

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2019–2022

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Karolína Heláková

**Estetická výchova žáků se speciálně vzdělávacími potřebami
– žáci s mentálním postižením na malotřídní škole
v Budiměřicích**

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Jan Josl, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2019–2022

BACHELOR THESIS

Karolína Heláková

**Aesthetic education of pupils with special needs
– pupils with mental disabilities in a small-class school
in Budiměřice**

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Mgr. Jan Josl, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 19. 2. 2022

.....

Karolína Heláková

Poděkování

Děkuji Mgr. Janu Joslovi, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce a cenné připomínky k její realizaci.

Anotace

Bakalářská práce představuje projekty, které byly tvořeny u osob s mentálním postižením. Autorka se zde pokusila znázornit velký potenciál a kreativitu výtvarného zpracování u takto znevýhodněných osob. Teoretická část práce vymezuje problematiku mentálního postižení, vzdělávání osob s mentálním postižením a připravuje tak čtenáře na část praktickou z pohledu zvoleného tématu. Praktická část se zaměřuje na utváření projektů za pomoci užití odborných metod při jejich produkci. Všechny tyto (4) projekty dohromady tvoří jeden celek, který měl za úkol přispět k seberozvoji, sebevyjádření, použití vlastní fantazie, především pak osobitého výtvarného vyjádření žáků s mentálním postižením, a to dále s porovnáním výsledků stejných projektů respondentky bez speciálně vzdělávacích potřeb.

Klíčová slova

Estetická výchova, estetická výchova ve vzdělávání, historie estetické výchovy, mentální postižení, přírodní živly, výtvarná výchova, výtvarné projekty, vzdělávání žáků s mentálním postižením

Annotation

The bachelor thesis presents projects created for people with mental disabilities. The author attempted to demonstrate the enormous potential and creativity of an artistic elaboration of people with mental disabilities. The theoretical part of the thesis defines the problematic of mental disability education of people with mental disabilities and, therefore, prepares the reader for the research part of the thesis from the view of the chosen topic. The research part focuses on creating projects with the help of special methods during their production. All these (4) projects together create one unit whose aim is to contribute towards self-development, self-expression, usage of fantasy, and mostly towards original aesthetic expressions of the pupils with mental disability, with the connection to the result comparison of the same projects of a respondent without any special educational accessories.

Keywords

Aesthetic education, aesthetic education in education, art education, art projects, education of pupils with mental disabilities, history of aesthetic education, mental disability, natural elements

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 MENTÁLNÍ RETARDACE	11
1.1 Charakteristika mentální retardace.....	11
1.2 Etiologie mentální retardace.....	12
1.3 Charakteristika lehké mentální retardace	14
1.4 Charakteristika středně těžké mentální retardace.....	15
1.5 Vzdělávání osob s mentálním postižením	15
2 ESTETICKÁ VÝCHOVA	19
2.1 Estetika	19
2.2 Estetická výchova.....	20
2.3 Historie Estetické výchovy v pedagogice	21
2.4 Současné vzdělávání estetické výchovy.....	22
3 PŘÍRODNÍ ŽIVLY	25
PRAKTICKÁ ČÁST	27
4 VÝTVARNÉ PROJEKTY – PŘÍRODNÍ ŽIVLY – VODA, OHĚŇ, VZDUCH, ZEMĚ.....	27
4.1 Výtvarná výchova u žáků s mentálním postižením.....	27
4.2 Výtvarné projekty – Přírodní živly – VODA, OHĚŇ, VZDUCH, ZEMĚ	28
4.3 Charakteristika místa šetření, respondentů a projektů.....	30
5 KAZUISTIKY RESPONDENTŮ.....	33
6 VÝTVARNÉ PROJEKTY: PŘÍRODNÍ ŽIVLY – VODA, ZEMĚ, OHĚŇ, VZDUCH.....	38
6.1 Voda	38
6.2 Oheň	39
6.3 Země.....	41
6.4 Vzduch.....	42

7	ANALÝZA PROJEKTŮ U JEDNOTLIVÝCH RESPONDENTŮ	44
8	ROZHOVOR.....	60
	ZÁVĚR	62
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	64
	SEZNAM ZKRATEK	66
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	67

ÚVOD

Pro vytvoření bakalářské práce si autorka zvolila téma „Estetická výchova žáků se speciálně vzdělávacími potřebami – žáci s mentálním postižením na malotřídní škole v Budiměřicích“. V této práci, zejména v její praktické části, bude kladen důraz na povšimnutí si a vytyčení potenciálu nejen tvořivosti a kreativity, ale také zapojení fantazie a výtvarného citu, které byli tito žáci schopni použít a zpracovat do projektů, jež jim byly zadány.

Estetickou výchovu lze považovat za komplexní výchovu osobnosti, která se odráží na několika faktorech lidského života. S estetickou výchovou se jedinec povětšinou setkává již od předškolního věku, tedy v mateřských školách, dále v základních školách, při mimoškolních aktivitách, ale například také ve vlastním soukromém sociálním zázemí. Děti, žáci, mládež a studenti by měli být již od útlého věku vedeni k umění, kráse, kultuře a estetickému citění pomocí esteticko-výchovných prvků nabízených nejen v odborných školských institucích, ale také danému jedinci vlastním okolím. Díky tomuto přístupu by mohl být každý člověk schopen s touto esteticko-výchovnou složkou nakládat teoreticky i prakticky, a tak přispívat k rozvoji své osobnosti a k vylepšení kvality života z pohledu estetického.

Jednotlivé projekty byly zpracovány dle zadaného tématu: „Přírodní živly – voda, oheň, vzduch, země“. Na základě schopností a dovedností respondentů byl vytvářen jednotný projekt při hodinách výtvarné výchovy. Úkolem bylo zjistit, do jaké míry se žáci s mentálním postižením (lehkým a středním) dokáží, z estetického hlediska, zapojit a vytvořit osobitý výtvarný projekt za použití vlastního kreativního myšlení, představivosti, fantazie, citu pro barvy. Důležitou misí této práce však také bylo zpracovat další východiska, podle nichž následně autorka srovnávala projekt těchto žáků s tvorbou žákyně, která se nepotýká s žádnou speciálně vzdělávací potřebou. Autorkou vytyčeným hlavním úkolem bylo porovnat tyto projekty a dokázat, že i znevýhodnění žáci jsou schopni vytvořit alespoň podobně kvalitní výtvarný projekt, jako byl projekt zmíněné žačky. Při metodě pozorování, která byla užitá při práci na daných projektech, byl kladen důraz na zjištění skutečnosti, zda se míra inteligence odráží v míře estetické tvořivosti, a porovnávána tak byla kreativita a tvořivost jistým

způsobem mentálně znevýhodněných žáků s žákyní bez speciálně vzdělávacích potřeb či mentálního postižení.

Pro větší přehlednost je teoretická část rozdělena do třech kapitol. V první kapitole se autorka zaměřuje na problematiku lehké a středně těžké mentální retardace a následně na vzdělávání osob s tímto postižením. Druhá kapitola pojednává o estetické výchově. Vysvětluje pojem estetická výchova, podává historický vhled a popisuje také estetickou výchovu v současném vzdělávání. Přírodní živly, které byly zvoleny jako téma celého projektu, a jejich teorie tvoří obsah kapitoly třetí. Praktická část práce pak přibližuje proces vytváření všech projektů, jichž se práce dotýká a jež jsou v závěru spojeny do jednotného celku, a to při vlastní prezentaci zúčastněných žáků. Dále je v praktické části popsán proces vyhodnocení projektů podle odborných metod a stanovených bodů. V závěrečné části práce je zachyceno hodnocení autorčina úsilí a konstatování, zda se podařilo docílit vytyčených, zejména však hlavního cíle, jenž byl pro tuto práci stanoven.

TEORETICKÁ ČÁST

1 MENTÁLNÍ RETARDACE

1.1 Charakteristika mentální retardace

Je-li řeč o mentální retardaci, je zapotřebí zmínit, že se lze setkat v této souvislosti se dvěma pojmy, jimiž jsou mentální retardace a mentální postižení. Bazalová (2014) tvrdí, že oba tyto pojmy jsou synonymy, avšak autorka práce souhlasí s tvrzením Bazalové (2014), že pojem mentální retardace nese v sociálním životě hanlivý až opovrhující nádech, a tak ve společnosti jedince s touto definicí je tak vhodné užívat termín mentální postižení. Dále považují Valenta a Müller (2003) termín mentální postižení za širší pojem nežli pojem mentální retardace. Na druhou stranu uvádí Švarcová (2006), že termín mentální postižení považuje za pesimističtější a více osudový oproti mentální retardaci. Odborníci, se v roce 1959 v Miláně na konferenci Světové zdravotnické organizace (WHO) shodli na jednotném užívání termínu mentální retardace, a to hlavně z důvodu terminologického sjednocení.

V odborné literatuře je možné narazit hned na několik definic pojmu mentální retardace. Podle Bazalové (2014) může mít mentální postižení mnoho forem, které se dělí na různé stupně, syndromy a stavy. Jsou zde zařazeni také lidé, kteří patří mezi případy později získaných poškození mozku na základě úrazů nebo onemocnění typu demence. Valenta a Müller (2003) používají pro pojem mentální retardace definici, která takto označuje vývojovou duševní poruchu, při níž jsou sníženy rozumové schopnosti, což demonstruje především snížení kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií.

Nejcitovanější a nejznámější definice pojmu mentální retardace je od Dolejšího (1978), která se snaží o syntézu všech hledisek, a to sice že:

„Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostacích genetických vloh; na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání; na nedostatečném

nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní, na deficitním učení, na zvláštlostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu; na typologických zvláštlostech vývoje osobnosti“ (Dolejší, 1978, s. 34).

Švarcová (2006) uvádí, že mentální postižení se vyznačuje snížením úrovně rozumových schopností, které jsou v psychologii označovány jako inteligence. Inteligence je pak z odborného hlediska chápána jako schopnost učit se z minulosti, přizpůsobovat se nejen novým životním podmínkám, ale i situacím. Díky pojmu inteligenční kvocient (IQ), který byl zaveden M. Sternerem, je možno vyjádřit stupně inteligence.

$$\text{IQ} = \text{mentální věk} / \text{chronologický věk} \times 100$$

Mentálně retardační stupeň se měří obvykle standardizovanými testy inteligence. *„Může to být ovšem nahrazeno škálami, které určují stupeň sociální adaptace v určitém prostředí. Taková měření škálami určují stupeň mentální retardace jen přibližně. Diagnóza bude též záviset na všeobecných intelektových funkcích, jak je určí školený diagnostik“ (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 31).*

Dělení mentálního postižení, podle WHO (MKN-10) do kategorií z hlediska inteligenčního kvocientu:

- lehká mentální postižení: IQ 50–69,
- střední mentální postižení: IQ 35–49,
- těžká mentální postižení: IQ 20–34,
- hluboká mentální postižení: IQ pod 20,
- jiná mentální postižení,
- neurčitá mentální postižení.

1.2 Etiologie mentální retardace

„Mentální retardace nemá jednotnou příčinu, většinou vzniká součinností více faktorů. V literatuře je velmi často uváděna klasifikace etiologických faktorů podle Penrose“ (sec. cit. Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007, s. 29).

Příčiny mentálního postižení (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007):

- endogenní příčiny mentálního postižení – dědičné a genetické příčiny,
- exogenní příčiny mentálního postižení – příčiny vzniklé vlivem prostředí,
- vrozené příčiny vzniku mentálního postižení,
- získané příčiny vzniku mentálního postižení,
- sociálně podmíněná mentální retardace.

Valenta a Müller (2003) informují o tom, že až u třetiny lidí s mentální retardací není možné zjistit její příčinu.

Podle časového faktoru rozděluje Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007) mentální retardaci na období:

- prenatální,
- perinatální,
- postnatální.

Prenatální příčiny mentální retardace závisí hlavně na vlivech dědičných. Dále také na specifických genetických příčinách, environmentálních faktorech a onemocnění matky v době těhotenství. Tato mentální retardace může být ovlivněna také nedostatkem plodové vody (Valenta, Müller, 2003).

„Perinatální encfalopatie (organické poškození mozku) bývá udávána jako příčina potíží, které se označovaly termínem lehká mozková dysfunkce (v případě drobného poškození mozku, kdy nedošlo k nejrozsáhlejší lézi jako např. u DMO – cerebrální infantilní parézy) a které asi v dvacetině až desetině případů způsobují i mentální retardaci“ (Zvolský, 1996 in Valenta, Müller, 2003, s. 52).

Postnatální příčiny jsou takové příčiny mentální retardace, které vznikají v době po narození jedince. V této době může mentální retardaci způsobit mnoho vlivů, mezi něž lze zařadit např. zánět mozku způsobený mikroorganismy, mechanické vlivy jako traumata, mozkové léze při národovém onemocnění a krvácení do mozku (Valenta, Müller, 2003).

1.3 Charakteristika lehké mentální retardace

Bazalová (2014) uvádí, že u tohoto typu retardace (lehká mentální retardace IQ 69–50) sehrává velkou roli deprivace a dědičnost.

Švarcová (2006) doplňuje, že se u osob s mentální retardací mohou individuálně projevit také přidružené chorobné stavy: autismus, epilepsie, poruchy chování, tělesná postižení a další vývojové poruchy.

