



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

Arteterapie s dětmi s kombinovaným postižením

Vypracovala: Tereza Dedková

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2018

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.

Datum

Tereza Dedková

Abstrakt práce

Název práce: Arteterapie s dětmi s kombinovaným postižením

Autor práce: Tereza Dedková

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

Tématem této bakalářské práce je arteterapie s dětmi s kombinovaným postižením. Práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje čtyři hlavní kapitoly. První kapitola seznamuje čtenáře s definicí arteterapie. Druhá kapitola popisuje jednotlivé etapy výtvarného projevu dětí. Třetí kapitola se zabývá arteterapií s dětmi. Ve čtvrté kapitole zmiňují kombinované postižení.

V praktické části je snahou zkoumat, jak lze arteterapeuticky pracovat s dětmi s kombinovaným postižením. Stručně popisuje skupinovou práci s dětmi s kombinovaným postižením a na dvou případových studiích uplatňuje kvalitativní metodu sběru dat. Na základě dlouhodobého pozorování reflektuje změny ve výtvarné tvorbě dětí s postižením v souvislosti s arteterapeutickým působením.

Klíčová slova: děti, kombinované postižení, arteterapie, výtvarný projev, kazuistika

Abstract

Title: Art therapy with children with multiple disabilities

Author: Tereza Dedková

Supervisor: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

This bachelor thesis focuses on the topic of art therapy for children with multiple disabilities. The thesis is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part contains four main chapters. The first chapter defines the term art therapy. The second chapter describes the individual stages of artistic expression in children. The third chapter focuses on art therapy with children. The fourth chapter defines multiple disabilities.

The practical part is research into the possibilities of art-therapeutic work for children with multiple disabilities. It briefly describes group work with children with multiple disabilities and applies a qualitative method of data collection using two case studies. Based on long term observation, it reflects on changes in the artistic expression of children with disabilities in connection with art-therapeutic effects.

Key words: art therapy, artistic expression, case report, children, multiple disabilities

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a připomínky. Dále děkuji své rodině a přátelům za velkou podporu v průběhu mého studia.

V neposlední řadě děkuji i všem, kteří se nějakým způsobem podíleli na pomoci při vzniku této práce.

I.	Úvod.....	8
II.	Teoretická část	9
1	Arteterapie	9
1.1	Formy arteterapie	10
1.2	Arteterapeutické techniky	11
1.3	Artefiletika	11
1.4	Rožnovská arteterapie	12
2	Vývoj dětského výtvarného projevu	13
2.1	Ontogeneze výtvarného projevu dítěte	15
2.1.1	„Období skvrn“ do 12 měsíců věku	15
2.1.2	„Období čmáranic a čáranic“ od 1 - 3 let věku	15
2.1.3	„Období hlavonožců“ od 3 do 5 let	17
2.1.4	„Období Paňáků“ 5 - 7 let	17
2.1.5	Schématické období 6 - 9 let.....	19
2.1.6	Období vizuálního realismu 7 - 12 let	19
2.1.7	Období reflexivní 13 - 18 let	20
3	Arteterapie s dětmi	20
3.1	Arteterapie dětí s omezenou hybností.....	21
3.2	Arteterapie s mentálně postiženými dětmi	22
4	Kombinované postižení	22
4.1	Mentální retardace	23
4.1.1	Klasifikace mentální retardace	24
4.2	Tělesné postižení	26
4.2.1	Druhy tělesného postižení	27
4.3	Smyslové poruchy.....	28
4.3.1	Poruchy zraku.....	28
4.3.2	Sluchové postižení	29
4.4	Dětská mozková obrna.....	30
4.5	Hydrocefalus	32

4.6	Jacobsenův syndrom	33
III.	Praktická část	36
5	Cíl bakalářské práce	36
6	Metody.....	36
7	Moje cesta k arteterapii s dětmi s kombinovaným postižením v mateřské škole	36
7.1	Skupina dětí v mateřské škole- školní rok 2017/2018.....	38
7.2	Skupinová práce	38
7.3	Případová studie- Albert	40
7.4	Shrnutí případové studie Alberta	56
7.5	Případová studie- Amálie.....	58
7.6	Shrnutí případové studie Amálie.....	85
7.7	Shrnutí skupinové práce	87
7.8	Shrnutí praktické části.....	88
IV.	ZÁVĚR.....	89
V.	Seznam použitých zdrojů.....	90

I. Úvod

Výtvarné tvoření mám ráda již od útlého věku, kdy jsem sama chodila do mateřské školy. Měla jsem svůj malý rituál. Vždy, když jsem přišla do školky, moje první cesta vedla ke skříni s pastelkami a vodovkami. Tu vůni voskovek nikdy nezapomenu. Kreslila jsem různé barevné obrázky, pamatuji se například na princezny, domky s plotem a stromem a později také vesmírné rakety. Tyto obrázky jsem většinou věnovala své mamince nebo paní učitelce. Něco mi ovšem zůstalo. Je to láska k výtvarnému tvoření, kterou se dětem snažím předat dál.

Od mého období princezen a domků uplynula dlouhá doba a já nyní při své práci učitelky v mateřské škole pozoruji nově přichozí děti, které také kreslí své rozmanité obrazy. Moje praxe se ještě více rozšířila před několika lety, kdy jsem začala pracovat ve speciální třídě, kde jsou děti s postižením. Výtvarné tvoření s těmito dětmi neprobíhá stejně jako u dětí bez postižení, ale o to je zajímavější.

Téma této bakalářské práce jsem si zvolila na základě mé praxe. Jako učitelka v mateřské škole pracuji již sedmým rokem a druhým rokem působím jako učitelka pro děti s různými, i kombinovanými postiženími. S těmito dětmi uplatňuji některé prvky arteterapie. Cílem mé bakalářské práce je stimulovat osobnostní rozvoj dětí s kombinovaným postižením pomocí arteterapie. V teoretické části popisuji specifika kombinovaného postižení a využití arteterapie s dětmi s různými druhy postižení. V praktické části prezentuji dvě případové studie, v nichž popisuji arteterapeutickou práci s dětmi s kombinovaným postižením.

II. Teoretická část

1 Arteterapie

V první části mé bakalářské považuji za nutné uvést základní pojmy, které se zde budou často objevovat a čtenáři laikovi ulehčí čtení této práce. Co je arteterapie, je zřejmé z níže uvedených definic.

„Arteterapie znamená léčbu uměním, včetně hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění. Arteterapie v užším slova smyslu znamená léčbu uměním.“ (Šicková, 2002 s. 30).

Arteterapie je obor, který patří do oblasti psychoterapie a používá zejména výtvarné umělecké prostředky k léčbě duševních a sociálních poruch (Slavíková, Slavík, & Eliášová, 2015).

Arteterapie je kulturní terapií, která má původ v magických úkonech a spojuje se se symbolikou v umělecké podobě (Perout, 2005).

Arteterapie se zaměřuje na léčbu psychických či jiných poruch klienta, snaží se o reedukaci těchto obtíží (Lhotová, 2010).

Arteterapie využívá psychoterapeutických postupů a výtvarných artefaktů jako prostředků k léčbě klienta. Jde hlavně o samostatný proces tvorby, než o dokonale namalovaný, nebo jinak vytvořený artefakt. Jako obor se arteterapie vyvíjí přibližně sto let. Zpočátku byl tento obor určen převážně lidem s psychiatrickými obtížemi, později se v kombinaci i s dalšími psychoterapeutickými postupy využívá i k léčbě psychických poruch (Matoušek, 1995).

Podstatným prvkem v arteterapii je vytváření spontánních obrazů. Samotná tvořivá činnost v sobě nese terapeutický potenciál. Tvůrčí činnosti jsou většinou odpočinkové a obohacují náš život. Používají se v různých zařízeních, například v pečovatelských domech, v léčebných zařízeních i ve věznicích. Tyto činnosti pomáhají klientům lépe zvládat destruktivní chování nebo různé psychické a psychiatrické potíže. Ve výtvarném procesu se klient učí porozumět vlastním artefaktům a tím uskutečňuje první krok k sebeuzdravení (Campellová, 1998).

Výtvarná tvorba je pro člověka přirozená. Podporuje kreativitu, rozvíjí poznávací schopnosti a psychický vývoj člověka. Přirozeně se rozvíjí vizuální tvořivost. Jakýkoliv člověk, nadaný, nebo postižený může výtvarně tvořit. Díky výtvarné tvorbě je možné neverbální sebevyjádření a i to může měnit vztahy s okolními lidmi. Výtvarná tvorba je vhodná pro různě handicapované jedince a to z důvodu, že používá především neverbální prostředky komunikace (Campellová, 1998).

Různé materiály, barvy, předměty i vůně stimulují smysly a jsou prostředkem k lepšímu sebevyjádření. Pro výtvarné zobrazování jsou charakteristické pohyby, které také podněcují naše smysly a tímto v nás vyvolávají emocionální prožitky. Samotný začátek něco tvořit je odvážný i riskantní vůči vztahu k sobě i k okolí. Díky tvorbě o sobě člověk mnohé prozradí, ale ochota riskovat také rozvíjí fantazii. I velmi jednoduché výtvarné tvoření obohacuje život člověka (Campellová, 1998).

1.1 Formy arteterapie

Existují dvě základní formy arteterapie, individuální a skupinová, jež budou vysvětleny dále v textu. Ve své praxi se snažím o kombinaci obojího.

A) Individuální arteterapie

Klient má terapeuta plně k dispozici, navazuje intenzivní kontakt, který však nemusí mít jen kladný náboj. Mnohdy se stává, že je klient agresivní, úzkostný, nebo hyperaktivní. Tito klienti vyžadují individuální arteterapii a citlivý, empatický přístup arteterapeuta (Šicková, 2002).

B) Skupinová arteterapie

Skupinové arteterapie se většinou účastní dva a více klientů po domluvě s terapeutem. Tato forma arteterapie má integrační a sociální funkci (Šicková, 2002).

Při skupinové arteterapii může docházet k odreagování klientů, umožňuje jim prostor pro sebevyjádření a také pro sebeuvědomění, může být prostředkem očistné katarze. Hlavním cílem skupinové arteterapie je obstarat bezpečné prostředí pro klienty. Bezpečné v tomto případě znamená, že klient cítí důvěru v arteterapeuta i v ostatní členy skupiny, cítí se v prostředí, kde se skupina uskutečňuje příjemně. Před samotnou realizací je důležité vše pečlivě promyslet a naplánovat. Vedoucí zajišťuje mnoho věcí, například jak je opatřena

bezpečnost, nejen ve formě skříňky první pomoci, ale je-li také nutné mít nějakého spoluvědouceho nebo asistenta. Dále také uvažuje nad tím, jestli jsou prostory dostatečně vhodné pro arteterapeutickou skupinu, jaké je v těchto prostorech přirozené světlo, nebo jiné osvětlení. Důležité je mít v blízkosti i přívod vody s umyvadlem, a také mít vzniklá díla kde sušit. Dobré je mít dostatek času, nejen na tvorbu, ale také na diskuzi a zpětnou vazbu klientů. Dalším důležitým bodem je použití vhodných materiálů. Vedoucí skupiny připravuje veškeré potřebné pomůcky – od ubrusu na stůl, až po štětce se speciálním grafomotorickým nástavcem, který používají děti se špatným úchopem (Liebman, 2005).

Při skupinové i individuální arteterapii je důležité vytyčit si cíle. Mým cílem je vést děti s kombinovaným postižením k objevování vlastní tvořivosti. Pokusit se pomocí výtvarné tvorby o neverbální komunikaci a vést tyto děti k lepšímu vnímání. Od vnímání sebe sama až po vnímání nejbližšího okolí a jeho proměn v čase.

1.2 Arteterapeutické techniky

Výtvarné techniky klientům ulehčují projevování vlastních pocitů. V průběhu výtvarného ztvárňování dochází ke spontánnímu sjednocování klientových vědomých i nevědomých tendencí (Matoušek, 1995).

V arteterapii je velmi mnoho výtvarných technik. Různé materiály, barvy, předměty i vůně stimulují smysly a jsou prostředkem k lepšímu sebevyjádření. I velmi jednoduché výtvarné tvoření obohacuje život člověka (Campbellová, 1998).

Ve své praxi využívám hlavně čmárání tužkou, pastelkami, fixami. Malujeme barvami na papír, kreslíme prsty namočenými v barvě, společně sestavujeme různé objekty z přírodnin, tvoříme objekty z písku, modelujeme z modelíny, nebo jiných materiálů - například z pudinkového těsta.

1.3 Artefiletika

Artefiletika se od arteterapie odlišuje tím, že její koncepce je založena na reflektivním dialogu a systematicky pracuje s určitými vzdělávacími motivy. Reflektivní dialog je podmíněn vědomím rozdílnosti, a proto je nejurodnějším zdrojem poznávání. V tomto dialogu si děti všímají různých souvislostí svého tvoření a diskutují o nich. Jejich názory jsou důležité pro širší poznávání kultury a jiných lidských záležitostí. Společně tak vytvářejí spojovací

prvek mezi osobní zkušeností a tím, co znamená v širších kulturních souvislostech. V artefiletice se těmto názorům nebo postřehům, které míří k hlubokému poznávání, říká vzdělávací motivy. Artefiletika je blízká arteterapii jedním důležitým rysem a tím je propojení poznávání světa spolu se sebepoznáváním. Sebepoznávání je úzce spjato se sebeuvědomováním a prožíváním. Přiměřené zacházení a zvládnání vlastních prožitků vede k psychickému zdraví a proto se zde artefiletika setkává s psychoterapeutickými obory (Slavíková, Slavík, & Eliášová, 2015).

V artefiletice jde o výchovu a komunikaci uměním. Využívá se zde zkušenosti založené na zážitku z tvorby, většinou výtvarné povahy. Formou výtvarné tvorby se rozvíjí intelekt, emoce i sociální aspekty v životě člověka (Lhotová, 2010).

1.4 Rožnovská arteterapie

„Rožnovská škola staví na výtvarné imaginaci, kterou ve shodě s psychoanalýzou chápe jako reprezentaci aktuálně nepřítomných objektů a situací.“ (Kyzour, 2018).

Výtvarná tvorba klientů je proces, který lze chápat jako vzájemnou hru znázorněných prvků v rovině možného. Bereme v úvahu celkový vjem obrazu. Důležitá je plocha čtverky, její velikost, zda je celá pokrytá barvami a jestli je v obraze naznačena perspektiva. Výtvarná imaginace zintenzivňuje prožívání klienta a pomáhá při řešení problémů, které nebyly dosud vyřešeny. V rožnovské arteterapii je žádoucí především pokus o znázornění reality a práce s výtvarnou náhodou, tedy o práci se skvrnami, které vzniknou při malbě akvarelovými barvami. Takový obraz, který zobrazuje skutečnost, čerpá z objektivní a psychické reality. Klient reflektuje svůj výtvarný záměr a celkové provedení obrazu. Samotné dílo má několik funkcí. Arteterapeut obraz používá ke komunikaci v rovině výtvarně-symbolické. Pro klienta i arteterapeuta je tak cenným zdrojem informací k interpretaci (Kyzour, 2018).

Pro rožnovský arteterapeutický přístup je důležitý zejména výtvarný posun klienta, se kterým se dál pracuje jako s terapeuticky významným faktorem. Pro arteterapii je cílem výtvarného tvoření ztvárňovat a seskupovat zážitky na základě zkušenosti do celku. Samotný proces výtvarného tvoření je zde brán jako sebezkušenostní. Hotové dílo v sobě nese aktuální stav, spolu se srovnáním předchozích výtvarných artefaktů. Osobitá forma výtvarného stylu, vyjádřený obsah, a dílo v jednotlivých fázích je předmětem arteterapie. Výtvarný projev

klienta je prostředek komunikace se sebou samým i s arteterapeutem. Arteterapeut vytváří bezpečné podmínky pro klientovu tvorbu, metodicky mu pomáhá (Lhotová, 2010).

2 Vývoj dětského výtvarného projevu

V této kapitole stručně popíšu vývoj dětského výtvarného projevu od raného věku až po výtvarnou tvorbu adolescentů. Podrobněji se věnuji období od jednoho do sedmi let věku, protože úzce souvisí i s praktickou částí této práce.

Kresba je nejlepším prostředkem k poznání osobnosti dítěte. Zahrnuje v sobě hru s realitou i sněním a díky tomu se na papíru objevují vědomá i nevědomá přání. Každé dítě je jedinečná bytost, která zobrazuje svoje pocity. Dětská kresba je dokonalým komunikačním prostředkem s okolním světem. Odráží intelekt i emoční stabilitu dítěte (Davido, 2008).

„Jean Piaget uvádí v Psychologii inteligence pět etap vývoje myšlení. Prvním obdobím je senzomotorická etapa, která je zpočátku obdobím reflexů, později obdobím prvních návyků a schémat. Dominantní je hmatová a kinetická složka vnímání. Období mezi druhým, (třetím) až čtvrtým rokem je etapou vzniku symbolické funkce, kdy se dítě učí řeči, vyvíjí se symbolické, předpojmové myšlení. Doba do sedmého či osmého roku je rezervována pro rozvoj názorného myšlení. Přibližně od sedmého, osmého roku do jedenácti až dvanácti let se organizují konkrétní operace, které představují myšlení, které se opírá nejprve o konkrétní manipulace s předměty, později o manipulaci s představou těchto předmětů. Poslední, páté stádium vývoje myšlení nastupuje v jedenácti či dvanácti letech, pokračuje v adolescenci a je označováno jako myšlení formální nebo reflexivní.“ (Perout, 2005, s. 36).

V následující tabulce jsou uvedena vývojová stádia dětské kresby dle vybraných autorů, jednotlivé časové údaje v tabulce je dobré chápat jako orientační.

Jean Piaget	Victor Lowenfeld	Milan Kyzour	Roseline Davido
Období senzomotorické 0 – 12 měsíců			Období skvrn 0 – 12 měsíců
Období názorné - myšlení předpojmové 2 – 5 let	období čaranic - bezobsažná - zvládnutá - pojmenovaná 2 - 3 roky		Období čmáranic Období čaranic 1 – 3 let Období hlavonožců 3 – 5 let
- myšlení intuitivní 5 – 7 let	Období preschematické 3 - 6 let	Období egocentrické 4 - 8 let	Období sklápění 5 – 7 let
	Období schématu 6-9 let		
Období konkrétních operací 7-12 let	Období kresebného realismu 8 - 12 let	Období objektivní 8 – 13 let	Období vizuálního realismu 7 – 12 let
Období formálních operací 12- 17 let	Období pseudonaturalistické 11 – 15 let Výtvarná tvorba adolescentů 14 – 17 let	Období reflexivní 13 - 18 let	Zobrazování v prostoru 12 let a dále

Vývojová stádia dětské kresby

(dle Piaget a Lowenfeld in Perout, 2005; Kyzour, 2018; Davido, 2008)

2.1 Ontogeneze výtvarného projevu dítěte

V následující části práce bude přiblížen a specifikován vývoj výtvarného projevu dítěte a jeho proměny.

2.1.1 „Období skvrn“ do 12 měsíců věku

Podle Piageta se jedná o senzomotorické období, kdy si dítě ještě neosvojilo symbolickou funkci. Dítěti chybí myšlení a citový život spojený s představami, které mu umožňují zpřítomnit věci nebo osoby, které jsou nepřítomné. Postupně se vyvíjí senzomotorická inteligence. Spontánní pohyby a reflexy plynule přecházejí k návykům a posléze k inteligentnímu jednání (Piaget, 2010).

Erikson (1963) in Vágnerová (2000) nazval kojenecké období receptivní fází. To znamená, že dítě je otevřeno okolnímu světu a jeho podnětům. Nejvýznamnější jsou v tomto věku biologické potřeby, zejména orální varianta. Když chce dítě nějaký předmět důkladně prozkoumat, většinou ho strčí do pusy.

