

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

ÚSTAV SPECIÁLNĚPEDAGOGICKÝCH STUDIÍ

Bakalářská práce

**Využití artefietiky u dětí s vývojovou poruchou intelektu a poruchou
autistického spektra (PAS) v 1. třídě základní školy speciální jako nástroj
komunikace**

Michaela Hejkrlík Poljak

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího bakalářské práce a že jsem uvedla všechny použité podklady a literaturu.

Poděkování

Poděkování patří vedoucímu práce Prof. PaedDr. Milanu Valentovi, Ph. D., za trpělivost a cenné rady. Žákům a třídní učitelce Bc. Martině Vasilko za účast v artefietických hodinách a jejich rodičům za poskytnutí souhlasu a osobních informací. Dále všem kolegům, přátelům a rodině za svatou trpělivost při realizaci mé bakalářské práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Michaela Hejkrlík Poljak
Katedra:	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce:	Vedoucí práce: Prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph. D
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Využití artefiletiky u dětí s vývojovou poruchou intelektu a poruchou autistického spektra (PAS) v 1. třídě základní školy speciální jako nástroj komunikace
Název v angličtině:	The use of artephyletics for children with developmental intellectual disability and autism spectrum disorder (PAS) in the first grade of a special primary school as a communication tool
Zvolený typ práce:	Bakalářská práce
Anotace práce:	Bakalářská práce na téma “Využití artefiletiky u dětí s vývojovou poruchou intelektu a poruchou autistického spektra (PAS) v 1. třídě základní školy speciální jako nástroj komunikace” se zabývá problematikou využití artefiletiky jako komplexního pedagogického přístupu pro podporu komunikace a sociální interakce u dětí s vývojovou poruchou intelektu a poruchou autistického spektra (PAS) na prvním stupni základní školy speciální. Teoretická část práce se věnuje definici a principům artefiletiky, jejímu propojení s arteterapií a jejímu významu ve speciálním vzdělávání. Praktická část práce popisuje realizaci artefiletických hodin inspirovaných díly umělců a analyzuje jejich vliv na rozvoj verbálních i neverbálních komunikačních dovedností, emoční a sociální interakci u dětí s vývojovou poruchou intelektu a PAS.

Klíčová slova:	artefiletika, arteterapie, vývojová porucha intelektu, mentální postižení, porucha autistického spektra, specifikace dětí, verbální a neverbální komunikace, emoční a sociální interakce.
Anotace v angličtině:	The bachelor thesis on "The use of artephiletics in children with developmental intellectual disorder and autism spectrum disorder (PAS) in the first grade of a special primary school as a communication tool" deals with the issue of using artephiletics as a complex pedagogical approach to promote communication and social interaction in children with developmental intellectual disorder and autism spectrum disorder (PAS) in the first grade of a special primary school. The theoretical part of the thesis is devoted to the definition and principles of artephiletics, its connection with art therapy and its importance in special education. The practical part of the thesis describes the implementation of artephile lessons inspired by the works of artists and analyses their influence on the development of verbal and non-verbal communication skills, emotional and social interaction in children with developmental intellectual disabilities and PAS.
Klíčová slova v angličtině:	artephiletic, artetherapy, autism, developmental intellectual disorder, specifics of children, verbal and non-verbal communication, emotional and social interaction.
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1. Informovaný souhlas 1 Příloha č. 2. Informovaný souhlas 2. Příloha č. 3. Pokyny a materiály k výuce Příloha č. 4. Pokyny a materiály k výuce Příloha č. 5. Pokyny a materiály k výuce
Rozsah práce:	

Úvod	9
Artefiletika	11
1. Vymezení artefiletiky	11
1.2 Definice artefiletiky	12
1.3 Srovnání artefiletiky, arteterapie a expresních terapií	13
1.4.1 Náměty v artefiletické výuce	14
1.4.2 Ledolamky	15
1.4.3 Výrazová hra	16
1.4.4 Reflektivní dialog	16
1.4.5 Hodnocení v artefiletice	17
2. Mentální postižení	18
2.1 Klasifikace mentálního postižení	19
2.2.1 Vymezení charakteristiky mentálního postižení	22
2.2.2 Etiologie mentálního postižení	23
2.3 Specifikace dítěte s mentálním postižením	24
3. Porucha autistického spektra	27
3.1 Klasifikace PAS	28
3.2 Charakteristika typů PAS	31
3.3 Etiologie poruchy autistického spektra	32
4. Komunikace dětí s vývojovou poruchou intelektu a PAS	34
4.1 Vymezení komunikace	34
4.2 Komunikační proces	35
4.3 Verbální komunikace	35
4.3.1 Neverbální komunikace	36
4.3.2 Komunikace dětí s vývojovou poruchou intelektu	38
4.3.3 Komunikace dětí s PAS	39
Praktická část	42
1. Úvod do výzkumného šetření	42
1.1 Cíl výzkumu	42
1.2 Výzkumné otázky	42
1.3 Metody Výzkumu	42
Vzorek	43
Kazuistika žáka	43
Anamnéza	44
Rodinná anamnéza	44
Sociální anamnéza	44
Osobní anamnéza	44

Z dalších odborných ambulancí:	44
Školní anamnéza	45
Doporučení SPC:	46
Rodinná anamnéza	47
Sociální anamnézu	47
Osobní anamnéza	48
Z dalších odborných ambulancí:	48
Školní anamnéza	50
Ze zprávy školy:	51
Záznamový arch – Gabriel – 1. hodina (Giussepe Arcimboldo)	53
Základní informace	53
Kategorie Pozorování	54
Závěrečné hodnocení a další postřehy	56
Záznamový arch – Jan – 1. hodina (G. Arcimbolbo)	57
Základní informace	57
Kategorie Pozorování	57
Závěrečné hodnocení a další postřehy	60
Záznamový arch – Gabriel – 2. hodina (P. Mondrian)	61
Základní informace	61
Kategorie Pozorování	61
Závěrečné hodnocení a další postřehy	64
Záznamový arch – Jan – 2. hodina (P. Mondrian)	64
Základní informace	64
Kategorie Pozorování	65
Závěrečné hodnocení a další postřehy	68
Záznamový arch – Gabriel – 3. hodina (Jackson Pollock)	68
Základní informace	68
Kategorie Pozorování	69
Závěrečné hodnocení a další postřehy	71
Záznamový arch – Jan – 3. hodina (J. Pollock)	71
Základní informace	71
Kategorie Pozorování	72
Poznámky a speciální pozorování	74
Závěr hodnocení analýzy	74
Analýza Dat	75
Sumační tabulky k artefiletickým lekcím	75
Gabriel – 1. artefiletická hodina (Giussepe Arcimboldo)	75
Jan - 1. artefiletická hodina (Giussepe Arcimboldo)	76
Gabriel - 2. artefiletická hodina (Piet Mondrian)	78
Jan - 2. artefiletická hodina (Piet Mondrian)	79
Gabriel - 3. artefiletická hodina (Jackson Pollock)	81

Jan - 3. artefiletická hodina (Jackson Pollock)	83
Závěr	86
Seznam použité literatury	87
Seznam příloh	90

Úvod

Ve své bakalářské práci se zabývám využitím artefiletiky, která kombinuje prvky arteterapie a filetického přístupu. Zaměřuji se na využití výtvarného projevu, jakožto inovativního komunikačního nástroje pro děti s vývojovou poruchou intelektu a poruchou autistického spektra (PAS) ve věku první třídy základní školy speciální.

Tato práce je motivována mou dlouholetou zálibou v umění a jeho tvorbě, která mě provázela od mého dětství a inspirovala mě ke studiu umění a autorské tvorbě. Nyní působím jako učitelka výtvarné výchovy na základní škole speciální. Proto jsem se rozhodla zaměřit na potenciál artefiletiky ve výuce a komunikaci s těmito dětmi. Děti s vývojovou poruchou intelektu a PAS se často potýkají s náročnými výzvami v adaptabilitě, sociálních interakcích a emocionální sféře, což komplikuje jejich schopnost efektivně komunikovat a interagovat s ostatními.

Artefiletika, která zahrnuje práci s různými uměleckými formami, se ukazuje jako slibná alternativa podporující komunikaci a sociální interakci těchto dětí, poskytující dětem nové cesty pro vyjádření svých myšlenek a emocí. V rámci této práce byly navrženy a realizovány artefiletické hodiny, inspirované díly umělců jako jsou Giuseppe Arcimboldo, Piet Mondrian a Jackson Pollock, přizpůsobené schopnostem a potřebám žáků s vývojovou poruchou intelektu a poruchou autistického spektra. Tyto aktivity umožnily dětem prostřednictvím neverbálních a verbálních komunikačních forem vyjadřovat sebe sama a interreagovat s ostatními a podporovat tak rozvoj jejich sociálních a komunikačních dovedností. Artefiletika představuje pro tyto děti klíčový nástroj, který umožňuje vyjádření bez nutnosti slovní komunikace a nabízí nové možnosti pro stimulaci kreativity, sensorických zkušeností a interpersonálních dovedností. V kontextu speciálního vzdělávání přináší artefiletika jedinečnou příležitost pro integraci edukačních a terapeutických cílů, s důrazem na rozvoj komunikačních schopností dětí, což je klíčové pro jejich celkový rozvoj a integraci do společnosti.

V teoretické části se věnuji komplexnímu představení artefiletiky, včetně jejího historického vývoje, definice, cílů a metodologického rámce. Detailně zkoumám, jak artefiletika spojující uměleckou tvorbu s pedagogikou a terapií může sloužit jako nástroj pro podporu komunikace a sociální interakce dětí s PAS a vývojovou poruchou intelektu. Dále se zaměřuji na teoretický základ arteterapie a filetického přístupu, zkoumám jejich podobnosti a rozdíly a vysvětluji,

proč integrace těchto dvou přístupů v artefiletice představuje účinný prostředek pro práci s cílovou skupinou dětí.

Praktická část práce se soustředí na aplikaci teoretických poznatků v praxi. Představuji zde sérii artefiletických aktivit, které byly navrženy a realizovány s cílem podpořit komunikaci a sociální interakce dětí s PAS a vývojovou poruchou intelektu. Popisuji plánování, přípravu, provedení a hodnocení konkrétních výtvarných aktivit inspirovaných díly umělců, jako jsou Giuseppe Arcimboldo, Piet Mondrian a Jackson Pollock, s ohledem na specifické schopnosti a potřeby dětí. Důraz je kladen na analýzu vlivu artefiletických hodin na rozvoj komunikačních dovedností dětí, jejich schopnost vyjadřovat emoce a myšlenky prostřednictvím umělecké tvorby a interakci s vrstevníky a učiteli.

Artefiletika

V této kapitole se zaměřuje na komplexní představení artefiletiky, a to včetně jejího vymezení, definice, cílů a podobnosti s arteterapií. Dále přibližují artefiletickou výuku a její nástroje, což umožňuje čtenářům získat ucelený obrázek o této vzdělávací metodě.

1. Vymezení artefiletiky

Artefiletika je složena ze dvou částí slov. První slovo pochází z latinského *ars*, *artis* odkazující přímo na samotné umění či nadání ve výtvarném projevu (malba, kresba, prostorová tvorba) a také je velmi úzce spjata s arteterapií. Druhá část slova *filetický* odkazuje na hlavní teze pedagoga a profesora filozofie Herryho S. Broudyho, který využívá filetický přístup. V něm se jedná o pojetí nejširšího rozvoje intelektu, který úzce souvisí s emočním a sociálním rozvojem. Pro samotnou artefiletickou koncepci je důležité především užívat a zároveň promítat do výuky osobní zkušenosti žáků a heuristicky vedené vzdělávání (Slavík, 2001).

Pojem heuristický se dá vyložit jako tvořivé myšlení, které inspiruje a nutí k tvůrčím aktivitám, se kterými můžeme pracovat a dále se rozvíjet. Heuristický a rovněž umělecký charakter artefiletiky symbolicky odkazuje k helénistickému básníkovi Filétovi z Kou žijícího v době Alexandra Makedonského. Samotný kořen slova slova *fil* – pocházející ze starořečtiny významově znamená láska, přátelství, mít rád. Pro srovnání v latinském významu se nazývá *sít'*, nebo také tkanina (Slavík, 2001).

Artefiletika se začala profilovat na přelomu osmdesátých a devadesátých let 20. století. Byla značně ovlivněna přeměnou českou i světovou výchovou uměním a všemi jejími změnami, kterou tehdy procházela celá společnost. U nás se artefiletice a jejímu koncipování a aplikaci v hodinách výtvarné výchovy začal věnovat Jan Slavík na pražském gymnáziu v devadesátých letech 20. století. A jeho žena Vladimíra Slavíková, která začala artefiletiku uplatňovat v předškolním vzdělávání. A jsou i autory mnoha metodických publikací zaměřených na artefiletiku (Slavík, 2001).

1.2 Definice artefiletiky

Artefiletika se přímo odkazuje na umění, ale nechápe ho svou podstatou jen jako galerijní artefakt, kdy například navštívíme výstavu či zhlédneme film, divadlo. A poté si o tom s okolím povídáme a reflektujeme své postřehy a sdílíme s ním své dojmy. Zároveň ji bereme

jako inspirující součást uměleckého tvoření v běžném životě. Můžeme ji chápat jako výtvarný projev v dětských kreseb a maleb. Můžeme ji spatřit v domácím navrhování a šití oblečení, vyšívání, pletení, háčkování. Dále inspirací designem při navrhování vlastního bydlení, stavění různých modelů aut, lega, tanků a jiných stavebnic podněcující kreativitu, práce s novými médii – amatérské fotografování, stříhání klipů videí na mobilních zařízeních a tvorbou pozvánek plakátů v grafických programech, ale také zájem o různé animace ať už ve videohrách nebo animovanou tvorbou pro děti i dospělé. (Slavíková, 2019).

V artefiletice jak si ji vykládám já... je kladen zřetel na obecné vzdělávání pomocí výtvarné tvorby, utváření uměleckého expresivně ztvárněného díla, projektu, tvorby následující reflexí a dialogem mezi učitelem a žáky. Samotná reflexe a dialog je podmínkou pro artefiletiku jako takovou, protože v dětech pomocí zážitkové tvorby podněcuje komunikační schopnosti, díky nimž rozvíjejí své emocionální, intelektuální a sociální dovednosti (Slavíková 2019).

Slavíková uvádí „*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 et al., 2019, str. 15)

Artefiletická koncepce výuky nám dává prostor k využití praktických a teoretických nástrojů ke vzdělávání různých předmětů, které by měli vycházet ze své odbornosti, a současně by se měli vymanit z náležitého uměleckého proudu, a to jak k jiným druhům umění, tak ke kultuře samotné jako jeho celku. To dává artefiletice prostor pro dvojí využití, které lze v praxi uplatnit společně, nebo samostatně (Slavíková et al., 2019).

Jak popisuje Slavíková:

1. *“přesahuje hranice oborů (ve vzdělávacích programech podporuje propojování předmětů nebo využívá umělecké aktivity uplatňující se v tzv. průřezových tématech),*
2. *týká se jednotlivých specializací (ve vzdělávacích programech jde o artefiletický přístup uplatněný v daném oboru, např. ve výtvarné, hudební nebo dramatické výchově).*” (Slavíková, 2019, str.13).

Předmětem artefiletiky se stává osobnostní a sociální rozvoj osobnosti a uplatňuje se i jako (pomocník) pro prevenci a předcházení patologických jevů. Díky výtvarnému projevu

a následné reflexi daného díla a dialogu mezi účastníky dochází k poznávání sebe sama, světa, v němž žijeme, pocity a zážitky, které jsme prožili, což je jejím hlavním cílem (Slavík, 2001).

1.3 Srovnání artefietiky, arteterapie a expresních terapií

V předcházející kapitole byla představena artefietika jako interdisciplinární obor, který čerpá z výtvarné výchovy, umění a dalších příbuzných oblastí. Bylo zdůrazněno, že artefietika se od arteterapie a klade důraz na reflektivní dialog, systematickou práci se vzdělávacími motivy (RVP) a propojení poznávání světa a poznáním sebe sama.

Arteterapii řadíme do kategorie expresivních terapií, které jsou součástí psychoterapie. Jedná se o spojení výtvarného umění s terapeutickým záměrem uzdravit duši dítěte, člověka, klienta (Lhotová, Perout, 2018).

Lhotová uvádí *„Arteterapie umožňuje nejen uvolňovat tenzi tvořivými aktivitami a předcházet tak např. destruktivnímu chování, ale zmírňuje i závažnou psychickou zátěž.“* (Lhotová, Perout, 2018, str. 18).

V podstatě díky tvorbě výtvarného artefaktu dochází k uvolnění napětí a díky ní zaznamenávání prožitých emocí, ztvárnění svých představ a v nich zaznamenaných symbolech v jakékoliv rovině vnímání pacienta. Díky tomu dochází k určitému sebepoznání a jinému nazírání (úhlu pohledu) na sebe sama. Arteterapie je určena jen pro pacienty s duševním onemocněním či jinou psychickou poruchou, zátěží (deprivací) a je nedílnou součástí léčby (Lhotová, Perout, 2018).

Lhotová uvádí že, předmět arteterapie *„Obecně se uznává, že veškeré výtvarné tvoření jistým způsobem odráží určité stránky osobnosti tvůrce. Nejen to, co člověk vytváří, ale také způsob, jakým tvoří, s čím při tom zachází, jak nad tím přemýšlí či důvody, proč nepřemýšlí, v neposlední řadě pak důvody, proč tvoří, pro koho, za jakých okolností vzniká motivace tvořit, jaké jsou jeho prožitky při tvorbě, to vše, a ještě celá řada dalších otázek objevujících se při přemýšlení nad výtvarnou tvorbou je předmětem arteterapie.“* (Lhotová, Perout, 2018, str. 20)

Expresivní terapie jsou založeny na umělecké expresi. Jedná se v ní o vyjádření pocitů a vnitřních stavů mysli (emocí) a vztahů k lidem i k sobě samému pomocí různých uměleckých aktivit díky nimž má značný terapeutický potenciál (Müller, 2014).

Dle Müllera „*Expresse* či (*výraz*) je zvláštním typem aktivity (související s komunikací), v níž člověk spontánně a s důrazem na formu projevu vyjadřuje své vnitřní psychické stavy, dojmy, pocity, nálady a s nimi spjaté zkušenosti nebo poznatky.“ (Müller, 2014, str. 63).

Disciplínami, které tvoří souhrnný název pro expresivní terapie nazýváme muzikoterapie, dramaterapie, taneční terapie, terapie hrou, biblioterapie a arteterapii. Jan Slavík ve své publikaci *Od výrazu k dialogu ve výchově Artefiletika*, popisuje pojetí slova *expresse* takto „*Expresse, resp. výraz je projektivní vyjádření obsahu v mimických a pantomimických projevech, v neverbálních a verbálních hlasových projevech, v gestech, v pohybových vzorcích, ve výtvarných a muzických projevech i v produktech záměrné i nezáměrné činnosti člověka.*“ (Slavík, 1997, str. 104).

Nástroje artefiletiky

Mezi nástroje artefiletiky, patří rozechřivací aktivity zvané ledolamky, poté následuje výrazová hra, ve které se jedná o ztvárnění uměleckého artefaktu následován reflektivním dialogem a končící hodnocením. Při tvorbě artefaktu je důležité mít koncept – představu, návrh, který vložíme do námětu, který se stává učební úlohou a prolíná se souběžně s různorodými výtvarnými technikami a prostředky, což je prvním krokem k poznání. Cílem činnosti je sebepoznávání, prohlubování prožitku, rozvoj komunikačních dovedností, poznávání různých probíraných či průřezových témat, naslouchání a komunikativnosti (Slavíková, 2019).

1.4.1 Náměty v artefiletické výuce

Jan Slavík pojem námětu přibližuje takto „*Námět je východiskem pro vznik díla a současně je jeho jádrem. Zvláštnost námětu spočívá v tom, že jde o výrazovou konstrukci, která se tak či onak vztahuje ke všem důležitým prvkům díla, jež námětu připisujeme. To znamená, že kterýkoliv důležitý prvek díla je vysvětlitelný tím, že patří k nějaké položce jeho námětu.*“ (Slavík, 2004, str. 171).

Námět se tudíž stává v artefiletické výuce učební úlohou. Ten nám do výuky přináší obsah výuky a další nedílnou součástí je i technika tvorby, kterou bude dílo vyjádřeno například malba akrylovými barvami či akvarelem, kresba tužkou, uhlem, barevnými suchými či olejovými pastely, práce s přírodninami ale i dramatizace, pantomima, hudební a pohybové ztvárnění plynoucí z umění. (Slavíková, 2019).

Jak uvádí Slavíková „*Je zřejmé, že pro ztvárnění jednoho námětu lze použít mnoho různých technik. Platí to také naopak. prostřednictvím jedné techniky vyjádříme nepřebernou řadu námětů. Dostatečně přesvědčivým důkazem pro tato tvrzení jsou celé dějiny umění i sama školní praxe.*“ (Slavíková, 2019, str. 174).

Variabilita námětů je čerpána z přirozeného každodenního poznávání okolního světa, přírody, věcí okolo nás, kultury, vztahů a běžných denních činností. Dalšími zdroji jsou rámcově vzdělávací programy (RVP), školního vzdělávacího programu (ŠVP), vzdělávací bloky i témata třídy, protože jsou součástí obsahu výuky a my se jimi můžeme do značné míry inspirovat. Dává nám to směr, kterým povedeme svou hodinu, jakou zvolíme výtvarnou techniku. To vše vede k obsahu. Náměty v artefietice se nazývají příznačně jako artefietické úlohy to je propojení tématu s expresí a výtvarnou technikou (Slavíková, 2019).

1.4.2 Ledolamky

Ledolamky vychází z anglického výrazu (ice – breakers). Jedná se o krátké výrazové cvičení na uvolnění klimatu ve třídě. Slouží vyučujícímu k podpoření soustředění dětí, ale také slouží k tzv. prolomení ledů, nálad ve třídě či skupině pro další přicházející vzdělávací aktivity, které na sebe navazují. Tato cvičení mohou ale i nemusí souviset s námětem a je důležité, aby se jich účastnil i vyučující. Cvičení v dětech rozvíjí vyjadřovací schopnosti, díky nimž mohou popisovat své dojmy, a přitom sledovat výrazy svých vrstevníků (Slavíková, 2019).

Jejich funkcí je:

- a) *převést – překrýt dojmy z minulých aktivit a převést děti do nového zážitkového prostoru,*
- b) *uvolnit – zbavit děti napětí a umožnit jim autentické chování*
- c) *vyladit – naladit je k symbolické hře a k zaměření pozornosti na její zvláštní rysy (zaměřuje pozornost např. na určitý druh pohybů nebo dojmů),*
- d) *zapojit – do společné činnosti všechny děti i jejich vyučující, vedoucí skupiny má tedy příležitost být příkladem ve zvládnání různých způsobů expresivního projevu a chování ve skupině.* (Slavíková, 2019, str. 21).

1.4.3 Výrazová hra

„*Výrazová hra je imaginativní a kreativní symbolická výrazová aktivita navozena v učební úloze námětem a více či méně vymezená pravidly, která účastníkům artefietického díla umožňuje smyslově uchopit anebo umělecky vyjadřovat příslušnou verzi fiktivního světa,*

zažívat ji jako působivou součást jejich fyzického bytí a posléze ji i reflektovat jako projev vlastní duševní reality v souvislostech lidské kultury.“ (Slavík, 2004, str. 220).

V průběhu artefietické tvorby artefaktu - díla, kterou Slavík (2004) nazývá výrazovou hrou, se dítě soustředí hlavně na samotnou tvorbu artefaktu a jeho proces, do nějž dítě vkládá své nálady, pocity postoje, myšlenky atd. Při výrazové hře dochází k uvědomění zážitku, ten se objevuje na základě prožitků během výrazové hry. (Slavík, 2004). Slavíková výrazovou hru vysvětluje takto *„Všechny umělecké činnosti i s jejich pomocnými aktivitami zahrnujeme v artefietice pod společný termín – výrazová hra. Podtrhujeme, že slovo „hra“ je tu míněno široce, jako symbolická a víceméně soběstačná tvořivá činnost, která je východiskem pro učení a poznávání, ačkoli se jí můžeme věnovat jen pro ni samu, nejen pro nějaký konkrétní a předem daný účel.*“ (Slavíková, et al., 2007, s. 174).

Z toho vyplývá, že jako každá hra má i výrazová hra má svůj námět a pravidla, podle kterých se řídíme. Zároveň je v ní zachycena spontaneita a intuice dítěte v tom momentu, co zrovna probíhá.

