



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra

Bakalárska práca

Skupinová arteterapia so žiakmi s Aspergerovým syndrómom

Vypracoval: Mgr. Diana Mosná, PhD.
Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout,
České Budějovice 2019

Anotace

Bakalárska práca sa zaoberá problematikou využívania prvkov skupinovej arteterapie pri náprave problémov, ktoré sú spojené so vzdelávaním jednotlivcov s pervazívnymi poruchami vývinu, v špeciálnej triede bežnej základnej školy. Teoretická časť vymedzuje pojem pervazívnej vývinovej poruchy a bližšie špecifikuje Aspergerov syndróm a detský autizmus. Zaoberá sa charakteristickými znakmi výtvarného prejavu detí s autizmom. Poskytuje prehľad o možnostiach využívania arteterapeutických prístupov v terapii týchto jednotlivcov.

V praktickej časti práce špecifikuje vplyv arteterapeutickej intervencie na zmeny výtvarného prejavu žiakov s autizmom, a to v zmysle jeho napredovania smerom k vyšším štádiám vývinu. Priebeh terapie opisuje v kazuistických štúdiách a jej efektívnosť overuje prostredníctvom interpretácie a komparácie výtvarnej produkcie u dvoch chlapcov vo veku 8 rokov, ktorí navštevovali terapeutickú skupinu. Hľadanie typických znakov tvorby týchto žiakov a sledovanie arteterapeutického pôsobenia vo výtvarnej produkcii sú jej dôležitou súčasťou. Svojím výstupom v podobe odporúčaní do praxe môže byť prínosná pre špeciálnych pedagógov a terapeutov pracujúcich s týmito žiakmi priamo vo výchovno-vzdelávacom procese.

Abstract

The bachelor thesis deals with the use of elements of group art therapy in the correction of problems associated with the education of individuals with pervasive developmental disorders, in a special class of ordinary primary school. The theoretical part defines the concept of pervasive developmental disorder and specifies Asperger syndrome and childhood autism. It deals with the characteristic features of art expression of children with autism. It provides an overview of the possibilities of using art therapy approaches in the therapy of these individuals.

In the practical part of the work specifies the impact of art therapy intervention on the changes of art expression of pupils with autism in terms of its progress towards higher stages of development. The course of therapy is described in case studies, and its effectiveness is verified through interpretation and comparison of art production in two boys aged 8 who attended a therapeutic group. Finding the typical features of these pupils' creation and watching art therapy in art production is an important part of it. It can be beneficial for special educators and therapists working with these pupils in their educational process through their recommendations in practice.

Kľúčové slová: pervazívne vývinové poruchy, výtvarný prejav, arteterapeutická intervencia

Key words: pervasive developmental disorders, creative expression, art therapeutic intervention

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval/a 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 jejich 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.

12.7. 2019

Mgr. Diana Mosná, PhD.

.....

Touto cestou by som sa chcela poďakovať PaedDr. Evženovi Peroutovi za jeho ochotu pomôcť a za cenné rady, odborné usmernenie a odporúčania k bakalárskej práci. Zároveň ďakujem pani riaditeľke ZŠ Prokofievova Mgr. Daniele Petrikovej za maximálnu podporu a dôveru, ktorú mi už niekoľko rokov prejavuje a za jej nevšedne ľudský prístup. Moja vďaka patrí aj deťom za ich obrovské nadšenie, s ktorým pracovali počas arteterapeutického stretávania.

Obsah

ÚVOD	7
1. Pervazívne vývinové poruchy	9
1.1 Vymedzenie pojmu	9
1.2 Historický vývin	10
1.3 Medzinárodná klasifikácia chorôb	11
1.4 Detský autizmus vz. Aspergerov syndróm	12
1.4.1 Detský autizmus F84.0	13
1.4.2 Aspergerov syndróm F84.5	13
1.4.3 Diagnostické kritéria detského autizmu a Aspergerovho syndrómu	14
1.4.4 Priemerný vek stanovenia diagnózy	16
1.4.5 Pridružené psychické problémy	17
1.5 Výtvarná tvorba jednotlivcov s pervazívnymi poruchami vývinu	18
1.5.2. Charakteristiky kresby nasvedčujúce diagnóze pervazívnej poruchy vývinu	23
1.5.3 Výskumy výtvarnej tvorby jednotlivcov s pervazívnymi poruchami vývinu	24
2. Arteterapia v kontexte pervazívnych vývinových porúch	27
2.1 Vymedzenie pojmu	27
2.2 Arteterapeutické prístupy	28
2.2.1 Arteterapia v kontexte česko-slovenska	29
2.2.2 Projektívna intervenčná forma arteterapie	30
2.3 Špecifické arteterapeutické prístupy	32
2.3.1 Interaktívna arteterapia	32
2.3.2 Techniky relaxácie	33
2.3.3 Eklektický prístup v arteterapii	34
2.3.4 Podmienky a stratégie arteterapie	35
2.4 Cieľové skupiny arteterapie	37
2.4.1 Špeciálno-pedagogická intervencia a arteterapia	38
2.4.2 Špeciálno-pedagogická prax	38
3. Skupinová arteterapia v ZŠ Prokofievova	40
3.1 Výskumný problém	41
3.1.1 Charakteristika zariadenia ZŠ Prokofievova	42
3.2. Organizácia priebehu výskumu	42
3.3 Interpretácia získaných výsledkov	43
3.3.1 Analýza a komparácia výtvarnej produkcie	44
Kazuistika č. 1	45
Kazuistika č. 2	62

3.4 Výsledky výskumu a odporúčania do praxe	79
3.4.1 Odporúčania pre špeciáno-pedagogickú prax	80
ZÁVER.....	82
ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV	83
ZOZNAM OBRÁZKOV	89

ÚVOD

Deti s autizmom sú v súčasnosti vzdelávané v základných školách bežného typu častejšie ako v minulosti. V súvislosti so vzdelávaním žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami (ďalej PVP) v ZŠ je kladená na riaditeľov takýchto zariadení požiadavka, nutnosti zriaďovať pracovné miesta pre odborných zamestnancov. Školský špeciálny pedagógovia a psychológovia potom poskytujú vyššie menovaným žiakom odborný, pre iné školské zariadenia často nadštandardný, terapeutický servis. S menovanou skupinou žiakov som sa stretla počas mojej 7 ročnej praxe školského špeciálneho pedagóga, v ZŠ Prokofievova. Vzdelávanie detí s autizmom sa tu uskutočňuje nielen prostredníctvom školskej integrácie ale, a to je pomerne vzácné na Slovensku, aj prostredníctvom zriaďovania špeciálnych tried pre výchovu a vzdelávanie detí s PVP, bez mentálneho postihnutia. Počas mojej praxe som s danou skupinou detí pracovala viacerými formami individuálnej a skupinovej arteterapie. Uskutočnila som niekoľko inkluzívnych arteterapeutických stretnutí, v ktorých sme kombinovali prácu so žiakmi s autizmom, s deťmi z majoritných tried (bez PVP). Pracovali sme teda opačnou formou integrácie. K problematike využívania arteterapie v práci s deťmi s autizmom som napísala a uverejnila niekoľko odborných článkov (viď. zoznam literatúry) a v roku 2015 som zároveň obhájila dizertačnú prácu s názvom - Používanie arteterapeutických prístupov v základných školách so žiakmi s Aspergerovým syndrómom. Keďže danej problematike sa už roky teoreticky aj prakticky venujem, v predkladanej práci často čerpám nielen z menovanej literatúry, ale aj z vlastnej dlhoročnej praxe. Bakalársku prácu vidím, aj keď je to trocha paradoxné, ako logické pokračovanie vyššie menovanej dizertačnej práce. Osobitá je práve tým, že v nej prvý krát opisujem a prakticky overujem účinky skupinovej terapie uplatňovanej u žiakov s autizmom, pričom využívam prvky projektívno intervenčného arteterapeutického prístupu, ktorý je v súčasnosti vyučovaný v Ateléri arteterapie na Pedagogickej fakulte Juhočeskej univerzity v Českých Budějoviciach.

Predkladaná bakalárska práca je koncipovaná do 3 kapitol. Prvé dve kapitoly majú teoretický charakter, tretia kapitola je venovaná výskumnej časti. Prvá kapitola pojednáva o problematike pervazívnych porúch vývinu, definuje základné pojmy a bližšie špecifikuje dve diagnózy Aspergerov syndróm a detský autizmus. V závere kapitoly je podrobný opis výtvarnej tvorby detí s autizmom. Druhá kapitola sa venuje možnostiam a cieľom využívania arteterapeutických prístupov v práci s klientmi s PVP. Špecifikuje v súčasnosti používané arteterapeutické prístupy, a pojednáva o cieľových skupinách arteterapie. Tretia kapitola je praktická. Venovaná je konkrétnemu arteterapeutickému programu, ktorý som navrhla a jeho účinky prakticky overovala u dvoch žiakov s PVP. Prostredníctvom zhodnotenia ich výtvarného prejavu, konkrétnymi metodickými

pripomienkami a opisom ich správania počas terapie, sa snažím zachytiť zmeny v sociálnom správaní žiakov, smerom k vyspelejším štádiám psychického vývinu. V závere práce prezentujem výsledky nášho výskumu a definujem odporúčania do špeciáno-pedagogickej praxe.

1. Pervazívne vývinové poruchy

„Autizmus je pervazívna vývinová porucha s poruchami v oblastiach: komunikácie, sociálnych vzťahov, záujmov a aktivít. Je to porucha vážne ovplyvňujúca celkový vývin dieťaťa, výchovné metódy a možnosti jeho vzdelávania. Autizmus je stav trvalý. Dnes ho medicína nedokáže liečiť – z autistického dieťaťa vyrastie autistický dospelý (Šedibová, 1998, s. 11).

Autizmus je duševná porucha s prvotnými prejavmi v rannom detstve. Dieťa vykazuje výrazné deficity v sociálnej interakcii, komunikácii, pri vytváraní vzťahov s blízkymi osobami, pri hre. V spojitosti s týmto postihnutím sa často vyskytuje stereotypné správanie a sebaoškodzovanie (Atkinson, 2003). Predmetom našej práce je arteterapia aplikovaná na špecifickú skupinu žiakov s pervazívnymi poruchami vývinu, konkrétne na deti u ktorých bol diagnostikovaný Aspergerov syndróm (ďalej AS) a detský autizmus (ďalej DA). Vzhľadom na to, že oba termíny patria do širokej skupiny pervazívnych vývinových porúch (ďalej PVP) považujeme za nutné, oboznámiť sa najskôr s týmto pojmom v jeho najširšom kontexte. V početnej literatúre publikovanej na tému autizmu sme sa stretli so všeobecným označením tohto pojmu, ktorí autori ďalej špecifikovali na jednotlivé podskupiny. Preto budeme aj my v našej práci ďalej používať oba termíny súčasne, pričom si však uvedomujeme, že AS a DA sú len časťou z celého spektra špecifických porúch vývinu. Prvú kapitolu venujeme zastrešujúcemu, všeobecnému názvu a jeho podrobnej charakteristike. V praxi sa často stretávame aj s inými, ekvivalentnými pojmami ako sú: autizmus, porucha autistického spektra a pod.

1.1 Vymedzenie pojmu

Slovo autizmus je odvodené z gréckeho slova „autos“, čo znamená sám. Ľudia s autizmom nedostatočne rozumejú alebo vôbec nerozumejú symbolom, ktoré zodpovedajú ich mentálnemu veku. Symbolika je základom medziľudskej komunikácie, odráža sa v reči, gestách, mimike, pantomimike. Takýto ľudia preto v podstate vôbec nechápu to, čo prežívajú, vidia a počujú. Sú viazaní na realitu, nechápu iróniu, kreativitu a samotnú premenlivosť ľudského správania (Olejšková, 2008 citovaná podľa Okenicovej, 2009).

Podľa Thorovej (2012) patria PVP k najzávažnejším poruchám mentálneho vývinu. Označenie pervazívny znamená všetkoprenikajúci a vyjadruje skutočnosť, že vývin dieťaťa je narušený do hĺbky vo viacerých smeroch. Hovoríme o vrodennom poškodení mozgových funkcií, ktoré dieťaťu

umožňujú komunikáciu, sociálnu interakciu, symbolické myslenie a fantáziu. U dieťaťa dochádza k celkovému problému vyhodnocovania informácií. Prejavuje sa to hlavne v porovnávaní s rovesníkmi v rovnakej vekovej úrovni. Dieťa odlišne vníma a prežíva reálny svet. Pre jednotlivé syndrómy je charakteristická značná variabilita symptómov.

Autizmus je možné vypočítať v raných fázach vývinu dieťaťa. Najčastejšie sa vyšetrenia na podozrenie z PVP konajú na žiadosť rodičov, prípadne detských lekárov. Rodičov často znepokojuje správanie potomka a následne vyhľadajú pomoc odborníkov. Napr. detskí lekári si majú možnosť pri bežných vyšetreniach všimnúť odlišný duševný vývin u dieťaťa a spravidla navigujú rodičov smerom k ďalšiemu odbornému špecialistovi. Rovnako, ako pri ostatných postihnutiach, aj v tomto prípade je rozhodujúci vek, v ktorom jednotlivcovi stanovujú presnú diagnózu a na jej základe sa navrhne špecializovaná intervencia. Výsledky raného pôsobenia môžu byť ďaleko výraznejšie, ako v prípade, ak sa na poruchu a z nej vyplývajúci problém príde v neskoršom veku.

1.2 Historický vývin

Názov *autizmus* prvý raz použil švajčiarsky psychiater *Bleuler* (1911), ako označenie jedného z charakteristických znakov schizofrenie. Na pomenovanie neprimeraného správania sa niekoľkých detí použil americký psychiater *Leo Kanner* (1943) ako prvý označenie *včasný detský autizmus* (*Early Infantile Autism – EIA*). Viedenský psychiater *Hans Asperger*, nezávisle na Kannerovi, popísal v článku „*Autistické psychopati v detstve*“ (1944) výsledky svojej dizertačnej práce. Opisoval v ňom správanie štyroch chlapcov, ktorí mali miernejšiu formu poruchy. Termín autistická psychopatia bol neskôr nahradený pojmom Aspergerov syndróm.

Kanner je považovaný za jedného z prvých pozorovateľov problematiky autistických detí, popisuje túto skupinu ako takú, ktorej príslušníci majú vrodenu predispozíciu vytvárať normálny, „biologicky podmienený afektívny kontakt“ s ostatnými ľuďmi. Túto neschopnosť vstupovať do sociálneho vzťahu s inými ľuďmi nazýval „*extrémnou autistickou osamelosťou*“ (Kanner, 1943 citovaný podľa Nesnídalovej, 1973). Profesor Asperger sa zaoberal „autistickou psychopatiou“ pričom odlíšil tento termín od Kannerovho autizmu tak, že u „psychopatov“ je zachovaná normálna inteligencia a schopnosť sociálneho zaradenia kompenzuje nedostatočnú komunikačnú schopnosť. Deti, z ktorých sa vyvinú „autistické psychopati“, sú predznačené a ich rodičia, často otec, mávajú autistické povahové črty. V jeho prácach sa prvý krát stretávame s pojmom „autizmus“. Autor si myslí, že v každej tvorivej činnosti, umeleckej alebo vedeckej je obsiahnutá určitá forma autizmu.

Len človek ktorého myšlienka ovplyvňuje jeho vlastný život a ovláda jeho vnútorné prejavy sa venuje svojej práci s tvorivosťou. Zúženie záujmov na špecifickú oblasť života, na konkrétny problém, sa prejavuje ako pozitívum. Dané osobnosti robí táto skutočnosť schopné zvládať špeciálne, často obtiažne úlohy. U ľudí s autistickými rysmi môžeme sledovať ich predurčenie pre určité povolanie už od raného veku (Asperger, 1949 citovaný podľa Nesnídalovej, 1973).

Za významnú priekopníčku v oblasti rozšírenia povedomia o problematike autizmu sa považuje aj britská detská lekárka Lorna Wingová (1981) a americký psychológ Bernarda Rimlanda (1964). Obaja sa zameriavali na rozširovanie poznatkov v oblasti PVP, napísali veľké množstvo publikácií, v ktorých sa venovali tejto problematike. Rimland vo svojej knihe *Infantile Autism: The Syndrome and Its Implications for a Neutral Theory of Behavior* (1964) definuje autizmus ako neurobiologickú poruchu organického pôvodu.

Pervazívne vývinové poruchy (PVP) boli donedávna zaradované medzi psychiatrické ochorenia. Od roku 1980 sú zaradené do klasifikácie Diagnostického a štatistického manuálu psychických porúch, 4. revidovaného vydania (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, skrátene DSM-IV) Americkej psychiatrickej asociácie, ako samostatná skupina vývinových porúch. Od roku 1993 sú v Medzinárodnej klasifikácii chorôb Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) v desiatej revízii (ICD-10), zaradené do samostatnej skupiny ako Pervazívne vývinové poruchy. V roku 2013 vyšlo nové vydanie DSM-5, v ktorom bola upravená klasifikácia jednotlivých podskupín PVP. Medzinárodná klasifikácia chorôb (WHO) v desiatej revízii (ICD-10), bola revidovaná v tomto kalendárnom roku. V oblasti autizmu nedošlo k žiadnym zásadným zmenám. Zmienenými klasifikáciami sa budeme bližšie zaoberať v nasledujúcej kapitole.

1.3 Medzinárodná klasifikácia chorôb

Pervazívne vývinové poruchy predstavujú široké pomenovanie, ktoré v skutočnosti v sebe zahŕňa niekoľko špecifických diagnóz, z ktorých má každá svoju vlastnú charakteristiku a symptómy. Téma sa budeme venovať v nasledujúcom texte.

