

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav Speciálněpedagogických studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Využití prvků artefietiky v praktické škole dvouleté

Zuzana Jakešová

Olomouc 2024

prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.

Prohlašuji, že bakalářskou práci jsem napsala samostatně a veškerou odbornou literaturu a zdroje, které jsem použila, jsem ve své práci uvedla.

V Olomouci dne

Poděkování:

Velké poděkování patří mému vedoucímu práce, prof. PaedDr. Milanu Valentovi, Ph.D., za jeho cenné rady, trpělivost a odborné vedení. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině a přátelům za neustálou podporu a povzbuzení v průběhu celého studia. Bez vaší morální opory by tato práce nevznikla.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Zuzana Jakešová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Využití prvků artefiletiky v praktické škole dvouleté
Název v angličtině:	The use of elements of arthephiletics in the two-year practical school
Zvolený typ práce:	Bakalářská
Anotace práce:	<p>Tato bakalářská práce se zaměřuje na využití prvků artefiletiky v prostředí praktické školy dvouleté. Teoretická část pojednává o artefiletice, její historii, praktické aplikaci a základních principech. Dále se věnuje vývojové poruše intelektu, s důrazem na definici, etiologii a charakteristiku. Praktická část obsahuje návrh a realizaci výtvarných aktivit ve výuce Českého jazyka a literatury, v Základech přírodních věd a v Anglickém jazyce. Cílem je zkoumat schopnosti žáků se středně těžkou poruchou vývoje intelektu v oblasti samostatné práce, porozumění zadání a uchování vzdělávacích informací. Výsledky výzkumu ukazují pozitivní vliv výtvarných aktivit na angažovanost žáků, komunikační dovednosti a individuální růst. Navržené aktivity mohou být klíčem k efektivnějšímu učení pro tuto specifickou skupinu žáků.</p>
Klíčová slova:	artefiletika, vývojová porucha intelektu, praktická škola, vzdělávání, arteterapie
Anotace v angličtině:	This bachelor's thesis focuses on the utilization of arthephiletic elements in the environment of a two-year Practical School. The theoretical part discusses arthephiletics, its history,

	<p>practical applications, and fundamental principles. It further explores developmental intellectual disorders, emphasizing definition, etiology, and characteristics. The practical section includes the design and implementation of visual activities in the teaching of Czech language and literature, Basic Natural Sciences, and English language. The aim is to examine the abilities of students with a moderately severe developmental intellectual disorder in independent work, understanding assignments, and retaining educational information. The research results demonstrate the positive impact of visual activities on student engagement, communication skills, and individual growth. The proposed activities can be a key to more effective learning for this specific group of students.</p>
Klíčová slova v angličtině:	artephiletics, developmental intellectual disorder, practical school, education, art therapy
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 Text pohádky „Čtyři sestry“</p> <p>Příloha č. 2 Text vymyšleného příběhu o přírodních živlech</p> <p>Příloha č. 3 Ukázka výtvorů žáků a použitých materiálů k tématu Čtyři roční období</p> <p>Příloha č. 4 Fotografie vytvořené mandaly</p> <p>Příloha č. 5 Ukázka výtvorů žáků k tématu přírodní živly</p> <p>Příloha č. 6 Vytvořené materiály k divadelnímu představení</p> <p>Příloha č. 7 Ukázka scénáře divadelního představení</p> <p>Příloha č. 8 Text závěrečné písně z divadelního představení (píseň složená žáky)</p> <p>Příloha č. 9 Text písně z pohádky</p>
Rozsah práce:	70 stran
Jazyk práce:	Český jazyk

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

Jméno a příjmení: Zuzana JAKEŠOVÁ
Osobní číslo: D21725
Adresa: Liptovská 9, Opava – Kylešovice, 74706 Opava 6, Česká republika
Téma práce: Využití prvků artefietiky v Praktické škole dvouleté
Téma práce anglicky: The use of elements of artephyletics in the two-year practical school
Vedoucí práce: prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D.
Ústav speciálněpedagogických studií

Zásady pro vypracování:

1. Prostudování odborné literatury.
2. Zpracování teoretické části práce.
3. Zpracování, rešerše odborné literatury.
4. Výběr metodologického postupu pro praktickou část práce.
5. Závěr.
6. Použitá literatura.

Seznam doporučené literatury:

- MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povidej!: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Vydání třetí. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1557-8.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra. *Putování starými pověstmi českými*. Ilustroval Jana SLAVÍKOVÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0689-7.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK. *Výtvarné čarodání: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. 2., upr., (V SPL-Práce 1. [sic]) vyd. Úvahy: Albra (redakce SPL-Práce), 2010. ISBN 978-80-7361-079-1.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá [online]*. [cit. 2023-01-01]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci>

Stav schvalování: Studentem dopracován podklad VŠKP

Podklad pro zadání BAKALÁŘSKÉ práce studenta

Název práce: ...
Obor: ...
Učitel: ...
Podpis učitele: ...
Podpis vedoucího práce: ...
Podpis vedoucího pracoviště: ...

- 1. ...
- 2. ...
- 3. ...
- 4. ...
- 5. ...

Podpis vedoucího práce: ...
Datum: ...

Podpis studenta: *Jakub*

Datum: 11.1.2023

Podpis vedoucího práce: *[Signature]*

Datum: 14.1.23

Podpis vedoucího pracoviště: *[Signature]*

Datum: 16-01-2023

OBSAH

ÚVOD	10
1 ARTEFILETIKA	12
1.1 HISTORIE ARTEFILETIKY	13
1.1.1 <i>Výtvarná výchova</i>	13
1.1.2 <i>Arteterapie</i>	14
1.2 PRAKTICKÁ APLIKACE ARTEFILETIKY	15
1.3 KLÍČOVÉ FAKTORY ARTEFILETIKY.....	16
1.4 ZÁKLADNÍ TEORETICKÉ PRINCIPY ARTEFILETIKY	17
1.5 TÉMATA A OBLAST OBSAHU V ARTEFILETICE	19
1.6 PROSTŘEDKY VYJÁDŘENÍ V RÁMCI ARTEFILETIKY	20
2 VÝVOJOVÁ PORUCHA INTELEKTU	22
2.1 DEFINICE VÝVOJE PORUCHY INTELEKTU	22
2.2 ETIOLOGIE	23
2.3 KLASIFIKACE A CHARAKTERISTIKA VÝVOJOVÉ PORUCHY INTELEKTU.....	24
2.4 CHARAKTERISTICKÉ RYSY U OSOB S PORUCHOU VÝVOJE INTELEKTU	27
3 PRAKTICKÁ ŠKOLA DVOULETÁ	32
3.1 CHARAKTERISTIKA A ORGANIZACE	32
3.2 CÍLE PRAKTICKÉ ŠKOLY DVOULETÉ.....	33
3.3 KOMPETENCE	34
3.4 OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ A ZPŮSOB UKONČENÍ VZDĚLÁNÍ	35
4 VYUŽITÍ PRVKŮ ARTEFILETIKY V PRAKTICKÉ ŠKOLE DVOULETÉ	38
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	38
4.2 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	39
4.2.1 <i>Stručná charakteristika žáků:</i>	39
4.2.2 <i>Charakteristika zařízení</i>	40
4.3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM	41
4.4 REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	41
5 NÁMĚTY A METODY POUŽITÝCH AKTIVIT	43
5.1 ZÁKLADY PŘÍRODNÍCH VĚD - ROČNÍ OBDOBÍ.....	43
5.2 ZÁKLADY PŘÍRODNÍCH VĚD - PŘÍRODNÍ ŽIVLY.....	44
5.3 ČESKÝ JAZYK A LITERATURA - POHÁDKA O NEBESKÉM PRINCI	46
5.4 ANGLICKÝ JAZYK - MANDALA	47
6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ	49
6.1 ZÁKLADY PŘÍRODNÍCH VĚD – ROČNÍ OBDOBÍ	49
6.2 ZÁKLADY PŘÍRODNÍCH VĚD – PŘÍRODNÍ ŽIVLY	53
6.3 ČESKÝ JAZYK A LITERATURA – POHÁDKA O NEBESKÉM PRINCI	57
6.4 ANGLICKÝ JAZYK – MANDALA	61

6.5	ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	63
	7 DISKUSE O VÝSLEDČÍCH.....	65
	ZÁVĚR.....	66
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	67
	SEZNAM ZKRATEK A PŘÍLOH	70

ÚVOD

Žáci praktické školy dvouleté jsou děti se středně těžkým stupněm vývojové poruchy intelektu a jejich vzdělávání je mnohdy velmi obtížné. Pedagog musí být kreativní a využívat alternativní způsoby učení. Jednou z možností, jak tyto žáky rozvíjet, je využít výtvarného umění, např. formou artefiletiky, jejíž využití v praktické škole dvouleté je tématem této bakalářské práce.

Motivací pro výběr praktické školy dvouleté je moje osobní zkušenost s prací na tomto typu školy, kde již několik let působím jako asistent pedagoga. Inspirací pro výběr tématu s využitím artefiletiky byla přednáška arteterapie, na které mě velmi zaujaly možnosti využití výtvarného umění v rámci vyučovacích hodin. Bohužel ale nemám potřebnou kvalifikaci, abych mohla využívat arteterapii, proto jsem zvolila využití artefiletických prvků.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část práce se nejdříve zabývá pojmem artefiletika, popisuje, čemu se artefiletika věnuje, jak vznikla a jaký má význam. Dalším důležitým tématem teoretické části je vývojová porucha intelektu a také stručný popis praktické školy dvouleté. V praktické části práce je popsán kvalitativní výzkum využití artefiletiky v hodinách Českého jazyka a literatury, Základů přírodních věd a Anglického jazyka.

Cílem této práce je zjistit, zda integrace prvků artefiletiky ve výuce na praktické škole dvouleté přispěje ke zlepšení schopnosti žáků se středně těžkou poruchou vývoje intelektu pracovat samostatně, porozumět zadání, spolupracovat v kolektivu a efektivněji si zapamatovat vzdělávací informace. Zaměříme svou pozornost také na možnosti artefiletiky ovlivnit jejich představivost a jemnou motoriku, která je u dětí velmi důležitá, ale právě u těchto žáků představuje problém.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ARTEFILETIKA

Artefiletika je úzce propojená s arteterapií, sdílí s ní podobné metodiky, ale její zaměření spočívá především v oblasti výchovy. Narozdíl od primárního cíle léčby se artefiletika zaměřuje na podporu sebepoznání, posílení pozitivních aspektů a celkový rozvoj osobnosti jednotlivce (Potměšilová, 2012).

Podle Slavíka (1997) vznikl pojem artefiletika jako inspirace konceptem filetického přístupu k výchově, který spojuje expresivitu s reflektivitou. Termín "filetický" pochází od jména muže Filéta (Phileta), který vychovával krále Ptolemaia II. z Egypta. Tento přístup, inspirovaný Harrym Broudym, zdůrazňuje spojení tvůrčích prvků s reflexí a hledá harmonický rozvoj osobnosti. Filéta byl básník žijící v éře Alexandra Velikého a z jeho jména vznikl termín „filetický“. Tento název, odvozený z jeho jména, obsahuje kořen „fil“, který je spojován s pojmy jako láska, přátelství nebo obliba (Slavík, 2001).

Artefiletika se zakládá na myšlenkách Jana Slavíka, který tuto disciplínu charakterizuje jako zvláštní přístup k výtvarné, či obecněji k expresivní výchově. Artefiletika se pohybuje na rozhraní arteterapie a klade důraz na autentické prožitkové poznání člověka a jeho kultury. Hlavním cílem je podporovat rozvoj emocionálních, sociálních a tvůrčích aspektů lidské osobnosti (Müller, 2014).

Slovo artefiletický se skládá ze dvou částí, z nichž první je arte, což odkazuje na blízký vztah k umění. Tento termín spojuje různé umělecké projevy, které můžeme vidět na koncertech, divadelních představeních, v galeriích i v běžném životě při tvůrčích aktivitách. Druhá část filetický má spojitost s emocionálním a sociálním rozvojem osobnosti, a to i s intelektuálním růstem (Slavíková, 2010).

Artefiletiku můžeme vnímat jako pedagogický záměr, v němž se kombinuje kreativní vyjádření s reflexivním dialogem, což je založeno na výše popsanych dvou aspektech. Cílem artefiletiky v obecném smyslu je umožnit člověku objevit své vnitřní psychické potenciály a hranice, a tím mu najít příležitost a své místo v lidské společnosti. Tato disciplína se snaží rozvinout citlivost jednotlivce k utrpení ostatních bytostí, připravit ho na duchovní růst a pomoci mu najít smysl života prostřednictvím zapojení do lidské kultury, zejména skrze umění (Müller, 2014).

1.1 Historie artefiletiky

Jak již bylo výše uvedeno, artefiletika vychází z arteterapie a když půjdeme ještě dál, tak počáteční kořeny sahají až k výtvarné výchově. Z tohoto důvodu se v následujících kapitolách budeme zabývat také historií výtvarné výchovy a arteterapie.

1.1.1 Výtvarná výchova

První materiály pro výtvarnou edukaci najdeme již v díle Jana Ámose Komenského Informatorium školy mateřské. Jan Ámos Komenský (1592–1670) vypracovává koncept senzualismu, což znamená aplikaci smyslové výchovy do výuky různých disciplín. Přináší celkový přístup k estetické výchově, který zahrnuje současný rozvoj výtvarných, hudebních, pěveckých a literárních vyjadřovacích prostředků, podporující úctu k dětskému výtvarnému projevu a zkoumání vývoje výtvarného citu dítěte. Pedagogický plán Komenského směřuje od přírodního řádu přes řád práce až k řádu umění (Řepa, 2022).

Obecné cíle výtvarné výchovy lze dle Potměšilové (2012) zredukovat na následující body:

- A. **Výtvarná senzibilita:** tato schopnost zahrnuje citlivou vnímavost a reakci na umělecké hodnoty. Jedná se o vnímání a porozumění estetickým prvkům výtvarného projevu.
- B. **Výtvarná představivost a fantazie:** tato dovednost spočívá ve schopnosti uchovávat v paměti výtvarné formy, pracovat s nimi a tvořit nové. Jedná se o kreativní schopnost vizualizace a kombinace myšlenek výtvarným způsobem.
- C. **Výtvarné myšlení:** v rámci této dovednosti můžeme řešit tvůrčí procesy a diskutovat o nich. Je to schopnost analyzovat a porozumět výtvarnému obsahu, stejně jako schopnost kriticky přemýšlet o vlastní tvorbě a tvůrčím procesu.

Tyto tři aspekty jsou klíčové pro celkový rozvoj výtvarných dovedností a umožňují jednotlivcům prohlubovat svou schopnost vnímání, tvorby a reflektování v oblasti výtvarného umění.

Dalšími důležitými aspekty v rámci výtvarné výchovy, o kterých se zmiňuje Potměšilová (2012), jsou:

1. **Rozvoj znalostí a porozumění:** tato fáze zahrnuje schopnost identifikovat konkrétní výtvarné prvky a integrovat je do specifického kontextu. Jednotlivec se učí pojmenovávat a chápat různé aspekty výtvarného projevu.

2. **Rozvoj tvůrčích a objevitelských dovedností:** podporuje představivost a fantazii a zároveň rozvíjí schopnost realizovat a manipulovat s výtvarnými objekty. Jednotlivec se učí tvořit nové nápady a vyjadřovat se prostřednictvím výtvarného média.
3. **Rozvoj hodnotících schopností:** zahrnuje schopnost rozpoznat a posoudit výtvarné formy a jejich spojitost s emocionálním prožitkem. Jednotlivec se učí vnímat umění kriticky a vyjadřovat své vlastní pocity a hodnocení.
4. **Rozvoj komunikačních dovedností:** zaměřuje se na schopnost popsat a hodnotit výtvarná díla slovně. Jednotlivec se učí vyjadřovat své myšlenky a pocity výtvarným jazykem a sdělovat své dojmy ostatním.
5. **Rozvoj sociálně-psychologických předpokladů:** přispívá k rozvoji citlivosti k hodnotám druhých lidí. Jednotlivec se učí respektovat a chápat různorodost výtvarného vyjádření, což podporuje empatii a porozumění ve společnosti.

Výtvarná výchova tímto způsobem podporuje celkový rozvoj jednotlivce, zahrnující jak tvůrčí aspekty, tak schopnost komunikace a sociální interakce.

1.1.2 Arteterapie

Potměšilová (2012) uvádí, že historie arteterapie je mnohem bohatší a rozmanitější. Počátky arteterapeutických snah lze sledovat až do doby před samotným vznikem pojmu „arteterapie“. V období pravěku a starověku se začaly formovat první výtvarné projevy s magickými a léčebnými účely. Barvy, tvary a kompoziční prvky výtvarných děl hrály klíčovou roli jako kulturní a archetypální symboly. Vytvářely se léčebné sošky a obrazce s pevnými pravidly magického léčení, což odráželo spojení umění s duchovním a terapeutickým rozměrem v pradávných společnostech. Tato praxe může být spojována s přírodními společnostmi, které dodnes praktikují léčebnou magii. Toto historické pozadí poukazuje na to, že výtvarné projevy byly využívány pro léčebné účely již před samotným vznikem formálního oboru arteterapie. Arteterapie je také spojena s hlubokými kulturními a historickými kořeny a neustále se na základě těchto historických kořenů a nových poznatků v oblasti psychoterapie a umění vyvíjí.

Arteterapie je vlastně interdisciplinárním mixem vizuálního umění a psychologie. Ve Spojených státech se poprvé objevila přibližně ve 40. letech 20. století, kdy Margaret Naumburg, již mnozí nazývali jako matku arteterapie, začala publikovat klinické případy a v roce 1943 dala jméno tomuto oboru (Gussak, 2016).

Dle Naumburgové je arteterapie způsob, jak lépe vyjádřit to, co cítíme a myslíme, pomocí kreseb a obrazů namísto slov. Edith Kramerová, další významná postava spojená s počátky arteterapie, přinesla nápad, že skrze výtvarné umění můžeme převést nebo transformovat naše hlubší emoce a myšlenky. Tímto způsobem vysvětlovala jednu důležitou skutečnost o arteterapii: když tvoříme umělecká díla, můžeme vyjádřit své osobní pocity a samotné tvoření může mít léčivý efekt (Potměšilová, 2012).

Arteterapie je jedním z psychoterapeutických přístupů, který využívá výtvarný projev klientů jako hlavní prostředek léčby. Zde nejde o vytvoření dokonalého nebo finálního uměleckého díla, ale spíše o proces tvorby samotné. Tento zajímavý obor začal vznikat přibližně před sto lety. Na samém začátku se odborníci soustředili na pozorování spontánní tvorby lidí s duševními problémy. Věřilo se, že jejich výtvarné práce mohou posloužit k přesnější diagnostice těchto obtíží. Postupem času se však zájem přesunul k tomu, jak lidé s psychickými problémy prožívají umění kolem sebe. Teprve po druhé světové válce začala být výtvarná terapie využívána k léčbě psychických poruch. Často se stala součástí komplexnějších přístupů, nikoli samostatné terapeutické metody (Case, 1990).

Slavík (1997) popisuje arteterapii jako klinický obor, jehož hlavním cílem je pomáhat lidem, kteří stojí na prahu duševních obtíží, s důrazem na zmírnění jejich utrpení. Teprve poté, co je dosaženo této úlevy, se arteterapie věnuje především podpoře a podněcování jejich osobního růstu a vývoje.

1.2 Praktická aplikace artefiletiky

Slavíková (2010) popisuje, že artefiletika není jen o tom, jak se děti cítí nebo jak umí komunikovat. Podstatou je, aby děti využívaly výtvarné aktivity k objevování věcí kolem sebe – jaké jsou kulturní vlivy nebo přírodní krásy. Artefiletika tak dává dětem šanci spojit vlastní zážitky s tím, co je obklopuje pomocí kreslení nebo malování.

