

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta pedagogická
Katedra výtvarné kultury

**Výtvarný projev žáků se speciálními
vzdělávacími potřebami**

Diplomová práce

Bc. Klára Kailová

Učitelství pro 2. stupeň ZŠ, obor Dě - Vv

Vedoucí práce: PaedDr. Rudolf Podlipský, Ph.D.

Plzeň, 2015

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací

V Plzni

.....

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce panu PaedDr. Rudolfu Podlipskému, Ph.D. za trpělivost a odborné rady, které mi průběžně poskytoval při psaní mé diplomové práce. Zároveň bych chtěla poděkovat všem pedagogům a žákům na ZŠ praktických za vstřícnost a ochotu spolupracovat při mém výzkumu.

Obsah

| | |
|--|----|
| Anotace | 3 |
| Summary | 3 |
| 1. ÚVOD | 4 |
| 2. TEORETICKÁ ČÁST | 6 |
| Základní škola praktická | 6 |
| 2.1.2. Mentální postižení | 7 |
| Příčiny mentálního postižení | 8 |
| Stupně mentálního postižení | 8 |
| 2.1.3. Pervazivní vývojové poruchy | 10 |
| Autismus – Poruchy autistického spektra | 10 |
| 2.1.4. Mozková obrna a jiné syndromy ochrnutí | 13 |
| 2.2. Výtvarná výchova v praktické ZŠ | 15 |
| 2.2.1. Vztah výtvarné techniky a námětu | 16 |
| 2.2.2. Výtvarný projev žáků s mentálním postižením | 17 |
| 2.2.3. Tvořivost | 19 |
| Metody rozvíjející tvořivost | 20 |
| 3. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ | 23 |
| 3.1. Pojetí a typ výzkumu | 23 |
| 3.1.1. Výzkumný problém a cíl výzkumu | 23 |
| 3.1.2. Použité metody | 29 |
| 3.2. Analýza pořízených dat | 30 |
| 3.2.1. Postoje žáků k Vv (DOT I) | 31 |
| Postoje jednotlivců | 31 |
| Souhrn | 35 |
| 3.2.3 Hospitace | 50 |
| Dekorovaný talíř | 50 |
| Dekorovaný talíř II | 51 |
| Skvrny | 52 |
| Obličej | 54 |
| Houby | 55 |
| Komentář 3 | 56 |

| | |
|---|----|
| 3.2.4 Návrh výtvarných úloh | 57 |
| Zapomětlivý básník..... | 58 |
| Jakou máš náladu? | 59 |
| Vánoční dárečky pro maminky a babičky | 61 |
| Třídní strom | 63 |
| 4. ZÁVĚRY | 66 |
| Seznam použité literatury a zdrojů: | 68 |
| Seznam tabulek..... | 70 |
| Resumé..... | 71 |

Anotace

Výzkumné šetření je zaměřeno na problematiku výtvarného projevu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách praktických. Zejména na vztah mezi učební úlohou, výtvarnou formou – technikou a zdravotním handicapem žáka. Cílovou skupinou jsou žáci šestého a sedmého ročníku na ZŠ praktické a pedagogové, učící na II. stupni ZŠ praktické předmět výtvarná výchova. Práce je rozdělena do čtyř hlavních kapitol. V první kapitole zdůvodňuji výběr tématu své diplomové práce a popisuji její strukturu. V druhé kapitole nalezneme teoretický základ, který slouží v mé diplomové práci jako podklad pro samotný výzkum. Třetí kapitola je již věnována výzkumu. Tato část je zaměřena zejména na seznámení čtenáře s výzkumem a zodpovězení výzkumných otázek. Čtvrtá kapitola obsahuje závěrečnému shrnutí diplomové práce. Informace, důležité pro můj výzkum, jsem získala pomocí dotazníků určených pedagogům a žákům ZŠ praktických. Dále se v průběhu výzkumu zúčastňuji pěti vyučovacích jednotek. V každé pořizuji hospitační záznam. Na základě získaných informací vypracovávám čtyři návrhy výtvarných úloh, které realizuji v pěti výukových hodinách.

Summary

The research is focused on the theme of creative manifestation of pupils with special educational needs in elementary schools which are adapted for this type of pupils. Mainly, it is focused on the relation between the task, method and pupil's health disability. Pupils of 6th and 7th class and their teachers represent the target group. The thesis is divided into four main chapters. In the first chapter, I justify the reason for choice of this particular theme and I describe the structure of thesis. The research is based on the theory which is presented in the second chapter. Then, the third chapter deals with the research. This part is focused on familiarization of readers with the research and on answering questions related to research. The final summarization of this thesis can be found in the fourth chapter. Information which is essential for my research was gained via questionnaires given to teachers and pupils of elementary schools adapted for pupils with special educational needs. During the research, I participated in five lessons. Later, I wrote down five inspectional records. Thanks to gained information, I prepared four suggestions of creative tasks which were put into practice in five lessons.

1. ÚVOD

Výtvarný projev žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi zajímavým tématem. V naší populaci je mnoho dětí, které jsou postiženy či svázány nějakým handicapem. V celosvětovém měřítku stále stoupá počet mentálně postižených dětí. Tuto vzestupnou tendenci můžeme zdůvodnit tím, že pediatrická péče o novorozence dosahuje stále lepší úrovně a díky ní jsou zachráněny i děti, které by předtím bez intenzivní péče zdravotníků nepřežily. Dále tento jev může být způsoben tím, že je nyní lepší evidence osob s mentálním postižením.

Můžeme najít mnoho statistických údajů týkajících se počtu mentálně postižených jedinců. Pro úvod do této problematiky použiji údaje z knihy Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče od Švarcové-Slabinové Ivany, kde autorka uvádí, že jsou v naší populaci přibližně 3% jedinců s mentálním postižením. Z toho 2,5 % jsou jedinci s lehkým mentálním postižením. Pokud k výpočtu použijeme údaje statistického úřadu z roku 2013, kde se udává, že počet obyvatel v ČR činí 10 512 400, je vzhledem k těmto údajům v české populaci obsaženo přibližně 315 372 jedinců s postižením, z toho 262 810 s lehkým mentálním postižením.

Tato čísla nejsou zanedbatelná. Z tohoto důvodu pracuji na zmíněném tématu: Výtvarný projev žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nechci svoji práci pojmout pouze jako výzkum, ale zároveň i jako metodickou pomůcku či inspiraci pro učitele výtvarné výchovy, kteří se s tímto tématem setkávají ve své praxi.

Zmiňované téma je mi blízké. Pracovala jsem rok a půl v základní škole praktické jako asistent pedagoga a poté jsem zde působila jako třídní učitelka. S prostředím školy i s žáky mám již předchozí zkušenosti. Jsem seznámena s diagnostikou jednotlivých žáků a již mám osvojenou metodiku, spojenou s jejich potřebami a handicapem.

Ve své práci se zaměřuji na problém tvořivosti ve výtvarné výchově a na vztah mezi učební úlohou (námět, úkol), výtvarnou formou, technikou a zdravotním handicapem žáka.

Práce rozdělují do teoretické a výzkumné části. V teoretické části vymezuji pojmy: mentální postižení, autismus, tvořivost, námět, výtvarná forma a výtvarná technika.

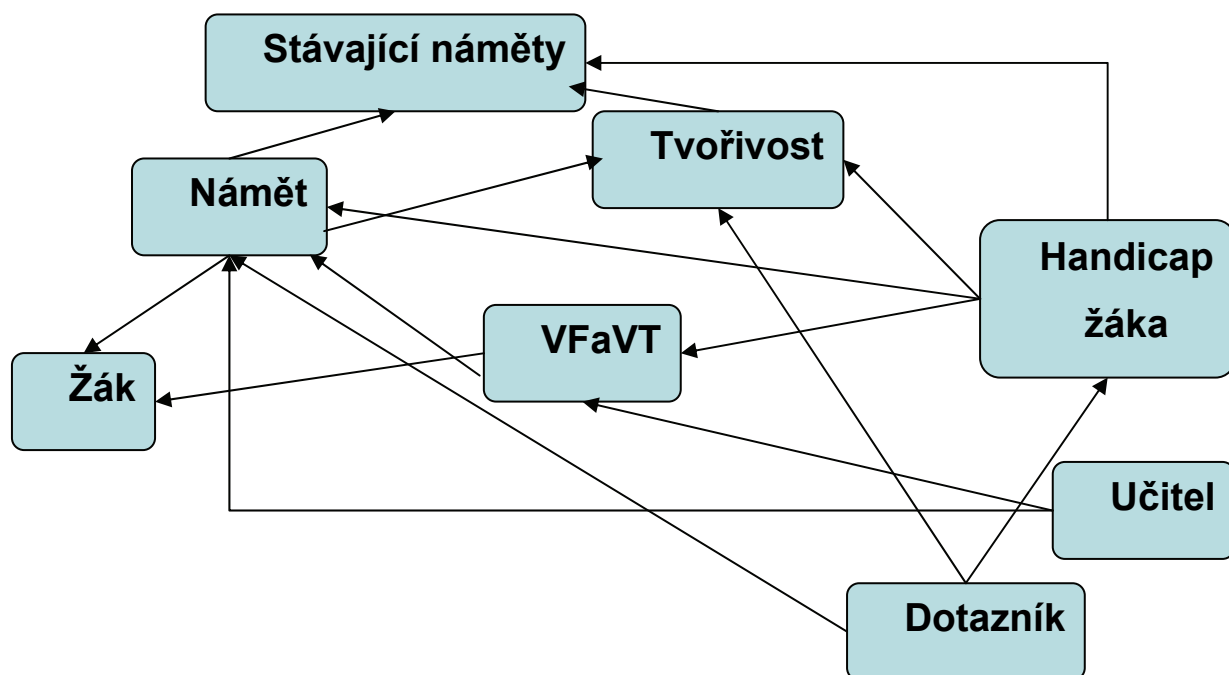
Ve výzkumné části se zaměřuji na problematiku výtvarné výchovy na základních praktických školách. Dále analyzuji jednotlivé výukové bloky

(5 hodin výtvarné výchovy na základní škole praktické) a zodpovídám výzkumné otázky. Dále se zaměřuji na jednotlivé vztahy, které jsou vyjádřeny v myšlenkové mapě (viz níže). Ve výzkumu popisuji různé způsoby sběru dat – pozorování, dotazník (určený žákům i pedagogům), žákovské práce. Na základě získaných informací navrhuji možné úpravy pozorovaných hodin a zrealizuji 4 výukové jednotky, ve kterých se pokouším najít ideální řešení propojení výtvarné formy, námětu a techniky s ohledem na handicap žáka. Při realizaci svých hodin se zaměřuji na rozvoj tvořivosti a samostatnosti žáků.

V závěru práce zhodnocuji teoretickou i praktickou část výzkumu. Zaměřuji se zejména na přínos mé práce pro učitele a žáky.

V celé své práci se opírám o teoretické poznatky k danému předmětu, které aplikuji ve výuce výtvarné výchovy s ohledem na handicap a postižení žáků.

Myšlenková mapa



2. TEORETICKÁ ČÁST

V teoretické části se zaměřuji zejména na problematiku spjatou s mentálním postižením, handicapu žáků a výtvarnou výchovou. V první podkapitole popisuji legislativní podmínky v základní škole praktické a způsob umístování žáků do těchto školních zařízení.

V této souvislosti uvádím jednotlivé stupně mentálního postižení, pervazivní vývojové poruchy a dětskou obrnu. Jedná se o diagnózy, se kterými se nejčastěji setkáváme na ZŠ praktické.

Druhou podkapitolu věnuji výtvarné výchově. A to zejména vztahu výtvarné techniky a námětu. Dále se zaměřuji na výtvarný projev žáků s mentálním postižením.

Závěr věnuji tvořivosti. Tvořivost však není dílčím tématem mé diplomové práce. Z tohoto důvodu toto téma probírám pouze okrajově.

Základní škola praktická

Právo na vzdělání má každé dítě (jedinec) bez ohledu na jeho intelektové postižení či handicap. Toto právo je zaneseno v Listině práv a svobod (článek 33, ústava České republiky).

„Děti, žáci a studenti se speciálními potřebami mají právo na vzdělání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“ (Zákon č.561/2004 Sb. § 16)

Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. nalézáme typy škol a stanovené podmínky pro zařazení žáků do specializovaných škol a vzdělávacích programů. Žáci, kteří nejsou integrováni v běžných základních školách, se mohou vzdělávat v základní škole pro zrakově postižené, základní škole pro tělesně postižené, základní škole logopedické, základní škole speciální, základní škole praktické aj.

„Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, kterými se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělání, kompenzačních rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních pomůcek a didaktických materiálů, zařazení předmětu speciálně pedagogické péče. Dále jde o poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb

asistenta pedagoga, snížení počtu ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáků. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

V základních školách praktických jsou zděláváni žáci, kteří se nemohou úspěšně vzdělávat a rozvíjet své schopnosti a dovednosti na běžných základních školách. V těchto školách převládají žáci s lehkým mentálním postižením (výjimečně se středním mentálním postižením).

Studentům základní školy praktické je umožněno díky vhodným didaktickým metodám dosáhnout určité úrovně znalostí, dovedností, schopností či rozvoje samostatnosti. Činnost pedagogického sboru směřuje žáky k jejich integraci do běžného života.

"Zařazení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy praktické provádí ředitel školy na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu rodinného zástupce. Žáci základní školy praktické se vzdělávají pod vedením kvalifikovaných učitelů, speciálních pedagogů." (Švarcová, 2006, s. 75)

„Poněkud znepokojujícím jevem je skutečnost, že v základních školách praktických stoupá počet žáků s poruchami chování. Tito žáci jsou spíše obtížně vychovatelní než mentálně postižení. Doporučuje se, aby byli vzděláváni v běžných základních školách a aby se jejich kázeňské problémy řešily spíše etopedickými než psychopedickými přístupy“ (Švarcová, 2006, s. 74)

Studium na základní škole praktické je stejné jako na klasické základní škole. Jeho délka je 9 ročníků. Dělí se na 1. stupeň (1. – 5. ročník) a 2. stupeň (6. – 9. ročník)

2.1.2. Mentální postižení

Diagnózy žáků na ZŠ praktických se často liší. Nejčastěji se však setkáváme s mentálním postižením (LMP výjimečně STMP). Z tohoto důvodu věnuji tomuto tématu největší prostor.

Ve starší odborné literatuře se setkáváme s termíny oligofrenie a slaboduchost. Pro stupně postižení se užívali termíny debilita, imbecilita a idiocie. Dnes jsou již tyto termíny zastaralé a v odborných kruzích se již nepoužívají.

Správné používané označení však je: Mentální postižení. *„Mentální postižení*

je závažná psychická porucha, při níž bývá vážně narušeno především myšlení. Mohou být narušeny i další psychické funkce (představitivost, paměť, smyslové vnímání, řeč). Může být narušena i motorika.“ (Nývtová 2010, str. 117)

„*Mentální postižení znamená vážné narušení kognitivního vývoje od jeho počátků.*“ (Nývtová 2010, str. 117) V případě, že by došlo k narušení kognitivního vývoje ve starším věku, jedná se již o demenci, nikoli o mentální postižení. Při mentálním postižení dochází ke snížení rozumových schopností – inteligence.

Mezi mentálně postiženými jedinci nalézáme mnoho rozdílů v jejich projevu a postižení. Vždy záleží na stupni a rozsahu narušení kognitivních funkcí. Projevy mentálního postižení jsou rozdílné. Jak jsem již uvedla, vždy záleží na rozsahu narušení kognitivních funkcí a také na tom, čím byla způsobena a které části CNS jsou postiženy.

Mentální postižení je neléčitelné. V průběhu vývoje jedince však může docházet k pozitivním změnám. To je však podmíněné péčí ze strany okolí a postupným vzděláváním postiženého jedince.

Příčiny mentálního postižení

K mentálnímu poškození může dojít během nitroděložního vývoje, při porodu nebo krátce po narození. Je to zapříčiněno organickým poškozením centrální nervové soustavy či dědičností. Příčiny mentálního postižení však nelze přesně určit. V některých případech se může objevit více poruch současně nebo nejsou příčiny postižení zatím zjistitelné. Vždy však dochází k vážnému organickému či funkčnímu poškození mozku.

Příčiny mentálního postižení mohou být dále způsobeny:

- genetickými poruchami (Downův syndrom, Turnerův syndrom, Klinefelterův syndrom)
- metabolickými poruchami
- intoxikací
- následkem traumatu (Nývtová 2010, str. 118)

Stupně mentálního postižení

- Lehké mentální postižení - IQ 50 - 69 (dále jen LMP) – F 70
- Středně těžké mentální postižení - IQ 35 – 49 (dále jen SMP) – F 71

- Těžké mentální postižení - IQ 20 – 34 (dále jen TMP) – F 72
- Hluboké mentální postižení - IQ nejvýše 19 (dále jen HMP) – F 73
- Jiné – F 78
- Nespecifikované – F 79

(Nývltová 2010, str. 120 - 121)

Lehké mentální postižení

Tato skupina je nejpočetnější – až 70 % . Nejčastěji je toto postižení diagnostikováno na počátku školní docházky. Právě ve srovnání s ostatními dětmi je patrný rozdíl v kognitivním vývoji dítěte. Je patrný rozdíl zejména v logickém, hypotetickém a abstraktním myšlení. Zabývají se a přemýšlejí pouze nad věcmi, které vidí a znají je z předchozí zkušenosti. Ostatní pojmy většinou nechápou. Mají špatnou paměť. Často bývá opožděn i vývoj řeči. Používají jednoduché věty, někdy odlišnou skladbu věty. Jejich slovní zásoba je úzká.

Učí se zejména nápodobou. Tento způsob učení je pro ně důležitý. Bezmyšlenkovitě napodobují většinu toho, co vidí a slyší. Pokud mají vykonat nějaký úkon, který neznají, slovní popis je pro ně nedostačující, a pak nemusí dojít k správnému cíli. V době, kdy u zdravých jedinců je již tento způsob poznávání světa v pozadí, u nich ještě dlouho přetrvává. Učení nápodobou využívá i pedagog ve výtvarné výchově. Jak již uvádím výše, slovní popis postupu práce je často nedostačující a pro žáky s mentálním postižením velmi náročný na pochopení. (Nývltová 2010, str. 120)

Jedinec s LMP se může vzdělávat za pomoci speciálních vzdělávacích metod a pomůcek. Může si najít práci, či mít vlastní domácnost.

Následující stupně mentálního postižení již představují pouze okrajově. Tito jedinci navštěvují jiná vzdělávací zařízení (základní speciální škola) dle vyhlášky, zákona 127/1997 Sb. o speciálním školství .

Středně těžké mentální postižení

U jedinců se vyskytují časté problémy s chápáním, s řečí a samoobsluhou. Hůře se vzdělávají. Mohou se však naučit číst a psát (většinou opis nebo čtení jednotlivých písmen). Nejsou schopni žít samostatně. Péče jejich okolí je pro ně důležitá. (Nývltová 2010, str. 120)

Tyto děti jsou vzdělávány na ZŠ speciální, poté následuje navazující studium na škole praktické jednoleté.

Těžká mentální postižení

V těchto případech je vážným způsobem narušeno centrum CSN. Zpravidla je TMP doprovázena tělesným postižením. Jedinci nejsou schopni se vzdělávat. Nevládají základní hygienu ani samoobslužné úkony. Jsou odkázáni na pomoc a péči okolí.

Vzdělávání těchto dětí probíhá na základní škole speciální. Jsou zde rehabilitační třídy. Probíhá ergoterapie. (Nývtová 2010, str. 121)

Hluboká mentální postižení

Osoby s HMP nejsou schopny pohybu. Nerozeznávají blízké osoby. Jsou nevzdělatelné a zcela odkázané na péči okolí. (Nývtová 2010, str. 121)

2.1.3. Pervazivní vývojové poruchy

Jedná se o všeprostupující poruchy, které postihují centrální nervovou soustavu (CNS). Bývají spojeny s mentální retardací. Jedinci jsou omezeni v procesu kognitivního vnímání (nejvyšším procesem kognitivního vnímání je myšlení). Je narušeno abstraktní myšlení, které je důležitou součástí učení. Toto se odráží ve verbální a písemné komunikaci.

Autismus – Poruchy autistického spektra

Autismus je porucha kontaktu s vnějším světem. Jedná se o velice těžké vývojové postižení, kde autista ztrácí schopnost najít a pochopit smysl našeho společenského a komunikativního světa. Autista je chorobně zaměřen na vlastní osobu. Tuto poruchu zařazujeme mezi pervazivní vývojové poruchy. Můžeme je charakterizovat ve třech oblastech:

- zhoršený vzájemný společenský kontakt
- narušení komunikační schopnosti

- omezený, stereotypně se opakující repertoár zájmů a aktivit (Nývtová 2010, str. 103)

Lidé s autismem mají problémy s vnímáním, pozorováním, myšlením a sociálním zařazením ve skupinách. Jejich vnímání a pozorování světa kolem nich je odlišné. Odpovídá specifickým zvláštnostem, kterým jejich mozek přijímá a vstřebává smyslové informace. Tvary, pohyby a zvuky není schopen autistický jedinec spojit v celek, který by dal smysl. Neustále se tak pohybuje pro něj v cizím a nepochopitelném prostředí. Výsledkem toho je strach a nechuť komunikovat se svým okolím.

Etiologie autismu je do dnešních dob nejasná. V literatuře nebo na internetu můžeme najít mnoho teorií o příčině vzniku této poruchy :

- virové a infekční choroby
- metabolické poruchy
- genetické vady
- spolupůsobením různých příčin (Nývtová 2010, str. 103)

Problémy s komunikací a sociálním chováním však nemusí být vždy spojeny s nižší mentální úrovní. To se však týká pouhých 20% jedinců. U 80% autistických dětí však k mentální retardaci dochází. I v tomto tvrzení se mnohé výzkumy rozcházejí. Nalezneme teorie, že inteligence autistů je mnohem vyšší a v průměru se kryje se vzorkem zdravé populace.

Problém však nastává při testech inteligence. Ty neberou v potaz specifické autistické postižení a jejich schopnosti. Z tohoto důvodu nemohou být testy u autistů zcela objektivní. Někteří autisté vynikají svými schopnostmi v izolovaných oblastech. A to především v matematice, výtvarných projevech či hudbě. Nejsou však schopni plnit každodenní úkoly spojené se samoobsluhou nebo se společenským životem.