Od narození do tří let věku se při tomto postižení projevuje pouze lehké opoždění psychomotorického vývoje. V průběhu dalších tří let života se objevují nápadnější nedostatky oproti zdravým dětem, jimiž mohou být např. opožděný vývoj řečových dovedností a další vady řeči, malá slovní zásoba, malá zvědavost s ohledem na věk dítěte. Nejčastěji se objevuje mentální retardace u dětí, které nastupují do školy, udává Bazalová (2014).

Švarcová (2006) se dále zmiňuje, že se hlavní potíže při nástupu dítěte ke školní docházce projevují v teoretické práci, v oblastech čtení a psaní. Většinu jedinců, kteří patří do této kategorie (lehké mentální retardace) jde, podle knihy, zaměstnat spíše praktickou školní prací nežli teoretickou. Naopak těmto žákům velice prospívá výchova a vzdělávání, které je zaměřené na rozvoj jejich dovedností a kompenzaci určitých nedostatků.

Co se týče dospělých jedinců s těmito hodnotami IQ, jak informuje Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007), velká většina z nich je schopna práce, přispívají k životu společnosti a úspěšně udržují své sociální vztahy. Avšak Švarcová (2006) upozorňuje také na dospělé jedince, kteří patří do této skupiny mentálně postižených a mohou být značně sociálně a emočně nezralí, tedy že se obtížně přizpůsobují kulturním tradicím a normám, nejsou schopni se vyrovnat s požadavky manželství nebo výchovy dětí, nedokáží sami řešit problémy a potřeby, které se týkají běžného života, jako je finanční stabilita (z odpovídajícího zaměstnání), díky které se dále život váže na vlastní bydlení, zdravotní péči atd.

1.4 Charakteristika středně těžké mentální retardace

Středně těžká mentální retardace zahrnuje skupinu populace, která má IQ v rozmezí 49–35. U jedinců patřících do této kategorie je výrazně opožděn rozvoj chápání, užívání řeči a jsou také omezeny konečné schopnosti v této oblasti. Stejně tak je omezena soběstačnost. Pokroky ve škole jsou limitované, avšak někteří žáci (spadající do skupiny lidí se středně těžkou mentální retardací) jsou schopni si osvojit základy čtení, psaní a počítání. To především díky kvalifikovanému pedagogickému vedení a speciálně vzdělávacím programům, které poskytují postiženým žákům rozvoj jejich omezeného potenciálu a v neposlední řadě získání základních znalostí a dovedností (Švarcová, 2006).

Valenta a Müller (2003) píší o osobách se středně těžkým mentálním postižením a jejich schopnosti mluvit a komunikovat – jejich řeč je jednoduchá a obsahově chudá s možným zůstatkem na nonverbální úrovni (pouze u některých jedinců).

Bazalová (2014) doplňuje, že se tyto osoby nejčastěji vzdělávají v základní škole speciální a následně ve škole praktické. Tito jedinci jsou dále schopni pracovního zařazení, které obvykle probíhá pod dohledem nebo v chráněném prostředí.

1.5 Vzdělávání osob s mentálním postižením

Švarcová (2006) uvádí, že výchova a vzdělávání u osob s mentálním postižením je chápáno jako celoživotní proces. U těchto jedinců probíhají kognitivní procesy mnohem pomaleji, než je tomu u ostatní populace. Je potřeba stálého opakování, rozvíjení a prohlubování jejich znalostí a dovedností. Úplné základy učení těchto jedinců spadají do výchovy v rodině. Výchova jedinců s mentálním postižením je mnohem náročnější a obtížnější oproti výchově jedinců bez mentálního postižení. Pro rady, konzultace, ale také povzbuzení existují pro rodiče dětí s mentálním postižením různé rodičovské organizace a sdružení, **pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra** pro děti a mládež s mentálním postižením.

Vzdělávání osob s mentálním postižením může probíhat v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu nebo v rámci speciálního vzdělávání, přičemž se jedná buď

o běžné typy škol, nebo o speciální typy škol. Proces integrace dětí s mentálním postižením se v současné době dostává stále více do popředí. Školská integrace je chápána jako pojem, který označuje situaci, při níž jsou vzdělávání žáci s mentálním postižením v běžných typech základních škol. O integraci pojednává **zákon č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**. Vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami (mezi které spadají také žáci s mentálním postižením) může probíhat také ve třídách, školách nebo studijních skupinách. O tomto typu vzdělávání informuje § 19 vyhlášky č. 27/2016 Sb. Dále se také hovoří o inkluzivním vzdělávání, při kterém jde o splynutí žáka s intaktní (bezporuchovou) společností (Křížková, online, cit. 2022-01-26).

Předškolní vzdělávání

Bazalová (2014) se zmiňuje o předškolním vzdělávání, které mohou navštěvovat děti ve věku 3–6 let. Mohou docházet do mateřské školy a mateřské školy zřízené pro děti se zdravotním postižením. Nejčastěji se v tomto případě jedná o mateřskou školu speciální, avšak existuje také možnost jiných typů mateřských škol spojujících mentálně postižené děti a další se zrakovou nebo sluchovou vadou, tělesným postižením atd. Dále se v rámci předškolního vzdělávání může jednat o docházení na přípravný stupeň základní školy speciální nebo přípravnou třídu pro děti, které pochází ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí.

Základní vzdělávání

Žáci s mentálním postižením mohou navštěvovat podle Bartoňové, Bazalové a Pipekové (2007):

- základní školu (individuální formou nebo formou skupinové integrace),
- základní školu praktickou,
- základní školu speciální.

Příčemž vzdělávání na základní škole, v případě volby individuální formy, je umožňováno pomocí individuální integrace, při které má žák vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP). Při formě skupinové integrace je zřízena speciální třída pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole.

Škola praktická

Bazalová (2014) informuje o škole praktické jako o škole, která je určena žákům v pásmu lehké mentální retardace. Ve třídách školy praktické je snížen počet žáků, vyučující na školách praktických jsou speciální pedagogové. Učební plán této školy je téměř shodný s náplní plánů běžné základní školy, stejně tak jako její ukončení, které je totožné v obou školách. Ve škole praktické je kladen větší důraz na výchovy a praktické zapojení dětí do společnosti.

Škola speciální

Bartoňová, Bazalová a Pipeková (2007) edukují o základní škole speciální. Vzdělávání na základní škole speciální je přizpůsobeno jedincům se sníženou úrovní rozumových schopností, s psychickými zvláštnostmi, s nedostatečnou úrovní koncentrace pozornosti a s nízkou úrovní rozvoje volných vlastností. Prostředí této školy by mělo být klidné, žáci by se zde neměli stresovat, měli by mít pocit bezpečí a prostředí by mělo být uzpůsobeno k lepší koncentraci na práci. Učivo na základní škole speciální je redukováno na osvojení základních dovedností ve vzdělávacích oblastech. Předměty jsou zde prakticky zaměřeny na činnosti a pracovní dovednosti.

Střední vzdělávání

Po ukončení školy praktické připravují absolventy na odpovídající profesní uplatnění odborná učiliště, jak informuje Švarcová (2006). Žáci si mohou zvolit učební obor podle svých zájmů a schopností. Odborná učiliště připravují žáky na profesní uplatnění s důrazem na předávání jejich praktických dovedností. Délka studia na odborném učilišti bývá obvykle dva nebo tři roky.

Pracovní uplatnění osob s MP

Jelikož je mentální retardace charakterizována jako diagnóza s omezením intelektu, potížemi s některými dovednostmi a návyky, omezením komunikace a těžkým chápáním sociálních vztahů s častým doprovázením dalšího zdravotního postižení, je důležité, aby při zaměstnání osoby s tímto postižením byla provedena individuální úprava pracovního prostředí, pracovního zácvičku a také aby byla provedena a dále

dodržována dlouhodobá pracovní dopomoc a podpora. Dále je taktéž zapotřebí, aby byli ostatní pracovníci informováni o povaze zdravotního postižení a byli vedeni k pochopení specifik nového spolupracovníka. Při výběru práce je třeba brát ohled na stávající schopnosti pro dané pracovní pozice dle úrovně mentálního postižení.

Nabídky práce pro osoby s mentálním postižením jsou většinou pomocného charakteru. Vycházejí často z nabídky učebních oborů odborných učilišť určených pro absolventy zvláštních škol. Mnohdy nepožadují zaměstnavatelé pro pozice určené osobám s mentálním postižením ani výuční list ze středního odborného učiliště, v tomto případě požadují pouze krátkodobý zácvik. K nápomoci těmto osobám může být využit pracovník agentury podporovaného zaměstnávání (pracovní asistent). Další z pracovních možností pro lidi s mentálním postižením je pracovní uplatnění v chráněné pracovní dílně nebo na chráněném pracovním místě vytvořeném přímo pro osoby se zdravotním postižením (Práce pro ZP, online, cit. 2022-02-13).

2 ESTETICKÁ VÝCHOVA

2.1 Estetika

Ptáčková a Stíbral (2002) uvádí ve své učebnici Estetika na dlani, že estetická výchova nabízí řešení, jak lze pojmout tuto disciplínu v běžné školní výuce. Estetika jako taková se podle nich týká krásy, vznešenosti, umění (a jeho teorie), filozofie (ze které svou podstatou estetika vychází), médií, sportu a mnoha dalších jevů, se kterými se lze setkat každý den v běžném životě. Ptáčková a Stíbral (2002) dále doplňují definici estetiky jako nauky o estetických jevech. Tyto estetické jevy se dají nalézt prakticky všude, dají se najít pomocí filozofie (filozofové popsali estetiku jako poznání, které je spíše citové nežli logické). Dále pomocí psychologie a otázky vnímání (co jedinec vidí, jak a proč na něj působí to, co vidí). A v neposlední řadě také pomocí sociologie, etiky, lingvistiky. Prakticky kterákoliv prověřená metoda se hodí ke zkoumání estetických jevů.

Vališová, Kasíková a Bureš (2011) představují čtyři body, díky kterým lze nahlížet na význam estetické činnosti v životě člověka a společnosti:

1. Ekonomický: efektivita ekonomického systému společnosti souvisí s kulturně-estetickou úrovní společnosti, projevuje se zejména v ekonomických snahách o estetizaci výrobků. Estetická činnost tedy představuje obrat financí a zároveň poskytuje zaměstnání lidem.
2. Sociologický: ke kulturnímu rozvoji společnosti přispívá estetický rozvoj člověka, projevuje se také ve všech sférách lidské činnosti.
3. Lékařský: diagnostické a terapeutické prostředky využívají pomocí estetických pramenů moderní medicína a psychiatrie.
4. Pedagogicko-psychologický: významným činitelem v celoživotním procesu utváření člověka je esteticko-výchovné působení, které se dále podílí na formování hodnotové orientace, postojů nejen ke společnosti, ale také k sobě samému.

2.2 Estetická výchova

Autorka si dovolí zde připomenout slova Ptáčkové a Stibrála (2002), kteří se zmiňují o řešení pojetí estetiky jako disciplíny ve školní výuce, a to sice jako předmětu *Estetická výchova*.

Estetická výchova má znamenat aplikovanou pedagogickou disciplínu s výrazným interdisciplinárním charakterem, přičemž se výchově potkávají etika, estetika, psychologie, sociologie, filozofie, biologie, medicína a ekonomie (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

Tato výchova používá specifické prostředky pro přípravu žáka či studenta k orientaci a rozlišování skutečných hodnot oproti hodnotám umělým. Dále se snaží, aby byli žáci a studenti schopni zaujímat postoje vůči skutečnosti a aby se učili žít bohatý, autentický život založený na všelidských hodnotách, doplňuje informace o Estetické výchově Vališová, Kasíková a Bureš (2011).

„Estetickou výchovou v nejširším slova smyslu rozumíme takové působení na citovou, volní, rozumovou a mravní stránku dětského duševna, jehož cílem je trvalé ovlivnění vztahů k umělecké tvorbě historické i současné a k estetickým podnětům, které přináší společenský život a jimiž na citlivého vnímatele působí přírodní krása; estetickou výchovou se má rozvinout i vlastní estetická činnost dětí, především jejich projev výtvarný, hudební, slovesný, má se jí však také zvýšit ladnost tělesných akcí a uměřenost společenského chování“ (Uždil, 1960, s. 11).

Estetická výchova také usiluje o rozvoj člověka pomocí prostředků, jimiž jsou umění a krása. Objevuje se od období antiky a neustále se opakuje v rozmanitých podobách a v různých teoretických konceptech dále i v praktických výchovných systémech. Estetická výchova je jednou ze složek harmonické výchovy členů společnosti (Jůva, 1987).

Cíle estetické výchovy

Oblastmi cílů estetické výchovy podle Jůvy (1987) jsou:

- Systematické rozvíjení estetického chápání, vnímání, citového prožívání a hodnocení z pohledu estetického.
- Rozvíjení estetické a umělecké tvořivosti.

- Seznámení se se známými umělci národní i světové kultury, s jejich díly a s hlavními fázemi vývoje umění.
- Pomocí umění a estetické hodnoty rozvíjení morální stránky osobnosti, kultivování nejen jejího myšlení a citění, ale také činnosti a chování.

2.3 Historie Estetické výchovy v pedagogice

Jůva (1987) se zmiňuje o hudbě jako významné složce výchovy již v bratrských školách (15. a 16. století), kterým položil základní kámen Jan Blahoslav.

