

**UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA**

**MAGISTERSKÉ PREZENČNÍ STUDIUM**

**2013 – 2015**

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

**Lenka Šulcová**

**Využití prvků arteterapie a artefiletiky v hodinách  
výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ a ZŠ speciální**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Lenka Petelíková

**JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE**

MASTER FULL-TIME STUDIES

2013 - 2015

**DIPLOMA THESIS**

**Lenka Sulcova**

**The use of the elements of art therapy and art  
philetic in art lessons at 1st degree of primary school  
and at special education school**

Prague 2015

The Diploma Thesis Work Supervisor:

PhDr. Lenka Petelíková

### **Prohlášení**

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 23.5.2015

Lenka Šulcová

## **Poděkování**

Chtěla bych poděkovat PhDr. Lence Petelíkové za vedení mé diplomové práce, za její trpělivost, čas, cenné připomínky a především za její velkou podporu. Dále bych ráda poděkovala oběma školám za umožnění vedení hodin výtvarné výchovy s využitím arteterapie a artefiletiky.

## **Anotace**

Diplomová práce je koncipována jako teoreticko-empirická a pojednává o využití prvků arteterapie a artefiletiky v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ a na ZŠ speciální.

První část této diplomové práce by měla poskytnout teoretickou základnu pro praktickou část práce. Pojednává tedy jak o problematice mentálního postižení, tak i o arteterapii a artefiletice se zaměřením na dvě skupiny žáků - jedince s mentálním postižením a žáky běžné základní školy. V první kapitole práce důkladně vymezuje terminologii, etiologii a dignostiku mentálního postižení, přičemž se soustřeďuje na klíčové příznaky a projevy. Druhá kapitola se zabývá oblastí arteterapie a jejím využitím, zejména u dětí s mentálním handicapem. Třetí kapitola se věnuje artefiletice, vytyčuje jemné rozdíly mezi ní a arteterapií a pojednává o jejím využití v rámci hodin výtvarné výchovy na běžné základní škole. V teoretické části se rovněž pojednává o výtvarné výchově v rámci vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

Druhá část je empirická a jejím cílem je zkoumat účinnost využití arteterapeutických a artefiletických aktivit u dvou rozdílných skupin žáků - u dětí na 1. stupni ZŠ a u dětí s MR na ZŠ speciální. Na základě teoretických poznatků bylo u každé skupiny realizováno šest setkání, v rámci kterých se autorka pokusila zmapovat oblasti, které může využití těchto prvků významným způsobem ovlivnit. Při jednotlivých setkáních bylo využito zejména metody pozorování s využitím hodnotících škál a dotazníku zpětné vazby, což posloužilo jako hlavní podklad pro analýzu využití prvků arteterapie a artefiletiky v rámci výtvarné výchovy. Součástí je rovněž analýza výsledků šetření, zpracování dat a následná diskuze výsledků a návrhem možných opatření.

## **Klíčové pojmy**

Artefiletika, arteterapie, kázeň, komunikace, mentální retardace, pozornost, sebepoznání, sociální chování, speciální výtvarná výchova, terapie, vnímání

## **Annotation**

The Diploma Thesis is conceived as a theoretical-empirical and deals with the use of art therapy and art philetic in art lessons at 1st degree of primary school and at special education school.

The first part of this thesis should provide a theoretical basis for empirical part of this work. Inside the mental disability is discussed and also art therapy and art philetic focusing on two different groups of students - child with mental disabilities and pupils of primary school. The first chapter thoroughly defines the terminology, etiology and diagnostic of mental disability, focusing on the key signs and symptoms. The second chapter deals with the field of art therapy and its use, especially for children with mental disabilities. The third chapter deals with art philetic, sets out the main differences between art philetic and art therapy, after discusses its use in art lessons at primary school. The theoretical part also deals with art education in the framework educational program for basic education.

The second part is empirical and the main target is to examine the efficiency of use of art therapy and art philetic activities for two different groups of students - children at 1st degree of primary school and children with MR at special education school. According to the theoretical knowledges has been implemented six meetings in each group to try to map the areas that could use of these elements significantly influence. During every art meeting the author used the method of observation with the use of rating scales and survey feedback which served as a principal basis for the analysis of use the elements of art therapy and art philetic in art lessons. It also includes an analysis of the survey results, data processing and subsequent discussion of the results and proposition of possible measures.

## **Key words**

Art philetic, art therapy, attention, communication, discipline, mental retardation, perception, self-knowledge, social behavior, special art education, therapy

## **OBSAH**

<b>ÚVOD .....</b>	<b>9</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 MENTÁLNÍ RETARDACE .....</b>	<b>12</b>
1.1 Vymezení pojmu MR .....	13
1.2 Etiologie MR .....	15
1.3 Diagnostika a klasifikace MR .....	16
1.3 Charakteristika jednotlivých stupňů MR .....	18
1.4 Další specifika osobnosti jedinců s MR a jejich vývoj .....	23
<b>2 ARTETERAPIE .....</b>	<b>35</b>
2.1 Východiska arteterapie .....	35
2.2 Vymezení arteterapie a její základní principy .....	37
2.3 Léčebný potenciál a cíle arteterapie .....	38
2.4 Formy arteterapie .....	39
2.5 Průběh arteterapeutického setkání .....	40
2.6 Oblasti využití arteterapie .....	40
2.7 Diagnostické aspekty .....	42
2.8 Metody a techniky arteterapie .....	42
<b>3 ARTEFILETIKA .....</b>	<b>44</b>
3.1 Východiska a vývoj artefiletiky .....	44
3.2 Vymezení pojmu artefiletika .....	44
3.3 Artefiletika v pedagogickém kontextu .....	46
3.4 Výtvarná výchova v rámcovém vzdělávacím plánu pro ZŠ .....	47
<b>4 EMPIRICKÁ ČÁST .....</b>	<b>49</b>
4.1 Předmět šetření a jeho cíle .....	49
4.2 Charakteristika zařízení a výzkumných vzorků .....	52
4.3 Metodika výzkumu .....	54
4.4 Sběr a zpracování údajů .....	57
<b>5 HODNOTÍCÍ ČÁST .....</b>	<b>59</b>

5.1 Interpretace výsledků na ZŠ speciální .....	59
5.2 Interpretace výsledků na ZŠ .....	91
5.3 Vyhodnocení hypotéz a diskuse výsledků.....	107
5.4 Závěry šetření a navrhovaná opatření .....	109
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>111</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....</b>	<b>113</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>116</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH .....</b>	<b>117</b>



## ÚVOD

Tato práce se zabývá účinností využití prvků arteterapie a artefiletiky u dětí na 1. stupni ZŠ a u dětí s mentálním handicapem na ZŠ speciální.

Téma využití prvků arteterapie a artefiletiky v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ a v ZŠ speciální si autorka zvolila, jelikož jí výtvarná výchova byla velmi blízká již od raného dětského věku a čím byla starší, tím více v ní nalézala možnost sebevyjádření, exprese a relaxace skrze výtvarnou činnost a odkrývala její široký potenciál. O arteterapii a artefiletiku jako takovou se autorka diplomové práce začala zajímat začátkem studia na VŠ a absolvovala sebezkušenostní víkendový seminář arteterapie s PhDr. Helenou Strnadlovou, na němž získala jakési základy, které jí byly přínosem při realizovaných setkáních.

V rámci své praxe s dětmi na ZŠ speciální se autorka práce přesvědčila, že děti s MR velmi pozitivně reagují na různé formy terapií – arteterapie, muzikoterapie, acanisterapie, které jim dávají možnost k rozvinutí v důsledku postižení narušených oblastí. Tato diplomová práce se bude zabývat arteterapií a jejím využitím u žáků s mentální retardací a zároveň artefiletikou a jejím využitím u žáků na 1. stupni běžné základní školy.

Arteterapie a artefiletika jsou dva podobné a zároveň rozdílné pojmy, jejich využití se však jeví jako velice aktuální a účinné na rozvoj jednotlivých oblastí osobnosti žáků, a to na ZŠ speciální i na ZŠ. Vlivem dnešní moderní doby a možná i nepříliš vhodným násilným působením „učitelů ze staré školy“ děti ztrácejí větší zájem o výtvarné tvoření a estetickou činnost. Výtvarnou výchovu často pojmají jako jakousi nutnost, malují dle předlohy, jsou kriteriálně hodnoceni učitelem, postrádají svobodu vyjádření a v případě neúspěchu se v nich často objevuje nechuť k další práci. Stejně tak si lze mezi žáky všimnout všeobecně narůstajícího smyslu pro individualitu, netolerance a neochoty pomáhat druhým a spolupracovat. V základních školách, a nejen tam, si pedagogové stěžují na stále se zhoršující kázeň žáků, jejich nepozornost a nezájem o jakoukoliv činnost. Autorka se domnívá, že právě začleněním prvků artefiletiky do hodin výtvarné výchovy u žáků na běžné základní škole lze docílit jakési pozitivní prevence vlivem sebepoznání žáků, jejich poznání navzájem v průběhu reflektivního dialogu a tím i pozitivních změn v jejich sociálním chování a komunikaci. Autorka je přesvědčena, že zvolením vhodných činností lze docílit zájmu žáků a jejich pozornosti a artefiletikou, která zdůrazňuje každého jedince jako individualitu, vést ke svobodnému a tvořivému projevu, schopnosti kooperace a interakce. Na základě

intenzivního zážitku si žáci v průběhu diskuse mohou reorganizovat své vnitřní koncepty a hodnoty, stejně tak může využití artefiletiky přispět i ke kladnějšímu vztahu k estetické a tvořivé činnosti obecně.

Autorka této diplomové práce chce zkoumat účinnost využití prvků arteterapie a artefiletiky v rámci výtvarné výchovy a porovnat metody a formy využitelné na ZŠ speciální s metodami a formami, jež je možno praktikovat na 1. stupni běžné základní školy. Práce by měla vymezit pole působnosti léčebné arteterapie se zaměřením na žáky s mentálním postižením a pole artefiletiky a jejího využití v rámci výtvarné výchovy na běžné základní škole. Autorka chce komparovat rozdíly jejich využití u těchto dvou diametrálně rozdílných skupin žáků. Práce by měla vytyčit oblasti, na jaké může mít arteterapie a artefiletika vliv u zdravých dětí a na jaké u dětí s mentálním handicapem na ZŠ speciální.

Dílními cíli této diplomové práce je zmapovat problematiku mentálního postižení a jeho vlivu na jednotlivé oblasti rozvoje dítěte, definovat a odlišit oblast arteterapie a artefiletiky a pole jejich působnosti. Splnění těchto dílních cílů by mělo být východiskem pro splnění hlavního cíle této diplomové práce, a tím je zhodnocení účinnosti využití arteterapeutických a artefiletických metod, forem a technik u dětí s mentální retardací a u dětí na 1. stupni ZŠ a zaznamenání vlivu speciální výtvarné výchovy na různé oblasti jejich rozvoje.

Předložená diplomová práce je členěna na dvě části – teoretickou a empirickou. Teoretická část je podložena studiem odborné literatury a měla by poskytnout teoretickou oporu pro praktickou část diplomové práce. Pojednává jednak o problematice mentálního postižení v celé jeho šíři, tak i o arteterapii a artefiletice a rozdíly mezi nimi. Dělí se na tři hlavní oddíly. V první kapitole práce vymezuje terminologii, etiologii a charakteristiku jednotlivých stupňů mentálního postižení, přičemž se soustřeďuje zejména na klíčové příznaky a projevy narušení oblastí psychických funkcí jako je myšlení, vnímání, paměť, pozornost, komunikace, emoce aj. Druhá kapitola se zabývá arteterapií jako takovou, vymezuje tento pojem, její východiska a formy, popisuje průběh setkání a odhaluje její léčebný potenciál, zejména však oblasti jejího využití. Třetí kapitola se věnuje artefiletice, jejím východiskům, vytyčuje její hlavní znaky i jemné rozdíly mezi ní a arteterapií. Pojednává o jejím využití v rámci hodin výtvarné výchovy na běžné základní škole a přibližuje ji jako metodu tzv. pozitivní prevence. Rovněž ji představuje v pedagogickém kontextu a snaží se rovněž nastínit cíle rámcového vzdělávacího plánu pro žáky na ZŠ. Pokouší se propojit poznatky z výše jmenovaných kapitol ve smyslu pojetí výuky výtvarné výchovy s prvky artefiletiky právě z hlediska rámcového vzdělávacího plánu.

Druhá část je empirická a zabývá se vlivem arteterapeutických a artefiletických aktivit na děti s mentální retardací a na žáky 1. stupně běžné ZŠ. Na základě teoretických poznatků bylo vytvořeno schéma arteterapeutických aktivit vhodných pro děti na ZŠ a rozdílný program pro děti ZŠ speciální. V rámci praktické části bylo u každé skupiny realizováno šest setkání, v průběhu nichž se autorka diplomové práce pokusila o využití prvků arteterapie u skupiny dětí na ZŠ speciální a artefiletiky u dětí v 5. třídě běžné ZŠ. V této části se autorka pokusila za využití metody pozorování s hodnotícími škálami a dotazníku zpětné vazby zmapovat oblasti, které může využití prvků arteterapie a artefiletiky u obou skupin žáků kladným způsobem ovlivnit. Cílem bylo poukázat na účinnost využití těchto prvků u obou skupin, zachytit oblasti, na které může mít toto využití vliv u jednotlivých zkoumaných skupin. Aby byly zachyceny veškeré podstatné jevy a aby byla doložena zjištění v rámci pozorování, v hodnotící části práce autorka u každé skupiny detailně popsala průběh tří setkání z šesti uskutečněných. V rámci kvalitativního výzkumu zvolila autorka metodu pozorování s využitím vlastních hodnotících škál a dotazníku zpětné vazby žáků ZŠ. Analýza výše zmíněného posloužila jako hlavní podklad pro zhodnocení účinnosti využití prvků arteterapie a artefiletiky u obou skupin žáků a vyhodnotila platnost stanovených výzkumných tezí. Součástí hodnotící části práce je rovněž následná diskuze výsledků a návrh možných opatření.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 MENTÁLNÍ RETARDACE

Mentální postižení představuje jednu z nejfrekventovanějších forem postižení spadajících do speciálně pedagogické péče a postihuje zhruba 3% populace. Absolutní počet mentálně retardovaných však v naší populaci není znám, na základě kvalifikovaných odhadů se však předpokládá, že v naší republice žije asi tři sta tisíc osob s mentálním postižením. Z těchto 3% je skoro 2,6% postiženo lehkou mentální retardací, na jedince s těžkým a hlubokým mentálním postižením připadá zhruba 0,1-0,2 % v populaci (Švarcová, 2006).

Ačkoliv se jedná o jeden souhrnný název, je nutno poznamenat, že rozdíly mezi jednotlivci s MR jsou mnohem markantnější, nežli rozdíly mezi běžnou populací. Ačkoliv lidé s mentálním handicapem jsou na společnosti a její péči závislejšími, mají vlastně v závěru stejné potřeby jako ostatní lidé a měli by právoplatně patřit mezi zdravou populaci. Tato kapitola v jednotlivých podkapitolách vymezuje pojem mentální retardace, jeho etiologii, charakterizuje jednotlivé stupně mentálního a dále důkladně rozebírá klíčové deficity, specifika a zvláštnosti, často s odkazem na konkrétní situace.

Zprvu je potřeba zmínit nutnost odlišení mezi oligofrenií, která vzniká v období prenatálním, perinatálním či časně postnatálním, a demencí, jenž může být zapříčiněna například různými chorobami a narušením mozku a jeho struktur v průběhu života (zpravidla od druhého roku života; získaný úbytek v časném dětství nazýváme deteriorací). Často se v odborných publikacích hovoří rovněž o pseudooligofrenii, jenž svými projevy může mentální postižení nápadně připomínat, není však způsobena organickým poškozením mozku. Objevuje se například u dětí výchovně zanedbávaných, vhodnou péčí zde však lze docílit normálního vývoje. Tyto děti nemají opoždění pramenící z konkrétní organické příčiny, ale vnějších vlivů. Pro mentální retardaci je důležité slovo trvalý úbytek, poté již nelze zaměnit pojem MR s dočasným narušením duševní činnosti (například stav po těžké infekční chorobě, otřesu mozku apod.), jelikož zde lze očekávat odeznění obtíží po zlepšení. Pro tuto práci bude klíčové téma mentální postižení jakožto trvalý úbytek rozumových schopností v důsledku organického poškození mozku a to v období prenatálním, perinatálním či časně postnatálním. Celé tato kapitola se soustředí na veškeré významné aspekty, jenž je zapotřebí brát v potaz při jakékoliv pedagogické

či terapeutické práci s osobami s mentálním handicapem a s druhou kapitolou je hlavním teoretickým rámcovým podkladem pro arteterapeutické aktivity s žáky s mentální retardací, realizované v praktické části práce. Vždy je však zapotřebí brát v úvahu fakt, že každý jedinec je jedinečná a specifická osobnost.

## 1.1 Vymezení pojmu MR

Pro osoby se sníženou úrovní rozumových schopností bylo v minulosti užíváno mnoho termínů – například slabomyslnost, oligofrenie, mentální defekt, rozumová zaostalost či duševní úchylnost. Tyto nepřilíš kladně znějící termíny byly po konferenci Světové zdravotnické organizace v roce 1959 nahrazeny dnes nejhojněji užívaným pojmem mentální retardace. Pro tuto práci bude užíván pojem jedinec nebo také žák s mentálním postižením nebo s mentální retardací, jelikož toto spojení nejlépe vystihuje to, že mentální handicap je pouze jedním z osobnostních rysů člověka, nemajícím vliv na to, že každý jedinec s tímto handicapem je svébytnou a ryze individuální bytostí s vlastními lidskými potřebami, problémy i potenciálem, který je možné rozvíjet a podporovat.

Existuje mnoho definic mentální retardace, všechny z nich však spojuje zaostávání rozumových schopností a jistý intelektový deficit, jenž může mít za následek rozdílný vývoj některých psychických vlastností a rovněž poruchy v adaptaci na sociální prostředí. V odborné literatuře se rozlišuje zejména širší pojetí tohoto pojmu. Část autorů definuje mentální retardaci v užším slovasmyslu a část v širším a dalekosáhlejší kontextu.

K užšímu vymezení pojmu se přiklání např. Muller (2005, s. 14), který tvrdí, že: „*Za mentální retardaci můžeme považovat takovou vývojovou duševní poruchu (s prenatální, perinatální i postnatální etiologií), která je charakteristická celkovým významným snížením inteligence doprovázeným nedostatkem v adaptaci na okolní prostředí.*“

Obdobně definuje mentální retardaci Valenta, Michalík, Lečbych a kol. (2012, s. 31): „*Mentální retardaci lze vymezit jako vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince.*“

Užší pojetí mentální retardace ve smyslu zaostávání vývoje rozumových

schopností rovněž i jiní autoři, kteří poukazují na odlišný vývoj některých psychických vlastností, na poruchy v adaptačním chování mentálně retardovaných jedinců a mnohotvárnost příznaků mentální retardace.

Dolejší (1983, s. 27) definuje MR jako „*vývojovou poruchu integrace psychických funkcí, která postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné i sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost – různá míra snížení rozumových schopností, která se projevuje nejnápadněji v procesu učení.*“ Dále se dostává již k širšímu pojetí a mluví o tom, že tato porucha integrace psychických funkcí je závislá na některých z těchto činitelů: na nedostatcích genetických vloh, na porušení stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku a jeho zrání, na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace sensorické, emoční a kulturní, deficitním učení, zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu a na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti.

Monatová (1994, s. 115) tvrdí, že: „*...nejde jen o nedostatek intelektových schopností, nelze je oddělit od celé osobnosti postiženého a je třeba si uvědomit, že se zde projevuje narušení všech dalších osobnostních kvalit jako je zvýšená afektivita a jednoduché citové prožitky, primitivní schopnost navazovat kontakt, malá síla spontaneity, bizarní zájem o okolí a o činnosti, ale také nedostatky v oblasti pohybových dovedností včetně poruch řeči apod.*“

Komplexně a obsáhle popisuje mentální retardaci Vágnerová (1993, s. 81): „*Mentální retardace / mentální defekt / mentální postižení / oligofrenie / slabomyslnost je souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností. Je definován jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně mentálního vývoje (méně než 70% normy) vzhledem k věku.*“

Výše zmíněné shrnuje definice mentální retardace dle MKN-10 (2000): „*Mentální retardace je stav zastaveného či neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoliv jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich. Jedinci s mentální retardací mohou být postižení celou řadou duševních poruch, jejich prevalence je tři až čtyřikrát častější než v běžné populaci. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné.*“ (In: Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, s. 32)

Mezi hlavní diagnostická kritéria se uvádí následující:

- snížení rozumových funkcí (IQ 70 a méně);
- souběžný deficit v oblasti adaptability jedince a to alespoň ve dvou z následujících oblastí: komunikace, sebeobsluha, život v domácnosti, sociální a interpersonální dovednosti, využití komunitních zdrojů, sebeřízení, funkční dovednosti, práce, odpočinek, zdraví, bezpečnost;
- začátek poruchy před 18. rokem života

(Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012)

## 1.2 Etiologie MR

V případě, že se člověku narodí dítě s MR, nabízí se otázky typu „Kdo nebo co za to může a kde nastala chyba?“ V této části se práce dostává k etiologii mentálního postižení, která se právě příčinami vzniku postižení zabývá. V odborných publikacích lze nalézt klasifikaci mentální retardace dle dvou hledisek.

Dle období vzniku postižení a časového faktoru:

- prenatální
- perinatální
- postnatální

Dle příčin vzniku:

- exogenní (vnější) příčiny
- endogenní (vnitřní) příčiny

Často jsou příčiny tak různorodé a vzájemně se prolínají, nelze tedy vždy jednoznačně určit jen tu či onu příčinu. Švarcová upozorňuje na to, že: „Až 80% případů mentální retardace, převážně v pásmu lehkého poškození, má neznámý, respektive neurčený původ.“ (Švarcová, 2006, s. 63)

Mezi endogenní příčiny řadíme geneticky podmíněné poruchy, tyto vnitřní příčiny se jeví jako ty nejméně ovlivnitelné, jelikož geny jsou již zakódovány v systémech pohlavních buněk, z nichž vzniká nový organismus.

Prenatální období je velice důležité a klíčové pro zdravý vývoj plodu v těle matky. Zde lze zaznamenat počátky vlivu vnějších faktorů na vývoj plodu. Vnější činitelé však mohou mít na poškození podíl ve všech obdobích vývoje dítěte, tedy v prenatální, perinatálním i postnatálním. Švarcová o exogenních faktorech tvrdí, že: „Mohou také

hrát roli činitele, který „spouští“ projevy zakódované patologie dědičnosti nebo modifikuje její průběh.“ (Švarcová, 2006, s. 61) V prenatálním období mohou negativně působit vnější podněty jako např. léčiva, rentgenové záření, kouření a alkohol, infekční onemocnění matky (zejména zarděnky, toxoplazmóza, hepatitida typu B, syfilis, HIV apod.). Je podstatné připomenout zde zejména vliv dědičných, tzv. hereditálních faktorů. Krom zdědění jakési intelektové výkonnosti či vybavenosti se jedná převážně o:

- geneticky podmíněné metabolické poruchy, (např. fenyktonurie - vrozená porucha metabolismu bílkovin; galaktosemie – vrozená porucha metabolismu glycidů; kretenismus – hormonální porucha, kdy nedostatkem jodu v těle je způsobeno zduření štítné žlázy aj.)
- chromozomální aberace - častým a nejznámějším příkladem prenatální specifické genetické poruchy je Downův syndrom, který je způsoben anomálií chromozomu (konkrétně trizomie 21. chromozomu). Dále zde řadíme další syndromy např. Angelmanův, syndrom kočičího křiku, Klinefelterův, Prader-Williho syndrom, Patauův syndrom aj.

V perinatálním období může být mentální retardace způsobena zejména komplikacemi při porodu anebo těsně po něm. Mezi časté příčiny defektu v tomto období patří zejména nedonošenost a nízká porodní hmotnost, nedostatečný přísun kyslíku do mozku dítěte, mechanické poškození při komplikovaném porodu nebo také nefyziologická těžká novorozenecká žloutenka.

V období po porodu mohou mentální retardaci způsobit zejména náhlé zdravotní defekty a komplikace. Michalík mezi ně řadí: „*především náhle zevní události, vedoucí k narušení celistvosti a neporušenosti organismu (traumata zasahující centrální nervovou soustavu), dále specifické infekce a záněty mozku (encefalitidy primární i sekundární), krvácení do mozku (vlivem prasknutí mozkové cévy), nádorová onemocnění způsobující mozkové léze atp.*“ (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, s. 31)

### 1.3 Diagnostika a klasifikace MR

Diagnostika mentálního postižení by měla být vždy komplexní, z tohoto důvodu lze tvrdit, že jde o dlouhodobý proces. Jak zdůrazňují autoři zabývající se problematikou mentální retardace, komplexní diagnostika vyžaduje zkoumání dítěte v jednotě biologické, psychologické a sociální. Jen důkladnost tohoto procesu a časté



prověřování (vzhledem k nestabilitě výsledků závislé na různých faktorech) může vést k vhodnému zvolení výchovných a vzdělávacích metod a prostředků a k zavedení optimálního prostředí vzhledem k úrovni deficitu. Mnoho odborníků upozorňuje na to, že se při diagnostice opožděného duševního vývoje nelze soustředit pouze na testování úrovně inteligence. Níže je uveden výčet oblastí, jež by se dle Švarcové (2006) měly při posuzování sledovat:

- zdravotní stav současný i v minulosti
- tělesný vývoj dítěte
- intelektové schopnosti
- zrakové vnímání
- sluchové vnímání
- pravolevá a prostorová orientace
- kinestetické vnímání
- úroveň hmatu
- úroveň hrubé i jemné motoriky
- grafomotorika
- úroveň koncentrace
- řečové schopnosti
- paměť
- temperament
- motivace
- vnímání sebe samého, sebepojetí a sebehodnocení
- subjektivní prožitky a zkušenosti
- zájmy
- zděděné vlastnosti emocionální, volní a aj.

Pipeková (2006) zmiňuje, že ve starší odborné literatuře byly osoby s mentální retardací klasifikovány pro školské účely na základě vzdělatelnosti / nevzdělatelnosti. Dodává však, že z pohledu práva na vzdělání pro všechny, které nám zajišťuje Ústava, je toto pojetí značně komplikované a nemělo by k němu vůbec docházet.

Známou klasifikací, která na základě určitého intelektového deficitu pomáhá stanovit další psychologické charakteristiky, které se s danou úrovní rozumové úrovně pojí, je DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual od Mental Disorders) vydané

americkou psychiatrickou asociací. Ten stupně klasifikuje takto:

- 317 Mild Mental Retardation – IQ 50-55 až 70.
- 318.0 Moderate Mental Retardation – IQ 35-40 až 50-55.
- 318.1 Severe Mental Retardation – IQ 20-25 až 35-40.
- 318.2 Profound Mental Retardation – IQ pod 20-25.

V současné době se však nejvíce využívá ke stanovení úrovně mentálního postižení 10. revize mezinárodní statistické klasifikace nemocí vydaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO), která vstoupila v platnost roku 1992. Ta ho rozděluje zejména na základě inteligenčního kvocientu (IQ) do šesti kategorií – lehká, středně těžká, těžká, hluboká, jiná MR a nespecifikovaná MR. Níže práce popíše konkrétněji úrovně a charakteristiky jednotlivých stupňů mentálního postižení a nastíní rovněž i problémy a specifika, jež se s daným stupněm postižení pojí.

U některých autorů lze také nalézt rozdělení dle vzorců chování, které u jedince s MR převládá. Většina autorů hovoří o dvou typech, někteří přidávají ještě typ nevyhraněný, který je kombinací níže uvedených typů. např. Valenta a kol upozorňuje na vliv sociálního prostředí, ve kterém daný jedinec vyrůstá.

- **torpidní typ** – výrazná zpomalenost, snížená aktivita, strnulost, apatie a netečnost, neochota ke komunikaci, mluva pomalá a monotónní, často se u nich objevují stereotypní zautomatizované pohyby, dlouho a těžkopádně si osvojují nové znalosti, ale většinou s dobrými výsledky ...
- **eretický typ** – hyperaktivita, neklidnost, nestabilita, vysoká dráždivost, hlučný projev, poruchy soustředění a těkavost pozornosti, výrazná je nadměrný psychomotorický neklid, nepřiměřená a neúčelná pohyblivost, často se projevuje nestálost a nestabilita v oblasti emocí a vůle, patrná je zvýšená impulzivita a neovladatelnost s patrnými výchovnými problémy.

### 1.3 Charakteristika jednotlivých stupňů MR

#### **F70 Lehká mentální retardace (IQ 50-69)**

Tato skupina tvoří 80% osob s mentální retardací, v populaci se jedná zhruba o 2,6% osob. Ve starších textech pro tuto úroveň rozumového deficitu nalézáme označení jako debilita, slabomyslnost, lehká oligofrenie, lehká duševní zaostalost nebo mentální subnormalita. Zde nelze v počátcích života dítěte zaznamenat nějaké výrazné odchylky, avšak psychomotorický vývoj dítěte do tří let věku dítěte se zdá být lehce

zpomalen či opožděn. Franiok a Kysučan (2002) upozorňují, že viditelnější problémy se začínají projevovat v předškolním období a zejména pak po nástupu do školy, jelikož to zvládají žáci s lehkým mentálním handicapem pouze v menším rozsahu. S tímto souhlasí i Švarcová, která do popředí všech problémů dává potíže při teoretické práci ve škole. Přestože postižení není na pohled nijak patrné, lze si ve školním věku všimnout zejména následujících nedostatků v oblasti myšlení, paměti, pozornosti, motoriky a řeči:

- opožděný vývoj ve více rovinách – nedostatky v rozumové složce i psychických funkcích
- nízká zvědavost, těžkopádnost
- konkrétní myšlení a neschopnost abstrakce
- špatná představivost
- snížená schopnost logického uvažování – ulpívavý způsob řešení problémů (často způsobem pokus-omyl)
- problém s tvořením pojmů, zobecňováním, generalizací
- narušení paměti ve více úrovních - snížená paměťová kapacita, mechanické zapamatování, nízká vstřípivost (často i vlivem nízké koncentrace pozornosti), rychlé vyhasínání paměťových stop a problém s vybavováním (pomalé a nepřesné)
- pozornost kolísavá a snadno odklonitelná (to má často vliv na školní úspěšnost)
- narušení řeči – opoždění, agramatismy, malá slovní zásoba, dyslalie, mluvní stereotypy, artikulační neobratnost (vlivem poruch jemné motoriky mluvidel a sluchové percepce)
- rozdíl mezi aktivní a pasivní slovní zásobou
- omezené porozumění řeči
- citová nevypělost – sugestibilita, infantilní znaky, nízká úroveň sebekontroly

Ačkoliv výše zmíněný výčet stanovuje nedostatky u jedinců s lehkou mentální retardací, je dle Švarcové (2006) důležité připomenout, že většina z těchto jedinců dosáhne jak schopnosti využívat řeč v běžném životě, tak i plné nezávislosti v každodenním fungování (nezávislost v osobní péči i v praktických dovednostech), avšak s jistým opožděním proti normě. Děti s lehkou mentální retardací bývají v dospělosti na úrovni cca devíti až dvanácti let mentálního věku. Děti s IQ mezi 50 a 69 se mohou dostat dle Kulíškové na úroveň schopnosti zevšeobecňování a abstrahování, jejich myšlení však zaostává v usuzovacích schopnostech. V běžných komunikačních situacích se jejich řečové schopnosti jeví jako dostačující, avšak k selhání může dojít v nečekaných situacích, jelikož v průběhu ontogeneze řeči u nich

nedošlo k adekvátní harmonii mezi vnitřní a vnější řečí (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012). Při částečném stupni podpory jsou osoby s lehkým mentálním postižením schopny samostatného společenského života i pracovního uplatnění (většinou však manuální, nekvalifikované práce). Švarcová (2006) zmiňuje, že v sociokulturním prostředí, jenž klade nízké nároky na teoretické znalosti, nemusí lehčí mentální handicap způsobovat vážnější komplikace. Důsledky však mohou vyplynout na povrch, pokud je mentálně retardovaný jedinec navíc značně sociálně a emočně nezralý. Dělá mu problém přizpůsobit se požadavkům, normám a očekávání společnosti, samostatně řešit situace a problémy související s prací, rodinou či finančním zabezpečením.

