

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Jakub Milde

**Didaktické pomůcky pro žáky s potřebou podpory
ve vzdělávání ve výtvarné výchově**

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně a použil uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci, dne

.....

Bc. Jakub Milde

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych chtěl poděkovat Mgr. Miluši Hutyrové, Ph.D. za odborné vedení této diplomové práce, za cenné rady a čas, který mi věnovala.

Obsah

Úvod.....	5
TEORETICKÁ ČÁST	6
1 Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání.....	6
2 Didaktické pomůcky ve vzdělávání.....	15
2.1 Z hlediska didaktiky výtvarné výchovy	17
3 Možnosti podpory rozvoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	20
3.1 Kontext speciálněpedagogické podpory	24
3.2 V kontextu podpory výtvarné výchovy.....	26
4 Shrnutí teoretické části	28
PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
5 Východiska pro didaktické pomůcky zaměřené na architektonické slohy.....	30
6 Didaktická pomůcka “Půdorys románské rotundy“	37
6.1 Proces tvorby pomůcky.....	39
6.2 Použití a využití pomůcky v praxi	40
7 Didaktická pomůcka “Gotický oblouk“	42
7.1 Proces tvorby pomůcky.....	44
7.2 Použití a využití pomůcky v praxi	45
8 Didaktická pomůcka “Renesanční sgrafíto“	48
8.1 Proces tvorby pomůcky.....	50
8.2 Použití a využití pomůcky v praxi	51
9 Didaktická pomůcka “Barokní věžička“	53
9.1 Proces tvorby pomůcky.....	55
9.2 Použití a využití pomůcky v praxi	56
10 Pozitivní vliv didaktických pomůcek na rozvoj žáků.....	59
11 Shrnutí praktické části	66
Závěr	68
Seznam použité literatury.....	71
Internetové zdroje	76
Seznam obrázků a zdroje	77
Seznam příloh	80

Úvod

Téma této diplomové práce nazvané „Didaktické pomůcky pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání ve výtvarné výchově“ jsem si zvolil, protože jsem chtěl propojit dva obory, které studuji na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci – speciální pedagogiku a učitelství výtvarné výchovy pro 2. stupeň ZŠ, SŠ a ZUŠ. Mým cílem bylo vytvořit didaktické pomůcky, které podpoří žáky s potřebou podpory ve vzdělávání na 2. stupni základní školy, přesněji v rozmezí sedmé až deváté třídy. Zejména jsem se soustředil na žáky s poruchami učení, pozornosti a chování.

Didaktické pomůcky jsou zaměřeny na architektonické slohy – konkrétně na románský, gotický, renesanční a barokní. Jsou vyrobeny ze dřeva a každá z nich odkazuje k nějakému specifickému znaku těchto slohů. Cílem této práce je vštípit žákům hravou formou základní specifické znaky slohů tak, aby byli schopni tyto slohy rozeznat a naučili se pozorovat architekturu. Zároveň rozvíjet schopnosti a osobnost nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tato práce je rozdělena na dvě části, a to na teoretickou a praktickou. Teoretická část se věnuje vymezení žáků s potřebou podpory ve vzdělávání, teorii didaktických pomůcek, možnostem podpory těchto žáků jak v kontextu speciálněpedagogickém, tak i v kontextu výtvarné výchovy.

Praktická část je zaměřena na představení jednotlivých slohů a vyrobených pomůcek. Popisují zde proces tvorby pomůcek, způsob, jak je používat a možnosti využití pomůcek v praxi. Každá pomůcka je doplněna o inspirační pracovní list. Zaměřuji se také na to, co mohou tyto didaktické pomůcky a doprovodné úkoly z pracovních listů u žáků rozvíjet a podporovat. Jedná se především o rozvoj představivosti, kreativity, pozornosti, soustředěnosti, rozvoji jemné motoriky, schopnosti plánování a systematické práce, trpělivosti a rozvoji logického myšlení.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání

Pro tuto diplomovou práci je důležité vymezit skupinu žáků, kteří potřebují podporu ve vzdělávání. Tito žáci se řadí do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Níže v textu jsem tedy tento pojem vymezil. Konkrétně se jedná o žáky, kteří navštěvují sedmý až devátý ročník běžné základní školy. Jejich vzdělávání se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, ve kterém jsou uvedena i podpůrná opatření.¹ Podpůrná opatření popisují podrobněji v následujících kapitolách.

V této kapitole se také zaměřuji na rozdělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do skupin podle znevýhodnění a podrobněji se zabývám poruchami učení, pozornosti a chování, které vnímám pro svoji práci jako klíčové.

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se řadí žáci, kteří potřebují ke svému vzdělávání úpravy jak v prostředí školy a třídy, tak i v dalších hlediscích týkajících se průběhu vzdělávání. Samotná podoba podpory záleží na míře znevýhodnění určitého žáka. Dle školského zákona se za takováto znevýhodnění považují nepříznivý zdravotní stav nebo odlišné kulturní a životní podmínky žáka.²

Jedním z cílů vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je rozvinout jejich potenciál ve vzdělávání. Dalším cílem je poskytnout jim náležitá podpůrná opatření, díky kterým mohou překonat nebo snížit dopady znevýhodnění na vzdělávání. Nejde pouze o samotné vzdělávání, ale také o zapojení těchto žáků do kolektivu a přípravu na budoucí roli ve společnosti, která bude spojena s jejich pozdějším povoláním.³

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme rozčlenit do několika skupin na základě jejich znevýhodnění. Těmito skupinami jsou: žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu, žáci s narušenou komunikační schopností, žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování, žáci z odlišných kulturních

¹ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-06-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/trvp-pro-zakladni-vzdelavani>

² MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

³ Tamtéž.

a životních podmínek, žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština a žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby.⁴

Mezi žáky, kteří potřebují podporu ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu, se řadí žáci tělesně, zrakově nebo sluchově postižení, žáci, kteří mají lehké mentální postižení, dále žáci, kteří jsou po zdravotní stránce oslabeni, jsou dlouhodobě nemocní nebo mají lehké zdravotní problémy, které mohou vést k poruchám učení. Do této skupiny se také řadí žáci s kombinovanými vadami.⁵

Žáci s narušenou komunikační schopností trpí vadami řeči, které chápeme jako poruchu zpracování jazykových informací nejen při jejich vytváření, ale také na jejich příjmu. Musíme ale upozornit na to, že se nejedná o poruchy mluveného slova, které neovlivňují porozumění jazyku.⁶ Narušená komunikační schopnost je definována takto: „*O narušené komunikační schopnosti člověka mluvíme tehdy, když se některá rovina jeho jazykových projevů (případně několik rovin současně) odchyluje od zažitých norem daného jazykového prostředí do té míry, že působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru.*“⁷

Dle symptomatické klasifikace narušení komunikačních schopností, se tato porucha dělí do deseti základních kategorií. Jedná se o tyto kategorie: vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie), získaná orgánová nemluvnost (afázie), získaná psychogenní nemluvnost (mutismus), narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie), narušení fluence řeči (balbuties, tumultus sermonis), narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie), narušení grafické stránky řeči, symptomatické poruchy řeči, poruchy hlasu a poslední kategorií jsou kombinované vady a poruchy řeči.⁸ Celkově žáci s narušenou komunikační schopností mají výrazně ovlivněnou kvalitu života, a to nejen svoji, ale i svých blízkých.⁹

⁴ Informace ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. *MŠMT* [online]. Praha, c2013-2021, 23. 12. 2017 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi?highlightWords=informace+vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+%C5%BE%C3%A1k%C5%AF+speci%C3%A1ln%C3%ADmi+vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%ADmi+pot%C5%99ebami>

⁵ Tamtéž.

⁶ Tamtéž.

⁷ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6, s. 44.

⁸ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

⁹ VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

Do skupiny žáků z odlišných kulturních a životních podmínek řadíme žáky, kteří pocházejí z prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem nebo se jedná o žáky, kteří mají nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovu. Další skupinou žáků, kteří potřebují podporu ve vzdělávání, jsou žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština. Do této skupiny se řadí především ti, kteří pocházejí z rodiny cizinců a žijí na území České republiky.¹⁰

Pokud mají nadání a mimořádně nadání žáci přidružené speciální vzdělávací potřeby, tak i oni se řadí mezi žáky, kteří potřebují podporu ve vzdělávání. Jedná se o žáky s takzvanou dvojí výjimečností. Mezi nejčastější kombinace rozumového jednání a speciálních vzdělávacích potřeb patří dle Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy: „*Nadání a specifické vývojové poruchy učení (například dyslexie, dysortografie, dysgrafie). Nadání a poruchy pozornosti (ADHD, ADD). Nadání a Aspergerův syndrom.*“¹¹

Poslední kategorií jsou specifické poruchy učení, pozornosti a chování. Vzhledem k charakteru mé diplomové práce jsem si zvolil, že se zaměřím právě na tuto skupinu žáků.

Specifické poruchy učení označují skupinu poruch, které se projevují obtížemi při získávání základních dovedností ve vzdělávání, kterými jsou mluvení, čtení, psaní a počítání. U těchto poruch nelze popsat jejich konkrétní charakter, jsou individuální a vznikají na základě dysfunkce centrální nervové soustavy daného žáka.¹²

Definice poruch učení zní: „*Poruchy učení znamenají, že jednotlivec má slabé školní dovednosti navzdory vyšší intelektuální schopnosti. Školní obtíže nejsou způsobeny vizuálním, sluchovým nebo motorickým handicapem, mentální retardací, emoční poruchou nebo vlivem prostředí či kulturním a sociálním znevýhodněním.*“¹³

U žáků se specifickými poruchami učení se často vyskytují také další příznaky, a to například poruchy řeči, problémy se soustředěním, impulzivní jednání, problémy

¹⁰ Informace ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. *MŠMT* [online]. Praha, c2013-2021, 23. 12. 2017 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi?highlightWords=informace+vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+%C5%BE%C3%A1k%C5%AF+speci%C3%A1ln%C3%ADmi+vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%ADmi+pot%C5%99ebami>

¹¹ Tamtéž.

¹² PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

¹³ POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2, s. 18.

v oblasti vnímání nebo také porucha motoriky a s tím související syndromy ADD a ADHD. Všechny výše zmíněné projevy poruch učení mají vliv na školní výkon žáka a dochází k jeho selhávání. Žák není schopen přiměřeně reagovat, správně porozumět pokynům a také má problém s plněním běžných úkolů. Na základě těchto problémů žáci zažívají časté neúspěchy ve škole a díky tomu mohou pociťovat pocit úzkosti a strachu. Z toho vyplývá, že poruchy učení žákům nezpůsobují pouze problémy ve vzdělávání, ale prolínají také do sféry sociální a psychologické, protože ve velké míře zasahují psychiku žáka.¹⁴

Při vyučování si žák se specifickými poruchami učení může přestat věřit, podceňuje se a také ve většině případů rezignuje, protože se snaží být úspěšný, ale úspěch se nedostavuje. Díky tomu, že tito žáci nejsou úspěšní, nedostává se jim pochval a mají tak pocit, že i když se snaží, tak to k ničemu nevede. Žáci se pak točí v takzvaném začarovaném kruhu, ze kterého se nemohou dostat bez pomoci, která spočívá v ujištění žáka o jeho kvalitách, v ujištění naší pomoci a podpoře, díky které vše společně zvládneme.¹⁵

Do kategorie specifických poruch učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie.¹⁶ Dyslexie se projevuje neschopností naučit se číst pomocí běžných výukových metod, pro žáka je problematické spojovat hlásky ve slabiku a souvisle číst určitý text. Pokud je ve třídě žák s dyslexií, bude u něj docházet také k problémům s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen abecedy. Některá písmena mají podobný tvar jako například b-d, s-z, t-j a v těchto případech mají žáci problém s jejich rozeznáním. Dalším úskalím může být také rozlišení hlásek, které jsou zvukově podobné. Mezi tyto hlásky řadíme a-e-o, b-p.¹⁷

¹⁴ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

¹⁵ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5714-7.

¹⁶ Informace ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. *MŠMT* [online]. Praha, c2013-2021, 23. 12. 2017 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi?highlightWords=informace+vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+%C5%BE%C3%A1k%C5%AF+speci%C3%A1ln%C3%ADmi+vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%ADmi+pot%C5%99ebami>

¹⁷ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

U žáků s dyslexií také dochází k tzv. dvojímu čtení, kdy si žák potichu předčítá slova ještě předtím, než je nahlas vysloví.¹⁸

Školské obtíže, které jsou spojeny s dyslexií:

„odrážejí se v osobnosti žáka, přináší s sebou pocity napětí nejen ve výuce jazyka, ale i v ostatních předmětech, může vést k snížení celkového školního výkonu, přináší sebou i riziko neurotického vývoje dítěte, nejobvyklejší oblastí potíží je fonémová segmentace – proces, při kterém je neznámé slovo rozloženo na zvukové složky, velice často se u dětí trpících dyslexií projevuje porucha slovní paměti, či porucha vizuálního vnímání, žák má problémy s rozlišováním některých písmen, nezvládá techniku rychlého či letného čtení, reprodukuje obsah textu daleko lépe, než je vlastní technika jeho čtení a čte s nerovnoměrným a přerývaným rytmem.“¹⁹

Další specifickou poruchou učení je dysgrafie, která se projevuje jako specifická porucha grafického projevu. Žáci mají problém s celkovou úpravou textu, s osvojováním písmen, napodobení jejich tvaru, spojení hlásek s písmeny a jejich celkové řazení. Stejně jako u dyslexie má žák problém s rozeznáním tvarově podobných písmen. Při psaní textu mají tendenci míchat písmo tiskací i psací.²⁰ Problémy, které způsobuje dysgrafie, můžeme u žáků vidět jak v produktu psaní, tak i při samotném procesu tvorby písma.²¹ Pro žáky je samotné psaní náročným procesem, píšou velmi pomalu. Obsah textu, který je psán v časové tísně, nekoresponduje s žákovými jazykovými schopnostmi a můžeme si všimnout, že mají problém i se správným držetím psací potřeby. Díky těmto potížím věnují žáci veškerou pozornost samotnému psaní textu a již nejsou schopni soustředit se na samotný obsah a gramatiku.²²

K pojmu dysgrafie se pojí i pojem dysortografie. V obou případech se jedná o poruchu spojenou s psaním textu, ale u dysgrafie se konkrétně jedná o poruchu pravopisu. Dysortografie se také často vyskytuje ve spojení s dyslexií a dysgrafií.²³ Porucha dysortografie se u žáků projevuje vynecháváním písmen, zkomoleninami, inverzí,

¹⁸ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

¹⁹ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

²⁰ Tamtéž.

²¹ POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

²² Tamtéž.

²³ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

chybami ve změkčení a také záměnou tvarově podobných písmen. Při správné reedukaci může dojít ke zlepšení, kdy žák podobných chyb bude dělat méně, ale na psaní textu bude potřebovat více času, protože nejčastěji dělají žáci s dysortografií chyby kvůli časové tísní.²⁴

Specifická porucha učení, která je zaměřena na matematické schopnosti, se nazývá dyskalkulie. Tato porucha postihuje operace s čísly, matematické a prostorové představy.²⁵

Dyskalkulii můžeme rozdělit do několika typů, kterými jsou: verbální dyskalkulie, praktognostická dyskalkulie, lexická dyskalkulie, ideognostická dyskalkulie a operacionální dyskalkulie.²⁶

Problémy, se kterými se žáci s dyskalkulií setkávají ve škole, mohou být například potíže s aritmetickými výpočty, při řešení slovních úloh, kdy nejsou schopni určit, který problém mají řešit a také mají potíže s chápáním numerických představ.²⁷

Dyspinxie je specifická porucha učení, která postihuje kreslení. Pro žáky s dyspinxií je typická nízká úroveň kresby. U těchto žáků si také můžeme všimnout neobratného a tvrdého zacházení s tužkou. Žáci nejsou schopni převést svoji představu, kterou nosí v hlavě, na papír, stejně tak mají problém s pochopením perspektivy. Dysmuzie postihuje schopnost vnímání a reprodukce hudby. Žák má v tomto případě problém zapamatovat si melodii písně a není schopný ani určit její rytmus. Poslední specifickou poruchou učení je dyspraxie, která se vyznačuje jako porucha obratnosti. Žáci s touto poruchou jsou nešikovní a na jejich výrobcích můžeme vidět, že jejich výrobky jsou spíše nevzhledné a neupravené.²⁸

Další skupinou žáků, kteří potřebují podporu ve vzdělávání, jsou žáci, kteří trpí poruchou ADD a ADHD, mezi jejichž hlavní příznaky patří nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. Žáci s těmito poruchami se nedokáží dlouho soustředit a mají problémy s nasloucháním. Mají problém s plánováním úkolů a také s jejich samotnou realizací. Žáci s poruchou ADD a ADHD jsou zapomětliví a často ztrácejí různé věci. Stejně tak se

²⁴ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

²⁵ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

²⁶ KOŠČ, Ladislav. *Vývinová dyskalkulia ako porucha matematických schopností v detskom veku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971-1972.

²⁷ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

²⁸ Tamtéž.

nechají snadno odlákat od určité činnosti, protože je láká vše nové, co se kolem nich objeví.²⁹ Ve výuce mají žáci s ADHD a ADD problém se zapomínáním, často se ocitají mimo realitu a propadají se do svých vnitřních světů a tím upadá jejich pozornost. Tito žáci také trpí úzkostmi a nejistotou, rezignují na školní práci a mohou se projevit až afektivním jednáním a to hlavně ve chvíli, kdy se dostanou do časového stresu a je na ně vyvíjen tlak na zvýšení rychlosti.³⁰

Nejvíce viditelným příznakem těchto poruch je hyperaktivita, která se projevuje pobíháním při sedavých činnostech, vrtěním se, když děti sedí nebo stojí. Tyto děti nejsou schopny hrát si tiše a okolí je vnímá jako děti, které jsou neustále v pohybu a chvíli neposedí. Posledním hlavním příznakem je impulzivita, která dětem často způsobuje sociální vyloučení a to z toho důvodu, že děti často říkají věci, které ostatní mohou zraňovat. Tyto děti se nedokáží ovládat, ve výuce dost často vyrušují, skáčou ostatním do řeči, nepočkají, dokud na ně přijde řada a také dost často řeknou odpověď, ještě dřív, než jim někdo položí celou otázku. Děti s těmito poruchami mají často problém účastnit se společenského života, chybí jim sociální kontakty a selhávají také při vzdělávání. Žáci s poruchou ADD a ADHD to mají ve škole těžké, mohou mít špatné známky, se spolužáky mívají často konflikty, které pramení z různých nedorozumění a okolí je považuje za líné a drzé. Přitom je na ně vyvíjen tlak na dosažení dobrých výsledků a očekávají se od nich úspěchy při řádném zakončení školy.³¹

Pokud se žák setkává s problémy v každodenním životě, je důležité neopomíjet návštěvu specializovaného lékaře. Diagnózu ADD nebo ADHD může stanovit pouze odborník, jako je pediatr, obvodní lékař, dětský psychiatr nebo psychoterapeut. Nejen tito odborníci mohou stanovit diagnózu, rodiče s dětmi mohou navštívit také pedagogicko psychologické poradny, speciálně pedagogická centra nebo sociální pediatriká centra. Ke stanovení diagnózy je potřeba více návštěv odborníků, kde kromě rozhovorů děti podstupují i psychologické testy a fyzická vyšetření. Díky těmto vyšetřením a rozhovorům specialista vyloučí různé jiné příčiny daných problémů a stanoví vhodnou terapii. Při diagnostice v dětském věku je totiž důležité myslet i na tělesné nebo psychické onemocnění, které je důležité nejprve vyloučit. Uvádí se, že k tomu, aby odborník tuto

²⁹ REIMANN-HÖHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1362-8.

³⁰ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5714-7.

³¹ REIMANN-HÖHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1362-8.

diagnózu stanovil, je důležité, že se příznaky u dítěte poprvé objevily do dvanácti let věku. Při diagnostice v dětském věku je důležité myslet i na tělesné nebo psychické onemocnění, které je důležité nejprve vyloučit.³²

Vyšetření, která děti absolvují, jsou rozdělena na několik částí. První z nich je zjištění anamnestických údajů o dítěti a o rodině. Tyto informace získávají sociální pracovníce od rodičů dětí. Samotné vyšetření absolvuje dítě u psychologa, kde jsou informace získány pomocí rozhovoru, testových a dotazníkových metod a také projektivních metod, kdy se ve většině případů jedná o kresbu. Důležité je myslet na to, že vyšetření by pro dítě nemělo být žádnou zátěží, mělo by probíhat hravou formou a dítě nesmí mít pocit selhávání, ohrožení a nemělo by se při tom cítit nepříjemně.³³

V současné době se rozlišují čtyři druhy poruch ADHD a ADD. Prvním druhem je kombinovaná ADHD a ADD. Tato forma zahrnuje všechny složky. Dalším typem je převážně nepozorný typ, dále převážně hyperaktivně impulzivní typ a posledním druhem je reziduální typ, který se vyskytuje u mládeže a dospělých a nejsou u nich výrazně zastoupeny dřívější příznaky. Tyto typy se od sebe liší silou a projevem příznaků, mohou se projevovat zcela odlišně, a proto je těžké poruchu ADHD a ADD správně diagnostikovat. Pokud žák dokáže příznaky, které s poruchou souvisejí, začlenit do svého života a dokáže je pozitivně využívat, není u něj terapie potřebná. Pokud se tyto příznaky projevují silně a negativně ovlivňují žákův život, je důležité zasáhnout.³⁴

K léčbě ADD a ADHD se doporučuje multimodální terapeutická koncepce, která upravuje intervence a terapeutické postupy podle potřeby jednotlivých pacientů. Mezi často používané intervence patří:

„Získání informací o sociálním prostředí pacienta a poradenská činnost. U dětí a mládeže zejména zapojení rodičů, vychovatelů a třídních učitelů. Intervence v mateřských školách a školách za účelem zmírnění symptomů. Kognitivní a behaviorální terapie k redukování impulzivních a neorganizovaných řešení úkolů a trénink sebeřízení za účelem modifikace problémového chování. Farmakoterapie ke zmírnění hyperkinetických příznaků. Speciální léčba případných průvodních anamnéz. V závislosti na diagnóze ošetřující lékař navrhne formu terapie nebo kombinaci terapeutických forem.

³² REIMANN-HÖHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1362-8.

³³ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5347-8.

³⁴ REIMANN-HÖHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1362-8.