Podle Slavíkové (2010) je artefiletika důležitá při podpoře duševního zdraví a rozvoje jednotlivců, a to si můžeme přiblížit v následujících bodech:

- **Podpora duševního zdraví:** artefiletika pomáhá posilovat dětské duševní síly a předcházet problémům v psychice a ve společnosti později v životě.
- **Životní dlouhodobost:** artefiletika neomezuje svou působnost pouze na raný věk – každý jedinec čelí výzvám a situacím po celý život.

- **Vnitřní procesy:** každý má svůj vnitřní svět plný vzpomínek, radostí i obav. Artefiletika umožňuje vyjádřit tyto niterné myšlenky a pocity prostřednictvím výtvarného projevu.
- **Výtvarný projev:** tvořivost umožňuje vyjádřit a vizualizovat tyto niterné obsahy, což pomáhá lépe s nimi pracovat.
- **Rozvoj porozumění:** artefiletika nám také umožňuje lépe rozpoznat, symbolicky zpracovat a porozumět těmto vnitřním procesům.
- **Sociální aspekt:** výrazným způsobem nám pomáhá poznat sebe a druhé lidi, snižovat zbytečné úzkosti a zvládat psychické výzvy.
- **Psychická opatření:** učí nás, jak psychicky zvládat situace, na které nemáme vliv, a zároveň nás podněcuje k odvaze měnit to, co můžeme ovlivnit.
- **Posílení duševního zdraví:** správný přístup k výtvarnému projevu může významně přispět k posílení nebo obnově našeho duševního zdraví.

Artefiletika klade důraz na propojení mezi vyjádřením (expresí) a zpětnou reflexí. Exprese se vztahuje hlavně k vnitřním pohnutkám a emocím, které jsou zcela autentické, jelikož vyjadřují to, co autor skutečně prožívá. Tímto způsobem umožňuje individuální projev a otevírání dveří jedinečnosti, projekce a seberealizace. Tato expresivní stránka využívá fantazii jako svůj základní zdroj a operuje s obrazy, které slouží jako symboly pro umělecký výraz. Exprese je jedinečným prostředkem k poznání, který nám pomáhá odhalit hlubokou pravdu o lidském světě. Reflexe slouží jako reakce na předchozí výraz a hraje klíčovou roli v procesu poznávání a sebepoznání. Tvoří jakýsi vnitřní dialog se sebou samým, jehož základem jsou jazyk a zkušenosti sdílené s ostatními (Slavík, 1997).

1.3 Klíčové faktory artefiletiky

Klíčovým faktorem pro identifikaci artefiletiky je přítomnost reflektivního dialogu; pokud chybí, nelze hovořit o artefiletice. Během reflektivního dialogu si jedinci postupně uvědomují různé aspekty a spojitosti vlastní tvorby a aktivně diskutují o těchto pozorováních mezi sebou. Jejich pozorování pak slouží jako základ pro další úvahy a prozkoumávání kulturního kontextu a různých lidských záležitostí. Reflektivní dialog vytváří spojení mezi osobními zkušenostmi jedinců a širším kulturním rámcem, což je klíčovým prvkem artefiletiky. V artefiletice používáme pojem "vzdělávací motivy" k popisu toho, jak lidé spojují své osobní zážitky s kulturou, což je vede k lepšímu pochopení sebe sama. Dalším důležitým faktorem v artefiletice je systematická práce s těmito vzdělávacími motivy. Kromě rozhovoru o svých

zážitcích, zde hraje roli i to, jak s těmito motivy pracujeme. Toto ji odlišuje od jiných způsobů učení. V artefietice se zaměřujeme na dva hlavní směry vzdělávací motivace, kdy první jsou takové, které nám pomáhají lépe poznat sami sebe, a pochopit, jak jsme spojení s kulturou a historií (to jsou motivy introspektivní) a druhé jsou takové, které nás vedou k objevování světa kolem nás – jaká je společnost, jak vypadá příroda. Tyto motivy nás učí, jak se dívat na věci, které vidíme ve svém okolí, a přemýšlet o nich svým způsobem (to jsou extrovertní motivy) (Slavíková, 2019).

Slavíková (2010) zdůrazňuje také třetí klíčový faktor artefietiky, který spočívá v propojení procesu poznávání okolního světa s introspektivním poznáváním sebe sama. Propojení těchto prvků rozšiřuje obzory artefietiky, především v rámci expresivní terapie, s důrazem na schopnost sebepoznání, která zahrnuje uvědomování si a obohacování osobních prožitků. Klíčovým je účinné zpracování těchto zážitků a schopnost s nimi efektivně pracovat, což výrazně ovlivňuje psychické zdraví. Artefietika tak proniká do oblastí se socioterapeutickým nebo psychoterapeutickým zaměřením. Tato integrace umožňuje komplexní pohled na proces učení, který zahrnuje nejen poznávání světa, ale i hloubkové porozumění sama samého a dopad na duševní pohodu.

1.4 Základní teoretické principy artefietiky

Artefietika, inspirovaná myšlenkami Müllera (2014), zakládá svůj přístup na několika klíčových konceptech, které přinášejí hloubku a komplexnost do procesu uměleckého vnímání:

- **Fenomenologická filozofie:**

Artefietika zdůrazňuje důležitost pečlivého a nepředsudkového pozorování. Je podněcována nápadem na to, vnímat svět kolem sebe tak, jako bychom jej viděli poprvé, s otevřeným srdcem a bez předem daných názorů.

- **Tvarová estetika a psychologie:**

Koncept "dobrého tvaru" v artefietice znamená hledání vyváženosti a dokonalosti v kompozici výtvarného projevu. Tvarová estetika a psychologie umožňují umělci vyjádřit a sdílet emoce a myšlenky skrze umělecký výraz.

- **Sémiotika:**

Artefietika se věnuje interpretaci a poznávání symbolů a znaků. Umělec tyto symboly a znaky využívá jako prostředky pro sdílení svých hlubších myšlenek a emocí. V rámci sémiotiky se pojmy definují následovně: Znak představuje jednoznačný odkaz na konkrétní věc

nebo koncept, zatímco symbol má vícestupňovou povahu, vyjadřuje se v závislosti na předchozích zkušenostech a kulturním kontextu.

Celkově lze říci, že tyto teoretické základy přináší uměleckému procesu v artefietice hloubku a umožňují lepší porozumění vztahům mezi uměním a lidským vnímáním světa.

Dalším významným konceptem, který má v artefietice význačné místo, je výtvarný, či umělecký zážitek. Při setkání s uměleckým dílem mohou různí lidé prožít rozmanité emoce, pocity, získat různé poznatky nebo nalézt odpovědi na různé otázky. Každý umělecký zážitek je tak jedinečný a osobní. Představuje jakýsi individuální střet s uměleckou symbolikou (Potměšilová a kol., 2010 in Potměšilová, 2012).

Dle Slavíka (1997) je možné umělecký zážitek rozčlenit do čtyř základních komponent, které přispívají k celkovému vnímání a prožívání:

Významová stránka: Zaměřuje se na to, jak přiřazujeme aktuální situaci k určitému smyslu. Je to takové vnímání, které není moc závislé na okolnostech, spíše vychází z toho, jak vidíme různé věci kolem nás.

Tvorba a struktura: Jedná se především o vnímání věci, jakým způsobem jsou udělány, z čeho jsou vytvořeny a jak jsou postaveny. Naše pozornost ulpívá na tom, jak vypadají dané věci a snažíme se pochopit, jak byly vyhotoveny.

Výraz a nálada: Tato část zkoumá, jak autor představuje věci ve svém díle, co cítíme, když se na to díváme. Pomáhá nám zachytit různé pocity a emoce, které z díla vychází.

Zážitek: Je o tom, jak se cítíme při pohledu na to, co vidíme, a jaký máme momentálně pocit. Závisí to na našich prožitcích a našem pohledu na konkrétní věc.

Tyto čtyři komponenty tvoří neoddělitelný celek a společně formují způsob, jakým člověk vnímá a prožívá různé situace a objekty.

Umělecké dílo může být pro nás jakousi výzvou k technickému zkoumání, nebo spíše podnětem pro naše emoce. To závisí na tom, jak jsou jednotlivé části díla přítomny. Když se více soustředíme na technické detaily, mluvíme o tom, že dílo má spíše znakový charakter. Na druhou stranu, pokud jsou důrazněji zastoupeny emocionální prvky, říkáme, že má spíše symbolický charakter. Poměr mezi technickými a emocionálními aspekty nám pomáhá hodnotit, co pro nás dílo znamená. Tento poměr může být klíčový pro pedagogickou práci, protože nás vede k hlubšímu zkoumání struktury uměleckého materiálu. Zároveň nás povzbuzuje k reflexi nad tím, jak nás dílo ovlivňuje na emocionální úrovni (Potměšilová, 2012).

1.5 Témata a oblast obsahu v artefiletice

Slavík (1997) uvádí, že v pedagogickém kontextu lze zdůraznit buď čistou expresi (výraz), nebo naopak pouze reflexi (komunikaci), nebo ve vhodných podmínkách může vzniknout nová forma, která se pohybuje někde mezi těmito dvěma póly:

- **Výraz** – tento aspekt artefiletiky se soustředí na tvůrčí pohyb směrem od vnitřního světa jedince směrem ven do okolního světa. Důležitými prvky v tomto okruhu jsou:
 - Stabilita identity – jde o míru stability a jasnosti vlastní identity jedince.
 - Konflikty identity – rozpory v identitě mohou ovlivnit úpravu výrazových projevů.
 - Akce a zásah – výraz vyžaduje jednání, akce a interakce s okolním světem.
 - Výtvarný projev – v rámci výtvarného projevu se výraz odráží v jedinečnosti nápadů, originalitě tvarů a barevných stylizací, deformací a kompozičním uspořádání.
- **Komunikace** – v našem kontextu je pojímána jako dialog mezi minimálně dvěma subjekty, které mají stejný význam a status. Tento dialog zahrnuje střídání rolí mezi tím, kdo naslouchá a snaží se rozumět, a tím, kdo komunikuje a snaží se být pochopen. Klíčovým prvkem v interakci je vzájemný vztah Já, Ty a My. Základními charakteristikami komunikace jsou:
 - Dialog - interakce vyžaduje dialog, což zahrnuje aktivní účast obou subjektů v komunikaci.
 - Vztahový prostor – tento koncept zahrnuje vzájemné vztahy mezi subjekty, ve kterých dochází ke vzájemné interakci a ovlivňování.
 - Otevřenost a upřímnost – pro smysluplnou interakci je klíčová otevřenost a upřímnost v komunikaci.
 - Jednání a ohleduplnost – interakce vyžaduje aktivní jednání a současně ohleduplnost vůči druhému subjektu.
 - Zapojení a vzájemná podpora – interakce může zahrnovat zapojení a vzájemnou podporu s cílem dosáhnout stanoveného účelu.
- **Forma** – výsledek tvůrčího procesu, ve kterém dochází k harmonickému spojení různých prvků. Forma v artefiletice může být strukturovaná následujícím způsobem:
 - Výsledky tvorby – forma reprezentuje konečný tvar nebo výtvarné dílo, které vzniklo prostřednictvím tvůrčího procesu.

- Harmonie a vyváženost – forma slouží k propojení a uspořádání různých prvků v díle tak, aby vytvořila esteticky harmonický a vyvážený celek.
- Příležitost k dokonalosti – forma klade důraz na dosažení dokonalosti a kultivovanosti ve výtvarném projevu, což pro tvůrce představuje různé možnosti.
- Respekt a empatie – práce s formou zahrnuje interakci a vztahy mezi tvůrci a jejich díly a zde je zapotřebí respektu a empatie.
- Stabilita a ustálenost – forma přináší do mezilidských vztahů a tvůrčího procesu jasnost, stabilitu a uspořádání, což přispívá k lepšímu porozumění a řádu v komunikaci a tvůrčím vyjádření.

1.6 Prostředky vyjádření v rámci artefiletiky

Exler (2015) uvádí, že v rámci artefiletiky se výtvarným tvůrčím procesem neomezujeme pouze na klasickou výtvarnou techniku jako je kresba, malba, modelování a práce s prostorem, které nám slouží k vyjádření myšlenek a emocí. Artefiletika inovativně spojuje výtvarné umění s dramatickými prvky, což poskytuje možnost zapojení různých druhů uměleckých projevů. Tím vzniká široké pole pro kreativitu a tím se také v artefiletice otevírají dveře k dalším projevům jako je hudba, pohyb, taneční prvky a verbální vyjádření. Emoce a myšlenky se tak mohou stát součástí výtvarného procesu, který je projevem originálního výrazu jednotlivce. Při hodnocení tvorby se kladně oceňuje individualita a jedinečnost tvůrčího výrazu, a také podporuje radost z procesu tvoření.

Artefiletika představuje most mezi výtvarnou výchovou a arteterapií, spojující tyto dvě oblasti do jedinečného celku. Je to jako výtvarná výchova s hlubším smyslem a rozšířenými možnostmi. Také tvoří významnou součást preventivních opatření, které jsou organicky zahrnuty do školního prostředí, kde své přirozené místo nachází v běžném školním procesu. Tento proces je jak v rámci povinných programů, tak i v rámci volitelných či zájmových aktivit (Slavík, 1997).

Slavík (1997) naznačuje, že artefiletika může hrát klíčovou roli jako jakýsi první odrazový můstek pro odhalování, analyzování a řešení psychických a sociálních problémů. Tato perspektiva může být považována za druh obrazového screeningu, kde se prostřednictvím tvůrčích aktivit a výtvarného vyjádření mohou objevovat nebo alespoň náznakově zaznamenávat aspekty, které by jinak mohly zůstat mimo zorné pole běžného školního vzdělávání. Artefiletika tak může sloužit jako citlivý indikátor pro pedagogy k identifikaci

a pochopení komplexních potřeb a emocí žáků, což napomáhá vytvářet podporující prostředí v rámci školního vývoje.

Artefiletika nám ukazuje, že výtvarné umění může být klíčem k rozvoji nejen našeho kreativního potenciálu, ale také naší duševní pohody a schopnosti vyjádřit a pochopit složité pocity. Je to cesta k objevování světa a sebe sama skrze barvy, tvary a vlastní tvůrčí sílu.

2 VÝVOJOVÁ PORUCHA INTELEKTU

Vývojová porucha intelektu je běžnou odchylkou v centrální nervové soustavě a historicky byly osoby s touto poruchou společností segregovány, ignorovány a někdy dokonce diskriminovány. To často souviselo s nedostatečným pochopením a respektem k potřebám a projevům jedinců s poruchou intelektového vývoje (Janků, 2014).

Cesta k přijetí termínu „vývojová porucha intelektu“ vedla přes rozmanitost v terminologii. Tato rozmanitost vychází z různých etických zásad. Hlavním důvodem změn v pojmenování je to, že některé termíny, původně používané jako odborné pojmy, byly vnímány jako urážlivé. Proto byly postupně opuštěny pojmy označující stupně postižení, jako debilita, imbecilita, idiocie a idioimbecilita. Místo termínu „mentálně retardovaný“ (nebo „mentálně postižený“) se doporučuje používat výraz „osoba s mentálním postižením“. Tímto způsobem se respektuje důstojnost a individualita lidí s touto diagnózou (Valenta, 2021).

Je také důležité poznamenat, že v současné době se v rámci Mezinárodní klasifikace nemocí ve verzi 11 (MKN 11) pracuje na oficiálním označení „osoba s vývojovou poruchou intelektu“, které lépe reflektuje jejich individuální potřeby a důstojnost.

2.1 Definice vývoje poruchy intelektu

Dle Ústavu zdravotnických informací a statistiky (2023) „*poruchy vývoje intelektu jsou skupinou etiologicky rozmanitých stavů vznikajících během vývojového období. Jsou charakterizovány významně podprůměrnou úrovní intelektových funkcí a adaptivního chování, které jsou přibližně dvě či více směrodatné odchylky pod průměrem (přibližně pod 2,3 percentilem) dle odpovídajících normovaných standardizovaných a individuálně administrovaných testů. Pokud nejsou tyto testy k dispozici, je pro diagnostiku poruch vývoje potřeba spolehnout se na klinický úsudek založený na patřičném zhodnocení vzájemně srovnatelných ukazatelů chování*“.

Také lze tuto poruchu „*definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatalní, perinatální i postnatální etiologií*“ (Valenta, 2021, s. 16).

Vágnerová (2004, s. 289) popisuje tutéž poruchu jako „*souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Je definována jako neschopnost dosáhnout odpovídacího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován. Hlavními znaky mentální retardace jsou*

nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení a z toho vyplývající obtížnější adaptace na běžné životní podmínky. Limitovaný rozvoj rozumových schopností bývá spojen s postižením či změnou dalších schopností a s odlišnostmi ve struktuře osobnosti.“

2.2 Etiologie

Švarcová (2011) představuje složitost příčin vývojových poruch intelektu a identifikuje dva hlavní druhy faktorů: vnitřní (endogenní) spojené s genetikou a biologickými procesy a vnější (exogenní), zahrnující vlivy prostředí a vnějších podmínek. Tato dvojitá perspektiva odráží komplexnost této problematiky. Diskuse v odborné literatuře často zaměřuje pozornost na mentální postižení, které může být buď vrozené nebo může vzniknout v průběhu života. Vývoj faktorů lze analyzovat v časových fázích, což nabízí tři klíčové oblasti: prenatální, perinatální a postnatální. Valenta (2018) se zmiňuje o tom, že prenatální faktory, které se vztahují k období před narozením a zahrnují také období těhotenství, mohou ovlivnit vývoj intelektu. Perinatální faktory se zaměřují na události a podmínky během porodu, které mohou mít vliv na rozvoj dítěte. Postnatální faktory se naopak týkají období po narození a zahrnují vlivy, jež se projevují během dětského vývoje.

Rozmanitost těchto faktorů zdůrazňuje složitost problematiky vývojových poruch intelektu. Komplexní pohled je klíčový pro úspěšné studium a diagnostiku, která si vyžaduje pochopení a propojení genetických, biologických a environmentálních aspektů. Pouze tak můžeme efektivně přistoupit k problematice a hledat vhodné terapeutické a preventivní strategie.

Endogenní faktory – vnitřní příčiny mohou vzniknout vlivem genetických znaků zděděných po rodičích. Tyto vlivy mohou způsobit problémy v genetickém systému, jako jsou chyby v genech nebo na chromozomech. Díky moderním testům, které se provádějí během těhotenství, zejména u žen starších 35 let, můžeme nyní odhalovat tyto genetické problémy u plodu před jeho narozením. Tyto testy zahrnují odběr plodové vody, vzorků z placenty nebo dokonce pupečnickové krve, což se děje pomocí jemného vpichu do břicha matky. Tím můžeme zjistit, jestli má dítě nějaké genetické problémy nebo chyby v chromozomech, než se narodí.

Exogenní faktory – vzniklé vlivem prostředí – vznik vývojové poruchy intelektu může být způsoben různými vnějšími vlivy, které mají potenciál ovlivňovat mozkový vývoj jedince od samého počátku až po dospělost. Tyto faktory zahrnují období těhotenství, proces porodu, rané období po narození, vývoj v raném dětství i v průběhu dospělosti (Česká průmyslová zdravotní pojišťovna, 2023).

Valenta (2021) uvádí, že vznik vývojové poruchy intelektu může být ovlivněn různými faktory během tří klíčových období:

1. Prenatální období:

- **Dědičné faktory:** Přenos genetických predispozic z rodiny.
- **Genetické mutace a anomálie:** Odchytky a mutace spojené s metabolickými onemocněními.
- **Poruchy chromozomů:** Trizomie a další genetické poruchy spojené s chromozomy.
- **Toxické expozice:** Vystavení matky a plodu toxickým látkám.
- **Nedostatek plodové vody:** Nedostatek plodové vody s negativními dopady na vývoj plodu.

