

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Jana Zelinková

Vliv arteterapie na děti předškolního věku

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jsem pouze uvedené pramenů a literatury.

V Olomouci dne.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala vážené paní Mgr. Kristýně Krahulcové, Ph.D.za odborné vedení bakalářské práce a paní Mgr. Lence Czereové za cenné odborné rady, které mi poskytla při její realizaci. Dále bych ráda poděkovala rodině a přátelům za důvěru a podporu.

Obsah

Úvod	6
1 Arteterapie	7
1.1 Definice	7
1.2 Historie arteterapie	8
1.3 Druhy, metody a formy v arteterapii	9
1.4 Metody arteterapie	11
1.5 Artefietika	14
2 Předškolní období	16
2.1 Kresba	17
2.1.1 Kresba lidské postavy	18
3 Diagnózy dětí výzkumného vzorku	24
3.1 Pervazivní vývojové poruchy	24
3.2 Dětská mozková obrna	25
3.2.1 Formy DMO	26
3.3 Mentální retardace	27
4 Výzkumné šetření	30
4.1 Cíle práce a výzkumné otázky	30
4.2 Metodika výzkumu	30
4.3 Etika výzkumu	30
4.4 Výběr technik	30
4.5 Postup výzkumu	31
5 Popis skupin a pozorování	32
5.1 První pozorovaná skupina	32
5.2 Kazuistiky respondentů, s kterými bylo prováděno pozorování	35
5.2.1 Chlapec A, 6let	35
5.2.2 Dívka A, 6let	36
5.2.3 Chlapec B, 6 let	37
5.3 Druhá pozorovaná skupina	38
5.4 Kazuistiky respondentů, s kterými bylo prováděno pozorování	41
5.4.1 Dívka B, 5let	41
5.4.2 Dívka C, 5let	42
5.4.3 Chlapec C, 5 let	44
5.5 Zhodnocení výzkumných otázek	45
Závěr	48
Seznam použitých zdrojů	49

Úvod

Téma bakalářské práce „*Vliv arteterapie na děti předškolního věku*“, se nabízel hned od začátku, kdy nastala volba, jaké téma bakalářské práce budu realizovat. V mém předchozím studiu jsem se zabývala prací s dětmi předškolního věku. Ve volném čase jsem organizovala příměstské tábory pro tuto věkovou skupinu. S dětmi jsme se vždy snažili něco tvořit, poznávat svět kolem nás, učit se novým věcem, zpívat a učit se vnímat hudbu a rytmus. Kvůli tomu, že jsem navštěvovala hodiny klavíru a zpěvu, jsem více tíhla k hudební stránce věci. Ale nikdy jsem se nebránila novým věcem a sama jsem ráda zkoušela nové věci a vyhledávala nové výzvy. Je mi sympatické, jak děti předškolního věku při výtvarné činnosti jsou sami sebou, nechávají se unést fantazií, a ještě se příliš nesrovnávají se svými vrstevníky. Do svého tvoření se vždy pouští na 100 %. Proto, když už jsem měla zkušenost s oběma skupinami, jak s dětmi intaktními, tak dětmi s handicapem, přímo se nabízelo na toto téma práci napsat. Myšlenkou při pozorování dvou skupin je vidět rozdíly při práci, uvědomit si odlišnost práce s nimi a celkového přístupu skupiny. Poté se zaměřit na konkrétní jedince a více do detailů si všímat jejich práce. Činnosti budou v menší míře přizpůsobeny zdatnosti dětí, aby pro jednu skupinu nebyly příliš složité a pro druhou jednoduché.

V teoretické části se budu zabývat objasněním a seznámením pojmů jako je arteterapie, artefietika, předškolní věk a handicap. Co vlastně arteterapie je, čím se zabývá, co je jejím cílem a jaký průběh může mít. Dále jak vznikla artefietika, čím je odlišná od arteterapie a v čem naopak zůstala stejná. Poté se seznámení s obecnou charakteristikou tělesného, pohybového vývoje předškolního věku, vývoj kresby a rozvoj řeči, vnímání, myšlení a fantazie dětí. V neposlední řadě bude téma v této práci handicap. V poslední kapitole teoretické části se zaměříme na diagnostiky dětí z výzkumu.

Praktická část bude obsahovat záznamy z mých jednotlivých pozorování dětí při práci, mé postřehy a vlastní komentář. Praktická část bude obsahovat i kazuistiky dětí z každé pozorované skupiny.

Přínos této bakalářské práce vidím v hlubším poznání chování handicapovaných dětí oproti dětem intaktním. V dnešní době je edukace handicapovaných stále více rozrůstajícím odvětvím a tato práce může vést k jejich lepšímu pochopení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Arteterapie

První kapitola se bude zabývat hlavním tématem této práce, kterou je Arteterapie. Co vlastně arteterapie je a kdo ji založil. S jakými metodami a přístupy se můžeme v tomto oboru potkat. Naváže na ni téma artefiletiky s její historií a samotným artefiletickým principům.

1.1 Definice

„Arteterapie je psychoterapeutická a psychodiagnostická disciplína, využívající k léčebným cílům formy a prostředky adekvátní uměleckým formám (v užším pojetí formám výtvarného umění, v širších i jiných uměleckých oborů.“ (Stiburek, 2000, s. 35).

Arteterapie není pouze uměním, ale i zdravou mentální profesí. Používá se kreativního procesu pro vytváření umění, zlepšení emocionální povahy. Lidem pomáhá vyřešit konflikty, vývoj interpersonálních dovedností, redukuje stres a dokáže získat nadhled (American Art Therapy Association, 2017).

Na arteterapii se musí podílet více odborníků, jako je například psycholog, psychiatr nebo pedagog. Jejich úkolem je pomáhat psychologovi zpřesnit diagnózu a prognózu, hlavně je zaměřená na rozvoj kreativních schopností klienta a na jeho emoční vývoj. Kvalitní průběh procesu spočívá taky na kladném vztahu mezi arteterapeutem a pacientem. Nejde však o dokonalé výtvarné dílo, ale o samotný výtvarný proces (Jebavá, 1997, s. 7).

Arteterapie se vyvíjí bezmála již 100 let. Před sto lety se arteterapie využívala jako opora pro přesnější diagnózu poruchy. Byli to zejména lidé s duševní nemocí. Výtvarné techniky se využívali, aby klientům usnadnili vyjadřování jejich pocitů.

Terapeut, který provádí arteterapii, musí mít bohaté zkušenosti, víc než při jiných typech terapii, aby mohl s klienty úspěšně pracovat. Při příliš přímočarém výkladu významu jejich tvorby, by mohl zablokovat další terapii.

Terapie se často používá u klientů s poruchami verbální komunikace (lidé trpící psychózami), mentálně hendikepovaných, dospívajících a starších lidí (Matoušek, 1995).

Arteterapii rozdělujeme na individuální a skupinovou.

Při individuální arteterapii se staví hlavně na vztahu mezi terapeutem a klientem. Vztah mezi nimi by měl být postavený na důvěře a snaze pracovat na osobním tématu klienta.

Terapeut vy při práci s klientem měl respektovat základní pravidla:

- přirozenost, nic nepředstírat,

- maximální respektování klienta (neznačená to, že se vším, co klient dělá či říká, souhlasí, ale respektuje to),
- respektovat právo klienta na neříkání pravdy,
- terapeutický vztah je postaven na principu jednosměrného zrcadla (terapeut by neměl sdělovat klientovi své problémy),
- jít tak daleko v klientově tématu, jak je klient ochoten,
- soustředit se na klienta, a ne na sebe,
- srozumitelnost komunikace.

(Potměšilová, 2013, s. 9)

1.2 Historie arteterapie

Výtvarné tvoření bylo člověku vždy blízké, což dokládají nejen pravěké jeskynní malby, indiánské pouštní obrazce či africké masky, ale třeba i graffiti dnešních velkoměst. Pomocí výtvarné tvorby vyjadřujeme svůj vztah k okolnímu prostředí (Slavík, 2004).

Arteterapie se začala používat v minulém století, na území Evropy. Arteterapie jako disciplína je poměrně mladá. Margaret Nauburghová ze Spojených států začala ve svých pracích koncem 30.let, používat výraz „*art therapy*“ (Šicková-Fabricsi, 2002). První test na základě kresby pro psychologické účely byl vytvořen v roce 1906 německým psychiatrem Fritzem Mohrem (Malchiodi 1998).

Arteterapie se jako terapeutická metoda se začala používat cíleně ve 30. až 40. letech 20. století. Navazovala na rozvoj psychoanalýzy a dalších psychoterapeutických směrů. Před vznikem arteterapie samotné, bylo zkoumání výtvarné produkce duševně nemocných, za účelem upřesnění diagnózy. Tehdejší výtvarníci byli průkopníci arteterapie, sami prošli psychoterapií a snažili se najít spojitost a propojení výtvarného působení s psychoterapeutickými postupy a jejich uplatnění v léčbě. Například: M. Naumburgová, C. Lewis, E. Kramerová aj. Na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě se od roku 1967 se arteterapie vyučovala jako součást léčebné pedagogiky. V roce 1990 vznikl ateliér arteterapie při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Na půdě Psychoterapeutické společnosti ČLS J.E. Turkyně vznikla arteterapeutická sekce. Založila ji a vedla PhDr. D. Kocábová. Pro zájemce z různých oborů, kteří se o tuto problematiku zajímali, byly pořádány speciální semináře a dílny (Šicková-Fabricsi, 2002).

Arteterapie se během 80. let zpopularizovala, tak že byla arteterapie zařazena do plánů výuky pro studenty speciální pedagogiky. V roce 1994 vznikla Česká arteterapeutická asociace (Pečenková, 2010).

Arteterapie využívá maximálně dynamicky, a navíc bezpečně umělecké exprese (oproti hudebním a dramatickým aktivitám, které mohou do určité míry předem vzbudit obavy a pocity strachu). „*Skryté psychické stavy, dojmy, pocity, nálady (a s nimi spjaté zkušenosti a poznatky) zde mohou být díky ní přirozeně odhaleny, sdíleny a následně formovány (napravovány) – například prostřednictvím kresby*“ (Muller a kol., 2014, s. 71).

U jedinců s mentálním postižením je kresebný projev, jako je malování, kreslení nebo modelování, dominantní a možná taky jediný způsob dorozumívání se s ostatními lidmi a se světem. Kresebný projev můžeme dopomoci i u dětí, které jsou rozumově v normě, ale typologickou vlohou jim pikturální způsob komunikace je bližší (Perout, 2005).

Už malé dítě dokáže projevit svoje emoce, tato schopnost předchází schopnosti se verbálně projevit. V psychoanalytickém pojetí je umělecká činnost chápána jako forma náhradního uspokojení.

Při arteterapii se velice silně rozmohla psychodiagnostika. Díky pedocentrickému obratu byla pochopena posloupnost a morfologie stádií dětské kresby a malby. Díky dětskému výtvarnému projevu jsme o dítěti mohli zjistit jeho složku osobnosti – vnímání, motorické dovednosti, intelekt. Proto také vzniklo několik výkonnostních testů, například DAP (Draw-A-Person test) od Florence Goodenoughové. Tento test si všímá detailů kresby, proporcí nakreslené figury a způsobu vedených čar. B. Harris později vypracoval obdobu tohoto testu – *Children's Drawings as Measures of Intellectual Maturity*). Tahle varianta obsahovala navíc kresbu ženské figury a autoportréty.

Bylo vypracováno množství tzv. atematických testů (doplňování nebo obkreslování předlohy) – M-G-T (Motor-Gestalt Test), Reyův test komplexní figury, Proudhomeaův obkreslovací test (Perout, 2005).

1.3 Druhy, metody a formy v arteterapii

Arteterapii rozlišujeme na receptivní a produktivní. Vnímání uměleckého díla, označujeme jako arteterapii receptivní. Při vnímání díla, je cílem pochopení a vnímání vlastního nitra, poznávání sebe sama a vlastních pocitů. Pozorovatel díla se musí do díla vcítit, promítnout vlastní emoce do uměleckého díla. Vcítění je také ovlivněno našim aktuálním emočním stavem, v díle můžeme objevit duchovnost, smutek, radost nebo naději. Do receptivní patří návštěvy galerií a výstav. Arteterapie produktivní je spojena už s konkrétními tvůrčími činnostmi jako je kresba, modelování nebo malba (Šicková-Fabricsi, 2002).

Poté arteterapii dělíme na skupinovou nebo individuální. Z hlediska toho, zda pracujeme s jedincem nebo skupinou. Individuální terapie je vhodná pro jedince, které by rušili ostatní lidé

ve skupině, nebo vyžadují, aby se jim arteterapeut věnoval zcela individuálně. Skupinová terapie je poněkud náročnější jak pro klienty, tak pro arteterapeuta. Šicková-Fabrici (2002) ve svém díle zmiňuje a věnuje se charakteristice rodinné arteterapie nebo arteterapie v partnerském vztahu.

Arteterapeutická skupina má podle Liebmann (2010) 6-12 členů. Množství členů se může lišit typem postižením, které budou členové mít. Tedy počet členů může být i nižší.

Autorka výhody a nevýhody skupinové práce shrnuje do těchto bodů (Liebmann, 2010, s. 19–20).

- sociální učení probíhá ve skupinách, skupinová práce poskytuje vhodné zázemí, na kterém jej můžeme procvičovat,
- lidé s podobnými potřebami si mohou poskytnout vzájemnou podporu a pomáhat si řešením problémů,
- členové skupiny se mohou poučit ze zpětné vazby ostatních,
- členové skupiny si mohou vyzkoušet nové role,
- skupiny mohou být katalyzátorem skrytých zdrojů a schopností,
- skupiny mohou více vyhovovat jedincům, pro něž je individuální práce příliš intimní a intenzivní,
- skupiny mohou být demokratičtější, dělit se o moc a zodpovědnost,
- skupiny mají ekonomický přínos, skupina pomáhá několika lidem najednou.

Proto, aby skupina při terapii fungovala, musí se vytvořit pravidla. Pravidla mohou být předem pevně stanovena nebo si je klienti ve spolupráci s arteterapeutem mohou společně vytvořit. Ze skupiny by se neměly vynášet žádné informace, měla by tam být mezi jedinci důvěra, mělo by tam být bezpečí. Být k sobě ohleduplný, slušný, právo říct „stop“, individuální čas k vyjádření (Potměšilová, Sobková, 2012).

Ve skupinové arteterapii můžeme řešit buďto jeden dominantní problém, jako je drogová závislost, problémy v rodině, schizofrenie, poruchy příjmu potravy. Nebo se také můžeme zaměřit na různé problémy. Je nutné znát vztahy klientů ve skupině, zda někteří nemají mezi sebou konflikt, nebo jiné potyčky, zda všichni mezi sebou mají důvěru. Ne u všech skupin bude vedení stejné, bude se lišit jejich věkem, postižením, jiné vedení bude u seniorů. Je potřeba specifické potřeby zohlednit (Potměšilová, Sobková, 2012; Liebmann 2005).

Skupinovou arteterapii autorka Šicková-Fabrici, rozšiřuje také na arteterapii rodinnou. Arteterapie rodinná by měla být komplexně zaměřena na široké spektrum problémů, se kterými se rodina může potýkat a setkávat. Snažíme se na terapii vytvořit atmosféru, aby se členové

rodiny cítili „jako doma.“ Aby si mohli vytvořit pravidla, které fungují také v jejich rodině, které určují, co rodina přijde a co bere za neakceptovatelné. Tahle terapie má za hlavní cíl, dosáhnout, aby členové rodiny lépe komunikovali, spolupracovali spolu, dokázali zlepšit spontaneitu a přirozenost členů rodiny. Arteterapeut se soustředí na to, který z členů je jak iniciativní, a v jakém pořadí „se střídají a dělí o papír“ (Šicková-Fabricsi, 2002).

Při partnerské arteterapii je doporučované využívat techniky společného kreslení. Díky této technice, jsou partneři schopni vyjádřit, co je trápí, svoje problémy, vize a očekávání od jejich vztahu, nebo očekávání, které mají vůči sobě (Šicková-Fabricsi, 2002).

1.4 Metody arteterapie

Jsou to určité postupy, které jsou důležité pro arteterapeutický proces. Ve směru arteterapie jsou již zavedené metody a postupy. Osoba, která vede arteterapii–arteterapeut, by měl být schopen flexibilně reagovat na potřeby klientů. Patří sem: imaginace, koncentrace, restrukturalizace, transformace, animace a rekonstrukce (Šicková-Fabricsi, 2002).

