

UNIVERZITA JÁNA AMOSA KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ ŠTÚDIUM

20011 - 2013

DIPLOMOVÁ PRÁCA

Zuzana Maťufková

**Výtvarná výchova s prvky arteterapie u dětí s mentálním
postihnutím**

Praha 2013

Vedúci diplomovej práce: PhDr. Lenka Petelíková

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED STUDIES

2011 - 2013

DIPLOMA THESIS

Zuzana Maťufková

Art with the elements of art therapy for children with mental
disabilities

Prague 2013

Thesis supervisor: PhDr. Lenka Petelíková

Prehlásenie

Prehlasujem, že predložená diplomová práca je mojím pôvodným autorským dielom, ktoré som vypracovala samostatne. Všetku literatúru a ďalšie zdroje, z ktorých som pri spracovaní čerpala, v práci citujem a uvádzam v zozname použitých zdrojov.

Súhlasím s prezenčným sprístupnením svojej práce v univerzitnej knižnici.

V Prahe 15.3.2013

Bc. Zuzana Maťufková

Pod'akovanie

Týmto sa chcem poďakovať vedúcej mojej diplomovej práce, pani PhDr. Lenke Petelíkovej, za jej rady a usmerňovanie v priebehu písania práce. A zároveň jej chcem poďakovať za jej odbornú pomoc.

Anotácia

Diplomová práca je rozdelená do teoretickej časti, ktorá obsahuje štyri kapitoly, v ktorých sa venujeme mentálnemu postihnutiu a arteterapii. Chápeme ju ako terapeuticko – liečebný proces, ktorý je využívaný v praxi špeciálneho pedagóga. Konkrétne je to nástroj pedagogického formovania osobnosti mentálne postihnutého dieťaťa. Objasňujeme základné pojmy z oblasti arteterapie a mentálneho postihnutia. Zaoberáme sa aj detskou kresbou, ako jednou z najdôležitejších činností v detskom období. Na teoretickú časť nadväzuje praktická časť, ktorá sa zaoberá detskou kresbou na tému rodina, mentálne postihnutého dieťaťa. Obsahuje rozpracované tri aktivity, ktoré som realizovala v Prešove. V závere práce sa venujem kvalitatívnemu výskumu, ako vplýva arteterapia na dieťa s mentálnym postihnutím.

Kľúčové pojmy

Mentálne postihnutie, znaky mentálneho postihnutia, arteterapia, osobnosť arteterapeuta, výtvarná výchova, detská kresba, vývojové štádia detskej kresby.

Annotation

The thesis is divided into a theoretical part, which contains four chapters, in which we are writing about mental disability and art therapy. We understand it as therapeutic and treatment process, which is used in practice by special educator. Specifically, it is a tool for educational formation of personality of mentally disabled child. We clarify the basic concepts of art therapy and mental disability. We also deal with children's drawings, as one of the most important activities in the children's time. The theoretical part follows the practical part, which deals with children's drawings on the topic family, of mentally disabled child. Theoretical part contains worked out three activities that I realized in Presov. In conclusion of thesis I focus on qualitative research, how art therapy affects the child with intellectual disabilities.

Key words

Mental disability, mental disability characters, art therapy, art therapist personality, art, children's drawings, child drawings developmental stage.

Obsah

Úvod	6
1. MENTÁLNE POSTIHNUTIE	8
1.1. Etiológia mentálneho postihnutia	10
1.2. Všeobecné znaky mentálneho postihnutia	12
1.3. Klasifikácia mentálneho postihnutia	13
1.4. Osobitosti psychických procesov mentálne postihnutých	15
1.4.1. Vnímanie	16
1.4.2. Predstavivosť	17
1.4.3. Myslenie	17
1.4.4. Rečový prejav mentálne postihnutých	18
1.4.5. Pamäť	19
1.4.6. Pozornosť	19
2. ARTETERAPIA	20
2.1. História arteterapie	21
2.2. Teoretické východiská a ciele arteterapie	22
2.2.1. Teoretické východiská arteterapie	22
2.2.2. Ciele arteterapie	25
2.3. Formy a metódy arteterapie	27
2.4. Osobnosť arteterapeuta	30
3. ARTETERAPIA U OSÔB S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM	32
3.1. Vzťah arteterapie a výtvarnej výchovy	33
3.2. Význam arteterapie u osôb s mentálnym postihnutím	34
3.3. Metódy a techniky arteterapie u osôb s mentálnym postihnutím	37
4. VÝTVARNÉ UMENIE	38
4.1. Vývoj detskej kresby	39
4.2. Detská kresba	44
4.3. Výtvarná výchova v 1.-4. ročníku základnej školy	46
4.4. Výtvarný materiál	48
5. CIELE ARTETERAPIE U DETÍ S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM	52
5.1. Popis skúmaného vzorku	52
5.2. Použité metódy	55
5.3. Interpretácia výsledkov	58
5.4. Analýza dát	59
Záver	66
ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV	68
ZOZNAM OBRÁZKOV A TABULIEK	71

Úvod

Cieľom práce, ktorej som sa venovala nebolo len obohatiť školskú knižnicu, ale predovšetkým priblížiť sa k pochopeniu významu využitia arteterapeutických prvkov pri výchove a vzdelávaní mentálne postihnutých detí. Výtvarný prejav nás sprevádza od útleho detstva, v kresbe samotnej môžeme odhaliť skryté želania, túžby ale aj strachy či bolesti dieťaťa. Zároveň kresba vypovedá o úrovni psychických a fyzických funkcií dieťaťa, čo je dôležitý faktor pri mentálnom postihnutí.

V bakalárskej práci som sa venovala kresbe samotnej, čo ma nadchlo pre tému kreslenie. Chcela som sa priblížiť, pochopiť a hlavne pomôcť mentálne postihnutým deťom, preto som im venovala svoj čas pri tvorbe tejto práce. Hlavnou témou sa teda stala arteterapia využívaná pre detí s mentálnym postihnutím.

Prácu som rozdelila na teoretickú časť a praktickú časť, ktorá na ňu nadväzuje. V teoretickej časti sa nachádzajú štyri kapitoly, ktoré sú rozdelené do podkapitol. V prvej časti teórie sa zaoberám vysvetleniu pojmu mentálne postihnutie. Rozoberám definície podľa viacerých autorov, etiológiu a prejavy mentálneho postihnutia. V krátkosti sa venujem aj deleniu a stupňom mentálneho postihnutia. V ďalších kapitolách teoretickej časti som chcela čitateľom objasniť základné pojmy, ktoré sa týkajú arteterapie, pretože mnoho ľudí nemá známosti o tejto forme terapie. Preto som sa venovala vymedzeniu pojmu, histórii arteterapie, v krátkosti som sa zaoberala aj teoretickými východiskami a cieľmi arteterapie. Rovnako dôležité považujem aj objasnenie metód a foriem práce arteterapie. Posledná podkapitola je venovaná osobnosti arteterapeuta, ktorý zohráva dôležitú úlohu v celom procese terapii. Od jeho skúseností, zručností, a osobnostných predpokladov závisí úspech celej arteterapie. Vzhľadom na to, že práca sa venuje arteterapii u osôb s mentálnym postihnutím, ďalšia kapitola je venovaná tejto téme. Rozoberám vzťah arteterapie a výtvarného umenia, bližšie si priblížime cieľ arteterapie u osôb s mentálnym postihnutím, vysvetlím jej význam či štýl práce. Posledná kapitola sa zaoberá výtvarným prejavom, a kresbou. Bližšie sa venujem svetu detskej kresby a jej vplyvom na dieťa samotné. Charakterizujem vývoj detskej kresby, podľa viacerých autorov. Stručne charakterizujem výtvarné umenie a výtvarnú výchovu na prvom stupni základnej školy.

Následne sa presúvam k praktickej časti, v ktorej sa venujem kvalitatívnemu výskumu. Výskum realizujem v Prešove na Masarykovej ulici. Zaoberám sa postupmi

a technikami, ktoré môžem využiť pri práci s osobami s mentálnym postihnutím. Dôležitým faktorom pri posudzovaní bolo aj to, či arteterapia pozitívne ovplyvňuje osobnosť a napomáha k celkovému rozvoju osobnosti. V tejto práci som sa zamerala na troch žiakov, približne rovnakého veku. vo veku dvanásť rokov. V závere práce ponúkam analýzu prác, ktoré sme spoločne, so žiakmi, vytvorili. Úlohy práce by som mohla zhrnúť nasledovne:

- ktoré arteterapeutické postupy a výtvarné techniky môžeme použiť pri práci s deťmi s mentálnym postihnutím,
- ako arteterapia pomáha pozitívne ovplyvniť rozvoj osobnosti,
- ako budú deti s mentálnym postihnutím reagovať pri dosiahnutí úspechu
- ako arteterapia odhalí dušu mentálne postihnutého dieťaťa

1. MENTÁLNE POSTIHNUTIE

Mentálne postihnutie je najvšeobecnejší pojem, ktorý sa používa orientačne pre všetky osoby s IQ pod 85, teda v pásme mentálnej retardácie a pre osoby v pásme hlbokého podpriemeru. Na Slovensku sa tiež využívajú termíny: mentálne postihnutie, mentálne znevýhodnenie, žiaci so špeciálnopedagogickými potrebami, ľudia s mentálnym postihnutím.

Význam slov mentálna retardácia nachádza svoje korene v latinskom jazyku, mens = myseľ, duša a retardare = oneskorenie, spomalenie. Vedeli by sme to preložiť ako spomalenie mysle. Mentálna retardácia je zložitú postihnutie, ktoré postihuje všetky zložky ľudskej osobnosti. Ako mentálne schopnosti tak aj komunikačné schopnosti, emócie a oblasť medziľudských vzťahov. Mentálne postihnutie, je aj jeden z odborov špeciálnej pedagogiky, pretože sa týka najpočetnejšej časti postihnutej populácie. Jeho vznik sa spája s menom Edoard Sequin. Mentálne postihnutie môžeme definovať z viacerých pohľadov, pretože existuje mnoho publikácií a odborníkov, ktorý sa ním zaoberajú a snažia sa tento zložitý fenomén vysvetliť. (Vašek, 2006)

Dolejší (1973) mentálnu retardáciu rozumie ako vývojovú poruchu integrácie psychických funkcií, ktorá postihuje jedinca vo všetkých zložkách jeho osobnosti - duševné, telesnej a sociálnej. Najvýraznejším rysom je trvalo porušená poznávacie schopnosti - rôzne miera zníženie rozumových schopností, ktorá sa prejavuje najvýraznejšie v procese učenia.

Za mentálne retardované (postihnuté) sa považujú taký jedinci (deti, mládeži dospelí), u ktorých dochádza k zaostávaniu vývoja rozumových schopností, k odlišnému vývoju niektorých psychických vlastností a k poruchám v adaptačnom správaní. Hĺbka a miera postihnutia jednotlivých funkcií je u nich individuálne odlišná. (Švarcová, 2003)

Definícia Vágnerovej, je výstižná a obsiahla. Mentálna retardácia / mentálny defekt / mentálne postihnutie / oligofrenia / slabomyselnosť je súhrnné označenie vrodeného defektu rozumových schopností. Je definovaný ako neschopnosť dosiahnuť

zodpovedajúceho stupňa mentálneho vývoja (menej ako 70% normy) vzhľadom k veku. (Vágnerová, 1993).

Mentálne postihnutie by sme vedeli charakterizovať z rôznych hľadísk. Josef Slowík (2007) preto uvádza nasledujúcu tabuľku, v ktorej nájdeme stručnú charakteristiku z biologického, psychologického, sociálneho a právneho hľadiska a pedagogického prístupu.

Tabuľka číslo 1 Prístupy k definovaniu mentálnej retardácie

Prístup	Definícia
Biologický	postihnutie v dôsledku trvalého závažného organického alebo funkčného poškodenia mozgu, syndróm podmienený chorobnými procesmi v mozgu
psychologický	primárne znížená úroveň rozumových schopností merateľných štandardizovanými IQ testami
Sociálny	postihnutie charakteristické dezorientáciou vo svete a v spoločnosti, ktoré obmedzuje zvládať vlastnú sociálnu existenciu samostatne bez cudzej pomoci
Pedagogický	znížená schopnosť učiť sa navzdory využitiu špecifických vzdelávacích metód a postupov
Právny	znížená spôsobilosť k samostatnému právnemu konaniu (vykonávanie zložitých právnych úkonov a rozhodnutí)

Zdroj: Slowík, J. 2007, s. 110

1.1. Etiológia mentálneho postihnutia

Komu sa narodí mentálne postihnuté dieťa a komu nie, nie je úplne jasné. Teoreticky sa takto postihnuté dieťa môže narodiť aj dvom, úplne zdravým rodičom. Koniec koncov aj zdravý človek môže prekonať ochorenie, ktoré z neho urobí mentálne oslabeného jedinca.

Langer (1995) tvrdí, že nie je možné určiť príčiny mentálnej retardácie jednotne a jednoznačne pre ich značnú symptomatologickú variabilitu a kvalitatívne a kvantitatívne rozdiely v mentálnom deficite. Práve on delí príčiny mentálnej retardácie na vrodené a získané, endogénne a exogénne. Ďalší autor, ktorý sa zaoberá touto problematikou sa prikláňa k rovnakému názoru, že mentálna retardácia nie je jednotná pre všetkých jedincov.

Švarcová (2003) tvrdí, že príčinou mentálnej retardácie je organické poškodenie mozgu, ktoré vzniká v dôsledku štrukturálneho poškodenia mozgových buniek alebo abnormálneho vývoja mozgu. Ďalej uvádza, že k mentálnej retardácii môže viesť celá škála rôznorodých príčin. Tie sa vzájomne prelínajú a podmieňujú. Mentálna retardácia môže byť spôsobená vplyvom endogénnych a exogénnych príčin. Endogénne príčiny sú už zakódované v pohlavných bunkách. Ako nám je známe spojeným dvoch pohlavných buniek vzniká nový jedinec, pokiaľ sú tie bunky chybné, jedinec sa narodí s genetickou poruchou. Vplyv exogénnych činiteľov začína už počatím. Vonkajšie faktory autorka delí podľa obdobia pôsobenia na prenatálne, perinatálne, postnatálne. Ako najčastejšie exogénne príčiny uvádza: infekcie, úrazy, poruchy výmen látok, rastu, výživy, anomálie chromozómu, duševné poruchy, vážne ochorenia.

Lečbych (2008, str. 24-27) sa prikláňa k tomu, že etiológia mentálnej retardácie nie je jednotná. Podľa neho príčiny, ktoré vedú k mentálnej retardácii, môžu byť rôznorodé. Spravidla sa jedná o:

- A.) variácie rozloženia, kedy určité percento populácie spadá do pásma mentálnej retardácie, jednoduchým rozložením biologických javov.
- B.) genetické vplyvy – to znamená, že mentálna retardácia vzniká na základe chromozomálnych odchýlok a vrodených porúch metabolizmu. Sem môžeme radiť Downov syndróm, Syndróm fragilného X- chromozomu, Klinefelterov syndróm, Turnerov syndróm, Rettov syndróm, Prader-Willyho syndróm, Angelmanov syndróm a syndróm Mačacieho kriku (Cri du chat syndrom).

C.) prenatalne poškodenie plodu – nestáva rozličným zásahmi zvonu aj zvnútra. Môžeme hovoriť o infekčných chorobách matky (rubeola v prvom trimestry, syfilitída, toxoplazmóza, parotitída), endokrinných poruchách matky (hypofunkcia štítnej žľazy), Rh inkompatibilita (zvýšená hladina bilirubínu poškodzuje centrálnu nervovú sústavu novorodenca), röntgenové žiarenie, medikamenty, toxických látkach, podvýžive matky v tehotenstve a fajčenie matky. Patrí sem aj častý fetálny alkoholový syndróm.

D.) perinatálne poškodenie dieťaťa – Sú to negatívne vplyvy, ktoré pôsobia na dieťa počas pôrodu a hneď po narodení. Novorodenca môže nepriaznivo ovplyvniť hypoxia, poranenie hlavy dieťaťa pri pôrode či iné poškodenia centrálnej nervovej sústavy. Rizikové sú aj pôrody, pri ktorých dochádza ku kompresii novorodenca a predčasné pôrody, z dôvodu, že dieťa ešte nemá úplne vyvinuté pľúca.

E.) postnatálne poškodenie dieťaťa - radíme sem rôznorodé vplyvy, do druhého roku života dieťaťa, ktoré negatívne ovplyvňujú nielen mentálny vývoj dieťaťa. (Lečbych, 2008).

Vo väčšej miere príčiny mentálnej retardácie ostávajú neznáme. V literatúre sa uvádza, že 50-80% ľahkej mentálnej retardácie má neurčitý pôvod. Avšak jej príčina môže byť aj spôsobená dedičnosťou v rámci rodiny, genetickou transmisou aj organickým poškodením centrálnej nervovej sústavy. Stredne ťažká mentálna retardácia môže byť tiež zdedená po predkoch, ale častejšie sú príčinou traumy, infekcie centrálnej nervovej sústavy, metabolické poruchy. Ťažká a hlboká mentálne reterdácia je spravidla kombinované postihnutie. (Lečbych 2008).

Existuje mnoho kníh, článkov a publikácií, ktoré sa venujú mentálnemu postihnutiu. Preto je aj delení mnoho, ale autori sa vždy zhodnú na rovnakých etiologických príčinách.

1.2. Všeobecné znaky mentálneho postihnutia

Nízka úroveň inteligencie je väčšinou spojená aj s inými potiažami- odlišnosťami v štruktúre osobnosti, rozumové zmeny, zmeny ďalších schopností. Vágnerová (1993) uvádza hlavné znaky mentálneho postihnutia, ktorými sú :

Nízka úroveň rozumových schopností, ktorá sa prejavuje predovšetkým nedostatočným rozvojom myslenia, obmedzenou schopnosťou učenia čo ma za následok sťaženie sociálnu adaptáciu na bežné životné podmienky. Vrodený stav, ktorý je potrebné líšiť od získaných defektov (demencia). Trvalý stav, ktorý pretrváva aj v dospelosti

Klinické znaky jedinca s mentálnym postihnutím podľa Švarcovej (2003) sú:

- Pomalá chápacosť, jednoduchosť a konkrétnosť úsudkov.
- Znížená schopnosť vyvodzovania logických vzťahov.
- Znížená mechanická a logická pamäť
- Rozptýlená pozornosť.
- Nedostatočná slovná zásoba, neobratnosť vo vyjadrovaní.
- Poruchy vizuomotoriky, pohybovej koordinácie.
- Impulzivnosť, hyperaktivita alebo naopak celková spomalenosť.
- Citová vzrušivosť.
- Nedostatky v osobnej identifikácii a vo vývoji „ja“.
- Psychosexuálny vývoj.
- Nerovnováha aspirácií a výkonov.
- Zvýšená potreba uspokojenia a bezpečia.
- Poruchy v interpersonálnych skupinových vzťahoch.
- Znížená prispôsobivosť k sociálnym požiadavkám.

