



UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Cyrilometodějská teologická fakulta

Katedra křesťanské výchovy

MOŽNOSTI VYUŽITÍ ARTEFILETIKY V DĚTSKÉM DOMOVĚ

Diplomová práce

Autor: Bc. Tereza Otrubová, DiS.

Vedoucí práce: doc. PhDr. Mgr. Petra Potměšilová, Ph.D.

Olomouc 2022

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jsem přitom jen uvedené prameny a literaturu.

V Čechách pod Kosířem dne 06. 12. 2022

.....

Tereza Otrubová

OBSAH

ÚVOD	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
1 ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ VÝCHOVY	8
1.1 Dětský domov.....	9
1.1.1 Potřeby dětí v dětském domově	9
1.1.2 Organizační jednotka dětského domova	10
1.1.3 Organizace výchovných činností dětského domova	10
1.1.4 Kvalita života dětí v ústavní výchově	11
1.1.5 Negativní vlivy ústavní výchovy.....	12
1.2 Standardy kvality péče.....	13
1.2.1 Struktura standardů kvality péče o děti	14
2 MENTÁLNÍ RETARDACE	15
2.2 Charakteristika mentální retardace	15
2.3 Socializace mentálně postižených jedinců	16
2.3.1 Možné důvody a následky umístění dítěte do ústavní péče	17
2.4 Komunikace a vztahy mentálně postižených jedinců.....	18
3 VZTAH ARTEFILETIKY A ARTETERAPIE	20
3.2 Artefiletika.....	21
3.2.1 Artefiletika u osob s mentální retardací	23
3.3 Osobnost pedagoga.....	23
3.4 Koncepty, prekoncepty a symbol v artefiletice	24
3.5 Reflektivní dialog	25
3.6 Exprese	26
3.7 Artefiletické metody práce	27
3.8 Artefiletické techniky práce.....	28
3.8.1 Úvodní techniky	28

3.8.2	Techniky zaměřené na práci s problémem	28
3.8.3	Techniky zaměřené na práci s jedním tématem	28
3.8.4	Techniky zaměřené na rozvoj osobnosti	29
3.8.5	Techniky zaměřené na děti se speciálními vzdělávacími potřebami	29
4	VÝTVARNÁ VÝCHOVA	30
4.2	Výchovný potenciál výtvarné výchovy	31
4.3	Výtvarný projev	32
	EMPIRICKÁ ČÁST	34
5	CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU	34
5.1	Výzkumný problém	34
5.2	Cíl výzkumu	34
5.3	Výzkumné otázky	34
5.4	Metody výzkumu	35
5.5	Výzkumný vzorek	36
5.5.1	Participant J	36
5.5.2	Participant R	36
5.5.3	Participant V	37
5.5.4	Participant Z	37
5.6	Výchozí situace v rodinné skupině	38
5.7	Časový harmonogram výzkumu	38
6	POPIS A ANALÝZA VÝZKUMU	39
6.1	Rozfoukávání barev – strašidýlka	39
6.2	Malba voskem	41
6.3	Frotáž	42
6.4	Malování na dlaně	43
6.5	Otisk kůry stromů	44
6.6	Barevný bublifuk	45

6.7	Skládání vršků	47
6.8	Domečky pro skřítky	48
6.9	Malování na ulity a výroba šneků.....	49
6.10	Malování na kamínky	50
6.11	Zapouštění do soli	52
6.12	Zapouštění barev	53
6.13	Shrnutí výzkumu	54
6.14	Závěr výzkumu	56
7	DISKUSE	57
	ZÁVĚR.....	61
	POUŽITÁ LITERATURA.....	62
	POUŽITÉ INTERNETOVÉ ZDROJE.....	66
	SEZNAM PŘÍLOH.....	68

ÚVOD

Při volbě tématu diplomové práce jsem vycházela z poznatků mého bakalářského projektu. Dotkla jsem se zde mimo jiné i pojmu artefiletika, který mě velice zaujal, a proto jsem došla k názoru, že na toto téma navážu a budu se mu podrobněji věnovat. Umění je mi velmi blízké a provází mě celým mým životem. Další důvod, proč jsem zvolila právě artefiletiku je ten, že jsem se v mnoha případech setkala s tím, že je toto pojetí zaměňováno s výrazem arteterapie. Ačkoliv se tyto dvě disciplíny mírně prolínají, jsou velmi rozdílné. Při volbě cílové skupiny jsem vycházela ze zkušeností a také z toho, kdo a co je mi nejbližší. Proto jsem se rozhodla zůstat u problematiky ústavní výchovy. Jeden z hlavních důvodů je ten, že mě toto téma provází nejen po celé dětství a dospívání, ale také teď, kdy pracuji jako vychovatelka v dětském domově.

Cílem této práce je ukázat, jak lze prostřednictvím artefiletiky a jejích metod a technik práce aktivizovat děti, které byly umístěny do Dětského domova a Školní jídelny Prostějov. Výběr aktivit je zvolen s ohledem na mentální postižení vybraných participantů. Dalším cílem je pak zkvalitnit a obohatit jejich život. V neposlední řadě také zlepšit a prohloubit vztahy a vzájemnou kooperaci sourozenců na vybrané rodinné skupině.

Práci jsem rozdělila na dvě části, a to část teoretickou a praktickou. Teoretická část je složena ze čtyř kapitol, kdy v první z nich popíši školská zařízení pro výkon ústavní výchovy. Blíže se budu věnovat dětským domovům, a to právě z důvodu realizace výzkumu v prostějovském dětském domově. Zaměřím se zde také na potřeby klientů, kvalitu jejich životů, ale i negativní vlivy ústavní výchovy. Také přiblížím organizační jednotku dětského domova a organizaci výchovných činností. V této kapitole se budu zabývat standardy kvality péče o děti v ústavní výchově.

Ve druhé kapitole objasním problematiku mentální retardace a vymezím charakteristiku těchto jedinců. Zaměřím se i na komunikaci, socializaci a nastíním možné důvody a následky umístění dítěte s mentální retardací do ústavní péče.

Ve třetí kapitole vymezím vztah artefiletiky a arteterapie, a stanovím základní rozdíl mezi těmito dvěma pojmy. Následně budu definovat pojem artefiletika a artefiletika u osob s mentální retardací, její metody a techniky práce. V neposlední řadě se zaměřím i na základní předpoklad artefiletiky a tím je exprese a reflektivní dialog. V této části vydefinuji také

osobnost člověka, který vede artefiletické aktivity. Nastíním koncepty a prekoncepty v artefiletice.

V čtvrté kapitole se budu věnovat výtvarné výchově, kde blíže popíšu výtvarný projev a vliv výtvarné výchovy na osobnost dítěte.

V empirické části diplomové práce objasním a podrobně popíšu výzkum – jeho rámec, průběh a následně na základě odborné literatury analyzuji zjištěná fakta. Hlavní výzkumnou otázkou pak je, jakým způsobem lze aktivizovat klienty s diagnostikovanou mentální retardací v Dětském domově a Školní jídelně Prostějov?

Základním pramenem informací pro diplomovou práci budou odborné publikace, internetové zdroje a zákony.

Ráda bych také poděkovala paní doc. PhDr. Mgr. Petře Potměšilové, Ph.D, za odborné vedení diplomové práce, nejen za vstřícnost a cenné rady, které mi pomohly dokončit práci a celé studium, ale také za podporu a lidský přístup.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ VÝCHOVY

Zařízení pro výkon ústavní výchovy jsou vymezována Zákonem č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů.

Tento zákon dělí zařízení ústavní výchovy následovně:

- diagnostický ústav;
- dětský domov;
- dětský domov se školou;
- výchovný ústav (Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů [online]).

Štiková, Šenková a Belicová (2020) upozorňují na to, že mezi výše zmíněnými institucemi je obrovský rozdíl.

Školská zařízení pro výkon ústavní výchovy musí zajistit základní práva dětí na výchovu a vzdělávání. Vycházet při tom musí z ústavních principů a mezinárodní smlouvy o lidských právech. Dále musí vytvářet podmínky na podporu sebedůvěry dítěte, rozvoje citové stránky jedince a umožnit mu aktivní účast ve společnosti. V neposlední řadě je také potřeba s dítětem zacházet v zájmu jeho plného rozvoje osobnosti, a to s ohledem na jeho věk a potřeby (tamtéž).

Ústavní výchova je takové výchovné opatření, které nařizuje soud, a to pokud dojde k vážnému narušení či ohrožení výchovy dítěte a jiná opatření nebyla dosud účinná a sami rodiče nemohou výchovu dítěte zajistit. Do ústavní péče může být dítě svěřeno i na žádost osob odpovědných za jeho výchovu. Před umístěním dítěte do ústavní výchovy soud nejprve zjišťuje, zda výchovu dítěte nemůže zajistit náhradní rodinná péče anebo péče v zařízeních pro děti vyžadujících okamžitou pomoc (Štiková, Šenková a Belicová, 2020).

Zařízení nahrazují péči, kterou za běžných okolností poskytují osoby odpovědné za výchovu dítěte (Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve

školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů [online]).

Do zařízení pro výkon ústavní výchovy jsou umisťovány děti s tělesným, mentálním a smyslovým postižením, ale také děti s vadami řeči a kombinovaným postižením. V neposlední řadě je potřeba zmínit, že jsou dětem poskytovány speciálně pedagogické a psychologické služby (tamtéž).

1.1 Dětský domov

V následujících kapitolách se zaměřím pouze na problematiku dětských domovů, a to z důvodu realizace výzkumu v Dětském domově a Školní jídelně Prostějov.

Podle Křístka (2017) je dětský domov pobytovou službou sociální péče o děti, o které nemůže pečovat rodič, poručník, ani pěstoun. Nachází se zde 70 % svěřenců ze všech školských zařízení.

Cílovou skupinou jsou děti, kterým byla na základě soudního rozhodnutí nařízena ústavní výchova, a které nemají zvláště závažné výchovné problémy a splňují věkovou hranici 3 až 18 let (Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů [online]). Štiková, Šenková a Belicová (2020) zároveň dodávají, že dětský domov poskytuje péči nejen nezletilé, ale také zletilé osobě, a to v zájmu zdravého vývoje, výchovy a řádného vzdělání.

1.1.1 Potřeby dětí v dětském domově

Dětský domov poskytuje péči dětem dle jejich individuálních potřeb. Plní především funkce výchovné, vzdělávací a sociální (Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů [online]). Dle Štikové, Šenkové a Belicové (2020) se potřeby dítěte během života mění, a to v závislosti na zdravotním stavu, věku, pohlaví, ale také na prostředí, ze kterého dítě pochází. Uspokojení potřeb je podstatnou nezbytností péče o dítě, a to kdekoli a kýmkoliv, kdo se na péči podílí. Pokud nejsou potřeby uspokojeny v dostatečné míře, dojde k narušení zdravého vývoje dítěte a pravděpodobného vzniku budoucího sociálního selhání.

Mezi základní potřeby patří:

- biologické potřeby;
- sociální potřeby;
- vývojové potřeby;
- psychické potřeby;
 - potřeba smysluplného světa;
 - potřeba životní jistoty;
 - potřeba osobní identity;
 - potřeba otevřené budoucnosti (tamtéž).

I Lukšík, Škoviera, Hargašová a Fico (2017) tvrdí, že každé dítě má své potřeby, které se mění v jednotlivých vývojových fázích.

1.1.2 Organizační jednotka dětského domova

Organizační jednotkou v dětských domovech je rodinná skupina, kterou dle tohoto zákona tvoří nejméně 6 a nejvíce 8 dětí. V budově dětského domova lze zřídit nejméně 2 a nejvíce 6 rodinných skupin. Tyto skupiny jsou tvořeny dětmi různého věku a pohlaví. Snahou je zařazení sourozenců do jedné rodinné skupiny. Pokud to z výchovných důvodů není možné, zařazují se do různých rodinných skupin (Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů [online]).

Z tohoto rozdělení ve své publikaci vychází i autorky Štiková, Šenková a Belicová (2020).

1.1.3 Organizace výchovných činností dětského domova

Organizace výchovné činnosti v dětských domovech musí respektovat veškeré individuální vlastnosti dětí. Při tom musí brát zřetel na právní, psychologické, pedagogické, hygienické a bezpečnostní požadavky. Výchovné působení se zaměřuje na samostatnost svěřenců v osobním životě, aktivní zapojení dětí do společnosti, vytvoření pracovních návyků, sebeovládání a schopnost autoregulace, emocionální stabilita a zdárné dokončení vzdělání (Štiková, Šenková, Belicová, 2020).

Tuto činnost zajišťují vychovatelé rodinné jednotky v dětském domově (tamtéž). I Křístek (2017) uvádí, že na výchově a vzdělávání dětí se podílejí pedagogičtí pracovníci.

1.1.4 Kvalita života dětí v ústavní výchově

Dle Lukšíka, Škoviera, Hargašové a Fica (2017) je pro naplnění základních potřeb dítěte nejvhodnější rodinné prostředí. V některých případech je však umístění dítěte do ústavní výchovy nevyhnutelné. Autoři však tento postup považují za krajní řešení.

Často se zdůrazňují negativní vlivy ústavní výchovy. Lukšík, Škoviera, Hargašová a Fico (2017) přesto hovoří i o pozitivních vlivech na vývoj dítěte.

Níže uvádím pozitivní vlivy dle uvedených autorů:

- zlepšení psychosociálního fungování,
- poskytnutí určité ochranné etapy tehdy, pokud dítě selhává v důsledku událostí, které se odehrávají v prostředí rodiny (tamtéž).

Při kvalitní práci se skupinovou dynamikou v uzavřené skupině si dítě může osvojit nové a v mnoha případech efektivnější strategie chování (tamtéž).

Lukšík, Škoviera, Hargašová a Fico uvádí, že některé studie Anderssona, Johanssona, Kendricka a Hawthorna upozorňují na opačné výsledky ústavní výchovy jako je například nedostatečná ochrana před násilím, zneužíváním a týráním. Dle některých studií jsou mladí lidé po odchodu z ústavní výchovy více než jiní mladiství ohroženi delikvencí, bezdomovectvím, nezaměstnaností, dále se potýkají s častými zdravotními problémy a rodičovstvím v mladém věku. Ze statistik vyplývá, že více jak polovina mladých lidí spáchala opakované přestupky či závažněji porušili zákon. Dle autorů se ukazuje, že prostředí ústavní výchovy nemusí být mnohdy dostatečně podnětné. Podle Jacksona se v ústavním prostředí setkáváme s nízkým očekáváním a snahou pedagogů a sociálních pracovníků vůči mladým lidem. Z toho pak plyne záškoláctví, nedostatečné znalosti učiva a nedostatečný pocit kontroly mladistvých nad vlastním životem (Lukšík, Škoviera, Hargašová, Fico, 2017).

Lukšík a kol. (2016 [online]) ve své dřívější publikaci poukazují na pozitivní vliv personálu, jeho starost o děti, pozitivní vztahy mezi dětmi, vhodné materiální a sociální podmínky zařízení a rozvoj sebe samého, které přispívají ve vyšší míře ke kvalitě života mladých lidí po odchodu ze zařízení.

Pozitivní klima podporuje schopnost vytvářet a udržovat partnerský vztah, rozvíjet volnočasové aktivity, legálně zabezpečit rodinu, pomáhat jiným dětem v ústavní péči, být zodpovědní a v neposlední řadě udržovat vztahy s personálem ústavního zařízení (tamtéž).

1.1.5 Negativní vlivy ústavní výchovy

Kulišek, Dolejš (2019) ve své knize odkazují na výzkum Vavrysové z roku 2018, která porovnávala skupinu adolescentů umístěných do ústavní či ochranné výchovy a žáky základních škol a víceletých gymnázií. Autorka zjistila, že adolescenti umístění do ústavní nebo ochranné výchovy vykazují znaky deprese, která se projevují sebepoškozováním, myšlenkami na sebevraždu, ale také pocity nezdaru. Za to žáci základních škol se ukázali jako méně impulzivní a všeobecně méně zasaženi rizikovým chováním. Obě skupiny však dosahovaly nejvyššího skóre v oblasti delikventního chování. Adolescenti institucionální výchově pak ještě v oblasti zneužívání návykových látek.

Langmeier a Matějček ve své publikaci *Psychická deprivace v dětství* popisují syndrom „anaklitické deprese“, kterou vykazují opuštěné děti. Tento stav se projevuje plačtivostí, bázlivostí, dožadováním pozornosti a menší aktivitou v oblasti hry. Postupně se prohlubuje mrzutost, a naopak ustupuje plačtivost a zvyšuje se apatie. To vše vede k neschopnosti navázat bližší kontakt s dítětem. Vývojový kvocient dítěte klesá. Dalšími projevy je pak úbytek na váze, nespavost, respirační onemocnění či ekzém. Z tohoto výzkumu tedy vyplývá, že vlivem ústavní výchovy dochází k opoždění v oblasti sociálního, psychického, ale i somatického vývoje (Z výzkumů o ústavní deprivaci, 2022 [online]).

Stejný názor zastává i Koluchová (1990), která ve své publikaci popisuje zkušenost s mentálně postiženými dětmi v ústavech sociální péče. Autorka se zde setkala s dětmi, které dle vyšetření i názoru zkušenějších vychovatelek považovala za normální nebo jen lehce postižené. Vlivem života v ústavním prostředí byly natolik deprivovány, že se projevovaly jako nevzdělavatelné a z toho důvodu byly ve třech letech umísťovány do ústavů sociální péče (tamtéž).