Tvůrcem nového pohledu na pedagogiku byl Jan Amos Komenský, o kterém píše Uždil (1960) jako o významném pedagogovi, teoretikovi pedagogiky, autorovi významných spisů, ale také mysliteli, filozofovi a spisovateli. Jan Amos Komenský byl člověkem, který si po dlouhé době všiml umění z hlediska potřeb výchovy všeobecné. Umění, dle jeho slov, postihuje schopnost zhmotnění představ, spojuje slovo s vjemem a díky tomu mu zaručí delší místo v lidské paměti.

Jůva (1987) uvádí, že se díky požadavku Jana Amose Komenského rozvíjí největší pedagogická syntéza 17. století. Tento požadavek se týkal přání rozvíjet všechny ve všem všestranně. Myšlenky Jana Amose Komenského jsou rozvíjeny v jeho spisech Velká didaktika a Vševýchova.

O dalším uvažování o vizualizaci a představě školního prostředí podle Jana Amose Komenského píše Jůva (1987), a to sice že školní prostředí má působit **esteticky**. Toto prostředí by měly tvořit prostorné a světlé místnosti. Dále by zde měla být také zahrada, na které by si žáci mohli hrát a věnovat se sportovním aktivitám nebo vnímat přírodu kolem sebe. Rozvoj dítěte v oblasti umělecké doporučoval Jan Amos Komenský již v předškolním věku. Dítě by se v tomto věku mělo učit jednoduché verše, zpívat a učit se melodii. Literaturu, řečnictví a hudbu poté žáci poznávají na všech stupních Komenského škol. Absolventi těchto škol by měli být gramatikové, dialektikové a rétorikové, praktičtí i teoretičtí hudebníci.

„Pěstování umění jako nedílné součásti všeobecné výchovy je Komenskému stejně jako většině renesančních myslitelů požadavek tak samozřejmý, že si vůbec neklade otázku, zda také umění patří do škol“ (Jůva, 1987, s. 14).

Jan Amos Komenský a období novodobé České pedagogiky podle Jůvy (1987) znázorňuje esteticko-výchovné snahy na české půdě a jejich bohatou tradici. V první polovině 19. století začleňují představitelé jako např. Jakub Jan Ryba, Jan Vladimír Svoboda a Jan Nepomuk Filcík do svých reformních snah díky úvahám a činům Jana Amose Komenského **esteticko-výchovné prvky**. Lidové umění se postupně rozvinulo do školní esteticko-výchovné práce. Lidová slovesnost, lidové písně a také lidové výtvarnictví začínali mít úspěch při výchově nové generace.

2.4 Současné vzdělávání estetické výchovy

Estetický rozvoj dětí a mládeže není utvářen pouze ve školském zařízení. Škola jako výchovně vzdělávací instituce je pouze jedním z míst, kde jsou děti, žáci, mládež a studenti ovlivňováni a mají možnost se esteticky rozvíjet. Estetické podněty poskytují dětem v raném věku nejen předškolní a školní instituce, ale již jejich rodiny, rodinná zázemí, která utváří pozdější rozvoj estetického citění a vnímání, vysvětluje Vališová, Kasíková a Bureš (2011).

„Estetická výchova se ve škole uplatňuje ve dvojitě směru: především jako princip prolínající veškerou výchovu, veškeré vyučování a uplatňující se spojitě s látkou všech učebních předmětů. Zároveň se však její cíle uskutečňují ve zvláštních učebních předmětech nebo v jejich úsecích (výtvarná a hudební výchova, sloh a literární čtení v českém jazyce, v ruském jazyce aj.“ (Uždil, 1960).

Podle slov Vališové a Kasíkové (2011) není estetická výchova vázána na jeden určitý vyučovací předmět. Proniká složkami výchovy rozumové, citové, mravní a tělesné. Díky tomu směřuje dále k integraci zkušeností a znalostí žáka v samostatný systém estetického myšlení, hodnocení estetické činnosti (vkus každého jedince). Žáci by ve škole měli být vedeni ke komplexnímu rozvoji osobnosti (včetně zahrnutí estetické výchovy do předmětů, s nimiž se má vzájemně prolínat) a rozvoji podle Rámcových vzdělávacích programů (RVP). Tyto Rámcově vzdělávací programy tvoří obecnou sféru pro tvorbu školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si jednotlivé školy vytvářejí.

RVP

- vydává MŠMT,
- stanovují cíle, formy a délku vzdělávání, podmínky průběhu a ukončování studia, podmínky pro vzdělávání žáků se SVP, podmínky materiální, personální a organizační a podmínky ochrany zdraví, bezpečnosti,
- odpovídají nejnovějším poznatkům vědních disciplín, pedagogiky a psychologie.

ŠVP

- jsou vydávány ředitelem školy, jsou zveřejněny, volně dostupné a k nahlédnutí komukoliv,
- jsou realizační programové dokumenty vytvářené školou,
- stanovují konkrétní cíle vzdělávání, délku, formu, obsah a časový harmonogram vzdělávání, podmínky přijímání uchazečů, podmínky průběhu a ukončování vzdělávání, popis materiálních, ekonomických a personálních podmínek, podmínky bezpečnosti práce a ochrany zdraví v určitém školském zařízení,
- označují doklady o ukončeném vzdělání (MŠMT, online, cit. 2022-01-31).

S estetickou výchovou se tedy každý jedinec setkává ve velké míře ve školských zařízeních, přičemž o rozsahu rozhoduje sama instituce podle svého ŠVP souvisejícího s konkrétním RVP. Estetická výchova jako prvek se prolíná napříč různými vyučovacími předměty – zejména předměty výchovnými (Výtvarnou výchovou, Hudební výchovou, Tělesnou výchovou, Pracovními činnostmi, ale také Literární výchovou atd.). Vališová, Kasíková a Bureš (2011) doplňují, že by v budoucnu bylo možno předpokládat rozšíření dalších vzdělávacích oborů a přidání dalších vyučovacích předmětů zaměřujících se na esteticko-výchovnou oblast (taneční výchova, filmová výchova apod.).

Vališová, Kasíková a Bureš (2011) se zmiňují o RVP ZV (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání) a RVP G (Rámcový vzdělávací program pro gymnázia), které mají určené obecné cíle vzdělávání směřující k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáků. V těchto Rámcových vzdělávacích programech jsou zastoupeny esteticko-výchovné předměty v oblasti uvedené jako oblast Umění a kultura.

Volitelné předměty, ve kterých se ve značné míře lze také setkat s estetickou výchovou, dále slouží k dobrovolnému, plnějšímu osobnímu rozvoji podle volby a zaměření samotného žáka. Estetické prvky výchovy lze najít v mnoha volitelných předmětech a zájmových útvarech, které jsou nabízeny školami, a to podle typu školy, stupně a zaměřeného vzdělání. Příklady volitelných předmětů, ve kterých dochází k estetickému rozvoji mládeže, jsou předměty zaměřené na výtvarný rozvoj (kreslení, malování, výtvarné dílny apod.), dramatické předměty, pěvecké a hudební předměty, sportovní a tělesné hry, literární předměty (čtení, přednesy básní, psaní).

Dále mají také děti možnost se rozvíjet v esteticko-výchovné složce při svých volnočasových aktivitách mimo školní povinnou či volitelnou výuku. Tyto aktivity jsou často voleny k zápisu a trávení času na různých organizovaných činnostech pod pedagogickým vedením (volnočasové kroužky). Tyto kroužky jsou dobrovolné, musí s nimi souhlasit rodič nebo zákonný zástupce, ve většině případů jsou tyto služby placené.

„Specificky se estetické výchově věnují tzv. základní umělecké školy, kde nalézáme hudební, literárně-dramatické, taneční a výtvarné obory“ (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011, s. 317).

Cíle esteticko-výchovné činnosti školy

- Vytváření a ovlivňování podmínek, ve kterých budou žáci schopni a ochotni rozvíjet své schopnosti – smyslové vnímání, prožívání, představivost, fantazii a kreativitu.
- Usilování o vytvoření a ovlivnění podmínek, ve kterých se utvářejí kladné estetické postoje žáků, jejich názory a hodnotová orientace – formulování vkusu.

Výsledkem tohoto esteticko-výchovného snažení ve školách by mělo být utváření a prohlubování estetických potřeb a zájmů žáků a celého systému estetických činností a aktivit (Vališová, Kasíková, Bureš, 2011).

3 PŘÍRODNÍ ŽIVLY

Živel, element lze chápat jako něco prvotního, jednoduchého, z čeho se později skládají a vyvíjejí složitější věci, a to také sám život. Vzduch a voda jsou považovány za základní živly, bez kterých by život nemohl existovat. Pokud se k nim přidá také oheň a země, je utvořena výjimečná čtveřice, která tvoří významnou skupinu živelů. Obzvláště v přírodě je tato čtveřice vnímána jako velmi důležitá a podstatná, přičemž sama příroda tvoří, kombinuje a experimentuje s těmito přírodními prvky.

Voda je podle Keltů darem od bohyně země. Pro lidský organismus je naprosto nezbytná, už jen z toho důvodu, že lidské tělo tvoří ze 70 % právě voda. V přírodě lze pozorovat krásu vody v několika skupenstvích, ať už jde o skupenství kapalné, které znázorňuje potoky, řeky, moře, vodopády, nebo plynné, při kterém lze pozorovat páru a mlhu, a také skupenství pevné, které z vody vytváří led a sníh. Voda je na naší planetě déle nežli slunce, z toho důvodu je také element vody symbolem stálosti, jistoty a stability.

Oheň je považován za první živel, který byl zrozen při stvoření vesmíru, jedná se tedy o velmi neklidný a nebezpečný element, který je zároveň taktéž nepostradatelný pro lidský život. Jako dar bohů byl uctíván oheň ve starověku, protože se při práci s ohněm posiluje vůle a síla, teplo ohně dokáže léčit a regenerovat. Element ohně představuje sílu a moc, lásku, nespoutanost a žár.

Vzduch je živel, který vytváří rovnováhu mezi vodou a ohněm, působí lehce, nehmatatelně a neuchopitelně, zároveň však dokáže použít svou velkou sílu a napáchat škody. Je symbolem rychlého přenosu informací z místa na místo a je symbolický svým projevem života, ke kterému dochází již v okamžiku narození při prvním nadechnutí. Vzduch pomáhá s rozvojem intelektu, uměleckého talentu, při studiu, ale také umocňuje lidskou fantazii.

Země jako poslední živel dává pevný základ všeho a všemu. Je to jeden z živelů, který je opravdu pevný, tudíž je nepostradatelný a potřebný pro všechny ostatní živly. Země je domovem pro všechno a pro všechny, je považována za symbol plodnosti, úspěšnosti a vývoje (Budajová, online, cit. 2022-02-13).

Teorie čtyř živlů

Základem této teorie byla představa, že svět byl složen ze čtyř základních živlů (voda, oheň, vzduch, země). Chladno, mokro, horko a sucho byly čtyři vlastnosti, které byly spojeny s každým živlem a charakterizovaly je. Každý živel měl podle Aristotela jednu hlavní (primární) a druhou vedlejší (sekundární) vlastnost.

- Voda byla primárně chladná, sekundárně mokrá.
- Oheň byl primárně horký, sekundárně suchý.
- Vzduch byl primárně mokrá, sekundárně horký.
- Země byla primárně suchá, sekundárně chladná.

Tyto dvě vlastnosti u každého z živlů objasňovaly princip jejich vzájemné slučitelnosti. Tedy slučitelnost ohně a vzduchu tkvěla v tom, že oba tyto živly měly společnou vlastnost – horkost. Oheň a voda však byly živly špatně slučitelné, protože zde nebyla žádná slučitelná vlastnost (Cídllová a kol., online, cit. 2022-02-13).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝTVARNÉ PROJEKTY – PŘÍRODNÍ ŽIVLY – VODA, OHEŇ, VZDUCH, ZEMĚ

4.1 Výtvarná výchova u žáků s mentálním postižením

Obecné cíle školního předmětu Výtvarná výchova jsou u žáků s mentálním postižením stanoveny v jednotlivých vzdělávacích programech. V této oblasti vzdělávání (výtvarná výchova) dochází k poznávání výtvarného jazyka, výtvarného citu a také k prohlubování senzibility žáka. Tvůrčí činnosti jsou v tomto předmětu zaměřeny na vnímání, tvorbu a interpretaci smyslového vnímání. Také jsou dále zaměřeny na schopnost prezentovat své myšlenky a vyjadřovat své emoce. Vzdělávací obsah tohoto výchovného předmětu obecně přispívá k rozvoji tvořivosti a vnímavosti k sobě samému i k okolnímu světu. Je zde vytvořena příležitost pro spolupráci a toleranci (Valenta, Jarmarová, 2015).

„V základní škole speciální a především v základní škole praktické lze aplikovat nejužívanější techniky stejně jako na školách většinových, tj. kresbu, malbu a prostorové práce“ (Valenta, Jarmarová, 2015, s. 30).

