

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Využití artefietiky na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského  
zákona

Bakalářská práce

2024

Klára Venclová

Univerzita Pardubice  
Fakulta filozofická  
Akademický rok: 2022/2023

# ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Klára Venclová**  
Osobní číslo: **H21422**  
Studijní program: **B0288A250002 Humanitní studia**  
Specializace: **Humanitní studia – Specializace v pedagogických vědách**  
Téma práce: **Využití artefiletiky na základní škole zřízené podle §16 odstavec 9 školského zákona**  
Zadávací katedra: **Katedra věd o výchově**

## Zásady pro vypracování

Tématem bakalářské práce bude Využití artefiletiky na základní škole zřízené podle §16 odstavec 9 školského zákona. Práce bude rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část bude definovat základní pojmy jako jsou základní škola zřízená podle §16 odstavec 9 školského zákona, žák základní školy zřízené podle §16 odstavec 9 školského zákona, učitel, agrese, poruchy chování, arteterapie, artefiletika, terapeut a léčebné metody. Praktická část bude realizovaná prostřednictvím kvalitativní metodologie – metodou zúčastněného pozorování během aplikování artefiletiky, rozhovorem s učitelkou, která artefiletiku realizuje, analýzou dokumentů a výtvarných prací žáků, kteří se předmětu účastní a ka-  
zuistikou/ami. Cílem práce je důkladný popis průběhu a specifik artefiletiky na základní škole zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona.

Rozsah pracovní zprávy:

Rozsah grafických prací:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie. 2.*, aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1284-0.

VOJTOVÁ, Věra. *Kapitoly z etopedie I. 2.*, přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

GÉRINGOVÁ, Jitka. *Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou*. Praha: Triton, 2011. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-394-3.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Helena SOBKOVÁ. *Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. Monografie. ISBN 978-80-244-3120-8.

Vedoucí bakalářské práce:

**PaedDr. Zdenka Šándorová, Ph.D.**

Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce:

**31. března 2023**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**31. března 2024**

---

**doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.**  
děkan

---

**Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.**  
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2023

Prohlašuji:

Práci s názvem Využití artefiletiky na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne

Klára Venclová

## Poděkování

Mnohokrát děkuji mé vedoucí práce, paní PaedDr. Zdence Šáňdorové, Ph.D., za cenné rady, ochotu, její čas a odborné vedení této bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat paní učitelce, která mi poskytla rozhovor a umožnila mi pozorování v hodinách výtvarné výchovy.

## **ANOTACE**

Tato bakalářská práce se věnuje tématu Využití artefiletiky na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona. Práce se zaměřuje na představení artefiletiky a také na aplikování prvků této metody na hodině výtvarné výchovy ve čtvrté třídě na zmíněné škole. Práce bude v teoretické části rozebírat základní terminologii, která bude provázet bakalářskou práci jako je například artefiletika, arteterapie, žák s lehkým mentální postižením, poruchy chování a agrese. V praktické části bakalářská práce se v rámci kvalitativní metodologie budeme zajímat, zda artefiletika může podporovat rozvoj žáka s lehkým mentální postižením. Cílem práce je důkladný popis průběhu a specifik artefiletiky na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

artefiletika, arteterapie, léčebná pedagogika, žák s lehkým mentálním postižením, základní škola zřízená podle § 16 odstavec 9 školského zákon

## **TITLE**

The use of artephilics in elementary school established according to § 16 paragraph 9 of the Education Act

## **ANNOTATION**

This bachelor thesis deals with the topic of the use of artephilics at a primary school established according to § 16 paragraph 9 of the Education Act. The thesis focuses on the introduction of artephilics and the application of elements of this method in the art lesson in the fourth grade at the mentioned school. In the theoretical part, the thesis will analysis the basic terminology that will accompany the bachelor's thesis, such as artephilics, art therapy, pupils with mild mental disability, behavioural disorders, and aggression. In the practical part of the bachelor thesis, we will be interested in the qualitative methodology of whether artephilics can support the

development of a pupil with mild mental disability. The aim of the thesis is a thorough description of the course and specifics of art therapy at a primary school established according to § 16 paragraph 9 of the Education Act.

## **KEYWORDS**

art therapy, art therapy, therapeutic pedagogy, pupils with mild mental disability, the basic school established according to § 16 paragraph 9 of the Education Act

# OBSAH

SEZNAM ILUSTRACÍ.....	10
ÚVOD .....	11
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 Artefiletika a arteterapie .....	12
1.1 Definice artefiletiky .....	12
1.2 Historie artefiletiky .....	12
1.3 Znaky artefiletiky a terminologie .....	13
1.4 Hodnocení v artefiletice.....	15
1.5 Artefiletika ve škole.....	15
1.6 Arteterapie .....	15
1.7 Léčebná pedagogika .....	16
2 Mladší školní věk (6-12 let).....	18
3 Žák se specifickou vzdělávací potřebou v důsledku poruch chování.....	20
3.1 Poruchy chování .....	20
3.1.1 Etiologie poruch chování .....	20
3.1.2 Charakteristické znaky poruch chování .....	21
3.1.3 Prevence a náprava poruch chování.....	22
3.1.4 Dítě s problémem v chování .....	22
3.2 Agrese a agresivita.....	22
3.2.1 Etiologie agrese a agresivity .....	23
3.2.2 Dělení agrese.....	23
3.2.3 Řešení agrese .....	24
3.2.4 Agrese mezi vrstevníky .....	24
4 Žák se specifickou vzdělávací potřebou v důsledku mentálního postižení .....	26
4.1 Mentální postižení.....	26
4.2 Etiologie mentálního postižení .....	26

4.3	Stupně mentální retardace dle MKN-10 .....	27
4.4	Charakteristické znaky mentálního postižení .....	27
4.5	Žák s lehkým mentálním postižením .....	28
5	Základní škola zřízená podle § 16 odstavec 9 školského zákona .....	30
5.1	Základní škola zřízená podle § 16 odstavec 9 školského zákona .....	30
5.2	Inkluze a speciální vzdělávací potřeby .....	30
5.3	Učitel a asistent pedagoga.....	31
	<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>33</b>
6	Kvalitativní výzkum .....	33
6.1	Metody výzkumného šetření.....	34
6.2	Výzkumný cíl a výzkumné otázky.....	34
6.3	Výzkumný soubor.....	35
6.4	Etika výzkumu .....	36
6.5	Sběr výzkumných dat.....	36
7	Případová studie.....	38
7.1	Základní škola a kmenová třída .....	38
7.2	Žáci čtvrtého ročníku a jejich třídní učitelka .....	38
7.3	Rozhovor.....	40
7.4	Pozorování .....	48
7.4.1	Pozorování č. 1 .....	48
7.4.2	Pozorování č. 2 .....	49
8	Interpretace dat .....	51
9	Diskuze .....	54
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>56</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>58</b>
	<b>PŘÍLOHY</b> .....	<b>61</b>

## SEZNAM ILUSTRACÍ

Obrázek 1 - Pravidla třídy.....	42
Obrázek 2 - Valentýnská srdíčka.....	66
Obrázek 3 - 10 000 mil pod mořem.....	66
Obrázek 4 - Zimní krajina.....	67
Obrázek 5 - Zimní městečko.....	67
Obrázek 6 - Bruslař.....	68

## ÚVOD

Téma této bakalářské práce je Využití artefiletiky na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona. K artefiletice jsem se dostala skrze známou paní učitelku, která vyučuje na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona. Paní učitelka mi vyprávěla, jak pracuje s žáky s poruchami chování a seznámila mě s metodami, jak k těmto žákům přistupovat, aby docházelo k eliminaci nežádoucích vzorců chování. Během vyprávění se zmínila o artefiletice, kterou aplikuje na této škole, ve čtvrté třídě. Toto byl první impuls k tomu, abych se začala zajímat o tuto disciplínu. Byla jsem překvapena, jak aplikace metod artefiletiky může zmírnit poruchy chování a také nenásilně podpořit rozvoj sebevědomí a sebedůvěry žáka. Tato okolnost mě motivovala k tomu, abych hlouběji pronikla do tématu artefiletiky a využila příležitosti rozšířit své znalosti.

Artefiletika je přístup k výchově, který využívá umělecké prostředky k podpoře celostního rozvoje mysli a k prevenci psychosociálních problémů. Nabízí jednotlivci příležitost k objevení vlastních psychických schopností a hranic. Pomáhá mu najít své místo a roli ve společnosti. Artefiletika je tedy založena na zážitcích, reflexi a tvůrčím přístupu k vzdělávání a výchově. V rámci školy můžeme artefiletiku využít například při výtvarné výchově. Artefiletika je velmi propojena s arteterapií, která je mnohem známější než právě zmíněná artefiletika. Arteterapie působí hlavně léčebně. Má za úkol pomoci vyléčit psychické problémy jedince.

V práci se zabývám tím, jak toto reflektivní, tvořivé zážitkové pojetí vzdělávání vzniklo, jaká jsou jeho specifika a základní terminologie. Terminologie artefiletiky je velice podstatná, protože se prolíná do praktické části práce. Jelikož artefiletika vznikla na základě arteterapie, tak je věnována podkapitola i této disciplíně. V následujících kapitolách se zaměříme na souhrnné informace o cílové skupině – žácích, kteří dochází na základní školu zřízenou podle § 16 odstavec 9 školského zákona. Tito žáci mají nejčastěji lehké mentální postižení a poruchy chování a emocí.

Cílem práce je důkladný popis průběhu a specifík artefiletiky na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona. Pro dosažení cíle práce je zvolená kvalitativní metodologie s výzkumným designem případové studie. Pro výzkum byly vybrány metody zúčastněného pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Na základě zvolených metody bylo umožněno hloubkově proniknout do tématu artefiletiky – jak se disciplína studuje, její specifika, průběh a také pozitivní vlivy na žáky.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Artefiletika a arteterapie

V první kapitole této bakalářské práce se budeme zabývat artefiletikou. Vymezíme si definici artefiletiky, její historii, základní artefiletické pojmy a další okolnosti tohoto tématu. Poté se zaměříme na arteterapii, ze které artefiletika vychází a také na léčebnou pedagogiku, do které se řadí právě zmíněné disciplíny.

### 1.1 Definice artefiletiky

Artefiletika je velice úzce propojena s arteterapií, ze které vychází. Artefiletika je na rozdíl od arteterapie zaměřená na oblast výchovy, kterou se snaží zpestřit, rozvinout o sebepoznání apod. Müller (ed.) a kol. (2014, s. 84) doplňují, že artefiletika má pomoci nalézt jedinci místo v lidském světě. Z tohoto důvodu se artefiletika nedá považovat za léčebnou disciplínu. Dále se artefiletika snaží o případnou prevenci nežádoucích protispolečenských výkyvů. (Potměšilová, Sobotková 2012, s. 21)

Z již uvedených rysů artefiletiky vytvořili Slavíková, Slavík a Eliášová (2007, s. 15) definici, která artefiletiku shrnuje a vystihuje: „*Artefiletika, je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění*“. Cílem artefiletiky je podpořit pozitivní rozvoj osobnosti, růst sebevědomí a sebeúcty, zvýšení sebehodnocení a zažít úspěch. (Géringová 2011, s. 126)

### 1.2 Historie artefiletiky

V České republice se pojem artefiletika zavedl po Sametové revoluci v devadesátých letech minulého století. Pojmem artefiletika obohatil českou výtvarnou výchovu Jan Slavík. (Géringová 2011, s. 124)

Dle Slavíka (1997 in Müller (ed.) a kol. 2014, s. 83) můžeme v termínu artefiletika nalézt dvě slova, a to „*arte*“, znamená samotné umění a „*filetika*“, „*filetický*“ - toto slovo znázorňuje filetický přístup, tedy spojení výrazových projevů s rozhovorem o svých prožitcích. O tento přístup se zajímal M. Broudy, který je autorem myšlenek na toto téma. Artefiletika dle Slavíka vychází z několika věd, ve kterých má své základy (například psychologie, sémiotika, fenomenologie a tvarová estetika). (Exler 2015, s. 31-32)

### 1.3 Znamky artefiletiky a terminologie

Artefiletika, jako jiné obory, má své základní elementy, podle kterých dokážeme určit, že se jedná právě o tuto disciplínu. Géringová (2011, s. 129) shrnula základní znamky, které by měla splňovat artefiletická hodina:

- „*spojení tvorby a reflexe*
- *systematická práce se vzdělávacími motivy*
- *propojení poznávání světa a poznávání sebe samého.*“

Nyní si uvedeme pro orientaci několik termínů, které se vyskytují v terminologii artefiletiky a tvoří tak samotný základ této disciplíny. Termíny jsou seřazené tak, že obecně reflektují průběh artefiletické hodiny. Zároveň je dobré zmínit, že uvedené termíny nemají přesné definice a každý autor na ně může nahlížet odlišně.

První pojem, který si představíme, je **námět**. **Námět** je spojen s uměleckou činností v rámci artefiletiky – přináší obsah, který bude provázet celou artefiletickou hodinu (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 174). Zmínění autoři (2007, s. 174) dále upozorňují, že s námětem souvisí i jeho způsob provedení, tzn. jakou výtvarnou technikou bude zpracován. Slavík a Wawrosz (2004, s. 171) námět vnímají jako „*výrazovou konstrukci, která se stala, případně může stát věcným a motivačním východiskem pro vytvoření díla.*“

Dalším vybraným termínem je **koncept** a **prekoncept**. Slavík a Wawrosz (2004, s. 146) chápou **koncept** jako výraz, který má pro všechny stejný význam. Exler (2015, s. 35) dodává, že koncept tvoří základ pro téma v komunikaci mezi spolupracovníky. **Prekoncept** označuje „odlišnost přístupů ke světu“ – neboli každý člověk nahlíží na svět jinak a i samotná slova mohou pro jednoho člověka znamenat něco a pro druhé něco jiného (Slavík a Wawrosz 2004, s. 144). Prekoncept je důležitým bodem artefiletiky, protože udává možnost jiného ztvárnění zadaného tématu (Géringová 2011, s. 133).

Pro lepší vysvětlení konceptu a prekonceptu si uvedeme příklad Géringové (2011, s. 134) – žáci dostanou za úkol namalovat pelíšek (tzv. koncept). Každý žák ale ztvární pelíšek dle vlastních představ (zvolí různé barvy, jinou velikost pelíšku, zdůrazní měkkost pomocí polštářů apod.). Prekonceptem jsou namalované pelíšky žáků, které se od sebe navzájem liší a konceptem je zvolený termín „pelíšek“. (Géringová 2011, s. 134)

Dalším důležitým termínem v artefiletice je **výraz** a **výrazová hra**. **Výraz** je jednotka, která nám pomáhá se vyjádřit například o našich zážitcích, prožitcích apod. Usnadňuje nám

především s vyjadřováním abstraktních objektů. Dle Slavíka může každý jedinec na výraz odpovídat, doplňovat, rozvíjet či ho vnímat jako projev. (Slavík 2001, s. 94)

**Výrazovou hru** definovali Slavík a Wawrosz (2004, s. 220) tak, že výrazová hra je aktivita, která je kreativní, má svůj námět a vymezená pravidla, která: *„účastníkům artefiletického díla umožní smyslově uchopit anebo umělecky vyjadřovat příslušnou verzi fiktivního světa, zažívat ji jako působivou součást jejich fyzického bytí a posléze ji i reflektovat jako projev vlastní duševní reality v souvislostech lidské kultury“*. Výrazovou hru můžeme dle zmíněných autorů (2004, s. 220) provést dvěma způsoby a to **skupinově** (např. skupinová malba) a **individuálně ve skupině** (např. samostatné malby na stejný námět).

Následující termín nese spíše filosofický název, **fiktivní svět neboli „cesta tam a zpět“**. Géringová (2011, s. 131) píše, že v artefiletice je tento přístup velice důležitý a dá se brát za základní prvek artefiletiky. **„Cesta tam“** se dle stejnojmenné autorky (2011, s. 131) v artefiletickém pojetí dá vyložit jako výtvarné či výrazové činnosti – moment, kdy jedinec je v jiném „světě“, v jeho představách. **„Cesta zpět“** je v artefiletice dle Exlera (2015, s. 38) vnímána jako interpretace a reflexe všeho prožitého během výtvarné činnosti.