### **F71 Středně těžká mentální retardace (IQ 35-49)**

V literatuře lze nalézt označení jako imbecilita, středně těžká mentální subnormalita, středně těžká duševní zaostalost či středně těžká oligofrenie, tyto názvy jsou však již poměrně zastaralé. Výskyt jedinců se středně těžkou mentální retardací v celkovém počtu jedinců s mentálním postižením je 12%, v populaci je to 0,4%. Je zde významné zmínit, že u tohoto stupně poruchy lze zjistit organickou etiologii a často lze zároveň s ní diagnostikovat další postižení, onemocnění či jiné anomálie.

U jedinců s mentálním handicapem je již zřetelné opoždění v celkovém vývoji dítěte. Je podstatně zpomalen jeho psychomotorický vývoj, u dítěte je patrná výrazná neobratnost v pohybových úkonech již od útlého dětství, je narušená jemná i hrubá motorika, avšak jedinec bývá většinou mobilní. Je však nutno poznamenat, že jejich mentální věk v dospělosti se pohybuje mezi šesti a devíti roky a že problémy spektra lidí se středně těžkým mentálním handicapem se výrazně odlišují od problému jedinců s lehkou mentální retardací. Do jisté míry budou po celý svůj život potřebovat podporu a pomoc svého okolí, aby se mohli přiměřeně zapojit do života pracovního i sociálního. Franiok (2005) tvrdí, že by se právě osobám se středně těžkým stupněm mentálního postižení měla věnovat pozornost, jelikož tato skupina byla v minulosti značně opomíjena. Společnost by se měla snažit o jejich alespoň částečnou integraci do sociálního a pracovního prostředí dle jejich individuálních schopností a s ohledem na rozvinutí svých maximálních kapacit. Švarcová (2006) říká, že u žáků se středně těžkou mentální retardací je omezena soběstačnost a zručnost, Pipeková (2006, s. 63) však dodává, že : „...mnozí se dokážou vyvinout k určité hranici nezávislosti a soběstačnosti, dosáhnou přiměřené komunikace a školních dovedností.“

Možnosti vzdělání u těchto jedinců bývají značně limitovány dílčími deficity, avšak speciální vzdělávací programy mohou těmto jedincům dát příležitost rozvíjet jejich omezený potenciál a získat základní vědomosti a dovednosti (Švarcová, 2006).

Některé děti jsou schopné se naučit elementární počty, číst a psát, avšak jejich vzdělávání ve speciálních školách je spíše zaměřeno na vybudování základních návyků a na osvojení si sebeobsluhy (jídlo, oblékání, hygiena apod.). Ve školní třídě se jim pedagogové snaží vštípit rovněž základy společenského chování a všemi těmito činnostmi přispět k co nejvyšší míře samostatnosti těchto žáků.

V této skupině bývají poměrně obrovské rozdíly mezi jednotlivci co do povahy jejich schopností. Někteří žáci se středně těžkým mentálním handicapem disponují většími motorickými schopnostmi, jiní jsou schopni se lépe verbálně dorozumět. Lze tu nalézt jedince, kteří nejsou schopni užívat řeč a využívají pouze nonverbální komunikace, i ti však většinou dokážou porozumět jednoduchým a dobře strukturovaným instrukcím. V dospělosti bývají obvykle schopní vykonávat jednoduchou manuální práci, je však zapotřebí odborný dohled a pečlivá strukturovanost úkolů. (Švarcová, 2006) Jedinci se středně těžkou mentální retardací bývají např. zaměstnáváni v chráněných dílnách. Níže je popsán jakýsi výčet specifík těchto jedinců v oblasti myšlení, učení, paměti, řeči a ve volných vlastnostech:

- poruchy v hrubé i jemné motorice – neobratnost, nekoordinovanost, neschopnost jemných úkonů
- značná jednoduchost myšlení – názorové, nepřesné, infantilní
- ulpívavost na nedůležitých, ale nápadných detailech
- stereotypní vzorce myšlení a chování
- dosti výrazné deficity v oblasti paměti - pouze mechanická paměť, její nízká kapacita, problém s uchováváním informací a znovuvybavením
- výše zmíněné výrazně ztěžuje proces učení – nácvik dovedností trvá velmi dlouho a je otázkou drilu a neustálého opakování
- těkavost pozornosti
- narušení poznávacích procesů
- nerovnováha aspirací a výkonů
- omezenost řečových schopností a komunikace – dyslalie, artikulační neobratnost, obsahová i vyjadřovací chudost, nízká slovní zásoba, často schopnost používat pouze jednoduché věty či slovní spojení
- u některých jedinců přetrvává pouze nonverbální komunikace
- neschopnost promýšlet důsledky svého chování, jednání na základě pudových impulsů

### **Těžká mentální retardace (IQ 20-34)**

Pro toto pásmo lze v literatuře nalézt názvy jako těžká mentální subnosmalita,

idioimbecilita, těžká duševní zaostalost či těžká oligofrenie. V populaci mentálně retardovaných osob čítají asi 7%.

Jedinec v tomto pásmu mentálního postižení se často potýká s podobnými komplikacemi, jako člověk ve středním pásmu, u jedinců s těžkou mentální retardací jsou však deficity ještě mnohem výraznější, velká část z nich trpí kombinovaným postižením a je zasažena dalšími poruchami a komplikacemi. Lze konstatovat, že vše, co s sebou těžká mentální retardace přináší, zasahuje veškeré oblasti života a takovýto jedinec je odkázán k trvalé a plné podpoře svého okolí. Vzhledem k tomu, že většina z této skupiny není schopná ani základní soběstačnosti co se týče jídla a hygieny, často jsou tito jedinci závislí i v dospělosti na péči druhých osob.

Švarcová (2006, s. 35) tvrdí, že: „I když možnosti výchovy a vzdělávání těchto osob jsou značně omezené, zkušenosti ukazují, že včasná systematická a dostatečně kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může výrazně přispět k rozvoji jejich motoriky, rozumových schopností, komunikačních dovedností, jejich samostatnosti a celkovému zlepšení kvality jejich života.“ Výchova a vzdělávání takto handicapovaných jedinců by se měla zaměřit spíše na základy hygieny a sebeobsluhy a na porozumění několika základním frázím či příkazům a jejich uposlechnutí.

Mezi další specifika dětí a žáků s těžkou mentální retardací patří např. následující:

- řeč omezena takovým způsobem, že jde často jen o špatně artikulované zvuky používané stereotypně a bez kontextu
- narušená koncentrace pozornosti
- impulzivita a kolísavost nálad a psychických stavů
- poznávací procesy zúženy na poznání blízkých osob
- často přidruženy další poruchy
- častá imobilita
- časté sebepoškozování

### **F73 Hluboká mentální retardace (IQ pod 20)**

Dříve byla hluboká mentální retardace nazývána idiocí, v literatuře nacházíme termíny jako hluboká oligofrenie či hluboká mentální subnormalita. Tvoří zhruba 1% mentálně postižených osob a, kdy tyto děti

Tento stav způsobuje úplnou nesamostatnost a vzhledem k tomu, že většina jedinců s hlubokým mentálním postižením se potýká rovněž s výrazným omezením v pohybu a dalšími nedostatky (jako např. epilepsie, postižení zrakového a sluchového vnímání), jsou plně závislí na péči svého okolí. „Postižení bývají inkontinentní

*a v lepším případě jsou schopni pouze rudimentární neverbální komunikace. Mají nepatrnou či žádnou schopnost pečovat o své základní potřeby a vyžadují stálou pomoc a stálý dohled.“* (Švarcová, 2006, s.34) Potřebují pomoci při veškerých činnostech - při pohybování, při komunikaci i hygieně. Vágnerová (2004) uvádí, že poznávací schopnosti se téměř nerozvíjejí a strop, kterého mohou jedinci s hlubokou mentální retardací dosáhnout, je rozlišit a poznat známé a neznámé podněty a reagovat na ně libostí či nelibostí. Níže jsou zmíněna příznačná specifika pro žáky a vůbec jedince s těžkým mentálním handicapem:

- praktická neschopnost porozumět/ vyhovět požadavkům okolí
- poznávací schopnost nulová – nepoznávají své okolí
- funkce pudové, afektivní a vegetativní
- řeč nerozvinuta – pouze neartikulované výkřiky či skřeky s doprovodným grimasováním, automatické opakování dle citového rozpoložení, nevyskytuje se u nich mimika ani nonverbální komunikace
- výrazné narušení motoriky – stereotypní pohyby
- výrazné narušení afektivní sféry a časté sebedestruktivní sklony

#### **F 78 Jiná mentální retardace**

Mentální postižení nemůžeme přesně určit pro přidružená smyslová či tělesná postižení (např. u osob nevidomých, neslyšících, u osob s poruchami chování, s autismem či u těžce somaticky postižených osob) (Švarcová, 2006).

#### **F 79 Nespecifikovaná mentální retardace**

Jedná se o prokázané mentální postižení, ale pro nedostatek jeho znaků nelze jedince přesně zařadit (Pipeková, 2006).

### **1.4 Další specifika osobnosti jedinců s MR a jejich vývoj**

Na úvod je nutno také poznamenat jedno. Každý člověk s mentálním handicapem je svébytný jedinec se specifickými osobními rysy, přesto se u většiny z nich v jednotlivých životních obdobích ukazují charakteristické znaky závisující na hloubce a rozsahu mentální retardace (Pipeková, 2006).

Stejně jako intaktní populace i mentálně retardovaní jsou heterogenní skupinou, kdy každý jedinec je jedinečná individualita s jeho charakteristickými rysy. Je velmi komplikované a snad i nemožné škatulkovat projevy lidí s mentálním postižením.

Ačkoliv je možné nalézt mnoho psychických zvláštností shodných pro většinu mentálně postižených, je stále nutné brát zřetel na to, že dané zvláštnosti jsou závislé jak na míře postižení daného jedince, tak i do jisté míry na prostředí, ve kterém jedinec vyrůstá. Jednotlivé složky psychiky se rovněž vzájemně ovlivňují, což může mít pozitivní i negativní důsledky. Často může vést nerozvinutí jedné složky osobnosti k degradaci jiné, což může vést k mnohem složitější nápravě v budoucnu. Proto je vhodné včas nalézt příčiny nezralosti a včas začít adekvátní formou rozvíjet opožděné či narušené funkce. Dítě a rodiče získají za přispění odborníků vhodné metodiky pro to jedno konkrétní dítě a mohou adekvátně využít čas k nápravě (Švarcová, 2006).

Obecně se dá říci, že čím vážnější postižení, tím dříve se u daného jedince projeví. Jak již ve třicátých letech 20. století potvrdil vývojový psycholog L.S. Vygotskij, vývoj mentálně postiženého dítěte probíhá obdobným způsobem a podle stejných zákonitostí jako vývoj zdravého dítěte, a to i přes jeho svéráznost a mnohé zvláštnosti, které proces zrání a učení ovlivňují (Švarcová, 2006). Učení je pro kterékoliv dítě hlavní a řídicí proces jeho vývoje, stejně jako zrání, které probíhá současně s ním a přináší řadu změn, jež zasahují oblast psychiky a chování.

Osobnost jedinců s mentálním postižením bývá narušena ve všech oblastech a míra narušení se vždy odvíjí od stupně mentální retardace a také specifík konkrétního jedince:

#### **1.4.1 Percepce**

Oblast percepce je pro člověka velice důležitá, jelikož pomocí vnímání jedinec poznává své okolí, dokáže ho diferencovat a vyhodnocovat, což mu pomáhá v celkové orientaci a přehlednosti světa, ve kterém se pohybuje. To, co jedinec vnímá, není jen jakýmsi obrazem, který spatřuje díky svému zrakovému ústrojí, nýbrž je to výsledek jedincovy konkrétní životní zkušenosti. Švarcová (2006, s. 42) říká, že: *„Základem vnímání je vytváření zásoby podmíněných reflexů. U nepostiženého dítěte tento proces probíhá automaticky a velmi rychle. U dětí s poškozenou nervovou soustavou se počítky a vjemy vytvářejí velmi pomalu a s velkým množstvím zvláštností a nedostatků. Opožděná a omezená schopnost vnímání (vnímavost), charakteristická pro mentálně postižené děti, má velký vliv na celý další průběh jejich psychického vývoje.“*

Mezi základní charakteristiky vnímání patří pregnantnost (tendence vnímat nedotvořené celky jako úplné), zaměřenost (figura-pozadí), výběrovost (vnímání vyselektovaných informací, vliv pozornosti, motivace a podprahového vnímání),



konstantnost (rozpoznání předmětu bez ohledu na vzdálenost a rotaci) a celistvost (tendence vnímat jednotlivosti jako celek) (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012). U mentálně retardovaných osob jsou jistou měrou narušeny všechny tyto charakteristiky vnímání, což je rovněž doloženo níže konkrétními příklady.

U osob s mentálním postižením se lze setkat zejména s výraznou pomalostí, povrchností a opožděností vnímání, je pro ně daleko komplikovanější orientovat se v nové situaci či prostoru. Tento psychický proces je u dětí s MR narušený a vnímání má úzký rozsah, což způsobuje zjednodušenou či nedostatečnou diferenciaci počitků a vjemů. Pipeková (2006) říká, že nejvýraznější zvláštností vnímání dětí s mentálním postižením je inaktivita tohoto psychického procesu. Dítě neprojevuje výrazný zájem či snahu prohlédnout si určitou věc do detailů a pochopit její vlastnosti, neumí se pozorně dívat, hledat a nacházet předměty, nedovede si výběrově prohlížet kus okolního světa, neumí odpoutat pozornost od nepodstatných, avšak poutavých stránek objektu v daném okamžiku. Inaktivitu shledává jako výrazný defekt vnímání i Švarcová a Petráš toto potvrzuje poukázáním na to, že děti s MR vnímají zjednodušeně a povrchně, což lze např. poukázat pootočením obrázku, kdy děti již obrázek nejsou schopny rozpoznat (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

Jedinci s mentální retardací mají výrazné deficity v oblasti vizuální percepce. Tyto potíže se projeví neschopností rozlišovat podobné obrázky, stejně jako podobná písmena, potíže s přetahováním a dodržováním tvarů, potíž udržet zrak na řádku (např. při čtení). Petráš upozorňuje na příčinu, a to špatnou koordinaci očních pohybů, v důsledku čehož je zrakové vnímání nesystematické (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

Nedokonalosti zaznamenáváme i ve sluchové percepci, která úzce souvisí s řečí. Ta se u mentálně retardovaných utváří opožděně, u těžších typů téměř vůbec. *„U mentálně retardovaných dětí dochází k pomalému vytváření diferenciačních podmíněných spojů a dynamických stereotypů v oblasti sluchového analyzátoru, což vede k nedostatečné diskriminaci fonémů, případně k jejich zkreslení, postižena je tak oblast fonemického sluchu dítěte.“* (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, s. 147).

Důsledky poruchy oblasti percepce mohou být patrné již v dětském věku, což se může projevit právě jako snížená zvědavost a nedostatečný zájem o své okolí. Nedokonalé počitky a vjemy jsou elementárními příčinami, které u dětí s mentálním postižením brzdí rozvoj vyšších psychických procesů, zejména myšlení (Švarcová, 2006). U těchto dětí je velice podstatné obohacovat jejich životní zkušenost dostatkem podnětů, rozvíjet jejich percepci, jelikož tím lze do jisté míry předejít zpomalování vývoje myšlení a prohlubování mentální retardace dítěte.

## 1.4.2 Myšlení

S percepcí osob s mentálním postižením úzce souvisí myšlení jako takové. Známa je definice myšlení, se kterou přišel Čáp. Definuje myšlení jako „zprostředkované a zobecňující poznání skutečnosti, zejména jejích podstatných znaků a vztahů.“ (Čáp, 1980, s.45).

Narušení poznávací činnosti je uvedeno ve většině definic MR. Jelikož vnímání těchto dětí je značně omezeno, jak bylo vysvětleno výše, děti s mentálním handicapem mívají pouze velmi omezenou zásobu představ, což výrazně snižuje možnost rozvíjet jejich myšlení.

Myšlení osob s mentální retardací je charakteristické značnou stereotypností, strnulostí a ulpíváním na určitém způsobu řešení. Tato ulpívavost a preference známého je obranou před pro jedince novými, nesrozumitelnými a neznámými podněty, jež jim jsou nepříjemné a mohou způsobovat různé obavy (Vágnerová, 2004).

Děti a žáci s touto poruchou mají velký problém se schopností abstrakce a zobecňování. V jejich myšlení, často i v dospělosti (až na některé děti s lehčí formou MR), převládá konkrétní myšlení, což se v praxi může projevit například při třídění předmětů na základě společných znaků, např. barev. Děti mají problém odprostit se od určité konkretizace a při tázání se na barvu uvádějí např. modrá jako nebo či červená jako jablíčko. Děti s mentální retardací nejsou prakticky schopné abstrahovat takovým způsobem, aby byli schopni zobecnit podstatné znaky určité skupiny jevů nebo stanovit rozdíly mezi jednotlivými objekty. Dítě mívá rovněž potíže s abstrakcí počtu - „hodně“ a „málo“, což u těžších forem mentálního postižení přetrvává i v dospělosti. Žáci mají problém s celkovou generalizací, což se často negativním způsobem odráží v jejich vzdělávání. Je pro ně velmi obtížné rozlišit podstatné znaky i u známých jevů, často se poučky učí mechanicky, bez kontextu a pochopení. Procházková a Petrášová dodávají o myšlenkových operacích, že: „*Obecně můžeme konstatovat, že aktivně jsou jich schopny využívat jen děti s úrovní obecných rozumových schopností v horním (maximálně středním) pásmu lehkého postižení v omezené míře, a to většinou jen u vyšších věkových kategorií. Dostupnější jsou pro ně „nižší“ operace typu přiřazování, třídění, srovnání nežli „vyšší“ operace jako analýza, syntéza, a zejména generalizace.*“ (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012, s. 187)

Švarcová jako další zvláštnost uvádí nesoustavnost myšlení. To se objevuje zejména u dětí trpících rychlou unavitelností. „*Od správného řešení úkolu je obvykle*

*odvádí přerušeni pozornosti, náhodná chyba, někdy dítě zdánlivě bezdůvodně ztratí myšlenkovou souvislost a začne mluvit o něčem docela jiném.*“ (Švarcová, 2006, s. 47) To může svádět rodiče i učitele do jisté míry k výčitkám a jisté míře frustrace z nepozornosti dítěte, avšak je potřeba uvědomit si fyziologickou podmíněnost této kolísavosti a nesoustavnosti myšlení a pozornosti.

V praktickém životě, dle názoru autorky práce nejvíce u lehce mentálně retardovaných, může činit potíž slabá řídící úloha myšlení. Jedinec s mentální retardací zpravidla není schopen promýšlet své jednání a jeho důsledky, což v kombinaci s výchovnými problémy u lehce mentálně postižených jedinců může vést k mnoha nepříjemným situacím. U mentálně postižených jedinců je výrazně narušen úsudek, vytváření hypotéz a plánování při řešení nějaké situace, rovněž je narušena regulace chování, sebeuvědomění a využití zpětné vazby.

Velice typická je neschopnost postupného řešení problému a využívání jakési logické návaznosti. U mentálně retardovaných je v této oblasti myšlení patrná nahodilost. Valenta říká, že v oblasti organizace a plánování jsou schopny pohybovat se pouze děti s lehkým mentálním postižením. U dětí s hlubším efektem se lze často setkat se „ztrácením“ dětí v tomto procesu a nenávazností, ba dokonce protichůdností jednotlivých kroků jejich činností (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012). Toto do jisté míry souvisí s tzv. sekvenčním myšlením. *„Znamená to chápání sledu věcí a jevů, správné vnímání jejich logických souvislostí a časové následnosti.*“ (Švarcová, 2006, s.47) Dětem často dělá problém zapamatování si kroků určitých postupů, ať už jde o oblékání a osobní hygienu nebo využití časové souslednosti například při řešení konkrétní matematické úlohy. Proto je pro děti s mentálním handicapem velmi důležité koordinovat jejich aktivitu, jejich úkoly by měly být jasné a dobře strukturované a plněné pod dohledem.

S deficitem kognitivního stylu souvisí rovněž neschopnost jedinců adekvátně vyhodnotit problémovou situaci, omezený vhled a neadekvátní vyhodnocení. Zde opět narážíme na důsledek, kterým je obtížnější adaptace jedinců s mentální retardací.

S tímto se úzce pojí i tzv. nekritičnost myšlení. V praxi se to často projeví nepromyšleným vyhrknutím bez předchozího zhodnocení a úsudku v přesvědčení, že jedincova okamžitá domněnka je správná. Málodky zaznamenají své chyby nebo chyby v myšlení ostatních lidí, dokonce ani nepředpokládají, že by jejich výroky či poznatky mohly být nesprávné (Švarcová, 2006).

Zvýšená sugestibilita u jedinců s mentálním handicapem je typická, proto se lze často setkat s nereálnými představami a aspiracemi mentálně retardovaných. Vývoj aspirací je z hlediska jejich realističnosti závislý na vlivu okolí a často laskavý

a hyperprotektivní přístup okolí jen utvrzuje jejich nerealistické kompetence (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012).

S myšlením je do jisté míry spojena i vůle. U osob s mentálním postižením se setkáváme s abulii<sup>1</sup> v důsledku nedostatku kognitivních schopností a neschopnosti vyjádřit své potřeby. U mentálně postižených se rovněž lze setkat s poruchami cíleného jednání – zde se jedná např. zkratkovité jednání, účelové jednání nebo manipulativní jednání aj.

### 1.4.3 Paměť

Paměť je psychickou funkcí, jenž jedinci umožňuje ukládat, uchovávat a vybavovat si informace z vnějšího světa a nadále je využívat. U jedinců s mentální retardací jsou veškeré paměťové procesy výrazně narušeny.

Jejich paměť spíše charakter ukládání pojmů, často bez logické souvislosti a porozumění. Svoboda říká, že jejich paměť je převážně mechanická a naučení se mechanicky bez porozumění má za následek to, že tyto informace nemůže reálně využít (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012). Mezi další příznačné charakteristiky paměti mentálně postižených osob patří její krátkodobost a konkrétnost. Osvojování nových poznatků a dovedností je velice pomalé, zdlouhavé a vyžaduje mnoho opakování. To však neovlivní jeho stálost, u jedinců s MR je patrné rychlé vyhasínání paměťových stop a rychlé zapomínání. Švarcová (2006, s. 49) dodává, že: *„Příčina pomalého a nekvalitního osvojování nových vědomostí, dovedností a návyků spočívá především ve vlastnostech nervových procesů mentálně retardovaných dětí. Slabost spojovací funkce mozkové kůry podmiňuje malý rozsah a pomalé tempo vytváření nových podmíněných spojů a také jejich nepevnost.“*

Spontánní zapamatování probíhá u těchto dětí spíše na základě atraktivity nabídky, mentálně postižení si většinou zapamatují vnější znaky, nežli vnitřní charakteristiky daného jevu. Paměť úzce souvisí s myšlením, jehož úroveň je nízká a značně infantilní. Švarcová (2006) upozorňuje, že kvalitu paměti mentálně postižených velmi snižuje i nízká úroveň myšlení, která ztěžuje spojení významných prvků v ukládaném materiálu a jeho oddělení od náhodných vedlejších asociací. Děti mají obrovskou potíž v procesu učení, mají problém si osvojenou látku znovu vybavit, když už si však vzpomenou, často ji nedokážou vytrhnout z kontextu, ve kterém si ji zapamatovali. Vybavení je nepřesné a neúplné. *„Lidé s mentálním postižením rovněž nejsou, ve velké většině případů, schopni orientovat se ve změti nabízených informací*

---

1 oslabená schopnost usilovat o nějaký cíl, nedostatek iniciativy

*a neprovedou jejich smysluplnou selekci. Z tohoto důvodu se obsah jejich paměti do jisté míry podobá mozaice. Disponují sice určitým množstvím paměťových informací nebo jejich zlomků, ale tento roztržitý soubor nejsou schopni ve svém životě využít.“* (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, s. 214).

Pro výuku dětí s mentální retardací je důležité mít napaměti, že fungování paměti může negativně ovlivňovat mnoho faktorů. Pedagog by měl být trpělivý, využívat multisenzoriálního přístupu (založeném na vnímání všemi smysly) a učivo neustále opakovat.

#### **1.4.4 Pozornost**

Pozornost je další psychickou funkcí, jejíž rozvoj je vývojově podmíněn, proto se dá očekávat, že u jedinců s mentální retardací, jejichž vývoj je výrazně omezen, bude jistým způsobem narušena.

Pozornost má za úkol zajistit soustředění jedince na jeden jev nebo činnost po určitou dobu a závisí na ní efektivita dalších psychických procesů – vnímání, učení i myšlení. Je rovněž namístě zmínit, že pozornost má výrazný podíl na průběhu sociální percepce a komunikace a je spjata s elementárními složkami pozornosti jako je např. stav potřeb nebo úroveň schopností (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012).

U dětí s mentálním postižením je patrná citlivost pozornosti vůči vnějším rušivým vlivům, snížená schopnost koncentrace a snadná unavitelnost dítěte. Rovněž se u těchto žáků lze setkat s tím, že nejsou schopni zvládat rozdělit pozornost při více činnostech, které mají zafixované.

Úroveň udržení pozornosti je samozřejmě závislá na řadě dalších faktorů – na míře postižení, věku, aspirací, fyzickým stavem. Pro speciálněpedagogickou péči se však doporučují spíše kratší aktivity v řádu několika desítek minut, kdy jedinec musí udržet záměrnou pozornost, následně je vhodné využít relaxace.

#### **1.4.5 Emoce, volní a charakterové vlastnosti**

City a emoce jsou nedílnou součástí života každého člověka. Související s prožíváním a úzce souvisejí s uspokojováním potřeb. Pro děti s mentálním postižením jsou emoce jedním z nejvýznamnějších motivačních činitelů a pozitivní emoce mohou v mnohém pozvednout kvalitu jejich života. Pozitivní city jsou i děti s těžkou mentální retardací schopny opětovat pozitivní reakcí (Švarcová, 2006).

Děti s mentální retardací jsou mnohem citlivější k citové deprivaci než-li děti

zdravé, v domácí harmonickém a láskyplném prostředí jsou pro tyto děti vytvořeny mnohem lepší podmínky pro jejich rozvoj než-li v zařízeních ústavní péče. Autorka by ráda podotkla, že se sama setkala s dětmi, které právě díky neuvěřitelné podpoře udělaly pokroky, nad kterými se pozastavili i samotní odborníci, kteří takový posun dítěte původně ani zdaleka nepředpokládali.

Vzhledem k vývojovému opoždění dětí s mentální retardací, je potřeba zmínit, že ve většině případů bývají tyto děti emočně nevypělé. Při komunikaci s nimi je třeba řídit se emoční zralostí daného jedince a respektovat zásady komunikace, které z toho plynou. Jen tak lze očekávat adekvátní reakci. „*Cizí prostředí, neznámé osoby nebo podněty či neúměrně náročné úkoly u nich často vyvolávají strach a intenzivní reakce, někdy až panického rázu s třesem a vegetativním doprovodem.*“ (Švarcová, 2006, s.50)

V emocionální sféře si lze u MR povšimnout zejména vyšší míry jakési úzkostnosti a citlivosti, jež úzce souvisí s opožděním a omezením kognitivního vývoje. Děti s mentálním postižením jsou vyšší měrou citlivější na emoční podněty z okolí (například konflikty či napětí v rodině) a snadněji se u nich rozvíjejí úzkostné reakce, mající často až charakter fobií. Uvedenou oblast částečně ovlivňuje etiologie a povaha poruchy, u některých syndromů jsou zjevné dispozice k úzkostným poruchám, u jiných se například objevuje bezdůvodný smích (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012). Zvýšená úzkostnost těchto jedinců bez zjevné příčiny je dána jejich zvýšenou potřebou jistoty a bezpečí. Každá nová situace, nové a neznámé podněty mohou v jedinci vyvolat nepříjemné stavy, jelikož v souvislosti s deficitem v oblasti vnímání a myšlení má problém se v dané situaci zorientovat a docílit tak jakési jistoty. Často nevýznamné situace mohou u dětí s mentální retardací vyvolat silné afekty, výkyvy nálad. Valenta uvádí, že mají nízkou frustrační toleranci a jsou náchylnější k podlehnutí panickým, agresivním nebo únikovým reakcím, čímž se prakticky vyrovnávají s frustrující situací (Valenta, Michalík, Lečbych, 2012).

Podle výzkumů, které prováděl s MR M. Dolejší (1978), vyšly najevo dvě významné tendence u mentálně postižených – vyhýbání se novému a závislost na bezprostřední odměně, pochvale či povzbuzení. Výše zmíněné dokládá to, že úroveň jejich sebekontroly je velmi nízká. Většinu úkolů přijímají zejména proto, aby se dospělému zavděčily, nikoliv pro samotný zájem o úkol (Švarcová, 2006). V praxi je často využíváno pozitivní zpětné vazby a odměn za práci a snahu u mentálně retardovaných žáků. City a emoce u mentálně postižených jsou úzce provázány s potřebami a jejich uspokojováním a odvíjí se vždy od míry a specifik postižení. Lze však tvrdit, že odpovídají emocím zdravého dítěte výrazně mladšího a jsou

nedostatečně diferencovány. Nálady bývají kolísavé a často se odvíjí právě od uspokojování potřeb, tzn. překážka bránící v uspokojení potřeb vyvolává negativní emoce a naopak.

*„City dítěte s mentální retardací bývají často neadekvátní podnětům vnějšího světa a svojí dynamikou jsou neproporcionální. U některých dětí můžeme pozorovat nepřiměřeně lehké a povrchní prožívání vážných životních událostí, rychlé přechody od jedné nálady k druhé, častěji se však u nich můžeme setkat s nadměrnou silou a inertností prožívání, vznikající na základě i nepodstatných příčin. Mentálně retardované dítě upoutané přáním něco dělat nebo někam jít se nemůže zbavit tohoto přání ani tehdy, když už ztratilo svůj smysl. Emoce těchto dětí jsou egocentrické a projevují se také v jejich hodnotících soudech.“ (Švarcová, 2006, s. 51–52)*

U dětí s mentálním postižením se setkáme s praktickou neschopností korigovat city intelektem, dělá jim často obtíž vyrovnat se se změněnou situací či racionálně přijmout něco jako náhradu za něco, co jedinec chtěl. Patologické citové projevy může výraznou měrou podpořit únava dítěte, nepřiměřenost úkolů nebo celkové oslabení organismu.

K mentálnímu postižení se často přidružují další poruchy, např. u dětí s MR v kombinaci s poruchami autistického spektra lze zaznamenat významné oslabení emočního pouta k rodičům, často chybí schopnost empatie a nejsou schopny dosáhnout jakési vzájemné reciprocity, jelikož je omezeno chápání potřeb a pocitů druhých lidí (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012).

U dětí se lze často setkat s bezdůvodně povznesenými euforickými stavy, stejně jako z neodůvodnitelnou rozmrzelostí a lítostivostí. Jak tyto stavy přijdou, tak často samy od sebe odejdou. U některých dětí se může vyskytnout apatie, kterou je zapotřebí odborně podchytit.

