

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Hmatám, chutnám, čichám, slyším, vidím, tvořím!

Rozvíjení smyslové citlivosti výtvarnými aktivitami u žáků s mentálním
postižením

I feel, taste, smell, hear, see, create!

Development of sensory sensitivity through artistic activities in pupils with
mental disabilities.

Bc. Jana Kühnelová

Vedoucí práce: Mgr. Lucie Jakubcová Hajdušková, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N SPG-VZ (7504T277, 7504T303)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Hmatám, chutnám, čichám, slyším, vidím, tvořím, potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Borovnici dne 25. 4. 2021

Ráda bych poděkovala vedoucí práce Mgr. Lucii Jakubcové Hajduškové, Ph.D., za její ochotný a laskavý přístup, odborné vedení, rady a připomínky při zpracování mé diplomové práce. Rovněž bych chtěla poděkovat za spolupráci učitelům a žákům při realizaci výtvarného projektu. Také velmi děkuji své rodině za velikou podporu a trpělivost.

ABSTRAKT

Diplomová práce na téma Hmatám, chutnám, čichám, slyším, vidím, tvořím! se zabývá významem smyslové citlivosti v dosahování vizuální gramotnosti u žáků s mentálním postižením.

Teoretická část s oporou odborné literatury se v první kapitole věnuje definicím mentálního postižení, vzdělávání osob a charakteristikou jednotlivých stupňů mentálního postižení. Druhá kapitola se zabývá samostatným předmětem výtvarná výchova a jeho ukotvením v RVP, školním vzdělávacím programem výtvarné výchovy na speciální škole ve Vrchlabí, specifikami výtvarného projevu u dětí s mentálním postižením a vizuální gramotností. Třetí kapitola vymezuje smyslové vnímání a popisuje specifika každého smyslu zvláště u žáka s mentálním postižením.

Úvod praktické části se věnuje charakteristice základní školy speciální, rozhovoru s třídní učitelkou a charakteristikou jednotlivých dětí. Podstatou praktické části je návrh výtvarného speciálně pedagogického projektu pro žáky s mentálním postižením. Každá didaktická řada se věnuje konkrétnímu rozvoji smyslů: zrak, sluch, hmat, čich a chuť. Výtvarný projekt byl otestován na Základní škole speciální ve Vrchlabí se čtyřmi vybranými žáky ve věku od 10 do 14 let. Cílem práce bylo navrhnout a otestovat metodiku výtvarného projektu, která je zpracována podle literární předlohy, s rozvojem smyslové citlivosti a poznání místní kulturní identity. Námět byl převzat z mé bakalářské práce na téma Příběhy z Podkrkonoší, na niž diplomovou prací navazuji. Návrh výtvarného projektu je připraven k využití pro pedagogii na speciální škole.

KLÍČOVÁ SLOVA

speciální pedagogika, výtvarná výchova, žák/žákyně s mentálním postižením, rozvoj smyslové citlivosti

ABSTRACT

The diploma thesis *I touch, taste, smell, hear, see, create!* deals with the significance of sensibility in reaching visual literacy in mentally impaired pupils.

The theoretical part, based on special literature, devotes the first chapter to mental impairment definitions, education of people and characteristics of individual stages of mental impairment. The second chapter deals with the school subject visual arts education itself and its anchoring in the FEP (The Framework Educational Programme), school visual arts education curriculum at special school in Vrchlabí, specific features of graphic activity in children with mental impairment and visual literacy. The third chapter classifies sensual perception and describes the specifics of each sense individually in a mentally impaired pupil.

The introduction of the practical part deals with the characteristics of the special primary school, an interview with a head teacher and the characteristics of individual children. The practical part is based on a proposal of a creative project of special education for mentally impaired pupils. Each didactic line is devoted to a particular development of senses: eyesight, hearing, touch, smell and taste. This creative project was tested at Special Primary School in Vrchlabí with four selected pupils aged from 10 to 14 years. The aim of the thesis was to propose and test the methodology of the creative project which is based on a book, with a development of sensibility and awareness of a local cultural identity. The topic was assumed from my bachelor thesis “*Příběhy z Podkrkonoší*”, on which this diploma thesis picks up. The proposal of the creative project is ready for the teachers at the special school to use.

KEYWORDS

Special pedagogy, visual arts education, mentally impaired pupil, sensitivity development

Obsah

Úvod	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Mentální postižení	10
1.1 Etiologie mentálního postižení	13
1.2 Klasifikace a charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace.....	13
1.3 Vzdělávání osob s mentálním postižením	17
2 Výtvarná výchova a její ukotvení v RVP	20
2.1 Výtvarná výchova v ŠVP na Základní škole speciální a praktické škole Diakonie ČCE Vrchlabí.....	25
2.2 Výtvarný projev u dětí s mentálním postižením.....	31
2.3 Vizuelní gramotnost.....	43
3 Smyslové vnímání	46
3.1 Specifika vnímání u osob s mentálním postižením	48
3.2 Zrakové vnímání	49
3.3 Sluchové vnímání	49
3.4 Hmatové vnímání.....	50
3.5 Čichové a chuťové vnímání.....	52
3.6 Smyslová výchova v ŠVP „Tvořivě a hravě“ Diakonie	53
II. PRAKTICKÁ ČÁST	60
4 Základní škola speciální a praktická škola Diakonie ČCE Vrchlabí.....	60
4.1 Kazuistika žáků.....	64
5 Výtvarný projekt.....	71
6 Trutnovský drak.....	72
6.1 Jak voní drak.....	76

6.2 Dračí hudba a malování dle hudby	80
6.3 Dračí ochutnávka	84
6.4 Dračí doupe.....	86
6.5 Shrnutí výtvarného projektu	88
Závěr.....	89
Seznam použitých informačních zdrojů	91

Úvod

Vnímáme vše okolo sebe. Svět je plný zvuků, chutí, vůní, povrchů a zrakových vjemů. Někdy je to pro nás příjemné, někdy zase naopak, ale jedno víme jistě, vnímání je jednou z nejdůležitějších podmínek života. Smysly se nám vytvářejí už v prenatálním období, kdy miminko slyší zvuky z okolního světa a cítí doteky, když ho někdo hladí po maminky bříšku. Když se narodí, cítí vůni maminky či doteky rodičů a blízkých, které mu dávají pocit lásky, jistoty a bezpečí.

V dnešní chaotické době si možná ani neuvědomujeme důležitost těchto smyslů. Je to pro nás něco běžného s čím jsme se narodili. Uvědomíme si je většinou pouze v případě, když nám je něco nepříjemné nebo nás něco bolí. Ale je důležité si uvědomit, že smysly je potřeba rozvíjet, pečovat o ně, a to od útlého věku. O to více to platí pro děti s mentálním postižením.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část se opírá o odbornou literaturu. V praktické části je navržen výtvarný speciálně pedagogický projekt, jehož cílem je rozvíjení smyslové citlivosti u osob s mentálním postižením.

První kapitola teoretické části se zabývá vymezením pojmu mentální postižení, etiologií, klasifikací a charakteristikou jednotlivých stupňů mentálního postižení a vzdělávání těchto osob.

Druhá kapitola je věnována výtvarné výchově a jejímu ukotvení v rámcovém vzdělávacím programu a opírá se o výtvarnou výchovu v ŠVP Základní školy speciální a praktické školy Diakonie ČCE Vrchlabí. Další podkapitola se věnuje samostatnému výtvarnému projevu dětí s mentálním postižením. Na obrázcích sesbíraných na ZŠ speciální jsou konkrétně ukázané specifické rysy tvorby těchto dětí. Poslední část této kapitoly je věnována vizuální gramotnosti s důrazem kladeným na její základ, jímž je rozvíjení smyslové citlivosti.

Třetí kapitola popisuje důležitost smyslového vnímání jak u dětí intaktních, tak především u dětí s mentálním postižením. Každá podkapitola je věnována jednomu smyslu. Poslední podkapitola popisuje smyslovou výchovu v ŠVP na základní škole speciální.

Praktická část je zaměřená na samostatný výtvarný projekt. Nejdříve se věnuje charakteristice základní škole speciální ve Vrchlabí, rozhovoru s třídní učitelkou a charakteristikou dětí, se kterými je výtvarný projekt realizován. Další kapitola vymezuje

definici výtvarného projektu. Poslední kapitola se věnuje samotnému výtvarnému projektu na téma Trutnovský drak. Trutnovský drak navazuje na bakalářskou práci, kde byl zpracován jako jeden ze čtyř Příběhů z Podkrkonoší. Téma Trutnovského draka je podrobněji rozvedeno v diplomové práci a zaměřuje se na práci s dětmi s mentálním postižením. Na toto téma jsou navrženy čtyři metodické řady. Každá z nich se zaměřuje na konkrétní smysl, který pomocí výtvarné aktivity rozvíjí.

Cílem výtvarného projektu je rozvíjení smyslové citlivosti pomocí výtvarného projektu a rozvoj místní národní kulturní identity.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Mentální postižení

Speciálně pedagogická disciplína, která se věnuje rozvoji, výchově a vzdělávání osob s mentálním postižením, se nazývá psychopedie a jejím cílem je dosažení maximálního stupně rozvoje osobnosti jedince s mentálním postižením a jeho integrace do společnosti.

Etymologický výklad slova psychopedie je z řeckého slova psyché = duše a řeckého slova paideia = výchova (Sovák, 2000).

Bazalová (in Pipeková, 2006) uvádí, že psychopedie se zabývá edukací, reedukací, diagnostikou, poradenstvím, terapeuticko-formativní intervencí, kompenzací, rehabilitací, integrací a socializací jedinců s mentálním postižením, ale také prevencí a prognostikou mentální retardace.

Psychopedie úzce spolupracuje s:

- pedagogikou (obecná pedagogika, didaktika, metodika, speciální pedagogika a její obory),
- psychologii (obecná psychologie, vývojová psychologie, pedagogická psychologie, sociální psychologie, psychopatologie),
- sociologií (sociální patologie),
- právem (rodinné právo, občanské právo, trestní právo),
- filozofií a etikou (řeší teoretická východiska vědního oboru a jeho filozofické pojetí) (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007).

Z přírodních věd nejčastěji spolupracuje s obory medicínskými, zejména s pediatrií, neurologií a psychiatrií.

Mezi hlavní úkoly psychopedie Černá (2008) zařazuje:

1. odhalování zvláštností osobnosti jedince s mentálním postižením (psychopedická diagnostika a prognostika);
2. zkoumání podmínek speciální výchovy těchto osob jako předpokladu ke stanovení vzdělávacího obsahu, výukových strategií, formativních způsobů a metod v průběhu života každého člověka s mentální retardací;

3. vytváření speciálních edukačních, didaktických a terapeutických postupů a jejich aplikace v odborné, nejčastěji institucionální praxi;
4. sledování historie oboru a historie péče o osoby s mentálním postižením.

V různých publikacích se setkáme s pojmem jak mentální retardace, tak i mentální postižení. Tyto dva termíny se používají jako synonyma. Vašek a kol. (1994, in Černá, 2008) považují pojem mentální postižení za širší, než je mentální retardace, neboť do něj zařazují osoby i s IQ nižším než 85, což má své uplatnění především v české školní praxi, na rozdíl od mentální retardace s IQ pod 70. V odborné literatuře se můžeme setkat i s dalšími termíny, které se především užívaly v historii, např. slabomyslnost, mentální zaostalost, duševní zaostalost, mentální vada nebo oligofrenie.

Mentální retardace je termín vymezovaný značným množstvím definic, ale lze říct, že všechny mají společného ukazatele, a to zaměření na celkové snížení intelektových schopností jedince a jeho adaptace na sociální prostředí (Valenta a kol., 2018, s. 34).

Slowík (2016) popisuje pojem mentální retardace, která vychází z latinských slov mens (mysl, duše) a retardare (opozdit, zpomalit). Doslovný překlad by tedy zněl „opoždění (zpomalení) mysli“.

„Mentální retardace je souhrnné označování vrozeného postižení rozumových schopností, které se projevují neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Je definováno jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován“ (Vágnerová, 2004, s. 289).

Světová zdravotnická organizace například definuje mentální postižení jako: *„Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou, anebo bez nich“* (MKN-10, 2000 in Valenta a kol., 2018 s. 36).

Valenta a Müller přidávají do definice i její příčinu a definují mentální postižení: „*jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií*“ (Valenta, Müller, 2003, s. 14).

Nejnámější a nejčastěji citovaná je definice od Mojžíry Dolejšího, který se snaží spojit všechna hlediska: „*Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některém z těchto činitelů: na nedostatečích genetických vloh; na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání; na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní; na deficitním učení, na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu; na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti*“ (Dolejší, 1973, s. 36).

Vágnerová (2004) uvádí hlavní znaky mentálního postižení:

- Nízká úroveň rozumových schopností, která se projevuje především nedostatečným rozvojem myšlení, omezenou schopností učení a následkem toho i obtížnější adaptací na běžné životní podmínky.
- Postižení je vrozené, dítě se od počátku svého života nevyvíjí standardním způsobem.
- Postižení je trvalé, přestože je v závislosti na etiologii možné určité zlepšení. Horní hranice dosažitelného rozvoje takového člověka je dána jak závažností a příčinou defektu, tak individuálně specifickou přijatelností působení prostředí, tj. výchovných a terapeutických vlivů.

V populaci se vyskytují přibližně 3–4 % mentálně postižených lidí. Jejich četnost se liší v závislosti na míře defektu, nejčastěji jde o lehký stupeň mentální retardace, kterou trpí 70 % všech takto postižených jedinců. Závažnější formy jsou vzácnější. Valenta a Müller (2003) zmiňují, že v porovnání s minulostí se eviduje jistý nárůst výskytu poruchy, který má značně diskutabilní příčiny. Za jednu z nich se udává lepší lékařská péče, kdy lékařská technika udrží při životě i takového novorozence, který by v minulosti zemřel brzy po porodu.

Dále s tím souvisí lepší diagnostika a evidence mentální retardace v porovnání s minulostí. Chlapci i dívky bývají postiženi v přibližně stejné míře, občas je uváděna o něco vyšší četnost mentální retardace u chlapců.

1.1 Etiologie mentálního postižení

Marie Černá (2008) uvádí, že etiologie mentální retardace je velmi rozmanitá. Nejen vzhledem k množství možných vlivů ohrožujících zdravý růst plodu (příčiny prenatální), ale i k řadě dalších onemocnění, úrazů, infekcí, tzv. biologických faktorů nebo defektů působících na rozvoj jedince v době pozdější (příčiny perinatální – kolem porodu, postnatální – ovlivňující vývoj člověka po narození, prakticky po celý život). Svůj význam má i dědičnost (příčiny hereditární), poruchy chromozomální a metabolické. Mentální retardace nemívá zpravidla jen jednu konkrétní příčinu, vzniká kombinací různých faktorů.

Bazalová (in Pipeková, 2006) popisuje a potvrzuje výše zmíněné. Mentální postižení může vzniknout v období:

- Prenatálním – (před narozením dítěte) – jedná se především o infekci matky během těhotenství, její špatnou výživou, působením záření a toxických látek (kouření, alkohol), úrazy matky;
- Perinatálním – (v období porodu a bezprostředně po něm) – hypoxie (nedostatek kyslíku) plodu, porod může být protražovaný (dlouhotrvající) atd.;
- Postnatálním – (po porodu do dvou let věku dítěte) – infekce novorozeněte, záněty mozku, úrazy, špatná výživa.

Bazalová (in Pipeková, 2006) dále zmiňuje, že roli hraje i dědičnost. Lehká mentální retardace vzniká většinou v důsledku zděděné inteligence a vlivu rodinného prostředí. Dalšími příčinami mohou být také specifické genetické příčiny (chromozomální aberace).

1.2 Klasifikace a charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace

Stupeň mentální retardace je určen na základě posouzení struktury inteligence a schopnosti adaptability (adaptačního chování), orientačně taktéž inteligenčním kvocientem (IQ) a mírou zvládnutí běžných sociálně-kulturních nároků na jedince (Valenta a kol., 2018).

Dobrovolská, Macháček a Šmahel (1991) definují inteligenci nejen jako schopnost se snadno a rychle učit, ale naučené též opakovat a správně využívat v konání a jednání. Intelligence je schopnost správně, přesně a rychle vnímat, myslet a reagovat. Jedná se vlastně o soubor vjemových, intelektových a motorických schopností. Fontana David (2003) vymezuje inteligenci jako „*schopnost rozpoznávat vztahy a využívat jich při řešení problémů*“.

Nejznámějším a nejpoužívanějším vyjádřením úrovně inteligence je inteligenční kvocient, zavedený W. Sternem, který vyjadřuje vztah mezi dosaženým výkonem v úlohách odpovídajících určitému vývojovému stupni (mentální věk) a chronologickým věkem (Švarcová, 2011, s. 37).

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

V České republice se ke klasifikaci mentální retardace používá 10. revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí (MKN-10, ICD10) vydaná Světovou organizací (SZO, WHO).

Dle ní rozlišujeme:

F 70 Lehká mentální retardace IQ 69–50

F 71 Středně těžká mentální retardace IQ 49–35

F 72 Těžká mentální retardace IQ 34–20

F 73 Hluboká mentální retardace IQ 19 a níže

F 78 Jiná mentální retardace

F 79 Nespecifická mentální retardace

Lehká mentální retardace

Do této kategorie patří převážně většina lidí s mentální retardací. Je diagnostikována přibližně u 80–85 % mentálně postižených. Tito jedinci většinou dosáhnou schopnosti užívat řeč, udržovat konverzaci a verbálně komunikovat, i když v dětském věku bývá vývoj řeči opožděný (Švarcová, 2011). Respektují základní pravidla logiky, ale nejsou schopni myslet abstraktně (Vágnerová, 2004). Většina z nich také dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči (jídlo, mytí, oblékání, hygienické návyky). Také v praktické péči o domácnost mohou dosáhnout určité samostatnosti, i když vývoj sebeobsluhy bývá proti normě mnohem

pomalejší. Hlavní potíže se u nich projevují v období školní docházky, a to především omezená schopnost logického myšlení, slabší paměť, problémy s analýzou a syntézou, opožděná jemná a hrubá motorika a pohybová koordinace (Bazalová in Pipeková, 2006). Proto je vhodné u lehké mentální retardace nedostatky kompenzovat spíše praktickými dovednostmi než teoretickými znalostmi. Mentální věk těchto jedinců se pohybuje přibližně na úrovni 10–11 let. U osob s lehkou mentální retardací se mohou individuálně projevovat přidružené nemoci, např. autismus, epilepsie, poruchy chování, tělesná postižení a další vývojové poruchy (Švarcová, 2011).

Tato diagnóza zahrnuje:

- Slabomyslnost;
- Lehkou mentální subnormalitu;
- Lehkou oligofrenii (Švarcová, 2011).

Středně těžká mentální retardace

Středně těžká mentální retardace je diagnostikována přibližně u 12 % postižených jedinců. Často se jedná o organickou příčinu vzniku. Rozvoj myšlení a řeči je u těchto jedinců výrazně opožděn a přetrvává tak až do dospělosti. Často se ve spojení se STMR vyskytují epilepsie, autismus a další neurologické a tělesné potíže. Somatické vady jsou však méně časté. Řeč je velmi jednoduchá, slovní zásoba obsahově chudá a často se v ní vyskytují agramatismy. Dokážou vytvořit jednoduché věty, v některých případech pouze nonverbálně komunikují. Vývoj jemné a hrubé motoriky je zpomalen a trvale jim zůstává celková neobratnost, nekoordinovanost pohybů spojené s neschopností jemných úkonů. Schopnost se o sebe postarat je pouze částečná, často potřebují pomoc. Jedinci se středně těžkou mentální retardací jsou emocionálně labilní, mají časté nepřiměřené afektivní reakce. Vzdělávají se podle odpovídajícího vzdělávacího programu, nejčastěji v základní škole speciální. V dospělosti jsou málokdy schopni vést samostatný život a jsou zařazeni do jednoduchých zaměstnání, nejčastěji jsou pod dohledem jiných pracovníků nebo v chráněném prostředí (Bazalová, in Pipeková, 2006).