Imaginace

Zprostředkování informací mezi vědomím a nevědomím a umožňuje vstup do našeho vnitřního světa. Metoda imaginace je základ při zpracování informací a emocí jedince. Díky této metodě má jedinec možnost nahlížet na své situace i jiného pohledu, a změnit postoj k věci. Imaginaci máme každý v sobě, však každý na jiné úrovni. Při imaginaci není určená věková skupina. Tato metoda se osvědčila u všech věkových skupin. Nejvíce však u dětí. Malé děti nedokážou rozlišit rozdíl mezi realitou a svou fantazií. Často pohled na věc vytváříme z aktuální emočního stavu. Pomocí arteterapeuta se snaží klient své obrazy dále zpracovávat, a přenášet do výtvarné podoby (Šicková-Fabricsi, 2002; Potměšilová, Sobková, 2012).

Animace

Je takzvaný rozhovor ve třetí osobě. Buďto klient nebo terapeut se identifikuje s věcí, postavou či zvířetem, a komunikují pomocí, prostřednictvím jeho jména. Klient díky tomu, dokáže lépe vyjádřit svoje problémy, pocity, a problémy. Proto je také tato metoda vhodná pro jedince, kteří mají problémy vyjádřit svoje pocity a emoce, nebo se jim o nich špatně hovoří. Díky animaci vznikne mezi klientem a terapeutem komunikační most, díky němuž je jednodušší komunikace mezi nimi. Animace je realizována pomocí kresby. Tato metoda je vhodná pro děti, které jsou, nebo byly týrané, zneužívané, se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo také děti s poruchou autistického spektra. Animace se také aplikuje ještě před zahájením samotného

arteterapeutického procesu. Klient popisuje svůj problém z pozice třetí osoby, z pohledu někoho jiného, než je on sám (Šicková-Fabrici, 2002; Potměšilová, Sobková, 2012).

Koncentrace

Tato metoda slouží ke zklidnění, meditaci a celkové koncentraci myšlenek a pocitů člověka. Nejčastější využívanou technikou v koncentraci je mandala. Mandala je kruhovitého tvaru. Samotná mandala znamená kruh, svatý kruh a pochází ze sanskrtu. Mandala se vyskytuje jako symbolika v náboženstvích, jak v křesťanských, tak ve východních. U dětské kresby je kruh, nebo mandala symbolem zrodu identity v jejich vlastní socializaci. Díky ní si dokáže uvědomit si sebe samotného, vnitřní realitu nebo je využívá jako nástroj sebepoznání.

Restrukturalizace

Je využívána u klientů s problémem, který neumí sami vyřešit. Nedovedou se na problém dívat objektivně, dívají se na něho jedním stereotypním pohledem. Restrukturalizace se snaží, aby klient na svůj problém nahlížel i z jiného úhlu pohledu. Díky tomu se často problém vyřeší, nebo ho jedinec aspoň přijme. Tato metoda spočívá v tom, že se původní obraz rozčlení na menší kousky, a poté se skládá nový obraz (Potměšilová, Sobková, 2012).

Transformace

Díky této metodě se přenáší pocity z vnímání z jednoho uměleckého díla, na umělecké dílo druhé. Většinou se jedné o přenos pocitů z hudby, literárního textu či pohybu do výtvarné podoby. U této metody je snaha o kreativitu a fantazii (Šicková-Fabrici, 2002, Potměšilová, Sobková, 2012).

Rekonstrukce

Tato metoda je vhodná klienty, všech věkových kategorií. Ve většině případů se využívá technika koláže, kde jedinec nalepí na papír část nějakého obrázku a zbytek poté dokreslí. Může se také jednat o obrázek v trojrozměrné podobě. Fantazie, tvořivost a kreativita, to je to, co se snažíme při této metodě rozvinout (Šicková-Fabrici, 2002, Potměšilová, Sobková, 2012).

Arteterapeutické metody

Volný výtvarný projev– je založen na spontánní činnosti, vyvolané třeba hrou. Techniky– volná kresba, čmárání, volné malby. Další metodou je Tematický výtvarný projev, který je zaměřen na lidská konfliktní témata, jako je manželství, dosavadní život nebo rodina, láska. Další metoda, kterou zmíníme je Výtvarný projev při hudbě. Při této metodě se využívá specifických vlastností hudby a díky různé intenzitě a melodii, může působit na jedince,

který může tvořit podle toho, co v něm hudba vyvolává. Poslední metodou, která pracuje s dynamikou skupiny je Skupinová výtvarná činnost. Tahle metoda může pomoci při úpravě sociálních vztahů (Friedlová, Lečbych, 2015).

Arteterapeutický proces

Celkový průběh arteterapeutického procesu závisí na mnoha proměnných. V první řadě jsou to specifika a specifické požadavky klienta. Závisí na arteterapeutovi, zvoleném přístupu. Na cíli, kterého chceme dosáhnout. Velmi důležitým, někdy až rozhodujícím je první setkání obou aktérů sezení. Dochází při něm k seznámení, k prvnímu kontaktu, získávání důvěry. Pro arteterapeuta je také důležitá dokumentace, například kazuistika klienta, o kterou se může během sezení opřít. Kazuistika obsahuje popsání stavu a situaci klienta. Měl by klienta obeznámit s tím, jak bude terapie probíhat, seznámit ho s veškerými detaily a společně by se měli dohodnout na společném cíli a pravidlech. Které budou oba respektovat a dodržovat (Case, Dalley, 1992).

1.5 Artefiletika

Artefiletika je úzce spojená s arteterapií. Je moderním pojetím expresivní výchovy. Ve svých začátcích artefiletika vycházela ze dvou kritických oblastí– ze spontánního a moderního pojetí výtvarné výchovy. Léčebný cíl, však arteterapie nemá, ale i tak je velice arteterapii podobná. Používá podobných technik a postupů, aby docílila sebepoznání, k poznání pozitivních rysů a k rozvoji osobnosti. Jde o snahu podporovat individuální rozvoj dítěte a respektovat jeho potřeby– emocionální, sociální a tvořivé. Také se snaží o rozvoj jedincovy tvořivosti. Jan Slavík je zakladatelem této disciplíny, která podle něj sahá až samotné arteterapii a obrací se především k rozvoji emocionální sociální složky člověka, k poznání jeho kultury a poznání sebe sama. Artefiletika má v Čechách základ ve výtvarné výchově a také i ve školních a mimoškolních aktivitách. Artefiletika se shoduje s arteterapii v jejích cílech na které se zaměřují například na sebepoznávání, nebo pomocí uměleckých prostředků, na kompetence pro rozvoj žáka v sociální dovednosti. Slavík (2011, s. 56) uvádí „*Metodicky je artefiletika založena na psycho–didaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit: (a) exprese – výrazového tvůrčího projevu, (b) reflexe–náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno.*“

Historie artefiletiky

Ve druhé polovině 20. století se výtvarná výchova velice rozvíjela a proměňovala. Na vzniku artefiletiky má veliký podíl právě arteterapie. Prioritou přístupu bylo takzvané: „child-centered“, je stavění žáka do centra veškerého dění. Ve výtvarné výchově nejde o hledání problémů žáků, ale jde o samotný prožitek ze sebepoznání pomocí arteterapie. První názvy artefiletiky byly například: tvořivá výrazová výchova, kreativně expresivní výchova či duchovní a smyslová výchova. V roce 1976 se H. Brouda, ve svém článku o filetickém přístupu k výchově, se zasloužil o nový název. (Slavík, 2004a) V tomto slově je obsaženo několik významů. Je to například– výrazový, emocionální, tvůrčí nebo duchovní přístup. V České republice byl tento název poprvé použit v roce 1994. Použil ho přední český teoretik artefiletiky Jan Slavík.

Principy artefiletiky

Jan Slavík (1997) popsal ve svém díle artefiletickou práci a její principy, které si ve stručnosti popíšeme. Při artefiletice je založena na principech autentičnosti, kdy se jedinec nemá bát spontánnosti a tvořit sám za sebe. Klade se důraz také na individualitu, snaha o jedinečnost. Nejde o dokonalost, aby výsledek měl dokonalou formu, aby nenastala snaha o potlačení svých představ, kvůli obavám ze špatného výsledku. Snaha o dokonalost je pouze v případě, kdy se snažíme o dokonalou souhru všech složek výtvarného umění

a celkovou harmonií. Princip otevřenosti je pro svobodné vyjadřování bez zábran toho, co cítíme.

Osobnost pedagoga artefiletiky

Slavík uvádí, že pedagog by měl být moudrý, vzdělaný a osobnostně zralý. Pedagog, který se věnuje dětem v této oblasti, by měl být uvážlivý, umět dobře zpracovávat své zážitky a mít zkušenosti v tomto odvětví. Nezbytnou složkou by mělo být také absolvování zážitkového výcviku. Myšlenkou tohoto výcviku je vyzkoušení si metod na sobě samém, a vžití se do role žáka. Toto by mělo pedagogovi ulehčit vcítit se do žakových pocitů a chápat jeho vnímání (Slavík in Roeselová, 2000, s 195).

2 Předškolní období

Kapitola o předškolním období nás seznámí s tělesným rozvojem dítěte od 3 let po začátek školní docházky. Nezapomeneme ani na dětskou kresbu a kognitivní procesy. Předškolní věk se standardně počítá od 3 let až do 6 let. Je to až po nástup do základní školy. Toto období je plné vzdoru a otázek. Vývojové období není ukončeno pouze fyzickým mezníkem, ale také sociálním, a proto může být pro každé dítě individuální (Vágnerová, 1997).

Tělesný a růstový vývoj

Tělesný a růstový vývoj dítěte předškolního věku je o něco pomalejší než v předchozím batolecím období. Tříleté dítě vyroste za rok o 5 až 7,6 cm. Tedy jeho průměrná výška je až 102 cm. Z této výšky si lze odvolit kolik dítě bude měřit v dospělosti. Tříletý chlapec představuje asi 53 % své budoucí dospělé výšky, naproti tomu dívka zhruba asi 57 %. Dítě na začátku období váží v průměru od 13,6 až 17,2 kg. Dítě stále dýchá do břicha a jeho dechová frekvence je ustálená na dvaceti až třiceti nádechů a výdechů za minutu. I jeho tělesné proporce se výrazně liší. Jeho krok je protáhlejší, má všechny mléčné zuby, jeho dolní končetiny rostou rychleji než horní končetiny. Břicho již nemá tolik vystouplé a jeho postoj je více vzpřímený.

Dítě se na konci období dostane na váhu až 20,5 kg. Vývoj každého dítěte je individuálně specifický, a proto veškeré hodnoty jsou uváděny za průměr. Velikost hlavy začíná odpovídat velikosti hlavy průměrného dospělého jedince. Tělo má tedy proporce dospělého člověka. Dobře rozvinuté je již i binokulární vidění (Allen, Eileen, Marotz, Lyn, 2002).

Motorický vývoj

Pohybové ústrojí umožňuje dítěti již koordinovaný pohyb. Pohyby jsou přesnější a dítě je vytrvalejší. Celkově se lokomoce, hrubá a jemná motorika zlepšuje a zdokonaluje.

Pohyby dítěte se stávají koordinovanější a spontánní, kontrolované vědomím. Sportovní aktivity v tomto období napomáhají rozvoji pohybových úkonů, automatizaci, a nakonec i schopnosti jemné diferencované motoriky. Dítě zvládá samo chůzi po schodech, a dokáže střídat nohy. Staví věže až z 8 kostek, dokáže chytnout a pustit míč, na krátkou chvíli zvládne stát na jedné noze, a dokáže snožmo skákat a místě. Tříletý jedinec si více osvojuje práci s pracovními potřebami. Více se zajímá o práci s tužkou, fixy a pastelkami a lépe s nimi umí zacházet. Drží je špetkovým úchopem, a ne celou dlaní jako doposud. Osvojuje si sebehygienu a sebeobsluhu. Dokáže si samo umýt ruce, vyčistit si zuby, napít se z hrnečku, jíst lžící, na konci období se dokáže stravovat pomocí vidličky a nože. Samo se obléká, zapne si oblečení na zip a zvládá i větší knoflíky. Jedinec v 6 letech, na konci předškolního období je schopen chodit

pozpátku, a správně došlapuje na patu a poté na špičku. Je ohebné natolik, že se dokáže rukou dotknout prstů na nohou, bez pokrčených kolen. Bez problémů dokáže přejít po rovné čáře. Totéž zvládne i na kladině.

Z kostek postaví podle modelu trojrozměrný útvar. Na konci období je zcela zřejmé, která ruka je dominantní (Allen, Eileen, Marotz, Lyn, 2002; Kuric, Vašina, 1987).

2.1 Kresba

Dítě ke svému vyjádření používá jako jeden z prostředků kresbu. Neřídí se skutečností, ale představou. Jde o zprostředkovaný obraz skutečnosti. Vágnerová (2005) uvádí, že dítě pomocí kresby vyjadřuje svůj vlastní názor na svět. Zobrazení skutečnosti, jak ji samo dítě chápe. Zobrazuje to, co je pro něj důležité, co ho upoutalo.

Na začátku vývoje dítě kreslí spíše čáranice, až později přibývají detaily. Dítě prvně kresbu dotvoří a poté kresbu pojmenuje. Mezi nejčastější motivy převládá lidská postava. Poté se objevuje slunce, zahrádka s květinou, auto nebo dům. Dům má komín, ze kterého se ve většině případů kouří a u domovních dveří je klika, která je symbolem pro to, že se dá jít do domu i z něho vyjít (Uždil, Šašinková, 1989).

Presymbolická, senzomotorická fáze

Tato fáze se vyskytuje mezi prvním a třetím rokem života. V batolecím období. První grafické stopy dítěte většinou vzniknou a jsou bez povšimnutí. Jde například o tisk dlaně do zamlženého skla, nebo hrábnutí dřívkem do písku či hlíny, při hře. Dítě má při prvních čarách radost z výsledku ale i ze své činnosti, proto také činnost opakuje, experimentuje a tím prohlubuje své dovednosti (Uždil, Šašinková, 1980).

Prvními čáranicemi, které dítě vytvoří, mají oválný tvar a vznikají krouživým pohybem. Rovná čára je značný pokrok z hlediska vývoje pohybového ústrojí. Mezi další se řadí různé klikaté čáry, body, krátké husté čáranice a nepravidelné spirály (Mlčák, 1996).

Fáze přechodu na symbolickou úroveň

Podle autorky Vágnerové se toto období také nazývá jako dodatečné nebo sekundární symbolické zpracování. Dítě kolem třetího roku života zjistí, že nakreslený ovál, úsečka nebo klikatka, může být prostředkem pro zobrazení reality. Čmárání dostává svůj symbol a význam (Vágnerová, 2005).

Ze začátku podobnost mezi věcí a dětskou kresbou nemusí být jednoznačná a patrná pro okolí. Dítě dává své kresbě nejprve i více názvů, podle toho, co ho v danou chvíli na kresbě

upoutá. Tato fáze je označena podle Dubowski (in Case, Dalley, 1995) jako pojmenované čáranice.

Fáze primárního symbolického vyjádření

V této fázi dítě již dovede úmyslně kresbou něco vyjádřit. Tato fáze se nachází v období předškolního věku. Pro podobnost kresby a skutečnosti je potřeba rozvoje celého komplexu schopností a dovedností. Při dětské kresbě, je také velice důležité emoční stav dítěte. Rozvíjí se motorika, kognitivní procesy a senzomotorická koordinace. Reálná podoba reality může být odlišná od zobrazení dítěte v kresbě. V kresbě můžeme najít spíše subjektivní významy znaku objektu (Vágnerová, 2005).

2.1.1 Kresba lidské postavy

Mezi grafické typy zobrazované dětmi patří lidská postava. Dítě zobrazuje především to, co má pro něj subjektivní význam. Celé to souvisí s antropocentrickým zaměřením dětské psychiky.

Podle Vágnerové (2005) si uvedeme tři hlavní stádia vývoje kresby lidské postavy, které vymezila:

- Stadium hlavonožce,
- Stadium subjektivně fantazijní zpracování,
- Stadium realistického zobrazení.