Autismus tedy přímo nesouvisí se stupněm inteligence jedince – od hluboce mentálně postižených osob až po velmi nadané. U osob s nadáním je rozdíl mezi jejich schopnostmi a nedostatky pro neuvědomělost okolí velmi závažnější.

Dle údajů Společnosti Autisme_Europe se rodí 4 – 5 autistických dětí na 10 000 narozených. Toto číslo však není konečné. K tomuto číslu je zapotřebí připojit 9 – 10 případů na 10 000 narozených dětí, u nichž se projevují autistické rysy. Autismem je postiženo třikrát až čtyřikrát více chlapců než děvčat.

Mezi nejtěžší poruchy patří porucha řeči. Často se u dětí ani nevyvine. V některých případech však dítě překvapí své rodiče a pronese náhle celou větu. Děti, které poruchu řeči nemají, se vyjadřují však s několika problémy. Obtížně používají zájmena a předložky. Na otázky odpovídají často otázkami. Často opakují stále dokola stejné věty.

Pokud je u dětí tato porucha diagnostikována, musí se rodiče smířit s tím, že se autismus vyléčit nedá. Proto se alespoň mnohé evropské vzdělávací instituty zabývají výchovnými a vzdělávacími metodami, pomocí kterých se dá zlepšit kvalita života osoby s autismem.

Dětský autismus - F 84.0

projevuje se do třetího roku dítěte. U jedinců s dětským autismem je typický omezený, opakující se a stereotypní způsob chování. Jsou nesnášenliví ke změnám. Trvají na vykonávání zvláštních rutin při rituálech nefunkčního charakteru. Mají velké problémy s komunikací často zapříčiněné i závažnou vadou řeči (němota) nebo mluví, ale nejsou schopni volně konverzovat. Dále častá porucha řeči zvaná echolálie. Chybí spontaneita a tvořivost při hře. (Nývltová 2010, str. 103)

Atypický autismus - F 84.1

Od ostatních typů autismu se liší tím, že je zřejmý až po dosažení věku tří let. V některých případech nejsou naplněny základní znaky autistického chování. (Nývltová 2010, str. 105)

Aspergerův syndrom - F 84.5

U této poruchy jsou patrné stejné znaky jako u poruchy autismu. Liší se však tím, že se nevyskytuje celkové zpoždění. U většiny případů je patrná normální všeobecná inteligence, ale je značně nemotorná. Toto onemocnění se vyskytuje převážně u chlapců v poměru k dívkám 8:1. (Nývltová 2010, str. 108)

Rettův syndrom - F 84.2

S tímto syndromem se můžeme setkat zejména u dívek. Nejprve je typický, téměř normální, časný vývoj, ale mezi sedmým a dvacátým čtvrtým měsícem věku dítěte dochází k velkým změnám ve vývoji a chování. U dítěte dochází k úplné ztrátě získaných dovedností. V průběhu vývoje se objevují záchvaty. Stav zhoršují epileptické záchvaty. Fyzickým projevem je menší hlava postiženého jedince. Typickým projevem jsou pohyby rukou – simulace mytí rukou. (Nývtová 2010, str. 107)

2.1.4. Mozková obrna a jiné syndromy ochrnutí

Problematikou DMO se zabývá speciálně pedagogická disciplína somatopedie, která se zabývá výchovou a vzděláváním tělesně postižených a zdravotně znevýhodněných jedinců. Jejím cílem je smíření se s postižením a co možná největším stupněm socializace.

Mozková obrna (MO) je onemocnění, které je řazeno mezi nejčastěji se vyskytující nervovývojové poruchy (onemocnění). Jedná se o chronické onemocnění poruch kontroly hybnosti a vadného držení trupu a končetin (poškození jemné motoriky). MO je často doprovázeno poruchou intelektu - mentálním postižením. Jedná se o tzv. kombinované postižení.

Tato choroba vzniká následkem poškození mozku (hypoxie) a to v průběhu 3 období:

- v těhotenství
- při porodu
- v prvních měsících života dítěte (Pipeková, 2006,s.170)

U dítěte s MO je patrný nejen opožděný pohybový vývoj, ale i psychika jedince. Projevy MO jsou často doprovázeny již zmiňovanou sníženou inteligencí, smyslovými vadami (řeči, zraku, sluchu...), růstovými problémy a často epilepsií. Dalším výrazným projevem jsou deformity končetin.

Choroba MO není léčitelná. Pomocí včasné léčby a rehabilitací však může dojít k výraznému zlepšení. Důležité jsou i speciální pomůcky, které jedincům zjednoduší běžné úkony. Tyto pomůcky nalezneme i ve výtvarných potřebách (psací potřeby, oční ovladač i4control, nůžky...)

Formy MO

V častých případech se formy MO mohou mezi sebou kombinovat a tím vznikají tzv. smíšené formy dětské mozkové obrny.

- **„Spastické formy** (křečovitě, stažené svaly): Dle Vítkové (2006) je tato forma nejvíce rozšířena (asi 61 % MO). Mezi základní projevy patří snížená pohyblivost spojená s vysokým svalovým napětím (svalová hypotonie) a stereotypní pohyby. Základními podtypy jsou diparetická, hemiparetická, kvadruparetická.
 - *Forma diparetická: „jedná se o spastickou obrnu, jsou postiženy zejména dolní končetiny. Chůze bývá nůžkovitá (kolena se o sebe třou), je to stav, kdy jsou při chůzi nohy lehce pokrčené („jakoby do X“) s koleny blízko u sebe. Vzhledem ke kognitivnímu vývoji je u této formy MO prognóza dobrá.*
 - *Forma hemiparetická: jedná se o spastickou obrnu horní i dolní končetiny jedné poloviny těla, zpravidla bývá více postižena horní končetina, která bývá ohnuta v lokti, zatímco dolní končetina je tak napjata, že postižený došlapuje na špičku.*
 - *Forma kvadruparetická: jedná se o spastickou obrnu všech čtyř končetin. Toto je nejtěžší podtyp spastické formy, který nemocného značně omezuje.* (Pipeková, 2006,s.171-172)
- **Nespastické formy:** na rozdíl od spastické formy zde nedochází ke svalovému napětí. Podtypy: hypotonická, dyskinetická (extrapyramidová)
 - *Forma hypotonická: chabá obrna, výraznější na dolních končetinách. Vyskytuje se v kojeneckém věku, asi kolem 3. roku se mění ve formu spastickou nebo diskinetickou. Vyznačuje se sníženým svalovým napětím. Pokud přetrvává, je doprovázena těžkou mentální retardací.*
 - *Forma dyskinetická: vyznačuje se nepotlačitelnými mimovolnými pohyby - jsou to pohyby atetotické, choreatické, balistické nebo myoklonické.“* (Pipeková, 2006,s.171-172)

2.2. Výtvarná výchova v praktické ZŠ

České školství prochází neustále reformami, které mají vliv na obsah a cíle vzdělání. Školní osnovy jsou nahrazeny rámcovým vzdělávacím programem, který si školy upravují a vytváří vlastní školní vzdělávací program. V dokumentu RVP ZV–LMP se vzdělávací proces přizpůsobuje úrovni fyzického a psychického rozvoje žáků. Zohledňuje zde úroveň schopností, vědomostí a dovedností a přizpůsobuje se vývojovým a osobním specifikům žáka.

Tyto změny se týkají i předmětu výtvarné výchovy. Tento předmět je zahrnut do vzdělávací oblasti Umění a kultura, která je v RVP ZV–LMP charakterizovaná takto: *Vzdělávací oblast Umění a kultura provází žáky po celou dobu povinné školní docházky. Přispívá ke kultivaci osobnosti žáka tím, že dává prostor pro uplatnění jeho tvořivých schopností a zprostředkovává mu umělecké zážitky prostřednictvím vlastní tvorby. Naplňuje přirozenou potřebu projevit se. Ve výuce je možné přiblížit žákům hudební i výtvarné umění a působit tak na jejich estetické vnímání. Získané dovednosti mohou obohatit život v podobě náplně zájmových činností.* (RVP ZV–LMP 2005, str. 50)

Cíle vzdělávací oblasti jsou utvářeny a rozvíjeny klíčovými kompetencemi, které vedou žáka k:

- *rozvíjení pozitivního vztahu k umění a jeho vnímání*
- *využívání a rozvíjení tvořivých vlastností a dovedností*
- *rozvíjení estetického cítění a vnímání prostředí*
- *ke kultivovanému vystupování a získávání sebedůvěry*
- *poznání, že kultura a umění obohacují život člověka*
- *poznávání národní kultury, její duchovní hodnoty a vědomí ji chránit*
- *seznámení se s kulturami jiných národů a etnik, jejich akceptování*

(RVP ZV–LMP 2005, str. 50)

Učitelům má reforma pomoci k tomu, aby se zaměřili na individualitu a potřeby jednotlivých žáků a zároveň jim vytvořili podmínky a vhodné prostředí k tvorbě. Pokud chce pedagog těchto cílů dosáhnout, musí si nejprve sám osvojit určitá pravidla a pojmy.

V dokumentu RVP ZV–LMP se setkáváme s pojmem, který předtím nebyl v dříve používaných osnovách užit - a to s tvořivostí. Pedagog má vést žáka k využívání a rozvíjení tvořivých vlastností a dovedností. Je však schopen definovat pojem tvořivost? Správně tvořivost rozvíjet a zahrnout ji do výuky? Přizpůsobuje náměty a techniky s ohledem na handicap a postižení žáka a zároveň je vede k tvořivosti?

2.2.1. Vztah výtvarné techniky a námětu

Důležitým prostředkem ve výtvarné výchově je vztah k námětu a jeho rozličným podobám. Zadaný námět vyvolává mnoho otázek spjatých s jeho provedením. Žák se díky snaze o jejich zodpovězení osamostatňuje a výtvarně rozvíjí.

Věra Roeselová definovala výtvarný námět takto:

„Námět je věcný obsah uměleckého díla. Námět je vnější skutečnost, která vybízí ke zpracování krajiny, prvky v krajině, předměty, příběhy, duševní rozpoložení...“ (Věra Roeselová, str.13)

Dle Jana Slavíka je námět: *„Námět - podnět nebo základ pro tvorbu či uvažování, který podmiňuje vnitřní organizaci (strukturu) díla, vysvětluje variabilitu všech jeho klíčových skladebných prvků a zakládá dílo jako určitý jednotný celek. V širším smyslu je námět výrazová konstrukce, která se stala, případně může stát věcným a motivačním východiskem pro vytvoření díla. V opačném směru lze námět v podobě výrazové konstrukce z hotového díla vyzískat na základě rozboru a interpretace. Ve výchově uměním slouží námět žákům jako východisko pro vyjadřování, rozpracování a poznávání konceptů.“* (SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr: 2004, str. 171)

Ve vztahu námětu a techniky si nejprve musíme uvědomit, kdo je ve vzájemném působení dominantní. Pokud chceme, aby si žák osvojil nějakou výtvarnou techniku, může být námět díla posunut do pozadí. Tím umožníme žákovi, aby se plně věnoval zvolené technice.

„Technika - postup zacílené činnosti, který se dá naučit a jehož znalost vede k výběru určitých nástrojů (čím to budu dělat), způsobu jejich použití (jak to budu dělat), procedurálních kvalit příslušné činnosti (jak začnu, jak budu postupovat, jak skončím) a k předjímání výsledné podoby (vzhledu), k němuž tato činnost povede (jak by měl vypadat výsledek).“ (SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr: 2004, str. 192)

V opačných případech je do pozadí posunuta výtvarná technika. Námět se stává dominantní. V těchto případech mohou žáci volně experimentovat s technikami a využívat je ke svému výtvarnému vyjádření. Tento způsob vedení výuky je však pro pedagogy velmi náročný. Je zde důležitá předchozí průprava žáků a zvládnutí výtvarných technik. Důležitá je i časová dotace hodiny. Pokud je žák limitovaný jednou vyučující jednotkou za týden (45 min), omezuje to i jeho tvorbu.

Pedagogové však nejčastěji usilují o to, aby byl námět a výtvarná technika v rovnocenném vztahu. Učitel pomocí námětu seznamuje žáky s výtvarnou technikou

a nenásilně jim ukazuje možnou cestu k jejich výtvarnému vyjádření.

Námět je velmi podstatný i v oblasti motivace žáka. Vyvolává u žáků prvotní zájem o tvorbu a výtvarné ztvárnění námětu. Tento moment je z pedagogického hlediska velmi podstatný a bohužel často i zanedbávaný.

Je také velmi důležité si stanovit rozsah výtvarných technik, které má žák ovládat. V již zmiňovaném dokumentu - ŠVP, je dáno základní učivo a výtvarné techniky, které si musí žáci v jednotlivých stupních vzdělání osvojit. Hloubka osvojení v těchto dokumentech již zmíněna není. V základní škole praktické je však pedagog svázán handicapem a motorickými dovednostmi žáků. Je velmi důležité, aby pedagog při výběru techniky bral ohled na tato hlediska.

Výběr výtvarné techniky často ovlivňuje zejména vybavení výtvarné dílny (finanční zajištění) a samozřejmě technologická znalost a výtvarný um (přehled/schopnost/tvořivost) pedagoga.

2.2.2. Výtvarný projev žáků s mentálním postižením

U zdravých jedinců postupuje vývoj dětské kresby současně s věkem. Probíhá takzvaně stadiálně. U jedinců s mentálním postižením, tomu tak není. Z tohoto důvodu se ve své práci nezabývám jednotlivými stádii dětského výtvarného projevu hlouběji. Úroveň kresby záleží na stupni jejich postižení a handicapu. Proto se setkáváme s různými výtvarnými schopnostmi žáků v jedné třídě.

Nejčastěji se žáci potýkají s problémy spojenými s jemnou motorikou. „*Debilní dítě nedovede zkoordinovat činnost motorickou s činností smyslů a mozkových center. Motorická činnost mívá ve srovnání s činností smyslových, řečových či myšlenkových pochodů zpoždění či předstih. Motorická činnost jako by se vymanila z vlivu vlastní vůle, děti ji nezvládají a nedovedou ji v čas zastavit. To se odráží v kresbách : dítě setrvává v pohybu pisátkem i tehdy, když už to není žádoucí.* (Zbyněk Zicha 1981, str.70)

Při výtvarné tvorbě žáků s narušenou jemnou motorikou (nejčastěji formy MO) jsou používány speciální - kompenzační výtvarné pomůcky, upravené specifickým potřebám jednotlivců a jejich handicapu. Tyto pomůcky mají usnadnit práci a umožnit tím vhodnější manipulaci s pomůckami. Nejčastější speciální výtvarnou pomůckou jsou gumové nástavce na tužky – pastelky, které ulehčují správný úchop a zabraňují vyklouznutí z ruky. Dále přítlačné nůžky...

Při těžké formě MO (kvadruparetická forma) lze výtvarné pomůcky nahradit systémem I4control. Toto zařízení umožňuje motoricky handicapovaným uživatelům ovládat PC pomocí pohybu hlavy, očního víčka (mrknutí) či samotného pohybu oka. Tato revoluční technologie umožňuje žákům pracovat v různých programech – i grafických. Tímto způsobem se může výtvarně projevit i žák, který by za normálních okolností nebyl schopen samostatné tvorby. Zařízení I4control plně nahrazuje počítačovou myš i klávesnici. I přes výhody tohoto zařízení je práce pro žáky náročná a zdlouhavá. Z tohoto důvodu je důležité zvolit vhodný námět, který není příliš složitý na čas. Již 45 min je hraniční čas používání tohoto zařízení.

Dle Kurejovského (1959) dochází ve výtvarném projevu u mentálně postižených dětí k nápadným deformacím tvarů předmětů a jeho proporcí. Kružnice, elipsy a vlnovky bývají velmi deformované a hrbolaté. Při jejich vzájemném napojování dochází ke špatnému spojování (začátek a konec – kružnice). To nutí děti k dalším deformacím objektu. Dále se setkáváme s problémem vedením přímek určitým směrem. Rovnoběžky se sbíhají. Pokud má dítě rozdělit délku na dvě půlky, jsou nerovnoměrné.

Pro žáka bývá často i náročné udržení zadané velikosti objektu. V průběhu tvorby tak může docházet k mnohým proporčním změnám v díle žáka.

K výrazným deformacím dochází při kresbě postav. Všimáme si různých proporcí jednotlivých údů k trupu, k hlavě. Hlava je vždy výrazně větší než jednotlivé části těla. Často určité části nebo končetiny chybějí. Zároveň dochází ke změně poměrů velikostí ve vztahu s okolím kreslené postavy (postava je stejně velká jako kočka, dům...).

Často dochází k tomu, že v díle žáků nalezneme různé absurdity. Například dvě slunce, více končetin u lidí či zvířat.

V tvorbě postižených dětí nalezneme automatismy. Jedná se o motivy, které se snaží jedinec uplatnit v každém svém díle. A to i tehdy, když se žánrově ani stylově do jejich díla nehodí a s tématem nikterak nesouvisí.

V některých případech jsou jedinci schopni zobrazit událost primitivním, ale i přesto srozumitelným způsobem.

Děti s lehkým mentálním postižením znají a rozeznávají barvy. V jejich tvorbě je však často nevnímají jako důležitý znak objektu a často používají nesmyslnou barevnost. Zároveň nevnímají barvy emotivně. Použijí stejnou barevnost pro veselou i špatnou náladu.

Většina jedinců není schopna při vybarvování předkreslených tvarů nepřetáhnout. Pokud mají vybarvit předkreslený tvar, přetahují okraje. V některých případech překrývají jednotlivé motivy.

Aplikovat reflektivní dialog u dětí s mentálním postižením je pro pedagoga velmi náročné. Vyjadřovací schopnosti některých jedinců jsou velmi omezené a tudíž vyjádření k určitému tématu je pro ně velmi problematické.

Žáci mají problémy s vyjádřením vlastních emocí a myšlenek. V některých případech nejsou schopni zopakovat postup práce ani zadání výtvarného úkolu..

2.2.3. Tvořivost

Tvořivost je v mé diplomové práci pouze okrajovým tématem. Z tohoto důvodu zde zmíním pouze nejdůležitější charakteristiky a pojmy, které jsou spjaté s tématem mé diplomové práce.

Rozvíjení tvořivosti a sama tvořivost je dnes dosti diskutovaným tématem v mnoha odvětvích. Nejen ve světě výtvarného umění, ale i v literatuře, ve vědě či školství.

Tvořivost se s dětským výtvarným projevem začala spojovat až ve 20. století. Jaroslav Uždil definoval tvořivost takto: *Za tvořivou může být koneckonců považována každá činnost, která má jako výsledek „výtvar“, hmotný rezultat individuální vůle po vyjádření představy o skutečnosti vnější nebo vnitřní; tvořivý je způsob, jímž byla rozřešena jakákoli úloha nepředpokládající jen jediný možný způsob řešení; např. dekorativní rozčlenění plochy, sestavení domku z krabiček od zápalek apod. Čím dál tím víc se atribut tvořivosti spojoval s představou o činnosti fantazie; tím slovem byla velmi nepřesně označována představivá činnost, ale také schopnost volně zacházet s barvou, tvarem apod.* (Jaromír Uždil, 1978, str.40)

Tvořivý člověk má schopnost vytvářet nové myšlenky. Na základě těchto myšlenek dojde ke zhmotnění v podobě uměleckého projevu, psaného textu... *Tvořivost můžeme chápat jako dispozici či vlastnost, díky níž je jedinec schopen řešit problémy tvořivým způsobem nebo se může věnovat tvůrčí činnosti.* (Musil, 1999, str. 139)

Tvořivost můžeme dělit z hlediska širšího a historického kontextu na objektivní nebo absolutní tvořivost. Z hlediska užšího a subjektivního kontextu na subjektivní nebo relativní tvořivost. (Musil, 1999, str. 139) Objektivní tvořivost nám vnáší do života něco doposud neznámého, nového a společensky přínosného. Zatímco při subjektivní tvořivosti autor vytváří dílo (produkt), který je pouze pro něho samého nový. Tento přístup

nalezneme zejména ve školních lavicích. Pedagog by měl žáky při výuce výtvarné výchovy seznamovat a provázet novou technikou či námětem a tím docílit, že žák každou hodinu vytváří nové originální dílo.

Tvořivost žáků může ovlivňovat mnoho faktorů. Například motivace či inteligence. S ohledem na téma své práce zde zmíním pouze vliv inteligence.

Tvořivě se může projevit každý jedinec bez ohledu na jeho inteligenci. Vzniklo mnoho studií, ve kterých se snaží autor najít spojitost mezi inteligencí a tvořivostí. Hlavsa ve své práci uvádí, že prahová hranice inteligence tvořivých osob IQ je od 100 výše. Eysenck tuto hranici posunul ještě výše a to na IQ 120. Nikdy však nebyla spojitost zcela prokázána. Ba naopak ve většině případů vyvrácena. Tvořivý projev nalezneme i u osob mentálně postižených, kteří nemají vysoký koeficient inteligence. Tyto projevy však nejsou natolik výrazné jako u zdravých jedinců.

Tvořivost je ovlivněna i shromažďováním zkušeností, poznatků a vědomostí. Pokud ji chceme u žáků rozvíjet, měli bychom tak činit již od dětství. Podporovat tvořivost u dětí mohou již rodiče. Ve škole zase učitel výtvarné výchovy, či českého jazyka... Je důležité, aby na žáka pedagog pozitivně působil. Tím může ovlivnit jeho tvorbu.

Pokud si klademe za cíl u žáka rozvíjet tvořivost, musíme ho vést k samostatnosti. Zároveň si musí osvojit výtvarné techniky, které při tvorbě používá.

Metody rozvíjející tvořivost

„Metody výuky jsou cestou, která vede žáky od aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností k novým cílům. Metodu výuky vymezujeme jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků sledující vytyčené výchovně-vzdělávací cíle.“ (Josef Maňák 1998, str.97)

Při výběru vhodné výukové metody musí brát učitel ohled na učivo. Je důležité, aby obě tyto roviny byly v rovnováze. Pokud tomu tak není, může dojít k potlačení učiva. Za volbu vyučovacích metod dnes zcela odpovídá učitel. Volí si je a pracuje s nimi dle svého uvážení. Je proto důležité, aby měl pedagog přehled o všech metodách, vhodným způsobem je používal a vzájemně kombinoval.

Diskusní metody

Diskusní metoda spočívá v komunikaci učitele a žáků. Při této diskusi dochází k výměně názorů, vzájemné argumentaci a následně k vyřešení problému.