Medzinárodná klasifikácia chorôb (Medzinárodná štatistická klasifikácia chorôb a príbuzných zdravotných problémov; skratka MKCH alebo MKCH-10, medzinárodne ICD alebo ICD-10) je systém položiek, ktorými sa označujú jednotlivé choroby a ich varianty podľa dohodnutých a ustanovených kritérií. Revízia obsahuje celé rozpätie v danom čase známych chorobných jednotiek. Od 1. septembra 2019 na Slovensku platí revízia MKCH-10-SK-2016. Podľa vyššie menovaného dokumentu je skupina Pervasive developmental disorder (PDD) charakterizovaná kvalitatívnym

zhoršením recipročných sociálnych interakcií a spôsobov komunikácie a obmedzeným, opakujúcim sa a stereotypným repertoárom záujmov a aktivít. Tieto kvalitatívne odchýlky sú prenikavou črtou fungovania jednotlivca vo všetkých životných situáciách. Vo väčšine prípadov je postihnutá jazyková funkcia, zrakové a priestorové schopnosti, motorická koordinácia. Oneskorenie alebo zníženie funkcie je zvyčajne prítomné odvtedy, keď ho bolo možné spoľahlivo určiť a postupne sa znižuje s pribúdajúcim vekom dieťaťa. Deficit často pretrváva aj v dospelosti.

Podľa ICD-10 sa PDD ďalej členia na skupiny:

- Detský autizmus (F84.0)

Autistická porucha, Detský autizmus, Detská psychóza, Kannerov syndróm

- Atypický autizmus (F84.1)

Atypická detská psychóza, Mentálna retardácia s autistickými črtami

- Rettov syndróm (F84.2)

- Iná detská dezintegračná porucha (F84.3)

Infantilná demencia, Dezintegračná psychóza, Hellerov syndróm, Symbiotická psychóza

- Hyperaktívna porucha spojená s mentálnou retardáciou a stereotypnými pohybmi (F84.4)

- Aspergerov syndróm (F84.5)

Autistická psychopatia, Schizoidná porucha v detstve

- Iné prenikavé vývinové poruchy (F84.8)

- Pervazívna vývinová porucha nešpecifikovaná (F84.9)

1.4 Detský autizmus vz. Aspergerov syndróm

V názve našej bakalárskej práce je uvedená jedna z vyššie spomínaných diagnóz (Aspergerov syndróm). Vzhľadom na to, že naša práca je zostavená z dvoch častí, teoretickej a praktickej rozhodli sme sa špecifikovať a porovnať bližšie aj ďalšiu diagnózu detský autizmus, ktorá sa v praktickej časti práce bude objavovať rovnako často ako AS. Pre ich lepšie vymedzenie použijeme v závere kapitoly porovnanie (tab. č. 2) diagnostických kritérií oboch zmienených diagnóz. Ďalšie dôvody prečo sme sa takto rozhodli bližšie špecifikujeme a vysvetlíme v podkapitole dôležitosť včasnej diagnostiky.

1.4.1 Detský autizmus F84.0

Detský autizmus 84.0 je podľa ICD-10 je typ prenikavej poruchy vývinu, ktorý je definovaný abnormálnym oneskoreným vývinom, ktorý sa prejavuje pred dovŕšením tretieho roku života. Charakteristický je typom abnormálneho fungovania vo všetkých troch oblastiach psychopatológie: vo vzájomnej sociálnej interakcii, komunikácii a v obmedzenom, stereotypne sa opakujúcom správaní. Okrem týchto špecifických diagnostických črt býva prítomná škála nešpecifických odchýlok, ako sú fóbie, poruchy spánku a stravovania, výbuchy zlosti a proti sebadeštruktívne správanie.

Medzi základné charakteristiky a hlavné príznaky DA patria: prítomnosť abnormálneho, narušeného vývinu, ktorý sa prejavuje do troch rokov života. Porucha je 3-4x častejšia u chlapcov, ako u dievčat. Obvykle sa nevyskytuje predchádzajúce obdobie jednoznačne normálneho vývinu, pokiaľ áno, nepresiahne toto obdobie vek troch rokov. Vždy sa vyskytuje kvalitatívne narušenie vzájomné sociálne interakcie. Chorobný stav je tiež charakterizovaný obmedzenými, stereotypne sa opakujúcimi spôsobmi správania. Pri autizme sa môžu vyskytnúť všetky stupne IQ, ale asi u troch štvrtín prípadov sa vyskytuje signifikantná mentálna retardácia.

Podľa Thorovej (2012) tvorí detský autizmus jadro porúch autistického spektra. Stupeň závažnosti poruchy býva rôzny, pohybuje sa v rozmedzí od málo miernych až po veľké množstvo silných symptómov. Okrem problémov v každej časti diagnostickej triády (sociálna interakcia, komunikácia a predstavivosť) sa problémy prejavujú ďalšími dysfunkciami, ktoré sú charakteristické odlišným, často bizarným správaním. Typická je veľká variabilita symptómov.

1.4.2 Aspergerov syndróm F84.5

AS je podľa ICD-10 porucha s neistou nozologickou platnosťou, charakterizuje ju rovnaký typ kvalitatívneho zhoršenia vzájomných sociálnych interakcií, akým sa vyznačuje autizmus, spolu s obmedzeným, stereotypným, opakujúcim sa repertoárom záujmov a činností. *Od autizmu sa odlišuje v prvom rade tým, že chýba celkové oneskorenie v reči alebo v poznávacom vývine.* Väčšina jednotlivcov dosahuje normálnu všeobecnú inteligenciu, ktorá je ale často značne nemotorná. Porucha býva spojená s výraznou telesnou ťažkopádnosťou. Abnormality majú silnú tendenciu pretrvávať aj do dospelovania a v dospelosti. Niekedy sa v skorej dospelosti objavujú psychotické epizódy.

Medzi základné charakteristiky a hlavné príznaky AS patria: *obmedzené sociálne schopnosti, hlboký záujem o špecifickú oblasť alebo určitý jav a neobratnosť v udržiavaní sociálnej*

komunikácie (Atwood, 2012). Autor hovorí, že psychické schopnosti detí s AS sú často veľmi nerovnomerne rozložené. Napr. jednotlivci majú vynikajúcu dlhodobú pamäť, vyznačujú sa intenzívnym sústredením, ale len v súvislosti s objektami, ktoré ich zaujímajú. Často používajú nezvyklé metódy riešenia určitého typu problému. Na druhej strane, ich motivácia k problémom, o ktoré nejavia záujem, je takmer nulová.

AS je v dnešnej dobe pevne ukotvený v klinickej praxi. Jednotlivci s týmto postihnutím sú väčšinou považovaný za lepšie fungujúcich v bežnom živote, oproti ostatným ľuďom s PVP. *Tento syndróm má však oveľa variabilnejšie príznaky, než je to pri klasickom autizme a kombinuje sa často s inými psychiatrickými diagnózami.* Mnoho ľudí s AS sa v dospelosti stane pravidelným klientom psychiatrických kliník (Coleman, Gillberg, 2012).

Problematiku uzatvoríme myšlienkou Thorovej (2012), ktorá hovorí, že je problematické alebo celkom nemožné určiť, či sa jedná o AS alebo len o určitú sociálnu neobratnosť, ktorá je charakteristická určitými vyhranenými sociálnymi záujmami a výraznými črtami osobnosti.

1.4.3 Diagnostické kritéria detského autizmu a Aspergerovho syndrómu

V nasledujúcej časti bližšie uvedieme diagnostické kritériá oboch diagnóz podľa ICD-10, pretože ich považujeme nielen za smerodajné, všeobecne používané ale aj jednoduché na celkové porovnanie oboch diagnóz. Z dôvodu sprehl'adnenia a ľahšieho porovnania rozdielov sme použili tabuľku podľa Thorovej (2012), ktorú sme však doplnili o ďalšie kritériá.

Tabuľka 1 Porovnanie diagnostických kritérií pre detský autizmus a Asbergerov syndróm

	Detský autizmus (F84.0) podľa ICD-10	Aspebergerov syndróm (F84.5) podľa ICD-10
Kvalitatívne narušená soc. interakcia	<ul style="list-style-type: none"> - neprimerané hodnotenie spoločensky emočných situácií - nedostatočná reakcia na emócie iných - nedostatočné prispôsobovanie sociálnemu kontextu - obmedzené používanie sociálnych signálov - chýbajúca sociáno-emočná vzájomnosť - slabá integrita sociálneho, komunikačného a emočného správania 	Rovnaké typy kvalitatívnych porúch ako detský autizmus.
Kvalitatívne narušená komunikácia	<ul style="list-style-type: none"> - nedostatočné sociálne používanie reči bez ohľadu na úroveň jazykových schopností - narušená fantazijná a sociálne napodobujúca hra - nedostatočná synchronizácia a a reciprocita v konverzačnom rozhovore - znížená prispôsobivosť v jazykovom vyjadrovaní - relatívny nedostatok v tvorivosti a predstavivosti myslenia - chýbajúca emotívna reakcia na priateľské priblíženie iných ľudí (verbálne aj neverbálne) - narušená kadencia komunikácie a správneho používania dôrazov v reči, ktoré modelujú komunikáciu - nedostatočná gestikulácia používaná k zvýrazneniu komunikácie 	Vývoj reči sa nespomaľuje, prvé slová pred 2 rokom života, vety po 3. Úroveň vyjadrovania sa dostáva na normu v porovnaní s rovesníkmi medzi 4 až 5 rokom života.
Obmedzené, opakujúce sa stereotypne spôsoby správania, záujmov a aktivít	<ul style="list-style-type: none"> - rigidita a rutinné správanie v širokej škále aspektov každodenného života (zvyky, hra...) - špecifická príchylnosť k predmetom, ktoré sú pre daný vek netypické - ulpievanie na rutine, vykonávaní špeciálnych rituálov - stereotypné záujmy – napr. dátumy, cestné poriadky a pod. - pohybové stereotypie - záujem o nefunkčné prvky predmetov (napr. vôňa) - odpor k zmenám v bežnom priebehu činností alebo v detailoch osobného prostredia (napr. presunutie nábytku v byte a pod.) 	Rovnaký obraz ako pri autizme.
Iné	<ul style="list-style-type: none"> - prejavuje sa pred dovŕšením 3 roka života - pri autizme sa môžu vyskytnúť všetky stupne IQ, ale asi u troch štvrtín prípadov sa vyskytuje signifikantná mentálna retardácia 	<ul style="list-style-type: none"> - kognitívny vývin v norme - sebaoslužné schopnosti primerané veku, rovnako adaptibilné a exploračné správanie - častá dyspraxia

Ako môžeme vidieť v tabuľke diagnóza AS má veľa spoločných kritérií ako DA. Najdôležitejšou odlišnosťou je oblasť vývinu reči. Niektorí odborníci však poukazujú na to, že oneskorený vývin reči nevylučuje diagnózu AS. Napr. Eisenmajer (1996, in Thorová, 2012) udáva, že až 50% s diagnózou AS má oneskorený vývin reči, okolo 5. roku života sa všeobecná jazyková úroveň vyrovná norme.

V prieskumnej časti práce budeme uvádzať dve kazuistiky, v ktorých sa okrem diagnózy Asbergerov syndróm objaví aj diagnóza detský autizmus. Pretože veková hranica žiakov, s ktorými sme prakticky pracovali, nepresahovala 9 rokov, nepovažujeme diagnostiku detí za ukončenú. Jednou z najdôležitejších podmienok úspešnej starostlivosti o jednotlivcov s PVP je čas stanovenia presnej diagnózy a na jej základe nástupu špeciálnej odbornej intervencie. V SR sa v tejto otázke vyskytujú časté medzery, ktoré ovplyvnili aj praktickú časť našej práce. Vzhľadom k tomu, že sme pracovali s pomerne nízkou vekovou skupinou detí (6 – 9 rokov), často sa u žiakov vyskytovala diagnóza DA a menej už AS. Z tohto dôvodu sme prácu rozšírili o oba pojmy a myslíme si, že tento fakt neovplyvnil samotný cieľ tejto práce a tým je sledovať vplyv arteterapeutickej intervencie na ovplyvňovanie psychického vývinu detí smerom k vyšším štádiám psychického vývinu. Práve vek stanovenia presnej diagnózy bol v tomto prípade rozhodujúci faktor a danej problematike sa hlbšie venujeme v nasledujúcej časti.

1.4.4 Priemerný vek stanovenia diagnózy

V poslednej dobe sa objavilo veľa detí s diagnózou Aspergerov syndrómom, ako s miernejšou formou autizmu, u ktorých bol už predtým diagnostikovaný detský autizmus, čiže ťažšia forma poruchy a to vo veku dvoch až troch rokov (Reid, 1999). K odborným vyšetreniam dieťaťa dochádza často až s jeho nástupom do organizovanej starostlivosti, napr. do materskej škôlky. Práve s prvým vstupom medzi rovesníkov je dieťa vystavené širšiemu kolektívu detí a pôsobeniu pedagógov, ktorí majú možnosti porovnávať jeho správanie s celou skupinou. Odborníci z týchto zariadení, často ako prví, upozorňujú rodičov na nutnosť špeciálnych vyšetrení dieťaťa pre podozrenie na diagnózu autizmu.

Podľa DSM-V je PVP najneskôr diagnostikované do veku 24 mesiacov. Uvedenou problematikou sa zaoberala Okenicová (2009), ktorá pri svojom výskume došla k záverom, že na Slovensku je to v 6% do troch rokov a v 80% do šiestich. **Dokonca pri AS je to až okolo 11 roku dieťaťa.** V tejto problematike teda vidíme veľký problém, ktorý môže zásadne ovplyvniť nástup skorej špeciálnej a therapeutickej intervencie u detí s PVP v SR, zmieneny fakt nepriamo ovplyvnil štruktúru našej bakalárskej práce.

V prípade skorej diagnostiky je možné zahájiť včasnú špeciáno-pedagogickú, terapeutickú a inú odbornú intervenciu už pred nástupom dieťaťa do elementárneho vzdelávania. V zahraničí sa v takýchto prípadoch zapája do intervencie celý team odborníkov, psychológovia, psychiatri, psychoterapeuti, špeciálni pedagógovia, osobní asistenti a pod. Nepracuje sa len so samotným postihnutým klientom, ale aj s jeho najbližším sociálnym okolím. Myslíme si, že na Slovensku je

zatiaľ takáto komplexná starostlivosť o klientov a ich rodiny často nedostatočná. Problém vidíme, okrem iného, aj v akútnom nedostatku odborníkov, ktorí sa špecializujú na danú tému. Jednotliví špecialisti, zaoberajúci sa touto problematikou, navzájom adekvátne nespolupracujú na dostatočne vysokej úrovni. Samotní rodičia majú problémy získať kvalifikovanú odbornú pomoc nielen pri výchove dieťaťa, ale aj pri jeho umiestňovaní do kvalitného výchovno-vzdelávacieho zariadenia.

1.4.5 Pridružené psychické problémy

Podľa DSM – V (2013) má mnoho jednotlivcov s PVP aj iné psychiatrické symptómy, ktoré netvoría súčasť diagnostických kritérií pre autizmus (asi 70% jedincov s PVP môže mať pridruženú inú psychickú poruchu, a 40% môže mať dve a viac pridružených duševných porúch).

Problémy v komunikácii postupne oslabujú s tým, ako deti rastú a prichádzajú do puberty. Osamelosť a zmätok, ktorý tieto deti cítia sa však zároveň stáva výraznejší a postupne narastá so vstupom do adolescencie. Dospievajúci sú považovaní za "iných", "výstredných" a skúsenosti s odmietnutím sa stále stupňujú. Jednotlivci s autizmom preto častejšie trpia depresiou, až u 20 percent detí a dospelých s PVP bol zaznamenaný *pokus o samovraždu* (Gargiulo, 2003 in Epp, 2008). V živote ľudí s autizmom dochádza opakovane k ťažkým krízovým situáciám. Objavujú sa stavy agresivity, nepokoja, podráždenosti, stereotypné správanie, sebapoškodzovanie a dokonca agresívne správanie orientované voči druhým ľuďom. Pravidelne sa vyskytujú *úzkostné stavy, afektívne poruchy a výkyvy nálad. Pritom depresívne nálady bývajú často u týchto ľudí prehliadané* (Poustka a kol., in Preißmann, 2010).

Keď vezmeme do úvahy diagnostické kritériá pre AS, následky zmien osobnosti, ktoré porucha priamo ovplyvňuje a to hlavne v adaptívnom fungovaní človeka v sociálnom kontexte, môžeme očakávať, že tieto osoby budú náchylné k rozvoju sekundárnych porúch nálady. Súčasný výskum ukazuje, že **asi 65 %** dospelých s AS má pridruženú **afektívnu poruchu osobnosti**, ktorá v sebe zahŕňa **iné úzkostné poruchy a depresie** (Attwood, 2003). AS je relatívne novo diagnostikovaná vývinová porucha v rámci autistického spektra. Deti a dospelí s týmto syndrómom majú intelektuálne schopnosti v normálnom rozmedzí, ale vzhľadom k ich neobvyklému profilu kognitívnych, sociálnych a emocionálnych schopností *sú náchylné k rozvoju sekundárnej poruchy nálady* (Henley, 2001).

Podľa vyššie zmienených autorov sú jednotlivci s PVP viac senzibilnejší k objaveniu pridružených psychických porúch, ako je to u intaktnej populácie. Je až zarážajúce, koľko ľudí s autizmom je vystavených riziku vzniku druhej psychickej poruchy. Konkrétne sa jedná o častý výskyt

úzkostných stavov, depresí, pokusov o samovraždu, afektívnych porúch nálady a pod. Včasná špeciálna intervencia s použitím rôznych druhov podporných terapií predstavuje veľký potenciál na predchádzanie a znižovanie psychických problémov u jednotlivcov s PVP. Problematike sa bližšie venujeme v samostatnej kapitole - Arteterapia v kontexte pervazívnych vývinových porúch.