1.4.4 Reflektivní dialog

Reflektivní dialog je další součástí ze zásadních prvků artefietiky, který navazuje na výrazovou hru a bez něj se o artefietiku nejedná. V reflektivním dialogu se jedná mezi účastníky o vzájemnou komunikaci či sdělování svých postřehů ze své tvorby. Účastníci se tím učí pozorovat, přemýšlet, vnímat i srovnávat v jiných souvislostech. Dává prostor mluvit o svých pocitech a porovnávat a sdílet své zážitky z výrazové hry čím se děti mezi sebou učí vzájemně komunikovat. Reflektivní dialog se skládá ze dvou slov prvním slovem je reflexe pochází z latinského *reflecto* jeho významem je obrátit svou pozornost k sobě samému. Dialog je probíhající rozhovor mezi dvěma a více účastníky a je podpořen vzájemným nasloucháním. Podle Slavíka je cílem reflektivního dialogu, dát šanci k výpovědi o svých zážitcích a prožitcích, které vznikaly v průběhu výrazové hry. Výstižně popisovat slovy a výrazy vše podstatné z výrazové hry. Vše důležité, co se prožilo porovnávat ve skupině s jejími členy. Hlavně to, co se uskutečnilo v procesu výrazové hry. Uvědomovat si rozdíly a shody mezi všemi aktéry ve výrazové hře a hledat v nich širší souvislosti. Řešit vzájemné třenice ať se jedná o vnitřní nepohodu, nezdar či cokoliv jiného co vzniklo během výrazové hry. Podělit se zároveň o radost z právě vytvořeného uměleckého artefaktu. Uvědomovat si co se dělo během výrazové hry a její reflexe a posuzovat ve vzájemném dialogu co se nám

povedlo a co ne, co se nám líbilo/nelíbilo. Co bylo nedořešené během daného zpracování. (Slavíková, et al., 2019).

Reflektivní dialog je především o porovnávání svých zkušeností, porozumění svému okolí, učení se vzájemné komunikaci. Reflektivní dialog je i přínosný v tom, že samotné aktéry podněcuje k diskusi s druhými o společně prožitém zážitku akorát každým účastníkem jinak prožitým (Slavíková, et al., 2019).

1.4.5 Hodnocení v artefiletice

Hodnocení je běžnou součástí pedagogické praxe. Mezi projevy hodnocení patří různá gesta k dítěti jako např. pousmání, či souhlasné kývnutí hlavou, známkování, bodování v testech či slovní hodnocení. Setkáváme s ním i v artefiletické výuce. Jelikož artefiletika uplatňuje v tvorbě pozitivní přístup k poznávání – učení se, mělo by i samotné hodnocení být nehodnotící tzv. nehodnotící zpětná vazba. To znamená, že bychom měli použít popisný komentář, kterým upoutáme či něco zdůrazníme. Nejlépe bez citového zabarvení. Měli bychom se zdržet jak pozitivního, tak i negativního komentáře např. nejlepší obrázek – nejhorší obrázek a také neužívat dětské přívlastky typu hodné dítě – problémové dítě (Slavíková, et al., 2019).

„V artefiletice a podobných pedagogických přístupech postavených na reflektivním dialogu se často užívá všech uvedených a jim podobných způsobů komentářů, které nejsou, a přece jsou hodnocením. Žáci se při nich učí zaměřovat pozornost v souladu s tím, jak ji zaměřuje učitel, tj. na to, co může být pokládáno za důležité pro jejich učení a poznávání. Při tom však nemusí mít pocit, že jsou nějak „nálepkováni“ nebo „zařazováni.“ (Slavíková et al., 2019, s. 183).

2. Mentální postižení

V této kapitole se věnujeme vymezení pojmu mentálního postižení, jeho klasifikaci a etiologii. V dalším textu popíšeme vývoj dítěte s mentálním postižením, specifika dítěte s mentálním postižením. Terminologicky definovat pojem „mentální postižení“ jednotně je docela složité, protože v současnosti ve speciálně pedagogické praxi, pořád používáme zažitý termín „mentální retardace“ – překládán jako zpoždění duševního vývoje a je také hojně definován v mnohých publikacích. Avšak definice jsou si podobné, protože vždy je v popředí celkové snížení intelektových schopností jedince a také schopnost adaptace na prostředí. Tento pojem, začal se používat celosvětově v roce 1959 na mezinárodní konferenci WHO v Miláně (Michalík, et al., 2011).

V publikaci Zdravotní postižení a pomáhající profese autorů J. Michalík a kol. Valenta definuje mentální retardaci takto „*Mentální retardaci lze definovat jako vývojovou duševní poruchu se sníženou inteligencí, demonstrující se především snížením kognitivních (tj. poznávacích), řečových, pohybových a sociálních schopností.*“ (Michalík et al., 2011, s. 115).

Pro srovnání Valenta v učebnici psychopedie uvádí širší komplexněji vymezenou definici dle MKN 10 „*Mentální retardace je stav zastaveného nebo 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 postiženi celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je třikrát 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.*“ (Valenta, Müller 2021, s. 12).

A podle DSM-5 (Diagnostický a statistický manuál duševních poruch americké psychiatrické společnosti) hovoříme o poruše intelektu. V téže publikaci psychopedie je pojem mentální retardace definován „*Porucha intelektu vzniká v průběhu vývoje a zahrnuje poruchu intelektových a adaptivních funkcí v konceptuální, sociální a praktické oblasti.*“ (Valenta, Müller, 2021, s. 13).

“*Kritéria DSM - 5*

- *Deficity intelektových funkcí*

- *Deficity adaptivních funkcí*
- *Začátek obtíží spadá do období vývoje.*“ (Valenta, Müller, 2021, s. 13)

Valenta a Müller předkládají definici a další významnou vlivnou autoritou v dané oblasti a to AAMR¹/AAIDD². AAMR transformovanou na AAIDD „*Mentální retardace je snížená schopnost charakterizována signifikantními omezeními intelektových funkcí a adaptibility, která se projevuje především v oblasti pojmové, praktické a sociální inteligence. Tento stav vzniká do 18. roku života, je multidimenzionální a pozitivně ovlivnitelný individuálním přístupem a cílenou podporou (pokud nedochází ke zlepšení stavu, je třeba vyhodnotit míru individuální podpory).*“ (Valenta, Müller., 2021, s. 37-38).

S termínem mentálního postižení úzce souvisí pojem jedinců v hraničním pásmu mentální retardace. To jsou osoby s naměřeným IQ pod 85. V 8. revizi ICD WHO v letech (1966–1979) byla nazvaná diagnóza 310 Mírná duševní zaostalost (slaboduchost) v měřeném pásmu IQ 68–85. Do této skupiny patří žáci, kteří nezvládali učivo na běžné základní škole – a přitom nebyly mentálně retardovány (Valenta, 2018).

Podle klasifikačního manuálu ICD – 11, mezinárodní klasifikace nemocí 11 (MKN – 11) vydaným světovou zdravotnickou organizací, který je platný v České republice od 1.1. 2022. Najdeme jej pod kódem 6A00 vývojová porucha intelektu. Proto je novým termínem v současné speciální pedagogice pro takové děti, žáky a studenty prosazován termín oslabení kognitivního výkonu nebo oslabení kognitivních funkcí. Příznačně se jedná o děti ve druhém stupni podpůrných opatření (Bazalová, 2023).

Valenta uvádí „*Oslabení kognitivního výkonu je takové snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentálního postižení (mentální retardace), ale přesto znevýhodňuje především při vzdělávání a indikuje podpůrná opatření edukativního (popř. psychosociálního) charakteru.*“ (Valenta et al., 2018, s. 34)

2.1 Klasifikace mentálního postižení

Stupeň mentální retardace se určuje standardizovanými a diagnostickými testy určenými k posouzení struktury inteligence a posouzení schopností adaptibility (adaptační chování) a orientačně rovněž inteligenčním kvocientem a mírou zvládnání běžných sociálně –

¹ American Association for Mental Retardation

² American Association in Intellectual and Developmental Disabilities

kulturních nároků na jedince. Klasifikace mentální retardace se určuje dle MKN – 10. Tyto kódy označujeme písmenem F. Stupně mentální retardace je dám pouze orientačně, a to výškou inteligenčního kvocientu (Valenta, et al. 2018).

Stupně mentální retardace MKN - 10

- *“F70 Lehká mentální retardace (mild mental retardation) – IQ 50–69, dříve debilita*
- *F71 Středně těžká mentální retardace, též střední mentální retardace (moderate mental retardation) – IQ 35–49, dříve imbecilita.*
- *F72 Těžká mentální retardace (severe mental retardation) – IQ 20–34, dříve idioimbecilita, prostá idiocie.*
- *F73 Hluboká mentální retardace (profound mental retardation) – do 19 IQ, dříve idiocie, vegetativní idiocie.*
- *F78 Jiná mentální retardace*
- *F79 nspecifikovaná mentální retardace*

Ke stupni mentálního postižení podle MKN - 10 rozlišujeme i postižené chování těchto jedinců (např. afekty vzteku, agrese, sebepoškozování) a dále k nim přidáváme číslici za tečku, která značí stupeň postižení a to:

- *0 – žádné či minimální postižené chování u těchto klientů (např. F1.0 - středně těžká mentální retardace bez poruch chování, typická diagnóza klienta s Downovým syndromem).*
- *1 – výrazně postižené chování vyžadující intervenci.*
- *8 - jiná postižení chování.*
- *9 – bez zmínky o postižení chování.*

V návaznosti na vymezení stupně a rozlišení postižení chování se v psychopedické terminologii dále diferencuje chování klienta z hlediska typu mentální retardace na:

- *Typ eretický (hyperaktivní, verzatilní, neklidný)*
- *Typ torpidní (hypoaktivní, apatický, netečný)” (Valenta, 2018, str. 35).*

Klasifikace podle ICD – 11 (MKN – 11)

Dle nově platné klasifikace ICD – 11 je v kapitole 06 rozepsaná obecná charakteristika duševní, behaviorální a neurovývojové poruchy, která dále rozděluje vývojové poruchy následně je rozděluje na další subkategorie pod kódem 6A00 vývojová porucha intelektu (Bazalová, 2023).

- **6A00** vývojová porucha intelektu – Oslabení kognitivního výkonu
- **6A00.0** vývojová porucha intelektu, mírná – Lehká mentální retardace, Lehké mentální postižení
- **6A00.1** vývojová porucha intelektu, středně těžká – Středně těžká mentální retardace, Středně těžké mentální postižení
- **6A00.2** vývojová porucha intelektu, těžká – Těžká mentální retardace, Těžké mentální postižení
- **6A00.3** Vývojová porucha intelektu, hluboká – Hluboká mentální retardace, Hluboké mentální postižení
- **6A00.4** vývojová porucha intelektu, provizorní (Bazalová, 2023).

Porucha intelektuálního vývoje, provizorní se přiděluje, pokud existuje důkaz o poruše intelektuálního vývoje, ale jedinec je kojeneček nebo dítě mladší čtyř let nebo není možné provést platné posouzení intelektuálních funkcí a adaptivního chování z důvodu smyslového nebo tělesného postižení (např. slepota, předjazyková hluchota), motorické nebo komunikační poruchy, závažné problémové chování nebo současně se vyskytující duševní poruchy a poruchy chování (Bazalová, 2023).

- **6A00.Z** Poruchy intelektuálního vývoje, blíže neurčené, Poruchy intelektuálního vývoje, blíže nespecifikované

Mezi neurovývojové poruchy dále řadíme 6A01 Vývojové poruchy řeči nebo jazyka, 6A02 Porucha autistického spektra, 6A03 Vývojová porucha učení, 6A04 Vývojová porucha motorické koordinace, 6A05 Porucha pozornosti s hyperaktivitou, 6A06 Stereotypní porucha hybnosti, 8A05.0 Primární tiky nebo tikové poruchy, 6E60 Sekundární neurovývojový syndrom, 6A0Y Jiné specifikované neurovývojové poruchy, 6A0Z Neurovývojové poruchy, blíže neurčené (Bazalová, 2023).

2.2.1 Vymezení charakteristiky mentálního postižení

- **Lehká mentální retardace** – neboli lehké mentální postižení či lehká vývojová porucha intelektu. Hlavními znaky jsou opoždění řečového vývoje, kdy hlavní problémy se objevují s nástupem do základní školy. Jsou schopni dokončit běžnou ZŠ a popřípadě vyučit. Mnohdy jsou tyto osoby nezávislé na okolí. Zvládají sebeobsluhu. Mohou provozovat prostá povolání nekvalifikované manuální práce (prodavačka, pomocný kuchař) ve svém přirozeném prostředí žít bez omezení a problémů. Včasná intervence, edukace a reedukace u těchto jedinců má veliký přínos pro jejich samostatnost spolu s emocionální a sociální podporou okolí. V dospělém věku odpovídá jejich mentální úroveň střednímu školnímu věku dítěte (Valenta, Müller 2021).
- **Středně těžká mentální retardace** – neboli středně těžké mentální postižení či středně těžká vývojová porucha intelektu. „*Jedná se o jedince, kteří jsou nevzdělatelní, avšak vychovatelní.*“ (Pugnerová, Kvintová, 2016, str. 2013). Zde je už velmi nápadně omezené myšlení a řeč. Řeč je chudá slovně i obsahově. V sebeobsluze potřebují pomoc (liší se to jedinec od jedince, některý sebeobsluhu zvládá jiný ne). Kvůli těmto deficitům nemohou žít samostatně. Proto žijí často s rodinou nebo v sociálních zařízeních s celodenní péčí. Taky jsou možnosti umístění do chráněného bydlení a chráněných dílen, kde mohou být zaměstnáni (např. pletení košíku, šití jednoduchých zástěr, chňapek či utěrek). V dospělém věku odpovídá jejich mentální úroveň mladšímu školnímu věku dítěte (Valenta, Müller, 2021).
- **Težká mentální retardace**-neboli těžké mentální postižení či těžká vývojová porucha intelektu. Zde se jedná o jedince, kteří mají výrazně opožděný psychomotorický vývoj a který je už značně viditelný v předškolním věku. Sebeobsluha je velmi limitovaná, mnohdy jí nejsou schopni a to trvale. Pokud se podaří, aby jedli sami v rámci sebeobsluhy musí mít jídlo vždy upraveno (pokrájené na malé kousky). Potřebují pomoc jak se zvládnutím hygieny, tak i sociálních kontaktech. Žití v rodině je velice komplikované a náročné, proto jsou v dospělosti často umístěni do ústavní péče. Řeč je velmi omezená do několika slov to ještě se špatnou výslovností, proto je často kompenzována komunikačními systémy AAK (makaton, VOKS, znak do řeči). Motorika je také velmi výrazně postižena (např. stereotypní kývavé pohyby, rychlá chůze po místnosti sem a tam) Tito jedinci mají k mentálnímu postižení také často přidružené další poruchy chování, sebepoškozování, afektů a agrese. V dospělém věku

odpovídá jejich mentální úroveň mladšímu batolecímu věku dítěte (Valenta, Müller 2021).

- **Hluboká mentální retardace** – neboli hluboké mentální postižení či hluboká vývojová porucha intelektu. U těchto jedinců je potřeba trvalé péče, a to, protože jsou na svém okolí zcela závislí v nejzákladnějších životních potřebách (přebalování, polohování, krmení sondou). Zde je poškozena celá CNS soustava v kombinaci s dalšími postiženími (smyslové, motorické, nejtěžší formy pervazivních poruch). Komunikace je na nejnižší možné úrovni, kde maximum porozumění je pouze jednoduchým požadavkům a odpovědi těchto klientů jsou na nonverbální úrovni. Často jsou odkázáni na své okolí. Péče je pro rodinu finančně i psychicky velice náročná a často tyto jedinci končí v ústavní péči (Valenta, Müller, 2021).

2.2.2 Etiologie mentálního postižení

Dále je pro mentální postižení důležité zjistit její příčinu – etiologii mentálního postižení. A to z toho důvodu, že je mentální retardace tak různorodá a složitá co se týče její symptomatologie. Musíme proto zvážit celou řadu faktorů, které se dohromady podílejí (participují) na vzniku tohoto specifického psychického stavu, projevující se významným snížením inteligence (jedinci potřebují ve svém životě, značnou společenskou podporu). Z toho lze usuzovat, že žádný jedinec s mentálním postižením nemůže mít stejné symptomy a příčinu vzniku tohoto postižení (Valenta a kol., 2018).

Valenta uvádí „*Příčiny mentálního postižení bývají kategorizovány různě. Existuje faktory endogenní (vnitřní) a exodenní (vnější), odborná literatura se často zmiňuje o postižení vrozeném či získaném. Dle časového hlediska se rozlišují faktory prenatální (působící před porodem), perinatální (působící během porodu a krátký čas po něm) a postnatální (působící v průběhu života).*“ (Valenta a kol., 2018, s. 63).

Etiologii mentálního postižení dělíme dle časové osy. Dělíme je na prenatální období, perinatální období a postnatální období.

- **Prenatální období** – je období bouřlivého vývoje plodu v těle matky. Do této etapy primárně řadíme hereditární vlivy – dědičnost, která je velmi rozličná, protože díky ní může dojít k mentálnímu postižení několika způsoby. Řadíme zde zděděné nemoci po předcích (metabolické poruchy které vedou ke snížení inteligence až mentálnímu postižení – např. fenylketonurie – dnes je léčena dietou a existuje i novorozenecký

screening, ale i nízká inteligence rodičů spolu s nepodněným prostředím v období dalšího vývoje dítěte. Dalším význam faktorem jsou specifické genetické příčiny tzv. syndromy. (Např. trizomie 21. chromozomu-Downův syndrom, Edwardsův syndrom, Angelemanův syndrom, Trizomie chromozomu X, Tuberózní skleróza-Bourneville-Pringlův syndrom a mnoho dalších). Do dalších faktorů, která vedou k mentálnímu postižení v době těhotenství jsou příčiny mutagenní - teratogenní kdy se jedná o škodlivé vlivy, kterým matka vystavuje plod jako alkohol FAS³ užívání drog, dlouhodobé hladovění, ale i léky či rentgenové záření. Dále virová onemocnění matky, která mohou narušit vývoj embrya v prvním zárodečném bujení v začátku těhotenství. (Valenta, Müller, 2021).

- **Perinatální období** – připadá na dobu porodu či krátce po něm. Do organických příčin řadíme perinatální encefalopatii⁴ pod dřívějším termínem lehká mozková dysfunkce (dnes pod termínem oslabení kognitivních funkcí). Řadíme zde tzv. traumatické porody (klešťový porod – mechanické poškození mozku, nepostupující porod – asfyxie či hypoxie (nedostatek kyslíku), předčasný porod a nízká váha novorozence atd. (Valenta, Müller, 2021).
- **Postnatální období** – určuje dobu po porodu do 18 let věku dítěte. Na vzniku mentálního postižení v tomto období působí mikroorganismy-viry (klíšťová encefalitida, meningitida, meningoencefalitida), dále mechanická poškození mozku (traumata mozku – silné krvácení do mozku, nádory, léze). A další významným faktorem ke snížení intelektových schopností dětí je citová, senzomotorická a sociokulturní deprivace, kdy jsou děti vystavené nepodněnému, nepřátelskému rodinnému klimatu a také zde řadíme děti vyrůstající v institucionálních zařízeních (Valenta, Müller, 2021).

2.3 Specifikace dítěte s mentálním postižením

Bazalová popisuje „*U dětí s různým stupněm a typem mentálního postižení lze vymezit některé charakteristické rysy, nicméně jednotlivé případy se od sebe značně liší ostatně tak jako se liší člověk od člověka, a proto přístup ke každému z nich musí být individuální.*“ (Bazalová, 2014, str. 44). Z čehož můžeme vyvodit že vývoj a (edukace) dítěte s lehkou mentální retardací je diametrálně odlišný od vývoje dítěte s hlubokou mentální retardací.

³ fetální alkoholový syndrom

⁴ organické poškození mozku

Musíme si uvědomit, že tito jedinci (tyto děti) mají svůj barvitý a jedinečný vnitřní svět s mnoha specifiky. (Bazalová, 2014)

Do specifik mentálního postižení zahrnujeme poznávací procesy těchto jedinců, která závisí na jejich rozvoji již od raného dětství, které jsou omezené stupněm jejich postižení. V těchto procesech je vždy narušeno myšlení, učení, řeč, výslovnost (Pugnerová, Kvintová 2016).

Myšlení je konkrétní, egocentrické, často bez abstraktního uvažování, často se také nedokážou oprostít od svého úhlu pohledu a jiné (Pugnerová, Kvintová, 2016).

Učení je omezené a mechanické, než se jedinec něčemu naučí, trvá to delší čas, přičemž je možné že naučené opětovně zapomíná, proto jim učení zabere podstatně více času než intaktním jedincům. V učení se novým věcem také vidíme určitou pohodlnost a neochotu, a proto je zde důležitá motivace (Pugnerová, Kvintová 2016).

Řeč (je postižena po expresivní stránce, tak i po stránce porozumění, nerozumí složitým slovním spojením a cizím výrazům, ironii, sarkasmu, humoru či nadsázce. Vše bere vážně a doslovně. Jedinec se vyjadřuje a komunikuje v jednoduchých větách a pojmech, kterým rozumí a díky nimž lze snadno komunikovat. Někdy se mohou vyskytovat echolálie-opakování pro ně zajímavých slov a vět, je to podobné ozvěně (Pugnerová, Kvintová 2016).

Výslovnost (se projevuje setřelostí a nepřesností, může se zadržávat, koktat, šišlat. Zde upevňujeme řeč a výslovnost pomocí systémů AAK- makaton, VOKS, znak do řeči).(Pugnerová, Kvintová 2016)

“Celkově lze shrnout výčet poznávacích procesů a jiných klinických projevů:

- *zpomalenou chápavostí, jednoduchostí a konkrétností úsudků,*
- *sníženou schopností až neschopností komparace a vyvozování logických vztahů,*
- *sníženou mechanickou a zejména logickou pamětí,*
- *těkavou pozorností,*
- *nedostatečnou slovní zásobou a neobratností ve vyjadřování,*
- *poruchami vizuomotoriky a pohybové koordinace, impulsivností, hyperaktivitou nebo celkovou zpomaleností chování,*
- *citovou vzrušivostí,*
- *sugestibilitou a rigiditou chování, nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji já,*

- *nerovnováhou aspirací a výkonů,*
- *zvýšenou potřebou uspokojení a bezpečí,*
- *poruchami v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci,*
- *sníženou přizpůsobivostí sociálním požadavkům,” (Pugnerová, Kvintová, 2016, str. 215).*

Musíme si uvědomit, že intaktní děti mají mnohem rychlejší proces v utváření svých zkušeností než děti s mentálním postižením, pro které jsou tyto procesy pomalejší a probíhají odlišně (Michalík a kol., 2011).

„Rubinštejnová (1973) uvádí tyto zvláštnosti percepce mentálně retardovaných osob:

- *zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání (vysvětluje se zvláštnostmi pohybu zraku – zatímco normální člověk vnímá globálně, mentálně retardovaný člověk jen postupně a tím se ztěžuje jeho orientace v novém prostředí, při vnímání obrazu není schopen pochopit perspektivu, částečné překrývání kontur; nerozlišuje polostíny),*
- *nediferencovanost počitků a vjemů – tvarů, předmětů, barev, zvláště silně je porušena diskriminace figury a pozadí – běžné populaci nedělá problém vydělit obrys geometrických tvarů z prostředí, u mentálně postižených tyto obrazce musíme výrazně odlišit od pozadí – tj. organizovat vnímaný materiál,*
- *inaktivita vnímání – mentálně retardovaný člověk není schopen prohlédnout si materiál podrobně, vnímat všechny detaily (jestliže pootočíme vnímaný obrázek, mentálně postižení ho opětovně nepoznají – chybí jim aktivita potřebná k jeho „navrácení“ do původní polohy,*
- *nedostatečné prostorové vnímání (porucha hloubky vnímání),*
- *snížená citlivost hmatových vjemů (objem, materiál...),*
- *nedokonalé vnímání času a prostoru.“ (Michalík a kol., 2011, str. 123)*

3. Porucha autistického spektra

PAS⁵ je souhrnné označení pro osoby s pervazivní neuro vývojovou poruchou. Pervazivní znamená to, že je v této poruše narušeno více schopností současně. To znamená, že již ve velmi raném vývoji mozku došlo ke strukturální změně a také změně jeho funkcí oproti běžnému vývoji lidského mozku. Tito jedinci tzv. na spektru se rozdílně projevují v chování, myšlení, vnímání, komunikaci a specifických sociálních dovednostech. Mezi charakteristické znaky autismu patří oslabená schopnost navazovat a vést komunikaci, tvořit a udržovat vztahy, neumějí přemýšlet v sociálních kontextech. V chování se objevují stereotypie. Potřebují rutinu, řád a jasně stanovená pravidla. Zájmy jsou jasně vymezené (dinosauři, jízdničky, dopravní prostředky...) Myšlení je velmi konkrétní a často zaměřené na detail. (Thorová, 2006)

Dítě s poruchou autistického spektra má velmi pestrou symptomatologii a velmi často jsou k ní přidružené i další poruchy (vývojová porucha intelektu, vývojové poruchy řeči a jazyka, vývojová porucha učení, vývojová porucha motorické koordinace, porucha pozornosti s hyperaktivitou a další). (Thorová, 2006) „*Pro pochopení autismu je klíčový právě pojem spektrum, který zahrnuje širokou škálu symptomů, abnormit v chování, odlišnou tíži symptomatiky i individuální charakteristiky každého jedince*“ (Šporclová, 2018, str. 57). Jak uvádí Thorová „*Pervazivní vývojové poruchy diagnostikujeme bez ohledu na přítomnost či nepřítomnost jakékoliv jiné přidružené poruchy či nemoci, což znamená, že autismus se může pojít s jakoukoli jinou nemocí či poruchou.*“ (Thorová, 2006, str. 58).

