

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

Diplomová práce

Mgr. Kristýna Hudaňová

Využití artefietických postupů při práci s žáky s mentálním postižením

Olomouc 2021

vedoucí práce: doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem prameny uvedené v seznamu zdrojů.

V Olomouci dne 28.5.2021

.....
Kristýna Hudaňová

Poděkování

Děkuji vedoucím diplomové práce paní doc. PhDr. Ireně Plevové, Ph.D. a Mgr. Evě Směšné za cenné rady a připomínky. Rovněž děkuji svému manželovi Františkovi a svým dětem Filípkovi a Alžbětce za trpělivost a podporu během tvoření diplomové práce. Velký dík patří také všem žákům a pedagogickým pracovníkům, kteří se stali součástí mé diplomové práce.

Anotace

Jméno a příjmení:	Mgr. Kristýna Hudaňová
Katedra:	Katedra psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Irena Plevová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Využití artefiletických postupů při práci s žáky s mentálním postižením
Název v angličtině:	Using the methods of artefiletics for working with pupils with mentally disabled
Anotace práce:	Diplomová práce je zaměřena na žáky s mentálním postižením a využití artefiletických postupů ve vzdělávacím procesu. Teoreticky zaměřené kapitoly objasňují teoretická a terminologická východiska mentálního postižení, mentální retardace, žáka s mentálním postižením a artefiletiky. Empirická část diplomové práce je realizována skrze kvalitativní přístup za využití metod zúčastněného pozorování, analýzy školní dokumentace a žákovských prací. V praktické části práce jsou aplikovány artefiletické postupy při práci s žáky s mentálním postižením, jsou vytvořeny scénáře hodin výtvarné výchovy s artefiletickými postupy v souladu se školními dokumenty a následně doplněny zkušenostmi z praxe. Hlavním cílem diplomové práce je vypracovat vhodné artefiletické postupy pro žáky s mentálním postižením v souladu se školním vzdělávacím programem základní školy speciální, kde jsou artefiletické postupy realizovány, a školními výstupy předmětu výtvarná výchova. Poté je cílem ověřit využití artefiletických postupů v praxi a doplnit je zkušenostmi, které se získají během realizace.
Klíčová slova:	Mentální postižení, mentální retardace, žák s mentálním postižením, artefiletika, základní škola speciální, výtvarná výchova.
Anotace v angličtině:	The diploma thesis focuses on pupils with mental disabilities and the use of artefiletics methods in education. Theoretical chapters clarify the theory and terminology regarding mental disability, mental retardation, pupils with mental disability and artefiletics. The empirical part of the diploma thesis was realized through a qualitative approach using the methods of participatory observation, analysis of school documentation and the work of pupils. In the practical part of the thesis, the author applies artefiletics procedures for situations when working with students with mental disabilities, creates scenarios of art lessons where artefiletics methods are used in accordance with school documentation and then complements the proposals with practical experience. The main goal of the diploma thesis is to develop suitable artefiletics methods for pupils with mental disabilities in accordance with the school educational program of a special primary school, where artphiletic methods are implemented, and in accordance with the school outputs of art

	education. The secondary goal is to verify the use of artefiletics methods in practice and supplement them with the experience gained during their implementation.
Klíčová slova v angličtině:	mental disability, mental retardation, pupils with mental disability, artefiletics, special primary school, art lessons
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	70 stran
Jazyk práce:	Český

Obsah

Úvod	6
1 Mentální postižení a mentální retardace	7
1.1 Mentální retardace	8
1.1.1 Klasifikace mentální retardace	9
1.1.2 Etiologie mentální retardace.....	9
2 Žáci s mentálním postižením	12
2.1 Charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace	12
2.2 Osobnostní specifika žáka s mentálním postižením.....	13
2.2.1 Vnímání.....	14
2.2.2 Myšlení a řeč	15
2.2.3 Paměť	16
2.2.4 Pozornost.....	16
2.2.5 Vůle.....	17
2.2.6 Emoční prožívání.....	17
2.2.7 Sebehodnocení.....	18
2.3 Komunikace s žákem s mentálním postižením	18
2.4 Žák s mentálním postižením a jeho výtvarný projev	20
2.5 Systém vzdělávání žáků s mentálním postižením	21
3 Artefiletika	23
3.1 Vymezení pojmu artefiletika.....	23
3.2 Vztah mezi artererapií a artefiletikou	25
3.3 Vymezení důležitých pojmů v artefiletice	26
3.4 Principy artefiletické koncepce	30
3.5 Artefiletika ve výuce	31
3.5.1 Začínáme u plánu.....	31
3.5.2 Podmínky artefiletické skupiny	32
3.5.3 Fáze artefiletické hodiny	34
3.6 Hodnocení v artefiletice.....	37
3.7 Techniky v artefiletice	38
3.8 Artefiletika a rámcové vzdělávací programy	38
3.8.1 Artefiletika ve výtvarné výchově	39
4 Praktická část – využití artefiletických postupů při práci s žáky s mentálním postižením	40
4.1 Cíl diplomové práce	40
4.2 Metodologie výzkumu	41
4.3 Charakteristika školy a výzkumného souboru	41

4.4 Interpretace výsledků šetření	43
4.5 Závěry výzkumného šetření.....	64
Závěr	66
Seznam použitých zdrojů.....	67

Úvod

Postižení je pojem, který když se vysloví, tak u mnoha lidí vyvolá myšlenku, co daný člověk nemůže, jak je omezený. Samozřejmě každé postižení s sebou nese určitá omezení, na druhou stranu je však důležité nezůstat u tohoto jednoho úhlu pohledu, ale dívat se i na to, co daný jedinec může, případně jak přizpůsobit okolnosti tak, aby omezení byla co nejmenší a daný člověk se mohl zapojit v co největší míře do běžného života, aby se mohl rozvíjet.

Lidé s mentálním postižením tu byli vždycky a myslím si, že i vždycky budou. Proto je téma mentálního postižení a přístupu k lidem s mentálním postižením stále aktuální a neustále se vyvíjí.

Sama mám osobní zkušenost s lidmi s mentálním postižením a neustále mě pozitivně překvapují svou originalitou, pohledem na svět a obohacují mě svou jinakostí. Ovšem i já jsem si k nim musela najít cestu a naučit se uvedenému pohledu. Velmi přínosná se mi v tomto směru jeví artefiletika, při které je prostor pro výtvarné vyjádření i toho, co nelze popsat slovy, zážitek, sdílení se a dialog. To byl důvod, proč jsem si vybrala téma využití artefiletických postupů při práci s žáky s mentálním postižením. Jednak jsem chtěla hlouběji poznat problematiku artefiletiky, ale především se ji snažit aplikovat v praxi u žáků s mentálním postižením a zjistit, zda má zde své místo. Domnívám se totiž, že díky artefiletice je možné i u lidí s mentálním postižením podávat věci tak, aby jim skrze zážitek a osobní zkušenost během artefiletiky porozuměli. To ve svém důsledku vede k osobnímu rozvoji daného člověka i sblížení se s ostatními.

Hlavním cílem diplomové práce je vypracovat vhodné artefiletické postupy pro žáky s mentálním postižením v souladu se Školním vzdělávacím programem Základní a střední školy Pomněnka o.p.s., kde budou artefiletické postupy realizovány, a školními výstupy předmětu výtvarná výchova. Poté je cílem ověřit využití artefiletických postupů v praxi a doplnit je zkušenostmi, které budou získány během realizace.

Diplomová práce se skládá ze čtyř kapitol. První kapitola řeší problematiku mentálního postižení a mentální retardace, klasifikační systém mentální retardace a etiologii mentální retardace. Druhá kapitola popisuje žáka s mentálním postižením z různých aspektů. Třetí kapitola teoreticky ukotvuje artefiletiku, popisuje artefiletiku ve výuce. Čtvrtá kapitola je praktická, kdy jsou artefiletické postupy zakomponovány do výuky předmětu výtvarná výchova ve třídě na 2. stupni základní školy speciální. Empirická část diplomové práce je realizována prostřednictvím kvalitativního přístupu za využití metod zúčastněného pozorování, analýzy školní dokumentace a žákovských prací.

1 Mentální postižení a mentální retardace

Kapitola vymezuje terminologická východiska problematiky mentálního postižení a mentální retardace. Dále popisuje klasifikační systém mentální retardace a objasňuje její etiologii.

Problematiku osob s mentálním postižením bez ohledu na věkovou kategorii dobře vystihuje následující pasáž od Slowíka: „*Patrně žádný jiný druh handicapu nečiní člověka v běžné populaci tak zvláštním a odlišným jako právě mentální postižení. Nepostižení lidé často dokonce nemohou takto postiženým jedincům „přijít na jméno“, a tak o nich hovoří jako o „duševně nemocných“, o „blázních“ apod. Nikdo si vlastně nedokáže stav mentálního omezení dost dobře představit a vžít se do situace osob s tímto handicapem; [...].*“¹

Než bude vymezena mentální retardace a mentální postižení, je důležité si objasnit samotný pojem „postižení“ a s ním související termíny.

Postižení ve volném anglickém překladu **disability**, je označením pro snížení funkce některého z orgánu či části těla. **Handicap** představuje znevýhodnění člověka s postižením ve společnosti. Pokud člověk má postižení, automaticky to nemusí znamenat, že má handicap. Roli zde sehrává druh a rozsah postižení, ale také to, jak dokáže fungovat daný jedinec v běžném životě. Nejvýznamnější roli však zde sehrává postoj, který člověk zaujímá ke svému postižení.² Dalším souvisejícím pojmem je **zdravotní postižení**. Dle Krhutové může být na daný pojem nazíráno z rozličných hledisek, tudíž jednotná definice zdravotního postižení neexistuje.³ Pro příklad uvádím vymezení od Matouška, který zdravotní postižení definuje následovně: „*Postižení člověka, které nepříznivě ovlivňuje kvalitu jeho života, zejména schopnost navazovat a udržovat vztahy s lidmi a schopnost pracovat.*“⁴ Z uvedené definice je patrné, že vychází především ze sociálního pohledu. Mezi další hlediska pro vymezení zdravotního postižení lze zařadit například hledisko zdravotní, duševní, legislativní aj. Souhrnně lze konstatovat, že postižení v sobě může nést určitou negaci, která daného jedince v něčem může omezovat. Velkou roli zde však sehrává osobnost daného člověka a podmínky, které vytváří společnost pro lidi s postižením.

¹SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. s.109.

²POTMĚŠILOVÁ, Petra. Uvedení do problematiky. In: POTMĚŠILOVÁ, Petra et al. *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Parta, 2013. s. 7.

³KRHUTOVÁ, Lenka. Teorie a modely zdravotního postižení. *Sociální práce*. 2010. roč. 10., č. 4., s. 50.

⁴MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2008. s. 255.

Termíny **člověk s mentální retardací** a **jedinec s mentálním postižením** se používají jako synonyma, pro samotný syndrom se pak užívá termín mentální retardace.⁵

1.1 Mentální retardace

V roce 1959 se na konferenci Světové zdravotnické organizace (WHO) v Miláně pro označení lidí s intelektovým postižením určil zastřešující termín mentální retardace. Tento pojem je odvozen z latinských výrazů **mens, mentis** – mysl, rozum a **retardatio** – zdržet, zaostávat, opoždovat. Volně přeloženo, mentální retardace představuje opožděnost rozumového vývoje.⁶

Mezi nejznámější definici mentální retardace patří podrobné vymezení od Dolejšího: „*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 a stresu; na typologických zvláštlostech osobnosti.*“⁷

Vágnerová uvádí následující definici mentální retardace: „*Mentální retardace je souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit.*“⁸

Pro srovnání uvádím další definici od Valenty: „*Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatalní, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*“⁹

Výše uvedené definice se v mnohém shodují a lze odvodit, že mentální retardace představuje vývojovou poruchou rozumových schopností s různou etiologií i s rozličnými projevy, což následně vede ke snížené schopnosti přizpůsobit se prostředí, ve kterém daný jedinec žije.

⁵ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. s.75.

⁶BARTOŇOVÁ, Miroslava, BAZALOVÁ, Barbora a PIPEKOVÁ, Jarmila. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. s.12–13.

⁷DOLEJŠÍ, Mojmír. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Vyd. 1. Praha, 1973. s. 38.

⁸VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. s. 289.

⁹VALENTA, Milan. Koncept mentálního postižení a terminologie. In: VALENTA, Milan a kol. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 201., s .31.

1.1.1 Klasifikace mentální retardace

Pro kategorizaci člověka s mentálním postižením, pro vytvoření určitého rámce a v praxi určité představy, jak daný člověk může v určitých mezích fungovat, se užívají klasifikační systémy. Systémy vychází z různých kritérií. Významným východiskem pro klasifikační systémy mentální retardace představuje inteligence. „*Inteligence je označením pro soubor kognitivních schopností, účastnících se poznávání, učení a řešení problémů v nižším smyslu a často v běžné řeči, také pro míru těchto schopností.*“¹⁰

Práce bude vycházet v rámci klasifikace mentální retardace z Mezinárodní klasifikace nemocí, desáté revize, dále jen MKN-10.

MKN-10 (F70 – F79)

Stupeň mentální retardace vychází z posouzení struktury inteligence se schopností adaptačního chování, orientačně inteligenčním kvocientem a mírou zvládnání sociálně-kulturních požadavků na jedince. Klasifikace je následující:¹¹

- F70 Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69).
- F 71 Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49).
- F 72 Těžká mentální retardace (IQ 20 – 34).
- F73 Hluboká mentální retardace (IQ do 19).
- F78 Jiná mentální retardace.
- F79 Nespecifikovaná mentální retardace.

Je důležité zmínit, že lidská osobnost je jedinečná a má mnoho aspektů a mnohdy nemusí určité zařazení do klasifikačního systému odpovídat charakteristice daného jedince. Také hodnota inteligence nemusí určovat schopnosti člověka fungovat v sociálních vztazích, zabezpečení individuálních potřeb a určovat jeho budoucí život.

1.1.2 Etiologie mentální retardace

Příčiny mentální retardace jsou rozmanité a dělí se dle různých kritérií. Častá kategorizace je dle časového hlediska vzniku mentální retardace, z které v následujícím textu budu vycházet.

Prenatální období – jedná se období vývoje plodu v matčině těle. Působí zde vlivy jak dědičné, tak environmentální. Z kvantitativního pohledu dominují jako faktor (nejen

¹⁰ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. s. 153.

¹¹VALENTA, Milan a kol. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012., s. 31.

v prenatálním období) genetické příčiny. Vlivem mutagenních faktorů dochází k mutaci genů a k aberaci chromozomů nebo ke změně jejich počtu. Největší procento příčin mentální retardace se skládá ze syndromů, které jsou způsobeny změnou počtu chromozomů.¹² Mezi nejznámější a nejrozšířenější patří **Downův syndrom**. Jedná se o chromozomální poruchu, která je nejčastější rozpoznatelnou příčinou mentální retardace.¹³ Pro jedince s Downovým syndromem je typický malý zavalitější vzrůst, mandlové oči s výraznou kožní řasou u kořene nosu, zadní tvar hlavy je oploštělý, charakteristický je krátký široký krk. Lidé s Downovým syndromem spadají do pásma středně těžké mentální retardace, jsou přátelští a při správném vedení mohou dosáhnout netušených výsledků v mnoha oblastech.¹⁴ V následující pasáži uvádím některé další syndromy, které nejsou tak rozšířené, ale rovněž se pojí s mentální retardací:¹⁵

- *Prader-Wiliho syndrom* – charakteristická hypotonie, malý vzrůst, hypersenzitivita, poruchy chování, obsedantně kompulzivní chování, chronický pocit hladu, potíže v sociální interakci.
- *Williamsův syndrom* – typické dobré vyjadřovací schopnosti, přátelskost, různé stupně mentální retardace, opožděný motorický vývoj, poruchy pozornosti, zajímavostí je časté hudební a instrumentální nadání. Většina lidí s tímto syndromem je schopna žít v chráněném bydlení či samostatně.
- *Angelmanův syndrom* – též nazýván syndromem šťastné loutky, symptomem je nadměrný smích a strnulá trhavá chůze, objevují se epileptické záchvaty, těžká mentální retardace, absence řeči, dekoncentrace, přecitlivělost na horko, motorická hyperaktivita, třes horních končetin doprovázený máváním, nefunkční manipulace s věcmi, porucha volní pozornosti. Jedinci s tímto syndromem potřebují celoživotní péči.
- *Edwardsův syndrom* – dochází k malformacím vnitřních orgánů včetně srdce. Typická jsou malá ústa, nos, překřížení prstů na ruce. Většina jedinců do půl roku umírá.
- *Syndrom fragilního X chromozomu* – jedinec má různý stupeň mentální retardace a projevují se u něj symptomy, které se řadí k poruchám autistického spektra, ovšem

¹²VALENTA, Milan a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 34.

¹³SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělávání, dospělost*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. s. 39.

¹⁴VALENTA, Milan a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 34.

¹⁵ Tamtéž, s. 34–36.

uvedený syndrom se neprojevuje poruchou sociální interakce. Jedinci s tímto syndromem jsou přátelští, mají běžné spektrum emočních reakcí, dokážou se učit nápodobou.

- *Lesch-Nyhanův syndrom* – demonstruje se mozkovou obrnou, kompulzivním sebezraňováním. Lidé s tímto syndromem se často za své impulzy stydí, ale nejsou schopni je potlačit.
- *Syndrom Smith-Megenis* – projevuje se lehkou mentální retardací, problémy v oblasti spánku a bdění, agresivním chováním. Jedinci s uvedeným syndromem touží po sociálním kontaktu.

Mezi prenatální příčiny se řadí rovněž environmentální vlivy a onemocnění matky během těhotenství. Platí zde pravidlo, že fatálnější následky pro vznik mentálního postižení nesou onemocnění prodělaná především v raném stádiu těhotenství. K uvedeným vlivům se řadí onemocnění zarděnkami, toxoplazmózou, otrava olovem, ozáření dělohy, nedostatečná výživa matky, užívání návykových látek aj.¹⁶

Perinatální příčiny – řadí se sem perinatální encefalopatie, mechanické poškození mozku během porodu, hypoxie a asfyxie, předčasný porod a nízká porodní váha novorozence, nefyziologická těžká novorozenecká žloutenka, při níž bilirubin se neodbourává z organismu a působí toxicky na nervovou soustavu.¹⁷

Postnatální příčiny – v období po narození může na jedince působit mnoho faktorů, mezi které patří zánět mozku (klíšťová encefalitida, meningitida), mechanické vlivy, krvácení do mozku, alkoholové demence, schizofrenie, epileptické demence aj. Mezi příčiny se řadí rovněž sensorická, citová a sociokulturní deprivace dětí, které vyrůstají v nepřátelském, nepodnětném rodinném prostředí či v institucionální péči.¹⁸

Kapitola vymezila terminologická východiska mentálního postižení a mentální retardace. Dále se zabývala klasifikačním systémem mentální retardace a popsala etiologii mentální retardace. Následující kapitola bude na uvedené navazovat.

¹⁶VALENTA, Milan a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, s. 34–36.

¹⁷Tamtéž, s. 36.

¹⁸VALENTA, Milan. *Etiologie mentálního postižení*. In: VALENTA, Milan et al. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007, s. 60.

