

Úvod

Téma diplomové práce, které se zabývá možnostmi využití námětové řady ve výtvarné výchově při práci s lidmi s mentálním postižením, jsem si zvolila na základě dlouhodobého zájmu o práci s dospělými lidmi s mentálním postižením, a to zejména v oblasti vzdělávání. V průběhu studia speciální pedagogiky jsem měla možnost seznámit se s teoretickými poznatky zvolené problematiky, které jsem doplňovala prostřednictvím přímé práce s lidmi s mentálním postižením v rámci vzdělávacích i volnočasových kurzů.

Problémové pojetí výtvarné výchovy, které usiluje o rozvoj osobnosti jedince, jeho aktivizaci v rámci výtvarně vzdělávacího procesu, rozvoj myšlení a schopnosti řešení složitějších otázek, nabízí možnost propojení umělecké oblasti se speciální pedagogikou psychopedickou.

Prostřednictvím námětových řad ve výtvarné výchově mohou být při práci s lidmi s mentálním postižením i v rámci výuky výtvarné výchovy otevírána nová témata, zaměřená na různé oblasti vzdělávání osob s mentálním postižením. Na základě výtvarné tvorby si tak lidé s postižením mohou osvojovat nové poznatky a získávat praktické dovednosti, využitelné v každodenním životě.

Teoretická část

Teoretická část je rozdělena na dvě hlavní kapitoly. První se věnuje vymezení základní terminologie v oblasti mentálního postižení, klasifikace, etiologie, speciálně pedagogické diagnostiky, osobnosti jedince s mentálním postižením, edukace dospělých a zásad komunikace s dospělými. Druhá kapitola objasňuje didaktiku osob s mentálním postižením, problémové pojetí výtvarné výchovy, výtvarné techniky. Popisuje úlohu námětu ve výtvarné výchově, námětové řady, hodnocení a reflexe v rámci výtvarně vzdělávacího procesu.

1. Osoby s mentálním postižením

Kapitola pojednává o lidech s mentálním postižením z pohledu současné speciální pedagogiky, lékařství, psychologie a dalších příbuzných vědních oborů a disciplín.

1.1 Vymezení pojmu mentální postižení, mentální retardace, handicap

Pipeková in Vítková (2004, str. 292) píše: „*V základních otázkách chápání a vymezení duševní zaostalosti v minulosti i současnosti existuje mnoho nesrovnalostí a terminologické nejednotnosti. V naší i zahraniční odborné literatuře se můžeme setkat s poměrně širokou škálou termínů pro označení tohoto stavu*“. Mezi nejčastěji používané termíny patří: **mentální postižení, mentální retardace a handicap**.

Někteří odborníci vnímají pojem mentální postižení a mentální retardaci jako synonyma (např. Černá, Novotný, Zemková, 1982; Jakabčic, Požár, 1995; Michalíková, Mišová, 2003), někteří v nich vidí rozdíl související s rozsahem obou pojmů (např. Vašek, 1994; Ward, 1994; Valenta, Müller, 2003) (Kozáková, 2005).

Kozáková (2005) i **Valenta, Müller** (2003) se při vymezení pojmu mentálního postižení odvolávají na výkladový slovník Speciální pedagogika (Vašek a kol., 1994), kde je termín mentální postižení vymezen jako střešní pojem používaný v pedagogické dokumentaci, a který orientačně označuje všechny jedince s IQ pod 85 (Valenta, Müller, 2003) (srov. Kozáková 2005). **Kozáková** (2005) dále vymezuje termín mentální postižení jako širší, zastřešující termín pro snížení intelektových schopností na rozličném etiologickém podkladě.

V psychologickém slovníku (2000, s. 442) se uvádí, že: „**postižení**¹ (*affliction, disability*) jakákoli porucha, duš. n. tělesná, dočasná, dlouhodobá n. trvalá, anebo hendikep, kt. jedinci brání účinně se přizpůsobit běžným nárokům života > míra invalidity, model invalidity, neschopnost, poškození.

Koluchová in Vítková (2004, str. 293): „Termín „**mentální retardace**“ byl zaveden Americkou společností pro mentální deficienci (*American Association of Mental Deficienty*) asi ve třicátých letech minulého století“. V roce 1959 na konferenci WHO v Miláně byl termín oficiálně přijat jako zastřešující termín v oblasti týkající se osob s poruchami intelektu.

Hartl, Hartlová (2000, s. 507 – 508) popisují **mentální retardaci** (*mental retardation*) jako: *stav charakterizovaný snížením intelektových schopností, přičemž organický původ je zjišťován u stále rostoucího počtu jedinců, nikoli však u většiny; zpomalení, zpoždění duš. vývoje jedince, někdy v důsledku somatického onemocnění;*

- **r.m.** se projevuje v průběhu vývoje jedince a obvykle je provázena nižší schopností orientovat se v životním, zvl. soc. prostředí, jedinec zaostává za vrstevníky v učení, soc. a praco – vních dovednostech i v citovém životě;
- **r.m.** k vnitřním příčinám patří genetické vady, metabolické poruchy, nemoci matky během těhotenství, porodní traumata; k zevním příčinám patří v první řadě málo podnětná výchova

Valenta, Müller (2003, s. 14): „**Hendikep je znevýhodnění jedince v porovnání s vrstevníky, a to hlavně ze sociokulturního pohledu**“.

¹ Mentální postižení není v tomto slovníku specifikováno

Hartl, Hartlová (2000, s. 186) definují: „dle doporučení WHO znevýhodnění jedince, kt. zamezuje n. omezuje výkon jeho normální role; jde o sociokulturně ovlivnitelný důsledek přímo neovlivni – telného poškození nebo postižení“. Hartl dále poukazuje na rozdílnost míry hendikepu v závislosti na úrovni adaptability jedince

1.2 Definice mentální retardace

Říčan, Krejčířová (2006, 195): „Mentální retardace je závažné postižení vývoje rozumových schopností prenatální, perinatální nebo časně postnatální etiologie, které vede k významnému omezení v adaptivním fungování postiženého dítěte či dospělého v jeho sociálním prostředí“

Vágnerová (2004) chápe **pojem mentální retardace** jako souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projeví neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Mentální retardaci pak **definuje** jako „neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70% normy), přestože postižený jedinec byl přijatelným způsobem výchovně stimulován.

Valenta, Müller (2003, s. 14): „Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i postnatální etiologií“.

Dolejší (1973, s. 36) uvádí, že: „Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: nedostatečných genetických vloh,

porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání, nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční, kulturní, deficitním učením, zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech individua po opakovaných stavech frustrace i stresu, na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti“.

1.3 Kritéria pro hodnocení závažnosti poruchy rozumových schopností

Vágnerová (2004) uvádí jako důležité kritérium hodnocení poruchy rozumových schopností jejich závažnost, tj. **kvantitu úbytku** (resp. zachování) příslušných kompetencí. Závažnost lze určit srovnáním úrovně schopností mentálně postiženého jedince s normou, pomocí psychologické diagnostiky inteligence. Posouzení musí zahrnovat rovněž **kvalitativní hodnocení** struktury rozumových schopností, individuálních zvláštností, předností i nedostatků mentálně postižených².

Vágnerová (2004, str. 301): *„Kvantitativní hodnocení poskytuje pouhý globální odhad schopností, určující pozici mentálně postiženého ve vztahu k populační normě. Modální průměrný výkon má hodnotu IQ 100, hranici mentálního postižení je IQ 70“.* Jednotlivé stupně mentální retardace uvádí a popisuje mezinárodní klasifikace nemocí.

² **Valenta, Müller** (2003, s. 9): *„S důrazem na osobnost individua se doporučuje používat místo pojmu mentálně retardovaný jedinec (mentálně postižený) označení osoba s mentálním postižením“.* Označením člověk, osoba, jedinec s mentální retardací se vyjadřuje skutečnost, že mentálně postižení jsou především lidské bytosti, osobnosti, individuality, na druhém místě postižení (Černá in Vítková, 2004).

Vágnerová (2004, s. 303) dále píše: „*Kvalitativní hodnocení by mělo zahrnovat také posouzení míry využitelnosti zachovalé inteligence. Ta je dána nejenom její celkovou úrovní a strukturou, ale i dalšími, mimointelektovými faktory. V tomto směru má značný význam emoční stabilita, adaptabilita jedince, úroveň jeho pozornosti, osobní tempo, motivace apod.*“.

Hodnocení využitelnosti je možné dle:

- **převažujícího přístupu k problémům** a preferovaný způsob jejich řešení (např. míra ulpívání na určitém stylu, sklon k impulzivnímu řešení, dráždivost a pohotovost k afektivitě)
- **individuálně typické úrovně aktivace**, tj. osobní tempo mentálně postiženého a s tím související kvalitu pozornosti a paměti, unavitelnost či úroveň tolerance k jakékoli zátěži (Vágnerová, 2004).

1.4 Teoretické vymezení klasifikace mentální retardace dle MKN – 10

Mentální retardace je dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10), vydané Světovou zdravotnickou organizací (WHO), řazena mezi duševní poruchy. Základním kódem pro její označení v rámci této klasifikace je písmeno F (kapitola duševních poruch). Mentální retardaci je zde vyhrazen oddíl F70-F79. Jednotlivé stupně mentální retardace jsou určovány hodnotou inteligenčního kvocientu (Vítková, 2004). Kromě stupně postižení rozlišuje klasifikace MKN – 10 také způsob chování klientů, a to přidáním číslice za tečku s číslicí, vyjadřující stupeň postižení, přičemž 0 vyjadřuje žádné či minimálně postižené chování; 1 charakterizuje výrazně postižené chování vyžadující intervenci (Valenta, Müller, 2003).

Pro názornost uvádíme příklad **Valenty, Müllera** (2003, s. 10):

F70.1 = F (duševní porucha) 7 (mentální retardace) 0 (lehká mentální retardace) 1 (výrazná porucha chování vyžadující pozornost či léčbu).

1.4.1 Klasifikace mentální retardace dle MKN-10

F70 – Lehká mentální retardace (mild mental retardation)

IQ 50-69

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

F72 – Těžká mentální retardace (severe mental retardation) IQ 20-34

F73 – Hluboká mentální retardace (profound mental retardation) IQ max. 19

F98 – Jiná mentální retardace

F79 – Nespecifikovaná mentální retardace (srov. Vítková, 2004).

1.4.2 Osoby s lehkou mentální retardací (IQ 50-69)

Psychomotorický vývoj zaostává u těchto dětí již od kojeneckého věku (Zvolský, 1996). Kolem třetího roku věku zaostává dítě ve vývoji vůči normě asi o jeden rok (Vítková, 2004, str. 298). Naproti tomu **Říčan, Krejčířová** (2006, str. 198) uvádějí: „*V prvním roce života bývá dosahování základních vývojových mezníků, zejména v oblasti pohybových dovedností (sezení, lezení, chůze) většinou opožděno jen mírně nebo je i v pásmu normy a ani osvojení prvních slov nemusí být dramaticky opožděno*“. Mentální retardace je zjevná až ve vyšších vývojových úrovních, kdy začne být od dítěte očekáváno řešení náročnějších úkolů a situací.

Pipeková in Vítková (2004, s. 298): „*Nápadnější problémy se objevují mezi třetím a šestým rokem. Hlavní obtíže nastávají v prvních letech povinné školní docházky*“.

Výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 80%, v populaci je to 2,6% (dostupné z: www.cs.wikipedia.org; staženo červen 2008).

U lidí s lehkou mentální retardací převládá konkrétní myšlení. Verbální projev je jednodušší, v řeči se mohou objevovat nepřesnosti syntaktického charakteru (Vágnerová, 2004). Dominují názorné, konkrétní a mechanické schopnosti (Renotiérová, Ludíková a kol., 2004). Somatické vady a poruchy motoriky jsou u lidí s lehkou mentální retardací ojedinělé (Kozáková, 2005). U dětí s lehkou mentální retardací se častěji než v běžné populaci vyskytují specifické vývojové poruchy učení (Říčan, Krejčířová, 2006) (srov. Švarcová, 2003). V dospělosti dosáhnou tito lidé téměř úplné samostatnosti, s nutnou podporou v nových, složitějších životních situacích (Říčan, Krejčířová, 2006).

Vágnerová (2004, s. 302) naproti tomu uvádí: „*V dospělosti mohou dosáhnout určité samostatnosti, jsou pracovně začlenitelní, potřebují dohled a oporu*“.

Názor Říčana podporují **Valenta, Müller** (2003, s. 44 - 45), kteří píší: „*Většina klientů je plně nezávislá v sebeobsluze, je schopna vykonávat jednoduchá zaměstnání a v sociálně nenáročném prostředí se pohybovat bez omezení a problémů*“.

1.4.3 Osoby se středně těžkou mentální retardací (IQ 35-49)

Středně těžkou mentální retardací je u dítěte možné odhalit už v kojeneckém, nejpozději v batolecím období (Říčan, Krejčířová, 2006). Neuromotorický vývoj dítěte proti normálu je výrazně opožděný (Renotiérová, Ludíková a kol., 2004). Od samého počátku je retardován také vývoj řeči. Minimální slovní zásoba, postačující

pro základní porozumění je ale v dětství založena (Říčan, Krejčířová, 2006, str. 198). **Renotiérová, Ludíková a kol.** (2004, s. 168) se o komunikačních dovednostech lidí se středně těžkou mentální retardací vyjadřují následovně: *„Úroveň rozvoje řeči je variabilní, někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace, verbální projev bývá často chudý, agramatický a špatně artikulovaný“*. U dětí může přetrvávat dyslalie (Kozáková, 2005).

Myšlení jedinců se středně těžkou mentální retardací bývá stereotypní, nepřesné, často ulpívající na nepodstatných, ale nápadných detailech (Pipeková in Vítková, 2004). Psychika je celkově omezena, přetrvává výrazně opožděný rozvoj chápání a nízká koncentrace pozornosti (Renotiérová, Ludíková, 2004). **Valenta, Müller** (2003) upozorňují na časté kombinace retardace psychického vývoje s epilepsií, neurologickými, tělesnými a dalšími duševními poruchami (srov. Renotiérová, Ludíková, a kol., 2004).

Říčan, Krejčířová (2006, s. 199) poukazují, že: *„Při kvalitním a cíleném vedení většina dětí se střední MR dobře zvládne dovednosti sebeobsluhy a osvojí si jednoduché pracovní činnosti; v dospělosti se pak mohou uplatnit v chráněných dílnách nebo v různých programech podporovaného zaměstnávání“*

Valenta, Müller (2003, s. 45) naproti tomu popisují schopnosti osob se středně těžkou mentální retardací takto: *„Schopnosti sebeobsluhy jsou výrazně omezené, klienti vyžadují v tomto směru chráněné prostředí (tj. hlavně chráněné bydlení a zaměstnání) po celý život“* (srov. Švarcová, 2000; Vítková 2004). Pracovní uplatnění jedinců je možné, práce by však měla být nenáročná ve smyslu přesnosti a rychlosti (Vágnerová, 2004).

Výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 12%, v populaci je to 0,4% (dostupné z: www.cs.wikipedia.org; staženo červen 2008).

1.4.4 Osoby s těžkou mentální retardací (IQ 20- 34)

Závažná retardace v dosahování základních vývojových mezníků je u dětí zřejmá již v útlém věku (Říčan, Krejčířová, 2006). K postižení intelektu se u většiny jedinců přidávají poruchy hybnosti (Švarcová, 2003). **Pipeková in Vítková** (2004, s. 299) konstatuje: „*U většiny jedinců z této kategorie se projevují značné poruchy motoriky nebo jiné přidružené defekty, které prokazují přítomnost klinicky signifikantního poškození či vadného vývoje CNS*“

Říčan, Krejčířová (2006, s. 199) uvádějí: „*Ve většině případů jde o postižení kombinované, k postižení rozumových schopností se přidružuje i postižení pohybové nebo porucha zraku či sluchu různého stupně*“. Postižení rozumových schopností je často kombinováno s deformitami mozku (hydrocefalus, mikrocefalus), poruchami hybného aparátu a smyslovými vadami (Kozáková, 2005). Výrazným způsobem je narušena afektivní sféra jedince, charakteristická nestálostí nálad a značnou impulzivitou. U některých jedinců je možný výskyt sebepoškozování (Renotířová, Ludíková a kol., 2004). Řeč těchto jedinců bývá omezena na jednotlivá slova nebo skřeky, často je nevytvořena (Pipeková in Vítková, 2004). Narušena je artikulace slov, slovní výrazy jsou používány nepřesně a bývají často generalizovány (Vágnerová, 2004). Výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 7%, v populaci je to 0,2% (dostupné z:cs.wikipedia.org; staženo červen 2008).

1.4.5 Osoby s hlubokou mentální retardací (IQ max.19)

Neuropsychický vývoj jedinců s hlubokou mentální retardací je celkově omezený s minimální kapacitou v senzomotorické oblasti (Kozáková, 2005). Běžně se přidružují těžké neurologické nebo jiné tělesné nedostatky postihující hybnost, epilepsie a poškození

zrakového a sluchového vnímání. Dále pervazivní vývojové poruchy, zvláště atypický autismus (Pipeková in Vítková, 2004; Švarcová, 2003). Komunikace osob s hlubokou mentální retardací je globální, charakteristická projevy libosti a nelibosti. Svoji spokojenost dítě dokládá celkovou relaxací, úsměvem; nespokojenost často vyjadřuje stoupajícím napětím a pláčem (Říčan, Krejčířová, 2006). Vyjadřování bývá neverbální, převládají neartikulované výkřiky (Kozáková, 2005). Jedinci reagují citlivě především na taktilní podněty, zvuky (emoční tón hlasu). Reakce na zrakové podněty bývají omezené (Říčan, Krejčířová, 2006).

Výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací je 1%, v populaci je to 0,2% (dostupné z: www.cs.wikipedia.org; staženo červen 2008).