Z toho vyplývá, že diagnostika pervazivních vývojových poruch je značně komplikovaná z několika hledisek. Jelikož je symptomatika PAS rozsáhlá a různorodá, tak i jednotlivé symptomy se liší, ve své četnosti či síle projevu anebo se nemusí objevovat vůbec. V sedmdesátých letech britská psychiatrička Lorna Wingová definovala styčné problémové oblasti, které jsou klíčové pro diagnostiku a nazvala je *triádou poškození (Triad of Impairments)*. Potíže se projevují v sociálním chování, komunikaci a představitosti (Thorová, 2006).

Triáda poškození

- *“Sociální interakce sociálně – emoční dovednosti uplatňované ve vztazích s rodiči, blízkými osobami, ostatními lidmi a vrstevníky*

⁵ Porucha autistického spektra

- *Komunikace řeč, gesta, mimika*
- *Představivost hra, volný čas a používání předmětů* “ (Thorová, 2006, str. 58)

Dále Lorna Wingová v roce 1979 popsal tři typy sociální interakce u lidí s PAS (typ osamělý, pasivní, aktivní – zvláštní) v roce 1996 přidala čtvrtý (formální) Thorová (2006) přidává ještě typ pátý (smíšený) pro ucelení symptomatiky v sociální interakci dětí s PAS⁶. (Thorová, 2006). „*Děti s autismem se nedokážou spontánně učit prostřednictvím sdílené pozornosti, sociálních interakcí, nápodoby, mají problémy s chápáním sociálních situací, myšlenek a pocitů druhých osob*“ (Šporclová, 2018, str. 33).

Bazalová uvádí nejnovější vlastní překlad charakteristiky PAS podle ICD 11 „*Porucha autistického spektra je charakterizována přetrvávajícími deficitem ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci a řadou omezených, opakujících se a nepružných vzorců chování, zájmů a aktivit, které jsou jednoznačně netypické nebo nepřiměřené vzhledem k věku jedince a sociokulturnímu kontextu. K nástupu poruchy dochází během vývojového období, obvykle v raném dětství, ale příznaky se mohou plně projevit až později, kdy sociální požadavky překročí omezené kapacity. Deficity jsou natolik závažné, že poškozují osobní, rodinné, sociální, vzdělávací, pracovní nebo jiné důležité oblasti fungování a jsou obvykle všudypřítomným rysem fungování jednotlivce pozorovatelným ve všech prostředích, i když se mohou měnit podle sociálních, vzdělávacích nebo jiných kontextů. Jednotlivci na spektru vykazují celou škálu intelektuálního fungování a jazykových schopností.*“ (Bazalová, 2023, str. 48).

3.1 Klasifikace PAS

Od 1.ledna 2022 vstoupila v platnost v České republice 11. revize Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN 11, ICD 11) vydaná WHO⁷, která se shoduje s pátou revizí klasifikace dle DSM-V⁸. Překlad stále probíhá a je zkoumán odborníky z řad renomovaných odborníků na psychologii a psychiatrii, kterých se změna dotýká nejvíce. Pedagogických oborech se to projeví minimálně (Bazalová, 2023).

Thorová (2022) uvádí na stránkách, že termín pervazivních vývojových poruch zanikl. V ICD 11 jej nahradila nová ucelená skupina 06 Duševních, behaviorálních nebo neurovývojových poruch (06 Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders) Do kapitoly neurovývojových poruch řadíme tyto kategorie: 6A00 vývojová porucha intelektu,

⁶ porucha autistického spektra

⁷ Světovou zdravotnickou organizací

⁸ Diagnostického a statistického manuálu duševních poruch

6A01 Vývojové poruchy řeči nebo jazyka, 6A02 Porucha autistického spektra, 6A03 Vývojová porucha učení, 6A04 Vývojová porucha motorické koordinace, 6A05 Porucha pozornosti s hyperaktivitou, 6A06 Stereotypní porucha hybnosti, 8A05.0 Primární tiky nebo tikové poruchy, 6E60 Sekundární neurovývojový syndrom, 6A0Y Jiné specifikované neurovývojové poruchy, 6A0Z Neurovývojové poruchy, blíže neurčené (Bazalová, 2023).

Subkategorie poruchy autistického spektra 6A00

- **6A02.0** Porucha autistického spektra. Jsou splněna všechna kritéria v souladu s definicí poruchy autistického spektra
- **6A02.1** Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a s mírným nebo žádným narušením funkčního jazyka.
- **6A02.2** Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a narušeným funkčním jazykem.
- **6A02.3** Porucha autistického spektra s poruchou intelektu a se zhoršeným funkčním jazykem.
- **6A02.4** Porucha autistického spektra bez poruchy intelektu a absencí funkčního jazyka
- **6A02.5** Porucha autistického spektra s poruchou intelektuálního vývoje a absencí funkčního jazyka (Thorová, 2023).

Také je nutné zmínit, že termín Aspergerův syndrom (AS) v ICD 11 zaniká a nahrazuje je PAS dle odhadu Bazalové dle MKN-11

- 6A02.0 Porucha autistického spektra
- 6A02.2 Porucha autistického spektra bez poruchy vývoje intelektu a s narušeným funkčním jazykem
- 6A01.22 Vývojová jazyková porucha s narušením hlavně pragmatického jazyka (Bazalová, 2023, str.51).

Klasifikace dle DSM – 5

DSM - 5 je již pátou vydanou verzí (v českém překladu 2015). Je to americký klasifikační manuál vydávaný Americkou psychiatrickou společností (APA, American Psychiatric Association), který sloučil všechny existující diagnózy pervazivních vývojových poruch (autismus, Aspergerův syndrom, jinou pervazivní vývojovou poruchu a dětskou desintegrační poruchu) do jednoho souhrnného kategorického označení porucha autistického spektra. Řadíme ji tedy mezi neurovývojové poruchy stejně jako nová klasifikace ICD 11/MKN 11.

“V rámci DSM-5 se dále specifikuje míra závažnosti, která se posuzuje podle tíže narušení sociální komunikace, omezeného a stereotypního chování. Závažnost je určována dle stupně podpory, kterou daný jedinec nacházející se na spektru potřebuje.” (Thorová, 2021).

Míra závažnosti se řadí do tří kategorií:

- stupeň 1 – vyžadující podporu;
- stupeň 2 – vyžadující značnou podporu;
- stupeň 3 - vyžadující velmi značnou podporu.

DSM–5 specifikuje poruchu autistického spektra (PAS) pomocí dalších přidružených poruch:

- S přidruženou poruchou intelektu nebo bez poruchy intelektu.
- S přidruženou poruchou řeči nebo bez poruchy řeči.
- Spojenou se známým somatickým nebo genetickým onemocněním nebo enviromentálním faktorem.
- Spojenou s jinou neurovývojovou, duševní nebo behaviorální poruchou.
- Spojenou s katatoní (Thorová, 2021).

Klasifikace MKN – 10

V mezinárodní klasifikaci nemocí v 10.revizi vydané (WHO) světovou zdravotnickou organizací. Najdeme ji v kategorii F80 – F89 pod názvem Poruchy psychického vývoje. Poruchu autistického spektra pod dříve zastoupeným názvem pervazivní vývojové poruchy najdeme je pod kódem F84.

Dělení klasifikace MKN - 10

- F84.0 Dětský autismus
- F84.1 Atypický autismus
- F84.2 Rettův syndrom
- F84.3 Jiná dezintegrační porucha v dětství
- F84.4 Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby
- F84.5 Aspergerův syndrom
- F84.8 Jiné pervazivní vývojové poruchy
- F84.9 Pervazivní vývojová porucha nespecifikovaná (Thorová, 2006).

Bazalová zmiňuje „*Důležitý je posun v přístupu, důraz není kladen na přesnou specifikaci poruchy, ale na správnou identifikaci všech potřeb daného jedince a vlivu poruchy na jeho život.*“ (Bazalová, 2014, str. 39).

3.2 Charakteristika typů PAS

U dětského autismu se objevují se první charakteristické znaky před třetím rokem života dítěte. Je prezentován triádou znaků, kdy je narušená sociální interakce omezená schopnost verbálně i nonverbálně komunikovat a objevuje se stereotypie a repetitivní chování (Valenta, 2021).

V polovině případů se je DA⁹ kombinován s mentálním postižením. Neumějí správně reagovat na emocionální stimuly, těžko se přizpůsobují novým situacím nebo změně, mají zálibu ve stereotypních pohybech, jsou často zaujati jednotvárnou až rituální manipulací s předměty, klasické hračky je nezajímají anebo si s nimi hrají svým vlastním způsobem. Prosto tyto děti vzdělávají ve speciálních třídách (Valenta, 2021).

Thorová uvádí že „*Dětský autismus tvoří jádro poruch autistického spektra, (hlavně z pohledu historického). Stupeň závažnosti poruchy bývá různý, od mírné formy(málo mírných symptomů) až po těžkou (velké množství závažných symptomů).*“ (Thorová, 2006, s. 177).

Atypický autismus – U této poruchy autistického spektra je charakteristické, že dítě splňuje jen některá diagnostická kritéria typické pro dětský autismus. Thorová uvádí, že první symptomy se projevují po 3 roce života dítěte. Odlišný vývoj je zaznamenaný ve všech oblastech diagnostické triády. To znamená že, „*způsob vyjádření, tíže a frekvence symptomů nenaplnuje diagnostická kritéria.*“ (Thorová, 2006, str. 183).

Autistické chování se pojí s těžkou a hlubokou vývojovou poruchou intelektu. Rettův syndrom – je „*Syndrom doprovázený těžkým neurologickým postižením, které má pervazivní (všepromikající) dopad na somatické, motorické i psychické funkce.*“ (Thorová, 2006, str. 211).

Tento syndrom je poprvé popsán rakouským dětským neurologem Rettem v roce 1966 kdy zveřejnil svůj výzkum s 21 klientkami s totožnými symptomy (Thorová, 2006).

Postihuje především dívky než chlapce u dětského či atypického autismu s normálním vývojem v prenatálním a perinatálním vývoji. A mezi charakteristické symptomy patří

⁹ dětský autismus

zpomalení růstu hlavičky ztráta kognitivních funkcí, porucha koordinace pohybů, ztráta naučených volných pohybů rukou doprovázené stereotypie (Thorová, 2006).

Aspergerův syndrom – Toto postižení poprvé popsal pediatr Rakušan Hans Asperger a v roce 1944 popsal ve své disertační práci *„čtyři chlapce vymykající se standartnímu profilu jejich vrstevníků z hlediska sociálních, jazykových a kognitivních (myšlenkových) dovedností.“* (Attwood, 2005, str. 20 -21).

Toto postižení, které postihuje především chlapce. Děti mají zachovaný intelekt, který může být i lehce nadprůměrný, ale jsou omezení v sociálních interakcích, opakují se stereotypie v chování, zájmech, hře a bez nástupu opožděného vývoje řeči (Thorová, 2006).

Dětská dezintegrační porucha neboli Hellerův syndrom, poprvé popsal v roce 1908 speciální pedagog Rakušan Theodor Heller, kdy zveřejnil případy šesti dětí, u nichž zaznamenal regresi mezi třetím a šestým rokem s nástupem těžkou vývojovou poruchou intelektu, i když se předtím děti vyvíjeli normálně (Thorová, 2006).

3.3 Etiologie poruchy autistického spektra

Aktuálním tématem v současné době je příčina nárůstu poruchy autistického spektra u dětí a dospělých. Poruchy autistického spektra (PAS) představují skupinu neurovývojových poruch charakterizovaných obtížemi v sociální interakci, komunikaci a často omezenými, opakujícími se vzorci chování. Etiologie PAS je multifaktoriální, zahrnující genetické, neurologické, environmentální a imunologické faktory. Pochopení těchto faktorů je klíčové pro rozvoj efektivních intervencí a podpory pro osoby s PAS (Thorová, 2006).

Genetické faktory hrají v etiologii PAS významnou roli. Thorová uvádí *„V průběhu desetiletí byly identifikovány nejrůznější anomálie téměř na všech chromozomech ve spojení s diagnózou autismu, protože jejich vazba na autismus byla prokázána ve více nezávislých studiích – např. chromozomální oblasti 2q, 7q, 15q, 16p.“* (Thorová, 2006, str. 49).

Studie na dvojčatech a rodinné studie ukazují, že riziko PAS je významně vyšší u příbuzných osob s PAS, což naznačuje dědičný komponent. (Bazalová, 2023 Thorová, 2006). Bazalová shrnuje genetické faktory takto: *„Zvažují se faktory genetické: setkání plodu s teratogenní látkou vede k poškození vyvíjejícího se mozku. Byly definovány geny, které mají bližší vztah k PAS, genetickou příčinu také odhalily výzkumy dvojčat a existence PAS v rodině či rysů u rodičů.“* (Bazalová, 2023, str. 73)

Bazalová dále souhrnně popisuje i další možné příčiny „faktory environmentální, metabolické a virové: narušení imunitního systému mozku vlivem ekotoxikologických látek (rtuť, fluoridy, hliník, aspartam, glutamát), změn životního stylu a očkování, v buňkách se děje tzv. excitotoxicita, nervové a další buňky odumírají a degenerují v důsledku nadměrné stimulace. Také existuje teorie peptidů exogenního původu vznikajících z nekompletního štěpení lepku (glutenu) a kaseinu, které ovlivňují neurotransmisi v centrálním nervovém systému a působí opioidně. Do mozku se dostávají kvůli narušené ochranné bariéře a vyšší propustnosti střevní stěny, protože ji některé látky narušují (citrusy, čokoláda, paracetamol).

Z toho důvodu jsou doporučovány některé z diet (GFCE, GAPS atd.).“ (Bazalová, 2023 str. 73).

Z čehož můžeme vyvozovat, že etiologie PAS je pravděpodobně výsledkem složité interakce mezi genetickými, neurologickými, environmentálním a imunologickými faktory. Integrativní přístupy k výzkumům, které zohledňují tyto různé faktory, jsou klíčové pro plné pochopení příčin PAS a vývoj cílených terapeutických intervencí. Etiologie PAS je hluboce komplexní a vyžaduje multidisciplinární přístup k jejímu studiu. Pokračující výzkum v genetice, neurovědách, epidemiologii a imunologii je nezbytný pro odhalení základních mechanismů PAS a pro vývoj účinnějších způsobů podpory pro osoby s PAS a jejich rodiny (Bazalová 2023).

4. Komunikace dětí s vývojovou poruchou intelektu a PAS

Tato kapitola se zaměřuje na vymezení komunikace, vymezení a definice verbální a neverbální komunikace u dětí s vývojovou poruchou intelektu a PAS a na přístupy – zásady (pravidla), které podporují jejich komunikační dovednosti.

4.1 Vymezení komunikace

Slovo komunikace může evokovat mnoho různých představ jako například dopravní komunikace (silniční, železniční, letecká), telekomunikační (rádia, televize, telefon) internetová (e – mail, sociální sítě), mezilidská (mezi dvěma a více účastníky). Komunikace vychází z latinského slova *communicare*, které odpovídá stejnému latinskému slovu *participare* to znamená (Křivohlavý, 1988) „*spolupodílet se s někým na něčem, mít podíl na něčem společném, spolúčastnit se, činit někoho spolúčastným*“ (Křivohlavý, 1988, str. 19). Vybíral: „*S odvoláním na latinský původ slova definoval Hausenblas (1971) „obcování lidí, společné podílení se na nějaké činnosti ve vzájemném kontaktu“.* Nikoli tedy jen proudění informace, ale i podílení se na celku komunikace a na povaze či dopadu zprávy třeba jen tím, že jsme přítomni. Komunikujeme, i když jen přihlížíme slovní výměně mezi dvěma účastníky, kdybychom přítomni nebyli, kdybychom nebyli svědky jejich výměny informace by proudily jinak nebo by byli jiné.“ (Vybíral, 2005, str. 25).

Dle Hermana není možné nekomunikovat, protože i když nekomunikuji, tak skutečně komunikuji (Herman, 2014). DeVito (DeVito, 2008) s Vybíralem (Vybíral, 2009) se shodují na tom, že komunikaci jako takové se vyhnout nelze, protože i když nekomunikujeme verbálně, komunikujeme neverbálně. Mikuláščík uvádí „*Komunikace má obsahový a vztahový aspekt. Při obsahové úrovni komunikace jsou zprostředkovávány artikulované informace, tj. sémantický obsah sdělení. Při vztahové úrovni komunikace jsou vyjadřovány pociťované vztahy mezi komunikujícími i vztahy k tematickému obsahu komunikace, a to na neverbální úrovni, pomocí výrazových prostředků, tj. mimikou, gestikou, paralingvistickými aspekty řeči. Rozdíl mezi sémantickým obsahem a vztahovým aspektem může být také důvodem narušení komunikace, nedorozumění, případně konfliktů.*“ (Mikuláščík, 2010, str. 18).

Komunikace je základní pilíř lidské existence, umožňuje sdílet nejen informace, ale i hlubší myšlenky a emoce. Její rozmanité formy, od osobních interakcí až po digitální prostředí, odhalují její všestrannost. Důležitost komunikace přesahuje jednoduchý přenos zpráv; je základem pro vytváření a upevňování vztahů a pro vzájemnou interakci. Zmínění autoři poukazují na to, že komunikovat znamená víc než jen mluvit; zahrnuje i účast na společných

činnostech a výměnu informací prostřednictvím neverbálních signálů. V konečném důsledku je komunikace nezbytná pro společenskou soudržnost a rozvoj mezilidských vztahů (Mikuláščík, 2010).

Shrnutí charakteristiky ve třech hlavních bodech zní:

- Komunikace je nedílnou součástí k efektivnímu sebevyjadřování
- Komunikace funguje jako přenos a výměna informací v mluvené, psané, obrazové nebo činnostní formě, která aktivně probíhá mezi lidmi a projevuje se individuálním účinkem.
- Komunikace slouží (probíhá) jako výměna významů mezi lidmi s použitím klasického systému symbolů." (Mikuláščík, 2010).

4.2 Komunikační proces

Nastává při vzájemném ovlivňování a hledání společného jazyka. Když se dva nebo více lidí setkají v rozhovoru, ocitnou se v dynamickém procesu vzájemného ovlivňování. Každý z účastníků se snaží sdělit svůj pohled na věc, ať už hledá podporu pro svůj názor, nebo se snaží přesvědčit ostatní o svém úhlu pohledu. Zároveň dává najevo, jaká pravidla by pro komunikaci preferoval - zda je ochoten dělat kompromisy, naslouchat, či prosazovat si své názory. Pokud se mezi účastníky nedaří dosáhnout shody, účastníci mění taktiku, aby dosáhli svého cíle. Mohou se snažit vzbudit emoce, přinést nové argumenty, nebo upravit svůj postoj. Komunikace je tak neustálým procesem vzájemného přizpůsobování se, ve kterém se aktéři snaží najít společný jazyk a dosáhnout vzájemného pochopení (Mikuláščík, 2010).

4.3 Verbální komunikace

Řeč představuje dovednost společenství komunikovat mezi sebou pomocí specifického jazyka a je považována za jednu z klíčových forem sociálního dorozumívání mezi lidmi. Kejklíčková uvádí, že má řeč k dispozici spoustu sdělovacích prostředků, do nichž patří mluva, písmo, posunky, mimika a neartikulované hlasové projevy (Kejklíčková, 2016).

Verbální komunikaci rozumíme „*Verbální (slovní) komunikací rozumíme dorozumívání se jedné, dvou a více osob pomocí jazyka anebo jinými znaky jazykového systému.*“ (Vybíral, 2009, str. 106).

Křivohlavý rozlišuje formy řečového projevu, kterým věnujeme pozornost. To jsou řeč mluvená nebo psaná, dyadický dialog, řeč v malé skupině lidí, řeč k velké skupině lidí a samomluva (Křivohlavý, 1988).

Verbální projev může být šeptaný nebo hlasitý a produkuje jej náš hlas, který vzniká rozkmitáním hlasivek v hrtanu. Mezi další základní stavební složku mluveného slova – řeči je hláska, které dělíme na souhlásky a samohlásky. Z těch jsou pak tvořeny slova a věty. Mluvená řeč je doprovázena i múzickými faktory řeči, které vyjadřují jejich emocionální zabarvení j. To jsou radost, smutek, vztek, frustrace, klid, zájem, nezáměr atd. K těmto faktorům ještě přiřazujeme melodii, rytmus, pomlky, důraz, intenzitu a její dynamiku (Kejklíčková, 2016).

Dále řeč dělíme na dvě části. Segmentální jsou „jednotlivé artikulované složky (hlásky, slabiky, slova, věty).“ (Kejklíčková, 2016, str. 19) a suprasegmentální již zmíněné múzické faktory.

Kejklíčková dále uvádí, že „*Mluva je zpravidla více méně doprovázena mimojazykovými (extralinguálními) projevy. Patří k nim mimika, gestikulace, pohyby hlavy, končetin, změny postoje, tleskání, dupání, vyskakování aj.*“ (Kejklíčková 2016, str. 19).

4.3.1 Neverbální komunikace

Řeč těla je zásadním nástrojem pro vyjádření rozmanitých informací bez slovního vyjádření. Tato forma komunikace je nezbytnou součástí efektivního mezilidského vyjadřování a je předmětem zájmu širokého spektra odborníků, včetně psychologů, výtvarníků, herců, ekologů, pedagogů, právníků a lékařů. Význam a aplikace neverbální komunikace jsou stále více zvyrazňovány v kontextu globálního přístupu k informacím prostřednictvím televize a internetu, což přispívá k širšímu veřejnému povědomí ve všech společenských vrstvách (Křivohlavý, 1988).

Křivohlavý, Vybíral uvádějí přehled druhů mimoslovní – neverbální komunikace:

- **Mimika** – neboli výrazy obličeje se vytvářejí pohybem svalů v obličeji vyjadřující emoce, které odrážejí vzájemné postoje komunikátorů. Poskytuje vzájemnou zpětnou vazbu a podle mnohých odborníků na komunikaci je druhým nejdůležitějším prvkem v mezilidských vztazích hned po řeči. Mezi základní emoce patří: radost, smutek, překvapení, strach, znechucení, klid, zájem, splněné očekávání (Křivohlavý, 1988).

- **Postoj těla** – je komplexní postavení figury v pohybu či ve statickém stavu. Nejvíce jej studují umělecké profese (sochaři, malíři). A celkové pohyby těla jako je záklon, předklon, rovný postoj, shrbený postoj. Z výrazu postoje těla se dá usoudit, jak na sebe aktéři reagují apod. Zahrnuje také všechny druhy pohybů, které rozdělujeme dle časové osy tj.: činnost, která trvá několik vteřin či desítek vteřin, pohybové pozice, které trvají i několik desítek minut, nebo pohybové prezentace které trvají několik hodin (Křivohlavý, 1988).
- **Gesty** – nám spadají do kineziky a mají konkrétní sdělovací účel doprovázející verbální projev. Patří mezi nejstarší formu lidské komunikace (Vybíral, 2009).
- **Pohled** – v přímém očním kontaktu vysíláme a přijímáme signál druhé osobě. Dáváme jí najevo, že danou osobu posloucháme. Můžeme si ji prohlédnout. Sbíráme o ní informace. Můžeme díky ní vyslat i neverbální signál úzkosti nebo radosti. Pohled může být krátký, dlouhý, můžeme se dívat po očku nebo zpříma, také sledujeme častost a sled pohledů na konkrétní cíl či partnera, mrkání. (Křivohlavý, 1988)
- **Haptika** – neboli dotekem (hmatem). V sociálních interakcích to může být projev přátelství nebo nepřátelství (pohlazení, facka) (Křivohlavý, 1988).
- **Tónem hlasu a jinými neverbálními aspekty řeči** – znamená, že komunikujeme s vrchním tónem řeči, jakým hovoříme s komunikačním partnerem. Jedná se o hlasitost, rychlost, objem, plynulost, chybovost, frázování. Hlas je také zabarven emocemi a může působit laskavým, naléhavým, naštvaným či plačtivým dojmem (Křivohlavý, 1988).
- **Proxemika** – se zabývá vzdáleností mezi lidmi. Je vertikální. Pro každého člověka je důležitý osobní prostor, aby se v konverzaci cítil pohodlně. Všimáme si, jestli se k sobě dvě osoby přibližují či oddalují. Jestli si sedají vedle sebe nebo naproti sobě. Jestli si osobní prostor narušují. Vzdálenosti dělíme na intimní, osobní, skupinovou a veřejnou.(Křivohlavý, 1988, Vybíral, 2009)
- **Fyzický vzhled** – neverbálně hodnotíme pohledem to, jak kdo vypadá. Jestli je čistý nebo špinavý. Voní nebo smrdí. Jestli má nové nebo staré oblečení. Dle toho jej máme tendence zařazovat do nižší či vyšší společenské vrstvy (Křivohlavý, 1988).

Měli bychom také zmínit sociální kontext neverbální komunikace kdy Vybíral uvádí „že téměř každému neverbálnímu projevu člověka lze nezkresleně porozumět teprve v jeho situačním kontextu.“ (Vybíral, 2009 str. 99).

