



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
katedra výtvarné výchovy

Diplomová práce

Výtvarný deník

Projekt pro žáky s poruchou autistického spektra

Art Diary

Project for pupils with autism spectrum disorder

Vypracovala: Eliška Ženožičková Libánská

Vedoucí práce: PhDr. Aleš Pospíšil, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne .....

.....

Eliška Ženožičková Libánská

Děkuji **PhDr. Aleši Pospíšilovi, Ph.D.** za vstřícnost, průběžnou motivaci a odborné vedení při psaní této diplomové práce. Jeho laskavý humor, kterým protkal všechny proběhnuvší konzultace, mi byl výraznou duševní posilou.

Dále děkuji ředitelce Autis Centra, **Mgr. Mileně Urbanové**, a všem dalším zainteresovaným pracovníkům této neziskové organizace, že mi byli nápomocni a s důvěrou mi umožnili působit v jejich přátelském prostředí.

Mé upřímné poděkování patří také **maminkám** klientů, s nimiž jsem výtvarnou řadu realizovala. Jejich výborná spolupráce přispěla ke zdařilému průběhu celého projektu.

# ABSTRAKT

Diplomová práce předkládá teoretický i prakticky zaměřený materiál určený primárně pedagogům prvního stupně základní školy. V teoretické části jsou vymezeny a v souvislostech vykresleny klíčová témata, která představují základnu, na níž je vystavěna výtvarná řada. Její příprava a realizace je pak zakotvena v navazující projektové části. Prvá kapitola vymezuje pojem výtvarný deník a následně optikou výtvarné kultury představuje vybraný soubor konkrétních variant tohoto fenoménu. Další dvě kapitoly se vztahují k problematice poruch autistického spektra. Poslední teoretická pasáž práce pojednává o možnostech využití deníku ve výtvarných činnostech žáků s autismem. Textovou rovinu práce doplňují bohaté obrazové přílohy a k dispozici jsou zde čtenáři též strukturované přípravy jednotlivých lekcí prezentované výtvarné řady.

## Klíčová slova

deník, výtvarný deník, poruchy autistického spektra, výtvarná řada

## Bibliografická citace práce

ŽENOŽIČKOVÁ LIBÁNSKÁ, Eliška. *Výtvarný deník: Projekt pro žáky s poruchou autistického spektra*. České Budějovice, 2021. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Aleš Pospíšil.

## **ABSTRACT**

The diploma thesis presents theoretical and practically focused material intended primarily for primary school teachers. The theoretical part defines and thoroughly describes the critical topics that represent the basis of created the series of art lessons. Its preparation and implementation are then embodied in the follow-up project part. The first chapter defines the term art diary, and afterwards, it presents a selected set of specific variants of this phenomenon from the perspective of art culture. The following two chapters are related to the issue of autism spectrum disorders. The last theoretical passage of the thesis deals with the possibilities of using the diary in the artistic activities of pupils with autism. Rich pictorial appendices complement the textual level of the work, and for readers, there are also available the structured individual lesson plans from the presented series of art lessons.

### **Key words**

Diary, Art Diary, Autism Spectrum Disorders, Series of Art Lessons

# OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 DENÍK JAKO FENOMÉN NA POMEZÍ LITERÁRNÍHO A VÝTVARNÉHO MÉDIA.....	10
1.1 Vymezení pojmu výtvarný deník.....	10
1.2 Deníkové inspirace z dějin výtvarné kultury .....	14
1.2.1 Deníky Františka Drtikola .....	14
1.2.2 Deník Fridy Kahlo .....	15
1.2.3 <i>Týdeník 1968</i> Jiřího Koláře.....	16
1.2.4 <i>Deník 1952</i> Vladimíra Fuky .....	18
1.2.5 Deníky Josefa Jíry.....	19
1.2.6 Cestovní deníky Františka Skály .....	21
1.2.7 Cestovní deníky Michala Cihláře.....	22
1.2.8 Studijní deníky Adama Kašpara .....	22
2 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA .....	24
2.1 Úvod do problematiky - vymezení základních pojmů.....	25
2.2 Jádrové oblasti poruch autistického spektra .....	28
2.2.1 Oblast sociální interakce a sociálního chování .....	28
2.2.2 Oblast komunikace .....	31
2.2.3 Oblast představitosti .....	33
2.3 Vybrané nespécifické projevy PAS .....	35
2.3.1 Grafomotorika a kresba .....	35
2.3.2 Paměť .....	40
3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PAS.....	43
3.1 Právní vymezení základního vzdělávání žáků s PAS .....	43
3.2 Zařazení žáka s PAS do školy na úrovni základního vzdělávání.....	44
3.3 Vzdělávací programy .....	45
3.3.1 Vzdělávací obor výtvarná výchova.....	45
3.4 Metodika práce se žákem s PAS.....	46
3.4.1 Principy strukturovaného učení.....	46

4	VYUŽITÍ VÝTVARNÉHO DENÍKU	
	VE VÝTVARNÝCH ČINNOSTECH ŽÁKŮ S PAS .....	55
4.1	Význam vedení výtvarného deníku pro žáky s PAS .....	55
4.2	Projektové vyučování ve výtvarné výchově .....	56
4.2.1	Projektování do podoby výtvarné řady .....	57
4.3	Tvůrčí činnosti v rámci výtvarného deníku .....	59
II.	PROJEKTOVÁ ČÁST .....	62
5	VÝTVARNÁ ŘADA MŮJ DENÍK .....	63
5.1	Organizační zajištění .....	63
5.2	Příprava .....	64
5.3	Uplatnění principů strukturovaného učení .....	66
5.4	Realizace lekcí.....	68
5.4.1	Lekce první: <i>Deník?</i> .....	69
5.4.2	Lekce druhá: <i>Cesta</i> .....	70
5.4.3	Lekce třetí: <i>Co hladí moji duši?</i> .....	72
5.4.4	Lekce čtvrtá: <i>Víkendové menu</i> .....	73
5.4.5	Lekce pátá: <i>Víkendový zážitek</i> .....	74
5.4.6	Lekce šestá: <i>Má záliba</i> .....	75
5.4.7	Lekce sedmá: <i>Designérem vlastního deníku</i> .....	76
5.4.8	Lekce osmá: <i>Rámování osobních pokladů</i> .....	78
5.5	Reflexe.....	79
	ZÁVĚR.....	81
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	82
	SEZNAM ZKRATEK .....	88
	SEZNAM PŘÍLOH .....	89
	PŘÍLOHY .....	90
I.	Obrazový materiál k teoretické části - deníkové inspirace.....	90
II.	Obrazový materiál k teoretické části – grafomotorika u dětí s PAS..	103
III.	Fotodokumentace projektové části .....	108
IV.	Pracovní listy a strukturované přípravy lekcí .....	134
	ZDROJE PŘÍLOH.....	164

## ÚVOD

Autismus je rozmanitým spektrem. Každý žák s autismem se vyznačuje jedinečným komplexem charakteristik a v souladu s filosofií inkluzivního vzdělávání by se měl stát objektem individualizovaného přístupu. Tento požadavek se přitom vztahuje ke všem předmětům edukačního základu, výtvarnou výchovu nevyjímaje. Pedagogové vzdělávající žáky s autismem tak stojí před náročnou výzvou pojmout výuku způsobem, který povede k všestrannému rozvoji osobnosti za plného respektování individuality každého jednotlivce.

S vědomím výše uvedeného je koncipována projektová část této závěrečné práce, jejímž cílem bylo připravit a realizovat soubor provázaných výtvarných činností pro konkrétní dvojici žáků s poruchami autistického spektra. Při naplňování uvedeného cíle byla reflektována specifika obou jednotlivců a také podpůrná opatření, jež jim pro úspěšné zvládnutí edukačního procesu navrhlo školské poradenské zařízení. Ze zmíněných opatření lze za klíčová považovat uplatňování principů strukturovaného učení a volbu vhodné motivace.

Pro vystavění výtvarné řady bylo zvoleno téma, které umožňuje zrcadlení rozličných charakterů, specifických projevů a výtvarných preferencí žáků. Oním tématem je osobní deník, který svou podstatou nabízí prostor pro zaznamenávání a uvědomování si momentů jedinečné žité skutečnosti a který může být žákům s autismem prospěšný při ukotvení sebe sama v rámci osobního příběhu. Deník zároveň umožňuje využít pestrou škálu možností, jak jednotlivé záznamy zpracovat, a to i z hlediska výtvarných médií a jejich kombinací.

Právě proto je teoretická část této práce pojata nejen jako sonda do problematiky poruch autistického spektra, ale také jako rámcový exkurz do světa výtvarné kultury sledující deník coby fenomén na pomezí literárního a výtvarného umění.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

# 1 DENÍK JAKO FENOMÉN NA POMEZÍ LITERÁRNÍHO A VÝTVARNÉHO MÉDIA

Z perspektivy literární historie patří deník k velmi starým žánrům, který se objevuje již v počátcích psané kultury. Dochované deníkové záznamy z různých etap historického vývoje lze nahlížet nejen jako mentální reflexe o žitém životě, ale též jako ukázky kulturně a historicky vázaných textů.

Pro příklad uveďme období renesance, kdy v Evropě došlo k postupné emancipaci individua a v důsledku toho též k prvnímu rozkvětu a programovému pěstování deníkového žánru, jehož obsahem se staly převážně strohé záznamy každodenních i neobyčejných událostí, psané jako podklad pro pozdější memoáry či jako svědectví pro pisatelovy potomky.<sup>1</sup>

Tak se zrodil deník v moderním slova smyslu. V souladu s dobovým kontextem pak následoval značně proměnlivý vývoj tohoto žánru, který se postupně rozvrstvil, přitahoval různorodé autory a měnil svou formu i obsah.

## 1.1 Vymezení pojmu výtvarný deník

Pro naši práci je stěžejní, abychom vymezili pojem výtvarný deník a pokusili se jej rámcově ukotvit v oblasti umění a vzdělávání. To se nám podaří zřejmě nejlépe v případě, budeme-li se nejprve zabývat otázkou, jak definuje deník současná literární věda. Odpovědět na tuto otázku je však poměrně komplikované, jak naznačují mimo jiné dřívější rešerše na toto téma: *„V českém literárněvědném diskurzu totiž neexistuje moderní odborná publikace, která by se systematicky zabývala žánrem deníku. K dispozici jsou pouze obecné příručky a studie sledující dílčí teoretické otázky.“*<sup>2</sup>

Ve snahách vymezit deník spatřujeme v podstatě dvě základní tendence - konzervativní a inovativní. V souvislosti s tématem naší práce bude užitečné vydat se tím směrem, který otevírá primárně oblast myšlenek inovativních.

---

1 Srov. MOČNÁ, Dagmar, Josef PETERKA a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004, s. 100.

2 PLECHÁČ, Tomáš. *„Deníková“ tvorba Jana Hanče jako žánrový problém*. Brno, 2007. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury. Vedoucí práce Vlastimil Válek, s. 6.

Bohemistka Jana Hofmannová označuje deník za „literaturu paradoxů“. Z jejího pohledu lze deníkovou literaturu jen stěží uchopit a popsat jako celek, neboť ta se vyznačuje extrémní individuálností a žánrovou i stylovou nevyhraněností. Za vhodnou metodu, jak k heterogenním deníkovým textům přistupovat, pak považuje vyhledávání a popis paradoxních spojení, která se v deníkové produkci objevují.<sup>3</sup>

Podobně jako Jana Hoffmannová, upozorňuje Petr A. Bílek na žánrovou nestabilitu deníku a jeho obtížně vymežitelné hranice: „Absence „normy“, stabilní podoby i vymezení, způsobuje, že každý podobný útvar je výjimkou.“<sup>4</sup> Tím Bílek v podstatě sděluje, že za deníky lze považovat díla značně disparátní a každý kus je ve své struktuře originálem.

*Encyklopedie literárních žánrů* akcentuje hledisko času a charakterizuje deník jako „chronologicky řazené, zpravidla datované osobní záznamy, pořizované v krátkých intervalech a bez časového odstupu.“<sup>5</sup> K popisovanému heslu pak autoři dále uvádějí, že deník mnohdy slouží jako pisatelova databanka časových údajů, myšlenek, nápadů, námětů nebo citátů a také jako utajená zpovědnice rušící autocenzuru a tabu. Oproti ostatním žánrům připisují deníku výrazný autokomunikační charakter, zdůrazňující autorův permanentní dialog se sebou samým, motivovaný úsilím o sebepoznání, o stvrzení vlastní identity a vnitřního světa v konfrontaci s vnějšími poměry. K podstatným znakům deníku řadí autoři hesla bezprostřednost záznamu, autentické sebevyjádření a věcnou informativnost. Za výrazně selektivní a zároveň jednotící princip často různorodého deníkového textu pak pokládají vnitřně zainteresovanou osobnost pisatele.<sup>6</sup>

Na tomto místě lze přizvat do ryze textového pojetí deníkového žánru také médium obrazové, resp. výtvarné. Autorem, který toto přirozené spojení textu a dalších výrazových prostředků uvádí je např. Petr Běleš, který skrze svůj

---

3 Srov. HOFFMANNOVÁ, Jana. Paradoxy deníkové a memoárové literatury. *Tvar: Literární obtýdeník*. Praha: Klub přátel Tvaru, 1995, 6(20), 1-4, s. 1.

4 BÍLEK, Petr A. Možnosti "Já": Autenticita, autobiografie, autor(ský obraz). *Tvar: Literární obtýdeník*. Praha: Klub přátel Tvaru, 1996, 7(14), 8-9, s. 8.

5 MOCNÁ, Dagmar, Josef PETERKA a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004, s. 98.

6 Srov. MOCNÁ, Dagmar, Josef PETERKA a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004, s. 98-99.

novátorský pohled konstatuje, že deník kolaboruje s technickým obrazem<sup>7</sup>, potažmo fotografií. Ve svých úvahách se Běleš opírá o myšlenky Flussera, který přisuzuje kultuře dialogickou povahu, přičemž poukazuje na vzájemnou interakci dvou fenoménů – obrazu a textu.<sup>8</sup>

Lucie Česálková konfrontuje deník vizuální a klasický, přičemž za klasický považuje deník textový, k němuž uvádí: „Klasický deník verbalizuje proud individuálního vědomí, v němž se subjektivně reflektují fakty či impresy vnějšího světa, případně mentální stavy pisatele, a tyto fenomény archivuje tak, jak aktuálně, bezprostředně přicházejí na mysl.“<sup>9</sup> Vizuální deník je podle Česálkové také prostředkem sebevyjádření, ale od deníku klasického se liší svou formou. Jednotlivá textová sdělení jsou zde nahrazována koláží různorodých obrazových či textových fragmentů. Za zvláštní formu vizuálního deníku Česálková považuje deník fotografický, v němž jeho autor dokumentuje svět v subjektivní perspektivě. Do jednotlivých fotografií, které opatřuje glosami a přípisky, projektuje své vnitřní pocity. Záznamy ve fotografickém deníku pak slouží jako vzpomínkové indexy, jako spouštěče asociativní energie individuální paměti.<sup>10</sup>

Od čistě textové podoby deníku jsme se postupně propracovali až k formám, v nichž registrujeme syntézu různých uměleckých výrazových prostředků.

Jak bychom tedy mohli na základě výše uvedených informací charakterizovat deník výtvarný?

Za příznačné rysy výtvarného deníku, které však nemusí být vždy současně naplněny, bychom mohli označit **subjektivitu, autenticitu, autokomunikační charakter, časový aspekt a spojení textové a vizuální formy**. Jedná se v podstatě o znaky připisované deníku coby literárnímu žánru, ovšem s tím rozdílem, že v případě deníku výtvarného jsou zásadními nositeli

---

7 Technický obraz je obraz, který vznikl s pomocí technického aparátu. Teorii technického obrazu formuloval Flusser, který jej chápe zejména v jedné z jeho forem, ve fotografii. Flussera zajímají technické obrazy především jako nástroje pochopení, představitelnosti a uchopitelnosti našeho okolí, které dominují dnešní informační společnosti. Srov. Umělecké dílo v době své digitální reprodukovatelnosti | Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. *Informační systém* [online]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps10/dilo/web/pages/heslo\\_technicky-obraz.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps10/dilo/web/pages/heslo_technicky-obraz.html)

8 Srov. BĚLEŠ, Petr. Autenticita a fikce v literatuře posthistorické doby. *Host: literární měsíčník*. Brno: Spolek přátel vydávání časopisu HOST, 1998, 14(3), 14-22, s. 14-22.

9 ČESÁLKOVÁ, Lucie. Účelové intimity. *Fotograf: Recyklace*. Brno: Medica Publishing and Consulting, 2005, 4.(6), s. 100.

10 Srov. Tamtéž.

myšlenkového významu obrazy, které doplňují, obohacují či zcela nahrazují textová sdělení nebo na jejichž základě teprve dostává text smysl. Vnější podoba výtvarných deníků pak často vykazuje jistou příbuznost s obrázkovými či fotografickými alby.

Nyní zaměříme naši pozornost detailněji na jednotlivé, výše jmenované rysy výtvarného deníku.

Principiálním aspektem je existence subjektu, který deník vytváří. Tvorba deníku musí být nějakým způsobem motivovaná, musí mít pro autora význam. V případě uplatnění deníku v rámci pedagogického působení je žádoucí na osobu autora působit tak, aby u něho převládala motivace vnitřní, která může být založena například na touze po sebevyjádření, stvrzení vlastního já, na hlubším poznání sebe sama či druhých, na možnosti ukotvení v čase apod.

Převládá-li motivace vnitřní, deník tím spíše nabyde klíčové vlastnosti, kterou je autenticita. Jednotlivé záznamy tak získávají jistou přímočarost a zpravidla se vyhýbají autocenzuře, na rozdíl od jiných žánrů. Výpověď jako celek je potom vždy jedinečná a pro autora ucelená. Zásadou, která by v rámci pedagogického působení měla být uplatňována, neboť výše zmíněnou klíčovou vlastnost podporuje, je absence hodnocení deníkových záznamů.

V rámci takto pojaté autorské výpovědi pak přirozeně dominuje také aspekt autokomunikační. Deník zkrátka funguje jako zrcadlo vlastních myšlenek, pocitů a vjemů, skrze které autor přímo i zpětně nahlíží sám sebe, svůj vnitřní i vnější prožitkový svět. V této funkci lze zároveň vysledovat určitý autoterapeutický prvek. Herbert Read, vycházející z myšlenek Carla Gustava Junga, ve své již klasické studii *Výchova uměním*<sup>11</sup> naznačuje harmonizační a vnitřně-integrativní potenciál jakékoliv tvůrčí činnosti, v jejímž rámci autor pracuje s vlastními počitky a vrstvami vědomí i nevědomí.

Prostřednictvím času zasazuje autor svou výpověď do kontextu a vytváří oporu autobiografické paměti. Zpravidla se v rámci deníků setkáváme s chronologickým řazením záznamů, existují však i diaristé, kteří na časovou posloupnost nedbají. Čas také souvisí s periodicitou záznamů, která bývá různorodá a je přímo závislá na autorovi.

---

11 Srov. READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. 1. vyd. Praha: Odeon, 1967.

Propojení textové a vizuální formy může v rámci výtvarného deníku nabývat velmi volné proporcionality – dominovat může jak část textová, tak obrazová. Zároveň se v určitých případech mohou též obě složky prolínat.

## 1.2 Deníkové inspirace z dějin výtvarné kultury

Cílem této podkapitoly je představit rozmanité podoby deníkových záznamů, které vznikly z invence výtvarných umělců dvacátého a jednadvacátého století. Každé z osmi prezentovaných pojetí diaristického žánru se přitom váže na specifický kontext. I tyto souvislosti budou v následujících medailonech stručně pojednány.

### 1.2.1 Deníky Františka Drtikola

V době, kdy vypukla první světová válka, byl František Drtikol (1883 – 1961) již známým fotografem s vlastním ateliérem. V létě roku 1914 však musel narukovat k vojsku a prakticky celé válečné období strávil v Benešově, kde sloužil jako šikovatel rekrutů. Během vojenské služby se Drtikol nemohl fotografování věnovat, přesto však, okouzlen ženskou energií, za sebou zanechával uměleckou stopu v podobě písemnictví a kreseb.

Právě válečná éra je obdobím vzniku Drtikolových deníků, které, ač formálně působí jako klasické poznámky ze všednodenního života vojáka, v sobě skrývají cosi specifického. Kromě popisu běžných událostí totiž zahrnují i vlastní filosofické úvahy a taktéž promluvy k platonické lásce Elišce Janské. Texty jsou tedy směřované ke konkrétní osobě, se kterou autor vede intimní vnitřní dialog. Záznamy jsou tak citově velmi zabarvené až explicitní, což jim dává celkově velmi expresivní vyznění.

Tento literárně a myšlenkově barvitý celek je pak ilustrován kresbami, na nichž nalézáme například kresebné skici krajin z okolí Benešovska, ale též vlastní Drtikolovy imaginace a další volné motivy, které autor v textových záznamech zmiňuje (viz Přílohy I., obrázek č. 1 a č. 2).<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Srov. DRTIKOL, František, DOLEŽAL, Stanislav, ed. *Deníky a dopisy z let 1914-1918 věnované Elišce Janské*. Praha: Svět, 2001.

### 1.2.2 Deník Fridy Kahlo

Život mexické malířky Fridy Kahlo (1907-1954), která bývá označována za královnu autoportrétu, byl výrazně poznamenán tragickou nehodou, při níž v roce 1925 utrpěla velmi vážná zranění s trvalými následky, s kterými se potýkala po celý svůj další život. Poraněná páteř omezila Fridu výrazným způsobem v pohybu. Většinu času tak trávila na lůžku, kde se z prosté nudy začala věnovat malířství.<sup>13</sup>

Fridin život byl plný bolesti, která se odrážela i v její tvorbě. Skrze autoportréty kombinované se snem se vyrovnávala s intenzivními pocity ze svého zmrzačeného těla. V posledních deseti letech svého života, kdy se postupně následkem různých nemocí, stupňujících se bolestí a utišujících drog propadala do stále častějších pocitů beznaděje, si Frida začala vést deník.<sup>14</sup>

Odkázána na lůžko zaznamenávala nepravidelně své postřehy, sny, básně, vzpomínky a většinou nikdy neodeslané dopisy adresované zejména jejímu muži Diegu Riverovi, aniž by dbala na časovou posloupnost. Právě Diego Rivera se stal obsedantním leitmotivem Fridina života. *„Přestože se jedná o běžné milostné dopisy, které svým stylem připomínají proslulý Diegův portrét, prozrazují nesnesitelnou úzkost, neklid zjitřený touhou, bolest, která se utiší pouze přítomností milované bytosti.“*<sup>15</sup>

Fridin deník je bohatě ilustrován. Nalezneme v něm celou řadu průvodních kreseb a akvarelových skic. Oproti autorčině volné tvorbě, která je povětšinou přísněji svázána snahou o precizní a doslovné výtvarné pojetí, se v deníku setkáváme s velmi spontánní a uvolněnou vizuální dokumentací autorčina života a jejích aktuálních asociací.

Nacházíme zde například ilustrace, které často vychází z náhodných linií a spletených čar, ze kterých volně vyrůstá nějaký známý tvar, obličej, zvíře nebo věc (viz Přílohy I., obrázek č. 3, č. 4 a č. 5).<sup>16</sup> Toto výtvarné pojetí lze přirovnat k asociačním experimentům, které ve své tvorbě častěji uplatňovali například

---

<sup>13</sup> Srov. KAHLO, Frida. *Intimní autoportrét: výběr z korespondence, deníku a dalších textů*. Přeložil Luděk JANDA. Praha: Labyrint, 2003. Karawana, s. 208-209.

<sup>14</sup> Tamtéž, s. 193.

<sup>15</sup> Tamtéž.

<sup>16</sup> Tamtéž.

magičtí realisté a surrealisté. Metody výtvarné asociace pak nezdědkakdy našly své funkční uplatnění také v psychodynamické terapii.<sup>17</sup>

Mnoho deníkových ilustrací vypráví o Fridině bolesti. V roce 1953 musela být Fridě pro rozvinutou gangrénu amputována pravá noha. Frida po zákroku nakreslila do svého deníku obraz (viz Přílohy I., obrázek č. 6), který doplnila komentářem: „*Pies para qué los quiero si tengo alas para volar.*“ („*K čemu potřebuji nohy, když mám křídla a mohu létat?*“). Frida se s touto ztrátou nikdy nevyrovnala a několikrát se pokusila ukončit svůj život.<sup>18</sup>

V posledním písemném záznamu, který učinila v průběhu čekání na propuštění z nemocnice v dubnu roku 1954, lze zachytit i výrok s dvojnásobným významem: „*Radostně čekám na odchod – a doufám, že se už nikdy nevrátím.*“ V deníku pak následuje jen několik obrázků a na poslední straně je namalována postava se zelenými křídly, která letí směrem vzhůru (viz Přílohy I., obrázek č. 7).<sup>19</sup>

Frida Kahlo zemřela 13. července 1954.

### 1.2.3 Týdeník 1968 Jiřího Koláře

„*Sbírky krásných básní mě už nudily ... Rozhodl jsem se tedy pro svědeckví, jakožto žánr i metodu. A bylo dobře, že jsem tak učinil. Kolážovaný deník nikdo přede mnou neudělal.*“<sup>20</sup>

Básník a výtvarník Jiří Kolář (1914-2002) svou tvorbou výrazně zasáhl do oblasti experimentálního umění. Postupně si během svého života začal uvědomovat omezenou schopnost slova a v rámci tvorby se přesvědčil o propustnosti hranice mezi slovem a obrazem.

Základním výtvarným postupem Jiřího Koláře byla koláž. Tuto techniku umělec obohatil o řadu modifikací. K jeho prvním experimentům na pomezí poezie a výtvarného umění patří konfrontáže a raportáže. *Konfrontáž* je postup založený na spojení motivů s příbuznými či protichůdnými vlastnostmi. Srovnává prvky ze zcela rozdílných epoch a prostředí. Odlišně pak vzniká

---

17 Např. Rorschachův test a jiné.

18 Srov. KAHLO, Frida. *Intimní autoportrét: výběr z korespondence, deníku a dalších textů*. Přeložil Luděk JANDA. Praha: Labyrint, 2003. Karawana, s. 185 a 215..

19 Srov. Tamtéž, s. 203.

20 KOLÁŘ, Jiří. *Týdeník 1968*. Praha: Torst, 1993, s. VII.



raportáž, v níž se vedle sebe staví děje a události, které na sebe významově navazují. K dalším výtvarným postupům, které Jiří Kolář ve své tvorbě uplatňoval, patří *muchláž*, *proláž*, *chiasmáž*, *roláž* ad. V muchlážích měnil autor souvislosti, když obrazy záměrně deformoval, aby narušil původní řád a zdůraznil roli náhody. Jeho proláže pak přinesly průhledy z jednoho prostoru do druhého. Propojily se tak různé světy a prostoupily se rozdílné duchovní principy. Zcela nové kompozice také vznikaly vlivem chiasmáže. Struktury nejrůznějších druhů písma, notových osnov, dopisů, zeměpisných a hvězdných map, šachovnic či fotografií umělec roztrhal na kousky, aby je pak znovu skládal a lepil. V souvislosti s roláží její autor uvádí celkem sedmáct variant. Tato technika v základu spočívá v rozřezání jednoho nebo více obrázků na proužky a jejich následném lepení v novém prostorovém uspořádání.<sup>21</sup>

Integrální součástí Kolářovy celoživotní tvorby byla deníková produkce. Z výtvarného hlediska lze za obzvláště významné považovat rozsáhlé kolážované Týdeníky z let 1967, 1968 a 1970. Historik umění Arsén Pohribný formu kolážovaného týdeníku charakterizuje následovně: *„Pramení z deníku, tedy privátní formy literární, rozvíjí se proudem, který protíná výtvarnictví a strhuje s sebou jeho struktury, aby je naplnil senzacemi masových médií sdělovacích, jež poeticky – názorně přemění.“*<sup>22</sup> Kolář své týdenní zážitky a dojmy nezapisoval, nýbrž tvořil narativní koláže.

Týdeník z roku 1968, z roku Pražského jara, zachycuje mimo jiné dramatické události, které otřásaly Československem. *„Neznám žádné dílo, které by diváka dokázalo přenést do atmosféry jarních nadějí a do kalných týdnů podzimní bezvýchodnosti tak bleskurychle a tak sugestivně jako tato sbírka autentických svědectví,“*<sup>23</sup> komentuje Pohribný Kolářův soubor 66 koláží.

Epicentrum Týdeníku '68 tvoří 11 koláží z konce srpna 1968. Jiří Kolář v tomto osudném období podstatně zvýšil frekvenci zaznamenávání a jeho Týdeník, dosud protkaný kolážemi odkazujícími i na věci osobní, se radikálně zpolitizoval (viz Přílohy I., obrázek č. 8, č. 9, č. 10 a č. 11).<sup>24</sup>

---

21 Srov. MACHALICKÝ, Jiří. Jiří Kolář. *Artlist: Centrum pro současné umění* [online]. Praha, ©2006–2020 [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/...93/>

22 KOLÁŘ, Jiří. *Týdeník 1968*. Praha: Torst, 1993, s. VII.

23 KOLÁŘ, Jiří. *Týdeník 1968*. Praha: Torst, 1993, s. VIII.

24 Srov. KOLÁŘ, Jiří. *Týdeník 1968*. Praha: Torst, 1993, s. XIII a XIV.

#### 1.2.4 *Deník 1952 Vladimíra Fuky*

Poté, co oceňovaný výtvarník Vladimír Fuka (1926-1977) v roce 1967 emigroval se svou rodinou do Spojených států amerických, zmizelo jeho jméno v tehdejší Československu z veřejného života i ze slovníků. O návrat k jeho dílu a zájem o jeho osobnost se po roce 1989 nejvíce zasloužila jeho žena, fotografka Eva Fuková.<sup>25</sup>

V roce 1951 vstoupili manželé Fukovi do neoficiální umělecké skupiny, která sestávala z rozličně profilovaných umělců, mezi které patřili například literáti Jan Hanč a Emanuel Frynta, malíř Kamil Lhoták a hudební skladatel Jan Rychlík. V tomto přátelském společenství, které se neustále proměňovalo a jehož dostřednou silou byl Jiří Kolář, se vedle tvorby stal významným svědectvím každodenní reality deník. V děsivé atmosféře poúnorové doby, kdy docházelo k masivnímu zatýkání, politickým procesům, popravám, vyvlastňování gruntů a vyhazování lidí ze škol, se umělci tajně scházeli, aby společně tvořili a žili těžké době navzdory.<sup>26</sup>

Deník vedený Vladimírem Fukou vznikl pod křídly vzájemné inspirace a spolupráce jednotlivých členů umělecké skupiny. Cyklus kreseb, z nichž se dochovala jen poměrná část, která nyní tvoří obsah Deníku 1952, lze chápat jako výtvarný pandán deníků literárních<sup>27</sup>, které v nejtvrďší době totalitního režimu v Československu vznikaly.<sup>28</sup> V pořízených záznamech uplatnil autor své jedinečné kreslířské umění a nepřebornou fantazii obohacenou o koláž a tzv. konfrontáž, tedy techniku, kterou objevil Jiří Kolář inspirovaný tvůrčí metodou Evy Fukové.

Vladimír Fuka byl denním posluchačem rádia Svobodná Evropa, které se pro něho stalo hlavním zdrojem informací. Ve svém deníku tak zpracovával politické a sociografické aktuality z domova i ze světa, nalezneme zde i výtvarně ztvárněné zprávy z novin či tisku. Inspiraci Vladimír Fuka nacházel též ve starých knihách, magazínech a v každodenním životě. Vedle reflexí studené války, výjevů z válečné Koreje, z Íránu nebo ze zasedání

---

25 Srov. MALINA, Dalibor. Ilustrátor Vladimír Fuka byl městský člověk vzešlý z české krajiny a jejího stesku. *Čítárny: Nejstarší web o knihách v ČR* [online]. c2001-2021, 29.03.2021 [cit. 2021-8-17]. Dostupné z: <https://www.citarny.cz/knihy-lide/o-knihach-a-lidech/ilustratori-knihy/ilustrator-vladimir-fuka-byl-mestsky-clovek-vzesly-z-ceske-krajiny-a-jejeho-stesku>

26 Srov. ROUS, Jan. Úzkostlivý Labyrint. FUKA, Vladimír. *Deník 1952*. Praha: Plus, 2010.

27 Jmenovat můžeme například deníkové záznamy Jana Zábrany, Jiřího Koláře či Josefa Hiršala.

28 Srov. ŠRÁMEK, Petr. Vladimír Fuka: Deník 1952. In: *Mozaika* [rozhlasový pořad]. ČRo 3 – Vltava, 19.10.2010.

Organizace spojených národů v Paříži či New Yorku zde nalezneme též nekomentované záznamy každodennosti v pražských, ale i pařížských ulicích a reflexe událostí nedávno minulých.<sup>29</sup>

Deníkové záznamy Vladimíra Fuky mají na první pohled charakter ilustrací dobových událostí. Ve skutečnosti však obyčejnou reportáž významově přesahují. Dobře to ve svém kritickém textu popisuje Anna Vondřichová: *„Obraz však rozhodně nefunguje jako dokumentární dokreslení zprávy, ba právě naopak – zpráva je jakousi slepou mapou události, jejíž smysl a pravá podoba se vyjeví až v obraze.“*<sup>30</sup> Obrazová část Fukových deníků je v podstatě sledem volně vedených kresebných skic, ve kterých autor expresivně zaznamenává konkrétní výjevy ze světa na základě své vlastní imaginace a bezprostřední zkušenosti (viz Přílohy I., obrázky č. 12, 13, 14).

Jak bylo již naznačeno výše, deník se zachoval neúplný. Podařilo se však uchovat jeho orámování časovým počátkem a koncem v podobě stejné novoročenky, na které je zobrazen Fukův sen - jedoucí vlak a silnice s ukazatelem Paris – Joinville (viz Přílohy I., obrázek č. 15).<sup>31</sup>

### 1.2.5 Deníky Josefa Jíry

*„Moje obrazy, to je můj deník, mé listy důvěrné, které zveřejňuji a snažím se jim dát všelidský, obecný význam.“*<sup>32</sup>

Těmito slovy okomentoval Josef Jíra (1929-2005) svoji tvorbu, ze které vzešla řada olejomalb a kreseb a která zahrnovala též kvaše a koláže. Kromě těchto veřejných děl pracoval Jíra dlouhodobě také na svých denících, které si ovšem vedl pro svoji potřebu, aniž by je kdy zamýšlel publikovat. Na popud jeho přátel, a s jeho laskavým svolením, však byla jeho diaristická díla zveřejněna ještě za jeho života.

Všechna, až na jednu výjimku, můžeme označit jako deníky cestovní. Ty si Josef Jíra vedl mezi léty 1965 až 1995 při svých výpravách do zahraničí. Navštívit v tomto období přitom stihl téměř dvě desítky zemí, z nichž můžeme jmenovat

29 Srov. FUKOVÁ, Ivana. Život bez Coca-Coly. FUKA, Vladimír. *Deník 1952*. Praha: Plus, 2010.

30 Srov. VONDŘICHOVÁ, Anna. Obrazy z režimu průvodů a front: Výtvarný deník Vladimíra Fuky z roku 1952. A2: *kulturní čtrnáctideník* [online]. Praha: A2, ©2005–2017, 2011(8) [cit. 2021-8-18]. ISSN 1803-6635. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2011/8/obrazy-z-rezimu-pruvodu-a-front>

31 Srov. ROUS, Jan. Úzkostlivý Labyrint. FUKA, Vladimír. *Deník 1952*. Praha: Plus, 2010.

32 VOTAVOVÁ, Jarmila. *Josef Jíra, malíř a grafik*. Liberec: Nakladatelství Libereckých tiskáren, 1992, s. 24.

například Itálii, Arménii, Izrael či Island. Fotograf Petr Ulrych k těmto deníkům souhrnně uvádí: „ ... jsou to nejpodivuhodnější umělecká díla, jaká jsem kdy mohl hmatat. Nerafinované koláže okamžiků, nepokojných myšlenek, zběžných náčrtků, padlých listů a lístků do galerií, dopisů, popisů. Jsou v nich hotové obrazy i haléřové pohlednice ze stánku. Odrážejí upřímnost ke světu a posedlost světem. Duchovní migrace neemigranta. Introvertní zodpovídání nepoložených otázek.“<sup>33</sup>

Josef Jíra ve svých denících kombinuje text, malbu a kresbu. Nacházíme zde spontánní kresby propiskou, tužkou, fixem, uhlem a malby akvarelem nebo temperou. Některé obrazy jsou pak obohaceny autentickými prvky – např. dolepováním fotografií, výstřížků z novin, ale také jízdenek, pivních tácků či propagačních materiálů. Vytváří tak celkový dojem výtvarně doplněné koláže. Obrazová stránka má v Jírových denících obecně dominantní postavení a funkčně obohacuje rámcovou a poměrně strohou textovou naraci (viz Přílohy I., obrázky č. 16, 17, 18 a 19).

U příležitosti druhého uvedení retrospektivní výstavy<sup>34</sup> v Letohrádku Ostrov, která mapovala umělcovo celoživotní dílo, byl vydán Jírův zmiňovaný necestovní a tudíž výjimečný deník nazvaný *Život bez rukávů*. V deníku, který vyšel již dříve jako samizdat<sup>35</sup>, Jíra podrobně popisuje zhruba tři měsíce svého života, jež v letech 1970 a 1971 dobrovolně strávil v protialkoholní léčebně u Apolináře v Praze (viz Přílohy I., obrázek č. 20).<sup>36</sup> Umělec zaznamenával jednotlivé dny se vši syrovostí a tíživostí, nejprve spíše prostřednictvím textu, později dával větší prostor kresbám. Obsáhlou předmluvu k malířovu deníku napsal Bohumil Hrabal, se kterým se Josef Jíra dlouhá léta přátelil.

---

33 ULRYCH, Petr a Josef JÍRA. *Deníky malíře srdcem: s Josefem Jírou rozmlouvá Petr Ulrych*. Praha: Paseka, 1997, s. 6.

34 Premiéra se konala v Oblastní galerii Liberec o rok dříve a byla uspořádána k umělcovým nedožitým devadesátinám.

35 Publikace *Život bez rukávů* vyšla jako samizdat v druhé polovině osmdesátých let a byla v podstatě přepisem deníku Josefa Jíry, o který se zasloužil jeho blízký přítel Bohumil Hrabal, který pak ještě s výrazným odstupem času dopsal k deníku obsáhlou předmluvu.

36 Srov. JÍRA, Josef a Zuzana ŠTĚPANOVIČOVÁ. *Život bez rukávů: deník Josefa Jíry z let 1970-1971 s předmluvou Bohumila Hrabala*. Karlovy Vary: Galerie umění Karlovy Vary, příspěvková organizace Karlovarského kraje, 2020.

### 1.2.6 Cestovní deníky Františka Skály

V roce 1993 byl František Skála (1956) vybrán, aby reprezentoval Českou republiku na 45. bienále současného umění v Benátkách. Na cestu do centra dění vyrazil výtvarník pěšky, zatímco do našeho národního pavilonu v Benátkách nechal zaslat jen prázdné sokly a rámy. Umělec původně zamýšlel vystavit na bienále práce, které vznikly během jeho předchozího čtvrtletního pobytu v Headlands Center for the Arts v Kalifornii. Situace ohledně jejich dopravy se však zkomplikovala a tak vyvstala opodstatněná pochybnost, zdali se jejich transport v potřebném termínu zdaří. Pod tíhou odpovědnosti byl Skála nucen hledat náhradní řešení, kterým se nakonec staly deníkové záznamy, jež umělec sbíral v rámci svého pěšího putování.<sup>37</sup>

Rozhodnutí vydat se na pouť a na Bienále následně vystavit ilustrované deníky, bylo pro Skálu osvobozující. Vyrazil z Prahy a putoval přes Šumavu, Rakousko a Alpy. V průběhu této pětadvacetidenní cesty si vedl maloformátový sešitkový deník, do něhož systematicky zaznamenával průběh své cesty prostřednictvím ručně psaných komentářů, doplněných vesměs studijně laděnými kresbami tužkou a tuší. Některé z nich jsou volně lavírované a kolorované. Jednotlivé strany jeho deníků mají zároveň dekorativně pojednané datumy jednotlivých dní (viz Přílohy I., obrázky č. 21, 22 a 23). Skálův svérázný popis je barvitým líčením umělcových dojmů z náročného pochodu cizí krajinou. Jeho promluvy k sobě, jako modernímu poutníkovi jdoucím v Máchových stopách přes Alpy, vykazují prvky situačního dramatu, nadsázky a neskrývaného humoru.

Skálovy deníkové záznamy však neskončily u jeho benátského dobrodružství. Autor později podnikl několik dalších objevných cest, na které se opět rozhodl umělecky reagovat deníkovou formou. Jako příklad lze uvést jeho dva peruánské deníky nebo záznamy z Kolumbie.