Předposlední vybrané pojmy, které jsou v rámci artefiletiky taktéž důležité, je **prožitek** a **zážitek**. Zmíněné pojmy spadají zároveň do zážitkové pedagogiky, kde jsou jejich významy rozlišovány na základě časové přímky. **Prožitek** je v přítomnosti a je propojen s aktivitou. Pokud prožitek skončí a my se budeme k němu reflektivně vracet, tak se změní na zážitek. **Zážitek** je navázaný na prožitek, který je spjatý s našimi emocemi, náladami, které jsme v danou chvíli a na daném místě zažívali. Slavík (2001, s. 64) vnímá zážitek jako: *„...pojem, který označuje osobní přístup k určité životní situaci, kterou jsme díky zážitku uchopili a můžeme se k nim ve vzpomínkách vracet.“* (Géringová 2011, s. 136-137)

Posledními zvolenými termíny jsou **reflexe** a **reflektivní dialog**. **Reflexe** je ohlédnutí do minulosti, co daný jedinec cítil během výrazové hry (viz výše) a **reflektivní dialog** je dialog, který se uskuteční právě na konci artefiletického sezení, kdy jedinci mluví o svých prožitcích z artefiletické hodiny. Exler (2015, s. 38) dodává, že během dialogu se střetávají názory na díla, což umožní vidět estetickou kvalitu děl. (Slavík, Wawrosz 2004, s. 235)

Během reflektivního dialogu může nastat tzv. **sociokognitivní konflikt** (Exler 2015, s. 36). Podle Géringové (2011, s. 135) je to nesoulad zmíněných prekonceptů, ale také zde hraje roli i vnitřní přijetí nebo i nepřijetí cizího názoru. Sociokognitivní konflikt je pro artefiletiku

dobrým pomocníkem, protože nám může pomoci odhalit odlišnosti žáků ve třídě. Žáci tak mohou poté lépe pochopit respekt ke druhému, emoce druhých apod. (Géringová 2011, s. 135)

#### **1.4 Hodnocení v artefiletice**

Hodnocení v artefiletice je složitější než hodnocení ve výtvarné výchově. Géringová (2011, s. 144) uvádí, že v artefiletice lze hodnotit spoustu jevů (například prekoncepty žáků). Obecně lze říci, že artefiletiku hodnotíme tak, jak jsme zamýšleli artefiletickou hodinu vést. (Géringová 2011, s. 144)

V artefiletice je důležité nepoužívat klasické hodnotící mechanismy jako jsou známky nebo slovní hodnocení. Slavíková, Slavík a Eliášová (2007, s. 182) doporučují, že je vhodnější při hodnocení využít komentář, který nemá v sobě hodnocení. Tyto komentáře v sobě nenesou porovnání, ale obsahují skryté hodnotící prvky, které mají za úkol naznačit jedinci například detaily jeho díla. V rámci hodnocení artefiletické hodiny se dále doporučuje hodnotit dle žebříčku – nejvyšší a nejnižší. Žáci seřadí artefakty (svá díla) dle stanoveného žebříčku a následně se provede reflektivní dialog, kde žáci vysvětlují, proč jsou artefakty takto seřazené. Slavíková, Slavík a Eliášová (2007, s. 185) doporučují zacházet s hodnocením velmi opatrně, pokud hodnotíme mladší školní věk. (Géringová 2011, s. 146-147)

#### **1.5 Artefiletika ve škole**

Pedagog, který chce začít s artefiletikou, by měl mít výtvarné předpoklady a odpovídající vzdělání. Učitel by měl mít splněný zážitkový výcvik, kde se naučí sám na sobě artefiletické metody, a tím si prohloubí dosavadní znalosti. Dále by si měl nastudovat informace ohledně věkové skupiny, se kterou bude pracovat v rámci artefiletiky. Osobnost pedagoga taktéž sehrává roli při artefiletice, proto by měl být citlivý, vyrovnaný, vnímavý, mít nadhled apod. (Slavíková, Slavík, Eliášová 2007, s. 16)

#### **1.6 Arteterapie**

Artefiletika, jak již bylo zmíněno, vychází z arteterapie, kterou si stručně v následných řádcích představíme.

Arteterapie je terapie, která se zaměřuje na zážitek, prožitek a můžeme ji tedy zařadit do expresivních terapií (exprese = prožitek, zážitek, spontánnost apod.) (Müller a kol. 2014, s. 77). Definice této disciplíny bychom našli velké množství, ale všechny mají hlavní stěžejní bod a to, že klient se vyjádří pomocí díla a terapeut mu pomůže k sebepoznání nebo vyřešit zapomenuté problémy (Potměšilová, Sobotková 2014, s. 7). Pro názornost si uvedeme definici,

kteřou definoval Hanus (1978 in Šicková-Fabrici 2016, s. 60): „*Je to organizovaný, cílený terapeutický proces, realizovaný individuálně či ve skupině, který řídí a usměřňuje speciálně školená osoba – arteterapeut.*“

Cíle arteterapie můžeme dle Liebmana (2005: 20-21 in Lhotová 2010, s. 41) rozdělit na dvě kategorie, a to **individuální** a **sociální**. Mezi **individuální** cíle můžeme zařadit například vytváření důvěry, sebehodnocení, vyjádření emocí, pocitů nebo pouhý odpočinek. Mezi **sociální** cíle patří například spolupráce, komunikace, skupinová soudržnost nebo dělení se o zážitky. (Liebman 2005: 20-21 in Lhotová 2010, s. 41)

Arteterapii lze dělit na dva přístupy, a to na **individuální** a **skupinovou** arteterapii. Typ terapie si může zvolit klient sám dle svých preferencí a potřeb. Je možné, že klient může během jednoho typu arteterapie přejít na typ druhý. (Potměšilová, Sobková 2012, s. 9)

**Individuální terapie** je terapie, kdy se terapeut věnuje pouze jednomu klientovi. Klient musí dle dohody pravidelně docházet na sezení, která trvají dohodnutý čas a řeší se zde klientovy problémy (Müller a kol. 2014, s. 88). Dle Potměšilové a Sobkové (2012, s. 9) je terapie založena hlavně na kontaktu mezi terapeutem a klientem, kdy terapeut by měl být přirozený, respektovat klienta. Měl by být soustředěný na klienta a na jeho problémy.

**Skupinová arteterapie** se naopak provádí ve skupinách, kde jsou stanovená pravidla jako délka sezení, četnost nebo způsob práce či téma (jakému problému se budou během terapie věnovat) (Müller a kol. 2014, s. 88). Potměšilová a Sobotková (2012, s. 9) doplňují, že ve skupině lze využít i skupinovou dynamiku, kdy si klienti mohou navzájem pomáhat, a tím si mezi sebou vytváří vztahy.

## 1.7 Léčebná pedagogika

Arteterapie ale i jiné terapie se řadí do léčebné pedagogiky. Artefiletika je pak mostem mezi arteterapií a výtvarnou výchovou. Léčebná pedagogika není v České republice hojně rozšířena jako ve Slovenské republice či jiných zemích. V období Československa začala výuka léčebné pedagogiky na přelomu let 1967 a 1968 na Filozofické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě. Nicméně za éry normalizace byla v polovině 70. let zrušena a obnovena až po událostech Sametové revoluce. Po rozpadu Československa se tento obor dále rozvíjel pouze na území Slovenské republiky. (Speciální pedagogika, 2017)

Léčebná pedagogika je zaštitěna sdružením „IGhB (*Internationale Gesellschaft heilpädagogischer Berufs Nund Fachverband, tedy Mezinárodní společnost terapeuticko-*

*pedagogických profesních a odborných organizací*“ (Středa, 2012). Léčebná pedagogika je disciplína, která se „zabývá vzděláváním a výchovou, ale také diagnostikou a terapií těch jedinců, jejichž situace je ztížena nepříznivými okolnostmi (výchovnými, sociálními, zdravotními apod.)“ (Středa, 2012). Do léčebné pedagogiky můžeme zahrnout například ergoterapii (druh fyzioterapie), arteterapii, zooterapii nebo terapii hrou (Müller a kol. 2014, s. 45).

V léčebné pedagogice jsou velice důležití terapeuti, neboli odborníci na daný druh terapie. Terapeut dle Středy (2012) v léčebné pedagogice pomáhá s odpovědností za život klienta, ale také musí myslet na to, že klient je samostatná bytost. Odborník na danou terapii by měl mít nejenom potřebnou kvalifikaci v jeho oboru, terapii, ale i vhodné předpoklady jako jsou například dobré vyjadřovací schopnosti, empatie, přátelskost apod. Důležité je zmínit, že terapeut by měl být psychicky zdravý. (Müller a kol. 2014, s. 45)

## 2 Mladší školní věk (6-12 let)

V rámci této práce jsou vybranou cílovou skupinou děti/žáci mladšího školního věku, konkrétně jsou to žáci ve věku 11-12 let, kteří dochází na základní školu zřízenou podle § 16 odstavec 9 školského zákona. Je důležité zmínit, že tato kapitola popisuje zdravě se vyvíjející jedince v celém období mladšího školního věku.

Do skupiny mladší školní věk řadíme dle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 119) přibližně dítě věku od 6-7 roku až do 11-12 roku, kdy poté přechází do fáze dospívání. Vágnerová a Lisá (2021, s. 267) školní období člení na raný školní věk (totožný s mladším školním věkem), střední školní věk (dítě přechází na druhý stupeň základní školy) a starší školní věk (období na druhém stupni do ukončení školní docházky).

Během celého mladšího školního věku dochází k rozvoji jak **hrubé**, tak **jemné motoriky** dítěte. Děti v této fázi mají větší sílu, provádějí rychlejší pohyby a projevují větší obratnost. Jemná motorika se postupně zlepšuje a projevuje se zejména při činnostech jako je psaní. S vývojem motorických dovedností souvisí i vývoj **smyslového vnímání**. V oblasti sluchové či zrakové můžeme vidět v tomto období velké změny. Děti jsou soustředěnější, pozornější, vytrvalejší, dokáží být pečlivější ve své práci, kterou si po sobě následně kontrolují. (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 120-122)

Dále se v tomto časové rozmezí vyvíjí **řeč a jazykové schopnosti**. Dítě si rozvíjí slovní zásobu, učí se chápat výrazy, definovat slova (Vágnerová a Lisá 2021, s. 308-319). Nacvičuje gramatická pravidla a také se vyjadřuje ve složitějších větách. Problémové mohou být dle Vágnerové a Lisé (2021, s. 311) spojky, které děti v mladším školním věku neumí správně používat, a proto se je učí na modelových větách. Zmíněná řeč podporuje **rozvoj paměti**. Paměť krátkodobá i dlouhodobá je stabilnější a děti si dokáží lépe vybavovat naučenou látku. V rámci paměti dítě začíná využívat strategie, jako například strategii opakování, kdy je jedinec schopný si opakovat látku dokola, aby se ji naučil. Dále je schopné si vybavit minulé aktivity, které dokáže časově zařadit. (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 122-124)

Během školní docházky se dítě začleňuje do kolektivu a rozvíjí se tak **proces socializace**. Děti se ve školních skupinách učí novým sociálními reakcím, jako je například spolupráce, pomoc slabším spolužákům, ale i soupeřivosti mezi svými vrstevníky. Na základě socializace si jedinec uvědomuje své postavení ve skupině mezi svými vrstevníky. Souvisí s tím i rozvoj seberegulace, kdy jedinec začíná chápat, že může své vlastní potřeby odložit ve prospěch někoho nebo něčeho jiného, například ve prospěch svých školních povinností. Seberegulaci

ovlivňují dva faktory, a to emoční reaktivita a volní ovládání emočního charakteru, které dále přispívají k tomu, aby dítě bylo odolnější vůči vnějším požadavkům. Také **emoční stránka** dítěte se plně rozvíjí. Jedinec je schopen vnímat dvě emoce zároveň, které mohou být i protikladné. Vývoj emocí je značně ovlivněn konkrétními sociálními zkušenostmi, proto zanedbané děti mohou být v tomto ohledu opožděné. Dále se vyvíjí v průběhu tohoto období morální vědomí a jednání, sociální kontrola, hodnotová orientace či sebehodnocení. (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 130-139)

### **3 Žák se specifickou vzdělávací potřebou v důsledku poruch chování**

V této kapitole se zaměříme na žáky, kteří docházejí na základní školu zřízenou podle § 16 odstavec 9 školského zákona, a je u nich diagnostikována porucha chování. V rámci poruch chování si představíme definici, etiologii poruch chování, charakteristiku a prevenci. Dále prezentuji v krátkosti podkapitolu s názvem dítě s problémem v chování. Následně se zaměříme na agresi a agresivitu, která se mnohdy projevuje v důsledku poruch chování. Zde si vymežíme definice, příčiny vzniku, uvedeme si dělení agrese a posléze i její řešení.

#### **3.1 Poruchy chování**

Poruchy chování spadají do subsystému speciální pedagogiky – etopedie. Dle Vojtové (2009, s. 7) si etopedie klade za cíl podporovat a edukovat žáky s poruchami chování a emocí. Vitásková (2005, s.12) doplňuje, že dalšími cíli etopedie je intervence, prevence, a hlavně upozorovat případné signály nežádoucího chování, které by vedly až k poruchám chování.

Definice poruch chování zaznamenáváme velké množství, ale všechny mají podobný základ. Například definice od Vitáskové (2005, s. 24) zní: „*Porucha chování je z hlediska speciálně pedagogického každá negativní odchylka od normy, která má obraz trvalého a vědomého jednání označeného jako nežádoucí projevy chování, které mohou vyústit až do stádia delikvence a kriminality*“. Vágnerová (2014, s. 715) naopak ve své definici zmiňuje odchylku v oblasti socializace – jedinec nedodržuje určená pravidla a ta úmyslně porušuje. Je důležité zmínit, že o poruše chování mluvíme v té chvíli, kdy jedinec normy chápe, zná jejich význam, ale i přesto je nerespektuje nebo se nedokáže podřídit (Vágnerová 2014, s. 715). Kaleja (2013, s. 15) ještě dodává, že na poruchu chování můžeme nahlížet jako na zastřešující pojem, „*protože představuje soubor variabilních projevů, symptomů, různé kauzality, etiologie a různého kontextu*“.

##### **3.1.1 Etiologie poruch chování**

Zaznamenáváme různé příčiny vzniku poruch chování. Vágnerová (2014, s. 716) uvádí, že příčinami vzniku poruch chování mohou být biologické faktory a sociální faktory. Zmíněné faktory se mohou kombinovat či prolínat. Tyto faktory rozšířil Hřeka (2001 in Vitásková 2005, s. 25) o faktory psychologické, kulturní a situační. Vojtová (2008, s. 42) rozděluje příčiny na individuální a sociální, kdy tato rozdělení korespondují s rozdělením od Vágnerové.

V rámci biologických faktorů Vágnerová (2014, s. 716) doplňuje, že problematické chování lze zdědit – často se to projevuje u temperamentu, kdy dítě má zvýšenou agresivitu, impulzivitu nebo sníženou citlivost vůči zpětné vazbě. Dítě je pak velice náročné vychovávat (Vágnerová 2014, s. 716). Dále mohou jedince ovlivňovat hormony – jejich nedostatek či naopak přebytek (Hrčka 2001 cit. dle Vitásková, 2005, s. 25).

Další možnou příčinou vzniku poruch chování jsou psychologické faktory, kde například Hrčka (2001 in Vitásková 2005, s. 25) zmiňuje komunikační problémy mezi rodičem a dítětem, teorii učení (dítě opakuje deviantní chování rodičů) nebo narušení socializaci dítěte v raném věku.

Třetím faktorem jsou dle Vágnerové (2014, s. 717) sociální faktory, které navazují na psychologické faktory. Pokud jedinec žije v problematickém prostředí, je vyšší riziko, že si osvojí právě nežádoucí chování. Problematické prostředí může být i samotná rodina, kde jedinec odkouká nežádoucí chování. Hrčka (2001 in Vitásková 2005, s. 25) do sociálních faktorů dále přiřazuje urbanizaci, technologický pokrok nebo konflikty (politické a společenské). (Vágnerové (2014, s. 717)

Kulturní faktory mohou taktéž podpořit poruchy chování. Dítě může narazit na odlišnou kulturu, kde jeho chování bude nepřijatelné. Dále je zde zahrnuta i odlišná míra tolerance vůči danému chování. (2001 cit. dle Vitásková 2005, s. 25)

Poslední faktor je dle Hrčky (2001 in Vitásková 2005, s. 26) situační, kdy dítě má příležitost být deviantní, má možnost uniknout sociální kontrole anebo ho situace donutí jednat neadekvátně.