Záverom uvedieme myšlienku od Martinovej (2013), ktorá konštatuje, že mnoho žiakov a študentov s AS/DA sa vzdeláva bez integrácie v bežných školách. Množstvo ľudí s PVP je prvýkrát diagnostikovaných až počas dospelovania a v dospelosti (priemerný vek diagnostiky AS je 11 rokov), nanešťastie sa to často odráža na psychickom stave našich klientov, ktorí sú správne diagnostikovaní až po rokoch návštev odborníkov pre rôzne iné sekundárne psychické poruchy. V nasledujúcej kapitole sa budeme zaoberať okrem iného výtvorným prejavom detí sa autizmom.

1.5 Výtvarná tvorba jednotlivcov s pervazívnymi poruchami vývinu

V nasledujúcej kapitole sa sústredíme na výtvorný prejav jednotlivcov s PVP. Hlavným predmetom bude opis výtvarnej tvorby a špecifikácia základných charakteristík nasvedčujúcich tejto diagnóze. Problematikou sa budeme zaoberať prevažne vo všeobecnej rovine, pretože v dostupnej literatúre sme našli len skromný počet špecializovaných výskumov, ktoré uvádzame v závere kapitoly, a ktoré špecifikujú odchýlky vo výtvarnej tvorbe jednotlivcov s autizmom.

Dieťa s PVP by malo mať možnosť spontánne kresliť a to v súlade s jeho osobitými potrebami a požiadavkami. Výsledná práca môže byť jedným z perseveratívnych záujmov klienta (môže predstavovať napríklad, rôzne technické predmety: hodiny, kusy strojov, vlaky a pod.). Dôležité je, aby sme sa s dieťaťom rozprávali o jeho výkrese. To čo sa často javí ako neživé, môže v skutočnosti predstavovať konkrétny predmet, osobu, či zviera. Kresby často predstavujú špecifický, obmedzený záujem jednotlivca (Klin, 2000).

Jednou zo základných charakteristík z tzv. autistickej triády, je znížená úroveň predstavivosti. Symbolická hra alebo predstieranie hry a samotné tvorivé aktivity vyžadujú pomerne vysokú mieru predstavivosti a preto sú pre dieťa s autizmom neprirodzené. Problémy s fantáziou môžu byť spojené s doslovným chápaním ustálených slovných spojení, frazeologizmov (Martinová, 2009). Prostredníctvom výtvarnej tvorby sa u jednotlivcov s PVP stretávame so spomínanou problematickou oblasťou a to pri práci s predstavivosťou týchto žiakov. Pri voľbe výtvarného námetu si zvyčajne a spravidla jednostranne vyberajú tie isté námety, ktoré sú úzko spojené s ich hlbokým záujmom v jednej špecifickej oblasti. Napríklad, ak žiak preferuje oblasť železničnej

dopravy, jeho výtvarná tvorba sa väčšinou ubera týmto smerom, aj v tom prípade, ak je vopred zadaná konkrétna téma. Žiak zadanie novej témy chápe a dokáže sa o ňom aj verbálne vyjadrovať. Pri samotnej tvorbe ale "náhodne" odbočí od dohodnutého zadania a väčšinou uprednostní vlastnú preferovanú oblasť. Môžeme potvrdiť, že predstavivosť je u žiakov s autizmom do určitej miery obmedzená. Deti s PVP majú tendenciu preferovať overené výtvarné témy, ale aj obľúbené výtvarné materiály. Často uprednostňujú výtvarné prostriedky, ktoré im zaručujú čistotu pri práci a vylučujú možnosť zašpinenia sa. V ich výtvarnej produkcii môžeme sledovať odkazy na objavujúce sa obsesívne myslenie. O problematike hovoria autori Gabriels, Gaffey (2012), ktorí uvádzajú, že umelecké diela jednotlivcov s PVP vykazujú niekoľko spoločných rysov, ako napr. uprednostňovanie používania jednej predlohy, silnú preferenciu stvárňovania obľúbených výtvarných tém a to hlavne z oblastí vlastných záujmov. Bežná je určitá *hypervnímanosť voči vizuálnym detailom z okolia*, vysoko rozvinuté vizuálne priestorové zručnosti a tendencia používania obsedantných záujmov a nutkavého opakovania. Gerro (1992) vo svojej práci opisuje výtvarnú tvorbu 6 ročného klienta s PVP. Už na prvý pohľad bolo zjavné, že tieto kresby nezodpovedali k jeho veku. Pervazívny obsah bol zjavný podľa námetov a perspektívy, ktoré poukazovali na klientove obsesie. Klient často kreslil vlaky. Kolesá nakreslenej vlakovej súpravy boli zobrazené tak presne, akoby ich navrhol inžinier. Vyzeralo to tak, že chlapec si vyfotil časti vlaku, o ktoré mal záujem, so všetkými drobnými detailmi a uložil ich presne – fotogenicky do svojej pamäti. Jeho vlaky by mohli fungovať rovnako dobre ako tie skutočné. Deti s autizmom si v pamäti uchovávajú objekty svojho pervazívneho záujmu detailne, dôležité je či sú predmetom ich vlastného záujmu.

1.5.1 Charakteristiky výtvarného prejavu

Mnohé deti s PVP majú odpor ku kresleniu ľudskej postavy, napriek tomu, že iné témy kreslia s radosťou a zdatne. Negativizmus si vysvetľujeme problematickým stvárnením a neschopnosťou uchopenia obrysov postáv a častými zmenami výrazov na tvári človeka. U jednotlivcov s autizmom, ktorí podľa teórie koherencie, preferujú vnímanie detailov potom dochádza k problémom pri uchopovaní celku. Práve z tohto kognitívneho nedostatku môže prameniť ich nechť ku kresbe postavy (Hrdlička, Komárek, 2004).

Podľa Martinovej (2009) jednotlivci s autizmom prežívajú kontakt s okolím rozdielne ako ich rovesníci a v ich umeleckých dielach sa odráža tento rozdiel. Existuje niekoľko pozorovateľných charakteristík výtvarného prejavu, ktoré sú až zarážajúco nápadné a môžeme ich prisúdiť k diagnóze PVP. Rovnako ako všeobecné príznaky tejto diagnózy, sú aj niektoré z

charakteristických vlastností umeleckej tvorby prítomné, vo väčšej či menšej miere, u každého jednotlivca s autizmom.

Ďalej budeme vychádzať zo zistení vyššie menovanej odborníčky, ktorá charakterizovala detský výtvarný prejav podľa jednotlivých symptómov PVP nasledovne:

- **Netypický alebo oneskorený vývin v jednej alebo viacerých oblastiach**

Pre deti s PVP je charakteristický oneskorený vývin detského výtvarného prejavu, ktorý prebieha buď v rovnakom poradí, ako je to u ostatnej populácie alebo deti s PVP zaostávajú za rovesníkmi a jednotlivé vývinové štádiá dosahujú v neskoršom veku alebo pomalším tempom. Baron, Cohen (1993, in Martinová, 2009) tvrdia, že veku primerané kreslenie je netypické a nie je rozšírené v skupine detí s autizmom. U jednotlivcov s týmto postihnutím sa často objavuje oneskorený nástup začiatku výtvarného zobrazovania alebo sa ich výtvarný vývin celkom zastaví v určitom štádiu a ďalej sa nerozvíja (napr. ustrie v štádiu čmárania). Vyskytuje sa atypický vývin v oblasti umeleckého prejavu, ktorý sa celkom odkláňa od bežného vývinu detskej kresby (napr. preskočenie preschematického štádia kreslenia a pod.). U detí s PVP je typický netradičný výber predmetov a niektoré prvky sa objavujú v kresbe predčasne, v porovnaní s výtvarným prejavom ich rovesníkov. Podľa Perouta (2019) problém nastáva u jednotlivcov s PVP v súvislosti s rozvojom symbolickej či semiotickej funkcie. Vďaka zníženej schopnosti pochopenia funkcie symbolu, ako odkazu na niečo iné. J. Piaget (1993, in Valachová, 2018) symbol, znak a symbolické schopnosti všeobecne vsúva na konkrétne miesto ľudskej ontogenézy, sleduje ich charakteristiky a vývoj. Túto schopnosť nazýva semiotická funkcia a ako jej začiatok vymedzuje obdobie okolo 1,5 – 2 rokov života dieťaťa. Semiotická funkcia je základom vývoja pre neskoršie konanie a spočíva v schopnosti predstavovať si niečo (označovaný predmet, udalosť, pojmovú schému atď.) pomocou niečoho iného, čo označuje a čo slúži len tejto predstave. Predoperačná prípravná etapa (senzomotoricko-predoperačná), prebieha zhruba do 3 rokov, vo výtvarnom vývine sa vyznačuje tzv. symbolickou (semiotickou) funkciou, kedy sa rozvíja schopnosť tvorby symbolických foriem. V kresbe sú na počiatku obdobia čmáranice, na konci obdobia už náhodne spájané s významom (Perout, 2018). Podľa vyššie menovaného autora dôsledok preskočenia tohto štádia vývinu u detí s PVP môže byť dvojaký - v kresbe je problém, pretože k reálnemu poňatiu u detí chýba v rannom veku inštrumentálne schopnosti. Avšak objavujú sa prípady výnimočných kresliarov (savanti), ktorí poukazujú na preskočenie vývojových etáp priamo k predčasnému až prekvapivému realistickému prevedeniu. V tejto oblasti sú pravdepodobne jednotlivci s PVP na výbornej úrovni a vďaka eidetickým vlohám sú vnímaní ako zázračné prípady kresbnej zručnosti.

- **Rutinné správanie**

Pre deti s autizmom je príznačná potreba presného, až obsedantného dodržiavania stanovených pravidiel a rutinných činností. Takéto správanie sa prejavuje napr. pri ukladaní predmetov v ich výtvarnej produkcii (najlepšie vidieť pri práci s hlinou). Dieťa skôr kladie dôraz na jednoduché vymenovanie a manuálne zhotovenie všetkých častí tela (ruky, nohy, hlava a pod.), ako na ich správne umiestnenie. V kresbe a maľbe môžeme sledovať určitú formu „memorovania“. Dôležitejšie je vymenovanie častí tela na obrázku, ako ich správne zakomponovanie do výtvarnej produkcie. Často dochádza k nerešpektovaniu formátu výkresu. Jednotlivci s autizmom majú tendencie stvárňovať neobvykle veľké množstvo detailov vo svojich kresbách, pričom nie sú schopní odfiltrovať nepodstatné znaky, musia ich kompulzívne začleňovať do svojich výtvorov. Toto správanie je často popisované ako „**hyperfocus**“ alebo vysoko vyvinutý zmysel pre fotografickú schopnosť stvárňovania skutočnosti. Potreba stvárňovania detailov sa môže týkať perservácií, perцепčných a zmyslových problémov, obsedantno-kompulzívneho správaniu alebo potreby prísnej organizácie času a prostredia (najmä ak sa jedná o kreslenie máp alebo plánov budov). Pozornosť venovaná detailom sa sústreďuje skôr na jednotlivé časti objektov a ich základné komponenty než na celý komplex (Bacin- Cohen 2009, in Selfe, 2011).

- **Zvýšené nároky na predvídateľnosť a organizovanosť prostredia**

Radenie farieb podľa vopred určeného poradia je charakteristická súčasť výtvarného prejavu detí s PVP, táto vlastnosť sa dotýka určitej perservácie a pravdepodobne prináša dieťaťu upokojujúce pocity. Používanie farebnej sekvencie je v tomto prípade opisované ako potreba používania farieb v určitom, pravidelnom poradí. Dieťa často umiestňuje jednotlivé farebné škvrnky systematickým a vopred určeným spôsobom.

- **Deficity v imaginácii a v konkrétnom uvažovaní**

Nedostatok schopnosti experimentovať je vo výtvarnej tvorbe detí s neurotypickým vývinom často implicitná. Jednotlivci nedokážu primerane pracovať s novými schémami a s netypickým prevedením kresby. Deti s autizmom sa často vyhýbajú novým zmyslovým skúsenostiam, čo pravdepodobne súvisí s ich problémami v zmyslovom vnímaní. Autori Craig, Baron-Cohen, Scott (2001, in Martinová, 2009) sa v jednej štúdií venovali špecifickým problémom detí s PVP s abstraktným zobrazovaním skutočnosti. Výsledky poukázali na zásadný deficit predstavivosti u detí s autizmom, u ktorých sa objavil vážny problém pri zobrazovaní vymyslených objektov.

- **Perservatívne, obsesívno-kompulzívne správanie**

Vo výtvarnom prejave detí s PVP sa objavuje určitá grafická perservácia v podobe často sa opakujúcich a neprimerane dlho pretrvávajúcich výtvarných námetov. Jedná sa zvyčajne o obľúbené témy, ktoré deti spravidla zobrazujú v súlade s ich preferovanými záujmami (napr. dopravné prostriedky, dinosoury, a pod.). Takéto zobrazovanie je bežné aj u detí bez postihnutia, ale u jednotlivcov s PVP ide o úkaz, ktorý dlhodobo pretrváva aj na úkor zobrazovania iných predmetov. Deti s autizmom často používajú vo svojom výtvarnom prejave určité schémy. Ak sa naučia ako nakresliť daný objekt, sú rigidné a nedokážu tieto schémy rozvíjať bez primeranej vonkajšej intervencie.

- **Deficit v priestorovej orientácii a v citlivosti na podnety z okolia**

U detí s PVP môžeme pozorovať používanie výtvarných materiálov pre vlastnú autostimuláciu. K takýmto formám správania patrí napr. trhanie, rozmazávanie, čuchanie, valcovanie, striekanie, lisovanie, hádzanie a pod. Jednotlivci však môžu byť ľahko preťažení a niektoré nepríjemné, mokré, drobné materiály je pre nich ťažké tolerovať a účinne s nimi pracovať. Napríklad zasušená hlina na rukách môže byť pre deti veľmi nepríjemná a môžu prejavovať nevoľu pri práci s ňou. Dvojdimenziálne zobrazovanie je obyčajne jednoduchšie ako trojdimenziálne a preto ho deti s PVP uprednostňujú. Ich kresby sú často prevádzané bez používania veku primeranej priestorovej perspektívy. Práve v tejto oblasti môžeme pozorovať dva typy klientov.

Jedna skupina ľudí s PVP nepoužíva lineárnu perspektívu primerane k veku. V prípade tzv. savantov je to však presný opak. Napr. Tammet (2006, in Selfe, 2011) jednotlivec s diagnózou AS uvádza príklad, že väčšina savantov nemá jazykové schopnosti, aby opísala, ako dosahujú svoje úžasné výtvarné výsledky. Väčšina z nich hovorí akejosi forme „snímkovania“ reality. Uvádza že pri takomto „snímkovaní“ autor len stojí na mieste, pričom videný pohľad - obraz, zostáva dlhodobo v jeho pamäti. Takto ho môže len položiť na prázdny papier a prekresliť ho bez premýšľania nad zákonitosťami perspektívy. Pritom vedome neuplatňuje žiadne naučené princípy lineárnej perspektívy.

S viacerými z vyššie opísaných charakteristických vlastností výtvarného prejavu detí s PVP sme sa stretli v praxi. Jednalo sa napr. o kreslenie máp miest a budov, obsesné radenie tvarov a farieb, prehnaný dôraz na nepodstatné detaily - hyperfocusing a pod. Preberanú problematiku bližšie špecifikujeme v praktickej časti práce, konkrétne v opise tvorby žiakov s PVP.

1.5.2. Charakteristiky kresby nasvedčujúce diagnóze pervazívnej poruchy vývinu

Pre záverečné zhrnutie a ľahšiu prehľadnosť v problematike na záver uvádzame zhrnutie opisu výtvarnej produkcie jednotlivcov s PVP. Použijeme základné charakteristiky kresby tak, ako ich uviedla Thorová (2012).

- *Kocky, vlnovky, čiary a pod.*
- *Stereotypné prvky* – vetráky, kanály, legové kocky, vlnovky, čiary a pod.
- *Zmysel pre detaily* – elektrické zásuvky, nápisy a čísla, zvýraznené zúbky na poštovej známke.
- *Niekoľkomesačné lipnutie na téme* – elektronické spotrebiče, autobusy, práčky, zvieratá.
- *Špecifické záujmy* – dinosaury, dopravné prostriedky, mosty.
- *Zvláštne (idiosynkretické) námety* – vtáci zapojení do zástrčiek.
- *Odpor v kresbe k určitým témam* – ľudské postavy, témy ktoré sú v rozpore s vlastnými záujmami.
- *Písanie číslíc, písmen, zoznamov, autobusových zastávok.*
- *Kreslenie máp a rôznych plánov.*
- *Rigidný spôsob kresby* - dva a viacej rokov pretrvávajúci rovnaký spôsob kresby domčeka, postavy, rovnaký výber témy.
- *Rozpadnutý spôsob kresby.* Dieťa nedodržiava kompozíciu, premaľováva témy jednu cez druhú, často nečitateľné písmo. Podobný znaky v kresbe ako u psychotických porúch, organických poškodení CNS.
- *Dieťa nekreslí kresby so zámerným obsahom,* kreslí napríklad len pruhy, čiary. Problémy dieťaťa so symbolickým znázornením témy. Precíznosť v prevedení kresby. Dieťa sa jednostranne venuje istej téme a inú odmieta. Kresba určitého námetu býva stereotypne prevedená, chudobná, infantilná.
- *Zvláštny spôsob kresby ľudskej postavy,* často spojovanej s predmetom jednostranného záujmu dieťaťa. Postavám chýbajú určité časti tela, sú zvláštne spodobované, postava človeka môže byť zamenená za zviera. Dochádza k prenášaniam ľudských atribútov na veci, k antropomorfizácii. Kresba postavy je stereotypná, stále sa opakujúca, schéma postavy má jednodimenzionálne končatiny, jednoduchú schému, chýbajú jej detaily.