Brainstorming

Základem této metody je vyprodukování velkého množství nápadů. Tato metoda se řídí jasnými pravidly (v úvodu stanovení pravidel, problém společně přednesen a napsán na viditelné místo, každý návrh musí být zapsán na viditelném místě, po skončení vymezeného času následuje krátká pauza, v závěru hodnocení). Je ovlivněna počtem účastníků (ideální jsou cca 10 členné skupiny) a vyměřeným časem (30 – 45 min). V tomto vymezeném čase nedochází ke kritice předložených nápadů – řešení. Ke kritice a posuzování dochází až v druhé fázi procesu.

Situační metoda

Žáci dostanou konkrétní popis určité situace, která se vždy vztahuje k probíranému tématu. Součástí tohoto popisu jsou i motivační úkoly, které žák musí při řešení problému splnit.

Inscenační metody

V této metodě dochází k dramatizaci problémových situací.

Heuristické metody (problémová metoda)

Tato metoda je pro rozvoj tvořivosti nejvýznamnější. Uplatňuje řešení problémů tvůrčím myšlením. Její uplatnění ve výuce je pro pedagoga velmi náročné. A to zejména z důvodu přípravy na vyučovací hodinu a řízení aktivity ve vyučující hodině.

Skupinová výuka

„ Tvořivosti většinou neprospívá činnost ve skupinách, avšak spojíte-li správným způsobem dohromady správné lidi, mohou se i tak u jednotlivých členů takové skupiny tvořivé schopnosti uplatňovat“(Bean 1995: s. 69)

Skupinová výuka může pozitivně, ale i negativně ovlivňovat produkci vytvořených skupin. Vždy záleží na jejich vhodném sestavení. Práce ve skupině umožňuje žákům rozvíjení sociálních vztahů. Mohou uplatnit své kritické postoje - názory k zadanému úkolu. Problém společně řeší a nacházejí řešení.

Projektová metoda

Žák při této metodě zpracovává zadaný projekt nejen teoreticky, ale i prakticky. Při zadávání projektu je každý žák seznámen se svojí rolí. Tyto role jsou předem rozděleny a v průběhu projektu se nemění.

Námět může pedagog vymýšlet sám nebo může zapojit žáky. Projektová metoda spočívá hlavně v prezentaci výsledného díla ve škole, před rodiči... Tím je splněn i edukační a výstupový cíl projektu.

3. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Pro své výzkumné šetření jsem si zvolila Praktickou základní školu v Plzni. Škola patří mezi základní praktické školy, které se zaměřují na děti se specifickými vzdělávacími potřebami. Vzdělávají se zde děti s lehkým mentálním postižením, PAS - autismus, poruchou chování nebo s kombinovanými vadami. Škola se zaměřuje na rozvoj dovedností, vědomostí a návyků, které jsou důležité pro další rozvoj žáků a jejich uplatnění v praktickém životě.

Na tomto místě jsem dříve působila v pedagogickém sboru jako asistent pedagoga a později jako třídní učitelka. To, že znám pedagogický sbor, prostředí školy a jsem seznámena se zdravotními problémy (handicapy) žáků a jejich sociálním zázemím, pokládám za výhodu ve svém výzkumu.

Vedení školy dalo souhlas k mému výzkumu. Vzhledem k zachování anonymity žáků však musím jejich jména pozměnit. Na přání neuvedu ani jména pedagogů.

3.1. Pojetí a typ výzkumu

Pro svoji diplomovou práci si volím metodu akčního výzkumu, který je dle mého názoru pro zaměření mé práce nejvhodnější.

Akční výzkum je vhodné uplatnit ve školním prostředí. Do výzkumu aktivně zasahuji a podílím se na něm svojí spoluprací i pedagogický sbor. Uplatňuji zde zejména metody kvalitativního výzkumu. V úvodu nejprve definuji problém výzkumu a jeho cíle. Poté následuje samotné pokračování projektu. V průběhu projektu se neustále pohybuji mezi sběrem informací - dat, reflexí a akcí. Důležitou vlastností výzkumníka, při akčním výzkumu, je zejména schopnost reagovat pružně na vzniklé situace.

Na rozdíl od kvantitativního výzkumu neexistuje přesná struktura průběhu kvalitativního výzkumu. Ten se totiž po celou dobu svého trvání vyvíjí.

3.1.1. Výzkumný problém a cíl výzkumu

Záměrem mého zkoumání je popsat vztah mezi učební úlohou (námět, úkol), výtvarnou formou, technikou a zdravotním handicapem žáka.

Zaměřuji se na práci pedagoga: Kde „bere“ náměty? Jakými způsoby s nimi pracuje? Jaké používá metody pro rozvoj žákovi tvořivosti a jakým způsobem je aplikuje

v hodinách výtvarné výchovy? Dále jakým způsobem přizpůsobuje pedagog výtvarné náměty a techniky postiženým žákům?

V průběhu pozorování v hodinách výtvarné výchovy se dále zaměřuji na schopnost vyjádření vlastního názoru žáků. Dále na porozumění zadání v hodině výtvarné výchovy, samostatnost jednotlivých žáků či individuální přístup – pomoc – ze strany pedagoga / asistenta pedagoga.

Ve své práci navrhuji vhodné zadání učebních úloh pro hodiny výtvarné výchovy, ve kterých jsou uplatněny metody rozvoje tvořivosti. Tyto návrhy prakticky uplatním v hodinách výtvarné výchovy na ZŠ praktické.

Ve svých návrzích vyučovacích hodin chci správně uchopit metodiku výtvarné výchovy a úspěšně ji aplikovat při zadání učební úlohy (námět, úkol) s ohledem na použitou techniku a handicap žáka.

Dílčí výzkumné otázky:

- Jakým způsobem dokáže žák vyjádřit své potřeby a pocity z vlastní tvůrčí činnosti?
- Volí pedagog vhodné techniky a náměty s ohledem na mentální a fyzické postižení žáků?
- Jak podněcují jednotlivé učební úlohy (náměty a úkoly) žáky k tvořivému myšlení?

Výzkumný vzorek:

Výzkumný vzorek tvoří žáci 6. a 7. ročníku praktické základní školy (2. stupeň ZŠ). Dochází zde ke kompletnímu sběru. Tj. do výzkumu jsou zařazeni všichni žáci již zmiňovaných 6. (6 žáků) a 7. (6 žáků) tříd. Tento vzorek do svého výzkumného šetření volím záměrně. Chci, abych do svého výzkumu zahrnula respondenty s rozličným mentálním a tělesným postižením (kombinovaným).

Zároveň zde popisuji pozorované projevy u žáků spjaté s jejich postižením /handicapem/ a výtvarnou výchovou. Jednotlivá mentální postižení a handicapy žáků se sice projevují společnými charakteristickými znaky, ale nikdy nejsou zcela totožné.

Apolenka

Diagnóza: LMP

Pozorované projevy:

Apolenka má sníženou koncentraci - problémy s dokončením práce. Při tvorbě je důležité, aby měla neustálý dohled a kontrolu. Kontrolu však při každé činnosti vyžaduje sama a dožaduje se chvály. Mimo hodinu kreslí příležitostně.

Pravostranná lateralita – píše psacím a velkým tiskacím písmem. Není schopna udržet řádek, sklon ani stejnou velikost písma - vychází z omezenosti motorické funkce.

Žákyně vykazuje autistické rysy, projevující se stereotypem a negativními reakcemi na změny v jejím prostředí.

Jaroslava

Diagnóza: LMP

Pozorované projevy:

Jaroslava pracuje v hodinách samostatně. Je pečlivá a práci vždy dokončí. Pomoc pedagoga při tvorbě potřebuje zřídka. Ráda maluje i mimo hodinu výtvarné výchovy. Je schopna vystříhnout rozličné tvary, aniž by se dopouštěla výrazných nepřesností.

Lateralita levostraná – psacím i tiskacím písmem. Je schopna udržet řádek a velikost písma.

Alexandra

Diagnóza: LMP

Pozorované projevy:

Alexandra má velké problémy s dokončením jakékoliv práce (výtvarné, literární, matematická úloha...). K dosažení vytyčeného cíle je důležité, aby byla žákyně neustále motivována a její práce kontrolována. Její porucha pozornosti, vycházející z LMD, se projevuje zbrklostí a roztěkaností. Je důležité jí v průběhu tvorby opakovat jednotlivé kroky postupu, v opačném případě se potýká s nepochopením zadání. Pokud tak pedagog neučiní, není schopna svoji práci dokončit. Mimo hodinu výtvarné výchovy nekreslí.

Pravostranná lateralita - píše psacím písmem. Má však problémy s velikostí písma (příliš velké – nevejde se na řádek). Zároveň je pro ni obtížné udržet řádek.

Václava

Diagnóza: LMP, stav po DMO, porucha řeči

Pozorované projevy:

Václava má problémy s dokončením práce ve vymezeném časovém úseku. Její tempo je pomalé. Snaží se být při tvorbě precizní, ale na výtvarném projevu žákyně není často tato snaha znát. Příčinou je její spasticita při činnostech vyžadujících jemnou motoriku. Během práce jsou patrné mimovolní pohyby.

Pravostranná lateralita - píše psacím písmem. Její písmo je neúhledné, často nečitelné. Má problémy s velikostí písma. Linku vzhledem k velikosti písma je schopna udržet.

Kateřina

Diagnóza: STMP

Pozorované projevy:

Žákyně je integrovaná na ZŠ praktickou. Její závažnost postižení spadá do ZŠ speciální. Vzdělává se dle IVP schváleného speciálně pedagogickým centrem (SPC). Vyžaduje individuální přístup.

Kateřina má velké problémy s pochopením zadání úkolu. Sama není schopná práci začít ani dokončit. Pracuje pod dozorem pedagoga nebo s asistentkou pedagoga. Jejich pomoc v některých případech sama vyžaduje. Není schopna se dlouhodobě soustředit na jednu činnost. Při výuce však nevyrušuje.

Má problémy s jemnou motorikou. Není schopna si sama zavázat tkaničku, čistě vystřihnout jednoduchý tvar, ani vést rovnou linku.

Samostatně nepíše. Obtahuje předepsaná slova. Je schopna se pouze samostatně podepsat a to velkým tiskacím písmem. Ale i ve svém jméně se dopustí mnoha chyb – převrácení či vynechání písmena.

Mimo hodiny výtvarné výchovy si kreslí zřídka. Pokud má nakreslit postavu, je to hlavonožec.

Matouš

Diagnóza: LMP, lehké tělesné postižení

Pozorované projevy:

Ačkoliv spadá do kategorie LMP, není schopen samostatné práce. Kromě nepochopení zadání úkolu, mu musí být jednotlivé kroky neustále opakovány pedagogem. Ten ho musí soustavně vybízet k činnosti. Šimon sám práci nezačne ani nedokončí. Ze strany pedagoga je zde důležitý individuální přístup.

Píše velkým tiskacím písmem. Většinou se mu však musí text nejprve předeepsat a on ho obtáhne. Není schopen udržet linii ani velikost písma.

Petr

Diagnóza: LMP

Pozorované projevy:

Petr pracuje samostatně bez asistence. Byla mu diagnostikována porucha ADHD. Během dne je medikován pedagogem – Ritalin.

Petr se snaží práci vždy dokončit. Zadání úkolu rozumí a ve většině případech je plní v zadaném čase.

Pravostranná lateralita - píše psacím, ale i tiskacím písmem. S úpravou písma má problémy. Je kostrbaté, neudrží řádek a často se potýká s různou velikostí písma.

Drahomíra

Diagnóza: LMP, těžké tělesné postižení, stav po DMO, postižení zraku a řeči

Pozorované projevy:

Žákyně s DMO – spastickou kvadruparézou musí pracovat s asistentkou pedagoga. Drahomíra je vždy do práce zapálená. Vše se snaží udělat sama. Bohužel jí to handicap často nedovoluje a tím je demotivována a práci odbude. Mimo hodiny výtvarné výchovy kreslí zřídka.

Píše velkým tiskacím písmem. Je schopna udržet řádek. Její písmo je však velké a má problémy se vejít na standardní řádek ve školním sešitě.

Dana

Diagnóza: LMP, autismus

Pozorované projevy:

Dana není schopna sama práci dokončit. Potřebuje neustálou kontrolu a dozor nejen při výtvarné tvorbě, ale i v ostatních předmětech. Obtížně se motivuje. Mimo hodiny výtvarné hodiny nekreslí.

Ve svých pracích používá nejčastěji tmavé barvy. Barvy pro ni nemají emotivní význam. Dobrou i špatnou náladu vyjádří stejnou barvou.

Pravostranná lateralita - píše psacím písmem. To je však mnohdy špatně čitelné. Neudrží řádek ani velikost písma.

Lukáš

Diagnóza: LMP

Pozorované projevy:

Lukáš se vždy snaží výtvarné dílo dokončit. Pracuje však svým individuálním tempem. Často se zaměří pouze na detail a pomíjí celek. V tomto momentu musí nastoupit pedagog a žáka upozornit na nedostatek času. Z tohoto důvodu je u žáka důležitý častý dozor. Pomoc však ze strany pedagoga nepotřebuje.

Mimo hodinu výtvarné výchovy se výtvarně neprojevuje.

Pravostranná lateralita - píše psacím písmem. To je však neúhledné. Není schopen udržet řádku.

Dominik

Diagnóza: LMP

Pozorované projevy:

Dominik je schopný pracovat samostatně. Je však zbrklý. Pokud není dostatečně motivován, práci znatelně odbývá. V jeho tvorbě je zřejmá žákova netrpělivost, zejména v závěrečné části úkolu. Žák kreslí i mimo hodiny výtvarné výchovy.

Pravostranná lateralita - píše psacím písmem. Pokud se soustředí, udrží linku i velikost písma. Pokud se přestane soustředit, písmo je náhle nečitelné a není schopen udržet linku.

Oproti ostatním pozorovaným žákům, jeho jemná motorika není výrazně narušena. Je schopný i detailních a velmi jemných prací. Musí být však pro práci dostatečně motivován.

Eva

Diagnóza: LMP

Pozorované projevy:

Eva pracuje samostatně. Ráda kreslí i mimo hodiny výtvarné výchovy. Kreslí, ale zároveň i píše zejména tužkou.

Pravostranná lateralita - píše psacím i tiskacím písmem. Bez problémů udrží řádek a velikost písma. Má vytvořený vlastní styl písma – vliv předchozího studia na základní škole.

Stejně jako u Dominika není její jemná motorika narušena. Vše zachycuje perspektivně správně. V jejím výtvarném projevu nenalezneme anomálie.

Harmonogram výzkumu

V úvodní hodině jsou žáci seznámeni s tématem mé diplomové práce. Zároveň žáci i pedagog vyplňují dotazník (Příloha – DOT I a DOT II). Další dotazníky jsou rozneseny pedagogům na ostatní základní školy praktické v Plzni.

Následujících 5 vyučujících hodin probíhá běžná výuka, které se zúčastňují a na základě metody pozorování pořizují v každé hodině výtvarné výchovy hospitační záznam a zároveň obecné diagnostiky žáků (pozorované jevy). Hospitační záznamy dále slouží jako podklad pro ověření informací v mém výzkumu. Na základě získaných informací sestavuji 4 výtvarné náměty, které realizuji v 5 vyučujících hodinách.

3.1.2. Použité metody

Dotazník

Příloha A - DOT I str. III je určen pro žáky 6. a 7. tříd ZŠ praktické, Plzeň. Žáci se v něm vyjadřují k problematice výtvarné techniky a výtvarného námětu. Zároveň dotazník slouží jako ukázka vyjadřovacích schopností jednotlivých žáků. Důležitá je

i možnost posouzení písma, udržení řádku, úprava textu, velikost písma. Dotazník má otevřené otázky.

Příloha A - DOT II str. IV je určen pedagogům II. stupně ZŠ praktických v Plzni. Cílem dotazníku je zmapování průběhu tvorby v hodinách výtvarné výchovy. Otázky kladou důraz na používané výtvarné náměty a techniky. Na jejich praktické uplatnění na základní škole praktické. Dále je částečně zaměřen na tvořivost žáků a její rozvíjení v hodinách výtvarné výchovy. Dotazník má otevřené otázky.

Pozorování

Při svém výzkumu se zúčastňuji 5 vyučovacích hodin, ve kterých sleduji pozorované jevy přímo v prostředí třídy. Pozorování probíhá vždy ve skutečném čase průběhu aktivity a není nijak narušováno či pozastavováno. Žáci jsou seznámeni s důvodem mého působení ve třídě.

Metodu pozorování v některých případech doplňuji rozhovory s žáky nebo učitelem. Tím tvořím kompletní obraz dané situace. Každé výtvarné i psané dílo žáka dokumentuji a přikládám ke své diplomové práci. Zároveň v každé hodině pořizuji hospitační záznam.

3.2. Analýza pořízených dat

V této části se nejprve zaměřuji na diagnostiky, pozorované jevy a specifické potřeby jednotlivých žáků. Ke každé diagnostice připojuji informace získané z DOT I – určený žákům.

Následně pořizuji rozbor DOT II – určený pedagogům. Získané informace sumarizuji pro vhodnější orientaci a přehled.

V rámci výzkumu se zúčastňuji 5 vyučovacích hodin. Pořizuji zde reflektivní bilance a ty používám jako podklad pro rozbor jednotlivých vyučovacích hodin. Zároveň ke každému výtvarnému úkolu navrhuji vhodné změny.

Na základě informací získaných z dotazníků (zejména DOT I) a hospitací, navrhuji 4 výtvarné úkoly, které realizuji v 5 vyučovacích hodinách.

3.2.1. Postoje žáků k Vv (DOT I)

Dotazník I. je určen žákům ZŠ praktické – 6. a 7. třídy. Dotazovanou skupinu tvoří 12 žáků. Z toho 8 dívek a 4 chlapci ve věku 12 – 14 let.

Otázky v dotaznících jsou otevřené. Jsou sestaveny s ohledem na mentální postižení žáků. Důležitým aspektem při tvorbě otázek je pro mě srozumitelnost a pochopitelnost otázek pro jednotlivé žáky. Abych si ověřila, zda-li žáci chápou znění otázek a odpovídají pravdivě, umístuji na závěr dotazníku otázku č. 5, která koresponduje s otázkou č. 2.

Dotazník je zaměřený na problematiku výtvarné výchovy. Důležitou informací, získanou z dotazníků pro můj výzkum, je subjektivní názor žáků na výtvarné náměty či výtvarné techniky.

Dotazník má úmyslně otevřené otázky. Způsob žakovského písemného vyjádření nám poukáže na jeho vyjadřovací schopnosti, slovní zásobu, styl a úpravu písma – souvislost s jemnou motorikou.

V této části zároveň popisují pozorované projevy u žáků spjaté s jejich postižením /handicapem a výtvarnou výchovou. Jednotlivé mentální postižení a handicap žáků se sice projevují společnými charakteristickými znaky, ale nikdy nejsou zcela totožné.

Vyhodnocení dotazníku: informace získané z dotazníků připojuji pod postoje jednotlivců k problematice Vv. Zároveň je v závěru sumarizuji pro lepší přehlednost s ohledem na další zpracování – realizace učebních jednotek.

Postoje jednotlivců

Apolenka

Dle informací, získaných v dotazníku je jejím nejoblíbenějším námětem kočka – „*kočku protože ji mám ráda*“. (Příl F - DOT I str. I) Tento námět často opakuje a dochází tak v její práci k automatismu.

Nejraději pracuje s vodovými barvami a pastelkami – „*Vodové barvy protože jsou hezké*“. (Příl F - DOT I str. I)

Na otázku, co je pro tebe nejtěžší z výtvarné výchovy uvádí lepidlo – „*Lepidlo protože lepí a nemám ho ráda*“. (Příl F - DOT I str. I) Naopak nejlehčí výtvarnou technikou je pro ní – „*Malování vodovými barvami*“. (Příl F - DOT I str. I)

Nejraději při hodině výtvarné výchovy modeluje – „*Modelovat protože to mám ráda a zajímá mě to*“ (Příl F - DOT I str. I)

Jaroslava

Nejoblíbenějším námětem ve výtvarné výchově je pro Jaroslavu domeček – „*DOMEČEK SE MY LÍBÍ*“ (Příl F - DOT I str. II)

Nejraději v hodinách výtvarné výchovy pracuje s temperovými barvami – „*TEMPERY JSOU HEZKY BAREVNÉ*“ (Příl F - DOT I str. II)

Za nejlehčí výtvarnou techniku považuje modelování s modelínou – „*NEJLEHČÍ JE PRO ME MODELOVÁNÍ S MODELÍNOU*“ (Příl F - DOT I str. II)

Dále Jaroslava uvádí, že nejtěžší výtvarnou technikou je pro ní lepení – „*NEMÁM RÁDA LEPENÍ*“ (Příl F - DOT I str. II), ale zároveň jí nejvíc při hodinách baví stříhání časopisu – „*BAVÍ MĚ STRÍHÁNÍ ČASOPISU*“ (Příl F - DOT I str. II). Zde se Jaroslava v názorech rozchází. Při výtvarné technice koláž, žák uplatní oba dva postupy – jak stříhání, tak lepení. Je zvláštní, že jí baví jen určité části výtvarné techniky a druhou naopak označuje za nejtěžší.

Alexandra

V dotazníku uvádí, že nejraději kreslí kočky a psy – „*kočka pes protože my máme radi zvířata*“ (Příl F - DOT I str. III)

Nejraději v hodinách výtvarné výchovy pracuje s vodovými barvami – „*vodovky protože jsou hezký*“ (Příl F - DOT I str. III) Tato výtvarná technika je pro ní zároveň nejlehčí – „*vodovky*“ (Příl F - DOT I str. III)

Za nejobtížnější výtvarnou techniku uvádí práci s lepidlem – „*s lepidlem*“ (Příl F - DOT I str. III). Odpověď však není schopna zdůvodnit.

Václava

Maluje i mimo hodinu výtvarné výchovy. Jejím nejoblíbenějším námětem je pes – „*Pes Protožemán ráda.*“ (Příl F - DOT I str. IV)

Nejraději kreslí s pastelkami. Za nejlehčí výtvarnou techniku však považuje modelínu (Příl F - DOT I str. IV)

U Václavy se setkáváme s paradoxem, který byl zmíněný již u žákyně Jaroslavy. V dotazníku uvádí, že je pro ní nejobtížnější práce s lepidlem. Nejraději však stříhá. Tyto postupy jsou však úzce spjaté ve výtvarných technikách.