2. Perinatální období:

- **Perinatální encefalopatie:** Organické poškození mozku v průběhu porodu.
- **Mechanické poškození mozku během porodu:** Tlak na hlavičku plodu a porodní traumata.
- Specializovaná péče a prevence jsou klíčové při diagnostice a podpoře rodin.

3. Postnatální období:

- **Infekce během dětství:** Zánět mozku způsobený infekcemi.
- **Mechanická poškození:** Diagnostika a léčba nádorů a krvácení do mozku.
- **Onemocnění s intelektuální degradací:** Včasná diagnostika onemocnění, jako je například Alzheimerova choroba.
- **Sociální faktory:** Podpora sociálního rozvoje, rodiny a komunity v prevenci snížení intelektových schopností.

Další možné příčiny zahrnují infekce, expozici toxinů, traumatické zážitky, genetické faktory, nedostatek živin a neurologické poruchy. Komplexnost interakcí těchto faktorů zdůrazňuje potřebu individuálního přístupu a spolupráce mezi zdravotníky a rodinou dítěte (Valenta, 2021).

2.3 Klasifikace a charakteristika vývojové poruchy intelektu

Zde uvádíme Mezinárodní klasifikace nemocí (dále jen MKN), které slouží k hodnocení lidských onemocnění a zdravotních problémů. Desátá revize (MKN-10) byla v ČR platná přes 30 let, a nyní se připravuje na implementaci nová verze MKN-11, s vylepšeným kódovacím systémem a obsahem. Proces implementace zahrnuje tvorbu analýz, školení zdravotnických pracovníků a spolupráci s mezinárodními partnery. MKN-11 přináší technické inovace

a detailnější klasifikaci onemocnění, přizpůsobenou digitální době a potřebám moderní medicíny (Ústav zdravotnických informací a statistiky, 2023).

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10)

F70 - Lehká mentální retardace

F71 - Středně těžká mentální retardace

F72 - Těžká mentální retardace

F73 - Hluboká mentální retardace

F78 - Jiné organické psychické poruchy

F79 - Nespecifikované organické psychické poruchy

11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11)

6A00.0 Mírná porucha vývoje intelektu

6A00.1 Středně těžká porucha vývoje intelektu

6A00.2 Těžká porucha vývoje intelektu

6A00.3 Hluboká porucha vývoje intelektu

6A00.4 Porucha vývoje intelektu, dočasná

6A00.Z Poruchy intelektového vývoje, neurčené

Mírná porucha vývoje intelektu

Mírná vývojová porucha intelektu se obvykle diagnostikuje až později, typicky v předškolním věku nebo po nástupu do školy, kdy začnou vznikat problémy s učením. Pokud je přítomno kombinované postižení, diagnostika je dříve. V průběhu prvního roku života se dosahování základních vývojových milníků, zejména v oblasti motorických dovedností, pohybuje v normálním rozmezí nebo vykazuje jen mírné opoždění. Zpoždění ve vývoji řeči není typické, omezení nebo zpomalení se zvyšuje až při řešení náročnějších úkolů a situací. Z důvodu jejich větší zranitelnosti vůči jiným vlivům a ochotě přijmout rady od ostatních, mohou být tito jedinci snáze zneužiti a ovlivněni ostatními lidmi. Schopnost abstrakce a logického deduktivního myšlení je omezená. Lidé postižení touto poruchou mohou vykazovat omezenou schopnost flexibilního myšlení a stereotypní přístup k úlohám, přesto vynikají v oblasti mechanické paměti a vizuálně-motorických dovedností. Často mají potíže se specifickými poruchami učení, a to víc než ostatní jedinci, což pravděpodobně může souviset s problémy v jejich nervové soustavě. Po absolvování základního vzdělání a odborného učiliště

většina z nich rozvine potřebné dovednosti a může žít samostatně, i když v náročnějších situacích mohou občas potřebovat podporu ze strany okolí (WikiSkripta, 2023).

Středně těžká porucha vývoje intelektu

Zde je vývoj osob zřetelně zpožděný a omezený, motorické i psychické dovednosti a schopnosti se získávají pomalu a nesourodě. Jedinec se snaží zvládnout základní dovednosti, jako je stravování, osobní hygiena, chůze a pohyb, ale s obtížemi. Až do dospělosti je zřetelná prodleva ve vývoji řeči a myšlení, které má omezený charakter, je stereotypní, nepřesné a jednotvárné. Jedinec je neschopen formulovat komplexní věty; jeho slovní zásoba je omezená a jednoduchá. Převahu mají jednoslovné a jednoduché výrazy a komunikace s ním je často neverbální. Rozvoj dovednosti starat se sám o sebe závisí na vnější motivaci a dozoru (Franiok, Kysučan, 2002 in Janků, 2014).

Avšak osoby se středně těžkou poruchou vývoje intelektu jsou schopny dosáhnout velmi dobrých výsledků. V dospělosti jsou tito jedinci odkázáni na pevný stereotyp, organizaci a strukturu, která jim umožňuje provádět jednoduché manuální úkoly, a i když mají obvykle zachovanou fyzickou mobilitu a aktivitu, samostatný život pro ně není možný (Švarcová, 2011).

Těžká porucha vývoje intelektu

Bendová (2011) vyzdvihuje podobnosti mezi jedinci s těžkou vývojovou poruchou intelektu a těmi, kteří mají středně těžkou formu této poruchy, což se týká nejen klinického obrazu, ale i organické etiologie. Je význačné, že tato skupina projevuje výraznější úroveň postižení. Mnozí jedinci v této kategorii čelí závažným obtížím a doprovodným vadám, zejména v oblasti komunikace.

Těžká vývojová porucha intelektu znamená výrazné omezení intelektuálních schopností a adaptace na běžné životní situace, s výraznými omezeními ve schopnostech učení, komunikace a sociální interakce. Ti, kteří trpí touto poruchou, vyžadují značnou míru podpory a péče, často mají obtíže s porozuměním abstraktním konceptům a náročným sociálním situacím (Klenková, 2004 in Bendová, 2011).

Hluboká porucha vývoje intelektu

Osoby s touto poruchou mají závažné obtíže s porozuměním pokynům a instrukcím nebo s jejich plněním. Jedná se o jedince, jejichž mentální schopnosti odpovídají dětem mladším tří let. Většina z nich má vážná tělesná omezení nebo je úplně nehybná. Často mají problémy s kontrolou močení a stolice a mohou komunikovat pouze jednoduše. Obvykle

potřebují pomoci s běžnými věcmi a jsou plně závislí na nepřetržité péči. Tito jedinci mají často velmi slabou schopnost v porozumění a používání řeči, jsou schopni reagovat pouze na jednoduché pokyny. Vývoj jejich schopnosti vyjadřovat se téměř nepostupuje, s vhodným vedením a podporou lze dosáhnout základních zrakově-prostorových orientačních dovedností (Opatřilová, 2005).

Porucha vývoje intelektu, dočasná

Vývojová porucha intelektu dočasná se obvykle diagnostikuje u kojenců a dětí do čtyř let, kdy jsou patrné známky narušeného intelektového vývoje. V případech této poruchy dochází k situaci, kdy není jednoznačně možné identifikovat přesnou příčinu nebo charakter poruchy intelektového vývoje. Tato nejednoznačnost může vzniknout v důsledku různých faktorů, včetně senzoryckých nebo tělesných postižení, motorických obtíží, problémového chování nebo současných poruch. V takových případech je nezbytné přistupovat k diagnostice a péči s ohledem na specifické potřeby jednotlivce (Ústav zdravotnických informací a statistiky, 2023).

Poruchy intelektového vývoje, neurčené

Je stanoveno, že se jedná o mentální postižení, ale kvůli omezenému množství znaků nelze osobu přesně klasifikovat (Bartoňová, 2007).

2.4 Charakteristické rysy u osob s poruchou vývoje intelektu

Při provádění vzdělávacího procesu s osobami, které trpí vývojovou poruchou intelektu, je nezbytné brát v úvahu jejich jedinečné vlastnosti. To zahrnuje respektování závažnosti jejich postižení, které má vliv na jejich schopnosti v oblasti vnímání, myšlení, paměti a komunikace (Bendová, 2011).

Tématika této specifické skupiny jedinců s vývojovou poruchou intelektu je mimořádně náročná. Tato náročnost vyplývá především z rozsáhlé variability mezi jednotlivci, neboť každý z nich nese své jedinečné individuální rysy a osobnostní charakteristiky, které formují jejich unikátnost. Dále hraje významnou roli široká škála mentálních procesů těchto jedinců, zejména ve sférách vnímání, paměti, kognitivního myšlení, emocionálního prožívání a schopnosti vyjadřovat vlastní vůli. Tyto rozdíly jsou značně ovlivněny hloubkou a nerovnoměrností poruchy intelektového vývoje, věkem jedince

a stimulací ve společenském prostředí, ve kterém žije. Dále jsou ovlivněny výchovnými praktikami a získanými životními zkušenostmi (Černá, 2008).

Vnímání

Smyslové vnímání je klíčovým prvkem našeho kontaktu se světem kolem nás. Vnější podněty jsou zachycovány pomocí smyslových analyzátorů, a jedním ze základních stavebních kamenů tohoto procesu jsou počítky. Tyto počítky jsou individuálními charakteristikami podnětů, které nám umožňují registrovat různé vlastnosti okolního světa. Spojením a interpretací těchto smyslových podnětů vznikají vjemy, které hrají klíčovou roli v celkovém vnímání dané situace. Tento proces umožňuje, aby podnět byl vnímán jako celek, a představy vytvářejí živé prezentace dříve zachycených dojmů. Smyslové vnímání, ať už jde o sluchové nebo zrakové, je vždy podléhající selekci. To znamená, že vybírá určité aspekty podnětu na základě individuálních zkušeností a preferencí. Barva, tvar a další charakteristiky podnětu hrají klíčovou roli v tomto selektivním procesu, který formuje naše vnímání světa. Vytváří se asociativní spojení mezi různými částmi našich smyslových analyzátorů v mozku. U jedinců s poruchou vývoje intelektu se proces utváření těchto podmíněných spojů odehrává v pomalejším tempu. To má za následek zpomalení a omezení jejich schopnosti vnímat vizuální informace, což je důležité brát v úvahu během jejich vzdělávání (Bendová, 2011).

Myšlení

Bartoňová (2007) se zmiňuje o myšlení takto: myšlení u dětí trpících poruchou vývoje intelektu bývá často stereotypní a nepoddajné, přilnou k určitému myšlenkovému modelu. Častokrát se jejich myšlení projevuje konkrétností a nedostatečnou schopností analyzovat a spojovat myšlenky. Výrazná nekritičnost je též obvyklá v myšlení jedinců s touto poruchou. Tvoření pojmů může být zdlouhavé a jejich úsudky mohou být nepřesné. Vyšší abstrakce a generalizace bývají pro ně obtížné nebo nemožné.

Bendová (2011) zdůrazňuje, že u jedinců, zejména u dětí s poruchou vývoje intelektu, jsou řeč a slova klíčovým prostředkem pro vyjádření myšlenek. Nicméně u těchto dětí se vyskytují výrazné obtíže v oblasti verbálního projevu. Tyto obtíže jsou způsobeny nedostatečným funkčním vybavením korových analyzátorů a integrátorem fatických funkcí. To znamená, že omezená funkčnost určitých částí mozku a nízká účinnost komunikačních funkcí mohou bránit těmto jedincům v plnohodnotném verbálním vyjadřování svých myšlenek.

Paměť

Klíčovým aspektem osobnosti je paměť a pro diagnostiku speciální pedagogiky je důležité rozlišovat mezi krátkodobou a dlouhodobou pamětí. Primárně probíhá krátkodobé ukládání s rychlým vyblednutím, poté dlouhodobé ukládání bez rozpadu paměťových stop a následně fáze vybavování a reprodukce informací (Valenta, 2003 in Janků, 2014).

Osoby s danou poruchou projevují charakteristické vlastnosti v oblasti paměti. Již v počátečním procesu učení a zapamatování informací projevují pomalý postup. Jedincům chybí snaha porozumět učivu a kvůli slabé schopnosti abstraktního myšlení a fantazie nedokážou dospět k logickým závěrům. V tomto stádiu potřebují opakovaně praxi, přičemž počet opakování závisí na hloubce postižení. V druhé fázi procesu pamatování a udržení informací v paměti je pozorovatelný rozdíl v množství i kvalitě operací. Dochází k vyššímu zapominání ve srovnání s lidmi bez poruchy vývoje intelektu a množství zachovaných informací je markantně nižší (Švarcová, 2011).

U lidí s touto poruchou je pozorovatelné pomalé a často chybové vybavování a reprodukce informací. Dochází k neschopnosti efektivně třídit paměťové stopy, což ovlivňuje proces vybavování nezávisle na kritériích důležitosti, potřeby nebo významu. Z tohoto důvodu je důležité v rámci speciálně pedagogické péče začleňovat cvičení paměti jako běžnou součást, která může přispět k optimalizaci kognitivních schopností této specifické skupiny jedinců (Vítková, 2014 in Janků, 2014).

Pozornost

Záměrná pozornost, která je ovládána vůlí a má formu podmíněného reflexu, hraje v procesu výuky klíčovou roli. Dále je třeba poznamenat, že u žáků s poruchou vývoje intelektu má záměrná pozornost specifické rysy. Může být charakterizována omezeným rozsahem sledovaného pole, nestabilitou a snadnou únavou. Tito jedinci mají omezenou tendenci a schopnost zaměřit se na jednu věc, ale zároveň nejsou schopni rozdělit svou pozornost na více úkolů současně. S nárůstem počtu úkolů roste i riziko chyb. Doba, po kterou jsou schopni udržet svou pozornost, je krátká v porovnání s jejich intaktními vrstevníky. Je důležité zohlednit tuto omezenou schopnost soustředění a zahrnout do pravidelné výuky aktivit i čas na relaxaci. Při výuce je třeba brát v úvahu také další aspekty osobnosti, jako jsou emocionální projevy, aspirace a vůle, protože tyto faktory mohou mít významný vliv na vzdělávací proces (Valenta, 2015).

Emotivita osob s vývojovou poruchou osobnosti

Emotivita osob s vývojovou poruchou intelektu je zajímavým a komplexním tématem. Zdá se, že nízká funkce řídicího mozku hraje klíčovou roli v projevech emocí u těchto jedinců. Jejich intenzivní a nekontrolované emoce mohou přinášet výzvy v každodenním životě, a to nejen pro ně, ale i pro lidi v jejich okolí. Egocentrické emoce a náladové výkyvy mohou ovlivňovat vytváření hodnot a postojů jedince, což může mít dalekosáhlé dopady na jeho interakce ve společnosti. Zajímavé je pozorovat, jak s věkem dochází ke změnám v intenzitě emocionálních reakcí, což může mít vliv na adaptaci a zvládání emocí v různých životních fázích. Přestože afektové stavy a poruchy nálad mohou představovat výzvu, je důležité klást důraz na individuální potřeby a poskytovat těmto jedincům podporu, která umožní rozvoj vyšších emocí a schopností, jako je odpovědnost a empatie. Tímto způsobem lze přispět k celkovému osobnostnímu rozvoji a kvalitě života těchto jedinců (Bartoňová, 2007).

Volní vlastnosti

Významné je také zkoumání vlivu emocí na mentální stav a chování jedinců s poruchou vývoje intelektu. Je u nich pozorována nízká emoční stabilita, neschopnost se zapojit do emočního zvládání a často je zde problém s emocionálním vyrovnáváním. Mohou mít problémy v situacích vyžadujících emoční regulaci, což může ovlivňovat jejich chování a sociální interakci. Je důležité tuto problematiku zohlednit v rámci pedagogické a terapeutické podpory těchto jedinců. Nedostatečná vůle u těchto osob se projevuje neschopností jednat podle toho, co je aktuálně žádoucí nebo hodnotné. Je to jeden z rysů nezralé osobnosti. Jejich psychické potřeby nejsou hierarchizovány a rozvinuty tak, jak by měly být, což znamená, že mohou mít problémy s pochopením, co se od nich očekává v daný okamžik, protože to nesouvisí s jejich aktuálními pocity a potřebami. Impulzivní chování, kdy reagují rychle, nepřiměřeně a „bez rozumu“, je často důsledkem nezralého vývoje jejich osobnosti. Rozvoj volních vlastností u těchto jedinců probíhá pomaleji než u běžné populace. Výchova jedinců s vývojovou poruchou intelektu vyžaduje značnou míru trpělivosti, pedagogických dovedností a konzistentního přístupu (Švarcová, 2011).

Sebehodnocení

Dle Krejčířové a Valenty (1997 in Bendová, 2012) bývá sebehodnocení často ovlivňováno názory lidí, kteří jsou pro jedince emocionálně významní, a někdy se stane, že automaticky přejímají jejich názory a berou je jako nezvratnou pravdu. Vzhledem k tomu, že sebepojetí a sebehodnocení hrají klíčovou roli v osobnosti každého jednotlivce, je vhodné,

aby i jedinci s postižením měli možnost využít tyto aspekty své osobnosti. Proces rozvoje sebehodnocení je výrazně ovlivněn výchovou a motivací. U osob s poruchou vývoje intelektu hraje významnou roli také způsob, jakým přemýšlí. Mnozí z nich často nemohou realisticky posoudit své vlastní schopnosti a často jednají v rozporu s nimi. Toto je během jejich vzdělávání rovněž důležité brát v úvahu.

3 PRAKTICKÁ ŠKOLA DVOULETÁ

Praktická škola dvouletá poskytuje možnost získat střední vzdělání pro žáky s různými specifickými vzdělávacími potřebami. Tento typ školy je vytvořen s ohledem na žáky se středně těžkým stupněm vývojové poruchy intelektu, ale otevřen je i pro jednotlivce s lehkou vývojovou poruchou intelektu, kteří zároveň trpí jiným zdravotním postižením. Žáci, kteří úspěšně dokončili povinnou školní docházku na základní škole určené pro žáky se zdravotním postižením nebo na speciální základní škole, jsou vítáni na této dvouleté praktické škole. Kromě toho mohou školu navštěvovat i ti, kteří sice dokončili povinnou školní docházku, ale nedokončili základní vzdělání. Škola se otevírá pro žáky s různými vzdělávacími potřebami, včetně těch, kteří nemohou získat vzdělání jinde z důvodu svých zdravotních omezení a kombinace poruch vývoje intelektu. Snaží se vytvářet inkluzivní prostředí, které podporuje individuální rozvoj každého žáka, a pomáhá jim dosáhnout svého plného potenciálu (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá, 2009).

3.1 Charakteristika a organizace

Z výše uvedených skutečností je zjevné, že praktická škola dvouletá je určena žákům, kteří nemohou získat středoškolské vzdělání na klasické střední škole, ale jsou schopni se dále vzdělávat. Jedná se o skupinu žáků, kteří mají různou míru zdravotního postižení. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby byla zdravotní způsobilost žáků před zahájením vzdělávání posouzena lékařem. Ten bere v úvahu žákův zdravotní stav, a také se zaměřuje na povahu toho, co bude daná osoba studovat a jaké odborné dovednosti žák během učení získá (Bartoňová, 2007).