---

<sup>37</sup> Srov. František mladší Skála. *AbART: Databáze českého a slovenského umění* [online]. [cit. 2021-8-31]. Dostupné z: <https://cs.isabart.org/person/1962>

### 1.2.7 Cestovní deníky Michala Cihláře

*„Vytváření deníčků je mou cestovní obsesí ... Vzrušující je, že obsah deníčku nemůžu předem znát, všechno v něm vzniká jaksi on-line. Deníček nosím v zadní kapse, takže je trvale prohnutý a někdy i potrháný. Je prožitý ...“<sup>38</sup>*

V polovině 80. let narazil výtvarník Michal Cihlár na deníky amerického fotografa Petera Bearda, v nichž našel trvalou inspiraci pro to, jak uchovat vlastní prožité okamžiky živé a svěží. Po vzoru Bearda začal Cihlár na sklonku 80. let používat specifickou deníkovou strategii, která spočívá v obohacování písemných a obrazových záznamů o drobné reálie, které umělec fixuje pomocí průhledné lepenky a vytváří tak v podstatě asambláže (viz Přílohy I., obrázky č. 24 a 25). Tímto způsobem se tak autor snaží zakonzervovat daný okamžik v jeho původní autenticitě. *„... do deníčků lepím vše, co mne na cestě upoutá, co jde zvednout, utrhnout, přišpendlit, zanést hmatatelně do paměti. Proto si třeba z mořských pláží pravidelně průhlednou lepenkou zalepuji špetku písku. Chci navždy archivovat jejich barvu a jemnost.“<sup>39</sup>*

Cihlár, coby vášnivý cestovatel, vytvořil tímto způsobem od své první zahraniční cesty bezmála již sto originálních ručně šitých maloformátových deníků (viz Přílohy I., obrázek č. 26), které jsou plné zapsaných zážitků, kreseb, vlepených obrázků, fotografií a předmětů nejrůznějšího charakteru – od přírodnin až po obaly konzumovaných potravin, které místy dávají výsledným artefaktům téměř charakter junk artu. (viz Přílohy I., obrázek č. 27).

### 1.2.8 Studijní deníky Adama Kašpara

Mezi autory mladší generace, kteří se ve své tvorbě systematicky přibližují k deníkovému žánru, patří například Adam Kašpar (1993). Kašparova tvorba je silně ovlivněna jeho studijním zájmem o přírodu, která je zároveň dominantním tématem jeho volné umělecké tvorby. Jeho studijní záznamy, které vznikají přímo pod širým nebem, jsou vždy vedeny s až enormně analytickým zaujetím pro konkrétní krajinu, ve které se autor zrovna nachází a kterou s citem pro její vrstvy výtvarně pojednává. Martin Mainer k těmto výjevům

---

38 CIHLÁŘ, Michal. *Ostrov: dva kubánské deníčky = Island : two Cuban diaries.*

Přeložil David LIVINGSTONE. Zlín: Archa, 2016, s. 7.

39 Tamtéž, s. 7.

poznamenává: „*Prostor je z vrstev a zřejmě nemá konec, vrství se za sebou v další a další vrstvy, představa konce prostoru sice může existovat a v různých teoriích i existuje, ale jsou to jen představy, ideje a lidské obrazy.*“<sup>40</sup>

Kašparovy olejové skici tak obsahují mimo jiné řadu průvodních informací – textů a schémat, které se s obrazy volně prolínají a s téměř didaktickou pečlivostí geologa je doplňují. V jeho studijních pracích, mnohdy lavírujících na pomezí vědeckých ilustrací, tak nalezneme průřezy horstev s podrobně zdokumentovanými tektonickými reliéfy, místopisné záznamy, stejně jako poznámky k místní mytologii či postavení hvězd. „*Kašparovy obrazy jsou vize, zastavení a zklidnění, zadívání se a vidění, malířský um a jasný záměr, jeho krajiny jsou otevřená okna, rostou před námi na malé ploše plátna, klidné, hluboké a prosté,*“<sup>41</sup> uzavírá Mainer charakteristiku Kašparovy jedinečné tvorby.

Příkladem mohou být jeho velkoformátové skicáře, nabývající forem deníkových knih, které zaznamenávají procházení krajinami Islandu, Alp nebo jiných, veskrze pustých míst (viz Přílohy I., obrázky č. 28 a 29).

---

40 MAINER, Martin. Předmluva. KAŠPAR, Adam. *Katalog k výstavě Adama Kašpara v Nové Galerii*. Praha: Nová Galerie, 2016, s. 7.

41 Tamtéž.

## 2 PORUCHY AUTISTICKÉHO SPEKTRA

Povědomí veřejnosti o autismu za poslední roky v Čechách zesílilo. Svoji roli v této otázce jistě sehrály různorodé osvětové kampaně<sup>42</sup>, které jsou přímo zaměřené na zvýšení informovanosti o této diagnóze a cílí na podporu rovných příležitostí pro děti a dospělé osoby s poruchami autistického spektra. V rámci zvyšování povědomí o problematice rodin s dětmi s autismem silně zapůsobil v roce 2017 dokumentární film Děti úplňku<sup>43</sup> v režii Veroniky Stehlíkové, který rozrývá popkulturní zjednodušující obraz autismu, jenž vznikl zejména na podkladě filmu Rain Man. Uvedený dokument pojednává o dětech s těžkou formou autismu a ilustruje různé podoby problémového chování a obtížné situace, s nimiž se rodiny těchto dětí potýkají. Svůj díl na osvětě má zajisté i poměrně hojná publikační činnost různorodých autorů - od odborníků, přes rodiče dětí s autismem, až po samotné osoby s popisovanou diagnózou. V této souvislosti je žádoucí zmínit nakladatelství PASPARTA, které je výrazně orientováno na problematiku poruch autistického spektra a které bylo založeno v roce 2013 jako sociální podnik. Z jeho činnosti již vyšlo mnoho zajímavých odborných publikací a populárně naučných knih, včetně prakticky orientovaných příruček.

I přes skutečnost, že společnost je v současné době o autismu mnohem lépe informovaná, než byla například před dvaceti lety, je zapotřebí konstatovat, že i nadále o této problematice kolují zejména v laické veřejnosti mýty, jejichž pevné kořeny se jak vidno daří vyvracet ztěžka. Jistě tomu nahrává i fakt,

---

42 V roce 2007 vyhlásila Organizace spojených národů Světový den porozumění autismu - tento den slouží především pro zdůraznění faktu, že je třeba zkvalitňovat život lidí s autismem, aby mohli vést smysluplný a důstojný život, a připadá na 2. duben. Od té doby postupně vznikají po celé Zemi osvětové akce, které se více či méně ke Světovému dni porozumění autismu váží, a mnohé z nich lze již považovat za tradiční. Tento trend neminul ani Českou republiku. Za zmínku jistě stojí osvětové činnosti pořádané nestátní neziskovou organizací NAUTIS (Národní ústav pro autismus - dříve Asociace pomáhající lidem s autismem /APLA/): Porozumět autismu, festival NAUTIS FEST, soutěž APLAUS, kazuistická konference Autismus v praxi. K jedné z nejviditelnějších akcí pak patří kampaň Česko svítí modře, která vznikla pod taktovkou platformy Naděje pro autismus a je inspirována celosvětovou kampaní Light It Up Blue. Za nejmladší osvětový projekt lze označit zcela unikátní internetový portál AutismPort, který se české veřejnosti otevřel v roce 2021, a který nabízí komplexní informace týkající se problematiky autismu. Je určen lidem s autismem a jejich rodinám, studentům, odborné i laické veřejnosti, novinářům i politikům. Jeho zakladatelkou je psychologka Kateřina Thorová, která též v roce 2000 založila již zmiňovanou neziskovou organizaci Asociace pomáhající lidem s autismem (dnes NAUTIS). Více viz [www.autismport.cz](http://www.autismport.cz).

43 Více informací viz <https://www.detiuplnku.cz/cs/home/film/>



že vědcům se doposud nepodařilo vysvětlit přesný mechanismus příčin vzniku autismu.<sup>44</sup>

V následujících kapitolách si proto shrneme informace o autismu, které jsou pro téma této diplomové práce podstatné, a které se výhradně opírají o vědecké poznání. Pro správné porozumění textu si však nejprve vymezíme základní pojmy.

## 2.1 Úvod do problematiky - vymezení základních pojmů

Obecně rozšířený výraz autismus chápeme jako synonymum dnes též běžně užívaného sousloví poruchy autistického spektra. Byl ale vždy pojem autismus užíván v uvedeném kontextu s dnešní samozřejmostí? Učiňme na tomto místě krátký exkurz do historie.

Pojem autismus poprvé použil v roce 1911 švýcarský psychiatr Eugen Bleuler, ovšem v jeho pojetí představoval autismus jeden ze symptomů, který pozoroval u schizofrenních pacientů. Označoval jím schizofrenní stažení se z reálného světa a ponoření se do vlastního nesrozumitelného světa nemoci.<sup>45</sup>

Zhruba o tři dekády později užil ve své práci americký psychiatr Leo Kanner termín autismus ve zcela jiné souvislosti. Kanner byl prvním člověkem na světě, který si všiml podobně nepřiměřeného chování u skupiny 11 dětí, které pozoroval po dobu pěti let. Zvláštní projevy v jejich chování považoval Kanner za symptomy specifické samostatné poruchy, která však do té doby nebyla popsána. Kanner nově objevenou poruchu pojmenoval *časný dětský autismus*. K výběru tohoto označení inspiroval Kanner řecký původ slova - *autos*, což znamená *sám*. Užitým názvem chtěl Kanner konstatovat, že jím pozorované děti vnímá jako extrémně osamělé a uzavřené ve svém vlastním světě.<sup>46</sup>

Dva rozdílné významy jednoho odborného termínu způsobily, že dětský autismus byl zaměňován se schizofrenií. Až v sedmdesátých letech minulého

---

44 Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, s. 53.

45 Srov. HRDLIČKA, Michal, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004, s. 12.

46 Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, s. 32.

století se objevilo několik prací, které vymezily autismus oproti schizofrenii. Trvalo tedy několik desetiletí, než se potvrdilo, co je z dnešního hlediska zcela zjevné - autismus nemá se schizofrenií společné klinické příznaky a jedná se tedy o dvě zcela odlišné diagnózy.<sup>47</sup>

Dříve, nežli si přiblížíme termín poruchy autistického spektra (dále též PAS), je zapotřebí připomenout, že školství nemá vytvořený vlastní pedagogický klasifikační systém některých skupin diagnóz, a tak dlouhodobě přebírá klasifikační systém medicínský.<sup>48</sup>

V Evropě máme na mysli Mezinárodní klasifikaci nemocí (dále jen MKN), kterou vydává Světová zdravotnická organizace (WHO), ve Spojených státech amerických pak Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch (dále jen DSM), který vydává Americká psychiatrická asociace. Od roku 2013 platí pátá revize této klasifikace (dále jen DSM-5).

V DSM-5 byly dosavadní diagnózy uváděné v DSM-4 (autistická porucha, Aspergerův syndrom a další) sloučeny do jediné diagnostické kategorie – porucha autistického spektra, která je subkategorií neurovývojových poruch.

Zřejmě i díky tomu, že americká diagnostická kritéria se zdají být pro praktické využití srozumitelnější, se ve světě termín poruchy autistického spektra rychle rozšířil a v současné době je již běžně užíván i u nás, přestože dosavadní desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN-10) tento výraz neobsahuje. Pojmu poruchy autistického spektra v MKN-10 zhruba odpovídá termín pervazivní vývojové poruchy.<sup>49</sup>

Nicméně v případě MKN se nacházíme v přelomové době. V květnu roku 2019 byla totiž na 72. zasedání Světového zdravotnického shromáždění v Ženevě přijata dlouho očekávaná jedenáctá revize Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN-11), která by měla vstoupit v platnost 1. ledna 2022.<sup>50</sup>

MKN-11 po vzoru DSM-5 ruší dosavadní jednotlivé diagnózy spadající v MKN-10 pod pervazivní vývojové poruchy (konkrétně dětský autismus,

---

47 Srov. HRDLIČKA, Michal, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004, s. 13.

48 Srov. MERTIN, Václav. *Školní poradenství v praxi* [online]. 24.10.2018 [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/...018>

49 Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, s. 62.

50 Srov. Příprava MKN-11. In: *ÚZIS ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. [cit. 2021-02-07]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/...n11>

atypický autismus, Aspergerův syndrom a další) a zavádí jednu hlavní diagnózu - porucha autistického spektra, která je dále specifikována dle toho, zda je přítomné narušení intelektu a porucha funkčního jazyka, a která spadá pod neurovývojové poruchy.<sup>51</sup>

Z uvedeného je patrná snaha o zavedení všeobecného pojmu, který by zastřešoval jedince s co nejširší škálou i mírou symptomů. Totiž mezi různými typy autismu jsou velmi nejasné hranice a skrze jejich vzájemné překrývání často nastávají obtíže při zařazování dětí do určité kategorie. Popisované problémy při diagnostice souvisí se skutečností, že pro autismus je příznačný aspekt komplexnosti. Poruchy autistického spektra se diagnostikují vždy na základě přítomné určité sumy symptomů ve specifických oblastech – nikdy ne na základě jen několika projevů. Jednotlivé symptomy se kombinují v nesčetných variacích, tudíž prakticky nenajdeme dva jedince, u kterých by se porucha manifestovala totožně. Každý člověk s autismem je tak ve svých projevech, ale i v tíži poruchy jedinečný. Tíži autismu nehodnotíme jen podle míry symptomatiky, ale i podle míry nadstandardní podpory, kterou jedinec potřebuje k fungování v běžném prostředí a při běžných aktivitách. Zjednodušeně lze říci, že člověk s velmi zřetelným autistickým chováním může někdy fungovat zcela samostatně a naopak člověk, jehož projevy autismu nejsou na první pohled patrné, může potřebovat prakticky každodenní speciální péči.<sup>52</sup>

Co ale tedy jedince s autismem spojuje? Přes velkou rozmanitost projevů uvnitř autistického spektra zaznamenáváme u diagnostikovaných osob kvalitativní problémy především ve třech oblastech vývoje:

- v oblasti **sociální interakce**;
- v oblasti **komunikace**;
- v oblasti **představitosti**.

V následující kapitole se na tyto definující sféry autismu podíváme podrobněji.

---

51 Srov. MERTIN, Václav. *Školní poradenství v praxi* [online]. 24.10.2018 [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/...018>

52 Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, s. 29-30.

## 2.2 Jádrové oblasti poruch autistického spektra

Společným jmenovatelem poruch autistického spektra je kombinace symptomů, které spadají do tzv. diagnostické triády<sup>53</sup>. Triádou rozumíme styčné problémové oblasti, které jsme jmenovali v závěru předchozí kapitoly.

K autistické triádě se velmi často připojují další klinické projevy, které mohou v některých případech zasahovat do kvality života jedince s PAS výrazněji, než samotné symptomy triády. K těmto projevům patří především odlišnosti ve smyslovém vnímání, dále odlišnosti v motorickém vývoji a atypické projevy v oblasti motoriky, problémy v chování, narušená schopnost přizpůsobovat se a nepřiměřená emoční reaktivita ve vyjadřování i porozumění emocím. Pro úplnost dodejme, že přítomnost symptomů uvedených v tomto odstavci není pro diagnózu PAS stěžejní.

### 2.2.1 Oblast sociální interakce a sociálního chování

Všechny osoby s poruchou autistického spektra, i když různých stupňů závažnosti, mají problémy v interakci s druhými lidmi.

Člověk se rodí do světa, který je utvářen sociálními vztahy. Rozvoj jeho sociálních schopností je podmíněn jednak vrozenými predispozicemi a jednak zkušenostmi se sociálními výměnami. Na základě vrozené dispozice zaměřovat se na sociální svět a učit se od druhých, a na základě raných zkušeností, kdy se tyto schopnosti zdokonalují, si jedinec vyvíjí způsobilost interpretovat a předvídat chování druhých. Zdá se, že uvedené podmínky úspěšného rozvoje sociálních schopností, jsou u dětí s PAS narušeny.<sup>54</sup>

---

53 V DSM-5 můžeme zaznamenat redefinici konceptu triády – komunikační a sociální obtíže jsou skrze kritéria v DSM-5 spojeny do jedné kategorie, což naznačuje, že tyto potíže jsou projevem téhož problému, který spočívá v porozumění a interakci se sociálním světem. V souvislosti s DSM-5 bychom tedy měli hovořit spíše o symptomatologické dyádě autismu. Srov. COTTINI, Lucio, Giacomo VIVANTI, Benedetta BONCI a Rita CENTRA. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Přeložila Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, 2017, s. 25.

54 Srov. COTTINI, Lucio, Giacomo VIVANTI, Benedetta BONCI a Rita CENTRA. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Přeložila Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, 2017, s. 30.

*„Specifický kognitivní styl, ke kterému přispívá doslovné a přesné chápání instrukcí a situací, rigidita myšlení, egocentrismus s omezenou schopností empatie, malá nebo žádná schopnost porozumět metakomunikaci<sup>55</sup> a neschopnost zobecňovat, lidem s PAS neumožňuje chápat jemnost a komplexitu sociálních vztahů a situací.“<sup>56</sup>*

V sociálním chování jedinců s autismem se můžeme setkat s celou řadou abnormalit. V souvislosti se vzděláváním dětí s PAS však považují za podstatné uvést, že žáci s touto diagnózou se nedokáží spontánně učit prostřednictvím sdílené pozornosti, sociálních interakcí či nápodoby a mají problémy s chápáním sociálních situací, myšlenek a pocitů druhých lidí.<sup>57</sup>

Nyní se pojdme pokusit zbořit jeden ze silně zakořeněných mýtů. Není pravdou, že pouze jedinec, který je odtažitý, působí osaměle, vyhýbá se očnímu kontaktu a fyzický kontakt odmítá, je autistický. Ve skutečnosti se u osob s PAS můžeme setkat s celou škálou sociálního chování, která má dva extrémní póly. Pól osamělý, kdy jedinec s autismem odmítá většinu výzev k sociálnímu kontaktu. Protikladem je pól extrémní sociální aktivity, kdy se jedinec s PAS snaží navázat sociální kontakt všude a s každým, bez ohledu na sociální normu (dotýká se lidí, upřeně jim hledí do obličeje, obtěžuje je svými monology o tématech, které druhou stranu nezajímají).<sup>58</sup>

Různé profily sociálního chování pozorované u lidí s PAS popsala Lorna Wingová v následujících čtyřech typech, Kateřina Thorová přidává na základě zkušeností ještě kategorii pátou:

- a) typ osamělý
- b) typ pasivní
- c) typ aktivní - zvláštní
- d) typ formální, afektovaný
- e) typ smíšený – zvláštní<sup>59</sup>

---

55 „Metakomunikace je předávání informací v průběhu slovní komunikace společně s přímým obsahem řečeného – intonace hlasu, mimika, gestikulace, zabarvení hlasu, důraz apod.“  
THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, s. 80.

56 Tamtéž.

57 Srov. ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018, s. 33.

58 Srov. Tamtéž, s. 63, s. 65.

59 Srov. Tamtéž, s. 65, s. 76.

Osoby s autismem, které patří k prvnímu typu, mají tendenci být uzavřené do sebe, nemají o sociální kontakt zájem. Zjednodušeně můžeme říci, že jejich chování je projevem negativní reakce na složité sociální situace, kterým nerozumí. V nejednoznačném, nepředvídatelném a chaotickém sociálním světě se neorientují – je pro ně frustrující. Jsou-li do sociální interakce nuceni, může u nich dojít k výbuchu vzteku či agresi. Vůči blízkým osobám mohou, ale nemusí uplatňovat základní sociální dovednosti, jako jsou sociální úsměv, fyzický kontakt, radost ze shledání či vzájemný pohled do očí. Tato skupina jedinců má nejbližší ke klasickému pojetí autismu dle Kannerova. Nejméně potíží v sociálních interakcích pravděpodobně zažívají osoby s pasivním typem sociální interakce. Ty se totiž sociálních situací neodmítají účastnit, obzvláště když se jim situace nějak zjednoduší, ale pakliže je nikdo k účasti nepřizve, mlčky a v klidu pozorují dění a nevyvíjejí iniciativu. Těmto osobám obvykle chybí vyšší sociální dovednosti, jako jsou poskytnutí útěchy, prosba o pomoc či snaha spontánně rozvíjet společnou činnost. Osoby s aktivní, ale zvláštní interakcí se často s nadšením podílejí na sociálních aktivitách druhých a přebírají iniciativu, ale dělají to nepřiměřeným způsobem. Setkáváme se tak u nich s velmi problematickým obtěžujícím sociálním chováním, v dospělém věku u nich může docházet i ke střetu se zákonem. Tyto osoby neberou ohled na druhé, nedokáží odhadnout sociální normu, lpí na určitých tématech hovoru, kladou nevhodné dotazy, provokují a mohou být agresivní.<sup>60</sup> Čtvrtá uváděná kategorie je typická pro osoby s PAS, u nichž registrujeme vyšší hodnotu inteligenčního kvocientu. Jejich chování je velmi konzervativní, řeč pak příliš formální se sklonem k preciznímu vyjadřování, často se u nich setkáváme s encyklopedickými zájmy a s pedantickým dodržováním pravidel. Osoby s formálním typem sociální interakce nejsou flexibilní, resp. nedokáží přizpůsobit své chování změně sociální situace a kontextu, děti působí velmi nedětsky.<sup>61</sup> U osob posledního typu zaznamenáváme velmi nesourodé sociální chování – záleží na prostředí, situaci a osobě, se kterou je kontakt navazován. Vyznačují se tedy prvky osamělosti, pasivity i aktivního a formálního přístupu.<sup>62</sup>

---

60 Srov. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus II.: Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000, s. 8 – 9.

61 Výňatek z kazuistiky desetiletého chlapce, který byl v rámci diagnostiky zařazen k formálnímu typu sociální interakce – na otázku, kdy se narodil, odpovídá: „Narodil jsem se 18. 5. 1992 v Praze 5 – Motole, V Úvalu 84. Vzhledem k nízké porodní váze jsem strávil tři měsíce na jednotce intenzivní péče. Telefonní číslo do Motola je 24 43 42 00.“ Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání*. Praha: Portál, 2016, s. 75.

62 Srov. Tamtéž, s. 75 – 78.

Při práci se žáky s PAS je velmi žádoucí mít o způsobu sociální interakce jednotlivců aktuální přehled. Je potřeba mít ale na paměti, že rozdělení do výše uvedených skupin není absolutní - naprosto typické chování pro danou skupinu vykazuje jen část osob s PAS. Sociální chování podléhá tolika vlivům, že jednotlivé projevy mohou odpovídat dvěma i více typologickým kategoriím. Také je vcelku běžné, že se způsob sociální interakce mění s věkem. Nejde tedy o stabilní projev a je potřeba jej v čase revidovat. Převažující typ sociální interakce se obvykle vykrystalizuje až v dospělosti.<sup>63</sup>

Také míra poruchy sociální interakce se u jednotlivých osob s PAS liší. Mírnější podoba sociálních obtíží neznemožňuje běžný život, těžší forma naopak výrazně zasahuje do života rodiny, vzdělávacího procesu, případně znesnadňuje či zcela znemožňuje pozdější účast člověka v pracovním procesu.<sup>64</sup>

### 2.2.2 Oblast komunikace

Původ slova komunikace nalézáme v latinských výrazech *communicatio* - vespolné účastnění a *communicare* - činit něco společným, společně něco sdílet<sup>65</sup>. Z uvedeného je patrné, že komunikace velice úzce souvisí se sociálním světem a na základě předchozího textu lze tedy tušit, že v této oblasti budou osoby s PAS vykazovat taktéž zásadní deficity - ty a jejich kombinace jsou u lidí s PAS opět velmi variabilní.

Obecně však můžeme říci, že projevy narušené komunikace můžeme u lidí s autismem zaznamenat na úrovni receptivní i expresivní, verbální i neverbální. Thorová uvádí, že zhruba polovina dětí s PAS si nikdy neosvojí řeč na takovou úroveň, aby sloužila ke komunikačním účelům.<sup>66</sup> U 10-30% dětí s PAS se řeč nevyvine vůbec.<sup>67</sup>

Ve verbálním projevu jedinců s PAS můžeme narazit na celou řadu zvláštností, mezi kterými můžeme jmenovat například různé slovně vyjádřené

---

63 Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, s. 79.

64 Tamtéž.

65 Srov. VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000.

66 Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, s. 100.

67 Srov. ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018, s. 36.

rituály, semiecholalii či echolalii.<sup>68</sup> V oblasti porozumění verbálnímu projevu je příznačným jevem omezená schopnost interpretovat abstraktní pojmy, obrazná pojmenování a všechny výroky, u nichž je potřeba „jít“ za formu sděleného (např. při užití ironie, nadsázky apod.). Také u neverbální komunikace osob s PAS můžeme registrovat potíže jak v projevu, tak v porozumění. Lidé s autismem nemají přirozenou tendenci kompenzovat své potíže v jazykové produkci jinými formami vyjadřování. Registrujeme u nich tedy omezenou mimoslovní komunikaci, která zahrnuje krom jiného užívání očního kontaktu, gest a mimiky. Problematické je pro ně též dekódování významu neverbální komunikace druhých lidí. Těžko na základě výrazu obličeje, gesta, postoje těla či jiných signálů rozpoznávají, co si druzí myslí nebo jaké emoce prožívají.<sup>69</sup>

Pro všechny osoby s PAS, i pro ty s dobrou úrovní verbálního vyjadřování, je pak příznačné, že mají potíže s pragmatickou rovinou komunikace.<sup>70</sup> Jde o rovinu sociálního uplatnění komunikace, resp. o schopnost využívat komunikaci k sociální interakci v souladu s kontextem. Zahrnuje různé dovednosti, kupříkladu užívání prvků neverbální komunikace, vyžádání či poskytnutí informací, kladení zdvořilostních i jiných otázek, adekvátní odpovídání na položené otázky, rozlišování vykání a tykání, použití přiměřeného oslovení, žádost o pomoc, dovolení, tvoření dialogu, naslouchání, udržování tématu hovoru a zároveň neulpívání na tématu jediném, obsahuje také tzv. regulační funkci řeči, která spočívá v usměrňování sociálních interakcí, v dosahování cíle pomocí komunikace. Do pragmatické roviny řadíme také schopnost vyjádřit své myšlenky, pocity, prožitky, svá přání, popsat děj, situaci, událost apod.<sup>71</sup> Je-li pragmatická složka komunikace oslabená, negativně ovlivňuje sociální výměny a brání dosažení komunikačního záměru.

Problémy v komunikaci registrujeme i u jiných skupin osob s postižením, například u jedinců s mentální retardací. Pro děti s autismem je však specifické, že nemají vrozenou schopnost chápat význam vzájemné komunikace.

---

68 Semiecholalie se projevuje problematickým užíváním správných zájmen a rodů. Echolalie je jev, který spočívá v opakování určitého slova či celých vět. Rozlišujeme echolalii bezprostřední a opožděnou. Příkladem opožděné echolalie je odříkávání úryvků z filmů, reklam či knih v běžných životních situacích. Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, s. 114.

69 Srov. Tamtéž, s. 100 -105.

70 Srov. COTTINI, Lucio, Giacomo VIVANTI, Benedetta BONCI a Rita CENTRA. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Přeložila Jana BÍLKOVÁ. [Praha]: Logos, [2017], s. 28.

71 Srov. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele, s. 26.



Nerozumí, že mohou svým komunikačním chováním situace ovlivňovat. Hovoříme tedy o sociálněkomunikačním deficitu.<sup>72</sup>

Lidem s PAS činí obvykle velké potíže si s někým jen tak popovídat. K typickým projevům zmíněného deficitu patří jednostranná komunikace, kdy mluvčí hovoří převážně o vlastních tématech, nezajímá se o potřeby a zájmy posluchače, v důsledku čehož dialog vázne. Pro lidi s autismem může být také obtížné získat v rámci rozhovoru požadované informace, pakliže nejde o naučená témata. Můžeme se setkat s kladením dotazů banálních nebo těch, na které zná tazatel odpovědi. Typické je též kladení otázek vztahujících se pouze k zájmům tazatele nebo naopak nepokládání téměř žádných dotazů. Za další typické projevy sociálněkomunikačního deficitu, se kterými se u osob s autismem můžeme setkat, považujeme společensky nevhodné výroky, užívání vulgarit, potíže s oslovením, formulováním prosby, vykáním, pozdravem a zdvořilostí. Jedinci s PAS mívají také problémy s vyjadřováním svých pocitů, s podáváním informací z minulosti, obtížně popisují vlastní prožitky.<sup>73</sup>

Deficity v sociálněkomunikačním chování i jejich kombinace jsou velmi různorodé. V každém případě však musíme mít na paměti, že každý žák s PAS je v této oblasti oslaben, což se negativně promítá nejen do jeho vzdělávání, ale i do kontaktu s vrstevníky a dospělými. Efektivní sociální komunikaci je proto zapotřebí žáky s autismem učit.

### 2.2.3 Oblast představivosti

Třetí z triády definujících kritérií poruch autistického spektra je oslabená či chybějící představivost. Někteří odborníci však dávají přednost termínu *rigidita v myšlení a chování*, neboť výraz nedostatek představivosti považují za zavádějící. Deficit v představivosti totiž navozuje dojem, že lidé s PAS obecně nejsou schopni tvořivé činnosti.<sup>74</sup> Ve skutečnosti však existuje mnoho příkladů, které nám přímo dokládají nápaditost a kreativitu některých osob s autismem. Jsou známy případy, kdy se lidé s PAS stávají v rámci umělecké tvorby autory půvabné prózy, pozoruhodných básní, maleb, kreseb, hudebních skladeb či návrhů nejrůznějších přístrojů a vybavení. Z toho plyne, že pokud chceme

---

72 Srov. ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018, s. 34.

73 Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. 2. vydání. Praha: APLA Praha, 2008, s. 8.

74 Srov. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus III: Problémy s představivostí u dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2000, s. 4.

v souvislosti s PAS hovořit o představitosti, neměli bychom ji pojímat jako chybějící či nedostatečnou. Příhodnější se zdá být pojetí představitosti, která se kvalitativně liší od té neautistické.<sup>75</sup>

Tato kvalitativní odchylka se u osob s autismem manifestuje repetitivním chováním, různými rituály, omezeným okruhem zájmů a činnostmi, které jsou doprovázeny ulpíváním a neodklonitelností.<sup>76</sup>

Rigidní a opakující se chování je často u dětí školního věku pozorovatelné při hře, která bývá málo flexibilní a kreativní. Stejně jako u sociální interakce a komunikace má kvalitativní odchylka v představitosti mnoho forem. Záleží na stupni vývoje jedince s PAS a na prostředí, ve kterém žije. U některých dětí s autismem se můžeme setkat se stereotypními pohyby, kam patří např. rytmické tleskání rukou, třepetání prsty před očima, otáčení se stále dokola kolem své osy apod., ale také se stereotypním chováním, které se může projevat zájmem o neobvyklé smyslové vjemy či používáním předmětů nefunkčním způsobem. O úroveň výše jsou stereotypní činnosti se vztahovými prvky, jako je třídění, řazení či seskupování předmětů podle určitého klíče. Mnohé děti využívají při hře relativně dobře zachované kognitivní dovednosti a zajímají se například o číslce a písmena. U jedinců s vyšší kognitivní úrovní a lepšími verbálními schopnostmi se stereotypie obvykle projevuje ve spontánním monotematickém jazyce.<sup>77</sup>

Lpění na neměnnosti, fixace na předměty, obliba v symetrii a řádu, dodržování rutinních postupů a rituálů, které se promítají do různorodých aktivit, patří k typickým projevům lidí s autismem. Tyto projevy jsou opět u každého jedince s PAS jiné a odráží se v každodenním životě v různé frekvenci a míře. Spojuje je však stejná funkce. Obvykle hrají velmi důležitou roli v ovládnutí úzkosti a stresu z chaotického a nepředvídatelného světa. Z praxe však víme, že daří-li se úspěšně u osob s PAS rozvíjet komunikační, sociální a kognitivní dovednosti, je závislost na rituálech a rutinách menší.<sup>78</sup>

---

75 Srov. BOGDASHINA, Olga. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Přeložila Helena ČÍŽKOVÁ. Praha: Pasparta, 2017, s. 94-95.

76 Srov. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus III: Problémy s představitostí u dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2000, s. 4.

77 Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, s. 120.

78 Srov. JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus III: Problémy s představitostí u dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2000, s. 4-6.

Předměty a témata stereotypních zájmů se u osob s PAS zpravidla proměňují – někdy trvají měsíce, jindy roky. Můžeme se setkat se zájmy encyklopedického a akademického rázu (např. astronomie, zvířecí a rostlinná říše ad.), se zájmy, které jsou založeny na zvláštních a vyhraněných tématech (např. hydranty, roury ad.), ale i se zájmy, kterým se běžně věnují i jedinci intaktní. Odlišná je však v případě běžných zájmů mnohem vyšší míra zaujetí, neodklonitelnosti, ulpívavosti, stereotypie a repetitivnosti. Přerušení aktivity či požadavek na větší pestrost činností obvykle přináší vyšší míru problémového chování nebo pasivní negativismus, který se projevuje neochotou ke spolupráci.<sup>79</sup>

Stereotypní zájmy se velmi často promítají do kresebného projevu jedinců s PAS, někdy je dokonce stereotypním zájmem kreslení samo.<sup>80</sup>

## 2.3 Vybrané nespecifické projevy PAS

Jak již bylo naznačeno v předchozím textu, u osob s PAS jsou poměrně frekventované různé nespecifické projevy, které nejsou součástí diagnostických kritérií, ale mají přímý dopad na vzdělávání žáků s PAS a často výrazně ovlivňují chování jedinců s autismem.

Není předmětem našeho zájmu uvádět zde jejich úplný výčet. Pro naši práci je spíše žádoucí, zaměřit pozornost na některé z nich, konkrétně na možnosti grafomotorického vývoje, kvalitu kresby a paměť.

### 2.3.1 Grafomotorika a kresba

Vývoj grafomotoriky u dětí s PAS je velmi různorodý. Thorová přináší přehled charakteristik a možností grafomotorického vývoje, které doplňuje ilustrativními příklady kreseb a písma dětí s autismem (my se na tyto vzorové ukázky můžeme podívat v přílohové části práce):

- Odmítavý postoj či malý zájem o grafomotorické a kresebné činnosti – výkon se omezuje na čáranice či grafické prvky a to i ve věku, kdy intaktní

---

79 Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra. Rozšířené a přepracované vydání.* Praha: Portál, 2016, s. 121-122.

80 Srov. Tamtéž.

vrstevníci již většinou kreslí obrázky s konkrétním obsahem a detaily (viz Přílohy II., obrázek č. 30).

- Nerovnoměrný vývoj grafomotoriky a kresby – dítě je motivováno tématy, o něž jeví očividný zájem. Naučí se tak psát či kreslit, co potřebuje – většinou se jedná o tiskací písmena, číslice a v kresbě pak o specifické náměty (viz Přílohy II., obrázek č. 31).
- Vývoj kresby je opožděný, nicméně dovednost se plynule postupně rozvíjí – dítě má výrazné potíže s vizuomotorickou koordinací a jemnou motorikou, kreslení vyžaduje velké úsilí (viz Přílohy II., obrázek č. 32).
- Vývoj kresby odpovídá normě
- Dítě projevuje nadprůměrné kreslířské schopnosti – oproti běžnému vývoji začne mnohem dříve pracovat např. s perspektivou, dokáže zachytit objekty trojrozměrně apod. (viz Přílohy II., obrázek č. 33).
- Ve vývoji kresby dojde k náhlému výraznému zhoršení (viz Přílohy II., obrázek č. 34).
- Kresba dítěte je schematická nebo závislá na předloze – jakmile má dítě zpracovat nějaké nové téma bez předlohy, zaznamenáváme ve výkonu propad (viz Přílohy II., obrázek č. 35).
- Psaní ve škole dítě zvládá v rámci normy nebo v rámci širší normy.
- Dítě při psaní vykazuje výraznější potíže, setkáváme se s dysgrafií.
- S postupujícím věkem se mohou potíže se psáním stupňovat – zhoršující se čitelnost rukopisu.<sup>81</sup>

Dále Thorová popisuje charakteristické znaky v kresbě svědčící pro diagnózu PAS. K těmto znakům řadí:

- stereotypní prvky – např. vlnovky, čárky, kostky z lega, větráky ad.
- idiosynkratické náměty – např. ptáci připojení do zásuvky
- psaní písmen, číslic, seznamů – např. vypisování názvů tramvajových zastávek apod.
- kreslení plánů, map, které pomáhají jedincům s autismem v orientaci, zajišťují předvídatelnost, mají jasnou a přehlednou strukturu
- neobyčejný smysl pro detail
- několikaměsíční ulpívání na tématu, kdy dítě jakoby prochází vlastními kresebnými obdobími – např. obdobími měst, prehistorických zvířat apod.

---

<sup>81</sup> Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, s. 146 a s. 152.

- specifické zájmy promítající se do výtvarného projevu – Jessy Parková, americká malířka s autismem, se například ve své tvorbě věnuje astronomickým jevům a noční obloze
- odpor k určitým tématům v kresbě – např. lidské postavy, ostatní témata vyjma vlastních zájmů apod.
- dva a více let rigidní způsob kresby – např. stejný způsob kresby postavy, stejný výběr tématu po několik let apod.
- zvláštní rozpadlý způsob kresby, kdy dítě nectí kompozici, přemalovává témata přes sebe apod.
- bezobsažné kresby – dítě kreslí jen čáry, kruhy, kostky, barevné pruhy apod. obvykle v precizním provedení, pakliže se však pustí do kresby s námětem, provedení bývá zpravidla stereotypní či infantilní
- nápadnosti v kresbě postavy – např. absence určitých částí těla, postava člověka zaměňovaná za zvíře, netypické zpracování tématu (viz Přílohy II., obrázek č. 36) apod.<sup>82</sup>

I u dětí s běžným vývojem můžeme některé z výše popisovaných znaků registrovat. Pakliže se však v rámci kresby stávají dominantními, objevují se opakovaně a dlouhodobě, pak odkazují na popisovanou diagnózu. Příkladem mohou být kresby desetileté dívky s autismem, která zobrazuje veškeré objekty jako napojené na elektrický proud (viz Přílohy II., obrázek č. 37) nebo stereotypní kresba domku jedenáctiletého chlapce, který již několik let provádí kresbu stejným způsobem a jiným tématům se v rámci kresby nevěnuje (viz Přílohy II., obrázek č. 38).

Pro možnou komparaci výše uvedených informací, potažmo použitých obrazových ukázek, je vhodné, abychom zde alespoň stručně popsali běžný vývoj dětského výtvarného projevu. Vyjděme při tom z periodizace, kterou navrhl Viktor Lowenfeld a z poznatků Jaromíra Uždila :

#### **Období čáranic (2-4 roky):**

- a) neuspořádané čáranice - kresba je především funkční motorickou hrou s pohyby začínajícími v rameni, kresebný nástroj je držen celou rukou, linie vzniká mávnutím paže; dítě často kreslí mimo plochu papíru, chybí zraková kontrola; dítě nevykazuje žádné snahy o ztvárnění lidské postavy

---

<sup>82</sup> Srov. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, s. 152 a s. 161.

- b) kontrolované čáranice - dítě tuší souvislost mezi motorickou a vizuální aktivitou, rozvíjí se zraková kontrola, při kreslení již využívá i pohybů zápěstí, pohyby opakuje, kreslené prvky jsou menší, dítě umí obkreslit kruh; respektuje vymezenou plochu a kreslí kolem předchozích prvků; dítě vytváří kruhy, čáry, smyčky a víry, které lze považovat za prefigurální
- c) pojmenovávané čáranice - dítě drží nástroj prsty a ovládá širší škálu čar, kreslené vztahuje ke známým věcem, ale identifikaci prvků během kresby mění; kresbu cíleně umisťuje, využívá předchozí prvky a zohledňuje prázdné místo; čáranice může být dítětem označena jako určitá osoba<sup>83</sup>

### Preschematické období (4-7 let)

Obecně se výtvarný projev v tomto období stává komunikací s „Já“. Rozmísťování jednotlivých objektů je řízeno subjektivně. Většinou se setkáme se zobrazením izolovaných představ (sluníčko, zvíře, auto ad.), nejčastějším námětem je ale zpravidla člověk. Kontury jednotlivých objektů jsou geometrické. Ve čtyřech letech umí dítě obkreslit čtverec, v pěti letech pak trojúhelník. Co se ztvárnění lidské postavy týče, nejprve se většinou setkáváme s tzv. hlavonožcem, pro kterého je typická absence trupu. Později začíná dítě do kresby postavy postupně zahrnovat další části těla a to v následujícím pořadí: ruce (nejprve přímo z hlavy), tělo, prsty rukou a nohou. Koncem tohoto období pak dítě kreslí postavě oblečení, vlasy a ostatní detaily. Deformace či vynechání některých částí těla je v preschematickém stadiu poměrně běžným jevem.<sup>84</sup> První hlavonožci a jiné praformy lidské figury vznikají obvykle mezi třetím a čtvrtým rokem věku. Vývoj pak postupuje v závislosti na tom, kolik dítě dostává příležitostí ke kresbě a jak moc je vystaveno pozitivním výchovným podnětům. U šestiletého dítěte se pak zpravidla setkáváme s již velmi zřetelným členěním lidské figury na jednotlivé části.<sup>85</sup>

---

83 Srov. HROUZEK, Petr. *Arteterapie ve speciální pedagogice Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup* [online]. Brno, 2006 [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/nfd5h1/>>. Dizertační práce, s. 98-99.