U běžných dětí probíhá vývoj kresby rovnoměrně, u dětí s mentálním postižením však postupuje vývoj kresby v závislosti na postižení. Nejčastěji se tito žáci střetávají s problémem u jemné motoriky. Dítě s tímto postižením získává pomocí tvořivosti stejné psychologické hodnoty jako dítě bez mentálního postižení. Práce dětí s mentálním postižením může být v některých případech méně hodnotná. Kreativita je přitom u dětí poměrně nezávislá na jejich inteligenci (Valenta, Müller, 2003).

Výtvarná výchova by měla, především pak u žáků nižších ročníků zvláštní školy, podle Valenty a Müllera (2003):

- podat základní poučení o barvě, tvaru, ploše, struktuře a materiálu,
- naučit žáky překonávat bezradnost (z plochy, barvy),
- vnitřně motivovat pro hru s tvarem a barvou,

- navozovat prostor pro relaxaci a radostnou atmosféru,
- posilovat sebevědomí dětí,
- probouzet v dětech pocit zadostiučinění.

Valenta a Müller (2003) a jejich dvě možné cesty, kterými se má vydat psychoped se svými žáky při výchovách výtvarných:

- 1) **Realistická cesta** – při které se snaží přiblížit výtvarnou produkci žáků s mentálním postižením k tvorbě zdravých dětí a tím pádem potlačit osobitý způsob vidění světa postižených dětí.
- 2) **Osobitý způsob vidění světa** – při tomto způsobu lze využít zvláštnosti motoriky a percepce dětí s mentálním postižením a vydat se směrem do neznáma – originálně a nově zachytit život.

Obecné cíle výtvarné výchovy na škole speciální jsou podle Valenty a Jarmarové (2015) následující:

- vytvářet u žáků (citlivý) vztah k přírodní a umělecké kráse,
- naučit rozpoznávat žáky vkusné věci,
- pomoci těmto žákům osvojit si základní výtvarné dovednosti,
- rozvíjet senzitivitu, fantazii, intelekt, vůli a tvořivost těchto žáků.

4.2 Výtvarné projekty – Přírodní živly – VODA, OHEŇ, VZDUCH, ZEMĚ

Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo vypracování svých vlastních osobitých projektů na téma: „**Přírodní živly – voda, oheň, vzduch, země**“, ve kterých byly rozeznávány rozdíly mezi prací žáků s MP a projektem žačky bez MP. Autorku zajímalo, zda respondenti s MP dokáží vytvořit obsahově stejně hodnotný projekt jako respondentka bez speciálně vzdělávacích potřeb. Projekty byly posuzovány dle odborné bodové analýzy. Jedním z hlavních bodů v tomto šetření bylo zjistit, do jaké míry se podílí estetická výchova na vývoji tvořivosti, šikovnosti a kreativity u těchto respondentů. Dalším z cílů bylo také přiblížení přírody a přírodních živlů žákům a jejich

přemýšlení, a to díky poznávací a výchovné složce, které byly při tvorbě projektů použity. Posledním důležitým cílem pro autorku bylo motivovat žáky k práci i přemýšlení o koncepci celého projektu a jeho správném vytvoření a také navození správné komunikace nejen mezi ostatními žáky, ale také při komunikaci s pedagogickým pracovníkem (rada o pomoc atd.) a následně také v konečné fázi projektu – při prezentaci.

Žákům bylo sděleno zadání, poté byla společně sbírána inspirace a probíhala komunikace vlastních nápadů. Do příprav jednotlivých témat autorka přidala také prvky jiných předmětů. Vytvořila tak mezipředmětové vztahy: Výtvarná výchova, Hudební výchova, Literární výchova, Prvouka, Přírodověda. A to s cílem všestranného propojení estetických prvků obsažených v těchto předmětech. Technika byla pro každý projekt zvolena odlišná, a tak bylo možné sledovat, jak si s konkrétními žáci poradí. Technika a zadání bylo vytvořeno a sděleno autorkou práce, respondenti pak měli za úkol projekty osobitě zpracovat, tedy podle svých představ. Při pozorování autorka sledovala, jak o projektu přemýšlí, co se jim jako první vybaví při jednotlivých tématech – přírodních živlech, jak moc zapojují fantazii, jsou kreativní, jestli nepotřebují s určitými technikami pomoci, zda dodržují barevná schémata odpovídající skutečnosti. Po vyhotovení všech projektů probíhalo posuzování, zda se podařilo dosáhnout požadovaného cíle. Projekty byly hodnoceny pomocí analýzy, při níž byly srovnávány projekty respondentky bez speciálně vzdělávacích potřeb s díly respondentů s mentálním postižením. Jednotlivé projekty byly analyzovány následovně dle:

- Osobnosti respondenta – kazuistika (osobní a školní anamnéza).
- Průběh činnosti (pozorování) výtvarného zpracování – jak moc potřeboval každý respondent pomoc autorky, případně asistenta pedagoga.
- Rozhovoru:
 - při použití výzkumné metody rozhovor se autorka zaměřila na oblíbenost projektů u žáků. Pokládala uzavřené otázky, které se týkaly oblíbenosti témat projektů a oblíbenosti výtvarných technik projektů. Závěr rozhovoru byl vyhodnocen a zpracován do grafu (popularita témat a technik mezi respondenty).

- Analýzy projektů a srovnání:
 - analýzu, srovnání a vyhodnocení projektů autorka finalizovala podle následujících bodů:
 - 1) *Prostorové rozvržení* na finálním výstupném objektu.
 - 2) *Použití správných (reálných) barev*. Př.: tráva – zelená, slunce – žlutá.
 - 3) *Deformace*: změny a přetvoření objemů a tvarů při jejich znázornění.

Na závěr byla uspořádána výstava, při níž měl každý žák prostor k prezentaci svých projektů. Žáci měli možnost poukázat na to, co se jim líbilo, zda je tvoření bavilo, čemu novému se přiučili a jak by své i jiné práce zhodnotili. Pro většinu žáků s mentálním postižením je těžké komunikovat, nacházet správná slova, proto se veřejného výstupu v mnoha případech děsí. Také z toho důvodu byla zařazena prezentace projektů jako konečná fáze a coby uzavření celého projektu. Respondenti tak dostali prostor k osobnímu vyjádření, kterého se často bojí nebo jim není ve značné míře dopřáno v jiných vyučovacích předmětech.

4.3 Charakteristika místa šetření, respondentů a projektů

Charakteristika místa šetření

Pro realizaci výzkumného šetření byla zvolena malotřídní základní škola ve Středočeském kraji, v Budiměřicích. Základní škola Budiměřice je malotřídní školou, která poskytuje výuku pěti ročníků ve třech učebnách. V malotřídních školách mají pedagogové výhodu, jelikož se mohou věnovat žákům individuálněji, nežli je tomu v plně organizovaných základních školách. Je zde více času pro práci s jednotlivci s individuálním přístupem, dochází tak k častější interakci mezi žákem a učitelem. Mnoho výhod vyplývajících z individuálního přístupu vede zákonné zástupce dětí se speciálně vzdělávacími potřebami právě k výběru malotřídní školy pro jejich studium. Škola se řídí podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání „Duhová škola“. Cílem tohoto programu je, aby se žák, který vychází z malotřídní školy, úspěšně a bez problémů zapojil do chodu vzdělávání druhého stupně plně organizované základní školy. Tento ŠVP je zaměřen především na individuální pohled žáka, jeho schopnosti, dovednosti a především zohledňuje „žákovo maximum“. Budova

školy má k dispozici družinu, hernu a zahradu. Je zde užíváno moderní technické vybavení k výuce, jako jsou např. interaktivní tabule, počítače, notebooky, tablety. Pedagogickou složku školy tvoří ředitelka školy (zároveň vyučující pedagožka), zástupkyně ředitelky (taktéž vyučující), pedagožka, dvě vychovatelky a dva asistenti pedagoga.

Charakteristika respondentů

Pro svou práci autorka zvolila respondenty z celé školy. Pro výzkum byl zvolen menší počet respondentů vzhledem k malému počtu žáků navštěvujících malotřídní školu. Vybráni byli dva chlapci, jeden z nich se potýká s lehkým mentálním postižením, druhý pak se středně těžkým mentálním postižením. Do svého výzkumného šetření také zapojila čtyři děvčata, z čehož dvě žáčky mají diagnostikováno lehké mentální postižení, jedna středně těžké mentální postižení a jedna dívka je zcela bez speciálně vzdělávacích potřeb. Charakteristika respondentů byla vyznačena v tabulce 1.

Tabulka 1: Charakteristika respondentů

	Počet	Chlapci	Děvčata
Respondenti s lehkým mentálním postižením	3	1	2
Respondenti se středně těžkým mentálním postižením	2	1	1
Respondenti bez speciálně vzdělávacích potřeb	1	-	1
Celkem	6	2	4

Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Charakteristika projektů

Projekty byly společně se žáky tvořeny při speciálních hodinách Výtvarné výchovy, které byly autorce práce na realizaci projektů poskytnuty spolu s asistentem pedagoga. Všichni respondenti pracovali a tvořili v jedné skupině, bez ohledu na věk a stupeň postižení. Je záhodno poznamenat, že v malotřídní škole jsou na sebe všichni dobře navyklí a výuka probíhá společně napříč třídami. Stejně tak i speciálně vzdělávací akce a programy. Žáci jsou adaptovaní na prostředí a nehrozí tak žádná diskriminace kvůli věku či stupně postižení. Na samotných výtvarných projektech práce probíhala při již zmíněných speciálně zavedených výtvarných hodinách, inspirace však byla také čerpána

během pobytu v přírodě, z literatury a hudební vložky, která byla do hodin zařazena prostřednictvím času společně stráveného ve školní družině.

Časový harmonogram

- květen, červen 2021 – vybrání tématu práce, sbírání inspirace, vybírání technik, studování témat, příprava charakteristik projektů,
- září 2021 – 1. projekt – VODA,
- říjen 2021 – 2. projekt – OHENĚ,
- listopad 2021 – 3. projekt – ZEMĚ,
- prosinec 2021 – 4. projekt – VZDUCH + výstava projektů, hodnocení,
- leden 2022 – dodělávání chybějících projektů, především kvůli opakovaným karanténám z důvodu pandemie COVID-19.

Každý měsíc bylo zvoleno jedno téma, které bylo vždy nejdříve prostudováno včetně sbírání inspirace, seznamování se s technikou apod. Na toto studium konkrétního tématu byl využíván čas, který trávili žáci ve školní družině (pobyt v přírodě, čtení pohádek k danému tématu atd.). Poté byly vyhrazeny dvě vyučovací hodiny měsíčně (2 × 45 minut) na samotné výtvarné zpracování.

5 KAZUISTIKY RESPONDENTŮ

Respondent č. 1

Pohlaví: dívka

Věk, ročník plnění školní docházky: 7 let, 1. ročník

Osobní anamnéza:

Žákyně se od předškolního věku straní kamarádů, spolužáků. Je spíše samostatná, společnost nevyhledává. Postižení této dívky se pohybuje v pásmu středně těžké mentální retardace. Analýza a syntéza je stále v rozvoji, na základě nerozvinutých funkcí na bázi organické nezralosti, stejně jako lateralita a souhra ruka – oko. Přetrvávají logopedické potíže, dívce je těžce rozumět, oblast grafomotoriky je pro dívku taktéž velmi obtížná. Z tohoto důvodu se nemůže příliš realizovat při výchovných předmětech, které bývají často u těchto dětí naopak velmi oblíbené. Oblibu si dívka našla alespoň ve vymalovávání předem nakreslených obrázků, při kterých však nevolí realistické barvy. Kresba neodpovídá z formální ani obsahové stránky dívčině věku. Pro dívku je také velmi náročná oblast sebeobsluhy a samostatnosti. Výborný vztah má se svou maminkou, o které stále mluví. Pochází z úplného rodinného prostředí, rodina spolupracuje se školou.

Školní anamnéza:

Respondentka č. 1 navštěvuje 1. ročník ZŠ. Školní docházka byla odložena o jeden rok z důvodu komplexní nevyzrálosti. Již na začátku školního roku se začaly objevovat problémy v souvislosti se socializací a adaptací na školní prostředí a školní práci. Dívka nezvládá tempo ostatních žáků, proto bylo od SPC doporučeno dívku vzdělávat podle RVP ZV s minimálními výstupy. Při výuce jsou používány učebnice pro školy praktické a dbá se důraz především na upevňování probraného učiva, nepřetěžování žákyně. Slovní hodnocení nahradilo hodnocení známkové, postupuje se podle IVP. Chování je u této žákyně bezproblémové, tiché.

Respondent č. 2

Pohlaví: dívka

Věk, ročník plnění školní docházky: 7 let, 2. ročník

Osobní anamnéza:

Dívka je citlivější povahy s nižší sebedůvěrou, je ochotná dobře spolupracovat. Chování je ukázněné a je znát, že je dívka slušně vychovaná, doposud nebyly zaznamenány žádné problémy s kázní, nicméně je u ní těžké správně pochopit a vyhodnotit sociální situace. Žačka pochází z rodiny úplné, která dobře spolupracuje a komunikuje se školským a ostatními zařízeními. Lateralita u žačky je souhlasná, méně vyhrazená preference pravé ruky a pravého oka.