Tato diagnóza zahrnuje:

- Středně těžkou mentální subnormalitu;
- Středně těžkou oligofrenii (Švarcová, 2011).

Těžká mentální retardace

Švarcová (2011) uvádí, že je přibližně asi 5 % lidí s diagnostikou těžké mentální retardace. Jejich mentální věk se nachází v pásmu 18 měsíců až 3,5 roku. Tito jedinci mají psychomotorický vývoj výrazně opožděný již v předškolním věku. Charakteristická je značná pohybová neobratnost. U některých jedinců je možné osvojení základních hygienických návyků a prvků sebeobsluhy, někteří však nejsou schopni udržet tělesnou čistotu ani v dospělosti. Jedinci mají značně omezené psychické procesy a trpí poruchami pozornosti. Jejich řeč je na minimální úrovni, používají jednoduchá slova, která se u některých nemusí vytvořit. Trpí také často emoční labilitou, impulzivitou a nestálostí nálad. Poznávají blízké osoby a potřebují celoživotní péči. Jedinci s těžkou mentální retardací se vzdělávají podle odpovídajícího vzdělávacího programu v základní škole speciální (Bazalová, in Pipeková, 2006).

Tato diagnóza zahrnuje:

- Těžkou mentální subnormalitu;
- Těžkou oligofrenii (Švarcová, 2011).

Hluboká mentální retardace

Postižení jedinci tvoří necelé 1 % mentálně retardované populace. Jsou těžce omezeni ve své schopnosti porozumět řeči a požadavkům. Jsou schopni pouze rudimentární neverbální komunikace (radost, pláč, úsměv). Většina osob z této kategorie je imobilní anebo výrazně omezená v pohybu. Má omezenou nebo žádnou schopnost pečovat o své základní potřeby a vyžaduje stálou pomoc a dohled (Švarcová, 2011). Vyskytuje se u nich poškození zrakového a sluchového vnímání a atypický autismus. Nepoznávají své okolí a často se u nich objevuje sebepoškozování. Nedožívají se vyššího věku (Bazalová, in Pipeková, 2006). Možnosti jejich výchovy a vzdělávání jsou velmi omezené. Při dodržování metodických postupů lze u nich rozvíjet jemnou motoriku a naučit je alespoň částečně se podílet na zvládání praktických sebeobslužných úkonů. Ve většině případů jsou běžné

neurologické nebo jiné nedostatky postihující hybnost, epilepsii a poškození zrakového a sluchového vnímání. Často se také vyskytují nejtěžší formy pervazivních vývojových poruch, především atypický autismus (Švarcová, 2011).

Tato diagnóza zahrnuje:

- Hlubokou mentální subnormalitu;
- Hlubokou oligofrenii (Švarcová, 2011).

Jiná mentální retardace

Švarcová (2011) uvádí, že do kategorie „jiná mentální retardace“ lze zahrnout jedince, u kterých nelze určit stupeň intelektové retardace pomocí obvyklých metod z důvodu přidruženého senzorického nebo somatického postižení, např. u nevidomých, neslyšících, u osob s autismem nebo s tělesným postižením.

Nespecifická mentální retardace

Tato kategorie se užívá v případech, kdy je mentální retardace prokázána, ale není o ní dostatek informací, aby bylo možné jedince zařadit do jedné ze shora uvedených kategorií (Švarcová, 2011).

Zahrnuje:

- Mentální retardaci NS;
- Mentální abnormalitu NS;
- Oligofenii NS (Švarcová, 2011).

1.3 Vzdělávání osob s mentálním postižením

Podle aktuálně platného zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů by se mělo upřednostňovat vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami ve standardním školním prostředí, např. u žáků s lehkou mentální retardací. Speciální školy jsou v současnosti alternativou určenou zejména pro žáky a studenty s těžkými formami postižení, u kterých je mimořádně obtížná nebo nereálná integrace do běžných škol (Slowík, 2016). Základní škola speciální se odlišuje od běžné školy především organizačními formami vzdělávání a obsahovým zaměřením výuky. Učivo je redukováno na osvojení si

základních dovedností v jednotlivých vzdělávacích oblastech, zaměření na praktické činnosti a pracovní dovednosti (Opatřilová, Vítková, 2011). Žáci ve speciálních školách nezískávají základní vzdělání, ale pouze základy vzdělání (Valenta a kol., 2018). Detaily týkající se vzdělávání znevýhodněných dětí, žáků a studentů upravuje od 1. září 2015 vyhláška MŠMT ČR č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nahrazuje původní vyhlášku č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami u dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Ve vyhlášce nalezneme pravidla pro vypracování individuálního vzdělávací plánu, který se stal závazným dokumentem pro integrované¹ vzdělávání znevýhodněného žáka do běžných škol, základní informace o činnosti asistenta pedagoga a všechna další potřebná podpůrná opatření (Slowík, 2016).

Podle znění vyhlášky č. 27/2016 Sb. i § 16 školského zákona, se podpůrnými opatřeními rozumí „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta*“. Podpůrná opatření se člení do pěti stupňů a představují podporu pro práci pedagoga se žákem. První stupeň vždy navrhuje a poskytuje škola. Stupně dva až pět navrhuje školské poradenské zařízení. Jejich cílem je podpořit vzdělávání žáka především změnou pedagogických postupů, např. úprava metod výuky, úprava hodnocení žáka a změna didaktických postupů. Slowík (2016) zdůrazňuje, že bez podpůrných opatření bychom v mnoha případech nemohli uvažovat o inkluzivních² postupech při začleňování žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol.

Dítě s mentálním postižením ve školním věku

Švarcová (2011) uvádí, že výchovu a vzdělávání osob s mentálním postižením chápeme jako celoživotní proces. U těchto jedinců probíhají kognitivní procesy podstatně pomaleji než u ostatní populace. Vágnerová (2004) zmiňuje, že myšlení bývá konkrétní a stereotypní

¹ Integrace: „*Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevyklučující a nevydělující kultuře*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13).

² Inkluze: „*Pojem inkluze vychází z angl. inclusion, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 12).

a vymezuje se omezenou schopností zobecňování. Dle Černé (2008) je paměť těchto dětí hlavně mechanická a její kvalitu snižuje pomalé vytváření logických vazeb. Druh paměti, o který se žák s mentálním postižením může nejvíce opírat, se nazývá obrazově názorná paměť s podporou paměti sluchové, hmatové, čichové a chuťové.

Slowík (2016) zmiňuje, že je charakteristická i snížená schopnost učit se, která je doprovázená výrazně nižší kapacitou paměti a současně intenzivnějším procesem zapomínání. Důležité je vědomosti a dovednosti opakovat v průběhu celého života jedince. Dle Černé (2008) je velikou podporou pro žáky s mentálním postižením především přístup pedagoga k dítěti. Důležité je, aby byl pedagog v průběhu procesu vzdělávání konkrétní. Ideální je kombinovat verbální pokyny s praktickou ukázkou či obrázkem. Velikou pomocí pro žáka také je, pokud učitel rozloží složitější úkol na menší kroky. Podstatná je také zpětná vazba. Samotný obsah vzdělávání je zaměřen na praktické dovednosti potřebné pro život, např. spočítat si cenu nákupu.

Výchova a vzdělávání žáků s mentálním postižením se nikdy neobejde bez velmi náročného pedagogického vedení ze strany učitelů, vychovatelů, ale také rodičů. Důležitá je spolupráce rodiny a školy, možnost předávat si různé zkušenosti a postřehy navzájem. Pro rodiče může být obtížné vyrovnat se s tím, že jejich dítě je „jiné“. Stres se zvyšuje právě v období začátku školní docházky. Rodiče mají obavy o budoucnost svého dítěte, jestli zvládne školní docházku, ale i jaké bude jednou jeho pracovní uplatnění. Důležitost shledávám v pevném vztahu jak rodičů dítěte, tak i celé rodiny. Všechny děti potřebují stabilní zázemí s klidným prostředím. Bohužel se setkáváme se stále více případy, kdy tyto děti žijí pouze s matkou nebo prarodiči, také to má na celou školní docházku nemalý vliv.

2 Výtvarná výchova a její ukotvení v RVP

„Termín výtvarná výchova je mimořádně výstižný. Skrývají se pod ním dva různé procesy, které probíhají současně a jsou vzájemně neoddělitelné – výchovné působení a výtvarné vzdělávání. Postoj společnosti k vzdělávání vždy zdůrazňuje jeden, či druhý proces, proto se jen vzácně vyskytují ve vyváženém vztahu. Dnes považujeme za převažující duchovní rozvoj člověka nad významem výtvarných zkušeností, znalostí nebo dovedností“ (Roeselová-Pitřhová, 2001, s. 10).

Výtvarná výchova společně s hudební výchovou je zastoupena v rámcovém vzdělávacím programu pod vzdělávací oblastí Umění a kultura.

Vzdělávací oblast Umění a kultura umožňuje žákům poznávání světa jiným než racionálním způsobem. Je nezastupitelnou součástí lidské existence a její procesy a výsledky se stávají duchovní činností. Umožňuje chápat kontinuitu proměn historické zkušenosti, v níž dochází k socializaci jedince. Stává se neoddělitelnou součástí každodenního života nás všech. Představuje umění jako jedinečný proces specifického poznání a dorozumívání, kde jsou vnitřní a vnější světy vzájemně provázány a lze je nejlépe formulovat uměleckými prostředky (RVP ZV, 2016).

Dále se podílí na obohacování osobnostního rozvoje žáka a pomáhá utvořit potřebné kompetence. *„Vzdělávání v této oblasti přináší umělecké osvojování světa, tj. osvojování s estetickým účinkem. V procesu uměleckého osvojování světa dochází k rozvíjení specifického citění, tvořivosti, vnímavosti jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu světu“ (RVP ZV, 2016, s. 81).*

Jaroslav Vančát (2003) uvádí, že tato vzdělávací oblast je v důsledku rozmachu vizuálně obrazného vyjádření v současné době zaměřená nejen na oblast výtvarného umění, ale i na všechna znaková vyjádření, která mají vizuální podstatu – oblast se rozšiřuje na vnímání, tvorbu, interpretaci a komunikační užití všech vizuálně obrazných vyjádření.

Výtvarná výchova na základní škole speciální má také významný rehabilitační a relaxační charakter. Pomáhá žákům k odreagování, uvolnění, koncentraci pozornosti a k překonávání únavy. Pomocí harmonizujícího prostředí se jim snižuje napětí, psychická nevyváženost a nesoustředěnost. Pomáhá k rozvíjení smyslového vnímání, vlastní tvořivosti a vnímavosti k sobě i k okolí (RVP ZŠS, 2008, s. 40).

V RVP ZŠS (2008) jsou uvedeny následující cíle vzdělávací oblasti:

- využívání a rozvíjení tvořivých schopností a dovedností,
- rozvíjení pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání,
- rozvíjení estetického cítění a vnímání prostředí,
- kultivované vystupování a získání sebedůvěry žáka,
- poznání, že kultura a umění obohacují život člověka,
- poznávání národní kultury, její duchovní hodnoty a vědomí, že je třeba ji chránit,
- seznámení s kulturou jiných národů a etnik.

Vančát (2003) uvádí, že výtvarná výchova v RVP posiluje obecné rysy utváření a rozvíjení žákovy osobnosti, především jeho originalitu a tvořivost. Dnešní výtvarná výchova se rozšiřuje o tvořivý přístup k vizuální komunikaci, tedy ke všemu, s čím se žáci běžně setkávají. Je zapotřebí, aby žáci dokázali rozpoznat a uplatnit prvky vizuálně obrazných vyjádření. Poté je důležité vycházet z vlastních dosavadních zkušeností, navázat na ně a uvědomit si osobní důvody výběru vizuálně obrazných vyjádření.

V RVP ZV (2016) je dále uvedeno, že výtvarná výchova je postavena na tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Tyto činnosti umožňují rozvíjet vlastní vnímání, prožívání, cítění, myšlení, představivost a fantazii. Tvůrčími činnostmi založenými na experimentování je žák veden k odvaze uplatnit své pocity a prožitky a zapojit se na své odpovídající úrovni do komunikace s druhými.

Tvůrčí činnosti dělíme na tři oblasti: *rozvíjení smyslové citlivosti, uplatňování subjektivity a ověřování komunikačních účinků.*

Do první oblasti *rozvíjení smyslové citlivosti* řadíme takové činnosti, které žáka učí rozeznávat vnímání jednotlivými smysly a pojmenovávat podněty, které k nám skrze smysly přicházejí – jejich vlastnosti a kvality. Důležité je následné uvědomování si výběru a uplatňování konkrétních výtvarných prostředků, použitých pro vyjádření smysly vnímaného světa.

Z toho vyplývá, že je podstatné, aby žák vnímal všemi smysly, nebo různé smysly při vnímání uměleckých děl, ale i výtvarné práci ve škole zapojoval. Žáci by měli mít dostatek prostoru, aby se mohli dotýkat exponátů, předmětů, soch či jiných nejrůznějších předmětů, poslouchat a zkoumat, jestli předměty nevytváří určitý zvuk nebo nemají výraznou vůni. Naučit se vnímat širokou paletu vlastností předmětů a uvědomovat si své vjemy a následně s nimi pracovat. Jen tak o nich mohou žáci více přemýšlet a poté je vizuálně zobrazit.

V RVP ZV (2016) je uvedeno několik podbodů učiva, které jsou zaměřené na smyslovou citlivost:

- Prvky vizuálně obrazného vyjádření – linie, tvary, objemy, světlostní a barevné kvality, textury – jejich jednoduché vztahy (podobnost, kontrast, rytmus), jejich kombinace a proměny v ploše, objemu a prostoru;
- Uspořádání objektů do celků – uspořádání na základě jejich výraznosti, velikosti a vzájemného postavení ve statickém a dynamickém vyjádření;
- Reflexe a vztahy zrakového vnímání ke vnímání ostatními smysly – vizuálně obrazná vyjádření podnětů hmatových, sluchových, pohybových, čichových, chuťových a vyjádření vizuálních podnětů prostředky vnímatelnými ostatními smysly;
- Smyslové účinky vizuálně obrazných vyjádření – umělecká výtvarná tvorba, fotografie, film, tiskoviny, televize, elektronická média, reklama.

V RVP ZV (2016) je vzdělávací obsah vzdělávacího oboru výtvarná výchova pro 1. stupeň rozdělen do 2 období.

V 1. období nalezneme podbod, který se týká smyslového vnímání: „*Žák vyjadřuje rozdíly při vnímání událostí různými smysly a pro jejich vizuálně obrazné vyjádření volí vhodné prostředky*“ (RVP ZV, 2016).

Dále navazuje 2. období očekávaných výstupů, které zmiňuje, že: „*Žák nalézá vhodné prostředky pro vizuálně obrazná vyjádření vzniklá na základě vztahu zrakového vnímání k vnímání dalšími smysly; uplatňuje je v plošné, objemové i prostorové tvorbě*“ (RVP ZV, 2016).

Při nahlédnutí do RVP ZUV (2010) nalezneme také zmínku, která se dotýká smyslového vnímání. Je obsažena ve vzdělávacím obsahu Výtvarná tvorba a v očekávaných výstupech sedmého ročníku základního studia prvního stupně. „*Žák vnímá smyslové podněty a vědomě je převádí do vizuální formy prostřednictvím výtvarného jazyka, inspiruje se fantazií nebo realitou, komponuje tvarové, barevné a prostorové vztahy, proměňuje běžné nezvyklé*“ (RVP ZUV, 2010).

Když se zaměříme na samotnou výuku výtvarné výchovy v praxi, probíhá nejčastěji v učebně, která je přizpůsobena výtvarným činnostem. Fulková (2008) vyzdvihuje ateliér jako ideál modernisticky chápaného uměleckého učiliště, které zásadně mění pojetí vyučování ve vztahu učitel a žák. Vytváří se zde možnost volného pohybu po místnosti, intimní atmosféra pro individuální rozhovory a nabízí se možnost naplnění ideálu dialogu nad tvůrčí prací jak mezi dětmi navzájem, tak i mezi učitelem a dětmi. Je zde uplatňován specifický druh učení, který John Dewey nazývá „učení se během činnosti“, kdy je charakteristickým rysem nápodoba postupu, která však neznamená mechanický proces bez tvůrčího vkladu. Dalším charakteristickým rysem jsou „vnitřní rozhovory“ s materiálem, technikou a vlastní činností, které jsou silně emocionálně používány. Často můžeme pozorovat žáky, jak si povídají a mumlají s materiálem, v úsilí mají zapojené celé tělo a s učitelem hovoří pomocí gest a mimiky. Tím je emotivita součástí poznání a zdroj znalostí není odlišen od praxe.

Výuka výtvarné výchova může probíhat také v prostorách galerie, v muzeích a v přírodě. Zejména v přírodě najdeme spoustu inspirace, ze které můžeme čerpat. Děti pozorují a vnímají všemi smysly, co se v přírodě tvoří, objevují přírodní zákonitosti, o kterých mohou přemýšlet a jež mohou poté výtvarně ztvárnit. Nacházejí spoustu přírodnin, ze kterých mohou čerpat inspiraci a zároveň se mohou stát výtvarnými prostředky a nástroji. Přírodní artefakty si mohou prohlížet, zkoumat jejich detaily a strukturu.

Rukou či nohou mohou kreslit do písku, bláta a zanechávat v nich různé stopy. Určité přírodniny jsou typické pouze pro určité roční období (např. barevné listy, kaštany, různé druhy květin a plodů), tím si upevňují zákony přírody, které mohou využít např. v přírodovědě.

Tvoření v přírodě se označuje výrazem land-art (zemní umění). Landartisté používají přírodní materiály a každý z nich se vyznačuje osobitým stylem. Toto umění se stalo oblíbeným i v samostatné výtvarné výchově, kdy po různých parcích, lesích apod. nacházíme výsledky školních landartistů.

Vítková (1987) vyzdvihuje význam výtvarné výchovy zvláště pro výchovu smyslů, především zraku a hmatu. Výtvarné činnosti poskytují příležitost k tomu, aby děti aktivně a intenzivně poznávaly různé kvality tvarů, barev a povrchy hmot. Dále přispívají k harmoničnosti a všestrannosti výchovy dětí.

Vítková (1987) shrnuje specifické cíle výtvarné výchovy do těchto bodů:

- Obohacuje žáky o významné smyslové zkušenosti.
- Přispívá k rozvoji motorických dovedností, především jemné motoriky ruky.
- Učí dítě pozorovat svět kolem sebe.
- Podporuje rozvoj představivosti a fantazie.
- Podporuje výchovu ideovou, což souvisí s kvalitou myšlenkových obsahů, které se do dětského projevu promítají.
- Podporuje vytváření estetických postojů, vytváření emotivně zabarveného vnímání, prožívání a hodnocení skutečnosti.
- Tvůrčí aktivita dítěte při výtvarné výchově přináší dětem radost, a proto stojí za to výtvarné činnosti dětem umožňovat co nejdříve.

Při výtvarných aktivitách se upevňují charakterové vlastnosti dětí. Učí se vzájemné spolupráci, respektu, trpělivosti a vytrvalosti. Děti pracují buď samostatně, ve dvojicích nebo ve skupině. Výhodou skupinové práce a práce ve dvojicích je společná komunikace, řešení společné strategie, ale také společné řešení problémů, které mohou během hodiny nastat. Hodina výtvarné výchovy pomáhá při navozování a zlepšování kamarádských vztahů, kdy děti spolu musí komunikovat a spolupracovat.

Fulková (2008) uvádí, že zásoby materiálu jsou nezbytnou podmínkou výtvarné výchovy. Žáci si mohou volně materiály vyměňovat a přemýšlet o jejich použití.

Na koncepci výtvarné výchovy se podílí výtvarný pedagog, který by měl své žáky výtvarně vzdělávat, motivovat, rozvíjet jejich osobnost a naučit je řešit překážky, které se mohou objevit při výtvarné aktivitě. Klíčovým cílem je žáky povzbudit, nadchnout je pro výtvarné aktivity, dodat jim radost z tvoření a dopřát jim zažít pocit úspěchu.