Jak však tvrdí většina autorů, mnozí jedinci s mentálním handicapem jsou velmi emocionální, i když jsou jejich city na vývojově nižší úrovni. Autorka se sama přesvědčila, že děti dovedou mít velmi rádi své blízké i další pro ně významné lidi. Někteří z nich dokážou projevit snahu sdílet jejich trápení, být vnímaví k jejich situaci a také ochotni kdykoliv pomoci druhému.

Charakterové vlastnosti dětí s mentální retardací závisí zejména na konkrétních životních podmínkách daného dítěte a především jeho rodině. *„Na přísnosti či náročnosti rodičů a na vhodné organizaci života dítěte závisí utváření základních rysů jeho charakteru: vůle, vytrvalosti, sebeovládání, smyslu pro povinnost apod.“ (Švarcová, 2006, s. 56)* Patrně je velice složité stanovit v přístupu rodičů vhodné hranice, které by umožnily maximální rozvoj dítěte, jeho charakteru i volných vlastností.

Švarcová upozorňuje, že vzhledem k poruchám poznávací činnosti, nízké rozvinutosti vědomí a a sebeuvědomění jedinců s mentální retardací je výchova mravních principů, zásad a přesvědčení značně obtížná. Je zapotřebí jedincům vhodným způsobem vysvětlovat, jak se chovat a proč se zdržet určitého nevhodného chování, a to u dětí s těžšími formami MR (Švarcová, 2006). Ve speciálněpedagogické péči je potřeba využívat zpravidla jiných výchovných přístupů než u zdravých dětí na ZŠ, odbourávání návyků je u dětí s MR velmi komplikované, protože u mentálně postižených osob je vytvářena silná spojitost mezi určitou vykonávanou činností a prožitkem.

V závěru je potřeba dodat, že většina mentálně postižených ocení vlídnost a laskavost v přístupu jejich okolí, kterou Vám dokážou mnohonásobně vrátit svým spontánním, milým a přátelským přístupem, blízkostí, hodností a oddaností. Je však zapotřebí i tyto sympatie korigovat, aby nebyly v rozporu s normami společnosti.

#### **1.4.6 Adaptabilita sociabilita**

Jak již bylo zmíněno výše, mezi hlavní specifika, která se pojí se sníženou úrovní intelektových schopností, je i snížená míra adaptability. V praxi se to projeví neschopností dítěte adekvátně přizpůsobit své jednání situaci, podmínkám a požadavkům a přiměřeně reagovat na podněty zvenčí. Vzhledem k organické etiologii je pro jedince s mentální retardací značně obtížné vyrovnávat se s novými a nečekanými situacemi a podněty a socializace je u jedinců s MR opožděna. Snížená schopnost seberegulace úzce s adaptabilitou souvisí. *„Jako multietiologická porucha není jen otázkou sníženého intelektu, nýbrž vždy se jedná o komplex narušení adaptivního chování. Lze říci, že jde nejen o postižení intelektových funkcí, ale i o narušení vývoje celé osobnosti jedince, přičemž míra společenské nedostačivosti je ovlivněna hloubkou mentálního postižení.“* (Valenta, Michalík, Lečbych a kol., 2012, s. 256)

#### **1.4.7 Komunikace a řeč**

Komunikační schopnost osob s mentálním postižením je výrazně narušena, a to důsledku organického poškození nervové soustavy. Řeč jakožto dorozumivací prostředek, který člověku slouží k vyjadřování potřeb, pocitů a postojů, je narušena ve všech svých složkách a úroveň postižení řečových schopností se odvíjí od stupně mentálního postižení a konkrétního jedince.

Narušeny jsou u mentálně postižených všechny složky řeči - sémantická složka



řeči<sup>2</sup>, syntaktická složka řeči<sup>3</sup>, fonologická složka řeči<sup>4</sup> a pragmatická složka řeči, která se týká schopnosti využití jazyka v rámci sociální interakce.

V rovině lexikálně-sémantické lze zmínit tyto nedostatky:

- rozdíl mezi pasivní a aktivní slovní zásobou
- v řeči převažují názvy běžných a konkrétních předmětů
- většinou nedospějí ke generalizaci (zevšeobecňování)
- používají nejvíc podstatná jména, méně pak slovesa, některé slovní druhy téměř nevyužijí
- časté užívání nevýznamových slov.

V rovině morfologicko-syntaktické se setkáváme s následujícími deficity:

- dysgramatická stavba vět
- vliv osobního významu slov na pořadí slov ve větě
- většinou na úrovni jednoduchých výpovědí o jevech
- málokdy je vyjádřena souvislost či příčinnost ve vedlejších větách
- pouze děti s lehkým stupněm jsou schopny tvořit vedlejší věty (a to zpravidla později)

V rovině foneticko-fonologické se jedná o:

- opožděnost a zaostávání
- neschopnost si na dostatečné úrovni zautomatizovat koordinaci artikulačních orgánů
- časté deficity v nedoslýchavosti, motorické neobratnosti, narušená schopnost diferenciací hlásek
- špatná výslovnost u těžších forem (Valenta, Michalík, Lečbých a kol., 2012).

Významně se liší u jednotlivých stupňů MR, u některých jedinců ve spektru těžkého mentálního postižení se i přes neschopnost verbální řeči vyskytují nonverbální projevy (mimika, pohledy, gestika, haptika, posturika, proxemika, paralingvistické projevy aj.), kterými se dítě pokouší vyjádřit své potřeby.

Mezi specificky lidskou potřebu patří potřeba komunikovat s okolním světem. Vzhledem k tomu, že v těžších případech není možné využít verbální formy komunikace, vytvářejí se pro tyto jedince různé náhradní metody sociální komunikace, které se souhrnně označují jako augmentativní a alternativní komunikace. Jedná se např. znak do řeči, piktogramy či komunikační tabulky, využívané při komunikaci

---

2 především výbavnost aktivní a pasivní slovní zásoby

3 souvisí se stavbou vět a souvětí

4 zvuková stránka řeči

s osobami s těžkým mentálním postižením (Švarcová, 2006).

## 2 ARTETERAPIE

V současné době lze zaznamenat nárůst postižených či jinak poškozených jedinců. Vzhledem k tomu, že většina z nich usiluje o návrat do normálního života a překonání obtíží, představuje pro ně arteterapie jednu z cest, která jim může napomoci k sebepoznání, ke kladnému emočnímu vývoji a sebepojetí a zbavení se interpsychických tenzí, nepříjemných pocitů a obav. Stejně tak může speciální výtvarná výchova pomoci k dosažení jakési větší vnitřní harmonie, relaxace a nesporný je její přínos v oblasti komunikace a mezilidských vztahů. Výtvarná tvořivost a exprese nám dovoluje poznat sám sebe a do výtvarného vyjádření promítat své touhy, sny, představy či obavy, což pro většinu jedincům, kteří jsou nějakým způsobem narušeni, často skrze běžnou, verbální komunikaci není možné. Arteterapie se zde nabízí jako vhodný terapeutický prostředek či doplněk psychoterapie, založený na prožitku z činnosti, na pozitivním vztahem mezi pacientem a arteterapeutem a na svobodném sebevyjádření a sebereflexi.

### 2.1 Východiska arteterapie

Jakési pojítko mezi výtvarným dílem a osobností toho, kdo ho tvořil, začala hledat psychologie, která zkoumala souvislost mezi expresivním výtvarným vyjadřováním a vývojem jedince. Na její poznatky navázala psychiatrie, která otevřela novou terapeutickou i diagnostickou perspektivu. *„V oblasti psychiatrie tedy vykryštovala diagnostická metoda, jež spojovala psychoterapii s tvůrčím a expresivním prvkem výtvarné tvorby, kde výtvarná vyjádření byla prostředkem k pochopení řady podob etiologie a patogeneze u různých psychických poruch.“* (Lhotová, 2010, s.17)

Arteterapie se řadí mezi poměrně mladé disciplíny a jako obor se vyvíjí zhruba sto let. Termín „art therapy“ jako takový byl poprvé použit ve 30. letech dvacátého století v USA Margaret Naumburgovou. První profesionální školení a vzdělávání arteterapeutů se však konala až v pozdních 80. letech (Šicková-Fabrici, 2002).

*„Předstupněm ve vývoji arteterapie jako profese bylo zkoumání výtvarné produkce duševně nemocných, zaměřené původně spíše k upřesnění diagnózy. Jako terapeutická metoda se arteterapie začala cíleně využívat ve 30. až 40. letech*

*dvacátého století v návaznosti na rozvoj psychoanalýzy a dalších psychoterapeutických směrů. Průkopníky arteterapie byli většinou výtvarníci, kteří prošli psychoterapií a hledali možnosti propojení výtvarného působení s psychoterapeutickými postupy a jejich uplatnění v léčbě.*“ (online, cit. 2015-04-23) Mezi malíře, jenž jsou spojeni s arteterapií, patří např. Jean Debuffet, který v Lousanne založil muzeum duševně nemocný a jeho současníci Paul Eluard nebo Paul Klee, kteří vyzývali odborníky, aby věnovali patřičnou pozornost a vážnost výtvarné tvorbě dětí a duševně nemocných.

Mezi významné osobnosti na poli arteterapie lze zařadit rovněž například výše zmíněnou Margaret Naumburgovou, zastánkyní názoru, že filozofie arteterapie je založena na projektování svého latentního vnitřního konfliktu do vizuálních tvarů, jež mohou být následně použity jako základní iniciační body pro verbální komunikaci s daným jedincem. Arteterapeutickými aktivitami s dětmi se zabývala i Edith Kramerová, se kterou je spojen pojem „sublimace prostřednictvím výtvarného projevu“. Během války pracovala u dětí imigrantů z fašistické Evropy a jako hlavní cíl arteterapie viděla posílení ega a smyslu pro vlastní identitu skrze výtvarný expresivní projev (Šicková- Fabrici, 2002).

Zhruba v osmdesátých letech 20. století si začali možnost využití kresby a malby jako diagnostického prostředku odkrývajícího psychické rozpoložení autora uvědomovat i někteří odborníci v oblasti psychiatrie, například Američanka Karen Machoverová nebo vídeňský psychiatri Leo Navratil.

Když se srovná vývoj arteterapie v Čechách a na Slovensku, lze poznamenat, že na Slovensku byla arteterapie jako součást léčebné pedagogiky zavedena již v roce 1967 (doc. Roland Hanus), V Bratislavě funguje od roku 2002 organizace Terra terapeutica, která sdružuje odborníky z oborů souvisejících s arteterapií. V Čechách vznikl Ateliér arteterapie při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích v roce 1990. PhDr. Milan Kyzour, který ho založil a nějakou dobu i vedl, zastával přístup, jenž by se dal nazvat projektivní či intervenční arteterapie, jeho základem byla zkušenost s výtvarným vedením dětí i terapeutická práce s pacienty neurologického a psychiatrického oddělení v Českých Budějovicích (Šicková-Fabrici, 2002).

*„Psychoanalytický přístup vidí původ kreativity v osobním konfliktu. Takto orientovaní arteterapeuti zdůrazňují význam raného dětství, sexuality a volných asociací. Psychické poruchy podle nich vznikají z nahromaděného napětí z nevyřešených konfliktů a frustrace potřeb.*“ (Šicková-Fabrici, 2002, s. 34) Celá tato teorie vychází z toho, že právě výtvarným projevem často člověk vyjádří internalizovaný vnitřní konflikt, často nevědomky a bez cenzury.

Freudův žák, C. G. Jung zdůrazňoval důležitost sérií kreseb jednoho autora pro správnou interpretaci. „Učil své žáky interpretovat pomocí animace, tedy rozmlouvání o obrázku ve třetí osobě, kdy se autor do obrázku vžívá do nakreslené postavy nebo symbolu a zprostředkovaně – jménem symbolu či ztvárněné postavy člověka nebo zvířete – komunikuje s terapeutem.“ (Šicková-Fabrici, 2002, s. 36)

Alfred Adler v arteterapii upozornil na to, jak se ve výtvarném vyjádření projeví pocit méněcennosti a nízké sebehodnocení. Toto je využíváno zejména v arteterapii u osob tělesně postižených.

Významným pro arteterapii byl i přínos humanisticky orientované psychologie. Cílem arteterapie v tomto kontextu je, aby se klienti učili být empatictí, akceptující sebe i ostatní, tolerantní a kongruentní.

Arteterapie čerpá rovněž z postmoderní filozofie a fenomenologie. Zde je metodou introspekce, je důležité autenticky zaznamenat děj „Není důležité, aby byl zážitek opakovatelný, měřitelný, ani aby byl verifikovatelný.“ (Šicková-Fabrici, 2002, s. 40)

## 2.2 Vymezení arteterapie a její základní principy

Lze nalézt mnoho rozličných úhlů pohledu, ze kterých je možné na oblast arteterapie nahlížet. Veškerí odborníci pohybující se v této oblasti jsou však za jedno v tom, že arteterapie má významné pozitivní účinky v porozumění sobě i ostatním a slouží k rozvíjení kreativity a komunikace. Podstatné je zde to, že jedinci v průběhu arteterapie nepodléhají nutnosti podat esteticky přijatelný výsledek, naopak arteterapie nenabízí žádná měřítká, kterými by bylo možné rozdělovat výtvarné výtvořiny na „dobré“ a „špatné“ či „hezké“ a „ošklivé“. Je zde klíčový zejména samotný tvořivý proces a jeho prožívání, nikoliv umělecky líbivý výsledek, což arteterapii značně odlišuje od jiných výtvarných aktivit praktikovaných na školách.

Arteterapie je psychoterapeutická disciplína, která odráží procesy v naší mysli a která v sobě ze zásady obsahuje terapii a umění. Toto slovo v sobě spojuje dva starověké pojmy – latinské *ars, artis* (umění) a řecké *therapeon* – léčení, léčba (Zicha, 1983)

Jebavá (1997, s. 13) hovoří o arteterapii takto: "*Výtvarná arteterapie je zacílený terapeutický proces, realizovaný především individuální formou nebo skupinově, který řídí a usměřňuje speciálně proškolená osoba -arteterapeut.*"

Terapie vždy značí jakýsi ucelený speciální postup, který by měl vést k navození

pozitivních změn v osobnosti a způsobu žití. Umění nám slouží k objevování vlastního já, světa kolem a budování vztahu mezi těmito složkami, k integraci člověka do společnosti i svého okolí. Umění je rovněž způsobem vyjádření člověka, obrazem jeho pocitů a vlastností, stejně jako podvědomých tužeb, traumat a snů. Lze konstatovat, že arteterapie jako taková je i určitým prostředkem komunikace, kterého lze využít zejména u osob, kde je schopnost komunikace různým způsobem narušena. „*Výtvarné techniky se používají proto, aby klientům usnadnily vyjadřování jejich pocitů, což je důležité jak pro terapeuta, tak případně i pro terapeutickou skupinu. Terapeutovi tyto techniky umožňují rozpoznat některé – jinak těžko přístupné – osobnostní rysy klientů. Psychoterapeutickému procesu může arteterapie dodat další rozměr a tím jej výrazně obohatit.*“ (Caseová, Dalleyová, 1995, s. 9).

V arteterapii je podstatné to, že estetický aspekt díla jde do postranní, nijak se zde nehodnotí kvalita díla, což výtvarné tvoření s prvky arteterapie posunuje do zcela jiné sféry výtvarné výchovy. V průběhu arteterapeutického procesu se zde analyzuje průběh vytváření díla, vnitřní prožitky s tím spojené, v určitých případech pak může být rovněž diagnostickým vodítkem.<sup>5</sup> Samotný proces arteterapie může být pro jistým způsobem handicapovaného jedince formou seberealizace. Každá osoba vnáší do tvořivého procesu své vlastní já, své emoce a momentální rozpoložení.

Je zde nutno zdůraznit zejména to, že člověk tvoří čistě spontánně a bez zábran, to, že je arteterapie přístupná nejširší sortě lidí, kterým může pomoci v nejen ve vyjadřování svých potřeb, tužeb a snů, ale i v hledání svého vlastního já, najít vnitřních strachů a skrytých tenzí i v ustanovení vlastních životních hodnot.

Jak poznáme, že se jedná o arteterapii? Nikdy nezáleží na tom, kdo se výtvarného tvoření účastní ani kde se tato akce koná. Arteterapie se může zúčastnit skutečně každý a každý si může najít svůj výrazový styl. Je zde podstatné to, aby primárním účelem aktivit byla terapie, hodnocení a analýza výtvorů pak mohou výrazně pomoci ke stanovení správného způsobu léčby. To arteterapii odlišuje například od artefiletiky, která bude zmíněna v následující kapitole. Za arteterapii nelze považovat aktivity, u kterých je primárním cílem zábava nebo učení.

### **2.3 Léčebný potenciál a cíle arteterapie**

Arteterapie v sobě skrývá obrovský léčebný potenciál využitelný u širokého spektra potíží. Všeobecně se dá říci, že arteterapie má klientovi pomoci změnit jeho

---

<sup>5</sup> zde je však potřeba brát diagnostiku s rezervou; patří do rukou zkušených odborníků

osobní situaci za přijatelnější pomocí výtvarných metod. Arteterapie pracuje se spontaneitou člověka, jeho přirozeným uměleckým projevem, kreativitou a nevědomím. Významné je zde i sebepojetí a vnímání druhých a prožívání člověka. Tyto oblasti mohou být z různých důvodů narušeny a cílem arteterapie je dospět k nápravě problémů, které jedinci nedovolují užívat si plnohodnotný život tady a teď, se svým okolím a v prostředí, ve kterém žije, zapojit se lépe do složité struktury sociálních vztahů.

Cíle terapie posuzuje výhradně arteterapeut. Odvíjí se od problému, který je pomocí arteterapie řešen, od věku klientů, jejich potíží, postižení, od jejich postavení ve společnosti. Cíle se dají rozdělit na individuální a sociální. *„K individuálním cílům patří uvolnění, sebeprožívání a sebevnímání, vizuální a verbální organizace (uspořádání) zážitků, poznání vlastních možností, přiměřené sebehodnocení, růst osobní svobody a motivace, svoboda pro experimentování při hledání výrazu pocitů, emocí nebo konfliktů, rozvoj fantazie, nadhled, celkový rozvoj osobnosti.“* (Šicková-Fabrici, s. 61) Sociální cíle arteterapeutického sezení se stanovují zejména tam, kde má jedinec například problém se sociálním začleněním nebo s navazováním vztahů s druhými lidmi. Klienti se zde učí v první řadě přijímat druhé jako partnery, ocenit jejich hodnotu a přínosy, učit se spolupracovat při řešení problémů, zlepšovat mezilidskou komunikaci, vnímat a pochopit vztahy a vnímat sociální podporu okolí.

## 2.4 Formy arteterapie

Arteterapii můžeme rozdělit na skupinovou a individuální. Při komparaci obou forem je možné zaznamenat řadu výhod skupinového arteterapeutického sezení, nicméně individuální přístup má tu výhodu, že lze využít zejména tam, kde by to psychický stav pacienta nedovolil a kde by hrozilo výrazné narušení práce ve skupině. Tam, kde jedinec trpí nezvladatelnou úzkostí, agresivitou nebo naopak až přehnanou hyperaktivitou, je na místě, když terapeut zvolí individuální terapii. Skupinová činnost by zde mohla vážně narušit průběh terapie. Je zde důležité rovněž zmínit i arteterapii rodinnou. Využívá se tam, kde exprese může mít velkou výpovědní hodnotu a může pomoci terapii zejména pak tím, že odhalí a vyjasní jakousi skrytou příčinu problému. Tato terapie by měla přinést účastníkům (zejména z neúplných, rozvedených rodin nebo rodin s adoptivním dítětem) zmírnění problémové situace, větší pochopení druhých, zlepšení komunikace mezi jejími členy a ochotu spolupracovat při řešení konfliktů.

## 2.5 Průběh arteterapeutického setkání

Stejně jako u jakékoliv psychoterapie je velmi důležité první setkání arteterapeuta s osobou, se kterou budou na arteterapeutickém tvoření spolupracovat. Jde zde zejména o jakési seznámení a navázání osobního vztahu. Délka setkání se odvíjí zejména dle věku dítěte, od toho, jak dlouho se na výtvarné aktivity dokáže soustředit a jaká je případně hloubka jeho postižení.

Každé arteterapeutické setkání se skládá ze tří částí. V té první je setkání arteterapeutem zahájeno a je dán prostor pro jakási rozehrávací cvičení. Ty by měly vést k opadnutí trémy a prohloubení klimatu důvěry. Jsou zde poskytovány instrukce, témata a techniky, následuje část vlastního tvoření a poslední a nejdůležitější část – diskuse. Jak však uvádí Liebmann (2010), pro určité typy skupin je výtvarná činnost hlavní část a následná diskuse není tolik důležitá, často vzhledem k nerealizovatelnosti např. kvůli těžké verbální komunikaci se skupinou mentálně retardovaných osob či dětí.

V průběhu klientova tvoření je vhodné mu poskytnout jakousi podporu a pomoci mu odprostit se od zábran. V konečné fázi se klient soustřeďuje na to, co pociťoval v průběhu tvorby a přemýšlí nad výtvořem samotným, přičemž ostatní účastníci mají možnost doplňovat otázkami, které často klienta můžou navést k nalezení skrytých významů. „*Lze se zamýšlet a diskutovat nad různými prvky, jakými jsou např. barva, rytmus, tvar, zobrazení prostoru či symbolický význam obrazů.*“ (Campbell, 1998, s. 37)

Kromě významného sebepoznávání poskytuje arteterapie i možnost identifikace s prací jiných. V závěru setkání proběhne rozloučení. Během kurzu spolu účastníci sdílí i velice osobní zážitky a hovoří o velmi osobních věcech, zažívají občas i pocit vzájemné blízkosti, o který s koncem setkání přicházejí. Pro každého arteterapeuta je důležité archivování děl klienta. Zde pak můžeme vyzorovat výrazné změny, které se projeví jak ve způsobu malby, tak i v osobních charakteristikách jedince, jeho postojích k sobě i druhým a v jeho integraci.

## 2.6 Oblasti využití arteterapie

První velkou skupinou, vztahující se k této diplomové práci, je využití



arteterapie v rámci výtvarné výchovy u dětí s postižením různého charakteru. Z hlediska této diplomové práce bude podstatné její využití zejména u dětí s mentální retardací, autismem a s tělesným postižením, jelikož takto postižení žáci tvořili jednu výzkumnou skupinu pro empirickou část práce.

U mentálně retardovaných žáků pomáhá arteterapie a výtvarné tvoření rozvíjet vnímání věcí a světa kolem nich v širším kontextu. Tento způsob terapie ulehčuje osobám s MR fungování v komplikovaném okolním světě, napomáhá vnímání sám sebe i druhých a napomáhá mentálně retardovanému člověku vyjádřit jeho potřeby a pocity jinou než verbální formou. Bývá zde hojně užívána metoda komentování, která by měla v určitém časovém horizontu přinést viditelné výsledky například ve zvýšení sociálního citění, kreativity i zvýšení slovní zásoby u dětí s inteligenčním deficitem.

U autistických pacientů má arteterapie rovněž velice široké pole využití. Vzhledem k faktu, že u dětí a lidí s touto poruchou je výrazně narušená oblast komunikace a sociálních vztahů, arteterapie má pomoci těmto dětem primárně překlenout komunikační bariéru, odprostit se od stereotypních vzorců chování, sublimovat projevy neklidu či agresivity do výtvarného projevu.

Arteterapie s tělesně handicapovanými vychází zejména z Adlerovy teorie méněcennosti. Postižený člověk často negativně vnímá svou „odlišnost“, je přecitlivělý až paranoidní, izoluje se od okolního světa, jeho sebevědomí je zkreslené, má problémy s navazováním sociálních kontaktů, často trpí i depresí či apatií. Cílem arteterapeutických setkání je krom rehabilitace a zlepšení jemné motoriky také navazování přátelských vztahů se stejně postiženými lidmi ve skupině, eliminace pocitů méněcennosti a akceptace svého handicapu. Pomocí výtvarných prostředků dostává dítě šanci „být úspěšné“, tvoření má přispívat k pocitu radosti, snížení emočního napětí a učit handicapovaného člověka stanovovat si adekvátní a reálné cíle.

Arteterapie se rovněž využívá s dětmi, které si prošli sexuálním zneužíváním nebo týráním. Zde je arteterapie využívanou metodou, která by měla vést k prolomení komunikační bariéry a mlčení o traumatickém zážitku. Ve výtvorech dokáže terapeut často najít odpovědi na své otázky zcela bez cenzury a arteterapeutická práce s těmito dětmi má výrazný diagnostický aspekt. Vždy je však potřeba posuzovat díle v kontextu konkrétního dítěte a situace. Významné je zde zejména vytváření vztahu důvěry mezi dítětem a terapeutem a posilování pocitu jistoty a bezpečí u traumatizovaného dítěte. Dítě si vytváří blízký vztah, buduje si nový a pozitivnější sebeobraz a učí se adaptaci na měnící se podmínky.

Výtvarná tvorba duševně nemocných je asi nejširší oblastí, kde nachází

arteterapie své využití, avšak pro tuto práci nebude podstatná. Výtvarná tvorba zde slouží i jako diagnostický prostředek, poukazuje na jasné symptomy určitých psychických onemocnění, při archivaci kreseb lze chronologicky sledovat i její vývoj. Každá forma duševní poruchy si však žádá odlišný přístup. Šicková-Fabrici (2002, s. 76) uvádí její hlavní přednosti:

- *"dává příležitost sublimace negativních prožitků;*
- *umožňuje korekci nepřiměřených, předčasných, zmatených závěrů a událostí ve vlastním životě, které vedou ke zmatenému myšlení a chování;*
- *poskytuje reálný pohled na svou nemoc;*
- *nabízí vizi změn a chápání událostí i naději na vyléčení."*

## **2.7 Diagnostické aspekty**

V arteterapii je velice obtížné z obrázku vyvozovat 100% závěry. Aby se dosáhlo validity, doporučuje se nezávislé posouzení více vyškolených odborníků. Dle autorky Šickové-Fabrici (2006) existuje něco jako sada znaků a symbolů, které vychází ze všeobecných zákonitostí lidského vnímání a životních zkušeností.

U díla si arteterapeut všímá každé maličkosti, zkouší se vcítit do role tvořitele a vnímat latentní význam díla. Autor si nevšímá pouze finálního výtvaru, v průběhu kreslení, malování, modelování či jiné výtvarné činnosti pozoruje i časovou posloupnost tvoření určitých prvků na obrázku, to, z jakého rohu člověk začíná malovat, jak se při tom tváří atd. U hotového díla pozorujeme to, zda dílo působí celistvě, integrovaně a má logickou stavbu, užití barev, využití prostoru a kompozice, sklon postavy, množství detailů i symboliku. Východiskem pro určení mentálního věku dítěte nebo odhalení vnitřního konfliktu může být například kresba postavy. Všeobecně se uvádí 7 období dětské kresby a určité období odpovídá vždy určitému věku.

Za zmínku zde stojí například využití arteterapie u klientů ve věznicích či u drogově závislých, kdy by agrese a další nahromaděné negativní pocity měly vysublimovat do výtvarné podoby, formou exprese by měla být překonány nahromaděné pocity a negativní emoce.

## **2.8 Metody a techniky arteterapie**

Existuje nepřeberné množství technik a úkolů, které v sobě arteterapie nese. Od jednoduchých hrátek rozvíjejících vnímání a tvořivost až po složité úkoly,

psychologicky výrazně náročnější, které mohou trvat několik hodin až dní. Tyto úkoly lidem často pomáhají vyrovnat svůj vlastní sebeobraz, napomáhají sebeuvědomění, hodnocení, komunikaci a důvěře ve skupině. Zvolené techniky pro konkrétní skupinu jsou vždy odlišné svým zaměřením a je potřeba brát v potaz individualitu jedinců.

Lze prostě a jednoduše plácát z hlíny, vytvářet koláže nebo použít temperové barvy a například nakreslit, co pro nás znamená štěstí nebo smutek. Lze kreslit čáru života, zaznamenat významné okamžiky ve svém životě a následně vysvětlit ostatním.

Často se zde (zejména pak u plachých pacientů) používá metody animace, kdy buď klient, nebo samotný terapeut hovoří za objekt, který klient výtvarně ztvárnil. Dále lze například tzv. vizuální konverzaci, kdy se lidé pokouší domluvit nebo si něco vyprávět na papíře bez mluveného slova pouze pomocí obrázků a symbolů.

Témat je zde nepřeborné množství a záleží na skupině lidí, pro které má být arteterapie určena – např. symbol vlastního já, jak se cítím, jak vidím sám sebe, jak vnímá náš partner náš vztah, pozitivní a negativní stránka našeho vztahu, duchovní naplnění aj.

Tvorba však nemusí být tematicky ohraničena. Campbell (1998, s. 34) ve své knize uvádí výhody tematické tvorby:

*„pomáhá lidem při prvních výtvarných pokusech a dodává jim pocit jistoty;  
umožňuje lidem lépe se seznámit s možnostmi skupinové práce a pomáhá  
„sblížit skupinu“;  
usnadňuje komunikaci a poskytuje možnost zaměřit se na specifická závažná  
témata.“*

Tvorba dle stanoveného tématu má však i svá úskalí. Může tlumit tvůrčí potenciál skupiny a snížit toleranci vůči individuálním odchylkám jednotlivců. Tvorba by neměla být jednostranná, neměla by zde chybět pestrost a doporučuje se i vymýšlení tématu samotnými účastníky.

## 3 ARTEFILETIKA

### 3.1 Východiska a vývoj artefiletiky

Artefiletika je poměrně mladým a dosti specifickým pojetím výtvarné výchovy, která se v České republice začala vyvíjet po roce 1989, odkdy koncepce výchovy a vzdělávání nebyly již jediné a oficiální a naskytla se zde příležitost alternativní koncepce dále rozvíjet. Za její počátky lze považovat už pojetí, které do výtvarné tvorby zahrnovalo i reflektivní žákovskou komunikaci doprovázející výtvarný projev. Toto pojetí mělo být zaměřeno na žáka, jeho svobodný a tvůrčí projev, jak je výtvarném tvoření, tak v následném dialogu. Prioritou těchto přístupů byl respekt k individualitě osobnosti žáka. Je významné zmínit také vliv arteterapie na tento směr výtvarné výchovy, který se později začal nazývat artefiletikou. Ačkoliv tomu tak bylo, bylo namístě posoudit aplikovatelnost metod a technik arteterapie do výtvarné výchovy. Podstatné bylo důkladněji posoudit, které stránky arteterapie mohou být pro výtvarnou výchovu prospěšné a které naopak hrozí střetem kompetencí mezi psychoterapií, do níž arteterapie jako taková patří, a výchovou.

Samotný vznik názvu artefiletika byl podložen článkem Liory Breslerové v roce 1994, v němž autorka popisuje tzv. "filetické" pojetí výtvarné výchovy, zacílené na současný rozvoj intelektuálních a emocionálních a sociálních dispozic žáků.

V České republice byl představen statí publikovanou v roce 1994 a pod záštitou tohoto termínu docházelo a nadále dochází k jeho rozvoji. Toto výchovné pojetí v devadesátých letech 20. století definoval a vymezil český pedagog Jan Slavík, který se nadále věnoval jeho dalšímu rozvoji.

### 3.2 Vymezení pojmu artefiletika

Termín artefiletika v sobě spojuje "arte" jako vazbu k umění a "filetický", což je pojetí výchovy usilující o propojení emocionálního a sociálního rozvoje s rozvojem rozumovým. Slavíková, Slavík a Eliášová přináší definici, jež v sobě shrnuje hlavní rysy artefiletiky: *"Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, které*

vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání umění." (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 15)

Artefiletika se koncentruje zejména na otázky paralelního rozvíjení i propojování intelektuálního a emociálního potenciálu u žáků. Podkladem k tomu je spojení výtvarné tvorby s její reflexí, a to prostřednictvím dialogu mezi žáky. Artefiletika je úzce spojena s oblastí tzv. vizuality<sup>6</sup> a obzvláště její využití v předškolním a školním vzdělávání přesahuje tradiční rámec školního předmětu (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007).

