

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Teologická fakulta

Katedra etiky, psychologie a charitativní práce

Diplomová práce

VYUŽITÍ ARTETERAPEUTICKÝCH PRVKŮ A TECHNIK ARTEFILETIKY VE
VÝTVARNÉ VÝCHOVĚ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE SPECIÁLNÍ

Autor práce: Bc. Luboš Mrázek

Studijní obor: Pedagogika volného času

Forma studia: Kombinovaná

Vedoucí práce: PhDr. Ing. Marie Lhotová, PhD.

2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracoval samostatně s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

Datum,

Podpis studenta

Poděkování

„Děkuji vedoucí mé diplomové práce PhDr. Ing. Marii Lhotové, PhD., za cenné rady, připomínky a metodické vedení práce.“

Obsah

Úvod	6
1 Speciální vzdělávání.....	9
1.1 Předškolní vzdělávání	9
1.2 Základní vzdělávání	11
1.2.1 Základní škola praktická	12
1.2.2 Základní škola speciální.....	13
1.3 Další vzdělávání žáků s mentálním postižením	16
1.3.1 Praktická škola	16
1.3.2 Odborné učiliště	17
2 Mentální retardace	19
2.1 Pojem a definice mentální retardace	19
2.2 Charakteristika mentální retardace.....	22
2.2.1 Lehká mentální retardace	24
2.2.2 Středně těžká mentální retardace.....	24
2.2.3 Těžká mentální retardace	25
2.2.4 Hluboká mentální retardace	26
2.2.5 Jiná mentální retardace.....	26
2.2.6 Nespecifikovaná mentální retardace	26
2.3 Jedinec se středně těžkou mentální retardací	27
2.3.1 Specifika psychických funkcí	27
2.3.2 Osobnost jedince s mentální retardací.....	32
2.3.3 Specifika motoriky	34
3 Vývoj dětské kresby	36
3.1 Období čaranic (2 – 4 roky)	37
3.2 Preschematické období (4 – 6 let)	38
3.3 Schematické období (6 – 9 let).....	38
3.4 Kresebný realismus (8 – 12 let)	39
3.5 Pseudo-naturalistické období (11 – 15 let).....	39
3.6 Období rozhodování (14 – 17 let)	40
4 Výtvarná výchova a speciální výtvarná výchova	40

5 Arteterapie a artefiletika.....	42
5.1 Arteterapie.....	42
5.2 Artefiletika	44
6 Využití arteterapeutických prvků a technik artefiletiky ve výtvarné výchově na základní škole speciální	47
6.1 Cíl práce	47
6.2 Metodika	48
6.3 Charakteristika cílové skupiny.....	49
6.4 Charakteristika prostředí	50
6.5 Jednotlivá témata a kazuistiky	50
6.5.1 Kazuistika I. (Václav)	61
6.5.2 Kazuistika II. (Josef)	71
6.5.3 Kazuistika III. (Daniel)	81
6.5.4 Kazuistika IV. (Dan)	90
6.5.5 Kazuistika V. (Ondřej).....	92
6.5.6 Kazuistika VI. (Veronika).....	98
6.5.6 Kazuistika VII. (Renáta)	105
Závěr	106
Seznam použitých zdrojů	108
Tištěné dokumenty	108
Internetové zdroje	110
Seznam zkratk	111
Seznam příloh.....	113
Přílohy	114
Abstrakt	119
Abstract.....	120

Úvod

Výtvarná činnost je dobrým způsobem sebevyjádření. Výtvarné myšlení a prožívání je jednou z nejvýznamnějších oblastí lidské kreativity. Kreativita prostupuje celým naším životem a napomáhá nám k vytvoření celkového pohledu na svět. Do určité míry je ovlivňována našimi vlastnostmi a do jisté míry nás ovlivňuje sama.

V rámci svého studia na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích jsem měl možnost absolvovat předmět arteterapie, kde jsem se seznámil s metodami a technikami tohoto oboru. Právě pro ni je příznačným nástrojem výtvarný projev. Arteterapie je oborem interdisciplinárním, který směřuje do klinické, pedagogické a sociální oblasti. v pedagogické oblasti se uchytil pojem artefiletika, která slouží k poznávání na základě sebepoznávání a směřuje tak k rozvoji tvořivosti, kritického myšlení, komunikační a sociální schopnosti a expresivní dovednosti. Účinnost artefiletiky spočívá v tom, že žáci dostávají prostor k vyjádření vlastních zkušeností, myšlenek, přání, poznatků a citů. Pro arteterapii a artefiletiku je důležitá veškerá tvorba člověka a proces, kterým vzniká.

Ve svém zaměstnání pracuji s dětmi s mentální retardací. Diplomovou práci jsem chtěl propojit se svou profesí. Oblast výtvarné tvorby je mi blízká. Děti s mentální retardací nechápu události ve svém životě a v okolním světě rozumem, ale jsou schopny chápat svět na základě emocí. Výtvarná činnost jim umožňuje projektovat své představy, sny a kontakt s reálným světem. Využití arteterapeutických prvků a technik artefiletiky pak slouží k jejich poznávání a sebepoznávání. Proto jsem si zvolil téma Využití arteterapeutických prvků a technik artefiletiky ve výtvarné výchově na základní škole speciální.

Cílem mé práce je vytvoření souboru speciálních výtvarných lekcí se záměrem kompenzovat stupeň mentálního postižení. Tento projekt budu aplikovat v praxi v Mateřské škole, Základní škole a Praktické škole Trhové Sviny na jejím odloučeném pracovišti v Českých Budějovicích.

V úvodu své práce objasňuji současný systém vzdělávání dětí s mentální retardací. Toto rozdělení udává, že do základní školy speciální jsou zařazovány děti se středně těžkým mentálním postižením.

Další kapitola se bude zabývat pojmem mentální retardace. Uvedu definice a charakteristiku mentální retardace. v návaznosti na tuto charakteristiku blíže specifikuji psychické funkce, motoriku a osobnost jedince se středně těžkou mentální retardací.

Následovat bude charakteristika vývoje dětské kresby. Při popisu jednotlivých výtvarných námětů ve vytvořeném souboru speciálních výtvarných lekcí budu vycházet právě z této charakteristiky.

Po tomto vymezení uvedu kapitoly o výtvarné výchově a speciální výtvarné výchově, arteterapii a artefiletice. Speciální výtvarnou výchovou zde míním výtvarnou výchovu na základní škole speciální. Pokládám za vhodné uvést, v čem se liší od výtvarné výchovy na běžné základní škole a čím je charakteristická. Následně vymezím a definuji pojmy arteterapie a artefiletika, jejich cíle a techniky, co mají společného a v čem se naopak liší. Tyto techniky budou použity ve vytvořeném souboru speciálních výtvarných lekcí.

V poslední kapitole uvedu použité metody, charakterizují cílovou skupinu a prostředí, ve kterém děti pracovaly. Dále předložím jednotlivá témata a případové studie k jednotlivým obrázkům.

Práce je rozdělena do šesti základních kapitol, které se člení na další podkapitoly. Jsou to:

1. Speciální vzdělávání
2. Mentální retardace
3. Vývoj dětské kresby
4. Výtvarná výchova a speciální výtvarná výchova
5. Arteterapie a artefiletika
6. Využití arteterapeutických prvků a technik artefiletiky na základní škole speciální

Pramenem pro mou diplomovou práci je literatura uvedená v závěru práce v Seznamu použitých zdrojů.

1 Speciální vzdělávání

V úvodu své diplomové práce se budu zabývat speciálním vzděláváním. Konkrétněji současným systémem výchovy a vzdělávání dětí s mentální retardací. Tento systém ve své práci uvádím pro orientaci ve speciálním vzdělávání, proto se jím celým nebudu zabývat dopodrobna. Důležitou částí této kapitoly však je, jak už z názvu mé práce vyplývá, podkapitola s názvem Základní škola speciální.

1.1 Předškolní vzdělávání

Předškolní období je velmi důležitou etapou pro utváření budoucí osobnosti každého člověka, etapou rozvoje jeho psychických i fyzických schopností. To samozřejmě platí i pro děti s mentální retardací, u kterých včasná speciálněpedagogická péče může mít mimořádný význam pro jejich další vývoj.¹

Podle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona) se předškolní vzdělávání stává právně uznávanou součástí systému vzdělávání, která představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky a pokyny MŠMT.^{2,3}

Předškolní vzdělávání dětí s mentální retardací je institucionálně zajišťováno mateřskými školami a speciálními mateřskými školami. Mateřská škola je legislativně zakotvena v rámci vzdělávací soustavy jako druh školy, a tudíž se v procesu vzdělávání i organizaci řídí pravidly jako ostatní školy.⁴

¹ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 67.

² Tamtéž, s. 67.

³ § 8 zákona č. 561/2004 Sb.

⁴ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 67.

Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami rozdělujeme takto:

- a) integrované předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami;
- b) speciální předškolní vzdělávání.⁵

V integrovaném předškolním vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jde o začlenění dětí s mentální retardací do běžné mateřské školy. Znamená to přiblížení se normálnímu prostředí, snížení nebezpečí izolace dítěte i jeho případného vylučování ze společnosti ostatních vrstevníků. Tato integrace je podporována RVP PV (Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání) všude tam, kde je to vzhledem k druhu a míře znevýhodnění dítěte možné, kde je možné vytvořit a zajistit potřebné podmínky.⁶

Speciální předškolní vzdělávání je uskutečňováno ve speciálních mateřských školách se vzdělávacím programem, který je upraven podle speciálních potřeb dětí. I zde pedagog pracuje v souladu se základními požadavky RVP PV. Důležitá je především volba vhodných vzdělávacích metod a prostředků pro úspěšné předškolní vzdělávání dětí s postižením či znevýhodněním, a také vysoká profesionalita postojů pedagogů a vůbec všech pracovníků, kteří se na péči a vzdělávání dítěte podílejí.⁷

Také je nutné zmínit, že i když mateřská škola speciální je organizována stejně jako jiné běžné předškolní zařízení a vykonává tak stejné funkce, plní navíc ještě další, které jsou důležité při výchově a vzdělávání dětí s mentálním postižením. Jsou to tyto:

- a) diagnostická (tu plní mateřské školy speciální hlavně s ohledem na další výchovu a vzdělávání dětí);
- b) reedukační (zaměření se na rozvoj postižených funkcí s důrazem na kognitivní procesy);
- c) kompenzační (zaměření se na rozvoj nepostižených funkcí);

⁵ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 67.

⁶ Tamtéž, s. 70.

⁷ Tamtéž, s. 71.

- d) rehabilitační;
- e) terapeuticko-formativní (léčebně-výchovná);
- f) respitní (úleva pro rodinné příslušníky a opatrovníky, kteří trvale pečují o dítě s mentálním postižením).⁸

1.2 Základní vzdělávání

Základní vzdělávání žáků s mentální retardací ve věku povinné školní docházky probíhá ve čtyřech formách:

- a) formou individuální integrace (individuální integrace znamená, že je žák integrován a vzděláván v běžné základní škole nebo v některých případech ve speciální škole, která je určena pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení);
- b) formou skupinové integrace (pod pojmem skupinové integrace rozumíme to, že je žák vzděláván ve třídách, odděleních nebo studijních skupinách zřízených pro žáky se zdravotním postižením na běžných školách nebo na školách speciálních, které jsou určeny pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení);
- c) ve školách, které jsou zřízené samostatně pro žáky s mentálním postižením – tyto školy jsou dále rozdělené na základní školy praktické (které nesly dříve označení zvláštní školy) a základní školy speciální (dříve pomocné školy);
- d) kombinací uvedených forem.^{9,10}

⁸ VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*, s. 97.

⁹ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 72

¹⁰ § 16 odst. 8 zákona č. 561/2004 Sb.

1.2.1 Základní škola praktická

Základní škola praktická (dříve zvláštní škola) je nejrozšířenějším zařízením v systému výchovy a vzdělávání pro žáky s mentálním postižením. Pojem „praktická“ je zde uváděn proto, že školy tohoto typu bývají často vybaveny kuchyněmi, keramickými dílnami, textilními dílnami, dílnami pro práci se dřevem a kovem, výtvarnými třídami/ateliéry, pozemky, zahradami (zahradami se skleníky) atd. Realizuje se zde tedy převážně praktická příprava žáků, která odlišuje základní školu praktickou od běžné základní školy.¹¹

Strukturou, organizací a učebním plánem se základní škola praktická od běžné základní školy výrazně neliší. Rozdíly mají spíše kvalitativní povahu. Povinná školní docházka je stejná jako u běžné základní školy, tedy devítiletá, nejvýše však trvá do konce toho školního roku, ve kterém žák dosáhl sedmnácti let. Škola je členěna na první stupeň (1. - 5. ročník) a druhý stupeň (6. - 9. ročník). První stupeň je ještě členěn na dvě období (1. - 3. ročník a 4. - 5. ročník). Vzdělávací obsah upravuje RVP ZV – LMP (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením) podle kterého si každá škola zpracovává svůj školní vzdělávací program (ŠVP).^{12,13}

Jak jsem již uvedl, základní škola praktická se liší hlavně praktickou přípravou žáků oproti „teoretické“ přípravě žáků běžných základních škol. Dále především užíváním speciálně-pedagogických prostředků (užíváním kompenzačních a rehabilitačních pomůcek), zařazováním předmětů speciálně-pedagogické péče (například logopedie, ZTV, RTV, znakový jazyk a jiné) a nižším počtem žáků ve třídách, díky němuž je lépe uplatňován individuální přístup k žákům, a také přítomností asistenta pedagoga.¹⁴

O zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy praktické rozhoduje ředitel či ředitelka školy. Toto rozhodnutí o zařazení vydává na

¹¹ VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*, s. 97.

¹² Tamtéž, s. 98.

¹³ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 73.

¹⁴ VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*, s. 100.

základě doporučení školského poradenského zařízení a se souhlasem zákonného zástupce žáka.¹⁵

Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří navštěvují základní školu praktickou, se setkáváme s dětmi s lehkou mentální retardací, s projevy specifických poruch učení či chování, někdy i se žáky s více vadami.¹⁶

Ve školách, kde převažují žáci romského etnika (intelektově průměrní nebo i lehce podprůměrní, mentálně retardovaní, s odlišnými návyky, odlišným chováním či nedostatečnou znalostí českého jazyka), je ředitelům doporučován vzdělávací program pod názvem Alternativní vzdělávací program zvláštní školy pro žáky romského etnika. Jeho cílem je zefektivnit proces jejich vzdělávání a usnadnění jejich společenské integrace.¹⁷

1.2.2 Základní škola speciální

Typy speciálního vzdělávání, které jsem doposud uvedl, se od běžného typu škol zásadně neodlišují. Základní škola speciální (původně pomocná škola) se však od běžného typu škol odlišuje značně. Především organizační formou vzdělávání (např. důraz je kladen na silně individuální přístup, vyučovací hodina je rozdělena na více jednotek a netrvá tak klasických pětadvaceti minut...) a mírou speciálněpedagogických prostředků, dále pak strukturou a skladbou rámcového vzdělávacího programu. Pro základní školu speciální je zpracován Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální (RVP ZŠS), ve kterém nalezneme výše uvedené odlišnosti od běžné základní školy a základní školy praktické.¹⁸

¹⁵ Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 75.

¹⁶ Srov. VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*, s. 97.

¹⁷ Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 74.

¹⁸ VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*, s. 100.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální se dále člení na dva díly (tyto dva díly jsou zpracovány podle stupně mentálního postižení žáků a jsou navzájem plně prostupné):

- Díl I.: Vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.
- Díl II.: Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.¹⁹

Z tohoto rozdělení vyplývá, že základní škola speciální vzdělává a vychovává žáky s takovou úrovní rozumových schopností, která jim nedovoluje zvládat požadavky základní školy nebo základní školy praktické, jinak řečeno, úroveň rozumových schopností těmto dětem nedovoluje zvládat požadavky obsažené v RVP ZV a RVP ZV-LMP. Jak uvádí Milan Valenta (2012: 100): „*Žáci na tomto typu školy nezískávají základní vzdělání, ale pouze základy vzdělání.*“ To znamená, že výchova a vzdělávání se zaměřuje na pracovní dovednosti, rozvíjení komunikačních a motorických schopností a vytváření návyků a dovedností samostatnosti a sebeobsluhy, které jsou potřebné ke snižování závislosti na péči dalších osob.

Toto dělení nám také udává, že na základní škole speciální jsou vzdělávání žáci s mentálním postižením středního až těžkého stupně. Tomu musí být (jak již bylo uvedeno výše) přizpůsobeny podmínky. To znamená:

- nízký počet žáků ve třídě;
- třídy přizpůsobené potřebám žáků;
- speciální učebnice a pracovní sešity;
- přizpůsobený časový rozvrh;
- klidné, nehlukné a nestresující školní prostředí.²⁰

Co se organizace týče, vzdělávání na základní škole speciální může s předchozím souhlasem ministerstva trvat deset ročníků. Žáci si v těchto deseti ročnících plní povinnou devítiletou školní docházku. Desátý ročník není povinný, ale,

¹⁹ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. 1. vydání, s. 3, 4.

²⁰ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 79.

jak píše Iva Švarcová ve své knize *Mentální retardace* (2006: 79), je „*organickou součástí vzdělávání žáků se závažným mentálním postižením.*“

První stupeň je tvořen 1. – 6. ročníkem a druhý stupeň je tvořen 7. – 10. ročníkem.²¹ Nedílnou součástí vzdělávání na základní škole speciální je přípravný stupeň základní školy speciální, který poskytuje přípravu na vzdělání dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, souběžným postižením s více vadami nebo autismem. Délka vzdělávání v přípravném stupni je jeden až tři školní roky. Dítě je zde možné zařadit od jeho pěti let. Přípravný stupeň je rozdělen na třídy, kdy třída má nejméně čtyři a nejvýše šest dětí.²²

Žáci, kteří absolvovali přípravný stupeň a nebyli schopni po jeho ukončení dále pokračovat v docházce do základní školy speciální, jsou zařazováni do rehabilitačních tříd. Tyto rehabilitační třídy jsou organizovány jako desetileté a jejich vnitřní členění vychází z úrovně individuálních potřeb a schopností žáků (nevychází se tedy z věku žáků). Třídy se dělí, stejně jako u běžných škol, na první a druhý stupeň, avšak oba stupně jsou pětileté.²³

Pro úplnost nesmím opomenout, že do rehabilitačních tříd jsou zařazováni i žáci, u kterých je od samého začátku školní docházky zřejmé, že nebudou vzhledem ke svému postižení schopni zvládat vzdělávací program základní školy speciální.

O zařazení žáka do základní školy speciální rozhoduje ředitel školy. Toto rozhodnutí činí ředitel na základě doporučení školského poradenského zařízení a samozřejmě za souhlasu zákonného zástupce žáka.²⁴ Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální dále uvádí (2008: 8), že „*ředitel školy je povinen informovat zákonného zástupce žáka o rozdílech ve vzdělávacích programech a že v případě přeřazení do jiného vzdělávacího programu zařadí ředitel školy žáka do ročníku, který odpovídá jeho dosaženým znalostem a dovednostem.*“ Zařazení žáka do některé z forem speciálního vzdělávání může předcházet diagnostický pobyt tohoto

²¹ § 46 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb.

²² ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 84.

²³ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 89.

²⁴ Tamtéž, s. 79.

žáka tam, kam má být zařazen. Tento diagnostický pobyt je v délce dvou až šesti měsíců.²⁵

1.3 Další vzdělávání žáků s mentálním postižením

Dalším vzděláváním žáků s mentálním postižením je jejich profesní příprava. Ta může být realizována v běžném typu školy, jako je střední odborné učiliště (např. absolvent 9. ročníku základní školy praktické, pokud úspěšně projde přijímacím řízením). Běžně je však tato profesní příprava realizována na praktických školách a odborných učilištích.²⁶ Tyto typy škol se počítají mezi střední školy.

1.3.1 Praktická škola

V českém systému speciálního vzdělávání máme praktické školy dvojího typu. Jsou to praktické školy jednoleté a praktické školy dvouleté a jsou určeny pro absolventy základní školy praktické nebo základní školy speciální, popřípadě i pro žáky základních škol, kteří ukončili školní docházku v nižším než devátém ročníku.

Praktická škola jednoletá je určena pro žáky, kteří absolvovali základní školu speciální nebo základní školu praktickou. Jde především o žáky se sníženými rozumovými schopnostmi, s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, s mentálním postižením v kombinaci se zdravotním znevýhodněním, s vícečetným postižením a s mentálním postižením v kombinaci s poruchami autistického spektra a s kombinací těchto vad.²⁷ Žáci praktické školy jednoleté jsou připravováni na práci především v chráněných pracovištích a na pomocné a úklidové práce v zařízeních zdravotnických či sociálních služeb. Normativním předpisem pro vzdělávání na praktické škole jednoleté je RVP PRŠ 1 (Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá).

²⁵ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální*. 1. vydání, s. 8.

²⁶ VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*, s. 100.

²⁷ Tamtéž, s. 100.

Praktická škola dvouletá připravuje žáky pro výkon jednoduchých prací a činností v běžném životě. Žáci si osvojují praktické dovednosti v oblasti ručních prací, přípravě jídel, běhu rodiny, jsou připravováni pro jednoduché pracovní činnosti v oblasti služeb a výroby (například v sociálních a komunálních službách, ve zdravotnictví, ve výrobních podnicích, v zemědělství), případně mohou žáci pokračovat v dalším vzdělávání.²⁸ Praktická škola dvouletá je střední škola určená pro žáky se středně těžkým mentálním postižením, případně lehkým mentálním postižením v kombinaci se zdravotním postižením, se sníženými rozumovými schopnostmi, s mentálním postižením, s poruchami autistického spektra, s mentálním postižením v kombinaci se zdravotním znevýhodněním, s vícečetným postižením a s mentálním postižením v kombinaci s poruchami autistického spektra a s kombinací těchto vad, kteří dokončili povinnou školní docházku.²⁹

Praktická škola jednoletá i praktická škola dvouletá jsou zakončeny Závěrečnou zkouškou a žáci obdrží Vysvědčení o závěrečné zkoušce.

1.3.2 Odborné učiliště

Odborné učiliště (OU) se nijak zásadně neliší strukturou a organizací od středního odborného učiliště (SOU). Na odborné učiliště může žák, který úspěšně absolvoval základní školu praktickou. Výuční list získá žák absolvováním dvou, či tříletého učebního oboru a stává se tak plně kvalifikovaným ve svém oboru.³⁰

Ve speciálním vzdělávání je velmi důležitá speciálně pedagogická péče. Bez této péče jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami velmi limitované v rámci svých zdravotních a sociálních omezení.