Ve školním prostředí žáci rozšiřují své znalosti a dovednosti, aby lépe připravili sebe a svou budoucnost. Cílem je nejen poskytnout jim všeobecné vzdělání, ale také se zaměřit na praktické dovednosti a návyky, které pro ně budou důležité v každodenním životě a později v pracovní kariéře. Studium na této škole rozvíjí nejen obecné znalosti, ale klade důraz i na odborné dovednosti související s oborem, který si žáci vybrali. V průběhu vzdělávacího procesu se důraz klade na systematický rozvoj manuálních dovedností, nezbytných pro specifické profese v oblasti služeb, zdravotnictví, výroby a zemědělství. Tímto způsobem jsou žáci připravováni na efektivní vykonávání pracovních úkolů a zároveň jsou motivováni k případnému dalšímu studiu. V praxi to znamená, že se vzdělávací program neomezuje pouze na teoretické znalosti, ale aktivně rozvíjí praktické dovednosti potřebné pro úspěšné uplatnění v různých odvětvích pracovního života. Žáci získávají nejen teoretický základ, ale také praktickou zkušenost, což jim poskytuje výhodu při vstupu na trh práce. Důraz

je kladen na individuální potřeby každého žáka, a tím se vytváří prostředí, které podporuje jejich osobní rozvoj a posiluje jejich schopnost aplikovat získané dovednosti ve skutečném pracovním prostředí. Celkově tímto způsobem škola připravuje žáky nejen na úspěšný vstup do pracovního života, ale také na trvalejší a hlubší angažovanost v jejich profesním růstu (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá, 2009).

Vzdělávání na praktické škole dvouleté probíhá formou prezenční výuky. Vzhledem k tomu, že tato škola je určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou vzdělávací podmínky důkladně přizpůsobeny. Je klíčové systematicky reagovat na individuální potřeby každého žáka, s ohledem na jeho jedinečné charakteristiky. V tomto rámci je vždy prioritou respektovat a přizpůsobit vzdělávání podle individuálních zvláštností každého jednotlivce. Flexibilita v metodách výuky a podpora personalizovaných přístupů jsou základními pilíři vytváření inkluzivního prostředí, které umožňuje optimální vývoj a učení každého studenta. Přizpůsobení vzdělávacích podmínek na základě individuálních potřeb posiluje efektivitu výuky a přispívá k celkovému rozvoji žáků. Tímto způsobem škola aktivně podporuje každého žáka na jeho vzdělávací cestě, přičemž klade důraz na inkluzivní prostředí a respekt k jedinečným schopnostem a potřebám každého studenta. Učitel by měl brát v úvahu zejména zdravotní stav žáka, stupeň jeho postižení a specifické problémy, které jsou spojeny s daným typem postižení. Při plánování a realizaci výuky je nezbytné brát v úvahu zejména schopnosti žáků v oblasti fyzické, psychologické a sociální. Úpravy se týkají organizace výuky, volby výukových metod, obsahu učiva, výběru didaktických prostředků nebo úpravy metod hodnocení žáka (Bartoňová, 2007).

3.2 Cíle praktické školy dvouleté

Cílem praktické školy dvouleté, jak je formulováno v dokumentu Rámcový vzdělávací program (RVP), je především poskytnout žákům znalosti, které budou praktické a aplikovatelné v reálném životě (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá, 2009). Zároveň se škola zaměřuje na rozvoj těchto dovedností a poskytnutí pevných základů pro jejich celoživotní vzdělávání. Těmito cíli je zajištěno posílení předpokladů pro účinnou integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do společnosti, jak zdůrazňuje Bartoňová (2007).

Na praktické škole dvouleté je kladen důraz nejen na předávání znalostí, ale také na podporu rozvoje praktických dovedností pro reálný život. Škola si klade za cíl podporovat tvůrčí myšlení, schopnost řešení problémů a efektivní komunikaci žáků. Jedním z hlavních cílů je stimulovat celkový rozvoj žáků, včetně tělesných, duševních a specifických

schopností. V rámci vzdělávacího procesu je kladen důraz na vytváření kultury ohleduplnosti k ostatním a k životnímu prostředí. Důležitým aspektem výuky je také rozvíjení odpovědnosti a dodržování pravidel. Tyto dovednosti jsou považovány za klíčové pro úspěch žáků v budoucnosti. Škola aktivně připravuje žáky na práci v týmu i na individuální úkoly s ohledem na budoucí pracovní výzvy. Cílem je vytvořit prostředí, které podporuje rozvoj jednotlivce a přispívá k jeho úspěšné integraci do společnosti (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá, 2009).

Podobně jako na ostatních středních školách i na praktické škole dvouleté se zaměřujeme na rozvoj klíčových dovedností žáků během vzdělávacího procesu. Tyto dovednosti zahrnují soubor znalostí, praktických dovedností, osobních zkušeností, postojů a hodnot, které jedinec může uplatnit v různých životních situacích. Tato schopnost využívat kompetence se projevuje jak v osobním, tak v profesním životě. Díky těmto kompetencím jsou žáci schopni přizpůsobit se změnám v okolním světě, zapojit se do společnosti a dále se v průběhu života vzdělávat (Tureckiová, 2008).

3.3 Kompetence

Kompetence v RVP jsou dovednosti, schopnosti a znalosti, které žáci získávají během vzdělávání, aby byli připraveni pro život a práci. Patří zde například schopnost efektivně komunikovat, pracovat s čísly, porozumět vědeckým principům, spolupracovat s ostatními a řídit své emoce. Jsou to klíčové schopnosti, které pomáhají lidem úspěšně fungovat ve společnosti.

V rámci výuky na praktické škole dvouleté dochází k dalšímu posílení klíčových dovedností, které žáci začali rozvíjet během své povinné školní docházky. Důraz kladený na rozvoj těchto dovedností je citlivý k individuálním schopnostem každého žáka, respektující jedinečné potřeby každého jednotlivce. V pedagogickém procesu se kladou zvláštní akcenty na osm klíčových dovedností, které zahrnují schopnost učit se, řešit problémy, komunikovat, působit sociálně a osobně, vyvíjet občanskou odpovědnost a pracovat. Tyto dovednosti jsou vzájemně propojené a doplňují se, přičemž jejich rozvoj je klíčový pro celkový individuální rozvoj žáků. Důrazná pozornost se věnuje také rozvoji odborných dovedností, které jsou těsně spojeny s klíčovými dovednostmi nezbytnými pro budoucí osobní i profesní úspěch žáků. Praktická škola dvouletá klade důraz na praktické uplatňování pracovních úkolů a zdokonalování specifických odborných dovedností relevantních pro daný obor. Součástí vzdělávacího procesu je i výcvik v oblastech jako je dodržování bezpečnosti a ochrany zdraví při práci, snaha o kvalitu práce a ekonomické jednání v souladu se strategií trvale udržitelného

rozvoje. Každá škola si navíc může individuálně stanovit odborné dovednosti podle specifického zaměření, což posiluje flexibilitu v přístupu k výuce (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá, 2009).

3.4 Oblasti vzdělávání a způsob ukončení vzdělání

V oblasti vzdělávání na praktické škole dvouleté je identifikováno osm klíčových vzdělávacích oblastí, jež jsou zahrnuty jak v teoretickém výukovém procesu, tak v průběhu praktického vzdělávání. Tyto vzdělávací oblasti jsou dále strukturovány do vzdělávacích okruhů, což umožňuje komplexní a systematické pokrytí široké škály znalostí a dovedností. Tato struktura umožňuje vytvoření propojených výukových prvků, kdy teorie a praxe vzájemně doplňují učení žáků. Zároveň umožňuje flexibilitu ve vzdělávacím procesu, což odpovídá různorodým potřebám a schopnostem žáků. Celkově toto uspořádání vzdělávacích oblastí a okruhů posiluje efektivitu výuky na praktické škole dvouleté a poskytuje žákům komplexní základ pro jejich další osobní a profesní rozvoj. Tyto oblasti jsou jasně specifikovány v RVP (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá, 2009):

- Jazyk a jazyková komunikace: Český jazyk a literatura, Cizí jazyk
- Matematika a její aplikace: Matematika
- Informační a komunikační technologie: Informační a komunikační technologie
- Člověk a společnost: Základy společenských věd
- Člověk a příroda: Základy přírodních věd
- Umění a kultura: Hudební výchova, Výtvarná výchova, Dramatická výchova
- Člověk a zdraví: Výchova ke zdraví, Tělesná výchova
- Odborné činnosti: Rodinná výchova, Výživa a příprava pokrmů, odborné předměty podle profilace školy.

Výše uvedené vzdělávací oblasti v podstatě představují učivo, a také výstupy, kterých by mělo být během výchovně vzdělávacího procesu dosaženo. V rámci jednotlivých škol pak mohou být vzdělávací oblasti upraveny různým způsobem. Na některých školách jednotlivé vyučované předměty v podstatě kopírují vzdělávací oblasti. Ty však mohou být rozděleny do více výukových předmětů. Obecně však platí, že by měl být v rámci výuky kladen důraz na mezipředmětové vztahy. Důvodem je skutečnost, že by žáci měli chápat vzájemné souvislosti mezi osvojovanými vědomostmi a dovednostmi. Mimo to je v rámci výuky nezbytné zaměřit se na průřezová témata, která reflektují aktuální problémy současného světa. Jednotlivá průřezová témata jsou vymezena v rámcovém vzdělávacím programu. Školy si podle

něho vybírají tři průřezová témata, která mohou být samostatně vyučována nebo začleněna do výuky jednotlivých předmětů (Bartoňová,2007).

V Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání praktická škola dvouletá (2009) jsou vymezena následující průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova: osobnostní výchova, sociální výchova a morální rozvoj
- Výchova demokratického občana: občanská společnost, stát a škola, lidské vztahy
- Člověk a životní prostředí: ekosystémy, základní podmínky života, vztah člověka k prostředí, lidské aktivity a problémy životního prostředí
- Mediální výchova: kritické čtení a vnímání mediálních sdělení, interpretace vztahu mediálních sdělení a reality, fungování vlivu médií ve společnosti, tvorba mediálního sdělení
- Výchova k práci a zaměstnanosti: svět práce, sebe prezentace, pracovně právní legislativa.

Vzdělávání na praktické škole dvouleté vrcholí závěrečnou zkouškou, která se skládá z teoretické a praktické části, zaměřené na odborné předměty. Tato zkouška není pouze testem znalostí, ale představuje komplexní posouzení schopností žáka a jeho praktických dovedností. Během této zkoušky musí žák demonstrovat, že nejenom ovládá probírané učivo, ale také rozumí vzájemným souvislostem a úspěšně si osvojil potřebné kompetence. Získání středního vzdělání a obdržení vysvědčení o závěrečné zkoušce znamená pro žáka nejen ukončení konkrétního vzdělávacího programu, ale představuje také vstupní bránu do další fáze jeho vzdělávacího a profesního rozvoje. Tímto způsobem závěrečná zkouška na praktické škole dvouleté poskytuje důležité měřítko úspěchu a připravuje žáka na nové výzvy v jeho budoucím životě (Bartoňová, 2007).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VYUŽITÍ PRVKŮ ARTEFILETIKY V PRAKTICKÉ ŠKOLE DVOULETÉ

Cílem praktické části této bakalářské práce je systematicky zkoumat využití prvků artefiletiky v hodinách Českého jazyka a literatury, Základů přírodních věd a Anglického jazyka u žáků se středně těžkou vývojovou poruchou intelektu, a to ve specifickém prostředí praktické školy dvouleté. Konkrétně se zaměříme na hodnocení schopností těchto žáků v oblasti samostatné práce, porozumění zadání, spolupráce v kolektivu a uchování vzdělávacích informací. Dále se budeme věnovat hodnocení představivosti a jemné motoriky žáků při využití artefiletiky. Cílem je získat detailní a komplexní pohled na to, jak tato metoda ovlivňuje rozvoj dovedností a schopností žáků se středně těžkou vývojovou poruchou intelektu v kontextu praktické školy dvouleté.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu této práce je zjistit, zda integrace prvků artefiletiky ve výuce na praktické škole dvouleté přispěje ke zlepšení schopnosti žáků se středně těžkou poruchou vývoje intelektu pracovat samostatně, porozumět zadáním, spolupracovat v kolektivu a efektivněji si zapamatovat vzdělávací informace. Na základě tohoto cíle jsme si stanovili tyto výzkumné otázky:

1. Bude mít využití artefiletických prvků v hodinách vliv na zlepšení samostatné práce žáků oproti běžným vyučovacím hodinám?
2. Dokážou žáci díky využití artefiletiky porozumět zadání lépe, než v běžných vyučovacích hodinách?
3. Bude mít využití artefiletiky pozitivní vliv na spolupráci v kolektivu?
4. Zapamatují si žáci lépe nové informace v hodinách s využitím artefiletiky oproti běžnému vyučování?

Kromě výše zmíněného hlavního cíle nás zajímá také vliv artefiletiky na představivost žáků a rozvoj jemné motoriky.

4.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek se skládá ze 4 žáků praktické školy dvouleté ve věkovém rozmezí 18 až 20 let s diagnostikovanou středně těžkou vývojovou poruchou intelektu.

Pro výběr výzkumného vzorku byla využita metoda záměrného výběru, o které se Miovský (2006) zmiňuje jako o strategii, jenž se často používá při aplikaci kvalitativního přístupu ve výzkumu. Také píše, že tato metoda se zaměřuje na cílené vyhledávání účastníků na základě určitých vlastností nebo stavů, jako je například příslušnost k určité sociální nebo jiné skupině. V rámci tohoto postupu jsou vybráni jedinci, kteří splňují stanovená kritéria a současně projevují ochotu účastnit se výzkumu.

Kritériem pro výběr výzkumného vzorku v této práci byla osobní zkušenost autorky s prací s dětmi v konkrétní třídě a již navázaný vztah, díky kterému mohla realizovat výuku ihned, bez předchozích ledolamek. Dalším důležitým kritériem byla co nejmenší absence žáků, aby se zúčastnili všech realizovaných aktivit. Z tohoto důvodu byli z výzkumného vzorku odebráni dva žáci, jedna dívka, která je často nemocná a chlapec, který do školy dochází pouze dvakrát týdně.

Jména žáků, s nimiž se bude pracovat, jsou smyšlená z důvodu zajištění ochrany osobních údajů a respektování soukromí jednotlivých osob, které jsou ve výzkumu zmíněny. Toto opatření je přijato s cílem zabránit identifikaci a minimalizovat riziko nežádoucího ovlivnění nebo narušení osobního života těchto osob. Používání smysluplných jmen dále slouží k dodržování etických standardů výzkumu a respektuje právo účastníků studie na uchování jejich soukromí.

4.2.1 Stručná charakteristika žáků:

➤ **Martina**

- Sociálně zdatná
- Žije pouze s matkou, která i přes finanční absenci poskytuje dceři láskyplnou péči
- Ubytována na internátu, kde pomáhá začce s poruchou autistického spektra
- Intelektově slabá, potřebuje opakované podněty pro zapamatování informací
- Vyniká v hrubé i jemné motorice

➤ **Andrea**

- Plachá a nejistá
- Z úplné rodiny, kde má velmi hezký vztah s babičkou
- Sociálně zdatná v rámci okruhu spolužáků a lidí na které je zvyklá, empatická

- Intelektově slabá, v samostatné práci velmi nejistá, potřebuje ujištění
- Jemná a hrubá motorika na dobré úrovni
- Nerada mluví nahlas
- Pomáhá druhým, jak spolužákům, tak pedagogickým pracovníkům

➤ **Jiří**

- Intelektově velmi slabý
- Úhledně píše – potřebuje však více času na psaní
- Hrubá a jemná motorika v pořádku, potřebuje více času na plnění úkolu
- Má vědomosti z běžného života, nové informace často zapomíná
- Žije s matkou a sestrou v klidném rodinném prostředí

➤ **Roman**

- Špatně mluví, ale i přesto rád vtipkuje
- Vědomosti má na dobré úrovni, ale potřebuje více času na odpověď
- Jemná motorika je horší, ale i přesto se ve výtvarném projevu výborně orientuje
- V samostatné práci nejistý, potřebuje ujištění, že dělá vše správně
- Žije v úplné rodině, kde ničím nestrádá.

4.2.2 Charakteristika zařízení

Výzkumné šetření probíhalo na střední škole zřízené podle §16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., což je zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004). Jedná se o školu pro žáky s různými druhy postižení, jako jsou mentální, tělesná, zraková nebo sluchová postižení, s vadami řeči, vývojovými poruchami učení, vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo poruchou autistického spektra (Zákon č. 561/2004 Sb., 2004).

Tato škola poskytuje speciální podmínky, aby mohla lépe vyhovět potřebám jednotlivých skupin žáků a zajistit jim odpovídající vzdělání a podporu. Snaží se vytvořit prostředí, ve kterém každý žák může dosáhnout svého plného potenciálu. Zároveň aktivně podporuje a přizpůsobuje své vzdělávací metody, aby odpovídaly specifickým výzvám, kterým čelí jednotlivé skupiny žáků. Prioritou je zajistit, aby každý žák měl optimální příležitost k učení a k rozvoji ve školním prostředí přizpůsobeném jeho individuálním potřebám.

Konkrétně proběhlo výzkumné šetření na praktické škole dvouleté v oboru 78-62-C/02. Více informací o praktické škole dvouleté je popsáno v teoretické části (kapitola 3). V této třídě působí autorka práce dlouhodobě jako asistentka pedagoga a v rámci výzkumného šetření zde

pod dohledem učitelů jednotlivých předmětů vedla několik vyučovacích hodin, ve kterých využívala prvky artefietiky.

4.3 Kvalitativní výzkum

Pro potřeby této práce byla zvolena kvalitativní metoda výzkumu. Kvalitativní výzkum představuje metodologický přístup v oblasti vědeckého zkoumání, jehož základním cílem je důkladné proniknutí do hlubších vrstev lidských prožitků a chování. V odlišení od kvantitativních metod, ve kterých jsou primárním zaměřením měřitelná data, se kvalitativní přístup soustředí na zachycení rozmanitosti a kvality fenoménů. Získává se prostřednictvím metod, jako jsou rozhovory, pozorování a analýza textu (Švaříček, 2007).

V tomto konkrétním výzkumném prostředí chceme pomocí zkoumání věcí hlouběji odhalit skryté vzory, názory a hlubší významy, které jsou součástí životních zkušeností žáků se středně těžkou vývojovou poruchou intelektu. Cílem je zjistit, zda využití artefietických prvků ve vyučovacích hodinách usnadní žákům proces učení. Výzkumné šetření probíhalo v prostředí, ve kterém autorka pracuje jako asistentka pedagoga, a proto bylo jako metoda zkoumání zvoleno dlouhodobé zúčastněné (participační) pozorování, které Švaříček, Šed'ová a kol. (2014, s. 143) definují takto: „*Zúčastněné pozorování můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces. Účelem tedy není jen samo pozorování, ale také nalezené zprostředkovat čtenáři*“. Pozorování bylo zaměřeno na projevy jednotlivých žáků v běžných hodinách Základů přírodních věd, Anglického jazyka a Českého jazyka. Soustředili jsme se na jejich schopnost samostatné práce, porozumění zadání, spolupráci v kolektivu a uchování vzdělávacích informací. Na dlouhodobé pozorování běžných vyučovacích hodin navázalo pozorování těchto aspektů v hodinách s využitím artefietiky a následné srovnání pozorovaných jevů s běžnou výukou.

4.4 Realizace výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo realizováno od září 2023 do února 2024 a můžeme ho rozdělit na dvě základní části: dlouhodobé pozorování žáků v běžných vyučovacích hodinách v předmětech Český jazyk, Anglický jazyk a Základy přírodních věd a pozorování ve vyučovacích hodinách s využitím artefietických prvků. Pozorování v běžných vyučovacích hodinách probíhalo od září 2023 do prosince 2023. Od ledna 2024 byly realizovány výše zmíněné vyučovací hodiny s využitím prvků artefietiky.

Vyučovací hodiny s prvky artefietiky si autorka připravila a vedla sama pod dohledem vyučujícího daného předmětu. Vytváření námětů na konkrétní činnosti bylo čerpáno z literatury o artefietice, která je uvedena v seznamu literatury, z internetových zdrojů a z vlastních nápadů autorky práce. Konkrétní náměty a metody aktivit jsou blíže popsány v kapitole 5.