### **3.1.2 Charakteristické znaky poruch chování**

Charakteristické znaky poruch chování definoval Bower v roce 1981 (in Kauffman, 2001 in Vojtová 2008, s. 55). Celkově definoval pět bodů:

- **dítě není schopno se učit (pokud nemá jiné postižení, které neumožní proces učení)**
- **nedokáže udržet sociální vztahy s vrstevníky**
- **neadekvátní chování, přehnané emoce na běžné dění**
- **pocity deprese, neštěstí**
- **dítě si samo vyvolá nemoci, které jsou somatické povahy**

Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí jsou: „*Poruchy chování charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním.*“ (MKN-10, 2023). Tento problém může být navázaný na psychiatrické poruchy, které právě vyvolávají antisociální chování, které není v souladu s jejich věkem. Například mohou vyvolávat časté potyčky, krutost k lidem a zvířatům, opakované lhaní, výbuchy vzteku apod. Ve škole může jedinci tato porucha přivodit velké problémy. Kaleja (2013, s. 16) uvádí, že dítě, které má poruchu chování, se ve škole může projevovat agresivně, roztržitě, impulzivně, neumí pádně argumentovat, porušuje třídní normy, zanedbává školu, hází vinu na všechny ostatní, může mít až manipulativní sklony apod. (Kaleja 2013, s. 16)

### **3.1.3 Prevence a náprava poruch chování**

Důležitá je v tomto ohledu především prevence a včasné odhalení případného problému. Primárním záměrem je odstranit potenciální zdroje rizikového chování a utlumit faktory, které mohou podněcovat nebo posilovat poruchy chování. K tomuto účelu se často využívají metody z oblasti psychologie, pedagogiky či sociální práce. (Čírtková, 2009 in Vágnerová 2014, s. 731)

Důležitá je práce s rodinou, kdy sama rodina chce řešit problém svého dítěte. Ve školním věku mohou pomoci výchovní poradci, pedagogicko-psychologická poradna nebo střediska výchovné péče. Problémovému dítěti se snažíme vytvářet volnočasové aktivity, které mohou pomoci zmírnit projevy poruch chování. Pokud má dítě závažné výchovné problémy, tak je na místě ústavní či ochranná výchova, která je uložena soudem. (Vágnerová 2014, s. 731-732)

### **3.1.4 Dítě s problémem v chování**

Ve škole se můžeme setkat s žáky, kteří se jeví, že mají poruchu chování, ale ve skutečnosti mají problémy s chováním. Žák, který má problémy v chování, ví o svých nedostatcích, které by rád odstranil. Normy a pravidla neporušuje záměrně. Jeho problémy jsou náhodné, krátkodobé a vznikají kvůli špatně vyhodnoceným reakcím na situace, které následovně vyústí v konflikt. Pokud se tento žák onálepkuje jako „problémový“ může to v něm vyvolat negativní emoce. (Vojtová 2009, s. 78-79)

## **3.2 Agrese a agresivita**

Zmíněné poruchy chování se mohou projevovat několika způsoby a jedním ze způsobu projevu je agrese, agresivní chování, které může být mířeno nejen na předměty, ale i na ostatní jedince.

Termín agrese můžeme najít v latině pod výrazem „*ad-gredior*“, tedy přiblížit se, jít někam, přivlastnit si místo, zruinovat místo či zničit člověka. Svoboda (2014, s. 39) dále zmiňuje, že na překladu můžeme krásně vidět stupňování, které charakterizuje pojem agrese. (Svoboda 2014, s. 39)

**Agresi** lze obecně definovat jako útok vůči nějaké osobě, objektu, kdy agresor chce záměrně ublížit (Martínek 2015, s. 23). Agrese je součástí našeho lidského chování, pokud ale převyšuje společensky stanovenou hranici intenzity, tak se stává problémová a nebezpečná (Vágnerová 2014, s. 699).

**Agresivitu** chápe Vágnerová (2014, s. 699) jako „*tendenci k násilnému reagování*“. Pojem agresivita můžeme obecněji chápat jako přípravu na agresi, tedy, že tělo se zaktivizuje k útoku, k nějakému zápasu za vidinou určeného cíle. Agresivita se dá považovat za charakteristický znak, který může mít jedinec v osobnosti. (Martínek 2015, s. 10)

### 3.2.1 Etiologie agrese a agresivity

Příčiny agrese jsou dle Vágnerové (2014, s. 700) často multifaktorové – závisí na různých proměnných bodech jako jsou vrozené indispozice, osobní zkušenosti apod. Zvýšená agresivita může nastat, když se naruší koordinace emočního a racionálního hodnocení, snížením četnosti serotoninu a naopak zvýšení četnosti dopaminu nebo se zvýšená agresivita může zdědit. (Vágnerová 2014, s. 701-703)

Vliv prostředí může podpořit či naopak utlumit agresivní chování jedince. Dále může podpořit agresivní chování nesoulad hranic ve škole a rodině a také vliv vrstevníků, přátel, kteří považují agresivní chování za normu a přijatelné chování. (Martínek 2015, s. 84-87)

### 3.2.2 Dělení agrese

Dělení agrese není jasně stanovené, a proto se můžeme setkat s tím, že jiní autoři rozdělí agresi odlišně. Všechna rozdělení mají v sobě podobný základ. Martínek (2015, s. 38) sestavil dělení agrese, které přizpůsobil školnímu prostředí.

Nejprve rozdělil Martínek agresi na přímou a nepřímou. **Přímá agrese** je ve chvíli, kdy agresivní žák napadne svoji oběť fyzicky (udeřením, kopnutím) a **nepřímá agrese** je agrese na majetku (zničení židle). Verbální agrese se dle stejnojmenného autora dělí na **přímou verbální agresi**, která je v rámci slov, tedy urážky, vulgarismy, nadávky a **nepřímou verbální agresi**, kdy se využívají pomluvy či nevhodné poznámky. Jako poslední rozdělení je uvedena **agrese aktivní**, kde se agresor podílí na útoku a **agrese pasivní**, kde agresor pouze přihlíží

útoku, který on sám připravil. Výše zmíněné pohledy se mohou dále kombinovat, například verbální aktivní přímá agrese, fyzická aktivní nepřímá agrese apod. (Martínek 2015, s. 38)

Agresi můžeme dle Martíňka (2015, s. 40-43) dělit i na emocionální a frustrační agresi. **Emocionální agrese** vzniká, když se v jedinci nahromadí nespočet nepříjemných zážitků. Jedinec následně v důsledku stresující situace může nekontrolovaně vybuchnout. **Frustrační agrese** je spojena s nedosaženým cílem. Frustrace vyvolá v jedinci vztek a poté následuje agresivní chování. Vágnerová (2014, s. 710) zmiňuje **agresi instrumentální**, tedy plánovanou a promyšlenou, která není spojena s emocemi.

### 3.2.3 Řešení agrese

Pro snížení agrese se využívají terapie jako je psychoterapie, farmakologická léčba či socioterapie, kdy se jedinec snaží resocializovat a naučit se vhodné pro-společenské chování (Vágnerová 2014, s. 714). Ve školním prostředí jsou dle Martíňka (2015, s. 98) vhodné tresty. Trest se považuje, dle Martíňka, za výchovný prostředek. Trest by měl nastat ihned po agresi, pokud se s trestem počká, nebude mít žádný dopad na agresora. Důležitá je i intenzita a druh trestu. Agresorovi by se mělo přesně definovat, co provedl, aby věděl, za jaký čin je trestán. Dále by měl mít trest smysl, konec a začátek. (Martínek 2015, s. 98-100)

### 3.2.4 Agrese mezi vrstevníky

V dnešní době se stupňuje intenzita agresivního chování, které lze nalézt v každé věkové kategorii. Za možné příčiny zvýšení intenzity uvádí Svoboda (2014, s. 61) tyto: nevhodné vzory, negativní vliv videoher, nízká schopnost komunikace a individualizace. Svoboda (2014, s. 61-62) dále rozdělil agresi na tři druhy, které se objevují ve školách:

- **individuální agrese** – agresivnější žák vyvolá lehkou potyčku (slovní či fyzickou) s jedním nebo vícero spolužáky; ostatní přihlížejí a tolerují agresi, protože jsou zvyklí na stereotyp agresivního žáka,
- **skupinová agrese** – skupina žáků je agresivní vůči jednomu nebo několika spolužákům; volba oběti je cílená, není náhodná; agrese je vůči oběti vedena v časovém rozmezí (přibližně tři měsíce) – agresori si následně vyberou jinou oběť,
- **šikana** – je dlouhodobý a nenápadný jev; agresor svou oběť tyranizuje déle než tři měsíce; oběť se nedokáže bránit (fyzicky i slovně).

Je důležité, aby se všechny projevy agresivního chování vždy co nejdříve odhalily a případně eliminovaly. Nejsložitější je eliminace šikany, protože se často stává, že šikanu sice pedagogové vytlačí ze školy, ta ale stále probíhá právě mimo školu. (Svoboda 2014, s. 62)

## 4 Žák se specifickou vzdělávací potřebou v důsledku mentálního postižení

V této kapitole si představíme mentální postižení, kterým trpí převážná část dětí, která dochází na základní školu zřízenou podle § 16 odstavec 9 školského zákona, ve které byla realizována výzkumná část bakalářské práce.

### 4.1 Mentální postižení

Před lety se termíny mentální retardace a mentální postižení daly vnímat odlišně – například Valenta, Michalík, Lečbych (2012, s. 30) vnímají mentální postižení pouze jako zastřešující pojem, který zahrnuje různé formy kognitivních a sociálních narušení, včetně mentální retardace a dalších kognitivně-sociálních obtíží, „*kteřé znevýhodňují jedince při vzdělávání na běžných školách.*“ (nyní se zmíněné pojmy dle Valenty používají jako synonyma). V současné době je termín mentální retardace často vnímán jako pejorativní a nepříznivý, a proto se postupně upouští od jeho používání a nahrazuje se pojmem mentální postižení. (Valenta 2018, s. 81).

Mentální retardaci definuje Valenta (2018, s. 83) jako: „*Vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*“ Mentální postižení je dle Vágnerové (2014, s. 273) neschopnost se dostat na intelektový vývojový stupeň i přes to, že danému jedinci byla od narození poskytnuta kvalitní péče. Je nutné podotknout, že jedince s mentálním postižením nemůžeme přirovnávat k vývojově zdravému, ale mladšímu jedinci (Vitásková 2005, s. 55).

Dále se můžeme setkat s termínem **oslabení kognitivního výkonu**. Tento termín se který se obvykle používá v oblasti speciální pedagogiky. Oslabení kognitivního výkonu dle Valenty (2018, s. 83) můžeme chápat jako „*... takové snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení (mentální retardace), ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.*“ Tento termín se překrývá právě s hraničním pásmem mentální retardace. (Valenta, s. 81)

### 4.2 Etiologie mentálního postižení

Příčiny mentálního postižení jsou multifaktoriální a často se vzájemně prolínají. Toto postižení je trvalé, ovlivňuje samotný vývoj jedince (pokud je vrozené) a také jeho celý život.

Pokud je jedinec kvalitně stimulován, je možné, že se po mentální stránce zlepší (změna ale nebude razantní) (Vágnerová 2014, s. 273). (Valenta, Michalík, Lečbych (2012, s. 30)

Michalík a kol. (2011. s. 117) rozdělují faktory vzniku mentálního postižení na tyto kategorie: **endogenní** (vnitřní), **exogenní** (vnější) nebo v časovém měřítku na **prenatální**, **perinatální** a **postnatální**.

Primární příčinou mentálního postižení je poškození centrální nervové soustavy, které může nastat v jakémkoliv období (Vágnerová 2014, s 274). V prenatálním období mohou plod ovlivnit dědičné nemoci nebo genetická vada. Michalík a kol. (2011, s. 121) dodávají, že nesmíme opomenout i vliv matky na plod – onemocnění matky jako například zarděnky, otrava olovem apod. mohou taktéž poškodit plod. V dalším období, tedy perinatálním, může například jedince postihnout lehká mozková dysfunkce a v posledním časovém rozmezí může způsobit mentální postižení poškození mozku (úraz, záněty mozku, nádor apod.) (Vágnerová 2014, s. 276). (Michalík a kol. 2011, s.117-121)

### **4.3 Stupně mentální retardace dle MKN-10**

V roce, kdy je tato práce napsána, proběhla 11. revize Mezinárodních klasifikací nemocí. Pro Českou republiku stále platí starší verze, tedy MKN-10, která je následně využita pro přehled stupňů mentální retardace. Stupeň mentální retardace je stanoven na základě různých kritérií, jako je například struktura inteligence nebo posouzení zvládání každodenních nároků na jedince (Valenta 2018, s. 86).

- **„F70 Lehká mentální retardace (50-69 IQ),**
- **F71 Střední mentální retardace (35-49 IQ),**
- **F72 Těžká mentální retardace (20-34 IQ),**
- **F73 Hluboká mentální retardace (nejvýše 20 IQ),**
- **F78 Jiná mentální retardace,**
- **F79 Neurčená mentální retardace“ (MKN-10, 2023)**

### **4.4 Charakteristické znaky mentálního postižení**

Vitásková (2005, s. 55) vnímá jedince s mentálním postižením jako zpomalené, mají snížené zrakové vnímání, mají problémy s detaily a citlivost hmatu je taktéž snižena. Prostor a čas je pro tyto jedince také složitější určit, jelikož je zkreslený (Petráš 2012, s. 139).

Myšlení bývá dle Michalíka a kol. (2012, s. 123) konkrétní s nepřesností a nedůsledné. S myšlením souvisí i řeč, kdy jedinci s mentálním postižením mají problémy s výslovností

hlásek, slabik a slov (Michalík a kol. 2012, s. 124). Vitásková (2005, s. 56) doplňuje, že jedinci s mentálním postižením mají malou slovní zásobu, sníženou schopnost porozumět textu apod. Také paměť je u těchto jedinců narušená, a s tím i proces zapamatování. Jedinci se učí velice pomalu s mnohými opakováními. Zároveň ale rychle zapomínají, neumí si přesně vybavovat věci a vědomosti nedokáží aplikovat do reality. (Vitásková (2005, s. 56)

Pozornost je také ovlivněna mentálním postižením. Vitásková (2005, s. 56) podotýká, že jedinec má snížený rozsah sledovacího pole a lehce se unaví. Mentálně postižený jedinec nedokáže udržet pozornost stejně dlouho jako zdravý jedinec a proto musí vždy po soustředění nastat klid a relaxace (Michalík a kol. (2012, s. 124).

Co se týká emocí, Vágnerová (2014, s. 279) uvádí, že lidé s mentální postižením mohou mít v rámci emocí zvýšenou dráždivost, mohou u nich nastat výbuchy afektu nebo depresivní nálady. Jedinci mají problém se seberegulací, a tak mají problém ovládat své emoce (Vágnerová 2014, s. 279). Vitásková (2005, s. 57) doplňuje, že jedinci jsou náchylnější na poruchy citového vývoje – podléhají euforiím, apatiím, chorobným poruchám nálad apod.

#### **4.5 Žák s lehkým mentálním postižením**

Dle MKN-10 se tento stupeň stále nazývá lehká mentální retardace. Pro účely této bakalářské práce se bude využívat termín lehké mentální postižení. Nyní si tedy popíšeme lehké mentální postižení, kterým trpí většina dětí/žáků na škole, ve které byl prováděn samotný výzkum. Střední mentální postižení a další stupně mentálního postižení se na těchto školách vyskytují minimálně.

Bendová a Zikl (2011, s. 12) uvádí, že dítě s lehkým mentálním postižením umí komunikovat, dokáže udržet konverzaci a na základně toho, nemá natolik velké problémy se sociálním prostředím a se začleněním. S tím souvisí i řeč žáků, která je obecná, nedokáží usuzovat, mají problém s abstraktními pojmy a to může narušit jejich komunikační proces. Vágnerová (2014, s. 285) dodává, že děti mluví jednoduše, v kratších větách a občas mají problém se sémantikou a syntaktickou stránkou. Čtení a psaní dle Bendové a Zikla (2011, s. 12) je pro tyto děti velice náročné. K tomuto postižení se mohou vázat i řečové vady jako je dyslalie, rhinolalie, balbuties apod. (Kulíšková 2012, s. 229).

Vágnerová (2014, s. 285) dále zmiňuje myšlení, kdy děti s lehkým mentálním postižením mají pouze mechanické myšlení, konkrétní, není logické a nechápou hypotetičnost. Dále je jejich myšlení konkrétní. Kognitivní funkce jsou taktéž omezené – jedinec nedokáže přijímat velké množství informací (Procházka, Petrášová 2012, s. 181-197). Procházka (2012, s. 201)

dále zmiňuje pozornost, kdy i ta je u těchto jedinců omezená – nedokáží se plně soustředit, protože nejsou schopni nevnímat rušivé elementy. Dále mají dle Svobody (2012, s. 215) špatnou krátkodobou paměť a pokud je chceme něco naučit, je zapotřebí jim to několikrát vysvětlit. Jedinci se umí učit, ale mají své limity, které nelze překonat (Vágnerová 2014, s. 285). Lečbych (2012, s. 173) doplňuje, že s orientací v čase a v prostoru nebývá zásadní problém.