2 Žáci s mentálním postižením

Žáci s mentálním postižením představují specifickou skupinu žáků, která vyžaduje speciálně pedagogický přístup. Přestože každý jedinec s mentálním postižením představuje jedinečnou osobnost, tak je možné vymezit určité společné charakteristiky uvedené skupiny. Kapitola si klade za cíl přiblížit žáka s mentálním postižením z různých aspektů. Dále se zabývá komunikací s osobou s mentálním postižením a systémem vzdělávání žáků s mentálním postižením.

2.1 Charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace

V následující pasáži, která bude popisovat stupně mentální retardace, vycházím z klasifikace dle MKN-10.

Lehká mentální retardace

Hodnota inteligence se pohybuje v pásmu 50 – 69 IQ, což u dospělých lidí odpovídá mentálnímu věku 9 – 12 roků. Lehká mentální retardace s sebou nese obtíže při školní výuce. Velká část dospělých jedinců se zapojí do pracovního procesu a společenského života. V oblasti neuropsychického vývoje a motoriky je patrné omezení a opoždění. Stejně tak psychická stránka se může vyvíjet nerovnoměrně. Demonstruje se to především na převaze konkrétních, názorných schopností. Řečový projev je obsahově chudší. Jedinci s lehkou mentální retardací mohou být ve větší míře sugestibilní, reagovat impulzivně a být citově labilnější.¹⁹

Středně těžká mentální retardace

Rozmezí inteligence je v hodnotách 35 – 49 IQ. Uvedené hodnoty odpovídají mentálnímu věku 6 – 9 let. Zpoždění vývoje je výrazné již v dětství. Jedinci se středně těžkou mentální retardací se mohou rozvíjet k určité hranici nezávislosti, mohou přiměřeně komunikovat a nabýt školních dovedností. Dospělí lidé potřebují podporu v práci a v sociálním prostředí. Neuropsychický vývoj a motorika vykazují výraznější míru opoždění. Epilepsie a tělesné zpoždění se přidružuje. Porozumění situacím a sebeobsluha jsou citelně zaostalé. Míra mluveného projevu je velmi individuální, někteří jedinci komunikují na dobré

¹⁹ POTMĚŠILÉVÁ, Petra. Osoby s mentálním postižením. In: POTMĚŠILOVÁ, Petra et al. *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Parta, 2013. s. 85.

úrovni, pro jiné je typická chudost projevu, dramatismy. Často se u některých lidí může objevit zkratkovitost, impulzivita a nestálost nálady.²⁰

Těžká mentální retardace

Hodnoty inteligence jsou v rozmezí 20 – 34 IQ, což odpovídá mentálnímu věku 3 - 6 let. Jedinci potřebují trvalou míru podpory. Neuropsychický i somatický vývoj je celkově omezený. Motorika vyznačuje výrazné narušení. Jedinci s těžkou mentální retardací jsou omezení na všech úrovních schopností. Komunikace převažuje neverbální. Jedinci často jednáni afektivně a dochází k častému sebepoškozování. Neuropsychický vývoj je celkově omezen.²¹

Hluboká mentální retardace

Hodnoty IQ jsou nejvýše 20, což koresponduje u dospělých s mentálním věkem pod 3 roky. Jedinci s hlubokou mentální retardací jsou odkázáni na pomoc druhých při pohybu, komunikaci i sebeobsluze. Komunikace je výrazně omezena, někteří jedinci nenavazují komunikaci vůbec či používají jen základní neverbální prvky.²²

2.2 Osobnostní specifika žáka s mentálním postižením

Mentální postižení se demonstruje u jedince tak, že jsou u něj schopnosti osvojování a získávání vědomostí a návyků na snížené úrovni oproti majoritní populaci bez postižení. V převážné většině sociálních vztahů bude mít za následek mentální retardace sociální handicap. Člověk s mentálním postižením bude mít obtíže v naplňování sociálních rolí, které jsou typické pro jedince bez postižení, který pochází ze stejného sociokulturního prostředí.²³ Je potřeba zmínit, že stejně jak ostatní děti, se i děti s mentálním postižením během života vyvíjejí. Bylo zjištěno, že lidská psychika se dokáže rozvíjet i při nejtěžších stupních mentálního postižení. Již psycholog L. S. Vygotskij potvrdil, že duševní vývoj dětí s mentálním postižením probíhá dle stejných zákonitostí, jako vývoj intaktního dítěte. Primární podmínkou psychického vývoje je učení.²⁴

²⁰ POTMĚŠILOVÁ, Petra. Osoby s mentálním postižením. In: POTMĚŠILOVÁ, Petra et al. *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Praha: Parta, 2013. s. 85.

²¹ Tamtéž, s. 85.

²² Tamtéž, s. 85.

²³ ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum, 2008, s. 81.

²⁴ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. s. 42.

2.2.1 Vnímání

Velký psychologický slovník vymezuje vnímání, jako proces, kdy člověk skrze smysly a nervová centra v mozku přijímá informace z okolí o objektech, vztazích, o vlastním vnitřním světě. Na uvedeném procesu vnímání mají vliv faktory psychické, fyziologické i sociální.²⁵ Vnímání umožňuje lidem poznávat své okolí, rozlišovat známé a neznámé podněty i situace a skrze takto získané informace se orientovat v prostředí. Na základě zkušeností z minulosti jsou rozeznávány vnímané objekty.²⁶

Vnímání dítěte s mentální retardací je jak u intaktních dětí výsledek určité životní zkušenosti. Dítě se učí rozlišovat a skládat jednotlivé vjemy. Počítky a vjemy jsou získávány z okolí prostřednictvím analyzátorů (oči, uši, kůže aj.). Dítě se postupně učí vnímat analyzátory zvlášť i najednou. Předpokladem vnímání je tvoření určité zásoby podmíněných reflexů. U intaktních dětí je zpravidla uvedený proces rychlý. Jedinci s poškozenou nervovou soustavou si počítky a vjemy vytvářejí pomaleji a je pro ně typické velké množství nedostatků a zvláštností. Opožděné vnímání u mentálně postižených dětí má zásadní vliv na jejich další psychický vývoj. Mezi zvláštnosti vnímání dětí s mentálním postižením patří inaktivita, která se například projevuje nezájmem prohlédnout si předmět do všech jeho detailů. Další zvláštností je pomalejší rozvoj sluchového vnímání. Pokud jsou diferenciacní podmíněné spoje sluchového analyzátoru utvořeny pomalu, tak dochází ke zpoždění vývoje řeči, která úzce s daným analyzátozem souvisí. Především nedokonalé počítky a vjemy u dětí s mentální retardací vedou k zpomalení vývoje vyšších psychických procesů.²⁷

Mezi další specifika vnímání osob s mentálním postižením patří zpomalenost a nižší rozsah zrakové percepce, nerozlišování počítků a vjemů, nedostatečné prostorové vnímání či nižší citlivost hmatových vjemů.²⁸

Zvláštnosti a nedostatky vnímání jedinců s mentálním postižením je možné však vyrovnávat systematickou výchovou a vzděláváním. Nedostatek podnětů pak vede k dalšímu opoždění dětí, a tím k prohloubení jejich mentální retardace.²⁹

²⁵HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010. s. 663.

²⁶ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. s. 44.

²⁷Tamtéž. s. 44–45.

²⁸RUBINŠTEJN, SusannaJakovlevna. Psychologie mentálně zaostalého žáka: Přír. provys. šk. Vyd. 1. Praha, 1973. In: VALENTA, Milan et al. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007, s. 36.

²⁹ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. s. 45.

Z výše uvedeného vyplývá, že je důležité klást důraz na rozmanité podněty. I jedinec s hlubokou mentální retardací a přidruženým postižením se v oblasti vnímání může vyvíjet, stimulovat. Dobře tomu slouží snoezeleny, ale i návštěvy různých míst, třeba i muzeí a galerií. Každé muzeum má svou specifickou vůni i atmosféru, která na každého návštěvníka může zapůsobit.

2.2.2 Myšlení a řeč

Myšlení představuje poznávací funkci, jejímž nástrojem je řeč a významem je uvádění do vztahů. Pokud jedinec vytváří vztahy mezi tím, co vnímá a co si představuje, jedná se o myšlení konkrétní. Pokud uvádíme do vztahů pojmy (představy) jedná se o myšlení abstraktní. Mezi základní myšlenkové operace se řadí rozlišování, komparace, analýza, generalizace.³⁰

Mezi základní charakteristiku myšlení dětí s mentálním postižením patří porušení poznávací činnosti jako důsledek poruch percepce. Jedinec s mentální retardací si tvoří výrazně omezenou zásobu představ, typický je i nedostatečný rozvoj řeči, což vede k sníženému rozvoji myšlení. Typická je omezená schopnost abstrakce a generalizace, typické je konkrétní myšlení. Dítě s mentálním postižením se zaměřuje spíše na vzpomínky než přemýšlení, je zaměřeno na konkrétní situační souvislosti mezi jevy a předměty. Kvůli omezené schopnosti zobecňování je pro děti s mentální retardací obtížné osvojit si pravidla a obecné pojmy. Další charakteristikou myšlení je především jeho nesoustavnost, kdy se dítě nedokáže soustředit na určitý úkol či téma. Zvláštní obtíže během vzdělávání činí dětem s mentálním postižením slabá řídicí úloha myšlení. Jedná se o neschopnost užít již osvojené kognitivní operace. Typická je i nekritičnost myšlení, kdy jedinec zpravidla nepromyslí své chování a nedokáže předvídat důsledky daného jednání. Problémy činí i sekvenční paměť.³¹ Charakteristikou myšlení lidí s mentální retardací je omezenější potřeba zvědavosti a dávání přednosti podnětovému stereotypu. Orientovat se v prostředí je pro ně obtížnější, protože nesnáze dokážou rozpoznat důležité a méně důležité znaky objektů, situací a pochopit jejich vzájemné vztahy. Z toho důvodu je zřetelná vyšší závislost na druhém člověku, který je prostředníkem mezi člověkem s mentálním postižením a okolním světem. Neschopnost nadhledu spolu s ulpíváním na určitý způsob řešení situací je rovněž znakem pro lidi

³⁰ VALENTA, Milan, Specifika osobnosti klienta s mentálním postižením i dalšími duševními poruchami. In: VALENTA, Milan et al. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007, s. 36.

³¹ ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. s. 46–47.

s mentálním postižením. Ulpívavost a preference známého stereotypu představuje určitou obranu před subjektivně nesrozumitelnými a neznámými podněty, které se jedinci mohou jevit jako nepříjemné a navozují obavy.³²

Řeč lidí s mentální retardací má nedostatky v oblasti formální i obsahové. Řečové vyjádření bývá zpravidla s méně přesnou výslovností, kvůli nedostatkům v oblasti motorické koordinace mluvidel či poruchou v oblasti sluchové diferenciaci. Typické jsou i problémy v pochopení celkového kontextu sdělovaného jako například ironie, žert. Dalším znakem je jazyková necitlivost, která se demonstruje dramatismy, jednoduchost vyjádření. U lidí se závažnějším mentálním postižením je významný neverbální způsob komunikace.³³

2.2.3 Paměť

Paměť představuje základní pilíř psychického vývoje dítěte. Prostřednictvím paměti si jedinec zachová minulou zkušenost, získává dovednosti, vědomosti a vytváří si vztahy k druhým. Pro děti s mentální retardací je charakteristické pomalé osvojování si nového. Je proto potřeba četného opakování. Získané poznatky a dovednosti se rychle zapomínají a nedokážou je aplikovat v běžném životě. Vybavování naučeného je nepřesné a pomalé. Kvalita paměti je značně snížena kvůli nízké úrovni myšlení. Děti s mentální retardací si zpravidla zapamatují nahodile vnější znaky jevů než vnitřní logické souvislosti, neumí se cílevědomě učit a vzpomínat si.³⁴

2.2.4 Pozornost

Pozornost úzce souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním. Lze ji rozdělit na bezděčnou a záměrnou, která souvisí s vůlí a je pro proces učení podstatná. Člověk s mentální retardací dokáže udržet záměrnou pozornost výrazně kratší dobu oproti intaktnímu jedinci. Pro vyučovací hodinu je podstatné vědět, že po soustředění je vhodná relaxace. Je potřeba zohlednit individuální zvláštnosti žáků a míru jejich postižení.³⁵

Dle mého názoru je pro žáky s mentálním postižením důležité při výuce používat netradiční přístupy, propojovat výuku se zážitkem, zapojovat co nejvíce smyslů, zkušeností a zážitků. Domnívám se, že zde právě může velmi dobře posloužit artefietika.

³²FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. s. 95.

³³VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha : Portál, 2008, s. 293–294.

³⁴ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. D. 48–49.

³⁵VALENTA, Milan, Specifika osobnosti klienta s mentálním postižením i dalšími duševními poruchami. In: VALENTA, Milan et al. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007. s. 38.

2.2.5 Vůle

Vůle patří mezi základní rysy osobnosti a projevuje se v uvědoměném a cílevědomém chování. U dětí s mentální retardací se projevují příznaky nedostatku vůle (abulie). Často se u nich slabost vůle projevuje v různých situacích, kdy vědí, jak se mají chovat, ale nejednají požadovaným způsobem. Dítě s mentální retardací nedokáže odepřít něco, co se bezprostředně pro něj jeví žádoucí. Jak intaktní děti jsou v některých situacích tvrdohlavé při prosazování vlastních požadavků, tak děti s mentálním postižením jsou v tomto ohledu obtížně zvladatelné, protože slovní zdůvodňování na ně působí mnohem méně. Pro vůli jedinců s mentálním postižením je typická neiniciativnost, neovladatelnost, nízké sebeovládání. Tyto projevy volních projevů jsou odrazem nezralé osobnosti. Pramenem uvedené nezralosti je nízký rozvoj duchovních potřeb, kdy dítě nerozumí smyslu toho, co se po něm požaduje či očekává. Jednání je řízeno nejjednoduššími a nejbližšími motivy, protože vzdálenějším a hodnotnějším motivům dítě nerozumí. Výchova a rozvoj vůle je dlouhodobý proces, který se odvíjí i od hloubky mentální retardace. Od vychovatele je potřeba mnoho trpělivosti a pedagogických zkušeností a dovedností.³⁶

2.2.6 Emoční prožívání

Emoční prožívání představuje základní mechanismus autoregulace. Absence racionálního uvažování, obtíže v sebeovládání na tento mechanismus zásadně působí.³⁷ Emocionalita je nejvýznamnější sférou lidské osobnosti, která ovlivňuje prožívání i chování. Děti s mentálním postižením jsou ve většině případů emočně nevyspělé a jejich chování je na úrovni dětí nižší věkové kategorie. Jejich reakce jsou adekvátní jen na takové přístupy, které respektují tuto skutečnost.³⁸

Emocionální vývoj souvisí s vývojem osobnosti člověka, s jeho povahou, temperamentem, sociální přizpůsobivostí a schopností učit se. Nevyspělost osobnosti dítěte s mentálním postižením se projevuje v nedostatku diferenciací citů a jejich jemných odstínů. Prožívání je na primitivnější úrovni a často protikladné. Emoční reakce mohou být neadekvátní ve sféře dynamiky vzhledem k vnějším podnětům. Vyšší city, mezi které patří např. odpovědnost, svědomí atd., se vyvíjí opožděně a obtížně. U dětí s mentální retardací se

³⁶ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. s. 54–55.

³⁷VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. s. 295.

³⁸ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. s. 50.

také mohou vyskytnout chorobné projevy emocí jako epizodické poruchy nálad, euforie, apatie aj.³⁹

U dětí, které se nachází v ústavech, dětských domovech či nefunkčních rodinách, se lze setkat i s emoční deprivací. Je důležité zmínit, že i mnozí lidé s mentálním postižením mohou být velmi emocionální, přestože jejich city jsou na vývojově nižší úrovni. Tito lidé dokážou mít rádi své blízké a být k nim vnímaví a pomáhat jim.⁴⁰

Z praxe vím, že zpravidla neuspokojení jakékoliv potřeby může jedinec s mentálním postižením demonstrovat výraznou ventilací emocí, často neadekvátně. Může to být z důvodu, že často danou potřebu nedokáže sám popsat, pojmenovat. Je pak na vyučujícím či blízkém člověku, aby s daným jedincem dokázal rozluštit danou neuspokojenou potřebu.

2.2.7 Sebehodnocení

Sebehodnocení jedinců s mentálním postižením není zcela objektivní v důsledku způsobu jejich uvažování s omezenou možností porozumět, jaké mají reálné kompetence. Sebehodnocení je často nekritické a je ovlivněno převážně emocemi. Často přebírají názory druhých lidí bez zamyšlení. Nekritické myšlení a zvýšená sugestibilita vedou k lehké ovlivnitelnosti. Kladné sebehodnocení a očekávání je u lidí s mentálním postižením podstatné, protože představuje dobrý základ pozitivní motivace. Obtížné je však pozitivního sebehodnocení dosáhnout vzhledem k srovnávání jedince s mentálním postižením a druhými intaktními jedinci například v rámci integrace žáka v běžné škole. Spokojenost se sebou samým je podstatná, ale v případě, že výrazně neodpovídá skutečnosti, může vést k rušivému až ohrožujícímu chování.⁴¹

2.3 Komunikace s žákem s mentálním postižením

Komunikační kompetence mentálně postižených charakterizuje omezený rozvoj, což vytváří překážku v oblasti socializace. Komunikační omezení se demonstruje u lidí s mentální retardací v porozumění a neschopnosti adekvátního vyjádření. Pro komunikaci intaktních jedinců s mentálně postiženými je typické to, že komunikace je méně empatická, schematická, protektivnější a její trvání je kratší. Jedná se spíše o asymetrickou interakci, kterou mentálně postižený jedinec příliš neovlivňuje, zpravidla bývá pasivním příjemcem informací. Mentálně

³⁹BARTOŇOVÁ, Miroslava, BAZALOVÁ, Barbora a PIPEKOVÁ, Jarmila. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. s. 26.

⁴⁰ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. s.53.

⁴¹VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. s. 299–300.

postižené děti zpravidla dávají přednost stereotypu v sociálních vztazích a kontaktu se známými lidmi, kteří s nimi jednájí pro ně srozumitelným způsobem.⁴²

Komunikace s člověkem s mentálním postižením může u někoho vzbuzovat pocit strachu, úzkosti, odporu, ale může vytvářet i příležitost poznat záhadný svět člověka, který vnímá okolní svět jinak a nekomunikuje dle určitých norem. Pro komunikaci s člověkem s mentálním postižením neexistuje zaručený návod a je potřeba určitá speciální příprava. Schopnost komunikovat s jedincem s mentálním postižením se primárně odvíjí od vlastního sebezpoznání a úrovně emoční inteligence. Svou roli zde sehrává i zkušenost a osobnost daného jedince. Následující doporučení pro komunikaci s mentálním postižením tedy nepředstavuje zaručený návod pro úspěšnou komunikaci, ale určité pomůcky, které můžou být často přínosné. Zásady komunikace s osobou s mentálním postižením jsou následující:⁴³

- udržovat oční kontakt tak, aby **bylo možné osobě s mentálním postižením tento oční kontakt případně přerušit**,
- věnovat osobě s mentálním postižením dostatečnou pozornost a zájem, jen tak bude mít podmínky pro efektivní komunikaci,
- používat jednoduchá souvětí, srozumitelná slova, krátké věty, používat pomocné otázky, kterými se ujistíme o porozumění,
- vyhýbat se abstraktním pojmům, které jsou pro jedince s mentálním postižením těžko pochopitelné, objasňovat konkrétními případy a přirovnáními,
- používat pomalé tempo řeči tak, aby komunikační partner nebyl zahlcený a měl čas informace zpracovat,
- doplňovat komunikaci gestikulací, mimikou a řečí těla,
- ověřovat souhlas se sděleným a porozumění sdělenému,
- nemanipulovat s jedincem s mentálním postižením – nepoužívat sugestibilní otázky,
- v případě doprovodu asistenta oslovujeme dospělého člověka s mentálním postižením, ne jeho asistenta,
- dospělému člověku s mentálním postižením vykáme, používáme řeč dospělých, přestože používáme jednoduché věty,

⁴² VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. s. 307–308.