Stadium Hlavonožce

První kresba lidské postavy se u dítěte objeví okolo třetího roku života. Inspirací a zkušeností vycházejí z pozorování ostatních lidí a vlastního těla. Dítě nejdříve zobrazuje hlavu a detaily obličeje, protože největší význam má obličej, protože slouží k sociálnímu kontaktu. Hlavonožec je kruhovitého tvaru, z kterého vycházejí končetiny, které z pohledu dítěte jsou potřebné pro aktivitu. Oválný útvar nezobrazuje pouze hlavu, jak by se na první pohled mohlo zdát, ale je v něm zahrnuto polozapomenuté tělo. Útvar obsahuje všechny důležité lidské znaky, jako jsou ústa, oči a v některých případech nos a vlasy (Uždil, Šašinková, 1980).

Stadium subjektivně fantazijního zpracování

Toto stádium můžeme také nazvat jako stadium prelogického přístupu. Vyskytuje se u dětí od čtyř do pěti let. Od předešlého období dochází k osamostatnění trupu. Tělo mívá originální tvar, například hranatý a bývá v něm rozeznatelné břicho s pupíkem. Zpočátku bývá tělo menší

než hlava. Proto toto období je typické zdůraznění detailů, které jsou pro dítě důležité, a proto je zobrazuje tak, že tím nerespektuje realitu.

Příkladem mohou být průhledné kresby. Dítě zobrazí lidskou postavu s detaily, které jsou pod oblečením. Můžeme tento typ kresby nazvat jako rentgenovou (Vágnerová, 2005; Uždil, Šašinková 1980).

Stadium realistického zobrazení

Toto stádium se vyskytuje na konci předškolního období. Nastává přechod k realismu, kdy se dětské kresby podobají více skutečnosti. Protože dítě začíná více kreslit to, co vidí. V tomto období má lidská postava již dobré členění. Je zde rozeznatelný krk, paže jsou nasazené k trupu. Zprvu vlasy, které pokrývají hlavu, pouze trčí, ale postupem času je dítě skládá do účesu. Začíná rozlišovat individuální rozdíly každé jedince, a už ve své tvorbě rozlišuje pohlaví u zobrazených postav. Mužskou postavu zobrazí s kalhotami, knoflíky. Nebo jako myslivce či vojáka s puškou. Žena má nápaditý účes, střevíce, šaty. Zobrazenou postavu z boku, dítě používá tehdy, pokud chce zobrazit nějaký pohyb nebo chůzi (Vágnerová, 2005; Uždil, Šašinková 1980).

Kresba slunce, stromu, domu, zvířete

Slunce je v dětské kresbě zobrazováno velice často. V nejvíce případech má slunce i znázorněný obličej. Slunce poukazuje otce a na jeho vliv, jako mužský faktor. Slunce má v našem životě nezastupitelnou roli. V dětské kresbě má nezastupitelný význam (Davidov, 2001).

U kresby stromu je nejzásadnější rozlišení z hlediska stromu listnatého a jehličnatého. Jehličnatý strom je u dětí spojován se symbolikou Vánoc. Listnatý strom je zobrazován jako ovocný strom, na kterém mohou viset plody. Proporce stromu jsou podřízeny ostatním zobrazovaným objektům. Může se stát, že lidská postava bude zobrazena jako větší než strom, protože dítě jí přisuzuje větší důležitost (Uždil, Šašinková, 1980).

Dům je jedním z nejoblíbenějších témat dětské kresby. Dům je symbolem rodinného tepla, otevření vnějšímu světu a symbolizuje přístřeší (Davidov, 2001).

Na domě jsou zobrazena okna, komín, z kterého ve většině případů se line kouř. Objevují se také domy, kterým chybí přední stěna, díky tomu jde vidět dovnitř. Nejčastěji je zobrazovaný dům jako venkovská stavba, s trojúhelníkovým štítem. Domy s více poschodími, jsou dětmi kresleny až později (Uždil, Šašinková, 1980).

Posledním a nejčastějším motivem u dětí se uvádí kresba zvířete. Postava zvířete se vyvinula z postavy člověka. Ze začátku se postava zvířete od té lidské příliš nelišila. Rozdíly můžeme

hlavně poznat z toho, že postava zvířete je zobrazována v horizontální poloze, s detaily jako je ocas či rohy. Dítě předškolního věku, kreslí zvíře z většiny případů z profilu. Pouze hlavu zobrazuje zepředu (Uždil, Šašinková, 1980).

Pro děti jsou nejbližší zvířata domácí. Jsou s nimi v nejbližším kontaktu. Mohou je dobře znát a mají k nim zabarvený postoj (Davido, 2001).

Vnímání

Na počátku období dítě svět kolem sebe vnímá jako celek–neanalyticky. Postupem rozvíjením svého vnímání, na konci období je schopno se zajímat o funkce, a částí věcí. Můžeme to tedy nazvat, že na konci období vnímá diferencovaně a nachází zálibu v rozkládání věcí (Matějček, 2005).

Vnímání je jeden z nejdůležitějších poznávacích procesů u dětí předškolního věku. Úzce souvisí i s celkovým vývojem dítěte. To jak si dítě věci hluboce a trvale vryje do paměti, určuje také emoční podbarvení věcí. Na známých věcech dítě vnímá více podrobností. K jejich vnímání dochází jeho stále pestřejší a složitější aktivitou. Díky tomu se v paměti uchová více představ, které si vyžadují určité uspořádání. Na začátku období jsou kritéria pro třídění hlavně tvary, velikost a barva. Dítě v předškolním věku je schopno se již cíleně a soustředěněji zaměřit a pozorovat svět kolem sebe, a zpozorované jevy uplatnit ve svých hrách. V tomto období má jedince ještě potíže s odhadnutím vzdálenosti a určením trojrozměrnosti. Ovšem před nástupem do školy by vjemy měly být přesnější a ostřejší. Orientace v prostoru a v času by měla být dokončena (Kuric, Vašina, 1987).

Fantazie a představivost

Dětská fantazie je velice živá. Promítá se především ve hře, kresbě a zálibě v pohádkách. Pro období je typické, že dítě si realitu upravuje podle svého přání a podle své představy. Aby realita byla pro něho lépe chápána a přijatelná. U předškoláka se tento přístup může objevit i formou nepravých lží, tzn. konfabulací. Jedná se o kombinaci fantazijní představy s reálnými vzpomínkami (Srp, Syrovátková, 1969).

Dítě si vymýšlí nové prvky ve své hře. Tato fantazie se také objevuje v nových slovních obratech. Začíná více přemýšlet nad souvislostmi mezi věcmi, které se mu událi a se kterými má vlastní zkušenosti. Postupem času by měla vymizet fantazie, která je založená pouze na představivosti dítěte. Například: popisování brouka na zdi, který tam není. Měla by začít převládat fantazie, která se týká vymyšlení her, nástrojů při hře, která je podložena reálným základem (Špaňhelová, 2008).

Sociální vývoj

Nejvýznamnějším a nejstabilnějším prostředím pro dítě je rodina. Zajišťuje primární socializaci a uvedení do společenství lidí. Pro dítě je velice důležité setkávání se s dětmi v kolektivu. Není však podstatou, zda kolektiv budou tvořit děti z mateřské školy, nebo děti v zájmovém kroužku. Naopak je velice důležité, aby si dítě zvykalo v kolektivu na odlišné povahy, přístupy a zvykalo si vycházet s dětmi a hovořit s nimi o tom co jim udělalo radost a co se mu líbí. Významné pro dítě je také setkávat se cizí autoritou – paní cvičitelkou, paní učitelkou nebo vedoucí kroužku. Trénuje si a učí se hovořit se s cizí osobou, a aby se nebálo říct, když něčemu nerozumí nebo kdy něco potřebuje.

Rodič by poté měl být svému dítěti posluchačem, aby mu mohlo povyprávět, co se mu v tu dobu stalo, co prožilo nového a jak se mělo (Špaňhelová, 2008).

Řeč

Během tohoto období se velice zrychluje vývoj řeči. Pokud v předchozím období, které nazýváme batolecí, nenastala žádná obtíž nebo nebyla zaznamenána nějaká porucha. Okolo třetího roku může rodič pozorovat, jak hlasitou řeč dítě používá k regulaci svého chování. Později již nepotřebuje hlasitý doprovod, aby danou věc udělal. Zůstává mu pouze tzn řeč vnitřní.

Čtyřletý jedinec zvládá říct krátké říkánky, rádo poslouchá krátké pohádky. Zvládá používat pády, časy. Není nic neobvyklého, pokud se někdy splete. O rok později je již charakteristické používání správných pádů, osob, pouze již nepřesnosti ve složitých dlouhých větách. Před nástupem do základní školy by se nesrovnalosti měli zlepšit, a dítě by nemělo mít s ničím problém.

Správný vývoj řeči podpoříme tím, že si s dítětem budeme povídat. Činnosti s ním a věci okolo budeme komentovat. Vytvoříme vhodný prostor pro sebevyjádření. Pro lepší komunikaci, a abychom se vyvarovali nejasnostem, je důležité se vyjadřovat konkrétně.

Pokud chceme dítě okřiknout, aby přestalo určitou činnost dělat. Je vhodnější ho na to upozornit celou větou, například: „Prosím tě, přestaň rozhazovat svoje hračky.“ Než pokud dítěti řekneme pouze: „Nedělej to“ (Špaňhelová, 2008).

Myšlení

Vstupem do předškolního období dítě opouští období předpojmové a dostává se do fáze myšlení názorného. Podle Piageta, jde o myšlení intuitivní, názorné, protože hlavním zde je bezprostřední vjem. Který má dítě spojeno s asociovanou představou a prožitkem. S tím, co prožilo nebo vidělo (Piaget a Inhelderová, 2000).

Děti tohoto věku, nejsou schopné zaměřit svoji pozornost v myšlenkových operacích na více faktorů než jeden. Piaget tento fakt dokazoval na určitém pokusu. Před dětmi přeléval vodu z nižšího širšího válce do vyššího užšího válce. Objem vody zůstával stejný, jenom se měnilo její rozložení. Avšak dítě v tomto období vidí skutečnost tak, že tekutiny přibývá a ubývá.

Nastává velký rozvoj analýzy, syntézy a srovnávání. V tomto období jsou pro dítě typické otázky: „Proč?“, „Jak?“. Pro dítě je přínosné, svůj volný čas trávit s dospělou osobou, která mu jeho otázky zodpoví a věcem kterým nerozumí, vysvětlí.

Okolo 6. roku je schopno přesnější diferenciaci, a hlubší analýzy. Je schopno důkladněji srovnávat, zevšeobecňovat. Vytváří nadřazené kategorie pojmů a umí k nim zařadit věci a jevy (Kuric, 1964).

Pozornost

Pozornost je na začátku období nestálá a velice přelétavá. Dlouhodobější jednorázový akt pozornosti, prozatím nervové buňky neumožňují. Pro trénování a posilování stability, je důležité zvyšování její záměrnosti. Například: konstruktivní hry, samostatně plnění povinností. Můžeme do tréninku zahrnout i sledování televize. Nejedná se ale jenom o sledování, ale cílené kladení otázek a hovoru s dětmi co v pořadech viděli, nebo popřípadě, aby nakreslili, co je v televizi zaujalo. Tím rozvíjíme paměť, představivost, všímavost a schopnost formovat vlastní myšlenky (Čačka, 2000).

Paměť

Základním rysem u dětí předškolního věku je paměť. Hlavní vlastnosti dětské paměti je mimovolnost, konkrétnost a emotivnost. Později se však objevuje úmyslná snaha si něco zapamatovat. Plně nechápe logické souvislosti, proto u něj převažuje paměť mechanická. Veškeré silné zážitky prožité v tomto vývojovém období se mohou jedinci vrýt do paměti natrvalo (Vágnerová, 2000).

Labilní prožívání a bezděčná motivace je typická pro tento věk. Promítá se to do kvality vštěpování a vybavování. Proto záměrná paměť, není tolik spolehlivá. Až koncem vývojové období se projevuje první záměrná paměť. Přelétavost u dětské pozornost, může vést i k většímu příjmu informací.

Při osvojování říkat, se dítě nesoustředí tolik na obsah, ale spíše na rytmus a rým, a takže dochází pouze k mechanickému osvojování bez myšlenkového zpracování. Dítě má sklon si zapamatovat věci podle barev tvarů a poloh. Podle Čačky, by se dítě mělo vést k rozvoji logické paměti například podněcováním k vypravování zážitků (Čačka, 2000).

Emoce

Úroveň uvažování a vyzrálost centrálního nervového systému ovlivňuje prožívání emocí. U dětí předškolního věku je prožívání emocí stabilnější a vyrovnanější. Negativních emočních reakcí dítěte ubývá. Každá emoce je velice intenzivní, a i přesto se dokáže velice rychle střídát (Vágnerová, 2012).

Jedinec lehce přechází v afekty, především strachu, vzteku a zlosti, podněcené neúspěšnou činností nebo frustrací. Pomocí strachu a bujné fantazie, dokáže dotvářet a přetvářet vše záhadné a neznámé. Nejobvyklejší strach v tomto období je z neznámého, cizích lidí a nereálných situací. Strach a obavy můžou omezit výkonnost dítěte v jeho činnostech (Čačka, 2000).

3 Diagnózy dětí výzkumného vzorku

Děti výzkumného vzorku měly tato postižení, proto si v této kapitole stručně popíšeme jednotlivá postižení. U některých druhů budeme jako zdroj informací používat Mezinárodní klasifikaci nemocí a přidružených problémů.

3.1 Pervazivní vývojové poruchy

Podle desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí, disability a zdraví (2018, s. 249): *„Skupina těchto poruch je charakterizována kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci.“*

Dětský autismus

Je samým jádrem PAS. Stupeň závažnosti bývá od mírné formy a po těžkou. Veškeré problémy se musí promítnout v každé části diagnostické triády. Poruchy se nemusí objevovat pouze v klíčových oblastech, do kterých patří sociální interakce, komunikace a představitost. Lidé s poruchou autistického spektra mohou trpět různými dalšími dysfunkcemi, které se navenek projevují abnormálním až bizarním chováním. K specifickým diagnostickým rysům se připojuje další škála nespécifických problémů, například fobie, poruchy spánku a jídla, agrese namířená k vlastní osobě a návaly zlosti (MKN-10, 2018).

Atypický autismus

Velmi různorodá diagnostická jednotka, která patří do autistického spektra. Jedinec jenom do značné míry splňuje kritéria daná pro dětský autismus. Od dětského autismu se liší věkem nástupu, nebo že jedinec nesplní všechny kritéria (porucha reciproční sociální interakce, stereotypní chování a porucha komunikace). U dítěte upozorujeme symptomy, které se s autismem shodují. Jedná se například symptomy sociální, emocionální a behaviorální. Atypický autismus je nadřazeným termínem pro skupinu lidí, které projevují autistické rysy či sklony (MKN-10, 2018).

Rettův syndrom

Doposud zjištěno pouze u dívek. S touto mutací genu chlapci nepřežívají. Zjištěn bývá mezi 7 až 24 měsícem. Syndrom je doprovázen neurologickým postižením, které má dopad na psychické, motorické a somatické funkce. Po normálním vývoji, se začíná objevovat částečná ztráta řeči a horší obratnost při chůzi a užívání horních končetin. Současně nastává

zástava růstu hlavy. Charakteristické jsou pak stereotypní kroutivé pohyby rukou a ztráty cíleného pohybu rukou.

V ostatních oblastech se projevuje zastavením vývoje hraní a vývoje sociálního. Od čtyř let se začíná vyvíjet ataxie trupu a apraxie. Téměř ve většině případů Rettův syndrom doprovází těžká mentální retardace (MKN-10, 2018).

Aspergrův syndrom

Aspergrův syndrom má specifika a problémy, které se můžou lišit od jiných forem PAS, ale mohou být stejně stěžejní. Intelekt je v normě u jedinců s AS. Později ovlivňuje úroveň sebeobslužných dovedností a dosažené vzdělání. Od autismu se liší tím, že nenastává opoždění ve vývoji řeči a kognitivních schopnostech. Abnormality často přetrvávají do dospívání a dospělosti. Porucha je spojena se značnou nemotorností (MKN-10, 2018).

3.2 Dětská mozková obrna

DMO patří mezi neuro-vývojová onemocnění. DMO je charakterizováno poruchou kontroly hybnosti vlastního těla. Projevuje se postižením pohybového aparátu, avšak onemocnění je způsobeno poruchou mozku. U dětí předčasně narozených a u dětí s nízkou porodní hmotností se riziko DMO zvyšuje.

