



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

**Práce s keramickou hlinou při výuce studentů se
středně těžkým mentálním postižením v praktické
škole jednoleté**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:
SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Lenka Vaňková

Vedoucí práce: Mgr. Drahoslava Prollová

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem „Práce s keramickou hlinou při výuce studentů se středně těžkým mentálním postižením v praktické škole jednoleté“ jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2018

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Drahoslavě Prollové za vedení mé práce, za její čas, ochotu a připomínky. Poděkování patří také mojí rodině za podporu a trpělivost během celého studia i všem ostatním, kteří se mnou spolupracovali na výzkumném šetření.

Práce s keramickou hlinou při výuce studentů se středně těžkým mentálním postižením v praktické škole jednoleté

Abstrakt

Bakalářská práce se věnuje práci s keramickou hlinou při výuce studentů se středně těžkým mentálním postižením v praktické škole jednoleté.

V teoretické části práce byly vymezeny základní pojmy. Byli tu také specifikováni studenti s mentálním postižením a jejich vzdělávání, ve stručnosti byla shrnuta historie, způsoby vytváření a dekorování keramiky. Kapitola o arteterapii a artefietice se věnovala i aplikaci těchto terapeutických postupů při keramické tvorbě s osobami s mentálním postižením.

V praktické části byly charakterizovány cíle práce, metodika šetření a techniky sběru dat. Cílem bylo vytvoření pracovních postupů na dva keramické výrobky tak, aby byly použitelné pro studenty praktické školy jednoleté v praxi. Byly sestaveny na základě zkušeností a znalostí technologických postupů a upraveny podle individuálních potřeb a schopností studentů. Dílčím cílem bylo zjistit, jak se práce s keramickou hlinou může projevit v kognitivních a motorických schopnostech studentů. Prostředkem k jeho naplnění byl kvalitativní výzkum založený na zúčastněném pozorování, analýze dokumentů a rozhovoru. Z šetření vyplynulo, že u studentů došlo během sledovaného období ke zlepšení komunikačních schopností, rozšíření slovní zásoby, posílení sebedůvěry, zlepšení seriality a emoční stability, jemné motoriky, prostorové orientace, délky udržení pozornosti i k rozvoji tvořivosti a představivosti.

Výstupy mé bakalářské práce jsou podloženy zkušenostmi z pedagogické praxe a mohou být podnětné pro další začínající i zkušené pedagogy, kteří hledají inspiraci a návod, jak a jaké keramické výrobky vytvořit. Využit je mohou i pedagogové volného času při volnočasových aktivitách nebo kreativní rodiče. Kvůli individuálním potřebám byla v popisu pozorování jednotlivých studentů popsána i úskalí, do kterých jsme se během tvoření dostali a cesta, kterou jsme se vydali k jejich vyřešení.

Klíčová slova

Mentální postižení; mentální retardace; artefietika; keramická hlína; praktická škola jednoletá; pracovní postup.

Work with ceramic clay for teaching students with moderate mental disabilities at a one-year practical school

Abstract

The bachelor thesis examines the work with ceramic clay for teaching students with moderate mental disabilities at a one-year practical school.

The theoretical part of the thesis defines basic terms. Moreover, the theoretical part provides the specification of students with mental disabilities and the methods of their education, and briefly summarizes the history and methods of creating and decorating ceramics. The chapter on art therapy and artephiletics is also concerned with the application of these therapeutic procedures to the work with ceramics with mentally disabled persons.

The practical part characterizes the objectives of the thesis, research methodology and data collection techniques. The objective was to design work procedures for two ceramic products such that these procedures may be used in practice for students at a one-year practical school. The procedures were developed based on experience and knowledge of technological procedures and adjusted to the students' individual needs and skills. As a partial objective, the practical part examines the extent of impact that the work with ceramic clay may have on the students' cognitive and motoric skills. This objective was accomplished through a qualitative research based on a participating observation, analysis of documents and interview. The research showed that during the period observed, the results of the work with ceramic clay were improvement in the students' communication skills, broadening of their vocabulary, boost in their self-confidence, improvement of seriality and emotional stability, fine motor activities, spatial orientation, length of their attention span and development of their creativity and imagination.

The outputs of the bachelor thesis are based on teaching training experience and may well be inspiring for both beginning and experienced teachers who look for inspiration and guidance as to how and what ceramic products can be created. Moreover, the outputs may be used by leisure-time teachers for leisure activities or by creative parents. Taking into account students' individual needs, the section engaged in observation of individual students describes the pitfalls we faced in the creative process and the route we took to solve these pitfalls.

Key words

Mental disability; mental retardation; arthropiletics; ceramic clay; one-year practical school; work procedure.

Obsah

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST	11
1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	11
1.1. Mentální postižení.....	11
1.2. Mentální retardace.....	11
1.2.1. Klasifikace mentální retardace.....	12
1.3. Downův syndrom	13
2. VZDĚLÁVÁNÍ A SPECIFIKA DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	14
2.1. Specifické zvláštnosti dětí, žáků a studentů s mentálním postižením.....	14
2.2. Specifika ve výuce žáků a studentů s mentálním postižením	17
2.3. Charakteristika středních škol pro studenty s mentální retardací.....	18
3. KERAMIKA	20
3.1. Historie keramiky.....	20
3.2. Keramické hmoty	20
3.3. Způsoby vytváření.....	20
3.4. Dekorování keramiky	21
4. ARTETERAPIE, ARTEFILETIKA	22
4.1. Arteterapie.....	22
4.2. Artefiletika	22
4.3. Práce s hlinou v arteterapii a artefiletice při vzdělávání jedinců s mentálním postižením.....	23
PRAKTICKÁ ČÁST	25
5. CÍL PRÁCE A FORMULOVANÉ DÍLČÍ CÍLE	25
5.1. Metodika	26
5.2. Popis výzkumného vzorku a terénu	28

5.2.1.	Charakteristika školy	28
5.2.2.	Charakteristika třídy	29
5.2.3.	Charakteristika předmětu Keramická tvorba	29
5.2.4.	Charakteristika keramické dílny	30
5.2.5.	Výběr a charakteristika respondentů.....	30
6.	METODICKÝ POSTUP.....	41
6.1.	Návrh pracovních postupů	41
6.1.1.	Sluníčko	42
6.1.2.	Ptáček.....	46
6.2.	Vlastní pozorování	51
6.2.1.	Eliška	51
6.2.2.	Daniel.....	53
6.3.	Rozhovor s třídní učitelkou.....	55
7.	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	56
8.	DISKUSE.....	59
	ZÁVĚR	63
	Seznam použité literatury	65
	Seznam příloh	69
	Seznam obrázků.....	70
	Seznam tabulek.....	72
	Seznam zkratk	73

ÚVOD

*„Neměli bychom si namlouvat, že musíme činit velké věci.
Stačí malé, ale s velikou láskou.“ Matka Tereza*

Práce se studenty s mentálním postižením má svá specifika. Jejím hlavním cílem je vždy udržování nabytých dovedností, posun v komunikačních a sociálních dovednostech a posilování sebevědomí. Tato bakalářská práce je zaměřena na práci s keramickou hlinou při výuce studentů se středně těžkým mentálním postižením, kteří navštěvují praktickou školu jednoletou.

Ve škole pracuji osm let, z toho pět let na pozici učitelky odborného výcviku a praktického vyučování. Původní profesí jsem keramik a při výuce se věnuji keramické tvorbě. Mými studenty jsou jedinci s lehkým, středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Předmět Keramická tvorba vyučuji v rámci odborných činností, které tvoří významnou součást vzdělávání studentů se specifickými vzdělávacími potřebami. Časová dotace je deset hodin týdně a poskytuje dostatečný prostor pro práci, individuální potřeby každého studenta i pro zapojení artefaktických prvků do výuky.

Hlavním cílem práce je vytvoření pracovních postupů na výrobky z keramické hlíny tak, aby byly použitelné pro studenty se středně těžkým mentálním postižením. Dalším cílem je během následné evaluace zjistit, jak se práce s keramickou hlinou může projevit v kognitivních a motorických schopnostech studentů.

Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozčleněna do čtyř kapitol. S ohledem na zvolené téma se první dvě zaměřují na mentální postižení, na vzdělávání a specifika jedinců s tímto postižením. Třetí kapitola pojednává o keramice, o její historii, o keramických hmotách, o způsobech vytváření a dekorování. Čtvrtá kapitola se věnuje dvěma terapiím používaným ve speciální pedagogice – arteterapii a artefaktice a aplikaci těchto terapeutických postupů při keramické tvorbě s osobami s mentálním postižením.

Praktickou část jsem také rozdělila na kapitoly. V první z nich jsem formulovala cíle, metodiku práce, popsala jsem terén, ve kterém jsem pracovala a respondenty. Jejich kazuistiky jsem zpracovala analýzou dostupných písemných materiálů a vlastním pozorováním. V další kapitole jsem navrhla pracovní postupy na dva keramické

výrobky a popsala jsem průběh vlastního pozorování. Jeho výsledky jsem shrnula v závěrečných kapitolách práce.

Bakalářská práce může sloužit jako návod nebo inspirace dalším pedagogům, kteří pracují se žáky a studenty nejen s mentálním postižením a chtějí se věnovat práci s keramickou hlinou. Najdou v ní pracovní postupy výrobků, ale i průběh a hodnocení činností.

TEORETICKÁ ČÁST

1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Následující kapitola se věnuje vymezení základních pojmů vyplývajících z tématu práce, tedy charakteristice mentálního postižení a mentální retardace. Část o Downově syndromu je zařazena proto, že se jedna z kazuistik týká studenta s tímto postižením.

1.1. *Mentální postižení*

Mentální postižení je pojem vztahující se k podprůměrnému obecně intelektuálnímu fungování, které se projevuje během vývoje člověka a pojí se s poruchami adaptačního chování (Slowík, 2016). Adaptačním chováním se podle Švarcové-Slabinové (2011) rozumí schopnost jedince jednat samostatně na úrovni svého věku podle daných kulturních norem a plnit kladené požadavky. Poruchy adaptace jsou zřejmé z pomalého tempa dospívání, ze snížené schopnosti učit se a z nízké sociální přizpůsobivosti (Slowík, 2016). Kromě zřetelných adaptačních potíží je hlavním znakem i to, že je porucha vrozená a trvalá (Fischer et al., 2014).

Mentální postižení má interdisciplinární charakter, zasahuje do všech oblastí života jedince s postižením – lékařské, sociální, psychologické i pedagogické (Dlouhá et al., 2013). Podle Slowíka (2016) má rozhodující vliv nejen na vývoj a úroveň rozumových schopností, ale i na emoce, na sociální vztahy, komunikační schopnosti, na možnosti společenského a pracovního uplatnění.

1.2. *Mentální retardace*

Valenta et al. (2012) vymezuje mentální retardaci jako vývojovou poruchu rozumových schopností projevujících se hlavně snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií oslabující adaptační schopnosti člověka. Mentální postižení je oproti tomu širší a zastřešující pojem zahrnující i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje jedince hlavně při vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukativního nebo psychosociálního charakteru (Valenta et al., 2012).

Lidé s mentální retardací nejsousnadno definovatelnou homogenní skupinou. Jsou velmi rozdílní, mají individuální zvláštnosti, svá specifika a z nich plynoucí různé potřeby (Fischer et al., 2014, Švarcová-Slabinová, 2011).

Bhaumik (2016) uvádí, že se v současnosti pojem mentální postižení nahrazuje termínem poruchy učení. V mnoha zemích se však stále užívá dříve zmíněné názvosloví. Podle Valenty (2014) bude termín mentální retardace v budoucnu nahrazen termínem intelektová a vývojová porucha. Potvrzuje to Raboch et al. (2015), který popisuje připravovanou 11. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí. Ta již používá termín vývojové poruchy intelektu.

1.2.1. Klasifikace mentální retardace

Mentální retardace se projevuje výrazně sníženou úrovní inteligence. Při klasifikaci se používá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací (Švarcová-Slabinová, 2011).

Podle ní se mentální retardace dělí do následujících kategorií:

- Lehká mentální retardace – IQ je v rozmezí 50 – 69, projevuje se problémy s učením, v dospělosti jsou jedinci většinou schopni pracovat, udržovat sociální vztahy. Švarcová-Slabinová(2011) popisuje nezávislost v péči o vlastní osobu i o domácnost, mluví o potížích hlavně při teoretické práci ve škole.
- Středně těžká mentální retardace – IQ se pohybuje v rozmezí 35 – 49. I přes opožděný vývoj v dětství je většina jedinců schopna dosáhnout určité nezávislosti v sebeobsluze, získat přiměřené komunikační dovednosti a vzdělání. Podle Švarcové-Slabinové(2011) jsou schopni vykonávat jednoduchou práci, pokud jsou pečlivě strukturovány úkoly a je zajištěn odborný dohled.
- Těžká mentální retardace – IQ je v rozmezí 20 – 34 a jedinci potřebují soustavnou pomoc a podporu. Podle Švarcové-Slabinové(2011) trpí poruchou motoriky nebo jinými přidruženými vadami.
- Hluboká mentální retardace – IQ je nižší než 20 a projevuje se výrazným omezením v mobilitě, kontingenci, komunikaci i sebeobsluze. Švarcová - Slabinová(2011) mluví o nutnosti stálé pomoci a dohledu.
- Jiná mentální retardace – bývá diagnostikována, pokud je stanovení IQ obvyklými metodami nesnadné nebo nemožné, hlavně kvůli přidruženému sensorickému nebo somatickému poškození.
- Nespecifikovaná mentální retardace – označují se tak případy, kdy je prokázána mentální retardace, ale pro nedostatek informací nelze jedince začlenit do předešlých kategorií.

Stupeň mentální retardace se určuje na základě posouzení struktury inteligence a zhodnocení schopnosti adaptačního chování, orientačně i inteligenčním kvocientem a mírou zvládnutí běžných sociálně-kulturních nároků na člověka (Valenta, 2014). Z výše uvedeného podle Valenty (2014) vyplývá, že k diagnostikování mentální retardace a její hloubky nestačí jen určení inteligenčního kvocientu (pod IQ 70), ale vyhodnocení řady dalších schopností jedince.

1.3. Downův syndrom

Downův syndrom je nejznámějším a nejčastějším syndromem spojeným s mentální retardací způsobený změnou počtu chromozomů (Černá, 2008). Nejběžnější formou je trisomie 21. chromozomu, kdy je nadbytečný 21. chromozom v každé buňce těla. Pravděpodobnost narození dítěte s Downovým syndromem roste s narůstajícím věkem matky, obzvláště po pětaticátém roce, nebo naopak u matek příliš mladých. Vyskytuje se asi u jednoho ze 700 narozených dětí (Selikowitz, 2011).

Hloubka mentálního postižení je nejčastěji mezi lehkou a střední, typickými tělesnými znaky jsou hlavně malá postava, menší zploštělá hlava, kulatý obličej s drobnými ústy a šikmýma očima, krátké ruce i prsty, rýha napříč dlaně, snížený svalový tonus a nadměrná kloubní pohyblivost (Černá, 2008).

Mezi zdravotní komplikace jedinců s Downovým syndromem patří srdeční vady, střevní abnormality, zrakové a sluchové vady, poruchy štítné žlázy i zvýšená citlivost na respirační infekce (Černá, 2008, Selikowitz, 2011).

Dospělí i děti s tímto syndromem se vzájemně liší vzhledem, schopnostmi i povahou, každý je jedinečnou osobností (Selikowitz, 2011).

Syndromů spojených s mentální retardací je celá řada, nejsou však předmětem této bakalářské práce. Downův syndrom zde byl charakterizován proto, že je diagnostikován u studentky, kterou jsem zařadila do pozorovaného výzkumného vzorku.

2. VZDĚLÁVÁNÍ A SPECIFIKA DĚTÍ, ŽÁKŮ A STUDENTŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Obsahem této kapitoly je přehled jednotlivých psychických funkcí a jejich změn, které musíme zohlednit při vzdělávání osob s mentálním postižením. Zabývá se také možnostmi vzdělávání a jeho specifik.

Změny v neuropsychickém vývoji osob s mentálním postižením s sebou přinášejí celou řadu specifik dotýkajících se poznávacích procesů, emocionální i volní sféry, adaptability a chování jedince (Dlouhá, 2013). Bendová a Zikl (2011) zdůrazňují potřebu tato specifika zohledňovat i při realizování výchovně-vzdělávacího procesu u těchto osob. Lze podle nich aplikovat pravidlo, že čím těžší je diagnostikován stupeň mentálního postižení, tím více je u dítěte narušen proces vnímání, myšlení, paměti a řeči. Valenta (2014) poznamenává, že mentální retardace nesouvisí jen s časovým opožděním duševního vývoje, ale i se strukturálními vývojovými změnami. Dítě s postižením nelze tedy přirovnávat k mladšímu dítěti bez postižení, neboť dochází nejen ke kvantitativním, ale i ke kvalitativním změnám.