1.5.3 Výskumy výtvarnej tvorby jednotlivcov s pervazívnymi poruchami vývinu

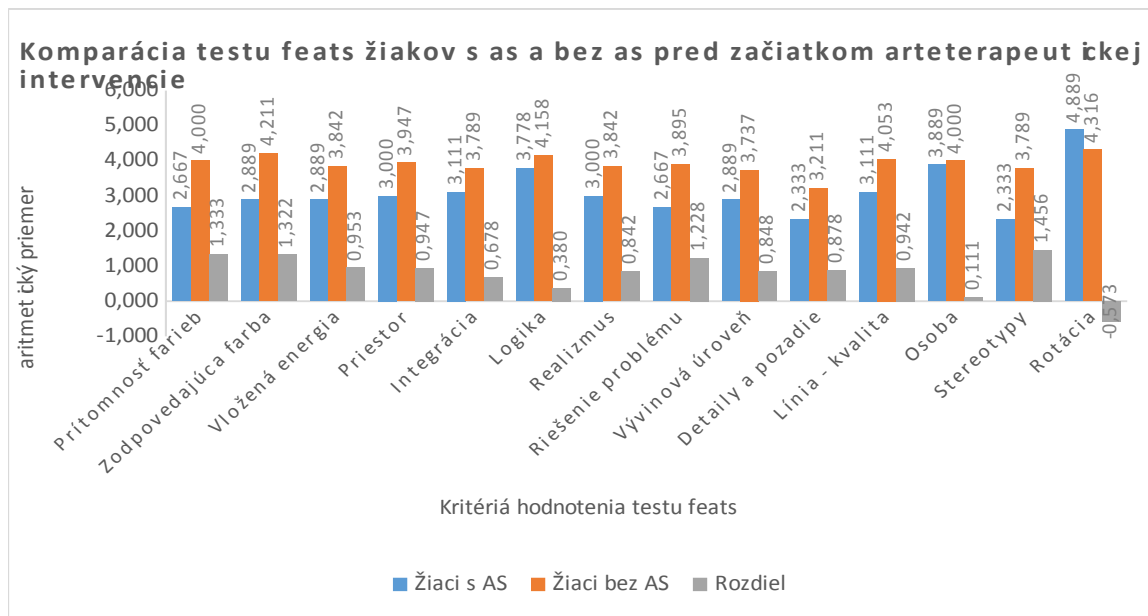
Problematikou vymedzenia základných charakteristík znakov kresieb detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa pred nami zaoberali viacerí autori napríklad: Hanus, 1975; Davido, 2001; Perout, 2005; Šicková, 1994; 2002; 2006; Gregušová, 2002; 2011a; 2011b; Gregušová - Štefan, 2011. Napr. Bacon-Cohen (1993, in Selfie, 2011), ktorí sa snažili zaznamenať rozdiely v dosahovaní vizuálneho realizmu vo výtvarnej produkcii detí s autizmom v porovnaní s kresbami u rovnako starých intaktných detí. Nezaznamenali však významné štatistické rozdiely medzi oboma skupinami participantov. Deti kreslili priestorové zobrazovanie primerane k veku v oboch výskumných vzorkách. Rovnako Golomb (1992) vo svojej publikácii *The Child's Creation of a Pictorial World* sumarizuje veľké množstvo výskumov detskej výtvarnej produkcie, ktoré sa uskutočnili v priebehu mnohých rokov University of Massachusetts v Bostone. V zmienenej literatúre sa venuje tvorbe výtvarne nadaných jednotlivcov, skúma okrem iného aj kresbu detí s mentálnou retardáciou. Na Slovensku sa problematikou výtvarne nadaných detí dlhodobo zaoberala Gregušová (2002).

Problematikou výskumu výtvarnej tvorby žiakov s AS sa bližšie zaoberala Mosná (2015). Jedným z hlavných cieľov opisovaného výskumného šetrenia bolo mapovať do akej miery sa diagnóza AS prejavuje v špecifických znakoch detskej výtvarnej produkcie. Na výskumnej vzorke 28 žiakov ZŠ v Bratislave, vo veku od desať do trinásť rokov, z celkového počtu žiakov bolo 9 žiakov s diagnózou AS. Ďalšiu časť výskumnej vzorky tvorilo 19 rovnako starých žiakov, u ktorých nebola diagnostikovaná žiadna porucha. Všetci zapojení participantí boli mužského pohlavia. V priebehu výskumu bola používaná *metóda analýzy výtvarných produktov žiakov* podľa metodiky testu *Lindy Gantt a Carmella Tabone (1998)* s názvom: *Formal Elements Art therapy Scale* (ďalej FEATS). Inštrukcia testu znie jednoducho: „Nakresli osobu trhajúcu jablko zo stromu“. Súčasťou testu je hodnotiacia škála, ktorá obsahuje 14 položiek na meranie všeobecných atribútov jednoduchej kresby (Šicková, 2002).

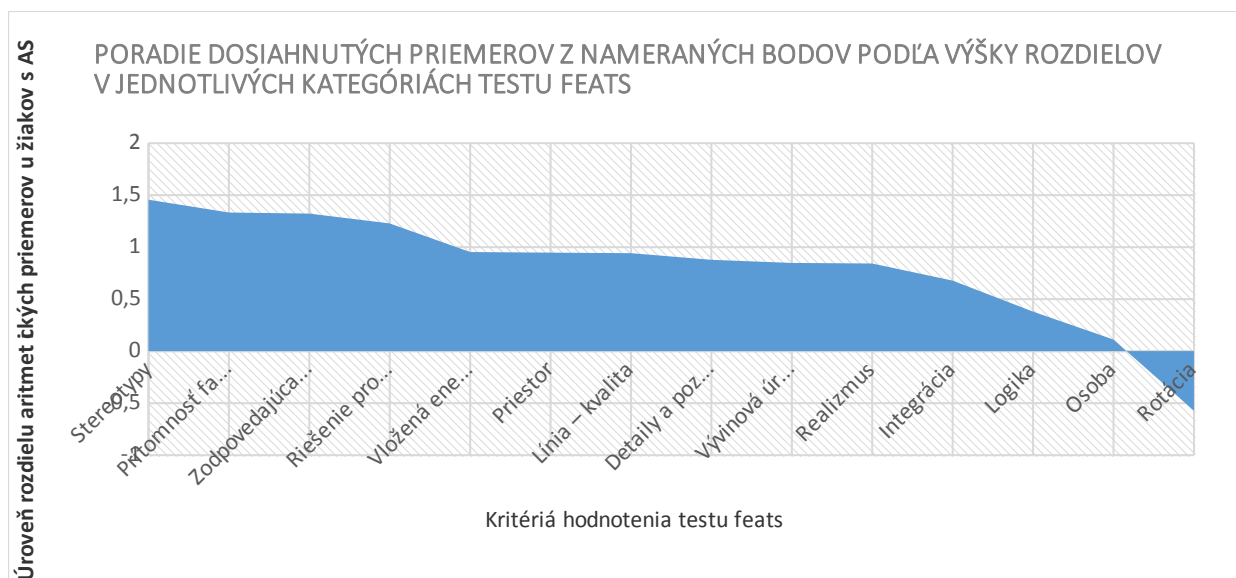
Výsledky výskumu

Za účelom prehľadnejšieho získania rozdielov v jednotlivých znakoch výtvarnej produkcie jednotlivcov s AS, sa pri práci používali aritmetické priemery z dosiahnutých bodov v jednotlivých kritériách hodnotenia testu FEATS. Následne sa uskutočnila ich komparácia s hodnotami získanými u intaktnej populácie. Výsledky meraní sú špecifikované v nasledujúcich grafoch a stručne interpretované v texte. Na základe získaných výsledkov z komparácie aritmetických priemerov

môžeme skonštatovať, že výtvarná tvorba žiakov s AS a bez AS sa zreteľne odlišovala, a to vo všetkých sledovaných položkách testu FEATS (vid'. graf 1).



Graf 1 Komparácia výsledkov testu FEATS



Graf 2 Poradie dosiahnutých priemerov z nameraných bodov podľa výšky rozdielov v jednotlivých kategóriách testu FEATS

Poradie dosiahnutých priemerov z nameraných bodov ďalej uvádzame podľa výšky rozdielov v jednotlivých kategóriách testu FEATS v grafe č. 2.

Z uvedených tvrdení vyplýva, že výtvarná tvorba žiakov s AS vykazovala značné odlišnosti oproti výtvarnej produkcii detí bez AS. Žiaci s AS dosiahli horšie výsledky vo všetkých hodnotených kritériách testu FEATS (okrem kritéria rotácia postavy).

Súhlasíme s myšlienkou Nesnídalovej (1973), ktorá konštatuje, že výtvarnú tvorbu detí s autizmom môžeme spravidla označiť za esteticky uspokojivú a harmonickú. Jednotlivci s PVP prenášajú svoje afekty na veci, ktoré sú zjavne prvoradé a nápadné, čo je pravdepodobne spôsobené tým, že sú neschopní interpersonálnych vzťahov. Dokazujú nám tak hlbokú individuálnosť osobitého spôsobu vnímania, priebehu ich poznávacieho procesu za účelom uspokojovania vlastných potrieb.

Prvoradým predmetom predkladanej práce je využívanie výtvarnej tvorby detí s AS a DA za účelom ich napredovania a rozvíjania ich osobnostných charakteristík prostredníctvom využívania arteterapeutických prístupov. V novej kapitole sa budeme podrobne venovať tejto širokej oblasti, v ktorej sa výtvarné umenie používa ako ozdravná, liečebná forma terapie.

2. Arteterapia v kontexte pervazívnych vývinových porúch

Neexistujú žiadne zázračné terapie autizmu, žiadne špeciálne cviky, ktoré by mohli človeka postihnutého autizmom pripraviť na zmysluplné prežívanie života. Na zmiernenie symptómov autizmu sa vo svete používa napr. muzikoterapia, arteterapia, hipoterapia, terapia pevným zovretím, terapia vodou, terapia delfínmi, terapia na trampolíne a pod. Prostredníctvom vyššie opísaných prístupov majú jednotlivci možnosť vyjadriť vnútorné pocity ako napr. strádanie, neúspech, bolesť. Takíto ľudia sú často nešťastní sami so sebou. Je dôležité vcítiť sa do zmysľania človeka s autizmom, pochopiť čo je pre neho problematické a snažiť sa takýmto príčinám predchádzať (Peteers, 1997).

2.1 Vymedzenie pojmu

Arteterapia vznikla spojením latinského slova *ars* – **umenie** a slova *terapa* – **liečenie**, ošetrovanie. Jej význam sa potom vo všeobecnosti prekladá ako **liečba umením**.

Umenie môže byť využívané vo veľa formách, ktoré v sebe zahŕňajú prvky hrania, hudby a pod. *Názorná forma umenia pomáha deťom s PVP, ktoré majú často skúsenosti s úzkosťou v sociálnych situáciách, relaxovať, vychutnávať si samotu a pritom sa učiť sociálnym návykom v bezpečnom prostredí v terapeutických skupín.* Prostredníctvom detského výtvarného prejavu môžu terapeuti získať vhlád do vnútorného sveta dieťaťa a získať tak informácie, ktoré nie sú ľahko dostupné v iných formách verbálnej terapie (Epp, 2008). Arteterapia ponúka alternatívny spôsob, ako vyriešiť problémy vizuálne a nie slovne. Nenúti deti s autizmom vyjadrovať sa verbálne, a preto predstavuje bezpečnú alternatívu ako sa vysporiadať s odmietaním z blízkeho sociálneho okolia. Ponúka alternatívne prijateľné prostriedky na odreagovanie a vybitie nadbytočnej energie, pričom poskytuje náhradné spôsoby na odvedenie prípadnej agresie. Umožňuje deťom s PVP zažívať pocit uspokojenia z vlastnej výtvarnej tvorby (Henley, 2001).

Za najvýstižnejšiu charakteristiku cieľa terapií, ktoré sa využívajú pri práci s deťmi s PVP považujeme myšlienku od Preißmann (2010), ktorá konštatuje, že *prvoradým cieľom terapie u jednotlivcov s autizmom je dosiahnutie všeobecného rozvoja osobnosti, zlepšenie ich sociálnych, jazykových, emocionálnych, tvorivých, kognitívnych a praktických schopností a tým aj zlepšenia podmienok v osobnom a pracovnom živote, v medziľudských vzťahoch, v emocionálnej pohode a teda v celkovej kvalite prežívania.*

Arteterapia je v súčasnosti používaná u jednotlivcov s PVP ako podporná forma terapie. Jej status je podobný ako pri iných podporných terapiách: muzikoterapii, dramaterapii a pod. (Martinová, 2009). Arteterapia je jednou z množstva terapeutických metód, ktoré sa používajú v práci s jednotlivcami s autizmom. Samotná terapeutická intervencia u ľudí s takýmto postihnutím však v sebe zahŕňa niekoľko rôznych prístupov, s ktorými sa bližšie oboznámime v nasledujúcej časti.

2.2 Arteterapeutické prístupy

„Byť oboznámený s rôznymi teóriami, ako a prečo človek všeobecne funguje, a to hlavne v spojení s jeho výtvarnou tvorbou, nevyhnutne vedie k hlbšiemu pochopeniu javov, s ktorými pracujeme“ (Rubinová, 2008, s. 23).

Psychoterapia je pri práci s jednotlivcami s PVP uplatňovaná, aj keď jej účinok je stále diskutabilný. Zdá sa však, že presne cielené a štruktúrované poradenstvo môže byť užitočné a prínosné aj pre osoby s PVP. Hlavne v súvislosti so zmierňovaním ich skúseností so smútkom, s depresiami, negativizmom alebo úzkosťou. Nápomocná môže byť aj pri riešení ich problémov vo vzťahu k vlastnej odbornej príprave na život, pri podpore ich efektívneho fungovania vo vlastnej rodine. Celkovo takáto forma terapie napomáha k ľahšiemu sociálnemu prispôsobovaniu sa klientov s autizmom v reálnom živote (Pope, 1993, in Klin, Volkman, Spadow, 2012).

Používanie jednoduchších projektívnych techník u jednotlivcov s autizmom, ako je kreslenie a prehrávanie rolí môže byť názornejšie a účinnejšie ako iné terapeutické techniky vzhľadom na to, že uľahčujú emočnú a intrapsychickú osobnú výpoveď jednotlivca a napomáhajú k rozvoju jeho sociálno-kognitívnych schopností. Obvykle sa takto dostaneme bližšie ku klientovmu prežívaniu osobného života oveľa rýchlejšie a intenzívnejšie, ako je to pri iných formách konverzačnej terapie. Je potrebné poznamenať, že informácie je vždy potrebné interpretovať v súvislosti s vývinovými zručnosťami dieťaťa (Klin, 2000).

Podľa Šickovej (2002) sa súčasné arteterapeutické smery rozdeľujú podľa nasledujúcich trendov:

- *Trend uprednostňujúci predovšetkým diagnostické možnosti arteterapie, interpretácia výtvarných produktov klientov. Táto forma arteterapie je chápaná klinicky v psychoanalytickom zmysle a ide pri nej o analytickú prácu s klientom. Východiská interpretatívnych smerov nachádzame v teóriách hlbinej psychoanalýzy Freuda, S., Junga, C., R., Adlera, A.*
- *Trend nachádzajúci terapeutický zmysel vo výtvarnej produkcii klientov, bez diagnostiky a interpretácie. Označuje sa aj pojmom „art for therapy“. V tomto prístupe sa využíva umenie bez nároku na interpretáciu a analýzu. Výtvarná reflexia obsahuje osobnosť a prežívanie klienta,*

nesmeruje však k jej analýze, ale ku zovšeobecneniu poznatkov, súvislostí v kultúrnom kontexte. Podobne je tomu u artefietiky. Východiská neinterpretatívnych smerov nachádzame v tvarovej psychológii, fenomenológii, v humanistickej psychológii Rogersa, C., G. a v analytickom a existencionálnom prístupe Frankla, V.

- *Eklektický trend* – je zostavený z viacerých terapeutických smerov.

Z našej skúsenosti môžeme potvrdiť, že pri práci s rôzne postihnutými jednotlivcami je vhodné používanie prístupov neinterpretatívnych, kedy umenie slúži ako nástroj liečenia bez hlbšej analýzy vnútorných príčin. Pretože príčina postihnutia je často v samotnom vývine dieťaťa, jej ďalšia analýza je potom nepodstatná, a pre prácu (tak ako aj s inými skupinami klientov) odporúčame zvoliť *prístup neinterpretatívny*. V prípade ak je príčina vzniku určitej psychickej nepohody, či poškodenia v nedostatočnej rodinnej výchove a starostlivosti, napr. u detí zneužívaných, či inak týraných odporúčame využívať oba trendy a za vhodné sa nám javí zvoliť trend eklektický. Konkrétne je často využívaný prístup "art as therapy", ktorý je všeobecne známy, a ktorého priekopníčkou je E. Kramer.

2.2.1 Arteterapia v kontexte česko-slovenska

Na Slovensku a v Čechách sa využívanie arteterapie sústreďuje predovšetkým ako osobitá forma psychoterapie. Realizuje sa prednostne v klinickej praxi vo psychiatrických liečebniach. V poslednej dobe sa zaznamenali jej prieniky aj v oblasti školstva. Najskôr sa arteterapia ujala v prevýchovných zariadeniach pre ťažko vychovávateľných jednotlivcov. V špeciálnych základných školách sú jej prvky zakomponované v učebných osnovách z roku 1992 – 1994 v predmete výtvarná výchova. V Čechách sa popri klinickej forme arteterapie objavuje jej ekvivalent v školskom prostredí pod termínom - špeciálna výtvarná výchova (Z. Zicha), ako krycí názov pred r. 1989), v roku 1981 vyšli aj skriptá s rovnakým názvom.