Švarcová (2003, s. 31) doplňuje: *„Chápání a používání řeči je přinejmenším omezeno na reagování na zcela jednoduché požadavky. Lze dosáhnout nejzákladnějších zrakově prostorových orientačních dovedností a postižený jedinec se může při vhodném dohledu a vedení podílet malým dílem na praktických sebeobslužných úkonech“*

1.4.6 Jiná mentální retardace

Kozáková (2005, s. 31) uvádí následující vymezení tohoto druhu mentální retardace: *„Stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvlášť nesnadné nebo nemožné pro přidružené senzorické nebo somatické poškození, např. u nevidomých jedinců, neslyšících, s těžkými poruchami chování nebo tělesným postižením“*

Švarcová (2003) k výčtu přidružených postižení doplňuje autismus. Vágnerová (2004) ani Renotiérová, Ludíková a kol. (2004) se o tomto typu mentální retardace nezmiňují.

Říčan, Krejčířová (2006, s. 195): *„Kategorie F98 – jiná MR – je užívána jen tehdy, pokud je patrné, že intelektové schopnosti jsou výrazně sníženy a retardace je zjevná, ale vzhledem k těžkému kombinovanému postižení nebo závažným poruchám chování či autistickým projevům nelze její stupeň přesně určit“.*

1.4.7 Nespecifikovaná mentální retardace

Kozáková (2005, s. 31) píše: *„Mentální retardace je prokázána, ale není dostatek informací, aby bylo možno zařazení do některé z uvedených kategorií“*

1.4.8 Hraniční pásmo mentální retardace

Hraniční pásmo je vymezeno jako těžší podprůměr v pásmu inteligence 70-80 IQ. Původně označováno jako slaboduchost, pod tímto termínem bylo rovněž zařazeno v dřívějších revizích MKN (Valenta, Müller, 2003). V současné době je používán termín hraniční pásmo MR, popř. **mentální subnorma**. Rozptyl pásma udávaný v literatuře činí 5 – 16 procent v populaci (Bajo, Vašek in Valenta, Müller, 2003).

Vašek in Valenta, Müller (2003, s.17): *„Může jít o děti výchovně a sociálně zanedbané, infantilní, s poruchami vědomí (epilepsií), s LMD (ADHD) či DMO, nemocné a fyzicky oslabené děti, neurotické děti se smyslovými poruchami, se specifickou poruchou učení apod.“.*

2. Etiologie vzniku mentálního postižení

Ve výzkumu příčin mentální retardace existovaly vždy dva přístupy k problematice. První zdůrazňoval význam dědičnosti a minimalizoval význam vlivu prostředí a výchovy na vývoj člověka. Druhý přístup vyzdvihoval vliv prostředí na utváření osobnosti člověka a jeho schopnosti, popíral však význam genetiky (Švarcová, 2000). V současné době je prokázán vliv endogenních (vnitřních) i exogenních (vnějších) faktorů na vznik mentálního postižení, přičemž **endogenními příčinami** rozumíme působení genetických faktorů (vznik postižení v důsledku genomových mutací, chromozomálních aberací). **Exogenní příčiny** pak vymezujeme jako nežádoucí a škodlivé působení anorganických (chemických, fyzikálních) a biologických faktorů. (Kozáková, 2004). V literatuře se můžeme setkat se dvěma postupy popisu etiologie mentálního postižení. První z těchto postupů charakterizuje etiologii **z hlediska času**, vymezuje tedy působení endogenních i exogenních faktorů v době prenatální, perinatální a postnatální. Tento způsob popisu využívá např. Vítková (2004), Valenta, Müller (2003) Kozáková.(2005). Druhým možným přístupem je primární orientace **dle působících faktorů** (exogenní, endogenní). Toto členění užívá ve své publikaci Vágnerová (2004).

Vágnerová (2004, s. 290): „*Jde o multifaktoriálně podmíněné postižení, na jehož vzniku se může podílet jak porucha genetických dispozic, které vedou k narušení rozvoje CNS, tak nejrůznější exogenní faktory, které poškodí mozek v rané fázi jeho vývoje. Obě složky působí ve vzájemné interakci*“

Kozáková (2005, s. 24) dále píše: „*Přesné odlišení těchto faktorů je obtížné, neboť prakticky každý znak a každá choroba vznikají vždy spolupůsobením dědičnosti a prostředí, z nichž jednou je významnější dědičnost, jindy vliv prostředí*“.

Švarcová (2003, s. 55) uvádí: „*Exogenní faktory mohou, ale nemusí být bezprostřední příčinou poškození mozku plodu nebo dítěte. Mohou také hrát roli činitele, který „spouští“ projevy zakódované patologie dědičnosti nebo modifikuje její průběh*“.

Říčan, Krejčířová (2006, s. 196) dodávají: „*Především v případě lehké mentální retardace může jít i o extrémní variaci normálního rozložení intelektových schopností v populaci*“.

Obecně lze říci, že příčinou vzniku mentální retardace je **organické postižení centrální nervové soustavy**. Etiologie vzniku tohoto postižení je nejednotná (Říčan, Krejčířová, 2006). Asi v jedné třetině případů nejsme dosud schopni určit všechny příčiny vzniku mentální retardace (Kozáková, 2005) (srov. Švarcová, 2003).

2.1 Vymezení termínu oligofrenie, demence, pseudooligofrenie

Oligofrenii vymezují Valenta, Müller (2003) jako **primární mentální postižení**, vzniklé během intrauterinního vývoje zárodku nebo získané časně, do dvou let života, následkem orgánového poškození mozku. Termín v posledních letech **ustupuje nadřazenému pojmu mentální retardace** (Valenta, Müller, 2003) (srov. Hartl, Hartlová, 2000; Edelsberger, 2000).

Demence je charakterizována jako **sekundární postižení**, přičemž k poruše inteligence dochází po druhém roce života. Postižení má v porovnání s oligofrenií progredující charakter, s tendencí postupného zhoršování a prohlubování symptomů. Postižení provází lokální poškození mozku a následně i psychiky. V důsledku poškození mozku dochází ke zpomalení, zastavení nebo zvrácení normálního

vývoje. V literatuře jsou vymezovány dva typy demence: demence celková, demence částečná (Švarcová, 2003). V souvislosti s demencí hovoříme o „intelektových ostrovech“ mentálních funkcí, kdy některé mechanismy jsou poškozené a jiné zůstaly víceméně zachované (na rozdíl od homogenně nivelizovaného intelektu u oligofrenie) (Valenta, Müller, 2003). Pojem je postupně **nahrazován termínem deteriorace intelligence**, který je pro označení úbytku rozumových schopností používán u dětí (Švarcová, 2003).

Švarcová (2003, s. 25) dále píše: „*U dětí na rozdíl od dospělých může negativní vliv organického mozkového poškození být určitým způsobem kompenzován progresivními silami vývoje, takže demence v dětském věku se nedá považovat za ireverzibilní proces*“.

Pseudooligofrenie vzniká nejčastěji v důsledku sociální zanedbanosti. Nelze ji vymezit jako mentální retardaci, poněvadž po úpravě prostředí a vhodné stimulaci potřeb dítěte dochází ke zlepšení jeho intelektových schopností. (Valenta, Müller, 2003; Vágnerová, 2004).

2.2 Nejčastější příčiny MR

Jako nejčastější příčiny mentální retardace vymezuje **Švarcová** (2003, s. 56):

1. Následky infekcí a intoxikací.

Prenatální infekce (např. zarděnková embryopatologie, kongenitální syfilis).

Postnatální infekce (např. zánět mozku).

2. Intoxikace (např. toxikomanie matky, otrava olovem) Valenta, Müller (2003) dále uvádějí tyto příčiny: přímá intoxikace

- embrya, toxoplasmóza, ozáření dělohy, fetální alkoholový syndrom.
3. Následky úrazů nebo fyzikálních vlivů.
Mechanické poškození mozku při porodu (novorozenecká hypoxie).
Postnatální poranění mozku nebo hypoxie.
 4. Poruchy výměny látek, růstu, výživy (mozková lipoidóza, hypotyreóza – kretenismus, fenylketonurie, glykogenózy a další).
 5. Makroskopické léze mozku (novotvarem, degenerací, postnatální sklerózou).
 6. Nemoci a stavy, způsobené jinými a nespecifickými prenatálními vlivy (např. vrozený hydrocefalus, mikrocefalie, kraniostenóza a další).
 7. Anomálie chromozomů.
 8. Nezralost (stavy při nezralosti novorozence bez uvedení jiných chorobných stavů).
 9. Vážné duševní poruchy.
 10. Psychosociální deprivace .
 11. Jiné, nespecifické etiologie (srov. Kozáková, 2005; Vítková, 2004).

2.3 Období prenatální

Valenta, Müller (2003, s. 52) komentují: „Z kvantitativního pohledu převažujícím faktorem (a to nejen v prenatálním období, ale všeobecně pro vznik mentální retardace) jsou specifické genetické příčiny. Vlivem mutagenních faktorů, z nichž některé známe (záření, dlouhodobé hladovění, chemické vlivy)) a jiné nikoliv, dochází k mutaci genů (na úrovni aminokyselin). Do této skupiny patří velká skupina (21 % etiologií mentální retardace) recesivně podmíněných poruch zahrnujících většinu dědičných onemocnění typu fenylketonurie (jedna z mála příčin, kterou umíme včas

diagnostikovat a speciální dietou eliminovat vznik mentální retardace), galaktosemie, homocystinurie, atd.“.

Největší skupinou příčin mentální retardace jsou pak podle Valenty syndromy způsobené změnou počtu chromozomů (Valenta, Müller, 2003).

2.3.1 Chromozomální aberace

Chromozomálními aberacemi rozumíme odchylky v počtu chromozomů. Jedná se o narušení kvantitativních vztahů alel a vzájemného harmonického působení genů. Odchylky vznikají nejčastěji při vytváření pohlavních buněk jednoho z rodičů, zpravidla u matky. V jejich důsledku dochází k narušení vývoje řady znaků. K odchylkám může docházet jak na autozomech, tak na gonozomech. Odchylky na autozomech způsobují těžší mentální retardaci, mohou být spojeny i s tělesnými defekty (např. Downův syndrom). Odchylky na gonozomech jsou méně časté, narušují vývoj pohlavních žláz. Bývají spojeny s mentální retardací lehčího stupně (např. Turnerův syndrom, Klinefelterův syndrom, syndrom lomivého X) (Machová, 2002).

Nejčastější druhy aberací:

Trizomie = zmnožení dvou chromozomů na tři u kteréhokoli z chromozomálních párů

Monotomie = ztráta jednoho z chromozomů

Delece = ztráta části chromozomu, zkrácení chromozomu

Translokace = přemístění celého chromozomu nebo jeho části (Machová, 2002)

2.3.2 Teratogenní faktory

Teratogenní faktory působí prostřednictvím organismu matky, který je primárním prostředím plodu (Vágnerová, 2004). Jedná se o **chemické** (léčiva, jedy, kouření, alkohol, drogy, otrava olovem), **biologické** (věk matky, nemoc matky, vrozená vada dělohy, viry, bakterie, plísně negativní vlivy symbiotické) nebo **fyzikální vlivy** (ionizující záření, porodní poškození mechanickým stlačením hlavičky dítěte, s následným krvácením do mozku, asfyxie), které mohou negativně ovlivnit prenatalní vývoj jedince a zapříčinit vznik mentální retardace (Vágnerová, 2004) (srov. Machová, 2002). Na vznik mentální retardace může mít vliv i nedostatek plodové vody – **oligohydromnion a prenatalní deprivace** (např. u silně nechtěného dítěte) (Valenta, Müller, 2003; Zahálková, 2002). Obecně platí, že čím dříve je zárodek působení těchto faktorů vystaven, tím fatálnější jsou následky pro jeho zdraví (Valenta, Müller, 2003).

Většina malformací vzniká mezi 20 – 40 dnem vývoje jedince, v tzv. **kritické periodě orgánu**. Touto periodou rozumíme období zvýšené intenzity vývoje orgánu, kdy organismus zárodku citlivěji vnímá působení škodlivých vlivů prostředí. Po ukončení organogeneze citlivost na tyto faktory ustává (Machová, 2002, str.).

Tab. Teratogenické kritické periody ve vývoji některých orgánů
(Klika, 1986 in Machová, 2003, str. 185)

org. systém (orgán)	Období vysoce vnímavé na teratogen
CNS	3. týden – poč. 6. týdne
Srdce	pol. 3 týdne – pol. 6. týdne

Končetiny	pol.4. týdne – konec 7. týdne
Oči	pol. 4 týdne – pol. 7 týdne
Uši	pol. 4. týdne – pol. 12. týdne
Zuby	konec 6. týdne – konec 8. týdne
Zevní pohlavní ústrojí	pol. 7 týdne – konec 12. týden

2.4 Období perinatální

Perinatální období vymezuje WHO jako období od 22. dokončeného týdne těhotenství (154. den od prvního dne poslední normální menstruace) do 7. dokončeného dne po porodu (7 x 24 hodin) (dostupné z: www.nemcb.cz; staženo červen 2008).

Perinatálními příčinami rozumíme faktory působící na jedince těsně před, během a těsně po porodu (Kozáková, 2005). Mezi tyto faktory patří:

- 1. Mechanické poškození mozku při porodu.**
- 2. Hypoxie či asfyxie.**
- 3. Předčasný porod a nízká porodní váha dítěte.**
- 4. Těžká novorozenecká žloutenka.**
- 5. Abnormality porodních cest či plodu.** (Valenta, Müller, 2003; Kozáková, 2005).

2.5 Období postnatální

Do kategorie postnatálního poškození mozku jsou zařazovány poškození vzniklé přibližně do 1,5 – 2 let věku dítěte (Vágnerová,

2004). **Valenta, Müller** (2003, s. 53) uvádí následující příčiny vzniku mentální retardace v tomto období:

1. *zánět mozku (klíšťová encefalitida, meningitida, meningo – encefalitida),*
2. *mechanické vlivy (traumata),*
3. *mozkové léze při nádorovém onemocnění,*
4. *krvácení do mozku,*
5. *onemocnění vedoucí k deterioracím inteligence typu Alzheimerovy choroby, Parkinsonovy choroby, alkoholové demence, schizofrenie, epileptické demence*

Vágnerová (2004) mimo jiné uvádí jako jednu z příčin poškození mozku otravu organismu.

Dalším faktorem, který může podnítit vznik postižení je rodina a prostředí působící na vývoj dítěte. V případě nepříznivého, odcizeného prostředí a přetrvávající deprivace (citové, sociokulturní, senzorické), může poklesnout IQ dítěte až o dvacet. Pokud dojde včas k naplnění potřeb dítěte, může se tento pokles upravit (Valenta, Müller, 2003).

V tomto případě nelze mluvit o mentální retardaci, hovoříme o **sociálním poškození vývoje rozumových schopností** (dříve označováno jako pseudooligofrenie) (Vágnerová, 2004).

3. Osobnost jedince s mentálním postižením

Vágnerová (2004, s. 70) vymezuje následující: „*Osobnost lze definovat jako duševní celek, charakteristický vnitřní jednotou a strukturovaností jeho dílčích složek, individuální specifičností, odlišností od jiných osobností, vývojovou kontinuitou, tj. relativní stálostí konstelace psychických vlastností v průběhu vývoje*“.

Raboch, Pavlovský (2003) chápou osobnost jako komplex všech duševních dějů a vlastností jednotlivce.

Šimíčková-Čížková (2003, s. 19) píše: „*Osobnost vzniká z interakce mezi určitými kvalitami, vlastnostmi a predispozicemi a mezi způsobem, jakým okolí ovlivní projevy a rozvoj oněch vlastností a tendencí*“. Jedná se o biologickou a psychologickou organizaci, rozvíjející se především prostřednictvím učení a interakce s jinými lidmi (Šimíčková-Čížková, 2003).

Švarcová (2003, s. 24) již blíže popisuje osobnost mentálně retar – dovaného jedince a uvádí specifické klinické projevy mentální retardace. Píše: „*Každý člověk s mentálním postižením je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy. Přesto se však u většiny z nich projevují (ve větší či menší míře) společné znaky, jejich individuální modifikace závisí na hloubce a rozsahu mentální retardace, na míře postižení jednotlivých funkcí a na rovnoměrnosti psychického vývoje v rámci mentální retardace*“

Klinickými projevy mentální retardace jsou :

- *Zpomalená chápavost, jednoduchost, konkrétnost úsudků.*
- *Snížená schopnost až neschopnost komparace a vyvozování logických vztahů.*
- *Těkání pozornosti.*
- *Nedostatečná slovní zásoba a neobratnost ve vyjadřování.*

- *Poruchy vizuomotoriky a pohybové koordinace.*
- *Impulsivnost, hyperaktivita nebo celková zpomalenost chování.*
- *Citová vzrušivost.*
- *Sugestibilita a rigidita chování.*
- *Nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já.“*
- *Opožděný psychosexuální vývoj.*
- *Nerovnováha aspirace a výkonu.*
- *Zvýšená potřeba uspokojení a bezpečí.*
- *Poruchy v interpersonálních skupinových vztazích a komuni – kaci.*
- *Snížená přizpůsobivost k sociálním požadavkům (Švarcová, 2003, str. 35).*

Krejčířová in Renotiérová, Ludíková a kol., (2004) k tomuto výčtu dodává: zvýšenou závislost na rodičích a druhých lidech, infantilnost osobnosti, zvýšenou pohotovost k úzkosti, k neurotickým dětským reakcím a pasivitě chování, konformnost se skupinou, poruchy poznávacích procesů, primitivnost a konkrétnost úsudků, ulpívání na detailech, sníženou mechanickou a logickou paměť (srov. Dolejší, 1973).