5 NÁMĚTY A METODY POUŽITÝCH AKTIVIT

V rámci druhé fáze výzkumného šetření si autorka vyzkoušela vést celkem 16 vyučovacích hodin v předmětech Český jazyk a literatura, Anglický jazyk a Základy přírodních věd. Tyto hodiny byly připraveny s využitím artefietických prvků. Téma vyučovacích hodin odpovídalo Rámcově vzdělávacímu plánu pro praktickou školu dvouletou.

5.1 Základy přírodních věd - Roční období

Čas: 45 minut

Pomůcky: text pohádky, pracovní listy, vystřižené obrázky, papír, pastelky

Cíl: Cílem této výukové hodiny je nadchnout a motivovat žáky k interaktivnímu učení o ročních obdobích, posílit jejich znalosti a schopnost komunikace, a zároveň vytvořit inkluzivní prostředí, které podporuje individuální projevy a schopnosti.

Průběh hodiny:

Zahájení hodiny:

Hodinu zahájíme přečtením pohádky „Čtyři sestry“ (příloha č. 1).

Diskuse o pohádce:

Po přečtení pohádky bude následovat diskuse o pohádce, která má za cíl zjistit, jak žáci pohádku poslouchali. Diskusi můžeme začít otázkou: „*Co vás v pohádce zaujalo?*“ nebo „*Můžete se podělit o něco, co vás překvapilo nebo oslovilo?*“ Poté se v diskusi pokusíme vést žáky k tomu, aby se sami podělili o své znalosti a dojmy spojené s ročními obdobími. Příklady možných otázek: „*Co víte o čtyřech ročních obdobích?*“ nebo „*Máte rádi nějaké konkrétní aktivity spojené s určitým ročním obdobím?*“

Praktická aktivita:

Na diskusi bude navazovat praktická aktivita s důrazem na interaktivní a skupinový přístup. Cílem praktické aktivity je posílit porozumění žáků tématu ročních období. Praktická aktivita se skládá ze dvou částí. V první části pracují žáci samostatně a jejich **úkolem je vybrat a umístit obrázky ke správnému ročnímu období**. Ve druhé části budou před skupinou prezentovat obrázky, které k jednotlivým obdobím přiřadili.

Teorie – jednotlivé měsíce v roce

V další části hodiny probereme s žáky jednotlivé měsíce v roce. Společně s žáky říkáme jména měsíců v rámci každého ročního období. U každého měsíce použijeme obrázek, abychom jméno měsíce propojili i s vizuální představou.

Kreslení a rozvoj konverzace:

Na teoretickou část hodiny, kdy jsme se se žáky pokusili naučit jednotlivé měsíce v roce, navážeme opět praktickou aktivitou. Každý žák bude mít **za úkol vytvořit obrázek reprezentující jedno roční období**. Cílem je umožnit žákům vyjádřit svůj osobní pohled na konkrétní část roku a zároveň rozvíjet jejich kreativitu.

Během kreslení se snažíme žáky podpořit k otevřené konverzaci o jejich vybraném ročním období. Ptáme se jich, co na svém vybraném ročním období mají rádi, proč se na něj těší atp.

Kolektivní rozhovor:

Závěr vyučovací hodiny bude věnován kolektivnímu rozhovoru, který by měl sloužit jako zpětná vazba o proběhlé výuce. Otázkami budeme zjišťovat, co si žáci z dnešní výuky zapamatovali a jak se jim činnosti použité při výuce líbily. Nejprve necháme žáky, aby se vyjádřili sami, poté jim můžeme pomoci doplňujícími otázkami jako například „*Co víte o čtyřech ročních obdobích?*“, „*Máte rádi nějaké konkrétní aktivity spojené s určitým ročním obdobím?*“ nebo „*Který měsíc máte nejraději a proč?*“

5.2 Základy přírodních věd - Přírodní živly

Čas: 2 x 45 minut

Pomůcky: text příběhu, videa, papír, voskové pastelky, vodové barvy

Cíl: Cílem tohoto vzdělávacího programu je předat žákům znalosti o přírodních živlech prostřednictvím interaktivních aktivit, podporovat jejich smyslové vnímání a rozvíjet komunikační dovednosti. Současně se snažíme vytvořit inkluzivní prostředí, respektující individuální potřeby podporující rozvoj každého žáka.

Zahájení hodiny:

Hodinu uvedeme příběhem o přírodních živlech (příloha č. 2). Tento příběh je zcela vymyšlený a jsou v něm zakomponována jména jednotlivých dětí.

Diskuse o příběhu:

Po příběhu s dětmi formou diskuse zopakujeme základní informace z příběhu. Před zahájením diskuse krátce zopakujeme jeho hlavní body, a tím se pokusíme nasměřovat diskusi k tomu, co se žáci v příběhu dozvěděli o čtyřech základních živlech – vodě, ohni, vzduchu a zemi. Žáky můžeme podpořit otázkami typu: „*Kde v životě můžeme najít vodu?*“, „*Jaké formy ohně znáte?*“, „*Jaké barvy plamenů vás zajímají?*“

Cílem je umožnit žákům otevřený rozhovor o těchto živlech a podpořit jejich kreativní myšlení.

Praktická aktivita:

Pro lepší uchopení abstraktních témat navazuje na diskusi praktická aktivita o přírodních živlech. Žáci se zaměří na interaktivní průzkum těchto živlů. Využijeme k tomu tyto techniky:

- **Dotek s vodou:** Žáci si vyzkouší dotek s tekoucí vodou z kohoutku. Tato konkrétní zkušenost jim poskytne senzomotorický podnět.
- **Hmat s ledem:** Experiment s ledem nebude pouze vizuálním zážitkem, ale také přinese nový, studený, hmatový podnět. Budeme se dotýkat ledu a sledovat, jak mění svou strukturu.
- **Nafukování a vyfukování balonku:** Díky této aktivitě si žáci mohou lépe představit proudění vzduchu. Zároveň budou procvičovat svůj dech a motoriku.
- **Experimenty s papírem:** Foukáním do papírů budeme sledovat, jak vzduch ovlivňuje materiály a zároveň podporovat jemnou motoriku.
- **Dotek s hlinou a kamínky:** Kontakt s hlinou a zkoumání kamínků přinese do průzkumu prvky spojené se zemí a umožní nám zkoumat různé textury a pocity.
- **Vnímání ohně:** Zapálená svíčka bude sloužit nejen jako vizuální podnět, ale také k vnímání tepla a světla spojeného s ohnivým živlem.
- **Multimediální podpora:** Přehrání videa s dalšími ukázkami a vysvětleními poskytne žákům další vizuální a zvukový rozměr k tématu, což podpoří různorodost vnímání informací.

Kreslení – „muchláz“:

Po praktické části se zaměříme na výtvarné prvky, které se dají s tímto tématem spojit. Využijeme techniku zvanou „muchláz“.

Každý žák si nejprve vylosuje jeden ze čtyř živlů, a ten mu bude sloužit jako inspirace pro jeho tvorbu. Pomocí voskových pastelek nakreslí svou představu daného živlu na papír. Papír poté zmuchlá do kuličky. V další fázi jej opět narovná a doplní obrázek vodovými barvami podle své fantazie. Vyzveme žáky, aby si vybírali barvy, které co nejvýstižněji symbolizují jejich vybraný živel.

Na závěr aktivity žáci svá výtvarná díla spojí do kolektivního obrazu, který bude představovat jednotlivé přírodní živly.

Kolektivní rozhovor:

Na závěr výukové hodiny se budeme věnovat kolektivnímu rozhovoru, který by měl povzbudit žáky ke sdílení svých pocitů a názorů s právě proběhlou výukou týkající se přírodních živlů. Nejprve necháme prostor pro svobodné vyjádření žáků, poté je můžeme vést dalšími otázkami, abychom se dozvěděli, co si z hodiny zapamatovali: „*Co víte o čtyřech přírodních živlech?*“, „*Máte nějaké oblíbené aktivity spojené s konkrétním živlem?*“, „*Který ze čtyř živlů vás nejvíce oslovuje a proč?*“, „*Máte nějaké zvláštní vzpomínky spojené s některým z přírodních živlů?*“, „*Co jste se dnes naučili o čtyřech přírodních živlech?*“

Důležité je aktivně poslouchat odpovědi žáků a podporovat otevřenou diskusi. Každý žák by měl mít možnost sdílet své myšlenky.

5.3 Český jazyk a literatura - Pohádka o Nebeském princí

Čas: 12 x 45 minut

Pomůcky: počítač, scénář, kostýmy, rekvizity, repro bedna, kytara

Cíl: Cílem je prostřednictvím divadelního představení posílit vzdělávání a výchovu žáků, rozvíjet jejich dovednosti a sebevědomí a podnítit jejich aktivní účast a spolupráci v edukačním procesu. Výsledkem bude závěrečné představení.

Výběr pohádky:

Výběr pohádky rozdělíme do hodin Českého jazyka a Informační a komunikační technologie. V Českém jazyce se nejprve zaměříme na to, co to vůbec pohádka je, z čeho se skládá a jaké jsou její charakteristické rysy. V hodině Informační a komunikační technologie si žáci sami vyzkouší na internetu hledat pohádku s již existujícím scénářem a vysvětlíme si, jak scénář vypadá a co musí obsahovat.

Rozdělení rolí:

V další hodině Českého jazyka se budeme věnovat naší konkrétní pohádce a zaměříme se na rozdělení divadelních rolí. Role nerozdělujeme předem, ale snažíme se přimět žáky, aby sami přemýšleli nad tím, která role je, pro koho vhodná. Při tomto procesu je důležité podporovat vzájemnou dohodu a spolupráci mezi žáky.

Organizace a příprava:

V následujících hodinách Českého jazyka a Odborných činností se již budeme pravidelně věnovat organizaci a plánování divadelního představení. Každý žák obdrží tištěný scénář (příloha č. 3) s barevně rozdělenými rolemi, což napomáhá lepší orientaci v textu. Společně s žáky vybereme písně, které představení ožíví, a pokusíme se vymyslet text pro závěrečnou píseň.

Zkoušení bude probíhat přibližně dvakrát až třikrát týdně. V první fázi se zaměříme na čtení a porozumění textu. Společně s žáky také vymyslíme a vytvoříme kostýmy pro jednotlivé postavy. Každý žák dostane úkol, co připravit na samotné představení.

Představení:

Po zkoušení a přípravách, které zaberou cca 2 měsíce, bude následovat divadelní představení pro ostatní žáky a pedagogy školy.

5.4 Anglický jazyk - Mandala

Čas: 45 minut

Pomůcky: krepový papír, světlé plátěné prostěradlo, tiskárna, laminovačka

Cíl: Cílem je podnítit kreativitu žáků a posílit jejich schopnost vzájemné spolupráce během tvorby barevné mandaly. Tato aktivita má zlepšit dovednosti žáků při učení o barvách v anglickém jazyce.

Zahájení hodiny:

Žákům představíme dnešní téma hodiny a zeptáme se jich, jaké znají barvy v českém, případně už i v anglickém jazyce.

Praktická aktivita:

Po krátké diskusi o barvách přejdeme k praktické aktivitě, s cílem naučit žáky pojmenovat základní barvy jak v českém, tak v anglickém jazyce. Žáci budou pracovat společně, jejich úkolem bude rozdělovat barevné pruhy papíru podle barev. Každý žák si vybere jeden pruh papíru a řekne anglický název jeho barvy.

Po dokončení rozdělování papírků dle barev si každý žák vybere svou oblíbenou barvu, ukáže ji ostatním a znovu ji pojmenuje anglickým názvem.

Kreativní aktivita:

V další aktivitě budeme s barvami dále pracovat při tvorbě mandaly. Před aktivitou samotnou je důležité žákům vysvětlit, co to mandala je a ukázat jim několik příkladů obrázků používaných pro relaxaci a meditaci.

Poté se žáci pustí do tvorby mandaly, kterou budou společně vytvářet na velké plachtě. Každý žák bude mít svou stranu plachty, kde bude postupně zaplňovat prázdná místa barevnými krepovými papíry. Konečný výsledek vyfotíme a vytiskneme v menším provedení každému žákovi na památku.

Kolektivní rozhovor:

Na závěr vyučovací hodiny zařadíme kolektivní rozhovor, ve kterém žáci mohou sdílet své pocity, názory a dojmy z dnešních aktivit.

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

V této kapitole odpovídáme na jednotlivé výzkumné otázky, které jsme si stanovili na začátku výzkumného šetření. Každá výzkumná otázka je zodpovězena v kontextu jednotlivých vyučovacích hodin s využitím prvků artefietiky, kdy níže uvádíme realizaci jednotlivých hodin a popisujeme, jak aktivity probíhaly, co se dařilo nebo nedařilo a jak v hodinách reagovaly jednotlivé děti.

6.1 Základy přírodních věd – roční období

Diskuse o pohádce: Ve třídě jsme se po přečtení pohádky zaměřili na diskusi o ročních obdobích. Žáci sdíleli své osobní vzpomínky a dojmy z každého období. Jejich reakce na otázky o názvech ročních období a sdílení vzpomínek ukázaly na schopnost zapamatovat si a porozumět informacím.

Během zkoumání jednotlivých ročních období žáci sdíleli své znalosti. Například Andrea oživila jaro vzpomínkou na rozkvétající květiny, Martina se v jaru zaměřila na obnovu života a Roman zdůraznil změny v přírodě, jako je roztávání sněhu.

Celkově bylo zajímavé pozorovat, jak se žáci nadšeně podělili o své vzpomínky na jednotlivá roční období. Jejich reakce poskytly pestrý a živý obraz jejich osobních zkušeností a dojmů. Andrea na začátku zůstávala zdrženlivá, ale postupem času se do diskuse více zapojila. Její reakce ukázaly, že vnímá roční období podle toho, co už bylo řečeno ostatními.

Zajímavým aspektem bylo, že diskuse byla pro žáky zábavnější a otevřenější než běžné hodiny, což může být ovlivněno absencí hodnocení ve formě známek a vytvářením přátelské atmosféry v učebně.

Praktická aktivita: Během praktické aktivity bylo pozorování zaměřeno na chování žáků, které odráželo jejich samostatnost, porozumění zadání, spolupráci a schopnost zapamatování si informací.

Jiří projevil vysokou samostatnost při výběru obrázků pro jednotlivá roční období. Rychle se rozhodl a začal pracovat. Dobře porozuměl úkolu a vybral vhodné znaky pro každé období. V individuální fázi pracoval sám, ale během skupinové části aktivity aktivně diskutoval s ostatními a sdílel své nápady.

Roman vykazoval mírnou nejistotu při výběru obrázků, ale snažil se udržet samostatnost. Potřeboval trochu povzbuzení, ale postupně se začal lépe orientovat. Měl několik otázek k úkolu, ale ve skupině se zapojil do diskuse a přispíval k tvorbě obrazů.

Martina byla ve výběru obrázků velmi samostatná. Rychle si vytvořila představu a začala pracovat. Dobře chápala zadání a byla schopná vybrat vhodné znaky pro každé roční období. I když v individuální fázi pracovala sama, ve skupině se aktivně podílela na diskusi a sdílela své myšlenky s ostatními.

Andrea na začátku vykazovala opatrnost, ale postupně se dostávala do práce a začala samostatně vybírat obrázky. Měla tendenci se spoléhat na názory ostatních, což naznačuje mírnou nejistotu v porozumění zadání. Ve skupině se však začala více zapojovat a aktivně přispívala k diskusi.

Celkově bylo vidět, že každý žák reagoval odlišně, ale většina z nich se postupně zapojovala a spolupracovala, čímž splnili cíle aktivity. Nejistota, kterou někteří projevovali, byla většinou překonána díky podpoře a spolupráci ve skupině. Tato aktivita byla výjimečně prospěšná ve srovnání s běžnými výukovými metodami, protože umožnila žákům vzájemnou spolupráci, pomoc a razení si navzájem. V běžné výukové hodině obvykle žáci sedí odděleně, a asistent pedagoga nebo učitel musí jednotlivě poskytovat pomoc. V této aktivitě si však žáci mohli vzájemně pomáhat, nebo jim mohla poskytnout pomoc autorka, jelikož je měla všechny blízko sebe, což přineslo pocit jistoty a efektivní spolupráci.

Diskuse o jednotlivých měsících v roce: Diskuse byla zahájena vyjmenováváním měsíců v rámci jednotlivých ročních období. Bylo možné sledovat různé přístupy a reakce žáků. Jiří měl na začátku problémy s vyjmenováním měsíců, ale s pomocí pracovního listu nakonec postupně vyjmenoval všechny. Roman se snažil vyjmenovat měsíce sám, šlo mu to sice pomalu, ale nakonec to zvládl. Martina potřebovala autorčinu podporu, bez té by měsíce nevyjmenovala. Andrea se zpočátku nechtěla zapojit, ale nakonec všechny měsíce zopakovala.

V další části aktivity zkoušel každý žák vyjmenovat měsíce svého ročního období. Tento úkol byl pro většinu z nich, včetně Andrey, která nechtěla původně moc spolupracovat, úspěšný. V závěrečné fázi jsme skupinově vyjmenovali všechny měsíce, což bylo pro žáky nejen zábavné, ale i motivující.

Při srovnání s běžnou hodinou, kdy žáci pouze sledovali video a zapisovali si informace, jsme zjistili, že interaktivní forma učení a konkrétní ukazování měsíců přináší lepší výsledky. Tato metoda se ukázala jako více angažující a motivující, což svědčí o pozitivním vlivu tohoto přístupu na schopnost žáků zapamatovat si a porozumět informacím.

Kreslení a rozvoj konverzace: Během aktivity zaměřené na kreslení a rozvoj konverzace jsme pozorovali, jak se žáci individuálně zapojovali do aktivity. Roman se projevovat svým typickým vtipkáním přispívajícím k příjemné atmosféře. Jiří přistupoval ke kreslení s větší střízlivostí, odpovídal spíše na konkrétní otázky. Martina se aktivně zapojovala

do diskuse, sdílela své vzpomínky z léta, zatímco Andrea, projevující určitý ostych, se spíše zaměřovala na svou malbu a jen si potichu pro sebe povídala.

Každý žák měl při malování vlastní přístup a styl komunikace, což obohatilo dynamiku hodiny. Kromě toho tato aktivita přinesla nejen tvůrčí rozvoj žáků, ale i praktický přínos pro jejich jemnou motoriku, což bylo zřejmé během procesu kreslení. Celkově tato kreativní činnost posilovala nejen schopnost žáků vyjadřovat se výtvarně, ale také přispívala k různorodosti komunikačních dovedností. Žáci byli vyzváni k vizuálnímu a tvořivému vyjádření svých myšlenek, což podporovalo hlubší zapojení jejich smyslů. Tato praktická činnost, při níž žáci museli aktivně kreslit a diskutovat, výrazně přispěla k lepšímu zapamatování si charakteristik ročních období a dalších informací. Takovýto přístup, kombinující vizuální dovednosti a diskusi, zvýšil úroveň zapamatování a porozumění tématu ve srovnání s tradičními výukovými metodami.

Kolektivní rozhovor: V průběhu kolektivního rozhovoru na konci výukové hodiny jsme mohli sledovat rozmanité reakce žáků. Snahou bylo, aby otevřeně sdíleli své pocity a názory týkající se právě proběhlé výuky. Avšak v této části se objevilo ještě několik výzev spojených s jejich způsobem vyjádření.

Žáci často reagovali obecnými odpověďmi, jako například „líbilo se mi to“ nebo „bylo to zábavné“, což naznačuje možnou potřebu prohloubit diskusi. Zdá se, že někteří žáci upadali do obecných frází a nedávali konkrétnější zpětnou vazbu. Zároveň byla patrná únava, která mohla být způsobena nejen délkou výuky, omezenou na jednu vyučovací hodinu, ale také různorodostí předchozích aktivit. Tento faktor mohl ovlivnit jejich schopnost aktivně se zapojit do kolektivního rozhovoru.