Školní anamnéza:

Dívka navštěvuje 2. ročník ZŠ. Problémy se začaly objevovat již na konci 1. pololetí v 1. ročníku, tehdy byla ze strany školského zařízení doporučena návštěva v PPP. Její intelektová výkonnost byla zjištěna v pásmu lehkého mentálního postižení s mírnou převahou složky performační nad složkou verbální. Všeobecné vědomosti a slovní zásoba jsou výrazně oslabené, dále je pro respondentku č. 2 složité porozumět sociálním situacím a instrukcím při zadávání školní práce. Koncentrace její pozornosti s postupem času slábne. Žákyně je úspěšná v rámci výchovných předmětů. V hlavních vyučovacích předmětech je hodnocena dobře až dostatečně. Výtvarná výchova a Pracovní činnosti řadí dívka mezi své oblíbené vyučovací předměty, díky kterým může realizovat své zájmy. Úroveň v problémových předmětech byla adekvátně k výkonu žákyně upravena, a to z důvodu nenarušení kontinuity v procesu osvojování učiva.

Respondent č. 3

Pohlaví: chlapec

Věk, ročník plnění školní docházky: 8 let, 2. ročník

Osobní anamnéza:

Komunikativní chlapec s výrazným oslabením koncentrace pozornosti se zjištěnou lehkou mentální retardací. V chování u něj přetrvává psychomotorický neklid. Rodina

respondenta č. 1 je neúplná – žije pouze s matkou, do výchovy žáka značně zasahuje prarodička. Výrazně deficitní jsou u tohoto chlapce zejména konstrukční dovednosti, prostorová představivost, zraková analýza a syntéza. Jedná se o leváka, který preferuje pravé oko.

Školní anamnéza:

Žák navštěvuje 2. ročník ZŠ, přičemž nebyl přítomen u školního zápisu (kvůli pandemii COVID-19 a opatřením přijatým v důsledku této). Již od 1. ročníku se u chlapce objevovaly problémy týkající se nejen učiva, ale také kázně. Žák byl vůči svým spolužákům agresivní a vulgární. V 1. ročníku byl samostatný, neměl příliš přátel, ve 2. ročníku se situace ohledně kázně zlepšila, nicméně přetrvává problém s učivem. Na konci první třídy byl hodnocen dobře z hlavních vyučovacích předmětů. Nejoblíbenějším předmětem je Tělesná výchova, při které se žák rád zapojuje a získává dobrou sociální pozici ve třídě. Jeho tempo je oproti ostatním žákům velmi pomalé, bez pomoci asistenta pedagoga nemá snahu a nejeví zájem o školní práci, je velice těžké upoutat jeho pozornost. Domácí příprava je dobrá, nicméně není znatelná při školní práci. Žák je zařazen do skupiny školní pedagogické intervence, ve třídě je mu přidělen sdílený asistent pedagoga na podporu a pomoc při zvládnutí samostatných činností.

Respondent č. 4

Pohlaví: dívka

Věk, ročník plnění školní docházky: 9 let, 3. ročník

Osobní anamnéza:

Respondentka č. 3 navazuje ve společnosti nejen spolužáků, ale také dospělých lidí a dětí v osobním životě přiměřený sociální kontakt. V jejím verbálním projevu jsou patrné nedostatky po stránce obsahové, volí nepřiléhavé výrazy, problematicky nachází výrazy k označení některých předmětů. Dívka se pohybuje na spodní hranici pásma širší normy intelektu s nerovnoměrným rozložením mezi názornou (pásma podprůměru) a verbální (hraniční pásma pod širší normou) složkou. Rodinné prostředí je úplné, rodina spolupracuje se školou. Lateralita se jeví jako souhlasná, je levačka.

Školní anamnéza:

Dívka navštěvuje 3. ročník ZŠ a snaží se již od prvního ročníku dosahovat dobrých výsledků, což se jí příliš nedaří. Chce se sama chlubit svým výkonem ve školní práci, pokud je dobrý. Nerozlišuje základní kategorie a pojmy, jako jsou např. kalendářní měsíce. Zadaným školním úkolům rozumí, pracuje klidně a trpělivě až zdlouhavě, chybuje. U dívky chybí logická dějová posloupnost, její kresba neodpovídá věku ani po formální stránce, ani po stránce obsahové. Školní prospěch v hlavních vyučovacích předmětech je hodnocen průměrně (dobře). K jejím nejoblíbenějším školním předmětům patří předměty výchovné, tedy Výtvarná výchova, Tělesná výchova, vyniká zejména v Hudební výchově. Chování je ukázněné, slušné, neprojevují se žádné známky nevhodného či agresivního chování.

Respondent č. 5

Pohlaví: chlapec

Věk, ročník plnění školní docházky: 10 let, 5. ročník

Osobní anamnéza:

Žák navštěvuje 5. ročník ZŠ. Je velmi kamarádský a společenský, přáteli se spíše se žáky mladších ročníků, těžce se při hře se spolužáky vyrovnává s prohrou. Je velmi komunikativní. Hovoří zejména o svých zájmech, jimiž jsou IT technika a hry. Svě postřehy z her a volnočasových aktivit využívá i při řeči těla používáním různých pohybů, grimas a zvuků kopírujících situace z jeho fantazie nebo vzpomínek. Pochází z úplné rodiny, rodina je velmi sdílná a snaží se co nejvíce spolupracovat s dalšími pedagogickými zařízeními.

Školní anamnéza:

Chlapec je v dlouhodobé péči PPP kvůli diagnóze středně těžké mentální retardace. Ve výukovém procesu má k dispozici podporu asistenta pedagoga, a to zejména v sekvencování a procesování činností, výuka je realizována dle IVP. Asistence pedagoga je pro chlapce velmi přínosná. Ve výuce přetrvává chlapcův neklid, je těžké upoutat jeho pozornost, rychle střídá objekty zájmu. Chlapec vyniká zejména v Anglickém jazyce, který využívá i ve svém volném čase. Nevyhovuje mu práce

s časovými limity, je mu umožňováno a dopřáváno delších časových limitů než jeho spolužákům. Chování je emotivní, občas výbušné, po napomenutí pedagogického pracovníka však vždy uposlechne a ctí autoritu. Hodnocen bývá průměrně.

Respondent č. 6 – Bez MP

Pohlaví: dívka

Věk, ročník plnění školní docházky: 7 let, 2. ročník

Osobní anamnéza:

Dívka navštěvuje 2. ročník ZŠ. Je velmi pečlivá, záleží jí na osobním výkonu. Pochází z úplné rodiny. Má dobrý všeobecný přehled, sociální situace zvládá a vyhodnocuje bez problému. Komunikace je na vysoké úrovni, občasná potřeba pomoci se objevuje při porozumění textu zadání školních úkolů. Prohra nebo osobní neúspěch v dívce vyvolává špatnou náladu až častou plačtivost. Lateralita: levačka.

Školní anamnéza:

Školní práci zvládá bez problému, úspěšnější je v Českém jazyce a literatuře než v úlohách početních a geometrických ve vyučovacím předmětu Matematika. Žákyně je většinou hodnocena známkou výborně. Do oblasti jejího největšího zájmu patří malování, kreslení, tvoření a vyrábění. Chování je bezproblémové.

6 VÝTVARNÉ PROJEKTY: PŘÍRODNÍ ŽIVLY – VODA, ZEMĚ, OHEŇ, VZDUCH

Téma, které bylo respondentům zadáno, „Přírodní živly – voda, oheň, vzduch, země“, bylo rozděleno podle každého přírodního živlu do dílčího projektu. Všechny čtyři projekty poté při vzájemné konečné prezentaci vytvořily ucelený projekt každého respondenta.

6.1 Voda

Technika: rozpíjení vodových barev, tuš – kresba

Pomůcky a materiál: čtvrtky A4, vodové barvy, štětce, kelímek na vodu, tuš, pero

Projekt v časovém harmonogramu: září 2021

Časová náročnost: 70 minut

Mezipředmětové vztahy: Výtvarná výchova, Hudební výchova, Prvouka, Přírodopis

Představení tématu, inspirace:

Téma VODA bylo zvoleno příhodně po letních prázdninách, tedy pro měsíc září. Autorka doufala, že by žáci díky letním prázdninám mohli čerpat inspiraci ze svých vzpomínek na ně. S respondenty si v rámci přípravy na realizaci sedli do kroužku a autorka se každého z nich tázala, co si představí pod pojmem VODA. Dále si povídali o tom, kde všude lze vodu spatřit a k čemu se využívá. Jako další krok byly do projektu zapojeny prvky Hudební výchovy, děti zvuky spojené s vodou poslouchaly (přelévání, kapání, potok). Autorka respondentům také pustila známou symfonickou báseň z cyklu Má vlast od skladatele Bedřicha Smetany – Vltavu. Byla poté mile překvapena informovaností o této skladbě ze strany většiny žáků (včetně mladších respondentů). V mluvené debatě pak navázali také na znalosti z Prvouky a Přírodopisu, a to sice u mladších respondentů skupenstvími vody a u starších například koloběhem vody v přírodě.

Zadání úkolu:

Autorka vždy pro větší názornost nejdříve každý projekt vypracovala sama, tak aby děti získaly přibližnou představu o tom, čeho by měly či mohly na konci tvoření dosáhnout. Autorčin výtvar byl pouze inspirativní a nebránila se novému představení projektu ze strany žáků. Díky vodě se nejdříve vodové barvy rozpíjeli do vlhkého papíru, po zaschnutí pak získal každý prostor pro vyjádření pomocí kresby tuší. Kresba se mohla týkat čehokoliv, co si respondenti spojovali s pojmem VODA, o níž již vedli debatu před zahájením projektu.

Průběh činnosti:

Pomocí bylo zapotřebí autorkou a asistentem pedagoga při rozpíjení barev. U dětí s LMP stačilo pouze dohlížet a zodpovídat dotazy, u dětí se STMP pomáhali také barvy nanášet a rozpíjet. Snažili se přitom dbát na správné použití barev. Projekt byl rozložen do dvou dní, poněvadž rozpité barvy musely zaschnout. Při použití tuše na zaschlé výtvarování nechali každého žáka individuálně se vyjádřit a zvolit si vlastní výtvarné zpracování, a to po zopakování a připomenutí tématu VODA. Při kresbě tuší byla zaznamenána větší potřeba pomoci, a to kvůli technice tuší a pera, s nimiž se žáci zatím nesečkali. Tato technika byla náročnější, avšak po procvičení a připomenutí použití vhodné síly na pero a jeho časté namáčení do tuše proběhlo dotvoření projektu bez větších problémů.

Hodnocení:

Na místě, které bylo nejdříve určeno pro diskuzi a poznávání tématu, byly rozloženy obrázky respondentů, přičemž každý žák dostal možnost říci několik vět o svém vyjádření projektu VODA.

6.2 Oheň

Technika: prstová technika, lepení přírodních materiálů

Pomůcky a materiál: čtvrtky A4, temperové barvy, paleta, přírodní materiál – klacíky, lepidlo, tavná pistole

Projekt v časovém harmonogramu: říjen 2021

Časová náročnost: 45 minut

Mezipředmětové vztahy: Výtvarná výchova, Pracovní činnosti, Prvouka

Představení tématu, inspirace:

Projekt byl realizován v měsíci říjnu. Pro inspiraci bylo využito odpoledne ve školní družině, ve které právě probíhaly halloweenské soutěže na školní zahradě. Během těchto soutěží měly děti možnost si za odměnu upéct na ohni buřty. Oheň autorka využila k inspiraci žáků a při opékání jej společně pozorovali. Sledovali jeho měnící se barvy, povídali si o dávném pravěku, ve kterém byl pro lidi oheň velmi důležitý a musel být neustále udržován, používal se nejen na vaření, ale také při vytváření nádobí z hlíny. Žáci si zopakovali, jaký má oheň význam, ale také jeho nebezpečné vlastnosti. Připomněli si v této souvislosti zároveň i telefonní čísla, která by měl každý znát (hasiči, policie, záchranná služba) a která jsou užívána v případě nebezpečí. Na školní zahradě si na závěr odpoledne našli drobné větvičky a klacíky, které poté využili k finalizaci projektu.

Zadání úkolu:

Na čtvrtku si žáci obkreslili obyčejnou tužkou plameny ohně. Do temperových barev pak namáčeli prsty a tiskli je do tvaru nakreslených plamenů, přičemž barvy střídali podle toho, jaké vyzobovali v ohni při halloweenském odpoledni. Na závěr nalepili pod prsty vytvořený oheň klacíky a malé větvičky, které si dříve nasbírali.

Průběh činnosti:

Děti obtiskování velmi bavilo a nebyla potřeba větší pomoci z autorčiny strany ani strany asistenta pedagoga. Důraz byl kladen na větu „Méně je někdy více“, což připomínalo dětem, že by neměly ve velké míře míchat barvy z důvodu vytvoření nevzhledného hnědého odstínu. Zároveň však byla ponechána jistá „volná ruka“ pro použití vlastní fantazie. Pomoc byla poskytnuta při lepení přírodnin. Pokud nedržely dle očekávání, bylo dětem pomáháno při manipulaci s tavnou pistolí.

Hodnocení:

Společné hodnocení proběhlo venku, symbolicky u vyhaslého ohniště. Děti byly z tohoto projektu velice nadšené. Každý popsal svůj výtvar, tedy svůj OHENĚ. Na závěr si respondenti s autorkou práce znovu zopakovali čísla tísňového volání.