Medikace bude ve většině případů zajištěna stimulanty, jako je metylfenidát (Ritalin) nebo atomoxetin (látka zvyšující množství noradrenalinu v mozku), např. Strattera. V případě potřeby bude doplněna dalšími prvky multimodální terapie.“³⁵

Na otázku, zda se dá ADD a ADHD vyléčit, existuje odpověď podle vědeckých poznatků a to taková, že nedá. Je ale možné, že ADD a ADHD ustoupí s nástupem puberty nebo ve vyšším věku. I přes to, že se jedná o nevyléčitelné poruchy, nemusí být život s ADD a ADHD utrpením. Lidé, kteří těmito poruchami trpí, si mohou najít různé strategie, jak lehce projít životem i povoláním. Pokud mají jedinci problém s organizací práce a v komunikaci, může jim pomoci behaviorální terapie.³⁶ Behaviorální terapie učí žáky adaptivnímu chování pomocí různých technik, jako je například modelování určitých situací, hraní rolí, nebo také sebeinstrukce. Díky tomu se pak dítě snaží kontrolovat své impulzivní projevy a projevy nepozornosti.³⁷ Nejen díky behaviorální terapii mohou děti kontrolovat své impulzivní chování, mohou se to naučit také pomocí samoindukčního tréninku.³⁸

³⁵ REIMANN-HÖHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1362-8, s. 21

³⁶ Tamtéž.

³⁷ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.

³⁸ REIMANN-HÖHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1362-8.

2 Didaktické pomůcky ve vzdělávání

Tato kapitola se věnuje didaktickým pomůckám ve vzdělávání, jejich využitelnosti v praxi, prospěšnosti a důležitosti v edukačním procesu jakéhokoliv vzdělávacího předmětu. Jedná se o jistý přehled a úvod do problematiky tohoto tématu. Následující podkapitola se zaměřuje na využívání didaktických pomůcek v předmětu výtvarné výchovy.

Ve vzdělávání mají didaktické pomůcky podstatný význam. V literatuře se setkáváme s pojmem didaktické prostředky, které se dají definovat takto:

Didaktické prostředky „představují důležitou didaktickou kategorii. Zahrnují všechny materiální předměty, které zajišťují, podmiňují a zefektivňují průběh vyučovacího procesu. Jde o takové předměty, které v úzké souvislosti s vyučovací metodou a organizační metodou a organizační formou výuky napomáhají dosažení výchovně vzdělávacích cílů.“³⁹

Výuku vždy v určité míře doprovázely didaktické prostředky. V každém případě byly její základnou a materiální podmínkou vyvíjející se v závislosti na dosaženém stupni civilizace, kultury a techniky. Byly vždy důležitým modernizačním faktorem ve vývoji školy a pro současnou výuku jsou důležitou podporou.⁴⁰

Vyučovací prostředky dělíme na nemateriální a materiální. Do nemateriálních prostředků můžeme zařadit například vyučovací metody, organizační formy či vyučovací zásady. Do materiálních prostředků řadíme vyučovací pomůcky, ale také pomůcky pro individuální práci, frontální práci, žákovské pomůcky (potřeby) a vybavení učeben. Důležité místo zde má i didaktická technika, do které zahrnujeme zařízení a přístroje, které umožňují přenos, příjem a zpracování informací.⁴¹

Názorné pomůcky ve vyučování zvyšují zájem o vyučovaný předmět. Rozvíjejí pozornost, aktivitu a přispívají k trvalému osvojení probíraného učiva. Pokud nedodržíme zásady názornosti, vede výuka k formálním vědomostem a hrozí to, že žáci nebudou schopni využít získaných znalostí a dovedností v praxi. Uplatňování názornosti

³⁹ MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9, s. 50.

⁴⁰ Tamtéž.

⁴¹ GESCHWINDER, Jan, Bronislava RŮŽIČKOVÁ a Evžen RŮŽIČKA. *Technické prostředky ve výuce*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. ISBN 80-7067-584-5.

bychom měli využívat přiměřeně. Její přemíra by mohla mít nežádoucí efekt, a to zejména na rozvoj abstraktního myšlení.⁴²

„Pokud je to možné, předvádíme žákům skutečné předměty, jevy a procesy (specifické možnosti ukázky skutečných předmětů, jevů, dějů a činností v jejich přirozených podmínkách a ve skutečném prostředí představují vycházky a exkurze); mnohdy je však možná jen tzv. zprostředkovaná ukázka (model, schéma, obraz, videozáznam atp.) O tom, zda žákům ukáže skutečný předmět a jev, nebo použije zprostředkovanou ukázku, rozhoduje učitel nejen z hlediska dostupnosti skutečných předmětů a jevů, ale i z hlediska pedagogické efektivity.“⁴³

U každé pomůcky je důležité, aby byla zajímavá, poutavá, jednoduchá a měla by pravdivě reflektovat skutečnost a být přiměřená věku žáků. Před každým využitím bychom se měli ujistit, že je její stav v pořádku a lze ji tak využít ve vyučování. Musíme myslet na to, že pomůcka je jen prostředkem, ne cílem vyučování. Při využívání pomůcek je důležité respektovat didaktiku daného vyučovaného předmětu.⁴⁴

Často se stává, že učitel není spokojen s již existujícími názornými a metodickými pomůckami, vybavením a je nutné si výukové materiály vypracovávat sám. Musí vycházet z cíle hodiny či činnosti tak, aby jí pomůcka odpovídala. Důležitá je také vlastní tvorba pomůcky, měla by zohledňovat dané potřeby a respektovat jistá hlediska, a to hlediska didaktická, technická, estetická, ale také ekonomická. Při tvorbě pomůcek se ukazuje, že je vhodné postupovat následujícím postupem: Prvním krokem je koncepce pomůcky, následuje analýza, tvorba projektu a končí samotnou realizací pomůcky. Koncepce je jistý nápad, nějaká myšlenka, která je v podstatě hypotézou zaměřenou na zlepšení a podpoření výuky. Tento nápad je potřeba porovnat s osnovami daného vyučovaného předmětu a zároveň zohlednit náročnost vzhledem k úrovni psychického vývoje žáků. Poté dochází k již zmíněné analýze koncepce se zaměřením na její vnitřní struktury a mezipředmětové souvislosti. Zde je důležité si uvědomit faktory, jež bude pomůcka zprostředkovávat a jaký bude mít pravděpodobně vliv na žáka. Po koncepci a analýze následuje projektování pomůcky, kde se zaměřujeme na metodické, technické a technologické problémy. Původní myšlenka se během projektování upřesňuje a objektivizuje. Poslední fáze je samotná realizace pomůcky a její praktické vyzkoušení.

⁴² DRAHOVZAL, Jan, Rudolf KOHOUTEK a Oldřich KILIÁN. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-35-4.

⁴³ ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7, s. 48.

⁴⁴ Tamtéž.

Realizaci nemusí nutně vytvářet sám vyučující, ale může ji svěřit odborníkům, kteří dle vypracovaného projektu pomůcku vyrobí.⁴⁵

Pomůcky lze rozdělit do následujícího přehledu:

1. „*Skutečné předměty (přírodniny, preparáty, výrobky).*
2. *Modely (statické nebo dynamické)*
3. *Zobrazení:*
 - a. *obrazy, symbolická zobrazení,*
 - b. *statická projekce (diaprojekce, epiprojekce, zpětná projekce),*
 - c. *dynamická projekce (film, televize, video).*
4. *Zvukové pomůcky (hudební nástroje, gramofonové desky, magnetofonové pásky).*
5. *Dotykové pomůcky (reliéfové obrazy, slepecké písmo).*
6. *Literární pomůcky (učebnice, příručky, atlasy, texty).*
7. *Programy pro vyučovací automaty a pro počítače.*“⁴⁶

2.1 Z hlediska didaktiky výtvarné výchovy

Vyučování výtvarné výchovy na základní škole se řídí Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání (RVP ZV), který vymezuje základní povinné rámce vzdělávání a dále Školním vzdělávacím programem dané školy (ŠVP).⁴⁷

Důležitým prvkem, kterému se věnuje didaktika výtvarné výchovy, je schopnost plánování, jež je základní dovedností učitele. Příprava výtvarného pedagoga na výuku je zaměřena na vyhledávání informací, výběru námětu, technik, motivace, ale také organizace hodiny a postupů práce. Důležitá je také volba způsobu hodnocení a reflexe. Ve výtvarné výchově učitel vytváří výtvarné řady či projekty, která mají z pravidla hlavní téma, které se dělí na náměty. Náměty umožňují řešit hlavní téma z různých úhlů a jsou klíčové v motivaci žáků.⁴⁸

Z hlediska výtvarné výchovy jsou didaktické prostředky nesmírně důležité, protože samotný charakter tvořivých činností předpokládá využití různých nástrojů,

⁴⁵ MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.

⁴⁶ Tamtéž, s. 50-51.

⁴⁷ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-06-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

⁴⁸ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1469-4.

materiálů a pomůcek, které vycházejí z výběru výtvarné techniky či plánovaného postupu tvorby.⁴⁹

Dle zvolené výtvarné techniky využíváme různé materiály, nástroje a metody jejich použití. Výtvarné techniky můžeme rozdělit na postupy zaměřené na kresbu, malbu, grafiku, plastické a prostorové tvorby a soudobé výtvarné postupy. Vzhledem k vyjmenovaným technikám je jasné, že pro kvalitní vzdělávání ve výtvarné výchově jsou pomůcky nezbytné. Samozřejmě jsou využívány také pomůcky, které s výtvarnou technikou přímo nemusejí souviset. Využívaným didaktickým prostředkem je například počítač zejména s grafickými programy, projekční technika, zvukové záznamy, modely, zobrazení – zejména didaktické obrazy, fotografie, reprodukce atp. Protože se technologie neustále vyvíjí, vzniká zde prostor například pro využití 3D tisku. Mnohé instituce, zejména muzea a galerie již poskytují různé mobilní didaktické aplikace, které lze využít ve vzdělávání. Kromě využívání moderních technologií mají stále své místo různé textové materiály, či pracovní listy. Pro výuku výtvarné výchovy neexistují učebnice pro základní vzdělávání, které by byly jednotné. Samotný kreativní charakter tohoto oboru nevede k tomu, že by v budoucnu vznikla sada učebnic, která by se masově využívala. Své místo ve vzdělávání výtvarné výchovy má i vybavenost výukových prostor a každý učitel by měl prosazovat, aby bylo zajištěné dostatečné technické a materiální zázemí tohoto vzdělávacího oboru.⁵⁰

Vzhledem k praktické části této diplomové práce je myslím důležité také zmínit i způsoby a možnosti zprostředkovávání umělecké tvorby pomocí výukových přístupů či strategií.

Jednou z nich je chronologický lineární přístup, kdy například učitel při vyučování dějin umění postupuje podle časové osy, která je díky jasné struktuře dobrou oporou. Tento přístup ale také může vést k tomu, že jsou žáci přehlčeni informacemi, nebo že jsou vynechány určité tematické okruhy, které nejsou součástí dané časové osy. Pro samotný výklad se může stát, že není prostor pro interpretační aktivity.⁵¹

„Vedle chronologického lineárního přístupu se nabízí i několik dalších. Přístup, který nazýváme tematický, zahrnuje sérii témat, jako například krajina, architektura,

⁴⁹ ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4756-8.

⁵⁰ Tamtéž.

⁵¹ JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika. *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4637-0.

*figura, rodina, lidské vztahy, proměny atd. Na základě předložených děl umožňuje poukázat na rozdíl univerzálního a dílčího. Zkouáme-li jednotlivá témata, dokážeme lépe poznat a vidět, co se v umění opakuje, co je podmíněno stylem, dobou, nebo například osobní preferencí umělce.*⁵²

Z hlediska zmíněných přístupů můžeme dojít k závěru, že je důležitý nejen slovní výklad, ale také doprovodné aktivity, které když jsou vhodně podpořeny didaktickými prostředky či pomůckami, mají pozitivní vliv na trvalejší uchování získaných vědomostí.

⁵² JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika. *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4637-0, s. 73.

3 Možnosti podpory rozvoje žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Podpůrná opatření jako pojem se poprvé objevily ve znění vyhlášky MŠMT, která upravuje podmínky vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato vyhláška stanovila, že při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se budou využívat vyrovnávací a podpůrná opatření. V roce 2016 byl tento pojem již součástí platného znění školského zákona.⁵³

Podpůrná opatření fungují jako podpora pro práci pedagoga ze žákem a to v tom případě, kdy žák potřebuje nějakým způsobem upravit průběh jeho vzdělávání. Cílem těchto úprav je vyrovnání podmínek pro vzdělávání žáka, který má obtíže, a ty mohou negativně ovlivňovat jeho vzdělávání. Podpůrná opatření jsou vymezena školským zákonem a člení se do několika stupňů, které je možné ve vzdělávání kombinovat. Kromě těchto opatření lze žákům pomoci také speciálními učebnicemi nebo kompenzačními pomůckami.⁵⁴

Podpůrná opatření se dělí podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti do pěti stupňů. Pro využití určitého stupně je určující stupeň podpory, který žák potřebuje podle charakteru jeho obtíží a jejich dopadů na samotné vzdělávání.⁵⁵ První stupeň podpůrných opatření navrhuje a také poskytuje žákům samotná škola. Pro opatření druhého až pátého stupně je potřeba, aby žák navštívil školské poradenské zařízení, které následně navrhne opatření individuálně dle potřeb žáka.⁵⁶

Podpůrná opatření jsou poskytována zadarmo pro každého žáka, jejich rodiče se na financování nemusejí podílet. Je také možné, že jedno podpůrné opatření bude využívat několik žáků současně. V tomto případě se může jednat o úpravu organizace vzdělávání nebo třeba o úpravu metod. Stejně tak i asistenta pedagoga může sdílet několik žáků dohromady.⁵⁷

⁵³ BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: obecná část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5717-8.

⁵⁴ Podpůrná opatření. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, c2011-2021 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

⁵⁵ BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: obecná část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5717-8.

⁵⁶ Podpůrná opatření. *MŠMT* [online]. Praha, c2013-2021 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>

⁵⁷ Tamtéž.

Podpůrných opatření u žáků se specifickými poruchami učení je několik. Metody výuky spočívají ve: „vytvoření a poskytování takových podmínek při výuce žáků se speciálními poruchami učení, aby mohli při vzdělávání uspět i přes jejich handicap. Je zaměřeno na co největší eliminaci potíží plynoucích z poruchy a využívání kompenzačních mechanismů při výuce i domácí přípravě.“⁵⁸

Výukové metody jsou upraveny tak, aby tito žáci mohli ve výuce uplatnit svůj potenciál a zvládali výuku podle toho, jaké mají možnosti a schopnosti. Počet podpůrných opatření se liší podle toho, jakého stupně jsou poskytovány. To je dobře vidět na příkladu, kdy v prvním stupni lze uplatnit pouze několik málo metod, kdežto ve třetím stupni už je potřeba jich uplatnit většinu. Metody výuky jsou také upravovány podle konkrétních problémů daného žáka. Při prvním stupni stačí malá úprava podmínek vyučování a mírná úprava výukových metod. U druhého stupně je potřeba využít i speciální pomůcky, pracovní listy nebo různé výukové materiály. U třetího stupně se pak jedná o podporu asistenta pedagoga. Stejně tak, jak se liší realizace podpůrných opatření podle stupňů, tak se liší i intenzita a četnost daných metod výuky.⁵⁹

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se musíme při aplikaci podpůrných opatření opřít o výsledky z psychologické a speciálně-pedagogické diagnostiky a doporučení pro práci. Doporučení pro práci nám stanoví, na jakém základě problémy u žáků vznikají a jak je potřeba s nimi pracovat. Z toho důvodu musejí být metody výuky přizpůsobeny individuálně konkrétním žákům. Pokud je ve třídě více žáků se stejnými problémy, je možné je rozdělit do pracovních skupin, kde budou použity stejné metody práce.⁶⁰

Žáci s poruchou ADD a ADHD mohou také využít podpůrná opatření, jejichž hlavní oblastí je rozdělení výuky do kratších časových celků.

Mezi další metody výuky patří poskytnutí prostoru pro dostatečný pohyb a zařazení přestávek sloužící k relaxaci. „Součástí je i poskytnutí potřebné časové dotace odpovídající možnostem konkrétního žáka nebo přizpůsobení rozsahu činnosti v souladu s osobním tempem žáka. Někdy je nutné vymezit i vhodný časový prostor v rámci výuky, kdy se žák nejvíce soustředí (např. pro osvojování nebo ověřování učiva).“⁶¹

⁵⁸ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5714-7, s. 88.

⁵⁹ Tamtéž.

⁶⁰ Tamtéž.

⁶¹ Tamtéž, s. 132.

I v tomto případě se četnost těchto opatření liší podle stupně. V prvním stupni je intenzita podpurných opatření nízká, používají se jen několikrát během výuky, kdežto ve třetím stupni se používají velmi často. Nejen v četnosti, ale i v intenzitě jsou změny, v prvním stupni dochází k občasnému monitoringu aktuální situace žáka, ve druhém stupni už probíhá monitoring častěji a ve třetím stupni už je důležitá neustálá kontrola pedagoga či asistenta pedagoga.⁶²

Pokud se konkrétně zaměříme na podpurná opatření u specifických poruch učení, tak v případě dyslexie mohou být ve výuce využita následující: poskytnutí delšího času na přečtení daného textu. Dále se jedná o ověřování porozumění a omezení hlasitého čtení ve třídě před ostatními žáky. Je důležité volit přiměřené množství textu, v tomto případě může jít o volbu textu, kde jsou větší nebo výraznější typy písmen a mezi řádky jsou větší mezery. Pedagog může žákům pomoci také s orientací v textu při jeho čtení, například použitím záložky nebo ukazováním prstu do textu, podle toho, co zrovna žáci čtou. Pokud žák udělá při čtení chybu, neměl by být za to pokárán, pedagog by měl spíše poukázat na chybné slovo a motivovat žáka k tomu, aby ho přečetl znovu a správně. Je dobré se také zaměřit na domácí přípravu, v níž by žáci měli čtení trénovat pravidelně a v kratších intervalech.⁶³

Žáci s dyslexií mohou mít také problém s písemným projevem. Pokud má žák přepsat nějaký text, je důležité ho průběžně kontrolovat, aby nepsal chyby, které mohou pramenit z nesprávného přečtení předlohy. U diktátu by měli tito žáci mít více času na kontrolu toho, co napsali. V testech by mělo být kratší a jednodušší zadání, aby žáci zadání správně pochopili.⁶⁴

Další specifickou poruchou učení je dysgrafie, kdy mají žáci problém s osvojováním správných tvarů písmen. Pro jejich lepší osvojení je dobré propojit zrak se sluchem, hmatem, s pohybem a vlastní aktivitou. Například tvary písmen je možné si různě vymodelovat nebo je můžou žáci psát do různých materiálů. Je potřeba nezapomínat na to, že žáci s dysgrafií mají neuvolněnou ruku pro psaní a je tedy potřeba s nimi provést uvolňovací cvičení předtím, než půjdou psát. K tomu, aby žáci správně psali, je možné využít i vhodné pomůcky jako například podložku pro sklon písma nebo

⁶² JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Katalog podpurných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5714-7.

⁶³ Tamtéž.

⁶⁴ Tamtéž.

podložky se znázorněním správné polohy sešitu. Stejně tak jako žáci s dyslexií i žáci s dysgrafií potřebují delší čas na napsání daného textu.⁶⁵

U dysortografie mohou být pedagogové nápomocni tím, že zvýší časovou dotaci na aplikaci gramatických pravidel. Dále je důležité respektovat individuální tempo žáka a preferovat doplňovací a testové formy. Při dyskalkulii je potřeba prodloužit čas na řešení matematických úloh, u numerických operací postupovat po krocích a zařazovat pravidelné procvičování až do fáze automatizace. Při geometrii mohou žáci využít i názorné pomůcky, jako jsou například modely obrazců.⁶⁶

Pokud máme ve třídě žáka s ADD nebo ADHD můžeme mu pomoci tím, že odstraníme všechny rušivé podněty a úkoly mu zadáváme stručně a jasně. Pokud se žák přeci jen odkloní od dané práce, je potřeba ho k dané činnosti vrátit a aby k tomu nedocházelo, je potřeba si získat jejich pozornost. Pokud žáci dostanou domácí úkoly, pedagog by měl dohlédnout na to, že žáci se syndromem ADD nebo ADHD si dané úkoly zapíší, aby na ně nezapomněli. V neposlední řadě je důležité zařadit do výuky i relaxaci nebo odreagování. Pokud jsou žáci hyperaktivní, je potřeba je usměrnit a tyto aktivity přenést na přijatelné. Výuka by také měla být dynamická, činnosti by se měly různě střídát. Při impulzivním jednání, které je únosné, by se neměla dostavit žádná reakce od pedagoga, protože díky tomu toto chování odezní rychleji. Pokud je impulzivní jednání už neúnosné, je potřeba zasáhnout, například okamžitým přerušением nebezpečné činnosti, zachováním klidu, předcházením nebezpečných situací, dodržováním řádu nebo také pravidelným oceňováním pozitivních prvků v chování žáka.⁶⁷

Podpůrných opatření je celá škála a všechny z nich mohou pedagogové využít, aby usnadnili výuku žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

⁶⁵ JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5714-7.

⁶⁶ Tamtéž.

⁶⁷ Tamtéž.

3.1 Kontext speciálněpedagogické podpory

Vzhledem k rozsáhlosti různých specifických vzdělávacích potřeb žáků se v této kapitole zaměřuji zejména na popis deficitů dílčích a exekutivních funkcí, které jsou potřeba rozvíjet a podporovat.

Stává se, že žákům něco ve škole nejde nebo něco neumí. Tyto problémy se mohou projevovat jen občas, nebo se mohou opakovat v určitých oblastech, například v jednom konkrétním předmětu, nebo naopak se problémy vyskytují ve všech vyučovacích předmětech. Často se tyto problémy řeší intenzivnějším učením, nebo využitím různých didaktických pomůcek. Přemíra procvičování a různých úkolů navíc může žáka vést k demotivaci k učení a stresu. Pomocí didaktických metod můžeme pozitivně působit na žáka, ale měly bychom přemýšlet nad tím, jak se žák učí, jakým způsobem zpracovává informace, jak rozumí učivu a zda ho umí uplatnit v potřebných situacích. Pokud má žák problémy s učením, může se jednat o oslabení kognitivních funkcí a je důležité provést pedagogickou diagnostiku. Při učení základních školních dovedností jako je čtení, psaní počítání jsou dílčí funkce neustále aktivní. Pokud dojde k oslabení jedné z nich, může se projevit u žáka problémy při učení. K analýze procesu učení nám pomáhá teorie deficitů dílčích funkcí, nebo podobný pohled od Feuersteina, který hovoří o deficitních kognitivních funkcích, které dělí na tři skupiny. Do první skupiny řadíme tzv. fázi **input** neboli zpracování vstupních informací úkolu, v druhé skupině máme **elaboraci**, zpracování úkolu a ve třetí skupině je fáze **output** – prezentace výsledků řešení úlohy.⁶⁸

Následující tabulka vyjmenovává jednotlivé kognitivní funkce a projevy deficitů dle dělení zmíněných skupin.