2.1. *Specifické zvláštnosti dětí, žáků a studentů s mentálním postižením*

▪ Učení

Výchozí podmínkou psychického vývoje dítěte je schopnost učení (Valenta et al., 2012). U dětí s mentálním postižením je schopnost omezena a učení je převážně mechanické. Roli zde hraje nedostatečné porozumění, špatná koncentrace pozornosti i paměť. Vhodné je žáky motivovat specifickými odměnami, jako jsou například sladkosti (Fischer et al., 2014).

▪ Smyslové vnímání

Smyslové vnímání dovoluje poznávat člověku své okolí, diferencovat známé a neznámé předměty a situace. Výsledkem není jen obraz předmětu, ale určitá životní zkušenost (Švarcová, 2011). Pro žáky s mentálním postižením je typické pomalé tempo a zúžení rozsahu vnímání, nediferencovanost počitků a vjemů, špatné vnímání prostoru a času (Bartoňová, 2013). Při pozorování předmětů se spokojí s povšechným poznáváním předmětů bez důrazu na detail a poznání jejich vlastností (Dlouhá et al., 2013). Ve výuce tato skutečnost negativně ovlivňuje hlavně oblast čtení a psaní i využití obrazových materiálů (Bendová, Zikl, 2011). Pro sluchové vnímání je

charakteristické opožděné vyžívání fonematického sluchu dítěte (Bartoňová, 2013). Tato skutečnost vede podle Bendové a Zikla (2011) také k ovlivnění výuky čtení a psaní, protože dítě neumí sluchem rozlišit podobné hlásky (p/b, m/n), kvůli narušení schopnosti sluchové analýzy a syntézy bývá nemožné využití analyticko-syntetické metody při výuce čtení.

Sluchové vnímání souvisí bezprostředně s rozvojem řeči (Švarcová-Slabinová, 2011). Řeč bývá u dětí postižena formálně i z obsahového hlediska (Dlouhá, 2013). Podle Fischera et al. (2014) jsou typickými znaky řečového projevu nepřesná výslovnost, jednoduchost ve vyjadřování, nižší schopnost porozumět složitějším slovním spojením, ironii, žertům, někdy i běžnému verbálnímu sdělení. Nejčastějšími řečovými vadami osob s mentálním postižením jsou podle Valenty et al. (2012) dyslalie (patlavost), rhinolalie (huhňavost), tumultus sermonis (breptavost), balbuties (koptavost) a dysartrie (narušení artikulace jako celku).

▪ **Myšlení**

Z deficitů ve výše uvedených oblastech vyplývá, že rozvoj myšlení je také výrazně omezen (Valenta et al., 2012). Dítě s mentálním postižením má omezení ve schopnosti abstrakce a zobecňování, nedovede používat obecné pojmy, omezuje se na konkrétní situační souvislosti mezi předměty a jevy (Švarcová-Slabinová, 2011). Zaměřenost a soustavnost myšlení je slabá kvůli zvýšené unavitelnosti a poruše pozornosti (Bartoňová et al., 2013). Škoda et al. (2014) mluví o zjednodušeném, omezeném, ulpívavém myšlení, které je vázané na konkrétní skutečnost. Jedinec není schopen promyslet své jednání a předvídat jeho důsledek, zapamatovat si postupy a návyky. Uvedené nedostatky vjemů se mohou kompenzovat systematickou výchovou a kvalifikovaným speciálním přístupem při vzdělávání (Švarcová-Slabinová, 2011).

▪ **Paměť**

Základem psychického vývoje dítěte je i paměť. Díky ní si uchovává minulou zkušenost, získává dovednosti, vytváří si vztahy k lidem (Švarcová-Slabinová, 2011). Jedinci s mentálním postižením si nové znalosti pomalu osvojují i přes mnohonásobné opakování (Bendová, Zikl, 2011). Naučené rychle zapomínají, nekvalitně třídí paměťové stopy, vědomosti neumějí uplatnit v praxi (Valenta, 2014).

Švarcová-Slabinová(2011) píše o potřebě multisenzoriálního přístupu založeného na komplexním smyslovém vnímání při vzdělávání.

- **Pozornost**

Pozornost souvisí s vnímáním a poznáním. U jedinců s mentálním postižením se vyznačuje nestálostí a lehkou unavitelností, nejsou schopni jejího rozdělení na více činností (Valenta, 2014). Po výkonu vyžadujícím koncentraci přichází únava, kterou je nutné při vzdělávání kompenzovat dostatečnou relaxací (Bendová, Zíkl, 2011).

- **Emoce**

Emoce, prožívání a způsob reagování mohou být také změněny (Fischer et al., 2014). U dětí se jedná o omezenou přizpůsobivost k prostředí, emoční poruchy, úzkost, depresi a emoční labilitu (Valenta et al., 2012). Valenta (2014) uvádí tyto emocionální zvláštnosti: převládá jednostranné uspokojení či neuspokojení, chybějí citové odstíny, city jsou neadekvátní svou intenzitou a dynamikou k podnětům. Fischer et al. (2014) považuje za hlavní znak zvýšenou dráždivost a pohotovost k afektivním reakcím a tendenci jedinců uspokojovat neodkladně a bez zábran svoje potřeby. Švarcová - Slabinová(2011) zdůrazňuje potřebu prožívání pozitivních emocí v láskyplném a podněcujícím prostředí, ale i to, aby byli lidé s postižením vedeni k přizpůsobování svých projevů normě, která je ve společnosti obvyklá.

- **Motorika**

Motorické schopnosti vymezuje Stupňáková et al. (2012) jako soubor předpokladů vedoucích k úspěšné pohybové činnosti. Motorický vývoj probíhá podle Průchy et al. (2013) během celého života, může být ale nepříznivě ovlivněn vrozenými vadami, úrazy nebo nemocí. Podle Stupňákové et al. (2012) se narušení motoriky liší v závislosti na etiologii mentálního postižení, jeho druhu a hloubce. Nedá se proto vyvodit obecné pravidlo, jak by se měla motorika u osob s mentálním postižením vyvíjet.

Do hrubé motoriky patří pohyby celého těla včetně pohybů velkých svalových skupin (Pipeková, 2006).

U lehké mentální retardace se do tří let dítěte projevuje jen lehké opoždění, během školní docházky přetrvává opoždění jemné motoriky i celkové pohybové koordinace. U středně těžké mentální retardace je vývoj jemné i hrubé motoriky opožděn výrazně

a přetrvává celková neobratnost. Psychomotorický vývoj u dětí s těžkým mentálním postižením je velmi opožděn již v předškolním věku a je nutný dlouhodobý nácvik koordinace pohybů. Vyskytují se zpravidla somatické vady, poruchy motoriky i stereotypní automatické pohyby. Hluboká mentální retardace se projevuje těžkým omezením motoriky a psychomotoriky, častou imobilitou, stereotypními pohyby, neurotickými poruchami s percepčním postižením (Stupňáková et al., 2012).

Jemnou motoriku chápe Pipeková (2006) jako motoriku ruky a malých svalových skupin. Její postižení se projevuje sníženou obratností při jemných pracích, kreslení a psaní. Mírné opoždění u dětí s lehkou mentální retardací se může vhodnými cviky a vedením postupně zlepšovat a v dospělosti může být dosaženo normy. U těžších forem mentální retardace je vývoj jemné motoriky zpomalen výrazně, přidružují se další vady až imobilita (Stupňáková et al., 2012).

Podle výše uvedených autorů je tomu stejně i u grafomotoriky (pohybová aktivita při grafických projevech) a psychomotoriky (pohybový projev odrážející okamžitý psychický stav člověka).

2.2. Specifika ve výuce žáků a studentů s mentálním postižením

Podle Černé et al. (2008) má učení jedinců s mentálním postižením svá zcela individuální specifika, která však nejsou neměnná a je velmi žádoucí, aby se jim vzdělávací proces přizpůsoboval (tzv. speciální vzdělávací potřeby). Z výzkumů vyplývá, že vhodným pedagogickým a psychologickým působením lze dosáhnout nejen poměrně dobré úrovně osvojení vědomostí a dovedností, ale i zlepšení rozumových schopností, hlavně pokud je jedincům včas věnována intenzivní dlouhodobá kvalifikovaná péče (Švarcová - Slabinová, 2011). Výchovu a vzdělávání osob s mentálním postižením je nutné chápat jako celoživotní proces, kterému dává základy právě škola (Fischer et al., 2014).

Při vzdělávání je třeba respektovat pedagogické zásady, zásady názornosti a přiměřenosti učiva a uplatňovat individuální přístup (Bartoňová, 2013). Důležitá je úprava školního prostředí, vybavení škol vhodnými pomůckami i přístup pedagoga, kombinace verbálních pokynů s názornou pomůckou, rozložení složitého úkolu na menší kroky, zpětná vazba i zaměření na praktické dovednosti potřebné pro život. Legislativa umožňuje vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. To všechno

vytváří možnost plně respektovat individualitu jedince i s přihlédnutím k jeho vzdělávacím potřebám (Černá et al., 2008).

2.3. Charakteristika středních škol pro studenty s mentální retardací

Právo na vzdělání je zakotveno v Listině základních práv a svobod (Černá et al., 2008), z legislativního hlediska se k němu vztahují i zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, zákon č. 563/2005 Sb., o pedagogických pracovnících, vyhláška MŠMT č. 27/2016 Sb., ve znění pozdějších předpisů, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných (Černá et al., 2008).

Po ukončení povinné školní docházky mají studenti s mentálním postižením možnost středního vzdělávání, které rozvíjí vědomosti, schopnosti a postoje získané v základní škole speciální, základní škole praktické nebo, v případě integrace v základní škole. Střední vzdělávání vytváří předpoklady k plnohodnotnému osobnímu a občanskému životu, připravuje na povolání nebo pracovní činnosti (Bartoňová, 2013).

Odborná učiliště poskytují široký výběr možností profesní přípravy s důrazem na praktické dovednosti (Švarcová-Slabinová, 2011). Při volbě učebního oboru je nutné posoudit vhodnost zvoleného povolání vzhledem ke schopnostem studenta i k jeho zdravotnímu stavu (Bartoňová, 2013). Úspěšný absolvent získá po absolvování tříletého učebního oboru a složení závěrečné zkoušky výuční list (Valenta, 2014).

Praktická škola dvouletá dává možnost středního vzdělání studentům se středně těžkým stupněm mentálního postižení nebo studentům s lehkým mentálním postižením v kombinaci s dalším postižením (Švarcová-Slabinová, 2011). Vzdělávání je zaměřeno na získání pracovních dovedností potřebných v každodenním i pracovním životě (Valenta, 2014). Vzdělání se ukončuje teoretickou i praktickou závěrečnou zkouškou a absolvent získává vysvědčení o závěrečné zkoušce (Bartoňová, 2013).

Praktická škola jednoletá je určena studentům s těžkým stupněm mentálního postižení, studentům se souběžným postižením více vadami a s poruchou autistického spektra (Valenta, 2014). Cílem vzdělávání je zvýšení kvality života jedinců, kteří mohou podle Švarcové-Slabinové (2011) najít později uplatnění například v chráněných pracovištích. Závěrečnou zkouškou a získáním vysvědčení o závěrečné zkoušce se vzdělání

ukončuje. Absolventi se mohou podle svých možností a individuálních schopností uplatnit při pomocných pracích v oblasti služeb a výroby, případně na chráněných pracovištích (Bartoňová et al., 2013).

3. KERAMIKA

Kapitola přibližuje základní fakta o historii keramiky, technologii výroby i dekorování, se kterými je důležité se seznámit.

3.1. Historie keramiky

Vytváření keramiky patří k nejstarším oborům lidské dovednosti, nejstarší nádoby vznikly asi v 7. tisíciletí před naším letopočtem (Valenta, 2007). Slovo „keramika“ pochází z řeckého slova *kéramos*, označující hrnčířskou hlínu. Dnes si pod termínem keramika představujeme kromě hrnčířského zboží i všechny ostatní předměty z vypálené zeminy (Rada, 2007).

3.2. Keramické hmoty

Podle složení, teploty výpalu a použití rozlišujeme hmoty hrnčířské, kameninové, cihlářské, pórovinové a porcelánové. Suroviny, ze kterých hmoty vznikají, se dělí na plastické a neplastické (Rada, 2007). K plastickým surovinám patří jíly, díky kterým je hmota plastická. Mezi neplastické řadíme křemen jako ostřívo, který snižuje smršťování živce jako tavivo, sloužící k regulaci doby pálení (Chavarria, 1999).

Z připravených hmot se tvarují výrobky, které se po vysušení pálí při teplotě nad 800 °C. Stávají se tak pevnými, ale stále ještě propustnými (Hanykýř, Kutzendörfer, 2008). Po odekorování následuje druhý výpal nad 1000 °C, tím se výrobek stává slinutým a nepropustným (Rosová, 2015).

3.3. Způsoby vytváření

Mezi hlavní techniky při ruční výrobě keramiky patří:

- vytáčení na hrnčířském kruhu,
- odlévání do formy,
- modelování (Rosová, 2015).

Rada (2007), Rosová (2015) i Scottová (2009) dále popisují modelování z válečků, z plátů i z hroudy měkké hlíny, z formy, případně kombinací těchto technik.

3.4. *Dekorování keramiky*

Podle Vávrové (2013) můžeme techniky dekorování rozdělit na skupiny:

- mechanické pomocí nožíku, špachtle, očka, kdy dekor ryjeme nebo tlačíme do povrchu nevypálené nádoby,
- otisky razítek a přírodnin,
- nalepování detailů,
- vykládání barevnými hlínami,
- prořezávání povrchu,
- glazování,
- malování engobou na zavadlou hlínu,
- vykrývání ploch vosky a latexem.

4. ARTETERAPIE, ARTEFILETIKA

Kapitola se věnuje dvěma terapiím používaným ve speciální pedagogice – arteterapii a artefiletice a aplikaci těchto výtvarných postupů při keramické tvorbě s osobami s mentálním postižením.

4.1. Arteterapie

Valenta (2015) definuje arteterapii jako aplikaci prostředků výtvarného umění za účelem pomoci lidem změnit chování, myšlení, emoce nebo komunikační vzorce přijatelným směrem. Podle Hoffmanna (2016) pomáhá zvyšovat sebevědomí, snižovat úzkost, uspokojovat kognitivní potřeby a rozvíjet sociální dovednosti. Jejím cílem není vytvoření uměleckého díla, ale léčba nebo zmírnění poruch a obohacení osobnosti. Rozhodující je tvořivý proces, který je integrujícím prvkem v terapii i v prevenci (Šicková - Fabrici, 2016).

Při arteterapii lze využít individuální, skupinovou i rodinnou formu terapie u všech věkových i diagnostických skupin (Müller, 2014). Je dostupná všem, nejen výtvarně nadaným (Liebmann, 2010). Holmqvist et al. (2017) popisují ve své studii „vnitřní změnu“ pacienta, ke které došlo během arteterapie. Barvy, linie, zvuky nebo pohyby vyjádřené během terapie pomáhají lepšímu porozumění sobě, k vytváření vztahu k vnitřnímu světu, ale také mezi klientem a terapeutem (Kim, 2010).

Arteterapeutická cvičení jsou vhodná i pro pedagogické pracovníky jako pomocná terapie, která může pomoci předcházet syndromu vyhoření (Vávrová, 2013). Podle Bendové a Zikla (2011) je pro praxi ve školských zařízeních vhodnější využití artefiletiky.

4.2. Artefiletika

Artefiletika úzce souvisí s arteterapií. Používá podobné postupy, ale v oblasti výchovy (Potměšilová, Sobková, 2012). Na rozdíl od arteterapie není cílem léčba, ale přispívat v oblasti výchovy k rozvoji osobnosti, jejích pozitivních rysů a k sebepoznání (Müller, 2014).

Dalším cílem artefiletiky je poskytnutí příležitosti odhalit vlastní psychické možnosti, nalézt své místo ve skupině, vybavit osoby citlivostí, nasměrovat je k osobnostnímu růstu a k nalezení smyslu života (Bendová, Zikl, 2011). Základem k tomu je propojení výtvarné tvorby s reflexí, která na ni navazuje. Umělecký projev a dialog mezi žáky je

příležitostí k svobodnému projevu (Sochor, 2015). Nejvyužívanějšími technikami jsou působení výtvarného díla na jedince, kresba, malba a modelování (Bendová, Zikl, 2011). Müller (2014) stejně jako Darewych et al. (2015) uvádějí jako nový intervenční nástroj v terapii digitální technologii.

4.3. Práce s hlinou v arteterapii artefietice při vzdělávání jedinců s mentálním postižením

Hlavní rozdíl mezi arteterapií a artefietikou je ten, že se artefietika nesoustředí na léčbu psychických potíží, ale na vzdělávání, na komunikační schopnosti osoby s mentálním postižením, na rozvoj umělecké tvořivosti, na předcházení vzniku a rozvoje psychických a sociálních problémů i na posílení kompetencí k řešení problémových situací (Bendová, Zikl, 2011). Hradílková (2015) zdůrazňuje, že mentální retardace je trvalým postižením, tudíž při terapiích nejde o úplné uzdravení jedinců, ale o udržování nabytých dovedností, o posilování sebevědomí a komunikačních schopností. Speciální pedagogika sice využívá terapeutické metody, pro nedostatek času v edukačním procesu je však vhodné, hovořit spíše o využívání prvků terapií, tedy prvků arteterapie, než o terapii jako takové (Bendová, Zikl, 2011).