Artefiletiku lze řadit do zážitkové pedagogiky<sup>7</sup>, je možné ji popsat jako výchovu uměním přednostně orientovanou na individuální osobnost žáka, kdy učení a výchova jsou realizovány na základě konkrétního, emocionálně intenzivního zážitku či prožitku a následující reflexe. Prožitky v artefiletice jsou vytvářeny podobně jako u arteterapie, a to zahřívacími aktivitami a výtvarnou hrou, které však v sobě narozdíl od běžného pojetí výtvarné výchovy nese silný sociální akcent a výrazně přesahuje rámec estetické výchovy. Narozdíl od arteterapie však není psychoterapeutickou disciplínou a nevyužívá se v diagnostické praxi. Naopak v rámci artefileticky zaměřených hodin výtvarné výchovy jsou žáci vedeni k sebepoznání i k poznání druhých lidí a světu kolem sebe. Skrze výtvarné dílo, jeho tvorbu a během následné reflektivní diskuse se žáci sami snaží o poznání svého nitra, vnímání druhých a i toho, co se děje v okolním prostředí. Artefiletika nemá léčebný potenciál, avšak aktivity v rámci ní prováděné mohou hrát klíčovou úlohu v tzv. pozitivní prevenci různých sociálních a kázeňských problémů nebo problémů duševních. "*Proces sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu se tímto způsobem přirozeně propojuje poznáváním lidí v okolí. Právě díky tomu může artefiletika podporovat u dětí realistické postoje k sobě nebo k druhým lidem, rozvíjet sociální dovednosti, zvyšovat citovou odolnost a obohacovat vyjadřovací schopnosti.*" (Tamtéž, s. 15)

Autoři uvádí, že dle toho, co žáci poznávají, se určují vzdělávací motivy systematické práce, které mohou být extrovertní (zaměřené na poznávání okolního světa s ohledem na svůj osobní přístup k němu) anebo introvertní (zaměřené na sebepoznání). Reflektivní dialog, systematická práce se vzdělávacími motivy

---

6 zraková percepce ovlivněná kulturou, tvorbou a vizuální prezentací

7 přístup ke vzdělání, předpokládající lepší schopnost ukládání informací do lidské paměti a učení při doprovázení intenzivní emocí, zážitkem a prožitkem, které jsou předpokladem pro zpětnou vazbu

a propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého jsou jmenovány jako tři základní kritéria pro odlišení artefiletiky od jiných vzdělávacích pojetí (Tamtéž).

Slavíková a kol. upozorňují zejména na interpersonálně odlišnou zkušenost žáků, díky níž každý člověk vnímá a posuzuje svět odlišným způsobem. Na základě zkušenosti se děti bezděčně učí a na základě získaných zkušeností přistupují k okolnímu světu. Svou jedinečnost si žáci pomou uvědomit právě díky interakci s druhými lidmi a reflektivnímu dialogu, v rámci kterého se děti nejen něčemu konkrétnímu učí, ale také rozvíjejí své komunikační a sociální dovednosti. Právě reflexivní dialog je prvním spolehlivým vodítkem pro rozpoznání artefiletiky v praxi (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007).

### 3.3 Artefiletika v pedagogickém kontextu

Lze konstatovat, že artefiletika se dopracovala k tzv. post-strukturalistickému pojetí výtvarné výchovy, ve kterém je klíčovým úkolem přivést žáky k interpretaci výtvarného vyjádření na základě jejich osobních zážitků a zkušeností, a zabránit tak zúžení interpretace do jediného výkladového rámce "vnuceného" žákům učitelem (online, cit. 2015-04-24) V tomto ohledu se výtvarná výchova a s využitím artefiletiky významně liší od klasické strukturované hodiny výtvarné výchovy na základní škole, která žákům dává spíše konkrétní úkoly, které musí v rámci hodiny splnit, nerozvíjí však nijak významně ani kreativitu žáků, ani jejich komunikaci, sociální chování a poznávání sebe a druhých. Ačkoliv v rámci rámcového vzdělávacího plánu by žáci měli v rámci výtvarné výchovy rozvíjet konkrétní kompetence, v praxi tomu tak často není anebo pouze v omezené míře a v mnoha školách bohužel i v nynější době toto pojetí výuky výtvarné výchovy nadále přetrvává a důsledkem toho žáci o předměty estetického zaměření ztrácejí zájem.

V kontextu obecné pedagogiky má artefiletika nejužší vazby s tzv. pedagogickým konstruktivismem, jenž ve výuce vyzdvihuje nikoli jen aktivní úlohu jednotlivce a nutnost brát ohled na jeho individuální dispozice a zkušenosti, ale i zásadní důležitost komunikace jedince s druhými lidmi v procesu poznávání a učení. Význam následné diskuse je nesporný, jelikož v jeho průběhu jsou žáky konstruovány nová poznání na základě aktivního střetávání odlišných osobnostních hledisek a jejich konfrontaci (online, cit. 2015-04-25) "*Cílem vyučování je, aby žáci dostali příležitost opustit naivní prekoncepty a mohli je re-konstruovat tak, aby byly v lepším souladu*

*s realitou." (online, cit. 2015-04-26) Artefiletika je vlastní ukázkou konstruktivistického pojetí výuky, jelikož v průběhu výtvarné činnosti dochází s získávání nových zkušeností, ke komparaci zkušeností s jinými lidmi a reorganizaci svého vlastních mentálních struktur. Toto učení činností probíhá spontánně v průběhu výtvarných aktivit, jelikož žáci mohou přehodnocovat své dosavadní pohledy na základě nových zážitků, zkušeností a interakce s druhými lidmi. V rámci výuky je samozřejmě zapotřebí volit takové situace, které žákům dovolí si jakési své pre-koncepty ujasnit a zformulovat a následně v průběhu reflektivní diskuse ve skupině ověřují jejich použitelnost a to, zda jejich původní přesvědčení je přeci jen správné.*

V závěru lze konstatovat, že právě konstruktivistické pojetí výtvarné výchovy a využití artefiletiky v praxi má velký obohacující potenciál pro žáky navzájem, jelikož jim dává možnost vyjádřit a prezentovat své subjektivní a neopakovatelné zážitky, zkušenosti, poznatky, přání či pocity a začleňovat je do širších poznávacích souvislostí.

### **3.4 Výtvarná výchova v rámcovém vzdělávacím plánu pro ZŠ**

Výtvarná výchova patří společně s hudební výchovou, eventuelně dramatickou výchovou do kapitoly 5.7 rámcového vzdělávacího plánu se zaměřením na umění a kulturu. Tato vzdělávací oblast by měla žákům umožnit jiné než-li rozumové poznávání okolí a odrazit též kulturu a umění jakožto nezastupitelnou součást jejich každodenního života . V procesu uměleckého osvojování světa by měli žáci rozvíjet citění, tvořivost, vnímavost jedince k uměleckému dílu a jeho prostřednictvím k sobě samému i k okolnímu prostředí. Zároveň je zde zmiňováno hledání a nalézání vztahů mezi druhy umění na základě společných témat, schopnosti vcítit se do kulturních potřeb ostatních lidí a jimi vytvořených hodnot a přistupovat k nim s vědomím osobní účasti. V kreativních činnostech jsou rozvíjeny schopnosti nonverbálního vyjadřování prostřednictvím tónu a zvuku, linie, bodu, tvaru, barvy, gesta, mimiky atp.

Výtvarná výchova využívá vizuálně obrazných znakových systémů, které jsou nenahraditelným nástrojem lidského poznávání a prožívání. Na 1. stupni základního vzdělávání se žáci seznamují prostřednictvím činností s výrazovými prostředky a učí se jejich prostřednictvím zejména sebevyjadřovat. Kreativní přístup při využívání těchto prostředků vede k rozvoji vnímání a interpretaci vychází zejména z porovnávání dosavadní a aktuální zkušenosti žáka a dává mu možnost vyjádřit subjektivně jedinečné pocity a prožitky.

V rámcově vzdělávacím plánu se rovněž zdůrazňuje postavení na výtvarné výchovy v základních na následujících tvůrčích činnostech – tvorbě, vnímání a interpretaci. Využití těchto činností v rámci výtvarné výchovy by mělo dětem umožnit uplatnit a rozvíjet vlastní vnímání, prožívání, myšlení, cítění, představivost, fantazii a intuici. Tvůrčími činnostmi v rámci tohoto předmětu by měl žák rozvíjet smyslovou citlivost, jež souvisí se schopností rozeznávat podíl jednotlivých smyslů na vnímání reality a uvědomovat si vliv této zkušenosti na výběr a uplatnění vhodných prostředků pro její vyjádření., dále pak uplatňovat při tvorbě svoji subjektivitu, využívat ji jak při tvorbě, tak i při interpretaci obrazných vyjádření. Dále by v průběhu výtvarné činnosti měla být rozvíjena komunikace.

### **Cílové zaměření vzdělávací oblasti**

V rámci tohoto předmětu vzdělávání směřuje k utváření a rozvíjení klíčových kompetencí opírá o následující:

- pochopení umění jako specifického způsobu poznání a k užívání jazyka umění jako svébytného prostředku komunikace
- chápání provázanosti umění a kultury - jedinečnost vnímání, prožitků, cítění, prožívání a představ; rozvíjení tvůrčího potenciálu, kultivování projevů a potřeb a k utváření hierarchie hodnot
- spoluvytváření vstřícné a podnětné atmosféry pro tvorbu, tolerance k různorodosti
- sebeuvědomění - tvořivý přístup, aktivní překonávání stereotypů, obohacování citového života
- iniciativa a účast v procesu tvorby - nalézání a vyjadřování osobních prožitků i postojů (online, cit. 2015-05-03)



## 4 EMPIRICKÁ ČÁST

### 4.1 Předmět šetření a jeho cíle

Empirická část práce se podrobněji zabývá vlivem využití arteterapeutických a artefiletických prvků při výtvarných činnostech u dvou skupin dětí – u dětí na ZŠ speciální a u intaktních dětí na běžné základní škole. Inspirací pro realizaci empirické části byl vlastní sebezkušenostní výcvik v arteterapii, který autorka diplomové práce absolvovala. Výzkumná část je podložena praktickou činností na ZŠ speciální, kdy autorka v průběhu šesti setkání ve dvou měsících pracovala se skupinou dětí s kombinovaným postižením (mentální retardace a další přidružené poruchy), a rovněž 6 setkáními na ZŠ, kdy měla možnost vyzkoušet si využití artefiletických prvků v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ. Na základě teoretických poznatků bylo vytvořeno schéma arteterapeutických aktivit vhodných pro děti na ZŠ a rozdílný program pro děti ZŠ speciální. Při vypracovávání příprav se snažila autorka stavět na poznatcích získaných v rámci teoretické části práce a zejména u dětí na ZŠ speciální koncipovat hodinu výtvarné výchovy tak, aby byly v maximální možné míře zohledněny individuální zvláštnosti každého žáka a aby pro každého z nich bylo společné výtvarné setkání obohacujícím zážitkem.

V rámci šetření byl sledován průběh jednotlivých setkání. Úkolem bylo porovnání vlivu využití arteterapeutických a artefiletických metod v rámci výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ a ZŠ speciální a poukázání na pozitivní vliv takto zaměřených aktivit na obě zkoumané skupiny žáků. V rámci praktické části se snažila autorka poukázat na nutnost odlišnosti celkové koncepce hodin výtvarné výchovy s využitím prvků artefiletiky a arteterapie u obou skupin dětí, poukázat na konkrétní oblasti, jež může pozitivně ovlivnit u obou skupin. Diplomová práce si klade za cíl potvrzení stanovených hypotéz, jež předpokládaly kladné účinky využití prvků arteterapie a artefiletiky jak na základní škole, tak u dětí s mentálním postižením na základní škole speciální.

Cílem této části práce bylo tedy zjistit vliv využití arteterapeutických a artefiletických prvků ve dvou rozdílných skupinách (žáci na 1. stupni ZŠ a žáci na ZŠ speciální) v rámci výtvarné výchovy s ohledem na výše získané poznatky. Autorka se v průběhu svého působení najít vhodné způsoby, jak na základě získaných teoretických poznatků koncipovat hodinu u mentálně postižených žáků a jak průběh

výtvarného tvoření pojmát u žáků na 1. stupni základní školy.

Při hodinách výtvarné výchovy byly využity techniky a náměty, které se autorce práce na základě získaných podkladů a vzhledem k individuálním potížím jedinců ve třídě 7.S jeví jako nejvhodnější. Při hodinách se autorka práce zaměřila zejména na hlavní oblasti, které může využití prvků arteterapie a artefiletiky významným způsobem ovlivnit - u mentálně retardovaných žáků šlo zejména o oblast vnímání, zájmu o činnost, komunikaci a sociální chování. Zmíněné kategorie úzce souvisí i s dalšími oblastmi, na které může mít u mentálně retardovaných využití prvků arteterapie značný vliv. Jde například o rozvoj reciprocit a empatie, adekvátní sebereflexe, rozvíjení sebeovládání, představitivosti a volných vlastností. Také se dalo předpokládat kladné působení na oblast psychomotoriky, která je u většiny žáků výrazným způsobem narušena a tímto kompenzovat deficity pramenící z jejich přidruženého postižení.

U žáků na 1. stupni ZŠ se vzhledem k časté nepřilísné oblíbenosti předmětu výtvarná výchova v důsledku vyžadování esteticky uspokojivých výsledků a nepřilísné volnosti v tvorbě, stalo využití artefiletických postupů inspirací jak k překonání této osobní bariéry některých žáků, tak i k překonání v poslední době narůstajících výchovných problémů. U dětí na základní škole byla věnována významná pozornost věnována zejména oblasti pozornost a kázně ve třídě, komunikaci, sociální interakci a vztahům ve třídě. S tím se samozřejmě pojí další - rozvíjení empatie, úcty a sebeúcty, spolupráce a svobodné tvořivosti. Snahou bylo poukázat na možnost využití prvků artefiletiky v rámci výtvarné výchovy na běžné základní škole a její bezesporu kladný vliv zejména na výše zmíněné kategorie.

Pro realizaci praktické části diplomové práce si autorka zvolila metodu kvalitativního výzkumu za použití technik pozorování s využitím vlastních hodnotících škál (rozdílných pro obě skupiny dětí) a dotazníku, které měl posloužit jako hlavní podklad pro zjištění zpětné vazby a ověření vlastních výsledků pozorování dětí. Dotazníku zpětné vazby a hodnocení hodin výtvarné artefiletiky bylo bohužel využito pouze v případě skupiny dětí na základní škole, jelikož tyto děti jsou schopny podat adekvátní zpětnou vazbu. Děti s těžkým stupněm mentální retardace by nezvládly podat adekvátní hodnocení proběhlé hodiny, proto jediným způsobem, jakým bylo možno sledovat jejich zájem a zálibení ve výtvarné činnosti s prvky arteterapie, bylo pozorování jejich specifických projevů, kterými dávaly najevo svůj zájem či zálibení v dané činnosti.

Dotazník byl tvořen z uzavřených otázek a hodnotících škál, přičemž byl však dětem v závěru ponechán prostor na sdělení vlastních dojmů z konkrétních výtvarných

aktivit a činností. Tyto dotazníky děti vyplňovaly po každé proběhlé hodině, a to zcela anonymně, s cílem získat co nejvíce vypovídající a reálné názory dětí. V rámci výzkumu byla sledována časová křivka a vývoj v průběhu hodin výtvarné výchovy, zejména to, jak se sledované kategorie proměňují v průběhu času a zdali časový faktor má vliv na zpětné hodnocení hodin dotazovanými žáky.

Práce využila metod pozorování s pomocí hodnotících škál a dotazníku zpětné vazby, součástí praktické části práce je rovněž zpracování získaných dat, analýza výsledků šetření a následná diskuze výsledků.

Pro výzkumné šetření byly stanoveny následující výzkumné teze:

**Výzkumná teze č. 1:**

Využívání arteterapeutických prvků ve výtvarné výchově rozvíjí vnímání osob s mentálním postižením.

**Výzkumná teze č. 2:**

Využívání arteterapeutických prvků ve výtvarné výchově rozvíjí komunikaci u osob s mentálním postižením.

**Výzkumná teze č. 3:**

Využívání arteterapeutických prvků ve výtvarné výchově má pozitivní vliv na sociální chování u jedinců s mentálním postižením.

**Výzkumná teze č. 4:**

Výtvarná výchova s využitím artefiletiky se liší od hodiny běžné výtvarné výchovy, na kterou jsou žáci na 1. stupni ZŠ zvyklí.

**Výzkumná teze č. 5:**

Výtvarná výchova s využitím artefiletiky na 1. stupni ZŠ má pozitivní vliv na kázeň žáků.

**Výzkumná teze č. 6:**

Výtvarná výchova s využitím artefiletiky na 1. stupni ZŠ má pozitivní vliv na pozornost žáků.

## 4.2 Charakteristika zařízení a výzkumných vzorků

Výzkumné šetření proběhlo na žácích smíšeného ročníku ZŠ speciální a na žácích konkrétní základní školy. Aby byla zachována anonymita žáků a ochrana jejich soukromých informací, rozhodla se autorka diplomové práce uvádět pouze křestní jména žáků, nezveřejňovat konkrétní fotografie žáků a užívat v práci pouze názvy ZŠ speciální a ZŠ.

### **ZŠ Speciální a cílová skupina 7.S**

Tato základní škola speciální poskytuje základní vzdělání žákům se střední až těžkou mentální retardací a žákům s vícečetným postižením. Rovněž zde najdeme speciální třídu se zaměřením na děti s poruchou autistického spektra. Jakýmsi posláním této školy je vytvořit příjemné, vstřícné a podnětné prostředí pro osvojování základních návyků, dovedností a poznatků, které budou moci v budoucnu žáci využít v praktickém životě. Hlavním cílem speciální školy s ohledem na individuální specifika a potřeby každého žáka, je pomocí prožitkového učení a individuálně směřovaných metod a forem práce vést vzdělávané jedince k co nejvyšší možné míře soběstačnosti v běžném životě. Pedagogové se snaží rozvíjet tvořivost a samostatnost dětí, jejich sociální citění a schopnost komunikace, podporovat jejich přirozenou iniciativu a získávání nových dovedností a poznatků způsobem a postupy, které by vedly ke snadnějšímu zapamatování základních poznatků, dovedností a vědomostí. Aby prostředí bylo co nejvíce podnětné a žákům byla zajištěna co největší péče, do výuky jsou v rámci ucelené rehabilitace zařazeny i různé druhy terapií, na které děti velmi pozitivně reagují. Škola se snaží tímto a individuálně směřovaným přístupem zajistit každému žákovi s handicapem maximální možný rozvoj. Rovněž škola zprostředkovává i zájmovou činnost, díky které žáci upevňují interpersonální vztahy, sociální chování a komunikaci i spolupráci ve skupině. Jedná se o kroužky výtvarného, hudebního, dramatického či pracovního zaměření. Samozřejmostí je možnost individuálního vzdělávacího plánu, kterého s ohledem na specifické obtíže, využívá velká část dětí navštěvujících tuto speciální školu. V rámci ucelené rehabilitace škola realizuje dětské rehabilitační cvičení s žáky s tělesným postižením, bazální stimulaci, logopedii, canisterapii, ergoterapii, hipoterapii, dotekovou terapii, pobyty v solné jeskyni, plavání v rámci tělesné výchovy a rovněž muzikoterapeutická setkání a arteterapii. Právě využívání prvků arteterapie u dětí na této speciální škole

je ústředním tématem této práce.

Třídy jsou většinou složeny z maximálně 7 žáků, často však dochází k vysoké absenci některých dětí ze zdravotních důvodů, a proto není neobvyklé vést třídu s pouze 3 nebo 4 dětmi. Ve škole se vyučuje dle školního vzdělávacího programu "Učíme se pro život" - dle míry postižení díl I. nebo díl II. První díl je určen výhradně pro děti se středním stupněm MR, eventuelně s přidruženými vadami, druhý díl prakticky nahrazuje dobíhající Rehabilitační vzdělávací program pomocné školy a probíhá podle něj vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. II. díl vzdělávacího programu "Učíme se pro život" se rovněž vztahuje na žáky, se kterými autorka diplomové práce pracovala.

Cílovou skupinou bylo 5 žáků ZŠ speciální, jednalo se o smíšenou třídu 7.S a žákům byla věnována převážně individuální péče. Jednalo se o chlapce ve věku 13 - 18 let, což však na konkrétní průběh výtvarných činností nemělo žádný významný vliv. Čtyři z chlapců (Radek, Daniel, Marek a Dominik) měli krom postižení na úrovni střední až těžké MR přidružené somatické postižení, konkrétně šlo o různé formy DMO, která výrazným způsobem limitovala psychomotoriku daných dětí. Marek a Radek měli diagnostikovanou spastickou kvadruparézu<sup>8</sup> a stejně jako Dominik byli trvale upoutáni na invalidní vozík. Dominik, kromě těžké mentální retardace a diparetické formy DMO<sup>9</sup> trpěl navíc vážným poškozením zraku s praktickou slepotou, která mu velmi ztěžovala jakoukoli práci vyžadující jemnou motoriku. Daniel byl chlapec, který krom těžké mentální retardace trpěl poruchou autistického spektra a rovněž diparetickou formou DMO, která způsobovala značné komplikace v chůzi, kterou zvládal s dopomocí. Daniel byl z této třídy nejhlučnější, patřil k eretickému typu. Dokázal reagovat vztekle, rozrušeně až agresivně na jakoukoliv formu frustrace, když nebylo po jeho. Autorka práce byla rovněž upozorňována na to, že neudrží pozornost a že si má dát pozor na jeho afektivní reakce. Další chlapec jménem Kuba měl v diagnóze Downův syndrom a vážné narušení komunikačních schopností. Kuba působil téměř nehybně, měl problém se sociálním kontaktem, v počátcích se projevoval velmi nejistě a bez jakéhokoliv zájmu.

Třídu 7.S, kde autorka s dětmi pracovala za pomoci učitelky a asistentky pedagogika, navštěvovaly rovněž dvě další děti. Jednalo se o chlapce s cystickou fybrozou a hlubokou mentální retardací a dívku rovněž s hlubokým stupněm mentální retardace. Ti však z důvodu vysoké míry nemocnosti a dalších zdravotních komplikací školu navštěvovali pouze sporadicky na základě individuálního

---

8 nejtěžší formy spastické DMO s postižením obou horních i dolních končetin

9 tato forma DMO postihuje ve větší míře dolní polovinu těla

vzdělávacího plánu. Vzhledem k časté absenci byly tyto děti z následných výtvarných aktivit s využitím prvků arteterapie vynechány.

### **ZŠ a cílová skupina 5.B**

Základní škola, ve které proběhla druhá část pozorování, je běžnou základní školou v maloměstě s devíti ročníky, kdy v jednom ročníku jsou zpravidla dvě třídy. Škola vzdělává své žáky podle školního vzdělávacího plánu "Škola pro všechny". Vzhledem k narůstajícím výchovným problémům ve škole, které autorka práce vyslechla od místních pedagogů i výchovné poradkyně, rozhodla se pro svou práci zvolit třídu 5.B, kde údajně dochází k největším výchovným problémům a komplikacím. Pedagogové si stěžují zejména na kázeň žáků, na to, že někteří jedinci odmítají uposlechnout pokyny učitele, jsou nepozorní a projevují neskrývaně svůj nezájem o jakoukoliv estetickou činnost,

Druhou cílovou skupinou, kterou se tato práce zabývala, byla tedy dvacetičlenná skupina žáků nejmenované základní školy. Výzkumný vzorek činil 20 žáků, z toho 8 děvčat a 12 chlapců. V rámci výtvarné výchovy by dle vzdělávacího programu měly být prohlubovány kompetence k učení, kompetence komunikativní, pracovní a také kompetence sociální a personální, otázkou však je, jak tomu je v praxi. V rámci výtvarné výchovy, jejíž disponibilní dotace činí v 5. ročníku 2 vyučovací hodiny (čili 90min)/ týdně, mají být rozvíjeny výše zmíněné kompetence. Pod vedením autorky práce byla výuka výtvarné výchovy realizovaná jinou formou, nežli jsou jedinci ve škole zvyklí. Autorka se snažila o využití prvků artefietiky a arteterapie v průběhu výtvarných aktivit na základní škole a na těchto dvaceti žácích byly v průběhu šesti setkání sledovány vlivy artefietiky zejména na oblast kázně, pozornosti, na komunikaci mezi žáky a sociální vztahy a interakci. Hodinu se snažila koncipovat tak, aby bylo rozvíjeno sebepoznání a sebeuvědomění, úcta k druhým a empatie a spolupráce a svobodná tvořivost.

### **4.3 Metodika výzkumu**

Praktická část využila k realizaci kvalitativního výzkumu metod pozorování za pomoci dvou rozdílných hodnotících škál, do kterých autorka zaznamenávala v průběhu hodin výtvarné výchovy vliv využívání prvků arteterapie a artefietiky na děti s MR u dětí na ZŠ. Aby bylo dosaženo maximálně možné validity a došlo k co nejnižší míře subjektivního zkreslení dané skutečnosti, vždy své závěry konzultovala s další

zúčastněným pedagogickým pracovníkem. Přestože bylo u obou zkoumaných skupin realizováno šest výtvarných sezení, rozhodla se autorka této diplomové práce důkladné analýze podrobit pouze tři setkání (1., 3. a 5.), u ostatních hodin autorka nepokládá za podstatné rozepisovat konkrétní průběh hodin a využití konkrétních témat a technik, to vše vzhledem k limitované délce diplomové práce. Pro úplnost a korektnost výzkumu však i u těchto hodin byla využita výše zmíněná hodnotící škála. Celkové výsledky byly podrobně zpracovány v celkové analýze.

U dětí na základní škole byla věnována významná pozornost věnována zejména oblasti pozornosti a kázni ve třídě, jejich zájmu o činnost, sociální interakci a vztahům. Autorka v průběhu pozorování každou hodinu zaznamenávala do vytvořené tabulky hodnoty 1 - 5, přičemž se opírala o slovní vysvětlení jednotlivých stupňů hodnocení. Využitá hodnotící tabulka byla vlastnoručně vytvořena takovým způsobem, aby bylo možné sledovat vývoj jednotlivých oblastí s ohledem na kontinuitu výtvarných setkání.

- 1 - vysoká (100%)
- 2 - docela vysoká (75%)
- 3 - částečně vysoká (50%)
- 4 - spíše nízká (25%)
- 5 - žádná (0%)

Ve třídě a bylo zde navíc využito metody dotazníku, který měl od žáků 5. ročníku, ve kterém byly hodiny výtvarné výchovy s prvky artefietiky realizovány, zjišťovat zpětnou vazbu a jejich vnímání konkrétních kategorií, jež budou rozvedeny níže. V závěru každé hodiny vyplnili žáci anonymně stejný dotazník, který byl složen šesti otázek, z čehož pět bylo uzavřených a jedna otevřená. Ačkoliv bylo využito hodnotících stupnic, v závěru byl vždy ponechán prostor na vlastní vyjádření dítěte, kterého mohlo a nemuselo využít. Mělo zde například příležitost vyjádřit se k okolnostem, které negativně nebo naopak kladně ovlivnily proběhlou hodinu nebo zdůvodnit/ dokreslit volbu konkrétní odpovědi. Analýzu výsledků dotazníku bylo možno konfrontovat s výsledky vlastního pozorování. V rámci celého kvalitativního výzkumu byl sledován i časový faktor a jeho vliv na žáky v průběhu zmíněných šesti setkání. V rámci dotazníku zpětné vazby bylo od dětí zjišťováno následující:

**První otázka** zjišťovala, zda se proběhlá hodina lišila od jejich běžné hodiny výtvarné výchovy. Zde žáci vybírali z odpovědí ANO a NE, autorce přišlo zbytečné u této otázky využívat hodnotící škály jako u otázek následujících, jelikož se domnívá, že žáky nutí více se zamyslet nad podstatou hodiny, než kdyby měli možnost vybrat si z pěti stupňů hodnotící škály. Tato otázka měla také potvrdit nebo vyvrátit hypotézu č. 1.

**Druhá otázka** zjišťovala, jak se žákům líbila proběhlá hodina. Žáci u této i následujících otázek využívaly pětistupňové hodnotové škály. Aby bylo zamezeno jakémukoliv zkreslení z důvodu neporozumění dětí daným instrukcím, bylo vždy u každé otázky slovně objasněno, co které číslo ve škále znamená. Děti tedy volily jako ve škole dle konkrétních instrukcí a vysvětlivek, které byly uvedeny pod každou otázkou. U otázky číslo dva se rozhodovaly mezi následujícími možnostmi:

- 1 - líbila nejvíc
- 2 - líbila
- 3 - docela líbila
- 4 - moc nelíbila
- 5 - vůbec nelíbila

**Třetí otázka** se zaměřila na skutečnost, že v běžných hodinách výtvarné výchovy děti pracují spíše samostatně a není vyžadována téměř žádná sociální interakce. Položením této otázky chtěla autorka diplomové práce zjistit, zda děti bavilo pracovat ve skupině. Děti opět hodnotili jako ve škole dle níže uvedených instrukcí:

- 1 - bavilo nejvíc
- 2 - bavilo
- 3 - docela bavilo
- 4 - moc nebavilo
- 5 - vůbec nebavilo

**Čtvrtá otázka** se zaměřovala na průběh výtvarné aktivity s využitím prvků artefietiky. Zaměřila se na pocity dětí v průběhu samotného tvoření a děti volily jednu z následující možností na škále příjemnosti. Možnosti byly následující:

- 1 - velice příjemně
- 2 - příjemně
- 3 - normálně
- 4 - nic moc
- 5 - zcela nepříjemně

**Pátá otázka**, využívající pětistupňového hodnotícího systému, byla položena vzhledem k předpokladu, že v běžných hodinách výtvarné výchovy není práce ani průběh tvoření nikterak diskutován a hodnocení často bývá jednostranné ze strany pedagoga. Běžná hodina výtvarné výchovy uskutečňovaná na většině škol nevyžaduje velkou míru interakce, proto autorku zajímalo, jak žáci reagují na tuto změnu ve formě zvýšené míry komunikace v hodinách a následné diskuse ve skupině a zda jim zvýšená míra interakce byla příjemná. Opět posuzovali s využitím pětistupňové



hodnotící škály dle instrukcí uvedených pod otázkou:

- 1 - Ano, moc
- 2 - Spíše ano
- 3 - Nevím
- 4 - Spíše ne
- 5 - Ne, vůbec

V poslední, **šesté otázce**, která byla otevřená, měli děti možnost vyjádřit se k proběhlé hodině a bylo pouze na nich, zda tuto možnost využijí. Stejně tak se autorka rozhodla ponechat prostor k vyjádření u každé položené otázky, aby žákům nebyla upřena možnost vyjádřit se k dané skutečnosti, případně zhodnotit svůj výběr konkrétní možnosti. I zde autorka vycházela z předpokladu, že ne každý jedinec cítí potřebu vyjádřit se a zdůvodňovat svá rozhodnutí, předpokládala však, že i pár obdržených odpovědí, které rozvinou získané výsledky, mohou práci výrazným způsobem obohatit.