Emoce těchto jedinců nejsou dostatečně vyvinuté, a tak mohou reagovat přehnaně na dané situace. Petrášová (2012, s. 246) dodává, že jejich reakce mohou být agresivní nebo únikové. S tím souvisí i nízká sebekontrola. (Bendová, a Zikl 2011, s. 12)

Jedinec s lehkým mentálním postižením nemá problém o sebe pečovat a tak nepotřebuje pečující osobu, která by mu pomáhala například s oblékáním, hygienou či mytím. V dospělosti je pro tyto jedince vhodné zaměstnání zaměřené na praxi, tedy na manuální práci. Vágnerová (2014, s. 25) ale doplňuje, že i když jsou jedinci schopní samostatné práce, tak je dobré, když na ně někdo dohlíží. (Bendová, a Zikl 2011, s. 12)

## **5 Základní škola zřízená podle § 16 odstavec 9 školského zákona**

V této kapitole si představíme základní školu zřízenou podle § 16 odstavec 9 školského zákona, ve které byl proveden výzkum k této bakalářské práci. Dále se budeme věnovat inkluzi, speciálním vzdělávacím potřebám, které mívají právě děti docházející na tento typ školy a na závěr si v krátkosti popíšeme učitele a asistenta pedagoga.

### **5.1 Základní škola zřízená podle § 16 odstavec 9 školského zákona**

Před rokem 2005 se základní škola praktická nazývala zvláštní škola a od roku 2005 do 2015 se její název změnil na základní škola praktická. Slovo „praktická“ odkazuje na to, že jsou tyto školy vybaveny například kuchyňkami či dílnami (keramické, kovodílny) a dalším praktickým vybavením, což umožňuje žákům se realizovat v rámci praxe (Valenta 2012, s. 97). Nyní již základní škola praktická ze zákona neexistuje. Nově se tyto školy zřizují podle § 16 odstavec 9 školského zákona. Tato změna proběhla v září roku 2016. (MŠMT 2013–2024)

Školy zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona jsou: *„Pro děti, žáky a studenty s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, závažnými vadami řeči, závažnými vývojovými poruchami učení, závažnými vývojovými poruchami chování, souběžným postižením více vadami nebo autismem lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny.“* (MŠMT 2013–2024)

### **5.2 Inkluze a speciální vzdělávací potřeby**

Inkluze je princip, který umožňuje, aby žáci ve stejném věku byli vzděláváni společně, bez ohledu na jejich dosavadní kompetence, s cílem dosáhnout stejné kvality a úrovně vzdělání. Před principem inkluze byla využívána segregace ve školství, kdy žák se speciální vzdělávací potřebou byl segregován do speciálních škol. (Bazalová 2006, s. 6)

Inkluzivní vzdělávání se liší od běžného vzdělávání tím, že nejenže zahrnuje znevýhodněné žáky do běžných škol, ale hlavně se snaží, aby byla škola přizpůsobená potřebám jedince. Hlavní myšlenkou je to, že každé dítě má právo na vzdělávání ve své věkové skupině. Důležité je, že dítě v rámci inkluzivního vzdělávání je zapojeno do školní kultury a komunity. Škola se snaží přizpůsobit potřebám žáků, snaží se odstraňovat překážky v učení a rozdíly mezi žáky se nepovažují za problém, ale naopak jsou brány jako inspirativní. Inkluzivní vzdělávání umožní žákům se připravit na běžný život ve společnosti. Bazalová (2006, s. 7) píše, že inkluze stále probíhá, a proto je možné se shledat s žáky s poruchami učení, s žáky slabozrakými

či nedoslýchavými na běžných základních školách. (Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2022)

Na běžné základní školy dochází žáci v rámci inkluzivního vzdělávání, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Tito žáci potřebují specifickou pomoc, a proto se mění i úkol pedagogů na základních školách. Pedagogové by měli mít základy speciální pedagogiky a také by měli být seznámeni se speciálními přístupy k výchově žáků. Speciální péče, která je poskytována žákům se speciálními potřebami v rámci běžného vzdělávacího proudu, by měla pomoci těmto žákům se lépe asimilovat mezi své vrstevníky, aby i vrstevníci vnímali postižení svého spolužáka pozitivně a nejlépe pouze jako odlišnost. Speciální péče také pomáhá děti naučit solidaritě a vzájemné pomoci. (Bazalová, 2006, str. 10)

### **5.3 Učitel a asistent pedagoga**

Stěžejní osobností v pedagogickém procesu je učitel. Profese učitele není jen o znalostech, ale převážně je o jeho dovednostech a praktických zkušenostech. Učitel by měl umět zvládat nejen výchovnou a vzdělávací stránku, ale měl by brát ohled na psychologické aspekty svých žáků. V dnešní době se role učitele mění, už není pouze mentor, ale je jakýmsi průvodcem a podporovatelem žáka během vzdělávání. Důležitá je zde komunikace, která provází tento nový styl pojetí vzdělávání. (Dytrtová, Krhutová 2007, s. 9)

Učitel by měl mít předpoklady pro to, aby se jím mohl stát. Hutla (2008 in Dytrtová, Krhutová 2007, s. 14) na základě svých výsledků z výzkumu dal dohromady několik bodů, které by měl splňovat začínající učitel:

- **měl by umět plánovat, organizovat**
- **mít dobrý profesní a dovednostní základ**
- **měl by umět využít vhodné strategie učení pro danou třídu**
- **mít schopnost sebehodnocení, efektivní komunikaci a další**

Nejenom kompetence a dovednosti jsou důležité pro to být dobrým učitelem. Základ je tvořen i osobností pedagoga. Věda, která zkoumá osobnost učitele se nazývá pedeutologie. Osobnost učitele se dá vysledovat z praxe, kdy následně můžeme hodnotit tyto body: jakou má psychickou odolnost, adaptibilitu (přizpůsobení), jakou má schopnost se učit novým věcem, jestli je empatický, jaké má komunikační dovednosti apod. Všechny tyto a další faktory poté ovlivňují průběh celé výuky, ale hlavně ovlivňují to, jak žáci nahlíží na učitele. (Dytrtová, Krhutová 2007, s. 15)

Ve třídách můžeme nyní díky inkluzivní výuce narazit na asistenta pedagoga. Asistent pedagoga je člověk, který v rámci speciálně pedagogické podpory pomáhá dětem s výukou a zpřístupňuje její obsah po žáky se zdravotním postižením. Asistent pedagoga představuje klíčový prvek podpůrných opatření. Asistenti pedagogů se zaměřují na žáky s různými potřebami, včetně těch se smyslovým postižením, autistickým spektrem, ADHD, poruchami chování a emocí a dalšími. (Valenta, Petráš a kol. 2012, s. 15)

Obecně platí, že asistent pedagoga podporuje individuální vzdělávací plán a poskytuje individuální podporu žákům, například vysvětlováním učiva a komunikací s nimi, dále kontroluje jejich přípravu na hodinu a také komunikuje se zákonnými zástupci žáka. Asistent pedagoga má stanovený počet hodin, který musí odpracovat – bývá to v rozmezí 20-40 hodin týdně. Důležitá je zde spolupráce s pedagogem, s učitelem. Asistent pedagoga je přidělen dítěti na základě vyšetření například z pedagogicko-psychologické poradny. (Bendl, Hanušová, Linková 2016, s. 38-39)

## PRAKTICKÁ ČÁST

V rámci bakalářské práce byla využita kvalitativní metodologie. Pro hlubší pochopení a zpracování daného tématu byl vybrán výzkumným design jedné hloubkové případové studie, což představuje konkrétní, detailněji rozebraný „případ“. Pro získání dat byly využity metody polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování.

### 6 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je forma výzkumu, při které se využívají metody sběru dat jako jsou rozhovory, pozorování a analýza dokumentů. Dále je tato metoda založená na indukci, kdy tento pojem: *„Označuje metodu, v níž závěr obsahuje informaci, která přesahuje informace ve východisku“* (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 14). Data se v kvalitativním výzkumu musí dále analyzovat a interpretovat. Švaříček, Šedřová a kol. (2007, s. 17) například definovali kvalitativní výzkum následujícími slovy: *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“* Jak vyplývá z předešlé definice, tak kvalitativní výzkum dokáže zachytit jedinečné vzorce chování lidí a jejich emoce. Na to navazuje i fakt, že kvalitativní výzkum je hojně využíván v pedagogických vědách, protože nám umožní proniknout hluboko do problémů a také je pomůže lépe pochopit. (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 13-27)

Výsledek kvalitativního výzkumu je detailní záznam zkoumaného jevu s popisem daného prostředí v daný čas. Data jsou ve formě textu – přepis rozhovoru, poznámky, záznamy z pozorování apod. Tato metoda umožní výzkumníkovi proniknout hluboko do dané problematiky na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kde získaná data jsou pouze povrchová. (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 13-27)

Pokud je zvolen kvalitativní výzkum, následuje volba výzkumného designu. Pro potřeby této práce byl zvolen jako výzkumný design případová studie. Případová studie je jedna z možných způsobů jak zkoumat daný problém. Případovou studii můžeme řadit mezi základní výzkumné designy v pedagogických vědách, protože umožňuje zkoumat jeden či více případů detailně. Tuto výzkumnou strategii můžeme chápat jako *„...empirický design, jehož smyslem je velmi podrobné zkoumání a porozumění jednoho nebo několika málo případů“* (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 97). Slovo empirický zde odkazuje na fakt, že data potřebná pro výzkum,

jsou skutečná a vztahují se k objektu případu. Analyzování dat, v rámci této vybrané výzkumné strategie, probíhá tak, že z empirického šetření jsme schopni odpovědět na vytvořené výzkumné otázky. Avšak u této metody nejsou řádně stanovené specifické analytické procedury. Jako každá metoda, tak i případová studie má své nedostatky. Jelikož se může využívat u specifických případů, tak získané výsledky nelze zobecnit na širší okolí. Ověření faktů je u této metody také složitější. Dále může mít tento výzkumný design sklony k subjektivitě a zkreslení zkoumaného problému. (Švaříček, Šedřová a kol. 2007, s. 96-112)

## **6.1 Metody výzkumného šetření**

V rámci této práce byly zvoleny nejrozšířenější metody výzkumného šetření v pedagogických vědách, a to zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Tyto metody si níže v krátkosti popíšeme.

První zvolená metoda je pozorování. Pozorování můžeme dělit na krátkodobé a dlouhodobé, kdy krátkodobé netrvá déle než jednu vyučovací jednotku a dlouhodobé, kdy pozorování probíhá až řadu let. Pedagogické pozorování můžeme definovat jako: „*Sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu, aj.*“ (Průcha, Waltrová, Mareš, 2001 in Chráska 2007, s. 151). Cílem pozorování v pedagogických vědách je zachytit daný problém, ale také odhalit příčinu vzniku daného problému a jeho celkový vývoj. (Chráska 2007, s. 151-154)

Druhou zvolenou metodou je zmíněný polostrukturovaný rozhovor, neboli interview. Rozhovor je metoda, kdy se využívá mluveného jazyka, tedy verbální komunikace k tomu, aby se získala potřebná data pro výzkum. Komunikace vždy probíhá mezi výzkumníkem a informantem (nebo více informanty). Chráska zmiňuje, že rozhovor má jistou výhodu v tom, že výzkumník může navázat bližší vztah s informantem, a to mu umožní proniknout hlouběji do řešené problematiky. Polostrukturovaný rozhovor je jedním typem z rozhovorů, kdy jsou respondenti k základním otázkám doplněny alternativy otázek a také se od informantů vyžadují odůvodnění či vysvětlení. (Chráska 2007, s. 182-183)

## **6.2 Výzkumný cíl a výzkumné otázky**

Cílem práce je důkladný popis průběhu a specifík artefietiky na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona. Hlavní výzkumná otázka tedy zní: „*Jakým způsobem může artefietika pozitivně ovlivnit a podpořit rozvoj žáka s lehkým mentální postižením?*“

Cílem práce je také odpovědět na hlavní výzkumnou otázku (HVO). Dále byly určeny vedlejší výzkumné otázky (VVO), které pomohou podpořit odpověď na HVO.

#### **Vedlejší výzkumné otázky:**

- VVO1 Jak probíhá hodina výtvarné výchovy, kde jsou využity prvky artefietiky?
- VVO2 Jak probíhá běžná hodina výtvarné výchovy bez využití prvků artefietiky?
- VVO3 Jaké jsou rozdíly mezi běžnou hodinou výtvarné výchovy a výtvarné výchovy s aplikací artefietiky?

Pro potřeby této práce byly vytvořeny tazatelské otázky (TO), které byly využity v rámci rozhovoru. Tyto otázky pomohou lépe proniknout do problematiky artefietiky, jejího studia a aplikace na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona.

#### **Tazatelské otázky:**

- TO1 Jaká byla motivace paní učitelky studovat artefietiku?
- TO2 V čem spočívají specifika artefietiky obecně?
- TO3 Jaké vzdělání by měl mít člověk, když chce začít s artefietikou?
- TO4 Jak reagovalo vedení a kolegové na dané základní školy na jiný styl vedení výtvarné výchovy?
- TO5 Pro jakou věkovou kategorii žáků je artefietika nejvhodnější?
- TO6 Jak probíhá příprava na hodiny artefietiky?
- TO7 Jak probíhá artefietická hodina v dané základní škole?
- TO8 V čem vidí paní učitelka přínos artefietiky u žáků v dané základní škole?
- TO9 Jak konkrétně artefietika ovlivňuje osobnost žáka?

### **6.3 Výzkumný soubor**

Výzkum byl zaměřen na dvě kategorie informantů, a to na osm žáků základní školy zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona a jednu čtyřiceti devítiletou informantku, dále jako „paní učitelka“, která aplikuje artefietiku ve své kmenové třídě. Žáci jsou ve věkovém rozmezí jedenácti až dvanácti let, jsou ve čtvrtém ročníku. Ve třídě je pět chlapců a tři dívky. Tito žáci se zúčastnili výzkumného pozorování ve výtvarné výchově. Paní učitelka se taktéž zúčastnila pozorování, ale primární pozornost byla věnována především žákům. Paní učitelka se zúčastnila detailního rozhovoru na téma artefietiky a jejího využití.

## 6.4 Etika výzkumu

V práci byla respektována etika výzkumu, a to v rámci informovaného souhlasu ohledně polostrukturovaného rozhovoru a zúčastněného pozorování. Paní učitelka, byla před rozhovorem seznámena s tím, že rozhovor bude nahráván a následně bude přepsán do programu Word, kde se zpracuje a využije k výzkumu v této práci. Paní učitelka souhlasila se všemi podmínkami (viz příloha). Ohledně pozorování jsem získala podpisy od všech zákonných zástupců žáků a tak mi bylo umožněno pozorování. V rámci zachování anonymity byla jména žáků změněna, avšak věkové rozhraní je ponecháno. Dále se v práci neuvádí přesné místo základní školy.

## 6.5 Sběr výzkumných dat

V rámci sběru dat byl proveden jeden detailní polostrukturovaný rozhovor a pět zúčastněných pozorování. Další rozhovory nebyly umožněny z následujících důvodů:

- Prvním důvodem byl fakt, že artefiletika bohužel není v České republice až tak známá a rozšířená. Málokdo se této disciplíně věnuje a posléze ji sám aplikuje. Aplikace metod artefiletiky představuje mnohem více přípravy pro pedagoga na hodinu. Vyžaduje také cit pro výtvarné činnosti, estetiku a důslednost. Dále je tato disciplína relativně mladá.
- Druhým důvodem bylo místo, kde se artefiletika aplikuje. Artefiletika se aplikuje na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona, kam dochází žáci s lehkým mentálním postižením, s poruchami chování a emocí. Obecně je artefiletika aplikována v rámci kroužků či volnočasových aktivit mimo školská zařízení.
- Třetím důvodem je to, že artefiletiku na dané škole provozuje pouze jedna paní učitelka a nikdo jiný se tomuto tématu nevěnuje. Paní učitelka mi také potvrdila, že nezná nikoho dalšího ve svém okolí, který by se věnoval artefiletice na základní škole, ať už běžné či zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona. Jedná se tedy o zkušenost na základě jednoho příkladu.

Sběr dat pro polostrukturovaný rozhovor probíhal v únoru roku 2024 v prostředí domova informantky, kdy se předem stanovil den a čas návštěvy. Jelikož zde byla možnost navštívit její domov, tak atmosféra při rozhovoru byla pozitivně naladěná a paní učitelka se cítila komfortně. Prostředí domova také umožnilo nahlédnout do jejího soukromí a pochopit tak lépe její lásku k umění.