Práce s hlinou přispívá podle Vávrové (2012) k celkovému rozvoji osobnosti. Během keramického tvoření se uvolňuje vnitřní napětí, zmírňují se stavy úzkosti, nejistoty a smutku, zlepšuje se verbální komunikace, rozšiřuje se slovní zásoba. Pomáhá k získání sebevědomí a důvěry ve vlastní schopnosti i díky možnosti opětovného zpracování hlíny. Bendová, Zikl (2011) i Šicková-Fabrice (2016) popisují nárůst kreativity během tvoření i v dalších oblastech praktického života a rozvoj trojdimenzionálního vnímání. Jedincům s mentálním postižením umožňuje práce s hlinou tělesné vnímání a tím i pochopení souvislostí, které jsou pro ně ve verbálním podání složité.

Pro tyto klienty jsou vhodné hlavně relaxační techniky a činnosti, při nichž vzniká výrobek, který mohou věnovat jako dárek nebo ho vystavit na obdiv (Müller, 2014, Potměšilová, Sobková, 2012). Při práci je důležité, zaměřit se na zkoumání individuálních možností rozvoje. Pro klienty je často obtížné pracovat s detailem nebo dokončit výrobek i proto, že jejich energie a pracovní nasazení je závislé na mnoha vnějších činitelích (např. počasí). Proto je nepostradatelná vhodná motivace, pocit důležitosti i podíl na dané situaci (Mikeš, Novák, 2013).

Další důležitou věcí je pro jedince s postižením možnost sledovat či společně s dospělými zažít, jak pracují oni. Je vhodné říkat nahlas, co děláme teď a čím budeme pokračovat. Serialita neboli posloupnost je schopnost vykonávat činnosti v logickém sledu na sebe navazujících činností. Je třeba při používání pomůcek nebo při úklidu. Oslabená serialita se projevuje potížemi v dodržování přesných pracovních postupů, špatným pamatováním informací i zhoršenou časovou orientací. Jde však, stejně jako paměť, trénovat (Krejčová et al., 2014).

PRAKTICKÁ ČÁST

5. CÍL PRÁCE A FORMULOVANÉ DÍLČÍ CÍLE

Cílem bakalářské práce je vytvoření návrhu pracovního postupu na dva výrobky z keramické hlíny tak, aby byly použitelné pro studenty se středně těžkým mentálním postižením, a následná evaluace použitelnosti těchto postupů v praxi.

Formulace dílčího cíle

1. Zjistit posuny a změny v kognitivních i motorických schopnostech studentů v závislosti na práci s keramickou hlínou.

Předem byly stanoveny ke sledování tyto složky:

- verbální komunikace, slovní zásoba,
- jemná motorika,
- serialita,
- promítnutí činností do dalších aktivit studentů.

Výzkumná otázka je tedy: Jak se práce s keramickou hlínou může projevit v kognitivních a motorických schopnostech studentů?

Pracuji jako učitelka odborného výcviku a praktického vyučování. Jednou z cílových skupin mé práce jsou studenti praktické školy jednoleté. Vzhledem ke specifickým této skupiny, která jsou popsána v teoretické části práce, je zapotřebí, aby byly komunikační, motorické a sociální dovednosti rozvíjeny při všech činnostech studentů. Hlavní náplní pracovních činností této třídy je keramická tvorba. Pomocí této tvorby je možné zmíněné dovednosti rozvíjet a já se o to s úspěchem snažím již řadu let.

Cíl – vytvořit pracovní postupy vhodné pro mé studenty – jsem zvolila proto, že vím, kolik času a úsilí stojí vymyslet vhodný výrobek, na kterém studenti procvičí motoriku, udrží pozornost a chuť pracovat díky kombinaci různých technik a ještě posílí sebevědomí díky tomu, že ho postupně zvládnou jen s minimální dopomocí. Důvodem k vytvoření podrobných pracovních postupů je pomoc začínajícím kolegům i kolegům zkušeným, kteří hledají inspiraci a návod, jak a jaké keramické výrobky vyrobit. Je samozřejmě zapotřebí přihlídnout k individuálním potřebám každého jedince. Proto

se v popisu pozorování jednotlivých studentů objeví i problémy, do kterých jsme se během tvoření dostali a cestu, kterou jsme se vydali k jejich vyřešení.

Keramické tvoření nabízí žákům nejen tvořivou činnost. Díky zařazování artefaktních prvků do výuky se posiluje vnímání sebe i okolního světa, vyjadřování vlastních pocitů i prožitků. Dílčím cílem práce a zároveň výzkumnou otázkou je, jak se práce s keramickou hlinou může projevit v kognitivních a motorických schopnostech studentů. Sleduji hlavně verbální komunikaci, jemnou motoriku a schopnost provést nějakou činnost od začátku do konce.

5.1. Metodika

Pro naplnění cílů bakalářské práce byly použity následující metody kvalitativního výzkumu:

- zúčastněné pozorování,
- rozhovor,
- analýza dokumentů.

Data byla sbírána od září 2017 do března 2018.

Ve své práci jsem navrhla pracovní postupy na dva keramické výrobky. První je vytvořený z plátu keramické hlíny, student si na něm osvojí válení plátu, otisky materiálů, lepení a dekorování. Druhý výrobek je trojrozměrný, což vnáší do práce studenta možnost dalšího vnímání prostoru, tvarů a modelování. S dětmi a studenty s mentálním postižením pracuji již několik let a vím, že pro jejich specifika je třeba každému individuálně pomoci k dosažení výsledku. Každý pracovní postup je tedy detailně zpracován a doplněn o další možnosti individuálního upravení.

Abych si ověřila správnost a proveditelnost pracovních postupů u studentů praktické školy jednoleté se středně těžkým mentálním postižením, vyráběla jsem postupně a opakovaně oba výrobky během vyučování v této třídě. Jako učitelka předmětu keramická tvorba s hodinovou dotací 10 hodin týdně jsem pro výzkum měla dostatek času. V období od září 2017, kdy studenti přišli do praktické školy, do března 2018 jsem průběžně zařazovala oba výrobky do plánů práce a mohla jsem tak sledovat vývoj činností studentů.

▪ **Kvalitativní výzkum**

Kvalitativní výzkum, který jsem pro svou práci zvolila, má podle Hendla (2016) tyto základní charakteristiky: provádí se intenzivním kontaktem se zkoumaným vzorkem, jeho hlavním cílem je objasnit a pochopit, co a proč se děje, získat komplexní obraz založený na sběru co nejvíce dat. Výzkumník pak vytváří podrobný popis toho, co pozoroval a zaznamenával.

▪ **Analýza dokumentů**

Ve třídě praktické školy jednoleté se vzdělává pět studentů se středně těžkým, těžkým nebo kombinovaným postižením. Na popsanych výrobcích jsem pracovala se všemi studenty. V bakalářské práci se věnuji studentům se středně těžkým mentálním postižením a kombinovaným postižením. Domnívám se, že moje pracovní postupy jsou na ně snáze aplikovatelné. Poté co jsem oslovila rodiče studentů, vysvětlila jsem jim cíl a průběh mého výzkumu, se mi vrátily informované souhlasy od dvou z nich. U těchto studentů jsem díky analýze dostupných dokumentů (lékařských zpráv, zpráv z psychologických vyšetření, školní evidence žáků), rozhovorů s rodiči, opatrovníkem, učiteli z nižších stupňů školy a díky vlastnímu pozorování sestavila podrobné kazuistiky. Zachytila jsem v nich hlavní charakteristiky studentů i souvislosti, které mohou pomoci vysvětlit jejich chování a porozumět jejich prožívání.

▪ **Pozorování**

Další použitou metodou je zúčastněné pozorování. Zvolila jsem ho proto, abych co nejlépe zachytila komplexitu zkoumaných jevů. Podle Hendla (2016) je jím totiž možné popsat to, co, kdy, kde a proč se děje a kdo se děje účastní. Mnoho otázek je možné zodpovědět jen touto metodou. Pozorování se účastním jako úplný účastník. Hendl (2016) ho charakterizuje jako rovnoprávného člena, který ve skupině tráví většinu času. Zúčastňuji se tedy dění a zároveň jej popisuji. Svá pozorování si pečlivě zaznamenávám do poznámkového bloku, většinou po skončení vyučovacího bloku. Některé poznámky si zapisuji v průběhu vyučování. Zajímá mne, jak žáci pracují s hlínou, kritéria stanovená v dílčím cíli práce, ale i nálada a vztahy ve skupině. Záznamy ze sedmiměsíčního pozorování shrnuji v kapitole Vlastní pozorování.

▪ **Rozhovor**

Pro doplnění mé práce a hlavně k zodpovězení otázky *Jak se práce s keramickou hlinou může projevit v kognitivních a motorických schopnostech studentů i během dalších aktivit?* jsem zvolila metodu strukturovaného rozhovoru s otevřenými otázkami. Ten se skládá z řady předem pečlivě formulovaných otázek s omezenou možností ptát se i na další témata. Informace z rozhovorů se tak od sebe významně neliší a získaná data se snadněji vyhodnocují (Hendl, 2016). O rozhovor jsem požádala třídní učitelku studentů praktické školy jednoleté. Zvolila jsem právě ji, protože se studenty tráví hodně času a dobře je zná. Díky své empatii dokáže vycítit změny u jednotlivců i ve skupině. Vyučuje ve třídě čtyři předměty. Rozhovor byl zaměřen na informace, které vyplývají ze stanoveného cíle a sledovaných kritérií. Probíhal ve třídě po skončení vyučování a byl zaznamenán na diktafon.

Etika výzkumu

Vzhledem k tomu, že v práci využívám osobní data a důvěrné informace studentů, požádala jsem jejich zákonné zástupce o souhlas se zpracováním dat a s jejich použitím ve své bakalářské práci. Pozorování a výzkum, který probíhal během vyučování, schválilo i ředitelství školy.

5.2. Popis výzkumného vzorku a terénu

5.2.1. Charakteristika školy

Škola, ve které pracuji, zajišťuje výchovu a vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na čtyřech pracovištích. Výchovná pedagogická činnost probíhá v oblasti základního školství, včetně přípravného stupně základní školy speciální a v oblasti středního školství. Součástí školy je speciálně pedagogické centrum a školní družina.

Vzdělávací programy:

- ZŠ speciální,
- ZŠ (dříve ZŠ praktická),
- Odborná škola (tříleté učební obory typu E),
- Praktická škola (jednoletá a dvouletá).

Zařízení je příspěvkovou organizací, jejímž zřizovatelem je kraj. Škola má v současnosti 187 žáků, 47 učitelů a 3 asistenty pedagoga.

5.2.2. Charakteristika třídy

Vzdělávání v praktické škole jednoleté umožňuje studentům se speciálními vzdělávacími potřebami a studentům s více vadami doplnění a rozšíření všeobecného vzdělání dosaženého v průběhu povinné školní docházky. Počítá se s osvojením dovedností potřebných k výkonu jednoduchých činností v různých profesních oblastech i v každodenním životě. Je kladen důraz na vypěstování kladného vztahu k práci, na rozvoj komunikace, na dosažení maximální možné míry samostatnosti a posílení sociální integrace studentů.

Výuka je jednoletá a je ukončena závěrečnou zkouškou a závěrečným vysvědčením. Školní vzdělávací plán je zpracován podle rámcového vzdělávacího programu Praktická škola jednoletá, kód 78-62-C/01. Hlavní náplní praktických cvičení je výroba dekorativní keramiky a práce v domácnosti. Studenti se později mohou v rámci svých možností a individuálních schopností uplatnit při pomocných pracích nebo v chráněných dílnách.

Ve třídě se vzdělává pět studentů se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Pedagogickou činnost tu provádí učitel a asistent pedagoga. Studenti mají vypracované individuální vzdělávací plány na všechny vyučovací předměty a jsou hodnoceni slovně. Při výuce jsou využívány speciální pomůcky (např. na výrobu keramiky, pomůcky Montessori pedagogiky), učebnice, puzzle, pracovní listy podle doporučení SPC v IVP.

5.2.3. Charakteristika předmětu Keramická tvorba

Vyučovací předmět je rozčleněn do pěti tematických celků, které se vzájemně prolínají:

- Základy keramiky,
- Základní znalosti o hlíně,
- Základní technologické postupy,
- Glazování,
- Zdobení a výroba dekorativních předmětů,
- Figurální keramika.

Cílem předmětu je osvojení pracovních dovedností a návyků, dodržování zásad bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a v neposlední řadě také spolupráce s druhými.

Samozřejmě také seznámení studentů s technologickými postupy při vytváření keramických předmětů, s vlastnostmi keramických výrobků a s ději, kterými projde keramický výrobek během výroby.

Vzdělávací obsah předmětu je vždy individuálně upraven pro každého studenta podle jeho možností a schopností. Výuka probíhá v keramické dílně školy formou individuální i skupinové práce v rozsahu 10 hodin týdně, což je vhodný rozsah i pro zařazování artefaktních aktivit. Tedy zážitkovou prací s hlínou i vyprávění si o ní.

5.2.4. Charakteristika keramické dílny

Zázemí pro keramickou tvorbu poskytuje většina podkrovních prostor školy. Vlastní keramická dílna je prostorná světlá místnost s pracovními stoly a židlemi pro osm studentů, s regály pro sušení výrobků a k vystavení výrobků hotových, s hrncářským kruhem a mycím koutem. Část jedné zdi je vyhrazena pro vzorník glazur. Na malých hliněných destičkách zjistíme vzhled i název glazury. V úložných prostorech skříní jsou uskladněny glazury, sádrové formy k odlévání keramiky a pomůcky – rydla, hladítka, struny, očka, misky, houby, válečky, podložky, štětce, tužky, nože a nůžky.

Vědra s glazurami a licí hmotou jsou uloženy i ve vedlejší třídě. V ní jsou školní lavice a židle a studenti ji využívají k převlečení do pracovního oblečení, k odpočinku a relaxaci, nebo pokud se již keramice nechtějí věnovat a je potřeba změnit činnost. V další místnosti je elektrická keramická pec, sádrové desky k sušení výrobků a regály. Balíky s hlínou jsou uskladněny v technické místnosti.

U vstupu do keramické dílny jsou vyvěšeny instrukce týkající se provozu a bezpečnosti práce v dílně, požární poplachové směrnice, požární evakuační plán a postup pro studenty i učitele při mimořádných situacích. Studenti jsou s nimi seznamováni na začátku školního roku, bezpečnost práce je připomínána na začátku každého bloku hodin nebo před započítím nové činnosti.

5.2.5. Výběr a charakteristika respondentů

Hlavním kritériem pro výběr respondenta bylo středně těžké mentální postižení nebo kombinované postižení. Studenti praktické školy jednoleté, kteří podmínce vyhovovali, byli tři. Po seznámení zákonných zástupců s podrobnostmi průběhu a okolnostmi šetření a po prosbě o poskytnutí informací, podepsali informovaný souhlas rodiče dvou

studentů (viz příloha č. 1). Kazuistiky byly zpracovány z výsledků mého pozorování, z rozhovorů a z písemných zdrojů (lékařské zprávy, zprávy z psychologických vyšetření a ze školní evidence žáků). Z důvodu zachování anonymity byla jména respondentů v práci změněna, nezmiňuji název a sídlo školy ani jiných institucí, které student navštěvuje.

Eliška

Lékařská anamnéza

- Downův syndrom,
- středně těžké mentální postižení - IQ 36 (dolní hranice),
- centrální hypotonický syndrom, vadné držení těla,
- defekt komorového septa - srdeční vada,
- hyporeflexie - snížená reflexní aktivita.

Rodinná anamnéza

Elišce je 24 let. Žije pouze s matkou. Matka s otcem nebyli oddáni, otec se na výchově dcery nepodílí, platí však výživné. Z prvního manželství matky má Eliška dva bratry v dospělém věku. Oba jsou zdraví. Na výchově se velkou měrou podílí babička, mají mezi sebou silný citový vztah.

Osobní anamnéza

Dívka se narodila jako třetí dítě 38 roků staré matce. Vzhledem k jejímu věku bylo doporučeno prenatální genetické vyšetření- amniocentéza, kterou matka odmítla. Při kontrolním vyšetření na gynekologicko-porodnické klinice byl zjištěn nadbytek plodové vody a na sonografickém vyšetření dilatace postranních komor mozkových u plodu. Opět byla doporučena aminocentéza, se kterou již těhotná souhlasila. Vyšetření bylo provedeno ve 26. týdnu těhotenství, jeho ukončení již nemohlo být provedeno. Těhotenství bylo rizikové.

