



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Katedra: Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

# Arteterapie jako podpůrná metoda u integrovaných žáků

Vypracovala: Mgr. Jana Lančová  
Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout

České Budějovice 2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

30. dubna 2015

.....

Mgr. Jana Lančová

### **Poděkování**

Děkuji vedoucímu bakalářské práce PaedDr. Evženu Peroutovi za poskytnuté konzultace, cenné rady a připomínky.

Jana Lančová

## ANOTACE

Tato bakalářská práce se zabývá využitím arteterapie na základní škole jako podpůrné metody při integraci žáků s různými poruchami. Odpovídá na otázku, jak efektivně začlenit arteterapii do integrace žáků se znevýhodněním, specificky do systému individuální péče a do reedukace poruch. Posuzuje vhodnost různých metod a forem práce pro tuto skupinu dětí.

Pedagogům základních škol tato práce ukazuje konkrétní příklady začlenění arteterapie do systému podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Účinnost arteterapie jako metody je zde ověřena prostřednictvím pozorování výtvarného posunu zkoumané skupiny dětí.

Autorka dospěla k závěru, že arteterapii lze zařadit mezi podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Stejně jako je na školách prováděna reedukace specifických poruch učení, je vhodné do podpůrných opatření zařadit arteterapii.

### Klíčová slova:

Arteterapie s dětmi, integrace, inkluze, znevýhodnění, speciální vzdělávací potřeby, výtvarné vyjadřování, metodická instrukce

## ANNOTATION

This bachelor thesis deals with the use of art therapy as a supporting method for the integration of pupils with learning disabilities at elementary schools. The thesis answers the question of how to effectively incorporate art therapy in the integration of disadvantaged pupils, specifically in the system of the individual care and in reeducation. It assesses the suitability of various methods and forms of work with this target group.

To the elementary school teachers, the thesis shows concrete examples of the use of art therapy as a measure of support for children with special educational needs. The efficiency of art therapy is validated by the observation of artistic progress of a sample group of children.

The author concludes that art therapy can be incorporated among supportive methods for children with special educational needs. Along with reeducation of learning disabilities, elementary schools should make use of art therapy.

### Keywords:

Art therapy with children, inclusion, handicap, special educational needs, artistic expression, formal instruction

## Obsah

1. Úvod.....	1
Teoretická část .....	3
2. Arteterapie.....	3
2.1. Arteterapie jako obor .....	3
2.2. Vývoj arteterapie.....	4
2.3. Přístupy v arteterapii .....	6
2.3.1. Psychoanalytický směr.....	6
2.3.2. Kognitivně-behaviorální směr .....	7
2.3.3. Humanistický směr .....	7
2.3.4. Integrativní směr .....	8
2.4. Uplatňované formy arteterapie .....	9
2.5.1. Arteterapie s dětmi a její specifika.....	9
2.5.2. Hranice mezi arteterapií, artefiletikou a výtvarnou výchovou.....	12
2.5.3. Cíle arteterapie s dětmi .....	13
3. Stručná charakteristika vývoje dětského výtvarného vyjadřování .....	15
4. Speciální pedagogika .....	18
4.1. Definice.....	18
4.2. Dítě s handicapem.....	18
4.3. Integrace.....	19
4.4. Inkluze.....	20
4.5. Základní rysy vývoje osobnosti postiženého dítěte v mladším školním věku.....	21
4.6. Charakteristika jednotlivých postižení.....	23
4.6.1. Mentální retardace .....	23
4.6.2. Pervazivní vývojové poruchy .....	25
4.6.3. Specifické poruchy školních dovedností .....	26
4.7. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle současné platné legislativy .....	30
Praktická část .....	32
5. Charakteristika mého pracovního zařazení a působišť .....	32
5.1. Cíle zařazení arteterapie na mém pracovišti .....	33
6. Charakteristika vybrané skupiny.....	34
7. Popis metod a struktury práce .....	36
8. Kriteria vyhodnocování výtvarného posunu .....	39

9. Vybrané kazuistiky dětí .....	40
9.1. Kuba, 7 let .....	40
9.1.1. Anamnéza .....	40
9.1.2. Stanovení hypotézy, cíle arteterapie .....	40
9.1.3. Analýza výtvarného projevu .....	40
9.1.4. Závěr .....	41
9.2. Matěj, 9 let .....	45
9.2.1. Anamnéza .....	45
9.2.2. Stanovení hypotézy, cíle arteterapie .....	45
9.2.3. Analýza výtvarného projevu .....	45
9.2.4. Závěr .....	46
9.3. Miroslav, 8 let .....	50
9.3.1. Anamnéza .....	50
9.3.2. Stanovení hypotézy, cíle arteterapie .....	50
9.3.3. Analýza výtvarného projevu .....	51
9.3.4. Závěr .....	53
9.4. Michal, 8 let .....	57
9.4.1. Anamnéza .....	57
9.4.2. Stanovení hypotézy, cíle arteterapie .....	57
9.4.3. Analýza výtvarného projevu .....	57
9.4.4. Závěr .....	59
9.5. Tadeáš 10 let .....	63
9.5.1. Anamnéza .....	63
9.5.2. Stanovení hypotézy, cíle arteterapie .....	63
9.5.3. Analýza výtvarného projevu .....	63
9.5.4. Závěr .....	64
9.6. Jakub 11 let .....	67
9.6.1. Anamnéza .....	67
9.6.2. Stanovení hypotézy, cíle arteterapie .....	67
9.6.3. Analýza výtvarného projevu .....	68
9.6.4. Závěr .....	69
10. Závěr .....	75
Seznam literatury: .....	78
Seznam vložených příloh: .....	81

## 1. Úvod

Většinu svého profesního života se zaměřuji na pedagogickou činnost, proto mne při stadiu zajímalo využití arteterapie při mé práci. Často se setkávám s otázkou přeřazení dítěte do speciální školy na základě jeho diagnostikované poruchy učení, chování nebo snížených rozumových schopností. V posledních třech letech jsem měla možnost zblízka poznat práci s dětmi s mentální retardací ze speciální základní školy, kde jsem se skupinou dětí pravidelně trávila čas při vedení výtvarných aktivit a mohla pozorovat jejich reakce a pokroky a ty pak porovnávat s prací s dětmi na základní škole. Jako učitelka základní školy a dyslektická asistentka se dennodenně zabývám integrací dětí s různými poruchami a hledám nejvhodnější řešení pro ně i jejich okolí. Je lépe dítěti ve speciální škole mezi podobně handicapovanými spolužáky nebo je vhodnější zůstat na základní škole? Současná společnost volá po integraci. Jak ale těmto dětem opravdovou integraci umožnit? S postupným omezováním počtu speciálních škol se musí počítat s nárůstem množství integrovaných dětí na základních školách. A vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami hovoří o vyrovnávacích a podpůrných opatřeních při vzdělávání žáků se sociálním nebo zdravotním znevýhodněním. Proč mezi tyto speciálně pedagogické metody a postupy nezařadit arteterapii?

Využití arteterapie u dětí s poruchami učení, chování nebo i s mentálním deficitem chápu jako nenásilný přístup, který dítěti umožňuje hravou formou stimulovat nejen jemnou motoriku, grafomotoriku a kresbu, ale i další dovednosti a schopnosti, rozvíjet kognitivní schopnosti, myšlení, komunikaci, učit se poznávat svoje vlastní emoce, orientovat se v sociálních vazbách a především rozumět sám sobě. Nemalý význam vidím i u abreaktivních a relaxačních technik, které mohou pomoci zbavovat se psychického napětí.

V této práci se proto chci zaměřit na využití arteterapie na základní škole jako podpůrné metody při integraci žáků s různými poruchami. Cílem mé práce je odpovědět na otázku, jak efektivně využít arteterapii při integraci žáků se znevýhodněním, a to v systému individuální péče a při reedukaci poruch. Chci zde prakticky ověřit, jaké metody práce jsou pro tuto skupinu dětí vhodné, a zda je lepší s nimi pracovat individuálně nebo ve skupině.

Cílem mé práce je ukázat pedagogům možnosti začlenění arteterapie do systému podpůrných opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.



Účinnost arteterapie jako metody posoudím na základě pozorování výtvarného posunu sledovaných dětí.

V teoretické části provedu charakteristiku arteterapie s dětmi, předložím stručný přehled arteterapeutických přístupů uváděných v odborné literatuře, uvedu legislativní rámec integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zaměřím se na teoretická východiska speciální pedagogiky, popíšu specifika postižení dětí, s kterými budu arteterapii provádět a zaměřím se na vývoj dětského výtvarného vyjadřování s ohledem na popisované poruchy.

V praktické části se budu zabývat možnostmi začlenění arteterapie do průběhu reedukace, strukturou hodiny, nastíním metodické zásady a specifika práce s těmito dětmi. Metody práce budou ověřovány prostřednictvím kazuistik vybrané skupiny dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterou v průběhu školního roku pracuji. V těchto kazuistikách se zaměřím na stanovení individuálních cílů arteterapie a pomocí analýzy jejich výtvarného vyjadřování ověřím účinnost arteterapie jako jeden ze způsobů práce s individuálně integrovanými žáky za účelem podpory rozvoje jejich osobnostních kompetencí a zmírnění dosavadních obtíží.

Na závěr bude provedeno zhodnocení účinnosti prováděné arteterapie se zkoumanou skupinou dětí a popsány možnosti zařazení arteterapie mezi podpůrná opatření při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci platné školské legislativy.

## Teoretická část

### 2. Arteterapie

#### 2.1. Arteterapie jako obor

Arteterapie je jedním z psychoterapeutických postupů. Je to obor využívající výtvarný projev jako hlavní prostředek poznávání a ovlivňování lidské psychiky ve směru redukce psychických a psychosomatických obtíží a redukce konfliktů v mezilidských vztazích.<sup>1</sup> Je to léčba psychiky prostřednictvím výtvarných aktivit, produktů výtvarné tvorby založené na prožitku, vnímání a sebereflexi. Jde o expresivní typ terapie, při níž se klade důraz na sdílení emočního působení výtvarného díla klientem a terapeutem. Nejde v ní o dokonalé, konečné dílo, ale především o proces tvorby. Účinek arteterapie vyplývá ze zážitku procesu tvorby - exprese, anebo reflexe výtvarného artefaktu autorem – klientem v sociální situaci a kulturním kontextu. Slavík charakterizuje expresi (výraz) jako projektivní vyjádření obsahu, je to specifická, citově zabarvená reprezentace vnitřního světa člověka. Exprese se týká především vnitřních hnutí, která jsou označovány jako emoce. Expresivní kvality označuje jako prvotní prostředek komunikace a na expresi pak reaguje reflexe“<sup>2</sup>

V arteterapii bývají rozlišována dvě základní pojetí. Je to terapie uměním (Art as Therapy) – prvopocesová, která zdůrazňuje léčebnou úlohu samotného tvůrčího procesu. Významnou průkopnicí byla Edith Kramerová, sochařka a arteterapeutka. Její první práce byla věnována arteterapii s dětmi, kde zdůrazňuje cíl posilnit ego a smysl pro identitu přes výtvarnou expresi. „Kramerová se snaží o neutralizaci pudové energie, která symbolický proces stimuluje tím, že tento projev nasměruje k sublimaci v pokračující výtvarné tvorbě.“<sup>3</sup>

Další pojetí je artpsychoterapie – druhopocesová, která obohacuje umělecký tvůrčí proces verbální psychoterapeutickou reflexí nebo intervencí. Výraz art therapy ve svých pracích jako první použila Margaret Naumburgová ve 30. letech 20. století v USA, která měla zásluhu na využití Freudových postřehů o nevědomé komunikaci a na zapojení

---

<sup>1</sup> ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE. Definice a cíle arteterapie [online]. 2012 [cit. 2014-11-29]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>

<sup>2</sup> SLAVÍK, Jan. Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1997, 199 p. ISBN 80-718-4437-3, str.104.

<sup>3</sup> Přístupy v arteterapii: teorie. 1. vyd. Editor Judith Aron Rubin. Praha: Triton, 2008, 543 s. ISBN 978-807-3870-935, str. 95.

arteterapeutických technik do terapie. Byla nadšená „spontánním“ výtvarným vyjadřováním dětí a díky osobní zkušenosti s analýzou, která zahrnovala výtvarné zpracování snů a fantazií, chápala „uvolnění“ onoho potlačovaného (nevědomí) jako léčebné, a to ať už ve smyslu katarze, nebo pomocí navození komunikace. Svůj přístup nazývala „dynamicky orientovaná arteterapie“, a vychází zde především z freudiánských teorií. Cílem je odkrýt potlačovaný materiál (konflikty, které jsou příčinou problému) a pomocí klientovi získat vhled do smyslu jeho chování z hlediska dříve skrytých myšlenek a pocitů.<sup>4</sup> „Přístup Naumburgové využívá výtvarné dílo k tomu, aby se nejprve nevědomé konflikty dostaly na povrch, a potom vede klienty, aby je verbálně zvědomili.“<sup>5</sup>

## 2.2. Vývoj arteterapie<sup>6</sup>

Jako samostatný obor se arteterapie vyvíjí zhruba sto let. Ale již dávno před tím lidé využívali psychoterapeutických funkcí výtvarného projevu. Její kořeny můžeme najít v magických rituálech a obřadech. Studium archaických kultur potvrzuje používání sošek a kreseb, kterým byla připisována léčivá síla.

Rozvoj arteterapie byl umožněn nástupem moderny a s tím souvisejícího rozvoje množství nových stylů výtvarného vyjadřování, které nebyly tak náročné na speciální technické dovednosti a výtvarné poučení. Počátky arteterapie jako samostatného oboru lze hledat v psychopatologii schizofrenie, o které vyšly první monografie v 70. letech 19. století. V roce 1876 vznikly ústřední diagnostické teze Maxe Simona o rozdílnosti tvorby duševně nemocných a zdravých jedinců a o jejich proměnách v závislosti s průběhem choroby. O spontánní výtvarnou produkci duševně nemocných lidí se začali zajímat odborníci. Ve 20. století postupně vycházely další publikace věnované tvorbě psychotiků. Systematické arteterapeutické výzkumy prováděl a publikoval Hans Prinzhorn. Tato vývojová linie vede specializovanou klinickou oblastí psychoterapie psychóz.

---

<sup>4</sup> RUBINOVÁ, Judith Aron. Přístupy v arteterapii: Teorie & technika. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-093-5, str.40 – 43.

<sup>5</sup> RUBINOVÁ, Judith Aron. Přístupy v arteterapii: Teorie & technika. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-093-5, str.95.

<sup>6</sup> SLAVÍK, J.: Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. Speciální pedagogika, roč. 9, 1999, č. 1,

Zajímavé arteterapeutické aktivity byly podníceny Freudovou psychoanalýzou. Jeho myšlenka o podobnostech mezi obrazností snu a obrazností výtvarného projevu se stala inspiračním podnětem pro psychoanalytickou arteterapii. Z původních představ o duševním životě člověka, jak je formuloval Freud, vznikla řada pojmů a psychoterapeutických postupů. Podobně jako jsou klasickou psychoanalýzou vykládány sny, jsou i spontánně vytvářené obrazy považovány za odraz psychických procesů mysli. Ve 30. a 40. letech 20. století začali psychoanalytickou interpretační metodiku používat průkopníci americké arteterapie Naumburgová a Lewis. Ti tak vytvořili předpoklady k uplatnění arteterapie nejen v klinické oblasti, ale i ve výchově, protože psychoanalýza překročila svým vlivem uzavřené hranice psychiatrie<sup>7</sup> Pojem arteterapie Naumburgová definovala jako proces založený na poznání, že některé myšlenky a pocity se lépe vyjádří v obrazech než ve slovech. Ty pak mohou být iniciačními body pro další verbální komunikaci.<sup>8</sup> Umělecká činnost v psychoanalytickém pojetí je chápána jako forma náhradního uspokojení. Symbolická tvorba čerpá z nevědomí, z toho, co bylo v životě vytěsněno. Význam symbolů pro člověka odhalil zejména Carl Gustav Jung. Jeho pacienti kreslili a malovali, přičemž se učili porozumět významu svých výtvarných prací a učinit tak první krok na cestě k sebeuzdravení.

Psychoanalytická arteterapie učinila výtvarné dílo prostředníkem a cílem bylo interpretovat skryté obsahy výtvarného výrazu a přivést klienta k náhledu na jeho nevědomé vnitřní konflikty, potlačená přání a skryté motivy jednání. Z tohoto základu se rozvinula řada nových přístupů, které vedly ke specializacím uvnitř oboru. Psychoanalytická interpretace sloužila mimo jiné jako hraniční čára oddělující arteterapii od výchovy, avšak pozdější humanistické psychoterapeutické směry odmítly svazující pravidla a uvolnily komunikaci doprovázející výtvarný projev. Současně s tím vzrostla úloha samotné výtvarné tvorby i bez použití psychoanalytické interpretace. Edith Kramerová definuje proces arteterapie jako sublimaci prostřednictvím výtvarného projevu. Její práce byla věnována arteterapii s dětmi a zdůrazňovala posílení ega dítěte prostřednictvím výtvarné exprese.<sup>9</sup> V daných souvislostech mizí hranice mezi arteterapií a výchovou. Cíle a prostředky se počaly z větší části překrývat. Arteterapie se v tomto

---

<sup>7</sup> SLAVÍK, J.: Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. Speciální pedagogika, roč. 9, 1999, č. 1, s. 11

<sup>8</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, J. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0, str. 26.

<sup>9</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, J. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0, str. 26.

pojetí stává hraniční disciplínou s neostře vymezenými přesahy mezi třemi doménami: psychoterapií, výtvarným uměním a výchovou.<sup>10</sup>

Současná arteterapie ve světě je vnitřně značně diferencovaný obor a prolínání arteterapie s výchovou a se sociální péčí se postupně ukazuje jako normální prvek kulturního vývoje. Vztah arteterapie k pedagogice je v odborné literatuře zmiňován již od sedmdesátých a osmdesátých let. Smysl vstupů arteterapie do vzdělávání je spatřován především v kultivaci emocionální a hodnotové sféry dětského vnitřního světa. Arteterapeut může dítěti pomoci integrovat jeho hodnotový svět, podporovat jeho zdravý emoční vývoj. Slavík ve svém článku Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky upozorňuje, že je ale vhodné si uvědomovat meze, za kterými již průniky nejsou účelné a apeluje na opatrování svébytnosti arteterapie jako léčebného oboru.

### **2.3. Přístupy v arteterapii**

V 2. polovině 20. století dochází k rozdělování arteterapie podle cílové skupiny a podle směrů v psychoterapii. Mohu zde zdůraznit tvrzení Judith Rubinové, že být obeznámen s různými teoriemi vede k hlubšímu pochopení jevů a že každý arteterapeut by měl najít pro svou práci pevný teoretický rámec. Muller zjednodušuje podrobný přehled přístupů v arteterapii a uvádí, že v současnosti můžeme sledovat následující základní směry, které odpovídají klasickému psychoterapeutickému členění:

#### **2.3.1. Psychoanalytický směr**

Vychází z Freudova pojetí psychiky člověka, z rozdělení na její vědomou a nevědomou složku. Podle psychoanalytické teorie jsou v nevědomí skryty zvnitřnělé konflikty klienta z minulosti. Tyto skryté nevyřešené konflikty mohou způsobovat negativní emoce a ovlivňovat chování a prožívání. Cílem psychoanalyticky orientované arteterapie je rozkrýt tyto konflikty a posílit Ego, aby získalo nad nimi nadhled a vytvořilo si funkční strategie k jejich řešení. V psychoanalyticky orientované arteterapii předkládá klient svůj artefakt terapeutovi k interpretaci.<sup>11</sup> Pro psychodynamický přístup v arteterapii je důležité výtvarné zpracování snů a fantazií, uvolnění potlačovaného nevědomí, využívá se metoda volných asociací, cílem je objevit potlačovaný materiál, pomoci získat vhled do smyslu chování, význam vhledu tkví ve spojení s emočními

<sup>10</sup> SLAVÍK, J.: Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. Speciální pedagogika, roč. 9, 1999, č. 1, s. 12.

<sup>11</sup> MÜLLER, Oldřich. Terapie ve speciální pedagogice. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 508 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-727, str.81.

zážitky.<sup>12</sup> V psychoanalytické terapii terapeut pozmění postoj v souladu s tím, co vnímá jako nejpotřebnější pro konkrétního pacienta.

### **2.3.2. Kognitivně-behaviorální směr**

Je postaven na učení, na získávání zpětné vazby o tom, jak chování jedince může působit na okolí. V arteterapeutickém procesu každý artefakt podněcuje zpětnou vazbu. Všechny psycho-edukační přístupy kladou důraz na učení a na aktivně řízenou terapeutickou situaci, která pomáhá klientovi získat novou dovednost nebo nové vzorce chování. Proces tvorby i hotový artefakt mohou jedince potěšit a tak jej posílit. Pochvala posiluje žádoucí chování. Ellen Rothová v knize *Přístupy v arteterapii* popisuje techniku „tvarování reality“ u emočně narušených a mentálně retardovaných dětí, kdy tato technika představuje důsledný přístup, který dítěti umožní stavět na nově naučeném modelu chování, dále též pomocí postupného zapojování jednoduchých konkrétních modelů může dítě dosáhnout zvýšené úrovně abstrakce. Marcia Rosalová tamtéž popisuje zkušenosti s využitím kognitivně behaviorální arteterapie u dětí a mladistvých s poruchou snížené pozornosti, poruchami učení, chování a poruchami příjmu potravy. Jako techniky aplikované v arteterapii uvádí např. kreslení situací a událostí, kreslení řešení problému, použití zklidňujících prostředků pro uvolnění, využití obrazů k uvolnění, navození emoční odezvy, využití obrazů pro pomalou expozici obávaných situací, kreslení cyklů přestupků (před, během, po), tvarování reality, strukturované malování. Píše, že u dětí je rozvoj sebeovládání nezbytným předpokladem růstu a že díky kognitivně-behaviorální arteterapii se děti mohou naučit řídit své chování samy.<sup>13</sup>

### **2.3.3. Humanistický směr**

Humanistické přístupy mají jedno společné – optimistický pohled na lidskou bytost a její schopnosti růst a rozvíjet se a převzít zodpovědnost za svůj osud.<sup>14</sup> Humanistický směr v arteterapii vychází z toho, že prostřednictvím tvořivého procesu je možné najít řešení životního problému. Při terapii je používána empatie a nedirektivní komunikace, terapeut respektuje zkušenosti a postoje klienta. Humanistické směry často využívají formu skupinové arteterapie, kdy se klienti učí navazovat sociální vztahy, začleňovat se

---

<sup>12</sup> RUBINOVÁ, Judith Aron. *Přístupy v arteterapii: Teorie & technika*. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-093-5, str.53.