Jakabčic a Požár (1995) uvádzajú všeobecné znaky MR nasledovne:

- je to stav oneskorenia duševného vývinu. Jedná sa o celkové oneskorenie duševného vývinu s rovnomerným zaostávaním vývinu vo všetkých oblastiach, alebo o nerovnomerný vývin s relatívne zachovalou úrovňou vývinu jednotlivých oblastí a niektorých psychických funkcií. Vývin v iných oblastiach, či psychických funkciách pritom značne zaostáva,
- je o stav, ktorý je relatívne trvalý a nezvratný,
- je to stav, ktorý nie je nemenný. Vplyvom intenzívnej výchovnej starostlivosti sa môže stav zlepšiť, ale pri zanedbaní aj zhoršiť. Táto menlivosť však neznamená, že sa dá časom odstrániť úplne.

Hlavné znaky mentálneho postihnutia by sme teda mohli zhrnúť nasledovne, ale pripomíname, že nie každý človek s mentálnym postihnutím má všetky tieto znaky: nízka úroveň inteligencie, neprimerané sociálne správanie, spoločenská nesamostatnosť, percepčno-motorické poruchy, biologicko-somatické poruchy, poruchy myslenia a reči, poruchy učenia.

1.3. Klasifikácia mentálneho postihnutia

Mentálne postihnutie predstavuje veľmi širokú a variabilnú škálu typov, foriem, stupňov a ich kombinácií. Podľa 10. revízie medzinárodnej klasifikácie chorôb spracovanej Svetovou zdravotníckou organizáciou, ktorá v roku 1992 vstúpila do platnosti mentálne postihnutie zaraďujeme do skupiny duševných porúch a porúch správania. Slovensko akceptuje túto klasifikáciu, svetovej zdravotníckej organizácii a prijalo nasledovné stupne a kódy (Vašek 1994):

- F70. Ľahká duševná zaostalosť

Rozsah IQ od 50 do 69. U dospelých jedincov táto hranica predstavuje mentálny vek od 9 do 12 rokov. Pravdepodobne nastanú problémy s učením v škole. Mnoho dospelých si nájde prácu dospelých a je schopných udržiavať dobré spoločenské vzťahy a byť prospešnými spoločnosti.

- F71. Stredný stupeň duševnej zaostalosti

Rozsah IQ od 35 do 49. U dospelých jedincov je to mentálny vek od 6 do 9 rokov. Charakteristický je oneskorený vývin v detstve, ale väčšina jedincov je schopná dosiahnuť

určitý stupeň nezávislosti. Dospelý jedinci sa vedia začleniť do spoločnosti aj pracovného života, ale vyžaduje to viac záujmu a snahy.

- F72. Ťažká duševná zaostalosť

Rozsah IQ od 20 do 34. U dospelých je to mentálny vek od 3 do 6 rokov. Jedinec si vyžaduje neustálu starostlivosť.

- F73. Hlboká duševná zaostalosť

IQ je pod 20. U dospelých, mentálny vek nižšie 3 rokov. Charakteristické je závažné obmedzenie samostatnosti a pohyblivosti.

- F78. Iná duševná zaostalosť
- F79. Nešpecifikovaná duševná zaostalosť

V uvedenej klasifikácii, nie je spomenutá mierna mentálna retardácia. Ide o zníženie rozumových schopností, ktoré sú zapríčinené väčšinou genetickými či sociálnymi faktormi. Nesúvisí s organickým poškodením mozgu. Za predpokladu optimálnych sociálnych podmienok by sa jedinec mohol zdravo vyvíjať.

Podľa správania delíme mentálnu retardáciu na tri typy:

1. Eretický typ - jedinec sa vyznačuje rýchlym striedaním vzruchu a útľmu, značným celkovým nepokojom, neprimeranou a nadbytočnou pohyblivosťou, zvýšenou nepozornosťou, impulzivitou. Majú slabú vôľu, ľahko sa dajú ovplyvniť a často nedokončia jednu činnosť a začínajú s druhou.
2. Apatický typ – radi sa sem deti s nedostatkom prirodzenej aktivity, u ktorých proces vzruchu a útľmu prebieha veľmi pomaly. Útlm prevažuje nad vzruchom. Tento jedinec je pomalý, s pomalým myslením a konaním, reakciami, nečinný. Mnohokrát sa javia malátne, s nezáujmom, avšak pôsobia ako poslušní jedinci, ktorí sa podriaďujú autoritám. Voči podnetom sú tieto osoby ľahostajné, so všetky spokojné, nič ich nerozháďe. Veľmi málo si zapamätajú, aj to potom nevedia využiť v praxi. Tento stav sa dá ovplyvniť medikamentózne.
3. Nevyhraný typ – u takto postihnutých jedincov je striedanie vzruchu a útľmu relatívne v norme.. Medzi jednotlivými typmi je široká škála prechodných variantov správania sa. (Švarcová, 2003)

Z etiologického pohľadu môžeme mentálne postihnutých začleniť nasledovne:

A.) Biologicky a organicky podmienená mentálne retardácia, ktorá súvisí s poškodením centrálnej nervovej sústavy– mozgu. Vývinové štádiu poškodenia mozgu ovplyvňuje druh, či možno hovoriť o oligofrénii alebo o demencii.

- oligofrénia – (oligos – málo, fren – duša, myseľ, rozum) je stav zapríčinený štrukturálnou rozptýlenou poruchou mozgu, ktorá vzniká v prenatálnom, perinatálnom alebo tesne postnatálnom vývinovom období. Prejaví sa zhruba do druhého roku života dieťaťa. Jej vznik majú za následok infekcie, zápal, hypoxia, toxické látky, úrazy. Pacient, ktorý trpí oligofréniou je nápadný i laickému okoliu už svojím zjavom a konaním.
- demencia – je proces postupného zastavovania alebo rozpadu mozgových buniek, zapríčinených neskoršou poruchou mozgu. Choroba sa začína rozvíjať zhruba po druhom roku života dieťaťa. Príčiny, ktoré spôsobujú demenciu sú: zápalu mozgu, zápalu mozgových blán, úrazov mozgu, porúch metabolizmu, intoxikácie, DMO. Demencia má progresívny, postupom času nastáva prehĺbovanie symptómov.

B.) Sociálna podmienená mentálna retardácia – vzniká u jedincov, ktorí dlhodobo žijú v extrémnom nevhodnom sociálnom prostredí s výchovnou zanedbanosťou. Ich mentálne funkcie zaostávajú natoľko, že pre nepomer chronologického a mentálneho veku dieťa, vstúpi dieťa až do pásma mentálnej retardácie. Nedostatok stimulačných podnetov na rozvoj dieťaťa, či už mentálnych, citových a osobnostných potrieb je hlavným deprivačným faktorom. Ten priamo ovplyvňuje mentálnu úroveň dieťaťa, teda aj jeho socializáciu, emócie a celkový vývin. Z hľadiska nápravy, výchovy a vzdelávania sú títo jednotlivci odlišní. Ich narušenie sa správnymi pôsobením a intervenciou dá napraviť. Pozitívne zmeny môžeme dosiahnuť len primeranou, opakovanou a intenzívnou výchovnou starostlivosťou. (Hudacova a kol., 2001).

1.4. Osobitosti psychických procesov mentálne postihnutých

Vývoj mentálne postihnutých jedincov prebieha ako u zdravých jedincov, ale ich vývojový proces má svoje charakteristické osobitosti. Nejedná sa len o časové oneskorenie, ide o kvalitatívne ale najmä kvantitatívne rozdiely. Každý jedinec s mentálnym postihnutím je samostatný jedinec, ktorého nemožno začleniť do jednej

veľkej skupiny ľudí s mentálnym postihnutím. Títo jedinci netvorí homogénnu skupinu, každý z nej má charakteristické osobnostné rysy. U väčšiny sa prejavujú spoločenské znaky. Osobitosťami psychických procesov sa zaoberala mnoho autorov.

1.4.1. Vnímanie

Proces vnímania by sme mohli vysvetliť ako, bezprostredný odraz súhrnu vlastností predmetov a javov v našom vedomí. U mentálne postihnutých jedincov môžeme pozorovať osobitosti vo vnímaní :

- fyziologické – špecifiká činnosti centrálnej nervovej sústavy zapríčinené znížením pohyblivosti kôrových procesov,
- psychologické – malá miera skúsenosti alebo ich nedostatočné využitie v procese vnímania. Ako príčina sa výrazne prejavuje „inaktivita“, ktorú mnohí autori považujú za najvýraznejšiu charakteristiku procesu vnímania u MP. (Jakabčic a Požár 1995).

Mentálne postihnuté deti neprejavujú záujem preskúmať predmet zo všetkých strán, nesnažia sa vyznať vo všetkých vlastnostiach predmetov , javov a dejov. (Švarcová 2003).

Bajo a Vašek (1994) uvádzajú rozdiely vo vnímaní zdravých detí a mentálne postihnutých detí. Radia sem :

- Rozdiely v rýchlosti vnímania – vnímanie je pomalšie
- Rozdiely vo výberovosti vnímania – ťažšie si vyberú z viacerých predmetov ten najdôležitejší, súvisí to s narušením vyčleňovania predmetu – figúry z pozadia. V dôsledku toho sa zameriavajú na výrazné či neobvyklé predmety, ktoré sa svojou výnimočnosťou odlišujú od svojho okolia.
- Rozdiely v zameranosti vnímania – nevydržia sledovať iba jeden predmet či jav dlhší čas. Pozornosť sa prenáša z jedného na druhé.
- Rozdiely v rozsahu a celistvosti vnímania – tieto deti vnímajú zjednodušene. Vnímaním zamerajú menší počet predmetov a javov ako normálne deti. Narušené je aj spájanie častí do celku.

- Rozdiely v diferenciacii vnemov – narušená schopnosť dostatočne diferencovať vnemy z okolia a pocity. Nedostatočne si uvedomujú jednotlivé časti a vlastnosti predmetov a rozdiely medzi podobnými predmetmi.
- rozdiely vo vnímaní priestoru, času a pohybu – je narušené vnímanie hĺbky plošných útvarov, konštantnosť vnímania, perspektíva, vzdialenosť, smer, poloha z toho dôvodu, že sú náročné na logické myslenie.
- rozdiely v koordinácii vnímania

Správne pôsobenie na tieto deti vplýva na obohacovanie životných skúseností, rozširovaním okruhu ich schopností a predstáv. Tie tvoria základné prostriedky pre zlepšovanie kvality ich vnemov a koniec koncov aj života. Nepodnetné prostredie brzdí rozvoj vnímania, spomaľuje rozvíjanie jeho myslenia, a tým prehľbuje mentálne postihnutie. (Švarcová, 2003).

1.4.2. Predstavivosť

Predstavy sa spodobujú podľa náhodných vonkajších, nepodstatných znakov, často sa vyskytuje aj persevácia predstáv. To je potláčanie tvorby iných predstáv. Odzrkadľuje sa to na úrovni fantazijných predstáv a obrazotvornosti. Nastáva problém pri odpútaní sa od konkrétneho, bezprostredného, od vlastnej skúsenosti. (Bajo a Vašek 1994). Osobitosti procesu vnímania sa odrážajú aj v procese predstavivosti. Charakteristické pre predstavivosť osôb s mentálnym postihnutím je:

- znížená produkcia predstáv, tým pádom znížené množstvo predstáv,
- strata originality, spodobovanie predstáv,
- fragmentárnosť predstáv,
- bezfarebné predstavy,
- narušený proces fantázie. (Jakbčic, Požár, 1995).

1.4.3. Myslenie

Od jedincov so zdravým vývojom sa podstatne líši, mentálne postihnutý jedinec, konkrétnosťou myslenia, slabou schopnosťou zovšeobecňovania i abstrakcie. Dieťa

s mentálnym postihnutím viac spomína ako premýšľa, jeho myslenie sa vzťahuje na konkrétne súvislosti medzi predmetmi, javmi, situáciami. Dieťa nie je schopné zovšeobecňovať, čo je tiež podstatné pri myslení. To spôsobuje, že mentálne postihnuté dieťa nie je schopné osvojiť si pravidlá a všeobecné pojmy. Je možné, že pravidlá sa naučí naspamäť ale nechápe ich významu a nedokáže ich vhodne uplatniť v živote. (Švarcová 2003). Tieto deti majú neplnohodnotné zmyslové poznávanie, nedostatočný vývin reči a z toho vyplývajúce obmedzené praktické činnosti. To všetko je podmienené vývojom myslenia. Osobitosti myslenie by sme mohli charakterizovať ako:

- poruchu organizácie myšlienkových činností,
- tendenciu k stereotypnému mysleniu,
- nedôslednosť myslenia,
- nekritickosť myslenia,
- utváranie pojmov prebieha pomalšie ako u intaktných jedincov. (Jakabčic, Požár, 1995).

Ďalší autori sa domnievajú, že myslenie je u mentálne postihnutých jedincov postihnuté najviac. Poukazujú na evidentné nedostatky v analýze a syntéze, indukcii a dedukcii, generalizácii, porovnávaní, klasifikácii a štrukturalizácii. Myslenie ostáva konkrétne, chýba aj abstraktné myslenie, je jednoduché, neorganizované, chýba produktívne myslenie. (Bajo a Vašek, 1994).

1.4.4. Rečový prejav mentálne postihnutých

Reč u mentálne postihnutých jedincov je narušená z formálnej aj obsahovej stránky. Vývin reči je oneskorený a značne obmedzený, len málokedy dosiahne úroveň normálu. (Bajo, Vašek, 1994). V kruhoch odborníkov existujú mnohé štúdie zamerané na reč a rečový prejav mentálne postihnutých jedincov. Výsledkom sú osobitosti v rečovom prejave, ktoré uvádzajú aj Jakabčic a Požár (1995):

- nižšia slovná zásoba a neprimeraný spôsob jej používania,
- používanie veľkého počtu nevýznamových slov,
- pretrvávajúce foriem reči, ktoré sú dominantné pre deti predškolského veku ešte aj v rokoch školskej dochádzky,

- oneskorovanie v používaní gramaticky zložitejších výpovedí,
- gramatické chyby vo vetách,
- vyskytujú sa rečové poruchy.

Sluchové vnímanie je dôležité, veľmi tesne súvisí s vývojom reči. Mnoho detí s mentálnym postihnutím má aj poruchy sluchu. V prípade, že sa diferenciačné podmienené spoje v oblasti sluchového analyzátora vytvárajú pomaly, vedie to k oneskorenému utváraniu reči, čo následne spôsobuje oneskorenie psychického vývoja. (Švarcová 2003).

1.4.5. Pamäť

Proces pamätania si pozostáva z viacerých fáz, u jedincov s mentálnym postihnutím sú tieto fázy narušené. Jedná sa o zapamätanie, podržanie v pamäti a vybavovanie z pamäte. Postihnutí jedinci potrebujú vynaložiť väčšie úsilie pri zapamätávaní, kratší čas udržia informácie v pamäti. Veľmi ľahko zabúdajú, a pokiaľ si informácie uchovajú majú problém pri rýchlom vybavovaní a uvedením do praxe. Potrebujú na to dlhší čas. Problémom je aj to, že si skôr a ľahšie zapamätajú nepodstatné veci a uniká im podstata. (Bajo, Vašek, 1994).

1.4.6. Pozornosť

U ľudí s mentálnym postihnutím prichádza rýchlejšie únava, väčšina detí nie je schopná cielene sa sústrediť a udržať pozornosť na nevyhnutný čas. Značným problémom je aj vybudiť a zamerať pozornosť, udržať a vytvoriť dominantu. (Bajo, Vašek, 1994)

2. ARTETERAPIA

Arteterapia je pomerne mladý ale silne sa rozvíjajúci odpor. Vzhľadom na to ako rastie jeho popularita nielen v českej republike ale aj na Slovensku, preto je druhá kapitola venovaná tejto téme.

Výtvarný prejav je prirodzeným prostriedkom vyjadrovania vlastných pocitov, postojov k svetu, je to aj spôsob sebazpoznávania. Arteterapia s týmto prirodzeným prejavom človeka vie zaobchádzať tak, že výtvarné nadanie aj nacvičené výtvarné zručnosti ustupujú do pozadia. Do popredia sa dostáva fantázia, dobrodružstvo skúšať niečo nové a predovšetkým odvaha prejavíť sa. Mnoho ľudí si pri počutí slova arteterapia kladie otázku, že čo tento pojem znamená. Štefan Vašek definuje arteterapiu nasledovne: *„Arteterapia je liečebné využívanie rôznych výtvarných prostriedkov a činností. V širšom zmysle sa arteterapia stotožňuje s pojmom kultúrna terapia, v ktorej ide o uplatňovanie viacerých umeleckých výrazových prostriedkov v liečbe (hudby, dramatizácie a pod.). V užšom zmysle v arteterapii ide o využívanie špecifických výtvarných postupov, metód a techník, známych z psychoterapie. Arteterapia v užšom zmysle plní nielen podpornú úlohu pri aplikácii iných liečebných metód, ale u niektorých porúch a chorôb, najmä v detskom veku, môže byť aj nosnou terapeutickou metódou. V tretej rovine sa pojem arteterapia používa pri označení výtvarných činností v terapeuticko-výchovnom procese v prevýchove, penitenciárnej praxi, rehabilitácii atď.“* (VAŠEK, 1994, s.18)

Podobné delenie využíva aj autorka knihy Základy arteterapie Šicková-Fabrice, kde je využíva arteterapiu hlavne v širšom slova zmysle čo znamená liečbu výtvarným umením. Kde radí aj hudbu, poéziu a prózu, divadlo, tanec. Arteterapiu v užšom zmysle prezentuje ako liečbu výtvarným umením. (Šicková-Fabrice, 2002).

Ďalšia autorka, ktorej publikáciu som využívala pri písaní práce, Géringová (2007) nedelí arteterapiu do užšieho a širšieho významu, ale pracuje s ďalšími pojmami a to terapia umením a artpsychoterapie. Podľa nej je arteterapia liečebná metóda, ktorá využíva prvky výtvarného prejavu pracuje s výtvarným umením. Vďaka tomu ju radí ku prvkom expresívnej terapie, teda terapie, ktorá pracuje s výrazom a oslovuje tvorivý potenciál klienta. Arteterapiu chápe ako jednu z terapií, využívajúcu spontánnu umeleckú tvorbu. Artpsychoterapia, ktorá je tesnejšie primknutie ku klasickej psychoterapii, predstavuje taký prístup, kde sa na výtvarnú tvorbu pozeráme ako na doplnok psychoterapie samotnej. Na

vzniknuté artefakty sa pozeráme predovšetkým ako na materiál, na interpretovanie klientovho vnútorného sveta a nie je kladený dôraz na ich umeleckú hodnotu .

Sophia Kelly vymedzuje arteterapiu ako terapeutický proces vhodný pre dospelých a deti, ktoré sa vyrovnávajú s emocionálnymi problémami, s traumou z detstva, alebo hľadajú možnosť duševného a osobného rastu. Už spomínaná autorka, Šicková – Fabrici, sa pri definovaní pojmu arteterapie zaoberá rozdielom medzi arteterapiou a výtvarným krúžkom alebo špeciálnou výtvarnou výchovou. Môžeme len súhlasiť, že arteterapeutická intervencie musí byť cielená a riadená a teda musí prebiehať pod vedením skúseného arteterapeuta.