3.1 Specifika utváření a vývoje kognitivních procesů u osob s mentálním postižením

Změna psychických procesů je primárním specifikem mentální retardace (Kozáková, 2005). Dotýká se procesů poznávacích, zasahuje sféru emocionální a volní, ovlivňuje adaptabilitu i chování jedince, projevuje se i ve zvláštnostech motoriky (Pipeková in Vítková, 2004).

3.1.1 Percepce

Raboch, Pavlovský (2003, s. 15) definují: „*Vnímání je subjektivně zkreslený obraz reality zprostředkovaný našimi smysly*“.

Krejčířová (1992, s. 20) píše: „*Bezprostřední poznání – tj. smyslová percepce, pamětní fixování a aktivování pamětních stop je obsahem první signální soustavy, zabezpečuje ho soustava analyzátorů (pro – prioreceptivních, extrospektivních introspektivních), vychází z orientačně-pátracího nepodmíněného reflexu*“. Jeho obsahem jsou počitky (odráží jednotlivé znaky podnětu), vjemy (odráží podnět jako celek), představy (oživlé stopy po dříve vnímaných podnětech) (Krejčířová, 1992).

Rubinštejnová (1973, s. 121) uvádí, že: „*Základem vnímání je vytváření zásoby podmíněných reflexů*“.

Prostřednictvím vnímání člověk poznává své okolí, diferencuje známé a neznámé podněty a situace a na základě takto získaných informací se orientuje ve svém prostředí (Švarcová, 2003). Úroveň vnímání je závislá na funkčním stavu smyslových orgánů a CNS, včetně kvality podmíněných spojů, vytvořených v mozkové kůře (Raboch, Pavlovský 2003; Švarcová, 2003).

Šimíčková-Čížková (2003, s. 25) uvádí, že vnímání úzce souvisí :

- *s našimi dosavadními poznatky a životními zkušenostmi,*
- *s vrozenou citlivostí našeho organismu, především analyzátorů, tzv. senzitivitou,*
- *s individuálním způsobem odrážení prostředí podmíněném naší aktivitou, motivací, zájmy a jinými vlastnostmi osobnosti.*

U dítěte s mentální retardací je proces utváření zkušeností pomalý, probíhá s určitými odchylkami (Kozáková, 2005). Tempo vnímání je zpomalené a značně zúžené (Pipeková in Vítková, 2004).

Nejvýraznějšími odlišnostmi vnímání dětí s mentální retardací je podle **Rubinšteinové** (1973) zpomalenost a zúžený rozsah zrakového vnímání, nediferencovanost počitků a vjemů, inaktivita vnímání. Z dalších zvláštností jde pak o sníženou citlivost hmatových vjemů, nedostatečnost v kinestetickém vnímání, narušení fonematické diferenciaci hlásek a nedokonalé vnímání času a prostoru. Děti při pozorování skutečnosti špatně postihují souvislosti a vztahy mezi předměty, nediferencují počítky, nevěnují se pozorování detailu a vlastností předmětu (Pipeková in Vítková, 2004).

Švarcová (2003, s. 40) dodává: „*Nedokonalé počítky a vjemy jsou právě těmi základními příčinami, které u těchto dětí brzdí a zpomalují rozvoj vyšších psychických procesů, zejména myšlení*“. Rozvoj poznávacích procesů lze u dětí dobře stimulovat použitím vhodných speciálně pedagogických metod a přístupů. Příkladem je zavedení smyslové výchovy v elementárních ročnících základní školy (Valenta, Müller, 2003).

3.1.2 Myšlení a řeč

Jedná se o druhosignální funkci, jejíž podstatou je schopnost člověka objevovat vztahy mezi předměty a jevy, rozlišovat jejich významy a vlastnosti pomocí pojmů a jim odpovídajících symbolů a znaků (Krejčířová, 1992; Šimíčková-Čížková, 2003). Jde o zobecněné, slovem zprostředkované poznávání skutečnosti (Pipeková in Vítková, 2004). Jeho podstatou je relaciování (uvádění do vztahů) (Valenta, Müller, 2003). Mezi základní myšlenkové operace počítáme srovnávání, analýzu – syntézu, zobecnění (Krejčířová, 1992).

Zvláštnosti **myšlení jedince s mentální retardací** vychází podle Pipekové in Vítková (2004, s. 301) z následujícího schématu: „*Myšlení mentálně retardovaných dětí se utváří v podmínkách neplnohodnotného smyslového poznávání, nedostatečného rozvoje řeči a omezené praktické činnosti*“. Myšlení je konkrétní, neschopné abstrakce a generalizace, projevuje se nepřesností, chybami v analýze a syntéze (Valenta, Müller, 2003) (srov. Kozáková, 2005). Jeho řídicí funkce je slabá, osoba s mentální retardací nedokáže aktivně využívat již osvojených rozumových operací. V důsledku kolísavého psychického tonu dochází u jedince k výkyvům pozornosti, nedůslednostem v myšlení. Myšlení je nekritické, vyznačuje se neschopností srovnávat myšlenky a činy s požadavky objektivní reality (Pipeková in Vítková, 2004). **Mentálně postižené dítě spíše vzpomíná než přemýšlí** (Švarcová, 2003). Další zvláštností je výrazný deficit sekvenčního myšlení (nedostatečnost kvalitního myšlení), který se projevuje neschopností chápání sledu věcí, správného vnímání logických souvislostí a časové následnosti (Švarcová, 2003).

Vágnerová (2004, s. 293) však uvádí, že: „*Uvažování dospělých mentálně postižených je ovlivněné dlouhodobým učením, a proto, i když je stále infantilní, se v něm projeví zafixované a určitým způsobem, odpovídajícím úrovni daného jedince, zpracované zkušenosti, které děti nemají*“. Ulpívavost a preference známého řešení je pak podle Vágnerové (2004) obranou před subjektivně nesrozumitelnými, novými a neznámými podněty, které jsou nepříjemné a mohou v mentálně retardovaném jedinci vyvolat různé obavy.

Vývoj řeči je u dětí s mentální retardací často **omezený**. Míra komunikační schopnosti jedince se liší podle stupně a typu postižení (Kozáková, 2005). Převládajícím typem narušené komunikační schopnosti je **dyslálie, dysartrie, breptavost** (tumultus sermonis) a **huhňavost** (rhinolálie), která úzce souvisí s nedostatky

ve fonematické diferenciaci hlásek, jejich artikulaci a celkově s úrovní jemné motoriky jedince (Pipeková in Vítková, 2004; Kozáková, 2005).

Pipeková in Vítková (2004, s.301) dále píše: „*Stav sluchového vnímání neovlivňuje jen vývoj řeči, má také vliv na vnímání času a prostoru*“. Celkově defekt obsahu sdělení tj. nedostačená schopnost rozumění, hodnocení, rozhodování a programování řeči v integrátoru fatických funkcí plyne z podstaty mentálního postižení (Valenta, Müller, 2003).

3.1.3 Paměť

Fyziologickým předpokladem paměti jsou vtisky, stopy vjemů v mozkové kůře (Šimíčková-Čížková, 2003). Jedná se o schopnost organismů přijímat, uchovávat a znovu vybavovat předchozí zkušenosti, a to i po odeznění vyvolávajících podnětů (Raboch, Pavlovský, 2003).

Šimíčková-Čížková (2003, s. 31) uvádí: „*Po formální stránce je paměť základem většiny duševních procesů a vlastností, fantazie, myšlení, znovuprožívání, chtění. Po stránce obsahové uchovává paměť zkušenosti a znalosti, kterých člověk využívá v každodenních činnostech*“.

Nedostatky paměti **u osob s mentálním postižením** vychází ze zvláštností vyšší nervové činnosti, z tendence podmíněných spojů vyhasínat rychleji než u intaktní populace.

K těmto zvláštnostem náleží i nekvalitní třídění pamětních stop a převládající mechanická paměť, která není schopna větší selekce.

S tím souvisí i eidetizmus představ³, prvosignálního charakteru, který znemožňuje vyčlenění podstatných informací (Kozáková, 2005). Malý rozsah a pomalé tempo vytváření nových podmíněných spojů a jejich nepevnost podmiňuje také slabost spojovací funkce mozkové kůry (Rubinšteinová, 1973).

Z těchto důvodů je mechanismus paměti u lidí s mentálním postižením pomalý. Pro osvojování nových poznatků je nutné mnohačetné opakování. Jedinci s mentálním postižením rychle zapomínají již naučené vědomosti, problematické je rovněž včasné uplatňování vědomostí v praxi (Valenta, Müller, 2003).

Rubinšteinová (1973) dále poukazuje na souvislost úrovně paměti se správou životosprávou dětí a vhodným spánkovým režimem, který dle jejích poznatků může u některých dětí způsobit zlepšení paměti. Důraz klade i na uspořádání režimu práce a odpočinku.

3.1.4 Pozornost

Fylogeneticky vychází pozornost z orientačně pátracího nepodmíněného reflexu. Lze ji členit na **nepodmíněnou**, mimovolní, která se zaměřuje na silné podněty a **podmíněnou**, ta je vázána vůlí a má charakter podmíněného reflexu (Krejčířová, 1992) (srov. Šimíčková-Čížková, 2003).

Schopnost udržet pozornost je u lidí s mentálním postižením ovlivněna několika faktory: jedná se zejména o hloubku mentálního postižení, typ, druh mentálního postižení, věk jedince, momentální

³ **Hartl, Hartlová (2000):** eidetizmus 1 psychol. směr; 2 schopnost jasných, jakoby živých představ, kt. se vyskytují u malých dětí, výtvarníků a lidí schopných živě a názorně psát a vyprávět; schopnost vyvolat si do všech podrobností přesný obraz toho, co bylo viděno, v kombinaci s původním doprovodným vjemem jiného smyslu. (Hartl, Hartlová, 2000, str. 134).

aktuální psychosomatický stav, úroveň aspirace, typ probíhající činnosti. Důležitou roli hraje i časová křivka dne (Kozáková, 2005). Záměrná pozornost osob s mentálním postižením vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, nestálost, snadnou unavitelnost (Krejčířová, 1992). Mentálně postižený jedinec disponuje sníženou schopností rozdělit pozornost na více činností (Valenta, Müller, 2003). Maximální doba udržení záměrné pozornosti je u osob s mentálním postižením 15-20 minut (Kozáková, 2005) (srov. Krejčířová, 1992). Při práci s lidmi s mentálním postižením je proto kladen důraz na střídání pracovních a relaxačních činností (Kozáková, 2005, str. 31).

3.2 Emotivita osob s mentálním postižením

Dolejší (1973, s. 80) říká: „*Emoce jsou důležitou složkou lidského chování. Vedle aspektů organických, poznávacích a sociálních účastní se emoce na motivaci lidského jednání*“. Prostřednictvím emocí vyjadřujeme náš citový postoj ke skutečnosti (Raboch, Pavlovský, 2003).

Dolejší (1973, s. 80) dále uvádí: „*Emoce regulují chování normálních osob stejně jako mentálně retardovaných a determinují spolu s percepčními a kognitivními schopnostmi jejich výkony intelektové, motorické, školní, sportovní i umělecké*“ .

Obecně platí, že city těsně souvisí s potřebami a jejich uspokojováním (Švarcová, 2003). Projevy jednotlivých emocí, jejich vnější vyjádření a úroveň rozvoje druhů citů jsou mentálním postižením ovlivněny, úroveň emocí má úzkou souvislost s vývojem osobnosti jedince (Kozáková, 2005). Citová nezralost však nemůže být považována za neoddělitelný znak opožděného duševního vývoje,

ale za faktor relativně nezávislý na inteligenci, neboť se vyskytuje i u osob inteligentních a sociálně vysoce postavených (Dolejší, 1973).

Pipeková in Vítková (2004, s. 303) popisuje **city dítěte s mentální retardací** následovně:

- *jsou nedostatečně diferenciovány,*
- *prožitky jsou primitivnější a protikladné,*
- *jsou neadekvátní svou dynamikou podnětům vnějšího světa,*
- *jsou opožděné, obtížně se utvářejí tzv. vyšší city,*
- *častěji se vyskytují chorobné citové projevy (srov. Rubinštej – nová, 1972).*

Valenta, Müller (2003, s. 43) k tématu píše: „*Mentálně postižené dítě je vybaveno menší schopností ovládat se v porovnání s intaktními jedinci jeho věku. Citová otevřenost tak souvisí s malou řídící funkcí rozumu, kterým lze prožitky tlumit či dokonce přehodnocovat. Jedinec automaticky přenáší kladné emoce na situace, které umí zvládnout. Protože se mentálně retardovaný mnoho situací zvládnout nenaučil, mohou se u něj objevit neurotické či psychopatické symptomy jakožto poruchy citového vývoje*“. U dětí s mentální retardací umístěných v ústavní výchově je častý výskyt emoční deprivace (Dolejší, 1973).

4. Současný systém vzdělávání mládeže a dospělých osob s mentálním postižením

Po ukončení povinné školní docházky mají jedinci s mentálním postižením dle vyhlášky č. 13/2005Sb., O středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, možnost dále pokračovat ve vzdělávání **ve střední škole⁴**, která je určena pro absolventy základní školy praktické. **Dále v praktické škole s dvouletou přípravou a v praktické škole s jednoletou přípravou**, jež je určena pro absolventy základní školy speciální.

Podmínky přijetí, způsob ukončení vzdělávání a stupeň dosaženého vzdělání určí §58, §59, §72 školského zákona (Zákon. č. 561/2004 Sb.).

4.1 Stupeň a ukončení vzdělávání dle §58 a §72 školského zákona

Střední vzdělání

Střední vzdělání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce jednoho nebo dvou let denní formy vzdělávání, studium je zakončeno závěrečnou zkouškou a dokladem o dosažení středního vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Střední vzdělání s výučním listem

⁴ Podle §185 odstavce (3) tohoto zákona pak: „*Střední odborné učiliště, gymnázium, střední odborná škola, učiliště, střední speciální škola, odborné učiliště a praktická škola podle dosavadních právních předpisů je střední školou podle tohoto zákona*“ (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Střední vzdělání s výučním listem získá žák úspěšným zakončením vzdělávacího programu v délce dvou nebo tří let denní formy studia, studium je zakončeno závěrečnou zkouškou. Dokladem o dosažení středního vzdělání s výučním listem je vysvědčení o závěrečné zkoušce a výuční list (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Střední vzdělání s maturitní zkouškou

Střední vzdělání s maturitní zkouškou získá žák úspěšným ukončením vzdělávacích programů šestiletého nebo osmiletého gymnázia, vzdělávacího programu v délce čtyř let denní formy vzdělávání, vzdělávacího programu nástavbového studia (§ 83) v délce dvou let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou. Dokladem o dosažení středního vzdělání s maturitní zkouškou je vysvědčení o maturitní zkoušce (Zákon č. 561/2004 Sb.).

4.2. Jednotlivé typy středních škol

4.2.1 Střední škola

Do střední školy, dříve odborného učiliště, jsou přijímáni úspěšní absolventi devátého ročníku základní školy praktické. Těžiště práce spočívá v přípravě žáků na profesní uplatnění s akcentem na předávání praktických dovedností. Vzdělávání v teoretické části navazuje na vzdělávací program zvláštní školy, jehož učivo doplňuje a prohlubuje (volně dle Pipeková, 2006; Švarcová, 2003). Při odborném učilišti je rovněž zřízena samostatná třída s jednoletou přípravou pro výkon jednoduchých činností žáků, kteří jsou schopni samostatně pracovat, jejich práce však musí být řízena jinými

osobami. Příprava v samostatné třídě je ukončena vydáním vysvědčení (Švarcová, 2006).

4.2.2 Praktická škola

Model praktické rodinné školy byl vytvořen na základě experimentu Výzkumného ústavu Pedagogického v Praze. Škola byla určena žákům, kteří ukončili povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku základní školy praktické. V současné době z tohoto modelu vychází celý systém praktického školství. Tento model funguje jako vzdělávací nabídka středního vzdělávání pro mládež, která vzhledem k úrovni svých rozumových schopností, případně vzhledem k dalším vadám a onemocněním, nemůže být vzdělávána ve střední škole. Poskytuje možnost vzdělávání žákům se středně těžkou mentální retardací a absolventům základních škol speciálních (Švarcová, 2006). Podle původního modelu praktického školství byly zřizovány školy s tříletou, dvouletou a jednoletou přípravou. Tento model byl však nahrazen a v současné době jsou zřizovány **praktické školy s dvouletou a jednoletou přípravou.**

Praktická škola s dvouletou přípravou

Vzdělávání v praktické škole dvouleté bylo schváleno Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy dne 9. prosince 2004, s platností od 1. září 2005, počínaje prvním ročníkem.

Škola je určena žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, jež plynou ze snížené úrovně jejich rozumových schopností, případně žákům s více vadami, **kterí dokončili povinnou školní docházku na základní škole praktické, na základní škole speciální, v nižším než devátém ročníku základní školy a v odůvodněných případech**

v devátém ročníku základní školy (Pipeková, 2006). Její absolventi se mohou v rámci svých možností a individuálních dovedností uplatnit přiměřeným způsobem při pomocných pracích ve zdravotnictví, sociální péči a službách, ve výrobních podnicích, v zemědělství, případně v chráněných pracovištích.