Kateřina

Dotazník řákyně vyplňuje s mojí asistencí. Abych se nedopouřtřela zkreslení dotazníku, píšl doslovně odpovřdi, které mi Kateřina diktuje.

Nejoblíbenřjším námřtem je pro ní sluníčko – „*Mám radost.*“
(Příl F - DOT I str. V)

Nejraději pracuje s vodovými barvami – „*Ráda s tím maluju.*“
(Příl F - DOT I str. IV)

Za nejlehčí výtvarnou techniku požaduje kresbu pastelkami. Zároveň jí tato technika i nejvíce baví.

Matouř

V dotazníku uvádí, že nejraději kreslí – „*PSA-MAZLÍČEK*“
(Příl F - DOT I str. VI) a to pomocí pastelek – „*NEUPATLÁM*“. (Příl F - DOT I str. VI)

Za nejlehčí výtvarnou techniku označuje modelování. Naopak, jako výtvarnou techniku, která je pro něj nejobtížnější, uvádí lepení. (Příl F - DOT I str. VI)

Petr

Petr nejraději kreslí – „*ASSASSIN CEED*“. (Příl F - DOT I str. VII). S tímto výtvarným námřtem se však ve škole nesetkává. Za nejoblíbenřší výtvarnou techniku označuje kresbu voskovými barvami. (Příl F - DOT I str. VII)

Naopak, za výtvarnou techniku, která je pro něj nejobtížnější, uvádí vodové barvy. (Příl F - DOT I str. VII). Svoji odpověď však nezdůvodňuje.

Drahomíra

V dotazníku uvádí, že nejlehčí a zároveň nejoblíbenřší výtvarnou technikou je pro ní stříhání a následně koláž. (Příl F - DOT I str. VIII) Vzhledem k jejímu handicapu jsem byla touto odpovědí překvapena. I přes oblíbenost této výtvarné techniky se řákyně neobejde bez asistence.

Nejtěžší výtvarná technika je pro ní hlína a tuž. (Příl F - DOT. I. str. VIII)

Za nejoblíbenřší výtvarný námřt považuje kvřtiny a sluníčko – „*PROTZOŽE MÁM RÁDA LÉTO*“. (Příl F - DOT I str. VIII)

Nejraději pracuje s fixy, tuží a temperovými barvami – „*PROTOŽE MŮŽEM NĚNIT BARVI*“. (Příl F - DOT I str. VIII)

Daniela

V hodinách výtvarné výchovy nejraději kreslí tmou – „*protože se dívám na hvězdičky*“. (Příl F - DOT I str. IX)

Daniela nejraději v hodinách výtvarné výchovy pracuje s keramikou a temperovými barvami – „*protože se můžou míhat*“. (Příl F - DOT I str. IX)

Za nejlehčí výtvarnou techniku, se kterou pracuje v hodinách výtvarné výchovy, uvádí modelování. (Příl F - DOT I str. IX)

Naopak, za nejtěžší výtvarnou techniku považuje tuž. (Příl F - DOT I str. IX)
Svoji odpověď však nezdůvodňuje.

Lukáš

V dotazníku (Příl F - DOT I str. X) si pomáhá tím, že si řádky předkreslí.
Není však schopný udělat ani rovnou linku.

V dotazníku uvádí, že jeho nejoblíbenějším výtvarným námětem je jelen a pes – „*ram zvyzata*“ (Příl F - DOT I str. X)

Za nejlehčí a zároveň nejoblíbenější výtvarnou techniku považuje kresbu fixy a pastelkami – „*su napadti*“ (Příl F - DOT I str. X)

Nejtěžší výtvarnou technikou je pro Lukáše práce s nůžkami – „*nuzkama*“ (Příl F - DOT. I. str. X)

Dominik

Nejraději kreslí dinosaury – „*protože se milíbí*“ (Příl F - DOT I str. XI)

V hodinách výtvarné výchovy nejraději pracuje s temperovými barvami – „*protože mají pěknou barvi*“ (Příl F - DOT I str. XI)

Nejtěžší výtvarnou technikou je pro žáka vystřihování. Naopak za nejlehčí považuje keramiku. (Příl F - DOT I str. XI)

Eva

Jejím nejoblíbenějším námětem jsou lidé. A to zejména portréty, zvířata a věci.

Nejčastěji při tvorbě využívá výtvarnou techniku kresbu tužkou – „*Kreslí se mi dobře*“ (Příl F - DOT I str. XII)

Za nejtěžší výtvarnou techniku považuje vodové barvy – „*Nejde mě to*“ (Příl F - DOT I str. XII)

Souhrn

1. Co nejraději kreslíš/maluješ v hodinách Vv?

Tabulka 1

| Nejoblíbenější žákovský výtvarný námět | Počet žáků |
|---|-------------------|
| Domácí mazlíčky | 5 |
| Sluníčko | 2 |
| Počítačová postava | 1 |
| Tma | 1 |
| Jelen | 1 |
| Dinosaurus | 1 |
| Lidé | 1 |
| Domeček | 1 |

Žáci nejraději pracují s náměty, které znají – nejsou pro ně abstraktními pojmy. Domácí mazlíčci (5 z 12) jsou dle výsledků dotazníků nejoblíbenějším námětem. Následuje sluníčko (2 z 12).

Zbylé náměty vyplývají ze zájmu jednotlivých žáků. A to postava z počítačové hry (1 z 12), jelen (1 z 12), dinosaurus (1 z 12), lidé (1 z 12) a domeček (1 z 12)

Nejméně obvyklý námět uvedla žákyně s autismem – tmu (1 z 12). Tato žákyně jako jediná upřednostňuje nehmotné náměty. Např. již zmiňovanou tmou, nebe, bolest... To však souvisí s její poruchou osobnosti.

2. S čím nejraději pracuješ v hodinách Vv? Proč?

Tabulka 2

| Nejoblíbenější žákovská výtvarná technika v hodinách Vv | Počet žáků |
|---|------------|
| Pastelky | 3 |
| Vodové barvy | 3 |
| Temperové barvy | 3 |
| Fixy | 2 |
| Voskové barvy | 1 |
| Tuž | 1 |
| Tužka | 1 |

3. Co tě nejvíc baví při hodině Vv?

Tabulka 3

| Co tě nejvíc baví při hodině Vv - kontrolní otázka | Počet žáků |
|--|------------|
| Kreslení pastelkami | 5 |
| Stříhání | 3 |
| Keramika | 2 |
| Kresba tužkou | 1 |
| Vodové barvy | 1 |

V této části používám dvě podobné otázky z důvodu validity testu. Nejoblíbenější výtvarnou technikou u žáků na ZŠ praktické je kresba pastelkami. Jedná se o nejdostupnější výtvarnou techniku. Pastelky mají žáci volně k dispozici ve třídách. Nejsou složité na přípravu či na úklid. Pro děti s pervazivní poruchou je podstatné, že se při kresbě pastelkami nezašpiní.

Na druhém místě se umísťuje stříhání (3 z 12). Žáci ho však zároveň označují za jednu z nejobtížnějších technik. Zde hraje roli jemná motorika. Žáci, kteří jí nemají narušenou, s nůžkami pracují rádi a bez obtíží.

Žákovský výběr výtvarných technik není ničím neobvyklý. Nalezneme zde klasické výtvarné metody, se kterými se setkávají již od 1. třídy. Výjimku však tvoří kresba tuží. Tato odpověď mě mile překvapuje. Pro žáky je tato výtvarná technika velmi náročná

s ohledem na jemnou motoriku a pozornost – setrvání v koncentrovaném stavu (viz níže otázka č. 4)

4. Co je pro tebe nejtěžší z Vv?

Tabulka 4

| Nejtěžší výtvarná technika v hodinách Vv | Počet žáků |
|---|-------------------|
| Lepidlo | 5 |
| Stříhání | 3 |
| Vodové barvy | 2 |
| Tuž | 2 |
| Modelování | 1 |

Za nejtěžší postup ve výtvarné výchově žáci označují lepidlo (5 z 12) a hned poté následuje stříhání (3 z 12). Z tohoto vyplývá problematika spjatá s výtvarnou technikou koláže.

Poté následuje tuž (2 z 12) a vodové barvy (2 z 12). Modelování je obtížné pouze pro jednoho žáka (1 z 12).

5. Co je pro tebe nejlehčí z Vv?

Tabulka 5

| Nejlehčí výtvarná technika v hodinách Vv | Počet žáků |
|---|-------------------|
| Modelování | 5 |
| Kreslení pastelkami | 2 |
| Malba vodovými barvami | 2 |
| Malba temperovými barvami | 1 |
| Stříhání | 1 |
| Kresba tužkou | 1 |

Za nejlehčí výtvarnou techniku žáci označují modelování (5 z 12). Keramiku považují za příjemné zpestření. Žáci s hlínou rádi pracují. Je zajímavé, že jim zde nevadí, že se zašpiní.

Bohužel, školy mají často vybavené keramické dílny i s keramickou pecí, ale pedagog není proškolen a tudíž není ani schopen vést výuku.

Poté následuje kresba pastelkami (2 z 12) – již zmiňovaná v otázce č. 2 a č. 5 a malba vodovými barvami (2 z 12), malba temperovými barvami (1 z 12), stříhání (1 z 12) a kresba tužkou (1 z 12).

Komentář 1

Volba oblíbenosti výtvarného námětu je spjatá s postižením žáka. Jedinci s lehkým mentálním postižením ve většině případů preferují výtvarné náměty, které znají ze svého okolí (domácí zvířata) nebo se s nimi setkávají již od prvotních kreseb (sluníčko). Vyjádření abstraktního pojmu je pro ně velmi obtížné. Pouze jedna žákyně uvedla, že jejím nejoblíbenějším námětem je tma. Tato odpověď však souvisí s její psychickou poruchou (maniodepresivní porucha, obsedantně kompulzivní porucha).

Výtvarné techniky, se kterými žáci nejraději pracují, se dle mého názoru odvíjí od jejich sociálního znevýhodnění. Za nejoblíbenější výtvarnou techniku označují pastelky. Ty mají volně dostupné kdekoliv - ve škole, družině či v centrech.

Naopak žáci mají velké problémy s výtvarnými technikami, které úzce souvisí s jemnou motorikou. Z tohoto důvodu uvádějí za nejobtížnější výtvarnou techniku stříhání a následně lepení. Z tohoto vyplívá problematika spjatá s koláží.

Žáci mají problémy s vyjádřením vlastního názoru. Často nejsou schopni se vyjádřit ani k základním potřebám natož k vlastní tvorbě. Tento jev je opět zapříčiněný mentálním postižením žáků. Žáci se však na položené otázky vždy snaží odpovědět a reflektivní dialog na ně působí motivačně. Žáci lépe reagují a spolupracují, když vidí, že má pedagog o jejich tvorbu zájem a pouze neřídí činnost v hodině.

3.2.2. Vv v praktických ZŠ v Plzni (Příl B - DOT II)

Tento dotazník je určený pro pedagogy výtvarné výchovy na druhém stupni základní školy praktické v Plzni. Důležitou informací pro můj výzkum je věk, pohlaví a aprobace pedagoga. Otázky jsou otevřené a zaměřené zejména na volbu výtvarného námětu (volba, postup), motivaci žáků, výtvarnou techniku a speciální pomůcky spjaté s tvorbou. Dvě otázky jsou věnovány tvořivosti žáků a jejím projevům v hodině výtvarné výchovy.

Oslovila jsem 14 pedagogů. Všichni dotazník vyplnili. Dotazník má být ukazatelem stavu výtvarné výchovy na základních školách praktických. Jsem si vědoma, že počet 14 dotazníků není zcela směrodatný a mnoho pedagogů může mým závěrům oponovat. Přesto je však tento počet pro moji práci dostačující vzhledem k zaměření na určitou lokalitu.

Vyhodnocení dotazníku: v této části vyhodnocuji jednotlivé otázky v dotazníku. Odpovědi respondentů řadím sestupně. Tím zdůrazňuji četnost údajů jednotlivých odpovědí. Pokud pedagog napíše více možností, všechny zohledňuji a zaznamenávám je.

Tabulka 6

| | | |
|--------------------------------------|-----------------------------------|---|
| Pohlaví respondentů | ženy | |
| Věková hranice respondentů v rozmezí | 32 – 54 let | |
| Vystudované obory | 1. stupeň ZŠ + spec. pedagogika | 7 |
| | Učitelství - speciální pedagogika | 4 |
| | Tv – Ov | 1 |
| | M – Ov | 1 |
| | Pedagogika – Psychologie | 1 |

Nejčastěji zastoupenou aprobací pedagoga je I. stupeň ZŠ + speciální pedagogika (7 pedagogů). Poté následuje učitelství – speciální pedagogika (4 pedagogové). Tv – Ov, M - Ov a Ped - Psych jsou zastoupeny vždy jen jedním pedagogem.

Jsem si vědoma, že při studiu těchto aprobací se pedagog okrajově setkává s problematikou výtvarné výchovy, s její teorií i didaktickými aplikacemi. Z mého pohledu je to však nedostačující. Jak uvidíme níže, obecný přehled se zrcadlí v obecném výběru námětů i výtvarných technik.

1. Jaké náměty výtvarných činností jsou u Vašich žáků nejvíce oblíbené?

Tabulka 7

| Odpovědi respondentů | Sumarizace odpovědí |
|---|---------------------|
| Příroda (krajiny, rostliny) | 7 |
| Ilustrace (pohádka, příběh) | 6 |
| Zvířata | 6 |
| Konkrétní věci, vše, co si mohou osahat | 2 |
| Lidé (maminka) | 1 |
| Sluníčko | 1 |
| Příběh z prázdnin | 1 |
| Zážitky z vlastního života | 1 |
| Sporty | 1 |
| Auta | 1 |
| Dům | 1 |
| Svátky (Velikonoce, Vánoce) | 1 |

Nejoblíbenější výtvarné náměty se v jednotlivých třídách dosti liší. Pedagogové se však nejčastěji shodují na námětu příroda (krajina, rostliny), ilustraci (pohádka, příběh) a zvířata.

Dle mého názoru se jedná o nejčastější a nejvyužívanější výtvarné náměty. Žádný z těchto námětů mě osobně neoslovil. Sami o sobě nejsou nijak zajímavé – motivující. Pedagog má poté pouze námět zpestřit zajímavou výtvarnou technikou. Neučiní-li tak, námět se stane pro žáky nezajímavý a svoji tvorbu na dané téma zautomatizují. Tím pedagog potlačí tvořivost u žáků a nikterak je v hodinách výtvarné výchovy nerozvíjí.

Pouze jeden pedagog rozděluje náměty podle genderu. Bere však v potaz pouze výtvarnou techniku a námět odsunul do pozadí.

2. Odkud náměty „berete“?

Tabulka 8

| Odpovědi respondentů | Sumarizace odpovědí |
|--|---------------------|
| Internet | 10 |
| Kolegyně | 7 |
| Knihy s výtvarnými technikami a náměty | 7 |
| Vlastní tvorba – praxe, fantazie | 4 |
| Výstavy, umělecká díla | 3 |
| Aktuálně – roční období, svátky | 3 |
| Časopisy (mateřidouška, Dekor, Praktická žena) | 3 |
| Soutěže | 2 |
| Televizní pořady | 2 |
| Tvorba vlastních dětí | 2 |
| Knihy s příběhem (pohádky) | 1 |
| Všude možně | 1 |
| Mezipředmětové vztahy | 1 |
| Tématický plán | 1 |
| Ze školení SPC | 1 |

Nejčastěji učitelé hledají inspiraci na internetových stránkách zaměřených na výtvarnou činnost (10 z 14). Těchto internetových zdrojů je mnoho. Často v nich však nalzáme stále se opakující náměty nebo příliš složité techniky, které nelze z ekonomických důvodů na praktických školách zrealizovat.

Dalším oblíbeným zdrojem výtvarných námětů jsou kolegyně (7 ze 14). Na stejné úrovni jsou knihy s výtvarnou tematikou (7 ze 14).

Vlastní tvorbou, fantazií, praxí se inspirují 4 učitelky ze 14 dotazovaných. Toto číslo je dle mého názoru alarmující. Pedagog by měl více pracovat s vlastními nápady a tvořivostí. Pokud učitel není tvořivý, nemůže tuto vlastnost rozvíjet ani u svých žáků. A pro učitele výtvarné výchovy je to velký handicap.

Výstavami a uměleckými díly se inspirují 3 učitelky. Provázanost výtvarné výchovy a umění je zřejmá a důležitá. Pedagogové však často nejsou v tomto okruhu vzděláni a chybí jim základní přehled z dějin výtvarného umění.

Dále následuje inspirace v aktuálních tématech (počasí, svátky), zadání výtvarných soutěží, televizní pořady či tvorba vlastních dětí (inspirace z jiných škol, výtvarných kroužků...) (2 ze 14) Na posledních příčkách jsou mezipředmětové vztahy, školení SPC či tematický plán (1 ze 14).

3. Uplatňujete náměty bez úprav, nebo s náměty dále pracujete?

Pokud ano, jak?

Tabulka 9

| Odpovědi respondentů | Sumarizace odpovědí |
|---|---------------------|
| Individuální schopnosti žáka | 7 |
| Zjednodušení výtvarné techniky | 3 |
| Vzorové práce | 2 |
| Šablony | 1 |
| Bez úprav | 1 |
| Propojení s ostatními předměty | 1 |
| Zlevnění materiálu | 1 |
| Převedení do známé srozumitelné roviny (osobní zkuš.) | 1 |
| Vlastní fantazie | 1 |

Pedagogové nejčastěji upravují náměty dle individuálních schopností žáka. Rozdíly mezi jednotlivými žáky jsou často velmi výrazné a pedagog se často potýká s problémem přizpůsobení námětů jednotlivcům.

Ostatní úpravy opět souvisí s individuálními schopnostmi žáků. Např. zjednodušení výtvarné techniky. Příprava vzorových prací či šablon. Důležitou úpravou je i převedení námětu do známé srozumitelné roviny. Pro porozumění výtvarného námětu a techniky je tato část velmi důležitá. V dotazníku však tuto úpravu uvádí pouze jedna učitelka.

Často musí pedagog zohlednit již zmiňovanou ekonomickou náročnost námětu. K tvorbě může použít jen omezené výtvarné pomůcky nebo se může uchýlit k vlastním „sběru“ výtvarného materiálu. Opět zářející údaj je, že námět upravuje dle své fantazie pouze jedna učitelka. Pouze jeden pedagog neupravuje výtvarné náměty a pracuje s nimi bez ohledu na individuální potřeby žáků či náročnost spojenou s tvorbou.

4. Jak obvykle zadáváte žákům výtvarný úkol?

Pedagogové se shodují, že hodinu výtvarné výchovy začínají nejčastěji motivačním rozhovorem, následuje ukázka hotového díla, vysvětlení výtvarné techniky a poté samotná tvorba.

Pedagogové však často tímto způsobem práce ovlivňují tvořivost žáků. Byť je správně motivují, nenechávají dostatečný prostor k individuálnímu vyjádření (činnosti) žáků. Žáci jsou svázáni dodržením postupu, výtvarnou technikou i námětem.

„Často se snažím námět hodiny Vv či Pp přizpůsobit (inspirovat) výukou v jiných předmětech. Nejprve si obecně povídáme o obrázku, který nás navede na daný úkol, vybereme vhodný materiál a zvolíme konkrétní techniku. Poté individuálně řešíme nejasnost (Příl F - DOT II str. I) Žáci jsou vedeni k samostatnému rozhodování. Mají možnost si sami zvolit výtvarný postup i techniku, se kterou chtějí pracovat.

„Mluvíme o námětu, který zadám. Jak si ho představují. Jak by začaly sami tvořit a čím by začaly. Zda je pro ně téma zajímavé – proč ano a proč ne. Někdy je důležitá ukázka námětu „osahání“.“ (Příl F - DOT II str. III) Využití zpětné vazby je v tvorbě také podstatné. Je však důležité, aby se získanými informacemi vhodně pracovala a zohledňovala je v dalších hodinách výtvarné výchovy. Žáci mají opět možnost zvolit si postup a techniku své práce. Zda však učitelka jejich návrhy zrealizuje již z odpovědi není patrné.

5. Jakým způsobem obvykle žáky motivujete pro výtvarné činnosti?

Tabulka 10

| Odpovědi respondentů | Sumarizace odpovědí |
|---|---------------------|
| Ukázka | 9 |
| Vyprávění, čtení příběhu, reflektivní dialog | 5 |
| Odměna – výstava, jednička, výzdoba třídy, soutěž | 3 |
| Mezioborové vztahy | 2 |
| Tématická vycházka | 1 |
| Vlastní zkušenost | 1 |
| Aby se obrázek líbil nejen jemu | 1 |

Nejčastějším způsobem motivace jsou ukázky již hotových prací nebo obrázků – ilustrací, které mají napomoci dětem lépe se orientovat v zadaném námětu. Tento způsob

motivace využívá 9 učitelů ze 14. Vyprávění, čtení příběhů či reflektivní dialog je zastoupený v této otázce na 2. místě (5 pedagogů ze 14). Dle mého názoru je však tento způsob motivace používán v hodinách výtvarné výchovy nejčastěji.

3 pedagogové ze 14 motivují žáky k tvorbě vnější motivací – odměnou.

A to známkou nebo vystavením žákova díla na výstavě, zaslání díla na soutěž či vyzdobení třídy žakovým dílem. Následuje tématická vycházka (1 ze 14), vlastní zkušenost (1 ze 14) a také aby se dílo líbilo nejen autorovi, ale i jeho spolužákům (1 ze 14).

V této části mě nejvíce zaujali dvě odpovědi. A to: „*Žáky motivuji rozhovorem, ukázkami z knížek, čtením příběhů, v hodinách čj, vlastivědy si děti ilustrují témata do sešitu. Každé dítě má v lavici sešit, kam si může cokoliv malovat o přestávkách nebo i v hodinách, pokud už svoji „práci“ dokončil.*“ (Příl F - DOT II str. V) Žáci jsou, vzhledem k připravenému sešitu, neustále motivováni k tvorbě.