Porod proběhl spontánně ve 38. týdnu těhotenství, porodní hmotnost byla 3250 gramů a délka 50 centimetrů. U dítěte byl diagnostikován Downův syndrom. Během dvou hodin nastaly potíže s dýcháním a došlo k prosedávání. Novorozenec byl letecky přepraven na novorozeneckou jednotku intenzivní péče v krajském městě. Zde byla zjištěna výrazná polycytemie (nemoc způsobená poruchou kmenové krvetvorné buňky).

Kardiologické vyšetření prokázalo anomální postavení mitrální části chlopně. Při sonografickém vyšetření mozku byla nalezena lehká symetrická dilatace postranních komor. V šesti týdnech byla chromozomálním vyšetřením potvrzena Downova choroba, trisomická forma, karyotyp dítěte 47, XX, +21.

Matka klientky postižení své dcery nevnímala tragicky. Nečetla literaturu ani nehledala informace o Downově syndromu, řešila jen problémy, které právě nastaly. Dívka byla plně kojena, dobře prospívala, byla klidné a spokojené dítě. Nejstarší bratr z prvního manželství matky byl dospělý, s rodinou již nebydlel a na péči o sestru se nepodílel. Mladší bratr byl v době narození sestry jedenáctiletý. Pomáhal s péčí o ní, měl k ní hezký vztah, její postižení si neuvědomoval.

Stejně to bylo i s babičkou, o postižení vnučky nejprve nevěděla, jak dívka zaostávala oproti zdravým dětem, brala to jako běžnou věc. S vnučkou má silný vztah, klientka o ní často hovoří. Žije na vesnici v domě se zahradou, na které chová domácí a hospodářská zvířata. S těmi je klientka od dětství ve styku, má ráda i pobyt na zahradě. U práce tu dlouho nevydrží, ale matka se snaží, zaměstnávat ji běžnými sezónními pracemi.

V pravidelných intervalech probíhala kardiologická a oční vyšetření. Matka s dcerou pravidelně jezdily na rehabilitace, kde cvičily mimo jiné s pomocí Vojtovy metody. Ve čtyřech letech bylo poprvé provedeno psychologické vyšetření ve speciálně pedagogickém centru. Děvče spolupracovalo jen za přítomnosti matky. Chodilo o široké bázi, byl nutný stálý dohled, volný pohyb byl možný jen v prostředí bytu. Kresba nebyla vyvinuta ani formou kruhu, různé činnosti jen napodobovala, sama neuměla jíst. Řeč byla silně postižena. Při vyšetření byl častý negativismus, při hře byla dívka schopna občasné krátké kooperace, byly nutné časté přestávky. Ze závěru vyplynulo, že jde o dítě s těžkým zdravotním a psychickým postižením, aktuální intelektové výkony byly na spodní hranici středně těžkého mentálního defektu. Při lékařském vyšetření byly diagnostikovány další vady: defekt komorového septa, malá pupeční kýla a chybějící dolní řezáky.

V šesti letech byla dívka vyšetřena psychologem v průběhu prvního lázeňského pobytu s doprovodem matky. Byla celkově méně obratná, čilá, eretická, chvilkově upoutávána novými podněty, s výraznou poruchou koncentrace pozornosti. V řeči převažoval žargon s občasným smysluplným slovíčkem. Omezeně rozuměla, spíše slovu spolu s gestem. Neorientovala se v tělesném schématu. Sama se svlékala, byla krmena.

V průběhu pobytu se zlepšila pohybově, naučila se chodit samostatně po schodech se střídáním nohou, zvládla poskok snožmo. S tužkou napodobila směr čáry a klubičko, postavila věž z několika kostek, most nezvládla. Mentální úroveň odpovídala rozhraní pásem střední až těžké mentální retardace. Výkon byl navíc silně cloněn těžší poruchou pozornosti a omezenou spoluprací.

Na základě návrhu speciálně pedagogického centra, pediatra, psychologického vyšetření a souhlasu rodičů rozhodla ředitelka zvláštní a pomocné školy o zařazení dívky od 1. 9. 2000 do přípravného stupně pomocné školy.

Během docházky do přípravného stupně se žákyně postupně bez větších problémů adaptovala do kolektivu dětí i do prostředí školy. Rozvíjely se u ní poznávací schopnosti a komunikační dovednosti. S pomocí a kontrolou plnila veškeré zadané úkoly, byla hravá a společenská. Nastaly pokroky zejména v aktivní účasti při činnostech ve výuce. S pomocí plnila zadané úkoly, zlepšila se komunikace, více se účastnila her v kolektivu dětí, byla více samostatná v sebeobslužných činnostech. Ve třídě byla spolu s dalšími třemi spolužáky, učitelem a asistentem pedagoga.

Během logopedického vyšetření z roku 2001 se chovala hlučně, reagovala s latencemi, často negativně. Běžným pokynům rozuměla, měla chudou slovní zásobu, gramatická stránka řeči nebyla rozvinutá. Měla otevřený skus s chybějícími řezáky a silný méně pohyblivý jazyk. Při kresbě pravou i levou horní končetinou čmárala.

Kontrolní psychologické vyšetření z roku 2003 prokázalo zlepšení v socializaci, pracovní samostatnosti, schopnosti adaptace na sociální prostředí a ve vyjadřovacích schopnostech.

Po domluvě s matkou rozhodla ředitelka zvláštní a pomocné školy o zařazení dívky s platností od 1. 9. 2003 do vzdělávání v rehabilitační třídě pomocné školy s odůvodněním, že na základě dosavadních výsledků není žákyně schopna vzdělávání v nižším stupni pomocné školy. Na vysvědčení z tohoto ročníku vidíme, že učivo zvládala pouze s trvalou pomocí, ale ráda zpívala a poslouchala hudbu. Při smyslové výchově zvládala třídění přírodních materiálů, třídění podle barev a tvarů, vkládání tvarů, poznávání hlasů zvířat a hudebních nástrojů, orientaci ve třídě (nahore, dole, nad, pod). Při rozumové výchově zvládala zdvořilostní návyky, poznala, ukázala,

pojmenovala části lidského těla i domácí a hospodářská zvířata. Při grafomotorických cvičeních používala pravou horní končetinu. Uměla rozepnout i zapnout knoflíky.

Během dalších let dívka pravidelně navštěvovala dětskou kardiologii, neurologii, každý rok jezdila s matkou do lázní Teplice. Ve školní docházce pokračovala ve speciální škole.

V roce 2004 odešel z rodiny otec, soud svěřil dívku do výchovy matce, otci uložil povinnost platit výživné. V roce 2012 požádala matka u okresního soudu o zbavení způsobilosti k právním úkonům své dcery. Soud nařídil vypracování znaleckého posudku v psychiatrické léčebně, ze kterého vyplývá, že zdravotní situace posuzované je charakterizována trvalým chorobným duševním stavem a to středně těžkou mentální retardací, pro kterou není schopna činit jakékoliv právní úkony. Na základě tohoto posudku byla dívka zcela zbavena způsobilosti k právním úkonům. Tento posudek spolu se zdravotnickou dokumentací ošetřujícího lékaře, dětské neurologie a kardiologie posloužil i jako podklad pro posouzení zdravotního stavu a pracovní schopnosti k žádosti o invalidní důchod a byla uznána invalidita III. stupně.

V roce 2014 byla dívka na základě přijímacího řízení přijata do 1. ročníku praktické školy dvouleté a v roce 2017 do praktické školy jednoleté. Ve třídě je spolu se čtyřmi spolužáky, působí tam asistent pedagoga. Dívka má vypracovaný individuální vzdělávací plán pro všechny vyučovací předměty.

Současný stav a problémy klienta

Nyní je dívce 24 let. Je malého vzrůstu, má somatická stigmata Downova syndromu. Od jednoho roku využívá dívka a její rodina průkaz ZTP/P a její matka pobírá příspěvek na péči k zajištění potřebné pomoci. Využila i možnosti získat automobil s finančním příspěvím ze sociálních služeb. Je členem Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v ČR.

Dívka je zdravá, v dětství proběhly běžné nemoci a opakované záněty středního ucha. Na kůži jsou patrné rozškrábané pupínky od zápěstí k loktům, které matka ošetřuje mastí od kožního lékaře. Většinu zdravotních problémů řeší návštěvou léčitele, čínskou medicínou, bylinkami, kineziologií a pravidelně dochází k biotronikovi.

Dívka žije s matkou v bytě 2+1 v malém městě. Praktická škola, kterou dívka navštěvuje, je v místě jejího bydliště. Ráno vstává s obtížemi, proto ji matka budí co nejpozději a do školy ji vozí autem. Ve třídě je s dalšími čtyřmi spolužáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením. Částečně pracuje ve skupině, částečně individuálně pod dohledem učitele nebo asistenta pedagoga.

Podle matky byl pro dívku významný přechod ze základní školy speciální, kde byli žáci s těžším postižením. V praktické škole jsou studenti s lepšími komunikačními schopnostmi, lépe pohybliví, samostatnější v mnoha směrech a i výuka může být rozmanitější. U dívky nastal značný posun ve všech těchto oblastech díky tomu, že se snaží spolužáky napodobit. Velmi ráda se zapojuje při přípravě pokrmů, loupe a krájí zeleninu, zvládne namazat chléb nebo vyválet těsto. Ráda zpívá, má výborný rytmus při vytleskávání. Od deseti let ji matka vozí jednou týdně do lidové školy umění, kde se věnuje hře na housle a na klavír. Noty neumí, napodobuje však činnost učitele. Zvládne kresbu postavy, ráda a hezky vybarvuje obrázky. Je velmi přátelská a družná i při dalších volnočasových činnostech.

Poslední psychologické vyšetření ukázalo na aktuální rozvoj mentálních schopností, který odpovídá 5 rokům a 10 měsícům - převedeno na IQ 35, středně těžká mentální retardace. Její chování je podle psycholožky zaměřeno hlavně na uspokojování fyzických potřeb, je zcela závislá na pomoci druhých.

Hrubá motorika - samostatná chůze, střídá nohy při chůzi do schodů i ze schodů.

Jemná motorika – zvládá špetkový úchop, držení tužky v prstech, trhá papír, vkládá předměty do otvorů, s pečlivostí manipuluje s drobnými předměty.

Řeč – dobře reaguje na slovní pokyny, pojmenuje zvířata, napodobí jejich zvuky, zná části těla, napodobuje doma slyšené výrazy.

Zrakové vnímání – pozná a přiřadí základní geometrické tvary (kruh, čtverec, trojúhelník), pozná nedokončený obrázek, najde detail na nekompletním obrázku, zná mnoho barev.

Sluchové vnímání – ukazuje předměty běžné potřeby i další předměty na obrázcích podle pokynů, dobře rozumí otázkám, neurčí první hlásku ve slově.

Početní dovednosti – rozumí pojům málo - hodně, nezvládne orientaci na číselné ose.

Pozornost – krátkodobá, silně vázaná na vedlejší podněty.

Sebeobsluha – sama se obleče, obuje, rozepne si i zapne knoflíky, má dobré hygienické návyky, jí bez pomoci.

Základní školní dovednosti se u dívky udržují co nejčastějším opakováním. Jedná se hlavně o obtahování číslic a písmen, třídění předmětů podle tvarů a barev, vybarvování, provádění uvolňujících cviků a pojmenovávání obrázků. Nutné je rozvíjet grafomotoriku, výslovnost a aktivní slovní zásobu s rychlejším vybavováním pojmů, eventuálně s jejich vysvětlením, prohlubování obsahu. Za nejdůležitější pro dívku však považují předměty, které se dotýkají socializace, sebeobsluhy a komunikace. Při výchově je prokázán pozitivní vliv rodiny a zejména vytvoření akceptujícího přátelského prostředí. To se podařilo jak matce doma, tak školnímu kolektivu. Dívka se zdá klidná, spokojená a přátelská.

Daniel

Lékařská anamnéza

- středně těžké mentální postižení IQ 49,
- krátkozrakost,
- zkrácené svaly dolních končetin.

Rodinná anamnéza

Danielovi je 19 let. Je v pěstounské péči. Jeho pěstounka byla od příchodu Daniela do rodiny v domácnosti a starala se o výchovu dětí. Zemřela v roce 2008. Pěstounovi je 55 let. Dříve pracoval jako zedník, nyní je v domácnosti.

Osobní anamnéza

Daniel se narodil matce samoživitelce jako třetí dítě. Ta se z finančních důvodů nebyla schopná o děti starat a péči o ně převzala babička. Ani ta však tři malé děti nezvládla a byly umístěny do ústavní péče. Ve dvou letech si Daniela spolu s bratrem vzala z kojeneckého ústavu do opatrovnictví současná rodina.

Žijí v rodinném domě na vesnici. V rodině postupně vyrostlo šest dětí - jedna vlastní dcera a pro pět dětí se stal manželský pár pěstouny. Každých 6 měsíců provedl kontrolu v rodině orgán sociálně-právní ochrany dětí.

O chlapcově postižení rodina nebyla předem informována, vyšlo najevo až při pediatrických prohlídkách, když zaostával motoricky i mentálně za dětmi stejného věku.

Předškolní výchovy se ujala matka sama, mateřskou školu Daniel nenavštěvoval. O jeho vývoji během předškolního období není více známo, protože nelze dohledat dokumenty týkající se tohoto období a otec si informace nepamatuje.

Zpráva z kontrolního psychologického vyšetření z roku 2005 ukazuje, že chlapec pokračoval v pomalém vývoji, byl schopen pracovat sám bez matky a byl pozitivně naladěný k cílené činnosti. Lateralita již byla motoricky i smyslově shodná – pravostranná. Kresba byla obsahově dobrá, celkové intelektové výkony byly v pásmu lehkého mentálního defektu – IQ 66, verbálně logické schopnosti byly na hranici středně těžkého postižení a silně kolísaly podle momentálního emočního stavu. Psycholog nedoporučil odklad školní docházky, ale nástup do základní školy speciální. Na základě toho byl zařazen do přípravného stupně základní školy speciální. Ve stejném roce přijal hoch příjmení svých opatrovníků.

Z psychologického vyšetření z roku 2006 vyplývá, že u chlapce začaly převládat obtíže plynoucí z organického poškození centrální mozkové soustavy – těžká porucha pozornosti, dyslalie a pasivita. Byla patrná disproporce mezi schopností provádět praktické činnosti a schopností činnost popsat, tedy mezi formální a obsahovou stránkou. Intelektové výkony byly v pásmu středně těžké mentální retardace – IQ 49, mentální věk 4 roky.

Při kontrolním psychologickém vyšetření v roce 2008 chlapec ochotně spolupracoval. Řeč byla těžce dyslalická, nebyl schopen popsat jednoduchý děj, vytvářel pouze dvouslovná spojení. Docházelo však k vymýšlení vlastních příběhů a zkreslování děje vyprávění. Číselnou řadu zvládal do pěti, barvy spolehlivě nerozpoznal, měl těžce narušenou schopnost koordinace jemné motoriky, kreslil na úrovni 4 letého dítěte. Podle druhu testu kolísaly výkony na hranici lehkého a středně těžkého postižení, byl však nesamostatný a závislý na vedení.

Během psychologického vyšetření v roce 2010 se v jeho chování projevovala impulsivita, pod vedením se však zklidnil a pracoval podle naučeného schématu. Grafomotorika nedoznala výraznějších změn, zvládal osm psacích písmen a číselnou řadu do deseti. Intelektové výkony odpovídaly IQ 45 – 48 bodů. Chlapec žil v té době

pouze s otcem – pěstounem a sourozenci. Doma pomáhal s jednoduchými pracemi, rád jezdil na kole a hrál si. Otec – pěstoun o něj neprojevoval velký zájem.

Další psychologické vyšetření proběhlo ve 14 letech chlapce, mentální schopnosti však odpovídaly 6 rokům, tedy IQ 49, horní hranici středně těžkého mentálního postižení. Během vyšetření bylo nutné opakovat, vysvětlovat a upřesňovat všechny úkoly. Hoch chodil do páté třídy, měl rád český jazyk, matematiku a tělesnou výchovu. V závěru zprávy psycholog zdůraznil nutnost celodenní soustavné péče druhé osoby.

V roce 2014 byl Daniel v 7. ročníku základní školy speciální. Do školy chodil pravidelně, neměl neomluvené absence. Pěstoun ho vozil do školy i ze školy a pravidelně docházel na pohovory s rodiči. Chlapec měl vždy vypracované i podepsané domácí úkoly, nosil svačiny i pomůcky na vyučování. V třídním kolektivu byl oblíbený, rád pomáhal spolužákům, byl ochotný, vstřícný a kamarádský. K dospělým se choval slušně, respektoval jejich pokyny a rady, rád komunikoval a pomáhal. Na kritiku reagoval lítostivě.