Vysokoškolská príprava a arteterapia

Do učebného programu vysokoškolskej prípravy liečebných a neskôr aj špeciálnych pedagógov je zaradená už od začiatku sedemdesiatych rokov minulého storočia (Gregušová, 2011). Podľa vyššie spomínanej autorky sa za prvého vysokoškolského pedagóga arteterapie na Slovensku považuje doc. Roland Hanus, akademický maliar, ktorý je súčasne aj autorom textov o arteterapeutických technikách. Ďalšími odborníkmi a vysokoškolskými pedagógmi zaoberajúcimi sa problematikou arteterapie na Slovensku sú Šicková, J., Gregušová, H., ktoré sú zároveň aj autorkami niekoľkých odborných publikácií s touto tematikou.

Šicková a ďalší odborníci v roku 2002 založili organizáciu Terra Therapeutica, ktorá okrem individuálnej a skupinovej arteterapie organizuje aj kurzy arteterapie pre absolventov vysokých škôl, spomínaná organizácia vydávala aj časopis s názvom Arteterapeutické listy (Šicková, 2006). V roku 2012 bola založená nezisková organizácia Slovenská asociácia arteterapeutov.

V Čechách v r. 1994 vznikla samostatná profesijná organizácia *Česká arteterapeutická asociácia*, ktorá od roku 2001 vydávala časopis Arteterapie, organizuje vzdelávacie aktivity a výcviky.

Popredný český odborník, zároveň aj zakladateľ Ateliéru arteterapie (AA) pri Jihočeskej univerzite v Českých Budějoviciach bol Kyzour, M., ktorý založil a viedol od roku 1990. Arteterapii sa v súčasnosti venuje viacero odborníkov a existuje celé množstvo vzdelávacích kurzov s týmto zameraním. Narp. Huptych, M., ktorý vedie dvojročný akreditovaný arteterapeutický kurz. ČAA usporiada supervízne vzdelávacie programy pre arteterapeutov v praxi. Existujú tzv. intervizní skupiny, jednou z nich je Arteterra, organizované absolventami AA. Arteterapii so zrakovo postihnutými deťmi sa venuje Perout, E. (2005). Lhotová, M. (2010) venovala celú publikáciu pojednávaniu o premenách výtvarnej tvorby v arteterapii.

2.2.2 Projektívna intervenčná forma arteterapie

K psychodynamicky orientovaným arteterapeutickým prístupom patrí aj Arteterapia, ktorá sa vyučuje na Jihočeskej univerzite v Českých Budějoviciach, tzv. *rožnovská škola*, založená Milanom Kyzourom starším. Perout (2005) hovorí, že táto forma terapie je založená na predpoklade, že projekcia nie je len obranný mechanizmus, ale jej princíp sa môže uplatňovať, v celom spektre správania, myslenia a prežívania klienta. Pri tvorbe výtvarného artefaktu dochádza k premietaniu vnútorných psychických obsahov do vonkajších výrazových foriem. Tieto potom chápeme ako neverbálnu informáciu o osobnosti autora, metaforické zobrazenie intrapsychických konfliktov, miery integrácie osobnosti či o psychickej deprivácii. Podľa Lhotovej (2010), z hľadiska teoretickej orientácie rožnovská škola vo viacerých stránkach korešponduje s teóriami vznikajúcimi na základe skúseností z psychoanalytickej praxe. Predkladaný arteterapeutický prístup stojí presne na pomedzí analytického a abreakčného ponímania využívania liečebných aspektov výtvarnej tvorivosti. Vychádza z teórie, že korekciu ustálených vzorcov správania možno docieľiť samotným posunom vo výtvarnom vyjadrovaní klienta. Podľa zakladateľa tohto smeru ide predovšetkým o „aktívnu techniku“ založenú na liečenie pacientovho obrazu, uskutočňovaného prostredníctvom metodických inštrukcií terapeuta. Prístup v sebe zahŕňa nielen prvok výtvarný ale aj terapeutický.

Takéto špecifické a do určitej miery aj direktívne terapeutické ponímanie využíva symbolického výtvarného jazyka, komunikuje pritom rovnako s pacientovým vedomím, predvedomím, podvedomím a práve tieto neprevádza do pojmov verbálnych, ale výtvarných (Lhotová, 2010). Intervenčná arteterapia je podľa Perouta (2019) založená na kauzálne dynamicky orientovanej arteterapii s prvkami nácviku. Neoddeliteľnou súčasťou sú terapeutové vstupy do tvorby klienta, ktoré vychádzajú z interpretačných postrehov a uskutočňujú sa prostredníctvom metodickéj inštrukcie. Metodická inštrukcia, nesie v tomto kontexte, sama o sebe latentne analytický obsah. Uplatňuje sa aj u klientov, u ktorých samotná interpretácia nie je možná (deti, jednotlivci so psychickým ochorením a pod.).

Klient sa pri terapii učí výtvarne stvárať kompozíciu, perspektívu, priestor, vyváženú farebnosť, používanie zlatého rezu a iné náležitosti. Stupeň ovládania menovaných prvkov je považovaný za paralelný proces zvládania psychických problémov. Arteterapia v tomto kontexte sa prostredníctvom používania podporného potencionálu výtvarnej tvorby zámerne a cieľavedome usiluje o navodenie osobnostnej zmeny, ktorá prostredníctvom ovládania výtvarných prekoncenpcii môže napomáhať pri zvládaní medziľudských vzťahov a životných situácií. Významnosť zlepšenia sa posudzuje podľa dosiahnutého stupňa osobnostných zmien, ktoré sa odrážajú okrem iného aj v zmenách výtvarných (Lhotová, Perout 2018).

Podľa vyššie zmienených autorov sa pri interpretácii výtvarnej tvorby klientov vychádza z nasledujúcich kritérií:

Obsahová rovina – obsahy a súvislosti medzi prvkami výtvarnej tvorby a ich integrácia. Príbeh.

Formálna rovina – základné výrazové, kompozične a vyjadrovacie prostriedky.

materiálna/procesuálna rovina- faktická priebeh tvorby v čase, prežívanie tvorivého procesu.

Komunikačná rovina – komunikácia v priebehu tvorby a v následnej práci s dokončenými artefaktami.

Interaktívna rovina – vzťahovosť autor, terapeut, výtvarný objekt.

Emocionálne, zážitková rovina – modality prežívania arteterapeutického procesu (poznatie – vnímanie, predstavy, fantázia, cítenie- emocionálne hodnotenie, chcenie, pudenie a motivácia)

Kognitívna rovina – vychádza z hodnotiacich a poznávacích systémov, založená na myslení a reflexii.

Rovina správania – opiera sa o rôzne modality správania. Zahŕňa v sebe simuláciu, disimuláciu, štylizáciu.

V každej z týchto rovín (v ich integrácii) je možné symbolicky a konkrétne nachádzať prvky disharmónie, ktoré sa neskôr stávajú predmetom arteterapeutickej práce. Hlavným cieľom takto

orientovanej psychoterapie je pomáhať klientom v zmene a kultivácii správania, postojov a myšlienok. Za metaforu potrebnej zmeny je považovaný posun vo výtvarnej tvorbe klienta.

Predmetom našej práce bude okrem využívania špecializovaných terapeutických prístupov, ktoré sú špeciálne navrhnuté pre deti s PVP, sledovať aj zmienený ozdravný proces, ktorý sme zaznamenali prostredníctvom výtvarnej produkcie troch klientov s PVP. Podrobný opis našej práce s konkrétnymi klientmi, v priereze polročnej práce, zachytíme v praktickej časti vo forme podrobného opisu terapie dvoch žiakov s PVP.

2.3 Špecifické arteterapeutické prístupy

V nasledujúcej časti budeme čerpať z odbornej literatúry, ktorú o problematike využívania arteterapie u detí s PVP vydali poprední svetoví arteterapeuti. Zmienenými prístupmi sme sa inšpirovali a prakticky sme ich využívali v priamej terapeutickej práci s deťmi s autizmom.

2.3.1 Interaktívna arteterapia

Evans, Dubowsky (2001) hovoria o interaktívnej forme arteterapie, ktorá je zameraná na rozvoj komunikatívnych schopností u detí s poruchou autistického spektra. Pracuje sa *formou individuálnej arteterapie*, s používaním videonahrávania klientov. Videozáznamy sú využívané za účelom opakovaného pozorovania klientovho správania. *Dĺžka jedného stretnutia trvá 50-60 min.*, čas sa môže skracovať a to na základe individuálnych osobitostí jednotlivých klientov. Konkrétny opis daného prístupu autori uviedli formou prípadových štúdií a podrobným popisom jednotlivých arteterapeutických stretnutí. Uvádzajú viaceré príklady práce s deťmi v predškolskom veku, jednotlivcov s výrazne narušenou komunikačnou schopnosťou a s pridruženou mentálnou retardáciou. *Výsledkom Interaktívnej arteterapie je zlepšovanie jednotlivcov v oblasti ich dosahovaných komunikačných schopností.* Prostredníctvom výtvarnej tvorby došlo k zlepšeniu vyjadrovania jednotlivcov s PVP a následne k obmedzeniu neprimeraného, až agresívneho správania. V našej praktickej časti práce budeme opisovať klienta, ktorý na začiatku terapie vôbec nekomunikoval, odmietal spolupracovať a podľa jeho triednej učiteľky mal agresívne ataky na pedagógov aj spolužiakov. Práve spomínaná možnosť komunikácie s okolitým svetom aj prostredníctvom výtvarnej produkcie bola aj v jeho prípade ozdravná vid'. praktická časť práce.

Z praxe môžeme potvrdiť, že prostredníctvom arteterapeutických techník dokážu jednotlivci s PVP ľahšie vyjadrovať prežívanie vlastného vnútorného sveta. Možnosť zdieľania zážitkov v bezpečnej a priateľskej atmosfére, ktorá im napomáha k lepšiemu pochopeniu ich emocionálnych stavov a k odreagovaniu vnútorných tenzií a napätia. V takomto prípade klesá množstvo a intenzita prejavov

neprispôsobivého správania sa detí s AS v širšom sociálnom prostredí. Počas arteterapeutického procesu dochádza k lepšiemu sebazpoznaniu a k celkovému rozvoju osobnosti jednotlivca s PVP.

2.3.2 Techniky relaxácie

Dôležitou súčasťou arteterapeutického procesu klientov s autizmom môžu byť techniky s používaním relaxačných nástrojov. Využívanie takýchto špeciálnych postupov napomáha upokojiť jednotlivca a znižovať riziko vzniku neprimeraného správania. Jedná sa napr. o činnosti - kreslenie, čítanie, či počúvanie hudby. Nervový systém dieťaťa s PVP je citlivý, veľmi rýchlo dochádza k jeho preťaženiu, a preto je nevyhnutne dôležité naučiť klientov relaxovať. Relaxácia redukuje tenziu a celkovú úzkosť, zvyšuje schopnosť dieťaťa odolávať frustrácii a prijímať nové informácie. *Odpočinok a relaxácia by sa mali stať pevnou súčasťou domáceho a školského programu.* Každé dieťa preferuje iný spôsob relaxácie a voľba vhodnej formy by mala byť celkom individuálna. Aktivitu je potrebné voliť samostatne, nie každá činnosť môže vyhovovať všetkým. Klienti sa od seba navzájom odlišujú motiváciou k určitým činnostiam. Významnú súčasť práce terapeuta tvorí motivácia klienta k voľbe vhodnej aktivity (Thorová, 2012). Ľudia s autizmom často tvrdia, že samota je pre nich najviac vyhovujúcou a najúčinnějšíou relaxačnou aktivitou. Môžu sa stiahnuť do pokojnej, odľahlej miestnosti, kde nájdu útočisko pre efektívne relaxovanie a určitú formu odreagovania. Malé deti môžu relaxovať pomocou rôznych hojdacích mechanizmov. Pri používaní ich obľúbených automatizmov (opakujúce sa pohyby tela) majú možnosť upokojiť sa a oddychovať. Jednotlivci s autizmom by mali mať možnosť bežnej manipulácie s rôznymi relaxačnými pomôckami. Napr. stláčanie loptičky proti stresu má upokojujúce účinky na ich správanie. Ďalšie relaxačné aktivity môžu zahŕňať: masáže, krátky spánok, použitie rôznych relaxačných aktivít, ktoré sú zamerané na dýchanie a odpočinok. Pre dospelých s PVP sú vhodné pravidelné rutinné práce v domácnosti (upratovanie, varenie a pod.) Učitelia môžu využívať podobnú stratégiu vo výchovno-vyučovacom procese. V prípade ak zbadajú, že je dieťa nervózne môžu mu navrhnúť činnosť, ktorá mu umožní opustiť napätú situáciu. Napr. učiteľ by mohol poslať dieťa von z triedy, aby zanesol dôležitú správu alebo dokument do kancelárie školy a pod. (Attwood, 2004). Pri našej skupinovej arteterapii sme vychádzali zo štruktúry terapie podľa Epp (2008), ktorú bližšie rozpišeme v praktickej časti práce. Neoddeliteľnou súčasťou terapie bola relaxačná chvíľka, v relaxačnej časti triedy, ktorú mohli deti s AS a DA využívať vždy po dokončení výtvarných aktivít, a v prípade nutnosti aj počas nich.

2.3.3 Eklektický prístup v arteterapii

V teoretickej integrácii sa spájajú dva a viac psychoterapeutických systémov v očakávaní, že výsledok bude lepší ako u jednotlivých teórií samostatne. Dôraz sa kladie na integráciu teórií psychoterapie spoločne s jednotlivými technikami (Prochaska – Norcross, 1999).

Vyššie sme podrobne opísali niekoľko psychoterapeutických a špeciálnych arteterapeutických prístupov, ktoré sú v súčasnosti využívané poprednými odborníkmi v oblasti terapie jednotlivcov s autizmom. Zhodujeme sa s myšlienkou Gregušovej (2011), ktorá hovorí, že v rámci terapeuticko-edukatívnej arteterapie je vhodné v špeciálnej pedagogike využívať trend eklektický pozostávajúci z viacerých psychologických smerov a prístupov. Využívanie psychoanalytických a humanistických prístupov je populárne medzi odborníkmi z praxe a vo všetkých prípadoch terapii samotný proces výtvarnej tvorby ponúka klientom možnosť aktívne spolupracovať s terapeutmi, dosiahnuť zmeny vo vlastnom správaní a naučiť sa nové stratégie ako preformulovať vnútorné emócie a zážitky (Malchiodi, 2012). Väčšina arteterapeutov sú v prvom rade pragmatici a volia prístupy, ktoré v daný moment terapii vyhovujú. Každá terapia je účinná vtedy, ak terapeut dokáže plodne využívať všetky nadobudnuté vedomosti a poznatky za účelom dosiahnutia stanoveného cieľa. Ak má byť arteterapeut úspešný, mal by ovládať niekoľko terapeutických smerov. Každý klient si vyžaduje individuálny prístup. Dobrý odborník by mal tvorivo a flexibilne voliť medzi viacerými formami terapie. Arteterapeut má byť v prvom rade empatický, so zmyslom pre intuíciu, dobre vybavený rôznymi technikami a metódami terapie.

Vo vlastnej arteterapeutickej praxi so žiakmi s PVP sme sa snažili využívať viacero z opisovaných arteterapeutických prístupov. Od projektívnej cez interaktívnu formu arteterapie, vrátane vybudovania dobrého terapeutického vzťahu s klientmi a za pomoci využívania rôznych relaxačných techník. Postupovali sme pritom skupinovú formou terapie. Prihliadali sme na individuálne osobitosti a požiadavky jednotlivých klientov. Záverom môžeme skonštatovať, že používanie viacerých druhov terapií, striedanie rôznych metód a arteterapeutických techník sa nám overilo nielen pri práci s klientmi s autizmom. V ďalšej časti sa zameriame na špecifické podmienky, ktoré je nutné dodržiavať pre úspešný priebeh arteterapeutických stretnutí v práci s jednotlivcami s PVP.

2.3.4 Podmienky a stratégie arteterapie

Gabriels, Gaffey (2012) uviedli niekoľko odporúčaní na využívanie rôznych špeciálnych stratégií v arteterapeutickej intervencii s jednotlivcami s autizmom. Rozdelili ich podľa kľúčových oblastí cieľa terapie na:

- **Zlepšenie komunikácie a porozumenia prostredníctvom používania názorných pomôcok**

Umenie môže poskytnúť celý rad konkrétnych, vizuálnych podnetov, ktoré pomáhajú zlepšiť porozumenie úloh pre jednotlivcov s autizmom. Arteterapeut by mal pripraviť štruktúrované podmienky a prostredie pre terapiu detí tak, aby využíval rôzne vizuálne plány, rozpisy úloh vo viacerých krokoch a pod. (napr. obrázky s popisom výtvarného procesu). Dopredu špecifikované plány práce môžu poskytnúť explicitné pokyny pre činnosti, ktoré budú prebiehať v individuálnej alebo skupinovej forme arteterapie. Obrázky a návody môžu zahŕňať slová, ktoré jednoduchou formou objasňujú pre klientov kroky tvorivého procesu.

- **Zníženie senzibility v oblasti zmyslových podnetov**

Senzorické podnety môžu ľahko rozptýliť jedincov s PVP vzhľadom na ich hypersenzitívne vnímanie. Pre úspešný priebeh terapie je nevyhnutné, aby terapeut vopred poznal osobitné vlastnosti jednotlivých detí. Napr. v oblasti reagovania na rôzne zmyslové podnety (sluchové, hmatové a čuchové) a ich vplyvu na neprimerané správanie jednotlivca. Vzhľadom k tomu by mal terapeut pravidelne konzultovať správanie dieťaťa s rodičmi, opatrovateľmi alebo inými špecialistami. Takto získané informácie sú potrebné pre predchádzanie potenciálnym neprimeraným prejavom v správaní, ktoré môžu vyplývať z používania nevhodných výtvarných materiálov a terapeutických techník. Na druhej strane by mal terapeut poznať preferované činnosti klientov s autizmom. Niektoré deti napríklad radi udierajú predmetmi o seba a to za účelom opakovaného zvukového efektu. Terapeut môže ich obľúbenú aktivitu využiť pri práci s farbou a štetcom. Dieťa má možnosť bubnovať o podložku so štetcom, sleduje pritom stopy farieb, ktoré sú sprievodným prejavom zvuku.