⁶⁸ VALENTA, Milan, Lenka MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, Bibiána HLEBOVÁ a kolektiv. *Znevýhodněný žák: deficitní dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.

Mezi kognitivní funkce a projevy deficitů podle Feuersteina patří:

Kognitivní funkce		
Fáze	Název kognitivní funkce	Deficitní kognitivní funkce
input	Přesné vnímání	Nezřetelné a povrchní vnímání
	Systematické prozkoumávání	Nesystematické, impulzivní vyhledávání
	Orientace v čase a prostoru	Nedostatečná orientace v čase a prostoru
	Pojmenování	Nedostatek verbálních receptivních prostředků
	Konstantnost vnímání	Neschopnost zachovat konstantnost jevů
	Přesnost	Nedostatečná potřeba přesnosti při shromažďování informací
	Užití dvou a více zdrojů informací	Obtíže při využívání dvou a více zdrojů informací najednou
elaborace	Definování problému	Obtíže při vnímání a definování problému
	Výběr relevantních návodů	Neschopnost odlišit důležitá data od nepodstatných detailů
	Spontánní porovnávání	Nedostatečná schopnost spontánního porovnávání
	Zapamatování různých částí informací	Zúžení psychického pole, registrování dílčích úseků problému
	Uvědomování si vztahů a souvislostí	Epizodické vnímání reality
	Užití logických důkazů pro a proti	Nedostatečná potřeba logického zdůvodnění
	Zvnitřnění	Nedostatečná internalizace
	Hypotetické přemýšlení	Nedokonalé formulování hypotéz
	Strategie pro ověřování hypotéz	Neschopnost ověřovat hypotézy
	Plánování úkolů a činností	Nepřiměřená schopnost plánování
	Kategorizace, dělení do tříd a skupin	Neschopnost zpracovávat kognitivní kategorie
output	Srozumitelný a přesný jazyk	Egocentrická komunikace
	Předcházení psychickému bloku	Psychický blok
	Eliminace práce pokusem a omylem	Volba odpovědi metodou pokusu a omylu
	Zklidnění impulzivity	Impulzivní chování
	Přesnost a důslednost formulovaných odpovědí	Absence nástrojů pro adekvátní vyjádření
	Přesný vizuální přenos informací	Obtíže ve vizuálním přenosu

69

⁶⁹ VALENTA, Milan, Lenka MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, Bibiána HLEBOVÁ a kolektiv. *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9, s. 17.

Protipólem dílčích funkcí můžeme vnímat exekutivní funkce, ale zároveň jsou vzájemně propojené. Exekutivní funkce jsou soubory komplexních vyspělých kognitivních funkcí, což znamená, že je jedna kognitivní funkce sycena dalšími kognitivními funkcemi. Mají podíl na výkonech žáka při řešení problémů, vymyšlení postupů, osvojování dovedností a vědomostí. Je důležité exekutivní funkce podporovat již od útlého věku žáků až do rané dospělosti. Jednou z exekutivních funkcí je **pracovní paměť**, která se dělí na čtyři složky a to: vizuprostorový náčrtník, neboli zpracovávání vizuálních informací, další složkou je fonologická smyčka, zpracovávání slyšených údajů. Třetí složkou je centrální exekutiva, která propojuje informace z krátkodobé a dlouhodobé paměti. Poslední složkou je epizodický nárazník, který umožňuje uspořádat informace v souvislostech. Z hlediska vývoje dítěte zpracovává informace nejprve vizuálně, kolem sedmého roku dochází k verbalizaci vizuálních podnětů. Rozvíjí se dlouhodobá paměť, zvyšuje se rychlost zpracování informací a rozvoj pozornosti. Další exekutivní funkcí je **kognitivní flexibilita**, díky které jsme schopni hledat alternativní řešení, zpracovávat větší množství informací. **Plánování** je exekutivní funkcí, která se soustředí na budoucnost. Napomáhá volit správnou strategii práce a potřebných úkonů.⁷⁰

3.2 V kontextu podpory výtvarné výchovy

Výtvarná výchova sama o sobě pozitivně působí na rozvoj osobnosti žáků nehlédě na to, zda mají speciální vzdělávací potřeby či ne. Z hlediska podpurného a léčebného působení na žáky prostřednictvím výtvarné tvorby mluvíme o arteterapii:

„Výtvarná arteterapie je cílený terapeutický proces, realizovaný zejména individuálně, ale také skupinově, jenž řídí či usměrňuje speciálně školená osoba – arteterapeut. Výtvarná arteterapie disponuje výjimečnými, specifickými možnostmi pozitivního vlivu na handicapovaného jedince. Zejména můžeme hovořit o výrazné pomoci v oblasti seberealizace, o rozvoji imaginativního vnímání reality, rozšíření výčtu normálních životních situací a jejich adaptability.“⁷¹

Výtvarné aktivity pozitivně působí na intelektuální rozvoj žáka. Indikátorem může být zobrazování detailů v kresbě, všímání si a reflektování okolí. Pozitivním hlediskem je i fyzický rozvoj, který vnímáme především ve vizuálně – motorické

⁷⁰ VALENTA, Milan, Lenka MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, Bibiána HLEBOVÁ a kolektiv. *Znevýhodněný žák: deficit dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.

⁷¹ JEBAVÁ, Jana. *Úvod do arteterapie*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-394-6, s. 5.

koordinaci, kdy sledujeme především způsob, jakým způsobem žák kontroluje své tělo, jak vede linii kresby. Z hlediska percepčního rozvoje se zaměřujeme na smysl vnímání barev, tvarů a prostoru. Samotná kresba umožňuje poznávat sebe sama a seznamovat se s vnímáním svých vrstevníků. Vliv výtvarné výchovy může být zaměřen i na estetický rozvoj osobnosti, kdy estetiku můžeme vnímat skrze uměleckou tvorbu jako uspořádání myšlení, cítění, vnímání a jejich předání vlastního pohledu ostatním. K rozvoji kreativity a fantazie dochází ve chvíli, kdy dítě začne objevovat rozličné možnosti linií a různých tvarů. V žákově tvorbě je tedy viditelný rozvoj kreativního, emocionálního, psychického, ale i fyzického potenciálu. Tento sdružující prvek má veliký vliv na celou osobnost dítěte.⁷²

V rozvoji žáka máme možnost působit přes výtvarnou výchovu na různé osobnostní vlastnosti vzhledem k jeho vývoji. Soustředíme se zde například na sebevyjádření, sebepoznání, ale také na zmírnění úzkosti, řešení problémů, konfliktů. Podporujeme rozvoj tvořivosti, vlastního způsobu vyjádření a zvládnání emocí z hlediska harmonizace osobnosti žáka.⁷³

Osobnost žáka se projevuje v jeho výtvarném projevu, především jeho smyslové vnímání, racionální či emocionální poznávání ale také logické uvažování.⁷⁴

⁷² ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

⁷³ VALENTA, Milan, Lenka MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, Bibiána HLEBOVÁ a kolektiv. *Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.

⁷⁴ HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7, s. 51.

4 Shrnutí teoretické části

V teoretické části práce jsem se zaměřil na didaktické pomůcky pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání ve výtvarné výchově. Pro lepší uvedení do tématu jsem se v první kapitole zabýval pojmem žák s potřebou podpory ve vzdělávání neboli žák se speciálně vzdělávacími potřebami. Jedná se o žáky, kteří potřebují ke vzdělávání určité úpravy a to jak v prostředí školy a třídy, tak v dalších hlediscích, které se týkají samotného vzdělávání. Cílem vzdělávání je rozvinout potenciál ve vzdělávání u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami a poskytnout jim náležitá opatření, která jim pomohou lépe absolvovat proces vzdělávání.

Ve své diplomové práci se zaměřuji na žáky se specifickými poruchami učení, kterými jsou dyslexie, dysortografie, dyskalkulie, dyspinxie, dysmúzie a dyspraxie. Dále také na žáky s poruchou ADD a ADHD, mezi jejichž hlavní příznaky patří nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. V případě mé diplomové práce se jedná konkrétně o žáky, kteří navštěvují sedmou až devátou třídu v běžné základní škole, která se řídí podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Ve výuce je důležité neopomínat využití didaktických pomůcek, které jsou v odborné literatuře označovány jako didaktické prostředky. Ty představují podstatnou didaktickou kategorii. Zahrnují různé předměty, které zefektivňují průběh vyučovacího procesu a napomáhají k dosažení výchovně vzdělávacích cílů. Didaktické prostředky se rozdělují na materiální a nemateriální. Mezi materiální prostředky se zařazují vyučovací pomůcky, vybavení učeben nebo například didaktické techniky. Nemateriální didaktické prostředky jsou vyučovací metody, organizační formy a vyučovací zásady.

Ve výtvarné výchově učitel vytváří výtvarné rady či projekty, které mají hlavní téma. Hlavní téma se dělí na konkrétní náměty, které umožňují řešit dané téma z různých úhlů a jsou klíčové pro motivaci žáků. Didaktické pomůcky jsou ve výtvarné výchově velmi důležité, protože při tvořivých činnostech se předpokládá využití různých nástrojů, materiálů a pomůcek, které vychází z výtvarné techniky nebo plánovaného postupu tvorby.

Jako podpora pro práci pedagoga se žákem fungují podpůrná opatření, která jsou od roku 2016 začleněna do platného znění školského zákona. Podpůrná opatření se dělí podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti do pěti stupňů, podle charakteru obtíží a jejich dopadů na samotné vzdělávání. První stupeň opatření žákům navrhuje a

poskytuje škola, pro ostatní stupně opatření je potřeba, aby žák navštívil školské poradenské zařízení, které navrhne opatření podle individualit žáka.

V kontextu speciálněpedagogické podpory můžeme žáka podporovat pomocí různých didaktických metod, ale měli bychom se zajímat i o to, jak se žák učí, jak rozumí učivu, zda ho umí uplatnit v potřebných situacích a jakým způsobem zpracovává informace. Za problémy žáka s učením může být oslabení kognitivních funkcí a je důležité provést pedagogickou diagnostiku. Pokud dojde k oslabení jedné z nich, mohou se projevit problémy při učení. Analýze procesu učení nám pomáhá teorie deficitů dílčích funkcí. Protipólem dílčích funkcí můžeme vnímat exekutivní funkce, což jsou soubory komplexních vyspělých kognitivních funkcí, které mají podíl například na výkonech žáka při řešení problémů či osvojování vědomostí a dovedností. Do exekutivních funkcí řadíme pracovní paměť, kognitivní flexibilitu a plánování.

Výtvarná výchova sama o sobě rozvíjí osobnost žáků. Z hlediska podpůrného a léčebného působení na žáky prostřednictvím výtvarné tvorby mluvíme o arteterapii, kterou řídí speciálně školená osoba – arteterapeut. Výtvarné aktivity podporují intelektuální rozvoj žáka, který můžeme indikovat v zobrazování detailů v kresbě a reflektování okolí. Dále fyzický rozvoj, který vnímáme především ve vizuálně – motorické koordinaci. Zaměřujeme se také například na percepční rozvoj žáka, na smysl vnímání barev, tvarů a prostoru. Skrze výtvarnou výchovu můžeme působit na estetický rozvoj osobnosti, především na uspořádání myšlení, cítění a vnímání. Vzhledem k vývoji žáka se soustředíme na osobnostní vlastnosti, jako je sebevyjádření, sebepoznání, ale také na řešení problémů, konfliktů a na zmírnění úzkostí. Rozvíjíme tvořivost a vlastní způsob vyjadřování a zvládání emocí v rámci harmonizace člověka.

PRAKTICKÁ ČÁST

5 Východiska pro didaktické pomůcky zaměřené na architektonické slohy

Pro tuto diplomovou práci jsem vytvořil čtyři didaktické pomůcky, které jsou zaměřené na architektonické slohy. Protože byl vývoj architektury v naší historii velice pestrý, nebylo by reálné zmínit všechny v rozsahu jedné diplomové práce. Zaměřil jsem se pouze na období románského, gotického, renesančního a barokního slohu. U každé pomůcky se zaměřuji vždy na jeden mnou zvolený specifický rys tohoto směru s cílem vštípit jej do povědomí nejen žákům s potřebou podpory ve vzdělávání. Jednotlivým didaktickým pomůckám se věnuji v následujících kapitolách. Pro jejich porozumění se v této kapitole zmíním o podstatě těchto slohů.

Z hlediska terminologie je sloh v architektuře a v celém výtvarném umění zastřešujícím pojmem pro jistou charakteristickou jednotu umění a životního stylu v určitém období. Sloh můžeme také chápat jako vývojový proces, kdy rozeznáváme tři stupně a to raný, vrcholný a pozdní. Rané období je možné chápat jako dobu hledání, vrcholné období jako zralé a pozdní za období vyrovnanosti. Zároveň můžeme říci, že jednotlivá období využívají umělecké slohy jako formu komunikace a prostředek k vyjádření dobového smýšlení/názoru a zároveň jako prostředek k uchování a připomenutí minulých dob.⁷⁵

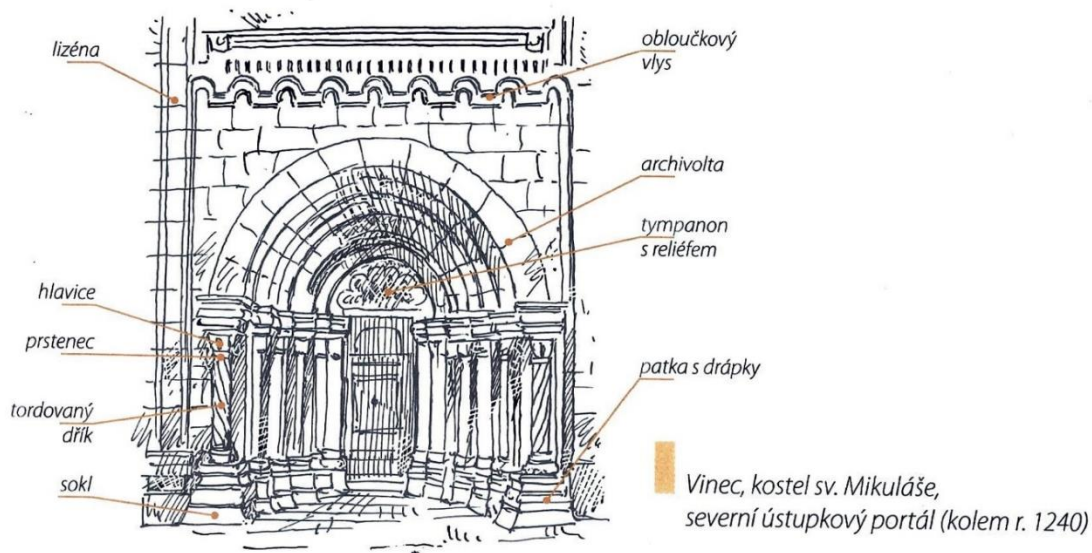
Románský sloh a jeho umění spadá do období 11. až 13. století. Řadíme jej do první umělecké epochy středověku tehdejší křesťanské Evropy. Tento sloh se inspiroval zejména v antice, ale obsahuje také prvky byzantské a islámské architektury. Jejich společnými prvky jsou mohutné zdi, střídme členění staveb a robustní zdivo s poměrně malými úzkými otvory místo oken. Dalším jednotícím prvkem je také zručné a jemné zpracování kamene u sloupových hlavic, dále také u říms, ostění, bohatých portálů. Často používanými prvky bývají lizénové rámy, ozdobné vlasy, nejčastěji obloučkový a slepé arkády.⁷⁶

⁷⁵ BLAŽIČEK, Oldřich J. a Jiří KROPÁČEK. *Slovník pojmů z dějin umění: názvosloví a tvarosloví architektury, sochařství, malby a užitého umění*. Ilustroval Zdeněk NETOPIL, ilustroval Jaroslav STANĚK. Praha: Odeon, 1991. ISBN 80-207-0246-6.

⁷⁶ ŠEFCŮ, Ondřej. *Architektura: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3120-9.

„Obecně je tato epocha ve znamení oblouku: v mezilodních arkádách, na portálech, klenebních pasech, slepých a ozdobných arkaturách. Příznačné je zdůrazňování zdi. V tom spočívá základní odlišnost od následující gotiky.“⁷⁷

Hlavní a nejčastější církevní stavbou je bazilika, která pochází původně z antiky. Nejvíce je pozornost upřena na východní a západní průčelí, kde se také často vyskytuje věž nebo skupina věží. Dále jsou pro baziliku typická bazilikální okna, která zaručují více světla uvnitř stavby. Ve východní části nad kryptou se často nachází příčná loď s chóry nebo apsidami. Významnými prvky architektury jsou také křížové klenby s pasy a křížové žebrové klenby. Kromě baziliky se staví také síňové kostely a stavby s centrálně orientovaným půdorysem, tedy rotundy.⁷⁸ Materiál na románské stavby byl využíván podle místních možností a dostupnosti. Na stavbách v našich zemích se velmi hojně používala opuka opracovaná do mohutných kvádrů. Tento materiál se používal zejména na stavby, které byly nějakým způsobem výjimečné: kostely, kláštery, hrady a městské paláce, na ostatní stavby se hojně využívalo dřevo. Spousta staveb bylo taktéž upraveno v pozdějších architektonických slozích, jako například v gotickém, proto čistě románských staveb není mnoho.⁷⁹



Obrázek č. 1 Portál

⁷⁷ JÖCKLE, Clemens, Christopher KERSTJENS a Lothar ALTMANN. *Stavební slohy ve světové architektuře: přehled vývoje architektury od starověku do dneška*. Praha: Mladá fronta, 2005. ISBN 80-204-1305-7, s. 87.

⁷⁸ Tamtéž.

⁷⁹ ŠEFCŮ, Ondřej. *Architektura: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3120-9.

Gotický sloh má svůj zárodek v polovině 12. století ve Francii, konkrétně Ille de France. Z Francie se začal poměrně rychle šířit do celé Evropy skrze řeholní řády a jejich stavební činnost a v některých zemích se udržel dokonce až do 16. století. Gotika vznikala na základech románské a také antické architektury, dokázala se však odtrhnout a vytvořit vlastní svébytný styl. V tomto slohu se prolíná křesťanská ideologie s výtvarným uměním, architekturou a středověkou mystikou. Označení gotika pochází až z období renesance, ve své době se mu říkalo ogival nebo také galský sloh.⁸⁰

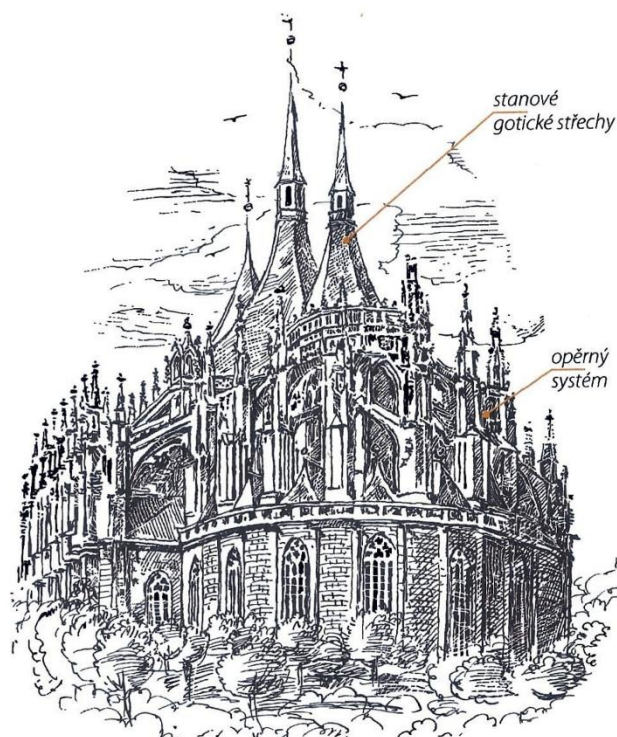
Asi nejvyšším projevem gotické architektury je gotická katedrála, „*kteřá je navíc i symbolickým vyjádřením křesťanského obrazu světa a snad, jak se někdy tvrdí, i sumou veškerého vědění středověkého člověka. Není tedy divu, že gotické katedrály jsou často pokládány za největší architektonické dílo všech dob.*“⁸¹

Gotický sloh se z Francie rozšířil mimořádně rychle do ostatních zemí Evropy, zejména do zbytku západní a také do střední. I přesto, že je sloh univerzální, můžeme docela dovére rozeznat jeho rozdílnosti v pojetí v Anglii, Německu nebo v Česku. V každé zemi získal svoji specifickou podobu. Tento sloh, jako všechny ostatní, procházel vývojem od raného období, které mělo některé románské znaky přes vrcholné období, kdy se gotické znaky čím dál více umocňovaly až přes pozdní gotiku. Znatelný posun je možné vidět například ve zpracování kamene a pak také v čím dál větším odhmotňování v takové podobě, že sloupy měly čím dál štíhlejší tvar vytahující se do výšky a křížové klenby, které měly jen malou vyzdívku, jež neměla podpůrnou funkci v obvodových zdech mezi nosnými pilíři vyplňovala prostor čím dál větší okna. Pozdní gotika pak vypadala jako stavba s minimem zdiva, působila pak jako prosklená klec. Typickými znaky gotické architektury jsou žebrové klenby a časté užívání lomeného oblouku. Dalším vývojem architektury docházelo k odhmotňování konstrukce stavby do systému přípor a štíhlých sloupů, které umožňovaly sjednocení prostorů. Tlak klenboví pak zachycoval vnější opěrný systém. Oproti malým románským oknům se v gotice okna zvětšila a byla vyplněna vitrají, barevnými nebo čirými skly vloženými do olověných pásků.⁸²

⁸⁰ ŠEFCŮ, Ondřej. *Architektura: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3120-9.