84 Srov. HROUZEK, Petr. *Arteterapie ve speciální pedagogice Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup* [online]. Brno, 2006 [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/nfd5h1/>>. Dizertační práce, s. 100.

85 Srov. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s. 28.

## Schematické období (7-9 let)

V tomto období probíhá rozvoj formálního konceptu (ve smyslu pojetí tvaru), který je neustále opakován. Schéma je změněno pouze tehdy, jedná-li se o významný moment. Formální koncept je patrný i v případě ztvárnění postav - tělo je obvykle geometrizováno. Kresba reprezentuje myšlenkový koncept nikoli vnímané. Dítě kreslí to, co o zobrazovaném ví a co je pro něj důležité. Běžně se tak můžeme v tomto období setkat s tzv. rentgenovými obrázky, na nichž je do objektů, které jsou charakterizovány vnitřním prostorem, i přes rozpor s realitou vidět (např. obrázek domu, na němž je zachyceno i vše, co se děje uvnitř). Vytváření prostoru na obrázku prochází několika fázemi. Dítě nejprve staví objekty na dolní okraj papíru, tzv. čáru země, proti nim se často objevuje tzv. čára nebe. Prostor mezi nimi bývá nevyplněn a představuje vzduch. V pozdější fázi je prostorové uspořádání obrazové plochy řešeno pásovou perspektivou nebo sklápěním do půdorysu. V prostoru se může objevovat též postava v několika časových fázích.<sup>86</sup> Aby dítě dokázalo zachytit děj, sahá k tzv. výtvarnému vyprávění. Tak na jednom, nijak nesegmentovaném obrázku, můžeme vidět též postavu či věc v různých dějových situacích. Rozmístování scének je subjektivní – neexistuje žádné pravidlo, které by říkalo, že se obrázek čte zleva doprava či jiným způsobem.<sup>87</sup>

## Období kresebného realismu (9-12 let)

V tomto období se dítě snaží zobrazit věci tak, jak je skutečně vidí. Při ztvárnění prostoru mizí postavení na dolní hraně papíru a plocha je více využívána. Začínají se také objevovat vnitřní vztahy mezi objekty. V kresbě můžeme zaznamenat snahu o vyjádření hloubky pomocí překrývání či velikosti objektů. Rigidní schéma ztvárnění lidské postavy postupně ustupuje. Při kresbě postavy zaznamenáváme užití profilu a větší povědomí o detailu.<sup>88</sup>

---

86 Srov. HROUZEK, Petr. *Arteterapie ve speciální pedagogice Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup* [online]. Brno, 2006 [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/nfd5h1/>>. Dizertační práce, s. 101.

87 Srov. UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, s. 51.

88 Srov. HROUZEK, Petr. *Arteterapie ve speciální pedagogice Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup* [online]. Brno, 2006 [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/nfd5h1/>>. Dizertační práce, s. 102.

### **Pseudo-naturalistické období (12-14 let)**

Na významu získává povědomí o vlastních nedostatcích v kresbě, což může vést ke kopírování určitých modelů, které pubescent považuje za dokonalé, a tudíž ke konci spontánních výtvarných projevů. V kontrastu k této skutečnosti se v tomto období setkáváme s širším užíváním detailu. Dítě kreslí např. vrásky, záhyby apod. Způsob ztvárnění prostoru se odvíjí od toho, zdali je dítě spíše vizuálním či haptickým typem kreslíře. V prvním případě registrujeme snahu o iluzi hloubky pomocí perspektivy (dítě kreslí, jako by událostem přihlíželo), v případě haptického typu je prostor determinován zcela subjektivně (dítě kreslí jako účastník události). V kresbě lidské postavy je kladen důraz na rozlišení pohlaví. Tělesné proporce se blíží skutečnosti. Dítě si více uvědomuje pohyby a strukturu těla (např. klouby). Mimika obličeje reflektuje význam výrazu.<sup>89</sup>

### **Umění adolescentů (14-17 let)**

Bez dalšího vedení se kresba adolescentů podobá produkci dvanáctiletých. Haptické typy kreslířů pracují v rámci subjektivní interpretace, vizuální hledají uspokojení v detailech, v modelaci pomocí světla a stínu. Pozornost haptických typů je při ztvárnění prostoru zaměřena na zachycení pocitu, nálady a redukci či zkreslení prostoru pro dodání důrazu. Vizuální typy mají potenciál osvojit si perspektivní zákonitosti a dovednost postřehnout atmosféru. V případě ztvárnění lidských postav se můžeme setkat s imaginativním užíváním figur a také se snahou o věrné zachycení reálných proporcí, pohybu a detailů.<sup>90</sup>

## **2.3.2 Paměť**

Paměť můžeme charakterizovat z mnoha různých úhlů pohledu a v závislosti na nich pak identifikujeme jednotlivé druhy paměti. Dle typu smyslové modalit, kterou využíváme pro zapamatování nějakého obsahu, rozlišujeme paměť vizuální, auditivní, haptickou a další. Z hlediska způsobu, jakým si jednotlivé obsahy ukládáme do paměti, rozlišujeme paměť mechanickou a logickou. V souvislosti s délkou zapamatování určitého materiálu

---

89 Srov. HROUZEK, Petr. *Arteterapie ve speciální pedagogice Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup* [online]. Brno, 2006 [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/nfd5h1/>>. Dizertační práce, s. 103.

90 Srov. Tamtéž, s. 104.



hovoříme o ultrakrátké, krátkodobé a dlouhodobé paměti.<sup>91</sup> Odborníci dále dělí dlouhodobou paměť na deklarativní (uchovávající fakta a události) a nedeklarativní (uchovávající motorické návyky nebo získané schopnosti). Endel Tulving, kanadský psycholog a neurovědec, rozlišil v 70. letech minulého století dvě subkategorie paměti deklarativní – sémantickou a epizodickou. Sémantická složka dle Tulvinga funguje jako informační databáze obsahující obecné znalosti světa a rozličná neosobní fakta nezávislá na časovém kontextu, složka epizodická pak zachycuje naše osobní zkušenosti. Pod epizodickou složku paměti řadí Tulving ještě tzv. paměť autobiografickou. Obě uchovávají informace o událostech našeho života tak, jak se staly v určitém čase a prostoru. Klíčovým aspektem autobiografické paměti je provázanost s konceptem vlastního Já, tedy s tím, jak sami sebe vnímáme a definujeme, s našimi emocemi, postoji, osobními cíli a motivací. Významnou měrou tedy autobiografická paměť ovlivňuje naše další vnímání a zpracování nových událostí.<sup>92</sup>

U osob s PAS se často můžeme setkat s výjimečnou pamětí na objektivní skutečnosti. V kontrastu s tím mnohdy u jedinců s autismem registrujeme oslabenou schopnost vnímat v událostech něco osobního. V jejich zkušenostech převládají fakta – málokdy se setkáme s osobní poznámkou.<sup>93</sup>

*„Když se zeptáte člověka s autismem, jaký byl výlet, můžete dostat vysvětlení tohoto typu: Odjeli jsme v osm třicet z Birminghamu vlakem Intercity do Londýna. Byl to typ C-850 s osmi vagony. Naše sedadla byla ve čtvrtém vagonu. Zastavili jsme v zastávkách Birmingham International, Coventry ...“<sup>94</sup>*

Podle Rity Jordanové a Stuarta Powella tkví nejzávažnější problém paměti osob s PAS v neschopnosti vytvořit si vzpomínky pro vlastní zážitky. Lidé s autismem nevnímají sami sebe jako nedílnou součást událostí, které prožívají. Tato skutečnost zásadně komplikuje proces utváření osobních vzpomínek. Osoby s autismem zaznamenávají fakta, ale bez jakékoliv souvislosti se sebou

---

91 Srov. KREJČOVÁ, Lenka. Trénink paměti. In: VALENTA, Milan a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 117.

92 Srov. FRYDRÝŠKOVÁ, N., M. JARMANOVÁ, L. ROZKOVCOVÁ a Z. TETŘEV. Autobiografická paměť a její přínos do teorií paměti. *PsychoLogOn: Když se dělá z vědy věda, nedělá se věda* [online]. Psychologický ústav Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 9. 2. 2016 [cit. 2021-03-18]. Dostupné z: <http://www.psychologon.cz/component/content/article/14-psycholog-online/455-autobiograficka-pamet-a-jej-prinos-do-teorii-pameti>

93 Srov. VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada), s. 46.

94 Tamtéž.

samými. Proto se stává, že ačkoli si pamatují nějakou událost, nemusí si uvědomovat, že se přihodila právě jim.<sup>95</sup>

Peter Vermeulen uvádí, že život lidí s autismem postrádá kontinuitu. Příběhová linie jedinců s PAS je dle něho nahrazena spíše tečkovanou čarou, kde každá tečka reprezentuje fakt, který není s dalšími fakty nijak spojen.<sup>96</sup>

Britský neurolog Oliver Sacks, který je znám svými knihami, v nichž čtenáře seznamuje se zajímavými klinickými případy své praxe, vyjadřuje podobnou myšlenku: *„Cítil jsem, že celý viditelný svět protéká Stephenem jako řeka, která nepřináší žádný smysl. Nic z ní neuchopí, nic se nestane součástí jeho osobnosti. Může si v mysli uchovat, cokoli viděl, ale zůstane to uchováno jako cosi vnějšího, nespojitého, nikdy neintegrovaného. Nic to neovlivní a ničím to nebude ovlivněno. Viděl jsem jeho paměť jako něco kvazimechanického, jako něco podobného ohromnému skladu, knihovně nebo archivu bez seznamů a bez kategorizace. Nic není zařazeno a spojeno asociacemi, a přece je všechno připraveno k okamžitému použití – jako v RAM, paměti počítače.“*<sup>97</sup>

Uvedený citát je součástí příběhu, v němž dává Sacks čtenáři možnost nahlédnout do mysli autistického savanta Stephena Wiltshira, který proslul svými obrazy architektonických objektů, na nichž zachycuje i ty nejjemnější detaily, a to i přes skutečnost, že měl možnost vidět originální budovy jen jednou na několik minut a kreslil je až s odstupem času.

Základnou této schopnosti přesné vizualizace, jejíž intenzita není o nic menší než intenzita původního podnětu, je tzv. fotografická paměť. Lidé s autismem často nemají uložené vzpomínky v čistě verbalizované podobě. Při vzpomínání si v duchu vybavují zrakové, sluchové, hmatové, čichové či chuťové vjemy a autenticky pak prožívají totéž, co při prvním setkání s danou věcí či událostí.<sup>98</sup>

---

95 Srov. BOGDASHINA, Olga. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Přeložila Helena ČÍŽKOVÁ. Praha: Pasparta, 2017, s. 85.

96 Srov. VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada), s. 48.

97 SACKS, Oliver. *Antropoložka na Marsu: podivuhodné a výjimečné životy geniálních a psychicky odlišných osobností*. Vyd. 2. Přeložila Alena ČECHOVÁ. Praha: Dybbuk, 2009, s. 208 – 209.

98 Srov. BOGDASHINA, Olga. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Přeložila Helena ČÍŽKOVÁ. V Praze: Pasparta, 2017, s. 84.

## 3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S PAS

Do 60. let minulého století byli jedinci s autismem označováni jako nevzdělavatelni. V České republice začaly vznikat první třídy pro žáky s autismem teprve v první polovině 90. let. Od doby, kdy se u nás podařilo prosadit, aby byly osoby s autismem do vzdělávacího procesu právoplatně zahrnuty, se v oblasti školství mnohé změnilo. Zejména v posledních letech pak zaznamenáváme v pojetí vzdělávání žáků s autismem řadu změn, které přímo souvisí s principem inkluzivního vzdělávání. Následující podkapitoly se soustředí na informace sloužící k základní orientaci v této problematice.

### 3.1 Právní vymezení základního vzdělávání žáků s PAS

V České republice se základní vzdělávání všech žáků řídí tzv. školským zákonem, což je zákon č. 561/2004 Sb. V paragrafu 16 tohoto zákona je ustanoveno, že osoby se zdravotním postižením, mezi které jsou řazeni i jedinci s autismem, chápeme jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V uvedeném paragrafu je pak dále popsána podpora těchto žáků.<sup>99</sup>

Z předchozího textu již víme, že poruchy autistického spektra se vyznačují různou mírou symptomatiky a odlišnou intenzitou projevů, které mají dopad i na zvládání edukačního procesu. Tuto skutečnost reflektují jednotlivé úrovně podpory žáků s autismem ve vzdělávání, které jsou rozděleny do pětistupňové škály podpůrných opatření. Pravidla pro stanovení podpůrných opatření nalezneme ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zařazení žáka do konkrétního stupně podpory by vždy mělo vycházet z jeho vzdělávacích potřeb v kontextu posouzení aktuálního fyzického, psychického i sociálního stavu.

Každý z pěti stupňů odráží rozsah poskytované podpory ať už samotnou školou, nebo s účastí dalších institucí, resp. odborníků, a to především

---

<sup>99</sup> Srov. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2004.

pracovníků školních poradenských pracovišť<sup>100</sup> a školských poradenských zařízení<sup>101</sup>. Účelem podpory je plné zapojení a maximální využití vzdělávacího potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti. Prostřednictvím podpůrných opatření je možné přizpůsobit formu, strukturu i obsah vzdělávání, upravit očekávané výstupy, využívat speciálních metod, postupů a kompenzačních pomůcek, zavést individuální vzdělávací plán či přítomnost asistenta pedagoga.<sup>102</sup>

### 3.2 Zařazení žáka s PAS do školy na úrovni základního vzdělávání

Zařazení žáka s PAS do příslušného typu školy posuzuje školské poradenské zařízení, které pro tyto účely vydává doporučení.

Základní škola přijímá žáky s PAS na základě žádosti zákonného zástupce s doporučením školského poradenského zařízení formou individuální integrace. V základní škole se vzdělává zpravidla žák s PAS bez mentálního postižení nebo s diagnózou lehké mentální postižení.

Základní škola speciální přijímá žáky s PAS se souběžným středně těžkým a těžkým mentálním postižením a to rovněž na základě žádosti zákonného zástupce s doporučením školského poradenského zařízení.

Z uvedeného vyplývá, že pro určení vhodného typu základní školy bývá rozhodujícím faktorem míra rozumových schopností. U žáků s PAS je ale klíčové, aby byla úroveň rozumových schopností posouzena v kontextu jejich celkové funkčnosti. Zohledněna by tak měla být u každého žáka míra adaptivity, úroveň

---

100 Školní poradenské pracoviště je zřizováno školou a jeho základním účelem je poskytovat poradenské služby žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogům. Škola je povinna pracoviště zřídit a za jeho fungování je zodpovědný ředitel školy. Povinné minimální personální zabezpečení školního poradenského pracoviště zahrnuje školního metodika prevence a výchovného poradce, škola však může dle svých potřeb pracoviště rozšířit o pozici školního psychologa či školního speciálního pedagoga.

101 Školská poradenská zařízení poskytují poradenské služby žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Ke školským poradenským zařízením řadíme pedagogicko-psychologickou poradny, speciálně pedagogické centrum a středisko výchovné péče.

102 Srov. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, Věra ČADILOVÁ a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření - dílčí část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-pas/html5/index.html?&locale=CSY&archive=http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-po.xml>

sociálního chování, organizační schopnosti a mnoho dalších faktorů, které hrají při zvládnání školní docházky významnou roli.<sup>103</sup>

### 3.3 Vzdělávací programy

V návaznosti na informace citované v předchozí podkapitole je zapotřebí, abychom také uvedli, o jaké rámcové vzdělávací programy, potažmo školní vzdělávací programy<sup>104</sup>, se při vzdělávání žáka s PAS konkrétní školy opírají.

V souladu se školským zákonem je pro realizaci základního vzdělávání vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který vymezuje vzdělávací obsah (očekávané výstupy a učivo) a specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání. V případě vzdělávání žáků s přidruženým lehkým mentálním postižením umožňuje RVP ZV modifikaci vzdělávacího obsahu na tzv. minimální doporučenou úroveň očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření.

Na minimální doporučenou úroveň očekávaných výstupů upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením navazuje Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (dále jen RVP ZŠS), který obsahuje dva díly, jež jsou zpracovány podle stupně mentálního postižení žáků, a které jsou navzájem plně prostupné: Díl I – Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením a Díl II – Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.<sup>105</sup>

#### 3.3.1 Vzdělávací obor výtvarná výchova

Vzdělávací obor výtvarná výchova je realizován ve všech ročnících základního vzdělávání, ať už se edukační proces opírá o RVP ZV či RVP ZŠS.

---

103 Srov. JEROLÍMOVÁ, Marcela. Legislativa a právní vymezení vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *Autismport* [online]. Praha: Národní ústav pro autismus, 2021, 9. 2. 2021 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/legislativa-a-pravni-vymezeni-vzdelavani-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

104 Na základě rámcových vzdělávacích programů a pravidel v nich stanovených si jednotlivé školy vytvářejí své realizační programové dokumenty – školní vzdělávací programy.

105 Srov. JEROLÍMOVÁ, Marcela. Legislativa a právní vymezení vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *Autismport* [online]. Praha: Národní ústav pro autismus, 2021, 9. 2. 2021 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/legislativa-a-pravni-vymezeni-vzdelavani-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

Vzdělávací obsah oboru je v případě obou vzdělávacích programů postaven na tvůrčích činnostech zaměřených na vnímání, tvorbu a interpretaci.<sup>106</sup>

### 3.4 Metodika práce se žákem s PAS

V současné době se v praxi můžeme setkat s řadou intervenčních strategií, které se při práci se žáky s autismem uplatňují. Základem pro kvalitní intervenci je co možná nejhlubší poznání osobnosti žáka, úzká a funkční spolupráce s jeho rodinou, vývojová přiměřenost metod a cílů, podrobná znalost specifik poruch autistického spektra a v neposlední řadě také pedagogická empatie spojená s přijetím dítěte.

K osvědčeným a uceleným metodikám výchovy a vzdělávání žáků s PAS v našich podmínkách patří primárně Strukturované učení. Principy této metodiky staví na eliminaci deficitů vycházejících z diagnózy PAS a současně rozvíjí silné stránky jedinců s autismem. Využití strukturovaného učení, které může být dle individuálních potřeb žáka uzpůsobeno a doplněno dalšími strategiemi, umožňuje zohlednit širokou a různorodou škálu PAS, osobnostní a charakterové zvláštnosti každého jedince, stejně tak jako jeho mentální úroveň.<sup>107</sup>

#### 3.4.1 Principy strukturovaného učení

Metodika strukturovaného učení stojí na čtyřech základních pilířích, kterými jsou:

- individualizace;
- strukturalizace;
- vizualizace;
- motivace.

Při uplatňování principů strukturovaného učení je zapotřebí řídit se základním pravidlem, kterým je nastavení systému práce zleva doprava a shora

---

<sup>106</sup> Srov. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-05-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/> a *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online]. Praha: VÚP, 2008 [cit. 2021-05-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>

<sup>107</sup> Srov. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál), s. 25 - 29.

dolů. Tento systém, který nám umožňuje lépe se orientovat a vnímat vzájemné souvislosti, vychází z našich kulturních tradic a s jeho uplatňováním se setkáváme ve všech oborech lidské činnosti.

Jestliže si žáci s autismem tuto základní rutinu osvojí, lépe pak pochopí pohyby vlastního těla. Zvládnutí popisované rutiny také zdokonalí jejich schopnost porozumět instrukcím, usnadní jim organizaci pracovních činností, zvýší schopnost předvídatelnosti v čase i prostoru a umožní jim aktivnější učení se novým dovednostem. V konečném důsledku se pak u žáků s autismem zvýší jejich samostatnost, resp. nezávislost na okolí, což jim přinese možnost vlastní volby.<sup>108</sup>

Uplatňujeme-li princip **individualizace**, zohledňujeme při vzdělávání individuální potřeby každého žáka s PAS, které vyplývají z různé kombinace symptomů a variability projevů konkrétní poruchy autistického spektra, z osobnosti žáka, z jeho mentální úrovně, způsobu komunikace, zájmů apod.

Při vzdělávání žáků s PAS hrají také často významnou roli detaily, kterým bychom v běžném životě nepřikládali váhu. Pro úspěšnou intervenci je nezbytné, abychom byli ochotní se těmito detaily zabývat a abychom respektovali jejich důležitost.<sup>109</sup>

Pedagogická práce podle zásad strukturovaného učení by tedy měla začínat pohledem na okolní svět pomyslnými autistickými brýlemi a ochotou respektovat potřeby, zájmy a specifika každého jedince.

Prostřednictvím **strukturalizace** a **vizualizace** můžeme žákům s PAS vytvářet přehledné a předvídatelné podmínky vzdělávání. Pakliže žákům zpřehledníme okolní svět, podpoříme tak jejich schopnost pracovat co nejvíce samostatně. Podstatou popisovaných principů je tedy předcházení chaotickým zkušenostem žáka, kterými mnohdy v nepříznupůsobených podmínkách trpí.

Míra struktury přímo závisí na individuálních potřebách jednotlivce s PAS. Předkládaná struktura by měla každému žákovi adekvátně odpovědět na otázky „kdy?“, „kde?“, „co?“, „jak?“, „jak dlouho?“ a „proč?“ má (něco) dělat. Pokud je jedinec schopen sám si na tyto otázky odpovědět, nepropadá panice a jeho chování je přiměřené bez projevů afektivity či agresivity vůči okolí i sobě

---

108 Srov. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál), s. 29.

109 Srov. Tamtéž, s. 30.

samému. Namísto nejistoty a zmatku vstupuje na scénu pocit jistoty a bezpečí, který umožňuje akceptovat nové úkoly a soustředěně na nich pracovat.

Vizuální vnímání a myšlení patří k silným stránkám u většiny osob s PAS. Taktéž intaktní jedinci rozumí často vizuálním informacím snadněji než jiným komunikačním prostředkům, a proto se vizualizace stala nedílnou součástí našeho každodenního života (pro příklad uveďme třeba dopravní značení či orientační systémy na nádražích).

**Strukturalizace** může být v rámci vzdělávacího procesu uplatněna u následujících aspektů:

- **prostředí (prostor a pracovní místo);**
- **čas;**
- **jednotlivé činnosti.**<sup>110</sup>

Konkrétní formy vizuální podpory pak osobám s PAS pomáhají strukturu prostředí, času a jednotlivých činností jasněji vnímat a chápat. Struktura a vizuální podpora jsou tedy vždy provázané a vzájemně se doplňují.

**Strukturalizace prostoru** slouží k tomu, aby byly zdůrazněny souvislosti ve fyzickém prostředí a vytvářela se tak předvídatelná spojení mezi místy, činnostmi a chováním. Žák skrze strukturu dostává odpovědi na otázky typu „Kam co patří?“, „Kde mám být?“, „Kam mám co dát/napsat?“, „Kde mám čekat?“ apod. Vždy je zapotřebí uspořádat prostor tak, aby pokud možno optimálním způsobem podporoval orientaci a učení konkrétního žáka s PAS.<sup>111</sup>

Prostorová strukturalizace zahrnuje celou škálu možných adaptací prostředí. V některých případech je zapotřebí učinit rozsáhlé úpravy, kdy konkrétní místnost opticky rozčleníme na jednotlivé pracovní oblasti (místo pro samostatnou práci, místo pro individuální nácvik nových činností, místo pro relaxaci apod.). Druhým pólem jsou pak drobné zásahy, které jen doladují původní prostředí, ale nesou většinou nepostradatelnou funkci. Typickým příkladem takových zásahů jsou různé značky zhotovené z lepenky (např. značka, která na skupinovém pracovním stole jasně znázorňuje prostor vyhrazený pro žáka s autismem) nebo piktogramy opatřená příslušná místa

---

110 Srov. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál), s. 30-31.

111 Srov. TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUSSLER a Eva LAUSMANN. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Praha: Pasperta, 2014, s. 10.



(např. piktogramy umístěné na zásuvce komody, jež znázorňují jednotlivé výtvarné potřeby, dávají žákovi jasný signál, kam co uklidit nebo co odkud vyndat).

V běžné základní škole se můžeme v rámci prostorové strukturalizace zamýšlet například nad tím, kam umístit lavici, v níž sedí žák s autismem. Tomu, jemuž vyhovuje mít ze svého místa dobrý rozhled po třídě, umístíme lavici do zadní části místnosti, aby se nemusel neustále otáčet. Žák, u něhož nikdo neasistuje, může mít své místo v blízkosti učitele, který mu tak může být častěji nápomocen. Pro jiného žáka může mít smysl umístění lavice v blízkosti vstupních dveří, neboť má s pedagogem domluvu, že si může v případě potřeby dělat v doprovodu asistenta individuální přestávky mimo třídu.<sup>112</sup>

Způsob **uspořádání pracovního místa** by měl odrážet míru symptomatiky, motorické dovednosti a intelektové schopnosti žáka. Někteří žáci s PAS potřebují své vlastní pracovní místo, které je důsledně odděleno od okolního prostředí. Takové pracovní místo pak připomíná uzavřený box a je vhodné pro žáky s autismem, kteří mají poruchu pozornosti a jejichž pracovní chování je narušeno těžkou mírou symptomatiky autismu a těžším typem mentálního postižení. Praxe ukazuje, že většina žáků s autismem nevyžaduje mít své konkrétní pracovní místo, důležité je však vhodné uspořádání daného místa tak, aby se na něm žák dobře orientoval a jednoznačně rozuměl zadávaným požadavkům. Právě zde můžeme uplatnit pravidlo systému práce zleva doprava, rozdělíme-li opticky pracovní plochu na tři části, přičemž do levé části připravíme úkol ke splnění, prostřední část vyčleníme pro vypracování úkolu a pravou část pro odložení dokončené práce. Tento typ pracovního místa zpravidla volíme pro žáky nižšího věku, případně pro žáky s těžkou mírou symptomatiky autismu a těžším stupněm mentálního postižení. Obdobně pak můžeme uspořádat místo zdatnějším žákům, kteří jsou již na tento systém práce zvyklí a mají dobře rozvinutou prostorovou orientaci i motorické dovednosti. Ti pak uplatňují i druhé pravidlo systému práce, a to shora dolů, neboť mají v levé části připraveno již několik úkolů, které postupně odebírají z postranních regálů a na pracovní ploše před sebou je pak jeden po druhém vypracovávají a následně odkládají do pravé části. Žáci s dobrými kognitivními a motorickými dovednostmi a také přiměřenou mírou soustředěnosti, kteří se naučili pracovat

---

112 Srov. TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUSSLER a Eva LAUSMANN. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Praha: Pasparta, 2014, s. 11.

s kódovanými úlohami a pracovními schémata, mohou většinou bez obtíží nebo jen s drobnými úpravami pracovat s uspořádáním místa, které se využívá v běžné výuce v různých typech škol.<sup>113</sup>

Časová vizualizace vychází ze **struktury času**. Ta by měla jedinci s autismem poskytnout informaci o tom, kdy se co stane a jak dlouho to bude trvat. Většina lidí běžně používá ve svém každodenním životě diář, kalendář, hodinky či mobilní telefon ke zviditelnění abstraktního jevu, kterým je čas. Stejně tak lidé s autismem se potřebují v čase situovat a potřebují čas „vidět“. Potřebná forma i míra konkretizace času u osob s autismem bývá velmi individuální, praxe však ukazuje, že pro mnohé z nich jsou prostředky, které běžně užívá majoritní společnost, nedostatečné a je zapotřebí jim čas prezentovat mnohem zřetelněji.<sup>114</sup>

Obecně jsou v rámci strukturalizace času velkým tématem denní rozvrhy činností, které však zrovna pro naši práci stěžejní nejsou. My bychom se měli spíše zabývat tím, jak jednoznačně žákovi odpovědět na otázku „*Jak dlouho budu danou činnost vykonávat?*“. V zásadě existují dva základní způsoby, které lze v kontextu školy uplatnit. Buďto dáme žákovi znamení, že čas práce je ukončen nebo mu pro něho jasným způsobem dáme najevo, kdy je činnost dokončená.<sup>115</sup>

V prvním případě využíváme různých nástrojů na měření času – v praxi se osvědčil například speciální časovač, který funguje na podobném principu jako kuchyňská minutka, má však navíc několik výhod. Netiká, nevydává žádné rušivé zvuky, ale dovoluje nastavit zvukový signál, který zazní po uplynutí nastaveného času. Jeho největší předností je pak funkce, která umožňuje snadno sledovat čas zbývajících na práci prostřednictvím výrazného červeného kotouče, který překrývá ciferník. Tento časovač je vhodný i pro žáky, kteří neznají hodiny, neboť ubývání červeného kotouče dokáží snadno sledovat a interpretovat.

Pakliže vymezujeme čas dokončením činnosti, můžeme buďto žákovi skrze obrázek či fotografii demonstrovat, jak by měla dokončená práce vypadat, nebo mu předem vizualizujeme objem připravené školní práce – k tomuto účelu

---

113 Srov. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál), s. 33-38.

114 Srov. Tamtéž, s. 38-39.

115 Srov. COTTINI, Lucio, Giacomo VIVANTI, Benedetta BONCI a Rita CENTRA. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Přeložila Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, 2017, s. 74.

slouží tzv. pracovní schémata. Doba trvání je pak dána počtem úloh a v nich konkrétním počtem jednotlivých kroků potřebných pro splnění úkolu.

Zdatnějším žákům můžeme pracovní schéma sepsat, případně vymežit pomocí kódů, žákům s těžší mírou symptomatiky autismu a těžším stupněm mentálního postižení počet připravených úkolů znázorníme seřazením jednotlivých úkolů na levou stranu stolu v pořadí, v jakém s nimi má žák pracovat.

Pokud žák zcela chápe princip hodin, můžeme se v časové předvídatelnosti opírat o reálný čas, což klade na pedagoga nejmenší nárok v rámci příprav.

V rámci **strukturalizace činností** je zapotřebí zabývat se dvěma navzájem souvisejícími problémy:

- výběrem materiálů a jejich uspořádáním,
- formou instrukce, jak s materiály pracovat.<sup>116</sup>

Ve vztahu k prvnímu bodu vyvstávají následující otázky: *„Jaké úkoly jsou pro mého žáka vhodné?“, „Jaké jsou vhodné materiály, které je pro plnění daných úkolů nutné použít?“, „Jak a kde tyto materiály žákovi poskytnout?“, „Nakolik je můj žák schopen s materiály samostatně pracovat?“, „Jakým způsobem zaměřit jeho pozornost na podstatné jevy?“* a další. Druhá skupina otázek se týká instrukcí: *„Podle čeho žák pozná, co má s materiály dělat?“, „Jaké instrukce žák pro plnění úkolu potřebuje?“, „Jak nejlépe žákovi potřebné instrukce zprostředkovat?“*.<sup>117</sup>

U žáků s těžší mírou symptomatiky autismu a těžším typem mentálního postižení se osvědčilo redukovat organizační pokyny pro provádění činností na minimum. Materiál pak bývá žákům poskytován ve formě jakési sady. Vše, co je pro danou aktivitu potřeba, je tak k dispozici na jednom místě.<sup>118</sup> Typickým příkladem jsou tzv. strukturované krabicové úlohy, které se vyznačují velmi názornou organizací a umožňují žákovi chápat vzhledem. Školní práci je tedy

---

116 Srov. TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUSSLER a Eva LAUSMANN. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Praha: Pasparta, 2014, s. 21.

117 Tamtéž.

118 Srov. TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUSSLER a Eva LAUSMANN. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Praha: Pasparta, 2014, s. 21.

možné strukturovat systémem v krabicích, ale také v deskách, šanonech, v sešitě, pomocí pracovních listů apod.

Některé typy činností je možné žákům s autismem zpřístupnit skrze tzv. procesuální schémata. Ta jsou dobře využitelná například při pracovních a výtvarných činnostech, při ovládnání počítačových programů, v rámci laboratorních a jiných pokusů apod. Procesuální schéma je v podstatě vizualizovaný sled určitého procesu rozdělený do dílčích kroků. Členění musí být provedeno jako analytický proces se snahou rozpracovat danou činnost do tolika kroků, kolik jich konkrétní žák potřebuje k tomu, aby danou činnost úspěšně samostatně dokončil. Některým žákům postačí zviditelnit jen zásadní kroky, které souvisí se změnami a přesuny, jiní žáci budou potřebovat rozfázovat celý proces mnohem detailněji. Obecně platí, že procesuální schéma by mělo žákům s autismem ve školní práci pomoci, nikoliv je při výkonu dané aktivity brzdit nebo mást.<sup>119</sup>

Procesuální schémata, stejně tak jako všechny ostatní typy vizuální podpory popsané výše, mohou mít různou formu, která se primárně odvíjí od úrovně abstraktně – vizuálního myšlení konkrétního dítěte. Pro to, aby byla vizualizace funkční, je zapotřebí ověřit, čemu konkrétní žák s autismem ještě rozumí.

Obvykle rozlišujeme následující stupně vizuální podpory s tím, že předmětová úroveň je považována za nejjednodušší formu vizualizace a bývá tak předkládána žákům s nejtěžším handicapem:

- konkrétní předměty
- fotografie
- obrázky
- piktogramy
- psaná forma

Psaná forma je použitelná tehdy, umí-li žák funkčně s porozuměním číst. Je zcela přirozené, že žáci s PAS během ontogenetického vývoje a též v důsledku

---

119 Srov. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál), s. 61-62.

získávání zkušeností dospějí k abstraktnější formě, a proto je zapotřebí pružně na tyto změny reagovat.<sup>120</sup>

Z výše uvedených poznatků týkajících se obecných principů strukturovaného učení je dobře patrné, jak významnou roli hraje důkladné poznání potřeb každého jednotlivce. Pochopili jsme, že úkolem pedagoga není dogmatické uplatňování veškerých pravidel a zásad, které literatura doporučuje a které se v praxi osvědčily. Strukturované učení totiž nikdy nepředepisuje konkrétní formu úprav. Je spíše žádoucí, aby se pedagog inspirovaný dobrou praxí soustavně zabýval otázkou „*Co můj žák potřebuje k tomu, aby mohl zažívat pocit jistoty a aby byl v rámci svých možností úspěšný a co nejvíce samostatný?*“ a byl ochoten nalezené odpovědi tvořivým způsobem zapracovávat do vzdělávacího procesu.

**Motivace** jako prostředek sloužící k ovlivňování chování hraje při práci se žáky s autismem ústřední roli. V důsledku deficitů v sociálních dovednostech žáci s PAS mnohdy nejednají způsobem, který je žádoucí. Nejsou k němu vnitřně motivováni, neboť nerozumí jeho smyslu. Aby se žáci s autismem ochotně věnovali školní práci, musí pro to získat důvod. Je tudíž klíčové zaměřit se u nich na motivaci vnější – posilovat pozitivní vzorce chování a nezpevňovat ty negativní.<sup>121</sup>

Za zpevňující podnět neboli odměnu můžeme považovat jakoukoliv věc či událost, která následuje po určitém chování a která zvyšuje pravděpodobnost možného výskytu tohoto chování i v budoucnu. Přitom platí, že pozitivní motivace funguje lépe nežli trest.<sup>122</sup>

Jedním z důležitých úkolů pedagoga je nalézt ve spolupráci s rodiči způsob, jak prostřednictvím pozitivních motivačních pobídek žáka aktivizovat k činnostem, které samy o sobě nejsou pro žáka motivačně zajímavé, a současně ovlivňovat jeho chování tak, aby bylo celkově přiměřené. Při tvorbě motivačního systému by si měl pedagog uvědomit, že to, co může být pro jednoho žáka

---

120 Srov. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál), s. 51-65.

121 Srov. BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. Motivační systém u dětí s poruchou autistického spektra. *Inkluzivne.cz: Řízení a výuka v inkluzivní škole* [online]. Praha: Verlag Dashöfer, ©1997-2021, 10.6.2016 [cit. 2021-7-28]. Dostupné z: <https://www.inkluzivne.cz/33/motivacni-system-u-deti-s-poruchou-autistickeho-spektra-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Eo4HAVsVtiwkjeDEDOWddszejPXX3OJL2uA/>

122 Srov. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál), s. 66.

s autismem odměnou, může být pro druhého trestem (např. pohlazení). Proto je zásadní opírat se při hledání vhodných odměn o žákovy zájmy a preference. Stejně tak je potřebné, aby pedagog připustil, že i bizarně působící motivační stimul může být funkční.

Obecně rozeznáváme tři formy odměn:

- sociální;
- činnostní;
- materiální.

Sociální odměna coby nejvyšší forma vnější motivace nebývá u žáků s autismem příliš funkční. Mnozí z nich ji nechápou a často mívají problém sociální podněty vůbec rozlišit. Přesto je z etického hlediska žádoucí, aby byla sociální odměna u žáků s autismem uplatňována a to například ve formě pochvaly či ocenění snahy, je ovšem zapotřebí, aby byla zároveň podpořena odměnou nižší úrovně. K nižším formám motivace patří odměna činnostní, za nejnižší formu pak považujeme odměnu materiální. Činnostní odměna spočívá v umožnění vykonávat některou z oblíbených činností, materiální odměna zahrnuje drobné předměty a také jídlo, které má pro daného žáka význam odměny.<sup>123</sup>

Způsoby odměňování lze při práci se žáky s autismem využít v zásadě dva. Buďto žáka odměníme ihned poté, co dokončí dílčí činnost, nebo mu odměnu poskytneme až po splnění určité série úkolů. Frekvence odměňování musí být vždy nastavena tak, aby odpovídala vývojovým schopnostem žáka s autismem. U žáků se závažnější symptomatikou je vhodné využívat tzv. žetonové hospodářství, což je systém, který umožňuje postupně zvyšovat množství zadávaných úkolů a zároveň snižovat intenzitu odměňování.

Aby byla motivace účelná, je nezbytné, aby nastavenému systému žák rozuměl a aby věděl, kdy jakou odměnu získá. Obecnou a zcela základní podmínkou přitom je, že požadované činnosti musí nutně korespondovat s reálnými možnostmi žáka, jinak k jejich splnění žádná motivace nepomůže.<sup>124</sup>

---

123 Srov. ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál), s. 67-68.

124 Srov. ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, Věra ČADILOVÁ a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 91-92.

## 4 VYUŽITÍ VÝTVARNÉHO DENÍKU VE VÝTVARNÝCH ČINNOSTECH ŽÁKŮ S PAS

V následujících podkapitolách si nejprve objasníme, jaký přínos může mít vedení výtvarného deníku pro žáky s PAS, následně se zaměříme na formální, didaktické a metodické aspekty, které se na využití deníkového média v rámci výuky váží.

### 4.1 Význam vedení výtvarného deníku pro žáky s PAS

Ve vedení výtvarného deníku lze spatřovat značný výchovně-vzdělávací potenciál. Jak je nám známo již z předchozího textu, už samotný tvůrčí proces často jedinci přináší harmonizační a vnitřně-integrativní účinek. Tvůrčí deníková činnost pak navíc může vést k aktivaci smyslů, rozvoji mnoha kognitivních funkcí, lepšímu sebepochopení, resp. dokonalejšímu pochopení okolního světa, posílení pozitivního sebepojetí a k přesnějšimu ukotvení osobních zážitků v čase a autobiografické paměti.

Primárně soukromá povaha výtvarného deníku podporuje upřímný postoj k sobě samému a umožňuje bezpečné experimentování s psaným i výtvarným jazykem. Práce s deníkem není apriori zacílena na podání určitého výkonu, který by podléhal formám objektivnějšího hodnocení. Jedinec se tak může spontánně pouštět do objevných procesů, při nichž se pomocí slov, barev a tvarů snaží vyjádřit a zviditelnit své pocity a myšlenky. Upřímnost a spontaneita, které jsou skrze deníkovou činnost u žáků rozvíjeny, pak vytvářejí podmínky k získávání hlubokého náhledu do osobního prožívání.<sup>125</sup>

Jelikož je při vedení výtvarného deníku využíváno vizuálního i verbálního zachycení myšlenkových pochodů, jsou podle klasické neurobiologické koncepce stimulovány obě mozkové hemisféry, což zaručuje vyvážený způsob učení. Výtvarné vyjadřování v rámci deníku podporuje vizuální myšlení a vnímání, tedy procesy, které probíhají v pravé polovině mozku. Obzvláště u žáků, jejichž styl

---

125 Srov. CAPACCHIONE, Lucia. *Tvořivý deník pro děti: společník pro rodiče, učitele a vychovatele*. Praha: Pragma, 1982, s. 19-21.

učení je typicky nonverbální, je podpora tohoto typu poznávání žádoucí. Písemné deníkové záznamy pak napomáhají rozvoji projevu verbálního, který se naopak odehrává v hemisféře levé. Práce s výtvarným deníkem obecně rozvíjí kreativitu, neboť podporuje pozorovací a sebevyjadřovací schopnosti.<sup>126</sup>

Vyjadřování osobních prožitků, pocitů a myšlenek v rámci výtvarného deníku může též podstatnou měrou zlepšovat komunikační schopnosti žáka a to ve více rovinách. Žák, který (ještě) neumí číst a psát, se může pokoušet nejprve své výtvarné výtvary ústně popisovat a teprve později přejít ke komentářům písemným. Dobrovolné sdílení deníkových záznamů, které může pedagog žákovi nabídnout, pak vede ke kultivaci mluveného projevu. Naopak žák, který nemá rozvinutou verbální složku řeči, dostává skrze výtvarný deník alternativní možnost sebevyjádření a komunikace.<sup>127</sup>

Výtvarný deník můžeme chápat též jako archiv osobních zkušeností a zážitků, který přispívá ke konstrukci životní kontinuity. Skrze jednotlivá zpracování záznamů, které mají ryze osobní povahu, má žák příležitost rozvíjet schopnost imaginace a lépe si uvědomovat sebe sama jako nedílnou součást prožitých událostí. Abychom mohli žít kvalitní život v současnosti a abychom byli schopní „přežít“ budoucnost, potřebujeme upřímný záznam minulosti opřený o naši paměť. Jedním z klíčových aspektů lidské paměti je ovšem zapomínání. Avšak právě zapomínání můžeme považovat za pramen imaginace.<sup>128</sup>

## 4.2 Projektové vyučování ve výtvarné výchově

Projektové vyučování je jednou z možností, jak lze v rámci výtvarné výchovy u žáka rozvíjet celý komplex žádoucích dispozic. Podstatné přitom je, že prostor pro rozvoj dostává v rámci výtvarně projektové edukace každý žák, tedy nejen ten, který se vyznačuje výjimečnou výtvarnou dispozicí. Na tento fakt

---

126 Srov. CAPACCHIONE, Lucia. *Tvořivý deník pro děti: společník pro rodiče, učitele a vychovatele*. Praha: Pragma, 1982, s. 19-21.