Vzhledem k tomu, že každý žák má svůj vlastní přístup k vyjadřování názorů, mohli na dané otázky reagovat různými způsoby. Někteří mohou preferovat jiné formy komunikace, než je kolektivní rozhovor. Například, některý žák může být více otevřený a aktivní v diskusi, zatímco jiný může projevovat své myšlenky spíše skrze individuální zpětnou vazbu.

Aby byla v budoucnu podpořena efektivnější komunikace, je možné experimentovat s různými formami interakce. Například zkusit individuální zpětné vazby, což by žákům poskytlo prostor pro vyjádření svých myšlenek bez tlaku kolektivního prostředí. Cílem je vytvořit otevřenější a přizpůsobivější prostředí, ve kterém se každý žák cítí pohodlněji při sdílení svých pocitů a názorů.

Ukázka z rozhovoru:

Otázka: „Co víte o čtyřech ročních obdobích?“

Jiří: „Čtyři roční období jsou jaro, léto, podzim a zima. V létě je teplo, v zimě studeno a podzim a jaro je někde mezi. V zimě může napadnout sníh.“

Roman: „Jaro znamená nový začátek, léto je čas na dovolenou, podzim přináší spadlé listy a zima je studená s možností sněhu.“

Martina: „O ročních obdobích vím, že v létě je horko a v zimě nosíme teplé oblečení. Jaro a podzim jsou takové střední.“

Otázka: **„Máte rádi nějaké konkrétní aktivity spojené s určitým ročním obdobím?“**

Jiří: „V zimě stavím sněhuláky, v létě si hraju venku.“

Roman: „Líbí se mi léto. Koupání a procházky. Rád chodím.“

Martina: „V létě si užívám s mamkou. V zimě stavím sněhuláky a jsou Vánoce.“

Otázka: **„Co jste se dnes naučili o čtyřech ročních obdobích?“**

Jiří: „Každé roční období je jiné, má své vlastní počasí.“

Roman: „Ta příroda se mění. Listí padá, sníh padá, všechno se vždycky mění.“

Martina: „Stromy a květiny se mění podle toho ročního období. Učíme se o tom, jak je každé speciální.“

Andrea na otázky odpovídat nechtěla, jen poslouchala a odkývala vždy to, co říkali ostatní. Nebyla smutná, ani se nebála, jen nechtěla odpovídat. Nejspíše při individuálním přístupu by byla sdílnější.

Shrnutí:

1. Bude mít využití artefietických prvků v hodinách vliv na zlepšení samostatné práce žáků oproti běžným vyučovacím hodinám?

Využití artefietických prvků v hodinách má pozitivní vliv na samostatnou práci žáků, jak ukázala praktická aktivita spojená s ročními obdobími, kdy například Jiří projevil vysokou míru samostatnosti při výběru obrázků pro jednotlivá roční období. I ostatní žáci se snažili pracovat samostatně, přestože to pro některé bylo velmi těžké, což naznačuje, že artefietické prvky podporují schopnost žáků samostatně pracovat.

2. Dokážou žáci díky využití artefietiky porozumět zadání lépe, než v běžných vyučovacích hodinách?

Díky využití artefietiky, jako byla například praktická aktivita spojená s ročními obdobími, žáci lépe porozuměli zadání. Například Martina se velmi samostatně zapojila do vybírání obrázků pro jednotlivá roční období, aniž by jí aktivita musela být vícekrát vysvětlována.

Toto naznačuje, že artefietické prvky podpořily schopnost porozumět zadání a aktivně se zapojit do úkolu.

3. Bude mít využití artefietiky pozitivní vliv na spolupráci v kolektivu?

Spolupráci v kolektivu podporovaly jak praktické aktivity, tak kolektivní rozhovor. Například během praktické aktivity se většina žáků postupně zapojovala a spolupracovala, což svědčí o pozitivním vlivu artefietických prvků na spolupráci v kolektivu.

4. Zapamatují si žáci lépe nové informace v hodinách s využitím artefietiky oproti běžnému vyučování?

V hodině se ukázalo, že využití artefietiky také pomohlo žákům lépe si zapamatovat nové informace. Například během kreslení a rozvoje konverzace bylo znatelné, že tato kreativní činnost posiluje nejen schopnost žáků vyjadřovat se výtvarně, ale přispívá také k lepšímu zapamatování si charakteristik ročních období a dalších informací.

Aktivity využívající artefietické prvky přinesly žákům zábavnější a interaktivnější výuku, podporující spolupráci a sdílení jejich osobních zkušeností s ročními obdobími. Srovnání s tradičními metodami ukázalo, že interaktivní forma učení a zapojení žáků do praktických činností vedlo k lepšímu zapamatování si a porozumění tématu, což naznačuje prospěšnost artefietických prvků ve výuce.

6.2 Základy přírodních věd – Přírodní živly

Diskuse o příběhu: Během této výukové hodiny jsme prozkoumávali příběh „Čtyři přátelé“ zastupující vodu, oheň, vzduch a zemi. Nejprve jsme se připravili a získali základní informace o příběhu, abychom mohli stanovit hlavní témata pro naši diskusi. Poté jsme vytvořili příjemnou atmosféru a krátce jsme shrnuli hlavní body příběhu, abychom nasměřovali diskusi. V diskusi o vodě jsme si kladli otázky jako například: „*Kde v životě můžeme najít vodu?*“ Žáci byli povzbuzováni k účasti, a tak postupně prohlubovali porozumění různým aspektům tohoto živlu. Jiří se zapojil a přidal se k diskusi. Řekl, že vodu můžeme nalézt v řekách, a dokonce i v dešťových kapkách, které jsou pro rostliny důležité.

Při diskusi o ohni jsme nechali žáky přemýšlet nad otázkami: „*Jaké formy ohně znáte?*“, „*Jaké barvy plamenů vás zajímají?*“ Podporovali jsme jejich kreativitu a rozvíjeli diskusi o různých aspektech ohně. Martina přispěla svými myšlenkami. Zdůraznila, že ohniště je místem, kde můžeme oheň pozorovat, a další spolužáci se připojili s různými příklady barev plamenů jako jsou červená, oranžová nebo dokonce modrá. Při diskusi o zemi se žáci postupně

přesouvali od širší planetární perspektivy k vnímání země jako konkrétního místa plného rostlin a stromů. Roman sdílel své myšlenky o zemi jako místu, kde můžeme pěstovat rostliny a hrát si s pískem. V rámci tématu vzduchu, žáci zkoumali jeho spojení s větrem a dalšími jevy. Společně se zaměřili na barvy vzduchu a diskutovali o tom, jaký vliv má na naše vnímání. Zapojovali se všichni, přičemž někteří zdůrazňovali, že vzduch může být vnímán jako modrý, zejména když se setkáme s oblohou. A můžeme ho cítit, když fouká vítr.

Při porovnání běžné výukové hodiny a hodiny s prvky artefietiky lze pozorovat výrazné rozdíly. V běžné hodině by žáci pravděpodobně seděli pasivně a přijímali informace, zatímco v hodině s artefietickými prvky byli zapojeni do diskusí, což podpořilo hlubší porozumění a angažovanost.

Praktická aktivita: Praktická aktivita spojená s příběhem o přírodních živlech, byla plně přizpůsobena potřebám osob s vývojovou poruchou intelektu. Žáci při diskusi o vodě prožívali dotek s vodou z kohoutku, zkoumali led hmatem, cvičili s balónkem pro pochopení principu vzduchu a zkoumali textury a pocity při doteku s hlinou a kamínky. Vnitřní dobrodružství s přírodními živly poskytlo nejen fascinující zážitek, ale také podpořilo rozvoj dovedností a vnímání ve skupině.

Martina se s nadšením zapojila do doteku s vodou. S úsměvem na tváři zkoumala, jak voda stéká přes její prsty a pozorovala, jak se tvoří drobné kapky na kůži. Svůj zážitek sdílela s ostatními a vyprávěla o tom, jak se cítila, když měla na ruku tekoucí vodu. Andrea byla zvědavá na experiment s ledem. S radostí se dotýkala studených kostek ledu a pozorovala, jak se mění jejich struktura vlivem tepla rukou. Jiří se energicky zapojil do fyzické aktivity s balónkem. S úsměvem na tváři foukal do balónku a sledoval, jak se nadýchaný balónek pohybuje vzduchem. S ostatními žáky se bavil o tom, jak se jim nafukování balónků daří. Roman se soustředil na experimenty s papírem. S pečlivostí foukal do papírů a pozoroval, jak se pohybují vlivem vzduchu. Všichni se pak společně podíleli na doteku s hlinou a na zkoumání kamínků. S úsměvem na tvářích si prohlíželi různé textury a tvary.

Celkově bylo jejich zapojení do praktických aktivit plné radosti, zvědavosti a sdílení zážitků, což přispělo k obohacení jejich učení a k vzájemnému porozumění. Velký podnět spočívá v tom, že výuka s artefietickými prvky klade důraz na praktické zkušenosti a interakci se živly, což podporuje aktivní zapojení žáků a jejich smyslového vnímání.

Kreslení: Během aktivity nazvané „muchláč“ žáci prokázali svou kreativitu a rozvíjeli své výtvarné dovednosti. Každý z nich si nejprve vylosoval jeden ze čtyř přírodních živlů, a poté na velkém papíře vytvořil obraz tohoto živlu pomocí voskových pastelek. Následoval

fascinující proces muchlání papíru, kdy se žáci vyřádili v různých pokrčeních, vytvářejíce zajímavé textury. Jediný Roman svůj papír složil úhledně do tvaru čtverce.

Andrea se soustředila a s pečlivostí namalovala jednoduché, ale nádherné mraky, symbolizující vítr. Její práce odrážela eleganci a lehkost větru. Martina se ponořila do tvorby ohně. Namalovala různorodé podoby ohně, jako je plynový sporák nebo ohniště, plné energie a života. Jiří se rozhodl pro vodní motiv a svými pestrými barvami nakreslil vlnkovité čáry, evokující pohyb vody. Jeho práce byla dynamická a hravá, jako samotná voda. Roman se zaměřil na symboliku země. Na papíře vykreslil stromy, trávu a květiny. Jeho obrázek byl plný přírodní krásy a klidu, vyjadřující spojení se zemí. Po dokončení malování voskovkami, zmuchlání papíru a opětovném narovnání, potřeli žáci papír vodovými barvami, čímž vytvořili jednotný vzhled. Nakonec všechny obrázky dali vedle sebe, čímž vznikl jedinečný obraz, symbolizující spojení přírodních živlů a kolektivní úsilí celé skupiny.

V této výuce bylo klíčovým prvkem aktivní zapojení žáků do různorodých praktických činností. Tyto aktivity nejenže podporují jejich kreativitu, ale také aktivně rozvíjejí jejich výtvarné dovednosti.

Kolektivní rozhovor: Během této části hodiny měli žáci možnost sdílet své dojmy a názory na právě proběhlou výuku o přírodních živlech. Diskuse byla iniciována otázkami: „*Co víte o čtyřech přírodních živlech?*“, „*Máte nějaké oblíbené aktivity spojené s konkrétním živlem?*“ nebo „*Který živěl vás nejvíce oslovil a proč?*“. Snahou bylo povzbudit žáky k otevřenému vyjadřování a aktivně poslouchat jejich odpovědi a podpořit tak otevřenou, zajímavou diskusi. Přestože někteří žáci projevíli obecnou spokojenost s hodinou, zdá se, že někteří stále potřebují podporu v projevování svých myšlenek. Tím je myšlena Andrea, která je stále trochu ostýchavá. Cílem je tedy nadále posilovat kolektivního ducha a podporovat vzájemnou interakci mezi žáky, aby se mohli lépe angažovat a aktivně podílet na výuce.

Ukázka z rozhovoru:

Otázka: „*Co víte o čtyřech přírodních živlech?*“

Andrea: „*Jsou to ty, co jsme malovali.*“

Martin: „*Přírodní živly jsou takovými základními věcmi, co jsou venku, třeba jako oheň, voda, vítr a země. Každá věc je jiná a dělá jiné věci.*“

Jiří: „*Přírodní živly jsou takovými věcmi, co jsou venku, jako třeba voda, vzduch, oheň a země. Každá dělá něco jiného.*“

Roman: „*Voda, vzduch, oheň a země jsou takové věci, co jsou venku a jsou důležité. Každá věc dělá různé věci.*“

Zde se odpovědi velice podobaly. Žáci po sobě opakovali, co již bylo řečeno. Andrea překvapila, že tentokrát odpověděla.

Otázka: **„Máte nějaké oblíbené aktivity spojené s konkrétním živlem?“**

Andrea: „Ráda mám, když se v létě můžeme jít koupat.“

Martin: „Mně se líbí, když opékáme buřty na táboře. Máme takové grilování a je to moc fajn.“

Jiří: „Mám rád, když jezdím na kole, a taky se rád koupu.“

Roman: „Já rád chodím na procházky do lesa. Sbírá tam různé kamínky a kytky.“

Otázka: **„Který živl vás nejvíce oslovil a proč?“**

Andrea: „Mně se nejvíc líbí voda, protože je hezká.“

Martin: „Mně se nejvíc líbí oheň, protože je teplý a světlý. Když máme oheň na táboře, tak je to moc hezké a zábavné.“

Jiří: „Já mám rád všechny. Prostě je mám rád.“

Roman: „Země asi, protože mám rád procházky.“

Shrnutí:

V této výukové hodině s artefietickými prvky jsme sledovali aktivní zapojení žáků do diskusí a praktických činností, což vedlo k jejich větší angažovanosti a hlubšímu porozumění učiva. Práce s příběhem „Čtyři přátelé“ a související praktické aktivity poskytly žákům příležitost prohloubit své znalosti a dovednosti, zatímco kreslení „muchláže“ podnítilo jejich kreativitu a rozvoj výtvarných schopností. Kolektivní rozhovor následně umožnil sdílení dojmů a názorů, což přispělo k budování kolektivního ducha ve třídě. Tímto způsobem artefietické prvky přinesly do výuky obohacení prostřednictvím interaktivních aktivit, podpory kreativity a posílení spolupráce mezi žáky.

1. Bude mít využití artefietických prvků v hodinách vliv na zlepšení samostatné práce žáků oproti běžným vyučovacím hodinám?

Ano, využití artefietických prvků v hodinách, jak jsme viděli při diskusi o příběhu „Čtyři přátelé“ reprezentující přírodní živly, podporuje samostatnou práci žáků tím, že je aktivně zapojuje do procesu učení a stimuluje jejich zvědavost a kreativitu. Žáci se diskuse o přírodních živlech nadšeně zúčastňovali a nemuseli být nijak pobízeni. I v ostatních aktivitách pracovali samostatně a nebylo potřeba jim s činností pomáhat. Každý žák zvládl sám, bez nápovědy namalovat obrázek, který odpovídal přírodnímu živlu, který si vylosoval.

2. Dokážou žáci díky využití artefiletiky porozumět zadání lépe, než v běžných vyučovacích hodinách?

Ano, využití artefiletických prvků, jako je praktická aktivita spojená s přírodními živly, umožnila žákům lépe porozumět zadání tím, že je zapojila do konkrétních interaktivních činností a podpořila jejich smyslové vnímání a reflexi. Žáci se aktivně a bez neustálého dotazování, co mají dělat, zapojovali do všech nabízených činností.

3. Bude mít využití artefiletiky pozitivní vliv na spolupráci v kolektivu?

V hodině o přírodních živlech byla spousta aktivit zaměřena spíše na jednotlivce, ale i zde se především v diskusích a v možnosti sdílení projevily pozitivní vliv na spolupráci v kolektivu. Žáci oproti běžným vyučovacím hodinám měli větší potřebu sdílet své zážitky a dojmy se spolužáky.

4. Zapamatují si žáci lépe nové informace v hodinách s využitím artefiletiky oproti běžnému vyučování?

Různorodé metody výuky spojené s artefiletikou, které jsme v této hodině použili, pomáhají žákům lépe si zapamatovat nové informace tím, že je aktivně zapojují a podporují jejich multisenzorické učení a zapamatování. Žáci byli na konci hodiny schopni odpovědět na otázky spojené s tím, co se v hodině naučili.

Proběhlá hodina ukázala, že artefiletika má významné místo ve výuce, zejména při předmětech jako jsou přírodní vědy. Zapojení žáků do praktických aktivit, diskusí a kreativních úkolů podněcuje jejich zvědavost, angažovanost a smyslové vnímání. V porovnání s tradičními vyučovacími metodami, které často spočívají v pasivním přijímání informací, artefiletické prvky umožňují žákům aktivněji prožívat učivo a lépe si ho zapamatovat.

6.3 Český jazyk a literatura – Pohádka o Nebeském princí

Výběr pohádky: Během hodiny Českého jazyka a literatury se žáci ponořili do světa pohádek, kde se jejich pozornost zaměřila na pochopení podstaty tohoto žánru a prozkoumání jeho klíčových prvků. Společně procházeli různé aspekty pohádky, diskutovali o jejím složení a charakteristických rysech, které jí dávají jedinečnou identitu.

Dalším úkolem bylo vybrat vhodnou pohádku s existujícím scénářem, což se stalo klíčovým momentem hodiny. Tato fáze se realizovala během výuky Informační a komunikační technologie, ve které žáci využívali internet jako prostředek k nalezení ideálního příběhu. Během této činnosti se ukázalo, že někteří žáci, jako Andrea a Jiří, se potýkají

s omezenými dovednostmi v oblasti práce s počítačem, a raději se soustředí na jiné zájmy, jako jsou hry nebo hudba. Naopak Roman a Martina se plně zapojili do hledání a společně s ostatními spolužáky úspěšně objevili vhodnou pohádku.

Tímto způsobem byl vytvořen prostor pro využití různých schopností a dovedností žáků a byla podpořena také spolupráce ve skupině. Nakonec se všichni shodli na vybrané pohádce a rozhodli se ji zpracovat v rámci výuky Českého jazyka a literatury. Výběr pohádky nejenže přinesl nové poznatky o pohádkovém žánru, ale také posílil kolektivního ducha a schopnost spolupráce mezi žáky.

Rozdělení rolí: Následující vyučovací hodiny byly zaměřeny na rozdělení rolí. Diskuse s žáky byla interaktivní a cílem bylo pečlivě přidělit jednotlivé role, což mělo podpořit vzájemnou dohodu a spolupráci v týmu.

V pohádce bylo celkem 12 postav, mezi které patřil kašpárek, král, princezna Jitřenka, černokněžník, princ, holubice, babička, holčička a chlapeček, rozmazlená princezna, nafintěná princezna a vypravěč. Rozdělení rolí nebylo jednoduché, ale ukázalo se, že žáci se snadno dohodli a bez větších problémů si vybrali své role již v průběhu diskuse.

Martina si zvolila postavu kašpárka, Jiří se stal králem, Roman převzal roli prince a Andrea překvapivě přijala roli malé holčičky, což bylo, vzhledem k její ostýchavosti, pro celou třídu obrovské překvapení a úspěch. Další role byly obsazeny dalšími žáky, přičemž každý měl svou přidělenou úlohu, včetně další paní asistentky, paní zástupkyně a pana učitele, který zároveň zajišťoval i hudební doprovod na kytaru.

Celý proces rozdělení rolí proběhl hladce a s pozitivní atmosférou, což přispělo k posílení celé skupiny a podpořilo kreativitu žáků. Tímto krokem byl připraven základ pro další práci na divadelním představení.

Následovala organizace a příprava celého představení. Tato fáze divadelního projektu zahrnovala důkladné a pečlivé plánování. Každý účastník obdržel tištěný scénář s jasně vymezenými rolmi, což výrazně usnadnilo orientaci a přehlednost během představení. Společně se žáci zaměřili také na výběr písní, které dotvořily atmosféru a dodaly život celému divadelnímu vystoupení. Během této fáze žáci úzce spolupracovali s panem učitelem hudební výchovy, který poskytl nejen cenné rady, ale i podporu ve výběru hudby.