DMO je onemocnění neprogresivní, ale nikoli neměnné. Nejvýraznější změny jsou na muskulo-skeletálním systému. Spasticita omezuje normální hybnost, nedovoluje spontánně sval protahovat, výsledkem je vynucené držení, porucha růstu svalu a vznik kontraktur, deformit kloubu a kostí. Tomuto průběhu zprvu účinně brání pohybová terapie, později je třeba k ní připojit medikaci a případné ortopedické korekce (Kraus, 2005).

Děti s DMO tvoří nejobsáhlejší skupinu mezi dětmi s postižením. Postižení se projevuje v opožděném vývoji řeči, v hrubé a jemné motorice, těkavosti, nesoustředěnosti. Překotnými vadami řeči a omezenou komunikační schopností. DMO může mít příčin v prenatálním-předporodním, perinatálním-porodním a poporodním období (Kraus, 2005).

Prenatální příčiny

- infekce matky,
- mnohočetná těhotenství,
- toxiny – konzumace matky alkoholu, intoxikace rtutí, závislost na opiátech, kokainu,
- kouření,
- špatná výživa a životospráva matky,
- vrozené metabolické poruchy matky,

- dědičnost,
- chromozomální aktivity.

Perinatální příčiny

- protahovaný porod,
- porod klešťový,
- přenošené děti,
- předčasné porody,
- krevní nesoulad mezi krví matky a plodu–rozdílný Rh faktor.

Postnatální příčiny

- infekce – nejčastější je střevní nebo plicní do konce 1.roku života,
- úraz hlavy.

3.2.1 Formy DMO

Hemiparetická forma DMO

Jedná se o jednostranné ochrnutí buďto pravých končetin nebo pouze levých. Horní končetina bývá více postižena než končetina dolní. Stažený lýtkový sval na dolní končetině a na horní je to ohybač. Raně vzniklé hemiparézy mají palec přitažený k dlani a celkově ruka s prsty je ohnuta dolů. Hemiparéza, která vznikla později již přitažený palec k dlani nemá. Pohyb ruky částečně omezuje jemnou motoriku a práce s oběma rukama naráz je velice ztížená nebo až nemožná. Jedinec s hemiparetickou formou má narušenou rovnováhu a čekají ho ortopedické vady v pozdějším věku (Stehlík, 1977, Vítková, 2004).

Triparetická forma DMO

Spastické ochrnutí tří končetin – dvou dolních a jedné horní končetiny. Někteří autoři, tuto formu zahrnují do forem kvadruparetických. Ze 75 % případů je tato forma provázena mentální retardací a u poloviny jedinců je přidružená epilepsie. Za příčinu můžeme také považovat předčasný porod (Kraus, 2005).

Diparetická forma DMO

Při této formě jsou ochrnuty dolní končetiny. Jsou stažené lýtkové svaly, ohybače kolena a kyčlí. Jedinec chodí po špičkách, stažené svaly mu brání došlápnout na celou nohu. Chodí „nůžkovitě“, protože stažené kyčle jim nedovolí se rozkročit, a proto překračují svoji stopu. Tuto chůzi doprovází ohnutá kolena (Stehlík, A. 1977). Nejčastěji si při chůzi dopomáhají

pomůckami a používají ortopedickou obuv. Příčinou bývá poškození mozku v temenním laloku. Tím bylo přerušeno zásobování kyslíku, nebo krvácení do mozku. Podle rozsáhlosti poškození mozku, tím je rozšířenější diparéza od chodidel po ramena, někdy až po hlavu. Poškození mozku samozřejmě nemusí, a není symetrické, proto nastává, že na jedné straně jsou senzomotorické výpadky silnější. U dětí kojeneckého věku není zpočátku diuretická forma znát. Vývoj je jen málo opožděn, a ve většině případů odpovídá věku. První problémy nastanou kolem půl roku věku, kdy se dítě pokouší převalovat na břicho. Nedochozí k nakročení dolní končetiny. Spolu s tělem se přetáčí pouze hlava a ramena. Po šestém měsíci je vhodné začít s terapií. Při včasné zahájení terapie pohybových vad, může být léčba úspěšná, a pozdější postižení nemusí být tolik nápadné. U této formy bývá často přidružený strabismus. Intelektová schopnost bývá z velké části zachována (Kraus, J. 2005, Vítková, M. 2006).

Kvadruparetická forma DMO

Jedná se o nejtěžší formu DMO, při které jsou ochrnuty všechny čtyři končetiny. Postižení zasáhlo hlavu i trup. Kvůli svalovému napnutí je trup ohnutý dozadu. Ruka je zařata v pěst a jednostranně natočena. Dolní končetiny má natažené nebo ohnuté a vnitřně natočené. U většiny je spojena s těžkou mentální retardací. Přidružené jsou vždy ortopedické vady a je velmi postižená i hrubá a jemná motorika (Kraus, J. 2005, Vítková, M. 2004). Další centra centrální nervové soustavy mohou být také poškozené. Můžeme očekávat i smyslové vady, epilepsii nebo symptomatrické poruchy řeči. Mezi čtvrtým a sedmým měsícem se může objevit Westův syndrom (bleskové křeče). Pokud jsou brzo diagnostikovány a léčeny, nemusí podstatně zhoršit psychický vývoj jedince. U novorozenců chybí primární reflexy, mezi které řadíme otevřená ústa, polykací reflex, sací reflex. To má za následek, že je novorozenec krmený sondou. Středně těžkou formu kvadruparézy, zpozorujeme od 3. měsíce. Dítě při pasení koníčků nezvedá hlavu, ohnuté nohy a horní končetiny má přitlačené k tělu. Dítě v jednom roku života se neudrží v sedu. Hypertonie svalstva omezuje pohyb celého těla do strany. Neuchopuje celou rukou, pouze piketovým úchopem. Napnutí v obličejových svalech způsobuje tonická otevřená ústa. Slinění je způsobeno narušenou funkcí polykání. Příjem potravin je ztížen absencí postranních pohybů jazyka, který posouvá potravu v ústech (Vítková, M. 2006).

3.3 Mentální retardace

Jedná se o souhrnné označení vrozených postižení rozumových schopností. Neschopnost porozumět svému okolí a určité míře se mu přizpůsobit. Jedinci nejsou schopni dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje – méně než 70 % normy. Přestože byl přijatelným způsobem výchovně stimulován (Vágnerová, 2004). Přesnou příčinu vzniku mentální postižení

bohužel nelze s přesností říct, protože příčiny jsou velmi různorodé. Ve všech případech jde však o organické či funkční poškození mozku. I přes velký pokrok biologické vědy a rozvoje diagnostiky, nejsou známy veškeré příčiny (Slowík, 2007).

Mentální postižení může být způsobeno endogenními či exogenními příčinami (Matulay, 1986):

- Endogenní příčiny (vnitřní) – Sem řadíme hlavně příčiny genetické, mezi které patří genové mutace či chromozomové aberace. Chromozomových aberací je několik desítek, nejznámější je Downův syndrom. Genové mutace způsobují dědičné snížení dispozic k rozvoji mentálních schopností.
- Exogenní příčiny (vnější) - Tyto vlivy mohou působit během celého těhotenství, porodu, v poporodním období, ranném dětství i pozdějším věku. Tyto dělíme na příčiny fyzikální (např. ionizující záření), chemické (např. léky, alkohol), biologické (např. mikrobiální teratogeny) a psychosociální.

Lehká mentální retardace, IQ 50-69

První obtíže se objeví v prvních letech povinné školní docházky. Potíže se projeví zvláště se čtením a psaním, v teoretické práci ve škole. Pozornost bývá spíše krátkodobá a nestálá. Informace do své paměti ukládá pouze mechanicky. Opožděný vývoj hrubé a jemné motoriky a vyskytují se poruchy pohybové koordinace. U jedinců s lehkou mentální retardací je zjevná citová nezralost, nízká sebekontrola a sugestibilita. Dokážou dosáhnout určité úrovně samostatnosti, pracovně se začlenit. Potřebný je pouze dozor a opora (Švarcová, 2003; Pipeková in Vítková, 2004; Vágnerová, 2004).

Středně těžká mentální retardace, IQ 35-49

Psychomotorický vývoj je značně opožděný. Opoždění se promítá i ve vývoji jemné a hrubé motoriky. Jedinci jsou neobratní, nedokážou koordinovat své pohyby a jemné úkony. Na celý život potřebují dohled v sebeobslužných činnostech. Myšlení a řeč je opožděna. U jedinců se středně těžkým mentálním postižením chybí běžné konkrétní pojmy. Verbální projev je chudý se špatnou artikulací. Jsou zde přítomny i agramatismy. Myšlení je stereotypní, nepřesné. Chybí emoční stálost, jsou nevyrovnaní. Typickým jejich znakem je dráždivost a výbušnost. U učení potřebují stálé opakování, a jejich učení je mechanické. Při práci dokážou vykonávat pouze jednoduché úkoly, které nevyžadují přesnost a rychlost (Švarcová, 2003; Pipeková in Vítková, 2004; Vágnerová, 2004).

Těžká mentální retardace, IQ 20-34

S tímto stupněm postižení se vážou další přidružené defekty. Výrazné omezení je v oblasti řeči. Výslovnost je nepřesná, naučí se pouze několik slovních výrazů. Často vydává jen pouhé skřeky nebo nemluví vůbec. Jsou závislí na péči druhých lidí (Švarcová, 2003; Pipeková in Vítková, 2004; Vágnerová, 2004).

Hluboká mentální retardace, IQ je nižší než 20

Ve většině případů jsou to jedinci s kombinovaným postižením. Jsou často imobilní nebo výrazně omezení v pohybu. Řeč a poznávací schopnosti nejsou téměř vyvinuty. Možnosti při jejich vzdělávání jsou velmi omezené. Jedinec není schopen základní sebeobsluhy, proto je závislý na péči jiných lidí (Švarcová, 2003; Pipeková in Vítková, 2004; Vágnerová, 2004).

Jiná mentální retardace

Tato kategorie se užívá při přidružených nebo somatických poškozeních, například nevidomých, neslyšících, osob s autismem, kdy nelze stanovit stupeň intelektové retardace (Švarcová, 2003).

Nespecifikovaná mentální retardace

Mentální retardace je prokázána, ale nelze jedince zařadit do některé z již uvedených kategorií (Švarcová, 2003).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíle práce a výzkumné otázky

Hlavním cílem práce je popsat vliv výtvarné činnosti na děti předškolního věku. Dílčím cílem je popsat úroveň jemné motoriky a specifické vnímání okolního světa u dětí předškolního věku. Dalším dílčím cílem bylo analyzovat konkrétní rozdílnosti mezi pozorovanými jedinci.

Výzkumné otázky:

- Otázka č. 1: Jak podněcuje společná práce vzájemnou činnost dětí?
- Otázka č. 2: Jaké barvy děti preferují při výběru?
- Otázka č. 3: Jaká je jejich orientace v čase a ročních událostech? Jako jsou například Vánoce, Velikonoce, zimní a letní sporty atd.
- Otázka č. 4: Jaká je reakce a zpětná vazba dětí na motivaci před činností?
- Otázka č. 5: Jak děti zvládají práci jemné motoriky?

4.2 Metodika výzkumu

V praktické části proběhlo výzkumné šetření kvalitativního rázu. Za metodu k získání dat bylo zvoleno zúčastněné pozorování. Dle Švaříčka (2014, s. 143) je zúčastněné pozorování „*dlouhodobé, systematické a reflexní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a prezentovat sociální život a proces.*“ Pozorovatel je v tomto případě ve vztahu ve dvou rolích k pozorovaným. Na jedné straně je pozorovatelem a na straně druhé přímým účastníkem interakcí s nimi. (Švaříček, Šed'ová, 2014).

4.3 Etika výzkumu

Každý badatel musí pečlivě zvážit veškeré etické aspekty. Musí být zachována důvěrnost, nezveřejňovat žádná data, které by umožnili identifikovat účastníky výzkumu. Souhlas s výzkumem by měl být zdokumentován. Účastník, nebo jeho zákonný zástupce musí být seznámen s průběhem výzkumu, časovým horizontem, a musí mu být poskytnut přístup k výsledkům (Švaříček, Šed'ová, 2014). I v tomto výzkumu byly zachována tato pravidla.

4.4 Výběr technik

Výběr technik, materiálů, s kterými můžeme v arteterapii pracovat, je velice důležitý. Téma, na které se činnost prováděla, bylo uzpůsobeno probíraným tématům v zařízení,

aby práce dětem byla blízká. Více se přizpůsobovala dětem ze speciálního zařízení. Po konzultaci s paní učitelkou ze speciální mateřské školy, byla vybrána technika a motiv. Poté tatáž činnost byla přizpůsobena druhému zařízení.

1. Malba
2. Koláž z papíru
3. Tisk, obtiskování vlastními rukou
4. Barvení vajec

Šetření z časového hlediska

Od února 2018 do konce března 2018 probíhalo samotné šetření v prostorách mateřské školy a rehabilitačního stacionáře. Dle domluvy s paními učitelkami jsme zařízení navštěvovali v rehabilitačním stacionáři od ranních hodin po dobu oběda. V Mateřské škole jsme měli vyhrazený čas po svačině, a účastnili jsme se i vycházky a pobytu venku. Pro zajištění realizace bylo nutno zajistit:

- Kontaktovat ředitele zařízení,
- Souhlas rodičů dětí,
- Vhodná doba pro šetření,
- Pomůcky pro práci,
- Pomůcky pro motivaci.

Pomůcky: Po domluvě se zařízením, jsme používali jejich pomůcky k práci, jako jsou například štětce, vodové barvy, prstové barvy, nůžky, lepidla, papír formátu A4, A3, barevné papíry.

4.5 Postup výzkumu

Před výzkumem byly předem stanovené pozorované oblasti: práce jemné motoriky, verbální komunikace, výběr barev, orientace v ročních událostech a obdobích, a pozorování zpětné vazby na motivaci. Získané informace byly zaznamenávány do předem připraveného záznamového archu. Zpozorované informace jsme vpisovali, po ukončení činnosti, do připravených čtyř oblastí na papíře. V archu bylo vyhrazené místo pro postřehy, které nebyly předem předvídané. Pro účel kvalitativního pozorování, byly ve výzkumných skupinách vždy 4 děti. Kvůli nenarušení chodu zařízení jsme pozorování realizovali v čase, který je vyhrazený pro pravidelnou činnost ve stacionáři i v mateřské škole. Výzkumná část nebyla časově ohraničena. Dítě dostalo na svoji práci, kolik času potřebovalo. Vždy jsme vyčkali, až činnosti dokončili všichni respondenti, a poté jsme vše společně ukončili.

5 Popis skupin a pozorování

5.1 První pozorovaná skupina

Jedinci navštěvují běžnou mateřskou školu. Budova školy je situována na okraji města se zahradou. V budově se nacházejí 4 třídy. Každou třídu navštěvuje 25 dětí. U dětí se střídají dvě paní učitelky. Společně probírají témata, která se zabývají ročními obdobími, zvyky a tradice, povoláními, příroda. Děti mají prostor na volnou hru, a s paní učitelkou individuálně pracují. Jsou vedeni ke všem činnostem, zpěv, tanec, pohybové hry, komunikace s autoritou a komunikace ve skupině, k výtvarným činnostem a rozumovým aktivitám.

Před každou činností s dětmi, jsme s dětmi navázali kontakt při hře na koberci nebo u stolečků. Snažili jsme se o seznámení a navození dobře naladěné atmosféry. Poté jsme se zúčastnili také ranního kruhu, kde si s paní učitelkou povídali o předchozím dni a jejich aktivitách. Po první návštěvě nás vždy při každé další, již děti vítaly, a poznali jsme, že z naší návštěvy mají radost a těší se na činnost s námi. Paní učitelky nám vždy vyšly vstříc a pomohly nám nachystat pracovní místo a poskytly nám na činnost pomůcky.

První pozorování

V tomto výzkumu jsme na začátku pracovali se 6 dětmi. Děti jsme posadili ke stolečku. Paní učitelka nám již nachystala pracovní plochu. Děti si sedly sami na židličky.

