

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav Speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Gabriela Janišová

ARTETERAPIE S DĚTMI S MENTÁLNÍM A TĚLESNÝM
POSTIŽENÍM

OLOMOUC 2020

Vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutyrová Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Miluše Hutyrové, Ph.D. a použila jen prameny uvedené v seznamu použité literatury.

V Olomouci, dne

.....

Gabriela Janišová

Poděkování

Chtěla bych poděkovat paní Mgr. Miluši Hutyrové Ph.D. za odborné vedení práce, trpělivost, ochotu a vstřícnost při konzultacích, kterou mi během zpracování bakalářské práce věnovala.

Obsah

ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ARTETERAPIE A ARTEFILETIKA – VYMEZENÍ, CÍL, VÝVOJ, SMĚRY A KOMPARACE	9
1.1 Vymezení arteterapie	9
1.2 Cíle arteterapie.....	10
1.3 Vývoj arteterapie v ČR.....	11
1.3.1 Česká arteterapeutická asociace	11
1.3.2 Rožnovská interpretační arteterapie	11
1.4 Směry/přístupy v arteterapii	12
1.4.1 Psychoanalytické přístupy (psychoanalýza).....	12
1.4.2 Analytická terapie (jungovská).....	13
1.4.3 Humanistické přístupy	13
1.4.4 Psycho-edukační přístupy.....	13
1.5 Artefiletika.....	14
1.5.1 Vymezení artefiletiky	14
1.5.1.1 Teoretická východiska artefiletiky	14
1.5.1.2 Osobnost pedagoga v artefiletice.....	15
1.5.1.3 Vyjadřovací prostředky v artefiletice	15
1.5.1.4 Nástroje v arteterapii/artefiletice	15
1.6 Rozdíly mezi arteterapií a artefiletikou	15
1.6.1 Arteterapie	16
1.6.2 Artefiletika.....	16
1.6.3 Totožné body arteterapie a artefiletiky	16
2 METODY U ARTETERAPIE A ARTEFILETIKY A JEJICH VYUŽITÍ U DĚTÍ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM	17
2.1 Metody v arteterapii.....	17
2.2 Techniky v arteterapii.....	17
2.3 Arteterapeut	18
2.3.1 Osobnost arteterapeuta	18
2.3.2 Odborná připravenost	18

2.3.3	Silueta arteterapeuta	18
2.4	Terapeutické setkání	18
2.4.1	Hranice v arteterapii	19
2.4.1.1	Časová bariéra	19
2.4.1.2	Bariéra svých možností	19
2.4.2	Nastavení scény nebo terapeutického prostoru	19
2.5	Umění jako spontánní tvorba.....	19
2.6	Symboly.....	20
2.6.1	Interpretace vybraných symbolů	21
2.6.2	Výskyt symbolů.....	21
2.6.3	Symbol a cíl terapie	21
2.6.4	Čáry	21
2.7	Barvy a jejich význam v arteterapii.....	22
2.7.1	Expresivita	22
2.7.2	Význam barev.....	23
2.7.2.1	Protiklady a podobnosti v barevné symbolice.....	23
2.7.2.2	Řeč barev	23
2.7.3	Polarita barev	23
2.7.3.1	Barvy základní a odvozené.....	23
2.7.3.2	Komplementární barvy	24
2.7.3.3	Barvy uklidňující až tlumivé a vzrušivé s energizujícím účinkem.....	24
2.7.4	Teorie barev	24
2.7.5	Percepce barev	25
2.7.6	Psychologické významy jednotlivých barev	25
2.7.7	Specifikace jednotlivých barev.....	26
2.7.7.1	Červená barva	26
2.7.7.2	Žlutá barva	26
2.7.7.3	Hnědá barva.....	27
2.7.7.4	Černá barva.....	27
2.7.7.5	Růžová barva	28
2.7.7.6	Šedá barva.....	28
2.7.7.7	Fialová barva	28
2.7.7.8	Purpurová barva.....	28
2.7.7.9	Oranžová barva.....	28

2.7.7.10	Modrá barva.....	29
2.7.7.11	Bílá barva.....	29
2.7.7.12	Zelená barva	29
2.7.8	Vývoj vnímání barev u dětí	30
2.7.9	Funkce barvy ve výtvarném díle	30
2.8	Arteterapeutické a artefietické přístupy u dětí s disabilitou	30
2.8.1	Výtvarný projev dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami	30
2.8.1.1	Skupiny se speciálními potřebami.....	30
2.8.1.2	Inovátoři	30
2.8.2	Klienti s tělesným postižením	31
2.8.2.1	Kresba dítěte s poruchou pohybové soustavy.....	31
2.8.3	Klienti s mentálním postižením.....	32
2.8.3.1	Kresba dítěte s psychickým postižením	33
	PRAKTICKÁ ČÁST	34
3	PRÁCE S VÝTVARNÝMI PROSTŘEDKY U DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	34
3.1	Cíle výzkumného šetření	34
3.1.1	Výzkumné otázky	34
3.2	Použité metody – co budeme sledovat a komparovat.....	35
3.2.1	Inspirace – test obkreslování a jeho modifikace.....	35
3.2.2	Kvalitativní metoda	35
3.2.3	Analýza děl.....	35
3.3	Časový harmonogram.....	36
3.4	Analýza získaných dat a výsledků.....	37
3.4.1	Pohlaví a věk účastníků	37
3.4.2	Doba, za kterou byla kresba obkreslena	37
3.4.2.1	Průměrný čas, který je potřebný k vytvoření všech obrázků.....	38
3.4.2.2	Průměrný čas obkreslení předlohy ve tvaru srdce	39
3.4.2.3	Průměrný čas obkreslení předlohy ve tvaru motýla	39
3.4.2.4	Průměrný čas obkreslení předlohy ve tvaru květiny	40
3.4.3	Počet použitých barev v kresbě	40
3.4.3.1	Použití barev u všech dětí.....	41
3.4.3.2	Použití barev u dětí intaktních.....	42

3.4.3.3	Použití barev u dětí s lehkým mentálním postižením.....	42
3.4.3.4	Použití barev u dětí s tělesným postižením	43
3.4.4	Vliv prostředí a netradiční situace na účastníky	43
3.5	Shrnutí výzkumného šetření	44
ZÁVĚR	.....	46
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	.....	47
Internetové zdroje	.....	49
Seznam zkratk	.....	50
SEZNAM TABULEK	.....	51
SEZNAM GRAFŮ	.....	52
SEZNAM PŘÍLOH	.....	53

ÚVOD

Předmětem bakalářské práce Arteterapie s dětmi s mentálním a tělesným postižením je seznámit se s procesem metodiky kresby v oblasti vývoje jedince s použitím modifikovaného testu obkreslování. To může signalizovat výtvarné a duševní či inteligenční pochody. Arteterapie je často používána ve speciálně pedagogickém odvětví a můžeme ji zařadit do léčebných metod v oblasti duševního zdraví. Člověku je arteterapie poskytována z důvodu špatného psychického stavu a zabývá se především postupem vytváření kresby. Součástí arteterapeutického odvětví je i artefiletika, která má v této bakalářské práci také své místo. Artefiletika se nedá zcela zařadit pod terapeutickou metodu, je to dobrovolná činnost, která má především sloužit jako náplň volného času jedince.

Cílem práce je zodpovědět obecnou otázku ohledně toho, zda je kresebný vývoj u dětí intaktních a dětí postižených mentálně a tělesně odlišný či ne. Zaměříme se na vnímání barev, časovou dobu ve vykonávání práce či odlišnostmi v průběhu vykonávání činnosti.

Na tyto otázky nenajdeme odpověď pouze v praktické části této bakalářské práce, ale také v části teoretické. Velký důraz je kladen na pochopení symboliky barev, která má snad nejdůležitější vliv v diagnostickém odvětví arteterapie. Barvy nás obklopují každý den a odhalují naše nitro dle toho, jaké barvy preferujeme. Podle nich vnímáme sebe i okolní svět. Dále se zaměřujeme i na vybrané symboly, které jsou součástí praktického výzkumu.

Jednotlivé teoretické části práce jsou seřazeny od seznámení se s terapií až po konkrétní přístupy použitelné pro handicapované skupiny. První kapitola se zabývá arteterapií jako takovou, jejími základními znaky, cílem, vývojem arteterapie na našem území a seznámením se s celkovým pojetím důležitosti expresivní terapie. Dále se první kapitola zaměřuje vymezením artefiletiky a její rozdílností s arteterapií. Druhá kapitola naplňuje obsah metod a její důležitosti, která vytváří celkový obraz terapie a také techniky a přístupy výtvarného projevu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Obsahy kapitol se primárně zaměřují na celkový obraz arteterapeutického a artefiletického procesu a jejich využití v praxi.

Téma arteterapie je pro autorku velice zajímavé. S bratrem, který je tělesně handicapovaný, se kresbě věnuje na amatérské úrovni. Autorka se ve vykonávání praktické části necítila dostatečně kompetentní z důvodu malého množství zkušeností, avšak tato část práce ji velice bavila.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ARTETERAPIE A ARTEFILETIKA – VYMEZENÍ, CÍL, VÝVOJ, SMĚRY A KOMPARACE

Obor s názvem arteterapie je relativně mladistvý a v oblasti psychoterapie se začíná více rozšiřovat. Dostává se častěji do podvědomí mladé generace, a proto je nezbytné si toto odvětví definovat (Šiřková-Fabrice, 2016).

1.1 Vymezení arteterapie

„Podle Slowíka (2016, s. 56) je arteterapie metoda využívající terapeutické možnosti výtvarných činností (má psychoterapeutický efekt, rozvíjí komunikační schopnosti a možnost sebevyjádření klienta).“

Opírá se o výtvarné projevy klientů, jako o hlavní léčebný prostředek. Nejde při ní o dokonalé, konečné dílo, ale o celkový proces tvorby (Case, 1995).

Arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vytváření v rámci komunikace, než aby se snažila o esteticky uspokojivé výsledné produkty, posuzované vnějšími měřítky (Liebmann, 2005).

Výtvarná terapie je založena na kulturní terapii, což znamená, že své kořeny nachází v magických úkonech, rituálech, obřadech atd. (Perout, 2005).

Definice arteterapie je vázaná na psychoterapeutické směry ve výtvarné pedagogice. Můžeme ji rozdělit dle pohledu ze strany umění v léčebném procesu, a to jako:

- *„Art as Therapy: výchovné umění jako terapie;*
- *Art Psychotherapy: výtvarná psychoterapie.“* (Sochor, 2015, s. 69)

Terapie vyvolává pozitivní emoce, jako jsou: radost, potěšení nebo relaxace, které mají pozitivní vliv na pohodu člověka. Arteterapie může být také zdrojem uspokojivých účinků při léčbě dyslexie, při rehabilitaci lidí po ochrnutí nebo při práci s depresivními lidmi a s psychomotorickým poškozením. Během terapie vznikají zkušenosti především v důsledku komunikace s uměním a v procesu vytváření uměleckých děl, které jsou posíleny akcemi arteterapeuta. Aktivita se vybírá tak, aby byly co nejvhodnější pro pacienta. Snažíme se o zpětnou vazbu, která posiluje k rozvoji zážitků (Gładyszewska-Cylulko, 2011).

Arteterapie jako tvořivá exprese je proces, kterým se pomocí zdroje neustálého napětí, nespokojenosti či pohybu projevuje kreativita. Ta je schopná pochopit problémy procesu a jeho výsledky, objektu či subjektů. Je důležité se řídit pravidly rozumu, citu či víry nebo motivace (Sláviková, 2013).

Arteterapie se dá definovat v širším i v užším pojetí:

- Širší pojetí: název všech expresivních terapií, které využívají jakýchkoliv uměleckých forem v práci s klientem. Arteterapie je nadřazeným názvem pro další expresivní terapie jako např. biblioterapie, poetoterapie, dramaterapie, muzikoterapie či tanečně-pohybová terapie;
- Užší pojetí: používá se pro práci s klienty pomocí vytváření uměleckých forem. Znamená to tedy, že se využívá pouze umělecká složka (Müller, 2014).

Významnými vlivy v arteterapii jsou výsledná tvorba a proces. Ve výtvarném projevu se ukrývá historie terapeutického procesu. Nelze jí ignorovat či zkruslit, což je výhodou oproti slovnímu projevu (Vymětal, 2007).

Výtvarným prostředkem je mnohdy pro jedince jednodušší způsob, jak ze sebe dostat nežádoucí emoci i další situace (Valenta, 2020).

1.2 Cíle arteterapie

Z oblasti aplikace arteterapie, lze rozlišovat 3 hlavní cíle:

- Duševní zdraví;
- Rodina;
- Škola.

V každé z těchto oblastí může arteterapie vykonávat různé funkce (Gładyszewska-Cylulko, 2011).

Z. Kulczycki rozlišuje 3 funkce arteterapie:

- Rekreační – podmínky, za kterých se lidé mohou uvolnit a dostat se z každodenních problémů;
- Vzdělávací – nejdůležitější je rozvíjet znalosti, zralosti a moudrost, struktury se transformují na hodnotnější;
- Nápravná – pomáhá při celkovém mechanismu a struktuře (Gładyszewska-Cylulko, 2011).

Účelem arteterapie je, aby se všechny přístupy orientovaly stejným směrem na léčebné, kognitivní, stimulační a emocionální hlediska (Valenta, 2020).

1.3 Vývoj arteterapie v ČR

Samostatně se Arteterapie začíná rozvíjet na konci 19. století a v 1. pol. 20. století. Šiřková-Fabrice (2016, s. 47) uvádí, že slovo „„art therapy“ poprvé zmínila Margaret Naumburgová, a to ve 30. letech 20. století v USA. V Evropě se však tento pojem začal užívat v roce 1940.“

Na území Čech se však arteterapie objevuje až od 50. let 20. století v rámci mnoha léčebných a psychoterapeutických služeb v oblasti psychoterapie. Arteterapie se více rozvíjí v 80. letech 20. století, kdy vzniká zájem o tento obor od studentů speciální pedagogiky. Následně se tento obor dostává do učebních osnov, a to v první polovině 90. let 20. století. Významným mezníkem byl také vznik České arteterapeutické asociace, a to v roce 1994 (Historie arteterapie, 2020).

1.3.1 Česká arteterapeutická asociace

Česká arteterapeutická asociace (dále jen ČAA) považuje arteterapii za léčebný postup a používá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. ČAA byla založena v roce 1994 jako občanské sdružení a jeho členy jsou lidé, kteří mají zájem o arteterapii. Cílem asociace je vytvoření odborného dialogu o arteterapii, naplňování pořádáním konferencí, seminářů nebo workshopů a organizování arteterapeutických výcviků (Potměšilová, 2012).

V roce 2004 byl navržen etický kodex arteterapeutické práce. Cílem je formulovat morální chování arteterapeuta v práci s klientem. Kodex se používá při řízení problémů ve vztahu s klientem. Etický kodex má 8 paragrafů, ve kterých můžeme najít např. povinnost arteterapeuta znát zákony a předpisy pro výkon svého povolání a nutnost je dodržovat, povinnost zabývat se odpovědností arteterapeuta vůči klientům, kdy je arteterapeutický vztah založený na důvěře, znalostech odpovědností terapeuta vůči studentům a osobám v supervizi (Potměšilová, 2012).

1.3.2 Rožnovská interpretační arteterapie

Rožnovská škola je založena na výtvarné imaginaci, která ve spojení s psychoanalýzou chápe interpretaci jako předvědomí aktuálně nepřítomných objektů a situací. Práce arteterapeuta je postavena na tom, že výtvarná imaginace umožňuje schopnost prožitku a poskytuje východisko z problémů, které nebyly vyřešeny. Zakladatelem rožnovské interpretační

arteterapie je PhDr. M. Kyzour, který kladl důraz na interpretaci díla klienta (Potměšilová, 2012).

Důležitá je výtvarná fantazie, která se zpracovává prostřednictvím znázornění. Rožnovská arteterapie prohlubuje kontakt mezi klientem a terapeutem, kteří společně hovoří o obrazu. Obraz má při terapeutickém sezení komunikační funkci. Umělecké symboliky pomáhají arteterapeutovi k úsudkům o přítomném stavu klientovy psychiky (Müller, 2014).

Rožnovská interpretační arteterapie se v českém odvětví schází s teoretickým přístupem výtvarné imaginace v porozumění s psychoanalýzou (Sochor, 2015).

1.4 Směry/přístupy v arteterapii

Máme čtyři základní směry nebo obory, a to ty, které patří do psychoterapeutického členění:

- Psychoanalytický (směr, který vychází z Freudova učení psychiky člověka);
- Kognitivně – behaviorální (postaven na učení se a získání zpětné vazby);
- Humanistický (osobně orientovaná terapie);
- Integrativní (vychází z toho, že neexistují ani dva stejní lidé ani dva totožné problémy) (Müller, 2014).

Osobnost arteterapeuta by měla zahrnovat kromě adekvátních vlastností i teoretické znalosti, podle kterých se může následně orientovat k jeho vybranému terapeutickému směru.

Rubinová (2008) rozděluje přístupy v arteterapii na:

- Psychodynamické přístupy (psychoanalýza);
- Humanistická přístupy (jungovská);
- Psycho–edukační přístupy;
- Systemické přístupy;
- Integrativní přístupy (Rubinová, 2008).

1.4.1 Psychoanalytické přístupy (psychoanalýza)

Jejich vznik se zakládá na podkladě analýzy a psychoanalytické psychoterapii. Patří zde např.:

- Odhalení, vzhled a arteterapie: Využití v rámci freudovských technik „koncentrace“, při které se Freud snažil vyvolat pacientovy vzpomínky, na které zapomněli. Freud kresebné techniky využíval, avšak nepřikládal jim velký význam (Rubinová, 2008).

- Sublimace a arteterapie: Pojetí sublimace vychází z freudovského psychoanalytického myšlení a následného porozumění kritického pozorování během arteterapeutické práce E. Kramerové. Sublimace v sobě zahrnuje různé mechanismy, a to symbolizaci, přesunutí či identifikaci. Je tedy procesem, který nás obklopuje celý život (Rubinová, 2008).
- Symbolismus a arteterapie: Základem symbolismu jsou materiály či suroviny, které představují vizualizaci v arteterapii. Beres dle Rubinové (2008, s. 77) tvrdí, že: „symbol znamená víc než okamžitou odezvu na podnět.“

1.4.2 Analytická terapie (jungovská)

Jungiánská analytická arteterapie má za základ analytickou léčbu, což je práce s představami v rámci terapie. Na rozdíl od freudovského pojetí měl Jung odlišný názor na symbolismus, kdy se snažil pochopit symbolické představy silně chápaným způsobem. Jung striktně zastával přesvědčení, že mezi znakem a symbolem je podstatný rozdíl, a to, že znak je obraz, který se týká odhalitelných a specifických událostí nebo představ v minulosti jedince. Symbolické jsou pak obrazy, které vyvolávají silné emoce (Rubinová, 2008).

1.4.3 Humanistické přístupy

Situaci klienta se snaží rozřešit tvořivým procesem. Terapeut a klient se snaží společně objevovat niterný svět klienta, přičemž pracují se sny a fantazií. Cílem je nalézt základní životní cíl člověka (Rubinová, 2008). Zde nalezneme:

- Fenomenologická arteterapie: Fenomenologie se zabývá zkušeností a jeho odvětví pracuje s verbálním projevem z důvodu toho, že slova jsou stejně důležitá jako výraz výtvarné tvorby, kdy v obou případech je důležité vědomí, myšlení a řeč, což je podstatné pro fenomenologii (Rubinová, 2008).
- Gestalt arteterapie: Zabývá se celou soustavou forem osobní exprese – projevuje se v tónu hlasu, řeči těla či ve slovech. Cílem je povzbuzovat/naléhat na upřímnou komunikaci mezi klienty a terapeutem (Rubinová, 2008).