6.3 Země

Technika: kresba, koláž

Pomůcky a materiál: čtvrtky A4, pastelky, lepidlo, nůžky

Projekt v časovém harmonogramu: listopad 2021

Časová náročnost: 45 minut

Mezipředmětové vztahy: Výtvarná výchova, Pracovní činnosti, Prvouka, Přírodopis, Literární výchova

Představení tématu, inspirace:

Tento projekt byl realizován za pomoci zapojení většího množství prvků pocházejících z oblastí prvouky a přírodopisu. S dětmi si autorka povídala o zemi, starší žák (z 5. ročníku) ostatním ochotně předal informace o půdě, které se dozvěděl v hodinách přírodopisu. „Země je kolébkou rostlin, rostliny z ní vyrůstají, žijí a čerpají z půdy živiny, které potřebují ke svému životu. Je to také kolébka všeho – ZEMĚ jsou hory, ZEMĚ je pole, ZEMĚ je půda, ZEMĚ je všude kolem nás.“ Převážně z těchto vět žáci z větší části tvořili své výstupy. Toto téma bylo nejtěžším tématem pro uchopení a jejich pochopení. Dále byli žáci vedeni k myšlenkám o živočiších, kteří žijí v zemi, hlíně, v půdě. Pro zpracování tohoto dílčího projektu bylo využito respondenty společně s autorkou mnoha encyklopedií, které pomohly s informacemi týkajícími se živočichů a rostlin v půdě. Zejména živočichové v půdě byli u žáků oblíbení pro inspiraci a při pozdějším tvoření.

Zadání úkolu:

Žáci měli na výběr z několika listů papíru, na kterých byly obrázky týkající se země a půdy. Na jejich uvážení bylo zvolit si, zda budou lepit pouze vystřížené prvky nebo zapojí do své práce také kresbu.

Průběh činnosti:

Respondenti zvládali úkol dobře, pracovali sami. Vyhledávali si zpětně potřebné informace a inspirativní obrázky v encyklopediích, ve kterých pracovali společně s autorkou a ostatními na začátku při sběru informací. U některých žáků musely být informace opakovány a kladen důraz na téma. Toto téma bylo pro žáky se STMP poměrně náročné, a to nejen z pohledu uchopení tématu, ale také z pohledu zvolené techniky, již bylo stříhání.

Hodnocení:

Projekty ZEMĚ byly následně společně prezentovány venku na pískovišti, kde dále zkoumali za pomoci hmatu písek a zeminu k doplnění tématu. Počasí bylo příhodné, jelikož se jednalo o realizaci v měsíci listopadu, půda však nebyla zmrzlá.

6.4 Vzduch

Technika: rozfoukávání akrylových barev

Pomůcky a materiál: plátno 20 × 20 cm, akrylové barvy, kelímky na barvy, voda

Projekt v časovém harmonogramu: prosinec 2021

Časová náročnost: 60 minut

Mezipředmětové vztahy: Výtvarná výchova, Prvouka

Představení tématu, inspirace:

Při tvorbě projektu VZDUCH byl ponechán „otevřený“ termín realizace z důvodu povětrnostních podmínek. V případě tématu VZDUCH se autorka zaměřila na vítr. Jakmile nastalo větrné počasí v měsíci prosinci, vyrazila s respondenty na krátkou procházku. Cestou si při procházce všímali, jak vítr lehce ohýbá opadané stromy, jak

se ve větru vznášejí lehké přírodní materiály atd. Po procházce se následně ve školní třídě zaměřili na témata vánku, větru a vichřice. Informovali se o různých silách větru a snažili se jej jakkoliv napodobit (foukání ústy, vysoušeč rukou, fén na vlasy, vysavač). Dále zkoušeli foukat do různých předmětů a sledovali, jakou sílu je nutno použít vůči různým předmětům, nakonec respondenti s autorkou práce zkoušeli foukat do vody a pozorovali reakci – malé bublinky. Na foukání se nejvíce zaměřili především z důvodu využití této techniky na poslední projekt.

Zadání úkolu:

K realizaci tohoto projektu autorka každému žákovi s pomocí asistenta pedagoga pomohla namíchat libovolné akrylové barvy s vodou – pro lepší strukturu barvy při rozfoukávání. Barvy bylo pro snazší práci potřeba více naředit vodou. Výběr barev byl ponechán čistě na libovůli žáka, tak aby se projevilo při přípravě na tento projekt barevné a citové vnímání.

Hodnocení:

Všechny respondenty tato technika bavila. Pokud jim nešla barva dostatečně rozfoukat podle jejich představ, použili na dokončení ruce či natočili plátno libovolným směrem. Byla jimi tedy užita také doplňující technika – malování prsty, naklánění plátna pro dotvoření finální verze projektu.

7 ANALÝZA PROJEKTŮ U JEDNOTLIVÝCH RESPONDENTŮ

Respondent č. 1

Průběh činnosti:

Tvoření projektů probíhalo u respondentky č. 1 **poměrně složitě**. Z větší části potřebovala u několika z nich **pomoc** pedagogického pracovníka. Dívku bylo velmi těžké upoutat k práci, motivovat k pozornosti a soustředění. I přes zapojení velké motivační složky nedokázala pracovat sama, při samotné práci pokreslila barvami něco jiného, než bylo zadáno. V odpoledních hodinách byla již velmi unavená, neměla příliš chuť tvořit, dávala přednost edukační před praktickou částí, která předcházela každému tvoření. Autorka se snažila dívku maximálně motivovat k podání dobrého výkonu, dívce bylo nutno zkrátit časové intervaly a práci rozložit do více dnů (individuálních hodin, které byly využity pro tvorbu, především v dopoledních hodinách).

Prostorové rozvržení:

Z hlediska prostorového rozvržení si dívka zčásti poradila sama. U projektů VODA a VZDUCH nebylo pro výsledné dílo potřeba být prostorově přesný. U projektu OHENĚ nebylo bohužel využito vyznačeného prostoru pro prstovou techniku (nákres plamenů ohně) a obtisky prstů byly rozmístěny po celé ploše projektu v neuceleném tvaru, přičemž tvar byl společně na přání respondentky opraven. Při tvoření projektu ZEMĚ si žákyně sama řekla o pomoc se stříháním a kresbou. Lepení koláže následně zvládla výborně s rovnoměrným rozvržením po celé ploše čtvrtky. Kresba není silná stránka žákyně, čehož si lze povšimnout také při tvorbě projektu VODA, kdy se snažila opakovat tvary předkreslených kapek. Nicméně koláž autorka hodnotí za velmi povedenou, promyšlenou.

Použití správných (realistických barev):

Barvy byly z větší části použity správně. Projekt OHENĚ byl bohužel barevně překombinován, tudíž u všech prstových obtisků nešlo přesně říci, zda měly barevné schéma určené pomocí vyznačených barev v ohni. Na opětovné přání žákyně byl OHENĚ společně barevně přetvořen. Je důležité zdůraznit, že se žákyně vždy zeptala,

jaké barvy má použít, a ujišťovala se dále, tak aby nepoužila nesprávnou barvu. Při volbě barev u všech projektů bylo potřeba být dívce nablízku k pomoci, kterou si sama přála.

Deformace:

Deformace byly znatelné při kreslení tuší. Nebylo zcela jasné, co chtěla dívka vyjádřit svou kresbou u projektu VODA. Autorka proto dívce pomohla předkreslit kapky vody, které se tato následně snažila alespoň obtáhnout. Při technice kresby perem a tuší, která byla dívce neznámá, proryla perem malou část čtvrtky u projektu VODA.

Porovnání s projekty žákyně bez MP:

Při porovnání projektů obou dívek je velmi znatelný rozdíl ve kvalitě zpracování. Respondentce č. 1 muselo být velmi pomáháno s veškerým tvořením na rozdíl od žákyně bez MP. Nicméně autorka bakalářské práce celek hodnotí velmi kladně, jednotlivé projekty vypadají velmi dobře a důležitá je skutečnost, že bylo vše vymyšleno samotnou dívkou, pomoc byla nutná pouze s realizací, nápady však dívka vymýšlela sama.

Obrázek 1: Projekt VODA respondenta č. 1



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 2: Projekt OHENĚ respondentů č. 1



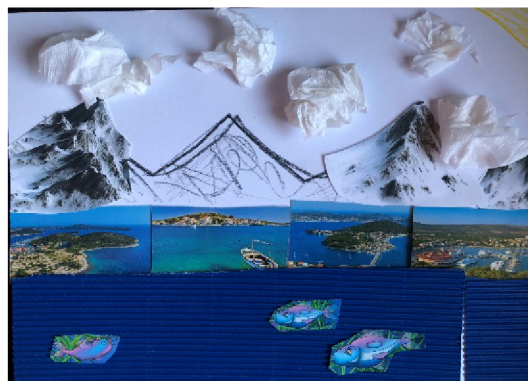
Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 3: Projekt VZDUCH (Project AIR) respondentů č. 1



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 4: Projekt ZEMĚ (Project EARTH) respondentů č. 1



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Respondent č. 2

Průběh činnosti:

Dívka si se všemi projekty poradila velmi dobře. Velmi kladně autorka práce hodnotí dívčino zapálení pro práci. Bylo ovšem potřeba upevnit a zdůraznit každé téma – dovysvětlit smysl a využití techniky. Stejně jako je tomu u porozumění při zadání práce v hlavních vyučovacích předmětech, postupovala autorka taktéž cestou dovysvětlení každého tématu a techniky. Co se týče samotných výtvorů, dívka **nepotřebovala pomoci**, spíše se radila, zdali její tvorba vypadá dobře a nemá něco změnit, upravit.

Prostorové rozvržení:

Prostorové rozvržení všech projektů je vyobrazeno podle dívčiny představivosti, stejně jako „vzorové“ projekty autorky bakalářské práce. U projektu VODA dívka vyznačila podmořský svět z vlastního pohledu, proto se může zdát, že bytosti, podmořská zvířata a objekty „létají ve vzduchu“.

Použití správných (realistických) barev:

Všechny barvy byly použity správně dle realistického barevného spektra. U projektu vzduch byla dívka při konečné prezentaci dotazována na barvu jejího projektu VZDUCH, konkrétně proč je toto vyobrazení červené, hnědé a oranžové. Dívčina odpověď byla, že si představila létající podzimní listí ve větru, což bylo autorkou zhodnoceno jako velmi zajímavý postřeh při edukaci k danému tématu.

Deformace:

V projektech nebyly patrné žádné deformace, byť i jen malých objektů.

Porovnání s projekty žákyně bez MP:

Při porovnání projektů obou dívek nebyly zaznamenány žádné rozdíly, podle nichž by bylo vyvoditelné, že se jedná o srovnání projektů dívky s MP a dívky bez MP. Respondentka č. 2 **výborně znázornila** všechna témata, použila správné barvy, dala si záležet, zapojila fantazii, a to zejména u projektu VZDUCH, při jehož zpracování se snažila rozfoukat barvy do jednoho směru (tento směr měl dle dívčiny slov

znázorňovat směr větru) a použila jako jediné spektrum barev, protože znázorňovala barevné listy létající ve větru.

Obrázek 5: Projekt VODA respondenta č. 2



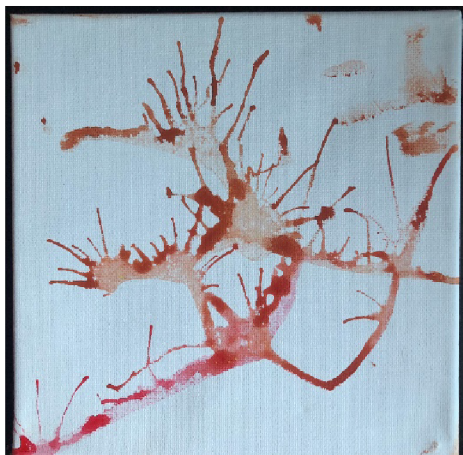
Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 6: Projekt OHENĚ respondenta č. 2



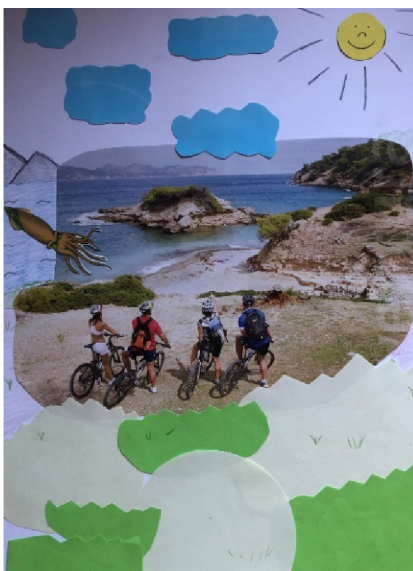
Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 7: Projekt VZDUCH respondenta č. 2



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 8: Projekt ZEMĚ respondenta č. 2



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Respondent č. 3

Průběh činnosti:

Chlapce bylo velmi těžké motivovat k jakémukoliv tvoření, protože se ve Výtvarné výchově příliš nerealizuje. Velmi patrné to bylo u tématu VZDUCH, kdy chlapec nespolupracoval a výsledek projektu je tak poměrně slabý. Ani sám respondent nedokázal toto téma při konečné prezentaci vysvětlit, popsat, co konkrétně jeho zpracování znázorňuje a proč. Nicméně při spolupráci s autorkou se podařilo společně

přijít na zábavný způsob, díky kterému bylo snazší a vůbec možné projekty zpracovat. Žák si nepožádal sám o pomoc, nicméně pokud mu byla nabídnuta, **využil jí**. Bylo mu pomáháno hlavně v oblasti kreslení, jelikož neměl příliš velkou představivost pro vyobrazení vlastního nápadu. Tak tomu bylo u projektu VODA. Autorka práce vyzorovala, že pokud mu bylo téma sympatičtější, práce mu šla o mnohem lépe, konkrétně u projektu OHENĚ. Vyobrazení jeho fantazie a kreativity bylo možné sledovat u projektu ZEMĚ, kde je pomocí koláže vyobrazen dle jeho představy „podzemní svět“.