Dále zde vyzdvihnu odpověď respondenty B. Z její odpovědi je citelný tvořivý přístup k tvorbě žáků. Klade důraz na jejich subjektivitu, improvizaci a originalitu. „*Chci, aby tvořily ze své zkušenosti. To, co znají. Využily toho, co jim jde a nebály se improvizovat, vymýšlet, zapojovat fantazii a představivost.*“ (Příl F - DOT II str. III)

6. Jakou nejnáročnější techniku zvládají Vaši žáci?

Tabulka 11

| Odpovědi respondentů | Sumarizace odpovědí |
|---|---------------------|
| Malba (temperami, vodovými barvami) | 4 |
| Kresba (voskovými barvami, tuží) | 4 |
| Batika | 2 |
| Nejsem schopna posoudit (individuální potřeby žáka) | 2 |
| Koláž | 2 |
| Lepení alobalu na obrázek vytvořený z modelíny | 1 |
| Plstění | 1 |
| Háčkování | 1 |
| Vitráže | 1 |
| Papíroryt | 1 |
| Práce s modelovací hmotou | 1 |

V této části se odpovědi velmi liší. Široké i odborné veřejnosti se může zdát,

že na otázku nejnáročnější techniky odpovědět malba či kresba tuší nebo voskovými barvami je nevyhovující. Úroveň jednotlivých tříd je na základních praktických školách vždy rozdílná.

Nelze srovnávat výkony a přistupovat k nim „tabulkově“. Vždy záleží na jednotlivých typech postižení (mentální postižení, narušená jemná motorika, MO...)

V dotazníku nalazáme jak tradiční odpovědi – malba temperovými či vodovými barvami (4 ze 14), kresba voskovými barvami či tuží (4 ze 14), koláž (2 ze 14) tak i netradiční výtvarné techniky. Např. lepení alobalu na obrázek vytvořený z modelíny – kontury ryby, sněhuláka (1 ze 14). Plstění (1 ze 14), háčkování (1 ze 14), vitráže (1 ze 14) a papírorýt (1 ze 14). Tyto výtvarné techniky jsou však velmi náročné na funkci jemné motoriky. Z tohoto důvodu si nejsem zcela jista, zdali žáci byli schopni sami výtvarnou techniku splnit nebo byla jen určena pro určité žáky.

7. Používáte ve výtvarných činnostech nějaké speciální výtvarné pomůcky? Pokud ano, jaké?

Tabulka 12

| Odpovědi respondentů | Sumarizace odpovědí |
|--------------------------------------|---------------------|
| Ne | 8 |
| Stroj na řezání odznaků, placek | 2 |
| Razítka, razítka z různých materiálů | 2 |
| Rydlo, jehly | 2 |
| Sítka | 1 |
| Zubní kartáček | 1 |
| Brambor | 1 |
| Nitě | 1 |
| Akvarelové pastely | 1 |
| Trojhranné tužky | 1 |
| Molitanové štětce | 1 |
| Raznice | 1 |
| Prsty rukou | 1 |

Při pohledu na přehled používaných speciálních výtvarných pomůcek je patrné,

že jsou pedagogové limitováni financemi. 8 pedagogů ze 14 ve svých hodinách žádné speciální pomůcky nepoužívá.

Většina speciálních pomůcek jsou běžně používané v hodinách výtvarné výchovy na základních školách. Pouze stroj na řezání odznaků, placek z tohoto výčtu vybočuje. Z dotazníku není patrné, zdali je majetkem školy či pedagoga.

V minimálním počtu jsou zde zastoupeny kompenzační pomůcky. V celém výčtu jsou pouze trojhranné tužky (1 ze 14), molitanové štětce (1 ze 14) a prsty rukou (1 ze 14). Předpokládala bych větší počet těchto pomůcek. Nejsem si jista, zdali tato otázka ukazuje na špatnou vybavenost školy či špatné pochopení otázky ze strany pedagogů.

V mnohých případech jsou kompenzační pomůcky majetkem žáka. Z tohoto důvodu je zde pedagog nemusel uvést (např. již zmiňované zařízení i4control)

8. V které části hodiny nejčastěji vedete se žáky rozhovor? O čem nejvíce hovoříte?

Tabulka 13

| Odpovědi respondentů | Sumarizace odpovědí |
|---------------------------------------|---------------------|
| V úvodu hodiny a během tvorby | 12 |
| I v závěru tvorby (závěrečná reflexe) | 2 |

12 pedagogů ze 14 vede nejčastěji rozhovor s žáky na začátku hodiny + v průběhu hodiny dle potřeby. „*Na začátku hodiny, kdy probíráme úkol, který nás čeká. Co bude potřebovat, jak kdo začne tvořit, jakou mají představu o zadaném úkolu a jak ho chtějí zrealizovat.*“ (Příl F - DOT II str. IV) Tento rozhovor má žáky seznámit s tématem, výtvarnou technikou a zároveň žáky motivovat k činnosti. „*Na začátku hodiny žáky motivuju, pokračuju během celé hodiny. Snažím se pomoci nápadem, technikou.*“ (Příl F - DOT II str. VIII)

Jen 2 pedagogové využívají reflektivní dialog v závěru hodiny. „*V první části hodiny – co budeme tvořit. V závěru hodiny – co jsme vytvořili – zhodnocení.*“ (Příl F - DOT II str. X) Pouze jedna učitelka ve své odpovědi zmiňuje pocity žáků při tvorbě „*Úvod – motivace, inspirace, diskuze. Závěr – hodnocení práce, pocity při tvorbě*“. (Příl F - DOT II str. II) V této části jsou opět patrné nedostatky pedagogů

v jejich vzdělání v oboru výtvarné výchovy. Pedagožka by neměla zajímat pouze konstruktivní rovina žákova díla, ale i emotivní a prožitková.

9. Podle čeho poznáte, že se žák projevuje tvořivě?

Tabulka 14

| Odpovědi respondentů | Sumarizace odpovědí |
|--|---------------------|
| Vlastní nápad, samostatné rozhodování, nekopíruje předlohu | 9 |
| Má zájem o tvorbu, soustředí se | 2 |
| Dle dílčích cílů | 1 |
| Práce s celkem i detailem | 1 |

Pedagožkové se shodují, že nejčastější projev tvořivosti je samostatnost žáků. „Když ho napadají možnosti k zadanému úkolu, který nás čeká. Co bude potřebovat, jak ho začne tvořit, jakou mají představu o zadaném úkolu a jak ho chtějí realizovat.“ (Příl F - DOT II str. IV)

Žáci jsou schopni sami pracovat s námětem a přetvářet ho dle svých představ, zkušeností.

„Vymýšlí samostatně, používá své vlastní nápady.“ (Příl F - DOT II str. VIII)

„Jeho výkres má vlastní nápad, námět, nekreslí to co ostatní.“ (Příl F - DOT II str. X)

Žák je schopný pracovat s celkem, ale i s detailem. „Ve výkresu je nějaká zvláštnost, osobní nápad, např. mi jeden chlapec namaloval ježka u rybníčka a v tom rybníčku se odrážela špička čumáčku ježka.“ (Příl F - DOT II str. VI)

Žáci ke své tvorbě nepotřebují již hotovou předlohu. Pokud jí mají k dispozici, pouze se jí inspirují, ale nekopírují jí. „Že „nekopíruje“ mnou předvedený obrázek a podle své fantazie namaluje svůj.“ (Příl F - DOT II str. XIV) „Žák pracuje bez předlohy a samostatně bez pomoci dospělého.“ (Příl F - DOT II str. XVI)

Žák je schopen o své tvorbě – díle – přemýšlet. Vytvoří si vlastní názor a za pomoci logických argumentů své dílo a činnost obhájit.

„Jeho výtvarný dílo není přesnou kopií vzorové práce. Nad svou prací přemýšlí – diskutuje, ptá se.“ (Příl F - DOT II str. II)

Umění setrvat ve stavu koncentrované vnímavosti při tvorbě je velmi důležitá.

Pro děti s lehkým mentálním postižením či jiným handicapem je však tento projev tvořivosti velmi obtížný. „*Soustředí se, má zájem – ptá se, diskutuje se mnou*“.

(Příl F – DOT II str. XVIII)

10. Co děláte proto, aby se žák mohl tvořivě projevit?

Tabulka 15

| Odpovědi respondentů | Sumarizace odpovědí |
|---|---------------------|
| Motivace | 7 |
| Samostatný výběr námětů (samostatná tvorba bez zásahu pedagoga) | 4 |
| Inspirace (procházky, výstavy) | 2 |
| Vytvoření vhodných podmínek pro tvorbu | 1 |

Pedagogové se nejčastěji snaží žáka vhodně motivovat (7 ze 14 pedagogů). Vyslechnout jeho názory a vždy je pozitivně ohodnotit. Tímto způsobem podněcují žáka k tvorbě a vzbuzují v něm zájem o námět a výtvarnou techniku. Takto motivovaný žák je déle koncentrovaný a hledá nové „cesty“ v průběhu tvorby. Při hledání uplatňuje svoji předchozí zkušenost a představivost.

„*Motivovat je, ukázat různé práce, možnosti jak by to šlo udělat jiným způsobem, vyslechnout a poradit.*“ (Příl F - DOT II str. X)

„*Myslím, že nejdůležitější je žáka zaujmout vhodnou motivací vzhledem k věku a úrovni myšlení, promyslet, připravit hodinu, nejvíc se mi osvědčily příběhy, které jsem vyprávěla, že se mi stali – hrát divadlo.*“ (Příl F - DOT II str. XVIII)

„*Motivační rozhovor na začátku hodiny, každý nápad či námět je hodnocen pozitivně, nevnučuji svoji představu či myšlenku.*“ (Příl F - DOT II str. XII) Motivovat žáky k tvorbě lze i jiným způsobem, nežli dialogem. „*Chodíme na procházky do přírody, vedu je k citu k barvám, chodíme na výtvarné výstavy umělců i žáků.*“

(Příl F - DOT II str. XVI)

Tvořivost u žáků nemusí pedagog rozvíjet pouze při výtvarné tvorbě. Již při výběru námětu či techniky se může žák tvořivě projevit. „*Snažím se, aby sami hledali náměty pro naše hodiny (inspiraci z časopisů Mateřídouška, Sluníčko). Často pracujeme společně na velké archy balícího papíru* (Příl F - DOT II str. II)

Samostatnost a možnost volby je při tvorbě důležitá. Pokud se může žák svobodně rozhodnout a pedagog mu do jeho tvorby nezasahuje, nedochází tím k potlačení subjektivity a žák se může tvořivě projevit „*Osvědčila se mi možnost volby, tvořit podle sebe. Každému dítěti jde něco jiného a něco jiného ho baví. A toho je třeba využít.*

Tento přístup se mi osvědčil a děti pak dokáží úžasné věci.“ (Příl F - DOT II str. IV)

„Do jeho práce zasahuji pouze v případě, pokud o to žák požádá.“

(Příl F - DOT II str. XXII)

Komentář 2

Výtvarná výchova na základních školách praktických je často podceňována. Tato skutečnost je patrná již na aprobacích vyučujících pedagogů, kteří jsou nuceni učit výtvarnou výchovu bez vystudovaného oboru.

Tento fakt se odráží na volbě námětů a výtvarných technik. Pedagogové hledají inspiraci na internetu, v knihách s výtvarnými technikami či u kolegyň. To však vede k tomu, že pedagog vnímá pouze hotové dílo. Nezabývá se procesem tvorby či prožitkem žáka. Nebere zřetel na žákovu subjektivitu nebo rozvoj tvořivého myšlení.

Pedagogové se snaží námět a výtvarnou techniku vždy přizpůsobit individuálním potřebám žáka a zohlednit jeho handicap. Třídy jsou však tak různorodé, že bez řádné přípravy a důkladného rozboru výtvarné úlohy se i zkušený pedagog často dopouští chyb a žáky tím demotivuje od další činnosti.

Ztrátu zájmu u žáků o výtvarnou tvorbu můžeme sledovat v četnosti výtvarných projevů mimo hodiny výtvarné výchovy. Pouze 2 žáci z 12 se výtvarně projevují i mimo hodiny Vv.

V hodinách výtvarné výchovy chybí průběžná motivace či reflektivní dialog. Většina pedagogů motivuje žáky pouze v úvodu hodiny. Poté se již věnují tvorbě či organizaci hodiny.

Reflektivní dialog v průběhu hodiny Vv probíhá omezeně. Pedagog se většinou věnuje organizaci činnosti žáků a ostatní věci opomíjí. Zdali je na vině pedagogova nepřipravenost na hodinu či náročnost výtvarné techniky si nedovolím soudit. Často dochází k tomu, že pedagog nemá ve své třídě asistenta pedagoga, který by pomohl slabším/handicapovaným žákům. Tím je učitel velmi omezen a neustále se věnuje individuálním potřebám žáků a ostatní složky tvorby jsou opomíjené.

Dle dotazníků pouze 2 pedagogové z 10 využívají závěrečnou reflexi. Žáci z tohoto důvodu mají problémy s vyjádřením svých pocitů a názorů týkající se tvorby. Nejsou vedeni k vyjádření svých potřeb. Pokud mají nějaký problém, čekají, až si pedagog všimne jejich nečinnosti a problém za ně vyřeší.

Závěrečnou reflexi jsem použila ve svých realizovaných hodinách. Žáky tento způsob zakončení hodiny nadchne a ochotně spolupracují a se zájmem odpovídají na položené otázky.

3.2.3 Hospitace

Při svém výzkumném šetření se zúčastňuji 5 vyučovacích hodin předmětu výtvarná výchova na základní škole praktické. V každé vyučovací jednotce pořizuji hospitační záznam (viz přílohy).

Hospitační záznam obsahuje informace o výtvarném námětu. Zdroj, odkud pedagog čerpá inspiraci k výtvarnému námětu. Způsob motivace žáků k výtvarné tvorbě. Výtvarnou techniku, použité výtvarné pomůcky a postup tvorby. Nejdůležitějším faktorem je však individuální přístup k žákům a jejich samostatnost při hodinách výtvarné výchovy.

Dekorovaný talíř

Postup:

1. Žák přehne čtvrtku (na šířku i na délku), aby mu vznikl její střed.
2. Do vzniklého středu zabodne kružítko a vytvoří kružnici.
3. Poté ze stejného středu vede menší kružnici – cca 5 cm (okraj talíře)
4. Vzniklou kružnici dekoruje vlastním motivem.
5. Kružnici vystřihne.
6. Úklid

Pedagog motivuje žáky pouze v úvodu hodiny a to povídáním o talířích: „*K čemu slouží, jaké máte doma? Jak jsou dekorované?*“ (Příl B – HOSZ I. str. VIII) Nevysvětlí jim však pojem dekor. Žáci z tohoto důvodu mají v začátcích problém na otázku odpovědět.

Teprve poté, co pedagog nakreslí několik dekorů na tabuli, žáci začnou odpovídat. Nevhodný způsob motivace se projevuje po zbytek hodiny.

Pedagog přizpůsobuje výtvarný postup žákům s narušenou jemnou motorikou (Kateřina, Matouš, Dana). Ti nepoužívají štětec, který je pro ně těžko zvládnutelný, ale malují prsty.

Žáci si mohou sami zvolit dekor talíře. To však z 9 žáků zvládají pouze 2 žákyně – Jaroslava (Příl C – Obr. 1. str. XV) a Eva (Příl C – Obr. 3, str. XVI).

. Ostatní kopírují předlohy, které jim poskytl pedagog kresbami na tabuli.

Většina žáků zadaný úkol pochopila. Pouze Apolenka v úvodu potřebuje pomoc asistenta pedagoga. Nejproblematičtější pro žáky je krok č. 2 související s jemnou motorikou žáků a schopností vytvořit kružnici za pomoci kružítka.

Úkol je nejobtížnější pro Kateřinu, která z počátku není schopna pracovat samostatně. Až v závěru hodiny se zapojí do výtvarného procesu. Do té doby převládá pomoc asistenta pedagoga.

Navrhované změny:

1. Pedagog by měl žáky vhodněji motivovat. A to nejen na začátku hodiny, ale i v průběhu celého vyučování. Informaci, že s talíři budou dále pracovat následující hodinu, žákům zatajil.
2. V úvodu měl pedagog žákům vysvětlit pojem dekor a tím by jim umožnil lépe pochopit zadání námětu.
3. Předkreslení několika dekorů na tabuli vedlo k jejich kopírování. Nikoli k vlastní tvorbě a uplatňování subjektivity a tvořivého myšlení.

Dekorovaný talíř II.

Postup:

1. Z různých časopisů si žáci vyberou jídla, které mají rádi nebo se jim líbí. Vystříhnou je.
2. Vystřižená jídla žáci vlepí na dekorované talíře z předchozí hodiny.
3. Na čtvrtku formátu A2 žáci natisknou jednoduché ornamenty (ubrus) – při tvorbě se střídají. Musí vyjít řada na všechny žáky.

4. Žáci si ze všech talířů s pokrmu vyberou 4, které se jim nejvíce líbí. Poté je nalepí na připravenou čtvrtku.
5. Úklid

I přesto, že žáci v dotazníku uvádějí, že nejobtížnější je pro ně v hodinách výtvarné výchovy stříhání a lepení, zvládá tento výtvarný úkol většina žáků. Pomoc potřebuje pouze Drahomíra - *asistentka drží papír a natáčí ho Drahomíře, která stříhá. Asistentka poté jídlo „začistí“.* (Příl B – HOSZ II. str. X) Dana, Kateřina (Příl C – Obr. 2 , str. XV) – *potřebuje pomoc s nalepením jídla na talíř. Není schopna dát jídlo do středu talíře. Pedagog se tudíž může plně věnovat organizaci hodiny.* (Příl B – HOSZ II. str. X)

Žáci si sami mohou zvolit jídlo, které ve svém díle použijí. Jsou však limitováni velikostí pokrmu a počtem časopisů – 2 ks. Pedagog mnohdy do výběru jídel zasahuje a tím ovlivňuje žákův záměr.

Při skupinové práci řídí činnost žáků pedagog. Žáci nejsou schopni bez pomoci učitele si práci zorganizovat a střídat se při různých výtvarných aktivitách.

V závěru hodiny si žáci mají zvolit 4 talíře, které nalepí na „školní“ ubrus. *Žáci při výběru jídel hlasují. Talíře, které mají nejvíce hlasů pedagog lepí na „ubrus“.* (Příl B – HOSZ II. str. X)

Navrhované změny:

1. Pedagog by neměl zasahovat žákům do výběrů jídla, které chtěli nalepit na talíř. Svými radami ovlivňoval žákův subjektivní přístup a subjektivitu žáků.
2. Pedagog stále organizoval skupinovou práci žáků. Mohl rozdělit žákům jednotlivé role a tím je vést k samostatnosti a k rozvíjení organizačních schopností.
3. Žáci při výběru talířů neměli pouze hlasovat, ale vyjádřit verbálně svůj názor a logickými argumenty si ho obhájit u svých spolužáků.

Skvrny

Postup:

1. Žáci se vyberou dvě barvy (vodové barvy), se kterými mají pracovat. Poté je nařadí vodou.
2. Naředenou barvu pomocí štětce nanáší na papír a rozfoukávají ji brčkem.
3. Po zaschnutí skvrn do nich kreslí smajlíky.
4. Úklid

Pedagog žáky motivoval v úvodu hodiny a to básničkou - Foukej, foukej větríčku. Žáci společně tuto básničku odříkali. Poté pedagog uvedl novou výtvarnou techniku slovy: „*A my si také zahrajeme na větríček...*“ (Příl B – HOSZ III. str. XI)

Tento úkol se stává pro žáky nejobtížnější. A to nejen přípravou – rozdělováním a nanášením barvy, ale také samotným foukáním.

Největší problémy má Kateřina (Příl C – Obr. 9, str. XIX)

. Ta není schopna samostatně pracovat. Z tohoto důvodu je jí přiřazena asistentka pedagoga. Ta se snaží, aby si Kateřina vše alespoň vyzkoušela. Většinu práce však za ní udělá.

Matouš a Apolenka (Příl C – Obr. 7, str. XVIII) nezvládají foukání do brčka. Sami si však vymyslí alternativu a foukají pouze pusou.

Dana (Příl C – Obr. 8, str. XVIII) nabírá barvu nejprve do brčka a teprve poté jí rozfoukává – nechápe zadanou techniku.

Samostatně pracují pouze 2 žáci. A to Petr (Příl C – Obr. 5, str. XVII)

a Jaroslava. (Příl C – Obr. 5, str. XVII) Pro žáky (krom Kateřiny) nebyl problematický pouze 3. krok a úklid.

Poznámka:

Poté, co dali žáci skvrny schnout, se jich pedagog ptá: „*Co nám vzniklo?*“ Dana odpovídá : „*Abstraktní obraz*“. Pedagog přikývne. Ostatním žákům však nevysvětlí, co znamená pojem abstrakce.

- Po skončení hodiny jsem se Dany zeptala, co si představuje pod pojmem abstraktní obrázek. Odpověděla: „*Dobrý obrázek, popsala bych ho dvojka palcem nahoru*“.

Navrhované změny:

1. Tuto výtvarnou techniku bych vůbec nevolila. Pro žáky byla příliš náročná. Nezvládli foukání brčkem. Spíše plivali. Bylo to velmi nehygienické. Žáci

si v některých případech nabrali i barvu do úst.

2. Po tvorbě měla následovat reflexe. Žáci si mohli sami zvolit barvy, proč právě tyto? Do skvrn žáci kreslili smajlíky. Tvořili je s rozmyslem nebo nahodile? Proč smějí se, mračící se, brečící smajlík?

Obličej

Postup:

1. Žáci si sami vyberou z časopisu obličej, který se jim líbí. Rozstříhnou ho v půli. Jednu půlku nalepí na čtvrtku.
2. Obličej pomocí pastelek dokreslí.
3. Úklid.

Výtvarná technika – kresba pastelkami – byla zvolena vhodně. Žáci ji v dotazníku označili jako nejoblíbenější. Výtvarný postup byl však pro žáky velmi náročný a nepřizpůsobený jejich mentálnímu postižení.

Na tomto úkolu jsou patrné abnormality ve výtvarné tvorbě spojené s mentálním postižením.

Kateřina (Příl C – Obr. 13, str. XXI) – velké problémy. Není schopna dokreslit obrys hlavy ani jednotlivé části obličeje. Oko umísťuje mimo osu. Nos a pusku kreslí zcela zvlášť – nedokresluje.

Při vybarvování přetahuje linku. Používá nelogické barvy pastelek – zelená na obličej, fialová na vlasy... Pomoc pedagoga – dodělává celý obrázek.

(Příl B – HOSZ IV. str. XIII)

Drahomíra (Příl C – Obr. 10, str. XX) – pomoc asistenta. Není schopna napojit linky na vzorovou půlku obličeje. Velké problémy jí dělá velikost očí, pusy, nosu s ohledem na druhou půlku obličeje. Všimá si detailů – ucho, obočí. Vybarvování již zvládá sama.