1.4.4 Psycho-edukační přístupy

Důraz na vzdělání a činnosti řízené terapeutickou situací – získání nových zdatností ve vzorci chování (Rubinová, 2008). Zde řadíme:

- Systematické přístupy: Nahlíží na člověka jako na lidskou bytost (Rubinová, 2008).

- Integrativní přístupy: Sjednocení vícero přístupů (Rubinová, 2008).

1.5 Artefiletika

Arteterapie v sobě ukrývá různé disciplíny, a to z oblasti psychoterapie, dějin umění, výtvarné pedagogiky, psychiatrie či psychologie (Sochor, 2015).

Zde se budeme zabývat artefiletikou.

1.5.1 Vymezení artefiletiky

Valenta (2015, s. 18) uvádí: „*Artefiletika je obor, který leží na hranici mezi uměleckými výchovami (výtvarnou, hudební, dramatickou, slovesnou). Můžeme ji řadit do arteterapie v širším kontextu.*“

Artefiletika se rozvíjí od 90. let 20. století. Tento obor byl v jeho začátcích spíše pro spojování znalostí expresivních výchov a terapií. Výchovným pojetím je založena na metodickou koncepcí expresivní tvorby s odražejícím dialogem (Slavík, 2014).

Disciplína, která úzce souvisí s arteterapií. Využívá obdobných pokynů jako arteterapie, avšak ve výchově. Cílem artefiletiky je výchovně pomoci k poznání sebe sama v osobním rozvoji a kladných rysů. Využívá se jako prevence patologických a sociálních jevů. Je výchovným konceptem, kde dochází k propojení výtvarné (výrazové) hry s úvahovým dialogem. Přináší sebou výtvarnou tvorbu a následnou reflexi, což vytváří zdroj nového poznání. Artefiletika nemá za svůj cíl léčit (Müller, 2014).

Podstatou artefiletiky je spojit expresivní či uměleckou činnost s jejich reflexí. Vytváří se pomocí dialogů v pracující skupině. Reflexe má pomáhat k sebepoznávání každého člověka (Valenta, 2020).

Artefiletika učí expresivní imaginační aktivity u všech jedinců v začátcích samovolného vývoje. Tyto činnosti nechávají původní lidský smysl. Tento obor je propojen se speciální pedagogikou a zaměřuje se na rozvoj osobnosti, zájem o poznávání a využívání psychické a sociální determinace (Slavík, 2014).

1.5.1.1 Teoretická východiska artefiletiky

Teoretická východiska artefiletiky mají základ ve fenomenologické filozofii, která pozoruje výtvarnou tvorbu bez předsudků. Navazujícím východiskem je tvarová estetika a psychologie, která dává do disciplíny výraz „dobrý tvar“, znamená to rovnováhu figury a pozadí, která je perfektní a nelze na ní nic měnit. Poslední možností je sémiotika, což je vědní obor, který se

zabývá poznáním symbolů a znaků. Znakem se rozumí odkaz na některý konkrétní předmět či myšlenku. Symbol se objevuje také při artefiletických výtvarných neboli uměleckých zážitcích (Müller, 2014).

Podle Potměšilové dle Slavíka (Müller, 2014) má umělecký zážitek čtyři základní komponenty:

- Významnou (přiřazení momentálního stavu k určité situační odchylce, je nezávislá na kontextu);
- Konstruktivní (člověk se přestává zajímat o jeho význam a pozornost se přesouvá k materiálům k budování a vnitřnímu sestavení objektu);
- Expresivní (zaměřuje se především na to, jak dílo zobrazuje autora);
- Prožitkovou (výsledek vlivu významu a charakteru celého díla, kde je obsah nejdůležitější. Závisí na aktuálním emočním stavu.).

1.5.1.2 Osobnost pedagoga v artefiletice

Důležitá je osobní zralost učitele a jeho moudrost. Děti či dospělí by se měli cítit bezpečně a mít vzájemnou důvěru. Bez těchto vlastností ztrácí artefiletika smysl. Další vlastností učitele je zkušenost s výchovnou prací artefiletiky, což znamená, že by měl projít zážitkovým výcvikem, supervizí, sebereflexí či osobní psychohygienou. Samozřejmostí je velká znalost o výtvarném umění a její kultuře. Učitel a žák by měli mít vztah, který se zakládá na oboustranné důvěře, respektu a svobodnému projevu (Slavík, 1997).

1.5.1.3 Vyjadřovací prostředky v artefiletice

Vyjadřování ve výtvarnu, jeho techniky a použití materiálů kresebných děl jsou v tomto odvětví ve většině případů důležitější než obsahový záměr. Artefiletika klade důraz na eventuální využití výtvarných způsobů k projevu daného obsahu, zaznamenávání duševního stavu nebo rozptýlení vnitřního napětí (Slavík, 1997).

1.5.1.4 Nástroje v arteterapii/artefiletice

Pomáhají k motivaci člověka. Stimulace k činnosti je atraktivní nástroj, který může člověk při výtvarné činnosti využít, a to např. pastelky, fixy, pero, voskovky či uhel (Valenta, 2020).

1.6 Rozdíly mezi arteterapií a artefiletikou

Arteterapie a artefiletika jsou podobné, ale ne zcela stejné obory, proto bychom si je měli více představit.

1.6.1 Arteterapie

Arteterapie se od artefiletiky odlišuje tím, že se vyskytuje v terapeutické sféře na poli zdravotnických zařízení, kdy je pacientovi doporučováno toto sezení od ošetřujícího lékaře. Přístup setkání je na bázi výzvy či překonání sebe sama nebo nemoci, kterou chce klient potlačit. Arteterapeutická skupina je opěrným bodem člověka. Vedoucí terapeut musí skupinu vést. Dává mu pocit, že na svůj problém není sám. Používá pouze výtvarné činnosti a je zaměřená na interpretaci (Blažek, 2009).

1.6.2 Artefiletika

Artefiletika se zaměřuje na výchovně – vzdělávací odvětví na základě dobrovolnictví klienta. Jde především o seberozvíjení volného času jedince. Volnější přístup sezení. Při schůzce je větší možnost k tvořivosti, seznamování se s druhými, pochopení sebe sama i ostatních, díky oboustranné komunikaci. Vedoucí skupinu prakticky jen provádí. V artefiletice využíváme známé techniky, které můžeme praktikovat neomezeně. Zaměřením se artefiletika dotýká více celkovému procesu kurzu (Blažek, 2009).

1.6.3 Totožné body arteterapie a artefiletiky

První ze společných bodů těchto oborů je práce se symbolem, uměleckými výrazy a celkovým procesem. Hlavním účelem uměleckého díla není líbivost konečného výsledku, ale jde především o proces a formu vytvoření výtvaru. Důležitý je samovolný vznik kresby. Používají se modifikace činností (Blažek, 2009).

2 METODY U ARTETERAPIE A ARTEFILETIKY A JEJICH VYUŽITÍ U DĚTÍ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Každý pohyb, tvar, barva či postup při vytvoření kresby posouvá jedince v arteterapeutickém procesu to bodu, kdy je lépe schopen komunikovat pomocí svého výtvoru (Scoble, 2006).

2.1 Metody v arteterapii

Nacházíme zde 6 základních metod dle Šičkové-Fabrici (2016):

1. Imaginace (arteterapeutická technika, která pomáhá k tomu, abychom vstoupili do jeho vnitřního světa);
2. Animace (metoda rozhovoru ve třetí osobě);
3. Koncentrace (cílem je soustředění, zklidnění či čas pro uspořádání vlastních pocitů a myšlenek);
4. Restrukturalizace (umožňuje původní obraz rozdělit, což pomáhá klientovi, aby viděl problém z více úhlů);
5. Transformace (předvedení jednoho uměleckého druhu do hudby, textu atd.);
6. Rekonstrukce (klient dostává část díla a jeho úkolem je daný výtvor doplnit podle svých pocitů).

2.2 Techniky v arteterapii

Arteterapeutické techniky se vybírají podle cíle práce a potřeb klienta. Záleží na velikosti skupiny. Existuje pět skupin technik, a to:

1. Úvodní techniky (dávají u klienta pocit důvěry, bezpečí a mohou se používat v závěru práce);
2. Techniky zaměřené na práci s problémem (budují komunikaci klientů a vytváří vztahy ve skupině);
3. Techniky zaměřené na rozvoj osobnosti;
4. Techniky zaměřené na práci s jedním klientem (vede k hlubší práci s klientem a tématem);
5. Techniky zaměřené na práci s klienty se specifickými vzdělávacími potřebami (Müller, 2014).

2.3 Arteterapeut

Arteterapeut v dnešní době není zasazen přesně do profesního statusu a nemá dána pravidla. Arteterapeuti mají vzdělání v oblasti speciální a výtvarné pedagogiky, psychologie, medicíny či středního zdravotnického personálu (Šiřková-Fabricsi, 2016).

2.3.1 Osobnost arteterapeuta

Jeho vlastnosti jsou např. empatie, komunikativnost, schopnost navazování kontaktu atd. Nejdůležitější schopností arteterapeuta je komunikace, ta by měla být v souhře mezi verbálním a neverbálním projevem. Pokud toto není v souladu, je možné, že může dojít k nejistotě či ztížení komunikace mezi terapeutem a klientem (Müller, 2014).

2.3.2 Odborná připravenost

Tři základní oblasti, ve kterých se arteterapeut má orientovat:

- Psychologie a speciální pedagogika;
- Arteterapeutická příprava (sebezkušenostní výcvik);
- Výtvarné umění a výtvarná výchova (Müller, 2014).

2.3.3 Silueta arteterapeuta

Arteterapeut by měl mít znalosti psychologické, pedagogické či zdravotnické. Arteterapeut by měl být pedagogem nebo psychologem s uměleckou duší. Pedagog může ve své tvorbě použít prvky arteterapie, ale neměl by být nazýván arteterapeutem, pokud k tomu nemá vhodné vzdělání (Case, 1993).

Důležitým rysem odborníka v oboru arteterapie je profesionální sebevědomí spočívající v poznání vlastních předpokladů (Case, 1993).

2.4 Terapeutické setkání

Podstata terapie spočívá ve vytvoření nějakého díla či předmětu, kdy proces vzniku produktu je zásadním významem. Umělecký proces usnadňuje vznik vnitřních zážitků a pocitů. Umělecké materiály poskytují hmatatelné prostředky, kterými lze vyjádřit vědomé a nevědomé aspekty člověka. Terapie se stává bezpečným prostorem, ve kterém se mohou objevit pocity, emoce či bolestivé myšlenky. Mezi terapeutem a klientem vzniká smlouva, která má určitý kodex chování, který se nesmí porušit (Case, 1993).

Dle Šiřkové-Fabricsi (2016, str. 100) „*se arteterapeutické setkání po úvodním seznámení a návaznosti kontaktu s klientem dělí na 3 části:*

- *První část obsahuje instrukci, případně vysvětlení tématu, techniky;*
- *Druhá část využívá vlastní výtvarnou práci;*
- *Třetí část obsahuje diskusi; zaměřuje se na vytvořený výtvarný produkt, ale i na proces tvorby: klient vypráví, jaké pocity v něm vyvolávají, jak reflektují jeho nitro.“*

2.4.1 Hranice v arteterapii

Hranice jsou velmi důležitým aspektem, který drží pohromadě celý proces arteterapeutického či artefiletického sezení. Je podstatné, aby nebyly opomíjeny, a aby se dodržovaly. Podstatná je i bariéra určité hranice, kterou má každý člověk individuální.

2.4.1.1 Časová bariéra

Udržování hranic znamená, že terapie začíná a končí v dohodnutém čase. Tím se nastavuje struktura psychiky. Terapeut i klient budou vědět, kdy sezení začíná a kdy se chýlí ke konci. Změnou času se může narušit celkový proces terapie (Case, 1993).

2.4.1.2 Bariéra svých možností

Každý účastník skupinové výtvarné tvorby může mít nějakou hranici svých možností, kterou nemůže překročit, a to např. fyzickou či psychickou. Hranice mohou být nastaveny strukturou skupiny. Důležitým aspektem je styl, jakým začínáme a končíme sezení. Je podstatné si stanovit cíl celé skupiny hned na začátku celého kurzu (Campellová, 1998).

2.4.2 Nastavení scény nebo terapeutického prostoru

Case dle Cox (1993) definuje terapeutický prostor jako odborný význam, který lze použít metaforicky, popisuje neviditelnou hranici „prostor“, v němž se arteterapeut a pacient setkávají, a kde jsou „ubytovány“ jevy přenosu uvnitř a mezi těmi, kteří sdílejí formální psychoterapeutickou alianci. Zahrnuje intrapsychický prostor pacienta i terapeuta a mezilidský prostor mezi nimi.

Prostor v arteterapii označuje pacienta, terapeuta i výtvarné prostředky a činnosti. V místnosti se pak nachází mezi terapeutem a klientem barvy, hlína nebo papír. Pacient se po určitou dobu uzavírá sám do sebe a tím vytváří své dílo. Terapeut nikterak do procesu nezasahuje a zůstává v pozadí (Vymětal, 2007).

2.5 Umění jako spontánní tvorba

Umění je dle Reada (1967, s. 26) „*vše co děláme k potěšení smyslů*“. Každé výtvarné dílo má svou formu a barvu.

Umění by mělo být středem výchovy v arteterapii (Scoble, 2006).

Dítě je ochotno riskovat, což umožňuje vytvořit čmáranici, ze které se může stát díky barvám kresba, která je založena na citech. To může být prvním krokem k tomu, aby člověk mohl začít více kombinovat. Tyto pokusy mohou přiblížit zkušenosti a představy, které v minulosti mohly člověka zmást či vylekat. Naopak těmito experimenty v díle můžeme nalézt nové poznatky v oblasti rozvoje fantazie (Campbellová, 1998).

Výtvarné dílo není předmětem minulosti. Z jisté části zobrazuje realitu. Ukazuje nám přítomnost při pohledu na umělecký výtvar (Scoble, 2006).

Výtvarná tvořivost je činností pro účastníka pochopena jako oddechový čas či jako prostředek k vývoji vnímání či možného sebe uzdravení (Campbellová, 1998).

2.6 Symboly

Analogie umění je mostem mezi vnitřním a vnějším světem. Umělci ji používají k popisu jejich role mediátora a ukazují funkce, jaké může mít obraz, který symbolizuje minulost. Obraz klienta může zároveň ukazovat současné nebo budoucí aspekty kresby, které mohou být propojeny s nevědomými symboly v jeho mysli (Kastová, 2000).

Je zde vysoký nárok na zkušenost arteterapeuta. Důležité je pochopit a pracovat se symboly, následně je zahrnout společně s komentářem od klienta do malby. Mezi tři základní symboly patří:

- Lidská postava (sděluje o jedinci maximum, kdy ukazuje své „já“);
- Dům (nejčastěji kreslí děti. Dům zachycuje rodinné zázemí);
- Strom (symbol lidské bytosti, využití jako diagnostický test) (Müller, 2014).

Výraz symbol má původní význam v řečtině („symbolon“ – poznávací znamení). Symbol ztělesňuje něco, co se skládá z vícero částí. Symbol se stává symbolem, když se všechny jeho části spojí. Má nadmíru významů a jeho smysl je propojený tak, že ho nelze od sebe oddělit. Je to jeden z bodů, kterým se liší od znaků (Kastová, 2000).

Znaky jsou zástupci určitých vlastností dané věci. Je to grafický symbol, který je určen na základě pravidla, které zastupuje konkrétní význam. Znak označuje něco, co obhazuje určitý smysl. Znaky nahrazujeme tak, aby odpovídaly současným podmínkám, a mohou se stát i symbolem (Kastová, 2000).

2.6.1 Interpretace vybraných symbolů

Každý symbol má svůj význam. Zde si řekneme o smyslu tří symbolů, které jsou důležité v další části této bakalářské práce, a těmi jsou:

- Srdce: Považuje se za střed duše. Využívá se jako jeden z mnoha symbolů Krista a svatých. Znakem upřímnosti, soucitu, lásky či života (Blažek, 2009).
- Motýl: Představuje znovuzrození neboli přesídlení mrtvé duše (Vojtíšek, 2012). Motýl znázorňuje radost, barvu, svobodu nebo kreativitu. Symbolizuje vývoj člověka či jeho proměnu (Bálková, 2015).
- Květina: Symbol ženské krásy, tajemství, či cyklu znovuzrození a vitality. Projevuje odevzdání a smíření (Blažek, 2009).

2.6.2 Výskyt symbolů

Symbole se nachází v našich snech, v básních, pohádkách, mýtech i v umění. Objevují se většinou náhodně a málo kdy jsou pochopeny (Kastová, 2000).

2.6.3 Symbol a cíl terapie

Symbole nám pomáhají k tomu, abychom si připadali živější a plní emocí. Dostávají se do kontaktu mezi vědomím a nevědomím (Kastová, 2000).

2.6.4 Čáry

Čára je jednou z nejpodstatnějších arteterapeutických stavebních prvků. Můžeme je klasifikovat dle tloušťky (Davido, 2008).

Tenké čáry jsou charakteristické pro dítě, které má zábrany, je ustrašené a chybí mu sebedůvěra. Čáry mohou být i pouze naznačené, kresba se často přetváří a čáry jsou vytvořeny s pomocí pravítka. Silné čáry kreslí dítě, které může být agresivní do té míry, že protrhne papír. Vyrovnané děti kreslí čáru přiměřeně silnou. Pokud mají děti ušmudlané či nedbalé výkresy, mohou mít potíže se psaním. Škrtní a gumování je symbolem nedostatečné sebedůvěry nebo snaha o zakrytí tajemství, které dítě může mít. Při kreslení vede ruku inteligence a emoce. Slabá čára je symbolem psychické poruchy s okamžitým detailem, která může vzniknout na základě akutních stavů (Davido, 2008).

Volná aktivní čára je svobodná rozvíjející linie, která nemá cíl, projevuje se nejistotou, rytmem a variabilitou, které jsou využitelné pro pacienta a arteterapeuta. V arteterapii můžeme řešit problémy jedince na základě aktivních, mediálních i pasivních složek dle síly jeho oslabení (Davido, 2008).

2.7 Barvy a jejich význam v arteterapii

Barvy mají každá svou symboliku, která není jednotná. Odborníci si nejsou jisti, zda se má barvě připisovat určitý význam. Pokud dojde ke shodě, vzniká rozpor v tom, jestli je volba barev závislá na osobnostních projevech jedince nebo situacích stavu organismu. Podle Müllera dle Šičkové-Fabrici (2014) se uvádí, že je zapotřebí znát v arteterapeutické práci s barvami:

- Princip vnímání barev;
- Zákonitosti psychologického působení barev;
- Vlastnosti barev (teplo, chlad, světlo a tmavost);
- Vědět, co jsou základní a komplementární barvy (Müller, 2014).

Barvy jsou v arteterapii velice důležité. Volba barvy jedince má hluboký význam. Je založena na existenci vztahu mezi fyzikálními vlastnostmi barvy a charakteristickou odezvou biopsychického organismu na ně (Potměšilová, 2012).

Barva je odezvou formy objektu na světelné paprsky, které naše oko vnímá. Některé barvy jsou námi oblíbené, některé zase nelibé, to může určovat četnost paprsků či vln, které narážejí na sítnici oka (Read, 1967).