⁴³ PASTIERIKOVÁ, Lucia a REGEC, Vojtěch. Komunikace s osobou s mentálním postižením. In: JURKOVIČOVÁ, Petra, ed. a kol. *Komunikace a lidé s mentálním postižením: metodický materiál*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. s. 46–49.

- pokud chceme člověka s mentálním postižením někam poslat, musíme myslet na to, že má problémy v směrové orientaci, v číslicích, je proto vhodnější ho doprovodit,
- respektovat pomalejší tempo a nejistotu a gramatické nedostatky člověka v písemném projevu, při čtení si ověřovat, zda komunikační partner čtenému porozuměl, případně vysvětlit,
- hledat všechny možné cesty k tomu, abychom člověku s mentálním postižením porozuměli, používat případně neverbální komunikaci a pomůcky.

2.4 Žák s mentálním postižením a jeho výtvarný projev

Výtvarný projev je expresivní prostředek člověka, který propojuje všechny dimenze psychiky i grafomotorické schopnosti jedince. Na výtvarný projev může být nahlíženo optikou různých oborů jako například pedagogikou (výtvarnou a speciální), psychologii, sociologií aj. Výtvarný projev může mít mnoho podob od různých plošných a prostorových forem až po formy intermediální. Může být uskutečněn mnoha výtvarnými medii i materiály od kresby, malby, sochařství až po práci se zvukem, pohybem tělem či krajinou. Tvůrcem může být jedinec v průběhu celého svého života. Výsledkem výtvarné tvorby je originální smyslově i kognitivně vnímatelný výsledek. Výtvarný projev je spojený také s estetickým potěšením.⁴⁴

Při práci s žáky s mentálním postižením v rámci výtvarných činností je možné se snažit buď jejich výtvarný projev přiblížit tvorbě intaktních žáků či využít zvláštnosti jejich vnímání, grafomotoriky a obdivovat jejich osobitý způsob vidění světa. Práce s dětmi s mentálním postižením má svá specifika. Je nezbytné vycházet z obecných pedagogických zásad i metod a k nim přizpůsobit osobnostní specifika žáků s mentální retardací. Je přínosné:⁴⁵

- uvádět zvolené výtvarné téma tak, aby žáci byli motivováni (rozhovor, příběh),
- mluvit o praktickém využití díla, hovořit o detailech – barva, tvar, povrch, uspořádat výstavu,
- respektovat, že úroveň motorik může být snižena, neporozumění pokynům,
- uspokojovat potřebu úspěšnosti, chválit, najít na výsledku vždy něco pozitivního.

⁴⁴ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Výtvarný projev a disabilita: kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. s. 11–15.

⁴⁵HETOVÁ, Lenka. *Škola muzejní pedagogiky 3. Specifika a metody práce s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s. 21.

Výtvarné aktivity osob s postižením v současné době vykazují integrační trendy do společnosti. Záměrem už nebývá realizace výtvarné pedagogiky pouze v oblasti speciálního školství, ale také ve sféře sociálních služeb. Smyslem speciální výtvarné výchovy je především podpora celospolečenské integrace v rámci socializace.⁴⁶

Výtvarná výchova či pracovní výchova na speciálních školách představuje předměty, které by měly navazovat i na všeobecně vzdělávací předměty, ale zároveň by měly působit i relaxačně či terapeuticky.

2.5 Systém vzdělávání žáků s mentálním postižením

Potřeba učení je jednou ze základních životních potřeb lidí s mentálním postižením. Význam, jaké má vzdělávání pro jedince s mentálním postižením, je zásadní.⁴⁷ Je podstatné zmínit, že jak u lidí intaktních, tak i u lidí s mentálním postižením představuje učení celoživotní proces, kdy se na učení podílí nejen vzdělávací instituce, ale i různé zkušenosti získané v běžném životě, proto je důležité už od útlého věku zapojovat děti s mentálním postižením do běžného života, brát je s sebou na různé kulturní akce a setkávat se s druhými lidmi. Rodina nejen v počátcích učení a vzdělávání hraje významnou roli.

Systém vzdělávání žáků s mentálním postižením je legislativně ukotven ve Školském zákoně č. 561/2004 Sb. a ve Vyhlášce 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Oblast vzdělávání lidí s mentálním postižením lze zjednodušeně rozdělit do následujících etap:

- předškolní vzdělávání,
- povinná školní docházka – základní vzdělávání,
- střední vzdělávání,
- celoživotní vzdělávání.

Předškolní vzdělávání

Instituci předškolního vzdělávání, kam může dítě s mentálním postižením nastoupit, představuje mateřská škola. Dítě může být umístěno do mateřské školy běžné (individuální integrace), do mateřské školy speciální, třídy mateřské školy speciální při mateřské škole

⁴⁶SOCHOR, Pavel. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: od zobrazování k autorství*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2015. s. 77.

⁴⁷ŠIŠKA, Jan. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. s. 5.

(skupinová integrace) či do jiného typu mateřských škol v případě kombinovaného postižení.⁴⁸

Povinná školní docházka – základní vzdělávání

Žák s mentálním postižením může navštěvovat běžnou základní školu (zpravidla spádovou) v rámci integrace nebo základní školu speciální. Doba docházky do základní školy speciální je deset let. Základní školu speciální tvoří 1. stupeň (1.–6. ročník) a 2. stupeň (7.–10. ročník). Žáci se vzdělávají dle rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální.⁴⁹

Střední vzdělávání

Žáci s mentálním postižením mohou volit jakoukoliv střední školu při splnění dvou podmínek – dosažení základního vzdělání a splnění přijímacích zkoušek. Přímou pro žáky s mentálním postižením jsou zřízena odborná učiliště a praktické školy jednoleté či dvouleté.⁵⁰

Celoživotní vzdělávání

Do celoživotního vzdělávání lze zařadit různé kurzy, večerní školy, aktivační centra či různé volnočasové aktivity.⁵¹

V kapitole je popsán žák s mentálním postižením z různých pohledů. V praxi je důležité mít znalosti o problematice mentálního postižení a z toho plynoucí omezení v oblasti zdravotní, psychické, sociální a jiné. Je však dobré svůj pohled více zaměřovat na to, co jedinec s mentálním postižením může, než na to, jaké má omezení. Tomu pak následně upravit podmínky a přístup tak, aby se třeba i z nemožného stalo možné.

⁴⁸KOZÁKOVÁ, Zdeňka. Rodinná výchova a předškolní výchova dětí s mentálním postižením, institucionální péče. In: KOZÁKOVÁ, Zdeňka, PASTIERIKOVÁ, Lucia a KREJČÍROVÁ, Olga. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. s. 35–36.

⁴⁹KŘÍŽKOVSKÁ, Petra. Vzdělávání dětí s mentálním postižením. *Šance Dětem* [online]. 24. 01. 2021 [cit. 2021-02-05]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim>.

⁵⁰ Tamtéž.

⁵¹ Tamtéž.

3 Artefiletika

Artefiletika je pojem, který se objevuje v rámci muzejní a galerijní pedagogiky poměrně často. Artefiletika či některé její části se aplikují především v rámci výuky výtvarné, hudební či dramatické výchovy na školách. Přesto pro širokou veřejnost je tento pojem značně neznámý. Často si někdo artefiletiku spojí s poměrně známější arteterapií, která má své místo zejména v sociální či psychoterapeutické oblasti. Přitom se domnívám, že artefiletika může být velmi přínosná v mnoha oblastech jak v galeriích, muzeích, vzdělávacích institucích, tak i v oblasti sociální a zdravotní.

Kapitola se zabývá terminologickým ukotvením artefiletiky, vztahem mezi arteterapií a artefiletikou, vymezuje její tři základní pilíře. Dále popisuje, jak začlenit artefiletiku do výuky.

3.1 Vymezení pojmu artefiletika

*„Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznání i sebepoznání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění.“*⁵²Roeselová definuje artefiletiku následovně: *„Artefiletika je obor mezi výtvarnou výchovou a arteterapií, rozvíjející emocionální, sociální a tvořivé stránky lidské osobnosti.“*⁵³Stiburek vymezuje artefiletikytakto: *„Artefiletika je pedagogická disciplína využívající obdobných postupů jako arteterapie v oblasti výchovy. Skrze vlastní aktivní experimentování a prožitek směřuje k poznání a sdílení kultury jako systém vztahů, norem, hodnot a forem komunikace.“*⁵⁴

Duchovním otcem i autorem pojmu „artefiletika“ je **Jan Slavík**, který artefiletiku vymezuje jako specifické pojetí výtvarné či v širším smyslu expresivní výchovy. Artefiletika má blízko k arteterapii, kdy se zaměřuje především k autentickému zážitkovému poznávání jedince a jeho kultury, k rozvoji emocionálních, sociálních a tvořivých oblastí lidského jedince.⁵⁵ Pojetí výchovy uměním – artefiletika – se v České republice objevilo v roce 1994.⁵⁶

⁵²SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 15.

⁵³ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřac. vyd. Praha: Univerzita Karlova, 2003. s. 126.

⁵⁴STIBUREK, Milan. 2000. Arteterapie, artefiletika – podoby, obsah, hranice, role, cíle. In Slavík, J. ed. *Současná arteterapie (v České republice a v zahraničí) I*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2000. s. 33.

⁵⁵POTMĚŠILOVÁ, Petra a SOBKOVÁ, Petra. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2012. s. 20.

Pojem **artefiletika** je v první části názvu tvořen ze slova **arte**, což poukazuje na blízký vztah k umění. Nejedná se ovšem pouze o umění, které se odehrává v divadlech a které vidíme v galeriích, ale jedná se také o široké spektrum tvořivých aktivit, jež se dějí v běžném životě. Druhou část názvu tvoří odvození od slova **filetický**, což je označení pro pojetí výchovy usilující o vzájemné propojení emocionálního a sociálního rozvoje s rozvojem intelektuálním. Uvedené pojetí výchovy je inspirováno americkým pedagogem **Henrym Broudym**.⁵⁷ Broudy usiloval o filetický přístup ve výchovném procesu, v němž se pojí výrazový projev, tzn. tvůrčí exprese s následnou reflexí.⁵⁸

Heuristické a zároveň umělecké založení artefiletiky symbolicky poukazuje na odkaz helenistického učence Fileta z Kou, který žil v době Alexandra Makedonského. S pojmem **filetický** se pojí starořecký výraz **fil**, který se pojí s výrazy láska, mít rád, přátelství.⁵⁹

Artefiletika čerpá z teoretického zázemí **fenomenologické filozofie**, kdy je na předměty, jevy, situace nazíráno, jako bychom je spatřovali poprvé, bez předsudků. Dále se inspiruje z **tvarové estetiky a psychologie**, kdy byl převzat pojem „dobrý tvar“. Jedná se o vyváženost figury, která je dokonalá a není možné na ní nic měnit. Pro artefiletiku je významná i **sémiotika**, která se zabývá znaky a symboly.⁶⁰

Z uvedeného je patrné, že artefiletika už v samotném pojmu nese blízký, pozitivní vztah k umění. Stěžejní místo v artefiletice má tvořivost a následná reflexe, což vede k všestrannému rozvoji lidské osobnosti. Artefiletika má teoretické zázemí i v jiných oborech.

⁵⁶EXLER, Petr. Artefiletika – výchova uměním. In: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, GRECMANOVÁ, Helena a EXLER, Petr. *Škola muzejní pedagogiky 4*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s. 81.

⁵⁷SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 12–13.

⁵⁸EXLER, Petr. Artefiletika – výchova uměním. In: STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, GRECMANOVÁ, Helena a EXLER, Petr. *Škola muzejní pedagogiky 4*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. s. 81.

⁵⁹SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. V Praze: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. s. 12.

⁶⁰POTMĚŠILOVÁ, Petra a SOBKOVÁ, Petra. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 20–21.

3.2 Vztah mezi arteterapií a artefiletikou

Artefiletika má blízko k arteterapii, výtvarné výchově i pedagogice. Než budou specifikovány společné oblasti, je potřeba vymezit jednotlivé disciplíny.

Arteterapii lze definovat jako expresivní terapii v širším či užším pojetí. V širším pojetí se jedná o zastřešující pojem pro všechny expresivní terapie, kdy je využíváno různých uměleckých forem. V užším pojetí arteterapie představuje práci s člověkem, kdy se využívá pouze výtvarných forem. Výtvarné umění je v užším pojetí arteterapie pojímáno jako prostředek pro vyjádření emocí, pocitů, nálad či stavů.⁶¹ Arteterapie musí být prováděna psychologem, psychiatrem či pedagogem. Skrze arteterapii je možné rozvíjet tvořivé schopnosti jedince a jeho citový vývoj. Podstata a hodnota výtvarné práce spočívá v procesu činnosti, v navázání pozitivního vztahu mezi arteterapeutem a klientem.⁶² V arteterapii nejde o esteticky uspokojivé produkty, které by se posuzovaly vnějšími měřítky. Výtvarný výrazový prostředek je k dispozici každému, ne pouze lidem výtvarně nadaným.⁶³ Mezi metody arteterapie patří imaginace, animace, transformace a rekonstrukce. **Imaginace** zprostředkovává vztah mezi světem hmotným, fyzickým a duchovním. Imaginace projektuje aktuální vnitřní emoční stav, projevují se v ní tvořivé schopnosti jedince a také může vést k návratům různých situací. **Animace** představuje rozhovor ve třetí osobě, kdy se daný jedinec identifikuje s něčím, někým a může tak bez zábran sdělit informaci. **Transformace** představuje techniku, kdy se pocit z vnímání jednoho uměleckého média (např. úryvek literatury) přemění do výtvarného ztvárnění. **Rekonstrukce** je technika, která se může modifikovat do více forem např. do koláží, dokreslování.⁶⁴ **Artefiletika** používá podobných postupů, metod jako arteterapie, ale v oblasti výchovy. Jejím cílem není léčit, ale v rámci výchovného působení vést jedince k vlastnímu sebepoznání, rozvoji osobnosti.⁶⁵ Artefiletické postupy vychází ze zkušenosti, že výtvarné činnosti umožňují žákům vyjádřit jejich autorské vnitřní poznatky a emoce. Výrazové projevy mají obrovský poznávací potenciál, který může

⁶¹ POTMĚŠILOVÁ, Petra. Artererapie. In: MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. 508 s. Pedagogika. s. 77–78.

⁶² JEBAVÁ, Jana. *Úvod do arteterapie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. s. 7.

⁶³ LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. vyd. 1. Praha: Portál, 2005. s. 14.

⁶⁴ ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. s. 125–133.

⁶⁵ POTMĚŠILOVÁ, Petra a SOBKOVÁ, Petra. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. s. 20.

vést k reflektivnímu myšlení. Aktivní učitel se snaží žáky vést k rozhovorům a k práci v širších tvůrčích a poznávacích aspektech.⁶⁶

Z výše uvedeného vyplývá, že najít přesné hranice mezi artefiletikou a arteterapií je obtížné, navzájem se tyto oblasti prolínají, výchozím mezníkem však může být oblast, kde se arteterapie a artefiletika aplikují, a to, k čemu směřují.

3.3 Vymezení důležitých pojmů v artefiletice

Umění a exprese

Dle Kulky je **umění** „prostředkem zobrazování zážitku v esteticky uspořádaných tvarech.“⁶⁷ Zároveň Kulka poukazuje na to, že umění není vázáno na kritéria normativní estetiky. Umění vede k sebereflexi lidského bytí.⁶⁸ Umění bylo člověku blízké i v dávné historii. Důkazem toho jsou pravěké jeskynní malby. Stejně tak umění demonstruje vývoj mnoha lidských kultur. Za umění lze považovat nejen jeho výsledek, ale samotný tvůrčí proces.⁶⁹ Slavík uvádí, že výchova by měla hledat způsoby a možnosti, jak porozumět umění.⁷⁰ Ve výtvarném umění se vytváří vizuální formy. Jak už bylo zmíněno, uměním se rozumí jak proces tvorby, tak i výsledek. Během výtvarné činnosti je využíváno různých technik a prostředků.⁷¹ Z tohoto pohledu se artefiletika v rámci edukačního procesu jeví jako jedna z přínosných cest, jak žákům přiblížit umění a zároveň vést k seberozvoji.

Slavík definuje **expresi** jako: „specifickou, citově zabarvenou a více, nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka. *Expres* je spontánní, ale má svou uspořádanost, která vypovídá o řádu vnitřního světa člověka – tvůrce.“⁷² **Výraz** je zaměřen na tvůrčí pohyb ve směru z vnitřního světa jedince do okolního světa. Výraz s sebou nese jednání, akci, zásah. Ve výtvarné oblasti se výraz demonstruje v osobitosti nápadů, v barevných stylizacích či v kompozicích.⁷³ **Expresi** (výraz) využívají i tzv. expresivní terapie. Principem a cílem exprese je vyjádření citů, nálad, stavů, které může

⁶⁶EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefiletickými postupy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. s. 34.

⁶⁷KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Vyd. 2., přeprac. a dopl., V GradaPublishing 1. Praha: Grada, 2008. s. 18.

⁶⁸ Tamtéž, s. 18, 14.

⁶⁹ CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. s. 12.

⁷⁰SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění : teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. V Praze : Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2001. s. 9.

⁷¹CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. s. 12.

⁷²SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997, s. 104.

⁷³ Tamtéž, s. 172.

jedinec prostřednictvím umělecké formy vyjádřit. Své místo a efekt zde má i reakce okolí na uvedené vyjádření.⁷⁴ Z toho vyplývá, že v rámci artefiletiky může být exprese a skrze ni lze vyjádřit city, nálady a stavy, jedním z možných bodů v rámci reflektivního dialogu (popsán níže).

Fiktivní svět a propy

Fiktivní svět představuje dějiště pro duševní výraz a je prožíván jako náhrada aktuální skutečnosti za jinou. Vychází z člověka a jeho akceptace se odvíjí od naší víry a svobodného rozhodnutí. **Propy** jsou objekty vytvářející oporu pro tvorbu fiktivního světa. Zjednodušeně je prop nástroj pro tvorbu fiktivního světa. Jako prop lze použít téměř cokoli, co je možné smyslově vnímat. Prop je jiná věc, než původní. Svět, který si k této věci vytvoříme, je fiktivní. Jako příklad Slavík uvádí kusy dřeva, které nejsou kusy dřeva, ale promění se v pohádkové bytosti.⁷⁵ Myslím si, že fiktivní svět i propy jsou dobrým nástrojem pro imaginaci.