- **Rozvoj motorických zručností**

Arteterapia môže poskytnúť priestor na precvičovanie koordinácie jemnej a hrubej motoriky a na cieleňú imitáciu rôznych zručností prostredníctvom výtvarných aktivít, (napr. kreslenie, maľovanie, modelovanie, rezanie, lepenie, a pod.). Je dôležité pracovať postupne a primerane stupňovať obtiažnosť v používaní jednotlivých výtvarných materiálov. Potrebné je vopred pripraviť materiály

takým spôsobom, že ciele a úlohy sú jasne definované a vysvetlené (napr. pripraviť papier s označením čiary, kde by mal jednotliviec strihať, lepiť a pod.). Takýmto spôsobom predchádzame negatívne postoju, ktorý môže byť zo strany dieťaťa vyvolaný nepochopením predkladanej úlohy. Pri zadávaní nových pre dieťa neznámych úloh je vhodné, ak terapeut využije činnosti a témy, ktoré dieťa preferuje v prospech tých, ktorým sa dieťa vyhýba. Napr. klient neznáša strihanie a lepenie. Arteterapeut ho motivuje do nepreferovaných výtvarných aktivít pomocou využitia témy jeho obľúbených vianočných postavičiek. Cieľom terapie môže byť vytvorenie domčeka pre jeho obľúbených hrdinov. Pri tejto činnosti má žiak vystrihnúť a nalepiť na dom vianočný stromček. Takouto formou bude skôr tolerovať aktivity, ktoré predtým celkom odmietal používať.

- **Rozvoj sociálnych zručností**

Jednotlivci s autizmom majú ťažkosti pochopiť zámery, správanie a emocionálne stavy ostatných. Pre deti s PVP je neprirodzené premýšľať o tom, aký vplyv môže mať ich správanie na okolie. Terapia by mala obsahovať rôzne cvičenia zamerané na nácvik sebareflexie. Sociálne príbehy sú vhodnou technikou používanou pre ich terapiu (Gray, 2000). Takéto príbehy pozostávajú z jednoduchých situácií organizovaných do určitého deja, v ktorom sú formulované a bližšie opisované vhodné formy správania. Terapeut môže zapojiť jednotlivca s autizmom zapojiť do procesu samotnej tvorby príbehu tak, že jednotlivé časti dieťa priamo výtvarne stvárňuje. Poskytuje mu možnosť ľahšie pochopiť a zvládnuť rôzne sociálne situácie a naučiť sa koncept úspešného spoločenského riešenia problémov. V prípade skupinovej arteterapie je vhodné vyzývať jednotlivých členov v skupine k zdieľaniu vlastných pocitov z priebehu tvorby, prípadne z rôznych zážitkov a situácií, ktoré deti stvárňujú.

- **Zvyšovanie emocionálneho povedomia a porozumenia**

Problémy v správaní jednotlivcov s autizmom môžu často prameniť z ich prirodzenej neschopnosti porozumieť vlastným emóciám a emocionálnemu prežívaniu druhých ľudí. Vo viacerých štúdiách sa uvádza, že tieto emocionálne ťažkosti pochádzajú z neschopnosti jedinca s PVP čítať a pochopiť mimiku tváre druhých ľudí. Naučiť klientov primerane regulovať vlastné emocionálne stavy je často najdôležitejším cieľom terapie. Napr. forma denníka predstavuje bezpečnú metódu v procese rozvíjania a podporovania vyjadrovania vlastných emocionálnych stavov. Denník môže byť vedený ako určitá rutinná forma popisovania vlastných emócií. Klient napíše min. jeden záznam za deň, a potom ho spoločne zdieľa s určeným členom rodiny alebo priamo s arteterapeutom.

Záverom podkapitoly uvádzame myšlienku Preißmann (2010), ktorá hovorí že terapia ľudí s PVP by mala prebiehať vždy v rovnaký deň a čas v týždni. Pomáhame tak klientovi pri splnení potreby pevných pravidiel, istoty a spoľahlivosti. Pacient by mal byť informovaný o jej priebehu, mali by mu byť objasnené jej základné prvky. Plán práce a jednotlivé jej kroky by mali byť zostavované s ohľadom na individuálne osobitosti každého jednotlivca. V prípade terapie jednotlivcov s autizmom je potrebné počítať s jej dlhším trvaním. Práve táto podmienka bola jedna z najdôležitejších súčastí nami uplatňovaného eklektického terapeutického prístupu. V ďalšej časti práce vysvetlíme, akou formou terapie môžu na Slovensku pracovať špeciálni pedagógovia.

2.4 Cieľové skupiny arteterapie

„Ciele, ktoré si v arteterapii stanovujeme, vychádzajú z pozície teórie (teoretického prístupu) a zo situácie a potrieb objektu pozornosti s ktorým pracujeme – čiže v našom prípade jednotlivcov s postihnutím, narušením alebo ohrozením (rôzny druh a stupeň). Dôležitým kritériom pre voľbu cieľa arteterapie je tiež vek“ (Gregušová, 2011, str. 33).

Za najdôležitejšiu časť arteterapeutickej práce považujeme zvolenie vhodného arteterapeutického prístupu, ktorého uplatňovanie je cieleň priamo na konkrétnu skupinu klientov, prípadne špecifický druh ich problémového správania, ktorý chceme prostredníctvom arteterapie ovplyvniť. Dôležitú úlohu v procese terapie zohráva aj samotné spoznanie psychických osobností jednotlivých klientov a prihliadanie na individualitu každého z nich. Viacerí autori posudzujú osobnosť postihnutého človeka z niekoľkých hľadísk: v prvom rade môžeme vychádzať z osobnosti postihnutého, postihnutie vytvára od normy odlišný, pozmenený stav. Osobnosť postihnutého môžeme hodnotiť aj z hľadiska jeho prostredia, práve toto prostredie má na postihnutého značný vplyv. Ďalej hodnotíme osobnosť postihnutého z odborného hľadiska, prihliadame na čas vzniku a stupeň postihnutia. Nakoniec môžeme osobnosť postihnutého posudzovať z čisto teoretického hľadiska (Illyés a kol., 1979 citovaní podľa Jakabčica – Požára, 1996). Autori ďalej opisujú, že „poznávanie psychických osobností postihnutého človeka je mimoriadne dôležité, pretože často nie je ani tak dôležitý druh a stupeň postihnutia, ako skutočnosť, u koho, teda u akej osobnosti k takémuto postihnutiu došlo“ (Požár, 1996, 71 s.).

2.4.1 Špeciálno-pedagogická intervencia a arteterapia

„Terapeut by sa nemal nechať viesť len jedným špeciálnym prístupom v psychoterapii, ale mal by liečbu prispôsobovať individuálne tomu, kto pre pomoc prichádza. To však samozrejme neplatí len pre prácu s ľuďmi s autizmom“ (Preißmann, 2010, s. 31).

O arteterapii ako o jednej z možných foriem špeciálno-pedagogických intervencií s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami hovorí Gregušová (2011). Autorka uvádza, že arteterapia predstavuje v špeciálnej pedagogike určitý špeciálnopedagogický servis a systém, ktorý je založený na terapeuticko-edukatívnom procese vychádzajúcom z teórie a aplikačných metód psychoterapie v súčinnosti so špeciálnou pedagogikou. Arteterapiu v špeciálnej pedagogike môžeme nahradiť pojmom špeciálna terapeuticko-edukatívna arteterapia, pričom označenie špeciálna determinuje jej objekt (jednotlivca s postihnutím, narušením, ohrozením, chorobou alebo zdravotným oslabením, ale aj jednotlivca s výnimočným nadaním, označovaného tiež v školskej terminológii ako žiaka so špeciálnymi edukačnými potrebami alebo tiež v širšom sociálnom prostredí ako osobu so zdravotným znevýhodnením). Aplikácia špeciálnej arteterapie si vzhľadom na svoj predmet vyžaduje používať konkrétne špeciálnopedagogické metódy a princípy špeciálnej edukácie, princípy špeciálnopedagogických terapií a princípy teórie komunikácie jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením. Vykonáva a realizuje ju špeciálny pedagóg – arteterapeut.

Špeciálni pedagógovia – arteterapeuti majú oprávnenie pracovať s pomerne širokou skupinou rôznorodo postihnutých jednotlivcov. Z tohto pohľadu vyvstáva skutočnosť, že je nevyhnutne nutné ovládať nielen arteterapeutické metódy, ale aj jednotlivé arteterapeutické prístupy, vďaka ktorým je možná flexibilná voľba najvhodnejšej intervencie v práci s cieľovou skupinou terapie. Je dôležité ovládať viacero arteterapeutických prístupov a na ich základe zvoliť najlepšiu formu a metódy práce s klientmi s rôznymi druhmi postihnutí. Dôležitým faktorom v tomto procese je brať do úvahy mentálny vek klientov, ich psychický, fyzický stav a samozrejme je nevyhnutná aj odborná spôsobilosť samotných arteterapeutov.

2.4.2 Špeciálno-pedagogická prax

V našej doterajšej praxi sme mali možnosť pracovať ako špeciálny pedagóg, školský špeciálny pedagóg a arteterapeut v práci s mentálne postihnutými jednotlivcami, s jednotlivcami intelektovo nadanými a s jednotlivcami s pervazívnou vývinovou poruchou. V práci s deťmi s postihnutím je nevyhnutne potrebné vychádzať, a to aj v terapeutickom procese, zo samotného druhu postihnutia jednotlivých klientov.

Arteterapeutický prístup, ktorý sme na základe arteterapeutickej diagnostiky zvolili pri každom z vyššie spomínaných postihnutí, sme prispôbovali cieľovým skupinám, s ktorými sme aktuálne pracovali. Pri práci s deťmi s autizmom je najdôležitejšie a zároveň aj najťažšie vytvoriť a udržať dobrý terapeutický vzťah, ktorý zahŕňa klientovu dôveru v terapeuta. Z našej skúsenosti je táto podmienka kľúčová a je potrebné dlhšie časové obdobie, počas ktorého je ich hlavnou motiváciou vlastný preferovaný záujem, kedy sa dokážu nechať vhodne motivovať a začnú rešpektovať terapeutove zadania. V najlepšom prípade sa nechajú priamo riadiť jeho odbornými radami. Podľa našich skúseností tento proces trvá oveľa dlhšie ako u ostatných skupín žiakov a vyžaduje si veľmi trpezlivý a tolerantný prístup, ktorý trvá nezriedka aj niekoľko mesiacov. Špeciálni pedagógovia – arteterapeuti môžu pracovať so širokou skupinou jednotlivcov s rôznym postihnutím. Z tohto dôvodu je dôležité, aby ovládali rôzne arteterapeutické prístupy. Vďaka širokej škále poznatkov môžu flexibilne zvoliť najvhodnejšiu formu špeciálnej intervencie v práci s cieľovou skupinou terapie. Dôležitým faktorom pri voľbe vhodného terapeutického prístupu je poznanie mentálneho veku klientov, ich psychického a fyzického stavu a prípadných individuálnych osobitostí.

Záverom teoretickej časti práce uvedieme myšlienku od poprednej svetovej arteterapeutky Malchiodi (2012), ktorá hovorí, že *terapeuti často prehliadajú vo svojej práci s jednotlivcami s PVP jednu z charakteristických vlastností takýchto klientov a tou je nedostatok predstavivosti a abstraktného myslenia. Arteterapeuti majú preto jedinečnú možnosť a dostatočné prostriedky na zvyšovanie a prehĺbovanie týchto schopností prostredníctvom využívania výtvarnej tvorby klientov. Zmyslová stimulácia v arteterapii je často menej stresujúca pre klienta s PVP pretože sa zameriava nie na slovnú komunikáciu, ale na samotný tvoriaci proces, v ktorom môže účinne eliminovať nepríjemné skúsenosti, ktoré môžu vyplývať zo samotnej sociálnej interakcie. Výtvarná produkcia a v nej obsiahnutá vizualizácia problémov sú pre klienta obrovskou výhodou, hlavne keď pracujeme na rozvíjaní sociálno-emocionálnych schopností a sebavyjadrenia.* Dosahovanie vyšších štádií vývinu dieťaťa je umožnené tým, že pracujeme na stupni zodpovedajúcom mentálnemu veku klienta, primerane k rozvoju jeho zručností. Vytvárame pritom individuálne vizuálne výstupy a umelecké projekty, ktoré uľahčujú socializáciu dieťaťa a rozvíjajú, okrem iného, jeho komunikačné schopnosti. Integrácia umenia s rekreačnými a voľnočasovými aktivitami môže zmierniť príznaky PVP u klienta a to prostredníctvom rozvoja jeho spoločensky vhodného správania.

V predchádzajúcej teoretickej časti sme vychádzali z dostupnej domácej a zahraničnej odbornej literatúry, ktorá bola orientovaná na zmienenú problematiku. Nasledujúcu časť venujeme v prvom rade stránke praktickej, v ktorej sa opierame o vlastné skúsenosti z využívania arteterapeutických prístupov s jednotlivcami s PVP v práci školského špeciálneho pedagóga.

3. Skupinová arteterapia v ZŠ Prokofievova

Významným rozdielom medzi psychickým ochorením a vývinovou poruchou v terapeutickej práci je konečný cieľ aplikovanej terapie. Psychicky chorý človek, bol kedysi „normálny“ a hlavným cieľom terapie je, aby bol znova „normálny“. Pri PVP je dôležité uvedomiť si, že sa jedná o poruchu vývinu, ktorá je trvalá. Cieľom terapie je potom rozvinúť všetky schopnosti človeka s autizmom tak, aby sa v čo možno najväčšej miere mohol integrovať do spoločnosti (Peeters, 1997).

V základných školách sa v súčasnosti bežne stretávame s deťmi, ktoré majú špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby (ďalej ŠVVP). Každá škola, ktorá prijíma žiakov s ŠVVP je povinná zabezpečiť nielen špecializované prostredie pre ich vzdelávanie, ktoré je prispôbené špecifickým zdravotným obmedzeniam, ale aj špecializovaných odborných zamestnancov, ktorí poskytujú pre spomínanú skupinu detí odborný servis, prípadne poradenstvo pre rodičov. Profesionáli, ktorí pracujú s týmito mladými ľuďmi v školách musia zabezpečiť predvídateľnú vonkajšiu štruktúru, organizáciu a stabilitu prostredia. Použitie kreatívnej stratégie výučby u jednotlivcov s autizmom je zásadné, a to nielen s cieľom uľahčiť akademický úspech žiakov, ale aj pomôcť im cítiť sa menej odcudzení od ostatných ľudských bytostí a menej zaťažení obyčajnými požiadavkami každodenného života.

V predkladanej praktickej časti sa sústredíme priamo na sledovanie účinku arteterapeutickej intervencie na osobnostný rast žiakov s PVP. Odpovedať budeme na otázku: **Môže posun vo výtvarnej produkcii žiakov s PVP súvisieť s celkovými osobnostnými zmenami, v zmysle dosahovania vyšších štádií vývinu dieťaťa?**

Pracovať budeme formou skupinovej arteterapie, pričom budeme využívať techniky viacerých špeciálnych arteterapeutických prístupov, navrhnutých pre prácu s deťmi s autizmom. Osobnostný rast žiakov budeme posudzovať prostredníctvom analýzy a komparácie výtvarnej tvorby 2 žiakov s AS a DA, s ohľadom na diagnostické možnosti jej využitia v procese terapie. Samotný priebeh stretnutí budeme opisovať prostredníctvom participačného pozorovania. Vychádzať budeme z predpokladu projektívnej arteterapie, ktorej cieľom je pomoc klientovi pri dosahovaní vyšších foriem vývinu prostredníctvom zmeny v jeho výtvarnom vyjadrovaní. V závere práce vyhodnotíme celkový priebeh arteterapeutickej intervencie, ktorá bude zameraná na sebareflexiu vlastnej výtvarnej tvorby žiakov s PVP a na prípadné zmeny v ich výtvarnej produkcii. Nakoniec definujeme odporúčania a návrhy do ďalšej arteterapeutickej praxe.

3.1 Výskumný problém

„Všetky autistické deti majú viac menej spoločný menovateľ: ako keby neexistoval okolo nich svet živých ľudí, ako keby neboli súčasťou kolektívu detí, spoločnosti. Sú samé, akoby uzavreté do seba, do vlastného sveta, neschopné kontaktovať sa s ľuďmi, neschopné priateľstiev, vrelej súdržnosti s rodinou a okolím“ (Nesnidalová, 1973, str. 27 – 28).

Hlavným cieľom práce:

Je overovanie možností arteterapeutickej intervencie na celkový osobnostný rast žiakov s PVP.

Vzhľadom k stanovenému cieľu, ako aj na základe preštudovanej literatúry, sme si pre výskum stanovili tieto výskumné otázky:

- 1. Do akej miery je využívanie špecializovaného arteterapeutického prístupu u detí s PVP účinné na uľahčenie ich integrácie medzi intaktnú populáciu v ZŠ?**
- 2. Môže mať špeciálne arteterapeutické pôsobenie vplyv na zmeny vo výtvarnom prejave detí s PVP a to v zmysle jeho napredovania smerom k vyšším štádiám vývinu?**
- 3. Akým spôsobom sa diagnóza PVP prejavuje v špecifických znakoch detskej výtvarnej produkcie?**

Kvalitatívnu metodológiu sme použili v začiatkových a v záverečných fázach výskumu, tzn. pri definovaní hlavného problému, určovaní a vyvodzovaní cieľov a záverov výskumu. Metódy tohto výskumu sme uprednostnili aj na sledovanie priebehu samotnej arteterapeutickej intervencie a to vo forme participačného pozorovania, kazuistického sledovania prípadu, analýzy a komparácie výtvarnej produkcie žiakov s PVP.