Žáci se aktivně zapojili do tvorby textu pro závěrečnou píseň, čímž významně přispěli k celkové atmosféře a dojmu z představení. Tato činnost nejen přinesla radost, ale také podpořila osobní rozvoj každého z nich a posílila jejich pocit přínosu k celému projektu.

Martina, Andrea, Jiří a Roman měli každý své specifické schopnosti a zájmy, které se zohlednily při přidělování úkolů. Andrea, která původně měla rezervy v práci s počítačem,

se podílela na úkolech, které nevyžadovaly pokročilé IT dovednosti a vyráběla rekvizity z papíru. Martina, Jiří a Roman se zapojili do úkolů odpovídajících jejich schopnostem a zájmům, jako je výběr písní a kostýmů. Tímto způsobem bylo vytvořeno prostředí, ve kterém se všichni účastníci cítili užiteční a mohli naplno rozvinout svůj potenciál pro úspěch celého projektu.

Zkoušení probíhalo přibližně dvakrát až třikrát týdně během hodin Českého jazyka a Odborných činností. Nejprve bylo zaměřeno na čtení textu, přičemž někteří měli s tímto úkolem potíže. Zejména ti, kteří nejsou zdatní čtenáři. Avšak s průběhem zkoušení se dovednosti postupně zlepšovaly, a někteří žáci dokonce začali části textu recitovat z paměti.

V rámci zkoušení bylo patrné zlepšení u několika účastníků. Martina, zastávající roli kašpárka, vylepšila své čtenářské dovednosti od začátku zadržávajícího se čtení k plynulému a srozumitelnému projevu. Jiří, ztvárňující krále, čelil podobným výzvám, ale díky zkoušení se výrazně zlepšil, ačkoli stále používal prst jako pomůcku pro orientaci v textu. Roman, hrající prince, se vyznačoval svým rozvázným projevem a schopností vtisknout svůj oblíbený humor do čtení. Andrea, zastávající roli holčičky, prokázala odvahu a schopnost přednést svou část textu potichu, což bylo považováno za velký úspěch.

Důležitou součástí práce na představení byla také diskuse o kostýmech, během které se žáci domlouvali, kdo bude mít jaký kostým a kdo může něco přinést z domu. Potřebnou se ukázala také přítomnost další osoby, která bude ovládat hudbu během představení, a proto byl do týmu přizván další pan učitel, který se postaral o propojení svého telefonu s reproduktorem a doladil načasování hudby.

Tyto části nácviku měly několik přínosů. Žáci se aktivně zapojili do přípravy představení, což pomohlo rozvíjet jejich dovednosti a podpořilo týmovou spolupráci. Celá příprava však měla vliv také na motoriku. Například při čtení textu a zkoušení se žáci aktivně podíleli na verbální komunikaci, což mohlo přispět k lepší koordinaci hlasu a dýchání. Kromě toho, při diskusi o kostýmech a přípravě scény, mohli pracovat na jemné motorice, a to při manipulaci s materiály, jako jsou látky a doplňky kostýmů, nebo při rozmisťování rekvizit. Tyto aktivity mohou pomoci posilovat a koordinovat jemnou motoriku účastníků.

Představení: Samotné představení, na které se žáci připravovali téměř dva měsíce, bylo dlouho očekávaným vrcholem jejich práce a všichni zúčastnění se na něj s nadšením těšili. Událost byla určena pro všechny žáky školy a pedagogický sbor. Vzhledem k tomu, že se jedná o menší školu, panovala mezi žáky příjemná atmosféra bez nervozity spojené s přítomností velkého množství cizích tváří. Všichni se navíc dobře znají, což přispívá k přátelským vztahům.

Ráno před samotným představením si žáci ještě jednou všechno pečlivě vyzkoušeli, a pak následovalo očekávané vystoupení. Všichni účinkující zvládli své role, ačkoliv se objevily i drobné chyby. Ty jsou však nevyhnutelné a slouží jako příležitost k učení.

Diváci byli nadšení a vyjádřili svou radost hlasitým a intenzivním tleskáním. Pro herce to bylo jako balzám na duši, posílilo to jejich sebedůvěru a možná i motivaci pro budoucí projekty. Velmi překvapil a potěšil projev Andrey, která obvykle příliš nemluví, dokonce ani v malém prostředí učebny s pěti žáky. V tomto představení však vystoupila před publikum a společně s jinou žačkou pronesla celou větu. Byl to velmi významný posun v jejím projevu a zdálo se, že i Andrea byla šťastná, když publikum tleskalo.

Představení mělo pozitivní vliv také na motoriku účastníků, protože vyžadovalo provádění různých pohybů a gest souvisejících s jejich rolemi. Zvýšilo se jim sebevědomí a zmizel strach z mluvení před ostatními.

Shrnutí:

1. Bude mít využití artefiletických prvků v hodinách vliv na zlepšení samostatné práce žáků oproti běžným vyučovacím hodinám?

Při přípravě představení se ukázalo, že žáci jsou schopni samostatně pracovat. Všichni kromě Andrey, která měla problém s prací na počítači, dokázali sami splnit úkol a najít na internetu různé pohádky se scénářem. Samostatnost žáků se pak projevila také při přípravě kostýmů a dalších organizačních věcí, kdy každý žák měl svůj zadaný úkol, který splnil.

2. Dokážou žáci díky využití artefiletiky porozumět zadání lépe, než v běžných vyučovacích hodinách?

Využití artefiletických prvků může žákům pomoci porozumět zadání lépe, než v běžných vyučovacích hodinách. Tato praxe často propojuje abstraktní koncepty s konkrétními vizuálními a praktickými zkušenostmi, což může zvýšit jejich porozumění. Například při tvorbě scénáře nebo vybírání rekvizit se žáci museli aktivně zapojit do procesu porozumění a interpretace úkolu, což může vést k hlubšímu pochopení materiálu.

3. Bude mít využití artefiletiky pozitivní vliv na spolupráci v kolektivu?

Při práci na představení se projevil pozitivní vliv na celkovou spolupráci v kolektivu. Žáci byli schopni se sami dohodnout na výběru hrané pohádky, a dokonce si zvládli mezi sebou rozdělit role.

4. Zapamatují si žáci lépe nové informace v hodinách s využitím artefaktiky oproti běžnému vyučování?

V hodinách zaměřených na přípravu divadelního představení se ukázalo, že tato forma přispěla k rozvoji dlouhodobé paměti. I žáci, kteří mají běžně problém si zapamatovat učivo, byli schopni si zapamatovat svůj text. Také se u většiny žáků zlepšila schopnost čtení, které procvičovali nenuceně při přípravě představení. Práce s materiály a tvůrčími úkoly může žákům poskytnout více smyslových podnětů, což může vést k hlubšímu zapamatování a lepšímu porozumění učivu. Kromě toho interaktivní přístup může aktivovat různé části mozku a podporovat vícestranné učení, což může vést k efektivnějšímu ukládání nových informací do dlouhodobé paměti.

6.4 Anglický jazyk – Mandala

Praktická aktivita: Tato část byla zaměřena na individuální volbu, aby si každý žák vybral své oblíbené barvy a představil je ostatním. Rozdělení barevných pruhů papíru bylo spojeno s učením názvů barev jak v češtině, tak v angličtině. Pro vytvoření příjemné atmosféry byl ve třídě připraven prostor a žáci se společně s autorkou práce ujistili, že dobře pochopili názvy barev. I když se většinou všechno dařilo, Andrea se zpočátku necítila úplně pohodlně, takže byla podpořena tím, že s ní názvy barev vylosovala autorka.

Poté, co byly rozděleny barevné proužky, byli žáci požádáni, aby si vybrali své oblíbené barvy. Každý si pečlivě vybral své favority. Někteří však museli chvíli přemýšlet. Jiří se dokonce rozhodl, že se mu líbí všechny barvy, a tak mu bylo navrženo, aby si z každé vybral jeden proužek papíru. Bylo vidět, že se uvolnil a byl šťastný, že nemusel vybírat jen jednu barvu. Nakonec každý představil anglicky barvy, které si vybral.

Oproti běžné vyučovací hodině měli žáci možnost si individuálně vybrat své oblíbené barvy a představit je ostatním, což přispělo k osobnímu zapojení. Současně byla aktivita propojena s jazykovou výukou, což posílilo jejich schopnost porozumět a používat názvy barev v obou jazycích.

Kreativní aktivita: Po zopakování barev začali žáci vytvářet společnou mandalu na velké plachtě tak, že každý na své části plachty doplňoval prázdná místa barevnými krepovými papíry. Nejprve bylo žákům vysvětleno, co mandala znamená a mohli se podívat na několik obrázků, které se používají pro relaxaci a meditaci, a jsou charakteristické různými vzory a barvami kolem kruhu. Poté se společně pustili do samotné tvorby.

Žáci se na úkol podívali s nadhledem a začali pracovat na svých částech plachty, kde seděli, a postupně doplňovali prázdná místa. Během této aktivity se projevila nádherná

kreativita Andrey, která si evidentně užívala práci se světem barev a vzorů. Její mandala byla plná pestrobarevných prvků a zdálo se, že se zcela ponořila do své tvorby.

Kluci přistoupili k úkolu s chladnou hlavou, pracovali velmi pečlivě a s koncentrací. Jiří vynikal zvláště detailní prací, když pečlivě vybíral barvy a vzory pro svou část mandaly. Na druhé straně Martina do své tvorby vložila srdce, a dokonce vyjádřila přání, že by mohla podobně tvořit i doma s maminkou.

Výsledkem jejich společného úsilí byla krásná barevná mandala, která odrážela jedinečnou osobnost každého. Všichni pak následující den obdrželi vyfocenou a vytištěnou mandalu, aby jim zůstala hezká a osobní vzpomínka na tento společný tvůrčí zážitek.

V kreativní aktivitě, spočívající ve společné tvorbě mandaly na velké plachtě, se žáci mohli zapojit do práce s různými materiály a pracovat s detaily, což přispělo k rozvoji jejich motorických dovedností. Každý z nich pracoval s barvami a tvary, čímž posilovali svou koordinaci a manuální zručnost.

Kolektivní rozhovor: Po samotné kreativní práci a během ní byly s žáky navázány neformální rozhovory, a tím vytvořena příjemná atmosféra. Žáci povídali o tom, co je bavilo a je potřeba zdůraznit, že tato činnost sklídila obecnou přízeň a nikdo z účastníků nejevil známky stresu. Během těchto rozhovorů se také dostali k tématu mandal, které jsou vybarvovány podobně jako omalovánky. Děvčata vyjádřila nadšení, že by si rády nějakou vymalovaly. Naopak kluci s úsměvem na tvářích sdělili, že si čas strávený tvorbou mandaly užili, ale že jim to v podstatě stačilo. Tato neformální výměna názorů přispěla k uvolněné atmosféře a potvrdila, že tato kreativní aktivita byla skutečně příjemným a povedeným zážitkem pro všechny zúčastněné.

Shrnutí:

1. Bude mít využití artefiletických prvků v hodinách vliv na zlepšení samostatné práce žáků oproti běžným vyučovacím hodinám?

V hodině Anglického jazyka s využitím artefiletických prvků bylo vidět, že jsou žáci schopni pracovat samostatně především u tvorby mandaly. Každý vypracovával svou část podle svých představ. Náměty, jako jsou mandaly, mohou poskytnout vizuální podnět a podporovat kreativní myšlení, což může vést ke zvýšenému zapojení a k motivaci žáků při individuální práci. Tyto prvky mohou podporovat také rozvoj motorických dovedností, což přispívá k celkovému rozvoji žáků.

2. Dokážou žáci díky využití artefiletiky porozumět zadání lépe, než v běžných vyučovacích hodinách?

Žáci neměli po celou dobu hodiny angličtiny problém porozumět tomu, co mají dělat, což bylo dáno především tím, že aktivity v této hodině, oproti běžným hodinám, kde se ve většině případů uplatňuje frontální vyučování a následná práce v pracovních listech, byly interaktivní a nebyly jednotvárné. I přesto, že se jednalo o individuální práci jednotlivých žáků, pracovali žáci společně, a pokud někdo nepochopil zadání hned, zjistil, co má dělat v průběhu aktivity.

3. Bude mít využití artefiletiky pozitivní vliv na spolupráci v kolektivu?

Během práce s barvami i při společné tvorbě mandaly žáci mezi sebou komunikovali, ve třídě byla příjemná atmosféra a žáci neměli potřebu mezi sebou soupeřit nebo se před sebou stydět. Při společné diskusi bylo znatelné, že jsou žáci uvolnění a nejeví známky stresu, které bývají v běžných hodinách typické, pokud mají učitelé odpovídat na otázku před ostatními žáky.

4. Zapamatují si žáci lépe nové informace v hodinách s využitím artefiletiky oproti běžnému vyučování?

Tvorba mandal a interaktivní práce s barvami umožnila žákům propojit učivo s jejich vlastními zkušenostmi a emočními prožitky, což podpořilo hlubší porozumění a zapamatování informací. Díky učení se barvám interaktivní formou žáci nepracovali ve stresu a nebáli se říkat anglické názvy barev i přesto, že si jimi občas nebyli jistí. Z tohoto můžeme usuzovat, že i tato hodina přispěla k tomu, aby si žáci lépe zapamatovali nové informace z hodiny.

6.5 Závěr výzkumného šetření

V závěru výzkumného šetření srovnáme výsledky ze všech vyučovacích hodin a odpovíme na výzkumné otázky, které jsme si stanovili na začátku.

Bude mít využití artefiletických prvků v hodinách vliv na zlepšení samostatné práce žáků oproti běžným vyučovacím hodinám?

Jak je patrné z popisu vyučovacích hodin, ve všech vyučovacích hodinách, ve kterých byly použity artefiletické prvky, se projevila větší míra samostatnosti žáků oproti běžným vyučovacím hodinám. Žákům vyhovoval styl výuky. Všichni byli najednou zapojeni a hodně se s nimi diskutovalo, což přispělo k menší míře stresu a k tomu, že se o samostatnost při práci snažili i přesto, že to pro ně někdy bylo obtížné.

Dokážou žáci díky využití artefiletiky porozumět zadání lépe, než v běžných vyučovacích hodinách?

Ve vyučovacích hodinách bylo patrné, že žáci rozumí zadání, protože se ve většině případů sami aktivně činnosti účastnili a nebylo potřeba jim techniky několikrát opakovat a pobízet je k práci. Díky možnosti diskuse a společným interaktivním aktivitám měli žáci také možnost si navzájem poradit. V běžných vyučovacích hodinách je zvykem, že se žákům musí činnost několikrát vysvětlovat, a to i individuálně každému zvlášť. Z toho vyplývá, že využití artefiletiky má pozitivní vliv na porozumění zadání.

Bude mít využití artefiletiky pozitivní vliv na spolupráci v kolektivu?

V hodinách, ve kterých byly využity artefiletické prvky, měli žáci větší možnost diskutovat a projevit své myšlenky, což významně přispělo ke spolupráci v kolektivu. U všech společných aktivit žáci spolupracovali bez hádek a s respektem k sobě navzájem. Oproti běžným vyučovacím hodinám se u žáků neprojevoval stres mluvit před ostatními, ani vzájemná soupeřivost nebo strach říct něco špatně. Nejvíce se dobrá spolupráce v kolektivu projevila v hodinách nácviku představení, kdy si žáci zvládli sami rozdělit role a během zkoušení respektovali chyby druhých.

Zapamatují si žáci lépe nové informace v hodinách s využitím artefiletiky oproti běžnému vyučování?

To, zda si žáci zapamatovali nové informace z hodin, bylo prověřováno kolektivní diskusí na konci každé hodiny s využitím artefiletických prvků. Žáci ve většině případů zvládli odpovědět na otázky týkající se proběhlé hodiny. V hodinách se nové informace dozvídali formou her a praktických činností. Díky tomu nebyl na žáky vyvíjen tlak, co všechno se musí naučit a při odpovídání na otázky si informace vybavovali ve spojitosti s proběhlými činnostmi a působili klidně. V rámci hodin zaměřených na nácvik divadelního představení se i slabší žáci dokázali naučit nazpaměť svůj text a většina žáků se zlepšila ve čtení. Díky tomuto můžeme konstatovat, že v hodinách s využitím artefiletiky je pro žáky snadnější si zapamatovat nové informace.

7 DISKUSE O VÝSLEDČÍCH

Provedený výzkum poskytl cenné informace o schopnostech žáků se středně těžkou vývojovou poruchou intelektu. Při sledování jejich samostatné práce byla zaznamenána pozitiva i negativa, která mohou ovlivnit jejich vzdělávací zkušenost.

Jedním z pozitivních aspektů je zjevně prokázaný zájem a aktivní účast žáků během výtvarných aktivit a diskusí. Využití vizuálních pomůcek a interaktivních přístupů se ukázalo jako efektivní prostředek pro angažování žáků. Projekt „muchláž“ a divadelní představení „O Nebeském princí“ nejen přinesly radost a zábavu, ale také podporovaly týmovou spolupráci a kreativní myšlení. Dosažený úspěch jednotlivých žáků je příkladem toho, jak využití artefietických prvků může poskytnout prostor pro individuální růst a sebevědomí.

Celkově lze konstatovat, že výzkumná práce přinesla klíčové poznatky o schopnostech a výzvách, s nimiž se žáci potýkají. Navrhované aktivity prokázaly pozitivní vliv na jejich angažovanost a komunikační dovednosti. Zároveň však byly identifikovány oblasti, které vyžadují další pozornost, zejména jemná motorika a schopnost samostatné práce. Diferencovaný přístup k těmto aspektům může zahrnovat poskytnutí individuální podpory, strukturovaných návodu nebo adaptovaných materiálů, aby se zvýšila jejich schopnost pracovat efektivně, samostatně a rozvíjet jemnou motoriku. Adaptované materiály (například grafické organizéry, ilustrace, materiály se zvukovými prvky, zjednodušené texty, fyzické pomůcky a podobně) jsou klíčovým prvkem diferencovaného vzdělávání, které respektuje rozmanitost individuálních učebních stylů a potřeb žáků.

Důležitým aspektem je sledování a poskytování podpory při pochopení zadání, což může vést k efektivnějšímu plnění úkolů a k lepšímu zapamatování vzdělávacích informací.

Shrnutí výzkumného šetření ukazuje, že propojení vzdělávání s výtvarným projevem a využití interaktivních metod může být klíčem k efektivnějšímu učení pro žáky se středně těžkou vývojovou poruchou intelektu. Získané poznatky poskytují podnět pro další zkoumání a zdokonalování pedagogických přístupů, které mohou pozitivně ovlivnit vývoj těchto žáků.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se věnuje využití artefietických technik ve vyučovacích hodinách na praktické škole dvouleté. Žáci praktické školy dvouleté jsou děti se středně těžkým stupněm vývojové poruchy intelektu a jejich vzdělávání musí být co nejvíce přizpůsobeno jejich potřebám. Artefietika je úzce spjatá s arteterapií a využívá výtvarné aktivity k objevování nových věcí, což dává žákům šanci spojit učivo s vlastními zážitky. Zajímalo nás, zda toto propojení bude mít pozitivní vliv na práci žáků ve vyučování, konkrétně, zda budou více samostatní, jestli spolu budou spolupracovat a jestli jim tato forma výuky pomůže lépe si zapamatovat probírané učivo.

Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola představuje samotný pojem artefietika, zabývá se její historií, a také objasňuje její spojitost s arteterapií a výtvarnou výchovou. Další kapitola má za cíl objasnit, co je to vývojová porucha intelektu, jaká je její etiologie a klasifikace. Pro lepší pochopení toho, jak osoby s vývojovou poruchou intelektu fungují, jsou zde také popsány charakteristické rysy těchto jedinců. Třetí kapitola v teoretické části práce seznamuje čtenáře s praktickou školou dvouletou, s její charakteristikou, organizací a cíli. Důležitou součástí této kapitoly je také popis jednotlivých kompetencí, které by dle rámcově vzdělávacího programu měla praktická škola dvouletá s žáky rozvíjet a popis jednotlivých oblastí vzdělávání. V závěru kapitoly je objasněn způsob ukončení vzdělávání, který na této škole vrcholí závěrečnou zkouškou skládající se z teoretické a praktické části.

Praktická část bakalářské práce popisuje kvalitativní výzkum, jehož cílem bylo, díky pozorování žáků praktické školy dvouleté v běžných hodinách, a poté v hodinách s využitím prvků artefietiky, zjistit, zda využití artefietiky bude mít pozitivní vliv na samostatnost žáků, na jejich schopnost spolupracovat v kolektivu, lépe si zapamatovat vzdělávací informace a porozumět zadání. Výzkumné šetření probíhalo v praktické škole dvouleté od září 2023 do února 2024 a sledování byli celkem čtyři žáci. Výzkum byl rozdělen na dlouhodobé pozorování běžných vyučovacích hodin a pozorování žáků v hodinách s artefietickými prvky, jejichž příprava je také součástí praktické části této práce a konkrétní náměty a metody jsou popsány v páté kapitole.

Z výsledků získaných výzkumem můžeme konstatovat, že využití artefietických prvků v hodinách mělo na žáky celkově pozitivní vliv ve všech sledovaných oblastech a jejich využívání je žádoucí. Tak, jak již bylo naznačeno v diskusi (kapitola č. 7), výzkumné šetření ukázalo také oblasti, které vyžadují další pozornost, a ještě větší uzpůsobení práce v hodinách konkrétním potřebám jednotlivých žáků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ, 2007. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-161-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Jarmila PIPEKOVÁ a Marie VÍTKOVÁ, 2007. *Strategie ve vzdělávání žáků s mentálním postižením v odborném učilišti a na praktické škole*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-011-1.

BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

BUREŠOVÁ, Monika, 2011. *Vliv výtvarné výchovy na žáky s mentálním postižením*. Brno. Bakalářská práce. Masarykova univerzita.

CASE, Caroline a Tessa DALLEY, 1990. *Working with children in art therapy*. London and New York: Routledge. ISBN 0-415-01737-8.

ČERNÁ, Marie, 2008. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1565-3.

EXLER, Petr, 2015. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4620-2.

GUSSAK, David E. a Marcia L. ROSAL, 2016. *The Wiley Handbook of Art Therapy*. John Wiley & Sons, Incorporated. ISBN 9781118306598.

JANKŮ, Kateřina, 2014. *Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-640-9.

MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.

MÜLLER, Oldřich, 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. přeprac. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4172-7.

OPATŘILOVÁ, Dagmar, 2005. *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3819-5.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ, 2012. *Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3120-8.

- ŘEPA, Karel, 2022. *Didaktické listy pro přípravu lekcí výtvarné výchovy*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7394-944-0.
- SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialógu ve výchově: artefiletika*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, Jan, 2001. *Umění zážitku, zážitek umění, 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, 2014. *Putování starými pověstmi českými*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0689-7.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Helena HAZUKOVÁ a Jan SLAVÍK, 2010. *Výtvarné čarování. 2. vyd.* Úvaly: Albra, spol. s r.o. ISBN 80-7290-016-1.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ, 2007. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. 3. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-322-2.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva, 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. 4. přeprac. vyd.* Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. 2. vyd.* Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TURECKIOVÁ, Michaela a Jaroslav VETEŠKA, 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1770-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová. 4. vyd.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
- VALENTA, Milan, Oldřich MÜLLER, Marie VÍTKOVÁ, et al., 2021. *Psychopedie. 6. aktualizované a rozšířené vyd.* Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-290-3.
- VALENTA, Milan, 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu [online]*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci [cit. 2023-11-18]. ISBN 978-80-244-4688-2. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-mp/html5/index.html?&locale=CSY&archive=http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-po.xml>

MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá [online]. [cit.2023-01-01]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-specialni-vzdelavani/>

WIKISKRIPTA, 2023. Mentální retardace. *www.wikiskripta.eu* [online]. 26. 3. 2023 [cit. 2023-10-27]. Dostupné z: https://www.wikiskripta.eu/index.php?title=Ment%C3%A1ln%C3%AD_retardace&useskin=printer

MKN 11, 2023. ÚSTAV ZDRAVOTNICKÝCH INFORMACÍ A STATISTIKY. *www.uzis.cz* [online]. 1.1.2023 [cit. 2023-10-27]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/ext/mkn-11-nahled/>

Jsme jiní – lidé s mentálním postižením: Endogenní příčiny, 2023. *www.cpzp.cz* [online]. [cit. 2023-10-29]. Dostupné z: <https://cpzp.cz/clanek/2367-0-Jsme-jini-lide-s-mentalnim-postizenim.html>

Zákon č. 561/2004 Sb., 2004. In: *Zákon č. 561/2004 Sb.* [online]. [cit. 2024-03-03]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM ZKRATEK A PŘÍLOH

Seznam zkratk

MKN 11	Mezinárodní klasifikace nemocí 11
MKN 10	Mezinárodní klasifikace nemocí 10
RVP	Rámcový vzdělávací program

Seznam příloh

- Příloha č. 1** Text pohádky „Čtyři sestry“
- Příloha č. 2** Text vymyšleného příběhu o přírodních živlech
- Příloha č. 3** Ukázka výtvorů žáků a použitých materiálů k tématu Čtyři roční období
- Příloha č. 4** Fotografie vytvořené mandaly
- Příloha č. 5** Ukázka výtvorů žáků k tématu přírodní živly
- Příloha č. 6** Vytvořené materiály k divadelnímu představení
- Příloha č. 7** Ukázka scénáře divadelního představení
- Příloha č. 8** Text závěrečné písně z divadelního představení (píseň složená žáky)
- Příloha č. 9** Text písně z pohádky

Příloha č. 1 – Text pohádky „Čtyři sestry“

Bylo jednou, nebo možná čtyřikrát, ve vesničce, kde každá ze čtyř sester reprezentovala jedno roční období. Jaro, Léto, Podzim a Zima byly sestry, které spolu tvořily nezeměmírnou a kouzelnou rodinu.

Jaro byla nejmladší sestra, plná vitality a radosti. Měla zelené oči, které zářily jako jarní tráva, a v jejich vlasech tancovaly květiny. Její příchod oznamoval rozkvétající svět kolem sebe. Všude, kam šla, zanechávala za sebou pestrobarevné květiny a kouzelné melodie ptáků.

Léto byla druhá sestra, plná slunečního tepla a záru. Měla vlasy zlatavé jako políčko pšenice a v očích měla plápolavou vášeň slunce. Kamkoliv šla, přinášela teplé paprsky, které hladily tváře lidí. Její přítomnost naplnila vzduch smíchem dětí a vůní čerstvých plodů.

Podzim byla třetí sestra, s vlasy barvy švestky a očima jako odlesk rudých listů. Její příchod přinášel změnu v barvách a tónu. Na zemi zanechávala poklady v podobě barevných listů, které hýřily jako duha. Její vzduch byl naplněn vůní hrušek a jablíček.

Zima, nejstarší sestra, přicházela s klidem a tichem. Měla stříbrné vlasy, které se leskly jako sníh a oči, které zářily jako zimní hvězdné nebe. Její návrat znamenal ticho a klid, kdy příroda spočívala pod bílou pokrývkou. Když šla, za sebou nechávala stopy lehkého krupobití a ledové kouzlo na řece.

Každá sestra přinášela svou jedinečnou krásu do vesnice a společně vytvářely neustálý tanec změn. Ačkoli každá měla odlišný charakter, vzájemně se doplňovaly, tvořily harmonii a ukazovaly, že krása spočívá v různorodosti. A tak vesničané každým rokem očekávali příchod jedné ze čtyř sester, aby prožili pohádkový příběh změn a magie, kterou každá z nich nesla.

Příloha č. 2 – Text vymyšleného příběhu o přírodních živlech

V malé vesničce byli čtyři přátelé, kteří nesli v sobě sílu přírodních živlů. Voda, oheň, vzduch a země se jmenovali Martina, Jiří, Andrea a Roman. Každý z nich měl v sobě jedinečné síly spojené s přírodou.

Martina byla jako voda. Měla klidnou a uklidňující přítomnost. Když se kolem ní ocitla skupina, všichni najednou pocítili klidnou a osvěžující atmosféru. Martina ráda trávila čas u řeky a povzbuzovala ostatní k tomu, aby si užívali krásu vody.

Jiří byl oheň. Jeho nadšení a vášně zapalovaly radost a energii kolem něj. Když se Jiří usmíval, všichni věděli, že přichází něco vzrušujícího. Miloval táboráky a společné okamžiky u ohně.

Andrea představovala vzduch. Byla lehká jako váněk a vždy plná nových nápadů. Její přítomnost vždy nesla čerstvý vítr proměn i inspirace. Andrea milovala prostor a svobodu, ať už to bylo na otevřeném poli nebo vysoko na kopci.

Roman byl země. Jeho klidná a stabilní povaha dodávala ostatním pocit jistoty. Roman rád trávil čas v zahradě, pečoval o květiny a vytvářel krásná místa spojená se zemí.

Tito čtyři přátelé společně tvořili harmonii přírodních živlů ve svém světě. Každý z nich přinášel do jejich světa jedinečnou sílu, což tento svět obklopovalo krásou, energií a vyvážeností. A tak všichni lidé žili v souladu s přírodou, respektovali a ctíli každého člena této jedinečné skupiny.

Příloha č. 3 – Ukázka výtvorů žáků a použitých materiálů k tématu Čtyři roční období





Příloha č. 4 – Fotografie vytvořené mandaly

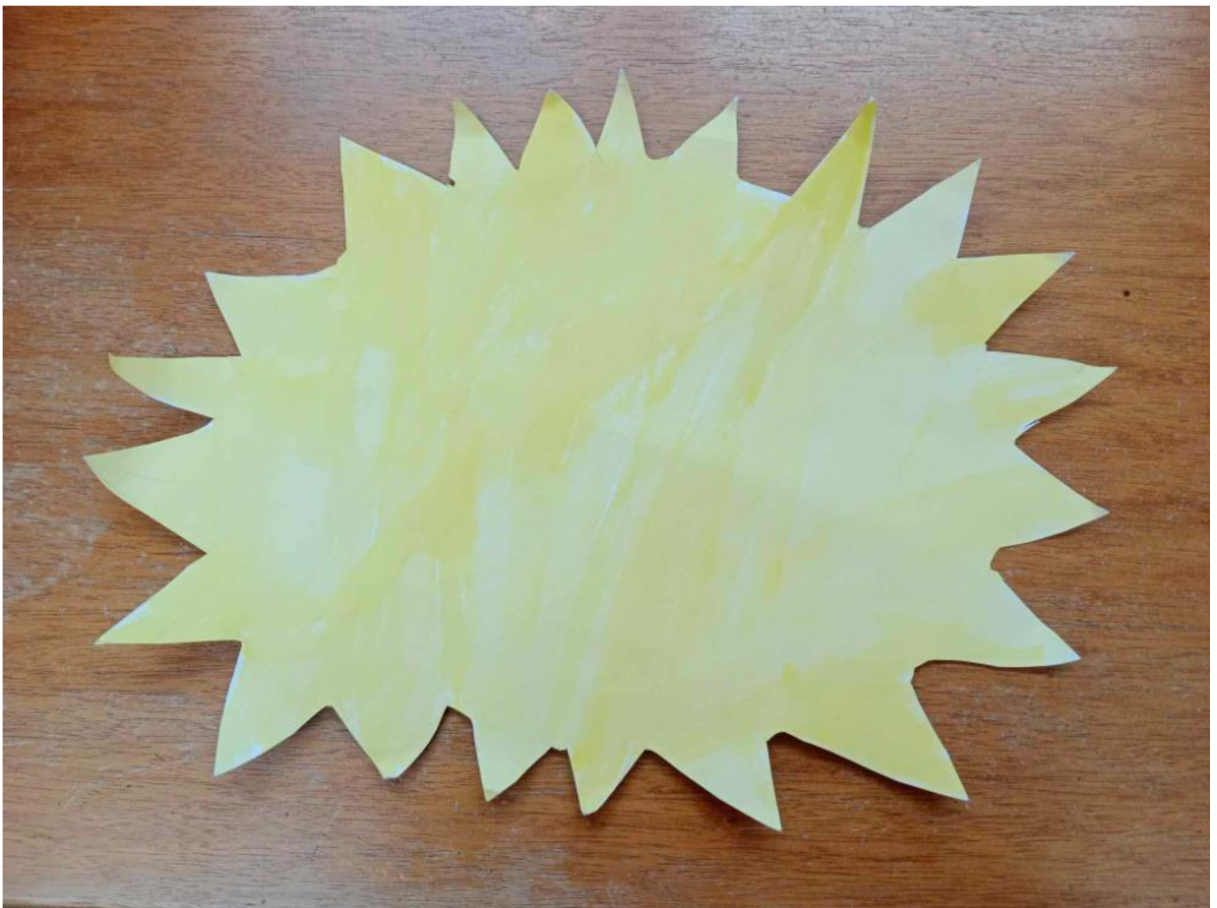


Příloha č. 5 – Ukázka výtvorů žáků k tématu přírodní živly



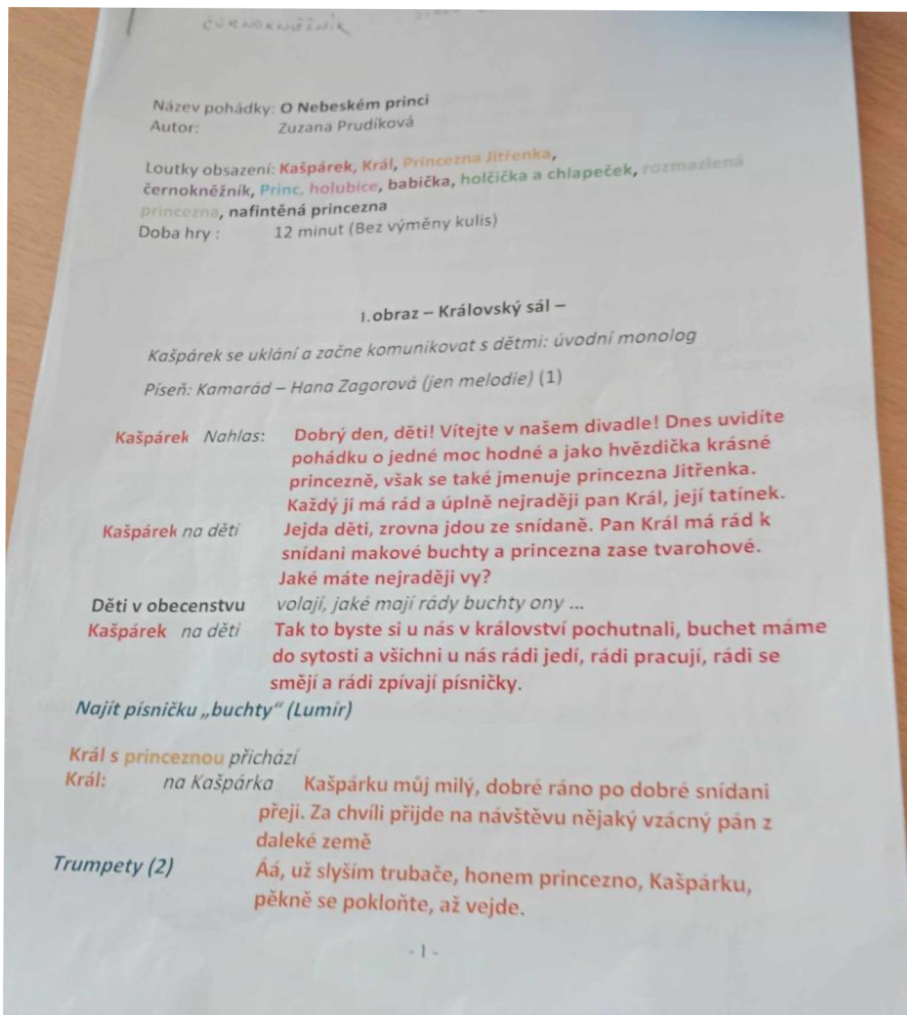
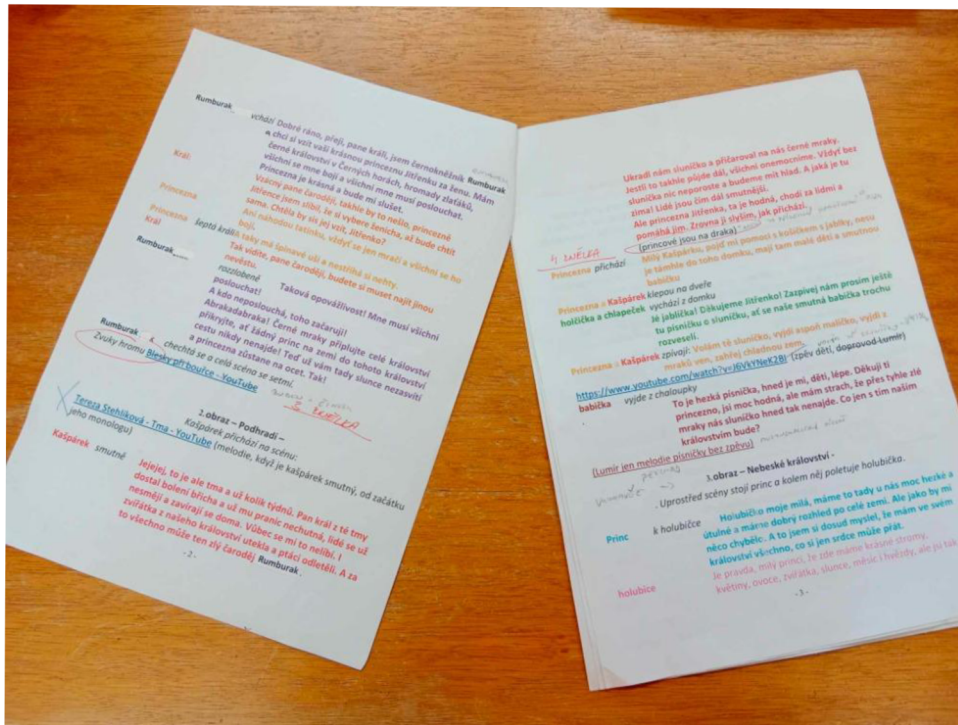
Příloha č. 6 – Vytvořené materiály k divadelnímu představení







Příloha č. 7 – Ukázka scénáře divadelního představení



Příloha č. 8 – Text závěrečné písně z divadelního představení (píseň složená žáky)

Jezte buchty

Ref.: Jezte buchty, jezte buchty,
jezte buchty a nepijte rum!

1. Honzík sedí u pece,
buchtičky nám upeče.
Tvaroh, mák i povidla,
pečení má pravidla.

2. Elišky pak koukají,
buchtiček se nevzdají.
Ať je to ten nebo ten,
Snídáme je každý den.

3. Kouká na to Sabinka,
peče jako mašinka.
Dmytro jí s tím pomáhá,
je to velká zábava.

4. Ivetka tam příběhla,
Zuzku totiž hledala.
Zuzka zatím hoduje,
buchtami se láduje.

5. Sláva našim cukrářům,
že do buchet dávaj rum.
Všichni jsou pak veselí,
pečou buchty v posteli.

Příloha č. 9 – Text písně z pohádky

Volám tě, sluníčko

Volám tě sluníčko, vyjdi aspoň maličko,
vyjdi z mraků ven, zahřej chladnou zem.

Volám tě nahoru, vyhoupni se nad horu,
na svůj modrý trůn, zahřej les i tůň.