Dle Matějčka (1992, 1994) se neustálá citová nejistota a nespokojení potřeb projevuje upevnováním určitých osobnostních vlastností, a naopak nedostatečným rozvojem jiných vlastností. Citové strádání v dětství se projevuje problémy v dospělosti. Zejména pak problémy v oblasti mezilidských vztahů, sebehodnocení, menší mírou zodpovědnosti, spolehlivosti a nespokojeností s vlastním životem (Vágnerová, 2012 [online]). Matějček dále tvrdí, že výsledky šetření platí i pro děti s nižší intelektovou kapacitou (Buriánová, 2017 [online]).

Matějček et al. (1995) zároveň dodávají, že i v této skupině dětí vyrůstajících v institucionální péči lze zachytit jedince, kteří mají dobré sociální uplatnění (tamtéž).

1.2 Standardy kvality péče

Kvalitu života můžeme vymezit jako soubor pozitivních podmínek života v materiální, sociální, duchovní, zdravotní a psychické oblasti (Lukšík, Škoviera, Hargašová, Fico, 2017). V potaz se berou objektivní podmínky (zdraví, vzdělání), subjektivní prožívání (štěstí, spokojenost), ale i objektivně-subjektivní podmínky (zda je dítě milované). Přihlíží se i k možnostem, které prostředí nabízí ke zlepšení kvality života. Jako důležité shledávám i tvrzení autorů, kteří upozorňují na to, že kvalita života dětí závisí také na kvalitě života dospělých, se kterými žijí, případně i na podmínkách jednotlivých institucí, které poskytují výchovu a vzdělání (tamtéž).

Kvalitu života dětí v ústavní výchově podmiňují „Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče“ (Štiková, Šenková, Belicová, 2020, s. 115).

Myšková (2018) ve své publikaci uvádí, že cílem standardů kvalit je podpora principů, které jsou na základě výzkumů a praxe považovány za prospěšné pro rozvoj dítěte a jeho potenciálu, k zajištění bezpečí, zvýšení šance na participaci do společnosti, ale také možnost setrvat v rodině anebo návrat do rodiny. Cílem je tedy postihnout ty hodnoty, které jsou pro dítě důležité.

I Pacnerová (2015) se ve své knize zaměřuje na cíle standardů kvalit. Pacnerová stejně jako Myšková uvádí, že jejich cílem je podpora péče o děti v zařízeních ústavní výchovy. Podpora těch principů, které jsou prospěšné pro rozvoj dítěte, ale také jeho potenciálu a zajištění bezpečí. Do cílů zahrnuje i začlenění dítěte do společnosti a zvýšení šancí na návrat k rodině.

Štiková, Šenková a Belicová (2020) uvádí, že standardy kvality upravují výchovně vzdělávací proces.

Dle MŠMT je účelem těchto standardů nastavení určité úrovně kvality poskytovaných služeb, ale také zvyšování kvality péče v různých typech zařízení napříč celou Českou republikou (Standardy kvality péče o děti, 2015 [online]).

Jednotlivé standardy vychází „z vědeckých poznatků, ze zhodnocení potřeb praxe v České republice a jsou v souladu s prioritami národních a nadnárodních strategických dokumentů“ (Pacnerová, 2015, s. 10).

1.2.1 Struktura standardů kvality péče o děti

Struktura standardů kvality obsahuje osm průřezových zásad, které jsou platné pro všechny standardy (Myšková, 2018).

Mezi tyto zásady patří:

- realizace péče v souladu se zájmem dítěte;
- realizace péče v souladu s individuálními potřebami;
- rozvoj samostatnosti, sebedůvěry, aktivní účasti ve společnosti, rozvoj citových; duševních, tělesných a sociálních dovedností;
- plnění požadavků podle zákona č. 109/2002 Sb.;
- rovný přístup k dětem bez hledu na pohlaví, rasu, věk, jazyk, náboženství, barvu pleti, politické přesvědčení, sociální původ, socioekonomické možnosti, sexuální orientaci či zdravotní postižení;
- naplňování práv dětí;
- čerpání aktuálních odborných poznatků;
- naplňování postupů v praxi (tamtéž).

Standardy jsou dále členěny do pěti tematických oblastí:

- „vymezení činnosti a informovanost;
- průběh péče a návazné služby;
- personální agenda;
- organizační aspekty;
- prostředí výkonu péče“ (Myšková, 2018, s. 32–33).

2 MENTÁLNÍ RETARDACE

Tato kapitola si klade za cíl charakterizovat mentální retardaci. Dále se zaměří na socializaci těchto jedinců a také nastíní možné problémy v navození plnohodnotného vztahu dítěte s mentální retardací s jeho rodiči. V neposlední řadě se tato kapitola zaměří také na problematiku komunikace, která je mnohdy překážkou pro plnohodnotnou socializaci lidí s touto diagnózou.

Na úvod je důležité zmínit, že mentální retardace a mentální postižení jsou termíny, které se v současné odborné literatuře používají jako synonyma (Strnadová, Černá, Šiška, 2015 [online]).

Podle výše zmíněných autorů (tamtéž, s. 76) je důležité si uvědomit, že „mentálně postižení jsou především lidské bytosti, osoby, osobnosti, individuality a teprve potom, na druhém místě, mají postižení“.

2.2 Charakteristika mentální retardace

Mentální retardace neboli postižení rozumových schopností je dle Vágnerové (2011, s. 39) charakterizováno jako „neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje (méně než 70 % normy), přestože dítě bylo obvyklým způsobem vzděláváno a vychováváno“. Stejný názor zastává i Müller (2001), který popisuje mentální retardaci jako stav jedince, jehož úroveň inteligence se nachází mimo přijímanou normu. Za mentální retardaci stejně jako Vágnerová považuje inteligenční pásmo pod IQ 70.

Vágnerová (2004) dále definuje mentální retardaci jako vrozenou, kdy se dítě již od počátku nevyvíjí standardním způsobem. Zároveň dodává, že se jedná o trvalý stav, přestože je možné určité zlepšení. Müller (2001) uvádí, že děti, které se nacházejí v hraničním pásmu mentální retardace, se mohou při zajištění vhodných podmínek vyskytovat na běžných základních školách. U těchto jedinců je však ve většině případů příčinou sociální a výchovná zanedbanost.

Podle Vágnerové (2004) se mentální retardace projevuje neschopností porozumět a přizpůsobit se svému okolí. Hlavní znaky pak autorka popisuje jako nedostačující vývoj myšlení a řeči, ale také omezená schopnost učení čímž je do značné míry ovlivněna i schopnost adaptace na obvyklé životní podmínky.

Jedinci se sníženou inteligenční úrovní mohou tvořit rozmanitou skupinu (Müller, 2001). Strnadová, Černá a Šiška (2015 [online]) tvrdí, že charakterizovat skupinu jedinců s mentální retardací jako celek je nemožné, a to především proto, že tito lidé se od sebe velmi liší. Mají své osobnostní zvláštnosti, které se podílejí na charakteristice každého z nich.

Úroveň schopností a osobnostních zvláštností jedinců s diagnostikovanou mentální retardací se odvíjí od druhu, formy a stupně postižení (Müller, 2001). Müller se při rozlišování stupně postižení odkazuje na Mezinárodní statistickou klasifikaci nemocí a přidružených zdravotních problémů, která rozlišuje mentální retardaci následovně:

- lehká mentální retardace,
- střední mentální retardace,
- těžká mentální retardace,
- hluboká mentální retardace.

Vágnerová (2004) tvrdí, že důležitým měřítkem hodnocení stupně poruchy rozumových schopností je kvantita úbytku náležitých kompetencí. To lze určit srovnáním schopností mentálně retardovaného jedince s normou za pomoci psychologické diagnostiky.

2.3 Socializace mentálně postižených jedinců

Mentální retardace bývá většinou společností chápána jako stigmatizující postižení. Jedním z hlavních problémů je náročné dorozumívání s mentálně postiženými lidmi, malá schopnost odhadnout reakce, které jsou v častých případech nestandardní, snížená schopnost sebeovládání a z toho vyplývající odlišné jednání od předpokládané normy. Tyto znaky a také zvýšená závislost na jiných lidech způsobuje podceňování a negativní hodnocení mentálně postižených jedinců (Vágnerová, 2004). Autorka ve své publikaci dále popisuje, že lidem s mentální retardací nejsou přisuzována stejná práva. Sociální status jedinců s mentálním postižením bývá velmi nízký. To vše nemá vliv jen na samotného jedince, ale také na ostatní členy rodiny. Vágnerová udává výčet negativních vlivů, mezi které řadí pocit nepohody, zhoršené emoční ladění a díky tomu zvýšenou potřebu obranných reakcí. Negativní postoje vůči lidem s mentální retardací se projevují spíše v dětské skupině než ve skupině dospělých lidí. Dle Vágnerové (tamtéž) jimi trpí nejčastěji sourozenci postiženého dítěte.

Oproti tomu Strnadová, Černá a Šiška (2015 [online]) uvádí, že jsou postiženým lidem přisuzována práva na adekvátní a kvalitní život ve společnosti.

Dle Vágnerové (2004) bývá sociální stigmatizace přiměřená odlišnostem od očekávaného standardu v oblasti vzhledu i chování. To se v průběhu života zvyšuje, neboť odlišnosti u malých dětí nejsou tak zřetelné.

Mentální retardace je spojena se zaostáváním v oblasti socializace. To se projevuje zvýšenou závislostí na jiných lidech. Důvodem je nedostatečný rozvoj kompetencí, které jsou potřebné k osamostatnění se (tamtéž).

2.3.1 Možné důvody a následky umístění dítěte do ústavní péče

Podstatnou podmínkou rozvoje vztahu mezi dítětem a matkou hraje charakter interakce, ale také to, zda je dítě schopné interakci iniciovat. Problém se socializací mentálně postiženého dítěte může činit apatie a velmi malá produkce reakcí na jakékoliv podněty. Vztah mezi rodičem a dítětem může ovlivňovat také nadměrná citlivost dítěte, která způsobuje tenzi (Vágnerová, Šturma, Klíma, 1988).

Vágnerová, Šturma a Klíma (1988) řadí mezi typické projevy mentálně postiženého dítěte pasivitu, nesamostatnost, nadměrnou závislost, nedostatečné sebeovládání, sníženou schopnost učení, malou aktivitu při získávání nových zkušeností, egocentrismus, stereotypní a primitivní reakce.

V prvních měsících života dítěte ani většina rodičů neví, že jejich dítě trpí mentální retardací, i když si určité odchylky od normy již uvědomují. Pocity napětí, úzkosti a strachu se však odráží i v chování k dítěti (Vágnerová, 1995).

Existence mentálního postižení ovlivňuje postoj a chování rodičů, ale i ostatních členů rodiny Vágnerová, Šturma a Klíma (1988). „Rodiče zpravidla nevědí, jakým způsobem mohou s dítětem výchovně pracovat a jaké požadavky na ně mohou klást.“ (tamtéž, s. 84)

Rodiče se musí s novou situací vyrovnat. Dle Vágnerové (1995) je tento proces složitý, a to především u zdravých rodin, které mají vyšší očekávání. Vágnerová ve své knize popisuje případ chlapce, jehož rodiče, vysokoškoláci, se nemohli s touto situací vyrovnat. Chlapci věnovali značnou péči, ale ten však nestačil nárokům běžné výuky. Matka se s jeho nedostatky nesmířila a snažila se je za každou cenu překonat.

Vágnerová (1995) popisuje i situace, kdy jeden z rodičů odmítá péči o dítě s mentální retardací či bylo dítě rodičům odebráno, protože bylo zanedbáváno jak po materiální, tak i citové stránce.

Vágnerová (1995) ve své publikaci uvádí, že socializace se u mentálně postižených dětí realizuje delší dobu jedině v rodině. Matka je považována za nejdůležitější stálý objekt. Negativní vliv na rozvoj tohoto vztahu může mít například citová deprivace, ale i ambivalentní postoj matky.

Vágnerová, Šturma, Klíma (1988) vysvětlují, že psychická deprivace není projevem nedostatků v oblasti materiálních podnětů, ale vzniká dlouhodobým nedostatkem citových podnětů. Deprivací trpí zejména děti vyrůstající od útlého věku v dětských domovech a v prostředí podnětově chudém.

2.4 Komunikace a vztahy mentálně postižených jedinců

Mentální postižení omezuje intelektové funkce a ovlivňuje oblast adaptačního chování. Typickým projevem je snížená schopnost myslet v abstraktních pojmech a orientace se v sociálních situacích (Zikl, Bendová (2011 [online])).

Omezený rozvoj komunikačních dovedností ovlivňuje sociální interakci a činí tak překážku ve správné socializaci dítěte. To se projevuje problémy v porozumění a neschopnosti správného verbálního vyjádření (Vágnerová, 2004).

Lidé s mentálním postižením preferují komunikaci se známými lidmi, kteří se chovají běžným a pro ně srozumitelným způsobem. Typickým znakem je také neschopnost rozlišení přiměřeného chování v různých situacích. Vágnerová vidí problém i v izolaci dětí s mentální retardací, kdy dítě nerozumí hře a z toho důvodu nereaguje očekávaným způsobem a ztrácí tak na atraktivnosti ve skupině vrstevníků (tamtéž).

Zikl a Bendová (2011 [online]) ve své knize uvádí zásady správné komunikace s dětmi s mentálním postižením:

- respektujeme osobnost mentálně postiženého;
- jsme empatičtí a trpěliví (respektujeme pomalejší mluvu);
- dáváme najevo zájem o kontakt s dítětem, poskytujeme verbální i neverbální zpětnou vazbu;
- myšlenky vyjadřujeme srozumitelně a jednoduše;
- vyhýbáme se abstraktním pojmům, cizím slovům a zkratkám;
- využíváme řeč těla a mimiku, která podpoří verbální sdělení;
- využíváme alternativní a augmentativní komunikaci;

- ověřujeme si porozumění sděleného;
- vyhýbáme se sugestibilním otázkám;
- dítěti poskytujeme čas na sdělení odpovědi;
- zohledňujeme zhoršenou orientaci v neznámém prostředí;
- „s jedinci s mentálním postižením jednáme vždy tak, jak bychom si přáli, aby bylo jednáno s námi“ (Zikl a Bendová (2011, s. 18 [online])).

3 VZTAH ARTEFILETIKY A ARTETERAPIE

Na úvod této kapitoly shledávám jako podstatné vymezení pojmu arteterapie a artefiletiky, a to z důvodu úzké souvislosti těchto dvou disciplín (Potměšilová, 2012). Je důležité zmínit, že artefiletika ve své praxi vychází z některých metod a technik práce arteterapie, které si blíže nastíníme v následujících kapitolách.

Artefiletika v oblasti výchovy využívá obdobných postupů jako arteterapie. Cílem však není léčit, ale pomoci k rozvoji osobnosti a sebepoznání. I Exler (2015) poukazuje na prolínání artefiletiky a arteterapie, navzdory tomu, že se jedná o dvě samostatné disciplíny. Z toho důvodu shledávám jako velmi důležité vymezení těchto dvou pojmů.

Na rozdíl od arteterapie, artefiletika nemá léčebné postupy. Zaměřuje se spíše na výtvarné vzdělání, kultivaci a rozvoj uměleckých kvalit žáků prostřednictvím získaných zkušeností a poznatků (Exler, 2015). Zikl a Bendová (2011 [online]) se ve své publikaci odkazují na autorku Campbellovou (1998), která podobně jako Exler vidí zásadní rozdíl v tom, že je arteterapie na rozdíl od artefiletiky soustředěná na léčbu psychiky.

Artefiletika přijímá některé techniky, metody i cíle arteterapie. Základem artefiletického pojetí je zážitek z poznání, který umožňuje rozvíjet tvořivé, sociální a emotivní rysy osobnosti (Exler, 2015).

„V oblasti cílů má artefiletika s arteterapií společnou zaměřenost na sebepoznávání a rozvíjení sociálních kompetencí u dětí a mladých lidí“ (Exler, 2015, s. 33).

Rozdíl autor spatřuje v tom, že arteterapie používá výtvarné aktivity k léčení „psychických a sociálních problémů“ (Exler, 2015, s. 33). Artefiletika však pomáhá odstranit nebo zmírnit obtíže člověka, a to pomocí neverbálního sebevyjádření, reflexe a dialogu (tamtéž).

„Také Potměšilová (2015) se ve své knize věnuje rozlišení mezi dvěma uvedenými disciplínami. Autorka tvrdí, že záměrem artefiletiky není vykládat problémy klientů či je léčit. Díky této skutečnosti se artefiletika více blíží pedagogice či výtvarné výchově než psychoterapii či arteterapii.“ (Otrubová, 2019, s. 16)

3.2 Artefiletika

Slavík (2011) ve své publikaci vysvětluje vznik pojmu artefiletika, který je složen ze dvou částí. První část, která vychází z latinského ars, artis odkazuje k umění, ale také arteterapii. Druhá část je podle Slavíka inspirovaná myšlenkou H. Broudyho. Ten zaujímal filetické pojetí výchovy, které je založeno na úzce spjatém intelektovém rozvoji s rozvojem sociálním a emočním.