127 Srov. CAPACCHIONE, Lucia. *Tvořivý deník pro děti: společník pro rodiče, učitele a vychovatele*. Praha: Pragma, 1982, s. 19-21.

128 Srov. ČERMÁK, Ivo. Autobiografická paměť a životní příběh. In: Kolektiv autorů. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity: P, Řada psychologická*. Roč. 52, č. P8. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2004, s. 35-36.



upozorňuje i výtvarná metodička Věra Roeselová slovy: „ ...podporuje každého, aby přiměřeně svým schopnostem rozvíjel svou osobnost.“<sup>129</sup>

Výtvarně projektová výuka staví na promyšlené skladbě na sebe navazujících úloh. Toto řetězení výtvarných prací, na které je vždy vyhrazeno potřebné množství času, pak vytváří ucelené jednotky v podobě *výtvarných řad* či *výtvarných projektů*. Tématem obou typů výtvarných celků se přitom může stát jakýkoliv podnět vztahující se k životní realitě. Žáci mohou rozvíjet téma vážné, ale i humorné či nonsensové.<sup>130</sup>

Výtvarná řada se oproti výtvarnému projektu vyznačuje jednodušší stavbou, přičemž jednotlivé její kroky mají převážně lineární povahu. Svou podstatou se zdá být výtvarná řada pro rozpracování našeho tématu vhodnou formou, proto se v následující kapitole zaměříme na její podrobnější charakteristiku.

#### 4.2.1 Projektování do podoby výtvarné řady

Výtvarná řada coby útvar výtvarně projektové výuky je vzhledem ke své srozumitelnosti a přehlednosti optimální pro využití na úrovni základního vzdělávání. Aplikována může být již u žáků prvního ročníku, obohacující vliv však nabízí v kterémkoliv období. Zřetězené úlohy obvykle rozvíjí jen jedno stěžejní téma, myšlenku či podnět. Stručnost a sevřenost útvaru nedovolí, aby se žáci od základního motivu v průběhu času odklonili. Jedna úloha logicky navazuje na druhou a společně pak tvoří koncepčně promyšlenou linii. Krok za krokem tak žáci odvíjejí nit z pomyslného klubka tématu, přičemž jejich pozornost se stále upírá jedním konkrétním směrem.<sup>131</sup>

Dle způsobu, jakým pedagog přistupuje k výtvarnému úkolu nebo ke zvolenému námětu, rozlišujeme několik typů výtvarných řad. Prvním typem je *výtvarný cyklus* neboli soubor výtvarných prací, které tvoří kompaktní celek. Míra vnitřní vazby cyklického souboru může být značně rozdílná a scelení jednotlivých děl může být dáno tématem, resp. variacemi na jedno téma, časovým nebo dějovým rámcem, v druhé řadě též zvolenou technikou nebo

---

129 ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 25.

130 Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRADOVÁ, Hana, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Timotej BLAŽEK, Jana MUSILOVÁ, Jiří SOSNA a Lucie TIKALOVÁ. *Téma - akce - výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 57-59.

131 Srov. Tamtéž, s. 57.

dalšími jinými znaky.<sup>132</sup> Ve výuce se zřejmě nejčastěji setkáváme s cykly, v nichž žák zpracovává jedno téma, které během procesu negraduje, ale klade vedle sebe jeho jednotlivé varianty. Příkladem může být cyklus ilustrací ke knize nebo cyklus studijních kreseb.<sup>133</sup>

*Metodická řada* se týká metody, tzn. zvoleného výtvarného postupu, z něhož logicky vyplývají jednotlivé kroky řady, skrze něž žák přirozeně dospěje k závěrečnému poznání či řešení výtvarného problému. Například cesta ke grafickému listu vede od prvotních náčrtů přes přípravnou grafickou techniku k přenosu náčrtu na matrici, rytí matrice, tisku, adjustaci a prezentaci díla.<sup>134</sup> V rámci metodické řady dochází ke gradaci dovednosti v zacházení s výtvarným instrumentem, materiálem či technikou.

*Tematická řada* negraduje výtvarné či jiné otázky, ale noří se do hloubi tématu, které žáci postupně skrze jednotlivé náměty prozkoumávají v jeho různých podobách a souvislostech.<sup>135</sup> Téma, kterým se může stát prakticky cokoli, by mělo být voleno adekvátně k věku žáků s přihlédnutím k jejich rozumovým a vyjadřovacím schopnostem.

Pakliže pedagog sleduje určitý výtvarně výchovný problém z psychologického, vývojového, didaktického či jiného hlediska nebo pokud má potřebu využít výtvarnou řadu k diagnostickým účelům, volí zpravidla *řadu srovnávací*. Analyzovat přitom může jak práce tvořené určitou skupinou žáků, tak individuální kolekci výtvarných prací jednoho žáka.<sup>136</sup>

Uvažujeme-li o využití deníku v rámci výtvarně projektového vyučování u žáka s poruchami autistického spektra, je zapotřebí ujasnit si, s jakým cílem chceme téma se žákem rozvíjet a teprve na základě této rozvahy vystavit odpovídající typ výtvarné řady. Budeme-li chtít například žáka zkoumat z pohledu výtvarné typologie, nabízí se využít řadu srovnávací. Jestliže naším cílem bude v rámci deníku akcentovat narativní rovinu, pak nám patrně nejlépe poslouží výtvarný cyklus, jenž usnadňuje vnímání časové posloupnosti, příp. zachycovaného děje. Chápeme-li deník jako formu, resp. médium, v rámci

---

132 Srov. BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997, s. 63.

133 Srov. STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Timotej BLAŽEK, Jana MUSILOVÁ, Jiří SOSNA a Lucie TIKALOVÁ. *Téma - akce - výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 57.

134 Srov. Tamtéž.

135 ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997, s. 31.

136 Srov. Tamtéž.

něhož lze vrstvit různorodé náměty, které odrážejí pestrost každodenního života, využijeme nejspíše výtvarnou řadu tematickou.

### 4.3 Tvůrčí činnosti v rámci výtvarného deníku

V této pasáži se nyní pokusíme konkrétněji nastínit didaktické, potažmo metodické uchopení tématu v praxi výtvarné výchovy.

Z výtvarně-didaktického hlediska rozlišujeme tvorbu plošnou, trojrozměrnou a intermediální. K plošným výtvarným činnostem řadíme kresbu, malbu, grafiku, koláž, fotografii, počítačovou grafiku a písmo, za trojrozměrné výtvarné činnosti považujeme modelování, materiálovou a prostorovou tvorbu a do intermediálních akcí zahrnujeme land art, performance, happening, instalaci, animaci výtvarného díla ad.<sup>137</sup>

V souvislosti s vedením výtvarného deníku se jako vhodné jeví aplikovat vybrané výtvarné činnosti plošného charakteru. Tyto formy ostatně dominují také v ukázkách osobitých a inspirativních deníků prezentovaných v první kapitole. Dle teoretika výtvarné výchovy Zdeňka Hosmana pak máme v rámci plošné tvorby možnost pracovat se žáky trojím způsobem. Buďto volíme formu výtvarné experimentace nebo formu výtvarného vyjadřování imaginace, uplatnit však můžeme též výtvarné studium skutečnosti.<sup>138</sup>

Výtvarná experimentace spočívá v pokusnictví, jež je zacíleno na získání nových zkušeností, přičemž týkat se může všech stupňů i složek tvůrčího procesu.<sup>139</sup> Ve výtvarném experimentu jde tedy o zkoušení a objevování nového, dosud nepoznaného, a to jak skrze aplikování netradičních postupů a prostředků, tak skrze kombinování výtvarných materiálů. Výtvarné experimenty přirozeně rozvíjejí tvořivost žáků a pomáhají pěstovat jejich osobitý výtvarný jazyk.

Právě důraz na subjektivitu výtvarného tvoření a objevování lze vnímat jako klíčovou esenci diaristických záznamů. Výtvarný experiment dokáže přivést žáka k hravým výrazovým polohám, které jej mohou v první řadě motivovat

---

137 Srov. HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 17.

138 Tamtéž, s. 17 a 18.

139 Srov. BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997, s. 98.

a následně skrze asociační kvality přivést k uvolněné práci s vlastní představivostí. Výtvarný experiment se tak může stát funkčním polem pro práci s vlastní osobitou vzpomínkou.

Výtvarné vyjadřování imaginace pak lze, ve vztahu k našemu tématu, považovat za klíčovou formu výtvarných činností. Schopnost konkrétně zaměřené představivosti<sup>140</sup> lze z psychologického hlediska považovat za klíčový prostředek myšlení a poznání. Převádění imaginace do výtvarných forem, resp. obrazů, lze v těchto souvislostech považovat za zrcadlo žákových znalostí a zkušeností o vnějším světě. Ilustruje zároveň jeho vnitřní prožitkový svět a s ním související motivace, touhy a přání.<sup>141</sup> Jak jsme již exponovali výše v textu, oživení vzpomínky a práce s představou je hlavním obsahovým zdrojem výtvarných podnětů pro deníkový záznam.

U žáků s PAS je nezbytné výtvarné vyjadřování imaginace pojímat individualizovaně v souladu s možnostmi a schopnostmi konkrétních jednotlivců. Musíme si připustit, že ne všichni mají schopnost práce s vlastní představivostí na stejné úrovni či jsou schopni vzpomínky adekvátně výtvarně zaznamenávat. I přes tyto mnohdy výrazné rozdíly je práce s představivostí u žáků s PAS velmi žádoucí a deníkový záznam ji poskytuje ideální prostor.

Také výtvarné studium skutečnosti má v deníkových záznamech své přirozené místo. Hodí se především tam, kde autor bezprostředně zaznamenává aktuální situaci, kterou může skica viděného leckdy funkčně doplnit (obrazně ilustrovat dané prostředí a děje v něm se odehrávající). U žáků s PAS zde přirozeně narážíme na jejich ontogenetické determinanty, neboť práci s přímou vizuální zkušeností lze rozvíjet teprve v situaci objektivního vnímání světa, které se souvisle rozvíjí přibližně od osmého roku věku (ve výtvarné ontogenezi Viktora Lowenfelda hovoříme o počínajícím stádiu kresebného realismu – viz kapitola 2.3.1). I přes tyto předpoklady však můžeme pracovat s výtvarným studiem skutečnosti volně. Můžeme například žáky vybízet k popisu viděného a pomáhat jim s jeho výtvarným zaznamenáváním, stejně tak jako pracovat

---

140 Představou rozumíme celkový, slovy někdy obtížně popsatelný, mentální obraz nějaké věci, předmětu, záměru či děje. Vizuální představivost lze chápat obecně jako obrazné myšlení. Představy jsou základním „psychickým materiálem“ pro konkrétní i pojmové myšlení, cítění a jednání. Představa/představivost může být zraková, sluchová, pohybová, prostorová, chuťová aj. Většina představ pak funguje jako spojitě nádoby. Srov. ŘEPA, Karel. *Didaktické listy pro přípravu lekcí výtvarné výchovy na základní škole*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2019. Nevydané studijní texty.

141 Srov. ŘEPA, Karel. *Didaktické listy pro přípravu lekcí výtvarné výchovy na základní škole*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2019. Nevydané studijní texty.

s výtvarným studiem inspirovaným skutečností (tvůrčí práce s fotografií apod.). Zdeněk Hosman také v souvislosti s výtvarným studiem a vyjadřováním skutečnosti poukazuje na prospěšnost zakládání nejrůznějších sbírek. Dle Hosmana je žádoucí, aby sbírky vytvářeli sami žáci za součinnosti pedagoga. Pro žáky s PAS může být tento způsob práce, vzhledem k jejich časté zaměřenosti na nejrůznější předměty, velmi motivující. V praxi se nabízí například využívat možností výtvarné vycházky a spojit pozorování přírodní scenérie s vyhledáváním přírodních útvarů či jiných, pro žáka přitažlivých objektů apod.<sup>142</sup>

---

142 Srov. HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007, s. 24.

## II. PROJEKTOVÁ ČÁST

## 5 VÝTVARNÁ ŘADA MŮJ DENÍK

Projektovou částí této diplomové práce je výtvarná řada, která nese název *Můj deník*. Tato řada byla primárně koncipována pro konkrétní žáky s PAS, ve své podstatě je však uplatnitelná i u žáků intaktních a proto se může stát inspiračním zdrojem pro mnohé pedagogy 1. stupně ZŠ při jejich plánování hodin výtvarné výchovy.

Prezentovaná výtvarná řada sestává z osmi lekcí, jejichž rámcové přípravy nalezneme v přílohové části práce (viz Přílohy IV.). Uvedený počet lekcí byl diplomantkou zvolen především z praktických důvodů, které budou popsány dále v textu (viz kapitola 5.2). Z obecného hlediska však můžeme deníkový formát chápat jako otevřený prostor, který nemá striktně vymezené hranice a který snese přesně takový počet námětů, jež uznáme v každém jedinečném kontextu za vhodný. Navrhovaná řada tedy počítá s tvůrčím přístupem pedagogů a neklade si za cíl stát se přesným a jediným možným návodem.

### 5.1 Organizační zajištění

Autorka práce původně zamýšlela realizovat výtvarnou řadu v průběhu školního roku 2020/2021 ve třídách instituce, která v Jihočeském kraji zajišťuje vzdělávání širokého spektra žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na dvou odloučených pracovištích. Komplexní oficiální název popisované instituce zní Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny. V důsledku vládních a dalších opatření, jež byla v uvedeném období uplatňována v souvislosti s probíhající epidemií koronaviru, se však prvotní záměr diplomantky nepodařilo naplnit.

Navzdory nepříznivým okolnostem se později diplomantce podařilo nalézt náhradní a neméně hodnotné řešení, které spočívalo v navázání spolupráce s nestátní neziskovou organizací Autis Centrum, která sídlí v Českých Budějovicích, kde poskytuje péči osobám s PAS a jejich rodinám. Mezi klienty této obecně prospěšné společnosti patří mimo jiné i žáci výše jmenované vzdělávací instituce.

Diplomantce se, především díky jejím letitým zkušenostem se vzděláváním žáků s PAS, podařilo získat v uvedené instituci důvěru a po uzavření smlouvy o výkonu dobrovolnické služby tak mohla převzít na dva měsíce vedení již zaběhlého výtvarného kroužku. Vzhledem k obecně uplatňovanému individualizovanému přístupu ke klientům v Autis Centru byl počet jedinců navštěvujících uvedený kroužek stanoven na dva. Konkrétně šlo o jednu dívku a jednoho chlapce, kteří v Centru využívají v době svého volného času i jiných služeb. Chlapec i dívka jsou shodou okolností žáky výše jmenované školy, kde se oba vzdělávají dle minimální doporučené úrovně očekávaných výstupů Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Vzhledem ke skutečnosti, že výtvarná řada *Můj deník* byla nakonec realizována v prostředí, které zajišťuje žákům s PAS především sociální služby a smysluplné trávení volného času, připuštěme v následujícím textu pro označení účastníků našeho výtvarně projektového vyučování termín *klienti*.

## 5.2 Příprava

Samotné realizaci výtvarné řady předcházela důkladná příprava, v rámci níž diplomantka řešila několik problémů, které lze stručně vyjádřit prostřednictvím následujících otázek:

- a) Jak zajistit projekt po stránce materiálně-technické?
- b) Jak postavit výtvarnou řadu z hlediska časového?
- c) Jak postavit výtvarnou řadu, aby byla klientům srozumitelná a zároveň poutala jejich pozornost?
- d) Jak postavit výtvarnou řadu, aby byla hodnotná a adresná z hlediska výtvarně-výchovného?

Ad a) V otázce první vycházela diplomantka primárně z možností Autis Centra, které pro její účely poskytlo prostor keramické dílny. Přestože Autis Centrum disponuje vybavenou dílnou výtvarnou, nemohla být tato pro realizaci výtvarné řady využívána, neboť v ní paralelně probíhala arteterapeutická sezení. Diplomantka si před každou lekcí prostor keramické dílny uspořádala tak, aby vyhovoval jejím nárokům a po skončení lekce vždy zajistila původní stav. Využívané pomůcky a výtvarný materiál si diplomantka ze své vůle zajistila ve většině případů sama na vlastní náklady, z arzenálu



Autis Centra čerpala jen výjimečně. Na zajišťování fotodokumentace se diplomantka domluvila s kmenovou fotografkou Autis Centra. Ta v průběhu lekcí příležitostně pořizovala jednotlivé snímky. Po domluvě se zákonnými zástupci však nebudou do přílohové části práce zaneseny fotografie, na nichž je zachycena přímá práce klientů a to z důvodu zachování anonymity.

Ad b) Časový rozvrh výtvarné řady přímo souvisel s provozem Autis Centra. Diplomantka byla v kontextu koronavirové situace nucena realizaci projektu několikrát odložit a zároveň měla ambici realizovat výtvarnou řadu v plném rozsahu bez narušení pravidelnosti setkávání. Tento záměr se nakonec diplomantce podařilo naplnit v přípravě osmi lekcí, které se konaly každý týden ve čtvrtek a to v období od dubna do června. Časovou dotaci lekcí stanovila diplomantka na dvě hodiny.

Ad c) Týden před úvodní lekcí diplomantka zorganizovala informativní setkání se zákonnými zástupci klientů. Cílem setkání byla oboustranná výměna informací, které diplomantka považovala pro úspěšnou realizaci výtvarné řady za klíčové. Směrem k rodičům šlo především o představení autorky projektu a přiblížení podstaty výtvarné řady *Můj deník*, řešeny byly ale také formální náležitosti jako např. dohoda o mlčenlivosti ad. Ze strany zákonných zástupců pak diplomantka obdržela zcela nepostradatelné informace, které charakterizovaly osobnost obou klientů, jejich potřeby, zájmy a specifické projevy, opomenuta nebyla ani oblast funkčních motivačních stimulů. Získané poznatky se staly východiskem pro konkretizaci výtvarné řady v otázce námětové a také usnadnily zpracování strukturovaných příprav jednotlivých lekcí.

Ad d) Diplomantka při stavbě výtvarné řady vycházela z respektu k osobnosti obou klientů a brala v potaz jejich specifické vnímání a prožívání světa. Její snahou bylo vytvořit klientům podmínky pro jejich aktivní účast na jednotlivých tvůrčích činnostech a umožnit jim v co možná největší míře uplatnit vlastní zkušenosti, otevřít se prožitku a uvažovat o otázkách, které se přímo vztahují k sebepojetí. Z výtvarně-didaktického hlediska postavila diplomantka řadu *Můj deník* na plošných výtvarných technikách, přičemž jednotlivé lekce soustředila na experimentaci a výtvarné vyjadřování imaginace.

### 5.3 Uplatnění principů strukturovaného učení

Níže uvedeným strategiím, které se diplomantka rozhodla při práci s účastníky projektu uplatňovat, předcházela analýza vybrané dokumentace (kazuistiky, doporučení školského poradenského zařízení ad.) a také již zmiňované rozhovory (se zákonnými zástupci, s pedagogy klientů a klienty samotnými).

Aby diplomantka v rámci projektu zajistila klientům přehledné a předvídatelné podmínky a umožnila jim pracovat co možná nejvíce samostatně, rozhodla se koncipovat jednotlivé lekce tak, aby jejich většina vycházela ze stejné, resp. velmi podobné struktury. Popisovanou strukturu si můžeme stručně naznačit prostřednictvím následujících bodů:

- a) uvítací rituál
- b) vyplňování pracovního listu
- c) ukázka výtvarné činnosti
- d) vlastní výtvarná činnost klientů
- e) úklid
- f) záznam písemného komentáře
- g) zhodnocení práce a rozloučení

Mezi jednotlivé body byly v průběhu lekcí dle potřeby zařazovány oddechové chvíle. Odpočinkové cykly byly uplatňovány poměrně hojně – nikam se nespěchalo neb na práci bylo vyčleněno dostatek času. Na délce a náplni oddechových chvil se klienti domlouvali s lektorkou individuálně. Ta jim čas vyhrazený na oddych vždy vizualizovala pomocí časovače. Oba klienti volili aktivní formu odpočinku – chlapec většinou se zaujetím sepisoval seznamy jízd vybraných linek trolejbusů (viz Přílohy III., obrázek č. 39), dívka relaxovala nejčastěji také prostřednictvím stereotypní činnosti, která v jejím případě spočívala v produkování „špaget“ z keramické hlíny. V kapitole, v níž pojednáme o realizaci jednotlivých lekcí, nebudou tyto momenty z praktických důvodů uváděny, čtenář by je tedy měl vnímat jako automatickou součást procesu.

Jednotlivé náměty volila diplomantka tak, aby buďto odrážely zájmy klientů nebo byly podloženy silným emotivním prožitkem. Tím se autorka projektu pokusila podnítit vnitřní motivaci klientů ke zpracování dílčích kroků výtvarné řady. Pojetí vnější motivace diplomantka opřela o informace

získané při rozhovoru s klienty. Pozitivními motivačními stimuly se v případě obou účastníků projektu staly obrázkové karty, které byly udělovány za aktivní účast v průběhu lekcí. Chlapec sbíral obrázky trolejbusů, dívka obrázky pavouků. Hojně byla uplatňována též odměna sociální povahy, kterou diplomantka zařazovala spontánně.

Vzhledem ke skutečnosti, že oba klienti plně uplatňují funkční čtení s porozuměním, stanovila pro ně diplomantka nejvyšší možný stupeň vizuální podpory. Z poznatků uvedených v teoretické části práci již víme, že nejvyšším stupněm vizuálně pojaté informace je psaný text.

Nyní zaměříme naši pozornost detailněji na jednotlivé, výše jmenované body tvořící strukturu lekcí:

Ad a) Během uvítacího rituálu byli klienti vždy jmenovitě přivítáni a následně postupně vyzváni, aby se pokusili sdělit, v jakém rozpoložení na lekci přicházejí. Poté byl ještě klientům ponechán prostor na vypovězení potřebného. Následně diplomantka klientům jednotlivě předala písemný harmonogram aktuální lekce, jenž byl doplněn o jednoduchý kruhový diagram, prostřednictvím něhož diplomantka průběžně vizualizovala uplynulý a zbývající čas na práci (ukázka viz Přílohy III., obrázek č. 40). Diplomantka klientům vždy sdělila, čemu se budou během lekce věnovat a stručně s nimi probrala jednotlivé body harmonogramu. Součástí uvítacího rituálu bylo též ujasnění podmínek pro získání motivačních karet, které byly klientům vždy v úvodu lekce představeny, a vedení krátkého motivačního rozhovoru.

Ad b) Výtvarné zpracování každého námětu doprovázela činnost, při níž si klienti měli možnost utřídit své myšlenky. Za tímto účelem diplomantka zhotovila pracovní listy, které skrze svou strukturovanou formu měly klientům usnadnit reflexi zážitku či uvědomění si podstatných faktů a souvislostí. Zmiňované pracovní listy nalezneme v přílohové části práce (viz Přílohy IV.).

Ad c) Vzhledem k tomu, že pro zpracování jednotlivých námětů byla pokaždé zvolena jiná technika, zařadila vždy diplomantka před vlastní výtvarnou činnost klientů krátkou ukázkou správného postupu. Při demonstraci se diplomantka snažila jednoduše klientům přiblížit podstatu výtvarné techniky a snažila se upozornit na její klíčové momenty a kritická místa.

Ad d) Vlastní výtvarná činnost klientů byla diplomantkou strukturována do jednotlivých kroků. Na zvlášť určeném místě měli klienti předem připravené pomůcky a výtvarné potřeby, které byly seřazeny zleva doprava (a příp. shora dolů) a očíslovány podle potřeby během tvůrčí práce (ukázka viz Přílohy III, obrázek č. 41). Klienti si pomůcky postupně odebírali a následně je odkládali na vymezené místo. V průběhu tvůrčí činnosti byli klienti diplomantkou slovně instruováni. Požádali-li o pomoc, byla jim v přiměřené míře a formě poskytnuta.

Ad e) Protože oba klienti mají osvojené základní pracovní návyky, bylo jejich povinností se po skončení výtvarné činnosti aktivně podílet na úklidu pracovního místa a roztřídění využívaných pomůcek.

Ad f) Klienti měli možnost doplnit svou výtvarnou výpověď o textové sdělení. V tomto rozhodování jim byla ponechána volnost. Povinným úkolem bylo jen nadepsat datum a to zvlášť na pauzovací papír, který se následně přiložil k příslušné výtvarné výpovědi tak, aby pauzovací papír překrýval obrázek, načež obě tyto vrstvy ve fyzickém deníku vytvářely jeden funkční celek. Do přílohové části této práce budou pro ukázkou vloženy jen listy, které byly ze strany klientů opatřeny písemným komentářem.

Ad g) V závěru lekce proběhlo zhodnocení práce, v případě splnění stanovených podmínek byly uděleny avizované odměny a proběhlo rozloučení.

Diplomantka byla po celou dobu trvání projektu v úzkém kontaktu se zákonnými zástupci klientů, informovala je o průběhu lekcí, prezentovala jim výtvarné práce dětí a konzultovala s nimi vše potřebné (např. přípravy na lekce příští).

## 5.4 Realizace lekcí

Lekce byly realizovány v týdenních intervalech. Diplomantce se podařilo uskutečnit výtvarnou řadu v jejím plném rozsahu za plné účasti obou klientů. Náměty pro výtvarné činnosti čerpala diplomantka z každodenního života účastníků projektu, především pak z jejich zážitků a osobních zájmů.

#### 5.4.1 Lekce první: *Deník?*

Úvodní lekce nevycházela ze struktury, kterou jsme si přiblížili v kapitole 5.3, ale byla vystavěna na dvou základních kamenech – adaptaci a evokaci.

Vzhledem ke skutečnosti, že u mnoha jedinců s autismem registrujeme sníženou adaptabilitu, považovala diplomantka za velmi důležité, aby změny, související s realizací projektu, byly do zažitého režimu klientů zaneseny zvlášť citlivým způsobem. Za tímto účelem diplomantka předem požádala o spolupráci zákonné zástupce i lektorku, která s klienty běžně pracovala. Všichni se tak ještě před samotným začátkem projektu podíleli na tom, aby byli klienti na novou situaci řádně připraveni. Týden před zahájením výtvarné řady se klienti s realizátorkou projektu setkali a seznámili během krátkého neformálního posezení na zahradě Autis Centra. V následujícím týdnu pak proběhlo v úvodní části první lekce demonstrativní předání lektorské funkce a výtvarná řada tak byla oficiálně zahájena. Úplně první aktivitou, která měla též usnadnit adaptaci na nové podmínky, bylo společné ujednání pravidel. Klienti byli poučeni, že sjednaná pravidla budou mít platnost po celou dobu trvání projektu. Jelikož chlapec i dívka byli na tento typ činnosti zvyklí, neměli žádný problém s aktivní účastí - většina podnětů vzešla z jejich iniciativy. Seznam smluvených pravidel uvádíme v přílohové části (viz Přílohy III., obrázek č. 42).

Uvedené prostředky, kterými se diplomantka snažila klientům novou situaci ulehčit, se ukázaly jako funkční. Klienti byli ochotní s realizátorkou výtvarné řady ihned spolupracovat, i když je pravdou, že chlapec s ní zprvu komunikoval spíše prostřednictvím své kmenové lektorky, která pro jistotu zůstala přítomna po celou dobu trvání lekce.

Po adaptační fázi následovala výtvarná činnost abreaktivního charakteru. Šlo o asociativní výtvarný projev při poslechu hudby. Klienti měli za úkol zaposlouchat se do reprodukované instrumentální skladby<sup>143</sup> a následně volnými črtami klouzat voskovým pastelem po celé ploše archu akvarelového papíru. K dispozici přitom měli celou škálu barev a jejich výběr závisel pouze na nich. Druhou fází této výtvarné činnosti bylo nanášení libovolně zvolených vodových barev na předkreslený podklad. Výtvary klientů nalezneme v přílohové části práce (viz Přílohy III., obrázky č. 43 a 44).

---

<sup>143</sup> Použita byla skladba Forrest Gump Suite, jejíž autorem je Alan Silvestri.

Další část lekce měla funkci evokační. Jejím cílem bylo objasnit klientům pojem deník, resp. výtvarný deník. Za tímto účelem byla využita metoda myšlenkové mapy s podporou brainstormingu, která svou podstatou aktéry podněcovala k aktivnímu poznávání nových skutečností. Diplomantka klientům nejprve položila otázku, zdali ví, co je to deník. Po krátkém rozhovoru, během něhož sice nepadla uspokojivá odpověď, ale zaznívaly podnětné myšlenky, vyzvala diplomantka klienty, aby zkusili říkat nahlas vše, co je k danému tématu napadne. Klienti se aktivity ochotně účastnili a diplomantka veškeré jejich nápady písemně zaznamenávala. Ty se následně staly podkladem pro tvorbu myšlenkové mapy, ve které šlo především o třídění a interpretaci nasbíraných hesel a vytvoření souvislostí. Diplomantka v tomto případě zaujala roli facilitátorky a umožnila přítomné pracovníci Autis Centra, aby se také aktivně zapojila do práce a usnadnila tak klientům jejich činnost. Výsledek společné práce uvádíme v přílohové části (viz Přílohy III., obrázek č. 45). Následoval ještě krátký komentář, kterým diplomantka k tématu doplnila potřebné informace a tím v podstatě aktivitu ukončila.

Zbývající čas lekce byl vyplněn tvůrčí činností. Úkolem klientů bylo výtvarně pojednat osobní motivační arch, který se stal podkladem pro sbírku motivačních obrázkových karet. Klienti měli za úkol pokrýt pomocí suchých či voskových pastelů celou plochu barvami, které mají v oblibě. Následně pak měli na znamení ztotožnění obkreslit na vytvořený podklad své ruce pomocí černého fixu. Osobní motivační arch byl využíván po celou dobu trvání projektu v úvodní a závěrečné části jednotlivých lekcí. Obě jeho zpracování nalezneme v přílohové části práce (viz Přílohy III., obrázky č. 46 a 47).

Závěr lekce patřil úklidu, rekapitulaci a zhodnocení lekce a nakonec pak rozlučkovému rituálu s předáním zasloužených odměn.

#### **5.4.2 Lekce druhá: *Cesta***

Námětem pro druhou lekci se stala praktická zkušenost, již se měli klienti pokusit reflektovat způsobem, který by je odvedl od stereotypního prožívání a umožnil jim uvědomit si sebe sama jako součást konkrétní události v čase a v jedinečném kontextu.

Po uvítacím rituálu, během něhož diplomantka klientům představila zvolené téma a vedla s nimi krátký motivační rozhovor, bylo jejich úkolem

zamyslet se nad tím, kdy a kam v nedávné době cestovali. Následně měli z možností, které se jim vybavily, vybrat jednu konkrétní a tu skrze pracovní list blíže popsat v souvislostech (viz Přílohy IV., pracovní list č. 1). Diplomantka klientům podala instrukce k vyplňování a následně je nechala samostatně pracovat. Ukázka vyplněných listů je k dispozici v přílohové části práce (viz Přílohy III., obrázky č. 48 a 49). Informace zanesené v tabulce pracovního listu klientům posloužily jako opora při následném výtvarném vyjádření popisovaného cestovního zážitku.

Klienti námět zpracovávali technikou kolorované kresby. Diplomantka nejprve názorně demonstrovala, jakým způsobem se v rámci této techniky pracuje a následně klienty vybídla, aby si šli vyzvednout připravené výtvarné potřeby. Chlapec pracoval od samého počátku s naprostým zaujetím, v případě dívky vyšlo najevo, že je zvyklá kreslit často podle vzoru, v důsledku čehož se obávala svoji práci spontánně zahájit. Vzhledem k tomu, že chlapec pracoval zcela samostatně, měla diplomantka prostor na to být dívce nápomocna. Na základě krátkého rozhovoru a s využitím informací uvedených v pracovním listě zhotovila diplomantka jednoduché procesuální schéma, zatímco dívka se věnovala oddechové činnosti (viz Přílohy III., obrázek č. 50). Poté, co dívka uplynul čas vyhrazený pro odpočinek, byla diplomantkou opět vyzvána, aby se pokusila výtvarně zpracovat svou cestu do Autis Centra podle předložené opory. Dívka novou výzvu přijala a pustila se do kresby po jednotlivých krocích. S následným kolorováním kresby neměli klienti žádný problém, barvy si z široké palety vybírali svobodně. V přílohové části práce můžeme zhlédnout výsledek jejich tvůrčí činnosti (viz Přílohy III., obrázky č. 51 a 52).

Po úklidu pracovního místa bylo úkolem klientů nadepsat na pauzovací papír datum, kdy byl zážitek do vznikajícího deníku zanesen. Kdo chtěl, mohl obrázek opatřit komentářem (viz Přílohy III., obrázky č. 53 a 54).

Následovalo zhodnocení práce, při němž diplomantka vyzdvihla především snahu klientů, prostor byl však ponechán i jejich sebehodnocení. Chlapec byl se svým počínáním spokojený – tvůrčí činnost jej velmi bavila, neboť se nepřímou vztahovala k jeho zájmu, kterým je doprava. Z dívčiny výpovědi bylo patrné, že měla radost z překonání prvotního bloku. Výsledek své tvůrčí činnosti ohodnotila jako povedený.

### 5.4.3 Lekce třetí: *Co hladí moji duši?*

Východiskem pro volbu námětu ke třetí lekci se diplomantce stalo povědomí o tom, že oba klienti patří k osobám, jimž možnost dotýkat se určitého předmětu přináší pocit jistoty, klidu a uvolnění. Tyto předměty, k nimž mají klienti osobní vztah, se staly odrazovým můstkem tvůrčích činností během celé lekce.

V rámci úvodního rituálu byli klienti vyzváni, aby v krátkosti představili svůj oblíbený předmět. Následně s nimi diplomantka vedla motivační rozhovor. Snažila se klienty přimět k zamyšlení, proč právě tyto věci nosí často při sobě a také ji zajímal jejich příběh – kdy a za jakých okolností se staly vlastnictvím klientů. Účastníci lekce s nadšením o svých předmětech vyprávěli.

Následovalo seznámení klientů s technikou frotáže. Ani chlapec ani dívka touto technikou údajně nikdy nepracovali. Diplomantka klientům tuto techniku názorně demonstrovala s využitím různých kreslicích nástrojů, podala jim základní praktické informace a zvláště upozornila na skutečnost, že v rámci této techniky se částečně využívá náhody. Tímto sdělením chtěla diplomantka předejít problémům, které u některých osob s autismem vyvstávají v situacích, kdy se jim něco nepovede učinit přesně podle jejich představy. Klienti tuto informaci zabalenou do povídání o výtvarném kouzlení přijali s pochopením.

S horlivostí se pustili do výtvarného objevování s využitím jejich oblíbených předmětů. Chlapce v průběhu činnosti částečně limitovala slaběji rozvinutá jemná motorika, diplomantka se mu proto rozhodla být v kritických momentech nápomocna. Dívka frotážovala kapesník, chlapec drobný dřevěný hranol. Klienti přitom měli na výběr z nabídky různých kreslicích nástrojů. Dívka se rozhodla použít kombinaci voskových pastelů, chlapec si vybral pastely suché. V přílohové části práce máme možnost zhlédnout obrázky, které si klienti dobrovolně vybrali ze zhotovených variant za účelem vložení do vznikajícího deníku (viz Přílohy III., obrázky č. 55 a 56).

Po výše popsané tvůrčí činnosti následovala reflexe s využitím pracovního listu. Úkolem klientů bylo zapřemýšlet, co může být podstatou skutečnosti, že se daných předmětů tak rádi dotýkají. Diplomantka svým monologem klienty navedla k úvaze o vlastnostech uvažovaných předmětů. Jejich myšlenky zachycené v jednoduchém schématu máme k dispozici v přílohové části práce



(viz Přílohy III., obrázky č. 57 a 58). Ty se následně staly podkladem pro písemný komentář (viz Přílohy III., obrázky č. 59 a 60), k němuž se v tomto případě rozhodli oba klienti, a také pro další výtvarnou experimentaci, jež bude popsána níže.

Dalším výtvarným úkolem klientů bylo pokusit se vyhledat v bezprostředním okolí nějaké věci s podobnými vlastnostmi, které identifikovali u svých oblíbených předmětů a následně přenést technikou frotáže jejich reliéf na papír. Jakkoliv se diplomantka domnívala, že by tento objevný proces mohl být pro klienty přitažlivý, skutečnost ukázala, že ani jednoho z nich tato činnost příliš nenadchla. Nezodpovězenou otázkou zůstává, zdali to mohlo být zapříčiněno únavou nebo přílišnou fixací na oblíbenou věc a z ní plynoucí nechutí investovat energii do hlubšího zkoumání předmětů méně atraktivních či něčím zcela jiným. I přes uvedenou komplikaci diplomantka klienty dokázala motivovat vnějšími pobídkami a tak se podařilo, že s její pomocí několik otisků sejmuli (viz Přílohy III., obrázky č. 61 a 62). Následně ale již, s ohledem na situační kontext, diplomantka danou činnost více nerozvíjela.

Po společném úklidu následovalo zhodnocení průběhu lekce, přičemž diplomantka se v souladu s obecně uznávanými terapeutickými, potažmo pedagogickými strategiemi snažila uplatnit především pozitivní zpětnou vazbu a posílit tak kladné sebepojetí klientů.

#### **5.4.4 Lekce čtvrtá: *Víkendové menu***

Záměrem čtvrté lekce bylo vyjádřit všednodenní realitu neobvyklým způsobem. Klienti měli za úkol povyprávět výtvarným jazykem o tom, na čem si o víkendu v kruhu rodinném pochutnali.

V rámci úvodního rituálu diplomantka klientům předložila obrázek (viz Přílohy III., obrázek č. 63) a vyzvala je, aby se pokusili slovně vyjádřit, z čeho se skládal její nedělní jídelníček. Touto, pro klienty zábavnou a poměrně snadnou aktivitou, získala diplomantka jejich pozornost pro činnosti navazující.

V dalším kroku měli za úkol zkusit si vzpomenout, čím plnili své žaludky o víkendu oni. Klienti jednotlivé chody zapisovali do pracovního listu, který posléze využili jako oporu pro vlastní výtvarnou činnost (viz Přílohy III., obrázky č. 64 a 65). Náhoda tomu chtěla, že dívka o víkendu zažila rodinnou oslavu, a tak

její tabule byla spíše slavnostní, což v jejím případě umocnilo touhu po výtvarné výpovědi.

Klienti byli diplomantkou seznámeni s technikou koláže, včetně krátké ukázky pracovního postupu. Následně se všichni společně pustili do hledání vhodného materiálu pro připravované koláže. Diplomantka měla k dispozici množství časopisů zaměřených na gastronomii, které se ukázaly být bohatým zdrojem podkladů. Klienti byli poučeni o možnosti kombinování koláže s kresbou, použity mohly být rovněž klasické barevné papíry.

V rámci sestavování koláží se prokázal významný tvůrčí potenciál klientů, které tato výtvarná činnost doslova pohltila. Nejprve komponenty skládali „na sucho“ a teprve ve chvíli, kdy jejich kompozice byla úplná, se pustili do lepení. Jejich víkendové menu tak můžeme zhlédnout v přílohové části práce (viz Přílohy III., obrázky č. 66, 67, 68 a 69). Dívka navíc své koláže opatřila písemným komentářem (viz Přílohy III., obrázek č. 70).

V závěrečném zhodnocení se potvrdilo, že všichni účastníci byli s průběhem lekce i s výsledky práce spokojeni.

#### **5.4.5 Lekce pátá: Víkendový zážitek**

Skrze lekci pátou měli klienti rozšířit svůj deník o další obsah, pro nějž byl zvolen emotivně podbarvený námět. Šlo o výtvarné vyjádření zážitku pomocí malby.