Celý rozhovor probíhal bez problémů. Paní učitelka aktivně spolupracovala a bylo na ní znát, že ráda mluví o svých zkušenostech spojených s uměním a dětmi. V průběhu rozhovoru informantka odpovídala rozsáhle na otázky, které jsem měla předem připravené. Otázky byly rozdělené na okruhy: artefiletika, artefiletika a reakce školy, průběh artefiletiky, artefiletika a žáci. Toto rozdělení pomohlo při rozhovoru informantce se držet tématu. Informantky jsem se v průběhu doptávala pouze v několika případech na doplňující otázky, protože se rozprávěla o tématu, na které jsem neměla připravené otázky.

Odpovědi jsem si zaznamenala na mobilní telefon, na kterém bylo spuštěno nahrávání. Ještě před samotným zahájením rozhovoru, jsem informantku seznámila s okolnostmi ohledně rozhovoru a dala jsem ji podepsat informovaný souhlas (viz příloha). Celý rozhovor trval osmdesát tři minut.

Sběr dat zúčastněného pozorování probíhal v únoru roku 2024 na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona v severních Čechách. Žáci obdrželi informovaný souhlas o tom, že se zúčastní výzkumného pozorování během hodin výtvarné výchovy. Pozorování probíhalo každé pondělí, kdy žáci, dle rozvrhu, měli výtvarnou výchovu. Do školy jsem docházela před výzkumem, abych se seznámila s dotyčnými žáky. Celkově bylo provedeno pět pozorování. V rámci pozorování jsem zapisovala průběh hodin. Pozorovala jsem chování žáků v hodině a třídní atmosféru. Dále jsem prováděla fotodokumentaci výtvarných prací. Pozorování proběhla bez větších problémů. Záznamy z pozorování byly následně přepsány do programu Word pro lepší přehlednost.

## 7 Případová studie

V rámci jedné hloubkové případové studie si nejprve popíšeme místo realizace výzkumu a také si v této podkapitole představíme výzkumný soubor, tedy žáky čtvrté třídy jejich paní třídní učitelku. Dále se zaměříme na artefietiku z praxe. Budeme se věnovat nejen průběhu a aplikaci prvků do hodiny výtvarné výchovy, ale zaměříme se například na to, jak lze artefietiku studovat, jaká je příprava do hodiny.

### 7.1 Základní škola a kmenová třída

Jedná se o malotřídní školu rodinného typu zřízenou podle § 16 odstavec 9 školského zákona. Základní škola se nachází v severních Čechách. Ke škole náleží zahrada, která slouží pro výuku pracovních činností. Ve škole je zaměstnáno třináct zaměstnanců včetně nepedagogických pracovníků a asistentů pedagoga. Do školy dochází šedesát pět žáků. Jedná se o žáky s lehkým mentálním postižením, specifickými vzdělávacími potřebami a poruchami chování a emocí.

Škola je situovaná do historického centra města. Vnitřek budovy působí velice klidným a pozitivním dojmem. Na chodbách jsou vystavené obrázky žáků a nástěnky s výukovými materiály. V horních patrech sídlí ředitel a výchovný poradce. V novější části budovy se nachází tělocvična a prostorná dílna. Tato místnost slouží zejména pro žáky druhého stupně pro výuku pracovních činností, kde se chlapci a dívky učí zručnosti, kterou mohou využít v reálném životě.

Jelikož je zmíněná škola malá, není zde ateliér či místnost pouze pro výtvarné činnosti. Proto je nutné artefietiku praktikovat v kmenové třídě. Kmenová třída je menších rozměrů, ale působí pozitivním a bezpečným dojmem. Ve třídě je osm jednomístných lavic, aby každý žák měl svůj osobní prostor. Na stěnách jsou vystavená díla žáků a výukové materiály. Dále je zde interaktivní i běžná tabule. V rohu místnosti je relaxační koutek, kde mají žáci k dispozici Lego stavebnice, stolní hry či pexeso.

### 7.2 Žáci čtvrtého ročníku a jejich třídní učitelka

Ve třídě je osm žáků, z toho jsou tři dívky a pět chlapců ve věkovém rozmezí jedenácti až dvanácti let. Jedná se o žáky s lehkým mentální postižením a se speciálními vzdělávacími potřebami a poruchami chování a emocí.

Nejdříve si představíme dívky. První dívkou je Nikola, která pochází z početné rodiny. V důsledku zanedbávání rodičovských povinností, byla umístěna do ústavní péče. Nikola je

pracovitá, hodná, občas však dokáže reagovat neadekvátně. Ačkoliv dívka pochází ze Slovenské republiky, tak velice dobře zvládá český jazyk a matematiku. Bývá náladová a důsledku toho občas odmítá pracovat. Tento stav však netrvá dlouho. Další z děvčat budeme říkat Lucie. Lucie je milá dívka, která má problémy s kázní a má časté výkyvy nálad při emoční rozladěnosti. V hodinách matematiky a výtvarné výchovy odmítá pracovat a vymlouvá se. Toto chování naznačuje, že zkouší, co vše si může dovolit v průběhu dne. Poslední dívkou je Karolína. Karolína je upovídaná dívka, která se snaží být středem pozornosti. Karolína pochází z vícečlenné rodiny, je v rodině nejmladší, a proto je velmi hlučná, snaží se tak získat pozornost jak ve škole, tak v rodině. Bohužel toto chování narušuje průběh vyučovacích hodin. Často vykřikuje, odchází z lavice, vyrušuje a skáče paní učitelce do řeči. Na hodinách se snaží pracovat, ale patří spíše mezi průměrné. Lucie je manuálně zručná což umí velice efektivně zúročit v hodinách výtvarné výchovy.

Nyní si představíme chlapce. První zmíněný chlapec je Tomáš. Tomáš je milý žák, který má ve třídě pozici „třídního klauna“. Tomášovi se nechce při hodinách pracovat, odmítá jakoukoliv aktivitu a ostatní žáci ho v tom podporují. Tomáš býval velice dobrý v matematice, ale nyní má problémy i s látkou, kterou dřív ovládal výborně. Ve výtvarné výchově se vymlouvá a odmítá pracovat. Druhým žákem je Jirka, který byl z nefunkční rodiny umístěn do ústavní péče. Jirka měl v minulosti špatné komunikační dovednosti, špatně snášel kritiku nebo chybování a také neuměl vyjadřovat své emoce jinak než agresivním chováním, které mířil na sebe, spolužáky a v určitých případech i na učitele. Nyní se Jirka zlepšil a již nemívá agresivní ataky. V každé vyučovací hodině se velice snaží, aby vše důkladně splnil. Dalším žákem je Richard. Richard je původem cizinec, který ale rozumí českému jazyku. Chlapec je milý, tichý žák, který má problémy s vyjadřováním (má chudou slovní zásobu). Richard má dále problémy s jemnou motorikou, proto výtvarná výchova a pracovní činnosti nejsou jeho oblíbenými předměty. Richard nyní zvládá velmi dobře matematiku a anglický jazyk. Čtvrtým chlapcem je Pavel, který pochází ze sociálně slabé rodiny. Je velice tichý, samostatný, nevdá mu samota a má velkou zálibu v autíčkách. Jeho výkony jsou průměrné. Ve vyučovacích hodinách vždy pracuje sám a nepotřebuje pomoc od asistenta pedagoga. Posledním žákem je David. David je milý, usměvavý chlapec, který je ale lenivý. Jeho vysoký počet zameškaných hodin se odráží na jeho výkonech. David má velké problémy se čtením a psaním. Plete si písmenka a zapomíná, jak vypadají. Ve třídě ho děti mají rády, protože často nosí pro všechny děti sladkosti, které jim rád rozdává.

Celková atmosféra této třídy je příjemná, protože se žáci k sobě chovají většinu času slušně bez větších problémů. Ve třídě mají nastavená pravidla slušného chování, která se snaží dodržovat. Žáci jsou motivováni pro slušné chování „céčky“, která sbírají nejen za slušné chování, ale i za dobře odvedenou práci ve vyučovacích hodinách. Céčka získávají během měsíce. Na konci měsíce žák s největším počtem céček získá malou drobnost (hračku, sladkost).

Třídní učitelkou této třídy je právě informantka, paní učitelka. Paní učitelce je čtyřicet devět let a na škole působí přes sedmáct let. V rámci pedagogické praxe je to dvanáct let. Prošla si dalšími pracovními pozicemi jako je vychovatelka a asistent pedagoga. Velmi rozsáhlé zkušenosti má také ohledně aplikace výtvarné výchovy a umění. Umění ji provází celý život prakticky od základní školy. Paní učitelka je vyučená malířka skla. Této profesi se věnovala určitou dobu svého života. Dále například vedla různé umělecké kroužky, jako je keramický (pro žáky prvního stupně) a výtvarný.

### **7.3 Rozhovor**

Nyní se již budeme věnovat rozhovoru, který mi poskytla informantka, paní učitelka. Rozhovor pomůže laikům lépe pochopit problematiku artefietiky a její aplikaci ve výtvarné výchově. Rozhovor je detailně rozepsán z důvodu, že byl uskutečněn pouze jeden. Dále je do rozhovoru zahrnuta část, která popisuje informace ohledně motivace pedagogů pro studium artefietiky, specifika artefietiky, reakce školy na aplikaci této disciplíny a další doplňkové informace.

#### **TO1 Jaká byla motivace paní učitelky studovat artefietiku?**

Paní učitelka měla dva důvody, proč zařadit artefietiku do výtvarné výchovy. Prvním důvodem bylo to, že samotná práce s těmito žáky je velice náročná s ohledem na jejich chování. Žáci na této škole pracují jiným způsobem než žáci na běžných základních školách. Tito žáci potřebují individuální přístup. Mají například problémy s krátkodobou pamětí, kdy nedokáží udržet více informací zároveň.

Druhým důvodem bylo to, že žáci nedokáží vydržet u jedné aktivity při výuce a proto je potřebují střídat, aby se předčasně neunavili a neztratili tak motivaci pro další práci. Toto jsou hlavní důvody, proč se paní učitelka začala zajímat o jiný způsob vedení výtvarné výchovy, kdy by si žáci mohli efektivněji odpočinout od náročnějších předmětů.

V artefiletice viděla paní učitelka příležitost pro to, aby se žáci mohli uklidnit a odpočinout si. Její touha po dalších vědomostech se odrazila i na jejím studiu. Během bakalářského studia na Technické univerzitě Liberec měla možnost absolvovat předmět arteterapie. Arteterapie je disciplína, ze které artefiletika vychází. Rozdíl mezi artefiletikou a arteterapií tkví dle ní v tom, že artefiletika pouze působí preventivně, relaxačně a arteterapie je léčebná metoda, která by měla pomoci vyléčit psychické problémy. Studium arteterapie ji přivedlo k jinému pojetí umění, které ji namotivovalo k tomu, aby se dále zajímala o artefiletiku. V artefiletice ji hlavně zaujala práce s emocemi, kdy paní učitelka zdůraznila, že: ... *“žáci mohou emoce zhmotnit na papír a vykreslit se“*.... Emoce provázejí artefiletiku v každé minutě jejího aplikování. Příběhy, poté práce, reflexe a další prvky jsou založeny právě na zmíněných emocích, které žáci mohou prožít během artefiletiky.

## **TO2 V čem spočívají specifika artefiletiky obecně?**

Z rozhovoru vyplynulo, že artefiletika není tak složitá metoda a to nejen na pochopení, ale i na aplikování. Má svá specifika, která by se měla dodržovat, aby artefiletika byla aplikována správně.

První specifikum je motivační příběh. Tento příběh je velice důležitý, protože dokáže člověka lépe navnadit na budoucí práci, ale také pomůže nastartovat jeho představivost a fantazii. Paní učitelka dále zmiňuje například „ledolamky“. Ledolamka je hra, která má za úkol vzájemně seznámit jedince dané artefiletické skupiny a odstranit tak jejich ostych. Ledolamky však osobně neaplikuje, protože se žáci již znají. Co se týká motivačního příběhu, shledává ho paní učitelka za nejdůležitější specifikum, na které se zaměřuje. Paní učitelka ví, že tito žáci mají problémy s představivostí a fantazií, proto se je vždy snaží vtáhnout do problematiky a tím jim pomoci s následným tvořením.

Dalším specifikem je jednoduchost aplikace. Artefiletika není složitá na aplikaci, což učitelka potvrzuje. Žáci sice mohou mít na začátku problémy s tím, aby si osvojili nové přístupy, ale dle paní učitelky, toto období není dlouhé. Její zkušenosti jsou takové, že: ... *“žáci si zvykli na tuto metodu během dvou měsíců“*.... Hlavním podporujícím faktem, toho aby si žáci rychleji zvykli, je puštění relaxační hudby během práce. Žáci se dle výpovědi paní učitelky naučili, že pokud je spuštěna hudba, tak mají zasednout k práci a v klidu pracovat. Toto vybudované chování, ale ne vždy funguje. Záleží na mnoha faktorech, které tyto žáky jednoduše rozptýlí od práce.

Mezi další specifika artefiletiky můžeme řadit pozitivní působení na chování žáka. Vliv této disciplíny může také pomoci zmírnit poruchy chování a emocí u žáků. Toto působení považuje paní učitelka za hlavní přínos pro žáky. Žáci se naučí kolegiálně a také žádoucím vzorcům chování. Proto, aby artefiletika měla pozitivní vliv na chování žáků, je nutné, aby se stanovila pravidla. Pravidla si vždy stanovují účastníci artefiletické hodiny a vedoucí hodiny dohromady. V rámci zkoumané třídy mají žáci určených osm pravidel, která jsou ohledně slušného chování (viz obrázek 1.).

Tato pravidla se musí dodržovat nejen během artefiletiky, ale i po celou dobu, co jsou žáci ve své kmenové třídě. Pokud žák nedodrží pravidlo, tak následuje trest. Tresty paní učitelka nedává přísné, například nedostanou sladkost, odebere se céčko či nedostanou pochvalu. Pokud žák nedodrží více pravidel, tak paní učitelka zvolí „tvrdší“ variantu, a to jsou veřejně prospěšné práce, kdy dotyčný žák má za úkol uklidit celou třídu (například zamést podlahu). Ze zkušenosti paní učitelky je tento druh trestu nejúčinnější, protože žáci nemají rádi fyzické aktivity.



Obrázek 1 - Pravidla třídy

Z obrázku můžeme vidět nejen pravidla třídy, ale i výtvarnou kreativitu paní učitelky.

### **TO3 Jaké vzdělání by měl mít člověk, když chce začít s artefiletikou?**

Tuto disciplínu lze studovat pouze v rámci kurzů, kterých je ale omezené množství. Člověk, který by chtěl začít s aplikací artefiletiky, by měl být, dle učitelky, alespoň pedagog, učitel: ...*“který lehce zná psychologii, umění a hlavně výtvarné techniky“*. Artefiletiku lze aplikovat i na jiných školách než na školách, kam dochází žáci s lehkým mentální postižením. Slavík, který stojí za touto disciplínou, ji primárně vymyslel pro gymnázia. Slavík spojil nové pojetí výtvarné výchovy se vzdělávacím programem gymnázií.

Paní učitelka své znalosti ohledně artefiletiky neustále obohacuje, například v rámci webinářů. Tyto webináře nejsou zaměřené pouze na artefiletiku, spíše se jedná o přednášky – například o nových výtvarných technikách a nyní i o kineziologických cvicích, které mají pomoci žákům napravit zkříženou laterálníitu.

Vzdělání samozřejmě nedokáže zaručit, že člověk bude aplikovat artefiletiku správně a proto jsou potřeba i vrozené dispozice, které mohou napomoci. V rámci pedagogů zmiňovala například přirozenou autoritu, respekt, být výtvarně nadaný, umět naslouchat, dostatek empatie ale také: ... „*tak trošku hereckého umění, protože u malých dětí to velice dobře funguje. Když vyprávím pohádku, tak začnu trošičku víc artikulovat, přidám dramatizaci a tím žáky zaujmu.*“ Žáci na této škole a hlavně mladší ročníky, reagují reflektivně. Tak jak se cítí učitel, tak se budou cítit i žáci.

#### **TO4 Jak reagovalo vedení a kolegové na dané základní škole na jiný styl vedení výtvarné výchovy?**

Nyní se budeme věnovat reakci školy na artefiletiku a také tomu, zda škola podporuje tuto inovativní disciplínu a jestli se kolegové nechali inspirovat a zkusí také nové metody.