<sup>13</sup> RUBINOVÁ, Judith Aron. *Přístupy v arteterapii: Teorie & technika*. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-093-5, str.296-332.

<sup>14</sup> MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 508 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-727, str.192.

do skupiny, rozumět druhým lidem a tyto zkušenosti převádět do běžného života. Cílem léčby bývá posílení vůle k životu, schopnosti najít smysl života, úspěšně čelit životním situacím.<sup>15</sup>

Mezi humanistické přístupy řadí Rubinová fenomenologickou arteterapii, kde klienti se stávají diváky svých vlastních artefaktů, gestalt arteterapii, kdy dochází ke snaze zaktivovat a rozpoznávat ve svém názorném sdělení své potřeby a zdroje a využít je k růstu a podpoře osobnosti, dále expresivní terapii Natalie Rogersové zaměřenou na člověka a v neposlední řadě humanistickou arteterapii v kapitole Josefa Garaie, kde jsou popsány a vysvětleny základní principy humanistické psychologie, kdy cílem terapie není zbavit se strachu, neštěstí a úzkosti, nýbrž přeměnit je na určitou formu upřímného projevu a zažít tak pocit radosti.<sup>16</sup>

#### 2.3.4. Integrativní směr

Je směr snažící se využívat různé přístupy, metody a teorie, sjednotit jejich nosné části a využívat je v praxi při zohledňování individuality klienta.<sup>17</sup>

„Je dobře, že se dočítáme o různých teoretických přístupech v arteterapii a že se různými styly práce a myšlení můžeme inspirovat. Jak však s tím naložit v praxi? Je lepší zvolit jeden hlavní směr nebo existuje způsob, jak sjednotit víc přístupů?“<sup>18</sup> Takto se zamýšlí Rubinová se na začátku kapitoly o integrativních přístupech.

Integrativní přístupy jsou postaveny na faktu, že pro každého klienta je potřeba vytvořit speciální postup, protože neexistují dva stejní lidé ani dva stejné problémy. Hledají se tak teorie a postupy přínosné pro konkrétního klienta. Z toho vyplývá, že integrativně zaměřený arteterapeut musí mít hluboký vhled do všech teorií, aby byl schopen vybrat odpovídající část teorie a aplikovat ji na klientův problém.<sup>19</sup>

---

<sup>15</sup> MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice. 2., přeprac. vyd.* Praha: Grada, 2014, 508 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-727, str.82.

<sup>16</sup> RUBINOVÁ, Judith Aron. *Přístupy v arteterapii: Teorie & technika.* Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-093-5, str. 235 -237.

<sup>17</sup> Pojem integrativní psychoterapie. [www.slovník-cizich-slov.abz.cz](http://slovník-cizich-slov.abz.cz) [online]. web © 2005-2015 [cit. 2015-01-03]. Dostupné z: <http://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/integrativni-psychoterapie>

<sup>18</sup> RUBINOVÁ, Judith Aron. *Přístupy v arteterapii: Teorie & technika.* Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-093-5, str. 428.

<sup>19</sup> MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice. 2., přeprac. vyd.* Praha: Grada, 2014, 508 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-727, str.82.

## 2.4. Uplatňované formy arteterapie

Aplikace arteterapie může probíhat dvěma základními způsoby. Jde o individuální a skupinovou arteterapii.<sup>20</sup>

Při individuální arteterapii má klient terapeuta jen pro sebe, terapeut navazuje s klientem úzký kontakt, vzniká emocionální zážitek styku s chápajícím člověkem. Je vhodná pro toho, jehož problém vyžaduje celou osobnost terapeuta nebo by jeho chování ve skupině působilo rušivě. Individuální arteterapii potřebují z počátku hyperaktivní nebo naopak úzkostné děti. Individuální arteterapie je časově náročná a v dlouhodobém působení ekonomicky méně výhodná, protože arteterapeut může svůj čas věnovat pouze jednomu klientovi.

Skupinová arteterapie je náročnější hlavně pro arteterapeuta, na organizaci práce, na nutnost rozdělit pozornost, skupina vyžaduje větší pohotovost a obratnost terapeuta. Sociální učení tu ale probíhá mnohem rychleji a intenzivněji, klienti mezi sebou cítí určitou sounáležitost a pokud mají podobné problémy, mohou se navzájem podpořit, zpětné vazby jsou podnětné pro každého jednotlivce ve skupině. Spontánní tvorba jedince dokáže stimulovat a mobilizovat tvořivost celé skupiny. Jean Cambellová zdůrazňuje, že pro výtvarné tvoření a arteterapii mají zásadní význam pojmy přenos, protipřenos, identifikace a projekce a že dynamika arteterapeutické skupiny je ovlivněna nejen výtvarnými postupy a samotným průběhem tvorby, ale také asociacemi, které vytvořené práce vyvolávají. Při tvorbě ve skupině se klienti mají tendenci navzájem ovlivňovat. Dále při skupinové arteterapii Cambellová klade význam na vytvoření pevných hranic, vytvoření podmínek a jasných pravidel pro práci. Skupina může být pevně daná, nemění se počet a v průběhu nikdo nový do skupiny nepřichází. V otevřené skupině, kde není pevně stanovený seznam členů patřících do skupiny a členové se v průběhu různě mění, v takto otevřené skupině by se cíle arteterapie redukovaly spíše jen na relaxaci a rozvoj tvořivosti.<sup>21</sup>

### 2.5.1. Arteterapie s dětmi a její specifika

„Zážitek dětství je univerzální - a přece různý. Tuto variabilitu způsobuje původní kvalita rodičovské péče, vztah k matce v raném dětství a prostředí, do něhož se dítě

---

<sup>20</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, J. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0, str. 43.

<sup>21</sup> CAMPBELL, Jean. Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: [skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé]. Vyd. 1. Překlad Michaela Šárová. Praha: Portál, 1998, 199 s. ISBN 80-717-8204-1.



narodí. Zranitelné a závislé dítě je vtahováno do citového, politického i sociálního světa dospělých. Rozvíjí se a integruje tím, že se pokouší nalézt smysl konfliktů mezi svými vnitřními potřebami, přáními a představami a vnějšími omezeními, která vytváří jeho prostředí“<sup>22</sup>

Herbert Read ve svém díle *Výchova uměním* vyzdvihuje Platonovu tezi, že „umění má být základem výchovy.“<sup>23</sup> Podle něj je hlavním cílem výchovy napomáhat vývoji všeho individuálního v každé lidské bytosti a v tomto procesu má základní důležitost estetická výchova - výchova smyslů, na nichž je založeno vědomí a posléze i porozumění a usuzování lidského jedince. Umění, v němž je integrováno smyslové a rozumové, volní a citové vnímání, je mohutným nástrojem reintegrace člověka.<sup>24</sup> Read připisuje umění a celkově výtvarné tvorbě podstatný význam nejen pro grafický vývoj dítěte: Dětské kresby jsou podle Reada vzestupnou řadou pokusů o vizuálně přesné napodobení představ či vjemů. Následkem toho dítě vytváří vizuální symbol, šifru v řeči čar, která se stává výrazem jeho citů, sděluje jejich kvalitativní obsah druhým lidem. Read podrobně popisuje vývojová stadia dětského kreslení a zdůrazňuje důležitost rozvoje výtvarného projevu v průběhu vzdělávacího procesu lidského jedince a jeho vliv na harmonický rozvoj osobnosti. Kritizuje opomíjení estetické výchovy v tehdejších výchovně vzdělávacím systému: „Tvořivé činnosti, jež by nám mohly vyléčit ducha a zkrášlit okolí, sjednotit člověka s přírodou a národ s národem – ty vyháníme jako ničemné, prázdné a bezvýznamné.“<sup>25</sup>

Arteterapie má v pedagogické praxi i v přípravě speciálních pedagogů již stálé místo. Je to obor, v němž se setkává výtvarný projev s psychoterapií a výchovou. Arteterapii s dětmi můžeme chápat jako aplikované umění. Umění nabízí dítěti alternativní prostředky komunikace. Výtvarný proces mu umožňuje jinou, neverbální a symbolickou řečí vyjádřit své pocity, přání, představy, které jsou vlastní jeho vnitřnímu prožívání. Výtvarná činnost souvisí se samou podstatou vnitřního života dítěte. Kreslením, malováním i modelováním dítě poznává svět, rozvíjí představy, vyjadřuje přání, řeší vnitřní konflikty, atd.

---

<sup>22</sup> CASEYOVÁ, C., Dallenová, T.: *Arteterapie s dětmi*, Praha, Portál, 199, ISBN 80-717-8065-0, str. 11

<sup>23</sup> READ, Herbert. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. ISBN 01-521-67, str. 9.

<sup>24</sup> READ, Herbert. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. ISBN 01-521-67, str.16,17.

<sup>25</sup> READ, Herbert. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. ISBN 01-521-67, str. 192.

Arteterapeut je dítěti při terapii k dispozici, musí mít cit pro komunikaci výtvarnými prostředky.<sup>26</sup> Výtvarná práce dětí v terapii je základním prostředkem bezpečné komunikace vědomých a nevědomých procesů. Děti si těchto produktů cení, protože jsou viditelným vyjádřením jejich vnitřního prožitku. Pomocí výtvarné činnosti a jejího následného sdílení, povídáním nad obrázky, se děti učí porozumět lépe sobě i druhým. Získají tak náhled, jak jsou vnímáni a prožíváni svou rodinou a blízkým okolím. Je důležité, jak se dítě při zpracování zadaného tématu zhostí a co při tom pociťuje. Léčebný může být náhled dítěte na vlastní problémy při rozhovoru nad průběhem a výsledkem jeho práce. Při takovém rozhovoru s terapeutem, může poznat například některé příčiny svého chování, s nímž není třeba tak úplně spokojen. Kyzour v doslovu knihy Arteterapie s dětmi píše: “Při arteterapii s dětmi může být interpretace škodlivá, pokud se používá schémat jednání s dospělými, ale dá se využít archetypální symboliky pohádek použitelných k dynamickému kontaktu a rozhovoru nad výtvarnou prací a symbolikou. Tak se dá i s malými dětmi hovořit o nejožehavějších věcech, které se nepojmenují naturalisticky, které jsou v rámci tohoto přístupu skryty, zašifrovány. Manipulací zástupnou symbolikou dochází k abreakci a úlevné změně náhledu a ke zmírnění úzkosti.”<sup>27</sup>

Arteterapii můžeme uchopit nejen jako psychoterapeutickou, ale i jako psychodiagnostickou disciplínu. Je ale bezpodmínečné pamatovat na riziko využívání dětské tvorby k zjednodušené diagnostice a psychologickému testování. Nebezpečný potenciál mají zjednodušené interpretace dětských výtvorů. Po arteterapeutech pracujících s dětmi se postupně začínají vyžadovat “důkazy” o tom, co dětská kresba odhaluje. Používání kreseb jako důkazů dostává arteterapeuty do terapeutických i mravních dilemat. V diagnostickém přístupu, kdy se dítě obává hodnocení a výsledku, není obsažen komunikační proces, který je bezpečně vymezen vztahem s terapeutem. Prioritu musí mít bezpečí dítěte a každé jeho ohrožení je třeba pečlivě zvažovat a konzultovat s kolegy. V dětských kresbách se setkáváme s prolínáním vnitřního a vnějšího světa, se směřováním skutečnosti a fantazie.<sup>28</sup>

Pro arteterapii s dětmi je nezbytná znalost a respektování ontogenetických vývojových charakteristik dětské kresby a malby. Terapeutické využití tohoto modelu předpokládá

---

<sup>26</sup> CASEYOVÁ, C., Dallenová, T.: Arteterapie s dětmi, Praha, Portál, 199, ISBN 80-717-8065-0, str. 12.

<sup>27</sup> CASEYOVÁ, C., Dallenová, T.: Arteterapie s dětmi, Praha, Portál, 199, ISBN 80-717-8065-0, str. 171,172.

<sup>28</sup> CASEYOVÁ, C., Dallenová, T.: Arteterapie s dětmi, Praha, Portál, 199, ISBN 80-717-8065-0, str. 13

absolvování všech vývojových etap se schopností inspirativních návratů, bez nichž ubývá autenticity a tvořivosti.<sup>29</sup>

### **2.5.2. Hranice mezi arteterapií, artefiletikou a výtvarnou výchovou**

V kapitole Vývoj arteterapie se dotýkám dilematu tenké hranice mezi arteterapií a artefiletikou. Občas dochází k prolínání těchto dvou hraničních oborů, někdy je obtížné diferencovat reálné léčebné a výchovně vzdělávací vlivy. Artefiletika je tvořivé pojetí výchovy uměním zaměřené na výtvarnou výchovu, není zaměřena na léčbu psychiky, ale na výchovu a vzdělávání, na rozvoj umělecké tvořivosti. Je to svébytný obor na pomezí mezi výchovou a arteterapií. Nemá primárně léčebný charakter, ale je důležitou složkou preventivních aktivit integrovaných do běžného života školy a je výjimečná svým důrazem na psychosociální vztahové a zážitkové obsahy.<sup>30</sup> V oblasti metod staví na spojení výrazové hry s tzv. reflexivním dialogem. Směřuje k rozvoji sociální a emoční inteligence a etické kultivaci žáků. Právě spojení exprese s reflexí odlišuje artefiletiku od výtvarné výchovy a přibližuje ji arteterapii. Neklade si však za cíl léčit a objasňovat problém a tím se odlišuje od arteterapie. Ta je primárně léčebným klinickým oborem a arteterapie ve škole by měla mít podle Slavíka v budoucnu statut, jehož modelem je pozice pracovníků pedagogicko-psychologických poraden nebo školních psychologů.

Pro plnější pochopení možnosti přesahu výtvarné výchovy a terapie je potřebné vypracování charakteristiky prvků arteterapeutického procesu. Těmito prvky jsou klientova tvorba, metodická instrukce, analýza a responze - odezva. Významný moment jsou metodické instrukce. Při jejich užití jde o ovlivňování tvorby metodickými připomínkami. Z tohoto úhlu pohledu lze změně výtvarného vyjadřování dosažené vhodným metodickým vedením přisuzovat terapeutickou působnost. Dovednost uplatnit vhodnou metodickou instrukci a schopnost adekvátního metodického vedení je v případě speciální výtvarné výchovy důležitější než samotná analýza. Ta však zůstává v záloze pro klinické situace a je rozvinutím metodických pokynů. Vyžaduje ale jinou atmosféru než je ve třídě při výuce speciální výtvarné výchovy.<sup>31</sup>

---

<sup>29</sup> Kyzour, M., sr.: O krizových jevech v dětské kresbě a malbě.

<sup>30</sup> SLAVÍK, Jan. Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1997, ISBN 80-718-4437-3, str. 182.

<sup>31</sup> PEROUT, Evžen. Arteterapie se zrakově postiženými. Vyd. 1. Praha: Okamžik, 2005, ca 100 s. ISBN 80-903-2479-7, str. 35.

### 2.5.3. Cíle arteterapie s dětmi

Cílem arteterapie není výsledné výtvarné dílo, ale proces tvoření, při kterém se arteterapeut snaží u dětí o posílení sebedůvěry, podporu poznávacích a emočních funkcí, rozvoj komunikace a myšlení. Arteterapie může dítěti pomoci poznat lépe sebe sama, postupně ho zbavovat psychického napětí. Dítě své nevědomé pocity a přání může odehrát ve formě výtvarné tvorby.

Cílem je posílit dětské sebevědomí a sebekontrolu, motivaci učit se. Má pomáhat při navození kontaktu s dítětem, umožnit nahlédnout do jeho nevědomí, snížit jeho agresivní napětí a vytvářet prostor pro vyjádření impulzivní motorické dětské aktivity. Též napomáhá socializaci a podporuje integraci osobnosti dítěte. Arteterapie je nápomocná i při formulaci klinické zprávy o dítěti.

U všech věkových i problémových skupin pak cílem arteterapie je znovuvybudovat z různých důvodů narušené dispozice člověka – kreativitu, spontaneitu, schopnost komunikace se sebou samým, s druhými, s prostředím, v němž žije, chápání života v jeho souvislostech a v jeho smysluplné prožívání.

Arteterapie je s úspěchem aplikována především u dětí, které mají specifické problémy – neprospívají ve škole, trpí poruchou pozornosti nebo jinými problémy s chováním.<sup>32</sup> Arteterapie se aplikuje u dětí se suicidálními pokusy, smyslovými poruchami, s tělesným, mentálním postižením, s dětmi s problémy v kolektivu, s mentální anorexií, u emocionálně a sociálně narušených dětí, arteterapie pomáhá eliminovat důsledky citové deprivace a traumatických událostí.

“Práce arteterapeuta spočívá v individuálním přístupu a v hledání adekvátních speciálních výtvarných nebo uměleckých disciplín, které umožňují handicapovanému dítěti dosáhnout vnitřní relaxaci, pomocí umělecké kreativity lze vyrovnávat a rozvíjet citový vývoj a pozitivně reagovat na interpsychické tenze.”<sup>33</sup> Velký význam má schopnost navázat s dítětem kontakt a schopnost komunikovat na jeho úrovni. Arteterapie pomocí neverbálního přístupu může využívat dětskou sugestibilitu, fantazii a kreativitu.

Projektivní arteterapie, kdy termín projekce zavedl do psychoterapie Freud, je založena na předpokladu, že při tvorbě artefaktu dochází k promítání vnitřních psychických

---

<sup>32</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, J. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0, str. 62.

<sup>33</sup> JEBAVÁ, Jana. Úvod do arteterapie. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, ISBN 80-718-4394-6., str. 14, 15.

obsahů do vnějších výrazových forem. Hlavním cílem projektivního arteterapeuta je pomáhat při změně a kultivaci chování, myšlenek a postojů. Za metaforu potřebné změny je považován posun ve výtvarném vyjadřování. U dětí ovlivňuje arteterapeut výtvarnou produkci především vhodnými metodickými pokyny při malování. Těžko si lze představit dobré metodické vedení bez respektování psychologických specific a bez znalosti vývoje dětské kresby.<sup>34</sup>

---

<sup>34</sup> PEROUT, Evžen. Arteterapie se zrakově postiženými. Vyd. 1. Praha: Okamžik, 2005, ca 100 s. ISBN 80-903-2479-7, str. 31-36.

### 3. Stručná charakteristika vývoje dětského výtvarného vyjadřování<sup>35</sup>

Jean Piaget uvádí v Psychologii inteligence<sup>36</sup> pět etap vývoje myšlení především na základě kognitivního vývoje. “Pro transfer do výtvarně výchovné oblasti je vhodnější využití Löwenfeldových vývojových etap.”<sup>37</sup> Pro potřebu této práce jsem využila ontogenetický model popsany v Peroutově Arteterapii se zrakově postiženými.

- Období čáranic (věk 2 – 3 roky)

Nejprve je to chaotické čarání, kdy nadhodile používané znaky zpravidla odrážejí motorickou aktivitu a vyjadřují radost z této činnosti. Při zvládnuté čáranici již děti začínají tušit souvislost mezi pohyby tužky po papíře a vzniklými symboly. Začíná se rozvíjet vizuální kontrola a vzniká souvislost mezi vizuální a motorickou aktivitou. Ve třech letech bývá napodoben kruh, ale ještě ne čtverec. Významným posunem je pojmenovaná čáranice, kdy dítě začne pojmenovávat to, co nakreslilo. Barva zde má podružnou úlohu.

- Preschematické období (věk 3 – 6 let)

V této vývojové etapě je dominující psychickou funkcí fantazijně emoční složka, která určuje způsob poznávání okolního světa. Kresby jsou dokladem představově symbolického způsobu myšlení s prvky antropomorfismu. První symbol, který se dítě pokouší vytvořit, je člověk-hlavonožec. Vznik prvních grafických podob člověka je založen spíše na dotykových, pohybových a pocitových zkušenostech než na optických vjemech. Používání barvy je málo ovlivněné vztahem mezi zvolenou barevností a barvou reálných objektů. Objekty jsou kresleny spíše po obvodu, dítě samo sebe umísťuje na pozorovatelské stanoviště uprostřed, projevuje se jeho egocentrické vnímání. Zatím nejsou vidět vztahy mezi mezi zobrazovanými objekty, spíše je patrný nepoměr velikostí, výrazné je to, co je emočně a prožitkově významné, tzv. hierarchická perspektiva.

- Schématické období (věk 6 – 9 let)

---

<sup>35</sup> Zpracováno dle PEROUT, Evžen. Arteterapie se zrakově postiženými. Vyd. 1. Praha: Okamžik, 2005, ca 100 s. ISBN 80-903-2479-7, str. 38 - 45.

<sup>36</sup> PIAGET, Jean. Psychologie inteligence. 2. vyd. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-717-8309-9.

<sup>37</sup> PEROUT, Evžen. Arteterapie se zrakově postiženými. Vyd. 1. Praha: Okamžik, 2005, ca 100 s. ISBN 80-903-2479-7, str. 37.

Vytvoření schemata představuje symbol, který je snadno identifikovatelný pro diváka, a odráží vznikající schopnost zobecňovat. Mění se dřívější egocentrický přístup, dítě začíná kooperovat s vrstevníky a chápat vztahy v okolním světě. Výtvarnou metaforou zachycení vztahu je snaha rozšířit frontální způsob zobrazování (en face) o profil (smíšený, situační). Boční profil bývá použit pro pohybuující se předměty. Předměty řadí na základovou linku. Objevuje se “čára země a čára nebe”. Plošné fenomenistické řazení vyjadřuje malou zkušenost s hmotou a objemem a koresponduje s oblibou vyprávěných příběhů. Tento způsob malování souvisí ontogeneticky i fylogeneticky s rozvojem písma.

Pozdějším stupněm vývoje je pásovité zobrazování. V tomto období se objevuje sklápění do půdorysu, rentgenové vidění, sekvenční zobrazování a v obrázcích můžeme najít několik pozorovatelských stanovišť. Barvy jsou používány schématicky (slunce žluté, tráva zelená, nebe modré). Někdy je v souvislosti s rozvojem grafických typů a jejich potřebnou fixací v dětské tvorbě zmiňován úbytek spontaneity a originality.