„Výtvarný pedagog je tvůrčí osobnost s vyhraněným vztahem k životu a k umění, který originálně řeší otázky, s nimiž se setkává. Je vzdělaný a eticky citící člověk s širokou škálou schopností, který si stále doplňuje pedagogické, výtvarné, filozofické a všeobecné znalosti. Výuku naplňuje humorem, emocemi, rozvahou a fantazií a současně odpovědností“ (Roeselová, 2001, s. 13).

Roeselová (2001) dále zmiňuje, že výtvarný pedagog je i citlivý vychovatel. Trpělivým zájmem vyvolává důvěru, umí přijímat každé sdělení a nezveřejňuje je. Do výtvarné výchovy vkládá své vlastní zkušenosti a originalitu. Vytváří svobodný tvůrčí prostor – nevnucuje své myšlenky, ani svůj výtvarný názor. Pouze otvírá dialog a podněcuje žáky k samostatným úvahám a pomáhá žákům, pokud si nevědí rady.

2.1 Výtvarná výchova v ŠVP na Základní škole speciální a praktické škole Diakonie ČCE Vrchlabí

Školní vzdělávací program „Tvořivě a snadněji“ je zpracovaný v souladu s RVP ZV. Podle RVP ZV jsou vzděláváni žáci s lehkým mentálním postižením dle doporučení školního poradenského zařízení.

Na 1. stupni se žáci postupně seznamují se základními výtvarnými technikami (kresba, malování a modelování). Výtvarná výchova pracuje s vizuálně obraznými znakovými systémy, které jsou nezastupitelným nástrojem poznávání a prožívání. Dále je postavena na spontánnosti, bezprostřednosti výtvarného projevu, tvůrčích činnostech, které umožňují rozvíjet žákovo vnímání, výtvarné citění, představivost, fantazii a myšlení. Žáci se učí uvědoměle používat tradiční, netradiční a ověřené techniky. Důraz je kladen na sepětí člověka s přírodou (pozorování, vycházky do přírody, práce s přírodními materiály).

Žáci získávají praktické i teoretické poznatky o malbě, kresbě, jednoduchých grafických technikách, užitém umění, o práci s různými materiály, modelování a počítačové grafice.

Žáci na 2. stupni pracují s tím, co si osvojili na 1. stupni a prohlubují své výtvarné dovednosti.

Vzdělávací oblast je tvořena čtyřmi vzdělávacími okruhy:

- a) Výtvarné osvojování skutečnosti – žáci se postupně seznamují a učí vnímat tvary, barvy a vzájemné vztahy části a celku. Žáci jsou vedeni k větší samostatnosti při rozmístění kresby se zřetelem na námět, velikost a tvar plochy. Pěstuje se u nich smysl pro prostorovou dispozici pod vedením učitele. Učí se spojovat barvy s tvarem a kombinací barev. Výtvarné náměty z této oblasti vycházejí ze světa, který děti obklopuje (pozorování věcí, lidí, přírody a přímé zážitky a zkušenosti žáka).
- b) Svět dětské fantazie – žáci se učí v této oblasti rozvíjet a využívat fantazii bez předkreslování a napodobování. Učitel žáky v tomto směru podporuje, podněcuje jejich zájem o výtvarnou práci vhodnou motivací, např. hravá činnost a experimentování, jež podněcují uvolnění dětské představivosti.
- c) Dekorativní a prostorové práce spojené s experimentováním – žáci se seznamují s jednotlivými výtvarnými materiály a technikami. Dekorativní práce jsou zaměřeny na základní pochopení řešení plochy a pravidelnosti. Žáci komponují jednoduché tvary, vnímají jejich neuspořádání, záměrné rozmíst'ování či řazení. Prostorové práce rozvíjí praktické a estetické funkce prostorových útvarů a základní vlastnosti plastických materiálů.
- d) Výtvarné umění a životní prostředí – žáci se v této oblasti učí pěstovat smysl pro krásu přírody a vztah k životnímu prostředí. Prostřednictvím konkrétních děl a dětských knih se žáci seznamují s estetickou stránkou a vytváří si vztah k hmotné kultuře. Učí se brát umění jako prostředek komunikace. Zde má učitel příležitost jemně usměrňovat a postupně působit na vytváření výtvarného vkusu žáků.

Klíčové kompetence výtvarné výchovy:

Kompetence k učení:

- Důraz na tvořivost, originální pojetí ve výtvarném zpracování, podněcování nápaditosti;
- Respektování schopnosti, dovednosti a individuální zvláštnosti žáka;
- Vedení žáka k samostatnému pozorování a vnímání reality i jejímu výtvarnému řešení;
- Rozvíjení dovedností využívat výtvarných poznatků při dalších činnostech i v jiných předmětech.

Kompetence k řešení problémů:

- Podporování žáků v tvořivém přístupu při řešení výtvarných úkolů;
- Vést žáky k přemýšlení o různorodosti interpretace a výtvarného zpracování téhož námětu;
- Učit žáky využívat výtvarné poznání při vlastní tvorbě.

Kompetence komunikativní:

- Podporování žáků pro vzájemné respektování mezi sebou;
- Rozvíjet u žáků dovednost vyjadřovat své myšlenky a názory, obohacovat slovní zásobu o základní termíny z výtvarné výchovy;
- Učit žáky naslouchat názorům ostatních spolužáků a vhodně na ně reagovat.

Kompetence sociální a personální:

- Učit žáky pracovat ve skupině;
- Umožnit žákům, aby se podíleli na určování pravidel při práci ve skupině nebo kolektivu a učit je, aby tato pravidla respektovali;
- Učit žáky zodpovědnosti za plnění společného úkolu;
- Vést žáky k respektu s odlišným výtvarným vyjádřením;
- Umožnit žákům zažít úspěch.

Kompetence občanské:

- Pomáhat žákům vytvořit si pozitivní postoj k výtvarnému umění;
- Vést žáky k vzájemnému pomáhání a oceňování výtvarných nápadů druhých;
- Rozvíjet u žáků respekt ke kulturnímu a historickému dědictví a k našim tradicím.

Žáci se středně těžkým mentálním postižením se vzdělávají podle ŠVP „Tvořivě a hravě“ – I. díl.

Obsah učiva v I. dílu není izolován pouze do hodin výtvarné výchovy, ale zařazuje se do všech předmětů. Vzdělávání v předmětu výtvarná výchova učí žáky osvojovat si a užívat různé výtvarné techniky, vnímat okolní svět a poznávat sebe samé. Podporuje kritické myšlení a logické uvažování. Vede k rozvíjení smyslového vnímání, estetického citění a schopnosti vyjadřovat představy, emoce, pocity i zkušenosti.

Do vyučovacího předmětu výtvarná výchova byla začleněna průřezová témata: osobnostní a sociální výchova, multikulturní výchova a environmentální výchova.

Výtvarná výchova je postavená především na experimentu a hře, které žákům přibližují nejrůznější výtvarné techniky. Metody jsou zaměřeny jak na práci podle návodu, kdy učitel postup slovně krokuje, tak na samotný spontánní projev žáků – za dodržení dohodnutých kritérií, ale i na vytváření společných prací ve skupinách. Tvořivým činnostem předchází vhodná motivace, která povzbuzuje zájem a pozornost dětí. Starší žáci se učí a pozorují pomocí modelů a předloh. Nejstarší žáci jsou podněcováni ke svobodnému vyjadřování, přepisování skutečnosti a objevování sama sebe.

Klíčové kompetence:

Kompetence sociální a personální:

- Podporovat osobitý výtvarný projev jako jednu z možností poznávání sebe sama;
- Volit vhodné techniky a přiměřeně náročné práce, které umožňují zažít pocit radosti a uspokojení z tvořivé práce;
- Navštěvovat výstavy nebo pořádat vlastní.

Kompetence komunikativní:

- Vytvářet pozitivní klima a poskytovat dostatečný prostor pro vyjádření;
- Vést žáky k prezentaci své tvorby ve škole i na veřejnosti;
- Učit žáky formulovat a vyjadřovat techniky své myšlenky, zhodnotit svou práci a vzájemně si naslouchat;
- Zařazovat kolektivní výtvarné práce podporující komunikaci a spolupráci ve skupině.

Kompetence pracovní:

- Pravidelně a systematicky trénovat zvládání nejjednodušších úkonů sebeobsluhy a hygienických návyků;
- Usilovat o nejvyšší možnou samostatnost;
- Vytvářet pracovní stereotypy, poskytovat dostatečný časový prostor pro jejich fixaci;
- Vhodnými prostředky motivovat žáka.

Kompetence k učení:

- Uplatňovat individuální přístup, zohledňovat míru znevýhodnění;
- Vytvářet příjemné prostředí a atmosféru;
- Motivovat žáky kladným hodnocením a vedením k uvědomování si vlastních schopností.

Kompetence občanské:

- Připomínat a zařazovat lidové zvyky a obyčeje;
- Podněcovat žáky k vyjadřování vlastních názorů a vést je k respektování názorů odlišných.

Kompetence pracovní:

- Vést žáky k dodržování pravidel bezpečnosti a ochraně zdraví při práci;
- Pracovat s různými výtvarnými technikami a materiály, vést je k organizaci vlastního Pracovního místa;
- Vhodnou motivací a výběrem výtvarné techniky rozvíjet u žáků schopnost koncentrace na práci.

Kompetence k řešení problémů:

- Vést žáky ke spolupráci a stále samostatnějšímu přístupu;
- Ve vhodných případech vést žáky k aktivnímu podílu na všech fázích činností – na plánování, přípravě, realizaci i hodnocení.

Pro žáky s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami platí ŠVP „Tvořivě a hravě“ – II. díl.

Výtvarná výchova ve II. dílu rozvíjí tvořivé schopnosti a dovednosti žáka. Dochází k poznávání prostředků výtvarného jazyka a k prohlubování senzibility žáka. Výtvarné aktivity vytváří příležitosti pro vzájemnou spolupráci, vyjadřování emocí a rozvíjení neverbální komunikace.

Cílem je rozvíjení smyslového vnímání, komunikace, individuálních schopností, rozlišování základních barev a vyjadřování vlastní zkušenosti přiměřenými prostředky a postupy.

Kompetence k učení:

- Uplatňovat individuální přístup, zohledňující míru znevýhodnění;
- Vytvářet příjemnou atmosféru;
- Fyzicky vést, dopomáhat a polohovat žáka při práci s výtvarnými pomůckami.

Kompetence k řešení problémů:

- Dodržovat danou strukturu výtvarné činnosti, vést žáky k pochopení a řešení známé situace na základě nápodoby a opakování;
- Vést žáky k samostatnějšímu přístupu.

Kompetence komunikativní:

- Vytvářet atmosféru důvěry a poskytovat dostatečný prostor pro vyjádření;
- V průběhu výtvarných činností podněcovat žáky ke komunikaci, k vyjádření jejich souhlasu, nesouhlasu, žádosti atd.

Kompetence sociální a personální:

- Poskytovat dostatek podnětů k vnímání vlastního těla;
- Volit vhodné techniky a přiměřeně náročné práce, které umožňují zažít pocit radosti a uspokojení z tvořivé práce;
- Pořádat vlastní výstavy.

Kompetence pracovní:

- Používat techniky, rozvíjet různé druhy úchopů;
- vhodnou motivací a výběrem techniky rozvíjet schopnost koncentrace na práci;
- podporovat a dopomáhat, pokud je potřeba, ale zároveň usilovat o nejvyšší možnou samostatnost;
- poskytovat dostatečný prostor na práci.

2.2 Výtvarný projev u dětí s mentálním postižením

V odborné literatuře se uvádí, že vývoj výtvarného projevu u mentálně postižených jedinců postupuje v závislosti na stupni postižení. U žáků s lehkou mentální retardací se kresba přibližuje zdravým, ale věkově o několik let mladším dětem. Jejich zobrazování je jednodušší, ale přesto srozumitelné. Děti se středně těžkým mentálním postižením jsou většinou schopny dosáhnout pouze obrysového schématu. Jedinci s těžkým mentálním postižením se dostanou maximálně k hranici prvotního zobrazení lidské postavy (srov. Švarcová, 2011; Valenta, Krejčířová, 1997).

Důležité je také zmínit, že i žáci se středně těžkým mentálním postižením mohou být vzděláváni, tak aby se v budoucnosti zajímali o kulturu a umění a poté z nich dokázali čerpat nejen potěšení, ale i poznání. Proto je dobré tyto žáky vzdělávat tak, aby se dokázali samostatně umělecky projevovat, a pokud o tuto aktivitu jeví zájem, mohli by ji dále rozvíjet a třeba i profesionalizovat. Ukázkou takových aktivit je např. spolek Barvolam, který podporuje umělce s mentálním postižením nebo autismem (tzv. neuroatypické umělce a umělkyně). Barvolam poskytuje umělcům a umělkyním profesionální zázemí – ateliér a materiály pro samostatnou uměleckou tvorbu. Pořádají výstavy (např. v roce 2017 připravili výstavu Jamming pro Centrum současného umění DOX) a zprostředkovávají spolupráci s tzv. „neurotypickými“ umělci (např. Eva Košťátková) a zároveň tak posilují

inkluzi v současném vizuálním umění. Hlavním cílem jejich projektů je prolomit bariéry, svými aktivitami ukazují, že lidé s mentálním postižením i bez něj nemusí žít v oddělených světech (Barvolam, 2021).

Výše popsané aktivity spolku Barvolam ještě doplním o informaci, kterou zmiňuje Valenta (2007). Uvádí, že 3–4 % malířů jsou osoby s mentálním postižením či jiným duševním postižením, že mají vlastní ateliéry, prodejní výstavy a muzea a že jejich práce jsou objektem sběratelů i galeristů. Tento „druh“ umění nese často označení Art brut. Ale ne vše, co vytvoří umělci s mentálním postižením, je možné chápat nebo škatulkovat jako Art brut (viz např. J. Debuffet: Dusivá kultura, 1986, u nás vyšlo 1998).

Zicha (1981) dále cituje ve své knize Kurejovského (1959), který popsal znaky mentálně postižených dětí:

U kreseb mentálně postižených jedinců jsou nápadné deformace týkající se tvaru předmětů a poměru proporcí buď jednotlivých částí, či jejich vztahů k objektům sousedním. Kružnice a elipsy bývají značně deformované, jejich spoje jsou mimo a nutí dítě k další deformaci. Ovály vykazují vlivem písma sklon doprava. Dítě nedovede vést přímkou žádným směrem. Rovnoběžky mají sbíhavou tendenci a půlení délek vykazuje nepoměr obou částí.

Dle Zichy (1981) se v období čmárání vyskytuje stereotypnost, nejistý nebo agresivní přítlak, nesoulad, kompoziční chyby a bezobsahovost. Nápadné deformace se objevují v kresbě lidských postav. „*Na první pohled vidíme, že se zcela vymykají normálním znakům, ukazují na chatrnou úroveň vybavování představ*“ (Zicha, 1981, s. 69). Převládá zobrazování postavy „en face“, vyskytuje se nadměrně velká hlava v porovnání s ostatními částmi těla. Objevuje se vadné zobrazování poměrů velikostí ve vztahu k sousedním objektům, např. lidská postava je stejně velká jako dům. Prokazují se rozumové nedostatky, jejichž vlivem dochází k rozporům a absurdnostem, např. dvě i více sluncí, všechna zvířata se stejným počtem nohou apod. Jedinec s mentálním postižením nedovede zkoordinovat činnost motorickou s činností smyslů a mozkových center. Motorická činnosti bývá v předstihu nebo se zpožděním před činností smyslovou, řečovou a myšlenkovou. Jedinci nemohou svoji motorickou činnost ovlivnit vlastní vůlí, nezvládají ji včas zastavit. Ruka jedinců poté působí jako brzda a zaostává za činností smyslovou a rozumovou, dítě jakoby provádí vzdušné kresby náznakem. Projevuje se labilnost kresby, kdy z původního kresebného úmyslu

zůstává zobrazena jenom část. Pro tyto děti jsou charakteristické automatizmy, což jsou kresby, které se dítě naučilo dříve a jež stále uplatňuje v každé volné chvíli. Tyto automatizmy se snaží provést i tehdy, když nesouvisí s tématem.

Zichova charakteristika tvorby dětí s mentálním postižením je staršího data a je třeba ji tak vnímat, poskytuje určité praktické vodítko, ale neměla by být nadřazována empirickému, akčnímu a zúčastněnému pozorování přímo v našich třídách. Výtvarná výchova se proměnila, požadavky na výtvarnou tvorbu dětí se uvolnily (viz text výše o RVP), některé její rysy, dříve vnímané jako problematické nebo chybné dnes sice budeme chápat jako průvodní znak postižení, ale spíše v nich dnes uvidíme potenciál k zacházení s tím, co už dítě umí, a tím podporujeme jeho chuť dál tvořit nebo se o tvorbu zajímat.

Abych lépe ilustrovala tvorbu dětí s mentálním postižením a také si dobře zmapovala jejich stávající dovednosti pro přípravu didaktického projektu (viz didaktická část práce), vyžádala jsem si na základní škole speciální obrázky z poslední doby. Na nich bych chtěla drobně, ale konkrétně ukázat specifika tvorby dětí s mentálním postižením. Na tomto místě ještě uvedu, že obrázků za poslední rok nebylo vzhledem ke covidové situaci možné získat dostatečné (velké) množství. Výtvarná výchova v době covidové byla málo/méně vyučována i na mnou vybrané škole.



Obr. 1 – Drak, kresba dívky s lehkým mentálním postižením (14 let), archiv autorky 2021

Na obrázku č. 1 si můžeme povšimnout kompozice draka. Hlava je malá oproti tělu. Další zajímavostí je, že není hlava vybarvená. Jako poslední bych chtěla zmínit rozmístění draka, který je nakreslený tak velký, že se nevejde na čtvrtku, chybí mu tím ocas. Při samotné výuce by bylo dobré dívce pomoci s jeho kompozicí, např. lehké načrtnutí části těla tužkou. Můžeme také upozornit, že drak má nějakou strukturu kůže, která by se tam dala nakreslit, pomoci si můžeme obrázkem v knize, na internetu apod.



Obr. 2 – Drak, kresba dívky s těžkým mentálním postižením (10 let), archiv autorky 2021

Na obrázku č. 2 lze vidět, že její obrázek, který představuje draka, je složen většinou z koleček. Některá kolečka nejsou spojená přímo do kruhu. Z obrázku jde vyčíst, kde má drak hlavu, pusku, oči, část těla a končetiny. Oceňuji, že do obrázku přidala nebe a slunce, které Zicha nazývá automatismy.



Obr. 3 – Drak, chlapec se středně těžkým mentálním postižením, archiv autorky 2021

Obrázek 3 maloval chlapec, který ve většině svých obrázků používá červenou barvu. Málokdy se stane, že na obrázku červená chybí. Opět si všimněme, jak je drak velkoryse pojednaný, je středem zájmu dítěte, a tak je také umístěn ve středu formátu a zaplňuje ho celý, zleva doprava i shora dolů. Chlapci se podařilo vystihnout i jakýsi krunýř, pancíře nebo šupiny draka, členitost jeho kůže – střídání modré a místy žluté barvy. Drak má i specifický drakovitý tvar hlavy a křídla. Z malby je patrné, že chlapec má jasnou představu o drakovi, že už někdy draka třeba viděl na obrázku, ilustraci, na obrázku z internetu, z filmových pohádek a podobně.



Obr. 4 – Sněhulák, chlapec s lehkým mentálním postižením (12 let), archiv autorky 2021

Chlapec použil kombinovanou techniku – malba a kresba fixem. Chlapec na obrázku vločkami pečlivě a důsledně vyplnil plochu oblohy, v některých částech obrázku je vidět mechanické vyplnění (když řadí vločky do řad) a někdy uvolněnější komponování vloček do plochy. Možná ke způsobu vyplnění plochy vločkami svádí typ prostoru – užší prostor stísněný mezi svahem a domem jako by vyžadoval pečlivost a řád, volnější prostor kolem sněhuláka dovozoval se uvolnit. Citlivě jsou umístěny vločky na sněhulákovi, domu i svahu, dovedli bychom si představit, že vločkami mohl být překryt celý obrázek, pokud by chlapec chtěl vyjádřit, že se v krajině, kterou namaloval, hustě chumelí.