Pojetí a cíle vzdělávacího programu:

Systém vzdělávání klade důraz na rozvíjení všech stránek osobnosti žáků, umožňuje žákům doplnění a rozšíření obecného vzdělání, osvojení vědomostí a dovedností potřebných k výkonu konkrétních jednoduchých činností v různých profesních oblastech i v každodenním životě. Hlavní důraz je kladen na rozvoj komunikačních dovedností, základní orientaci v celospolečensky závažných problémech, kultivaci osobnosti, výchovu ke zdravému životnímu stylu, dosažení maximální možné míry samostatnosti a posílení předpokladů sociální integrace žáků. Taktéž na vypěstování pozitivního vztahu k práci (Švarcová, 2006). Program vzdělávání je strukturován do následujících oblastí:

- *vzdělávání jazykové a literární,*
- *osobnostní a občanský rozvoj,*
- *matematické vzdělávání,*
- *estetické vzdělávání⁵,*
- *rozvoj tělesné kultury,*
- *oblast praktických dovedností* (Pipeková, 2006, s. 98)

⁵ Týdenní dotace výtvarné výchovy zde činí čtyři vyučovací hodiny

Očekávané výstupy u absolventa praktické školy s dvouletou přípravou:

- *osvojil si poznatky obsažené ve vzdělávacím programu,*
- *rozvinul své komunikační dovednosti, dokáže se v rámci svých možností srozumitelně vyjadřovat ústní i písemnou formou, rozumí smyslu sdělení, umí vést dialog, naslouchat druhým a adekvátně reagovat na jejich sdělení,*
- *plní stanovené povinnosti, dodržuje vymezená pravidla, je schopen spolupráce, respektuje práci vlastní i druhých,*
- *rozvíjí své osobnostní kvality, vědomě dodržuje morální zásady, orientuje se v základních mravních hodnotách, respektuje základní pravidla společenského chování,*
- *rozpozná rizikové a nevhodné chování, uvědomuje si jeho možné důsledky,*
- *je seznámen s podstatou fungování demokratické a občanské společnosti, se základními právy a povinnostmi každého občana, je si vědom důsledků nedodržování zákonů a porušování lidských práv,*
- *osvojil si základní pracovní dovednosti, návyky a pracovní postupy potřebné v každodenním životě i v budoucí profesi, chápe význam práce v životě člověka, zná zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci a hygieny práce, chápe závažnost rozhodování o své budoucí životní a profesní orientaci*
- *je motivován k rozšiřování a prohlubování svých vědomostí a dovedností (Pipeková, 2006, s. 97).*

Praktická škola s jednoletou přípravou

Vzdělávání v praktické škole dvouleté bylo schváleno Ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy dne 9. prosince 2004, s platností od 1. září 2005, počínaje prvním ročníkem.

Škola je určena žákům s těžkým zdravotním postižením, zejména s těžkým stupněm mentálního postižení, žákům s více vadami a s diagnózou autismus, **kterí dokončili povinnou školní docházku na základní škole speciální popř. na základní škole praktické** (Švarcová, 2006). Absolventi se mohou v rámci svých možností a individuálních dovedností uplatnit přiměřeným způsobem na chráněných pracovištích a při pomocných pracích v různých profesních oblastech (Pipeková, 2006; Švarcová, 2006, str. 102). V případě, že žák nezvládne vzdělávací program, má možnost opakovat ročník (Švarcová, 2006).

Pojetí a cíle vzdělávacího programu

Program je koncipován tak, aby respektoval stupeň zdravotního postižení žáka, rozvíjel jeho vědomosti a dovednosti získané během plnění povinné školní docházky. Klade důraz zejména na osvojení manuálních dovedností, využitelných v profesním i osobním životě. Dále pak na získání kladného vztahu k práci, rozvoj komunikačních dovedností, kultivaci osobnosti a dosažení maximální možné míry samostatnosti (Švarcová, 2006). Program vzdělávání je strukturován do následujících oblastí:

- *vzdělávání jazykové a literární,*
- *osobnostní a občanský rozvoj,*
- *matematické vzdělávání,*
- *estetické vzdělávání,⁶*
- *rozvoj tělesné kultury,*
- *oblast praktických dovedností* (Pipeková, 2006, s. 98).

⁶ Předmět výtvarná výchova je dotován dvěma hodinami týdně. Předmět výtvarná výchova a hudební výchova lze vyučovat jako jeden předmět – estetická výchova s doporučenou hodinovou dotací tři hodiny týdně (Švarcová, 2006, str. 103).

Očekávané výstupy u absolventa praktické školy s jednoletou přípravou:

- *osvojil si poznatky obsažené ve vzdělávacím programu,*
- *rozvinul své komunikační dovednosti, dokáže se v rámci svých možností vyjadřovat ústní i písemnou formou, rozumí smyslu sdělení i pokynů, odpovídajícím způsobem na ně reaguje, dokáže požádat o radu a řídit se jí,*
- *plní stanovené povinnosti, dodržuje vymezená pravidla, je schopen spolupráce, váží si práce vlastní i druhých,*
- *rozvinul své osobnostní kvality, dodržuje základní pravidla společenského chování, rozpozná rizikové a nevhodné chování, uvědomuje si jeho možné důsledky,*
- *chápe význam zdravého životního stylu, váží si svého zdraví, dovede se podílet na ochraně životního prostředí,*
- *je seznámen s podstatou fungování demokratické společnosti, se základními právy a povinnostmi každého občana, je si vědom důsledků nedodržování zákonů a porušování lidských práv,*
- *osvojil si základní dovednosti, návyky a pracovní postupy potřebné v každodenním životě i v budoucí profesi, chápe význam práce v životě člověka,*
- *dodržuje zásady bezpečnosti a ochrany zdraví při práci*
- *je seznámen se základními pravidly ochrany osob před následky mimořádných událostí (Pipeková, 2006, str. 99).*

4.3 Celoživotní vzdělávání

Základním cílem vzdělávání je přispívat k individuálnímu, kulturnímu a ekonomickému blahu a ke kvalitě života jedince, a co nejefektivněji využívat lidské zdroje (Šiška in Pipeková, 2006).

Pipeková (2006, s. 99) k tématu vzdělávání dospělých píše: „*Vzdělávání jako proces a vzdělání jako cíl se pro dospělou osobu s mentální retardací stávají hodnotami samy o sobě, o které má smysl usilovat*“. Důvody k celoživotnímu vzdělávání jsou u zdravých i zdravotně postižených dospělých osob relevantní (Opatřilová, Zámečnicková, 2005).

Opatřilová, Zámečnicková (2005, s. 69) říkají: „*Vzdělávání je jednou z nejvyšších hodnot, které člověk vlastní*“. Vzdělávání mimo jiné plní také funkci socializační a integrační (Pipeková, 2006). Jeho význam lze rozdělit do několika kategorií podle přínosu každé osobě:

- *získání kvalifikace,*
- *uspokojení a uznání,*
- *možnost volby povolání,*
- *zajištění příjmu – nezávislý život,*
- *naplnění představ* (Opatřilová, Zámečnicková, 2005, s. 70).

Šiška (2005, s. 35): „*Další vzdělávání dospělých vymezíme jako všeobecné nebo odborné vzdělání navazující na to, které už získali v mladším školním věku, v předchozím cyklu vzdělávání*“.

Koncept celoživotního učení zahrnuje všechny aktivity učení. Součástí tohoto modelu je i získávání pracovních zkušeností, které je považováno za legitimní způsob vzdělávání (Šiška, 2005). **Šiška** zároveň upozorňuje na jednostranné zaměření vzdělávání. Odkazuje na **Johnstona**, který navrhuje postavit kurikulum dalšího vzdělávání

tak, aby se vzdělávání stalo hodnotou samo o sobě a plnilo podpůrnou úlohu na cestě k dospělosti (Johnstone in Šiška, 2005).

V současné době u nás mezi nejznámější formy celoživotního vzdělávání patří **večerní školy** a **kurzy k doplnění vzdělání**. Připravovanou formou vzdělávání jsou tzv. **aktivizační centra**. Vzdělávání a podporu v pracovní oblasti zajišťují agentury podporovaného zaměstnávání (Švarcová, 2006).

4.3.1 Večerní škola

Večerní škola byla **založena v roce 1991** Psychopedickou společností ve spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Karlovy.

Večerní školy jsou určeny nejen absolventům základní školy praktické a základní školy speciální, ale i lidem, kteří neměli v dětském věku možnost plnit povinnou školní docházku. Studentům nabízí možnost **doplnění základního vzdělání** (neměli možnost absolvovat povinnou školní docházku) a **získání dalšího vzdělání** (absolventi základní školy praktické a základní školy speciální). Zřizovatelem škol jsou zpravidla občanská sdružení.

Výuka ve večerní škole probíhá dvakrát až třikrát týdně. Při realizaci vyučování je upřednostňováno využívání prostor základních škol praktických. Důvodem je lepší vybavenost tříd, změna prostředí a větší motivace k učení.

Vzdělávací obsah večerní školy vychází z individuálních zájmů studentů, přičemž je rozvíjena především oblast komunikačních, čtenářských a matematických dovedností. Dále je zde poskytována možnost výuky cizího jazyka a práce s počítačem. Své zastoupení má i výtvarná výchova. Výsledky činnosti večerní školy nepodléhají školní inspekci (volně dle Švarcová, 2006).

4.3.2 Kurzy k doplnění vzdělání

Kurzy jsou určeny především lidem, kteří neměli možnost plnit povinnou školní docházku v dětském věku. Slouží **k doplnění základního vzdělání** na úrovni základní školy praktické popř. základní školy speciální (volně dle Švarcová, 2006).

4.3.3 Aktivační centra

Aktivační centra by měla být zřizována jako školská zařízení, **určená pro další vzdělávání** osob s mentálním postižením, které absolvovaly speciální základní vzdělání a nemají příležitost dalšího vzdělávání popř. pracovního uplatnění.

Vyučování v aktivačních centrech bude mít charakter jednoročního kurzu, zaměřeného na rozvoj **praktických dovedností** (práce s počítačem, práce s textilními materiály, příprava pokrmů, práce s keramickou hlinou, pěstitelské práce) a **kultivaci osobnosti** (rozvoj čtenářských, matematických, komunikačních a sociálních dovedností). Rozsah výuky je plánován na dvanáct až šestnáct hodin týdně. Dokladem o absolvování kurzu bude osvědčení o absolvování (volně dle Švarcová, 2006).

5. Komunikace s lidmi s mentálním postižením

Krejčířová (2007, s. 15): „*Mentální postižení je charakterizováno výraznými omezeními v intelektových funkcích, v adaptačním chování. Projevuje se v nedostatečné a snížené schopnosti myslet v abstrakt –ních pojmech a orientovat se v sociálních a v praktických adaptačních dovednostech. Uvedené faktory musíme při jednání s osobami s mentálním postižením neustále respektovat a uvědomit si, že právě ony jsou mnohdy „spouštěcím mechanismem“ porozumění nebo odmítnutí“.*

Za **základní požadavek** v komunikaci Krejčířová označuje **trpělivost**. Jejím projevem je zpomalení tempa řeči, snaha o pochopení sdělení, využívání alternativní a augmentativní komunikace. V rámci komunikace s osobou s mentálním postižením je důležitým pravidlem dodržení posloupnosti sdělovaných myšlenek (mluvit pouze v rámci jedné myšlenky, přesvědčit se, že klient rozumí obsahu našeho sdělení a teprve pak přistoupit k dialogu o další myšlenke). Během rozhovoru si pak několikrát můžeme ověřit, zda klient rozumí obsahu rozhovoru.

Pro přehlednost a lepší orientaci člověka s mentálním postižením v rámci komunikace je vhodnější využívat krátkých vět s jednoduchou strukturou, vyvarovat se používání cizích slov, abstraktních pojmů a zkratk. Sdělení je možné podpořit názorným příkladem. V rozhovoru s osobou s mentálním postižením má své místo také nonverbální komunikace (pozice těla, natočení ke klientovi, mimika) (volně dle Krejčířová, 2007)

Vedení rozhovoru musí být vždy přizpůsobeno individuálním potřebám jednotlivých klientů, s ohledem na míru jejich postižení. Krejčířová popisuje zejména problém přílišné familiárnosti a tendence komunikace v rovině dítěte. **Krejčířová** (2007, s. 18) píše: „*Dospělý člověk s mentálním postižením má jiné možnosti*

v porozumění. Neznamená to ale, že není dospělý“ Apeluje také na dodržení zásady vedení rozhovoru v rovině dospělých, oslovování dospělého člověka s mentální retardací ve formě vykání „Vy“ s přís – lušným tvarem jeho křestního jména, popř. příjmení. Pro pochopení situace uvádí do role „dospělého postiženého“ intaktního jedince a ponechává na něm vyjádřit se k příjemnosti nebo nepříjemnosti jednotlivých způsobů komunikace

Dvanáctero kontaktu s osobami s mentálním postižením dle Krejčířové:

- 1. Jednejme s osobami s mentálním postižením vždy s velkou mírou respektu k jejich osobnosti.*
- 2. Buďme empatičtí a trpěliví.*
- 3. Dejme najevo vždy zájem o kontakt.*
- 4. Jasně vyjadřujme své myšlenky.*
- 5. Vyhýbejme se abstraktním pojmům, cizím slovům, zkratkám.*
- 6. Poskytněme dostatečný čas na odpověď.*
- 7. Používejme mimiku a řeč těla.*
- 8. Vždy si ověřme, že nám klient rozuměl.*
- 9. Nekladme sugestibilní otázky.*
- 10. Při komunikaci používejme řeč dospělých.*
- 11. Pamatujme, že se v neznámém prostředí velmi obtížně orientují.*
- 12. Jednejme s osobami s mentálním postižením vždy tak, jak bychom si přáli, aby bylo jednáno s námi*
(Krejčířová, 2007, s. 28).

6. Výtvarná výchova osob s mentálním postižením

6.1. Didaktika osob s mentálním postižením

Krejčířová, Valenta (1992, s. 5) uvádějí, že: „*Didaktika mentálně retardovaných osob vychází ve své podstatě z obecné didaktiky, jakožto pedagogické vědy zabývající se teorií vzdělávání a vyučování*“.

Didaktika osob s mentálním postižením zkoumá především vzdělávání a vyučování osob převážně na úrovni lehkého až středně těžkého mentálního postižení a žáků v hraničním pásmu mentálního postižení. Vztahuje se také na edukaci jedinců s těžkým mentálním postižením. Jejím předmětem je společenský jev – vyučovací proces jedinců s mentálním postižením. (Valenta, Müller, 2007).

Tato věda se snaží odpovědět na dvě základní otázky: **čemu učit** (teorie vzdělávání) a **jak učit** (teorie vyučování) (Krejčířová, Valenta, 1992).

6.1.1 Teorie vzdělávání osob s mentálním postižením

Teorie vzdělávání **vymezuje cíle a obsah vzdělávání** osob s mentální retardací, přičemž obsahem rozumíme získání určitých vědomostí, dovedností, návyků, postojů, zájmů (Krejčířová, Valenta, 1992). Jádro teorie vzdělávání tvoří výběr a úprava obsahu vzdělávání s ohledem na výukové cíle. Obojí (obsah i cíl vzdělávání) je součástí normativ – ních učebních osnov (vzdělávacích programů), či šířeji chápaného kurikula (Valenta, Müller, 2007).

Kurikulární dokumenty a vzdělávací programy

„V souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvářeny na dvou úrovních – státní a školní“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2005, s. 1).

Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. Rámcové vzdělávací programy vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Vzdělávání na jednotlivých školách pak probíhá podle příslušného vzdělávacího programu dané školy – školního vzdělávacího programu (RVP pro základní vzdělávání, 2005).

Rámcový vzdělávací program

- vychází z nové strategie vzdělávání, která zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě*
- vychází z koncepce celoživotního učení*
- formuluje očekávanou úroveň vzdělání stanovenou pro všechny absolventy jednotlivých etap vzdělávání*
- podporuje pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů z výsledky vzdělávání (RVP pro základní školu, 2005, s. 2).*

Obsah vzdělání

Valenta, Müller (2007) vymezuje obsah vzdělání jako **soustavu vědomostí, dovedností, návyků a postojů a zájmů**, které si žák musí osvojit.

Valenta, Müller (2007, s. 255) upozorňují: „*Nutno předeslat, že hierarchie kategorií vyplývá ze stupně postižení: u lehkého mentálního postižení považujeme složky za víceméně vyvážené s určitou prioritou dovedností v polytechnické přípravě. V případě dolního pásma lehkého až středně těžkého mentálního postižení převažuje osvojení si dovedností a návyků nad osvojením si vědomostí. U těžkého a hlubokého mentálního postižení se vzdělávání a výchovná péče váže především na vypěstování nejzákladnějších sebeobslužných návyků, přestože i u těchto klientů systematicky rozvíjíme rozumové, řečové a motorické schopnosti*“.

Výukové cíle

Kalhous, Obst (2001, s. 69) uvádí: „*Kategorie „výukový cíl“ patří mezi základní stavební kameny školní didaktiky a didaktiky jednotlivých předmětů*“. Výukové cíle vymezuje obecná didaktika jako představu o kvantitativních a kvalitativních změnách u jednotlivých žáků v oblasti kognitivní, afektivní a psycho – motorické, kterých má být ve stanoveném čase v procesu výuky dosaženo (Valenta, Müller, 2007). Výukové cíle jsou rozpracovány v tzv. **taxonomii výukových cílů**. (Kalhous, Obst, 2001).

Výukový cíl by měl podle **Kalhouse, Obsta (2001)** splňovat čtyři základní kritéria, a to: **komplexnost, konzistentnost, přiměřenost** **Kontrolovatelnost**.

6.2 Teorie vyučování osob s mentálním postižením

Teorie vyučování popisuje formální stránku vyučovacího procesu. Zkoumá **východiska a činitele, didaktické zásady, metody, organizační formy, vyučovací prostředky** vyučovacího procesu (Valenta, Müller, 2007). Samotnou výuku definují **Kalhous, Obst** (2001) jako organizovaný proces v určitém prostoru a čase v rámci školských institucí, se systematicky vymezeným učivem, ve vzájemné interakci učitele a žáka, směřující k dosažení stanovených výukových cílů. Dále uvádějí, že: *„Činnost učitelů ve výuce přitom charakterizujeme jako vyučování a činnost žáků v tomto procesu chápeme jako učení“* (Kalhous, Obst, 2001, s. 10).