Při motivaci se používala kniha básniček, která byla doprovázena ilustracemi zimy. Děti byly tázány, co vidí na obrázku, a k čemu třeba ta určitá věc slouží. Uvedeme příklad, na obrázku kapři bruslili na bruslích. Děti dostaly otázku, koho vidí na obrázku a jakou činnost provádí, a co musí mít na nohou, aby mohli tu činnost dělat. Děti až sborově odpovídaly na všechny otázky, co jim byly položeny. Abychom si ověřili, zda všechny děti odpověď znají a správně, položily jsme konkrétnímu dítěti otázku. Děti vždy odpověděly hbitě a správně. Dětem jsme rozdali papíry. Na stole byly položeny skleničky s různými barvami. Protože jsme malovali zimní, zamrzlé okno, používali jsme modrou. Děti správně určily i ostatní barvy. Děti věděly, že mráz se zobrazuje jako modrý, věděly, že by měly používat tuto barvu. Pouze jedna holčička používala ze začátku fialovou. Byla na to upozorněna od ostatních dětí, které ji ukázaly, která je ta modrá barva. Dívka si barvu ověřila na svém výkresu a dál pokračovala s modrou barvou. Děti měly papír natřený velice rychle. Poté následovalo zmuchlání igelitového sáčku. Tato činnost byla přenechána dětem, předem jsme vyhodnotili, že děti tuto činnost zvládnou. Zmačkaný papír natáhly a přitiskly na výkres. U všech dětí bylo vidět, že mají dobře uvolněné zápěstí pro práci se štětcem, a poté i s nůžkami. Děti měly uchopený štětec

správným špetkovým úchopem. Poté následovala práce s nůžkami, s kterou se znovu skupina zhostila na výbornou. Děti s nůžkami pracovaly adekvátně svému věku. Bohužel jsme zvolili až moc složitou variantu stříhání, kterou jsme neodhadli. Bylo to způsobeno naší neznalostí. Dětem jsme pomohli, že jsme část, kterou měly vystříhnout, jim částečně vystříhli, aby se k tomu lépe dostaly. Pozorovaná skupina postupně vystříhnutý papír dokončovala, tak konečnou fázi výtvaru jsme dokončovali s každým dítětem individuálně. Dítě vždy sejmulo igelit z výkresu, poté nanalo tuhé lepidlo na vystříhnutý díl nalepili na výkres. Po práci jsme si s dětmi ještě o činnosti povídali a ptali jsme se, zda je činnost bavila.

Druhé pozorování

Skupina se skládala ze 4 pozorovaných jedinců. Nachystaná činnost byla zaměřena na práci s nůžkami a představivost. Motivace proběhla formou třídění jarních zimních motivů. S touto činností nebyl problém. Děti sami obrázky i přesně popsaly, co na nich vidí. Snažily se být rychlejší a roztrdit více obrázků než jejich vrstevníci. Při činnosti, kdy stříhaly, nastříhovali kolečko dokola, aby naznačili okvětní lístky, byla již vidět odlišnost od stejně starých jedinců. 1. respondent se snažil rychle celé kolečko nastříhnout, a proto zvolil větší rozestupy mezi nastříhnutími. Naproti tomu druhý pozorovaný respondent, byl při této činnosti rozvážný a pečlivý. Snažil se kolečko nastříhnout co na nejvíc. Tady již můžeme zpozorovat odlišnosti pozorovaných dětí ve stejné skupině. Zadání úkolů bylo pro tyto děti zadáno složitě. Především skupině jsme některé části, co museli být vystříhnuté vystříhli sami. Intaktní skupina vystříhla veškeré části sama. Rozdílnost byla taky znatelná v postupu nalepování částí na papír. Některé děti nanaly lepidlo na vystříhnutou část a poté ji přiložila k výkresu. Naopak, někteří nanaly lepidlo na výkres a až poté přiložili vystříhnutý díl. Do činnosti nebylo potřeba zasahovat. Pouze byla potřeba někdy rada, jak činnost začít.

Třetí pozorování

Při třetím pozorování byla nachystána činnost na práci s vlastním tělem. S dětmi jsme si povídali o lidském těle. Kde najdeme ruce, jak s nimi umíme hýbat, na co ruce potřebujeme. Děti vždy správně zareagovaly, předpažily ruce, aby názorně ukázaly, kde se jejich horní končetiny nachází. Horní končetiny jsme probírali nejvíce, protože při činnosti, která nás čekala, byly stěžejní. Takhle to probíhalo i u jiných částí těla. Měli jsme přichystané kartičky s různými barvami. Dětem jsme je předkládali na stůl, a děti společně odpovídaly, jakou barvu na kartičce vidí. Kartičky byly vyráběné, barvy nebyly tisknuté z počítače, proto někdy bylo těžší rozlišit barvy podobných odstínů. I tímto nenastal žádný problém. Když se nám zdálo, že některé z dětí méně odpovídá, nebo nestíhá stejnou rychlostí zareagovat jako jeho vrstevníci,

dítě jsme oslovili jménem a položili jsme kartičku před něj, aby mělo prostor samo odpovědět. Po povídání o lidském těle, jsme se přesunuli k samotné činnosti. Pozorovaná skupina si vybrala z předem nachystaných vystřižnutých květináčů, které měly různé odstíny. Děti z vlastní iniciativy se ptaly, zda si mají papír nachystat na šířku nebo na výšku. Prvně jsme pracovali s lepidlem. Respondenti pracovali samostatně. Byla pouze potřeba občasná naše dopomoc, ale myslíme si, že by to zvládli i bez ní. Následně jsme používali prstové barvy. Vybrali jsme zelenou, kterou jsme použili jako základ rostliny. Dětem jsme nabarvili ruce na zeleno a ony poté obtiskly své ruce na papír. Než děti obtiskly své ruce, vysvětlili jsme jim, že musí pořádně roztáhnout prsty. Poté si šly samostatně umýt ruce. Dále jsme pokračovali práci se štětcem. Nachystali jsme barvy na papír. Jedinci si vybrali barvu, s kterou budou pracovat. Štětec namáčely do barev a do vody, a na papíře obtisknuté ruce dodělávaly květy. Zvolili jsme tuto cestu, protože děti si již nechtěly své ruce špinit od barvy. Ani po motivaci na práci s prstovými barvami, se je nepodařilo přesvědčit. Skupina dětí nám pomohla uklidnit pracovní místo po práci.

Čtvrté pozorování

Toto pozorování se uskutečnilo před svátky Velikonoc. Děti s paní učitelkami celý týden probíraly tradice, zvyky. Proto jsme na tento program navázali. S dětmi jsme se zúčastnili povídání v kruhu na koberci. Mohli jsme pozorovat práci paní učitelky s dětmi, jak děti na ni reagují a jak odpovídají osobě, která je jim blízká. Zpozorovali jsme, kterých dětí se ptá více detailně, a kterým dětem stačí jenom naznačit. Byla to pro nás i zajímavá sebereflexe naší práce, kdy jsme si soukromě mohli porovnat naši práci se skupinou dětí. Celý den měli děti činnosti, které se týkaly Velikonoc. My jsme byli součástí barvení vajec. U připraveného pracovního místa jsme si s dětmi povídali, zda doma barví velikonoční vajíčka, zda chodí na pomlázku, a zda děvčata otevírají chlapům dveře, když k nim přijdou koledovat. Vyfouknutá vajíčka děti uchopily do rukou a pomocí štětce nanasly na něj lepidlo. Při této činnosti nastala pouze obtíž v tom, že děti zapoměly jednu část vajíčka natřít, tu kterou při držení měli zespu. K tomu jsme jim dopomohli. Měli jsme nachystané v misce krupicovou mouku a lžici. Ještě před činností jsme se děti ptali, zda tuto sypkou hmotu znají a zda vědí, co se z ní dá připravit. Dostalo se nám různých správných odpovědí. Krupice byla použita na obalení vejce, po celém povrchu. Ve skupině jedinci zvolily různé postupy, někteří vajíčko nadále držely mezi prsty a pomocí lžice nanášely krupici, jiný zase vejce vložil a pomocí rukou sypal krupici na vejce. Výrobek před další činností musel chvíli uschnout, tak čas děti využily pro mytí rukou. Nejen jedinci předškolního věku, jsou samostatně schopni si pečlivě umýt ruce a posléze si je

utřít do ručníku. Tuto činnost jsme sledovali při každé návštěvě mateřské školy, a můžeme říct, že tato činnost není cizí žádnému dítěti ve třídě. Po hygieně jsme dokončili výrobek. Pomocí vodových barev se kraslice dozdobila. Musely být použity krátké tahy, aby již nanosená vrstva na vejci nebyla zničena.

5.2 Kazuistiky respondentů, s kterými bylo prováděno pozorování

5.2.1 Chlapec A, 6let

Socializace

U dítěte proběhla adaptace na mateřskou školu i v začátcích bez problémů. Ve vztahu k paní učitelce je velice vstřícný, otevřený a pozitivní. Ve vztahu k ostatním dětem v kolektivu je velice kamarádký, ochotný se dělit s ostatními. Stejně tak vztahy dětí jsou k němu kladné. Chlapec je jediné dítě svých rodičů a rodiče velice dobře spolupracují se zařízením.

Komunikace a verbální schopnosti

Chlapec mluví česky, i oba jeho rodiče. Logopedickou péči zahájil v minulém roce. Je velice sdílný a rád si povídá.

Jemná a hrubá motorika

Chlapec má dominantní pravou ruku. Jemnou motoriku má adekvátní svému věku. Při práci s tužkou je tlak přiměřený, má plynulé tahy, tužku drží třemi prsty, ale po upozornění paní učitelky držení opraví, ale po chvíli se k němu vrátí. Kresba je adekvátní věku chlapce. Po třídě se pohybuje jistě. Bez problémů schází schody a přechází nerovné povrchy. Při hře na zahradě s kamarády se zapojuje aktivně i do činností pohybově náročnějších.

Rozumové schopnosti

Chlapce je velice snadné nadchnout ho pro činnost, pokud jej hra baví je schopný u ní vydržet velice dlouho a ponoří se do ní, zejména pokud jsou zapojeni ostatní kamarádi. Při samostatné práci je pozornost velice kolísavá. Při vypracovávání úkolu je velice rychlý, ale ne vždy pečlivý. Výkony při jeho činnosti jsou velice nestejněměrné, chlapcova pozornost kolísá. Často se při práci ptá: „Už můžu jít?“ Podle paní učitelky ve většině případů potřebuje verbální individuální vedení k provedení úkolu. Psychomotorické tempo je přiměřené.

Poznávací schopnosti a emocionální rovina

Při zrakovém vnímání nejsou známy žádné abnormality, vyskytuje se pouze problém se zrakovou pamětí při 5 a více obrázcích. Při měkčení slov má problém s rozlišením, nezopakuje 4 po sobě nesouvisející slova. Orientaci v prostoru, a času ve v normě. Chlapec je velice veselé dítě. Dle paní učitelek v posledním školním roce docházky nastalo pár „zkratů“, ale je to spíše související s nezralostí chlapce. Dle Pedagogicko-psychologické poradny, a i zařízení Mateřské školy byl chlapci doporučený odklad školní docházky, z důvodu nevyzrálé pozornosti a emoční stránky.

Vlastní pozorování

Chlapec se vždy na činnosti těšil. Nebál se různých netradičních technik. Bylo mu sympatické používání igelitového sáčku, k vytvoření vzoru na papíře. Líbila se mu technika, kdy jsme dětem prstovými barvami natřeli celé ruce. Naším úkolům vždy porozuměl, a snažil se je plnit. Při práci občas komunikoval se svými kamarády, ale snažil se naslouchat našim pokynům. Práci se štětcem, barvami a nůžkami zvládal sám.

5.2.2 Dívka A, 6let

Socializace

Adaptace na mateřskou školu proběhla bez problémů. Dle učitelek k tomu dopomohla přítomnost staršího bratra. Dívka navazuje kontakt bez obtíží. Separaci od rodičů zvládá bez problémů. Komunikaci vede spontánně. Vztah k paním učitelkám má velice vřelý. Děvče má jednoho staršího sourozence. V nedávné době nastal rodinný problém – rozvod rodičů. Je ve střídavé péči. Oba rodiče s Mateřskou školou spolupracují dobře.

Komunikace a verbální schopnosti

V předešlých letech navštěvovala logopeda. V této době je již logopedická péče ukončena. Dívka je schopna vyjádřit své pocity a své potřeby. S dětmi v kolektivu komunikuje, je velice sdílná. Gramatické chyby se v řeči nevyskytují. Slovní zásoba odpovídá věku.

Jemná a hrubá motorika

Lateralita je vyhraněná. Dominantní ruka je pravá. Postavení ruky se fixuje, čáry při kresbě jsou vedeny nejistě, s velkou pečlivostí. Linie jsou mírně kostrbaté. Při práci na tužku tlačí přiměřeně. Kresba dívky je obsahově bohatá s mnoha detaily. Hrubá motorika je v normě. Vývoj lokomoce byl vždy bez problémů. Při hrách s dětmi je aktivní. Nejvíce vyhledává dívčí hry s vrstevnicemi.

Rozumové schopnosti

Pracovní tempo je pomalejší, při individuální vedení je úroveň pozornosti dobrá. Při své práci je ale velice vytrvalá a velmi pečlivá. Svoji práci dokončí. Úkoly, které jsou jí zadány plní podle pokynů.

Poznávací schopnosti a emocionální rovina

Zrakové rozlišování je dobře rozvinuto. Postupy zprava doleva se bez vedení prozatím nedaří. Prostorová orientace se zatím rozvíjí, pravo – levá orientace doposud není ujasněna. Fonologická manipulace se daří pouze částečně, neurčí poslední hlásku ve slově. Sluchovou diferenciaci zvládá zatím s obtížemi. Děvčátko je vstřícné, kamarádké k dětem. Je ochotná a ráda se dělí. V kolektivu je oblíbená. V některých situacích je nesmělá a málomluvná. Menší zakolísání nastalo v období rodinných problémů, jinak žádné výraznější emocionální výkyvy nenastaly. Dle PPP byl doporučen odklad školní docházky z důvodu nezralosti ve sluchovém vnímání.

Vlastní pozorování

Nebála se nových netradičních technik. Volila i netypické barvy pro určité věci, byla kreativní. Pokud nevěděla, jak má pokračovat v činnosti, sama se ptala. V komunikaci s ní nebyl problém. Zadané úkoly zvládala samostatně. Práci dokončila a pomohla nám vždy uklidit pracovní místo.

5.2.3 Chlapec B, 6 let

Socializace

Chlapec má jednoho staršího sourozence. Otec je cizinec, s kterým se dorozumívá v anglickém jazyce. Matka je Češka. Rodiče s MŠ spolupracují dobře. Do PPP byl poslán s podezřením na mimořádné nadání. Navazuje kontakt bez obtíží, ovšem ne často. Separaci bez rodičů zvládá bez problémů. Komunikuje spontánně. Ve vztahu k paním učitelkám je vřelý.

Komunikace a verbální schopnosti

V komunikaci je velmi samostatný. V jeho řeči se neobjevují agramatismy. Rád si povídá. Logopedickou péči neabsolvoval, nebylo potřeba. Slovní zásoba je adekvátní k jeho věku.

Jemná a hrubá motorika

Dominantní ruka je pravá. Již má správný úchop tužky. Při oblékání nemá s ničím potíže. Zvládá zavázání tkaniček, zapnutí zipu a knoflíků. Nebyl u něj zaznamenán žádný problém

s lokomocí. Pohybuje se jistě bez váhání. Má rád akční sporty, kterých se aktivně účastní. Ani od rodičů nebyla zaznamenána žádná abnormalita ve vývoji.

Rozumové schopnosti

Sluchové vnímání je v normě. Chlapec určí počáteční i poslední hlásku slov. Z hlásek dokáže složit slovo. Zrakové vnímání se jeví bez obtíží, nebyla potřeba žádná zraková korekce. Dokáže celkem bezchybně rozlišit části dne, dny v týdnu i roční období. Orientaci v prostorech zařízení zvládá.

Poznávací schopnosti a emocionální rovina

Pokud pracují i ostatní kamarádi, nemá s prací problém. Pokud ale má pracovat sám, nebo již jeho vrstevníci ukončili činnost, je těžké ho motivovat. Obvykle je při práci snaživý a svědomitý. Je schopen pracovat samostatně. Tempem při své práci nevyčnívá z kolektivu. Vztah k učitelce je kladný, ale příliš ji při pobytu v zařízení nevyhledává. V kolektivu je oblíbený a vztah ke svým kamarádům má kladný.