V ZŠ speciální bylo využito hodnotící pětistupňové škály, do které autorka v průběhu každé hodiny zaznamenávala u každého dítěte úroveň jedné ze čtyř sledovaných oblastí - zájem o činnost, vnímání, sociální chování, komunikace. U každé oblasti byl prostor pro vlastní poznámky, kterých bylo následně využito u shrnutí vlivu využití arteterapeutických prvků u jednotlivých žáků. V průběhu hodin byla také sledována zpětná vazba dětí, vzhledem k míře postižení však nebylo možné u těchto dětí získat adekvátní zpětnou vazbu jiným způsobem, než vlastním pozorováním. V průběhu hodin se autorka práce zaměřila na veškeré specifické projevy zájmu a zálibení v činnosti, kterým jsou děti s těžšími formami mentálního postižení schopni vyjádřit své pocity z dané činnosti.

Součástí hodnotící části práce je poté zpracování veškerých dat získaných v průběhu výtvarných setkání na ZŠ speciální a na běžné ZŠ, analýza výsledků šetření a následná diskuze výsledků. Vyústěním empirické části této diplomové práce je zhodnocení možnosti a efektivnosti využití prvků arteterapie a artefiletiky u dvou rozličných skupin žáků - na ZŠ speciální a na běžné ZŠ. V závěru je na základě shrnutí výsledků šetření podán návrh na konkrétní opatření.

#### **4.4 Sběr a zpracování údajů**

Sběr dat proběhl dle stanoveného plánu. Na ZŠ i na ZŠ speciální, tedy u obou skupin žáků, bylo realizováno šest setkání, která se stala podkladem pro hodnotící část práce. Průběh setkání byl u obou skupin značně rozličný a výběr témat, metod a aktivit

v výtvarné výchovy s využitím prvků arteterapie a artefiletiky byly přizpůsobeným potřebám a specifickým obou skupin žáků. Při setkáních u obou skupin byl pokaždé přítomen ještě další pomocný pedagogický pracovník, se kterým zaznačené výsledky autorka dále konzultovala, aby byla zajištěna validita a aby se předešlo subjektivnímu zkreslení vnímání okolností. Pro potřeby této diplomové práce byla vybrána a následně podrobně zhodnocena u každé skupiny tři setkání vzhledem k značné obsáhlosti vybraného tématu a limitovaným nárokům na délku diplomové práce. Ve shrnutí však byly zahrnuty veškeré podstatné jevy, které by mohly toto šetření nějakým způsobem ovlivnit.

U dětí s mentálním postižením na základní škole speciální se autorka zaměřila na využití arteterapeutických prvků v praxi a sledovala vliv na jednotlivé žáky ve třídě 7.S. Pečlivě si každou hodinu zaznamenávala konkrétní hodnoty do hodnotové škály a také další podstatné jevy, jež by mohly dokreslit či doložit celkový obraz sledovaných oblastí, kterými byly - zájem v činnosti, vnímání, sociální chování a komunikace. Tyto oblasti byly sledovány v průběhu času, aby byl zachycen pozitivní vliv využití prvků arteterapie na jejich rozvoj.

U dětí na základní škole byl v rámci pozorování hodnocen vliv využití prvků artefiletiky v hodinách výtvarné výchovy. Výsledky byly rovněž zaznamenávány a konfrontovány s dalším pedagogickým pracovníkem, vzhledem k odlišnému charakteru výtvarných aktivit a odlišnému zacílení výtvarných setkání byla však u této skupiny využita lehce odlišná hodnotící škála. Tato škála, na rozdíl od té, které bylo využito pro žáky s mentálním postižením, se vztahovala na úroveň konkrétních oblastí v rámci celé třídy. V rámci sledování se autorka práce soustředovala na zájem dětí v konkrétní výtvarné činnosti, na to, jak se proměňuje vzájemná interakce mezi dětmi a jejich sociální chování, jak děti reagují na zvýšenou míru komunikace v hodinách výtvarné výchovy a jaký vliv mají tato setkání na celkovou pozornost a kázeň ve třídě. Na základní škole byl v závěru každé hodiny žákům poskytnut dotazník zpětné vazby, který zjišťoval, zda proběhlá hodina byla odlišná od jejich běžné hodiny výtvarné výchovy, zda se jim líbila, jak se cítili v průběhu samotného tvoření a zda jim byla příjemná zvýšená míra komunikace v hodinách výtvarné výchovy s prvky artefiletiky. Při zpracování získaných dat autorku zajímalo například i to, zda na hodnocení žáků může mít vliv například to, že na tento způsob výuky nejsou zvyklí. Získané výsledky byly podrobeny pečlivé analýze, shrnuty a vzájemně konfrontovány ve vyhodnocení výsledků empirické části práce.

## 5 HODNOTÍCÍ ČÁST

### 5.1 Interpretace výsledků na ZŠ speciální

#### 1. setkání - Já a moji spolužáci

První hodina výtvarného tvoření se skupinou žáků byla usnadněna tím, že autorka již tyto žáky znala z některých hodin a i oni si ji částečně pamatovali. Při příchodu do třídy reagoval Dominik se zrakovým postižením svým klasickým, avšak nadšeným opakujícím se "Kdo to je? Kdo to je?" Tímto prakticky uvedl společnou hodinu a ačkoliv děti autorku práce poznaly, měly problém si vybavit její jméno. To poukazuje na jejich výrazné paměťové deficity, které byly zmíněny v teoretické části práce. U některých žáků autorka zaznamenala značný psychomotorický neklid, související s novou, náhle vzniklou situací, kdy se v jejich třídě vyskytl další člověk, který tam obvykle nebývá. To se projevilo zejména u Marka a Daniela nevědomými stereotypními pohyby. Záhy však došlo k jejich uklidnění, jelikož pro začátek hodiny zvolila autorka využití hudby jako terapeutického prostředku. Brnkání na kytaru tyto žáky velmi uklidnilo, někteří si přitom dokonce pobrukovaly a vydávaly libé neartikulovatelné zvuky. Ráďa, který byl z této skupiny jediný ještě v pásmu střední mentální retardace, se usmál a svou kostrbatou řečí opakoval: "Paní učitelka Lenka je šikovná, paní učitelka Lenka umí hrát." Aby bylo podpořeno vnímání dětí, kytara byla postupně přikládána na záda žáků, kteří měli vnímat zvukové vibrace. Dokonce i Marek, který býval často velmi apatický a mimo, toto rezonování cítil. Následně, když došlo k uvolnění dětí, započala vlastní výtvarná činnost. Pro první setkání bylo zvoleno téma "Já a moji spolužáci". Mělo prohloubit vnímavost dětí a jejich sociální citění, schopnost rozlišit spolužáky a rozvinout rovněž prostorové vnímání, jenž je u většiny z nich značně narušené. Žáci seděli kolem velkého prostorného stolu, ale Daniel, který trpěl nedostatkem projevených emocí, si neustálým taháním za ruku paní učitelky a za doprovodu neartikulovatelných skřeků si vynucoval její pozornost. Ve svých tabulkách alternativní komunikace neustále ukazoval, že chce jíst nebo že chce jít do rehabilitační míčkové místnosti. Na jakýkoliv projev nesouhlasu reagoval obrovskou frustrací, vzteklostí a téměř agresivními projevy. Bylo komplikované ho udržet na jednom místě. Každý žák měl vždy nějakou svoji barvičku, ve které měl hrníček, prostírání i skříňku v šatně. Toto bylo při arteterapeutické aktivitě s dětmi využito a žáci

si trénovali svou paměť a své myšlení. S pomocí pedagoga a obrázků na stole zkoušeli nejprve přiřazovat ke své barvičce obrázek ve stejné barvě (zelená jako tráva, žlutá jako sluníčko, červená jako auto, modrá jako mrak a černá jako kocour). Radeček je velice šikovný a snažil se každému svému spolužákovi pomoci najít správný obrázek. Z jeho chování je od první chvíle patrná vysoká míra sociálního citění a empatie. I přes postižení horních končetin a významným způsobem narušenou psychomotoriku, se vždy snažil obrázek uchopit a podat kamarádovi. Dominik vzhledem ke svému zrakovému postižení nebyl schopný barvy rozeznat, avšak na vyzvání "Čí je černá barvička" nadšeně pokřikoval: "Tady je! Tady je! Dominik. Černá. Uííí." Marek byl chvílemi zcela mimo, jeho pozornost byla velmi těkavá. Kubíček, který trpěl krom Downova syndromu narušením komunikační schopnosti, byl zaražený a zpočátku se na novou paní učitelku bál podívat. Nečinně a bez jakéhokoliv pohybu seděl a hypnotizoval desku stolu. Vypadal, jako by ani nevnímal, co se děje, patrná byla jeho nejistota a strach z nové situace. Na vyzvání se rychle podíval a hned zase uhnul pohledem. Jakmile však uviděl, že má paní učitelka v ruce balonek, velmi pookřál, jelikož, jak se autorka záhy přesvědčila, bylo házení balonkem jeho oblíbená a prakticky jediná činnost, při které dokázal vydat alespoň jakési jemňoulkové zvuky, kterými vyjadřoval svou libost z dané činnosti. Na stůl mezi děti byla poté rozprostřena role balícího papíru zastříhnutá do kulata a připraveny prstové barvy. S pomocí pedagogů si každý z chlapců vytvořil svůj vlastní domeček namalovaný prstovými barvami. U Daniela sice došlo k částečnému zklidnění, ale práci s prstovými barvami zásadně odmítal (což je u dětí s autistickými rysy poměrně obvyklé), a tak si vytvořil svůj domeček fixou. Děti rozvíjely své vnímání tím, že míček namočily do své barvičky a poslaly kamarádovi. Musely přitom vnímat prostor a to, kde jejich spolužák sedí. Pomocí této výtvarné arteterapeutické aktivity si žáci rovněž vytvářeli jakousi kognitivní strukturu své vlastní třídy, měli si uvědomit sami sebe a své spolužáky. S každým dalším hodem vyvolávali svého spolužáka a i ti, kteří nebyli schopni verbální komunikace, vyvolali druhého krátkým pohledem. Pokroky v průběhu hodiny byly velmi patrné u všech dětí. U Kubíčka výtvarná činnost pomohla k překonání nejistoty, strachu z nové neznámé situace a prohlubování sociálních vztahů a komunikace. Danečka se povedlo pomocí této činnosti udržet v klidu a omezit jeho výraznou potřebu sebeprosazení a vynucení si pozornosti. Ke konci hodiny už seděl sám, při kutálení balonku vždy ukazoval prstem své spolužáky a při každém pohybu míčku po papíře vydával neartikulovatelné zvuky, které v jeho podání značily libost a nadšení ze zvukového projevu míčku po papíře. Dominik byl i přes své těžké vícečetné postižení velice pozitivní chlapec, překvapivá byla jeho fixace barvy ve spojení

s ostatními spolužáky. V průběhu celého výtvarného setkání nadšeně pištěl a chichotal se. Patrné bylo snížení jakési osobní míry úzkosti, jelikož na to, zda maminka přijde ve dvě, se za tuto hodinu zeptal pouze dvakrát (namísto neustálého "papouškování" této věty i přes neustálé ujišťování učitelů). Pokroky v komunikaci a vnímání okolí byly patrné i u Marečka. Dokonce se odpoutal od povrchu stolu, při aktivitách občas řekl jednoslovnou větu, své špatně koordinovatelné tělo a hlavu občas natočil správným směrem ke spolužákovi, o kterém se právě mluvilo. Zhruba od poloviny hodiny se autorky práce, která seděla po jeho pravici, opakovaně ptal svým tlumeným hlasem na to, zda zase přijde zítra. Výše zmíněné aktivity výrazně posilnily budování sociálních vztahů jak mezi dětmi ve skupině, tak i mezi žáky a novou osobou ve třídě. Po skončení hodiny Mareček chytil autorku této diplomové práce za rukáv a povídá: "Paní učitelko Lenko! Paní učitelko Lenko! Musím ti říct něco důležitého! Půjdeš se mnou o přestávce čůrat?" Z výtvarného tvoření s arteterapeutickými prvky vznikla jakási mapa, která byla za pomoci žáků pojmenována "Naše třída". Každý z žáků měl radost ze svého domečku a z této změti trajektorií míčků bylo patrné, že děti patří k sobě a že každý se svým způsobem zajímá o druhého a vnímá jeho postavení v jeho třídě a prostoru.

### **3. setkání - Obtisky v písku**

Ve třetí hodině se veškerá arteterapeutická hodina točila kolem sebepojetí jedince, sebeuvědomění. Zpočátku hodiny hrála autorka práce na kytaru a děti za pomoci dalších pedagogů ukazovaly části svého těla. Muzikoterapeutická aktivita měla zjasnit jejich myšlení a paměť, děti reagovaly na v písničce zmíněné části těla, často s dopomocí. Rozvíjely tímto také uvědomění si vlastního těla. Děti na veškeré hudební aktivity reagovaly velice pozitivně, rytmickým pohupováním těla, broukáním a jásavými skřeky dávaly najevo to, že se jim to líbí. Dokonce i často apatický Mareček párkrát nadšeně vyjekl slovo zmíněné v písničce a nemotornýma ručkama se snažil zatleskat. Dominik se rytmicky kýval a usmíval se. Občas vyjekl "Super, super", i podle jeho projevů se dalo soudit jeho zalíbení v tom, co se ve třídě děje. Následovala vlastní výtvarná činnost. Cílem arteterapeutické aktivity bylo uvědomění si vlastního těla a přijetí sebe samého, expresivní a svobodné vyjádření svých vlastních pocitů, a to pomocí modelování speciálního písku z korálů. Písek má speciální konzistenci, nemusí se namáčet, dá se z něj libovolně modelovat a nešpiní, což bylo fajn, jelikož práce se zúčastnil i Daniel. Autorka vedla hodinu, děti při relaxační hudbě zavřeli oči a za dopomoci obtiskávali do písku na lavici postupně po kruhu své ruce. Úkolem bylo vyjádření toho, jak se chlapci cítí, pomocí obtisku do písku. Každý přitom měl říct nebo

dát jakýmkoliv způsobem najevo, kdo další bude obtiskávat. Daniel občas vyžadoval pozornost a jelikož byl fascinován vlaky, dokola opakoval "Táta húúúú". Bylo pro něj velice těžké vytrvat u jakékoliv činnosti, proto byl úspěch, když alespoň chvíli spolupracoval a neprojevoval se vztekle vůči ostatním z důvodu své frustrace. Do písku obtiskl své sevřené pěsti, a to dokonce opakovaně, tato práce pro něj zřejmě byla vhodným vyjádřením nahromaděné agrese a frustrace. Docíleno bylo toho, že se mu v průběhu výtvarných setkání s prvky arteterapie dařilo čím dál líp expresivní formou vyjádřit své nahromaděné frustrace a jeho výkyvy v chování a ataky na druhé byly čím dál vzácnější. Kubíček klidně seděl a vypadal mnohem vyrovnaněji, nežli tomu bylo první společnou hodinu. Při krátkém pohledu na novou paní učitelku se lehce pousmál a začervenaly se mu tváře. Nenápadně, po očku začal sledovat ostatní spolužáky, nejspíše mu k tomu pomohlo i to, že ostatní měli zavřené oči. Marek autorku práce neustále volal svým hlubokým hlasem. Při obtiskování s doprovodem hudby u něj byla spozorována snaha napnout postižené ruce a bylo patrné uvolnění jeho strnulého těla, snížily se u něj výrazně i mimovolní projevy a tiky. Dominik si hodinu velmi užíval. Vzhledem k tomu, že měl zachovány pouze zbytky zraku, bylo v této hodině docíleno toho, že neměl o žádný handicap navíc než ostatní. Usmíval se, občas se rytmicky zakýval a opakovaně vykřikoval, že Domča se baví. Dokonce se pokusil hmatem a natočením těla navázat kontakt s Radečkem a správně ho oslovil a pokynul mu, aby v obtiskávání pokračoval. Radeček byl neuvěřitelně milé dítě s neuvěřitelnou snahou a sociálním cítěním, které v průběhu společných setkání ještě sílilo. Zajímal se hodně o ostatní děti, dokonce v této hodině i v dalších vyžadoval, aby se aktivity zúčastnili i všichni pedagogové. Radeček v průběhu společných výtvarných aktivit s prvky arteterapie rovněž více a více komunikoval a zajímal se o ostatní. Autorky práce se vždy tázal, jak se má a co dělala, v dalších hodinách ji rovněž sdělil, co dělal on. Hodně mluvil o své rodině a mladší zdravé sestřičce, se kterou se škádlili. Ráda se choval čím dál tím více uvolněně, pokud mu vzhledem k jeho handicapu něco nešlo, nepropadal frustraci jako jiné děti ve třídě a neváhal požádat autorku práce o pomoc. Následně ji oslovil a vždy s velkým úsměvem poděkoval a pohládl ji po ruce. Postupem začal oslovovat i další spolužáky, a pokud mu například další dítě něco předávalo, vždy ho oslovil a pěkně mu poděkoval za sebemenší drobnost. Asi nejznatelnějším pokrokem u něj byly změny v sociálním chování a v komunikaci. Byl uvolněný a na hodinu se vždy velmi těšil. Dokonce se zajímal, co se bude dělat příště. Do školy si nosil svůj tablet, ke konci hodiny jsme s jeho pomocí toto vytvořené pískové království vyfotili a následně zdokumentovali. Chlapci pak neměli problém písek sklídit, jelikož věděli, že jejich tvoření je navždy zvěčněno a že se budou moci pochlubit doma,

co tvořili.

### **5. setkání - Šustivé pocity**

Páté společné setkání bylo zaměřeno na vybití vnitřních nahromaděných pocitů, frustrací a strachů a autorka ho pojmenovala "Šustivé pocity". Úvod hodiny vyplnily uvolňující aktivity s muzikoterapeutickým nádechem. Žáci uvolnili své končetiny, zavřeli oči a snažili se soustředit na zvuky kolem sebe. Autorka práce ťukala dřevěnými hůlkama a chlapci se snažili poznat, odkud zvuk jde. Zpravidla šlo o to prostorově vnímat, zdali ze strany toho či onoho spolužáka, a rovněž rozvíjet sluchovou diferenciaci. Pokud žák správně poznal, musel spolužáka pozdravit. Samozřejmě takovým způsobem, který byl přiměřený jeho řečovým schopnostem. Například u Kuby a Danečka šlo o pokynutí hlavou a krátký oční kontakt. Autorka se domnívá, že tímto způsobem se dá zlepšit sociální chování a cítění dětí s mentální retardací, a že je potřeba tyto děti neustále podněcovat k navazování kontaktu jak mezi sebou, tak i vnímání svého okolí. Že je potřeba pomocí neustálého připomínání pro intaktní společnost zcela běžných věcí stavět jakousi kognitivní mapu, mapu vztahů a interakcí, která bude rozvíjet rovněž jedincovo myšlení a přispěje k jeho lepší orientaci v okolním světě, v sobě samém, pomůže mu zbavit se nejintenzivnějších intrapsychických tenzí. Tato aktivita trvala zhruba pět minut a následovalo vlastní výtvarné tvoření. Autorka se zprvu zeptala dětí, jak se cítí. Odpovědi byly různé: Ráďa povídá, že se mu líbí, že sedí vedle něj a je moc hodná. Dominik opět pokřikoval své obvyklé "super super!" Daniel se zvednutýma rukama naznačoval, že chce dělat něco jiného a že chce jet s tátou vlakem. Byl neklidný a jeho pozornost byla velmi těkavá, bylo však patrné, že jeho reakce na frustraci měla jinou, mírnější povahu, nežli zpočátku. Kubíček se zlehka usmál. Následně dostalo každé z dětí čtvrtku, barevné papíry a časopisy byly umístěny uprostřed. Chlapci si vybírali barvy i obrázky z časopisů a za pedagogické pomoci je trhali, muchlali a lepili na papír. Taky měli možnost využít temperových barev a své dílo postříkat nebo dotvořit dle svého uvážení. Tato aktivita měla obrovský úspěch, děti fascinovalo šustění papírů a novin a nebyly v jejich expresivní tvorbě limitovány prakticky ničím krom hranice papíru. Rozvíjeli tímto i svou jemnou motoriku, prvky poté lepili na svou čtvrtku, což vyžadovalo zacílenější koordinaci pohybů. Bylo možné si povšimnout, jak tvorbu pojímá každé dítě jinak, bylo však jisté, že tato aktivita nabudila jejich pozornost a že i apatického Marka výrazně zaktivizovala. Dokonce v průběhu hodiny poprosil svého spolužáka Ráďu o podání obrázkových novin. Kubíčka tato aktivita fascinovala asi zejména proto, že z papírů mohl muchlat kuličky. Smál se přitom už celkem slyšitelně a vrcholem jeho sociální

interakce bylo, že po autorce práce s hlasitým výskotem hodil vyrobenou kuličku a měl obrovskou radost, když mu ji hodila zpět. Následně zase pokračoval v práci. Kubík byl jinak poměrně klidný a často nečinný, do aktivit ho musel pedagog jaksí "posunout", autorka práce se však snažila v připravených hodinách najít vždy něco, co svým způsobem obohatí každého z chlapců a co upoutá jeho pozornost, zájem a chuť spolupracovat. Žáci si vybírali často křiklavé a výrazné barvy papírů, diagnostika dle barev v tomto případě však není na místě, jelikož pro většinu mentálně postižených osob je charakteristická určitá záliba ve výrazných barvách a kýči a nemusí to značit nic o jejich aktuálně probíhajících vnitřních dějích. Radeček autorku práce poprosil, zda by mu pomohla udělat z novin květy a nepomohla napsat věnování. Že prý jedna holčička z vedlejší třídy bude mít narozeniny a že by jí svůj výtvar rád daroval pro radost. Ráďa neváhal poprosit o pomoc a z jeho projevů bylo čím dál patrnější, že se zvyšuje jeho sociální citění vůči ostatním. Marek pracoval z dopomocí a své dílo následně částečně obarvil modrou barvou. Vytvořil si tak nejspíše spojitost se svou školní barvou. Následně se ho autorka zeptala, zda si vzpomene, co je taky modré jako barvička, kterou si pro svůj obrázek vybral, a on odpověděl "Nebe". Vzhledem k tomu, že měl dosti výrazný deficit v poznávací činnosti a v myšlení, kdy často bez uvažování opakoval slyšené, tento jeho poznatek si autorka práce poznamenala jako kladnou změnu v jeho myšlení a vnímání. Daniel zuřivě muchlal tmavé odstíny papírů v kombinaci s červenou temperou a vydával při tom spoustu zajímavých zvuků. Nešlo přesně říci, zda to byly zvuky vyjadřující libost, společně s pomocnými pedagogy ve třídě se však autorka shodla na tom, že šlo nejspíše o jakousi úlevu a výlev nahromaděných pocitů psychické frustrace. Jeho zájem o činnost byl však patrný a expresivní vyjádření na poměrně dlouhou dobu udrželo jeho těkavou pozornost. Když své dílo ukončil, ukazoval sám na sebe, že to vytvořil on a naznačoval, že obrázek ukáže mamince a tatínkovi, až pro něj přijedou. Bylo patrné, že se prohloubilo jeho sociální citění a že je na svůj výtvar pyšný, jelikož ho po celé vyučování téměř nechtěl dát z ruky. Práce s Dominikem byla náročnější, materiál si vybíral dle hmatové příjemnosti. Rozvíjel tak svůj náhradní smysl namísto zrakového vnímání. Požadoval také žlutou barvu a černou, ze kterých natrhal malé kousíčky a ty pak na papír s pomocí pokládal a lepil. Líbilo se mu trhat a smál se šustění, které vydávala práce druhých. Postupně vyjmenoval všechny spolužáky a říká "Marek šustí! Ráďa taky šustí! Dáňa šustí! Kuba šustí" a hrozně se přitom chichotal. Zde se nedá neupozornit na kladné změny v jeho sociálním chování a v komunikaci.



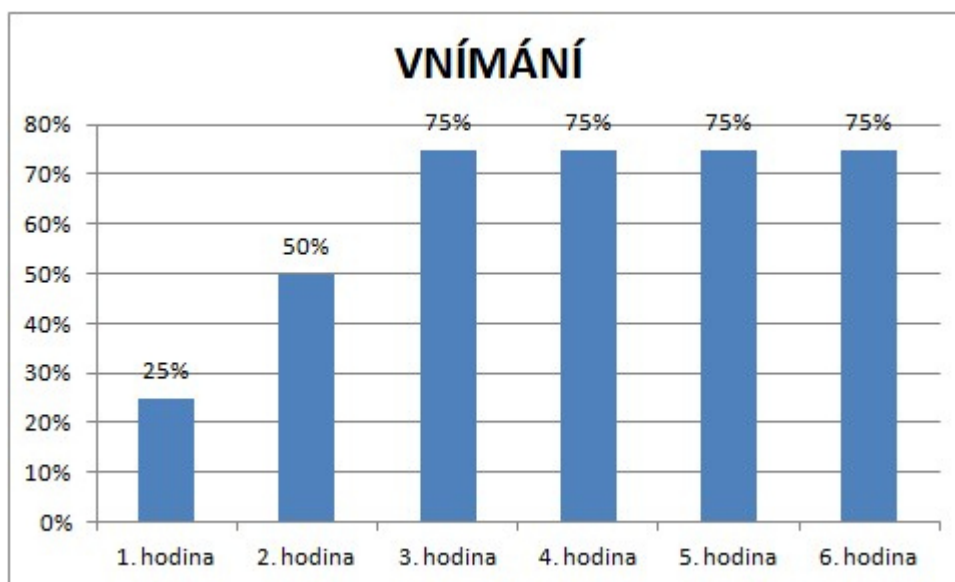
## **Závěry šetření v ZŠ speciální**

Při vymýšlení výtvarných aktivit s prvky arteterapie na základní škole speciální bylo zapotřebí brát v potaz všechny významné deficity související s mentálním postižením, kterými se autorka zabývala v teoretické části své práce. Vzhledem k faktu, že skupina šesti žáků, se kterými autorka pracovala za pomoci pedagogických asistentů, trpěla ještě dalšími přidruženými vadami a výrazným postižením hybnosti, bylo velice složité vymýšlet arteterapeutické aktivity, jejichž využití by se jevilo jako nejlépe vhodné pro všechny žáky. S ohledem na individualitu každého jedince a jeho specifické potřeby, se kterými se autorka práce seznámila ještě před počátkem výtvarných aktivit s dětmi, se snažila najít činnosti a náměty vhodné pro využití v této třídě. Počítala však s tím, že každý žák bude potřebovat jinou míru pomoci v jednotlivých etapách setkání vzhledem k nepřehlédnutelným interindividuálním rozdílům v dovednostech, schopnostech, vnímání a dalších osobnostních atributech. V šesti hodinách pracovali žáci s různými technikami, u většiny z nich však byla zapotřebí větší či menší pomoc pedagoga právě kvůli dalším přidruženým vadám. Vždy v počátku hodiny byly využity muzikoterapeutické aktivity, jejichž pomocí se děti částečně uklidnily a mohly se lépe soustředit na následnou výtvarnou práci. Výtvarné aktivity byly voleny s ohledem na individuální zvláštnosti žáků, s ohledem na jejich postižení a potřeby. Pozornost byla věnována tomu, aby si každý odlišný jedinec v každé z arteterapeutických hodin něco našel, což se ve výsledku skutečně zadařilo a autorka zaznamenala velmi kladné reakce na zvolené aktivity. Byť bylo v určité míře vždy potřeba pomoci dalšího pedagoga vzhledem k nezanedbatelným poruchám jemné motoriky chlapců, nezměnila tato skutečnost nic na tom, že si chlapci výtvarné tvoření s arteterapeutickými prvky velmi užili. V průběhu každého setkání byli žáci pozorováni a u každého z jedinců byly zaznamenávány hodnoty konkrétních faktorů - vnímání jedince, sociální chování, pozornost, komunikace, psychomotorický klid aj. Byl sledován jejich rozvoj v průběhu setkání a na základě těchto škál v kombinaci s konkrétními situacemi, vznikajícími po celou dobu výtvarného setkávání, byl zjištěn nezanedbatelný posun k lepšímu. U každého žáka samozřejmě v jiné míře. Děti na vymyšlené aktivity reagovaly velice kladně, postupem doby odpadly i počáteční rozpaky a nejistota některých žáků, které způsobila nová neznámá situace.

Níže jsou uvedeny konkrétní výstupy provedeného šetření u pěti žáků třídy 7.S. Podle grafu je patrné, že sledované faktory v průběhu času vzrůstaly, což dokládají i konkrétní projevy žáků v průběhu hodin výtvarné výchovy s prvky arteterapie. Vzhledem k těžkému postižení žáků, zejména pak v oblasti myšlení a komunikačních schopností, nebylo realizovatelné žádné další šetření jejich zpětné

vazby. V tomto ohledu byla autorka diplomové práce odkázána pouze na sledování veškerých jejích specifických projevů značících zájem či libost, na sledování změn v jejich neklidu a nejistotě, pozornosti, sociálním chování, komunikaci nebo projevech frustrace a agrese. Níže dokládám zhodnocení vlivu působení výtvarné činnosti s prvky arteterapie u jednotlivých žáků.