Ve školním roce 2016/2017 navštěvoval hoch 9. ročník. Ve třídě byl s dalšími sedmi žáky různého věku a byl jeden z nejstarších. Čím dál častěji byl pasivní, negativní, při pokárání se rozplakal. Po poradě zákonného zástupce, třídní učitelky, asistentky pedagoga působící ve třídě, ředitelky školy, speciální pedagožky a psycholožky ze speciálně pedagogického centra se jako nejvhodnější řešení zdál postup ke střednímu vzdělávání. Po podání přihlášky a přijímacím řízením byl Daniel přijat do praktické školy jednoleté. Jejím žákem je od září 2017.

Současný stav a problémy klienta

Nyní je hochovi 19 let. Žije jen s otcem v domě na vesnici. Sestra je již dospělá, bydlí u přítele a domů jezdí zřídka. Otec nepracuje, ale dělá „domácí práci“, se kterou mu Daniel denně pomáhá. Stává se, že po nařízení otce musí dát hoch přednost této práci před školou. Volný čas tráví jízdou na kole, péčí o domácnost a o domácí zvířata. Kamarády ve vesnici nemá. Vlastní průkaz ZTP/P, ale využívá ho minimálně. Hoch je zdravý, pravidelně navštěvuje jen očního lékaře. Nosí brýle jako kompenzaci krátkozrakosti. Dříve ho pěstoun pravidelně doprovázel na rehabilitace, které byly zaměřeny hlavně na protažení svalů dolních končetin. V současné době již nerehabilituje. Rehabilitaci částečně nahrazuje předmět Zdravotní a tělesná výchova.

Do školy i ze školy ho vozí školní auto, klient na dopravu finančně přispívá. Ve třídě je se čtyřmi spolužáky se středně těžkým, těžkým nebo kombinovaným postižením. Z důvodu individuálního tempa a přístupu, potíží s dodržováním pravidel a kolísání ve výkonnosti se Daniel vzdělává podle individuálního vzdělávacího plánu. Je hodnocen slovně a při ověřování vědomostí je respektováno pomalé osobní tempo i fyzické možnosti. Při výuce jsou využívány učebnice, pracovní listy a počítačové výukové programy podle doporučení speciálně pedagogického centra, pomůcky pro pracovní činnosti a pomůcky Montessori pedagogiky. Ve třídě působí asistent pedagoga, učitelé jsou speciální pedagogové. Ve škole Daniela nejvíc baví pracovní činnosti – výroba keramiky a vaření. S radostí se zapojuje do práce a patřík nejšikovnějším ve třídě. Během přípravy pokrmů, úklidu dílny a práce na školní zahradě je vidět, že podobnou práci vykonává i doma. Rád cvičí a hraje míčové hry.

Hrubá motorika - chodí, běhá, přeskochí malou překážku, přejde po lavičce.

Jemná motorika – manipuluje s drobnými předměty, vystřihne tvar z papíru, modeluje.

Grafomotorika – tužku drží mezi palcem a dvěma prsty, tlak na podložku je nepřiměřený. Spontánně kreslí obrázek s námětem, postavu bez detailů, auto, dům. Obtáhne linii, přepíše krátkou větu.

Zrakové vnímání – přiřadí a pojmenuje barvy, odliší dva překrývající se obrázky, vyhledá tvar na pozadí, skládá obrázky z několika částí, odliší obrázek v řadě lišící se detailem.

Sluchové vnímání – roztleská slovo na slabiky, složí lehké dvojslabičné slovo z hlásek, převypráví slyšený jednoduchý příběh, zopakuje větu o třech slovech, zapamatuje si dvě až tři slyšená čísla.

Řeč a komunikace – mluví ve větách, skloňuje, užívá minulý i budoucí čas. Řekne své jméno, jména kamarádů, sourozenců, bydliště. Spontánně informuje o zážitcích, předá krátký vzkaz. V rozhovoru s dospělými chybí samostatnost, někdy i smysluplnost. Rád poslouchá příběhy, krátký příběh převypráví. Zařadí obrázky pod nadřazené pojmy a pojmenuje je, pojmenuje činnosti na obrázcích, profese i obrázky podle ročních období. Čte jednoduché krátké věty, rozumí jim částečně.

Matematické představy – určí a pojmenuje základní geometrické tvary, určí největší, nejmenší číslo, hodně a málo. Seřadí prvky podle velikosti, počítá v oboru do 20, bez přechodu 10.

Sociální chování – Správně reaguje na pokyny učitele, spolupracuje, zapojuje se do všech činností. Pozdraví, přivítá se. Dobře pracuje ve známém prostředí, v případě změny nebo při náročnějších úkolech chybí samostatnost. Velmi dobře reaguje na úspěch, pochvalu, povzbuzení. Citlivě až lítostivě reaguje na jakoukoliv kritiku, obvinění, lež nebo nespravedlivost ze strany spolužáků nebo dospělých.

Prioritou ve vzdělávání je především rozvoj komunikačních dovedností, sociálního chování a udržování znalostí trivia pravidelným opakováním. Je nutné zaměřit se na rozvoj dovedností praktického života, sebeobsluhu, přípravu pokrmů, jednání a vystupování na veřejnosti a na zapojení se v maximální možné míře do společnosti.

6. METODICKÝ POSTUP

Do keramické dílny přicházejí studenti praktické školy jednoleté převlečení do pracovního oblečení. Vítají se s učitelem a sedají si okolo pracovního stolu. Je důležité vnímat náladu ve třídě i u jednotlivých žáků a podle ní volit další aktivity. Těmi je možné studenty zklidnit, uvolnit, nebo naopak aktivovat k větší dynamičnosti. Jde hlavně o rozhovor, kterým získáváme pozornost a důvěru studentů a zároveň je motivujeme k činnosti. Další takovou činností mohou být cviky na procvičení motoriky prstů i celé ruky. Poté srozumitelně vysvětlíme naplánovanou činnost. Následuje výběr a příprava potřebných pomůcek na pracovní místo. Zkontrolujeme pomůcky, pojmenujeme je a zároveň je využijeme k zopakování bezpečnosti práce v keramické dílně.

Učitel rozdává hlínu a studenti ji zpracovávají a tvarují podle jeho pokynů. Využívá metody slovní i názorně demonstrační. Při práci hraje hudba, studenti si mezi sebou povídají, pohybují se podle potřeby po dílně. Učitel i asistent pedagoga jsou připraveni poradit nebo pomoci překonat překážku v práci.

Je dobré připravit si několik různých činností (tvoření, glazování, mytí sádrových desek, malování) a ty podle pozornosti studentů střídat. Po dokončení a očištění se výrobky ukládají k vyschnutí na sádrové desky. Práce pokračuje úklidem dílny, pomůcek a materiálu. Vše se myje, zbylá hlína se balí do mokré látky a ukládá se do plastových sáčků. Neztrácí tak vlhkost a je připravená k dalšímu použití. Asi po týdnu (podle velikosti výrobku) se pálí v keramické peci na 800°C. Následuje dekorování, většinou oxidy kovů a glazurami. Studenti je nanášejí štětcem nebo houbou. Po výpalu na 1120°C jsou výrobky hotové. Během tvůrčího procesu musíme dbát na individualitu každého studenta a povzbuzovat ho pochvalou. Protože se soustředění na práci postupně zmenšuje, je důležité zařazovat i relaxační činnosti. Na konci každého pracovního bloku hodnotíme společně odvedenou práci. Je dobré hledat souvislosti mezi činnostmi a výsledkem i mluvit o prožitcích, které jsme měli během tvoření.

6.1. *Návrh pracovních postupů*

Následující kapitola obsahuje pracovní postupy na dva výrobky z keramické hlíny, které jsem připravila pro studenty praktické školy jednoleté. Na oba výrobky je potřeba plastická měkká hlína, dostatečně propracovaná, zbavená vzduchových bublin, nejlépe

obyčejná točírenská. Na druhý výrobek lze použít i hlínu šamotovou s malou příměsí ostřiva. Jeden výrobek je plochý, druhý je plastický, trojrozměrný.

Pro větší komfort čtenáře a propojení textu s vizuálním vjemem jsem fotografie z vlastní dokumentace zařadila přímo do textu k pracovním postupům.

6.1.1. Sluníčko

Materiál a pomůcky –hlína, struna, podložka s látkou, váleček, rydlo, miska s vodou, molitanová houbička, šablona z tvrdé fólie – kruh, vykrajovátko – srdíčko, krajka, tužka, oxid železa, barevné glazury, štětce. (Obr. 1 a 2)



Obr. 1 Pomůcky a materiál k tvoření



Obr. 2 Pomůcky a materiál ke glazování

Zdroj: vlastní

Pracovní postup:

1. Část hlíny odkrojíme strunou, prohněteme ji a válečkem vyválíme plát o tloušťce asi 0,5 cm. Válíme od středu do stran. (Obr. 3) Podložka na válení je potažena látkou, aby se hlína nepřilepila. Můžeme použít dřevěné latky a vést váleček po nich, abychom vyváleli rovnoměrný plát. (Obr. 4)



Obr. 3 Válení plátu



Obr. 4 Válení plátu pomocí latěk

Zdroj: vlastní

2. Podle kulaté šablony (lze použít i talířek nebo okraj misky) vykrojíme rydlem kolečko o průměru asi 12 cm. Rydlo během rytí držíme ve svislé poloze. (Obr. 5) Po odstranění okolní hlíny vznikne rovný okraj výrobku, který očistíme vlhkou molitanovou houbičkou. (Obr. 6 a 7)



Obr. 5 Vykrojení podle šablony



Obr. 6 Odstranění hlíny



Obr.7 Očištění houbičkou

Zdroj: vlastní

3. Rozválíme další plát hlíny o stejné tloušťce. (Obr. 8)
4. Háčkovanou nebo umělohmotnou krajku položíme na plát a válečkem převálíme, až je krajka zatlačena v hlíně. (Obr. 9)
5. Krajku opatrně odstraníme, vznikne nám její otisk na hlíně. (Obr. 10)



Obr. 8 Válení plátu



Obr. 9 Zaválení krajky



Obr. 10 Odstranění krajky

Zdroj: vlastní

6. Tvořítkem vykrojíme 6 srdíček v místě otisku krajky. (Obr. 11)
7. Všechna srdíčka postupně očistíme na okrajích vlhkou molitanovou houbou a jejich zadní stranu několikrát naškrábeme rydlem. (Obr. 12)
8. Srdíčka položíme po obvodu dříve vykrojeného kolečka a urovnáme je. (Obr. 13)



Obr. 11 Vykrojení srdíček



Obr. 12 Naškrábání srdíček



Obr. 13 Urovnání srdíček

Zdroj: vlastní

9. Postupně bereme jedno srdíčko po druhém, molitanovou houbičkou nebo prstem namáčíme jejich spodní stranu, klademe je zpět a prsty je silně přitlačíme na hliněné kolečko. Lepit lze i hlinou rozmíchanou s vodou tzv. šlikrem. (Obr. 14)
10. Z malých kousků hlíny tvarujeme mezi prsty kuličky. Dvě na oči, jednu na nosa několik dalších na pusu sluníčka. Šest kuliček použijeme do mezer mezi srdíčky po obvodu kruhu. (Obr. 15)
11. Kuličky položíme na výrobek, a když jsme s rozmístěním spokojeni, naškrábeme je rydlem na spodní straně, navlhčíme je a přilepíme. (Obr. 16)



Obr. 14 Lepení srdíček



Obr. 15 Tvarování kuliček



Obr. 16 Lepení kuliček

Zdroj: vlastní

12. Do kuliček, které jsou na místě očí, uděláme hrotem tužky dírky. (Obr. 17)
13. Obráceným koncem tužky uděláme díрку na zavěšení výrobku. (Obr. 18)
14. Každý student si svůj výrobek označí například malým monogramem na spodní straně výrobku. (Obr. 19)

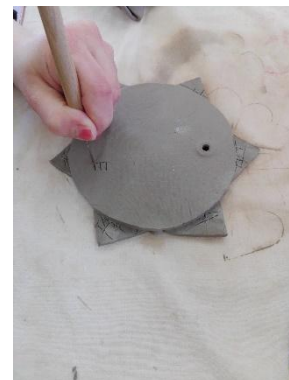
15. Případné otisky prstů na výrobku vyretušujeme přetupováním vlhkou vyždímanou houbičkou.



Obr. 17 Dokončení očí



Obr. 18 Dírka na zavěšení



Obr. 19 Podpis na výrobku

Zdroj: vlastní

16. Hotový výrobek dáme na sádrovou desku a každé srdíčko zatížíme hladkým kamenem. Výrobek se tak během schnutí nezkroutí a podpoří se tím i přilepení srdíček.(Obr. 20) Kameny můžeme odstranit po dvou dnech.
17. Po vysušení (asi po jednom týdnu) přemístíme sluníčka do keramické pece a přežahneme je na 800°C.(Obr. 21)
18. Po vychladnutí výrobků na pokojovou teplotu je vyjmete z pece.



Obr. 20 Sušení výrobků



Obr. 21 Naložení pece

Zdroj: vlastní

19. Práškový oxid železa rozmícháme v misce s vodou a směs nanese štětcem na výrobek. (Obr. 22)
20. Vlhkou molitanovou houbičkou následně vytíráme nanesený oxid, ten zůstává tmavý v otiscích krajky, na ploše výrobku zanechává světle hnědou patinu.

21. Rozmícháme bílou glazuru a naneseeme ji v dostatečné vrstvě štětcem na kuličky – oči. (Obr. 23)

22. Výrobky položíme do pece tak, aby se vzájemně nedotýkaly, a vypálíme je na 1120°C (podle druhu hlíny). Opět necháme vychladnout na pokojovou teplotu. (Obr. 24)



Obr. 22 Nanášení oxidu železa



Obr. 23 Glazování očí



Obr. 24 Hotová sluníčka

Zdroj: vlastní

Náměty na obměny

- Podle vlastní fantazie mohou studenti vymodelovat nos i pusku z válečků nebo je jen vyrýt rydlem. Pusku a nos sluníčka mohou nabarvit červenou glazurou.
- Pokud se během výpalu nebo i později na hotovém výrobku ulomí některá část, můžeme ji přilepit tavnou pistolí nebo lepidlem, které je určené k lepení keramiky.

6.1.2. Ptáček

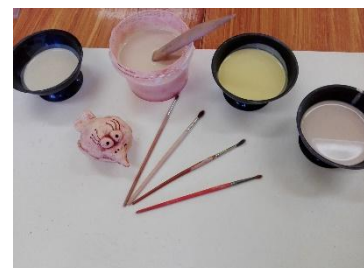
Materiál a pomůcky – hlína, struna, podložka s látkou, váleček, rydlo, nožík, miska s vodou, molitanová houbička, staré noviny, vykrajovátko na křídlo, tužka, oxid železa, barevné glazury, štětce. (Obr. 25, 26, 27)



Obr. 25 Pomůcky k vytváření



Obr. 26 Pomůcky k oxidování



Obr. 27 Pomůcky ke glazování

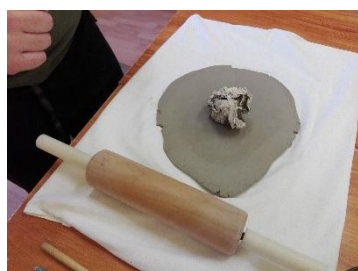
Zdroj: vlastní

Pracovní postup:

1. Část hlíny odkrojíme strunou, prohněteme ji a válečkem vyválíme plát o tloušťce asi 0,5 cm. Válíme od středu ke kraji. Podložka na válení je potažena látkou, aby se hlína nepřilepila. (Obr. 28) Můžeme použít dřevěné laťky a vést váleček po nich, abychom vyváleli rovnoměrný plát.
2. Noviny (letáky, starý papír) zmačkáme do pevné koule. (Obr. 29)
3. Papírovou kouli zabalíme do plátu hlíny. Přebytkovou hlínu rydlem nebo rukou odstraníme, aby nebyla stěna výrobku příliš silná. (Obr. 30)



Obr. 28 Válení plátu



Obr. 29 Novinová koule



Obr. 30 Zabalení koule

Zdroj: vlastní

4. V jednom místě vytáhneme vlhkýma rukama hlínu do špičky – vznikne tak zobáček ptáčka. (Obr. 31)
5. Na opačné straně vytáhneme hlínu do tvaru ocásku. (Obr. 32)
6. Prsty uhladíme ptáčka. Pokud praská, pracujeme navlhčenými prsty. (Obr. 33)



Obr. 31 Tvarování zobáčku



Obr. 32 Tvarování ocásku



Obr. 33 Vyhlazení ptáčka

Zdroj: vlastní

7. Z kousku hlíny vytvarujeme mezi prsty větší kuličku. (Obr. 34) Nožičkem (skalpelem, rydlem) ji rozřízneme napůl. Získáme tak dvě stejně velké oči.