Prostorové rozvržení:

Prostorového rozvržení bylo u chlapce bez nápomoci využito průměrně. U projektu VODA si lze všimnout příliš malé kresby, která zobrazuje spíše chlapcovy vzpomínky nežli objekty, které si lze představit pod pojmem vody. Velmi dobré prostorové rozvržení je možné vidět u koláže, při které bylo chlapci pomáháno se „stínovanou“ kresbou nebe.

Použití správných (realistických) barev:

U všech projektů vytvořených respondentem č. 3 je patrné užívání spíše tmavších barev. Barvy odpovídají reálnému barevnému spektru. Prstová technika využívaná při tvoření ohně je znázorněna stejně barevně jako u respondenta č. 5. Oba chlapci si byli při tvoření tohoto tématu velmi blízcí.

Deformace:

Nápadné deformace objektů byly znatelné při tvorbě projektu VODA.

Porovnání s projekty žákyně bez MP:

Při porovnání s projekty žákyně bez MP byla nižší kvalita znatelná, nicméně autorka tuto skutečnost vnímala spíše z důvodu samotného zápalu tohoto žáka do práce. Jeho oblíbené téma OHENĚ bylo znázorněno dobře, podobně jako projekt žákyně bez MP. Pokud šlo o téma obsahově méně zajímavé (z pohledu respondenta), bylo těžší chlapce upoutat a motivovat již od začátku, pakliže nebyl správně naladěný, neměl chuť spolupracovat, od čehož se odvíjel také finální výtvarný výstup. Nicméně se autorce podařilo s chlapcem najít společnou cestu, díky které jsou jeho projekty esteticky zajímavé.

Obrázek 9: Projekt VODA respondenta č. 3



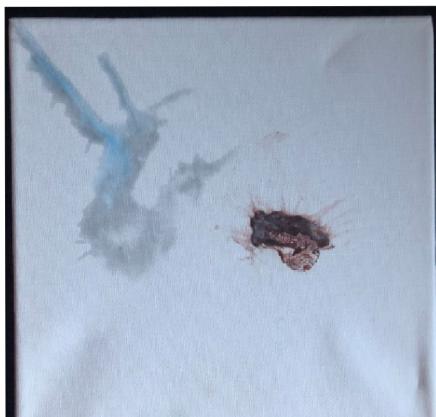
Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 10: Projekt OHENĚ respondenta č. 3



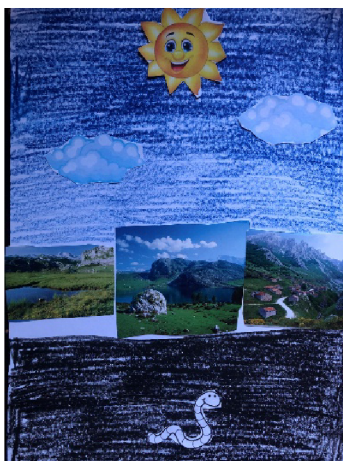
Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 11: Projekt VZDUCH respondenta č. 3



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 12: Projekt ZEMĚ respondenta č. 3



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Respondent č. 4

Průběh činnosti:

Dívka pojala vypracování projektů podle úrovně svých schopností a dovedností. Byla snaživá a pečlivá. Je patrné, že kresba není na tak dobré úrovni jako u ostatních respondentů. Respondentka č. 4 **nepotřebovala pomoc** ostatních k tvoření svých projektů. Byť ji tvoření velmi bavilo, bylo znát, že upřednostňuje jiné oblasti výchovných předmětů nežli oblast výtvarnou. Velice kladně a zvesela přijímala prvky z oblasti Hudební výchovy, hudební a zvukové ukázky, které doplňovaly některé výtvarné projekty.

Prostorové rozvržení:

Rozvržení prostoru pracovní plochy bylo zvládnuto dobře. Prostor byl využit, nebyla nalezena žádná prázdná místa. Obzvlášť dobře byl prostor využit u znázornění ohně a následného symetrického přidání přírodnin.

Použití správných (realistických) barev:

Živel VZDUCH byl respondentkou znázorněn zeleně. Při finální prezentaci práce dívka vysvětlila, že je zelená její oblíbená barva a ve vzduchu jí připomíná pohybující se zelené koruny stromů. Nicméně z pohledu dlouhého přemýšlení o vysvětlení by se autorka spíše přikláněla k variantě, že dívka zvolila barvu pro tento projekt dle svých osobních sympatií.

Deformace:

Deformace nebyly pozorovány ani nalezeny.

Porovnání s projekty žákyně bez MP:

Barvy, rozvržení, práce s různými materiály i používání nových technik bylo využito na maximum, respektive dle respondentčiny schopností a dovedností. Kresba byla slabší, jak již bylo zmíněno, respondentku bavilo spíše zapojovat prvky ostatních předmětů, a to v části edukační. Koláž ZEMĚ je nutno hodnotit jako poměrně slabou, lze si ale povšimnout, že je zde vidět zakreslený malý smutný obličej u PET lahve, která se nachází v půdě. Z tohoto pohledu autorku velmi mile překvapilo dívčino všeobecné přemýšlení o daném tématu.

Obrázek 13: Projekt VODA respondenta č. 4



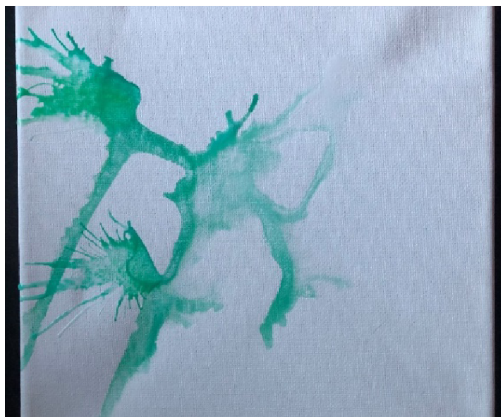
Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 14: Projekt OHENĚ respondenta č. 4



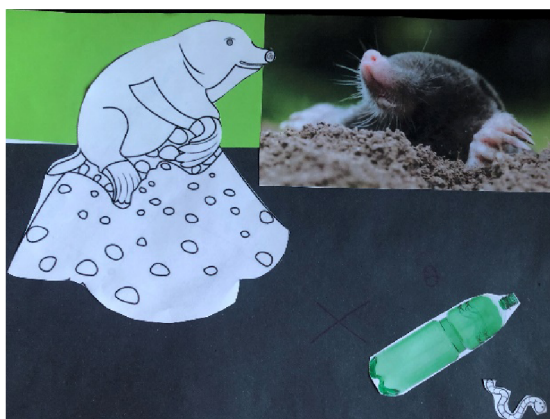
Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 15: Projekt VZDUCH respondenta č. 4



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 16: Projekt ZEMĚ respondenta č. 4



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Respondent č. 5

Průběh činnosti:

Respondenta celkové vytváření projektů velmi bavilo, dokázal se nadchnout pro každé téma. Se samotným výtvarným projevem za použití správných technik **nepotřeboval** chlapec pomoc ani rady. Pomoc využil při opravě projektu VZDUCH. Musel být však v průběhu činnosti napomínán, protože si několik témat příliš osvojil a napodoboval je svými pohyby a grimasy, což bylo ostatním respondentům nepříjemné. Svou přílišnou energii mohl později využít při výtvarné technice foukání, která byla užita u projektu VZDUCH. Kresba tuší v projektu VODA byla z autorčina pohledu poměrně stručná (v poměru k vyjádření při konečné prezentaci – znázornění vesnického rybníku). Prstová technika při tvoření OHNĚ byla u žáka velmi oblíbená.

Nepotřeboval pomoci, práce s přírodninami, které byly do tohoto projektu zapojeny, byly respondentovi velice sympatické, poněvadž si je mohl sám také najít a nalámat do požadovaného tvaru. ZEMĚ vyvolávala v žákovi pozitivní reakce, protože uplatnil své znalosti z předmětu Přírodopis (zejména z oblasti půdy, hornin). Při činnosti vystříhávání obrázků byly zaznamenány nepřesnosti, a to v ohledu zachování stříhu podle čáry, manipulace s lepidlem byla z větší části přesná.

Prostorové rozvržení:

Rozvržení bylo u žáka bezproblémové, prostoru bylo plně využito.

Použití správných (realistických) barev:

Všechny barvy byly použity správně dle realistického barevného spektra. Projekt VZDUCH musel být zanesen namíchanou šedou barvou, i když respondent chtěl původně vzduch transparentní (resp. bílý s jemnými odlesky modré), jelikož došlo vlivem nepozornosti k přimíchání nechtěné barvy a projekt musel být na žákovu vlastní žádost opraven.

Deformace:

Projekty byly vypracovány bez nápadných deformací.

Porovnání s projekty žákyně bez MP:

Jsou patrné rozdíly, z autorčina pohledu spíše kvůli žákově přílišné „živosti“, kterou vkládá do každé práce a upřednostňuje ji před pečlivostí. U projektů žákyně bez MP je naopak viditelná značná snaha a pečlivost. Naopak je však vhodné vyzdvihnout žákovo přemýšlení o každém tématu, jelikož jej velmi bavila zejména teoretická (přírodovědná) část, ve které měl prostor daná témata s autorkou studovat, přičemž byl sám ochoten povídat o svých znalostech z předmětu Přírodopis.

Obrázek 17: Projekt VODA respondenta č. 5



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 18: Projekt OHENĚ respondenta č. 5



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 19: Projekt VZDUCH respondenta č. 5



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 20: Projekt ZEMĚ respondenta č. 5



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Respondent č. 6 – Bez MP

Průběh činnosti:

Průběh celé činnosti u respondentky probíhal snáz, nežli tomu bylo u respondentů s MP. Žákyně dokázala pracovat víceméně bez jakékoliv pomoci. Zadané téma jí bylo jasné, stejně tak jako určená technika. Co se týče časových intervalů, i přes velkou pečlivost při vypracovávání zvládla projekty v lepším čase.

Prostorové rozvržení:

Bez zaznamenání vad.

Použití správných (realistických) barev:

Všechny barvy byly použity správně dle realistického barevného spektra.

Deformace:

Nevyozorovány žádné deformační vady na objektech, výkresech, projektech.

Obrázek 21: Projekt VODA respondenta č. 6



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 22: Projekt OHENĚ respondenta č. 6



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 23: Projekt VZDUCH respondenta č. 6



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Obrázek 24: Projekt ZEMĚ respondenta č. 6



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

8 ROZHOVOR

Rozhovor byl rozdělen do dvou částí – popularita témat projektů a popularita výtvarných technik při zpracování projektů.

Popularita témat projektů

Respondentům byly položeny uzavřené otázky, z nichž byly ihned zaznamenávány výsledky.

1) Jaké téma z přírodních živlů (voda, oheň, země, vzduch) tě nejvíce zaujalo?

Respondent č. 1: Voda

Respondent č. 2: Vzduch

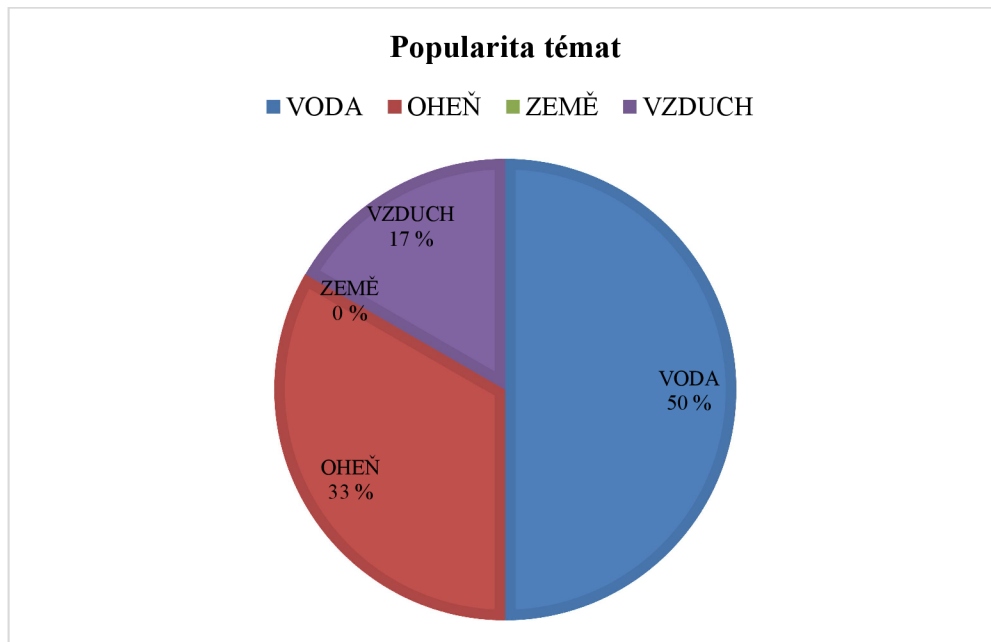
Respondent č. 3: Oheň

Respondent č. 4: Voda

Respondent č. 5: Oheň

Respondent č. 6: Voda

Graf 1: Popularita témat projektů u respondentů



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

Popularita výtvarných technik při zpracování vypracovávání projektů

Respondentům byla položena otázka, zaznamenané odpovědi jsou vyhodnoceny pomocí grafického zpracování.