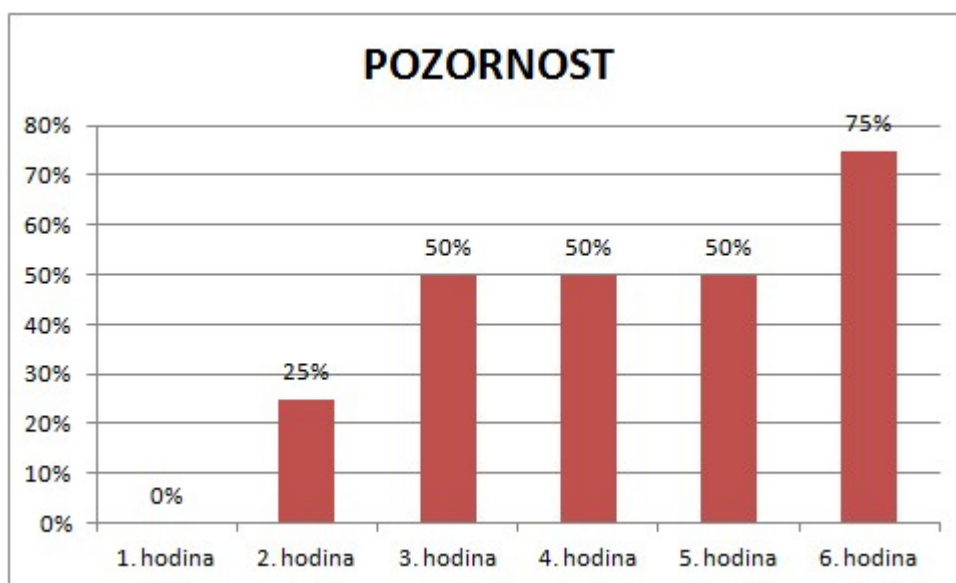
Jméno žáka	DANIEL				
VNÍMÁNÍ	1	2	3	4	5
1. hodina				X	
2. hodina			X		
3. hodina		X			
4. hodina		X			
5. hodina		X			
6. hodina		X			



Graf 1: Daniel - vnímání

Zdroj: autorka diplomové práce

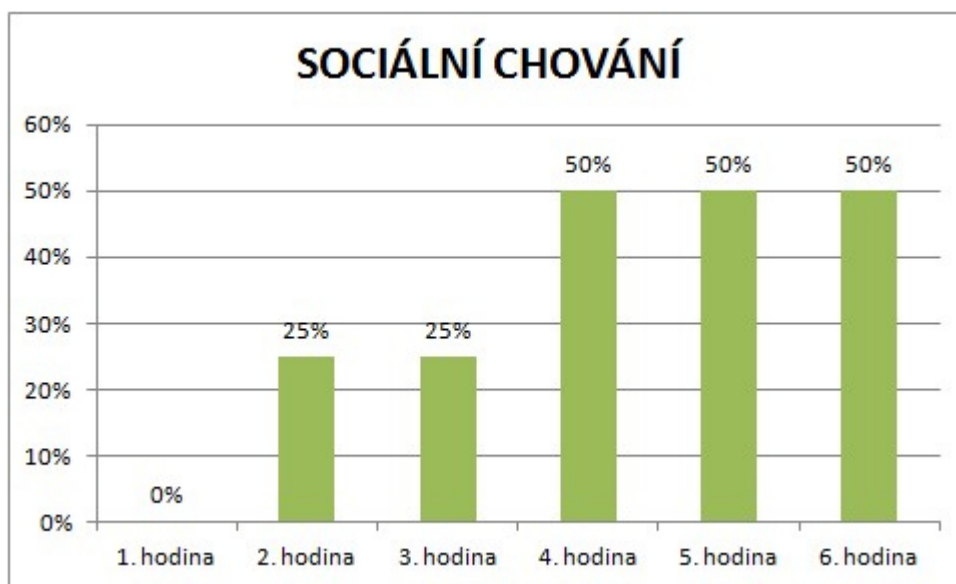
<b>POZORNOST</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1. hodina</b>					X
<b>2. hodina</b>				X	
<b>3. hodina</b>			X		
<b>4. hodina</b>			X		
<b>5. hodina</b>			X		
<b>6. hodina</b>		X			



Graf 2: Daniel - pozornost

Zdroj: autorka diplomové práce

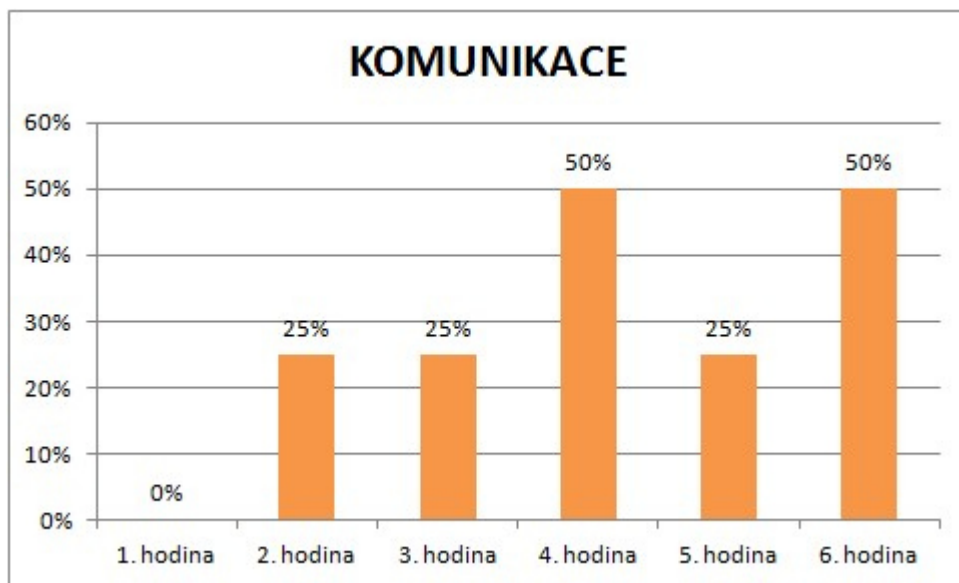
<b>SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1. hodina</b>					X
<b>2. hodina</b>				X	
<b>3. hodina</b>				X	
<b>4. hodina</b>			X		
<b>5. hodina</b>			X		
<b>6. hodina</b>			X		



Graf 3: Daniel - sociální chování

Zdroj: autorka diplomové práce

KOMUNIKACE	1	2	3	4	5
1. hodina					X
2. hodina				X	
3. hodina				X	
4. hodina			X		
5. hodina				X	
6. hodina			X		



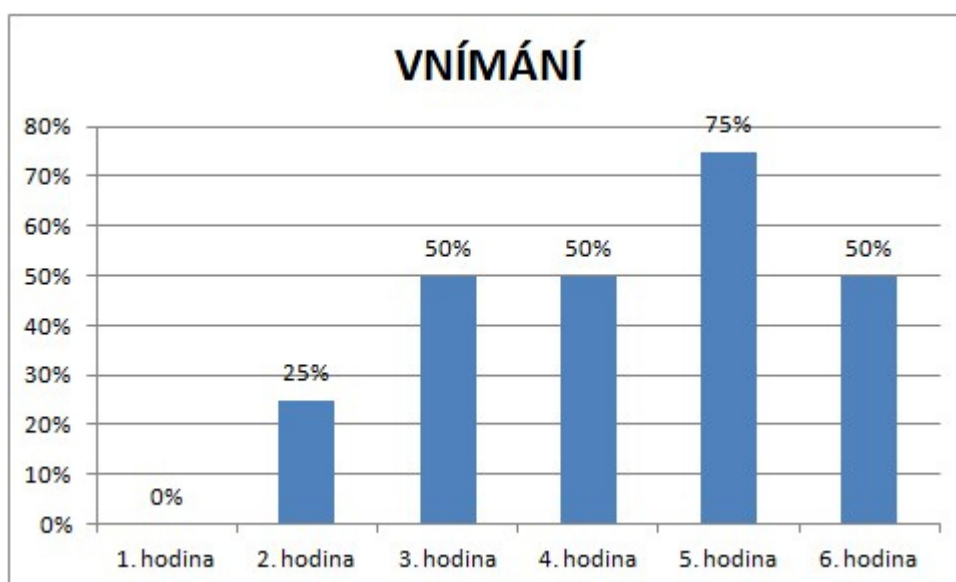
Graf 4: Daniel - komunikace

Zdroj: autorka diplomové práce

### **Daniel - shrnutí**

U tohoto žáka bylo zapotřebí brát zřetel na jeho autistické rysy a těžkou MR. Měl narušeny řečové schopnosti a využíval alternativních forem komunikace, přesto však z jeho chování byla patrná jistá umíněnost a potřeba si vynutit za každou cenu to, co chtěl. V případech neuspokojení jeho náhlých a často neadekvátních potřeb reagoval velmi podrážděně, byl agresivní vůči dětem i dospělým. V průběhu setkávání u něj byl zaznamenán posun ve všech sledovaných oblastech, avšak asi nejvýraznější byl nejspíše v jeho schopnosti koncentrace pozornosti a v sociálním chování. V průběhu setkávání už jeho afekty nebyly tak bouřlivé a časté a arteterapeutická činnost ho dokázala zaujmout. Zlepšila se jeho komunikace, která již nebyla tolika egocentrická, občas si všiml i svých spolužáků a za dopomoci vydržel chvíli spolupracovat ve skupině. Celkově tedy lze vyhodnotit vliv využití prvků arteterapie velmi kladně.

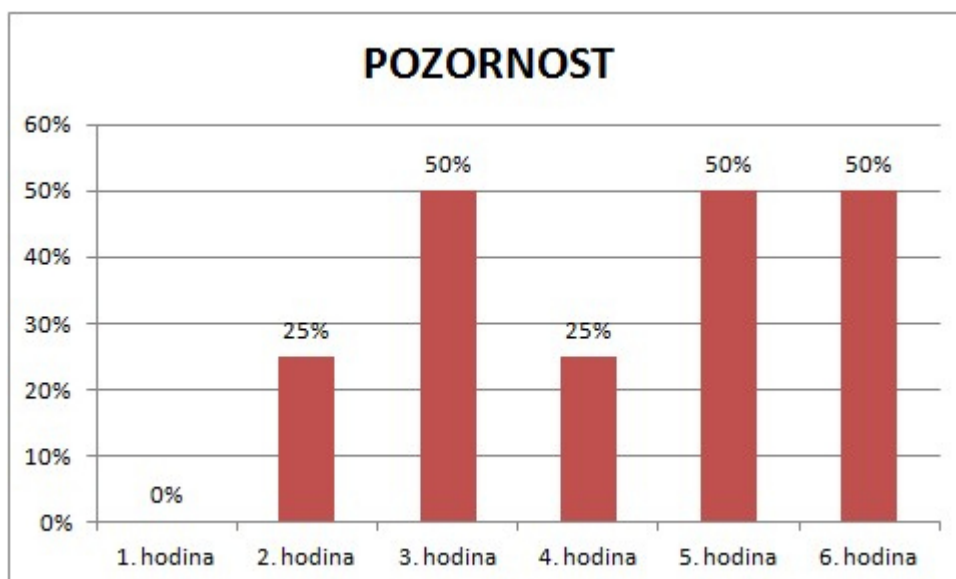
Jméno žáka	MAREK				
VNÍMÁNÍ	1	2	3	4	5
1. hodina					X
2. hodina				X	
3. hodina			X		
4. hodina			X		
5. hodina		X			
6. hodina			X		



Graf 5: Marek - vnímání

Zdroj: autorka diplomové práce

POZORNOST	1	2	3	4	5
1. hodina					X
2. hodina				X	
3. hodina			X		
4. hodina				X	
5. hodina			X		
6. hodina			X		

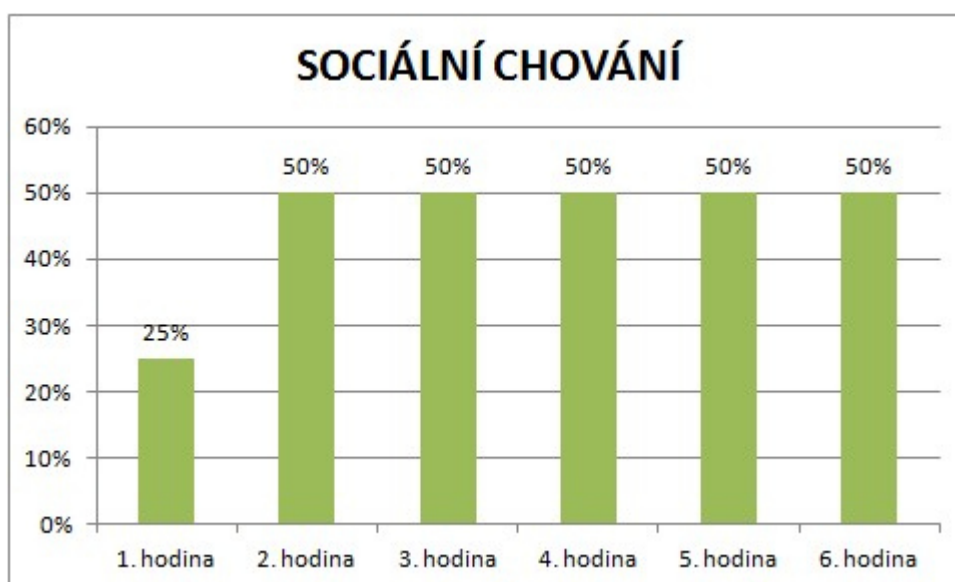


Graf 6: Marek - pozornost

Zdroj: autorka diplomové práce



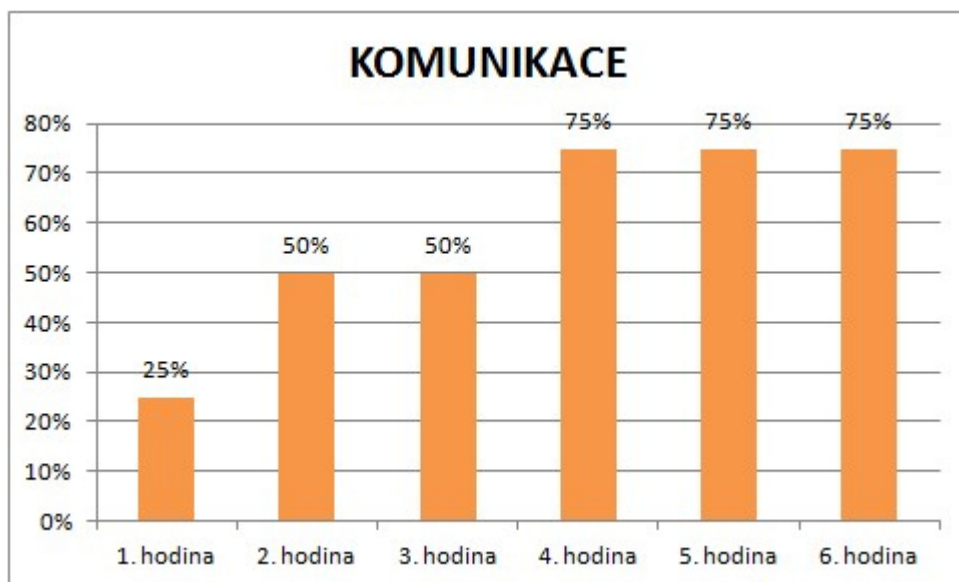
SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	1	2	3	4	5
1. hodina				X	
2. hodina			X		
3. hodina			X		
4. hodina			X		
5. hodina			X		
6. hodina			X		



Graf 7: Marek - sociální chování

Zdroj: autorka diplomové práce

KOMUNIKACE	1	2	3	4	5
1. hodina				X	
2. hodina			X		
3. hodina			X		
4. hodina		X			
5. hodina		X			
6. hodina		X			



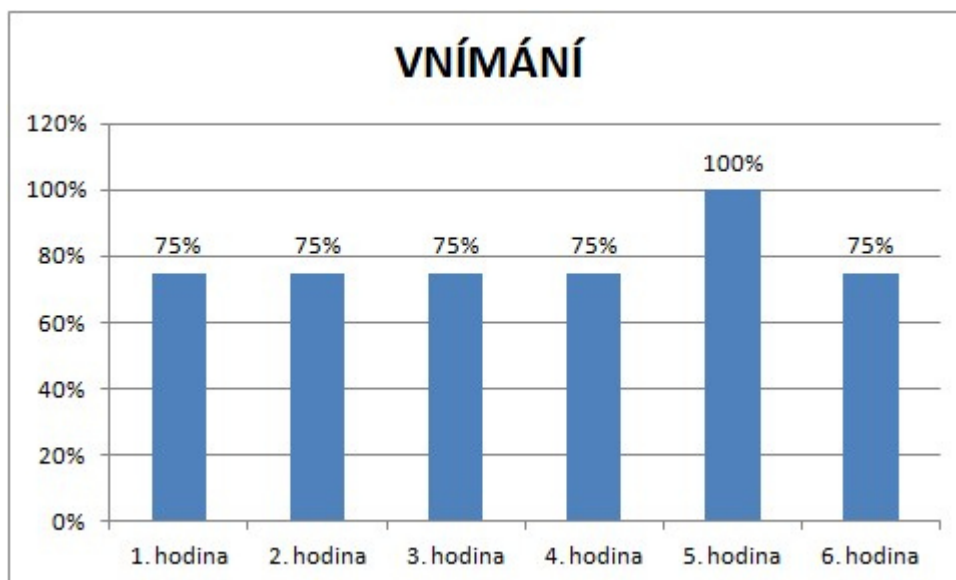
Graf 8: Marek - komunikace

Zdroj: autorka diplomové práce

### **Marek - shrnutí**

Marek byl typickým představitelem torpidního typu chování u jedinců s MR. Byla pro něj význačná apatie, zpomalenost, nízký zájem a ochota k jakékoliv činnosti, byl strnulý a byl problém ho zaujmout. Největší posun byl u něj zaznamenán v celkovém vnímání. Bylo patrné zvýšení jeho zájmu a pozornosti. Dokázal odpoutat oči od povrchu lavice a občas i vesele zapískal, čímž své zalíbení v činnosti jen potvrdil. S tím samozřejmě souvisí i pozornost, jejíž koncentrace se vlivem arteterapie také zvýšila. Z grafů níže je patrné, že změny nastaly i oblasti komunikace a chování. Vlivem rozvíjení vnímání pro něj bylo snazší orientovat se ve své školní třídě a zaměřit se i na své spolužáky a na komunikaci s nimi.

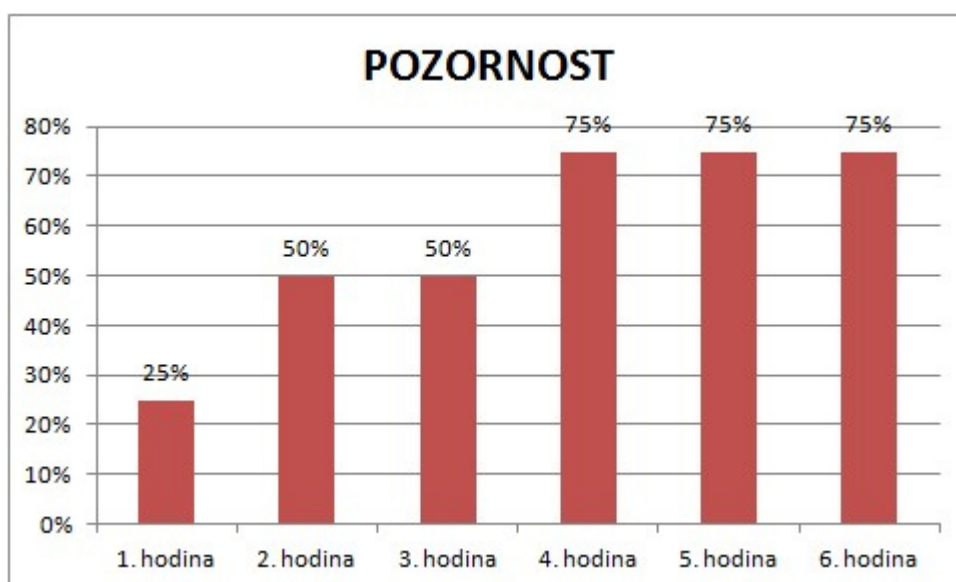
Jméno žáka	DOMINIK				
VNÍMÁNÍ	1	2	3	4	5
1. hodina		X			
2. hodina		X			
3. hodina		X			
4. hodina		X			
5. hodina	X				
6. hodina		X			



Graf 9: Dominik - vnímání

Zdroj: autorka diplomové práce

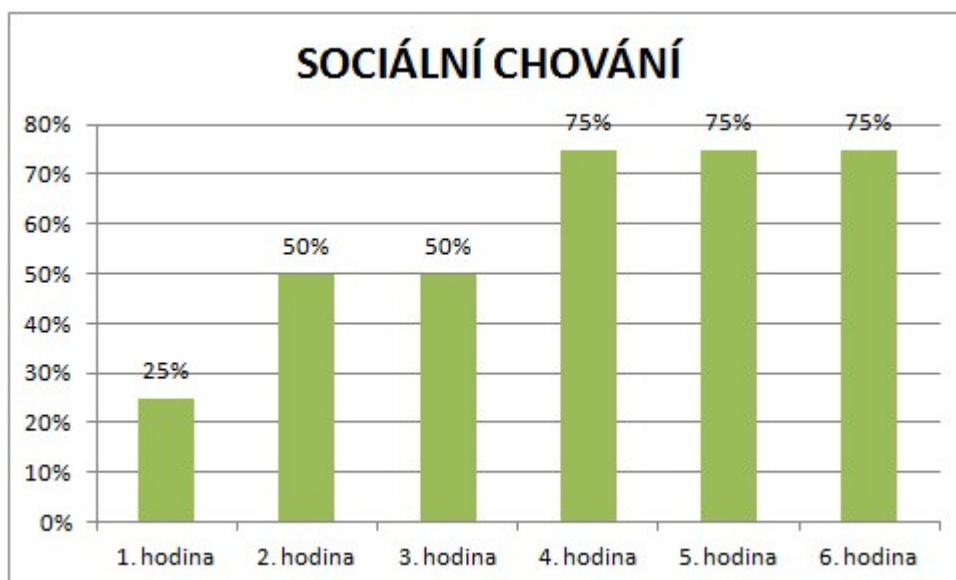
<b>POZORNOST</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1. hodina</b>				X	
<b>2. hodina</b>			X		
<b>3. hodina</b>			X		
<b>4. hodina</b>		X			
<b>5. hodina</b>		X			
<b>6. hodina</b>		X			



Graf 10: Dominik - pozornost

Zdroj: autorka diplomové práce

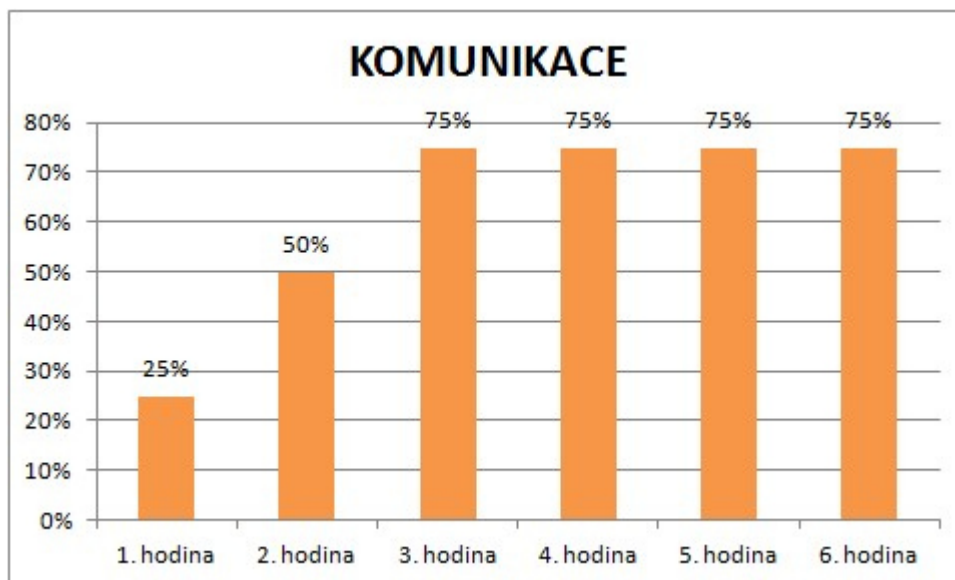
SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	1	2	3	4	5
1. hodina				X	
2. hodina			X		
3. hodina			X		
4. hodina		X			
5. hodina		X			
6. hodina		X			



Graf 11: Dominik - sociální chování

Zdroj: autorka diplomové práce

KOMUNIKACE	1	2	3	4	5
1. hodina				X	
2. hodina			X		
3. hodina		X			
4. hodina		X			
5. hodina		X			
6. hodina		X			



Graf 12: Dominik - komunikace

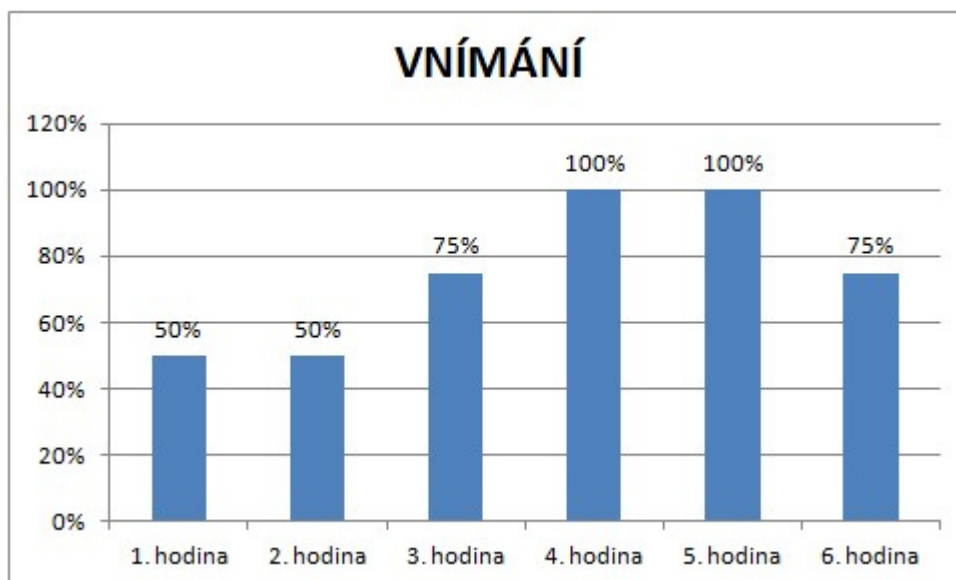
Zdroj: autorka diplomové práce

### **Dominik - shrnutí**

Veškeré arteterapeutické aktivity, které v průběhu šesti setkání proběhly, bylo zapotřebí přizpůsobit rovněž těžkému zrakovému postižení Dominika. U něj byla snaha rozvíjet náhradní smysly a pomocí nich rozvíjet vnímání svého okolí, což se podařilo. Z grafů níže je patrné, že největší vliv u něj měla arteterapie na jeho sociální chování, pozornost a komunikaci, což do jisté míry souvisí i s rozvojem vnímání, které pro rozvoj těchto oblastí poskytuje živnou půdu.



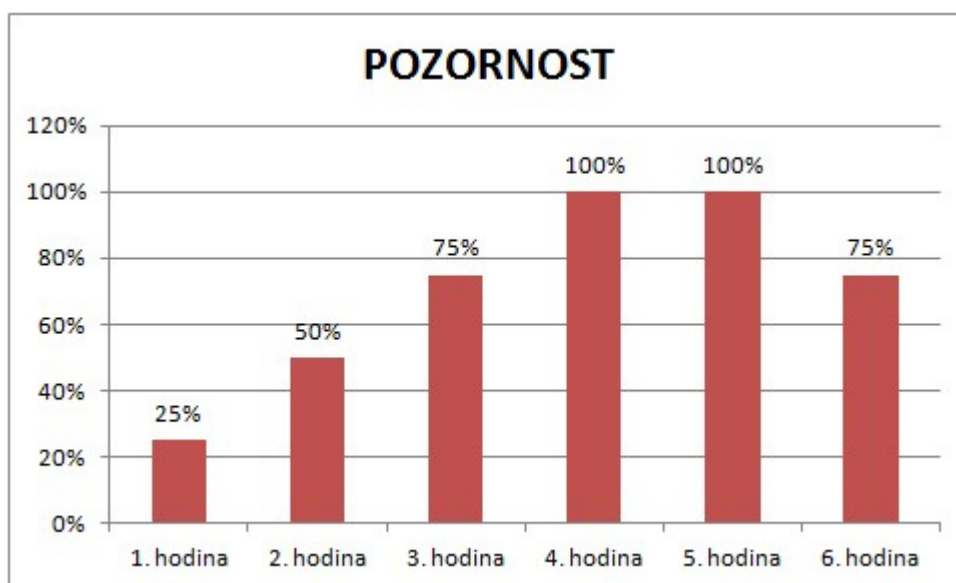
Jméno žáka	KUBA				
VNÍMÁNÍ	1	2	3	4	5
1. hodina			X		
2. hodina			X		
3. hodina		X			
4. hodina	X				
5. hodina	X				
6. hodina		X			



Graf 13: Kuba - vnímání

Zdroj: autorka diplomové práce

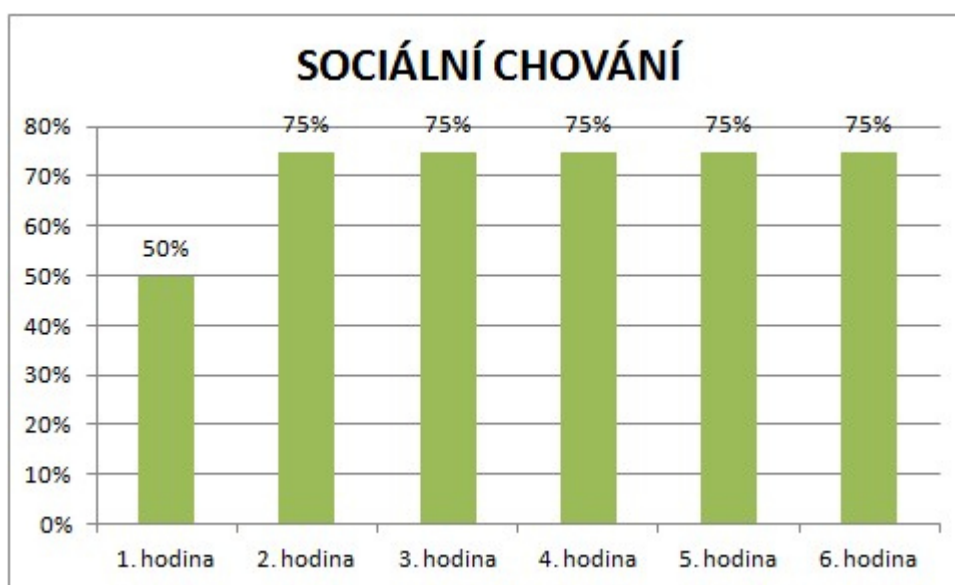
<b>POZORNOST</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1. hodina</b>				X	
<b>2. hodina</b>			X		
<b>3. hodina</b>		X			
<b>4. hodina</b>	X				
<b>5. hodina</b>	X				
<b>6. hodina</b>		X			



Graf 14: Kuba - pozornost

Zdroj: autorka diplomové práce

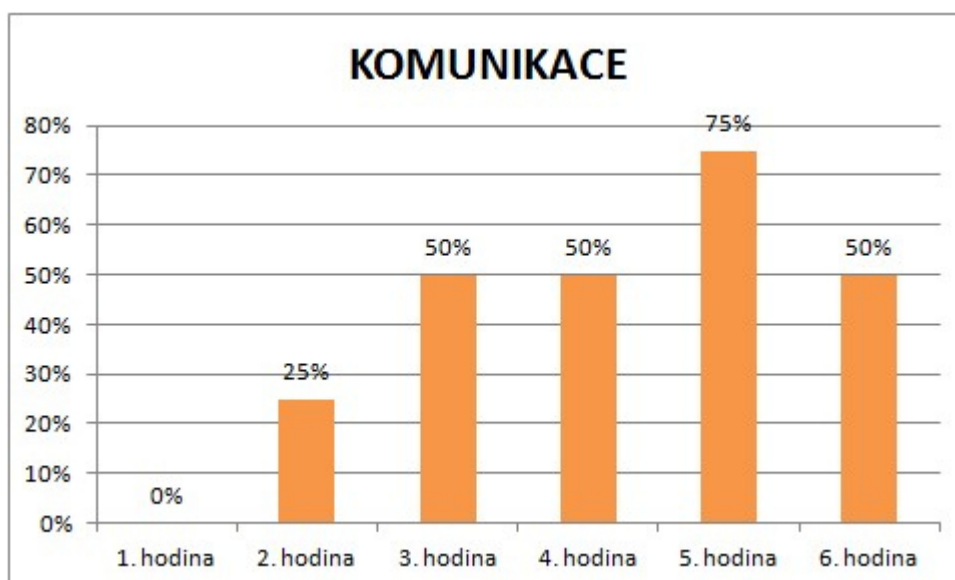
SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ	1	2	3	4	5
1. hodina			X		
2. hodina		X			
3. hodina		X			
4. hodina		X			
5. hodina		X			
6. hodina		X			



Graf 15: Kuba - sociální chování

Zdroj: autorka diplomové práce

KOMUNIKACE	1	2	3	4	5
1. hodina					X
2. hodina				X	
3. hodina			X		
4. hodina			X		
5. hodina		X			
6. hodina			X		



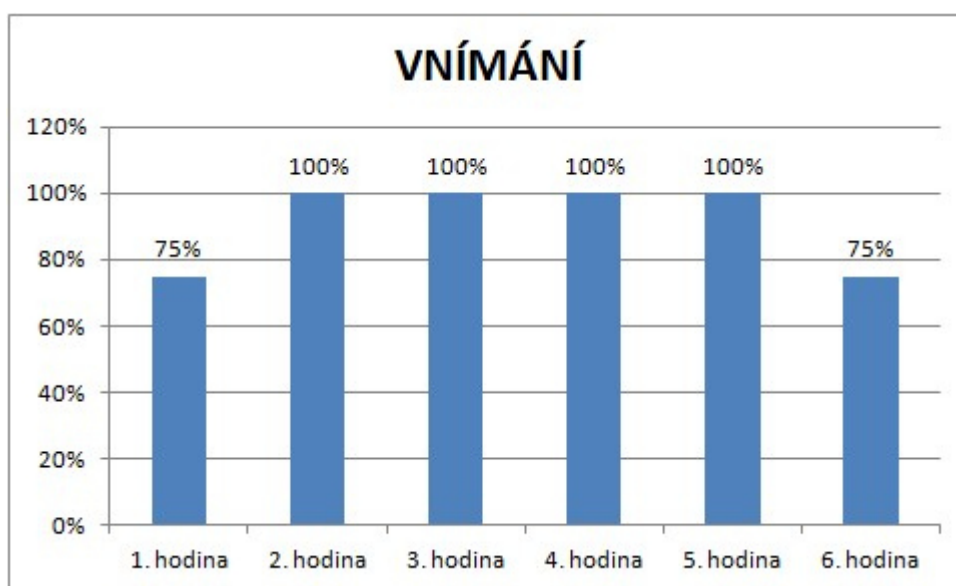
Graf 16: Kuba - komunikace

Zdroj: autorka diplomové práce

### **Kuba - shrnutí**

V průběhu výtvarných setkání s prvky arteterapie se podařilo u tohoto chlapce překonat zejména strach, nejistotu a obavy s neznámého. Z chlapce, který nevydal hlásku a bál se střetnout se pohledem, se stal milý chlapec, který se dokázal nadchnout pro činnost a projevit svůj zájem. Jeho pozornost se zvýšila a byly zřejmé kladné posuny v oblasti vnímání. Využití arteterapeutických prvků však u něj mělo největší vliv na rozvoj komunikace a sociálního chování, což dokládají i jeho projevy popisované výše u konkrétních setkání.