4.3.2 Komunikace dětí s vývojovou poruchou intelektu

Řeč je u osob s poruchou intelektu je známa svou etiologií a symptomatologií. Je výrazně narušená a vyvíjí se nesprávně. Tímto získaným deficitem jsou ovlivněny všechny složky verbální i neverbální komunikace. (Valenta et al., Kulíšková, 2018) Kulíšková dále specifikuje vývoj řeči u dětí s vývojovou poruchou intelektu jako zpomalený „*Oproti normálnímu vývoji se jedná – řečeno velmi zjednodušeně a orientačně – o tempo dvoutřetinové u dětí s lehkou mentální retardací, poloviční u dětí se středně těžkou mentální retardací, přibližně třetinové u dětí s těžkou mentální retardací a šestinové u dětí s hlubokou mentální retardací.*“ (Valenta et al., Kulíšková, 2018, str 290). Při navázání komunikace s osobami s vývojovou poruchou intelektu bychom měli dodržovat pravidla vycházející ze zásad bazální komunikace a tj. takt, tolerance, empatie, ohleduplnost, trpělivost, úcta k partnerovi. (Valenta, 2021) Valenta uvádí několik praktických přístupů určené k rozvoji vzájemné komunikace s osobami s vývojovou poruchou intelektu.

- Chovejte se k lidem s postižením adekvátně jejich věku.
- Pokud máte pocit, že člověk s mentálním postižením potřebuje Vaši podporu, můžeme mu ji poskytnout, ale vyčkejte na jejich souhlas. Dohodnete se spolu jakým způsobem mu můžete pomoci a nezačínáte „velet“ a dělat věci za něj.
- Naladění: vytvořte bezpečnou atmosféru a budujte důvěru.
- Aktivně naslouchejte, nepřerušujte jej, udržujte oční kontakt, dejte najevo zájem a ochotu komunikovat.
- Pokud partnerovi nerozumíte, řeč je dlouhá, zamotaná opatrně jej přerušte a zopakujte mu to čemu jste nerozuměli.
- Mluvte spolu čelem k sobě, pomalu, srozumitelně, konkrétně. Nejlépe v krátkých větách bez cizích slov, abstraktních výrazů a složitých souvětí.
- Sdělujte informace postupně.
- Využívejte otevřené otázky, Když Vám partner nerozumí nabídněte mu možnosti.
- Poskytněte dostatek času na odpověď a nebojte se ticha.
- Ověřujte si během rozhovoru, zda Vám rozumí.
- Když partner ztrácí pozornost, ukončete rozhovor se stručným shrnutím.
- Zjistěte si informace o tom, jakým způsobem člověk s postižením komunikuje se svým okolím. (Valenta, 2021)

V této podkapitole jsme pospali komunikaci dětí s vývojovými poruchami intelektu, která zdůrazňuje, že jejich schopnost řeči je signifikantně omezená a vyvíjí se pomaleji než u dětí bez těchto poruch. Zvláštní pozornost je věnována různým stupňům mentální retardace a odpovídajícímu tempu vývoje řeči. Efektivní komunikace s těmito osobami vyžaduje dodržení principů bazální komunikace, jako jsou empatie a trpělivost. A dodržení praktických přístupů, které zahrnují adekvátní chování, aktivní naslouchání, jasné a stručné vyjadřování a ověřování porozumění. Důraz je kladen na respektování individuálních potřeb a přizpůsobení komunikačních strategií.

4.3.3 Komunikace dětí s PAS

Porucha autistického spektra je vždy spjata s poruchou komunikace. Opožděný vývoj řeči je první známkou znepokojení rodičů. „*U dětí, které si řeč osvojí zaznamenáváme nápadně odchylný vývoj řeči s četnými abnormitami. Porucha komunikace se u dětí s PAS projevuje na úrovni receptivní (porozumění) i expresivní (vyjadřování), verbální i neverbální. Deficity v komunikaci u dětí s autismem a jejich kombinace jsou velmi různorodé. Liší se pestrostí projevů i celkovou mírou komunikačního handicapu*“ (Thorová, 2006, str. 98). Thorová se dále zmiňuje že „*Attwood (1998) si všiml, že děti s poruchou autistického spektra měli především potíže s gesty a postoji, které vyjadřují emoční prožívání, jako je například zahanbení, touha po útěše nebo uvítání. Četnost a kvalita vyzívajících k přiblížení, ztišení nebo posláni pryč se u dětí s PAS nelišila od kontrolní skupiny s těžkou mentální retardací.*“ (Thorová, 2006, str. 100) Stejně potíže se také projevují u dětí s PAS v porozumění neverbální komunikace. Neumějí ji totiž porozumět anebo neverbální komunikaci chápou jen okrajově. Tudíž jí neumějí efektivně rozkódovat a použít v komunikaci s jiných lidí (Thorová, 2006).

Thorová také poukazuje na obtíže ve verbální komunikaci se kterými se pravidelně setkáváme u dětí s PAS.

Obtíže v komunikaci u dětí s PAS

- **Fonetika** – Porucha expresivní složky řeči: opožděný vývoj řeči, nebo dítě vůbec nemluví. Porucha receptivní složky řeči: dítě nerozumí řeči – vysloveným pokynům. Je schopen reagovat jen na jednoduché pokyny, a to s dlouhou časovou prodlevou. Dítě nerozumí a nemluví. Setřelá a nesrozumitelná řeč (Thorová, 2006).
- **Prozódie** – bývá narušen zvuková stránka jazyka, hlasový projev může připomínat mechanickou řeč robota, kdy schází emoční zabarvení. Obtíže v modulaci hlasu, kdy je řeč hlasitá nebo tichá a zvláštní rytmus, který je krátký, úsečný nebo pomalý

a zdlouhavý. Děti s PAS chápou věty doslovně a mohou je chápat dvojitým způsobem. Nechápu ironii a sarkasmus (Thorová, 2006).

- **Syntax** – je gramaticky narušená stavba vět, souvětí a větná skladba. Objevují se agramatismy (špatné užívání zájmen), dále potíže se zájmeny, rody, časy, skloňováním. Objevují se echolálie (opakování slyšených slov). Užívají infinitivy, holé věty, vynechávání předložek a spojek, chudá slovní zásoba (Thorová, 2006).
- **Sémantická** – je narušena významová stránka jazyka. Nechápu správně význam a pestrou škálu všech funkcí komunikace. Nemusí chápat obecný význam slov například bota, židle. Opakují abnormity jako naučené úryvky textů písniček, básniček bez komunikačního významu, objevují se echolálie (odložené i bezprostřední). Objevuje se také neporozumění sociálním situacím, takže nechápu ironii, sarkasmus, dvojsmysly či nadsázku nebo řečnické otázky. Nemusí chápat homonyma slova se stejným významem, ale už jiným kontextem. Obliba v užívání neologismů například mají svoje slovo pro nůžky – stříhačky apod. (Thorová, 2006).
- **Pragmatika** – jedná se o jazykový styl, praktické užívání jazyka a znaky vztahující se k mluvčímu. Objevuje se komunikační egocentrismus, nechápu společenský význam konverzace – pokládají nevhodné otázky, mají potíže s tykáním a vykáním, užití vulgarismů k upoutání. Nezajímají se o posluchače v tom smyslu, že se neustále dotazují nebo ulpívají na svých oblíbených tématech (dinosaurech, lodích) Objevují se také potíže s pravidly konverzace, a to zahájením, předáváním slova, plynulost a ukončení konverzace (Thorová, 2006).

Obecné shrnutí 1+10 zásad komunikace s lidmi s autismem dle Nautis

„K lidem s autismem nepřistupujte, i navzdory k odlišnostem, jako k někomu, kdo potřebuje speciální komunikaci. Teprve, když cítíte, že něco nefunguje, snažte se více přizpůsobit. Při komunikaci buďte přirození a empatičtí. Berte v úvahu, že jakékoliv doporučení má i své limity. Každý člověk s autismem je totiž originál. Může být lingvistou, nebo osobou, která mluvenému slovu rozumí jen málo, nebo vůbec. Zbavte se předsudků, že lidé s autismem nestojí o konverzaci a sociální kontakt. Snažte se ukázat člověku s autismem, že vás skutečně zajímá.“ (Bittman et al., n.d.)

1. Oční kontakt si nevynucujte, ani se jím neznepokojujte.
2. Neodsuzujte a neurážejte se.
3. Udržujte přiměřenou vzdálenost.

4. Nespoléhejte se na informace z neverbální komunikace.
5. Snažte se vyjadřovat jednoznačně.
6. Nenapomínejte, nejednejte nadřazeně, buďte nápomocní.
7. Konverzaci jemně moderujte.
8. Respektujte odlišný způsob myšlení.
9. Reagujte na komunikační styl.
10. Získávejte zpětnou vazbu.

Na tvorbě komunikačních zásad se podíleli: Julius Bittmann, Hynek Jůn, Kateřina Thorová, Klub sebeobhájců a další jednotlivci z týmu NAUTIS.

Autismus je charakterizován různorodými komunikačními obtížemi, které se mohou projevit jak v receptivní, tak v expresivní složce řeči, včetně neverbálních aspektů komunikace. Děti s autismem buď nemluví, nebo mohou mít opožděný vývoj řeči a potýkat se s problémy ve fonetice, jako je neporozumění složitějším pokynům a nejasná výslovnost. Prozódie u nich bývá narušena, což může vést k mechanickému tónu řeči bez emočního zabarvení. Mají také potíže s gramatickou strukturou jazyka, významovým pochopením slov a slovními obraty. Pragmatika neboli praktické užívání jazyka, je u nich často egocentrická, s problémy v dodržování pravidel konverzace. Pro efektivní komunikaci s osobami s autismem je klíčové uplatňovat empatii a respektovat jejich individuální způsoby vnímání, aniž bychom je izolovali od společnosti nebo k nim přistupovali s předsudky.

Praktická část

1. Úvod do výzkumného šetření

Metodologická kapitola bakalářské práce má za cíl popsání postupů, které budou použity k dosažení stanovených výzkumných cílů a odpovědi na výzkumné otázky. V následujícím textu jsou popsány metody výzkumu, včetně popisu vzorku, sběru dat a analýzy.

1.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda artefietika může být efektivním nástrojem pro podporu komunikace u dětí s vývojovou poruchou intelektu a PAS v mladším školním věku.

1.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky, na které práce hledá odpověď, zní:

1. Je možné využít artefietiku u dětí mladšího školního věku s vývojovou poruchou intelektu a s poruchou autistického spektra jako podporující nástroj komunikace?
2. Je možné pomocí artefietického přístupu rozvinout komunikační dovednosti u žáků v mladším školním věku s vývojovou poruchou intelektu a PAS?

1.3 Metody Výzkumu

Pro dosažení stanovených cílů a odpovědi na výzkumné otázky budou využity kvalitativní metody výzkumu. Následuje detailní popis použitých metod: **Kazuistika žáků:** Petr Miovský ve své knize Kvalitativní přístup v sociální práci popisuje kazuistiku jako jednu z metod, která umožňuje „detailní popis a analýzu vybraných případů nebo situací s cílem získat hlubší pochopení sledovaných jevů“ (Miovský, 2008, s. 78). Tímto způsobem může kazuistika poskytnout bohatší a komplexnější vhled do dané problematiky. **Nepřímé strukturované pozorování pomocí videozáznamu:** Nepřímé strukturované pozorování pomocí videozáznamu je metoda výzkumu, která se používá k systematickému sběru dat o chování a interakcích jedinců nebo skupin. Tato metoda kombinuje prvky nepřímého pozorování s využitím videozáznamu k zachycení a analýze sledovaných jevů. Nepřímé pozorování znamená, že výzkumník není fyzicky přítomen při sledovaných událostech, ale namísto toho získává data z nahrávek videa. To umožňuje minimalizovat vliv výzkumníka na zkoumané chování a získat objektivní a detailní informace. Strukturovaný přístup se používá k tomu, aby byl výzkum řízený a systematický. Výzkumník definuje

předem specifická kritéria, události nebo interakce, které jsou sledovány, a poté analyzuje videozáznamy v souladu s těmito kritérii. To umožňuje konzistentní a opakovatelnou analýzu dat. **Záznamové archy:** jsou organizovaná struktura určená pro ukládání a udržování záznamů, dokumentů nebo dat v dlouhodobém období. Jeho hlavním účelem je poskytnout systematický a spolehlivý způsob uchovávání informací pro pozdější použití, výzkum nebo referenci. Miovský uvádí „*Záznamový arch je pomocný nástroj výzkumníka, mající mu usnadnit práci v tom smyslu, aby si nemusel všechna data pamatovat, mohl se k nim v průběhu výzkumné situace vracet, mohl si zapsat svá různá pozorování atd.*“ (Miovský, 2006, str. 198-199). Dalším zdrojem je **analýza dat a sumační tabulky:** Data získaná z pozorování, záznamových archů a videozáznamů budou analyzována pomocí kvalitativních metod. Výsledky budou prezentovány v sumačních tabulkách, aby bylo možné porovnat a vyhodnotit účinnost artefietických intervencí.

Vzorek

Popis žáků: jedná se o dva chlapce se souběžným postižením a více vadami (vývojová porucha intelektu, PAS). Tito chlapci mají odklad školní docházky a nyní jsou zařazení do 1. třídy se sníženým počtem žáků ve třídě a navýšeným počtem asistentů pedagoga. Oba chlapci mají podpůrná opatření čtvrtého stupně.

Etické aspekty: Výzkum bude probíhat v souladu s etickými principy. Bude dodržován informovaný souhlas, anonymita a ochrana osobních údajů respondentů.

Kazuistika žáka

Jméno: Gabriel (jméno změněno kvůli GDPR)

Pohlaví: mužské

Věk: současný věk: 8 let a 1 měsíc

Současné místo bydliště: Havířov

Diagnóza 6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s narušeným funkčním jazykem

Anamnéza

Mudr: XY, žádá o odborné vyšetření dítěte z důvodu opožděného vývoje řeči, PAS. Psychologem bylo zjištěno Mgr. XY, že se u dítěte jedná o atypický autismus.

Rodinná anamnéza

Otec XY narozen v roce 1989, pracuje jako prodavač v IT prodejně – je zdrav. Matka XY narozena v roce 1991. Nyní je na rodičovské dovolené a pečuje o děti. Sourozenci: starší bratr nyní ve věku 14 let a mladší sestra ve věku 2,7 let. Oba zdraví.

Sociální anamnéza

Matka Gabriela je provdaná. Gabriel je matce svěřen do péče a jeho otci je soudně stanoveno výživné. Rodiče ohledně syna rozhodují společně. Dokáží se domluvit. Otec se s Gabriel stýká pravidelně. Manžel matky – otčím XY se podílí na výchově Gabriel. Rodina žije ve dvougeneračním domě. Rodinné podmínky vyhovují.

Osobní anamnéza

Jedná se druhou graviditu matky. Porod byl spontánní a bez komplikací. Novorozenecká žloutenka – ikterus bez FT. Porodní hmotnost 4500 gramů výška dítěte 51 centimetrů. Kojen čtyři měsíce. Psychomotorický vývoj bez potíží. Brzy začal mluvit, v řeči opoždění, agramatismy, aktivně používá 20 slov, spojuje do krátkých vět. Prodělal běžné dětské nemoci. Ve čtvrtém měsíci byla provedena operace hydronefrozy ve Fakultní nemocnici v Olomouci. Zde i pravidelné kontroly. V současné době bez potíží. Očkován dle schématu Prevenar 13.

Z dalších odborných ambulancí:

Foniatrie: Mudr XY – zpráva ze dne xy. xy. 2019 – závěr: Opožděný vývoj řeči, PAS, sluch v normě.

Dětská neurologie: Mudr XY – zpráva ze dne xy. xy. 2019 – závěr: Opožděný vývoj řeči, Atypický autismus, magnetická rezonance mozku v normě, vyšetření EEG (elektroencefalografie) je bez ložiskové patologie.

Fakultní nemocnice Ostrava – Poruba oddělení lékařské genetiky zpráva ze dne xy. xy. 2019 – závěr: Gabriel byl zde odeslán z důvodu poruchy autistického spektra a disharmonickým vývojem. U chlapce byla zjištěna normální mužská chromozomální výbava. Molekulárně genetickým vyšetřením jsme vyloučili syndrom fragilního X. Dále nebyly zaznamenány změny v počtu kopií testovaných oblastí 15q11-q13, 16p11.2 a genu SHANK3. Výsledek vyšetření metabolických chorob jsou bez specifických patologických změn.

Poradenské centrum pro rodinu a dítě Havířov – Město: z konzultace rané péče: zpráva ze dne xy. xy. 2019 – Mgr. XY – závěr: z pohledu poradce byly stanovené cíle naplněny. Podle maminky se Gabriel posunul v komunikaci zejména pomocí gest, pomocí fotografií v menší míře. Rodina si nadále přeje využívat služby rané péče, a to 1x měsíčně.

Psychiatrické vyšetření: Mudr XY – zpráva ze dne xy. xy. 2022 – závěr: Gabriel je lucidní, plně neorientován. Je v souladu s kognicí. Nachází se v pásmu střední mentální retardace. Objevuje se afektivní labilita a nerozumí sociálním interakcím. Řeč je omezená, malá slovní zásoba, mluví málo a s agramatismy a se ztíženou artikulací, objevují se echolálie. V náhradní komunikaci je aktivní, komunikuje gesty a piktogramy. Trpí intolerancí hluku a fobií ze psů. Oční kontakt naváže, je naučen, ale neudrží ho – limitovaný oční kontakt. Objevují se zvláštnosti v oblasti sociálních interakcí a sdílení emocí. Emočně projasněnější. Myšlení a vnímání intaktní. Krátkodobá pozornost. Čichová a hmatová senzitivita. Projevují se atypie ve hře, motorická stereotypie. Do hry se zapojuje ale v zátěži selhává. Nastupuje agrese při neúspěchu. Má rád pohybové hry, rád sleduje pohádky a rád manipuluje s hračkami. Spánek je bez obtíží. Má naučené návyky na spánkový režim. Chuť k jídlu je kladná. Jí všechno. V sebeobsluze má nedostatečně upevněné hygienické návyky zejména po stolici.

F 84.1 Atypický autismus

F 71.0 Střední mentální retardace (SMR)

Plán: EyEQ, zařazení do speciálního školství, dále doporučuji psychoterapie, psychologické a neurologické vedení. Logopedie – nadále pracovat s náhradním komunikačním systémem, strukturované vedení. Asistence

Prosím o přiznání dostupných sociálních výhod, odklad školní docházky, dítě je náročné na péči, výchovu i vzdělávání. Nadále vedení v SPC (Speciálně pedagogické centrum). Genetika bez nápadnosti.

Školní anamnéza

Jedná se o žáka se souběžným postižením s více vadami (atypický autismus, střední vývojová porucha intelektu, vývojová dysfázie) ve smyslu § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. Žák se aktuálně vzdělává v 1. ročníku třídy pro žáky s autismem (s odkladem školní docházky) ve škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona s podpůrnými opatřeními 4. stupně bez IVP (individuálního vzdělávacího plánu).

Gabriel je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). V kolektivu dětí je dobře adaptován, respektuje pokyny pedagogů a je schopen společné činnosti i individuální řízené činnosti. Oslabení je nadále patrné zejména v komunikačních dovednostech. V řeči i porozumění řeči. Má výbornou paměť, avšak nabyté vědomosti neumí uplatnit v běžných činnostech.

Doporučení SPC:

Vzhledem ke zvláštnostem postižení poruchy autistického spektra (PAS) potřebuje speciální individuální přístup, navýšené personální zajištění a respektování specifík, která plynou z diagnózy (PAS) kdy je nutná zvýšená míra podpory. Gustav zahájil školní docházku xy.xy.2022 v SŠ a ZŠ, Havířov – Šumbark, vzdělávání dle ŠVP pro základní vzdělávání upraveného podle „Minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření“ uvedené v RVP ZV.

Metody výuky na základě podpůrných opatření 4 stupně:

Doporučení vzdělávat dítě dle základů TEACCH programu (metoda strukturovaného učení), struktura, vizualizace, jasné úkoly časově omezené. Gustav musí vědět co má dělat, kde to má dělat, jak dlouho, s kým a co bude potom. Pokyny musí být jasné a srozumitelné. Složitější pokyny je nutno rozfázovat a ověřovat porozumění.

Aplikovat strukturované učení do vzdělávání:

1. Strukturalizace

- __ času (denní režim, práce se změnou)
- __ prostoru (pracovní místo, jídelní místo)
- __ postupu (procesuální schémata)

2. Vizualizace

- poskytovat podpůrnou komunikaci (fotografie, gesta)
- názornost v řízené činnosti
- krokování instrukcí

3. Individualizace

- respektovat výrazný nerovnoměrný vývoj a specifické projevy
- pomoc prvního kroku
- motivační systém – pochvala, odměna dle zájmu dítěte

Úpravy obsahu vzdělávání 4

Dle ŠVP s doporučenou minimální úrovní výstupů

Forma vzdělávání 4

Denní

Personální podpora ve škole 4

Podpora asistentem pedagoga sdíleným ve třídě

Hodnocení žáka 4

Průběžné motivační hodnocení, známky

Zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, skupiny dle §16 odst. 9 ŠZ 4

Vzhledem ke zvláštnostem postižení PAS potřebuje Gabriel speciální individuální přístup a navýšené personální zajištění. Zvýšená míra podpory je nutná, Doporučuje se zařazení dítěte do školy nebo třídy zřízené dle §16 odst. 9. ŠZ

.....

Jméno: Jan (jméno změněno kvůli GDPR)

Pohlaví: mužské

Věk: současný věk: 8 let a 7 měsíců

Současné místo bydliště: Havířov

Diagnóza: 6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s narušeným funkčním jazykem

Rodinná anamnéza

Otec Jana s rodinou nežije. Zaměstnan je jako řidič. Na děti soudně přispívá. Vzhledem k diagnózám obou dětí je matka v domácnosti a zároveň se stará o starší dceru.

Sociální anamnézu

Otec s rodinou nežije, ale s dětmi se vidá pravidelně. Má je každý víkend. Matka se jinak o děti přes týden stará dle svých možností. Žijí v nájemním třípokojovém bytě Heimstaden. Rodinné prostředí je ovlivněné socio – kulturním znevýhodněním. Jan má starší sestru

s podobnou diagnózou, a to je lehká mentální retardace a porucha autistického spektra. Jeník je stále citově závislý na své matce. Sestru má rád, ale doma ji ubližuje. Bije ji, proto je k bratrovi odtažitá.

Osobní anamnéza

Druhá gravidita matky. Jan se narodil jako nezralý novorozenec císařským řezem ve 31. gestačním týdnu – patologické průtoky. Porodní váha 1627gramů a délka 41 cm. Kvůli těžkému riziku ranného údobí je umístěn do inkubátoru na intermediální JIP pro předčasně narozené děti. V prvních dnech se objevuje Icterus neonatorum – těžká novorozenecká žloutenka, nasazena fototerapie. Poté sledován na dětské neurologii – v 6 týdnu věku dítěte je zjištěna koordinační porucha III. stupně. Odeslán na dětskou ortopedii. Zde byla doporučena Vojtova metoda a bobath koncept. V místě bydliště však bobath koncept nebyl dostupný a vojtovu metodu matka nezvládala pro hysterický pláč dítěte. Výživa nekojen. V nemocnici nasazeno UM. Poté ve 4 měsíci nasazeny příkrmy a kaše. Dítě je od narození plačtivé a celkově neklidné. Odložené očkování z důvodu předčasného narození. Dosud neočkován. Prodělané běžné nemoci a infekty pro daný věk dítěte. Virové i bakteriální infekce (neštovice, nachlazení, častá otitida mezi 1 a 4 rokem – léčeno antibiotiky, COV – 19 bez komplikací...) Celkově maminka pojme podezření na opožděný vývoj dítěte již před 1 rokem, protože je vývoj chlapce obdobný jako u jeho starší sestry.

Z dalších odborných ambulancí:

Dětská neurologická ambulance Havířov: Mudr XY – kontrolní vyšetření ze dne xy.xy.2022 - z rozhovoru s matkou: bez vážnějších prodělaných infektů jaro–podzim 2022. Bez hospitalizace, bez úrazů a bez zvýšené únavnosti. Spolupráce s logopedem přerušena z osobních důvodů, mají v plánu jej kontaktovat v následujících měsících. Navštěvuje první třídu základní školy pro žáky se speciálními potřebami. Na otázku, zda je spokojen ve škole, neodpovídá. Podle matky je mu vše jedno. Příprava do školy mu denně zabere pod dohledem maminky asi půl hodiny. Nezvládne se samostatně vyzout a obout, obléct a svléct. U osobní hygieny je třeba čistit zuby a po defekaci je nutná výpomoc od druhé osoby. Nají se lžící nebo vidličkou, je ale nutno mu sousta nakrájet a jídlo připravit na stůl. Je odkázán na péči druhé osoby. Společnost vrstevníků nevyhledává. Je spíše samotářský. S gastroenterologem řešena nepravidelná stolice, špinění trenek – enkopresa – v minulých týdnech začal jako lusknutím prstem zvládat samostatně hygienické záležitosti, avšak v posledním týdnu se stav zvrátil a opět je nápadné špinění spodního prádla – opět podáván Forlax, bez efektu, problematické ve

škole. Vzdorovité chování se zmírňuje. Spánek nerušený. Bere Omega 3, vitamín K s nevhodnou reakcí – zvýšena aktivita, agresivita – má obavy s opakovaného podávání.