6.2.1 Gnozeologická a psychologická východiska vyučování osob s mentální postižením

Krejčířová (1992, s. 10): *„Vyučování se řídí určitými poznatky, které je nutno respektovat. Jsou to především zákonitosti gnozeologické a psychologické“*.

Gnozeologie (teorie poznání) je filozofickou disciplínou, jako její součást směřuje rovněž k pluralitě myšlenek na determinovanost lidského poznání (Krejčířová, Valenta, 1992). Mezi největší gnozeologické směry patří: senzualismus, empirismus, empiriokriti – cizmus a racionalismus, pragmatismus, pozitivismus, pedagogický reformismus a fenomenologie (Valenta, Müller, 2007).

Psychologie učení zkoumá **zákonitosti vzdělávacího procesu**. Poznatky pak do praxe aplikuje pedagogická psychologie (Krejčířová, Valenta, 1992).

Valenta, Müller (2007, s. 259) uvádějí: „*Učení v širším slova smyslu je způsob přizpůsobení organismu, a to formou akomodace – když se prostředí přizpůsobuje, či formou asimilace – jestliže si prostředí přizpůsobuje. Ve smyslu toho je učení vymežováno také jako činnost, v níž jedinec mění své chování pod vlivem vnějších podmínek a v závislosti na výsledcích svého jednání*“. **Učení v užším slova smyslu** pak chápou jako složku učebního procesu, v níž si subjekt osvojuje vědomosti, dovednosti, návyky, postoje zájmy a rozvíjí své duševní a tělesné vlastnosti (Valenta, Müller, 2007).

Z hlediska způsobu rozlišujeme tyto **druhy učení**:

- *učení podmiňováním,*
- *percepčně motorické učení,*
- *verbální učení,*
- *pojmové učení,*
- *řešení problémů,*
- *sociální učení* (Müller in Valenta, 2007, s. 259).

6.2.2 Didaktické zásady

Didaktické zásady jsou obecné požadavky, které v souladu se základními zákonitostmi výuky a s výchovnými a vzdělávacími cíli určují její charakter (Kalhoust, Obst, 2001).

Valenta, Müller (2007, s. 264): „Tyto zásady vychází z obecné platformy vyučovacího procesu a jejich naplnění je tak „závazné“ pro učitele všech druhů a stupňů škol, tedy i pro speciální pedagogy“. **Švarcová** (2006, s. 112): „Rovněž při vyučování ve speciálních školách se dodržují didaktické zásady, i když aplikace těchto zásad má poněkud jinou podobu než na běžné základní, nebo dokonce střední škole“.

Mezi didaktické zásady patří:

- *zásada názornosti,*
- *zásada přiměřenosti,*
- *zásada soustavnosti,*
- *zásada trvalosti,*
- *zásada uvědomělosti a aktivity žáka* (Valenta, Müller, 2007, s. 268).

Podle **Valenty, Müllera** (2007) není v tomto ohledu třeba stanovit odlišné didaktické zásady pro práci s dětmi s mentálním postižením, neboť speciálně pedagogický princip je v didaktických zásadách integrován. Samostatně by autoři vyčlenili **požadavek integrované výuky a princip individuálního přístupu.**

6.3 Didaktika dospělých osob s mentálním postižením

Během zpracovávání této diplomové práce jsem získala pouze jedinou publikaci, zabývající se vyučováním dospělých osob s mentálním postižením.

Šiška (2005) zde předkládá jako základ plánování edukace osob s mentálním postižením behaviorální a humanistický model vyučování a učení dospělých osob s mentálním postižením.

V rámci motivace dospělých osob pak podle Šišky obecně platí, že:

- **Potřebují vědět, proč se mají učit.**
- **Potřebují se učit na základě dosavadních zkušeností.**
- **Přistupují k učení jako k řešení problému.**
- **Učí se nejlépe, má – li pro ně téma bezprostřední význam** (Šiška, 2005, s. 41).

6.3.1 Behaviorální model vyučování a učení

Základním argumentem pro uplatňování behaviorálního modelu je **snížená schopnost neplánovaného, spontánního a náhodného učení** u osob s mentálním postižením. Tento model stanovuje konkrétní tzv. behaviorální cíle, které mají být během výuky dosahovány. Vyučující musí s předstihem a podrobně rozpracovat obsah učiva, metodiku a způsob kontroly dosahování výukových cílů. Tento model je kritizován pro svou dehumanizaci, časovou náročnost a zvýrazňování úlohy lektora (volně dle Šiška, 2005)

Hlavní rysy behaviorálního modelu:

- Pud či aktivace je nezbytnou podmínkou, aby se objevila reakce, činnost jednání.
- Předpokladem učení je procvičování a odměna (zákon cviku/účinku).
- Série spojů podnět – reakce se spojuje do řetězce, pokud patří do téhož sledu činnosti (zákon pohotovosti).
- Chování, které je kladně posíleno, se objeví znovu, přičemž mimořádně účinné je posilování přerušované, občasné, nepravidelné.
- Posílení pro podobné podněty se generalizují, čímž dochází k druhotnému podmiňování.
- Informace je lepší předkládat po malých částech, aby bylo možné posílit odpovědi.
- Aby došlo k podmiňování, musí člověk aktivně reagovat (Hartl in Šiška, 2005, s. 41).

6.3.2 Humanistický model vyučování a výuky

Základním principem humanistického modelu je spoluzodpovědnost studenta na řízení edukačního procesu a výběr obsahu učení, kooperace a vzájemný respekt studenta a lektora. Úloha lektora v humanistickém pojetí spočívá spíše v roli facilitátora, motivuje studenta k rozšiřování repertoáru osobních zkušeností. Ve výuce je také možná spolupráce dvou a více učitelů. Kontrola dosahování výukových cílů zde zůstává na úrovni pozorování a slouží k vymezení dalšího možného směru vzdělávání (volně dle Šiška, 2005).

Šiška (2005, s. 43) píše: *„Pro humanisticky založené lektory je vzdělávání dospělých procesem, ve kterém se student stává za sebe zodpovědným a má příležitost nabýt pocitu dospělosti. On sám může posoudit, zda učení splnilo svůj účel a zda je nová zkušenost cenná pro začlenění do již nabytých kvótních zkušeností“.*

Principy a hodnoty rozvíjené prostřednictvím humanistického modelu:

- Upřímnost (čestné jednání, porozumění pro autoritu, být důvěryhodným, aj.).
- Chování vůči ostatním (respektování práv jedince, vzájemné naslouchání, pozitivní přístup a pomoc druhým, kooperace).
- Vztah k životnímu prostředí (péče o přírodní zdroje aj.).
- Studijní, pracovní návyky (dochvilnost, akceptování vůdčí nebo participující role, respektování pokynů, pravidla bezpečnosti aj.).
- Osobnostní rozvoj (přijetí odpovědnosti vůči sobě a ostatním, vytváření sebeúcty, rozvoj sociálních dovedností aj.) (Šiška, 2005, s. 43).

Předpokladem efektivní podpory sebevzdělávání je podle Šišky (2005) vyhodnocení tří okruhů vstupních determinant při plánování

edukačního procesu. Rozhodující úlohu hrají podle Šišky (2005) následující faktory:

- 1. S jakými dříve získanými kompetencemi přichází studenti k připravované činnosti?**
- 2. Jaké jsou základní rysy připravovaného úkolu nebo činnosti?**
- 3. Jaké jsou psychické zvláštnosti jednotlivých studentů a jak mohou ovlivnit edukační proces?**

Ad 1)

Lektor analyzuje základní charakteristiky studentů, zjišťuje obsah předchozího vzdělávání, styl učení studenta, sociální zázemí aj.

Zajímá se zejména o to, zda:

- jsou to takové vědomosti a dovednosti, které umožní, aby byl nový úkol pro studenty smysluplný,*
- v souvislosti s konkrétním úkolem – vztahují se výchozí charakteristiky studentů spíše na jednotlivce, na menší skupinu nebo na celou skupinu,*
- jaké je třeba učinit kroky pro vytvoření společné základny dalšího učení,*
- jak navázat na předcházející zkušenosti (Šiška, 2005, s. 45).*

Ad 2)

Při analýze plánované edukační činnosti se má podle Šišky (2005) lektor zaměřit na tyto otázky:

- Je úkol/činnost přizpůsoben/-a studentům (tzn. je úroveň schopností studentů v souladu s očekáváním lektora)?*
- Je úkol/činnost přizpůsoben/-a různým úrovním schopností jednotlivých studentů?*
- Mají studenti pracovat stejným tempem nebo každý svým vlastním tempem?*
- Jak zorganizovat práci tak, aby měli studenti možnost pracovat vlastním tempem tj. aby byl úkol pro studenta zvládnutelný? (Šiška, 2005, s. 46).*

Ad 3)

Lektor se před zahájením edukačního procesu snaží eliminovat negativní faktory, které by mohly narušit plánovaný edukační proces. Zajímá se hlavně o to, zda:

- *obsahuje připravovaná činnost něco, co by mohlo na studenty působit rušivě*
- *existují materiální, psychologické nebo sociální faktory, které mohou negativně ovlivnit edukační proces,*
- *je edukační proces organizován tak, aby umožnil všem studentům splnit individuální vzdělávací cíle (Šiška, 2005, s. 46).*

7. Tvořivost a problémové pojetí výtvarné výchovy

Uždil (1976, s. 38): „Za tvořivou může být konec konců považována každá činnost, která má jako výsledek „výtvor“ hmotný resultát 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.“.

Valenta, Müller (2007, s. 319) upozorňuje, že: „Výchozím bodem koncipování tvořivé výtvarné výchovy dětí s mentálním postižením musí být požadavek úspěšnosti. Prvořadým úkolem speciálního pedagoga je navodit činnost, v níž bude žák s postižením úspěšný. Jedině úspěch a následná perspektiva veřejné prezentace „mojí úspěšné práce“ jsou schopny ve vědomí žáka zaktivizovat tvořivé schopnosti a dlouhodobě motivovat jeho práci“.

Cílem současného pojetí výtvarné výchovy je podpora každého, aby přiměřeně svým schopnostem rozvíjel svoji osobnost. Aby samostatně pozoroval, přemýšlel, aby tvořivě a z více pohledů přistupoval k řešení složitých otázek (Roeselová, 1997). **Roeselová** zdůrazňuje **potřebu prožitku**, jakožto východiska pro utváření individuálních vztahů ke světu.

Během výtvarně vzdělávacího procesu jsou žáci konfrontováni s otázkami, které svým obsahem překračují meze výtvarné výchovy. Děti se samy snaží nalézat odpovědi a spojují své postřehy s přiměřenou výtvarnou formou. Odborné informace, subjektivní uvažování, zkušenosti a prožitky, to vše dává výtvarnému projevu nové kvality, které se odrážejí ve výrazu výtvarné práce. Dítě se tak rozvíjí více směry současně, učí se poznávat svět, zaujímat k němu stanoviska a výtvarně se vyjádřit. **Mnohost přístupů, které se vzájemně doplňují, vede k chápání vztahů, situací a jevů, což je podstatou problémové – ho vyučování** (volně dle Roeselová,

1997; Roeselová 2001; Roeselová 2004). Intelektuální náročnost otázek během let roste a s nimi roste i schopnost žáků řešit problémy, porovnávat výsledky a předvídat jejich spojitost s jinými oblastmi života (Roeselová, 2004).

Roeselová (1997, s. 26): „*K nejzřetelnějšímu obohacení výtvarného myšlení a k prohloubení námětové sféry dochází při řetězení výtvarných úloh*“.

Roeselová (1997, s. 24) dále píše: „*Vlastní sebevyjádření a výtvarné i lidské vcítění žákům zprostředkovávají výtvarné výpovědi druhých a přivádí je k porozumění jejich významům. Tím se otevírá cesta ke komunikaci, k názorové toleranci a mezi jiným i k citlivému pochopení výtvarného umění*“⁷

Jedním z principů problémového vyučování je rovnováha iniciativy ze strany žáka i učitele. Učitel koncipuje a motivuje výuku způsobem, který odpovídá jeho vlastnímu vztahu k životu, výtvarnému umění a současně se snaží plně vyjít vstříc potřebám žáků, poskytnout jim podněty pro samostatné hledání a zodpovídání otázek. Učitel otevírá v rámci výuky dialog, ve kterém respektuje postoje žáků a svobodné rozvíjení jejich myšlenek.

Dítě podle **Roeselové** prostřednictvím problémové výuky získává v podobě prožitku, zkušenosti, znalosti tzv. „**přidané hodnoty**.“ Těmi mohou být např. úvahy nad obsahem tématu, setkávání se s výtvarnou kulturou, poznávání výtvarného jazyka, rozšíření všeobecného vzdělání nebo běžné dovednosti. Druh zvolené přidané hodnoty vychází z koncepce výuky (volně dle Roeselová, 1997; Roeselová 2001; Roeselová 2004). Hledání přidaných hodnot, vedoucích k úvahám je podle Roeselové (2004) východiskem k motivačnímu dialogu.

⁷ O provázanosti tvořivosti a komunikace hovoří i **Zhoř** (1991), který výcvik tvořivosti (kreativity – training) označuje za výcvik komunikace (Zhoř, Horáček, Havlík, 1991, str. 7).

7.1 Nároky na učitele a žáka v rámci problémového vyučování

Nároky na učitele i žáka se v rámci problémového vyučování zvyšují. **Na straně učitele** dochází k intenzivnímu soustředění na metody práce, podporující dětskou citlivost a přemýšlivost. Učitel přemýšlí o volbě vhodného tématu, motivaci, klade si otázky: jak téma vysvětlit, jak navodit jeho podtexty, jak téma rozvést, jak v žácích vyvolat niterný prožitek, jaké nabídnout výtvarné prostředky k jeho zpracování apod.

Žák by pak měl podle Roeselové (2001) aktivně vyvažovat osobnostní vklad učitele – **vstupovat do interakce, přijímat podněty z okolí, snažit se co nejvíce se dozvědět. Iniciativně se chápat dialogu, objevovat v námětu jiné roviny, než které nabídl učitel, hledat nové formy výtvarné formy. Spolupracovat s učitelem a s ostatními dětmi na obohacení práce – poznávat všemi smysly, vést dialog, seznamovat se s odbornou literaturou, výtvarnou kulturou a nabízet nová řešení.**

8. Výtvarné techniky

Roeselová (2001, s. 51) definuje: „*Výtvarná technika jako řeč materiálů a nástrojů je základní prostředek výtvarného vyjádření*“.

Podle **Slavíka** (2007) technika tvorby (včetně dovednosti provádění) do nemalé míry rozhoduje tom, jak přiléhavě bude obsah vyjádřen a do jaké míry bude sdělný. Samotné zvládnutí výtvarné techniky pak není cílem pedagogického působení (i když teprve dostatečný rejstřík technik, osvojených během výtvarného vzdělávání, umožňuje žákům jejich svobodnou volbu) (Šobánková, 2006).

Slavík (2007, s. 174) říká: „*Společným zadáním námětu a techniky vzniká učební úloha – zadání a vzdělávací výzva pro žáky. Učení při ní probíhá nejprve formou umělecké činnosti a v souvislosti s ní formou reflexe a reflektivního dialogu*“.

Dělení výtvarných technik dle Šobánkové

- **kresebné postupy**

Kresba tužkou, perem, dřívkem, kresba rudkou a uhlem, kombi – nované kreslířské techniky, kolorování, rozmývání a lavírování.

- **postupy malby**

Malba temperou a různými nástroji, olejomalba, akryl, malba pastelem (suchým i voskovým), akvarel, kvaš, kombinované techniky (kombinování kreslířských a malířských postupů).

- **postupy grafiky**

Přípravné grafické techniky (gumotisk, rytá kresba atd.), techniky tisku z výšky, z hloubky a z plochy, xeroxován nebo

počítačová grafika, nepravé grafické techniky (monotypie, otisky předmětů a nástrojů, frotáž atd.).

- **postupy plastické a prostorové tvorby**

Modelování, tvarování materiálů a konstruování z daných prvků, seznámení s plastickými i skulptivními postupy, objektová tvorba. Kombinování různých výtvarných postupů a materiálů.

- **soudobé výtvarné postupy**

Poznávání výtvarných postupů 20. století, výtvarné objekty z nalezených přírodnin, předmětů či materiálů, ready-mades, instalace, výtvarné akce, koncepty, land artové aktivity (Šobáňová, 2006).

9. Námět ve výtvarné výchově

Silnou, jednotící myšlenkou výtvarné tvorby je **téma**. Jedná se o vícevrstevný podnět s různými úrovněmi, které učitel a žáci během edukačního procesu odkrývají (Šobáňová, 2006).

Šobáňová (2006, s. 24) vymezuje: „*Téma žáci pod pedagogickým vedením rozvíjejí v jednotlivých krocích. Ty jsou nesený dílčími tématy, kterým říkáme náměty. Náměty řeší jednotící téma z rozličných úhlů. Vedou dané téma jedním z mnoha možných konkrétních směrů podle zaměření učitele, jeho zájmů a znalostí. Je vhodné do rozpracování tématu na jednotlivé náměty zapojit žáky*“. Pohled, jaký žák po zadání námětu výtvarné úlohy zvolí se nazývá **motivem**. Prostřednictvím motivu se žák subjektivně vyrovnává s výtvarným námětem.

Roeselová (1995, s. 13) píše: „*Téma je svébytným motivem, který vyvolává obecné a výtvarné otázky*“.

Slavík (2007, s. 174) vymezuje: „*Námět vnáší do výuky obsah a odpovídá učiteli na první rozhodující otázku: „Čím se dnes budeme zabývat?“ Druhou nezbytností je, aby učitel dokázal odpovědět na otázku po technice tvorby: Jakým způsobem budou žáci námět zpracovávat?*“ (srov. Roeselová, 1995, str. 14).