Dle tohoto autora vychází artefiletika ze spojení tvořivé dramatiky a výtvarné výchovy (Slavík, 1997). Slavík také poukazuje na to, že jsou tyto dvě disciplíny místem pro využití expresivity.

Snahou artefiletiky je přiblížit výchovu k osobnímu prožitku a individuální zkušenosti. Artefiletika se tak má stát základem ke kulturní citlivosti a poznání, ale i podkladem k sebepoznání. Inspirací je nejen arteterapie, ale také moderní výtvarné umění, především akční tvorba (Slavík, 2011).

Artefiletika staví nejen na osobní zkušenosti žáků, ale také na tvořivém myšlení, které podporuje tvůrčí procesy (tamtéž).

„Diferenciací artefiletiky od běžné výtvarné výchovy se ve svém článku zabývá Potměšilová (2016 [online]), která odkazuje na autora pojmu Jana Slavíka. Artefiletika je zvláštní chápání výtvarné výchovy (Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice – Artefiletika, 2012 [online]). I Slavíková, Hazuková, Slavík (2010) poukazují na nový rozměr výtvarné výchovy, kterým je spojení výtvarné tvorby neboli exprese s reflexí.“ (Otrubová, 2019, s. 15)

Stejnou myšlenku uvádí Slavík (2011) i ve své novější publikaci. To, co odlišuje běžnou výchovnou praxi od artefiletiky je osobní reflexe zasazená do širších kulturních a poznávacích kontextů.

„Slavík uvádí, že expresivní tvorba je prostředkem, který nás učí porozumět světu a lidem v souvislosti k sobě samému. Artefiletika nabízí možnost propojovat expresi (tedy výtvarnou tvorbu) s reflexí prostřednictvím dialogu účastníků (Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefiletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu, 2019 [online]). Následná diskuse by měla zlepšovat tvořivé myšlení a směřovat k hlubšímu porozumění

výtvarného projevu (Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice – Artefiletika, 2012 [online]).“ (Otrubová, 2019, s. 15)

„I Exler (2015) zdůrazňuje důležitost vzájemné provázanosti výtvarné tvorby s reflexí. Pokud reflexe chybí, nemůžeme hovořit o artefiletice.“ (Otrubová, 2019, s. 15) Spojení výrazového projevu s reflexí je charakteristickým rysem artefiletiky (Slavík, 2011). Stejný názor zastává i Slavíková, Hazuková a Slavík (2010). Tito autoři tvrdí, že reflektivní dialog je kritériem pro rozpoznání artefiletiky. Exler (2015, s. 28) zároveň dodává, že „reflektivní dialog odlišuje artefiletiku od jiných vzdělávacích koncepcí“.

„Artefiletika se zaměřuje na souběžné rozvíjení emocionálních a intelektuálních schopností žáků. Vychází se z toho, že výtvarný projev umožňuje lidem vyjádřit osobní zkušenosti a city. Dílo každého člověka tedy obsahuje velký potenciál, který je dobré využít tak, aby byl pro každého jedince přínosný (Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice – Artefiletika, 2012 [online]).“ (Otrubová, 2019, s. 15)

„Také Slavíková, Hazuková, Slavík (2010) se ve své knize zabývají pojmem artefiletika, který definují jako prostředek k rozvoji osobnosti dítěte a jeho sociálních potřeb i prostředek k rozvoji jeho vztahu k výtvarné kultuře. Autoři však zdůrazňují, že hlavním záměrem artefiletiky není posílení duševní rezistence dítěte, ale právě upevnění vztahu ke světu kultury i přírody prostřednictvím výtvarných zážitků.“ (Otrubová, 2019, s. 15)

„Cílem artefiletiky je tedy „zhodnotit výtvarnou aktivitu jako symbolického prostředníka mezi niterným světem dítěte a světem lidské kultury i přírody“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s. 9).“ (Otrubová, 2019, s. 15)

„I Potměšilová ve svém článku uvádí, že v oblasti výchovy je cílem artefiletiky podporovat sebepoznání a rozvoj osobnosti (Potměšilová, 2016 [online]).“ (Otrubová, 2019, s. 16)

Velmi podobný názor zastává i Slavík (2011), který tvrdí, že hlavním cílem je osvojení schopnosti symbolického vyjádření, poznávat a vnímat sebe a svět pomocí uměleckých zážitků, které vycházejí z osobního tvořivého projevu.

Jako důležité shledávám tvrzení Slavíka (2011), který uvádí, že snahou artefiletiky je posílení duševní síly a vyvarování se tak psychickému a sociálnímu selhání. Umělecké aktivity slouží jako pomůcka k pozitivní prevenci.

V neposlední řadě je důležité zmínit i organizační hledisko artefiletiky, která může probíhat individuálně, ve dvojicích či skupinovou formou. Artefiletické činnosti se mohou realizovat ve třídě, v přírodě, ale i v různých kulturních zařízeních jako jsou galerie, výstavy či muzea (Zikl, Bendová (2011 [online])).

3.2.1 Artefiletika u osob s mentální retardací

U dětí s mentální retardací se klade důraz na rozvoj estetického citění (Valenta, Michalík, Lečbých, 2018). K tomuto se využívá například artefiletika.

Zikl a Bendová (2011, s. 111 [online]) se ve své publikaci odkazují na Slavíka (2006), který vymezil cíl artefiletiky u osob s mentální retardací. Tím je dle autora poskytnutí příležitosti „k odhalení vlastních psychických možností a mezí, dát mu šanci nalézt místo ve skupině, vybavit ho citlivostí, připravit ho k osobnostnímu růstu a k nalézání životního smyslu“.

Artefiletika se zaměřuje na vzdělávání, rozvoj tvořivosti a kultivaci jedinců s mentální retardací, ale i na prevenci vzniku sociálních či psychických problémů. Autoři zároveň dodávají, že artefiletika posiluje kompetence potřebné pro řešení problémových situací (tamtéž).

3.3 Osobnost pedagoga

Pro artefiletiku mají dobré dispozice vyučující expresivních oborů s dostatečným artefiletickým výcvikem. Tuto přípravu nabízejí pedagogické fakulty bakalářského a magisterského studia, ale také kurzy dalšího vzdělávání pedagogů (Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefiletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu, 2019 [online]). Potměšilová (2013) se domnívá, že je potřeba mimo výše uvedeného i znalost v oblasti výtvarného umění, která usnadní výběr výtvarných technik a pomůže tak rozvoji tvořivosti klienta. Podle autorky je prospěšná i znalost dějin umění. V této oblasti může vycházet z různých konceptů, které „sloužily k vyjádření pocitů, myšlenek a stavů“ (Potměšilová, 2013, s. 32).

Pro výkon artefiletiky není dostačující jen praktický výcvik, ale také teoretická příprava, která je provázána se vzdělávací a výchovnou praxí. Je potřeba, aby ten, kdo artefiletiku vede, rozuměl tomu, co dělá a byl schopný obhajovat veškeré postupy práce. Podle autorky je tedy

pro správné využití artefiletiky nutné nejen určité poznání a potěšení z tvorby, ale také vědění a znalosti (tamtéž).

Při definování osobních rysů můžeme vycházet z publikace Potměšilové (2013), která uvádí základní rysy arteterapeuta, mezi něž patří empatie, komunikační dovednosti a schopnost navázat, udržet a ukončit vztah.

Důležitá je také komunikace, která by měla být v souladu s neverbálními projevy (Potměšilová, 2013). Před zahájením komunikace je potřeba osvojit si způsoby, které její proces usnadní. Mezi tyto způsoby patří například zrakový kontakt, projev zájmu, přátelský výraz tváře, ale i naklonění těla (tamtéž).

3.4 Koncepty, prekoncepty a symbol v artefiletice

Pojetí artefiletiky směřuje k „vnitřním výpovědím o světě a vnímání okolí“ (Exler, 2015, s. 27). Jejím cílem je sebezpoznání a rozvoj sociálních kompetencí zúčastněných.

Koncepty a prekoncepty jsou obsahovou stránkou, vyjádřeny v námětovém provedení. Koncepty jsou vyjádřeny v životě člověka a kulturní historii. Pro objevení konceptů musí být navozena správná situace. Prekoncepty můžeme definovat jako vzpomínky a představy o určitých událostech, prožitcích a věcech, které se vztahují ke konceptům (tamtéž).

V artefiletickém procesu se účastníci noří do domněle známých konceptů, které promýšlejí a hledají rozmanité možnosti řešení. Při tom nacházejí inspiraci v historii, ale i moderním umění. To předpokládá širokou znalost pedagogů, kteří vedou artefiletické aktivity (tamtéž).

Vzdělávacími motivy v artefiletice nazýváme osobité pojetí lásky či dobra, které směřuje k sebezpoznání a poznání společenského prostředí. Zdrojem poznání je reflektivní dialog, který pomáhá k uvědomění souvislostí vlastní tvorby, přemýšlení o ní a následná diskuze (Exler, 2015). Autor odkazuje na Slavíka (2007), který tvrdí, že „sebezpoznávací procesy s reflektivním dialogem propojují poznávání žáků s jejich okolím“ (Exler, 2015, s. 28). Díky tomu můžeme předcházet sociálním a duševním problémům, ale také rozvíjet sociální dovednosti, zvyšovat emotivní citlivost a obohacovat komunikační schopnosti (tamtéž).

Během výtvarných aktivit probíhá tvorba ve třech hlavních metodických a obsahových dimenzích, a to dimenze komunikace, výrazu a v rovině formy. Společně vytvořená situace účastníky má mít umělecký, ale i pedagogický charakter. Výše uvedená klasifikace pochází ze

vzájemného vztahu mezi reflexí a expresí. Dimenze se od sebe liší nejen projevem, sdělením i porozuměním, ale také důrazem na spontánnost a otevřenost projevu až k dokonalosti a čistému provedení (Exler, 2015).

3.5 Reflektivní dialog

Autorky Potměšilová a Sobková (2012) tvrdí, že artefietika je výchovné pojetí, pro které je důležité spojení výrazové hry a reflektujícího dialogu. Díky reflektivnímu dialogu si účastníci artefietických aktivit uvědomují různé stránky tvorby, ale také její souvislosti a diskutují o nich. Jejich vnímání a reakce jsou podkladem pro další uvažování a poznávání kultury. Postřehy účastníků „vytvářejí spojovací článek mezi osobní zkušeností dítěte, žáka a tím, co jí může odpovídat v širších kulturních souvislostech“ (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010, s. 10).

Stejnou myšlenku můžeme také nalézt v publikaci Šobáňové (2019), která vychází ze Slavíka (2015). Ten uvádí, že během reflexe neboli reflektivního dialogu dochází k získání poznatků o lidské subjektivitě a kultuře.

Reflexi můžeme nazývat jako rozmluvu, tedy uvědomělý, slovně sdělitelný proces. Během ní dochází k návratu k prožití situaci, která je spojená s vědomým vybavením konkrétních zkušeností. Jejím nástrojem je dialog, který může být vnitřní, ale také vnější. Dialog umožňuje zpětnou vazbu a rozšiřuje tak naše poznání. Reflexe v artefietickém pojetí reaguje na expresi a slouží nejen k poznávání, ale také sebepoznání (Slavík, 1997). I Potměšilová a Sobková (2012) považují reflexi za zdroj nového poznání.

Slavík (1997) ještě dodává, že během reflexe porovnáváme minulost a přítomnost a tím se snažíme porozumět situaci.

Reflektivní dialog je prostředníkem mezi jedincem a partnerem v dialogu (Slavík, 1997). Podle Slavíka má reflektivní dialog mnoho funkcí. Může to být například prostředek k poznání pravdy na základě argumentace, pokus „o syntézu směřující od logického sporu k dialektickému smíření a postup ozvláštňování přijatého smyslu v rozhovoru s jeho tradicí“ (tamtéž, s. 108).

Podle Slavíka (1997) je reflektivního dialogu přirozeným výsledkem výrazové hry a reakcí na rozdílnost tvůrčích projevů. Jsou v něm pojmenovány významy určitých symbolů a hledají se společná řešení i smysl konfliktů způsobených hrou.

Jeho podstatou není hodnocení výsledků tvůrčí činnosti jednotlivců. V tomto procesu jde spíše o projev zážitků a navozených pocitů. Důvěrnost závisí na vztazích ve skupině a v neposlední řadě také na kvalitách vedoucího dané skupiny (Slavík, 1997).

Jako podstatné shledávám tvrzení Slavíka (1997), který se domnívá, že reflektivní dialog ztrácí svoji hodnotu v neupřímném prostředí, ve kterém vládne úzkost či formalismus a také tam, kde se potlačuje jedinečnost člověka.

Reflektivní dialog odhaluje heterogenitu názorů a postojů všech účastníků. Tato různorodost je přirozeným zdrojem pro argumentaci a obhajobu vlastních poznatků a hodnot. Díky tomu žák objevuje sebe samého v odlišnosti (tamtéž).

Slavík (2011) zdůrazňuje, že reflexe obsahuje dvě neoddělitelné složky. První složkou je zpětný pohled prožívajícího člověka na vlastní aktivitu a postoje. Druhou složkou je porovnávání svých zážitků se zážitky ostatních, kteří jsou v podobné situaci. Shoda a odlišnost otevírá dialog, který by měl vést k novému poznání.

3.6 Exprese

Slavík (1997) ve své knize odkazuje na definici exprese Petrželky (1985, 1991), který uvádí, že se jedná o projektivní vyjádření obsahu v různých projevech. Mezi tyto projevy řadí mimické a pantomimické projevy, verbální a neverbální projevy, gesta a pohyby, výtvarné i múzické projevy, ale také záměrné a nezáměrné činnosti jedince. Sám Slavík (1997, s. 104) definuje expresi jako „specifickou, citově zabarvenou a více, nebo méně záměrně strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka“. Ačkoliv je exprese spontánní, má svou uspořádanost, která představuje jistý řád vnitřního světa jeho tvůrce (tamtéž).

Expresi můžeme také vymezit jakožto vnitřní hnutí, které je označeno jako emoce. Jako zajímavé shledávám tvrzení Slavíka (1997), který tvrdí, že v expresivním projevu není možné lhát. Mohou se zjevit vědomé, ale i nevědomé obsahy, které byly po dlouhá léta skryté. Lévinas (1997) poukazuje na to, že expresí se člověk pouze odhaluje, nikoli vyjadřuje (Slavík, 1997). Je to zážitek z tvorby, hledání správné formy, která postrádá sdělení. To je také důvod, proč exprese nemůže lhát. Může být pouze zdařilá či méně zdařilá (tamtéž).

Slavík (2013, [online]) ve svém článku expresi řadí do tvůrčích procesů. Ty jsou schopny zprostředkovat obsah, jehož projevům jsou přikládány různé významy. Dále dodává, že exprese může mít různou kvalitu, která závisí na míře užitečnosti.

Důležité je také zmínit, že exprese je prostředek k jedinečnosti. Je to nástroj k seberealizaci. Prostřednictvím ní se může odhalit svět člověka (Slavík, 1997).

3.7 Artefiletické metody práce

Potměšilová (2013, s. 49) definuje metodu jako „soubor postupů či kroků, které vedou k danému cíli“.

Podle Exlera (2015) metody v artefiletice směřují k poznání pomocí umělecké výrazové tvorby, která je spojena s reflektivním dialogem. Také Potměšilová (2012) ve své publikaci tvrdí, že v oblasti metod je artefiletika založena na spojení reflektivního dialogu s uměleckou výrazovou hrou. Slavíková, Slavík a Hazuková (2000) stejně jako výše zmínění autoři uvádí, že je artefiletika, co se týče metod, založena na výrazové hře a reflektivním dialogu. Zároveň dodávají, že je nedílnou součástí i výtvarný zážitek. Autoři tyto tři prvky považují za nedílnou součást artefiletických hodin (Zikl, Bendová (2011 [online])).

I Slavík (2011, s. 12) uvádí, že „metodicky je artefiletika založena na psychodidaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit, a to exprese a reflexe“. Autor za expresi považuje tvůrčí projev a za reflexi pak náhled na to, co bylo vytvořeno a v průběhu procesu i zažito (tamtéž).

Zikl a Bendová (2011 [online]) považují artefiletické metody za velmi dobře využitelné ve výchovně-vzdělávacím procesu žáků s mentální retardací. Při práci s lidmi s mentálním postižením se využívá celá řada metod, které mají terapeutický, ale i podpůrný charakter.

Artefiletické metody práce lze uplatnit nejen ve výtvarné, ale také v hudební, dramatické a literární výchově (Slavíková, Hazuková, Slavík, 2010). Tito autoři považují za důležité, aby si každý vyučující vyzkoušel artefiletické metody sám na sobě a vžil se tak do role dítěte či žáka, neboť sebepoznání, empatie a imaginace jsou důležité předpoklady výchovné práce (tamtéž).

Pokud chceme vybrat vhodnou metodu výtvarné práce s dítětem, měli bychom se seznámit s „psychologickou reflexí základních vyjadřovacích prostředků“ (Babyrádová, 2014, s. 72).

Potměšilová (2013, s. 49) odkazuje na Šickovou-Fabrici (2002), která uvádí výčet arteterapeutických metod, které je možné za dodržení určitých pravidel využít i v artefiletice:

- „imaginace;
- animace;
- koncentrace;
- restrukturalizace;
- transformace;
- rekonstrukce“.