Hlavní roli má na tomto místě vnímání a motorika. Poznávací procesy se rozvíjejí pomocí zrakové stimulace. Dítě sleduje pohybující se předměty, postupně vnímá prostor, rozvíjí se koordinace očí a rukou. Okolo čtyř měsíců života se objevuje „klíšťkový“ úchop. Dítě uchopuje a manipuluje s objekty a také začíná broukat. V období šesti až devíti měsíců začíná akceptovat vlastní samostatnost, odlišuje svou matku od ostatních lidí, ze kterých má obvykle strach. To je signálem toho, že se dítě normálně vyvíjí. Matka je dítěti zrcadlem, svými reakcemi mu poskytuje zpětnou vazbu. Okolo sedmého měsíce sedí a ve dvanáctém měsíci života většinou začíná chodit. Dítě se také socializuje pomocí mezilidské interakce, zjišťuje příčinné souvislosti nějakého dění, vlastního konání (Vágnerová, 2000).

Davidová (2008) popisuje období do jednoho roku věku, jako období skvrn, kdy děti experimentují s barvami a různými materiály.

2.1.2 „Období čmáranic a čáranic“ od 1 – 3 let věku

V batolecím období dochází k velkému rozvoji dětské osobnosti. Dítě se více osamostatňuje, uvolňuje se z různých vazeb a více proniká do okolního světa. Jeho motorické

dovednosti se prohlubují, začíná samostatně chodit, mluvit a učí se nápodobou od člověka, se kterým se ztotožňuje (Vágnerová, 2000).

Okolo prvního roku života dítěte dochází k fázi „čmáranic“. Vágnerová (2017) ve své knize uvádí, že pomocí „čmáranic“ dítě vyjadřuje svoje pocity a poznatky. Mathews (1999) in Vágnerová (2017) uvádí, že čmárání znázorňuje pohyb a předkládá jeho tři stádia:

- horizontálně a vertikálně směrové čáry s tečkami
- kruhové linie a smyčky
- uzavřené tvary

Dítě volně kreslí prstem ve vzduchu, po zamíženém okně, nebo na vylitém čaji na stole. Pro dítě je v této fázi důležitější samotný proces kresby, než její obsah. Grafický pohyb vzniká v ramenním kloubu, dítě drží grafické náčiní v plné dlani a často kreslí mimo hranici papíru. Čárání je pro dítě hrou, která přispívá k vývoji jeho psychiky (Uždil, 1974).

Dítě volně čmárá různými směry, přitom psací náčiní stále zůstává na papíře. Už i „čmáranice“ mohou o dítěti hodně vypovědět. Když je dítě šťastné a spokojené, jeho „čmáranice“ je většinou přes celý papír a jeho čáry jsou silné. Nespokojené dítě psací náčiní většinou zahodí (Davido, 2008).

Mezi druhým a třetím rokem věku období „čmáranic“ volně přechází do stadia „čárání“. Dítě se při kresbě snaží správně uchopit tužku. Dítě již kreslí s nějakým záměrem, ale většinou jde o náhodné smyčky, kdy se snaží napodobit písmo dospělého člověka (Davido, 2008).

Perout (2005) ve své knize rozděluje čáranice do tří etap. Chaotické čáranice jsou nahodile používané znaky, které odrážejí motorickou aktivitu. Dítě má z této činnosti radost. Dvouleté dítě má centrum „grafického pohybu“ v ramenním kloubu. Čáry prozrazují kývavý pohyb. Dítě se snaží ovládnout své neuro-motorické reakce (Uždil, 1974).

Zvládnuté čáranice se začínají objevovat přibližně od doby, kdy dítě začne čárat. Dítě už tuší souvislost mezi vlastním pohybem tužky a vzniklými čáranicemi. Začínají se objevovat horizontální a vertikální linky (Perout, 2005). Po nějaké době se uplatní zápěstní kloub. Čáry se začínají otáčet do oblouku, ze kterého později vzniká nepravidelný ovál a hustá „klubka“. Krouživý pohyb je důležitý pro další rozvoj tvoření různých obrazců, které vypadají jako trojúhelník, nebo čtverec (Uždil, 1974).

Pojmenované čáranice bývají často odrazem nějaké kinestetické aktivity, odkazující k nějaké pohybové aktivitě (Perout, 2005). Později se také začnou objevovat i spirály, které jsou nejdříve oválné, pak kruhové a nakonec i hranaté. Je to hra se vznikající stopou grafického náčiní, která rozvíjí dětskou psychiku (Uždil, 1974).

Langmeier (1983) označuje tento časový úsek v životě dítěte jako fázi negativismu. Dítě si začíná uvědomovat, že některé věci může získat, zahodit, něco si vzít. Může se pohybovat, kam chce, ale jeho jednání může být někým ovlivněno. Rozhoduje se mezi alternativou „ano“ a „ne“. Dítě usiluje o vlastní nezávislost a také začíná projevovat zájem o interakci s dalšími dětmi.

2.1.3 „Období hlavonožců“ od 3 do 5 let

Toto období úzce navazuje na období čáranic. Dítě vytváří znaky, u kterých zpočátku není lehké určit, co vlastně znamenají (Perout, 2005).

Okolo třetího roku života dítě zjišťuje, že jeho kresba může něco zobrazovat. Zpětnou vazbou dítěti je dospělý, který může v kresbě rozpoznat nějaký objekt. Dítě začíná kreslit kruh, který může mít mnoho významů. Znázorňuje slunce, míč, hlavu člověka, nebo zvířete a jiné. Pomocí kruhu může dítě rozlišovat co je uvnitř a co je venku (Cox, 2005 in Vágnerová, 2017). Nastává etapa „hlavonožců“. Dítě se snaží zobrazit lidskou postavu jako kruh s několika čarami, které představují ruce a nohy. S přibývajícím věkem na „hlavonožci“ i v dětské kresbě narůstá počet detailů. V kolečku jsou zobrazeny oči, ústa a někdy pupík (Davido, 2008).

2.1.4 „Období Paňáků“ 5 – 7 let

„Hlavonožci“ již přibyl trup a stává se „Paňákem“, který se podobá spíše loutce, než člověku. Lidská figura je znázorněna schematicky, je složena ze svislých a vodorovných čar, kdy ruce mohou vypadat jako hrábě a nohy také nejsou zcela odlišeny od zbytku těla. Okolo šesti let věku už přibývá velké množství detailů při kresbě lidské figury. Tělo mívá lahvovitý trup, je naznačen krk a hlava je větší, zdobená trčícími nebo kudrnatými vlasy. Na trupu jsou nasazeny ruce. Mužská a ženská postava bývá rozlišena kalhotami a sukní. Vznikají „silné nohy“, kdy dítě vybarvuje dříve prázdné ovály zobrazené svisle dolů od trupu. Postupem času dítě kreslí i postavy v pohybu. Ruce „pañáka“ jsou na obrázku vztažené, například drží deštník, trhá ovoce, nebo hází míč. Velký význam má vlastní komentář dítěte ke svému artefaktu.

Okolo šesti let se také objevuje „smíšený profil“. Lidská figura je vyobrazena zároveň ze strany i zepředu, ale chodidla má v profilu (Uždil, 1974).

Děti používají syté barvy, které se většinou neshodují s reálnou barvou objektů, které malují. Člověk bývá zobrazen takovou barvou, kterou má dítě nejvíce v oblibě. Může být například červený, zelený, nebo žlutý (Perout, 2005).

Uždil (1974) dále popisuje, že v tomto věku se zdokonaluje i kresba stromu, která má podobný vývoj jako lidská postava. Zpočátku je strom jen svislá linka, kterou v takzvaném „R – principu“, tedy v pravém úhlu, protínají vodorovné čáry. Davido (2008) uvádí, že děti používají „R- princip“, protože potřebují odlišit jeden směr od druhého.

Perout (2005) ve své knize nazývá období od tří do šesti let preschematickým. Dominující psychickou funkcí je zde fantazijně emoční složka, díky které dítě poznává okolní svět. Čas, prostor a logika je pro dítě v tomto období abstraktním pojmem.

Kyzour (2018) nazývá období od čtyř do osmi let věku egocentrickým. Pro takto staré dítě je důležitá především probíhající činnost. Pedagog by měl děti vést k odvaze ve vztahu k malování sytými barvami a motivovat je četbou pohádek. Dítě touží po výtvarném vyprávění skutečnosti, ale ještě k tomu nemá dostatek zkušeností a schopností. Zobrazuje realitu plošně vedle sebe. Pedagog by měl děti také podněcovat, aby nemalovaly jen na dolní ose. Proto se využívají techniky papírové koláže. Dítě může papír různě vrstvit a tím lépe zachází s druhým rozměrem.

Šestileté dítě již začíná zobrazovat prostor, nadhled a podhled je spojován. Vodorovnou čárou zelené barvy na spodním okraji je nakreslena zem a modrou barvou v horním okraji kreslí nebe. Na základní zelenou linku pak kreslí postavy, které ovládá gravitace spodní vodorovné čáry. Pokud se na dolní linku všechny postavy nevejdou, základní čáru dítě vytvoří i podél okolních stran papíru. Projevuje se zde vůle dítěte zachytit co nejvěrněji vnímání reality. V obrázcích šestiletých dětí se také objevuje převrácená perspektiva. Věci v popředí jsou menší a dále od spodního okraje jsou věci, postavy zobrazeny větší (Uždil, 1974). Sebe dítě umísťuje na pozorovatelské stanoviště, přímo doprostřed obrazu. Je zde patrná jeho ego-formace. Výrazné a největší je na obrázku to, co je pro dítě emočně nejvýznamnější (Perout, 2005).

Davidov (2008) uvádí, že dítě ve věku šesti až sedmi let sklání směr kresby podobně jako u písma a to nazývá „grafoidismem“. Dítě také používá sklápění, protože je pro něj těžké odlišit, co je vertikální a co je horizontální. Dalším pojmem je „automatismus“- dítě opakuje jednoduché tvary ve své tvorbě, například krátké čárky na spodním okraji papíru představují trávu.

2.1.5 Schématické období 6 – 9 let

Dítě vytváří schémata, která jsou pro okolí čitelnější. Zároveň kresba dítěte zachycuje také proměnu v chápání sebe sama. Dítě si začíná uvědomovat, že je součástí širšího okolí, více spolupracuje s vrstevníky (Perout, 2005). V dětské kresbě se také objevuje transparentnost. Dítě kreslí vnitřek domu, jehož zdi jsou neviditelné, nebo člověka, který má nakreslené i vnitřní orgány. Dítě také kreslí podle vlastních zkušeností, například nakreslí samo sebe až tehdy, když získá představu o svém těle a jeho umístění v prostoru (Davidov, 2008).

2.1.6 Období vizuálního realismu 7 – 12 let

Davidov (2008) popisuje tuto fázi jako věk „vizuálního realismu“. Toto období závisí na mentální a emoční úrovni dítěte, taktéž na jeho sociální zralosti a na kulturním prostředí. Dítě zobrazuje to, co vidí a pomocí svých artefaktů komunikuje s okolním světem.

Většina dětí spontánně kreslí a maluje a obohacuje tím své poznatky o okolním světě. Časem se však vztah k výtvarné tvorbě mění a to kolem věku osmi let, v důsledku klasické výtvarné výchovy, která je zaměřená především na „správné kreslení“. Vzniká tak hranice mezi nadanými a nenadanými dětmi (Campellová, 1998). V tomto období se děti integrují do skupiny vrstevníků a samy sebe začínají objevovat jako jejich člena (Perout, 2005).

Kyzour (2018) popisuje časový úsek od osmi do třinácti let jako objektivní období. Dítě již zachází s iluzemi a trojrozměrností. V tomto období je dobré děti motivovat k realistickému vidění, k realistické studii, přiměřeně jejich schopnostem. Postupně se odstraňuje sklápění do půdorysu a rozdíly v měřítku. Děti v tomto věku bývají většinou rozčarované vlastní neschopností malovat, proto je důležité v tomto krizovém období používat zejména akční malbu, nebo malování geometrických konstrukcí a různé dekorování. Dítě se snaží o jednorázový výjev. Nemá už potřebu výtvarně vyprávět, ale vnímá ji.

2.1.7 Období reflexivní 13 – 18 let

Věk od třinácti do osmnácti let je obdobím reflexivním. Malba dětí probíhá většinou v ploše. Kresebná studie by měla být naturalistická, ale hlavní slovo má abstrakce (Kyzour, 2018).

3 Arteterapie s dětmi

Arteterapii lze použít při práci s různými lidmi. Počínaje klienty s psychickými nebo somatickými potížemi, přes drogově či jinak závislé, až po seniorské skupiny. Také se používá při práci s dětmi a to jak se zdravými, tak i s dětmi mentálně handicapovanými, kterým dělá velké potíže verbalizovat své emoce. Díky tvořivému procesu dochází k uvolnění a ventilaci různých pocitů. Velmi významná je arteterapie právě při práci s dětmi. Výtvarný artefakt dítěte je prostředkem k nahlédnutí do jeho vnitřního světa (Janotová, 1995 in Vymětal, 2000).

Arteterapie má velké uplatnění především při práci s dětmi. Je vhodná zejména pro děti, které mají zvláštní potíže například ve škole, mají poruchu pozornosti, poruchu chování nebo emocionální potíže. Arteterapie je vhodná i pro děti s postižením (Šicková, 2002).

Komzáková (2018) uvádí, že arteterapie s dětmi je založená především na hře. V období předškolního až mladšího školního věku je v dětských činnostech hra dominantní. Je nejoblíbenějším prostředkem kontaktu dítěte se sebou samým i s okolním světem. Je jedním ze základních prostředků psychoterapeutického přístupu k dítěti (Langmeier, Balcar, & Špitz, 2000).

Hrou se v arteterapii s dětmi rozumí práce s různými výtvarnými materiály. Každá výtvarná technika má své charakteristické zákonitosti, které posilují psychický i motorický vývoj jedince. Používáním výtvarných technik a materiálů se rozvíjí jemná motorika, koordinace a koncentrace. Pomáhá dětem pracovat s emocemi, například lépe zvládat vztek, zlost nebo naopak radost. Rozvíjí se sociální vztahy (Komzáková, 2018).

Prostřednictvím výtvarného tvoření projevujeme vlastní vztah k okolnímu prostředí. Už jen tím, jak se oblékáme nebo zdobíme vlastní byt, uplatňujeme výtvarné prostředky (Campellová, 1998).

Komzáková (2018) vychází z koncepce „Art for therapy“, uvádí, že samotný proces tvorby má léčivé účinky. Jednotlivými výtvarnými technikami můžeme u dětí ovlivňovat jejich psychické rozpoložení, rozvíjet koncentraci, tímto podporovat spolupráci pravé i levé hemisféry a dozrávání mozku.

Existuje velmi tenká hranice mezi výtvarnou tvorbou jako výchovou a terapií (Campellová, 1998). Arteterapie se stala mezioborovou záležitostí díky spolupráci psychoterapeutů, pedagogů a výtvarníků. Výtvarné prostředky dětem pomáhají vyjadřovat jejich vnitřní stavy a emoce. Jestliže má dítě malou představivost, těžko chápe různé symboly, výtvarná tvorba mu pomáhá při konstruování těchto funkcí. Pro dítě není obrázek prostředkem porozumění potížím, ale je vzácným prostředkem komunikace s dospělým (Lhotová, 2010).

3.1 Arteterapie dětí s omezenou hybností

Klivar (2002) ve své knize uvádí, že máme na mysli děti, které jsou ve fixní poloze těla zapříčiněné například dětskou mozkovou obrnou, hysterickou abasií (neschopností chodit) nebo stuporem (nadměrnou ztuhlostí). V těchto případech podněcujeme děti k malování či jinému tvoření, ve kterých se uplatňují jen některé části těla. Jedná se například o malování nohama a ústy. V tomto případě je dobré používat kresbu nebo malbu netradičními prostředky, například kartonem. Můžeme malovat přírodninami, například větvičkou nebo kusem ovoce. Dále také používáme otisky nohou nebo rukou, podle toho, která část těla je funkční.

Jestliže dětem nebrání jejich postižení v technickém provedení, tak se jejich kresby příliš neliší od zdravých dětí. Zaostávání je zřejmé, když je dítě postižené od raného věku. Takové děti příliš neznázorňují pohyb. Kresba dětí s poruchou hybnosti bývá fantazijně slabší, je schématictější a strnulejší (Zicha, 1981).

Děti s omezenou hybností nebo také tělesně postižené děti mají nějakou vadu pohybového aparátu. S tím je ovšem úzce spjato i jejich sebehodnocení a také stav jejich psychiky. Takovéto děti bývají často velmi senzitivní, ale také pesimistické až depresivní. Velkým problémem je také imobilita a inkontinence těchto dětí, která jim mnohdy brání v navazování přátelství s vrstevníky (Šicková, 2002). Vágnerová (1992) in Šicková (2002) uvádí, že takto postižené děti bývají egocentrické, upozorňují na sebe, ale zároveň jsou přecitlivělé, těžce nesou narážky na jejich vzhled.

Arteterapie má v sobě obrovský rehabilitační potenciál. Výtvarným tvořením se procvičuje jemná i hrubá motorika a také pomáhá zlepšovat psychický stav dítěte. Důležité je pro dítě zažít úspěch. Ten zmírňuje pocity méněcennosti a probouzí v dítěti fantazii a kreativitu (Šicková, 2002).

3.2 Arteterapie s mentálně postiženými dětmi

Arteterapie s dětmi s mentálním postižením je velmi rozmanitá, stejně jako jsou formy mentální retardace. Hlavním cílem je kompenzace rozumových nedostatků dítěte. Pomocí arteterapie se rozvíjí poznávací funkce a chápání určitých jevů (Šicková, 2002).

Arteterapie těmito dětmi spočívá především ze samotného zážitku z výtvarného tvoření, hrou s výtvarným materiálem. U těchto dětí se tímto rozvíjí nejen jemná motorika, ale také vnímání okolního dění i sebe sama. V praktické části blíže popisují průběh arteterapie a také výtvarný posun dvou dětí s kombinovaným postižením.

4 Kombinované postižení

S pojmem kombinované postižení jsem se poprvé setkala při studiu speciální pedagogiky, v rámci celoživotního vzdělávání, před sedmi lety. S dětmi takto postiženými pracuji čtvrtým rokem. Jako kombinované postižení se označuje výskyt několika postižení najednou u jednoho člověka.

Kombinované postižení definovala Ludíková (2003) in Slowík (2007, str. 147): „*Ačkoliv teoreticky popisujeme a klasifikujeme jednotlivé druhy postižení zvlášť, v praxi se můžeme setkat s kombinací dvou a více různých vad nebo poruch u jediného člověka.*“

Kombinovaná postižení jsou často způsobena genetickými anomáliemi a mohou se projevat i formou souborů mnoha příznaků - syndromů. V tomto případě je těžké určit i primární postižení (Slowík, 2007).

Nejčastěji vyskytující se kombinacemi jsou mentální postižení s tělesnými a smyslovými vadami. U lidí s mentální retardací se často vyskytuje i narušená komunikační schopnost, která je způsobena vadami řeči (Slowík, 2007).

Mentální postižení se často vyskytuje u jedinců s dětskou mozkovou obrnou, autismem a různými syndromy- Downův syndrom, Turnerův syndrom, Jacobsen syndrom, Aspergerův syndrom. Mentální postižení je často kombinováno se smyslovým postižením (Slowík, 2007).

4.1 Mentální retardace

Pojem mentální retardace vychází z latinských slov „mens“ (mysl, duše) a „retardare“ (opozdit, zpomalit), znamená to tedy „opožďení (zpomalení) mysli (Slowík, 2007).