- Kresebný realismus (věk 8 – 12 let)

V závěru předcházejícího období dochází k přesunu z emocionálně fantazijní k vizuální zkušenosti. Dítě se začíná snažit malovat to, co vidí. Kresba na základní lince je postupně nahrazována několika plány. Nebe přestává být znázorněno čarou, ale začíná se spouštět až k horizontu. Dítě objevuje, že objekty na obrázku se mohou překrývat, to souvisí s rozvojem tzv. kvalitativních operací, díky kterým je možné strukturovat prostor a následně rozvíjet i cit pro lineární perspektivu. Při pokusech o perspektivní zobrazení je třeba akceptovat potíže s chápáním pravidel perspektivy, záleží na učiteli a na volbě vhodného metodického postupu. Ropor mezi optickým vnímáním a nedostatkem instrumentálně motorických dovedností se podílí na vzniku výtvarné krize, která se na konci tohoto období může v různé míře projevit.

Jako regresivní je vnímáno v této etapě přetrvávání schématického zobrazení figury, naopak by měla být pozorována snaha o detail typických pro zobrazovanou osobu. Zatím chybí cit a dovednost nakreslit pohyb, výsledkem je tzv. loutkový pohyb. Vyvíjí se diferencovanější používání barev.

- Pseudonaturalistické období (věk 11 – 15 let)

Rozvíjí se schopnost abstraktního myšlení, pokračuje útlum spontánní výtvarné aktivity. Děti jsou kritické vůči své tvorbě, zjišťují svou neschopnost nakreslit to, co by chtěly, opět záleží na způsobu metodického vedení.

Trojrozměrnost jako způsob zobrazování reality je pochopena, ale perspektivní tvorba není izolovaná dovednost, je spojena s ostatními kognitivními a emočními strukturami osobnosti, učení pravidlům perspektivního zobrazování se proto nesmí stát mechanickým drilem.

Projev jednotlivců se začíná diferencovat, tvorba začíná mít osobité rysy, to podporuje i vyhraňování typologické (introvert x extrovert, haptický typ x vizuální typ).

Změny a důležitost kreslení figury souvisí s vývojovými změnami, které se odehrávají s tělem dospívajících. Často se objevují přehnané sexuální charakteristiky, jedná se o formu reflexe vlastního tělesného vývoje. Objevuje se záliba v karikatuře a satirickém znázorňování. S problémem sebeidentifikace souvisí obliba portrétování. Děti si všímají změn, které nastanou např. nařasením oděvu, jak světlo a stín ovlivní vzhled postavy, změn ve způsobu vnímání barev vlivem atmosférických podmínek. Metodicky je proto vhodná práce s lazurními barvami a technika šerosvitu. Můžeme také pozorovat neúplné zobrazení figury v prvním plánu.

- Adolescentní výtvarná tvorba (věk 14 – 17 let)

Zralejší náhled dosažený na konci tohoto období umožňuje reflektovat krizi puberty. Oživení zájmu o výtvarné aktivity může být výrazem hledání metaforického prostoru pro ideální sebeprojekci. Způsob zobrazování je ovlivněn kvalitou výtvarného poučení, schopností vnímat stylovou různost a dovednost technického využití výrazových prostředků. Výtvarné dílo adolescenta je výsledkem estetické volby, rozhodování a poučenosti.

Volná či formální výtvarná tvorba rozvíjí tvořivost a je nutné ji odlišit od studijní polohy, která pěstuje kázeň vůči modelu. Zastoupením obou pólů je zajištěna dynamika mezi přesným pozorováním při zobrazování skutečnosti a abreaktivním uvolněním i možností autentické výpovědi při volné tvorbě.



## 4. Speciální pedagogika

### 4.1. Definice

Je to obor, který se zabývá výchovou, vzděláváním a všeobecnou podporou jedinců s postižením. Ve speciální pedagogice stále častěji nacházejí své nezastupitelné místo expresivní terapie.<sup>38</sup> Arteterapeutická práce s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami vyžaduje znalost jednotlivých typů postižení i znalost některých specifík výtvarného vyjadřování těchto dětí.

### 4.2. Dítě s handicapem

“Handicap je termín, který se začal přeneseně označovat jako “zátěž” nějakého onemocnění, tělesné vady, postižení. Hovoří se tedy o znevýhodnění určitých osob oproti jiným osobám – většinou bez vlastního zavinění (daném genetickými, vrozenými či v průběhu života působícími faktory.”<sup>39</sup> “Hranice, ve které se odlišnost mění v handicap, je dána aktuálním společenským hodnocením.”<sup>40</sup> Handicap lze vymezit jako nepříznivý stav nebo situaci vyplývající z poruchy, který ztěžuje nebo znemožňuje uplatnění jedince v porovnání s běžnou populací. Znevýhodnění je totožné s pojmem handicap, znevýhodněný jedinec je handicapovaný v důsledku poruchy. V současnosti, v souvislosti s integračními tendencemi, se vychází ze stupně a rozsahu handicapu. K souvisejícím potřebám rozvoje je přístupováno podpůrnými opatřeními. Ti, jejichž znevýhodnění jim to alespoň zčásti umožňuje, se společensky realizují v rámci většinové populace. U vzdělávání hovoříme o hlavním vzdělávacím proudu.<sup>41</sup>

Handicapy, poruchy a znevýhodnění je pro speciálně pedagogickou praxi účelné určitým způsobem třídít a klasifikovat. Tyto nejčastěji používané klasifikace slouží pro chápání handicapu jako dimenze z hlediska seberealizace v souvislosti integračními tendencemi. Poruchy klasifikujeme podle druhu na poruchy tělesné, na poruchy komunikace (oblast vnímání smysly jako je zrak nebo sluch, zařadit sem můžeme i problematiku

---

<sup>38</sup> VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. Psychologie handicapu. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 230 s. ISBN 80-718-4929-4,

<sup>39</sup> VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. Psychologie handicapu. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 230 s. ISBN 80-718-4929-4, str.33.

<sup>40</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 170 s. ISBN 80-718-4488-8, str. 140.

<sup>41</sup> FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. 1. vyd. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0, str. 20.

specifických poruch učení), dále na poruchy mentální a na poruchy chování. Další hledisko je klasifikace podle stupně postižení na handicap a poruchy lehké, střední a těžké. Cílem speciální pedagogiky je integrace znevýhodněných jedinců do většinové společnosti. Integraci můžeme vymezit jako snahu o úplné zapojení handicapovaného jedince do společnosti. Současný postoj české speciální pedagogiky směřuje jednoznačně k integraci do většinové populace. Jedná se o ukazatel úrovně povědomí a kulturní vyspělosti společnosti.<sup>42</sup>

### 4.3. Integrace

V současné pedagogické teorii a praxi se pod pojmem integrace rozumí vzdělávání postižených jedinců společně s jejich vrstevníky, zařazování žáků s různými druhy zdravotního postižení do “hlavního proudu vzdělávání”, to znamená do běžných škol, případně i do běžných tříd, v nichž se vzdělávají žáci bez postižení. “V našem školství se proces integrace začal rozvíjet v první polovině devadesátých let jako jedna z jeho nejvýraznějších inovací. Zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol je úkolem základního školství, jeho přístupu k těmto žákům, jeho podmínek pro jejich vzdělávání.”<sup>43</sup>

Postoje k integrovanému vzdělávání nejsou zcela jednotné, názory na integraci se vyvíjejí i v průběhu času. Jeden z argumentů pro integraci žáků s postižením je názor, že jejich přítomnost ve školních kolektivech má pozitivní vliv na rozvoj morálních vlastností spolužáků, kultivuje mezilidské vztahy. Integrace postiženého dítěte je dobrou sociální zkušeností a jestliže ji dítě zvládne, bude se v budoucnosti adaptovat ve společnosti zdravých lépe než jeho izolovaní vrstevníci. Na druhé straně dítě zapsané v rámci integračního programu do běžné základní školy bude srovnáváno se zdravými vrstevníky a posléze si uvědomí svou odlišnost, obtížná adaptace ho může traumatizovat, jeho přijetí spolužáky i učitelem může komplikovat chování rodičů (extrémně ochranné nebo popírající handicap).<sup>44</sup> Školní integrace také přináší řadu

---

<sup>42</sup> FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. 1. vyd. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0, str. 19 – 25.

<sup>43</sup> ŠVARCOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 184 s. ISBN 80-717-8506-7, str. 109.

<sup>44</sup> VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. Psychologie handicapu. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 230 s. ISBN 80-718-4929-4, str. 115.

problémů, kdy tito žáci trpí poruchou koncentrace, vyžadují zvýšenou pozornost učitele a jsou zřídka schopni samostatné práce.

Důležité je zvážit všechny okolnosti, aby provedená opatření byla v zájmu a ku prospěchu postižených dětí. K tomu je nezbytné zajistit podmínky, aby žák byl v "normální" škole skutečně vzděláván a nikoli pouze učiteli a spolužáky snášen. Důležitým předpokladem pro začlenění žáka se specifickými potřebami do běžné třídy je realizace diferencovaného vyučování. Ve třídě a často i mimo ni je nutná dodatečná pomoc a podpora integrovaného žáka. Pro tyto žáky je vhodné zajistit další potřebné služby jako třeba léčebný tělocvik, logopedii a je možné sem zařadit i arteterapii.<sup>45</sup>

Na základní škole dochází k integraci žáků s různými druhy postižení, pro skutečně efektivní vzdělávací a výchovný proces a sociální začlenění těchto žáků je nutné důkladně znát specifika jednotlivých postižení.

#### 4.4. Inkluze

Inkluze je pojem často zaměňovaný s integrací. Hájková v Integrativní pedagogice píše, že oba pojmy – integrace a inkluze – nedosáhly dosud definitivního vymezení v naší odborné literatuře, ani ve vztahu k sobě navzájem. Pojem inkluze je spíše chápán v širším významovém smyslu ve srovnání s termínem integrace. V České republice se zatím častěji používá termín integrace.<sup>46</sup>

„Sociální inkluze je v sociologii vyšší stupeň integrace postižených nebo znevýhodněných jedinců do společnosti a jejich institucí. Inkluze znamená nejen formální zahrnutí do společnosti nebo organizace, nýbrž také přijetí ze strany ostatních členů skupiny. Vyžaduje změnu postoje od rezignovaného „musíme je vzít mezi sebe“ k uvědomění, že každý člověk je nějak odlišný.“<sup>47</sup>

V oblasti školství hovoříme o inkluzivním vzdělávání, jehož koncepce vychází z rovného práva na vzdělání, kdy každé dítě má právo navštěvovat běžnou základní školu, nikoliv být zařazeno do škol speciálních. Inkluze je často zaměňována nebo spojována s integrací, inkluze však má respektovat osobnost dítěte a rozvíjet rovnoměrně

---

<sup>45</sup> VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. Psychologie handicapu. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 230 s. ISBN 80-718-4929-4, str. 116.

<sup>46</sup> HÁJKOVÁ, Vanda. Integrativní pedagogika. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005, 123 s. ISBN 80-868-5605-4.

<sup>47</sup> Inkluze (sociologie). Wikipedie [online]. 2013 [cit. 2015-01-04]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Inkluze\\_%28sociologie%29](http://cs.wikipedia.org/wiki/Inkluze_%28sociologie%29)

jeho potřeby. Předmětem snahy zúčastněných není pouze umístění znevýhodněného dítěte do běžné školy, ale spíše přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany. Existence různorodosti je přitom vnímána jako obohacení a přínos.<sup>48</sup>

Výuka v inkluzivních školách se soustřeďuje zejména na to, aby každé dítě plně využilo svůj potenciál a zároveň se naučilo komunikovat a spolupracovat s ostatními. Odlišnost dětí je zde vnímána jako příležitost k rozvíjení respektu k sobě i ostatním, rozvíjení schopnosti empatie, tolerance, ohleduplnosti a zodpovědnosti. Rozmanité složení třídních kolektivů v inkluzivních třídách nutí učitele zamýšlet se a vytvářet pro práci s dětmi nové postupy.<sup>49</sup> Úkolem je vybudovat prostředí, kde už děti se speciálními potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cenu a každé může být přínosem pro ostatní a odlišnost může vyučovací proces obohatit o další rozměr.<sup>50</sup>

Inkluze je v současné společnosti často skloňovaný pojem, snaha o inkluzivní vzdělávání je podporována evropskými fondy, zdůrazňují se jeho výhody, uvádění do praxe není z různých důvodů ale vždy jednoduché.

#### **4.5. Základní rysy vývoje osobnosti postiženého dítěte v mladším školním věku**

Škola je místem učení, kde se dosažená úroveň ověřuje prostřednictvím výkonu, který je klasifikován. Děti školního věku mají potřebu úspěchu. Erikson nazval období školního věku fázi pile a snaživosti, to znamená dobou, ve které dominuje potřeba dobrého výkonu a jeho potvrzení takovým ohodnocením, které by představovalo úspěch. Ten posiluje jeho sebedůvěru a tímto způsobem uspokojuje i potřebu seberealizace. Potřeba uspět je přirozenou motivační tendencí školáků. Do školy ovšem chodí i děti, které nejsou schopné dosáhnout požadovaných výsledků, t.j. úspěchu, protože k tomu nemají předpoklady. Nemají potřebné schopnosti nebo nemají předpoklady tyto schopnosti využívat, případně nejsou pro školní práci dostatečně motivovány.<sup>51</sup>

---

<sup>48</sup> Co je inkluzivní vzdělávání. RYTMUS O.P.S. Inkluze.cz [online]. 12. 9. 2012 [cit. 2015-01-04]. Dostupné z: <http://www.inkluzie.cz/inkluzivni-vzdelavani/inkluzivni-vzdelavani>

<sup>49</sup> Společné vzdělávání všech dětí neboli inkluze. <http://www.ferovaskola.cz/> [online]. 2011 [cit. 2015-01-04]. Dostupné z: [http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/LLP\\_brozura\\_inkluzivni\\_seznamte-se.pdf](http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/LLP_brozura_inkluzivni_seznamte-se.pdf)

<sup>50</sup> LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. Každé dítě potřebuje speciální přístup. Praha: Portál, 1998.

<sup>51</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 170 s. ISBN 80-718-4488-8, str.16, 17.

Pro děti s handicapem je typický nerovnoměrný vývoj v jednotlivých oblastech. Při hodnocení školní zralosti a připravenosti je třeba brát v úvahu jak tělesný a duševní vývoj, tak sociální situaci. Sociální mezník nástupu do školy znamená tlak na osamostatnění, přijetí zodpovědnosti za vlastní jednání. V případě jakkoli postižených dětí je subjektivní míra zátěže změn mnohem větší. Motivace ke školní práci je dáвана postojem autorit, zejména rodičů. Vlivem obranných mechanismů může dojít k nejrůznějším deformacím, přehnanému ochraňování, tendenci vychovávat k závislosti, přehnanému důrazu na školní výkon nebo naopak bagatelizaci a podceňování schopností dítěte.<sup>52</sup>

Langmeier označuje období mladšího školního věku jako fázi střízlivého realismu. Dítě nebere v úvahu jiné varianty, které ještě nenastaly. To platí, i když uvažuje o sobě a svých projevech i o svém handicapu. V souvislosti s rozvojem kognitivních funkcí se vyvíjí i sebehodnocení a sebevědomí dítěte. Dítě si postupně pozitivní sebevědomí vytváří pod vlivem sociální zpětné vazby: rodičů, školy, vrstevníků. Mladší školák akceptuje skutečnost tak, jak mu ji autorita prezentuje. Vliv očekávání rodičů se do školní práce dítěte promítá prostřednictvím jeho vlastního očekávání, zcela jednoznačně modifikovaného postojem rodičů. U rodičů postižených dětí lze pozorovat větší tendenci k extrémním postojům od naprosté lhostejnosti ke školním výsledkům až k výraznému zdůrazňování významu školních známek. Důraz na výkon se může odrazit v subjektivně nepřiměřeném a necitlivém nároku na dítě a může vést k pocitům nejistoty, úzkosti a obavám ze selhání, k neurotickým projevům nebo naopak k nadměrné ambicióznosti, k vyhranění potřeby úspěchu jako primární a určující motivace.

Při nástupu do školy dochází ke konfrontaci s realitou, která jednoznačně určuje úroveň každého dítětem vztahu k průměru třídy.<sup>53</sup> Hodnocení postiženého dítěte bývá často nevyrovnané a extrémní.

Pokud je mentální vývoj dítěte v normě, projevuje se v době nástupu do školy přechodem do stadia konkrétních logických operací. Dítě začíná myslet logicky, i když ještě v úzké vazbě na konkrétní skutečnost.

---

<sup>52</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 170 s. ISBN 80-718-4488-8, str.159..

<sup>53</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 170 s. ISBN 80-718-4488-8, str.199.

## 4.6. Charakteristika jednotlivých postižení

### 4.6.1. Mentální retardace

Mentální retardace je vrozený defekt v oblasti rozumových schopností. Projevuje se mimo jiné nedostatečným rozvojem myšlení a řeči, omezenou schopností učení a obtížnější adaptací na běžné životní podmínky. Výchovu, vzdělávání a rozvoj lze realizovat přiměřeně ke stupni a příčině defektu.

V souladu se stávajícími trendy speciální pedagogiky lze realizovat výchovu a vzdělávání mentálně retardovaných dětí formou integrace do normálních tříd. Týká se zpravidla jedinců s lehčím stupněm postižení. Toto však přináší i svá úskalí, je proto nutné zajistit veškerá dostupná podpurná opatření, aby došlo ke skutečné integraci. V základní škole bývají integrovány děti s lehčí mentální retardací nebo děti s intelektem v hraničním pásmu s IQ okolo 70.

Mentální retardace se projevuje zejména zpomalenou chápavostí, jednoduchostí a konkrétností úsudků, sníženou mechanickou a logickou pamětí, nedostatečnou slovní zásobou, poruchami vizuomotoriky a pohybové koordinace, impulzivností, hyperaktivitou nebo celkovou zpomaleností chování, citovou vzrušivostí, sugestibilitou a rigiditou chování, opožděným psychosexuálním vývojem, nerovnováhou aspirací a výkonů, zvýšenou potřebou uspokojení a bezpečí, poruchami v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci.<sup>54</sup>

Duševní vývoj mentálně postižených dětí přes veškeré zvláštnosti probíhá podle týchž základních zákonitostí jako vývoj normálního dítěte. K nim patří především závislost psychického vývoje na procesu učení. Učení je základní podmínkou psychického vývoje. V čem tedy spočívají zvláštnosti vývoje dětí s mentálním postižením? Jejím základním znakem je porušení poznávací činnosti, v důsledku poruch ve vnímání má omezenou zásobu představ a omezenou schopnost abstrakce a zobecňování. To se ve vyučování např. projevuje tím, že si tyto děti nedovedou osvojit pravidla a obecné pojmy, naučí se je nazpaměť, ale nechápou jejich význam a neumí je použít. Další charakteristickou zvláštností je nesoustavnost myšlení, výkyvy pozornosti a kolísající tonus psychické aktivity znemožňují déle a soustředěněji řešit nějaký úkol. Charakteristikou paměti těchto dětí je pomalé tempo osvojování všeho nového a

---

<sup>54</sup> ŠVARCOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 184 s. ISBN 80-717-8506-7, str.33.

nestálost uchování spojená s nepřesností vybavování. Zapamatování je dovednost pochopit osvojovanou látku, vybrat z ní základní prvky a zařadit je do soustavy vědomostí nebo představ. Rozvíjení a cvičení paměti vyžaduje kvalifikovaný speciálně pedagogický přístup.

Jednou z významných oblastí osobnosti je emocionalita. Tyto děti jsou většinou emočně nevyspělé a reagují proto jen na takové přístupy, které tuto skutečnost respektují. City bývají často neadekvátní podnětům, emoce jsou egocentrické a projevují se take v hodnotících soudech. Emoce mají v životě dětí s mentálním postižením mimořádný význam a patří k nejvýznamnějším motivačním činitelům jejich vývoje. Převládající a přetrvávající prožitky se u dětí s mentální retardací postupně upevňují a vytvářejí určité rysy jejich povahy. Kultivace vnějších projevů emocí může v mnohém napomoci integraci dítěte do světa nepostižených. Tyto děti se podporují při své činnosti těmi nejbližšími a nejjednoduššími motivy, protože vzdálenější a složitější motivy nechápu. Vidina pamlsku za splněný úkol je pro ně nesrovnatelně vyšší než jakákoli vzdálená hodnotnější odměna.<sup>55</sup>

Hlavní a nejučinnější terapií mentální retardace je učení, výchovu a vzdělávání chápeme jako celoživotní proces. Integrace žáků s mentálním postižením do různých typů škol je součástí širších sociálních procesů směřujících k začlenění znevýhodněných lidí do společnosti.

Lehkou mentální retardaci charakterizuje hlavně převaha konkrétního myšlení nad abstraktním a převaha egocentrismu nad objektivitou. Ve výtvarné tvorbě těchto dětí lze nalézt znaky specifické pro jejich intelektuální vývoj. Grafický projev je primitivní, ale může zůstat harmonický. Vyskytuje se například stlačení obrázku do spodní části papíru nebo se děti naopak do formátu nedokáží vejít. Charakteristické znaky předmětů jsou nekompletní nebo mylné.<sup>56</sup> Děti při zobrazování typických předmětů nebo figur ulpívají na schématech. Objevují se naučené stále stejné obrázky, které svědčí o nejistotě a chudosti představ dítěte. Fantazie a představivost je omezená. Vývoj výtvarného vyjadřování je opožděný. Nejvíce je to patrné u kresby figury. Stadium hlavonožce přetrvává často až do školního věku. Může se objevit neadekvátní užití barev.

---

<sup>55</sup> ŠVARCOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, ISBN 80-717-8506-7.

<sup>56</sup> DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-717-8449-4, str. 117-120.

S intelektovým postižením souvisí neschopnost dávat věci do souvislostí patrná i ve výtvarném projevu. Mentálně postižení mívají problém s motorikou, vyskytují se znaky typické pro organické postižení mozku jako např. přerušované, roztřesené linie, přítlak, kácející se postavy, odtržené končetiny.

#### 4.6.2. Pervarzivní vývojové poruchy

Pervarzivní, neboli všeprostupující vývojové poruchy, výrazným způsobem mění chování jedince, který trpí některou z těchto specifických poruch. Porucha omezuje možnosti vzdělávání a značně ztěžuje společenskou seberealizaci a normální zařazení do společnosti. Patří mezi ně především dětský autismus a Aspergův syndrom.<sup>57</sup>

Autismus je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá, jeho duševní vývoj je narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Je charakteristický nedostatečnou emoční odezvou vůči citům druhých a nedostatečným přizpůsobením v sociálních vztazích. Jedinci se obtížně přizpůsobují novým situacím, mají odpor ke změnám prostředí. Školní znalosti si osvojují obtížně. Osvědčuje se metoda strukturovaného učení. Struktura prostředí pomáhá v prostorové orientaci. Vytvářením předvídatelných spojení mezi místy, činnostmi a chováním strukturací nabízí potřebnou jistotu.