Arteterapia receptívna – je vnímanie umeleckého diela s určitým zámerom. Cieľom je lepšie pochopenie vlastného vnútra, poznávanie pocitov iných ľudí. Znamená to, že divák premieta svoje pocity a emócie do umeleckého diela. K receptívnej arteterapii patria návštevy výstav a galérii, projekcia diapozitívov, premietanie videozáznamov.

Arteterapia produktívna – predstavuje využitie konkrétnych tvorivých činností k vytvoreniu umeleckého diela. Máme na mysli napríklad kresbu, modelovanie, maľbu. (Šicková-Fabrici, 2002).

2.1. História arteterapie

Arteterapia je pomerne mladá disciplína. Výraz art therapy vo svojich prácach ako prvá preložila Margaret Naumburgová, v tridsiatych rokoch 20. storočia v USA. ... Tento termín sa v Európe začal používať až v roku 1940 a prvé profesionálne školenie arteterapeutov vzniklo v neskorých osemdesiatych rokoch 20. storočia.

Vývoj arteterapie vo svete je spojený so záujmom o tvorbu duševne chorých a to už od 18. storočia. Hlavnými zásadami bolo skúmanie výtvarného prejavu chorých, rozdielnosti v tvorbe zdravých a duševne chorých a tiež diferenciacie podľa druhu a stupňa vývoja choroby. Výtvarné dielo bolo teda využité hlavne diagnosticky. Do doby pokiaľ sa arteterapii nezačala venovať M. Naumburgová sa jej venovali iba výtvarníci, ktorí prešli psychoterapiou a hľadali možnosti prepojenie týchto dvoch odborov. Hlavnými priekopníkmi je už spomínaná M. Naumburgová, ktorá zaviedla pojem arteterapia. Svoje tvrdenia odôvodňovala vyjadrením, žemyšlienky a pocity sú lepšie vyjadriteľné

v obrazoch ako slovami. Podľa nej aj ľudia bez umeleckého vzdelania môžu vytvoriť dielo, do ktorého projektujú svoj vnútorný konflikt.

Druhou dôležitou priekopníčkou je Edith Kramerová, ktorá sa narodila vo Viedni. Svojou prácou sa predovšetkým venovala deťom. Jej cieľom bolo posilniť ego a zmysel pre vlastnú identitu. Využívala to hlavne u detí emigrantov z fašistickej Európy.

Na Slovensku sa arteterapia začala rozvíjať od roku 1967, kedy sa stala súčasťou štúdia liečebnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte Univerzity Komenského. Prvým vysokoškolským pedagógom arteterapie bol doc. Roland Hanus, akademický maliar, ktorý je aj autorom textov o arteterapeutických technikách. V súčasnosti združuje v Bratislave odborníkov rôznych odborov súvisiacich a arteterapiou organizácia Terra therapeutica. ... Od roku 2002 organizuje v spolupráci s Pedagogickou fakultou Univerzity Komenského v Bratislave, Jihočeskou univerzitou v Českých Budějoviciach a Českou arteterapeutickou asociáciou krátkodobý jednoročný pilotný kurz... (Šicková - Fabrici, 2002).

2.2. Teoretické východiská a ciele arteterapie

Arteterapia nie je iba jednou disciplínou. Vychádza z viacerých teórií a poznatkov, avšak aj napriek tomu, sa mnoho autorov zhoduje na názore, že patrí k psychoterapii. V súčasnosti sa diskutuje aj na odborných stránkach o postavení arteterapie.

V arteterapii ide u každého jednotlivého klienta o naplnenie rôznych cieľov. Medzi najčastejšie ciele patrí navodenie kompenzačného procesu, aktivizáciu, sprostredkovanie kontaktu, preformovanie stereotypov, komunikáciu prostredníctvom výtvarného prejavu, odstránenie úzkostných strachov, socializáciu alebo kanalizáciu agresivity. (Šicková - Fabrici, 2002).

2.2.1. Teoretické východiská arteterapie

Šicková – Fabrici (2002) uvádza vo svojej publikácii, že arteterapia rozhodne nie je jednou z foriem psychoterapie, ale súhlasí, že arteterapia vychádza nielen z nej, ale ja

z teórie umenia, teológie, filozofii. Preto uvádza aj postmodernu, ako jedno z východísk. V Arteterapia vedľa seba v súčasnosti existujú tri trendy:

- Trend akceptujúci diagnostické možnosti arteterapie a výtvarných produktov klientov
- Trend nachádzajúce terapeutický zmysel vo výtvarnej činnosti ako takej. Ide o to ako sa využije umenie bez nároku na interpretáciu alebo analýzu
- Eklektický prúd.

2.2.1.1. Arteterapia orientovaná psychoanalyticky

Psychoanalytický prístup vidí pôvod kreativity v osobnom konflikte. Takto orientovaná arteterapia zdôrazňuje význam ranného detstva, sexuality a voľných asociácií. Psychické poruchy podľa nich vychádzajú z nahromadeného napätia z nevyriešených konfliktov a frustrácie potrieb. Terapeut, ktorý sa orientuje psychoanalytickým štýlom, využíva interpretáciu diel klientov v snahe odhaliť sexuálne obsahy, zážitky z ranného detstva. Je presvedčený, že obranné mechanizmy človeka, dovoľujú aby sa tieto konflikty zviditeľnili v kreatívnom akte – kresbe. Sigmund Freud je najvýznamnejší predstaviteľ psychoanalýzy, svojich klientov nenabádal ku kresleniu, za jednu z ciest, ako skúmať sféru nevedomia, považoval výklad snov. Podľa neho sny predstavujú tajné želania a prania. Rovnako veľký prínos pre psychoanalýzu má aj jeho žiak, Carl Gustav Jung. Nesúhlasil so svojim učiteľom, preto sa s ním rozišiel. Junga nesúhlasil s názorom, že jednanie človeka je ovplyvnené sexuálnym pudom. Osobnosť človeka je podľa Junga zložená z niekoľkých vrstiev, ktoré sa prejavujú na troch úrovniach vedomie - vedomie, osobné nevedomie, kolektívne nevedomie. Postupne sa vedomé a nevedomé vrstvy vedomie spájajú za pomoci najvýznamnejšieho archetypu JA v procese sebauskutočňovania. Kolektívne nevedomie, sa skladá z praoobrazov, zrodených v našej minulosti. Jung, považuje za symbol celistvosti mandalu, ktorú chápal ako vstupnú bránu do vnútorného sveta pocitov a obrazov človeka. Arteterapeuti vychádzajúci z prístupu Juanga, sa zameriavajú na diagnostiku a terapiu analýzou a interpretáciou symbolov v snoch, fantáziách a mýtoch stvárnených umeleckým spôsobom. (Šicková - Fabrici, 2002).

2.2.1.2. Arteterapia orientovaná fenomenologicky

Fenomnológia je filozofiou hodnôt. Zakladateľom fenomenológie je Edmund Husserl. Prezentoval názor, že podstatou fenoménu nie je to čo vnímame zmyslami, ale to čo môžeme odhaliť duchovným zrakom, teda intuíciou. Na fenomenológiu nadväzuje tvarová psychológia, tá je myšlienkovým prúdom, ktorý chápe javy za úplné tvary a celky. Je založená na poznaní, že vnímanie, správanie a myslenie je riadene tendenciou smerovania k jednotkám. Teóriu, ktorá sa zameriava na tvarovú arteterapiu vypracoval v 40. rokoch 20. Storočia F.Perls. Jej zmyslom je uniknúť dvom nástrahám : úsilie uniknúť traumatizujúcim spomienkam na minulosť a úzkostnému očakávaniu budúcnosti. Úlohou arteterapeuta je pomôcť klientovi odpútať sa od problémov, viesť ho k pochopeniu jeho aktuálnej situácie a vytvoriť s ním žiaduce vzťah. (Šicková - Fabrici, 2002).

2.2.1.3. Arteterapia orientovaná humanisticky

Predstaviteľom humanistickej terapie je C.R.Rogerse. Je častým východiskom súčasných arteterapeutov. Rogerse vidí riešenie v zmene spoločenských pomerov a to tak, aby každý jedinec mohol prejaviť svoju identitu. Humanistický prístup predpokladá nedirektívne pôsobenie arteterapeuta, akéhosi katalyzátora, ktorý do procesu terapie nezasahuje, aj keď je prítomný. Klientovi vytvára podmienky, aby našiel cestu k riešeniu, respektíve k zlepšeniu, sám v sebe. Humanistický prístup chápe kreativitu jednotlivca ako cestu, ktorá ho dovedie k sebaaktualizácii, sebapochopeniu. Terapeut, ktorý pracuje s týmto prístupom verí, že :

- Každý človek má v sebe ukrytý vnútorný pohon, ktorý ho vedie k rastu,
- Človeku je prirodzené byť sociálnym tvorom, je prirodzene motivovaný hľadať pravdu,
- Je dôležité vzdať sa moci a terapiu viesť autoritatívnym štýlom.

(Šicková - Fabrici, 2002)

2.2.1.4. Arteterapia a logoterapia

Logoterapiu založil V. Frankl, viedenský profesor psychiatrie a neurológie. Prístup logoterapie v arteterapii je teoretickým východiskom terapeutov, ktorí pracujú s pacientmi v terminálnom štádiu choroby. Frankl koncipoval tri hodnotové skupiny ako dať životu zmysel, a to :

- čin, ktorý si vytýčime – výtvarný prejav
- dielo, ktoré vytvoríme
- zážitok, stretnutie a láska.

Pomocou umenia môžeme vyjadriť aj tabuizované témy – starnutie, smrť, utrpenie. Pomocou arteterapie sa človek zbavuje negatívnych pocitov. Pocitov, ktoré to ťažia na tele aj na duši, výtvarná reflexia im pomáha ventilovať emócie a pocity. (Šicková - Fabrici, 2002).

2.2.1.5. Arteterapia a postmoderna

Postmoderna vychádza z filozofie spájania relativity vychádzajúcej zo seba samého a so zákonmi absolútna, ktoré ju ovládajú. ... Postmoderna vychádza z teórie chaosu, je modelom hľadania pravdy o človeku i s tým, čo je v ňom choré alebo defektné. Východiskom je skúmanie človeka nezávisle na skôr vypracovaných teóriách. Najdôležitejšou metódou je introspekcia. Zakladá sa na predpoklade, že každý človek môže nájsť v umení svoj vlastný zmysel. Prostredníctvom umenia môže človek vyjadriť svoje pocity či starosti a tak je ventilovať a uľaviť svojej psychike. Človeka sa uzdravuje práve tým, že pozná svoju chorobu. Pri terapii sa využíva aj hudba, tanec či literatúra. (Šicková - Fabrici, 2002)

2.2.2. Ciele arteterapie

Cieľ, ktorý si arteterapia kladie, súvisí na jednej strane s tým, z akých teoretických pozícií vychádza, na strane druhej zo situácií a potrebami klientov, s ktorými pracuje, v neposlednom rade s ich vekom. Najvšeobecnejšie delí ciele arteterapie Marian Leimanová (1984) na individuálne a sociálne.

Individuálne ciele sú:

- budovanie dôvery, sebahodnotenie, uskutočňovanie vlastných možností,
- tvorivosť a spontánnosť,
- práca s fantáziou a nevedomím,
- sloboda rozhodovania, experimentovanie,
- vyjadrenie citov, emócií a konfliktov,
- zvyšovanie osobnej autonómie a motivácia, rozvoj jedinca,
- vzhľad, uvedomovanie si seba samých, reflexia,
- riedenie skúseností vizuálne a slovne,
- relaxácia.

Sociálne ciele :

- zdieľanie problémov, skúseností,
- spolupráca, zapojenie sa do skupinovej činnosti,
- uvedomovanie si, uznanie a ocenenie druhých,
- objavovanie univerzálnosti skúsenosti / jedinečnosti jedinca,
- vzťahovanie sa k druhým v skupine, porozumenia vlastnému vplyvu,
- spoločenská podpora a dôvera,
- skupinová kohézia,
- objavovanie skupinových tém.

Benderová (In Šicková-Fabricsi, 2002) zdôrazňuje ciele arteterapia u detí:

- pomoc pri nadviazaní kontaktu s dieťaťom,
- náhľad do jeho nevedomého života,
- znižovanie napätia,
- vytvorenie vhodného priestoru pre vyjadrenie jeho impulzívnej motorickej aktivity,
- umožnenie experimentovanie s formou,
- pomoc pri socializácii,

Z tohto delenia je jasné, že primárnym cieľom arteterapie je znovuvybudovať z rôznych dôvodov narušené prirodzené vlohy človeka, chápanie života a jeho zmysluplné prežívanie, posilniť sebavedomie, motivácia, sebakontrola. Cieľom nie je vytvorenie hodnotného umeleckého diela. (Šicková-Fabricsi, 2002).

2.3. Formy a metódy arteterapie

Prvá časť tejto kapitoly je venovaná teoretickým základom ako pracovať s klientmi. Či si zvolíť skupinovú prácu alebo individuálny prístup. Druhá časť kapitoly je venovaná metódam a prostriedkom arteterapie.

Formy arteterapie

Už z úvodu je jasné, že arteterapiu môžeme prevádzať dvomi spôsobmi:

- Individuálnou formou
- Skupinovou formou

Pri individuálnej terapii je hneď prvou výhodou, že klient má terapeuta sám pre seba, nadväzuje s ním úzky kontakt. (Pogády in Šicková-Fabrici, 2002). Individuálna terapia sa využíva pri klientoch, ktorí si vyžadujú celú pozornosť terapeuta, alebo správanie v skupine by bolo pohoršujúce pre ostatných klientov či mohlo by mať negatívne následky na ich správanie. Individuálnu terapiu je vhodné využiť aj pri prvotných sedeniach s klientom, hlavne s dieťaťom. Môžeme predpokladať, že dieťa bude mať problém zapojiť sa do skupinovej práce, do kolektívu detí, ktoré nepozná. Pokiaľ by sme ho nútili aby sa zapájalo, jeho negatívny prístup by sa mohol posunúť až do hranice odmietania akejkoľvek spolupráce a kontaktu. V tomto prípade je vhodnejšou formou arteterapie zvolíť individuálnu terapiu. (Šicková-Fabrici, 2002). Rovnako dôležité je zvolíť individuálnu formu práce aj pri dieťati, ktorého prejavy sú vzhľadom k etiológii ADHD rušivým prvkom a skupinovej arteterapii. V tomto prípade je vstupnou bránou k dieťaťu pokojný, trpezlivý prístup a prejav voči dieťaťu. Príjemné nerušivé prostredie, vhodné je aj dieťa naučiť relaxačné techniky. (Campbellová, 1998).

Skupinová terapia ja formou arteterapie náročnejšia hlavne pre arteterapeuta. Má však mnoho výhod (Liebman, 2004) :

- Sociálne učenie prebieha rýchlejšie a intenzívnejšie,
- Ľudia s rovnakými alebo podobnými problémami sa môžu podporiť a cítiť súľaléžitosť,
- Spätné väzby členov skupiny sú podnetné pre každého jednotlivca v skupine,
- Je vhodnejšia pre toho, kto prežíva individuálnu arteterapiu príliš intenzívne,
- Je demokratickejšia, pretože moc aj zodpovednosť sa delí,

- Má ekonomický efekt: za rovnaký čas sa pomôže viacerým ľuďom .

Nevýhody skupinovej arteterapie vidí taktiež autorka v tom, že :

- Horšie sa dosiahne diskretnosť, ako pri individuálnej terapii,
- Skupinu je ťažšie organizačne zvládnuť,
- Vyžaduje väčšiu pohotovosť a obratnosť terapeuta,
- Každému jednotlivcovi v rámci skupiny venuje menej času,
- Skupina môže dostať „nálepku“ alebo stigmatu (napr. alkoholicy).

„Skupina je mikrosvetom, z ktorého môžu klienti preniesť svoje skúsenosti do svojho prirodzeného prostredia .“ (Horňáková, 1999 in Šicková - Fabrici, 2002 s. 44). Do skupinovej terapie môžeme zaradiť rôzne techniky, ktoré sú dynamickejšie a zaujímavejšie. Campbellová (2000) vyzdvihuje prácu v skupine pre jej potenciál komunikácii na niekoľkých úrovniach a pomocou rôznych prostriedkov (verbálna i neverbálna komunikácia). Kládne dôraz na priebeh komunikácie medzi jedincom a jeho ja, medzi členmi skupiny, medzi skupinami, medzi skupinou a inštitúciou a medzi inštitúciou a širšou spoločnosťou.

Väčšina arteterapeutických skupín má 6 až 12 členov. Počet členov je podstatný pre zabezpečenie nasledujúcich faktorov:

- Členovia sú schopní zachovávať očný aj slovný kontakt so všetkými ostatnými členmi,
 - Dosiahnutie skupinovej kohézie, súdržnosti a dôvery,
 - Každý člen má k dispozícii čas, aby sa vedel zapojiť do diskusie,
 - V skupine je dostatok ľudí, aby podporili interakciu a voľný tok nápadov.
- (Liebmann, 2005)

Metódy arteterapie

Arteterapeutické metódy a techniky, ktoré sa využívajú , pokrývajú veľmi širokú škálu. Predstavíme sa niektoré z arteterapeutických stratégií – postupov. Pre spresnenie významu slov metóda a technika, ich najprv charakterizujeme. Metóda je spôsob dosiahnutia cieľa (teoretického i praktického). Technika je spôsob, postup vykonanie určitej činnosti.

Metódy arteterapia podľa Müllera (2005):

- Voľný výtvarný prejav – práca klienta je spontánna,
- Tematický výtvarný prejav – využíva prácu s konfliktnými témami,
- Výtvarný prejav pri hudbe - využíva špecifické vlastnosti hudby,
- Skupinové výtvarné činnosti – využíva sa skupinová dynamika,
- Riadený výtvarný prejav - v ňom dochádza k priamej intervencii terapeuta do výtvarnej činnosti.

Metódy podľa Šickové-Fabrice (2002):

- Imaginácia – má veľa spoločného s vnútorným svetom klienta. Pomocou fantázie a predstavivosti je možné pochopiť seba samého, prepája svet hmotný, fyzický a svet duchovný. Imaginácia sa nazýva aj denné snenie, v ktorom sa môžu uvoľniť skrývané emócie. Samozrejme má aj terapeutický a diagnostický charakter zameriava sa na obrazy, farby, tvary.
- Animácia – využíva sa pri rozhovore o nakreslenom v tretej osobe. Vďaka tomu je vhodná najmä detí . Je lepšie hovoriť ústami niekoho iného. Má uľahčiť komunikáciu, zbúrať zábrany hovoriť o vlastnom probléme.
- Koncentrácia - súvisí s vytváraním mandaly. Mandala je uzavretý kruh a má predstavovať stred osobnosti. Slúži ako pomoc pri sebazpoznávaní a odhaľovanie skrytosti osobnosti. Kruh – mandala je symbolom zrodu identity, môže pomáhať ako mapa vnútornej reality.
- Reštrukturalizácia – podstata je vo vytvorení nového zo starého. Ako keby sa rozbil tanier a my z jeho črepanov poskladáme nový. Cieľom môže byť nájdenie nového zmyslu života.
- Transformácia – je zložitejší proces, ktorý sa využíva hlavne pri práci so študentami arteterapie alebo dospelými klientmi. Jedná sa o transformovanie pocitov z jedného umeleckého diela do vlastného umeleckého diela.
- Rekonštrukcia - táto metóda je vhodná pre všetky vekové kategórie, pomáha rozvoju fantázie a kreativity. Jej podstata je v dokončení buď koláže, alebo plastického diela.