Objektivně: sedmiletý chlapec proporcionálního vzrůstu, kardipulmonární kompenzace, hlava normocefalická, mimika symetrická, zornice izokorické, nystagmus není, chvostek bilaterální negativní, KK hyperextenzibilita kloubní, lehká svalová hypotonie s výbavností šlachosval. rr., přímou svalovou silou, stojatá chůze bez tibulací či alteropulsí, tandem nesvede, výzvám vyhoví nepravidelně, místy odmítá, verbálně ojedinělé věty, řeč je těžce dyslalická, bez pyramidové či mozečkové symptomatologie.

Závěr: Opožděný vývoj řeči, opožděný mentální vývoj, pomalé pracovní tempo, koordinační porucha, enkopresa na podkladě PAS, těžkých rizik ranného údobí (patologické průniky, prematurita, 31gestační týden, indikován CS), neurologický topický nález bez lateralizace, neuro myelo či myopatie, ameningeálnem.

Doporučení: zavedená spolupráce se speciálním pedagogem, ke zvážení relaxační zóny snoezelenu, muzikoterapie. Vzhledem k inkontinenci stolice indikovány ortopedické pomůcky – pleny – prosím o zajištění cestou obvodního lékaře. Prognóza nepříznivá s ohledem na komunikační potíže, dezorientaci sociální a celkovou apatii je nutný trvalý dohled druhou osobou. Kontrolní vyšetření v odstupu jednoho roku.

Klinická psychologie a psychiatrie Jablunkov s.r.o - Mgr. XY – kontrolní vyšetření ze dne xy.xy.2023 pro Mudr XY (dětská neurologie Havířov) z rozhovoru s matkou: navštěvuje 1 třídu speciální školy, odklad školní docházky, nestíhá tempo a nezvládá učení, nadále spíše samotář, nechce se zapojovat mezi ostatní děti, spíše je jen pozoruje. Doma – zlepšil v oblasti řeči, nadále však ne zcela funkčně, nadále časté echolálie, na logopedii opakuje, nadále vadí některé zvuky, znělky, zakrývá si uši. Přetrvává enkopréza, potíže s vyprazdňováním, nehody, mívá, lepší a horší dny a období, tendence zadržovat stolici, k tomu se také občas pomoci. Při cílených úkolech spolupracuje jen když sám chce, celkově hodně svéhlavý, pracuje dle nálady, naučil se ovládat mobil, porozumí známým pokynům. Nadále přetrvává omezený jídelníček. Vyžaduje určité věci a činnosti, dlouho si zvyká na nové věci. Přechodná medikace Chlorproxithenem, nyní už se tolik nevzteká, pokyny poslechne, ale je nutno opakovat. Doma nebývá moc rušivý, často leží na koberci, u toho hučí, píská a vydává zvuky. Potřebuje dopomoc u všech běžných denních činnostech, u hygieny, u jídla. Je v péči neurologie, bez pravidelné medikace. V rodině beze změn.

Z vyšetření: kontakt cíleně nenavazuje, ihned jde do herního koutku. Uchopuje hračky. Na oslovení zareaguje. Odpoví jednoduše na otázku o škole. Věk nesdělí. Matku oslovuje a volá ke hře. Později popochází po místnosti, ale rušivý není. Řeč je nesrozumitelná, s výraznou poruchou artikulace, používá několik slabik, některé s významem. V testové situaci je schopen krátkodobě spolupracovat. Chvilkově plnit předkládané úkoly – výběrově, je schopen částečně napodobovat, kreslit, chvilkově se soustředit. Celkově sociální kontakt výrazně nízký, nejeví větší zájem o komunikaci a interakci. Pozornost osciluje, psychomotorické tempo přiměřené, aktivita taktéž. Bez dalších nápadností v chování.

Testově: IDS, Gesellova vývojová škála, SB subtesty – staví komín z devíti kostek, napodobí vlak, most ne, ani po více pokusech. Vkládání tvarů do otvorů zvládá, umístí devět z devíti geometrických tvarů správně, půlené tvary s pomocí, Obrázky osm z deseti pojmenuje z toho dva nesrozumitelně, ukáže některé činnosti na obrazcích, pojmenuje většinu částí těla. IDS – nezvládá předkládané úkoly, stavby z kostek – konstrukční myšlení – po mnoha pokusech zvládne sestavit obrazec ze dvou kostek, pokud mu stavbu předvedu, začíná se snažit – myšlení je velmi konkrétní s oporou a nápodobou. Kresba – napodobí základní geometrické tvary kruh, linie, křížek, další již velmi nepřesně. FDT postava na úrovni hlavonožce, dokáže se nepřesně podepsat tiskacím písmem.

Závěr: jedná se o chlapce s PAS poruchou autistického spektra, s dětským autismem, středně funkčním, s poruchou sociability – nezapojuje se mezi ostatní děti, nenavazuje interakce, s těžkou poruchou komunikace, nemluví, negestikuluje, téměř neukazuje, s četnými doprovodnými poruchami – echolálie, zvýšenou aktivitou, motorickými stereotypy, s těžkou poruchou adaptace, hypersenzivitou na zvuky, zrakovými fascinacemi. Kognitivní kapacita již nyní plně testově i klinicky odpovídá pásmu střední mentální retardace. Jedná se o dítě zvýšeně výchovně náročné, vyžadující zvýšenou míru dohledu, specifické přístupy ve vzdělání a výchově.

Doporučení: speciální školství, spolupráce s SPC pro děti s PAS, multioborová péče, dbát na adekvátní volnočasové aktivity, rozvoj sociokomunikačních dovedností. Kontrola za rok, jinak dle potřeby dříve.

Školní anamnéza

Jedná se o žáka se souběžným postižením s více vadami (dětský autismus – středně funkční, s poruchou sociability a těžkou poruchou komunikace, střední vývojová porucha intelektu) ve smyslu § 16 odst. 9 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším

odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. Žák se aktuálně vzdělává v 1. ročníku třídy pro žáky s autismem (s odkladem školní docházky) ve škole zřízené dle § 16 odst. 9 školského zákona s podpůrnými opatřeními 4 stupně a s IVP (individuální vzdělávací plán).

Jan je žák se speciálními vzdělávacími potřebami, diagnózou PAS. Největší deficit je u něj v oblasti sociální (hra, vztahy s vrstevníky) a v oblasti komunikace. Kvalita komunikace je narušena v obou jejích složkách, jak v porozumění, tak zejména v samotné produkci řeči. Vzdělávání Jeníka je také limitováno jeho lehce narušitelnou pozorností a zvýšenou unavitelností. Adaptace na nové školní prostředí byla pomalejší, nyní již adaptován. V kolektivu dětí bez problémů. Vztahy se spolužáky nenavazuje, ale je rád v jejich společnosti a rád je pozoruje. Dle závěru z psychologického vyšetření ze dne xy.yx.2020 Mgr. XY byl zařazen do vzdělávacího programu dle RVP ZV upraveného podle „Minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci podpůrných opatření“ Výstupy učiva však nezvládá, a proto bude v následujícím školním roce 2023/2024 opakovat první ročník. Vzhledem ke zvláštnostem postižení PAS potřebuje Jeník speciální, individuální přístup, navýšené personální zajištění, snížení počtu žáků ve třídě a respektování specifik, které plynou z diagnózy PAS – zvýšená míra podpory je nutná.

Ze zprávy školy:

Sociální dovednosti – se spolužáky nekomunikuje, ale je rád v jejich přítomnosti, rád je pozoruje. Do společných aktivit se zapojí pouze s trvalou podporou dospělé osoby.

Komunikace – porozumění je silně narušené, Jeník rozumí pouze základním pokynům. Má zaveden systém AAK pomocí konkrétních fotografií (Jeník je nafocený u jednotlivých činností). Mluvená řeč je také velmi omezená. Vyskytují se echolálie.

Jazyk a jazyková komunikace – s obtížemi čte slabiky po hlásce M a L. Často tyto hlásky zaměňuje. Čte pouze hůlková písmena. V psaní stále procvičují grafomotorická cvičení pomocí šablon, psaní písmen se zatím nedaří. Stále má špatný úchop, koordinace ruka – oko oslabená. Matematika – s pomocí názoru přiřadí čísla do tříd. Sčítání a odčítání do dvou pouze s pomocí a názorem.

Jemná motorika – s částečnou pomocí stříhá, lepí, trhá. S plastelínou pracuje s obtížemi, korálky navléká.

Sebeobsluha – stravování samostatně, převlékání a obouvání s dopomocí. Nutné upozornění na toaletu, chodí s doprovodem, nutná asistence při stolici.

Zrakové vnímání – jednoduché skládání obrázků zvládá (maximálně čtyři díly), známé

předměty vyhledá bez obtíží, pexeso nezvládá. Tvary přiřazuje s dopomocí. Sluchové vnímání – potíže s nasloucháním, je lehce vyrušitelný jinými zvuky, sluchová paměť je oslabená. Má potíže s vytleskáváním slov. Zvláštnosti v chování – pasivní, do činností se sám nezapojuje. Stereotypní pohyby rukou. Občasné projevy v chování na úrovni batolete. Nutno neustále vést k činnosti, jinak by stále jen ležel na polštáři. Nutný neustálý dohled. Změna prostředí mu nevádí. Zájmy – modely autiček.

Doporučené metody výuky:

- Doporučení vzdělávat dítě dle základů TEACCH programu (metoda strukturovaného učení), struktura, vizualizace, jasné úkoly časově omezené. Jeník musí vědět co má dělat, kde to má dělat, jak dlouho, s kým a co bude potom.
- Mluvit s Janem jasně, stručně a srozumitelně, mluvit na něj přímo, oslovovat, navazovat zrakový kontakt, ať vidí na ústa mluvícího. Mluvené slovo podporovat fotografií nebo obrázkem, případně piktogramem.
- Grafomotorika a nácvik psaní – nácvik pomocí dřevěných šablon, zřetelně označený začátek, průběh a konec, na velkém formátu. Vhodná publikace od V. Pelánové: počáteční psaní pro žáky nejen s autismem. Postupně zmenšovat formát písma. Používat hůlkovou písanku.
- Nepřetěžovat domácí přípravou, avšak pravidelná domácí příprava je nutná. Doporučuji podporovat mluvené slovo vizualizací také v domácím prostředí.

Aplikovat principy strukturovaného učení do vzdělávání:

3. Strukturalizace

- času (denní režim, práce se změnou)
- prostoru (pracovní místo, jídelní místo)
- postupu (procesuální schémata)

2. Vizualizace

- poskytovat podpůrnou komunikaci (předměty, fotografie, gesta)
- názornost v řízené činnosti
- krokování instrukcí

3. Individualizace

- respektovat výrazný nerovnoměrný vývoj a specifické projevy
- pomoc prvního kroku
- motivační systém – pochvala, odměna dle zájmu dítěte

Úpravy obsahu vzdělávání 4

V případě potřeby vypracování IVP do předmětů, ve kterých dítě selhává.

Forma vzdělávání 4

Denní.

Organizace výuky 4

Dle rozvrhu hodin. Zavedení vizualizovaného denního režimu. Zařazení častějších relaxačních přestávek, drobné pohybové úkoly.

Personální podpora 4

Podpora asistentem pedagoga sdíleným ve třídě je nezbytná.

Hodnocení žáka 4

Průběžné motivační hodnocení, zavedení odměnového systému vycházejícího ze zájmu dítěte, známky.

Zařazení žáka do školy, třídy, oddělení, skupiny dle §16 odst. 9 ŠZ 4

V zájmu žáka je pokračování ve vzdělávání ve škole zřízené dle par. 16, odst. 9 ŠZ, neboť vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb a vzhledem k dosavadnímu průběhu vzdělávání by samotná podpůrná opatření nepostačovala k naplňování jeho vzdělávacích možností a k uplatnění jeho práva na vzdělání.

Záznamový arch – Gabriel – 1. hodina (Giussepe Arcimboldo)

Základní informace

Jméno pozorované osoby: Gabriel

Datum pozorování: 24.5. 2023

Věk pozorované osoby: 8 let 1 měsíc

Pohlaví pozorované osoby: Muž

Stupeň mentálního postižení: Střední vývojová porucha intelektu

Diagnóza: 6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s narušeným funkčním jazykem.

Kategorie Pozorování

1. Posturologie (postoj těla)

- Uzavřený: Gabriel v hodinách artefietiky neměl uzavřený postoj.
- Otevřený: v hodinách artefietiky měl vždy otevřený postoj. Nejvíce je nakláněn v prvních 15minutách, kdy PU žáky seznamuje s umělcem a je vidět, že se Gabriel zajímá o výklad
- Naklonění dopředu/dozadu: U Gabriela převažuje naklonění dopředu a to výrazně od 2 min. videa po 17 min., kdy je vtažen do výkladu PU. Prohlíží si obr., když je v automatickém pohybu či si třeba hraje s maskou. Naklání se k PU když je otevřen spolupráci.
- Automatické pohyby: Má jich nejvíce zaznamenaných v 11 minutě a 16 minutě. Kdy i když reaguje na podněty PU projevují se u něj např. Pohupující se otáčení vyskakování do výšky – dvojskok, třepotání rukou, plácání se do chodidel a ostatní stereotypní pohyby, rychlé zatřesení hlavy zprava doleva. Jen v čase od 18 min kdy je soustředěn na práci do 26 min. Pak jsou automatické pohyby velmi malé.
- Tiky: ve videu si nejsem jistá, jestli jsem tiky a automatické pohyby nesjednotila. Jedna se dvojskoky do výšky i třepotání, rychlé kmitání prstů, nebo si po chvíli odstoupí od stolu a 4x si povyskočí do výšky zatřepotá rukama u toho ve vzduchu

2. Verbální Komunikace

- Srozumitelnost: Srozumitelnost slov je někdy těžká. Ale má slova, která vyslovuje správně tj. „ano, ehm, to je borůvka“. Komolí slova, místy je mu rozumět šišlavě. Má špatnou skladbu slov ve větě, neumí je do vět správně či vůbec včlenit. PU mu rozumí, ale to je tím, že ho má na poslouchaného ze svých hodin. Objevují se echolálie.
- Slovní zásoba: je malá. Na videu je vidět, že si díky PU a jejímu výkladu k hodině vystačí se slovní zásobou z tématu. Pokud je tázán, tak opakuje po PU nebo popíše co vidí před sebou na obr. Nebo co má vytvořené
- Délka vět: je krátká, věty jsou špatně poskládané. Často jednoslovné odpovědi nebo maximálně ze tří slov. Když se Gabriela na konci videa – hodiny ve 32 min. PU se ptá co tam má na svém výtvaru, tak popisuje vše jen jednoslovně a velmi nesrozumitelně.

- Četnost promluv: i když je Gabrielovi špatně rozumět je v mluvení vzhledem ke své dg. aktivní i když se u něj objevují echolálie.

3. Neverbální Komunikace

- Mimika: celé video byl v mimice aktivní. Usmíval se když se mu něco povedlo a byl pochválen, nebo se šklebil do usměvavě šklebících grimas

- Pohled: v pohledu na spolužáky a PU byl aktivní, ale neudržel ho déle než pár vteřin. A pak, pokud sledoval obrázky, pictogramy, knihu nebo pochutiny, tak to vydržel s pohledem déle. To ho zajímalo.

- Gestikulace: asi bych shrnula tím, že byl pořád v pohyb. Mimika byla afektivní, tělo rozpořehované i když si myslím, že poslouchal zadání. Když byla část hodiny, která ho bavila, tak byl klidný. Používal gesta na ukazování na obrázku či na svém výtvoru. Když má radost PU je pochváli usměje se a tře o sebe dlaně

- Prostorové chování: Gabriel si uchovával svůj prostor a nikomu ho ani nebral. Nebyl přilnavý k nikomu. Když se potřeboval podívat na obrázky a odpovědět na otázku, tak se nahnul k PU – ke knize, odpověděl a odtáhl se

4. Kineze (pohybová aktivita)

- Typy pohybů: pohybem rukou – pohyby rukou – na začátku videa si několik minut v kuse hraje s maskou – kloboukem – opakovaně si ji nasazuje na obličej, saháním na obličej, kmitáním prstů podél nohou, plácáním se do chodidel, opírání se o ně při sledování pictogramů... střídání pozice sedu a dřepu při výkladu PU, zakloní se dozadu připomínající pravoúhlý trojúhelník, sed ve tvaru písmene W a v této pozici se i klaní – přesně 2x u ukloní, v dřepu klepání kolen o sebe.

- Směrovost pohybů: do výšky – skákání do vzduchu dvojskoky i čtyřskoky a jednou ke konci skače do vzduchu 8x za sebou, střídání pozice sedu a dřepu při výkladu PU

- Plynulost pohybů: koordinovaná ale místy neúčelná, když skákal, sahal si na obličej, při tvorbě artefaktu byly jeho pohyby čisté a plynulé bez rušivých odchylek jako například zaměštnávání rukou

- Frekvence pohybů: neustálá. Jen v době tvorby se opravdu zklidnil a pohyby byly účelné.

5. Emoce a sociální interakce

- Reakce na sociální stimuly: z videa hodina G.A. šlo vidět, že na sociální stimuly reaguje. Ihned jak vešel s Jeníkem do ateliéru si Gabriel začal všimnout Erika a Jeremiáš s kterými si začal hrát a reagovali na sebe moc hezky pak si i sedli vedle sebe na koberec jako tři grácie. S PU komunikoval taky pěkně.

- Projevy emocí: převažovaly kladné projevy emocí, které projevoval nejčastěji úsměvem vítězné třením rukou a radostné výskoky do vzduchu, měl i radost z dokončeného jedlého obrazu

- Interakce s vrstevníky: s vrstevníky si v ateliéru okamžitě hraje a začlení se mezi ně bez problémů

- Interakce s dospělými: reaguje na dospělé bez problému, reagoval na vše, co PU po něm chtěla

6. Specifické chování a aktivity

- Zvláštní zájmy: upoutá ho klobouk – maska (rekvizita) k ledolamce a s tou si teda průběžně hraje první polovinu videa. Byl jí uchvácen natolik, že si několikrát přiložil na obličej a dělal s ním opičky.

- Oblíbené aktivity: stereotypní hra s maskou v průběhu celé artefietické hodiny

- Vytrvalost při činnosti: jeho činnost v samotném procesu tvorby byla soustředěná, bez rušivých momentů neklidu, kdy působil neklidně a jakoby v pohybu i když vyklad PU vnímal

- Samostatnost: Gabriel potřeboval dopomoc PU při řečovém projevu. Někdy nevěděl odpověď, tak mu ji PU pošeptala. Nešlo mu rozumět. Při práci samostatný byl.

Poznámky a speciální pozorování

- Poznámky ke konkrétním situacím: podle mě se ztrácel při výkladu PU, poslouchal, ale když byl jakoby, přesycený potřeboval to dostat ven vyskakováním, změnami polohy v sedu, grimasami, hraním si s maskou, a dalšími pohyby těla. Na dotazy PU nebo interakci s ní se snažil vždy reagovat. Byl Samostatný.

- Zvláštní události nebo reakce: stereotypní hra s maskou

Závěrečné hodnocení a další postřehy

- Celkový dojem z pozorování: Hodina se mi líbila. Hodina byla aktivní a časově dlouhá akorát. Gabriel vzhledem k svému typu postižení hodinu zvládl bez potíží. Reagoval kladně.

Nezaznamenala jsem ani v průběhu hodiny negaci z jeho strany. Líbilo se mi, že ho zajímaly vytvořené piktogramy v brožuru a knihy, že samostatně a soustředěně pracoval. I když prohlásil, že své dílo má hotové ještě se k němu 2x vrátil k tvorbě. I když mu šlo špatně rozumět vždy odpovídal. Ke konci se jde rychle pochlubit své AP a má radost. Ve finále si svůj výtvar sní.

- Doporučení pro další intervence: Opakovala bych více artefietických hodin ve výtvarné výchově k pozitivnímu posílení verbální a neverbální komunikace mezi učitelem a žákem.

Záznamový arch – Jan – 1. hodina (G. Arcimbolbo)

Základní informace

Jméno pozorované osoby: Jan

Datum pozorování: 24.5.2023

Věk pozorované osoby: 8 let a 7

Pohlaví pozorované osoby: Muž

Stupeň mentálního postižení: Střední vývojová porucha intelektů

Diagnóza 6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s narušeným funkčním jazykem.

Kategorie Pozorování

1. Posturologie (postoj těla)

- Uzavřený: hned po příchodu se separuje od dětí a sedá si na gauč, kde stráví dalších 16 minut. Než se samostatně připojí k ostatním dětem a činnosti

- Otevřený: po 17 minutě se sám od sebe připojuje

- Naklonění dopředu/dozadu: naklání se dopředu i dozadu v křesle, když jej upoutá PU šeptáním si s dětmi u stolu

- Automatické pohyby: stereotypní pohyby rukou,

- Tíky: neobjevují se

2. Verbální Komunikace

- Srozumitelnost: velmi špatná

- Slovní zásoba: minimální
- Délka vět: jednoslovné
- Četnost promluv: ve videu promluvil jednou až na konci videa, a to odpověděl mimo kontext, že chce maminku

3. Neverbální Komunikace

- Mimika: mimicky je velmi aktivní, usmívá se třeba když PU mění hlas u ledolamek ve 3 min., anebo když se PU splete ve výkladu a upozorní na to, usmívá se taky ve 32 min., když jej PU ptá „co vytvořil.“ Jinak je ještě v první polovině videa aktivní v používání grimas – šklebů. A v průběhu hodiny zívá. Ojedinele se mračí.

- Pohled: Po celou dobu sleduje dění i lidi ve třídě. Nejprve pohled navazuje z křesla, kde sedí Sleduje dění na koberci i u stolu. Z videa mi vyplývá, že je v pohledu na PU a spolužáky aktivní. Oční kontakt naváže, ale nepodrží jej déle než tři vteřiny (kontroluje si tím činnost – jestli ji dělá správně.) a taky při vyrušení u činnosti se kouká pohledem po spolužácích.

- Gestikulace: Ve 2 min kýve nesouhlasně hlavou, co se týká prvních 16 min. je pohybově aktivní. Co se týče gest komunikuje úsměvem nebo opětováním pohledu či natočením k PU a AP.

- Prostorové chování: má odměřené, ze začátku se straní kolektivu až do 16 minutě. Poté co se přidá k činnosti na koberci a dochází k interakci mezi ním a PU nenarušuje prostor jí ani sobě.

4. Kineze (pohybová aktivita)

- Typy pohybů: si hraje s rukami před obličejem, všetečně se jej dotýká, natahuje ruku před sebe a zase zpátky, a je fascinován kmitáním prstu, často se bouchá a dotýká chodidel. Naklání se dopředu i dozadu. Je taky pohybově aktivní s trupem, kdy se otáčí na pravou stranu k AP nebo si lehá do křesla na stranu, sesedá z křesla, vstává a usedá z křesla, sedí v křesle vykloněn ven do prostoru třídy opírajíc se dlaněmi o zem. Kmitání nohou. Hraní si s chodidly. Jeho pohyby jsou neúčelné a v disharmonii, než se přidá ke spolužákům a pracuje s nimi na koberci

- Směrovost pohybů: je do prostoru, kmitání prsty před obličejem, fascinace při pohybu rukou,

- Plynulost pohybů: nekordinovaná, stereotypní, je účelná jen při samostatném plnění úkolu
- Frekvence pohybů: velmi častá, je fascinován pohybem rukou. Vypadá jako by tančil tai-či.

5. Emoce a sociální interakce

- Reakce na sociální stimuly: ze začátku se stranil svých spolužáků, i přes motorický neklid, reagoval na PU úsměvem, potom se přidal bez nucení k činnosti
- Projevy emocí: kladné
- Interakce s vrstevníky: pouze je pozoroval co a jak dělají.
- Interakce s dospělými: na PU reagoval, poslouchal její pokyny, ujišťoval se, jestli může lepit marmeládou či může použít danou surovinu apod.