U velkého množství autistických dětí je kresebný vývoj nerovnoměrný. Při výběru námětu obvykle tyto děti vycházejí z oblasti svých zájmů, na které jsou fixované. Ty zobrazují s jistou pečlivostí, až urputností a stereotypií. Oblíbená jsou témata, kde je patrná neměnnost, jasná vnitřní struktura a řád. Stejně jako v chování se projevují rituály a stereotypy i v kresbě. Častá je neochota střídat výtvarný materiál. Každé autistické dítě je jedinečné a je třeba s ním pracovat individuálně a podle toho volit cíle. Důležité je navození kontaktu s dítětem. Arteterapie umožní těmto dětem vyjádřit myšlenky, nálady, emoce, též jim dává možnost znovu zpracovat, utřídit a lépe pochopit své zážitky. Prostřednictvím různých výtvarných technik je rozvíjena i jemná motorika, grafomotorika a koordinace oko-ruka. To přispívá k podpoře schopnosti nápodoby, s kterou mají tyto děti obvykle problémy. Proces tvorby umožňuje dětem sebevyjádření v bezpečné podobě. Podstatné je i navození pocitu uvolnění a odreagování z tvůrčí

---

<sup>57</sup> FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. 1. vyd. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0, str. 122.



činnosti. Redukce psychického napětí a relaxace zvyšuje schopnost odolávat frustraci a tím i přijímat nové informace.<sup>58</sup>

### 4.6.3. Specifické poruchy školních dovedností

#### 4.6.3.1. Poruchy učení

Poruchy školních dovedností a motorické funkce jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, přičemž se předpokládá dysfunkce centrální nervové soustavy. Obtíže nejsou důsledkem sníženého intelektu, nepodnětného rodinného zázemí ani negativního emocionálního vývoje, ale mají souvislost s určitými nedostatky centrálního nervového systému, jehož důvodem může být syndrom označovaný jako lehká mozková dysfunkce. Nejrozšířenější poruchou je dyslexie, která často souvisí s dysgrafií a dysortografií.<sup>59</sup>

U jedinců s SPU lze pozorovat odlišnosti psychomotorických funkcí, emocionalitě a sociálních vztazích. Dochází k poruchám soustředěnosti a pozornosti, k poruchám aktivity, to umocňuje zvýšená unavitelnost. V oblasti motoriky to bývají poruchy koordinace pohybů a poruchy jemné motoriky.

Děti se specifickými poruchami učení nejsou handicapovány pouze tím, že s mnohem větším úsilím dosahují určitých výkonů ve škole. Dostávají se také do náročných sociálních situací a jsou vystaveny dvojnásobné frustraci. Následkem chronického neúspěchu ve škole a nedostatečné podpory okolí se mohou rozvíjet neurotické projevy nebo poruchy chování. Začarovaný kruh poruch učení se utváří ve čtyřech stádiích. Při vstupu do školy je vše v pořádku. Jakmile dítě nedosahuje očekávaných výkonů, přestože mu rodiče i učitel pomáhají, povzbuzují, ale i kritizují, snižuje se sebejistota a sebehodnocení dítěte a neúspěch působí i na sociální vztahy. Dítě na svoje nezdary začíná reagovat, nepřiměřená sociální reakce vyvolá ještě důraznější reakci rodičů a učitelů, objevuje se zklamání. Dítě začíná mít strach, který vyvolává bariéry. Dlouhodobě působící neúspěchy, tlak a represe ze strany rodičů a učitelů a vlastní

---

<sup>58</sup> ZEMANOVÁ, Věra. Využití arteterapie u dětí s autismem. Arteterapie. 2010, č. 24.

<sup>59</sup> FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. 1. vyd. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0, str. 121.

bezmoc působí, že dítě neočekává nic jiného než neúspěch, dochází k naučené bezmocnosti.

Dyslektikovo sebehodnocení bývá velmi zranitelné vůči frustraci a úzkosti. Podle Erika Eriksona musí každé dítě v prvním roce školní docházky přehodnotit konflikt mezi pozitivním sebezpjetím a pocity méněcennosti. Vědci předpokládají, že pocity méněcennosti vznikají kolem 10. roku dítěte. U staršího je obtížné měnit sebezpjetí. Častou komplikací bývá deprese, kdy dyslektici z obavy namířit svou zlost vůči okolí ji obrátí proti sobě. Je zapotřebí dětem s poruchami učení poskytovat podporu, pomáhat jim k pozitivnímu sebezpjetí a efektivnímu vyrovnání se svými pocity.<sup>60</sup>

#### **4.6.3.2. Poruchy chování**

Poruchy chování lze označit za takové vzorce chování, které jsou v dané sociokulturní normě nechtěné, nežádoucí nebo až nepřijatelné. To může být výsledkem působení různých vnitřních a vnějších faktorů, které působí v inkriminovaném čase v interakci. Znalost příčin poruch chování je nezbytná pro účinnost pedagogické, etopedické, výchovné a terapeutické práce. U poruchového chování je důležitá otázka objektivního hodnocení. Chování musí být posuzováno z hlediska věku, případně z hlediska rozumových schopností. Hledisko vývojové podmíněnosti je důležité z důvodu proměnlivosti, latence, případně přechodnosti (výkyvů v chování) poruchového chování.<sup>61</sup>

V průběhu vývoje se dítě učí diferencovat žádoucí a nežádoucí chování. Jde o to, aby nejen znalo příslušné normy, ale především v souladu s nimi jednalo.

„Specifické poruchy chování zahrnují poruchy chování, které jsou způsobeny oslabením nebo změnami centrální nervové soustavy, jejichž příčiny nacházíme v působení jak exogenních, tak endogenních faktorů.“<sup>62</sup> Vznikají na podkladě drobných neurologických odchylek. Dříve se používal termín LMD, dnes se odborníci přiklánějí k označení ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) nebo ADD. Syndrom ADHD

---

<sup>60</sup> KUCHARSKÁ, Anna. Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1996. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 1211-670X, str. 35,36.

<sup>61</sup> FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. 1. vyd. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0, str. 141.

<sup>62</sup> ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH. 1. vyd. Praha: Grada Publishing,a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4369-1, str. 34.

definujeme jako vývojovou poruchu charakteristickou vývojově nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity. Součástí této poruchy jsou rovněž obtíže v emocionální oblasti. Důsledkem tohoto syndromu je zhoršený školní a sociální výkon. Syndrom ADHD se většinou nevyskytuje osamoceně, zhruba polovina trpí některou z dalších poruch školních dovedností. Porucha aktivity a pozornosti také nemá souvislost s úrovní mentálních schopností. Typickými projevy ADHD jsou poruchy koncentrace pozornosti, impulzivita a hyperaktivita.

Zvýšená aktivita mozku se projevuje hyperaktivitou přesahující přijatelnou míru. Jedinec nedokáže puze k této aktivitě ovládat kvůli špatnému fungování procesů podráždění a útlumu v rámci celkové aktivity organismu. Hyperaktivita doprovázená neklidem, emočním napětím zákonitě vede k větší únavě. Dítě s tímto syndromem se tak dostává do obdobné situace jako jedinec, který je dlouhodobě vystaven stresu, jenž rovněž působí na vznik svalového napětí. Není-li zvolena vhodná relaxační technika vedoucí k uvolnění svalstva, nelze očekávat viditelnou změnu. Vhodně zvolená aktivita je cestou k celkovému zmírnění obtíží. Svaly těchto dětí jsou ztuhlé, což napovídá, že nejsou uvolněné. Velmi často se setkáváme s nedostatkem energie, zvýšenou únavou organismu, na níž paradoxně organismus reaguje zvýšeným psychomotorickým neklidem, emočním rozladěním, pocitu nepohody.

Typickými projevy je hyperaktivita - dítě je často nepokojné a nervózní, jen těžko jej zcela uspokojíme, nikdy dlouho nevydrží, je velmi často neklidné, nedokáže se zcela uvolnit, je stále napjaté. Neustále vyžaduje stoprocentní pozornost dospělého v jakékoli situaci, zaměstnává se drobnostmi, přemísťuje nepodstatné věci, hlasitě monotónně bubnuje prsty, kope nohama, šije sebou a pořád se vrtí atd. Tyto děti jsou až překotně aktivní s následkem úrazu. Jejich přílišná aktivita nás nutí ke čtyřiašedesátihodinovému dozoru. Vychovatel (učitel, rodič) musí zcela zvládnout denní režim dítěte a plně jej zaměstnat.

Dále je nápadná porucha pozornosti - dítě není schopno se zcela úplně soustředit na dokončení daného úkolu, není schopno se stoprocentně zkoncentrovat. Nevydrží dlouho u jedné činnosti. I když se pustí do něčeho, co dělá samo rádo, stejně mu soustředění dlouho nevydrží.

Jeho reakce jsou velmi bouřlivé - silně emotivní, obecně si neuvědomuje důsledky svých činů, které jsou překotné, nepřemýšlí o této reakci, nejprve jedná, pak někdy přemýšlí nad danou situací, ale vše obrací ve svůj prospěch, nepřipouští jinou cestu nežli tu jeho

již danou. Svoje nálady váže na konkrétní situaci, buď jsou přehnaně pozitivní nebo velmi silně záporné. Dítě vyjadřuje i svým tělem silné emoční stavy. „V této souvislosti je třeba zmírnit nízkou frustrační toleranci, z ní vyplývají typické poruchy sebeovládání, afektivní, někdy až agresivní reakce. Někdy je lze interpretovat jako obranný mechanismus při situaci subjektivně nadměrné zátěže.“<sup>63</sup>

#### **4.6.3.3. Způsoby práce s dětmi se SPUCH a specifika jejich výtvarného projevu**

Pro podporu rozvoje osobnostních kompetencí a pro zmírnění obtíží dětí se SPUCH můžeme využívat řadu terapeutických postupů, jak píše Šauerová ve své Speciální pedagogice v praxi. Mezi řadou zde vyjmenovávaných terapeutických postupů, které mají vést k podpoře tvůrčí činnosti a regeneraci sil, zařazuje i arteterapii jako jednu z neverbálních technik, sloužící k vyjádření vnitřního stavu jedince prostřednictvím symbolu nebo příběhu.<sup>64</sup>

Výtvarné zobrazování je součástí psychického vývoje, je posilováno spontánní sebevyjádření. Důležitá je i diskuze o výsledcích tvorby. Výtvarné práce jsou všechny akceptovány, nerozlišují se na dobré a špatné. Při výtvarné tvorbě dochází k rozvoji manuální zručnosti a duševních schopností. Důležité je práci dobře naplánovat, aby ji všichni zvládli a udrželi po celou dobu pozornost. Spokojenost s výsledky práce bývá velmi důležitá, proto je potřeba jim pomáhat.<sup>65</sup>

Ve výtvarném projevu dětí s ADHD nacházíme shodné znaky, které vytyčili na základě výkumu dětské kresby Švancarová, Švancara: sklon postavy větší než 95° nebo menší než 85°, dvojité linie, přerušované linie, známky třesu (roztřesené linie), nenavazující linie, oslabená barevnost (dítě neodhadne moment, kdy je potřeba přitlačit na štětec, slévání země a oblohy (barevnost), protáhlé postavy (dítě neodhadne, kdy skončí), napojování částí těla – rukou kostrbaté, nastavované, roztřepené čáry.

Vágnerová a Šturma zpracovali hodnocení kresby postavy u dětí s lehkou mozkovou dysfunkcí. Tyto děti mají nižší úroveň kresby než odpovídá jejich inteligenci. Podíl má

---

<sup>63</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 170 s. ISBN 80-718-4488-8, str.51.

<sup>64</sup> ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH. 1. vyd. Praha: Grada Publishing,a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.

<sup>65</sup> CAMPBELL, Jean. Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: [skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé]. Vyd. 1. Překlad Michaela Šárová. Praha: Portál, 1998, 199 s. ISBN 80-717-8204-1, str.23.

narušená percepce, vizuomotorická koordinace, neklid a snížená pozornost. Nižší je formální úroveň kresby. Specifické znaky ADHD v kresbě jsou: nápadné disproporce jednotlivých částí těla, připojení jednotlivých částí na špatném místě, opomenutí podstatných detail, rigidita, stereotypie, ulpívání pozornosti, technika vyčmáráání detailu, i neadekvátně, bizarní tvary, primitivní zpracování, bizardní nebo nápadně zpracovaný profil, špatná koordinace (kvalita čar, jejich vzájemné spojení), nápadná poloha postavy v prostoru (šikmo), obtíže s členěním plochy. Diagnóza ADHD bývá často kombinovaná se specifickými poruchami učení, proto i výtvarný projev má často podobně projevy.

#### **4.7. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle současné platné legislativy<sup>66</sup>**

Školský zákon č. 561/2004Sb., prošel několika novelizacemi a vztahuje se k němu množství vyhlášek, které v průběhu let procházejí mnoha změnami. Pro zařazení arteterapie jako podpůrné metody při integrování žáků se znevýhodněním je nezbytná orientace ve vyhlášce č.73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, a v její novelizaci ze dne 25. května 2011.

V § 1 se píše, že vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření. Vyrovnávacími opatřeními se rozumí využívání pedagogických, případně speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního plánu a služeb asistenta pedagoga. Podpůrnými opatřeními se rozumí využívání speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

---

<sup>66</sup> Vyhláška č. 73/2005 Sb., ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

V § 2 jsou specifikovány cíle a zásady speciálního vzdělávání. Podle toho se speciální vzdělávání poskytuje žákům, u kterých byly zjištěny speciálně vzdělávací potřeby na základě speciálně pedagogického popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením může být zajišťováno formou individuální integrace, kdy individuální integrací se rozumí vzdělávání žáka v běžné škole.

V § 6 jsou podrobně popsány všechny náležitosti individuálního vzdělávacího plánu, který se sestavuje v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka. Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálně vzdělávacích potřeb žáka a je součástí jeho dokumentace. Obsahuje mimo jiné údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče včetně zdůvodnění.

V § 8 je specifikována organizace speciálního vzdělávání, kdy podle této vyhlášky forma a obsah speciálního vzdělávání žáka a míra podpůrných opatření se stanoví podle rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb konkrétního žáka.

Podle této vyhlášky můžeme zařadit arteterapii mezi podpůrná opatření a po konzultaci s poradenským zařízením a zákonným zástupcem dítěte specifikovat rozsah a formu uplatňování arteterapie v individuálním vzdělávacím plánu. Též je důležité stanovit cíle, které uplatněním arteterapie v rozvoji osobnosti žáka sledujeme.

Arteterapie mezi podpůrná opatření běžně nebývá na školách zařazována, ale v současnosti je již prokázáno, že u dětí se specifickými problémy bývá úspěšně aplikována.

## Praktická část:

### 5. Charakteristika mého pracovního zařazení a působišť

Škola není jen místem učení, pro dítě je to prostor, který zásadním způsobem ovlivní jeho budoucí život, formuje jeho sebehodnocení, neučí se zde jen základnímu triviu, ale navazuje zde sociální vazby, učí se spolupracovat a vyznat se v hierarchii společnosti. Základní škola a především její nižší ročníky mohou být hned po rodině důležitými činiteli v jeho vývoji.

Moje pracovní působišť je více než dvacet let právě na základní škole. Malé vesnické základní škole s devíti postupnými ročníky, kde se počet žáků v jedné třídě pohybuje od osmi, devíti po pětadvacet, podle toho, jak silný ročník v konkrétním období zrovna je. V současnosti má škola stodvacet žáků. Kromě dětí z místa školy a okolních spádových obcí k nám občas přihlásí rodiče své dítě na doporučení pedagogicko psychologické poradny kvůli menšímu počtu žáků ve třídě a především kvůli dlouhodobým zkušenostem s integrováním dětí s postiženími nebo různými individuálními specifickými problémy. Během let jsem vystřídala několik pracovních pozic od vychovatelky ve školní družině po učitelku všech možných předmětů i ročníků po zástupkyni a ředitelku školy.

V tomto školním roce jsem třídní učitelkou čtrnáci žáků druhé třídy. Z toho je jeden chlapec integrován kvůli lehké mentální retardaci, kdy jeho matka odmítla přeřazení do speciální základní školy z důvodu komplikovaného dojíždění a úzké vazby na ostatní sourozence. Dva žáci, dvojčata, přestoupili na začátku tohoto školního roku z městské školy z důvodu výchovných a výukových problémů, u obou byl diagnostikován syndrom ADHD. Další tři žáci mají rozvíjející specifické poruchy učení nebo pozornosti. Zároveň mou další pracovní náplní jako dyslektické asistentky je reedukace poruch učení, kdy pracuji mimo svou vyučovací povinnost se žáky individuálně. Právě zde nacházím prostor pro aplikaci arteterapie, kdy znalosti získané studiem v ateliéru arteterapie, mohu využít při rozvoji žáků integrovaných ve škole, kde pracuji.

Moje druhá třída při individuální integraci žáků s některým druhem postižení není na naší škole výjimkou. Na prvním stupni máme tento školní rok pět učitelek a dvě asistentky pedagoga přiřazené k žákům s postižením v 1. a 3. třídě. Tento školní rok máme pro dvanáct žáků naší školy sestaven individuální vzdělávací plán. Na škole

působí výchovná poradkyně a spolupracujeme s pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem

### 5.1. Cíle zařazení arteterapie na mém pracovišti

Mým cílem při zařazení arteterapie do systému podpůrných opatření na základní škole v Bernarticích, kde působím, je pomáhat vybraným žákům budovat sebedůvěru a pozitivní sebehodnocení, které je často kvůli jejich neúspěchům ve výuce na nízké úrovni a v důsledku toho dochází u nich k frustraci a následně demotivaci se učit. „Školní prospěch nezávisí jen na inteligenci, ale i na vlastnostech motivačně regulačních. Ty mohou ovlivňovat školní výkon různým způsobem. Motivace ke školní práci je vnitřní psychický stav, který stimuluje aktivitu na dosažení dobrého výkonu a udržuje ji po určitou dobu.“<sup>67</sup> Pomocí arteterapie jim chci umožnit vyjádřit své emoce a vnitřní konflikty a orientovat se v nich, redukovat napětí a neurotické syndromy, Podle Vágnerové citové prožitky ovlivňují výkony žáků a jejich postoj ke škole. Emoční regulace je zejména u mladších školáků natolik důležitá, že se může stát i příčinou neúspěchu. Citový prožitek může působit jako impulz k určité aktivitě nebo naopak k útlumu.<sup>68</sup> „Negativní emoční ladění může nepříznivě ovlivnit proces učení. Školák může efektivně pracovat jen tehdy, pokud se bude cítit dobře. Nejčastějšími negativními emocemi, které se projeví i zhoršením výkonu, jsou úzkost, strach a smutek.“<sup>69</sup>

Jako důležité pokládám při arteterapii posilovat vůli a trpělivost, pozornost a schopnost soustředění. Snažím se naučit žáky aktivně relaxovat, rozvíjet jejich poznávací, smyslové a rozumové schopnosti. Při skupinové arteterapii, především při společné tvorbě se chci zaměřit na rozvoj vzájemné spolupráce a řešení vzájemných konfliktů, posilování empatie a vytváření různých strategií jednání. Za neméně důležitý pokládám i rozvoj jemné motoriky, která těmto žákům činí potíže při běžných činnostech ve výuce, takže se zaměřím i na rozvoj vizuální percepce a senzomotorické koordinace. Též mohu vytvořené dětské artefakty využít k diagnostice.

---

<sup>67</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8, str. 174.

<sup>68</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8, str. 193.

<sup>69</sup> VÁGNEROVÁ, Marie. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8, 194.



## 6. Charakteristika vybrané skupiny

Pro svoji práci jsem si vybrala šest žáků, kteří jsou zdravotně znevýhodněni, prošli speciálně pedagogickým i psychologickým vyšetřením příslušného odborného pracoviště a setkávám se s nimi i v běžné výuce.

V letošním školním roce jsem z nich vytvořila skupinu, s kterou pracuji zpravidla vždy jednu vyučovací hodinu týdně. Ideální by bylo dodržet pravidelný týdenní rytmus a zapojit všechny členy skupiny, ale ne vždy mi to vnější okolnosti umožnily, proto se z různých důvodů někteří žáci arteterapie neúčastnili nebo se musel termín arteterapie vynechat či posunout. Stejně tak nebyl zatím vyřešen formální rámec vedení arteterapie. Zákonní zástupci sice byli seznámeni s arteterapeutickými aktivitami jejich dětí, ale nepodařilo se mi zatím stanovit pravidelný čas během vyučovacího procesu, aby neomezoval další výuku některých žáků skupiny a vyhovoval i mým časovým možnostem. Nejvýhodnější by bylo stanovit dobu arteterapie mimo výuku jako formu zájmového kroužku, ale ve vybraném vzorku žáků jsou žáci dojíždějící a ze tří ročníků s různým rozvrhem výuky, proto jsem volila čas, kdy já mám volnou hodinu a žáci pracovní činnosti, čtení, hudební nebo výtvarnou výchovu. Střídavě jsou tedy kvůli arteterapii uvolňováni z těchto hodin.

Vybrané žáky pro potřeby této práce označuji křestním jménem, udávaný věk žáka je platný k termínu podzim 2014.

Matěj, 9 let, má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci, základní školu navštěvuje po ročním odkladu školní docházky třetí rok. Nyní je individuálně integrovaným žákem druhého ročníku s vytvořeným individuálně vzdělávacím plánem. Největší problémy mu činí matematické představy a grafomotorika. Ve své druhé třídě má mladšího bratra, kterého jsem také vybrala do své zkoumané skupiny.

Kuba, 7 let, je mladší bratr výše popisovaného, do skupiny byl zařazen kvůli rozvíjejícím poruchám učení - dyslexii a dysgrafií s nedostatečně rozvinutou jemnou motorikou. Jeho nízká schopnost rozpoznávat jednotlivá písmena a následně číst a psát na úrovni jeho spolužáků po vyjádření pedagogicko-psychologické poradny je zapříčiněna i nezralostí centrální nervové soustavy a bylo doporučeno opakování druhého ročníku.

Miroslav, 8 let, byl přeřazen z městské školy do druhého ročníku naší školy na konci září na žádost matky a doporučení psychologa kvůli problémům v chování. Je u něj

diagnostikován syndrom ADHD a rozvíjející se poruchy učení. V projevech jeho chování upoutá hyperaktivita a emoční nevyzrálost.

Michal, 8 let, je dvojčetem Miroslava a přišel do druhé třídy společně s bratem, také mu byl diagnostikován syndrom ADHD a rozvíjející se poruchy učení. U obou dvojčat je ve zprávě z psychologického vyšetření zdůrazněna nízká frustrační tolerance.