V rámci speciálního vzdělávání jsou na školách vychovávaní a vzděláváni žáci s tělesným postižením, mentálním postižením, smyslovým postižením, vícečetným postižením, s vadami řeči (poruchami komunikačních schopností), zdravotním

²⁸ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá*. 1. vydání, s. 10.

²⁹ Tamtéž, s. 9.

³⁰ VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*, s. 101.

oslabením, autismem, žáci se specifickými poruchami učení, chování, žáci z prostředí s nízkým sociálním a ekonomickým statutem.

System speciálního vzdělávání je řízen zákonem 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (tzv. školským zákonem). Mezi typy speciálních škol pro žáky s mentálním postižením (podle § 5 vyhlášky č. 73/2005 Sb.) patří:

- mateřská škola speciální;
- základní škola praktická;
- základní škola speciální;
- odborné učiliště;
- praktická škola.

Pro úplnost odkazuji ještě na „Přílohu I.“, kde uvádím všechny typy speciálních škol dle § 5 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

Výchova a vzdělávání mentálně postižených dětí je na rozdíl od nepostižených dětí mnohem obtížnější. Výsledky edukačních procesů se dostávají velmi pomalu. Někdy je to tak pomalu, že je ani nepozorujeme. Proto je potřeba tyto procesy neustále rozvíjet a stále opakovat. Lidem se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné zajistit vedení k poznávání okolní skutečnosti a jejich výchovu a vzdělávání chápeme jako celoživotní proces.

2 Mentální retardace

V první kapitole jsem popsal systém výchovy a vzdělávání jedinců s mentální retardací. Druhou kapitolu své diplomové práce budu věnovat vymezení pojmu mentální retardace a jeho definici. Pro svou práci pokládám toto vymezení za velmi důležité, protože nemá jenom samoúčelný teoretizující význam, ale má význam praktický – lze jen těžko vytvářet takovou práci bez teoretických znalostí.

Má práce je vsazena do prostředí základní školy speciální a jak v předchozí kapitole uvádím, do základní školy speciální jsou zařazovány děti s mentální retardací. Konkrétněji děti se středně těžkou mentální retardací a děti s těžkou mentální retardací a souběžným postižením více vadami. Nyní již však k samotnému pojmu mentální retardace.

2.1 Pojem a definice mentální retardace

Pojem mentální retardace (MR) souhrnně označuje jedince s defektem rozumových schopností. v odborné terminologii se začal běžněji používat po roce 1959 (po konferenci Světové zdravotnické organizace v Miláně). Postupně tak začal nahrazovat termíny méně výstižné. Například duševní abnormalita, duševní opožděnost, rozumová zaostalost, slabomyslnost, duševní úchylnost, intelektová abnormalita, mentální defekt či oligofrenie.³¹

Samotný pojem mentální retardace vychází z latinského slova mens (mysl, rozum, duše) a retardare (opožd'ovat se, opozdit, zpomalit). Doslovný překlad by pak byl „opoždění (či zpomalení) mysli.“³²

Termín mentální retardace se začal běžněji používat po roce 1959, kdy Americká asociace pro mentální deficienci (AAMD – tato organizace, která pečuje o osoby s mentálním postižením, se přejmenovala na AAIDD – American Association on Intellectual and Developmental Disabilities a v jejím novém vymezení je pojem

³¹ MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*, s. 6.

³² LANGER, S. *Mentální retardace*, s. 10.

mentální retardace nahrazen pojmem intellectual disability – ID³³) publikovala první definici mentální retardace (pod pojmem mentální retardace se rozuměly všechny osoby s inteligenčním kvocientem nižším než 85).³⁴ Můžeme zde tedy vidět, že termín mentální retardace není termínem novým, ale že do odborných publikací a komunikace začal vnikat velmi pozvolna.

V první kapitole jsem kromě pojmu mentální retardace uváděl také termín mentální postižení. Tyto termíny se používají jako synonyma. Avšak, jak uvádí Švarcová ve své knize *Mentální retardace* (2006, 30), „na základě dohody představitelů mezinárodních organizací ... se nedoporučuje užívat označení **mentálně postižený** nebo **mentálně retardovaný člověk**. Organizace Inclusion International, dříve známá jako Mezinárodní liga asociací pro osoby s mentálním handicapem, doporučuje užívat označení **člověk (dítě, mladistvý) s mentální retardací (s mentálním postižením)**.“³⁵ i když toto slovní spojení může být ze stylistických a jazykových důvodů v některých spojeních obtížné, bylo by vhodné ho používat.

Samotná definice mentální retardace přináší jisté obtíže. Definice jsou vytvářeny dle teoretických postojů jednotlivých autorů. Ti v nich vyzdvihují určité hledisko, kterému přiřkládají zásadní význam. Proto můžeme nalézt velké množství definic, které zdůrazňují faktor inteligence, jiné zdůrazňují sociální aspekty, další biologické faktory.

V definicích, v nichž je zdůrazňován faktor inteligence (nejčastěji vyjádřen inteligenčním kvocientem), bývají za osoby mentálně retardované považovány všechny osoby, jejichž rozsah inteligence je nižší než hraniční pásmo (IQ 70).³⁵ Toto ustanovení vychází z desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10, mezinárodní označení ICD-10), která byla zpracována Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě.³⁶

Definice mentální retardace dle MKN-10 zní takto (VALENTA, 2012): „*Mentální retardace je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové,*

³³ VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*, s. 28.

³⁴ ZIGLER, E., HODAPP, R., *Understanding mental retardation*, s. 3.

³⁵ MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*, s. 8.

³⁶ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 33.

motorické asociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich. Jedinci s mentální retardací mohou být postiženi celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je tři až čtyřikrát častější než v běžné populaci. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné.“

Příkladem takové definice, která zdůrazňuje stupeň inteligence je vymezení L. Lička: „*Mentální retardací označujeme stav zastaveného, opožděného nebo neúplného vývoje intelektu, který charakterizuje především podprůměrná inteligence*“ (MÜLLER, 2002).

Definice, která zohledňuje sociální hledisko, se zabývá společenskou začlenitelností, adaptací, možnostmi péče a užitečností jedinců s mentálním postižením. Tyto definice se snaží zachytit (vyjádřit) závislost člověka s MR na pomoci druhých a obecně na společnosti. Je to také proto, že postoje společnosti k lidem s MR se v průběhu let měnily. V posledních letech se společnost snaží tyto jedince zapojovat, nevykloučovat je ze společenských procesů. Takovou definici, která zohledňuje sociální aspekty, můžeme nalézt v publikaci Marie Černé Kapitoly z psychopedie, kde definuje mentální retardaci jako „*stav nedokončeného mentálního vývoje a neschopnost jedince adaptovat se na prostředí, které je normální, a v němž žijí jeho spoluobčané takovou měrou, že není schopen nezávislé existence bez dohledu a pomoci*“ (1995, 10).

S definicemi, které zdůrazňují především biologické hledisko, se setkáváme především v ruské literatuře. Předkládá ji například S. J. Rubinštejnová, která formuluje mentální retardaci jako „*trvalé porušení poznávací činnosti v důsledku organického poškození mozku*“ (MÜLLER, 2002).

Z výše uvedených definic mentální retardace je zřejmé zdůrazňování různých hledisek (faktorů). Přes tato různá hlediska v nich můžeme zachytit společný znak, kterým jsou snížené rozumové schopnosti. Díky novým poznatkům z psychologie však vznikla řada dalších definic, které zahrnují více hledisek.

Do těchto definic, které zdůrazňují více faktorů, bychom mohli zařadit definici, kterou uvádí Jarmila Pipeková ve své publikaci Kapitoly ze speciální pedagogiky. „*Mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových*

schopností, které v sobě zahrnují schopnost myslet, schopnost učit se a schopnost přizpůsobovat se svému okolí“ (PIPEKOVÁ, 2006).

V roce 1983 uvedla „UNESCO terminologie“ definici mentální retardace, kterou převzala do své knihy Marie Černá. Tato definice zní takto: *„Pojem mentální retardace se vztahuje k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování osoby, které se stává zřejmým v průběhu vývoje a je spojeno s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace jsou zřejmé:*

- *z pomalého tempa dospívání,*
- *ze snížené schopnosti učit se,*
- *z nedostatečné sociální přizpůsobivosti“ (ČERNÁ, 1995).*

Tato definice byla uvedena již dříve, a to v roce 1977, kdy ji také uvedla „UNESCO terminologie“ (zaměřená na speciální pedagogiku).³⁷ Uvádím zde pouze definici z nového vydání, ze které je patrné její zahrnutí faktorů biologických, psychologických, pedagogických a sociálních. Považuji jí tedy za nejvhodnější.

2.2 Charakteristika mentální retardace

Každý člověk je osobitý se svými charakteristickými osobními rysy. Nejinak je tomu i u osob s mentální retardací. Přesto u osob s mentálním postižením nacházíme společné znaky, které závisí na hloubce a rozsahu mentální retardace, na postižení jednotlivých psychických funkcí a na rovnoměrnosti psychického vývoje v rámci mentální retardace.³⁸ Schopnosti a osobnostní zvláštnosti jedinců s mentální retardací jsou odvozeny od stupně jejich postižení, proto je vhodné, abych zde uvedl klasifikaci mentálního postižení.

Ke klasifikaci mentální retardace se v současné době užívá desátá revize Mezinárodní klasifikace nemocí. Podle této klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních kategorií (stupňů): lehká mentální retardace, středně těžká mentální retardace, těžká mentální retardace, hluboká mentální retardace, jiná mentální retardace

³⁷ MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*, s. 9.

³⁸ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 28.

a nespecifikovaná mentální retardace. Stupeň mentální retardace se určuje na základě posouzení struktury inteligence a posouzení schopností adaptačního chování, orientačně taktéž inteligenčním kvocientem a mírou zvládnání obvyklých sociálně-kulturních nároků na jedince.³⁹ Písmeno F označuje duševní poruchu, první číslo její druh a další číslo pak určuje stupeň mentálního postižení (F7 = mentální retardace).

F70 Lehká mentální retardace (mild mental retardation) – IQ 50-69, dříve debilita

F71 Středně těžká mentální retardace (moderate mental retardation) – IQ 35-49, dříve imbecilita

F72 Těžká mentální retardace (severe mental retardation) – IQ 20-35, dříve idioimbecilita, prostá idiocie

F73 Hluboká mentální retardace (profound mental retardation) – IQ do 19, dříve idiocie, vegetativní idiocie

F78 Jiná mentální retardace

F79 Nespecifikovaná mentální retardace⁴⁰

Kromě stupně mentálního postižení rozlišuje MKN u těchto jedinců i postižené chování, a to tak, že přidává další číslici za tečku s číslicí vyjadřující stupeň postižení.

- 0 – žádné či minimálně postižené chování (příklad F71.0 – středně těžká mentální retardace bez poruch chování)
- 1 – výrazné postižené chování vyžadující zákrok
- 8 – jiná postižení chování
- 9 – bez zmínky o postižení chování⁴¹

³⁹ VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*, s. 31.

⁴⁰ Tamtéž, s. 31.

⁴¹ Tamtéž, s. 31.

K tomuto dělení je nutno dodat, že starší psychopedická terminologie rozlišuje chování jedinců z hlediska typu mentální retardace na:

- *typ eretický (hyperaktivní, verzatilní, neklidný);*
- *typ torpidní (hypoaktivní, apatický, netečný).⁴²*

V následující části mé práce blíže popíši jednotlivé stupně mentální retardace. U popisu budu vycházet z poznatků od Valenty, Švarcové, Čadilové, Langer a Pipekové.

2.2.1 Lehká mentální retardace

Lehká mentální retardace je nejrozšířenější formou retardace, která je diagnostikována asi u 80 % jedinců s mentálním postižením. U jedinců s tímto stupněm postižení pozorujeme nedostatky v rozumové oblasti při myšlenkových operacích jako je generalizace a abstrakce (i přes tuto skutečnost může být jedinec schopen jednoduchého abstraktního myšlení). Dalším znakem lehké mentální retardace je opoždění řeči. Děti se naučí mluvit později, nicméně řeč si osvojí. Většina osob s LMR dosáhne úplné samostatnosti v osobní péči a praktických domácích dovednostech. Děti jsou také schopny naučit se číst, psát i počítat. Jak již bylo uvedeno v předchozí kapitole, edukace dětí s lehkou mentální retardací je zaměřená na rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. v oblasti sociální, kde není kladen velký důraz na teoretické znalosti, nemusí lehký stupeň mentální retardace působit žádné vážnější problémy.

2.2.2 Středně těžká mentální retardace

Děti se středně těžkou mentální retardací za dobu své školní docházky zvládnou elementární základy trivie (čtení, psaní a počítání). Úroveň řeči u těchto jedinců bývá

⁴² VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*, s. 32.

značně variabilní. Někteří jsou schopni jednoduché konverzace, zatímco druzí se dokážou stěží domluvit o svých základních potřebách. Někteří se dokonce nenaučí mluvit nikdy, i když mohou rozumět verbálním instrukcím a naučí se používat gestikulace. v sebeobsluze bývají jedinci se středně těžkou mentální retardací samostatné, avšak potřebují dohled a občasnou pomoc ve složitějších situacích. K životu tak potřebují každodenní asistenci, protože samostatného života nejsou schopni. Úroveň rozumových i motorických schopností bývá velmi nerovnoměrná. Motorická dovednost kolísá mezi motorickou obratností a poruchou jemné i hrubé motoriky spojenou s potížemi s koordinací pohybů.

U mnohých osob bývá zároveň diagnostikována porucha autistického spektra, která značně snižuje celkovou adaptivitu a praktické využití jakýchkoliv schopností.

2.2.3 Těžká mentální retardace

Projevy osob na stupni těžké mentální retardace jsou podobné jako u lidí se středně těžkou mentální retardací, snížená úroveň schopností je však výraznější. Většina osob se středně těžkou mentální retardací trpí značnou poruchou motoriky nebo jinými přidruženými vadami, které prokazují značné poškození či vadný vývoj centrálního nervového systému (CNS).

Možnosti edukace těchto jedinců jsou značně omezené, avšak včasná systematická a kvalifikovaná péče významně přispívá k rozvoji jejich motoriky, rozumových schopností, komunikačních dovedností, samostatnosti a celkovému zlepšení kvality života.

S těžkou mentální retardací je spojena porucha autistického spektra. Velmi často se pak k těžké mentální retardaci druzí vývojová afázie (vrozené nerozvinutí a neporozumění řeči). Pokud je však řeč přítomna, má pouze minimální komunikační funkci. Časté bývají echolálie (chorobné opakování slyšeného) či slova bez komunikačního kontextu. Velmi je pak omezená i mimoslovní (neverbální) komunikační schopnost.

2.2.4 Hluboká mentální retardace

Schopnost porozumět řeči včetně základních instrukcí a pokynů je u jedinců s hlubokou mentální retardací značně omezená. Většina osob z této kategorie má narušenou hybnost, mnohdy se jedná o úplnou imobilitu (nepohyblivost). Osoby s hlubokou mentální retardací bývají inkontinentní. Rudimentární neverbální komunikace a určitá míra sociálního chování je běžná (úsměv, radost ze společnosti). O své základní potřeby mají nepatrnou nebo žádnou schopnost pečovat. Vyžadují stálou pomoc a stálý dohled. Možnosti jejich edukace jsou velmi omezené.

2.2.5 Jiná mentální retardace

Tato kategorie mentální retardace je používána pouze tehdy, jestliže stanovení stupně intelektové retardace je zvláště nesnadné nebo nemožné. Toto stanovení je nemožné kvůli přidružení senzoričného nebo somatického poškození (například u nevidomých, neslyšících, nemluvících, u jedinců s těžkými poruchami chování, osob s autismem či u těžce tělesně postižených osob).

2.2.6 Nespecifikovaná mentální retardace

Tato kategorie je užívána v případech, kdy je mentální retardace prokázána, ale chybí dostatek informací, aby bylo možno zařadit jedince do výše uvedených kategorií.

Donedávna byla v klasifikaci mentální retardace uváděna ještě jedna kategorie, takzvaná „mírná mentální retardace“ (IQ 85-69). Zmiňuji ji zde hlavně z toho důvodu, že se ještě někdy v poradenské praxi užívá. Toto snížení rozumových schopností zpravidla nesouvisí s organickým poškozením mozku, ale je zapříčiněno jinými faktory. U dětí, u kterých došlo k zaostávání vývoje z jiných důvodů, než je organické poškození mozku (sociální zanedbanost, nepodnětné výchovné prostředí, smyslové vady apod.), nepovažujeme za mentálně postižené.

2.3 Jedinec se středně těžkou mentální retardací

Každý jedinec s mentální retardací je osobitý subjekt s charakteristickými osobnostními rysy. Z pohledu psychické struktury osobnosti nelze jedince s mentální retardací souhrnným způsobem charakterizovat. Přes toto tvrzení však nalzáme u osob s mentálním postižením určité společné znaky, jejichž individuální modifikace závisí na druhu mentální retardace, na její hloubce, rozsahu a na rozvržení postižení složek psychiky.⁴³

Výše jsem již uvedl základní charakteristiku jednotlivých stupňů mentální retardace. Při mé práci jsem však pracoval s dětmi se středně těžkou mentální retardací, proto je vhodné tuto charakteristiku trochu rozšířit a doplnit.

2.3.1 Specifika psychických funkcí

Děti s mentální retardací se vyvíjejí v průběhu života obdobně jako všechny ostatní děti, avšak nutno dodat, že psychické vlastnosti dětí s mentální retardací se vyznačují určitými specifiky. Výzkumy bylo dokázáno, že duševní vývoj dětí s mentálním postižením probíhá přes veškeré svéráznosti podle stejných zákonitostí jako vývoj normálních dětí.⁴⁴

Psychika se formuje životem ve společnosti a je ovlivňována výchovou a vyjadřuje nám tedy konkrétní schopnosti adaptace na životní prostředí.

Vnímání

Vnímání (percepce) je základní poznávací funkcí, dle které člověk poznává své okolí, a je závislé na dřívějších zkušenostech.⁴⁵

⁴³ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 41.

⁴⁴ Tamtéž, s. 42.

⁴⁵ Tamtéž, s. 44.

Oldřich Müller ve své publikaci uvádí, že u dětí s mentální retardací může dojít k nedostatečnému pocíťování a vnímání z důvodu (2002, 36):

- *neúplně vyvinuté CNS,*
- *organického poškození mozku,*
- *poruchy korové části analyzátoru (duševní slepota),*
- *poruchy receptoru,*

ale také z důvodu:

- *mentálního defektu,*
- *poruchy poznávacích procesů,*
- *poruchy učení,*
- *nedostatečně podnětného prostředí.*

U dětí s mentální retardací se počítky a vjemy (na základě předchozí zkušenosti) vytvářejí velmi pomalu s množstvím zvláštností a nedostatků. Pro děti s mentálním postižením charakteristická opožděná schopnost vnímání s sebou přináší i značné omezení v rozsahu vnímaného materiálu - dítě s MR kolem sebe zaznamená daleko méně jevů než je tomu u dítěte zdravého. Pro člověka s mentální retardací je tedy charakteristické pomalé a rozsahově užší zrakové vnímání, snížená citlivost hmatových vjemů, nedokonalé vnímání času a prostoru a celkově snížená aktivita.

Zvláštností ve vnímání osob s mentální retardací je inaktivita tohoto procesu. Inaktivita značí, že dítě není schopno si předmět prohlédnout do všech detailů, vyznat se v jeho vlastnostech. Spokojí se s povšechným poznáním předmětů a aktivně se nezajímá o jejich funkci a podstatu.⁴⁶

Základní podmínkou pro rozvoj vnímání u mentálně retardovaných jedinců je dostatečné zajištění vnějších podnětů (sluchových, zrakových, motorických...), dále pak aplikování adekvátních metodických postupů na základě speciálně pedagogické diagnostiky jednotlivých nesrovnalostí.⁴⁷

⁴⁶ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 42.

⁴⁷MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*, s. 38.

Paměť

Paměť, jako základní psychická funkce, která nám umožňuje vštěpovat, uchovávat a znovu vybavovat informace, je základem mnoha duševních procesů. Na základě paměti získáváme zkušenosti, vědomosti, dovednosti, vytváříme si vztahy k ostatním lidem a přejímáme určité způsoby chování. To platí i pro jedince s mentální retardací, kteří si však všechno nové osvojují velmi pomalu.

Kromě toho, že jedinci s mentální retardací si nové věci osvojují pomalu, je dalším charakteristickým znakem rychlé zapomínání. Příčina spočívá především ve vlastnostech nervových procesů. Toto pomalé tempo osvojování nových poznatků a nestálost jejich uchování spojená s nepřesností vybavování bývá označováno jako zapomnětlivost.⁴⁸

Kvalitu paměti osob s mentálním postižením ovlivňuje také nízká úroveň myšlení. U těchto osob převažuje mechanická paměť nad logickou a tak si zpravidla zapamatují lépe vnější znaky předmětů nežli logické souvislosti.

Pro kompenzaci nedostatků v myšlení u osob s mentální retardací je třeba dodržovat důležité zásady – pravidelně a nejednotvárně opakovat, nabízet rozmanitost podnětů, emocionálně podněcovat, verbalizovat prováděné činnosti a častěji relaxovat. Pro pedagogické pracovníky je také důležitá i mimořádná míra trpělivosti, která je potřebná k neustálému opakování učiva.

Myšlení

Myšlení je nejvyšší formou poznávací funkce, která člověku umožňuje poznávat jak vnější prostředí, vlastní organismus, tak vztahy mezi jednotlivými předměty a jevy. Zajišťuje nám tedy lepší adaptaci na podmínky života na nejvyšší úrovni poznávání.⁴⁹

Myšlení je často popisováno jako proces, který probíhá ve formě pojmů, soudů a úsudků. Pojem zde představuje odraz obecných vlastností předmětů a jevů v našem vědomí, který se ustanovuje na základě vjemů a představ konkrétních objektů a událostí. Soud je vyjádřením pochopení vztahů a souvislostí mezi pojmy a úsudek je

⁴⁸ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 49.

⁴⁹ MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*, s. 41.

vyvození nového soudu na základě jiných známých soudů nebo pochopením vztahů a souvislostí mezi soudy.⁵⁰

Základním nástrojem myšlení je řeč a právě nedostatečný rozvoj řeči spolu s nedostatkem názorných a sluchových představ a velmi omezenou zkušeností z komunikací významně zužuje jedincům s mentálním postižením nezbytný základ pro rozvíjení myšlení.⁵¹

Myšlení je primárně problematickým jevem již u osob s lehkou mentální retardací. U jedinců se středně těžkou mentální retardací se vyznačuje značnou konkrétností, neschopností vyšší abstrakce a generalizace. Dalším charakteristickým znakem je u osob se středně těžkou mentální retardací těžkopádnost v tvoření pojmů, vytváření nepřesných úsudků a nesouvislostí.