(Příl B – HOSZ IV. str. XIII)

Apolenka (Příl C – Obr. 11, str. XX) – nos a pusku nenapojuje na vzorovou půlku, ale kreslí je zcela zvlášť a celé. I přesto však drží osu obličeje. Pracuje bez pomoci pedagoga. Ten jí nabízí pomoc. Ona však odmítá. (Příl B – HOSZ IV. str. XIII)

Dana (Příl C – Obr. 12, str. XXI) – problém s velikostí hlavy – linky nenavazují na vzorový obličej. Není schopna udržet osu obličeje. Asistentka nabízí pomoc. Dana odmítá. (Příl B – HOSZ IV. str. XIII)

Samostatně pracoval pouze Lukáš a Dominik (Příl C – Obr. 14, str. XXII)
Motivace probíhá v úvodu hodiny. „*Podívejte se na svého spolužáka. Co vše najdeme na obličeji/hlavě?*“ (Příl B – HOSZ IV. str. XIII)

Žáci si na spolužácích ukazují jednotlivé části obličeje a pojmenovávají je. Poté se pouští do tvorby.

Navrhované změny:

1. Žáci si mohou vybrat jakýkoliv celoplošný obrázek s minimem textu z časopisu a sami si zvolí část, kterou odstříhnou a poté dokreslí.
2. V závěru hodiny proběhne reflexe, kde žáci ukáží svá díla ostatním žákům a vysvětlí, z jakého důvodu si vybrali svůj obrázek a proč odstříhli zrovna tuto část.

Houby

Postup:

1. Žáci si zvolí druh houby – muchomůrka, hříbek – tužkou si ho předkreslí na čtvrtku.
2. Žáci voskovými barvami vybarví houbu i pozadí.
3. Úklid

V úvodu hodiny probíhá motivace formou kladení otázek – bližší seznámení s námětem. „*Kdo chodí rád na houby?*“ „*Které houby sbíráte?*“ „*Máte je rádi?*“ „*Které houby rostou v lese?*“ „*Jaké jsou jedlé a jaké nejedlé?*“ (Příl B – HOSZ V. str. XIV) Ukázka hub - atlas hub.

Žáci až na výjimky pracují samostatně. Kateřina (Příl C – Obr. 16, str. XXIII) a Matouš potřebují pomoc pedagoga s předkreslením hříbku. *Pozadí si žáci zvolí sami bez zásahu pedagoga. Ten chce pouze, aby s voskovkou pracovali plošně. To však zvládá pouze Václava, Matouš, Dominik a Drahomíra. Ostatní žáci tuto techniku nezvládají / nechápou.* (Příl B – HOSZ V. str. XIV)

Kateřina má problémy i s udržením linky – přetahuje ji. Nevolí vhodně barvy. Zelená – noha hřібku, červená – klobouk. Po 10 minutách ztrácí zájem o tvorbu. Pomoc asistentky – dodělává výkres. Kateřina pouze přihlíží. (Příl B – HOSZ V. str. XIV)

Drahomíra (Příl C – Obr. 15, str. XXIII) – má problémy s orientací hřібku – jeden je vzhůru nohama. Pracuje však samostatně. (Příl B – HOSZ V. str. XIV)

Navrhované změny:

1. Pedagog mohl připravit žákům šablonu. Žák by tak mohl pracovat zcela samostatně.
2. Žáci si sami mohli zvolit druh houby – měli k dispozici atlas hub.
3. Za předpokladu, že každý žák by měl jiný druh houby, si poté mohou udělat společný atlas hub. Ke kresbě by žáci mohli doplnit i základní informace o zvolené houbě.

Komentář 3

Pedagog se často potýká s nepochopením úkolu ze strany žáka. Buť se snaží, aby jeho výklad byl co nejsrozumitelnější, žáci se v něm po několika krocích ztrácí. Pedagog poté zasahuje do díla a raději jim s výtvarným postupem pomůže, nežli aby se dále „zdržoval“. Nebo naopak žáky nechá pokračovat v aktivitě bez jeho zásahu (Skvrny – počet zvolených barev) a přizpůsobí námět či výtvarnou techniku individuálním potřebám žáků a jejich nápadům.

V každé úloze se snaží pedagog zohlednit individuální potřeby žáků. Bohužel těmto žákům raději pomůže, nežli aby si připravil např. šablony a žáci mohli pracovat samostatně – viz. Houby. Pedagog má vždy připravenou organizaci hodin a její náplň.

Soudit vhodnost či nevhodnost zadaných výtvarných úloh pedagogem je z 5 hospitačních hodin obtížné. Jsem si vědoma, že má přítomnost do jisté míry ovlivňuje pedagogovo chování i rozhodování. Určité nedostatky však ve své práci zmíním. Pedagog se dopouští hned několika chyb zejména v motivaci. Motivuje pouze v úvodu. V průběhu tvorby pouze dohlíží a řídí organizaci výuky a výtvarný proces. S žáky nevede reflektivní dialog. Nenechává jim dostatečný prostor k vyjádření se k námětu či k vytvořenému dílu.

Pedagog v určitých případech nevolí vhodné výtvarné techniky – viz. skvrny. Tato technika je pro žáky příliš náročná. Žáci neumí foukat brčkem. Problém u nich nastává i v kombinaci s respiračními problémy.

Ve výtvarné úloze Dekorovaný talíř I. a II. mohou žáci uplatnit svoji subjektivitu a tvořivé myšlení. Zde se pedagog dopouští chyby. Na tabuli žákům předkreslí několik dekorů. Ti pak pouze obkreslí zvolený dekor a dále nad dílem nepřemýšlejí.

Výtvarné náměty pedagog volí s ohledem na školní vzdělávací plán – tématický plán Vv.

3.2.4 Návrh výtvarných úloh

V této kapitole navrhuji 4 učební úlohy. Zaměřuji se v nich na vhodnost zvoleného námětu a výtvarné techniky. Volím 4 rozdílné výtvarné techniky a náměty, ve kterých zohledňuji závěry, které vyplynuly z Komentářů 1-3. a zároveň v nich přihlížím na jednotlivé potřeby a handicapy žáků.

Realizované hodiny probíhají v rámci výtvarné výchovy na základní škole praktické. Žáci mě již znají z předchozího působení na této škole. Nejprve jako asistentku pedagoga a poté jako třídní učitelku těchto ročníků. Žáci tudíž nejsou nervózní ze změny harmonogramu výuky ani mojí přítomností. Ve zkoumané skupině jsou i dvě dívky – autistky – a každá změna je pro ně psychicky velmi náročná.

Tři úkoly jsou zaměřené na individuální práci v časové dotaci 45 minut. Pouze jeden úkol je skupinový. Skupinová práce je pro pedagoga těžší (příprava na hodinu Vv, kontrola plnění postupu - zadání, rozdělení úkolů), ale i pro děti s lehkým mentálním postižením (komunikace, pochopení zadaného úkolu, plnění úkolu, spolupráce..) náročná. Z tohoto důvodu si vyhrazuji na tvorbu 2 x 45 minut. Tato hodina, po předchozí domluvě s pedagogem a vedením školy, probíhá blokově.

V hodinách používám rozdílné výtvarné techniky:

- Keramika – Vánoční dárky (45 minut tvorba + v hodině pracovní výchovy glazování)
- Koláž – Třídní strom (2 x 45 minut)
- Kresba – Zapomětlivý básník (45 minut)
- Malba prsty – Má nálada (45 minut)

Při výběru výtvarných technik a námětů jsem však limitována finančními prostředky školy (vybavením + výtvarné pomůcky). V realizačních hodinách pracuji pouze s takovými výtvarnými pomůckami, které mají žáci k dispozici. Pouze při tvorbě

s keramickou hlinou použijí vlastní pomůcky (plastové nožičky, záclony – dečky, vykrajovátko – stromeček, vložku, hvězdičku, zvonek).

Se všemi výtvarnými technikami jsou žáci seznámeni již v průběhu předchozí školní docházky. Za mého působení v pedagogickém sboru i s keramickou tvorbou.

Při výběru výtvarných technik a námětů na základních školách praktickým musí brát pedagog vždy nejprve ohled na individuální možnosti a schopnosti žáků. Z tohoto hlediska jsou všechny hodiny náročné na přípravu. Ke každému žákovi pedagog přistupuje jiným způsobem, s jinou náročností. Z tohoto důvodu jsou někdy zapotřebí různé šablony, předem připravené věci či neustálá pomoc pedagoga.

Ve své práci prezentuji výtvarnou tvorbu, která není příliš náročná na jemnou motoriku, ale zároveň pozitivně působí na žáky. Výtvarný proces v žácích rozvíjí:

- smyslovou citlivost a subjektivitu
- komunikaci a spolupráci s ostatními spolužáky
- schopnost samostatného rozhodování – výběr výtvarné techniky, postup
- samostatnost během tvorby a v neposlední řadě je vede k dokončení díla

Zapomětlivý básník

Předpokládána délka výuky: 45 minut

Organizační formy: individuální práce

Námět: Zapomětlivý malíř (Příl D - Obr. 17 – 20, str. XXIV – XXV)

Technika: kresba

- Předkreslená čtvrtka formát A4
- pastelky, fixy

Dílčí očekávané výstupy:

- Žák při tvorbě pracuje samostatně a uplatňuje svoji subjektivitu – tvořivost.
- Žák na základě vlastní zkušenosti (předporozumění) dokreslí předkreslený motiv.
- Žák si volí vhodné výtvarné techniky pro své výtvarné vyjádření.

Klíčové kompetence:

- **Kompetence k řešení problému**
 - Žák samostatně řeší zadaný úkol.

- Žák při tvorbě využívá již získané vědomosti a dovednosti a kreativním způsobem je aplikuje při plnění zadání.
- **Kompetence komunikativní**
 - Žák je schopný stručně popsat obsah své tvorby.
 - Žák obhájí svůj záměr volby výtvarného námětu a k tomu použije vhodné argumenty.

Zadání učební úlohy:

- *„Včera mě navštívil malíř. Chtěl vám každému namalovat pro radost obrázek. Ale ten malíř byl zbrklý a měl tak málo času, že ani jeden nedokončil“* Žákům je rozdán předkreslený obrázek. Pedagog nedá žákům prostor, aby se k „obrázku“ vyjádřili, pokračuje ve vyprávění. *„Proto mě požádal, zda-li bychom jeho obrázky dnes nedomalovali. Malíř mi však neřekl, co sám chtěl vlastně namalovat. Každému tento předkreslený obrázek může připomínat něco jiného. Ale co nám připomíná, si teď na hlas neřekneme. Budete pracovat v tichosti, samostatně a v závěru hodiny si obrázky navzájem ukážeme a povíme si, co kdo nakreslil.“*
- *„Každý svůj obrázek dokreslí, aniž by někomu řekl, co bude kreslit.“* Pedagog tento moment zdůrazní a při tvorbě žáků bude dohlížet, aby žáci „neopisovali“ od svých spolužáků.
- *„Sami si můžete zvolit výtvarnou techniku, se kterou chcete obrázek domalovat. Vezměte si své výtvarné kufříčky. Vše co v nich máte, je vám k dispozici. Kdyby kdokoliv potřeboval s něčím radu, v tichosti se přihlásí a já přijdu.“*
- V závěru hodiny každý žák popíše svůj obrázek a zdůvodní, proč si vybral zrovna tento námět a výtvarnou techniku.

Jakou máš náladu?

Předpokládána délka výuky: 45 minut

Organizační formy: individuální práce

Námět: Barevná nálada – (Příl D – Obr. 21 – 24, str. XXVI – XXVII)

Technika: malba prsty

- Bílá čtvrtka formát A4
- Temperové barvy
- Eurofólie A4
- Izolepa

Dílčí očekávané výstupy:

- Žák hledá a nalézá vhodné barevné kombinace pro vyjádření svých emocí (nálad) - dokáže pomocí barev vystihnout své emoce (náladu).
- Žák je schopen vyjadřovat se ke své tvorbě a zároveň k tvorbě svých spolužáků.

Klíčové kompetence:

- **Kompetence k řešení problému:**
 - Žák samostatně řeší zadaný úkol.
- **Kompetence komunikativní**
 - Žák je schopný stručně popsat obsah své tvorby.
 - Žák obhájí svůj záměr volby barev a k tomu použije vhodné argumenty.

Zadání učební úlohy:

- *„Dnes jsem se probudila a hned jsem měla hravou náladu. Chtěla jsem se o tuto náladu podělit i s Vámi, tak jsem ji namalovala. Ale nepoužila jsem k tomu štětec, ale prsty. A představte si, že i přes malbu prsty jsem nebyla vůbec špinavá od barvy.“* Tuto část žákům pedagog zdůrazní. Mnoho dětí s psychickou poruchou má obavy z tvorby, při které se může zašpinit – hlavně ruce.
- Pedagog ukáže žákům svoji „náladu“. *„Kdo mi řekne, jaké barvy jsem použila?“ „Jakou jsem měla při tvorbě náladu?“ „Jaké můžeme mít nálady?“ „Jaké můžeme použít barvy k vyjádření těchto nálad?“* Pedagog rozdělí tabuli na dvě poloviny. První část pojmenuje NÁLADY a druhou BARVY. Poté určí dva žáky/ně,

kteří vyslovené nálady a barvy budou zapisovat na tabuli. Každý žák řekne alespoň jednu náladu a jednu barvu. Svoji odpověď nezdůvodňují. Pouze se snaží vymyslet co nejvíc nálad a barev. Pedagog do výběru nálad a barev žákům nezasahuje.

- *„Nyní jsme si vyjmenovali mnoho nálad i barev s nimi spojených. Máme je dokonce napsané i na tabuli. Vaším úkolem bude se zamyslet a uvědomit si svoji náladu, kterou máte právě teď. Pokud budete vědět, neříkejte ji nahlas, ale napište si ji na papírek, který jsem Vám rozdala. Jakmile budete mít napsanou Vaši náladu, napíšete si pod ní barvy, které ji vystihují. Kolik a jaké barvy použijete, je jen na Vás. Na tento úkol máte 3 minuty.“*
- *„Připravte si výtvarné potřeby. Stačí Vám čtvrtka formátu A4 a temperové barvy (napsané na papírku). Nebudeme potřebovat štětce, ani kelímek s vodou. A než si vše připravíte, rozdám Vám „eurofólie.“*
- *„Na čtvrtku každý nanese vybrané barvy (kolečky). Barvou nebudete šetřit.“*
Pedagog žákům ukáže, jaké množství barvy žáci minimálně vytlačí na čtvrtku.
- *„Ti, co budou hotoví se přihlásí a já jim pomůžu vložit čtvrtku s barvou do eurofolie a zároveň eurofólii zalepit, aby vám nevytekla při tvorbě barva.“*
- *„Nyní, když máte vše připravené, můžeme začít s tvorbou. Kdo si vzpomene, čím jsem vám říkala, že jsem obrázek malovala? Správně, prsty. Vaším úkolem bude barvy pomocí prstů různě rozetřít po čtvrtce a smísit barvy. Ale jak jsem Vám slibovala v úvodu, nemusíte se bát, že by jste se ušpinili.. A víte proč? Správně, díky fólii se neušpiníte od barviček. Na tvorbu máte 10 minut.“*
- Žáci se pustí do práce. Pedagog pomáhá žákům, kteří jsou již hotoví, vyndat čtvrtku opatrně z fólie. Poté díla žáci odnesou na topení, kde je nechají uschnout a uklidí si vše ze stolu.
- Na stole si nechají pouze papírek se svoji „náladou“ a na prázdnou (druhou) stranu napíšou antonymum své nálady - barvy, které ji vyjadřují.
- V závěru hodiny se žáci i s papírky přesunou k vystaveným obrázkům. *„Každý maloval svoji náladu. Použil k tomu barvy, které si myslí, že tuto náladu vystihují. Ale poznají Vaši spolužáci, jakou máte náladu? Vždy ukážeme na jeden obrázek a budeme hádat, jaká je to nálada. Poté se přihlásí autor a řekne nám, zdali jsme měli pravdu a pokusí se zdůvodnit, proč si zvolil zrovna tyto barvičky pro svoji náladu.“* Pro kontrolu žák vždy předloží pedagogovi papírek s jeho „náladou“.

Vánoční dárečky pro maminky a babičky

Předpokládána délka výuky: 45 minut

Organizační formy: individuální práce

Námět: Vánoční dekorace (Příl D – Obr. 25 – 28, str. XXVIII – XXVIII)

Technika: modelování

- Keramická hlína
- Kuchyňský váleček
- 30cm x 30 cm záclony
- Vykrájovátka s vánočním motivem – stromeček, zvoneček, sněhová vločka

Dílčí očekávané výstupy:

- Žák samostatně řeší zadaný úkol bez pomoci pedagoga či spolužáků
- Žák si osvojuje novou výtvarnou techniku a její možné alternace

Klíčové kompetence:

- **Kompetence pracovní:**
 - Žák používá bezpečné nástroje a vybavení keramické dílny, dodržuje stanovená pravidla.

Zadání učební úlohy:

- *„Dnes je 24.11. a to znamená, že za měsíc jsou Vánoce. Už se těšíte? A jestlipak víte, jaký dáreček udělá mamince největší radost? Koupený nebo od vás vyrobený? Správně, od vás vyrobený. A dnes si takový dáreček vyrobíme.*
- *„Budeme potřebovat keramickou hlínu, váleček, vykrájovátka s vánočním motivem a záclonku. Pomocí záclonky budeme dnes čarovat. Kdo z vás je zvědavý, jak to naše čarování bude vypadat?“* Pedagog ukáže žákům již hotové výrobky.
- *„Nejprve si vyválíme tenký plát. O 1 milimetr silnější, než vyvaluje maminka vánoční linecké cukroví. Poté na plát položíme záclonku. Opatrně ji do plátu zaválíme a ještě opatrněji sundáme.“* Pedagog tento úkon žákům při výkladu názorně předvádí.
- *„A právě teď začneme čarovat. Podívejte se, co se stane, když opatrně sundám záclonku.“* Žáci si prohlédnou předváděcí plát. *„Celou tu záclonku jsme kouzlem „překreslili“ do hlíny.“*

- „Nyní opatrně plát otočíme. Nesmí se nám potrhát. A celý postup zopakujeme. Pomocí vykrajovátek vyřízneme požadované tvary. Snažíme se, aby se nám jich na vyválený plát vešlo co nejvíc.“ Pedagog opět svůj výklad doplňuje názornou ukázkou.
- „Hotové „tvary“ přeneseme na desku a necháme je schnout.
- Každý žák si může vytvořit libovolný počet „dárečků“. Je limitovaný pouze časem.

Třídní strom

Předpokládána délka výuky: 2 x 45 minut

Organizační formy: skupinová práce

Námět: Třídní strom (Příl D – Obr. 29, str. XXX)

Technika: malba prsty

- 20 x bílé čtvrtky formátu A4
- 2 x bílá čtvrtka formát A3
- 2 x bílá čtvrtka formátu A2
- 1 x černá čtvrtka formátu A1
- Temperové barvy
- Nůžky
- Lepidlo
- Nasbírané listy

Dílčí očekávané výstupy:

- Žák využívá vlastních zkušeností ve výtvarné tvorbě.
- Žák aktivně používá různé výtvarné techniky, které si sám zvolí.
- Žák aktivně pracuje ve skupině.

Klíčové kompetence:

- **Kompetence komunikativní:**
 - Žák vyjadřuje své názory na společně vytvořené dílo.
 - Naslouchá názorům svých spolužáků a jejich názory respektuje.
- **Kompetence sociální a personální:**

- Žák spoluutváří vstřícnou atmosféru pro tvorbu ve skupině (třídě).
- Žák dodržuje pravidla skupinové práce.
- **Kompetence k řešení problému:**
 - Žák si sám zvolí výtvarnou techniku, se kterou bude pracovat.

Zadání učební úlohy:

- *„Včera jste byli s paní učitelkou na procházce a měli jste za úkol nasbírat stromové listy. Nezapomněli jste na ně? Jsou totiž pro naši dnešní práci velmi důležité.“*
- *„Dnes si vyrobíme náš třídní strom. Na tvorbě tohoto stromu se budeme podílet všichni a hotovým dílem si vyzdobíme třídu. Bude ústředním (hlavním) motivem naší výstavy.“*
- *„Nejprve si připravíme pomůcky. Přineste si výtvarné kufříčky a vyndejte si z nich temperové barvy, štětce, igelitovou podložku a kelímek na vodu. Již jste tiskli pomocí razítek. Dnes budeme dělat něco podobného. S tím rozdílem, že použijeme nasbírané listy. Na ně si nanese barvu a opatrně ho obtisknete. Musíte pracovat opatrně, aby jste si lupínky nerozmazali.“* Pedagog svůj výklad doplňuje názornou ukázkou. *„Tímto způsobem každý obtisknete alespoň 3 lupínka. Barvy můžete různě kombinovat nebo míchat. Na tvorbu máte 10 minut. Kdo bude hotový, odnese čtvrtku uschnout na topení a uklidí si své věci.“*
- *„Druhý strom bude naším podpisem na společném díle. Jistě si vzpomenete, jakým způsobem se lidé „podepisovali“ v pravěku na jeskyní stěny. Používali k tomu otisk ruky. My uděláme něco podobného.“*
- *„Na čtvrtku si obkreslíte svoji ruku. Každému se tam vejdu dvě. Obkreslené ruce vyzdobíte. Je jen na vás, jak se budete chtít „podepsat“.“*
- *„Než začneme, rozmyslíte si, jak si svoje ruce chcete vyzdobit. Kdo to bude mít vymyšlené, přihlásí se a řekne nám svůj nápad. Teprve potom se pustíme do práce.“*
- *Žáci se hlásí a prezentují třídě (pedagogovi) svůj návrh. Na základě těchto informací si žáci připraví výtvarné pomůcky a začnou tvořit. Pedagog mezi tím namaluje 2 x kmen stromu na čtvrtku formátu A3 – po zaschnutí je vystříhne.*
- *Poté již se žáky na černou čtvrtku formátu A1 pedagog nalepí do různých výšek bílé čtvrtky formátu A2. Na bílé čtvrtky nalepí dva hotové kmene.*

- Žáci listy i ruce vystřihnou. Pokud bude mít nějaký žák problémy se stříháním, pomůže mu již hotový spolužák. Poté všichni, postupně, nalepí na strom své listy a ruce.
- V závěru si žáci zvolí sami místo, kam svůj třídní strom pověsí. Všichni se okolo vystaveného díla seskupí a začnou pedagogovi odpovídat na reflektivní otázky.
„Libí se vám dnešní práce? Proč ano a proč ne?“ „Co pro vás bylo nejtěžší, nejlehčí. Proč?“ „Jak se vám pracovalo ve skupině?“

4. ZÁVĚRY

Výtvarná výchova by měla být pro žáky hodinou odpočinkovou a uvolňující, neměla by být stresující a nesplnitelnou pro učitelovy nároky. Nezáleží příliš v jaké formě a kvalitě je práce provedena. Je to vše dáno u handicapovaných žáků fyzickými možnostmi a jejich schopnostmi omezenými diagnózami.