3.8 Artefiletické techniky práce

Dle Potměšilové a Sobkové (2012) se technikou rozumí přesný postup, který volí terapeut v rámci konkrétně zvolené metody nebo na základě individuálního tématu klienta, se kterým pracuje. Správně zvolený postup může pomoci k odhalení intimního problému klienta, ale i k práci s tématem. Je to také postup, jehož cílem může být relaxace.

3.8.1 Úvodní techniky

Tyto techniky mají navodit pocit bezpečí, důvěry, ale také odstranit strach z výtvarného tvoření. Úvodní techniky se mohou využívat i v průběhu práce, jako forma oddechu, ale také na konci. Slouží také k uvedení klienta do práce s osobním tématem či problémem (Potměšilová, Sobková, 2012).

3.8.2 Techniky zaměřené na práci s problémem

Tyto techniky cílí k podpoře funkční komunikace a vztahů ve skupině. Jsou to také techniky, které směřují klienty k zamyšlení se nad svým postavením ve společnosti a k budování zodpovědnosti (Potměšilová, Sobková, 2012).

3.8.3 Techniky zaměřené na práci s jedním tématem

Podle Potměšilové a Sobkové (2012, s. 91) „by rozvíjení konkrétního osobního tématu klienta mělo vést k hlubší práci s tímto tématem“. Z praxe autorek vyplývá, že se některým klientům nedaří ponořit k jádru problému. K tomu může pomoci pozvolná práce na jedno téma. Je však potřeba mít na paměti, že se na klienta nemůže tlačit a také to, že terapeut nesmí klienta zahltit prací a znudit ho (tamtéž).

Může se také stát, že terapeut předvídá klientův problém, ale on sám o něm z nejrůznějších důvodů nemůže nebo nechce mluvit. Dle autorek se mohou zvolit techniky,

kteřé na první pohled nesměřují k odhalení problému. Pokud se předpoklad o osobním tématu potvrdí, může technika dané téma rozkrýt a navést klienta na práci s tímto tématem (tamtéž).

3.8.4 Techniky zaměřené na rozvoj osobnosti

Tyto techniky přispívají k rozvoji osobnosti a sebepoznání, ale také k utváření pozitivních rysů. Dle Potměšilové a Sobkové (2012) se stávají součástí prevence sociálních patologií.

Podle těchto autorek techniky cílí k odhalení vlastních psychických možností. Klient má šanci nalézt místo a úlohu v lidském společenství. Je vybaven citlivostí k smutku druhých, ale také připraven i k duchovnímu růstu a k nalezení životního smyslu (tamtéž).

3.8.5 Techniky zaměřené na děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Práce s klienty se speciálními vzdělávacími potřebami náleží speciální pedagogice. Ta vychází z disciplín jako je obecná pedagogika, medicína, psychologie či psychoterapie (Potměšilová, Sobková, 2012). Podle autorek lze speciální pedagogiku pokládat za multidisciplinární obor.

Potměšilová a Sobková vidí důležitost expresivních terapií v možnostech, jak pomoci sebepřijetí klientů s postižením. Je to ale také způsob, jímž se zdravá populace může dozvědět informace o životě lidí s postižením a přispět tak k inkluzi ve společnosti (tamtéž).

Autorky zároveň považují za důležitou znalost různých typů postižení, ale také specifik jejich výtvarného projevu (Potměšilová, Sobková, 2012).

3.8.5.1 Klient s mentálním postižením

Potměšilová a Sobková (2012) považují za podstatné posilování sebedůvěry, ale také pocit důležitosti ve společnosti. Do těchto technik spadají hlavně techniky relaxační a ty, při nichž vzniká artefakt sloužící jako dárek, dekorace na výstavu, ale také jako prodejní věc.

3.8.5.2 Klient s narušenou komunikační schopností

Může se objevit strach z komunikace, který může být zapříčiněn špatnou zkušeností. Tyto zkušenosti mohou dle autorek vyplývat z různých důvodů. Jedním z nich může být netrpělivost komunikačního partnera či dokonce odmítnutí komunikace s člověkem s postižením. Hlavním cílem by tedy měla být podpora sebevědomí (Potměšilová, Sobková, 2012).

4 VÝTVARNÁ VÝCHOVA

Výtvarná výchova je neomezeným procesem objevování a poznávání. Výtvarná tvorba je významným prostředkem pro rozvoj osobnosti dítěte. Nabízí možnost mimoslovního vyjádření a díky tomu rozvíjí kreativitu a fantazii (Křížová, 2017).

Rozkvět psychologie dal možnost rozeznat diagnostický a terapeutický potenciál výtvarné tvorby. Tyto poznatky pomohly lépe porozumět tomu, co se děje v průběhu expresivních aktivit, ale také nabízely různé způsoby vyjádření, seberealizace a psychické uvolnění (Šobánková, 2019).

Eisenreich (1947) uvádí, že ve výtvarné výchově je nutné poskytovat příležitosti k neustálému poznávání, prožívání a vnímání, ale také i k vlastnímu projevení. Babyrádová (2014) dodává, že zdrojem prožívání je svět fikce. Toto prožívání není dle autorky nijak omezeno. Pokusy o vlastní vyjádření mají velký význam pro každého jedince. Dostaneme se tak blíže k umění, ale také k vlastnímu životu. To pomůže člověku k osobnímu růstu, rozvoji vloh, objevování a tvoření nových věcí a v neposlední řadě k tvorbě nových hodnot (Eisenreich, 1947).

Velmi podobně vnímá cíle výtvarné výchovy také Pošarová (2016). Mezi ty hlavní řadí rozvoj osobnosti dítěte, a to jak v oblasti tvořivosti, tak v oblasti morálky. Dále pak poznání světa, schopnost výtvarného sdělení a pochopení rozdílů v různých výpovědích, porozumění odlišnostem a tolerance vůči nim. V neposlední řadě také seznámení se s různými výtvarnými prostředky, poznání výtvarné kultury a vytvoření vztahu k současnému umění.

Uždil (2002) ve své publikaci popsal desatero výtvarné výchovy malých dětí:

1. Chápat výtvarný projev v kontextu celé psychiky dítěte, při tom brát ohled na jeho věk.
2. Vše, co dítě vytvoří bereme vážně, vyvarujeme se ironie, ale také nadměrné pochvaly.
3. Výtvarný projev má hodnotu pouze v tom případě, kdy není napodobeninou anebo do něj nezasáhl dospělý. Nikdy neupravujeme to, co dítě nakreslilo, nevytýkáme nedostatky. Pokud zjistíme, že můžeme být výtvarné dílo něčím doplněno, nenápadně na to upozorníme v rozhovoru.
4. Veškerá témata, která si dítě vybere, jsou zajímavá a nejen ta, která se líbí nám.
5. Kresba nemusí prezentovat konkrétní předmět, ale může zachytit pohyb. Smysl má i skvrna nebo počmáraná plocha výkresu.

6. Výtvarný charakter má i vytrhávání, spojování, konstruování a vyhledávání tvarů.
7. Dítě by si mělo udržovat své věci v pořádku.
8. Sledovat vývoj dítěte. Vytvořit si archiv kreseb, v němž můžeme vidět vývoj dítěte.
9. Obrázkové knížky mohou podporovat dětskou představivost.
10. Výtvarné činnosti by měly být zábavou nikoli povinností.

4.2 Výchovný potenciál výtvarné výchovy

Vondrová (2005 [online]) ve svém článku uvádí, že propojení aktivit s výtvarnými činnostmi umožňuje získat zkušenosti, poznatky, a hlavně hlubší prožitky. Cílem estetické výchovy je dle Juklové, Loudové, Skorunkové a kol. (2015) pěstování schopnosti vnímat krásno, vytvářet vztah k umění a prožívání vlastního života. Jako důležité shledávám tvrzení výše zmíněných autorek, že se výtvarná výchova „významně podílí na vlastní radosti ze života“ (tamtéž, s. 38).

Výtvarné techniky nabízejí možnost sebevyjádření, a to jinou formou než slovní (Vondrová, 2005 [online]). Podle názoru Vondrové, výtvarné aktivity nejvíce rozvíjí kreativitu a fantazii dítěte.

Výtvarná výchova si klade za cíl napomáhat rozvíjet dovednosti, které pomáhají k osvojení okolních skutečností, utvářet vztahy s ostatními lidmi a uvědomovat si vzájemné souvislosti. Dále zdokonalovat grafickou zručnost a technické dovednosti (tamtéž [online]).

Výtvarnou výchovou se děti učí vyjadřovat představy a ty následně zobrazovat bez předchozího předkreslování. Učí se využívat celou plochu papíru, míchat barvy a pracovat s detaily. Důležité je také rozvíjení zájmů o výtvarné umění a práci s přírodními materiály. V neposlední řadě pak pracovat s atypickými materiály a nástroji (Vondrová, 2005 [online]).

Juklová, Loudová, Skorunková a kol. (2015) vidí důležitost ve vnímání a prožívání uměleckých výtvorů, rozvíjení tvořivosti a seznámení dětí s výtvoří národní a světové kultury. Za důležité autorky považují vnímání krás přírody, společnosti a osobního života.

Tyto názory zastává i Vondrová (2005 [online]), která uvádí, že by se děti měly seznámit s výtvarnými tendencemi staršího, ale i soudobého umění. Rozvíjet cit ke svému okolí, především pak k přírodě.

4.3 Výtvarný projev

Lamserová (1990, s. 11) se ve své publikaci snaží definovat dětský výtvarný projev jako „spontánní projev, vycházející z představ, jejichž zdrojem je život dojmů a bohatost prožitků dětského světa“.

Oproti tomu Šobáňová (2020) vnímá výtvarný projev jako projev osobnosti, zdroj poznání nejen sebe samého, ale také svého okolí.

Také Babyrádová (2014) se ve své knize blíže věnuje dětskému výtvarnému projevu. Z její praxe vyplývá, že výtvarný projev učí děti dívat se na svět z lepší stránky, umožňuje získat energii a určitou moudrost. Prostřednictvím výtvarného projevu jedinec posiluje vědomí vlastního já, ale také prosazení sebe samého vůči okolí.

Výtvarný projev je spojen s výrazem tvořivost, tvůrčí schopnost a tvorba. Za tvořivou může být považována veškerá činnost, jejímž výsledkem je výtvor. Tvořivý je ale také i způsob prováděné aktivity (Uždil, 1976). Autor dále upozorňuje i na to, že rozvoj tvořivosti žáků umožňuje tvořivá atmosféra školy.

Bezděková, Kubecová a kol. (2016) se shodují na tom, že výtvarný projev se mění a vyvíjí s přibývajícím věkem, zkušenostmi a působením prostředí se mění. I přes to, by měl být stále naplněn radostí z toho, že můžu tvořit, zkoumat a objevovat vlastní schopnosti a dovednosti.

Výtvarný projev je podstatným nástrojem terapeuta, v němž se zdůrazňovalo zkoumání možností vyjádření emocí osobnosti (Šobáňová, 2019). Autorka zmiňuje, že výtvarný projev pomáhá k uvolnění skrytých problémů, ale i traumat, které jsou utajené v nevědomí člověka.

Podle Slavíka (1997) je v artefietice důležitý výraz, autentičnost a tvůrčí spontaneita výtvarného projevu. Slavík upozorňuje na to, že je výtvarný projev provázen reflexí, která je pro artefietiku klíčová (Šobáňová, 2019). I Babyrádová (2014) poukazuje na význam spontánního projevu. Tato autorka zároveň dodává, že je potřeba sledovat tento projev nezaujatýma očima. Spontaneita se z výtvarného projevu vytrácí okolo 11. roku života dítěte (Lamserová, 1990). Toto období autorka nazývá jako „krize“ (tamtéž).

Babyrádová (2014) upozorňuje i na to, že výtvarný projev není jen příležitost k projevu spontaneity a imaginace, ale vede také k posílení poznávacích schopností. Autorka dále uvádí, že během pravidelných výtvarných činností dochází u dětí k rozvoji paměti. Malování

a kreslení je s rozvojem řeči důležitým prostředkem k reprodukci toho, co zažijeme a poznáme. Způsobnost zapamatování obrazů, vnímání a pozornost je u dítěte nejprve nejjednodušší a nestálá. Upevnění poznání a prožití přináší pocit důvěry a jistoty. Děti si také postupně zvykají na rituály provázané s řečovým a výtvarným vyjádřením – upevnění papíru na podložce a příprava pomůcek. To ovšem vyžaduje systematické opakování činností. Děti prostřednictvím kresby popisují konkrétní děj a během zpětného pohledu na tuto kresbu pak rozvíjí řečové schopnosti – rozvoj slovní zásoby a pochopení významu slov (tamtéž).

Podle Babyrádové (2014) je okruh námětů výtvarného projevu velmi pestrý a široký. Zdrojem těchto námětů je podle autorky fantazie. Stejný názor zastává i Lamserová (1990, s. 11), která tvrdí, že kresebný a malířský projev se vyznačuje „poetickou a fantasijní imaginativní silou“.

Také Uždil (2002) tvrdí, že ve výtvarné činnosti dítěte hraje důležitou roli představivost a vnímání. Představy, které pramení z fantazie, by se neměly ocitnout v opozici ke zkušenosti a překročit tak hranici nezdravosti. Dodává také, že je fantazie nepostradatelnou součástí života, ale je potřeba vymezit hranici mezi fantazírováním a fantazií. Podle tohoto autora fantazie rozvíjí možnosti člověka. Oproti tomu fantazírování odvádí jedince mimo reálný život.

EMPIRICKÁ ČÁST

5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMU

Výzkumná část diplomové práce se věnuje využití artefiletických aktivit u dětí s mentálním postižením, u kterých byla nařízena ústavní výchova. V úvodu empirické části je představena charakteristika výzkumu, na kterou navazuje popis průběhu jednotlivých výtvarných činností a jejich podložení odbornou literaturou.

Pro realizaci praktické části jsem zvolila kvalitativní výzkum s využitím metody pozorování.

5.1 Výzkumný problém

Výzkumným problémem diplomové práce jsou možnosti využití artefiletických technik při práci s dětmi v Dětském domově a Školní jídelně Prostějov.

5.2 Cíl výzkumu

Cílem diplomové práce je pomocí artefiletiky, jejích metod a technik práce aktivizovat klienty s diagnostikovanou mentální retardací v Dětském domově a Školní jídelně Prostějov. Dále pak zkvalitnit a obohatit jejich život výběrem vhodných aktivit s ohledem na jejich mentální retardaci. Záměrem výzkumu je také vzájemná kooperace a zlepšení vztahů mezi sourozenci na vybrané rodinné skupině.

5.3 Výzkumné otázky

Jakým způsobem lze aktivizovat klienty s diagnostikovanou mentální retardací v Dětském domově a Školní jídelně Prostějov?

Specifické výzkumné otázky:

- Jakým způsobem lze zkvalitnit a obohatit život jedinců s mentální retardací?
- Jakým způsobem probíhá kooperace jedinců s mentální retardací?
- Jak může artefiletika přispět ke zlepšení sourozeneckých vztahů?
- Jak lze pomocí artefiletiky dosáhnout pozornosti jedinců s mentální retardací?

5.4 Metody výzkumu

Pro realizaci empirické části diplomové práce jsem zvolila metodu pozorování, která je dle Ochrana (2019) smyslové nazírání na zkoumaný předmět.

Hendl a Remr (2017) hovoří o pozorování jako o metodě, která je součástí každodenních aktivit, kdy člověk pozoruje dění okolo sebe. Pozorováním získáváme informace o skutečném ději a nevyřčeném během rozhovorů. Jako velmi zajímavou shledávám následující myšlenku: „lidé často nedělají to, co říkají, a dělají to, co neříkají“ (tamtéž, s. 83).

Kvalitativní pozorování je založeno na rozsáhlých poznámkách, kdy není předem určeno, co se bude přesně pozorovat. Pozorování je realizováno v přirozených podmínkách skupiny (tamtéž).

Podle autorů je důležitá účast výzkumníka v terénu, tedy interakce s pozorovanými. Autoři také hovoří o zúčastněném pozorování, které vzniká během delšího kontaktu s participanty, kdy se přes pouhé pozorování výzkumník účastní života ve skupině (Hendl, Remr, 2017).

Jako další jsem zvolila metodu rozboru dětské kresby, kterou Voyazopoukos (2003) definuje jako „krátkou a intenzivní metodu klinického a diagnostického hodnocení, jehož cílem je postihnout individuální specifika psychického stavu dítěte považovaného za subjekt a zároveň aktéra svého osudu“ (Cognet, 2013, s. 71).

Davido (2001) považuje dětskou kresbu jako nejvhodnější přístup k pochopení osobnosti dítěte. Autorka dále uvádí, že se metoda využívá při testování mentální úrovně dítěte, ke zkoumání jeho afektivity, využívá se také jako komunikační prostředek a prostředek „k vyjádření znalostí dítěte o svém těle“ (tamtéž, s. 16).

Získaná data jsem analyzovala pomocí interpretativní fenomenologické analýzy, jejímž hlavním záměrem je porozumět žité zkušenosti člověka. Pomocí této analýzy prozkoumáváme, jakým způsobem člověk utváří význam vlastní zkušenosti. Tato analýza nám tedy pomáhá s porozuměním jednotlivých událostí nebo procesů (Řiháček, Čermák, Hytych, 2013 [online]).