2.7.1 Expresivita

Lze ji popsat jako měnný, mlhavý či nedokonalý význam. Expresivita je určitý typ lidské aktivity, při které člověk samovolně a s důrazem na podobu vzezření sděluje své skryté psychické stavy, dojmy, nálady, pocity a s nimi spojené zkušenosti nebo poznatky. Expresivní projevy na nás mohou emočně působit (Perout, 2005).

Existence možnosti odděleného vývoje řeči u malování podporuje téze, že děti v raném věku nemají slovní vysvětlení pro kresby, které namalovaly. Pokud se dítěte zeptáme na jeho kresby, odpovědí je často, že netuší, co nakreslily a tímto je jejich autorství popíráno. Až v pozdějším věku se můžeme dočkat rovnováhy obrázkového a jazykového vývoje (Perout, 2005).

Dětem, kterým je 5–6 let, mají k obrázkům asociační postoj. Říkají, že malují tatínka, ale celkový obraz má název strom. Kresba je doprovázena verbálním způsobem (např. zvuky auta). Později sílí úloha samotného slovního myšlení (Perout, 2005).

„V extrémním případě u mentálně postižených dětí, vzhledem k rozumovému nedostatku, je omezen rozvoj řečových schopností, zůstává kreslení, malování a modelování dominantním

způsobem, komunikantem se světem intaktní populace a jako takové je třeba ho chápat.“
(Perout, 2005, str. 15)

Expresivní aktivity jsou způsoby komunikace, které se spojují s emoční složkou a dále pak jsou v receptivní podobě nerealizovatelné bez emočního sdílení (Slavík in Perout, 2005).

2.7.2 Význam barev

Symbolická hodnota barev je funkce dané barvy, což znamená, že je nositelem určitých specifik jejího významu a hodnot. Kterákoliv barva má svou symptomatickou hodnotu, ale některé její významy se obsahově dostávají do rozporu. Symbolický smysl barev je ovlivňován historickými či sociokulturními aspekty v důsledku různých oblastí a dob (Vašutová, 2004).

Vašutová dle P. Pleskové (2004) říká, že barva má dvojnásobnost, to znamená, že má podobu dobrou a podobu zlou. Což značí, že barva je úzce spojena s afektivitou. Barvy však přímo neznačí afekty ani nálady, ale spojují se spíše s událostmi, které jsou pro nás nějak emočně silné.

2.7.2.1 Protiklady a podobnosti v barevné symbolice

Barvy a jejich rozdíly v klasifikaci se mění v kontextu staré kultury podle dohodnutých vzorů barevné symboliky. Základní barvy se označovaly podle podobnosti se světovými stranami a byly seřazovány do křížového či čtvercového obrazce, a to např. Frielingův barevný pětiúhelník. Barevná symbolika úzce souvisí s lidským životem (Vašutová, 2004).

2.7.2.2 Řeč barev

Obsáhlá symbolika, se kterou se setkáváme v každodenním životě, se týká věcí, lidí atd. Použití barev má psychologickou hodnotu. Interpretace barev na základě psychologie je možná, pokud budeme brát do úvahy věk člověka (Davido, 2008).

Při využití barev prosazujeme určité rysy, a to hustotu, viditelnost nebo intenzitu odstínu. Dítě využívá často barvy přírodních tónů (modrou, zelenou, žlutou) nebo se řídí svým nevědomím (osobností a myšlením) (Davido, 2008).

2.7.3 Polarita barev

Výtvarník řadí barvy za sebou současně, kdy vzniká soulad nebo kontrast (Lhotová, 2018).

2.7.3.1 Barvy základní a odvozené

Základní barvy jsou odstíny, které nemůžeme namíchat z ostatních tónů. (Kulka, 2008)

Lidské oko pomocí receptoru a čípků trojího druhu je citlivé na tři základní barvy, a to červenou, zelenou a modrou, což jsou ty, které nelze namíchat z jiného odstínu. Dále dělíme barvy na primární a sekundární, přičemž sekundární barvy jsou oranžová, zelená a fialová, které mají rádi lidé ve věku 20–40 let. Dle studie Berlina a Kaye má jakýkoliv jazyk na světě 2–12 základních barev, které rozlišuje. Český jazyk má 11 základních barev, a to: černou, bílou, červenou, zelenou, žlutou, modrou, hnědou, šedou, oranžovou, růžovou a fialovou (Lhotová, 2018).

2.7.3.2 Komplementární barvy

Komplementární barvy jsou doplňkové barvy, které často postrádáme v oblasti emocí. Mezi základní dvojice komplementárních barev patří: fialová – žlutá, kdy fialová je smíchaná z modré a červené barvy. Modrá – oranžová (složená ze žluté a červené). Červená – zelená (složená ze žluté a modré). Každá dvojice obsahuje jednu barvu primární a druhou barvu sekundární (Dannhoferová, 2012).

Existují i barvy nekomplementární, což jsou dvě barvy, které jsou na barevném spektru co nejdále od sebe. Protiklady těchto barev souvisí s pochopením psychologických a estetických efektů (Kulka, 2008).

V arteterapii se hlavně zajímáme o sytost barev, která je vzrušivá až uklidňující, při některých situacích je násilná až extrémní. Bledé – mdlé barvy signalizující zklidnění, nevyzrálou, únavu, apatii či melancholii (Lhotová, 2018).

2.7.3.3 Barvy uklidňující až tlumivé a vzrušivé s energizujícím účinkem

Zelená barva se řadí do barev zklidňujících a působí vyrovnaně. V zelené barvě dokáže náš zrak vidět nejvíce odstínů a máme možnost rozlišovat malé detaily. Zelené odstíny barev jsou jedním z nejstarších odstínů. K barvám klidným a vzrušivostním patří i žlutá s modrou. Modrá barva je barva soustředění a vyvolává protiklad vzruchu a klidu. Modrá, která má v sobě příměs fialové barvy je vzrušivého charakteru z důvodu přítomnosti nádechu červené barvy. Význam barev je dle našich subjektivních zkušeností (Lhotová, 2018).

2.7.4 Teorie barev

Vývoj nauky o barvách. V každodenním životě slouží barvy jako prostředek jeho orientační a poznávací činnosti. Jsou těsně spjaty s člověkem a s jeho existencí. Předpokladem bylo, že barvy o sobě jsou schopny působit emocionálně (Vašutová, 2004).

Empedokles podle svého lékařského původu viděl souvislost mezi barevným viděním a charakteristickým uspořádáním barev. Ty jsou rozděleny do čtyř živlů ke čtyřem základním barvám, ale i čtyřem základním temperamentům:

- Vzduch, žlutá barva = sangvinik;
- Oheň, červená barva = choleric;
- Voda, zelená barva = flegmatik;
- Zen, modrofialová barva až černá barva = melancholik (Vašutová, 2004).

2.7.5 Percepce barev

Zrak člověka je citlivý na elektromagnetické vlny. Délka vln je v rozsahu od 280 do 720 milimikronů, což se značí jako viditelná část spektra. Elektromagnetické vlny dopadají na sítnici, je to tedy první část komplikovaného řetězu, který vede ke zrakovému obrazu okolí. Proces a struktura vnímání barev se liší z důvodu různých optických vlastností povrchu předmětů, které jsou pozorovatelem vnímány (Vašutová, 2004).

Počítky se objevují při vnímání barev a můžeme je popsat třemi charakteristikami:

- Světlost (je určována fyzikálním jasnem světla);
- Barevný odstín (souvisí především s vlnovou délkou podnětů monochromatické barvy (barvy jsou vytvářeny světlem s odlišnou vlnovou délkou, které se rozlišují podle svého barevného odstínu). Zrakovým orgánem máme možnost rozlišovat velmi jemné odstíny barev – celkově je monochromatických barev 150–200).
- Sytost (stupeň odlišnosti některého barevného odstínu od neutrálního tónu stejné světlosti. Sytost se odvíjí od jasů podnětu.) (Vašutová, 2004).

2.7.6 Psychologické významy jednotlivých barev

Většina barevných modelů je vytvořena podle 6 základních psychologických barev, a to červená, žlutá, zelená, modrá, černá a bílá (Vašutová, 2004).

Podle H. Frielinga a X. Auera můžeme charakterizovat působení základních barev na psychickou stránku člověka:

- Červená, oranžová, žlutá = stimulující (teplé, podněcující barvy);
- Fialová, modrá, ledově modrá, ultramarin, modrozelená = dezintegrující (studené barvy);
- Růžová, pastelově zelená, světle modrá, světle fialová = pastelové barvy, kterými je možné tlumit účinky čistých barev;

- Čistá zelená, olivově zelená, žlutozelená, purpurová = statické barvy, které udržují vnímané barvy, zesilují je, nebo působí uspokojujivě;
- Černá, šedá, bílá = tlumící, nepestré barvy, které potlačují, respektive tlumí podněty;
- Okrová, béžová, hnědá, tmavohnědá = teplé odstíny hnědé barvy, které představují regulovaný příklon k podnětům a vnitřní regulaci, zemitost;
- Břidlicová, černomodrá, tmavá zelenomodrá = studené, tmavé barvy, které izolují a potlačují podněty (Roeselová, 2004).

2.7.7 Specifikace jednotlivých barev

I když, každý člověk vnímá barvy odlišně, pro většinu populace však minimálně základní odstíny bývají stejné. Dále si uvedeme dvanáct nejčastějších barev a jejich významy, které v sobě ukrývají.

2.7.7.1 Červená barva

Znázorňuje oheň a krev. Má dobrý či špatný význam. V pozitivu označuje život, lásku, teplo, nadšení a plodnost. Silná a energická barva, která má i negativní stránku, a to agresivní a extrovertní (Potměšilová, 2012). Negativně znázorňuje válku, oheň či nenávisť. Červená barva je připisována cholerickeému temperamentovému typu člověka. Je to barva revoluce, převratu a pohybuující síly. Přípravenost na užívání vlastních sil a schopností. Červená nám dává sebedůvěru, pocity radosti a vzrušení. Červená barva, která je spojena se žlutou a oranžovou, dohromady patří do skupiny barev, které intenzivně navozují vzrušení, povzbuzují a dráždí. Smysly stimulují a mohou také znamenat i tělesnou či sexuální činnost. Tmavý odstín ukazuje na lidi, kteří mají sklony k týrání (Vašutová, 2004). Barva hyperaktivních a agresivních dětí. Nejčastěji tuto barvu preferují mladší děti (Potměšilová, 2012).

Červená barva se běžně využívá u dětí do 6 let, je to jedna z oblíbených barev. Dítě s postižením používá tlumený odstín. Po 6. roce dítěte se červená interpretuje jako barva agresivity a špatná kontrola emocí (Davido, 2008).

2.7.7.2 Žlutá barva

Nejjasnější barva. Symbolizuje světlo, zlato, věčnost a moudrost. Žlutá je barva sangvinického temperamentového typu člověka. Kladná stránka této barvy je lehkost, otevřenost či ledabylost. Žlutá barva působí svěže, vesele, jasně, svítivě či povzbudivě, protože se přirovnává ke Slunci (Vašutová, 2004). Je to také barva uvolnění, lidé kreslící žlutou barvou mají v sobě naději a očekávají štěstí. Je to základní a teplá barva, která

podporuje levou hemisféru a duševní kapacitu (Potměšilová, 2005). Pokud se používá společně s červenou anebo individuálně, může znázorňovat přílišnou závislost na dospělém (Davido, 2008).

Je to oblíbená barva lidí, kteří jsou plní naděje a očekávání. Naopak lidí, kteří tuto barvu nesnáší, považují žlutou za pokryteckou a licoměrnou, prozrazuje zklamání a nedůvěru v budoucnost (Vašutová, 2004).

V psychoanalýze je to barva otce. Špatný vztah ke žluté pravděpodobně znázorňuje strach či neschopnost vnitřního pohledu do sebe (Potměšilová, 2012).

2.7.7.3 Hnědá barva

Zemitost, rodina, jednoduchý a klidný život propojený s přírodou. Rudimentální barva spojená s askezí či pokorou. Hnědou upřednostňují lidé solidní, trpěliví a spolehliví. Přebírají na sebe práci a zodpovědnost, kterou nikdo jiný nechce dělat. Preferují ji lidé, kteří umí hospodařit s penězi (Potměšilová, 2012). Člověk, který tuto barvu odmítá, ignoruje své tělo. Díky této barvě si představujeme tělesné prožitky. Oblíbená lidmi, kteří mají rádi pohodlí, jedinců unavených a vyčerpaných. Naopak odmítnutí hnědé značí pohrdání, výjimečnost (Vašutová, 2004).

Tmavá nevýrazná barva, která odráží špatné vztahy v rodině, sociálním začlenění či konflikty. Psychoanalytický přístup říká, že se jedná o regresivní barvu, kterou používají děti, které jsou umístěné v dětských domovech (Davido, 2008).

2.7.7.4 Černá barva

Nejtemnější barva, která představuje pomyslnou hranici se smrtí. Černá značí kapitulaci, rezignaci. Pokud člověk inklinuje k černé barvě, odmítá svůj úděl. Barva vzdoru a protestu (Vašutová, 2004). Barva znázorňující smutek, ztrátu, beznaděj, tajemství či nezdolnost a konečnost. Osobnost člověka je silná. Temnou stránkou černé barvy je, že podporuje depresi, neurózy či strach. Mnoho černé barvy u dětí v kresbě může signalizovat prožité trauma. Přání člověka uzavřít se a ukrýt se před vnějšími vlivy hlavně v období dospívání (Potměšilová, 2012).

Tato barva se objevuje v každém věku a ukrývá v sobě rozsah úzkosti, může však vypovídat o hojném vnitřním životě (Davido, 2008).

2.7.7.5 Růžová barva

Symbolizuje lásku, nezralost a naivitu. Barva těla. Je nejjemnějším odstínem červené barvy. Kombinací růžové a černé poukazuje na negativní pocity o sobě samém (Potměšilová, 2012).

2.7.7.6 Šedá barva

Barva snižující intenzitu ostatních barev. Kompromisní barva na pomezí bílé a černé. Symbolem workoholismu. Černá, hnědá a šedá jsou častými barvami u dětí z dětského domova, které prožily trauma nebo u depresivních klientů (Potměšilová, 2012).

2.7.7.7 Fialová barva

Spirituální, pokání, strach z konce světa. Fialová v sobě ukrývá dva protiklady, a to modrou = klid a červenou = energii (Potměšilová, 2012). Symbolizuje rovnováhu mezi duší a tělem či nebem a Zemí. Charakteristická je zralosti duševní či citová. Člověk sentimentální a snílek mají sklony ke kompromismu. Spojení materialisty a ducha (Vašutová, 2004). Lidé, kteří upřednostňují fialovou, jsou velmi silné osobnosti, individualisté, introverti či podivíni (Potměšilová, 2012). Odmítnutí této barvy znamená, že lidé chtějí jistotu ve vztazích. Oblíbenost fialového odstínu je u osob s hormonální nevyrovnaností, a to např. děti v pubertě, těhotné ženy (Vašutová, 2004), dále barvu upřednostňují i malé děti a lidé v pozdějším věku. (Potměšilová, 2012).

Fialová je barva neklidu. Jestliže se používá s modrou barvou, značí to úzkostný stav. Kombinace zelené a fialové ukazuje možné potíže s přizpůsobením (Davido, 2008).

2.7.7.8 Purpurová barva

Barva císařů a pompy. Je značená jako nejdražší z barev (Potměšilová, 2012). Purpurová barva symbolizuje důstojnost, přiměřenost nebo také spravedlnost (Fráňová, 2009).

2.7.7.9 Oranžová barva

Sociální barva. Existence barvy smícháním žluté a červené. Zobrazuje intelekt a životní energii. Pomáhá lidem s depresí a letargií. Oranžová je barva spojována s extroverzí, mládím, nebojácností (Potměšilová, 2012). V kladném směru je oranžová barvou radosti a uvolněné nálady (Cognet, 2013). Barva značí aktivitu a ohleduplnost. Zlatě oranžová barva je znakem sebeovládání. Hnědavě oranžová označuje nedostatek ambicí, lenost či lhostejnost. Barva trávení. Jedinci, kteří preferují tuto barvu, mají chuť řešit věci najednou a jsou nešťastní bez aktivit (Vašutová, 2004).

2.7.7.10 Modrá barva

Tato barva znázorňuje klid, nebe, ducha vody, je to barva melancholiků. Reprezentuje duševno, uvolňuje klid, jistotu a spokojenost (Vašutová, 2004). Dále značí také konzervatismus, povinnosti a sebezpozorování (Potměšilová, 2012). Nazelenalý odstín modré barvy se řadí do chladné palety. Lidé citliví, hledající lásku, oddanost, romantiku a něhu. Modrá barva souvisí také se strachem, uzavíráním se do sebe, což může značit, že je člověk nespokojený ve vztahu k vazbám (Vašutová, 2004). Pokud je modrá použita neobvykle, může značit prožité trauma v rodině. V psychoanalýze značí modrá barva vztah s matkou. Modrá odráží nitro člověka a jeho bytosti (Potměšilová, 2012). Odmítání této barvy je převážně u mladých lidí v důsledku vylétnutí z „rodinného hnízda“ (Vašutová, 2004).

Modrá barva je u dětí, které své chování více kontrolují. Používání modré barvy v 6 letech má význam dobré adaptace. Pokud modrá barva převažuje, ukazuje to na přílišnou sebekontrolu (Davido, 2008).

2.7.7.11 Bílá barva

Barva nevinnosti, čistoty, hygieny, vděčnosti a dále pak smutek, těšnotu, úspěch a opatrnost. Bílou upřednostňují lidé, kteří jsou nedůvěřiví, sklíčení, alkoholici, toxikomani či lidé, kterým je prokázána patologická porucha centrální nervové soustavy. Použitím bílé barvy na bílý podklad znázorňuje, že se člověk snaží něco skrývat či potlačit pocity těla (u týraných dětí) (Potměšilová, 2012).

2.7.7.12 Zelená barva

Zelenou barvu preferuje člověk, který potřebuje uznání od druhých, chce se prosadit a udělat dojem. Osoby, které chtějí jít vlastní cestou. Zelená je odstínem rovnováhy mezi modrou a žlutou. Přispívá nervovému systému, uklidňuje společně i s bledě modrou barvou. Barva lidí, kteří mají silné sociální citění (Potměšilová, 2012). Má zklidňující charakter a připisuje se flegmatickému temperamentovému typu. Zelená je barva rostlin, dává pocit jara a svěžestí. Lidé, kteří jsou tělesně slabí, zklamání či vnitřně nejistí. Zrcadlí se v oblasti sociálních vztahů. (Vašutová, 2004). V záporu zelená představuje odpor a příliš přísnou disciplínu (Cognet, 2013).

U symboliky barev musíme přihlížet na ostatní aspekty, a to věk, linii, formy či kombinování barev, což může zapříčinit rozpor. Extroverzní dítě používá malé množství barev (jednu či dvě barvy), modrou nebo zelenou, fialovou nebo černou či šedou. Teplé barvy jsou známkou vyrovnanosti a tmavé barvy se zaměřují na smutek, úzkost či odpor (Davido, 2008).

2.7.8 Vývoj vnímání barev u dětí

Vědci zjistili, že děti si uvědomují a využívají barvy např. u patologických případů. V souvislosti s rozvojem percepce v oblasti ontogenetické psychologie ve třech letech děti začínají správně rozlišovat modrou a žlutou barvu. Od 4 let dítě rozezná zelenou a červenou, barvy vidí i dříve, avšak bez většího rozlišení, kterého se dočkáme v průběhu předškolního věku. V rozmezí 3–7 let dítě rozlišuje barvy a jejich mnohotvárnost, kdy dominuje červená barva. Zelená není moc oblíbená (mění se mezi 9 až 12 rokem). Děti preferují jasné barvy, dospělí pastelové. 5.–6. rok dítěte se u něho objevuje silné citové zabarvení (Říčan in Vašutová, 2005).