Vlastní pozorování

Při práci byl klidný, a nenarušoval průběh. Při stříhání nůžkami byl velice pečlivý. Zpozorovali jsme, že oproti svým vrstevníkům byl sice v činnosti pomalejší ale o to pečlivější. Při kladení otázek při motivaci, byl spíše zdrženlivý, proto bylo potřeba směřovat otázky přímo k němu.

5.3 Druhá pozorovaná skupina

Jedinci z této pozorované skupiny navštěvují Denní rehabilitační stacionář. Při tomto stacionáři je přidružená speciální mateřská škola. Budova má tři patra, a děti jsou rozděleny podle závažnosti postižení. My jsme navštěvovali oddělení pro děti se středně těžkým mentálním postižením. Oddělení se skládalo z velké herny, kde na děti dohlížely zdravotní sestry, spací místnosti a koupelny se sociálním zařízením. U každého oddělení byla třída mateřské školy, kde se nacházely dvě paní učitelky, které si braly děti na pedagogickou činnost. Protože, toto zařízení je primárně zdravotnické, veškerá zdravotnická práce s dětmi měla přednost před prací pedagogickou.

První pozorování

Pracovali jsme se 4 dětmi. Pomáhala nám paní učitelka. Děti jsme usadili ke stolečku. Povídali jsem si s dětmi o tom, jaké je počasí. Dívali jsme se z okna abychom se ujistili, jaké tam je počasí, že je tam sníh a zima. Povídali jsme si o tom, že děti nosí v zimě čepici, šálu a rukavice. Že se musíme pořádně obléci, aby nám nebyla zima. Povídali jsme si o sportech, které jsou díky zimě provozovat. Na pomoc jsme měli připravenou knížku, ve které byly obrázky se zimní tematikou. Dětem jsem tam ukazovala jak na obrázku se bruslí, nebo hraje hokej. Děti se při této činnosti zapojovaly, některé verbálně, některé nonverbálně. Na konci motivace jsme si s dětmi ukázaly, jak se mnou ruce o sebe, aby se zahřály, jak se do dlaní dýchá, aby se opět zahřály, poté jsme se mohli pustit do práce.

Dětem jsme připravili stůl, na stůl jsme dali igelit, aby se nezašpinil. Dětem jsme dali na stůl vodové barvy, štětce a vodu do kelímků. Nabídli jsme jim, aby si štětce vybraly, postupně jsem každému nabídla, a dítě si štětec vybralo. Na paletě barev jsme si s dětmi pověděli, která z barev je ta modrá a kterou budou používat. Děti dostaly za úkol celý papír potřít modrou barvou. Měly občas problém s tím, že zapomínaly namáčet štětec do vody, takže jim barva nešla rozetřít. Pomáhali jsme jim, že jsme jim do barvy dali vodu, a poradili jsme jim, aby si štětec namočily do vody. Prvně dostaly štětce malého průměru, a během jejich práce jsme vyhodnotili, že bude lepší jim úzké štětce vyměnit za širší. Myslíme si, že dětem tato změna nenarušila práci, a že neměly problém s tím, že během práce se jim vyměnilo pracovní náčiní. Poté co děti natřely barvu po celém papíru, okraje papíru jsme jim pomohli pořádně natřít, jsme na výkres přiložili zmačkaný igelitový sáček. S dětmi jsme ho pořádně na výkres přitlačily, aby tam držel.

Děti si šly hrát chvíli na koberec. Během toho jsme s paní učitelkou uklidily pracovní plochu. Opět jsme si děti zavolaly ke stolu. Každý dostal svůj výkres, na kterém bylo zaznačeno na vystřihnutí okno. Na vystřihování jsme používaly dvojité nůžky. Děti prsty vložily do prvních otvorů a my je v těch druhých koordinovala. Takhle práce byla trochu obtížnější, proto jsem většinu práce udělali za ně. Po vystřihnutí rámu, děti sundaly igelit z výkresu, nanesly lepilo na rám a společně jsme ho položili na výkres.

Druhé pozorování

Práce s pozorovanou skupinou byla pro toto setkání jednodušší, protože k dispozici byly čtyři děti, které jsme si brali postupně. Tak jsme vždy pracovali pouze s dvěma dětmi. Činnost byla více zaměřena na práci s nůžkami, rozlišování barev, tvarů, uvědomování si změn v přírodě a v našem chování v různém období v roce. Motivace byla založena na vzájemné spolupráci dětí, kdy společně třídili obrázky s jarní tematikou a zimní. Když některé z dětí

udělalo chybu, snažili jsme se ho navést, aby se samo opravilo, nebo napovědět i toho druhému, aby kamarádovi poradil. Tato aktivita nebyla pro děti cizí, protože jsme poté byli informováni, že děti něco obdobného již s paní učitelkami dělaly. Po motivaci jsme pro děti měli předem připravená vystříhnutá barevná kolečka. Děti si vybraly, jaké chtěli, pojmenovaly barvu, jakou měli kolečka. Nedělalo jim problém rozlišit růžovou, červenou a fialovou. Když všechny byly v sytém odstínu, a mohli se na první dojem zdát podobné. Při práci s nůžkami byla potřeba u obou pozorovaných jedinců nutná asistence. Zvládli palec a ukazováček správně vložit do otvorů nůžek, ale práci s nimi samostatně nezvládali. Dítě bylo vedeno zezadu.

Třetí pozorování

Činnost byla obtiskování rukou, které měly znázorňovat rostoucí květinu. Poté pomocí jednoho prstu, domalovat květiny. K hotové květině se přilepil z barevného papíru květináč. Motivace byla založena na rozeznávání barev a svého těla. Barvy byly vybrány základnější, aby je nemátly podobné odstíny různých barev. Při této činnosti mají hlavní úlohu dlaně s prsty. S dětmi jsme si pojmenovávali celé tělo. Ukazovali i části na své paní učitelce, zda vědí, kde je například i nos, na jiné osobě. Pod vedením děti přilepily na papír dva květináče. Poté jsme jim natřeli pravou ruku zelenou barvou. Vedli jsme jejich ruku, museli jsme hlídat i to, aby nechali prsty roztáhnuté od sebe. Ne u všech dětí se to zvládlo. Hned na to jsme nanесли barvu i na druhou ruku. Některé z dětí měli problém mít špinavé ruce od barvy. Byla potřeba velká motivace, aby činnost dokončily. Po umytí rukou, jsme nabarvili již pouze jeden prst. Díky barvě na prstě jsme dodělali květy rostlině. I při této práci jsme dětem museli vést ruku, aby se zvládly trefit. Po dokončení výkresu, se nám zdál výtvar nedodělaný, tak jsme se s dětmi dohodli, že květinám doděláme stůl s ubrusem. Na tuto techniku jsme použili už místo vlastních rukou, štětec.

Čtvrté pozorování

I toto pozorování probíhalo před Velikonočními svátky. V zařízení byl zajištěný program na celé dopoledne. Pozorování jedinci byli v kolektivu dětí celého zařízení. Nejprve bylo povídání o Velikonocích. Poté jsme dětem pustili pohádku *Chaloupku na vršku: Jak se pomlázky ztratily*. Děti postupně chodily a rozmíchávaly barvy s vodou, pomocí lžice. Než jsme barvu do vody přidali, povídali jsme si o tom, jaká to barva je a jaká věc má takovou barvu. Po pořádném promíchání všech barev, dětem paní učitelka přečetla pohádku. Po jednom si je pak paní učitelka volala, aby společně na lžici ponořily uvařené vajíčko. Bylo potřeba vedení ruky, a spolupráce. Po obarvení jsme vajíčko nechali uschnout na ubrusku. Toto pozorování nebylo složité na činnosti, ale o to bylo více prostoru pozorovat socializaci

děti v kolektivu. Jedinci z pozorované skupiny, byli v kolektivu spíše pasivními členy a při aktivitách poslouchali paní učitelky.

5.4 Kazuistiky respondentů, s kterými bylo prováděno pozorování

5.4.1 Dívka B, 5let

Socializace

Dívka je většinou pozitivně emočně laděná. Do třídy chodí ráda, ve všech předložených aktivitách se snaží spolupracovat, pozornost je spíše krátkodobá. Aktivně sociální vazby nenavazuje, většinou jen pozoruje, co dělají ostatní.

Komunikace a verbální schopnosti

Komunikačním prostředkem je i nadále mimika a gestikulace – projevuje radost, nesouhlas dává najevo zavrtěním hlavy. Ukazuje, pokud něco chce. Hlasové projevy jsou minimální, většinou se jedná o zavýskání nebo neartikulovaný zvuk.

Hrubá a jemná motorika

Hrubá motorika se poslední roky nijak zásadně nemění. Chodí samostatně, při chůzi po schodech se snaží nohy střídat v obou směrech. Jízda na odrážedle se již daří lépe, tříkolku nezvládá. Na rozdíl od toho jemná motorika zaznamenala pokroky. Ruce stále střídá, ale více upřednostňuje pravou ruku. Navléká tvary na tyčku, vkládá tvary do krabičky, postaví komín z kyblíčků. Vše více či méně s dopomocí. Jednoduchá puzzle zatím stále nezvládá. Manipuluje s hračkami zvukovými, světelnými a vibračními – snaží se je vypnout x zapnout, přepíná intenzitu nebo barvu světla. V oblasti kresby i nadále čárá nebo kreslí kruhové tvary. Pod vedením dokončí výtvarnou práci nebo obrázek.

Rozumové schopnosti

Stále velmi ráda pracuje s knížkami a obrázky – dokáže na nich identifikovat některé předměty, hračky nebo jevy. Na sobě ukáže základní části těla a obličeje, pozná některá zvířátka. Barvy stále nepozná, učili jsme se identifikovat žlutou.

Tvary do krabičky vkládá prostřednictvím metody pokus – omyl. Cíleně třídí pouze kostku a válec a také různé předměty, třídí nespolehlivě.

Sebeobsluha

Dopomoc je třeba stále ve všech oblastech. Posun jsem zaznamenala nejvíce v oblasti stravování. Již zvládá samostatně jíst lžící, ale musí sama chtít, napije se ze skleničky.

Při převlékání pomáhá spíše pasivně. Nosí stále pleny, ale je vysazována na toaletu – neřekne si.

Ucelená rehabilitace

Pravidelně alespoň jednou týdně chodila do snoezelenu – tradičně nejoblíbenější hračky byly zvukové, vibrační a světelné, ale také např. bublifuk. Všechny aktivity zde byly voleny formou hry. Dívka měla možnost si sama vybrat, s čím si chtěla hrát. V muzikoterapii, která probíhala také pravidelně jednou týdně, se v rámci svých schopností zapojila především do rytmických, dechových, pohybových a poslechových činností. Vše pod vedením nebo jako pasivní pozorovatel. Ze začátku reagovala velmi negativně na psychomotorický padák, nechtěla pod ním ležet, většinou začala plakat. Toto se postupem času zlepšilo, na konci školního roku již bez problémů, naopak na padák reagovala velmi pozitivně. Canisterapii byla zařazována velmi nepravidelně. Pejska se nebojí – hladila ho, snažila se ho učesat. Učila se otevírat krabičku s granulemi a podat granuli pejskovi z ruky nebo jiné části těla. S dopomocí vede psa na vodítku. Opět spíše pasivnější, aktivit se účastní pod vedením.

Vlastní pozorování

Dívka verbálně nekomunikovala. S úchopem neměla problém, lehce odvedla pozornost k výtvaru jiného pozorovaného jedince. Při stříhání nůžkami byla trpělivá. Motivace se účastnila pouze při třídění motivů, a i u toho potřebovala vedení. Vydržela delší dobu čekat, než jsme se při práci dostali k ní, abychom ji pomohli. Jedinou formu nonverbální komunikace jsme zpozorovali, po dokončení výkresu, tak se začala výrazně usmívat. Na své jméno reagovala.

5.4.2 Dívka C, 5let

Socializace

Do třídy chodí velmi ráda, zvládala jak individuální přístup, tak práci v malé skupině, ale vyžadovala více pozornosti, jinak o předkládané činnosti ztrácela zájem. Je většinou pozitivně emočně laděná, navazuje vztahy jak s dětmi, tak s dospělými.

Komunikace a verbální schopnosti

Verbální komunikace se postupně vyvíjí. Dívka používá aktivně několik slůvek, pokud neumí něco pojmenovat, slovo zopakuje. Dokáže vyjádřit souhlas i nesouhlas, svým způsobem vyjádřit svá přání a potřeby. Běžným pokynům rozumí. Dívka má zavedený zážitkový sešit. Paní učitelka se dívky ptá na to co zažila, předešlý den. Má to podložené od rodičů. Správně

dokázala reagovat především na otázky, na které mohla odpovědět ANO, NE nebo na otázky, které byly v přímé souvislosti s členy rodiny. Doplnovat slova do čteného textu se zatím nedařilo. Zatím není schopná si zapamatovat nebo opakovat celý text básniček, proto se učí básničky s obrázky.

Hrubá a jemná motorika

Samostatná chůze velmi nestabilní, vychází ze základní diagnózy. Při chůzi po schodech nohy přitahuje. Zkoušeli jsme jízdu na odrážedle – tempo velmi pomalé, ale zvládala. Jemná motorika méně obratná, ale postupně se zlepšovala. Dívka zvládá samostatně základní manipulační hračky – vkládání tvarů, navlékání větších i menších kroužků na tyčku, postaví kyblíčky na sebe, vloží je podle velikosti do sebe (metodou pokus – omyl), S dopomocí pokládá válečky na balanční plochu, sestaví jednoduché vkládací puzzle. V kresbě čára, čáranice zatím bezobsažná. Kreslí ráda. Výtvarné práce dokončí většinou pod vedením.

Rozumové schopnosti

Barvy sama nepojmenuje, poznávání zatím nespolehlivé, roztřídí až tři různé barvy, předměty. Přiřadí k sobě dva stejné obrázky. Na obrázcích rozpozná a ukáže předměty denní potřeby, hračky, některá zvířata, dopravní prostředky (obrázky v souvislosti s TVP). Na sobě i panence ukáže části těla, obličej.

Sebeobsluha

Je vcelku samostatná. Nají se samostatně lžící, pije sama z hrníčku, vše relativně čistě. Je bez plen, potřebu ohlásí, na toaletu si dojde sama, s usazením potřebuje dopomoc, s mytím rukou také. Převlékání s dopomocí, sama zvládne zout boty, sundat kalhoty.

Ucelená rehabilitace

Pravidelně jednou týdně chodí na muzikoterapii. Zde se aktivně zapojovala do všech činností s ohledem na plán, kromě zpěvu. Canisterapii absolvovala nepravidelně. Pejska se nebojí – hladila ho, česala, krmila z ruky nebo si nechala granulky přiložit na různé části těla. S dopomocí zvládla vést psa na vodíku, aportovat hračku atd. I zde je ve všech činnostech v rámci možností aktivní. Snoezelen jsem zařazovala nepravidelně. Zde měla možnost vybírat si hračky a činnosti podle svých přání. Oblíbené hračky stejně jako u ostatních dětí byly vibrační, světelné a zvukové. Samostatně je zapne, vypne, přepíná intenzitu světla nebo vibrací. Využívala jsem také hračky na rozvoj jemné motoriky (osvětlená krabice na vkládání kostek, hmatová kniha, hmatové sáčky atd.)

Vlastní pozorování

Práce s dívkou byla doprovázena emočními nestabilními stavy. Pracovala celkem samostatně, stačilo pouze menší navedení. Na otázky neodpovídala kolektivně, pouze až byla oslovena. Ale navazovala rozhovor mimo téma práce. Třídění obrázků do skupiny zvládla s menší dopomocí. Při stříhání dvojími nůžkami dobře spolu pracovala.

5.4.3 Chlapec C, 5 let

Socializace

Chlapec je milý a komunikativní. Je rád ve společnosti dospělých i dětí. Při hře většinou pozoruje, do hry se však nezapojuje. Má rád hudbu a hru na djembe.

Komunikace a verbální schopnosti

Hoch je velice komunikativní, často opakuje to co slyší. Účelně však pojmy nepoužívá. Při dialogu často odpovídá na něco jiného, na rozhovor se příliš nesoustředí. Ke konci roku se chlapec často zadržával.