Po uvítacím rituálu následovala krátká motivační aktivita, při níž diplomantka s využitím knižní ilustrace klientům názorně demonstrovala, jak může vypadat krátké vyprávění osobního zážitku. Poté byli klienti dotázáni, jak strávili svůj víkend. Jejich odpovědi byly velmi stručné, přesto však věcné, tudíž bylo na čem stavět. Diplomantka předpokládala, že k obsáhlejší výpovědi klienti dospějí poté, co se jim skrze návodné otázky podaří reflektovat svůj zážitek v souvislostech. Následovala tedy již důvěrně známá aktivita – vyplňování pracovního listu (viz Přílohy IV., pracovní list č. 3). Po dokončení činnosti diplomantka s klienty vedla nad uvedenými informacemi krátkou debatu, z níž vyplynulo, co konkrétně bude předmětem zobrazovaného.

Technika malby temperou nebyla klientům cizí, přesto však diplomantka považovala za užitečné zmínit několik metodických poznámek, resp. názorně demonstrovat vlastnosti temperových barev a základní práci s nimi.

Následovala vlastní výtvarná činnost klientů, resp. chlapce, neboť dívka bylo zapotřebí nejprve na podkladě informací zanesených v pracovním listě vytvořit procesuální schéma (viz Přílohy III., obrázek č. 71). Zatímco diplomantka rozepisovala činnost na jednotlivé kroky, dívka se věnovala své oblíbené oddechové aktivitě. Ve chvíli, kdy byly podklady pro dívčinu práci připraveny, pustila se i ona s chutí do malování. Ačkoliv se klientka opírala o „návod“, je zapotřebí zmínit, že kompoziční i barevné řešení, bylo čistě v jejich rukách.

Oba klienti pracovali soustředěně a se zájmem, přičemž diplomantka začala tušit, že budou na dokončení svých artefaktů potřebovat více času, než daná lekce poskytovala. Diplomantka proto včas klienty ubezpečila, že nemusí s realizací spěchat a navrhla možnost pokračovat v malbě během nadcházejícího setkání. Klienti s navrhovaným řešením souhlasili, přesto se však ve zbývajícím čase snažili co nejvíce přiblížit k výslednému vyznění své výtvarné výpovědi.

Skutečnost, že naplánovaná činnost nebyla během lekce dovršena, zhodnotila diplomantka z hlediska organizačního kriticky vůči sobě samé, a naopak u klientů pozitivně vyzdvihla jejich snahu a úsilí, které při veškerých výše uvedených činnostech vynaložili.

#### **5.4.6 Lekce šestá: *Má záliba***

Úvodní část šesté lekce byla věnována uvítacímu rituálu a plánovanému pokračování ve výtvarném přepisu osobního zážitku pomocí malby. O tom, že se vyplatilo ponechat klientům na dokončení práce více času, byť za cenu primárně nežádoucího štěpení lekce, se můžeme přesvědčit v přílohové části práce (viz Přílohy III., obrázky č. 72 a 73). Klienti byli ze svých artefaktů nadšeni, a zřejmě i proto se oba rozhodli je opatřit písemným komentářem. (viz Přílohy III., obrázky č. 74 a 75).

V navazujícím čase byl klientům ponechán prostor, aby se věnovali své oblíbené činnosti, která se stala inspirací pro následnou výtvarnou výpověď. Východiskem bylo přesvědčení diplomantky, že deník neslouží jen k záznamu

uplynulých událostí tvořících životní kontinuum, ale nabízí též významný prostor pro bezprostřední sebevyjádření a umožňuje tak jednotlivci hluboce prožívat to, co je nedílnou součástí jeho aktuálního bytí.

Chlapec, fascinovaný trolejbusovou tematikou, začal sepisovat seznam jízd vybraných linek městské hromadné dopravy, dívka se věnovala modelování s využitím keramické hlíny, z níž produkovala velké množství „špaget“. Poté, co uplynul čas vymezený na relaxaci, navrhla diplomantka oběma klientům postup, skrze který měli možnost využít produkty své činnosti k výtvarné výpovědi. Klienti s návrhem souhlasili a vzhledem k tomu, že zvolené techniky měli již zažitě z předchozích lekcí, nebránilo nic tomu, aby se pustili do práce.

Chlapec pomocí kolorované kresby vyjádřil svoji představu o trolejbusové vozovně (viz Přílohy III., obrázek č. 76), dívka pracovala technikou dokreslované frotáže, přičemž jejím úkolem bylo pokusit se vzniklý otisk zasadit do určitého kontextu. Diplomantka se skrze návodné otázky snažila klientku přivést k vlastnímu řešení, což se nakonec podařilo a její artefakt tak neztratil nic na autentičnosti (viz Přílohy III., obrázek č. 77).

Klienti vzniklé artefakty ještě doplnili o písemný komentář (viz Přílohy III., obrázky č. 78 a 79) a lekce se nachýlila ke svému závěru, který byl již tradičně věnován zhodnocení práce a udělení odměn. Oba klienti velmi ocenili možnost věnovat se v rámci lekce tomu, co mají v oblibě.

#### **5.4.7 Lekce sedmá: *Designérem vlastního deníku***

V průběhu realizace výtvarné řady byl klientům uložen úkol, aby si promysleli, jakým motivem budou chtít opatřit obálku deníku. Výběr námětu záležel čistě na nich, diplomantka pak navrhla jeho výtvarné řešení.

Ze strany klientů se při volbě námětů žádné velké překvapení nekonalo. Oba si přáli, aby obálku jejich osobního deníku zdobil stejný motiv, který se opakovaně objevoval na obrázkových kartách, jež klienti sbírali za aktivní účast v rámci jednotlivých lekcí. Chlapec se tedy rozhodl vyobrazit trolejbus, dívka pavouka.

Pro výtvarné řešení dívčina motivu zvolila diplomantka odkrývací techniku na voskovém podkladu, v případě chlapce pak navrhla využít jednu z technik tisku z výšky, konkrétně tisk s využitím polystyrénové matrice.

Motivační fázi naplnily experimentační činnosti, skrze které se žáci seznámili s podstatou výše uvedených výtvarných technik. Dívka experimentovala s různými rycími nástroji a zkoumala stopy, které pomocí nich ve skrytém voskovém podkladu zanechávala. Chlapec měl za úkol vést pomocí ostře ořezané tužky různé druhy linií po polystyrénové ploše.

Dříve, nežli se klienti pustili do vlastní grafické práce, měli se pokusit postihnout základní znaky jimi zvolených objektů (viz Přílohy III., obrázky č. 80 a 81). Diplomantce šlo v rámci této aktivity zejména o to, aby si klienti dokázali své výtvarné zpracování lépe rozvrhnout. Následovala pak ještě jedna přípravná činnost vedoucí k získání lepší představy o výsledném tvaru objektů, která spočívala ve skicování (viz Přílohy III., obrázky č. 82 a 83).

Dále klienti pracovali dle procesuálního schématu a slovních instrukcí diplomantky. Zatímco dívka vytvářela souvislý voskový povlak s využitím barevných pastelů, diplomantka chlapci názorně demonstrovala zákonitosti zvolené grafické techniky. Po této ukázce se pak již chlapec pustil do práce a pomocí dokonale ořezané tužky vyrýval linie do měkké matrice. Ve chvíli, kdy měla dívka celou plochu papíru řádně navoskovanou, přistoupila k dalšímu kroku – nanášení krycí vrstvy. Pro rychlé schnutí byly využity vhodné povětrnostní podmínky v exteriéru. Zatímco krycí vrstva zasychala, diplomantka dívce na předpřipraveném vzoru demonstrovala, jakým způsobem bude odrývat motiv pomocí mikrotužky zbavené tuhy. Dívka se pustila do práce a diplomantka svou pozornost obrátila k chlapci, který se již chystal nanášet na připravenou matrici barvu. Vzhledem k tomu, že diplomantka rozhodla využít k tisku temperové barvy, bylo zapotřebí při následném ručním přenášení motivu neotálet kvůli rychlejšímu zasychání barev. Z tohoto důvodu byla diplomantka chlapci k ruce, snažila se však veškerou aktivitu ponechat na něm a spíše jej pouze slovně pobízet k činnosti. Výsledné artefakty klientů jsou ke zhlédnutí v přílohové části práce (viz Přílohy III., obrázky č. 84 a 85).

Při závěrečném zhodnocení lekce klienti opět ocenili, že mohli zpracovávat téma, které je jim blízké a navíc se při tom seznámili s novými technikami. Diplomantka byla s průběhem i výsledky práce taktéž spokojená.

#### 5.4.8 Lekce osmá: *Rámování osobních pokladů*

Lekce osmá představovala vyvrcholení popisované výtvarné řady a svojí strukturou se odlišovala od lekcí předchozích.

V jejím úvodu byla, obdobně jako v lekci počáteční, zařazena výtvarná činnost s abreaktivním potenciálem. Klienti se nejprve zaposlouchali do reprodukované instrumentální hudby<sup>144</sup> a na základě volných asociací pak zanechávali na papíře mokrou stopu štětcem namočeným do klovatiny. Rozhodnutí o tom, kdy činnost ukončí, bylo ponecháno na jejich vůli. Nejednalo se však o konec definitivní. Za účelem proschnutí kresby byla činnost spíše přerušena – klienti se k ní vrátili později.

V následujícím čase se společně s diplomantkou věnovali adjustaci deníku. Během této činnosti diplomantka klientům poskytovala výraznější dopomoc, neboť prováděné adjustační kroky kladly zvýšený nárok na přesnost. Na lícovou stranu desek deníku byly vlepeny titulní obrázky, zbylé artefakty, jež představovaly jednotlivé stránky deníku, byly pomocí děrovačky perforovány a posloupně řazeny podle toho, jak během výtvarné řady vznikaly. Před každou samostatnou stranu byl ještě vložen pauzovací papír opatřený příslušným datem, případně písemným komentářem. Dříve, než se klienti pustili do vlastního vázání deníků, vrátili se k nedokončené výtvarné práci z úvodní části lekce, přičemž v této fázi (opět za hudebního doprovodu) zatírali zaschlou kresbu suchými pastely. Barevné řešení bylo plně v kompetenci klientů. Ti v posledním kroku vymyli z obrázku klovatinu, což dalo vyniknout výrazným bílým liniím. Na proschnutí zvlhlého papíru klienti čekat nemuseli. Vzhledem k vysoké gramáži a kvalitě stačilo arch jen lehce osušit fénem a mohl být zapracován do deníku, aniž by se poničil či poškodil ostatní artefakty.

Je zajímavostí, že ačkoliv klientům nebyl diplomantkou sdělen název ani jiné aspekty reprodukované skladby, která podkreslovala výše popsanou výtvarnou činnost (ve své podstatě gumotisk), jejich výtvary, zejména pak chlapcovo pojetí, silně evokují východ slunce (viz Přílohy III., obrázky č. 86 a 87).

Výsledné artefakty se tedy staly posledními stranami deníků, které byly již definitivně připraveny k pevnému svázání pomocí provázku. Použit byl

---

<sup>144</sup> Použita byla skladba Sunrise, jejímž autorem je hudebník Jiří Libánský, jenž pro svoji sólovou hudební tvorbu používá umělecké jméno Piáno Libánský. Skladba byla během činnosti přehrávána několikrát za sebou.

přírodní motouz z juty. Diplomantka poskytovala klientům při vázání drobnou pomoc. Zbýlý čas lekce pak vyplnil rozhovor nad dokončenými díly.

Diplomantka se klientům pokusila přiměřeným jazykem sdělit, že obsahem jejich deníků je skrytý poklad, z něhož mohou čerpat při rekonstrukci osobního příběhu, objevování vnitřního i vnějšího světa, při dalších tvůrčích činnostech, a že je mohou vnímat též jako inspiraci pro založení svého dalšího osobního deníku. Prostor pak dostali klienti, kteří během listování svou „osobní databankou“ mohli vyjádřit vše, co jim přišlo na mysl.

V samotném závěru diplomantka zhodnotila průběh celé výtvarné řady a poděkovala klientům za spolupráci. Vzduchem se neslo hlasité nadšení klientů z provedených děl a z něho plynoucí tiché dojetí diplomantky.

Pro úplnost informací ještě dodejme, že deníky byly od počátku zpracovávány v jednotném formátu 29,5 x 31,5 cm a na první pohled působí čtvercovým dojmem (viz Přílohy III., obrázek č. 88).

## 5.5 Reflexe

Diplomantka hodnotí realizaci navržené výtvarné řady jako zdařilou. Ačkoliv se v průběhu jednotlivých lekcí vyskytlo několik drobných problémů, ať již organizačního či metodického charakteru, podařilo se diplomantce vždy najít funkční řešení, které umožnilo uskutečnit výtvarnou řadu v jejím plném rozsahu dle vytyčené struktury. Za primární faktory, které stojí za relativně hladkým průběhem projektu, považuje diplomantka pečlivou přípravu a zkušenosti se vzděláváním žáků s autismem.

Během realizace řady byly přísně uplatňovány principy strukturovaného učení, které byly specifikovány na základě charakteristik a potřeb obou účastníků projektu. Diplomantka si uvědomuje, že opatření, jež bylo nutné implementovat, patřila v rámci metodické práce se žáky s autismem k méně komplikovaným a to z více důvodů, které se v případě obou klientů víceméně shodují:

- Chlapec i dívka patří k jedincům s PAS, kteří ve výtvarných činnostech nachází zálibu a nemají problém výtvarně vyjádřit vlastní představu. Dívka byla sice navyklá opírat se při tvůrčích činnostech o předlohu, skrze

tento projekt se však ukázalo, že je schopna vlastní výtvarné výpovědi a to v případě, je-li adekvátním způsobem motivována, zpracovává-li téma přiměřené jejímu mentálnímu vývoji a má-li možnost opírat se při práci o srozumitelné procesuaální schéma.

- Také skutečnost, že u obou klientů bylo možné uplatnit nejvyšší možný stupeň vizuální podpory, přispěla k tomu, že příprava vizualizovaných materiálů nebyla pro diplomantku příliš náročná a umožňovala pružně reagovat na náhle vzniklé problémové situace v průběhu lekcí.

Časová dotace jednotlivých setkání se ukázala být přiměřená. Kratší jednotky by z pohledu diplomantky neumožňovaly zařazování oddechových chvil, které se s ohledem na snadnou unavitelnost obou klientů osvědčily jako velmi efektivní opatření, a také by mohly pro klienty představovat nežádoucí zátěž z časové tísně při dokončování úkolů. Naopak při jednotkách delších by mohlo být poměrně obtížné udržet pozornost a zájem klientů, což ale není zapotřebí více uvažovat, neboť navržené činnosti byly pohodlně zvládnutelné ve stanoveném čase a pro navyšování časové dotace tudíž neexistuje objektivní důvod.

Do popisu realizace jednotlivých lekcí v předchozích kapitolách se diplomantka snažila zanést mimo jiné informace o vyvstalých problémech či nenaplněných očekáváních, proto jim již v této kapitole nebudeme věnovat pozornost.

Klienti měli možnost skrze výtvarnou řadu zdokonalit své dovednosti, získat nové poznatky a praktické zkušenosti. Ústředním bodem každé lekce byla výtvarná činnost, které většinou předcházela reflexe řešeného tématu. Velmi užitečnými se v tomto kontextu staly strukturované pracovní listy, které klienty mnohdy dovedly k zajímavým postřehům a důležitým souvislostem. Diplomantka navrhla řadu tak, aby během ní klienti mohli využít pestrou škálu plošných výtvarných technik, s jejichž zákonitostmi byli vždy v úvodu lekce seznámeni. Konkrétní náměty pak byly diplomantkou voleny tak, aby odrážely zájmy a každodenní život klientů, čímž se diplomantka snažila posílit jejich vnitřní motivaci k aktivní účasti na jednotlivých činnostech. Tato strategie, opřená o teoretické poznatky z oblasti vzdělávání žáků s autismem, se ukázala být v rámci uplatňované výtvarně projektové výuky výhodná a plně funkční.



## ZÁVĚR

Realizace navržené výtvarné řady odhalila potřebu dobré orientace v tématech, která se přímo vztahují k problematice poruch autistického spektra. Poznatky uvedené v teoretické části této závěrečné práce považuje diplomantka za nutné minimum, kterým by měl disponovat každý pedagog, jenž vzdělává žáka s autismem. V zájmu jeho úspěšné edukace je však žádoucí uvedené minimum dále rozšířit o informace objasňující specifika a potřeby konkrétního jedince a též udržovat krok s neustále rozvíjejícím se poznáním o dosud ne zcela probádaném světě autismu.

V předložené práci byla zvýrazněna inspirační kapacita uměleckého světa a též možný výchovně-vzdělávací potenciál výtvarných činností v rámci deníkového média.

Snahou diplomantky bylo prostřednictvím uceleného souboru výtvarných činností aktualizovat zážitky nebo zachytit momentální prožitky žáků s autismem a skrze výtvarnou výpověď v rámci deníku je zasadit do životního kontinua tak, aby se staly uvědomovanou součástí osobního příběhu.

Přidanou hodnotou navržené výtvarné řady je její univerzalita. Při zvolení adekvátních metod a forem výuky je spolehlivě využitelná v praxi výtvarné výchovy na prvním stupni základních škol se žáky intaktními a to různého věku. Její formát je navíc adaptovatelný v otázce časového rozpětí. Díky popsáním atributům se tak popisovaná řada může stát aktuálním inspiračním zdrojem, který ze své podstaty vyžaduje tvůrčí přístup pedagoga.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### Monografie

BALEKA, Jan. *Výtvarné umění: výkladový slovník: (malířství, sochařství, grafika)*. Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0609-5.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-2569-4.

BOGDASHINA, Olga. *Specifika smyslového vnímání u autismu a Aspergerova syndromu*. Přeložila Helena ČÍŽKOVÁ. Praha: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-06-0.

CAPACCHIONE, Lucia. *Tvořivý deník pro děti: společník pro rodiče, učitele a vychovatele*. Praha: Pragma, 1982. ISBN 80-7205-912-2.

CIHLÁŘ, Michal. *Ostrov: dva kubánské deníčky = Island : two Cuban diaries*. Přeložil David LIVINGSTONE. Zlín: Archa, 2016. ISBN 978-80-87545-46-1.

COTTINI, Lucio, Giacomo VIVANTI, Benedetta BONCI a Rita CENTRA. *Autismus: jak pracovat s dětmi a dospívajícími s poruchami autistického spektra: komplexní manuál a rádce při realizaci inkluzivního vzdělávání pro pedagogy, terapeuty a rodiče*. Přeložila Jana BÍLKOVÁ. Praha: Logos, 2017. ISBN 978-80-906707-1-6.

ČADILOVÁ, Věra a Zuzana ŽAMPACHOVÁ. *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál, 2008. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-475-5.

ČERMÁK, Ivo. Autobiografická paměť a životní příběh. In: Kol. autorů. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity: P, Řada psychologická*. Roč. 52, č. P8. Brno: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 2004. ISBN 80-210-3497-1. ISSN 1211-3522.

DRTIKOL, František, DOLEŽAL, Stanislav, ed. *Deníky a dopisy z let 1914-1918 věnované Elišce Janské*. Praha: Svět, 2001. ISBN 80-902986-0-5.

- FUKOVÁ, Ivana. Život bez Coca-Coly. FUKA, Vladimír. *Deník 1952*. Praha: Plus, 2010. ISBN 978-80-259-0013-0.
- HOSMAN, Zdeněk. *Didaktický skicář: výtvarné činnosti ve výtvarné výchově*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-001-0.
- HRDLIČKA, Michal, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus II.: Problémy v sociálních vztazích dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2000.
- JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus III.: Problémy s představitostí u dětí s autismem*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 2000.
- JÍRA, Josef a Zuzana ŠTĚPANOVIČOVÁ. *Život bez rukávů: deník Josefa Jíry z let 1970-1971 s předmlouvou Bohumila Hrabala*. Karlovy Vary: Galerie umění Karlovy Vary, příspěvková organizace Karlovarského kraje, 2020. ISBN 978-80-88319-11-5.
- JORDAN, Rita a Stuart POWELL. *Understanding and Teaching Children with Autism*. Chichester: John Wiley, 1995. ISBN 0-471-95714-3.
- KAHLO, Frida. *Intimní autoportrét: výběr z korespondence, deníku a dalších textů*. Přeložil Luděk JANDA. Praha: Labyrint, 2003. Karawana. ISBN 80-85935-37-6.
- KOLÁŘ, Jiří. *Týdeník 1968*. Praha: Torst, 1993. ISBN 80-85639-03-3.
- KREJČOVÁ, Lenka. Trénink paměti. In: VALENTA, Milan a kol. *Katalog podpurných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.
- MAINER, Martin. Předmluva. KAŠPAR, Adam. *Katalog k výstavě Adama Kašpara v Nové Galerii*. Praha: Nová Galerie, 2016.
- MOCNÁ, Dagmar, Josef PETERKA a kol. *Encyklopedie literárních žánrů*. Praha: Paseka, 2004. ISBN 80-7185-669-X.

PLECHÁČ, Tomáš. „Deníková“ tvorba Jana Hanče jako žánrový problém. Brno, 2007. Magisterská diplomová práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta, Ústav české literatury. Vedoucí práce Vlastimil Válek.

ROESELVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1997. ISBN 80-902267-2-8.

ROUS, Jan. Úzkostlivý Labyrint. FUKA, Vladimír. *Deník 1952*. Praha: Plus, 2010. ISBN 978-80-259-0013-0.

SACKS, Oliver. *Antropoložka na Marsu: podivuhodné a výjimečné životy geniálních a psychicky odlišných osobností*. Vyd. 2. Přeložila Alena ČECHOVÁ. Praha: Dybbuk, 2009. ISBN 978-80-86862-81-1.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, Petra ŠOBÁŇOVÁ, Timotej BLAŽEK, Jana MUSILOVÁ, Jiří SOSNA a Lucie TIKALOVÁ. *Téma - akce - výpověď: projektová metoda ve výtvarné výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4506-9.

ŠPORCLOVÁ, Veronika. *Autismus od A do Z*. Praha: Pasparta, 2018. ISBN 978-80-88163-98-5.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. 2. vydání. Praha: APLA Praha, 2008.

TUCKERMANN, Antje, Anne HÄUSSLER a Eva LAUSMANN. *Strukturované učení v praxi: uplatnění principů Strukturovaného učení v prostředí běžné školy*. Praha: Pasparta, 2014. ISBN 978-80-905576-3-5.

ULRYCH, Petr a Josef JÍRA. *Deníky malíře srdcem: s Josefem Jírou rozmlouvá Petr Ulrych*. Praha: Paseka, 1997. ISBN 80-7185-127-2.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

VERMEULEN, Peter. *Autistické myšlení*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1600-8.

VOTAVOVÁ, Jarmila. *Josef Jíra, malíř a grafik*. Liberec: Nakladatelství Libereckých tiskáren, 1992. ISBN 80-85269-34-1.

VYBÍRAL, Zbyněk. *Psychologie lidské komunikace*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-291-2.

### **Seriálové publikace**

BĚLEŠ, Petr. Autenticita a fikce v literatuře posthistorické doby. *Host: literární měsíčník*. Brno: Spolek přátel vydávání časopisu HOST, 1998, 14(3), 14-22. ISSN 1211-9938.

BÍLEK, Petr A. Možnosti "Já": Autenticita, autobiografie, autor(ský obraz). *Tvar: Literární obtýdeník*. Praha: Klub přátel Tvaru, 1996, 7(14), 8-9. ISSN 0862-657 X.

ČESÁLKOVÁ, Lucie. Účelové intimity. *Fotograf: Recyklace*. Brno: Medica Publishing and Consulting, 2005, 4(6). ISSN 1213-9602.

HOFFMANNOVÁ, Jana. Paradoxy deníkové a memoárové literatury. *Tvar: Literární obtýdeník*. Praha: Klub přátel Tvaru, 1995, 6(20), 1-4. ISSN 0862-657 X.

### **Elektronické zdroje**

BITTMANNOVÁ, Lenka a Julius BITTMANN. Motivační systém u dětí s poruchou autistického spektra. *Inkluzivne.cz: Řízení a výuka v inkluzivní škole* [online]. Praha: Verlag Dashöfer, 10.6.2016 [cit. 2021-7-28]. Dostupné z: <https://www.inkluzivne.cz/33/motivacni-system-u-deti-s-poruchou-autistickeho-spektra-uniqueidmRRWSbk196FNf8-jVUh4Eo4HAVsVtiwkjeDED0WddszjPXX3OJL2uA/>

František mladší Skála. *AbART: Databáze českého a slovenského umění* [online]. [cit. 2021-8-31]. Dostupné z: <https://cs.isabart.org/person/1962>

FRYDRÝŠKOVÁ, N., M. JARMANOVÁ, L. ROZKOVCOVÁ a Z. TETŘEV. Autobiografická paměť a její přínos do teorií paměti. *PsychoLogOn: Když se dělá z vědy věda, nedělá se věda* [online]. Psychologický ústav Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 9. 2. 2016 [cit. 2021-03-18]. ISSN 1805-7160. Dostupné z: <http://www.psychologon.cz/component/content/article/14-psycholog-online/455-autobiograficka-pamet-a-jeji-prinos-do-teorii-pameti>

HROUZEK, Petr. *Arteterapie ve speciální pedagogice Účinné faktory vývojové arteterapie - integrativní přístup* [online]. Brno, 2006 [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: <<https://theses.cz/id/nfd5h1/>>. Dizertační práce.

JEROLÍMOVÁ, Marcela. Legislativa a právní vymezení vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. *Autismport* [online]. Praha: Národní ústav pro autismus, 2021, 9. 2. 2021 [cit. 2021-4-26]. Dostupné z: <https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/legislativa-a-pravni-vymezeni-vzdelavani-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami>

MACHALICKÝ, Jiří. Jiří Kolář. *Artlist: Centrum pro současné umění* [online]. Praha, ©2006–2020 [cit. 2021-8-13]. Dostupné z: <https://www.artlist.cz/...93/>

MALINA, Dalibor. Ilustrátor Vladimír Fuka byl městský člověk vzešlý z české krajiny a jejího stesku. *Čítárny: Nejstarší web o knihách v ČR* [online]. c2001-2021, 29.03.2021 [cit. 2021-8-17]. Dostupné z: <https://www.citarny.cz/knihy-lide/o-knihach-a-lidech/ilustratori-knihy/ilustrator-vladimir-fuka-byl-mestsky-clovek-vzesly-z-ceske-krajiny-a-jejeho-stesku>

MERTIN, Václav. *Školní poradenství v praxi* [online]. 24.10.2018 [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://www.rizeniskoly.cz/...018>

Příprava MKN-11. In: *ÚZIS ČR: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR* [online]. [cit. 2021-02-07]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/...n11>

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: MŠMT, 2021 [cit. 2021-05-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

*Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální* [online]. Praha: VÚP, 2008 [cit. 2021-05-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/134>

Umělecké dílo v době své digitální reprodukovatelnosti | Filozofická fakulta Masarykovy univerzity. *Informační systém* [online]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps10/dilo/web/pages/heslo\\_technicky-obraz.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/ps10/dilo/web/pages/heslo_technicky-obraz.html)

VONDŘICHOVÁ, Anna. Obrazy z režimu průvodů a front: Výtvarný deník Vladimíra Fuky z roku 1952. *A2: kulturní čtrnáctideník* [online]. Praha: A2, ©2005–2017, 2011(8) [cit. 2021-8-18]. ISSN 1803-6635. Dostupné z: <https://www.advojka.cz/archiv/2011/8/obrazy-z-rezimu-pruvodu-a-front>

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, Věra ČADILOVÁ a kolektiv. *Katalog podpůrných opatření - dílčí část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění* [online]. Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-4-26]. ISBN 978-80-244-4689-9. Dostupné z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-pas/html5/index.html?&locale=CSY&archive=http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-po.xml>

### **Nepublikovaný dokument**

ŘEPA, Karel. *Didaktické listy pro přípravu lekcí výtvarné výchovy na základní škole*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2019. Nevydané studijní texty.

### **Rozhlasový pořad**

ŠRÁMEK, Petr. Vladimír Fuka: Deník 1952. In: *Mozaika* [rozhlasový pořad]. ČRo 3 – Vltava, 19.10.2010

### **Zákon**

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2004. ISSN 1211-1244.

## SEZNAM ZKRATEK

<b>DSM</b>	Diagnostický a statistický manuál mentálních poruch
<b>DSM-4</b>	čtvrtá revize Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch
<b>DSM-5</b>	pátá revize Diagnostického a statistického manuálu mentálních poruch
<b>MKN</b>	Mezinárodní klasifikace nemocí
<b>MKN-10</b>	desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí
<b>MKN-11</b>	jedenáctá revize Mezinárodní klasifikace nemocí
<b>PAS</b>	poruchy autistického spektra
<b>RVP ZV</b>	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
<b>RVP ZŠS</b>	Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
<b>WHO</b>	Světová zdravotnická organizace



## SEZNAM PŘÍLOH

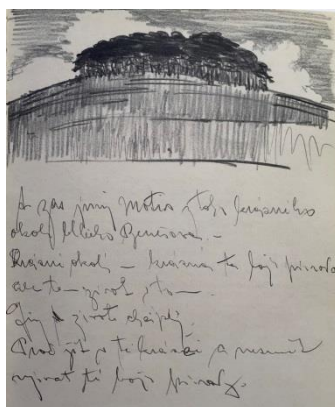
- Přílohy I.      Obrazový materiál k teoretické části - deníkové inspirace
- Přílohy II.     Obrazový materiál k teoretické části - grafomotorika u dětí s PAS
- Přílohy III.    Fotodokumentace projektové části
- Přílohy IV.     Pracovní listy a strukturované přípravy lekcí

# PŘÍLOHY

## I. Obrazový materiál k teoretické části - deníkové inspirace

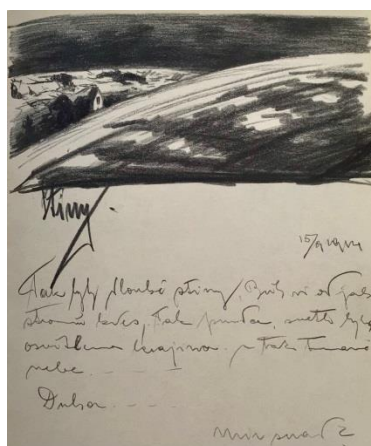
Obrázek č. 1 – Z deníku Františka Drtikola

„A zas jiný motiv z toho krásného okolí blbého Benešova. –  
Krásné okolí – krásná ta boží příroda, ale ten život v tom.  
Fuj, žvete chcípý.  
Proč žít v té kráse a nesmět užívat té boží přírody.“



Obrázek č. 2 - Z deníku Františka Drtikola

„15/9 1914 Stíny  
Tak byly dlouhé stíny. Bůh ví od jakých stromů kdes, tak prudce, světle byla  
osvětlena krajina – a tak tmavé nebe. - - - Duha. - - -  
Mír snad?“



Obrázky č. 3, 4, 5 – Z deníku Fridy Kahlo

Deníkové ilustrace, které často vychází z náhodných linií a spletených čar, ze kterých volně vyrůstá nějaký známý tvar, obličeje, zvíře nebo věc.



Obrázek č. 6 – Z deníku Fridy Kahlo

„Pies para qué los quiero si tengo alas para volar.“



Obrázek č. 7 – Z deníku Fridy Kahlo

Poslední strana deníku s postavou se zelenými křídly.



Obrázek č. 8 – Z Týdeníku 1968 Jiřího Koláře

Všemu lidu, 21. 8. 1968

*„Včera dne 20. 8. 1968 kolem 23. hod. večer překročila vojska Sovětského svazu, Polské lidové republiky, Německé demokratické republiky, Maďarské lidové republiky a Bulharské lidové republiky státní hranice Československé socialistické republiky. Stalo se tak bez vědomí presidenta republiky, předsedy Národního shromáždění, předsedy vlády i prvního tajemníka ÚV KSČ a těchto orgánů.“*



Obrázek č. 9 – Z Týdeníku 1968 Jiřího Koláře

*Mladý svět, 24. 8. 1968*

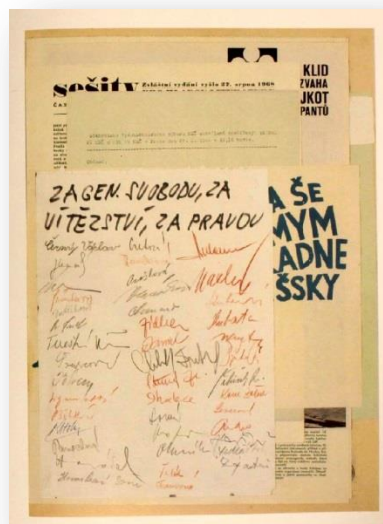
„Jen pak jsi hoden svobody a žití, když rveš se o ně den co den!“ (J. W. Goethe)



Obrázek č. 10 – Z Týdeníku 1968 Jiřího Koláře

*Když strhávají plakáty ...*

*Milióny podpisů – pro kočku.*



Obrázek č. 11 – Z Týdeníku 1968 Jiřího Koláře

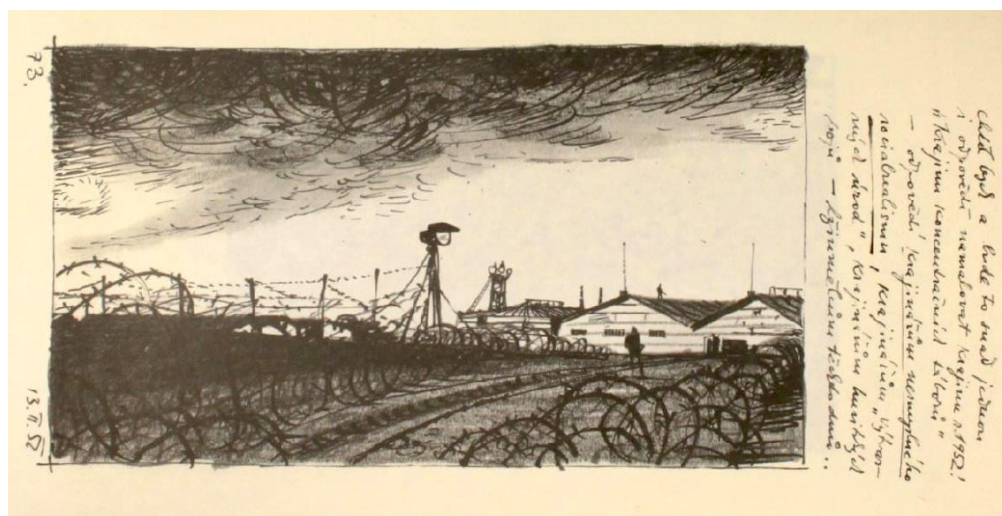
INRI

„V nejbližších hodinách dostanete patrně do rukou pamflet, vydaný v masovém nákladu v Moskvě. Jmenuje se Obrana socialismu – nejvyšší internacionální povinnost! V tomto do Československa nelegálně dovezeném tiskopise se snaží jakési anonymní síly pod hlavičkou moskevského nakladatelství tiskové agentury Novosti řadou rafinovaných argumentů a překroučených skutečností zdůvodnit agresivní zásah vojsk pěti států Varšavského paktu.“

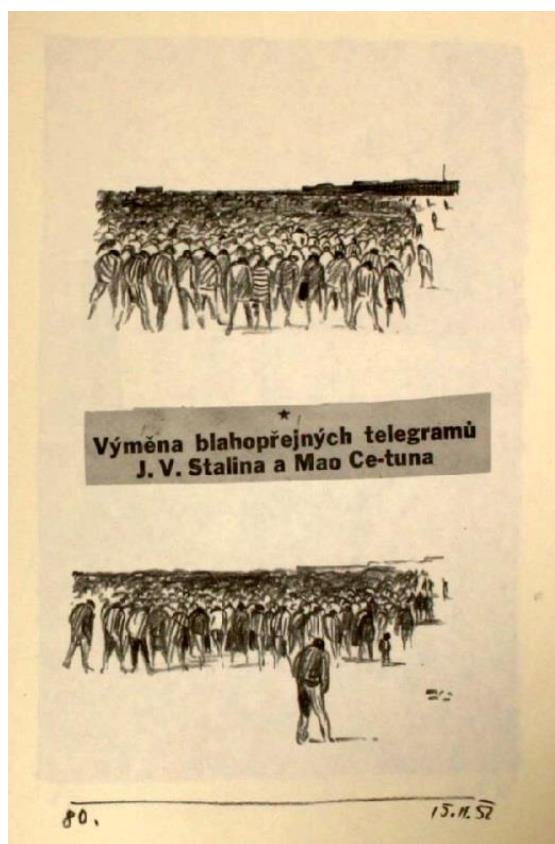


Obrázek č. 12 – Z Deníku 1952 Vladimíra Fuky

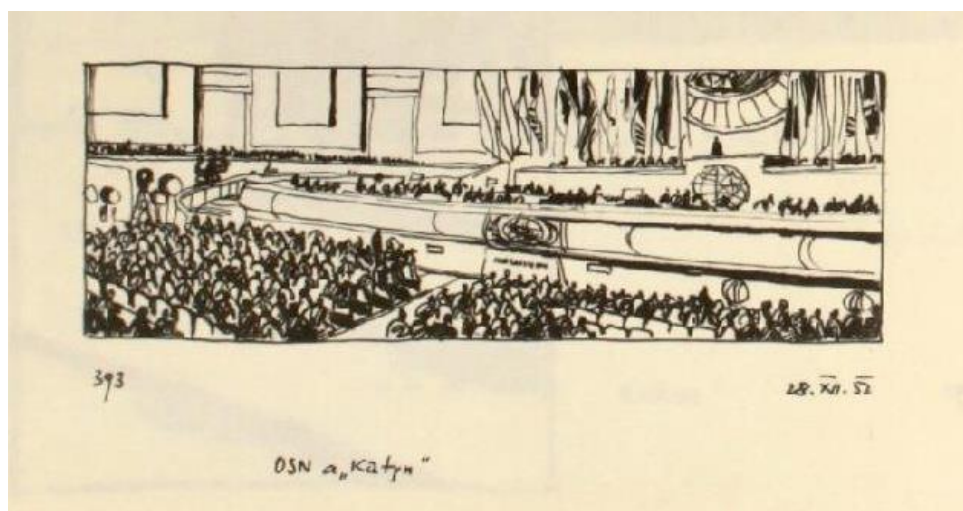
„Chtěl bych, a bude to snad jednou i odpovědí, namalovat krajinu r. 1952!  
„Krajinu koncentračních táborů“ – odpovědí Krajinářům nesmýslného socialismu,  
Krajinářům „Výtvarných úrod“, Krajinářům husitských bojů – lži umělcům těchto dnů ...“



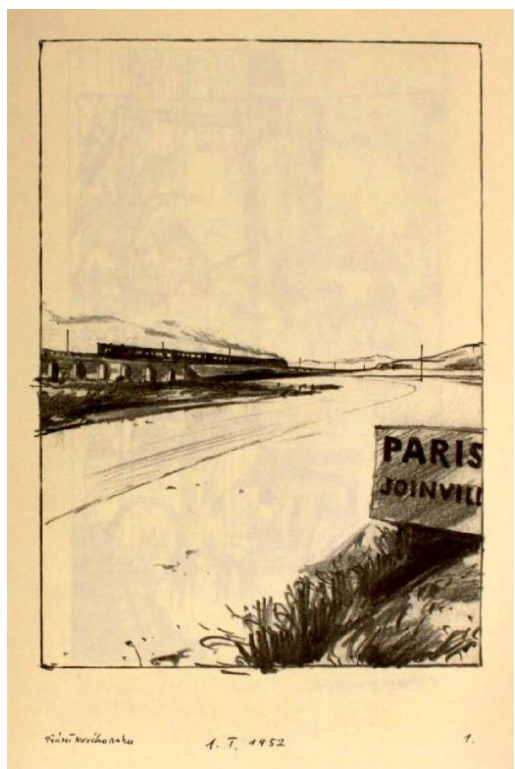
Obrázek č. 13 – Z *Deníku* 1952 Vladimíra Fuky