⁸¹ DVOŘÁČEK, Petr. *Gotický sloh*. Praha: Levné knihy KMa, c2005. *Architektura českých zemí*. ISBN 80-7309-273-5, s. 10.

⁸² Tamtéž.



Kutná Hora, chrám sv. Barbory
(1380–1420, dobudován 1481–1558)

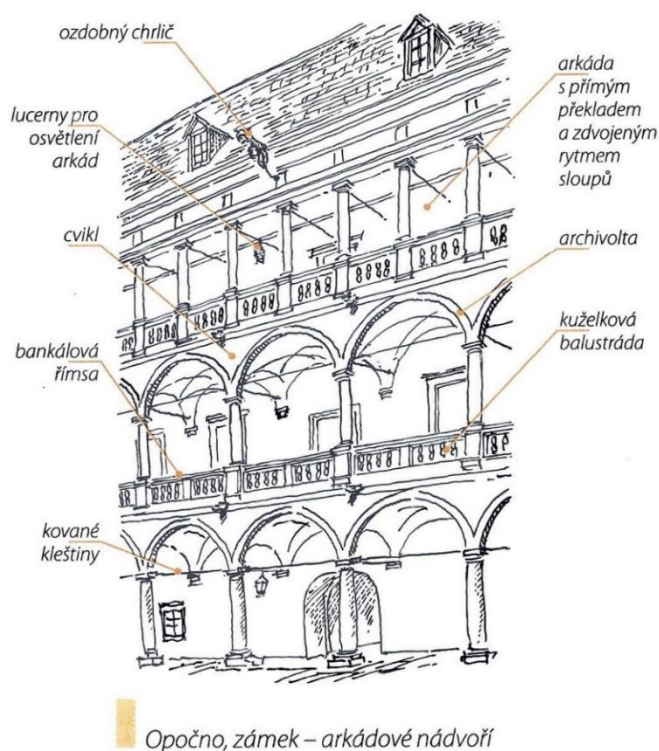
Obrázek č. 2 Ukázka gotické architektury

Renesance vychází z latinského „renascere“, tedy znovu se narodit. Tento sloh je v podstatě znovuzrozením minulé kultury, antiky. Renesance má svůj počátek v Itálii začátkem 15. století. Končí zde mezi lety 1520 až 1530 manýrismem. Renesanční umění můžeme popsat jako objevení lidské osobnosti, člověka jako individua, znamená to také, že umělec získává nové postavení. První renesanční stavbou byl Spedale degli Innocenti, tedy Nalezinec z let 1419 až 1424 a Stará sakristie kostela S. Lorenzo ve Florencii od architekta Filippo Brunelleschi.⁸³

Během tohoto období nastalo mnoho změn ve společnosti, mimo jiné vznikly nové vynálezy (např. knihtisk). Pozornost se obrátila na člověka, pohlíželo se na něj z trochu jiného úhlu než dříve. Člověk se také stal novým měřítkem pro proporce budov a jiná umělecká zobrazování (rozvoj portrétu). Začalo se stavět více staveb profánních než sakrálních oproti baroku i gotice. Probíhají stavby hradů, zámků, paláců a měšťanských

⁸³ JÖCKLE, Clemens, Christopher KERSTJENS a Lothar ALTMANN. *Stavební slohy ve světové architektuře: přehled vývoje architektury od starověku do dneška*. Praha: Mladá fronta, 2005. ISBN 80-204-1305-7.

domů. Jak bylo již zmíněno, renesance byla inspirovaná člověkem, a proto se také člověk stal měřítkem. Stavby tedy již nejsou orientovány vertikálně, jako je tomu u gotiky, ale spíše horizontálně. Stavby jsou harmonicky vyvážené a mají jasnou konstrukční jistotu a tvary jsou často inspirovány přírodou. Typickými znaky jsou zdvojené okno a arkýř, střechy jsou často doplněny atikami a stavbu často tvoří také lunetové římsy. Velmi významným prvkem architektury jsou arkády tvořené množstvím sloupů, které nesou ochozy, ty bývají na stavbách často stupňované. Sloupy používané v renesanci jsou samozřejmě také inspirovány antikou, najdete tedy na renesančních stavbách sloupy jak dórské, tak také íonské a korintské. Na rozvrženích stěn často najdeme lizény, pilastry (polosloupy a čtvrtsloupy), dále malované nebo kamenné armování, římsy, bosáže a frontony. Také architrávy, vlysy a mnoho dalších prvků. Omítky jsou často velmi zdobeny jak v interiéru, tak v exteriéru. V interiéru jsou to často kletování a také fresková technika, v exteriéru většinou zdobení sgrafity. Co se týče stropů, jsou často používány klenby, a to valená, křížová, klášterní a také sklípková.⁸⁴



Obrázek č. 3 Ukázka renesanční architektury

⁸⁴ ŠEFCŮ, Ondřej. *Architektura: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3120-9.

Vrátím se k technice sgrafita, která je velmi hojně využívána. Tato technika patří mezi techniky vyškrabovací nebo také škrábaná. „*Tato technika je relativně snadno proveditelná, s relativně nízkými pořizovacími náklady a dostupná i pro běžné zedníky (zejména ornamentální prvky). Zároveň je možno sgrafitem zdobit velké plochy fasád, a to s velmi silným dekorativním účinkem. To byl jistě důvod mimořádného rozšíření této techniky, který zdobí nejen fasády zámků a paláců, ale také měšťanských domů, tvrzí, altánů, hospodářských budov i ohradních zdí.*“⁸⁵



Obrázek č. 4 Sgrafitová výzdoba na zámku v Pardubicích

Baroko se začalo vyvíjet v období 16. století, k nám se však dostal až během 17. a 18. století.

„*Barokní architektura vychází z odkazu renesance, ale pracuje s klasickými řády a tvaroslovím daleko volněji, mnohdy téměř emotivně, často stupňuje vzájemný vztah tektonických článků, experimentuje, těží hodně z regionálních vlivů.*“⁸⁶

U baroka dochází k jakémusi propojení architektury s malířstvím a sochařstvím. Jeho pojmenování vzniklo o dost později, během 18. století. Je odvozeno podle některých zdrojů z portugalského slova „barocco“ jež znamená perla nepravidelných tvarů, dle jiných je původem řecké „báros“, které značí tíhu nebo také hojnost.⁸⁷

⁸⁵ ŠEFCŮ, Ondřej. *Architektura: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3120-9, s. 103.

⁸⁶ Tamtéž, s. 108.

⁸⁷ Tamtéž.

Máme dva proudy baroka, proud dynamický, který se odvíjí od řešení Vignolovy stavby kostela Il Gesù a dále proud klasicizující, který je odvozený od staveb Palladia a Albertiho. Základním prvkem dynamického baroka je křivka, dalšími užívanými prvky je hojné využití plastik, říms a štukatur, které vytvářejí hru světél, která se s polohou slunce mění a zapříčiňuje tak pohyb, tedy dynamiku světél. Oproti tomu klasicizující baroko je mnohem střídmejší, tento proud byl využit například ve Francii a severní Evropě.⁸⁸

Významným znakem byly oblouky a římsy, jimiž pronikaly jiné tvary, sloupy byly často spirálovitě stočené, dále užívání velkolepé dekorace. Jak bylo již zmíněno, baroko se příliš neujalo ve Francii a působil zde spíš střídmejší barokní klasicismus. Ten ke konci vystřídal naopak velmi zdobné, zdrobnělé a hravé rokoko, které bylo ve velkém kontrastu s rozvážným, harmonickým a souměrným klasicistním barokem. Ve Francii na dvoře Františka XIV. Vznikl také nový typ francouzských zahrad s osovou souměrností a pečlivě stříhanou zelení do přesných geometrických tvarů s ornamentálními záhony s květinami.⁸⁹

Nejčastějšími stavbami baroka jsou církevní stavby. Znamé jsou však i jiné typy barokních staveb, například morové sloupy nebo mariánské sloupy.⁹⁰



Obrázek č. 5 Ukázka barokní architektury – kostel sv. Mikuláše na Malé Straně v Praze

⁸⁸JÖCKLE, Clemens, Christopher KERSTJENS a Lothar ALTMANN. *Stavební slohy ve světové architektuře: přehled vývoje architektury od starověku do dneška*. Praha: Mladá fronta, 2005. ISBN 80-204-1305-7.

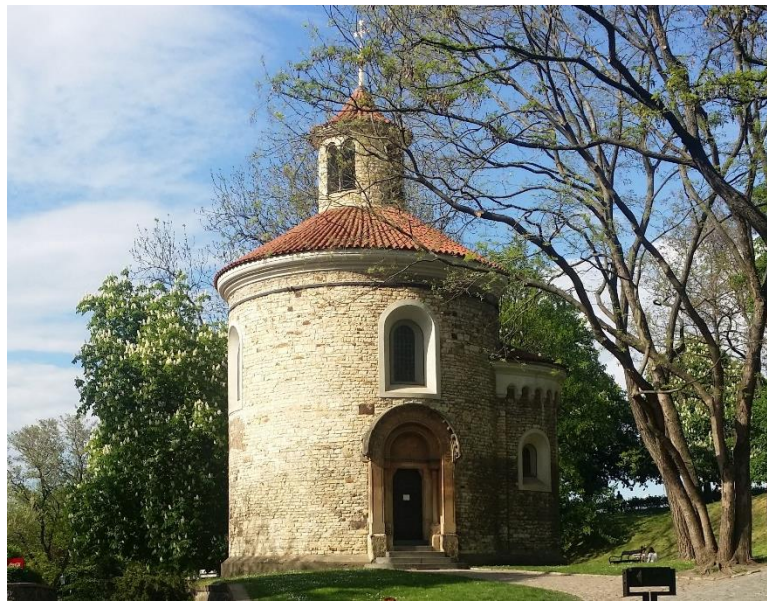
⁸⁹ Tamtéž.

⁹⁰ HÁJEK, Václav. *Architektura: klíč k architektonickým slohům*. Praha: Grada, 2000. Stavitel. ISBN 80-7169-722-2, s. 120-121

6 Didaktická pomůcka “Půdorys románské rotundy“

Cílem této kapitoly je seznámit čtenáře s didaktickou pomůckou “Půdorys románské rotundy“, jejím procesem výroby, a nakonec i inspirovat, jak tuto pomůcku využít v praxi.

Jednou ze specifických staveb románského slohu jsou typické kruhové rotundy, které jsou nezaměnitelné s jiným slohem. Jejich mohutnost zdí, úzká okna a kruhový půdorys doplněný o apsidy mě inspiroval k tvorbě didaktické pomůcky seznamující žáky s románským slohem.



Obrázek č. 6 Rotunda sv. Martina na Vyšehradě v Praze

Zaměřil jsem se na kruhové půdorysy u rotund, které hodnotím jako dobrý poznávací znak. Půdorys je „graficky vyjádřený vodorovný řez stavbou v potřebném měřítku; zobrazení podlaží stavby ve vodorovné rovině.“⁹¹

Při vymýšlení pomůcky jsem se soustředil na to, aby byla pomůcka jednoduchá, ale zároveň žáky podpořila v představivosti a vštípila jim nějaký poznatek o románském slohu. Vyrobil jsem pro tento účel dřevěnou skládačku ze dřeva, kdy hlavním prvkem je vždy kruhový půdorys znázorňující románskou rotundu a k ní různě veliké půlkruhy a podkovité tvary znázorňující apsidy, které mají u rotund svůj důležitý význam.

⁹¹ TROJAN, Raul a Bohumír MRÁZ. *Malý slovník výtvarného umění*. Ilustroval Antonín KRYL. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-329-9, s. 161.

Jejich počet je různý, může být jedna, ale i více. V těchto apsidách jsou nejčastěji náboženské nástěnné malby doplněné oltářem.

Nejedná se tedy o nijak složitě vypadající pomůcku, nebylo to ani cílem. Díky doprovodným úkolům získává tato pomůcka svůj význam a využití nejen pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání. Tato pomůcka si klade za cíl probudit pomocí aktivity zájem o románský sloh, architekturu obecně, rozvoj představivosti a rozšíření znalostí o principech románského slohu.

V následujících podkapitolách se věnuji podrobněji výrobě pomůcky. Dále uvádím inspiraci, jak je možné s touto pomůckou pracovat a jak ji využít v hodinách výtvarné výchovy.



Obrázek č. 7 Hotová didaktická pomůcka “Půdorys románské rotundy“

Průměr kruhového základu: 9,5 cm

Výška: 1,8 cm

6.1 Proces tvorby pomůcky

Tvorba této pomůcky byla celkem jednoduchá. Vytvořil jsem si z půdorysů různých významných románských rotund z České republiky šablony. Konkrétně se jedná o půdorysy těchto rotund: rotunda svatého Martina na Vyšehradě v Praze⁹², rotunda svatého Jiří a svatého Vojtěcha na hoře Říp⁹³, rotunda Narození Panny Marie v obci Holubice⁹⁴ a již nedochovaná rotunda svatého Víta na Pražském Hradě.⁹⁵

Určil jsem si pocitově rozumnou velikost, aby pomůcka byla prakticky velká, přenositelná a dalo se s ní dobře pracovat na stole. Z těchto šablon jsem později vycházel při tvorbě samotné didaktické pomůcky.

Zvažoval jsem různé materiály, ze kterých by tato pomůcka mohla být vyrobena. Papírový karton, vypálená hlína, dřevo, kámen, plexisklo? Jako nejpřívětivější materiál jsem zvolil dřevo. Je lehké, dobře se opracovává, dá se dobře obarvit a pro žáky je to podle mého názoru bezpečný a hmatově přívětivý materiál. Po rozhodnutí, že pomůcka bude ze dřeva, smrkového, jsem pomocí šablon překreslil na prkénka jednotlivé díly skládačky a mohl jsem začít vyřezávat. Protože se jedná o oblé tvary a klasickou pilou by výroba byla celkem náročná, použil jsem lupínkovou pilu, která mi vyřezání požadovaných tvarů značně usnadnila.



Obrázek č. 8 Šablony a nákres na dřevě

Obrázek č. 9 Práce s lupínkovou pilou

⁹² DRAGON, Zdeněk. *Praha 885-1310: kapitoly o románské a raně gotické architektuře*. Praha: Libri, 2002. ISBN 80-7277-056-X, s. 44.

⁹³ POCHE, Emanuel. *Umělecké památky Čech 3: P - Š*. Praha: Academia, 1980, s. 285.

⁹⁴ POCHE, Emanuel. *Umělecké památky Čech 1: A - J*. Praha: Academia, 1982, s. 396

⁹⁵ FROLÍK, Jan a Zdeněk SMETÁNKA. *Archeologie na Pražském hradě*. Praha: Paseka, 1997. ISBN 80-7185-091-8., s. 117.

Po vyřezání jednotlivých částí pomůcky jsem vše pečlivě obrousil smirkovým papírem a obarvil modrou lazurou. Pro práci s touto pomůckou jsem také vytvořil pracovní list. V následující podkapitole uvádím příklady, jak je možné s touto pomůckou pracovat.



Obrázek č. 10 Před a po nátěru modrou lazurou

6.2 Použití a využití pomůcky v praxi

Použití pomůcky je celkem jednoduché. Je třeba pouze pracovní plocha, samotná didaktická pomůcka a pracovní list (viz. Příloha č. 1). Dle fotek rotund z pracovního listu se žák snaží správně poskládat jejich půdorysy. Smyslem této činnosti je seznámit žáky s románským slohem, jeho architekturou, konkrétně s rotundami. Zároveň je také procvičit v pozorování a představivosti. Díky této pomůcce dochází v hlavě žáka k pomyslnému překlápění bokorysu do půdorysu. To se může ukázat jako poměrně složitá myšlenková operace, ale věřím, že to žákům napomůže při pozorování a rozeznávání architektonických slohů.

Tuto pomůcku lze využít nejen k představení románských rotund, ale také jako odrazový můstek k dalším činnostem. Například seznamování s dalšími typickými znaky

tohoto slohu, nebo rozšiřujícími aktivitami zapojující výtvarný projev. Jako celkem zajímavá aktivita by mohla být kresba své vlastní rotundy přírodním uhlem. Žák by se musel zamyslet nad tím, jak bude jeho rotunda vypadat, zda bude jednoduchá s jednou apsidou, či složitější s lucernou na střeše, se druženými okny atd..

Inspirace pro přípravu na hodinu:

Téma: Románský sloh - půdorys románské rotundy

Cíl hodiny: Žáci se seznámí s románským slohem prostřednictvím didaktické pomůcky „Půdorys románské rotundy“, nakreslí přírodním uhlem svou vlastní rotundu. Naučí se fixovat obrázek fixativem.

Výuková metoda: slovní a názorná ukázka

Organizační forma výuky: Společné prozkoumání didaktické pomůcky a následně individuální samostatná práce.

Pomůcky: didaktická pomůcka „Půdorys románské rotundy“, pracovní list (Příloha č. 1), tvrdý papír A3, přírodní uhel, fixativ

Reflexe výsledků práce (metody): pozorování učitele, rozhovor se žáky

Organizace a struktura hodiny:

- 1) **Úvod:** organizace, seznámení s cílem hodiny, názorná motivace
- 2) **Hlavní část:** výklad, zadání úkolu, samostatná práce žáků.

Úkol: Prohlédněte si dobře fotografie rotund na pracovním listu. Pokuste se správně poskládat jednotlivé půdorysy těchto rotund. Poté si připravte tvrdý papír A3, přírodní uhel a nakreslete svůj vlastní návrh rotundy.

Myslete na to, že je důležité dobře pracovat s formátem papíru. Až budete mít hotovo, společně vzniklé kresby zafixujeme fixativem, aby nedošlo k rozmazání obrázku.

- 3) **Závěr** – reflexe hodiny, úklid

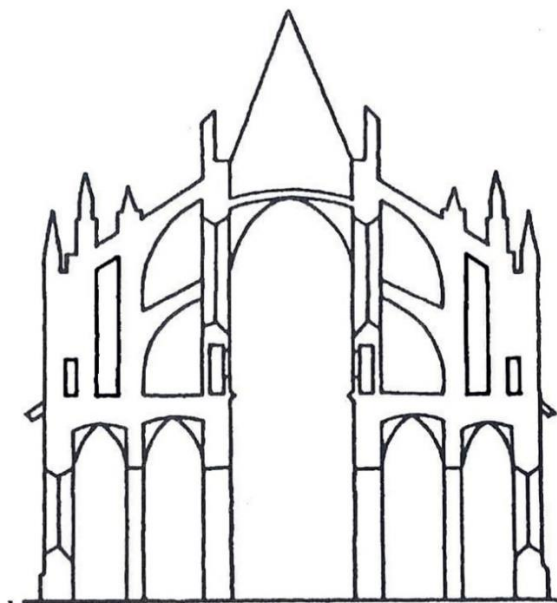
Pojmy: rotunda, apsida, půdorys, lucerna, zvonice, románská okna

Klíčové kompetence: Kompetence k učení, práci

Bloomova taxonomie: 2 (porozumění), 3 (aplikace)

7 Didaktická pomůcka “Gotický oblouk“

Tato kapitola si klade za cíl seznámit čtenáře s didaktickou pomůckou “Gotický oblouk“, vývojem výroby této pomůcky a inspirovat pro její využití ve vyučování. Gotická architektura má mnoho specifických znaků, ale nejvýraznějším z nich je podle mého názoru gotický oblouk. Ten díky své konstrukci umožnil lidem stavět velmi vysoké stavby, které by například v předchozím románském slohu nebylo možné postavit. Tento oblouk má svůj typický tvar. K tomu, aby byl stabilní, potřebuje opěrný systém. Díky této specifčnosti a nezaměnitelnosti s jinými slohy jsem zvolil gotický oblouk jako reprezentativní prvek tohoto slohu pro didaktickou pomůcku věnující se gotickému slohu.



Obrázek č. 11 Opěrný systém

Když jsem zvažoval, jak by měla tato didaktická pomůcka vypadat, kladl jsem si za cíl, aby názorně ukázala princip stability tohoto oblouku. Z hlediska žáků s potřebou podpory ve vzdělávání bylo důležité zvolit správný přístup, který bude respektovat jejich specifické potřeby ve vzdělávání. Z těchto východisek přirozeně vyplynulo, že pro nejlepší prožitek a zážitek s tímto architektonickým prvkem a zároveň respektováním specifického přístupu ke vzdělávání těchto žáků bude nejlepší, když bude mít tato didaktická pomůcka podobu stavebnice, která respektuje tyto dva požadavky.

Vznikla tak didaktická pomůcka, která rozvíjí u žáků povědomí o gotickém slohu, jeho architektuře a hravým způsobem jim vštěpuje tento typický znak gotické architektury do povědomí a umožňuje jej v budoucnosti lépe rozeznat.

V následujících podkapitolách se této didaktické pomůcce věnuji podrobněji se zaměřením na samotnou výrobu této pomůcky, jak s ní pracovat a možnosti její využití v praxi. Na níže přiložené fotografii můžete vidět finální verzi didaktické pomůcky “Gotický oblouk“.



Obrázek č. 12 Hotová didaktická pomůcka “Gotický oblouk“

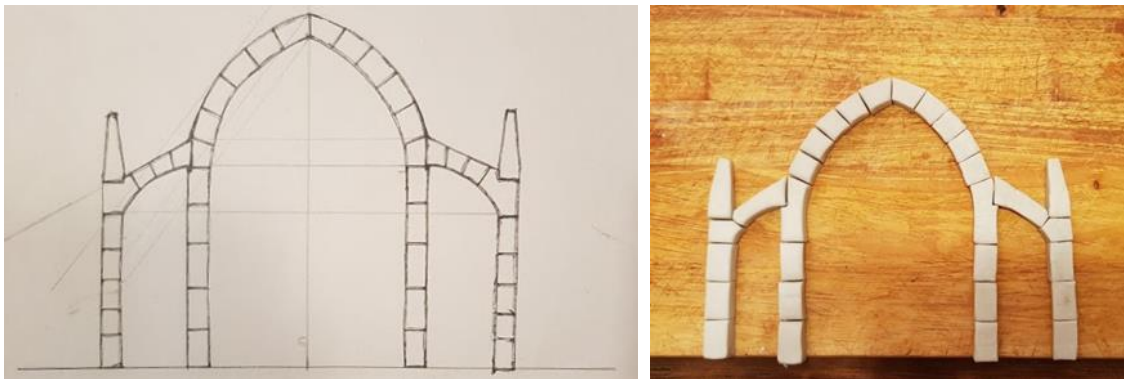
Šířka celého oblouku: 24,5 cm

Výška: 22,5 cm

7.1 Proces tvorby pomůcky

Tvorba didaktické pomůcky “Gotický oblouk“ prošla poměrně dlouhým vývojovým procesem. Gotické oblouky a vnější opěrný systém jsou často bohatě zdobeny sochařskou výzdobou. Pro pochopení principu opěrného systému gotického oblouku však nemělo smysl vytvářet pomůcku i s výzdobou. Rozhodl jsem se proto pomůcku co nejvíce zjednodušit a to tak, že jsem odstranil sochařské zdobení a zůstal tak pouze základní specifický tvar.