Mentální retardace postihuje celou lidskou osobnost, má vliv na rozumové a komunikační schopnosti, emoce a sociální vztahy (Slowík, 2007).

Podle Švarcové (2006, str. 28) se „za mentálně retardované (postižené) považují takoví jedinci (děti, mládež i dospělí), u nichž dochází k zaostávání rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých psychických vlastností a poruchám v adaptačním chování. Hloubka a míra postižení jednotlivých funkcí je u nich individuálně odlišná.“

Vágnerová (2008) uvádí, že mentální retardace je postižení rozumových schopností, projevující se neporozuměním a nepřizpůsobením svému okolí. Jedinec s mentální retardací není schopný se přizpůsobit svému okolí. Jeho intelektový vývoj je menší než 70% normy, i když byl dostatečným způsobem výchovně stimulován.

Mentální retardace je vrozená a trvalá, ale vhodným výchovným působením je možné určité zlepšení. Příčinou je postižení CNS. Na vznik postižení CNS mohou mít vliv genetické dispozice jedince, ale také různé vnější faktory (Vágnerová, 2008).

Genetické příčiny mentální retardace jsou způsobeny odlišným počtem, strukturou autozomů (Downův syndrom), nebo odlišným počtem, strukturou pohlavních chromozomů nebo genovou poruchou (Vágnerová, 2008).

Další příčinou vzniku mentální retardace mohou být i teratogenní faktory, které poškozují normální vývoj dítěte v prenatálním období. Fyzikálními faktory jsou například ozařování, nedostatek kyslíku nebo stlačení hlavičky dítěte, které způsobí krvácení do mozku. Chemickými faktory jsou například drogy nebo léky užívané matkou v těhotenství. Biologickými faktory jsou například zarděnky, které komplexně naruší vývoj embrya (Vágnerová, 2008).

Poškození mozku do dvou let věku dítěte se nazývá postnatální a může být způsobeno například úrazem, otravou, nebo zánětem (Vágnerová, 2008).

Existují obrovské rozdíly mezi jedinci s mentální retardací. Jako mentálně postiženého člověka označujeme toho, který má lehkou mentální retardaci i člověka, který má hlubokou mentální retardaci. Lidé s lehkou mentální retardací jsou většinou schopni dokončit základní školu, vyučit se nějakému oboru, poté chodí do zaměstnání a jsou schopni si i založit vlastní rodinu. Lidé s hlubokým mentálním postižením jsou zcela odkázáni na pomoc druhého člověka. Většinou nejsou schopni sebeobsluhy, komunikace, bývají inkontinentní (Švarcová, 2006).

Mezi těmito skupinami se nachází velké množství variant postižení. Nutno dodat, že každý člověk je originál a od druhého je něčím odlišný. Kulturní společnost se učí s mentálně retardovanými jedinci žít. Tento trend se nazývá integrace. To znamená, že se mentálně retardovaní lidé začleňují do společenského života s lidmi bez postižení (Švarcová, 2006).

Ve své praxi uplatňují i „obrácenou integraci“. To znamená, že do speciální třídy, kde pracují, docházejí na návštěvu i děti bez postižení. Všechny děti si spolu krátce hrají nebo se zapojují do nabízených činností.

4.1.1 Klasifikace mentální retardace

Švarcová (2006) uvádí klasifikaci mentální retardace podle desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí, Světové zdravotnické organizace v Ženevě, 1992:

(F 70) Lehká mentální retardace, IQ 50 – 69

Tito lidé účelně užívají řeč, konverzují. Dosahují nezávislosti v osobní péči i v péči o domácnost. Potíže mají většinou v oblastech čtení a psaní. Většinou pracují manuálně. Pokud je lehce mentálně retardovaný člověk sociálně a emočně nezralý, hůře se přizpůsobuje kulturním tradicím. Těžce se vyrovnává s normami a s očekáváním druhých lidí. Do této diagnózy patří slabomyslnost, lehká mentální subnormalita a lehká oligofrenie (dříve označovaná jako debilita).

(F 71) Středně těžká mentální retardace, IQ 35 – 49

Jedinci s touto diagnózou mají výrazně opožděný rozvoj chápání a užívání řeči. Mají také velmi omezenou schopnost zručnosti a soběstačnosti. Někteří si osvojí základy čtení, psaní a počítání. V dospělosti většinou vykonávají manuální práci pod odborným dohledem. Někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace. Někteří však jen nonverbálně komunikují, protože nejsou schopni naučit se mluvit. V této oblasti se často vyskytují tělesná postižení, neurologická postižení a dětský autismus. Do této diagnózy patří středně těžká mentální subnormalita a středně těžká mentální oligofrenie (dříve označovaná jako imbecilita).

(F 72) Těžká mentální retardace IQ 20 – 34

Tato kategorie je podobná středně těžké mentální retardaci, snížená úroveň schopností je ale mnohem větší. Většina jedinců s touto diagnózou má velkou poruchu motoriky způsobenou poškozením nebo špatným vývojem nervového systému. Systematická výchovná, vzdělávací a rehabilitační péče přispívá k celkovému zlepšení kvality jejich života. Do této diagnózy patří těžká mentální subnormalita a těžká oligofrenie.

(F 73) Hluboká mentální retardace IQ nižší než 20

Tito jedinci mají těžce omezenou schopnost porozumět a vyhovět požadavkům a instrukcím. Většinou bývají značně omezení v pohybu, nebo jsou zcela nepohybliví. Potřebují stálou pomoc a péči. Komunikují neverbálně, reagují na jednoduché požadavky. Do této diagnózy patří hluboká mentální subnormalita a hluboká oligofrenie (dříve idiocie).

(F 78) Jiná mentální retardace

Toto označení se používá tehdy, když není možné stanovení stupně intelektové retardace v důsledku sensorických, nebo somatických poškození.

(F 79) Nespecifikovaná mentální retardace

Toto označení se používá tehdy, když není dost informací k zařazení jedince do jedné z předchozích kategorií (Švarcová, 2006).

Diagnostika mentální retardace je dlouhodobým procesem. Je nutné brát na vědomí veškeré instituce, které nějak ovlivňují vývoj dítěte. Na základě diagnózy lze volit výchovné strategie, ovlivňovat podmínky pro výchovu dítěte a docílit tak změn v jeho životě. Zkoumání dítěte probíhá v biologické, psychologické i sociální oblasti. K diagnostikování rozumových schopností se používají testy inteligence a jiné metody. Tyto testy obsahují obrázky, série otázek a manipulační úkoly (Švarcová, 2006).

Vymezení přesných hodnot IQ je velmi obtížné. Hodnoty IQ jsou kolísavé, ovlivněné různými faktory, kterými jsou momentální psychické dispozice testovaného dítěte, forma pokládání otázek a také kvalita testu (Švarcová, 2006).

Každý člověk s mentální retardací je svébytná bytost, přesto se zde objevují některé společné znaky pro jedince s lehkou a středně těžkou mentální retardací. Jsou jimi: zpomalená chápavost, neschopnost vyvozování logických vztahů, těkavost pozornosti, neobratnost ve vyjadřování, poruchy vizuomotoriky, impulzivnost, hyperaktivita, zpomalenost v chování a citová vzrušivost (Švarcová, 2006).

4.2 Tělesné postižení

Tělesné postižení je trvalé nebo přetrvávající poškození pohybových schopností, které působí na kognitivní, emocionální a sociální výkony (Gruber, 1992 in Vítková a kol. 1998).

Tělesná postižení dělíme na vrozená a získaná. Vrozená postižení vznikají v prenatálním období, při porodu nebo krátce po porodu. Získaná postižení bývají způsobena nemocemi, jejich následky, nebo úrazem (Fischer, & Škoda, 2008).

Pohybové postižení z velké části omezuje samostatnost jedince a znemožňuje mu získání mnoha zkušeností v rámci socializace. Takto postižený člověk bývá často závislý na pomoci jiných lidí (Vágnerová, 2008). Nedostatečný pohyb nebo deformovaný zevnějšek se projevuje

i v psychické oblasti člověka. Může se cítit méněcenný. Výrazné postižení je lidmi bohužel chápáno jako určité stigma (Fischer, & Škoda, 2008).

4.2.1 Druhy tělesného postižení

(dle Čadová a kol., 2018):

Nejčastější vrozená tělesná postižení:

- Poruchy tvaru a velikosti lebky (u jedinců s hydrocefalem)
- Poruchy horních končetin (dysmélie, amélie)
- Poruchy dolních končetin (noha hákovitého tvaru)
- Růstové poruchy (gigantismus)
- Rozštěpové poruchy (rozštěpy patra, páteře, lebky)
- Centrální a periferní obrny (dětská mozková obrna)

Nejčastější získaná tělesná postižení:

- Úrazy mozku a míchy
- Poškození periferních nervů v důsledku úrazu
- Amputace
- Deformity těla (skoliózy, plochá noha)
- **Tělesná postižení vznikající v důsledku nemoci:**
- Revmatické nemoci
- Dětské infekční obrny

Mozková pohybová postižení

Tato postižení se vyznačují narušením smyslového vnímání i pohybových schopností. Může být postižena centrální nervová soustava, tonus a koordinace. Mezi tato postižení patří i dětská mozková obrna.

Tělesná postižení se dále dělí podle druhu.

Podle tonusu: hypertonie - zvýšený svalový tonus, hypotonie – snížený svalový tonus, střídavý svalový tonus- projevuje se zde atetóza (mimovolní pohyby a grimasy).

Podle místa: kvadruplegie – úplná obrna, kvadruparéza- částečná obrna, diplegie- postiženo je celé tělo, hemiplegie- ochrnutí poloviny těla vertikálně, triplegie- je hemiplegie s dodatečným poškozením jedné končetiny a monoplegie- postižena je jedna končetina, ale většinou se jedná o hemiplegii v raném stádiu (Vítková, s. 90, 1998).

4.3 Smyslové poruchy

Smyslová soustava člověka se skládá z pěti základních smyslů. Je to zrak, sluch, hmat, čich a chuť. Na tomto místě uvádím dvě smyslové poruchy, a to poruchu zraku a sluchu.

4.3.1 Poruchy zraku

Toto postižení lze definovat jako omezení schopnosti vnímat zrakem. Zrakové funkce určují kvalitu vidění. Mezi tyto funkce patří zraková ostrost, zorné pole, barvocit, okulomotorika, adaptace na tmou a světlo, schopnost vnímání kontrastů a zpracování zrakových vjemů v mozku. Zrakově postižený jedinec má většinou poruchu více zrakových funkcí současně, obvykle se jedná o omezení zrakové ostrosti a zorného pole.

Podle doporučení Světové zdravotnické organizace se zrakové postižení dělí do pěti skupin. Jedná se o lehkou a střední slabozrakost, těžkou slabozrakost, zbytky zraku, praktickou nevidomost a nevidomost (Hamplová, & Janková, 2018).

Hamplová a Janková (2018) také uvádějí poruchu vnímání binokulárního vidění. Jedná se o spolupráci pravého a levého oka. Tuto poruchu je možné včasnou terapií vyléčit. Tato terapie se nazývá okluzní. Při okluzní terapii se zakrývá funkčně lepší oko. Mezi patologické změny způsobující pokles zrakové ostrosti při binokulárním vidění patří například dalekozrakost, tupozrakost a krátkozrakost. Děti s touto poruchou zraku mohou mít i poruchu prostorového vnímání, poruchu pozornosti.

Vágnerová (2008) uvádí, že těžké zrakové vady ovlivňují rozvoj poznávacích procesů zejména u jedinců, kteří mají zrakové postižení vrozené. „*Těžká zraková vada jistě výrazně ovlivní podobu a kvalitu života. Fyzická přítomnost zrakového nedostatku nepůsobí přímo, ale zprostředkovaně, přes meziosobní vztahy.*“ (Perout, s. 50, 2005). Zrakové vnímání poskytuje

jedinci informace o okolním světě a tím mu umožňuje získávat zkušenosti. Pokud tyto podněty nemá, kompenzuje je sluchovým a hmatovým vnímáním (Vágnerová, 2008).

Terapie zrakově postižených je založena na včasné diagnóze. Terapeutické metody jsou určeny k co nejefektivnější kompenzaci zrakových funkcí. Nejobvyklejší kompenzační pomůckou jsou brýle. Dále se používají různé elektronické přístroje, které zvětšují běžný text, například televizní lupa. Děti se zrakovým postižením také spolu s rodiči navštěvují speciálněpedagogická centra, nebo centra rané péče. Velmi dobré jsou také svépomocné aktivity zrakově postižených a jejich rodin, kdy terapeutickým efektem je především sdílení podobných potíží (Vágnerová, 2008). Dále také Evžen Perout ve své knize „*Arteterapie se zrakově postiženými*“ (2005) velmi pěkně popisuje práci s lidmi, kteří mají zrakové vady nebo jsou úplně nevidomí.

4.3.2 Sluchové postižení

„Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (poruchy) v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, případně funkcionálně percepčních poruch.“ (Slowík, s. 72, 2007).

Padesát procent případů je způsobeno geneticky. Další příčinou sluchového postižení může být nějaké infekční onemocnění matky během těhotenství. Ostatní sluchová postižení mohou být získaná (Slowík, 2007).

Sluchové vady jsou blíže specifikované podle původu, typů a stupňů. Dělí se na lehkou, střední a těžkou nedoslýchavost, zbytky sluchu, hluchotu a ohluchlost. Ohluchlostí se označuje stav, kdy dochází ke ztrátě sluchu v průběhu života (Bulová in Vítková, 1998).

Sluchové postižení se dělí:

- podle typu:

- převodní vady – poruchy vnějšího a středního ucha, jde o kvantitativní postižení, kdy člověk špatně slyší
- percepční vady – vady vnitřního ucha a centrální nervové soustavy, jde o kvalitativní postižení sluchu, kdy člověk špatně rozumí

- smíšené vady

- podle stupně sluchové ztráty:

- lehce nedoslýchaví (26 - 40dB - jde o kvantitativní měření v decibelech)
- středně nedoslýchaví (41 - 55dB)
- středně těžce nedoslýchaví (56 - 70dB)
- těžce nedoslýchaví (71 - 91dB)
- neslyšící
- ohluchlí

- podle doby vzniku:

- vrozené
- získané

- podle etiologie:

- orgánové
- funkční

Terapie dětí se sluchovým postižením spočívá v co nejefektivnější kompenzaci jejich sluchových funkcí. Nejběžnější kompenzační pomůckou jsou sluchadla a kochleární implantáty. Jako u předchozích postižení je velmi důležitá spolupráce s rodinou a dalšími odborníky, kterými jsou speciální pedagogové a logopedi. Dále je dobré vyhledat i pomoc socioterapeuta a psychoterapeuta (Vágnerová, 2008).

4.4 Dětská mozková obrna

„Dětská mozková obrna je neurovývojové neprogresivní postižení motorického vývoje vzniklé na podkladě proběhlého (a ukončeného) prenatálního, perinatálního či časné

postnatálního poškození vyvíjejícího se mozku. Dětská mozková obrna postihuje dvě až pět dětí z tisíce.“ (Komárek, & Zumrová, s. 61, 2008).

Formy dětské mozkové obrny dělíme na spastickou, dyskineticko - dystonickou a mozečkovou. Spastická forma se vyskytuje u šedesáti procent případů. Dělí se podle místa postižení na spastickou diparézu, hemiparézu a kvadruparézu.

Spastickou diparézu mívají často nedonošené děti a projevuje se zvýšeným svalovým napětím. Inteligence u těchto jedinců nebývá postižena. **Spastická hemiparéza** bývá následkem krvácení do mozku. Bývají více postiženy horní končetiny. U třiceti procent dětí se vyskytuje také epilepsie. I zde nebývá poškozena inteligence dětí. **Spastická kvadruparéza** má nejhorší prognózu ze všech uvedených typů dětské mozkové obrny.

Dyskineticko- dystonická forma dětské mozkové obrny se vyskytuje přibližně u dvaceti procent dětí s tímto postižením. U těchto dětí se často vyskytují atetózy (neschopnost udržet svaly v jedné pozici). Inteligence dětí s tímto postižením bývá velice dobrá, ale mají velké potíže s vyjadřováním.

U mozečkové formy dětské mozkové obrny se jednotlivá poškození mozečku se objevují postupně, v důsledku dozrávání mozkových struktur (Komárek, & Zumrová, 2008).

Výše jsem uvedla některé formy dětské mozkové obrny. Jejich společným znakem je, že vznikají poruchou hlubokých mozkových struktur. Dalším charakteristickým znakem jedinců s dětskou mozkovou obrnou jsou mimovolní pohyby (Vítková, 1998).

V rámci dětské mozkové obrny dochází také k doprovodným postižením těchto jedinců. Tyto děti mívají často omezené intelektové schopnosti a v důsledku toho omezené zkušenosti. Dále mohou mít smyslová postižení, epileptické záchvaty. Bývají také emocionálně velmi citliví. Často se u nich vyskytují i poruchy řeči (Vítková, 1998).

Terapie u dětí s dětskou mozkovou obrnou vychází především z rehabilitace, fyzioterapie. Používá se především Vojtova a Bobathova metoda. Součástí péče by měla být také rodinná psychoterapie, sociální péče a pobyt ve specializovaných lázních (Komárek, & Zumrová, 2008).

4.5 Hydrocefalus

Dalším pojmem v mé bakalářské práci je hydrocefalus. Na tomto místě se pokusím stručně definovat toto onemocnění.

Pojem hydrocefalus vychází z řeckého *hydro* - voda a *koale* - hlava a je to tedy „voda v nitrolebeční dutině“. Mozkomíšni mok se hromadí v nitrolebí, ale i v mozkových komorách. „Vzniká v důsledku narušené rovnováhy mezi tvorbou a resorpcí mozkomíšního moku anebo v důsledku překážky narušující fyziologickou cirkulaci. Projevuje se zvýšením komorového systému mozku a trvalými či přechodnými příznaky nitrolebeční hypertenze.“ (Kala, s. 7, 2005).

U dětí je hydrocefalus patofyziologický stav, který může negativně ovlivnit jejich vývoj. Příčinou vzniku mohou být vrozené vady a krvácení mozku. U dvaceti procent novorozenců s velmi nízkou porodní váhou (pod 1,5 kg) vzniká krvácení do mozku a tím většinou i posthemoragický hydrocefalus (Vacek, 2018).

Členění hydrocefalu

Hydrocefalus lze rozdělit na několik základních typů.

Obstrukční hydrocefalus - vzniká na základě nějaké překážky v komorovém systému mozku. Tato překážka brání cirkulaci mozkomíšního moku. Může být vrozený i získaný. Příčinou obstrukčního hydrocefalu mohou být infekční a nádorová onemocnění a také krvácení do mozku (Angelopoulos a spol., 1995 in Kala 2005).

Komunikující hydrocefalus – je důsledkem poruchy vstřebávání mozkomíšního moku.

Zevní hydrocefalus – souvisí s abnormním růstem hlavičky novorozence (Kala, 2005).

Terapie hydrocefalu

Hydrocefalus se obvykle léčí nějakým chirurgickým výkonem. Většinou se jedná o dočasnou drenáž. Obě děti, jejichž kazuistiky uvádím níže, mají zavedenou ventrikuloperitoneální drenáž. V lékařských diagnózách je pro tento název uvedena zkratka VP - shunt. Tento VP - shunt je u dětí viditelný na krku, kde se pod kůží rýsuje i ventil, který

umožňuje dobrý průtok mozkomíšního moku. Přebytný mozkomíšní mok je tedy odváděn z postranní komory mozku do břišní dutiny (Kala, 2005).

Vacek (2018) uvádí, že je naprosto nezbytná spolupráce dalších odborníků -neonatologa, pediatra, neurochirurga. Důležité je také pravidelné a pečlivé ambulantní sledování těchto dětí. Při včasné diagnóze a dobré péči jak ze strany rodiny, tak i ze strany odborníků se dítě s hydrocefalem může dobře vyvíjet a nemusí být omezováno ve fyzických aktivitách.