Tadeáš, 10 let, je individuálně integrovaný ve třetím ročníku, při vyučování s ním pracuje asistentka pedagoga. Diagnostikována mu je lehká mentální retardace, porucha aktivity a pozornosti a smíšená porucha řeči – expresivní i receptivní a některé prvky poruch autistického spektra.

Jakub, 11 let, je žákem šestého ročníku s výraznými symptomy ADHD. V uplynulých dvou letech, kdy jsem byla jeho třídní učitelka, jsem s ním pracovala pomocí individuální arteterapie, při nástupu na 2. stupeň u něj došlo ke zhoršení stavu (koncentrace, soustředěnost, chaos, emoční labilita).

## 7. Popis metod a struktury práce

Zkoumaná skupina žáků spadá do období mladšího až středního školního věku. V důsledku poruch odpovídá jejich výtvarný projev vývojové spíše mladším dětem. Tito žáci tvoří většinou rádi a spontánně, ve svých aktivitách nedokáží být příliš vytrvalí, jejich počáteční zájem rychle opadá, potřebují opakovanou motivaci a především pocit úspěšnosti, že se jim práce daří. S tím souvisí i vhodně zvolená technika, která je dovede k uspokojivému výsledku, vhodné metodické vedení činnosti a jasně vymezená struktura sezení arteterapie. K naplňování aktuálních individuálních cílů arteterapie kombinuji různé přístupy, v práci s dětmi s poruchami učení a chování se mi osvědčilo použití kognitivně behaviorálního přístupu. Tato technika dítěti umožní stavět na nově naučeném modelu chování, pochvala zpevňuje žádoucí chování, dále též pomocí postupného zapojování jednoduchých konkrétních modelů může dítě dosáhnout zvýšené úrovně uvažování.

- Volný výtvarný projev rozvíjí představivost, učí ovládat neuromotorická centra a nebát se plochy. Patří sem především hra s linií, barvou či tvarem. Zařazuji sem různé uvolňovací cviky na procvičení motoriky, čmárání, dále pak volnou kresbu i malbu.
- Výtvarný projev při hudbě se mi osvědčil u dětí s mentální retardací ve speciální škole a zařadila jsem jej i při práci s dětmi s poruchami učení a chování a dalšími již zmiňovanými handicapami na základní škole. Jde tu o spojení zrakového a sluchového vjemu. Dítě se ochotněji přizpůsobuje jednoduchým hudebním útvarům nežli lidskému příkazu. Hudba je pro výtvarné tvoření hlubokou inspirací. Vede děti ke koncentraci, tvořivosti a volnému expresivnímu nebo rytmicko ornamentálnímu ztvárnění, je technikou relaxační. Ověřila jsem si, že vhodně zvolená hudba pomůže dětem se koncentrovat, lépe se soustředit na výtvarnou tvorbu, děti spíše projeví své pocity a dokáží se odpoutat od naučených stereotypů.
- Tématický výtvarný projev používám často. Vybírám témata, která mi připadají potencionálně konfliktní, kde děti dostávají prostor vyjádřit obrazem svůj problém, zorientovat se v něm, vyjádřit vztahy v rodině, se spolužáky (např. nakresli, co jsi dělal o víkendu, jak jste si s kamarády hráli...). Často zadávám i pohádková témata.

- Práce ve dvojicích, skupinová práce učí komunikovat, spolupracovat, rozvíjí schopnost empatie. U skupinové výtvarné činnosti děti pracují společně na jednom díle. Slouží i k diagnostice vztahů ve skupině. Výchovně a terapeuticky je tato činnost cenným prostředkem úpravy sociálních vztahů.
- Řízený výtvarný projev - V určité fázi je dobré přejít od volných projevů k výtvarné činnosti řízené arteterapeutem. Řadíme sem např. společné malování s arteterapeutem nebo kresbu oběma rukama Striktně řízený výtvarný proces odpovídá kognitivně behaviorálnímu přístupu a osvědčil se mi při individuální arteterapii s dítětem s ADHD při nastavování systému, pravidel, zvládnání emocí atd.
- Trojrozměrné vytváření, především modelování z hlíny jsem zařazovala pravidelně do hodin se žáky ze speciální školy, v zkoumané skupině žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole základní nemám takový časový prostor, ale ověřila jsem si účinnost zařazení této techniky při individuální arteterapii. Intenzivní haptické vjemy umožňují odreagování neklidu, agrese u dětí s ADHD.

Při volnějším časovém prostoru, kdy jsem měla na práci s dětmi ze speciální základní školy vyhrazený časový prostor devadesát minut, jsem jasně strukturovala jednotlivé části na zahájení a rozehřívací cvičení, hlavní činnost a na reflexi, sebehodnocení. Děti s lehkou nebo střední mentální retardací nedokázaly zaměřit svou pozornost na delší dobu, potřebovaly střídat činnosti, důležitá byla motivace, která je připravila na výtvarnou tvorbu. Zařazovala jsem uvolňovací cvičení, čtení nebo vyprávění příběhu, motivační hry, pohyb, hudbu. Při hlavní činnosti jsem se zaměřovala na překonávání zábran během tvorby a systematické metodické vedení. Často jsem střídala i nabízené techniky. Oblíbená byla u dětí práce s hlínou. V závěrečné části děti dostaly prostor k sebehodnocení, prožitku uspokojení nad dokončenou prací, porovnání s prací jiných, hledání společného i rozdílného prožívání a vnímání.

Při práci se skupinou dětí na základní škole mám vymezený časový prostor pouze čtyřicet pět minut, proto úvodní část zkracuji na nutné minimum, nechávám si spíše čas na závěrečnou reflexi a volím přednostně jednodušší techniky (kresbu voskovkami, mastnými nebo suchými pastely, pastelkami, kresbu tuší...) Vodovky nebo tempery zařazuji v menší míře, na práci s hlínou nezbyvá časový prostor. Děti se na práci v arteterapeutické skupině těší. Výtvarná činnost je pro ně dobrovolná, mohou zvolit

mezi výukou ve své třídě nebo malováním ve skupině, zatím žádné z dětí možnost malování v této uzavřené skupině neodmítlo. Práce je uspokojuje, je poměrně jednoduché je motivovat k činnosti, na kterou mají vymezený poměrně krátký časový prostor, dvacet až třicet minut se dokáží soustředit na danou činnost. Předpokladem k tomu je vytvořený vzájemný vztah a pravidla pro tvorbu v této skupině.

Výtvarné práce žáků ze zkoumané skupiny jsou pro přehlednost značené číslicemi podle doby jejich vzniku:

- 1. Volná kresba (září 2014) – Úvodní práce ve skupině, kdy každý žák kreslil sebe, popřípadě další osoby v libovolné situaci.
- 2. Moje rodina (říjen 2014) – Do skupiny přibyly další dva členové, dvojčata Miroslav a Michal. Motivací bylo povídání o rodině, co to je a kdo do ní patří.
- 3. Skupinová práce (listopad, prosinec 2014)- Ve dvou sezeních pracovali pokaždé čtyři stejní žáci: Matěj, Michal, Tadeáš a Jakub. Hlavním cílem bylo zaměřit se na vzájemné sociální interakce a zmapování vztahů dětí ze skupiny.
- 4. Vybrané práce z výtvarné výchovy z období září 2014– únor 2015
- 5. Tématická kresba Zážitků z prázdnin (leden 2015) – Motivací bylo přivítání po vánočních prázdninách a povídání o uplynulých zážitcích.
- 6. Můj kamarád (leden 2015) – Zaměřeno na kresbu lidské figury, rozvoj poznávání: Jak vypadá lidské tělo, pojmenování částí těla...
- 7. Pohádka O Otesánkovi (leden 2015) – Výtvarné zpracování některé verze známé pohádky (K. J. Erben, František Hrubín, Jiří Žáček),
- 8. Malování podle hudby (únor 2015) – Dvě rozdílné klavírní filmové skladby Yanna Tiersena, nejprve poslech hudby, imaginace, potom kresba, malba prožitých vjemů, žáci měli možnost výběru výtvarného materiálu (voskovky, mastné pastelky, pastelky, tužky, vodovky).
- 9. Další vybrané práce z nejnovějšího období (únor, březen 2015)

## 8. Kriteria vyhodnocování výtvarného posunu

Kresba dítěte je určitou výpovědí beze slov, avšak vlastní interpretaci je třeba provádět s velkou opatrností. Symbolická řeč obrazů není jednoznačná. Vždy vycházíme z hlubšího poznání dítěte a sledujeme více dětských výtvorů. V hodnocení a analýze výtvarných produktů je důležité si všimnout obsahu a formy kresby i celého procesu tvorby.<sup>70</sup> Podle Roseline Davido lze provést určitou klasifikaci dítěte už podle síly čáry – ustrašené dítě s malou sebedůvěrou kreslí obvykle tenké čáry, naopak agresivní dítě kreslí čáry silné, až občas protrhne papír, vyrovnané dítě má sílu čáry pod kontrolou. Ruku při kreslení vede intelekt a emoce. Kresbu ovlivňuje i kulturní prostředí, ve kterém dítě žije. Kresbu nelze tedy posuzovat odděleně bez přihlídnutí prostředí, okolností, momentální situace.<sup>71</sup>

Při hodnocení výtvarných prací žáků ze zkoumané skupiny se pokusím zaměřit na:

- Téma a obsah kresby
- Linií čáry
- Využití plochy papíru a rozvržení kresby
- Kresbu postavy – proporce jednotlivých částí a jejich připojování, užití jednotlivých detailů, sklon a postoj postavy, používání profilu, její umístění, velikost, vztahovost k jiným postavám či objektům, znázornění pohybu
- Jednotlivé opakující se detaily, nápadnosti, konfliktní momenty
- Užití barvy
- Kvalitu provedení
- Výtvarný posun během terapie

---

<sup>70</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, J. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0, str. 99-102.

<sup>71</sup> DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 205s. ISBN 80-717-8449-4, str. 29,30.

## 9. Vybrané kazuistiky dětí

### 9.1. Kuba, 7 let

#### 9.1.1. Anamnéza

Kuba nastoupil povinnou školní docházku bez odkladu a bez předchozí docházky do mateřské školy. V druhém pololetí první třídy byl vyšetřen v pedagogicko psychologické poradně pro potíže v písemném projevu a ve čtení. Diagnostický závěr byla přetrvávající nezralost v oblasti jemné motoriky a vizuomotorické koordinace, v prostorové a plošné představivosti, řečové artikulaci s následnými obtížemi ve fonematickém porozumění a následně obtížemi v nácviku písma. Je silně fixovaný na rodinu, kamarádský, bystrý s jasným úsudkem, svoji nízkou schopnost rozeznávat písmena a číst si uvědomuje. Do třídy chodí se starším, rozumově opožděným bratrem Matějem, ve vztahu s ním plní spíše roli staršího rozumnějšího Kuba. V rodině je čtvrtým dítětem podle věku, má dva starší bratry, jednu starší a dvě mladší sestry, větší pozornost je kladena na dva sourozence se zdravotními problémy.

#### 9.1.2. Stanovení hypotézy, cíle arteterapie

U Kubu jsem stanovila jako hlavní cíl rozvoj vizuální percepce, senzomotorické koordinace a plošné představivosti. Dá se předpokládat, že se kvůli nezralosti a neúspěchům při výuce čtení a psaní vnímá Kuba své vůdčí postavení k svému o dva roky staršímu bratru jako zátěž. Při výtvarné činnosti by se mělo dosáhnout abreakce, uvolnění tenze, vnitřního přetlaku.

#### 9.1.3. Analýza výtvarného projevu

Témata volných kreseb se zaměřují na rodinu a zájmu o technické věci – auta, traktory, technické stavby. Linie odpovídají špatné vizuomotorické koordinaci a problémům s nedostatečně rozvinutou jemnou motorikou, jejich síla a přítlak svědčí o vitalitě a průbojnosti. Někde se linie naklánějí a jsou přerušované nebo nedokonale napojované (obr.4). Plochu dokáže využít celou, převládá řazení na linku (obr. 5) ta je někdy posunutá od spodního okraje výš (obr.1, 4), objevuje se sklápění do půdorysu. Postavy jsou stylizované, zpravidla u nich chybí objem, upoutají u nich vždy dlouhé, zdůrazněné prsty, pokaždé pět prstů na každé ruce, výrazné vlasy nebo rohy a často se objevují otevřená ústa s vyceněnými zuby (obr. 6, 7) – svědčí o impulzivité, agresi. Také jsou nápadné veliké uši, ty jsou i u staršího bratra. Pouze se mohu domnívat, jestli oba sourozenci v rodině něco slyšet nechtějí nebo slyšeli. Výrazné prsty odkazují na

kontaktovitost, ve velké rodině s více dětmi se na zdravé, relativně bezproblémové dítě nedostává pravděpodobně tolik pozornosti. Kromě kresby myslivce chybí většinou rozlišení jednotlivých postav, u obrázku 5 chybí oddělení těla a nohou, tři postavy (máma, starší brácha, já) jsou téměř totožné, pouze matka nemá znázorněné uši. Přes primitivní zobrazování postav se tu objevuje vztahovost (chlapec drží psa – obr.1), pes v blízkosti chlapce je na obrázcích opakovaně. Kuba rád zobrazuje auta, traktory, u nich se zaměřuje na detaily (blatníky, návěsy, šrouby). Pokud ho něco zaujme, prokazuje použitím množství detailů rozvoj poznávání a myšlení (obr. 4: ilustrace příběhu Veverka Zrzečka – otvor v kmeni stromu – doupě, oříšky, myslivec s fajfkou, kloboukem, v ruce pušku...) Také se objevil žebřík, schody – snaha o vedoucí postavení, popř. ztotožnění s ním, Stromy mají zdůrazněné kořeny, ovocné stromy jsou obsypány plody (obr. B9). To může napovídat o důležitosti být oporou nebo mít oporu. Obrázek 9 je kreslen ve dvojici s Michalem, domnívám se, že stromy stlačené na spodní linku vyjadřují podřízenou úlohu ve dvojici. Nelze jednoznačně určit preferenci barvy, někde by bylo možné určit černou a červenou, někde se zdá volba barvy nahodilá. Souvislost preference černé a červené s kresbou postav s vyceněnými zuby rohy potvrzuje potencionál agresivity, vzdorovité chování. Červeně vybarvený dům ohraničený silnou, přerušovanou, kácející se linií vypovídá o přetlaku. Výkonové situace jsou pro Kubu demotivující, vytváří komplex méněcennosti, řešením je poté negace, vzdor. Občas se snaží dodržet reálnou barvu předmětu (tráva zelená, kmen stromů hnědý), kreslí to, co zná. Kvalita kresby odpovídá problémům s motorikou a impulzivitě jednání. Pokud má možnost, volí experimentální techniky, rád využívá haptické vjemy (kašírování, malba prstovými barvami, modelování...) Silně na něj zapůsobilo malování na hudbu, kdy spontánně začal namáčet prsty do vodovek a maloval s intenzivním prožitkem prsty červenou a černou barvou. V závěrečné reflexi hodnotil vybavené pocity jako příjemné.

#### 9.1.4 Závěr

Posun ve výtvarné tvorbě pozoruji v jistějším vedení linie, přesnějším napojování jednotlivých částí, to znamená zlepšení koordinace ruky – oka, došlo k rozvoji senzorického i kognitivního vnímání – kresba jednotlivých detailů, nápady, co se dá ještě přikreslit. V další práci při uplatňování akvarelu bude vhodné naučit Kubu s akvarelem cíleně zacházet (např. nejprve jen přimalovat modrou oblohu), naučit ho zacházet s barevnou plochou. Jeho zaujetí o haptické vjemy lze využít a rozvíjet jemnou motoriku pomocí modelování. Vzhledem k věku a výtvarnému projevu je možné potvrdit rozvíjející poruchy učení, případně ADHD.





1: Obrázek 1, Volná kresba Já venku se psem, Kuba



2: Obrázek 4, Vánoce, Kuba



5: Obrázek 5, Zážitek z prázdnin: S bráchou Honzou a mámou a tátou jedeme pro dřevo, Kuba



4: Obrázek 6, Já jako čert, Kuba



3 : Obrázek 7, Otesánek, Kuba



8: Obrázek 8, Malování na hudbu (vpravo 1. skladba –kopec na bobování, vlevo 2. skladba, Kuba



7: Obrázek 4, Veverka Zrzečka, přední strana, Kuba



6: Obrázek 4, Veverka, zadní strana, Kuba

## 9.2 Matěj, 9 let

### 9.2.1 Anamnéza

Matěj, starší bratr výše uvedeného Jakuba, má diagnostikovanou lehkou mentální retardaci, základní školu navštěvuje po ročním odkladu školní docházky třetí rok. Matka uvedla ožívání při porodu a zdravotní komplikace se zažíváním v raném dětství. Nyní je integrovaným žákem druhého ročníku základní školy s vytvořeným individuálním vzdělávacím plánem. Má problémy s pamětí, oslabenou pozornost, poruchy senzomotorických funkcí, grafomotorické obtíže, potíže s koordinací ruky – oka, opožděný vývoj výtvarného projevu. Jeho rozvoj rozumových schopností odpovídá výše zmíněné diagnóze. Největší problémy Matějovi činí matematické představy a grafomotorika. Ve třídě má o dva roky mladšího bratra Kubu, který je výše popisovaným členem mé arteterapeutické skupiny. Matěj je emočně stabilní, mezi spolužáky poměrně oblíbený, nekonfliktní, spíše submisivní, snadno se nechává ovlivňovat ostatními, přebírá jejich vzory. S bratrem a dvěma staršími sourozenci dojíždí z vedlejší obce. Matka se školou spolupracuje, někdy má tendenci syna zbytečně ochraňovat. V tomto roce s ním matka absolvovala neurologické a psychiatrické vyšetření kvůli udávaným nekontrolovatelným výbuchu vzteku v domácím prostředí. Informovala, že epilepsie nebyla potvrzena, ale že syn bude docházet k dětskému psychiatrovi, diagnózu nesdělila.

### 9.2.2 Stanovení hypotézy, cíle arteterapie

Arteterapie by mohla Matějovi pomoci rozvíjet poznávací, smyslové vnímání, představy o reálném okolním světě a v návaznosti na to rozvíjet jeho rozumové schopnosti, posilovat sebeidentifikaci a pozitivní sebehodnocení, budovat sebedůvěru, zároveň aktivně relaxovat, uvolnit nežádoucí napětí. Jako hlavní cíl bych stanovila rozvoj vizuomotoriky.

### 9.2.3 Analýza výtvarného projevu

Pro Matějovy artefakty je typický chudý, málo nápaditý výtvarný projev. Matěj se nechává snadno ovlivnit vzory jiných (obr. 5 - válení špejle s tuží po vzoru Jakuba, do obrázku přidává text - obr. 6, Otesánek ruce jako větve - obr.7). Linie kresby je nejistá, svědčí o špatné vizuomotorické koordinaci ruky - oka, problém s napojováním částí těla, především uši nebývají napojené k hlavě. Plochu využívá, postavy zobrazuje jednoduché s minimem detailů, jednotlivé detaily do obrázků přidává až po intervenci nebo po vzoru spolužáků, ruce znázorňuje pouze jako kruh (obr. 1, 7, někdy přidává prsty obr. 6). Nejlépe zobrazená postava je na obrázku 7 (Můj kamarád Míra), kde tělo získává

vybarvením plošný objem, jsou zde znázorněny prsty na rukou a nohou, krk. Je vidět, že si dal záležet, kreslili se se spolužákem vzájemně a Matěj se snažil vyrovnat svému kamarádovi propracováním postavy i doplněním textu a dalších detailů. Tento obrázek ukazuje výhody skupinové arteterapie, kdy dítě motivují k výtvarnému posunu činnosti ostatních. Matěj často neřeší barevnost, kreslí jednou, až po výzvě zamění za jinou barvu (obr. 6, 7). Několikrát se objevuje růžová, která by mohla odkazovat na nějaký symptom (matkou zmiňované záchvaty, neurologické a psychiatrické vyšetření, v anamnéze ožívování při porodu) Při skupinové práci zvolil spontánně černou a modrou, znázorňoval bouřku (obr. 3). Kvalita provedení odpovídá problémům s jemnou motorikou a vizuomotorickou koordinací. Pokud porovnáím Matějův výtvarný projev s jeho mladším bratrem Kubou, je výrazně chudší použitím detailů, barevností, kresba postavy je též na vývojově nižší úrovni, neřeší kompozici. Oba sourozenci kreslí postavám výrazné uši, toto je zmíněné již v analýze výtvarného projevu Kuby.

#### 9.2.4 Závěr

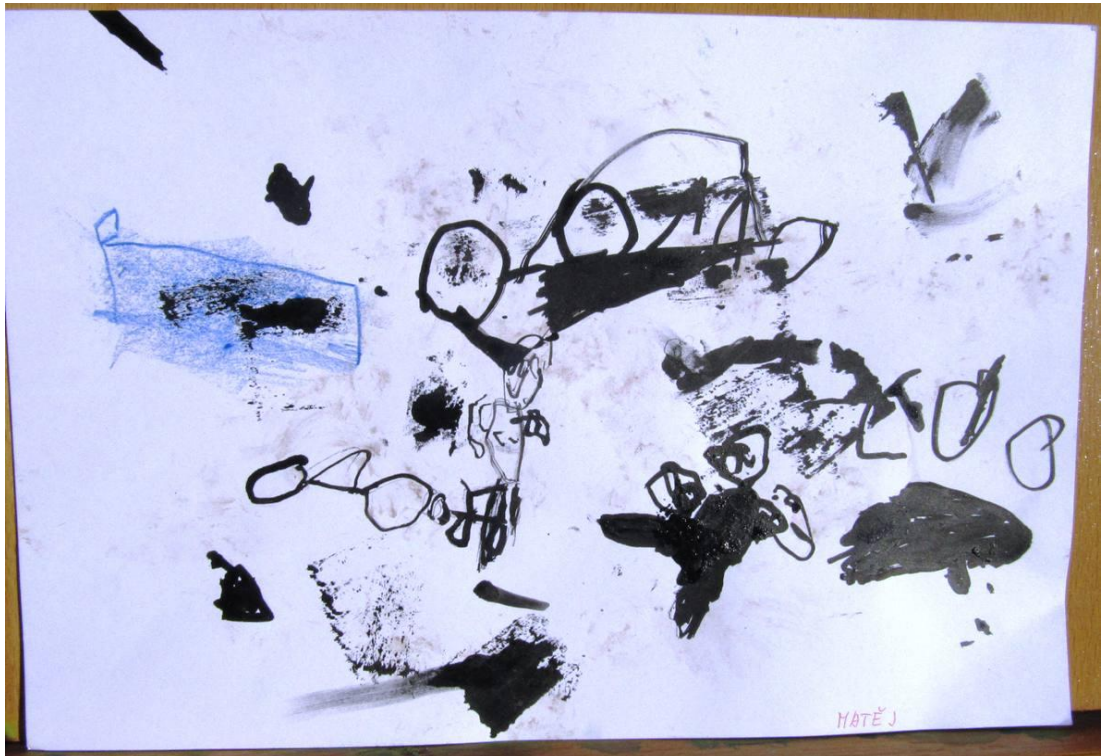
U Matěje se nepodařilo se dojít k výraznému posunu ve výtvarném vyjadřování. Ve skupině je tichý, submisivní. Spíše pozoruje ostatní, na sebe nepoutá pozornost, je třeba se na něj více zaměřit, aplikovat častější intervence, společné malování, alespoň občas individuální arteterapii. Při vzájemném kreslení kamaráda se ukazuje cesta, jak využít působení ostatních členů skupiny, kteří jsou na vývojově vyšším stupni výtvarného vyjadřování. Bude dobré se nadále zaměřovat na kresbu postavy, možná ilustraci pohádky, kde je víc postav, zvířat. V individuálně vzdělávacím plánu přesně stanovit rozsah a formu uplatňované arteterapie, (pravidelně hodina týdně v kombinaci skupinové a individuální arteterapie).