Obr. 5 – Lidé na louce, kresba dívky se středně těžkým mentálním postižením (14 let),
archiv autorky 2021

Na obrázku č. 5 jsou osoby oddělené na krajích obrázku. Uprostřed jsou květiny, které jsou v řadě vedle sebe a každá květina má jinou barvu. Květiny jsou citlivě a něžně nakresleny. Můžeme předpokládat, že květiny jsou pro dívku důležité a nechtěla je překrývat postavami, proto logicky postavy umístila na stranu. Postavy jsou nakresleny poměrně výrazně, zdá se, že se z květin radují, ale nepřekáží výhledu na ně. Dívka použila kombinovanou techniku – malba, kresba tužkou a voskovkami. Výhled na krajinu je sestaven ze tří až čtyř plánů, krajina se postupně do dálky rozplývá a ustupuje jakoby do oparu a nad ní obrázek pak uzavírá výrazné a dynamické modré, snad letní bouřkové nebe.



Obr. 6 – Lidé, kresba dívky se středně těžkým mentálním postižením (10 let), archiv autorky 2021

Obrázek č. 6 představuje postavy na kopci. Jsou znázorněny stejně, mají stejné rysy, např. úsměv. V kopci jsou zachyceny ovečky, kterým chybí části nohou a obličeje. Dlouho jsem přemýšlela nad tím, co znamenají oranžové linie u postav. Jsou to ruce, nebo postavy něco drží? Dívka vyplnila plochu pomocí kresby pastelkou, která dá spoustu práce a je třeba se soustředit, zároveň je možné trochu přepnout do mechanického módu. Je vidět, že dívka střídá styl práce, je systematická a pečlivá při vybarvování prostoru mezi postavami, postupuje modrou barvou zleva doprava. Oproti tomu při vybarvování kopce zelenou barvou nechá ovce „schovat“ se v trávě. Může to být i únavou. Záleží na tom, jak dívka postupovala, při procesu kresby jsem nebyla přítomna. Možná je skutečně chtěla nechat schovat v trávě. Napadla mě hned jedna básnička a jedna písnička. Šel Janeček na kopeček, hnal před sebou pět oveček a šestého berana se zlatýma rohama. A druhá písnička: Travička zelená, to je moje potěšení...



Obr. 7 – Kamarádi sjíždí kopec, kresba chlapce se středně těžkým mentálním postižením (11 let), archiv autorky 2021

Na obrázku č. 7 si můžeme povšimnout neuzemněných věcí (strom je ve vzduchu a dům je zase v oblacích). Na výrazu postav je vidět, že si děti sjíždění kopce užívají. Tady si můžeme povšimnout pečlivě zpracovaného modrého kusu obrázku, vypadá to jako kra, kusy ledu nebo hor. Tam byl chlapec velmi pečlivý, ale je možné, že pak už mu nezbyly síly si „pohrát“ s ostatními částmi obrázku. Je zajímavé, jak se chlapci podařilo nakreslit fialovými liniemi to, jak je kopec po sáňkování „ohoblovaný“ a na dojezdu už dokonce prosvítá tráva.



Obr. 8 – Obloha, dívka s těžkým mentálním postižením (12 let), archiv autorky 2021

Na obrázku č. 8 je velmi dobře poznat sluníčko, mrak a strom. Zbytek možná představují květiny. Předměty nejsou uzemněné a létají ve vzduchu. Je vidět, že se dívka snažila předměty vybarvit. Oceňuji, že dívka použila různé barvy pastelky. Obrázek je sice fragmentární, ale kombinace barev, linií a rozmístění prvků v ploše působí uceleně, jako by se na obloze něco třpytilo. Kresba tohoto typu by mohla sloužit dobře k uvolnění napětí ruky, je rychlá, svižná, abreakční, k procvičení určitých typů tvarů – oblak, kruh, spirála, linie, obdélník. Když se podíváme na oblačnou oblohu, můžeme pozorovat opakování tvarů, podobnosti v tvarech, řazení a velikosti tvarů – to vše je možné pro tvorbu využít. Při malířském zpracování by bylo možné zapouštět například různé odstíny modré do vlhkého podkladu, pracovat s náhodou, s vytvářením hustších barevných skvrn nebo je více rozmývat. Bylo by možné uplatnit třeba voskovou rezerváž, oblaky na bílou čtvrtku nakreslit voskovkou nebo bílou svíčkou a pak čtvrtky vymalovat různými odstíny modré. Na místech, kde zůstane voskovka, se barva nedostane a bílá oblaka pak z obrázku vystoupí, je to takové kouzlo.

Valenta (1997) vymezuje obsah výtvarné výchovy dětí s mentálním postižením do tří bloků (výše předložené obrázky můžeme přiřadit k bodům, které budou označeny v závorce):

1. Výtvarné osvojování skutečnosti zaměřené na rozvoj poznávacích schopností, na rozlišování tvarové a estetické hodnoty věcí a seznámení s jejich funkcemi, na rozvoj pozornosti, vnímání, představivosti a paměti (obr. 1, 2, 3, 8).
2. Užité práce dekorativní a prostorové, při nichž se žáci seznamují s vybranými materiály a technikami (obr. 1, 2, 3, 5).
3. Výtvarná kultura – rozvíjí hodnocení různých oblastí umění, seznamuje se světovou kulturou, kulturou bydlení, odívání, ochranou přírody (obr. 5, 6).

Dále Valenta (2007) vymezuje obecné edukační cíle předmětu na speciálních školách:

- Vytvářet u žáků citlivý vztah k umělecké a přírodní kráse.
- Naučit žáky rozpoznávat vkusné věci.
- Kultivovat estetický vkus ve vztahu k sobě i okolí.
- Osvojit si základní výtvarné dovednosti.
- Rozvíjet vnímání, senzibilitu, fantazii, vůli, intelekt a tvořivost žáků.

Výchozí bod pro výtvarnou výchovu dětí s mentálním postižením je pocit úspěchu. Pro učitele je to hlavní úkol, jehož by měl u svých žáků dosáhnout. Navodit jim pocit, že to, co vytvořili, je něco krásného, neobvyklého a originálního. Proto je vhodné práce těchto dětí po domluvě s nimi veřejně prezentovat, např. výzdoba chodby, oken nebo jim uspořádat výstavu, kde si mohou ostatní jejich práci prohlédnout.

Dle Zichy (1981) mají osoby s mentálním postižením potlačené ego a výtvarná tvorba je pomáhá uvolnit. Tvůrčí činnost je osvobozuje z uzavřenosti, do níž je odsouvá prostředí zdravých lidí. Souhlasím s Valentou (2007), že výtvarná tvorba má na škole speciální i další funkce a neslouží jen k plnění normativních cílů zakotvených ve vzdělávacích programech. Například může mít vyhledávací funkci, kdy si všímáme dětí, které se projevují výtvarně s lehkostí a samozřejmostí, o výtvarnou tvorbu jeví zvýšený zájem, mají talent. Má také diagnostickou funkci, ke které je nutné mít odpovídající vzdělání, zejména jedná-li se o diagnostiku psychologickou. A může mít také terapeutickou funkci (arteterapeutickou, relaxační, rehabilitační a socializační), opět je třeba pro naplňování této funkce být patřičně vzdělaný a vyškolený.

Na závěr kapitoly můžeme shrnout základní úkoly, které by měla výtvarná výchova představovat a splňovat:

- Podat základní poučení o barvě, tvaru, ploše, struktuře materiálu.
- Naučit žáky překonávat bezradnost z plochy a barvy.
- Vnitřně motivovat pro hru s tvarem a barvou.
- Navozovat při výtvarné činnosti radostnou atmosféru a relaxaci.
- Posilovat sebevědomí dětí.

2.3 Vizuální gramotnost

Fulková (2002) uvádí, že když se rozhlédneme okolo sebe, zjistíme, že jsme obklopeni obrazy, které přijímáme, ale také produkujeme. Jsou tu fotografie, reklamy, filmy, televize a především internet. Každá domácnost i škola má fotografický aparát či videokameru, upravujeme digitální snímky v počítači, které posíláme jako přílohy e-mailů. Všechny tyto aktivity, jež můžeme nazvat zacházením s obrazy, vykonáváme zcela samozřejmě, aniž bychom přemýšleli o jejich hlubším obsahu.

Také děti s mentálním postižením se v tomto na vizuálních sděleních postaveném světě pohybují, a mají-li se v něm pohybovat samostatně, zodpovědně a bezpečně, je třeba, aby se ve výtvarné výchově vzdělávaly tak, aby byly vizuálně gramotné.

Co to vlastně znamená, být vizuálně gramotný? Kitzbergerová (2014, s. 9) například říká, že vizuální gramotnost „shrnuje dovednosti, které jsou podmínkou pro samostatnou a svébytnou existenci člověka ve společnosti ovládané, řízené a manipulované vizuálními podněty“. Podtrhla bych slovo dovednosti, to znamená umět s obrazy a vizuálními sděleními nějak zacházet, používat je, nakládat s nimi určitými způsoby a využívat je k různým účelům.

Marie Fulková ve svém článku „Když se řekne... vizuální gramotnost“ z roku 2002 ji charakterizuje následovně:

- Percepční senzitivita – na úrovni emoční a smyslové citlivosti v každodenním prostředí života a vztahů každého jedince;
- Kulturní habitus – kulturní prostor, v němž se utváří životní styl (v oblasti kategorií vnímání, klasifikačních schémat, estetických soudů a také jako schopnost tolerance a uznání projevů kultury jiných sociálních skupin a subkultur, např. etnické kultury, homosexuálové apod.);
- Schopnost kritického myšlení – znalost kriticky posoudit, rozpoznat a vyhodnotit obsah předložené informace;
- Estetická otevřenost – ve smyslu otevřenosti k emocionálním a empatickým vztahům a procesům;
- Schopnost vizuální výmluvnosti – ve smyslu aktivní činnosti v oblasti jakéhokoliv vizuálně vnímaného objektu.

Hezky a srozumitelně výše uvedené body shrnuje následující citát: „*Vizuálně gramotný člověk rozumí vizuálním sdělením, která jej obklopují, nejen ve smyslu pochopení jejich obsahu a základní informace, ale je schopen rozpoznávat a vyhodnocovat také strategie, v jejichž rámci je tato sdělení, většinou ve formě obrazů, ovládají a ovlivňují. Ví, jak obrazy vznikají, a rozpozná, na čem je založena jejich přesvědčivost. Uvažuje o tom, proč vizuální produkty vyvolávají emoce, proč pod jejich vlivem podléháme iluzím, čím ovlivňují naše názory a postoje. Je schopen kritického náhledu i na zdroje vlastních preferencí, které jej vedou k výběru produktů, s nimiž se ztotožní a jejichž vliv bude dále šířit*“ (Kitzbergerová, 2014, s. 9).

Ve svém didaktickém projektu jsem se zaměřila na rozvoj smyslové citlivosti, ta je jednou z dovedností, které je třeba mít, aby mohl být člověk chápán jako vizuálně gramotný. Smyslovou citlivost podobně jako Fulková chápu jako základ, na němž je možné stavět a rozvíjet další dovednosti vizuální gramotnosti. A protože je to základ, pak je důležitý právě ve vzdělávání dětí s mentálním postižením. Je třeba rozvíjet jejich schopnost rozpoznávat smyslové vjemy a informace přicházející skrze naše smysly. Je třeba je učit je pojmenovávat. Je třeba učit je, jsou-li tyto děti velmi citlivé, vzrušivé nebo hypersenzitivní, smyslové vjemy

a jejich působení třídít, tlumit, uvolňovat, zaměřit pozornost jen na určitý podnět a nenechat se zahltit jinými. Rozvíjením smyslové citlivosti učíme děti všimát si, být citlivými k okolnímu světu a k sobě samému, učíme je vidět, rozlišovat a propojovat do smysluplných, ale také metaforických, posunutých nebo poetických významů. Chtěla bych ještě připomenout, že vizuální gramotnost není možné chápat jen jako soubor mechanicky naučených dovedností, například dovednost rozpoznat funkce ikon na obrazovce počítače nebo schopnost vyznat se v metru podle nákresu tras a piktogramů (Fulková, 2002). Tyto příklady, kdy se naučíme mechanicky zvládnout konkrétní vizuální informace, by měly být odrazovým můstkem pro rozvíjení dalších dovedností z oblasti vizuální gramotnosti při práci s dětmi s mentálním postižením.

3 Smyslové vnímání

Díváme se, posloucháme, čicháme, chutnáme a dotýkáme se.

Pozorujeme okolí, přírodu, lidi kolem nás, zvířata, filmy nebo divadelní představení. Posloucháme hudbu, šumění potoku, zpěv ptáků nebo rozhovor lidí. Cítíme doteky blízkých a slunečních paprsků. Čicháme vůně jídel, květů, stromů nebo ovoce. Chutnáme sladké jahody, slaný koláč nebo kyselý citron. Je to pro nás přirozené a běžné. Málokdy se zastavíme a začneme přemýšlet, co v nás tyto vjemy vyvolávají a jak nás to celé ovlivňuje.

Vnímání nás doprovází už od narození. Jak uvádí Roeselová (2001), novorozenec začne brzy vnímat a rozeznávat lidskou tvář, především tvář matky. Odlišuje její vůni a chuť mléka, rozumí významům mimiky, umí rozeznat hlasy blízkých a odlišně reaguje na různé zvuky a tóny. Později vnímá důležité vlastnosti předmětů, jejich povrchy a detaily. Dítě se setkává s různými smyslovými vjemy. Odlišuje od sebe různé podněty, které hrají velmi důležitou vizuální roli, a haptické vjemy.

Samotný výtvarný projev začíná v reflexi těla a jeho interakci s okolím. Dítě od útlého věku hmatá, cumlá, žmoulá, posouvá, skládá a přemísťuje různé předměty. Vše nejdříve dělá nezáměrně a jen sleduje, co se děje. Baví ho, když se něco schová a zase objeví. Zkoumá rukama vlastnosti materiálů a předmětů – kostka do ruky ho tlačí, zjišťuje velikost předmětů (co se mu vejde do ruky, poté zkusí dát do pusy, ale tam se to nevejde). Zkouší s předměty házet, bouchat a kutálet. Všechny tyto vjemy vedou k prozkoumávání vlastností věcí kolem dítěte a k rozvíjení smyslů.

Je velmi důležité si při takových aktivitách dítěte všimat a sledovat, jak reaguje a jak se rozvíjí. Jsou to momenty, kdy můžeme také zachytit, že se třeba dítě nevyvíjí standardně. Je také třeba nabízet dítěti smyslově podnětné prostředí, aby se vyvíjet mohlo.

Potvrzuje to i Roeselová (2001, s. 7) ve své publikaci: „*Tvořivé procesy vycházejí z rozvoje vnímání a reagování na podněty. Od samého vstupu do života se dítě setkává s různými smyslovými vjemy. Podle možností si volí zážitky, které přinášejí příjemný pocit. Odlišuje od sebe různé podněty, mezi nimiž hrají významnou roli vizuální a haptické vjemy. Později dokáže vycítit jejich příbuznost s vnímáním a vyjadřováním jiných podnětů. Vnímá rytmus ve výtvarné a hudební kompozici, barevný a hudební tón, dramatický a výtvarný výraz.*

Je pro něj také přirozené spojovat různé způsoby vnímání a vyjadřování – hudbu a pohyb, slovo a linii, barvu a tón.“ Z psychologického hlediska je „vnímání základní kognitivní (poznávací) proces, který nám umožňuje být v kontaktu s okolním světem i se sebou samými a účelně jednat“ (Říčan, 2008, s. 38).

Marie Vágnerová (2016) uvádí, že vnímání slouží k percepci a následnému kognitivnímu zpracování podnětů, které člověk rozlišuje a rozpoznává, které mu umožňuje základní orientaci v aktuálních podmínkách. Dle Piageta (1966 in Janků, 2010) je senzomotorické vnímání základem rovnováhy lidského myšlení a závisí na vzájemném koordinování po sobě jdoucích vjemů a skutečných pohybů.

Výsledkem vnímání jsou vjemy. Říčan (2008) definuje vjem jako „*psychický jev, který se nám jeví jako obraz objektu existujícího mimo naši mysl a působícího v dané chvíli na naše smysly*“ (Říčan, 2008, s. 38). Vjemy dělíme na pět druhů podle smyslů: vjemy zrakové, sluchové, hmatové, chuťové a čichové. Petr Petráš (in Valenta a kol., 2018) zařazuje mezi charakteristiky vnímání: pregnantnost (tendence zdokonalovat tvary a vnímat neúplné celky jako úplné), zaměřenost, výběrovost (v určitém okamžiku nevnímáme vše, co na nás z vnějšího světa působí – vnímání je ovlivněno pozorností a motivací), konstantnost (tentýž předmět je vnímán a poznáván bez ohledu na to, v jaké poloze a z jaké vzdálenosti ho vnímáme), celistvost (tendence vnímat jednotlivosti jako celek). Pro udržení normální činnosti mozku má velký význam neustálý přívod podnětů z vnějšího prostředí.

Objevování všemi smysly je základ správného vývoje každého jedince, protože se nejlépe učíme přímým prožitkem. Když se děti naučí správně pracovat se svými vlastními smysly, pomůže jim to v budoucnosti se dobře orientovat v různých životních situacích. Uždil (1980, s. 99) cituje důležitost smyslů: „*Zdá se, že J. A. Komenský, který považoval smysly za bránu veškerého poznání, měl natolik pravdu, že si ani nemohl tehdy být vědom její ceny: tato „brána“ neznatelně přechází v budovu, kterou rozum staví, a je v ní veledůležitým článkem, ne pouhým vchodem.*“ Smyslové vnímání je také jednou ze součástí nácviku čtení, psaní a počítání.

3.1 Specifika vnímání u osob s mentálním postižením

Vnímání je značně ovlivněno úrovní rozumových schopností. Aby se dítě naučilo rozeznávat jednotlivé podněty, musí nejprve v mozkové kůře vytvořit rozdílné podmíněné spoje a poté soustavu těchto spojů, tzv. dynamický stereotyp. U zdravých dětí je proces utváření podmíněných spojů rychlý, u mentálně postižených, kteří mají poškozenou CNS, je tento proces pomalý a probíhá s určitými odchylkami. Opožděná či omezená schopnost vnímání u dětí s mentálním postižením má velký vliv na další průběh jejich psychického vývoje. V této souvislosti u dětí s mentálním postižením vstupují do popředí čtyři potíže při vnímání, které jsou pro ně typické:

1. Zpomalenost tempa vnímání a značné zúžení rozsahu vnímání – u dítěte s mentálním postižením je omezená schopnost globálního vidění, jež setrvává ve fázi vnímání detailů, jejichž percepční syntéza je pro něj problematická. Tímto jsou děti limitovány v orientaci v novém prostředí nebo v neobvyklé situaci. Narušená je i schopnost chápání perspektivy, dochází k částečnému překrývání kontur, kdy dítě nerozlišuje polostíny.
2. Nedostatečná nediferencovanost počitků a vjemů – při poznávání předmětů považují za stejné úplně všechny předměty. Mají problém vydělit obrys geometrických tvarů z prostředí. Pomoci jim může dobře organizovaný vnímaný materiál (např. výrazně odlišit obrazce od pozadí).
3. Nedostatečné vnímání prostoru a času – Děti s mentálním postižením často chybují při odhadu délky, hloubky, bývají časově dezorientováni apod.
4. Inaktivita vnímání – dítě není schopno si prohlédnout předkládaný materiál (např. obrázek) podrobně, vnímat všechny jeho detaily a vlastnosti. Jestliže se obrázek pootočí, už ho nepoznají. Z toho vyplývá, že děti s mentálním postižením vnímají zjednodušeně, povrchně (Valenta a kol., 2018).

Švarcová (2006 in Janků, 2010) potvrzuje, že jsou nedokonalé vjemy a počitky základními příčinami, které u dětí s mentální retardací brzdí a zpomalují rozvoj vyšších psychických procesů, zejména myšlení. Nedostatek podnětů ze zrakových analytických center brzdí rozvoj vnímání dítěte, zpomaluje rozvíjení jeho myšlení a tím prohlubuje mentální retardaci.