4.6 Jacobsenův syndrom

Jacobsenův syndrom je způsoben poruchou 11 chromozomu. Vyskytuje se u jednoho ze statisíce narozených dětí. Jedinci s touto poruchou mívají srdeční potíže, řečové problémy a většinou také mírnou až těžkou mentální retardaci. Jedinci s tímto syndromem mají také výraznou obličejovou charakteristiku. Tento syndrom se častěji vyskytuje u žen, než u mužů. (<http://www.11qusa.org/whatis/>, 2018).

Chromozom 11 se řadí mezi střední lidské chromozomy. Krátké raménko (p) je asi o čtvrtinu kratší než jeho dlouhé raménko (q). Na 11 chromozomu mohou vznikat delece dlouhého raménka q, krátkého raménka p, duplikace q a tím vzniká Jacobsenův syndrom. Tyto chromozomové vady jsou spojeny s mentální retardací a mnohočetnými vadami (Trávník, 2018).

Tento syndrom není v České republice příliš známý. Podle slov matky Amálie je tato dívka jedna z deseti jedinců v České republice, která má také tento syndrom. Konzultovala jsem problematiku tohoto syndromu i s několika pediatry a obvodní lékařkou. Pediatrička mi sdělila, že s takovouto diagnózou se za čtyřicet dva let své praxe setkává poprvé. Pediatr Haas z motolské nemocnice mi poskytl několik informací, které sám konzultoval s dalšími lékaři.

Jacobsenův syndrom byl poprvé popsán v roce 1973. U dětí s touto diagnózou se vyskytovaly tyto potíže:

- růstová retardace
- psychomotorická retardace různého stupně a spektra od hluboké mentální retardace po lehčí mentální retardaci
- kryptorchismus- nesestouplá varlata

- trigonocefalie – „trojúhelníkovitá lebka“
- makrocefalie- velká lebka
- percepční porucha sluchu – to znamená, že problém je ve vnitřním uchu nebo sluchovém nervu
- intermitentní divergentní strabismus – občasné šilhání směrem od sebe
- ptóza – pokles očního víčka
- epikantus- kožní řasa vyrůstající z horního očního víčka a zakrývající oční koutek
- telekantus- vnitřní oční víčka jsou daleko od sebe
- široký kořen nosu, nos je krátký a nosní dírky jsou vytočené dopředu
- kapří ústa – úzké rty, ústní koutky stočené směrem dolů
- retrognatie- dolní čelist jakoby ustupující dozadu, malá brada
- nízce položené uši, často anomálně tvarované
- kampodaktylie – drápkovitě zahnuté prsty rukou
- kladívkovité prsty nohou- pokrčené prsty nohou tvořící „stříšku“
- Paris- Trousseauova trombocytopenie – má jí devadesát procent jedinců s Jacobenovým syndromem, je to porucha krevních destiček, projevující se špatnou srážlivostí krve
- problémy se spánkem
- úzký hrudník
- diastasis recti- rozestup přímých břišních svalů
- abnormální vyústění řitního otvoru
- vrozené vývojové vady srdce, ledvin, penisu, vaginy, močové trubice
- vrozené vady středočárových struktur mozku
- u novorozenců hypoglykémie – snížené množství cukru v krvi
- časté infekce středouší a vedlejších nosních dutin

Odhady incidence se hodně liší. Nejčastěji se uvádí jedno živě narozené dítě ze statisíce (to by v Česku odpovídalo přibližně jednomu dítěti ročně. Poměr dívky - chlapci 2:1). Většina případů zůstává nediodnostikována a začleněna pod jinou diagnózu.

Učení a psychomotorický vývoj dětí s Jacobsenovým syndromem

Co se týče obecné inteligence a učení, nejčastější je mírná až střední porucha učení. Velmi často jsou tyto děti hyperaktivní. Poměrně častý je autismus, nebo chování připomínající autismus. Řeč se u těchto dětí rozvíjí opožděně. Zpočátku je vhodné používat alternativní komunikační prostředky, jako jsou gesta nebo obrázky. Většina pacientů se naučí mluvit, ale ne úplně všichni. Obvykle bývá mnohem vyvinutější porozumění, než aktivní vyjadřování jedince. Poměrně často se rozvine obsedantně-kompulzivní porucha, nebo obsesivní rituály. Děti s Jacobsenovým syndromem se lépe vztahují k dospělým, než k vrstevníkům. Někdy je také problémem agresivní chování (mlácení, kousání), které může být namířeno proti okolním lidem i proti sobě samému. Motorický vývoj bývá opožděn, časté jsou ortopedické problémy a hypotonie- malá síla a napětí kosterních svalů. Doporučuje se jasně strukturované bezpečné prostředí, trpělivost, dodržování zaběhnutého režimu a zvyků (Kliegman, 2016).

III. Praktická část

5 Cíl bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je:

1. Zkoumat, jak lze arteterapeuticky pracovat s dětmi s kombinovaným postižením.
2. Pozorovat změny ve výtvarné tvorbě dětí s kombinovaným postižením v souvislosti s arteterapeutickým působením.

6 Metody

Používala jsem především kvalitativní metodu sběru dat, dlouhodobé přímé i nepřímé pozorování dětí a volný rozhovor. S ohledem na studovaný obor a zaměření práce, se s dětmi pracovalo také výtvarně, respektive arteterapeuticky. Zvoleny byly následující techniky: kresba, malba, modelování, kdy nejdůležitější byla projevená emoce dětí, radost z tvorby a kontakt s výtvarným materiálem.

7 Moje cesta k arteterapii s dětmi s kombinovaným postižením v mateřské škole

Pracuji jako učitelka ve státní mateřské škole, která má celkem šest tříd, z toho dvě třídy jsou speciální. Jedná se o speciální třídu pro děti s vadami řeči a speciální třídu pro děti s handicapem.

Již od roku 2014 pozoruji děti při výtvarné tvorbě, a s laskavým svolením zákonných zástupců dětí fotografuji jejich výtvary.

V této třídě jsem také v letech 2014, 2015 a 2016 absolvovala svou praxi.

První pololetí školního roku **2014/2015** jsem v této třídě byla jako praktikantka, která pozoruje dění a pomáhá s čím je potřeba. Postupně jsem se seznamovala s dětmi, které mají různá postižení. Pozorovala jsem tyto děti při všech činnostech. Například při ranním kruhu, při cvičení, zpívání, při sebeobslužných činnostech a výtvarných činnostech. Každý den své praxe jsem si s dětmi nejprve krátce hrála. Spíše jsem dětem ukazovala „jak si hrát“. Děti byly nejprve nedůvěřiví pozorovatelé, později se ke mně začaly připojovat. Na začátku jsme k sobě hledali cestu skrze hru, a až po delší době jsem děti začala motivovat různými pohádkami, písničkami a tancem, na které volně navazovalo výtvarné tvoření.

V druhém pololetí jsem s dětmi zkoušela vést ranní kruh a začala jsem s nimi výtvarně tvořit. Plnila jsem však úkoly, které na výtvarnou činnost naplánovala moje vedoucí, tehdejší třídní učitelka. Naše názory se ne vždy zcela shodovaly. Děti pracovaly s velkou pomocí dospělé osoby.

Na konci školního roku **2015/2016** jsem si promluvila s třídní učitelkou, že bych chtěla témata a celkové vedení výtvarné činnosti realizovat sama. Vše jsem konzultovala. Chtěla jsem realizovat arteterapii v širším slova smyslu. To znamená, že jsem se od té doby vždy snažila motivovat děti pomocí hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění.

Jak jsem již uváděla v teoretické části, hranice mezi výtvarnou tvorbou jako výchovou a terapií je velmi tenká. Osobně se ztotožňuji s myšlenkou „Art for therapy“, aneb už samotný proces tvorby v sobě nese terapeutický potenciál.

Nový školní rok **2016/2017** se nesl v duchu velké změny. S paní učitelkou, která byla moje vedoucí praxe, jsme si prohodily místa. Byla jsem trochu nervózní z toho, že už nebudu pouze praktikantkou, ale že budu učitelkou, průvodcem dětí s různými handicap. Moje počáteční obavy rychle zmizely, když mě Albert přivítal se slovy: „Jé, my budeme malovat?“

Začala jsem v této třídě samostatně plánovat podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání, ze kterého vychází i školní vzdělávací program mateřské školy, kde pracuji. Jak jsem již psala, mezi výchovou a terapií je velmi tenká hranice. Veškerými aktivitami v mateřské škole tak společně rozvíjíme děti ve všech výchovných a současně tak i uměleckých oblastech. Mám na mysli literární, hudební a výtvarné činnosti.

7.1 Skupina dětí v mateřské škole- školní rok 2017/2018

V této třídě je v současném školním roce **2017/ 2018** zapsáno celkem pět dětí. Téměř všechny tyto děti mají kombinované postižení. V této skupině je **chlapec s autistickými rysy**, který se normálně pohybuje, je celkem fyzicky zdatný a obratný, ale nemluví, komunikuje pouze tím, že vydává různé zvuky. Je zde **dívka s opožděným psychomotorickým vývojem**, která má oční vadu. Tato čtyřletá dívenka komunikuje pomocí piktogramů Voksu a pomalu začíná vyslovovat slabiky a krátká slova. Například „máma, táta, ham, dům, míč.“ V této skupině je také **chlapec s dětskou mozkovou obrnou**, který samostatně chodí, i když má špatnou koordinaci v důsledku svého onemocnění. Tento chlapec nemluví, pouze vydává různé zvuky. Dále je v této skupině dětí **chlapec s kochleárním implantátem**. Tento chlapec se pohybuje zcela samostatně a začíná mluvit. Komunikujeme spolu znakovou řečí, kterou doplňujeme verbalizací. Tento chlapec má také úžasnou neverbální komunikaci, skvěle vyjadřuje své pocity pomocí mimiky a gest.

V mé případové studii popisují dívku **Amálii**, která má všechna tato postižení: zrakovou, sluchovou, srdeční vadu, hydrocefalii, Jacobsenův syndrom a také má těžkou mentální retardaci. Amálka samostatně chodí, ovšem když upadne, postaví se pouze s oporou. Komunikuje velmi hlasitým křikem a jednoduchými slovy, kterými jsou: „máma, bába, mabába.“

Chlapec z mé případové studie, již navštěvuje speciální základní školu. **Albert**, má dětskou mozkovou obrnu – diparetickou formu, oční vadu a hydrocefalus. Pohybuje se lezením po čtyřech, jako jediný z celé třídy komunikuje v celých větách.

Ve třídě jsme dále tři dospělí - jedna učitelka a dvě asistentky pedagoga.

7.2 Skupinová práce

Při skupinové arteterapii je důležité vytyčit si cíle.

Mým cílem je:

Rozvíjet děti v oblasti sociální, citové, motorické, řečové a především rozvíjet vnímání sebe sama, s ohledem na postižení pramenící z diagnóz těchto dětí. Konkrétnější náplně cílů práce s dětmi jsou podrobněji popsány v následujících cílech:

- rozvíjet jemnou motoriku
- rozvíjet koordinaci rukou a zraku, koordinaci pohybů
- vést děti s postižením k objevování samostatného tvoření
- vést děti pomocí výtvarné tvorby k neverbální komunikaci
- rozvíjet schopnost kontaktu s druhým člověkem
- kvalitně naplňovat čas dětem s postižením a zlepšovat tak kvalitu jejich života

Struktura skupinové arteterapie s dětmi

- 1) Uvítání – rozhovor k aktuálnímu tématu, které úzce souvisí s ročním obdobím.
- 2) Motivace – vyprávění pohádky, zpěv písně, pohybová hra.
- 3) Výtvarné tvoření – ve skupině, i individuálně (se skupinovou dynamikou)
- 4) Reflexe – která u dětí s postižením spočívala v prohlížení vytvořených obrázků

Při práci s takto různorodou skupinou, je třeba kromě Rámcového vzdělávacího program, brát ohled na individuální vzdělávací plány jednotlivých dětí. Ty zohledňují všechny jejich handicap, a s nimi spojená omezení.

Ve třídě pracujeme se „Strukturovaným režimem dne“ a s „Výměnným obrázkovým komunikačním systémem“(VOKS) – který dětem pomocí piktogramů usnadňuje komunikaci. Propojuji tyto metody při všech činnostech v mateřské škole.

Když zahajuji arteterapii, mám připravený piktogram „malování“. Tvoříme na základě aktuálních témat, která souvisejí s jednotlivými ročními obdobími, podobně jako je to v Ateliéru arteterapie.

Děti motivuji několika způsoby. Vyprávěním a dramatizací krátkých pohádek pomocí maňásků. Hrou na klavír a zpěvem doprovázím skupinové tvoření. Popřípadě děti motivuji

předměty nebo obrázky přímo souvisejícími s tématem. V případových studiích uvedených níže, popisují samotný průběh výtvarného tvoření včetně motivace a stanovených cílů.

Arteterapii zahajují u jednoho stolu, v prostoru třídy společnou motivací nebo malbou na dané téma. Děti, které samy drží psací náčiní, štětec a podobně, většinou motivují ostatní děti, které se bojí malovat. Po společném malování pak tvořím s dětmi, které jsou uvedené v případových studiích, individuálně. Tyto děti tedy tvoří pod vlivem skupinové dynamiky. Tento postup se mi velmi osvědčil.

Důležitým bodem pro arteterapeutickou práci s těmito handicapovanými dětmi je použít co nejvíce výtvarných technik, při kterých se rozvíjí jejich samostatné tvoření.

7.3 Případová studie- Albert

Albert se narodil v roce 2009. Je to chlapec s rizikovou perinatální anamnézou, který má diagnostikovanou dětskou mozkovou obrnu- diparetickou formu a opožděný psychomotorický vývoj. Má také zavedený VP shunt do mozku. Bert je v péči několika odborných lékařských ambulancí.

1) Rodinná anamnéza

Matce Alberta je 33 let a pracuje jako operátorka v cestovní agentuře, otci je 30 let a pracuje jako sádrokartonář. Zatím žijí ve společné domácnosti.

2) Osobní anamnéza

Těhotenství matky probíhalo bezproblémově, až na jedno krvácení v prvním trimestru, u kterého se nenašla příčina. Bylo to vícečetné těhotenství. Genetická a ultrazvuková vyšetření dopadla dobře, přesto začal porod již ve 26. týdnu těhotenství. Přivolaná záchranná služba dorazila až po jedné hodině. Albert se narodil přirozenou cestou chvíli po příjezdu do porodnice, druhé dvojče pomocí císařského řezu. Oba chlapci byli odvezeni na neonatologické oddělení do jiné nemocnice. Matka se psychicky zhroutila, dávala si za vinu, že děti nedonosila. Uvádí, že v jedné chvíli se jí úplně obrátil život.

Albertova porodní váha byla 890 gramů a měřil 34 cm. Jeho bratr: 790 gramů a měřil 35 cm. Obě děti měly krvácení do mozku. Albert měl krvácení třetího stupně, a ucpané všechny

čtyři komory v mozku. Museli mu tedy již od narození provádět punkce mozkomíšního moku. Albertův bratr zemřel na zástavu srdce.

Po třech měsících života i Albert podstoupil operaci, kde mu do mozku zavedli VP shunt. Po operaci doktor matce sdělil, že prognóza je velmi špatná. Vypadalo to, že nebude mluvit, ani chodit.

Měsíc po operaci se Albert začal učit samostatně dýchat bez přístrojů. Po čtyřech měsících jeli s matkou domů. Matka uvádí, že podstoupil pět operací během tří let života, z důvodu ucpaní a uvolnění VP shuntu. Absolvovali s matkou lázeňské pobyty a cvičili podle Vojtovy metody do 2, 5 let věku. Od 3 let věku navštěvují Středisko pro ranou péči.

S otcem se Albert nevidá příliš často, přestože obývají stejnou domácnost. Vztah rodičů nevydržel velmi náročnou životní situaci a nyní plánují každý své bydlení. Matka pracuje z domova.

V současné době se matka s Albertem zaměřila na hipoterapii, denně cvičí a pravidelně jezdí do lázní.

3) Školní anamnéza

Od věku 4 let je vzděláván s podporou asistenta pedagoga ve speciální třídě mateřské školy. Na nové prostředí se adaptoval dobře. Bertík je rád ve společnosti dětí. Občasně vzdoruje, má afektivní projevy, kdy křičí a bouchá hlavou do stolu, nebo do země. Pracuje převážně u stolku, nebo přímo na zemi, většinou s přítomností asistenta pedagoga. Plní úkoly pro mladší děti, například přiřazuje barvy- při jejich pojmenovávání dělá chyby. Rozliší velké a malé tvary, napočítá do pěti, s pomocí do deseti.

Bertík koordinovaně leze, staví se s oporou, chodí jen s oporou nebo ve speciálním vertikalizačním chodítku.

Jemná motorika je přiměřená Bertíkovu handicapu- rád listuje knihami, na každý obrázek ťuká prstem, manipuluje s předměty tím způsobem, že je otáčí v rukou (i se štětcem namočeným v barvě).

Kreslí, maluje převážně levou rukou, v ostatních činnostech často používá obě ruce. Začíná kreslit kruh, snaží se o vodorovné čáry.

Vývoj řeči u Berta probíhal těžce. Do 2, 5 let věku absolutně nekousal, měl pouze mixovanou stravu. Do 4 let věku používal dudlík.

V současné době je Bertík jediným dítětem, ve speciální třídě, které verbálně, ač dysgramaticky komunikuje. Velmi živě komentuje okolní dění, obrázky v knihách a v časopisech, které má velmi rád. Pracuje s tabletem a interaktivní tabulí. Bert ve školce s dopomocí jí, vyčistí si zuby. Zatím celodenně nosí plenky. Albert má odklad školní docházky. Plánovaný nástup do speciální základní školy je v září roku 2017.

Seznámení s Bertíkem probíhalo bezproblémově. Tento chlapec velmi miluje knihy a časopisy, kterými živě listuje a komentuje jednoduchými větami, co vidí. Přisedla jsem si k němu na zem, prohlíželi jsme si společně dětský časopis a povídali jsme si. Jako jediné dítě ze třídy komunikuje celými větami. Albert se po třídě pohyboval lezením po čtyřech. Na hlavě měl speciální helmu. Asistentka pedagoga mi řekla, že helmu má proto, aby se neporanil. Mívá záchvaty vzteku.

Výtvarná tvorba Alberta

Školní rok 2014/2015

19. března 2015

Téma: Perníková chaloupka

Malovali jsme pěnovým válečkem. Rozvíjeli jsme koordinaci oko- ruka.

Nadále jsem pracovala podle naplánovaných úkolů vedoucí učitelky. Přemýšlela jsem o vhodnosti zvolených technik, více jsem si připravovala veškerý materiál k motivaci i samotnému výtvarnému tvoření.

Pohádkové téma je dětem velmi blízké a přirozeně v nich rozvíjí fantazii. Při poslouchání pohádky dochází k bohatému získávání informací o světě.

Děti namotivovaly už připravené kulisy perníkové chaloupky z tvrdého plastu. Za pomoci maňásků jsem odehrála krátkou verzi pohádky O perníkové chaloupce. Během dramatizace se vyskytlo několik překvapivých momentů, kdy děti spontánním smíchem reagovaly na mnou

předstíraný pláč a smutek dětí, které se ztratily. Překvapené byly i z voňavých perníků, které jsme pro děti připravili. Perníky jsem využila jako další motivaci k práci. Měla jsem připraveny veškeré pomůcky, šablony, tvary perníků, barvy a náčiní k malbě. Nejprve děti pokryly papír ve tvaru perníku hnědou barvou- pomocí pěnového válečku a poté přes šablonu nanesly okrovou barvu a tím vytvořily zdobené mandlemi. Některé děti ve skupině pracovaly s dopomocí, jiné zcela samostatně.