Dalším problémem, který se vyskytuje v myšlení dětí s mentální retardací, je nesprávné vnímání logických souvislostí a časové následnosti. Tento typ označují psychologové jako takzvané sekvenční myšlení (chápání sledu věcí a jevů). Problémy v oblasti tohoto myšlení znesnadňují dětem vytváření mnoha důležitých dovedností (jako například zavázat uzel a kličku) a návyků.⁵²

Tyto problémy v sekvenčním myšlení mají jedinci s mentálním postižením i v dospělosti, kde se projevují jako nedostatek organizačních schopností, a proto u nich musí být zajištěn neustálý dohled.

Řeč

Řeč je v nejširším slova smyslu prostředkem a způsobem dorozumívání mezi živými bytostmi, do kterého patří i formy lidské nonverbální komunikace.

Jak již bylo uvedeno výše, řeč je nástrojem myšlení. Bez řeči sice lze myslet, ale ne na takových úrovních na jakých je to možné za použití řeči. S vývojem řeči souvisí dovednosti čtení a psaní. Řeč jako nástroj komunikace se tedy uskutečňuje podle

⁵⁰ MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*, s. 42.

⁵¹ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 46.

⁵² Tamtéž, s. 47.

artikulovaných zvukových seskupení (mluvená řeč) nebo jejich grafických reprezentací (psaná řeč).⁵³

Z neuropsychologického hlediska je lidská řeč jednou z funkcí mozku. Tato souvislost řeči s činností mozku je příčinou toho, že řečový vývoj osob s mentální retardací je narušen.

Rozvoj řeči však ovlivňuje celá řada faktorů. Jsou jimi například nedostatky v jemné motorice mluvidel, nedostatečná schopnost rozumění, poruchy sluchu. Řeč jedinců s mentální retardací se tak mnohdy deformuje po obsahové i formální stránce.⁵⁴

Rozvíjení řeči dětí s mentálním postižením by mělo probíhat ve všech činnostech, které dělají. Měly by co nejvíce vyprávět o tom, co právě dělají, pojmenovávat předměty a jejich vlastnosti, pojmenovávat minulé a budoucí děje. Důležité přitom je, aby si osvojovaly určité řečové modely a ty si automatizovaly.

Fantazie

Fantazie (nebo také obrazotvornost) je schopnost lidí utvářet si z informací uložených v paměti nové uspořádané významové celky. Fantazie se tak stává zdrojem tvořivosti.⁵⁵ Charakteristickým rysem fantazie je spojování reality a představy. Její funkcí je uvolnění psychického napětí a uspokojení potřeb, a také únik od reality. Nejbohatší na kvalitu fantazie jsou děti, protože nejsou schopny patřičně rozlišit realitu od představy.

Lidská činnost, pamětní a myšlenkové operace jsou zdrojem fantazie. Tyto zdroje naplňují fantazii člověka představami. Vzhledem k nedostatkům v myšlení a paměti u jedinců s mentální retardací jsou tyto představy vyznačovány nejasností, nepřesností, útržkovitostí a neúplností.⁵⁶ Děti s mentální retardací si mnohdy nedokážou skrze svou fantazii vytvořit novou adekvátní situaci, to však neznamená, že toho nejsou schopny. Záleží na pedagogovi, nakolik je schopen představivost a obrazotvornost u dětí rozvíjet. Při rozvíjení fantazie by měl postupovat tak, že nejprve musí být

⁵³ MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*, s. 44.

⁵⁴ Tamtéž, s. 45.

⁵⁵ Tamtéž, s. 47.

⁵⁶ Tamtéž, s. 47.

vytvořeny a dostatečně zafixovány reálné představy a až následně by měl přistoupit k vytváření představ nových.⁵⁷

2.3.2 Osobnost jedince s mentální retardací

Osobnost člověka je soubor jeho vlastností a schopností charakterizující celistvou individualitu konkrétního člověka. v utváření osobnosti člověka s mentální retardací hraje významnou roli řada činitelů.

Emoce

Emocionalita je jednou z nejvýznamnějších oblastí osobnosti. Výrazným způsobem ovlivňuje prožívání a chování. Děti s mentální retardací jsou emočně nevyspělé, jejich chování je stejné jako u dětí mladšího věku, a tak v nich může cizí prostředí, člověk, podněty nebo neúměrně náročné úkoly vyvolat strach. Překonávání strachu je u dětí s mentální retardací ztíženo tím faktem, že nedokážou vysvětlit příčinu jejich strachu.⁵⁸

City mentálně retardovaného dítěte jsou nedostatečně diferencovány, což znamená, že rozsah prožitků je u nich nevelký a v zásadě protikladný. Dítě pociťuje radost a je spokojené nebo je nespokojené a smutné. Jejich city bývají také neadekvátní vnějším podnětům, kdy u nich můžeme vyzorovat povrchní prožívání vážných životních událostí a naopak nadměrné silné prožívání nepodstatných událostí. Také nedokážou své city dostatečně ovládat intelektem – dítě nekoriguje své city vzhledem k situaci, nenachází uspokojení v jiné činnosti; nedokáže se spokojit s věcí (třeba i lepší), která nahradila například věc poničenou. To vede také k tomu, že se u dítěte s mentální retardací obtížně a opožděně vytvářejí morální city jako svědomí, soucit, pocit odpovědnosti a povinnosti.⁵⁹

⁵⁷ MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*, s. 48.

⁵⁸ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 50.

⁵⁹ Tamtéž, s. 52.

Emoce mají pro děti s mentálním postižením mimořádný význam, patří k nejdůležitějším motivačním činitelům jejich vývoje. Pozitivní emoce zvyšují kvalitu jejich života a jejich životní jistoty.⁶⁰

Z osobní zkušenosti mohu říci, že děti s mentální retardací jsou velmi emocionální. Pokud je s nimi jednáno laskavě a vlídně, dovedou to vrátit svým přátelským chováním.

Volní vlastnosti dětí s mentální retardací

Volní jednání můžeme charakterizovat jako schopnost jednat podle vlastního úmyslu. Projevuje se tedy uvědomělým a cílevědomým jednáním.

U dětí s mentální retardací se setkáváme s nesamostatností, s nedostatkem jejich iniciativy, neschopností řídit vlastní jednání a překonávat překážky. To všechno jsou typické příznaky abulie (nedostatek vůle). Avšak u jedinců s mentální retardací se setkáváme s dvěma stránkami volního jednání. Na jedné straně přijímají rady a pokyny od okolí a nesrovnávají je se svými zájmy a zkušenostmi, na straně druhé mohou být vůči těmto radám a pokynům neobyčejně imunní, vzdorují a neprojevují snahu udělat něco jiného. Tyto dvě kontrastní stránky volního jednání jedinců s mentální retardací jsou projevy nezralé osobnosti, které jsou zapříčiněny nedostatečným rozvojem a hierarchizací duchovních potřeb.⁶¹

Výchova vůle u dětí s mentální retardací vyžaduje mnoho trpělivosti, protože je to velmi složitý a dlouhodobý proces.

Charakter

Pojem charakter můžeme chápat jako celek rysů osobnosti (někdy se užívá ve stejném významu jako osobnost). Charakter se vztahuje na morální vlastnosti člověka a má tedy hodnotový význam. Také lidé s mentální retardací se řídí (podle svých možností) mravními normami platnými ve společnosti.

Charakter dítěte je určován výchovou a podmínkami jeho života v konkrétním prostředí. Na jeho utváření se podílí do značné míry rodina, která ve své náročnosti

⁶⁰ ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 53.

⁶¹ Tamtéž, s. 54.

a vhodné organizaci utváří základní rysy charakteru (například vůle, vytrvalost, sebeovládání, smysl pro povinnost apod.). v rodinách s dětmi s mentální retardací se setkáváme s dvěma protipóly, kdy rodiče děti příliš litují, ničemu je nenaučí, a tak se u nich vytvoří vlastnosti jako lenivost, neodpovědnost, nesamostatnost, anebo naopak se k nim chovají příliš přísně a kladou na ně neúměrné požadavky, popřípadě jim ubližují a ponižují je.⁶²

Mnohé nedostatky v charakteru a chování dětí s mentální retardací jsou sice v souvislosti s jejich postižením, ale ne nutně jejich důsledkem. v utváření charakteru je tedy důležitá výchova správných návyků, i když je velmi obtížná. Děti musí být seznamovány s normami, které se po nich vyžadují, a pokud je chápou, musí jim být sdělovány důvody, proč se jimi mají řídit. Vystává otázka, jak nejlépe usměrňovat chování u jedinců s mentální retardací. Zde je nutno vycházet z jejich individuálních zvláštností. U některých dětí se osvědčuje ignorace jejich nevhodných projevů, u některých dočasná izolace, někdy je však potřeba zásahu odborníků, popřípadě neurologická či psychiatrická léčba a hledání a odstraňování příčin nevhodného chování.⁶³

Ve výsledku je nejdůležitější chovat se k lidem s mentálním postižením vlídně, mile, laskavě, potom se u nich nevyskytují žádné závažné problémy s chováním, protože se snaží naše chování napodobovat. Lidé s mentálním postižením jsou ve své podstatě přátelští, milí, laskaví a mírumilovní. Ze své vlastní zkušenosti bych ještě dodal, že jsou srdečnější.

2.3.3 Specifika motoriky

Osobnost člověka chápeme jako jednotu psychických a motorických funkcí. Motorika představuje souhrn pohybových předpokladů a projevů. Motorická činnost je řízena CNS. Jedná se o systematický proces interakce člověka a okolí za pomoci pohybové soustavy. Pohyb patří mezi základní lidské potřeby, kdy se také uplatňuje v psychických

⁶² ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 56.

⁶³ Srov. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*, s. 59.

aktivitách člověka jako je například nápodoba, tvořivost a realizování sociálního kontaktu.⁶⁴

Motorické schopnosti a dovednosti rozdělujeme takto:

- hrubá motorika (celková pohyblivost, koordinace pohybů, držení rovnováhy),
- jemná motorika (sebeobslužné dovednosti, pohyby prstů, obratnost prstů),
- grafomotorika (psaní, kresba),
- motorika mluvidel (správný rozvoj řeči),
- motorika očních pohybů (správný rozvoj zrakového vnímání).⁶⁵

Hrubá motorika

Mentální retardace postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti, tedy i v tělesné. Narušení motoriky u jedinců s mentální retardací závisí na její etiologii, a proto neexistuje obecné pravidlo, jak motoriku u těchto osob rozvíjet. U jedinců se středně těžkou mentální retardací je vývoj hrubé a jemné motoriky výrazně opožděn a je u nich viditelná neobratnost. Většinou jsou však všichni mobilní.⁶⁶

Jemná motorika

Poškození jemné motoriky u osob s mentální retardací se projevuje menší obratností při vykonávání jemných prací, při kreslení a psaní. Samozřejmě záleží na tom, do jaké míry je oblast motoriky narušena, na stupni mentální retardace, na rozsahu a na tom, zda jsou všechny složky psychiky postiženy rovnoměrně nebo jsou některé složky postiženy výrazněji. Tak jako u hrubé motoriky, tak i u jemné motoriky u osob se středně těžkou mentální retardací je její vývoj výrazně opožděn. K neobratnosti navíc přibývají obtíže s koordinací pohybů (například zavazování tkaniček). Můžeme zde ale vyzorovat určité rozdíly v povaze schopností – někteří trpí značnou neobratností, ale jejich schopnost sociální interakce a komunikace dosahuje vyšší úrovně.⁶⁷

⁶⁴ MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*, s. 54.

⁶⁵ VALENTA, M.; MICHALÍK, J.; LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*.

⁶⁶ VALENTA, M.; MICHALÍK, J.; LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*, s. 153.

⁶⁷ Tamtéž, s. 158.

Grafomotorika

Grafomotorika je část jemné motoriky a psychických funkcí, kterou potřebujeme při grafických projevech. Její stupeň se pak odráží v kresbě a písemném projevu. Kresba nám poskytuje informace o úrovni jemné motoriky a grafomotoriky, je součástí dětského vývoje a představuje nám zábavu, hru, možnost vyjádřit se. Díky postižení jemné motoriky prstů se u jedinců s mentální retardací projevuje menší obratnost při kreslení i psaní. Čím je stupeň mentálního postižení hlubší, tím jsou projevy opoždění v kresbě výraznější. Při kresbě lidské postavy pozorujeme u dětí s mentálním postižením malý počet detailů a neadekvátní spojování částí, které k sobě nepatří. Motorická neobratnost a kritické hodnocení okolí vyústí u některých dětí s MR v nechuť ke kreslení, a proto raději kreslí jednoduché obrazce.⁶⁸

Pro svou každodenní činnost a sebeobsluhu musí být dítě s mentální retardací schopno souhry mezi okem a rukou. Tato koordinace má pak velký vliv na výtvarný projev dítěte a později na jeho psaní.

3 Vývoj dětské kresby

Kapitola o vývoji dětské kresby má v mé práci svůj význam z toho důvodu, že ji budu používat v komentářích u jednotlivých výtvorů cílové skupiny dětí, která tvořila mnou zadané výtvarné náměty.

Než přistoupím k samotnému dělení vývoje dětské kresby do jednotlivých etap, je důležité zmínit, že toto dělení s sebou nese určitá rizika, na která je nutno předem upozornit. Jedním z nich je snaha přesně dodržovat věk dítěte, ve kterém by se měly odehrávat vývojové posuny. Tento takzvaný metodický dogmatismus nepřipouští individuální zvláštnosti a rozdíly u dětí.⁶⁹

Při popisu jednotlivých výtvarných námětů jsem vycházel z charakteristiky, kterou uvádí Evžen Perout dle Viktora Löwenfelda a již budu níže specifikovat.

⁶⁸ VALENTA, M.; MICHALÍK, J.; LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*, s. 163.

⁶⁹ LHOTOVÁ, M. et al. *Arteterapie ve speciálním vzdělávání I.*, s. 53.

3.1 Období čáranic (2 – 4 roky)

Prvotní pokusy o výtvarné vyjádření můžeme zařadit na konec senzomotorického období (kolem 18. měsíce života). Jedná se o období vytváření vzorů a přístupů k sobě samému, kdy je významná především interakce mezi dítětem a okolím. Smyslový kontakt potvrzuje genetickou hierarchii smyslů. Prvotním smyslem je chuť a hmat a zrak následuje později.

Období čáranic můžeme rozdělit do několika etap.

Chaotické (bezobsažné) čárání

U dvouletého dítěte chybí dospělý úchop tužky a má potíž nepřesahovat z formátu. Čáranice nezachycují skutečnost, chybí vizuální kontrola a dítě není schopno napodobit předkreslený kruh. Některé dítě dokáže napodobit linku.

Zvládnutá čáranice

Dítě začíná rozpoznávat souvislost mezi svými pohyby a tím co zůstává na papíře. Začíná se tedy rozvíjet vizuální kontrola nakresleného, která je v souladu s motorickou činností. Začínají se objevovat horizontální i vertikální linky a dítě je schopno oddálit tužku od papíru. Kolem třetího roku dítěte pozorujeme dospělý úchop tužky. Dítě je schopno napodobit kruh, nikoliv však čtverec.

Pojmenovaná čáranice (3,5 roku)

Zde sledujeme posun, kdy dítě pojmenovává to, co nakreslilo. Začíná kreslit s určitým záměrem, který se může během kreslení změnit. Dítě dodržuje formát a dokáže o kresbě hovořit. Výrazným posunem je, když dítě dokáže kresbu na vyzvání opakovat. Pozorujeme lepší držení tužky.

Používání barvy

V tomto období mají barvy druhotnou úlohu. Důležité je poskytnout materiál, který vytváří kontrast, aby dítě bylo schopno rozlišit své znaky od zbytku papíru.

3.2 Preschematické období (4 – 6 let)

Na období čáranic navazuje preschematické období, kde je dominující psychickou funkcí emoční složka, která určuje i způsob poznání okolního světa.

Ve čtvrtém roce dítě vytváří znaky, u kterých je zpočátku těžké rozhodnout, co vlastně znamenají. Kolem pátého roku již začínají být rozlišitelní lidé, stromy a domy. v šestém roce života dítěte jsou významy zobrazení jasné.

První symbol, který se dítě pokouší vyobrazit je člověk – hlavonožec. Používání barvy v tomto období je ještě málo ovlivněno vztahem mezi zvolenou a reálnou barvou objektů. Proto může být člověk (hlavonožec) červený, modrý, žlutý, zelený... Záleží na oblibě barvy. O volbě barvy rozhoduje kvalita barev jako je hustota, tendence k rozpíjení či individuální emoční ladění dítěte.

Zobrazení prostoru se v tomto období může zdát nahodilé, avšak při bližším pohledu odhalujeme, že objekty jsou umístovány po obvodu papíru a dítě umisťuje samo sebe doprostřed – dítě je střed a objekty rotují kolem něho.

3.3 Schematické období (6 – 9 let)

Pro toto období je typické, jak již z názvu vyplývá, vytvoření schématu, který již dokážeme identifikovat a který nám udává narůstající smysl pro kategorie a třídy i vznikající schopnost zobecňovat. Děti ve své tvorbě zachycují i proměnu v chápání sebe sama, uvědomují si, že jsou součástí okolí a začínají chápat vztahy v okolním světě.

Při zobrazování objektů dítě respektuje základní linku a řadí je na ní vedle sebe. Tento typ zobrazování souvisí ontogeneticky i fylogeneticky s rozvojem písma. Pozdějším stupněm zobrazování jsou pásy nad sebou, které znázorňují posun k perspektivě (spodní pás je bližší, horní vzdálenější). Při zobrazování objektů jsou používány dva pohledy: frontální a boční. Pro frontální pohled jsou používány

(nepohyblivé, statické) objekty jako dům, člověk. Boční pohled je používán pro pohybující se objekty jako kůň, auto apod.

Barva je v tomto období používána plošně. Barevné provedení odpovídá objevenému vztahu mezi objektem a jeho barvou.

3.4 Kresebný realismus (8 – 12 let)

V této etapě děti objevují samy sebe jako členy skupiny vrstevníků, které jsou rozděleny na chlapecké a dívčí. Kresba i malba se začíná přibližovat vizuálně realistické podobě (dítě se snaží kreslit to, co vidí).

Objevuje se snaha o detailnější zachycení znaků (narůstá smysl pro detail). Stále však chybí cit pro zachycení pohybu. Mění se používání základní linky, která je nahrazena hned několika linkami a místo mezi nimi je vyplněno. Dítě zatím nedokáže barevně zachytit světlo a stín, ale rozliší například, že jednu modrou barvu má řeka a jinou modrou barvu má nebe.

3.5 Pseudo-naturalistické období (11 – 15 let)

Toto období je nazýváno obdobím pubescence a preadolescence a je typické nárůstem kritičnosti nejen vůči okolí a autoritám obecně, ale i vůči sobě samému. Děti jsou rozčarovány svou neschopností zachytit to, co vidí kolem sebe, a z toho vyplývá, že dochází k útlumu spontánní výtvarné aktivity a přesunu zájmu k jiným činnostem. Nastupuje tzv. výtvarná krize. Zde záleží na způsobu metodického vedení výtvarné tvorby, zda pedagog dokáže nabídnout techniky, které usnadní či obejdou menší výtvarně technickou zdatnost dítěte.

Kresba lidské figury koresponduje s vývojovými změnami. v kresbě jsou často znázorňovány přehnané sexuální charakteristiky, kterými je vyjádřen zájem o vlastní fyzický vývoj.

Objevuje se obliba v satirickém a karikaturním znázorňování. Většinou jde o portrétování sebe samých, kdy portréty odhalují podvědomé potřeby, vyjadřují ideální představu o sobě, anebo naopak říkají pravdu a ničí tak jednu z nepravých iluzí.

Oproti předchozím obdobím pozorujeme větší vědomí detailu, kdy je zvláštní pozornost věnována šatům, účesům a rysům tváře. v tvorbě je využívána trojrozměrnost jako způsob zobrazování okolní reality, která je v tomto období pochopena.

3.6 Období rozhodování (14 – 17 let)

Toto období zahrnuje výtvarnou tvorbu dospívajících. Zralejší náhled umožňuje reflektovat krizi puberty. Oproti předchozím obdobím, kdy děti ve velké míře pracují intuitivně, je výtvarné dílo adolescentů výsledkem estetického rozhodování a poučenosti. Z hlediska metodického vedení by měla být dětem nabízena především volná témata.

4 Výtvarná výchova a speciální výtvarná výchova

Doposud jsem ve své práci uvedl systém vzdělávání dětí s mentální retardací, definoval samotný pojem mentální retardace a dále jsem charakterizoval jedince se středně těžkou mentální retardací. Třetí kapitola charakterizovala vývoj dětské kresby. V následující kapitole se budu zabývat výtvarnou výchovou a speciální výtvarnou výchovou, protože pokládám ve své práci za vhodné přiblížit, v čem jsou stejné a v čem se naopak odlišují.

Výtvarná výchova na základní škole je postavena na tvůrčích činnostech – na tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují dětem rozvíjet a uplatňovat jejich vnímání, cítění, myšlení, prožívání, představivost, fantazii, intuici a invenci. Výtvarná výchova nabízí k jejich realizaci nejen tradiční a ověřené prostředky, ale i prostředky, které vznikají nově v současném umění a obrazových médiích.⁷⁰

⁷⁰ *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, s. 70.

Světová organizace INSEA (International Society for Education through Art), česky Mezinárodní organizace pro výchovu výtvarným uměním, uvádí ve své Ústavě dvě „definice“ výtvarné výchovy (CIKÁNOVÁ, 6):

„Výchova uměním je přirozený prostředek učení na všech stupních vývoje osobnosti, který podporuje intelektuální, emocionální a sociální vývoj lidských bytostí ve společnosti...“

„Tvořivost v umění je základní potřebou, která je společná všem lidem a umění je jednou z nejvyšších forem vyjádření a komunikace.“

Nepokládám za vhodné zde vypisovat celé obsahy a očekávané výstupy vzdělávacího oboru výtvarná výchova na základní škole a na základní škole speciální. Za mnohem vhodnější pokládám uvést, v čem se výtvarná výchova na základní škole speciální odlišuje.