Prekoncept a koncept

*„Prekoncept je individuálně osobitá a v posledku sdělitelná jednotka duševní reality, kterou lze vyjadřovat různými druhy výrazu a pojmenovat ji nebo vysvětlovat. Lze vyjadřovat i vzpomínky na jedinečné zážitky, které s prekonceptem souvisejí a dodávají mu osobitost.“*⁷⁶ Prekoncept představuje to, co se danému jedinci vybaví v souvislosti s expresí (výrazem). Prekoncepty má každý jedinec originální a může je vyjádřit mnoha způsoby – výrazy, lze je pojmenovat, vysvětlit. Prekoncept vychází ze skutečnosti, že člověk do každé situace přichází se svými jedinečnými zážitky.⁷⁷

*„Koncept je potencionálně společné a všemi aktéry předpokládané zážitkové a interpretační pole určitého výrazu (výrazové konstrukce), na jehož základě se lidé mohou navzájem duševně setkávat a v dialogu si rozumět prostřednictvím svých prekonceptů k danému konceptu vztažených a v závislosti na své kulturní, sociální a tělesné (zejména smyslové) vybavenosti.“*⁷⁸ Prekoncept představuje část obsahu, na který je nahlíženo perspektivou první osoby, jejími představami, zatímco koncept představuje obsahovou

⁷⁴POTMĚŠILOVÁ Petra. Arterapie. In: MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. 508 s. Pedagogika. s. 77.

⁷⁵ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. V Praze: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. s. 125, 126.

⁷⁶ SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*, 2. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. s. 145.

⁷⁷Tamtéž, s. 144–146.

⁷⁸Tamtéž, s. 152.

jednotku, na kterou je nahlíženo optikou třetí osoby.⁷⁹ Koncept není nikomu zcela přístupný, protože ho vnímá optikou svého prekonceptu.⁸⁰

Prožitek a zážitek

Pojem prožitek je označením pro okamžik přítomné tělesné i myšlenkové aktivity. Pokud se prožitek stane minulostí a ve vzpomínkách se k němu navracíme, jedná se o zážitek.⁸¹ Pro prožitek je typické, že je pro každou lidskou bytost jedinečný, každý si ze stejné situace odnese něco jiného. Prožitkové aktivity napomáhají jedinci odhalit neznámé oblasti, dosáhnout vědomostí.⁸² Zážitek v rámci artefiletiky vymezuje Slavík následovně: „*Zážitek je individuálně vnímaný, prožívaný a zapamatovatelný životní obsah pociťovaný jako významový celek – příběh, v němž je z pohledu zažívajícího jedince zachycena příslušná situace.*“⁸³ Je důležité zmínit, že prožitek, který je nedílnou součástí zážitku v rámci artefiletiky, není cílem výchovně vzdělávacího procesu, ale prostředkem.⁸⁴

Námět

Slavík definuje námět následovně: „*Námět je věcný a prožitkový prvek lidského vztahu ke světu, který můžeme pojmenovat a který tvoří podkal (látku) tvůrčího expresivního projevu. Pojmenováním námětu poukazujeme na myšlenkové východisko, kolem kterého vzniká dílo.*“⁸⁵ Námět souvisí s osobní zkušeností žáků, může se dotýkat jejich soukromí. Námět se může vztahovat k zážitku daného jedince a je výrazným motivačním činitelem. Prostřednictvím námětu lze žáky vést k osobitě tvůrčí činnosti.⁸⁶

⁷⁹SLAVÍK, Jan. Obsah vzdělávání, výběr a uspořádání učiva. In: JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Grada, 2018. s. 226.

⁸⁰ SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 2. díl*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. s. 149.

⁸¹JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. In: *Gymnasion*, 2004, č. 1. s. 14.

⁸²ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Vydání 1. Praha: Grada, 2018. s.76.

⁸³ SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. V Praze: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. s. 65.

⁸⁴GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. s.136.

⁸⁵SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. s. 110.

⁸⁶ Tamtéž, s. 110, 117.

Symbol v artefiletice

Dítě, ale i umělec si vytvářejí vlastní jazyk, který představuje nástroj specifického druhu komunikace. V této komunikaci označují skutečnost metaforicky soustavou znaků (ve výtvarném projevu se jedná o grafické a plastické elementy), z nichž některé mají symbolickou povahu.⁸⁷ Symboličnost výtvarného projevu se váže ke zkušenosti či pocitu. Artefiletika se snaží výtvarný symbol co nejvíce oživit tím, že jej promítne do rozmanitých forem (gest, slov, písní aj.).⁸⁸

Výrazová hra

„Výrazová hra je imaginativní a kreativní symbolická výrazová aktivita, navozená v učební úloze námětem a více či méně vymezená pravidly, která účastníkům artefiletického díla umožňuje smyslově uchopit, anebo umělecky vyjadřovat příslušnou verzi fiktivního světa, zažívat ji jako působivou součást jejich fyzického bytí a posléze ji i reflektovat jako projev vlastní duševní reality v souvislostech lidské kultury.“⁸⁹ V koncepci artefiletiky zahrnuje výrazová hra všechny umělecké činnosti, je to soběstačná tvořivá činnost. Poznatky, které získá jedinec skrze výrazovou hru, zpravidla ponechávají v paměti hlubší stopu. Výrazová hra poskytuje možnost spojit osobní zkušenost jedince s jeho náhledem na širší kulturní souvislosti.⁹⁰

Vzdělávací motiv

Vzdělávací motiv je analogie mezi osobní tvůrčí zkušeností žáka a širším kulturními nebo obecně lidskými tématy⁹¹. V praxi se jedná se o chvíli, ve které je možné vlastní zkušenost a poznatek použít jako podnět (motiv) k dalšímu hlubšímu poznávání.⁹²

Reflexe a reflektivní dialog

Reflexe je nedílnou součástí artefiletiky. Reflexe se v rámci artefiletiky odehrává formou reflektivního dialogu, je proto nezbytné si oba termíny vymezit.

„Reflexe po akci je zkoumavý návrat k tomu, co bylo zažito v nitru výrazové hry.“⁹³ Předpokladem reflexe je spolupráce při zkoumání daného díla a následný dialog, který se

⁸⁷ STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 132 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. s.15.

⁸⁸ EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefiletickými postupy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 127 s. Monografie. s. 38.

⁸⁹ SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2. díl. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2004. s. 220.

⁹⁰ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 174–175.

⁹¹ Tamtéž, s. 177.

⁹² Tamtéž, s. 177.

inspiruje rozličnými přístupy ve výkladu díla. Dialog, který provází reflexi, je označen jako reflektivní dialog. Reflektivní dialog je hlavním nástrojem učení a poznávání.⁹⁴Artefiletika spatřuje reflektivní dialog jako významnou komponentu, které je potřeba věnovat patřičnou pozornost. Smyslem reflektivního dialogu je zpřítomnit a interpretovat zážitek a dát ho do osobní, sociální i kulturní roviny.⁹⁵

3.4 Principy artefiletické koncepce

Mezi tři hlavní pilíře artefiletiky patří propojení tvorby a reflexe, systematická práce se vzdělávacími motivy a propojení poznávání sebe sama s poznáváním světa.⁹⁶Níže jsou jednotlivé principy artefiletické koncepce blíže popsány.

Propojení tvorby s reflexí

Pro artefiletiku je typické, že uměleckou tvorbu dětí pokládá za první krok k poznání, na který navazuje druhý krok, a to reflexe a dialog mezi dětmi. Pokud reflektivní dialog chybí, nejedná se o artefiletiku.⁹⁷

Systematická práce se vzdělávacími motivy

Postřehy, které děti získají prostřednictvím reflektivního dialogu, jsou pramenem pro další přemýšlení a poznání. Uvedeným podnětům, které se nazývají vzdělávací motivy, je potřeba věnovat patřičnou pozornost a dále s nimi systematicky pracovat, aby pedagogické působení bylo efektivní.⁹⁸

Propojení poznávání sebe sama a poznávání světa

Reflektivní dialog a práce se vzdělávacími motivy nevede jen k poznávání širších souvislostí, kultury, přírody či společnosti, ale i k sebepoznání. Propojení sebepoznání i poznávání světa je třetím znakem artefiletiky. Z uvedeného úhlu pohledu má zde artefiletika blízko k arteterapii. Sebeoznávání se pojí s obohacováním a prohlubováním prožitků. Dítě během artefiletiky může porovnávat vlastní sebeobraz s chováním a míněním druhých. Proces sebepoznávání skrze reflektivní dialog se přirozenou cestou propojuje s poznáváním druhých

⁹³SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Uměnízážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2. díl. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2004. s. 237.

⁹⁴SLAVÍK, Jan. Artefiletika-příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*. [online]. 2015. roč. 3 [cit. 2020-05-26]. Dostupné z: http://kuv.upol.cz/?casopis=8&clanek=92&seo_url=aktualni-cislo.

⁹⁵SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2. díl. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2004. s. 235–237.

⁹⁶GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. s. 129.

⁹⁷SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 13–14.

⁹⁸Tamtéž, s. 13–15.

lidí. Díky tomu si žáci mohou vytvářet realistické postoje k sobě i k druhým. Rovněž dochází k rozvoji sociálních i komunikačních dovedností.⁹⁹

Slavík zdůrazňuje, že pramenem pro teorii i praxi artefiletiky i výtvarné výchovy, je **výtvarný zážitek**. Během výtvarného zážitku se dítě seznamuje s výtvarnou formou a objevuje určité obsahy. Uvedené obsahy jsou stěžejní poznatkovou náplní artefiletiky.¹⁰⁰ Slavík rovněž pro vymezení výchovného pojetí výtvarného zážitku rozlišuje jeho čtyři základní složky:¹⁰¹

- významová – co dílo vyjadřuje,
- konstruktivní – jakým způsobem je dané vyjádřeno,
- empatická (expresivní) – kdo se k danému jedinci dílem obrací,
- prožitková – co je prožíváno při kontaktu s výrazem, dílem.

Z uvedeného je patrné, že základní pilíře artefiletiky jsou navzájem propojené a logicky na sebe navazují. Společně tvoří jedinečnou koncepci přístupu ve vzdělávání a výtvarná výchova může být artefiletikou obohacená. Rovněž je důležité si uvědomit, že artefiletika proniká díky vzdělávacím motivům více předměty a je podstatné s nimi dále pracovat napříč různými školními předměty.

3.5 Artefiletika ve výuce

3.5.1 Začínáme u plánu

Pro výuku je důležitá příprava na výuku, plánování. Plán představuje určitý rámec, který nám říká, kam směřujeme, čeho chceme dosáhnout. Stanovujeme si cíle, ke kterým volíme adekvátní prostředky, metody, aktivity, časový harmonogram. Ve výuce nám u stanovování cíle či cílů pomáhají stanovené školní výstupy jednotlivých předmětů ve školním vzdělávacím programu dané školy.

Domnívám se, že v umělecké oblasti může plán představovat určitou formalitu, pro někoho určité svazování spontánní činnosti, fantazie. Na druhou stranu i v oblasti umělecké má plán své opodstatnění a užitečnost – víme, kam směřujeme, co k tomu potřebujeme a zda jsme dosáhli cíle. Významné je však najít určitý konsenzus. Pokud je to adekvátní dané

⁹⁹SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 15.

¹⁰⁰SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. s. 170.

¹⁰¹SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. V Praze: Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. s. 255.

situaci, není potřeba se striktně plánu držet. Je pak na citu pedagoga, jak se k situaci postaví a jak ji vyhodnotí.

Příprava na výuku vychází z pedagogických dokumentů, především ze školního vzdělávacího programu. Při plánování je třeba neopomíjet pedagogickou diagnostiku žáků i třídního kolektivu.¹⁰²

3.5.2 Podmínky artefietické skupiny

Podmínky, v kterých probíhá artefietika, jsou pro její efektivnost významné. Vliv má velikost, složení skupiny a uspořádání. Důležitým činitelem je i osobnost a schopnosti pedagoga, který artefietiku vede.

Velikost a složení skupiny

Ideální velikost skupiny je kolem 15 osob. Je to z toho důvodu, že taková skupina je dostatečně velká, aby docházelo k dialogům a dynamice sociálních vztahů. Zároveň pro pedagoga je skupina o 15 členech dostatečně přehledná, aby jednotlivce více poznal a mohl provádět pečlivou pedagogickou práci.¹⁰³

V praxi v běžné škole je počet žáků ve třídě kolem 25. Zde je možností danou třídu rozdělit na dvě skupiny, kdy paralelně probíhá různý program. Což je poměrně náročné na přípravu pedagoga.

Na základních školách speciálních je velikost jedné třídy zpravidla menší, může být i výrazně nižší než 15 žáků. Práce s takovou skupinou má svá specifika, která jsou vázána na určité typy postižení, ale i počet členů ve skupině. Uvedená skupina vyžaduje specifickou práci pro vytvoření dialogů v případě nízkého počtu členů skupiny. Speciální přístup je rovněž potřeba v případě narušení komunikačních schopností u některých žáků.

Skupina v běžné škole je zpravidla třída, kde se nachází žáci ve stejném věkovém segmentu. Ovšem každá osobnost žáka je jedinečná jak v oblasti komunikace, chování, tak i ve výtvarném, divadelním a jiném projevu.

Ve speciálním školství může být třída tvořena žáky s různým typem postižení i s širším věkovým rozpětím.

V obou výše uvedených případech by pedagog ve své práci uvedené faktory měl zohledňovat a pružně na ně reagovat. Pro přípravu pedagoga může být rozdílnost členů

¹⁰²ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. s. 96, 101.

¹⁰³SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 188.

skupiny náročná. Na druhou stranu se domnívám, že pokud je s touto jinakostí jednotlivých členů skupiny dobře pracováno, stává se to obohacením pro všechny. Jsem přesvědčena, že artefietika je kromě jiného prostorem pro přijímání jinakosti druhých.

Uspořádání skupiny

Základní uspořádání skupiny při úvodní části představuje kruh. Stejně tak je kruhové uspořádání vhodné při reflektivním dialogu. Kruh symbolizuje rovnost všech členů. Kruh by rovněž měl představovat bezpečný prostor, ve kterém se jednotliví členové cítí příjemně, dokážou sdělovat své myšlenky a pocity. Upřímné výpovědi a tvořivost by neměla tlumit úzkost či strach. Úkolem pedagoga je dohlédnout, aby bylo v kruhu vytvořeno pozitivní klima, aby se předcházelo vzniku strachu a úzkosti. Posláním kruhového uspořádání je vytvoření klidného soustředění, navozovat podmínky pro zvýšenou pozornost ke všem výrazovým projevům. Na kruhové uspořádání je dobré žáky postupně připravovat, protože na ně nemusí být vždy zvyklí. Je potřeba dodržovat určitá pravidla, umět se soustředit či být vstřícný k ostatním.¹⁰⁴

V průběhu výrazové hry, kdy děti převážně pracují samostatně, jsou žáci a ve svých lavicích či na místě, kde pracují samostatně. Je to intimní prostor pro jejich tvořivost. Můžou také vzniknout aktivity pro dvojice či menší skupiny, které pracují na různých místech.¹⁰⁵

Osobnost pedagoga v artefietice

Artefietika má specifické nároky na osobnost učitele či vychovatele, neboť při artefietice se pracuje s osobními tématy účastníků. Předpokladem je osobní zralost učitele a moudrost, empatie. Žáci během artefietiky mohou odkrývat citlivá témata, prekoncepty z různých oblastí. Učitel by měl mít schopnost vytvořit bezpečné prostředí, kde panuje atmosféra důvěry. Výhodou učitele jsou také zkušenosti s vedením artefietiky. Artefietika sice oproti arteterapii nevyžaduje odborný výcvik, přesto by se z nároků na učitele v oblasti artefietiky nemělo slevovat. Nezbytný je zážitkový výcvik, kdy si sám učitel na sobě vyzkouší artefietické metody, supervizní kontrola, schopnost vysoké míry sebereflexe. Učitel by také měl disponovat znalostmi z oblasti výtvarného umění. Základní myšlenkou artefietiky je totiž věcné opakování konceptů, které jsou vyjadřovány novou formou.

¹⁰⁴SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 188–190.

¹⁰⁵SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s.188–190.

Artefiletika také předpokládá dobré vztahy mezi učitelem a žáky, založené na důvěře, respektu a svobodě vyjádření, ale i sebekázeň.¹⁰⁶

3.5.3 Fáze artefiletické hodiny

Uvítání, krátký rozhovor

V úvodní fázi hodiny je přínosné navodit pozitivní atmosféru uvítáním. Své místo zde má i krátký rozhovor například o tom, jak se dětem daří, co v poslední době zažily a jiné. Zde je i na místě, například pokud probíhá artefiletická hodina v muzeu, seznámit s určitými pravidly, jak se v muzeu chovat, jak budeme navzájem komunikovat.

Ledolamky

Ledolamky jsou jednoduché hry, které trvají několik málo minut a pomáhají uvolnit zábrany, ostych, strach, konvenční jednání, ale i napětí účastníků. Při jejich výběru je však nutné je nepodcenit. Je třeba zohlednit věkové složení skupiny, pohlaví, zkušenosti účastníků s podobnými činnostmi. Ledolamky také mají svoji dynamiku. V případě, že bude probíhat více ledolamek, je přínosné, když na sebe navazují. Pokud tomu tak není, mohou ztratit svou přirozenost a spontánnost.¹⁰⁷

V artefiletice je vhodné vymyslet hříčky, které souvisí s uměním či mezilidskými vztahy. Někdy mohou i krátké hry vést ke vzdělávacím motivům a ke krátkému reflektivnímu dialogu.¹⁰⁸

Ztišení

Po ledolamkách je potřeba žáky uklidnit, ztišit, aby byla vytvořena atmosféra pro další práci. Může k tomu posloužit usazení do kruhu, upozornění na ztišení či jakýkoliv rituál.

Motivační vstup

Motivační vstup může představovat krátká pohádka, příběh, oživení vzpomínek, navození určité situace aj. Na uvedené mají dále navazovat pokyny, které jsou potřeba k výrazové hře.¹⁰⁹

¹⁰⁶SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. s. 178–179.

¹⁰⁷KOLARÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. 2., doplněné a přepracované vydání. Praha: Grada, 2019. Psyché. s. 61.

¹⁰⁸SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 190–191.

¹⁰⁹Tamtéž, s. 191.