Podľa Sedláčka (2014) patria prípadové štúdie využívané v pedagogických vedách k základným designom výskumu. Detailné štúdium jedného alebo niekoľkých prípadov je dlhodobo považované za jeden zo spôsobov porozumenia zložitým sociálnym javom. Prípadová štúdia má empirický charakter a jej zmysel je veľmi podrobné skúmanie a prípadné porozumenie jednému alebo niekoľkým prípadom.

Uvedomujeme si, že charakter našej práce a samotný rozsah výskumnej vzorky nám nedovoľuje načrieť do problematiky uplatňovania kvalitatívnych výskumných metód hlbšie. Závery našej

práce z tohto dôvodu neplánujeme zovšeobecňovať na celú populáciu žiakov s AS a DA a ich platnosť obmedzujeme len na probantov výskumu, s ktorými sme pracovali.

3.1.1 Charakteristika zariadenia ZŠ Prokofievova

Výskumný arteterapeutický projekt sme realizovali v ZŠ Prokofievova v Bratislave, v ktorej od roku 2012 pracujem ako školský špeciálny pedagóg. V našej špeciálno-pedagogickej praxi v tomto zariadení sme mali možnosť využívať rôzne arteterapeutické prístupy v práci s deťmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP).

ZŠ Prokofievova, Bratislava je jedným z mála štátnych zariadení na Slovensku, v ktorom sú zriadené špeciálne triedy pre žiakov s PVP. Aj napriek nedostatku finančných prostriedkov sa tu snažia prijímať žiakov s autizmom formou individuálnej školskej integrácie. V súčasnosti sa tu okrem intaktných žiakov vzdelávajú deti s rôznymi výchovno-vzdelávacími problémami. Počet všetkých žiakov vzdelávaných v škole sa pohybuje v rozmedzí okolo 200 detí ročne. Súčasťou kolektívu pedagógov sú špecializovaní pracovníci - školský špeciálny pedagóg a školský psychológ. Pri základnej škole je zriadená Súkromná základná umelecká škola a miestna knižnica. Súčasťou školského areálu sú tenisové kurty. Všetky uvedené zariadenia sú samostatné a nepatria priamo pod správu ZŠ, no žiaci majú možnosť pravidelne využívať ich služby. V škole sú oficiálne zriadené tri špeciálne triedy pre žiakov s PVP bez mentálneho postihnutia. V tomto šk. roku (2018/19), v ktorom bol uskutočnený náš arteterapeutický projekt, to boli triedy prvého, druhého a ôsmeho ročníka ZŠ. V škole bolo v tomto školskom roku vzdelávaných celkovo 21 žiakov s PVP, z toho dvaja formou individuálnej školskej integrácie.

3.2. Organizácia priebehu výskumu

V našom výskume sme pracovali formou skupinovej arteterapie, ktorú sme uskutočňovali priamo v triedach špeciálne prispôbených pre prácu s deťmi s autizmom. Pracovali sme so 14 žiakmi, z toho jedenásť chlapcov a tri dievčatá, prvého a druhého ročníka, vo vekovom rozpätí 6 - 9 rokov. Stretávali sme sa v doobedných hodinách, raz do týždňa, v 50 min. časovej jednotke, ktorá bola špeciálne štruktúrovaná do niekoľkých častí. Motiváciou bol pre nás výskum Katrine Epp (2008) Navrhli sme arteterapeutický program, ktorý sme prispôbovali špeciálnym osobitostiam žiakov s PVP, a v ktorom sme využívali prvky projektívne intervenčnej arteterapie. Zamerali sme sa na plánovanie arteterapeutických metód a na výber vhodných výtvarných techník a námetov. Inšpirovali sme sa poznatkami, ktoré sme podobne opísali v kapitole: Arteterapia v kontexte pervazívnych vývinových porúch. Projekt prebehol v šk. roku 2018/2019. Sedenia trvali spravidla

50 min. Spočiatku boli zadávané výtvarné aktivity kratšie a postupne sa predlžovali. V úvodnej časti terapie sme venovali cca 10 min. rozhovoru s deťmi a ich podrobnému oboznámeniu s priebehom danej terapeutickej intervencie. Téma zadávanej práce sa mohla meniť a to podľa individuálnych osobitostí a postrehov jednotlivých žiakov. V tejto úvodnej časti stretnutí sme využívali rozhovor a diskusiu. Snažili sme sa vychádzať z aktuálnych poznatkov detí. Spočiatku si mohli žiaci voliť námety podľa ich preferovaných záujmov, postrehov, či požiadaviek. Neskôr sme stanovili určitú výtvarnú tému a zvyčajne sme sa dohodli na výtvarných médiách a postupoch, ktoré sme s deťmi používali. Výtvarná tvorba trvala zvyčajne od 20 - 30 min., podľa individuálnych požiadaviek jednotlivých klientov sa doba mohla upravovať. Na konci sme uskutočňovali terapeutický rozhovor, v ktorom sme zhodnotili arteterapeutický proces tvorby, žiaci mali vždy možnosť vyjadriť sa k priebehu a výsledku ich výtvarnej tvorby. Dôraz sme kládli na zisťovanie pocitov dieťaťa z priebehu vlastnej výtvarnej tvorby a na sebareflexiu klientov s uplatňovanou technikou a témou. V priebehu celého terapeutického procesu sme sa snažili o primeranú formu metodickéj inštrukcie výtvarnej tvorby žiakov, s cieľom ovplyvnenia ich celkového osobnostného rastu. V záverečnej časti stretnutia (cca 10 min.) si mohli žiaci zvoliť vlastné preferované aktivity, do ktorých už zvyčajne nezapájali terapeuta (napr. relaxácia pri hudbe, možnosť fyzického oddychu v relaxačnej časti triedy, cvičenie na fitloptách, stláčanie protistresových lôpt, stavenie kociek, hádzanie s loptou a pod.). U zúčastnených probantov sme v priebehu stretnutí realizovali participačné pozorovanie, z ktorého sme po skončení terapie viedli podrobné zápisky. Ako podpornú formu terapie sme využívali rôzne relaxačné techniky, prvky muzikoterapie, dramaterapie, aromaterapie a pod. Snažili sme sa o navodenie príjemnej atmosféry a o nadviazanie bezpečného terapeutického vzťahu.

3.3 Interpretácia získaných výsledkov

Výtvarná tvorba môže poskytnúť množstvo informácií o kognitívnej úrovni, na ktorej sa dieťa nachádza, ľahšie poukáže na jeho záujmy, základné poznanie a pochopenie spoločenského života (Klin, 2000).

Výtvarná tvorba jednotlivcov s autizmom sa v niekoľkých oblastiach zásadne odlišuje od prejavu ich rovnako starých rovesníkov. Výtvarným prejavom detí s PVP sme sa teoreticky zaoberali v predchádzajúcich kapitolách. V ďalšej časti predkladanej práce sa venujeme hĺbkovou analýzou výtvarnej produkcie u dvoch detí s PVP a priamym opisom arteterapeutického pôsobenia vo forme konkrétnych cvičení a priameho sledovania reakcii detí pri výtvarnej tvorbe. Budeme pritom opisovať úvodnú motiváciu žiakov, samotný priebeh tvorby u konkrétnych klientov, terapeutický

rozhovor počas tvorby a v závere stručnej interpretácii výtvarného artefaktu. Na konci prípadových štúdií urobíme celkovú analýzu a koparáciu premien výtvarnej tvorby žiakov v 6 mesačnom časovom rozpätí. Zameriame sa na sledovanie prípadného posunu v klientovej výtvarnej tvorbe smerom k vyšším štádiám vývinu a k lepšiemu zvládaniu jednotlivých požiadaviek na kvalitu výtvarných artefaktov. Porovnávať budeme aj zmeny v správaní detí, ktoré by mohli byť zapríčinené našou arteterapeutickou intervenciou.

3.3.1 Analýza a koparácia výtvarnej produkcie

Kresba môže byť indikátorom problémových oblastí vývinu dieťaťa. Prostredníctvom výtvarného prejavu môže klient vyjadriť vnútorný citový život a určité dynamické sily, ktoré v ňom pôsobia. Čiara a forma reprezentuje energiu a jej kontrolu, farba vyjadruje prirodzenosť a intenzitu emočného života, využitie priestoru vzťah k prostrediu. To čo dieťa odmieta povedať, môže vyjadriť prostredníctvom kresby, dokonca aj vnútorný „konfliktný“ materiál (Alschulerová, Hattwicková, 1947in Pogády, et al., 1993).

V nasledujúcom texte sa venujeme deskripcii skupinových arteterapeutických programov, ktoré sme navrhli a uskutočňovali so všetkými 14 žiakmi 1. a 2. ročníka ZŠ s diagnózou PVP.

Počas prvého mesiaca našich stretnutí (december 2018) sme nechali participantom slobodný priestor, v ktorom si mohli zvoliť výtvarné techniky a námety, na ktorých chceli pracovať. Výsledky vstupných prác nám slúžili pre diagnostiku úrovne prežívania reality dieťaťom. Opisovaný prístup sa nám overil ako určitý diagnostický nástroj pre získavanie informácii o aktuálnych záujmoch a preferovaných témach klienta. Prostredníctvom úvodnej časti sme mali možnosť objaviť žiakmi preferované výtvarné materiály a techniky, ktoré mali skôr osvojené a nespôsobovali im žiadne nepríjemné pocity (napr. strach zo zašpinenia a pod.). Vyššie opísanú formu terapie sme okrem toho uplatňovali za účelom vzájomného zoznámenia sa so žiakmi. Odporúčame ju ako ideálny prostriedok na „aklimatizáciu“ dieťaťa v novej situácii. Uvádzané pracovné postupy sa nám overili ako spôsob pre získanie dôvery klienta a pre nadviazanie užšieho terapeutického vzťahu. Neskôr sme pre žiakom pripravili na každé stretnutie novú tému a techniku. Vychádzali sme pritom z našej dlhoročnej praxe v práci s takto postihnutými deťmi. Po prvotnej aklimatizácii detí sme realizovali kontrolný test - Nakresli človeka, ktorý trhá jablko zo stromu (FEATS) opisovaný v kapitole - Výskumy výtvarnej tvorby jednotlivcov s pervazívnymi poruchami vývinu. Výsledky testu uvedieme vždy v záverečnom zhodnotení výtvarnej tvorby detí, pričom nepovažujeme za potrebné ho inak, štatisticky vyhodnocovať. V konečnej fáze stretávaní sme zvolili opäť voľnú výtvarnú tému aj techniku, za účelom porovnania dosahovanej úrovne

výtvarného vyjadrovania sa klientov s PVP. V nasledujúcej časti práce, v dvoch prípadových štúdiách a v podrobnom opise stretnutí vyhodnotíme jednotlivé stretnutia a v závere uvedieme podrobnú analýzu výtvarnej produkcie dvoch žiakov s PVP.

Kazuistika č. 1

Vzhľadom k uvedeným výsledkom vstupných pozorovaní a prihliadajúc na hodnotenie triedneho učiteľa a matky, predkladaný arteterapeutický program sme orientovali na zvyšovanie sebauvedomenia žiaka a na rozvíjanie účelného sebariadenia v rôznych sociálnych situáciách. Arteterapia obsahovala rôzne cvičenia zamerané na nácvik sebareflexie dieťaťa.

Participant č. 1., rok narodenia 20011. So žiakom sme pracovali 6 mesiacov (december - máj) formou skupinovej arteterapeutickej intervencie v priebehu šk. roka 2018/2019, počas ktorého mal 8 rokov.

Žiak je z druhého tehotenstva, narodil sa v termíne, sekciou. Má staršieho brata. Psychomotorický vývin - sedel od 6. mesiaca, štvornožkoval, od jedného roka samostatne chodil, odplienkovaný od 2,5 roka. Rečový vývin - prvé slová sa objavujú od 2,5 roka, prvé vety okolo 4 roka.

Rodičia udávajú, že od narodenia badali u dieťaťa určité vývinové odlišnosti. Dieťa málo spávalo, bolo veľmi aktívne, nevydržalo primerane veku pri jednej aktivite, neudržiavalo normálny očný kontakt. Napriek tomu vyhľadávalo emotívne situácie. Často prejavoval neprimerane kontaktné správanie k cudzím ľuďom.

Začlenenie do kolektívu detí v MŠ prebehlo v 3 rokoch ale problematcky. Dieťa sa ťažšie adaptovalo, preferovalo solitárne hry, málo sa zapájalo do skupinových hier a mal ťažkosti pri striedaní hrových partnerov.

Od roku 2014 navštevoval MŠ pre deti s narušenou komunikačnou schopnosťou, bol sledovaný detským psychológom a navštevoval logopéda. V tomto období mu bola diagnostikovaná dysfázia, narušená komunikačná schopnosť. O rok neskôr v špecializovanom zariadení na diagnostiku jednotlivcov s PVP mu bola stanovená diagnóza detský autizmus, s odporúčaním ďalšej rediagnostiky.

Do školy nastúpil v tomto školskom roku (2018/19), na odporúčanie Centra špeciálno-pedagogického poradenstva bol začlenený do triedy s nižším počtom žiakov a s asistentom učiteľa.

Hodnotenie tr. učiteľa:

Dieťa je aktuálne vzdelávané v prvom ročníku špeciálnej triedy pre žiakov s pervazívnymi poruchami vývinu bez mentálneho postihnutia v ZŠ Prokofievova, Bratislava.

Jeho aklimatizácia bola veľmi problematická. Odmietal sedieť v lavici, nekomunikoval. Na otázky odpovedal sporadicky, jednoslovné. Dieťa bolo veľmi ťažko motivovať a získať k spolupráci. Väčšinou nerešpektoval pokyny učiteľa a nechcel pracovať podľa inštrukcii. Ak pracoval, len s pomocou asistenta. Pokiaľ sa od neho vyžadoval výkon, keď sám nechcel, dostával afektívne záchvaty zlosti. Fyzicky napadal dospelých aj spolužiakov. Pri práci so školskou logopedičkou ju začal škrtiť. V kolektíve ostatných žiakov je samotársky, nevyhľadáva hru so spolužiakmi. Bežne nekomunikuje. Preferuje individuálnu hru (lego, kocky, skákanie na lopte a pod.). V komunikácii s pedagógom používa len jednoslovné odpovede, sporadicky (veľmi zriedkavo) odpovedá celou vetou. V prípade vlastnej požiadavky nasmeruje dospelého k predmetu jeho záujmu a žiadosť vyjadruje ukazovaním (napr. podať kocky, lego a pod.). Nedokáže udržiavať očný kontakt. Dieťa je veľmi rýchlo unaviteľné, potrebuje časté striedanie pracovných činností a dostatočný priestor pre odpočinok. V sebaobslužných návykoch je na veku primeranej úrovni, rád pomáha (napr. polieva kvety).

So žiakom sme sa stretávali raz v týždni, v skupinovej forme arteterapie. S ohľadom na rozsah predkladanej práce sa v nasledujúcej časti orientujeme len na opis stretnutí, ktoré sa nám javia ako dôležité a pri ktorých došlo k určitým posunom v terapii.

Podrobný opis stretnutí - PARTICIPANT Č. 1

Zameranie

Najväčšie problémy (podľa tr. učiteľky) robili participantovi neprimerané prejavy správania v kolektíve spolužiakov. Vzhľadom k jeho neprimeranému správaniu v kolektíve žiakov a k problematickému zvládaniu požiadaviek pedagógov (nedokázal na začiatku terapie ani sedieť v lavici) sme zvolili maximálne nedirektívnu formu terapie. Klient mohol počas našich stretnutí voľne chodiť po triede. Do lavice si sadol len vtedy, keď to sám uznal za vhodné. Pomôcky na terapiu mal vždy nachystané na svojej lavici, pripravené pre prípad, keď sa sám rozhodne spolupracovať. Klienta sme viedli k zvládaniu základných výtvarných techník a nedirektívnou formou k odkloneniu od ním preferovaných výtvarných tém. Pri voľbe výtvarných materiálov, techník a námetov sme pracovali spočiatku podľa individuálneho výberu žiaka. V neskorších fázach terapie sme viedli dieťa k väčšej tolerancii na cvičenia zadávané terapeutom. Snažili sme sa predchádzať situáciám, ktoré by mohli žiaka podráždiť a vyvolať u neho afektívne stavy a neprimerané emočné

prejavy. Impulzivnosť v správaní sme sa snažili obmedzovať prostredníctvom pevne stanovených pravidiel stretnutí a vopred formulovaných požiadaviek. Vo výtvarnej tvorbe sme podporovali samostatnosť žiaka. Dôraz sme kládli na osvojovanie nových výtvarných techník a materiálov. Zameriavali sme sa na rozvoj jednoduchých sebaobslužných činností a úkonov.

Záznam č. 1

Obr. 1

Námet: voľný

Stretnutie: 3

Zameranie: oboznámenie s priebehom a pravidlami jednotlivých stretnutí, diagnostika zameraná na zisťovanie klientom preferovaných tém a techník, vytvorenie dôvernej a príjemnej atmosféry

Výtvarná technika: kresba masným pastelom

Výtvarný materiál: masný pastel, výkres A2

Podporné techniky: -

Úvodný rozhovor:

Na začiatku stretnutia sme sa s deťmi rozprávali o čarodejníkoch. Dostali za úlohu zobrať si preferovanú farbu pastelky a čmárať po výkrese, akoby čarovali čarodejnou paličkou. Potom vymenili ruky aj farby a činnosť opakovali. Nakoniec mohli pracovať súčasne oboma rukami.