Techniky v arteterapii sú prevzaté z výtvarného umenia. Najviac sa však využíva kresba, maľba, modelovanie, koláž a ich rôzne obmeny. Každá technika potrebuje iný materiál, ktorý je taktiež prevzatý z výtvarného umenia. (Campbellová, 1998).

2.4. Osobnosť arteterapeuta

Arteterapia je hraničná disciplína k jej výkonu sú potrebné vedomosti ako z psychoterapie a ďalších klinických odborov, tak aj z oblasti vedy o umení. Ale vedľa vedomostí a špecifických zručností (profesijných kompetencií) je rovnako dôležité alebo ešte dôležitejšie hovoriť o osobnostných predpokladoch arteterapeuta. Je potrebné otvorene priznať, že v Českej republike ani na Slovensku arteterapia doposiaľ nemá jednoznačne vymedzený profesijný štatút. Ide o otázku v štádiu vývoja a mnohých diskusií. Rôznych autori sa odlišujú teoretickými východiskami, technikami práce, ale aj chápaniu šírky odboru. V rolách arteterapeutov pôsobia psychológovia, výtvarníci, pedagógovia, lekári, liečební a špeciálni pedagógovia, zdravotné sestry.

Vzhľadom na vyššie uvedený fakt, je mimoriadne dôležité aby sa stanovili presné pravidlá pre výkon tejto profesie, teda arteterapeuta. Aj napriek týmto faktom, sú pre prácu arteterapeuta, dôležité rovnaké osobnostné predpoklady ako pre všetky pomáhajúce profesie. Predovšetkým by mal byť empatický a kreatívny. Samozrejmosťou sú aj etické a morálne hodnoty. Mal by vedieť svoje informácie prepájať so súvislosťou, mal by vedieť improvizovať, nemala by mu chýbať intuícia, schopnosť predvídať vývoj udalosti a javov. (Šicková - Fabrici, 2002).

Arteterapeut svojou prácou vytvára arteterapeutický vzťah, v ktorom musí vládnuť v prvom rade dôvera. Je potrebné aby u klienta vzbudzoval podporu, porozumenie a rovnocennosť. Arteterapeut sa má javiť ako osoba, ktorá stojí v pozadí a podporuje klienta, ponúka mu výtvarné techniky a materiály, ktoré povedú k jeho čo najautentičtějšímu a najbohatšiemu vyjadreniu a tým rozvoju. (Géringová, 2007). Arteterapeut má teda byť blízkym kamarátom, ale zároveň aj profesionálom, ktorý vedie klienta k:

- zodpovednosti za seba samého,
- schopnosti viac akceptovať iných,
- zvýšeniu sebadôvery
- prežívaniu a akceptovaniu svojich pocitov. (Šicková - Fabrici, 2002)

Základom terapeutovej komunikácie by mali byť verbálne ale aj neverbálne prejavy. Komunikáciu sa medzi klientom a terapeutom vytvára dôvera, čo je veľmi dôležitý faktor. Aj v bežnom pri komunikácii cítime, ak nám niekto klame, alebo je neochotný s nami komunikovať. To isté dokážu vycítiť aj mentálne postihnuté deti, ktoré k terapeutovi prichádzajú s potrebou riešiť svoj konflikt. Správne zahájiť komunikáciu medzi terapeutom a klientom môže byť zložitejšie ako sa zdá, preto je potrebné aby arteterapeut ovládal základné spôsoby komunikácie :

- naklonenie tela,
- nasmerovanie hlavy,
- pozerania sa na komunikačného partnera,
- zrakový kontakt,
- priateľský výraz tváre,
- prejavenie záujmu,
- neverbálne signály,
- zníženie sa na úroveň klienta.

Znížením na úroveň klienta, máme na mysli zníženie fyzické aby oči terapeuta aj klienta boli v rovnakej výške, alebo ide o zníženie komunikačnej úrovne, v ktorej sa klient bude cítiť bezpečne. (http://www.vcizp.cz/doc/2010/Uc_text_Rozmluva.pdf, 2010)

3. ARTETERAPIA U OSÔB S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Hlavným cieľom arteterapie u osôb s mentálnym postihnutím je kompenzácia intelektových deficitov. Je vhodná u tých pacientov, ktorý odmietajú, nevedia svoje pocity a problémy verbálne vyjadriť. Sú to najmä jedinci s psychózami. (Matuoška, 1995).

Arteterapia u detí s mentálnym postihnutím je iná ako u zdravých detí. Z toho vyplýva, že aj jej ciele budú odlišné. Ako už bolo spomínané hlavným cieľom je integrácia osobnosti, resocializácia, reedukácia, rozvoj kreativity, nácvik empatie, sebaovládania a sebareflexie. Pre deti je arteterapeutický zážitok, veľmi silným a emotívnymi zážitkom, ktorý je sprostredkovaný výtvarnými aktivitami. Zároveň je to pre ne aj spôsob učenia o sebe a samozrejme aj o svete. (Valenta, 2003). Ciele arteterapie u osôb s mentálnym postihnutím môžeme zhrnúť nasledovne:

- relaxačné,
- rehabilitačné,
- socializačné.

Kompenzácia komunikačných zručností je takisto jeden z cieľov, tie sú narušené buď z formálnej, funkčnej, alebo obsahovej stránky. V kresbe dieťa odhalí aj svoje skryté problémy, želania, túžby, strachy ... čo by slovami nevyjadrilo.

Výchova mentálne postihnutých sa zaoberá aj estetickou výchovou, ktorá ma za úlohu rozvinúť zrak, výtvarný prejav a pôsobí na rozvoj spoločenského správania, rozvíja poznávanie, podporuje záujem o tvorivú činnosť. Zaoberá sa aj oblasťou návykov, spôsobov života, čo má veľký vplyv na telesný rozvoj. (Krejčířová, 2006).

Ďalšia autorka, ktorá sa zaoberá arteterapiou v spojení s mentálnym postihnutím, Šicková-Fabrici (2002) tvrdí, že medzi hlavné ciele patrí reedukácia psychickej tenzie, uvoľnenie, kreativity, odblokovanie komunikačných kanálov, odreagovanie, uvoľnenie a sebaovládanie. Je dôležité pri práci s mentálne postihnutým jedincom dbať na bezpečnosť a jeho možnosti práce, ktoré vyplývajú z jeho postihnutia. Ako sme už viac krát spomínali cieľom arteterapie nie je vytvoriť hodnotné umelecké dielo, ale uvoľniť klienta. Ide o rozvoj zmyslov pomocou tvarov, farieb, zvukov, vôní, tónov a chutí.

3.1. Vzťah arteterapie a výtvarnej výchovy

Zastávam názor, že výtvarná výchova je veľmi dôležitá. Je to niečo viac, ako iba splnenie cieľov, ktoré vyplývajú zo štátneho vzdelávacieho programu. Je to viac, ako činnosť, ktoré ja na konci školského roka ohodnotená známku. Podľa môjho názoru je to dôležitá súčasť výchovy ale predovšetkým utvárania osobnosti. Súhlasím s autormi, ktorý prezentujú prácu výtvarných pedagógov ako dôležitý a zodpovedný proces, ktorý by nemal byť podcenený. Výtvarná výchova je predmet, ktorý súvisí s okolitým svetom, deti v ňom sledujú vzťahy medzi jednotlivými javmi, udalosťami a vecami.

Vzťah medzi arteterapiou a výtvarnou výchovou by sa dal opísať jedným slovom artefiletika. Artefiletika patrí medzi súčasné a zároveň mladé metódy výtvarnej edukácie. U nás dostala možnosť po roku 1989, kedy zanikol jednotný štátny vzdelávací program. Formovať sa však začala už oveľa skôr predovšetkým v Čechách ale aj v vnútri výtvarnej výchovy. Jej formovanie bolo pozvoľné, pretože sa vyvíjala postupne popri arteterapii. Nakoniec jej zámery boli natoľko odlišné, že získala svoje pomenovanie a stala sa pedagogickou disciplínou. Pojem artefiletika má pôvod v Čechách. Pre jej názov sa stal inšpiratívny článok L. Breslerovej (1994), v ktorom opisovala filetické poňatie výtvarnej výchovy, ktorá rozvíja paralelne intelektuálne a emocionálne dispozície žiakov. Takže spojením predpony arte s termínom filetický, vznikol termín artefiletika. Termín artefiletika sa používa od roku 1994 a využíva sa na označenie výtvarnej výchovy a výchovy umením / arteterapie. Jej rozvoj je od 50-tych rokov 20. storočia bez podpory štátu a publicity, napriek tomu úskaliu sa mnohí pedagógovia v tejto oblasti neoficiálne vzdelávali. Postupom času vplyv arteterapie vo výtvarnej výchove ešte zosilnel. Skúsenosti v praxi však ukázali, že preberanie arteterapeutických metód a techník určených pre psychoterapiu, nie je pre školu vhodné. (Kováčová, Guillaume, 2010).

Aký je teda vzťah arteterapie a výtvarného umenia? Oba odbory sa snažia:

- o pozitívne ovplyvnenie osobnosti,
- o liečbu duše.

Arteterapia je odbor, ktorý vychádza z výtvarného umenia, pretože využíva výrazové prostriedky, ktoré sa v ňom nachádzajú. Je prostriedkom psychickej liečby. Výtvarná výchova je proces vzdelávania, ktorý prebieha nielen v školských zariadeniach. Diela,

ktoré vznikajú týmto procesom slúžia napríklad psychológom, ktorý vedia jeho skúmaním odhaliť dušu dieťaťa a následne ho „liečiť“.

Medzi týmito dvoma odborními však nájdeme aj rozdiel, a to ten, že s arteterapiou sa stretne len malý okruh ľudí. Ľudí, ktorí sú na to potrebné vzdelaní, kdežto s výtvarnou výchovou sa stretávame pomaly denne. (Vlastná úvaha)

3.2. Význam arteterapie u osôb s mentálnym postihnutím

Mentálne postihnutie, niekedy nazývané "večnými deťmi", nechápu udalosti vo svojom živote a vo svete rozumom, ale sú schopní chápať svet okolo seba srdcom a emóciami. Umelecké aktivity, ktoré rozvíjajú tvorivosť, budujú v jedincoch s mentálnym postihnutím schopnosť byť kreatívny aj v iných oblastiach praktického života. (Šicková-Fabrici, 2002).

„Dieťa, ktoré kreslí, maľuje, tvorí priestorové objekty, sa učí prijímať informácie spôsobom, ktorý si vyžaduje vlastné uvažovanie, tvorivosť a fantáziu. Výtvarná tvorba aktivuje a rozvíja schopnosť trojrozmerného videnia a uvedomovania si predmetov v priestore, umožňuje rozlišovať rôzne štruktúry a tvary. Cvičí tvarovú predstavivosť a pamäť. Súhrne sa dá povedať, že čo sa týka rozvíjania schopností, výtvarné aktivity:

- *rozvíjajú motorickú a senzomotorickú koordináciu, rozvíjajú motoriku rúk a prstov*
- *overujú a rozvíjajú grafické schopnosti a návyky (správne držanie tela, ruky, pera)*
- *rozvíjajú rozlišovacie a poznávacie schopnosti*
- *rozvíjajú priestorovú orientáciu*
- *rozvíjajú predstavivosť*
- *obohacujú tvorivosť a fantáziu pri objavných pokusoch s rôznymi farbami a materiálmi.“* (Mgr. Andrea Vrbinská, psychológ ČŠPP Hnúšť'a).

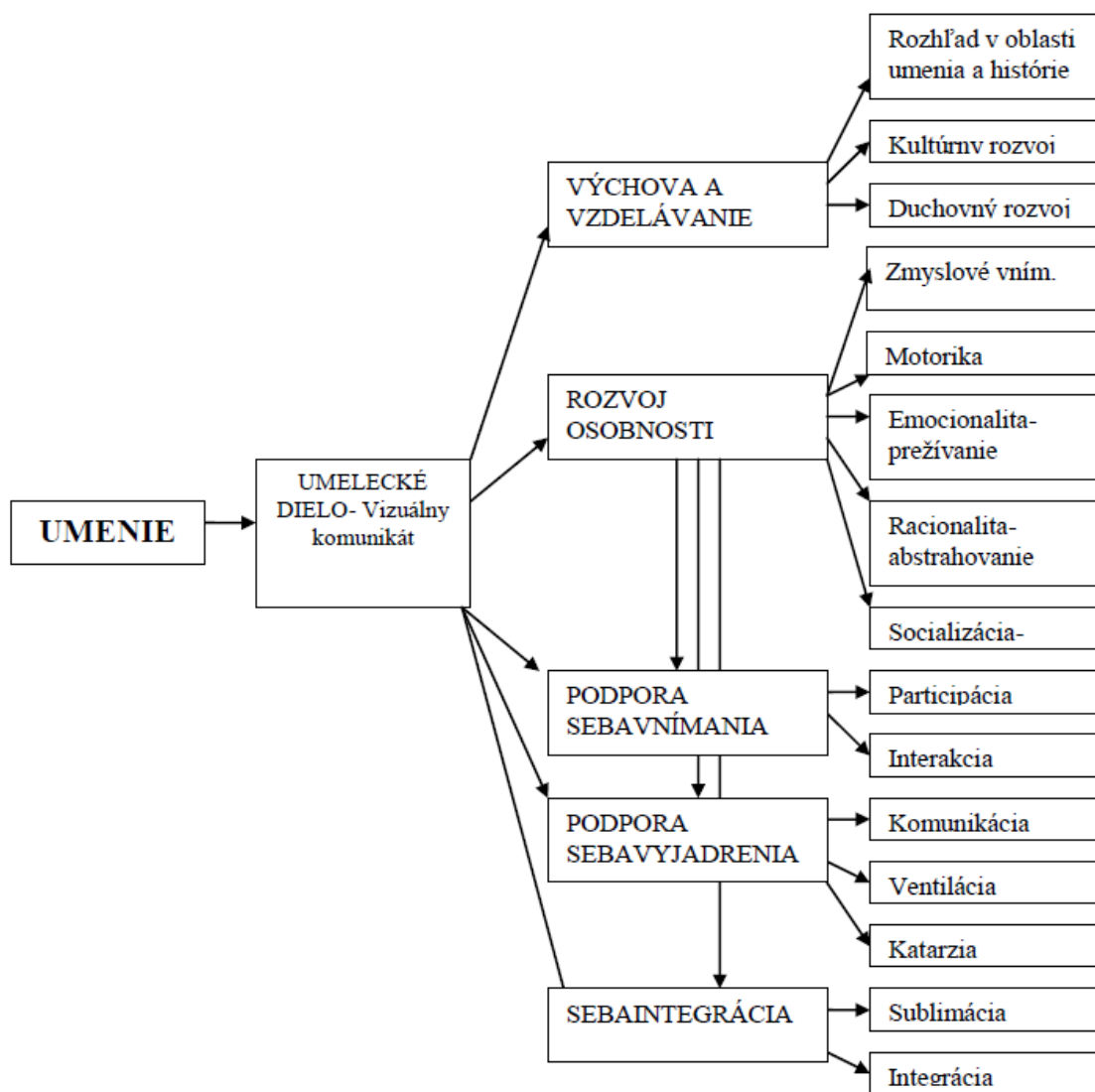
Pri študovaní rôznych publikácií zameraných na danú problematiku, by sme mohli zhrnúť význam arteterapie u mentálne postihnutých detí nasledovne :

- slúži k rozvoju poznávacích schopností,
- zvyšuje optimizmus,
- cvičí trpezlivosť a vytrvalosť, pevnú vôľu,
- znižuje nervozitu a napätie – dosiahneme ňou uvoľnenie a relaxáciu,

- podporuje sebauzdravovacie procesy,
- rozvíja fantáziu a tvorivosť,
- zmierňuje agresivitu,
- slúži ako motivačný činiteľ,
- pri rečových problémoch napomáha komunikácii a vyjadrovaniu vlastných citov a snov,
- podporuje rozvoj citový, estetický a zmyslový,
- podporuje samostatné myslenie a sebauvedomenie ,
- zlepšuje koncentráciu,
- zvyšuje záujem o spoluprácu a sociálny kontakt,
- zlepšuje interpersonálne vzťahy,
- pomáha pri integrácii do spoločnosti.

Je dôležitý správny prístup arteterapeuta ku klientovi. Správny arteterapeut by mal zvoliť správnu formu terapie, správne metódy práce, správne komunikovať s klientom. Pozitívny vplyv na celkový priebeh a výsledok činnosti má aj atmosféra. (Valenta, Müller, 2003). Pre názornú ukážku uvádzam schému, ako vplýva umenie na rozvoj ľudskej osobnosti. V súvislosti s opisovanou problematikou, môžeme pojem umenie nahradiť arteterapeutickým dielom klienta s mentálnym postihnutím.

Obrázok číslo 1: Vplyv umenia na rozvoj osobnosti



Zdroj: Kováčová,Guillaume, 2010

3.3. Metódy a techniky arteterapie u osôb s mentálnym postihnutím

Obsah činností pre deti s mentálnym postihnutím sa odráža od stavu psychiky a od rešpektovania vývojového štádia dieťaťa. Dôležité je aj to aby sme vychádzali z dosiahnutej úrovne predstáv konkrétneho klienta. Deti s mentálnym postihnutým majú nízku úroveň fantázie a predstáv. Musíme prihliadať aj na zníženú koordináciu ruky – jemná motorika, a svalstvo prstov. Od toho sa odráža ďalší súvisiaci faktor a to ten, že mentálne postihnuté deti môžu mať problém udržať pracovný, kresliaci materiál. Kresby týchto detí, môžu aj napriek ich nadmernému úsiliu byť na úrovni čmáraníc. Vzhľadom na hore uvedené dôvody, je prospešné precvičovanie svalstva ruky pred terapiou. Využívajú sa grafické cvičenia zamerané na uvoľnenie ruky. Je vhodné začať od dotyku ceruzky na papieri. Postupne prechádzam od jednoduchých krúživých pohybov k jednoduchému zobrazovaniu. Následne sa začnú precvičovať vodorovné a zvislé čiary a nakoniec kombinácia. Precvičovanie má pre dieťa predstavovať hru a nesmie ho unaviť a odradiť od nasledujúcej arteterapie. Podstatné je aj to, aby sa dieťa zoznámilo s kresliacim materiálom. Ponúkame dieťaťu možnosť, aby si materiál ohmatalo, preskúmalo zrakom. Pri samotnej terapii je dôležité ukázať postup práce ale aj výsledné dielo. Výsledné dielo je myslené, ako umelecký artefakt, ktorý vznikol určitou technikou, teda jedná sa o techniku a nie o obsah kresby.

Odporúčanými technikami pre mentálne postihnuté deti sú:

1. Prostomaľba, ktorá je jednou z najefektívnejších a najviac používaných techník v arteterapii. Podnecuje tvorivosť a zvedavosť, rozvíja jemnú motoriku dieťaťa. Významný efekt tejto techniky spočíva aj v tom, že hmatové vnímanie pri maľovaní uvoľňuje napätie. Preto sa využíva aj u detí s problémovým správaním a neurózami.