Výrazová hra

Výrazová hra se vyznačuje počátečním námětem a danými pravidly, bez kterých není možné „si na něco“ hrát. Hra je vnímána jako činnost, která je zasvěcená symbolickému projevu.¹¹⁰ Pro artefietickou činnost je námět podstatný ústřední bod, který představuje inspirační jádro výrazové hry. Počáteční námět je východiskem pro tvorbu žáků i motivací k výrazové hře. Námět je pojítkem mezi prekoncepty, osobní zkušeností a učivem. Námětem může být například příběh či umělecké výtvarné dílo.¹¹¹ Pravidla výrazové hry vymezují charakter, uspořádání a dynamiku hry, aby se cíle výrazové hry naplnily. Stejně tak pravidla dávají výrazové hře určitý rámec i symboliku.¹¹² Výrazová hra je označením pro společné výrazové tvůrčí aktivity žáků s podobnými kulturními jevy v dané společnosti. Poznatky, které účastník výrazové hry získá, zpravidla zanechají hlubší paměťovou stopu oproti mechanicky naučeným údajům. Je to z toho důvodu, že výrazová hra poskytuje prostor pro spojování osobní zkušenosti jedince s širší kulturní souvislostí.¹¹³

Výrazová hra má v sobě tři dimenze, které zastřešují daný způsob vztahů mezi člověkem, tvůrčím dílem a druhými jedinci. Mezi tři dimenze patří:¹¹⁴

- **Dimenze výraz** – účastník výrazové hry se soustředí především na vyjádření pocitů, dojmů, postojů či myšlenek. Uvedená dimenze se zaměřuje na proces tvorby (exprese) a prožívání hry.
- **Dimenze komunikace** – je další dimenzí, kde je aktér zaměřen na mezilidské sdílení svých prožitků či zkušeností. Účastník dává důraz na sdílnost, srozumitelnost svého výrazového projevu.
- **Dimenze forma** – účastník se soustředí na výsledek tvorby tak, aby byla co nejdokonalejší. Ovšem je důležité připomenout, že artefietika neklade důraz na dokonalost výrazových forem, jedná se spíše o individuální snahu jednotlivce vytvořit dílo, nejlepší, ze všech možných, které umí.

¹¹⁰ Jan a WAWROSZ, Petr. *Uměnízážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. 2. díl. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2004. s. 220.

¹¹¹ Tamtéž, s. 219.

¹¹² Jan a WAWROSZ, Petr. *Uměnízážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. 2. díl. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2004. s. 221–222.

¹¹³ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej! artefietika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 174–175.

¹¹⁴ Jan a WAWROSZ, Petr. *Uměnízážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. 2. díl. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2004. s. 241–243.

Reflektivní dialog

Po výrazové hře následuje reflektivní dialog. Reflektivní dialog či reflexe představuje návrat k zážitkům. Během výrazové hry sice probíhá komunikace v řádu hry, jejích pravidel či technický doprovod v průběhu tvorby. Nejedná se však o reflektivní komunikaci, která by byla v rámci výrazové hry spíše rušící. Během výrazové hry, tvorby se vytváří mnoho zážitků, které je přínosné následně sdělit ostatním.¹¹⁵ Reflektivní dialog, který si zakládá na individuálních prekonceptech, učí žáky, jak porozumět jazyku umění a jeho prostřednictvím svému životu, sociálnímu okolí, kultuře, přírodě. Díky reflektivnímu dialogu se žáci učí porozumět i sobě navzájem.¹¹⁶

Cílem reflektivního dialogu je:¹¹⁷

- vytvořit prostor žákům pro výpověď o zážitcích a prožitcích z výrazové hry,
- nacházet nejvýstižnější označení pro osobní zážitky, které daný jedinec prožil během výrazové hry,
- vyjasnit si svůj náhled na zážitky a porovnat je s druhými aktéry,
- uvědomit si stejné a rozdílné zážitky s druhými účastníky a propojit si získané zkušenosti s širšími souvislostmi,
- na podkladě vzdělávacích motivů si uvědomit provázanost mezi projevy vlastní výrazové hry a ostatními uměleckými expresemi,
- řešit vnější či vnitřní neúspěchy, špatné pocity vznikající během výrazové hry a sdělit je ostatním, stejně tak se podělit o radosti z díla,
- vyzkoušet, porovnávat a promýšlet možnosti těch chvílí výrazové hry, jež jsou vnímány jako podstatné pro poznávání či málo uspokojujivé nebo dokončené,
- propracovat se k vzdělávacímu přínosu aplikovat ho do běžného života.

V praxi je potřeba především u mladších dětí pamatovat na adekvátní míru času a způsob, jak s dialogem zacházet tak, aby nedošlo k poklesu pozornosti a motivace. Také je potřeba děti vést k dodržování pravidel dialogu, jako například pozorně naslouchat druhým, navzájem si neskákat do řeči, nespěchat atd.¹¹⁸

¹¹⁵SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2. díl. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2004. s. 230.

¹¹⁶SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 181.

¹¹⁷ Tamtéž, s. 181.

¹¹⁸SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 181.

Závěrečný rituál

Závěrečný rituál představuje symbolické ukončení artefiletické hodiny tak, aby se mohlo přejít k jiné činnosti. Závěrečný rituál může probíhat v kruhu podáním si rukou, držení se kolem ramen či jen krátkým ztišením, rozloučením.¹¹⁹

Je důležité zmínit, že dané fáze artefiletické hodiny je možné různě modifikovat a přizpůsobovat individuálním možnostem žáků, především těm v oblasti speciálního školství. Rovněž je ale potřeba při tom myslet na tři základní principy artefiletické koncepce tak, aby měla hodina s artefiletickými postupy svůj efekt.

3.6 Hodnocení v artefiletice

Hodnocení představuje náročnou činnost nejen v oblasti školství. Ideální recept na hodnocení neexistuje. Je vždy potřeba přizpůsobit hodnocení tak, aby vedlo k pozitivnímu cíli, bylo smysluplné. Stejně tak je to i v případě artefiletiky.

Ve školní praxi může mít hodnocení spoustu podob od známkování až po kývnutí hlavou, pousmání. Pro hodnocení v artefiletice je důležité pamatovat na to, že může mít podobu takovou, že neobsahuje prvky hodnotících výroků. Jedná se o tzv. nehodnotící zpětnou vazbu, komentář, při kterém vyzdvihujeme či přijímáme, přestože nevynášíme soud, srovnávání. Přesto se jedná o hodnocení, protože skrytě obsahují určitý hodnotící soud, když o tom mluvíme. Tento způsob hodnocení je častý během reflektivního dialogu. Děti se učí zaměřovat pozornost na to, na co je vyučující nasměruje. Nehodnotící zpětná vazba je přínosná i během tvůrčích činností, které mají mít vysokou hodnotu autenticity, originalnosti.¹²⁰

Výše uvedené popisné vyjadřování je častou formou v uměleckých oblastech, přesto žáci někdy potřebují jasně vyjádřené hodnotící soudy. Zde je podstatné pamatovat na to, že hodnocení by mělo být poučením, zpětnou vazbou. Hodnocení by mělo vést žáky k zamyšlení a rozhodování o dalších lepších krocích činnosti. Smyslem hodnocení v artefiletice je především to, aby dítě našlo cestu, jak vnímat umění, kulturu a jak o ní přemýšlet v souvislostech. V artefiletice je nejpřínosnější formativní hodnocení, prostřednictvím kterého je žák aktivním účastníkem hodnotícího procesu. V praxi se uvedené demonstrovuje tak, že žák by měl s pomocí učitele a v dialogu s ostatními určovat, co je pro hodnocení smysluplné. Dále umět najít hodnotící kritéria, zvládat hodnotit tvůrčí činnost svou a druhých aktérů, být

¹¹⁹ Tamtéž, s. 191.

¹²⁰ SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. s. 182.

v hodnocení ve vztahu k druhým empatický. Vyučující by měl v rámci hodnocení pamatovat, že hodnocení se u žáků pojí i s emocemi, proto je potřeba zacházet s ním adekvátně k daným žákům i situaci.¹²¹

3.7 Techniky v artefiletice

Technika představuje postup, jenž směřuje k volbě nástrojů, způsobů a posloupností určitých činností, které vedou k výsledné podobě konkrétního díla. Uměleckým technikám je možné se učit. Ve výtvarné tvorbě se rozlišuje předmět tvorby – námět a způsob tvorby – technika. V artefiletice se uvedené dva komponenty neoddělují od sebe. Technika totiž může být pojímána i jako svébytný koncept, může být i námětem tvorby. Námět je zde vnímán široce, obsahuje předmět tvorby, způsob tvorby, techniku. Uvedené položky mohou určovat, jaké koncepty se dětem v propojení s námětem ukazují. Volba techniky může být jednou z oblastí, kterou se bude zabývat reflektivní dialog.¹²²

Je důležité zmínit, že způsob výtvarného vyjádření a techniky, použitého materiálu není pro artefiletiku zásadní. Podstatnější je obsahový záměr žáka. Technika v artefiletice představuje prostředek, ne cíl snahy. Artefiletika se zaměřuje na možnosti, které výtvarné prostředky nabízí k expresi určitého obsahu, vyjádření duševního stavu či snížení vnitřního napětí. Zajímavé místo zde má akční tvorba, jež do výtvarného výrazu zapojuje gesta a pohyb. Své místo v artefiletice má i líčení, oblékání, gestikulace, hudební projevy, dramatizace aj. Vše se může propojit a má svůj význam. Jeden obsah může být vyjádřen mnoha technikami a prostředky. Technika by v artefiletice neměla být něčím, co k žákovi přichází z vnějšku, ale to, pro co se žák rozhodne, čím chce vyjádřit i nevyslovitelné. Smyslem není rozpracování výtvarných technik, ale jde o autentičnost výrazu.¹²³

3.8 Artefiletika a rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy představují základní kurikulární dokumenty, z kterých vychází školní vzdělávací programy jednotlivých typů škol, včetně speciálních.

Pro vzdělávání v současné době, kdy dochází k vysokému nárůstu informací, není kladen důraz jen na znalosti, ale především schopnosti, jak uvedené znalosti využít, tzv.

¹²¹Tamtéž, s. 182–185.

¹²²SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění a žít, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2. díl. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta, 2004. s. 191–192.

¹²³SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1997. s. 179–180.

klíčové kompetence.¹²⁴ Klíčové kompetence tvoří kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní.

3.8.1 Artefiletika ve výtvarné výchově

V rámcovém vzdělávacím plánu spadá výtvarná výchova spolu s hudební výchovou pod oblast Umění a kultura. Artefiletika představuje v rámci výtvarné výchovy její reflektivní pojetí. Exler uvádí, že výtvarná výchova spolu s hudební výchovou směřují k tomu, aby byli žáci vedeni k celoživotnímu procesu učení, ke komunikaci, spolupráci a empatii k lidem a kulturním hodnotám.¹²⁵ Artefiletika se v rámci výtvarné výchovy jeví jako cenná vzdělávací koncepce. Má dlouhodobě jasně vymezené cíle, metody a postupy. Artefiletická metoda je přínosná pro rozvoj tvořivosti, sebevzdělávání. Respektuje výsledky práce žáků jako originální výtvar. Spojuje vlastní umělecké aktivity s poznávací schopností a reflexí. Během hodiny, kdy se uplatňuje artefiletický přístup, je možné realizovat obsah i průřezová témata rámcově vzdělávacího programu pro daný typ škol, a tím napomáhat k dosažení klíčových kompetencí, jež jsou zaměřeny na osobnostní a sociální výchovu, multikulturní výchovu i výchovu k občanství.¹²⁶

Kapitola vymezila artefiletiku především v obecné rovině. Následující praktická část se bude snažit uvedené obecné poznatky aplikovat při práci s žáky s mentálním postižením.

¹²⁴VANČÁT, Jaroslav. Koncepce výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu ve vztahu k možnostem jejího vývoje. s. 25. In: ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra ed. *Rámcový vzdělávací program a výtvarná výchova: Symposium České sekce INSEA Plzeň, 2004.*

¹²⁵EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefiletickými postupy.* 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 127 stran. Monografie.s. 30.

¹²⁶EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefiletickými postupy.* 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 127 stran. Monografie.s. 31.

4 Praktická část – využití artefiletických postupů při práci s žáky s mentálním postižením

4.1 Cíl diplomové práce

Hlavním cílem diplomové práce je vypracovat vhodné artefiletické postupy pro žáky s mentálním postižením v souladu se Školním vzdělávacím programem Základní a střední školy Pomněnka o.p.s. a školními výstupy předmětu výtvarná výchova. Poté je cílem ověřit využití artefiletických postupů v praxi a doplnit je zkušenostmi, které budou získány během realizace.

Pro realizaci použití artefiletických postupů je zvolen předmět výtvarná výchova, a to z důvodu, že k němu mám vzhledem k mému druhému oboru blízko a také se nabízí jako velmi vhodný předmět k uplatnění artefiletických postupů.

Dílčí cíle:

- Zhodnotit možnosti využití artefiletických postupů, aby byly v souladu se školním vzdělávacím programem a vedly k naplnění školních výstupů předmětu výtvarná výchova.
- Zpracovat vyučovací hodiny výtvarné výchovy s využitím artefiletických postupů.
- Realizovat vyučovací hodiny s artefiletickými postupy v praxi a následně je doplnit zkušenostmi.
- Poukázat na efektivitu využití artefiletických postupů při rozvoji osobnosti žáka s mentálním postižením.

Na základě výše uvedených cílů jsou kladeny následující výzkumné otázky:

- Jsou artefiletické postupy v souladu se školním vzdělávacím programem a školními výstupy předmětu výtvarná výchova?
- Vede využití artefiletických postupů k větší motivaci a zájmu o výtvarnou tvorbu u žáků s mentálním postižením?
- Zlepšují artefiletické metody v rámci výtvarné výchovy pozornost žáků s mentálním postižením?
- Rozvíjí artefiletické postupy komunikační schopnosti žáků s mentálním postižením?

4.2 Metodologie výzkumu

Empirická část diplomové práce je realizována prostřednictvím kvalitativního přístupu za využití metod zúčastněného pozorování, analýzy školní dokumentace a žákovských prací.

Skrze **zúčastněné pozorování** je možné popsat průběh činnosti, kdy a kde se věci objevují a z jakého důvodu. Zúčastněný pozorovatel není pasivní, ale přímo se zapojuje do průběhu činnosti. Vytváří osobní vztah s pozorovanými a sbírá data během přirozených situací. Výzkumník během zúčastněného pozorování dle potřeby využívá i metody pro sběr dat skrze rozhovory, skupinové diskuze, deníky, videonahrávky atd.¹²⁷

Analýza dokumentů se řadí k běžné aktivitě v rámci kvalitativního výzkumu. Může sloužit jako samostatný podklad výzkumu či jako zdroj doplnění dat získaných skrze pozorování a rozhovory. Dokumenty představují taková data, která byla získána v minulosti někým jiným než samotným výzkumníkem.¹²⁸

Analýza produktů člověka je jednou z metod kvalitativního výzkumu, který slouží k doplnění údajů získaných jinými výzkumnými metodami, což vede k obohacení a všestrannosti výzkumných dat. Produkty člověka se člení na písemné, vizuální a hmotné.¹²⁹

4.3 Charakteristika školy a výzkumného souboru

Praktická část diplomové práce je realizována na Základní a střední škole Pomněnka o.p.s. v Šumperku. Uvedená škola je zvolena proto, že jsem zde už dříve realizovala praxi.

Škola má následující vzdělávací programy: Přípravný stupeň základní školy speciální, Základní škola, Základní škola speciální, Střední škola – praktická škola jednoletá. Cílovou skupinou školy jsou žáci s mentálním postižením, kombinovaným postižením a žáci s poruchou autistického spektra. ZŠ a SŠ Pomněnka je školou rodinného typu. Ve třídách se vzdělává zpravidla 5 až 7 žáků různých ročníků. Během výuky se využívají speciálně pedagogické postupy a metody práce a individuální přístup ke každému žákovi. S výukou a sebeobslužnými činnostmi pomáhají asistenti pedagoga.¹³⁰ Žáci, se kterými je realizovaná empirická část, jsou vzděláváni dle Školního vzdělávacího programu (dále ŠVP) s názvem Škola porozumění. Uvedený vzdělávací program se skládá ze dvou dílů:

¹²⁷HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. s. 186, 197.

¹²⁸ Tamtéž, s. 134,209.

¹²⁹GAVOR, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, s. 209.

¹³⁰Základní škola a střední škola Pomněnka, o.p.s.: *O nás* [online]. [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <http://www.pomnenka.net/>.

- I. díl – určený pro žáky se středně těžkým mentálním postižením
- II. díl – určený pro žáky s těžkým mentálním postižením

Výzkumný soubor

Pro účely výzkumu jsem vybrala jednu ze tříd na druhém stupni Základní školy speciální. Třidu tvoří žáci s různým typem postižení. Pro ochranu osobních údajů jsou pozměněna jména žáků. Informace byly čerpány ze školní dokumentace žáka a prostřednictvím rozhovoru s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga. Kvůli nemoci nebyli vždy všichni žáci přítomni.

Jméno žáka/žákyně	Věk	Ročník	ŠVP	Postižení, charakteristika žáka
Anna	21	10.	I.díl	Downův syndrom, středně těžká mentální retardace, zrakové vady, přátelská, cílevědomá, ráda pomáhá ostatním, komunikuje, mnohdy schovává ostatním věci.
Gabriela	21	10.	I.díl	Downův syndrom, středně těžká mentální retardace, zrakové vady, vstřícná, aktivní, společenská, spojuje třídu, komunikuje, tvrdohlavá.
Matylda	20	10.	II. díl	Rettův syndrom, spastická kvadruparéza, epilepsie, PAS, dolní pásmo těžké mentální retardace, invalidní vozík, stoj možný jen s oporou, dopomoc ve všech činnostech, verbálně nekomunikuje, dokáže občas poukázat na fotky předmětů, potřeba častého odpočinku, má ráda hudbu.
František	21	10.	II.díl	Hydrocefalus, DMO, spastická kvadruparéza, zraková vada, těžká mentální retardace, invalidní vozík, umí navázat kontakt, pouze neverbální komunikace – dokáže vyjádřit ano, ne, podat ruku, pozitivně laděný, snaživý v navázání kontaktu, nutná dopomoc ve všech činnostech.
Filip	16	8.	I.díl	Downův syndrom, středně těžká mentální retardace, komunikuje, přátelský, tvrdohlavý, aktivní, dokáže někdy druhým i fyzicky ublížit.
Evelína	16	8.	I.díl	Autismus, středně těžká mentální retardace, verbálně komunikuje, echolálie, spíše uzavřená, ale dokáže s některými spolužáky navázat kontakt, sklon

				k úzkostem.
Matouš	17	8.	I.díl	Dolní pásmo lehké mentální retardace, ADHD, silná obezita. Je v třídním kolektivu nový.

Tabulka č. 1: Sledovaný soubor

4.4 Interpretace výsledků šetření

Při zpracování výzkumu jsem vycházela z dílčích cílů diplomové práce. Výzkumná část je rozložena na dvě části. V té první je provedena analýza školních dokumentů, druhou část tvoří scénáře hodin výtvarné výchovy se zkušenostmi z praxe.

V **první části** jsem analyzovala školní dokumenty, abych zjistila, zda jsou v souladu s artefietickými postupy. Analyzovala jsem Školní vzdělávací program Základní škola speciální – Škola porozumění I. díl a II. díl, klíčové kompetence. Poté jsem podrobněji analyzovala vzdělávací oblast Umění a kultura, obor výtvarná výchova a školní výstupy předmětu výtvarná výchova u jednotlivých ročníků, abych zhodnotila možnosti využití artefietických postupů vzhledem k naplnění školních výstupů předmětu výtvarná výchova.