Obsah učiva výtvarné výchovy souvisí s náplní prakticky všech předmětů a to jak na běžné základní škole, tak na základní škole speciální. Tento obsah však musí být na základní škole speciální upraven. Zohledněny v něm musí být již v předchozí kapitole zmíněné odlišnosti dětí s mentální retardací.

Speciální výtvarná výchova se nesoustředí pouze na výsledek činnosti. Především ji chápeme jako prostředek ke komunikaci, protože díky ní více poznáváme děti a dokážeme lépe vnímat jejich potřeby, které nám nedokážou jinak sdělit.

Výuka výtvarné výchovy na základní škole speciální je i důležitým rehabilitačním a relaxačním prvkem, který rozvíjí smyslové vnímání, vlastní tvořivost a vnímavost k sobě samému i k okolnímu světu.

Mezi hlavní cíle speciální výtvarné výchovy patří zvládnout nejzákladnější dovednosti pro tvorbu, rozpoznávat, pojmenovat a porovnat barvy, tvary, objekty (využívat jejich vlastnosti a vztahy), uplatňovat vlastní zkušenosti, prožitky a fantazii, vyjádřit pocit z vlastní tvorby. Mimo to má speciální výtvarná výchova za úkol představit žákovi nejrůznější (i netradiční) výtvarné techniky a naučit ho je správně používat.

Speciální výtvarná výchova slouží mimo jiné ke zlepšení koordinace pohybů, hrubé a jemné motoriky, grafomotoriky a rozvíjení zrakového vnímání.

5 Arteterapie a artefiletika

V této kapitole uvedu, co je důležité znát o arteterapii a artefiletice. Vymeším zde samotné pojmy arteterapie a artefiletika, uvedu jejich definice, cíle a co mají arteterapie a artefiletika společného a v čem se naopak liší.

5.1 Arteterapie

Již na první pohled je znatelné, že pojem arteterapie vznikl spojením dvou slov: *Arte* a *Terapie*. Pojem „*ars, artium*“ nese dle latinského slovníku tyto významy: umění, umělecká dovednost, řemeslná dovednost, řemeslo.⁷¹ Pojem „*therapia*“ znamená léčbu nebo léčení.

Pokud hovoříme o arteterapii v nejobecnější rovině, máme tím na mysli metodu či systém práce s lidmi.⁷² Nejčastěji je však vnímána jako jeden z psychoterapeutických postupů, který se opírá o výtvarné projevy klientů jako o hlavní léčebný prostředek, kdy nejde o dokonalé, konečné dílo, ale o proces tvorby.⁷³

Americké sdružení AATA (American Art Therapy Association) popisuje arteterapii jako „*terapeutické využití umělecké tvorby u lidí psychicky nemocných, tělesně postižených, sociokulturně znevýhodněných a u lidí, kteří hledají osobní rozvoj.*“⁷⁴

⁷¹ *Latinský slovník on-line* [online]. ©2014. Dostupné na WWW: <<http://latinsky-slovník.latinsky.cz/latinsko-cesky/>>.

⁷² LHOTOVÁ, M. et al. *Arteterapie ve speciálním vzdělávání I.*, s. 28.

⁷³ CASEOVÁ, C.; DALLEYOVÁ, T. *Arteterapie s dětmi*, s. 9.

⁷⁴ *American Art Therapy Assotiation* [online]. © 2014. History and Background. Dostupné na WWW: <<http://www.americanarttherapyassociation.org/aata-history-background.html>>.

Česká arteterapeutická asociace (ČAA) definuje arteterapii jako „*obor využívající výtvarný projev jako hlavní prostředek poznávání a ovlivňování lidské psychiky ve směru redukce psychických či psychosomatických obtíží a redukce konfliktů v mezilidských vztazích*“⁷⁵

Výtvarný projev je součástí lidské kultury od pravěku, avšak arteterapie jako samostatná disciplína je poměrně mladá a její počátky můžeme pozorovat až na konci devatenáctého století.⁷⁶ Teprve od konce druhé světové války se začíná v léčbě psychických poruch využívat výtvarných technik, málokdy samostatně, většinou v kombinaci s jinými psychoterapeutickými postupy.⁷⁷

Arteterapeutických technik je mnoho. Jako příklad uvádím ty, které nám předkládá Oldřich Matoušek ve své knize *Potřebujete psychoterapii?*. Jsou to:

- volné čmárání tužkou,
- volná kresba prsty namočenými v barvě,
- volná kresba jednou barvou na papír namočený ve vodě,
- koláž z výstřížků,
- sestavování objektů z přírodních materiálů,
- tematická kresba (vlastní portrét, malování vlastní rodiny začarované do zvířat),
- tematické modelování (pohádkové zvíře, kterým bych chtěl být),
- interakční kresba ve dvojici (komunikuje se při ní pouze pastelkou na společném papíře),
- malování společného domu v malé skupině osob,
- modelování společného města ve větší skupině osob.⁷⁸

Arteterapeutických technik je mnoho a nedají se všechny popsat ani zmínit. Některé techniky se při arteterapeutické činnosti využívají individuálně, jiné ve skupinách, popřípadě ve dvojicích.

⁷⁵ Česká arteterapeutická asociace [online]. © 2012. Definice a cíl arteterapie. Dostupné na WWW: <<http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>>

⁷⁶ LHOTOVÁ, M. et al. *Arteterapie ve speciálním vzdělávání I.*, s. 28.

⁷⁷ CASEOVÁ, C.; DALLEYOVÁ, T. *Arteterapie s dětmi*, s. 9.

⁷⁸ MATOUŠEK, O. *Potřebujete psychoterapii?*, s.

Výtvarné techniky jsou využívány k usnadnění vyjadřování pocitů. Během výtvarného vyjadřování totiž dochází k slučování vědomých a nevědomých tendencí, a tak tyto výtvarné techniky umožňují rozpoznat (jinak těžko přístupné) rysy osobnosti. Je však nutno ještě dodat, že někdy je pro děti těžké arteterapeutické techniky přijmout (např. namítají, že neumí dobře kreslit, popřípadě modelovat). Terapeut (nebo pedagog) je musí umět přesvědčit, že se nejedná o žádný test výtvarných dovedností, a může pomoci překonat jejich zábrany tím, že kreslí nebo modeluje společně s nimi.⁷⁹

Z výše uvedených definic vyplývá, že arteterapie se zaměřuje na psychické poruchy nebo obtíže pacienta s cílem léčebného působení na ně a k jejich redukci. Cílem arteterapie je tedy léčení.

Arteterapie je však považována za disciplínu s širokým a velmi různorodým polem působnosti, „od práce s jedinci s tělesným, smyslovým nebo mentálním postižením po terapeutickou pomoc lidem s duševními poruchami či její indikaci u klientů sociálních pracovníků“ (LHOTOVÁ 2013, 28). Její další vývoj směřuje k výrazným specializacím v různých oborech zdravotnických, pedagogických a sociálních, kterým je přizpůsobována arteterapeutická činnost, včetně užitých metod a technik. v pedagogické oblasti v rámci mimoterapeutického využití arteterapie se začal používat pojem artefiletika, který se objevil v polovině 90. let minulého století v publikacích Slavíka a který dobře označuje rozlišení rozdílnosti typů práce v oblastech zdravotnických a pedagogických.⁸⁰

5.2 Artefiletika

Samotný pojem artefiletika nás odkazuje k arteterapii a k umění, konkrétně jeho první část. Jak je již ze samotného pojmu patrné, slovo artefiletika je složeno ze dvou částí. Z latinského *ars*, *artis*, které (jak již víme z vyložení pojmu arteterapie) znamená umění, umělecká dovednost. Druhá část pojmu, jak uvádí Slavík ve své publikaci, je inspirována myšlenkou pedagoga H. Broudyho o filetickém pojetí přístupu ve výchově, který uplatňuje výrazový projev společně s rozhovorem o zážitcích, které se k němu

⁷⁹ CASEOVÁ, C.; DALLEYOVÁ, T. *Arteterapie s dětmi*, s. 10.

⁸⁰ LHOTOVÁ, M. et al. *Arteterapie ve speciálním vzdělávání I.*, s. 29.

vztahují. Řecký slovní kořen *fil* vyjadřuje vztah anebo příznivý postoj (např, láska, přátelství, mít rád). Toto spojení vyjadřuje symbolický odkaz k helénistickému učenci a básníkovi Filétovi (Philétos) z Kou – odtud tedy přízvisko „filetický“.⁸¹

Podstata artefiletiky je metodicky založena na psycho-didaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit, na základě exprese a reflexe. Expresi chápeme jako výrazový tvůrčí projev a reflexi jako náhled na to, co bylo vytvořeno. v artefiletice jde tedy o reflektivní komunikaci založené na tvorbě. Samotná reflexe slouží k poznávání (kultury, lidí, přírody) na základě sebepoznávání.⁸²

Výtvarný projev dítěte má zřetelnou souvislost s výtvarnými formami kultury, která ho obklopuje a ve které žije, i s formami přírody. „*Cílem artefiletiky je výchovně zhodnotit výtvarnou aktivitu jako symbolického prostředníka mezi niterným světem dítěte a světem lidské kultury nebo přírody*“ (SLAVÍK 2000, 10). Artefiletika člověku poskytuje příležitosti k odhalení vlastních psychických možností a mezí, dává mu možnost nalézt své místo a svou úlohu v lidském společenství.

Účinnost artefiletiky je dána především tím, že člověk dostává prostor k vyjádření vlastních zkušeností, myšlenek, přání, citů. v tomto prostoru má artefiletická aktivita povzbuzovat duševní síly a má tak předcházet psychickému a sociálnímu selhávání. Pedagog při artefiletických aktivitách přebírá roli facilitátora, podněcovatele.⁸³

Z výše uvedeného tedy víme, že arteterapie je obor spadající do oblasti psychoterapie a jeho příznačným nástrojem je výtvarný projev. Zaměřuje se na psychické poruchy či obtíže člověka s cílem léčebně na ně působit a směřovat k jejich redukci. Cílem je tedy léčení. Artefiletika je výchovné pojetí, které je založeno na využívání uměleckých výrazových prostředků k integrativnímu duševnímu rozvoji a k pozitivní prevenci psychosociálních poruch. Cílem artefiletiky je poskytnout člověku příležitost k odhalení vlastních psychických možností a mezí, dát mu možnost nalézat své místo a svou úlohu v lidském společenství a vybavit ho citlivostí k bolesti druhých bytostí.

⁸¹ HAZUKOVÁ, H.; SLAVÍK, J.; SLAVÍKOVÁ, V. *Výtvarné čarování: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*, s. 10.

⁸² LHOTOVÁ, M. et al. *Arteterapie ve speciálním vzdělávání I.*, s. 30.

⁸³ Tamtéž, s. 31.

Již víme, že arteterapie a artefiletika mají společné kořeny, ale jiné poslání. Artefiletika se od arteterapie odlišuje tím, že se v první řadě nesoustředí na léčbu psychiky, ale na vzdělávání, na výrazovou kultivaci a na rozvoj umělecké tvořivosti. Všechny tři odlišnosti můžeme shrnout pod jeden společný pojem: obohacování kulturního kapitálu.⁸⁴

Výše bylo uvedeno, že arteterapie (a stejně je tomu i u artefiletiky) se uplatňuje při práci s osobami s mentálním postižením. Z toho, co již bylo v mé práci zmíněno, víme, že u jedinců s mentální retardací je výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči a i jejich konečné schopnosti jsou omezené. v povaze těchto schopností jsou podstatné rozdíly, někteří dosahují vyšší úrovně v sensoricko-motorických dovednostech, jiní ve verbálních schopnostech a naopak. Právě touto problematikou se zabývá arteterapie a artefiletika, když se snaží podporovat u jedinců s mentální retardací rozvoj fantazie, tvořivosti, imaginace, komunikačních a sociálních schopností, adaptivního rozhodování, kritického myšlení, rozvoj hrubé a jemné motoriky...

Arteterapie a artefiletika s jedinci s mentální retardací je rozsáhlá, tak jak jsou rozmanité i formy mentální retardace.

Při arteterapeutické i artefiletické práci v pedagogické oblasti je třeba dodržovat zákonitosti didaktiky výtvarné výchovy.⁸⁵

⁸⁴LHOTOVÁ, M. et al. *Arteterapie ve speciálním vzdělávání I.*, s. 30.

⁸⁵ Tamtéž, s. 32.

6 Využití arteterapeutických prvků a technik artefiletiky ve výtvarné výchově na základní škole speciální

Poslední kapitola mé diplomové práce předkládá využití arteterapeutických prvků a technik artefiletiky ve výtvarné výchově na základní škole speciální na konkrétních příkladech (v souboru speciálních výtvarných lekcí).

Nejprve je však nutné uvést, co bylo hlavním cílem práce, metodiku, která byla používána, charakterizovat cílovou skupinu dětí, jež vytvářela jednotlivá témata, charakterizovat prostředí, v němž děti pracovaly, a také přiblížit jednotlivá témata a jejich bližší rozbor.

V charakteristice cílové skupiny byla použita osobní, zdravotnická a psychologická dokumentace dětí, do které jsem dostal svolení nahlédnout.

V práci jsou uvedena jména bez příjmení z důvodu ochrany osobních údajů.

6.1 Cíl práce

Hlavním cílem mé diplomové práce bylo vytvořit soubor speciálních výtvarných lekcí se záměrem kompenzovat stupeň mentálního postižení dětí na základní škole speciální. Tento soubor speciálních výtvarných lekcí jsem zároveň přímo aplikoval v jedné konkrétní třídě v Mateřské škole, Základní škole a Praktické škole Trhové Sviny, na jejím odloučeném pracovišti v Českých Budějovicích.

Tento hlavní cíl vytvoření souboru speciálních výtvarných lekcí však obsahuje dílčí cíle, které je nutno respektovat a dodržovat. Jedná se o cíle, které do tohoto souboru přináší arteterapie a artefiletika, a pak jsou to také cíle, které nám udává Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální a z něj vytvořený školní vzdělávací program (konkrétně příloha školního vzdělávacího programu – „Škola jako rodina“ Oddíl II – ŠVP pro žáky se středně těžkým mentálním postižením). Tyto dílčí cíle již byly zmíněny v předchozích kapitolách.

6.2 Metodika

Jak již bylo uvedeno, hlavním cílem mé práce bylo vytvořit soubor speciálních výtvarných lekcí. Jednotlivé výtvarné lekce byly aplikovány v hodinách výtvarné výchovy na základní škole speciální. Základní metodou využívanou pro mou práci byla výtvarná tvorba. Již z předchozích kapitol víme, že výtvarná tvorba je metoda, kterou využívá i arteterapie a artefiletika. Tato metoda byla doprovázena vyprávěním, hrami, přemýšlením, rozhovory a fantazií.

Protože při aplikaci jednotlivých témat docházelo k přímému kontaktu, bylo třeba provést analýzu dat zdravotnické a psychologické dokumentace dětí (při práci s dětmi s mentální retardací pokládám tuto analýzu za velmi důležitou). Je důležité znát možnosti svých žáků, proto jsem prováděl analýzu osobních dokumentů – přesněji dřívější výtvarné tvorby žáků, kteří tvořili mou cílovou skupinu.

Dále byla použita metoda zúčastněného pozorování a neformálního rozhovoru. Neformální rozhovor jsem použil proto, že zohledňuje individuální rozdíly a změny situace. *„Otázky mohou být individualizovány, aby se dosáhlo hloubkové komunikace a využilo se prostředí a situace a aby se posílila konkrétnost a bezprostřednost rozhovoru“* (HENDL 2005, 175).

Při rozhovoru s dětmi nad jejich výtvarnou tvorbou je důležité nechat jim prostor obrázky pojmenovat a okomentovat jejich obsah a i to, jak se jim obrázek maloval a zda jsou s ním spokojeny, popřípadě co bylo v průběhu jejich tvorby těžké a jestli bylo obrázek těžší začít nebo dokončit. Je důležité, aby se děti naučily mluvit a poukazovat na věci, se kterými jsou (popřípadě nejsou) spokojeny. Vždy je velmi cenné, dokážou-li vysvětlit obsah svého obrázku.⁸⁶ Všechny tyto rozhovory jsem si zapisoval a uvádím je v jednotlivých kazuistikách.

⁸⁶ LHOTOVÁ, M. et al. *Arteterapie ve speciálním vzdělávání II.*, s. 12.

6.3 Charakteristika cílové skupiny

Mnou vytvořený soubor speciálních výtvarných lekcí byl realizován v rámci předmětu výtvarná výchova na základní škole speciální, a tak cílovou skupinu tvořila jedna třída této školy. Jedná se o třídu s označením VIII. B. Římská číslice VIII označuje číslo třídy – nikoli ročník (celkový počet tříd je devět) a velké písmeno B označuje, že se jedná o pracoviště v Českých Budějovicích. Tuto třídu navštěvuje sedm dětí, pět chlapců a dvě dívky. Věkové rozmezí dětí je 12 – 19 let.

Jak již víme z první kapitoly této práce, do základní školy speciální jsou zařazovány děti s diagnostikovanou středně těžkou mentální retardací. Pro bližší charakteristiku jednotlivých žáků jsem použil jejich zdravotnickou a psychologickou dokumentaci. K veškerým informacím, které zde uvádím, jsem dostal souhlas jejich rodičů a zákonných zástupců. Jména dětí jsou uváděna bez příjmení z důvodu ochrany osobních údajů.

6.4 Charakteristika prostředí

Prostorem, kde jsem se spolu s dětmi setkával, byla jejich vlastní třída, tedy místo, které dobře znají. Místnost je poměrně velká a dovoluje žákům mít kolem sebe dostatečný prostor pro práci. Je orientována na jih, takže sem celý den proudí dostatek světla. Nalezneme zde i koutek pro odpočinek a relaxaci (nachází se zde jeden gauč a velké sluníčko – sedací pytel, který je u dětí velmi oblíbený).

Materiální zajištění v této třídě bohužel pokulhávalo, a tak jsem musel výtvarné pomůcky obstarat (veškeré papíry, štětce, pastelky, anilinové barvy, vodové barvy, tempery, tuš, fixy...).

6.5 Jednotlivá témata a kazuistiky

Celý soubor speciálních výtvarných lekcí jsem pojmenoval „Svět kolem mě“. Jednotlivá témata pak byla vytvořena na základě doporučení mé vedoucí práce PhDr. Ing. Marie Lhotové, PhD. a pedagogických pracovníků Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy v Trhových Svinech v odloučeném pracovišti v Českých Budějovicích.

Téma 1

Název: Město, ve kterém bych chtěl bydlet.

Cíl: Rozvoj představivosti, tvořivosti a fantazie, rozvoj jemné motoriky, podpora a rozvoj komunikace, spolupráce, posílení vztahů ve skupině, uvědomování si vlastního prostoru a prostoru druhých, učení se tvůrčímu přístupu při práci s tradičním materiálem, rozvoj výtvarného vyjádření prostoru.

Pomůcky: Papírový karton, barevné papíry, tempery, štětce, nádoby na vodu, lepidlo, nůžky, špejle, dřevěné kostky (popřípadě i jiné tvary).

Formát práce: Velikost formátu kartonu – dvakrát A2.

Organizace: Uprostřed třídy je pracovní stůl, který tvoří tři školní lavice. Děti sedí nebo stojí (záleží, jak se jim lépe pracuje) kolem vytvořeného pracovního stolu.

Doba trvání: Čtyři dvouhodinové lekce.

Zadání: Všichni žijeme ve městě (všechny děti žijí ve městě). Představte si město, ve kterém byste chtěli žít. Vymodelujte/postavte model města. Použijte k tomu předložený materiál.

Průběh: S pomocí učitele si žáci připraví pracovní stůl sražením školních lavic. Dále si žáci samostatně připraví veškeré pomůcky, které jim sdělí pedagog. Následuje konverzace o městě, ve kterém děti žijí, co všechno v něm mohou nalézt, co se jim ve městě líbí a nelíbí, popřípadě co by ve svém městě chtěli. Každý žák následně řekne, co by chtěl při tvorbě města udělat. Následuje samotná tvorba, kdy děti mohou pracovat samostatně, ve dvojicích nebo jako celá skupina. Pedagog žákům při práci pomáhá – je součástí procesu tvorby (dle zkušeností se zlepšuje i motivace dětí k výkonu). Nakonec následuje rozhovor, při kterém děti hodnotí svou tvorbu a popisují, co vytvořily.

Téma 2

Název: Autoportrét (mozaika).

Cíl: Rozvoj jemné motoriky, rozvoj tvořivosti, vnímání sebe sama.

Pomůcky: Kreslicí karton, barevné papíry, tužka, lepidlo.

Formát práce: A4.

Organizace: Děti sedí jednotlivě nebo ve dvojici v lavicích.

Doba trvání: 60 minut.

Zadání: Vytvoř obrázek (mozaiku) své hlavy s obličejem. Tužkou nejprve nakresli svůj portrét. Namísto vybarvení obrázku barvami či pastelkami

použij natrhaný barevný papír (barvy zvol dle svého uvážení), který nalep na kreslicí karton.

Průběh: Tato lekce navazuje na předmět člověk a příroda, ve kterém se žáci učí poznávat lidské tělo. Výtvarná tvorba je zaměřena na hlavu a obličej, a tak děti popisují, co všechno mají na obličejí a na hlavě. Při popisu ukazují na sobě i na spolužácích, co všechno má člověk na hlavě. Děti si připraví učitelem zadané pomůcky. Vyberou si z barevných papírů ty, které budou používat, a následně si je natrhají. Poté si tužkou nakreslí obličej, do kterého budou dále lepit natrhaný barevný papír. Po dokončení obrázku následuje rozhovor, při kterém děti hodnotí svou práci a popisují, co vytvořily.

Téma 3

Název: Létací drak.

Cíl: Rozvoj jemné motoriky, rozvoj tvořivosti a fantazie, podpora a rozvoj spolupráce, učení se tvůrčímu přístupu při práci s tradičním materiálem, rozvoj práce s vizuálně-obraznými prvky, vnímání druhých lidí, jejich přijetí a ocenění, zapojení se do skupiny, rozvoj komunikace a společné řešení problémů.

Pomůcky: Kreslicí karton, barevný papír, temperové barvy, štětce různé velikosti, nádoby na vodu, nůžky, provázek, lepidlo, tužka.

Formát práce: A3.

Organizace: Děti sedí jednotlivě nebo ve dvojici v lavicích.

Doba trvání: 60 minut.

Zadání: Obkresli šablonu draka na papír formátu A3. Vybarvi draka dle své fantazie (použij libovolné barvy). Pokud chceš, vystříhni ústa, nos a oči z bílého papíru a nalep je na draka. Vystříhni vybarveného draka. Barevný papír vyber dle vlastního uvážení a nastříhej na proužky.