Paní učitelka neměla problém artefiletiku zapracovat do učebního plánu základní školy, jelikož byla Slavíkem zapracována do vzdělávacího programu. Paní učitelka se drží témat, která jsou ve školním vzdělávacím plánu pro daný ročník. Jsou to témata jako například kresba postavy. Pokud by se žákům zadalo, že mají kreslit postavu tužkou na papír, tak by, dle slov paní učitelky, reagovali ... „*naštvaně, protože výtvarná technika kresby je pro tyto žáky málo atraktivní.*“ Metody artefiletiky těmito situacím přecházejí, protože umožní docílit stanoveného tématu kreativní výtvarnou technikou, která žáky nadchne.

Reakce školy, na odlišný styl vedení výtvarné výchovy, byla pozitivní. Paní učitelka vyprávěla o celostátní výtvarné soutěži. V té době, kdy se soutěž uskutečnila, ještě nevyučovala, ale vedla výtvarný kroužek, kde zkoušela aplikaci prvků artefiletiky. Kroužek probíhal na zmíněné základní škole a tak vedení školy již znalo tuto disciplínu dříve než byla zavedena do předmětu výtvarná výchova. Díla, která žáci vytvářeli, byla přihlášena do této soutěže. V celostátní výtvarné soutěži se žáci školy umístili na prvním a druhém místě v různých věkových kategoriích. Vedení školy, na základě soutěže a výtvarného kroužku, nemělo sebemenší problémy s tím, aby se artefiletika směla aplikovat v rámci výtvarné výchovy.

Problém s artefiletikou neměli ani kolegové z této školy. Paní učitelka například zmiňuje mladší kolegyni, profesně i věkově, která se chodí inspirovat na hodiny výtvarné výchovy. Kolegyně se inspirovala hlavně puštěním relaxační hudby během práce a také výtvarnými technikami, které následně zkouší ve své třídě.

### **TO5 Pro jakou věkovou kategorii žáků je artefiletika nejvhodnější?**

Než si důkladně popíšeme průběh artefiletické hodiny, tak se musíme seznámit s tím, pro koho je artefiletika nejvhodnější a jak probíhá příprava na artefiletické hodiny.

Nejvhodnější je artefiletika pro mladší žáky. Tyto žáky je dle paní učitelky: ... *“jednoduší zaujmout, protože jsou lehce ovlivnitelní a tvární“*. Paní učitelka má zkušenosti i se staršími žáky, kde prvky artefiletiky zkouší aplikovat, ale žáci nadšení z této disciplíny moc neopětují. Tento problém prohlubuje fakt, že žáci na druhém stupni mají pouze jednu hodinu výtvarné výchovy týdně a to je málo času na to, aby se stihla kvalitní hodina artefiletiky. Na prvním stupni mají žáci dvě výtvarné hodiny týdně, které na sebe navazují.

Artefiletika rozhodně není disciplína pouze pro žáky a studenty. Artefiletika je pro všechny věkové kategorie a to potvrzuje i sdělení paní učitelky. Dospělí či senioři se tímto způsobem mohou také jednoduše odreagovat, relaxovat a zároveň podporovat rozvoj své osobnosti.

### **TO6 Jak probíhá příprava na hodiny artefiletiky?**

Příprava je možná tou nejsložitější částí na této disciplíně. Vedoucí artefiletiky má důležitou roli, protože zodpovídá za to, že námět artefiletické hodiny bude atraktivní, je orientovaný na podporu osobnostního růstu jedince a také pomůže jedinci relaxovat. Vedoucí skupiny musí pečlivě zvážit námět, výtvarnou techniku – její náročnost, ale také i příběh, který bude vyprávět skupině. Dospělí, senioři a žáci mají odlišné preference a hlavně problémy.

Příprava paní učitelky na hodinu artefiletiky probíhá doma: *„Mé přípravy jsou docela dlouhé, proto se připravuju doma.“* Tento výrok nám potvrzuje, že příprava je opravdu složitá a hlavně časově náročná. Paní učitelka začíná tím, že vymýšlí námět na artefiletickou hodinu. Jelikož má zkušenosti v umění, nemá problémy vymyslet námět na hodinu. Pokud ale neví, jaký bude námět na hodinu, tak si pomůže na internetu. V dnešní době lze na internetu najít neskutečné množství informací ale i nápadů od ostatních tvůrců. Paní učitelka ráda využívá online aplikace a webové stránky, kde je bohatý obsah ohledně námětů a výtvarných technik.

Pokud má paní učitelka nápad, přichází řada na výtvarnou techniku. Výtvarnou techniku volí tak, aby ji všichni zvládli a zažili úspěch. Dle paní učitelky: *„Jde hlavně o ten úspěch, protože žáci pocházejí většinou ze sociálně slabých rodin a žijí na okraji společnosti, proto úspěch mnohdy zažijí poprvé až ve škole.“* Mezi žáky je oblíbená technika klovatinové rezervy s prašnými křídami. Tato technika je pro žáky velice zajímavá. Klovatinou namalovaný obrázek a k tomu křídou vybarvená místa, mohou dát pod tekoucí vodu, kde se jim poté ukáže „nový“ obrázek, který je mile překvapí. Další oblíbenou výtvarnou technikou je neuro-art. Neuro-art je technika, kdy za pomoci čar, linek vytvoříte na papíru neuronová spojení. Jedinec nakreslí několik čar, které se protínají. Tam, kde se čáry protínají, se hrany „zjemní“ a to vytvoří zmíněné neuronové spojení. Žáci si tuto metodu také oblíbili, protože se jedná o jednoduchou metodu, kterou zvládnou i ti nejmenší. Paní učitelka si v průběhu rozhovoru vzpomněla na to, že ji nedávno využila, a to v rámci svátku sv. Valentýna, kde: *... „jsem dětem řekla, ať si nakreslí srdíčko a přesto udělají čáry a tam všude, kde se to kříží, je zjemní. Vznikly z toho zajímavé obrázky a myslím si, i dost povedené.“*

Máme zvolený námět, výtvarnou techniku a zbývá jen motivační příběh. Motivační příběh má za úkol jedince vtáhnout do jeho fantazie a představivosti. Motivační příběh a běžný příběh, který známe z pohádek, se od sebe liší. Liší se především v základu, protože v motivačním příběhu si hrajeme primárně s emocemi. Paní učitelka si ráda vymýšlí své vlastní příběhy, ale pokud nemá čas, tak využívá knihy od Romany Suché, která píše tzv. léčivé pohádky. Tyto pohádky jsou určeny především mladším žákům. Jsou to krátké příběhy, které pracují s emocemi. Paní učitelka dále zmiňuje, že: *„Příběhy nejsou pouze o pozitivních emocích, ale i o negativních emocích“*. V rámci čtení těchto pohádek by si žáci měli uvědomit, že špatné emoce jsou také emoce, které není správné potlačovat.

### **TO7 Jak probíhá artefietická hodina v dané základní škole?**

Artefietika by měla probíhat v místnosti určené pro výtvarné činnosti. Jelikož se artefietika aplikuje na malé základní škole, tak zde není možnost mít místnost určenou pouze pro výtvarné účely. Žáci tak prožívají artefietiku ve své kmenové třídě. Předtím než artefietika začne, tak by se měly dát lavice k sobě, aby vytvořil jeden velký stůl. Paní učitelka vidí přínos ve spojených lavicích v tom, že žáci se tak učí spolupráci, kooperaci a také se mohou navzájem inspirovat. Tento postup je dodržován dle potřeb artefietické hodiny.

Průběh artefietické hodiny začíná přípravou žáků na tuto hodinu. Žáci si připraví své výtvarné pomůcky. Poté paní učitelka začíná s četbou motivačního příběhu, který má pomoci

žákům s jejich představivostí a fantazií. Žáci si během motivačního příběhu mají složit hlavu na lavici a zavřít oči, aby se pomalu vžili do poslouchaného příběhu. Po ukončení příběhu začne paní učitelka vysvětlovat práci, která reflektuje motivační příběh. Žáci si vyslechnou postup a začnou pracovat – nastává fáze výrazové hry. Během výrazové hry se pouští relaxační hudba. Relaxační hudba je nízkofrekvenční a to přispívá ke zklidnění žáků při jejich tvorbě. Žáci nyní pracují na svých výtvorech. Během výrazové hry by měli udržovat po celou dobu ticho a klid, aby se lépe soustředili na svou práci.

Po ukončení práce je řada na úklid. Žáci si uklízí své výtvarné vybavení a hotové obrázky následně pokládají vedle sebe. Po úklidu si paní učitelka svolá všechny žáky, aby se shromáždili u svých výtvarných děl a začne reflektivní dialog. Při reflektivním dialogu si žáci procvičí komunikační dovednosti, ale i paměť, protože se obracejí ke svým prožitkům a zážitkům, které následně popisují se svými pocity a emocemi. Popis emocí, zážitků, prožitků je pro dospělého člověka vcelku jednoduché, ale pro tyto žáky je obtížné vyjádřit své emoce pomocí slov. Otázky na tento rozhovor si paní učitelka nepřipravuje, ale klade je intuitivně. Jsou to například otázky typu: „*Jak se vám pracovalo? Jak jste se cítili? Co byste chtěli změnit?*“ Paní učitelka dále doplňuje, že otázky: ... „*nemůžou být složité, protože žáci pak nejsou schopni odpovědět...*“. Otázky nemusí být pouze obecné, ale mohou se vztahovat k námětu práce. Například pokud je námět Vánoce, tak se vedoucí artefiletiky může ptát na vzpomínky spojené s Vánoce.

Během aplikování prvků artefiletiky se může stát, že žák odmítá pracovat. Paní učitelka se těmito situacím snaží vyhnout, a proto motivuje žáky již během hodiny. Na prvním stupni je jednoduší žáky zaujmout, protože: ... „*stačí, aby přišla nadšená učitelka, plná energie a podala námět žákům náležitým způsobem a oni se chytanou a jsou tak namotivováni k práci.*“ Na druhém stupni je motivace složitější a pouhé nadšení učitelky bohužel nestačí.

Vytvořená díla žáků neslouží pro analyzování. Jsou pouze pro žáky, aby sami viděli, že se jim jejich dílo podařilo, že splnili všechny zadané pokyny. Paní učitelka dodává, že u některých žáků byl znát posun, co se týče jemné motoriky. Během běžné výtvarné výchovy se žáci také mohou zlepšovat, i když není aplikována artefiletika. Toto je také další rozdíl mezi artefiletikou a arteterapií, neboť v arteterapii jsou díla nedílnou součástí terapeutického procesu, kdy terapeut s jedincem prochází detailně díla, rozbírající je, analyzují a dále s nimi pracují.

Jelikož se artefiletika aplikuje ve školním prostředí, tak se musí hodnotit výsledné práce žáků, aby měli známky na vysvědčení. V artefiletice by se správně nemělo hodnotit, především

ne známkami. Paní učitelka tak své žáky na konci pololetí sice oznamkuje, ale snaží se, aby známka odpovídala jejich snaze.

### **TO8 V čem vidí paní učitelka přínos artefiletiky u žáků v dané základní škole?**

Artefiletika, dle paní učitelky, přináší pro žáka několik pozitivních vlivů. Každý z prvků artefiletiky má pozitivní vliv, například zmíněný motivační příběh, který přispívá k rozvoji fantazie a představitivosti. Artefiletika nepřináší pouze relaxaci, ale i další skryté podporující podněty, které žákům pomáhají, aniž by si to uvědomovali. Paní učitelka vidí hlavní přínos ve zmíněném chování a především v osobnostním růstu. Jak popisuje: ...*“děti zažijí úspěch a dochází tak v podstatě k osobnostnímu růstu, což je také velmi důležité. Žáci dokážou díky jednoduchým technikám vytvořit něco, co nečekali a to jim podpoří jejich sebevědomí.”*

Paní učitelka následně uvádí dva případy, kde se domnívá, že artefiletika napomohla k rozvoji žáka. První případ se týkal žáka, který ještě před dvěma lety trpěl těžkými afektivními stavy. Nikdy nedokončil žádnou práci, byl vzteklý až agresivní a měl silné poruchy chování a emocí. Žák pocházel z nepodnětného prostředí, kde se mu nevěnovali. Z důvodů neplnění rodičovských povinností byl chlapec odebrán a umístěn do ústavní péče. Dnes je tento žák k nepoznání. Dokáže v klidu pracovat a je ohleduplný na ostatní spolužáky. Během artefiletiky již zvládá spolupráci, dokončí každé výtvarné dílo a nemá problém s komunikací během reflektivního dialogu. Je důležité zdůraznit, že jeho změnu nezapříčinila pouze artefiletika. Změna prostředí, odlišný a důsledný přístup učitelů také podpořily jeho pozitivní rozvoj.

Druhý případ se týká žáka, který nemá problémy s chováním, ale jeho jemná motorika a samostatnost mu dělají problémy. Žák přestoupil do této školy vcelku nedávno. Před změnou školy docházel na běžnou základní školu, kde měl asistenta pedagoga, který zřejmě, dle paní učitelky, udělal jakoukoliv práci za chlapce. Žák se tak musel nově naučit pracovat sám. Hodiny s artefiletickými prvky zřejmě napomohly samostatnosti, zlepšilo se vyjadřování, ale hlavně již dokáže: ...*“ práci vytvořit sám, což dříve nebylo možné.”* Opět paní učitelka zdůrazňuje, že artefiletika není primární zdroj působení. Opět je zde řada dalších vlivů, které ovlivňují chlapcův vývoj.

### **TO9 Jak konkrétně artefiletika ovlivňuje osobnost žáka?**

Artefiletika do jisté míry ovlivňuje žáka pozitivním způsobem a paní učitelka toto tvrzení potvrzuje. Paní učitelka se domnívá, že artefiletika může podporovat žákovu sebedůvěru a také

sebevědomí. Je samozřejmé, že vliv artefiletiky na osobnost žáka musí být dlouhodobý, aby šly pozorovat určité změny.

Dále má artefiletika vliv na emoce žáka, kdy se žáci učí zpracovávat a chápat své emoce. Emoce pomáhá vyvolávat motivační příběh a relaxační hudba. Hudba vyvolává v člověku emoce, pozitivní či negativní, a motivační příběh emoce naopak dokáže ztvárnit do hlavní postavy příběhu. Žáci tak mohou lépe pochopit emoce a následné puštění relaxační hudby jim pomůže tyto emoce zpracovat do výtvarné podoby. Dále může artefiletika působit na motivaci žáka. Obyčejná pochvala žáka za práci způsobí zvýšení hladiny serotoninu a prožitek dobrého pocitu, který je uspokojující. Tento pocit se mu může zalíbit na tolik, že se z toho stane motivace pro to, aby pracoval. Tím si také může budovat vytrvalost a pracovitost. Artefiletika je rozhodně užitečná disciplína, která změní průběh běžné výtvarné výchovy a také pomůže dosáhnout uspokojujícího pocitu, úspěchu, ale i relaxace a odpočinku.

## **7.4 Pozorování**

Zúčastněné pozorování mělo za účel získat data, které následně odpoví na vedlejší výzkumné otázky. Pozorování pomohlo nahlédnout do praxe artefiletiky. Bylo uskutečněno pět pozorování, kdy mi bylo umožněno pozorovat hodiny výtvarné výchovy bez využití prvků artefiletiky, s prvky artefiletiky a poté s využitím pouze vybraných prvků artefiletiky.

### **7.4.1 Pozorování č. 1**

Z pěti pozorování jsem měla možnost navštívit dvakrát hodinu výtvarné výchovy s prvky artefiletiky. První hodina byla na téma sv. Valentýn – valentýnská srdíčka. Druhá hodina byla zaměřena na 10 000 mil pod mořem – medúzy. Obě hodiny probíhaly vcelku podobně. Při čtení příběhu byli přítomní žáci na obou hodinách klidní a poslouchali. Když skončil příběh, paní učitelka začala vysvětlovat, co budou vytvářet. Žáci si nezapamatovali pokyny a tento fakt, vyvolal na obou hodinách menší chaos, kdy se žáci překřikovali a byli roztěkaní a neklidní. Paní učitelka jim zadání znovu vysvětlila, napsala v bodech na tabuli a pustila relaxační hudbu. Po puštění relaxační hudby se žáci rychle uklidnili a uvědomili si, že mají začít pracovat, tedy že začala výrazová hra. Na hodině s námětem sv. Valentýn, pracovali žáci bez problémů. Kromě dvou žáků, kdy Lucie nechtěla pracovat, protože jí to nebavilo a Richard měl problémy s jemnou motorikou. Ten pracoval obzvláště pomalu. Na hodině s námětem 10 000 mil pod mořem byli žáci také zaujatí prací, ale již se zde projevoval Tomáš s Nikolou, kteří schválně nepracovali, tak jak mají. Jejich chování poté lehce rozhodilo klidnou atmosféru hodiny. Paní učitelka situaci zvládla a nakonec jim pomohla s jejich prací.