Roeselová (1995, s. 13) předkládá zajímavou myšlenku o přístupu k zadávání výtvarného námětu a jeho propojování s běžným životem. Uvádí, že: „*Během vývoje výtvarného projevu se výtvarná výchova vydává jinou cestou než naukové předměty. Při volbě námětů se sice snaží stále pronikat do racionálního světa informací, dává jim však pomocí dětského pohledu, prožitků, zvnitřnění představ a zduchovnění postojů lidský rozměr. Prostřednictvím individuálního a jedinečného, tj. prostřednictvím postojů dítěte, pomáhá k pochopení obecného*“.

Prostřednictvím myšlenkových a výtvarných procesů, probíhajících v souvislosti s výtvarným projevem, vřazuje dítě vlastní pojmání světa do objektivních souvislostí (Roeselová, 1995).

10. Námětová řada ve výtvarné výchově

Výtvarnou řadou rozumíme **kratší útvar nesený konkrétnějším tématem, myšlenkou, podnětem**. Výtvarnou řadu tvoří jednotlivé kroky převážně lineární, přímé povahy. Pozornost žáků se přitom upírá jedním určitým směrem (Šobánková, 2006). **Výtvarné řady rozvíjejí kterýkoli námět, úsek učební látky nebo výtvarný problém** (Roeselová, 1997).

Roeselová (1997, s. 32): „*Individuální řešení výtvarné řady poskytuje žákům příležitost prakticky si vyzkoušet, jak přistupovat k širšímu celku, jak ho uchopit a jak vyjádřit svůj názor. To znamená, že se učí kreativně přemýšlet, objevovat souvislosti mezi námětem, prožitkem a jeho ztvárněním, podpořit výchozí myšlenky odbornými nebo literárními prameny, vztahovat se k získaným informacím a postřehům a osobitě užívat výtvarný jazyk*“. Pokud děti pracují ve skupinách, mohou všichni řešit příbuzné úkoly. Děti po celou dobu uvažují v logice celku, tak sledují celý vývoj práce a účastní se jeho utváření (Roeselová, 2001).

Promyšlená struktura výtvarné řady pomáhá rovněž oslabit negativní vliv malého rozsahu hodin výtvarné výchovy (Roeselová, 1997).

Výtvarná řada může mít následující podobu:

- **Výtvarný cyklus**
- **Metodická řada**
- **Tématická řada**
- **Srovnávací řada**

Ad 1)

Podstatou výtvarného cyklu je variace jednoho tématu. Téma negraduje, žáci vedle sebe kladou jednotlivé nápady, myšlenky, řešení. Výtvarný cyklus zřetelně stimuluje výtvarné myšlení žáků. Ti porovnávají vlastní výtvarné práce, rozpracování námětu se svými

spolužáky a uvědomují si různost jednotlivých postupů. Porovnávání vede k rozvoji koncepčního myšlení.

Ad 2)

Metodická řada se soustřeďuje na postup řešení úkolu. V rámci tématu logicky navazuje po sobě jdoucími kroky, které plynou jeden z druhého. Nejčastěji postupuje od návrhu až k jeho realizaci. Postup podporuje logické myšlení a vědomí návaznosti.

Ad 3)

Tématická řada zkoumá skutečnost nebo jev – sleduje podoby, příběhy, vlastnosti nebo otázky, na které je zajímavé hledat odpovědi. Zkoumá vývoj tématu, přistupuje k němu z různých úhlů pohledu. Negraduje, ale hlouběji se zabývá samotným námětem.

Ad4)

Srovnávací řada sleduje zvolený problém z psychologického, typologického, vývojového či jiného pohledu. Řady jsou základem pedagogického výzkumu, experimentu, který porovnává výchozí předpoklady a jeho výsledky (Roeselová, 1997; Roeselová, 2001).

11. Hodnocení a reflexe výtvarných činností

Obecně rozumíme hodnocením ve výuce výtvarné výchovy posuzování kvality dětské práce. Hodnocení se stává pro žáka zpětnou vazbou a je tedy neopominutelnou složkou edukace (Šobáňová, 2006).

Slavík (2007, s. 182) uvádí: „*Je důležité vědět, že za podobu hodnocení lze pokládat i takové vyjádření k žákovu výkonu, které neobsahuje žádné příznačné prvky hodnotících výroků. Takovému vyjádření se říká nehodnotící zpětná vazba, tj. komentář nedoprovázený přímým hodnocením: cosi vyzdvihujeme nebo přijímáme, aniž bychom o tom vyslovili soud*“. Za kvalitní hodnocení považuje Slavík (2007) takové hodnocení, které žákovi umožňuje porovnávat to, čeho již dosáhl, s tím, co mohl udělat jinak, resp. lépe.

..

Hodnocení má podle Šobáňové (2006, s. 42) ve výtvarně vzdělávacím procesu následující úlohu:

- *hodnocení obsahující povzbuzení, pobídnutí, pochvalu se stává silným motivačním činitelem,*
- *hodnocení obsahující citlivý korektiv nedostatků a nedirektivním způsobem předložený návrh, jak nedostatky odstranit, posouvá dítě v jeho vývoji,*
- *hodnocení dodává vážnosti úsilí žáka – nehodnotí-li učitel, vydává tak signál, že není co hodnotit, nebo že ho práce žáků nezajímá.*

Šobáňová (2006) dále popisuje jako vhodný způsob hodnocení žáka model, kdy učitel při hodnocení vystupuje spíše jako konzultant, neautoritativní rádce žáka a plně respektuje jeho výtvarné vyjádření. Při **hodnocení** přihlíží k jeho individuálnímu vývoji, zohledňuje žákovu snahu, zájem, aktivitu a postoj k výtvarné výchově. Mezi

prvky, které je ve výtvarné výchově možné hodnotit patří: **síla výrazu, zpracování syžetu, využití formátu, kompozice práce, originalita výtvarného vyjádření, zvládnutí techniky** (Šobáňová, 2006).

11.1 Reflexe a reflektivní dialog ve výtvarně vzdělávacím procesu

Šobáňová (2006) definuje reflexi jako: **uvažování, rozjímání nad proběhlou aktivitou** (srov. Slavík, 2007). Reflexi žáků považuje za součást výuky, jejím prostřednictvím žák získává možnost ověřit si, jak ostatní vnímají jeho výtvarné vyjádření, jak ho chápou a rozumí-li mu.

Cílem reflektivního dialogu je podle **Slavíka** (2007):

- *poskytnout příležitost k výpovědi o zážitcích a prožitcích, které provázely výrazovou hru,*
- *nacházet co nejvýstižnější slova (příp. doplněná jinými výrazy) pro osobně důležité stránky zážitků navozených výrazovou hrou,*
- *ujasnit si svůj pohled na zážitky z výrazové hry a porovnávat jej s pohledy ostatních účastníků,*
- *uvědomit si rozdíly a shody v zážitcích mezi různými lidmi a zasadit nabyté zkušenosti do širších souvislostí,*
- *na základě vzdělávacích motivů poznávat souvislosti mezi projevy vlastní výrazové hry a jinými uměleckými (kulturními) projevy,*
- *řešit případné vnější nebo vnitřní nezdary a nepohody, které vznikly v průběhu výrazové hry, ale také se podělit s ostatními o radost z vydařeného díla,*

- *vyzkoušet, posuzovat a promýšlet varianty těch momentů výrazové hry, které jsou pocíťovány jako důležité pro poznávání, anebo málo uspokojivé nebo málo završené,*
- *dopracovat se ke vzdělávacímu přínosu (přidané hodnotě), uvědomit si jej a naučit se jej využívat jako vkladu do své „pokladnice zkušeností“ (Slavík, 2007, s. 181).*

Slavík (2007, s. 181) také zdůrazňuje význam dodržování pravidel dialogu. Při práci s dětmi by tedy učitel měl dbát na připomínání, opakování následujících zásad:

- *Pozorně naslouchat tomu, co říká můj partner v dialogu.*
- *Snažit se porozumět tomu, co říká.*
- *Navzájem si neskákat do řeči.*
- *Mluvit srozumitelně a zřetelně.*
- *Být stručný, ale zbytečně nespěchat.*
- *Neodbíhat od tématu* atd.

Důležitou součástí výtvarné vzdělávacího procesu je i **osobní reflexe** (sebereflexe) **učitele**, při které učitel sám, nejlépe s odstupem času, uvažuje o průběhu výuky, přemýšlí o tom, co se podařilo, v čem ho žáci překvapili. Srovnává svůj počátečný úmysl s tím, jak výuka opravdu proběhla, zda byl splněn cíl naplánovaných a realizovaných činností. Pedagog sebekriticky přemítá také o tom, co v přípravě podcenil, co ve výuce opomněl nebo nezvládl. Sebereflexe musí být integrální součástí pedagogické práce (Šobáňová, 2006).

Praktická část

Praktická část diplomové práce se zabývá *možností využití námětové řady ve výtvarné výchově při práci s lidmi s mentálním postižením*. Popisuji zde průběh hodin výtvarné výchovy, realizovaných s uživateli sociálních služeb Klíč USP, denní stacionář Domino, Olomouc. Realizovaná námětová řada byla zaměřena především na posílení komunikace ve skupině a schopnosti klientů pracovat společně bez přímé podpory vedoucího či asistenta. **Cílem praktické části** mé diplomové práce je nabídnout ukázkou využití námětové řady ve výtvarné výchově pracovníkům z oblasti pomáhajících profesí, kteří hledají nové možnosti práce s lidmi s mentálním postižením

První hodina

Velikost skupiny: 7 klientů, vedoucí dílny, vedoucí výtvarné činnosti

Námět: Šátková krajina

Výtvarná technika: práce s textilií

Metoda: povídání, práce s daným materiálem, (dramatizace), práce ve skupině

Pomůcky: barevné šátky

Časové vymezení: celkem 60 minut

Cíl:

- naladit se na skupinu, vzájemně se seznámit,
- rozvoj aktivního naslouchání,
- rozvoj myšlení a paměti,
- rozvoj komunikace v rámci skupiny,
- dokázat se na základě podobnosti určitého prvku rozdělit do skupin, bez podpory vedoucího,
- zamyslet se nad možnostmi využití výrazových prostředků,
- rozvoj dovednosti pracovat s omezenými prostředky.

Motivace:

- Povídání o krajinách, cestování, výběr kouzelného šátku.

Ledolamka: Jméno

Aktivita byla přizpůsobena první hodině. Jejím cílem bylo seznámit se s klienty a zároveň rozvíjet u klientů dovednost podpisu.

Vedoucí práce položí na stůl košík se zbytky pedigu, klienti z košíku vybírají odstřižky pedigu a skládají z něj své jméno, podle potřeby osloví vedoucí a požádají je o pomoc.

Průběh výtvarné činnosti:

Vedoucí položí na zem hromádku šátků. Klienti si mezi šátky vybírají ten, který je zaujme. Šátky pak rozloží na zemi do kruhu a sednou si na ně.

Vedoucí doprostřed kruhu položí „**kouzelný šátek**“, který má schopnost přenést toho, kdo na něm sedí, na jakékoli místo (které má rád, kde by teď zrovna chtěl být). Klienti si postupně předávají tento kouzelný šátek a hovoří o svém kouzelném místě.

Vedoucí před začátkem práce upozorní klienty na dodržování principu mluvícího kamínku (mluví pouze ten, kdo má slovo, ostatní mlčí a poslouchají, co říká). Po proběhnutí jednoho kola dostávají klienti další úkol, a to zkusit si vzpomenout na místo, o kterém hovořil jejich soused a znovu toto místo popsat.

Vedoucí pak schovává kouzelný šátek. Všichni vstávají. Uživatelé si znovu prohlíží šátky na kterých seděli, jejich barvu, vzor, velikost. Na základě podobnosti šátků se rozdělují do skupin. Ze šátků pak vytvářejí novou krajinu, nové místo, přemýšlejí přitom o barvách a vzorech svých šátků. Vytvořenou krajinu si skupiny vzájemně představí.

Další možné pokračování činnosti je spojení uživatelů do jedné skupiny, která by opět zkusila ze šátků vytvořit krajinu, vymyslet její název a najít pro sebe místo v této krajině.

Kouzelná místa:

Zámek u moře (J.);
u Šárky doma (A.);
U Mirky na návštěvě (J.);
Je to tady blízko (M.);
Černá hora (P.);
Na bazéně (M.)

Vzniklé krajiny:

1. skupina: Potok, louka, zahrada, motýli
nad vodou
2. skupina: Zámek se zahradou, polem
a kostelem

Reflexe:

Který šátek sis vybral/a, co tě na něm zaujalo (Co se ti na něm líbilo. Líbila se ti barva nebo vzor, jaký na tom šátku je)?
Která práce se ti líbila víc – společné povídání a kouzelný šátek nebo tvoření krajiny?

J.: „Vzorek.“ Líbilo se ti, že jsou na něm motýlci? „Ano.“

A.: A. si vybrala tkaný kobereček, který ji zaujal svou barevností. Více se jí líbila aktivita s kouzelným šátkem, což vyjádřila slovy: „u Š.“ (činnost, při níž mluvila o tom, že by chtěla jít k Š. na návštěvu).

J.: J. se do práce skupiny zapojil později. Pro jeho motivaci ke vstupu do činnosti mu byl šátek přichystán. J. se více líbilo společné sezení v kruhu a povídání.

P.: Petr si vybral modrý šátek, který ho velmi zaujal svým indickým vzorem. Více ho rovněž oslovila aktivita s kouzelným šátkem, kdy si vybavil cestu do Černé hory.

M.: M. dokázala popsat volbu šátku podle návodných otázek. „Kytičky“ (Líbila se ti barva šátku nebo to, že jsou na něm kytičky) Z činností ji více oslovila tvorba krajiny, svým šátkem ztvárnila louku.

M.: Odešla před zahájením reflexe na službu do jídelny.

Zajímavé situace v průběhu činnosti:

- Dovednost podpisu se u klientů liší (samostatně, podpora v psaní správného pořadí písmen, podpis opisem). Klienti volili různé způsoby práce s pedigem (u některých klientek bylo třeba podpory. při tvorbě těžších tvarů písmen – zejména písmena B, D, P.
- Jedna z klientek se nezapojila do práce skupiny, účastnila se pouze ledolamky (neznámý člověk ve skupině).
- Dvě z klientek odmítly sedět na zemi (šátek si daly na židli).
- Klienti si vzpomněli na kouzelná místa svých kolegů.
- Většině klientů činilo potíže vyhledat samostatně podobnosti na šátcích, u této činnosti byla potřebná podpora vedoucích.
- Většina klientů hodnotila pozitivněji kouzelný šátek před tvorbou krajiny.
- Klienti, bez ohledu na dokončení práce, v devět hodin práci přerušují a odcházejí na svačinu.

Druhá hodina

Velikost skupiny:	7 klientů , vedoucí dílny, vedoucí výtvarných činností
Námět:	Moje postava (nebyl v této hodině realizován)
Výtvarná technika:	kresba, práce s textiliemi
Metoda:	povídání, kresba, práce s materiálem, práce ve dvojici, samostatná práce,
Pomůcky:	archy papíru, voskové pastely, textilie
Časové vymezení:	celkem 60 minut

Ledolamka: Štafetová kresba

Společná činnost byla zahájena podpisem na rubovou stranu čtvrtky. Realizace podpisu byla důležitá z hlediska charakteru dané činnosti, při níž dochází ke kolování obrázků a mohlo by tak dojít k jejich záměně. Zařazení podpisu mělo také vyplnit čas klientům čekajících na příchod dalších kolegů. Výchozími tvary kresby byl stanoven čtverec, kruh a čára. Každý z klientů užíval během činnosti pouze jeden odstín voskového pastelu.

Každý z klientů na čtvrtku papíru nakreslí stanovené tvary, poté svou kresbu pošle po kruhu sousedovi vpravo. Dál vždy kreslí a libovolně doplňuje kresbu která k němu po kruhu přichází, přičemž může i nemusí využít již rozpracovaných prvků. Kresby obejdou všechny uživatele v kruhu až se vrátí ke svému původnímu majiteli. Úkolem klientů je prohlédnout si pak pozorně svou kresbu (popř. ji doplnit) a vymyslet pro ni vlastní název.

Názvy vzniklých prací:

Motýl (A.);

Vánoční stromeček (J.);

Domeček (J.);

Domeček (M.);

Jaro, léto, podzim (P.);

Čert a Mikuláš (M.);

bez názvu (M.)

Reflexe:

Jak se ti dnes pracovalo?

Bylo lehké/těžké vymýšlet, co do obrázku dokreslit?

Jak na tebe působilo střídání kreseb? Vadilo/nevadilo ti, posílat kresby? Vadilo ti, že nemůžeš pracovat jenom na svém obrázku?

Vadilo/nevadilo ti, že někdo jiný maluje do tvého obrázku?

Bylo těžké vymyslet název (jméno) pro vzniklý obraz?

J.: „dobrý“ (jak se ti dnes pracovalo) „moc dlouhý“ (odpověď na další otázky, směřující k vlastnímu stylu práce) „nevadilo“ (střídání kreseb) „chtěl jsem končit“ (práce byla moc dlouhá)

P.: „To nevadí. Bavilo mě, že to tak koluje a vždycky to zůstane u mě.“

J.: „Líbilo“

M.: Nedokázala sama verbálně hovořit o práci. S podporou vedoucí dílny i vedoucí výtvarné práce vyjádřila, že se jí práce líbila, vadilo jí ale střídání kreseb, raději by pracovala pouze na svém obrázku.

Výtvarné činnosti hodnotí Mirka jako lehké, náročné je pro ni ovšem, o tvorbě hovořit.

M.: Opět odešla před dokončením práce na službu do jídelny.

A.: *Já nevím, bylo to těžký, lehký jo, ale těžký.* (bylo těžké vymyslet, co k obrázku přikreslit) Co se ti líbilo víc, když si kreslila nebo, když se ti vrátil tvůj obrázek? „*Když se mi vrátil ten můj*“.