Albert sledoval děti při malování, ale nechtěl samostatně malovat. Začali jsme tedy společně. Váleček s barvou jsme společně namočili do barvy a několikrát jsme s ním přejeli přes papír. Bertík tento váleček svíral prsty velmi křečovitě, měl je stočené směrem k tělu. Nechali jsme barvu chvíli zaschnout, a pak jsem na obrázek přiložila šablonu s vykrojenými „mandlemi“. V průběhu tvoření jsme si povídali o tom co nám chutná a jakou chuť může mít perníček.



Obrázek č. 1: Perníček, Albert (5; 3, malování pěnovým válečkem)

Albert byl motivovaný společnou malbou, vznikl tak obrázek č. 2, který namaloval samostatně.



Obrázek č. 2: Perníček č. 2, Albert (5; 3, malování kulatým štětcem)

Tento prázdný papír si Bert položil na výšku. Tentokrát jsem mu podala kulatý štětec se speciální násadou pro lepší úchop. Chtěla jsem vědět, jak je na tom, když maluje zcela samostatně, tedy bez dopomoci. Celkem dobře se mu dařilo znázornit ovál. Malování ho velmi bavilo a pokračoval s ním i po stole, mimo hranici papíru. Štětec si pak začal otáčet v rukách, takže byl také celý pomalovaný od barvy, ale vůbec mu to nevadilo a smál se tomu.

Svůj obrázek poté ukázal paní asistentce. Velkým zážitkem pak pro něj byla ochutnávka nakrájeného perníku z předchozí motivace. Pro mě z toho vyplynulo poznání, že není špatné dětem dopomáhat. Jsou pak jistější a odvážnější k dalším, již vlastním samostatným krokům ve své tvorbě.

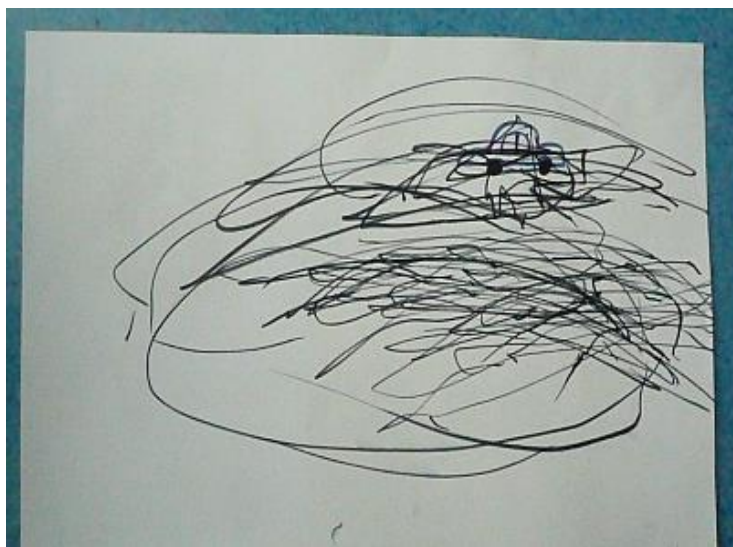
Pátek 12. 6. 2015

Téma: Cesta

Další téma jsem nazvala Cesta. Dětem jsem krátce vyprávěla o tom, kde všude mohou být různé cesty, s kým můžeme jít po cestě, nebo jet po cestě autem. Cílem bylo rozvíjet u dětí koordinaci ruky a očí, ale také podněcovat jejich fantazii a představivost.

Společná motivace probíhala opět těsně po ranním kruhu a to formou hry. V košíku jsem měla přichystaná autíčka, která jsem dětem posílala a vydávala jsem u toho zvuky: „Brrrrm, brrrrrrm“. Děti tento zvuk zkoušely napodobit a vyluzovaly něco jako „Hmmm, hmmm“, ale já jsem měla radost, že spolupracují a společně si hrají.

Následovalo kreslení černou fixou na papír velikosti A3.



Obrázek č. 3: Cesta č. 1, Albert (5; 5, formát A3, kresba fixem)

Bertík potřeboval velkou pomoc. Zpočátku nechtěl kreslit sám, bylo vidět, že se bojí začít sám kreslit po velké ploše papíru. Po chvíli jsem zkusila jeho ruku pustit a na obrázku tak vznikaly čáranice, kde sám znázornil „cestu“, tedy jakýsi oválný útvar. Bylo vidět, že se velmi soustředí, aby kreslil na papír. Kreslil i mimo papír, po stole. Celkem dobře se mu dařilo zobrazit horní oblouk, i když je značně roztřesený. Poté si začal také s fixem hrát a různě ho otáčel v rukách, takže si celé ruce pokreslil a velmi se tomu smál. Povídala jsem si s Bertíkem o tom, kam by chtěl jet a s kým. Odpověděl mi, že by chtěl jet s tatínkem na výlet. Bylo vidět, že se mu po otci velmi stýská. Tato činnost ho bavila a výsledný obrázek ukazoval ostatním dětem, paní učitelce i asistentkám.

Školní rok 2015/2016

21. dubna 2016

Téma: Jaro

Další zajímavou technikou bylo otiskování své dlaně, namočené do barvy, na papír. Rozvíjela jsem tím u dětí smyslové vnímání, zejména zrak a hmat. Zároveň jsme přirozeně rozvíjeli schopnost prožívat radost ze zvládnutého otiskování rukou. Šlo mi o to rozvíjet u dětí poznatek, že nějakou jejich činností může něco vzniknout.

Přinesla jsem dětem několik živých tulipánů a každému jeden věnovala. Povídala jsem dětem báseň „Tulipán“ a popisovala jsem jednotlivé části květiny. Měla jsem přichystané barvy na táccích. Otiskla jsem do červené barvy svojí ruku a názorně dětem předvedla, co budeme dělat. Děti byly překvapené, co dělám. Některé děti nechtěly namočit svojí ruku do barvy. Nenutila jsem je k tomu. Tyto děti však se zájmem sledovaly ostatní při jejich tvorbě.



Obrázek č. 4: Tulipán, Albert (6; 3, formát A4, otiskování dlaně, malování plochým štětcem)

Albert se nebál namočit svou ruku do barvy, přidržovala jsem mu pouze papír. Rychle namočil ruku do barvy a stejně rychle ji otiskl na papír a několikrát to opakoval. Bylo vidět, že tato technika ho baví. Nečekal na zaschnutí otisku své ruky a ihned pokračoval v domalování stonků. Ze svého obrázku byl velmi nadšený a vytvořil několik dalších obrázků otiskem své ruky.

Velmi zajímavým je v tomto obrázku vystupující červený obličej bez úst. Bertík mívá afektivní projevy, kdy hází s věcmi a bouchá hlavou o zem. Absence úst by mohla souviset s tím, že nedokáže přesně popsat to, co ho rozčílilo.

27. – 28. dubna 2016

Téma: Zvířata na statku

Další výtvarná technika byla kombinovaná. Malovali jsme žlutou barvou a následující den jsme dokreslovali některé detaily fixem. Přirozeně jsme při malování rozvíjeli vnímání barev a koordinaci rukou a očí.

Den předtím jsme také společně navštívili statek, kde jsme mohli pozorovat různá zvířata, ovce, kozy, kočky, psy a slepice s kuřaty. Pro děti to byl velký zážitek, když mohly být v přímém kontaktu se zvířaty. Pozorovali jsme je v jejich domácím prostředí a napodobovaly jsme jejich hlasy. Docházelo tak u dětí k rozvoji základních poznatků o světě lidí, ve kterém žijí.

Další den jsem dětem ukazovala obrázky zvířat a opět jsme se pokusili napodobovat jejich hlasy. Pro výtvarné ztvárnění jsem zvolila postavu kuřátka, která se jevila jako velmi jednoduchá.

Albert opět nechtěl malovat samostatně, vykřikoval: “Pomoz mi, Terezko.” Zpočátku, jsem mu tedy vedla ruku a po malé chvíli jsem pak povolila držení jeho ruky ve své a pozorovala jsem jeho reakci. Nebyl nijak překvapený a maloval sám. Popisovala jsem, co děláme. Na konci malování jsme si ještě společně povídali nad obrázkem. Ptala jsem se Bertíka, jestli mají doma nějaká zvířata. Odpověděl mi, že mají psa a kočku. Povídal mi o tom, jak si s nimi hraje, že psovi hází míček a společně ho s maminkou venčí.



Obrázek č. 5: Kuře, Albert (6; 4, formát A4, malování kulatým štětcem, kreslení fixami)

Další den do obrázku sám nakreslil zobáček (raději na obou stranách), nohy kuřete i trávu. S dolepením oka jsem mu pomohla. Kuře na obrázku vypadá, jako kdyby mělo dvě hlavy, každé na jinou stranu. Mohlo by to z mého pohledu znamenat, že má Bertík něčeho plnou hlavu a neví, kterým směrem se vydat.

Pro mě bylo ztvárnění kuřete opět zdánlivě jednoduché, nikoliv však pro děti s postižením. Obrázek jsme nakonec tvořili dva po sobě jdoucí dny. Je to pro mě cenný zdroj zkušeností, kdy musím dopředu naplánovat co nejjednodušší úkoly, jestliže chci děti vést k samostatnému tvoření.

Školní rok 2016/2017

6.října 2016

Téma: Podzim je tu

Malovali jsme s přírodninami namočenými v barevných tuších. Rozvíjeli jsme tím vědomou koordinaci pohybů podle vzoru a kordinaci rukou a očí.

Tuto techniku jsem zvolila na základě vlastního prožitku z workshopu s názvem „Kinetická abreakce“, který uspořádaly moje spolužačky dne 21. května 2016 na osmé arteterapeutické konferenci Atelieru arteterapie. Tato technika mě nesmírně nadchla a zároveň mě napadlo, že by mohla mít využití i při práci s postiženými dětmi, protože není příliš náročná. Bylo důležité mít předem připravené veškeré pomůcky, barvy a papíry, aby nedocházelo k dlouhým prodlevám při tvoření s ostatními dětmi.

Motivovala jsem děti básní „Kaštan“. V košíku jsem měla smíchané kaštiny, jeřabiny a žaludy, které jsme společně třídili do misek. Po třídění jsme se všichni přesunuli ke stolu, kde jsem děti seznámila s touto netradiční technikou. Roztříděné přírodniny jsem vložila do misek s červenou, hnědou a zelenou tuší. Pomocí plastové lžičky jsem pak tyto přírodniny vhazovala do krabice, na jejímž dnu se nacházel bílý papír. Děti byly velice překvapené z toho, co dělám a také se nahlas smály „rachotu“, který vznikal kutálením přírodnin v krabici. Dětem jsem pomáhala s nabíráním přírodnin lžící, jinak tvořily samostatně a moc je to bavilo.



Obrázek č. 6: Podzimní obrázek, Albert (6; 9, formát A4, A3, malování přírodninami namočenými v tuši, lepení)

Bertík si nejprve vybral kaštiny, tedy hnědou barvu. Krabici svíral v rukou celkem křečovitě, několikrát se stalo, že kaštiny vyletěly obloukem z krabice a pomalovaly tak i okolní podlahu, ale to vůbec nevadilo. Albert byl velmi nadšený a velmi hlasitě se smál. Měl radost. Nabídla jsem mu další barvy, tedy zelenou a červenou. Vybral si červené jeřabiny, zelené žaludy odmítl. Povídali jsme so o tom, co právě tvoří a jak se jmenují jednotlivé přírodniny, jakou mají barvu.

Další den jsme nalepovali obrázek na barevný papír. Albert si mohl vybrat ze čtyř barevných čtvrtěk. Zelené, červené, modré a žluté. Vybral si žlutou, což by mohlo mít souvislost s tím, že jako jediný ve třídě verbálně komunikuje, a to v celých větách. Může také značit i nějaké zablokované emoce, což by odpovídalo jeho afektivním stavům, kdy se

například urazí a truceje. Žlutá barva by také mohla znamenat impulsivnost a žárlivost. Také toto by bylo Bertíkovu chování přiléhavé. Mnohdy velmi žárlí, když se věnují jiným dětem a ne právě jen jemu, když to vyžaduje.

15.listopadu 2016

Téma: Draci

Zajímavým tématem byli i draci. Kreslili jsme fixami na papír velikosti A4. Cílem bylo rozvíjet smyslové vnímání, paměť a komunikativní dovednosti.

Děti namotivovala výzdoba ve třídě. Měli jsme vystaveného pohádkového draka a také draka papírového, kterého jsme den před kreslením následujícího obrázku vzali ven na procházku a pouštěli jsme ho ve větru.



Obrázek č. 7: Drak, Albert (6; 11, formát A3, kreslení fixami)

Povídala jsem si s Bertem o vycházce, kde jsme pouštěli draka, o tom kde létal a kde létat nemohl, když se nám málem zamotal do stromu. Tato vzpomínka vyvolala u Bertíka úsměv na tváři. Obecně má rád, když se děje něco, co je špatně. Směje se tomu.

Tentokrát jsem Albertovi nabídla výtvarné instrumenty, které máme běžně ve třídě. Mohl si vybrat pastelky, voskovky, suché tempéry, fixy nebo vodovky. Vybral si fixy. Albert má stále nekorektní úchop a fixy drží křečovitě. Kreslil zcela samostatně, bez dopomoci. Kreslení

ho velmi bavilo, vznikl tak velmi zajímavý, dynamický obrázek, který připomínal létající draky.

Domnívám se, že fixy jsou velmi vhodné pro práci s dětmi s postižením, protože ihned zanechávají celkem výraznou stopu a manipulace s nimi není příliš náročná.

Na závěr opět proběhla reflexe obrázku, kde jsem popisovala co vidím. “Draci letí vysoko.” Řekla jsem. Zeptala jsem Alberta, jak se mu to líbí, když letí drak vysoko. Odpověděl, že se mu to líbí, ale že: “Drak uletí a bude fuč.” “Budu smutnej.”

Celkově působí obrázek chladně a “ostře”. Na obrázku vidíme velmi intenzivní tahy černým a modrým fixem směrem doleva a tyto barvy ostře přetíná výrazná žlutá linka, podobná pravému úhlu. V této souvislosti mě napadá, že by obrázek mohl “signalizovat” nějakou výstrahu, když přihlédnou k barevnosti žlutá – černá.

4. ledna 2017

Téma: Zimní Krajina

Experimentovali jsme s netradičním malováním pěnou na holení, smíchanou s lepidlem a barvou. Tím se u dětí rozvíjelo smyslové vnímání – zejména zrak, čich a hmat.

Před malování tohoto tématu probíhala přímá motivace přímo za oknem. Sněžilo. Chvíli jsme s dětmi pozorovali padající sníh a já jsem zpívala píseň „Sněží, sněží.“

Díky pění na holení se na obrázcích tvořily nadýchané bochánky, do kterých jsme pak kreslili, druhým koncem štětce, sněhové vločky.

Albert měl velmi špatnou náladu, což je patrné i na obrázku. Většinou s chutí pomaloval velkou část papíru i jeho blízké okolí a svoje ruce. U tohoto obrázku udělal několik tahů štětce, na moje doporučení nakreslil do bílé pěny vločku a chtěl odejít od stolu. Když jsem se ho zeptala, co se děje, tak mi řekl: „Unavenej.“ Nechtěl si nad obrázkem ani povídat, což mi u něj připadalo velmi nezvyklé. Obrázek ani neukázal dětem a asistentkám, jako obvykle.



Obrázek č. 8: Sněží, Albert (7; 1, formát A4, malování pěnou na holení, plochým štětcem)

Albert byl poté dlouho nemocný. Po nemoci byl s maminkou v lázních a do školky opět nastoupil až v polovině června roku 2017.

19. června 2017

Téma: Cesta

Kreslení fixami na papír velikosti A3. Cílem bylo rozvíjet u dětí koordinaci ruky a očí, ale také podněcovat jejich fantazii a představivost.

Téma “Cesta” se opakuje, a to zcela záměrně z důvodu mé vlastní zvědavosti, jak si s tímto tématem Albert poradí po dvouletém odstupu. Obrázek č. 3 Bertík nakreslil 12. 6. 2015, kdy mu bylo 5; 5 roku.

Společná motivace probíhala opět formou hry. Hráli jsme si s autíčky, kterým jsme postavili cestu z velkých dílů pěnového puzzle. Poté jsme se s dětmi přemístili ke stolu, kde byly připravené papíry, po kterých jsem take jezdila autíčkem a komentovala jsem to. “Tudy jede auto, tady je cesta.”



Obrázek č. 9: Auto jede, Albert (7; 5, formát A3, kreslení fixami)

Albert byl po dlouhé době, téměř po půl roce zpět ve školce. Nejdříve byl nemocný a poté byl s maminkou v lázních. Když jsme přišli k prázdnému papíru, tak opět něchtěl kreslit sám a dožadoval se mé dopomoci. Obrázek č. 9 tedy vznikl společně. Vedla jsem Albertovi ruku. Po skončení společné kresby mi Bert řekl: “Ještě papír.” Neváhala jsem a podala mu další papír.

Vznikl tak další obrázek č. 10, “Cesta č. 2”, která je sice značně roztřesená, ale vznikala s velkým nadšením a také je svým způsobem velice dynamická, podobně jako další obrázky, které ten den Albert nakreslil. Po dokreslení obrázků jsem Berta velmi pochválila, že nakreslil pěkné obrázky. Obrázky jsem vystavila na zem, jako obvykle. K mému obrovskému překvapení se Bertík o obrázcích rozprávěl a dokonce je sám pojmenoval. K obrázku č. 10 řekl: “Tady jedeme s maminkou v autě domů.” K obrázku č. 11 konstatoval: “To je moře, pojedeme k moři.” U obrázku č. 12 pronesl: “To je maminka a to je tatínek.” Obrázek č. 13 pojmenoval: “To jsou Krysáci na lodi”. Krysáci jsou jeho oblíbené pohádkové postavy.



Obrázek č. 10: Cesta č.2, Albert (7; 5, formát A3, kreslení fixami)



Obrázek č. 11: Moře, Albert (7; 5, formát A3, kreslení fixami)



Obrázek č.12: Maminka a Tatínek, Albert (7; 5, formát A3, kreslení fixami)



Obrázek č. 13: Krysáci na lodi, Albert (7; 5, formát A3, kreslení fixami)

Byla jsem nesmírně překvapená z tohoto zlomového okamžiku, kdy Albert popisuje to, co je na obrázku. Na tomto místě dochází k jeho výtvarnému posunu, kdy se z bezobsažné čmáranice stává čmáranice pojmenovaná. Obrázky působí dynamicky, je jich oproti minulé Albertovo tvorbě velké množství.

Zaujal mě obrázek č. 12, kde Bertík zobrazil maminku a tatínka. Když jsem se ho zeptala, kde je na obrázku maminka, ukázal na červený ovál. Tento ovál je barevně mnohem výraznější, než tatínek, který byl zobrazen přiléhavě hnědou barvou a podobně jako v obrázku č. 7 pravým úhlem. Mohlo by to odkazovat na situaci v rodině, kdy se Albertovo rodiče rozešli.

7.4 Shrnutí případové studie Alberta

Od března roku 2015 až po červen 2017 prošla Albertova tvorba několika změnami. Albert už nepotřeboval tak velkou pomoc z mé strany. Zlom ve výtvarné produkci jsem popsala u obrázků číslo 10, 11, 12 a 13 kdy Albert živě popisoval to, co je na obrázku. Vzhledem k jeho postižení mi to přijde jako malý zázrak. V rámci běžného vývoje výtvarného projevu to odpovídá věku přibližně od dvou do tří let.