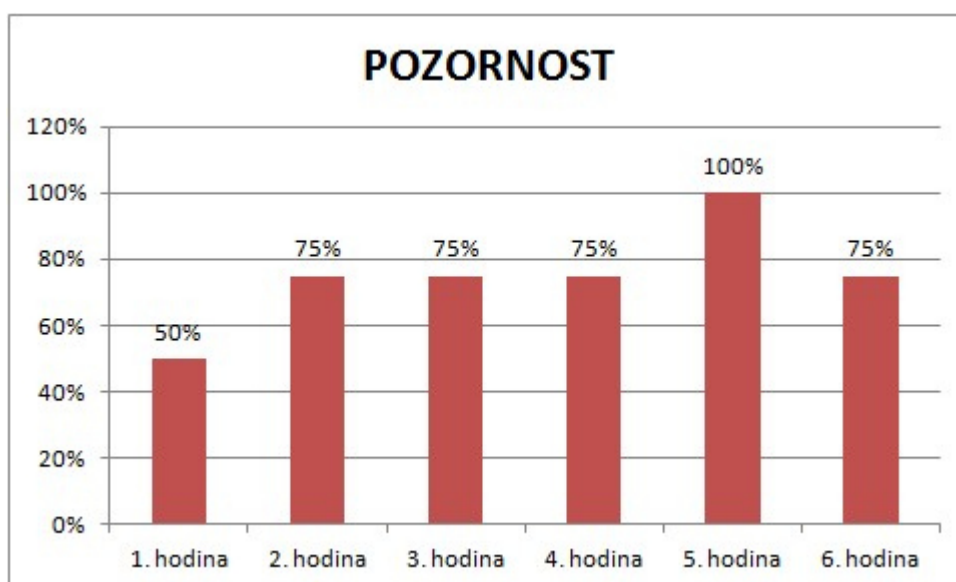
Jméno žáka	RADEK				
	1	2	3	4	5
<b>VNÍMÁNÍ</b>					
1. hodina		X			
2. hodina	X				
3. hodina	X				
4. hodina	X				
5. hodina	X				
6. hodina		X			



Graf 17: Radek - vnímání

Zdroj: autorka diplomové práce

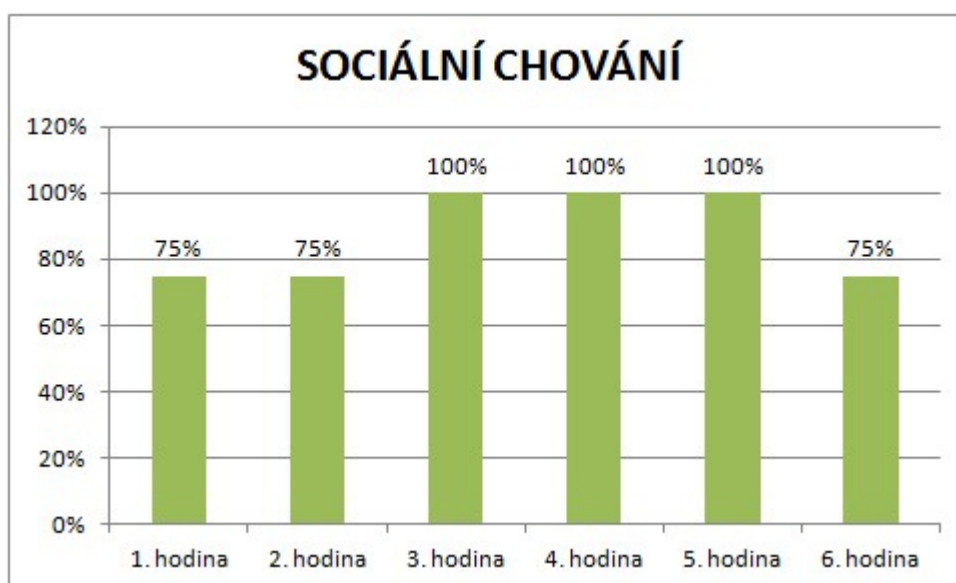
<b>POZORNOST</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1. hodina</b>			X		
<b>2. hodina</b>		X			
<b>3. hodina</b>		X			
<b>4. hodina</b>		X			
<b>5. hodina</b>	X				
<b>6. hodina</b>		X			



Graf 18: Radek - pozornost

Zdroj: autorka diplomové práce

<b>SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1. hodina</b>		X			
<b>2. hodina</b>		X			
<b>3. hodina</b>	X				
<b>4. hodina</b>	X				
<b>5. hodina</b>	X				
<b>6. hodina</b>		X			

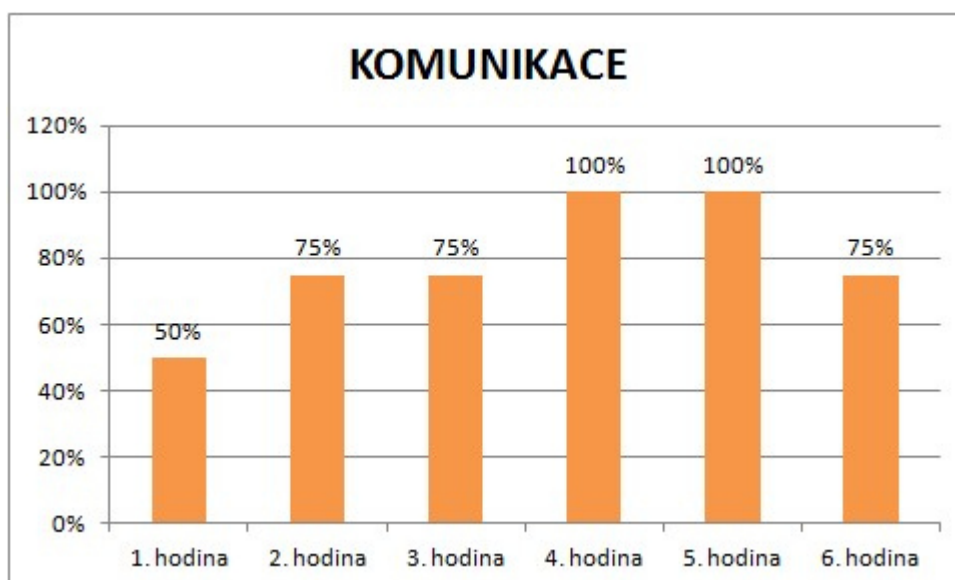


Graf 19: Radek - sociální chování

Zdroj: autorka diplomové práce



KOMUNIKACE	1	2	3	4	5
1. hodina			X		
2. hodina		X			
3. hodina		X			
4. hodina	X				
5. hodina	X				
6. hodina		X			



Graf 20: Radek - komunikace

Zdroj: autorka diplomové práce

### **Radek - shrnutí**

Radek byl prakticky jediný z celé této třídy schopný využívat řečových schopností. Jeho vnímání, komunikace ani sociální chování nebylo narušeno tak, jako tomu bylo u ostatních dětí. Přesto však dle jeho projevů v průběhu společných hodin šlo usuzovat mírné posuny ve všech zmíněných oblastech, zejména v komunikaci, což lze přičknout rovněž pozitivnímu působení arteterapie na žáky s mentálním postižením.

## 5.2 Interpretace výsledků na ZŠ

### 1. setkání - Ideální třída

První setkání se vždy pojí s určitou nejistotou, jak ze strany samotného pedagoga, který ještě třídu nezná, tak i ze strany samotných dětí. V rámci první aktivity s dětmi s 5.B zvolila autorka nejprve aktivity, které třídu jaksí rozproudí, tzv. ledolamky. Po příchodu byla hodina uvedena tak, že si žáci sedli do kruhu a měli vymyslet, jak by se představili ostatním s využitím přídavného jména, které by začínalo na stejné písmenko, jako jejich jméno, a slovesa, které by říkalo, co daný člověk rád dělá. Žáci mohli tuto větu ještě více rozvinout, bylo to na nich. Mohli tak vymýšlet kreativní spojení, blízké i vzdálené realitě, důležité bylo však jakési odhození zábran a navození příjemné atmosféry před konkrétní výtvarnou aktivitou. Na začátku hodiny si šlo povšimnout výrazů některých chlapců s otázkou "Co to zase má být za novotinu?!" Dívčí část reagovala spíše kladně a čekala spíše, co se bude dít. V závěru však zvolená aktivita navodila kýženou atmosféru a děti se velmi dobře bavily. Padaly zde zajímavá spojení jako "Zuřivý Zdeněk zobe zrní" nebo "Krvavý Karel krká". Tyto lehce bizarní spojení vymýšleli zejména chlapci, kteří měli více či méně kázeňské problémy a na které si výchovná poradkyně nejvíce stěžovala. Byla patrná jejich snaha předvést se před ostatními, snaha pobavit sebe i ostatní za každou cenu. Zde by autorka zmínila jistý přesun od nezájmu a apatie. Některé holčičky, jejichž jméno začínalo na A nebo I, měly problém vymyslet spojení, a tak se do vymýšlení zapojili i jejich spolužáci a nakonec byla ve vymýšlení ponechána větší volnost. Nakonec "Apatická Anička nesla aktovku" a "Indiánka Ivanka pojídala indiánky".

Vlastní výtvarná činnost byla zaměřena na poznání konkrétní skupiny dětí na základní škole. Děti byly na základě losování rozděleny do 4 skupin po pěti žácích a na obrovský arch papíru měli vytvořit pomocí letáků, novin a časopisů, jak si představují ideální třídu. Co nenašli, mohli si sami vystříhnout z barevných papírů a přilepit do seznamu. Cílem bylo zachytit, jak by taková ideální třída měla vypadat, co by v ní nemělo chybět, aby se jim v tomto prostoru lépe pracovalo a aby se zde příjemně cítili. Výtvarná aktivita dávala dětem svobodnou možnost sebereflexe na dané téma, kdy každý jedinec měl možnost přispět a konkretizovat, co by v jeho ideální třídě mělo být, aby se tam cítil příjemně, zároveň však tato artefietická aktivita dával prostor pro skupinovou práci a v průběhu tvoření bylo možné sledovat i jakousi hierarchii ve skupinách, schopnost prosadit se, být vnímavý k pocitům druhých. Bylo překvapivé, jak děti činnost pohltila, byl patrný jejich zájem a schopnost aktivně pracovat a vymýšlet konkrétní věci. Nebylo zapotřebí děti podněcovat k aktivitě, ale

občas musela autorka zkorigovat chování některých až přespříliš asertivních jedinců v rámci skupiny, jejichž asertivita hraničila až s jistou sobeckostí a nadměrnou touhou po sebeprosazení. Tato aktivita trvala cca 45min.

Následovala diskuse. Žáci seděli v kruhu, uprostřed vedle sebe byly položeny jejich výtvary. Z výrazů v jejich tvářích bylo patrné, že čekají, co bude dál. Autorka moderovala následnou diskusi, v té však nikdo nebyl k ničemu nucen. Většinou dětí byla činnost příjemná, některé dívky se však cítily ve společnosti třídních zlobilů lehce utlačovány. Přímo nad obrázky děti hledaly věci, které jsou společné a shodují se a ty zapisovaly na nový arch papíru. Autorka s dětmi rozebírala některé věci, které nakreslily a ptala se i dalších žáků, zda si myslí, že by bylo užitečné využít ve škole například brambůrky nebo postel. Žáci v rámci celé třídy následně vymýšleli jiné alternativy využití věcí, které by se jim sice ve třídě líbily, ale běžný způsob jejich užití by byl nevhodný. V rámci diskuse proběhl tedy jakýsi brainstorming, kdy z úst dětí padaly různé nápady, jak by se například i tyto věci daly využít v rámci výuky jiným a novým způsobem. Tato diskuse podněcovala žáky ke spontaneitě, svobodnému vyjádření, podporovala komunikaci i vztahy mezi dětmi. U některých introvertnějších žáků však v první hodině byla patrná nejistota a strach z vyjádření vlastního názoru, jelikož v běžné výuce výtvarné výchovy nejsou na komunikaci ani skupinovou práci zvyklí a tato hodina se svou strukturou výrazně lišila od toho, na co jsou zvyklí. Ukončení hodiny bylo provázeno s dotazy na pokračování artefaktních aktivit v dalších hodinách výtvarné výchovy.

### **3. setkání - Emoce v naší třídě**

Ve třetí hodině se autorka práce rozhodla zaměřit se na sebeuvědomění a sebepoznání žáků. Na začátek hodiny opět zvolila zahřívací aktivitu a to zrcadlení, kdy jedinci vzájemně zrcadlili své pohyby, výrazy v obličeji apod. Všichni chlapci i introvertní děvčata se při této aktivitě uvolnili a třída se velmi bavila.

Vlastní výtvarná aktivita byla zaměřena na emoce a pocity, které zažíváme ve třídě. Děti po uvedení tématu autorkou práce přispívaly do diskuse a navrhovaly pocity, které ve škole cítí. Ty se poté psaly na papírové kartičky a vkládaly do kruhu mezi sebe. V závěru bylo mezi skupinou šest kartiček pocitů a emocí (strach, hněv, radost, smutek, nadšení a překvapení), které žáci ve třídě 5.B prožívají nejčastěji. Bylo pak na žácích samotných, aby si z vymyšleného vybrali čtyři z emocí, které ve škole prožívají nejčastěji. Žáci dostali každý dvě čtvrtky velikosti A4 a na každou z nich měli temperovými barvami namalovat dvě nejčastější emoce, které prožívají ve své třídě. Tato aktivita měla podpořit spontánní tvořivost a kreativitu dětí a pomoci jim k lepšímu

sebeuvědomění. V průběhu tvoření se někteří chlapci lehce předváděli, veškeré děti však byly prací zaujaty, i těm uzavřenějším umožnila tato práce nahlédnout do svého nitra a vyjádřit se pomocí obyčejných barev a papíru. Vznikly zajímavé výtvary, více či méně abstraktní. Každý byl jiný, přitom všechny byly zajímavé a osobité a skrývaly v sobě jakési třídní tajemství.

Obrázky byly umístěny do zadního prostoru třídy, kde byl dostatek prostoru. Celá třída se nad nimi sešla a děti byly rozděleny do 6 skupin. Každá skupina si vylosovala jednu z kartiček emocí a měla za úkol mezi ostatními obrázky najít danou emoci. Cílem bylo vcítit se do pocitů jiných, vzájemná spolupráce a sociální interakce, aktivita měla podpořit schopnost dětí společně řešit problém a vzájemně se dohodnout. Bylo totiž možné, že některý jedinec trval na zařazení konkrétního obrázku do skupiny, kam nepatřil. Pak bylo na tvůrci obhájit svou tvorbu. V této fázi docházelo k mírným rozepřím, což poukazovalo na odlišnost vnímání a prožívání jednotlivých žáků. V závěru nebyly skupiny zcela vyvážené a byly obsazeny následovně - nejpočetnější byla skupina hněv, která čítala čtrnáct obrázků a nalézaly se v ní obrázky v červených, černých a tmných odstínech. Další byla radost (deset obrázků) - tyto obrázky byly čisté, jasné, pestré v jasných odstínech. Dále pak strach, který namalovalo (sedm obrázků). Sešlo se i pět obrázků překvapení a čtyři nadšení. Následná diskuse se poté zaměřila na to, proč cítíme tyto emoce, v jakých situacích. Žáci se aktivně účastnili a už se tolik nebáli vykřiknout své nápady. Aktivita byla završena vyjádřením pocitů z vlastního tvoření i z celé hodiny a návrhy toho, jak by se k sobě měli žáci chovat, aby nepociťovali negativní emoce. Hodina byla úspěšná a poskytla stavební kámen pro práci s kázeňskými problémy a chování některých žáků, ty mohla vést k sebeuvědomění toho, že svým chováním mohou např. ubližovat ostatním dětem a vyvolávat v nich určité negativní pocity a emoce.

### **5. setkání - Barevná imaginace**

Další setkání bylo zaměřeno na výtvarnou imaginaci a představivost dětí. Úvodní zahřívací aktivitu zvolila autorka tentokrát práci ve dvojicích. Každý z dvojice dostal kartičku s konkrétní věcí, druhý s věcí odlišnou. Děti si nesměly kartičky ukázat a na papíře se musely bez využití řeči domluvit, jak budou zacházet s jednou tužkou, aby zároveň každý z nich splnil úkol a nakreslil to, co má na kartičce. Na tuto aktivitu měli žáci dvě minuty a během těch vznikly zajímavé obrazy, které se více či méně podobaly šnekovi a slonovi. U některých dětí vznikaly čmáranice, jelikož se děti nemohly dohodnout. U třech dvojic však došlo k vzájemné domluvě, kdy nejprve namaloval jen svůj obrázek a poté druhý. Tato zahřívací aktivita byla zaměřena

na schopnost domluvit se a zároveň splnit svůj úkol a projevila se zde zejména schopnost sebeprosazení dětí.

Po tomto zahřívacím cvičení následovala vlastní výtvarná aktivita. V tomto případě šlo o řízenou imaginaci. Děti měli každý svou čtvrtku na lavici, usadily se do pohodlné polohy a zavřely oči. Následně naslouchaly klidnému hlasu autorky diplomové práce, který se snažil navodit v jejich mysli představy vyvolené imaginací. Jelikož s danou skupinou pracovala autorka počátkem jara, kdy už každý vyčkával příchod teplého počasí a těšil se na léto, usoudila, že vhodným tématem pro barevnou imaginaci bude právě popis letní přírody. *"Je nádherný letní podvečer a všude, kam se podíváš, jakoby se rozlila sluneční zář. Zelená tráva pod nohama čerstvě křupe a tvá bosá chodidla jdou vstříc kvetoucí louce. Zdály to vypadá jako bílozelené prostěradlo a ejhle, když se přiblížíš blíž, poznáváš louku plnou kopretin. Podíváte-li se doleva, všimnete si červené záře, která zaplavuje okolí. Je to pole vlčích máků, jejichž sukýnky se mihotají v rytmu svěžího letního větríku a tančí rudé tango. Zadívali se na ně, přijde ti, jako by se jejich sukénky slévaly a plynule prostupovaly do dořálova se zabarvujícího nebe. V dálce si všimneš bodu, který se vyjímá. Svítí jako slunce, září žlutooranžovými odstíny a jak se přibližuješ, z malé tečky se stává obrovská vzrostlá slunečnice osamocená sama uprostřed louky. V zajetí modré a fialové, drobných květů zvonečků se tváří jako královna. A kolem její honosné hlavy nebe mění barvy od modré přes fialovou až růžovou, jako by se klanilo její důmyslné krásy."* Některé děti měly problém se na vyprávění soustředit, některé se občas nadměrně vrtěly a stěžovaly si, že jim to nejde. Kdo chtěl, měl oči zavřené, komu to nešlo, nebyl do ničeho nucen. V závěru děti dostaly za úkol na svou čtvrtku nakreslit pomocí suchých pastelů své barevné dojmy, které v nich předčítaný text zanechal. Autorka si v této fázi nepovšimla žádných rozpaků a zdálo se, že vyjadřování pomocí barevných skvrn nedělá dětem problém. I pro hlučnější žáky mohla být tato forma vhodným expresivním vyjádřením, kterým vyjádřily akumulované emoce na papír pomocí barev a "zapomněli" vyrušovat a být nepozorní. Opět šlo vidět, že aktivita nebyla špatně zvolená.

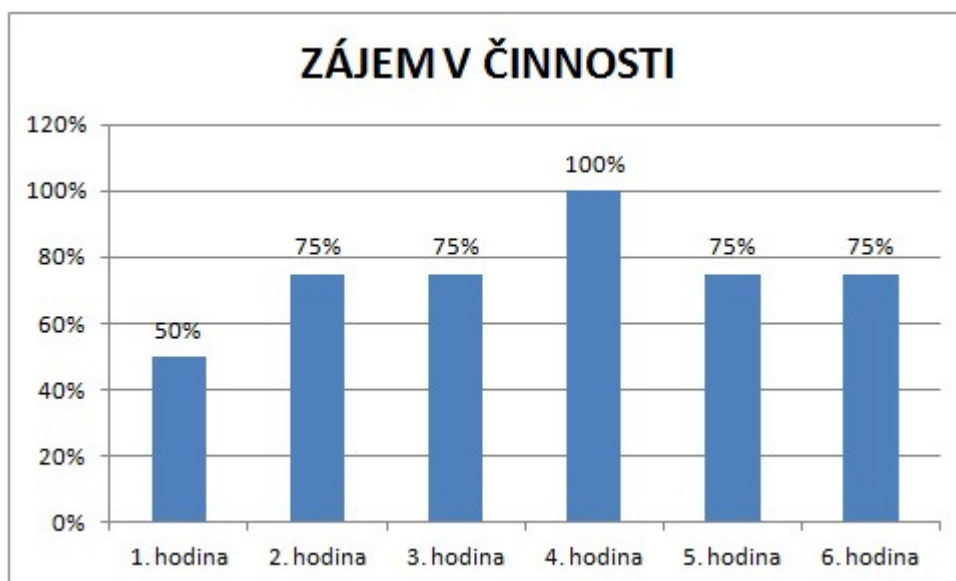
V další fázi výtvarné činnosti se žáci rozdělili losování do čtyř skupin po pěti žácích a do každé skupiny dostali arch papíru velikosti A2. Po individuální práci tedy následovala činnost skupinová formou barevného setkávání. Každý žák přilepil svůj obrázek na okraj papíru zhruba jednou třetinou jeho plochy a následně vyslechly konkrétní instrukce, jak pokračovat a co to "barevné setkávání znamená". Děti byly vyzvány k tomu, aby při práci nepovídali a své emoce ze setkávání si sdělovali pouze neverbální formou. Bylo jim vysvětleno, že mají pokračovat ve svém obraze

na společném archu a že je jen na nich, s kým ze skupiny se střetnou a s kým nikoliv. V této fázi si autorka diplomové práce všimla některých významných momentů. U některých dětí byla patrná jistá uzavřenost, touha uzavřít si svůj prostor jistými liniemi, za které nikdo nebude moci. Někteří chlapci měli tendenci být rychle hotovi a pouštět se i do přebarvování druhých lidí. Dvě introvertní dívky si kreslily svůj kousek drobnými mihotanými odstíny a ani jim nevadilo, že chlapci pokreslili arch papíru téměř celý sami. Hotová díla byla čtyřmi rozdílnými loukami barev, dojmů, představ a emocí. Samotné barvy jistojistě nenaznačovaly pouze to, co jim imaginativní čtení nabízelo, v dílech si autorka všimla například i barvy černé nebo šedé, z čehož lze usuzovat například i na subjektivní expresi z tvoření ve skupině.

V další fázi se žáci opět sešli v kroužku a sdělovali si navzájem své dojmy. Kdo chtěl, měl možnost ukázat ostatním, co prožil v průběhu imaginace a jak to vyjádřil. Autorku práce také zajímalo, zda děti více bavila část hodiny, kdy pracovali sami, anebo práce skupinová, kdy se se svými spolužáky setkávali na papíře pomocí malby. Našlo se pět žáků, kteří svůj obrázek do detailu vysvětlili, ve třídě bylo patrné, že se žáci osmělují a na zvýšenou míru komunikace si lépe zvykají, že odpadávají zábrany patrné v počátečních hodinách. Z diskuse vyplynulo, že více dětem se líbila více práce ve skupině (dvanáct), osm z dětí preferovalo spíše individuální tvorbu.

## Závěry šetření na ZŠ

ZÁJEM V ČINNOSTI	1	2	3	4	5
1. hodina			X		
2. hodina		X			
3. hodina		X			
4. hodina	X				
5. hodina		X			
6. hodina		X			

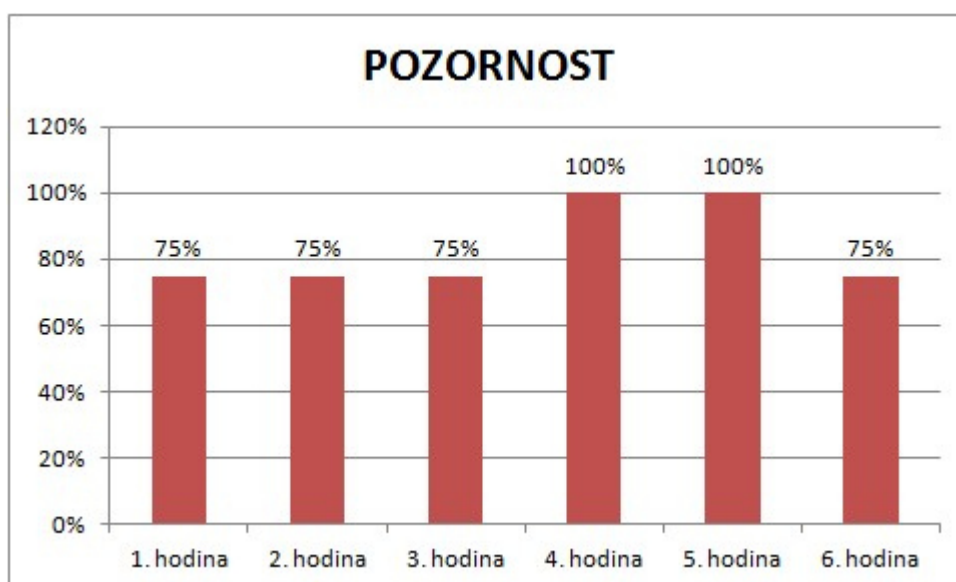


Graf 21: ZŠ - zájem v činnosti

Zdroj: autorka diplomové práce



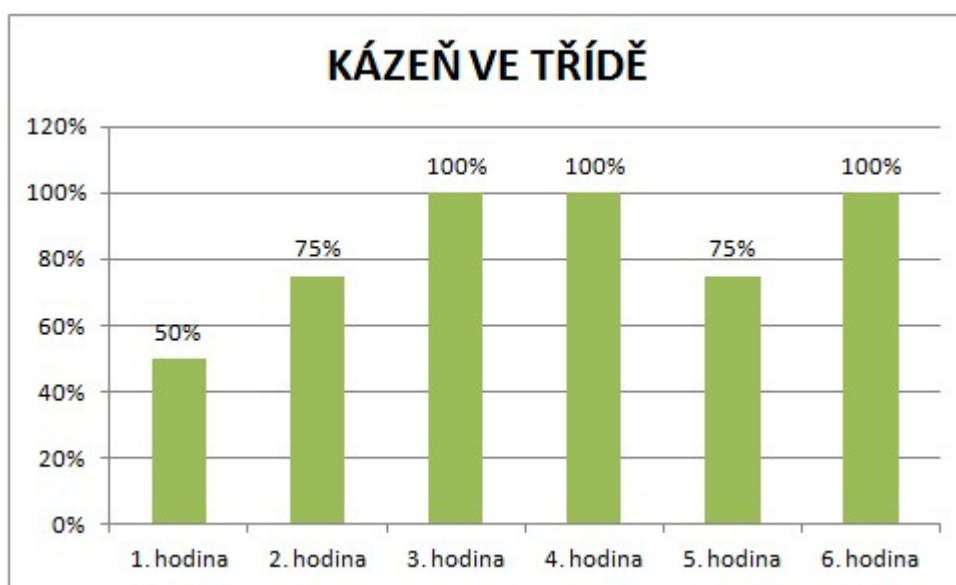
<b>POZORNOST</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1. hodina</b>		X			
<b>2. hodina</b>		X			
<b>3. hodina</b>		X			
<b>4. hodina</b>	X				
<b>5. hodina</b>	X				
<b>6. hodina</b>		X			



Graf 22: ZŠ - pozornost

Zdroj: autorka diplomové práce

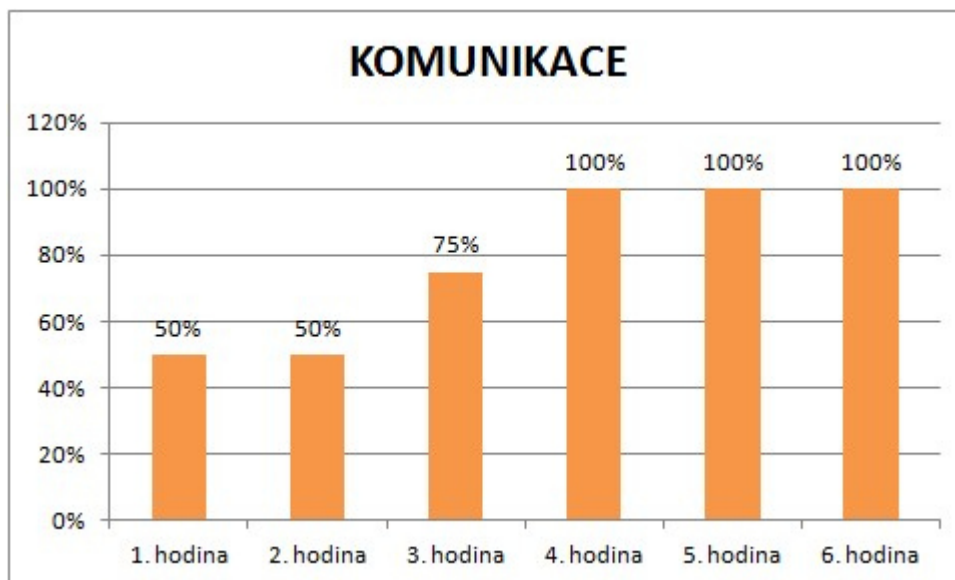
KÁZEŇ VE TŘÍDĚ	1	2	3	4	5
1. hodina			X		
2. hodina		X			
3. hodina	X				
4. hodina	X				
5. hodina		X			
6. hodina	X				



Graf 23: ZŠ - kázeň ve třídě

Zdroj: autorka diplomové práce

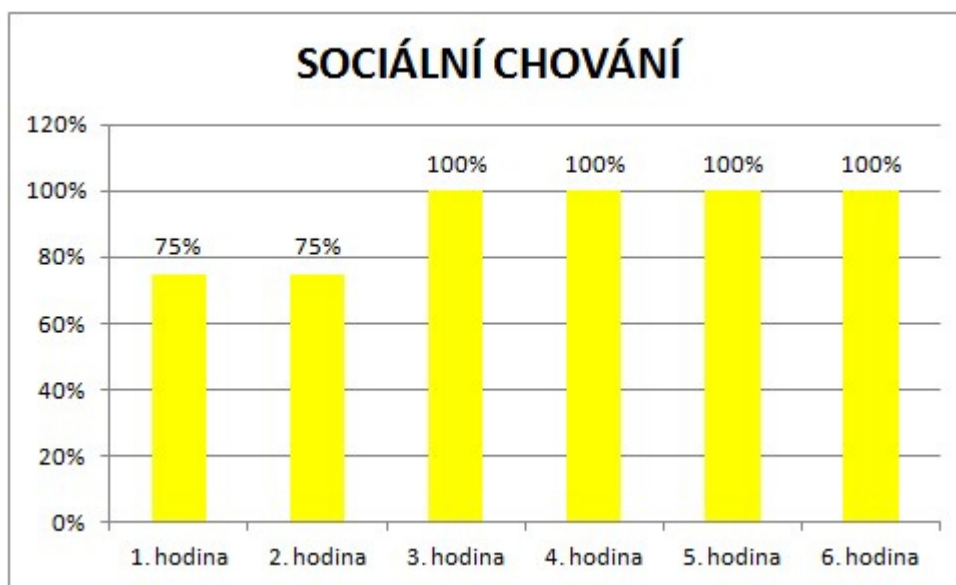
KOMUNIKACE	1	2	3	4	5
1. hodina			X		
2. hodina			X		
3. hodina		X			
4. hodina	X				
5. hodina	X				
6. hodina	X				



Graf 24: ZŠ - komunikace

Zdroj: autorka diplomové práce

<b>SOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1. hodina</b>		X			
<b>2. hodina</b>		X			
<b>3. hodina</b>	X				
<b>4. hodina</b>	X				
<b>5. hodina</b>	X				
<b>6. hodina</b>	X				
<b>Poznámky</b>					



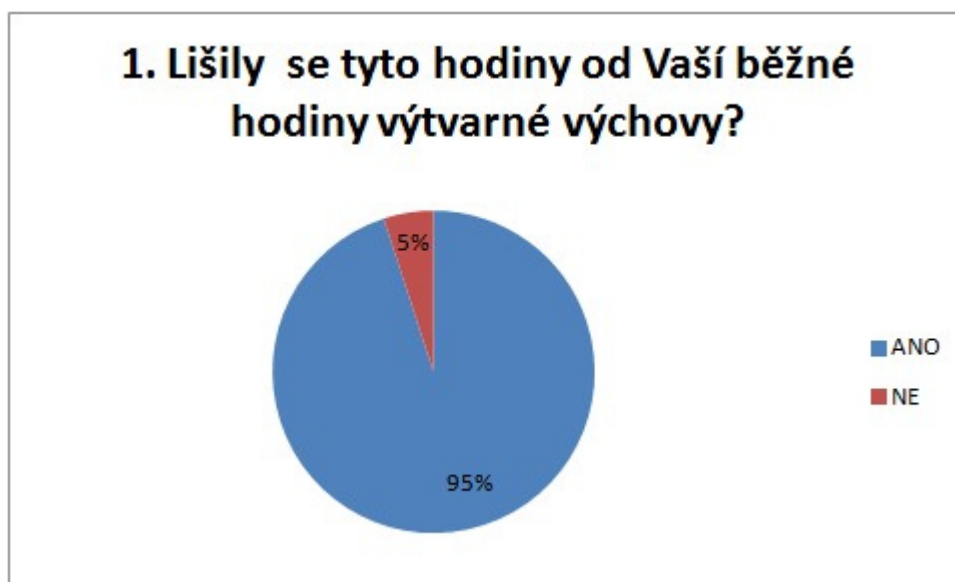
Graf 25: ZŠ - sociální chování

Zdroj: autorka diplomové práce

## Dotazník zpětné vazby žáků

1. Lišily se tyto hodiny od Vaší běžné hodiny výtvarné výchovy?

Možnosti	Počet žáků
ANO	19
NE	1



Graf 26: Otázka 1.