Jemná motorika a hrubá motorika

Zapichuje kolíčky dle barvy. Šroubování zatím příliš nezvládá. Puzzle skládá pouze s dopomocí, stejně tak i dřevěné skládačky. Na práci se nesoustředí. S hračkou cíleně nemanipuluje, spíše jen nosí. Grafomotorika – předává tužku z ruky do ruky, omalovánku spontánně nevymaluje, musí být veden slovně. Čmárá spíše vedle obrázku. Při výběru pastelky se soustředí. Pro uvolnění zápěstí a celkový trénink grafomotoriky bylo využíváno zrcadlo. Chlapec se pochybuje vratkou chůzí. Z důvodu pohybového postižení došlapuje pouze na špičky. Dokáže si sám sednout, předpnout i se postavit. Při venkovních aktivitách rád jezdí s dětmi na odrážedle. Při delších procházkách i nadále využívá kočár.

Rozumové schopnosti

V rozumových schopnostech byly velké výkyvy. Záleželo na tom, v jaké době si ho paní učitelka vzala do třídy. Z počátku roku vyzozorovala, že je lepší si ho brát spíše ráno – lépe se pak soustředil na práci, při rozhovoru reagoval na kladené otázky. Na konci roku bylo však vidět, že jeho pozornost značně klesá. Na konci týdne již není schopný cíleně dělat jakoukoliv činnost, ani tu kterou dříve zvládal bez problémů. Očima těkal po třídě, neudržel oční kontakt. Zvířata správně pojmenuje, nepřihadí je ale k jejich stínu. Určování oblečení na obrázku mu činí také obtíže, paní učitelka mu musí vždy poradit a navést ho.

Sebeobsluha

Samostatně si vkládá kousky pečiva do úst, občas ale musí být veden či upozorněn slovně. Potřebu sám neohlásí, nosí pleny, je vysazován. Při oblékání, vysvlékání dopomáhá.

Ucelená rehabilitace

Dítě se pravidelně účastní canisterapie. Ve skupině dětí se učí o pejska pečovat – krmit, česat, vodit na vodítku, rád se s ním mazlí nebo na něm leží. Veškerá aktivita ho baví a na pejska se vždy těší. Skupinově se také účastní muzikoterapie, která probíhá vždy tematicky dle plánu pro dané období. Rád zpívá a hraje na bubínek.

Vlastní pozorování

S chlapcem byla domluva ve většině případů snadná. Lehce se dovtíпил odpovědi, na kladené otázky. V některých případech bylo potřeba položit doplňující otázky, abychom mu dopomohli přijít na odpověď. Správně reagoval i na veškeré barvy, které mu byly předloženy. Kvůli svému handicapu, byla pro něho práce se štětcem složitější, ale ne nereálná. Patřil k té skupině dětí, které měly přehled o počasí venku, a o ročních událostech.

5.5 Zhodnocení výzkumných otázek

Vzhledem k malému počtu zkoumaných dětí, je velice pravděpodobné že výsledky nebudou představovat celkový přehled situace v České republice. Výsledek mohl být ovlivněn přízpusobením přístupu a podmínek jednotlivým skupinám, dle jejich individuálních možností a potřeb. Nyní zodpovíme kladené výzkumné cílové otázky.

Jak podněcuje společná práce vzájemnou činnost dětí?

První pozorovaná skupina: Jedinci z běžné mateřské školy vykazovaly následující chování. Děti při společných aktivitách spolu dobře komunikovali. Díky pozorování výrobků druhých, navazovali rozhovor a navzájem si komentovali své činnosti a výrobky. Ve výjimečných případech to vedlo k rozsáhlejším dialogům, které jsme včas stihli ukončit, aby se děti nadále soustředili na svou činnost.

Druhá pozorovaná skupina: Děti z rehabilitačního stacionáře mezi sebou natolik nekomunikovaly. Nenastala situace, kdy by jedinci mezi sebou navázali rozhovor. Během činností nepostřehli nebo je nerozhodilo, když někdo z ostatních dělal něco nepředvídatelného nebo neobvyklého, například: když jedna z dívek začala plakat. Komunikaci směřovali nejvíce na nás a paní učitelku, ale byla převážně výraznější z naší strany. V této skupině byly také jedinci, kteří s námi verbálně vůbec nekomunikovali.

Srovnání: První pozorovaná skupina vykazovala komunikace mezi sebou, druhá skupina pouze k autoritám. Druhá skupina se na rozdíl od první soustředila pouze na svoji práci.

Jak děti volí barvy při činnosti?

První pozorovaná skupina: V tomto věkovém období je barva pro děti velice důležitá. V této skupině dívky volily typické dívčí barvy, jako jsou růžová a fialová, čehož si lze všimnout i na přiložených obrázcích (viz Příloha č. 2: Fotodokumentace). Stal se i případ, kdy jedinec se chtěl odlišit od ostatních, a proto si zvolil jinou barvu než tu, kterou jsme předtím určili jako typickou pro danou věc. Například modrou barvu pro rostlinu.

Druhá pozorovaná skupina: Ztížená koordinace pohybů, v některých případech zavinila špatnou volbu barvy. Po předchozím rozhovoru o vhodné barvě k zobrazení například zamrzlého okna, si dítě dvakrát vybralo modrou barvu, ale poté minulo a vybralo jinou. Tyto příklady je možné vidět v příloze s obrázky (obrázek č. 14,15). Také zde jde vidět preference u dívek růžové a fialové barvy.

Srovnání: Druhá skupina používala převážně barvy, na kterých jsme se předem kolektivně dohodli. U první skupiny jsme mohli zpozorovat náznaky odlišit se od ostatních.

Jaká je jejich orientaci v časových a ročních událostech? Jako jsou Vánoce, Velikonoce, letní a zimní sporty.

První pozorovaná skupina: Děti si v tomto věku začínají uvědomovat vážnost a výjimečnost svátku a tradic a začínají se v nich orientovat. Když jsme rozebírali tradice Velikonoc, sami se začali ztotožňovat s vlastními zkušenostmi. Při řešení zimních a Vánočních událostí, děti si dokázali asociovat představy spojené s jejich zážitky z těchto svátků. Například: každé dítě ví, co to jsou Vánoce, že se v zimě bruslí a v létě můžeme plavat v moři.

Druhá pozorovaná skupina: Pro orientaci v ročních událostech bylo potřeba podrobnější popis z naší strany. Poté se dítě začalo orientovat, ale i nadále bylo potřeba naší podpory k vyjádření jejich názorů a myšlenek. Přítomná paní učitelka již děti zná delší dobu, a proto dokázala dítě svými otázkami navést k dané odpovědi. Například: Věděla, že dítě jako dárek dostalo červené auto, proto mu kladla otázky typu: A nedostal jsi na Vánoce auto? Nemělo červenou barvu? Bez pomoci paní učitelky, bychom se sami v této problematice žádných zásadnějších informací nedočkali.

Srovnání: V první skupině si děti dokázaly asociovat vlastní vzpomínky s uvedenými příklady od nás. Druhá skupina odpovídala o poznání méně, pouze na kladené otázky.

Jaká je reakce a zpětná vazba dětí na motivaci dětí před činností?

První pozorovaná skupina: Motivace proběhla před každou společnou výtvarnou činností. Děti se na motivaci aktivně podílely, aktivně odpovídaly na naše otázky. Postupně jsme přešli přes motivaci na výtvarnou činnost. Překvapující byla zvědavost dětí. Kladení otázek při jakékoliv příležitosti, která se naskytla. Byl zřejmý velký zájem dětí o danou činnost. Po rozdání papírů, hned pokládaly otázky typu: Jak má být papír orientován? Co s ním budeme dělat? Jaké pomůcky budeme používat?

Druhá pozorovaná skupina: Když jsme zvolili pro motivaci třídění obrázků, bylo vhodnější redukovat jejich počet na rozdíl od druhé skupiny. Zajistili jsme tím dosažení lepších výsledků. Při motivaci dětí z druhé pozorovací skupiny byla motivace zkrácena následkem pomalejšího tempa, oproti první skupině. Tento postup jsme zvolili, abychom zamezili demotivaci samotné hlavní činnosti. Chtěli jsme předejít ztrátě pozornosti.

Srovnání: Při přizpůsobení časového intervalu a redukce zadání u druhé skupiny, proběhla motivace stejně efektivně jako u dětí z první skupiny.

Jak děti zvládají práci jemné motoriky?

První pozorovaná skupina: Práci jemné motoriky děti ovládaly adekvátně svému věku. V této oblasti pro nás nenastalo žádné překvapení. Úroveň byla na takovém stupni, jaká byla očekávána. Všichni respondenti používali špetkový úchop při práci se štětci. Zápěstí bylo při pohybech štětce uvolněné a nebránilo v činnosti. Koordinace oko ruka byla již znatelná. Veškeré děti měly vyhraněnou laterálnítu.

Druhá pozorovaná skupina: Při úchopu štětců děti používaly dlaňový úchop místo špetkového. Snažili jsme se jim ruku správně naorientovat, bohužel ve většině případů to vedlo ke křečovitému úchopu. Tento úchop děti vydržely pouze krátkou chvíli, a poté se vrátili k jejich původnímu úchopu. Ne vždy, jsme mohli zpozorovat již vyhraněnou laterálnítu. Při stříhací činnosti jsme nepoužívali klasické nůžky, ale nůžky dvojité. Děti jsme vedli při stříhání, kontrolovali jsme jejich úchop a často jsme museli dětem úchop upravovat. Nakonec jsme vždy zvolili variantu přidržování jejich ruky naší rukou. Pro děti bylo komplikované kontrolovat úchop a zároveň přesnost stříhu.

Srovnání: Při této výzkumné otázce nastalo nejvíce odlišností mezi pozorovanými skupinami. Nejvíce patrné rozdílnosti byly evidentní při stříhání s nůžkami.

Závěr

Bakalářská práce se zabývá vlivem arteterapie na děti předškolního věku.

Teoretická část bakalářské práce se v první kapitole zabývá arteterapií a artefiletikou a zároveň nahlédnutí do historie vzniku této zajímavé terapie a jejího následného rozvinutí. Využívání výtvarného projevu k sebepoznání, relaxaci, léčby duše bylo pro populaci natolik zajímavé, že se terapii snažili převést do běžného života. Artefiletika je popsána z hlediska, jaké vlastnosti má mít pedagog, který artefiletiku aktivně činí.

V druhé kapitole jsme nastínili téma předškolního věku. Poslední kapitolou jsou diagnózy dětí, které byly v dané pozorované skupině. Pro větší přehled byly rozebrány podrobně všechny typy, avšak pozorované děti vykazovali pouze část z těchto diagnóz.

Praktická část je zaměřená na pozorování rozdílných skupin jedinců předškolního věku při výtvarné činnosti. Pozorovali jsme, zda výtvarný projev rozpoutá v dětech více emocí, komunikativnost, nebo kreativitu. V práci je uvedeno srovnání mezi pozorovanými skupinami.

Psaní bakalářské práce a samotný výzkum byl pro nás velice obohacující. Byla to zajímavá zkušenost, pozorovat děti předškolního věku při činnosti. Je jednoduché si všimnout rozdílnosti mezi dětmi ve stejném zařízení. V budoucnosti v diplomové práci, by se tento výzkum dal rozšířit na více skupin. Zajímavé by bylo i pozorovat pouze učitele při práci se svými žáky. Již teď jsme postřehli, že komunikace dětí s paní učitelkou byla o poznání obsáhlejší než s námi.

Seznam použitých zdrojů

1. AMERICAN ART THERAPY ASSOCIATION, *About Art Therapy* [online]. 2017 – [cit. 2018-04-14]. Dostupné z: <https://arttherapy.org/about-art-therapy/>
2. ALLEN, K.; MAROTZ, L. R. *Přehled vývoje dítěte: od prenatálního období do 8 let*. Přeložil VLČKOVÁ, P. Praha: Portál, 2008. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-421-2.
3. CASE, C., DALLEY, T. *The Handbook of Art Therapy*. 1. publ. London: Routledge, 1992. ISBN 0-415-04381-6.
4. ČAČKA, O. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospělých s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
5. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.
6. FRIEDLOVÁ, M.; LEČBYCH, M. ed. *Psychoterapeutické směry: sborník ze seminářů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4413.
7. JEBAVÁ, J. *Úvod do arteterapie*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-394-6.
8. KURIC, J. *Vývojová psychologie II*. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2007. ISBN:978-80-246-1318-5.
9. KURIC, J; VAŠINA, L. *Obecná a ontogenetická psychologie pro učitele*. 2. přeprac.: Univerzita J.E. Purkyně, 1987. ISBN 55-047-87.
10. LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Přeložil Johana ELISOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-729-9.
11. LISÁ, L; KŇOURKOVÁ M. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Praha: Avicenum, 1986. Život a zdraví (Avicenum), ISBN 08-084-86.
12. MALCHIODI, C. *Understanding Children's Drawings*. Guildford Publications, 1998. ISBN: 978-1572303720.
13. MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte: normy vývoje a vývojové milníky z pohledu psychologa: základní duševní potřeby dítěte: dítě a lidský svět*. Praha: Grada, 2005. Pro rodiče. ISBN 80-247-0870-1.
14. MATOUŠEK, O. *Potřebujete psychoterapii? [o duševním zdraví, jeho poruchách a možnostech psychoterapeutické pomoci]*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-314-5.
15. MATULAY, K. *Mentální retardácia (rozšířené vydání)*. Martin: Osveta, 1986. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů:*

- MKN-10: desátá revize: aktualizovaná k 1.1. 2018. 2., Praha: Bomton Agency, 2008. ISBN 978-80-903259-0-3.
16. MLČÁK, Z. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: SCHOLAFORUM, 1996. ISBN 80-86058-05-0.
 17. MÜLLER, O. *Terapie ve speciální pedagogice*.: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.
 18. PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. V Praze: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7.
 19. POTMĚŠILOVÁ, P. *Arteterapie a artefiletika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3683-8.
 20. POTMĚŠILOVÁ, P.; SOBKOVÁ, P. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8.
 21. SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha: GradaPublishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
 22. SRP L.; SYROVÁTKOVÁ J. *Duševní vývoj a výchova od narození až do dospělosti*, Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1969.
 23. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.
 24. ŠPAŇHELOVÁ, I. *Průvodce dětským světem*. Praha: Grada, 2008. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1907-8.
 25. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace: vzdělání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, s. r. o., 2003. ISBN 80-7178-821-X
 26. ŠVARŘÍČEK, R.; ŠEĐOVÁ, K. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0
 27. UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. ISBN: 14-245-78.
 28. UŽDIL, J. *Výtvarná výchova v předškolním věku: učebnice pro obor 76-40-6*. Praha: SPN, 1980. Učebnice pro střední školy. ISBN 14-032-83.
 29. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, s. r.o., 2004. ISBN 80-7178-802-3
 30. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie 1*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

31. VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
32. VÍTKOVÁ, M. *Legislativní rámec pro integrativní/inkluzivní výchovu a vzdělání*. In VÍTKOVÁ, M. (ed) *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální* Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Jana Zelinková
Katedra:	Katedra speciální pedagogiky
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2018

Název práce:	Vliv arteterapie na děti předškolního věku
Název v angličtině:	The influence of art therapy on preschoolers
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. Teoretická část se zabývá teorií arteterapie, artefiletiky, předškolního období a zdravotním postižením. V arteterapii jsou blíže popsány metody, které mohou být v praxi použity. Předškolní věk se nejvíce zabývá vývojem dětské kresby, která je při arteterapii klíčová. Mezi zdravotní postižení, byly obsáhly ty nejznámější a nejvíce rozšířené postižení. Praktická část potom obsahuje rešerši, ve které je dopodrobna popsán postup sběru dat. Následuje závěrečné porovnání dvou skupin.</p>
Klíčová slova:	Arteterapie, artefiletika, předškolní věk, kresba, kognitivní vývoj, zdravotní postižení
Anotace v angličtině:	<p>The bachelor thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part deals with the theory of art therapy, artefiletics, pre-school and disability. Art therapy describes methods that can be used in practice. Preschool age is most concerned with the development of children's artwork that is key to art therapy. Among the disabilities were the most well-known and most widespread disabilities. The practical part contains records detailing the data collection process. The final comparison of two groups follows.</p>
Klíčová slova v angličtině:	Art therapy, artefiletics, pre-school age, drawing, cognitive development, disability
Přílohy vázané v práci:	Příloha č.1: Písemné souhlasy od rodičů Příloha č.2: Fotodokumentace výrobků
Rozsah práce:	51 stran
Jazyk práce:	Čeština

Seznam příloh

- Příloha č.1: Písemné souhlasy od rodičů dětí
- Příloha č.2: Fotodokumentace

Příloha č. 1: Písemné souhlasy od rodičů dětí

Informovaný souhlas s účastí na výzkumu

Jmenuji se Jana Zelinková, a jsem studentkou Speciální pedagogiky raného věku, Pedagogické fakulty v Olomouci.