Posun v jeho tvorbě je možný i díky tomu, že se Albert vrátil z lázeňského pobytu, byl tedy i dobře naladěný a odpočatý po absolvování různých rehabilitací. Jsem si vědoma toho, že za posuny v jeho výtvarné tvorbě může jistě mnoho dalších faktorů v jeho životě. K posunu mohlo dojít díky spolupráci mnoha odborníků, počínaje lékaři, přes spolupráci rodiny se Střediskem ranné péče, až po moje dlouhodobé metodické vedení, které spočívalo ve společném držení psacího náčiní a tvoření na základě aktuálních témat, souvisejících s jednotlivými ročními obdobími, podobně jako je tomu v Ateliéru Arteterapie.

Bertík citlivě vnímal rozchod svých rodičů, což se také může odrážet v jeho tvorbě. Konkrétně u obrázků č. 7 a č. 12 pozoruji podobný pravý úhel, který by mohl značit nějaký "ostrý" zážitek v této souvislosti. Také by to, co zobrazil na těchto obrázcích, mohlo mít souvislost se zvukomalbou slova. Konkrétně u obrázku č. 12 kde je maminka zobrazena oblým tvarem a tatínek pravým úhlem.

Chování Alberta se začalo proměňovat ruku v ruce s jeho tvorbou. V červnu roku 2017 se změnilo jeho projevy agrese. Již nebouchal hlavou do země, ale začal křičet. Myslím si, že je

to také jedna z významných událostí v jeho životě, protože je lepší negativní emoce vykřičet, než potlačovat.

Mojí další inspirací z Atelieu Arteterapie bylo ztvárňování jednoduchých pohádkových symbolů, jako je tomu například u obrázků č. 1 a č. 2.

Téma “Perníková chaloupka” vyplynulo opět z aktuálních probíraných témat v mateřské škole. Bylo také zajímavým začátkem případové studie Alberta tím, že pohádková témata souvisejí s rožnovskou arteterapií. Byl to počátek mojí cesty s Albertem, kde mi šlo především o to rozvíjet jeho smyslové vnímání, jemnou motoriku, koordinaci rukou a očí, ale také o projev jakékoli emoce v souvislosti s pohádkou. Překvapivým momentem pro mě byla Albertova spontánní reakce na mnou předstíraný pláč v průběhu dramatizace s maňásky. Albert se hlasitě smál. Při společném malování perníku nabyl větší jistoty a obrázek č. 2 již namaloval sám. Také toto vnímám jako inspiraci z Atelieu Arteterapie, která se odráží v celé Albertově případové studii. Od počáteční nejistoty ve výtvarném tvoření se pomocí dlouhodobého systematického vedení stával jistějším ve svém výtvarném projevu.

Dále jsem si více všímala drobných změn v jeho tvorbě, například v použití barev a jiných detailů, které jsem popsala výše. Jeho posuny ve výtvarném projevu měly jistě souvislost i s jeho celkovým přirozeným vývojem a zráním.

Stanovené cíle se mi dařilo celkem dobře naplňovat s přihlédnutím k Albertovu postižení. Zpočátku jsem volila příliš náročné techniky, jako je malba pěnovým válečkem a štětcem. Vhodnější by bylo začít nějakou jednoduchou technikou, jakou je například malba rukama, hra s hlinou, nebo například mačkání a trhání papíru. To by mohlo také dobře působit na Albertovy projevy vzteku, mohlo by to být terapeuticky přínosnější, než malba a kresba. Docházelo by tím ke hmatovému vjemu a k určitému odreagování Alberta. Konkrétně malování rukama Alberta velice bavilo, blíže jsem to popsala u obrázku č. 4.

Motivovala jsem také Albertovo maminku, aby doma společně malovali. Maminka uvedla, že společné malování je velmi bavilo a přispívalo tak k příjemné atmosféře u nich doma. Také toto mohlo přispět ke změnám uvedeným v jeho případové studii.

Velkou událostí v jeho životě byl zápis do speciální základní školy, do které od září 2017 nastoupil.

7.5 Případová studie- Amálie

Amálie se narodila v roce 2010. Je to dívka s těžkým kombinovaným postižením. Amálka je těžce mentálně postižená, má Jacobsenův syndrom, psychomotorickou retardaci, centrální hypotonický syndrom, hydrocefalus s VP drenáží, ztrátu sluchu 40dB, srdeční vadu a oční vadu.

1) Rodinná anamnéza

Matce Amálky je 42 let a pracuje v Prádelně. Amálka je v péči matky, pomáhá i babička, se kterou žijí ve společné domácnosti. Otec s nimi nežije, ani Amálku nenavštěvuje. Mají doma i psa, kterého má Amálka, podle slov matky, velmi ráda. Amálie nemá další sourozence. Navštěvují Středisko pro ranou péči.

2) Osobní anamnéza

Těhotenství matky bylo nekontrolované, později dostala infekci a šla k lékaři. Amálka se narodila ve 27. týdnu, byla přeložena na neonatologické oddělení, kde jí byl diagnostikován Jacobsenův syndrom a zavedena VP drenáž.

Cvičili podle Vojtovy metody, a také podle prvků Bobath konceptu. Amálie také pravidelně chodí na rehabilitaci. V mentální škále aktuálně Amálka odpovídá patnácti měsícům věku, v motorické škále 23 měsícům věku.

3) Školní anamnéza

Amálie navštěvuje speciální třídu mateřské školy od věku 4; 5 s neustálou podporou asistenta pedagoga. Pracuje u stolku, již sama zvládá skládání dvou kostek na sebe, přendávání různých předmětů, šroubuje lahev. Samostatně chodí, sedne si, vyleze na židli. S dopomocí překonává nízké překážky a cvičí. Při činnostech zatím střídá ruce, více pracuje pravou rukou. Postupně se rozvíjí i koordinace zraku a ruky. Kreslí, maluje převážně pravou rukou. Kresba je zatím na úrovni bezobsažné čmáranice.

Amálka se dorozumívá křikem, také zdvojuje slabiky- povídá: “MÁMA, BÁBA, MABÁBA, HAM, PA“.

Amálka je ve školce krmená, celodenně nosí plenky, má odklad školní docházky, předpokládáný nástup do speciální základní školy je v září 2018.

S Amálkou jsem se seznámila dne 30. dubna 2015, a bylo to celkem dramatické seznámení. Drobná dívenka s výrazně větší hlavou ke mně pomalu přišla, vydávala různé zvuky, nejdřív mě štípla a pak také kousla. Když jsem zařvala bolestí, velmi jí to pobavilo. Paní asistentka ihned přiběhla a začala jí celkem důrazně domlouvat, že se to nedělá. Amálka toto dělala i nadále, takže jsem jí i já celkem důrazně řekla: „Ne, to se nedělá.“ Toto zafungovalo, Amálka mě na kousnuté místo na mé ruce pohladila. Nejspíš to byl její „seznamovací rituál“, jak jsem časem vypožorovala. Štípe a kouše i další příchozí dospělé osoby. Zajímavé je, že ostatním dětem ve třídě nijak neubližuje, spíše si jich ani nevšímá.

Snažila jsem se poté Amálku zabavit nějakou hrou. Kutálela jsem jí míč, posílala autíčka, skládaly jsme společně kostky. Vždy jí to zaujalo na malou chvíli a odvracela se pryč. Odcházela jinam, většinou dělat to, co by z pohledu dospělého, neměla. Například neustále chodila ke stolu třídní učitelky a otevírala šuplíky, nejraději ty, kde byly různé drobné předměty, které by mohla spolknout. Amálka je i ve svých třech letech jako roční dítě, neustále dává všechno do pusy a pak to zahazuje kolem sebe. Potřebuje tedy neustálý dohled, asistenci dospělé osoby.

Výtvarná tvorba Amálie

Školní rok 2014/2015

30. dubna 2015

Téma: Na dvoře

Zapouštěli jsme barvy do vlhkého podkladu. Rozvíjela jsem u Amálky vnímání barev a snažila jsem se o to, aby vnímala činnost, kterou společně děláme.



Obrázek č. 14: Kočka, Amálie (4; 5, formát A4, vystřižený obrys kočičí hlavy, zapouštění barev)

Tento obrázek je prvním, který jsme společně s Amálkou malovaly. Přišly jsme ke stolečku, kde byly v jednotlivých miskách tři barvy- hnědá, černá a oranžová. Před sebou jsme měly i vystřižený obrys kočičí hlavy. Neustále jsem popisovala, co děláme, protože Amálka má i velkou oční vadu.

Držela jsem Amálky ruku se štětcem ve své ruce, stála jsem za ní a společně jsme malovaly. Amálka se celou dobu dívala na mě, zakláněla hlavu dozadu, ani jednou se nepodívala na to, co dělá. Vydávala různé zvuky a snažila se mě kousat do ruky. Po skončení malby jsem Amálce ukázala, co namalovala. Ta opět hleděla jinam a chtěla odejít od stolečku.

Další den děti, s velkou dopomocí paní učitelky a asistentek, dolepovaly různé detaily: uši, oči, čumáček a vousy.

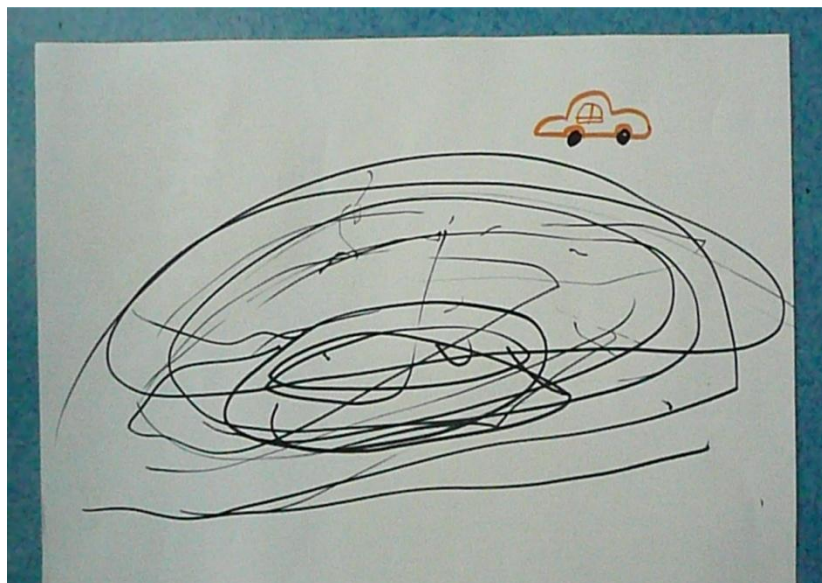
Dolepování drobných detailů nebylo vhodné, pro děti bylo náročné.

Pátek 12. 6. 2015

Téma: Cesta

Dalším tématem je Cesta. Kreslily jsme s Amálkou černým fixem na papír velikosti A3. Dětem jsem krátce vyprávěla o tom, kde všude mohou být různé cesty a s kým můžeme jít po

cestě nebo jet po cestě autem. Cílem bylo rozvíjet u dětí koordinaci ruky a očí, ale také podněcovat jejich fantazii a představivost.



Obrázek č. 15: Cesta č. 1, Amálka (4; 6, formát A3, kresba fixem)

Amálce jsem držela ruku a stála jsem za ní. Amálie křičela radostí. Opět se nekoukala na to, co dělá, ale zakláběla hlavu a dívala se na mě. Když jsem Amálce nevedla ruku, pustila fix na zem. Tato činnost jí příliš nezaujala. Po krátké chvíli se zvedala od stolu a odcházela pryč. Snažila jsem se jí výsledný obrázek ukázat, ale nepodívala se na něj.

Školní rok 2015/2016

25. března 2016

Téma: Velikonoce

Zapouštěly jsme s Amálií barvy do klovatiny. Rozvíjela jsem tak u ní zrakové vnímání barev, koordinaci pohybů rukou a očí.



Obrázek č. 16: Velikonoční kraslice, Amálka (5; 4, formát A4, zapouštění barev do klovatiny)

Amálka opět pracovala s velkou dopomocí. Stála jsem za ní, držela jsem její ruku se štětcem v té svojí a společně jsme natřely papír klovatinou, a zapouštěly jsme do ní barvy. Amálka opět vykláněla hlavu směrem ke mě, koukala se jinam a vydávala různé velice hlasité zvuky. Připadalo mi, že se jí malování nelíbí. Na to, co děláme, se nepodívala, ani když jsem jí vyprávěla, co malujeme a řekla jsem jí: “Tady, podívej.” Když jsem její ruku pustila, volně spadla na papír a štětec na zem. Několikrát jsem to opakovala. Poté se Amálka snažila ochutnávat svoje ruce od barev. Reflexí pro mě bylo v tuto chvíli vymyslet, čím bych Amálii mohla přirozeně zaujmout a tím i rozvíjet její poznávací schopnosti.

21. dubna 2016

Téma: Jaro

Další zajímavou technikou bylo otiskování dlaně, namočené do barvy, na papír. Rozvíjela jsem tím u dětí smyslové vnímání, zejména zrak a hmat. Zároveň jsme přirozeně rozvíjeli schopnost prožívat radost ze zvládnutého otiskování rukou. Šlo mi o to rozvíjet u dětí poznatek, že nějakou jejich činností může něco vzniknout.



Obrázek č. 17: Tulipán č. 1, Amálie (5; 5, formát A4, otiskování dlaně, malování plochým štětcem)

S Amálkou jsem opět pracovala podobným stylem jako v předchozích dnech. Stála jsem za ní a vedla jsem její ruku. Když jsem namočila její ruku do barvy, tak se zašklebila, ale byla úplně potichu, což se zatím při tvoření nestalo. Otiskly jsme její ruku na papír a tento postup ještě jednou opakovaly. Při opakování tohoto postupu už opět zakláběla hlavu a křičela radostí.

Plochým štětcem jsme domalovaly stonek tulipánu.

Velkým úspěchem bylo, že Amálka krátce zareagovala na hmatový vjem. Zareagovala sice negativně, krátce se na svou ruku podívala a nekřičela.

27. – 28. dubna 2016

Téma: Zvířata na statku

Další výtvarná technika byla kombinovaná. Malovali jsme žlutou barvou a následující den jsme dokreslovali některé detaily fixem. Přirozeně jsme při malování rozvíjeli vnímání barev a koordinaci rukou a očí.



Obrázek č. 18: Kuře, Amálie (5; 5, formát A4, malování kulatým štětcem, kreslení fixami)

S Amálkou jsem postupovala při malování podobně, jako u předchozích obrázků. Stála jsem opět za jejími zády a její ruku se štětcem držela v té svojí. Společně jsme namočily štětec do žluté barvy a namalovaly jsme jedno větší kolečko-tělo, a poté i jedno menší hlavu kuřete. Neustále jsem popisovala, co děláme. Amálka opět zakláněla hlavu směrem ke mě, byla ovšem klidná a nevydávala žádné zvuky. Další den jsme dokreslovaly fixem zobáček, nohy kuřete a naznačily jsme i trávu pod ním. Pohyblivé očko jsem se snažila uchopit společně s Amálkou, ale to se nezdařilo. Nalepila jsem ho tedy sama. Přemístila jsem se před Amálku a hotový obrázek jsem zvedla vedle své hlavy a řekla jsem Amálce: „To jsme malovaly, to je kuřátko.“ Amálka se na obrázek krátce podívala.

Tato technika byla pro Amálku opět náročná. Není schopná samostatně kreslit nebo uchopovat drobné předměty, natož je někam cíleně umístit. Rozhodla jsem se pokračovat v takovémto “metodickém” vedení, kdy držím její ruku ve své a společně něco tvoříme.

5. května 2016

Téma: Zvířata na statku

Společně jsme s Amálkou nalepily „kočku“ na papír a dokreslovaly jsme fixem klubička. Šlo mi o to rozvíjet u ní poznatek, že činností může něco vzniknout.



Obrázek č. 19: Klubička, Amálie (5; 6, formát A3, nalepování a kreslení fixem)

Na tomto místě uvádím další obrázek, který jsme s Amálkou vytvořily. Měla jsem připravené čtyři barevné čtvrtky (červenou, modrou, zelenou a žlutou). Tyto čtvrtky velikosti A3 jsem položila na stůl a řekla jsem: „Amálko, vezmi si papír.“ Pozorovala jsem, kterou barvu si vybere. Sáhla na modrý papír.

Zajímavé je, že podle Lüschera má modrá barva uklidňující vliv na centrální nervovou soustavu a dochází k restartování jejích regeneračních mechanismů.

Tentokrát jsem seděla vpravo vedle Amálky, a společně jsme natíraly lepidlem vystřižený obrázek spící kočky. Amálka sice nezakláněla hlavu, ale ani nekoukala směrem k obrázku, hleděla vedle do prostoru třídy. Byla klidná, nevydávala žádné zvuky. Zvedla jsem natřený obrázek kočky ke svému obličejí a řekla jsem: „To je kočka.“ Amálka zareagovala pohledem. Snažila jsem se o to, aby uchopila tento obrázek, vedla jsem její ruce. „Kočka“ volně přistála na modrém papíru. Společně jsme jí krátkou chvíli podržely, aby se dostatečně přilepila.

Společně jsme pak kreslily kočce klubíčka. Improvizovala jsem na toto téma a při kreslení jsem Amálce povídala i říkanku: „Tiše, tiše, kočka spí, ať ji nikdo nevzbudí. Nakreslíme klubíčko pro kočičí srdíčko.” Amálka se na mě dívala s úsměvem, bylo vidět, že se jí velmi líbí, když jí vyprávím. Při kreslení klubíček jsem opět zkoušela povolit stisk a vést ji tím k samostatnému tvoření. Několikrát při tom spadl fix na zem, čemuž se Amálie velmi smála. První náznak samostatného kreslení je malá čára – dolní oblouk, v levé části obrázku. Zjistila jsem, že je lepší být vedle Amálky, než za ní. Nenaklání hlavu dozadu a již krátce pozoruje to, co společně vytváříme.

Tento „modrý“ den, jak se později ukázalo, byl emotivním i pro mě. Paní ředitelka se mnou chtěla hovořit u sebe v kanceláři. Tam mi oznámila, že má v plánu mě od příštího roku zaměstnat jako učitelku právě ve speciální třídě, kde jsem absolvovala svou praxi. Považovala jsem tuto skutečnost jako další výzvu v mém životě.

Reflektovala jsem zvolenou techniku jako lepší. Papírová kočka, kterou jsme společně lepily byla většího formátu, než předešlé detaily, jako například u obrázku č. 14. Společné kreslení klubíček a experimentování, jestli Amálka fix upustí nebo ne, bylo také dobrým nácvikem uchopování předmětu.

3. června 2016

Téma: Naše město

Otiskovali jsme pěnová tiskátka. Rozvíjeli jsme přirozené poznávací schopnosti, pozornost a vnímání barev.

Motivace k tomuto tématu probíhala v rámci pobytu venku, kdy jsme se s dětmi procházeli. Naše město je kouzelné nejen architekturou, ale také svými rozlehlými parky. Dětem jsem popisovala, co vidíme, co se okolo nás děje.

Před tvorbou “nočních” obrázků našeho města jsem děti motivovala pomocí projektoru s olejovým diskem. Motivace probíhala v relaxační místnosti, kde byla úplná tma. Rozsvítila jsem projektor a pozorovali jsme na zdi měnící se barevné obrazce. Povídala jsem dětem o rozdílů mezi dnem a nocí. Když jsme vyšli do třídy, byl den a vedle v místnosti naopak noc, která září různými barvami. Děti to velmi bavilo, jen Amálka začala plakat a odcházela do třídy. Domnívám se tedy, že se bojí tmy.



Obrázek č. 20: Město v noci, Amálie (5; 6, formát A4, otiskování pěnových tiskátek, otisk prstu)

Při tvoření tohoto obrázku jsem seděla vedle Amálie. Vedla jsem její ruku při namáčení pěnových tiskátek i při otiskování prstů. Zvedla jsem poté hotový obrázek ke svému obličejí a komentovala jsem ho. „To je město v noci.“ Amálka se podívala směrem ke mně a k mému velkému překvapení zatleskala.