8. Rovné strany kuliček naškrábeme rydlem, navlhčíme je vodou a pevně přitiskneme nad zobák ptáčka. (Obr. 35)
9. Hrotem tužky vytlačíme dírky do kuliček (oči ptáčka). Případné praskliny zahladíme mokrým prstem nebo houbičkou. (Obr. 36)



Obr. 34 Tvarování kuličky



Obr. 35 Škrábání plošek



Obr. 36 Hotové oči

Zdroj: vlastní

10. Z hlíny, která nám zbyla na podložce, vyválíme pomocí válečku malý plát. (Obr. 37) Tvořítkem nebo podle šablony z tvrdého papíru z něj vykrojíme dvě křídélka. (Obr. 38)
11. Křídélka na spodní straně naškrábeme rydlem, navlhčíme vodou a pevně přitiskneme na boky ptáčka. (Obr. 39)



Obr. 37 Válení plátu



Obr. 38 Vykrojení křídélek



Obr. 39 Lepení křídélek

Zdroj: vlastní

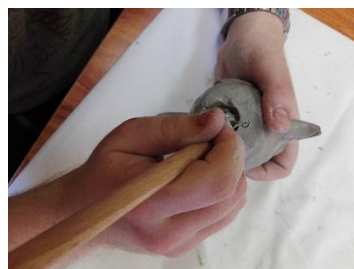
12. Rydlem dozdobíme zobáček, křídla a ocásek (podle předlohy nebo fantazie). (Obr. 40)
13. Otočíme si výrobek a na spodní straně rydlem vykrojíme otvor. (Obr. 41) Slouží k úniku vzduchu z dutiny a po výpalu jím vysypeme popel ze spálených novin.
14. Každý student si svůj výrobek označí například malým monogramem na spodní straně výrobku. (Obr. 42)
15. Případné otisky prstů na výrobku vyretušujeme přetupováním vlhkou vyždímanou houbičkou.



Obr. 40 Zdobení rytím



Obr. 41 Otvor pro únik vzduchu



Obr. 42 Označení výrobku

Zdroj: vlastní

16. Hotový výrobek dáme schnout na sádrouvou desku do úplného vyschnutí (přibližně jeden týden - závisí na velikosti a tloušťce výrobku). (Obr. 43)
17. Po vysušení přemístíme ptáčky do keramické pece a přežahneme je na 800°C. (Obr. 44)
18. Po vychladnutí výrobků na pokojovou teplotu je vyjmem z pece. Z dutiny vysypeme popel a štětcem ji dočistíme.



Obr. 43 Sušení výrobku



Obr. 44 Naložená pec

Zdroj: vlastní

19. Práškový oxid železa rozmícháme v misce s vodou a směs nanese štětcem na výrobek. (Obr. 45)
20. Vlhkou molitanovou houbičkou následně vytíráme nanesený oxid. Ten zůstává tmavý v hloubce vyrytých detailů, na ploše výrobku zanechává světle hnědou patinu. (Obr. 46)
21. Rozmícháme bílou glazuru a nanese ji v dostatečné vrstvě štětcem na kuličky – oči. (Obr. 47) Oranžovou glazuru použijeme na zobáček. Křídélka naglazujeme žlutě.



Obr. 45 Nanášení oxidu



Obr. 46 Vytírání oxidu



Obr. 47 Glazování očí

Zdroj: vlastní

22. Studenti si na vzorníku vyberou barvu glazury, kterou štětcem namalují na záda ptáčka menší a větší puntíky. (Obr. 48)
23. Očistíme z výrobku glazuru, která kápla nebo stekla vedle. (Obr. 49)
24. Výrobky položíme do pece tak, aby se vzájemně nedotýkaly, a vypálíme je na 1120°C (podle druhu hlíny). Hotové výrobky necháme vychladnout na pokojovou teplotu. (Obr. 50)



Obr. 48 Dekorování glazurou



Obr. 49 Čištění výrobků



Obr. 50 Hotoví ptáčci

Zdroj: vlastní

Náměty na obměny

- Ptáčka je možné vyrobit i bez papírové koule uvnitř. Vytvoříme kouli z měkké hlíny, dáme si ji do jedné ruky a prsty druhé ruky vytlačujeme hlínu směrem od středu ke krajům. Nakonec vznikne dutá koule. Při tomto postupu však studentům výrobek častěji praská.
- Zobáček a ocásek můžeme přilepit na kouli i dodatečně. Použijeme šlikr nebo lepené části naškrábeme a přitiskneme k sobě.
- Výrobky můžeme dekorovat nejen glazurou, ale i různými otisky. Poslouží nám k tomu předměty denní potřeby (tužky, propisky, uzávěry od fixů), hladítka i přírodniny (mušle, horní části makovic). Následné vystínování oxidem železa nebo burelem otisky krásně zvýrazní.

- Na plát, ze kterého budeme tvořítkem vykrajovat křídýlka, můžeme zaválet krajku.
- Pokud se během výpalu nebo i později na hotovém výrobku ulomí některá část, můžeme ji přilepit. Například tavnou pistolí nebo lepidlem, které je určeno k lepení keramiky.

6.2. Vlastní pozorování

Se studenty pracuji od září 2017, kdy přišli do třídy praktické školy jednoleté. Časová dotace předmětu Keramická tvorba je 10 hodin týdně. Nikdy předtím se s výrobou keramiky nesetkali, materiál i práce pro ně byla nová.

6.2.1. Eliška

Při prvním setkání se třídou jsem studentům ukázala keramickou dílnu a hotové výrobky. Brala jsem do ruky keramická zvířátka a ptala se na jejich názvy. Eliška neodpovídala, když jsem na ni začala mluvit, sklopila oči a nepodívala se na mne. Na otázku, jestli se jí výrobky líbí, ale kývala. Cítila jsem velkou nedůvěru ke mně. Posadili jsme se všichni k pracovním stolům a představili jsme se jmény. Většina žáků ve třídě má problém s komunikací. Prošla jsem si proto jejich složky, abych s nimi mohla komunikovat a ptát se na bydliště, na to, co mají rádi. Eliška odpovídala jen kýváním nebo kroucením hlavy. Všimla jsem si, že má ruce ozdobené prstýnky, náramky a má nalakované nehty. Zkusila jsem s ní mluvit o jejích ozdobách a získala si ji tím. Problém nastal, když jsem studenty nechala utrhnout kousek hlíny, mnout ji mezi prsty, zkusit vymodelovat kuličku nebo váleček. Na hlínu nechtěla sahat, nechtěla se ušpinit. Několikrát se šla umýt. Při prvním pokusu o vyválení placky pracovala s nelibostí, na váleček skoro netlačila a hlína se nerozvalovala. Potřebovala velkou pomoc, vlastně jsem placku vyválela já.

Posun jsem zaznamenala, když jsem z její placky tvořítkem vykrojila kytičku, propíchla jsem ji a navlékla na provázek. Dala jsem ji na krk nejdřív sobě a pak Elišce. Rozzářily se jí oči, začala tvořítky vykrajovat různé tvary, dělaly jsme do nich dírky a zavěšovaly je na provázek. Další bloky keramického tvoření probíhaly podobně. Převlékání do pracovního oblečení jí trvalo dlouho, nerada odkládala šperky, pomůcky jsem musela připravit já nebo paní asistentka, do cviků na procvičení prstů a ruky se nezapojovala, jen pokukovala po ostatních, skoro nemluvila.

Nedařila se jí vyválet placka, když přitlačila na váleček, byla placka moc tenká. V říjnu jsem tedy nechala vyrobit ve školní tesařské dílně dvě laťky o tloušťce 0,5 cm a asi 30 cm dlouhé. Váleček jsme vedly po nich a hlína se mezi nimi rozválela do požadované tloušťky. Vykrajování podle šablony zvládla Eliška dobře. Správně držela rydlo ve svislé poloze, velice pečlivě vykrajovala i zdobila výrobek. Pečlivě volila i místa pro kuličky – oči, nos, pusa sluníčka. Líbily se jí otisky kraje, vybírala si je sama.

Při výrobě ptáčka byl problém s uhlazením hlíny, vadily jí špinavé prsty, hlínu jen lehce hladila a nechtěla přitlačit. U zobáčku a ocásku byla potřeba velká pomoc. Dobře modelovala kuličky, má cit pro jejich správné umístění. Přežahnuté výrobky natírala oxidem železa, vytírat ho vlhkou houbou však nechtěla. Byla špinavá a vadilo jí to. Při práci s glazurou si vedla výborně. Nanášela ji štětcem na určená místa, na vzorníku glazur si sama vybírala barvy na puntíky ptáčků. Z každého výrobku měla radost, těšila ji pochvala.

Postupně si Eliška zvykla na to, že chodíme pravidelně do dílny. Po dohodě s maminkou se přestala převlékat do pracovního oblečení a začala používat jen zástěru, kterou si sama zapne. Po příchodu do dílny si odložila šperky na můj stůl, což považuji za velký projev důvěry. Spolu s ostatními cvičila motorická cvičení na uvolnění prstů a paží. Potřebné pomůcky si studenti už připravovali sami. Eliška byla nejpomalejší z nich, pokukovala po ostatních, co si připravují a při kontrole pomůcek jí většinou některé chyběly. Snažila si zapamatovat názvy všech pomůcek. Placku vyvalovala pomocí dřevěných latěk, pomalu, ale pečlivě. Zvládla zaválet krajkou a tvořítkem sama vykrájela srdíčka.

V době před Vánoci se rozpovídala o pečení cukroví. Byl to velký pokrok v komunikaci, dříve o tom, co dělá doma, nemluvila. Víc komunikovala i se spolužáky a se mnou, někdy si zpívala známou písničku společně s rádiem. Práci na sluníčku zvládala velmi dobře, jen postup jsem jí musela připomínat, někdy nevěděla, co dál. Při vytváření ptáčka vyhladila hlínu prsty do hladka, stále potřebovala pomoc s vytažením zobáčku a ocásku. Rozmíchaný oxid železa nanášela štětcem, na jeho vytírání houbou jsem jí dala gumové rukavice. Glazovala precizně. Měla vždy velkou radost, když si odnášela domů hotový výrobek.

Od druhého pololetí nastal velký pokrok v Eliščině chování. Sama se ptá, jestli půjdeme na keramiku. Do dílny chodí s chutí a sedá si tam na oblíbené místo u stolu. Pomůcky připravuje nejpomaleji ze všech, dívá se na ostatní, co si připravují oni. Někdy jí některá pomůcka při kontrole chybí, ale pojmenuje ji a přinese. Zná názvy všech pomůcek a v dílně se dobře orientuje. Často začne tančit nebo zpívat, když hraje v rádiu známá písnička. Mluví o mamince a o babičce v jednoduchých většinou dvouslovných spojeních. Oslovuje spolužáky a někdy svým smíchem „nakazí“ celou třídu. Placku vyválí dobře i bez pomoci dřevěných latěk, vykrojí rydlem tvar, zaválí krajku, vykrojí srdíčka, naškrábe je a nalepí. Pomoc potřebuje s pravidelným rozmístěním srdíček po obvodu kolečka. Sama dodělá obličej sluníčka. Na spodní stranu vyryje E jako podpis.

Při výrobě ptáčka vyválí placku, zabalí do ní novinovou kouli, snaží se o špičatý zobáček a o ocásek. Někdy potřebuje pomoc. Mokrým prstem ho krásně vyhladí, vymodeluje a nalepí oči, vykrojí a nalepí křídla. Má velkou radost, směje se, ukazuje ho ostatním. Ráda pak dorývá čáry na křídla, zobák a ocas ptáčka. Pomoc potřebuje s dírou na spodní straně. Vždy ji předkreslím rydlem a Eliška ji vykrojí a očistí vlhkou houbičkou. Glazování zvládá dobře, natírá i vytírá oxid kovu, glazurou barví oči, zobáček a puntíky na záda ptáčka. S mytím pomůcek a s úklidem dílny (mytí stolů, zametání) nemá problémy, je vidět vedení z domova.

Velký pokrok v chování Elišky a radost z práce s keramickou hlinou mi několikrát potvrdila i její matka při osobním setkání nebo při telefonních rozhovorech. Podle ní se Eliška těší do školy, doma často mluví o práci v dílně, výrobky si vystavuje v dětském pokoji a ukazuje je návštěvám.

6.2.2. Daniel

Hned při prvním setkání byl Daniel z keramiky nadšený. Se zájmem si prohlížel hotové výrobky na policích v keramické dílně. Když jsem mu nabídla kousky různě barevných hlín, ochotně sděloval jejich vlastnosti, které ho napadaly. Společně jsme připravili pracovní pomůcky. Daniel měl začít válet placku, ale celý se roztrásl a do očí mu vstoupily slzy. Najednou cítil tíseň a bál se, že výrobek nezvládne. Přesvědčila jsem ho, že se nic nestane, ani když se výrobek nepovede. Jako motivace posloužilo ujištění, že si hned první povedený výrobek může vzít domů. Pracoval se zaujetím, snažil se

a nakonec z naší spolupráce vznikl keramický list. Daniel měl obrovskou radost, všem ve třídě ho ukazoval a hned plánoval, komu ho dá jako dárek.

Když jsme začali trénovat sluníčko, často mu při vykrajování ujela šablona do strany, výrobek rydlem zničil a musel začít znovu. Při modelování kuliček mnul hlínu v dlaních tak dlouho, až kuličky vyschly a popraskaly. Jeho první reakcí v každé takové situaci byl pláč a lítost. Musela jsem ho často uklidňovat, ostatní studenti z toho byli rozpačití.

Při práci na ptáčkovi měl problém se zabalením koule do plátu hlíny tak, aby se nepřekrývalo víc vrstev hlíny a stěna výrobku nebyla příliš silná. Zobáček a ocásek zvládl dobře, stejně jako křídélka, oči a dekorování výrobku. Nanášení oxidu železa s vodou mu šlo dobře, při jeho vytírání vlhkou houbou byl však zbrklý, pospíchal, k práci se musel vracet a opět byl lítostivý. Při práci s glazurou také pospíchal, glazura mu kapala na výrobek, který pak musel čistit. Plakal při každé kritice nebo při poukázání na chybu.

Postupem času se studenti ve třídě sžili a převzali určité role v kolektivu. Daniel patří k nekomunikativnějším, proto často mluví za všechny a baví ostatní vymyšlenými historkami. Někdy se ztotožňuje s rolí hrdinů, nejraději s Jamesem Bondem. I některé výrobky si podepisuje Bond. Na keramiku chodí rád, už o přestávce se převléká do pracovního oblečení, nečeká, až přijdu do třídy a pobídnu ho. Zvládne si připravit všechny pomůcky a bezchybně je pojmenuje. Pracovní postupy zná, nemusím mu je připomínat.

Při výrobě sluníčka dobře vyválí placku, zaválí krajku, tvořítkem vykrojí srdíčka, rozmístí je, nalepí na výrobek, vymodeluje správný počet kuliček, nalepí je a výrobek očistí. Na sádrové desce ho zatěžká kameny. Na ptáčka vyválí placku, zabalí do ní papírovou kouli, vytvaruje zobáček, ocas, vykrojí křídélka a nalepí je stejně jako oči. Problém má s vykrojením otvoru do spodní části. Předkreslím mu proto kolečko lehce tužkou nebo rydlem a on podle něj otvor udělá.

Rád vymýšlí i nové detaily. Například udělá ptáčkovi otevřený zobáček. Zkouší otisky různých předmětů v dílně, a pokud se mu otisk líbí, použije ho k dekoraci. Každý výrobek si čitelně podepíše. Rád mi pomáhá vyndat přežahnuté výrobky z pece a třídí je podle podpisů. Glazování oxidem kovu zvládá dobře. Při práci s glazurou váhá s namočeným štětcem nad výrobkem, až dojde k jeho potřísnění. Vzniklé skvrny pak

čistí s nelibostí. Po dokončení zadané práce je rád, když si může vyrobit něco navíc. Většinou vykrajuje podle připravených šablon a inspiruje se prací studentů učebního oboru, kteří dílnu také navštěvují.

Rád pomáhá ostatním s přípravou nebo úklidem, je vidět, že doma s prací pomáhá. Je ochotný, slušný. Výborně reaguje na pochvalu a uznání. Osvědčilo se mi, požádat ho o pomoc, označit ho za mého asistenta. Cítí se pak důležitě a pracuje s ještě větším nadšením. Vytvořil se mezi námi hezký vztah, Daniel mi důvěřuje a svěřuje se mi s tím, co ho trápí. Většinou se jedná o vztah s otcem, který je k němu citově chladný. Nikoho jiného nemá a tak je rád ve škole, kde se cítí dobře. Často o svých problémech začne hovořit právě během práce v keramické dílně. K lítosti a pláči dochází dosud. Špatně zvládá své emoce, pláčem někdy reaguje i na věc, která ho velice potěší.

6.3. *Rozhovor s třídní učitelkou*

Rozhovor s třídní učitelkou byl zařazen proto, abych do práce vnesla pohled jiné osoby a doplnila jím vlastní pozorování studentů. Je zaměřený na všechny studenty praktické školy jednoleté. Jedná se o strukturovaný rozhovor s otevřeným typem otázek. Před jeho začátkem jsem paní učitelku seznámila s tématem a cíli mé bakalářské práce. Také jsem požádala o souhlas s jeho zveřejněním v mé práci. Rozhovor jsem nahrávala na diktafon. Jeho přepis je v příloze č. 2.