2.7.9 Funkce barvy ve výtvarném díle

Barvy zobrazují symbol. Symbolika je dvojitého významu, až antagonického. Citový obsah barev má psychofyziologickou povahu, a to světlost/tmavost či měkkost/tvrdomost. Vlastnosti barev jsou např. prostorovost, světlost, symbolismus nebo metaforismus. Barvy jsou pro každého člověka subjektivní (Lhotová, 2018).

2.8 Arteterapeutické a artefiletické přístupy u dětí s disabilitou

V těchto podkapitolách se dočteme o tom, jak můžeme u dětí/žáků aplikovat postupy arteterapie, případně artefiletiky. Zaměříme se na tělesné a mentální postižení.

2.8.1 Výtvarný projev dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami

Termín speciální výtvarné pedagogiky je označována výtvarná pedagogika, která se zabývá okruhem problémů výchovy a vzdělávání osob se zdravotním postižením. Pojem užíváme ve snaze odlišit od sebe arteterapii s terapeutickými cíli a vzděláváním spojeným s výchovou (Šobánková, 2019).

2.8.1.1 Skupiny se speciálními potřebami

V těchto skupinách je výtvarné tvoření potřebné z důvodu rozvoje schopností člověka s disabilitou či napomáhá tělesné koordinaci při komunikačních problémech, díky kterým nemůže osoba vyjádřit vlastní city (Campbellová, 1998).

2.8.1.2 Inovátoři

Jedním z nich je Maria Montessori. Díky ní vznikly nové pedagogické postupy a techniky. Speciálně pedagogické zkoumání ve spojení s výtvarnou pedagogikou se začalo objevovat až

v polovině 20. století, kdy téma výtvarné výchovy pro děti se speciálními potřebami bylo nutno rozvinout detailněji s nejasným vztahem k arteterapii (Šobáňová, 2019).

František Čada se zabýval výtvarným uměním s dětmi s mentálním postižením. V začátku 20. století rozvíjel péči o děti a dospělé s mentální retardací a rozvíjel diskuse o problémech speciální pedagogiky. V této době vnikají a rozšiřují se ústavy pro lidi s mentálním postižením (Šobáňová, 2019).

2.8.2 Klienti s tělesným postižením

„Tělesné postižení přetrvávající nebo trvalé nápadnosti, pohybové schopnosti s trvalým nebo podstatným působením na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Příčinou je poškození podpůrného (nosného) nebo pohybového aparátu nebo jiné organické poškození. Tělesné postižení ovlivňuje osobnost jedince.“ (Valenta, 2015, s. 148)

Jedinec s tělesným postižením je osoba, která je znevýhodněna v oblasti pohybového, nosného aparátu nebo poruchou či postižením nervového ústrojí. Tělesný handicap je buď úplný, nebo částečný, což lze neúplně nahradit kompenzačními pomůckami. Výtvarnou činnost ovlivňuje především postižení horních končetin. U člověka s tělesným postižením jsou minimalizovány běžné pohybové činnosti nebo je příčinou postižení částečná či úplná imobilita. (Šobáňová, 2019).

Na výtvarnou tvorbu osoby s tělesným postižením má vliv nejvíce typ a rozsah postižení. Zaměřujeme se primárně na možnosti kompenzace pohybového ústrojí, a to např. kresba ústy. Tito umělci se snaží o to, aby se svým uměním vyrovnali v oblasti svého postižení a nahradili jej jinými částmi těla (Šobáňová, 2019).

U dětí s omezením hybnosti je důležité znát rozsah tělesného postižení, abychom přizpůsobili výtvarnou aktivitu a neublížili dětem emocionálně. Arteterapeutické techniky by měly směřovat k uvolnění jak psychického, tak fyzického napětí a k získání či ucelení sebedůvěry (Potměšilová, 2012).

2.8.2.1 Kresba dítěte s poruchou pohybové soustavy

Jedná se o všechny motoricky handicapované děti od vrozených vývojových poruch po dětskou mozkovou obrnu. Důležité je tělesné schéma, které si každý člověk představuje odlišně a vytváří subjektivně v prostoru a čase. Tělesné schéma je vytvořeno na základě uvědomění si vlastního těla, které vzniká už v 5 měsících věku dítěte (Davido, 2008).

U pohybového postižení má vliv na stupeň kresby závažnost pohybového aparátu. Nemusí to být však jen problém pohybového ústrojí, ale i příčina narušením kognitivního a exekutivního charakteru (Vagnerová, 2017).

2.8.3 Klienti s mentálním postižením

Podle Světové zdravotnické organizace (WHO, 2018) rozdělujeme mentální postižení do šesti stupňů, které se rozlišují dle inteligenčního kvocientu (dále jen IQ) a to jsou:

1. Lehká mentální retardace – 50 až 69 IQ;
2. Střední mentální retardace – 35 až 49 IQ;
3. Těžká mentální retardace – 20 až 34 IQ;
4. Hluboká mentální retardace – pod 20 IQ;
5. Jiná mentální retardace – IQ nelze změřit;
6. Neurčená mentální retardace – prokazatelná mentální retardace, avšak nezměřitelná.

Tyto děti mohou arteterapii prožívat nebo využívat různě. Většinou se aplikují umělecké materiály, a to písek, jíl či voda pro experimentování, hry, fyzická koordinaci. Terapeut je schopen usnadnit práci, ale musí se co nejvíce držet cíle celé terapie. Terapeut umí vnímat a potlačovat pocity frustrace a úzkosti, které budou vytvářeny během procesu použití materiálů (Case, 1993).

Důležité je posilovat sebedůvěru a pocit důležitosti pro společnost. Konkrétními technikami, které jsou pro mentálně postižené přínosné, jsou zaměřeny na relaxační a artefaktní techniky, které vystaví či budou použity jako dárek či prodejná věc (Potměšilová, 2012).

U dětí s mírnější formou lze pomocí malby a obrazů podrobně prozkoumat problémy. Je potřeba věnovat se jejich emocionální komunikaci a problémovému chování, které by mohlo být známkou úzkosti, frustrace a neštěstí (Case, 1993).

Při plánování výtvarné aktivity je důležité, abychom byli připraveni na omezené schopnosti v oblasti pomalejšího tempa vnímání s možnými problémy v okruzích vztahů. Je podstatné rozvíjet smyslovou citlivost. Při práci s lidmi, kteří mají výraznější mentální postižení, dochází ke zkrácení vzdělávacího obsahu. Důležité je si dát splnitelné a smysluplné cíle s přihlédnutím na možnosti a zájmy těchto osob. Je dobré omezit úlohy, u kterých je potřeba rychlost, pohotovost, abstraktní myšlení, logické uvažování, obratnost, zručnost atd. (Šobánková, 2019).

2.8.3.1 Kresba dítěte s psychickým postižením

Dle Černé (2015) se dítě do šesti let věku s lehkým mentálním postižením běžně vyvíjí v oblasti komunikační a sociální a nelze ho s velkou pravděpodobností odlišit od intaktních dětí. Liší se pouze minimálně, např. v senzomotorické oblasti.

Je podstatné si uvědomit, že výtvarná tvorba dítěte s mentálním postižením, které je na úrovni 6 letého dítěte, se na obrázku zdravě vyvíjejícího dítěte v 6 letech nepodobá. Celkové grafické vyjádření je triviální, ale je vyrovnané. Obrázky se nachází na dolní části papíru. Rukopis je chudý, znaky předmětu mají děti s lehkým mentálním postižením neúplné či klamavé (Davido, 2008).

Umělecký projev kresby má určité znaky dětského obrázku:

- Primitivní (jednoduchý) vzhled;
- Prosté rysy;
- Sklopení;
- Průhlednost.

K prokázání deficitu stačí porovnání věku subjektu se vzhledem obrázku (Davido, 2008).

PRAKTICKÁ ČÁST

3 PRÁCE S VÝTVARNÝMI PROSTŘEDKY U DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Tato část práce se bude zabývat nasbíranými daty provedeného výzkumného šetření v oblasti práce s dětmi intaktními i dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. V této kapitole najdeme charakteristiku výzkumného šetření a následně se dostaneme do praktické části s výsledky výzkumného šetření.

3.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem kapitoly je přiblížit metodu použitou ve výzkumném šetření, objasnit popis provedení této části a vlastnosti kreseb.

Použitím jednoho druhu kresebné metody, a to modifikovaného testu obkreslování chceme docílit ne zcela dokonalého, ale přibližného pochopení, zda děti se specifickými potřebami dokážou obkreslit obrazce podobně či odlišně od dětí intaktních, jaký může mít vliv handicap na použití barvy a jestli zde uvidíme nějaký rozdíl v rychlosti nakreslení obrázků. A konečně jaký dopad mohla mít netradiční situace vytvořená výzkumem.

Využitím kresebné metody, ve které je zahrnuta modifikace testu obkreslování a následné vyhodnocení výzkumu pomocí kvalitativní metody zkoumaných obrazců.

3.1.1 Výzkumné otázky

Účelem bakalářské práce je prozkoumat jak teoretické znalosti o využití arteterapie v práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i pohled na propojení arteterapie s detaily, které skrývají kresby (barvy, tvary, přesnost).

Klíčovými otázkami jsou:

1. Jaké jsou rozdíly časové adaptace v procesu obkreslování u jednotlivých skupin?
2. Jaká barevná škála a počet použitých barev u účastníků hrají roli?
3. Jaký vliv má prostředí a netradiční situace na proces výzkumného šetření?

3.2 Použité metody – co budeme sledovat a komparovat

V této kapitole se budeme zabývat metodami, které byly použity v praktické části bakalářské práce. Budeme sledovat jednotlivé časy účastníků práce. Jak dlouho jim bude trvat nakreslit jednotlivý obrazec. Zda jsou mezi dětmi intaktními a dětmi s postižením nějaké odlišnosti ve výkonu. Následně budeme analyzovat použití barev (kolik barev bylo použito a jaké odstíny to byly. Posledním aspektem, který nás bude zajímat je, jak probíhal celkový proces práce s dětmi.

Použitými metodami v této práci byly:

3.2.1 Inspirace – test obkreslování a jeho modifikace

Test obkreslování od prof. PhDr. Zdeňka Matějčka, CSc., byl podnětem k vytvoření podobného testu napodobování siluet obrázku (v našem případě srdce, květina a motýl). Dítě mělo co nejlépe obkreslit jednotlivé obrazce na papíře.

Prof. PhDr. Zdeněk Matějček, CSc. původní test primárně využíval v oblasti poradenství a klinické praxe. Následně to přetvořil do takové podoby, aby byl vhodný pro děti předškolního a školního věku (Svoboda, 2015).

3.2.2 Kvalitativní metoda

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, 2014, s. 17)

Kvalitativní metoda má dle Švaříčka a Šedové (2014) definice, které můžeme rozdělit do 4 skupin, které jsou založeny na sběru dat, na typu dat, použité metodě usuzování a na způsobu analýzy.

3.2.3 Analýza děl

„Analýza je založena na popisu, hledání nejdůležitějších či opakujících se prvků, jejich umístění do kontextu života pacienta, a jejich výtvarném dopracování tam, kde je potřeba, dále asociace na jednotlivé prvky a z nich vyplývající dotazování“. (Lhotová, 2018, s. 100)

3.3 Časový harmonogram

Příprava výzkumného šetření započala v lednu 2019 a realizovala se v průběhu března 2019 v rámci praxe na ZŠ inkluzivního charakteru.

K tomuto výzkumnému šetření jsme použili kvalitativní metodu, kterou jsme vybrali z důvodu menšího počtu účastníků.

Účastníci inkluzivního charakteru se sami do výzkumu dobrovolně přihlásili a z nich byli vybráni dva žáci, děti s mentálním a tělesným postižením pak podle stejné či podobné úrovně handicapu.

Celkově se výzkumu zúčastnilo 6 dětí, z toho 2 byly intaktní a 4 se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti byly ve věku od 6 do 7 let.

Ze 4 dětí se speciálními potřebami byly 2 děti s lehkým mentálním postižením a 2 děti měly tělesné postižení (lehká diplegie horních končetin s postupným zhoršováním).

V rámci výzkumné práce jsme zvolili materiály, a to předlohy k obkreslení, kdy jsme si vybrali (srdce, motýl, květina). Dále jsme si připravili 10 základních barev pastelky a čisté papíry, na které budou účastníci kreslit.

Ve třídě jsme si vybrali jednu lavici, která byla situovaná co nejbližší tabuli. Na ni jsme připravili 10 základních barev ve formě pastelky.

Celkový stanovený čas pro jednoho účastníka byl 30 minut (10 minut na každou kresbu).

Nejprve byly děti požádány, aby se přemístily do jiné třídy. Následně byly seznámeny s celým procesem výzkumu a každému byly rozdány 3 papíry a 3 předlohy obrázků, které budou obkreslovány. Děti měly k dispozici tužku a pastelky základních barev (viz. kapitola 2.7.7). Na každý obrázek měly 10 minut. Děti intaktní pracovaly samostatně. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami mohly využít v krajních případech pomoc asistenta pedagoga. S každým dítětem se pracovalo samostatně.

Dítě bylo obeznámeno s tím, že bude dělat zajímavou činnost a to, že obkreslí obrázky. Předložili jsme na lavici první obrázek a řekli dítěti, ať předlohu nakreslí tak, aby byla co nejpodobnější originálu. Následně jsme pokračovali obdobným způsobem. Dítě nesmělo gumovat – důležité bylo, aby se zachytilo původní myšlení dítěte.

Prvním obrázkem, který byl dětem předložen, byl černobílý obrazec srdce (viz. příloha č.1; obr. č.1). Druhou předlohou se stal černobílý obrázek motýla (viz. příloha č.1; obr. č.2) a poslední byla květina taktéž v černobílé podobě (viz. příloha č.1; obr. č.3).

Po dokončení veškeré práce byly obrázky sesbírány (viz. příloha č.2) a analyzovány pomocí kvalitativní metody a analýzy děl.

3.4 Analýza získaných dat a výsledků

Tato část se zabývá výzkumným šetřením, které se posouvá do etapy analyzování získaného materiálu. Budeme se zde zabývat časovým limitem, který byl celkově určen na 30 minut, a využitím počtu barev v obrázku.

Jednotliví účastníci byli označeni písmenem D (dítě) a číselnou značkou. Číselné označení rozlišuje daného žáka. Dítě mentálně postižené má značku D.M. a dítě, které disponuje tělesným handicapem, dostalo označení D.T.. Toto pojmenování jsme zvolili z důvodu anonymity jednotlivých dětí a zpřehlednění celého výzkumu.

3.4.1 Pohlaví a věk účastníků

Účastníci	Pohlaví	Věk
D.1.	Dívka	7 let
D.2.	Dívka	6 let
D.M.3.1.	Chlapec	7 let
D.M.4.2.	Chlapec	7 let
D.T.5.1.	Dívka	6 let
D.T.6.2.	Chlapec	7 let
Průměr		6,6 let

Tabulka 1 - Pohlaví a věk účastníků

Výzkumu se dle tabulky (3.4.1) účastnily 3 dívky a 3 chlapci v průměrném věku 6,6 let.

3.4.2 Doba, za kterou byla kresba obkreslena

Účastníci	Doba, za kterou byl obrázek nakreslen v minutách a sekundách			Celkem
	Obrázek č.1 (Srdce)	Obrázek č.2 (Motýl)	Obrázek č.3 (Květina)	
D.1.	3 min 22 s	4 min 12 s	2 min 37 s	10 min 11 s

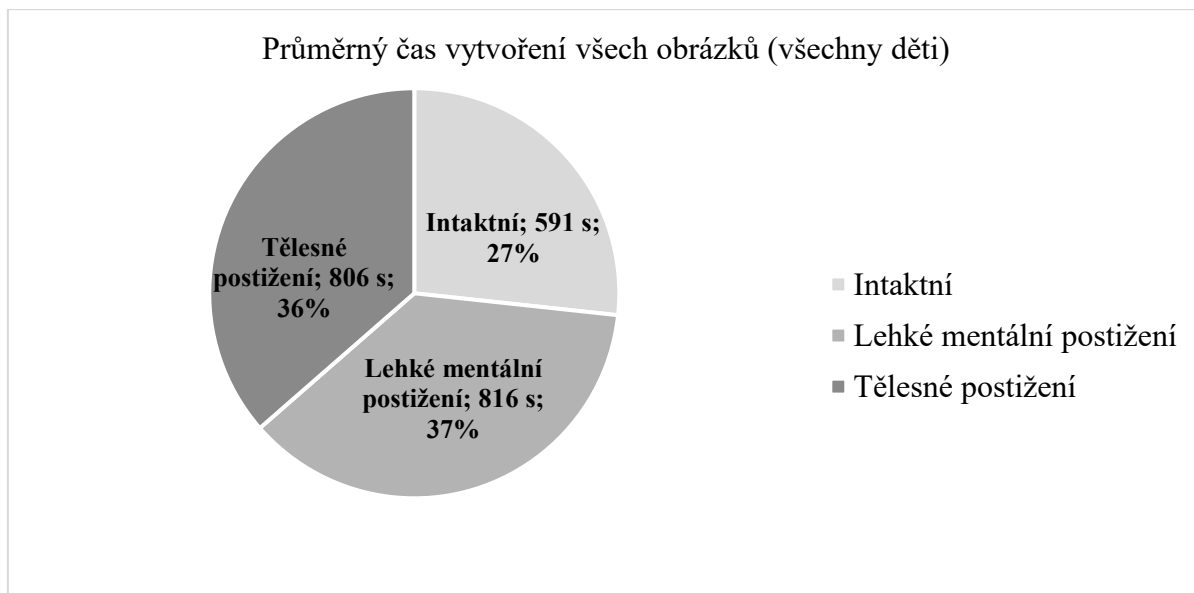
D.2.	2 min 45 s	3 min 57 s	2 min 48 s	9 min 30 s
Průměr	3 min 4 s	4 min 5 s	2 min 43 s	9 min 51 s
D.M.3.1.	4 min 36 s	4 min 43 s	3 min 10 s	12 min 29 s
D.M.4.2.	4 min 54 s	5 min 04 s	3 min 39 s	13 min 37 s
Průměr	4 min 45 s	4 min 54 s	3 min 26 s	13 min 36 s
D.T.5.1.	4 min 25 s	5 min 45 s	4 min 12 s	14 min 22 s
D.T.6.2.	3 min 47 s	5 min 37 s	3 min 05 s	12 min 29 s
Průměr	4 min 6 s	5 min 41 s	3 min 39 s	13 min 26 s
Celkový čas práce s dětmi				1 hod 12 min 8 s
Průměrný čas s 1 žákem				12 min 1,3 s

Tabulka 2 - Doba, za kterou byla kresba obkreslena

Zde vidíme, jak dlouho trvalo nakreslit každý obrázek zvlášť. V tabulce jsou zaznamenány jednotlivé časy a následné průměry doby trvání, které značí, kolik času přibližně potřebovaly děti na vytvoření jednoho obrázku v dané skupině a následně i celkově.