2. Modelovanie – práca s modelovacím materiálom zvyšuje manuálnu zručnosť, rozvíja jemnú motoriku a okrem toho pôsobí ukludňujúco. (Krejčířová,2006)

4. VÝTVARNÉ UMENIE

„Výtvarná hodnota detskej kresby, je priamo úmerná kultúrnemu stavu svojho národa“

Jaromír Uždil

Umenie je výnimočný kultúrny fenomén, ktorý prezentuje, spracováva a prináša variabilnú paletu ľudských bojov a víťazstiev, esenciu ľudského života, duchovna, to čomu sa naším vedomím, vzdľujeme, a k čomu sa občas približujeme. Umenie môžeme využiť ako prostriedok pre vysporiadanie sa zo životnými udalosťami, či každodenným životom. Pomáha nám obohatiť život o myšlienky a zintenzívniť zážitky, ktoré z nás robia vedomé ľudské bytosti silnej vôle a predsavzatí. Umenie nie je to len o estetickom zážitku, ale aj o mnohodomenzionálnych aspektoch, ktoré produkciou a recepciou výtvarného umenia získavame. (SLAVÍK, J. 2003)

„*Výtvarné umenie v súčasnosti zahrňuje veľmi širokú oblasť vizuálnej kultúry a predstavuje významný podiel pri utváraní celého kultúrneho vedomia človeka a spoločnosti. K základným prejavom výtvarného vzdelania patrí osvojenie výtvarného jazyka, ktorý je tvorený výtvarnou gramatikou.*“ (Banaš J. a kol., 1989. s 43.) Môžeme povedať, že výtvarné umenie je oblasť umeleckej tvorby. Vizuálne umenie, ktorého základom je opticky vnímateľné zobrazenie. Teda jedná sa o umenie, ktoré sa rozvíja v ploche a priestore a jeho základnými výrazovými prostriedkami sú línia, tvar a farba. Výtvarné umenie veľmi úzko súvisí s výtvarnou výchovou. Obsah všeobecnej výtvarnej výchovy zahŕňa jednotlivé druhy výtvarného umenia, môžeme sme radiť napríklad:

- Architektúra – sa javí ako syntetický umelecký druh, ktorý spája umenie s vedou a technikou. V skutočnosti je to druh umenia zameraný na praktické a estetické potreby spoločnosti. Z hľadiska výtvarného jazyka ba sa žiaci mali oboznámiť s kompozíciou, dominantou, symetriou mierkou.
- Sochárstvo – radí sa medzi najstaršie druhy umenia, ktoré sú späté so spracovaním materiálov. V škole sa dá tento druh umenia preniesť do práce s rôznymi hmotami. Žiaci modelovaním stvárnajú, využívajú hru so svetlom, zoznamujú sa so štruktúrou daného materiálu.
- Grafika – využíva technologický prístup na prenášanie kresleného prejavu, v škole sa to využíva neskôr ako kresba.

- Maliarstvo – zaslúži si snáď prvé miesto vo výtvarnom umení. Je založené na využívaní, kombinácií a kompozícií farieb na plošnom podklade. Výtvarná výchova z neho buduje dôležitú časť svojich poznatkov, a to základné farebné kvality (teplé/ studené farby, čisté/ lomené farby, pestré/nepestré farby).
- Úžitkové umenie – sem patrí široká oblasť výtvarného spracovania rôznych materiálov na predmety, ktoré okrem estetickkej funkcie sú aj funkčné. (Banaš J. a kol., 1989)

4.1. Vývoj detskej kresby

Detský výtvarný prejav je často ovplyvnený zdedenými dispozíciami. Keby sme zhrnuli detský prejav bol by podmienený:

- spontánnym pohybom
- pudom po nápodobe
- dispozíciou svalov
- zdedenými dispozíciami (Pavlovič, 1946)

„ Začiatky kreslenia, podobne ako začiatky reči, súvisia s ontogenetickým vývojom dieťaťa, so vznikom osobnosti. Sú prirodzeným prejavom dieťaťa, prejavom sebarealizácie.“ (Šupšáková, 2000, s. 15) . Ďalej Šupšáková uvádza, že bezprostredný styk s prostredím priamo ovplyvňuje detský výtvarný prejav, prebúdza city a aktívnu činnosť (B. Šupšáková, 2000). „ Najrozsiahlejší a najznámejší výskum detskej kresby uskutočňuje Rhota Kelloggová (1969) ktorá rozlišuje päť stupňov reprezentujúcich vývoj výtvarného prejavu dieťaťa: prvý stupeň - čmáranice, druhý stupeň – schémy, tretí stupeň – kombinácie, štvrtý stupeň – asociácie, piaty stupeň – figurácie. Vývoj kresby je úzko spätý so samotným symbolom, ktorý umožní dieťaťu zobrazit' svet videný vlastnými očami. ... Výtvarný vývoj dieťaťa v kresbe R. Arnheim (1974 – 1992) definuje ako nadobúdanie schopnosti využiť grafický jazyk. Dieťa podľa jeho názoru musí vnímať nielen štrukturálnu podstatu toho, čo chce kresliť ale musí vedieť uvažovať, nachádzať spôsob, ako preniesť túto predstavu do istého média.“ (Šupšáková, 2000, s. 16). Vývojové štádia detskej kresby sú rozoberané v mnohých literatúrach. Nie v každej sú však rovnaké štádia. Jedna sa zaoberá vekom, ďalšia výtvarným prejavom, ostatné rozoberajú vývin kresby podľa J. Piageta.

Jeans Piaget

V prvom rade si rozoberieme vývin kresby podľa Jeansa Piageta (1970), ktorý bol francúzsky psychológ, profesor na Sorbonne, predstaviteľ genetickej psychológie. Podľa J. Piageta *„je detská kresba formou semiotickej funkcie a má vo vývojovom rade miesto medzi symbolickou hrou a obrazovou predstavou (t. j. znútorňenou napodobeninou). Obrazovou predstavou vyjadruje dieťa snahu napodobniť skutočnosť. Podľa tejto teórie medzi subjektom a okolitým svetom prebieha zo začiatku sústava špecifických reakcií, neskôr uvedomelých operácií. Sústavy, štruktúry, útvary nie sú statické, ani vopred dané, ale sú v pohybe. Teda predchádzajú vývojom, v ktorom sa uplatňuje tak intelekt, ako aj emócie. Vytváranie štruktúr podľa J. Piageta je ovládané dvoma základnými tendenciami :*

a.) *Asimiláciou, teda začleňovaním predmetov do obvyklého spôsobu myslenia a konania*

b.) *Akomodáciou, teda prispôbovaním sa zmyslových orgánov a myslenia vonkajším podmienkam, nie však podporovaním sa.*

Pri výskume detskej kresby a jej vzťahu ku skutočnosti vyplýva, že:

- *Dieťa si vytvára určité štruktúry, stereotypy grafických útvarov, ktoré sú prispôbené jeho perцепčno – motorickým schopnostiam, spôsobu vnímania, nazerania a myslenia.*
- *Diferenciácia, členenie a nové konfigurácie grafických útvarov potom treba pokladať za výsledok interakcie medzi týmito útvarmi a skutočnosťou okolitého sveta. Útvary v tomto procese sa akomodujú, prispôbujú sa vonkajším podmienkam a stávajú sa zložitejšími v snahe postihnúť nové chápanie vzťahov.“ (Šupšáková, 2000, s. 18) .*

Božena Šupšáková

V nadväznosti na Piagetove štyri štádia vývoja myslenia Šupšáková (Šupšáková, 2000) opisuje štyri štádia, obdobia, vývoja detskej kresby :

- 1.) *Obdobie čmáraníc – trvá do 2. roku života*
- 2.) *Obdobie spontánnej obsahovej detskej kresby – trvá od 2. do 7. respektíve 8. roku života*

- 3.) Obrat k napodobňovaniu optickej podoby – od 7. respektíve 8. roku života do 11., respektíve 12. roku života
- 4.) Obdobie straty záujmu o výtvarný prejav – okolo 11. / 12. roku života

Václav Příhoda (Plevová, 1999) rozdeľuje vývoj kresby nasledujúco:

1. Štádium črtajúcej sa experimentácie

Začína v období už pred druhým rokom života a trvá približne do konca druhého roka . Jedná sa o motoricky pomerne málo koordinovanú, bezplánovitú, bezobsahovú aktivitu, ktorá pozostáva z čmárania dieťaťa ceruzou po papieri. Na začiatku štádia, pohyby vychádzajú z ramenného kĺbu, neskôr zo zápästného kĺbu. Následne sa objavujú krivé čiary (oblúkovité) najčastejšie šikmo na seba, alebo vodorovne. Neskôr vznikajú kruhové, elipsovité a špirálové ťahy.

2. Štádium prvotného obrazu

Začína približne v treťom roku života dieťaťa. Prvotný obraz vzniká vtedy, keď dieťa spojí svoju kresbu s určitým významom. To znamená, že dieťa pochopí analógiu medzi motorickým ťahom a pozorovanou realitou. Najprv dieťa svoju kresbu načrtne a až potom, určí jej význam. Kresba ešte nie je všeobecne zrozumiteľná, ale dieťa dokáže kombináciu kriviek a čiar zopakovať.

3. Štádium lineárneho náčrtu

Začína okolo štvrtého roku života dieťaťa. Charakteristické je tým, že dieťa si najprv vytvára hrubú podobu objektu, ktorý kreslí, s jeho charakteristickými znakmi, ktoré sú zatiaľ schematicky neznačené. Toto štádium je dôkazom toho, ako dieťa vníma svet, teda je výrazom difúzneho a komplexného vnímania sveta, v ktorom fantázia dieťaťa splýva s realitou. To čo dieťa nakreslí, ktorý detail zvýrazní, je subjektívny názor, pocit a postoj dieťaťa. Dieťa kreslí z predstavy, čo vie, nie čo vidí, čo sa mu páči, k čomu má citový vzťah (k čomu má pozitívny vzťah je veľké a farebné, k čomu má negatívny vzťah je poväčšine menšie a prevládajú tmavé farby). Lineárny náčrt, je uvedomelá a tematický zameraná kresba, najčastejšie na človeka, avšak dieťa ešte nezvláda proporcie a vnímanie priestoru.

4. Štádium realistickej kresby

Štádium realistickej kresby začína medzi piatym a šiestym rokom života. Hlavným znakom štádia je obohacovanie pôvodného náčrtu typickými detailmi. Dochádza tu k oddeleniu detského zážitku od reality. Dieťa kreslí stále podľa svojej predstavy, nie podľa predlohy, no na predmetoch začína rozlišovať ich objektívne znaky a kresba sa stáva dvojdimenzionálnou.

5. Štádium naturalistickej kresby

Vývoj detskej kresby je ukončený štádiom naturalistickej kresby, ktoré nastupuje po desiatom roku života dieťaťa. Strácajú sa realistické prvky, pretože dieťa začína kresliť nie podľa toho čo o predmete vie, a podľa toho ako sa mu daný predmet javí. Dieťa, už vníma proporcie a kresba je perspektívnejšia, tieňovaná, snaží sa o stereometrické priestorové zobrazovanie, o zachytenie pohybu. So vzrastajúcou kritizáciou si dieťa uvedomuje, že jeho obraz je nedokonalý, a preto sa väčšina detí, medzi desiatym a jedenástym rokom života, dostáva do štádia „kríza kresleného prejavu“. U detí, ktoré disponujú výtvarným talentom sa kresba stáva výrazným expresívnym prostriedkom.

Roseline Davido (2008) vo svojej publikácii popisuje vývin detskej kresby nasledujúco:

1. Obdobie škvŕn = od 1. roku života

Detská kresba sa vyvíja v závislosti na vývoji jedinca, bez ohľadu na jeho umelecké schopnosti. Každému veku zodpovedá špecifický typ kresby. Tieto štádiá prechádzajú obdobiami, ktoré súvisia s vývojom intelektu. Toto obdobie je charakteristické tým, že keby sme dali dieťaťu ceruzu do ruky, ešte pred prvým rokom života, určite by „namaľovalo škvŕnu“. Je len málo rodičov, ktorí dovoľia v tomto veku kresliť deťom, pretože sa boja nedbalých výsledkov.

2. Štádium čmáraníc = po 1. roku života

Je to veľmi dôležité obdobie, ktoré dokáže o dieťati prezradiť mnoho (napríklad, šťastné a spokojné dieťa kreslí silné čiary, ktoré na papieri zaberú mnoho miesta). Charakteristické je tým, že dieťa s obľubou čmára všetkými smermi, a ceruzu považuje za svoju predĺženú ruku, a čiary priamo súvisia s dieťaťom („ja“). Pohyby rukou sú ešte neobratné (nebudú obratné, pokiaľ si dieťa neuvedomí , že kresba má určitú výpovednú hodnotu)

3. Štádium „čarání“ = do troch rokov

Toto štádium bezprostredne nasleduje po období čmáraníc a nijak neovplyvňuje intelektuálny faktor. Dieťa, ktoré „robí škvrny“ pociťuje radosť. Pozornosť neudrží dlho, v priebehu kreslenia mení pôvodný nápad a často kresbu ani nedokončí. Niekedy prejaví záujem až v závere kreslenia, ide o tzv. náhodný realizmus a znamená to, že dieťa svoju kresbu nejako pomenuje, podľa toho, čo mu čmáranica pripomína. Neskôr (medzi 2.-3. rokom) dieťa kreslí uzavreté slučky s úmyslom napodobniť písmo dospelých - „nevydarený realizmus“.

4. Štádium hlavonožcov, univerzálnych postáv = medzi 3. – 5. rokom

Dieťa svojim obrázkom už dáva nejaký obsah. Kreslí postavy ako tzv. „hlavonožce“ – postava je znázornená kolesom predstavujúcim súčasne telo a hlavu spredu, k nemu sú napojené dve čiarky – nohy a dve ďalšie čiarky ruky.

Ako dieťa rastie v kresbe pribúdajú detaily - v kruhu sú už oči, ústa a pupok v podobe bodky, alebo malého kolieska. Okolo 5. a 6. roku sa začína objavovať trup znázornený ďalším kolesom, postava je vždy zobrazená. Ruky sú k telu pripojené v rôznej výške.

Až okolo 6. roku je telo úplné so všetkými končatinami. Dieťa neskôr do kresby postavy kreslí samo seba. V čas keď si uvedomí vlastnú telesnú schému – získa predstavu o tele.

5. Sklápanie = deti vo veku od 5 do 7 rokov

Deťom chýba perspektívna predstava. Roviny nezodpovedajú skutočnosti a zobrazené predmety sú disproporčné. Deti ťažko rozoznávajú čo je horizontálne a čo je vertikálne. Tieto dva pojmy nerozlišujú, preto sklápajú vertikálu do horizontálne roviny.

6. Transparentnosť = u detí vo veku 7 až 9 rokov

Spočíva v tom, že je vidno vnútro vyobrazeného objektu, aj napriek tomu, že na obrázku by malo byť vidno len vonkajšiu stranu objektu. Inak povedané obrázok je priesvitný.

7. Vizualný realizmus = vo veku 7 až 12 rokov

Dieťa sa snaží kresliť to, čo vidí. Videnie sveta je objektívnejšie. Kreslí dom, nakreslí ho zvonku. Kreslí vnútro domu, nakreslí len to čo je vidno cez okná.

Okolo siedmeho roku sú deti schopné nakresliť profil so všetkými maličkosťami. (Maľufková, 2011).

4.2. Detská kresba

Skúsenosti v kruhoch odborníkov ukázali, že kresba je jednou z najvhodnejších metód, ako diagnostikovať dieťa, ale aj ako spoznať dieťa. Vynára sa mnoho otázok súvisiacich s kresbou: Prečo práve kresba? Čo všetko dokáže povedať kúsok papiera a ňom pár farebných čiar? Čo všetko dokáže odhaliť detská kresba? Prečo vlastne dieťa kreslí? Mnohými otázkami týkajúcich sa detskej kresby, sa zaoberá psychológia. Ja sa venujem detskej kresbe z výtvarného hľadiska, avšak nedá mi nespomenúť pár informácií aj z psychologického hľadiska, pretože všetko zo všetkým súvisí.

Kresba je prirodzená aktivita dieťaťa, ktorú vykonáva už od najútlejšieho veku. Ku kresleniu dieťa nikto nenúti, robí to samo a spontánne, pretože ho to baví. Kreslenie v ňom vyvoláva radosť, šťastie. Cieľom detskej kresby nie je vytvoriť pekný, upravený a dobrý výkres, cieľom je kresliť (Meglin, 2001). Kreslenie v dieťati vyvoláva radosť a šťastie. Na papieri sa objavujú prania dieťaťa, vedomé ako aj nevedomé. Kým dieťa začne kresliť je motivované. Je motivované tým čo ho zaujíma, alebo trápi. Dieťa v kresbe odhaľuje aj veci a obsahy, o ktorých by sa mu mohlo inak ťažko rozprávať, či už pre nedostatok slovnej zásoby alebo z dôvodu, že v nich nemá celkom jasno. To, že dieťa svoju kresbu niekomu povenuje svedčí o tom, že má k nemu vytvorený pozitívny citový vzťah. *„Pri vnímaní toho, čo dieťa kreslí, zistíme, že okruh jeho záujmov je síce nevelký, ale stabilný a že zahŕňa všetko, čo je z hľadiska rozvíjajúcej osobnosti charakteristické; jeho svet je dôsledne ľudský .“* (Uždil, Šašinková, 1984, s. 22). Medzi dospelou populáciou je najobvyklejším komunikačným prostriedkom reč, to však neznamená , že je aj vždy najjednoduchšia. Často krát sa stáva, že dospelý nedokáže opísať svoje pocity, pomocou reči. A čo potom také deti? Ich slovná zásoba je neúplná, preto sa radšej vyjadrujú kresbou. Pri kresbe im postačuje papier a nejaká pastelka. Dokážu ňou vyrozprávať celý príbeh, alebo pocit, ktorý práve prežívajú. Preto je kresba, teda výtvarný prejav u detí najobľúbenejším spôsobom komunikácie .

„ V detskej kresbe vystupuje zákonitosť predstáv, dominujú základné formy vecí v našich predstavách, prevládajú ortoskopické tvary. Nezriedka sa stretávame s výraznou abstraktnosťou schémy; v kresbe sa považujú najjednoduchšie prostriedky grafického vyjadrenia. Deťom ide o schémy, symboly, o podstatné konštantné črty vecí. Kresba , tvar a forma sú priestorové projekcie zážitku, kým farba je skôr emočná projekcia tvaru a formy. Farba podčiarkuje emočnú zážitkovú stránku. Kým kresba zdôrazňuje priestorovú projekciu prežívaného .“ (Pogády a kol., 1993, s. 33).