7. SHRnutí VÝSLEDKŮ

Kapitola hodnotí použitelnost navržených pracovních postupů v praxi. Dále shrnuje poznatky z kvalitativního šetření, které bylo podrobně popsáno v předcházející části práce.

Do výzkumu byli zařazeni dva studenti praktické školy jednoleté. Hoch se středně těžkým mentálním postižením a dívka se středně těžkým mentálním postižením a Downovým syndromem. Vzdělávání studentů se ve všech vyučovacích předmětech soustřeďuje hlavně na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností. Jedním z předmětů je i keramická tvorba, při které výzkum probíhal.

Navržené pracovní postupy jsem se studenty procvičovala v průběhu sedmi měsíců. Nikdy předtím s keramickou hlinou nepracovali, neznali technologické postupy, pomůcky ani prostředí, vše pro ně bylo nové. Analýzou dokumentů jsem získala základní informace o studentech. Vlastní pozorování jsem nejprve zaměřila na to, na jaké úrovni je jemná motorika, komunikační dovednosti včetně slovní zásoby, chápání pokynů, orientace v prostoru. Zúčastněné pozorování pak probíhalo po celou dobu kvalitativního šetření. Mělo ověřit, zda jsou mnou navržené pracovní postupy vhodné pro zvolené studenty, jestli jsou schopni vyrobit podle nich dané výrobky, jestli došlo ke změnám v komunikačních dovednostech, v jemné motorice, v serialitě nebo i v jiných oblastech.

U dívky se na počátku projevovala nedůvěra, komunikovala pouze kýváním, skoro nemluvila. Nechtěla s hlinou pracovat, měla strach z ušpinění, vadila jí hlína na rukách. Pozornost byla velmi malá, od práce ji vyrušil i nepatrný podnět. Potřebné pomůcky si nepamatovala, dlouho si nemohla zapamatovat ani místa jejich uložení v dílně. Po určené práci vždy čekala, až jí řeknu, co má dělat dál. Během pozorování došlo ke zlepšení ve všech směrech.

Na hodiny keramické tvorby se velice těší, což mi během rozhovorů potvrdila matka. Během vyrábění komunikuje se mnou i se spolužáky, je veselá. Často při práci zpívá známé písničky spolu s rádiem, někdy cestou pro pomůcky tančí. Pomůcky si připravuje sama, umí je pojmenovat, pokud nějakou zapomene, pojmenuje ji a přinese. Pozornost je značně závislá na náladě, je nutné střídat častěji aktivity k jejímu udržení. Délka soustředění na práci se však výrazně zlepšila. Dívka si zakládá na hezkém oblečení a doplňcích, proto se mi osvědčilo, motivovat ji při nechuti k práci, výrobou

jednoduchých keramických přívěšků a jiných ozdob. Tím její pozornost nejlépe opět zaujmu. Práci na výrobcích podle navržených pracovních postupů zvládá velmi dobře. Nejprve jsme museli použít k vyválnení rovnoměrného plátu hlíny dřevěné vodící lišty. Nyní pracuje bez nich. Zlepšil se úchop pomůcek a zacházení s nimi. Hlínu dobře tvaruje i pomocí prstů, má cit pro dekorování výrobků. Pracuje samostatněji a pokračuje v práci i bez pobízení. Na konci práce uloží výrobek na sádrovou desku, umyje a uklidí pomůcky a pomůže s úklidem dílny.

Daniel si práci s keramickou hlínou od začátku oblíbil. Rychle se zorientoval v novém prostředí, naučil se názvy pomůcek i pracovních operací. Pracovní postupy zvládl výborně, na konci mého pozorování byl schopný oba výrobky udělat sám bez větší pomoci. Navíc rád vymýšlel nové detaily, kterými výrobky zdobil. Při práci se zklidnil, nebyl tak zbrklý.

Jeho největším problémem je emoční labilita. Zřejmě pramení ze ztráty matky – opatrovnice a velice chladného vztahu s otcem – opatrovníkem. Díky práci s hlínou dostal hoch možnost v něčem vyniknout, posílit sebedůvěru. S pocity tísně a bázně, že nezvládne práci, se již v dílně nesetkáváme. Ví, že je šikovný, někdy ho nechávám pomáhat spolužákům, což ho také motivuje. Získala jsem si jeho důvěru a on se mi svěřuje se starostmi, které má. Často je to právě během tvoření.

U obou studentů došlo ke zlepšení v prostorové představivosti. Na zhotovených výrobcích dobře vnímali rozdíly mezi plátem a prostorovým objektem a také to, že se celek skládá z částí.

Během výzkumu se mi potvrdilo, že serialitu jde trénovat. Cíleně jsem se studenty mluvila o každém kroku práce, proč musí postupovat v daném pořadí. Nenechávala jsem studenty chybovat. Když si nevěděli rady, probrali jsme společně další postup. Studenti dále v práci pokračovali sami nebo s mojí pomocí. Serialita je důležitá v každodenních situacích a studentům se návyky hodí v další práci.

V rozhovoru s třídní učitelkou jsem se snažila zjistit, jestli se výsledky, které jsem zjistila během pozorování, projeví i v činnostech a chování studentů při jiných vyučovacích předmětech. Podle délky působení ve škole je zřejmé, že má paní učitelka velké zkušenosti s výukou studentů s mentálním postižením. Z odpovědí vyplývá, že práce s keramickou hlínou má pozitivní vliv na oblast jemné motoriky i komunikačních

dovedností. Spolu s ostatními odbornými činnostmi je hlavní složkou přípravy na další život studentů.

8. DISKUSE

Jedince s mentální retardací lze velmi nesnadno definovat. I přesto, že mají diagnostikován stejný stupeň mentální retardace, jsou velmi rozdílní, mají individuální zvláštnosti, svá specifika a z nich plynoucí různé potřeby. V odborné literatuře tuto skutečnost uvádějí současní autoři, např. Švarcová – Sabinová (2011), Valenta (2012), Dlouhá (2013), Fischer (2014) a Slowík (2016). Po provedení kvalitativního šetření, analýzy dostupných dokumentů a zúčastněného pozorování s těmito autory souhlasím.

Rozdílnost mezi studenty lze sledovat v kazuistikách, které jsem sestavila z lékařských zpráv, ze zpráv z psychologických vyšetření, z individuálních vzdělávacích plánů, z rozhovorů s rodiči i vlastním pozorováním. Díky pozorování jsem zachytila rozdíly mezi sledovanými studenty v některých kategoriích, kteří autoři v literatuře uvádějí. Pro přehlednost jsem rozdíly shrnula v tabulce 1 - Průvodní jevy mentální retardace u vybraných studentů.

Tabulka 1 Průvodní jevy mentální retardace u vybraných studentů

	Dívka	Chlapec
Komunikace	Komunikuje jednoduchými většinou dvouslovnými spojeními, mluveným pokynům rozumí dobře, špatně rozumí složitějším slovním spojením, dokáže vyjádřit své potřeby slovy nebo gestem, používá jen tykání.	Mluví ve větách, sám sděluje zážitky, rozlišuje tykání a vykání, někdy si vymýšlí vlastní příběhy, skloňuje, rozlišuje minulý, budoucí a přítomný čas, čte krátké věty bez pochopení.
Učení	Mechanické, špatná paměť, nedostatečné porozumění verbálnímu zadání úkolu, nutná motivace.	Mechanické, po verbální zadání je nutné požadované předvést několikrát názorně, pak stačí jen verbální pokyny, lehce se motivuje.
Sebeobsluha	Sebeobsluhu zvládá s dopomocí, čeká, až jí někdo obslouží, využívá asistenta pedagoga. Jí sama.	Samostatný.
Pozornost	Krátkodobá, lehce ji zaujme jakýkoliv jiný podnět z okolí. Nutná motivace. Často odpočívá.	Práci, která ho baví, dělá s velkým zaujetím, dokáže vymyslet detail na výrobku, dá se lehce namotivovat k práci.
Pohyb	Samostatná, pomalá, špatná koordinace a stabilita.	Samostatný s dobrou orientací, rád cvičí.

Emoce	Kolísavá nálada. Dá se lehce rozveselit.	Výborně reaguje na pochvalu a povzbuzení, velmi citlivě (i pláčem) reaguje na výtku nebo kritiku.
--------------	--	---

Zdroj: vlastní

Za klíčové při práci se studenty považuji získání jejich důvěry. Velké emoční výkyvy jsem zaznamenala v počátcích práce u hocha. Odpovídaly emocionálním zvláštnostem, které uvádí Valenta (2014): jednostranné uspokojení či neuspokojení, chybění citových odstínů, city jsou neadekvátní svou intenzitou a dynamikou k podnětům. Postupně, jak jsem získávala důvěru, se hoch rozpovídal o svých problémech. Viditelně se mu ulevilo, když se s nimi mohl svěřit. Zázitek úspěchu při výrobě keramického výrobku mu zvedl sebevědomí.

Ve třídě patří ke studentům s nejlepšími komunikačními dovednostmi, často vystupuje jako třídní mluvčí nebo i třídní šašek, což mu také zvedlo sebevědomí. Souhlasím tedy se Švarcovou - Slabinovou (2011) v tom, že je potřeba prožívání pozitivních emocí v láskyplném a podněcujícím prostředí k tomu, aby došlo k větší emoční stabilitě. Lidé s postižením mají být vedeni k přizpůsobování svých projevů normě, která je ve společnosti obvyklá.

U jedinců se středně těžkou mentální retardací je charakteristické také to, že přes opožděný vývoj v dětském věku jsou většinou schopni dosáhnout určité nezávislosti v sebeobsluze, získat přiměřené komunikační dovednosti a vzdělání. Podle Švarcové - Slabinové (2011) jsou schopni vykonávat jednoduchou práci, pokud jsou pečlivě strukturovány úkoly a je zajištěn odborný dohled. Po provedeném pozorování a po zkušenostech z vlastní pedagogické praxe s tímto tvrzením souhlasím. Oba studenti, kteří byli zařazeni do šetření, vykonávají určenou práci. Strukturování úkolů je potřeba hlavně na začátku, častým opakováním dochází k osvojení a zafixování některých návyků a pracovních postupů. Odborný dohled v keramické dílně je nezbytný hlavně kvůli bezpečnosti práce. V závislosti na náladě studentů i vnějších podmínkách při práci je někdy nutné i více motivovat nebo dopomoci k výsledku.

Autor Škoda (2014) popisuje defekty v myšlení a učení u studentů s mentální retardací a neschopnost zapamatovat si postupy a návyky. Já se ztotožňuji s názorem Švarcové - Slabinové (2011), že se uvedené nedostatky mohou kompenzovat systematickou

výchovou a kvalifikovaným speciálním přístupem při vzdělávání. Systematickým vedením, individuálním přístupem, kombinací verbálních pokynů a názorného předvedení práce, rozložením úkolů na menší kroky a poskytováním zpětné vazby jsem dosáhla toho, že si studenti zapamatovali návyky potřebné pro práci v keramické dílně a alespoň částečně, u hocha zcela, si osvojili pracovní postupy.

Se Švarcovou - Slabinovou (2011) souhlasím i v potřebě multisenzoriálního přístupu založeného na komplexním smyslovém vnímání při vzdělávání. V keramické tvorbě se tento přístup přímo nabízí. U hlíny lze hmatem vnímat teplotu, hmotnost, strukturu, tvar (a ten tlakem měnit), čichem vnímat vůni hlíny, zrakem její strukturu, tvar, množství a barvu.

Výzkumná otázka stanovená v souvislosti s dílčím cílem práce je:

Jak se práce s keramickou hlínou může projevit v kognitivních a motorických schopnostech studentů?

Artefietika se podle autorů odborné literatury Bendové, Zikla (2011) a Hradílkové (2015) soustředí na vzdělávání, na komunikační schopnosti osoby s mentálním postižením, na rozvoj umělecké tvořivosti, na předcházení vzniku a rozvoje psychických a sociálních problémů i na posílení kompetencí k řešení problémových situací, dále na udržování nabytých dovedností a posilování sebevědomí. V edukačním procesu jde spíše o využívání prvků artefietiky, v případě keramické tvorby hlavně prostřednictvím modelování. Práce s hlínou přispívá podle Vávrové (2012) k celkovému rozvoji osobnosti. Během keramického tvoření se uvolňuje vnitřní napětí, zmírňují se stavy úzkosti, nejistoty a smutku, zlepšuje se verbální komunikace, rozšiřuje se slovní zásoba. Pomáhá k získání sebevědomí a důvěry ve vlastní schopnosti i díky možnosti opětovného zpracování hlíny. Další důležitou věcí je pro jedince s postižením možnost sledovat či společně s dospělými zažít, jak pracují oni. Podle Krejčové (2014) lze správným vedením natrénovat serialitu neboli posloupnost, což je schopnost vykonávat činnosti v logickém sledu. Ta je důležitá při všech činnostech každodenního života.

Ve shodě s odbornými zdroji poukazují závěry kvalitativního šetření na přínos práce s keramickou hlínou v oblastech:

- komunikačních dovedností, rozšíření slovní zásoby,
- jemné motoriky,

- posílení sebedůvěry, zlepšení emoční stability,
- seriality (posloupnosti),
- prostorové orientace,
- rozvoj tvořivosti a představivosti,
- udržení pozornosti.

Závěry kvalitativního šetření jsou platné pro zvolený výzkumný soubor bakalářské práce. Malý počet respondentů poskytuje spíše subjektivní pohled na zkoumanou problematiku a je třeba individuální přístup a hodnocení u každého studenta. Pracovní postupy, které jsem navrhla, lze po případné individuální úpravě využít v obecném měřítku.

ZÁVĚR

Na začátku mé práce bylo hlavním úkolem navázání důvěrného a pozitivního vztahu se studenty. Jedině tak jsou mi ochotni sdělit své starosti a přání, dokáží si říct o pomoc. Výtvarná práce je pro ně přitažlivá, vnímají ji jako hru. Díky vřazení artefietických prvků do hodin keramického tvoření se přidává prvek dialogu, kdy hovoříme o práci, ale nejen o ní. Studenti se vyjadřují i k dalším věcem, které je v souvislosti s prací napadají.

Díky propojení práce s hlinou a artefietických prvků dosahujeme rozvoje hlavně v oblasti komunikační, sociální, emocionální i v poznávání sebe, přírody, kultury a tradic. Velice důležitý je pro studenty i výsledný výrobek, který mohou ukázat ostatním. Pocit zvládnutí úkolu a pochvala učitele nebo rodiče je pro ně obrovskou motivací k další práci i posila vlastního sebevědomí. Během tvoření je chválím co nejčastěji - za snahu, nápad, trpělivost. Pokud v keramické dílně vytvořím prostředí, ve kterém se studenti cítí dobře, užívají si tu nejen tvoření a úspěchy, ale zvládnou i případné neúspěchy a nahromaděné emoce. Bonusem pro mne je práce v pohodovém prostředí, přátelský vztah s klienty a samozřejmě keramické tvoření, které mne baví a všechno propojuje.

Cílem teoretické části mé práce bylo vymezení základních pojmů v souladu s jejím názvem, tedy mentální postižení a mentální retardace, specifikace žáků a studentů s mentálním postižením a jejich vzdělávání. Jedna z kapitol se věnuje keramice, její stručné historii, surovinám, technologickým postupům při jejím vytváření a zdobení. Kapitola o arteterapii a artefietice vysvětluje tyto pojmy a nabízí pohled autorů odborné literatury na vliv těchto terapií a práce s keramickou hlinou na rozvoj jedinců s mentálním postižením.

Hlavním cílem práce bylo vytvoření pracovních postupů na dva keramické výrobky, podle kterých mohou pracovat studenti se středně těžkým mentálním postižením v praktické škole jednoleté. Sestavila jsem je na základě zkušeností a znalostí technologických postupů a upravila jsem je podle individuálních potřeb a schopností studentů. Oba vybraní studenti zvládli vytvořit výrobky podle mnou navržených postupů.

Dílním cílem práce bylo zjistit posuny a změny v kognitivních i motorických schopnostech studentů v závislosti na práci s keramickou hlinou. Prostředkem

k naplnění cíle byl kvalitativní výzkum založený na zúčastněném pozorování, analýze dokumentů a rozhovoru. Z šetření vyplynulo, že u obou studentů došlo během sledovaného období ke zlepšení komunikačních schopností, rozšíření slovní zásoby, posílení sebedůvěry, zlepšení seriality a emoční stability, jemné motoriky, prostorové orientace, délky udržení pozornosti i k rozvoji tvořivosti a představivosti.