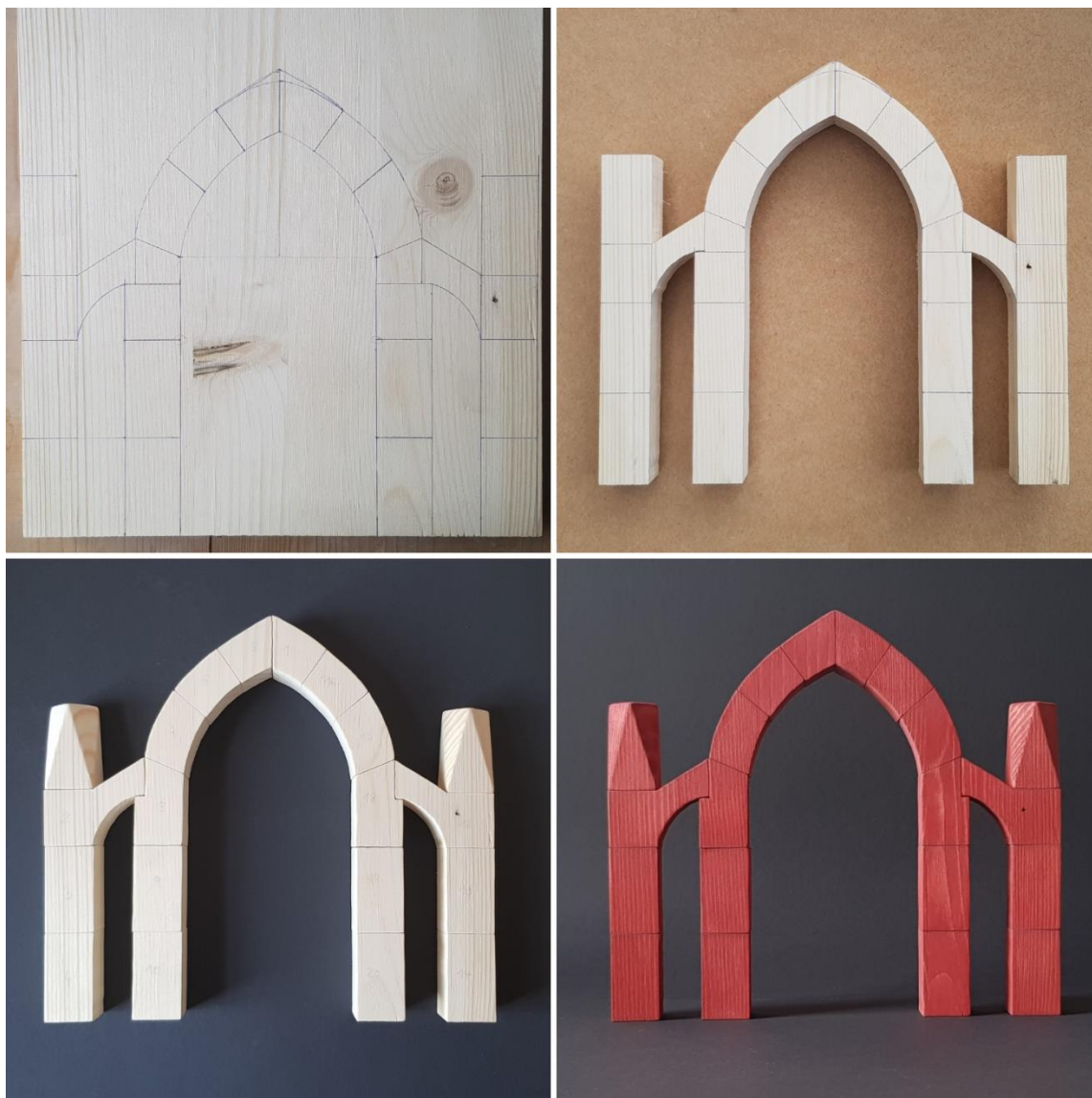
Nakreslil jsem první nákres, podle kterého jsem vytvářel první prototyp. Protože je oblouk tvořen ze specificky tvarovaných dílů, automaticky jsem sáhl po modelovací hmotě zvané modurit, která je zajímavá tím, že se dá v domácích podmínkách vypálit v troubě. Pokoušel jsem se jednotlivé části oblouku vymodelovat. Vypadalo to, že výroba bude jednoduchá, ale opak byl pravdou. Nastalo hned několik problémů. I přes velikou pečlivost se nedařilo z hmoty vytvořit přesně na sebe pasující části stavebnice. Po vypálení v troubě se také ukázalo, že je stavebnice nestabilní, a to hned z několika důvodů. Zaprvé jsou části stavebnice velmi drobné a nemají dostatečnou půdorysní plochu zajišťující stabilitu oblouku. Zadruhé se ukázalo, že tato hmota je sama o sobě velice lehká, což značně narušovalo stabilitu oblouku. Také se ukázalo, že počet “kostiček“ je třeba zredukovat.



Obrázek č. 13 Prvotní nákres a první prototyp

Poučen z předchozího nezdaru jsem zvolil zcela jiný přístup k tvorbě. Celkově jsem přetvořil nákresy tak, aby byla pomůcka více stabilní. Snížil jsem počet kostiček a zvětšil jejich rozměr. Zároveň jsem zvolil zcela jiný materiál, a to dřevo. Pro zajištění co nejvyšší přesnosti jsem si vytvořil nákres přímo na prkno o správné tloušťce. Následně jsem vyřízl pomocí lupínkové pily celý oblouk, který jsem nakonec naporcoval na

jednotlivé části této stavebnice. Po zahrazení pomocí smirku jsem výslednou stavebnici natřel červenou lazurou.



Obrázek č. 14 Z procesu výroby gotického oblouku

7.2 Použití a využití pomůcky v praxi

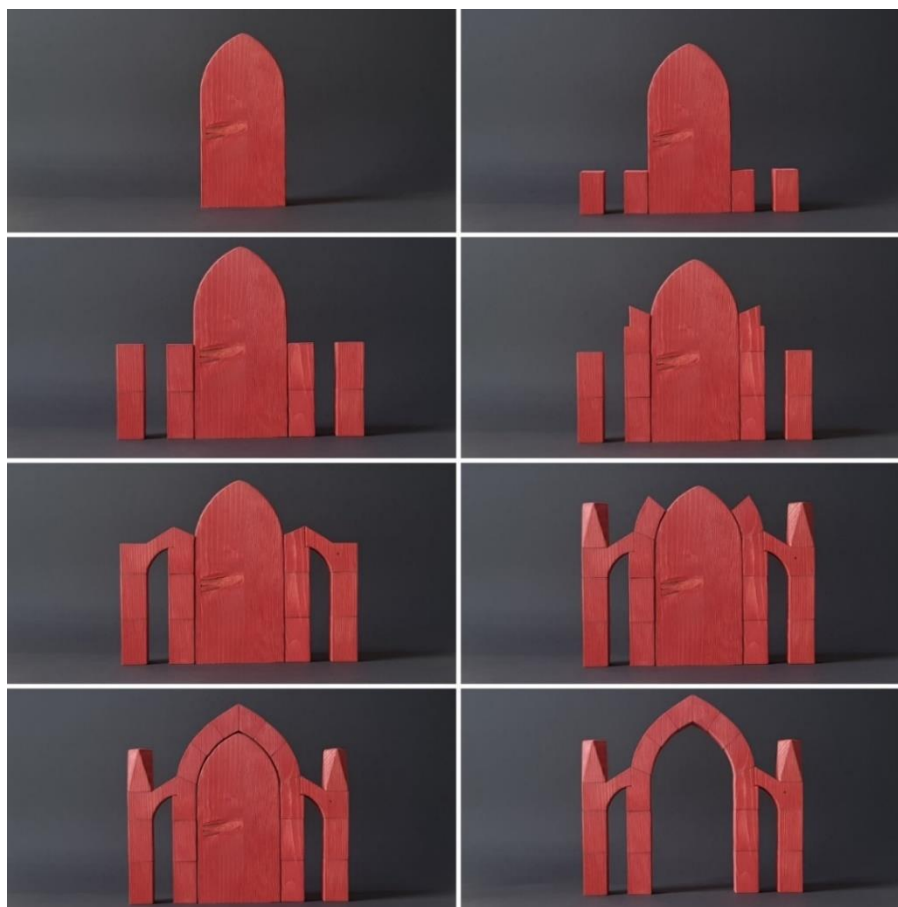
Tato pomůcka má hned několik způsobů využití. Vyučující může zvolit strategii takovou, že nechá žáky s pomůckou pracovat zcela bez instrukcí, intuitivně. Nebo využije pracovní list (viz Příloha č. 2).

Pomůcku lze sestavit následujícími dvěma způsoby. Buď celý oblouk poskládat naležato na stole, nebo pro odvážnější žáky využít přiloženého papírového půdorysu a dřevěného bednění a vystavět oblouk do výšky. Pro stavbu oblouku do výšky je půdorys důležitý, jinak by hrozilo, že části stavebnice nebudou správně na sebe navazovat.

Tím, že žáci mají čerstvou zkušenost s předchozí didaktickou pomůckou “Půdorys románské rotundy“, přecházejí přirozeně do dalšího slohu a zároveň umí pracovat s půdorysem.

Pomůcka je vytvořena ze dřeva, které má vždy specifickou strukturu. Protože je pomůcka natřena tenkovrstvou lazurou, je tato struktura dřeva viditelná a žáci si mohou v případě nejistoty pomoci tím, že budou sledovat navazování letokruhů dřeva. Pro představu, jak se sestavuje tato pomůcka, přikládám níže foto návod (viz obrázek č. 15).

Tato pomůcka může posloužit nejen jako demonstrující prvek gotické architektury, ale také k pochopení toho, že každá část tohoto oblouku a opěrného systému je důležitá. Již samotné uvědomění toho, že ke stavbě gotických oblouků je potřeba bednění. A že každá část musí na sebe precizně navazovat, jinak hrozí zřícení celého oblouku. Pro ještě hlubší zážitek a lepší zapamatování jsem vymyslel kromě sestavování stavebnice i další doprovodnou aktivitu (viz Příloha č. 2). A to konkrétně úkol, vytvořit svůj vlastní kreslený/komiksový návod toho, jak při stavbě oblouku postupovali. Žáci jsou vedeni k tomu, vzpomenout si na to, jak gotický oblouk vypadá a na celkový proces jeho stavby.



Obrázek č. 15 Foto návod, jak postavit gotický oblouk

Inspirace pro přípravu na hodinu

Téma: Gotický sloh – gotický oblouk

Cíl hodiny: Žáci se seznámí s gotickým slohem prostřednictvím didaktické pomůcky “Gotický oblouk“, pochopí princip tohoto oblouku a opěrného systému a dovedou vytvořit kreslený návod/komiks, jak se tento oblouk stavěl. V případě nejistoty jsou ochotni se zeptat, poradit s učitelem či se svými spolužáky.

Výuková metoda: slovní a názorná ukázka

Organizační forma výuky: Společné prozkoumání didaktické pomůcky a následně individuální samostatná práce.

Pomůcky: didaktická pomůcka „Gotický oblouk“, pracovní list (Příloha č. 2), tvrdý papír A3, pastelky

Reflexe výsledků práce (metody): pozorování učitele, rozhovor se žáky

Organizace a struktura hodiny:

1) **Úvod:** organizace, seznámení s cílem hodiny, názorná motivace

2) **Hlavní část:** výklad, zadání úkolu, samostatná práce žáků.

Úkol: Prohlédněte si dobře fotografii gotického oblouku na pracovním listu a pokuste se didaktickou pomůcku “Gotický oblouk“ sestavit. Poskládejte si pomůcku nejprve na stůl a až pak použijte přiložený půdorys oblouku a pomocné bednění a pokuste se oblouk postavit do výšky. Jako pomůcka pro správné poskládání vám může pomoci pozorovat specifickou kresbu dřeva. Pokuste si zapamatovat proces, jakým jste postupovali, protože vaším dalším úkolem bude vytvořit kreslený návod toho, jak jste při stavbě oblouku postupovali. V případě nejistoty se nebojte zeptat, či poradit se spolužákem.

3) **Závěr** – reflexe hodiny, úklid

Pojmy: gotický opěrný systém

Klíčové kompetence: Kompetence k učení, práci

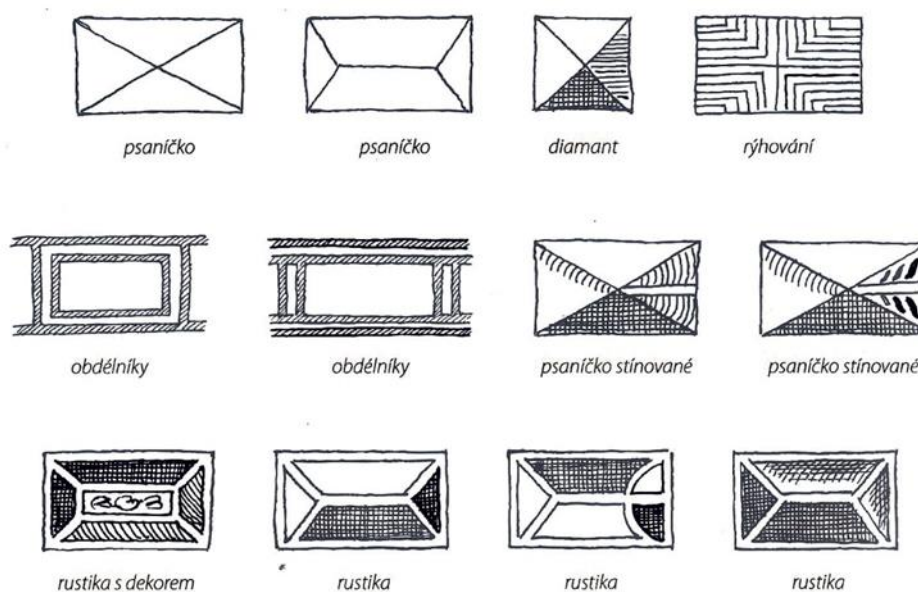
Bloomova taxonomie: 2 (porozumění), 3 (aplikace)

8 Didaktická pomůcka “Renesanční sgrafita“

V této kapitole si kladu za cíl seznámit čtenáře s didaktickou pomůckou “Renesanční sgrafita“, dále ukázat, jak tato pomůcka vznikala a inspirovat pro její využití v praxi.

Když se podíváme na předchozí dvě pomůcky, vidíme dvě základní roviny: u románského slohu půdorys pevných základů a u gotického slohu statika vysokého oblouku. Proto jsem při volbě podoby pomůcky pro renesanční sloh hledal reprezentativní znak, který by obecně pohled na architekturu rozšířil o nový prvek. Jelikož pocházím z Pardubic a máme zde renesanční zámek, zamyslel jsem se nad tím, čím je tak specifický od jiných slohů. Na první pohled je jasné, že je to hlavně typická výzdoba omítek.

Renesanční sgrafíto, nebo také “psaníčko“ je častý architektonický prvek na omítkách renesančních staveb. Díky své jedinečnosti je nezaměnitelným rysem tohoto období, a tak i vhodným tématem pro didaktickou pomůcku zaměřenou na renesanční sloh.

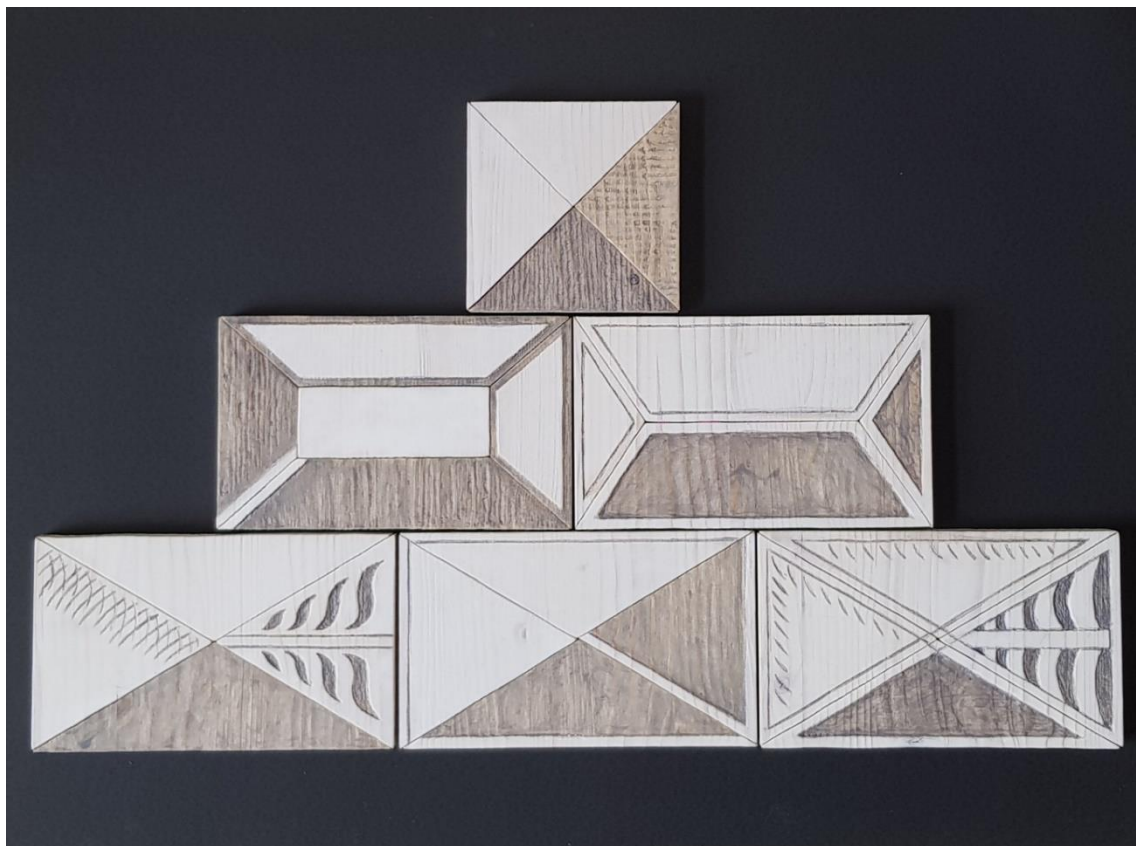


Obrázek č. 16 Renesanční sgrafita

Vytvořil jsem pomůcku, která si klade za cíl poskytnout žákům zcela nový způsob, jak si vštípit základní rys tohoto slohu zábavnou formou. Jedná se dřevěnou skládačku, kdy si žák může složit různě zdobené kombinace těchto renesančních sgrafit. Tento způsob podávání informací je vhodný zejména pro žáky s problémy s pozorností, rychlou

unavitelností a obecně s problémy s učením. Práce s hmatatelnou pomůckou rozvíjí exekutivní funkce, motoriku, estetické cítění, vnímání, představivost, prostorové uspořádání, cit pro detail nebo přesnost atd.

V následujících podkapitolách se této didaktické pomůcce věnuji podrobněji z hlediska tvorby, práce s ní a její využití v praxi.



Obrázek č. 17 Hotová didaktická pomůcka “Renesanční sgrafita“

Rozměry sgrafita: 20 x 12 cm

8.1 Proces tvorby pomůcky

Výrobě této pomůcky předcházelo hledání co nejvíce druhů zdobení sgrafit na renesančních stavbách. Vytvořil jsem si nákresy a vybral nejrepresentativnější a nejvíce opakované vzory. Abych si ověřil, že pomůcka bude fungovat a vypadat dobře, vytvořil jsem si nákresy na papír. Při tvorbě jsem mohl vyzkoušet, jaká velikost jednotlivých sgrafit bude nejlepší. Pracoval jsem s myšlenkou, že bych tato sgrafita vytvořil 1:1 podle skutečnosti, ale bylo by to pro didaktickou pomůcku příliš velké a nepraktické. Proto jsem celkový formát sgrafit výrazně zmenšil. Po vytvoření pomůcky z papíru jsem si vyrobil základní díly z prkének. Následně jsem si na ně nakreslil výzdobu a pomocí mikrobrusky jsem jednotlivé ornamenty vyrobil. Zachoval jsem tak stejný postup, jako při originální sgrafitové renesanční výzdobě staveb, kdy se ornamenty “vyškrabují” do omítky. Pro autentičnost jsem jednotlivé části pomůcky natřel bílou lazurou a vydlabané ornamenty vybarvil béžovou barvou.



Obrázek č. 18 Z procesu výroby didaktické pomůcky “Renesanční sgrafita“

8.2 Použití a využití pomůcky v praxi

Sgrafito je plošná výzdoba renesančních staveb, proto i samotné složení skládačky vyžaduje pracovat v ploše. Proto nejjednodušším způsobem je skládat stavebnici na pracovním stole nebo na zemi. Při tomto způsobu se mnohem lépe jednotlivé části skládají k sobě a žáci mohou lépe vyměňovat jednotlivé tvary za jiné. Další možností použití pomůcky by bylo vyrobit konstrukci, do které by se jednotlivá sgrafita vkládala a mohla by se umístit na zeď. Tuto variantu jsem ale nevyužil kvůli nepraktické velikosti této konstrukce. Nicméně představa toho, že by pro žáky bylo vhodné sgrafita vidět i ve svislé rovině, byla pro mě důležitá a řeším ji v doprovodné aktivitě (viz Příloha č. 3).

Poté, co si žáci seskládají sgrafita, dostanou za úkol vytvořit si vlastní návrh svého sgrafita v určitém rozměru. Poté co vytvoří svůj návrh, vyrobí si pomocí rydel linoryt dle svého návrhu. Když budou mít svá sgrafita vyrobena, pomocí tiskařského lisu se všech zúčastněných žáků linoryty vytisknou na papír. Po zastříhnutí do přesných rozměrů se tyto návrhy pověsí na nástěnku, takže tak v podstatě vznikne renesančně zdobená stěna ve třídě. Žáci budou několik dní trávit v tomto vyzdobeném prostoru a pomůže to prohloubit jejich zážitek.