3.2 Zrakové vnímání

Zrak patří mezi nejdůležitější smysly člověka. Udává se, že až 90 % veškerých informací získáváme prostřednictvím zraku. Zrakové vnímání společně se sluchovým je důležité pro nácvik čtení a psaní. Zrak umožňuje vnímat světlo prostřednictvím speciálních světločivých receptorů, které jsou uloženy v sítnici oka. Zrakové ústrojí se skládá z oční koule a přídatných očních orgánů (srov. Králíček, 2011; Merkunová, Orel, 2008).

Růžička (2002) uvádí, že zrak nám umožňuje vnímat tvarové vztahy a jednotlivé kontury předmětů okolního světa, ale také i světelné a barevné vlastnosti.

Podle Švarcové (2006 in Valenta a kol., 2018) se dítě s mentálním postižením jako každé jiné dítě učí vidět a dívat se. To, co vidí očima, není pouhý obraz předmětu na sítnici oka, ale výsledek určité zkušenosti. To, co dítě vidí, závisí na kvalitě podmíněných spojů, které se vytvořily v jeho mozkové kůře. Je důležité brát v potaz, jakým způsobem dítě s mentální retardací chápe příslušné informace a jak je zpracovává. Jde tedy spíš o porozumění, které se projevuje například v rozlišování detailů a jejich integraci do celku.

Dle Petráše (in Valenta 2018) dochází ke značným problémům ve vizuální diferenciaci, kdy dítě s mentálním postižením špatně rozlišuje podobné obrázky, což se promítá i do schopnosti rozlišovat podobná písmena. Potíže mají také v komplexním vnímání, kdy nedovedou systematicky prohlížet obrázek a vnímat ho jako celek souboru detailů, mezi nimiž jsou nějaké vztahy. Většinou lpějí na nějakém detailu, který není vždy podstatný.

Musíme brát v úvahu, že každé dítě, zvláště dítě s mentálním postižením, je individuální a má jiné potřeby. „*Percepce jedince s vrozenou nebo vývojovou vadou centrálního nervového systému, která způsobuje mimo jiné snížení kvality i kvantity kognitivní složky, je nutné hodnotit individuálně a nepředpojatě*“ (Janků, 2010, s. 69).

3.3 Sluchové vnímání

Sluchové ústrojí je naším nejcitlivějším smyslem. Spolu se zrakem je důležitým nástrojem komunikace, sociální interakce a orientace v prostoru. Sluch slouží k vnímání zvuku, který vzniká kmitáním těles v rozsahu 16–20 000 Hz. Sluchové ústrojí se skládá ze zevního, středního a vnitřního ucha (srov. Králíček, 2011; Merkunová, Orel, 2008).

Sluchové vnímání se rozvíjí rychleji než zrakové, ale zraje později. Někteří autoři uvádějí, že dozrává mezi 5.–7. rokem, jiní normu posouvají až po desátém roce. Sluchové vnímání souvisí s rozvojem řeči, kdy hraje důležitou roli v psychickém vývoji dítěte. U dětí s mentálním postižením dochází k pomalému vytváření diferenciacních podmíněných spojů a dynamických stereotypů v oblasti sluchu, které vede k nedostatečnému rozlišování fonémů, případně k jejich zkreslení, kdy je postižena oblast fonemického sluchu dítěte. To přispívá k opoždění řeči, jehož důsledkem je opoždění psychického vývoje. Jelikož sluchová diferenciacce závisí také na dobře zvládnutém jazyku a podporuje zapamatování slovní zásoby, je zřejmé, že nejde pouze o sluchovou percepci, nýbrž o způsob vnímání řeči. U dětí s mentálním postižením dochází k deficitu i v této oblasti, přičemž jde o projev nezralosti či postižení především v oblasti levé hemisféry. Případně také může jít o potíže v koordinaci jednotlivých dílčích složek, které jsou nezbytné pro tuto dovednost. Příčina může být také v nedostatku adekvátní stimulace (v důsledku výchovného zanedbávání). Stejně jako u zrakové percepce dochází u dětí s mentálním postižením k těžkostem při sluchové analýze a syntéze (schopnosti vnímat mluvený projev jako celek, který je složený z určitých částí). Sluchová analýza a syntéza se tříbí a rozvíjí ve škole, ale u dětí s mentálním postižením je komplikovaná nezralostí a nedosažením potřebné úrovně poznávacích strategií a neschopností naslouchání řeči. Další faktor, který ovlivňuje sluchovou percepci, je čas. Zvukové podněty nelze vnímat libovolně dlouho, jelikož mají omezené časové trvání. Proto tu svou důležitou roli hraje i kvalita pozornosti, která u mentálně postižených dětí vykazuje určitá specifika (Valenta a kol., 2018).

3.4 Hmatové vnímání

Dle Janků (2010) je ze všech lidských smyslů pravděpodobně nejlépe vybaven hmat. Čidla pro vnímání hmatu jsou rozmístěna po celém těle a v množství rozličných impulsů přicházejí neustále do mozku jako proud zpráv o bezprostředním styku našeho těla s okolím. Hmatové vnímání je součástí činnosti somatosenzorického systému, který rozlišuje dotyky a jejich kvalitu. Dotyk je nedílnou součástí sociálního života, vytváření vztahů a socializace. „*Hmat je jedním ze základních smyslů, které významně rozvíjí nervové spoje, má vliv na emoční rozvoj a na rozvoj sociálních a komunikačních dovedností*“ (Poláková, 2019, s. 32).

Hmatem můžeme dostat různé informace o předmětu (materiál, váha předmětu, struktura – hladký, drsný, měkký, tvrdý). Hmat je také důležitý pro rozvoj jemné motoriky a je základem grafomotoriky.

Dle Keblové (1999) je kůže orgán, který zprostředkovává informace o kontaktech povrchu lidského těla s vnějším prostředím. Tyto informace přicházejí do mozku formou dotykových, tlakových a teplotních vjemů, popřípadě se jedná o varovné signály bolesti vznikající poškozením povrchu těla nebo vnitřních orgánů. Hmat je výsledkem spolupráce kožního analyzátoru při současné spolupráci receptorů, které jsou uloženy v kůži, svalech a šlachách. Kožní cití se na jednotlivých částech povrchu těla liší. Největší hustota receptorů je na bříškové straně posledních článků prstů, a proto jimi nejlépe vnímáme hmatové podněty.

Vančová (2005 in Janků, 2010) uvádí, že vnímání u osob s mentálním postižením se vyznačuje intaktivitou, rigiditou, sníženinou diferenciacních schopností, poruchami rozsahu, výběrovostí a stereotypností, přičemž relativně nejméně je poškozené hmatové, čichové a chuťové vnímání. Možná proto je velmi významným neverbálně komunikačním prostředkem právě dotyk. Bartoňová (2005, in Janků, 2010) také upozorňuje u osob s mentálním postižením na obvyklou sníženou citlivost hmatových vjemů, které souvisí s opožděným vnímáním a pozdější špatnou koordinací pohybu. Janků dále zmiňuje, že *„dotyk v životě mentálně postiženého nehraje pouze úlohu související s péčí o jeho vlastní potřeby, ale výrazně se odráží na tělesné, sociální, emoční a intelektuální pohodě“*. Dolejší (1978, in Janků, 2010) zmiňuje, že u zdravého novorozence fungují všechny smyslové orgány správně, ovšem u nedonošeného dítěte funkce zaostávají. U těžce mentálně postiženého dítěte trvá i čtvrtletí silný stisk, který doprovází úchopový reflex, přičemž u zdravých jedinců slábne. Dítě s mentálním postižením má také problém s rozlišováním informací z různých kožních receptorů (bolest, teplo, chlad).

Fielda (1998, in Janků, 2010) zmiňuje závěry studií, kdy dotyky stimulující tlakové receptory mají zvláštní vliv na nervovou soustavu a uklidňují rozrušení. Díky tomu jsou i děti s mentálním postižením uvolněnější, dochází k poklesu produkce stresových hormonů a k lepší činnosti imunitního systému.

3.5 Čichové a chuťové vnímání

Čich a chuť jsou nazývány chemickými smysly, tzv. chemoreceptory. Děti jsou v porovnání s dospělými mnohem citlivější vůči pachům. Čichové podněty se mění v závislosti na věku dětí. Batolata mají ráda vůni, která jim připomíná maminku. Janků (2010) uvádí, že dítě pozná matku čichem již 45 hodin po narození, pokud je v její blízkosti. U dětí je zase oblíbená sladká a ovocná vůně. V pubertě se oblíbené vůně mění a jsou nahrazeny spíše těžkými vůněmi. Příjemné čichové vjemy mají výrazný vliv na emoční mozgová centra. Sladké chutě jsou zase oblíbené u dětí, děti dávají přednost sladkým pokrmům na rozdíl od dospělých, kteří mohou mít raději zase ostrá a pikantní jídla.

Keblová (1999) zmiňuje, že rozeznáváme základní druhy vůní – pachů: sladkou, kyselou, spálenou a pižmovou (štiplavě živočišnou). Čich se vyznačuje rychlou adaptací na dlouhodobé podněty, tzn. když vnímáme dlouhodobě nějaký zápach, postupem se nám jeho intenzita snižuje, nebo úplně zastaví.

Zouzalík (2004, in Janků, 2010) uvádí, že chuťové receptory se nacházejí v chuťových pohárcích ve sliznici dutiny ústní a hltanu. Velká většina pohárků je umístěna na povrchu jazyka, zbytek se nalézá na zadní části hltanu, na vnitřní straně tváří, v zadní části patra a na hrtanové příklopce. Rozlišujeme čtyři základní chutě: sladkou, slanou, kyselou a hořkou. Receptory čichu se nacházejí ve žlutě zbarveném okrsku epitelu ve stropu dutiny nosní. Čichový epitel, jehož součástí jsou receptory čichu, pokrývá horní skořepu a vrchní část nosní překážky. Je drážděn rychlým proudem vdechovaného vzduchu. Omezení nebo ztráta vnímání chuti může zapříčinit poruchu funkce čichového analyzátoru.

Pro děti s mentálním postižením jsou čich a chuť velmi důležité. Je nezbytné tyto smysly trénovat, např. aby děti poznaly, že je jídlo zkažené nebo že ve vzduchu je cítit nějaká nebezpečná látka.

„Vnímání vůní i nelibých pachů může ovlivnit lidskou psychiku a přimět CNS, díky aktivaci, a stimulaci různých center a oblastí, pracovat lépe, a neustále cvičit, což je obzvláště u osob s mentální retardací velmi důležité. Na druhou stranu ale můžeme předpokládat, že právě v souvislosti s operacemi myšlení a schopnostmi čichového a chuťového vnímání bude osoba s mentálním deficitem prokazovat určité opoždění minimálně v rámci vztahů poznávání a rozlišování vůní a chutí“ (Janků, 2010, s. 69).

3.6 Smyslová výchova v ŠVP „Tvořivě a hravě“ Diakonie

Smyslová výchova je zařazena v rámcovém vzdělávacím programu ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.

Smyslová výchova je zaměřena na rozvíjení psychických funkcí prostřednictvím smyslového vnímání. Systematicky procvičuje zrakové, sluchové, čichové, chuťové a hmatové vnímání. Dále je zaměřena na vizuomotoriku a prostorovou orientaci.

Rozvíjí jednotlivé smyslové analyzátory a jejich funkce, které jsou podmínkou správného vnímání, koncentrace pozornosti, prostorové, časové a směrové orientace a jsou základem pro vytváření představ a pojmů. Smyslová výchova zlepšuje úroveň motoriky, rozvíjí verbální i neverbální komunikaci.

Kompetence sociální a personální:

- Poskytujeme žákovi dostatek podnětů a času k jejímu zpracování.
- Smyslové podněty doprovázet slovním komentářem.
- Oceňovat a rozvíjet kladné projevy chování a pozitivní emoční ladění.
- S žákem komunikovat na jeho úrovni vnímání.
- Vytvářet stereotypy chování, které žáka v rizikových situacích ochrání.

Kompetence komunikativní:

- Vytvářet situace, které pomáhají dítěti reagovat na své jméno a orientovat se ve svém okolí.
- Volit individuální přístup, komunikovat pomocí smyslů.
- Podporovat všechny formy sebevyjádření a poskytovat k němu dostatečný prostor.
- Vytvářet atmosféru důvěry a podnětné prostředí pro různé formy komunikace.

Kompetence pracovní:

- Pravidelně a systematicky trénovat zvládání nejjednodušších úkonů sebeobsluhy a hygienických návyků.
- Usilovat o nejvyšší možnou samostatnost.
- Vytvářet pracovní stereotypy, poskytovat dostatečný časový prostor pro jejich fixaci.
- Vhodnými prostředky motivovat žáka.

Kompetence k učení:

- Zadávat jednoduché a srozumitelné pokyny.
- Střídat metody práce.
- Používat piktogramy k orientaci programu dne.
- Používat pomůcky, které žáka nenásilně vedou k zapojení všech smyslů.

Kompetence k řešení problémů:

- Přibližovat žákovi časový režim dne prostřednictvím opakujících se činností.
- Vytvářet bezpečné a přátelské prostředí.
- Podněcovat žáka k pohybu po okolí.
- Opakovaně připravovat žáka na situace, se kterými se v životě setká.

Vzdělávací obor je členěn do tematických okruhů, které rozvíjí:

Zrakové vnímání, sluchové vnímání, hmatové vnímání, prostorová a směrová orientace a rozvíjení čichového a chuťového vnímání.

Smyslová výchova je doplněna stimulacemi:

Bazální stimulace – u některých dětí pedagogové nemohou používat metodu nácviku a výuky (vzhledem k jejich kognitivnímu vývoji), využívají koncept bazální stimulace.

Pedagogové se snaží stimulovat smyslové orgány a navázat na rané formy komunikace a podpořit tak jejich vývoj aktivního učení. Podpora dětí je především založena na principu tady a teď. Prostřednictvím různorodých podnětů se vytváří tělesné schéma, které si jedinec s těžkým postižením nedokáže jinak vybudovat, neboť tělo jako celek (nebo jeho část) nemá možnost vnímat. Teprve když vnímá vlastní tělo, je schopný vnímat i své okolí.

Zraková stimulace:

U dětí, které mají postižené zrakové funkce, se provádějí reedukace zraku. Škola pracuje pod supervizí SPC. Zrakový terapeut přijíždí každé tři měsíce a konzultuje s pedagogy výsledky zrakové stimulace. Vypracuje také individuální plán na další období, podle kterého pedagogové s dítětem pracují. Zraková stimulace probíhá v individuální místnosti, v úplně i částečně zatemněné a je zapojena i do průběhu dne.

Škola se řídí hesly:

ŘEKNI MI – JÁ ZAPOMENU

UKAŽ MI – JÁ SI VZPOMENU

NECH MĚ UDĚLAT – JÁ POCHOPÍM

Očekávané výstupy (1.–10. ročník)

Zrakové vnímání:

1. Uchopit předměty a manipulovat s nimi
 - Stimulace očního kontaktu.
 - Vnímání prostoru oběma očima, jedním okem.
 - Vnímání světla a tmy, barevných světél.
 - Fixace zraku.
 - Cvičení koordinace oko – ruka, uchopení viděných předmětů a manipulace s nimi.
 - Cvičení očních pohybů, sledování pohybujícího se předmětu.
2. Rozlišovat tvary a barvy předmětů
 - Rozlišování a třídění předmětů zrakem podle tvaru a velikosti.
 - Třídění předmětů, přírodnin (velikost, výraznost).
 - Řazení barevných kostek, střídání barev.
 - Rozlišování plošných tvarů (kolečko, čtverec, trojúhelník...).
 - Poznat, řadit, skládat a třídít předměty podle velikosti, barevné a tvarové odlišnosti.
3. Třídít obrázky, rozeznat reálné a vyobrazené předměty
 - Třídění obrázků podle nadřazených pojmů (květiny, ovoce, zelenina, zvířata apod.).
 - Procvičování zrakové paměti.
 - Poznávání změn a rozdílů na skutečných předmětech i na obrázcích.
4. Poznat osoby ze svého okolí a své spolužáky
 - Rozpoznání blízkých osob, sourozenců, spolužáků, učitelů.
 - Rozpoznat širší rodinu (babička, děda, teta, strýc atd.).
5. Rozpoznat denní dobu podle činnosti, obrázků nebo piktogramu
 - Režim dne – denní časové úseky podle činnosti.

6. Napodobit předváděné pohyby

- Upevňování vizuomotorické koordinace.
- Napodobování předváděného pohybu samostatně nebo s dopomocí.

Rozvíjení sluchového vnímání:

1. Reagovat na své jméno, oslovení, na zavolání

- Rozvíjení sluchového vnímání, rozvoj sluchové percepce (otáčení se za zvukem s využitím zraku).
- Návuk reakce na oslovení.
- Rozvíjení sluchové paměti.

2. Poznat, rozlišit a napodobit zvuky

- Návuk soustředěného sluchového vnímání pomocí zvuků.
- Rozlišování a napodobování zvuků ze svého okolí, sluchová cvičení bez využití zraku (sluchové hádanky).

3. Poznat podle hlasu osoby ze svého nejbližšího okolí

- Poznávání hlasů rodičů, učitele.
- Diferenciace hlasů spolužáka a širší rodiny, osob ze svého okolí.

4. Poznat a rozlišit různé zvuky a hlasy zvířat podle zvukové nahrávky

- Seznámení s domácími zvířaty a jejich zvuky.
- Rozlišování zvuků domácích zvířat podle zvukové nahrávky.
- Rozlišování zvuků v přírodě i podle zvukové nahrávky.
- Návuk sluchové koncentrace, seznámení se zvuky ve škole.

5. Rozlišit zvuky spojené s denním životem a nebát se nepříjemných zvuků

- Diferenciace zvuků z okolí spojených s denním životem (domácnost, ulice, příroda, dopravní prostředky, hudební nástroje ...).
- Rozlišování zvuků spojených s běžným životem, rozlišování a určování zvuků podle směru, délky a intenzity.
- Experimentování se zvuky.
- Seznamování se s nepříjemnými zvuky a individuálním přístupem překonávání strachu z nich.

Rozvíjení hmatového vnímání:

1. Zvládat základní sebeobslužné dovednosti
 - Vytváření pocitu jistoty a bezpečí.
 - Rozvíjení hmatové percepce, jemné motoriky, nácvik manipulace s předměty (navlékání, navíjení, splétání, mačkání, trhání, modelování, šroubování atd.).
 - Seznámení se základními sebeobslužnými činnostmi a jejich fixace.
2. Poznat hmatem velikost, tvar a povrch předmětů
 - Úchopy předmětů různých velikostí, tvarů a z různých materiálů.
 - Seznamování s předměty denní potřeby prostřednictvím hmatu.
3. Třídít předměty na základě hmatu – podle velikosti a tvaru
 - Třídění předmětů podle velikosti, tvaru, hmotnosti (lehký – těžký) a podle potřeby.
 - Gymnastika chodidel, nohy (cviky bez pomůcek, s pomůckami).
 - Třídění předmětů podle potřeby.
4. Poznat známé předměty podle hmatu
 - Poznávání a pojmenování předmětů s využitím a bez využití zraku.
 - Určování předmětů ve třídě a blízkém okolí na základě hmatu.
5. Rozlišit hmatem základní fyzikální vlastnosti předmětů – tvrdost, teplotu
 - Seznámení se základními fyzikálními vlastnostmi předmětů, potravin (teplý, studený, měkký, tvrdý, suchý, mokrá, pevný, drobný atd.).

Rozvíjení čichového a chuťového vnímání:

1. Rozlišit jednotlivé chutě
 - Čichové a chuťové hádanky (potraviny, nápoje, ovoce, zelenina ...).
 - Sání brčkem.
 - Správné kousání a polykání.
 - Vnímání a pojmenování jednotlivých chuťových vlastností (slaný, sladký, kyselý, hořký atd.).
 - Poznat předměty čichem podle vůně
 - Dýchání – nádech nosem, výdech ústy.
 - Poznávání potravin a nápojů podle čichu.
 - Určování přírodnin podle vůně.