9: Obrázek 1, Volná kresba- Já s bráchou, Matěj



10: Obrázek 4, Ilustrace příběhu Veverka Zrzečka, Matěj



11: Obrázek 5, Bobujeme, Matěj



12: Obrázek 7, Můj kamarád, Matěj



13: Obrázek 6, Otesánek, Matěj



14: Obrázek 9, Já doma ve svém pokoji, Matěj



## 9.3 Miroslav, 8 let

### 9.3.1. Anamnéza

Žák 2. ročníku přestoupil na naši školu na konci září na žádost matky z důvodu problémů výchovných a výukových. Má tři bratry, dva starší a jednoho stejně starého - dvojče. Rodiče jsou rozvedeni, matka má v péči tři mladší syny, nejstarší patnáctiletý je v péči otce, ten si mladší syny střídavě bere k sobě, chlapci se stýkají i s prarodiči.

Miroslav do školy nastoupil po odkladu školní docházky pro neúplnou socioemoční zralost, pro nezralost vizuomotoriky a neúplnou kognitivní zralost. V první třídě byl vyšetřen v pedagogicko psychologické poradně pro obtíže v chování, roztěkanost, nepozornost. Po vyšetření diagnostikovány specifické obtíže v písemném projevu na podkladě ADHD (hyperaktivita, nízká frustrační tolerance), nevyzrálost v grafomotorice a řečové artikulaci s následnými obtížemi ve fonematickém rozlišování fonémů. Zároveň s ním matka údajně dochází na psychoterapii do ambulance klinického psychologa.

Do třídního kolektivu zapadl velmi rychle, dokáže si získat snadno pozornost, kamarády. Rád je středem pozornosti, záleží mu na mínění druhých, city výrazně projevuje navenek, pozitivně i negativně. Ve třídě už měl blízkého kamaráda z místa bydliště, na kterého se hodně citově váže. Je hyperaktivní, o přestávce nedokáže zůstat v klidu, vymýšlí a organizuje honičky, divoké hry, občas neodhadne důsledky svého jednání a bez jasného záměru fyzicky ublíží spolužákovi (v běhu smýkne kamarádem apod.) Vyskytlo se u něj záměrné ubližování vyhlídnuté oběti – náznaky šikanování. Negativně reaguje na napomenutí, kritiku nežádoucího chování, obtížně zvládá vztek. Jeho silnou stránkou je fyzická zdatnost a sportovní nadání. Při výuce se snaží, důležitá je pro něj pochvala vyučujícího, potřebuje častou motivaci, frustruje ho neúspěch, při narůstajících výukových problémech, v souvislosti s rozvíjejícími specifickými poruchami učení, je vhodnější přistupovat k hodnocení s individuálním přístupem.

### 9.3.2. Stanovení hypotézy, cíle arteterapie

Po nástupu do naší školy a do mé současné třídy jsem po prostudování osobních materiálů obou dvojčat a po konzultaci s jejich matkou rozhodla o zařazení do arteterapeutické skupiny. Jako cíl práce s ním jsem si stanovila pomocí arteterapeutické intervence posilovat spontánní vyjádření, regulovat napětí a emoce, učit ho respektovat stanovená pravidla, posilovat vůli, trpělivost, pozornost, schopnost soustředění, rozvíjet kognitivní a smyslové vnímání, lépe poznat jeho osobnost, motivy a vzory jednání.

### 9.3.3. Analýza výtvarného projevu

Obrázek A2 (přední a zadní strana): Téma první kresby bylo moje rodina. Žák nakreslil, přestože žije s matkou, pouze sebe a svého otce, stejně jako jeho bratr, dvojče. Nezávisle na sobě obě dvojčata uznávají otce jako hlavní autoritu. Od žlutých hlavních dveří stoupá schodiště, stejný model schodiště se opakuje i v podkroví. Linie je spíše silnější, spontánní, napojování, přerušení linie se vyskytuje pouze nahoře u střechy, kdy byl problém vejít se do formátu. Plocha papíru je využita, špička domu dosahuje až k hornímu okraji papíru, podle Roseline Davido může svědčit o tom, že „kreslíř touží po projevech lásky, po adaptaci nebo po ovládnutí svých pudů.“<sup>72</sup> Miroslav sám sebe umístil do horní pravé části. Postava je jednoduchá, odpovídá začátku školního období, byla kreslena po vyžádané intervenci („Já neumím kreslit lidi, nevím, jak na to, potřebuju poradit.“ Na opačné straně obrázku zkoušel chlapec kreslit schody, postavu – hlava není napojená k tělu, řešil tělo, několikrát opravoval, ujasňoval si velikost a kam napojit ruce, spontánně přidal srdíčko, problém mu činilo napojení nohou, kalhoty jsou dokreslené po intervenci, stejně tak boty.) Miroslav svoje pozitivní i negativní emoce často silně projevuje a prožívá. Otec je umístěn dole, chlapec nahoře v podkroví, v žlutě vybarveném pokoji. Vyjadřuje zde velkou snahu vyniknout, upřednostnit svoji osobu. Z barev dominuje žlutá, pak modrá a hnědá. Použití žluté barvy svědčí o touze prosadit se, zvýšené impulsivité, může souviset s patologickým chováním, problémem s dodržováním etické normy. Hnědá může svědčit o identifikaci s otcem, kterého chlapec obdivuje, otec je pro něj respektovanou autoritou. O identifikaci s otcem napovídá i opakované umístění žlutého sluníčka vždy vpravo nahoře na dalších obrázcích. Zaujaly některé detaily: schody, okna. Kvalita provedení odpovídá tvůrci se syndromem ADHD, chlapec použil tužku i pastelky, barvy pečlivě volil, při vybarvování ploch přetahuje, je zde viditelná energie, ale přitlak na pastelky je v neprospěch dobarvení celé plochy předmětu, komín v R principu nedosedá přesně ke střeše.

Prvky použité v kresbě domu se objevují i v dalších kresbách 4: vybarvené podkroví, komín na pravé straně, schody, okna. Schody se objevují i na obrázku 5. Dále se tu objevuje opakování předmětů - ryby v řece, sněhové vločky, vlaječky, kachlíky v bazénu. Typické pro chlapcův projev kromě schodů stoupajících do výšky je vysoký strom (obr. 7) nebo žebřík k mysliveckému posedu (obr. 8) s umístěním na pravé straně.

<sup>72</sup> DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 205s. ISBN 80-717-8449-4, str. 40.

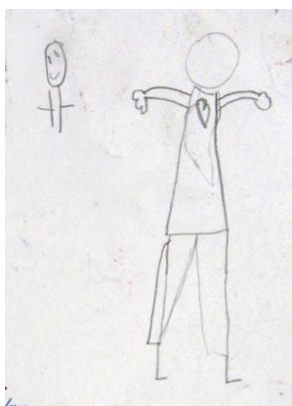
Při kresbě kamaráda (obr. 6) propracová postavu, pečlivě kreslí vlasy, ústa, oči s řasami, do uší přidává sluchátka, do ruky mu vkládá mobil, nezapomíná na boty. Kolem postavy dokresluje duhu, dovnitř mříž – jako vězení? Nedokáže vysvětlit, proč chce si znehybnit, zajistit kamaráda, který je submisivní. Může to být jeho snaha o manipulaci, projevuje se jeho histrionská povaha, předvádění na odiv, sebeprosazení na úkor slabšího.

V kompozici převládá řazení na linku nebo zobrazování v pásech. Zajímavý posun je u obrázku 5 (zážitek z vánočních prázdnin - návštěva plaveckého bazénu s matkou a bratry), kde se objevuje několik časových pásem, sekvenční vyprávění jako příprava pro prostorové vnímání. Dole vpravo silnice a matka řídí auto, veze sourozence do bazénu. Dále dole pokračuje ústřední motiv, velký a malý plavecký bazén s vyznačenými detaily - plavecké dráhy, vlaječky, skokanské můstky a zákazová cedule NEBĚHAT (odkazuje na problem s dodržováním pravidel). Matka je ve vodě, mladší chlapeč skáčou z prkna, nejstarší už může skákat z pětmetrového můstku, použitá hnědá barva – možná identifikuje nejstaršího bratra s otcovskou autoritou. Další dějové pásmo je v horní části, dlaždice, vlevo pokladna, vpravo šatny a sprchy, úplně nahoře linka nebe se sluncem vpravo. U obrázků 8 (malování na hudbu – dvě rozdílné skladby) se objevuje vztahovost, chlapec s dívkou se drží za ruce, srdíčka prý mají umocnit citový vztah – exhibice citů, předvádění na odiv, jedná se o autentický prožitek?: „Jsem zamilovaný do jedny holky, procházíme se spolu, chtěl jsem to mít hezký, na postavy i srdíčka zvolil červenou, dívka má žluté vlasy (žlutá barva vlasů se objevuje u žen i v dalších kresbách, hnědá cesta stoupá zleva doprava ve směru otcovské úhlopříčky, vpravo nahoře opět žluté slunce. Na druhou kresbu vyzbylo už méně času, významný byl rozhovor po dokončení. „Jak se Ti malovalo? „Bylo to nepříjemný, zabijácký, moc rychlý, napadlo mě nakreslit válku, pak jsem udělal posed a na něm snajpra, všechno je zničený, cítil jsem zlost.“ Následoval rozhovor s připomenutím příhody s rozbitým košem, o zvládání vzteku, co neovládnutí emocí může způsobit...(Cestou na oběd ubližoval spolužákovi, byl napomenut a zamezen mu kontakt s tímto žákem, ze vzteku kopnul do odpadkového koše tak, že rozbil jeho kryt, musel nést následky svého jednání.) Hudba mu nepříjemný zážitek připomněla. Důležitý zde byl moment uvědomění nežádoucího jednání. Při posledním sezení odmítl malovat ve skupině, nechtěl, aby mu ostatní obrázek kazili, dostal tedy prostor pro volnou kresbu, jeho bratr se u vedlejšího stolu pustil do skupinové kresby, bez strukturovaného vedení počmáral černou a hnědou voskovkou několik papírů, které následně mačkal jako nepovedené. Projevila se žárlivost, rivalita mezi dvojčaty (často střídavě opakovaná frustrace z úspěšnějšího sourozence). V

porovnání s bratrem je Miroslav sociálně i emočně zralejší, projevuje se to v kompozičním řešení obrázků (v domě dvě patra, více detail, sekvenční řazení několika dějových linek u obrázku 5 (V plaveckém bazénu – Matka nás veze do bazénu, Plaveme a skáče do vody, Sprchujeme se)) Postavy jsou více propracované, mají něco v ruce nebo se za ně drží (mobil, sekyrka, pistol), žena v břiše Otesánka je těhotná.

#### **9.3.4. Závěr**

Posun ve výtvarné tvorbě lze pozorovat u jistější linie, objevuje se více detailů, větší barevná vyváženost. Arteterapie u Miroslava se jako jeví účinná, u pozdějších obrázků je viditelná snaha o dodržování norem – jistější linie, řazení předmětů, pečlivější vybarvování. Projevuje se jeho sebekontrola, projevy hyperaktivity dokáže do jisté míry ovládat, pokud je před ním vidina být pochválen, stát ve středu pozornosti. Miroslav potřebuje strukturované vedení, jasně vymezené pevné hranice, dodržování pravidel, jistotu. Důležité je pro něj rozpoznání vlastních prožitků a orientace pozornosti od vlastní osoby navenek. Jeho žurnalistické pojetí je postaveno na grafické lince. Do převahy grafického vyjádření je vhodné zapojit barevnou plochu, při dokončování artefaktu mu podsunout vodovky.



15: Obrázek 2, zadní strana, Miroslav



16: Obrázek 2, Moje rodina – Já a táta, Miroslav



17: Obrázek 4, Vánoce, Miroslav



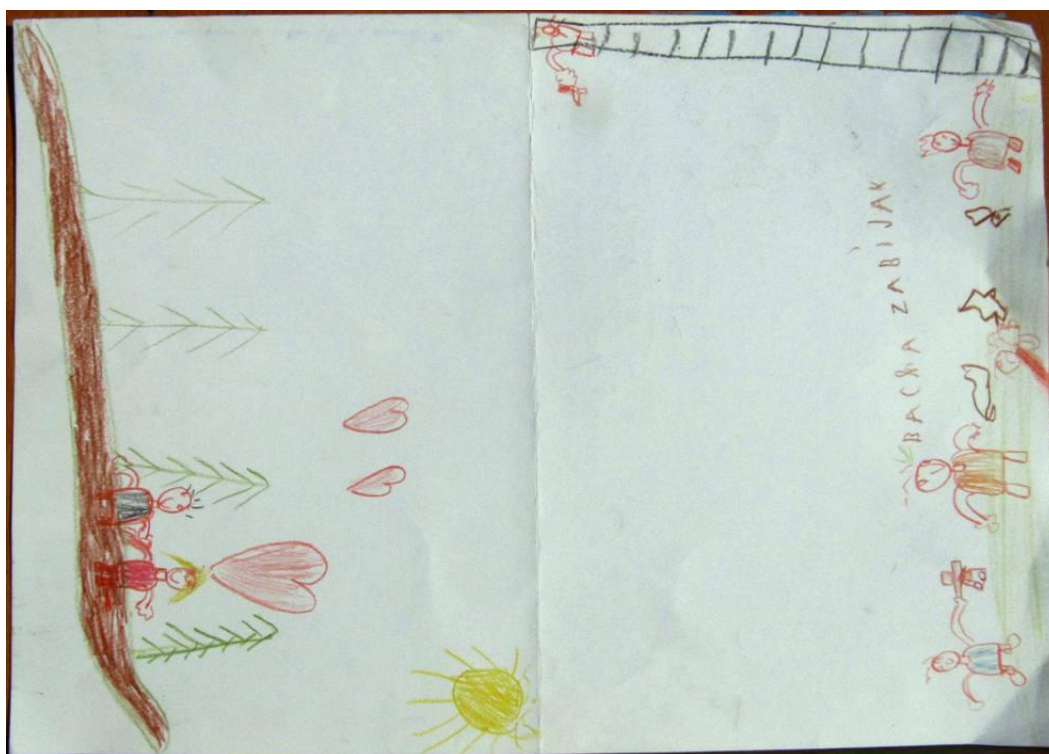
18: Obrázek 5, V plaveckém bazénu s mámou a bratry, Miroslav



19: Obrázek 6, Můj kamarád, Miroslav



20: Obrázek 7, Otesánek, Miroslav



21: Obrázek 8, Malování na hudbu, Miroslav

## 9.4 Michal, 8 let

### 9.4.1 Anamnéza

Michal, dvojče výše popisovaného Miroslava, nastoupil stejně jako bratr na naši školu koncem září 2014. Je vedený v evidenci pedagogicko psychologické poradny, vyšetřen byl nejprve před nástupem do školy v souvislosti s odkladem školní docházky, na konci 1. třídy pak z důvodu obtíží v chování, roztěkanosti a nepozornosti. Diagnostikovány mu byly poruchy učení (dysgrafie a dysortografie na podkladě ADHD (hyperaktivita, snížená porornost, nízká frustrační tolerance). Zároveň je v ambulantní péči klinického psychologa, kde psycholog doporučil rozdělení bratrů do různých tříd. Mezi bratry je vzájemná rivalita, chlapci chodí do jedné třídy, svá pracovní místa mají od sebe vzdálená, pracují v rozdílných skupinách, navštěvují rozdílné zájmové kroužky, každý vyhledává pokud možno jiný okruh kamarádů. Z obou bratrů se jeví jako klidnější, těžce vnímá úspěch, výhru svého bratra, nedokáže si tolik získat pozornost spolužáků, při neúspěchu se zatvrzuje, přestává spolupracovat a pokud cítí neúspěch nebo ho něco rozhodí, nevybuchne jako jeho bratr, ale přestane se snažit, pracovat, začne se nevhodně chovat (záměrně ruší ostatní spolužáky, ničí pomůcky – zmačká, počmárá, roztrhá), pak ho to mrzí, uvědomuje si to, ale v daném momentě není schopen svoje chování ovládnout.

### 9.4.2 Stanovení hypotézy, cíle arteterapie

Stejně jako u bratra jsem jako cíl práce stanovila pomocí arteterapeutické intervence posilovat spontánní vyjádření, regulovat napětí a emoce, učit se respektovat stanovená pravidla, rozvíjet kognitivní a smyslové vnímání a posilovat pozitivní sociální kontakty. Pomocí tvořených artetefaktů lépe poznat jeho osobnost, motivy a vzory jednání. Při společné tvorbě se chci zaměřit na rozvoj vzájemné spolupráce a řešení vzájemných konfliktů, posilování empatie a vytváření různých strategií jednání.

### 9.4.3 Analýza výtvarného projevu

První obrázek Moje rodina – stejně jako bratr zobrazil pouze sebe a svého otce. Linie kresby nedbalá, vedená spíše silněji, některé linie na sebe nenavazují nebo naopak přesahují. Obrázek orientovaný na výšku, řazení na spodní linku – čára země a oddělená čára nebe. Postavy malé, schematické bez jednotlivých detailů, části těla na sebe nenavazují, Michal si dal více záležet na kresbě hospodářského zvířete, pak otce, sám sebe nedbale naznačil pouze modrou pastelkou, podobným způsobem je ztvárněn podpis vlevo nahoře MÍŠA. Přitom stejně jako u bratra zde dominuje žlutá barva. To může



odkazovat na rivalitu mezi dvojčaty a na potřebu na sebe upozornit. Další používané barvy jsou hnědá, modrá a červená, žluté slunce přebarvované červenou se objevuje i v dalších artefaktech. Provedení kresby svědčí o špatné motorické koordinaci, nesoustředěnosti, značné impulzivité. U obrázku 4 dominuje oranžová barva, kde je možné potvrdit rivalitu mezi oběma sourozenci. Zajímavá zkušenost pro Michala byla skupinová práce s dalšími třemi členy skupiny, kdy si bez přítomnosti bratra vydobyl velký prostor pro sebeuplatnění, obsáhl největší plochu, přitom nevyvolal žádný konflikt, opět upřednostnil oranžovou a žlutou barvu. Na základě zkušenosti se společnou tvorbou reagoval pozitivně na další návrh kreslit na společný papír, jeho bratr tuto možnost odmítl, že by mu to ostatní kazili. Michal pak velmi obratně komunikoval a spolupracoval ve dvojici s dalším členem skupiny Kubou, nechal mu prostor a vzájemně se doplňovali (obrázek 9). Při tomto sezení došlo rivalitě mezi bratry, Michal se vzorně snažil spolu s Kubou o výsledný obrázek s vědomím, že ho pozoruje bratr Miroslav, který na počátku odmítl kreslit na společný papír a samostatná práce se nedařila podle představ.