Barevné proužky přehni v jejich polovině – vytvoří se tak „mašličky“. Nalep je na draka. Zbylé přivaž na provázek. Provázek k drakovi přichytí pedagog.

Průběh: Před touto lekcí jsme byli s dětmi v rámci hodiny tělesné výchovy venku pouštět draka (jednalo se o zakoupeného draka). Každé dítě mělo možnost si draka podržet. Chtěl jsem touto činností aktivovat pasivní žáky (například Dan) a zaměřit se na sociální cíle (ze kterých můžeme v artefitece také vycházet) – konkrétně na vnímání druhých lidí, jejich ocenění a přijetí, navazování kontaktu, přijetí do skupiny, kooperaci, komunikaci a společné řešení problémů. Ve třídě si pak každý žák připravil stůl a zadané pomůcky. Tužkou děti obkreslily šablonu draka, kterou následně vybarvily temperovými barvami. Obrázek nechaly zaschnout a během schnutí si nastříhaly barevné papíry na proužky a jejich následným přehybáním vytvořily „mašličky“. Po zaschnutí temperových barev děti draka vystříhly a nalepily na něj barevné mašličky. Zbylé mašličky připevnilly na provázek, který jsem jim pak k drakovi přichytil. Nakonec každý žák svého draka ukázal, představil a popsal. Na úplný závěr si každý uklidil svůj pracovní stůl a všechny pomůcky.

Téma 4

Název: Náš dům.

Cíl: Rozvoj představivosti, uvědomování si a poznávání okolí, práce s vizuálně-obraznými prvky.

Pomůcky: Kreslicí karton, vodové barvy, temperové barvy, tuš, štětce různé velikosti, nádoby na vodu, špejle.

Formát práce: A3.

Organizace: Děti sedí jednotlivě nebo ve dvojici v lavicích.

Doba trvání: 60 minut.

Zadání: Nakresli dům, ve kterém bydlíš. Nejprve nakresli vodovými barvami pozadí. Po zaschnutí nakresli dům za použití temperových barev. Nakonec tuší a špejlí obtáhni linie domu.

Průběh: Tato lekce navazuje na předmět člověk a společnost. Děti se v něm učí poznávat a porozumět svému okolí. Dále se učí uvědomovat si svůj vlastní prostor a prostor druhých. Před samotným začátkem této lekce jsme si s dětmi přes multifunkční tabuli ukazovali a popisovali různé stavby, kde všude lidé bydlí. Děti následně popisovaly svůj dům, ve kterém bydlí a který namalují. Poté si všichni připravili stůl a zadané pomůcky. Vodovými barvami pak znázornili pozadí na kreslicí karton. Po zaschnutí použitím temperových barev začali vytvářet vlastní domov. Nakonec zvýraznili jeho linie tuší. Tak jako na začátku děti hovořily o domech, ve kterých bydlí, tak i na konci jsem s každým jednotlivě hovořil o domě, který nakreslil, jak se jim obrázek povedl, jak jsou s ním spokojeni a jak se jim obrázek maloval.

Téma 5

Název: Podzimní listí.

Cíl: Rozvoj jemné motoriky, rozvoj představivosti, uvědomování si a poznávání okolí, učení se tvůrčímu přístupu při práci s tradičním a netradičním materiálem, práce s vizuálně-obraznými prvky.

Pomůcky: Kreslicí karton, temperové barvy, štětce různé velikosti, nádoby na vodu, nasbírané listí.

Formát práce: A3.

Organizace: Děti sedí jednotlivě nebo ve dvojici v lavicích.

Doba trvání: 90 minut.

Zadání: Nejprve vyber listí, které chceš ve svém obrázku použít. Poté vyber barvy, které můžeme vidět na podzim na stromech. Vybranými barvami

natří list a poté ho obtiskni na kreslicí karton. Takto obtiskni všechny vybrané listy.

Průběh: V předmětu člověk a příroda se děti učí jednotlivá roční období a jejich charakteristiky. Na charakteristiku podzimu jsem chtěl navázat i tímto obrázkem. Nejprve jsme však museli vyrazit na procházku nasbírat spadané listí, které bylo potřeba k naší práci. k procházce jsem pak přiřadil poznávací hru, při níž děti hádaly názvy stromů, ke kterým patří sebrané listí. Ve třídě si pak každý žák připravil své místo a zadané pomůcky. Následně si každý vybral listí, které chtěl do svého obrázku použít. Výběr barev byl při této lekci důležitý. Žáci měli za úkol vybrat pouze ty barvy, které patří k podzimu a které mohou vidět na podzim na stromech. Poté těmito barvami natřely listy a obtiskly je na kreslicí karton. Po dokončení obrázku následoval rozhovor, při kterém děti hodnotily svou tvorbu a popisovaly, co vytvořily. Na závěr lekce si každý žák uklidil svůj pracovní stůl.

Téma 6

Název: Koho schováš pod deštník?

Cíl: Rozvoj představivosti a fantazie, rozvoj pojmenování, rozvoj jemné motoriky, uvědomování si sebe sama, uvědomování si vlastního prostoru a prostoru druhých, rozvoj sociálních dovedností.

Pomůcky: Voskovky, vodové barvy, kreslicí karton, štětce různé velikosti, nádoby na vodu, tuš, špejle.

Formát práce: A3.

Organizace: Děti sedí jednotlivě nebo ve dvojici v lavicích.

Doba trvání: 60 minut.

Zadání: Nejprve nakresli voskovkou deštník a toho, koho bys chtěl pod něj schovat. Voskovou znázorni také dešťové kapky. Následně obrázek vybarvi vodovými barvami. Nakonec vytáhni linie tuší.

Průběh: Touto lekcí navazuji na předměty člověk a jeho svět a člověk a společnost. v těchto předmětech se děti učí o rodině a vztazích (jedná se o vztahy jak v rodině, tak v okruhu příbuzných, ale i o vztahy mezi kamarády). Naše lekce začínala hrou s deštníkem (do třídy jsem jeden přinesl). Nejprve jsme se pod deštník zkoušeli schovat všichni, poté si každý žák mohl zvolit, koho ze spolužáků by vzal k sobě pod deštník. Následně jsem se zeptal, koho dalšího, kdo není s námi ve třídě, by děti vzaly k sobě pod deštník, ale aby na tuto otázku odpověděly tak, že svou odpověď namalují. Na závěr děti popisovaly, koho že to na svém obrázku namalovali. Následoval úklid třídy.

Téma 7

Název: Strašidlo.

Cíl: Rozvoj představivosti, tvořivosti a fantazie, rozvoj pojmenování, rozvoj jemné motoriky, rozvoj sebevyjádření, zobrazování pocitů a jejich uvědomování si.

Pomůcky: Kreslicí karton, trojhranné pastelky, černý fix nebo tuš, špejle.

Formát práce: A3.

Organizace: Děti sedí jednotlivě nebo ve dvojici v lavicích.

Doba trvání: 60 minut.

Zadání: Trojhrannými pastelkami nakresli na kreslicí karton strašidlo (nebo strašidla). Poté za pomoci fixu nebo tuše vytáhni linie.

Průběh: Inspirací pro malování strašidla (strašidel) bylo filmové představení, kterého se zúčastnila celá škola (jednalo se o dětský animovaný film o strašidlech – Hotel Transylvánie). Před začátkem malování jsme si

povídali, která všechna strašidla jsme mohli vidět ve filmu a která další případně děti znají. Následně si děti připravily zadané pomůcky. Při samotném malování bylo čistě na dětech, jaké strašidlo nebo strašidla namalují. Na závěr děti popisovaly obsah svého obrázku, jestli se namalovaných strašidel bojí či se jedná o strašidla hodná. Na závěr si každý žák uklidil své místo.

Téma 8

Název: Maska čerta.

Cíl: Rozvoj jemné motoriky, rozvoj představivosti, tvořivosti a fantazie, rozvoj sebevyjádření, rozvoj sociálních dovedností, zobrazování pocitů, prožitků a jejich uvědomování si, práce s vizuálně-obraznými prvky.

Pomůcky: Kreslicí karton, barevné papíry, anilinové barvy, štětce různé velikosti, nádoby na vodu, nůžky, lepidlo, tužka.

Formát práce: A3.

Organizace: Děti sedí jednotlivě nebo ve dvojici v lavicích.

Doba trvání: 60 minut.

Zadání: Obkresli masku čerta na kreslicí karton. Anilinovými barvami tuto masku vybarvi. Následně vezmi nůžky a masku vystříhni. z barevného papíru (barvu papíru si zvol dle libosti) vystříhni oči, nos, ústa, vlasy a vousy pro čerta. Poté vše přilep lepidlem k masce.

Průběh: Každoročně pořádá Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny pro své žáky mikulášskou besídku. Děti na ní předvedou, jakou básničku či písničku se naučily a následuje dětská diskotéka. Ve třídě jsme si pak s dětmi sdělovali zážitky a děti vyprávěly, jak se jim besídka líbila (či nelíbila) a hlavně, jaký byl čert. Námětem této lekce bylo tedy vyrobit masku čerta. Děti si připravily pracovní stůl, všechny zadané pomůcky a s mou drobnou pomocí se pustily do díla. Největší

radost pak pro děti bylo si masku dát před obličej a zvukově čerta napodobovat. Všichni žáci si mezi sebou ukazovali, co vytvořili, popisovali své masky a hodnotili, která se komu povedla. Na závěr si každý uklidil své místo.

Masku čerta jsem s dětmi vytvářel i v plastickém/trojrozměrném provedení (Příloha II.). Cílem bylo výtvarné vyjádření prostoru, podpora a rozvoj spolupráce, posílení vztahů ve skupině a rozvoj komunikace. Bohužel tento typ výtvarného tvoření děti nezvládají bez pomoci a vedení pedagoga.

Téma 9

Název: Naše Vánoce.

Cíl: Rozvoj jemné motoriky, rozvoj představivosti, rozvoj pojmenování, uvědomování si sebe sama, rozvoj sebevyjádření, zobrazování prožitků, pocitů a jejich uvědomování si.

Pomůcky: Kreslicí karton, fixy.

Formát práce: A4.

Organizace: Děti sedí jednotlivě nebo ve dvojici v lavicích.

Doba trvání: 60 minut.

Zadání: Na kreslicí karton nakresli fixami, jak probíhal Štědrý večer u vás doma.

Průběh: Na začátku této lekce děti vypravují, co dělaly během zimních prázdnin. Konkrétněji pak popisují jejich Štědrý den, a co dostaly od Ježíška pod stromeček. Každé dítě má možnost se vyjádřit. Následně si žáci připraví zadané pomůcky. Během malování a po dokončení obrázku probíhá diskuze o obrázku, kdy žáci popisují obsah svého obrázku. Na závěr si děti uklidí pracovní pomůcky a svůj stůl.

Téma 10

Název: Strom v zimě.

Cíl: Rozvoj jemné motoriky, rozvoj představivosti, tvořivosti a fantazie, uvědomování si a poznávání sebe sama, uvědomování si a poznávání okolí a porozumění světu kolem, učení se tvůrčímu přístupu při práci s tradičním materiálem.

Pomůcky: Barevný (modrý, hnědý a černý) papír, bílá tempera, štětce různé velikosti, nůžky, lepidlo, tužka.

Formát práce: A4.

Organizace: Děti sedí jednotlivě nebo ve dvojici v lavicích.

Doba trvání: 60 minut.

Zadání: Na hnědý papír obkresli tužkou svou ruku. Obkreslenou ruku vystříhni a nalep ji na modrý papír. Na černý papír nakresli ptáčka. Ptáčka vystříhni a také ho nalep na modrý papír. Do bílé temperové barvy namoč štětec (nebo svůj prst) a znázorni, jak sněží, a sníh pod stromem.

Průběh: Před touto lekcí jsme šli s dětmi na procházku pozorovat krajinu v zimě (bohužel letošní zima nám sníh nedopřála, a tak jsme zimní krajinu se sněhem nahradili obrázky na multifunkční tabuli). Při popisu obrázků na multifunkční tabuli děti dále jmenovaly aktivity, které je možné provozovat v zimě. Následovala hra se stíny. Děti dělaly stíny svou vlastní rukou na tabuli a popisovaly, co jim stín připomíná. Poté si žáci připravili svůj stůl a zadané výtvarné pomůcky. Tato lekce byla zakončena uvolňující hrou (uvolňujícími cviky), kdy děti předváděly strom, jak se naklání ve větru, a následným rozhovorem, při kterém děti hodnotily a popisovaly svůj obrázek.

Téma 11

Název: Hlemýžď a jeho domeček.

Cíl: Rozvoj jemné motoriky, představivosti, tvořivosti, fantazie a pojmenování, rozvoj sebevyjádření, uvědomování si a poznávání okolí a porozumění světu kolem. Práce s vizuálně-obraznými prvky.

Pomůcky: Kreslicí karton, anilinové barvy, tuš, špejle, štětce různé velikosti, nádoby na vodu, tužka.

Formát práce: A3.

Organizace: Děti sedí jednotlivě nebo ve dvojici v lavicích.

Doba trvání: 60 minut.

Zadání: Na kreslicí karton obkreslí šablonu hlemýždě. Hlemýždě vybarví anilinovými barvami. Tuší vytáhne linie a znázorní, co ukrývá hlemýžď ve své ulitě.

Průběh: Tuto lekci jsem s dětmi začal povídáním o domově (navazoval jsem tak na předmět člověk a společnost, kde se děti učily o vybavení domácnosti). Prvně jsem dětem popsal, jak vypadá můj domov. Poté o svých domovech vyprávěly děti. Následovaly otázky: „Jaké další domovy bychom si uměli představit? Jaké domovy mají například zvířátka?“ Děti povídaly jeden přes druhého a každý chtěl nějaký domov popsat. Položil jsem tedy otázku: „Jak si představujete, že bydlí hlemýžď?“ Než děti začaly popisovat domov hlemýždě, zarazil jsem je a řekl, aby svou představu namalovaly. Nakonec jsem si ke každému žákovi přisedl, aby mi svůj obrázek popsal (co všechno má jeho hlemýžď v ulitě). Poté si děti uklidily svá místa.

6.5.1 Kazuistika I. (Václav)

Téma 1 (Město, ve kterém bych chtěl bydlet)



Obr. 1 Město, ve kterém bych chtěl bydlet

Václav velmi rád tvoří v kolektivu. Při společné práci při vytváření městečka se chtěl podílet úplně na všem. Lepení, stříhání, stavění, malování, všechno chtěl zkusit. Docela sám vytvářel ve městě restauraci, dále most přes silnici, billboardy, houbu (nachází se vedle panelového domu), vlajky kolem fotbalového stadionu a dva stromy. Do levého dolního okraje (při pohledu na obrázek výše) vymodeloval tělocvičnu. O té řekl, že se mu nelíbí, a tak ji sám zbournal. Místo ní umístil lokomotivu s vagónem, která však nestojí na kolejích – dle Václava tato lokomotiva koleje nepotřebuje, protože vozí děti (domnívám se, že měl na mysli vláček, který jezdil v obchodním centru IGY).

Ve Václavově práci můžeme pozorovat nepoměr velikostí vytvořených artefaktů. Houba je stejně velká jako strom, vlak je širší než přilehlá silnice a větší než budova restaurace. Vlajky, které vyráběl k fotbalovému stadionu, velikostně odpovídají, ale při srovnání například s houbou tomu tak již není. Na otázku, jestli není ten vlak moc veliký ve srovnání se silnicí, mi odpověděl, že ne, že „vlak jsou přeci veliký“.

Při hodnocení vytvořeného města Václav nehovoří za sebe, ale za celou skupinu, kdy říká: „Povedlo se nám to. Máme to hezký. Verča udělala krásný barák, Pepíno má krásný ten stadion tady a Danek udělal hezkou loď. Až pro mě přijde dědeček, tak mu to musím ukázat, co jsme udělali.“

Název městečka vymyslel Václav společně s Veronikou. Václav chtěl, aby se v názvu objevilo slovo slunce, protože má rád, když svítí a je teplo. Veronika mu pak dala končnou podobu – Sluncov.

Téma 2 (Autoportrét)



Obr. 2 Autoportrét

Při vytváření svého autoportrétu se Václav soustředil hlavně na práci tužkou, kterou ztvárnil svůj obličej do detailu. Na obrázku se objevily nos, ústa, oči s obočím, uši, vlasy a na tváři dokonce vousy. Přesto však výsledný obrázek všechny tyto náležitosti neobsahuje, protože je Václav při polepování barevným papírem zakryl. Na mou otázku, zda na obrázku něco nechybí, odpověděl, že ne a začal svůj obrázek popisovat: „Tady mám oči, tady mám nos, tady mám pusku a ještě uši a nahoře vlasy. Moje oči jsou hnědé, to mám po tatínkovi.“

Václav popisuje svůj obrázek se všemi detaily, ač je ve výsledném obrázku nevidíme. Uvádí totiž i ty detaily, které ztvárnil na úplném začátku, a v průběhu tvoření byly překryty. Ve svém komentáři k obrázku zmiňuje podobnost se svým otcem. Více se k obrázku nevyjadřuje a začíná hovořit pouze o rodině, z čehož vyplývá jeho vřelý vztah k ní.

Téma 3 (Létací drak)



Obr. 3 Létací drak

Tato lekce byla zaměřena hlavně na rozvoj jemné motoriky. Václavova práce se neobešla bez mé pomoci. Vyžadoval pomoc především při práci s nůžkami

a navazování mašlí na provázek. Nejprve jsem mu práci s nůžkami názorně ukázal a následně Václav pracoval již jen s malou pomocí. Při navazování mašlí na provázek potřeboval daleko větší pomoc a nedokázal pracovat sám. Na celé práci ho nejvíce bavilo střídání výtvarných technik. Samotný obsah komentoval slovy: „Můj drak je zelený a má velké modré oči, aby vše dobře viděl, když lítá. A má velkou pusku a směje se na nás, protože rád lítá.“ s výsledkem své práce byl Václav velmi spokojen, svého draka každému ukazoval, a chtěl se s ním pochlubit i svým prarodičům.

Při popisu svého draka Václav zmiňuje jeho velké oči a pusku, k nosu se nevyjadřuje. Obecně hodnotí svůj obrázek kladně a vyjadřuje s ním spokojenost především tím, že ho chce každému ukázat. Má pomoc při vytváření draka vzbuzovala u Václava větší zájem a nadšení z práce. Z toho je patrné, že rád pracuje v kolektivu a spolupracuje.

Téma 4 (Náš dům)



Obr. 4 Náš dům

Obrázek s názvem Náš dům maloval Václav zcela sám bez jakékoli pomoci. K obrázku uvádí komentář: „Náš dům je nově opravený, máme ho celý žlutý. Před domem máme

velké parkoviště, kde parkuje i můj táta s kamionem. Za domem máme stromy, na kterých rostou jablíčka. Tady nahoře jsou ptáci, protože létají pořád okolo. S dědou pak chodíme před náš dům venčit našeho psa Dášenu. Tady nahoře mám sluníčko, protože chci, aby bylo teplo. Takhle se mi ten obrázek líbí, už tam nic malovat nechci.“

Václav ve svém obrázku zmiňuje parkoviště, na kterém parkuje jeho otec s kamionem, avšak zde vidíme parkoviště prázdné. Žák ve svém komentáři uvádí, že před dům chodí venčit s dědečkem psa, ale ani toto není na obrázku zachyceno. Zajímavostí je, že stromy jsou rozmístěny v prostoru. Naopak je tomu u ptáků, kteří jsou umístěni v jedné linii (navíc to vypadá, jako by byli všichni hlavou dolů). Znázornění ptáků na obrázku je velice podobné k vyobrazení tašek na střeše domu.

Z ontogenetického hlediska bych obrázek zařadil na přelom preschematického a schematického období. Hlavní objekt (dům) je umístěn doprostřed. U ostatních objektů pozorujeme, že jsou umístěny jak po obvodu papíru (ptáci a slunce), tak i do „pásu“, který znázorňuje pomyslnou linku země a může nám ukázat posun k perspektivnímu vidění (stromy). Barva je užívána plošně a není vybírána nahodile, stejné barvy jsou používány pro stejné objekty (nebe je modré, slunce je žluté).

Téma 5 (Podzimní listí)



Obr. 5 Podzimní listí

Obrázek byl zaměřen na rozvoj jemné motoriky a na uvědomování si rozdílů v ročních obdobích. Tyto rozdíly jsou zde vyjádřeny použitými barvami. Cíle u tohoto tématu byly upraveny v závislosti na ŠVP.

Nejvíce atraktivní bylo pro Václava samotné obtisknutí listů na papír. Nejdůležitější pro něj bylo, aby se všechny listy obtiskly celé a byly tak hezky vidět i použité barvy. Sám to komentoval slovy: „Musím dávat pozor, aby byl každý list vidět a aby nebyly přes sebe.“ Velmi ho rozčilovalo to, že byl od barev neustále umazaný. Po každém listu, který otiskl, se musel jít umýt.

Téma 6 (Koho schováš pod deštník?)



Obr. 6 Koho schováš pod deštník?

Na tomto obrázku Václav zachycuje sebe a své dva prarodiče. Při popisu obrázku uvádí, že k sobě pod deštník by vzal právě babičku s dědečkem, avšak na první pohled vidíme, že pod deštník k sobě schoval pouze babičku. Tento fakt Václav okomentoval tak, že dědečkovi déšť nevadí. Babičku poznáme jednak tím, že jí Václav ve svém komentáři označil jako druhou osobu, která s ním drží deštník a na rozdíl od postavy dědečka jí přimaloval náušnice. Jednou ze zajímavostí na tomto obrázku je vyobrazení ptáků.

Jednak je můžeme spatřit při horním okraji formátu práce (zde jsou znázorněni stejně jako u obrázku Náš dům) a také si můžeme všimnout jednoho ptáka, který se nachází v levém dolním okraji a je nakreslen detailněji. v popisování obrázku však podle Václava nemá žádný větší význam, pouze uvádí, že je to pták. Další zvláštností na tomto obrázku je namalované sluníčko. K tomu Václav dodává: „Tady jsem nakreslil sluníčko úplně nahoře, ale pod ním je mrak, ze kterého prší.“ Jediné co na obrázku nedokázal popsat, jsou svislé čáry při dolním okraji, ke kterým uvádí, že jsou to prostě čáry nebo možná plot, ale že tím si není jistý.