- Rozvíjení čichové percepce.
 - Seznamování s charakteristickými vůněmi.
 - Specifická vůně potravin.
2. Rozlišit vůně a pachy
- Z kuchyně, koupelny, přírody.
3. Poznat zkažené potraviny a nebezpečné látky
- Seznamování se se zkaženými potravinami – plísň.
 - Nebezpečné těkavé látky, léky.
 - Nácvik ochranné čichové funkce.

V rámci smyslové výchovy je využívána multismyslová relaxační místnost Snoezelen, která zprostředkovává prožitky „tady a teď“.

Metodou Snoezelen se zabývá Janků (2010). Jedná se o multismyslovou stimulaci, která je alternativní a speciálně pedagogickou metodou nebo terapií. Týká se podnětného prostředí, které uspokojuje individuální potřeby, zejména skrze stimulaci nejen pěti základních smyslů. První mikro-teorie metody Snoezelen byla vytvořena v 70. letech minulého století. Dva američtí psychologové Cleland a Clark referovali roku 1966 o svém výzkumu, který byl zaměřený na možnosti podpory a rozvoje komunikačních schopností a dovedností, změnami chování díky vybraným podnětům smyslových vjemů u osob s vývojovými vadami, hyperaktivitou, mentálním postižením a autismem. Takto postiženým jedincům byly poskytovány v přizpůsobených místnostech zrakové, sluchové, hmatové a další podněty, které měly vést k rozvoji osobnosti. Z něj vycházeli nizozemští odborníci Ad Verheul a Jan Hulsegge, kteří ve vlastních podmínkách ústavní péče rozvíjeli tuto činnost jako spontánní volnočasovou aktivitu pro osoby s těžším mentálním a kombinovaným postižením.

Výraz Snoezelen vznikl z kombinace dvou holandských slov: „snuffelen“ a „doezelen“, které můžeme přeložit jako: cítit a dřímát nebo také pospávat a relaxovat. U této metody vycházíme z toho, že vnímání a poznávání okolí, získávání zkušeností a celkový rozvoj osobnosti zabezpečují v první řadě základní smyslové vjemy, pocity a pohyby, které mohou být u osob se speciálními potřebami nesprávně prožity. Snoezelen je aplikován ve speciální místnosti se souborem multifunkčních zařízení a pomůcek, které vybízejí ke stimulaci smyslů s cílem aktivní stimulace skrze světelné, zvukové, čichové a chuťové podněty.

Podstatou je vytvoření individuální a přirozené senzorické stimulace v příjemném prostředí bez potřeby rozvoje vyšších kognitivních oblastí.



Obr. 9 – Snoezelen v ZŠS Diakonie ve Vrchlabí, archiv Základní školy speciální Diakonie, Vrchlabí

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktickou část jsem realizovala na základní škole speciální ve Vrchlabí. Tím, že jsem zaměstnaná na běžné základní škole, hledala jsem vhodnou speciální školu, kde bych mohla svůj výtvarný projekt zrealizovat.

Dle dobrých referencí a také ochotě paní ředitelky, která mi dovolila výtvarný projekt uskutečnit, jsem si vybrala Základní školu speciální Diakonie ve Vrchlabí. Před samotným projektem jsem tři dny strávila ve třídě, kde jsem chtěla projekt zrealizovat. Seznámila jsem se se strukturou dne, charakteristikou a klimatem třídy, a hlavně i se samotnými žáky. Měla jsem možnost pozorovat, jak pracují, co je nejvíce baví, jak rychle se unaví, jak relaxují, a především jak se staví k samotné výtvarné výchově. Druhý i třetí den jsem měla možnost sama vést výtvarnou činnost, kterou jsem si připravila. Během tohoto pozorování jsem si vybrala čtyři žáky (3 dívky a 1 chlapce), pro které jsem navrhla výtvarný speciálně-pedagogický projekt podle jejich kognitivní úrovně.

4 Základní škola speciální a praktická škola Diakonie ČCE Vrchlabí

Základní škola speciální Diakonie ČCE vznikla v roce 1995 při denním stacionáři DČCE Vrchlabí. Škola byla součástí střediska, které sídlilo v městských prostorách ve Vrchlabí. V roce 2004 získala právní subjektivitu.

V roce 2007 se škola přestěhovala společně se střediskem Světlo do budovy bývalé lesní správy ve Vrchlabí. V současné době škola nese oficiální název Základní škola speciální a praktická škola Diakonie ČCE Vrchlabí.

Škola má tři učebny, ředitelnu, rozsáhlou chodbu pro aktivní využití o přestávkách a nově zařízenou multisenzorickou místnost SNOEZELEN.

Činnost školy je organizačně i provozně spjata se střediskem Diakonie ČCE Světlo, která je jedním ze středisek Diakonie Českobratrské církve evangelické, která po celé republice poskytuje sociální služby dětem a dospělým s různým typem zdravotního postižení nebo sociálního znevýhodnění.

Organizace je zřízena za účelem výchovy a vzdělávání žáků s mentálním a kombinovaným postižením, více vadami a autismem. Vzdělávací program je uzpůsoben žákům se speciálními vzdělávacími potřebami s příznaky podpůrných opatření. Do školy jsou přijímáni žáci na základě doporučení školského poradenského zařízení a se souhlasem zákonných zástupců.

Součástí školy je základní škola, základní škola speciální, praktická škola dvouletá, školní družina a zařízení pro další vzdělávání.

Škola usiluje o efektivní naplnění zásad a cílů vzdělávání. Důraz klade zejména na rovnost vzdělávání pro všechny a odstranění překážek, které by tomu bránily. Velká pozornost je věnována respektování vzdělávacích potřeb jednotlivců při vzdělávání a kvalitě vzdělávacího procesu.

Výuka na škole je vysoce individualizovaná – žáci se vzdělávají ve skupinách, nebo individuálně. Do výuky jsou zařazeny chvíle pro odpočinek a relaxaci. K dispozici mají masážní křesla, využívají prvky arteterapie, muzikoterapie, canisterapie, hippoterapie atd.

Škola usiluje o to, aby žáci po absolvování docházky byli vybaveni souborem vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, důležitých pro jejich osobní rozvoj a maximální možné zapojení do života.

Pedagogové s dětmi navštěvují pravidelně divadla, filmová představení, výstavy, exkurze, besedy, výlety a jiné společenské akce.

Rozhovor s třídní učitelkou

Před samotným projektem jsem uskutečnila rozhovor s třídní učitelkou. Zajímala mě především základní charakteristika třídy a specifika výtvarného projevu čtyř vybraných dětí.

- Jak dlouho pracujete na ZŠ speciální ve Vrchlabí?
Pracuji tady čtvrtým rokem. Ve školství pracuji skoro 30 let, ale tady se mi líbí nejvíce.
- Jak byste popsala základní charakteristiku třídy?
Máme ve třídě 9 žáků, z toho je jedna žákyně na domácí výuce. Celkem je tu šest děvčat a čtyři chlapci. Třída se skládá ze žáků 4.–10. ročníku. Mám tu žáky s lehkým mentálním postižením (3), středně těžkým postižením (3) a s těžkým mentálním postižením (3).
- Jaké jsou základní vlastnosti vaší třídy?
Třída je přátelská, spolupracující, máme se tu všichni rádi.
- Jaké mají vaše žáci limity?
Limity má každý žák jiné. Závisí to na stupni postižení, ale také na vnějších vlivech (únava, počasí, nevyspalost, špatná nálada).
- Jak rychle se unaví?
Velmi rychle. Dokážou udržet pozornost jen pár minut. Hodina má 40 minut, ale i během ní si musíme udělat přestávky. Důležitá je také častá relaxace na míči, relaxování na sedacím vaku, snoezelen apod.
- Jak se chová kolektiv?
Chovají se k sobě hezky. Pomáhají si mezi sebou, ale také i mladším dětem např. při přesunech na oběd nebo na školním výletu.
- Jak se jim pracuje ve dvojicích?
Ve dvojicích pracují často a jde jim to velmi dobře a pracují rádi společně. Někdy vytvořím dvojici podle mého uvážení, někdy si sami vyberou spolužáka, se kterým chtějí spolupracovat.

- Jak se jim pracuje v menších skupinách?
Často pracují i v menších skupinách. Dokážou společně splnit zadaný úkol, ale často s pomocí asistenta pedagoga. Většinou se shodnou, jakou cestu zvolí ke splnění úkolu.
- Kdo si s kým rozumí/nerozumí?
Většinou si rozumí všichni mezi sebou. Občas v jejich věku hraje roli sexuální přitažlivost, která k jejich věku patří. Do těchto hovorů většinou vstoupím a usměrním je.
- Jaká témata děti nejvíce zajímají?
Mají rády matematiku, přírodovědu a všechny společenské vědy. Dále rády kreslí a poslouchají hudbu.
- Jaká je jejich základní struktura dne ve škole?
Nejdříve se sejdeme na koberci v kruhu, kde si řekneme básničku na přivítání dne a krátce si zacvičíme. Poté jim sdělím, co se budeme dnes učit a jak bude probíhat den. Dále probíhá výuka. Na oběd docházíme do jiné budovy, protože nemáme svoji jídelnu. Po obědě pokračuje výuka a někteří žáci pokračují ještě do školní družiny.
- Jak reagují na cizí osoby ve třídě?
Reagují velmi dobře. Mají rády cizí lidi, často sem chodí praktikanti z kurzu asistenta pedagoga. Spolupracují s nimi bez větších problémů a respektují je. Ještě se nikdy nestalo, že by přišel někdo, kdo by děti úplně rozhodil.
- Čeho se mohou nejvíce zaleknout?
Občas se zaleknou náhlé změny, která se jich osobně týká.
- Jak reagují na barvy?
Reagují dobře. Není tu nikdo, kdo by špatně reagoval na určitou barvu. Každý žák má svoji oblíbenou barvu, kterou nejraději používá.
- Jak reagují na hudbu?
Velmi dobře, hudbu milují. Sami si o přestávce hudbu pouštějí. Na hudbu rádi tancují a skáčou na míči do rytmu.
- Co je nejvíce uklidňuje?
Nejvíce je uklidňuje hudba a hmatový stimul. Rádi věci mačkají a mazlí se s nimi. To je velmi uklidňuje.

4.1 Kazuistika žáků

Během pozorování před samotným výtvarným projektem jsem si vybrala čtyři žáky (tři dívky a jednoho chlapce), a to podle jejich diagnózy (lehká mentální retardace, střední mentální retardace a těžká mentální retardace). Dále pro mě bylo rozhodující, zda se mnou i se spolužáky budou chtít spolupracovat a jestli mají podobné pracovní tempo.

Ema

Věk: 10 let

Ročník: 4. třída

Podpůrné opatření: 4

Diagnóza:

Pervazivní vývojová porucha – dětský autismus a opoždění ve vývoji intelektových schopností, kdy schopnosti jsou velmi nekonzistentní a již odpovídají pásmu těžké mentální retardace. V popředí je psychomotorický neklid.

Pracovní a socioemoční oblast:

Ema ve výuce spolupracuje krátkodobě, snaží se úkol co nejrychleji ukončit. Pracovní tempo má zvolněné, bývá rychle unavená. Její komunikace je málo srozumitelná a neobratná. Oční kontakt navazuje s pedagogem obtížně. Často bývá motoricky neklidná. Pokyny k plnění úkolu vnímá obtížně. Pedagogové jí podávají jasné a stručné zadávání formou ukázka – zácvik. Samostatně pracuje krátkodobě a vyžaduje pomoc pedagoga nebo asistenta pedagoga.

Psaní:

Má nekorektní úchop pravé ruky a neuvolněné zápěstí. Tahy vede neobratně celou paží. Ema nezvládá svůj podpis, ale zvládne napsat číslice 1, 2, 3.

Matematika:

Ema mechanicky jmenuje číselnou řadu do 5 (do 8 občas s chybou). Má obtíže v identifikaci matematických srovnávacích pojmů (nejvíc, nejmín, největší). V řazení podle velikosti porovná dva předměty. Nemá vyvinutou matematickou představu čísla.

Výtvarná výchova:

Ema ráda maluje. Často znázorňuje kruhy, které nejsou spojené. U malby a kreslení se projevují autistické projevy – pravidelné střídání barev, které jsou v řádku vedle sebe apod. Při kresbě postavy se posunula od kolečka k hlavonožci. Na začátku používala pouze jednu, max. dvě, nyní jsou její obrázky poskládané z více barev. Předměty lítají všude po ploše papíru a nejsou uzemněné.

Metody výuky:

- Přizpůsobování vše aktuálnímu stavu a kondici dívky.
- Využívat multisenzoriální přístup (zapojovat více smyslů pro lepší dovednosti – povídat, ukázat, udělat).
- Navazovat a udržovat oční kontakt.
- Zaměřit se na rozvoj diferenciací barev, tvarů atd.
- Pracovat s motivací.
- Volit podporující přístup, časté poskytování zpětné vazby.
- Využívat snoezelen – zařazování relaxačních chviliek.
- Umožnit strukturované prostředí a předvídatelnost.
- Dodržovat denní režim a při střídání činností dbát na řád.

Anička

Věk: 14 let

Ročník: 7

Podpůrné opatření: 3

Diagnóza:

Lehká mentální retardace.

Pracovní a socioemoční oblast:

Anička navazuje sociální kontakt a oční kontakt udržuje. Je velmi emočně laděná, milá a přátelská. Ochotně spolupracuje na plnění zadaných úkolů. Na zadané úkoly se zvládá dobře koncentrovat. Občas u ní nastává psychomotorický neklid.

Zrakově pohybová:

Psací náčiní drží v pravé ruce, úchop je mírně nekorektní, s přesahem palce. Píše volným tempem s výraznějším přitlakem na podložku. Během manipulace s drobnými předměty se oblast jemné motorické koordinace jeví bez nápadností.

Řeč a jazyk:

Řeč je místy obtížně srozumitelná. Aktivní i pasivní slovní zásoba je oslabená. V řeči jsou přítomny dysgramatismy jak na úrovni slov, tak i na úrovni vět.

Kognitivní vývoj:

Kognitivní schopnosti jsou rovnoměrně sníženy. Na rovině verbální je výrazně oslabená krátkodobá paměť (dívka potřebuje často opakovat zadání). Rozsah všeobecného přehledu a znalosti je zúžený. Lépe se rozvíjí pojmově-logické myšlení. Má oslabenou prostorovou představivost. Naopak poměrně dobře se rozvíjí její vizuální postřeh.

Čtení:

Čtenářský projev je méně plynulý, slabikovaný – bez větné intonace, při četbě je jí hůře rozumět, obtíže ve výslovnosti. Porozumění textu je na dobré úrovni.

Psaní:

Pravoruký způsob psaní s mírným nekorektním úchopem. Využívá tvary tiskacího písma, písemný projev je méně urovnaný, písmo je neuspořádané, vyskytuje se škrtnání, přepisování. Využívá hlasitý autodiktát. V gramatických pravidlech se neorientuje, pravopisné jevy se jí nedaří zdůvodnit.

Matematika:

Pracovní tempo je pomalejší. Dokáže vyjmenovat číselné řady vzestupně i sestupně v oboru čísel do 20, do 100 chybje. Zvládá oblast srovnávacích a prostorových pojmů. Nejistota přetrvává v rozkladu čísel. V pamětním počítání chybje. Při počítání používá prsty.

Výtvarná výchova:

Anička je velmi nápaditá a tvořivá dívka. Ráda kreslí a maluje a je to na jejích výtvorech velmi znát. Ráda používá různé techniky, které kombinuje. Má ráda barvy, proto jsou její

obrázky velmi veselé. Je dominantní ve svých kresbách, ale i přesto si umí udržet hranice. Obsah obrázku je vždy vypovídající.

Metody výuky:

- Využívat multisenzoriální přístup.
- Vést k práci s kompenzačními pomůckami.
- Povzbuzovat, chválit.
- Poskytnutí delšího časového limitu pro zpracovávání.
- Specifikovat jednotlivé části dne pro lepší orientaci ve vyučovacích hodinách.
- Vizualizace výuky.

Monika

Věk: 14 let

Ročník: 7

Podpůrné opatření: 3

Diagnóza:

Kombinace zdravotního znevýhodnění (lehká mentální retardace, zraková vada, ADD).

Dívka se narodila s pozitivní perinatální anamnézou (zkalená plodová voda, asfyxie, v prvních dvou dnech života křeče na levostranných končetinách a hypotonie).

Pracovní a sociální oblast:

Pracovní tempo má pomalé. Rychle se unaví a polehává na lavici. Někdy neporozumí instrukcím, potřebuje je dovysvětlit nebo zopakovat. Je přátelská, nekonfliktní. Ráda pomáhá ostatním dětem. Většinou je její řeč dobře srozumitelná. Na zadaný úkol se dokáže soustředit krátkou chvíli.

Čtení:

Tempo čtení je pomalé. Potřebuje zvětšené bezpatkové písmo. Většinou rozumí čtenému textu. Slabikuje a nepoužívá intonaci.

Psaní:

Píše pomalu a nejistě. Často škrta a přeskakuje z řádku na řádek. Má pravoruký způsob psaní s mírným nekorektním úchopem. Kvůli zrakové vadě používá velké tiskací písmo.

Matematika:

Pracuje pomaleji. Dokáže počítat do 20. Rozumí srovnávacím operacím (menší, větší). Při počítání používá prsty. Má dobrou prostorovou orientaci. Při rozkladu čísel si je často nejistá. Dělá jí obtíže dělení a násobení.

Výtvarná výchova:

Velmi ráda znázorňuje na svých obrázcích květy, nerada kreslí postavy. I přes lehké mentální postižení nemá velkou představivost. Při aktivitách je pomalá, má svůj čas a často musí být pobízena k činnosti. Monika je klidné povahy a to je vidět i na jejích obrázcích – jsou něžné, barevné a veselé. Obrázky bývají většinou chudší na obsah – s pomocí doptávání, co by tam ještě mohlo být, většinou něco dokreslí.

Metody výuky:

- Často povzbuzovat, chválit.
- Využívat multisenzoriální přístup.
- Poskytnout dostatek času na vypracování úkolu.
- Dávat srozumitelné instrukce s potřebou opakování během výuky.
- Časté relaxační přestávky.
- Práce s kompenzačními pomůckami.
- Dle potřeby názorně předvést způsoby řešení úkolů.
- Vytvářet myšlenkové mapy, zjednodušený zápis učiva.
- Sedět blízko tabule.

Lád'a

Věk: 12 let

Ročník: 6

Podpůrné opatření: 4

Diagnóza:

Středně těžká mentální retardace, poruchy chování.

Pracovní a sociální oblast:

Pracovní tempo má pomalé. Při činnostech potřebuje dopomoc pedagoga. Často se u něj vyskytuje motorický neklid. Komunikace je hůře srozumitelná. Jednoduchým a srozumitelným pokynům rozumí bez obtíží.

Čtení:

Čtenářské dovednosti odpovídají nevázanému slabikování. Daří se mu vázat jednodušší dvouslabičná slova s otevřenou slabikou, která se často vyskytuje v komunikaci. Chyby se často vyskytují v záměně tvarově podobných znaků (e – a, o – a) a ve čtení diakritických znamének. Čtenému textu nerozumí.

Psaní:

Má pravoruký nekorektní úchop s palcem a ukazovákem překříženým přes psací náčiní. Zápěstí neuvolněné a tahy jsou vedeny celou paží. Hlavu má blízko nad podložkou a jeho tempo je velmi pomalé. Používá velké tiskací písmo, jež je dále neuspořádané, skáče mezi linkami. U psaní se zvyšuje motorický neklid.

Matematika:

Pomalé pracovní tempo. Představa čísla je vytvořena do 6. Problémy se vyskytují v oblasti matematických srovnávacích pojmů (nejmenší, největší, prostorových – vpravo, vlevo), geometrických tvarů a v oblasti operačních pojmů odčítání a dělení. Má vytvořenou operační představu rozkladu čísla do 6. Používá počítání na prstech.

Výtvarná výchova:

Láďa používá nejraději červenou barvu, která se většinou objevuje na všech jeho obrázcích. Když společně tvoří, jak ve dvojicích, tak ve skupině, pokaždé si zabere největší kus. Chce být hodně výrazný. Postupem času ale pedagogové vidí zlepšení. Rád kreslí předměty v řadě a dokáže kreslit podle své představivosti. Většinou nejsou obrázky uzemněné. Rád kreslí na velké formáty papíru, když má malý formát, většinou rychle práci ukončuje.