5.5 Výzkumný vzorek

Pro svůj výzkum jsem zvolila záměrný výběr participantů. A to čtyři sourozence, u nichž byl diagnostikován různý stupeň mentální retardace s rizikovou rodinnou a osobní anamnézou. Ti společně žijí v Dětském domově a Školní jídelně v Prostějově, kde již čtvrtým rokem působím na pozici vychovatelky. S participanty pracuji více než dva roky.

Zařízení velmi často navštěvují praktikanti ze středních a vysokých škol. Ti se však téměř ve všech případech věnují zdravým dětem, se kterými je práce méně složitá. Dalším důvodem výběru participantů je neadekvátní úroveň skupinových činností v dětském domově, které se podřizují schopnostem většiny.

Bližší informace o jednotlivých sourozencích uvádím v následujících kapitolách.

5.5.1 Participant J

J (16 let) je nejmladším sourozencem. J byla na základě psychologického vyšetření diagnostikována středně těžká mentální retardace a také retardace v oblasti rozvoje řeči, převážně exprese. Trpí epilepsií s myoklonickými záchvaty. Při práci s J je potřeba volit jednoduché úkoly s konkrétním řešením. Během úkolů si spontánně zařazuje krátké přestávky, to čas od času komplikuje spolupráci, protože jej rozptýlí okolní dění. Neprojevuje zájem o učení nového, je snížena motivace k výkonu. J preferuje činnosti spojené s hudebním doprovodem. Při poslechu hudby se snaží vokalizovat a tancovat dle nápodoby. J verbální projev je nesrozumitelný, převládá pasivní řeč nad aktivní. Expresivní vyjadřování obohacuje o výraznější gestikulaci. V případě, že nezná slovní označení pro konkrétní předmět, vyjadřuje se prostřednictvím zvuků. Rozumí základním slovním instrukcím, ale ne vždy je respektuje (Zpráva školského poradenského zařízení, 2020).

5.5.2 Participant R

R (21 let) byla diagnostikována středně těžká mentální retardace, hypermetropie, astigmatismus, epilepsie a poruchy chování. V pásmu středně těžké mentální retardace se nachází verbální myšlení, abstraktně-vizuální myšlení, kvantitativní myšlení a krátkodobá paměť. R se snaží komunikovat verbálně, jeho odpovědi jsou jednoslovné, ale těžce srozumitelné. Slova doprovází znaky a gesta. Komunikace s okolím se odvíjí od jeho aktuálního fyzického a psychického rozpoložení. Potíže mu činí udržení pozornosti. V sebeobslužných činnostech je samostatný, ale potřebuje dohled a občasnou pomoc. Mívá záchvaty vzteku, které jsou mnohdy bez příčiny. Nenavazuje kontakt s jinými dětmi, v této

oblasti je samostatný. Vyhledává bližší kontakt s dospělými. Rád se k nim tulí, hladí je a objímá (Zpráva školského poradenského zařízení, 2021).

5.5.3 Participant V

V (23 let) je nejstarší ze sourozenců. Její rozumové schopnosti se pohybují na dolní hranici středně těžkého mentálního postižení. V tomto pásmu se nachází i verbální schopnosti, kvantitativní myšlení a krátkodobá paměť. Lépe se jí daří v neverbální krátkodobé paměti. V je přátelská dívka. Snaží se verbálně komunikovat. Její odpovědi jsou jednoslovné, ale velmi těžce srozumitelné, proto si pomáhá znaky a gesty. Rozumí jednoduchým slovním instrukcím. V sebeobslužných činnostech je samostatná, ale je potřeba nácvik činností a neustálý dohled. Ve složitějších situacích je bezradná. Na domově i ve škole je bezproblémová. V dokáže napočítat do 5 a přiřadit správný počet předmětů k číslům. Zvládá opis velkých tiskacích písmen a pojmenuje základní geometrické tvary (Zpráva školského poradenského zařízení, 2021).

5.5.4 Participant Z

Z (18 let) má na základě psychologického vyšetření diagnostikované středně těžké mentální postižení. Jeho neverbální schopnosti se nacházejí v dolním pásmu lehkého mentálního postižení a mírně přesahuje verbální schopnosti, které se pohybují při horní hranici pásma středně těžkého mentálního postižení. Z bez problému navazuje kontakt s okolím. Nedělá mu problém navázat oční kontakt, pokud si toho druhý všimne, začne se smát. Pokud nezná odpověď nebo se mu nechce odpovídat, volí úsměv. K cizím lidem bývá zdvořilý. Rád provokuje ostatní děti a vyvolává konflikty. Bývá výbušný. Během práce se snaží spolupracovat, ale potřebuje vedení a vysvětlení zadaných úkolů. Pokud si neví rady, dokáže požádat o pomoc. Z bývá nesoustředěný. I maličkosti dokážou odvést jeho pozornost. Z mluví v jednoduchých větách, je patrná vadná výslovnost. Verbální projev s četnými dysgramatismy je místy špatně srozumitelný. Má omezenou slovní zásobu. Dosahuje průměrných výsledků v oblasti čtení a psaní. Písmo je větší velikosti a jednotlivé grafémy nemají správný tvar. Text obsahuje gramatické i specifické chyby. Matematické znalosti neodpovídají požadované úrovni. V listopadu letošního roku byl umístěn na krátkodobý pobyt do Psychiatrické nemocnice v Kroměříži (Zpráva školského poradenského zařízení, 2021).

5.6 Výchozí situace v rodinné skupině

V době realizace výzkumu jsem působila na skupině rok a půl. Rodinná skupina je složena ze sedmi klientů, z nichž čtyři jsou sourozenci, se kterými jsem realizovala tento výzkum. Sourozenci byli do domova umístěni postupně. To byl také pravděpodobný důvod toho, že byl každý z nich umístěn do jiné rodinné skupiny. Na žádost sociální pracovníce byli sourozenci zařazeni do stávající rodinné skupiny, kde žijí už několik let.

Vztahy na rodinné skupině jsou občas velmi napjaté. Děti spolu bojují a vzájemně se provokují. Mnohdy se může zdát, že jsou si sourozenci velmi blízcí, protože spolu tráví veškerý volný čas, ale při sebemenším konfliktu na sebe slovně a fyzicky útočí.

5.7 Časový harmonogram výzkumu

K realizaci výzkumu jsem zvolila průběžné aktivity, které jsem uskutečnila v měsících červen–září. Celkem bylo provedeno 12 aktivit. Společná setkání probíhala jednou za dva týdny.

6 POPIS A ANALÝZA VÝZKUMU

Realizace výzkumu probíhala za použití artefietických aktivit v prostorách dětského domova, jeho přílehlého okolí a také na letním pobytovém táboře.

Výzkumu se účastnili čtyři sourozenci žijící společně na rodinné skupině v dětském domově. Ti během našich setkání pracovali individuálně, ale také na společných projektech.

6.1 Rozfoukávání barev – strašidylka

Data	Kategorie	Kódy
<p>Jako první aktivitu jsem zvolila rozfoukávání vodových barev pomocí širších brček. Nejprve jsme společně nachystali veškeré pomůcky, které byly pro tuto výtvarnou aktivitu potřeba. Poté jsme pustili hudbu. Každý z účastníků si mohl vybrat ze čtyř barevných variant brček. Nikdo z nich si nevybral stejné. Ačkoliv mohli. Barvy brček jsme poté porovnali s paletou vodových barev. S tímto úkolem neměl problém participant Z a V. R se na chvíli zastavil, nebyl si jistý. Participant J mlčel. V měla tendence pomáhat s hledáním správné barvy.</p> <p>Dále jsem participantům ukázala předlohu a předvedla postup techniky. Každý se pak pustil do samostatného tvoření. V a J měli tendenci pracovat pouze s barvou, která byla totožná s jejich brčkem. Z toho důvodu jsem zopakovala, že můžou použít jakoukoliv barvu na paletě. V průběhu tvoření začal J srkat špinavou barvu z kelímku. Musím přiznat, že jsem s tímto krokem nepočítala</p>	<p>Hudba</p> <p>Práce s barvou</p> <p>Systematičnost</p> <p>Vztahy mezi sourozenci</p> <p>Úskalí práce</p>	<p>Poslech hudby.</p> <p>Porovnávání barev zvládli participant Z a V. Participant J mlčel.</p> <p>Participant R přemýšlel.</p> <p>V sourozencům napovídala.</p> <p>Pití špinavé vody.</p>

<p>apřavděpodobně na to participanty neupozornila. Slíbila jsem jim, že si za odměnu budou moct vybrat čisté brčko, které mohou využívat k pití.V průběhu tvoření jsem si všimla, že měl J velký problém se sliněním a rozfoukáváním barvy, proto jsem brčko zkrátila. S kratším brčkem se mu pracovalo mnohem lépe.Nikdo jiný problém neměl.Z si v průběhu práce pomáhal nakláněním papíru, aby si proces ulehčil a zkrátil tak čas práce.</p>	<p>Motivace Úskalí práce</p>	<p>Čisté brčko jako odměna. Nadměrné slinění, které se vyřešilo zkrácením brčka.</p>
<p>Po plném zaschnutí participanti dokreslili černým fixem strašákům obličej. Z mě upozornil, že v jeho obrázku vidí domeček, proto dokreslil okna a dveře. Ačkoliv si tvaru připomínající domeček všiml sám, na dokreslení oken a dveří jsem ho musela navést. Po celou dobu práce se Z neustále ujišťoval, zda odvádí dobrou práci. Často měl pocit, že mu to nejde a dělá něco špatně.Z po dokončení svého výkresu již nechtěl pokračovat v dalším tvoření.</p>	<p>Nápaditost Samostatnost Sebepojetí Zaujetí</p>	<p>Ulehčení práce. Hledání i jiných tvarů. Ačkoliv byl participant samostatný, musel být v průběhu práce naváděn. Nedůvěra ve vlastní schopnosti, podceňování se. Odmítnutí dalšího tvoření.</p>
<p>V se snažila zaplnit celý výkres.Byla velmi pečlivá a soustředěná.</p> <p>V s R vytvořili další obrázek pro svoji spolužačku, která následující den pořádala narozeninovou oslavu ve škole. Poté i oni dva skončili.</p>	<p>Práce s plochou Pečlivost, soustředěnost Artefakt jako dar, motivace Zaujetí</p>	<p>Využití celé plochy výkresu. Při práci pečlivá a soustředěná. Dárek pro spolužačku jako motivace pro práci. Odmítnutí dalšího tvoření.</p>
<p>Ačkoliv měl J z počátku menší problémy s foukáním do brčka a sliněním, pracoval ze všech nejdéle.</p>	<p>Zaujetí</p>	<p>Pokračoval i po skončení činnosti.</p>

6.2 Malba voskem

Data	Kategorie	Kódy
<p>Z se, dle jeho slov, s touto technikou setkal již ve škole. Možná také z toho důvodu se mu nechtělo tvořit. Do něčeho jsem ho nenutila, měl možnost odejít, ale nakonec zůstal a tvořil s ostatními. Z pro navození příjemnější atmosféry pustil hudbu.</p> <p>Nejprve jsem všem rozdala vosk, výkresy a ukázala první část techniky. Poté jsem participantům nechala dostatečný prostor pro tvorbu. Z si nebyl jistý, co nakreslit. Během tvoření se několikrát pozastavil, dlouze přemýšlel. V průběhu pozorování jsem si všimla, že Z měl konkrétní představu toho, co kreslit. Práce R, V a J byla spíše abstraktní. J byl velmi soustředěný. Z počátku kreslil srdíčka, ale ve výsledku byla pro něj práce poněkud náročnější, protože neviděl výsledek kresby voskem. Na výkres se díval z různých úhlů, aby na výsledek lépe viděl.</p> <p>Po dokončení první části jsme hádali, co kdo nakreslil. V tomto úkolu excelovala V. Byla velmi všímavá.</p> <p>Práce s vodovými barvami byla podstatně jednodušší. V využitéměř celou škálu barev. Její obrázek byl velmi barevný. Taktéž R využil více barev. Z zvolil jen jednu barvu, kterou pokryl celý výkres. J v průběhu druhé části kombinoval práci s vodovými barvami i s prací</p>	<p>Pasivita</p> <p>Hudba</p> <p>Systematicnost</p> <p>Konkrétnost a abstrakce</p> <p>Soustředěnost</p> <p>Konkrétnost a abstrakce, přiměřenost činností</p> <p>Nápaditost</p> <p>Přiměřenost činností</p> <p>Práce s barvou</p> <p>Práce s plochou</p>	<p>Prvotní odmítnutí, tvoření s ostatními.</p> <p>Práce za doprovodu hudby.</p> <p>Dlouze přemýšlel.</p> <p>Konkrétní představa Z. Práce R, J a V abstraktní.</p> <p>Soustředěnost J.</p> <p>Konkrétní představa J. Poté práce náročnější, neviděl kresbu voskem.</p> <p>Pomohl si nakláněním papíru.</p> <p>Jednoduchá práce.</p> <p>Participant V a R využili téměř všechny barvy. R zvolil jen jednu barvu – modrou.</p>

<p>s voskem. Voskem plnil zbývající prázdná místa. Výběr jeho barev není tak pestrý. Zvolil svoji oblíbenou žlutou barvu.</p>	<p>Nápaditost</p> <p>Práce s plochou</p> <p>Práce s barvou</p>	<p>Pokryl celou plochu.</p> <p>Kombinace postupu práce.</p> <p>Pokrytí celé plochy.</p> <p>Participant J pracoval se žlutou barvou.</p>
---	--	---

6.3 Frotáž

Data	Kategorie	Kódy
<p>Tuto výtvarnou techniku jsme realizovali v areálu dětského domova. Venku jsme si rozdali výtvarný materiál. Každý si mohl vybrat barvu suchého pastelu dle vlastního uvážení. Nejprve jsme si techniku vysvětlili a ukázali si její proces. Každý měl možnost vyzkoušet si techniku nanečisto. Všichni byli poměrně samostatní. Dokázali si sami přidržit papíra pracovat se suchým pastelem. Pokud bylo potřeba, vzájemně si pomohli.</p> <p>Z poměrně jednoduše dokázal rozeznat vhodný povrch. Byl samostatný. Frotážoval nejen povrch, který byl na první pohled bohatě strukturovaný, ale vyzkoušel i nápisy na kontejnerech s tříděným odpadem. S ostatními jsem pracovala já. Společně jsme chodili po přilehlém okolí dětského domova a dotykem zkoušeli různé plochy a jejich struktury. Participanty jsem nechala, ať si vyzkouší frotážovat plochu, kterou si sami vybrali, i když jsem předem</p>	<p>Pobyt venku</p> <p>Samostatnost</p> <p>Motorika</p> <p>Kooperace</p> <p>Samostatnost</p> <p>Nápaditost</p> <p>Samostatnost</p>	<p>Práce v areálu dětského domova.</p> <p>Samostatná práce.</p> <p>Bezproblémová motorika.</p> <p>Vzájemná pomoc.</p> <p>Z pracoval samostatně.</p> <p>Zkoušel různé povrchy.</p> <p>Participant V, R a J nedokázali pracovat samostatně.</p>

<p>věděla, že plocha nemá žádnou strukturu a tudíž se neprojeví námi chtěný výsledek. Poté jsme zhodnotili, zda se to povedlo či nikoliv. Někteří z nich se inspirovali u Z.</p> <p>Velmi mile mě překvapilo, že se sourozenci vzájemně dokázali poprosit o pomoc.</p>	<p>Vztahy mezi sourozenci</p> <p>Kooperace</p>	<p>Vzájemná inspirace sourozenců.</p> <p>Vzájemná prosba o pomoc.</p>
--	--	---

6.4 Malování na dlaně

Data	Kategorie	Kódy
<p>Během této výtvarné techniky museli participaci pracovat ve dvojicích. Výběr dvojice jsem nechala na jejich uvážení. Předpokládala jsem, že dvojice utvoří V s J, neboť volný čas tráví často spolu, anebo R s J, protože spolu sdílí pokoj. Opak byl ale pravdou. J projevil zájem o to, že chce být se Z a R s V.</p> <p>Participant R ukázal na počítač. Nechala jsem ho vybrat hudbu, která doprovázela naši činnost.</p> <p>Participantům jsem ukázala předlohu. J hned poznal, že se jedná o otisk dlaně, protože ukazoval na svoji dlaň. Nachystali jsme veškerý výtvarný materiál a pustili se do tvoření. Vzájemné malování na dlaně mělo velký úspěch. Všem to přišlo vtipné a předpokládám, že i do jisté míry příjemné.</p> <p>J se v průběhu nátěru barvy muselo pomáhat, protože nebyl schopný pokrýt celou plochu dlaně.</p>	<p>Vztahy mezi sourozenci</p> <p>Hudba</p> <p>Komunikace</p> <p>Zábava</p> <p>Motorika</p>	<p>Překvapivý výběr dvojic.</p> <p>Činnost doprovázela hudba dle jejich výběru.</p> <p>Ukazoval na svoji dlaň.</p> <p>Vtipnost a příjemnost aktivity.</p> <p>Horší práce se štětcem.</p>