Z hlediska vývoje bych tento obrázek zařadil na rozmezí mezi preschematické a schematické období. Václav sám sebe umístil do středu a k sobě pak přimaloval babičku. To, že babička spolu s Václavem drží deštník, můžeme chápat jako snahu znázornit kooperaci.

Téma 7 (Strašidlo)



Obr. 7 Strašidlo

Tento obrázek Václav okomentoval slovy: „Já jsem nakreslil tři strašidla, kterých se nejvíc bojím. Tady tohle je Ufa (strašidlo vlevo) a tady tohle je Kýf (strašidlo vpravo).

Tady uprostřed to je Fantomas, toho se totiž bojím nejvíc (Fantomase Václav navíc označil písmenem F). Tady nahoře to je měsíc (vlevo nahoře) a je celý od krve. i ty strašidla mají svoje pláště od krve. Všechno je to v noci a tady okolo nich jsou hvězdy.“

Všechna strašidla jsou zachycena z frontálního pohledu a jsou zasazena na základní linku vedle sebe. Ontogeneticky bych tak tento obrázek zařadil do schematického období.

Téma 8 (Maska čerta)

Václav se této výtvarné lekce nezúčastnil z důvodu nemoci.

Téma 9 (Naše Vánoce)



Obr. 8 Naše Vánoce

Na tomto obrázku Václav zachytil sebe, vánoční strom a jídelní stůl se dvěma židlemi a okomentoval ho takto: „Tady na obrázku jsem u stromečku jenom já, babička s dědou jsou v kuchyni a táta byl v práci. Dárky už mám všechny uklizený.“

Žák nakreslil sám sebe na pozorovatelské stanoviště doprostřed. Stromek a jídelní stůl jsou pak umístěny kolem něho. Mezi znázorněnými objekty nejsou viditelné vztahy. Výraznější a větší je vánoční strom, který je pro žáka jistě emočně a prožitkově významnější. Obrázek není nijak vybarven. Tato skutečnost může být dána zvolenou pomůckou, v tomto případě fixou. Pro žáka mohlo být obtížné zaplnit celou plochu (musel by udělat hodně čar), protože sám uváděl, že už je unavený, že ho bolí ruka a to co nakreslil, že stačí.

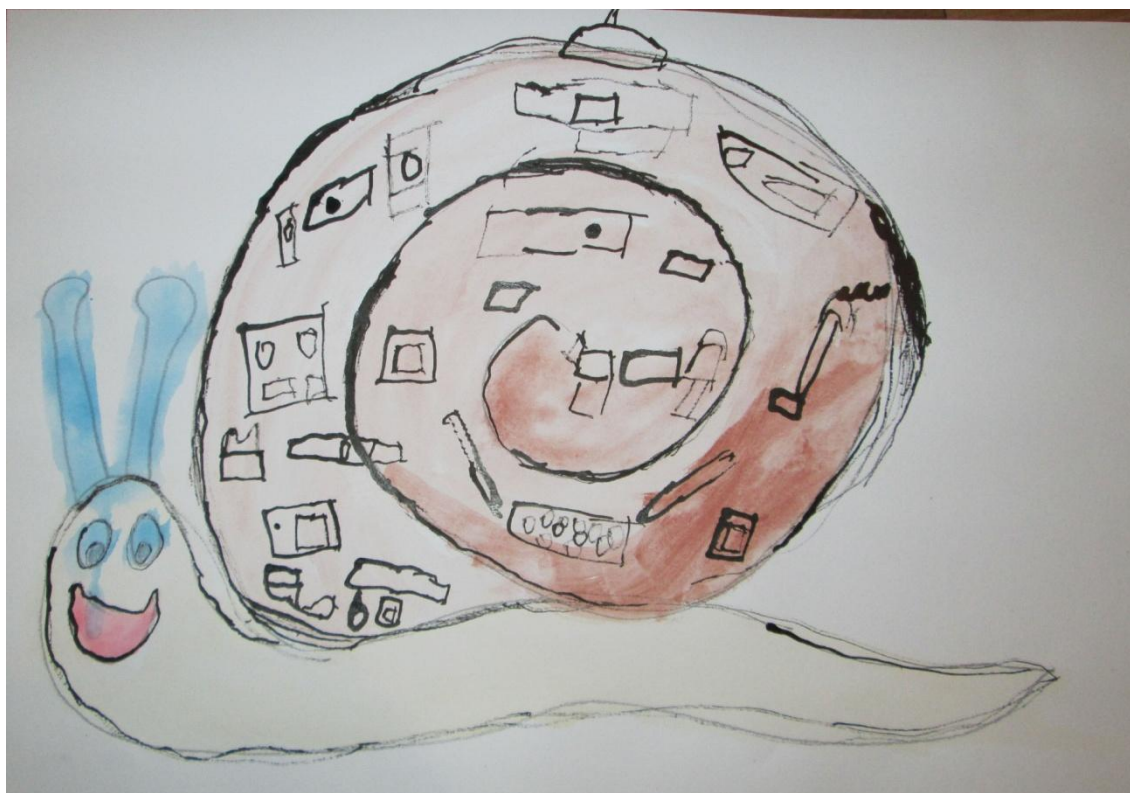
Téma 10 (Strom v zimě)



Obr. 9 Strom v zimě

U tohoto obrázku Václav vyžadoval pomoc. Bylo pro něj obtížné vystříhnout nůžkami svou vlastní obkreslenou ruku a také ptáčky. Zbytek této práce již zvládl bez problému sám. Bylo zajímavé, že k vytvoření tohoto obrázku používal své vlastní prsty namočené do bílé barvy (znázornění sněhových vloček a sněhu pod stromem) a nevadilo mu to. Na rozdíl od obrázku Podzimní listí, u kterého se chodil neustále umývat, protože mu barva na ruku vadila. S výsledkem své práce byl velice spokojen, každému ji ukazoval a k tomu dodával, že už by chtěl, aby napadl sníh a mohli jsme venku sáňkovat.

Téma 11 (Hlemýžď a jeho domeček)



Obr. 10 Hlemýžď a jeho domeček

Obrázek hlemýždě byl pro Václava jediným, ke kterému řekl, že s ním není spokojen. Malování samotného hlemýždě mu nevadilo, ale kreslit vybavení jeho domečku ho nebavilo, ačkoliv zpočátku se zaujetím vypravoval, co všechno mu do ulity nakreslí. Veškeré vybavení je kresleno nahodile tak, jak ho zrovna napadlo, proto můžeme na obrázku spatřit například komín, který ústí přímo pod postel (v pravé části ulity). Za zmínku stojí Václavův komentář k obrázku, kdy říká: „Takhle já bych bydlet nechtěl, jak to má udělaný takhle dokolečka. Mně by se asi z toho točila hlava.“

Pokládám za velmi cenné, že i když ho tato práce nebavila, dokázal se k ní vyjádřit a popsat, co do obrázku nakreslil. Otázkou zůstává, proč ho nakonec nebavilo obrázky malovat. Zda to bylo dáno netradičním prostorem, pro umístění předmětů z domácností nebo něčím jiným. Sám Václav žádný důvod neuvedl, jen, že ho práce nebavila.

6.5.2 Kazuistika II. (Josef)

Téma 1 (Město, ve kterém bych chtěl bydlet)

Obrázek města se nachází v „Příloze III.“

Josefovi se zpočátku město vytvářet nechtělo. Jako důvod uváděl, že neví, co by udělal. Řekl jsem mu, ať si tedy k někomu přisedne a pomáhá mu. Josef však namítal, že s nikým pracovat nechce a radši bude lepit na papírový karton zelený papír a udělá louku. Po chvíli lepení a pozorování spolužáků dostal nápad, že chce udělat fotbalový stadion. Sám si vybral potřebný materiál a začal s tvorbou. Pracovat na něm chtěl sám, a tak si odsedl od všech spolužáků do jiné lavice (dokončený fotbalový stadion můžeme vidět v „Příloze III. – Obr. 1“). Po fotbalovém stadionu pracoval na výrobě mostu přes řeku („Příloha III. – Obr. 3“). Nakonec vytvořil model lodě („Příloha III. – Obr. 1 a 3“). Po celou dobu pracoval sám, nechtěl s ničím pomoci či poradit a nechtěl ani s nikým spolupracovat.

U Josefa si můžeme všimnout, že všechny jeho výrobky jsou v poměru velikosti stejné. Na základě své představivosti postavil reálně vyhlížející stavby a dopravní prostředek. Barvy, které Josef použil, také odpovídají realitě. U stavby fotbalového stadionu můžeme vypočítat jeho smysl pro detail (při jeho výrobě měly jistě velký význam emoce – Josef má velice rád fotbal), který je patrný ze znázorněného značení fotbalového trávníku. Žák svou práci nijak nekomentoval, ani nehodnotil. Jediné, co k práci řekl, bylo: „Jo, je to dobrý.“

Téma 2 (Autoportrét)



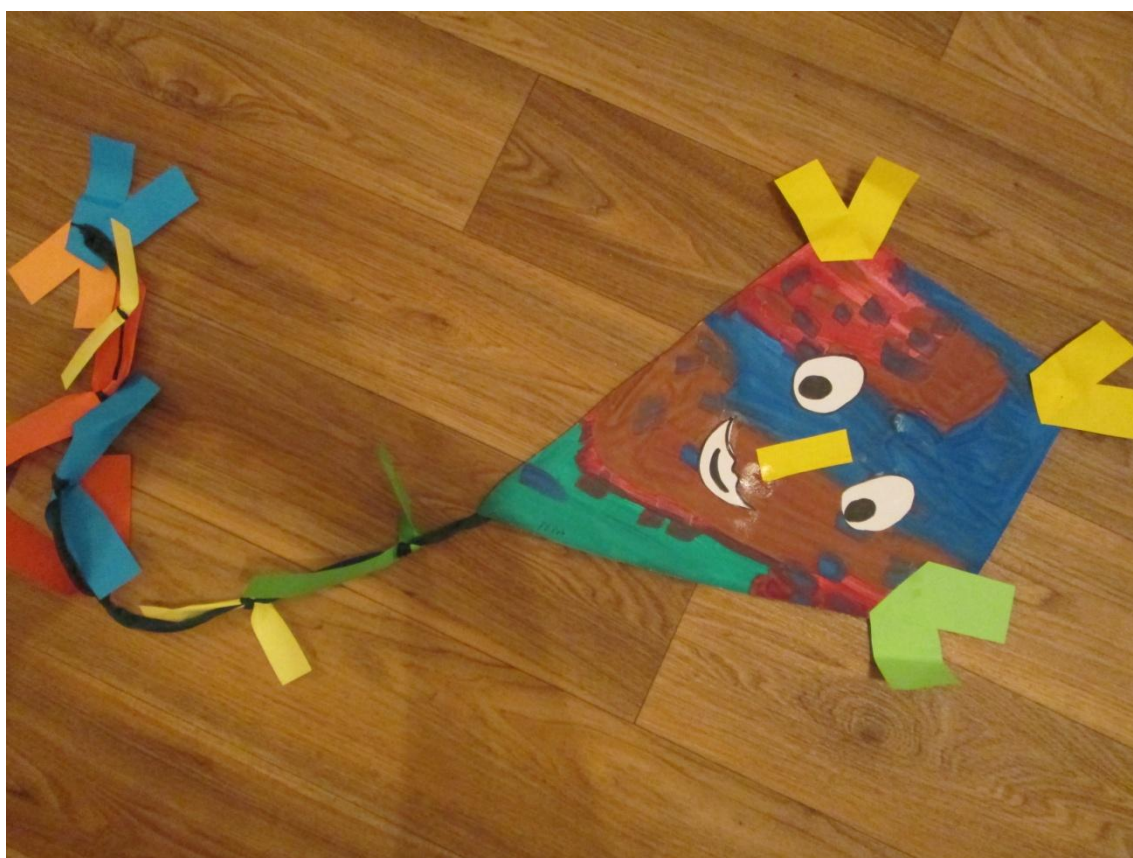
Obr. 11 Autoportrét

Stejně jako Václav se Josef soustředil více na kreslení svého obličeje tužkou. Obličej měl znázorněný nos, ústa, uši, vlasy, obočí a oči (u nich Josef znázornil dokonce řasy). Na výsledném obrázku však vidíme pouze oči, nos, ústa a vlasy. Sám k obrázku říká: „That ty papíry mě nebavilo, bolely mě z toho ruce. Udělal jsem černý vlasy, protože

bych je teď chtěl (pozn. Josef je ostříhán dohola).“ Na mou otázku, proč zvolil na obličej žlutou barvu, odpověděl: „Já nevím. Protože se mi líbí.“

Josef pracuje s barvami pečlivě, snaží se jimi vždy pokrýt celou plochu obrázku. Barvy k objektům přiřazuje správně, občas zvolí barvu jinou, která realitě neodpovídá (např. žlutě vyjádřený obličej). Otázkou zůstává, proč se nepokusil barevným papírem znázornit všechno to, co měl předkreslené tužkou. Důvodem může být to, že ho při trhání papíru bolely ruce, a tak se snažil obrázek co nejrychleji dokončit.

Téma 3 (Létací drak)



Obr. 12 Létací drak

Létacího draka vytvářel Josef zcela sám. Sám obkreslil šablonu draka, kterou následně vystříhl. Barvy volil dle vlastního uvážení a zaplnil jimi celou plochu papíru. Při stříhání barevných papírů na proužky a jejich následným přehýbáním do tvaru mašličky nevyžadoval žádnou pomoc. Sám je pak připevnil i k provázku.

Ke svému drakovi se Josef vůbec nevyjádřil a ani zpětně o něm nechtěl hovořit. Hned po jeho dokončení draka schoval do lavice a uklidil všechny pracovní pomůcky.

Téma 4 (Náš dům)

Z důvodu nemoci se Josef této výtvarné lekce nezúčastnil.

Téma 5 (Podzimní listí)



Obr. 13 Podzimní listí

Josef s velkým nadšením uvítal, že jsme před touto hodinou vyrazili do přírody. Musím podotknout, že to byl první obrázek, který Josef vypracovával se zaujetím. Domnívám se, že to bylo způsobeno hlavně formou práce s barvami. Velmi ho bavilo barvy kombinovat a se zájmem sledoval, co vznikne po obtisknutí listu. Snažil se zaplnit celou plochu papíru, a tak je vidět, že se některé obtisknuté listy překrývají.

Josef má rád syté barvy, což je na tomto obrázku vidět. Považoval jsem za velmi cenné, že pracoval se zaujetím a dokonce mi nesl sám obrázek ukázat. O samotném obrázku neřekl nic, ale bylo vidět, jak ho potěšila má pochvala.

Téma 6 (Koho schováš pod deštník?)



Obr. 14 Koho schováš pod deštník?

Josef na tomto obrázku nevyobrazil nikoho sobě blízkého, dokonce ani sám sebe. Sám obrázek komentuje slovy: „To jsou nějaký lidi, ani nevím, kdo to je. Tady je akorát můj pes (pozn. ukazuje na psa v levém dolním rohu). Ty dva psy tady okolo jen tak pobíhají.“ Vše zřejmě vyplývá z faktu, že Josef o své rodině ani o někom blízkém nemluví a mluvit nechce. O svém pejskovi však hovoří rád: „Já s ním chodím hodně ven na procházky do parku a tam spolu blbneme.“

Na obrázku jednoznačně dominuje deštník, který nikdo nese. Postava uprostřed je umístěna mimo základní linku a vypadá, že se vznáší. Dále si u vyobrazených postav můžeme všimnout jejich mohutných krků a toho, že jsou znázorněny nahé bez vlasů a uší. U namalovaných psů chybí oči, tlama a čumák. z ontogenetického hlediska bych tento obrázek zařadil na rozmezí preschematického a schematického období. Považuji za cenné, že Josef začal pracovat s určitým zaujetím a svůj obrázek ukázal nejenom mně, ale i svým spolužákům.

Téma 7 (Strašidlo)



Obr. 15 Strašidlo

Obrázek strašidla maloval Josef s velkým zaujetím. Filmové představení ho velmi motivovalo a před touto výtvarnou lekcí se zaujetím hovořil o tom, co namaluje. Svůj obrázek popisuje takto: „Moje strašidlo nemá žádné jméno. Udělám mu červený oči, je to tak víc strašidelný. Mezi zubama je vidět jeho jazyk a asi bych se ho bál, kdybych ho někde potkal. Tady jsem mu nakreslil plášť, s tím umí létat. Plášť má černej a tady to červený na něm je krev. Tady nahoře na kopci je strašidelnej hrad, ve kterým tenhle můj drákula bydlí. Udělal jsem mu modrej obličej a modrý vlasy, protože i nebe je modrý a on se tak maskuje. Nahoře nad hradem je černej měsíc, kterej tam svítí pořád. A takhle už to mám hotový.“

Tento popis, který Josef ke svému obrázku uvádí, jsem zde zmínil proto, že to bylo jeho první delší povídání o svém obrázku, což považuji za velmi cenné. Domnívám se, že Josef ke mně získal důvěru, a proto mi svůj obrázek dokázal popsat. Důvodem může být i téma, které Josefa již od samého začátku zajímalo.

Žák vybarvil celou plochu obrázku a nakonec tuší vytáhl všechny linie. Postava strašidla stojí na základní lince a je vidět, že je ústředním tématem. U namalovaného hradu si můžeme všimnout celkem dobře zvládnuté perspektivy, ač při bližším pohledu nám může připadat, že hrad létá ve vzduchu. Celkově hodnotím tento obrázek jako velmi zdařilý.

Téma 8 (Maska čerta)



Obr. 16 Maska čerta

Masku čerta tvořil Josef zcela sám. Jak u předchozího obrázku, tak i u tohoto projevoval více zájmu a dokázal o něm hovořit. Dokonce mi jej v průběhu jeho tvorby nosil ukazovat.

Na obrázku převládá černá barva, protože jak Josef uvádí, čert je přeci černý. Vlasy a vousy udělal žluté, jelikož žlutou barvu má rád. Jazyk a oči má čert zelené a dle Josefa je tak víc strašidelný. Uvádí, že tohoto čerta již viděl a velmi se ho bál. Jinak se prý čertů nebojí. Musím uznat, že i na mě působí čert strašidelně. S výsledným obrázkem byl Josef velice spokojen a velmi ho potěšilo, když jsem ho za obrázek pochválil.

Téma 9 (Naše Vánoce)



Obr. 17 Naše Vánoce

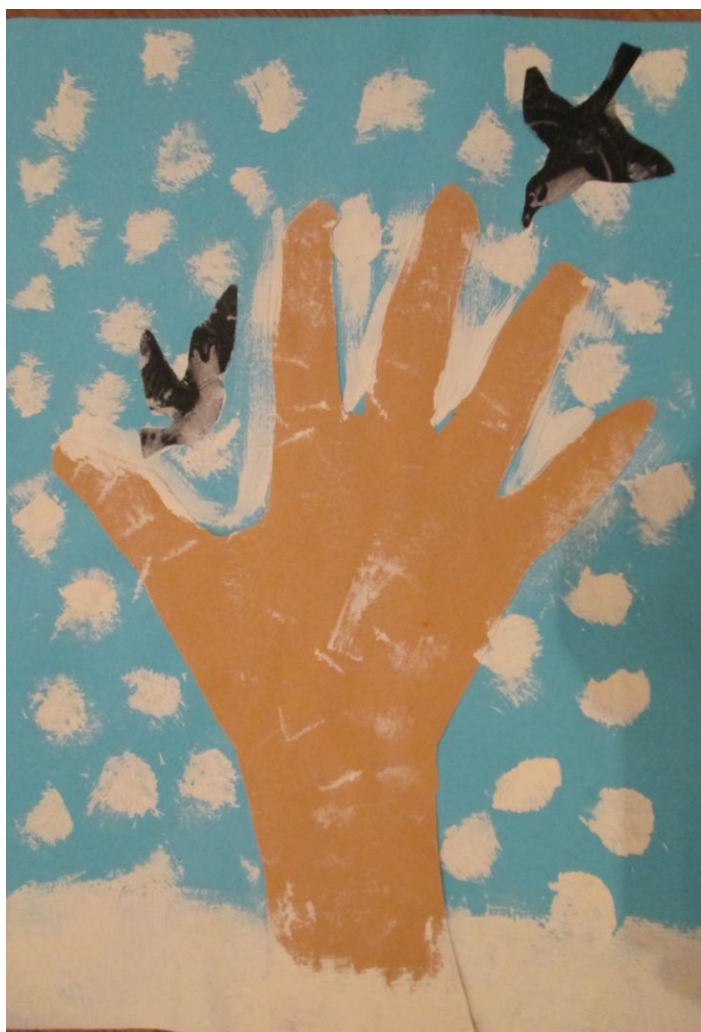
Na tomto obrázku Josef namaloval sebe a své rodiče. Až doposud o své rodině mluvit nechtěl a ani ji nechtěl malovat. V pravém dolním rohu si můžeme všimnout jeho psa, který se objevuje v obrázcích častěji. Josef popisuje obrázek takto: „Tohle je moje máma (postava vpravo) a tohle můj táta (postava vlevo). Tady u stromečku to jsem já a všichni už jsme po večeři. Ségru jsem malovat nechtěl. Ona už u nás stejně nebyla. Dárky jsem taky žádný nemaloval, protože jsme žádný ani neměli.“ Považuji za velký úspěch, že Josef dokázal namalovat sebe a svou rodinu a dokázal o ní i hovořit.

Všechny osoby na obrázku jsou zachyceny z frontálního pohledu a navzájem se na sebe nedívají. Oproti předchozím obrázkům mají navíc znázorněny uši, vlasy

a všechny jsou oblečené. Z vývojového hlediska bych tento obrázek zařadil do schematického období.

Tak jako u Václava, ani zde není obrázek celý pokrytý barvami. Tato skutečnost může být dána zvolenou pomůckou (fixou).

Téma 10 (Strom v zimě)



Obr. 18 Strom v zimě

Josef bez problémů obkreslil, vystříhl a nalepil svou ruku. K obrázku dodával, že už by také chtěl, aby venku byla zima a sníh, protože se rád chodí s kamarády koulovat.

Oproti ostatním spolužákům na tomto obrázku Josef znázornil padající sníh i přes nalepený strom. Všichni ostatní malovali padající sníh pouze okolo stromu.

Téma 11 (Hlemýžď a jeho domeček)



Obr. 19 Hlemýžď a jeho domeček

Obrázek hlemýžďe maloval Josef úplně sám. Nechtěl si ani obkreslit předloženou šablonu, přesto namaloval celého hlemýžďe velmi pěkně. Do hlemýžďí ulity však nenamaloval nic. Místo toho ji celou vybarvil černou barvou se slovy: „On nechce, aby mu tam někdo koukal.“

Josef velmi dobře zvládl nakreslit a obtáhnout linie hlemýžďe. Použité barvy jsou syté, převažuje černá. Černá barva může představovat situaci u Josefa v rodině. Jak již víme, Josef o své rodině nerad mluví nebo hodně málo. Sám říká, že svůj volný čas tráví raději někde venku s kamarády.