Dieťa zo začiatku kreslí širokým rozmachom celej ruky. Pohyb pastelky je riedený plecovou a lakt'ovou sústavou, no čoskoro začína psychomotorická inhibícia pribrzďovať pohyb ruky – pastelka už je ovládaná zápästím , takže dieťa s ňou narába ľahšie, jemnejšie a zručnejšie. Na základe toho dieťa strieda uhol kmitania priečných čiar a čmára vo všetkých smeroch. Následne začína oddeľovať jednotlivé obrazce od seba podľa toho, akým smerom začína viesť čiaru. Postupne prichádza na to, čo je zmyslom čiary a tak dieťa objaví novú radosť, pretože tak ako rado behá, chodí a obracia sa na všetky strany, tak isto s radosťou necháva „ behať „ pastelku po papieri, pričom sa nevzdáva ani potešenia z vykonávaného a opakovaného pohybu ruky.

Existencia jednotného štýlu detských kresieb nám umožňuje v nich vidieť samostatnú kresbovú štruktúru, ktorá sa líši od iných spôsobov kreslenia. Jej špecifické znaky Bohuslav Kováč zhrnul nasledovne do desiatich bodov:

1. Dieťa nedokresľuje veci, nekopíruje obrázky. Najnápadnejším nedostatkom detskej kresby je že, nepoznajú maliarsku perspektívu, to znamená, že sú nevyhnutne bezperspektívne.
2. Ľubovoľné striedanie horizontálnej a vertikálnej projekcie. Dieťa má snahu ponechať v kresbe kompletnosť individualizovaných tvarov, preto pri kreslení zložitejších tvarov mení zorný uhol.
3. Rovnako dieťa rado mení zorný uhol pri prechode ku kresleniu na rovnom pôdoryse ku kresleniu na naklonenú, šikmú plochu.
4. Ďalším znakom je tzv. priezračná forma. Znamená to, že dieťa nakreslí napríklad zatvorenú truhlu a v nej vidno nebožtíka.
5. Detaily v kresbe sú znázorňované podľa možností dieťaťa, hlavne závisia od motorického vývinu. Znamená to, že aj keby dieťa chcelo nakresliť detail, o ktorom vie, že tam musí byť, nenakreslí ho, pretože jeho neobratnosť ruky mu bráni vypracovať kresbu detailnejšie.

6. Dieťa nadmerne zväčšuje všetko to, čo je pre neho významné, a naopak, radikálne znižuje to čo je pre neho nepodstatné.
7. Ďalší typický znak je utvrdzovanie formy, to je opakovanie figurálnych motívov, dekoratívnych prvkov v pravidelnej následnosti.
8. Opakovanie figurálnych motívov, dekoratívnych prvkov má aj inú funkciu. Dieťa nimi často pokrýva každú plochu, ktorá ostala prázdna.
9. Všetko čo môže zobrazuje v súmerne vyvážených jednoduchých celkoch.
10. Výraznejšia zvláštnosť kresieb je častá nesúdržnosť motívov, z ktorých sa skladá určitá téma.

Takto približne vyzerá model detskej kresby. Dieťa si ho vytvára od štvrtého roku a na začiatku puberty sa model začína rozkladať. (Kováč, 1972)

Ako sme v úvode práce spomínali, detská kresba sa využíva v mnohých oblastiach, a to:

- pri testovaní mentálnej úrovne (podľa kresby sa môže hodnotiť IQ)
- ako komunikačný prostriedok v prípade, že dieťa dostatočne nezvláda jazyk, nevie sa slovne vyjadriť
- ako prostriedok skúmania afektivity
- ako prostriedok k vyjadreniu znalostí o svojom tele a situovaní v priestore
- ako pomoc liečbe a diagnostikovaní

(Maťufková, 2011)

4.3. Výtvarná výchova v 1.-4. ročníku základnej školy

Súčasťou vzdelávania je aj výtvarná výchova, ktorá je zaradená do rozvrhu už od 1. ročníka základnej školy. Dieťa si vďaka nej modeluje aktívnymi tvorivými činnosťami kognitívnu podobu poznatkov. Na spoznávanie sveta mu slúži kreslenie, maľovanie, aj modelovanie má pre žiaka bytostný zmysel. Cieľom výtvarnej výchovy je estetické osvojovanie prírody, sveta človeka a samozrejme aj sveta vecí prostredníctvom výtvarného umenia a výtvarných prác. U žiaka sa rozvíja vnímanie (zrakové, hmatové), fantázia, jemná motorika, predstavivosť, myslenie a cítenie. Pomocou výtvarných činností

sa ďalej rozvíja osobnostný rozvoj žiaka, poznatky a návyky, postoje k spoločnosti a prírode, schopnosť hodnotiť umeleckú a mimoumeleckú skutočnosť. Obsah učebných osnov výtvarnej výchovy je tvorený tromi celkami, a to :

1. Výtvarné a technické osvojenie skutočnosti,
2. Experimentovanie a práca s výtvarnými prostriedkami, základy konštruovania,
3. Výtvarné umenie a životné prostredie. (Vojčíková, 2006)

Výtvarná výchova primárneho vzdelávania je definovaná ako: „ predmet, ktorý prostredníctvom autentických skúseností získaných výtvarnou činnosťou – intenzívnych zážitkov dobrodružstva tvorby a sebvýjadrovania – rozvíja osobnosť žiaka v úplnosti jej cítenia, vnímania, intuície, fantázie i analytického myslenia – vedomých i nevedomých duševných aktivít. Týmto naplňa VV svoje jedinečné poslanie v celom edukačnom procese.

Výtvarné aktivity predstavujú širokú škálu činností, ktorú na jednej strane vymedzuje prirodzený detský záujem, duševný, citový rozvoj a rozvoj schopnosti vyjadrovať svoje predstavy – a na druhej strane bohatosť vyjadrovacích foriem (jazyka), ktorú ponúkajú rôzne druhy vizuálnych umení súčasnosti (zahŕňajúc intermediálnosť aj interdisciplinárnosť). Predmet výtvarná výchova v sebe zahŕňa okrem tradičných a nových výtvarných disciplín aj ďalšie druhy vizuálnych umení ako: dizajn v jeho rôznych polohách (výrobný, komunikačný, odevný, textilný, telový, vizuálnu reklamu), fotografiu, architektúru, elektronické médiá a multimédiá (video a film).

Ciele výtvarnej výchovy pre prvý stupeň môžeme rozdeliť nasledovne :

„Kognitívne ciele

Poznávať jazyk vizuálnych médií. Učiť ho poznať a používať jazykové prostriedky, základné kompozičné princípy, vybrané techniky a procesy vizuálnych médií. Rozumieť im a tak zvyšovať uvedomelosť reflexie vizuálnej kultúry. Poznávať a vedieť pomenovať pôsobenie (výraz) umeleckých diel, svoj zážitok z nich. Poznať vybrané typické diela vizuálnej kultúry, reprezentujúce žánre a niektoré štýlové obdobia

Senzomotorické ciele

Rozvíjať tvorivosť. Umožniť žiakovi rozvíjať a kultivovať vnímanie, predstavivosť a fantáziu, podporovať a podnecovať jeho nápaditosť a tvorivú seberealizáciu, prekonávanie konvenčných schém a inovovanie naučených myšlienkových a zobrazovacích vzorcov.

Prostredníctvom výtvarnej výchovy rozvíjať tvorivosť v jej základných, všeobecne uplatniteľných princípoch. Formovať a rozvíjať gramotnosť (zručnosti) žiaka v oblasti vyjadrovania sa výtvarnými prostriedkami prostredníctvom vybraných médií, nástrojov a techník.

Socioafektívne ciele

Formovať kultúrne a postoje. Vychovávať žiaka smerom k vytváraniu si primeraných kultúrnych postojov, názorov a hodnotových kritérií; cez zážitok aktívneho vyjadrovania a vnímania umeleckých diel uvádzať ho do poznávania hodnôt umenia a kultúry vo vzťahu k tradícií, ale na úrovni aktuálneho vnímania problematiky vyjadrovania sveta umením. Formovať celistvú osobnosť. Prístupovať k osobnosti žiaka v jej úplnosti rozvíjať cítenie, vnímanie, intuíciu, fantáziu, analytické myslenie a poznávanie, a taktiež formovanie a aktívne používanie zručností to všetko prostredníctvom činnostného a zážitkového vyučovania.“ (Štátny pedagogický ústav, 2013).

4.4. Výtvarný materiál

Pri práci arteterapeut využíva mnoho pomôcok či materiálu. Ten základný, by sme mohli definovať ako farbičky a pastelky. Výber materiálu mnohokrát ovplyvní aj výber techniky, ktorý pri použijeme. Pri kresbe si môžeme vybrať medzi ceruzkou, farebnými ceruzami, pastelom či uhlíkom. Na maľovanie si volíme vodové farby, temperové farby, olejové farby či akrylové farby. Pri každom výtvarnom prejave potrebujem nejakú polochu. Najčastejšie využívame papier, na výber máme rôzne druhy. Od farebných papierov cez pastelové až po akvarelové. Dôležitým faktorom je aj štruktúra papiera, ktorá výrazne ovplyvňuje kresbu. Maľovať môžeme na rôzne druhy materiálov, a to na drevo, plátno, látku, sklo, stenu. Pri maľovaní zväčša využívame viacero materiálov a pomôcok, ako pri kreslení. Medzi ne patria štetce, špongie, špachtličky, handričky, nádoby na vodu . V minulosti si umelci museli potrebné pomôcky vyrábať sami, experimentovaním a skúmaním. Dnes si môžeme všetky pomôcky na kreslenie a maľovanie zakúpiť v špeciálnych obchodoch s umeleckými potrebami (Vrabc, 2008).

Pastelky

Pastelky sú u detí predškolského veku najobľúbenejšiu pomôckou pri kreslení. Kresba pastelom je nepriesvitná a možno ňou jednoducho pokryť povrch papiera. Druhy pastielok sa od seba odlišujú tvrdosťou v závislosti od príslušných pigmentov, ktoré obsahujú. Ďalší rozdiel je v pomere gummy a kriedy. Čím sú pastelky tvrdšie, tým lepšie sa hodia na prácu s linkami, čím sú pastelky mäkšie, tým lepšie a jednoduchšie sa nimi pokrýva povrch papiera. Pastelky sú v podstate zmiešanina kriedy, pigmentu a spojiva. Pri práci nemožno miešať pastelky ako farby, ale lepšie sa miešajú ako farebné ceruzky.

Druhy pastielok :

A.) Pastelové ceruzky

- sú tvrdšou verziou tyčínok, pre svoj tvar sú ideálne na kreslenie detailov a jemné tvarovanie, menej sa hodia na pokrývanie väčších plôch.

B.) Voskové pastelky

- vďaka svojej konzistencii sú odolné voči vode, preto sa dajú kombinovať napríklad s vodovými farbami, tušom a dosiahnuť zaujímavú štruktúru

C.) Rozmývacie pastelky

- vzhľadom ale aj konzistenciu sú podobné voskovým pastelkám, možno ich používať vlhké, suché a možno nimi kresliť buď na suchý alebo navlhčený povrch, alebo kresbu môžeme zjemniť navlhčením štetcom, čo rozptýli pigment

D.) Olejové pastelky

- vyrábajú sa skôr s olejovým ako gumeným spojivom, vďaka oleju, ktorý obsahujú sú lepkavejšie a priesvitnejšie, ľahko priľnú k papieru, farby možno miešať

E.) Kriedové pastelky

- vďaka svojej jasnosti a jednoduchosti používania sú najobľúbenejším druhom pastielok.

Ceruzky, farebné ceruzky

Ceruzky a farebné ceruzky sa považujú v materskej škole za najbezprostrednejšiu pomôckou na kreslenie. Ceruzkami možno vytvárať hrubé, ale aj tenké čiary, možno nimi tieňovať. Vyrábajú sa z grafitu, minerálneho grafitu, zmesi hlíny vo forme tyčinky, ktorá je zasadená do dreva. Obvykle sa na to využíva cédrové drevo. Pri výrobe farebných ceruziek sa používa pigment a tuhý vosk. V ponuke je široká škála ceruziek, ktoré sú odstupňované podľa tvrdosti. Ceruzky sa delia na:

A.) Grafítové ceruzky

- v materskej škole sa využívajú grafitové ceruzky s označením HB, ale menej ako je využitie farebných ceruziek. Odlišujú sa od seba tvrdosťou, označenie najtvrdšej ceruzky je 8H, najmäkšej 8B.

B.) Grafítové tyčinky

- grafitová tyčinka sa nezasadí do dreva, ale upevní sa do držiaka, alebo sa zaleje do tenkej vrstvy plastu. Využívajú sa pri prácach veľkého formátu, v materských školách pomenej. Ich tvrdosť je odstupňovaná rovnako ako pri klasických ceruzkách.

Farebné ceruzky sa delia na:

A.) Farebné ceruzky

- patria k najpoužívanejším pomôckam na kreslenie v materskej škole. Sú obľúbené pre svoju farebnú rozmanitosť, ľahkosť prístupu. Farebné ceruzky sa na rozdiel od pasteliek nedajú miešať. Vzájomné sa prekrývajú a vytvárajú optickú zmes farieb, pri ktorej sa zdanlivo miešajú.

B.) Rozmývacie ceruzky

- sú nová alternatíva k vodovým farbám. Ceruzka sa pri kontakte s vodou na papieri rozpustí a výslednou farbou možno manipulovať pomocou štetca.

Vodové farby

Zo všetkých druhov farieb, ktoré sa využívajú v materských školách, sú vodové farby najvhodnejšie na prácu. Ku práci s vodovými farbami potrebujeme, okrem farieb, vodu, rôzne druhy štetcov, handričku, papiere. Vodové farby sa nedajú prekrývať a nemožno ani miešať farby. Možno ju však nanášať na kresbu ceruzkou. Vodové farby sú priesvitné, ale platí pravidlo, čím viacej vrstiev nanesieme tým je farba tmavšia, pretože sa od nej odráža menej svetla. Deti s obľubou využívajú vodové farby, hlavne pri vyplňaní veľkých plôch. (Smith, 2003)

(Matůfková, 2011)

5. CIELE ARTETERAPIE U DETÍ S MENTÁLNYM POSTIHNUTÍM

Hlavným cieľom práce je zistiť ako ovplyvňuje arteterapia kresbu mentálne postihnutého dieťaťa. Konkrétne som sa zamerala na kresbu rodiny. Pozornosť som upriamila na vzťah dieťaťa ku kresbe spontánnej a vednej pedagógom a či kresba vznikla hneď alebo bola prerušovaná inými aktivitami či myšlienkovými pochodmi, ako sa dieťa dokázalo sústrediť. Vzhľadom na to, že výskum som realizovala v chrípkovom období mala som znížený počet detí, s ktorými som pracovala. Rovnako som pri analýze výsledok brala do úvahy aj to, že deti som poznala iba krátky čas, preto som sa zamerala aj na to či moje požiadavky boli pre ne splniteľné, jednoduché alebo naopak zložité. Sledovala som aké zmeny nastali v kresbách a aké pokroky robili deti.

Úlohy práce by sme mohli zhrnúť nasledovne:

- ktoré arteterapeutické postupy a výtvarné techniky môžeme použiť pri práci s deťmi s mentálnym postihnutím,
- ako arteterapia pomáha pozitívne ovplyvniť rozvoj osobnosti,
- ako budú deti s mentálnym postihnutím reagovať pri dosiahnutí úspechu
- aké podnety odpútavajú pozornosť a naopak aké podnet pritiahnu pozornosť späť k práci

5.1. Popis skúmaného vzorku

Pre hodnotenie významu arteterapie u mentálne postihnutých detí, som si vybrala troch žiakov z Spojene internátnej školy v Prešove. V nasledujúcej časti prinášam osobnú anamnézu, v ktorej nie sú použité skutočné mená, pre ochranu osobných údajov.

PETRA V. – narodená v roku 2001.

Rodinná anamnéza:

Peťka vyrastá v pestúnskej rodine, biologickí rodičia sú etylici a bezdomovci. V čase prijatia do detského domova mala 4 biologických súrodencov, z toho 1 ťažko

postihnutý, všetci v ústavnej starostlivosti. V pestúnskej rodine vyrastá s ďalšími 4 súrodencami, taktiež v pestúnskej starostlivosti.

Osobná anamnéza:

Dieťa zo 6.gravidity, u matky pred tým 1x spontánny potrat. Počas tehotenstva liečená na infekciu močových ciest. Pôrod spontánny v 39.týždni, nedojčená. V útlom veku liečená pre gastroesophageálny reflux. Po diétnej a medikamentóznej liečbe sa stav upravil. Od dojčenského veku centrálna tonusová porucha, psychomotorická retardácia. Opakovane prekonala respiračné infekty. Liečená pre anémiu, stomatitídu, suchú dermatitídu. Ako 3-ročná prekonala varicellu. Pre poruchy správania sledovaná v detskej psychiatrickej ambulancii.

Psychologické vyšetrenie prebieha za prítom. učiteľa. dieťa spontánne verbalizuje, porucha reči – dyslália. Cielená spolupráca obtiažna, pracovná výdrž krátkodobá z dôvodu rýchlej unaviteľnosti. Pozornosť značne osciluje, na prácu sa nedokáže dlho sústrediť. V popredí odbiehavé myšlienky, echolálie, kladenie otázok, ktoré nemajú súvis s vykonávanou činnosťou. V správaní výrazný motorický neklud, instabilita a stereotypné kývavé pohyby. Vo vyučovacom proces – nutná neustála motivácia, inak má žiacka pasívny postoj k činnostiam. Adaptácia v škole dobrá, zapája sa do kolektívnych činností. Prítomná častá náladovosť. Prvky agresivity voči okoliu nie sú prítomné. Ide o mentálnu retardáciu ľahkého stupňa, autistické prvky v správaní, porucha koncentrácie pozornosti.

Hrubá motorika– chôdza samostatná, spôsob chôdze menej kontrolovaný, chôdza je „hojdavá“, našľapuje na špičky. Po schodoch a v nerovnom teréne hľadá oporu, hoc ju nepotrebuje. Obľubuje hry s loptou, rada behá, rada chodí na prechádzky. Vzhľadom na rehabilitačnú diagnózu (nesprávne držanie tela) je HM primerane rozvinutá.

Jemná motorika – Predmety uchopuje prstami. Pri manipulácii s drobným materiálom je šikovnejšia, ako minulý rok, Grafomotorika je na úrovni písania, grafické znaky rozlíši a imituje. Držanie kresliaceho nástroja je správne. Prítlak primeraný.

JOZEF H. – narodený v roku 2002.

Rodinná anamnéza:

Rodičia Jožka nie sú manželia. Otec je vo výkone trestu odňatia slobody, matka si našla druha s ktorým momentálne žije. Jožko býva v nevyhovujúcich pomeroch jednoizbového bytu, hygiena bola u nich veľmi nedostatočná. Rodičia sa ku svojim deťom správali hrubým a nešetrným spôsobom, zanedbávajú ich starostlivosť, preto sú mladší súrodenci umiestnení v detskom domove. Jožko momentálne býva u pestúnov v rodinnom dome.

Osobná anamnéza:

Jožko bol zrelý hypotrofický novorodenec s nízkou pôrodnou hmotnosťou, preto bol mesiac hospitalizovaný na novorodeneckom oddelení. Bol aj hospitalizovaný s dgiagnózou dyspesia, bronchitis ac., virosis, anemia, status febrilis.