Když probíhala reflexe u první hodiny, tak žáci již nechtěli tolik spolupracovat. Paní učitelka se jich i tak ptala na to, zda se jim to líbilo a jestli by něco změnili. Žákům se téma sv. Valentýn líbilo, až na Richarda, který ale obecně nemá rád výtvarnou výchovu. Celkový dojem z hodiny byl pozitivní a atmosféra byla příjemná.

Reflexe na druhé hodině s námětem 10 000 mil pod mořem byla rozsáhlejší. Žáci byli klidnější a hlavně byli otevřenější, co se týče odpovědí na otázky. Paní učitelka se ptala na to, zda je hodina bavila, co si představovali a jestli by chtěli něco změnit. Odpověděli ji skoro všichni žáci. Žáci se kolektivně shodli, že je hodina moc bavila a že si dokázali představit, jak vypadá jejich vysněná medúza nebo že plavou mezi medúzami. Celkový dojem z hodiny byl příjemný, až na dva zmíněné žáky, kteří vyrušovali během výrazové hry. Atmosféra této hodiny i přes vyrušování žáků, byla klidná a příjemná.

#### **7.4.2 Pozorování č. 2**

Běžnou výtvarnou výchovu jsem mohla pozorovat jednou, kdy námětem hodiny byla zimní krajina – zimní strom. Tato hodina proběhla se všemi žáky. Hodina začíná bez příběhu. Paní učitelka povídala o tom, co budou žáci dělat a jak budou postupovat. Žáci byli velmi roztěkaní, nechtěli poslouchat a někteří odmítali pracovat. Když paní učitelka dovysvětlila pokyny, pustila relaxační hudbu, která v tomto případě pouze lehce uklidnila žáky. Žáci pracovali až na Lucii, která nechtěla pracovat a tvrdila, že neumí malovat. Paní učitelka ví, že začne pracovat sama od sebe, jen potřebuje čas, a tak ji nechává prostor. V průběhu hodiny se žáci více zklidnili a již pracovali v tichosti. Během výrazové hry se přidala i Lucie. Paní učitelka musela v průběhu hodiny pomáhat žákům, protože někteří nezvládli namalovat strom. Žáci dále plnili další pokyny bez větších problémů. Na konci hodiny si žáci uklidili své výtvarné potřeby a shromažďovali se u svých výtvorů, aby si je porovnali s ostatními. Celkový dojem z této hodiny byl rozhodně jiný než z hodin, kde jsou využity prvky artefietiky. Ze začátku byla atmosféra třídy chaotická, negativní, ale naštěstí se to změnilo. Na konci hodiny byli všichni žáci již klidnější a atmosféra byla dobrá.

Dále jsem měla možnost pozorovat dvě hodiny, kde byly využity pouze vybrané prvky artefietiky. Jedna hodina byla s námětem zimní městečko a druhá zimní sporty – bruslař. V obou případech nebyl motivační příběh, ale byl využit reflektivní dialog. Dále byla puštěná relaxační hudba během výrazové hry. Tyto hodiny byly vcelku podobné jako předchozí popsaná hodina. Žáci byli na začátku hodin neklidní, vyrušovali, dělali naschvály, někteří opět odmítali pracovat. V průběhu výrazové hry se žáci zklidnili a všichni tak dodělali svá díla.

Během reflektivního dialogu se rozpovídali hlavně u hodiny s námětem zimní městečko, kdy na otázky od paní učitelky odpovídali detailněji. Žáky tato hodina bavila, ale nelíbily se jim zimní barvy. Na druhé hodině s námětem zimních sportů, již žáci nebyli rozpovídání. Spíše chtěli jít domů. Námět zimních sportů se jim líbil, ale nebyli spokojeni s výtvarnou technikou prašných kříd. Tento názor podpořil i fakt, že kresba postavy je pro tyto žáky náročná.

## 8 Interpretace dat

V této kapitole se zaměříme na data, která následně shrnu do uceleného textu, který zodpoví vedlejší výzkumné otázky ale také hlavní výzkumnou otázku, která je nedílnou součástí této práce.

### VVO1 Jak probíhá hodina výtvarné výchovy, kde jsou využity prvky artefietiky?

Z rozhovoru a pozorování vyplývá, že artefietika má svůj průběh, který se liší od běžné výtvarné výchovy. Hodina s prvky artefietiky je specifická v tom, že začíná motivačním příběhem. Motivační příběh hlavně pomáhá žákům s jejich představivostí a fantazií, se kterou mají problémy. Paní učitelka si tyto příběhy sama vymýšlí nebo čerpá například od Romany Suché, autorky léčivých pohádek. Tyto pohádky jsou odlišné od běžných pohádek, protože jsou stavěné na emocích. Paní učitelka uvedla, že: *„když přečtu pohádku, tak si žáci uvědomí, že i negativní emoce je dobrá emoce.“* Tyto příběhy je nutné upravovat či vybírat dle věkové kategorie, se kterou se bude pracovat v rámci artefietiky.

Po motivačním příběhu, paní učitelka vysvětlí postup práce, který žáky čeká. Tento postup napíše v bodech na tabuli, protože žáci mají problémy si zapamatovat několik pokynů zároveň. Následně začíná výrazová hra, tedy samotný průběh hodiny. V průběhu tohoto času je puštěna relaxační hudba a žáci klidně pracují na svých výtvarných pracích. Tento prvek napomáhá ke zlidnění tím, že se jedná o nízkofrekvenční hudbu, která příjemně působí na žáky. Pro žáky je hudba dle paní učitelky jako: *„Vypěstovaný podmíněný reflex. Jakmile zapnu hudbu, tak je to signál zasednout a pracovat a nejlépe být potichu.“* Paní učitelka zmiňovala, že žáci často hudbu sami vyžadují. V průběhu tohoto času se žáci nejvíce uvolňují a atmosféra třídy je příjemná a klidná. Občas je výrazová hra narušena nečekanými problémy jako například nechutí žáka k práci. Tento stav je ale pouze krátkodobý.

Po skončení výrazové hry si žáci uklidí své výtvarné pomůcky a shromáždí se u svých děl, které následně představí ostatním. Když mají vše uklizené, následuje reflektivní dialog. Při reflektivním dialogu žáci povídají o svých pocitech, emocích, o své práci a také odpovídají na položené otázky paní učitelky. Otázky si paní učitelka vymýšlí sama, bez přípravy. Otázky by měly být jednoduché na pochopení, aby žáci nemuseli složitě odpovídat. Nejčastěji jsou to otázky typu: *„Jak se vám to líbí? Co jste si představovali? Co byste změnili na své práci? Jak jste cítil při své práci“*. Po zodpovězení položených otázek končí artefietická hodina.

## **VVO2 Jak probíhá běžná hodina výtvarné výchovy bez využití prvků artefiletiky?**

Jelikož jsem měla možnost provést pozorování na této základní škole vícekrát, tak jsem byla v rámci jednoho pozorování rovněž v hodině výtvarné výchovy bez artefiletických prvků. Paní učitelka začala výtvarnou výchovu popisem práce a postupu. Když dovysvětlila postup, mohli žáci začít pracovat. Na začátku práce paní učitelka pustila relaxační hudbu, kterou pouští na jakékoliv výtvarné výchově, protože jsou žáci na hudbu zvyklí. Během práce jsou sice klidnější, ale celková atmosféra třídy není uspokojivá, tak jako na hodině s prvky artefiletiky. Atmosféra je spíše ponurá a chaotická. Na konci hodiny může dojít ke zlepšení, ale není to zaručené jako na hodině s artefiletickými prvky. Po ukončení hodiny si žáci uklidí své výtvarné pomůcky.

Dále jsem měla příležitost pozorovat hodiny, kde byly využity pouze vybrané prvky artefiletiky. V obou případech se využil pouze reflektivní dialog. V rámci reflektivního dialogu zde nebyl znát rozdíl. Žáci odpovídali podobně jako na hodině se všemi prvky artefiletiky. Reflektivní dialog se primárně mění na základě rozpoložení žáků.

## **VVO3 Jaké jsou rozdíly mezi běžnou hodinou výtvarné výchovy a výtvarné výchovy s aplikací artefiletiky?**

Na základě těchto hodin lze usuzovat, že rozdíly mezi hodinou s artefiletickými prvky a hodinou, kde nebyly všechny prvky uplatněny nebo zde nebyly žádné, jsou zásadní. Hodina s artefiletickými prvky byla mnohem klidnější, žáci lépe soustředili, lépe pracovali a celková atmosféra třídy byla příjemná a klidná. Největší rozdíl byl znát, pokud nebyl přečten motivační příběh. Žáci po motivačním příběhu byli klidnější a lépe připravení na budoucí práci v hodině. Když příběh neproběhl, žáci se spíše chovali, jako kdyby byla přestávka. Byli chaotičtí a nechtělo se jim pracovat. Tato nechuť trvala vždy do poloviny hodiny, a poté pomalu začala mizet. K zajištění klidu byla využita relaxační hudba, která napomohla navodit ve třídě klid a pohodu.

## **HVO Jakým způsobem může artefiletika pozitivně ovlivnit a podpořit rozvoj žáka s lehkým mentální postižením?**

Na hlavní výzkumnou otázku nyní víme odpověď. Důkladný rozhovor a pozorování, v rámci jedné hloubkové případové studie, poskytl data z praxe, která naznačují, že prvky artefiletiky během výtvarné výchovy působí na žáky s lehkým mentální postižením jednoznačně pozitivně. Pozitivní účinky lze pozorovat pouze z dlouhodobého hlediska. Záleží

i na tom, jak rychle si žáci osvojí pravidla artefiletiky. Z rozhovoru s paní učitelkou vyplývá, že artefiletika podporuje žáka v jeho osobnostním rozvoji. Paní učitelka primárně vyzdvihla sebevědomí a sebehodnocení, které si zvyšují na základě dobrého pocitu z odvedené práce. Dále artefiletika působí na jemnou motoriku a také má nezpochybnitelný vliv na chování žáka. Poruchy chování lze v rámci artefiletiky zmírnit v důsledku nastavených pravidel pro artefiletické hodiny. Artefiletika také ovlivňuje emoce žáků. Emoce se prolínají celou artefiletickou hodinou. Motivační příběh nastíní, že negativní emoce je také emoce, kterou nelze potlačit a je nutné, aby se ji žák naučil zpracovat. Dále nízkofrekvenční hudba, které pomůže s uvolněním emocí, které poté v rámci výrazové hry mohou vykreslit. Během reflektivního dialogu si procvičují komunikační dovednosti, kdy vypráví o svých emocích, zážitcích a prožitcích.

Z tohoto popisu vyplývá, že artefiletika má široký rozsah a působnost ohledně osobnosti jedince. Artefiletika dokáže nenásilně a skrytě působit na tyto jedince a podpořit je tak v jejich vývoji. Nejenže má artefiletika pozitivní vliv na vývoj žáka, ale také pomáhá při hodině výtvarné výchovy. Pedagogovi umožní nenásilně vychovávat žáky, kteří mají poruchy chování a emocí.

## 9 Diskuze

Nyní budeme pozornost soustředit na diskuzi, která lépe propojí teoretickou a praktickou část této bakalářské práce. Zároveň zde bude přidán můj názor na artefiletiku.

Na základní škole, kde bylo provedeno zúčastněné pozorování, jsem docházela delší dobu, konkrétně od října roku 2023. Cílem těchto hospitací bylo seznámení s žáky, kteří se poté zúčastnili výzkumného pozorování. Žáci si na mě rychle zvykli a přijali mě mezi sebe. Žáky jsem poznala detailněji. Vím, jaké mají problémy a u kterých žáků je potřeba větší podpora ve vyučovacích hodinách.

Artefiletika, která provází celou tuto práci, má dle mého názoru potenciál. Je to nenásilná metoda, kdy učitel žákům ukáže, že výtvarná výchova může být zábavná a zajímavá. Z dlouhodobého hlediska může artefiletika pozitivně ovlivňovat chování žáka. Paní učitelka na základě svých zkušeností pozoruje, že někteří žáci ze čtvrtého ročníku vykazují zlepšení v rámci jejich vzorce chování. Během výtvarné výchovy již umí spolupracovat, dělit se o své výtvarné pomůcky, být trpěliví apod. Dříve tyto vlastnosti neměli – neuměli se dělit a jejich spolupráce se zakládala pouze na křičení.

Artefiletika může pomoci zvládnout problémy s chováním. Stále musíme myslet na to, že působnost artefiletiky není v takové míře, aby dokázala kompletně změnit vzorec chování u žáka. Žáka ovlivňuje nejen artefiletika, ale i další neopomenutelné vlivy, které mají hlubší působnost na žáka. K poruchám chování se může vázat i agresivní chování. Agresivní chování se na této škole vyskytuje v občasné míře. Žáci mají problémy se zvládnutím konfliktů a negativních emocí, které neumí řádně zpracovat. Konflikty poté vyústí v potyčky žáků, které mohou být až extrémního rázu.

Aby artefiletika měla větší vliv na jedince, je zapotřebí pravidelnost. Pravidelnost artefiletiky je důležitá, ale občas se stane, že ji nelze využít nebo se nedá aplikovat. Artefiletiku nelze využít například na základě složení artefiletické skupiny, primárně její věkového rozmezí. Jak již bylo zmíněno, věk u žáků hraje velkou roli, obzvláště pokud jsou žáci ve vývojovém období puberty. V tomto období je těžké žáky zaujmout. Ze zkušenosti paní učitelky odmítají pracovat a negují artefiletiku. Dále záleží na přípravě paní učitelky. Příprava je časově náročná. Paní učitelka učí další třídy, pro které si také připravuje artefiletické hodiny. Její čas pro přípravu není neomezený a tak není zcela schopna připravit plnohodnotnou výtvarnou výchovu s prvky artefiletiky pro všechny třídy, kde vyučuje. Nejvíce svou přípravu zaměřuje na čtvrtý ročník.

Artefiletika přináší pro paní učitelku lépe zpracovanou výtvarnou výchovu, která žáky více baví a přináší jim tak do života radost ze svého díla a následně i úspěch. Sama paní učitelka má své motto „ *Tvoříme pro duševní pohodu.*“, aby měla motivaci pro další artefiletickou hodinu. Toto motto odkazuje nejen na umění, ale i na lásku k dětem, kterou paní učitelka oplývá.

Artefiletiku bych proto ráda doporučila dalším učitelům, kteří se věnují výtvarné výchově. Výtvarné výchově se na základních, potažmo středních školách, nevěnuje taková pozornost a tento předmět bývá nesprávně brán jako nadbytečný. Z artefiletického hlediska však rozhodně není tento předmět ve škole „zbytečný“. Naopak jsem přesvědčena, že jde o jeden ze tří předmětů (tělesná výchova, pracovní činnosti), kde si žáci rozvíjí nejen duševní schopnosti, ale současně mají možnost očistit svoji mysl od každodenních problémů. Věřím, že artefiletika je téma, kterému by se mělo věnovat více pozornosti, protože její aplikace při výuce může pomoci nejen při vlastních vyučovacích hodinách ale i v běžném životě každého žáka. Každá člověk by se měl naučit nejen pracovat, ale i odpočinout, protože v dnešní uspěchané době, nelze brát odpočinek pouhou ztrátou času, ale jako vhodnou součást duševní hygieny.

## ZÁVĚR

Záměrem této práce bylo představení artefiletiky, která se aplikuje na neobvyklém místě, na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona. Artefiletika vznikla originálně pro gymnázia, kdy její zakladatel Jan Slavík zapracoval artefiletiku do vzdělávacího programu. Artefiletika není pouze pro školy, tedy pro žáky. Tato metoda je vhodná pro jakoukoliv věkovou kategorii. Jelikož nemá za úkol léčit psychické problémy jako arteterapie. Jako každá metoda, tak i artefiletika má svá specifika, která by se měla dodržovat, aby se aplikovala správně. Dle Slavíka je důležitý motivační příběh, který napomáhá jedinci se přenést do světa fantazie, dále výrazová hra a námět celé artefiletické hodiny. Neopomenutelným specifikem je také reflektivní dialog, při kterém se jedinec vrací za svými prožitky a zážitky během výrazové hry. Artefiletika je tedy umělecká disciplína, kdy se člověk uvolní od svých každodenních problémů.