Obrázek č. 14 - Z *Deníku* 1952 Vladimíra Fuky

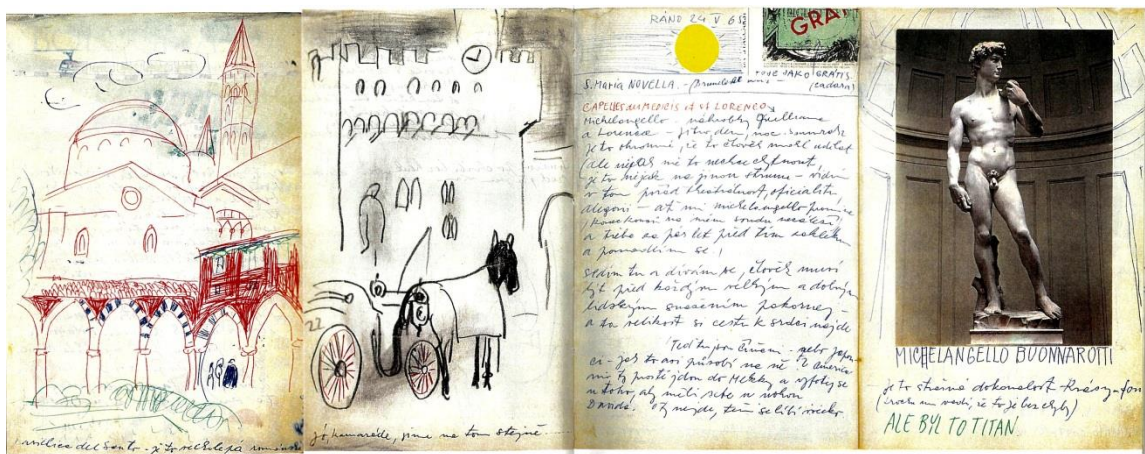


Obrázek č. 15 - Z Deníku 1952 Vladimíra Fuky



Obrázek č. 16 – Z deníku Josefa Jíry

Itálie 1965





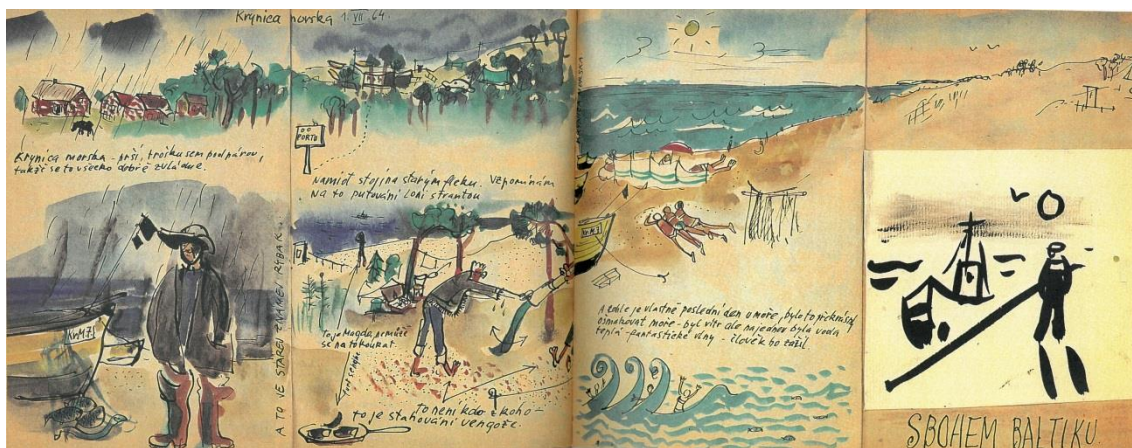
Obrázek č. 17 – Z deníku Josefa Jíry

Arménie 1984



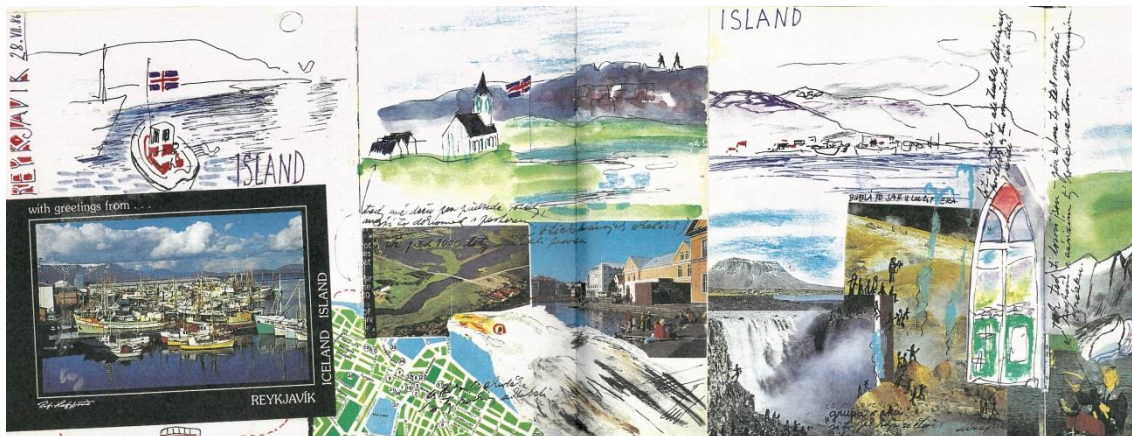
Obrázek č. 18 – Z deníku Josefa Jíry

Polsko 1964



Obrázek č. 19 – Z deníku Josefa Jíry

Island 1986



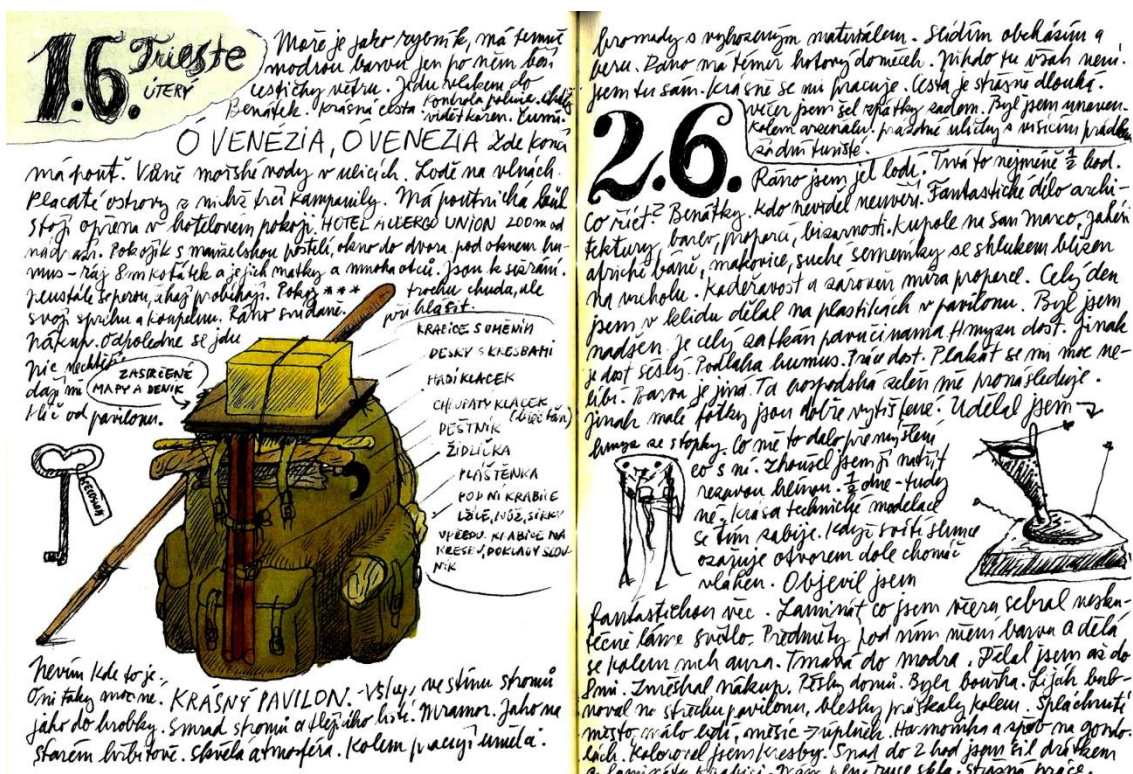
Obrázek č. 20 – Z deníku Josefa Jíry

„2. XII. 1970 ve 12.00 jsem otevřel dveře v Apolináři ...“





Obrázek č. 23 - Z cestovních deníků Praha - Venezia 1993 Františka Skály



Obrázek č. 24 - Z kubánských deníků Michala Cihláře



Obrázek č. 25 – Z kubánských deníčků Michala Cihláře



Obrázek č. 26 – Sběrka maloformátových deníčků Michala Cihláře



Obrázek č. 27 – Obal druhého kubánského deníčku zhotovený z plechovky od piva



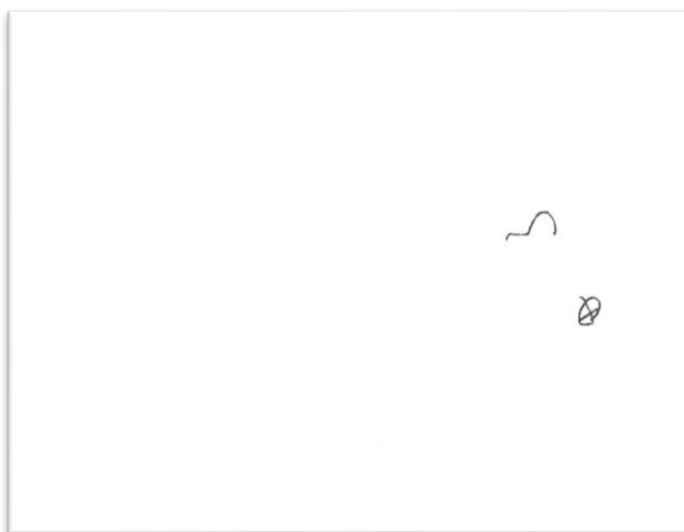
Obrázky č. 28 a 29 – Skicáře Adama Kašpara, které nabývají forem deníkových knih



## II. Obrazový materiál k teoretické části – grafomotorika u dětí s PAS

Obrázek č. 30 – Kresba pětiletého dítěte s autismem

O kresbu dítě nikdy nejevilo zájem. Teprve soustředěným nácvikem se podařilo rozvinout grafomotorické dovednosti dítěte do té míry, že v sedmi a půl letech bylo možné začít s nácvikem psaní.



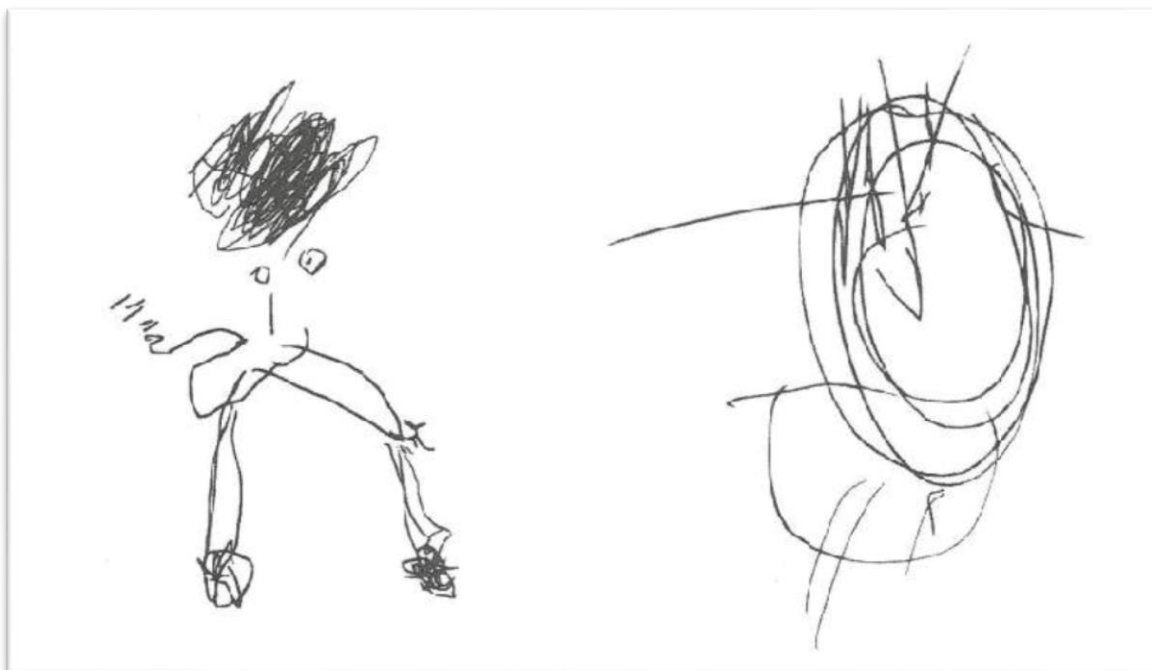
Obrázek č. 31 – Kresba pětiletého dítěte s autismem

Filipovi je pět let, nemá upevněný správný úchop tužky. Napodobí kruh a kříž, čtverec již nikoli. Hezky píše tiskací písmena (ta ho zajímají od malička - umí je pojmenovat od tří let), ke kresbě písmen je motivován. Vybarvuje s přetahováním linií. Kreslit postavu odmítá, po přemlouvání pouze naznačí hlavonožce.



**Obrázek č. 32 – Kresby postavy dvou šestiletých dětí s autismem**

Vývoj grafomotoriky se výrazně vymyká normě – těžce narušená vizuomotorická koordinace.



**Obrázek č. 33 – Kresba šestiletého chlapce s autismem**

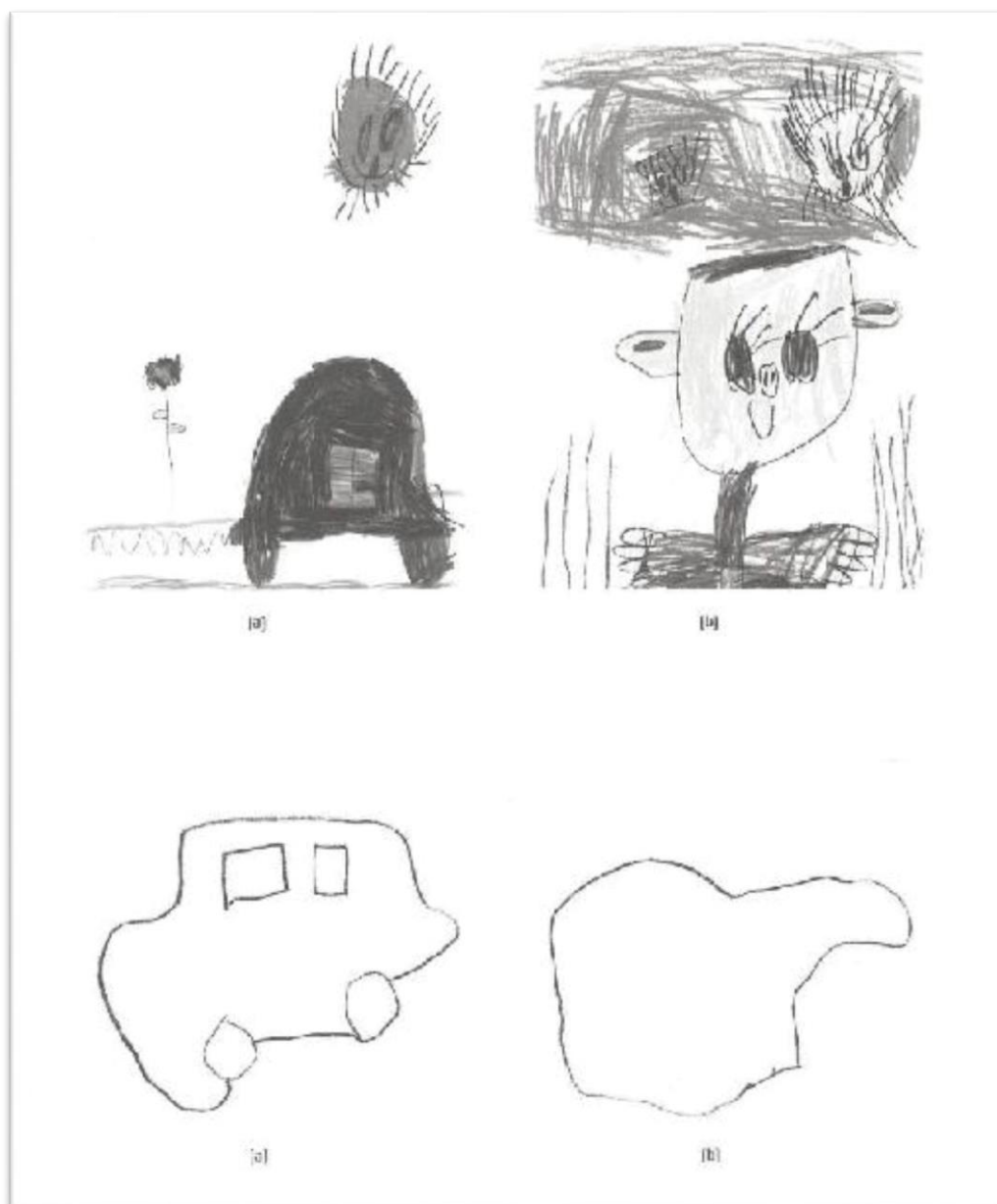
Vojta se naučil kreslit perspektivou již v pěti letech, kostel nakreslil v šesti letech.





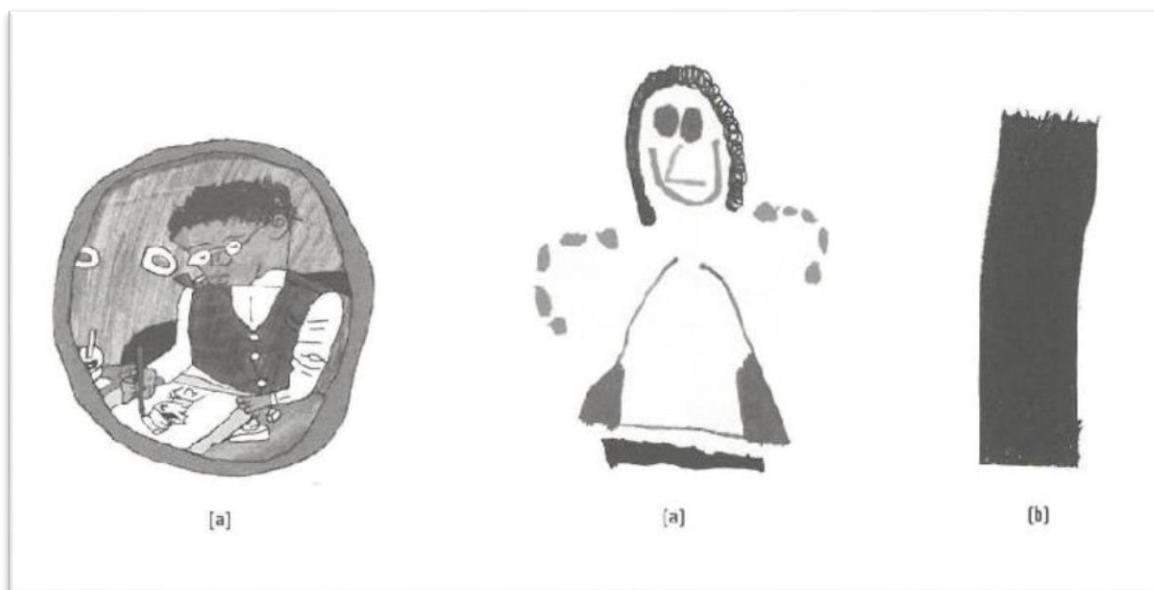
**Obrázek č. 34 – Regresivní vývoj kresby dítěte s autismem**

Kresby v horní části obrázku vytvořil chlapec, když mu bylo 4,5 roku. Po pátém roce věku ztratil chlapec o kresbu zájem a začal kreslit jen jednoduché náčrtky (viz kresby v dolní polovině obrázku).



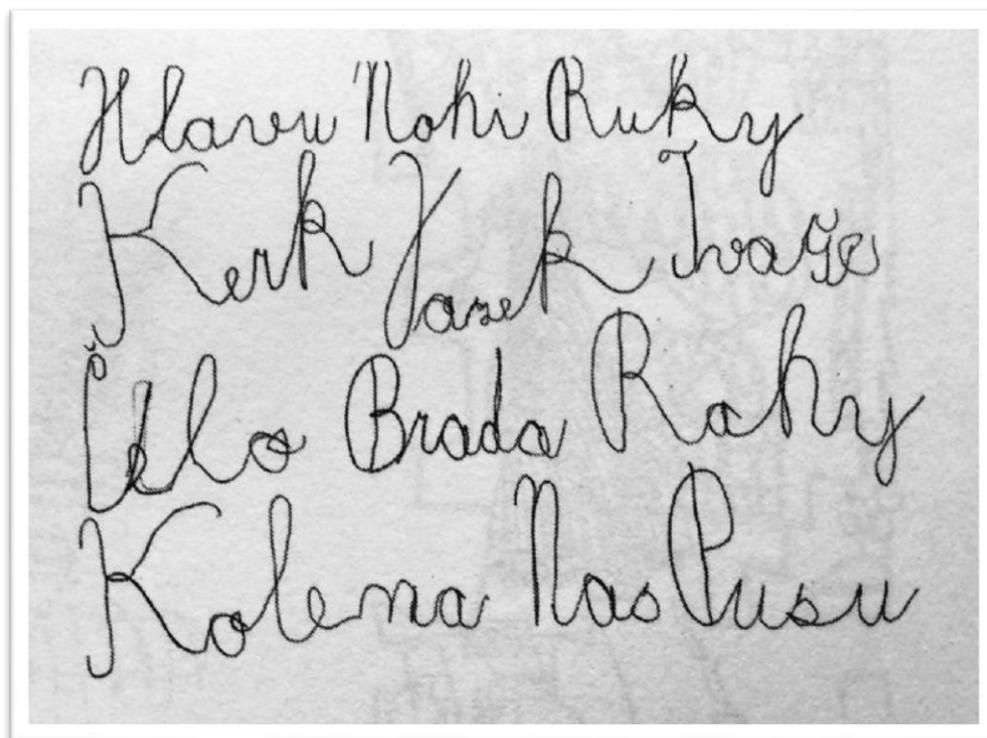
Obrázek č. 35 – Kresba čtrnáctileté dívky s autismem a lehkou mentální retardací

Dobrý voják Švejk kreslený s předlohou, kresba postavy po paměti (naučená, stereotypní), kresba stromu (nové téma bez předlohy).



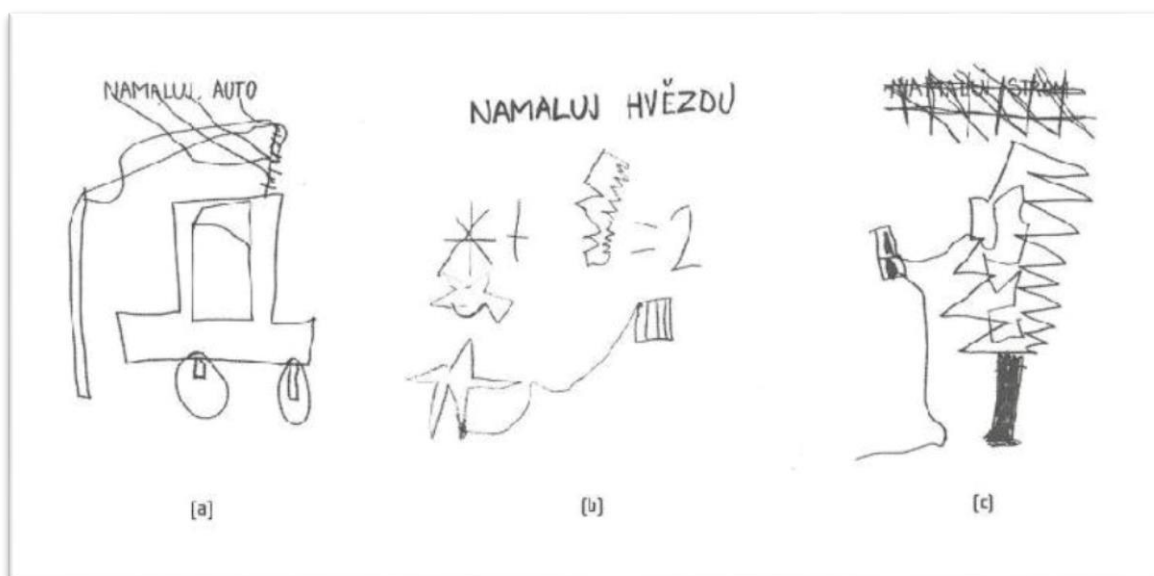
Obrázek č. 36 – Kresba desetiletého chlapce s autismem

Netypické zpracování tématu – postava v psané formě.



**Obrázek č. 37 - Kresba desetileté dívky s autismem**

Veškeré objekty dívka zobrazuje, jako by byly napojené na elektrický proud.



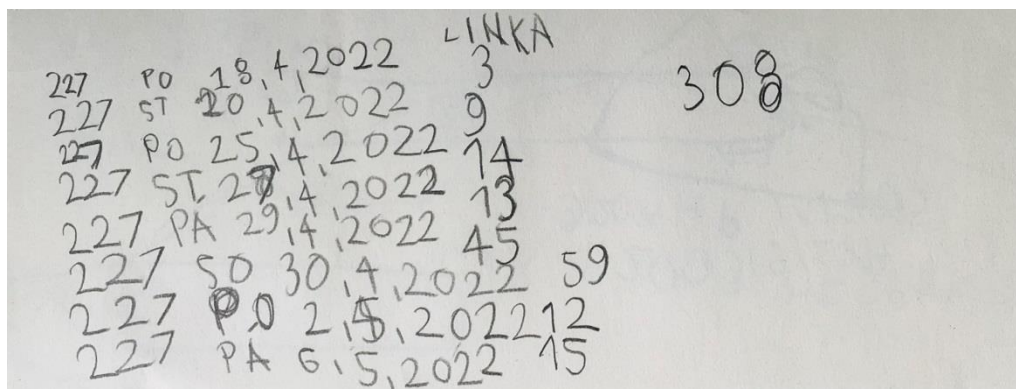
**Obrázek č. 38 - Kresba jedenáctiletého chlapce s autismem**

Chlapec již několik let provádí kresbu stejným způsobem a jiným tématům se v rámci kresby nevěnuje.



### III. Fotodokumentace projektové části

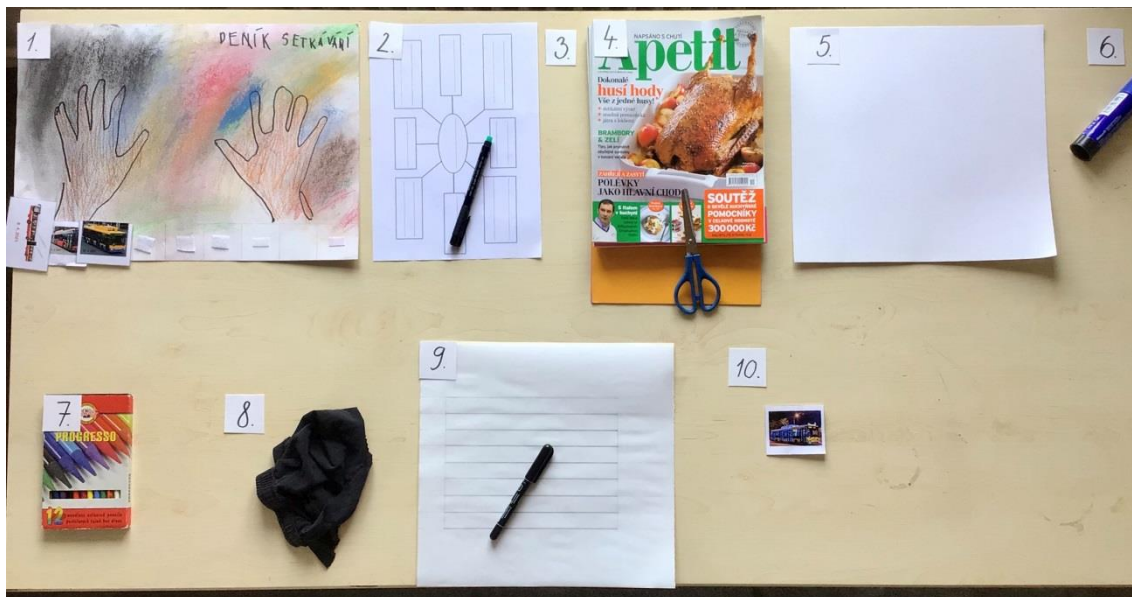
Obrázek č. 39 – Jeden z mnoha seznamů jízd vybraných linek trolejbusů sepsaný chlapcem



Obrázek č. 40 – Harmonogram lekce *Víkendové menu*  
Harmonogramy všech lekcí měly pokaždé stejnou podobu  
– měnil se jen obsah jednotlivých bodů.

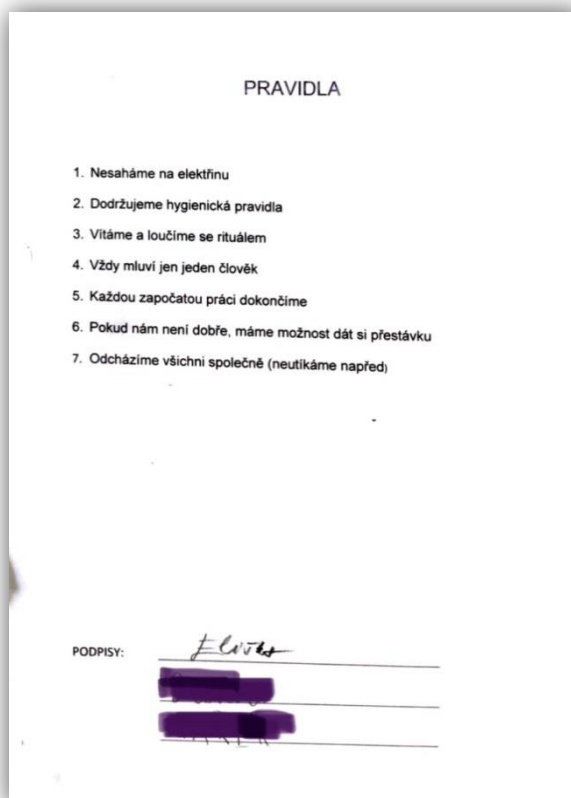
CO NÁS DNES ČEKÁ?	DOBA TRVÁNÍ LEKCE:
<ol style="list-style-type: none"><li>1. UVÍTACÍ RITUÁL</li><li>2. JÍDLO O VÍKENDU – PRACOVNÍ LIST</li><li>3. KOLÁŽ – VYSVĚTLENÍ</li><li>4. VYSTŘIHOVÁNÍ / VYTRHÁVÁNÍ OBRÁZKŮ</li><li>5. SKLÁDÁNÍ OBRÁZKŮ NA PAPÍR</li><li>6. LEPENÍ OBRÁZKŮ NA PAPÍR</li><li>7. DOKRESLOVÁNÍ OBRÁZKŮ</li><li>8. ÚKLID</li><li>9. NADEPSÁNÍ DATUMU, (POPIS KOLÁŽE)</li><li>10. HODNOCENÍ A ROZLOUČENÍ</li></ol>	<p>PRŮBĚH SETKÁNÍ:</p>

Obrázek č. 41 - Vizualizovaná organizace pomůcek a výtvarných prostředků pro čtvrtou lekci

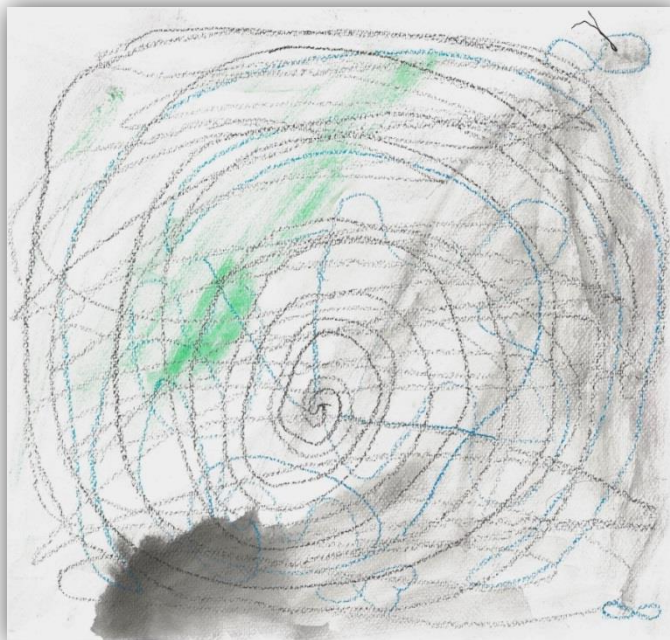


Obrázek č. 42 – Seznam smluvených pravidel

Diplomantka smluvená pravidla přepsala na počítači a při příštím setkání je všichni účastníci výtvarné řady podepsali. Podpisy klientů jsou z důvodu zachování anonymity na snímku zakryty.



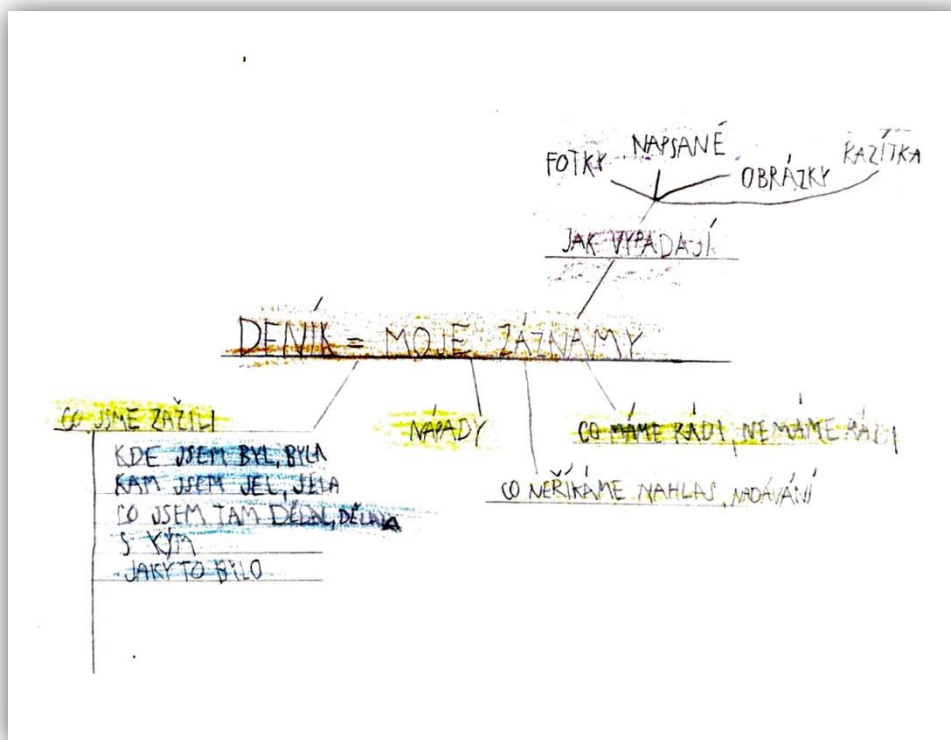
Obrázek č. 43 - Asociativní výtvarný projev dívky při poslechu hudby



Obrázek č. 44 - Asociativní výtvarný projev chlapce při poslechu hudby



Obrázek č. 45 – Myšlenková mapa na téma deník



Obrázek č. 46 – Motivační arch chlapce



Obrázek č. 47 – Motivační arch dívky



Obrázek č. 48 – Část pracovního listu vyplněného dívkou

**CESTA**

Doplň KAM: Jeřábka jsem se do Ansis cestou.

Doplň KDY: 15. 4. 2021

Cestovala jsem pěšky?	<del>ANO</del>	<input checked="" type="radio"/> NE
Cestovala jsem dopravním prostředkem?	<input checked="" type="radio"/> ANO	<del>NE</del>
	Doplň JAKÝM: <u>Autem.</u>	
Jaké bylo venku počasí?	<u>Bylo 3° nad nulou.</u>	
Cestovala jsem sama?	<del>ANO</del>	<input checked="" type="radio"/> NE
	Doplň S KÝM: <u>Imankou.</u>	



Obrázek č. 49 - Část pracovního listu vyplněného chlapcem

Co jsem cestou dělal?			SPAL A POZOROVAL		
Co jsem cestou viděl?	BUDOVY	NE	<input checked="" type="radio"/> ANO	Můžeš doplnit JAKÉ: OBCHOD POLICIE LEKARNA	
	DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY	NE	<input checked="" type="radio"/> ANO	Můžeš doplnit JAKÉ: TRAMVAJ AUTA	
	LIDI	NE	<input checked="" type="radio"/> ANO	Můžeš doplnit JAKÉ: MAMINKU S KOČKA 82 EFSTUITEICH	
	STROMY	NE	<input checked="" type="radio"/> ANO		
	ZVÍŘATA	NE	<input checked="" type="radio"/> ANO	Můžeš doplnit JAKÉ: JABLON HILERNIK	
NĚCO	NE	<input checked="" type="radio"/> ANO			

2

Obrázek č. 50 – Procesuální schéma

AUTO, KTERÉ JEDE PO SILNICI  
A VEZE [REDAKCE] S MAMKOU DO  
AUTIS CENTRA. (MAMKA ŘÍDÍ)

1. NAKREJLI SILNICI
2. NAKREJLI AUTO, VE KTERÉM JEDÍŠ TY A MAMKA  
(⇒ NAKREJLÍŠ AUTO, SEBE A MAMKU)
3. NAKREJLI AUTIS CENTRUM
4. DOKREJLI, CO CHCEŠ
5. VYBARVI OBRAZEK POMOCÍ VODOVEK

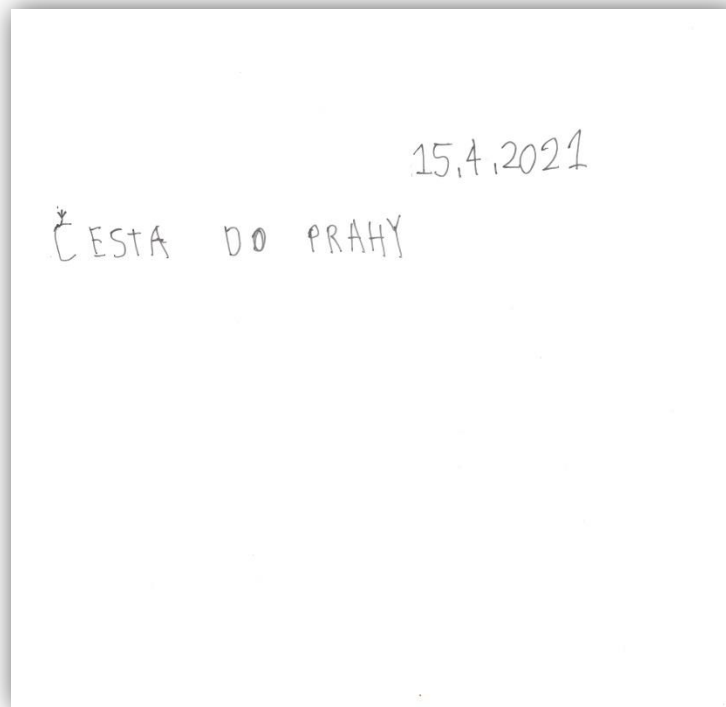
Obrázek č. 51 - Chlapcova Cesta do Prahy



Obrázek č. 52 – Dívčina Cesta do Autis Centra



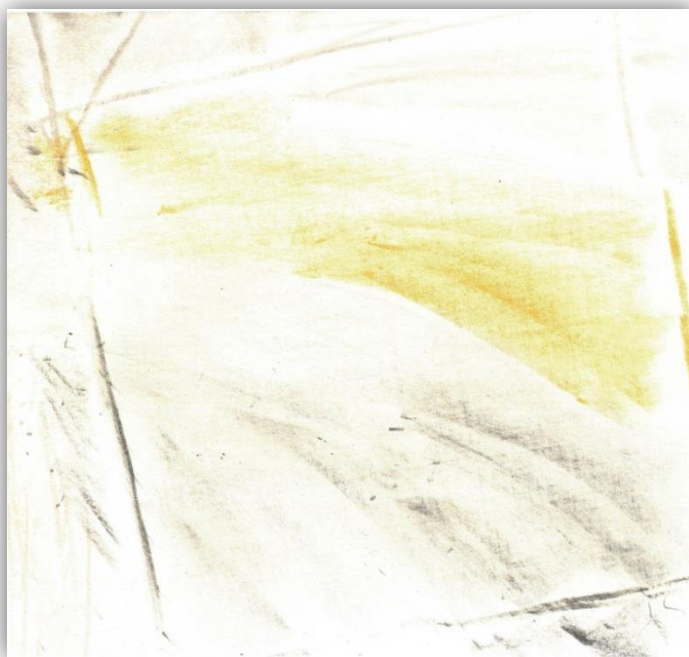
Obrázek č. 53 – Předstránka obrázku Cesta do Prahy



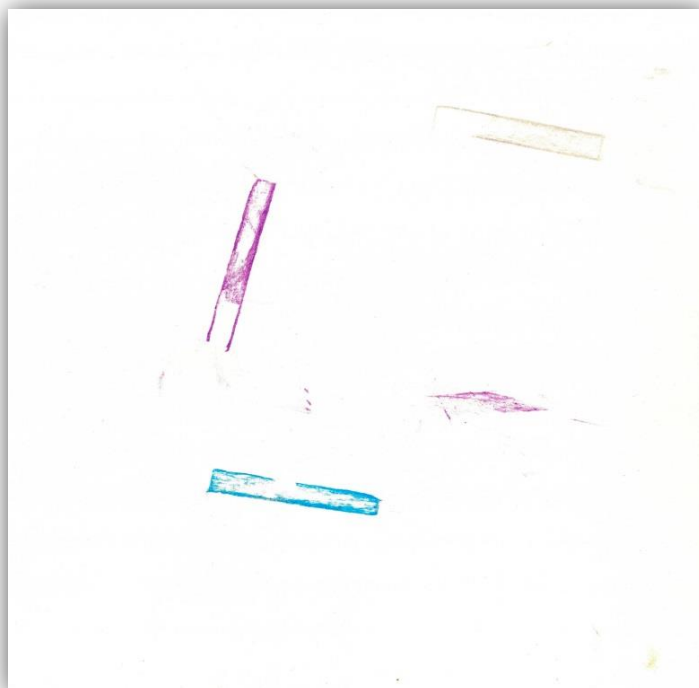
Obrázek č. 54 – Předstránka obrázku Cesta do Autis Centra