6.5.3 Kazuistika III. (Daniel)

Téma 1 (Město, ve kterém bych chtěl bydlet)

Obrázek města se nachází v „Příloze III.“

Na modelování města se Daniel příliš nepodílel. Prvních tří setkání se nezúčastnil. Na poslední hodině spíše jen přihlížel a ke konci nalepil kousek zeleného papíru („trávu“) a dodal: „Líbí se mi to.“

Téma 2 (Autoportrét)



Obr. 20 Autoportrét

U tohoto obrázku vyžadoval Daniel zpočátku mou pomoc. Neustále se dotazoval, zda je to dobře. Tužkou překreslil oči, nos a ústa. K výslednému obrázku uvedl: „Tohle jsou vlasy a tady oči.“ Více se k obrázku nevyjádřil, a tak je těžké říct, jestli kousek nalepeného červeného papíru uprostřed představuje ústa či nos. Barevným papírem pokryl celou plochu obličeje a na závěr řekl pouze: „Hotovo.“

Téma 3 (Létající drak)

Této lekce se Daniel z důvodu nemoci nezúčastnil.

Téma 4 (Náš dům)



Obr. 21 Náš dům

Na začátku této práce mi Daniel pokládal neustále stejnou otázku: „Jak mám udělat tohleto. Já neumím udělat tohle.“ Proto jsem si k němu přisedl a pomohl mu začít. Poté začal pracovat sám. Nakreslil dům se dvěma okny, přestože říkal, že bydlí v panelovém domě, který má spoustu oken, ale že on je malovat nechce. Dále uvedl, že hned za domem mají les a snažil se ho namalovat. Stromy, které namaloval, však vypadají jako by stály před domem nebo vedle domu.

Téma 5 (Podzimní listí)



Obr. 22 Podzimní listí

U toho obrázku vyžadoval Daniel neustálou pomoc, i když jsem mu vysvětlil a názorně ukázal, jak má postupovat. Samostatně otiskl pouze tři listy. Výsledný obrázek okomentoval slovy: „Líbí, moc.“ Víc už se nijak nevyjádřil.

Téma 6 (Koho schováš pod deštník?)



Obr. 23 Koho schováš pod deštník?

Na tomto obrázku Daniel vyobrazil celou naši třídu. Když jsem se ho zeptal, aby mi označil jednotlivé osoby, ukazoval stále na jedno místo a přitom popisoval: „Tohle je Verča, tohle Pepa, tohle Dan, tohle je Alenka, tohle jsi ty, tohle já, tady je Renata s Vašíkem a tady je Ondra.“

Z obrázku je patrné, že nikdo nedeštník. Z vývojového hlediska bych tento obrázek zařadil do preschematického období, i když vnímání základních barev je schematické (obloha je modrá, tráva je zelená, obličej je oranžový).

Téma 7 (Strašidlo)



Obr. 24 Strašidlo

Na obrázku vidíme tři strašidla, z nichž jedno umí létat (strašidlo uprostřed). Daniel je popsal takto: „Ten netopýr (strašidlo uprostřed) se jmenuje Babrál, tahle se jmenuje Kame (strašidlo vpravo) a tenhle Líta (strašidlo vlevo). Uprostřed je strašidelnej hrad (pozn. Daniel se u popisu svého obrázku neustále směje). Ty strašidla nemají ruce, jsou to strašidla bez rukou. Tady je tráva, tady je obloha a tady je zelená. A to všechno je v noci, bojím se jich (pozn. stále se směje). Včera se mi o nich zdálo, že mě někdo škrtí.“

Daniel pokryl barevně celou plochu. Barvy byly voleny náhodně. Pro Daniela je typické znázorňování hlavonožců. Všechny objekty znázorňuje na základní linku vedle sebe.

Téma 8 (Maska čerta)



Obr. 25 Maska čerta

Při výrobě masky čerta potřeboval Daniel mou asistenci. Obtížně obkresloval předloženou šablonu, kterou následně nedokázal vystříhnout. K vybarvení čerta použil hnědou, červenou a žlutou barvu, které se do sebe vpily. Nakonec se snažil vystřížením z červeného papíru naznačit vlasy, vousy, nos a oči. Vše je vystříženo do tvaru čtyřhranu.

Potíže se stříháním vycházejí z nesprávného držení nůžek. Daniel ani po názorné ukázce nedokáže nůžky uchopit. Dalším důvodem je strach, který z nich Daniel má (možná díky nějaké dřívější nehodě).

Výsledná maska se Danielovi líbila. Každému ji ukazoval, předváděl zvuky čerta a snažil se ostatní spolužáky děsit.

Téma 9 (Naše Vánoce)



Obr. 26 Naše Vánoce

Daniel na tomto obrázku znázornil všechny členy své rodiny. Při jejich popisu ukázal prstem doprostřed obrázku a povídal: „Tohle je máma, tohle je táta, tohle je brácha a tady jsem já, to poznáš ne?“ Dále k obrázku řekl, že namaloval strom a pod ním dárky, a tak už je obrázek hotový. v té chvíli měl na obrázku vybarvený pouze vánoční strom. Chvíli nad obrázek seděl, a pak vybarvil i všechny postavy včetně jejich obličejů, a tím přemaloval všem i oči, nosy a ústa. Na závěr připsal i název Naše Vánoce.

Obrázku dominuje vánoční strom, který je umístěn uprostřed. Zajímavý je především jeho tvar (na obrázku 21 maloval Daniel stromy úplně jiným způsobem). Všechny postavy zde vyobrazené jsou typickým příkladem hlavonožců, jsou kresleny z frontálního pohledu a vzbuzují dojem, že jsou nahé. Zvláštností je u druhé postavy zleva červený obličej a u třetí zelená ruka. Kromě stromu a postav je obrázek nevybarven.

Téma 10 (Strom v zimě)

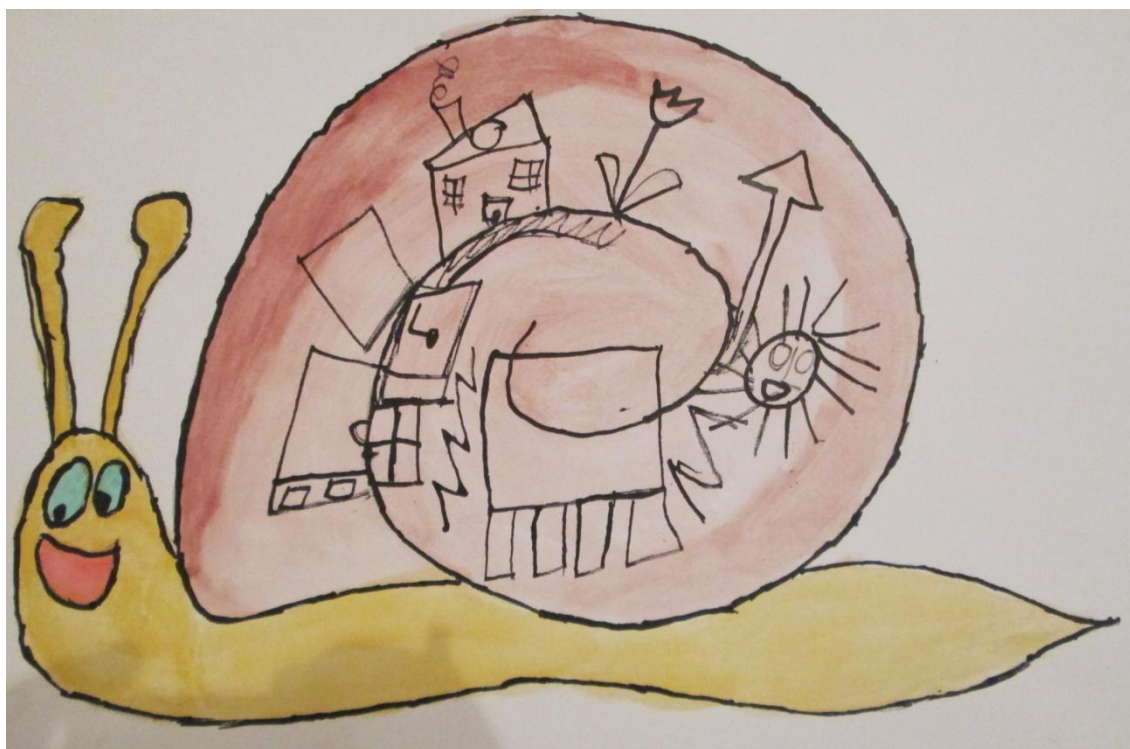


Obr. 27 Strom v zimě

Daniel sám obkreslil svou ruku na hnědý papír a snažil se ji i sám vystříhnout. Manipulace s nůžkami mu však činila značné problémy, a tak poprosil o mou asistenci. Vystřížený strom zvládl nalepit sám. Znázornit padající sněhové vločky chtěl vyjádřit štětcem. Tuto činnost okomentoval takto: „Chci pracovat štětcem, nechci umazat prst. Dole udělám hodně sněhu.“

Při bližším pohledu na Danielův obrázek můžeme vidět, že strom je nalepen do prostoru a vypadá to, jakoby se vznášel. Ani znázorněný sníh nesáhá až k němu. Sněhové vločky jsou všechny umístěny do prostoru mimo samotný strom. Ptáky na obrázku pomáhala vystříhnout a nalepit studentka, která u nás byla na praxi. Dan si ji velmi oblíbil a vyžadoval její pomoc.

Téma 11 (Hlemýžď a jeho domeček)



Obr. 28 Hlemýžď a jeho domeček

U tohoto obrázku Danielovi asistovala slečna praktikantka. Její přítomnost si přímo vynutil: „Chci, aby malovala se mnou. Potřebuju pomoc.“ Spolu s ní nakreslil a vybarvil samotného hlemýždě. Vybavení hlemýžďovy ulity a vytažení všech linií zvládl Daniel sám.

Za povšimnutí stojí jednoznačně to, co nakreslil Daniel hlemýžďovi do ulity. Vidíme zde dveře, které jsou umístěny doprostřed, a hned pod nimi okno. Vedle okna napravo je dle Daniela ulita prasklá. Dále si můžeme všimnout stolu, který má všechny čtyři své nohy na spodní straně. Od okna nalevo se nachází postel a nad ní televize (tvar kosočtverce). Uvnitř ulity se nalézá komín bez kamen. Přehlédnout však nelze vyobrazené sluníčko, květina a dům. Navíc se slunce nachází pod úrovní domu a květiny. Ta je navíc nakreslena větší než dům.

Daniel se po celou dobu této výtvarné lekce smál. Jistě tomu přispíval i fakt, že s ním zpočátku pracovala praktikantka, kterou si velice oblíbil.

6.5.4 Kazuistika IV. (Dan)

Dan je chlapec, který je často nemocen, a tak s námi pracoval velmi málo. Dalším důvodem jeho nepřítomnosti ve škole je časté stěhování (pozn. za tento školní rok se stěhoval s rodiči již pětkrát). Proto od něho předkládám pouze dvě díla namísto jedenácti.

Téma 6 (Koho schováš pod deštník?)



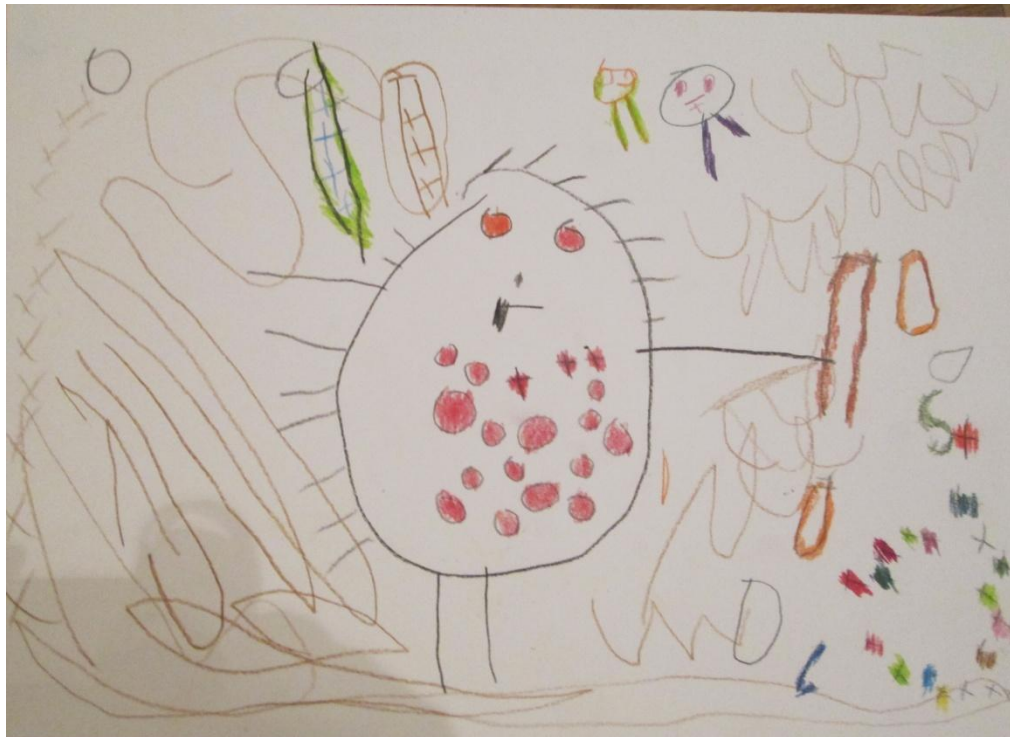
Obr. 29 Koho schováš pod deštník

Dan začal kreslit tužkou: „Chci si to tady takhle pěkně nakreslit tužkou. Potom to vybarvím voskovkama.“ Voskovkami vytvořil malé barevné skvrny s komentářem, že to ještě není hotové a vše musí dodělat. Vodovými barvami pokryl větší část papíru, ale nejvíc chtěl pracovat s tuší: „Potřebuju tuš. Musím to teď celý dodělat. Tady pod deštníkem jsem já s mámou a mojí dcerou (pozn. Dan neustále vypráví o tom, že je otcem dvou dětí). Ty kříže tady, ty jsou tady, aby nás ochraňovaly.“ Dan obrázek ukončil s tím, že je unavený, bolí ho ruka a takhle se mu obrázek líbí a je s ním spokojen.

Postavy s deštníkem jsou nakresleny při horním okraji papíru a vzbuzují dojem, že umí létat. Na obrázku se nachází tři černé skvrny, ke kterým se Dan nevyjádřil.

Osoby jsou znázorněny jednoduše, bez obličejů. Žádná z nich nedrží deštník. Z vývojového hlediska bych tento obrázek zařadil do období pojmenované čáranice.

Téma 7 (Strašidlo)



Obr. 30 Strašidlo

Dan svůj obrázek okomentoval slovy: „Namaloval jsem pořádný kolo a má červený oči. Toho jsem se vždycky bál. Ty křížky tady jsou, aby mě to ochraňovalo (pozn. křížky v pravém dolním rohu). Tady ty kuličky v obličej, to jsou takový ozdoby. Je to duch. Taky má ruce, nohy a vlasy. To hnědý tady, to jsou takový ornamenty. Ten strašidelnej hrad jsem dal tady do kroužku (pozn. ukazuje doprostřed obrázku na obličej). Nevím, jak to mám vybarvit, jaký barvy by se tam mohly hodit. Ale už mě bolí ruka.“

Dan zaplnil celou plochu papíru a vše, co namaloval, dokázal popsat. Hlavní motiv, který je umístěn doprostřed obrázku, je strašidlo znázorněné jako hlavonožec. Ostatní objekty jsou rozmístěny volně po celé ploše.

6.5.5 Kazuistika V. (Ondřej)

Ondřej je na tom, co se školní docházky týče, podobně jako Dan. Je často nemocný, a tak se podílel pouze na šesti výtvarných lekcích.

Téma 2 (Autoportrét)



Obr. 31 Autoportrét

Podobně jako většina žáků, tak i Ondřej zpracoval svůj obličej tužkou detailněji, znázornil oči, nos, ústa, uši a vlasy. Na výsledném obrázku již vidíme pouze vlasy, oči a ústa. Při kresbě tužkou pravil, že má hnědé oči. Z barevného papíru je ale znázornil barvou modrou.

Ondřej pokryl předkreslenou plochu barevným papírem. Jen místy prosvítá bílý podkladový papír. Oči a ústa jsou na tomto obrázku dominantní. Ondřej si vzal obrázek domů, protože ho chtěl ukázat tatínkovi.

Téma 6 (Koho schováš pod deštník?)



Obr. 32 Koho schováš pod deštník?

Ondřej si na začátku obrázek předkreslil tužkou. Poté začal malovat voskovkami a vodovými barvami. Nakonec použil tuš, pomocí které zvýraznil kontury. Obrázek okomentoval takto: „Já jsem schoval pod deštník sebe a Verču (pozn. jeho spolužačka). Okolo nás běhá moje kočka a Verči pes. Ten deštník je mojí mámy.“

Ondřej pokryl barvami celý obrázek. v něm vyjádřil své sympatie ke spolužačce Veronice. Z obrázku je patrné, že namalovaný deštník je mnohem větší než osoby pod ním, které by ho reálně nemohly unést. z ontogenetického hlediska bych zařadil tento obrázek do schematického období, ačkoli zobrazené nebe a zem bychom mohli zařadit do období kresebného realismu.

Téma 7 (Strašidlo)



Obr. 33 Strašidlo

Ondřeje toto téma evidentně velmi zaujalo. Po celou dobu malování hovořil o tom, co zrovna maluje a co bude dál malovat. Svůj obrázek popisuje slovy: „Já jsem namaloval obrázek podle jedné knížky, kterou mám doma. Je to strašidelná knížka a je o duchách. Tady jsem nakreslil hrad a svítí se jenom ve věžích. Všude v tom hradě jsou pavučiny, protože strašidla neuklízí. Tady to modrý to jsou duchové, který nechtěj, aby okolo hradu někdo chodil. Tady to bílý (postava vpravo) to je duch mrtvého člověka. A to bílý vedle (postava u hradu) to je Casper.“

Ondřej na obrázku nejdříve vyobrazil slunce. Následně ho ale přemaloval černou barvou, do které nakreslil tmavě modrou pastelkou hvězdy. Jak sám tvrdil, ve dne by se strašidel nebál, ale v noci ano. Základní linku obrázku tvoří spodní okraj papíru, ze kterého se tyčí hrad. Z vývojového hlediska bych obrázek zařadil do schematického období, ačkoli můžeme vidět znázorněný horizont, který se zařazuje do kresebného realismu.

Téma 8 (Maska čerta)



Obr. 34 Maska čerta

Ondřej má silný třes v rukou, a tak mu dělalo velké problémy masku vystříhnout. Nakonec za mnou sám přišel, abych mu s vystřížením masky pomohl. K masce dodává: „Čerti jsou černý, jako je ten můj. A žlutý oči, ty jsou děsivý. Udělám mu pořádný jazyk. Loni jsme byli s tátou v Rakousku a tam měli obrovský čerty a ty byli pěkně chlupatý. Tak mu ty chlupy taky udělám.“ o vystříhnutí vlasů a vousů Ondřej požádal svého spolužáka Josefa. Ten mu s vystřížením pomohl. Mezi sebou si pak čerty ukazovali a jeden druhého strašili.

Téma 9 (Naše Vánoce)



Obr. 35 Naše Vánoce

Dominantou tohoto obrázku je vánoční strom, který je jako jediný objekt vybarven. Ondřej dále namaloval židle a stůl, na kterém vyobrazil štědrovečerní večeři, avšak pouze pro dva lidi. Obsah obrázku popsal následovně: „Máma s Lubošem (pozn. Luboš je Ondřejův bratr) jsou už po jídle, teď budu jíst já s tátou. Tady jsem namalované já, brácha a táta, máma je v kuchyni. Dárky jsou tu pro mě, mámu a pro tátu. Luboš už si ho rozbalil.“

Na obrázku jsou použity pouze čtyři barvy, a to žlutá, hnědá, zelená a černá. Kromě stromu je obrázek nevybarven. Osoby na obrázku jsou oproti vánočnímu stromu, stolu a jednomu z dárků viditelně menší. Střed tohoto obrázku tvoří velký dárek pro otce, který vyjadřuje Ondřejův dobrý vztah s ním. Základní linku obrázku tvoří dolní okraj papíru. Z vývojového hlediska bych tento obrázek zařadil do schematického období.

Téma 10 (Strom v zimě)



Obr. 36 Strom v zimě

Ondřej byl s tímto obrázkem velmi rychle hotov. S vystřížením mu pomáhala paní asistentka, následné nalepení a vybarvení zvládl sám. Od samého začátku měl špatnou náladu a nechtělo se mu pracovat. Proto se k obrázku ani nevyjádřil a po jeho dokončení ho rychle schoval do lavice.

6.5.6 Kazuistika VI. (Veronika)

Téma 1 (Město, ve kterém bych chtěl bydlet)

Obrázek města se nachází v „Příloze III.“

Veronika na mě zpočátku působila zakřiknutým dojmem. Nechtěla komunikovat a ani pracovat. Když však viděla své spolužáky, jak pracují, nejprve si k nám přisedla a poté sama navrhla, že vytvoří panelový dům. Dle slov Veroniky, je to panelový dům, ve kterém nyní bydlí. Nakonec ještě udělala věž.

Vytvořený panelový dům a věž jsou vůči ostatním objektům nepoměrně velké. Dům je zpracován velmi reálně. Na věži Veronika vyobrazila slunce, stromy, květiny, ptáky a jedno okno. Okomentovala to slovy, že takhle se jí to líbí a je to veselejší.