Metody výuky:

- Střídání individuální a frontální práce.
- Zařazovat relaxační chvíle.
- Využívat multisenzoriální přístup.
- Vizualizace výuky (obrázky, barevné značení).
- Poskytnutí delšího časového limitu pro zpracovávání, osvojení a upevňování vědomostí a dovedností.
- Povzbuzovat, oceňovat snahu, chválit.

Otázky na výtvarný projev vybraných čtyř dětí

- Jak se vyvíjí jejich výtvarný projev?
Určitě každý z nich udělal velký posun. Používají více barev než na začátku, někteří uměli lidskou bytost jako kolečko, nyní zvládnou hlavonožce nebo celou postavu.
- Jakou techniku nejraději používají?
Nejraději používá velké formáty papíru a temperové barvy, kde se mohou svobodně projevit. Dále rády pracují se dřevem, hlinou, odlévají odlitky. Nejraději pracují s hmatem, kdy si všechno mohou osahat a přetvořit v prstech.
- Tvoří rády ve skupinách?
Ano, velmi. Dokážou se domluvit, jakou část kdo nakreslí nebo vytvoří, jakou barvu zvolí. Občas se musíme doptávat a pomoci jim v rozhodování.

5 Výtvarný projekt

„Výtvarné projekty jsou rozsáhlejší celky s promyšlenou stavbou úloh a vyznačují se náročnějším myšlenkovým obsahem a tvůrčím přístupem pedagoga i žáka. Jde o určitý způsob zvolené cesty, která umožňuje plnění výchovně – vzdělávacích cílů, kdy učitel a jeho žáci zkoumají a rozvíjejí základní myšlenku a problém zvolené látky“ (Exler, 2015, s. 17).

Roeselová (1997, s. 33) definuje výtvarné projekty jako *„útvary se složitou klenbou a často závažným myšlenkovým obsahem“*.

Výtvarný projekt můžeme tedy chápat jako jednotlivé výtvarné řady, které dávají dohromady výtvarný celek a jsou prezentovány z různých úhlů pohledu. Projekt vede žáky k samostatnosti, tvořivosti, k naučení řešení problémů a spolupráci.

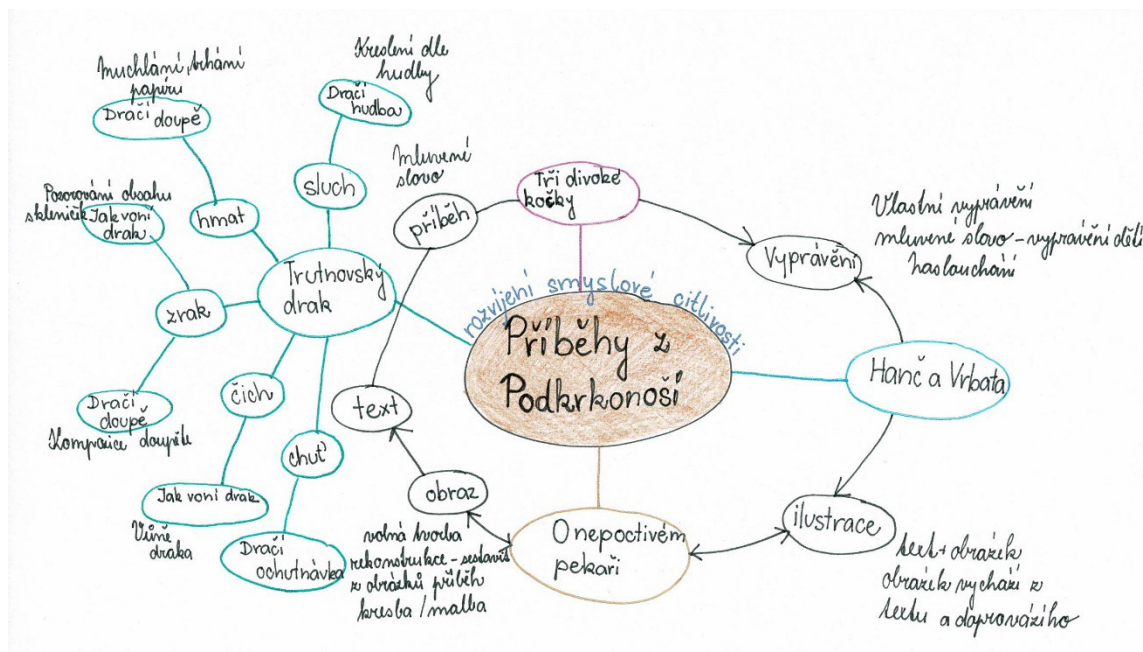
6 Trutnovský drak

Diplomovou prací navazuji na bakalářskou práci, kde jsem vypracovala projekt na téma Příběhy z Podkrkonoší. Toto téma jsem rozvedla v diplomové práci a zaměřila jsem se na práci s dětmi s mentálním postižením. Stanovila jsem si cíl, že u těchto dětí budu rozvíjet smyslovou citlivost pomocí výtvarného projektu a také se zaměřím na rozvíjení místní národní kulturní identity, která má přesahy i do jiných předmětů, např. prvouky, českého jazyka a dějepisu.

Pomocí myšlenkové mapy jsem vytvořila jednoduchou strukturu v bodech. Projekt bakalářské práce obsahoval čtyři příběhy a od každého příběhu se odvíjí jedna didaktická řada. Pro diplomovou práci jsem si vybrala Příběh o trutnovském drakovi, který jsem rozpracovala podrobněji ve výtvarný projekt. Jeden z hlavních důvodů tohoto výběru se stal samotný drak. Postava draka je pro mě, ale i pro děti velmi zvláštním, fascinujícím, mýtickým a inspirujícím tvorem. Tím, že v reálném světě neexistuje, můžeme si ho každý představit jinak, např. může být hodný, zlý, ohnivý, ledový, roztomilý, strašlivý apod.

U každé didaktické řady je popsán průběh výuky, jaký konkrétní smysl aktivita rozvíjí a také reflektující otázky s odpověďmi dětí. Výpovědi dětí jsou hodně stručné, a to jak z důvodu jejich komunikačních schopností, tak ale také proto, že nejsou zvyklé vyjadřovat své pocity nad svými obrázky.

Výtvarný projekt je navržen na čtvrtletí až pololetí. Časové navržení závisí na konkrétní skupině žáků, musíme počítat s tím, že tyto děti bývají často brzy unavené, neudrží dlouho pozornost a výuka se prokládá častými relaxačními přestávkami.



Obr. 10 – Myšlenková mapa, autorská práce 2021

Příběh:

Trutnovský drak

Námět z knihy: *Tajemný věků hlas: pověsti z východních Čech* od Leontýny Mašinové (1976, s. 10–13).

Český kmen Charvátů se usadil v horním poříčí Jizery, Cidliny, Labe a jeho prvního většího přítoku Úpy, zabral nejprve končiny vlnnější, kde byl dostatek orné půdy. Do drsnějších krajů při horách se nikomu nechtělo. Nikomu? Ó přece byli někteří stateční starostové rodů, které právě lákaly neznámé pohraniční oblasti, aby se v nich se všemi svými usadili. Také tam vymýtili pralesy a začali na panenské půdě hospodařit.

Jednoho dne se zastavil v širokém údolí řeky Úpy statný Trut, Charvát. Přivedl svou rodinu i čeled' a všem oznámil své rozhodnutí, že na pravém břehu řeky zbuduje tvrz s ohradami pro dobytek. Vyzval je, aby se chutě dali do práce na stavbě sídliště, kde jim bohdá všem bude bezpečno a dobře. Vybrali tedy moudře místo, kam by voda nedosáhla ani za jarních povodní, kdy na Krkonoších pouští sníh. Vysekali mlázi a stromy, vyhlédli v okolí nejvhodnější stromy na klády, a než je osekali a připravili na stavbu, svezli do základů hrubé

kamení. Balvanů a kmenů bylo všude dost, šlo jen o to, aby pracovníci pamatovali, že přijde podzim, budou krátké dny i plískanice a do té doby, aby měli dílo zhruba skončeno.

Trut měl mezi svými příbuznými dva muže siláky, s nimiž podnikl už ne jeden zápas s dravou zvěří a kteří se vždy osvědčili jako věrní přátelé. Věděl, že i teď se na ně může plně spolehnout, a svěřoval jim nejvýznamnější práce. Hlason a Svatoš opravdu si uměli na všechno pořádně vykasat rukávy, znali práce řídit a sami také neváhali přiložit ruce k dílu. Jednoho dne se vydali do lesa, aby dohlédli na ty, kdo káceli duby, a pomohli jim. Cestu znali. Záhy se ozvaly rány seker a řídily jejich kroky. Současně se však k jejich sluchu nesly ještě jiné zvuky: vraní krákov a pronikavý křik sojek i strak a drobnějšího ptactva; bylo znát, že je všecy něco podráždilo, že dorážejí na něco ukrytého v hluboké skalní rozsedlině. „Je tam bezpochyby výr,“ usoudil Svatoš.

„Přesvědčme se,“ navrhl Hlason a již stoupal po balvanech k vrcholu skály. Svatoš ho následoval, ač se v duchu mrzel, že se tak zdržují pro hloupého výra. Už jsou oba nahoře a naklánějí se nad propast, ale v tu chvíli jsou zase na nohou a sestupují, jak nejrychleji mohou, nedbají ani nebezpečí, že se jim noha smekne a mohou utrpět úraz, že se třeba zřítí se skály. A v běhu neustali ani dole na rovině. Udýchání, vystrašení přiběhli k Trutovi a volali: „Starosto, na tomto místě se nemůžeme usadit, žije tu saň.“ „Co že tu žije?“ nevěřil sluchu Trut.

„Vždyť pravíme: saň. Viděli jsme ji. Má strašnou tlamu plnou dlouhých zubů, koulí ohnivýma očima a může létat, má křídla jako ohromný netopýr,“ vyličil Hlason.

„A jaké má drápy, Trute, ta do nich někoho dostat, podrží si ho a těmi zubisky ho spořádá ve chvílce,“ dodával Svatoš. A hned začal Truta přemlouvat, ať všeho nechá a vydá se zpátky, odkud přišli.

Trut sice svým přátelům uvěřil, že draka viděli a že je hrozný, ale místo aby dal povel k návratu, rozkázal něco jiného: aby všichni, kdo unesou zbraň v ruce, se chopili luků, kopí, oštěpů a seker a vydali se s ním do lesa. I provazy museli vzít a štíty, i telátko jako návnadu, aby obludu vylákali z doupěte.

Konečně se potichu dostali na skálu a hledí dolů, ale drak nikde. Je bezpochyby v jeskyni pod skalou. I spustili opatrně kličku z tlustého provazu a potom svázané telátko. Bučelo,

chuděrka, v smrtelných úzkostech a drak již otvíral tlamu, aby je chňapl, ale nedostal je, naopak sám se chytil. Dalo to nějakou námahu, než zvíře dostali nahoru! Mrtvo ovšem nebylo, a budilo to takovou hrůzu, že lidé stáli jako uhranutí a zbraně se jim v rukou třásly. Jediný Trut neztratil hlavu. Směle se pustil s drakem do boje a nedbal, že ohavné zvíře by ho mohlo zasáhnout šupinatým ohonem.

Když draka zabil, jeho lidé stáhli dračí kůži, maso zakopali na místě a s jásotem se brali domů. Kůži vycpali, usušili a v nově postavené tvrzi zavěsili na připomínku Trutova hrdinství. Nová tvrz po něm dostala jméno Trutnov. A když vzrostla po staletích v město, ocitla se v jeho znaku saň i létající pták nad ní. Její kůže však v Trutnově nezůstala.

Prvního máje roku 1024 jeli Trutnované do Brna na slavnost. Český kníže Oldřich tam uváděl svého syna Břetislava za správce Moravy. Oldřichovi poddaní přinesli knížeti dary a Trutnovští dali, čeho si vždy velmi vážili: vycpaného draka. Brňané jej mají dosud zavěšeného na řetězech ve své radnici, neříkají mu však „trutnovský“, nýbrž „brněnský“ drak. Jejich předkové se prý trutnovským odměnili za ten dar věnováním zvonu.

Úvod výtvarného projektu:

Na začátku hodiny jsme na koberci s dětmi vytvořili kruh. Seznámila jsem je s výtvarným projektem – Trutnovský drak. Vysvětlila jsem jim, co nás spolu čeká a jak často se budeme scházet a výtvarně pracovat.

Nejdříve jsem jim začala pokládat otázky: Znáš nějakého draka z pohádky? (*Láďa*: z pohádky Za humny je drak, *Anička*: Když draka bolí hlava). Byl hodný, nebo zlý? (*Láďa*: hodný, *Anička*: hodný). Jakou barvu může mít drak? (*Ema*: černá, *Monika*: zelenou). Co je pro něj typické? (*Láďa*: velký ocas, *Ema*: spálenina, *Monika*: drápy, *Anička*: oheň). Jaké části těla má drak? (*Ema*: nohy, *Monika*: křídla, *Anička*: zuby).

Dále jsem soustředila otázky na město Trutnov. Znáte město Trutnov? (*Láďa*: jo, *Anička*: ne, *Monika*: ano). Byli jste tam někdy? (*Láďa*: jo, *Anička*: ne, *Monika*: jo). Navštívili jste tam výstavu, muzeum nebo kino? (*Láďa*: kino, *Monika*: taky jsem byla v kině, *Ema*: voda). Byli jste někdy na náměstí? (*Láďa*: ne, *Monika*: jo). Všimli jste si pověšeného draka na radnici? (*Monika*: ne).

6.1 Jak voní drak

Rozvoj:

čichového, hmatového, zrakového vnímání

Pomůcky:

skleničky nebo baňky, popel, nastrouhané prskavky, mech, vyhořelá svíčka, kamení se štěrkem, hlína s větvičkami, smrkové jehličí, voda, koření – chilli, skořice, zázvor, hřebíček, tempery, čtvrtka A3, štětce, voda

Průběh výuky:

Do každé skleničky jsem dala jeden předmět (popel, kamení, voda apod.). Skleničky jsem dala na stůl, kolem kterého si děti stouply. Vysvětlila jsem jim, že každá sklenička obsahuje něco, s čím může být spojený drak.

Děti si postupně vzaly skleničky do ruky. Nejdříve pozorovaly obsah skleničky a poté obsah popisovaly – barvu, tvar, vlastnosti předmětu. Poté skleničku otevřely, aby si mohly předmět očíchat. Pro zesílení vůně si mohly dovnitř sáhnout a vzít si část do ruky. V ruce si předmět promnuly, aby vůně byla více intenzivní. Mohly takhle i lépe pozorovat vlastnosti předmětu. Jejich úkolem bylo popsat, co vidí uvnitř, jaké to má vlastnosti, jak voní – jestli je jim vůně příjemná, nebo ne. Každý si měl vybrat a sestavit tři skleničky, jak by měl jejich drak vonět. Podle toho, co si vybraly, zvolily temperové barvy a namalovaly na čtvrtku barevné fleky, které znázorňovaly vůni jejich draka.

Anička: Já si vyberu mech – je zelený jako drak a je měkký. Dále si vyberu vodu – protože můj drak žije u vody a může se v ní koupat, když je teplo. Poslední si vyberu prskavky – smrdí jako drak a jsou ohnivý.

Emi: Emička se styděla vybrat. Nakonec sáhla po skleničce s vodou, kamením a svíčkou. Na otázky, proč si vybrala právě tyto, neodpověděla.

Láďa: Já si vyberu jehličí – je zelené a píchá jako drak. Dále vodu – má velkou žízeň a také popel – protože pálí věci a potom je z toho popel.

Monika: Já si vyberu květy – přes den leží na louce, dále kamení – v noci spí v jeskyni, poslední hlína s větvičkami – přes den se válí v hlíně.

Postřehy z činnosti:

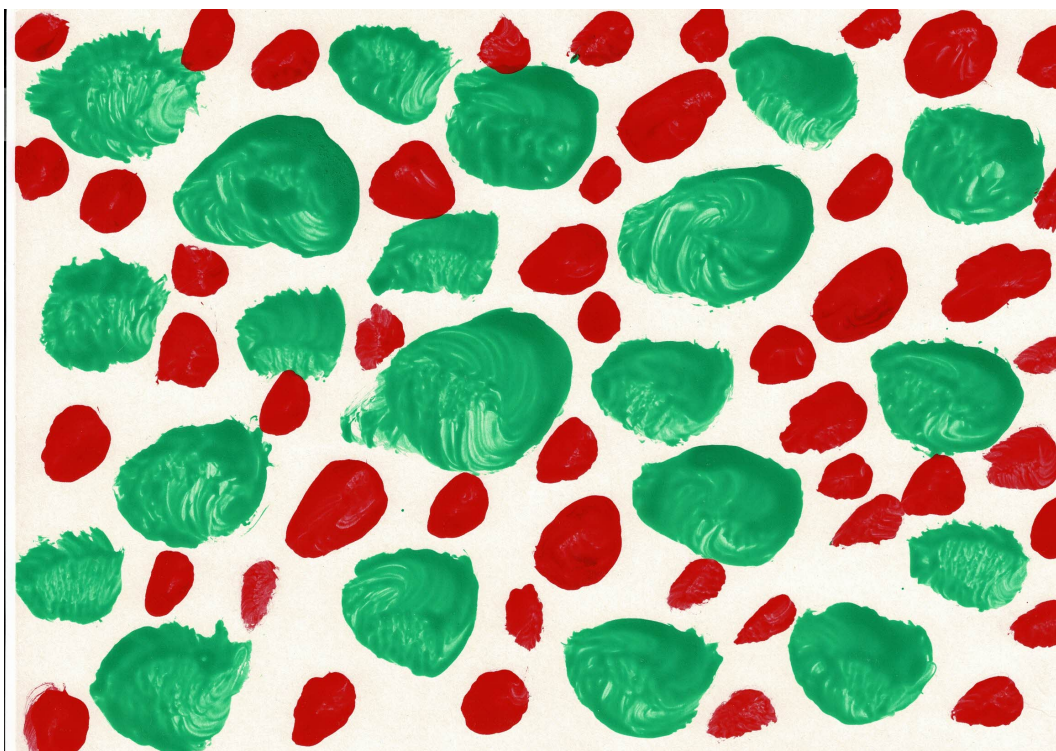
Děti nejvíce zaujalo, že si mohly obsah skleničky vyndat a lépe prohlédnout a očichat. U kreseb bylo zvláštní, že všechny děti zvolily malé skvrny. Nikdo je nenamaloval velké. Ládův obrázek vypadá jako struktura kůže draka. Monika vytvořila obrázek velmi barevný, protože má ráda květy a barvy. U Emičky se vyskytl typický rys autismu – bílá a šedá barva se pravidelně střídá a barvy jsou sestaveny rovnoměrně ve dvou pruzích. Anička ztvárnila pouze dvě barvy – jako síru zvolila červenou barvu. Zajímavé je, že všechny červené fleky jsou malé a prolínají větší, zelené fleky.

Reflektující otázky:

Jaké barvy tam cítíš? (*Ema: černá, Monika: růžová, Láďa: červená, Anička: zelená*). Jak voní síra? Které koření pálí jako drak? (*Anička: pepř, Láďa: chilli*). Proč sis zvolil zrovna tuhle barvu? Jakou barvu má drak? (*Monika: zelená, Anička: tmavě zelená, Láďa: tmavou*). Po čem by mohl být drak cítit? (*Láďa: po ohni, Monika: po kytičkách*). Kde žije tvůj drak? (*Monika: v jeskyni*). Jak se ti líbí tvůj obrázek? Zvolil by sis nyní i jiné barvy?