Pokud je to možné, lze také realizovat výlet na nějaký renesanční zámek a zadávat žákům různé pozorovací úkoly. V následující hodině mohou žáci nakreslit, co na zámku viděli a procvičit si tak představování, vzpomínání a vybavování.

Inspirace pro přípravu na hodinu:

Téma: Renesance – renesanční sgrafita

Cíl hodiny: Žáci se seznámí s renesančním slohem prostřednictvím didaktické pomůcky “Renesanční sgrafita“, pochopí princip toho, jak tato výzdoba vzniká. Vytvoří si svůj vlastní přesný návrh sgrafita, který použijí při výrobě linorytu. Vzniklé výtisky linorytů pověsí na nástěnku a vytvoří tak “stěnu s renesanční výzdobou“.

Výuková metoda: slovní a názorná ukázka

Organizační forma výuky: Společné prozkoumání didaktické pomůcky a následně individuální samostatná práce při tvorbě návrhu. Společná práce při tisknutí linorytů.

Pomůcky: didaktická pomůcka “Renesanční sgrafita“, pracovní list (viz Příloha č. 3), kancelářský papír A4, tužka, fixa, tvrdý papír A4, lino, rydla, tiskařský lis, tiskařská barva.

Reflexe výsledků práce (metody): pozorování učitele, rozhovor se žáky

Organizace a struktura hodiny:

- 1) **Úvod:** organizace, seznámení s cílem hodiny, názorná motivace
- 2) **Hlavní část:** výklad, zadání úkolu, samostatná práce žáků.

Úkol: Pokuste se správně sestavit pomůcku “Renesanční sgrafito“ a překontrolujte si správnost dle pracovního listu (příloha 3). Poté si na papír narýsujte obdélník v rozměrech 20 x 12 centimetrů a do tohoto rozměru nakreslete svůj vlastní návrh svého sgrafita. Poté svůj návrh překreslete fixou na lino a vyryjte rydlem. Společně pak vzniklé linoryty vytiskneme a vzniklé výtvary pověsíme na nástěnku.

- 3) **Závěr** – reflexe hodiny, úklid

Pojmy: sgrafito, psaníčko, omítka, linoryt

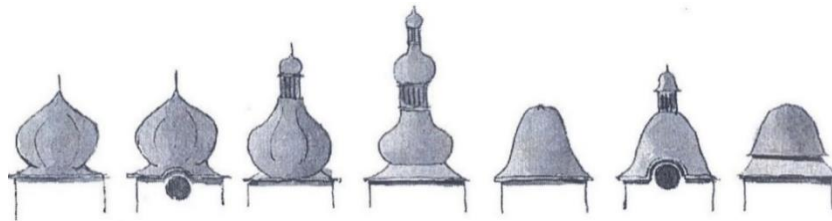
Klíčové kompetence: Kompetence k učení, práci

Bloomova taxonomie: 2 (porozumění), 3 (aplikace)

9 Didaktická pomůcka “Barokní věžička“

Cílem této kapitoly je seznámit čtenáře s didaktickou pomůckou “Barokní věžička“, procesem její výroby a možnostmi využití pomůcky v praxi.

Při vymýšlení tématu poslední didaktické pomůcky zaměřené na barokní architekturu jsem se potýkal s rozmanitostí a zdobností tohoto slohu. Hledal jsem prvek, který je pro tyto stavby nejčastější a dostatečně reprezentativní. Zároveň jsem chtěl zachovat pomyslnou posloupnost předchozích pomůcek odspoda vzhůru, kdy pro románský sloh jsem pracoval s tématem pevných základů staveb, v gotice statikou oblouku, v renesanci zdobením omítek. Proto, abych zachoval tento vývoj pomůcek, jsem se zaměřil na specifika barokního slohu v horní části budov. Rozhodl jsem se zaměřit na barokní věže, které mají svůj specifický tvar střech a dají se tak celkem dobře použít jako identifikační prvek pro barokní sloh. Samozřejmě se nabízelo pracovat s tématem barokních štítů budov, zde jsem se však obával rizika záměny s renesančními štíty.



Obrázek č. 19 Barokní zastřešení věží

Jako inspiraci pro tvar pomůcky jsem zvolil jednu z věžiček kostela svatého Michala v Olomouci, která má v základu osmiúhelný tambur, což je vlastně nástavec pod kupolí. Kupule respektuje osmiúhelný tvar tamburu, zároveň je tvarovaná do typických oblých tvarů, doplněné lucernou a zakončené stříškou s koulí, makovicí a následně křížem.



Obrázek č. 20 Věžičky kostela svatého Michala v Olomouci

Pro kompletnost všech vytvořených předchozích pomůcek jsem zvolil pro tuto pomůcku dřevo. Vytvořil jsem model věžičky, který se dá rozložit na čtyři části s úmyslem umožnit žákům si jednotlivé části věžičky prohlédnout ze všech stran a lépe tak pochopit její tvary. Tato pomůcka si klade za cíl představit jeden z mnoha prvků barokního slohu, probudit v žácích zájem o architekturu a naučit se ji vnímat i z jiného pohledu – naučit se dívat vzhůru.



Obrázek č. 21 Hotová didaktická pomůcka “Barokní věžička“

Rozměry: 11,5 x 20,5 cm

9.1 Proces tvorby pomůcky

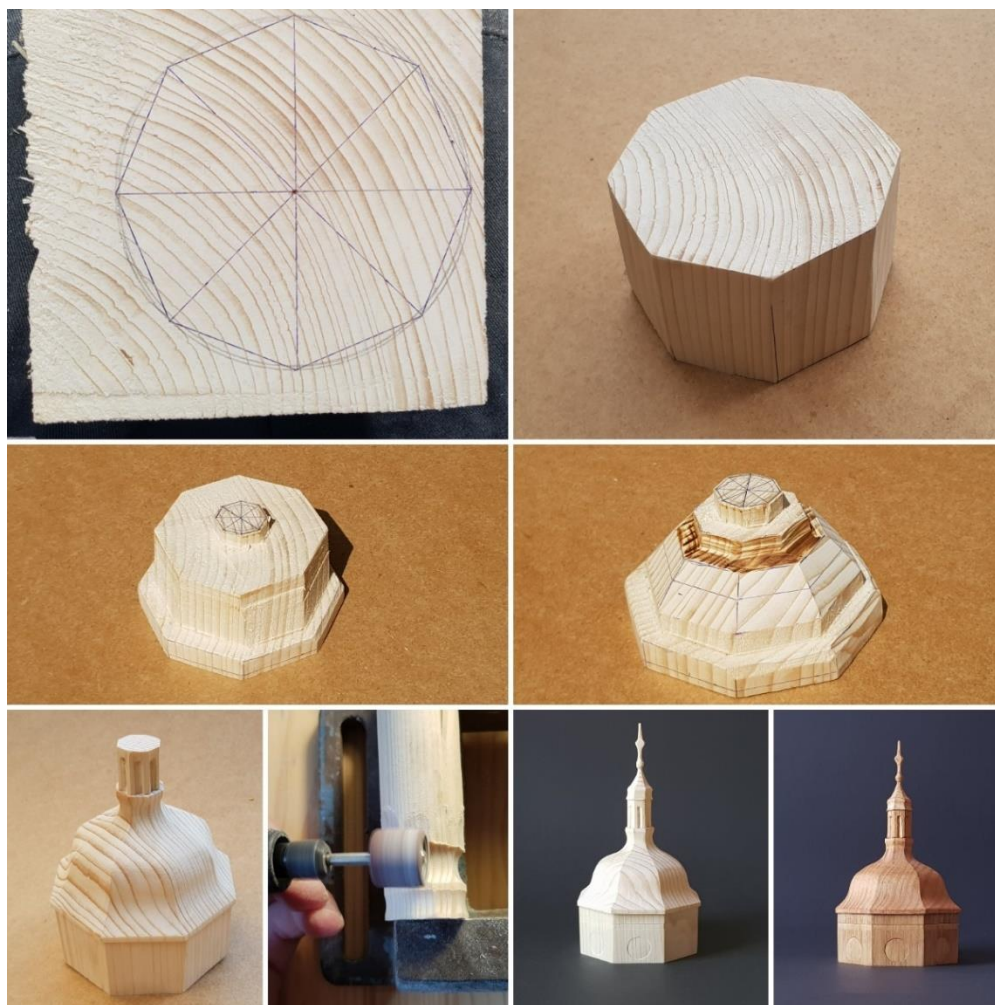
Tvorba této pomůcky byla velmi náročná pro představivost a přesnost. Oproti předchozím pomůckám je tato pomůcka nejvíce realistická, a tedy přesnost tvorby byla důležitá. Protože jsem takto náročný tvar nikdy ze dřeva nevyrobil, zvolil jsem si z různých existujících barokních věžiček tu s jednodušším tvarem, abych ji byl schopný vyrobit. Vytvořil jsem si nejprve základní nákres a poté vytvořil návrh z hlíny, která mi umožňovala přidávat a ubírat hmotu tak, abych našel co nejvíce přesné tvary a rozměry. Když jsem byl s modelem hotový, vše jsem si opět přeměřil a pustil se do výroby této pomůcky ze dřeva.



Obrázek č. 22 Návrh z hlíny

Přirozeně jsem začal s výrobou podstavce. Pro co největší přesnost jsem si vše nakreslil přímo na dřevo a opracoval do finální podoby. Práce s kupolí byla více náročná pro zpracování. Protože nevlastním soustruh, který by mi při výrobě jistě pomohl, musel jsem přebytečnou hmotu odebrat pomocí systematického odřezávání přebytečné hmoty. Pro neustálé přeměrování byla práce s touto kupolí časově nejdéletrvavější. Pro finalizaci tvaru jsem pracoval s mikro bruskou, kterou jsem využil i při výrobě lucerny a vrchního

dílu věžičky. Právě vrchní díl jsem vyrobil mírně silnější, aby se při manipulaci nezlomila. Celý výrobek jsem obrousil brusnou houbičkou a spodní podstavec doplnil o náznak barokních oken. Když jsem byl s výrobkem hotov, natřel jsem jej lazurou s odstínem kaštanu.



Obrázek č. 23 Proces výroby didaktické pomůcky “Barokní věžička“

9.2 Použití a využití pomůcky v praxi

Tato didaktická pomůcka se skládá pouze ze čtyř částí. K jejímu poskládání je potřeba pouze vodorovná plocha. Smyslem není to, aby byl proces skládání této pomůcky nějak složitý. Ukazuje tuto věžičku v jednotlivých řezech, vrstvách, což umožňuje žákům nahlížet na tento objekt nejen z bokorysu či ptačí perspektivy, ale mohou si prohlédnout ze všech stran jednotlivé části. Skládání a rozkládání této pomůcky umožňuje lépe poznat a pozorovat specifika této věžičky. Je zde prostor pojmenovat si jednotlivé části, jako například základní podstavec zvaný tambur s barokními kulatými okny, nebo barokní

cibulová bář s lucernou, nad kterou se nachází takzvaná makovice ve tvaru koule. Celá věž je na vrchu zakončena křesťanským křížem.

Jako doprovodnou aktivitu k této didaktické pomůcce jsem zvolil modelování této věžičky z keramické hlíny. Smyslem modelování věžičky je především zintenzivnění zážitku s tímto architektonickým prvkem. Práce s hlínou má uklidňující, uzemňovací působení, což je vhodné právě pro žáky v pubertálním věku či pro žáky s ADHD. Na konci hodiny si žáci své výrobky nebudou nechávat, ale zhmotní materiál zpět do hroudy, což má svůj pedagogický význam v tom, že si žáci zažijí i opačnou fázi tvorby – destrukce. Zároveň je zde i praktický faktor a to, že pokud by si žáci své výrobky nechali, znamenalo by to pro školu velkou spotřebu keramické hlíny. Může se stát, že ve třídě budou žáci, kteří mají problém se “ušpinit“. Pro tyto žáky lze vymyslet náhradní aktivitu, například kreslení či malování této pomůcky.

Inspirace pro přípravu na hodinu:

Téma: Baroko – Barokní věžička

Cíl hodiny: Žáci se seznámí s architektonickým prvkem – barokní věží. Vymodelují její tvar z keramické hlíny. Jsou ochotni pečlivě pracovat na zadaném úkolu.

Výuková metoda: slovní a názorná ukázka

Organizační forma výuky: Společné prozkoumání didaktické pomůcky a následně individuální samostatná práce.

Pomůcky: didaktická pomůcka „Barokní věžička“, pracovní list (viz Příloha č. 4), podložka, keramická hlína, miska s vodou, houbička

Kontrola výsledků (metody): pozorování učitele

Organizace a struktura hodiny:

1) **Úvod:** organizace, seznámení s cílem hodiny, názorná motivace

2) **Hlavní část:** výklad, zadání úkolu, samostatná práce žáků.

Úkol: Dobře si prohlédněte a prozkoumejte barokní věžičku. Poskládejte si ji a zase rozeberte podle potřeby. Vaším úkolem je vymodelovat z keramické hlíny právě tuto věžičku. Pracujte pečlivě a soustředěně. Na konci hodiny si všechny věžičky prohlédneme. Poté hliněné výrobek

navrátíte do původní hliněné hroudy. Pečlivě si uklidíte svůj pracovní prostor.

3) **Závěr** – zhodnocení hodiny, úklid

Pojmy: tambur, makovice, kříž

Klíčové kompetence: Kompetence k učení, práci

Bloomova taxonomie: 2 (porozumění), 3 (aplikace)

10 Pozitivní vliv didaktických pomůcek na rozvoj žáků

Tato kapitola je zaměřena na pozitivní vliv vzniklých didaktických pomůcek na rozvoj žáků. Cílem je představit všechny pozitivní aspekty, které tyto pomůcky mohou rozvíjet. Pro přehlednost kapitoly je text psán chronologicky, tedy od pomůcky “Půdorys románské rotundy“, přes pomůcku “Gotický oblouk“, “Renesanční sgrafita“ až po pomůcku “Barokní věžička“. Zaměřím se jak na tyto pomůcky, tak na inspirační doprovodné úkoly, které zmiňuji buď přímo v pracovních listech, nebo v inspiračních přípravách na hodiny.

U didaktické pomůcky “Půdorys románské rotundy“ bych vyzdvihl především rozvoj představivosti, kreativity a pozornosti.

Představivost (imagination) je: *„schopnost vytvářet představy; množství a souhlasnost s realitou inter – i intraindividuální, rozdílnost též v oblasti představivosti; je předpokladem tvořivé činnosti, zvláště v situacích problémových.“*⁹⁶

Pro pochopení představivosti je také důležité vysvětlit, co to znamená představa a fantazie. Představa je: *„obsah vědomí, vybavený či přepracovaný minulý zážitek a vjem; lze je dělit podle druhu smyslů na: a) zrakové b) sluchové c) čichové d) hmatové aj.; dále se dělí na: a) jednoduché b) kombinované; představy jsou materiálem pro vytváření pojmů, pro myšlení, city a volní jednání.“*⁹⁷

Fantazie, nebo také obrazotvornost je *„dle W. Wundta „myšlení v obrazech“; vytváření nových představ na základě dřívějšího vnímání, obměňování minulé zkušenosti; hlavním znakem fantazie je novost kombinací, které člověk dosud neprožil, i když jejím zdrojem je dříve vnímaná objektivní realita; míra fantazie dána nadáním; je základem každé tvůrčí činnosti; fantazie život obohacuje, též vede k úniku z reality.“*⁹⁸

Pomůcka procvičuje představivost zejména v momentu, kdy žáci pomyslně překlápí fotografie jednotlivých rotund do půdorysného vyobrazení a následně skládají jednotlivé dílky do správné formace. V pracovním listu je další úkol, ve kterém mají žáci nakreslit svoji vlastní rotundu, což opět umožňuje rozvoj a procvičování představivosti. Další oblastí, kterou tato pomůcka může rozvíjet je kreativita.

⁹⁶ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0, s. 464.

⁹⁷ Tamtéž. s. 463.

⁹⁸ Tamtéž. s. 154.

Kreativita neboli tvořivost je „*schopnost, pro níž jsou typické takové duševní procesy, které vedou k nápadům, řešením, koncepcím, uměleckým formám, teoriím či výrobkům, jež jsou jedinečné a neotřelé.*“⁹⁹

Kreativita spočívá především v úkolu, kdy mají žáci nakreslit svoji vlastní rotundu dle svých představ. Mohou si rozhodnout počet apsid, zda bude mít rotunda zvonici, zda zvolí okna šterbinová případně jednoduchá či sdružená. Žáci pracují s přírodním uhlím, který umožňuje různé způsoby kresby. U každého žáka se projeví technika práce s uhlím – například síla tlaku tahu, šrafury, v sytosti atd.

Pozornost je: „*zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt nebo děj, například poslouchání na rozdíl od prostého slyšení; základem orientační reflex, roli hrají nápadnost, neočekávanost, novost vnímaného, prostředí i postoj, zájem, očekávání, únava aj. jedince; pozornost je charakteristická trvalostí, pružností, intenzitou a rozsahem, u člověka schopnost jedním pohledem poznat šest až dvanáct předmětů stejného druhu.*“¹⁰⁰

Pozornost je u této pomůcky procvičována zejména v tom, že jednotlivé rotundy jsou si velmi podobné a tím pádem i samotné dílky u pomůcky jsou jen nepatrně rozdílné. Proto aby žáci vše správně poskládali, musí se soustředit a pozorně si prohlédnout jak samotné fotky rotund, tak i tvary této didaktické pomůcky.

U didaktické pomůcky „Gotický oblouk“ můžeme vnímat pozitivní vliv zejména v schopnosti soustředění, jemné motorice, a plánování.

Soustředěnost, koncentrace nebo také schopnost soustředit se je úzce provázaná s pozorností. Je základním předpokladem pro úspěšné vykonávání jakékoliv činnosti.

„Jestliže si máme něco zapamatovat, potřebujeme se na to soustředit. Máme-li něco říci a má to mít hlavu a patu, také se na svá slova musíme soustředit. Když dostaneme za úkol vyřešit nějakou úlohu, potřebujeme se na své myšlení soustředit. Jestliže se na něco díváme, něco posloucháme, něco tvoříme, vždy se přitom musíme soustředit, jinak se nám práce nepodaří, nebo nedokážeme vstřebat, co potřebujeme pro další činnost. Jestliže se nám něco nedaří, může v tom hrát roli, že nemáme dostatek

⁹⁹ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0, s. 631.

¹⁰⁰ Tamtéž. s. 445-446.

*zkušeností, nevíme jak úkol vyřešit, chybí nám vhodné nástroje, ale ve všech situacích může být příčinou nezdaru nedostatečné soustředění na práci.*¹⁰¹

Oblast soustředění se při práci s didaktickou pomůckou může procvičovat jak při sestavování gotického oblouku, tak i v úkolu z pracovního listu, kde mají žáci znázornit v kresleném návodu svůj postup sestavení pomůcky. Díky soustředěné práci by si žák měl postup vybavit, procvičit tak plánování při realizaci kresleného návodu a zároveň také paměť.

Jemná motorika nebo také obratnostní či dovednostní lze definovat jako schopnost obratně a kontrolovaně manipulovat s drobnými předměty. Jde především o zapojení drobných svalů, díky kterým jsme schopni jemných pohybů - především rukou ale také úst či nohou. Jemná motorika zahrnuje grafomotoriku – grafické činnosti jako je psaní či kreslení, logomotoriku – pohyby mluvních orgánů při artikulované řeči, oromotoriku – což jsou pohyby v dutině ústní (mluvidel), mimiku – pohyby v obličeji, vyjadřování se pomocí výrazu v tváři a vizomotoriku – schopnost pohybu se zpětnou zrakovou vazbou (součinnost rukou a očí). Dále můžeme motoriku rozdělit na jednotlivé složky, a to na pohyby spontánní – tedy pohyby vykonávané z vlastního popudu, reflexní – pohyby vázané na určitý podnět, záměrné – k určitému účelu či expresivní – projevující psychický stav.¹⁰²

Jemná motorika je pro poskládání jednotlivých dílků pomůcky naprosto klíčová. Pokud by na sebe vše přesně nenavazovalo, hrozilo by, že se naruší statika oblouku a ten spadne. Když žáci postaví samotný oblouk, musí také opatrně odstranit pomocný oblouk – bednění. Tato pomůcka je tedy ideální právě pro ty žáky, kteří potřebují procvičit jemnou motoriku. Bez snahy, soustředěných pohybů a pečlivosti může být tato pomůcka pro některé žáky náročná.

Plánování je „*myšlenková příprava budoucího jednání a rozhodování o tom, co má být učiněno a čeho má být dosaženo.*“¹⁰³ U této didaktické pomůcky se plánování procvičuje při samotném sestavování pomůcky, kdy si žáci musí logicky poskládat jednotlivé kostičky tak, že staví gotický oblouk odspoda, v určitém pořadí, jinak se jim

¹⁰¹ KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1, s.19-20.

¹⁰² VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

¹⁰³ LEŠINGROVÁ, Romana. *Cílevědomé plánování*. [Česko]: Roma, 2006. Člověk a výkonnost. ISBN 80-903808-0-8, s. 42.

to nepodaří. Procesem skládání si uvědomí postup a jsou pak schopni si naplánovat a realizovat i samotnou kresbu obrázkového návodu.

U didaktické pomůcky “Renesanční sgrafita“ vnímám jako přínos pro rozvoj žáků zejména schopnost systematické práce, trpělivosti a logického myšlení.

Schopnost systematické práce je u této pomůcky celkem důležitá, protože je složena z velmi tvarově podobných částí. Každé sgrafito je trochu jinak zdobené, lze tedy dojít ke správnému poskládání. Jen je třeba právě systematicky postupovat, třídít a hledat správné řešení. Pro některé žáky může být velmi těžké pracovat se všemi dílky skládačky najednou, proto pokud je to potřeba, lze jim je předkládat postupně tak, aby si poskládali nejprve například dvě sgrafita a pak pokračovali s dalšími. Nakonec si všechna sgrafita mohou poskládat znovu.

Trpělivost je „*povahová vlastnost, která je z velké části ovlivnitelná učením a je charakterizována klidným snášením bolesti, trýzně, nepříjemnosti, námahy, čekání aj.*“¹⁰⁴

U této pomůcky je tato vlastnost rozvíjena a využívána zejména proto, že je náročná v množství dílků skládačky. Její poskládání je tedy časově náročnější a tím pádem je i náročná na trpělivost, která je myslím si velmi důležitá a je jí potřeba rozvíjet.