Místo pro aplikaci artefiletiky je v celku neobvyklé. Žáci na zmíněné škole fungují jiným způsobem než žáci na běžné základní škole. Jeden z největších rozdílů je ten, že tito žáci mají lehké mentální postižení. Tento problém přináší žákům obtíže, které se projevují v průběhu celého života. Žáci mají problémy s pamětí, s komunikací, pomaleji chápou, mají odlišné myšlení, problémy s chováním a také hůře rozumí emocím, které mohou špatně vyhodnocovat. Artefiletika přináší úlevu, kdy žáci se při aplikaci této metody nenásilně rozvíjí, rozvíjí své schopnosti, dovednosti a hlavně relaxují. Odpočinek je pro ně velice důležitý, protože se rychle unaví při učení, což může vyvolat nechuť dál pracovat.

Data, která měla pomoci splnit cíl této práce jsem získala na základě jednoho polostrukturovaného rozhovoru a pěti zúčastněných pozorování. Sběr dat proběhl bez větších problémů a získaná data odpovídala vytyčeným výzkumným otázkám. Případová studie poukázala na to, že žáci čtvrtého ročníku jsou velmi různorodí. Každý má své kladné ale i negativní vlastnosti, které ovlivňují nejen jeho, ale i celou třídu. Informace stavěné na rozhovoru s paní učitelkou, která prvky artefiletiky aplikuje v hodině výtvarné výchovy, ukázaly, že artefiletika má svůj potenciál, který usnadňuje práci s těmito žáky. Specifické prvky jako je motivační příběh, výrazová hra, reflektivní dialog a další, ukazují, že artefiletika pozitivně ovlivňuje chování žáků. Paní učitelka potvrzuje, že z dlouhodobého hlediska je možné vidět pokroky, například v rámci osobnostního růstu nebo komunikačních dovedností žáků. U osobnostního růstu vypíchlá paní učitelka fakt, že na základě povedeného díla během artefiletiky, žáci zažívají úspěch, který podporuje rozvoj jejich sebevědomí. Tito žáci pocházejí převážně z nepodněného prostředí, proto i obyčejná pochvala za dobře odvedenou práci, může

žákovi udělat velkou radost a zároveň ho motivovat do další školní práce. V rámci reflektivního dialogu se žáci učí popisovat své zážitky, prožitky a emoce z tvorby. Popis emocí je pro tyto žáky velice náročný, ale paní učitelka potvrdila, že u žáků dochází k pozvolnému zlepšení a díky tomu tak rozsáhleji hovoří o svých pocitech a zážitcích.

Cílem této práce byl popis průběhu a specifík artefiletiky na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona. Tento cíl jsem splnila a čtenář se tak dozvěděl podrobnosti týkající se jiného pojetí výtvarné výchovy, tedy artefiletiky, ale také je obohacen o základní poznatky k problematice lehkého mentálního postižení a s tím spojenými poruchami chování, které mohou vyústit až v agresivní chování jedince. Dále jsem odpověděla na vedlejší výzkumné otázky, které jsem rozepsala v kapitole interpretce dat. Výsledky ukázaly, že prvky artefiletiky dokáží změnit průběh výtvarné výchovy pozitivním směrem, kdy žáci jsou lépe připravení na práci v hodině, lépe se soustředí, jsou klidnější a celková atmosféra třídy působí přátelským dojmem.

# SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

## Tištěné zdroje

BAZALOVÁ, Barbora. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích. Brno: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 80-210-3971-x.

BENDL, Stanislav; HANUŠOVÁ, Jaroslava a LINKOVÁ, Marie. Žák s problémovým chováním: cesta institucionální pomoci. Praha: Stanislav Juhaňák - Triton, 2016. ISBN 978-80-7387-703-3.

DYTRTOVÁ, Radmila a KRHUTOVÁ, Marie. Učitel: příprava na profesi. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.

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

GÉRINGOVÁ, Jitka. Pomáhající profese: tvořivé zacházení s odvrácenou stranou. Psyché (Triton). Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-394-3.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LHOTOVÁ, Marie. Proměny výtvarné tvorby v arteterapii. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7394-209-0.

MARTÍNEK, Zdeněk. Agresivita a kriminalita školní mládeže. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-5309-6.

MICHALÍK, Jan. Zdravotní postižení a pomáhající profese. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

MÜLLER, Oldřich. Terapie ve speciální pedagogice. 2., přeprac. vyd. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a SOBKOVÁ, Petra. Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8.

SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

SLAVÍK, Jan. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra; SLAVÍK, Jan a ELIÁŠOVÁ, Sylva. Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

SVOBODA, Jan. Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0603-3.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. Základy arteterapie. Rozšířené vydání. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ, přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1043-6.

ŠVARŤÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Současná psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VALENTA, Milan a PETRÁŠ, Petr. Metodika práce se žákem s mentálním postižením. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0.

VALENTA, Milan; MICHALÍK, Jan a LEČBYCH, Martin. Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.

VALENTA, Milan; MICHALÍK, Jan a LEČBYCH, Martin. Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3829-1.

VITÁSKOVÁ, Kateřina. Etopedie: vybrané okruhy etopedické problematiky. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 80-7368-123-4.

VOJTOVÁ, Věra. Kapitoly z etopedie I. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4573-6.

VOJTOVÁ, Věra. Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

## **Internetové zdroje**

BENDOVIÁ, Petra a ZIKL, Pavel. Dítě s mentálním postižením ve škole [Online]. Praha: Grada Publishing, 2011 [cit. 2023-11-26]. ISBN 978-80-247-7702-3. Dostupné z: [https://www.google.cz/books/edition/D%C3%ADt%C4%9B\\_s\\_ment%C3%A1ln%C3%ADm\\_posti%C5%BEn%C3%ADm\\_ve\\_%C5%A1k/TcO-AgAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0](https://www.google.cz/books/edition/D%C3%ADt%C4%9B_s_ment%C3%A1ln%C3%ADm_posti%C5%BEn%C3%ADm_ve_%C5%A1k/TcO-AgAAQBAJ?hl=cs&gbpv=0).

Co je inkluze ve škole? Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi [Online]. ©2022 [cit. 2023-12-09]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluze>.

F70-F79 Mentální retardace. MKN-10. [Online]. ©2023 [cit. 2023-12-30]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F70-F79>.

F91 Poruchy chování. MKN-10 [Online]. ©2023 [cit. 2024-02-09]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F91>

KALEJA, Martin. Teorie a praxe etopedie [online]. Ostrava: Ostravská univerzita, ©2013 [cit. 2023-11-25]. ISBN 978-80-7464-419-1. Dostupné z: <https://adoc.pub/teorie-a-praxe-etopedie.html>.

Léčebná pedagogika | Terapeutická pedagogika [Online]. ©2017 [cit. 2024-02-16]. Dostupné z: <https://www.specialni-pedagogika.cz/>.

STŘEDA, Leoš. Léčebná pedagogika | Terapeutická pedagogika [Online]. Internet Archive Wayback Machine. ©2015 [cit. 2023-12-08]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20160820011256/http://www.specialni-pedagogika.cz/news/terapeuticka-pedagogika/>.

Základní informace pro školy zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona č. 561/2004 Sb. (Školský zákon) [Online]. In: MŠMT. ©2013–2024 [cit. 2024-02-03]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/file/39000\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/39000_1_1/).

## **PŘÍLOHY**

Příloha A <i>Příkladová transkripce polostrukturovaného rozhovoru</i> .....	62
Příloha B <i>Příkladová transkripce zúčastněného pozorování</i> .....	63
Příloha C <i>Informovaný souhlas pro informantku a žáky</i> .....	65
Příloha D <i>Díla žáků při zúčastněném pozorování</i> .....	66

## **Příloha A Příkladová transkripce polostrukturovaného rozhovoru**

**...V: Příběhy, které patří mezi hlavní body artefietiky, si vymýšlíte sama nebo čerpáte od jiných autorů či z internetových stránek?**

**R:** Třeba pro žáky čtvrtého ročníku si motivační příběh k danému tématu nebo technice vymýšlím sama. Pokud ale nevím, tak mám i takové šikovné knížky, které využívám. S oblibou používám knížky od Romany Suché. Jsou to léčivé pohádky pro menší děti a pak mám léčivé pohádky pro starší děti. Jsou to také krátké příběhy a pracuje se zde s emocemi.

**V: Příběhy se tedy liší od klasické dětské pohádky, které můžeme znát?**

**R:** Ty příběhy se trochu liší od klasické pohádky. Liší se v tom, že když pohádku přečtu, tak děti si uvědomí, že i negativní emoce je dobrá emoce. Příběhy nejsou pouze o pozitivních emocích, ale i o negativních emocích. Ty emoce jsou tam rozepsány jednotlivě, kdy se pracuje s každou emoci zvlášť. Když je někdo bojácný, tak je tam pohádka, aby získal sebedůvěru.

**V: Kde nejčastěji probíhá artefietická hodina? Jak vypadá daná místnost?**

**R:** Jelikož nemáme ateliér, tak probíhá artefietika ve třídě. Nejprve jsme lavice nedávaly dohromady, každý seděl zvlášť, ale při několika společných pracích, kdy jsme spojily lavice k sobě a vytvářely jsme společně jeden obrázek, se to dětem začalo líbit. Spojené lavice teď využíváme, ale jen občas, záleží na tématu dané hodiny. Jinak místnost, kde je artefietika, je malá. Jsou zde barevné závěsy, hodně květin, na stěnách jsou vystavené obrázky žáků. Snažila jsem se, aby prostředí bylo příjemné a bezpečné.

**V: Popište, prosím, jak probíhá vyučovací hodina výtvarné výchovy s prvky artefietiky?**

**R:** Hodina začíná motivačním příběhem, neboli motivačním rozhovorem. Potom dětem vysvětlím, co budou dělat, jak to budou dělat, jakou techniku využijeme. Většinou jim to napíšu v bodech na tabuli, aby se nemusely pořád ptát dokola. Při některých složitějších technikách jim předložím i hotový obrázek, aby viděly, co po nich budu chtít, ale při technikách, které děti znají, a opakujeme je, jim nedávám ani předlohu. Chci, aby každý pracoval sám za sebe a byl nucen využít svoji fantazii, aby se ponořil do tvorby. Nejlepší je, když si s dětmi sednu a tvořím s nimi...

## **Příloha B Příkladová transkripce zúčastněného pozorování**

### **10 000 mil pod mořem (příběh + reflexe)**

- Děti se připravují na hodinu; jsou celkem klidné
- Paní učitelka je svolává na místa, aby mohla začít číst příběh; děti pokládají hlavy na lavice a mají zavřené oči
- Jirka nemá zavřené oči a Karolína taky nechce, ale oba poslouchají
- Děti vyslechly příběh a učitelka jim řekne pokyny: vezmou si čtvrtku a tu nabarví (analinkami) na modro (hluboké moře) a pak do toho medúzy prašnými křídami, které budou různě barevné
- Paní učitelka vystavěla pro ukázkou výtvoř z jiných ročníků a na interaktivní tabuli pustila obrázek medúzy
- Je puštěna relaxační hudba a děti začaly tvořit pozadí
- Děti jsou hodně klidné a barví čtvrtku na modro; Lucie ji dělá růžovou (může)
- Pavel má hotovo; hotové čtvrtky se rozhodla paní učitelka posolit pro lepší efekt
- Tomáš, Nikola, Richard mají hotovo
- Děti si mají uklidit štětce a ubrusy; Lucie nestíhá
- Tomáš je nerudný a nechce uklízet; ostatní děti jsou velice klidné a jsou kolegiální, kdy si půjčují navzájem hadr na utírání lavic; jsou samostatné
- Děti už mají suché čtvrtky a čekají
- Děti mají kreslit prašnými křídami medúzy; Jirka už začal; paní učitelka ještě nakreslila medúzu na tabuli
- Mají ji namalovat bílou a pak ji vybarvit barevně
- Děti jsou klidné, malují a jde jim to
- Lucie taky konečně začala malovat; Karolína a Jirka hodně překvapili
- Děti to hodně baví → minule je křídý nebavily a nyní je baví
- Všem se daří a pracují samostatně
- Nikola s Tomášem nechtějí pracovat → nebaví je to; pomohla jsem jim a ještě Jirkovi
- Richard začíná mít problémy, protože namaloval jen medúzu ale tu nevybarvil a jen sedí a čeká
- Tomáš na křídý málo tlačí a tak je to moc světlé, i když mu bylo řečeno ať přitlačí
- Richardovi to nejde a tak jsem za ním šla a ukázala, jak má vybarvit tělo medúzy → i po názorné ukázce nevěděl, co má dělat
- Nikola zlobí, protože má hotovo, ale odflákla to

- Richard je mimo → furt se mě ptá, jak to má udělat, jaký barvy kam má dát; nemá žádnou fantazii
- Jirka se mi pochlubil medúzou a k ní mi řekl, že je jedovatá a že se mu moc líbí
- Jirka si dále se mnou povídá o medúzách a je vidět, že má radost
- Děti pomalu dokončují medúzy a tak uklízí
- Karolína měla hotovo a přišla za mnou si povídat o koních a medúzách

### Reflexe

- Děti čekají na reflexi, kdy obrázky jsou vystavěny na tabuli
- Pavel uklízí a čeká se jen na Lucii
- Otázka: Bavilo vás to?
- Děti to prý bavilo
- Paní učitelka chválí práci Jirky a Karolíny a také říká, jak jsou křídý skvělé
- Otázka: Co jste si představili? Co byste chtěli změnit?
- Nikola: nebavilo jí to a nešlo jí to a chtěla by to změnit, ale sama neví co
- Lucie: vzpomněla si na to, jak jí máma říkala o medúzách, kterou si pak představila a tu ztvárnila
- Obrázky jim prý pomohl s představivostí a že při příběhu si představovali moře a ponorku
- Pavel: je velice spokojený a líbí se mu jeho práce
- Richard: mlčí, nevyjadřuje se (má velice chudou slovní zásobu)
- Tomáš: mlčí, nejde mu se vyjádřit
- Karolína: představila si, jak plave mezi medúzami a líbí se jí její obrázek a její zvolené barvy (fialová a růžová) a chtěla by vylepšit tělo medúzy
- Děti se už pošťuchují a chtějí jít domů; Karolína šoupe židlí
- Lucii, Pavla, Karolínu a Jirku to moc bavilo; Nikolu nakonec taky; Richarda s Tomášem to nebavilo a Jirka s Pavlem se nejvíce vžili do příběhu a to se odrazilo na obrázku

## Informovaný souhlas pro informantku a žáky

### Informovaný souhlas o nahrávání a následovné zpracování rozvoru pro účely bakalářské práce Kláry Venclové, Využití artefietiky na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona.

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byla jsem obeznámena o účelu rozhovoru, který bude využit dle potřeb pro výzkumnou část bakalářské práce Kláry Venclové s názvem Využití artefietiky na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona. Cílem tohoto výzkumu je důkladný popis průběhu a specifik artefietiky na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona.
- Bylo mi sděleno, jak bude rozhovor probíhat a jak dlouho. Jsem obeznámena s tím, že na základě mého práva mohu odmítnout odpovídat na jakoukoliv otázku, případně do třech dnů mohu účast na výzkumu odmítnout.
- Souhlasím s tím, že se rozhovor bude nahrávat a následně se zpracuje. Zvukový záznam poslouží pouze pro účely výzkumu bakalářské práce a nebude poskytnut třetí straně. Po přepsání bude záznam smazán. Transkripce bude přípustná pouze komisi u obhajoby bakalářské práce. V práci se objeví pouze citované úryvky z rozhovoru, které budou zpřístupněny online.
- Souhlasím s tím, jak bude s rozhovorem nakládáno a také jsem obeznámena se způsobem anonymizace, kvůli které nebude možné identifikovat mou osobu. Anonymizace se bude týkat osobních údajů a také polohy školy.
- Dávám své svolení k tomu, že výzkumnice použije rozhovor pro účely bakalářské práce a mohla z něho citovat úryvky, které poté budou online. Zvuková nahrávka a transkripce budou po ukončení výzkumu smazány.

Datum:

Podpis:

#### Informovaný souhlas

Souhlasím, že mé dítě se zúčastní výzkumu v rámci bakalářské práce Využití artefietiky na základní škole zřízené podle § 16 odstavec 9 školského zákona, kterou píše studentka Univerzity Pardubice, z Fakulty filozofické, Klára Venclová.

Pro více informací mě můžete kontaktovat na tel.: +420 606 775 224, nebo e-mailu: [klara.venclova@student.upce.cz](mailto:klara.venclova@student.upce.cz)

Podpis:

## Díla žáků při zúčastněném pozorování



Obrázek 2 - Valentýnská srdíčka



Obrázek 3 - 10 000 mil pod mořem



Obrázek 4 - Zimní krajina



Obrázek 5 - Zimní městečko



Obrázek 6 - Bruslař