Jožko navštevoval nultý ročník v Michalovciach, dochádzka do školy bola nepravidelná. Rodičia so školou nespolupracovali. Momentálne Jožko navštevuje Spojenú školu internátnu v Prešove. Nemal žiaden problém pri zmene prostredia, ľahko si zvyká na nové podnety. Psychologické vyšetrenie odhalilo ľahkú mentálnu retardáciu.

Pozornosť je prelietavá a rozptýlená. Veľmi ľahko si pamätá úlohy, zaujíma sa o nové poznatky. Čítanie prebieha s porozumením, rozozná a pozná všetky písmená. Pri písaní je menší problém, jeho písmo je neúhľadné, texty prepisuje s chybami, vzhľadom na to že jeho pozornosť je rozptýlená.

Jožko nemá problém s vyjadrovaním, je dosť výstižný, pracovné činnosti ho zaujímajú, je v nich zručný. Čo sa týka pohybovej schopnosti, je obratný pohyby sú koncentrované. Navštevuje záujmový krúžok výtvarný.

MARTIN M. – narodený v roku 2004

Rodinná anamnéza

Martin žije v kompletnej rodine, spolu s mladším súrodencom. Obaja rodičia sú zamestnaný, mladší súrodenec je po mentálnej stránke v poriadku a navštevuje materskú školu. O obe deti sa riadne starajú.

Osobná anamnéza

Dieťa je z prvého tehotenstva, pôrod prebiehal s komplikáciami, dieťa sa narodilo v 33.týždni tehotenstva. Ranný motorický vývin prebiehal oneskorene, prvé slová Martin vyslovil okolo 18.mesiaca. Prekonané len bežné detské choroby. Emocionálne je veľmi labilný, citlivý na hluk, pred krikom má rešpekt. Inak je pokojnej a priateľskej povahy. Martinovi bola diagnostikovaná ľahká mentálna retardácia z čoho vychádza, že nevie sám riešiť svoje problémy.

Martinko sa prispôboval ťažšie podmienkam školy, vnímanie zrakom a sluchom je v norme . Pri rozmýšľaní a vytváraní súdov je pomalý, často sa mýli, zriedka dokáže uplatniť svoju fantáziu. Pri činnostiach sa ľahko unaví a následne je dosť apatický. Priaznivo na neho pôsobia slová povzbudení a pochvaly. Martinko má slabo rozvinutú krátkodobú sluchovú pamäť, slabý grafický prejav. V kolektíve medzi spolužiakmi je pasívny, neobťažuje spolužiakov. Do školy prichádza rád, vodia ho obaja rodičia, prejavuje známy slušného správania. Počas posledného psychologického vyšetrenia bola Martinkovi diagnostikovaná hyperaktivita a odbiehavá pozornosť. Znížená úroveň vizuomotorického tempa, vizuálnej orientácie, neverbálneho úsudku. Jeho reč je dyslalická, rotacizmus hlásky „r“, hláska je vyvedená, potrebná fixácia a automatizácia, interdentalný sigmatizmus, celková zrozumiteľnosť reči je dobrá.

5.2. Použité metódy

Najvýznamnejšou technikou zberu dát, boli výtvarné diela Peťky, Jožka a Martinka, doplnené o výpovede po skončení terapie. Nasledujúce stany práce sú venované charakteristike metód, ktoré som využila pri práci . Vytvorila som si 3 aktivity, ktoré som realizovala vo výtvarnej triede. Pri výbere aktivít som sa inšpirovala odbornou literatúrou a samozrejme veľkú úlohu zohrala aj téma mojej diplomovej práce, čiže rodina. Cieľom každej aktivity bolo odhaliť ako deti vnímajú svoju rodinu, na akej pozícii v nej stoja, ako vnímajú svojich pestúnov či rodičov.

Koho schovám pod svoj dáždík

Výtvarná technika : kresba

Dobrá trvania činnosti : 1,5 – 2 hodiny

Pomôcky a materiál :

výkres formátu A4, pastelky, farebné ceruzy

Motivácia :

Na motiváciu som si pripravila indiánsku relaxačnú hudbu, ktorá imitovala búrku a dážď. Ležali sme na podložke so zatvorenými očami a predstavovali si dej príbehu o kvapke, ktorý som si vopred pripravila.

Postup práce :

Po motivácii sme si sadli spoločne za pracovný stôl, kde sme už mali pripravený pracovný materiál. Našou úlohou bolo nakresliť seba s dáždíkom, ako hlavnú postavu a k sebe iných ľudí – kamarátov, príslušníkov rodiny, učiteľov, zvieratá ... Teda niekoho koho schovám pred veľkou búrkou k sebe pod dáždík. Pri práci sme nemali k dispozícii gumu.

Reflexia :

Po skončení práce sme si položili naše diela pred seba. Začala som rozprávať ja, koho som si schovala pod dáždík a prečo. Čo všetko som nakreslila do obrázku a prečo. Po mne začali postupne opisovať svoje diela žiaci. Potom sme si obrazy spoločne zavesili na stenu.

Farebná rodina

Výtvarná technika : rôzne výtvarné techniky

Doba trvania činnosti : 2 hodiny

Pomôcky a materiál:

tri škatuľky od liekov /topánok, lep, farebné papiere, časopisy s postavami ľudí, nožnice, temperové farby, štetec, nádoba na vodu.

Motivácia :

Na motiváciu som využila krátky vymyslený príbeh, v ktorom zohrávali hlavnú úlohu škatuľky, ktoré boli nemé a bez tváre. Aby sme im pomohli a urobili ich šťastnou rodinou, museli sme z nich urobiť „postavičky“.

Postup práce:

Peťka, Jožko aj Maťko si doniesli z domu tri / Maťko štyri/ škatuľky rôznych veľkostí a tvarov, zámerne som to nechala na nich aby si zvolili tvar a veľkosť, ktorý zodpovedá ich pocitom. Spoločne sme si povedali kto je otec, mama a dieťa. Každý si to, pre začiatím maľovania, určil sám. Prvou úlohou bolo vymaľovať škatuľky temperovou farbou. Kým farba uschla prezerali sme si časopisy a hľadali vhodné tváre pre krabičkovú rodinu. Vystrihli sme si tváre, nalepili na krabičky, zvyšok sme dokreslili, dolepili dotvorili či inak výtvarne upravili.

Reflexia:

Po skončení výtvarnej činnosti , sme spoločne upratali pracovný stôl. Vytvorené rodiny sme postavili pre seba a spoločne sme ich opísali ich členov.

Ideálna rodina

Výtvarná technika : koláž

Doba trvania činnosti : 2 hodiny

Pomôcky a materiál:

farebné časopisy, katalógy, noviny, lep, nožnice, výkres formátu A3, pastelky

Motivácia :

Motivácia prebieha formou rozhovoru, o tom čo sa mi dnes snívalo. Snívalo sa mi o mojej krásnej a ideálnej rodine, o tom ako som bývala na krásnom mieste ... Do rozhovoru vtiahnem aj žiakov, kde by chceli bývať a s kým....

Postup práce :

Rozdala som pracovný materiál, tak aby každý mal lep a nožnice. Časopisy sme mali položené v strede pracovného stola. Každý si prezeral časopis a keď našiel postavu, predmet jednoducho obrázok, ktorý sa mu páčil, vystrihol ho. Takto sme postupovali, až kým sme nemali všetkých členov rodiny. Vystrihnuté obrázky sme vlepovali na výkres. Vznikali nám rôzne koláže, v ktorých hlavnú úlohu zohrávala rodina. Obrazy môžeme podľa potreby dokresliť pastelkami.

Reflexia:

Po ukončení práce sme si výkresy poukladali na zem, tak aby sme ich všetci videli. Postupne sme si ich prezerali a každý autor porozprával o svojej ideálnej rodine, ktorú vytvoril.

5.3. Interpretácia výsledkov

Vo svojej práci som na zisťovanie výsledkov arteterapie využila kvalitatívny výskum, preto na začiatku nie sú stanovené hypotézy, ale úlohy práce. Kvalitatívny výskum sa riadi zásadou subjektivity to znamená, že výskumník sa čiastočne stotožňuje so skúmaným javom, prostredím či osobou. V tomto prípade som sa stotožňovala s Peťkou, Jožkom a Martinkom a spoločne sme tvorili výtvarné diela. Je to veľmi dôležitý faktor celého výskumu, pretože som sa stala otvorenou voči skúmanému vzorku. Zároveň som musela dodržiavať stratégiu, ktorú som si pred sedením vytýčila, aby som našla odpovede na otázky, ktoré som hľadala. Pred tým ako som začali spoločne pracovať osobitne a otvorenejšie, som si naštudovala som si ich spisy. Počas práce som si zapisovala poznámky o správaní, nálade, chuti / nechuti j jednotlivým aktivitám a o spolupráci jednotlivých žiakov z trojice, s ktorou som pracovala.

Štruktúra stretnutia

Naše stretnutia prebiehali v Prešove na Masarykovej ulici, Spojená internátna škola. Stretávali sme sa vo výtvarnej dielni, ktorá bola prispôbena pre vedenie arteterapie. Najdôležitejšie bolo prvé stretnutie, ktoré prebehlo ešte v triede za prítomnosti spolužiakov

a triedneho učiteľa. V triede bolo sedem žiakov, medzi ktorými bola aj Peťka, Jožko, Martinko. Najprv som sa predstavila celej triede a porozprávala niečo o sebe, celý rozhovor som viedla v pokojnej atmosfére. Dôveru žiakov som si získala asi po hodinke stretnutia. Vysvetlila som im prečo som prišla a čo budeme spolu robiť, vysvetlila som im čo je to arteterapia. Najviac ich zaujalo, že budeme spolu kresliť. Počas rozhovoru som sledovala ako dlho dokážu žiaci udržať pozornosť. Na konci nášho prvého stretnutia sme si nakreslili naše rodiny. Sedela som medzi deťmi a spoločne sme kreslili svoju rodinu. Kreslili sme pri tom na papier formátu A4, pastelkami či farebnými ceruzami. Využila som situáciu prítomnosti triednej učiteľky a jej asistentky a to tak, že mi pri kreslení pomáhali. Nebola som v pozícii pedagóga, ktorý riadi čo máme robiť. Tým som si získala ich dôveru, čo mi pomohlo pri ďalšej práci. Naše ďalšie stretnutia prebiehali, ako som už spomínala, vo výtvarnej dielni. Tam som pracovala už iba s Peťkou, Jožkom a Martinkom. Dĺžku stretnutí som si zvolila na základe náročnosti aktivity, ktorú som mala pripravenú. Pri každom stretnutí som sa riadila pravidlami pri vedení arteterapeutickej skupiny, a to:

- Privítanie
- Zahrievacie aktivity
- Výber činností a tém (vysvetlenie témy a techniky dnešnej práce)
- Samostatná tvorba
- Interpretácia obrázkov, reflexia a diskusia
- Ukončenie stretnutia

Pri výbere techniky som sa riadila Peťkinými možnosťami a zručnosťami, ktoré som konzultovala s jej triednou učiteľkou.

5.4. Analýza dát

Analýzu výtvarnej tvorby som vypracovala podľa aktivít, ktoré sme spolu tvorili. Charakteristiku a rozbor prác ponúkam v troch kazuistikách, podľa názvu aktivity.

Kazuistika č. 1- Koho schovám pod svoj dáždnik

PEŤKA

Stretnutie začalo trochu nesmelou z Peťkinej strany, vzhľadom na to, že sme sa videli iba raz. Po úvodnom oťukaní a skamarátení sme prešli k motivácii. Mala som trochu obavy či mi Peťka bude dôverovať natoľko, že bude ochotná ľahnúť si spolu so mnou. Našťastie moje obavy sa nepotvrdili a Peťka spolupracovala bez problémov. Počas motivácie bola Peťka nedečkáva, vždy sa pýtala čo bude ďalej. Po ukončení motivácie som vysvetlila čo bude naším cieľom, čo nakreslíme. Peťka si bez problémov sadla k pracovnému stolu a začala kresliť seba. Svoju postavu nakreslila viac na ľavú stranu a skoro na celú výšku výkresu. Nakreslila sa so všetkými časťami tela, ale chýbal jej vrch hlavy. K sebe po ľavej strane dokreslila ešte jednu postavu, rovnako veľkú. Pri záverečnom rozhovore som zistila že je to pani učiteľka zo školy. Po pravej strane nakreslila tri osoby, jeden chlapec a dve dievčatá. Boli o trochu menšie ako prvé dve postavy. Vysvetlila mi že je to spolužiak a spolužiačky. Pri otázke prečo nenakreslila aj dáždňik mi odpovedala, že pani učiteľka má zázračnú silu a ochráni ich pred búrkou. Pri lepšej analýze diela som si všimla, že Peťka sa na obrázku drží za ruky a učiteľkou a spolužiakom. Bola som prekvapená, že Peťka nenakreslila nikoho z rodiny. Myslím, že z toho vyplýva aký veľký význam má pre ňu jej triedna učiteľka. Považuje ju za niekoho kto ju chráni a je jej vždy po blízku.

JOŽKO

Prvé stretnutie s Jožkom prebiehalo úplne v poriadku, okamžite sa začal zaujímať čo mám v taške, čo budeme robiť, prečo som prišla ... Priebeh motivácie bol rušený Jožkovými otázkami, nevydržal dlho ležať a počúvať. Samotná výtvarná práca Jožka bavila, prejavoval pri nej radosť. Bolo zjavné, že ho teší vyplňovať prázdne miesta na papieri. Seba, ako hlavú postavu Jožko nakreslil do stredu papiera. Postava bola malá, časti tela neboli spojené s trupom. Oddelene nakreslil dokonca aj brucho od hrudníka. Na rozdiel od Peťky, Jožko nakreslil aj dáždňik, ktorý bol skoro na celú šírku výkresu. Na obrázku bolo nakreslené nejaké zviera, a dve postavy. Pri rozhovore o jeho obraze, som sa dozvedela, že to zviera je jeho obľúbená hračka, s ktorou spáva. Bola nakreslená tesne v jeho blízkosti. Postavy boli omnoho väčšie ako on sám. Ženská postava bola blízko pri ňom a tá druhá, mužská bola na kraji papiera a bola oddelená čiarou, rúčkou od dáždňika. Celú plochu papiera potom vymaľoval tmavomodrou pastelkou, čo imitovalo dáždň.

MARTINKO

Prvé pracovné stretnutie s Maťkom prebiehalo v pokojnej a priateľskej atmosfére. Rešpektoval moje pokyny k práci. Jeho pozornosť bola krátkodobá, veľmi ľahko ho rozptýlili vnemy z okolia a následne na to mal problém vrátiť sa k nedokončenému dielu. Motivácia pre Maťka bola zaujímavá, bolo očarujúce sledovať ho, ako si premieta príbeh, ktorý rozprávam. Aj keď nebol možné ho udržať celý čas v pokoji. Pri tvorbe našich prác, Maťko nakreslil tri postavy na ľavú stranu výkresu. V prostriedku bolo dieťa, ktoré bolo menšie ako postavy vedľa. Po pravej strane bola postava muža, ktorý držal dieťa za ruku. Postava muža mala hrubé nohy a trup, ktorý bol spojený s hlavou. Ruky boli nakreslené ako tenké čiary s okrúhlymi prstami. Postava naľavo bola žena, taktiež mala hrubé nohy. Trup bol tenší a bezfarebný. Postavy boli nakreslené oranžovou farbou, dieťa a žena mali žlté vlasy a muž hnedé. Všetky tri postavy mali oči s mihalnicami, ústa a nos. Dáždnik bol nakreslený ako špicatá strecha, modrej farby. Zvyšok výkresu ostal nezaplnený, aby diela boli autentické a neovplyvnené mnou, nenútila som Maťka dokresliť niečo viac. Z výkresu môžeme vyčítať, že Maťko považuje rodinu za dôležitú súčasť svojho života.

Kazuistika č. 2 - Farebná rodina

PETKA

Na druhé stretnutie sa už Peťka tešila. Hneď ako sme sa uvideli sa pýtala čo budeme dnes robiť, a či jej porozprávam nejakú rozprávku. Potešila som sa, že ma rada vidí. Stretnutie sme začali rozhovorom ako sa má, čo robila za ten čas čo sme sa nevideli a postupne som prešla k motivácii. Vyrozpravala som jej príbeh, počas toho sa Peťka hrala s krabičkami, určila si kto je otec mama a dieťa. Otec bol tá najväčšia škatuľka, mama menšia. Poslednú krabičku, ktorú mala / malo to byť dieťa / si chcela so mnou vymeniť, pretože bola rovnako veľká ako mama. Tá moja škatuľka bola omnoho menšia. Začali sme ich maľovať, otec bol namaľovaný na čierne, mamu Peťka namaľovala na červeno a krabičku dieťaťa povedala, že nechce maľovať, že sa jej takáto páči, akceptovala som to. Kým nám uschli namaľované škatuľky, listovali sme si časopismi a hľadali vhodné tváre pre naše postavičky. Pri výbere tváre pre mamu, Peťka nemala problém, vystrihla krásnu modelku, k nej potom vystrihla šaty aby si mala čo obliecť. Druhú tvár čo hľadala bola pre dieťa, to mala snahu nájsť v časopisoch venovaných deťom. Venovala som tomu dlhší čas ako mame, nakoniec vystrihla celú postavu malého dieťaťa, ktoré plače. Posledný prišiel

na rad otec rodiny. Všimla som si, že pri listovaní Peťka obracala listy novín menej opatrne a šetrne ako pri mame či dieťaťu. V jej tvári bolo vidno napätie a nechut' venovať sa tvorbe postavy otca. Nakoniec sa rozhodla a vystrihla nejakého človeka, ktorý kričal a mal hnev. Bolo to vidieť z jeho tváre. Postupne si nalepili tváre a vytvorili postavy. Mama bola krásna, Peťka ju tvorila s citom. Dieťaťu menovala menšiu pozornosť. Pri otázke prečo dieťa plače mi odpovedala, pozri sa na oca ako na neho kričí. To už sme mali pred sebou postavenú celú farebnú rodinku, Peťka sa na nich zapozerala a po chvíľke mi povedala, že toto nie je farebná rodina. Je to smutná rodina, pretože otec neľúbi mamu a stále po nej kričí. Z tejto aktivity je pomerne jasné, aké vzťahy vládnu u nich v rodine. Peťka považuje otca za významného člena rodiny, ktorý ju riadi a naopak, dieťa považuje za málo podstatné, nevýrazné, avšak má vytvorený pozitívny vzťah k matke.