Téma 2 (Autoportrét)

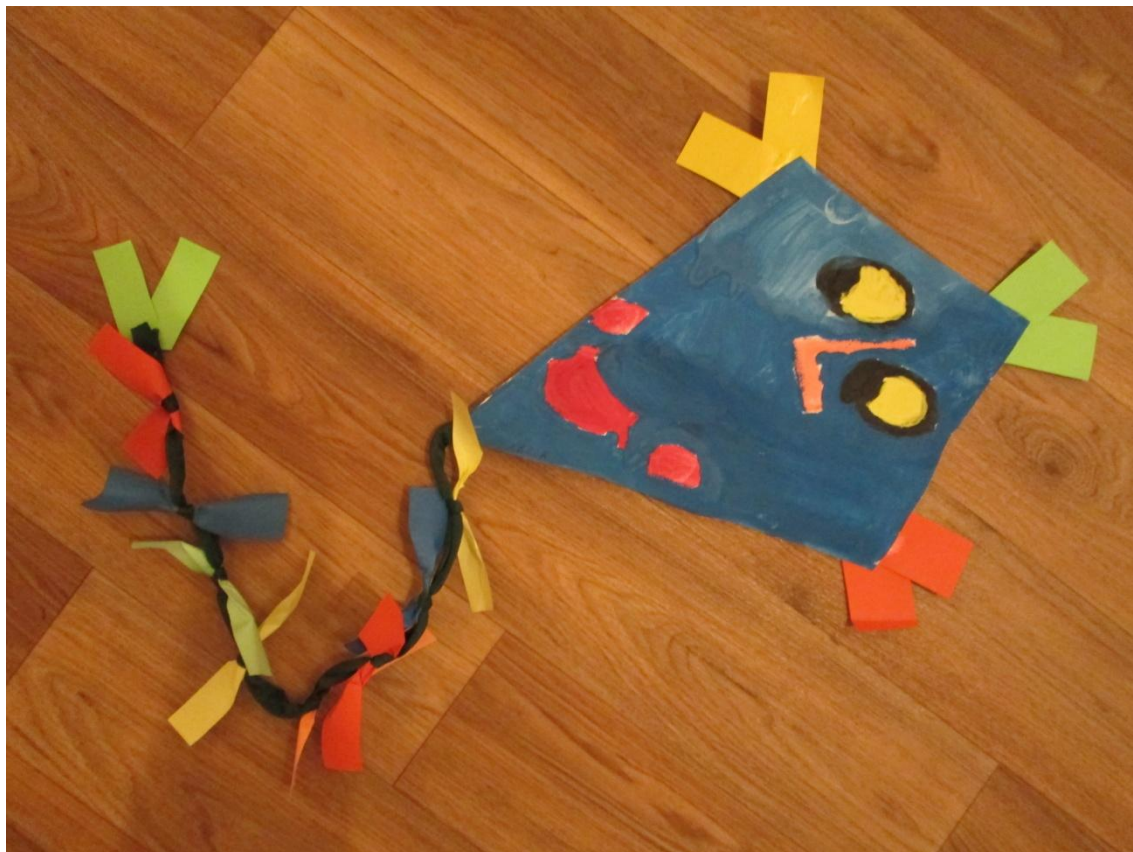


Obr. 37 Autoportrét

Všechny děti nakreslily tužkou svůj obličej detailněji, než jak je tomu na výsledném obrázku. Ani Veronika nebyla výjimkou.

Na výsledném obrázku skrz barevný papír prosvítá bílý papír. Vyobrazena jsou ústa a detailně oči. Vlasy jsou znázorněny kolem celé hlavy. K tomu Veronika říká: „Já mám dlouhý vlasy, tak jsem chtěla, aby to bylo vidět. Takhle se mi to líbí.“

Téma 3 (Létací drak)



Obr. 38 Létací drak

Veronika vyrobila draka zcela sama. Obkreslila šablonu, kterou následně vybarvila a vystříhla. Nastříhala barevný papír a z barevných proužků udělala mašličky, které přilepila k drakovi a přivázala na provázek. K drakovi uvedla: „Udělal jsem ho modrého, protože mám modrou ráda. Můj drak se směje, protože rád lítá. Žlutý má oči, protože mu svítí, aby viděl dobře ve tmě.“

Veronika vyrobila draka velmi rychle a sama. Ve zbytku času pomáhala ostatním spolužákům s navazováním mašliček.

Téma 4 (Náš dům)



Obr. 39 Náš dům

Na začátku Veronika nechtěla malovat jejich dům: „Já udělám naši chatu, tam je to lepší. Anebo ne, udělám panelák. Náš panelák má žlutou barvu. A je pěkně velký. Střecha je taková stříbrná. Vedle máme taky školu, ale tu kreslit nebudu. Ta se mi nelíbí. Nakreslím ty velký stromy, co tam máme. A taky sluníčko jako má Vašík, protože se mi líbí, když svítí sluníčko. Tady vedle jsou ještě keře, ale nevím kolik jich tam je. Sluníčku nakreslím ještě oči a pusku, aby se na nás smálo. A tady lítají ptáci. a celý to obtáhnu černou, tak se mi to víc líbí. Tady ty cesty jsou v parku. Už to mám hotový. Mám to hotový!“

Veronika pokryla celý obrázek. Vidíme zde základní linku, na které je umístěn dům. Prostor pod linkou je zemí. Obloha již není znázorněna čarou, ale sahá k horizontu.

Téma 5 (Podzimní listí)

Této lekce se Veronika nezúčastnila z důvodu nemoci.

Téma 6 (Koho schováš pod deštník?)



Obr. 40 Koho schováš pod deštník?

Veronika měla od začátku jasno, koho ve svém obrázku namaluje. Spolu s ní je zde namalován její spolužák Václav a jejich domácí mazlíčci, kocour Mikeš a pes Ben. Veronika doplnila svůj obrázek popisky a okomentovala ho takto: „Tady jsem já s Vašíkem. Vašíka jsem namalovala, protože ho mám ráda a je to můj kamarád. Spolu s náma je tady můj kocour a Vašíkův pes Ben. Já s Vašíkem držíme deštník.“

Postavy jsou posazeny na základní linku a jsou namalovány z frontálního pohledu a spolu se zvířaty jsou řazeny vedle sebe. Veronika svým obrázkem vyjádřila svůj vztah ke spolužákovi a to, že má ráda zvířata.

Téma 7 (Strašidlo)



Obr. 41 Strašidlo

Veronika ve svém obrázku namalovala tři strašidla a strašidelný dům. K obrázku dodává: „To je strašidlo Dan (strašidlo vpravo, pozn. myslí svého spolužáka). Ty další nemají jméno a zapomněla jsem jim namalovat ruce. Ten prostřední má na sobě krev a má taky boty od krve. Tady ten (ukazuje na strašidlo vpravo) má vlasy od krve a nemá žádnou masku, takhle vypadá normálně. Je to v noci, ale mám tu sluníčko, aby na ně svítilo. A měsíc tu mám taky, protože je to v noci. a všichni bydlí v tomhle strašidelném domě a asi bych se jich bála, kdybych je potkala.“

Na obrázku se objevuje základní linka pro zem a linka pro nebe. Strašidelný dům je zasazen na dolní okraj papíru. Zvláštností je vyobrazení měsíce a slunce. Můžeme si také všimnout dvou ptáků, kteří jsou nakresleni, jako by byli hlavou dolů. Celá plocha je pěkně zaplněna. Veronika vše ráda obtahuje černou, v tomto případě použila černý fix.

Téma 8 (Maska čerta)



Obr. 42 Maska čerta

Masku čerta vyráběla Veronika úplně sama. Obkreslila, vybarvila a vystříhla šablonu, do které následně vlepila vlasy, vousy, jazyk, oči a zuby. Veronika uvádí, že se čertů velmi bojí, a proto nikdy nechodí ven a sedí doma zavřená v pokoji (pozn. pouze v den na svatého Mikuláše).

Veronika zpracovala masku čerta velmi detailně. Vidíme zde oči s obočím, ústa se zuby a jazykem, vousy, vlasy a zvýrazněné tváře. Bylo na ní vidět, jak je ráda, že se maska všem líbí.

Téma 10 (Strom v zimě)

Veronika se této lekce nezúčastnila z důvodu pobytu na škole v přírodě.

Téma 11 (Hlemýžď a jeho domeček)



Obr. 43 Hlemýžď a jeho domeček

Pro malování hlemýždě Veronika nechtěla použít předloženou šablonu. Chtěla si hlemýždě nakreslit sama. Jako jediná u obrázku hlemýždě naznačila pozadí. K obrázku podotkla: „Já bych takhle nikdy bydlet nechtěla, protože to má takhle dokolečka.“

Veronika si ulitu hlemýždě rozdělila na šest částí. Nakonec však toto rozdělení ignorovala. Do ulity nakreslila pouze křeslo, televizi, strom, kolo a srdíčko. Nedokázala popsat, proč namalovala právě tyto věci. Sledování televize jí nebaví. Křeslo může být zobrazeno proto, že ráda lenoší. Kolo může vyjadřovat přání (pozn. Veronika na kole nejedí kvůli své velmi vysoké nadváze). Strom je vyobrazen zřejmě z toho důvodu, že Veronika doma ráda sedí u okna a pozoruje okolí.

6.5.6 Kazuistika VII. (Renáta)

Renáta je žákyně, která je vzdělávána podle IVP. z důvodu velké vzdálenosti jejího bydliště a školy navštěvuje školu jen ve dnech od pondělí do středy. Bohužel je také velmi často nemocná. Z těchto důvodů předkládám pouze jednu její práci. Více výtvarných lekcí se Renáta nezúčastnila.

Téma 7 (Strašidlo)



Obr. 44 Strašidlo

Renáta ve svém obrázku nakreslila čtyři strašidla. Obrázek popsala následovně: „Bububu, to jsou strašidla. Já ti řeknu, kdo to je. Tohle je Vašík a tohle Verča (ukazuje doprostřed obrázku). Musím jí opravit ty nohy a taky jí namaluju ještě špičatý nos, protože mě zlobila.“

Renátu bych s jejími hlavonožci zařadil na konec období čáranic (pojmenovaná čáranice). Celkem obstojně dokáže objekty vybarvit a vytáhnout jejich linie. Je u ní velmi cenné, že dokáže svůj obrázek popsat.

Závěr

Ve své diplomové práci jsem vytvořil soubor speciálních výtvarných lekcí, které jsem aplikoval do hodin výtvarné výchovy na základní škole speciální. Na základě prostudované literatury a různých zdrojů jsem nejprve zmínil systém speciálního vzdělávání. Poté jsem vymezil pojem mentální retardace a uvedl její stručnou charakteristiku. Má práce byla aplikována v jedné konkrétní třídě a vyžadovala užší zaměření, a proto jsem se koncentroval na specifika jedince se středně těžkou mentální retardací v oblasti psychických funkcí, struktury osobnosti a motorických dovedností. Pro přiblížení a charakteristiku tvorby dětí v jednotlivých tématech jsem použil dělení dětské kresby, které uvádí Evžen Perout dle Viktora Löwenfelda. Krátké zamyšlení jsem věnoval výtvarné výchově a speciální výtvarné výchově, abych poukázal na jejich rozdíly a specifičnost. Dále jsem definoval pojmy arteterapie a artefiletika, uvedl jejich cíle, metody, techniky, shody a rozdíly. Oba dva obory mají společné kořeny, ale rozdílné poslání. Artefiletika je specifickým pojetím výchovy uměním, ve kterém převažuje zájem o výtvarný projev a je praktikován v pedagogicko-výchovných zařízeních. Je tedy vhodné uvést, že ve své práci jsem se pohyboval spíše v rovině artefiletiky.

Při volbě témat jsem využil praktických zkušeností z předmětu arteterapie na Teologické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, doporučení mé vedoucí práce PhDr. Ing. Marie Lhotové, PhD. a pedagogických pracovníků Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy Trhové Sviny na odloučeném pracovišti v Českých Budějovicích. v jednotlivých tématech jsem užil technik a cílů artefiletiky, ale také jsem zohlednil cíle, které jsou dány školním vzdělávacím programem.

Aplikováním souboru témat do praxe jsem si potvrdil předpoklad o vhodnosti použití prvků arteterapie a technik artefiletiky. Děti reagovaly na tvůrčí činnosti pozitivně, i když zpočátku tomu tak u všech nebylo, pracovaly s upřímným zaujetím a vyjadřovaly radost z vytvořené práce. Většina jich prokazovala určité schopnosti a dovednosti (některé děti jsou motoricky docela šikovné, některé mají bohatou fantazii), které jsem se snažil dále podněcovat, u některých bylo možné pozorovat jejich zlepšení, například v oblasti komunikace, kritického, tvořivého a sociálního myšlení. Na

první pohled je znatelná nižší úroveň kresby, která je dána stupněm mentální retardace. Jednotlivé komentáře dětí hodně vypovídají o citových vazbách a vztazích v rodině (např. Josef, který o své rodině nerad mluví a ve své tvorbě ji nevyobrazuje, a naopak Václav, který svou rodinu znázorňuje velmi často a rád o ní hovoří) a ve vztahu ke mně, kde byl znatelný ze strany dětí počáteční odstup, který se změnil ve vřelý vztah. Myslím si, že jsem si u dětí vybudoval důvěru a mají mne rády.

Ze zjištěných poznatků bych zpochybnil vhodnost použití techniky, kterou je kreslení fixou. Tato technika činila dětem největší obtíže. Otázkou zůstává pravý důvod těchto potíží. Svou roli zde může sehrávat problém v oblasti jemné motoriky u dětí se středně těžkou mentální retardací. Dalšími hledisky mohou být: nemožnost zaplnit celou plochu papíru (děti by musely udělat mnoho tahů, než by toho docílily), chybí určitá dynamika - barva fixy je stále stejná (nelze stínovat).

Určitý problém tvořilo i vyjádření prostoru. Na vymodelovaném měště můžeme pozorovat nepoměr velikostí vytvořených artefaktů. Vytvoření plastiky čerta děti vůbec nezvládali. Z toho můžeme usuzovat, že pro vyjádření trojrozměrnosti dětem chybí dostatek představivosti nebo malá zkušenost s tímto typem výtvarného tvoření. Proto bych doporučoval s tímto typem tvoření pracovat více a věnovat mu větší pozornost a prostor.

Osoby s mentální retardací potřebují dostatečné množství času pro svoji tvorbu a k osvojení určité techniky. Měl by být brán ohled na prostředí, které by mělo vzbuzovat pocit bezpečí a vzájemné důvěry, což se mi díky reakcím ze strany dětí podařilo. v procesu tvorby je nutné zohledňovat i aktuální klima třídy a individuální potřeby zúčastněných jedinců. Z toho důvodu je důležité přehodnocovat své cíle a netrvat striktně na původních.

Mnou předložený soubor speciálních výtvarných lekcí je využitelný na základní škole speciální. Díky širokému poli působnosti arteterapie a artefiletiky však může nalézt uplatnění i v jiných zařízeních.

Seznam použitých zdrojů

Tištěné dokumenty

CASEOVÁ, C.; DALLEYOVÁ, T. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-065-0.

CIKÁNOVÁ, K.; FULKOVÁ, M.; HAZUKOVÁ, H. et al. *Výtvarná výchova a její teorie*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1998. ISBN 80-86039-70-6.

CLEGG, B.; BIRCH, P. *Kreativita, změňte způsob své práce*. Brno: CP Books, 2005. ISBN 80-251-0549-0.

ČADILOVÁ, V.; JŮN, H.; THOROVÁ, K. et al. *Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-319-2.

ČÁSLAVKOVÁ, K. a jak to vidíš ty? Artefiletické aktivity u žáků souběžně postižených více vadami. *Arteterapie*, 2012, č. 30, s. 157-166.

ČEPELÍKOVÁ, Z. Jak arteterapie pomáhá rozvíjet dary, s nimiž se všichni rodíme. *Arteterapie*, 2011, č. 26, s. 65-67.

ČERNÁ, M.; NOVOTNÝ, J.; STEJSKAL, B. et al. *Kapitoly z psychopedie*. Praha: UK, 1995. ISBN 80-7066-899-7.

EDGERTON, R. *Mental retardation*. Massachusetts: Harvard University Press, 1979. ISBN 0-674-56885-0.

HAZUKOVÁ, H. *Příprava učitele na rozhodování ve výtvarné výchově I*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 1994.

HAZUKOVÁ, H.; SLAVÍK, J.; SLAVÍKOVÁ, V. *Výtvarné čarování: atrefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2000. ISBN 80-7290-016-1.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

- LANGER, S. *Mentální retardace*. 3. vydání. Hradec Králové: Kotva, 1996. ISBN 80-900254-8-X.
- LHOTOVÁ, M. et al. *Arteterapie ve speciálním vzdělávání I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013. ISBN 978-80-7394-414-8.
- LHOTOVÁ, M. et al. *Arteterapie ve speciálním vzdělávání II*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2013. ISBN 978-80-7394-415-5.
- MATOUŠEK, O. *Potřebujete psychoterapii?*. 2. Rozšířené vydání. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-314-5.
- MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogicko-psychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. ISBN 80-244-0207-6.
- PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. 1. vyd. Praha: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7.
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.
- VALENTA, M.; MICHALÍK, J.; LEČBYCH, M. et al. *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada Publishing, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění platném k 17. 2. 2005.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění platném k 1. 1. 2014.
- ZIGLER, E.; HODAPP, R., *Understanding mental retardation*, New York: Cambridge University Press, 1986. ISBN 0-521-31878-5.

Internetové zdroje

American Art Therapy Assotiation [online]. © 2014. History and Background. Dostupné na WWW: <<http://www.americanarttherapyassociation.org/aata-history-background.html>>.

Latinský slovník on-line [online]. ©2014. Dostupné na WWW: <<http://latinsky-slovník.latinsky.cz/latinsko-cesky/>>.

Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola Trhové Sviny [online]. Trhové Sviny: © 2014. Dostupné na WWW: <<http://www.zspssviny.cz>>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, © 2014, Školský zákon. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009. 54 s. [cit. 2014-02-25]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PRS_-II.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2009. 51 s. [cit. 2014-02-25]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_-PRS_-I.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2008. 110 s. [cit. 2014-02-22]. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf>. ISBN 978-80-87000-25-0.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. 1. vydání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2006. 48 s. [cit. 2014-02-22]. ISBN 80-87000-00-5. Dostupné z WWW: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP_PV-2004.pdf>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2013. 174. [cit. 2014-02-22]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/file/29408/12/Upravený_RVPZV_s_barevně_vyznacenyymi_zmenami.docx>.

Seznam zkratk

AAIDD Disabilities	- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMD	- American Association on Mental Deficiency (Americká společnost pro mentální deficienci)
AATA asociace)	- American Art Therapy Association (Americká arteterapeutická asociace)
Apod.	- a podobně
CNS	- Centrální nervový systém
ČAA	- Česká arteterapeutická asociace
DMO	- Dětská mozková obrna
ICD	- International Classification of Diseases – viz MKN
IVP	- Individuální vzdělávací plán
MKN	- Mezinárodní klasifikace nemocí
MR	- Mentální retardace
MŠMT	- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OU	- Odborné učiliště
Pozn.	- Poznámka
PrŠ	- Praktická škola
RTV	- Rehabilitační tělesná výchova
RVP PRŠ 1 jednoletá	- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola jednoletá
RVP PRŠ 2 dvouletá	- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání praktická škola dvouletá

RVP PV	- Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZŠS speciální	- Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální
RVP ZV	- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
RVP ZV – LMP	- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením
SOŠ	- Střední odborná škola
SOU	- Střední odborné učiliště
SPCH	- Specifické poruchy chování
SPU	- Specifické poruchy učení
ŠVP	- Školní vzdělávací program
Tzv.	- tak zvaně
ZTV	- Zdravotní tělesná výchova

Seznam příloh

- Příloha I. - Tabulka typů speciálních škol
- Příloha II. - Obrázek: Maska čerta (trojrozměrná)
- Příloha III. - Obrázky: Město, ve kterém bych chtěl bydlet

Přílohy

Příloha I.

Typy speciálních škol dle § 5 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

Pro žáky se zrakovým postižením:
mateřská škola základní škola střední škola (SOU, OU, PrŠ, SOŠ) konzervatoř
Pro žáky se sluchovým postižením:
mateřská škola základní škola střední škola (SOU, OU, PrŠ, SOŠ, gymnázium)
Pro žáky hluchoslepé:
mateřská škola základní škola
Pro žáky s tělesným postižením:
mateřská škola základní škola střední škola (SOU, OU, PrŠ, SOŠ, gymnázium)
Pro žáky s vadami řeči:
mateřská škola logopedická základní škola logopedická
Pro žáky s mentálním postižením:
mateřská škola speciální základní škola praktická základní škola speciální odborné učiliště praktická škola
Pro žáky se specifickými poruchami učení:
základní škola pro žáky se SPU
Pro žáky se specifickými poruchami chování:
základní škola pro žáky se SPCH
Pro žáky nemocné a nemocí oslabené:
mateřská škola při zdravotnickém zařízení základní škola při zdravotnickém zařízení základní škola speciální při zdravotnickém zařízení

Příloha II.



Obr. 1

Příloha III.



Obr. 1



Obr. 2



Obr. 3

Abstrakt

MRÁZEK, L. *Využití arteterapeutických prvků a technik artefiletiky ve výtvarné výchově na základní škole speciální*. České Budějovice 2014. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Teologická fakulta. Katedra etiky, psychologie a charitativní práce. Vedoucí práce Marie Lhotová.

Klíčová slova: speciální vzdělávání, základní škola speciální, mentální postižení, mentální retardace, dětská kresba, výtvarná výchova, speciální výtvarná výchova, arteterapie, artefiletika

Práce se zabývá charakteristikou systému vzdělávání dětí s mentální retardací v České republice. Následně definuje pojem mentální retardace, předkládá její jednotlivé stupně a blíže charakterizuje jedince se středně těžkým mentálním postižením. Dále popisuje výtvarnou výchovu a speciální výtvarnou výchovu a udává jejich stručnou charakteristiku. Práce definuje pojmy arteterapie a artefiletika, uvádí jejich metody, techniky a cíle.

Hlavním tématem je vytvoření souboru speciálních výtvarných lekcí s cílem kompenzovat stupeň mentálního postižení u cílové skupiny dětí. Práce předkládá jednotlivá témata, jejich názvy, cíle, organizaci, formát práce, potřebné pomůcky, zadání a popisuje průběh. Všechna témata byla aplikována do praxe a jsou uvedena v jednotlivých kazuistikách.

Abstract

Applying of art therapy elements and artfiletic techniques in art education on the special primary school

Keywords: special education, special primary school, mental retardation, child's drawing, art education, special art education, art therapy, artephiletics

The work deals with the characterization of the education of children with mental retardation in the Czech Republic. Defines mental retardation, presents its individual rate and further characterizes individuals with moderate mental retardation. Describes a special art education and art education and gives a brief characterization. The work defines the concepts of art therapy and artephiletics, describes their methods, techniques and aims.

The main topic is to create a special art lessons in order to compensate for the degree of mental disability in the target group of children. The work presents topics, their names, objectives, organization, forms of work, equipment needed, assignment and describes the course. All subjects were applied in practice and are listed in the individual case reports.