6. Specifické chování a aktivity

- Zvláštní zájmy: fascinace svými pohyby a celkový pohybový neklid, stereotypie v pohybových vzorcích
- Oblíbené aktivity: pohyb rukou
- Vytrvalost při činnosti: v expresivní části práce byl soustředěný a pracoval s dopomocí PU
- Samostatnost: částečně s dopomocí a motivací PU

Poznámky a speciální pozorování

- Poznámky ke konkrétním situacím: Je zajímavé, že první část hodiny, kdy žáci probírali téma hodiny se Jan aktivně nezapojoval. Byl stranou mimo kolektiv, a i při pobízení se k výkladu nechtěl připojit na koberec. V 9 minutě jej ale upoutala situace kdy PU a žáci u stolečku si ukazovali a ochutnávali suroviny. Chtěl se přidat a vstal ale nakonec se vrátil zpět do křesla. Ve 13 minutě opět jeví zájem se přidat ke skupině a několik minut se odhodlává. Ke spolužákům a tvorbě se přidá v 17 minutě. Tvorbu dokončí.
- Zvláštní události nebo reakce: v úvodu hodiny nechtěl se přidat ke spolužákům, a proto sledoval dění z křesla. Ve 3 minutě se usmíval, reagoval na to, že PU s dětmi hrála ledolamku. Začátkem 9 minutě, kdy se žáci přesunuly ke stolečku s nachystanými ingrediencemi PU šeptá a ptá se jich co vidí. Upoutají Jeníkovu pozornost, proto se vzápětí zvedá z křesla, otálí, stojí, otáčí se za rukou doprava a udělá dva kroky směrem k PU. Zde vidíme, že je neustále v

pohybu, ruce, nohy a grimasy (zívá). Po minutě se otáčí a vrací se zpět na své místo do křesla. Ve 13 minutě Jana zaujala druhá část hodiny, a to tvorba díla. Chlapci si postupně přemístili zpět na koberec. Najednou se z automatických pohybů rukou začíná zajímat o dění na koberci. Odhodlává se vstát a poposedá v křesle směrem dopředu. Sedí klidně a směřuje svůj zrak na ostatní a jeho postoj těla je otevřený k PU a spolužákům. V jeho obličejí se střídá mnoho různých výrazů a místy až grimas ve velmi rychlém tempu. Dále potom sleduje a zaměřuje pozornost na rozhovor mezi PU a spolužáky.) Ve 14m a 50s dochází k přiblížení ke skupině (sedá si na zem před křeslo s oběma nohama pod zadkem). V 16m a 53s je tázán PU „Jestli chce taky?“ (lepit). Jde do pozice kleku a doleze na všech čtyřech k místu vedle PU a ta ho mezitím povzbuzuje slovem „pojd', pojd' tady si sedni.“ V 17m13s sedí Jeník se skupinou vedle PU a s kolenem pod hlavou sleduje PU. Podařilo se ho zapojit do aktivity se spolužáky. V tomto časovém úseku pozorujeme, že jeho psychomotorický neklid ustupuje sice je trochu v kymácivém pohybu, ale sleduje, co a jak jeho spolužáci tvoří. Bere si od PU lentilku a ochutná ji. Při procesu tvorby je snadno vyrušitelný, ale projevuje se to ujišťujícím očním kontaktem na PU či pohledem na spolužáky a vždy se vrací k tvorbě. Reaguje na navádějící rady PU. Ke konci 27 minutě se však nakloní dozadu a je zjevné z jeho posturologie, že je z prací hotov. Naváže při tom oční kontakt s PU a ta se ho ptá „Co ještě si Jeníčku vezmeš?“ A pobídne jej k odpovědi svým přikývnutím. Z Janovi reakce je patrné, že opravdu už nemá zájem v práci pokračovat. A je s prací hotov. Sedí na svém místě klidně bez psychomotorického neklidu. PU se jej opakovaně ptá šeptem „Tak co? ... ještě něco? Né?“ Hladíc ho po vlasech J kývne nesouhlasně hlavou. Vzápětí se PU dvakrát ujišťuje slovně, že je „Hotovo.“ A očním kontaktem se tak ujistí. Jan je klidný jen tĕká očima po spolužácích. Ve 33 m se jde energicky a s úsměvem pochlubit AP.

Závěrečné hodnocení a další postřehy

- Celkový dojem z pozorování: mile mě překvapilo, že se sám od sebe Jeník přidal ke skupině a tvořil s nimi a neverbálně komunikoval s PU. Nejvíce s ní komunikoval pomocí očního kontaktu, kdy se ujišťoval, že tvoří správně.
- Doporučení pro další intervence: Doporučuji nadále využívat artefietického přístupu ve výtvarné výchově k pozitivnímu posílení verbální a neverbální komunikace mezi učitelem a žákem.

Záznamový arch – Gabriel – 2. hodina (P. Mondrian)

Základní informace

Jméno pozorované osoby: Gabriel

Datum pozorování: 1.6.2023

Věk pozorované osoby: 8 let a 1 měsíc

Pohlaví pozorované osoby: Muž

Stupeň mentálního postižení: Střední vývojová porucha intelektu

Diagnóza: 6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s narušeným funkčním jazykem.

Kategorie Pozorování

1. Posturologie (postoj těla)

- Uzavřený: nejeví žádné známky uzavřeného postoje
- Otevřený: Gabriel je celou dobu otevřený, aktivně naslouchal.
- Naklonění dopředu/dozadu: naklání se dopředu i dozadu pouze při činnosti kdy si vybírá barevné papírové modré čtverce či pruhy nebo se natahuje pro barvu či štětcích
- Automatické pohyby: protřepávání rukou, tření rukou o sebe, kmitání prstů
- Tíky: neobjevují se

2. Verbální Komunikace

- Srozumitelnost: středně špatná, výslovnost, někdy je důraz na slabice, vynechává písmena ve slovech, nedokončuje věty. špatně skloňuje slova, která zná a používá vyslovuje správně. Pracoval i s hlasem, někdy promluvil nahlas a jindy si mumlal něco potichu sám pro sebe, objevují se echolálie, používá zájmena, citoslovce, jednoslovné odpovědi
- Slovní zásoba: malá – omezená,
- Délka vět: tvoří jednoduché věty
- Četnost promluv: častá, v odpovědích a komunikaci je aktivní, mluví si sám se sebou

3. Neverbální Komunikace

- Mimika: sleduje PU při výkladu s otevřenou, navazuje oční kontakt se spolužákem, kterého při ledolamce upřeně sleduje, usmívá se při jeho ledolamce, při výkladu PU se objevují obličejové grimasy (s pusou – špulení rtů, objevují se udivující pohledy s povzdechy)

- Pohled: pohled využívá aktivně, věnuje jej jako zpětnou vazbu PU či spolužákovi u ledolamky, sleduje i okolí třídy. Pozoruje práce inspirované P. Mondrianem. Pečlivě sleduje, co mu PU ukazuje a vysvětluje. V první části tvoří obdobně jen jinak barevně. Ve druhém a třetím úkolu už tvoří samostatně podle sebe

- Gestikulace: usmívá se, přikyvuje, hlásí se, navazuje oční kontakt, přikyvuje na souhlas při odpovědi ano, třepe rukou, kterou má mokrou od mokré houbičky (chce ji usušit), hlásí se na pokyn, že má práci hotovo nebo než chce odpovědět.

- Prostorové chování: udržuje si svůj prostor – nenarušuje ho ostatním, aktivně se pohybuje kolem svého pracovního místa.

4. Kineze (pohybová aktivita)

- Typy pohybů: Stojí rovně bez hnutí, sed v pozici písmene W, práce v pozici dřepu, natahování se pro materiál k práci, lezení po čtyřech, chůze, přejíždění rukou po obličejí.

- Směrovost pohybů: je účelná konstantní oproti minulé hodiny.

- Plynulost pohybů: pohyby působí plynule s trochou zadržávání, ale jen když se musí zorientovat v zadaných pokynech. Když je v procesu tvorby působí jeho pohyby koordinovaně

- Frekvence pohybů: frekvence pohybů je stálá a synchronizovaná při činnosti mimo činnost při výkladu PU

5. Emoce a sociální interakce

- Reakce na sociální stimuly: Gabriel reaguje na spolužáky a PU velmi pěkně, pokyny plní hned vzápětí, na kladené otázky odpovídá, oční kontakt udržuje (např. čeká, než spolužák namočí štětec do barvy)

- Projevy emocí: kladné, párkrát se usmál jinak byl jeho obličej neutrální, nenastala situace, která by mu viditelně vadila nebo jej rozhodila,

- Interakce s vrstevníky: nemá problém být mezi svými vrstevníky a spolupracovat s nimi

- Interakce s dospělými: na pokyny PU reagoval tak jak chtěla, na otázky se snažil odpovídal dle svých intelektuálních možností

6. Specifické chování a aktivity

- Zvláštní zájmy: když byl delší rozestup mezi úkoly kmital rukama – rukou, dělal obličejové grimasy zejména s pusou – špulení rtů.

- Oblíbené aktivity: úkoly splnil dle videa jej upoutalo malování na triko a tělo (ruce)...

- Vytrvalost při činnosti: úkoly splnil dle zadání všechny

- Samostatnost: při každé činnosti byl samostatný

Poznámky a speciální pozorování

- Poznámky ke konkrétním situacím: v prvních minutách Gabriel sleduje PU s navázaným očním kontaktem který, ale není schopen udržet po celou dobu výkladu. je rozptylován špulením rtů, hraním si s rukama, hraním si s nití od kalhot apod. Výklad poslouchá. Při zadaných úkolech se často ujišťuje očním kontaktem, co dělá jeho spolužák naproti. Často se u něj objevují echolálie nebo komentování činnosti např.: (v 10:30 min. 1 videa) namáčí do mokré houby obdélníkový modrý čtverec a komentuje to „voda, voda“. Vzápětí bere menší čtverec do ruky otáčí jej v prstech a říká „modrá“. U druhého videa v 8:20 při malbě trika se zarazil v tom co chce po něm PU. PU chtěla, aby si vyměnily kelímky s barvou i štětcem, tak se zvedl a šel ke stolu místo aby se natáhl po kelímku s barvou na koberci, ale ve vteřině si to uvědomil a pro kelímeček s barvou se natáhl. Ve 14:25 u posledního zadání malování na tělo jde vysledovat je Gabriel motoricky živější. Po umytí rukou a štětců se vrací na svojí pozici na koberci, ale neseďá si, protřepe si ruce jako by z nich chtěl setřást přebytečnou vodu a odskáče si to před PU a přitom vydá ze sebe nesrozumitelný PU si sedá a ptá se „tak kdo bude malovat na ten obličej?“ Gabriel odpovídá ve stoje sledujíc koberec „Tobík a Gabík“. PU otevírá barvy. Gabriel celou situaci živě komentuje nyní s upřeným pohledem na PU „Ooo, ty jooo, to je práce, tak jako ..oh ty jo, to je práce..“ natahuje ruku a vykračuje k PU, která rozbaluje barvy na tělo. Dotkne se barev, odstoupí o krok a povídá „zase bílá“ Opět udělá krok k PU a ukazuje na barvy a popisuje se špatnou výslovností „zlená, modrá, žlutá a ce-ná.“ (Gabriel sám od sebe popisuje barvy aktivně se zapojuje!) Pak si Gabriel v naprostém klidu nechá pomalovat ruku ve stejném stylu P. Mondriana. Gabriel vzápětí echolálicky komentuje PU, která komentuje činnost jeho spolužáka „Super, na papír, na papír, na papír“ při malování na

ruku se Gabriel soustředil a pracoval dle pokynů. Závěr reflektivního dialogu byl na něj moc rychlý. Dle mě se tak rychle neorientoval, aby mohl odpovědět na pokládané otázky.

- Zvláštní události nebo reakce: při zadání prvního úkolu vyčkává na první krok spolužáka a poté jej po něm totožně opakuje kompozici, jen si vybral jinou barvu. Při u druhého úkolu, kdy malují na triko je už samostatnější a odváznější, ale sleduje tvorbu u spolužáka. Se spolužáky dobře spolupracuje, není zbrklý, nemá problém vyčkat při výměně barev a štětců. Ve třetím zadání je malování na tělo, kdy bylo zajímavé, že se Gabriel sám od sebe rozhodl ukázat a pojmenovat barvy na tělo. Mimo jiné komentuje svoji činnost a také si povídá sám pro sebe. Bohužel mu nejde v některých částech videa přesně rozumět, protože buď šeptá nebo špatně artikuluje.

Závěrečné hodnocení a další postřehy

- Celkový dojem z pozorování: Celkový dojem z pozorování je kladný. I když artefietická hodina trvala 50 min a byla rozdělena na tři části, Gabriel pracoval samostatně. Do hodiny se aktivně zapojoval. Verbálně i neverbálně komunikoval, a i motoricky byl klidnější než v minulé hodině. Velmi pěkně pracoval ve druhé části, kdy maloval na tričko a ve třetí části sám od sebe ukazoval a popisoval barvy na tělo. jedině co bych vytkla je rychlý závěr. Otázky byly pokládány v rychlém tempu, a tudíž se v závěrečném dialogu neorientoval.

- Doporučení pro další intervence: Zpomalit závěrečný sled otázek v reflektivním dialogu a nechat Gabrielovi dostatek času na odpověď.

Záznamový arch – Jan – 2. hodina (P. Mondrian)

Základní informace

Jméno pozorované osoby: Jan

Datum pozorování: 1.6.2023

Věk pozorované osoby: 8 let 7 měsíců

Pohlaví pozorované osoby: Muž

Stupeň mentálního postižení: Střední vývojová porucha intelektu

Diagnóza: 6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s narušeným funkčním jazykem.

Kategorie Pozorování

1. Posturologie (postoj těla)

- Uzavřený: Jan od začátku hodiny do 13 m. je stranou mimo kolektiv usazen na gauči (v 10 min. leží na pohovce a nesleduje dění na koberci při hodině – projev nezájmu). Nejeví známky toho, že by měl zájem se přidat ke skupině na koberec a pracovat. Vše pozoruje z vpozvdálí měníc přítom polohy na gauči.

- Otevřený: Od 14 m se přidá ke skupině a za asistence PU pracuje. Poslouchá pokyny a řídí se jimi jako, když si jde v doprovodu PU pro proužky a čtverce. Pracuje i ve druhé části videa, ale jen do doby, než jej PU upozorní ať si je obejde. V té chvíli se uzavírá a odmítne pokračovat v práci

- Naklonění dopředu/dozadu: do 13 min se naklání v pozici v leže a to v 7 a 8 m. Potom je aktivní v naklání až při práci od 14 min (naklání se při práci k PU) do 29 min.

- Automatické pohyby: Přetrvávají po celou dobu videa. Největší projev je zaznamenám v první polovině videa do 13 min. v 15:20 bouchá zaťatými pěstmi do piktogramů.

- Tiky: nevyskytují se

2. Verbální Komunikace

- Srozumitelnost: dobrá při jednoslabičných odpovědích. PU je po něm opakuje správně – překládá je. Na otázku v 1:08 PU zdali se k nim přidá odpovídá Jan hlasitě a srozumitelně „né“

- Slovní zásoba: minimální ve 22:50 odpovídá PU na barvy které vidí na piktogramech, a to tiše a nesrozumitelně

- Délka vět: jednoslovné odpovědi

- Četnost promluvy: minimální, nemluví sám od sebe jen jeli dotazován odpoví.

3. Neverbální Komunikace

- Mimika: Jan byl v mimice ne příliš aktivní. Při sledování spolužáků se usmíval, ale jen pokud se mu něco líbilo (v 1m a 2m se usmíval se při ledolamce, kdy se PU a spolužák představovali jako umělci) jinak měl neutrální výraz. Ve 14 minutě sledoval při práci Gabriela vedle sebe. Ve 26 a 27 m zívá. Ke konci druhé části se odmítá nadále účastnit aktivit je zamračen

- Pohled: v očním kontaktu byl aktivnější. Sledoval činnosti a dění na koberci v době kdy se ji neúčastnil což bylo do konce 12 min. Sleduje i spolužáky ale oční kontakt z očí do očí neudrží. Sleduje je proto jak pracují.

- Gestikulace: Očním kontaktem s PU se ujišťuje, zdali pracuje správně. Usmíval se, když sledoval ledolamky (představení se), změna polohy na gauči (leží na gauči a kouká na dění na koberci a projevuje zájem (06:50) nebo když jej PU v 8:51 vyzve, jestli se k nim přidá na koberec a Jan se v 8:59 otočí na záda a přestává jim věnovat pozornost a sleduje svou nataženou ruku vzhůru, kterou se dotýká gauče. V této pozici vydrží 4 minuty. Z této pozice se mu nechce a dá to najevo tím, že při zvedání z gauče PU jí svým tělem nepomáhá a s její pomocí se zvedá těžkopádně. Gestem ruky (zvednutá ruka se čtvercem papíru a očním kontaktem na PU) dává Jan najevo, že chce pomoci s lepením čtverce. Ve 24:20 se při zadávání dalšího úkolu se zvedne a vrací na gauč. Na vyzvání PU po 30 s se vrací k činnosti na koberec. Při Posledním činnosti malování na tělo v 15:50 ve druhém videu se chce přidat ke klukům a zajímá se leze po 4 k nim se podívat, ale PU jej upozorní, že je má obejít, motivuje jej ať se kouká což v něm vyvolá rozpor – nesouhlasí, odtahuje se otáčí hlavou, že „né“ což i slovně komentuje, otáčí se na kolenou zády k ní a leze k pohovce a konečných aktivit se neúčastní.

- Prostorové chování: má rád svůj prostor, je samotářský. PU a spolužákům nemá tendenci narušovat osobní prostor.

4. Kineze (pohybová aktivita)

- Typy pohybů: Pohybuje celým tělem. Pokud se zvedá či lehá na gauč. Pohyb rukou při bouchání do opěrky, sedí s koleny pod bradou na pohovce, s jedním kolenem pak na koberci při práci, dotýká se chodidel, otáčí hlavou do stran, lehá si na gauč, přetáčí se v něm, dotýká se obličeje, otáčení kolen do stran, lehá si k piktogramům na koberec, bouchá do piktogramu, u druhé aktivity malování na triko si k tomu lehá, maluje v kleku. Používá stejné tahy štětcem, na tom samém místě

- Směrnost pohybů: Do stran, místy klidná, vyvážená, častá

- Plynulost pohybů

- Frekvence pohybů: častá neúčelná po dobu kdy je mimo kolektiv, účelná po dobu aktivit.

5. Emoce a sociální interakce

- Reakce na sociální stimuly: pokud se mu něco vyloženě líbí usměje se, reaguje na podněty PU, potřebuje dopomoc, když ale nechce nebere je na vědomí a činnosti se nevěnuje. Potřebuje k činnosti pobízet aktivně a slovně a pracovat s hlasem. Aktivita s barvami jej baví nejvíce.

- Projevy emocí: nejčastěji úsměv, jinak se tváří stejně, v 15m druhého videa i když je zvědavý nakonec se poslední aktivity ne účastní, dá najevo verbálně i slovně že s danou aktivitou končí a že se jí účastnit nechce.

- Interakce s vrstevníky: aktivně se nezapojuje mezi vrstevníky, nenavazuje kontakty, jen je sleduje.

- Interakce s dospělými: reaguje na PU při výuce, ale jen když se sám chce účastnit

6. Specifické chování a aktivity

- Zvláštní zájmy: straní se kolektivitu

- Oblíbené aktivity: sledování spolužáků při činnosti

- Vytrvalost při činnosti: při samotném procesu je aktivní s dopomocí PU.

- Samostatnost: na podněty k činnosti od PU se snaží reagovat samostatně. V první části videa zde potřebuje více dopomoc při lepení ve druhé části videa byl samostatnější při práci s barvou, ale zase se soustředil na malování jedné linky, kterou opakovaně maluje tahem štětce

Poznámky a speciální pozorování

- Poznámky ke konkrétním situacím: Prvních 13 m sleduje aktivitu na koberci z pohovky, pak se na pokyn PU, která si pro něj přijde a pomáhá mu se zvednout, přidává k aktivitě. Je zajímavé, že při práci s lepidlem potřebuje dopomoc PU. Podává mu proužky natřené lepidlem, kdežto u práce s barvou a štětcem již dopomoc nevyžaduje a pracuje samostatně. Jen se ujišťuje očním kontaktem na PU, jestli pracuje správně.

- Zvláštní události nebo reakce: ve 24:20 když se při zadávání druhé aktivity, vrací zpět na gauč. Ale po půl minutě se vrací na pokyn PU k tvorbě trika malovaného barvami. Lze zpozorovat že jej tato aktivita bavila více. Tvořil sám bez asistence PU. Při třetí činnosti –

malování na tělo v 15:50 ve druhém videu se chce přidat ke klukům a zajímá se o to co dělají. Leze k nim po čtyřech podívat se na ně blíže, ale PU jej upozorní slovně i chycením za loket, říkajíc, že je má obejít, přitom jej motivuje ať se tedy kouká. To všechno v něm vyvolá negativní reakci – nesouhlasí, odtahuje se, otáčí hlavou, pak se otáčí i zády k ní což i slovně komentuje slovně „né“ a leze k pohovce a dále se aktivit neúčastní ani následujícího reflektivního dialogu a hodina s ním končí.

Závěrečné hodnocení a další postřehy

- Celkový dojem z pozorování: Jan sledoval vše od začátku z povzdáli gauče a přidal se až byla aktivita započata ve 13 minutě na opakovaný pokyn PU. Při lepení potřeboval ujištění motivaci a dopomoc. Při druhé aktivitě s malováním na triko byl Jan samostatný, a jako ujištění, že pracuje správně mu stačil oční kontakt s PU. Takže lze usuzovat, že jej tato aktivita bavila více i když neprojevoval žádné emoce. Při třetí aktivitě malování na tělo se Jan ze začátku o aktivitu zajímal, lezl po čtyřech ke kluků se k aktivitě přidat ale byl upozorněn PU že je má obejít. Vzala jej za loket a v tom okamžiku i po krátkém přemlouvání, ztratil danou aktivitu zájem, kdy se projevil verbálně hlasitě pověděl „ne“ a neverbálně se vysmekl PU a vrátil se zpět na gauč. Poslední třetí aktivitu a reflektivní dialog již nedokončil. Pro Jana byla tato hodina i když se střídáním aktivit dlouhá. Celkově působil klidnějším dojmem než v minulém videu a je vidět že si z nabízených aktivit vybírá.

- Doporučení pro další intervence: zkusit další hodinu s artefietickými prvky, ale s kratší časovou dotací. Nabízet Janovi více aktivit s dopomocí a vyhýbat se nátlaku a direktivnímu přístupu.

Záznamový arch – Gabriel – 3. hodina (Jackson Pollock)

Základní informace

Jméno pozorované osoby: Gabriel

Datum pozorování: 8.6.2023

Věk pozorované osoby: 8 let a 1 měsíc

Pohlaví pozorované osoby: Muž

Stupeň mentálního postižení: Střední vývojová porucha intelektu

Diagnóza: 6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s narušeným funkčním jazykem.

Kategorie Pozorování

1. Posturologie (postoj těla)

- Uzavřený: nejeví žádné známky uzavřeného postoje
- Otevřený: je aktivní, spolupracující, naslouchá – dobře se snaží napodobit pohyby po PU při malbě
- Naklonění dopředu/dozadu: nakláněl se na obě strany při práci, nebo když vyčkával na zadání práce, když sledoval video s Pollockem
- Automatické pohyby: Hraje si s kloboukem na hlavě – neustále si jej nasazuje, hraní si s prsty, skok do výšky – poskočení s protřepáním rukou ramen
- Tiky: nevyskytují se

2. Verbální Komunikace

- Srozumitelnost: občasně špatná artikulace, špatný slovosled, vynechávání slov ve větě, vynechávání písmen ve slovech
- Slovní zásoba: malá – chudá,
- Délka vět: krátké věty složené ze dvou až tří slov
- Četnost promluv: častá, na otázky PU odpovídal, (komentoval) mluvil i bez dotazování třeba „tý joo“ když PU odhodila svůj klobouk, Při čekání vzdychá, opakoval slova po PU (echolálie), vydává i doprovodné zvuky hlasitých hlásek,

3. Neverbální Komunikace

- Mimika: častá, grimasy podobné obličejové gymnastice, rty tvoří písmeno O,
- Pohled: Pohledem sleduje PU při činnosti a navazuje s ní oční kontakt, sleduje pohledem třídu, Jana i videokameru
- Gestikulace: ukazuje rukou PU kde je vypínač na rozsvícení světla, naklání se k PU při sledování videa, hraje si s kloboukem – což může značit nesoustředění, nezájem nebo si jen zkracuje dobu čekání, kýve hlavou na souhlas,
- Prostorové chování: nikomu nenarušuje prostor ani si ho nechrání, klidně a sebevědomě plní pokyny PU, není zbrklý, spolupracuje s PU, předává barvy spolužákovi,

4. Kineze (pohybová aktivita)

- Typy pohybů: sed ve tvaru písmene W, otáčení hlavou do stran, záklon, naklonění dopředu, kývání hlavou, natahování rukou, plynulé zvedání se ze sedu do stoje, ve stoje se předklání před výkres, správný úchop štětce a kelímku s barvou, výskoky při malbě, energické máchnutí rukou, skok s otočkou, tvoří v dřep,

- Směrnost pohybů: Gabriel se pohybuje směrem k PU a spolužákovi. Pohybuje se do stran, nahoru a dolů, nedokončená otočka při malbě s máchnutím ruky, skok s vytočením do strany směrem k PU s máchnutím ruky,

- Plynulost pohybů: pohyby jsou účelné a vesměs koordinované, opakoval je několikrát po sobě a snažil se je udělat správně

- Frekvence pohybů: v částech hodiny, kdy poslouchal pokyny PU byl klidný a udržoval pozornost ve stoje, v sedě... v momentě gestické malby byly pohyby hodně časté

5. Emoce a sociální interakce

- Reakce na sociální stimuly: Gabriel reagoval na podněty PU a snažil se je ztvárnit dle jejího zadání, snažil se s ní udržovat oční kontakt, odpovídal na otázky, často echolalicky komentoval, zrcadlil ji,

- Projevy emocí: vypadalo to že ho hodina baví, působil klidně jako by nic

- Interakce s vrstevníky: interakce se spolužákem proběhla jen jednou při výměně barev

- Interakce s dospělými: s AP nebyla nutná a s PU pracoval, jak měl dle pokynů PU. Ve 20 min. spolu sami dva malovali a byli v pěkném tvořivém dialogu kdy je sledovali úplně všichni

6. Specifické chování a aktivity

- Zvláštní zájmy: Opět si hraje s kloboukem

- Oblíbené aktivity: aktivita samotná

- Vytrvalost při činnosti: byl soustředěný a práci dokončil, nenechal se rozptýlit

- Samostatnost: byl samostatný, chodil si pro barvy, práce dle zadání byla dokončena úspěšně

Poznámky a speciální pozorování

- Poznámky ke konkrétním situacím: Od počátku spolupracuje s PU a ukazuje jí kde najde v ateliéru vypínač. Na kladené otázky odpovídá – někdy špatně – opraví se. Hodně komentuje, opakuje slova po PU, velmi pozorně ji sleduje, snaží se, opakovaně napodobovat pohyby u výkresu jako PU. A ujišťuje se pohledem na PU, jestli je dělá správně. Konec hodiny při reflektivním dialogu byl rychle skončen. Gabriel proto odpovídal stejnými neverbálními gesty jako PU (tleskání, a přihlášení se)

- Zvláštní události nebo reakce: ve 20:03 kdy dochází mezi Gabrielem a PU ke zpětné vazbě, současně spolu tvoří a všichni je v ten moment sledují.