Procentuálně lze výsledky zaznačit takto:

3.4.2.1 Průměrný čas, který je potřebný k vytvoření všech obrázků

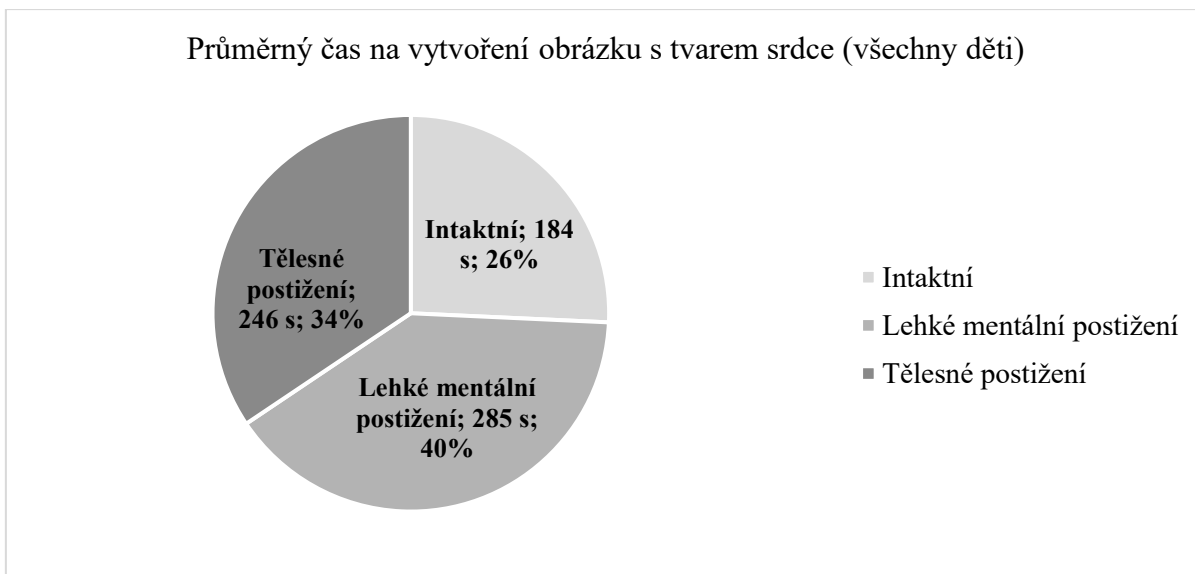


Graf 1- Průměrný čas, který je potřebný k vytvoření všech obrázků

Vidíme, že nejvíce času potřebovaly děti s lehkým mentálním postižením, a to 816 s (13 min 36 s), což je 37 % z celkového průměru 36 min 53 s. Důvodem by mohlo být pomalejší

pochopení zadání a následné opakování postupu od asistenta pedagoga, což vedlo k delší prodlevě ve vytváření kresby.

3.4.2.2 Průměrný čas obkreslení předlohy ve tvaru srdce



Graf 2 - Průměrný čas obkreslení předlohy ve tvaru srdce

V případě vytvoření obrázku ve tvaru srdce se také ukázalo, že více času potřebovaly děti s lehkým mentálním postižením, a to v průměru 285 s (40 %), kdy celkový průměr je 12 min a 5 s.

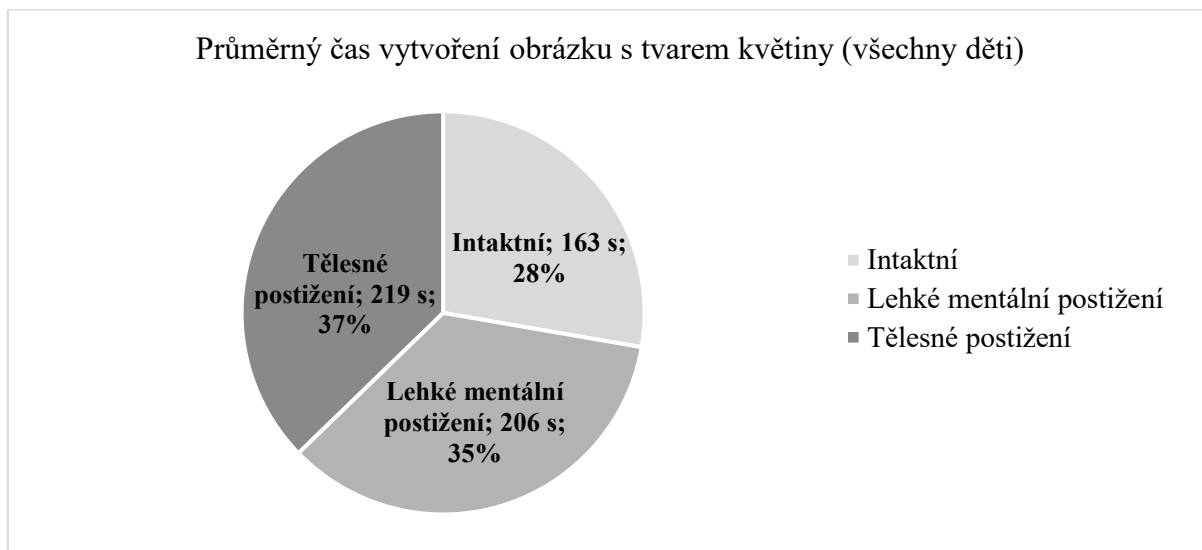
3.4.2.3 Průměrný čas obkreslení předlohy ve tvaru motýla



Graf 3 - Průměrný čas obkreslení předlohy ve tvaru motýla

Kresba ve tvaru motýla nejdéle v průměru trvala dětem s tělesným postižením a to 341 s (5 min a 41 s), což je 39 % z celkových 14 minut 40 s. Důvodem může být složitost tohoto tvaru a možná obtížnější koordinace horních končetin.

3.4.2.4 Průměrný čas obkreslení předlohy ve tvaru květiny



Graf 4 - Průměrný čas obkreslení předlohy ve tvaru květiny

Tento graf se o moc neliší od grafu v kapitole 3.4.2.3. Taktéž je zde větší podíl času v průměru u tělesně handicapovaných dětí, a to 219 s (3 min a 39 s), což je 37 % z celkového průměru 14 min 40 s.

3.4.3 Počet použitých barev v kresbě

Účastníci	Zaznamenání počtu barev v kresbě dítěte			Celkem
	Obrázek č.1 (Srdce)	Obrázek č.2 (Motýl)	Obrázek č.3 (Květina)	
D.1.	Červená, žlutá, šedá	Červená, modrá, zelená, hnědá	Modrá, růžová, šedá	7
D.2.	Zelená, modrá, červená	Růžová, černá	Červená, žlutá, zelená	6
D.M.3.1.	Červená, černá, růžová	Fialová, modrá	Žlutá, oranžová, zelená	8
D.M.4.2.	růžová	Zelená, žlutá, červená, černá	Červená, žlutá	5
D.T.5.1.	červená	Žlutá, zelená	Červená, růžová, modrá	5

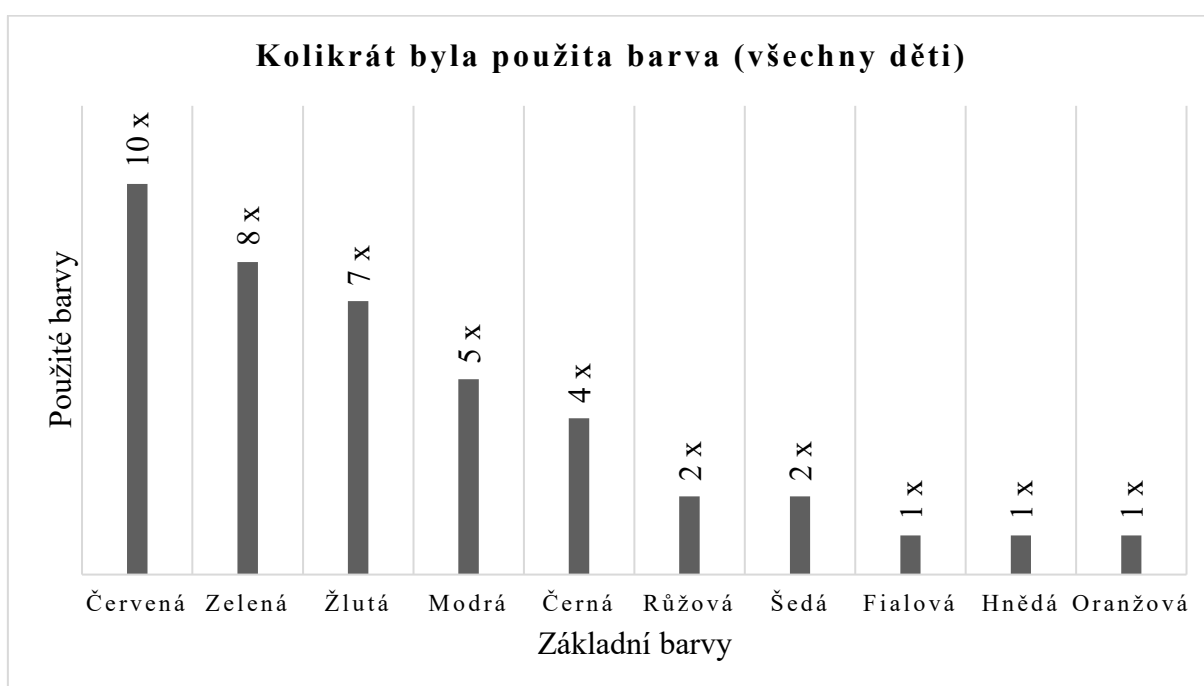
D.T.6.2.	červená	Zelená, černá	Žlutá, zelená	4
-----------------	---------	---------------	---------------	---

Tabulka 3 - Počet použitých barev v kresbě

Dle tabulky 3.4.3 jsme zjistili, že více barev používají děti intaktní, a to v průměru 7 barev na 3 obrázky. V případě dětí se speciálními potřebami v oblasti lehkého mentálního postižení je to v průměru 5 barev na 3 obrázky. V případě tělesného postižení můžeme naměřit v průměru 4,5 barvy na 3 obrázky. Důvodem může být, že dítě s handicapem se nezajímá příliš o barvy, ale spíše o to, aby dokázalo co nejvíce napodobit daný tvar předlohy.

Pokud se budeme zabírat tím, jakou barvu používají děti nejčastěji, tak to znázorňujeme pomocí grafů z dat v tabulkách kapitol: 3.4.3.1, 3.4.3.2, 3.4.3.3 a 3.4.3.4.

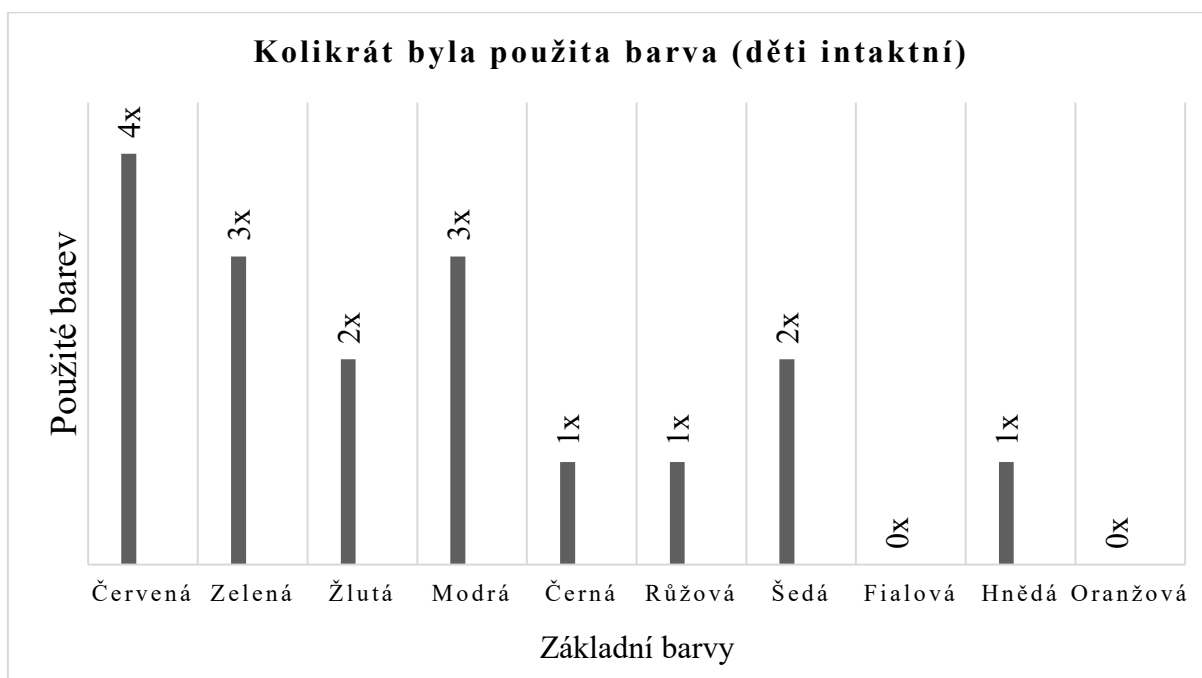
3.4.3.1 Použití barev u všech dětí



Graf 5 - Kolikrát byla použita barva (všechny děti)

Z tohoto grafu vidíme, že velice oblíbenou barvou je červená, která, jak jsme již avizovali, je barvou života, ohně, tepla či nenávisti (celý význam najdeme v kapitole 2.7.7.1). Jako další barvou je zelená, která se vyznačuje jako uklidňující a přispívající k silnému sociálnímu citění (více viz. kapitola 2.7.7.12). A v pořadí třetí nejčastější barvou je žlutá, což je barva světla, veselí a povzbuzení (viz. kapitola 2.7.7.2).

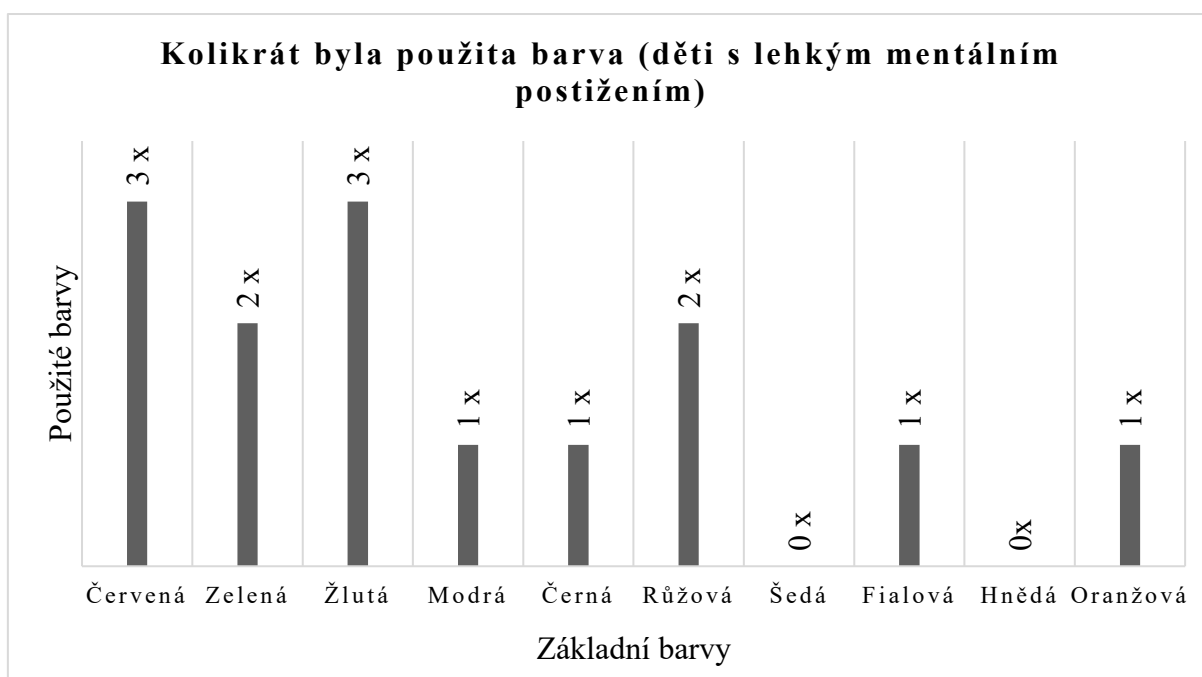
3.4.3.2 Použití barev u dětí intaktních



Graf 6 - Kolikrát byla použita barva (dětí intaktní)

Tento graf nám ukazuje, jaké barvy se nejčastěji používaly u dětí bez známek postižení. Vidíme, že červená (viz. kapitola 2.7.7.1) zde převažuje a dále jsou důležitými barvami i modrá, což je odstín klidu, uvolnění či strachu (viz. kapitola 2.7.7.10) se zelenou (viz. kapitola 2.7.7.12). V této skupince se neobjevuje fialová barva.

3.4.3.3 Použití barev u dětí s lehkým mentálním postižením

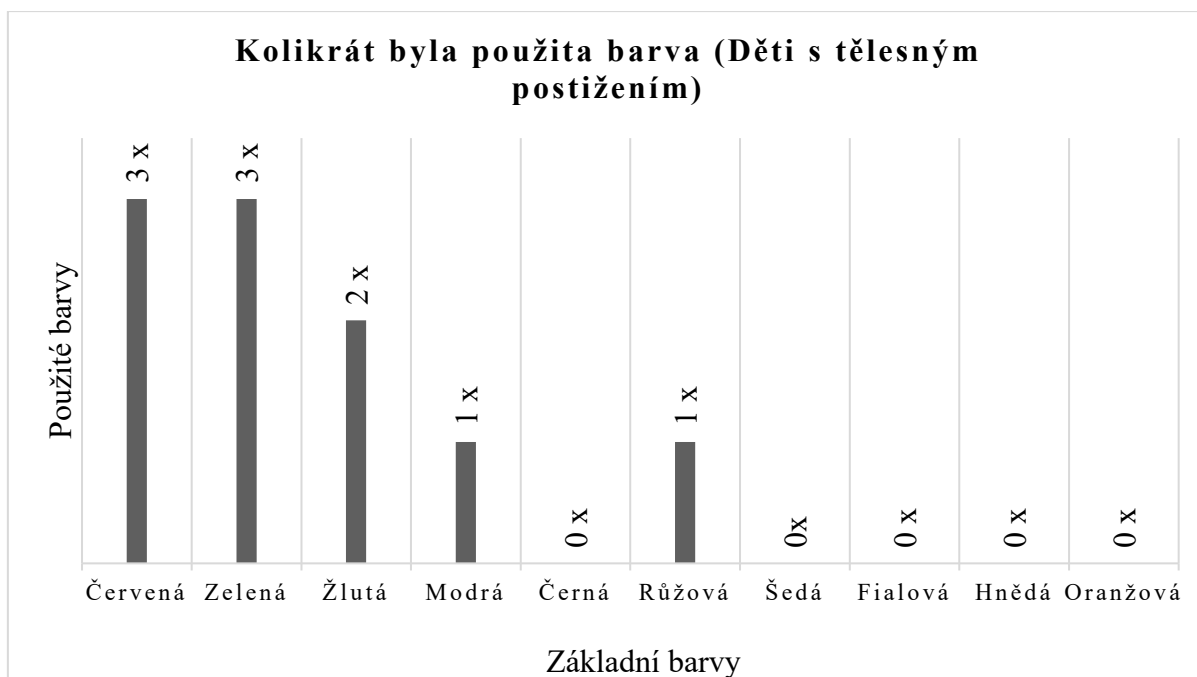


Graf 7 - Kolikrát byla použita barva (dětí s lehkým mentálním postižením)

Zde vidíme rozložení barev podle počtu použití ve skupince dětí s lehkým mentálním postižením. Nejvíce používanou barvou byla červená (viz. kapitola 2.7.7.1) a žlutá (viz. kapitola 2.7.7.2).