Výtvarná výchova na ZŠ a SŠ Pomněnka – se realizuje v 1. – 10. ročníku. Na 2. stupni (7. – 10. ročník) má hodinovou dotaci 1 hodina týdně. Předmět výtvarná výchova vede k estetickému osvojování přírody a světa kolem skrze výtvarné činnosti. Cílem je rozvoj motorických, tvořivých schopností, vytváření citlivého vztahu ke kráse, k sobě a okolí. Výtvarná výchova by měla rozvíjet vnímání, fantazii a tvořivost. Umožňuje setkávání žáků s výtvarným uměním. Vede k používání vhodných pracovních a výtvarných technik s ohledem k individuálním možnostem žáka. Součástí předmětu jsou průřezová témata Osobnostní a sociální výchova, Multikulturní výchova a Enviromentální výchova.¹³¹

Školní výstupy předmětu výtvarná výchova jsou totožné pro 8. i 10. ročník u obou dílů školního vzdělávacího programu. Z uvedených školních výstupů i učiva vycházím ve druhé části výzkumné části, kterou tvoří přípravy hodin a postřehy z praxe.

¹³¹ Školní vzdělávací program škola speciální. *Škola porozumění*. Šumperk: Základní škola a střední škola Pomněnka o.p.s., 2019. Dokument je dostupný v kanceláři ZŠ a SŠ Pomněnka. s. 161, 286.

Školní výstupy předmětu výtvarná výchova:

I. díl (ŠVP pro žáky se středně těžkým mentálním postižením). Školní výstup – žák dle svých možností se snaží:¹³²

- „uplatňovat základní dovednosti při realizaci vlastní tvorby,
- uplatňovat linie, barvy, tvary a objekty v ploše i prostoru podle vlastního tvůrčího záměru, využívat jejich vlastnosti a vztahy,
- při vlastní tvorbě vycházet ze svých vlastních zkušeností a představ,
- hledat a zvolit pro jejich vyjádření nejvhodnější prostředky a postupy s dopomocí učitele,
- umět vyjádřit vlastní emoce pomocí výtvarných prostředků,
- porovnávání a reflexe vlastní tvůrčí činnosti s výsledky ostatních,
- schopnost práce a schopnost verbální prezentace,
- získání povědomí o některých českých malířích a ilustrátorech, o českém animovaném filmu,
- seznámení se s funkcí umění v historii našeho národa, památky, galerie,
- seznámení se s výtvarnými projevy jiných kultur (funkce umění v jiných kulturách – náboženská, zdobná).“

II. díl (ŠVP pro žáky s těžkým mentálním postižením). Školní výstupy předmětu výtvarná výchova – žák by měl podle svých možností:¹³³

- „vyjádřit vlastní vjemy, představy a pocity,
- uplatňovat vlastní fantazii a představivost při výtvarných činnostech.“

Druhá část empirické části je tvořena vypracovanými hodinami výtvarné výchovy s artefietickými postupy, se zkušenostmi z praxe. Každá vyučovací jednotka je propojená se školním vzdělávacím programem a měla by vést k naplnění školního výstupu daného předmětu. Některé hodiny výtvarné výchovy jsou sloučeny do bloků, protože bylo potřeba větší časové dotace. Strukturu vyučovacích hodin tvoří ledolamka, která má za cíl u žáků navodit příjemnou atmosféru a směřuje k tématu hodiny. Poté následuje námět a motivační vstup, který má za cíl žáky motivovat a inspirovat k tvořivé činnosti – výrazové hře. Poté jsou uvedeny otázky k reflexi. Uvedené otázky jsou pouze vodítkem pro reflektivní dialog

¹³² Školní vzdělávací program škola speciální. *Škola porozumění*. Šumperk: Základní škola a střední škola Pomněnka o.p.s., 2019. Dokument je dostupný v kanceláři ZŠ a SŠ Pomněnka s. 174–175.

¹³³ Tamtéž, s. 294.

a striktně nemusí být dodrženy. Vyučovací hodiny jsem se snažila komponovat tak, aby působily netradičně, zážitkově a výrazněji se odlišovaly od jiných všeobecně vzdělávacích předmětů. Prožitek zde má významné místo, protože díky němu mohou žáci s mentálním postižením více porozumět dané problematice.

1. BARVY Z LETÍCÍHO BALÓNU



Obr. 1: Pohled, co žákyně viděla z letícího balonu. Foto: archiv autorky.



Obr. 2: Výtvary různých barev a představ. Foto: archiv autorky.

Téma hodiny: Práce s barvami a imaginací

Časová dotace: 45 minut

Ročník: 8. a 10.

Školní vzdělávací program: Škola porozumění I. a II. díl.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, pracovní.

Výchovně vzdělávací cíle: žák pracuje na základě prožitku, rozvíjí fantazii, uplatňuje své výtvarné dovednosti, prezentuje svoji tvorbu.

Školní výstupy předmětu výtvarná výchova:

I. díl – žák dle svých možností uplatňuje základní dovednosti při realizaci a prezentaci vlastní tvorby, vychází ze svých vlastních představ, vyjadřuje vlastní emoce pomocí výtvarných prostředků, uplatňuje verbální schopnost prezentovat vlastní práci, porovnává a reflektuje vlastní tvůrčí činnost s výsledky ostatních

II. díl – žák dle svých možností vyjadřuje vlastní vjemy, představy, pocity a uplatňuje vlastní fantazii a představivost.

Učivo:

I. díl – postupy a prostředky pro vyjádření vjemů, pocitů, malba, hodnocení výtvorů vlastních i ostatních.

II. díl – vyjádření vlastních vjemů, fantazie, pocitů, práce s barvami – malba.

Průřezová témata a mezipředmětové vztahy: I. díl – Osobnostní a sociální výchova, Enviromentální výchova, II. díl – Smyslová výchova, Pracovní výchova.

Zvolená forma práce: práce s imaginací, individuální práce, malba vodovými barvami.

Didaktické prostředky: kousky barevného papíru, tvrdé papíry formátu A3, vodové či anilinové barvy, štětce, houbičky na obtiskávání barev, kelímky s vodou, izolepa na přichycení papírů ke stolu, aby se nekroutily během tvorby.

Koncept: barvy, tvary, symbolika barev, výrazový styl, vnímání barev

Ledolamka

Žáci sedí v kruhu, kde uprostřed na zemi jsou kousky barevného papíru. Každý z žáků si vezme do ruky kousek papíru oblíbené barvy a ostatním sdělí, proč si tuto barvu volí a co kolem sebe vidí, co má stejnou barvu.

Námět, motivační vstup

Každý z nás má svou oblíbenou, ale i neoblíbenou barvu. Každý předmět má své barvy. Když zavřeme oči, tak také můžeme i v našich představách vidět mnoho barev. Barvy v nás mohou vyvolávat různé pocity. Například z modré můžeme cítit chlad, z oranžové teplo. Také naše představy můžou mít různé barvy. Pohodlně se posaďte, zavřete oči a představte si, že se postupně vznášíte létajícím balónem výš a výš. Ze začátku vidíte a rozeznáte květy na louce, pomněnky, pampelišky a jiné. Jak stoupáte výš a výš, tak se postupně pampelišky stávají jen malými žlutými tečkami. Když už jste hodně vysoko, tak vidíte jen barevné obrysy a skvrny. Lesy, louky, hory, řeku, střechy domů. Cítíte vítr, různé vůně, teplo ze slunce, vidíte různé barvy. Co ještě můžete vidět z balonu pod vámi i nad vámi? Zde můžou žáci sami sdělit, co ve své představě vidí a jakou to má barvu.

Postup

Žáci se po motivačním vstupu posadí ke stolům, kde mají nachystané pomůcky k tvoření. Žáci mají za úkol namalovat barvy, které v rámci své imaginace viděli z letícího balonu. Mohou používat libovolné pomůcky, obtiskovat různé tvary. Poté následuje reflexe a rozloučení.

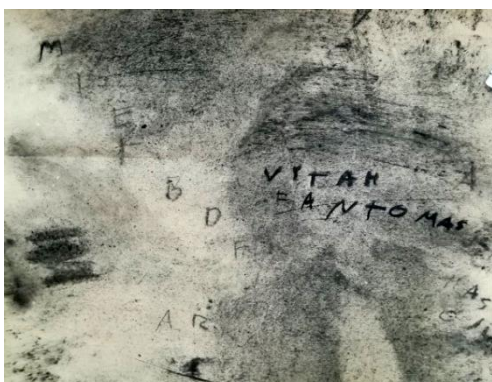
Reflexe

Co jsi zažil/a, když jsi ve své představě letěl/a balonem? Jaké pocity jsi měl/a. Co symbolizují, znamenají barevné skvrny na papíře? Které barvy na tebe působí příjemně a které naopak nepříjemně? Jsou nějaké barvy, které na tvém výtvaru převažují? Jaké barvy převažují u ostatních?

Zkušenosti z praxe

Ledolamka splnila svůj účel, žáci svou pozornost zaměřili k tématu barev, zadání porozuměli. Často barvu, kterou si vybrali v ledolamce, použili i v malování vodovými barvami. Do imaginace se promítaly činnosti, které žáci dělají rádi a s kterými barvami mají danou činnost spojenou. Například Gabriela řekla: „viděla jsem z balonu barevnou diskotéku“, tak její výtvar zářil veselými barvami. Filip má rád koupání v bazénu, tak na jeho výtvaru byly zachyceny modré barvy. Žáci jsou zvyklí tvořit na kulatém stole, sice prostor pro práci je menší, ale atmosféra u jednoho stolu je pro ně příjemná a jsou na ni z jiných vyučovacích hodin zvyklí. Žáci převážně malovali štětcem, houbičku využili žáci s těžším postižením, kdy jim s úchopem pomáhala asistentka pedagoga. Matylda si během činností musela odpočinout. K závěru činnosti i v době reflektivního dialogu byla na žácích znát menší únava a pokles soustředěnosti. Během reflektivního dialogu žáci popsali, co z balonu viděli, často se opakovali a na některé otázky odpovídali stejně. Bylo nutné se doptávat či otázku formulovat tak, aby jim žáci lépe porozuměli. Spíše než to, co během letu balonem zažili a jak se cítili, odpověděli, co dělali.

2. OBRAZ PANNY MARIE OCHRÁNKYŇĚ



Obr 3: Z čeho má žákyně strach.
Foto: archiv autorky



Obr. 4: Hotové výtvary na plášti.
Foto: archiv autorky.

Téma hodiny: Strach dnes a v minulosti

Časová dotace: 90 minut

Ročník: 8. a 10.

Školní vzdělávací program: Škola porozumění I. a II. díl

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, pracovní

Výchovně vzdělávací cíle: žák pracuje na základě prožitku, rozvíjí představivost, vyjadřuje emoce, uplatňuje své výtvarné dovednosti, prezentuje svoji tvorbu.

Školní výstupy předmětu výtvarná výchova:

I. díl – žák dle svých možností užívá základní dovednosti při realizaci a prezentaci vlastní tvorby, vychází ze svých vlastních zkušeností a představ, vyjadřuje vlastní emoce pomocí výtvarných prostředků, seznámí se s funkcí umění v historii našeho národa.

II. díl – žák dle svých možností vyjadřuje vlastní vjemy, představy, pocity a uplatňuje vlastní fantazii a představivost.

Učivo:

I. díl – prostředky a postupy pro vyjádření vjemů, emocí, nálad, kresba, rozlišování, třídění a hodnocení výsledků tvůrčích činností vlastních i ostatních, návštěva muzea

II. díl – práce s papírem – trhání, stříhání, rolování, vyjádření vlastních vjemů, zkušeností, emocí, kresba úhlem.

Průřezová témata a mezipředmětové vztahy: I. díl – Osobnostní a sociální výchova, Region, Vlastivěda. II. díl – Smyslová výchova, Pracovní výchova.

Zvolená forma práce: individuální práce, kresba a psaní černým přírodním uhlem, stříhání nebo trhání balicího papíru.

Didaktické prostředky: přírodní černé uhly, balicí papír, vytištěný obraz Panny Marie Ochránkyně (v případě nemožnosti navštívení muzea), modrá textilie symbolizující plášť Panny Marie, nůžky.

Koncept: emoce, strach, minulost, současnost, výrazový styl.

Ledolamka

Žáci stojí naproti sobě v řadách a mají předpažené ruce. Každý z žáků bude mít za úkol projít či projet na vozičku řadu a ostatní před ním zvedají ruce. Poté se s žáky probere, co cítili, jestli cítili určité obavy, že narazí do něčích rukou apod.

Námět, motivační vstup

Strach je dobrý sluha, ale zlý pán. Během života jsou situace, kdy cítíme nepříjemnou emoci strach, který má za úkol nás ochránit. Můžeme cítit strach z cizích lidí, z bolesti, o někoho blízkého, z nemocí. Ovšem také platí, že strach může mít velké oči a často se můžeme bát i zbytečně. Je potřeba umět také strach překonávat. Stejně tak je důležité vědět, že když se něčeho bojíme, tak není třeba se za to stydět a umět se někomu svěřit.

Lidé v minulosti také cítili strach. Velký strach cítili například, když v dřívějších dobách řádila zlá nemoc, které se říkalo mor, či hrozily přírodní pohromy. Často se obraceli v modlitbě k Bohu, k Panně Marii a prosili o ochranu před nebezpečím. Tak vznikl i obraz Panny Marie Ochránkyně, který je v muzeu v Šumperku.

Postup

Žákům ukážeme vytištěný obraz Panny Marie Ochránkyně. Zeptáme se jich, co na obraze Panny Marie Ochránkyně vidí, čeho se lidé v dřívějších dobách, zhruba před 200 lety, kdy obraz vznikl, mohli bát. Dalším úkolem je nakreslit, napsat či vytvarovat trháním či stříháním papír, který bude znázorňovat či symbolizovat strach buď jich samotných, nebo čeho si myslí, že se ostatní lidé v dnešní době obávají. Žáci budou pracovat samostatně. Mezi tím bude na zemi rozprostřena látka symbolizující modrý plášť z obrazu Panny Marie Ochránkyně a na ten žáci své výtvary položí. Jak budou s tvorbou hotoví, sesednou si do kruhu kolem pláště s výtvary a bude následovat reflexe, na kterou je potřeba si vymezit vzhledem k tématu dostatečný časový prostor, a poté rozloučení.

Reflexe

Co jsi nakreslil/a či napsal/a na papír? Proč má tento papír takový tvar? Bylo pro Tebe příjemné kreslit, psát něco, co se týkalo strachu? V čem se liší strach dnes a v minulosti? Porovnej svůj výtvar s výtvary ostatních, v čem se liší? Zkus nám říci, kdy se nejvíce bojíš a co Ti pomáhá, abys strach překonal/a.

Zkušenosti z praxe

Ledolamky se všichni žáci nechtěli zúčastnit. Anna měla strach. Po dobu ledolamky ostatní jen pozorovala. Ostatní se nakonec zapojili. Matylda na vozíčku spíše vnímala to, že se před ní objevují ruce, které se těsně před ní zvednou a vytvoří tím vánek.

Vykouznilo jí to úsměv na tváři. Gabriela na to, jak je rázná a aktivní, byla při ledolamce velmi opatrná. Filip oproti tomu proběhl, jak nejrychleji mohl, zdůvodnil to tím: „*abych to měl rychle za sebou*“. Evelína šla společně s Gabrielou. Poté žáci sdělili své pocity z ledolamky, převážně všichni cítili strach, byla to pro ně neznámá aktivita. V budoucnu si určitě ještě tuto ledolamku zopakují, aby se trénovali v překonávání strachu. Poté žáci měli reagovat na obraz Panny Marie Ochránkyň. Více než samotný obraz je zaujal nachystaný modrý plášť, který si na sebe oblékla asistentka a spontánně vznikla činnost, že se žáci pod plášť začali schovávat a říkat, že se tak cítí bezpečně a že jim to připomíná maminku, jak je chrání. Poté si sami plášť zkoušeli. Když byla pozornost převedena k obrazu, vůbec nerozeznali, že jsou na obraze andělci, říkali, že to jsou malé děti či miminka s maminkou, která je ochraňuje. Poté tvořili. Filipa zaujala více práce s černým uhlem než téma strachu. Uhel měl pak i všude na oblečení a těle. Gabriela na papír napsala i pojmy a některé z nich pak smazala. Evelína využila možnosti tvarování papíru. Poté následoval reflektivní dialog. Na otázku, čeho se lidé dřív báli, říkali často „*hlad*“, „*nemoci*“. Poté na otázku, čeho se lidé bojí dnes či oni sami, tak všichni pracovali se svými strachy, ne s tím, co si myslí o strachu ostatních. Například Gabrielka na papír napsala „*výtah*“. Měla totiž před několika lety zkušenost, že se s ní zasekl ve škole výtah. Bylo zajímavé, že si to tolik let pamatovala a nikdy dříve o tom nemluvila. Evelíně pomáhala asistentka, vnímala hrubý povrch papíru a netradiční materiál – černý uhel. U Anny zase významnou roli sehrála aktuální událost – umíral jim doma pejsek, tak ho namalovala, že má o něj strach. Obecně žáci nedokázali pojmenovat pocit strach, spíše popis směřovali na konkrétní věci, čeho se bojí. V reflektivním dialogu nebylo zodpovězeno na návodné otázky, spíš jsme si povídali o příbězích toho, co namalovali. Poté jsem jim sdělila, že za strach se nemusí stydět a že někdy pomůže se svěřit. Celkově žáky asi nejvíce zaujala ledolamka, poté ve výrazové hře, tvoření, už byla znát únava a pokles pozornosti.

3. MŮJ ERB



Obr. 5: Proces tvorby erbů.
Foto: archiv autorky



Obr. 6: Dokončené erby.
Foto: archiv autorky.

Téma hodiny: Co mě symbolizuje

Časová dotace: 45 minut

Ročník: 8. a 10.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, pracovní.

Školní vzdělávací program: Škola porozumění I. a II. díl.

Výchovně vzdělávací cíle: žák pracuje na základě prožitku, mluví o své osobě, uplatňuje své výtvarné dovednosti, prezentuje svoji tvorbu.

Školní výstupy předmětu výtvarná výchova:

I. díl – žák dle svých možností užívá základní dovednosti při realizaci a prezentaci vlastní tvorby, vyjadřuje vlastní zkušenosti a představy, ke tvorbě využívá tradiční i netradiční prostředky, vnímání a porovnávání vlastních výsledků s výsledky ostatních.

II. díl – žák dle svých možností vyjadřuje vlastní představy, netradiční výtvarné techniky.

Učivo:

I. díl – prostředky a postupy pro vyjádření emocí, pocitů a nálad, malba, kresba, tradiční i netradiční prostředky a jejich kombinace v ploše i prostoru, rozlišování a hodnocení výsledků tvůrčích činností vlastních i ostatních

II. díl – vyjádření vlastních vjemů, pocitů, práce s barvami, netradiční výtvarné techniky

Průřezová témata a mezipředmětové vztahy: I. díl – Osobnostní a sociální výchova, Vlastivěda, Dramatika. II. díl – Smyslová výchova, Pracovní výchova.

Zvolená forma práce: malba temperovými barvami, kresba pastelkami, fixy, voskovkami, manipulace s předměty.

Didaktické prostředky: vytištěná ukázka erbů různých rodů, vyřezaný tvar erbů z kartonu, temperové barvy, štětce, kelímky s vodou, fixy, pastelky, voskovky aj.

Koncept: symbolika, protiklad – mám rád/a x nemám rád/a, technika tvorby.

Ledolamka

Žáci si sesednou do kruhu. Jejich úkolem je představit si, že jsou rytíři nebo princezny. Mají za úkol sdělit ostatním, co mají na sobě jako rytíři nebo princezny oblečené. Poté jim sdělíme námět.