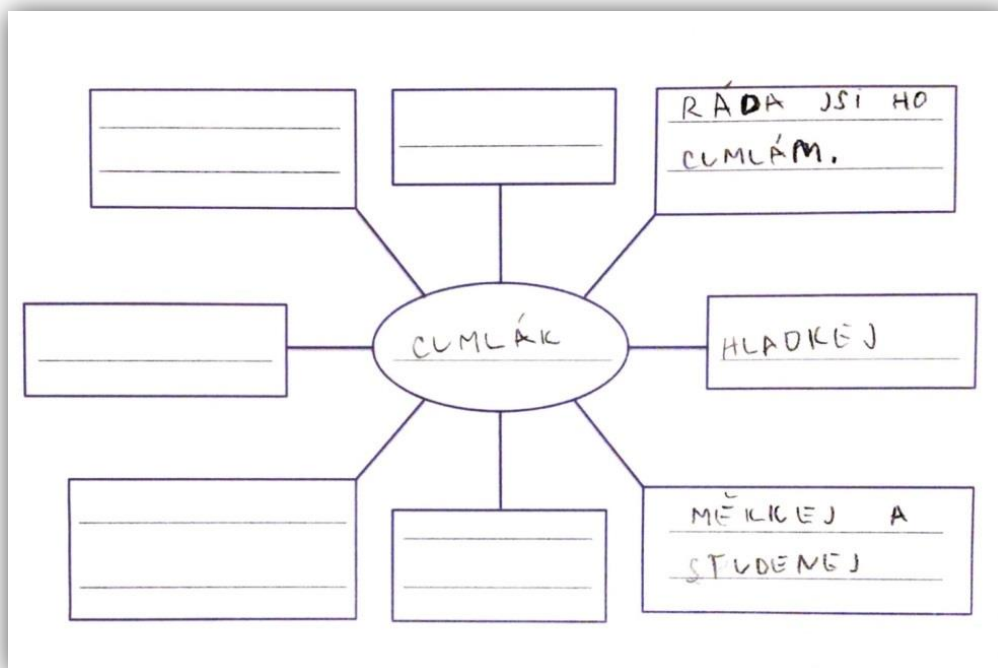
Obrázek č. 55 – Frotáž oblíbeného předmětu dívky



Obrázek č. 56 – Frotáž oblíbeného předmětu chlapce



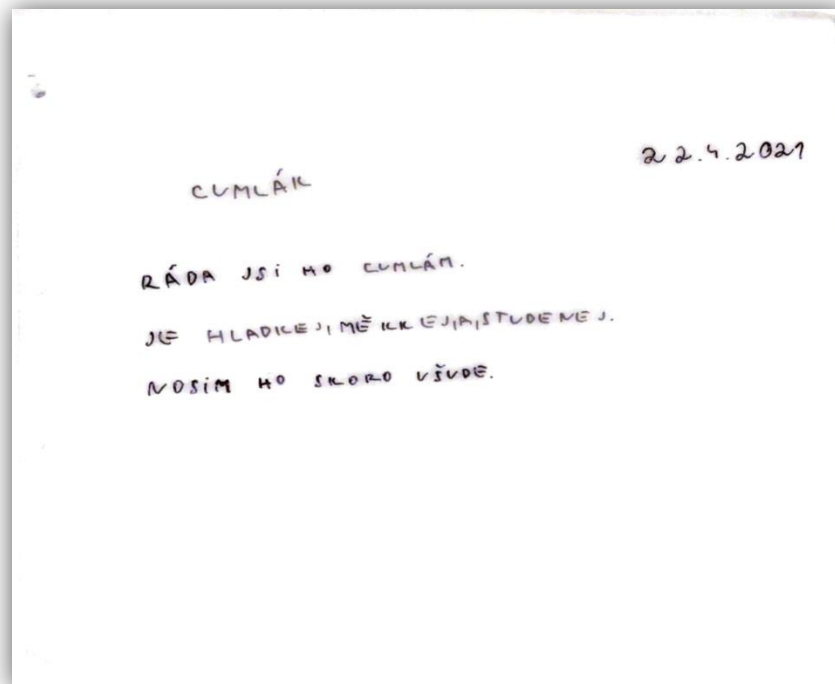
Obrázek č. 57 – Pracovní list vztahující se k frotáži oblíbeného předmětu dívky



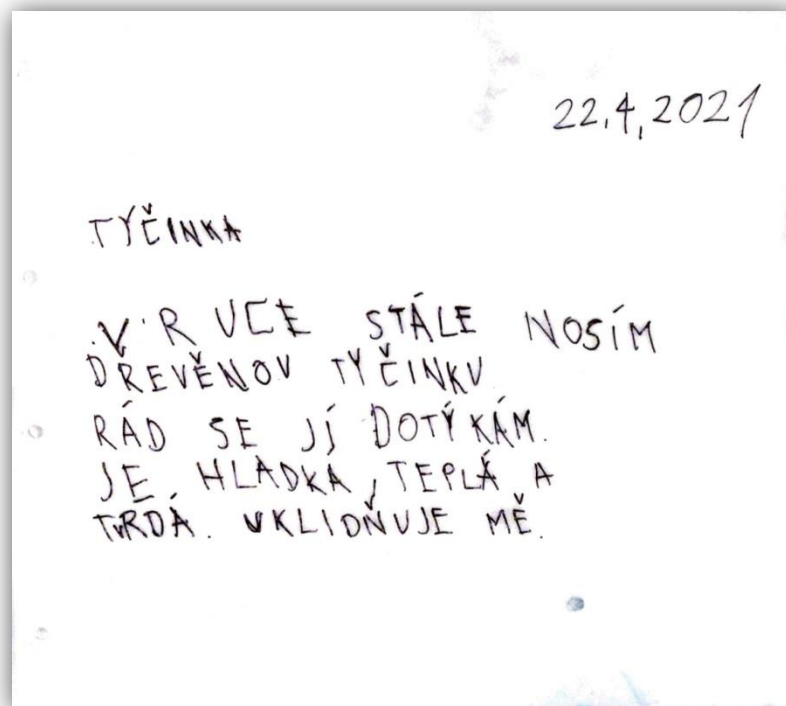
Obrázek č. 58 – Pracovní list vztahující se k frotáži oblíbeného předmětu chlapce



Obrázek č. 59 – Předstránka dívčiny frotáže

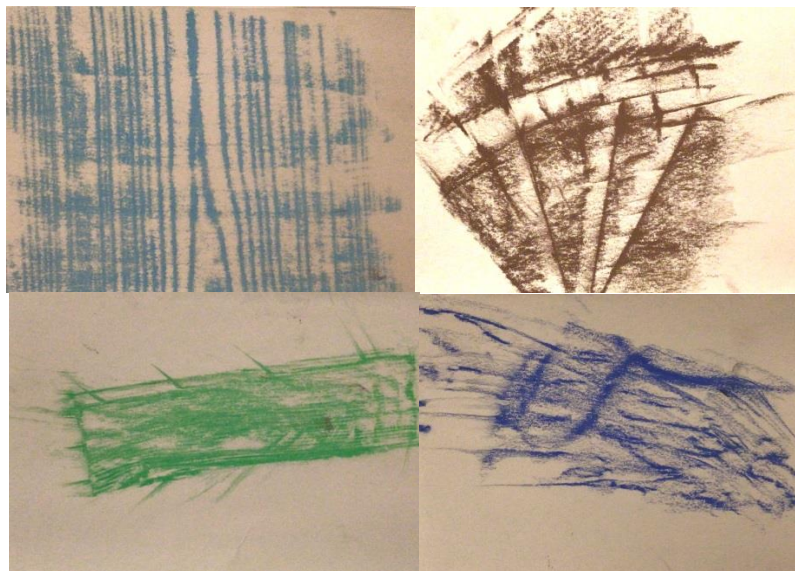


Obrázek č. 60 – Předstránka chlapcovy frotáže



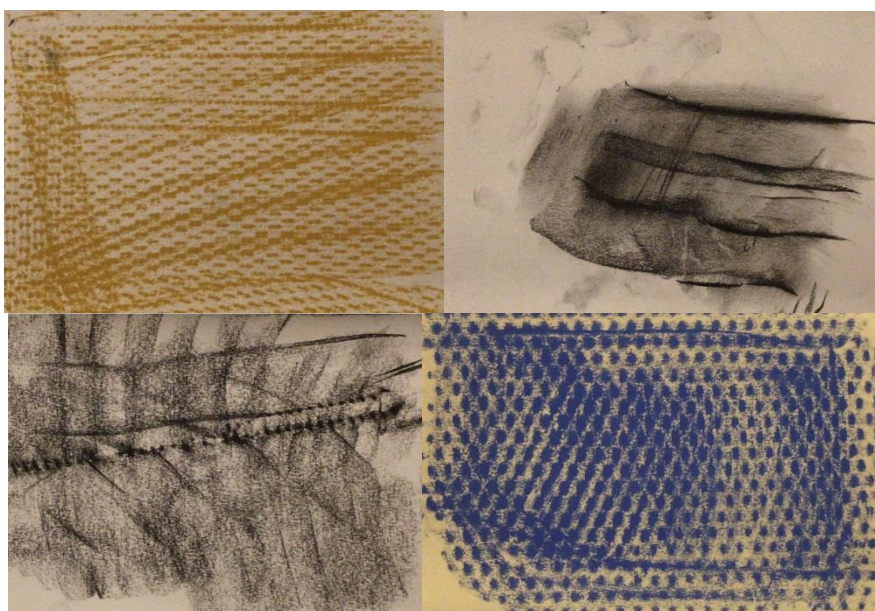
**Obrázek č. 61 – Chlapcovy frotáže**

Chlapec snímal otisky pomocí suchých pastelů na skicovací papír formátu A5.

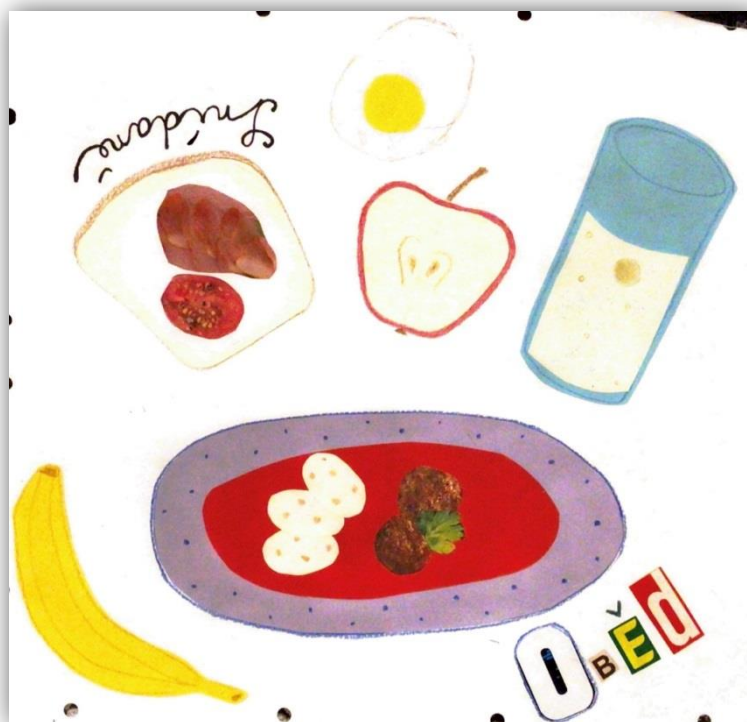


**Obrázek č. 62 – Dívčiny frotáže**

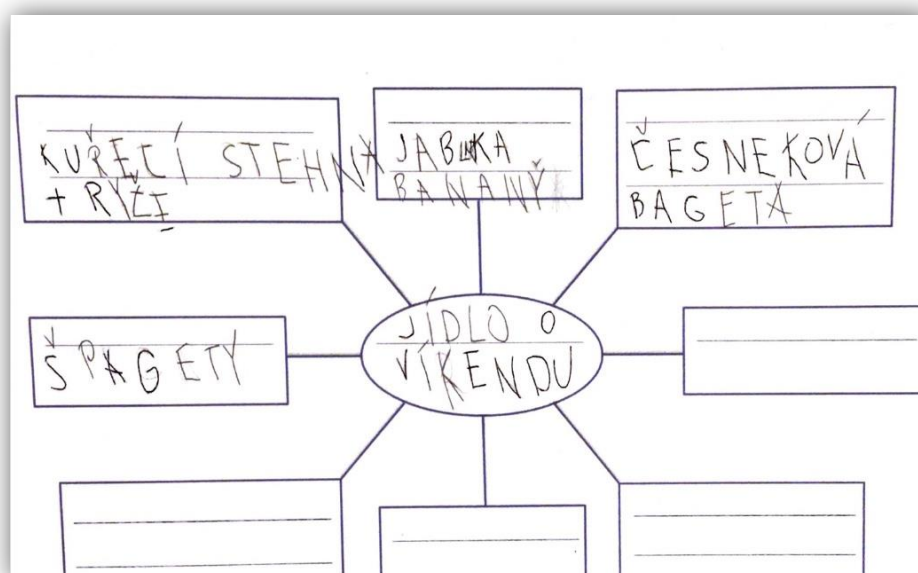
Dívka snímala otisky pomocí suchých pastelů a uhlí na skicovací papír formátu A5.



Obrázek č. 63 – Motivační dokreslovaná koláž

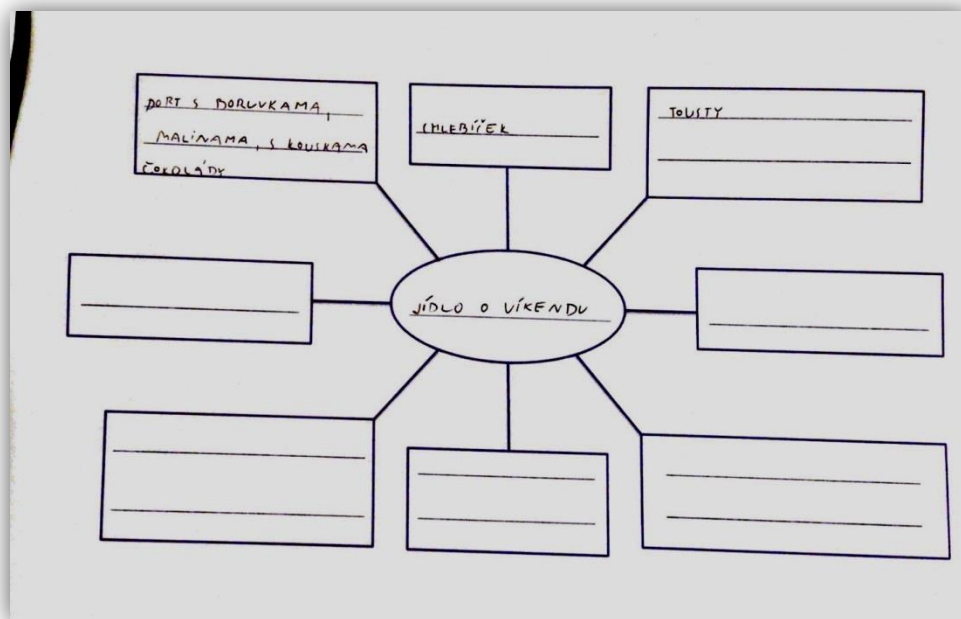


Obrázek č. 64 – Pracovní list vztahující se k víkendovému menu chlapce

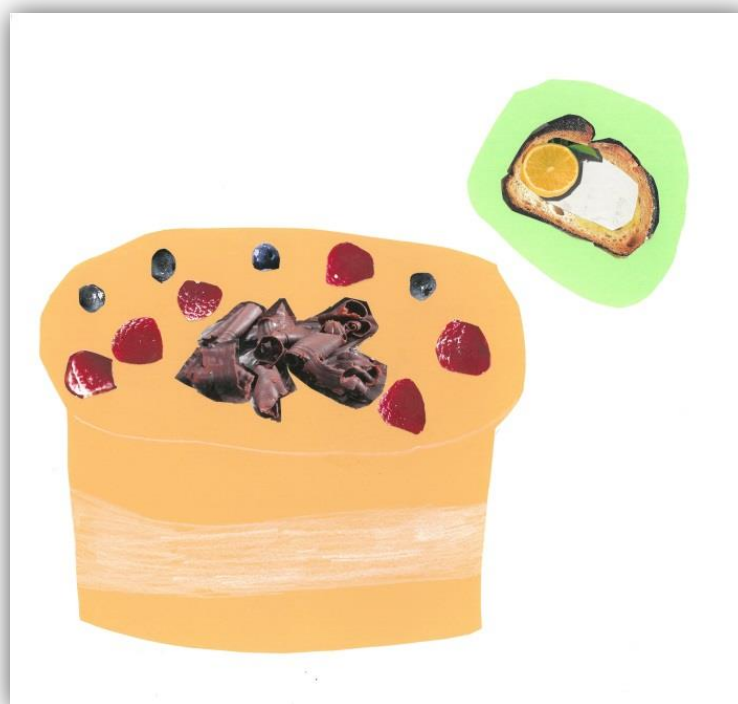




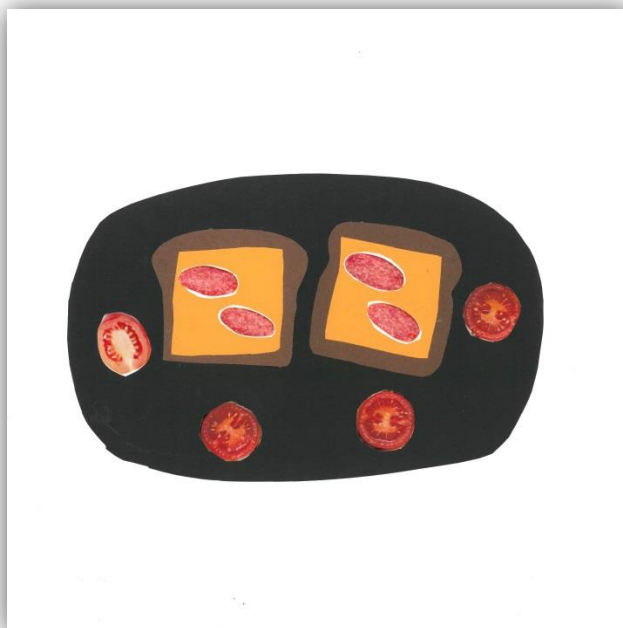
Obrázek č. 65 – Pracovní list vztahující se k víkendovému menu dívky



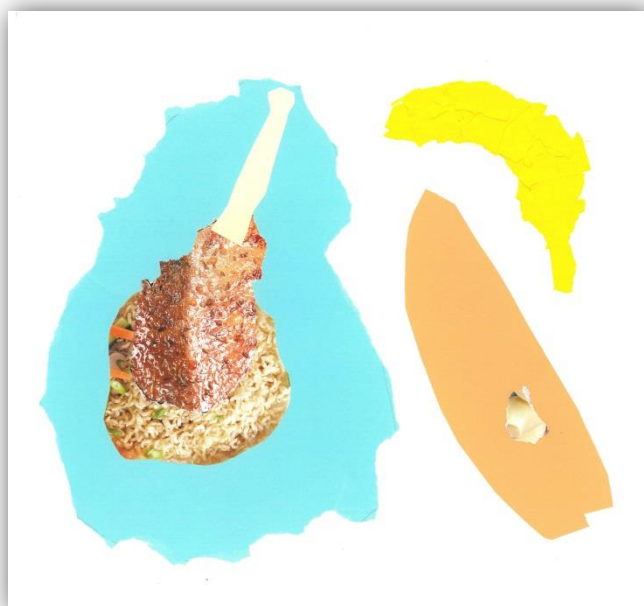
Obrázek č. 66 – Dívčina koláž jídla 1



Obrázek č. 67 – Dívčina koláž jídla 2



Obrázek č. 68 – Chlapcova koláž jídla 1



Obrázek č. 69 – Chlapcova koláž jídla 2



Obrázek č. 70 – Předstránka dívčinych koláží

29.4.2021  
O VÍKENDU JSEM MĚLA OSLAVU. POCHUTNALA JSEM SI NA CUKROVÍČKY S HŮRKOVOU POMÁZÁNKOU A NA ODRATY S BORŮVKAMA, MALINAMA A S KOUSKY MAČOKOLÁDY. V NEDĚLI JSEM MĚLA OBLÍBENÉ TOUSTY.

Obrázek č. 71 – Procesuální schéma

**S ENDY V POTOCE**

1. **[REDACTED]**

- a) NAMALUJ SVÉ **TĚLO** (BRŮCHO)
- b) NAMALUJ SVOJI **HLAVU**
- c) NAMALUJ SVÉ **NOHY**
- d) NAMALUJ SVÉ **RUCE**

2. **ENDY**

- a) NAMALUJ **TĚLO**
- b) NAMALUJ **HLAVU A UŠI**
- c) NAMALUJ **4 NOHY**
- d) NAMALUJ **OČI**

3. **POTOK**

- a) NAKREJLI **POTOK** (ŠTĚTCEM)
- b) NAKREJLI **KAMENY** (ŠTĚTCEM)

4. **DOMALUJ POZADÍ**  
NAPŘÍKLAD NEBE, ZELENĚ NEBO CO CHCEŠ

5. **[REDACTED]**

- a) DOMALUJ SI **OBLIČEJ**
- b) DOMALUJ SI **VLASY**
- c) DOMALUJ SI **OBLEČENÍ**

6. **ENDY - DOMALUJ MI :**

- a) **UŠI**
- b) **ČUMÁK** **JAZYK**
- c) **OČI**
- d) **PRUH NA ZÁDECH**
- e) **VODÍTKO**

7. **POTOK**

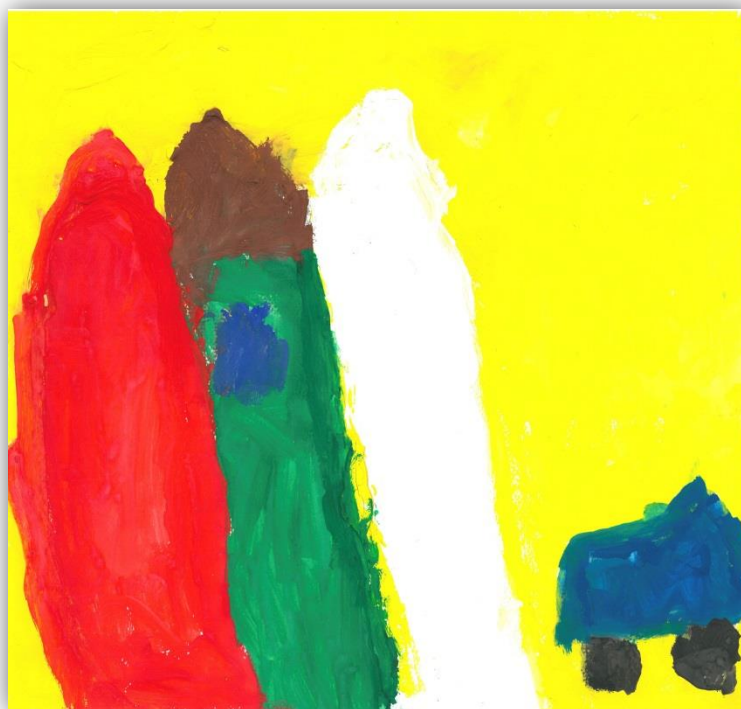
- a) **VYMALUJ POTOK** (VYBARVI)
- b) **VYMALUJ KAMENY** (VYBARVI)

8. **DOMALUJ, CO CHCEŠ**

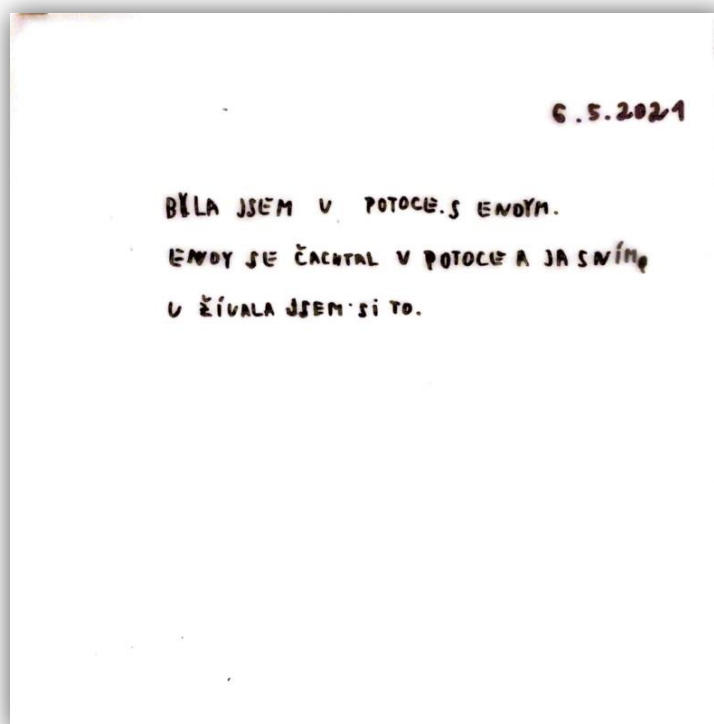
Obrázek č. 72 – Dívčin víkendový zážitek



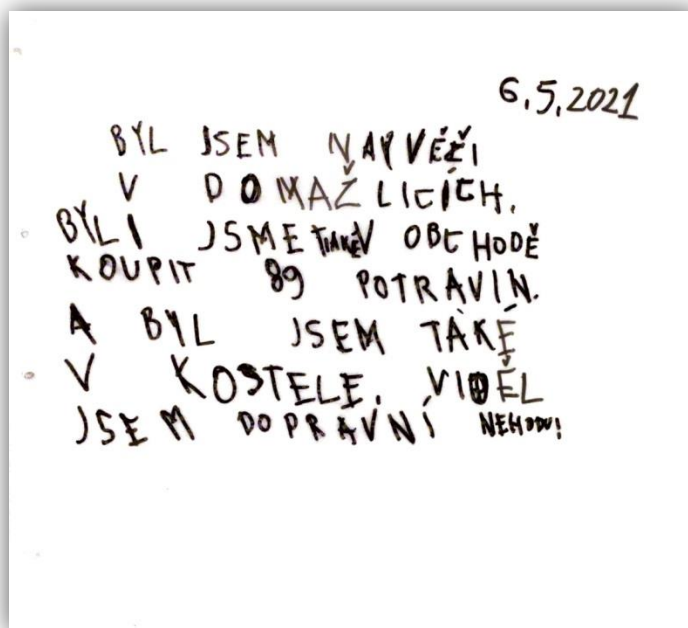
Obrázek č. 73 – Chlapcův víkendový zážitek



Obrázek č. 74 – Předstránka dívčina víkendového zážitku



Obrázek č. 75 – Předstránka chlapcova víkendového zážitku



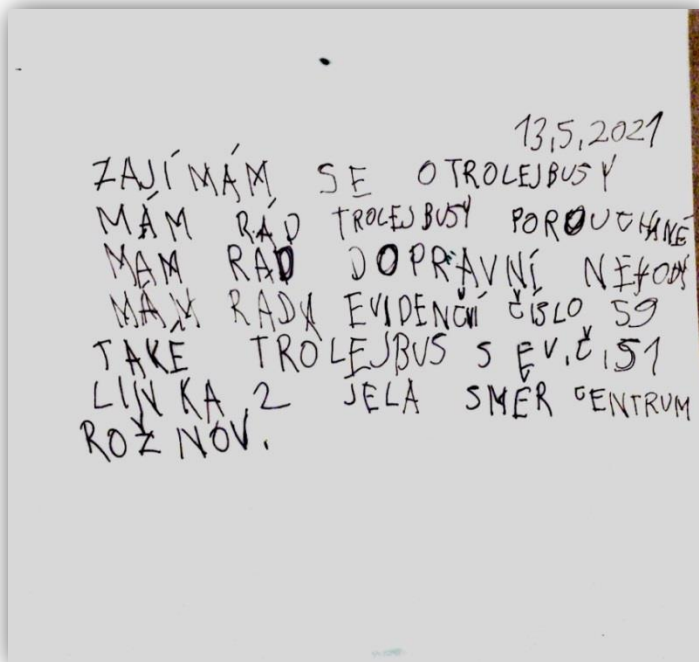
Obrázek č. 76 – Vozovna trolejbusů



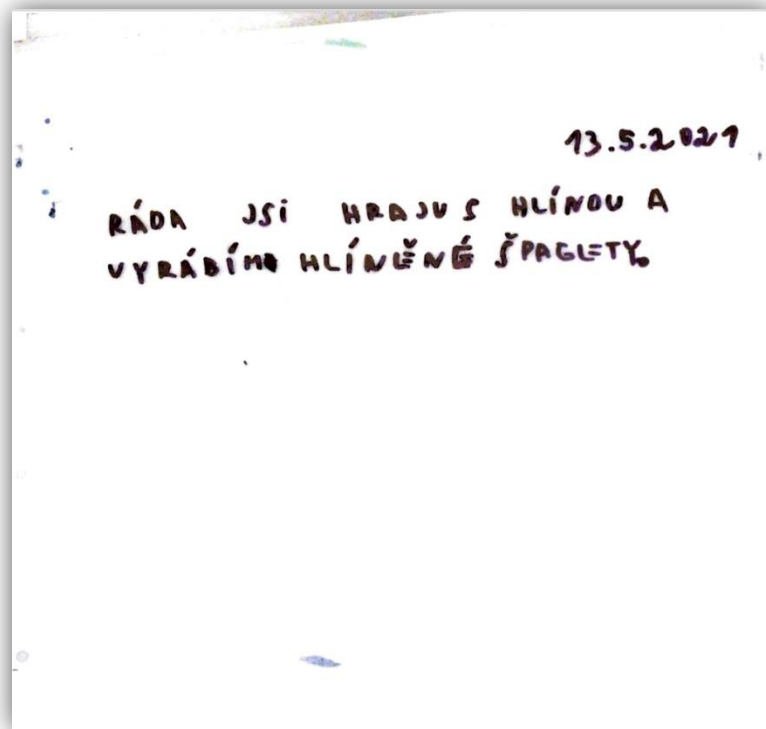
Obrázek č. 77 – Talíř se špagetami



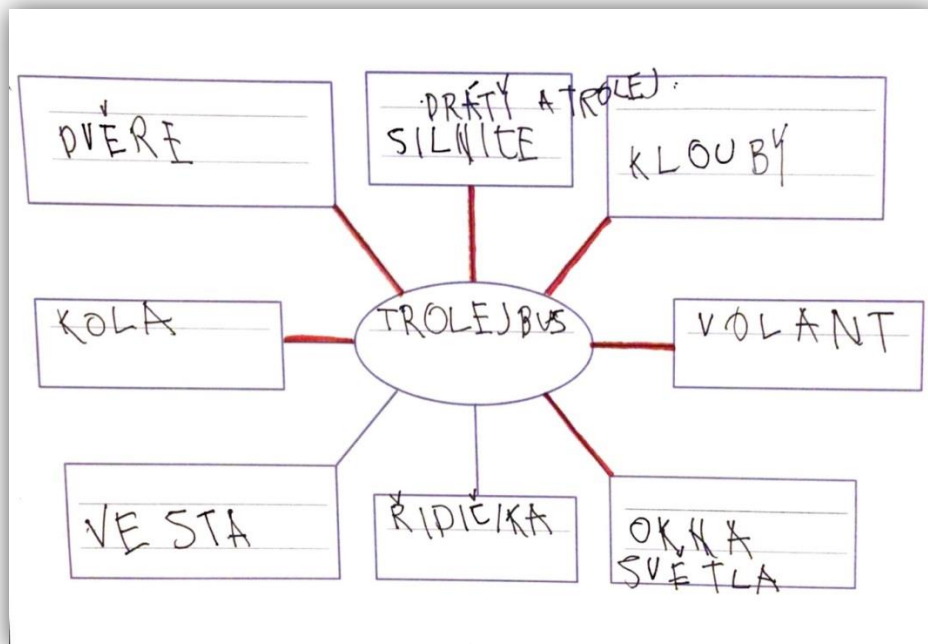
Obrázek č. 78 – Předstránka chlapcova obrázku



Obrázek č. 79 – Předstránka dívčina obrázku

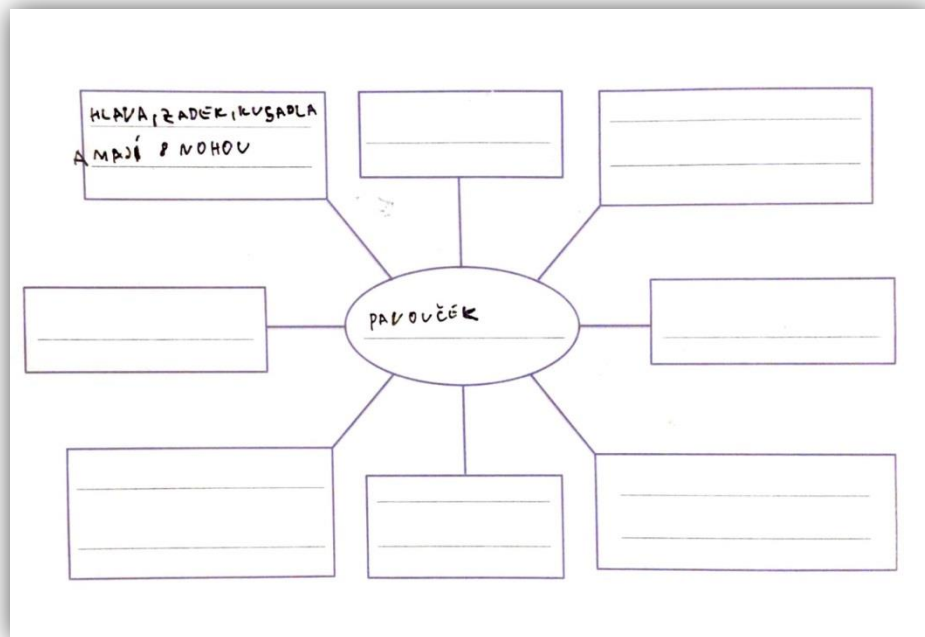


Obrázek č. 80 – Podstatné znaky trolejbusu

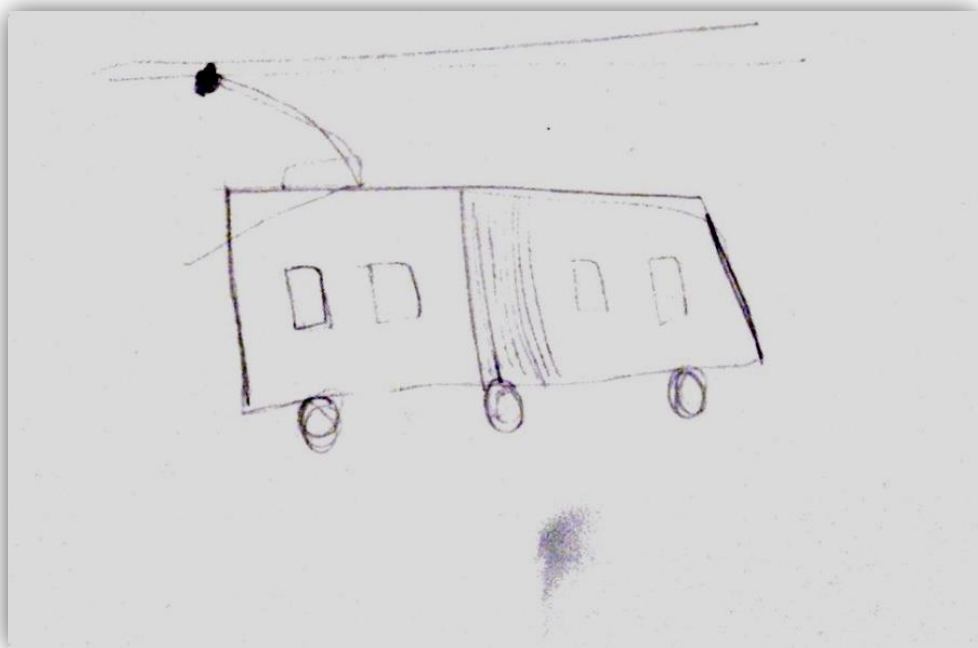




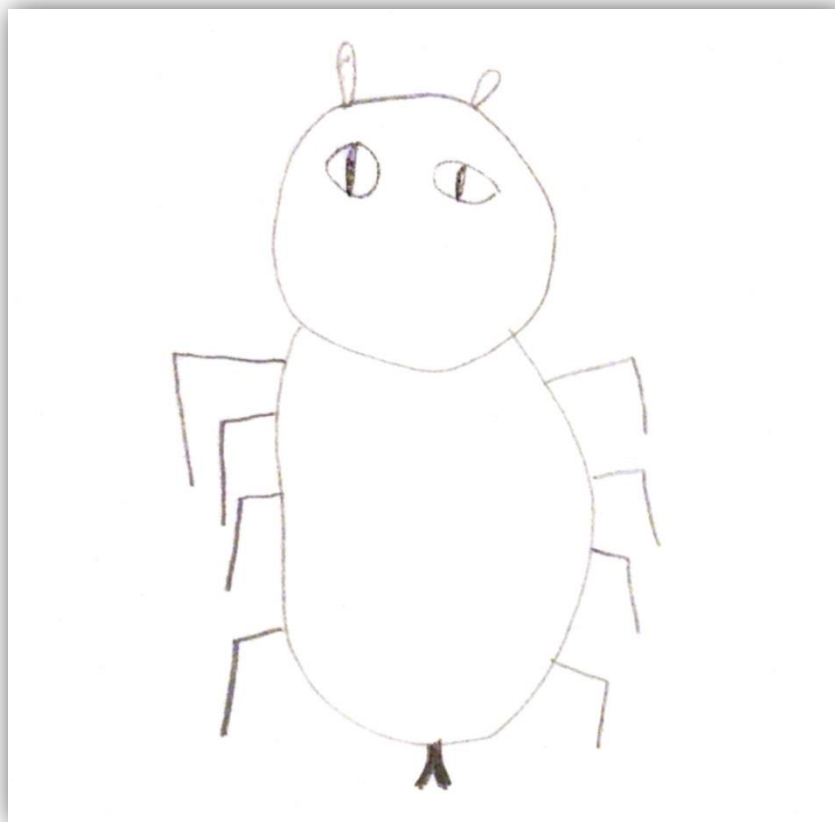
Obrázek č. 81 – Podstatné znaky pavouka



Obrázek č. 82 – Chlapcova skica



Obrázek č. 83 – Dívčina skica



Obrázek č. 84 – Varianty tisku

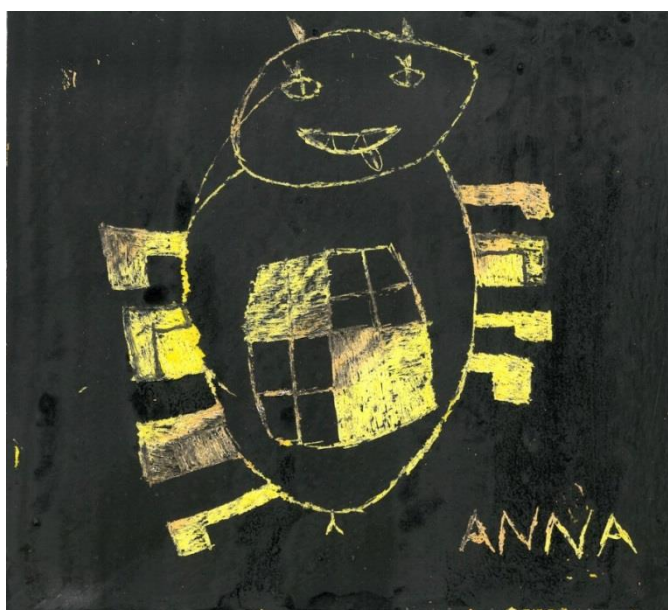
Chlapec si pro ozdobení deníkových desek zvolil variantu červenou.





Obrázek č. 85 – Dívčina rytá kresba

Jméno uvedené na obrázku přísluší pavoukovi, nikoliv autorce deníku.