Za to se zde neobjevují odstíny černé ani hnědé. Jako jediná skupina použila barvy jako jsou fialová (viz. kapitola 2.7.7.7) a oranžová (viz. Kapitola 2.7.7.9).

3.4.3.4 Použití barev u dětí s tělesným postižením



Graf 8 - Kolikrát byla použita barva (dětí s tělesným postižením)

Na grafu vidíme rozložení využití barev u dětí s tělesným postižením. Jako v předchozích grafech dominuje červená barva (viz. kapitola 2.7.7.1) a spolu s ní zelená (viz. kapitola 2.7.7.12). Následuje žlutá (viz. kapitola 2.7.7.2).

Za to se zde vůbec neobjevují barvy, jako jsou šedá, fialová, černá, hnědá a oranžová.

3.4.4 Vliv prostředí a netradiční situace na účastníky

Praktická část se vytvářela v klidné místnosti, a to v kmenové třídě daného ročníku. Děti do učebny chodily po jednom, podle toho, jak jsme si je volali. V místnosti jsem byla jenom já a dítě, popřípadě asistent dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami. Po dokončení práce, byl žák požádán o to, aby se vrátil zpět do výtvarné učebny a poslal dalšího.

Co se týče dětí intaktních, jejich projevy chování nebyly nijak rozdílné od běžné populace. Obrázky obkreslily a nic nenamítaly. Avšak dítě D.1. požádalo o další odstíny základních

barev, což mu bylo vysvětleno tím, že si bude muset vystačit pouze s těmi, které momentálně vidí na lavici před sebou.

V další skupině dětí s lehkým mentálním postižením už bylo chování mírně neklidné a chaotické. Obě děti se v průběhu testu mohly obrátit na svou asistentku pedagoga. Hlavními příčinami zásahu do testu bylo nepochopení instrukcí. Nakonec se vše zvládlo v rámci možností.

V poslední skupině dětí s tělesným postižením jsem se setkala s pochopením instrukcí, avšak asistent pedagoga musel být přítomen z důvodu podávání pastelek v rámci pomalejšího úchopu z příčiny handicapu.

3.5 Shrnutí výzkumného šetření

1. Jaké jsou rozdíly časové adaptace v procesu obkreslování u jednotlivých skupin?

V praktické části jsme se přesvědčili, že v rámci všech tří kreseb, které účastníci měli nakreslit potřebovali děti s lehkým mentálním postižením nejvíce času na vykonání tohoto úkolu. Důvodem je podle autorky pomalejší chápání, časté opakování zadání úkolu a celkově nedostatečná soustředěnost žáka na danou práci, což může zapříčiňovat handicap, kterým děti trpí. O něco méně času potřebovali pak účastníci, kteří mají tělesné postižení v oblasti horních končetin. Zde si autorka myslí, že problémem byla pomalejší manipulace s pastelkami a kompletní proces obkreslení obrázku.

Pokud se zaměříme na jednotlivé druhy obrazců, které měli účastníci obkreslovat, tak u srdcového obrazce nejvíce času potřebovaly taktéž děti s lehkým mentálním postižením a dále pak účastníci s tělesným postižením. Následně účastníci kreslili obrys motýla. Zde se situace změnila a nejvíce času potřebovaly děti s tělesným postižením. A konečně v poslední části procesu děti obkreslovaly obrys květiny, kdy nejvíce času potřebovaly děti s tělesným postižením. V případech obrysů motýla a květiny se autorka domnívá, že příčinou tohoto výsledku by mohl být složitější obrys dané předlohy a pomalejší a pečlivější proces při kreslení.

2. Jaká barevná škála a počet použitých barev u účastníků hraje roli?

Co se týče využití počtu barev, zde největší barevné spektrum použili žáci intaktní. Následně děti s lehkým mentálním postižením a dále děti s tělesným handicapem.

Nejoblíbenější barvou byla červená a následně zelená. Dle odborných publikací jsou tyto barvy velice oblíbené u dětí v mladším školním věku, což jsme si zde potvrdili.

3. Jaký vliv má prostředí a netradiční situace na proces výzkumného šetření?

V rámci posledního šetření podmínek vykonávání testu byla potřeba využití pomoci ze strany asistenta pedagoga u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga mohl být přítomen při procesu obkreslování, který mohl být důvodem mírného zkreslení celého výzkumu.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřovala na arteterapii u dětí s mentálním a tělesným postižením, a to především v oblasti porovnání kreseb v rámci modifikovaného testu obkreslování u dětí intaktních, dětí s lehkým mentálním postižením a dětí s tělesným postižením horních končetin. Hlavní orientací práce bylo využití barev v obrázcích, kdy druhořadými, ale ne méně důležitými byly časové rozestupy vykonaného testu v rozdílných skupinách a také celkový postup práce s účastníky.

Pro porozumění arteterapie bylo důležité pochopit ostatní aspekty dalších vědních disciplín, a to např. artefiletiky, která měla velký význam i v této bakalářské práci. Uvědomovat si, že se každý jedinec vyvíjí i v kresebném projevu odlišně v rámci svého biologického vývoje a využívá různé symboly, barvy, prostředky či tvary, bez kterých by nevznikla kresba. Tato myšlenka práce byla naplněna v teoretické části, a to v kapitole popisující arteterapii s artefiletikou a jejích odlišnosti i podobnosti, které v sobě mají a dále pak v přístupech v tomto odvětví pro děti s disabilitou, a nakonec v barvách.

V praktické části bakalářské práce jsme se přesvědčili, že kresebný vývoj dětí intaktních a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami není příliš odlišný. Největšími odchylkami, kde jsme změny mohli pozorovat byly v oblasti časové adaptace jednotlivých částí celého úkolu, kdy děti s handicapem potřebovaly více času. V rámci použití a celkového vnímání barev většina účastníků podle očekávání zvolila červenou barvu, což nebylo novou informací. A konečně v oblasti prožívání situace či odlišností při vykonávání procesu práce bylo za potřebí využít asistenta pedagoga při postupu vytváření kreseb, což mohlo ovlivnit celkový proces praktické části a mírně jej zkreslit.

Záměry bakalářské práce byly podle autorky dosaženy, avšak dle autorčina názoru nebyly nikterak převratné. Spíše se potvrdilo, že děti intaktní jsou pohotovější než děti s handicapem.

Cílem práce nebylo jen zodpovědět výzkumné otázky, ale také pochopit celkovou důležitost barevného spektra, které nás může překvapit a získat tak i přehled o nepostradatelnosti arteterapie a artefiletiky v oblasti dětského vývoje.

Bakalářská práce by se dala rozšířit na větší spektrum postižení a to např. zrakově či sluchově handicapovaných účastníků. Dále pak použitím hudby při vykonávání procesu malby či využitím jiného kresebného testu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BLAŽEK, Vladimír, KOMZÁKOVÁ, Martina a Jan SLAVÍK, ed. Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7290-415-0.

CAMPBELL, Jean. Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: [skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti a dospělé]. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-428-1.

CASE, Caroline a Tessa DALLEY. The handbook of art therapy. Londýn: Bibliogr., 1993. ISBN 0415043816.

COGNET, Georges. Dětská kresba jako diagnostický nástroj. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2.

ČERNÁ, Marie. Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením. Vydání druhé. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum, 2015. ISBN 978-802-4630-717.

DANNHOFEROVÁ, Jana. Velká kniha barev: kompletní průvodce pro grafiky, fotografy a designéry. Brno: Computer Press, 2012. ISBN 978-80-251-3785-7.

DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Vyd. 2. Přeložila Alena LHOTOVÁ, přeložila Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.

GLADYSZEWSKA-CYLULKO, Joanna. Arteterapia w pracy pedagoga. Polsko: Kraków: Impuls, 2011, ISBN 978-83-7587-439-6.

KAST, Verena. Dynamika symbolů: základy jungovské psychoterapie. Praha: Portál, 2000. Spektrum (Portál). ISBN 80-7178-371-4.

KULKA, Jiří. Psychologie umění. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2329-7.

LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. Arteterapie v souvislostech. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1272-0.

LIEBMANN, Marian. Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-717-8864-3.

- MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice. 2., přeprac. vyd.* Praha: Grada, 2014. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-247-4172-7.
- PEROUT, Evžen. *Arteterapie se zrakově postiženými.* V Praze: Okamžik, 2005. ISBN 80-903-2479-7.
- POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-802-4431-208.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání.* Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- ROESELLOVÁ, Věra. *Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově.* Praha: Sarah, 2004. ISBN 978-80-902267-5-3.
- RUBIN, Judith Aron, ed. *Přístupy v arteterapii: teorie & technika.* Praha: Triton, 2008. *Psyché (Triton)*. ISBN 978-80-7387-093-5.
- SCOBLE, Sarah, ed. *European Arts Therapy: Grounding the Vision - to Advance Theory and Practice.* Plymouth (Devon): University of Plymouth, 2006. ISBN 987-1-841021-64-5.
- SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika.* Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-437-3.
- SLÁVIKOVÁ, Zuzana. *Kreativita a integrácia v umeleckej edukácii.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2013. ISBN 978-80-555-0879-5.
- SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání.* Praha: Grada, 2016. *Pedagogika (Grada)*. ISBN 978-80-271-0095-8.
- SOCHOR, Pavel. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: od zobrazování k autorství.* Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7925-0.
- SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících. Vydání třetí.* Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0899-0.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie. Rozšířené vydání.* Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1043-6.
- ŠOBÁŇOVÁ, Petra. *Výtvarný projev a disabilita: kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5561-7.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

VALENTA, Milan, Lenka KREJČOVÁ a Bibiána HLEBOVÁ. Znevýhodněný žák: deficity dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu. Praha: Grada, 2020. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0621-9.

VALENTA, Milan. Slovník speciální pedagogiky. Praha: Portál, 2015, 320 s. ISBN 978-80-262-0937-9.

VAŠUTOVÁ, Maria. Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2004. ISBN 80-7042650-0.

Internetové zdroje

BALKOVÁ, Věra. Symboly znovuzrození a transformace. In: *Psychologie chaosu* [online]. c2020, 21.1.2015 [cit. 2020-06-19]. Dostupné z: <https://www.psychologiechaosu.cz/symboly-znovuzrozeni/>

Butterfly clipart: White Butterfly clip art: obrys motýla. In: Clipart Panda [online]. c2017 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: http://www.clipartpanda.com/clipart_images/white-butterfly-clip-art-11987201

Farbai. Vektor ikony obrysu srdce. In: *Shutterstock* [online]. c2020 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: <https://www.shutterstock.com/cs/image-vector/heart-outline-icon-vector-519373105>

Flower-daisy-spring-outline-297798: obrys květiny. In: *Pixabay* [online]. c2014 [cit. 2020-04-29]. Dostupné z: <https://pixabay.com/vectors/flower-daisy-spring-outline-297798/>

FRÁŇOVÁ, Věra. Psychologie barev - Symbolika barev. In: *Onlio* [online]. c2020, 11.2.2009 [cit. 2020-06-20]. Dostupné z: <https://www.onlio.com/-/psychologie-barev-symbolika-barev>

Historie arteterapie. Česká arteterapeutická asociace [online]. [cit. 2020-05-24]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/arteterapie/historie-arteterapie>

SLAVÍK, Jan. Artefiletika – expresivní tvorba ve službě osobnostnímu rozvoji. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2014, (Speciální pedagogika - 24;4), 259-276; 18. ISSN 1211-2720. Dostupné také z: <http://dspace.specpeda.cz/handle/0/1587>

V. kapitola – PORUCHY DUŠEVNÍ A PORUCHY CHOVÁNÍ (F00–F99). Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. Praha: ÚZIS ČR, c2020, 2018 [cit. 2020-05-02]. Dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/F70-F79.html>

VOJTÍŠEK, Milan. Motýl a jeho symbolika. Lastura [online]. 26.11.2012 [cit. 2020-05-23].

Dostupné z:

http://www.lastura.cz/duchovno/esotericky_slovnicek/motyl_a_jeho_symbolika.html

Seznam zkratk

Vysvětlení zkratk uvedených v tabulkách v kapitole 5.5. a jeho podkapitolách.

- D dítě (v praktické části označuje žáky, kteří jsou intaktní)
- D.M. dítě s mentálním postižením (v praktické části značí žáky, kteří disponují lehkým mentálním postižením)
- D.T. dítě s tělesným postižením (v praktické části značí žáky, kteří se potýkají s tělesným postižením)

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Pohlaví a věk účastníků.....	37
Tabulka 2 - Doba, za kterou byla kresba obkreslena.....	38
Tabulka 3 - Počet použitých barev v kresbě.....	41

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Průměrný čas, který je potřebný k vytvoření všech obrázků.....	38
Graf 2 - Průměrný čas obkreslení předlohy ve tvaru srdce	39
Graf 3 - Průměrný čas obkreslení předlohy ve tvaru motýla.....	39
Graf 4 - Průměrný čas obkreslení předlohy ve tvaru květiny.....	40
Graf 5 - Kolikrát byla použita barva (všechny děti).....	41
Graf 6 - Kolikrát byla použita barva (děti intaktní).....	42
Graf 7 - Kolikrát byla použita barva (děti s lehkým mentálním postižením).....	42
Graf 8 - Kolikrát byla použita barva (děti s tělesným postižením)	43