Závěrečné hodnocení a další postřehy

- Celkový dojem z pozorování: Hodina byla krátká a byla rozvržena tak akorát. Gabriel spolupracoval, byl samostatný, udržoval oční kontakt i pozornost, snažil se komunikovat pomocí doprovodných komentářů které doplnily gestickou malbu. I když Gabriel neprojevoval emoce, bylo znatelné že jej gestická malba bavila. Nejvíce to lze vysledovat při napodobování otoček s máchnutím, kdy je sám od sebe zkouší a snaží se, být v jejich provedení co nejjistější a taky se mu to daří.

- Doporučení pro další intervenci: doporučuji více artefietických akčních aktivit spojené s uměním a možná hudbou. Gabrielovi tento typ výuky pomohl v rozvoji komunikace, samostatnosti a interakci mezi dětmi i dospělými. Zároveň doporučuji nechat více prostoru pro dodržení

Záznamový arch – Jan – 3. hodina (J. Pollock)

Základní informace

Jméno pozorované osoby: Jan

Datum pozorování: 8.6. 2023

Věk pozorované osoby: 8 let 7 měsíců

Pohlaví pozorované osoby: Muž

Stupeň mentálního postižení: Střední vývojová porucha intelektu

Diagnóza: 6A02.3 Porucha autistického spektra s poruchou vývoje intelektu a s narušeným funkčním jazykem.

Kategorie Pozorování

1. Posturologie (postoj těla)

- Uzavřený: v sedu měl shrbená záda, ramena měl svěšena dolů
- Otevřený: jeho postoj byl otevřený v momentech gestické malby, sledování videa nebo prostého sledování interakce mezi Gabrielem a PU,
- Naklonění dopředu/dozadu: naklání se dopředu a dozadu dle toho, jak pracuje s tělem při tvorbě, nebo při aktivním naslouchání PU
- Automatické pohyby: projevují se při tvorbě – popobíhání místo chůze, roztírání barvy na jednom místě, cákání na prázdno (opakovaný pohyb při cákání barvy štětcem bez namočení do barvy) rychlý pohyb obou horních končetin plus levé nohy
- tiky: nevyskytují se

2. Verbální Komunikace

- Srozumitelnost: špatná, ze začátku při představování měl špatnou artikulaci, krátká slova u gestické malby vyslovoval nahlas a správně např.: slovo „tak“ a „cák“
- Slovní zásoba: omezená, objevují se echolálie
- Délka vět: jednoslovné
- Četnost promluv: vyšší hlavně při tvorbě, v odpovědích na otázky je pasivní

3. Neverbální Komunikace

- Mimika: úsměvy, oční kontakt, grimasy
- Pohled: od začátku hodiny byl jeho pohled směřován na kameru, která je natáčela do doby, než začala interakce s PU (ledolamka, představení tématu a tvorba). Sledování PU a Gabriela při tvorbě.
- Gestikulace: roztíráním barvy na jednom místě je signálem pro PU, že potřebuje pomoc. Při malbě podkladu, dává natáhnutím ruky najevo, že chce převzít roztírání barvy, letmo věnuje pohled na aktivitu spolužáka, soustředěný pohled na PU při názorné ukázce, očním kontaktem s AP se ujišťuje, jestli má pokračovat – tvořit stejně (cákání barvou pomocí lžice – došlo ke změně barvy) AP mu gesto předvádí, natáčí se směrem k AP a podává ji lžící, tleskání

- Prostorové chování: nevadí mu, když mu AP naruší osobní prostor, v prostoru je orientován, na podněty reaguje. Spolupracuje.

4. Kineze (pohybová aktivita)

- Typy pohybů: sed s kolenem pod bradou, svěšená ramena v sedu, nutkavé pohyby prstů před obličejem, sejmutí klobouku z hlavy, rovný postoj při sledování interakce mezi PU a Gabrielem, cákání barev v předklonu v oblasti trupu, pohyb tělem do stran při sledování PU či AP a jejich vzájemné interakce, poskočení s protřepáním končetin, tleskání

- Směrnost pohybů: byla účelná, opakující se, pohyby byly do stran (doleva, doprava, dopředu, dozadu, nahoru i dolů) stoj, sed, dřep, otočka

- Plynulost pohybů: strnulá koordinace pohybů, opakované pohyby – automatizace pohybů při tvorbě např.: cákání barvy, roztírání barvy

- Frekvence pohybů: kromě úvodu a ledolamek byl v hodině aktivní

5. Emoce a sociální interakce

- Reakce na sociální stimuly: velmi dobře reagoval na aktivitu v hodině častým slovním komentářem „cák“ a „tak“, velmi často se usmíval a snažil se udržet oční kontakt s PU, sledoval se zájmem interakci mezi PU a spolužákem, reagoval na pochvalu PU (vždy se usmál a navázal oční kontakt) pokyny dodržoval od AP i PU, pracoval samostatně i s dopomocí a nevadilo mu to, v tomhle neznamenalala jsem negativní reakci

- Projevy emocí: Projevuje se radost při gestické malbě, má radost z pochvaly a napodobení pohybu, směje se, když s pomocí AP napodobují deštík (kapání barvy na výkres),

- Interakce s vrstevníky: sledoval Gabriela co dělá, aktivita byla koncipována na samostatnou činnost

- Interakce s dospělými: velmi pěkně reagoval na pokyny, byl snaživý,

6. Specifické chování a aktivity

- Zvláštní zájmy: dotýkání se prsty obličeje, hraní si se lžící v ruce

- Oblíbené aktivity: cákání barvou a doprovodný komentář slovem „cák“

- Vytrvalost při činnosti: udržuje pozornost po celou dobu.

- Samostatnost: tvořil samostatně ale v některých situacích se neorientoval a potřeboval pomoc

Poznámky a speciální pozorování

- Poznámky ke konkrétním situacím: V prvních minutách byl viditelně zaujat videokamerou až při ledolamkách, přesunul svou pozornost k PU, 2:10 si prohlížel fotografie (piktogramy) k tématu hodiny, při ledolamkách mu nešlo vůbec rozumět, když se představoval jako umělec, zatím co v aktivní fázi hodiny při tvorbě cákání komentoval slovem „cák“ hlasitě a srozumitelně. Často se směje a celkově tvořil aktivně. 05: 27 si zašel sám vybrat podkladovou fialovou barvu – s jednoslovným komentářem „to“ - reaguje ihned na prosbu PU. Zkouší si válečkem roztírání bez barvy po celé ploše papíru, při roztírání barvy se zasekne na malém prostoru a není v jeho moci barvu rozetřít do stran v tomto okamžiku mu jde pomoci AP. V 15:45 Janovi paní AP opakovaně radí, aby si při tvorbě cákanců „čupl“, ale Jan je koncentrován do tvorby, která jej viditelně baví. Snažil se napodobit pohyby a krásně reagoval na pochvaly od PU, které jej motivovali k setrvání činnosti.

- Zvláštní události nebo reakce: Jan komunikoval dle svých možností, reagoval na podněty a smál se a snažil se udržet pozornost.

Závěr hodnocení analýzy

- Celkový dojem z pozorování: Jan byl připraven od počátku na svém místě, kde v klidu vyčkával na zahájení aktivity. Upoutala jej videokamera, kterou ze začátku intenzivně sledoval. Také jej zaujali piktogramy s fotografiemi. Které si prohlížel při výkladu PU. Reagoval na podněty PU a tvořil samostatně i s pomocí AP. Neměl problém s narušením osobního prostoru. Snažil se napodobit pohyby těla, aktivně naslouchal a měl radost z tvorby a pochvaly PU. Cákání a lití barvy na výkres komentoval slovně. Rozhovoru se verbálně neúčastnil. Neverbálně se projevoval gesty. Ne však formou AAK. Jinak působil aktivně, uvolněně a vesele. Závěr hodiny byl rychlý. Na zhodnocení hodiny si Jan, PU a Gabriel zatleskali a na odpověď, zda se jim tvoření líbilo se shodně přihlásili.

- Doporučení pro další intervence: podporovat Janovu chuť experimentovat a tím ho včlenit do kolektivu. Dopřát mu čas na odpověď. Podpořit jej ve verbální i neverbální komunikaci.

Analýza Dat

Sumační tabulky k artefiletickým lekcím

Gabriel – 1. artefiletická hodina (Giussepe Arcimboldo)

1. Základní informace

- Jméno: Gabriel
- Datum pozorování: 24.5.2023
- Věk: 8 let 1 měsíc
- Pohlaví: Muž
- Diagnóza: PAS
- Stupeň postižení: Střední vývojová porucha intelektu

2. Pozorování

• Posturologie

- Uzavřený postoj: Ne.
- Otevřený postoj: Ano, zejména v prvních 15 minutách.
- Naklánění: Převážně dopředu.
- Automatické pohyby: Nejvíce v 11. a 16. minutě. Stereotypie v pohybech.
- Tiky: Ne

• Verbální Komunikace

- Srozumitelnost: Občas těžká. Špatná artikulace a skladba vět.
- Slovní zásoba: Malá, ale adekvátní tématu.
- Délka vět: Krátké, často jednoslovné.
- Četnost promluv: Aktivní přes diagnózu.

• Neverbální Komunikace

- Mimika: Aktivní.
- Pohled: Krátkodobý, ale déle na objekty zájmu.
- Gestikulace: Častá, afektivní.
- Prostorové chování: Respektuje osobní prostor.

• Kineze

- Typy pohybů: Různorodé, často rukou.
- Směrovost pohybů: Výrazně do výšky.
- Plynulost: Koordinovaná, ale občas neúčelná.
- Frekvence: Neustálá, kromě doby tvorby.

• Emoce a sociální interakce

- Reakce na sociální stimuly: Pozitivní.

- Projevy emocí: Převážně kladné.
- Interakce s vrstevníky: Bezproblémová.
- Interakce s dospělými: Dobrá, reaguje na pokyny.

- **Specifické chování a aktivity**

- Zvláštní zájmy: Hra s maskou.
- Oblíbené aktivity: Hra s maskou.
- Vytrvalost: Soustředěná při činnosti.
- Samostatnost: Částečná, potřebuje podporu v řeči.

3. Závěrečné hodnocení

- Celkový dojem z pozorování: Pozitivní dojem z hodiny
- Doporučení: Více artefietických hodin pro podporu komunikace

Jan - 1. artefietická hodina (Giuseppe Arcimboldo)

1. Základní informace

- Jméno: Jan
- Datum pozorování: 24.5.2023
- Věk: 8 a 7 měsíců
- Pohlaví: Muž
- Diagnóza: PAS
- Stupeň postižení: Střední vývojová porucha intelektu

4. Pozorování

- **Posturologie**

- Uzavřený postoj: Ano do 16 minuty sedí stranou na gauči
- Otevřený postoj: Po 17 minutě se přidává ke skupině
- Naklánění: Dopředu a dozadu v křesle
- Automatické pohyby: Stereotypní pohyby rukou
- Tiky: Ne

- **Verbální Komunikace**

- Srozumitelnost: Velmi špatná
- Slovní zásoba: Minimální

- Délka vět: Jednoslovné
- Četnost promluv: Jednou ke konci videa

• **Neverbální Komunikace**

- Mimika: Aktivní – úsměv ve 3 a 32 minutě, grimasy – šklebení, zívání, mračení
- Pohled: Sleduje dění v ateliéru a činnosti, oční kontakt neudrží, když pracuje vyhledává pohledem PU
- Gestikulace: Ve 2 minutě nesouhlasně hlavou, usměje se, navazuje cíleně oční kontakt,
- Prostorové chování: Odměřené do 16 minuty, při činnosti nenarušuje prostor ostatním

• **Kineze**

- Typy pohybů: Fascinace kmitáním prstů před obličejem, naklánění se dopředu a dozadu, bouchání a dotýkání chodidel, pohybově aktivní s trupem, sedá si, lehá si
- Směrovost pohybů: do prostoru
- Plynulost: nekoordinovaná, stereotypní
- Frekvence: Neustálá, kromě doby tvorby

• **Emoce a sociální interakce**

- Reakce na sociální stimuly: ze začátku se stranil, i přes motorický neklid se usmál na PU, sám od sebe se přidal mezi spolužáky
- Projevy emocí: kladné
- Interakce s vrstevníky: žádná
- Interakce s dospělými: na PU reagoval, poslouchal její pokyny

• **Specifické chování a aktivity**

- Zvláštní zájmy: fascinace svými pohyby, opakovaná stereotypie v pohybových vzorcích
- Oblíbené aktivity: stereotypní pohyby rukou
- Vytrvalost: V expresivní části práce byl soustředěný a pracoval s dopomocí PU
- Samostatnost: Částečně s dopomocí PU

5. Závěrečné hodnocení

- Celkový dojem z pozorování: Vzhledem k samotářské povaze Jana, bylo překvapení, že se sám od sebe ke konkrétní činnosti připojil.
- Doporučení: Naplánovat další artefietickou hodinu pro posílení komunikace mezi učitelem a žákem k posílení verbální a neverbální komunikace.

Gabriel - 2. artefietická hodina (Piet Mondrian)

1. Základní informace

- Jméno: Gabriel
- Datum pozorování: 1.6.2023
- Věk: 8 let a 1 měsíc
- Pohlaví: Muž
- Diagnóza: PAS
- Stupeň postižení: Střední vývojová porucha intelektu

2. Pozorování

• Posturologie

- Uzavřený postoj: Ne
- Otevřený postoj: Ano
- Naklánění: Ano, plynulo ze směrovosti pohybu
- Automatické pohyby: Protřepávání rukou, tření rukou o sebe, kmitání prstů
- Tiky: Ne

• Verbální Komunikace

- Srozumitelnost: Středně špatná výslovnost, vynechává písmena ve slovech, nedokončuje věty, špatné skloňování
- Slovní zásoba: Omezená
- Délka vět: Jednoduché věty
- Četnost promluv: Častá

• Neverbální Komunikace

- Mimika: Otevřené ústa, obličejové grimasy (špulení rtů), povzdechy, úsměvy
- Pohled: Navazuje oční kontakt na spolužáka i PU, sleduje aktivně materiály k výuce
- Gestikulace: Usmívá se, přikyvuje, navazuje oční kontakt cíleně,
- Prostorové chování: Udržuje si svůj prostor, je aktivní kolem své pracovní plochy

• Kineze

- Typy pohybů: Rovný postoj, sed v pozici písmene W, dřep, lezení po čtyřech, chůze, přejíždění rukou po obličeji
- Směrovost pohybů: Konstantní a souměrné
- Plynulost pohybů: Plynulé, zadržování, když se potřebuje zorientovat v zadaných pokynech
- Frekvence: Konstantní, synchronizovaná

• Emoce a sociální interakce

- Reakce na sociální stimuly: reaguje na vrstevníky i PU, pokyny plní, odpovídá na kladené otázky, udržuje oční kontakt

- Projevy emocí: Kladné, neutrální
- Interakce s vrstevníky: Bezproblémová
- Interakce s dospělými: Dobrá, reaguje na pokyny

• **Specifické chování a aktivity**

- Zvláštní zájmy: V pauzách mezi úkoly – kmital rukama nebo špulil rty či jiné obličejové grimasy
- Oblíbené aktivity: Upoutalo jej malování na triko a tělo (ruce)
- Vytrvalost: Ano
- Samostatnost: Ano

3. Závěrečné hodnocení

- Celkový dojem z pozorování: Je kladný i když hodina trvala 50 minut. A skládala se ze tří výtvarných úkolů. Gabriel byl po celou dobu samostatný a v hodině aktivní. Komunikoval verbálně i neverbálně. Motoricky byl klidnější než v minulé hodině. První část tvořil podle předlohy, druhou část maloval už dle svého ve třetí části byl spontánní a velmi aktivní. Dokázal se soustředit a zapojovat se do činností. Závěr hodiny s reflektivním dialogem proběhl v rychlém sledu a proto se v něm patřičně neorientoval.
- Doporučení: V další artefietické hodině doporučuji zpomalit závěrečný sled otázek v reflektivním dialogu a nechat Gabrielovi dostatek času na odpověď.

Jan - 2. artefietická hodina (Piet Mondrian)

1. Základní informace

- Jméno: Jan
- Datum pozorování: 1.6.2023
- Věk: 8 let a 1 měsíc
- Pohlaví: Muž
- Diagnóza: PAS
- Stupeň postižení: Střední vývojová porucha intelektu

2. Pozorování

• **Posturologie**

- Uzavřený postoj: Ano až do 13 minuty se straní kolektivu. A ke konci hodiny, kdy už odmítne dál pracovat.
- Otevřený postoj: Od 14 minuty kdy se připojí za asistence PU k práci.
- Naklánění: V 7 a 8 minutě se naklání v leže dopředu. U tvorby a směrem k PU

- Automatické pohyby: Největší projev je zaznamenán do 13 minuty
- Tiky: Ne

• **Verbální Komunikace**

- Srozumitelnost: Špatná. PU po Janovi opakuje co řekl. Dobrá při jednoslabičných odpovědích.
- Slovní zásoba: Omezena, minimální
- Délka vět: Jednoslovné odpovědi
- Četnost promluv: Minimální

• **Neverbální Komunikace**

- Mimika: Neaktivní. V 1 a 2 minutě se usmíval při ledolamce. Poté sleduje spolužáka, zívá a ke konci hodiny se mračí.
- Pohled: Aktivní sledoval vrstevníky po celou dobu hodiny i když se ze začátku aktivit neúčastnil
- Gestikulace: Používá neverbální komunikace, oční kontakt,
- Prostorové chování:

• **Kineze**

- Typy pohybů: Celým tělem, vstává a lehá si, pohyb rukou, otáčí hlavou do stran, sed a klek
- Směrovost pohybů: Do stran, místy klidná, vyvážená, častá
- Plynulost: Ano i ne.
- Frekvence: Neúčelná po dobu, kdy je mimo kolektiv, účelná v době tvorby

• **Emoce a sociální interakce**

- Reakce na sociální stimuly: Neverbálně dává najevo co se mu líbí a nelíbí, reaguje na PU, potřebuje k činnosti motivovat. Když nechce pracovat aktivitu nedělá.
- Projevy emocí: Kladné, neutrální projevení nesouhlasu s aktivitou v závěru hodiny
- Interakce s vrstevníky: Ne
- Interakce s dospělými: jen s PU

• **Specifické chování a aktivity**

- Zvláštní zájmy: straní se kolektivu, stereotypie pohybových vzorců
- Oblíbené aktivity: stereotypie pohybových vzorců, sledování spolužáků
- Vytrvalost: V procesu tvorby u 1. úkolu potřebuje dopomoc PU samostatný
- Samostatnost: V 1 části potřeboval dopomoc PU, ve 2 části je samostatný, o 3 část se zajímá, ale pak si to rozmyslí a ztrácí o ní zájem.

3. Závěrečné hodnocení

- Celkový dojem z pozorování: Pozitivní dojem z hodiny Jan vše pozoroval z povzdálí a zapojil se až po opakovaném pokynu. První aktivita (lepení) potřeboval ujištění, motivaci a pomoc. Zapojil se po 13 minutách na pokyn. Druhá aktivita (malování

na tričko) Jan pracoval samostatně. Potřeboval pouze oční kontakt pro ujištění, což naznačuje, že ho aktivita více bavila. Neprojevila emoce, ale jeho zapojení naznačovalo zájem. Třetí aktivita (malování na tělo): Jan měl zájem se zapojit, ale byl odmítnut a po krátkém přemlouvání projevil odpor (verbálně i neverbálně) a vrátil se na gauč. Tuto aktivitu a reflektivní dialog nedokončil.

- Doporučení: zkusit další hodinu s artefietickými prvky, ale s kratší časovou dotací. Nabízet Janovi více aktivit s dopomocí a vyhýbat se nátlaku a direktivnímu přístupu.

Gabriel - 3. artefietická hodina (Jackson Pollock)

1. Základní informace

- Jméno: Gabriel
- Datum pozorování: 8.6.2023
- Věk: 8 let a 1 měsíc
- Pohlaví: Muž
- Diagnóza: PAS
- Stupeň postižení: Střední vývojová porucha intelektu

4. Pozorování

• Posturologie

- Uzavřený postoj: Ne
- Otevřený postoj: Ano
- Naklání: Ano dopředu i dozadu, při práci, při sledování videa s Pollockem,
- Automatické pohyby: Fascinace kloboukem, neustále si jej nasazoval, hraní si s prsty, skoky do výšky,
- Tiky: Ne

• Verbální Komunikace

- Srozumitelnost: Špatná artikulace a slovosled, chybějící slova ve větách a vynechávání písmen ve slovech
- Slovní zásoba: Chudá
- Délka vět: Krátké věty složené ze dvou, tří slov.
- Četnost promluv: Častá. Na otázky PU odpovídal. Echolálie, komentoval a mluvil bez dotazování, vydával hlasitě hlásky

• Neverbální Komunikace

- Mimika: Častá, grimasy jinak bez výrazu

- Pohled: Navazaný oční kontakt s PU, Pohledem sleduje Jana, třídu i videokameru
- Gestikulace: Ukazovací gesta, kýve hlavou na souhlas, projevuje zájem o aktivitu nakloněním k PU, tleská, hlásí se
- Prostorové chování: Osobní prostor nikomu nenarušuje a ani si ho nechrání, klidně a sebevědomě plní pokyny, není zbrklý, spolupracuje, předává barvy spolužákovi

• **Kineze**

- Typy pohybů: Sed ve tvaru písmene W, otáčení hlavou do stran, záklon, naklonění dopředu, kývání hlavou, natahování rukou, plynulé zvedání se ze sedu do stoje, ve stoje se předklání před výkres, správný úchop štětce a kelímku s barvou, výskoky při malbě, energické máchnutí rukou, skok s otočkou, dřep
- Směřovost pohybů: Do prostoru.
- Plynulost: Účelné, celkem koordinované.
- Frekvence: Při výkladu a ledolamce byl klidný. Při gestické byly pohyby velmi časté

• **Emoce a sociální interakce**

- Reakce na sociální stimuly: Reagoval na podněty PU, snažil se je ztvárnit dle jejího zadání, snažil se s ní udržovat oční kontakt, odpovídal na otázky, často echolalicky komentoval, zrcadlil ji
- Projevy emocí: Působil klidně a hodina jej bavila
- Interakce s vrstevníky: Jednou při výměně barev
- Interakce s dospělými: Ano s PU. Pracoval dle jejich pokynů. Ve 20 minutě spolu tvořili v pěkném tvořivém dialogu kdy je všichni sledovali úplně.

• **Specifické chování a aktivity**

- Zvláštní zájmy: Stereotypní hra s kloboukem
- Oblíbené aktivity: Aktivita samotná
- Vytrvalost: Ano. Soustředěný, bez rozptýlení, práci dokončil.
- Samostatnost: Ano.

5. Závěrečné hodnocení

- Celkový dojem z pozorování: Pozitivní. Hodina byla efektivní a dobře rozvržená. Gabriel byl aktivní, samostatný a spolupracoval. Udržoval oční kontakt a pozornost. Snažil se komunikovat pomocí doprovodných komentářů, které doplnily gestickou malbu. Snažil se komunikovat pomocí doprovodných komentářů, které přirozeně doplňovali gestickou malbu.
- Doporučení: Zaměřit se více na umění a možná hudbu, což podporuje rozvoj komunikace, samostatnosti a interakci a také dodržet časový prostor po následný reflektivní dialog, který je důležitý pro zpracování zkušeností a osobního růstu.

Jan - 3. artefiletická hodina (Jackson Pollock)

1. Základní informace

- Jméno: Jan
- Datum pozorování: 8.6.2023
- Věk: 8 let a 7 měsíců
- Pohlaví: Muž
- Diagnóza: PAS
- Stupeň postižení: Střední vývojová porucha intelektu

2. Pozorování

• Posturologie

- Uzavřený postoj: Ano. Na začátku Svěšená ramena.
- Otevřený postoj: Ano.
- Naklánění: Dopředu i dozadu při tvorbě nebo aktivním naslouchání při tvorbě.
- Automatické pohyby: vyskytují se při tvorbě – v aktivní i neaktivní části. Roztírání barvy na jednom místě, cákání barvy na prázdko.
- Tiky: Ne.