Obrázek č. 86 - Asociativní výtvarný projev chlapce při poslechu hudby



Obrázek č. 87 - Asociativní výtvarný projev dívky při poslechu hudby



Obrázek č. 88 – Výtvarné deníky



## IV. Pracovní listy a strukturované přípravy lekcí

Pracovní list č. 1 – verze A

CESTA		
Doplň KAM: _____		
Doplň KDY: _____		
Cestoval jsem pěšky?	ANO	NE
Cestoval jsem dopravním prostředkem?	ANO Doplň JAKÝM: _____ _____	NE
Jaké bylo venku počasí?	_____ _____	
Cestoval jsem sám?	ANO	NE Doplň S KÝM: _____ _____ _____

Co jsem cestou dělal?	-----		
Co jsem cestou viděl?	BUDOVY	NE	ANO Můžeš doplnit JAKÉ: ----- -----
	DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY	NE	ANO Můžeš doplnit JAKÉ: ----- -----
	LIDI	NE	ANO Můžeš doplnit JAKÉ: ----- -----
	STROMY	NE	ANO
	ZVÍŘATA	NE	ANO Můžeš doplnit JAKÉ: ----- -----
	NĚCO JINÉHO	NE	ANO Můžeš doplnit CO: ----- -----

<p><b>Co mě nejvíce zaujalo?</b></p>	<hr/> <hr/> <hr/>	
<p>Libila se mi cesta? ( Jak jsem se cestou cítil? ) ( Co jsem prožíval? )</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p><b>Chci něco ke své cestě doplnit?</b></p>	<p><b>NE</b></p>	<p><b>ANO</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

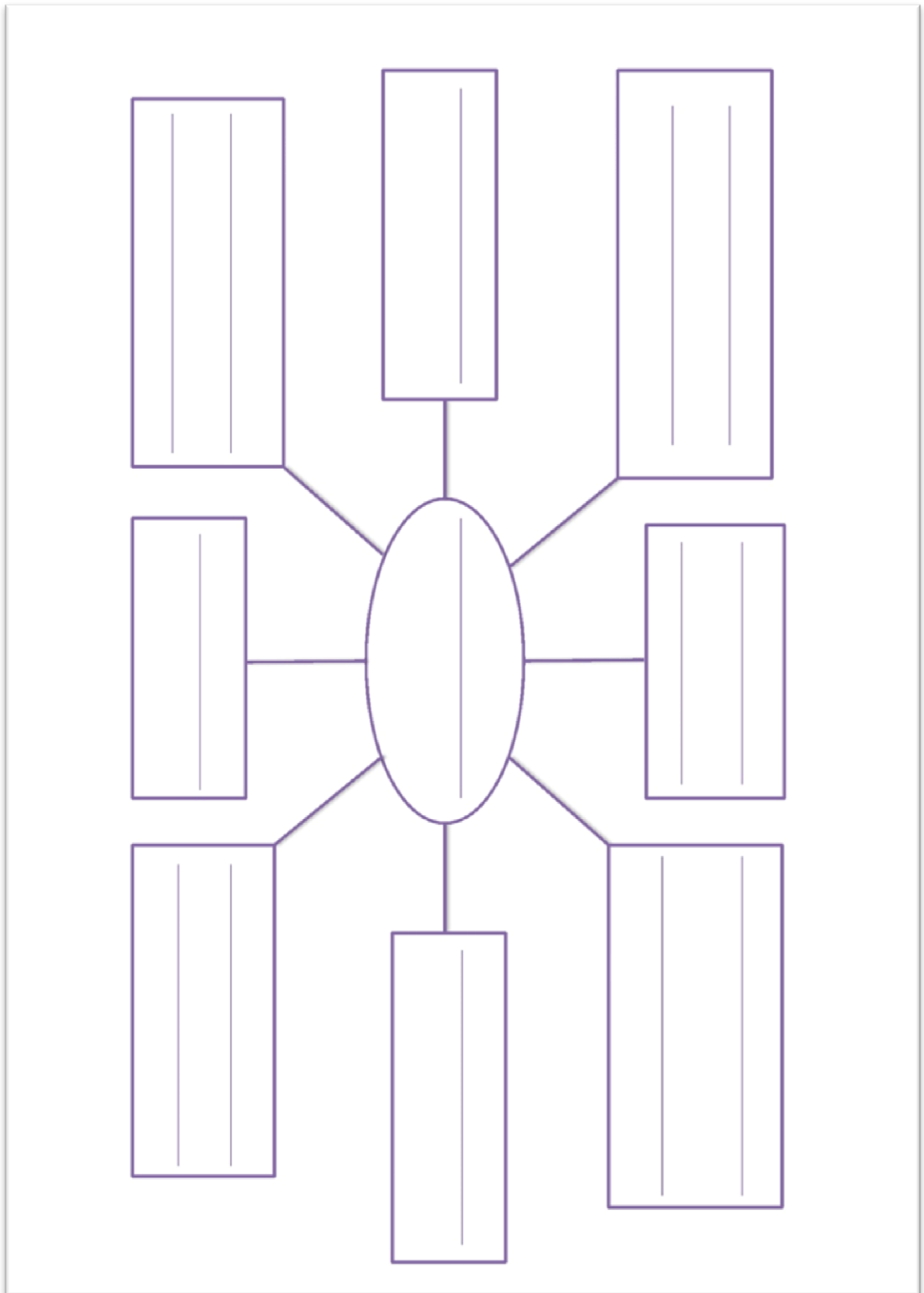



CESTA		
Doplň KAM: _____		
Doplň KDY: _____		
Cestovala jsem pěšky?	ANO	NE
Cestovala jsem dopravním prostředkem?	ANO Doplň JAKÝM: _____ _____	NE
Jaké bylo venku počasí?	_____ _____	
Cestovala jsem sama?	ANO	NE Doplň S KÝM: _____ _____ _____


Co jsem cestou dělala?	-----		
Co jsem cestou viděla?	BUDOVOY	NE	ANO Můžeš doplnit JAKÉ: ----- -----
	DOPRAVNÍ PROSTŘEDKY	NE	ANO Můžeš doplnit JAKÉ: ----- -----
	LIDI	NE	ANO Můžeš doplnit JAKÉ: ----- -----
	STROMY	NE	ANO
	ZVÍŘATA	NE	ANO Můžeš doplnit JAKÉ: ----- -----
	NĚCO JINÉHO	NE	ANO Můžeš doplnit CO: ----- -----

<p><b>Co mě nejvíce zaujalo?</b></p>	<hr/> <hr/> <hr/>	
<p>Líbila se mi cesta? (Jak jsem se cestou cítila?) (Co jsem prožívala?)</p>	<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p><b>Chci něco ke své cestě doplnit?</b></p>	<p><b>NE</b></p>	<p><b>ANO</b></p> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>

Pracovní list č.2



<b>MŮJ ZÁŽITEK Z VÍKENDU</b>		
<b>KDE JSEM BYL?</b> _____		
<b>S KÝM?</b> _____ _____		
<b>CO JSEM DĚLAL?</b> _____ _____ _____		
<b>VIDĚL JSEM NĚCO ZAJÍMAVÉHO?</b>	<b>NE</b>	<b>ANO</b>  <b>DOPLŇ CO:</b> _____ _____ _____ _____

<b>MŮJ ZÁŽITEK Z VÍKENDU</b>		
<b>KDE JSEM BYLA?</b> _____		
<b>S KÝM?</b> _____ _____		
<b>CO JSEM DĚLALA?</b> _____ _____ _____		
<b>VIDĚLA JSEM NĚCO ZAJÍMAVÉHO?</b>	<b>NE</b>	<b>ANO</b>  <b>DOPLŇ CO:</b> _____ _____ _____ _____

## **DENÍK?**

---

**Vypracovala:** Eliška Ženožičková Libánská

**Forma výtvarné činnosti:** experimentace

**Časový úsek:** 2 hodiny

**Výchovně-vzdělávací cíl**

Žák/žákyně:

- rozvíjí své komunikační dovednosti
- aktivně získává nové poznatky
- stvrzuje vlastní sebepojetí

**Formulace výtvarného úkolu**

**Vytvoř si svůj osobní motivační arch.**

1. Na celou plochu papíru nanášej suchými pastelami libovolné barvy (ty, které máš rád/ráda).
2. Chceš-li, rozmaž barvy po papíře pomocí prstů.
3. Polož dlaň jedné ruky na papír a černým fixem svoji ruku obkresli.
4. Polož dlaň druhé ruky na papír a černým fixem svoji ruku obkresli.
5. Do pravého horního rohu napiš DENÍK SETKÁVÁNÍ.

**Výtvarné prostředky**

**Technika:** pastel

**Pomůcky a materiály:** kreslicí karton A3, suché pastelky, hadřík, fixativ nebo lak na vlasy, černý lihový fix

**Kritéria a způsob hodnocení**

**Kritéria:** hodnotíme aktivní účast a snahu

**Způsob:** individuální hodnocení a sebehodnocení na konci lekce

## Organizace lekce

### **1. Úvodní část 20 min**

- přivítání
- předání lektorské funkce
- informace o harmonogramu lekce a odměnách
- ujednání pravidel

### **2. Abreaktivní výtvarná činnost (vosková rezerváž) 20 min**

Pomůcky a materiály: akvarelový papír (formát 29,5 x 31,5 cm), voskové pastely, vodové barvy, kelímek s vodou, štětce

1. Za poslechu reprodukované instrumentální hudby (viz poznámky níže) klouzat volnými črty voskovým pastelem/voskovými pastely po celé ploše papíru.
2. Nanášet libovolně zvolené vodové barvy na předkreslený podklad.

### **3. Myšlenková mapa na téma „deník“ 40 min**

1. brainstorming
2. společné vytváření myšlenkové mapy

### **4. Výtvarná činnost – motivační arch 30 min**

- viz formulace výtvarného úkolu výše

### **5. Závěrečná část 10 min**

- zhodnocení průběhu lekce
- rozdání odměn
- rozloučení

## **Pozn.**

Doporučená hudba pro abreaktivní výtvarnou činnost > Alan Silvestri: Forrest Gump Suite

Do dolní části motivačního archu budou žáci v průběhu trvání projektu průběžně vlepovat motivační karty, které budou získávat za aktivní účast na konci každé lekce. Karty budou do archu vlepovány pomocí samolepicího suchého zipu.

---



## CESTA

---

**Vypracovala:** Eliška Ženožičková Libánská

**Forma výtvarné činnosti:** imaginace

**Časový úsek:** 2 hodiny

**Výchovně-vzdělávací cíl**

Žák/žákyně:

- rozvíjí svou představivost
- rozvíjí svou autobiografickou paměť
- uvědomuje si sebe sama jako součást proběhlé události
- rozvíjí své komunikační dovednosti

**Motivace**

Od úvodního monologu plynule přejít ke krátkému motivačnímu rozhovoru, při němž pedagog klade žákům návodné otázky.

*„V posledních měsících jsme prožívali zvláštní čas, kdy se moc nesmělo nikam chodit ani jezdit. Nejvíce času jsme tak museli trávit doma. Mně osobně to moc vadilo, protože ráda jezdím na výlety a setkávám se s lidmi. Jaké to bylo pro vás? Vadilo vám to nebo naopak vyhovovalo? Těšili jste se, až budete moci někam jet? A jaká cesta vám udělala největší radost? Kam jste jeli/šli? ...“*

**Formulace výtvarného úkolu**

**Nakresli svoji cestu do \_\_\_\_\_ (vybraného místa).**

1. Nakresli černým fixem svoji cestu (než začneš kreslit, podívej se do pracovního listu, abys věděl/a, co vše můžeš mít na obrázku nakresleno).
2. Vybarvi svůj obrázek vodovkami.
3. Na speciální papír napiš černým fixem dnešní datum.
4. Pokud chceš, dopiš na speciální papír, kam jsi cestoval/a?
5. Pokud chceš, dopiš na speciální papír krátké vyprávění o své cestě.

## Výtvarné prostředky

**Technika:** kolorovaná kresba

**Pomůcky a materiály:** pracovní list „Cesta“, akvarelový papír (formát 29,5 x 31,5 cm), černý fix, vodové barvy, štětce, kelímek s vodou, pauzovací papír (formát 29,5 x 31,5 cm)

## Kritéria a způsob hodnocení

**Kritéria:** hodnotíme aktivní účast a snahu

**Způsob:** individuální hodnocení a sebehodnocení na konci lekce

## Organizace lekce

### **1. Úvodní rituál 15 min**

- přivítání; informace o harmonogramu lekce a odměnách; motivační rozhovor

### **2. Vyplňování pracovního listu 15 min**

- nejprve žáky poučit o tom, jak list vyplnit

### **3. Výtvarná činnost 45 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, bod č. 1

### **4. Úklid pracovního místa 10 min**

### **5. Nadepisování data 10 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, bod č. 3 (příp. body č. 4 a 5)

### **6. Závěrečný rituál 10 min**

- zhodnocení průběhu lekce; rozdání odměn; rozloučení

**Pozn.** Disponibilních 15 min pedagog pružně využívá k zařazení oddechových chviliek nebo k potřebnému prodloužení některé z fází lekce.

## CO HLADÍ MOJI DUŠI?

---

**Vypracovala:** Eliška Ženožičková Libánská

**Forma výtvarné činnosti:** experimentace

**Časový úsek:** 2 hodiny

**Výchovně-vzdělávací cíl**

Žák/žákyně:

- vnímá a uvědomuje si konkrétní vlastnosti předmětného světa
- objevuje různé podoby vybraných předmětů
- aktivně pracuje na sebepochopení, resp. lepším porozumění svému vnitřnímu i vnějšímu světu (*Co mám rád?; Co je mi příjemné?; Objevím něco dalšího, co by mi mohlo být také příjemné?; Co je příjemné druhým? Je to to samé, co je příjemné mně? ...*)
- rozvíjí své komunikační dovednosti

### Motivace

Pedagog vede se žáky motivační rozhovor, během něhož žákům pokládá návodné otázky.

*„Všimla jsem si, že při sobě stále nosíte svou oblíbenou věc. Mohli byste nám ji prosím ukázat? Jak jí říkáte? Kdy a jak jste k ní přišli? Co se vám na ní líbí? Zkusili byste ji popsat? Říct, jaká je?...”*

### Formulace výtvarného úkolu

**Sejmi otisk tvého oblíbeného předmětu na přiložený papír pomocí frotáže.**

#### I. část

1. Na podložku polož svůj oblíbený předmět (je žádoucí, aby pedagog rovnou užil název konkrétního předmětu – obdobně též v dalších bodech viz níže).
2. Na svůj oblíbený předmět polož papír tak, jako by ses na něj chystal/a kreslit.
3. Vyber a vezmi si do ruky kreslicí nástroj.
4. Dlaní druhé ruky přidržuj papír.
5. Přejeď několikrát plochou kreslicího nástroje po papíře.
6. Pozoruj obrázek, který jsi vykouzli/a.
7. Stejným způsobem zkus vykouzlit ještě 2 další obrázky tvého oblíbeného předmětu – střídaj přitom barvy i kreslicí nástroje.

#### II. část

1. Hledej kolem sebe předměty, které mají společnou nějakou vlastnost s tvým oblíbeným předmětem
2. Stejným způsobem, jako jsi pracoval/a se svým oblíbeným předmětem, vykouzli obrazy vyhledaných předmětů.

## Formulace výtvarného úkolu

### III. část

1. Na speciální papír napiš černým fixem dnešní datum.
2. Pokud chceš, dopiš na speciální papír název svého oblíbeného předmětu.
3. Pokud chceš, dopiš na speciální papír krátké vyprávění o svém oblíbeném předmětu.

## Výtvarné prostředky

**Technika:** frotáž

**Pomůcky a materiály:** pracovní list (viz Přílohy IV, pracovní list č. 2), skicovací papír (formát 29,5 x 31,5 cm), různé kreslicí nástroje (měkká grafitová tužka, uhlí, suché pastely, voskové pastely apod.), fixativ nebo lak na vlasy, černý fix, pauzovací papír (formát 29,5 x 31,5 cm)

## Kritéria a způsob hodnocení

**Kritéria:** hodnotíme aktivní účast a snahu

**Způsob:** individuální hodnocení a sebehodnocení na konci lekce

## Organizace lekce

### **1. Úvodní rituál 15 min**

- přivítání; informace o harmonogramu lekce a odměnách; motivační rozhovor

### **2. Frotáž – představení a demonstrace výtvarné techniky 10 min**

### **3. Výtvarná činnost 15 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, část I.

### **4. Úklid pracovního místa 10 min**

### **5. Vyplňování pracovního listu 10 min**

- nejprve žáky poučit o tom, jak list vyplnit  
> do středového pole žák nadepíše název svého oblíbeného předmětu a následně do paprskových polí zaznamenává jeho vlastnosti

### **6. Výtvarná činnost 25 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, část II.

## Organizace lekce

### **7. Nadepisování data, sepisování komentáře 15 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, část III.

### **6. Závěrečný rituál 5 min**

- zhodnocení průběhu lekce; rozdání odměn; rozloučení

**Pozn.** Disponibilních 15 min pedagog pružně využívá k zařazení oddechových chviliek nebo k potřebnému prodloužení některé z fází lekce.

---

## VÍKENDOVÉ MENU

**Vypracovala:** Eliška Ženožičková Libánská

**Forma výtvarné činnosti:** experimentace / imaginace

**Časový úsek:** 2 hodiny

**Výchovně-vzdělávací cíl**

Žák/žákyně rozvíjí:

- svou představivost
- svou autobiografickou paměť
- své komunikační dovednosti
- svou jemnou motoriku

Žák/žákyně si uvědomuje:

- co mu chutná/nechutná; co ještě nikdy neochutnal a chtěl by
- rozdílnost preferencí chutí u různých lidí

## Motivace

Pedagožka využije motivačního obrázku (koláž pokrmů, viz Přílohy III., obr. č. 63), který žákům předloží a vyzve je, aby se na jeho základě pokusili slovně vyjádřit, co bylo součástí jejího jídelníčku.

*„Prohlédni si obrázek a zkus podle něho říci, jaká jídla jsem o víkendu jedla.“*

## Formulace výtvarného úkolu

**Vyjádři svůj víkendový jídelníček pomocí koláže.**

### I. část

1. S pomocí učitele vyhledávej v časopisech fotografie, které souvisejí s jídly, které chceš zobrazit.
2. Z vybraných fotografií vystříhni nebo vytrhni ty části, které dále použiješ pro zobrazení tvých jídel.

### II. část

1. Z barevných papírů vystříhávej nebo vytrhávej předměty nebo potraviny, které budeš dávat dohromady s připravenými obrázky z časopisů.
2. Skládej ze všech připravených materiálů obrázky tvých jídel na papír.
3. Složené obrázky postupně na papír nalep.
4. Pokud chceš, dokresli nalepené obrázky pomocí pastelek nebo černého fixu.

### III. část

1. Na speciální papír napiš černým fixem dnešní datum.
2. Pokud chceš, dopiš na speciální papír krátké vyprávění o tom, co jsi o víkendu jedl/jedla.

## Výtvarné prostředky

**Technika:** papírová koláž

**Pomůcky a materiály:** pracovní list (viz Přílohy IV., pracovní list č. 2), akvarelový papír (formát 29,5x31,5 cm), černý fix, časopisy s gastronomickou tematikou, barevné papíry, nůžky, lepidlo na papír, pastelky, pauzovací papír (formát 29,5x31,5 cm)

## Kritéria a způsob hodnocení

**Kritéria:** hodnotíme aktivní účast a snahu

**Způsob:** individuální hodnocení a sebehodnocení na konci lekce

## Organizace lekce

### **1. Úvodní rituál 10 min**

- přivítání; informace o harmonogramu lekce a odměnách; motivační aktivita

### **2. Vyplňování pracovního listu 10 min**

- nejprve žáky poučit o tom, jak list vyplnit  
> do středového pole žáci nadepíší slovní spojení „jídlo o víkendu“ a následně do paprskových polí zaznamenávají jednotlivé pokrmy, které o víkendu spořádali  
- ze zaznamenaného si žáci vyberou, co budou zobrazovat

### **3. Koláž – představení a demonstrace výtvarné techniky 10 min**

### **4. Vyhledávání a příprava materiálu pro koláž 25 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, část I.  
(žáci ve spolupráci s pedagogem vyhledávají v časopisech vhodné fotografie, z nichž následně vystřihávají nebo vytrhávají vybrané fragmenty)

### **5. Výtvarná činnost 25 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, část II.

### **6. Úklid pracovního místa 10 min**

### **6. Nadepisování data, sepisování komentáře 10 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, část III.

### **7. Závěrečný rituál 5 min**

- zhodnocení průběhu lekce; rozdání odměn; rozloučení

**Pozn.** Disponibilních 15 min pedagog pružně využívá k zařazení oddechových chviliek nebo k potřebnému prodloužení některé z fází lekce.

## VÍKENDOVÝ ZÁŽITEK

---

**Vypracovala:** Eliška Ženožičková Libánská

**Forma výtvarné činnosti:** imaginace

**Časový úsek:** 2 hodiny

**Výchovně-vzdělávací cíl**

Žák/žákyně:

- rozvíjí svou představivost
- rozvíjí svou autobiografickou paměť
- uvědomuje si sebe sama jako součást proběhlé události
- rozvíjí své komunikační dovednosti

**Motivace**

S využitím knižní ilustrace (viz poznámky níže) pedagog žákům předvede názornou ukázkou vyprávění zážitku. Následně s nimi vede motivační rozhovor o tom, co zajímavého o víkendu prožili.

**Formulace výtvarného úkolu**

**Namaluj, co zajímavého jsi o víkendu zažil/zažila.**

**I. část**

1. Na papír si pomocí štětce a žluté barvy předkresli svůj obrázek.
2. Vymaluj obrázek barvami.
3. Pokud chceš, oprav (přemaluj) nepovedená místa na obrázku.
4. Pokud je obrázek suchý, můžeš domalovat detaily (např. části obličeje).

**II. část**

3. Na speciální papír napiš černým fixem dnešní datum.
4. Pokud chceš, dopiš na speciální papír krátké vyprávění o tom, co jsi o víkendu dělal/dělala.

**Výtvarné prostředky**

**Technika:** malba

**Pomůcky a materiály:** pracovní list (viz Přílohy IV., pracovní list č. 3), akvarelový papír (formát 29,5x31,5 cm), černý fix, temperové barvy, paleta, kelímek s vodou, štětce, pauzovací papír (formát 29,5x31,5 cm)



## Kritéria a způsob hodnocení

**Kritéria:** hodnotíme aktivní účast a snahu

**Způsob:** individuální hodnocení a sebehodnocení na konci lekce

## Organizace lekce

### **1. Úvodní rituál 15 min**

- přivítání; informace o harmonogramu lekce a odměnách; motivační aktivita a rozhovor

### **2. Vyplňování pracovního listu 10 min**

- nejprve žáky poučit o tom, jak list vyplnit

### **3. Malba – představení a demonstrace výtvarné techniky 10 min**

### **4. Výtvarná činnost 45 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, část I.

### **5. Úklid pracovního místa 10 min**

### **6. Nadepisování data 10 min**

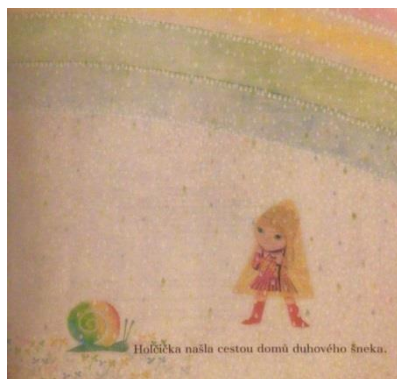
- viz formulace výtvarného úkolu, část II.

### **7. Závěrečný rituál 5 min**

- zhodnocení průběhu lekce; rozdání odměn; rozloučení

**Pozn.** Disponibilních 15 min pedagog pružně využívá k zařazení oddechových chviliek nebo k potřebnému prodloužení některé z fází lekce.

## Pozn.



**Zdroj obrázku:** LUKEŠOVÁ, Milena. *Holčička a déšť*. 2. vydání. Ilustroval Jan KUDLÁČEK. Praha: Albatros, 2019. ISBN 978-80-00-05427-8.

## **MÁ ZÁLIBA (JÍZDY TROLEJBUSŮ) - VOZOVNA**

---

**Vypracovala:** Eliška Ženožičková Libánská

**Forma výtvarné činnosti:** imaginace

**Časový úsek:** 2 hodiny

**Výchovně-vzdělávací cíl**

Žák:

- rozvíjí svou představivost
- stvrzuje vlastní sebepojetí

**Motivace**

*„Právě jsi sepsal seznam jízd mnoha trolejbusů, které po svých trasách denně křížují město. Víš ale, že existuje místo, kde se všechny tyto trolejbusy mohou potkat? Říká se mu vozovna a trolejbusy tam bývají zaparkované v době, kdy nekonají službu. Zkusil bys jednu takovou vozovnu nakreslit?“*

**Formulace výtvarného úkolu**

**Nakresli místo, kde trolejbusy odpočívají.**

**I. část**

1. Černým fixem nakresli obrázek místa, kde trolejbusy odpočívají.
2. Vybarvi svůj obrázek vodovkami.

**II. část**

1. Na speciální papír napiš černým fixem dnešní datum.
2. Pokud chceš, dopiš na speciální papír krátké povídání o tvé zálibě – trolejbusech.

**Výtvarné prostředky**

**Technika:** kolorovaná kresba

**Pomůcky a materiály:** akvarelový papír (formát 29,5 x 31,5 cm), černý fix, vodové barvy, štětce, kelímek s vodou, pauzovací papír (formát 29,5 x 31,5 cm), skicovací papír, tužka

## Kritéria a způsob hodnocení

**Kritéria:** hodnotíme aktivní účast a snahu

**Způsob:** individuální hodnocení a sebehodnocení na konci lekce

## Organizace lekce

### **1. Úvodní rituál 10 min**

- přivítání; informace o harmonogramu lekce a odměnách

### **2. Dokončování práce z minulé lekce 20 min**

### **3. Úklid pracovního místa 5 min**

### **4. Oblíbená činnost 10 min**

- žák má prostor věnovat se své oblíbené činnosti, skrze kterou většinou naplňuje čas vyhrazený na odpočinek (skicovací papír, tužka)

### **4. Motivace 5 min**

- motivační rozhovor (viz kolonka „motivace“ výše)

### **5. Výtvarná činnost 45 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, část I.

### **6. Nadepisování data, sepisování komentáře 10 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, část II.

### **7. Závěrečný rituál 5 min**

- zhodnocení průběhu lekce; rozdání odměn; rozloučení

**Pozn.** Disponibilních 10 min pedagog pružně využívá k zařazení oddechových chvilek nebo k potřebnému prodloužení některé z fází lekce.

## **MÁ ZÁLIBA (PRÁCE S KERAMICKOU HLÍNOU) - ŠPAGETY**

---

**Vypracovala:** Eliška Ženožičková Libánská

**Forma výtvarné činnosti:** experimentace, imaginace

**Časový úsek:** 2 hodiny

**Výchovně-vzdělávací cíl**

Žákyně:

- rozvíjí svou představivost
- stvrzuje vlastní sebepojetí
- hledá výtvarné asociace

**Motivace**

*„Právě jsi z hlíny vytvořila hromadu špaget. Co myslíš, jak by asi vypadal jejich otisk na papíře? Zkusíš ho „vykouzlit“?“*

**Formulace výtvarného úkolu**

**Sejmi otisk špaget na papír pomocí frotáže.**

**Zkus otisk dokreslit tak, aby vznikl zajímavý obrázek.**

**I. část**

1. Na špagety polož papír tak, jako by ses na něj chystala kreslit.
2. Vezmi si do ruky křídou.
3. Dlaní druhé ruky přidržuj papír.
4. Přejeď několikrát plochou křídou po papíře.
5. Pozoruj obrázek, který jsi „vykouzčila“ a zkus vymyslet, jak bys jej mohla dokreslit.
6. Pomocí pastelek dokresli do obrázku, co tě napadne.

**II. část**

1. Na speciální papír napiš černým fixem dnešní datum.
2. Pokud chceš, dopiš na speciální papír krátké povídání o tvé zálibě – tvoření hliněných špaget.

## Výtvarné prostředky

**Technika:** dokreslovaná frotáž / **Pomůcky a materiály:** keramická hlína, příborový nůž, lis na česnek, skicovací papír (formát 29,5 x 31,5 cm), suché pastely, fixativ nebo lak na vlasy, pastelky, černý fix, pauzovací papír (formát 29,5 x 31,5 cm)

## Kritéria a způsob hodnocení

**Kritéria:** hodnotíme aktivní účast a snahu

**Způsob:** individuální hodnocení a sebehodnocení na konci lekce

## Organizace lekce

### **1. Úvodní rituál 10 min**

- přivítání; informace o harmonogramu lekce a odměnách

### **2. Dokončování práce z minulé lekce 20 min**

### **3. Úklid pracovního místa 5 min**

### **4. Oblíbená činnost 15 min**

- žákyně má prostor věnovat se své oblíbené činnosti, skrze kterou většinou naplňuje čas vyhrazený na odpočinek (keramická hlína, příborový nůž, lis na česnek)

### **4. Motivace 5 min**

- motivační rozhovor (viz kolonka „motivace“ výše)

### **5. Výtvarná činnost 35 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, část I.

### **6. Úklid pracovního místa 5 min**

### **6. Nadepisování data, sepisování komentáře 10 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, část II.

### **7. Závěrečný rituál 5 min**

- zhodnocení průběhu lekce; rozdání odměn; rozloučení

**Pozn.** Disponibilních 10 min pedagog pružně využívá k zařazení oddechových chviliek nebo k potřebnému prodloužení některé z fází lekce.

## DESIGNÉREM VLASTNÍHO DENÍKU - TROLEJBUS

---

**Vypracovala:** Eliška Ženožičková Libánská

**Forma výtvarné činnosti:** imaginace, experimentace

**Časový úsek:** 2 hodiny

**Výchovně-vzdělávací cíl**

Žák:

- rozvíjí citlivost k pozorování okolního světa
- rozvíjí grafické cítění
- rozvíjí jemnou motoriku
- uvědomuje si podstatné znaky vybraného motivu

**Motivace**

Žák pomocí ostře ořezané tvrdé tužky vyrývá do polystyrénové destičky různé druhy linií a stop a následně je v jejich tisku zkoumá a srovnává (mezi sebou a též s kreslenými liniemi). Skrze tuto experimentační činnost se žák seznámí se základními zákonitostmi vybrané výtvarné techniky.

*„Zkoušel jsi už někdy vyrýt nějaký obrázek? Zkus porovnat, jak vypadá nakreslená a vyrytá čára (oblouk, kolečko, tečky ...). Podle pokynů pedagoga proved' tisk vyrytých čar a porovnej je s těmi kreslenými. Vidíš nějaký rozdíl? ...“*

**Formulace výtvarného úkolu**

**Vytvoř obrázek trolejbusu.**

**I. část**

Na polystyrénovou destičku nakresli černým fixem obrázek trolejbusu.

**II. část**

1. **Pomocí ostře ořezané tužky vyryj předkreslený obrázek na polystyrénovou destičku.**  
(Pracuj pomalu a pečlivě.)
2. **Pomocí houbičky natři celou destičku vybranou temperovou barvou.**  
(Můžeš použít i více barev najednou.)
3. **Natřenou stranu destičky přilep k čistému papíru.**
4. **Jednou dlaní destičku přidržuj. Pěstí druhé ruky přes destičku přeježděj.**  
(Zkus přitom pěstí do destičky tlačit.)
5. **Opatrně destičku od papíru odlep.**
6. **Celý postup opakuj ještě dvakrát – zvol pokaždé jiné barvy.**

## Výtvarné prostředky

**Technika:** tisk z výšky (polystyrénová matrice)

**Pomůcky a materiály:** pracovní list (viz Přílohy IV., pracovní list č. 2), polystyrénová destička, skicovací papír, pečlivě ořezaná tvrdá tužka, černý fix, temperové barvy, houbička na nádobí

## Kritéria a způsob hodnocení

**Kritéria:** hodnotíme aktivní účast a snahu

**Způsob:** individuální hodnocení a sebehodnocení na konci lekce

## Organizace lekce

### **1. Úvodní rituál 10 min**

- přivítání; informace o harmonogramu lekce a odměnách

### **2. Motivační činnost 15 min**

- viz kolonka „motivace“ výše

### **3. Vyplňování pracovního listu 10 min**

- nejprve žáka poučit o tom, jak list vyplnit

> do středového pole žák nadepíše slovo trolejbus a následně do paprskových polí zaznamenává jednotlivé znaky, které jsou pro tento objekt typické

### **4. Kreslení skici 10 min**

- žák si černým fixem předkreslí obrázek trolejbusu na polystyrénovou destičku (viz formulace výtvarného úkolu, část I.)

### **5. Výtvarná činnost – rytí a tisk obrázku 50 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, část II.

### **6. Závěrečný rituál 10 min**

- zhodnocení průběhu lekce; rozdání odměn; rozloučení

**Pozn.** Disponibilních 15 min pedagog pružně využívá k zařazení oddechových chvilek nebo k potřebnému prodloužení některé z fází lekce.

## DESIGNÉREM VLASTNÍHO DENÍKU - PAVOUK

---

**Vypracovala:** Eliška Ženožičková Libánská

**Forma výtvarné činnosti:** imaginace, experimentace

**Časový úsek:** 2 hodiny

### Výchovně-vzdělávací cíl

Žákyně:

- rozvíjí citlivost k pozorování okolního světa
- rozvíjí grafické cítění
- rozvíjí svou jemnou motoriku
- uvědomuje si podstatné znaky vybraného motivu

### Motivace

Pedagog předem připraví voskovanou plochu přetřenou krycí vrstvou, kterou dá spolu s různými „rydly“ v rámci motivační fáze žákyni k dispozici. Experimentací žákyně zanechává na ploše různé druhy stop, všímá si jejich tloušťky a charakteru.

*„Už jsi někdy zkoušela vyrýt nějaký obrázek? Zkus říci, jak vypadá čára vyrytá do černé plochy. Porovnej ji s čarou nakreslenou černým fixem na papír. Zkoušej rýt čáry pomocí různých předmětů. Pozoruj je ...“*

### Formulace výtvarného úkolu

**Pomocí rydla vytvoř obrázek pavouka.**

#### I. část

1. Tužkou nakresli obrázek pavouka.

#### II. část

1. Vyber si dvě voskovky světlých barev.
2. Pomocí vybraných voskovek vymaluj celou plochu papíru - vytvoř silnou voskovou plochu.
3. Voskovou plochu natři připravenou černou barvou (viz Poznámky).
4. Po zaschnutí černé barvy začni pomocí rydla „kreslit“ obrázek pavouka – jako vzor využij svůj obrázek kreslený tužkou.



## Výtvarné prostředky

**Technika:** rytá kresba na voskovém podkladu

**Pomůcky a materiály:** pracovní list (viz Přílohy IV., pracovní list č. 2), akvarelový papír (formát 15,5 x 17 cm), skicovací papír A5, tužka, černý fix, voskové pastely, tuš, černá tempera, kapka prostředku na mytí nádobí, silný plochý štětec, mikrotužka bez tuhy

## Kritéria a způsob hodnocení

**Kritéria:** hodnotíme aktivní účast a snahu

**Způsob:** individuální hodnocení a sebehodnocení na konci lekce

## Organizace lekce

### **1. Úvodní rituál 10 min**

- přivítání; informace o harmonogramu lekce a odměnách

### **2. Motivační činnost 15 min**

- viz kolonka „motivace“ výše

### **3. Vyplňování pracovního listu 10 min**

- nejprve žákyni poučit o tom, jak list vyplnit

> do středového pole žákyně nadepíše slovo „pavouk“ a následně do paprskových polí zaznamenává jednotlivé znaky, které jsou pro tohoto živočicha typické

### **4. Kreslení skici 10 min**

- žákyně si nakreslí skicu pavouka, podle které bude následně pracovat při hlavní výtvarné činnosti (viz formulace výtvarného úkolu, část I.)

### **5. Výtvarná činnost – odrývání obrázku 50 min**

- viz formulace výtvarného úkolu, část II.

### **6. Závěrečný rituál 10 min**

- zhodnocení průběhu lekce; rozdání odměn; rozloučení

**Pozn.** Disponibilních 15 min pedagog pružně využívá k zařazení oddechových chvilek nebo k potřebnému prodloužení některé z fází lekce.

**Poznámka:** V rámci motivační fáze využijeme různá rydla, např. silný hřebík, vypsanou propisku, husí brk apod. Pro černou krycí vrstvu připravíme následující směs: černá tuš + černá tempera (v poměru 2:1) + kapka mycího prostředku na nádobí.

## RÁMOVÁNÍ OSOBNÍCH POKLADŮ

---

**Vypracovala:** Eliška Ženožičková Libánská

**Časový úsek:** 2 hodiny

### Výchovně-vzdělávací cíl

Žák/žákyně:

- rozvíjí své komunikační dovednosti
- rozvíjí svou autobiografickou paměť
- uvědomuje si sebe sama jako součást proběhlých událostí
- stvrzuje vlastní sebepojetí

### Motivace

*„Konečně nastal den, kdy si vytvoříte svoji osobní knihu – svůj deník. Těšíte se, až v něm budete moci listovat?“*

### Organizace lekce

#### **1. Úvodní část 5 min**

- přivítání
- informace o harmonogramu lekce a odměnách

#### **2. Abreaktivní výtvarná činnost 15 min**

**Technika:** gumotisk

**Pomůcky a materiály:** akvarelový papír (formát 29,5 x 31,5 cm), štětce, klovatina, kelímek na odlití klovatiny, suché pastely, fixativ nebo lak na vlasy, přístup k tekoucí vodě

##### **I. část**

- Za poslechu reprodukované instrumentální hudby (viz poznámky níže) zanechávat na papíře mokrou stopu štětcem namočeným do klovatiny dle volných asociací.
- Nechat obrázek uschnout.
- Pokračování činnosti viz níže bod 4.

## Organizace lekce

### **3. Adjustace deníku 30 min**

**Pomůcky a materiály:** knihařská lepenka 2ks/osoba (formát 29,5x31,5 cm), lepidlo na papír, artefakty určené k vlepení na lícovou stranu desek, děrovačka, jednotlivé listy deníku

- zdobení desek
- řazení jednotlivých listů
- děrování jednotlivých listů

### **4. Abreaktivní výtvarná činnost 30 min**

#### **II. část**

- Za poslechu reprodukové instrumentální hudby (viz poznámky níže) zatírat zaschlou kresbu suchými pastely libovolných barev.
- Rozmazávat pastely po celé ploše papíru pomocí prstů.
- Vymýt klovatinu z papíru pod proudem tekoucí vody. Opatrně osušit papírovými utěrkami.
- V případě potřeby artefakt zafixovat a lehce prosušit pomocí fénu na vlasy.

### **5. Vázání deníku 10 min**

**Pomůcky:** jutový provázek, nůžky

### **6. Rozhovor nad vzniklými deníky 20 min**

- pedagog žákům přiměřeným jazykem sdělí, že obsahem jejich deníků je skrytý poklad, z něhož mohou čerpat při rekonstrukci osobního příběhu, objevování vnitřního i vnějšího světa, při dalších tvůrčích činnostech, a že jej mohou vnímat též jako inspiraci pro založení svého dalšího osobního deníku
- rekapitulace záznamů – prostor pro komentáře žáků

### **7. Závěrečná část 10 min**

- zhodnocení průběhu lekce a celého projektu
- rozdání odměn
- rozloučení

**Pozn.** Doporučená hudba pro abreaktivní výtvarnou činnost > Piáno Libánský: Sunrise (opakované přehrávání)

## ZDROJE PŘÍLOH

### Obrázky č. 1, 2

DRTIKOL, František, DOLEŽAL, Stanislav, ed. *Deníky a dopisy z let 1914-1918 věnované Elišce Janské*. Praha: Svět, 2001. ISBN 80-902986-0-5.

### Obrázky č. 3-7

KAHLO, Frida. *Intimní autoportrét: výběr z korespondence, deníku a dalších textů*. Přeložil Luděk JANDA. Praha: Labyrint, 2003. Karawana. ISBN 80-85935-37-6.

### Obrázky č. 8-11

KOLÁŘ, Jiří. *Týdeník 1968*. Praha: Torst, 1993. ISBN 80-85639-03-3.

### Obrázky č. 12-15

FUKA, Vladimír. *Deník 1952*. Praha: Plus, 2010. ISBN 978-80-259-0013-0.

### Obrázky č. 16-19

ULRYCH, Petr a Josef JÍRA. *Deníky malíře srdcem: s Josefem Jírou rozmlouvá Petr Ulrych*. Praha: Paseka, 1997. ISBN 80-7185-127-2.

### Obrázek č. 20

JÍRA, Josef a Zuzana ŠTĚPANOVIČOVÁ. *Život bez rukávů: deník Josefa Jíry z let 1970-1971 s předmluvou Bohumila Hrabala*. Karlovy Vary: Galerie umění Karlovy Vary, příspěvková organizace Karlovarského kraje, 2020. ISBN 978-80-88319-11-5.

### Obrázky č. 21-23

SKÁLA, František. *Praha - Venezia: cestovní deníky 1993*. [Praha]: Arbor vitae, 2005. ISBN 80-86300-63-3.

### Obrázky č. 24-27

CIHLÁŘ, Michal. *Ostrov: dva kubánské deníčky = Island : two Cuban diaries*. Přeložil David LIVINGSTONE. Zlín: Archa, 2016. ISBN 978-80-87545-46-1.

**Obrázky č. 28, 29**

KAŠPAR, Adam. *Knihy. Adam Kašpar* [online]. © 2016 - 2021 [cit. 2021-9-29].  
Dostupné z: <https://adam-kaspar.cz/galerie/knihy/>

**Obrázky č. 30-38**

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016, s. 146 – 157.

**Obrázky č. 39-87**

archiv autorky diplomové práce

**Přílohy IV.**

archiv autorky diplomové práce