JOŽKO

Naše druhé stretnutie začalo rozhovorom o tom čo sme zažili, čo nás stretlo, za ten čas čo sme sa nevideli. Motivácia prebehla bez nejakého väčšieho narušovania, Jožko dokázal viac menej udržať pozornosť. Z domu si doniesol škatule rôznych tvarov. Najväčšiu škatuľu označil mamou, dieťa bola najmenšia škatuľka a otec tá prostredná. S radosťou a odhodlaním sa pustil do práce, že vytvorí tú najkrajšiu škatuľkovú rodinu. Mamu vymaľoval farebne, využil pri tom žltú, červenú, zelenú a modrú farbu. Krabičkové dieťa bolo vymaľované na žltu a otca vymaľoval na čierne a bielymi bodkami. Kým nám krabičky schli prezerali sme si časopisy a rozprávali sa ako budú vyzerat' naše postavičky. Jožko opísal svoju rodinu ako krásnu. Myslím, že sa inšpiroval úvodným príbehom. Zatiaľ čo Peťka s Matko vystrihovali Jožko mi vysvetlil, že navštevuje výtvarný krúžok, preto im nakreslí tváre. Akceptovala som to. Ako povedal, tak aj urobil. Krabičkám nakreslil tváre – oči, ústa, nos. Mame nakreslil vlasy, ocovi čiapku. Každéj postave nakreslil aj ruky a bruško. Pri práci bol uvoľnený a sústredený, síce iba malý čas, ale po prerušení a k nej opäť vrátil. Boli vidieť ako premýšľa, čo komu nakreslí, ako dotvorí svoju škatuľkovú rodinu. Po dokončení práce sme sa rozprávali o našich vytvorených rodinách. Jožko svoju opísal ako smutnú rodinu, pretože im chýba dom. Symbolom rodiny pre Jožka je dom. Dom, v ktorom sa rodina stretáva a žije.

MARTINKO

Ako som už spomínala, stretnutie začalo rozhovorom o našich snoch, Martinko nemal problém komunikovať. Nedočkavo ale vypočul si môj sen. Počas rozprávania mi skákal do reči, otázkami a pripomienkami. Maťko o svojej rodine porozprával veľmi krátko a stroho, ale veľmi pekne. Doniesol si z domu škatuľky od čajov, všetky boli rovnako veľké. Pri výbere farby váhal, nakoniec ich namaloval na bielo. Práca s časopismi ho zaujala natoľko, že zabudol čo je jeho úlohou. Musela som mu niekoľko krát pripomenúť, že hľadáme tváre pre škatuľkovú rodinu. Nakoniec sám našiel a vystrihol postavy mamy, oca i dieťaťa. Prácu si uľahčil tým, že vystrihol celé postavy. Myslím, že to bolo nebolo urobené s cieľom rýchlo dokončiť, pripisujem to jeho fantázií a tvorivosti. Aj rozhovor s učiteľkou mi to potvrdil. S dotváraním a detailmi sa veľmi nevyhral. Vystrihnuté postavy nalepil na škatuľky a dielo bolo hotové. Viac ho zaujímalo listovanie a prezeranie novín a časopisov. Celá jeho práca bola pokojná aj keď prerušovaná. Myslím, že si dával záležť aby všetky postavy boli približne rovnaké. Z toho detailu je jasné ako je to u nich doma v rodine. Rodičia dávajú Maťkovi najavo, že všetci si sú rovní. Nedávajú mu pocítiť jeho odlišnosť, čo je vidieť aj v jeho dielach a snahe.

Kazuistika č. 3 - Ideálna rodina

PEŤKA

Témou stretnutia bolo vytvoriť ideálnu rodinu pomocou koláže. Celé stretnutie začalo motivačným rozhovorom na tému, čo sa mi dnes snívalo. Peťka sa rýchlo chytla a začala rozprávať aj ona svoje sny. Postupne, nenásilne som náš rozhovor smerovala k téme rodina. O svojej rodine Peťka máločo povedala, ale zato, na moje prekvapenie, začala krásne a rozvito opisovať rodinu, akú by chcela mať až „vyrastie“. Takto to vravievala Peťka. Vysvetlila som Peťka, že spoločne si vytvoríme ideálnu rodinu, akú by sme chceli mať. Následne na to sme si začali prezerat časopisy, čo sa Peťke veľmi páčilo. Pokiaľ sme našli nejaký obrázok, ktorý nás upútal, vystrihli sme si ho. Peťka si vyberala svoje obrázky bez mojej pomoci či nabádania. Bolo zaujímavé sledovať Peťku pri práci, ako bola zaujatá prezeraním a hlavne ako dlho váhala, keď sa mala rozhodnú medzi dvoma obrázkami. Sama si určila, že vystrihne jednu mamu a jedného oca. Vyjadrila sa, že táto rodina bude bez detí, ale napriek tomuto vyjadreniu, do koláže, vložila aj dieťa, ktoré bolo podstatne menšie ako mama a otec. Rodičov umiestnila do stredu papiera, boli približne

rovnako veľký. Pri ich nohách bol pes, ktorý bol väčší ako dieťa umiestnené v rohu výkresu. Obrázok dotvorila maľbou slnka a oblohy. Pomerne celý výkres bol pokrytý farbami, či obrázkami, no našli sa aj biele miesta . Prázdne miesta na výkrese môžu znamenať prázdne miesta v jej živote, niečo čo je tabu, o čom nechce rozprávať. Peťka vytvorila individuálny výtvar, ktorý zodpovedá jej túžbam, akú rodinu by chcela mať. Z koláže je jasné, že rodina je pre ňu dôležitá a túži po milujúcej rodine, zrejme láskavejšej, v akej vyrastá.

JOŽKO

Posledná spoločná aktivita bola pre Jožka asi nie najlepšia. Počas motivačného rozhovoru sa zaujímal viac o to čo sa deje za oknom, vôbec nekomunikoval na tému, akú rodinu by chcel mať. Horko ťažko som z neho dostala päť viet. Ďalším problém nastal, keď sme mali vystrihovať obrázky. Až teraz som pochopila, prečo pri predchádzajúcej aktivite radšej kreslil tváre škatuľkám. Odmietal držať nožnice v ruke a strihať s nimi, ani s mojou pomocou. Nakoniec sme sa dohodli, že si spoločne prelistujeme noviny a keď sa mu niečo zapáči, vystrihnem to ja. Vyberal obrázky prevažne tmavej farby. Vystrihli sme dve postavy a ostatné obrázky boli z reklám, ktoré bežali v televízii, či obrázky, ktoré zobrazovali hračky. Samotné lepenie už prebiehalo pokojne. Jožko prejavoval radosť pri lepení, do prostriedku nalepil vystrihnuté postavy, okolo nich nakreslil dom. Dom bol nakreslený bez okien a dverí, bol rovnako veľký ako postavy v ňom. Po celom výkrese polepil obrázky hračiek, ktoré zakrúžkoval tmavohnedou pastelkou. Nenútila som ho, aby dokresľoval iné postavy, či objekty. Pri rozhovore o jeho diele povedal, že bude bývať iba s mamou. Následne sa zapozeral na svoje dielo, prehliadol si aj ostatné, natiahol sa k nemu a otrhal skoro všetky obrázky hračiek, ktoré tam nalepil. Nechal iba jeden obrázok hračky, a to plyšovú hračku. Pri mojej otázke prečo to urobil, mi odpovedal, že nemôže mať toľko hračiek, lebo by sa nevošli do domu. Myslím, že táto koláž zodpovedá Jožkovým skúsenostiam a pocitom sklamaní z rodinného života.

MARTINKO

Na naše posledné stretnutie sa Maťko tešil. Dozvedela som sa to z rozhovoru s triednou učiteľkou. Pri práci s Maťkom som videla mierny posun vpred, čo sa týka disciplíny. Pri práci sa dokázal sústrediť o kúsok dlhšie. Do rozhovoru o rodine sa Maťko zapojil okamžite, nemal problém rozprávať o rodine, v ktorej vyrastá. Z jeho slov bolo

cítiť, že je ľúbený oboma rodičmi, že žije v harmonickej rodine. To sa odzrkadlilo aj na jeho koláži. Pri listovaní novin sa vždy zastavil keď narazil na obrázok psa, ale nikdy ho nevystrihol. Strihanie zvládol s pomocou. Pripisujem to jeho nepozornosti, pretože ho zaujímalo čo robí Peťka, prečo vystrihuje iný obrázok ako on. Lepenie sa Maťovi veľmi páčilo, nemal s nim problém. Celú rodinu nalepil do prostriedku výkresu, rodičia boli po bodu, v strede boli dve deti. Po dolepení kvetu, na zem k nohám matky, oznámil, že obraz dokončil. Pýtala som sa ho prečo nevyplnil prázdne miesto na výkrese. Na otázku som sa dozvedela odpoveď až po niekoľkých minútach a viacnásobnom položení otázky, vždy odbehol k inej téme. Odpovedal mi, že táto rodina bude bývať v novom dome, a taký v novinách nenašiel. Tak som mu navrhla aby som dokreslil. Súhlasil. Dom, ktorý dokreslil rodine bol strohý a bezfarebný. Pri práci mnohokrát pozeral na moju prácu, pýtal sa prečo to takto robím, koho mám na obrázku. Ak videl, že som nalepila niečo čo nemal on, okamžite začal listovať v časopise, chcel si to tiež pridať do svojej koláže. Toto správanie pripisujem jeho málo rozvitej fantázii. Z celkovej koláže i Maťkovmu pracovnému odhodlaniu môžeme odhaliť pozitívny vplyv rodiny na jeho psychický vývoj. Rodina je pre neho dôležitá a rodičov považuje za svojich ochrancov.

Keďže Peťka, Jožko ani Martinko dlho neudržali pozornosť museli sme pracovné činnosti mnoho krát prerušiť, venovať sa inej aktivite a potom opäť pokračovať. Preto nám aj možno ľahké a rýchle úlohy trvali dlhší čas. Myslím, že žiakov bavili a zaujali výtvarné činnosti, preto bola ochotní vrátiť sa späť ku práci.

Záver

Vo svojej diplomovej práci som sa zaoberala významom arteterapie vo výtvarnej výchove mentálne postihnutých detí. V úvode práce som sa snažila zhrnúť poznatky z oblasti mentálne postihnutia a arteterapie. Dúfam, že sa mi to podarilo dostatočne na to, aby tomu rozumel aj nezainteresovaný človek. Celá práca mala pre mňa veľký prínos po obsahovej stránke ale aj je po praktickej stránke. Musím uznať, že pri práci s mentálne postihnutými deťmi sa nedajú očakávať veľké posuny vpred. Aj maličký krôčik vpred je veľmi dôležitým ukazovateľom úspechu arteterapie.

Hovorí sa, že kresba je oknom do duše dieťaťa, v tomto prípade to platí dvojnásobne. Mnohé z detí neboli schopné popísať svoj vzťah k rodine, aké miesto v nej zohrávajú, city k rodičom a súrodencom. Avšak pri kresbe tieto emócie a vzťahy odhalili. O pozitívnom vplyve kresby, či výtvarného prejavu som čítala mnoho, nikdy som o tom nepochybovala a výskum v tejto práci mi to len potvrdil. Kresba pre mentálne postihnuté dieťa má väčší účinok ako si mnohí myslia. Správne techniky a prístup arteterapeuta zvýšia pozornosť žiakov. Žiaci počas terapie a po nej prejavovali radosť z práce, z diela ktoré vytvorili. Pomocou výtvarnej výchovy je možné nenásilné formovanie osobnosti dieťaťa. Deje sa to pomocou maľby, kresby pri plnení stanovených cieľov či pri spontánnom kreslení.

Pri práci s týmito deťmi som zabudla na to, že sú „iné“. Preto si dovoľm tvrdiť, že výtvarný prejav je rovnako dôležitý pre zdravé ale aj postihnuté deti a zdôrazním, že nie je dôležité ako dielo vyzerá, ale čo vypovedá o vnútro svete autora. Práca s nimi bola úžasná. Ich ochota spolupracovať ma posúvala vpred, videla som aké sú uvoľnené a šťastné pri tvorení. Aj keď kresby sa obsahovo nezlepšovali, myslím, že naše stretnutia im prospievali k celkovému uvoľneniu, k rozvoju osobnosti a k naplneniu biologických potrieb. Pociť byť pre niekoho dôležitým, bolo pre nich veľmi motivujúce. Na základe týchto skutočností a skúseností považujem úlohy práce, ktoré sme si vytýčili v úvode, za splnené a prínosné pre rozvoj osobnosti malej a zároveň veľkej Peťky, statočného bojovníka Jožka a pokojného a vždy usmievavého Martinka. Výskumom som dokázala aj to, že pri práci s mentálne postihnutými klientmi je potrebné dostatočné množstvo času na splnenie stanoveného cieľa. Musím spomenúť, že neexistuje vyhradená technika, ktorá je vhodná a najsprávnejšia pri práci s týmito klientmi. Viem, že svojou prácou som nezachránila mnoho detí, ale videla som úsmev na perách a šťastné očka Peťky, Jožka

a Martinka. To ma uistilo, že písanie tejto práce má prínos minimálne pre nich a samozrejme mňa. Dúfam, že až raz bude niekto čítať túto prácu, bude pre neho podnetná, zaujímavá a prinesie mu inšpiráciu.

ZOZNAM POUŽITÝCH ZDROJOV

Zoznam použitých českých a slovenských zdrojov

- BAJO, I. a Š. VAŠEK. *Pedagogika mentálne postihnutých: Psychopédia*. 1. vyd. Bratislava: Sapiientia, 1994. ISBN 80-967180-1-0.
- BAJO, I. a Š. VAŠEK. *Pedagogika mentálne postihnutých*. Bratislava: Sapiientia, 1994. ISBN 80-967180-1-0.
- BANAŠ, J., Š. GERÓ, A. JUSKO a E. ŠEFRANKOVÁ. *Didaktika výtvarnej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. ISBN 80-08-00013-9.
- DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum, 1973. ISBN 08-051-73.
- GÉRINGOVÁ, J. *Terapeutický edukační a socializační přístup v arteterapii*. In kol. autorů. *Multidisciplinární přístupy pomáhajících profesí*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2007. ISBN 978-80-7044-858-8.
- HUDECOVÁ, V. *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených*. In Vašek, Štefan et al. *Špeciálna pedagogika pre 3. roč. stredných odborných škôl*. 1.vyd. Bratislava: SPN, 2001. ISBN 80-08-03050-X.
- JAKABČIC, I. a L. POŽÁR. *Všeobecná patopsychológia. Patopsychológia mentálne postihnutých*. Bratislava: IRIS, 1995. ISBN 80-88778-11-5.
- LANGER, S. *Mentální retardace. Etiologie, diagnostika, profesiografie, výchova*. Hradec Králové: Kotva, 1995. ISBN 80-900254-6-3.
- LEČBYCH, M. *Mentální retardace v dospívání a mladé dospělosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2071-4.
- KOVÁČ, B. *Zázračný svet detských kresieb*. Bratislava : Pallas , 1972.
- KOVÁČOVÁ, B a M. GUILLAUME. *Art vo vzdelávaní*. 1.vyd. Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2010. ISBN : 978 -80-8082-401-3.
- LANGMAIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2.vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-2471-284-9.
- MATOUŠEK, O. *Potřebujeme psychoterapii?* Praha: Portál, 1995. ISBN 80-8178-179-7.

- MAŤUFKOVÁ, Z. *Kresba a jej význam u detí mladšieho školského veku*. Prešov, 2011. Bakalárska práca. Prešovská Univerzita v prešove, Pedagogická fakulta, Vedúci diplomovej práce: akad. maliar Jozef Jackanič.
- MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN: 80-244-1075-3.
- PAVLOVIČ, G. *Výskum detskej kresby*. Bratislava : Štátne nakladateľstvo, 1946.
- PLEVOVÁ, I. *Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky*. In ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. a kolektiv. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc, 2005. ISBN 80-244-0629-2.
- POGÁDY, J. a kol. *Dětská kresba v diagnostice a v léčbě*. Bratislava : Slovak Academic Press, 1993. ISBN 80- 85665- 07- 7
- SLAVÍKOVÁ, V., J. SLAVÍK a H. HAZUKOVÁ. *Výtvarné čarování: Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2000. ISBN 80-7290-016-1.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Detský výtvarný prejav*. Svätý Jur : Digit. Bratislava, 2000. ISBN 80-968441-0-5.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. *Svet detskej kresby*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995. ISBN 80-967231-3-8
- ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, 2002. 123 s. ISBN 80- 7178- 599- 7
- UŽDIL, J. - ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980. 236 s. ISBN 14-081-82.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychický vývoj dítěte a jeho variabilita*. Praha: UK, 1993. ISBN 80-7066-384-7.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie dítěte pro speciální pedagogy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. ISBN 80-7083-158-8.
- VALENTA, M. a O. KREJČÍŘOVÁ. *Psychopedie – kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejr, 1997. ISBN 80-902057-9-8.

VALENTA, M. a O. MÜLLER. *Psychopedie – teoretické základy a metodika*. Jihlava: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2.

VAŠEK, Š. *Základy špeciálnej pedagogiky*. 2.vyd. Bratislava: Sapia, 2006. ISBN 80-8922-902-6.

VAŠEK, Š. a Kol. *Špeciálna pedagogika, terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1994. ISBN 80-08-01217-X.

VOJČÍKOVÁ, A. *Manuál učiteľa výtvarnej výchovy*. 1. vyd. Prešov: Grafotlač, 2006. ISBN 80-80-68-490-1.

VRABEC, J. *Leonarda kreslíme a maľujeme*. Žilina : Knižné centrum, 2008. 63 s. ISBN 978- 80- 8064- 321- 8

Zoznam použitých zahraničných zdrojov

CAMPBellová, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-428-1.

DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978- 80- 7367- 415- 1

LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.

MEGLIN, D. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-446-X

SMITH, RAY. *Encyklopédie výtvarných technik a materiálů*. Banská Bystrica: Slovart. 2006. ISBN 109 87 65 432

Zoznam použitých internetových zdrojov

KULHÁNEK, J. *Arteterapie – zábava i sebepoznání*. [online]. [cit. 2013-02-12]. Dostupné z: <http://psychologie.doktorka.cz/arteterapie-zabava-sebepoznani/>

POTMĚŠIL, M. a Kol. *Ďalší vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti podpory komunikativních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. [online]. [cit. 2013-28-01]. Dostupné z: http://www.vcizp.cz/doc/2010/Uc_text_Rozmluva.pdf

PROBSTOVÁ, K. *Definícia arteterapie*. [online]. [cit. 2013-16-01]. Dostupné z: <http://www.i-psychologia.sk/arteterapia-definicia.php>

PROBSTOVÁ, K. *Arteterapia a jej využitie u detí s telesným a mentálnym postihnutím*. [online]. [cit. 2013-20-01]. Dostupné z: <http://www.infovek.sk/predmety/specskoly/docs/arteterapia.php>

ŠTÁTNY PEDAGOGICKÝ ÚSTAV. *Štátny vzdelávací program: Výtvarná výchova*.
[online]. [cit. 2013-28-01]. Dostupné z:
http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/1stzs/isced1/vzdelavacie_oblasti/vytvarna_vychova_isced1.pdf

ZOZNAM OBRÁZKOV A TABULIEK

Zoznam obrázkov

Obrázok 1: Vplyv umenia na rozvoj osobnosti 38

Zoznam tabuliek

Tabuľka 1: Prístupy k definovaniu mentálnej retardácie 11

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Meno autora: Bc. Zuzana Maťufková

Odbor: špeciálna pedagogika - učiteľstvo

Forma štúdia: Kombinovaná

Názov práce: Výtvarná výchova s prvkami arteterapie u detí s mentálnym postihnutím

Rok: 2013

Počet strán textu bez príloh: 71

Celkový počet strán príloh: 0

Počet titulov českých a slovenských použitých zdrojov: 33

Počet titulov zahraničných použitých zdrojov: 5

Počet internetových zdrojov: 5

Počet ostatných zdrojov: 0

Vedúci práce: PhDr. Lenka Petelíková