Předmět výtvarná výchova je často v očích široké veřejnosti, ale i u učitelského sboru, podceňován. Je vyučován neaprobovanými pedagogy a tato skutečnost je patrná na volbě výtvarných technik a námětů. Pedagogové na základních školách praktických zcela opomíjejí emotivní zážitek žáka z tvorby. Zaměřují se pouze na hotové dílo. Pouze 2 pedagogové ze 14 dle dotazníku vedou s žáky reflektivní dialog.

Žáci nejsou zvyklí hovořit o svém díle nebo zážitku z tvorby. Chápu, že žáci mají vzhledem ke svému mentálnímu postižení zhoršené komunikační schopnosti a s ohledem na sociální prostředí omezený jazykový kód. V realizovaných výtvarných úlohách jsem si však ověřila, že žáci jsou schopni vést reflektivní dialog a vyjadřovat se ke svému dílu. Žáci na mé otázky odpovídali s nadšením a naopak jsem je tímto způsobem motivovala k další výtvarné činnosti.

Pedagogové zohledňují individuální potřeby a požadavky žáků. V průběhu tvorby se přizpůsobují novým situacím. Pokud si chce žák pozměnit námět, či výtvarnou techniku, pedagogové většinou do tvorby žáků nezasahují. Tyto změny však nejprve musí s pedagogem prodiskutovat. Tímto dává pedagog žákům možnost, aby se tvořivě rozvíjeli. Těchto chvil však ve výuce mnoho není. Ve většině případů žáci čekají na přesné instrukce nebo kopírují ukázkové dílo.

Velmi mě překvapilo, že se ani jeden pedagog nezmínil o keramické tvorbě. Z DOT I vyplývá, že je keramika považována mezi žáky za oblíbenou výtvarnou techniku a zároveň i za nejméně náročnou. Žáci s keramickým materiálem pod vhodným vedením rádi pracují. Práci neodbývají a samotný proces tvorby vnímají kladně.

Pokud by se podobný výzkum ještě v budoucnosti prováděl, bylo by třeba zahrnout do tohoto výzkumu daleko více žáků stejného věku ZŠ praktických pro zvýšení objektivitu výsledků hodnocení. Bylo by nutné zároveň zvýšit počet hospitačních hodin v jednotlivých ZŠ praktických a nespoléhat pouze na informace získané z dotazníků, které mohou být v některých případech neobjektivní a zkreslené pedagogem.

Na základě mé diplomové práce se dalším studentům mohou otevřít nová témata, zaměřená například na tvořivost žáků s mentálním postižením nebo na téma mně blízké - keramická tvorba na ZŠ praktické. Zde bych i jako užitečné podklady nabídla svoji bakalářskou práci (Klára Bártová, ZČU / FPE, Keramická tvorba v plzeňských základních školách, 2011).

Věřím, že pedagogové, kteří budou číst moji diplomovou práci, ji nebudou vnímat pouze jako kritiku jejich dosavadní práce, ale inspiruje je k otevření se novým přístupům ve výuce výtvarné výchovy a tím k jejímu zefektivnění.

Seznam použité literatury a zdrojů:

- ČERNÁ, Marie. *Kapitoly z psychopedie*. přeprac. vyd. Praha: Karolinum, 1995. 82 s. ISBN 80-7066-899-7.
- HLAVSA, J.: *Psychologické metody výchovy k tvořivosti*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1369-4.
- Kolektiv autorů. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : Výzkumný ústav pedagogický, 2006, ISBN 80-87000-02-1
- KÖNIGOVÁ, Marie. *Tvořivost: techniky a cvičení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 188 s. Psychologie pro každého. ISBN 978-80-247-1652-7.
- LOKŠOVÁ, Irena a LOKŠA, Jozef. *Tvořivé vyučování*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2003. 208 s. Výchova a vzdělávání. ISBN 80-247-0374-2.
- MAŇÁK, Josef. *Rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy university, 1998. 134 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně; sv. 69. ISBN 80-210-1880-1.
- MUSIL, J. V. : *Speciální psychologie I*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1999. 1. vyd. ISBN 80-244-0008-1 (brož.)
- NÝVLTOVÁ, V.: *Psychopatologie pro speciální pedagogy*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. ISBN 978-80-86723-85-3
- PIPEKOVÁ ,J.a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- PODLIPSKÝ, Rudolf. Může být rozbor hospitačního záznamu variantou kvalitativního výzkumu?. In: *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu: sborník příspěvků 14. konference České asociace pedagogického výzkumu: Plzeň - září 2006*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2006. [20] s. ISBN 80-7043-483-X.

- ROESELOVÁ, Věra. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 2000. 195 s. ISBN 80-902267-4-4
- ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1996. 241 s. ISBN 80-902267-1-X
- ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, ©1996. 241 s. ISBN 80-902267-1-X.
- SLAVÍK, Jan (2001) *Umění zážitku, zážitek umění / teorie a praxe artefiletiky 1.díl*. Praha: PF UK, 2001, s. 268-272. ISBN 80-7290-066-8
- SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr (2004) *Umění zážitku, zážitek umění / teorie a praxe artefiletiky 2.díl*. Praha: PF UK, 2004, s. 285-294. ISBN 80-7290-066-8
- SOMR, Miroslav. *Úvod do metodologie a metod výzkumu*. 1. vyd. České Budějovice: Miroslav Somr, 2006. 87 s. ISBN 80-239-8227-3.
- ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. 248 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4369-1.
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 3.vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN: 80-7367-060-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- UŽDIL, Jaromír. *Výtvarný projev a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978
- ZICHA, Zbyněk. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1981.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Nejoblíbenější žákovský výtvarný námět

Tabulka 2: Nejoblíbenější žákovská výtvarná technika v hodinách Vv

Tabulka 3: Co tě nejvíc baví při hodině Vv - kontrolní otázka

Tabulka 4: Nejtěžší výtvarná technika v hodinách Vv

Tabulka 5: Nejlehčí výtvarná technika v hodinách Vv

Tabulka 6: Základní informace o respondentech – DOT II

Tabulka 7: DOT II, otázka č. 1

Tabulka 8: DOT II, otázka č. 2

Tabulka 9: DOT II, otázka č. 3

Tabulka 10: DOT II, otázka č. 5

Tabulka 11: DOT II, otázka č. 6

Tabulka 12: DOT II, otázka č. 7

Tabulka 13: DOT II, otázka č. 8

Tabulka 14: DOT II, otázka č. 9

Tabulka 15: DOT II, otázka č. 10

Resumé

The topic of my diploma thesis is creative manifestation of pupils with special educational needs. I gained the information which is essential for my thesis via questionnaires given to teachers and pupils in elementary schools which are adapted for pupils with these special educational needs. Then, I make use of five inspectional records written down during art lessons. Thanks to these questionnaires, it is possible to describe the methods of choosing the tasks and techniques and to observe whether or not they are adapted to individual needs of pupils. Furthermore, we can observe the way of communication between teachers and pupils as well as the way of motivating pupils. The results of questionnaires given to pupils show us the opinion of pupils on the choice of particular themes and methods. These results are taken into consideration and influence my suggestions of four art lessons which are, actually, realized in five lessons. Thanks to this research we can define the situation of art in elementary schools adapted for pupils with special educational needs. One of the main problems is the fact that this subject is often taught by teachers without approbation. Moreover, they do not respect pupils' emotional experience of their creative production, and they focus only on the final piece of work. Majority of teachers do not hold any reflective conversation with pupils. Pupils are not encouraged to comment on their pieces of work. I believe that teachers who will read my diploma thesis will not perceive it as criticism of their work but, on the contrary, it will inspire them to try new methods of teaching art which will lead to its efficiency improvement.

Příloha

Seznam příloh

Příloha na přiloženém CD disku

Příloha A (Příl A) – Dotazníky

| | |
|--|--------|
| Dotazník I. (DOT I) – Formulář dotazníku určeného ke zjišťování postoje žáka k výtvarným činnostem | s. III |
| Dotazník II. (DOT II) - Formulář dotazníku určeného k dotazování učitelů ... | s. V |

Příloha B (Příl B) – Hospitační záznamy

| | |
|--|---------|
| Hospitační záznam I (HOSZ I) – Hospitační záznam pořízený při hospitaci pedagogického díla „ <i>Dekorovaný talíř</i> “ | s. VIII |
| Hospitační záznam I (HOSZ II) – Hospitační záznam pořízený při hospitaci pedagogického díla „ <i>Dekorovaný talíř II</i> “ | s. X |
| Hospitační záznam I (HOSZ III) – Hospitační záznam pořízený při hospitaci pedagogického díla „ <i>Skvrny</i> “ | s. XI |
| Hospitační záznam I (HOSZ IV) – Hospitační záznam pořízený při hospitaci pedagogického díla „ <i>Obličej</i> “ | s. XIII |
| Hospitační záznam I (HOSZ V) – Hospitační záznam pořízený při hospitaci pedagogického díla „ <i>Houby</i> “ | s. XIV |

Příloha C (Příl C) – Obrazová dokumentace žákovské tvorby

| | |
|--|---------|
| Obr. 1- 9 - dokumentace k pedagogickým dílům „ <i>Dekorovaný talíř</i> “ a „ <i>Dekorovaný talíř II.</i> “ | s. XV |
| Obr. 10 - 16 - dokumentace k pedagogickému dílu „ <i>Skvrny</i> “ | s. XX |
| Obr. 17- 24 - dokumentace k pedagogickému dílu „ <i>Obličej</i> “ | s. XXIV |
| Obr. 25 - 31 - dokumentace k pedagogickému dílu „ <i>Houby</i> “ | s. XXIX |

Příloha D (Příl D) – Obrazová dokumentace žákovské tvorby – návrh výtvarných úloh

| | |
|--|-----------|
| Obr. 32 – 43 – dokumentace k pedagogickému dílu „Zapomětlivý malíř“ | s. XXXIII |
| Obr. 44 – 49 – dokumentace k pedagogickému dílu „Jakou máš náladu?“ | s. XXXIX |
| Obr. 50 – 53 – dokumentace k pedagogickému dílu „Vánoční dárečky pro maminky a babičky“ | s. XLII |
| Obr. 54 – dokumentace k pedagogickému dílu „Třídní strom“ | s. XLIV |

Příloha na přiloženém CD disku

Příloha E (Příl E) – Diplomová práce

Kompletní diplomová práce - soubor *DP_Kailová .pdf*

Příloha F (Příl F) - Dotazníky

Vyplněné dotazníky zaměřující se na postoje žáků k Vv – soubor *DOT I.pdf*

Vyplněné dotazníky učiteli – soubor *DOT II.pdf*

Vysvětlivka:

Zkrácené označení v závorce je užíváno v textu práce v odkazech na konkrétní přílohu.

Příloha A – Dotazníky

DOT I.

Třída:

Věk žáka:

Co nejraději kreslíš/maluješ v hodinách Vv? Proč?

S čím nejraději pracuješ v hodinách Vv? Proč?

(vodové barvy, pastelky, temperry, keramika, lužka, fixy, koláž.....)

Co je pro tebe nejtěžší z Vv?

Co je pro tebe nejlehčí z Vv?

Co tě nejvíc baví při hodině Vv?

DOTAZNÍK I. (A)

Třída: 6.B
Věk žáka: 12 D

Co nejraději kreslíš/maluješ v hodinách Vv?

Proč? kochku protože jí mám ráda

S čím nejraději pracuješ v hodinách Vv?

Proč? vodové barvy protože jsou hezké
(vodové barvy, pastelky, tempery, keramika, lužka, fixy, koláže, papírky)

Co je pro tebe nejtěžší z Vv?

Lepidla protože lepší umění
to ráda.

Co je pro tebe nejjednodušší z Vv?

malování vodovými barvami

Co tě nejvíce baví při hodině Vv?

malovat protože to mám
ráda a moje má mě to

DOT II.**Věk:****Žena / Muž** (zakroužkujte)**Vystudovaný obor:**

1. Jaké náměty výtvarných činností jsou u Vašich žáků nejvíce oblíbené?

2. Odkud náměty „berete“?

3. Uplatňujete náměty bez úprav, nebo s náměty dále pracujete? Pokud ano, jak?

4. Jak obvykle zadáváte žákům výtvarný úkol? (uveďte příklad nejobvyklejšího zadání úkolu)

5. Jakým způsobem obvykle žáky motivujete pro výtvarné činnosti?

6. Jakou z nejnáročnější výtvarnou techniku zvládají Vaši žáci?

7. Používáte ve výtvarných činnostech nějaké speciální výtvarné pomůcky? Pokud ano, jaké?

8. V které části hodiny nejčastěji vedete se žáky rozhovor? O čem nejvíce hovoříte?

9. Podle čeho poznáte, že se žák se projevuje tvořivě?

10. Co děláte pro to, aby se žák mohl tvořivě projevit? (popište, co se Vám osvědčilo)

Poznámky:

DOTAZNÍK II.

Věk: 35

Žena / Muž (zakroužkujte)

Vystudovaný obor: H-DV(2.st.) + spec. ped.

1. Jaké náměty výtvarných činností jsou u Vašich žáků nejvíce oblíbené?

Ty, které znají z reálného světa - příroda, ale i pohádky

2. Odkud náměty „berete“? -> odb. literatura (vytr. techniky a ukázky z uděl) vytr. děl

-> internetové „kreativní“ a výtvarné stránky

-> články - Matematika, Dekor, Praktická žena.....

-> kolegyně z jiných HŠ a ZŠ či ZUŠ - Arrivá! nejen realistické děl

3. Uplatňujete náměty bez úprav, nebo s náměty dále pracujete? Pokud ano, jak?

Většinou náměty je nutné pro naše žáky upravit (zjednodušit, připravit tabeony k dotvoření a usadit žáků uho vzorové práce)

4. Jak obvykle zadáváte žákům výtvarný úkol? (uveďte příklad nejobyklejšího zadání úkolu)

Často se snažím udělat hodiny W či PV připravené (inspirovat) vyhledáním a jiným předem určením: Nejprve si přečtu povídku s obrázkem, kt. nás navede na hlavní úkol, vybereme vhodné materiály a zvolíme konkrétní techniku. Poté individuálně řešíme nejasnosti

5. Jakým způsobem obvykle žáky motivujete pro výtvarné činnosti?

- ukázkou (vzorová práce - k diskusi na úvod hodiny)

- připravenými programy látky v Průvoce, zemišti (čas - hodiny, tato - koláč, Gránsko - igeli z kotel eulin, loutky z papíru, ...)

- tematickou vyhodnotkou (místní domy, zvířata v přírodě)

6. Jakou z nejnáročnější výtvarnou techniku zvládají Vaši žáci?

v současné době učím na 1. stupni (3. tř.) - učím se
 techniku je i kresba (perspektiva, portréty).
 → Malování karrami na sálo, či práci s lesem (Big Shot)

7. Používáte ve výtvarných činnostech nějaké speciální výtvarné pomůcky? Pokud ano, jaké?

barvy na sálo a kuli
 sliny na práci „placel“, Big Shot, lis

8. V které části hodiny nejčastěji vedete se žáky rozhovor? O čem nejvíce hovoříte?

úvod - motivace, inspirace, diskuse
 závěr - hodnocení práce, povzbuzení při práci

9. Podle čeho poznáte, že se žák se projevuje tvořivě?

- jeho práce není přesnou kopii vzorové práce.
 - nad svou práci přemýšlí - diskutuje, ptá se

10. Co děláte pro to, aby se žák mohl tvořivě projevit? (popište, co se Vám osvědčilo)

snáším se, aby sám hledal udělat pro naši
 hodiny (inspirace z časopisů, časopisů, filmů, kresby)
 často pracujeme společně na sálo arog balicího papíru

Poznámky:

Příloha B – Hospitační záznamy

HOSZ I

| | | | |
|---|------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| DT: 13.10.2014 | Hospitace č: 1. | Očekávaný čas: 45 min | Skutečný čas: 55 min |
| Námět (úkol): Dekorovaný talíř | | | |
| Inspirace (námět): Watt F.: <i>Výtvarné nápady</i> , Svojtko & Co. 2005, ISBN: 80-7352-283-7 | | | |
| Motivace: Povídání si o talíři. K čemu slouží, jaké máte doma? Jak jsou dekorované? | | | |
| Výtvarná forma/Výtvarné techniky: Kolorovaná malba vodovými barvami , kreslicí čtvrtka formátu A4 | | | |
| Scénář: 1/Žák přehne čtvrtku(na šířku i na délku), aby mu vznikl její střed. 2/Do vzniklého středu zabodne kružítko a vytvoří kružnici. 3/Poté ze stejného středu vede menší kružnici – cca 5 cm (okraj talíře) 4/Vzniklou kružnici dekoruje vlastním motivem. 5/Kružnici vystřihne. 6/Úklid | | | |
| Individuální přístup k žákům (pomoc, pomůcky...): Kateřina, Matouš, Dana - nepoužívají štětec, ale malují pomocí prstů. Kateřina, Dana, Apolenka - pomoc asistenta pedagoga. 1. Apolenka si neví rady, chodí po třídě – pomoc asistentky 2. Kateřina nesnaží se krok splnit. Bez zájmu čekají na pomoc asistentky. Alexandra neotáčí kružítkem, ale papírem – pomoc učitelky. Petr nemá kružítko. Nehlásí se. Reaguje až na vyzvání učitelky. 3. Matouš o práci má zájem, snaží se. Není schopen dát kružítko do stejného bodu - pomoc pedagoga. 4. Kateřina nejeví zájem o práci. Z počátku vše dělá asistentka. Až v závěru práce začala samostatně pracovat. Apolenka vyžaduje pozornost a chválu pedagoga. Petr, Eva dlouho přemýšlí o dekoru. Pokračují v práci bez zásahu pedagoga. Dana nemaluje prsty, ale štětcem – nepochopila zadání. 5. Žáci pracují samostatně. Evu a Kateřinu pedagog upozorňuje na čas. 6. Úklid probíhá již po skončení výuky – o přestávce | | | |

POZNÁMKY:

Pedagog používá slovo dekor. Žákům ho však nevysvětlil. Po skončení hodiny jsem se žáků ptala, co si pod tímto pojmem představují. Nikdo z žáků nebyl schopen odpovědět.

Pedagog kreslí žákům ukázky dekorů na tabuli – inspirace pro žáky

– barevná kola a srdíčka, geometrické tvary, různobarevné vlnky, čáry vedené od okraje talíře do středu.

- Pouze Jaroslava a Eva si vymyslely vlastní dekor. Zbytek kopíroval návrhy pedagoga.

Žáci s dekorovaným talířem budou pracovat následující hodinu. Pedagog žákům však tuto informaci nesdělil.

HOSZ II

| | | | |
|---|-------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| DT: 20.10.2014 | Hospitace č.: 2. | Očekávaný čas: 45 min | Skutečný čas: 40 min |
| Námět (úkol): Dekorovaný talíř II. | | | |
| Inspirace (námět): Watt F.: <i>Výtvarné nápady</i> , Svojtko & Co. 2005, ISBN: 80-7352-283-7 | | | |
| Motivace: Dokončení již započatého díla. Každý žák si může vybrat svoje oblíbené jídlo a s tím dále pracovat. | | | |
| Výtvarná forma/Výtvarné techniky: Koláž | | | |
| Scénář: 1/Z různých časopisů si žáci vyberou jídla, které mají rádi nebo se jim líbí. Vystříhnou je. 2/Vystřižená jídla žáci vlepí na dekorované talíře z předchozí hodiny. 3/Na čtvrtku formátu A2 žáci natisknou jednoduché ornamenty (ubrus) – při tvorbě se střídají. Musí vyjít řada na všechny žáky. 4/Žáci si ze všech talířů s pokrmu vyberou 4, které se jim nejvíce líbí. Poté je nalepí na připravenou čtvrtku. 5/Úklid | | | |
| Individuální přístup k žákům (pomoc, pomůcky...): Drahomíra - pomoc asistenta pedagoga. 1. Kateřině asistentka drží papír a natáčí jí ho. Kateřina pouze stříhá. Asistentka poté jídlo „začistí“. Matouš o práci nejeví zájem. Reaguje až na pokyn pedagoga. 2. Dana, Kateřina potřebuje pomoc s nalepením jídla na talíř. Není schopna dát jídlo do středu talíře. 3. Žáci pracují samostatně a bez pomoci pedagoga. Ten pouze organizuje práci a dohlíží na střídání žáků při tvorbě. 4. Žáci při výběru jídel hlasují. Talíře, které mají nejvíce hlasů pedagog nalepil na „ubrus“. 5. Žáci mají dostatek času na úklid. Nezasahují s ním do přestávky. | | | |
| POZNÁMKY: Žáci nebyli upozorněni na předchozí hodině, že budou s talíři dále pracovat. Drahomíra, která chyběla předchozí hodinu, pracovala s talířem Petra, který dnes chyběl. | | | |

HOSZ III

| | | | |
|---|-------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| DT: 3.11.2014 | Hospitace č.: 3. | Očekávaný čas: 45 min | Skutečný čas: 55 min |
| Námět (úkol): Skvrny | | | |
| Inspirace (námět): Watt F.: <i>Výtvarné nápady II</i> , Svojtko & Co. 2005, ISBN: 80-7237-388-9 | | | |
| Motivace: „ <i>Foukej, foukej větríčku...</i> “ Žáci sborem odříkají tuto básničku. „ <i>A my si také zahrajeme na větríček...</i> “ | | | |
| Výtvarná forma/Výtvarné techniky: Foukaná malba vodovými barvami dekorovaná kresebnými prvky, barevná čtvrtka formátu A4 | | | |
| Scénář: 1/Žáci se vyberou dvě barvy (vodové barvy), s kterými mají pracovat. Poté je naředí vodou. 2/Naředěnou barvu pomocí štětce nanáší na papír a rozfoukávají ji brčkem. 3/Po zaschnutí skvrn do nich kreslí smajlíky. 4/Úklid | | | |
| Individuální přístup k žákům (pomoc, pomůcky...): Kateřina - pomoc asistenta pedagoga. 1. Matouš si nepřipravuje pomůcky. Čeká na vyzvání pedagoga. Nemá vodové barvy. Opět nereaguje a neomluví se. Pedagog mu půjčuje své. Poté nemá barevné papíry. Pedagog mu dává opět svůj. Ptá se ho: „ <i>Jakou chceš barvu?</i> “ Šimon odpovídá „ <i>Bílou</i> “. Nepochopil zadání. 2. Všichni žáci mají problémy s naředěním barvy. Pedagog nejprve žákům ukazuje jaké množství vody mají žáci přidat. Poté všechny obchází a pomáhá jim s ředěním. V popisu postupu pedagog jasně zdůraznil, že žáci mají pracovat pouze se dvěma barvami. Nikdo si však tohoto zadání nepovšiml – pedagog nejprve žáky na zadání upozorní. Poté již žáky nechává vybírat barvy dle svého uvážení. Kateřina pracuje s asistencí. Asistentka nanáší barvy a naklání papír. Kateřina pouze rozfoukává barvu. Má problémy s technikou foukání. Neumí foukat – plive. Pomoc asistentky. Kateřina pouze nanáší barvy – fouká asistentka. Matouš, Apolenka nefoukají brčkem, ale pusou. Nepochopili zadání. Pomoc asistentky. Dana si dává barvu do brčka a teprve pak do něj fouká – nepochopila techniku. Jaroslava, Petr pracují samostatně. 3. Kateřina potřebuje pomoc asistentky. Není schopna umístit smajlíky do skvrny. Nepřizpůsobuje velikost smajlíků skvrnám – příliš veliké/malé. Pomoc asistentky – vše. Ostatní pracují samostatně. 4. Úklid probíhá o přestávce. | | | |

POZNÁMKY:

Poté, co dali žáci skvrny schnout, se jich pedagog ptá: „*Co nám vzniklo?*“ Dana odpovídá : „*Abstraktní obraz*“. Pedagog přikývne. Ostatním žákům však nevysvětlí, co znamená pojem abstrakce.