Školní rok 2016/2017

3. listopadu 2016

Téma: Počasí

Akční technikou, kapáním barvy na papír, jsem u Amálky rozvíjela pozornost a koordinaci pohybů.



Obrázek č. 21: Děšť, Amálie (5; 11, formát A3, akční malba)

S Amálkou jsme opět společně uchopily štětec a hojně jsme ho namočily do barvy, štětec jsme nijak neotíraly o okraj kyblíku, a rovnou nechaly barvu kapat na připravený papír na podlaze. Stály jsme spolu nad papírem a Amálie se poprvé dívala přímo na to, co společně vytváříme a říkala: „heje“- což bych se pokusila přeložit jako „hele“. Zpívala jsem dětem píseň o dešti. Amálie byla klidná a také celkem překvapená, co se to děje. Několikrát jsme tuto činnost opakovaly. Bylo vidět, že Amálku tato technika zaujala.

Ke konci malování jsme obrázky všech dětí vystavili na zemi, prohlíželi jsme si je a snažili jsme se pohybově ztvárnit dešť zvedáním rukou nad hlavu a třepotáním prstů.

30. listopadu 2016

Téma: Mikuláš, Anděl a Čerti

Tato technika, malování rukama namočenýma do barev, rozvíjí užívání smyslů, kterými jsou zrak a hmat. Dále rozvíjí pozornost a v neposlední řadě i fantazii.

Dalším kouzelným pohádkovým tématem byli Čerti s Mikulášem a Andělem. Rozhodla jsem se s dětmi ztvárnit pekelný oheň, k čemuž jsem jako motivaci tentokrát použila část pohádky „S čerty nejsou žerty“, kterou jsem dětem pustila na DVD. Našla jsem scénu,

kdy čert Janek coby kocour přibíhá ke skalám a poté se již v pekle, kde plápolá oheň, proměňuje v čerta. Na pohádku jsme se krátce dívali.



Obrázek č. 22: Oheň, Amálie (6; 0, formát A3, akční malování rukama)

Amálku tato motivace příliš nenadchla. Od televize neustále odcházela a velmi hlasitě vykřikovala. Mnohem víc se jí líbilo, když jsem jí začala svými slovy část této pohádky vyprávět. Zpívala jsem jí také píseň „Čertovská polka“. Potom jsme společně začaly malovat, kdy jsem kvůli zvolené technice musela stát za jejími zády a ve svých rukách jsem držela její ruce. Měla jsem předem připravené tácky s červenou a žlutou barvou. Popisovala jsem, co děláme. Namočila jsem Amálii ruce do žluté barvy a poté jsem s nimi začala malovat na papír. Toto jsem třikrát opakovala a počtvrté jsem její ruce na papír nechala volně padat. Amálku to zaujalo. V průběhu malování sice neustále zakláněla hlavu směrem ke mně, ale když její ruce přistály na papíru, tak se na ně podívala a krátce s nimi malovala a poté si je prohlížela a pokoušela se barvu ochutnat. Tomu jsem raději zabránila a namočila jsem její ruce do červené barvy a společně jsme znázornily plameny ohně. Na dolní lince, přibližně uprostřed obrázku je patrné, kdy Amálka otiskla své ruce volným pádem.

11. – 12. dubna 2017

Téma: Velikonoce

Dalším aktuálním jarním tématem byly Velikonoce. Motivace dětí probíhala již při výzdobě třídy. Společně jsme zaseli osení a zdobily větvičky kraslicemi. Vykrajovaly jsme s Amálií tvary z pudinkového těsta a malovaly jsme barvami. Rozvíjela jsem u Amálie smyslové vnímání a koordinaci rukou a očí.

Tato velikonoční dekorace vznikala dva po sobě jdoucí dny, tedy 11. a 12. dubna 2017. Nejprve jsme společně modelovali a vykrajovali vajíčka z pudinkového těsta. Tato vajíčka pak do dalšího dne schla. Další den jsem do čtyř misek připravila barvy: červenou, modrou, zelenou a žlutou. V jednotlivých barvách byly položené štětce. Přivedla jsem Amálku ke stolečku, a posadila jsem se naproti ní, protože jsem si chtěla připravit sešit na zápis jejího tvoření. K mému obrovskému překvapení uchopila štětec, který ležel v modré barvě, a začala s ním malovat na připravená vykrojená vejce. Ani jsem se nepohnula, nenápadně a bez jediného slova jsem Amálii sledovala při malování. Štětec s modrou barvou ochutnala a zahodila na zem. Poté uchopila štětec, který se nacházel v červené barvě a opět s ním udělala několik stop, tentokrát na menší vejce opodál. Toto se opakovalo i v případě žluté barvy, kdy téměř všechna žlutá barva zanechala stopu na stole. Tento den byl tedy zlomovým v dosavadní Amálčině tvorbě neboť začala samostatně malovat.



Obrázek č. 23: Velikonoční vajíčka, Amálie (6; 4, modelování z pudinkového těsta, malování kulatým štětcem)

19. dubna 2017

Téma: Jarní zahrádka

Kreslení žlutým fixem na papír velikosti A4. Rozvíjení pozitivních citů ve vztahu k sobě, prožívání radosti ze zvládnutého kreslení.

Motivace probíhá téměř neustále při pozorování zahrádek a rozkvetlých záhonů v blízkém okolí mateřské školy.



Obrázek č. 24: Sluníčko, Amálie (6; 4, formát A4, kreslení fixami)

Podala jsem Amálii žlutý fix. Amálka, ač nekorektně, držela fix a při poslechu písničky „Sluníčko“ samostatně kreslila. V obrázku níže si sama vybírala jednotlivé barvy. Jedná se o bezobsažnou čaranicí s tečkami. Amálka experimentovala s psacím náčiním, nakreslila drobné čáry s tečkami.



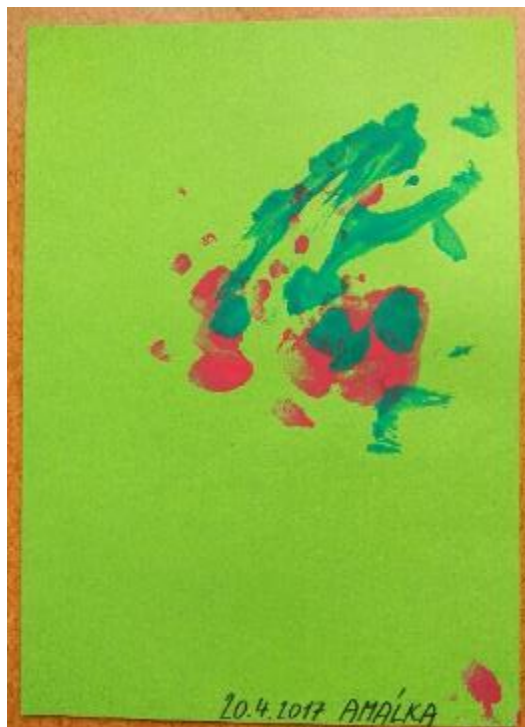
Obrázek č. 25: Zahrada, Amálie (6; 4, formát A4, kreslení fixami)

20. dubna 2017

Téma: Jarní zahrádka

Otiskovali jsme ruce namočené do barvy na papír, domalovávali jsme stonek plochým štětcem. Rozvíjeli jsme tím vědomé napodobování jednoduchého pohybu podle vzoru.

Motivace probíhala opět společně. Přinesla jsem dětem kytici tulipánů a každému dítěti jsem jeden věnovala a povídala jsem báseň „Tulipán“. Amálie si květinu se zaujetím prohlížela, olizovala ji, a pak ji rozmačkala. Vyprávěla jsem jí, že květiny rostou venku, v záhonu, jakou mají barvu a co potřebují k tomu, aby rostly. Zpívala jsem potom písničku “Sluníčko” a doprovázela ji pohybem rukou, což Amálku velmi zaujalo. Usmívala se, se zájmem na mě hleděla a byla klidná.



Obrázek č. 26: Tulipán č. 2, Amálie (6; 4, formát A4, otiskování dlaně, malování plochým štětcem)

Tuto techniku záměrně opakuji. Snažím se tím reflektovat výtvarný posun Amálky. V roce 2016, kdy vznikl obrázek č. 17, jsem Amálii vedla ruku.

Na obrázku č. 26 je již dobře patrné, že maluje sama. Amálku jsem motivovala tím, že jsem seděla vedle ní a tvořila vlastní obrázek tulipánu. Namočila jsem svojí ruku do červené barvy a Amálka namočila svojí ruku do téže barvy. Přiložila jsem svojí namočenou ruku na papír a Amálka to po mě opakovala. Ovšem ihned poté si svojí namočenou, červenou rukou pomalovala celou levou ruku od ramene k zápěstí. Byla dost rychlá. Musely jsme se jít umýt a potom jsme pokračovaly v domalování stonku zelenou barvou. Opět jsem Amálii názorně předváděla, co chci, aby namalovala. Z dlouhého rovného „stonku“ se sice stala změť zelené barvy, ale to mojí radosti z toho, že Amálie sama něco tvoří, nijak neubralo. Zvedla jsem Amálčin obrázek výše ke své hlavě, aby se na mě podívala. Povídala jsem jí, co jsme malovaly. Amálka zatleskala. Bylo vidět, že má radost.

16. května 2017

Téma: Rodina

Kreslení fixem na papír velikosti A4. Toto tvoření přirozeně rozvíjí prosociální chování ve vztahu k členům rodiny, a koordinaci rukou a očí.

Poprosila jsem rodiče dětí o jejich fotografie. Motivace probíhala společným prohlížením fotek dětí a ostatních členů jejich rodiny. I když jsou děti v této třídě středně a těžce postižené, vlastní maminku a ostatní členy rodiny vždy bezpečně poznaly.



Obrázek č. 27: Maminka č. 1, Amálie (6; 5, formát A4, kreslení fixami)



Obrázek č. 28: Maminka č. 2, Amálie (6; 5, formát A4, kreslení fixami)

Obrázek č. 27 „Maminka č. 1“ jsme s Amálkou kreslily společně, podle fotografie její maminky. Při vedení její ruky jsem popisovala, co kreslíme.

Poté jsem udělala experiment a dala Amálii prázdný papír a řekla jsem jí, ať sama kreslí maminku. K mému údivu kreslila celkem dlouho a byla klidná. Když obrázek dokončila, tak ho zvedla a ukazovala mi ho se slovy: „heje“.

Když se na tento abstraktní obrázek č.28 podívám pozorně, tak musím uznat, že Amálie vskutku nakreslila tvář své maminky z profilu s kudrnatými vlasy. Je otázkou, jestli to byla náhoda, či nikoliv. Z hlediska vývoje výtvarného projevu by byl tento obrázek nejbližší stádiu bezobsažné čáranice.

Zajímavým momentem u obrázků č. 27 a č. 28 je, že si Amálka vybrala právě hnědou barvu. Hnědá barva obecně odkazuje k nějaké mužské autoritě, většinou k tatínkovi, který v rodině Amálky chybí. Amálie vyrůstá s matkou a s babičkou. Je tedy možné, že maminka tak zastupuje obě role současně. Je Amálii jak maminkou, tak i tatínkem v jedné osobě.

19. června 2017

Téma: Cesta

Kreslení fixami na papír velikosti A3. Zdokonalování v oblasti jemné motoriky pomocí kresby.

Toto téma děti velmi bavilo. Autíčka patří mezi nejoblíbenější hračky dětí ve třídě. Nejen, že přirozeně rozvíjejí fantazii, ale také pomáhají při socializaci s ostatními dětmi. Autíčka jsme si vzájemně posílali. Tentokrát jsem zvolila nápodobu zvuku: “Tu, tú!”(oproti roku 2015, kdy zvuk „brmm, brmm“ byl pro děti těžce napodobitelný).



Obrázek č. 29: Cesta č. 2, Amálka (4;6 ,formát A3, kresba fixem)

Při kreslení tohoto obrázku jsem Amálii vedla ruku, aby tak u obrázku č. 32 napodobila samostatně to, co jsme nakreslily společně.



Obrázek č. 30: Cesta č. 3, Amálka (4;6 ,formát A3, kresba fixem)

Velký formát je pro Amálku vhodný, ráda kreslí mimo hranice papíru. Opět kreslila v klidu. U tohoto obrázku je znatelný další posun v její dosavadní tvorbě. Snaží se o kreslení horizontálních a vertikálních čar s tečkami, což by odpovídalo vývojovému stádiu „čmáranic“, přibližně od jednoho do tří let.

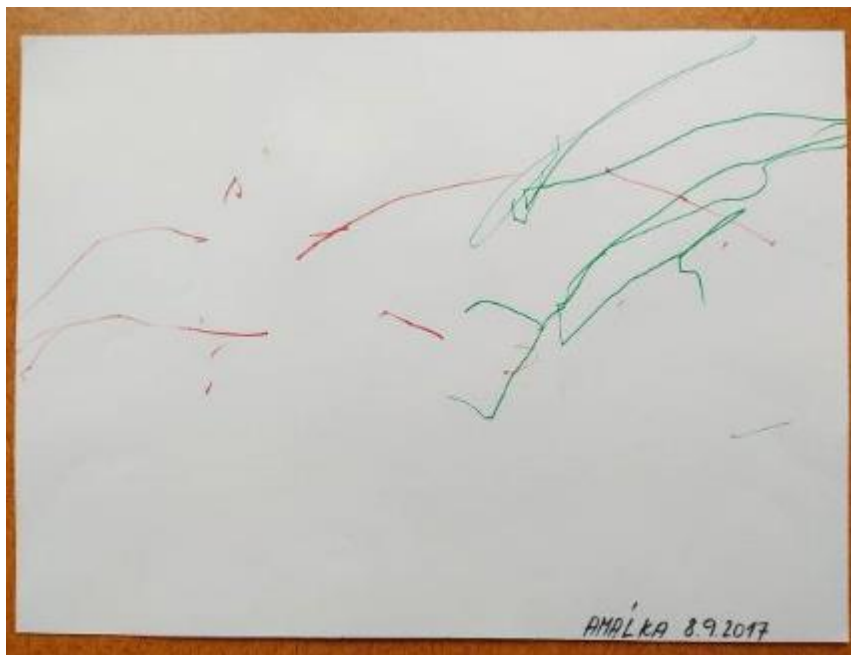
Školní rok 2017/2018

8. září 2017

Téma: Kamarádi

Kreslili jsme fixami na papír velikosti A3. Rozvíjeli jsme koordinaci pohybů oko – ruka.

Nový školní rok 2017/2018 jsme zahájili v počtu osmi dětí a dvou dospělých. Do třídy „Broučků“ nově nastoupilo pět dětí. V této skupině byly čtyři děti s autismem, chlapec s hyperaktivními rysy, dívka s opožděným psychomotorickým vývojem, chlapec s kochleárním implantátem a Amálka. Děti si postupně zvykaly na nové prostředí a kamarády, stejně tak jako děti, které již do školky chodily, se seznamovaly s nově přichozími dětmi. Atmosféra ve třídě byla celkem hektická. Některé děti plakaly a to negativně působilo i na Amálku, která toto vnímala a často také plakala, což se dříve vyskytovalo zřídka.



Obrázek č. 31: Kamarádi č. 2, Amálie (6; 9, formát A3, kreslení fixami)

Tento obrázek vznikl na základě „nové atmosféry“ ve třídě. Děti společně seděly u velkého stolu a prozkoumávaly funkce grafického náčiní. Na stole byly volně přístupné

pastely, tužky, fixy a pastelky. Amálka zvolila fixy. Vybrala si červenou a zelenou, přiléhavě situaci – mohlo by to značit napětí.

9. listopadu 2017

Téma: Dráčky a draci

Kreslili jsme fixami a roztírali jsme skvrnu tuše dřívkem. Procvičovali jsme tím jemnou motoriku, koordinaci oko-ruka a soustředění se na probíhající činnost.

Motivace k tomuto tématu probíhala přirozeně, venku, kdy jsme s dětmi pouštěli draky. Na základě tohoto zážitku jsme pak kreslili.



Obrázek č. 32: Drak č. 3, Amálie (6; 11, formát A4, kreslení fixami)



Obrázek č. 33: Drak č. 2, Amálie (6; 11, formát A4, kreslení tuší)

Na tomto místě uvádím dva Amáliino obrázky, které vznikly dne 9. listopadu 2017. Obrázky jsou si podobné stylem „čmárání“ jedním směrem.

Oba obrázky mi připomínají rejnoka. Rejnoci mají podobnou kosočtverečnou stavbu těla, jako drak, kterého jsme pouštěli po větru, ale také mají schopnost splynout s okolním prostředím a ukryt se. Při kontaktu s Amálkou mě některá její gesta a mimika velmi udivují. Jako kdyby v ní bylo ukryto mnohem víc, než se domnívám. Začala velmi intenzivně vnímat to, co se okolo ní děje. Všimá si tematické výzdoby ve třídě, poznává v šatně svoje vystavené obrázky, ukazuje na ně a někdy se snaží i verbálně komunikovat. Používá například slova: „heje, máma, bába, hava, ham“.

15. listopadu 2017

Téma: Dráčky a draci

Malovali jsme barvami na papír velikosti A4. Rozvíjeli jsme vnímání barev a koordinaci okoruka.



Obrázek č. 34: Pohádkový drak č. 2, Amálie (6; 11, formát A4, malování barvami)

Téma pohádkových draků jsme s dětmi velmi intenzivně prožívali. Ve třídě jsme měli vystaveného velkého šestihlavého draka, na jehož jednotlivých hlavách byly znázorněny jednotlivé emoce. Například smutek, zlost, radost, strach, překvapení. Napodobovali jsme s dětmi tyto emoce spolu se zvukovým doprovodem, i s různými hudebními nástroji. Několika plyšovým drakům jsme postavili sluj a hráli jsme si s nimi. Využila jsem i olejový projektor v relaxační místnosti, kde jsme pozorovali prolínání žluté a modré olejové barvy. Děti to velmi zaujalo, sahaly na zeď, kde vznikaly různé obrazce a velmi se tomu smály. Ovšem až na Amálku, ta v tmavé místnosti plakala.

Tento obrázek vznikl těsně po zážitku z promítání olejového projektoru, kde se Amálka rozplakala. Její emocionální rozpoložení se mohlo odrazit v následné tvorbě. Zajímavé je, že si vybrala právě tmavě zelenou barvu, stejnou, jakou měl i obraz projektoru. Otázkou je, zda za zvolením barvy stála náhoda, její emoční ladění, nebo inspirace barvou projektoru.

Čáry v horní části obrázku, směrem doleva mi připomínají otevřenou dračí tlamu s ostrými zuby. Obrázek je celkově velmi dynamický, oproti těm předchozím.

30. listopadu 2017

Téma: Čerti

Kreslili jsme suchými temperami. Rozvíjeli jsme manipulaci s novým výtvarným náčiním, koordinaci pohybů nápodobou.



Obrázek č. 35: Čert, Amálie (7; 0, formát A4, kreslení suchými temperami)

Toto téma jsme společně s dětmi z „Broučků“ prožívali při inkluzi s dětmi ze třídy „Medvídků“, s přibližně čtyřletými dětmi. Společně jsme tancovali na „Čertovskou polku“, prohlíželi jsme si pohádkové knihy. Jednotlivé děti ze třídy „Medvídků“ pak recitovaly básničky, které měly přichystané „až přijdou čerti.“ Amálka má ráda vyprávění, recitaci a zpěv písní. Při poslechu byla celkem klidná a ostatní děti se zaujetím poslouchala.