Zdroj: autorka diplomové práce

2. Jak se Ti líbily hodiny výtvarné výchovy, které proběhly?

Možnosti	Počet žáků
1 - líbila nejvíc	10
2 - spíše líbila	7
3 - nevím	2
4 - spíše nelíbila	1
5 - vůbec nelíbila	0

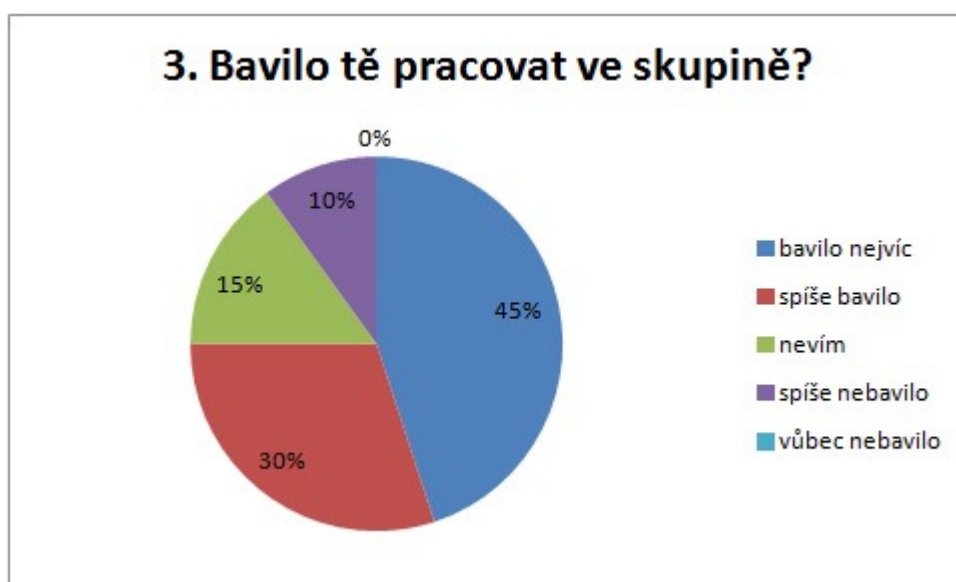


Graf 27: Otázka 2.

Zdroj: autorka diplomové práce

### 3. Bavilo tě pracovat ve skupině?

Možnosti	Počet žáků
1 - bavilo nejvíc	9
2 - spíše bavilo	6
3 - nevím	3
4 - spíše nebavilo	2
5 - vůbec nebavilo	0

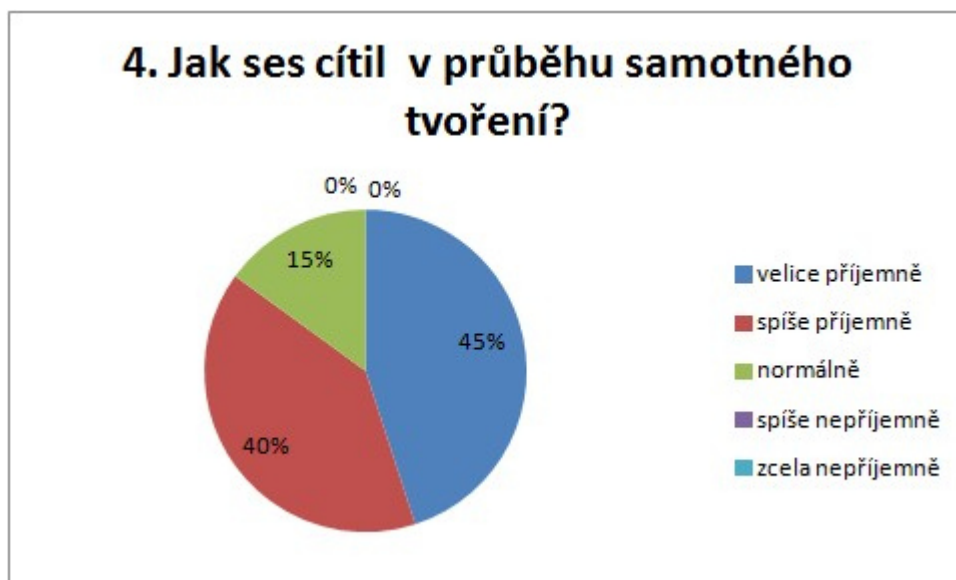


Graf 28: Otázka 3.

Zdroj: autorka diplomové práce

#### 4. Jak ses cítil v průběhu samotného tvoření?

Možnosti	Počet žáků
1 - velice příjemně	9
2 - spíše příjemně	8
3 - normálně	3
4 - spíše nepříjemně	0
5 - zcela nepříjemně	0



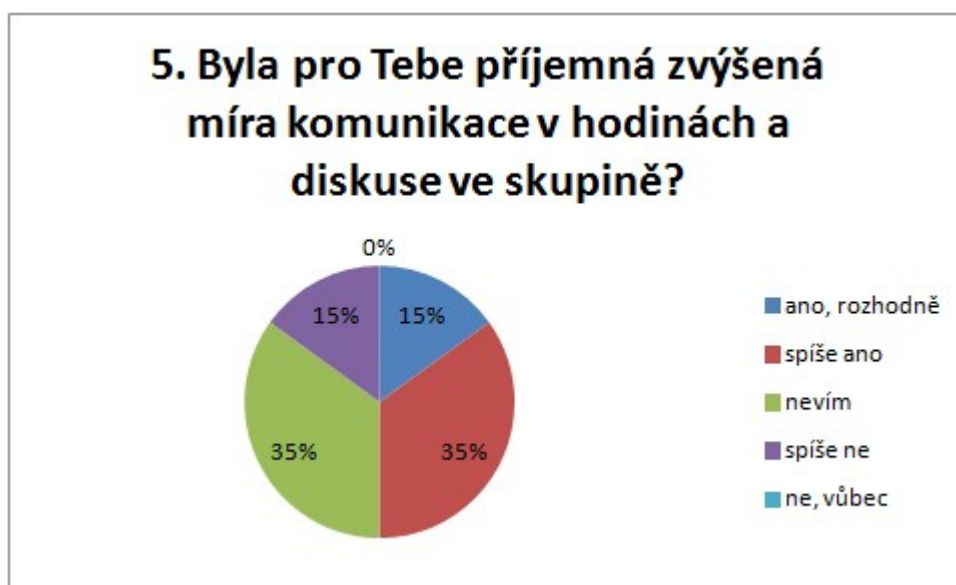
Graf 29: Otázka 4.

Zdroj: autorka diplomové práce



5. Byla pro Tebe příjemná zvýšená míra komunikace v hodinách a diskuse ve skupině?

Možnosti	Počet žáků
1 - ano, rozhodně	3
2 - spíše ano	7
3 - nevím	7
4 - spíše ne	3
5 - ne, vůbec	0



Graf 30: Otázka 5

Zdroj: autorka diplomové práce

6. Zde můžeš vyjádřit cokoliv, co tě k proběhlým hodinám napadne, eventuelně zdůvodnit konkrétní odpovědi.

K této otázce se vyjádřilo sedm dětí. Tři uvedly, že by takovou hodinu chtěly mít pořád a že je práce velmi bavila. Velmi kladný ohlas byl k rozehřívací aktivitě se jmény a přívlastky, která proběhla na začátku první hodiny. Tři žáci uvedli, že je to velmi bavilo a že to byla legrace. Jedno dítě vyjádřilo, že se mu nelíbilo, že v páté hodině mu jiné dítě narušovalo při malování jeho osobní prostor a že mu jeden spolužák přečmáral obrázek.

### 5.3 Vyhodnocení hypotéz a diskuse výsledků

**Výzkumná teze č. 1:** Využívání arteterapeutických prvků ve výtvarné výchově rozvíjí vnímání osob s mentálním postižením.

Tato hypotéza byla potvrzena na základě pozorování, kdy autorka zaznamenávala úroveň vnímání do hodnotících tabulek u jednotlivých žáků. V průběhu šesti výtvarných setkání byly pozorovány u všech dětí více či méně výrazné změny v oblasti vnímání, což dokládají nejen popisy průběhu vybraných hodin, ale zejména grafy 1, 9, 13 a 17, ze kterých je patrný rozvoj vnímání u žáků s mentální retardací na ZŠ speciální, který byl zaznamenán v průběhu hodin výtvarné výchovy s využitím arteterapeutických prvků.

**Výzkumná teze č. 2:** Využívání arteterapeutických prvků ve výtvarné výchově rozvíjí komunikaci u osob s mentálním postižením.

Rovněž tato hypotéza byla potvrzena. U skupiny pěti žáků třídy 7.S byly zaznamenány pokroky v komunikaci. K této hypotéze se vztahovala druhá část hodnotící tabulky pro žáky ZŠ speciální. Pokroky byly potvrzeny, o čemž svědčí grafy č. 4, 8, 12, 16 a 20. Tvzení je doloženo popisem konkrétních projevů žáků s mentální retardací v průběhu šesti výtvarných setkání s arteterapeutickými prvky.

**Výzkumná teze č. 3:** Využívání arteterapeutických prvků ve výtvarné výchově má pozitivní vliv na sociální chování u jedinců s mentálním postižením.

Čtvrtou výzkumnou tezi dokládají grafy, které již byly uvedeny výše a zaznamenávají rozvoj sociálního chování u žáků s mentálním handicapem v průběhu šesti setkání, v rámci kterých se autorka práce snažila využít arteterapeutické prvky v praxi. Grafy vztahující se k tomuto tvrzení mají čísla 3, 7, 11, 15 a 19.

**Výzkumná teze č. 4:** Výtvarná výchova s využitím artefiletiky se liší od hodiny běžné výtvarné výchovy, na kterou jsou žáci na 1.stupni ZŠ zvyklí.

Čtvrtá hypotéza byla potvrzena. Na základě dotazníku zpětné vazby, který autorce diplomové práce vyplnili žáci 5.B běžné základní školy, bylo zjištěno, že 95% žáků tvrdí, že hodiny výtvarné výchovy s prvky artefiletiky, které byly v jejich třídě realizovány, se významně liší od jejich běžných hodin výtvarné výchovy.

K vyhodnocení této teze se vztahuje graf 26.

**Výzkumná teze č. 5:** Výtvarná výchova s využitím artefietiky na 1. stupni ZŠ má pozitivní vliv na kázeň žáků.

Podklady pro vytvoření této teze byly zprostředkované informace o třídě 5.B, které si autorka ověřila na počátku první hodiny. Žáci údajně projevovali nezáměr o jakoukoli estetickou činnost, byli nepozorní a projevovali se nevhodně jak k učiteli, tak i k sobě navzájem. Ke kázni žáku se vztahoval třetí blok hodnotící tabulky. Na základě zaznamenávání hodnot v průběhu setkávání bylo zjištěno, že v průběhu setkání došlo ke zlepšení kázně ve třídě, 5. hodinu však kázeň lehce klesla, což může být zapříčiněno například výběrem konkrétní aktivity nebo aktuálním stavem žáků. Lze však i přes toto potvrdit platnost této hypotézy, což dokládá graf 23.

**Výzkumná teze č. 6:** Výtvarná výchova s využitím artefietiky na 1. stupni ZŠ má pozitivní vliv na pozornost žáků.

Rovněž šestá výzkumná teze byla potvrzena. Pozornost byla zaznamenávána v průběhu pozorování do druhého bloku hodnotící tabulky a byl zjištěn její nárůst. V hodinách žáci dávali pozor, jelikož zvolené aktivity je zaujaly. Graf 22 dokládá kladný vliv využití prvků artefietiky na pozornost žáků základní školy.

## 5.4 Závěry šetření a navrhovaná opatření

Využití prvků arteterapie a artefiletiky se u obou zkoumaných skupin žáků se na základně autorčina pozorování jeví jako velmi efektivní a vhodné. U žáků s mentální retardací je zapotřebí počítat se všemi jejich zvláštnosti v oblastech myšlení, vnímání, emocí, obzvláště pokud se k mentální retardaci přidruží další vady, je třeba je brát v potaz jak při plánování konkrétních výtvarných aktivit s prvky arteterapie, tak v průběhu hodin. Na základě proběhlého šetření lze stanovit, že využití prvků arteterapie a artefiletiky má kladný dopad jak na žáky s mentálním handicapem na ZŠ speciální, tak na žáky navštěvující běžnou základní školu. Je však zapotřebí brát v potaz, že koncepce jednotlivých hodin u těchto dvou skupin musí být značně odlišná.

U dětí s mentální retardací má využití prvků arteterapie spíše léčebný potenciál s pozitivním dopadem zejména na oblast jejich narušeného vnímání, pozornosti, sociálního chování a komunikace. Veškeré tyto sledované kategorie dokládají to, že vhodné využití arteterapeutických prvků na ZŠ speciální rozvíjí svým specifickým způsobem ty oblasti, které mají tito žáci narušeny. Bezesporu je potřeba brát v úvahu interpersonální odlišnost dětí, v důsledku čehož nelze jednoznačně stanovit například to, že využití prvků arteterapie má největší vliv na komunikaci. V průběhu šesti setkání bylo zjištěno, že speciální výtvarná výchova s arteterapeutickými aktivitami ovlivní některé oblasti u některého žáka více, u některého naopak menší měrou. Konkrétní zvolené aktivity mohou na to či ono dítě působit rozdílným způsobem, je však důležité vždy je volit tak, ale bylo zaručeno, že na ně děti budou reagovat kladně a že každé dítě si jaksí "přijde na své".

U dětí na základní škole probíhaly hodiny artefiletiky značně odlišně, mohlo být využito reflexivního dialogu vztahujícího se k proběhlé činnosti. Tento dialog měl dětem pomoci lépe poznat jak své vlastní já, tak i odlišnost ostatních a jejich vnímání, měl je vést k větší toleranci a na základě společných aktivit rozvíjet převážně své sociální a komunikační dovednosti. Vedení této skupiny bylo proto náročnější, avšak prvotní obavy ze špatné kázně a nepozornosti se brzy rozplynuly. Žáci 5.B byli vybranými aktivitami pohlceni tak, že téměř zapomněli zlobit a žádné výchovné problémy autorka práce v průběhu setkání nezaznamenala. Naopak využití artefiletiky v hodinách výtvarné výchovy bylo pro tyto děti možná i jakýmsi vodítkem, jak je dovést k radosti z estetické tvorby, jak zaujmout jejich pozornost a zabránit zlobení. V průběhu setkání

se děti osmělovaly a byl patrný pokrok v jejich komunikaci a sociálním chování. Díky zájmu v dané činnosti děti dokázaly udržet pozornost a ve třídě plnila artefiletika v rámci výtvarné výchovy i funkci jakési pozitivní prevence. V dotazníku zpětné vazby žáci vyjádřili, že hodina se výrazně liší od hodin běžné výtvarné výchovy, na kterou jsou zvyklí, možná proto jejich hodnocení šesti setkání zúčastněnými respondenty bylo veskrze kladné, což je potvrdilo a doložilo výsledky autorčina pozorování.

V závěru lze doporučit důkladné promyšlení arteterapeutických a artefiletických činností u obou skupin žáků. Je potřeba vždy brát v potaz jejich individuality, a proto nelze výsledky a zhodnocení konkrétních zvolených aktivit generalizovat. Co se týče využití artefiletiky na běžné základní škole, domnívá se autorka, že by vhodně zvolené a zaměřené činnosti dokázaly posunout výtvarnou výchovu novým směrem, překonat stará dogmata a pozitivní prevencí se tak snažit předejít kázeňským problémům, nezájmu a nepozornosti žáků a špatnému sociálnímu chování v rámci skupiny. Autorka je přesvědčena, že rozvíjením sebepoznání i poznání světa kolem sebe právě prostřednictvím výtvarné činnosti a reflexivního dialogu, rozvíjí komunikační schopnosti žáků, jejich nadhled i toleranci vůči sobě navzájem. Artefiletika se autorce jeví jako vhodný způsob, kterým lze žákům dát jistou svobodu a volnost vyjádření, který je respektuje jako jedinečné osobnosti, zároveň je však tato činnost učí tomu, co je v životě potřeba, překonává jejich osobní bloky a obavy z esteticky neuspokojivého díla a pomáhá jim utřídit si a reorganizovat své jakési vnitřní pre-koncepce na základě reflexivní komunikace s druhými lidmi.

## ZÁVĚR

Závěrem práce pokládá autorka opětovně poukázat na možnost využití prvků arteterapie a artefiletiky u žáků na ZŠ speciální a u žáků na běžné ZŠ. Práce se snažila nastínit to, jaká jsou specifika a charakteristiky osob s mentálním postižením - zabývala se abnormalitami v jejich vnímání, myšlení, komunikaci, v emocích a volných vlastnostech apod. Zevrubný popis specifík žáků s MR byl nezbytný pro stanovení vhodných aktivit u žáků ZŠ speciální. V kapitolách se snažila autorka vymezit pojem arteterapie, její léčebný potenciál a odlišit ji tímto od artefiletiky.

Arteterapie je speciální disciplínou, která je buď doplňkem psychoterapie nebo samotnou terapií a i když mezi ní a artefiletikou nalézáme mnohé shody, odlišuje se zejména svým hloubkovým zaměřením, jelikož vždy se snaží zajít pod povrch problémů a usnadnit tak jedinci jeho fungování. Artefiletika je jakýsi zážitkovým a reflexivním pojetím vzdělávání, které podporuje tvořivost a stejně jako arteterapie využívá expresivního a individuálního výtvarného projevu. Její využití v rámci výtvarné výchovy by mělo přispět k jakémusi osobnímu rozvoji, sebepoznání i poznání druhých prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z výtvarné expresivní tvorby. Artefiletika nemá na rozdíl od arteterapie léčebný ani diagnostický, ale spíše obohacující potenciál, je využitelná u skupin různě starých dětí. Tím, že se využívá u nenarušených skupin jedinců, kteří nemají narušenou komunikační schopnost, je významná zejména reflexivní dialogem, který patří mezi její hlavní charakteristiky a je hlavním procesem, v rámci kterého se žáci učí pomocí intenzivního zážitku od sebe navzájem. Arteterapie jako taková je využitelná u širokého spektra obtíží, jak u pacientů s mentální retardací, tak u pacientů s autismem, s tělesným postižením nebo u dětí zanedbávaných, s psychickými problémy. Pro tuto práci bylo podstatné využití prvků arteterapie u dětí s mentální retardací, kterým pomáhá výtvarné tvoření s jejími prvky rozvíjet zejména vnímání svého okolí, lidí a světa kolem sebe, rovněž rozvíjí komunikaci a pomáhá člověku s MR vyjadřovat své potřeby a pocity jinou nežli verbální formou. Arteterapie pomáhá mentálně retardovaným žákům i žákům s tělesným postižením k navazování vztahů s druhými, k lepšímu vnímání sebe sama a tím vede ke zlepšení jejich sociálního chování. Poskytuje těmto žákům i možnost seberealizace a sebeuplatnění, v arteterapii není podstatný esteticky uspokojivý výsledek a tato expresivní terapie dává těmto dětem zažít pocitu úspěšnosti. U žáků s autistickými rysy se arteterapie zaměřuje rovněž na komunikaci, ale také

na sublimaci nahromaděného napětí, neklidu, frustrace či agresivity do výtvarného projevu.

Tato práce na základě se snažila nastítnit možnost využití arteterapie u žáků na ZŠ speciální a artefiletiky v rámci výtvarné výchovy u žáků 1. stupně běžné základní školy. Na základě praktické části práce, v níž bylo realizováno šest výtvarných setkání s prvky arteterapie a artefiletiky u obou skupin žáků, lze doložit to, že cíl práce, kterým bylo poukázat na účinnost využití těchto prvků u obou skupin a zachytit oblasti, na které může mít využití arteterapeutických a artefiletických prvků vliv, byl splněn.

Pro práci bylo stanoveno šest výzkumných hypotéz, které byly potvrzeny, graficky znázorněny a doloženy popisem průběhu tří vybraných hodin v rámci každé skupiny. Bylo potvrzeno, že využívání arteterapeutických prvků ve výtvarné výchově rozvíjí vnímání a komunikaci u osob s mentálním postižením a že má rovněž pozitivní vliv na jejich sociální chování. V rámci šetření v prostředí běžné základní školy, při níž bylo využito artefiletiky, bylo zjištěno, že hodiny s využitím artefiletiky se výrazně lišily od hodin běžné výtvarné výchovy, na kterou jsou žáci zvyklí. Zaznamenáváním do hodnotících škál byl zaznamenán kladný vliv artefiletiky na kázeň žáků a pořádek ve třídě. Rovněž byl v rámci šetření zaznamenán kladný vliv na pozornost žáků. Veškerá zjištění v rámci pozorování dokládají rovněž popisy tří vybraných hodin výtvarné výchovy u žáků ZŠ. V závěrech této práce lze konstatovat, že využití artefiletiky v hodinách výtvarné výchovy dokázalo žáky zaujmout, zaktivizovat, udržet jejich pozornost a ve třídě nebyly zaznamenány žádné výrazné problémy. V rámci dotazníku zpětné vazby hodnotili žáci hodiny velice kladně.

Autorka na základě praktické části usoudila, že změna pojetí výtvarné výchovy a využití artefiletických prvků v praxi by mohla pomoci eliminovat kázeňské problémy na základní škole, zlepšit komunikaci a sociální vztahy ve třídě vzájemným obohacováním a učením se navzájem v rámci reflektivního dialogu. Rovněž by toto pojetí mohlo přispět k většímu zájmu žáků o estetickou činnost. Autorka by proto svými zjištěními v rámci praktické části diplomové práce doložila svůj návrh na začlenění artefiletických prvků do výuky výtvarní výchovy na základní škole. Rovněž by apelovala na důkladný výběr arteterapeutických aktivit u dětí s mentálním handicapem, jelikož každý jedinec je jiný a jedinečný a vhodným výběrem témat, aktivit a metod lze docílit maximálního rozvoje potenciálu žáků s handicapem.



# SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

## Seznam použitých českých zdrojů

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Rituál, umění a výchova*. 1. vyd. V Brně: Masarykova univerzita, 2002, 351 s. ISBN 80-210-3029-1.

CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: [skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 199 s. ISBN 80-717-8204-1.

CASEOVÁ, Caroline a DALLEYOVÁ Tessa. *Arteterapie s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 175 s. ISBN 8071780650.

COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013, 203 s. ISBN 978-802-6204-992.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1980.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 205s. ISBN 80-717-8449-4.

DOLEJŠÍ, M. *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum, 1983.

FRANIOK, Petr. *Vzdělávání osob s mentálním postižením: (inkluzivní vzdělávání s přihlédnutím k žákům s mentálním postižením)*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2005, 140 s. ISBN 80-7368-150-1.

FRANIOK, Petr a Jaroslav KYSUČAN. *Psychopedie: speciální pedagogika mentálně retardovaných*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 57 s. ISBN 80-704-2247-5.

JEBAVÁ, Jana. *Úvod do arteterapie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 95 s. ISBN 80-718-4394-6.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Vyd. 2., přeprac. a dopl., Praha: Grada, 2008, 435 s.

ISBN 978-80-247-2329-7.

LHOTOVÁ, Marie. *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. Vyd. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2010, 199 s. ISBN 978-807-3942-090.

LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010, 279 s. ISBN 978-807-3677-299.

MONATOVÁ, Lili. *Pedagogika speciální: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 349 s. ISBN 80-210-1009-6.

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005, 295 s. ISBN 80-244-1075-3.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 1. Brno: Portál, 2006, 208 s. ISBN 80-866-3340-3.

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1997, 199 s. ISBN 80-718-4437-3.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 194 s. ISBN 978-807-3673-222.

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

SOVÁK, Miloš. *Nárys speciální pedagogiky*. Vyd. 6. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 167 s. ISBN 80-7178-616-0.

ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 3., přeprac. Praha: Portál, 2006, 198 s. ISBN 80-736-7060-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Variabilita a patologie psychického vývoje*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1993, 187 s. ISBN 8070667974.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese / Marie Vágnerová*. Vyd. 3., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2004, 870 s. ISBN 80-7178-802-3.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK, Martin LEČBYCH a kol. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 352 s. ISBN 978-80-247-3829-1.

ZICHA, Zbyněk. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1983.

### **Seznam použitých internetových zdrojů**

ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE. *Definice a cíle arteterapie*. [online]. © 2012 [cit. 2015-05-10]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>

ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE. *Historie arteterapie*. [online]. © 2012 [cit. 2015-05-10]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/index.php?podkategorie=arteterapie&clanek=11>

*Pedagogický konstruktivismus*. [online]. [cit. 2015-05-26]. Dostupné z: [http://www.hluchak.cz/ssp/4\\_programy\\_konstruktivismus.html](http://www.hluchak.cz/ssp/4_programy_konstruktivismus.html)

*Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice – Artefiletika*. [online]. © 14. 10. 2012 [cit. 2015-04-24]. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika>

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf 1: Daniel - vnímání .....	66
Graf 2: Daniel - pozornost .....	67
Graf 3: Daniel - sociální chování .....	68
Graf 4: Daniel - komunikace .....	69
Graf 5: Marek - vnímání .....	71
Graf 6: Marek - pozornost .....	72
Graf 7: Marek - sociální chování.....	73
Graf 8: Marek - komunikace .....	74
Graf 9: Dominik - vnímání .....	76
Graf 10: Dominik - pozornost .....	77
Graf 11: Dominik - sociální chování.....	78
Graf 12: Dominik - komunikace .....	79
Graf 13: Kuba - vnímání.....	81
Graf 14: Kuba - pozornost.....	82
Graf 15: Kuba - sociální chování .....	83
Graf 16: Kuba - komunikace.....	84
Graf 17: Radek - vnímání.....	86
Graf 18: Radek - pozornost.....	87
Graf 19: Radek - sociální chování .....	88
Graf 20: Radek - komunikace.....	89
Graf 21: ZŠ - zájem v činnosti.....	96
Graf 22: ZŠ - pozornost.....	97
Graf 23: ZŠ - kázeň ve třídě .....	98
Graf 24: ZŠ - komunikace .....	99
Graf 25: ZŠ - sociální chování.....	100
Graf 26: Otázka 1.....	101
Graf 27: Otázka 2.....	102
Graf 28: Otázka 3.....	103
Graf 29: Otázka 4.....	104
Graf 30: Otázka 5.....	105

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník ..... I

## Příloha A - Dotazník

1. Lišily se tyto hodiny od Vaší běžné hodiny výtvarné výchovy?

<b>ANO</b>	<b>NE</b>
------------	-----------

2. Jak se Ti líbily hodiny výtvarné výchovy, které proběhly? Zhodnoť jako ve škole dle níže uvedených instrukcí:

- 1 - líbila nejvíc
- 2 - spíše líbila
- 3 - nevím
- 4 - spíše nelíbila
- 5 - vůbec nelíbila

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

3. Bavilo Tě pracovat ve skupině? Zhodnoť jako ve škole dle níže uvedených instrukcí:

- 1 - bavilo nejvíc
- 2 - spíše bavilo
- 3 - nevím
- 4 - spíše nebavilo
- 5 - vůbec nebavilo

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

4. Jak ses cítil v průběhu samotného tvoření? Zhodnoť jako ve škole dle níže uvedených instrukcí:

- 1 - velice příjemně
- 2 - spíše příjemně
- 3 - normálně
- 4 - spíše nepříjemně
- 5 - zcela nepříjemně

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

5. Byla pro Tebe příjemná zvýšená míra komunikace v hodinách a diskuse ve skupině? Zhodnoť jako ve škole dle níže uvedených instrukcí:

1 - ano, rozhodně

2 - spíše ano

3 - nevím

4 - spíše ne

5 - ne, vůbec

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
----------	----------	----------	----------	----------

6. Zde můžeš vyjádřit cokoliv, co Tě k proběhlé hodině napadne.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## **BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE**

**Jméno autora:** Lenka Šulcová

**Obor:** Speciální pedagogika – učitelství

**Forma studia:** prezenční studium

**Název práce:** Využití prvků arteterapie a artefiletiky v hodinách výtvarné výchovy na 1. stupni ZŠ a ZŠ speciální

**Rok:** 2015

**Počet stran textu:** 103

**Celkový počet stran příloh:** II

**Počet titulů českých použitých zdrojů:** 26

**Počet zahraničních použitých zdrojů:** 0

**Počet internetových zdrojů:** 4

**Vedoucí práce:** PhDr. Lenka Petelíková