M.: M. kladně hodnotila střídání obrázků, líbilo se jí dotvářet jednotlivé obrázky více než samotné navrácení jejího původního obrázku. (společně s vedoucí formulovala myšlenku, že je lehké přemýšlet o kresbě, ale těžké o ní mluvit)

Zajímavé situace během činnosti:

- Na pěti obrazech vznikla stejná výchozí kompozice tvarů.
- Klienti rovněž málo využívali barevné plochy – převládala pouze obrysová kresba.
- Během činnosti byla nutná častější motivace a podpora klientů k další tvorbě. Jedna z klientek často řešila otázku, co do obrázku doplnit. Opakovaně využívala kresby domu, slunce, mraku a květiny. Klientka M. doplnila všechny obrazy kresbou jehličnatého stromu. Klientka J. naopak reagovala na každý obrázek novým nápadem (*třeba měsíček, třeba sněhulák, třeba hvězdička, třeba mráček, třeba tráva, třeba ptáček, třeba Mikuláš*).
- Klient J. chtěl práci opustit, byla pro něj příliš zdoluhavá a monotónní.
- Úkol, vymyslet název pro vzniklý obraz byl pro klienty velmi náročný. Vyžadoval podporu vedoucích u všech klientů. Bylo potřeba zkonzultovat jednotlivé obrázky, společně si říct,

co všechno na výkresu je, co je nejvíc zaujalo a podle tohoto zkusit název (jméno) vymyslet.

- Klientka M. byla velmi rozčílená, když se na jejím obrázku objevil čert a Mikuláš, protože teď není zima a není Mikuláš. Nechtěla s kresbou dál pracovat, nevěděla jaký název má kresbě vymyslet.
- Během práce se klientům vybavila vzpomínka na bývalou vedoucí dílny – už s ní práci jedenkrát dělali. Začali si o bývalé vedoucí povídat, připomínat si její jméno.

Třetí hodina

Velikost skupiny: **8 klientů** (z toho čtyři nově příchozí klienti), vedoucí dílny, vedoucí výtvarných aktivit

Námět: **Moje postava**

Výtvarná technika: **kresba, práce s textiliemi**

Metoda: povídání, kresba, práce s textiliemi
práce ve dvojici, samostatná práce

Pomůcky: **archy papíru, voskové pastely, textilie**

Časové vymezení: **celkem 60 minut**

Cíl:

- podpora komunikace a rozvoj schopnosti rozdělit se v rámci skupiny do dvojic bez podpory vedoucího,
- umět popsat oblíbené činnosti, aktivity,
- posílení komunikace a spolupráce ve dvojicích
- dokázat pracovat s omezenými výtvarnými prostředky,
- pokusit se přemýšlet o možnostech využití barev, vzorů, materiálu jednotlivých látek k popisu vlastního těla,
- aplikace zjištěných poznatků.

Motivace:

- Povídání o barvách a textiliích, co všechno jimi můžeme vyjádřit.

Ledolamka: Klubíčko vlny

Klienti sedí v kruhu na zemi a posílají si klubíčko vlny. Ten, ke komu se klubko přikutálí, může sdělit ostatním: jak se dnes cítím, jakou mám náladu, jak se mi vstávalo, na co se dnes těším apod. Klubko pak posílá dalšímu klientovi, „rožek“ vlny si nechává stále v ruce. Po ukončení kola, má klubko za úkol vrátit se zpět. Klienti posílají klubíčko, po jeho vlastní nitce zpět a postupně jej namotávají.

Z časových důvodů jsem nevyužila možnosti další práce s klubkem. Po jeho namotání jsme se s klienty krátce shrnuli zjištěné informace. Jednalo se především o náladu členů skupiny.

Průběh výtvarné činnosti:

Vedoucí vyzve uživatele, aby se pokusili rozdělit do dvojic. Využije času a rozloží v místnosti na zem archy papíru a různobarevné ostřížky textilních látek. Poté vysvětluje klientům další práci.

Klienti pracují ve dvojici. Jejich úkolem je, obkreslit svého kolegu na arch papíru v poloze, kterou si on zvolí (může se jednat o jakoukoliv polohu, ve které se klient cítí příjemně). Další práci zpracovávají klienti samostatně. Z hromady látek vybírají jednotlivé odstřížky, se kterými vykládají nakreslený obrys svého těla. Snaží se přitom přemýšlet o použití nejvhodnějších barev, vzorů, materiálů k vyjádření konkrétní části svého těla.

Pokračování:

Klienti chodí mezi pracemi a pokouší se nalézt figury s podobnými prvky (látky, vzory, barvy, poloha těla). Přemýšlí o tom, zda by spolu některé figury mohly kamarádit. Zkouší pak pro svou figuru najít kamaráda. Vybrané papíry s postavami vedle sebe položí tak blízko, jak jim to osobně vyhovuje. Klienti volí vzájemnou polohu prací

tak, aby si jejich figury mohly povídat. Znovu se pak zaměří na zvolenou barevnost. Změní se nějak při rozhovoru, při setkání s jiným člověkem?

Jak by probíhal rozhovor mezi figurami? Jaké by bylo jeho téma? Klienti mohou mezi figury klást další odstřižky látek, které by charakterizovaly probíhající rozhovor.

Tato část práce nebyla z časových důvodů realizována

Reflexe:

Jak na tebe působilo, když si ležela na papíře a někdo tě obkresloval?
Jak se ti pracovalo s látkami?

Podle čeho si vybíral jednotlivé barvy a vzory?

Který další obrázek se ti líbí? (změna otázky – původně směřovala k preferování určité figury pro práci ve dvojicích, klienti však volili figury spíše podle kamarádů než podobností kreseb)

Z.: „*Příjemné bylo*“ (nechat se obkreslovat). Z. dále označila za práci, která se jí nejvíc líbí M. figuru, aniž by ji viděla.

P.: „*Všechny se mi líbijou, aj ten můj je dobrej. Nic mi nevadilo. Lechtalo mě to po noze, když mě Z. obkreslovala. Vadilo mi, že to není přesně* (myšleno obrys postavy). *Barvy jsem vybíral podle nálady.*“

R.: „*Špicové. Barvy jsem vybíral podle nálady. Schválně jsem si vybral batiky. Mám rád batiky.*“ Obkreslování R. nevadilo, více se mu líbilo, když obkresloval E.

E.: „*Víc se mi líbilo když mě R. obkresloval*“

M.: „Vybírala jsem podle toho jaké barvy se mi líbí. Všechny se mi líbí (myšleno práce). Pro práci ve dvojici by si M. vybrala M. (mám ráda M.).

M.: M. označila práci za dobrou. Obkreslování jí nevadilo. Stejně hodnotila roli obkreslujícího i obkreslovaného. „Podle barvy“ (vybírala látky). „Od P.“ (nejhezčí práce).
(Vyjádření s plnou podporou)

M.: Pracovala jsem s J.. Bylo to „dobrý“, protože J. už dlouho znám. Vybrala jsem barvy, které se mi zrovna teď líbily.
(Vyjádření s plnou podporou)

J.: „Bavila“ (myšleno práce s látkami) „Je mi to podobný.“ „M.“ (Která z ostatních prací se J. nejvíc líbí)
(Vyjádřeno s podporou)

Zajímavé situace v průběhu činnosti

- Klienti se spontánně nedokázali rozdělit do dvojic, bylo třeba podpory za strany vedoucího.
- Většina klientů volila polohu na zádech, s nataženými končetinami.
- Většina klientů pracovala v ploše - všechny odstřižky pečlivě rozkládala – nevyužili možnosti pracovat s látkou v prostoru – krčení, vrstvení, tvarování objemu. Dvě klientky vybrané látky dále stříhaly. Nechtěly, aby látka přesahovala přes obrys figury. Přes nabídnutou možnost jiné práce s látkou – pokrčení, přeložení – trvaly na možnosti látku upravit.
- Klient P. měl tendenci obrys své postavy dokreslit. Vadilo mu, že obrys není dobře vidět, a že je nepřesný.

Čtvrtá hodina

Velikost skupiny:	10 klientů , vedoucí dílny, vedoucí výtvarné práce (z toho, dvě nově příchozí klientky, příchod 8:30),
Námět:	Zahrada jako místo, kde je mi dobře
Výtvarná technika:	malba
Metoda:	povídání, malba
Pomůcky:	čtvrtky A4, temperové barvy, sešívačka, lepicí páska, karton A1,
Časové vymezení:	celkem 60 minut

Cíl:

- zamyslet se nad námětem,
- dokázat určit podobu zahrady, které prvky jsou pro mne důležité,
- ztvárnit zvolený výtvarný motiv,
- zlepšení komunikace ve skupině,
- zamyslet se nad možnostmi: samota (klid) a návštěva kamaráda,
- uvědomění si výhod a nevýhod samoty, vzájemného navštěvování.

Motivace:

- Navození tématu zahrada.

Průběh činnosti:

Klienti se zamýšlejí nad výtvarným námětem. Na čtvrtku A4 pak každý klient dle svých představ zkouší namalovat zahradu, ve které by se cítil dobře, myslí přitom na prvky, které

by v zahradě měly být (stromy, květiny, tráva, altán, cestička, ptáci atd.) Klienti pracují samostatně, bez podpory vedoucích.

Po dokončení této práce přináší vedoucí výtvarné práce arch papíru formátu A1. Klienti dostávají úkol všechny práce umístit na tento společný papír, vždy tak, aby část výkresu přesahovala přes okraj papíru (potřeba volného prostoru pro další práci). Klienti postupně rozmisťují své „zahrady“ na plochu a připevňují je k papíru společně s vedoucí lepící páskou, popř. sešívačkou.

Další úkol uvádí vedoucí krátkým povídáním. Popisuje novou situaci všech zahrad, upozorňuje klienty na vzájemnou blízkost zahrad a tedy na možnost, vzájemně se v zahradách navštěvovat. Vybízí klienty k tomu, aby se zamysleli na nad touto možností (do které zahrady by se chtěli jít podívat, za kým by chtěli jít na návštěvu). Klienti vmalovávají mezi zahrady cesty a chodníky, po kterých chodí na návštěvu ke svým přátelům, popř. po které se jdou podívat do jiné, krásné zahrady.

Klienti dál pracují samostatně, podpora vedoucích je jim poskytována pouze při opětovném vysvětlování úkolu.

Reflexe:

Která práce se ti více líbila. Když si mohl/a malovat svoji zahradu, ve které jsi se mohla procházet, odpočívat, být tam sama? Tvoření velké společné zahrady?

Chtěla si být na sama ve své zahradě nebo chodit za ostatními na návštěvu?

Jakou barvu sis vybrala k malování cestičky a proč?

R.: „*Líbilo se mi malování kvítek do té společné zahrady.*“ *Veselá cesta* (jaká ta tvoje cesta mezi zahradami, jakou sis pro ni vybral barvu).

A.: „*Mě se líbí, když jdu k někomu n návštěvu.*“

A.: Mě se líbí tyhle dva (A., M. a M.) (Co se ti líbilo na práci?) chtěla si jít k někomu na návštěvu nebo si raději chtěla zůstat sama ve své zahradě? „*Chtěla jsem být na svojí zahradě, protože chtěla být M. sama.*“ Nevadilo ti, že na tvou zahradu chodili ostatní? „*Cizí lidi ne, mě se líbí Š. a P.*“ (myšleno – nechci, aby na moji zahradu chodili cizí lidi).

M.: „*Na velkou*“ (preferovaná práce) „*Obrázek M.*“ (která ze zahrad se ti líbí, do které by si se chtěla jít podívat) „*k A. a M.*“ (ke komu bys chtěla jít na návštěvu).

M.: „*K R. na návštěvu, líbí se mi nejvíc. Šla jsem k P.*“ „*Jo, lepší, když jsem mohla nakreslit celý svůj a pak jsem mohla jít na návštěvu k R.*“ (bylo lepší, když sis mohla celý obrázek namalovat sama a teprve pak si pracovala na velkém obrázku s ostatními, chodit k nim na návštěvy?).

P.: „*Mě se líbilo všechno, cesty takový se všema*“

M.: „*Dobře*“ (se mi pracovalo) „*Všecko se mi líbilo.*“ „*Moje zahrada*“ (preferovaná práce) „*Doma*“ (M. chtěla být sama) Marcela odešla na službu, ale sama před odchodem navrhla, že se ještě na povídání vrátí.

J.: „*Velká zahrada, sluníčko, ptáci a kytky.*“ (na odpověď o preferenci práce plynule navazuje popis vlastní zahrady). „*Na návštěvy. Za chlapama.*“ (co se ti líbilo na společné práci, na té velké zahradě. Ke komu si šla na návštěvu?). Jana pro jako barvu své cestičky zvolila černou, na otázku, proč si barvu vybrala odpověděla: „*Protože je jinačí.*“ (někteří členové skupiny nechtěli, aby Jana tuto barvu na společném výkrese používala).

Zajímavé situace v průběhu práce:

- Dvě klientky se ke skupině připojily asi 30 minut po zahájení činnosti. Obě zpracovaly prvotní námět (bohužel musely pracovat u vedlejšího stolu), jedna z klientek se pak velmi aktivně zapojila do společné práce, druhá klientka skupinu opustila.
- Osobně hodnotím pozdější vstup nových členů do skupiny negativně, nezapojení klientek by ovšem znamenalo, že zbytek času vymezeného výtvarné výchově, stráví tyto klientky pouze pasivním přihlížením činnosti, bez možnosti rozvoje svých schopností a dovedností, proto se klientky mohly ke skupině připojit.
- Zajímavým momentem této hodiny, bylo rozhodnutí několika klientek, že nechtějí jít k nikomu na návštěvu (klientky se nepodílely na malování cest mezi zahradami, tuto nečinnost odůvodnily právě tím, že nechtějí jít k nikomu na návštěvu, že chtějí být samy. Jedna z klientek uvedla, že na návštěvu jít nechce, protože M. chce být sama). Naopak klienta, které navazování kontaktů v rámci skupiny a spolupráce se skupinou činí potíže, po kratším váhání začala s malbou cest do dalších zahrad.
- Dvě z klientek spontánně vytvořily další cestu mezi zahradami i po ukončení práce.
- Obecně klienty více bavila práce na velké zahradě, s možností vzájemně se navštěvovat.

Pátá hodina

Velikost skupiny: **6 klientů** (z toho jeden nově příchozí)
vedoucí dílny, vedoucí výtvarné práce

Námět: **Potkávání**

Výtvarná technika: **Práce s textilií, land art**

Metoda: povídání, samostatná práce, práce ve skupině, dramatizace,

Pomůcky: **textilie**

Časové vymezení: **celkem 60 minut**

Cíl:

- získání nových zkušeností v oblast akční tvorby,
- rozvoj dovednosti práce s daným materiálem,
- podpora komunikace.

Motivace:

- Připomenutí práce „Zahrada jako místo, kde se cítím dobře“.

Průběh činnosti:

Klienti nejprve hledají v zahradě místo, kde by se cítili příjemně. Na tomto místě pak začínají se stavbou cesty (pro příště – nejprve zadání torby vlastního domečku, z něj pak teprve vycházet). Vybírají mezi textiliemi ty, které se jim pro stavbu cesty zdají vhodné. Opět by se měli zaměřit na barevnost, vzory, různorodé materiály. Při stavbě cesty přemýšlí o tom, koho by na ní chtěli potkat, popř. jestli by raději šli sami a podle toho volí tvar a směr své cesty. Po dokončení stavby si poprvé společně povídáme o našich cestách.

Vedoucí navazuje dalším úkolem: „Na našich cestách jsme se mohli společně potkávat, ale mohli jsme se také minout. Zkuste se teď společně domluvit a vymyslet nějaké místo, kde bychom se mohli setkat všichni společně (hospodu, restauraci, místo, kam bychom si mohli společně zajít, sednou a popovídat si).“ Klienti se pokouší sami mezi sebou navázat komunikaci a domluvit se o místě a druhu podniku. Vybrané návrhy pak konzultují s vedoucí.

Dramatizace a improvizace:

Vznik hospody U Jelena:

Dva klienti se aktivně pouští do práce, mezi textiliemi nacházejí plachtu přibližně 1,5 x 2metry. Přemýšlejí o jejím využití. Nejprve chtějí stavět PENZION, ptají se vedoucí, zda je v penzionu také restaurace. Poté, co se dozvědí, že ano, ale že je tam většinou draho, ruší penzion a zařizují si hospodu: HOSPODA U JELENA. Hospoda se postupně rozšiřuje o zahrádku s grilem a parkoviště. V této fázi je oslovena klientka, která se tentokrát do práce skupiny nechtěla zapojit a samostatně se věnuje kresbě mandal. Přijímá roli kuchařky v hospodě U Jelena⁸. Začínáme společně s majiteli hospody tvořit jídelní lístek.

Tvorba kavárny:

Vedoucí hovoří s dalšími klientkami a ptá se jich, jestli by do hospody U Jelena šly. Jedna z klientek říká, že ne, a že hospoda je místo pro chlapy. Dostává tedy za úkol vytvořit společně se svou kolegyní zařízení, kam by si mohly jít sednout ženy (podpora názorným příkladem – kam by si mohla jít třeba se Š. na kávu).

Klientky navazují na rozdělanou práci jedné z nich, společně staví malou kavárnu.

⁸ J.: „Žemlovku nevař, s tím by tě hosti vypískali“

Další sled událostí:

Vedoucí dílny nachází mezi látkami starou košili, obléká si ji, přes ruku si přehazuje kus bílé látky a stává se číšnicí v kavárně. Obsluhuje hosty, vaří kávu, krájí dort. Do kavárny přichází P., objednává si kávu s rumem. Hosté dostávají hlad. Odchází na oběd k Jelenovi. Vedoucí dílny hledá další kusy svého oděvu, zástěru a šátek na hlavu. Stává se starou, umaštěnou číšnicí v hospodě U Jelena.