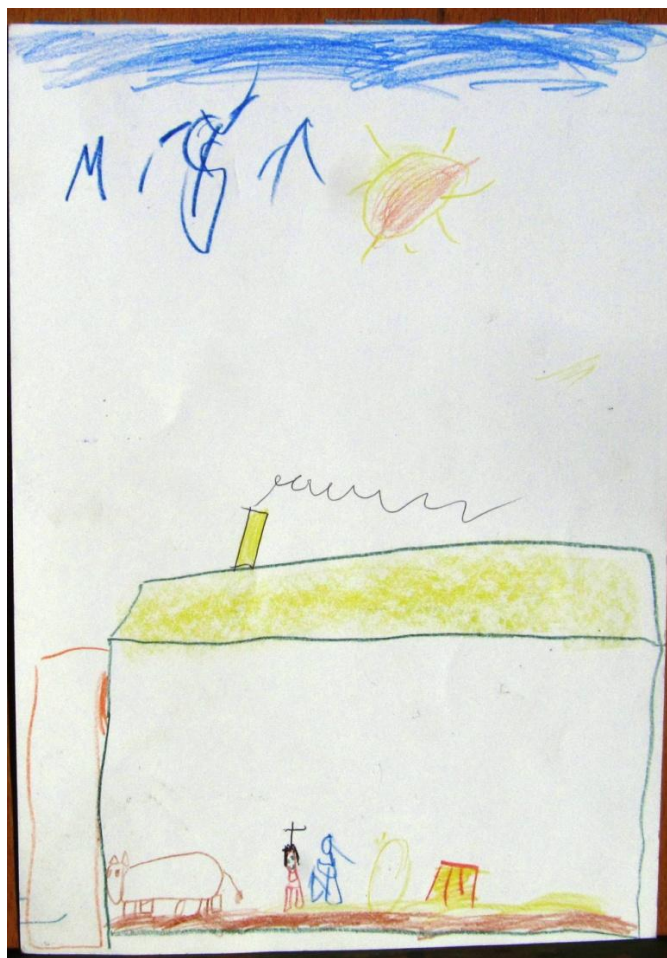
Na obrázku 5 (zážitek z vánočních prázdnin přetrvává řazení na linku, objevují se podstatné detaily (zavětrování posedu, atribut myslivce – zelený klobouk s pírkem, vlevo nahoře navíc podstatný prvek - puška, ze které se střílelo ), bubliny s textem jsou použité zřejmě pod vlivem kamaráda Tadeáše. Poprvé se objevuje jako podpis zdvojené písmo. Na dalším obrázku 6, kresleném o týden později, je zdvojené písmo jména už pečlivě vybarvené. Původně zamýšlel nakreslit svoji oblíbenou spolužačku, kresba se mu podle představ nedařila, radši se pustil do znázornění přítomného kamaráda. Dochází k posunu v kresbě postavy, přestože měl Míša svůj “špatný den”, dokázal se při arteterapeutickém sezení zaměřit na činnost a s výsledkem byl spokojený. Došlo k abreakci, k odstranění zvýšené tenze. Kresba spolužáka je pečlivá, linie jsou jistější, části těla na sebe navazují, je zřetelná snaha o vykreslení jednotlivých detailů (oči, nos, pusa, tváře, uši, vlasy a obrázek na tričku). Také se tu poprvé objevují chodidla. Stále chybí krk (i když se objevila snaha ho znázornit) a napojení rukou a nohou je stále na nižší vývojové úrovni. Obrázek je barevně vyvážený. Při dalším sezení při tematické kresbě Otesánek (obr.7) se snažil zopakovat úspěšný pokus. Objevuje se tu (možná v závislosti na tématu) kompoziční řešení, kdy řazení na linku přechází v centrické řešení, kdy stromy řadí po obvodu kruhu – břicha Otesánka. Snaží se vykreslit celou plochu papíru, opět podpis zdvojeným vybarveným písmem oranžovou barvou, může svědčit o sourozenecké snaze se navzájem trumfnout, kdo udělá lepší obrázek. Úporná snaha,

silné linie – dochází k přetahování linií, přečmárání některých předmětů, vizuomotorickou koordinaci stále nemá zcela pod kontrolou. Při tvorbě obrázku 8 (malování na hudbu) nejprve zpočátku nerespektoval pravidla, neřídil se podle pokynů (nejprve poslouchat, pak kreslit jen na polovinu plochy), jako jediný ze skupiny neodlišil dvě skladby pomocí dvou rozdílných výtvorů, ale zážitek malování při hudbě byl pro něj emočně silný (mohu-li soudit nejen podle závěrečné reflexe, ale i podle intenzity tahů pastelů v kresbě. Kombinuje především sytou černou s červenou a oranžovou barvou. Michal v porovnání s bratrem zachází s barvou účelněji, jeho grafická linka není tak úporná. Na jeho tvorbě se projevuje více vnitřní prožitek, nedává city na odív okolí jako Miroslav, ale prožívá je více uvnitř. Jeho výtvarný projev v porovnání s bratrem odpovídá mladšímu věku (napojování končetin, hlavy u postav, kompoziční řešení, kdy řadí na spodní linku, objevuje se R princip - obrázek 7 - Otesánek, obrázek 3, skupinová práce – stromy na kopcích, u obrázku 9 v práci ve dvojici nakreslil auta na mnou načrtnutou cestu).

#### 9.4.4. Závěr

Při arteterapii dokáže Michal své chování změnit během krátké doby. Možné důvody mohou být: zvýšený zájem vyučujícího, změna činnosti, výtvarná činnost mu pomáhá uvolnit napětí. Zatím se nestalo, že by nechtěl v arteterapeutické skupině pracovat, spíše má potíže zpočátku činnosti (neví, jak začít, nerespektuje daná pravidla). Ve skupině navázal úzký vztah s Tadeášem (s chlapcem s autistickými rysy a lehkou mentální retardací). Výborně spolupracoval s Kubou, kde snadno získal dominantní postavení. Rád plní roli vedoucího ve skupině. Došlo u něj k výtvarnému posunu při kresbě postavy a používání jednotlivých detailů v kresbě, napojování linií a pečlivějšímu vybarvování předmětů – lépe zvládnutá jemná motorika a vizuomotorická koordinace. Při kreslení dokáže relaxovat, odbourávat nashromážděnou tenzi. Těší ho zájem o svou osobu a pozitivní zpětná vazba. Došlo k výraznému posunu v sebepojetí, na počátku častý pocit nechuti kreslit, malovat při výtvarné výchově, frustrace, že to nezvládne, neschopnost dokončit práci, v současnosti výtvarné činnosti patří mezi velmi oblíbené.

Při další tvorbě bude dobré se zaměřit na abreaktivní techniky, kdy dochází k uvolnění tenze, relaxaci, nabídnout Michalovi širokou paletu barev, voskovky, mastné, suché pastelky doplňovat vodovými barvami.



22: Obrázek 2, Rodina, Já s tátou, Michal



23: Obrázek 3, Společná práce, Michal, Jakub, Matěj, Tadeáš



24: Obrázek 5, S dědou jsme strelili divočáka, Michal



26: Obrázek 6, Můj kamarád, Michal



25: Obrázek 7, Otesánek, Michal



27: Obrázek 8, Malování na hudbu, Michal



28: Obrázek 9, Malování ve dvojici, Michal, Kuba

## 9.5 Tadeáš 10 let

### 9.5.1 Anamnéza

Tadeáš je žák individuálně integrovaný ve 3. ročníku, kde je pouze dvanáct žáků a má přidělenou asistentku pedagoga. Do školy nastoupil po odkladu školní docházky, první třídu pak opakoval. Původně mu byl diagnostikován autismus, na základě posledního vyšetření byla diagnóza pozměněna, ve zprávě je, že se vyskytují pouze některé prvky autistického spektra, byla diagnostikována smíšená porucha řeči – expresivní i receptivní, (symptomatická porucha řeči při poruše autistického spektra – dominují deficity v porozumění a užití řeči jako komunikačního prostředku, ulpívání na preferovaném tématu hovoru), vážne porozumění a vyjadřování. Zároveň byla diagnostikována lehká mentální retardace a porucha aktivity a pozornosti.

Tadeáš je silně fixovaný na matku, která má tendenci vyhovět všem jeho přáním, synovy schopnosti a dovednosti vidí v lepším světle. Tadeáš je snadno unavitelný, nesnáší hluk, často reaguje křikem, útekem, nechápe pravidla dětských her, baví ho počítačové hry a rád se zaujetím kreslí, svoje kresby s oblibou komentuje. Činnost v arteterapeutické skupině ho baví, občas nevydrží celých čtyřicet pět minut pracovat a v poslední části již vyžaduje odpočinek.

### 9.5.2 Stanovení hypotézy, cíle arteterapie

U Tadeáše se chci zaměřit na rozvoj komunikace a myšlení, aby pomocí kresby mohl vyjádřit své myšlenky, emoce, vnitřní konflikty, zpracovat, znovu utřídit a pochopit své zážitky, tak poznávat lépe sebe sama, chápat okolní svět v souvislostech. Tadeáš ulpívá na stejných tématech, pomocí intervence a vhodných forem práce mu arteterapie může rozšířit obsah jeho kreseb. Při společné tvorbě se chci zaměřit na rozvoj spolupráce, posilování empatie a vytváření různých strategií jednání. Podstatné je při této činnosti uvolnění, odreagování, následně zvýšená schopnost odolávat frustraci.

### 9.5.3 Analýza výtvarného projevu

Tadeáš rád kreslí, jeho kresby mají rigidní charakter v pojetí postavy i v tematice. Obsah jeho kreseb odpovídá úzkému okruhu jeho zájmů: počítačové hry, jídlo. (obr.1, 4, 5, 6, 8). Obrázky často doplňuje komiksovými bublinami s textem, občas používá angličtinu. Nezvyklé je zpracování Otesánka (obr. 7), kdy přišel později, už po motivační fázi a zřejmě nezná podrobnosti pohádky. Po vzoru Kuby (obr. 7) nakreslil Otesánka jako živočicha se špičatýma ušima, zobákem a pařátky. Linie kresby je zpravidla vedená s jistotou, s napojováním nemá potíže, nepřesnosti se vyskytují z důvodu nedostatku času,

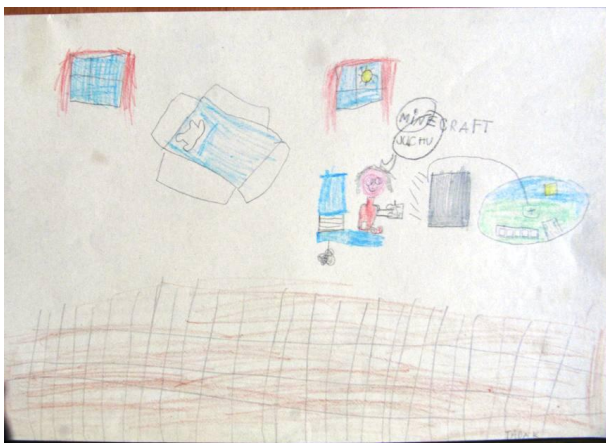
emocionálního zaujetí nebo únavy. Plochu neřeší, někde je ústřední téma zasazeno do spodní části, jinde naopak do horní. Při skupinové práci (obr. 3) nerespektoval společně daný horizont a kreslil ze svého úhlu pohledu (žlutý dům s autem). Postavy jsou kreslené obvykle stejně: hlava s kulatýma očima, nos, velká pusa, někdy otevřená, zuby, vyznačený krk neoddělený od těla. Matka má jiný tvar úst, vyznačený horní a spodní ret a řasy, pomocí úst se snaží vyjádřit emoce (obr. 1, 6, 8). Zaměřuje se na pro něj podstatné detaily: peníze (obr. 4), ovladač k herní konzoli v ruce, kabely s propojením PC částí (obr. 4, 6, 8), hodiny (obr.1), popisy k obrázkům, bubliny s textem českým nebo anglickým. (obr.1, 4, 5, 6, 8). Upřednostňuje linii tužkou nebo černou barvou, ale vybarvování většinou neodmítá. Kvalita provedení odpovídá aktuálnímu nastavení, někdy dokáže pečlivě kreslit linie a přesně vybarvovat plochy, někdy v důsledku únavy dochází k nepřesnostem nebo už ztrácí chuť práci dokončit. U obr. 8 (malování na hudbu) jsou linie nedbalejší, občas nenapojené, především v druhé části na rychlejší emotivnější skladbu postavy pouze zjednodušené. Způsob kresby odpovídá jeho ohraničenému emočnímu prožívání, nejprve nakreslí linie, pak vybarvuje. Proto některé obrázky jsou kreslené pouze tužkou, na vybarvování už Tadeáš neměl chuť, dožadoval se odpočinku.

#### 9.5.4 Závěr

Hlavní posun jsem zaznamenala právě u obrázku 8 v druhé části, kdy se Tadeáš dokázal odpoutat od svých stále opakovaných témat a začal kreslit své momentální pocity, které vnímal při poslechu hudby: “Líbí se mi, jak tam fouká ten vítr v České republice, všude foukal vítr, druhá se mi líbila.” U první, klidnější skladby setrval v obvyklém tématu: “Táta mi koupí ví (počítačová hra), když budu hodný. Tadeáš dokázal projevit výtvarně své aktuální pocity, uvolnit se, zaměřit se na tady a teď. Ve skupinové práci měl problém spolupracovat s ostatními, úpěnlivě si hlídal svůj prostor, kam ostatní nepustil. Na arteterapii reaguje pozitivně, činnost ho dokáže zklidnit, rozvíjí jeho myšlení. V další práci bude dobré se zaměřit na dokončení obrázku, vyžadovat, aby práci dokončil i barevně, při práci s barvou Tadeáše naučit znázorňovat objem. Pro rozvoj sociálních kontaktů ho motivovat k zobrazování jiných osob než jen sebe. (např. Namaluj kamaráda Michala.)



29: Obrázek 1, Volná kresba, Tadeáš



30: Obrázek 4a, Můj pokoj, Tadeáš



31: Obrázek 4b, Na výletě, Tadeáš

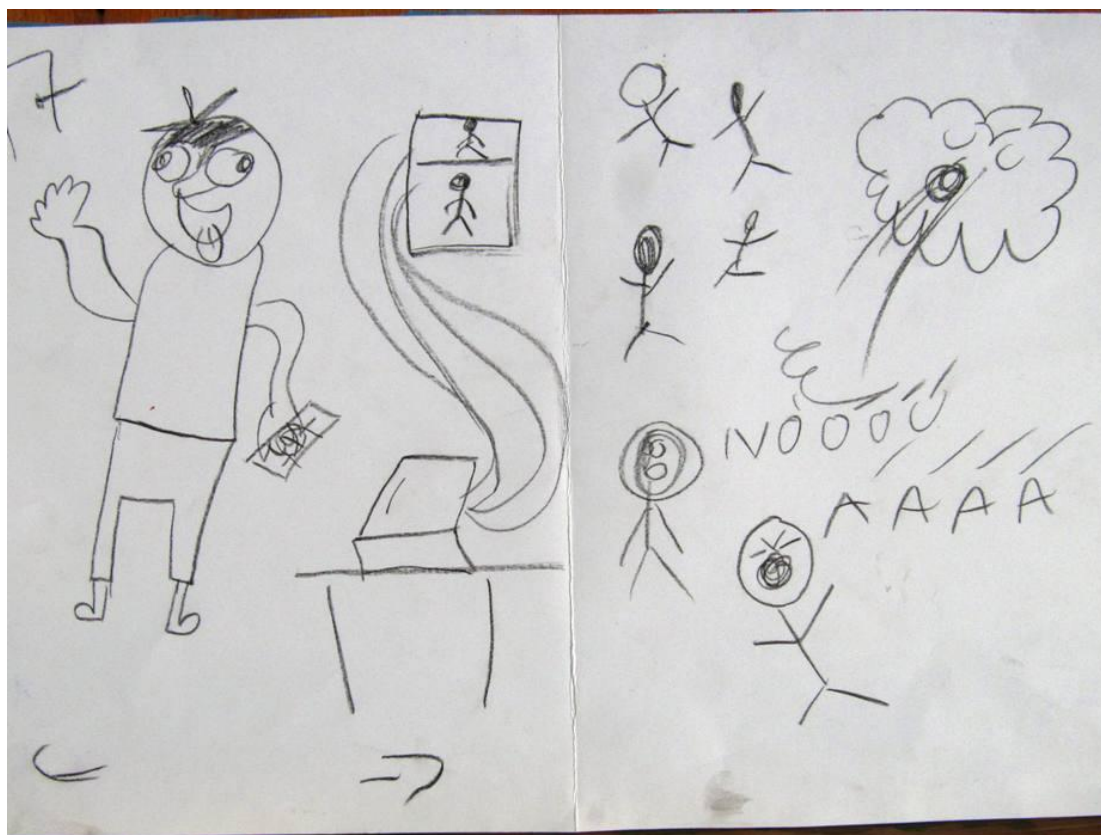




32: Obrázek 6, (Já ve svém pokoji), Tadeáš



33: Obrázek 7, Otesánek, Tadeáš



34: Obrázek 8, Malování na hudbu, Tadeáš

## 9.6 Jakub 11 let

### 9.6.1 Anamnéza

Jakub školní docházku nastoupil v řádném termínu. Je slabší tělesné konstituce, ve třídě mezi žáky nejmenší. Trpí výraznými symptomy ADHD, které výrazně ovlivňují jeho výkonnost i vztahy se spolužáky. Pracovní styl Jakuba vykazuje impulzivitu, zvýšenou unavitelnost, časté odklony pozornosti a značný psychomotorický neklid. Má bohatou slovní zásobu, logické myšlení a široké vědomosti v oblasti svých zájmů. Často překvapí odbornými znalostmi. Dobrá je dlouhodobá paměť a přes poruchu pozornosti dobře dokáže pracovat s krátkodobou sluchovou pamětí. Do naší školy a zároveň do mé třídy přestoupil na začátku čtvrtého ročníku kvůli údajné šikaně v předchozí škole. Ve třídě musí sedět sám, ruší ostatní, má chaos ve věcech, nutnost rozebírat věci na součásti, demontovat, rozstříhávat. Je emotivní, snadno se dostane do afektu, silně prožívá příběhy, hru, má bohatý vnitřní svět, často v zajetí svých fantazií – svého vlastního světa. V kolektivu se řadí spíše k outsiderům, těžko navazuje přátelství, jeho projevy chování jsou pro spolužáky často nesrozumitelné, rychle se dostane do afektu. Přáteli se se žáky s podobnými problémy, proto jsou zřejmě tyto vztahy nevyrovnané a dochází v nich k častým konfliktům. Ostatní spolužáci oceňují jeho inteligenci, ale nelibě nesou rušivé chování, i když si na jeho projevy zvykli. Při práci je nutné Jakuba neustále motivovat, špatně se koncentruje, pozornost rychle odklání jinam.

Minulé dva roky jsem u Jakuba aplikovala individuální arteterapii. Emocionálně byl velmi labilní a měl problémy v navazování sociálních vztahů, trpěl výraznou poruchou pozornosti. Tyto potíže se postupně zmírňovaly, i když nízká schopnost koncentrace a pozornosti při výuce přetrvávala, zlepšilo se jeho sebehodnocení a schopnost komunikace se spolužáky. Těžký byl pro něj přechod na 2. stupeň do šesté třídy, změny nastartovaly zmatek, zhoršení soustředěnosti, nedokázal si v přípravě na výuku vytvořit systém, chaos ve věcech způsobil neschopnost přípravy na výuku, pomoc rodiny je jen minimální, spíše žádná, navíc dostal na starost mladšího bratra, žáka 1. třídy.

### 9.6.2 Stanovení hypotézy, cíle arteterapie

Hlavním cílem v tomto školním roce je pomoci Jakubovi s nástupem na 2. stupeň, stabilizovat jeho osobnost, zvýšit jeho sebepojetí, redukovat napětí a neurotické syndromy, vyjádřit své emoce a vnitřní konflikty a orientovat se v nich. Dále posilovat vůli a trpělivost, pozornost a schopnost soustředění, naučit se vytvořit si určitý řád a podle něj pracovat. Při skupinové arteterapii je žádoucí rozvíjet sociální interakce.

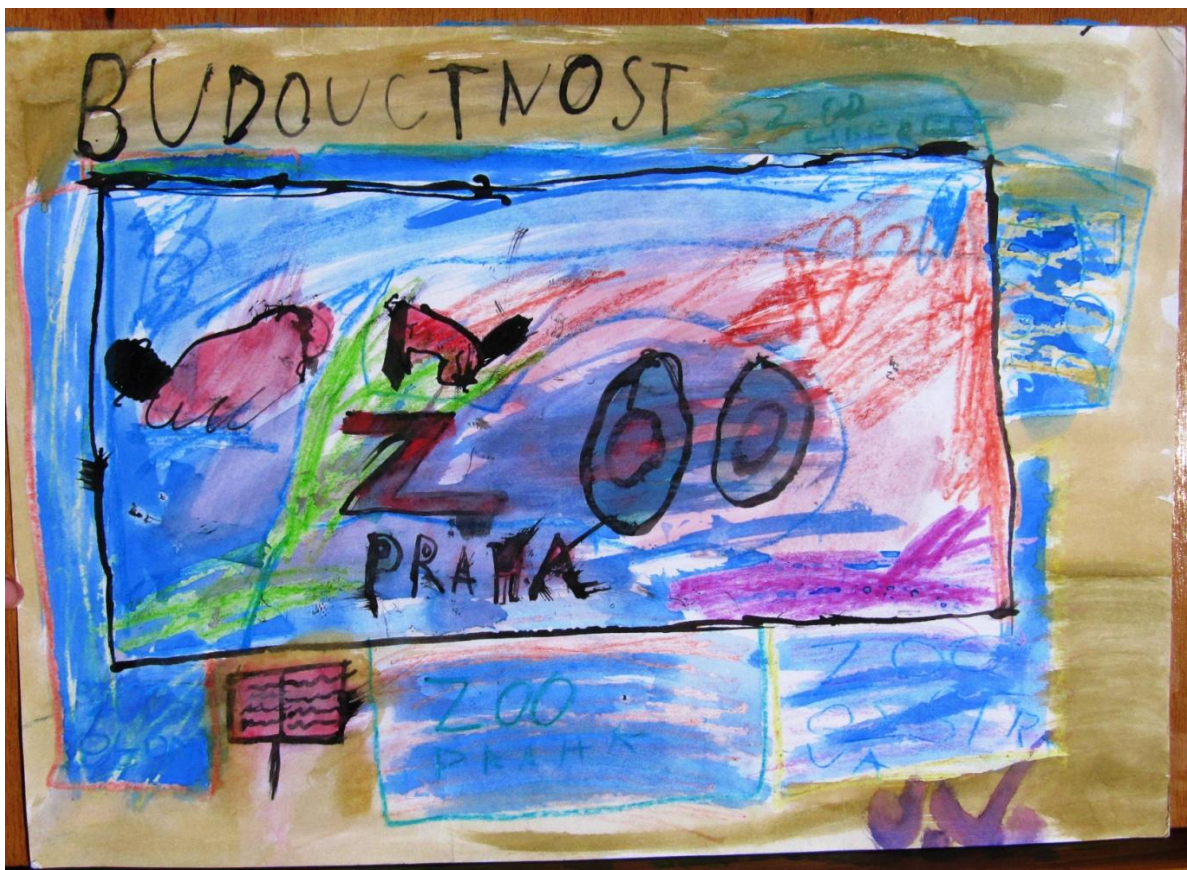
### 9.6.3 Analýza výtvarného projevu

Častým tématem Jakubových volných kreseb jsou počítačové hry, komiksoví nebo seriáloví hrdinové, roboti zpravidla v bojovém postavení, nechybí zbraně. Množství agresivních prvků a přebírání vzorů ze seriálů nebo her může prozrazovat potenciál agresora. Toto bych vynechal, trochu to nálepkuje a vytváří nepříznivou prognózu, stačí zmínit identifikaci s agresivními motivy Jeho linie potvrzují značnou impulzivitu, jsou často nedotažené, objevuje se chaotické vyčmárávání objektů, intenzita přítlaku postupně ubývá na síle, projevuje se nejistota a zřejmě nízké sebepojetí. Znázornění postavy se v průběhu více než dvou let zákonitě vyvíjí, od transparentního zobrazování po postavy v pohybu, často se zobrazování reálných postav vyhýbá (místo reálných postav kreslí roboty nebo postavy začernil). Na obr. 5 měl v úmyslu namalovat rodinnou návštěvu ZOO, vyjmenoval, kdo tam všechno byl, pak pastelem nakreslil vstupní bránu, paní pokladní, potom černou tuší nakreslil matku, pak začal namáčet do tuše prst a malovat jí, po intervenci vymyslel způsob válení špejle po papíře a započaté figury skončily pod nánosem černé tuše. Kromě zbraní se objevují rozbité věci (křivé klávesy na klavíru, které hrají falešně. Z barev dominují deprivativní černá, hnědá, zelená, modrá. Místo červené se objevuje spíše růžová barva, která může odkazovat na nějaký symptom. Obrázek 07 z 5. třídy (Já a brácha) je kreslen světlými barvami, které nemají nic společného s deprivativní barevností jinde, jeho vyzdvihnutí a pochvala volby barev na něm by mohlo Jakobovi pomoci najít cestu při dalším malování. Kompoziční řešení se v průběhu let vyvíjí, je ovlivněno aktuální koncentrací na činnost a metodickými vstupy. U obrázku 06 z konce 4. třídy (Dům, kde bydlím) se objevuje překrývání domů oddělených silnicí, přijíždí traktor, na obrázku jen část, vše je zasazeno do reality, Jakub se snažil znázornění jednotlivých detail, přitom popisoval, jak vypadá dům a jeho okolí, maloval krátce po tom, co byl dům vyplaven rozvodněným potokem, barvy modrá a zelená záměrně špinavé, převládá černá a hnědá. Postavy odmítl nakreslit, všichni jsou doma nebo v práci, strejda v přijíždějícím traktoru se do formátu nevešel. Obrázek vypovídá o rodinné deprivaci. Většinou nedbalá kvalita provedení odpovídá Jakobovým problémům souvisejícím se syndromem ADHD a nízkému sebehodnocení. Ve skupině s mladšími spolužáky je spokojený, nesnaží se přebrat vedoucí úlohu, nechává prostor ostatním. Pozitivně reagoval na malování na hudbu (obr. 8): “Při první skladě jsem se cítil příjemně, některé tóny ale zněly falešně, proto jsem nakreslil některé klávesy poškozené, ve druhé skladbě jsem ze sebe dostal zlost, probuzení bylo uklidňující.” Poslední práce, imaginární portrét pomocí uhlové rezervy, vznikl při individuálním

sezení. Jakub nejprve opatrně nanášel černou barvu, po výzvě přidal na intenzitě, ale i po instrukci nedokázal pokrýt černou barvou plochu stejnoměrně, černé linie ukazují na impulzivitu a neuspořádanost. Vybírání plastickou gumou pro něj byla novátorská činnost, rukama si poměřoval části obličeje, z předcházejících hodin výtvarné výchovy poučený o proporcích hlavy. Jakub pracoval se zájmem a soustředěně. Z obrázku smutně kouká chlapec s velkýma ušima bez vlasů s kruhy pod očima, hlava jakoby nepatřila k silnému krku, jakoby omotaný šálou. Úzkými rameny pouze naznačil pokračování těla – odraz sebe samého?