SEZNAM PŘÍLOH

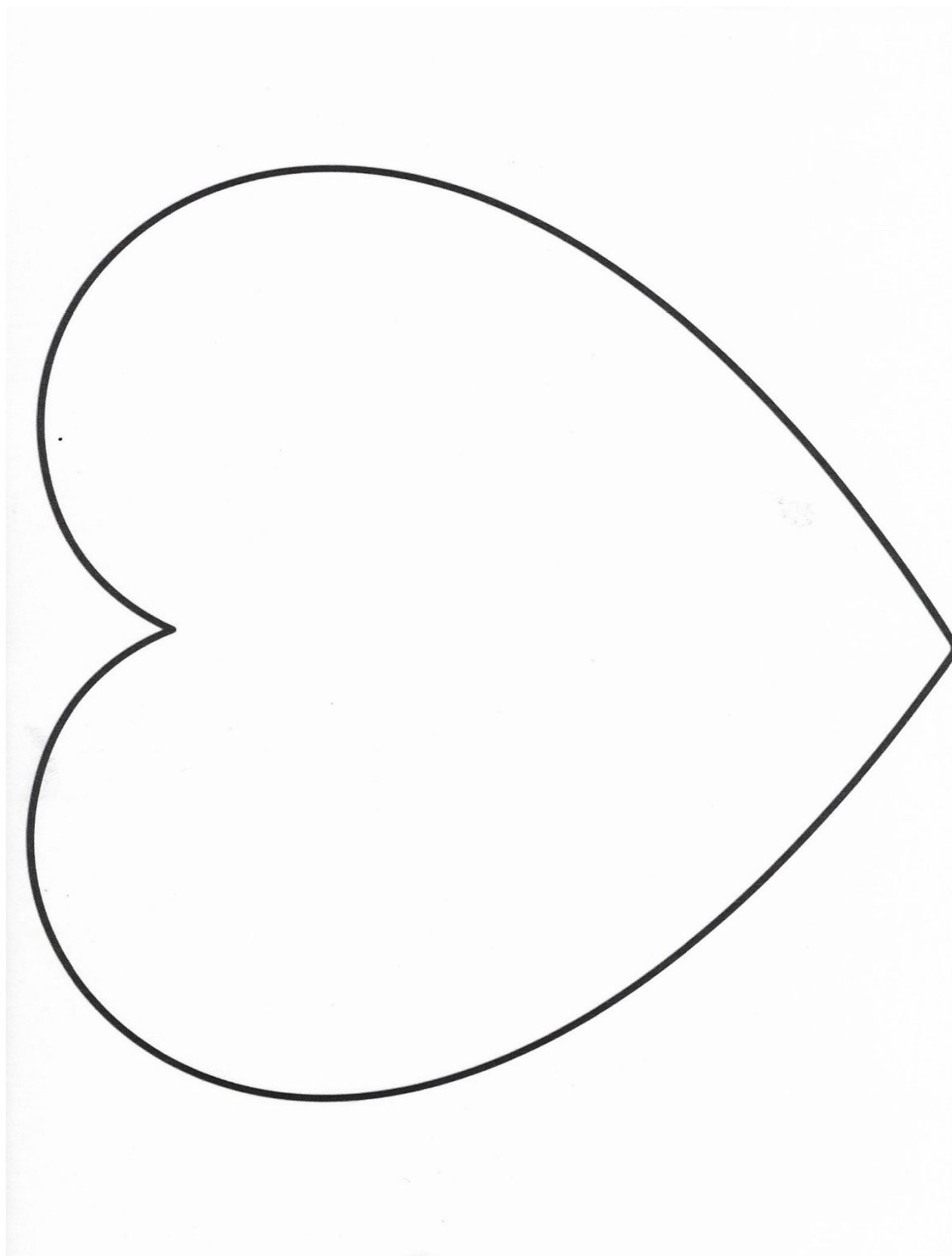
Příloha č. 1 – Šablony k obkreslování

Příloha č. 2 – kresby účastníků práce

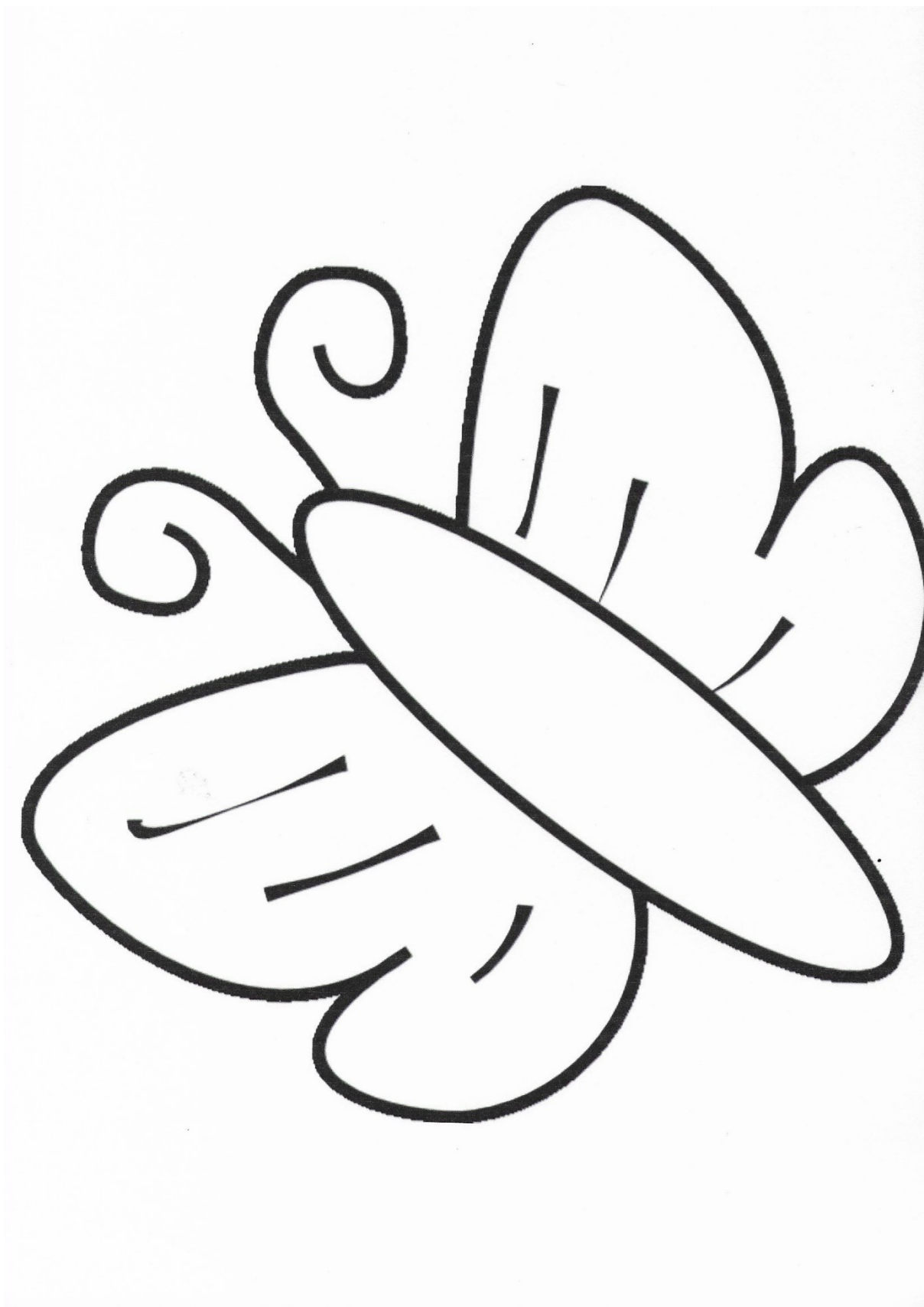
Příloha č. 1

Šablony k obkreslování obrázků

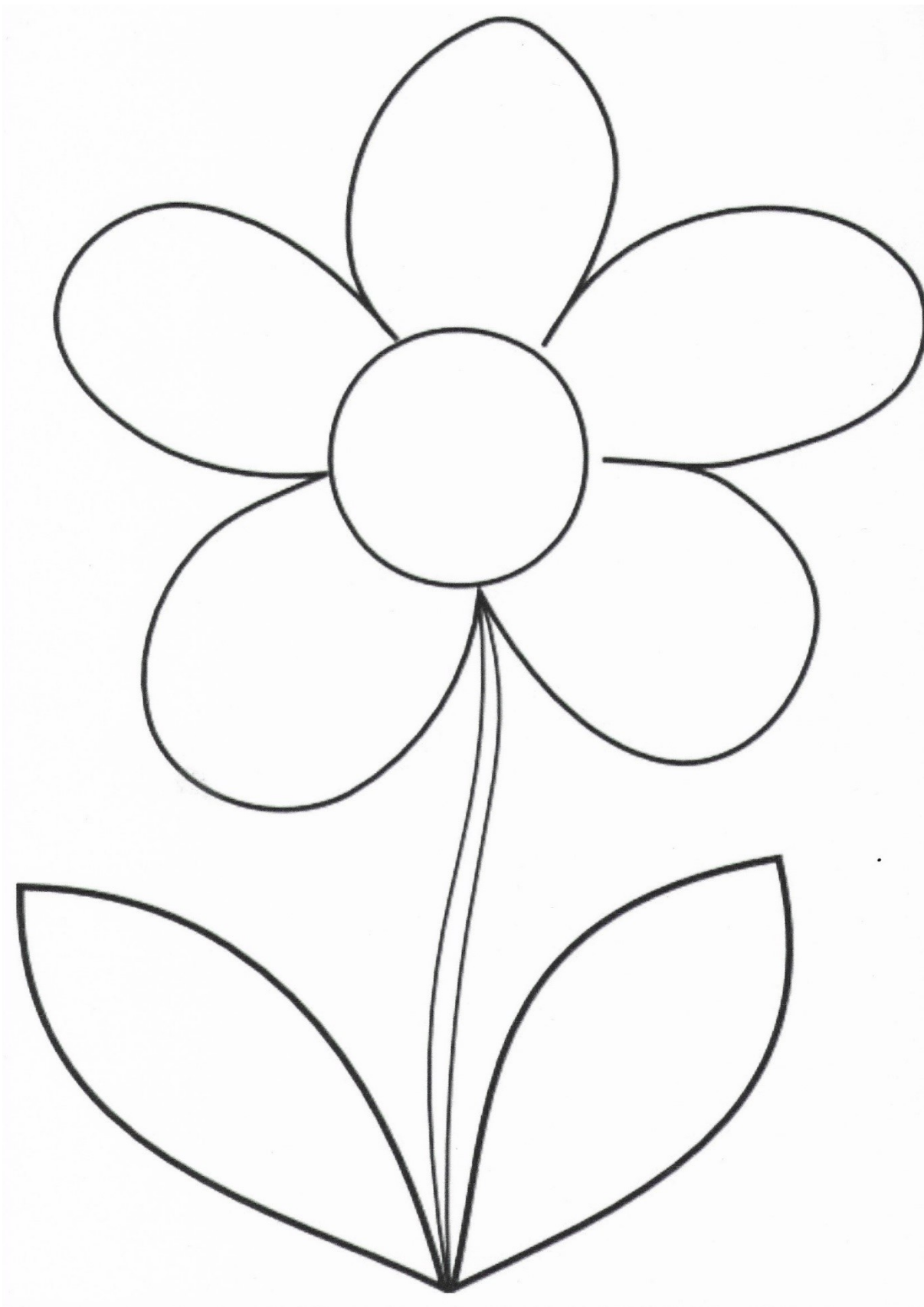
Obrys srdce (obr. č.1)



Obrys motýla (obr. č.2)



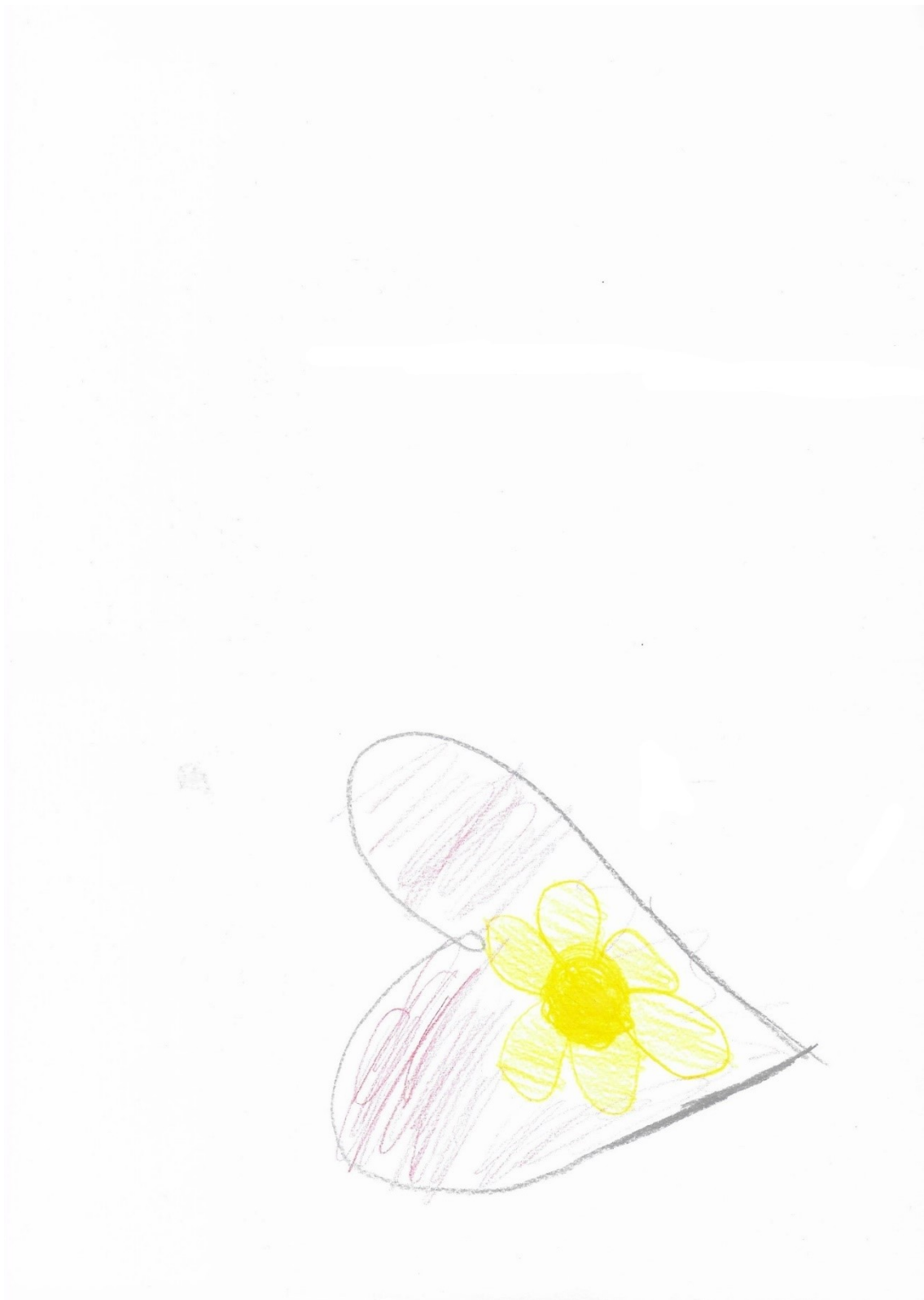
Obrys květiny (obr. 3)



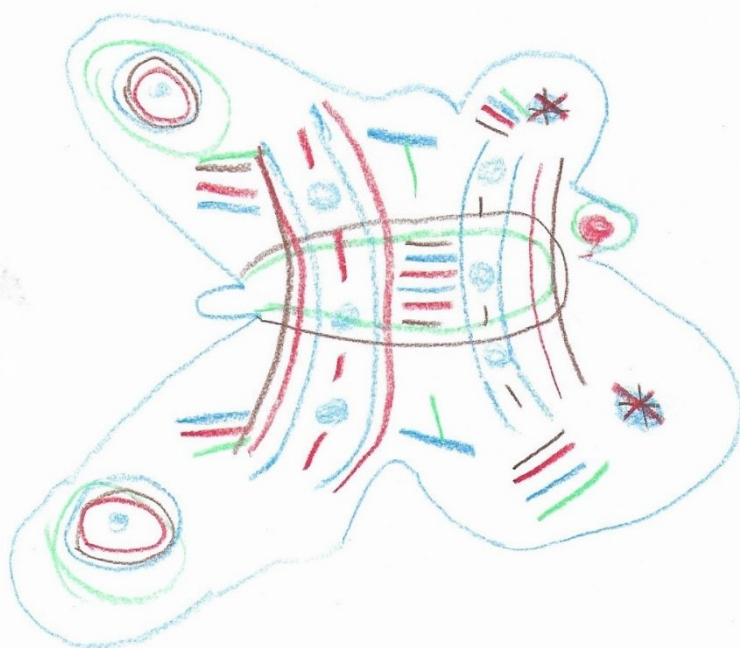
Příloha č. 2

Kresby dětí

D.1. – srdce (obr. 4)



D.1. – motýl (obr. 5)



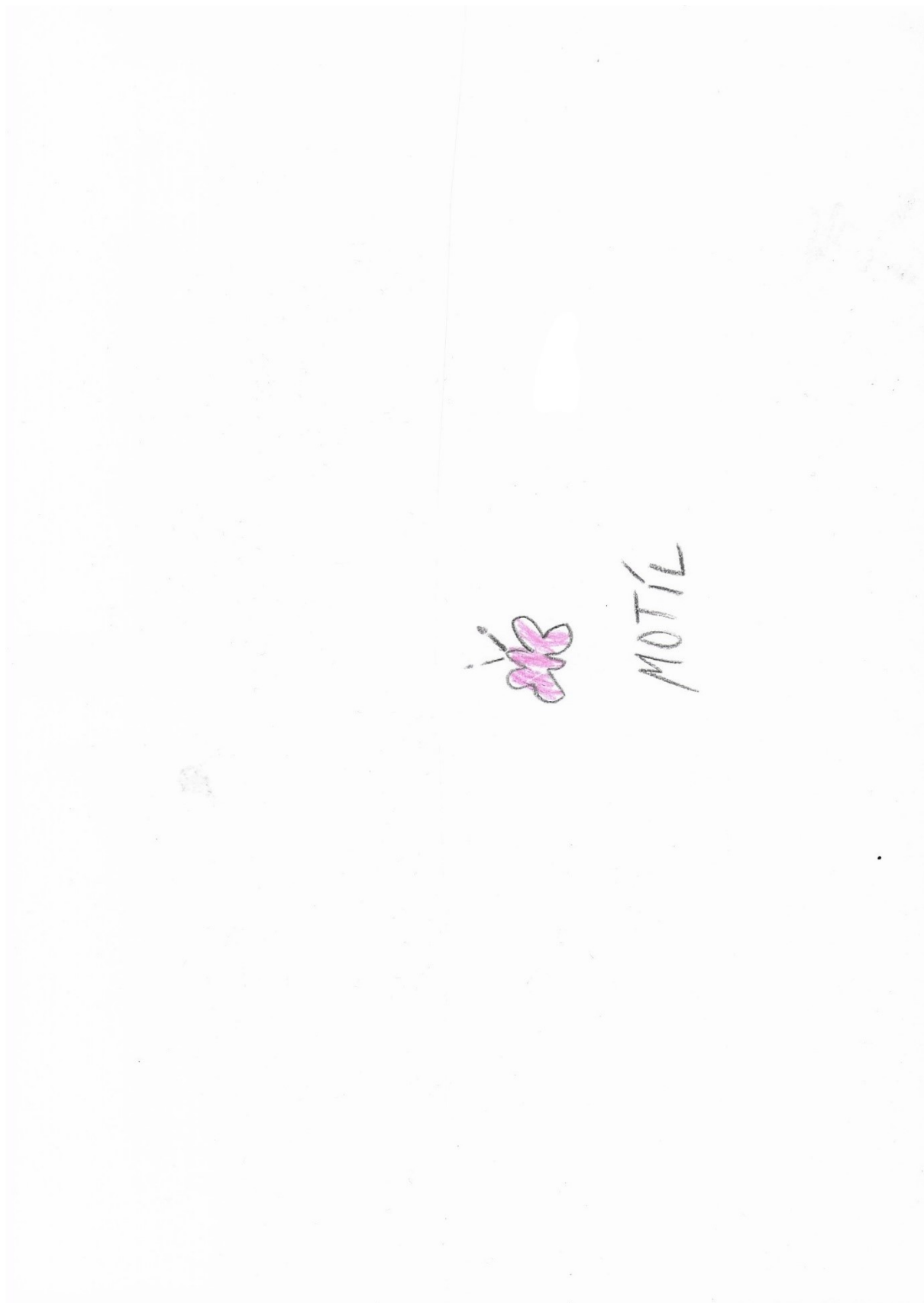
D.1. – květina (obr. 6)



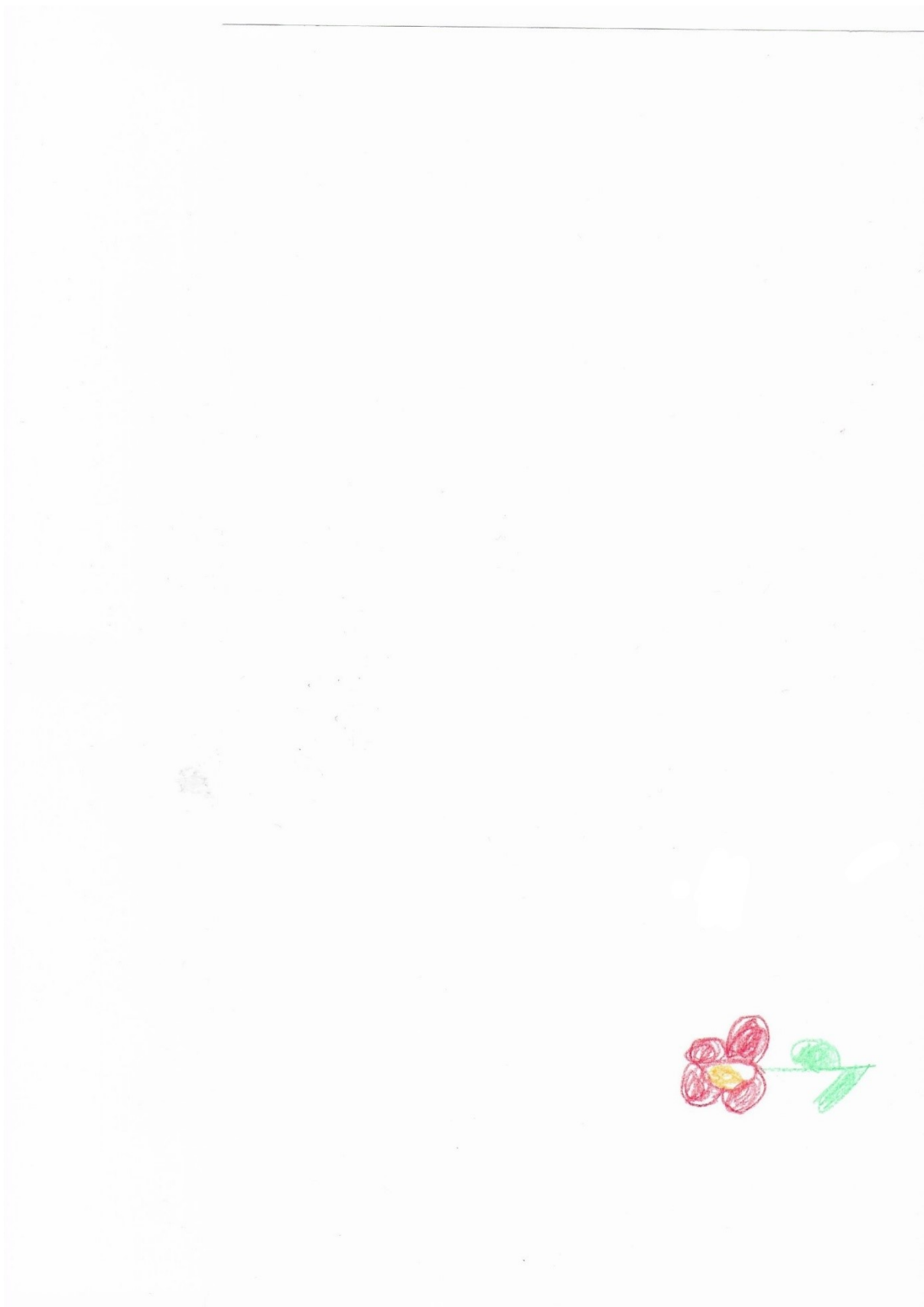
D.2. – srdce (obr. 7)



D.2. - motýl (obr. 8)