2) Která technika pro tebe byla při zpracování projektů nejzábavnější (bez ohledu na témata, u nichž byla použita)?

Respondent č. 1: Prstová technika

Respondent č. 2: Koláž

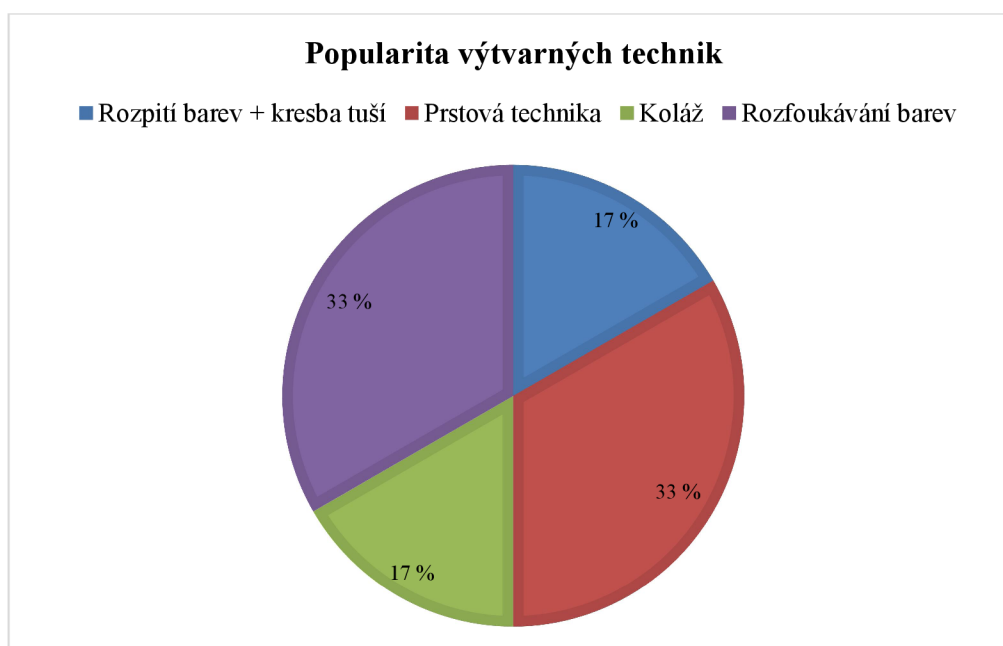
Respondent č. 3: Prstová technika

Respondent č. 4: Rozfoukávání barev

Respondent č. 5: Rozfoukávání barev

Respondent č. 6: Rozpítí barev + kresba tuší

Graf 2: Popularita výtvarných technik projektů u respondentů



Zdroj: autorka práce, 2022 (vlastní šetření)

ZÁVĚR

Lze snad bez většího váhání konstatovat splnění hlavního cíle této bakalářské práce, jímž bylo dokázat, že žáci s mentálním postižením dokáží vytvořit obdobně kvalitní, výtvarně plnohodnotně zpracovaný projekt na téma „Přírodní živly – voda, oheň, vzduch, země“ jako žákyně bez mentálního postižení. Tohoto cíle autorka dosáhla pomocí analýzy všech projektů a jejich vzájemného porovnání.

Mentální postižení je stav poruchy intelektu projevující se snížením rozumových schopností a odlišným vývojem psychických vlastností, při kterém dochází k významnému omezení dítěte či dospělé osoby z hlediska adaptivního fungování ve společnosti. Nejedná se o nemoc, nýbrž o trvalý fyzický stav, který nelze léčit. Z tohoto hlediska je důležité k dětem a žákům s mentálním postižením přistupovat odlišněji, citlivěji, přizpůsobit se každému jedinci individuálně a cílevědomě. Pakliže se k těmto žákům přistupuje odlišně a individuálně, existuje velká pravděpodobnost, že dokáží vytvořit obdobně kvalitní výstupy (s ohledem na jejich individuální schopnosti a dovednosti i s ohledem na stupeň postižení) jako žáci a žákyně bez MP, tedy v souvislosti zejména s výchovnými předměty, které byly důležité právě pro vytvoření této práce.

Osobitého zpracování čtyř výtvarných projektů, které dohromady vytvořily jeden celek, bylo docíleno pomocí individuálního přístupu ke každému žákovi zvlášť. Konkrétně díky motivační složce, která byla přidána před začátek tvoření každého projektu, a nápadům, jež byly společně nacházeny v přírodě, a dále také pomocí přírodních prvků i využití mezipředmětových vztahů, které propojily výchovné předměty v jeden celek projektu. K rozvinutí fantazie a přemýšlení o projektu jako o výtvarném díle dopomohl pobyt v přírodě a edukace před každým novým tématem. Individuální přístup, který byl použit u každého žáka zvlášť, bylo možné aplikovat díky osobní i školní analýze každého respondenta. Finální hodnocení projektů bylo uskutečněno autorkou, a to při sledování čtyř bodů, které si sama stanovila jako výchozí pro celkovou analýzu prací.

Žáci s mentálním postižením **dokázali** z větší části vytvořit velice zajímavé osobité projekty na dílčí složky zadaného tématu „Přírodní živly – voda, oheň, vzduch, země“ podobně jako žačka bez MP. Respondenti byli schopni zapojit kreativní myšlení

a o projektech přemýšleli jako o osobitých výtvarných dílech. Fantazie byla při této práci u některých jedinců zapojena až takřka za hranici „realistična“. Znatelný rozdíl oproti tvorbě projektů žákyně bez mentálního postižení byl zaznamenán v časovém horizontu, žáci s MP potřebovali více času na celkové vypracování. Z uměleckého pohledu jsou sice projekty žákyně bez MP vypracovány kvalitněji, nicméně autorka bakalářské práce je přesvědčena o tom, že projekty žáků s MP jsou velmi dobré, se zmíněnými téměř srovnatelné a každý jeden projekt je tak samotným uměleckým dílem hodným vystavení.

Výsledky rozhovoru ukázaly, že nejoblíbenějším tématem bylo pro žáky téma dotýkající se vodního živlu. Nejoblíbenější metodou práce u těchto žáků byla prstová technika společně s technikou rozfoukávání barev.

Díky práci na této bakalářské práci si autorka uvědomila, že je velmi důležité ke každému jedinci s mentálním postižením přistupovat individuálně. Pokud jsou dodrženy stanovené kroky, které jsou v odborné literatuře doporučovány pro podporu práce osob s mentálním postižením, jsou tyto osoby schopny pracovat a tvořit stejně dobře jako osoby bez mentálního postižení. Při pozorování práce zapojených žáků byl jedním z nejznatelnějších rozdílů čas. Respondenti se SMP potřebovali nejvíce času na vypracování, u respondentů s LMP byl zapotřebí kratší časový úsek pro vytvoření projektů, avšak znatelně nejrychlejší byla respondentka bez MP (ta byla zároveň byla velmi přesná a pečlivá). Dalším z faktorů při vytváření projektu byl stupeň mentálního postižení. Respondentům se středně těžkým mentálním postižením se bohužel nepovedlo, z estetické stránky, přiblížit srovnatelně ostatním projektům, nicméně i tito respondenti autorce dokázali, že pokud je použita správná motivační složka a individuální přístup, jsou schopni kreativně nad každým projektem přemýšlet a mají velkou snahu projekt zpracovat, jak nejlépe dokáží dle svých schopností a dovedností.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

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

BAZALOVÁ, Barbora, 2014. *Dítě s mentálním postižením a podpora jeho vývoje*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0693-4.

ČERNÁ, Marie, 2019. *Dějiny výtvarného umění*. 7., rozš. a upr. vyd. Ilustrovala Pavla GRÜNEROVÁ. Praha: Idea servis. ISBN 978-80-85970-93-7.

DOLEJŠÍ, Mojmír, 1978. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicentrum, zdravotnické nakladatelství. ISBN 08-065-78.

JŮVA, Vladimír, 1987. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti*. Praha: Academia Praha. ISBN 21-032-87.

PTÁČKOVÁ, Brigita a Karel STIBRAL, 2002. *Estetika: Estetická funkce, norma, hodnota*. Olomouc: Rubico. Na dlani. ISBN 80-85839-79-2.

ŠVARCOVÁ, Iva, 2006. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 3., přeprac. vyd. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-060-7.

UŽDIL, Jaromír, 1960. *Estetická výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN 03-3-03.

VALENTA, Milan a Jitka JARMAROVÁ, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga: Podpora ve výtvarné výchově u žáků s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4718-6.

VALENTA, Milan a Oldřich MÜLLER, 2003. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 2. vyd. Praha: Parta. ISBN 80-7320-063-5.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení*. 2., přeprac.é a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

Seznam použitých internetových zdrojů

BUDAJOVÁ, Drahoslava, 2015. *Čtyři elementy aneb co vše v našem okolí na nás působí* [online]. [cit. 2022-02-13]. Dostupné z: https://vis-naturae.com/?page_id=534

CÍDLOVÁ, H. a kol., 2011. *Teorie čtyř živlů* [online]. [cit. 2022-02-13]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/wchem/sm/hc/hist/tov/ctyrizivly.html>

KŘÍŽKOVSKÁ, Petra, 2012. *Vzdělávání dětí s mentálním postižením* [online]. [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim>

MŠMT, 2020. *RVP – Rámcové vzdělávací programy* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>

PRÁCE PRO ZP, 2019. *Mentální postižení* [online]. [cit. 2022-02-13]. Dostupné z: <http://praceprozp.cz/mentalni-postizeni/>

ŠÍŠKA, Jan, 2012. *Klasifikace mentálního postižení a podpora dítěte* [online]. [cit. 2022-01-31]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/klasifikace-mentalniho-postizeni-podpora-ditete>

SEZNAM ZKRATEK

DMO – Dětská mozková obrna

IQ – Inteligenční kvocient

IVP – Individuálně vzdělávací plán

LMP – Lehké mentální postižení

MP – Mentální postižení

MR – Mentální retardace

MŠMT ČR – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

RVP – Rámcové vzdělávací programy

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání

SPC – Speciálně pedagogické centrum

STMP – Středně těžké mentální postižení

SVP – Speciálně vzdělávací potřeby

ŠVP – Školní vzdělávací program

WHO – Světová zdravotnická organizace

ZŠ – Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam obrázků

Obrázek 1: Projekt VODA respondenta č. 1.....	45
Obrázek 2: Projekt OHEŇ respondenta č. 1.....	46
Obrázek 3: Projekt VZDUCH respondenta č. 1.....	46
Obrázek 4: Projekt ZEMĚ respondenta č. 1.....	46
Obrázek 5: Projekt VODA respondenta č. 2.....	48
Obrázek 6: Projekt OHEŇ respondenta č. 2.....	48
Obrázek 7: Projekt VZDUCH respondenta č. 2.....	49
Obrázek 8: Projekt ZEMĚ respondenta č. 2.....	49
Obrázek 9: Projekt VODA respondenta č. 3.....	51
Obrázek 10: Projekt OHEŇ respondenta č. 3.....	51
Obrázek 11: Projekt VZDUCH respondenta č. 3.....	51
Obrázek 12: Projekt ZEMĚ respondenta č. 3.....	52
Obrázek 13: Projekt VODA respondenta č. 4.....	53
Obrázek 14: Projekt OHEŇ respondenta č. 4.....	53
Obrázek 15: Projekt VZDUCH respondenta č. 4.....	54
Obrázek 16: Projekt ZEMĚ respondenta č. 4.....	54
Obrázek 17: Projekt VODA respondenta č. 5.....	56
Obrázek 18: Projekt OHEŇ respondenta č. 5.....	56
Obrázek 19: Projekt VZDUCH respondenta č. 5.....	56
Obrázek 20: Projekt ZEMĚ respondenta č. 5.....	57
Obrázek 21: Projekt VODA respondenta č. 6.....	58
Obrázek 22: Projekt OHEŇ respondenta č. 6.....	58
Obrázek 23: Projekt VZDUCH respondenta č. 6.....	58
Obrázek 24: Projekt ZEMĚ respondenta č. 6.....	59

Seznam tabulek

Tabulka 1: Charakteristika respondentů	31
--	----

Seznam grafů

Graf 1: Popularita témat projektů u respondentů	60
Graf 2: Popularita výtvarných technik projektů u respondentů	61

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Karolína Heláková

Obor: speciální pedagogika – vychovatelství

Forma studia: kombinovaná

Název práce: Estetická výchova žáků se speciálně vzdělávacími potřebami – žáci s mentálním postižením na malotřídní škole v Budiměřicích

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh: 54

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 12

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 6

Vedoucí práce: Mgr. Jan Josl, Ph.D.