<p>problém zkoordinovat pohyby obou rukou. Během soustředění na foukání bublin vyléval barvu z nádoby, proto potřeboval pomoc druhé osoby. Radost z otisknutých bublin na papíře zapříčinila to, že J foukal příliš rychle a bubliny se mu nedařilo vytvořit.</p>	<p>Koordinace Soustředění, koordinace Samostatnost Zábava</p>	<p>Problémy s koordinací obou rukou. Soustředění na činnost zapříčinilo vylévání tekutiny. Radost z foukání bublin.</p>
<p>I V měla problémy s jemnou motorikou. Nedokázala správně držet foukátko, proto potřebovala nápomoc druhé osoby.</p>	<p>Motorika Samostatnost</p>	<p>Špatné držení foukátka. Pomoc druhé osoby.</p>
<p>R tato technika šla poměrně dobře. Neměl více méně žádné problémy. Vybral si pouze dvě barvy a dále nechtěl pokračovat.</p>	<p>Práce s barvou</p>	<p>Výběr pouze dvou barev.</p>
<p>Z zkoušel pracovat ve stoje jako ostatní, ale i na zemi. Ve srovnání s ostatními sourozenci byl více soustředěný. Dokázal pracovat sám. Měl chuť kombinovat více barev. Sám přišel na nejlepší provedení této techniky. V průběhu práce se Z neustále ujišťoval, zda pracuje správně. Často se omlouval za to, že se mu něco nepovedlo. Z společně se svým nejmladším sourozencem J vyzkoušeli všechny dostupné barvy.</p>	<p>Zaujetí Nápaditost Soustředěnost Samostatnost Práce s barvou Nápaditost Sebepojetí</p>	<p>Odmítl dále pokračovat. Pracoval v různých pozicích. Byl více soustředěný. Byl samostatný. Kombinace více barev. Vymyslel nejlepší provedení techniky. Nedůvěra ve vlastní schopnosti, podceňování se.</p>
<p>V průběhu této aktivity se na participanty přišla podívat kolegyně, která jejich práci okomentovala slovy: „stejně se to vyhodí, hlavně, že budeš mít splněno“.</p>	<p>Práce s barvou Sebepojetí</p>	<p>Vyzkoušeli všechny dostupné barvy. Podceňování a znehodnocování práce participantů.</p>

6.7 Skládání vršků

Data	Kategorie	Kódy
<p>Těto aktivity se účastnili pouze tři participanti a to J, R a V.</p> <p>Participantům jsem vysvětlila, k čemu nám budou vršky sloužit a zeptala se, kdo bude dobrovolník a nechá kolem sebe ostatní skládat vršky.</p> <p>Přihlásila se V, která se v průběhu aktivity smála.</p> <p>Zajímavé bylo, že J vybíral vršky stejné barvy. R vybíral vršky různých barev. Málo kdy se držel stejné barvy jako J. Pokud R participantovi J barevnou jednotnost narušil, držel se J nové barvy a skládal novou barevnou škálu. J byl v průběhu činnosti velmi koncentrovaný.</p> <p>R a ani J nechápali, že mají skládat vršky kolem celého těla. K tomu jsem je musela v průběhu aktivity opakovaně navést.</p> <p>Po dokončení celého těla V vstala a ukazovala, kde má jednotlivé části těla. J na obrys z vršků neustále ukazoval. Z toho jsem usoudila, že by si chtěl s V vyměnit místo a vyzkoušet si roli toho, kdo leží.</p> <p>Během ležení museli být participanti klidní a naprosto nehybní. To se J nedařilo. Často sebou hýbal a tím pro ostatní činil aktivitu složitější. Z toho důvodu měl ve výsledku na levé straně dvě ruce.</p> <p>Participant si dokázali vzájemně pomoc, ať už s podáváním vršků,</p>	<p>Zábava</p> <p>Práce s barvou</p> <p>Soustředěnost</p> <p>Priměřenost činností</p> <p>Komunikace</p> <p>Komunikace</p> <p>Soustředěnost</p> <p>Priměřenost činností</p> <p>Kooperace</p>	<p>Smích.</p> <p>Participant J se držel jednotné barvy, R barvy střídal. Při narušení barvy J pokračoval v nové barevné škále.</p> <p>Soustředěnost při práci.</p> <p>Nepochopení aktivity, navádění participantů.</p> <p>Ukazovala a porovnávala.</p> <p>Ukazoval, aby vyjádřil, co chce.</p> <p>Problémy se soustředěním.</p> <p>J činil aktivitu náročnější.</p> <p>Vzájemná pomoc.</p>

<p>dokončováním jednotlivých částí nebo vstáváním ze země.</p> <p>R hlavou naznačil, že nechce pokračovat, proto jsem ho nepřemlouvala.</p> <p>Zajímavé bylo, že při závěrečném úklidu vršků dělal J hromádky podle barev.</p>	<p>Komunikace, zaujetí</p> <p>Práce s barvou</p>	<p>Naznačení odmítnutí pokračovat v činnosti.</p> <p>Tvoření hromádek podle barev.</p>
--	--	--

6.8 Domečky pro skřítky

Data	Kategorie	Kódy
<p>Stavba domečků pro skřítky je pro klienty našeho zařízení nedílnou součástí letních aktivit při procházkách lesem. Tato činnost dětí baví, protože se rády potulují, hledají a sbírají.</p> <p>R se nechtěl účastnit aktivity, pouze pozoroval. Od rána byl špatně naladěný a celkově podrážděný. To vy eskalovalo fyzickým konfliktem s jinými klienty našeho zařízení.</p> <p>Z, J a V pracovali společně. Participant Z si aktivitu organizoval a úkoloval své sourozence, kteří hledali a nosili stavební materiál. Byla jsem překvapena, co všechno participanté při své práci využili. Během procházky lesem našli spoustu materiálů, který do lesa nepatřil a to například provázek, který Z využil. Na závěr jsme vše, co do lesa nepatří, odnesli.</p> <p>J se později osamostatnil a začal pracovat na svém domečku.</p>	<p>Pobyt venku</p> <p>Pasivita</p> <p>Aktuální rozpoložení</p> <p>Kooperace</p> <p>Kooperace</p> <p>Nápaditost</p> <p>Vztahy mezi sourozenci, kooperace</p>	<p>Rádi tráví čas venku.</p> <p>Odmítnutí účastnit se aktivity.</p> <p>Špatná nálada, podrážděnost, fyzické napadení.</p> <p>Společná práce.</p> <p>Společná práce, organizace jejich činností.</p> <p>Nápaditost v použitém materiálu.</p> <p>Odmítnutí pokračovat se svými sourozenci.</p>

Všichni byli během své práci soustředění, vyhráli si s detaily jako je příjezdová cesta, bazén apod.	Soustředěnost Nápaditost	Soustředěnost na činnost. Originalita domečku.
---	-----------------------------	---

6.9 Malování na ulity a výroba šneků

Data	Kategorie	Kódy
<p>Prázdné ulity jsme nasbírali na procházce lesem během prázdninového pobytu na Vysočině. Omyté ulity jsme využili k artefietické technice realizované již v dětském domově.</p> <p>Tato aktivita se skládala ze dvou částí. Ta první zahrnovala malování na ulity. Během druhé části účastníci modelovali šnečí těla ze samotvrdnoucí keramické hlíny, na kterou se umístily ulity.</p> <p>Před samotnou činností jsme si zopakovali barvy. J umí některé barvy vyjádřit znakovým jazykem. R poznávání barev nešlo. Za to V zná barvy velmi dobře.</p> <p>Účastníci měli k dispozici štětky a špejle na vytvoření detailů. Toho využil nejprve Z. Později se k němu připojil i J. Zaznamenala jsem, že Z sám od sebe pochválil výběr J barev. To nebývá běžné, že by Z svým sourozencům něco pochválil. V průběhu činnosti se Z neustále ujišťoval, zda nečinil špatný výběr barev, zda se mu jeho práce povedla, a zda to dle jeho slov není hrozné. Nahlas přemýšlel o jeho dalším postupu. Všichni byli v průběhu</p>	<p>Práce s barvou Komunikace Práce s barvou Vzájemné vztahy Sebepojetí Systematičnost Soustředěnost</p>	<p>Poznávání barev. Vyjádření barev znakovým jazykem. Účastník R měl problémy s poznáváním barev. V zná barvy velmi dobře. Pochvala práce druhého. Nebývá to zvykem. Nedůvěra ve vlastní schopnosti, podceňování se. Promyšlení postupu práce. Soustředěnost na práci.</p>

<p>velmi soustředění. Překvapilo mě, že i R pokračoval v aktivitě a žádal o ulity.</p>	<p>Zaujetí</p>	<p>Pokračování v činnosti.</p>
<p>Jsem zvyklá, že V mladšímu J často pomáhá, takže mě nepřekvapilo, že mu i tentokrát pomáhala s mácháním štětců. Zajímavý byl ten moment, kdy chtěla J vnutit jinou barvu. Barvu, která se pravděpodobně líbila jí a chtěla, aby s ní J pracoval. J se však nenechal zmanipulovat. J pohotově utřel štětec a pokračoval v původní práci.</p>	<p>Vzájemné vztahy, kooperace</p>	<p>Snaha o manipulaci, pomoc druhému.</p>
<p>I zde jsem chtěla docílit určité spolupráce, proto jsem participantům dala jednu šnečí ulitu, na kterou měl každý z nich něco namalovat. Z si tuto část zorganizoval sám. Snažil se, aby měl každý dostatek prostoru pro tvorbu.</p>	<p>Kooperace</p>	<p>Organizace společné práce.</p>
<p>Poté si každý z participantů vytvářel válečky z modelovací hlíny, na které připevnil šnečí ulity. Z počátku měl J s výrobou válečků problém. V se mu snažila pomoci. Nakonec si J s výrobou šneků poradil sám. Válel delší válečky, na které umístil hned několik ulit v řadě za sebou.</p>	<p>Motorika Kooperace Nápaditost</p>	<p>Problémy s motorikou. Výpomoc. Poradil si s problémovou situací.</p>

6.10 Malování na kamínky

Data	Kategorie	Kódy
<p>Hledání, sbírání a malování na kamínky je aktivita, která klienty v našem zařízení velmi baví. Z toho</p>		

<p>důvodu jsem ji zařadila i do našich setkání. Kamínky jsme si nasbírali během naší společné procházky na Hloučel. Hotové kamínky jsou hezkou připomínkou, kterou participanti obdarovali paní vychovatelku. Každý z nich si mohl určit, co s hotovým kamínkem udělají.</p>	<p>Výtvarný artefakt jako dar, motivace</p>	<p>Dar pro paní vychovatelku, motivace k činnosti.</p>
<p>Během této aktivity participanti seděli na zemi. Každý z nich se mohl posadit tam, kam chtěl a tak, jak mu bylo pohodlné. Během malování byli téměř všichni soustředění. R byl lehce neklidný. S aktivitou sice začal, ale nakonec ji odmítl dokončit a skupinu opustil.</p>	<p>Soustředěnost Aktuální rozpoložení Zaujetí</p>	<p>Soustředěnost. Neklid. Nedokončení práce a opuštění skupiny.</p>
<p>J volil temné barvy a pomaloval kámen ze všech stran. Na závěr se snažil přidat i žlutou, ale barvy se promísily a žlutá tak nevyšla. Z maloval srdce a postavičku z animované pohádky pro svoji kamarádku. Během této aktivity se na nás přišla podívat kolegyně, kterou jsem již dříve zmiňovala. Ta participanta Z upozornila na to, že zvolil špatnou barvu, protože Spongebob (animovaná postavička) má jinou barvu očí. Po jejím odchodu se začal ujišťovat, zda to nepokazil. Často říkal, že to nemá určitě hezké a že se mu to nepovedlo. Měl tendence se omlouvat za výběr barev a provedení. Tito dva participanti vydrželi tvořit nejdéle. V využila struktury a přechodů na kameni a</p>	<p>Práce s barvou Práce s barvou Výtvarný artefakt jako dar, motivace Sebepojetí Sebepojetí Zaujetí Práce s barvou</p>	<p>Volba temných barev. Snaha o přidání světlejší barvy. Dar pro kamarádku, motivace k tvoření. Znehodnocování práce participanta dospělým člověkem. Nedůvěra ve vlastní schopnosti, podceňování se. J a Z vydrželi tvořit nejdéle. Využila více barev.</p>

každou jeho část pomalovala jinou barvou – červenou, modrou, zelenou a černou.		
--	--	--

6.11 Zapouštění do soli

Data	Kategorie	Kódy
<p>Tuto techniku jsme realizovali tam, kde se participanti cítí dobře a to je venku. Využili jsme slunečného počasí a tvoření doprovázela participanty oblíbená hudba.</p> <p>Malování disperzním lepidlem bylo pro participanty něco nového a neobvyklého. Vzhledem k tomu, že jsme měli k dispozici pouze jedno lepidlo, museli se sourozenci střídat. Měla jsem obavy z neschopnosti počkat a vydržet u rozdělané práce. Tato část však proběhla bez problémů. Lepidlo si mezi sebou postupně předávali, nepředbíhali se a ani nijak nenapadali. Jejich práci nebylo potřeba nějak zvlášť organizovat. Chovali se k sobě slušně a s respektem.</p> <p>Co se týče samotné práce se solí, byli participanti opatrní. Předpokládala jsem spíše opak a to neuvážené sypání soli na výkres. Všichni se snažili, aby se sůl dostala pouze na lepidlo, především pak R. Ten byl hodně precizní.</p> <p>Z namaloval auto, V dům. R vytvořil žlutý obdélník. Všichni až na J zapouštěli barvu pouze do soli. J</p>	<p>Pobyt venku</p> <p>Hudba</p> <p>Kooperace</p> <p>Samostatnost</p> <p>Vztahy mezi sourozenci</p> <p>Pečlivost</p> <p>Konkrétnost a abstrakce</p> <p>Práce s plochou</p>	<p>Realizace venku, protože se zde cítí dobře.</p> <p>Participanty doprovázela oblíbená hudba.</p> <p>Participanti museli spolupracovat. Spolupráce proběhla bez problému, nepředbíhali se, nenapadali se.</p> <p>Pracovali bez organizace dospělého.</p> <p>Vzájemná slušnost a respekt.</p> <p>Pečlivá práce, snaha o to, aby sůl nasypali pouze na lepidlo.</p> <p>Malovali auto, dům, obdélník.</p> <p>Využil zbytek výkresu.</p>

využil i zbytek výkresu. Nejprve použil žlutou a temnější barvy. Poté přidal i oranžovou. Hotový výtvar vypadal jako dvě postavy.	Práce s barvou Konkrétnost a abstrakce	Použil žlutou, oranžovou a temnější barvy. Namaloval dvě postavy.
---	---	--

6.12 Zapouštění barev

Data	Kategorie	Kódy
Techniku zapouštění potravinářských barev do mléka jsem zvolila jako odpočinkovou aktivitu. Podle výrazu participantů soudím, že jsem je dokázala překvapit. Technika vypadala jako jedno velké kouzlo, kdy za pomoci vatové tyčinky namočené v Jaru dokázali tvořit rostoucí mapy v talíři s mlékem. Nejprve jsem jim techniku předvedla a zeptala se, zda si to také chtějí vyzkoušet. Nepředpokládala jsem, že se bude chtítR zapojit, protože byl podrážděný. V poslední době bývá velmi agresivní a špatná nálada se mu nevyhnula ani v tento den.	Zábava	Tvářili se překvapeně, technika vypadala jako kouzlo.
Z dlouze přemýšlel, jaké barvy využije. On i nejmladší J využili všechny barvy. Pracovali s velkým zaujetím. Podařilo se jim vytvořit krásné barevné kreace. V s R spíše míchali barvu dohromady. R ani V nevyužili všechny dostupné barvy.	Aktuální rozpoložení	Podrážděnost, bývá agresivní, špatně naladěný.
Po dokončení práce všichni až na J odešli. Do prázdných míst přisypával další barvu. Při pozorování bylo patrné, že si aktivitu velmi užívá, protože měl úsměv na tváři. Poté si	Systematičnost Práce s barvou Zaujetí Práce s barvou Práce s barvou Zaujetí Zábava Nápaditost	Dlouze přemýšlel. Využili všechny barvy. Pracovali se zájmem. Krásné barevné kombinace. R ani V nevyužili všechny barvy. Po skončení aktivity pokračoval pouze J. Úsměv na tváři. Použil prázdný papír, na

<p>vzal prázdný papír a maloval na něj použitou vatovou tyčinkou od barvy. Během práce si všiml, že na místech, na které sypal barvu, vznikají barevné útvary. Snažil se je rozbít, posouval je. Do talíře si namáčel i prsty a prohlížel si, zda se mu na ně barva přenesla. Když už neměl, co nového vytvářet, ukázal na krabičku s mlékem. Z toho jsem usoudila, že chce opět tvořit. Plný talíř jsme přenesli nad dřez a J barevné mléko opatrně vylil. Velmi se mu líbila barevná skvrna, která vznikla po vylitém mléce na talíři. Nakonec si vytvořil ještě jeden barevný talířek.</p>	Zaujetí	který maloval vatovou tyčinkou. Prohlížení a hra s barevnými útvary.
	Nápaditost	Namáčení prstů do barev, prohlížení.
	Komunikace	Žádost o talíř s čistým mlékem.
	Zábava	Úsměv na tváři.