Obracím se na Vás s prosbou o účast na výzkumu, který bude podkladem pro moji bakalářskou práci.

Téma mé bakalářské práce je: „*Vliv arteterapie na děti předškolního věku.*“ Práce se zabývá srovnáním dvou skupin dětí předškolního věku při stejné výtvarné činnosti. Výzkumná studie je založená na kazuistice dětí, které se výzkumu účastní, proto budu čerpat z dokumentace zařízení a všechny poskytnuté údaje budou zpracovány anonymně a budou sloužit výhradně k interpretaci výsledků výzkumné studie.

Z výzkumu, můžete kdykoliv odstoupit.

V případě zájmu mě kontaktujte pro bližší vysvětlení, nebo pozdější zaslání hotové práce.

Přikládám kontakt na mě.

Tel. číslo: 607 903 827

e-mail: jana.zelinkova1@email.cz

SOUHLAS ZÁKONNÝCH ZÁSTUPCŮ

Jméno a příjmení dítěte:

Datum nar.:

Adresa bydliště:

Zákonný zástupce dítěte:

Zákonný zástupce deleguje pověřenou osobu k úkonům stanoveným školním řádem a ta toto bere na vědomí, souhlasí a stvrzuje svým podpisem v platné verzi školního řádu.

Prosíme Vás o vyjádření stanoviska k níže uvedeným bodům.

**V souladu se zákonem č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních dat souhlasím:
(vybranou odpověď, prosím, zakroužkujte)**

• **SOUHLASÍM** s nahlédnutím do spisové dokumentace mého dítěte

ANO – NE pracovníky SPC

ANO – NE studenty středních, vyšších odborných a vysokých škol, vykonávajících odbornou praxi v naší škole

ANO – NE ostatními odborníky z jiných srovnatelných zařízení, jako je naše škola

Seznámení s dokumentací bude provedeno v míře nezbytně nutné a vždy před tím budou pracovníci seznámeni se skutečností, že se jedná o informace podléhající zákonu 101/2000Sb.

• **SOUHLASÍM** s nahlédnutím níže uvedených osob do tříd a ostatních prostor, kde probíhá výuka a další činnosti s mým dítětem

ANO – NE pracovníky SPC

ANO – NE studenty středních, vyšších odborných a vysokých škol, vykonávajících odbornou praxi v naší škole

ANO – NE ostatními odborníky z jiných srovnatelných zařízení, jako je naše škola

- **SOUHLASÍM** s pořizováním fotodokumentace a videozáznamů při práci s mým dítětem pro následující účely:
 - ANO – NE** publikování poznatků (např. časopisy, tisk, knihy, vzdělávací akce a kurzy...)
 - ANO – NE** sledování vývoje dětí v případech, kdy není možno demonstrovat práci s dětmi přímo (pro potřeby školy)
 - ANO – NE** kazuistiky a diplomové práce
 - ANO – NE** publikování fotografií na školních internetových stránkách (www.ibsenka.cz)
 - ANO – NE** prezentace školy (např. výstavy, soutěže, kurzy...)
 - ANO – NE** prezentace sponzorům (jako poděkování – Kometa, Delikommat...)

- **SOUHLASÍM** s poskytnutím těchto osobních a citlivých údajů pro potřeby školy a systému ucelené rehabilitace
 - ANO – NE** lékařských zpráv (zejm. neurologické, psychiatrické, rehabilitační a foniatrické) a zpráv SPC dle vlastního uvážení, pro zajištění co nejlepšího individuálního přístupu při práci s mým dítětem
 - ANO – NE** údaje obsažené ve školní matrice v souladu se školským zákonem 561/2004 sb., §28 (jméno a příjmení, rodné číslo, státní občanství a místo trvalého pobytu, údaje o zdravotním postižení, zdravotním znevýhodnění nebo sociálním znevýhodnění, jméno a příjmení zákonného zástupce, jeho místo trvalého bydliště, datum zahájení a ukončení školské služby nebo vzdělání, označení školy)
 - ANO – NE** číslo občanského průkazu
 - ANO – NE** kopii ZTP nebo ZTP/P průkazů
 - ANO – NE** zdravotní pojišťovna
 - ANO – NE** lékařská diagnóza
 - ANO – NE** medikace
 - ANO – NE** jména ošetřujících lékařů (pediatr, odborní lékaři)

Dále **SOUHLASÍM:**

ANO – NE s přepravou školními vozidly na akce organizované školou, případně při akutním převozu k lékaři

ANO – NE se zapojením mého dítěte do podpůrné metody canisterapie realizované v našem zařízení

ANO – NE se zapojením mého dítěte do podpůrné metody hiporehabilitace realizované v rámci vyučování

ANO – NE s účastí mého dítěte na hodinách plavání organizovaných v rámci vyučování a s přítomností pedagoga při pomoci dětem v šatnách a sprchách

ANO – NE s tím, aby v rámci prevence výskytu vší dětské byla jednou týdně provedena prohlídka vlasů

- **tento souhlas může být zákonným zástupcem nebo zletilým žákem kdykoliv změněn**
- **dojde-li ke změně uvedených skutečností, zletilý žák či zákonný zástupce je oznámí škole v nejbližším možném termínu**
- **zaměstnanci školy, kteří s osobními údaji pracují, jsou povinni zachovávat mlčenlivost, a to i po ukončení pracovního poměru**

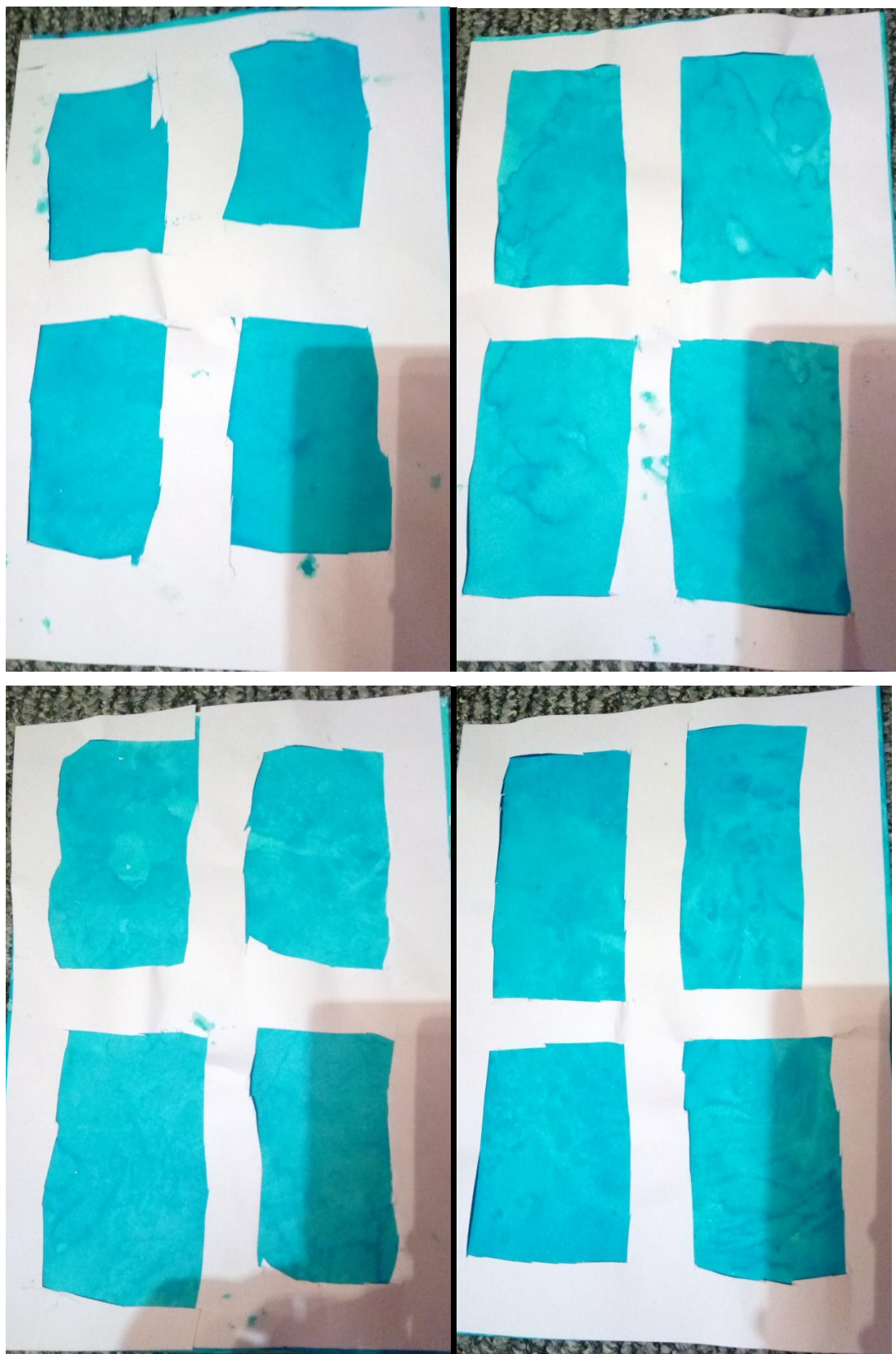
Děkujeme Vám za spolupráci.

V Brně dne:

Podpis zákonného zástupce:

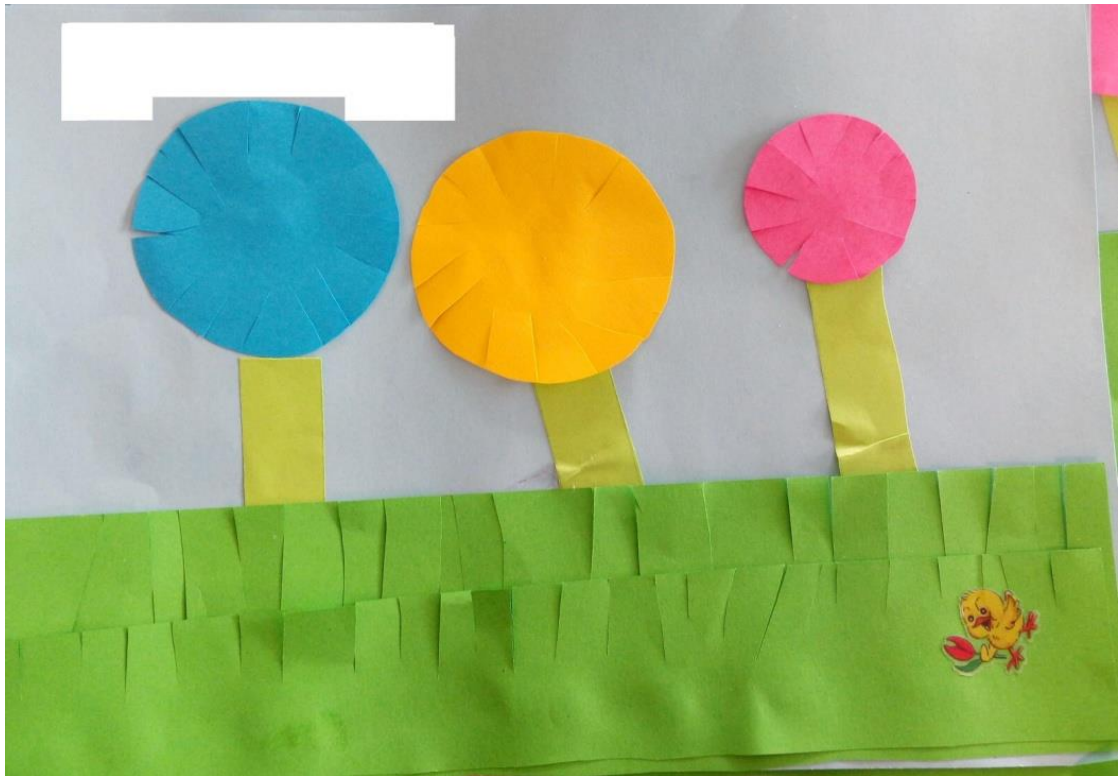
Příloha č. 2: Fotodokumentace

Produkty 1. pozorované skupiny



Obrázek č.1.-4. – Malba zamrzlého okna





Obrázek č.5.-8. – Rozkvetlá louka



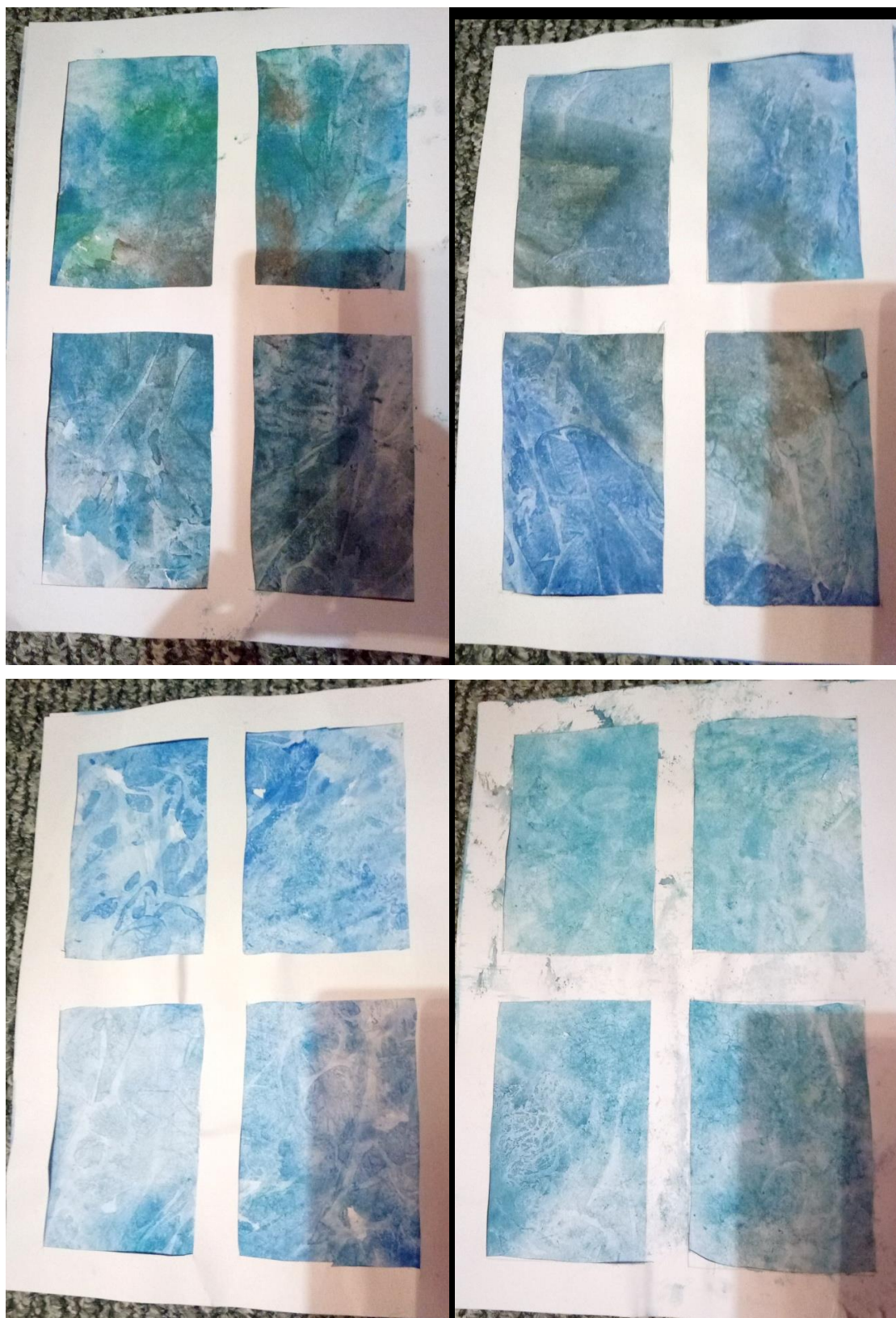


Obrázek č.9.-12. – Květina v květináči



Obrázek č.13. – Barvená vajíčka

Produkty 2. pozorované skupiny



Obrázek č.14.-17. – Malba zamrzlého okna





Obrázek č.18.-21. – Rozkvetlá louka





Obrázek č.18.-21. – Květina v květináčích



Obrázek č.26. – Barvená vajíčka