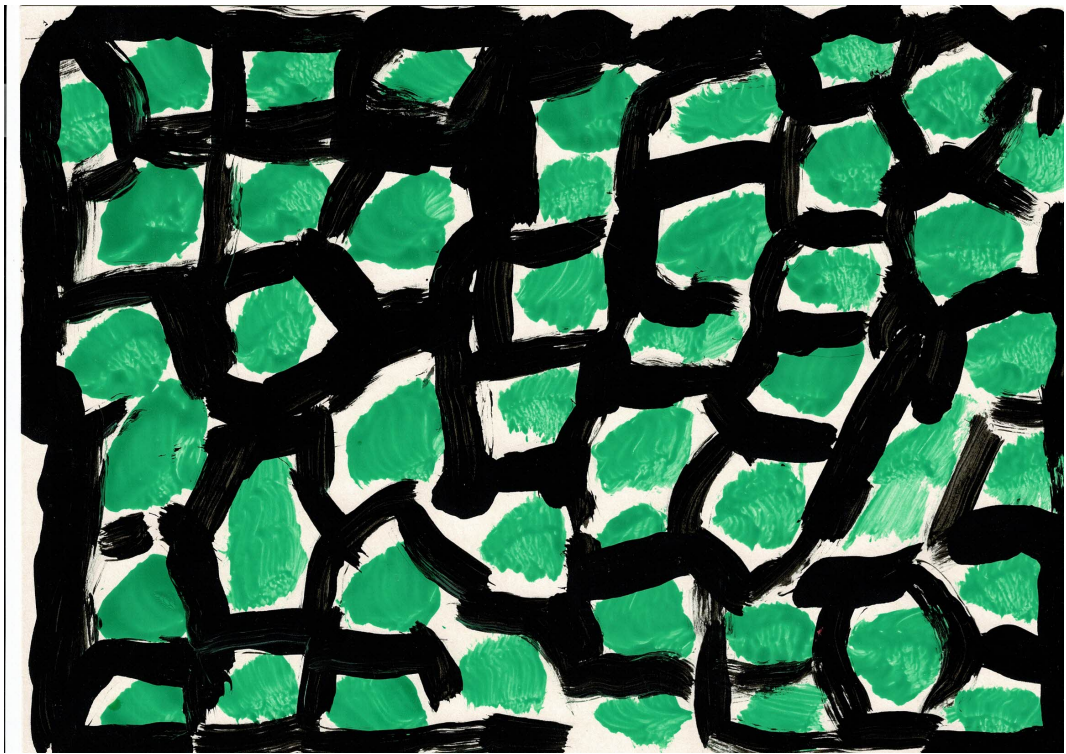
Obr. 11 – Čichové skleničky, archiv autorky 2021



Obr. 12 – Anička, archiv autorky 2021



Obr. 13 – Ema, archiv autorky 2021



Obr. 14 – Láďa, archiv autorky 2021



Obr. 15 – Monika, archiv autorky 2021

6.2 Dračí hudba a malování dle hudby

Rozvoj:

sluchového, zrakového vnímání

Pomůcky:

PC nebo notebook, výběr různých stylů hudby, čtvrtka A3, temperové barvy, štětce, kelímky, voda, barevné šátky

Průběh činnosti:

Děti měly k dispozici uprostřed místnosti šátky různých barev. Když se pustila hudba (vážná hudba, popová, rocková a středověká hudba – dračí) děti si vybíraly podle svých emocí určitou barvu šátku, která se podle nich nejvíce hodila k určitému stylu hudby. Poté začaly se šátkem tancovat v rytmu hudby. Při rockové hudbě tancovaly rychle a při vážné a popové hudbě zase pomaleji. Při středověké hudbě se pohybovaly jako drak (dupaly, skákaly). Tancovaly samostatně, ale také společně (v kruhu, za sebou).

Po krátkém odpočinku a relaxaci si děti sedly ke stolům, kde měly přichystané všechny barvy temper. Začala se jim pouštět hudba a děti měly za úkol chvíli vydržet a poslouchat. Poté hudbu vyjadřovaly pomocí barev na čtvrtku – určitá barva vyjadřovala emoce z hudby.

Postřehy z činnosti:

Všechny děti se aktivně zúčastnily tancování, pouze Ema nechtěla tancovat, ale jako alternativu si vybrala skákací míč. U rychlejší hudby skákala rychle a u vážné a klidné hudby zase méně nebo vůbec. Děti se nestyděly, tancovaly celým tělem a aktivně si vyměňovaly šátky. Zajímavé bylo, že u dračí hudby si vybraly zelený nebo šedý šátek. Nejvíce je bavila rychlejší hudba, kdy mohly skákat a doslova běhat po třídě. Aktivitu se zúčastnili i pedagogové, o to raději děti tancovaly. U výtvarného ztvárnění hudby byl největší problém, aby děti chvíli poslouchaly, vnímaly hudbu a následně začaly při ní malovat. Byly netrpělivé, kdy se už do malování mohou pustit. Zajímavostí je, že všechny děti na svých obrázcích použily červenou barvu. Láďa mi vysvětlil, že jeho obrázek je jako kniha s notami. Aničky obrázek zase připomíná vlajku.

Reflektující otázky:

Proč sis vybral tuhle barvu šátku? (*Láďa*: mám rád červenou, *Monika*: fialová, růžová a červená, *Anička*: duhová, *Ema*: šedá). Je pro tebe ta barva hřejivá, nebo chladivá? (*Láďa*: modrá je jako led, *Monika*: růžová je teplá jako louka, *Anička*: žlutá je jako sluníčko). Jak ses cítil při tomhle stylu hudby? Jaká barva ti připomíná tuhle hudbu? Proč jsi zvolil pouze červenou? (*Láďa*: mám ji rád). Jak by mohl tancovat drak? (*Monika*: mohl by dupat).



Obr. 16 – Ema, archiv autorky 2021



Obr. 17 – Láďa, archiv autorky 2021



Obr. 18 – Anička, archiv autorky 2021



Obr. 19 – Monika, archiv autorky

6.3 Dračí ochutnávka

Rozvoj:

chuťového, zrakového, hmatového vnímání

Pomůcky:

talířky, zázvor, česnek, chilli (nejjemnější), pepř, sůl, pálivá paprika, paprika sladká, led, křen, skleničky s vodou na zapití

Průběh činnosti:

Každá ingredience se dala samotně na talířek. Vysvětlila jsem jim, že každá přísada představuje určitou spojitost s drakem. Děti měly za úkol očichat, ochutnat, popsat vlastnosti každé ingredienci a říct, jakou spojitost může s drakem mít.

Postřehy z činnosti:

Dětem jsem nezavazovala oči, aby ingredience poznávaly pouze podle chuti. Kdybych jim zavázala oči, mohly by se cítit nejistě a mít strach z neznáma. Nechala jsem na každém dítěti si zvolit, jestli chce přísadu ochutnat, nebo ne (tím, že ingredience jsou pálivé, musíme k tomu přistupovat opatrně, aby to dětem nezpůsobilo nějaké nepříjemnosti).

Dívky ochutnaly vše kromě chilli a pálivé papriky. Lád'a ochutnal úplně vše a zasloužil si velký obdiv a potlesk od všech dětí i pedagogů.

Reflektující otázky:

Která ingredience ti nejvíce chutnala? (*Ema*: žádná, *Monika*: led a sůl). Jaká chuť ti nejvíce připomíná draka? (*Monika*: led, *Anička*: pepř, *Lád'a*: chilli). Jakou ingredienci jíš nejraději? Která ingredience ti nechutnala? (*Anička*: pepř, *Monika*: česnek). Kterou ingredienci nemáš rád? Znáš nějakou další ingredienci, která by připomínala draka?



Obr. 20 – Dračí ochutnávka, archiv autorky 2021

6.4 Dračí doupě

Rozvoj:

hmatového, zrakového vnímání

Pomůcky:

noviny, karton, barevné papíry, barevné krepové papíry, lepidlo, nůžky

Průběh činnosti:

Na tomto projektu pracovaly všechny děti společně. Využily jsme recyklovaný materiál – staré noviny, ruličky, použité krabičky apod.

Na začátku činnosti jsme si vyprávěly, kde by takový drak mohl žít. Děti představovaly své nápady a společně jsme vymýšlely, jak bude jeho doupě vypadat. Dále jsme si povídaly o tom, že i materiály, které se nám zdají na vyhození do koše, mohou ještě najít své využití. Můžeme z nich třeba něco vyrobit, nebo je použít jako podložku na malování apod.

Rozdaly jsme úkoly a děti začaly tvořit. Pomocí muchlání, trhání a stříhání novin začaly vznikat stromy, skály, kameny apod. Z krabiček děti vytvořily jeskyni, kde bude drak v noci spát. Z krepového papíru vyrobily jezero, kam se mohl drak chodit napít nebo vykoupat.

Postřehy z činnosti:

Děti spolu krásně spolupracovaly. Na začátku jsme jim pomohly rozdělit role a každý věděl, co je jeho úkolem. Nejvíce je bavilo trhání a muchlání novin. Společně vymýšlely, co by drak mohl dělat přes den, kde by mohl spát apod.

Reflektující otázky:

Jak se vám společně pracovalo? (*Láďa*: bavilo mě to, *Ema*: jo, *Monika*: dobře, *Anička*: líbilo se mi to). Pracoval bys raději sám, nebo s kamarády? (*Monika*: s Aničkou pracuju ráda, *Láďa*: s kámošema je to lepší, *Anička*: s kamarády se mi to líbilo). Jak by mohlo vypadat doupě pro draka? Kde by mohl drak v noci spát? (*Láďa*: v jeskyni, *Monika*: na louce na kytičkách, *Anička*: v trávě). Co dělá drak přes den? (*Ema*: jí zvířata, *Láďa*: lítá). Co potřebuje drak k životu? Jak se dají ještě využít staré noviny, které už jsou na vyhození? (*Láďa*: zatopit s nimi, *Monika*: vyrobit domeček, *Anička*: dát je do sběru). Na co by se daly využít kelímky od jogurtů? (*Láďa*: na hrad pro rytíře, *Monika*: na pastelky).



Obr. 21 – Dračí doupě, archiv autorky 2021

6.5 Shrnutí výtvarného projektu

První, co bych chtěla vyzdvihnout, je klidná a přátelská atmosféra, která panuje na základní škole speciální. Na první pohled je vidět, že je zde vytvořený kamarádský kolektiv pedagogů, kde si všichni pomáhají, povzbuzují a motivují. Tento vztah se odráží i na samotném přístupu k dětem.

Paní učitelky a asistenti pedagoga se chovají přátelsky a se ctí ke svým žákům. Snaží se je v co nejvyšší míře rozvíjet po všech jejich stránkách. Vymýšlí pro ně různé aktivity a výlety, kdy se snaží začlenit tyto žáky do společnosti. Dále žáky podněcují k tvořivému myšlení a k samostatnosti řešení problémů, vedou žáky k samostatné, ale i týmové práci.

Při samotném výtvarném projektu panovala klidná atmosféra. Děti se pokaždé těšily, co je nového čeká, co budeme vyrábět a jaký bude výsledek. Děti malovaly a tvořily pouze podle své fantazie, bez ukázkového vzoru, pracovaly většinou samostatně, občas potřebovaly pouze malý podnět, co by jiného ještě jejich výtvar mohlo obsahovat. Nápomocní mi byli i asistenti pedagoga i třídní učitelka. Aktivně se zapojili do projektu, kdy pomáhali především s přípravou materiálu, ale i se samotnou asistencí u dětí.

Na závěr shrnutí bych ráda pedagogům doporučila více se zamyslet nad tím, jak se smyslové vnímání dá u dětí s mentálním postižením rozvíjet a více ho zařazovat do výtvarné výchovy. Dále by také bylo vhodné více děti přimět, aby se naučily mluvit o tom, jak se jim výtvarná aktivita povedla, co by zlepšily apod. – nechat je více přemýšlet o svém výtvaru a poté se to pokusit vyjádřit slovy.

Výpověď třídní paní učitelky po ukončení výtvarného projektu:

Velmi se mi líbily výtvarné aktivity, které Jana s dětmi vytvářela. Staly se i pro mě samotnou inspirací, kdy můžeme smyslové vnímání propojit také s výtvarnou výchovou. Díky Janě nyní můžu více přemýšlet nad tím, jaké aktivity zapojit během výtvarné aktivity, u kterých se bude žákům rozvíjet jejich smyslové vnímání.

Závěr

Cílem diplomové práce bylo navrhnout výtvarný projekt, jehož cílem by bylo rozvíjení smyslové citlivosti u žáků s mentálním postižením.

V teoretické části byla první kapitola věnována mentálnímu postižení, konkrétně definicím z různých úhlů pohledu, příčinám i vzniku postižení, klasifikaci a následné charakteristice jednotlivých stupňů a v neposlední řadě vzdělávání osob s mentálním postižením. Druhá kapitola pojednává o výtvarné výchově a jejím ukotvení v RVP, dále se soustřeďuje na školní vzdělávací program základní školy speciální – speciálně na předmět výtvarná výchova a její kompetence. Další podkapitola charakterizovala výtvarný projev u dětí s mentálním postižením na základě odborné literatury, ale také konkrétně na shromážděných obrázcích od dětí z vybrané základní speciální školy, na kterých jsou ukázaná specifika tvorby dětí s mentálním postižením. Druhou kapitolu ukončuje vizuální gramotnost, která je pevným základem pro rozvoj smyslové citlivosti. Především u dětí s mentálním postižením je potřeba rozvíjet jejich schopnost rozpoznávat smyslové vjemy a informace, které přicházejí skrze naše smysly. Třetí kapitola se zaměřovala na důležitost smyslového vnímání, konkrétně nastínila zrakové, sluchové, hmatové, čichové a chuťové vnímání a jeho specifika u mentálně postižených dětí. Závěr teoretické části se soustředil na smyslovou výchovu ve školním vzdělávacím programu základní školy speciální, především na její důležitost a kompetence.

Praktická část diplomové práce prezentuje výtvarný speciálně pedagogický projekt na téma Trutnovský drak. Výběrem tématu navazuje na bakalářskou práci, kde jsem se zaměřila na národní kulturní identitu, se kterou se pracuje i v praktické části diplomové práce. U této části byl stanoven hlavní cíl – pomocí výtvarných aktivit rozvíjet smyslovou citlivost u dětí s mentálním postižením na vybrané základní speciální škole. Výtvarný projekt byl rozpracován do čtyř didaktických řad, které se soustředily na konkrétní smyslové vnímání. Výtvarný projekt byl otestován na základní škole speciální Diakonie ve Vrchlabí, na začátku roku 2021. Testování se zúčastnili čtyři vybraní žáci ve věku od 10 do 14 let. Součástí každé didaktické řady jsou reflektující otázky s odpověďmi žáků a fotodokumentace výtvarných prací a aktivit.

Na základní škole speciální jsem získala cenné informace, jak pracovat s dětmi s postižením. Důležitý je především klid, citlivý a individuální přístup. Měla jsem možnost nahlédnout, do toho, jak se vyučuje výtvarná výchova, a inspirovat pedagogy, že smyslové vnímání může být zapojené i do výtvarné výchovy. Dokonce si myslím, že by zapojeno být mělo, protože to je základ všeho. Největším úspěchem bylo právě přesvědčení pedagogů, že i výtvarná výchova se dá krásně skloubit se smyslovým vnímáním a dá se vymyslet nespočet aktivit na rozvoj smyslové citlivosti těchto dětí a ukázat, že i smyslová citlivost učí děti být vnímavými, citlivými jak k okolnímu světu, ale také k sobě samým.

Další úspěch spočíval v tom, že jsem ukázala, že děti nepotřebují přesný vzor, podle kterého mají pracovat, ani pokyny, jak by měl jejich výtvar vyznat. I když mají postižené kognitivní funkce, dokážou totiž malovat podle svých představ.

Důležité je podotknout, že na základě jedné didaktické řady nelze vyvozovat výrazné změny a efekt na žáka s mentálním postižením a že poznatky z evaluace výuky není možné zobecňovat. Bylo by zapotřebí projekt realizovat celý (všechny čtyři příběhy z bakalářské práce) a poté ho vyhodnocovat ve vztahu k individuálním potřebám a možnostem žáků, což se bude v každé škole lišit. Můžeme ale konstatovat, že aktivity ve výtvarném projektu pomohly žákům v rozvoji. Příkladem toho je například motivace a stimulace čichu pomocí čichových skleniček, která vedla k uvolněnějšímu výtvarnému projevu i u dětí, které mají jinak potíže s tvorbou podle vlastní představy.

Věřím, že tato diplomová práce může pozitivně ovlivnit výtvarnou výchovu na základní škole speciální a pozitivně motivovat další pedagogy k využití smyslových podnětů ve výtvarné výchově.

Seznam použitých informačních zdrojů

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

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

DOBROVOLSKÁ, M., M. MACHÁČEK a I. ŠMAHEL, 1991. *Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky a patopsychologie: pro posluchače fakult pedagogických*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-0240-9.

DOLEJŠÍ, M., 1973. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum.

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

FONTANA, D., 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vyd. Přeložil Karel BALCAR. Praha: Portál. ISBN 80-717-8626-8.

FULKOVÁ, M., 2002. Když se řekne... vizuální gramotnost. *Výtvarná výchova*, 42, 4. ISSN 1210-3691.

FULKOVÁ, M., 2008. *Diskurs umění a vzdělávání*. Jinočany: H & H. ISBN 978-80-7319-076-7.

HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.

JANKŮ, K., 2010. *Využívání metody Snoezelen u osob s mentálním postižením*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7368-915-5.

KEBLOVÁ, A., 1999. *Čich a chuť u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-081-8.

KEBLOVÁ, A., 1999. *Hmat u zrakově postižených*. Praha: Septima. ISBN 80-7216-085-0.

KITZBERGEROVÁ, L., 2014. *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-667-3.

- KRÁLÍČEK, P., 2011. *Úvod do speciální neurofyziologie*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Galén. ISBN 978-80-7262-618-2.
- MAŠÍNOVÁ, L., 1976. *Tajemný věků hlas: pověsti z východních Čech*. Ilustroval Zdeněk MLČOCH. Hradec Králové: Kruh.
- MERKUNOVÁ, A. a M. OREL, 2008. *Anatomie a fyziologie člověka pro humanitní obory*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1521-6.
- OPATRÍLOVÁ, D. a M. VÍTKOVÁ, 2011. *Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami mimo školu: Special educational support to children and youth with special educational needs outside school*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5693-0.
- PIPEKOVÁ, J., ed., 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-120-0.
- POLÁKOVÁ, P., 2019. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0760-5.
- Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální*, 2008 [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/file/134_1_1/
- Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání*, 2010 [online]. Praha: MŠMT [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/176>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, 2016 [online]. Praha: MŠMT [cit. 2016-03-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
- ROESELOVÁ, V., 1997. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH. ISBN 80-902267-2-8.
- ROESELOVÁ-PIŤHOVÁ, V., 2001. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Praha: Univerzita Karlova ISBN 80-7290-058-7.
- RŮŽIČKA, R., 2002. *Cvičení k posílení smyslů*. Hradec Králové: Svítání. ISBN 80-86601-01-3.

- ŘÍČAN, P., 2008. *Psychologie: příručka pro studenty*. 2., dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-406-9.
- SLOWÍK, J., 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOVÁK, M. a kol., 2000. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H. ISBN 80-86022-76-5.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I., 2011. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. 4. přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-889-0.
- UŽDIL, J., 1974. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. Na pomoc učitelům a vychovatelům.
- UŽDIL, J., 1980. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- VÁGNEROVÁ, M., 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. 3., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
- VALENTA, M. a O. KREJČÍŘOVÁ, 1997. *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejř. ISBN 80-902057-9-8.
- VALENTA, M. a O. MÜLLER, 2003. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. Praha: Parta. ISBN 80-7320-039-2.
- VALENTA, M. a O. MÜLLER, 2007. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 3., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. ISBN 978-80-7320-099-2.
- VALENTA, M., J. MICHALÍK a M. LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
- VANČÁT, J., 2003. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. Praha: Sdružení MAC. ISBN 80-86015-90-4.
- VÍTKOVÁ, M. a A. TOUFAR, 1987. *Výtvarná výchova dětí předškolního a školního věku*. 3. vyd. Brno: Institut pro další vzdělávání středních zdravotnických pracovníků.
- ZICHA, Z., 1981. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova.

Internetové zdroje:

BARVOLAM, 2021. O nás. *Barvolam.cz* [online]. © 2021 [cit. 2021-03-03]. Dostupné z:
<https://barvolam.weebly.com/o-naacutes.html>