6.13 Shrnutí výzkumu

Výzkum probíhal v prostředí dětského domova a v blízkém jeho okolí. Jedna z aktivit byla realizována na letním táborovém pobytu na Vysočině. Dle možností byla pořádána setkání i venku, protože se zde účastníci cítí velmi dobře. Průběh některých setkání doprovázela hudba, kterou vybírali sami účastníci. Motivací pro práci byla buď slíbená odměna, nebo možnost vytvoření dárků pro kamarády či vychovatele.

Byly zvoleny takové činnosti, které byly přiměřené mentálním schopnostem účastníků. I ty však byly v některých případech náročnější. U malby voskem měl účastník J problém s tím, že vosk neviděl. Na vyřešení tohoto problému si ale přišel sám. Výkres různě nakláněl a díval se na něj z různých úhlů. Radost z některých aktivit byla příčinou zbrklosti, která narušila aktivitu a činila ji tak složitější.

Průběh výzkumu ovlivnila značná negace ze strany účastníka R, který v poslední době bývá špatně naladěný a podrážděný. Jednu z aktivit narušil jeho fyzický konflikt s jiným dítětem z dětského domova. Některé aktivity začal, ale nedokončil. Popřípadě přišel špatně naladěný, ale aktivita ho zaujala natolik, že zůstal a tvořil s ostatními. Účastníkovi Z se nechtělo tvořit z důvodu znalosti techniky již ze školy. Nakonec se přidal a pracoval

s ostatními. Participant V a J měli chuť pracovat vždy. Především pak J, který si výtvarné činnosti velmi užíval. Na rozdíl od ostatních sourozenců projevil vždy zájem o další pokračování ve tvoření. Výtvarný artefakt dokázal dlouze pozorovat a zkoumat. Ostatní téměř vždy skončili a dál se účastnit nechtěli.

Z úsměvů na tváři a celkového chování participantů bylo patrné, že je převážná část aktivit baví. Užívali si nejen foukání do bublifuku, ale také to, že se jim vlastně aktivita nedařila, a to v případě, že bubliny utíkaly mimo výkres. S ohledem na to, že se jednalo o velmi kontaktní participanty, zařadila jsem i aktivitu, během níž si vzájemně malovali po dlaních. Při práci byli participanty pečliví, snažili se neplýtvat s výtvarným materiálem. Až na výjimky byli téměř vždy soustředěni na práci. Snažila jsem se vytvořit prostředí, které nebude působit rušivým dojmem. Průběh činnosti však dvakrát narušila kolegyně, která se nehezky vyjadřovala o jejich práci a znehodnocovala ji. To se projevilo na sebehodnocení participanta Z, který o své práci pochyboval. Nemůžu však říct, že by to bylo jen na základě této události. Pochyby jsem zaznamenala mnohem dříve.

Vzhledem k tomu, že se jednalo o participanty s narušenou komunikační schopností, byla práce poněkud náročnější. Ze zkušeností však vím, jak se s participanty domluvit a pochopit jejich požadavky a přání. Participant J zvládl některá přání vyjádřit alternativním způsobem komunikace. Některé barvy dokázal znázornit znakovým jazykem. Na jiné předměty participanty ukazovali.

Participant Z byl schopný promýšlet postup své práce. Ten často promýšlel nahlas. Oproti ostatním mu déle trvalo, než začal pracovat. Byl však velmi nápaditý. Během techniky frotáže zkoušel různé povrchy. V některých případech dokázal využít i to, co bylo na první pohled nevyužitelné, jako například provázky při stavění domečků pro skřítky. K domečkům vyráběl příjezdové cesty a bazény. Hledal také způsoby, jak si práci usnadnit, a jak nejlépe techniku provést. Během rozfoukávání barev pomocí brčka v práci hledal i jiné tvary než jen strašidylka. Participanta J velmi zaujalo poslední společné setkání, kdy pracoval s mlékem a potravinářským barvivem. Hotovou práci zkoumal, namáčel do ní prsty a prohlížel si, jak se na ně přenáší barva. Vatovou tyčinkou od barvy kreslil po prázdném výkresu. Tento participant měl velmi často problém s jemnou motorikou, který se projevil i při snaze vyválet drobný váleček. S tímto si poradil neotřelým způsobem – vyválel delší váleček, na který umístil hned několik ulit v řadě za sebou.

Co se týče motoriky a koordinace obou rukou, mělo s nimi problém více participantů. Během některých technik je provázela neschopnost koordinace rukou a problémy s jemnou motorikou. To vyžadovalo nejen moji pomoc, ale také vzájemnou spolupráci. To byl také jeden z cílů diplomové práce. Spolupráce participantů probíhala bez problému. V průběhu činností se byli schopni vzájemně požádat o pomoc a pracovat ve dvojicích. Navzájem si dokázali pochválit práci, inspirovat se jeden druhým. Zaznamenala jsem i manipulaci participanta J ze strany V. Ten se ale zmanipulovat nenechal. V jednu chvíli se J od svých sourozenců vzdálil a začal pracovat sám.

Práce participantů byla v některých případech spíše abstraktní. Participant Z měl vždy konkrétní představu toho, co bude tvořit. Při zapouštění barev do soli byly výtvořiny i všech ostatních participantů konkrétní. Participant J z počátku vytvořil dvě skvrny, ale později jim domaloval těla. Jeho práce vypadala jako dvě postavy. Participant se téměř vždy snažil využít celou plochu výkresu, popřípadě jeho další část. Před samotným tvořením došlo také na opakování barev a jejich přiřazování. S tím neměli problém V a Z. V měla tendence napovídat. J se pokoušel vyjadřovat barvy znakovým jazykem, popřípadě mlčel. Téměř pokaždé volili pestré barvy. Participant J velmi často kombinoval černou a žlutou. V některých případech využívali různé barevné kombinace, jindy se drželi pouze jedné až dvou barev. Zajímavé bylo sledovat aktivitu, při níž participant skládali vršky. J se držel modrých vršků. Za to R využíval vršky různých barev. Při uklízení participant J vytvářel hromádky podle barev.

6.14 Závěr výzkumu

Práce participantů se odvíjela od jejich stupně mentálního postižení. Pro participanta Z byla práce poměrně bezproblémová. Nad činnostmi hodně přemýšlel a dokázal organizovat práci svých sourozenců. Během společných setkání jsem nezaznamenala vzájemné fyzické ani slovní napadání, které u těchto sourozenců bývá poměrně běžné. Komunikace, která byla poměrně složitá, ztížila průběh některých aktivit. To však nemělo velký vliv na výsledek činnosti.

7 DISKUSE

Pomocí interpretativní fenomenologické analýzy byl rozebrán výzkum realizovaný v Dětském domově a školní jídelně Prostějov s participanty, kterým byla diagnostikována mentální retardace. Na základě této analýzy byly zjištěny odpovědi na dříve stanovené výzkumné otázky. Díky výzkumu byly zjištěny i jiné neméně zajímavé skutečnosti, které níže uvádím.

První otázka si kladla za cíl **zjistit, jakým způsobem lze zkvalitnit a obohatit život jedinců s mentální retardací**. To lze učinit takovými aktivitami, které budou pro participanty přitažlivé, budou se konat tam, kde se cítí dobře, a jejich činnost bude doprovázet hudba. Důležité je také sestavit soubor takových artefaktických činností, které budou „přiměřené možnostem mentálně postiženého jedince z hlediska jejich množství, kvality i délky působení“ (Vágnerová, 2004, s. 295). Z toho důvodu jsem zvolila aktivity, které jsem sestavila na základě mých dosavadních zkušeností s vybranými participanty a také na základě odborné literatury. V průběhu se však ukázalo, že některé aktivity mohou být pro jednoho člověka jednoduché a pro jiného poměrně složité, i přesto, že mají velmi podobnou diagnózu. Podstatné také bylo sestavit činnosti, které vzbuzovaly zájem a dokázaly participanty rozesmát. Pokud to bylo možné, volila jsem průběh aktivit venku, protože zde participanti rádi tráví svůj volný čas. I Müller (2001) tvrdí, že je dobré pracovat venku, protože klienti tak mohou pozorovat fakta z více pohledů a v jejich skutečném prostředí. Skupinu participantů kromě toho, že jsou sourozenci, spojuje také láska k hudbě. Z toho důvodu nás při některých činnostech doprovázela hudba, která participanty uklidňuje. Stejskalová (2012, s. 38–39) považuje hudbu „za lék na duši a tělo člověka“. Zároveň dodává, že má své terapeutické prostředky. Mezi ten nejdůležitější řadí lidský hlas, který může mít „jak léčebný, tak i stresující účinek na psychiku člověka“. Participanti rádi dělají radost jiným lidem. Venku trhají kytky a nosí je vychovatelům, malují obrázky kamarádům, proto jsem shledala jako důležité a přínosné umožnit jim vytvořit něco, čím udělají radost jiným. Participanti mnohdy hotové obrázky a výrobky darovali kamarádům, vychovatelům nebo učitelům. Potměšilová a Sobková (2012) ve své publikaci uvádí, že je vhodné vybírat takové techniky, během nichž může vzniknout artefakt, který může sloužit jako dárek. Stejný názor zastává i Davido (2001). Tato autorka tvrdí, že kresba může sloužit jako dárek těm, které má dítě rádo.

Cílem výzkumu bylo **zjistit, jakým způsobem probíhá kooperace vybraných participantů**. Vágnerová (1995) hovoří o zvýšeném egocentrismu, který se u mentálně

postižených osob vyskytuje. Autorka však dodává, že adekvátním vedením se mohou rozvíjet i empatie, sympatie a soucit. To se během výtvarných činností prokázalo. Participanti dokázali spolupracovat, pochválit si hotovou kresbu, a i jinak kooperovat. Během některých výtvarných činností byli participanti odkázáni na moji pomoc. A to například při frotáži, kdy jsme společně chodili a zkoumali struktury různých předmětů. Podle Valenty, Michalíka a Lečbycha (2018) jsou jedinci s mentální retardací méně samostatní. Mým cílem ale bylo, aby byli sourozenci schopni spolupracovat a vzájemně si pomáhat. Participant Z je oproti ostatním sourozencům samostatnější a dokáže pracovat i bez pomoci dospělých. V průběhu byl schopen pomoci a vést sourozence tak, jak bylo potřeba.

Třetí otázka cílila na **zjištění, jak může artefietika přispět ke zlepšení sourozeneckých vztahů**. Stejně jako autoři Valenta, Michalík a Lečbych (2018) se ztotožňuji s tvrzením, že vztah s blízkými a vrstevníky může být ovlivněn zpomaleným tempem rozvoje řeči. Během výzkumu jsem zaznamenala, že se participanti vzájemně inspirovali a pomáhali si, aniž bych je k tomu musela navádět. Vágnerová (1988) uvádí, že se jedinci s mentální retardací často podřizují vlivu jiných osob. Během jedné z aktivit se u participanta J projevil pravý opak, a to tehdy, kdy si jeho starší sestra V chtěla prosadit svůj výběr barev a mladšímu J vzala štětec, opláchla ho ve vodě a namočila do barvy, která se líbila jí. To si J nenechal líbit, štětec omyl a namočil ho do barvy, která se líbila jemu. Velmi mě překvapil i výběr dvojic. Předpokládala jsem, že dvojici utvoří participanti V a J. Opak byl ale pravdou. Během výzkumu jsem zaregistrovala, jak participant J opustil skupinu sourozenců a začal pracovat na svém vlastním projektu, konkrétně stavby domečku pro skřítky. Participanti se k sobě chovali slušně a s respektem, a to i přesto, že byl participant R velmi často špatně naladěný. O tomto se zmiňuje i Vágnerová (1995), kdy uvádí, že u dětí s mentální retardací se objevuje snížená schopnost sebeovládání a dráždivost. Dále pak zmiňuje i agresivitu a výbušnost (Vágnerová, 1988). Ta vyplývá z nedostatku zábrán, které jsou podmíněny nezralostí a funkcí CNS (Vágnerová, 1995). Autorka dále dodává, že se mnohdy jedná o obranný mechanismus v situaci, kterou jedinci nejsou schopni zvládnout. Příčiny zvýšené agresivity můžeme hledat také ve stresově působícím prostředí, dále pak nezvládnutí vlastních fyzických sil a pocit nepochopení. Jednou z dalších příčin agrese může být dle Švarcové (2000) také uvědomění si své odlišnosti (Valenta, Michalík a Lečbych, 2018).

Cílem poslední výzkumné otázky bylo **zjistit, jak lze pomocí artefietiky dosáhnout pozornosti jedinců**. V průběhu našich setkání se podařilo docílit pozornosti, kterou Valenta, Michalík a Lečbych (2018, s. 260, s. 260) charakterizují jako „soustředění vědomí na určitý

obsah“. Z výše uvedeného vyplývá, že byli téměř u všech aktivit koncentrováni. Během aktivit jsem se pokoušela vyvarovat všech rušivých elementů, které by mohly zmařit průběh činností. A to z důvodu neschopnosti eliminace rušivých podnětů ze strany samotných participantů, která je dána snadnou unavitelností a odvrácením jejich pozornosti (tamtéž). Z toho důvodu jsem volila časově nenáročnou činnost.

V průběhu výzkumu jsem zaznamenala pocity nedůvěry ze strany participanta Z. Ten se opakovaně dotazoval, zda pracuje správně a velmi často přemýšlel nad tím, že není jeho výsledný obrázek pěkný, že se mu něco nepovedlo a neustále se podceňoval. Oproti tomu Vágnerová (1995) uvádí, že typickým projevem mentálně retardovaných jedinců je nižší kritičnost i sebekritičnost. To se během výzkumu nepotvrdilo. Stejný názor zastávají také autoři Valenta, Michalík a Lečbych (2018), kteří uvádí, že sebepojetí těchto jedinců bývá často nerealistické a mění se s názorem jeho okolí. To se potvrdilo i během výzkumu, kdy jsem měla možnost pozorovat vliv dospělého na sebepojetí jednoho z participantů.

Celý výzkum byl do značné míry ovlivněn pasivním přístupem participanta R, který se odmítal účastnit některých společných aktivit. Takto dle Vágnerové (1995, 1988) reagují děti izolované, závislé, žijící v internátních zařízeních. Autorka dále uvádí, že typickým rysem bývá negativismus, pohodlnost, kterou je nutné překonávat, i přes to, že nejsou k aktivitě sami motivováni. U dětí s mentální retardací je velmi obtížné vyvolat spontánní zájem o činnosti a aktivity, proto je nutné děti motivovat (Volný čas dětí s mentálním postižením, 2022 [online]). Motivace k jakékoli činnosti je velmi důležitá. U osob s mentální retardací je charakteristická snížená motivace (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018). Vágnerová (2004) uvádí, že k činnostem, které nejsou pro jedince dostatečně atraktivní, je potřeba vhodně motivovat, a to i materiální odměnou. Takto jsem vyřešila techniku s brčkem, kdy jsem participantům, jako odměnu slíbila nové brčko, které po skončení mohli využít k pití nápojů.

Co se týče samostatnosti práce, ta závisela na stupni obtížnosti činnosti. Během techniky frotáže byl samostatně práce schopný participant Z. Bez pomoci dospělé osoby vyhledával a zkoušel různé povrchy. Ostatní participanté toho nebyli schopni. Sami zvládli pouze pracovat s výtvarným materiálem. Vágnerová (1995) uvádí, že čím je u dítěte závažnější postižení, tím větší je závislost na aktivitě jiných osob. Vágnerová (1988) se ve své knize zabývá i samostatností mentálně postižených jedinců. Autorka zdůrazňuje, že je potřeba neustálá pomoc a péče druhých osob, a to v závislosti na stupni postižení.

U jedinců s mentální retardací se setkáváme s deficitem v oblasti komunikace (Valenta, Michalík a Lečbych, 2018). J využívá některé alternativní způsoby komunikace. Znakovým jazykem dokáže vyjádřit pojmy jako chlapec, dívka či určit některé barvy. Zikl a Bendová (2011 [online]) považují alternativní způsoby komunikace jako jednu z hlavních zásad správné komunikace s lidmi s mentálním postižením. Při budování podpůrných komunikačních systémů je potřeba využívat veškerých schopností daného jedince. Důležité je zachovat nejpřirozenější způsob, který je v dané situaci možný (Metody a postupy AAK, 2021 [online]).

Nedostatky jedinců s mentální retardací jsou i v oblasti abstraktního myšlení (Vágnerová, 1988, 1995). K pochopení potřebují konkrétní výklad, proto jsem během práce zadávala konkrétní a jednoduché úkoly, se kterými účastníci neměli téměř žádný problém. Stejnou myšlenku uvádí i Valenta, Michalík a Lečbych (2018). Autoři potvrzují, že abstraktní myšlení představuje u osob s mentální retardací velký problém. Dle nich převažuje konkrétní myšlení, a to ve formátu názorných obrázků.

Valenta, Michalík a Lečbych (2018) tvrdí, že děti s mentální retardací nejsou schopny plánovitě postupovat. Toho jsou schopni pouze jedinci s lehkým stupněm postižení. Müller (2001) ve své knize dodává, že děti v horním pásmu lehké mentální retardace jsou schopny zachovat téma kresby a na něj se i po celou dobu soustředit. Oproti tomu dítě s těžším stupněm postižení začíná kreslit bez plánu. To jsem si v průběhu společných sezení i ověřila. Účastník Z si nejprve promyslel průběh výtvarné činnosti, kdežto ostatní sourozenci pracovali bez předchozí rozvahy.