#### **9.6.4 Závěr**

Z analýzy Jakubovy výtvarné tvorby vyplývá, že jeho nízké pojetí, emoční deprivace a potencionál agrese pro něj může být ohrožující. Už v minulosti byla matce doporučována odborná péče, matka zpravidla převzala kontakty, ale žádnou zprávu o případném vyšetření škoře na vědomí nedala. Opět bude matka upozorněna na možnost psychoterapie. Výtvarná činnost v arteterapeutické skupině pomáhá Jakubovi vyjádřit vnitřní konflikty, redukovat napětí, posiluje schopnost se soustředit. V malé skupině mu daří lépe se na činnost koncentrovat, pomocí individuálních metodických instrukcí dochází k posunu ve výtvarné tvorbě, následné pozitivní hodnocení výsledků tvorby zlepšuje jeho sebepojetí. Volbou vhodných témat se upevňuje vnímání reality. Jakub se bude nadále seznamovat se základy pravidel perspektivy, všimnout si a respektovat proporce lidské postavy.



35: Obrázek 01, (první obrázek z hodiny VV na počátku 4. třídy), Jakub



37: obrázek 02, (Vánoce, 4. tř., individuální arte), Jakub



36: obrázek 03, (Vánoce, 4. tř., individuální arte), Jakub



39: Obrázek 04 (hodina VV ve 4. tř.), Jakub



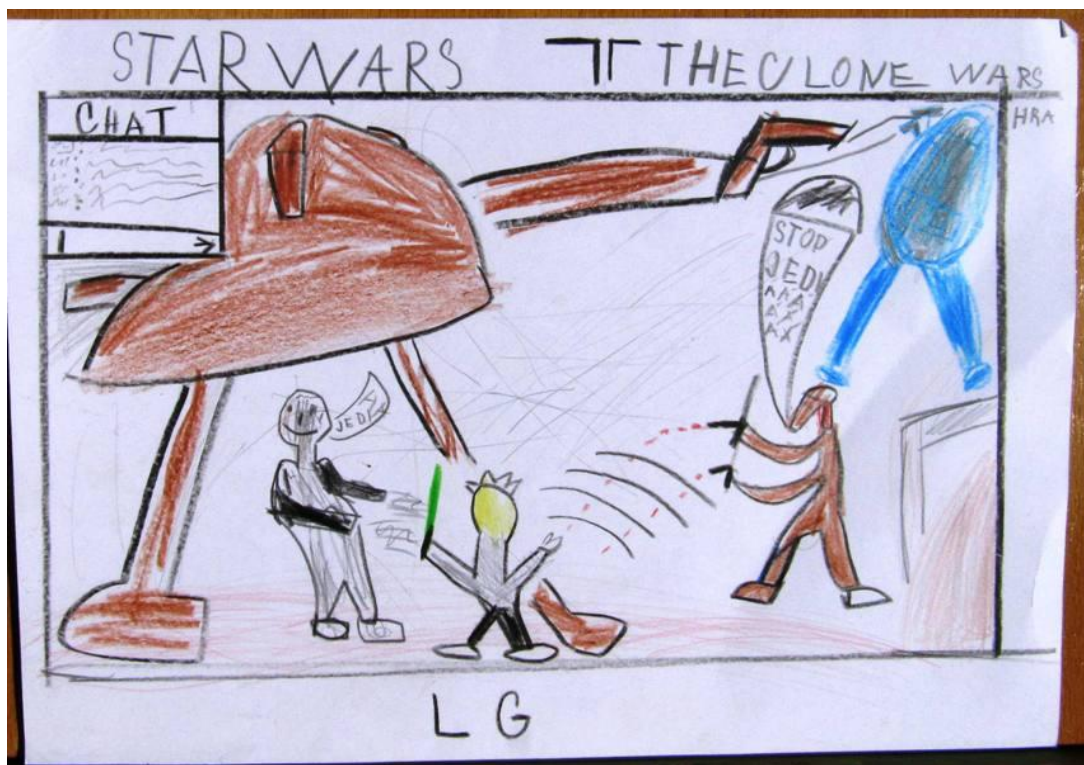
38: Obrázek 05 (individuální arte, 4. tř.), Jakub



40: Obrázek 06 (individuální arte, konec 4. tř.), Dům, kde bydlím, Jakub



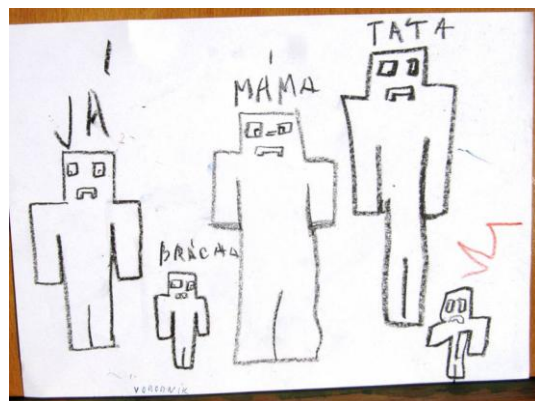
41: Obrázek 07 (individuální arte, 5. tř., Já a brácha ), Jakub



42: Obrázek 08 (individuální arte, 5. tř. Moje oblíbená počítačová hra), Jakub



43: obrázek ,(skupinová arte, 6. tř. Já s dědou), Jakub



45: Obrázek 2 (Rodina, 6. tř.), Jakub



44: obrázek 5 (skupinová arte), Jakub



46: Obrázek 8 (skupinová arte, malování na hudbu), Jakub





47: Obrázek 10, (individuální arte, uhlová rezerva, 6. tř.), Jakub

## 10. Závěr

V této práci jsem se zabývala možnostmi využití arteterapie na základní škole jako podpůrné metody při integraci žáků s různými poruchami. Cílem práce bylo odpovědět na otázku, jak efektivně začlenit arteterapii do systému podpůrných opatření pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají formou individuální integrace.

Arteterapeutická práce s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami vyžaduje znalost jednotlivých typů postižení i znalost některých specifík výtvarného vyjadřování těchto dětí, proto jsem v teoretické části popsala specifika postižení vyskytující se u žáků zkoumané skupiny a stručně charakterizovala vývoj dětského výtvarného vyjadřování. Zabývala jsem se pojmy handicap, integrace, inkluze. Podrobně jsem se věnovala současné legislativě, zkoumala jsem možnosti začlenění arteterapie do systému individuální péče. Po pečlivém prostudování poslední platné vyhlášky jsem dospěla k závěru, že arteterapii lze zařadit mezi podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Stejně jako je na školách prováděna reedukace specifických poruch učení, může být do podpůrných opatření zařazena arteterapie. Tak jako některé školy disponují školním psychologem a speciálním pedagogem, mohl by na školách působit arteterapeut.<sup>73</sup> S připravovanými změnami ve školské legislativě ve prospěch integrace žáků s postižením souvisí nutnost navýšení finančních prostředků na zajištění podpůrných opatření a tím následně na využití arteterapie jako podpůrné metody při integraci dětí se znevýhodněním do běžné základní školy. Jde jen o to vhodnými argumenty přesvědčit o zařazení arteterapie jako nedílné součásti podpůrných opatření vedení školy i pedagogicko psychologické poradny. A právě o to jsem se v mé bakalářské práci snažila.

V praktické části jsem ověřila účinnost arteterapie jako podpůrné metody při vzdělávání žáků se speciálními potřebami pomocí pozorování výtvarného posunu u sledovaných šesti chlapců. U pěti žáků se jednalo o analýzu výtvarných artefaktů tvořených v průběhu šesti měsíců, u jednoho žáka jsem analyzovala výtvarnou tvorbu z průběhu více než dvou let. K posunu ve výtvarném vyjadřování u většiny žáků v různé míře došlo, i když někde je obtížné posoudit, nakolik to bylo vlivem arteterapeutického vedení,

---

<sup>73</sup> „Ideálním stavem by bylo, aby arteterapeut měl stejný statut jako školní psycholog nebo pracovník pedagogicko psychologické poradny.“ SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1997, ISBN 80-718-4437-3, str. 182.

nakolik hrál roli přirozený vývoj dítěte. Někteří žáci dokázali připoutat větší pozornost a já jsem si až zpětně uvědomila nerovnoměrné rozložení mých jednotlivých arteterapeutických vstupů v neprospěch submisivějších dětí.

V práci uvádím, jaké metody a formy práce jsou pro tuto skupinu dětí vhodné. Pro efektivně vedenou arteterapii se mi osvědčila práce v malé skupině, ideální počet skupiny bych stanovila na čtyři žáky. Při tomto počtu je během tvorby dostatek prostoru na důsledné uplatňování metodických pokynů jednotlivým žákům, průběžnou reflexi, individuální přístup a navození důvěry a pevného vztahu mezi terapeutem a žáky, přičemž zůstává prostor k sociálnímu učení, k rozvoji vzájemné spolupráce, řešení vzájemných konfliktů a posilování empatie. Dalším předpokladem pro efektivní vedení skupinové arteterapie je výběr žáků s podobnými problémy na přibližně stejném stupni vývoje výtvarného vyjadřování, kdy je možné všechny žáky skupiny společně motivovat k činnosti a volit metody vhodné s ohledem na stanovené cíle prováděné arteterapie. Též je důležité stanovit pro arteterapii pravidelný termín a časový rozsah, aby se předešlo neuspokojení očekávání. Vytváření stereotypů a zachování řádu patří pro tyto děti mezi potřebné jistoty.

Zkoumaná skupina dětí nebyla zcela homogenní, děti se lišily věkově, různými specifickými obtížemi i rozdílným stupněm vývoje výtvarného vyjadřování. Přesto se u většiny sledovaných dětí některé znaky ve výtvarné tvorbě objevovaly opakovaně. Našla jsem typické projevy organicity: kostrbaté, nastavované čáry, nedotahované, nenavazující linie, problémy s napojováním částí těla, některé disproporce částí těl, většinou nižší úroveň vývoje výtvarného vyjadřování. Projevila se narušená percepce, snížená pozornost a nedostatečná vizuomotorická koordinace. Objevily se znaky potlačované agrese, napětí. U sourozeneckých dvojic jsem pozorovala shodné znaky ve výtvarném projevu. U první dvojice především potíže se zrakovou percepcí a vizuomotorickou koordinací (vedení linie, napojování částí těl, nápadně velké uši), s tím související potíže se čtením a psaním. U druhé dvojice dvojčat typické znaky sourozenecké rivality, dominance žluté, oranžové barvy, projevovala se někdy až urputná snaha se zavděčit volbou tématu, jeho zpracováním, častým vyžadováním metodické pomoci. Zdůrazněná potřeba sebe prezentace se u nich projevila i nápadným vykreslováním podpisu. Další dva starší žáci, Tadeáš a Jakub, se odlišovali výrazněji a vyžadovali trochu jiný způsob metodického vedení.

Kromě hodnocení posunu ve výtvarné tvorbě a v souvislosti s tím posunu ve vývoji jedince, musím zmínit pozitivní účinek arteterapie na všechny žáky ze zkoumané skupiny. Obraz jim sloužil jako prostředek komunikace, děti těšil zájem o jejich tvorbu, při činnostech docházelo k uvolnění napětí, odbourávání frustrace a budování pozitivního sebehodnocení. Důležitá je ve škole i možnost diagnostiky potencionálních patologických poruch a tím možnost časně práce s nimi. Pro mne, jako pro učitelku, byla díky analýze dětských artefaktů přínosná orientace v modelech chování dětí, jejich motivech a vzorech. Děti, s kterými se setkávám zároveň ve výuce, je pro mne snadnější motivovat k učení.

Arteterapie se pro mne stala jednou z cest, jak dítěti porozumět, pochopit jeho motivy jednání a regulovat jeho nežádoucí projevy a rozvíjet jeho pozitivní stránky osobnosti.

## Seznam literatury:

- CAMPBELL, Jean. Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: [skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé]. Vyd. 1. Překlad Michaela Šárová. Praha: Portál, 1998, 199 s. ISBN 80-717-8204-1.
- CASEOVÁ, C. – Dallenová, T.: Arteterapie s dětmi, Praha, Portál, 199, ISBN 80-717-8065-0.
- DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, 205s. ISBN 80-717-8449-4.
- FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. 1. vyd. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.
- HÁJKOVÁ, Vanda. Integrativní pedagogika. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2005, 123 s. ISBN 80-868-5605-4.
- JEBAVÁ, Jana. Úvod do arteterapie. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 95 s., 16 s. obr. příloh. ISBN 80-718-4394-6.
- KIRBYOVÁ, Amanda. Nešikovné dítě: Dyspraxie a další poruchy motoriky. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-424-9.
- KUCHARSKÁ, Anna. Specifické poruchy učení a chování: Sborník. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 1211-670X.
- KYZOUR, M., sr.: O krizových jevech v dětské kresbě a malbě. Výtvarná výchova 2/II a 3/II., 1969/1970, SNP Praha.
- LANG, Greg a Chris BERBERICH. Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd. Vyd. 1. Překlad Stanislav Kostíha. Praha: Portál, 1998, Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8144-4.
- MÜLLER, Oldřich. Terapie ve speciální pedagogice. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 508 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4741-727.
- PEROUT, Evžen. Arteterapie se zrakově postiženými. Vyd. 1. Praha: Okamžik, 2005, ca 100 s. ISBN 80-903-2479-7.
- PIAGET, Jean. Psychologie inteligence. 2. vyd. Praha: Portál, 1999, 164 s. ISBN 80-717-8309-9.
- POKORNÁ, Věra. Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. 1.vyd. Praha: Portál, 1997, 310 s. ISBN 80-717-8135-5.
- READ, Herbert. Výchova uměním. Praha: Odeon, 1967. ISBN 01-521-67.
- RUBINOVÁ, Judith Aron. Přístupy v arteterapii: Teorie & technika. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-093-5.
- ROESELOVÁ, Věra. Linie, barva a tvar ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, c2004, ISBN 80-902-2675-2.

- ROESELOVÁ, Věra. Řady a projekty ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, c1997, 219 s. ISBN 80-902-2672-8.
- ROESELOVÁ, Věra. Techniky ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1996, 241 s. ISBN 80-902-2671-X.
- SCHOPLER, Eric, Miroslava JELÍNKOVÁ, Robert Jay REICHLER a Margaret LANSING. Strategie a metody výuky dětí s autismem a dalšími vývojovými poruchami: příručka pro učitele i rodiče. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-717-8199-1.
- SLAVÍK, J.: Arteterapie v souvislostech speciální pedagogiky. Speciální pedagogika, roč. 9, 1999, č. 1.
- SLAVÍK, Jan. Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1997, 199 p. ISBN 80-718-4437-3.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 194 s. ISBN 978-807-3673-222.
- SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. České Budějovice: Grada Publishing,a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH. Praha: Grada Publishing,a.s., 2012. ISBN 978-80-247-4369-1.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.
- ŠVARCOVÁ, Iva. Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 184 s. ISBN 80-717-8506-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Vyd. 1. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie problémového dítěte školního věku. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997, 170 s. ISBN 80-718-4488-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie, Zuzana HADJ-MOUSSOVÁ a Stanislav ŠTECH. Psychologie handicapu. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2000, 230 s. ISBN 80-718-4929-4.
- ZEMANOVÁ, Věra. Využití arteterapie u dětí s autismem. Arteterapie. 2010, č. 24.
- Vyhláška č. 73/2005 Sb., ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.
- Vyhláška č. 147/2011 Sb., ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

### Elektronické zdroje:

- ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE. Definice a cíle arteterapie [online]. 2012 [cit. 2014-11-29]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>
- Pojem integrativní psychoterapie. [www.slovník-cizích-slov.abz.cz](http://www.slovník-cizích-slov.abz.cz) [online]. web © 2005-2015 [cit. 2015-01-03]. Dostupné z: <http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/integrativni-psychoterapie>
- Inkluze (sociologie). Wikipedie [online]. 2013 [cit. 2015-01-04]. Dostupné z: [http://cs.wikipedia.org/wiki/Inkluze\\_%28sociologie%29](http://cs.wikipedia.org/wiki/Inkluze_%28sociologie%29)
- Co je inkluzivní vzdělávání. RYTMUS O.P.S. [Inkluzivni-vzdelavani.cz](http://www.inkluzivni-vzdelavani.cz) [online]. 12. 9. 2012 [cit. 2015-01-04]. Dostupné z: <http://www.inkluzivni-vzdelavani.cz/inkluzivni-vzdelavani>
- Společné vzdělávání všech dětí neboli inkluze. [Http://www.ferovaskola.cz/](http://www.ferovaskola.cz/) [online]. 2011 [cit. 2015-01-04]. Dostupné z: [http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/LLP\\_brozura\\_inkluzivni\\_seznamte-se.pdf](http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/LLP_brozura_inkluzivni_seznamte-se.pdf)

## Seznam vložených příloh:

1: Obrázek 1, Volná kresba Já venku se psem, Kuba	42
2: Obrázek 4, Vánoce, Kuba	42
5: Obrázek 5, Zážitek z prázdnin: S bráchou Honzou a mámou a tátou jedeme pro dřevo, Kuba	43
3 : Obrázek 7, Otesánek, Kuba	43
4: Obrázek 6, Já jako čert, Kuba	43
6: Obrázek 4, Veverka, zadní strana, Kuba	44
7: Obrázek 4, Veverka Zrzečka, přední strana, Kuba	44
8: Obrázek 8, Malování na hudbu (vpravo 1. skladba –kopec na bobování, vlevo 2. skladba, Kuba	44
9: Obrázek 1, Volná kresba- Já s bráchou, Matěj	47
10: Obrázek 4, Ilustrace příběhu Veverka Zrzečka, Matěj	47
11: Obrázek 5, Bobujeme, Matěj	48
12: Obrázek 7, Můj kamarád, Matěj	48
13: Obrázek 6, Otesánek, Matěj	49
14: Obrázek 9, Já doma ve svém pokoji, Matěj	49
15: Obrázek 2, zadní strana, Miroslav	54
16: Obrázek 2, Moje rodina – Já a táta, Miroslav	54
17: Obrázek 4, Vánoce, Miroslav	54
18: Obrázek 5, V plaveckém bazénu s mámou a bratry, Miroslav	55
19: Obrázek 6, Můj kamarád, Miroslav	55
20: Obrázek 7, Otesánek, Miroslav	56
21: Obrázek 8, Malování na hudbu, Miroslav	56
22: Obrázek 2, Rodina, Já s tátou, Michal	60
23: Obrázek 3, Společná práce, Michal, Jakub, Tadeáš	60
24: Obrázek 5, S dědou jsme střílili divočáka, Michal	61
26: Obrázek 6, Můj kamarád, Michal	61
25: Obrázek 7, Otesánek, Michal	61
27: Obrázek 8, Malování na hudbu, Michal	62
28: Obrázek 9, Malování ve dvojici, Michal, Kuba	62
29: Obrázek 1, Volná kresba, Tadeáš	65
30: Obrázek 4a, Můj pokoj, Tadeáš	65
31: Obrázek 4b, Na výletě, Tadeáš	65
34: Obrázek 8, Malování na hudbu, Tadeáš	66
35: Obrázek 01, (první obrázek z hodiny VV na počátku 4. třídy), Jakub	70
36: obrázek 03, (Vánoce, 4. tř., individuální arte), Jakub	70
37: obrázek 02, (Vánoce, 4. tř., individuální arte), Jakub	70
39: Obrázek 04 (hodina VV ve 4. tř.), Jakub	71
38: Obrázek 05 (individuální arte, 4. tř.), Jakub	71
40: Obrázek 06 (individuální arte, konec 4. tř.), Jakub	71
41: Obrázek 07 (individuální arte, 5. tř., Já a brácha ), Jakub	72
42: Obrázek 08 (individuální arte, 5. tř. Moje oblíbená počítačová hra), Jakub	72
46: Obrázek 8 (skupinová arte, malování na hudbu), Jakub	73
43: obrázek ,(skupinová arte, 6. tř. Já s dědou), Jakub	73
44: obrázek 5 (skupinová arte), Jakub	73
45: Obrázek 2 (Rodina, 6. tř.), Jakub	73
47: Obrázek 10, (individuální arte, uhlová rezerva, 6. tř.), Jakub	74