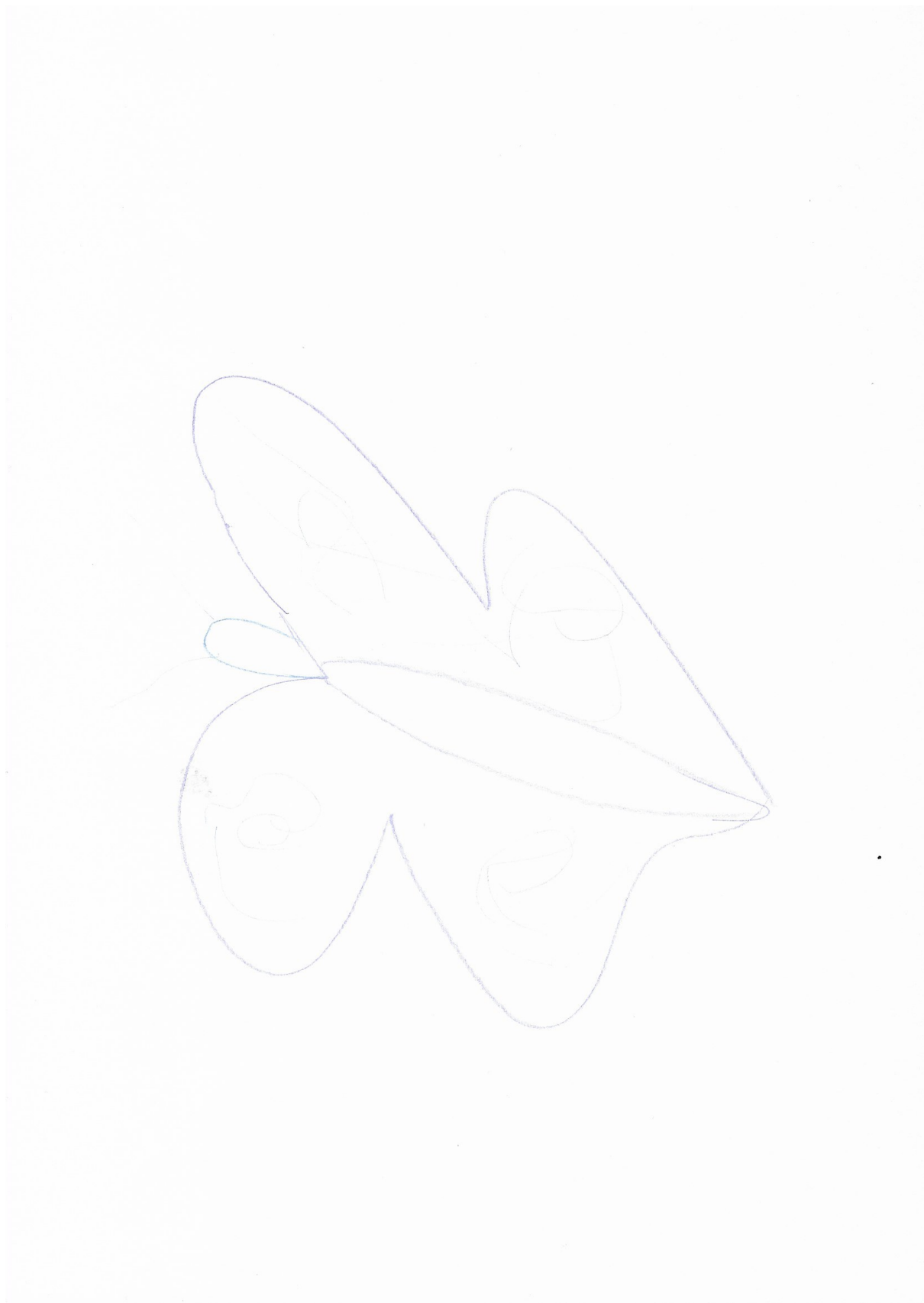
D.2. – květina (obr. 9)



D.M.3.1. – srdce (obr. 10)



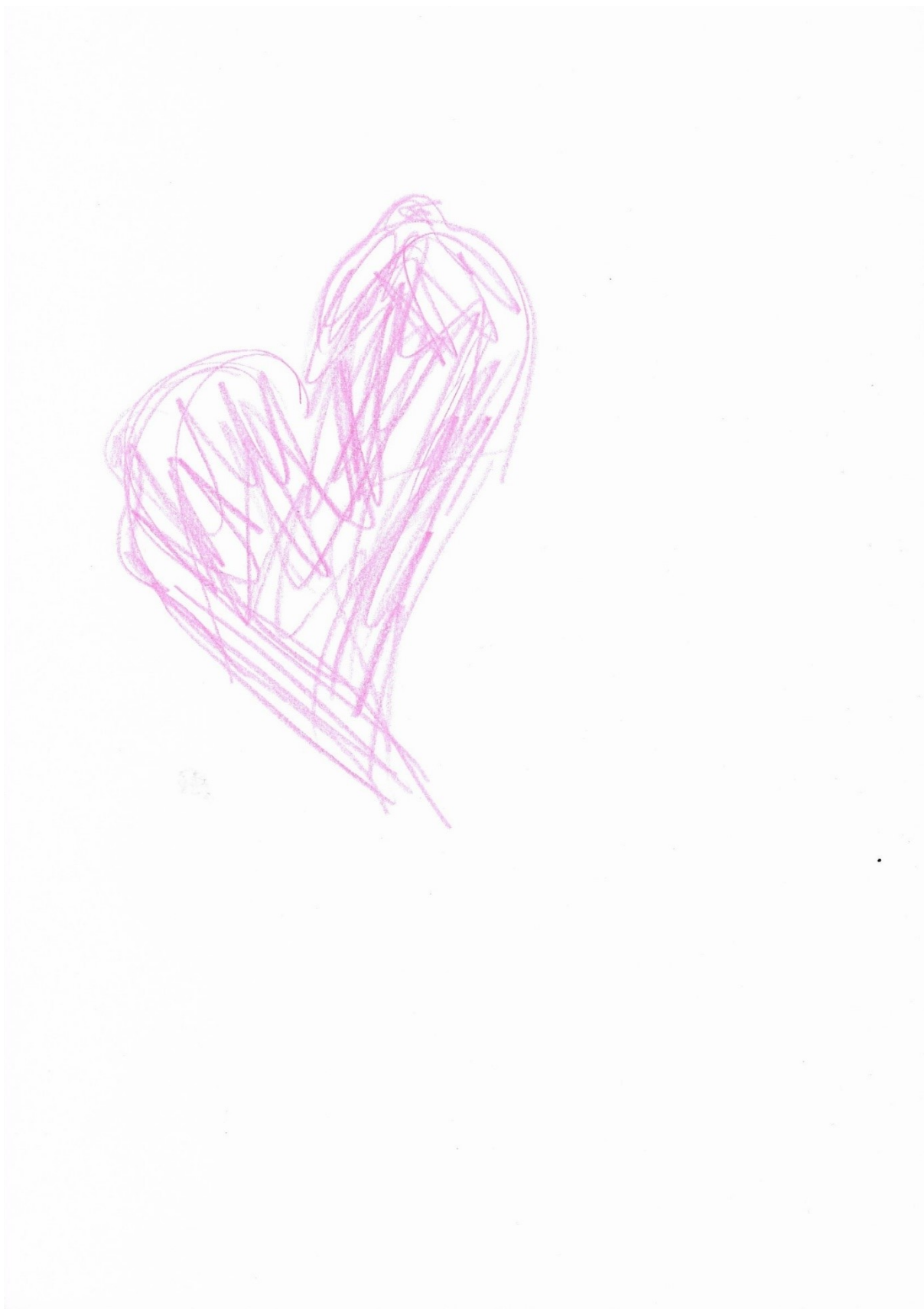
D.M.3.1. – motýl (obr. 11)



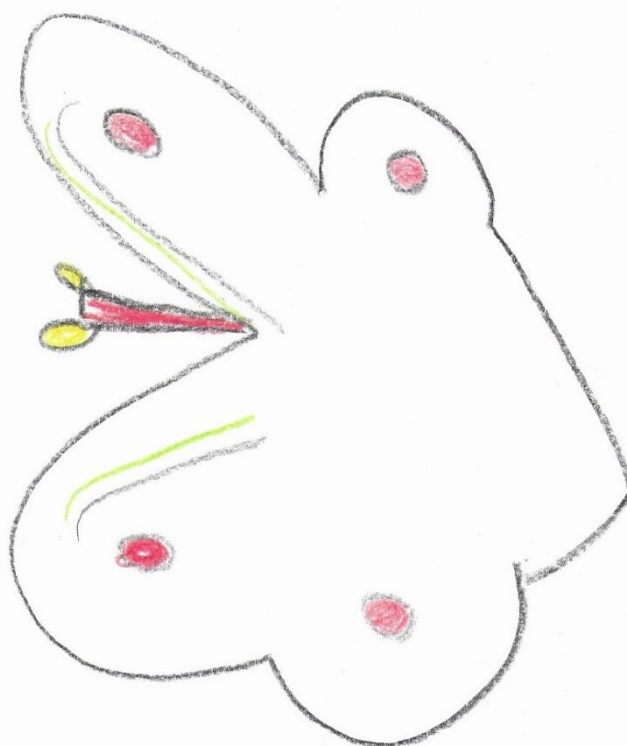
D.M.3.1 – květina (obr. 12)



D.M.4.2. – srdce (obr. 13)



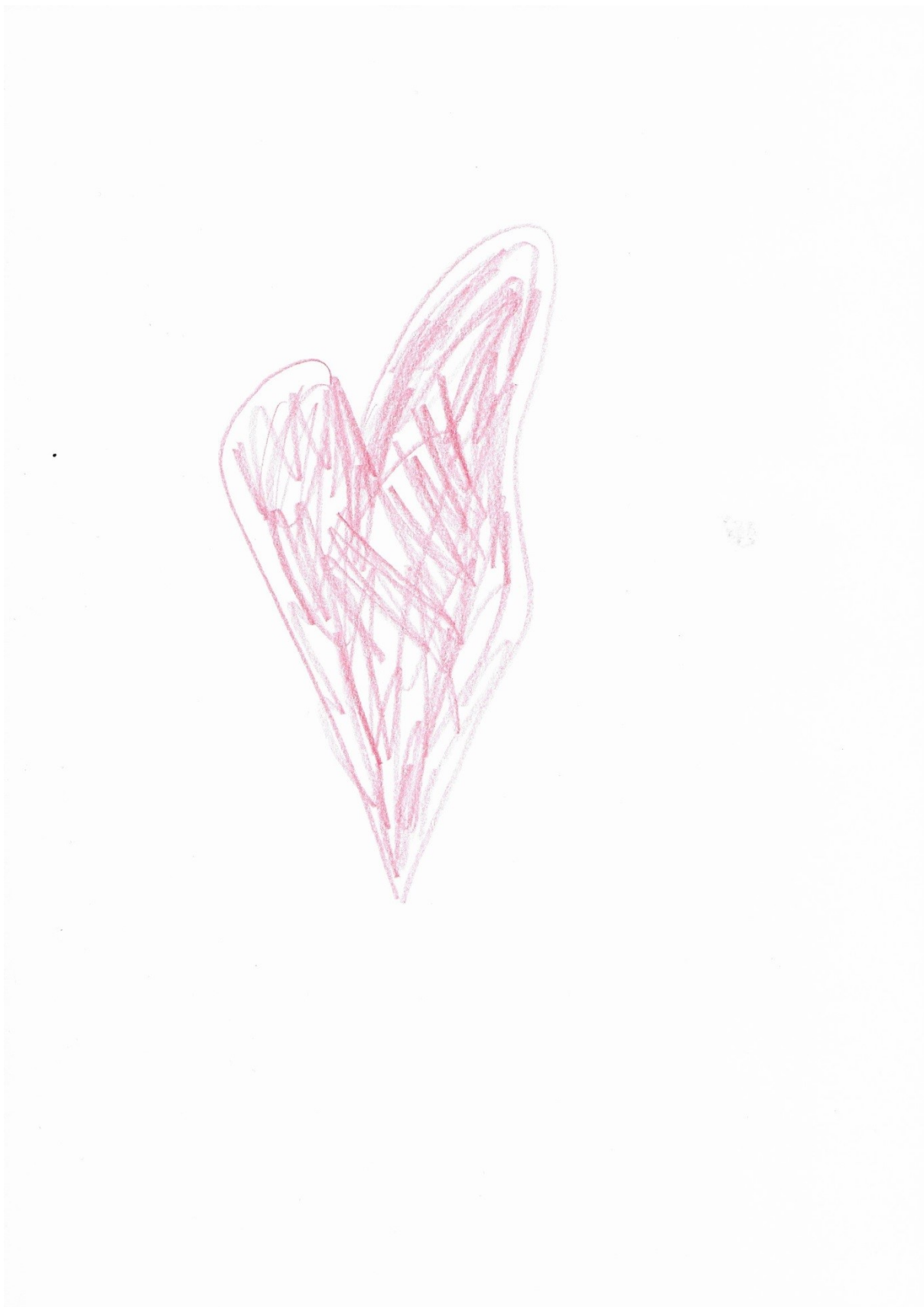
D.M.4.2. – motýl (obr. 14)



D.M.4.2. – květina (obr. 15)



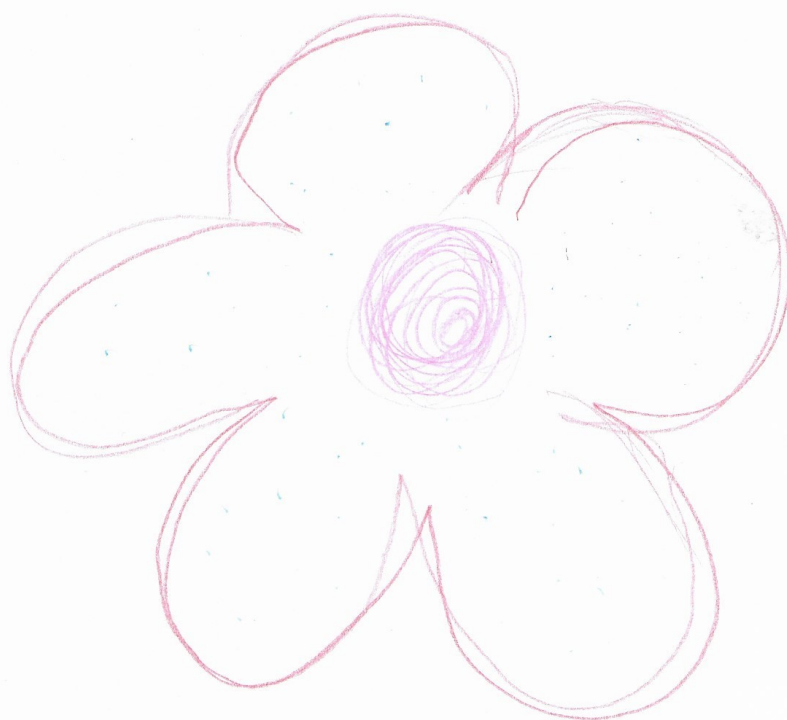
D.T.5.1. – srdce (obr. 16)



D.T.5.1. – motýl (obr. 17)



D.T.5.1. – květina (obr. 18)



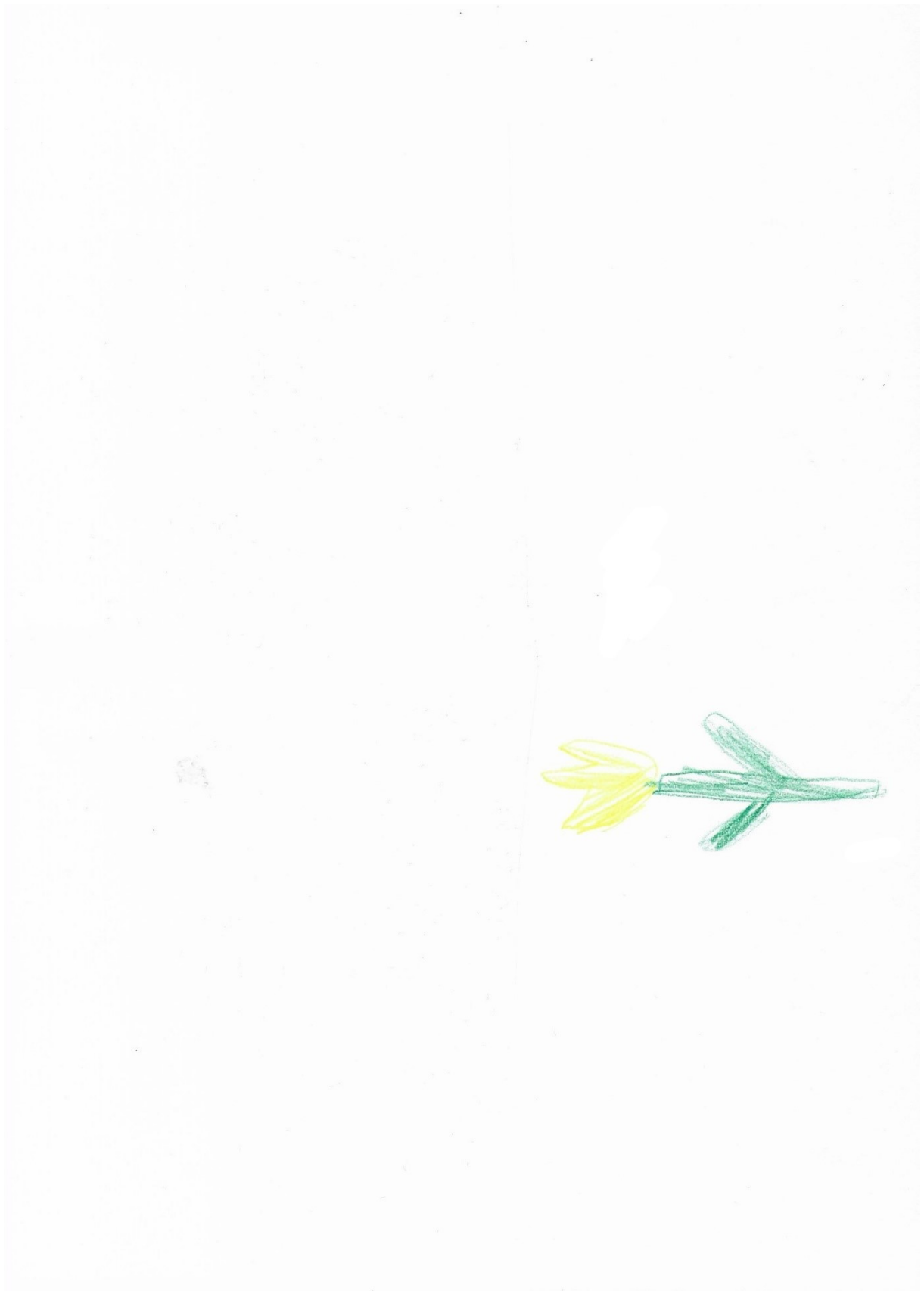
D.T.6.2. – srdce (obr. 19)



D.T.6.2. – motýl (obr. 20)



D.T.6.2. – květina (obr. 21)



ANOTACE

Jméno a příjmení:	Gabriela Janišová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová, PhD.
Rok obhajoby:	2020

Název práce:	Arteterapie s dětmi s mentálním a tělesným postižením
Název práce v angličtině:	Art therapy for children with mental and physical disability
Anotace práce:	Bakalářská práce se zabývá využitím arteterapie v rámci modifikovaného testu obkreslování s intaktními, mentálně a tělesně postiženými dětmi. Hlavním účelem práce je zodpovědět otázku ohledně kresebného vývoje dětí. Následně se zaměřit na použití jednotlivých barev, časových rozestupů v dílčích skupinách či odlišnostmi v průběhu vykonávání činnosti, v rámci kvalitativního výzkumného šetření.
Klíčová slova:	arteterapie, artefiletika, umění, terapie, technika, proces, barvy, mentální postižení, tělesné postižení, dítě, kresba, test obkreslování, symboly
Anotace v angličtině:	The bachelor's thesis deals with the use of art therapy in a modified drawing test with intact, mentally and physically handicapped children. The main purpose of the work is to answer the question about the drawing development of children. Subsequently, focus on the use of individual colors, time intervals in subgroups or differences during

	the performance of activities, in a qualitative research survey.
Klíčová slova v angličtině:	Art therapy, artefiletics, art, therapy, method, process, colors, mental disabilities, physical disabilities, child, test drawing, symbols
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Šablony k obkreslování obrázků Příloha č. 2 – Kresby účastníků práce CD – ROOM
Rozsah práce:	53 stran textu, 21 stran příloh
Jazyk práce:	Český