Námět, motivační vstup

Každý rytíř či princezna byla z nějaké rodiny, rodu, který měl svůj erb. Ukážeme žákům ukázkou erbů. Na erbu rodů byly různé obrázky, symboly, které pro danou rodinu něco významného znamenaly, které je charakterizovaly.

Postup

Žáci dostanou za úkol si vytvořit svůj erb, který by je charakterizoval. Nejprve čarou rozpůlí erb na dvě části. V jedné z částí bude znázorněno, co je pro ně charakteristické, co mají rádi – věci, činnosti, osoby, v druhé části opak, co nemají rádi. Jednou z možností ztvárnění bude umístit do erbu, věci z okolí. Např. někdo nemá rád matematiku, tak může umístit do erbu kalkulačku. Někdo má rád žlutou barvu, tak do erbu umístí žlutou pastelku apod. Až žáci budou se svými erby hotoví, bude následovat reflexe v kruhu, kde budou uprostřed umístěny výtvary. Poté se rozloučíme.

Reflexe

Žáci nejprve zkusí u druhých uhodnout, co daný spolužák má rád nebo nemá rád – co která část jeho erbu symbolizuje. Pak žáci popíší, co je symbolizuje a proč danou věc mají či nemají rádi. Otázky k reflexi: Máš nějaký konkrétní zážitek s danou věcí, činností či osobou? Přidala bys ještě něco na svůj erb, co Ti nešlo nakreslit, namalovat?

Zkušenosti z praxe

Ledolamka měla velký úspěch. Princezny a rytíři jsou velmi oblíbeným tématem žáků. Ledolamka se spontánně rozvinula v dramatické vystoupení, kdy byl Filip pasován na rytíře pravítkem a Gabrielka si oblékla krajkovou látku, kterou mají žáci k dispozici ve třídě. Poté následoval ples. Pak žáci měli sdělit, co mají na sobě, jak vypadají a jak se i chovají. Anna řekla: „*mám růžové dlouhé šaty až na zem i červené jako krev*“. Gabrielka: „*mám čepičku místo korunky*“. Filip: „*zaútočím na loupežníky*“. Evelína s Františkem ostatní spíše jen pozorovali. Matylda vnímala, že se něco nezvyklého kolem děje. U ledolamky jsme se poměrně zdrželi. Poté následovalo téma symboliky a erbu. Žáci začali tvořit. Zajímavostí bylo, že ze všech možných technik ztvárnění, které měli k výběru, si všichni vybrali temperové barvy. Evelína potřebovala dovysvětlit zadání. František s Matyldou obtiskovali pomocí houbičky, což se jevilo pro ně jako velmi vhodná technika. Asistentka jim poté pomohla dotvořit některé detaily štětcem, což si myslím, že bylo možná i škoda. Poté následoval reflektivní dialog. Trochu problematické se jevilo to, že označení toho, co žáci nemají rádi, si spojili s předchozí aktivitou (Obraz Panny Marie Ochránkyně) – se strachem. Co mají rádi, věděli hned. Filip znázornil, že má rád mouchy a pavouky a nemá rád čerta, kterého pak zamaloval žlutou barvou, takže ve výsledku nebyl vidět. Žáci většinou u ostatních poznali, co nakreslili jako symbol. Matylda znázornila cizí lidi, z kterých má strach, a přírodu, kterou má ráda. Anna namalovala dvě postavy, kdy jedna symbolizovala žáka, kterého má ve škole ráda, a druhá zase jiného žáka, kterého už ráda nemá. Jejím aktuálním tématem jsou nyní vztahy s kluky. Celkově se tato hodina povedla, byla jsem překvapená, jak se ledolamka neplánovaně rozvinula v dramiku. Žáci byly tématem zaujatí, pozornost se držela při všech činnostech. Je potřeba počítat s vyšší časovou dotací.

4. MANDALA



Obr. 7: Výsledek společné práce – mandala z přírodnin.
Foto: archiv autorky

Téma hodiny: Mandala z přírodních materiálů

Časová dotace: 45 minut

Ročník: 8. a 10.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální
a personální, pracovní.

Školní vzdělávací program: Škola porozumění I. a II. díl.

Výchovně vzdělávací cíle: Žák pracuje na základě prožitku, spolupracuje s ostatními, uplatňuje své výtvarné dovednosti, prezentuje společnou tvorbu.

Školní výstupy předmětu výtvarná výchova:

I. díl – Žák uplatňuje tvary a objekty v ploše i prostoru.

II. díl – Vyjadřuje vlastní představy.

Učivo:

I. díl – umístění objektů v prostoru, netradiční prostředky v ploše a prostoru.

II. díl – prostorová tvorba, vyjádření vlastní fantazie, netradiční výtvarné techniky.

Průřezová témata a mezipředmětové vztahy: I. díl – Osobnostní a sociální výchova, Enviromentální výchova, Dramatika. II. díl – Smyslová výchova, Pracovní výchova.

Zvolená forma práce: společná práce, hledání přírodního materiálu pro tvorbu mandaly.

Didaktické prostředky: přírodniny – květiny, tráva, kamínky, šišky, kůra aj., křída, vytištěná ukázka mandal.

Koncept: společná tvorba, příroda kolem nás, barvy přírody, krása přírody

Ledolamka:

Hodina se bude odehrávat na zahradě, která školu obklopuje. Žáci budou stát či sedět v kruhu a zkusí předvést, popsat nějaké zvíře, rostlinu, věc, kterou lze spatřit ve volné přírodě. Ostatní hádají, o co se jedná.

Námět, motivační vstup:

Příroda nás všude obklopuje. Díky přírodě máme co jíst, máme čerstvý vzduch, máme si co oblékat. Je důležité se proto k přírodě a ke zvířatům pěkně chovat. Příroda je také velmi užitečná pro naši duši, můžeme během procházky přírodou relaxovat, těšit se z toho, co příroda krásného vytvořila, kolik vidíme odstínů barev.

Postup:

Žáci dostanou za úkol vytvořit společnou mandalu z přírodnin, které naleznou na školním prostranství. Žákům pro lepší představu ukážeme ukázky mandal. Vybereme vhodné místo, kde bude mandala umístěna např. na chodníku – zde je možné v případě potřeby naznačit obrazce křídou, rozdělit větvemi. Společnými silami vytvoří kruhový obrazec, kdy se budou snažit dávat podobné barvy přírodnin k sobě. Po ukončení mandaly se s žáky sejdem kolem hotového díla. Poté následuje reflexe a rozloučení.

Reflexe:

Měl/a jsi dobrý pocit, že tvoříte něco společného? Tvoříš raději sám nebo dohromady s někým? Jaké pro Tebe bylo se domluvit s ostatními, kde bude umístěna konkrétní přírodnina v rámci společné práce? Jaká barva se Ti nejvíce líbí?

Zkušenosti z praxe

Žáci jsou ve škole často zvyklí předvádět nějaké zvíře, což pro žáky nebyl problém. Bylo však potřeba dát žákům konkrétní typy, co mají předvést, sami si většinou nedokázali zvolit, co předvedou. Ledolamka měla úspěch. Poté bylo žákům vysvětleno, co to mandala je, pro názornost se podívali na jejich ukázky. Poté žákům bylo sděleno, jak budou tvořit. Žáci nevěděli, co mají sbírat. Tak jsme učinili opatření: jednotlivým žákům jsme dali pampelišku, kamínek a daný žák měl sbírat tento druh přírodnin. Když žáci pochopili zadání, s radostí se vrhli do práce. Bylo to však poměrně náročné, protože předchozí den pan údržbář posekal trávník, proto bylo obtížné najít nějaké květiny, přesto se to podařilo. Žáci s těžkým postižením trénovali úchopy a uvolnění

rukou. Během reflektivního dialogu žáci vesměs říkali, že společně tvořili rádi. Mimo jiné jsou na to zvyklí i z jiných školních předmětů. Pouze Matouš říkal: „*raději bych tvořil svoje, ale dá se to*“. Mezi sebou se nedomlouvali, spíše se ptali či ujišťovali, zda danou přírodninu mají dát na určité místo. Na barvy říkali, že se jim líbí, ale nikdo nedokázal říct, jaká nejvíce. Spíše mluvili o druzích přírodnin. Filip: „*kameny jsou těžké*“. Gabrielka: „*ty žluté kytky, pampelišky, jsou jako slunce nahoře*“. Hodina byla náročná na udržení pozornosti i motivaci žáků. Bylo to způsobeno tím, že na školní zahradě je umístěno i hřiště a žáci na něj chtěli jít, což posloužilo i jako motivace k tvorbě. Po skončení aktivit měli slíbené hřiště. Stejně tak ve venkovním prostředí se nachází i mnoho jiných podnětů, které odvracejí pozornost žáků. Přesto si myslím, že je přínosné si i tento druh výtvarné činnosti ve venkovním prostředí zažít.

5. RUCĚ



Obr. 8: Ruka, která dostala koláč.
Foto: archiv autorky



Obr. 9: Hotové výtvořky rukou.
Foto: archiv autorky

Téma hodiny: Ruce – dávat a přijímat

Časová dotace: 45 minut

Ročník: 8. a 10.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, pracovní.

Školní vzdělávací program: Škola porozumění I. a II. díl.

Výchovně vzdělávací cíle: Žák pracuje na základě prožitku, uplatňuje modelářské dovednosti, prezentuje svoji tvorbu, vnímá hmatem různé předměty.

Školní výstupy předmětu výtvarná výchova:

I. díl – Žák dle svých možností uplatňuje základní dovednosti při realizaci a prezentaci vlastní tvorby, uplatňuje objekty v ploše a prostoru.

II. díl – vyjádření vlastních vjemů, představ, uplatňování vlastní fantazie a představivosti při výtvarných činnostech.

Učivo:

I. díl – prostředky a postupy pro vyjádření vjemů, emocí, umístění objektu v prostoru – modelování.

II. díl – prostorová tvorba, modelování, práce s modelovací hmotou – vykrajování, tiskání, vyjádření vlastních vjemů, fantazie.

Průřezová témata a mezipředmětové vztahy: I. díl – Osobnostní a sociální výchova,

II. díl – Smyslová výchova, Pracovní výchova. :

Zvolená forma práce: individuální práce s modelovací hmotou.

Didaktické pomůcky: samotvrdnoucí modelovací hmota, váleček či sklenice na rozválení hmoty špejle, příborový nůž či modelovací špachtle na odkrajování, různé věci na tiskání.

Koncept: dávat a přijímat v rovnováze, hlína, tvar

Ledolamka

Žáci mohou sedět v lavici či v kruhu. Mají za úkol zavřít oči. Každému z žáků dáme do rukou nějaký předmět. Úkolem žáků bude určit, o jaký předmět se jedná.

Námět, motivační vstup

Ruce nám slouží v mnoha oblastech. Máme v nich hmat a díky tomu můžeme i se zavřenými očima poznat, co máme v rukou. Stejně tak díky rukám můžeme vytvářet spoustu věcí, ale i někoho pohladit. Také si podáváme ruce, když se seznamujeme a říkáme si svá jména. Rovněž když někomu dáváme nějaký dárek, tak mu to také podáváme rukama a naopak. Když od někoho něco dostáváme, naše ruce to přijímají. Je dobré, když dokážeme od někoho něco přijmout a poděkovat, ale také je dobré někomu něco dávat, aby to bylo v rovnováze.

Postup:

Žáci mají za úkol vymodelovat ruku, na kterou znázorní pomocí špejle či obtisknutí předmětu či jeho části to, co od někoho dostali, a to, co někomu dali. Dále je možné ruku dle fantazie dozdobit. Např. žák dostal od někoho propisku, tak ji může obtisknout. Daroval květinu, tak ji pomocí špejle může vytečkovat apod. Nejprve se

začneme rozválením hmoty, poté obtáhneme tvar ruky, který následně dozdobíme a případně vytvarujeme do dlaně. Poté následuje reflexe a rozloučení.

Reflexe:

Co jsi vtiskl/a do své ruky – co jsi přijal/a, daroval/a? Je pro Tebe příjemné něco přijímat či máš větší radost, když někomu něco dáš? Byla pro Tebe práce s hlinou příjemná? Jaký může být nehmotný dar?

Zkušenosti z praxe

Při ledolamce žáci nedokázali mít zavřené oči. Proto jsme zvolili způsob schování předmětů pod staré prostěradlo, žáci se posadili kolem prostěradla a předávali si pod ním předměty. Měli za úkol si předávat věci a neříkat, co to je. Poté se zvolil jednoho, který to řekl nahlas. Ledolamka žáky bavila, bylo ovšem nutné je zklidnit, aby se dokázali soustředit na následující výtvarnou činnost. Matouš, který dlouho chyběl, se do činnosti bez problému zapojil a také ho velmi bavila. Poté následoval motivační vstup, během kterého se žáci uklidnili. Probírali jsme smysl hmat, pohazení. To zaujalo Gabrielu a Filipa a začali předvádět kočky a navzájem se hladit. Poté jsme si řekli, že si podáváme ruce, když se někomu představujeme, ale i když má někdo narozeniny a něco mu dáváme. Téma někomu něco dávat a přijímat moc nepochopili. Jelikož jsou žáci zvyklí ve škole, když mají narozeniny, nosit ostatním sladkosti, zaměřili se na problematiku spíše něco dávat. Od obtahování rukou jsme upustili a zvolili jsme jednodušší techniku, a to obtisknutí dlaně do hmoty, což bylo příjemné Františkovi i Matyldě. Poté žáci tiskali předměty či vypichovali různé tvary. Často někomu něco dávat měli spojené s jídlem – koláčky, perníkové srdíčko. Anna obtiskla náramek, který darovala svému milému z vedlejší třídy. Téma vztahů s kluky je nyní jejím aktuálním tématem. Všichni až na Matouše někomu něco dávali. Obecně mají žáci rádi práci s modelovací hmotou. Téma pro ně bylo náročnější na pochopení. Dokázali pochopit, že mají dobrý pocit, když někomu něco dají i dostanou. Nerozuměli, co znamená rovnováha mezi „dávat a přijímat“. Pozornost dokázali udržet během celé hodiny. Je však na tuto aktivitu potřeba více času a bylo by vhodné pro lepší pochopení problematiky vytvořit ruce dvě, kdy na jedné by se dávalo a na druhé přijímalo.

6. MUZIKOMALBA



Obr.10: Muzikomalba - cesta hudby.
Foto: archiv autorky



Obr. 11: Výtvary s inspirací hudby.
Foto: archiv autorky

Téma hodiny: Malba s inspirací hudby

Časová dotace: 90 minut

Ročník: 8. a 10.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, pracovní.

Školní vzdělávací program: Škola porozumění I. a II. díl.

Výchovně vzdělávací cíle: Žák pracuje na základě prožitku, uplatňuje své výtvarné dovednosti a fantazii, vyjadřuje výtvarnou formou své emoce, prezentuje svoji tvorbu, dokáže relaxovat během tvorby.

Školní výstupy předmětu výtvarná výchova:

I. díl – žák dle svých možností uplatňuje základní dovednosti při realizaci a prezentaci vlastní tvorby, snaží se vyjádřit vlastní emoce pomocí výtvarných prostředků, porovnávání a reflexe vlastní tvůrčí činnosti s výsledky ostatních.

II. díl – vyjádření vlastních vjemů, představ, uplatňování vlastní fantazie a představivosti při výtvarných činnostech.

Učivo:

I. díl – prostředky a postupy pro vyjádření vjemů, emocí, malba, rozlišování, hodnocení výsledků tvůrčích činností vlastních i ostatních, malba

II. díl – vyjádření vlastních vjemů, fantazie, pocitů a emocí vybranými prostředky, muzikomalba.

Průřezová témata a mezipředmětové vztahy: I. díl – Osobnostní a sociální výchova, Hudební výchova, II. díl – Hudební výchova, Smyslová výchova, Pracovní výchova

Zvolená forma práce: individuální práce, asambláž, malba temperovými barvami

Didaktické pomůcky: tvrdý papír A3, staré noty, lepidlo Herkules, nahrávky hudby

Koncept: klasická hudba, pocit, fantazie, barvy, abstrakce

Ledolamka

Žáci sedí v kruhu a navzájem si sdělí, jakou hudbu mají nejraději, zda relaxační, taneční, jakého zpěváka či zpěvačku mají rádi či které znají.

Námět, motivační vstup

Hudba může být pro člověka velkým zpříjemněním života. Na každého může stejná hudba působit jinak. Když zavřete oči a posloucháte hudbu, může ve vás vyvolávat různé představy, barvy, tvary, emoce.

Postup

Žákům pouštíme různé druhy hudby, nejlépe ty, které žáci mají rádi. Nejprve žáci vytvarují do libovolných tvarů staré noty, které přilepí na tvrdý papír. Tyto noty symbolizují hudbu. Poté mohou žáci libovolně „cestovat“ štětcem po ploše papíru či plátna. Jak bude práce u konce, následuje reflexe a rozloučení.

Reflexe

Porovnej svůj obrázek s obrázky ostatních. Čím se liší? Jak na tebe působí obrazy druhých a ten tvůj? Co se ti vybavovalo při poslechu hudby, co jsi viděl/a ve svých představách? Kdy rád/a posloucháš hudbu? Kdy máš rád/a ticho?

Zkušenosti z praxe

Ledolamka začala tím, že žáci sdělili, jakou hudbu mají rádi, a chtěli ji ostatním pustit z počítače. Poslechli jsme si krátké ukázky hudby. Někteří žáci začali tančit. Bylo potřeba poté žáky uklidnit, sesedli jsme si do kruhu a sdělili motivační vstup. Žáci se poté posadili do lavice či ke společnému stolu a začali pracovat dle zadání. Každý z žáků k tvorbě přistoupil originálním způsobem. Anna trhala noty na proužky a následně je lepila. Pro Matyldu byly velmi zajímavé notové papíry, s nimiž si poměrně dlouhou dobu hrála a tvarovala je. Pak s pomocí asistentky přilepila vytvarované kousky not na arch papíru. František se rytmicky pohyboval dle puštěné hudby. Během tvorby byly slyšet různé druhy hudby od klasické, taneční, country aj. Bylo zajímavé, že střídání hudby se v tvorbě nijak neprojevovalo. Hudba zde sloužila spíše jako nástroj k pozornosti na tvorbu, žáci mezi sebou výjimečně nekomunikovali. Po ukončení výtvarné aktivity následoval v kruhu reflektivní dialog. Žáci obrázky mezi

sebou nechtěli porovnávat. Měli problém sdělit něco ze svých představ. Přesto Gabriela řekla: „veselá hudba je třeba na diskotéce“. Anna: „mám ráda pomalou hudbu u ploužáků“. Během tvorby se jim tedy vybavovaly určité situace, které mají s hudbou spojené. Také žáci říkali, kdy rádi poslouchají hudbu. Filip: „když jdu spát, tak je lepší pomalá, tu mám před spaním rád“. Také jsme došli k tématu ticha, že je nutné respektovat, že někdo potřebuje i klid, a je dobré se domluvit. Obecně se muzikomalba žákům líbila, do tvorby se dokázali díky hudbě ponořit. Přesto byl v atmosféře třídy cítit menší neklid či očekávání. Daný den totiž bylo naplánováno fotografování tříd, přesto se aktivita dle mého názoru zvládla dobře.