Seděli jsme pak společně u velkého stolu a kreslili jsme hlavu čerta. Děti kreslily nápodobou. Vedla jsem je slovně i názorně, to znamená, že jsme měli komentované kreslení. Popisovala jsem jim jednotlivé kroky, a zároveň se z mého obrázku mohly inspirovat.

Amálka byla v jiném prostředí zpočátku celkem klidná a téměř se zvukově neprojevovala, jak je jejím zvykem v „Broučcích“. Její chování se po chvíli začalo měnit, začala být v této třídě značně nervózní. Neustále mě nebo paní asistentku chytala za ruce a snažila se nás odvést ke dveřím. Neměla nás „jen pro sebe“, jako ve své třídě. Při společné práci si zvolila

oranžovou barvu, což by mohlo mít souvislost právě s návštěvou třídy „Medvídků“, s určitou žárlivostí na ostatní, téměř stejně staré děti. Uvědomuji si, že výběr této barvy mohl být náhodný. Zároveň v této souvislosti uvažuji nad rožnovským významem s oranžovou barvou, tedy například s tématem sourozenců.

15. února 2018

Téma: Sněhulák

Malovali jsme bílou barvou na černý papír velikosti A3. Rozvíjeli jsme koordinaci pohybů nápodobou a vnímání barev.

Začalo konečně pořádně sněžit, takže jsme s dětmi často chodili ven a hráli jsme si se sněhem a postavili jsme dětem i sněhuláky. Byl to pro děti velký zážitek. Na základě tohoto zážitku jsme pak s dětmi malovali sněhuláky. Děti velmi bavilo malovat bílou barvou na černý papír. Mě osobně velmi bavilo pozorovat děti při malování a být svědkem vzniku zajímavých artefaktů.



Obrázek č. 36: Sněhulák, Amálie (7; 2, formát A3, malování bílou barvou)

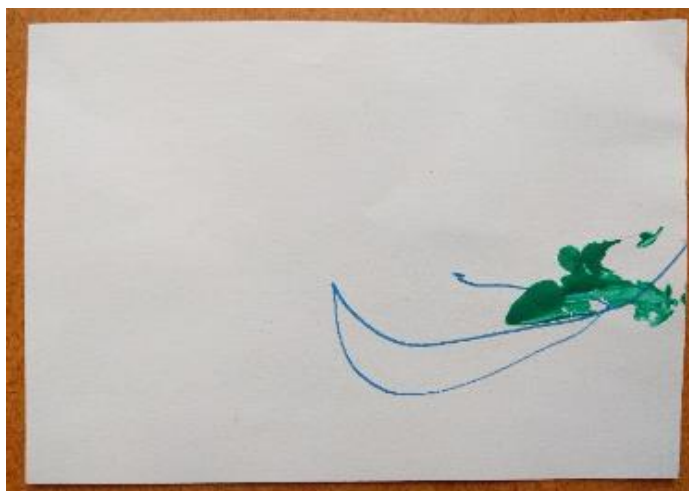
Amálku malování sněhuláka velmi zaujalo. Namáčela samostatně štětec do barvy a namalovala samostatně několik čar. Na obrázku je patrné, že malovala nejvíce směrem k pravému rohu papíru, což je identifikační místo. Když položila štětec na stůl, tak jsem jí pochválila, jak pěkně maluje. Amálie zatleskala a ukazovala na svůj obrázek. Potom jsem jí postupně podávala nalepovací oči a nos sněhuláka, který jsem vystříhla ze samolepícího pěnového papíru. Překvapilo mě, že tyto drobné kousky zvládla samostatně nalepit.

22. března 2018

Téma: Budulínek

Kreslili jsme fixou na papír velikosti A4 a otiskovali jsme korkovou zátku. Rozvíjeli jsme koordinaci pohybů nápodobou.

Toto téma děti velmi zaujalo. Vyprávěla jsem dětem pohádku „O Budulínkovi“. Pohádku jsem dramatisovala pomocí několika maňásků. Na malém talířku jsem měla připravený i „hrášek“ (větší zelené korále) spolu se lžící. Krmili jsme pak Budulínka tímto hráškem a volně jsme tak navázali na následné výtvarné tvoření, kde jsme začali fixem kreslit misku a otiskovali jsme korkové zátky namočené v zelené barvě.



Obrázek č. 37: Budulínkův hrášek, Amálie (7; 4, formát A3, kreslení fixou, otiskování korkové zátky)

Amálie kreslila spolu s ostatními dětmi u jednoho stolečku. Nejprve jsem dětem ukázala, jak budeme kreslit misku. Všechny děti, i Amálka, se celkem dobře snažily napodobit spodní oblouk. Pak jsme společně otiskovali korkové zátky. Děti se u otiskování dobře bavily a pokryly téměř celý papír. Amálie mě udivila tím, že otiskovala pouze do znázorněné misky a opět malovala v identifikačním rohu. Mohlo by to znamenat to, že už si více uvědomuje vlastní konání.

28. března 2018

Téma: Jaro je tu

Malovali jsme skleněnými kuličkami namočenými v tuši. Rozvíjeli jsme tím koordinaci pohybů podle vzoru a také kordinaci rukou a očí.

Při dopoledních vycházkách jsme pozorovali probouzející se přírodu, zejména vykukující sněženky. V zahradnictví jsme nakoupili několik druhů jarních květin, které nám ozdobily prostor třídy. O květiny jsme se starali, zalévali jsme je a zpívali jsme písně „Jaro už je tu“, a „Sluníčko“.



Obrázek č. 38: Jarní louka č. 2, Amálie (7; 4, formát A4, malování kuličkami namočenými v tuši, lepení)

Amálce jsem nejprve ukázala postup při tvoření tohoto obrázku. Nabrala jsem několik kuliček plastovou lžící z kelímku s barvou a vhodila jsem je do krabice, kam jsem předtím

vložila bílý papír. Uchopila jsem krabici a párkrát s ní zatřepala a válela jsem kuličky z jedné strany krabice na druhou. Amálka mě pozorně sledovala a nahlas se smála zvuku, který vznikal pohybem kuliček v krabici. Slovně jsem Amálku instruovala v těchto jednotlivých krocích tvoření. K mému velkému údivu velmi dobře spolupracovala. Sama uchopila krabici a posunovala ji směrem k sobě a od sebe. Znovu jsem Amálii ukázala, jak uchopit krabici nad stolem a zatřepat s ní. Komentovala jsem to slovy: “Hop, hop.” Amálka uchopila krabici a několikrát s ní pohybovala směrem nahoru a dolů. Toto v ní vyvolalo velmi bouřlivý záchvat smíchu. Potom křičela, až jí tekly slzy z očí. Když ustal její smích, tak jsme se společně podívaly na její obrázek. Velmi jsem jí pochválila a řekla: “To je Tvůj obrázek, Amálko”. Ukázala na sebe a tleskala. Bylo vidět, že tato technika Amálku velice bavila.

Osobně jsem byla velmi mile překvapená z Amáliina pokroku.

7.6 Shrnutí případové studie Amálie

Od dubna 2015 až po březen 2018 prošla Amáliina tvorba výraznými změnami. Dne 12. 4. 2017 u obrázku č. 23 jsem popsala zlom v její výtvarné tvorbě, začala samostatně malovat. Její kresba je sice ve fázi bezobsažné čáranice, ale vzhledem k jejímu těžkému kombinovanému postižení toto považuji jako obrovský úspěch a posun v její vývojové fázi.

Jsem si vědoma, že k tomuto zlomu, v jejím životě, mohlo přispět mnoho faktorů. Tento zlom mohl vzniknout v důsledku mého systematického, několikaletého vedení, ale také v důsledku jejího přirozeného zrání. Byla také v péči mnoha odborníků, podobně jako Albert. Byla a stále je v péči různých lékařů. Matka Amálky spolupracovala se Střediskem ranné péče, s psychologem a také se všemi lidmi v mateřské škole, kam Amálie doposud dochází. Společně jsme s Amálií tvořily na základě aktuálních témat, souvisejících s jednotlivými ročními obdobími, podobně jako je tomu v Ateliéru Arteterapie.

Naše společná cesta začala dne 30.dubna 2015, kdy jsem se snažila najít ten nejlepší způsob práce při realizaci arteterapie. Stála jsem Amálce za zády a vedla jsem její ruku při zapouštění barev do vlhkého podkladu. Na činnost, kterou jsme společně dělaly reagovala kousáním do mé ruky, na to, co děláme se nekoukala. Téměř po roce, 21.dubna 2016, konkrétně u obrázku č. 17, kdy jsem otiskla její ruce do barvy negativně zareagovala

úšklebkem, a krátce se podívala na to, co společně vytváříme. U obrázku č. 19 vznikla Amáliino první náhodná samostatná čára. Tímto dnem jsem změnila “strategii” a seděla jsem při výtvarném tvoření vedle Amálie. Tehdy už se nesnažila mě kousat, již krátce pozorovala, co společně tvoříme. Dne 3.června 2016 u obrázku č. 20 emočně zareagovala potleskem, když jsem jí ukázala naše společné dílo. Dne 3.listopadu 2016 u obrázku č. 21 po celou dobu výtvarného tvoření soustředěně pozorovala, co děláme. U obrázku č. 23 nastává velký zlom v její výtvarné tvorbě. Amálie začala samostatně malovat. Při malování koordinuje pohyby rukou a očí. Zásadní změnu, kterou jsem u Amálie pozorovala v této souvislosti byl rozvoj jejích řečových dovedností. Od roku 2015 se z téměř apatické, tiché dívky stala velmi hlasitě se projevující dívka. Amálka se začala projevovat křikem, u něhož mění intonaci a intenzitu. Již vyslovuje několik nových slabik: “pa, pe” a také několik krátkých slov: “heje a hava.” Maminka Amálie uvedla, že slovem “hava” volá doma na jejich psa.

Stále štípe a kouše dospělé osoby, když má velkou radost. Začala také kousat do svých rukou. Děti se stále stranila, jejich kontakt nijak nevyhledávala. 20.dubna 2017 vznikl obrázek č.26, který namalovala nápodobou pohybů, když jsem seděla vedle ní, a názorně ji motivovala svojí činností. Došlo k dalšímu významnému posunu v její tvorbě.

Dne 9.listopadu u obrázků č.32 a č. 33 vzniká podobnost čmárání jedním směrem. Amálie začala více vnímat to, co se okolo ní děje. Všimá si například výzdoby ve třídě a v šatně mateřské školy. Poznává svoje vystavené obrázky, ukazuje na ně, následně na sebe a tleská.

Všimla jsem si u obrázků č. 36 a č. 37, že malovala v identifikačním místě. Mohlo by to znamenat, že už si více uvědomuje sebe samu.

Při ranním kruhu správně přiloží svojí fotku ke své značce a snaží se vyslovit svoje jméno. Více si všimá tématické výzdoby ve třídě a venku, ukazuje na věci, které jí zaujmou.

Změna byla patrná také v oblasti jejího emočního prožívání. Prožívala radost z obrázků, které vytvořila, velmi nahlas se smála a tleskala.

Od ledna 2018 si začala samostatně hrát. Vybere si hračku nebo stavebnici, se kterou manipuluje a prozkoumává její tvar a strukturu. Hračky také nabízí ostatním dětem ve skupině, čímž se pomalu rozvíjí i prosociální chování ve vztahu k okolním dětem.

Amálka se celkově začala více soustředit na to, co dělá.

7.7 Shrnutí skupinové práce

Na tomto místě stručně popíšu zhodnocení skupinové práce s dětmi s kombinovaným postižením.

Mým cílem bylo rozvíjet děti v oblasti sociální, citové, motorické, řečové a především rozvíjet vnímání sebe sama, s ohledem na postižení pramenící z diagnóz těchto dětí.

Tento cíl se nepodařil naplnit zcela u všech dětí ve skupině. Ne všechny děti vždy chtěly výtvarně tvořit, nebo jinak spolupracovat při dalších činnostech. Všimla jsem si, že několik dětí ve skupině si začalo společně hrát. Převládají však děti, které kontakt s druhými dětmi nijak nevyhledávají.

Mým dalším cílem bylo vést děti s kombinovaným postižením k objevování samostatné tvořivosti. Tento cíl se také nepodařilo zcela naplnit, ale téměř všechny děti ve speciální třídě začaly samostatně kreslit, malovat a modelovat. Zpočátku potřebovaly pomoc, kdy jsem dětem pomáhala držet psací náčiní. U některých dětí tato pomoc trvala velmi dlouhou dobu (dva roky), některé děti začaly samostatně tvořit již po čtrnácti dnech. Mohlo to souviset s mým dlouhodobým systematickým vedením, ale i s jejich přirozeným vývojem.

Jak jsem již uváděla v oddíle 7.4 zpočátku jsem volila příliš náročné techniky, jako je malba štětcem a kresba fixami. Vhodnější by bylo začít jednodušší technikou, jakou je například malba rukama, nebo cákání barev. Do budoucna bych jistě zařadila i hru s hlinou. Docházelo by tím k hmatovému vjemu, k určitému odreagování dětí a díky tomu i k jejich lepšímu vnímání sebe sama.

7.8 Shrnutí praktické části

Mým prvním cílem bylo zkoumat, jak lze arteterapeuticky pracovat s dětmi s kombinovaným postižením. Od roku 2014 jsem se velmi intenzivně zabývala touto otázkou a hledala tu nejlepší možnou cestu, která by se tomu mohla přiblížit.

Podle mě byl tento cíl naplněn zejména poslední dva roky realizace arteterapie. Zpočátku jsem volila velmi nevhodné výtvarné techniky, které děti s postižením nemohly samy nebo s dopomocí, zvládnout. Díky tomu jsem si uvědomila, že jednoduché výtvarné techniky jsou mnohem lepší a přinášejí dětem radost při jejich tvoření, že spontánní kresba nebo malba a samotný proces tvorby má terapeutický potenciál.

Mým druhým cílem bylo pozorovat změny ve výtvarné tvorbě dětí s kombinovaným postižením v souvislosti s arteterapeutickým působením. V této práci mi k tomuto zhodnocení posloužily dvě případové studie, Alberta a Amálky. Albertův zlom ve výtvarné tvorbě nastal ke konci školního roku 2017, který je dobře vidět na obrázcích č. 10, 11, 12 a 13. Od této chvíle byly jeho obrázky více dynamické a z jeho bezobsažné čáranice se stala pojmenovaná.

Amáliino změna ve výtvarné tvorbě nastala v dubnu roku 2017, kdy začala samostatně tvořit bez mojí dopomoci. Po tomto výtvarném zlomu nastaly i změny v jejím chování a prožívání, které jsem blíže popsala v oddíle 7.6.

IV. ZÁVĚR

Tématem této bakalářské práce byla arteterapie s dětmi s kombinovaným postižením, jejímž cílem bylo zkoumat, jak lze s těmito dětmi arteterapeuticky pracovat. Cíl byl podle mého názoru naplněn. Zjistila jsem, že samotný proces výtvarné tvorby má na děti terapeutický vliv. Pozorovala jsem je po dobu tří let a ve dvou případových studiích jsem podrobně zaznamenala jejich změny ve výtvarné tvorbě.

Arteterapie s dětmi s kombinovaným postižením pro mě byla obrovským přínosem v mém povolání učitelky v mateřské škole. Je také rekapitulací mého působení ve speciální třídě, která v důsledku inkluzivního vzdělávání, zaniká.

Často jsem sesetkávala s názorem okolních lidí, že zpívat, hrát těmto postiženým dětem na klavír nebo dokonce s nimi malovat nemá žádný smysl, že je to zbytečné. Jsem velmi ráda, že jsem je neposlechla a nevzdala se ve svém snažení. Věřím, že moje bakalářská práce je přínosná, zejména lidem, kteří pracují s dětmi s postižením.

Snažila jsem se děti rozvíjet ve všech oblastech a myslím si, že se mi to i nadále daří. Věřím že tato cesta bude ještě dost dlouhá, a já ze svých zkušeností budu dál čerpat. Jsem velmi vděčná všem, kteří se na mém zkoumání na “Arte cestě” nějakým způsobem podíleli.

V. Seznam použitých zdrojů

1. CAMPBELLOVÁ, J. (1998) Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha: Portál.
2. ČADOVÁ, E., a kol. Katalog podpůrných opatření dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění. Získáno 17. března 2018 z inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-tp.pdf
3. DAVIDO, R. (2008) Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál.
4. FISCHER, S. & ŠKODA J. (2008) Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton
5. HAMPLOVÁ, M., & JANKOVÁ, J., Získáno 17. března 2018 z <http://katalogpo.upol.cz/zrakove-postizeni-nebo-oslabeni-zrakoveho-vnimani/1-vymezeni-zrakoveho-postizeni-a-oslabeni-zrakoveho-vnimani/>
6. KALA, M. (2005) Hydrocefalus. Praha: Galén.
7. KLIEGMAN, R. et al. (2016) Nelson Textbook of Pediatrics. Philadelphia: PA: Elsevier.
8. KLIVAR, M. (2002) Nová arteterapie v psychopedii. Praha: Balt East.
9. KOMÁREK, V., & ZUMROVÁ, A. et al. (2008) Dětská neurologie vybrané kapitoly druhé vydání. Praha: Galén.
10. KOMZÁKOVÁ, M. Art for therapy. Získáno 23. ledna 2018 z www.arteterapie-martinakom.cz/arteterapie/art-for-therapy
11. KYZOUR, M. Rožnovská interpretační arteterapie-metody práce, ideová východiska. Získáno 15. ledna 2018 z <http://www.arteterapie.wz.cz/arteterapie.html>

12. KYZOUR, M. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě. Získáno 15. ledna 2018 z <http://www.arteterapie.wz.cz/arteterapie.html>
13. LANGMEIER, J., BALCAR, K., & ŠPITZ, J. (2000) Dětská psychoterapie druhé rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál.
14. LANGMEIER, J., (1983) Vývojová psychologie pro dětské lékaře druhé doplněné vydání. Praha: Avicenum.
15. LHOTOVÁ, M., (2010) Proměny výtvarné tvorby v arteterapii. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích: Tiskárna Protisk s.r.o., České Budějovice.
16. LIEBMANN, M., (2005) Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci. Praha: Portál.
17. MATOUŠEK, O., (1995) Potřebujete psychoterapii? Praha: Portál.
18. PEROUT, E., (2005) Arteterapie se zrakově postiženými. Praha: Okamžik.
19. PIAGET, J., & INHELDEROVÁ, B., (2010) Psychologie dítěte. Praha: Portál.
20. SLAVÍK, J., SLAVÍKOVÁ, V., & ELIÁŠOVÁ, S., (2015) Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál.
21. SLOWÍK, J., (2007) Speciální pedagogika. Praha: Grada.
22. ŠICKOVÁ-FABRICI, J., (2002) Základy arteterapie. Praha: Portál.
23. ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, I. (2006) Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče. Praha: Portál.
24. TRÁVNÍK, P., Chromozom 11. Získáno 13. března 2018 z www.travnik-brno.cz/genetika/cs/index.php?localpage=loc_chrinfo.php&chrnrz=11
25. UŽDIL, J., (1974) Čáry, klikyháky, paňáci a auta výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

26. VACEK, P., Management a terapie hydrocefalu u dětí. Získáno 15. března 2018 z <https://www.neurologiepropraxi.cz/pdfs/neu/2016/04/06.pdf>
27. VÁGNEROVÁ, M., (2000) Vývojová psychologie dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál.
28. VÁGNEROVÁ, M., (2008) Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál.
29. VÁGNEROVÁ, M., (2017) Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe.
30. VÍTKOVÁ, M., a kol. (1998) Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu „Škola pro všechny“ realizovaný s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa. Brno: Paido.
31. VYMĚTAL, J., (2000) Speciální psychoterapie: úzkost a strach. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
32. ZICHA, Z., (1981) Úvod do speciální výtvarné výchovy. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
33. <http://www.11qusa.org/whatis/2018> (Jacobsen syndrom)