Logické myšlení a uvažování je třeba rozvíjet a procvičovat. Možnost si jednotlivé dílky pomůcky prohlédnout a osahat je ideální způsob, jak rozvinout vnímání žáků. Tím, že si žáci prohlížejí jednotlivé dílky, musí logicky uvažovat a hledat ty správné, které k sobě patří. Musí důsledně rozmýšlet, zkoušet, hledat grafické souvislosti, postupovat krok za krokem. Výsledkem jsou pak správně poskládaná všechna sgrafita. V následujícím úkolu mají žáci vytvořit svůj vlastní návrh sgrafita a vyrobit linoryt. Tvorba linorytu je náročná pro představivost a je potřeba logicky uvažovat a uvědomit si, co je třeba odebrat a co naopak nechat, aby výsledek vypadal podle toho, jaký má žák záměr.

¹⁰⁴ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0, s. 630.

U didaktické pomůcky “Barokní věžička“ vnímám jako hlavní přínos prostorovou představivost, vizumotoriku, smysl pro přesnost.

Prostorovou představivost lze definovat více definicemi. Buď jako: „*soubor schopností týkajících se reprodukčních i anticipačních, statických i dynamických představ o tvarech, vlastnostech a vzájemných vztazích mezi geometrickými útvary v prostoru.*“¹⁰⁵ Nebo také jako inteligence „*kteřá se projevuje schopností a) vytvářet a snadno chápat grafy, diagramy, schémata, mapy, filmy, b) vybavovat si prostorové představy a operovat s nimi.*“¹⁰⁶

Dále lze nahlížet na prostorovou představivost jako na geometrickou představivost, která lze specifikovat „*jako schopnost – dovednost:*

- a) *poznávat geometrické útvary a jejich vlastnosti,*
- b) *abstrahovat z konkrétních objektů jejich geometrické vlastnosti a vidět v nich geometrické útvary v čisté podobě,*
- c) *na základě rovinných obrazů si představit geometrické útvary v nejrůznějších vzájemných vztazích, a to i v takových, v nichž nemohou být předvedeny v hmotných modelů geometrických útvarů,*
- d) *mít zásobu představ geometrických útvarů a schopnost vybavovat si jejich nejrůznější podoby,*
- e) *představit si geometrické útvary a vztahy mezi nimi i na základě jejich popisu.*“¹⁰⁷

Tato didaktická pomůcka je ze všech vytvořených pomůcek nejvíce realistická a slouží jako 3D model, který umožňuje žákům si prohlédnout barokní věžičku z různých úhlů a vodorovných řezů. Díky tomu žáci mohou nahlédnout na jednotlivé části věže a lépe si tak představit její jednotlivé části. Tento 3D model slouží jako předloha pro další úkol, a to vymodelování této věžičky z keramické hlíny. Samotné modelování dle předlohy je náročné pro představivost a je pro žáky velkou výzvou. Přestože věžička působí relativně jednoduše, vytvořit samotný osmiboký základ není tak jednoduché. O to náročnější je vytvořit pravidelné zakřivení střechy vycházející právě z osmibokého základu. Samotné modelování podporuje vizumotoriku, které se věnuji v následujícím odstavci.

¹⁰⁵ MOLNÁR, Josef. *Rozvíjení prostorové představivosti (nejen) ve stereometrii*. 2., rozš. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2254-1, s. 33.

¹⁰⁶ HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0, s. 235.

¹⁰⁷ JIROTKOVÁ, Darina. Rozvoj prostorové představivosti žáků. *Komenský*, 1990, ročník 114, č. 5, s. 280

Vizumotorika „(z latinského slova vizus, tzn. zrak, vidění) propojuje oční pohyby s pohyby těla (součinnost rukou a očí). Souvisí se zpětnovazební zrakovou kontrolou souhry pohybů rukou při manipulaci a grafomotorice. Souvisí také s vizuospeciálními (zrakově-prostorovými) funkcemi mozku. Podkladem je schopnost integrace zrakových vjemů s jemnou motorikou, která je důležitou podmínkou rozvoje grafomotorických dovedností dítěte.“¹⁰⁸

Vizumotorika se v tomto případě rozvíjí v doprovodném úkolu - modelování barokní věžičky z keramické hlíny. Žáci na začátku pracují s hroudou hlíny a postupně ji utvářejí do výsledné podoby. Specifický tvar věžičky, která je středově osově souměrná, vyžaduje určitou přesnost, kterou žák vymodeluje právě díky koordinovanému pohybu rukou.

Smysl pro přesnost je v tomto případě myšlena především v ochotě dokončit modelování věžičky v určité kvalitě a přesnosti. Nespokojit se pouze se základním tvarem, ale dosáhnout plánované představy. Nemyslím zde nutně tvorbu naprosto přesné kopie barokní věžičky, to není ani cílem. Spíše jde o celkovou kompaktnost vytvořeného modelu a o to, aby věžička nepůsobila asymetricky, tedy aby byla osově souměrná. Naopak přílišný tlak na dokonalou repliku by mohla mít na žáky negativní vliv, potlačování tvořivosti a mohla by vytvářet ustrašenost z nesprávného provedení. Jde tady především o hmatový zážitek a snahu dokončit své dílo v určité kvalitě.

U všech vyrobených pomůcek a doprovodných úkolů jsem popsal pozitivní vlivy, které nabízí. To však neznamená, že popsané pozitivní aspekty platí pouze pro konkrétní pomůcku, ale prolínají se. Už jenom proto, že když se podíváme na pomůcky pohromadě, vidíme zde jistou podobnost. Všechny pomůcky jsou haptické, vyrobené ze dřeva, mající společné téma, a to architektonické prvky románského, gotického, renesančního a barokního slohu.

Z uměleckého hlediska mají tyto pomůcky žákům pomoci se lépe orientovat ve vymezených slozích, znát nějaký specifický prvek daného slohu a díky tomu je lépe rozeznat. Doprovodným pozitivním vlivem může být to, že zde díky pomůckám vznikl prostor pro pozornější vnímání nejen architektury. Žáci ji dokáží lépe pozorovat a vnímat

¹⁰⁸ VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2, s. 17.

v širších souvislostech. Přemýšlí nejen nad tím, jak která architektura vypadá, ale i nad tím, jaké má základy, specifické stavební konstrukční řešení, zdobení či zastřešení.

Být dobrým pozorovatelem je, myslím si, skvělým předpokladem pro poznání nejen architektonických slohů, ale také v dalších aspektech života i mimo vzdělávání.

11 Shrnutí praktické části

V praktické části této diplomové práce jsem se věnoval čtyřem architektonickým slohům vyučovaným ve školním předmětu výtvarné výchovy a tvorbě didaktických pomůcek do těchto hodin. Pomůcky jsem vytvářel pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání se zaměřením právě na architektonické slohy. Konkrétně jsem se zaměřil na románský, gotický, renesanční a barokní sloh. Ke každému slohu jsem vybral jeden specifický znak, který mi byl inspirací pro tvorbu samotných didaktických pomůcek.

Cílem praktické části diplomové práce je seznámit žáky se specifickými rysy zvolených slohů, kdy jsem se zaměřil na vybrané typické znaky. Dalším cílem je představení vzniklých didaktických pomůcek, proces jejich tvorby a možnosti použití a využití pomůcek v praxi. Zaměřil jsem se také na pozitivní vlivy didaktických pomůcek nejen u žáků s potřebou podpory ve vzdělávání.

Cílem samotných didaktických pomůcek je seznámit žáky s určitými specifickými znaky zvolených slohů a vštípit jim je do povědomí. Dále také naučit žáky nad architekturou přemýšlet, rozvinout schopnost jednotlivé slohy rozlišit, a především žáky pobídnout k tomu, aby se na architekturu začali dívat. Doprovodným cílem bylo pomocí didaktických pomůcek rozvíjet u žáků potřebné schopnosti a dovednosti.

Vytvořil jsem čtyři didaktické pomůcky doplněné o pracovní listy. První didaktická pomůcka se věnuje románskému slohu se zaměřením na románské rotundy. Tyto rotundy jsou specifické svým centrálním půdorysem, na který jsem se při tvorbě pomůcky zaměřil. Vytvořil jsem dřevěnou skládačku, kde hlavním prvkem je vždy kruhový půdorys znázorňující románskou rotundu a k ní různě velké půlkruhy a podkovité tvary znázorňující apsidy. Vybral jsem k tomuto účelu rotundu svatého Martina na Vyšehradě v Praze, rotundu svatého Jiří a svatého Vojtěcha na hoře Říp, rotundu Narození Panny Marie v obci Holubice a již nedochovanou rotundu svatého Víta na Pražském Hradě. Součástí pomůcky je inspirativní pracovní list, ve kterém jsou zadány různé úkoly. V tomto případě mají žáci za úkol pomocí fotek zmíněných rotund poskládat správný půdorys a poté nakreslit přírodním uhlem svou vlastní rotundu. Práce s touto pomůckou by měla rozvíjet především představivost, pozornost a kreativitu.

Druhá didaktická pomůcka se věnuje gotickému slohu a zaměřil jsem se zde na gotický oblouk a jeho opěrný systém. Tento opěrný systém umožnil stavět vysoké a prosvětlené gotické katedrály. Vytvořil jsem dřevěnou stavebnici, díky které si žáci mohou vyzkoušet oblouk postavit a pochopit jeho princip. Při sestavování procvičují

jemnou motoriku, ale také schopnost soustředění. Při doprovodném úkolu zase procvičují plánování, protože mají v pracovním listu vytvořit kreslený/komiksový návod.

Třetí didaktická pomůcka se věnuje renesanci a jako reprezentativní a poznávací prvek pro žáky jsem zvolil renesanční sgrafita, která plní ozdobnou funkci omítek renesančních staveb, zejména renesančních zámků. Vytvořil jsem stavebnici znázorňující různé druhy renesančních sgrafit. Žáci mají za úkol tato sgrafita poskládat a v pracovním listu ne ně čekají další úkoly. Po sestavení sgrafit vytvoří vlastní návrh jejich renesančního sgrafita v určitém rozměru, vytvoří a vytisknou linoryt a společně se všemi spolužáky pověsí hotová sgrafita na nástěnku a vytvoří tak “renesanční stěnu“. Při práci s didaktickou pomůckou a doprovodnými úkoly rozvíjí schopnost systematické práce, trpělivosti a logického myšlení.

U poslední, čtvrté didaktické pomůcky zaměřené na barokní sloh jsem se soustředil na barokní věžičky. Tím jsem zakončil pomyslnou posloupnost předchozích pomůcek odspoda vzhůru, kdy pro románský sloh jsem pracoval s tématem pevných základů staveb - půdorysů, v gotice statikou oblouku - výškou, v renesanci zdobením omítek – plochou. V tomto případě se jedná o dřevěný 3D model jedné z barokních věžiček kostela sv. Michala v Olomouci. Tento model slouží jako předloha/inspirace pro doprovodný úkol z pracovního listu. Žáci zde pracují s hlinou a mají za úkol vytvořit si svoji vlastní barokní věžičku z hlíny. Dřevěný 3D model lze rozložit ve vodorovných řezech a umožňuje žákům si jednotlivé části lépe prohlédnout a uvědomit si správný tvar. Žáci během modelování barokní věžičky procvičují prostorovou představivost, vizumotoriku a smysl pro přesnost.

Při vymýšlení a postupném vyrábění pomůcek jsem přirozeně došel k tomu, že nejlepší cestou k realizaci pomůcek je jejich výroba ze dřeva. Umožnilo mi to realizovat se v hmotném, hapticky příjemném materiálu, který jsem vyhodnotil jako nejlepší variantu. Pracoval jsem s elektrickou lupínkovou pilou, ruční pilou, mikrobruskou, dlátky a brusným papírem. Vzniklé pomůcky jsem obarvil lazurou na dřevo v různých barvách tak, aby pomůcky byly zajímavé a zároveň bylo možné je od sebe jednoduše rozeznat. Pomůcky jsou rozděleny do praktických pytlíčků s názornou výšivkou doplněné o zalaminované pracovní listy. Vše je pro snadnou přenositelnost umístěno v dřevěné bedně.

Vzniklé pomůcky mají význam nejen při vyučování výtvarné výchovy, ale také při rozvíjení osobnosti žáků, zejména žáků s potřebou vzdělávání.

Závěr

Cílem této práce bylo vytvořit didaktické pomůcky pro žáky s potřebou podpory ve vzdělání ve výtvarné výchově se zaměřením na architektonické slohy – konkrétně na románský, gotický, renesanční a barokní sloh. Hravou formou vštípit těmto žákům základní specifické znaky slohů tak, aby byli schopni tyto slohy rozeznat a naučili se pozorovat architekturu.

Východiskem pro praktickou část této diplomové práce byla teoretická část, ve které jsem se věnoval především žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří potřebují ve vzdělávání určité úpravy, podpůrná opatření, díky kterým mohou lépe absolvovat proces vzdělávání. Zaměřil jsem se na žáky se specifickými poruchami učení, kteří navštěvují sedmou až devátou třídu na běžné základní škole. Do specifických poruch učení řadíme dyslexii, dysortografii, dyskalkulii, dyspíxiu, dismúsiu a dyspraxii. Dále jsem se zaměřil také na žáky s poruchou ADD a ADHD, u kterých jsou hlavními příznaky nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. U těchto žáků je důležité neopomínat využití didaktických pomůcek, které zefektivňují průběh vyučování a napomáhají k dosažení výchovných cílů. V teoretické části jsem se zabýval jak teorií didaktických pomůcek, tak také přehledem podpůrných opatření pro tyto žáky v kontextu speciálněpedagogické podpory a z hlediska výtvarné výchovy.

Výsledkem praktické části této diplomové práce jsou didaktické pomůcky určené právě pro tyto žáky ve výtvarné výchově.

První didaktická pomůcka se věnuje románskému slohu, kde jsem se zaměřil na románské rotundy, které jsou specifické svým centrálním půdorysem doplněné o půlkruhovitě apsidy. Vytvořil jsem dřevěnou skládačku znázorňující čtyři známé rotundy u nás. Konkrétně jsem vybral rotundu svatého Martina na Vyšehradě v Praze, rotundu svatého Jiří a svatého Vojtěcha na hoře Říp, rotundu Narození Panny Marie v obci Holubice a již nedochovanou rotundu svatého Víta na Pražském Hradě. Žáci tak mají možnost se seznámit s těmito rotundami a zároveň si procvičit představivost a pozornost, protože mají dle fotek z pracovního listu správně poskládat jejich půdorysy. Kreativitu rozvíjí v doprovodném úkolu, kde mají za úkol nakreslit svůj vlastní návrh rotundy.

Druhá didaktická pomůcka je zaměřena na gotický sloh, kde jsem jako specifický znak zvolil gotický oblouk a jeho opěrný systém. Díky dřevěné stavebnici mají žáci možnost si takový oblouk postavit a vžít se tak do role stavitele a pochopit, že každý dílek má své místo a je důležitý, jinak oblouk spadne. Tato pomůcka je vhodná pro rozvoj

jemné motoriky, ale také na soustředěnost a plánování, protože v doprovodném úkolu mají vytvořit kreslený/komiksový návod postupu.

Třetí didaktická pomůcka je zaměřená na sgrafita, která zdobí omítky renesančních staveb a jsou tak vhodným reprezentativním prvkem renesance. Tato pomůcka má formu dřevěné skládačky znázorňující různé druhy renesančních sgrafit. Žáci mají za úkol jednotlivé dílky skládačky prozkoumat a pokusit se je správně poskládat. Procvičují tak logické myšlení a trpělivost. Po sestavení sgrafit mají za úkol vytvořit a vytisknout linoryt. Celá třída své výtisky pověsí na třídní nástěnku a vytvoří tak „renesanční stěnu“. Při výrobě linorytu si vyzkouší princip odebírání hmoty, na kterém je založená právě tvorba sgrafit.

Čtvrtá didaktická pomůcka seznamuje žáky se specifickým tvarem barokních věží. Jedná se o dřevěný model jedné z barokních věží kostela sv. Michala v Olomouci. Tento model umožňuje si tuto věž prohlédnout ve vodorovných řezech a lépe si tak uvědomit její tvary. Hlavním úkolem je zde modelování této věžičky z keramické hlíny, kdy procvičují prostorovou představivost, vizumotoriku a smysl pro přesnost.

Jedním z cílů této diplomové práce bylo žáky naučit pozorovat architekturu. Myslím, si, že se to povedlo, protože tyto pomůcky postupně soustředily pozornost na všechny důležité prvky staveb. Od pevných základů románské rotundy, přes statiku vysokého gotického oblouku po renesanční výzdobu stěn až po typické barokní věže. Díky aktivní práci s jednotlivými didaktickými pomůckami si pamatují od každého slohu jeden reprezentativní znak a jsou schopni je rozlišit.

Dalším cílem bylo vytvořit pomůcky, které budou vhodné pro specifickou skupinu žáků s potřebou podpory ve vzdělávání. Věřím, že tyto pomůcky respektují potřeby těchto žáků a jsou vhodné do výchovně vzdělávacího procesu.

Z hlediska tématu by se tato práce mohla rozšířit o další didaktické pomůcky zaměřené na slohy jako rokoko, klasicismus, dále o historizující slohy jako neogotika (novogotika), neorenesance (novorenesance), neobaroko (novobaroko) a pokračovat by se mohlo secesí, kubismem atd. Z hlediska speciální pedagogiky by šlo také zvolit zcela jinou skupinu žáků, například s tělesným či mentálním postižením.

Přestože byla výroba pomůcek celkem náročná, velmi mě bavila. Myslím si, že výsledek stojí za to a vymezené cíle této diplomové práce se mi podařilo splnit.



Obrázek č. 24 Hotové didaktické pomůcky

Seznam použité literatury

BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: obecná část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5717-8.

BLAŽÍČEK, Oldřich J. a Jiří KROPÁČEK. *Slovník pojmů z dějin umění: názvosloví a tvarosloví architektury, sochařství, malby a užitého umění*. Ilustroval Zdeněk NETOPIĽ, ilustroval Jaroslav STANĚK. Praha: Odeon, 1991. ISBN 80-207-0246-6.

DRAGOUN, Zdeněk. *Praha 885-1310: kapitoly o románské a raně gotické architektuře*. Praha: Libri, 2002. ISBN 80-7277-056-X, s. 44.

DRAHOVZAL, Jan, Rudolf KOHOUTEK a Oldřich KILIÁN. *Didaktika odborných předmětů*. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-35-4.

DVOŘÁČEK, Petr. *Gotický sloh*. Praha: Levné knihy KMa, c2005. Architektura českých zemí. ISBN 80-7309-273-5.

DVOŘÁČEK, Petr. *Gotický sloh*. Praha: Levné knihy KMa, c2005. Architektura českých zemí. ISBN 80-7309-273-5, s. 10

FROLÍK, Jan a Zdeněk SMETÁNKA. *Archeologie na Pražském hradě*. Praha: Paseka, 1997. ISBN 80-7185-091-8., s. 117.

GESCHWINDER, Jan, Bronislava RŮŽIČKOVÁ a Evžen RŮŽIČKA. *Technické prostředky ve výuce*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1995. ISBN 80-7067-584-5.

HAZUKOVÁ, Helena a Pavel ŠAMŠULA. *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7290-237-7, s. 51.

HÁJEK, Václav. *Architektura: klíč k architektonickým slohům*. Praha: Grada, 2000. Stavitel. ISBN 80-7169-722-2, s. 120-121

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0, s. 154.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0, s. 235.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0, s. 446.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0, s. 463.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0, s. 464.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0, s. 630.

HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Třetí, aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0873-0, s. 631.

JEBAVÁ, Jana. *Úvod do arteterapie*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-394-6, s. 5.

JIROTKOVÁ, Darina. Rozvoj prostorové představivosti žáků. *Komenský*, 1990, ročník 114, č. 5, s. 280

JÖCKLE, Clemens, Christopher KERSTJENS a Lothar ALTMANN. *Stavební slohy ve světové architektuře: přehled vývoje architektury od starověku do dneška*. Praha: Mladá fronta, 2005. ISBN 80-204-1305-7.

JÖCKLE, Clemens, Christopher KERSTJENS a Lothar ALTMANN. *Stavební slohy ve světové architektuře: přehled vývoje architektury od starověku do dneška*. Praha: Mladá fronta, 2005. ISBN 80-204-1305-7, s. 87.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5714-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5714-7, s. 88.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5714-7, s. 132.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5347-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení relaxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2697-7.

JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika. *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4637-0.

JUREČKOVÁ MALIŠOVÁ, Veronika. *Výuka dějin umění a rozvoj percepčních, verbálních a hodnotících dovedností studentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4637-0, s. 73.

KOŠČ, Ladislav. *Vývinová dyskalkulia ako porucha matematických schopností v detskom veku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1971-1972.

KREJČOVÁ, Lenka. *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0496-1, s.19-20.

LEŠINGROVÁ, Romana. *Cílevědomé plánování*. [Česko]: Roma, 2006. Člověk a výkonnost. ISBN 80-903808-0-8, s. 42.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9, s. 50.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-3123-9, s. 50-51.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

MOLNÁR, Josef. *Rozvíjení prostorové představivosti (nejen) ve stereometrii*. 2., rozš. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2009. ISBN 978-80-244-2254-1, s. 33.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POCHE, Emanuel. *Umělecké památky Čech 1: A – J*. Praha: Academia, 1982, s. 396
POCHE, Emanuel. *Umělecké památky Čech 3: P - Š*. Praha: Academia, 1980, s. 285.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-773-2, s. 18.

REIMANN-HÖHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1362-8.

REIMANN-HÖHN, Uta. *ADHD a ADD v dospívání: dozrávání a překonávání krizí*. Přeložil Alena BEZDĚKOVÁ. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1362-8, s. 21

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

ŠEFCŮ, Ondřej. *Architektura: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3120-9.

ŠEFCŮ, Ondřej. *Architektura: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3120-9, s. 103.

ŠEFCŮ, Ondřej. *Architektura: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3120-9, s. 108.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

ŠIMONÍK, Oldřich. *Úvod do školní didaktiky*. Brno: MSD, 2003. ISBN 80-86633-04-7, s. 48.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1469-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Metodický materiál k pedagogické praxi ve výtvarné výchově*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4756-8.

TROJAN, Raul a Bohumír MRÁZ. *Malý slovník výtvarného umění*. Ilustroval Antonín KRYL. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-329-9, s. 161.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6, s. 44.

VALENTA, Milan, Lenka MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, Bibiána HLEBOVÁ a kolektiv. *Znevýhodněný žák: deficitní dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.