- Po skončení hodiny jsem se Dany zeptala, co si představuje pod pojmem abstraktní obrázek. Odpověděla: „*Dobry obrázek, popsala bych ho dvojka palcem nahoru*“.

Velmi náročná technika. Plně ji zvládli pouze Jaroslava s Petrem. Ostatní měli velké problémy s celým postupem, mimo 3. kroku. Ten kromě Kateřiny zvládli všichni.

Žáci nebyli schopni správně foukat do brčka. Spíše plivali, než aby foukali. Žáci si v některých případech i barvu srkli.

Tato technika je velmi nehygienická.

HOSZ IV

| | | | |
|---|-------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| DT: 10.11.2014 | Hospitace č.: 4. | Očekávaný čas: 45 min | Skutečný čas: 40 min |
| Námět (úkol): Obličej | | | |
| Inspirace (námět): Internet | | | |
| Motivace: „Podívejte se na svého spolužáka. Co vše najdeme na obličejí/hlavě?“ | | | |
| Výtvarná forma/Výtvarné techniky: Kresba pastelkami+ koláž, kreslicí čtvrtka formátu A4 | | | |
| Scénář: 1. 1/Žáci si sami vyberou z časopisu obličej, který se jim líbí. Rozstříhnou ho v půli. Jednu půlku nalepí na čtvrtku. 2/Obličej pomocí pastelek dokreslí. 3/Úklid. | | | |
| Individuální přístup k žákům (pomoc, pomůcky...): Drahomíra - pomoc asistenta pedagoga. 1. Drahomíra, Kateřina, Apolenka potřebují pomoc pedagoga při rozstříhnutí obličejí v půli. Nejsou schopny udržet osu – stříhat rovně. 2. Kateřina má velké problémy. Není schopna dokreslit obrysy hlavy ani jednotlivé části obličejí. Oko umísťuje mimo osu. Nos a pusku kreslí zcela zvlášť – nedokresluje. Při vybarvování přetahuje linku. Používá nelogické barvy pastelek – zelená na obličej, fialová na vlasy... Pomoc pedagoga – dodělává celý obrázek. Drahomíra potřebuje pomoc asistenta. Není schopna napojit linky na vzorovou půlku obličejí. Velké problémy jí dělá velikost očí, pusy, nosu s ohledem na druhou půlku obličejí. Všímá si detailů – ucho, obočí. Vybarvování již zvládá sama. Apolenka nenapojuje nos a pusku na vzorovou půlku, ale kreslí je zcela zvlášť a celé. I přesto však drží osu obličejí. Pracuje bez pomoci pedagoga. Ten jí nabízel pomoc. Ona odmítla. Dana má problém s velikostí hlavy – linky nenavazují na vzorový obličej. Není schopna udržet osu obličejí. Asistentka nabízí pomoc. Dana odmítá. Lukáš pracuje samostatně. Tvorba ho baví.. Václava není schopna udržet osovou souměrnost obličejí. Pomoc pedagoga – dokreslení obličejí. Sandra ho již jen vybarvuje. Matouš nepracuje. Opět čeká na vyzvání pedagoga. Neví, jak má začít. Pedagog mu dokresluje tvar obličejí | | | |

HOSZ V

| | | | |
|--|------------------------|------------------------------|-----------------------------|
| DT: 17.11.2014 | Hospitace č. 5. | Očekávaný čas: 45 min | Skutečný čas: 35 min |
| Námět (úkol): Houby | | | |
| Inspirace (námět): Vlastní | | | |
| Motivace: <i>„Kdo chodí rád na houby?“ „Které houby sbíráte?“ „Máte je rádi?“ „Které houby rostou v lese?“ „Jaké jsou jedlé a jaké nejedlé?“ Ukázka hub - atlas hub.</i> | | | |
| Výtvarná forma/Výtvarné techniky: Kresba tužkou kolorovaná voskovými pastely, kreslicí čtvrtka formátu A5. | | | |
| Scénář: 1/ Žáci si zvolí druh houby – muchomůrka x hříbek – tužkou si předkreslí obrys tvaru houby na kreslicí čtvrtku. 2/ Voskovými barvami vybarví houbu i pozadí. 3/ Úklid. | | | |
| Individuální přístup k žákům (pomoc, pomůcky...): Drahomíra - pomoc asistenta pedagoga. 1. Kateřina, Matouš potřebují pomoc pedagoga s předkreslením hříbku. Drahomíra si sama předkreslila hříbky (jako jediná dva). Asistentka pouze obtáhla obrys. Jaroslava, Lukáš, Václava, Dominik pracují samostatně. 2. Kateřina přetahuje linku. Nevolí vhodně barvy. Zelená – noha hříbku, červená – klobouk. Po 10 min ztrácí zájem o tvorbu. Pomoc asistentky – dodělává výkres. Helena přihlíží. Drahomíra má problémy s orientací hříbku – jeden je vzhůru nohama. Pracuje samostatně. 3. Žáci jsou hotoví o 10 min dříve, než pedagog předpokládal. Zbylý čas vyplnil výkladem o houbách. | | | |
| POZNÁMKY: Pozadí si žáci zvolili sami bez zásahu pedagoga. Ten chtěl pouze, aby s voskovkou pracovali plošně. To však zvládla pouze Václava, Matouš, Dominik a Drahomíra. Ostatní žáci tuto techniku nezvládli / nepochopili. | | | |

Příloha C – Obrazová dokumentace žákovské tvorby

Dokumentace k pedagogickým dílům „Dekorovaný talíř“ a „Dekorovaný talíř II.“



Obr. 1 – Petr + Drahomíra



Obr. 2 - Jaroslava



Obr. 3 – Apolenka



Obr. 4 - Dana



Obr. 5 – Alexandra



Obr. 6 - Kateřina



Obr. 7 – Matouš



Obr. 8 - Eva

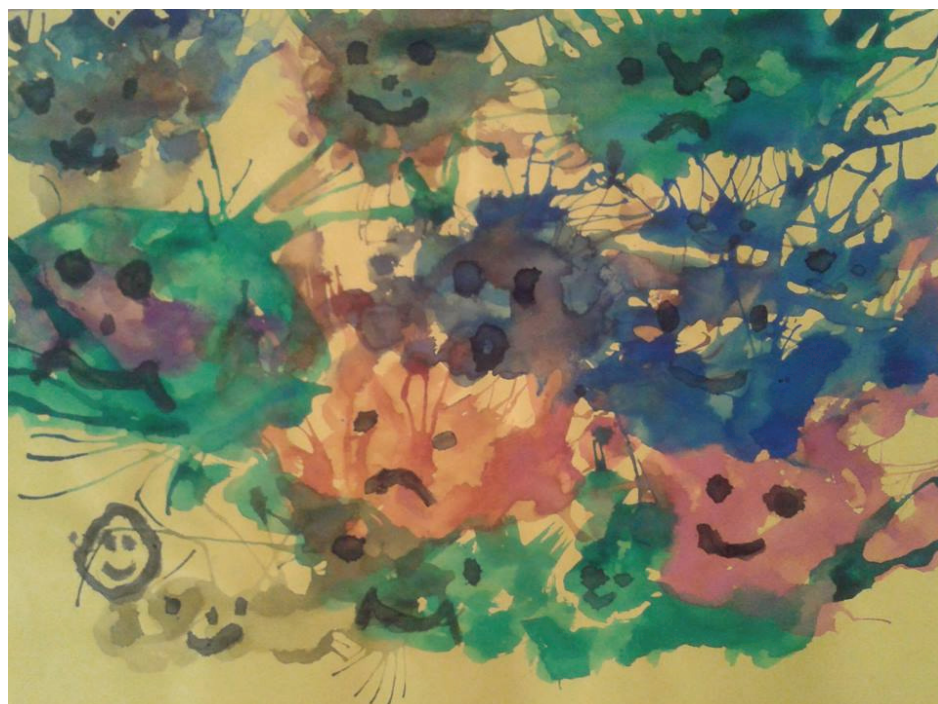


Obr. 9 - Společná práce - Alexandra, Jaroslava, Apolenka, Dana

Dokumentace k pedagogickému dílu „Skvrny“



Obr. 10 – Petr



Obr. 11 - Jaroslava



Obr. 12 – Drahomíra



Obr. 13 - Apolenka



Obr. 14 - Dana



Obr. 15 - Kateřina

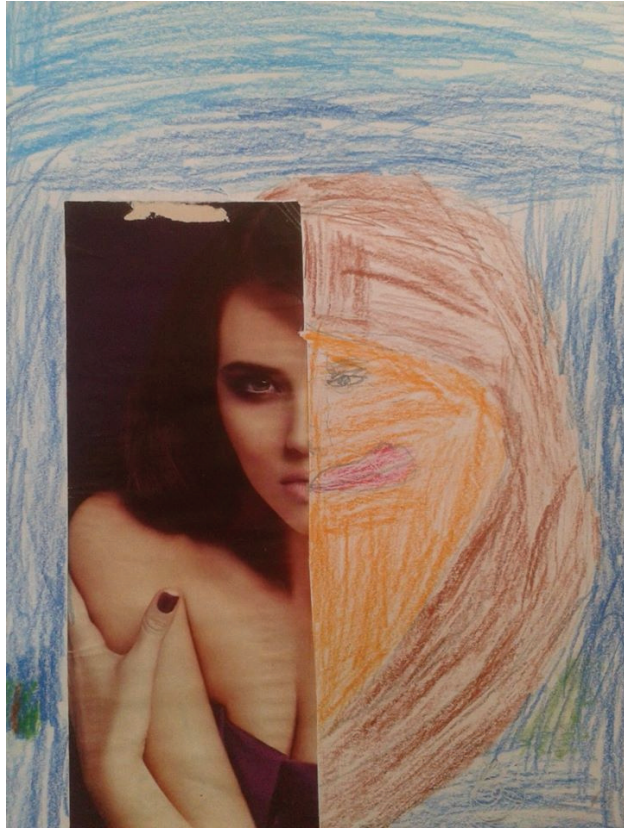


Obr. 16 - Eva

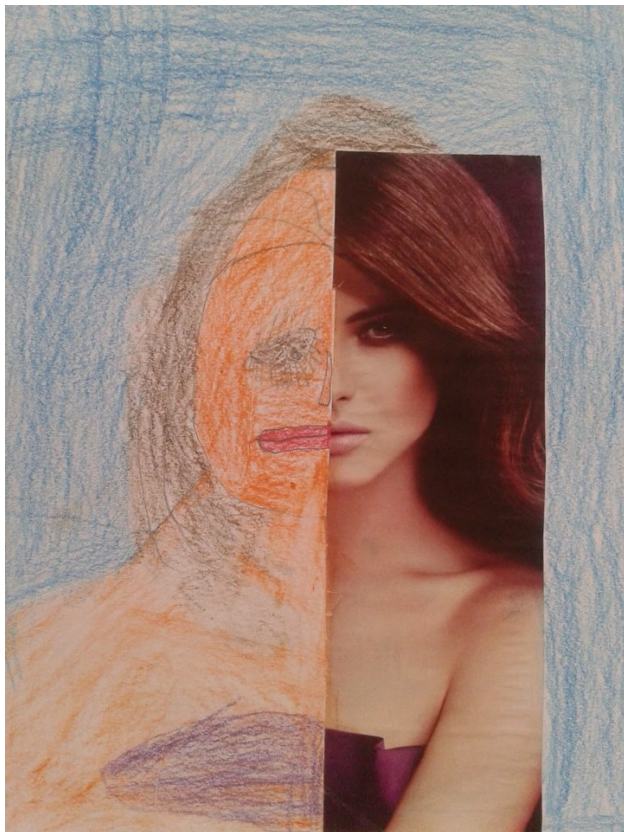
Dokumentace k pedagogickému dílu „Obličej“



Obr. 17 - Drahomíra



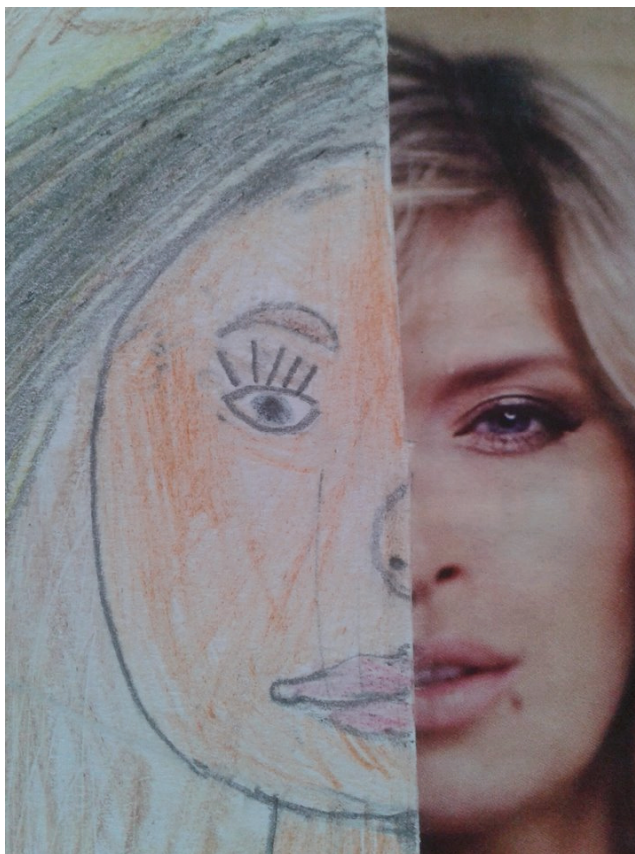
Obr. 18 – Apolenka



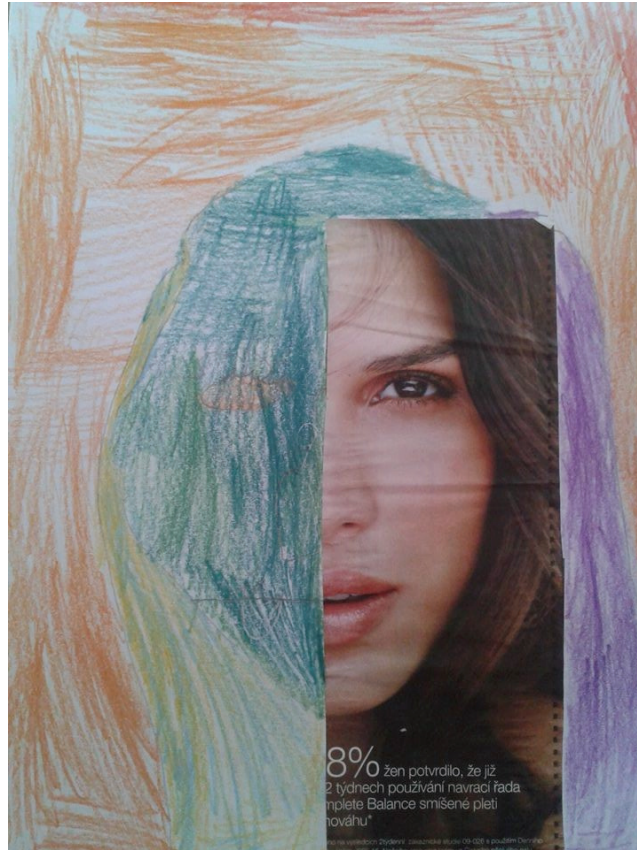
Obr. 19 - Dana



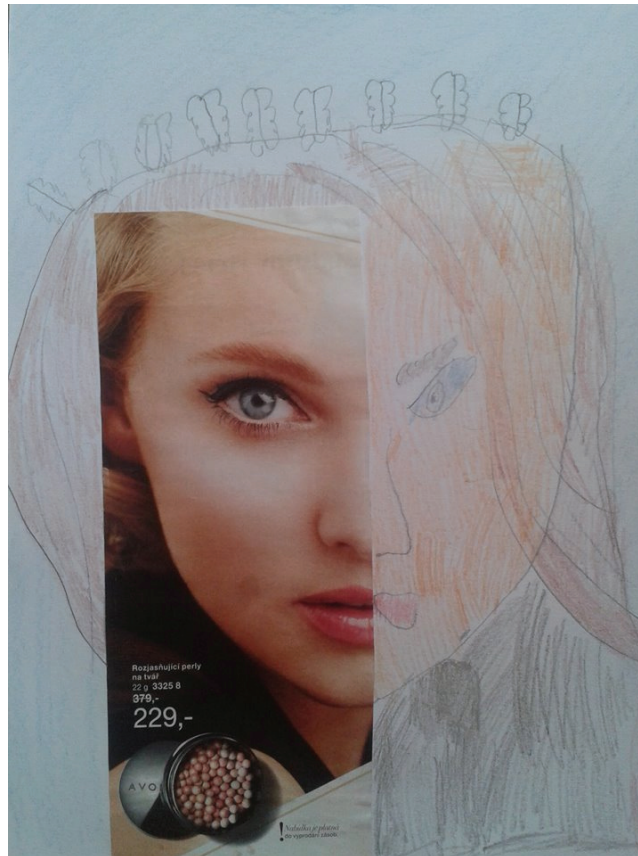
Obr. 20 – Lukáš



Obr. 21 - Václava



Obr. 22 – Kateřina



Obr. 23 - Matouš



Obr. 24 - Dominik

Dokumentace k pedagogickému dílu „Houby“.



Obr. 25 - Drahomíra



Obr. 26 - Jaroslava



Obr. 27 - Lukáš



Obr. 28 - Václava



Obr. 29 – Kateřina



Obr. 30 - Matouš



Obr. 31 - Dominik

**Příloha D – Obrazová dokumentace žákovské tvorby – návrh
výtvarných úloh**

Dokumentace k pedagogickým dílům „Zapomětlivý malíř“



Obr. 32 – Petr



Obr. 33 – Jaroslava



Obr. 34 – Drahomíra



Obr. 35 – Apolenka



Obr. 36 – Dana



Obr. 38 – Alexandra



Obr. 39 – Václava



Obr. 40 – Kateřina



Obr. 41 – Matouš



Obr. 42 – Dominik



Obr. 43 – Eva

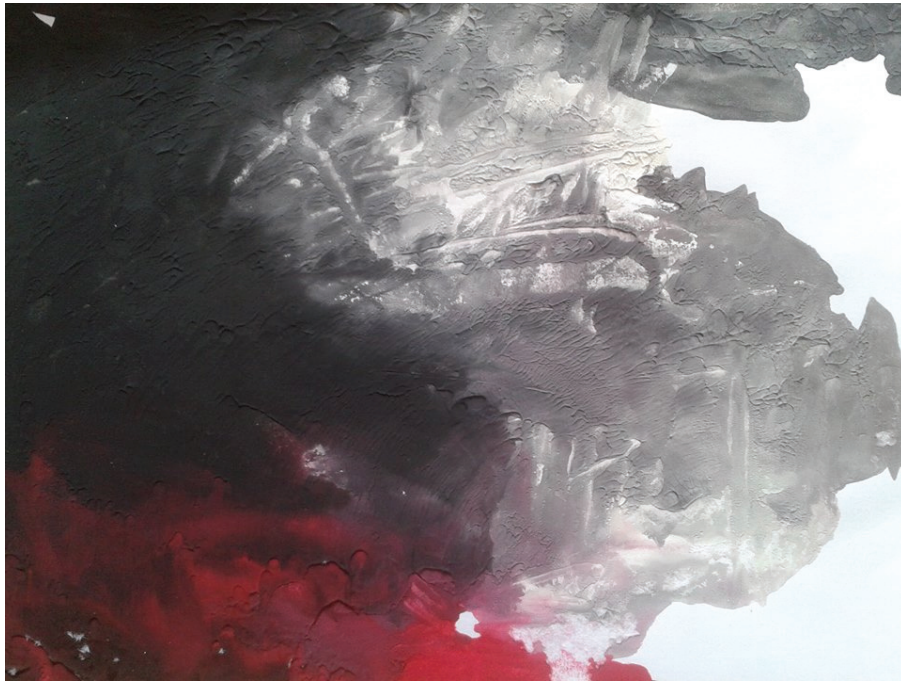
Dokumentace k pedagogickému dílu „*Jakou máš náladu?*“



Obr. 44 – Petr



Obr. 45 – Apolenka



Obr. 46 – Dana



Obr. 47 – Kateřina



Obr. 48 – Matouš



Obr. 49 - Dominik

Dokumentace k pedagogickému dílu „Vánoční dárečky pro maminky a babičky“



Obr. 50



Obr. 51



Obr. 52



Obr. 53

Dokumentace k pedagogickému dílu „Třídní strom“



Obr. 54