V hospodě u Jelena:

Číšnice stojí ve výčepu a hosté si postupně objednávají pivo a kofolu. Poté dostávají jídelní lístek: Kuře, Makrely, Špagety, Guláš. Hosté si objednávají makrely. Vedoucí odchází do kuchyně pro hotové pokrmy. Využívá, se souhlasem klientky, vytvořených mandal, které se mění v talíře s jídlem a odnáší první porci hostům. Hosté společně objednávají a přejí si další jídlo. Kuchařka však nemá domalováno a volá: „Ještě nejsou, až se namalují!“ Toho využívá vedoucí dílny, volá na ostatní: „Malují, hospoda je v rekonstrukci. Zavírá se“. Ukončuje práci skupiny. Klienti se loučí s hospodou, kavárnou a cestami, a začínáme balit. Při té příležitosti se ještě klienti domlouvají, co vše příště k hospodě přistaví, čím by na ni mohli upozornit.

Samostatná kapitola – Králík Pepa:

Neslyšící klientka našla na zahradě dvě umělohmotné přepravky. Jednu z nich umísťuje na zahradu, vkládá pod ni kus hnědé látky – je to Pepa – její králík, druhá přepravka se za chvíli octne opodál – to je Pepova rakev. Sežrala ho kočka, on tam teď leží mrtvý.

Následná práce s klientkou Janou:

Klientka se během dopoledne dál věnuje kresbě mandal. Po jejich dotvoření se rozhoduje, že k jednotlivým mandalám dopíše názvy jídel z hospody U Jelena. Společně vytváříme koncepci jídelního

lístku. Nejprve si snažíme vybavit všechna jídla z nabídky, poté vybíráme jídlům vhodné mandaly a volíme jejich pořadí v jídelníčku. Postupně tak vznikají: špekáčky, knedlíky s vajíčkem, langoše, guláš(vepřový), špagety.

Další nabídnutou činností je spojení karet s mandalami pomocí provázků a vytvoření závěsného jídelního lístku. Část práce vytváříme společně, zbytek J. dodělává samostatně po obědě. Pak hledáme hřebík a kladívko, chceme přitlouct jídelní lístek na zeď v Prima dílně. J. hledá vhodné místo, určuje mi, jak vysoko mám hřebík zatlouct a kontroluje moji práci. Pak jídelní lístek slavnostně věšíme na zeď.

Reflexe z první části práce – tvorba cest:

P.: *„Domeček je lepší ve stínu, já nemám rád sluníčko. (zdůvodnil tak volbu místa pro stavbu svého domku). Cestu jsem stavil směrem k E., chtěl jsem jít za E. na návštěvu.“*

Tady je pokoj, tady mám postel a polštář, musím trochu skrčit nohy, je to krátký.“

E.: *„Nevadilo mi, když se P. připojil. Taky jsem stavěla – chtěla jsem potkat kamarády. Tady je klec pro králíka Pepu, tady má Pepa rakev. Kočka ho sežrala.“*

J.: (Tam si postavil svůj domek?) *„Špatně! To je zahrada. Je tam dobrá půda, bude tam dobrá úroda. Domek je tady. Tam je slepá ulice, končí to tam plotem. Chtěl jsem to tak. Tady je zkratka k P., jinak by se to muselo odcházet“*

M.: Odešla od skupiny. Nechtěla si se mnou v průběhu činnosti povídat, ani se znovu do aktivity zapojit. Věnovala se práci s mobilním telefonem.

M.: „*A to je taková hra? Chtěla jsem potkat kamarády.*“ (Víš, kdo stavěl cesty vedle tebe, ke komu jsi se připojila?) „*Nevím.*“ Tady z té strany stavěla cestu M. a z druhé strany J.. Brala bys takové sousedy? „*Ano.*“ (Podle čeho jsi vybírala látky na svoji cestu) „*Líbila se mi barva.*“

Zajímavé situace během činnosti:

- Klienti chvíli po zahájení práce požadují přinesení dalších látek, obávají se, že jim již přinesené látky nebudou k realizaci cest stačit.
- Někteří klienti začínají práci spontánně tvorbou vlastního domečku.
- Nově příchozí klient začal okamžitě po vysvětlení práce s velkou kreativitou samostatně tvořit. Stal se jedním z vůdčích členů skupiny.

Šestá hodina

Velikost skupiny: 7 klientů (z toho tři nově příchozí klienti)

Námět: Kam na dovolenou

Výtvarná technika: malba

Metoda: samostatná činnost, práce ve dvojici, práce ve skupině,

Pomůcky: arch papíru, temperové barvy, štětce, nádobky na vodu, globus

Časové vymezení: celkem 60 minut (klienti se rozhodli v práci pokračovat i po skončení hodiny výtvarné výchovy)

Cíl:

- podpora komunikace ve skupině bez podpory vedoucího,
- posilování tolerance a vzájemného respektu,
- umět pracovat s představou a dokázat ji výtvarně ztvárnit,
- rozvíjení výtvarného myšlení.

Motivace:

- Povídání o dovolené. Země, kam bychom chtěli jet.

Průběh činnosti:

Klienti přemýšlejí o místě, kam by rádi vyrazili na dovolenou. Snaží se vymezit základní požadavky – u vody, na horách, do města, chatařská oblast, u nás, v zahraničí atd. – klienti pak v kruhu hovoří

o svých představách. Podle popisu jednotlivých míst se pokoušejí rozdělit do skupin. Skupinu tvoří klienti se shodnými nebo podobnými představami o místě své dovolené. Vedoucí zadává klientům úkol, společně tuto svou zemi namalovat. Klade přitom důraz na vzájemnou domluvu a spolupráci všech členů skupiny.

Klienti se společně domlouvají na rozložení jednotlivých prvků – velikost moře, pevniny, co v zemi roste atd. – samostatně vymezují prostor pro tyto prvky.

Po dokončení práce přemýšlí o tom, koho by s sebou do této země chtěli na dovolenou vzít, jak dlouho by v zemi chtěli zůstat, co by tam rádi navštívili.

Zajímavé situace v průběhu práce:

- Vznikly tři samostatné skupiny, z nichž první byla čtyřčlenná, tvořená převážně nově příchozími klienty. Druhá skupina byla dvojčlenná, tvořena klientkami. Klientka M. pracovala samostatně.
- Klienti zařazení do čtyřčlenné skupiny společně vytvářeli zemi s mořem, pouští, jezerem, palmami. Společná práce ve skupině byla velmi náročná. Klienti požadovali vymezení svého pracovního prostoru. Po opakovaném vysvětlení cíle práce – snažíme se společně domluvat – spolu klienti začínají více mluvit o malovaných prvcích. Klienti M. a P. společně přemýšlejí o tom, co by ještě mohli namalovat, většinu nápadů konzultují s klientkou M. Klientu Z. ve skupině spíše tolerují. Po upozornění se jí snaží vymezit prostor, ve kterém by měla být realizována malba moře, ukazují klientce prostor, kde už bude pevnina.
- Obě klientky, pracující společně ve dvojici, preferovaly samostatnou práci. Navíc, během samotné tvorby nebyly po většinu času přítomny u práce obě – nejprve jedna z klientek odešla na službu do jídelny, a po jejím návratu měla druhá

klientka již svou malbu hotovou. Na vzniklé práci je výrazně znát oddělení maleb. Výkres je rozdělen prakticky přesně v polovině.

- Klientka M., která pracovala samostatně, realizovala svou malbu na stejném formátu papíru jako ostatní skupiny.
- Možnost samostatné malby jsem zvolila s ohledem na problémy a nechuť klientky zapojit se do společné práce skupiny.
- Vedoucí dílny by preferovala spolupráci všech klientů na jednom společném díle. Jejich dělení do skupin na základě představy považovala za příliš náročné. Nesouhlasila rovněž s možností samostatné práce klientky M., preferovala by její zapojení do skupiny, i když by se tato klientka ve skupině realizovala pouze drobnou kresbou a poté již se skupinou nespolupracovala.

Reflexe:

Jak jste se společně domlouvali?

Kdo měl ve skupině hlavní slovo?

Co se ti líbilo ve vaší zemi?

Koho bys tam vzal na dovolenou s sebou?

M.: „Bylo to takový těžký s klukama se domlouvat. Bylo to dobrý malovat s klukama dohromady, se Z. ne. Vadilo mi, jak Z. maluje“.

P.: „S M. jsme na sebe zvyklí. Jenom s M. jsem se domlouval“.

Z.: „S M. s mi pracovalo dobře. Dobře i s M., dobře se všema. S klukama, sama jsem pracovala. Itálie se mi líbí nejvíc, je nejlepší, líbí se mi to, fakt se mi to líbí. Fakt teto, fakt.“

M.: „*Já myslím, že skvělý. Chvilku to trvalo, ale myslím, že pak už nám to šlo. Mě se to líbí všechno – celý. Celou skupinu, se kterou jsme to kreslili, bych tam vzal.*

M.: „*Nevadilo mi, že se ke mně E. přidala, ani mi nevadilo, že mi domalovala jezero. Tady mám domeček pro návštěvy. S A. bych tam chtěla být*“. *(vyjádřeno s podporou vedoucího).*

M.: „*Sama. Dobrý. Tady jsou kopce, tam jsou domy, stromy, louky, tam bude zelený a žlutý – stromy*“.

Sedmá hodina

Velikost skupiny: -----

Námět: Náves

Výtvarná technika: výtvarná akce

Metoda: skupinová práce

Pomůcky: bambusové tyče délky 60cm

Časové vymezení: 60 minut

Cíl:

- seznámení s akční tvorbou,
- posílení dovednosti skupinové práce,
- rozvoj motoriky,
- podpora komunikace ve skupině,

Motivace:

- Tvorba obrazce z bambusových tyčí před příchodem skupiny.
- Společné povídání a přetváření obrazce.

*Tato hodina nebyla realizována z důvodu odchodu klientů
na vystoupení kolegů z dramatického kurzu.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo nastínit možnost propojení problémového pojetí výtvarně vzdělávacího procesu a vzdělávání lidí s mentálním postižením, doložit tuto možnost praktickou ukázkou využití námětové řady ve výtvarné výchově při práci s lidmi s mentálním postižením, která může sloužit všem kreativním psychopedům a dalším pracovníkům v oblasti pomáhajících profesí. V praktické části popisuji průběh hodin výtvarné výchovy realizovanými s klienty Klíč USP, denní stacionář Domino. Teoretická část diplomové práce podrobně zkoumá problematiku mentální retardace, zaměřuje se zejména na vymezení stupňů mentálního postižení, osobnost člověka s mentálním postižením, možnosti jeho edukace a také vhodné způsoby komunikace s dospělými lidmi s mentálním postižením. Dále pak popisuje didaktiku osob s mentálním postižením a samotnou výtvarnou výchovu.

Obsáhlost prvního oddílu teoretické části, věnovanému právě osobám s mentálním postižením, odůvodňuji potřebou kvalitních a četných teoretických informací o specifických osob s mentálním postižením, zejména o zvláštnostech jejich osobnosti, které následně tvoří podklad pro vlastní výtvarnou práci a dovolují tak pedagogovi adekvátně přizpůsobovat obsah a cíl vzdělávání lidem s mentálním postižením, se zachováním individuálního přístupu a respektu k dospělým.

Prostřednictvím přímé práce s klienty a díky následným konzultacím s vedoucí chráněné dílny, ve které výuka výtvarné výchovy probíhala, jsem měla příležitost obohatit své vědomosti a dovednosti v oblasti práce s lidmi s mentálním postižením o mnohé nové poznatky. Děkuji proto všem zúčastněným za jejich ochotu a nadšení ze společných činností.

Anotace

Název práce: Námětová řada ve výtvarné výchově
a její využití při práci s lidmi
s mentálním postižením.

Příjmení a jméno: Štefanová Svatava

Katedra: Katedra výtvarné výchovy

Studijní obor: Učitelství výtvarné výchovy pro druhý
stupeň základních škola a speciální
pedagogika

Vedoucí práce: Mgr.Petr Exler

Počet stran: 100

Počet příloh: 6

Rok obhajoby: 2008

Klíčová slova: mentální postižení, mentální retardace,
handicap, edukace, výtvarně vzdělávací
proces, problémové vyučování,
námětová řada,

Resumé:

Diplomová práce se v teoretické části zabývá problematikou osob s mentálním postižením, zejména jejich edukací. Vymezuje problémové pojetí výtvarné výchovy a strukturu výtvarných řad. Praktická část se zaměřuje na možnosti využití námětové řady ve výtvarné výchově při práci s osobami s mentálním postižením.

Summary:

Diploma project: Topic series in Art education and its use for work with people with learning disabilities.

Surname and firstname: Štefanová Svatava

Department: The Department of Art Pedagogy,
Faculty of Education, Palacky University
in Olomouc

Branch of study: Secondary Education of Art and Special
Needs Pedagogy

Head of the project: Mgr. Petr Exler

Number of pages: 100

Number of supplements: 6

Year of defence: 2008

Key words: learning disability, mental retardation,
handicap, education, process of Art
education, problem-based teaching,
topics series,

Summary:

In its theoretical part, this diploma thesis concerns people with special needs, especially their education. This part describes the concept of Art education and the structure of topics series. The practical part is focused on the possibilities of using topics series in Art education while working with people with special needs.

Literatura:

DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace.* Praha : Avicem, 1973. 08-51-73.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník.* Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.

KALHOUS, Z., OBST, O. *Školní didaktika.* Olomouc : VUP, 2001. ISBN 80-7067-920-4.

KOZÁKOVÁ, Z. *Psychopedie.* Olomouc : UP, 2005. ISBN 80-244-0991-7.

KREJČÍŘOVÁ, O. *Manuál základních postupů jednání s osobami s mentálním postižením.* Olomouc : UP, 2007. 35s. ISBN 978-80-244-1635-9.

MACHOVÁ, J. *Biologie člověka pro učitele.* Praha : Karolinum, 2002. ISBN 80-7184-867-0.

OPATŘILOVÁ, D. ZÁMEČNÍKOVÁ, D. *Předprofesní a profesní příprava zdravotně postižených.* Brno : MU, 2005. ISBN 80-210-3718-0.

PIPEKOVÁ, J. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů.* Brno : MSD, s. r. o., 2005. ISBN 80-86-633-40-3.

RABOCH, J., PAVLOVSKÝ, P. *Psychiatrie.* Praha : TRITON, 2003, ISBN 80-7254-423-3.

RÁDLOVÁ, E. *Speciálně pedagogická diagnostika.* Ostrava : MONTANEX, a.s., 2004. ISBN 80-7225-114-7.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. aj. *Speciální pedagogika.* Olomouc : UP, 2004. ISBN 80-244-0873-2.

- ROESELOVÁ, V.** *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy.* Praha : b.n., 2001. ISBN 80-7290-058-7.
- ROESELOVÁ, V.** *Námět ve výtvarné výchově.* Praha : SARAH, 1995.
- ROESELOVÁ, V.,** *Řady a projekty ve výtvarné výchově.* Praha : SARAH, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- ROESELOVÁ, V.** *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově.* Praha : SARAH, 2004. ISBN 80-902267-5-2.
- RUBINŠTEJNOVÁ, S. J.** *Psychologie mentálně zaostalého žáka.* Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1973. 14-428-86.
- ŘÍČAN, P., KREJČÍŘOVÁ, D.** *Dětská klinická psychologie.* Praha : Grada, 2006. ISBN 80-247-1049-8.
- SLAVÍK, J.** *Dívej se, tvoř a povídej.* Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J.** *Poznání duševního života člověka.* Olomouc : UP, 2003. ISBN 80-244-0329-3.
- ŠIŠKA, J.** *Mimořádná dospělost : edukace člověka s mentálním postižením v období dospělosti.* Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0992-4.
- ŠOBÁŇOVÁ, P.** *Kapitoly z didaktiky výtvarné výchovy.* Olomouc : b.n., 2006. ISBN 80-244-1469-4.
- ŠVARCOVÁ, I.** *Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče.* Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
- ŠVARCOVÁ, I.** *Mentální retardace : vzdělávání, výchova, sociální péče.* Praha : Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

- UŽDIL, J.** *Výtvarný projev a výchova*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1978. 14-788-78.
- VÁGNEROVÁ, M.** *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-802-3.
- VALENTA, M., KREJČÍŘOVÁ, O.** *Psychopedie – didaktika mentálně retardovaných*. Olomouc : Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-70-67-211-0.
- VALENTA, M., MÜLLER, O.** *Psychopedie : teoretické základy a metodika*. Praha : Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.
- VALENTA, M., MÜLLER, O.** *Psychopedie : teoretické základy a metodika*. Praha : Parta, 2007. ISBN 978-80-7320-099-2.
- PIPEKOVÁ, J.** Pedagogika osob s mentálním postižením – psychopedie. In **VÍTKOVÁ, M.** *Integrativní speciální pedagogika : integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- PIPEKOVÁ, J.** Humanizační trendy v edukaci jedinců s mentálním postižením. In **VÍTKOVÁ, M.** *Integrativní speciální pedagogika : integrace školní a sociální*. Brno : Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
- ZVOLSKÝ, P. a kol.** *Speciální psychiatrie*. Praha : Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-203-6.
- ZAHÁLKOVÁ, M.** *Pediatric pro speciální pedagogy*. Brno : MU, 2000. ISBN 80-210-2327-9.
- ZHOŘ, I., HORÁČEK, R., HAVLÍK, V.** *Akční tvorba*. Olomouc : Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1991. ISBN 807067-074-6

Zákony, vyhlášky a další předpisy:

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Praha : 2004.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (se změnami provedenými k 1.7. 2007) Praha : VUP, 2005.

Internetové zdroje:

Česká Republika: www.cs.wikipedia.org;

www.nemcb.cz;