VALENTA, Milan, Lenka MORÁVKOVÁ KREJČOVÁ, Bibiána HLEBOVÁ a kolektiv. *Znevýhodněný žák: deficitní dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9, s. 17.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2.

VYSKOTOVÁ, Jana a Kateřina MACHÁČKOVÁ. *Jemná motorika: vývoj, motorická kontrola, hodnocení a testování*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4698-2, s. 17.

Internetové zdroje

Informace ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. *MŠMT* [online]. Praha, c2013-2021, 23. 12. 2017 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi?highlightWords=informace+vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD+%C5%BE%C3%A1k%C5%AF+speci%C3%A1ln%C3%ADmi+vzd%C4%9B%C3%A1vac%C3%ADmi+pot%C5%99ebami>

Podpůrná opatření. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. Praha, c2011-2021 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

Podpůrná opatření. *MŠMT* [online]. Praha, c2013-2021 [cit. 2021-6-29]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: MŠMT, 2021. [cit. 2021-06-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

Seznam obrázků a zdroje

Obrázek č. 1 Portál

Zdroj: ŠEFCŮ, Ondřej. *Architektura: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3120-9, s. 73.

Obrázek č. 2 Ukázka gotické architektury

Zdroj: ŠEFCŮ, Ondřej. *Architektura: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3120-9, s. 91.

Obrázek č. 3 Ukázka renesanční architektury

Zdroj: ŠEFCŮ, Ondřej. *Architektura: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3120-9, s. 97.

Obrázek č. 4 Sgrafitová výzdoba na zámku v Pardubicích

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 5 Ukázka barokní architektury – k. sv. Mikuláše na Malé Straně v Praze

Zdroj: JÖCKLE, Clemens, Christopher KERSTJENS a Lothar ALTMANN. *Stavební slohy ve světové architektuře: přehled vývoje architektury od starověku do dneška*. Praha: Mladá fronta, 2005. ISBN 80-204-1305-7, s. 120.

Obrázek č. 6 Rotunda sv. Martina na Vyšehradě v Praze

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 7 Hotová didaktická pomůcka “Půdorys románské rotundy“

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 8 Šablony a nákres na dřevě

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 9 Práce s lupínkovou pilou

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 10 Před a po nátěru modrou lazurou

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 11 Opěrný systém

Zdroj: TROJAN, Raul a Bohumír MRÁZ. *Malý slovník výtvarného umění*. Ilustroval Antonín KRYL. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-329-9, s. 139.

Obrázek č. 12_ Hotová didaktická pomůcka “Gotický oblouk“

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 13 Prvotní nákres a první prototyp

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 14 Z procesu výroby gotického oblouku

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 15 Foto návod, jak postavit gotický oblouk

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 16 Renesanční sgrafita

Zdroj: ŠEFCŮ, Ondřej. *Architektura: lexikon architektonických prvků a stavebního řemesla*. Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-3120-9, s. 104.

Obrázek č. 17 Hotová didaktická pomůcka “Renesanční sgrafita“

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 18 Z procesu výroby didaktické pomůcky “Renesanční sgrafita“

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 19 Barokní zastřešení věží

Zdroj: JÖCKLE, Clemens, Christopher KERSTJENS a Lothar ALTMANN. *Stavební slohy ve světové architektuře: přehled vývoje architektury od starověku do dneška*. Praha: Mladá fronta, 2005. ISBN 80-204-1305-7, s. 116.

Obrázek č. 20 Věžičky kostela svatého Michala v Olomouci

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 21 Hotová didaktická pomůcka “Barokní věžička“

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 22 Návrh z hlíny

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 23 Proces výroby didaktické pomůcky “Barokní věžička“

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 24 Hotové didaktické pomůcky

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 25 Rotunda svatého Martina na Vyšehradě

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 26 Rotunda svatého Jiří a svatého Vojtěcha na hoře Říp

Zdroj: Rotunda svatého Jiří a svatého Vojtěcha na hoře Říp. In. *Inadhled.cz* [online]. 29. 6. 2021 [vid. 2020-05-09]. Dostupné z: https://www.inadhled.cz/images/articles/Rip_0.jpg

Obrázek č. 27 Rotunda Narození Panny Marie v obci Holubice

Zdroj: Rotunda Narození Panny Marie v obci Holubice. In. *tiscali.cz* [online]. 29.6. 2021 [vid. 2015-08-06]. Dostupné z: <https://im.tiscali.cz/press/2015/08/06/485046-untitled-1-of-1-2769x1891.jpg?1587596281.0>

Obrázek č. 28 Rotunda svatého Víta na Pražském Hradě (již se nedochovala)

Zdroj: Rotunda svatého Víta na Pražském Hradě. In. *stelweb.asu.cas.cz* [online]. 29.6. 2021. Dostupné z: <http://stelweb.asu.cas.cz/~slecht/HISTORIE/phrad/sv-vit/faze/svit01.jpg>

Obrázek č. 29

Zdroj: autorské fotografie a obrázky č. 26, 27, 28.

Obrázek č. 30

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 31

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 32

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 33

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 34

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 35 Didaktická pomůcka Půdorys románské rotundy

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 36 Didaktická pomůcka Gotický oblouk

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 37 Didaktická pomůcka Renesanční sgrafita

Zdroj: autorská fotografie

Obrázek č. 38 Didaktická pomůcka Barokní věžička

Zdroj: autorská fotografie

Seznam příloh

1. Příloha č. 1 Pracovní list – Půdorys románské rotundy
2. Příloha č. 2 Pracovní list – Gotický oblouk
3. Příloha č. 3 Pracovní list – Renesanční sgrafita
4. Příloha č. 4 Pracovní list – Barokní věžička
5. Příloha č. 5 Didaktická pomůcka Půdorys románské rotundy
6. Příloha č. 6 Didaktická pomůcka Gotický oblouk
7. Příloha č. 6 Didaktická pomůcka Renesanční sgrafita
8. Příloha č. 6 Didaktická pomůcka Barokní věžička

Příloha č. 1

Pracovní list - Půdorys románské rotundy



Obrázek č. 25

Rotunda svatého Martina na Vyšehradě



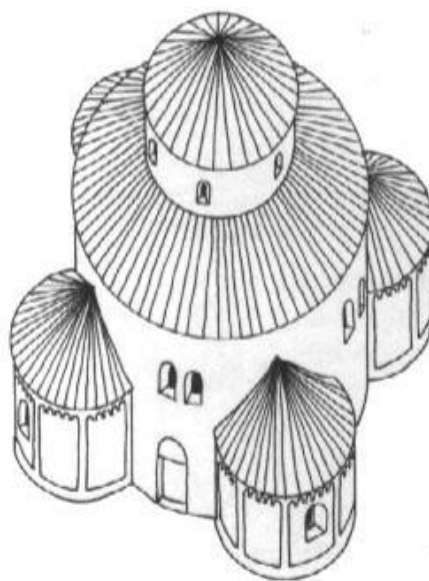
Obrázek č.26

Rotunda svatého Jiří a svatého
Vojtěcha na hoře Říp



Obrázek č. 27

Rotunda Narození Panny Marie
v obci Holubice



Obrázek č. 28

Rotunda svatého Víta na Pražském Hradě
(již se nedochovala)

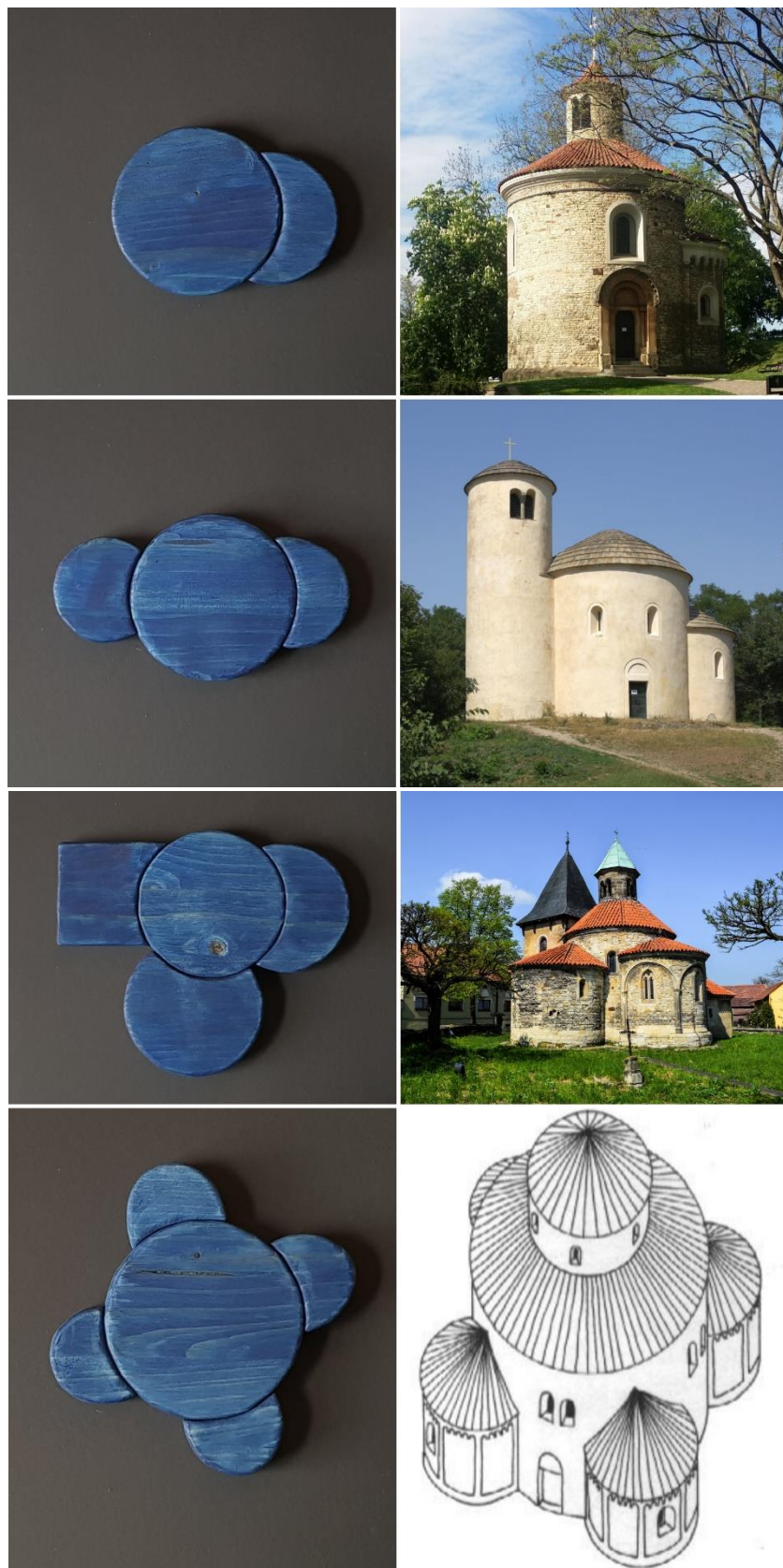
- 1) Pokus se správně poskládat půdorysy těchto rotund.
- 2) Překontroluj si správné řešení
- 3) Nakresli přírodním uhlem svoji vlastní rotundu. Obrázek zafixuj fixativem.

Doprovodný úkol:

- 4) Jak se nazývá “přístavek“ u rotundy podkovitého tvaru?

Pracovní list – Půdorys románské rotundy

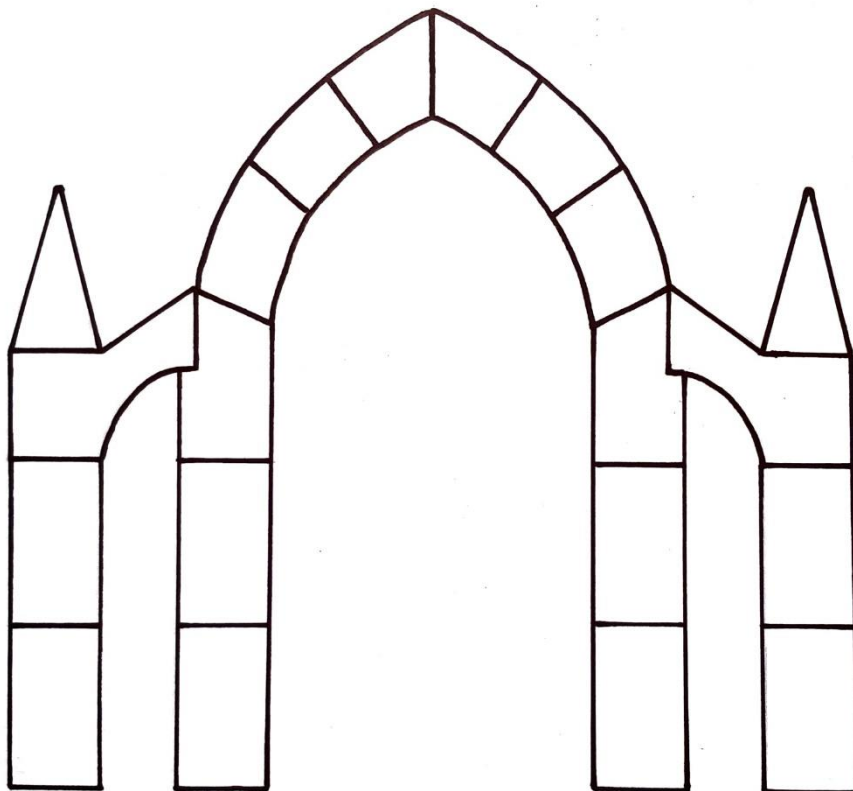
SPRÁVNÉ ŘEŠENÍ



Obrázek č. 29

Příloha č. 2

Pracovní list – Gotický oblouk



Obrázek č. 30

- 1) Pokus se správně poskládat skládačku gotického oblouku. Pokud si nejsi jistý, tak si poskládej pomůcku nejprve na stůl a až pak použij přiložený půdorys oblouku a pomocné bednění a pokus se oblouk postavit do výšky.
- 2) Překontroluj si správné řešení
- 3) Vytvoř kreslený návod podle toho, jak jsi při stavbě oblouku postupoval.

Doprovodné úkoly:

- 4) Pokus se vysvětlit, proč gotický oblouk potřebuje opěrný systém:

.....

.....

.....

Pracovní list – Gotický oblouk
SPRÁVNÉ ŘEŠENÍ



Obrázek č. 31

Příloha č. 3

Pracovní list – Renesanční sgrafita

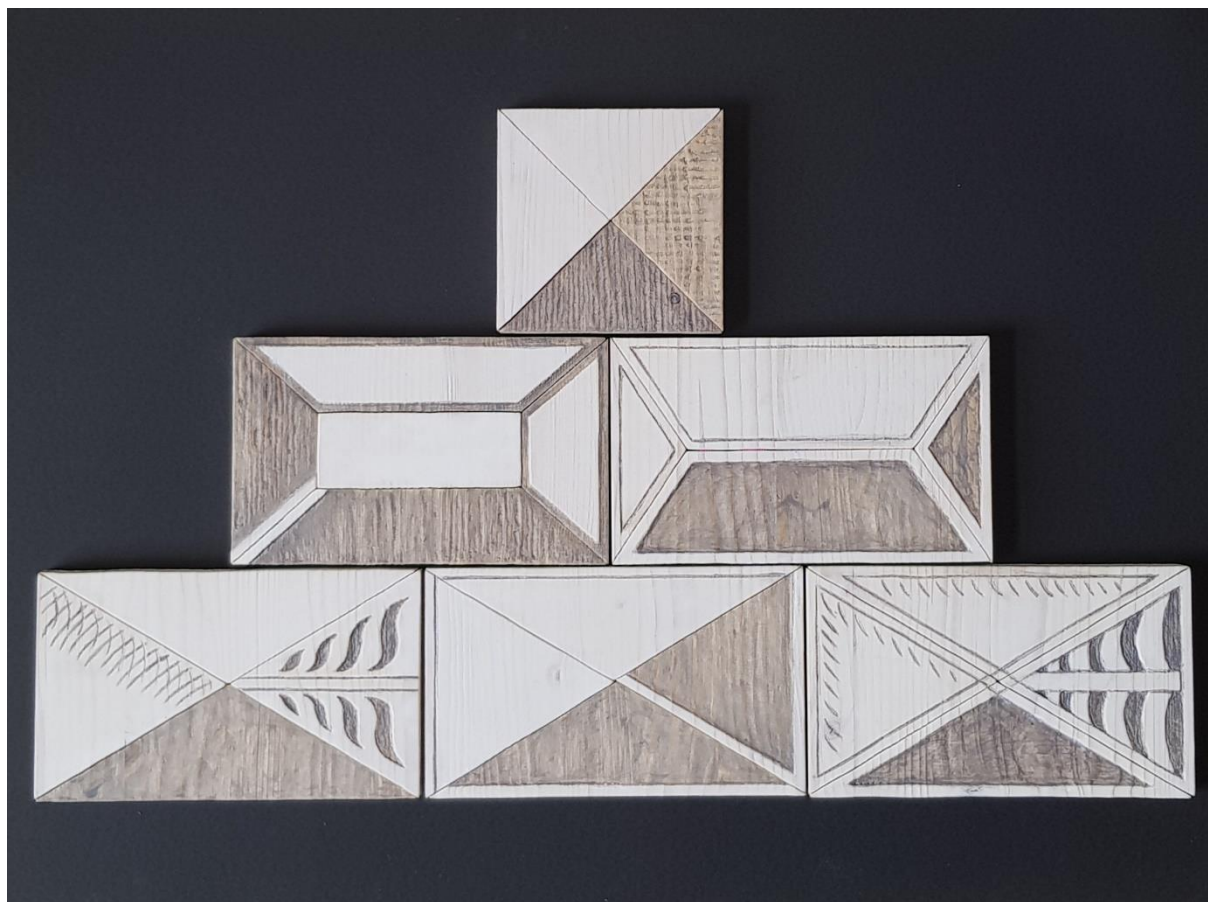


Obrázek č. 32

- 1) Pokus se poskládat správně jednotlivá sgrafita.
- 2) Překontroluj si správné řešení.
- 3) Vytvoř si svůj vlastní návrh sgrafita. Pomocí pravítka si vyměř jeho rozměr 20 x 12 cm.
- 4) Pomocí rydla si vytvoř na lino svůj linoryt.
- 5) Společně si jednotlivé linoryty vytiskneme.
- 6) Vytisknutý linoryt vystříhnete do správného rozměru 20 x 12 cm
- 7) Pověš hotová vytisknutá sgrafita na nástěnku a vytvoř tak renesanční stěnu.

Pracovní list – Renesanční sgrafito

SPRÁVNÉ ŘEŠENÍ



Obrázek č. 33

Příloha č. 4

Pracovní list – Barokní věžička



Obrázek č. 34

- 1) Poskládejte tuto barokní věžičku. Dobře si prohlédněte její jednotlivé části.
- 2) Vymodelujte tuto věžičku z keramické hlíny.

Doprovodné úkoly:

- 3) Vzpomenete si, jaký je název barokního kostela, ze kterého tato věžička pochází?

.....

- 4) Víte, ve kterém městě se nachází tento barokní kostel?

.....

- 5) Stručně popište, jak tato věžička vypadá.

.....

.....

- 6) Víš, co je to tambur?

- 7) Co je to makovice?

Příloha č. 5

Didaktická pomůcka Půdorys románské rotundy



Obrázek č. 35 Didaktická pomůcka Půdorys románské rotundy

Příloha č. 6
Didaktická pomůcka Gotický oblouk



Obrázek č. 36 Didaktická pomůcka Gotický oblouk

Příloha č. 7

Didaktická pomůcka Renesanční sgrafito



Obrázek č. 37 Didaktická pomůcka Renesanční sgrafito

Příloha č. 8

Didaktická pomůcka Barokní věžička



Obrázek č. 38 Didaktická pomůcka Barokní věžička

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Jakub Milde
Ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií PdF UP Olomouc
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021
Název práce:	Didaktické pomůcky pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání ve výtvarné výchově
Název v angličtině:	Didactic aids for students with the need to support education in art education
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se skládá ze čtyř vyrobených didaktických pomůcek se zaměřením na architekturu románského, gotického, renesančního a barokního slohu. Didaktické pomůcky jsou určeny pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání ve výtvarné výchově. Všechny tyto pomůcky jsou vyrobeny ze dřeva a jsou doplněny o inspirační pracovní listy.</p> <p>Teoretická část diplomové práce se věnuje vymezení žáků s potřebou podpory ve vzdělávání, teorii didaktických pomůcek a možnostem podpory žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.</p> <p>Praktická část diplomové práce se věnuje zvoleným slohům a představuje jednotlivé didaktické pomůcky: Půdorys románské rotundy – Gotický oblouk – Renesanční sgrafita – Barokní věžička. Je zde popsán proces výroby těchto didaktických pomůcek, jak tyto pomůcky používat v praxi a jaký mají vliv na rozvoj žáků.</p>
Klíčová slova:	Didaktické pomůcky, dřevěné pomůcky, výtvarná výchova, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, podpora rozvoje žáka, podpůrná opatření, kognitivní funkce, vzdělávání, speciální pedagogika, specifické poruchy učení, poruchy pozornosti, poruchy chování, ADHD, ADD, didaktika, didaktika výtvarné výchovy, architektura, románský sloh, gotika, renesance, baroko.
Anotace v angličtině	<p>This masters thesis consists of four didactic aids focusing on the architecture of the Romanesque, Gothic, Renaissance and Baroque style. Didactic aids are intended for pupils with a need for support in art education. All these aids are made of wood and are complemented by inspirational worksheets.</p> <p>The theoretical part of the masters thesis deals with the definition of pupils with the need for support in education, the theory of teaching aids and the possibilities of supporting pupils with specific educational needs.</p> <p>The practical part of the master thesis is devoted to selected styles and presents individual teaching aids:</p>

	Floor plan of the Romanesque rotunda - Gothic arch - Renaissance sgraffito - Baroque turret. It describes the process of production of these teaching aids, how to use these aids in practice and how they affect the development of students.
Klíčová slova v angličtině:	Didactic aids, wooden aids, art education, pupil with special educational needs, support of pupil development, support measures, cognitive functions, education, special pedagogy, specific learning disorders, attention disorders, behavioral disorders, ADHD, ADD, didactics, didactics of art education architecture, Romanesque style, Gothic, Renaissance, Baroque.
Přílohy vázané v práci:	Pracovní listy, anotace
Rozsah práce:	70 stran (120 796 znaků)
Jazyk práce:	Český jazyk