• Verbální Komunikace

- Srozumitelnost: Celkově špatná, špatná artikulace, krátká slova vyslovoval správně
- Slovní zásoba: omezená, opakuje znělá slova, echolálie.
- Délka vět: Krátká, jednoslovné věty.
- Četnost promluv: Vyšší frekvence u tvorby, v odpovědích je pasivní.

• Neverbální Komunikace

- Mimika: Úsměvy, oční kontakt, grimasy
- Pohled: fixoval svůj pohled na kameru, navazoval oční kontakt s Gabrielem, AP i PU.
- Gestikulace: **Roztírání barvy na jednom místě. Natáhnutí ruky pro váleček, Letmý pohled na aktivitu spolužáka. Soustředěný pohled na PU při ukázce. Oční kontakt s AP při nejistotě.**
- Prostorové chování: Nevadí mu, když mu AP naruší osobní prostor. V ateliéru je orientován, na podněty reaguje. Spolupracuje.

• Kineze

- Typy pohybů: Sed s kolenem pod bradou, svěšená ramena, nutkavé pohyby rukou před obličejem, rovný postoj, předklon, pohyb tělem do stran, protřepání končetin, tleskání.
- Směrnost pohybů: Účelná, opakující se pohyby.

<ul style="list-style-type: none"> • Plynulost: Strnulá koordinace pohybů, opakující se pohyby, automatizace pohybů. • Frekvence: Stálá kromě úvodu a ledolamek.
<ul style="list-style-type: none"> • Emoce a sociální interakce <ul style="list-style-type: none"> • Reakce na sociální stimuly: Ano. užívá slovní komentáře jako „cák“ a „tak“, navazuje oční kontakt, usmívá se, reaguje na podněty, spolupracuje s AP i PU, pozoruje interakci mezi G a PU, Bez známky negativních emocí. • Projevy emocí: Kladné. • Interakce s vrstevníky: Skoro žádná. Aktivita byla zaměřena na samostatnou činnost, ale sledoval Gabriela se zájmem. • Interakce s dospělými: Dobrá, reaguje na pokyny.
<ul style="list-style-type: none"> • Specifické chování a aktivity <ul style="list-style-type: none"> • Zvláštní zájmy: Dotýkání se prsty obličeje, hraní si se lžící v ruce. • Oblíbené aktivity: cákání barvou a doprovodný komentář slovem „cák“ • Vytrvalost: Ano. Práci dokončí. • Samostatnost: Potřebuje dopomoc, ale v některých akčních částech byl samostatný.
<p>3. Závěrečné hodnocení</p> <ul style="list-style-type: none"> • Celkový dojem z pozorování: Pozitivní dojem z hodiny. Jan byl připraven a na svém místě od počátku, klidně očekával zahájení aktivity. Zajímal o videokameru na začátku hodiny. Piktogramy s fotografiemi ho také zaujaly a prohlížel si je během výkladu. Reagoval na podněty a dokázal tvořit jak samostatně, tak s pomocí. Neměl problém s narušením osobního prostoru. Snažil se napodobovat pohyby těla, byl aktivní a naslouchal. Měl radost z tvorby a pochvaly. Verbálně se nezapojil do rozhovoru, ale komunikoval neverbálně gesty. Působil aktivně, uvolněně a vesele. Rychlý závěr hodiny, kde Jan, PU a Gabriel zatleskali na zhodnocení a shodně se přihlásili, že se jim tvoření líbilo. • Doporučení: P odporovat Janovu chuť experimentovat a tím ho včlenit do kolektivu. Dopřát mu čas na odpověď. Podpořit jej ve verbální i neverbální komunikaci.

1. Je možné využít artefietiku u dětí mladšího školního věku s mentálním postižením jako podporující nástroj komunikace?

Z pozorování Gabriela a Jana během artefietických hodin vyplývá, že artefietika může sloužit jako účinný podporující nástroj pro komunikaci. Oba žáci projevili zvýšenou verbální a neverbální aktivitu v kontextu výtvarných činností, přičemž Gabriel vykazoval zlepšení ve srozumitelnosti a četnosti promluv, zatímco Jan se více vyjadřoval pomocí neverbálních

signálů a mimiky. Oběma dětem artefiletické aktivity poskytovaly prostředí, ve kterém mohly komunikovat jak s pedagogy, tak s vrstevníky, což naznačuje pozitivní vliv artefiletiky na podporu komunikace.

2. Je možné pomocí artefiletického přístupu rozvinout komunikační dovednosti u žáků v mladším školním věku s vývojovou poruchou intelektu a PAS?

Na základě zaznamenaných interakcí a reakcí dětí na artefiletické hodiny je možné usuzovat, že artefiletika může sloužit jako alternativní nástroj komunikace pro děti s mentálním postižením. Aktivity, jako je tvorba artefaktů inspirovaných díly Giuseppe Arcimbolda nebo Jacksona Pollocka, poskytly dětem nejen prostředek k vyjádření se bez potřeby slovní komunikace, ale také stimulovaly jejich schopnost reagovat na podněty a vyjadřovat své myšlenky a pocity. Tento způsob komunikace může být obzvláště cenný pro děti, u kterých je verbální vyjádření omezené nebo obtížné.

Z analýzy dat vyplývá, že artefiletika má potenciál podporovat a rozvíjet komunikační schopnosti dětí s mentálním postižením mladšího školního věku. Její využití jako podporujícího nebo alternativního nástroje komunikace nabízí příležitost pro děti vyjádřit se v prostředí, kde slovní bariéry nejsou překážkou. Zároveň podporuje sociální interakce a umožňuje dětem lépe se zapojit do skupinových aktivit.

Doporučení pro praxi:

- Zahrnutí artefiletiky do vzdělávacího programu pro děti s mentálním postižením jako pravidelné aktivity, která podporuje rozvoj komunikace.
- Individuální přístup k výběru artefiletických aktivit v závislosti na konkrétních potřebách, preferencích a schopnostech každého dítěte.
- Zapojení pedagogů a asistentů do procesu plánování a realizace artefiletických hodin, včetně přípravy na podporu komunikace mezi dětmi.
- Další výzkum zaměřený na rozšíření vzorku a dlouhodobější sledování efektů artefiletických aktivit na rozvoj komunikačních dovedností u dětí s různými typy mentálního postižení.

Zpracování dat a analýza poskytují pevný základ pro tvrzení, že artefiletika může být cenným přínosem pro vzdělávání a terapii dětí s mentálním postižením, zvláště v oblasti komunikace.

Závěr

V rámci mé bakalářské práce jsem se zaměřila na prozkoumání artefiletiky jako multidisciplinárního nástroje, který nabízí inovativní přístupy k podpoře komunikace a sociální interakce dětí s vývojovou poruchou intelektu a poruchou autistického spektra (PAS). Tato práce představuje syntézu teoretických základů artefiletiky a arteterapie a jejich praktické aplikace v edukačním procesu dětí s PAS a vývojovou poruchou intelektu na prvním stupni základní školy speciální.

Z teoretické části práce vyplynulo, že artefiletika jako pedagogický a terapeutický přístup má významný potenciál podporovat komplexní rozvoj dětí s PAS a vývojovou poruchou intelektu. Praktická část, která spočívala v realizaci artefiletických hodin inspirovaných díly umělců, ukázala, jak může být umělecká tvorba efektivně využita k podpoře komunikace, emočního vyjádření a sociální interakce mezi dětmi. Skutečnost, že se děti do artefiletických aktivit zapojily s nadšením a zvýšenou komunikační aktivitou, potvrzuje předpoklad, že umělecká tvorba představuje pro ně přirozený a bezpečný prostor pro vyjádření jejich myšlenek a pocitů. Dále bylo pozorováno, že artefiletické hodiny podporovaly nejen individuální vyjádření, ale také posilovaly vzájemné porozumění a spolupráci mezi dětmi.

Na základě získaných poznatků a osobních zkušeností doporučuji další výzkum a experimentování s různými formami artefiletických aktivit, aby bylo možné ještě lépe porozumět jejich vlivu na specifické potřeby a schopnosti dětí s PAS a vývojovou poruchou intelektu. Je důležité, aby pedagogové, terapeuti a odborníci pracující s těmito dětmi neustále rozvíjeli své znalosti a dovednosti v oblasti artefiletiky, aby jim mohli nabídnout co nejefektivnější podporu pro jejich rozvoj a integraci. Tato bakalářská práce představuje krok k hlubšímu pochopení významu artefiletiky ve speciálním vzdělávání a otevírá dveře k dalšímu výzkumu a praxi v této oblasti. Doufám, že moje práce poslouží jako inspirace pro další pedagogy a terapeuty k objevování a využívání umělecké tvorby jako silného nástroje pro komunikaci, vzdělávání a terapii dětí s PAS a vývojovou poruchou intelektu.

Seznam použité literatury

- ATTWOOD, T. (2005) Aspergerův syndrom. 1st ed. Praha: Portál. ISBN: 80-7178-979-8.
- BAZALOVÁ, B. (2023) Psychopedie. 1st ed. Praha: Grada. ISBN: 978-80-246-4874-3.
- BAZALOVÁ, B. (2014) Dítě s mentálním postižením. 1st ed. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-966-3.
- DEVITO, A. J. (2008) Základy mezilidské komunikace. 6th ed. Praha: Grada. ISBN: 978-80-246-2145-1.
- HERMAN, M. (2014) Najděte si svého manžana: co jste vždycky chtěli vědět o psychologii, ale ve škole vám to neřekli. Olomouc: Apak. ISBN: 978-80-87326-64-4.
- KEJKLÍČKOVÁ, I. (2016) Vady řeči u dětí. 1st ed. Praha: Grada. ISBN: 978-80-246-3446-8.
- KŘIVOHLAVÝ, J. (1988) Jak si navzájem lépe porozumět. Praha: Svoboda. ISBN: 978-80-7239-045-8.
- LHOTOVÁ, M. and PEROUT, E. (2018) Arteterapie v souvislostech. 1st ed. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-913-4.
- MIKULÁŠTÍK, M. (2010) Komunikační dovednosti v praxi. 2nd ed. Praha: Grada. ISBN: 978-80-246-2508-7.
- MÜLLER, O. (2014) Terapie ve speciální pedagogice. 2nd ed. Praha: Grada. ISBN: 978-80-247-4172-7.
- PUGNEROVÁ, M. and KVINTOVÁ, J. (2016) Přehled poruch psychického vývoje. 1st ed. Praha: Grada. ISBN: 978-80-246-3075-0.
- SLAVÍK, J. (1997) Od výrazu k dialogu ve výchově: artefietika. Praha: Karolinum. ISBN: 80-7184-437-3.
- SLAVÍK, J., SLAVÍKOVÁ, V., and ELIÁŠOVÁ, S. (2007) Dívej se, tvoř a povídej! Artefietika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-702-5.
- SLAVÍK, J., WAWROSZ, P. (2001) Umění zážitku, zážitek umění 1 díl: Teorie a praxe artefietiky. 1st ed. Praha. ISBN: 978-80-7367-428-8.
- SLAVÍK, J. and WAWROSZ, P. (2004) Umění zážitku, zážitek umění 2 díl: Teorie a praxe artefietiky. 1st ed. Praha. ISBN: 978-80-7367-592-1.

- ŠPORCLOVÁ, V. (2018) Autismus od A do Z. Praha: Pasparta. ISBN: 978-80-7651-406-2.
- THOROVÁ, K. (2006) Porucha autistického spektra. 1st ed. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-675-8.
- THOROVÁ, K. (2016) Porucha autistického spektra. 2nd ed. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0768-9.
- VALENTA, M. and MÜLLER, O. (2021) Psychopedie. 6th ed. Praha: nakladatelství PARTA. ISBN: 978-80-7700-115-5.
- VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M., et al. (2018) Mentální postižení. 2nd ed. Praha: Grada. ISBN: 978-80-246-3554-3.
- VYBÍRAL, Z. (2009) Psychologie komunikace. 2nd ed. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-970-3.

Internetové zdroje:

AutismusPortál.cz (2021) O autistickém spektru. Dostupné na:

<https://autismport.cz/o-autistickem-spektru> [Přístup dne: 17. 8. 2023].

AutismusPortál.cz (2021) Porucha autistického spektra dle mezinárodní klasifikace nemocí MKN-11. Dostupné na:

<https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11> [Přístup dne: 17. 8. 2023].

NAUtis - Národní ústav pro autismus, z.ú. (bez data) 110 zásad komunikace s lidmi s poruchou autistického spektra. Dostupné na:

https://www.nautis.cz/wp-content/uploads/userfiles/PR_osveta/110_zasad_komunikace.pdf [Přístup dne: 17. 8. 2023].

Světová zdravotnická organizace (WHO) (bez data) Porucha autistického spektra (F84.0).

Dostupné na: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#759942676> [Přístup dne: 17. 8. 2023].

Světová zdravotnická organizace (WHO) (bez data) Rozvojová porucha globální komunikační funkce (F80.0). Dostupné na: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#1477082111>

[Přístup dne: 17. 8. 2023].

Seznam příloh

Příloha č. 1: vzory souhlasů

Příloha č. 2: pokyny pro PU

Příloha č. 3: materiály k výuce

Příloha č. 4: pokyny pro PU

Příloha č. 1: vzory souhlasů

Základní škola

Věc: Souhlas rodičů s fotografováním a natáčením během výzkumného projektu k vypracování bakalářské práce.

Jméno a příjmení dítěte:
.....

Datum narození:

Třída:

Dávám svůj souhlas k pořizování fotografií a videozáznamu a k jejich následnému použití za účelem vypracování bakalářské práce Michaely Hejkrlik Poljak.

V bakalářské práci zkoumám verbální a neverbální komunikaci a vzájemnou interakci mezi učitelem a dítětem.

1. Pro výzkum a hodnocení k bakalářské práci,
2. Ke konzultaci s vedoucím bakalářské práce,
3. Pro nahlédnutí komise ke statním závěrečným zkouškám,

Byl/byla jsem poučen/poučena o svém právu tento souhlas kdykoliv odvolat, a to i bez udání důvodu.

V.....

dne.....

Podpis zákonného zástupce/opatrovníka:
.....

Vzor souhlasu

Základní škola

Věc: Souhlas rodičů s prostudováním karet žáků nakládáním a jejich užitím ve výzkumném projektu k vypracování bakalářské práce.

Jméno a příjmení dítěte:

.....

Datum narození:

Třída:

Dávám svůj souhlas k pořizování fotografií a videozáznamu a k jejich následnému použití za účelem vypracování bakalářské práce Michaely Hejkrlik Poljak.

V bakalářské práci zkoumám verbální a neverbální komunikaci a vzájemnou interakci mezi učitelem a dítětem.

4. Pro výzkum a hodnocení k bakalářské práci,
5. Ke konzultaci s vedoucím bakalářské práce,
6. Pro nahlédnutí komise ke statním závěrečným zkouškám,

Byl/byla jsem poučen/poučena o svém právu tento souhlas kdykoliv odvolat, a to i bez udání důvodu.

V.....

dne.....

Podpis zákonnéhozástupce/opatrovníka:

Příloha č. 2: pokyny pro PU

1. Artefiletická hodina Giuseppe Arcimboldo

Ledolamky – je to aktivita (rituál) podobný RK (rannímu kruhu), která by mezi dětmi měla prolomit ledy – stud, ostych, strach či děti zklidnit nebo skupinu seznámit, pokud se děti neznají mezi sebou.

- Vysvětlení PU (paní učitelka) co je ledolamka (rituál) a jak bude probíhat celá artefietická hodina. PU vše komentuje a ukazuje na sobě.
- Děti s učitelkou a AP utvoří kruh, Jsou vyzváni, aby si vybrali klobouk. PU tleskne a vstoupí do kruhu a řekne „Jsem velká umělkyně (sejme klobouk z hlavy, pokyne a řekne) jmenuji se Martina a mám ráda (modrou barvu),“ pak se vrací do kruhu. Poté všichni opětovně udělají kruh a jsou jednotlivě vyzváni na tlesknutí PU vše opakovat – dítě na tlesknutí vstoupí doprostřed kruhu, pokyne kloboukem a řekne „Jsem malý umělec, (řekne své jméno) jmenuji se..... a mám rád tuto barvu.“ Poté se všichni vystřídají.
- Vše trvá několik minut. Vše je komentované a PU využívá obrázkové ilustrace, knihu a piktogramy.

Námět – Námětem se nám stává **Giuseppe Arcimboldo**. Žil v letech 1527–1593 a byl italským malířem, kterého řadíme do uměleckého směru manýrismu. Je znám především svými originálními groteskními portréty plné fantazie. Čímž se ve své době vymykal z všední každodennosti. Jeho Portréty vynikali tím, že je skládal na plátno jako zátiší plné ovoce, zeleniny ryb či jiných zajímavých přírodnin. Z těchto všedních surovin tvořil malované fantaskní portréty. Děti by měli vytvořit portréty anebo si vytvořit svůj vlastní obraz vytvořením netradičního obrazu z jedlých surovin – jedná se o zkoumání hranic mezi jídlem co by obživou a jídlem jako netradičním objektem. PU využívá knihy a reprodukce umělcových děl na ukázkou.

Expresivní tvorba – PU vše komentuje pomocí piktogramů a zástupných předmětů. Dětem rozdáme na koberec papíry a jedlé suroviny a necháme děti tvořit obraz (portrét nebo abstraktní obraz). Děti si mohou po dokončení obraz sníst.

Reflektivní dialog – je – je zpětná vazba na expresivní tvorbu, jelikož PU pracuje s dětmi s PAS a vývojovou poruchou intelektu jsou otázky pokládány chlapcům, tak aby na ně dokázali odpovědět vzhledem k jejich komunikačním schopnostem a postižení – mohou komunikovat verbálně či neverbálně.

Otázky:

1. Bavila tě dnešní hodina?

2. Líbí se ti obrázky tvých kamarádů?
3. Těšíš se na další hodina?

Příloha č. 3: materiály k výuce

Giuseppe Arcimboldo. Žil v letech 1527–1593 a byl italským malířem, kterého řadíme do uměleckého směru manýrismu. Je znám především svými originálními groteskními portréty plné fantazie. Čímž se ve své době vymykal z všední každodennosti. Jeho Portréty vynikali

tím, že je skládal na plátno jako zátiší plné ovoce, zeleniny ryb či jiných zajímavých přírodnin. Z těchto všedních surovin tvořil malované fantaskní portréty.

Příloha č. 4: pokyny pro PU

Artefiletická hodina Piet Mondrian

Ledolamky – je to aktivita (rituál) podobný RK (rannímu kruhu), která by mezi dětmi měla prolomit ledy – stud, ostych, strach či děti zklidnit nebo skupinu seznámit, pokud se děti neznají mezi sebou.

- Vysvětlení PU (paní učitelka) co je ledolamka (rituál) a jak bude probíhat celá artefietická hodina. PU vše komentuje a ukazuje na sobě.
- Děti s učitelkou a AP utvoří kruh, Jsou vyzváni, aby si vybrali si klobouk. PU tleskne a vstoupí do kruhu a řekne „Jsem velká umělkyně (sejme klobouk z hlavy, pokyne a řekne) jmenuji se Martina a mám ráda (modrou barvu),“ pak se vrací do kruhu. Poté všichni opětovně udělají kruh a jsou jednotlivě vyzváni na tlesknutí PU vše opakovat – dítě na tlesknutí vstoupí doprostřed kruhu, pokyne kloboukem a řekne „Jsem malý umělec, (řekne své jméno) jmenuji se..... a mám rád tuto barvu.“ Poté se všichni vystřídají.
- Vše trvá několik minut. Vše je komentované a PU využívá obrázkové ilustrace, knihu a piktogramy.

Námět – Námětem se nám stává nizozemský malíř Piet Mondrian. (7. března 1872–1. února 1944). Mondrianovy nejznámější práce jsou charakteristické jejich zdánlivou jednoduchostí a symetrií. Používal černé linie k vytvoření mřížky, která rozdělila plátno na menší sekce, někdy symetrické, jindy asymetrické. Tyto sekce byly vyplněny primárními barvami – červenou, modrou a žlutou - nebo ponechány bílé. Ačkoli se může zdát, že taková omezení vedou k monotónnosti. Mondrian byl schopen vytvářet díla neuvěřitelné hloubky a dynamiky.

Expresivní tvorba – PU vše komentuje pomocí zástupných předmětů. Dětem rozdáme na koberec k 1. úkolu: čtvrtky A4, černé proužky různých délek, připravené čtverce a obdélníky, lepidlo a necháme děti tvořit vlastní kompozici. 2. úkol: rozdejte dětem bílé triko, barvy a štětce nechte je tvořit další kompozici podle Mondriana. 3. úkol dejte dětem barvy na tělo a nechte je tvořit sobě navzájem návrh Mondriana na preferující část těla – tvář, ruka, noha.

Reflektivní dialog – je – je zpětná vazba na expresivní tvorbu, jelikož PU pracuje s dětmi s PAS a vývojovou poruchou intelektu jsou otázky pokládány chlapcům, tak aby na ně dokázali odpovědět vzhledem k jejich komunikačním schopnostem a postižení – mohou komunikovat verbálně či neverbálně.

Otázky:

4. Bavila tě dnešní hodina?

5. Líbí se ti obrázky tvých kamarádů?
6. Těšíš se na další hodinu?

Piet Mondrian Nizozemský malíř (7. března 1872 – 1. února 1944).

Mondrianovy nejznámější práce jsou charakteristické jejich zdánlivou jednoduchostí a symetrií. Používal černé linie k vytvoření mřížky, která rozdělila plátno na menší sekce, někdy symetrické, jindy asymetrické. Tyto sekce byly vyplněny primárními barvami – červenou, modrou a žlutou - nebo ponechány bílé. Ačkoli se může zdát, že taková omezení vedou k monotónnosti. Mondrian byl schopen vytvářet díla neuvěřitelné hloubky a dynamiky.

Pokyny po PU

3. Hodina artefiletiky Jackson Pollock

Ledolamky – je to aktivita (rituál) podobný RK (rannímu kruhu), která by mezi dětmi měla prolomit ledy – stud, ostych, strach či děti zklidnit nebo skupinu seznámit, pokud se děti neznají mezi sebou.

- Vysvětlení PU (paní učitelka) co je ledolamka (rituál) a jak bude probíhat celá artefiletická hodina. PU vše komentuje a ukazuje na sobě
- Děti s učitelkou utvoří kruh. Jsou vyzváni aby si vybrali klobouk. PU tleskne a vstoupí do kruhu a řekne „Jsem velká umělkyně (sejme klobouk z hlavy, pokyne a řekne) jmenuji se A mám ráda (červenou barvu)“, pak se vrací do kruhu. Poté všichni opětovně udělají kruh a jsou jednotlivě vyzváni na tlesknutí PU vše opakovat – dítě na tlesknutí vstoupí doprostřed kruhu, pokyne kloboukem a řekne „Jsem malý umělec, (řekne své jméno) jmenuji se..... a mám rád tuto barvu.“ Poté se všichni vystřídají.
- Vše trvá několik minut. Vše je komentované.

Námět – Námětem se nám staly obrazy amerického malíře Jacksona Pollocka – abstraktního amerického malíře, který je znám pod pojmem gestická malba – akční umění. Jedná se o proces tvorby pomocí fyzické aktivity – akce. Jedná se o velkoformátové plátna, na které umělec (v našem případě dítě) lije, cáká, polévá z různých směrů barvu dle svého výběru. Barvu lze na plátno lít z nádoby může použít i různé lžíce, štětce kterými lze barvu na plátno přenést.

Expresivní tvorba – všechny aktivity probíhají komentovaně s pomocí obrázků a videí. Chlapci mají nachystané papíry formátu A3 dáme a vybírají si barvy dle jejich výběru. Dále si dle pokynů natrou celou plochu papíru dle sebe zvolenou barvou. Poté začnou na papír nalévat, cákat barvy a sypat korálky dle své fantazie. Děti PU pozitivně motivuje. Proces akční gestické malby trvá max. 10–15 min.

Reflektivní dialog – je zpětná vazba na expresivní tvorbu, jelikož PU pracuje s dětmi s PAS a vývojovou poruchou intelektu jsou otázky pokládány chlapcům tak aby na ně dokázali odpovědět vzhledem k jejich komunikačním schopnostem a postižení.

Otázky:

7. Bavila tě dnešní hodina?
8. Líbí se ti obrázky tvých kamarádů?
9. Těšíš se na další hodinu?

Díla Jacksona Pollocka

Jackson Pollock - americký expresionista 1912 – 1956

Paul Jackson Pollock (1912-1956) byl americký malíř, vůdčí osobnost abstraktního expresionismu. Často přezdívaný Abstraktní expresionista s kapkou chaosu. Proslavil se svými "drip paintings", revoluční technikou, která mu umožnila svobodně vyjadřovat emoce a myšlenky na obrovských plátnech. Pollockova tvorba: Pollock se vyhýbal tradičním malířským nástrojům a štětcům. Místo nich používal štětce namočené v barvě, které cákal a stříkal na plátno rozložené na podlaze. Jeho spontánní a energické pohyby zanechávaly na plátně spleť barevných linií a skvrn, čímž vytvářel dynamické a abstraktní kompozice. Pollockova tvorba je často interpretována jako odraz jeho vnitřního světa a bojů s alkoholismem a depresí. Jeho díla vyzařují silnou emoci a energii, ačkoliv postrádají figurativní prvky a zjevný řád.