Děti s mentální retardací mají problémy s poznáváním barev. Müller (2001) uvádí, že je potřeba výcvik zrakového analyzátoru a diferenciaci primárních barev. Postupně se tedy učí barvy tříditi a pojmenovati. Během prvního společného tvoření jsme používali barevná brčka, která jsme si nejprve přiřadili k barvám na paletě vodových barev. Jak jsem již dříve zmínila, účastníkovi R činilo rozpoznávání barev potíže,

Dle Davido (2001) může dětská kresba sloužit jako komunikační prostředek, a to v případě, kdy dítě nedokáže slovně vyjádřit své pocity. Dle autorky se v kresbě odráží emoční rovnováha. Autorka rovněž připouští, že teplé a jasné barvy vyjadřují vyrovnanost, kdežto tmavé barvy naznačují úzkost a smutek. Davido také uvádí, že děti s podlomeným zdravím využívají barvy smutné.

ZÁVĚR

Snahou diplomové práce bylo nastínit možnosti využití a vlivu artefiletiky na děti v dětském domově. K tomu jsem si vybrala zařízení, ve kterém již několik let působím. Za cílovou skupinu pro realizaci výzkumu jsem zvolila klienty s mentální retardací a narušenou komunikační schopností. Většina aktivit realizovaných v našem zařízení jsou nastaveny tak, aby odpovídaly mentálním schopnostem většiny, a tito klienti jsou pouze němými pozorovateli. Z toho důvodu jsem považovala za důležité pracovat právě s touto skupinou klientů, ačkoli je práce s nimi poměrně složitá, ale o to více obohacující.

V teoretické části jsem definovala školská zařízení pro výkon ústavní výchovy s podrobnějším popisem dětských domovů. Dále jsem osvětlila problematiku mentální retardace a vymezila vztah mezi artefiletikou a arteterapií. V této kapitole jsem se věnovala i artefiletice u osob s mentální retardací. V závěru teoretické části jsem objasnila výchovný potenciál výtvarné výchovy.

V empirické části jsem zodpověděla na stanovené výzkumné otázky. Není jednoduché odpovědět na otázky, na které není přímá zpětná vazba. Člověk musí vycházet pouze z toho, co dokáže vypořádat. Na základě analýzy zjištěných faktů jsem došla k závěru, že je možné zkvalitnit a obohatit život jedinců realizací takových aktivit, které jim přijdou zábavné, za doprovodu hudby a tam, kde se budou cítit dobře. Důležité je, aby měli pocit, že se někdo věnuje pouze jim a nikomu jinému. Participanti byli schopni kooperovat. To se projevilo vzájemnou pomocí a sounáležitostí. Artefiletické techniky a metody práce umožňují pozitivně prohlubovat vzájemné vztahy, které jsou často velmi napjaté. Při výběru vhodných aktivit lze docílit pozornosti participantů. To však záviselo na celkovém naladění a zaujetím činností. Za důležitou část výzkumu považuji sledování vlivu dospělého člověka na utváření sebepojetí dítěte. V našem případě se jednalo o vliv negativní.

Na základě zjištěných informací považuji za podstatné tuto skupinu klientů neustále rozvíjet a snažit se o vyvolání pocitu důležitosti, který v mnoha případech postrádají.

POUŽITÁ LITERATURA

BABYRÁDOVÁ STEHLÍKOVÁ, Hana, 2014. *Výtvarný projev dítěte předškolního věku v jednadvacátém století*. 1 vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3818-4.

Bečvářová, Ivana, 2015. *Výtvarná dramatika v pedagogické praxi: netradiční činnosti pro předškolní a školní věk*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0906-5.

BEZDĚKOVÁ, Libuše a Markéta KUBECOVÁ, 2016. *Rozvíjíme výtvarné dovednosti a fantazii dětí*. 1 vyd. Praha: Dr, Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-274-5.

CEJPKOVÁ, Dana, 2015. *Kreativní malování s dětmi*. 1 vyd. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-5371-3.

COGNET, Georges, 2013. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. 1 vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0499-2.

DAVIDO, Roseline, 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1 vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4.

EISENREICH F. V, 1947. *Krásný život – umělecká výchova*. Lidová universita Husova v Plzni.

EXLER, Petr, 2015. *Využití projektové metody ve výtvarné výchově s artefietickými postupy*. 1 vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4620-2.

HENDL, Jan a Jiří REMR, 2017. *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1192-1.

JEDLIČKA, Richard a kol., 2015. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících. Prevence životních selhání a krizová intervence*. 1 vyd. Praha: Grada Publishing a.s. ISBN 978-80-247-5447-5.

JUKLOVÁ, K., I. LOUDOVÁ, R. SKORUNKOVÁ, E. ŠVARCOVÁ a J. VONDROUŠOVÁ, 2015. *Vybrané kapitoly z pedagogiky a psychologie nejen pro speciální pedagogy*. 1 vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-427-4.

KŘÍSTEK, Adam, 2017. *Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy a o preventivně výchovné péči. Komentář*. Praha: WoltersKluwer ČR. ISBN 978-80-7552-831-6.

KŘÍŽOVÁ, Žaneta, 2017. *Výtvarné náměty a techniky v předškolním vzdělávání*. 1 vyd. Praha: Dr. Josef Raabe s.r.o. ISBN 978-80-7496-343-8.

KULIŠEK, Jaroslava a Martin Dolejš, 2019. *Depresivita a impulzivita jako predátory rizikového správaní dospívajících v systéme ústavnej starostlivosti a nižšieho sekundárneho vzdelávania*. 1 vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5654-6.

LAMSEROVÁ, Jana, 1990. *Didaktika výtvarné výchovy IV. Výtvarný projev dospívající mládeže*. 1 vyd. Státní pedagogické nakladatelství Praha. ISBN 80-7066-062-7.

LUKŠÍK, I., A. ŠKOVIERA, L. HARGAŠOVÁ a M. FICO, 2017. *Kvalita života dětí a mladých lidí v ústavnej starostlivosti*. Trnavská univerzita v Trnavě. ISBN 978-80-568-0077-5.

MIRKO, Zdeněk a kol., 1987. *Základy výtvarné výchovy*. Praha: SPN.

MÜLLER, Oldřich a kol., 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1 vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0231-9.

MYŠKOVÁ, Lucie a kol., 2018. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče a standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče*. 1 vyd. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-222-4.

NEDVĚDOVÁ, Zdeňka a Iva ZATLOUKALOVÁ, 2000. *Výtvarná tvorba*. 1 vyd. Olomouc: Rubico. ISBN 80-85839-46-6.

OCHRANA, František, 2019. *Metodologie, metody a metodika vědeckého výzkumu*. 1 vyd. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4200-0.

OTRUBOVÁ, Tereza. *Projekt výtvarného kroužku pro děti s ADHD v dětském domově*. Olomouc, 2019. Bakalářský projekt. Univerzita Palackého v Olomouci, Cyrilometodějská teologická fakulta, Katedra křesťanské výchovy, 16. 04. 2019.

PACNEROVÁ, Helena, 2015. *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče*. 1 vyd. Praha: Národní ústav

pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7481-138-8.

POŠAROVÁ, Markéta, 2016. *Výtvarné vyjadřování 3 (prostorová tvorba)*. 2 vyd. Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7494-301-0.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ, 2012. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. 1 vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3120-8.

POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2013. *Arteterapie a artefiletika*. 1 vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3683-8.

POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2015. *Pojmotivečný proces u dětí se sluchovým postižením*. 1 vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4812-1.

ROESELVÁ, Věra, 1996. *Techniky ve výtvarné výchově*. 1 vyd. Praha: Sarah. ISBN 80-902267-1-X.

ROESELVÁ, Věra. 2003. *Didaktika výtvarné výchovy V., nejen pro základní umělecké školy*. Přepřacované vydání. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-129-X.

ŘIHÁČEK, Tomáš, Ivo ČERMÁK a Roman HYTYCH, 2013. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6382-2.

SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. 1 vyd. Univerzita Karlova v Praze. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan, 2011. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky*. 2 vyd. Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-498-3.

SLAVÍKOVÁ, V., H. HAZUKOVÁ a J. SLAVÍK, 2010. *Výtvarné čarování. Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. 2 vyd. Úvaly: Tiskárna Úvaly, spol. s.r.o. ISBN 978-80-7361-079-1.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra et al., 2020. *Tvoříme společně. Metodika pro výtvarnou výchovu s proinkluzivními přístupy k uměleckému vzdělávání*. 1 vyd. Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5667-6.

ŠOBÁŇOVÁ, Petra, 2019. *Výtvarný projev a disabilita. Kořeny a současnost proinkluzivní didaktiky výtvarné výchovy*. I vyd. Univerzita Palaeckého v Olomouci. ISBN 978-80-244-5561-7.

ŠTIKOVÁ, G., D. ŠENKOVÁ a M. BELICOVÁ, 2020. *Fenomén dítěte v systému aneb teorie a praxe náhradní rodinné výchovy*. 1 vyd. Praha: yourchance o.p.s. ISBN 978-80-906954-6-7.

UŽDIL, Jaromír, 1976. *Výtvarný projev a výchova*. 2 vyd. Státní pedagogické nakladatelství Praha.

UŽDIL, Jaromír, 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 1 vyd. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, M., J. ŠTURMA a P. KLÍMA, 1988. *Patopsychologie dítěte pro speciální pedagogy*. 2 vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1995. *Psychopatologie II*. 1 vyd. Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-159-6.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pomáhající profese*. 3 vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.

VALACHOVÁ, Daniela, 2014. *Výtvarná tvorba dětí v materské škole*. 1 vyd. Slovakia: INFRA, s.r.o. ISBN 978-80-86666-50-1.

VALENTA, M., J. MICHALÍK a M. LEČBYCH, 2018. *Mentální postižení*. 2. přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.

Zpráva školského poradenského zařízení. 2020. Uloženo v Dětském domově a Školní jídelně Prostějov. Materiál pro vnitřní potřebu. Nepublikováno.

Zpráva školského poradenského zařízení. 2021. Uloženo v Dětském domově a Školní jídelně Prostějov. Materiál pro vnitřní potřebu. Nepublikováno.

Zpráva školského poradenského zařízení. 2021. Uloženo v Dětském domově a Školní jídelně Prostějov. Materiál pro vnitřní potřebu. Nepublikováno.

Zpráva školského poradenského zařízení. 2021. Uloženo v Dětském domově a Školní jídelně Prostějov. Materiál pro vnitřní potřebu. Nepublikováno.

POUŽITÉ INTERNETOVÉ ZDROJE

BENDO VÁ, Petra a Pavel, ZIKL. 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. [online], [cit. 2022-11-18], 2011. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/Account/Login?ReturnUrl=%2Fekniha%2Fdite-s-mentalnim-postizenim-ve-skole-1044256%2F>

BURIÁNOVÁ, Veronika. 2017. *Vybrané výzkumy a poznatky o vlivu rané institucionální výchovy na vývoj dítěte*. [online], [cit. 2022-11-11], 2017. Dostupné z: vybrane_vyzkumy_a_poznatky_o_vlivu_rane_institucionalni_vychovy_na_vyvoj_ditete_0.pdf (nahradnirodina.cz)

ČERNÁ, M., J. ŠIŠKA, a I. STRNADOVÁ, 2015. *Česká psychopedie*. [online], [cit. 2022-11-11], 2015. ISBN 978-80-246-3071-7. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/kniha/ceska-psychopedie-6956/>

JANTOVÁ, Alžběta a Pavol, JANTO. *Volný čas dětí s mentálním postižením*. [online], [aktualizováno: 2022-03-17], [cit. 2022-11-29], 2012. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/volny-cas-deti-s-mentalnim-postizenim>

LUKŠÍK, I. a kol. 2016. *Správa preinštitúcie a organizácie zaoberajúca sa ústavnou starostlivosťou na Slovensku*. [online], [cit. 2022-11-08], 2016. Dostupné z: [Správa-pre-inštitúcie-a-organizácie-zaoberajúca-sa-ústavnou-starostlivosťou-na-Slovensku.pdf](http://Sprava-pre-institucie-a-organizacie-zaoberajuca-sa-ustavnou-starostlivosťou-na-Slovensku.pdf) (prevenciaad.sk)

Metody a postupy AAK. [online], [cit. 2022-11-29], 2021. Dostupné z: <https://www.alternativnikomunikace.cz/stranka-metody-a-postupy-aak-7>

Mladé pojetí výtvarné výchovy v České republice – Artefiletika. [online], [cit. 2022-05-02], 2012. Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika>

POTMĚŠILOVÁ, PETRA. Artefiletika a její možnosti využití u dětí se sluchovým postižením. *Paidagogos*, [online], [aktualizováno: 2022-04-17], [cit. 2022-04-22], 2016, 2, #3. s. 49-62. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=3>

RODOVÁ, Veronika a Kateřina, LOJDOVÁ. Rozhovor s Janem a Vladimírou Slavíkovými o artefiletice jako expresivní tvorbě spojené s reflexí v dialogu. *Odborný časopis pro učitele základní školy Komenský*. [online], [cit. 2022-04-23], 2019, 2, s. 5–12. Dostupné

z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/rozhovory/183-rozhovor-s-janem-a-vladimirou-slavikovymi-o-artefiletice>

SLAVÍK, Jan. 2013. Tvorba jako způsob poznávání ve výtvarné výchově. *Kultura, umění a výchova*, 1(1) [cit. 2022-05-03]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: <http://www.kuv.upol>.

Standardy kvality péče o děti. [online], [cit. 2022-05-16], 2015. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/standardy-kvality-pecce-o-deti>

VÁGNEROVÁ, Marie. 2011. *Zdravotně znevýhodněné dítě v náhradní rodinné péči*. [online], [cit. 2022-11-12], 2011. Dostupné z: zdravotne_znevychodnene_dite_v_nahradni_rodinne_peci.pdf (nahradnirodina.cz)

VÁGNEROVÁ, Marie. 2012. *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. [online], [cit. 2022-11-08], 2012. Dostupné z: <knihacs5oprava.indd> (nahradnirodina.cz)

VONDROVA, Petra. 2005. *Pojetí výtvarné výchovy v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání*. [online], [cit. 2022-11-21], 2005. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/P/238/pojeti-vytvarne-vychovy-v-ramcovem-vzdelavacim-programu-pro-predskolni-vzdelavani.html>

Z výzkumů o ústavní deprivaci. [online], [cit. 2022-11-11], 2022. Dostupné z: <https://www.fod.cz/nase-cinnost/z-vyzkumu-o-ustavni-deprivaci>

Zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. [online], [cit. 2022-05-13], 2002. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-o-vykonu-ustavni-vychovy>

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Rozfoukávání barev – strašidýlka

Příloha č. 2 Rozfoukávání barev – strašidýlka

Příloha č. 3 Rozfoukávání barev – strašidýlka

Příloha č. 4 Malba voskem

Příloha č. 5 Malba voskem

Příloha č. 6 Malba voskem

Příloha č. 7 Frotáž

Příloha č. 8 Frotáž

Příloha č. 9 Malování na dlaně

Příloha č. 10 Malování na dlaně

Příloha č. 11 Malování na dlaně

Příloha č. 12 Malování na dlaně

Příloha č. 13 Otisk kůry stromů

Příloha č. 14 Barevný bublifuk

Příloha č. 15 Barevný bublifuk

Příloha č. 16 Skládání vršků

Příloha č. 17 Domečky pro skřítky

Příloha č. 18 Domečky pro skřítky

Příloha č. 19 Malování na ulity a výroba šneků

Příloha č. 20 Malování na kamínky

Příloha č. 21 Zapouštění do soli

Příloha č. 22 Zapouštění do soli

Příloha č. 23 Zapouštění do soli

Příloha č. 24 Zapouštění do soli

Příloha č. 25 Zapouštění barev

Příloha č. 26 Zapouštění barev

Příloha č. 1 Rozfoukávání barev – strašidylka



Příloha č. 2 Rozfoukávání barev – strašidylka



Příloha č. 3 Rozfoukávání barev – strašidýlka



Příloha č. 4 Malba voskem



Příloha č. 5 Malba voskem



Příloha č. 6 Malba voskem



Příloha č. 7 Frotáž



Příloha č. 8 Frotáž



Příloha č. 9 Malování na dlaně



Příloha č. 10 Malování na dlaně



Příloha č. 11 Malování na dlaně



Příloha č. 12 Malování na dlaně



Příloha č. 13 Otisk kůry stromů



Příloha č. 14 Barevný bublifuk



Příloha č. 15 Barevný bublifuk



Příloha č. 16 Skládání vršků



Příloha č. 17 Domečky pro skřítky



Příloha č. 18 Domečky pro skřítky



Příloha č. 19 Malování na ulity a výroba šneků



Příloha č. 20 Malování na kamínky



Příloha č. 21 Zapouštění do soli



Příloha č. 22 Zapouštění do soli



Příloha č. 23 Zapouštění do soli



Příloha č. 24 Zapouštění do soli



Příloha č. 25 Zapouštění barev



Příloha č. 26 Zapouštění barev