Výstupy mé bakalářské práce jsou podloženy zkušenostmi z pedagogické praxe, a tudíž mohou být podnětné pro další začínající i zkušené pedagogy, kteří hledají inspiraci a návod, jak a jaké keramické výrobky vyrobit. Využít je mohou i pedagogové volného času při volnočasových aktivitách i kreativní rodiče, kteří chtějí dětem zprostředkovat zážitek tvoření v domácím prostředí. Vhodným materiálem je pak samotvrdnoucí hmota, která se nemusí vypalovat, nebo spolupráce s keramickou dílnou v okolí. Kvůli individuálním potřebám jsou v popisu pozorování jednotlivých studentů popsána i úskalí, do kterých jsme se během tvoření dostali a cesta k jejich vyřešení. V neposlední řadě mohou podle návodů postupovat i pedagogičtí pracovníci, kteří si zvolí práci s keramickou hlinou jako pomocnou terapii, která jim pomáhá proti tzv. syndromu vyhoření a jejímž cílem je hlavně uvolnění napětí a relaxace prostřednictvím tvořivé práce.

Seznam použité literatury

1. BARTOŇOVÁ, M. et al., 2013. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním školství: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. 259 s. ISBN 978-80-7315-243-7.
2. BENDOVIČ, P., ZIKL, P., 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 140 s. ISBN 978-80-247-3854-3.
3. ČERNÁ, M., 2008. *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Praha: Karolinum. 222 s. ISBN 978-80-246-1565-3.
4. DLOUHÁ, J., 2013. *Úvod do psychopedie: učební text pro studenty bakalářských oborů speciální a sociální pedagogiky*. 2., dopl. a rozš. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. 154 s. ISBN 978-80-7435-333-8.
5. FISCHER, S., 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton. 304 s. ISBN 978-80-7387-792-7.
6. HANYKÝŘ, V., KUTZENDÖRFER, J., 2008. *Technologie keramiky*. Praha: Silikátový svaz. 388 s. ISBN 978-80-86821-48-1.
7. HENDL, J., 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4., přeprac. a rozšíř. vyd. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
8. HRADÍLKOVÁ, I., 2014. Výtvarná činnost v denních zařízeních pro dospělé lidi s mentální retardací. *Arteterapie: časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefilietiku, muzikoterapii a dramaterapii*. 2014(35), 34 - 42. ISSN 1214-4460.
9. CHAVARRIA, J., 1999. *Velká kniha keramiky*. Vyd. 3. Praha: Knihcentrum. 192 s. ISBN 80-86054-92-6.
10. LIEBMANN, M., 2010. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 2. Přeložila ELISOVÁ, J. Praha: Portál. 280 s. ISBN 978-80-7367-729-9.
11. MIKEŠ, V., NOVÁK, V., 2013. *Divadelní tvorba ve specifických skupinách*. Praha: Akademie múzických umění v Praze. ISBN 978-80-7331-289-3.
12. MÜLLER, O., 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 512 s. ISBN 978-80-247-4172-7.

13. KREJČOVÁ, L. et al., 2014. *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Brno: Edika. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0600-0.
14. PIPEKOVÁ, J., ed., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. 404 s. ISBN 80-7315-120-0.
15. POTMĚŠILOVÁ, P., SOBKOVÁ P., 2012. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 111 s. ISBN 978-80-244-3120-8.
16. PRŮCHA, J. et al., 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. 400 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
17. RABOCH, J. et al., ed., 2015. *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch*. Praha: Hogrefe - Testcentrum, 1032 s. ISBN 9788086471525.
18. RADA, P., 2007. *Keramika*. Praha: Aventinum. 216 s. Výtvarné techniky (Aventinum). ISBN 978-80-86858-45-6.
19. ROS, D., 2015. *Keramika: dekorativní techniky*. Vyd. 3. Přeložil A. JURIONOVÁ. Praha: Euromedia Group. 144 s. ISBN 978-80-87543-63-4.
20. SCOTTOVÁ, M., 2009. *Keramika: kompletní ilustrovaná příručka pro začínající i pokročilé*. V Praze: Slovart. 192 s. ISBN 978-80-7391-179-9.
21. SELIKOWITZ, M., 2011. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost*. Vyd. 2. Přeložil D. TOMKOVÁ. Praha: Portál. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-882-1.
22. SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). 162 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
23. SOCHOR, P., 2015. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: od zobrazování k autorství*. Brno: Masarykova univerzita. 200 s. ISBN 978-80-210-7925-0.
24. STUPŇÁKOVÁ, E. et al., 2012. Motorika. In: VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. Psyché, s. 151 - 167. ISBN 978-80-247-3829-1.
25. ŠICKOVÁ-FABRICI, J., 2016. *Základy arteterapie*. Rozšířené vydání. Přeložila KŘÍŽOVÁ, J., HUBÁČKOVÁ, T. Praha: Portál. 303 s. ISBN 978-80-262-1043-6.

26. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). 224 s. ISBN 978-80-7367-889-0.
27. VALENTA, L., 2007. *Keramická příručka*. 2., V Silikátovém svazu 1., dopl. a upr. vyd. Praha: Silikátový svaz. 418 s. ISBN 978-80-86821-46-7.
28. VALENTA, M. et al., 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). 352 s. ISBN 978-80-247-3829-1.
29. VALENTA, M., 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. 264 s. ISBN 978-80-262-0602-6.
30. VALENTA, M., 2015. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál. 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.
31. VÁVROVÁ, B. 2012. Co vypráví hlína dětem: metodické příručka keramických technik a jejich využití v arteterapii. Část I. *Arteterapie: časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. 2012, č. 29, s. 53-62. ISSN 1214-4460.
32. VÁVROVÁ, B., 2013. Co vypráví hlína dětem: metodická příručka keramických technik a jejich využití v arteterapii. Část 3. *Arteterapie: časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. 2013, č. 32, s. 53-72. ISSN 1214-4460.

Elektronické zdroje:

33. BHAUMIK, S. et al., ©2016. World Psychiatric Association (WPA) Report on Mental Health Issues in People with Intellectual Disability. [databáze]. *International Journal of Culture and Mental Health*. 9 (4). [cit. 2017-08-27]. Dostupné z: <https://www.scopus.com/record/display.url?eid=2s2.084997286467&origin=resultslist&sort=plff&src=s&st1=mental+handicap&nlo=&nlr=&nls=&sid=FE7E6897431BBDB1240B6074419ADF41.wsnAw8kcdt7IPYLO0V48gA%3a210&sot=b&sdt=sisr&sl=30&s=TITLE-ABSKEY%28mental+handicap%29&ref=%28intellectual+disability%29&relpos=1&citeCnt=0&searchTerm=>

34. DAREWYCH, O. H. et al., 2015. Digital Technology Use in Art Therapy with Adults with Developmental Disabilities. *Journal on Developmental Disabilities* [online]. 21(2), 95-102 [cit. 2018-01-15]. ISSN 11889136. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=112038245&scope=site>
35. HOFFMANN, B., 2016. The Role of Expressive Therapies in Therapeutic Interactions; Art Therapy - Explanation of The Concept. *Trakia Journal of Sciences* [online]. 14(3), 197-202 [cit. 2018-01-15]. DOI: 10.15547/tjs.2016.03.001. ISSN 13121723. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com.ez-proxy.svkpl.cz/ehost/detail/detail?vid=0&sid=3318188a-d201-48bc-ab7d-7ca435ab9106%40sessionmgr101&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=118056401&db=a9h>
36. HOLMQVIST, G. et al., 2017. What Art Therapists Consider To Be Patient's Inner Change and How It May Appear During Art Therapy. *Arts in Psychotherapy* [online]. 56, 45-52 [cit. 2018-01-15]. DOI: 10.1016/j.aip.2017.07.005. ISSN 01974556. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com.ez-proxy.svkpl.cz/ehost/detail/detail?vid=5&sid=d90f8d81-6e6a-40c5-8c74-76cb4c168e4e%40sessionmgr102&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=126634896&db=a9h>
37. KIM, S., 2010. A Story of a Healing Relationship: The Person-Centered Approach in Expressive Arts Therapy. *Journal of Creativity in Mental Health* [online]. 5(1), 93-98 [cit. 2018-01-31]. DOI: 10.1080/15401381003627350. ISSN 15401383. Dostupné z: <http://web.b.ebscohost.com.ez-proxy.svkpl.cz/ehost/detail/detail?vid=15&sid=d90f8d81-6e6a-40c5-8c74-76cb4c168e4e%40sessionmgr102&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=48944394&db=a9h>
38. *MKN-10: Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize. Tabelární část. Aktualizované vydání k 1. 1. 2018.* 2017.[online]. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. 875 s.[cit. 2018-02-20]. ISBN 978-80-7472-168-7. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10>

Seznam příloh

Příloha č. 1 – Vzor informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka

Příloha č. 2 – Přepis rozhovoru s třídní učitelkou studentů

Seznam obrázků

- Obr. 1 Pomůcky a materiál k tvoření
- Obr. 2 Pomůcky a materiál ke glazování
- Obr. 3 Válení plátu
- Obr. 4 Válení plátu pomocí latěk
- Obr. 5 Vykrojení podle šablony
- Obr. 6 Odstranění hlíny
- Obr. 7 Očištění houbičkou
- Obr. 8 Válení plátu
- Obr. 9 Zaválení krajky
- Obr. 10 Odstranění krajky
- Obr. 11 Vykrojení srdíček
- Obr. 12 Naškrábání srdíček
- Obr. 13 Urovnání srdíček
- Obr. 14 Lepení srdíček
- Obr. 15 Tvarování kuliček
- Obr. 16 Lepení kuliček
- Obr. 17 Dokončení očí
- Obr. 18 Dírka na zavěšení
- Obr. 19 Podpis na výrobku
- Obr. 20 Sušení výrobků
- Obr. 21 Naložení pece
- Obr. 22 Nanášení oxidu železa
- Obr. 23 Glazování očí
- Obr. 24 Hotová sluníčka
- Obr. 25 Pomůcky k vytváření
- Obr. 26 Pomůcky k oxidování
- Obr. 27 Pomůcky ke glazování
- Obr. 28 Válení plátu
- Obr. 29 Novinová koule
- Obr. 30 Zabalení koule
- Obr. 31 Tvarování zobáčku
- Obr. 32 Tvarování ocásku

- Obr. 33 Vyhlazení ptáčka
- Obr. 34 Tvarování kuličky
- Obr. 35 Škrábání plošek
- Obr. 36 Hotové oči
- Obr. 37 Válení plátu
- Obr. 38 Vykrojení křídýlek
- Obr. 39 Lepení křídýlek
- Obr. 40 Zdobení rytím
- Obr. 41 Otvor pro únik vzduchu
- Obr. 42 Označení výrobku
- Obr. 43 Sušení výrobku
- Obr. 44 Naložená pec
- Obr. 45 Nanášení oxidu
- Obr. 46 Vytírání oxidu
- Obr. 47 Glazování očí
- Obr. 48 Dekorování glazurou
- Obr. 49 Čištění výrobků
- Obr. 50 Hotoví ptáčci

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 Průvodní jevy mentální retardace u vybraných studentů

Seznam zkratk

IQ – inteligenční kvocient

IVP – individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

SPC – speciálně pedagogické centrum

ZŠ – základní škola

ZTP/P- průkaz pro osoby se zvlášť těžkým postižením s průvodcem

Příloha č. 1

Vzor informovaného souhlasu zákonného zástupce žáka

Informovaný souhlas

Studuji Zdravotně sociální fakultu Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích obor Speciální pedagogika – vychovatelství. V rámci bakalářské práce na téma Práce s keramickou hlinou při výuce studentů se středně těžkým mentálním postižením v praktické škole jednoleté provedu kvalitativní výzkum, metodami sběru dat budou pozorování, rozhovor a analýza dokumentů.

Prosím Vás tímto o souhlas s výzkumem. Bude anonymní, aby bylo ochráněno soukromí klienta, a aby údaje nebylo možné zneužít.

Svým podpisem potvrzujete, že s výše uvedeným souhlasíte.

Jméno dítěte:

Jméno zákonného zástupce:

Datum:

Podpis:

Příloha č. 2

Přepis rozhovoru s třídní učitelkou studentů:

1. Jaké je Vaše vzdělání?

„Vystudovala jsem učitelství matematiky a základů techniky na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích, absolvovala jsem studium výchovných poradců na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze a speciální pedagogiku na Západočeské univerzitě v Plzni. Průběžně se účastním zajímavých kurzů a školení. Zapojuji se do různých školních projektů.“

2. Jak dlouho působíte ve škole?

„Na této škole působím už 23 let jako učitelka hlavně odborných předmětů. V praktické škole jsem 5 let.“

3. Jaké předměty v praktické škole jednoleté vyučujete?

„Jedná se o matematiku, občanskou výchovu, rodinnou výchovu a výtvarnou výchovu.“

4. V rozvrhu praktické školy jednoleté je velká časová dotace u odborných činností. Co si o tom myslíte?

„Určitě je to nastavené správně. Všeobecně vzdělávací předměty jsou zaměřeny především na opakování a udržení dosud nabytých vědomostí. U odborných činností jde naopak o vytvoření nových pracovních návyků. Ty mohou studenti zdokonalovat a těžit z nich po celý život. Jedná se hlavně o sebeobslužné návyky, ale i o plánování činností a o to, umět si poradit v nečekané situaci.“

5. Jakým dalším odborným činnostem, kromě keramické tvorby, se studenti praktické školy jednoleté věnují?

„Je to hlavně práce v domácnosti. Učí se připravovat jednoduché pokrmy, čistí a krájí zeleninu, zkoušejí si obsluhu spotřebičů, se kterými se mohou setkat v domácnosti. Součástí toho je úklid školní kuchyňky a mytí nádobí. V rámci rodinné výchovy se věnují i sezonním pracím na školní zahradě. Na podzim hrabou listí, na jaře sejí semínka mrkve a hrášku. Někdy se domluvíme s panem učitelem odborného výcviku a využijeme

tesařskou dílnu. Elišku to nebaví, raději si maluje, ale kluci jsou spokojeni. Brousí a lepí si tam drobné dřevěné výrobky.“

6. Zaznamenala jste v průběhu školního roku posun v motorických schopnostech studentů?

„Je to krátký časový úsek na to, aby se projevil nějaké větší změny. Při psaní do sešitu sleduji úchop psacího náčiní, většinou tužky. Ten se určitě zlepšil u studentů, kteří ho neměli správně zafixovaný, když přišli v září k nám. U Elišky, která nejradši ze všeho vybarvuje obrázky, jsem si všimla, že přestala tlačit na tužku. Některým studentům jde lépe i práce se stavebnicí nebo s pomůckami, které obsahují drobné části. Netýká se to všech, u někoho to postižení nedovoluje.“

7. Zaznamenala jste v průběhu školního roku posun v komunikačních dovednostech studentů?

„Každý kolektiv se nějaký čas sžívá dohromady. Chvilí trvalo, než se vzájemně okoukali, zvykli si na sebe. Někdo mluví velmi málo z důvodu narušené komunikační schopnosti a to se těžko změní. Ale i u těch studentů se zlepšila neverbální komunikace. Komunikují posunky, gesty, očním kontaktem. Všichni se často smějí, dělají si legraci. Pokud má někdo z nich špatnou náladu, většinou ho díky tomu vtáhnou do party. Velkou roli hraje, podle mě, i prožitek úspěchu. Ten nastává, když se jim něco podaří – keramický výrobek, dobré jídlo, pěkný obrázek. Vidím to hlavně u Daniela, který přišel do třídy s velkou emoční labilitou. Zdá se mi, že si je teď jistější sám sebou a v emocích je stabilnější.“

8. A co soustředění?

„Závisí na momentální náladě a na spoustě dalších věcí, třeba i na počasí. Někdy se zaberou do práce a jedou, někdy je rozptýlí každé ťuknutí. Důležitá je motivace, vhodný přístup, příjemné prostředí, a aby práce bavila děti i nás.“

9. Dvakrát týdně vyučujete studenty bezprostředně po bloku keramické tvorby. Jak na Vás studenti působí po příchodu z keramické dílny?

„Uvolnění, veselí, komunikují mezi sebou. Velice často jsou unavení. Je to tím, že jsou tyto hodiny odpoledne a dopoledne vydali značné množství své energie.“

10. Hovoří s Vámi studenti o keramickém tvoření?

„Ano, ukazují mi výrobky, které si odnášejí z dílny domů, chlubí se jimi. Dávají na ně pozor, aby je nerozbili. Jsou na ně pyšní! Často se i sama ptám, co dělali. Navazují tím s nimi komunikaci na začátku hodiny, která po keramické tvorbě následuje.“

11. Myslíte si, že práce s keramickou hlinou může být prospěšná při dalším uplatnění studentů?

„Ano. Naši studenti nacházejí další uplatnění většinou v sociálně terapeutické dílně v Domažlicích, kde je keramická tvorba jednou z hlavních pracovních činností. Od nás jsou na ni dobře připraveni. Osvojení pracovních návyků se jim ale hodí i při jakékoliv jiné činnosti. To, že si musí připravit pomůcky, pak pracovat a nakonec po sobě uklidit, není specifikem jen práce s hlinou, ale většiny každodenních činností.“

Děkuji za rozhovor