7. SÍŤ VZTAHŮ



Obr. 12: Síť vztahů ve třídě. Foto: archiv autorky

Téma hodiny: Vztahy mezi lidmi

Časová dotace: 45 minut

Ročník: 8. a 10.

Klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, pracovní

Školní vzdělávací program:

Škola porozumění I. a II. díl.

Výchovně vzdělávací cíle: Žák pracuje na základě prožitku, mluví o vztazích s druhými lidmi, spolupracuje s ostatními, dokáže pracovat s objekty v prostoru, prezentuje svoji tvorbu.

Školní výstupy předmětu výtvarná výchova:

I. díl – Žák dle svých možností uplatňuje základní dovednosti při realizaci a prezentaci vlastní tvorby, uplatňuje objekty v ploše a prostoru.

II. díl – vyjádření vlastních vjemů, představ, uplatňování vlastní fantazie a představivosti při výtvarných činnostech, netradiční výtvarné techniky

Učivo:

I. díl – prostředky a postupy pro vyjádření emocí, zkušeností, místění objektu v prostoru, netradiční prostředky a jejich kombinace v prostoru, prostorová tvorba.

II. díl – vyjádření vjemů, pocitů, nálad a zkušeností, prostorová tvorba, netradiční prostředky, prostorová tvorba.

Průřezová témata a mezipředmětové vztahy: I. díl – Osobnostní a sociální výchova, II. díl – Smyslová výchova, Pracovní výchova.

Zvolená forma práce: společná práce, práce s prostorem a barevným krepovým papírem.

Didaktické pomůcky: proužky barevných krepových papírů dostatečně dlouhé asi 3 m (v případě potřeby slepit dva proužky).

Koncept: navázání kontaktu, vztahy, síť vztahů a kontaktů, barvy, péče od dobré vztahy.

Ledolamka

Žáci budou umístěni různě po třídě a mají za úkol se s druhými potkat a neverbálně se s nimi pozdravit či navázat kontakt. Žáci se musí soustředit, aby nepřehlédli pozdrav od některého ze spolužáků.

Námět, motivační vstup

Žijeme v rodině, chodíme do školy, družiny, do kroužků či na návštěvy, máme kamarády. Všude kolem nás jsou lidé, kteří dohromady tvoří společnost. Každý z nás je jedinečný. Nikde na světě neexistuje stejný člověk jako ty. Někteří lidé jsou nám sympatičtí, máme je rádi, někteří nám tak blízcí nejsou. Je to přirozené. Lidé mezi sebou navazují vztahy. Mohou k tomu využívat v dnešní době i různé sociální sítě jako je například Facebook, Twitter, Instagram. Ovšem tyto sítě nikdy nenahradí osobní kontakt s druhými, který potřebujeme. Navazování kamarádství je důležité, stejně tak je důležité se i o kamarádství starat jako o rostlinu.

Postup

Žáky posadíme do kruhu. Každý si vybere dle svého uvážení barevné klubko krepového papíru a omotá ho kolem židle či invalidního vozíku spolužáka, se kterým chce navázat kamarádský kontakt. Vše probíhá beze slov. Jakmile někdo zkrátí ruce,

znamená to, že už nechce navazovat další kontakty. Pokud se krepový papír během navazování přetrhne, je potřeba navázat nový vztah či jej opravit svázáním. Nakonec vznikne prostorová barevná vztahová síť. Následuje reflexe a rozloučení. Reflexe probíhá v kruhu, kde je vztahová síť.

Reflexe

Bylo pro tebe náročné si vybrat někoho, s kým chceš navázat kamarádský vztah? Jak ses cítil/a, když byla tvoje židle či vozík omotaný krepovým papírem? V jakém okamžiku jsi měl/a pocit, když jsi zkřížil/a ruce? Když se s někým vztah přeruší, například hádkou, je dobré vztah navázat znovu? Jak navazovat znovu vztah?

Zkušenosti z praxe

K ledolamce žáci přišli s určitými rozpaky a muselo se jim několikrát vysvětlovat, co je po nich požadováno. Po ledolamce začal motivační vstup, který byl diskuzního rázu. Žáci dobře pochopili rozdíl mezi osobním kontaktem a kontaktem na dálku na příkladu distanční výuky. Žáci vesměs preferují osobní kontakt, na který se po distanční výuce hodně těšili. Žáci sami sociální sítě nemají, ale dobře je znají od sourozenců či rodičů. Tvoření z hlediska sociálních vztahů bylo velmi zajímavé. Gabrielka hned šla k Evelíně a celou ji obmotala krepovým papírem. Pravděpodobně Gabriela celým obmotáním Evelíny vyjádřila to, že je Evelína jako dívka s autismem ve svém světě, ale má ji ráda, což následně pak v rámci reflektivního dialogu potvrdila: Gabriela: „*jo je to taková jinačí kámoška*.“ Matouš, který je ve třídě nový, si vybral černý krepový papír. Navázal vztah srze krepový papír pouze s paní učitelkou. Což pravděpodobně symbolizovalo to, že je pro něj taková jistota, že zatím se mu příliš nepodařilo ve třídě zapadnout, v reflektivním dialogu se k tomu nějak blíže nevyjádřil. Matouše si nikdo kromě paní učitelky neomotal, což se mi zdálo, že je mu i líto. Matylda si s krepovým papírem hrála, smotala jej do klubička, někteří spolužáci si k sobě přivázali její vozík, který pravděpodobně vnímají jako její neoddělitelnou součást. Filip nebyl moc ve své kůži, dokonce se moc nechtěl aktivitu účastnit, ale nakonec se přidal. Jako jeden z mála křížil ruce a řekl: „*mám už dost lan*.“ V reflektivním dialogu se dosti probíralo to, že Anna ráda někomu schovává věci a že to druhým vadí. Když někomu něco uděláme, co se mu nelíbí, tak je potřeba se omluvit, zaznívalo často. Žáci se příliš do diskuze nezapojovali, spíše přikyvovali tvrzením. Hodina probíhala ke konci výuky, tak žáci byli více unavení. Na této aktivitě krásně projevily sociální vztahy ve třídě.

4.5 Závěry výzkumného šetření

Hlavním cílem diplomové práce bylo vypracovat vhodné artefiletické postupy pro žáky s mentálním postižením v souladu se Školním vzdělávacím programem Základní a střední školy Pomněnka o.p.s. v Šumperku a školními výstupy předmětu výtvarná výchova. Poté bylo cílem ověřit využití artefiletických postupů v praxi a doplnit ji zkušenostmi, které byly získány během realizace, a jsou popsány u jednotlivých vyučovacích jednotek výše.

Závěry plynoucí z výzkumných otázek

- *Jsou artefiletické postupy v souladu se školním vzdělávacím programem vybrané školy a školními výstupy předmětu výtvarná výchova?*

Lze s jistotou tvrdit, že artefiletické postupy jsou v souladu se školním vzdělávacím programem vybrané školy i školními výstupy předmětu výtvarná výchova. Artefiletické postupy v rámci výtvarné výchovy se jeví jako velmi vhodná metoda při práci s žáky s mentálním postižením. Přispívá k tomu i fakt, že uvedené školní dokumenty jsou psané v obecné rovině, takže je možné aplikovat široké spektrum činností, které jsou v souladu se školním vzdělávacím programem a vedou k naplnění očekávaných školních výstupů daného předmětu. Stejně tak artefiletika nabízí široké spektrum technik, které je možné přizpůsobit i žákům s těžkým postižením. Domnívám se, že žáci byli obohaceni o zážitky, ale i o poznatky nad rámec školního vzdělávacího programu. Také díky hodinám s artefiletickými postupy se pedagogičtí pracovníci o žácích dozvěděli mnoho nových informací. Během realizace jsem zaznamenala, že některé artefiletické postupy měly u žáků i terapeutický potenciál.

- *Vede využití artefiletických postupů k větší motivaci a zájmu o výtvarnou tvorbu u žáků s mentálním postižením?*

Skrze zúčastněné pozorování lze konstatovat, že žáci díky netradičnímu a zážitkovému pojetí výtvarné výchovy a motivačním vstupům byli k výtvarným aktivitám silně motivováni. Během činnosti, zejména v jejich závěrech, bylo nutné žáky však povzbuzovat. Žáci projevovali zájem o výtvarnou tvorbu, ke které už měli vybudovaný z dřívějšíka vztah a zájem. Je ovšem důležité zmínit, že není vhodné mít každou hodinu výtvarné výchovy s artefiletickými postupy. Pravděpodobně by se tím snížila motivace žáků. Také artefiletické postupy vyžadují vyšší nároky na pedagogickou přípravu i nároky na samotné žáky.

- *Zlepšují artefiletické metody v rámci výtvarné výchovy pozornost žáků s mentálním postižením?*

Artefiletické postupy se jeví při výuce výtvarné výchovy jako vhodná metoda, která může vést ke zlepšení pozornosti žáků s mentálním postižením. Artefiletika totiž pracuje s širokým spektrem nástrojů, které se promítají v různorodých činnostech. Hodina se skládá z ledolamky, motivačního vstupu, výrazové hry a reflektivního dialogu, což zajišťuje pestrost činností. To vede k lepšímu udržení pozornosti žáků s mentálním postižením. Dokonce jeden z žáků, kterému je diagnostikovaná ADHD, se dokázal dobře na činnosti soustředit. Raději však tvořil samostatně ve své lavici než s ostatními u jednoho stolu, pestrost činností mu vyhovovala. Je však důležité poznamenat, že během realizace artefiletických postupů byl patrný a ve své podstatě přirozený rozdíl, zda výuka probíhala na začátku dne či v pozdějších vyučovacích hodinách, kdy bylo náročnější pozornost u žáků udržet.

- *Rozvíjí artefiletické postupy komunikační schopnosti žáků s mentálním postižením?*

Lze s jistotou tvrdit, že artefiletické postupy vedou k rozvoji komunikačních schopností žáků. Nejedná se jen o verbální komunikaci, ale i o výtvarné vyjádření v rámci výrazové hry. Během artefiletiky vzniká právě i prostor pro žáky s těžkým postižením se skrze tvořivé činnosti vyjádřit neverbálně. Velmi přínosný se jeví reflektivní dialog, kdy se žáci učí mluvit o sobě před druhými, učí se prezentovat svou práci, dle svých možností se snaží dávat své prožitky do širších kulturních souvislostí a sdělovat je druhým. Učí se sobě navzájem naslouchat.

Závěr

Diplomová práce řešila využití artefiletických postupů při práci s žáky s mentálním postižením. Teoreticky zaměřené kapitoly objasnily teoretická a terminologická východiska dané oblasti. V praktické části práce byly aplikovány artefiletické postupy při práci s žáky s mentálním postižením, byly vytvořeny scénáře hodin výtvarné výchovy s artefiletickými postupy v souladu se školními dokumenty a následně doplněny zkušenostmi z praxe. Empirická část diplomové práce se realizovala prostřednictvím kvalitativního přístupu za využití metod zúčastněného pozorování, analýzy školní dokumentace a žákovských prací. Uvedené metody se během získávání poznatků jevily jako vhodné. Cíl práce dle mého názoru byl naplněn.

Žáci během hodin výtvarné výchovy, v nichž byly využity artefiletické postupy, udělali velký kus práce jak sami na sobě, tak i na výtvorech. Jejich reakce na hodiny byly většinou pozitivní. Během hodin se ve třídě vytvořilo přátelské klima, což mělo pozitivní dopady na vnitřní pohodu žáků, tak i na celý artefiletický proces.

Uvedené scénáře s artefiletickými postupy byly koncipovány tak, aby měli případně své využití při drobných modifikacích i v jiných třídách při práci s žáky s mentálním postižením. Což následně využili ostatní pedagogové školy, kde probíhala praktická část práce. Z hodin výtvarné výchovy, kdy byly použity artefiletické postupy, vznikla umělecká díla, která by mohla v budoucnu vytvořit kolekci pro případnou školní výstavu s vernisáží. Je důležité také zmínit, že jedním z pilířů artefiletiky je systematická práce se vzdělávacími motivy, s poznatky, které žáci získali během hodiny. Je pro žáky přínosné s nimi dál pracovat i v jiných předmětech než jen výtvarná výchova tak, aby byly zapasovány do širších souvislostí.

Práce s žáky s mentálním postižením představuje dlouhou cestu, při které je potřeba, aby pedagog neustále hledal vhodné metody pro rozvoj jednotlivých žáků. Jako jedna z vhodných metod se jeví artefiletika. Úkolem speciálního pedagoga však není žákům ukazovat jedinou správnou cestu, ale ukázat jim třeba i prostřednictvím různých metod různé cesty a nechat rozhodnutí na nich, jakou cestu, která vede k jejich rozvoji a zapojení do společnosti, si zvolí.

Seznam použitých zdrojů

Literatura

- BARTOŇOVÁ, Miroslava, BAZALOVÁ, Barbora a PIPEKOVÁ, Jarmila. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. 150 s. ISBN 978-80-7315-144-7.
- CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. 199 s. ISBN 80-7178-428-1.
- CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 199 s. ISBN 80-7178-204-1.
- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČERNÁ, Marie a kol. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2008. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.
- DOLEJŠÍ, Mojmír. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Vyd. 1. Praha, 1973.
- EXLER, Petr. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 127 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-4620-2.
- FISCHER, Slavomil a ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2011. 198 s. Psyché; sv. č. 69. ISBN 978-80-7387-394-3.
- HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Velký psychologický slovník*. Vyd. 4., V Portálu 1. Praha: Portál, 2010. 797 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 437 stran. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HETOVÁ, Lenka. *Škola muzejní pedagogiky 3. Specifika a metody práce s osobami se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 84 s. ISBN 978-80-244-1868-1.
- JEBAVÁ, Jana. *Úvod do arteterapie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 95 s., 16 s. obr. příl. ISBN 80-7184-394-6.
- JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Vydání 1. Praha: Grada, 2018. 528 stran. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1.
- JURKOVIČOVÁ, Petra, ed. a kol. *Komunikace a lidé s mentálním postižením: metodický materiál*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 50 s. ISBN 978-80-244-2648-8.

- KOLARÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik. 2.*, doplněné a přepracované vydání. Praha: Grada, 2019. 186 stran. Psyché. ISBN 978-80-271-2193-9.
- KOZÁKOVÁ, Zdeňka, PASTIERIKOVÁ, Lucia a KREJČÍŘOVÁ, Olga. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením. 1. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. 127 s. Studijní opory. ISBN 978-80-244-3714-9.
- KULKA, Jiří. *Psychologie umění. Vyd. 2., přeprac. a dopl.*, V GradaPublishing 1. Praha: Grada, 2008. 435 s. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7.
- LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci. Vyd. 1.* Praha: Portál, 2005. 279 s. ISBN 80-7178-864-3.
- MÜLLER, Oldřich a kol. *Terapie ve speciální pedagogice. 2.*, přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. 508 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4172-7.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra a SOBKOVÁ, Petra. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy. 1. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 111 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3120-8.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra et al. *Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy. 1. vyd.* Praha: Parta, 2013. 186 s. ISBN 978-80-7320-179-1.
- RUBINŠTEJN, Susanna Jakovlevna. *Psychologie mentálně zaostalého žáka: Přír. provys. šk. Vyd. 1.* Praha, 1973. In: VALENTA, Milan et al. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]. 3.*, aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007. 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.
- ROESELVÁ, Věra. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy. Přeprac. vyd.* Praha: Univerzita Karlova, 2003. 198 s. ISBN 80-7290-129-X.
- SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělávání, dospělost. Vyd. 1.* Praha: Portál, 2005. 197 s. Rádcí pro zdraví. ISBN 80-7178-973-9.
- SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 2. díl.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. s. 303. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění : teorie a praxe artefiletiky. 1. díl.* V Praze : Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika. Vyd. 1.* Praha: Karolinum, 1997. 199 s. ISBN 80-7184-437-3.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Vyd. 1.* Praha: Portál, 2007. 194 s. ISBN 978-80-7367-322-2.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. Vyd. 1.* Praha: Grada, 2007. 160 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SOCHOR, Pavel. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: od zobrazování k autorství. 1. vydání.* Brno: Masarykova univerzita, 2015. 200 stran. ISBN 978-80-210-7925-0.
- STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana, GRECMANOVÁ, Helena a EXLER, Petr. *Škola muzejní pedagogiky 4. 1. vyd.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 120 s. ISBN 978-80-244-1869-8.

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 132 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně; sv. 72. ISBN 80-210-2079-2.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 167 s., VIII s. obr. příl. ISBN 80-7178-616-0.

ŠIŠKA, Jan. *Mimořádná dospělost: edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 100 s. ISBN 80-246-0992-4.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Výtvarný projev a disabilita: kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. 182 stran. ISBN 978-80-244-5561-7.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta. *Techniky osobnostního rozvoje a duševní hygieny učitele*. Vydání 1. Praha: Grada, 2018. 276 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0470-3.

ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006. 198 s. Speciální pedagogika. ISBN 80-7367-060-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. 870 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

VALENTA, Milan a kol. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 349 s. Psyché. ISBN 978-80-247-3829-1.

VALENTA, Milan a kol. *Metodika práce se žákem s mentálním postižením*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 149 s. ISBN 978-80-244-3311-0.

VALENTA, Milan et al. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2007. 386 s. ISBN 978-80-7320-099-2.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. 239 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4590-9.

Periodika a sborníky

KRHUTOVÁ, Lenka. Teorie a modely zdravotního postižení. *Sociální práce*. 2010. roč 10., č. 4, s. 49-59. ISSN 1213-6204.

JIRÁSEK, Ivo. Vymezení pojmu zážitková pedagogika. *Gymnasion*. 2004, č. 1, s. 6-16. ISSN 1214-603X.

STIBUREK, Milan. Arteterapie, artefiletika- podoby, obsah, hranice, role, cíle. In Slavík, J. ed. *Současná arteterapie (v České republice a v zahraničí) I. -Art Therapy Today I (in the Czech Republic and abroad) (dvoujazyčný mezinárodní sborník)*. Praha: UK Pedagogická fakulta, 2000, s. 33-47.

SLAVÍK, Jan. Artefiletika-příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*. [online]. 2015. roč.3. [cit. 2020-05-26]. Dostupné z: http://kuv.upol.cz/?casopis=8&clanek=92&seo_url=aktualni-cislo

VANČÁT, Jaroslav. Koncepce výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu ve vztahu k možnostem jejího vývoje. In: ZIKMUNDOVÁ, Vladimíra ed. *Rámcový*

vzdělávací program a výtvarná výchova: Symposium České sekce INSEA Plzeň, [16. – 18. září] 2004. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2006. ISBN 80-7043-504-6

Internetové zdroje

KŘÍŽKOVSKÁ, Petra. Vzdělávání dětí s mentálním postižením. *Šance Dětem* [online]. 24. 01. 2021 [cit. 2021-02-05]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/vzdelavani-deti-s-mentalnim-postizenim>

Základní škola a střední škola Pomněnka, o.p.s.: *O nás* [online]. [cit. 2021-02-27]. Dostupné z: <http://www.pomnenka.net/>

Školní vzdělávací program škola speciální. *Škola porozumění*. Šumperk: Základní škola a střední škola Pomněnka o.p.s., 2019. Dokument je dostupný v kanceláři ZŠ a SŠ Pomněnka