Iné:

Klient absolvoval dve úvodné sedenia, kedy vôbec nechcel spolupracovať. Odmietal si sadnúť do lavice, zobrať do ruky akúkoľvek výtvarnú pomôcku. Predchádzajúce stretnutia len sedel v relaxačnej časti miestnosti a hral sa s hračkami, prípadne ležal a pozeral sa na terapeutický proces.

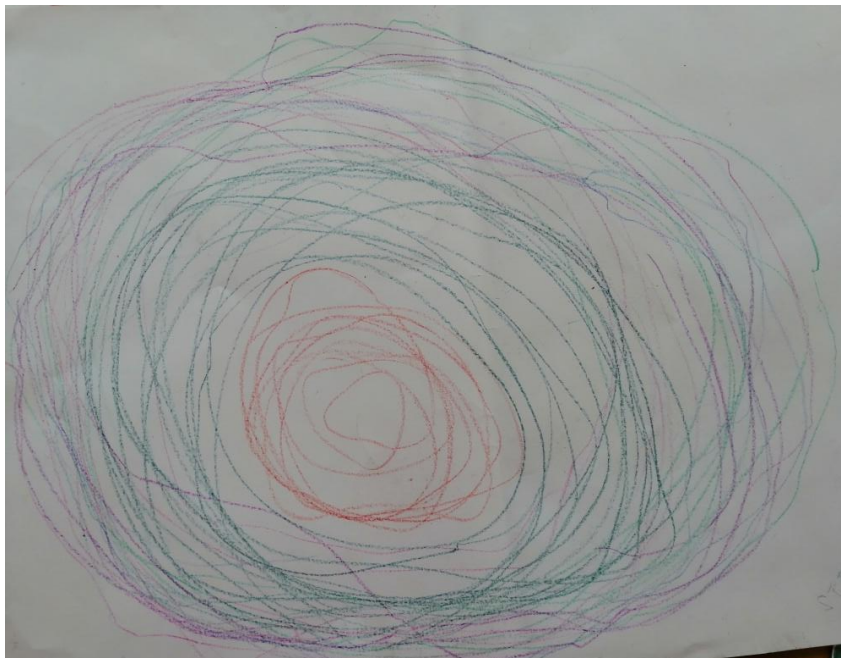
Záznam priebehu výtvarnej činnosti:

Pri tomto stretnutí, ako obyčajne, žiak sedel vzadu na sedačke. Pri vyzvaní či nechce ísť pracovať sa zdvihol, prišiel k lavici a sadol si. Terapeut mu ukázal nachystané výtvarné pomôcky a on začal pracovať. Pracoval veľmi krátko, ale intenzívne. Celá práca mu trvala cca 5 min. Po dokončení nechcel o obrázku komunikovať. Nechal ho len položený na lavici (ostatné deti vždy obrázky zanesli na spoločné miesto, kde sa s terapeutom rozprávali sme sa o tvorbe). Žiak si znova vybral vlastnú aktivitu. Sedel na fit lopte a skákal.

Terapeutický rozhovor:

Po ukončení tvorby bol žiak pomerne rozrušený. Odmietal sa o práci rozprávať, vykonával repetitívne pohyby na fit lopte.

Zhodnotenie stretnutia:



Obrázok 1 Čmaranie

Z vyššie opísaných dôvodov som ponechala priebeh takmer celého stretnutia na žiakovi. Od začiatku som ho nechala (ako aj stretnutia predtým) venovať sa vlastnej aktivite. Na lavici mal opäť pripravené výtvarné pomôcky rovnako, ako ostatní žiaci. Za veľký prelom v jeho terapii považujem fakt, že žiak sa sám, dobrovoľne posadil do lavice. Dokázal tolerovať moje zadanie a podľa inštrukcii

krátkodobo pracoval. Pre zhodnotenie výsledku jeho produkcie musím konštatovať, že technika čmárania je pomerne dobre zvládnutá. Žiak používal jednoduché (krúživé) pohyby. Kruhy opakoval v určitom pravidelnom rytme, čo môžeme sledovať u viacerých detí s PVP. Z praxe vieme, že žiaci s PVP sa pri tejto technike nevedia uvoľniť a celkom spontánne čmárať. Napriek tomu pôsobí jeho kresba bez napätia, s primeraným prítlakom a splnil aj požiadavku na voľbu iných farieb. Stretnutie z vymenovaných dôvodov hodnotím veľmi pozitívne.

Záznam č. 2

Obr. 2

Námet: farebné škvrnny

Stretnutie: 4

Zameranie: experimentovanie s farbami, výtvarná náhoda, odklon od overených výtvarných techník a celkové uvoľnenie prostredníctvom využitia abreaktívnych výtvarných techník

Výtvarná technika: odtlačanie temperových farieb

Výtvarný materiál: temperové farby, výkres A2

Podporné techniky: -

Úvodný rozhovor:

Na začiatku stretnutia sme sa s deti podrobne oboznámili s prácou s temperovými farbami. Deťom sme podrobne vysvetlili ako majú s technikou odtlačania adekvátne pracovať. Vzhľadom na to, že sa s temperovými farbami ešte nestretli, bola potrebná väčšia intervencia terapeuta, aby deti techniku odtlačania primerane zvládli. Hodnotíme to však ako pozitívny a dôležitý prvok interakcie medzi klientom a terapeutom.

Záznam priebehu výtvarnej činnosti:

Pri tomto stretnutí, ako obyčajne, žiak spočiatku sedel vzadu na sedačke. Ignoroval ponuku na prácu. Čas, ktorý strávil na sedačke sa však skracoval a do lavice prišiel v polovici terapie. Ostatní žiaci už mali takmer dokončené vytlačanie farieb na výkresy a čakalo ich už len odtlačanie na druhú stranu papiera. Chlapec začal nanášať veľké množstvo farieb na podkladový papier. Striedal všetky základné farby a nechal sa jemne usmerniť o mieste nanášania. Sám si otváral ďalšie a ďalšie tuby s farbami. Rešpektoval terapeuta (pretože videl u ostatných detí priebeh a výsledok odtlačania). Práve vo chvíli keď si odkrýval odtlačený obrázok prišla pre dieťa jeho matka. Žiak pri pohľade na svoj výsledný obrázok prejavil nadšenie v podobe výkriku. Keď zbadal matku vo dverách chytil ju za ruku (tak ako keď si niečo žiada podať) a doviedol ju ku svojej lavici. Matka obrázok pozitívne ohodnotila. Chlapec sa usmieval a bol veľmi spokojný, zbalil si svoje veci a odišli spolu preč. Pri tejto činnosti vydržal pracovať cca 15 min.



Obrázok 2 Odtlačanie

Terapeutický rozhovor: Po ukončení tvorby žiak odišiel v sprievode matky zo školy.

Zhodnotenie stretnutia:

Pretože žiak naposledy neodmietol pracovať rozhodla som sa pre opakovanie úspešného postupu. Na lavicu som mu nachystala všetky potrebné pomôcky, a nedirektívnou formou som mu povedala, že ak bude mať chuť pracovať môže kedykoľvek začať. Vzhľadom na to, že

spolužiaci boli veľmi nadšení z techniky a výsledkov svojej práce, začal spolupracovať oveľa skôr ako predtým. Za pokrok hodnotím jeho ochotu nechať si pomáhať pri otváraní a vytláčaní farieb, nechať sa usmerniť pri dodržiavaní požadovaného postupu pri práci. Za zlomový bod tohto stretnutia považujem jeho spokojnosť s vytvoreným obrázkom a hlavne účasť jeho matky pri finálnej fáze odkrývania obrázku. Myslím si, že práve tento moment zažitia úspechu a pozitívnej spätnej reakcie od matky bol dôležitým faktorom v ďalšej práci s dieťaťom. Výsledný obrázok je výborne zvládnutý, žiak dokázal nanášať a primerane striedať väčšie množstvo farieb, pričom po odtláčení vyplnil celú plochu výkresu. V závere práce dokonca nahlas vykrikoval od radosti a donútil matku, aby sa išla na jeho produkt pozrieť.

Záznam č. 3

Obr. 3

Námet: voľný

Stretnutie: 6

Zameranie: Používanie novej výtvarnej techniky a zvládnutie jej základných postupov, možnosť voľby vlastného výtvarného námetu.

Výtvarná technika: maľba vodovými farbami

Výtvarný materiál: vodové farby, výkres podľa voľby klienta

Iné: Zámerne sme vynechali 5 stretnutie, žiak odmietol pracovať na tému - Človek trhajúci jablko zo stromu (test FEATS). Počas celého tohto stretnutia sa hral a odmietal spolupracovať.

Podporné techniky: -

Úvodný rozhovor:

Na začiatku stretnutia sme sa s deťmi rozprávali o ich obľúbených, nielen výtvarných námetoch. Deti mali možnosť voľby formátu pre ich vlastnú prácu a zároveň mohli stvárniť ich preferovanú tému. V úvode práce som musela každému z nich vysvetliť, ako sa používajú vodové farby a ako adekvátne pracovať s vodou tak, aby bol výsledok primerane pigmentovaný. Používam pri tejto práci riekanku "Varila myšička kašičku...", pokiaľ ju dieťa rozpráva musí zároveň adekvátne dlho miešať farby. Na moje prekvapenie sa deťom hra na miešanie páčila a tkm. všetci spolupracovali.

Záznam priebehu výtvarnej činnosti:

Pre žiaka už nebol problém sadnúť si do lavice a začať pracovať. Keďže v predchádzajúcich stretnutiach sa prihlásil sám k práci, len som čakala na podnet z jeho strany. Tentoraz však prišiel oveľa skôr a prejavoval radosť z toho, že môže pracovať. Pri jeho práci som spočiatku netušila čo chce znázorniť. Robil len krúživé pohyby štetcom po papieri. Keďže žiak doposiaľ vôbec nekomunikoval a neodpovedal na otázky, nechala som ho nech pracujem samostatne. Na moje udivenie zrazu začal robiť konkrétne tvary. Najskôr namaľoval hnedý predmet vľavo. Potom ďalšie dva. Prácu odmietal opustiť pred jej dokončením. Urobil základňu zeme a nakoniec dal objektom zelené stopky. Na otázku čo namaľoval, odpovedal - ZELENINA. Toto bol náš prvý slovný kontakt v terapii. Prácu žiak dokončil, odniesol na predom určené miesto pre výkresy. Ďalej už odmietal komunikovať.

Terapeutický rozhovor:

V konečnej fáze tvorby žiak na otázku čo namaľoval jednoslovne odpovedal. Čím vpodstate obrázok aj pomenoval. Takúto formu dialógu v tomto prípade považujeme za veľký pokrok smerom k zdieľaniu vlastných pocitov a myšlienok.

Zhodnotenie stretnutia:



Obrázok 3 Zelenina

V tomto stretnutí žiak urobil opäť pomerne veľké pokroky. Nielen že toleroval navrhovanú techniku, ale dokázal na obrázku stvárniť svoju obľúbenú tému a nakoniec obrázok aj pomenovať. Na predchádzajúcom stretnutí odmietol kresliť test FEATS (človek, ktorá trhá jablko zo stromu). V tomto obrázku sa už objavujú prvky priestoru

(lína zeme), reálne zobrazenie farieb (mrkva červená, zemiak hnedý, tráva zelená...). Čiernou farbou zobrazil oči a ústa čo môžeme pripisovať k jeho antropomorfnému vnímaniu skutočnosti. K menovaným charakteristikám obrázka podľa našej mienky prislúcha prísľušne k danému veku

klienta. Za najväčší úspech považujeme jeho ochotu obrázok aj (jednoslovné pomenovať). Od tejto skromnej komunikácie dieťa začalo výraznejšie spolupracovať s terapeutom. Pričom už spravidla svoje obrázky pomenovalo, prípadne aj jednoducho vysvetlilo.

Záznam č. 4

Obr. 4

Námet: Na vychádzke so psom

Stretnutie: 6

Zameranie: Používanie novej výtvarnej techniky a zvládnutie jej základných postupov.
Tolerovanie zadanej výtvarnej témy.

Výtvarná technika: kombinovaná technika, kolorovaná maľba

Výtvarný materiál: vodové farby, masťný pastel, výkres podľa voľby klienta

Iné: -

Podporné techniky: -

Úvodný rozhovor:

Na začiatku stretnutia sme sa s deťmi rozprávali o ich vychádzkach s rodičmi do prírody. O tom aké zvieratká majú radi a čo všetko zvieratká k životu potrebujú. Nakoniec sme im stanovili výtvarný námet na vychádzke so psíkom.

Záznam priebehu výtvarnej činnosti:

Keďže chlapec pri predchádzajúcich stretnutiach pri zadaní námetu terapeutom odmietol pracovať, nachystala som mu na lavicu potrebné pomôcky a nechala ho voľne si vybrať čo chce robiť. Žiak sa v úvode hodiny hral ale neskôr na moje prekvapenie si samostatne sadol do lavice. Zobral si masťný pastelku hnedej farby a začal kresliť psíka. Keď bol so skicou spokojný zobral vodové farby a obrázok celý vymaľoval. Znova toto stretnutie hodnotím veľmi pozitívne, pretože prvýkrát bol klient ochotný pracovať na terapeutom zadanú výtvarnú tému.

Terapeutický rozhovor:

Chlapec bol prvý krát ochotný doniesť svoj produkt medzi ostatné deti a jednoslovne ho aj pomenovať.



Obrázok 4 Na vychádzke so psom

Z hodnotenie stretnutia:

V tomto stretnutí žiak urobil pokrok v tolerancii inej ako obľúbenej témy. Dokázal nakresliť psíka, v prírode (hlina, tráva, slnko, nebo). Pes dostal opäť antropomorfné črty, jeho hlava pripomína ľudskú tvár. Za pozitívne a veku primerané hodnotím nielen stvárnenie postavy psa, dodržanie zadanej témy ale

aj realistické používanie farieb a zvládnutie techniky kolorovanej kresby.

Záznam č. 5

Obr. 5

Námet: Portrét

Stretnutie: 8

Zameranie: Rešpektovanie zásad stvárňovania portrétu, rozhovor o zmyslových vnemoch.

Výtvarná technika: maľba temperovými farbami

Výtvarný materiál: temperové farby, výkres podľa voľby klienta

Iné: -

Podporné techniky: možnosť sledovať svoj obraz v zrkadle, prípadne použiť na postrehnutie charakteristiky tváre ako model spolužiaka

Úvodný rozhovor:

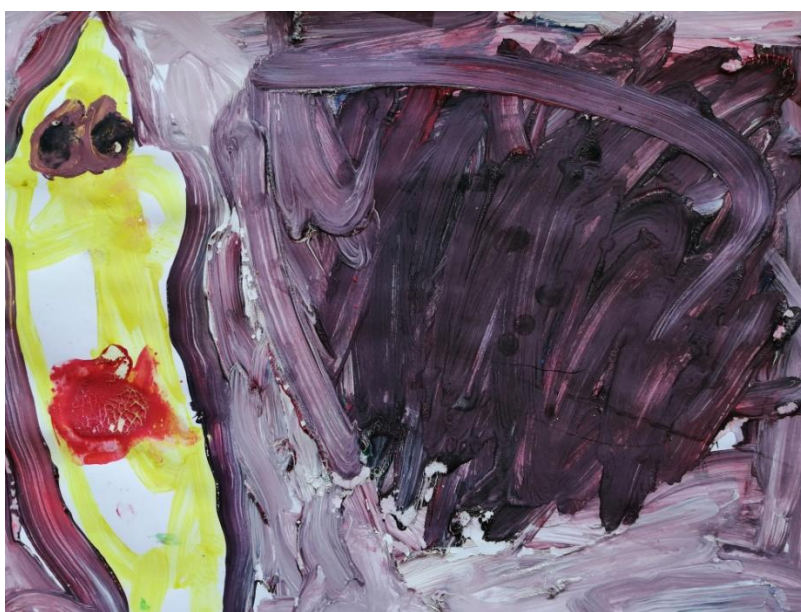
Na začiatku stretnutia sme s deťmi urobili úvodné cvičenie v postrehovaní základných charakteristík ľudskej tváre. Pomocou jednoduchej riekanky a pohybového (dotykového) cvičenia sme si definovali časti hlavy. Žiaci si posadali naproti sebe a snažili sa opisovať čo všetko majú zachytiť pri maľbe hlavy človeka. Rovnako sme prostredníctvom dialógu viedli rozhovor na aké zmyslové vnímanie jednotlivé časti hlavy človeku slúžia. Potom dostali deti zadanie akou technikou môžu pracovať, ako majú hlavu človeka umiestniť na výkrese a do akej časti postavy má byť portrét znázornený.

Záznam priebehu výtvarnej činnosti:

Žiak pri úvodnom rozhovore sedel v odpočinkovej časti triedy. Nejavil záujem o danú problematiku. Keď ostatné deti začali pracovať sadol si do lavice, zobral štetec a začal na papier nanášať temperové farby, ako pri odtlačaní. Vytvoril najskôr akýsi obrazec v pravej časti výkresu. Zdalo sa, že k portrétu sa ani nedostane, pretože tomuto priestoru venoval veľa času a úsilia. Na otázku: čo namaľoval, neodpovedal. Pracoval s veľkým záujmom. Farby miešal s bielou. Neskôr zobral do ruky žltú farbu a v ľavej časti výkresu urobil ovál. Začal pridávať znaky ľudskej tváre. Oči, uši, nos, ústa. Keď maľbu dokončil povedal "HOTOVO".

Terapeutický rozhovor:

Žiak dokázal pred ostatnými spolužiakmi pomenovať svoj portrét - To som ja. Na terapeutovu otázku čo predstavuje predmet v pravej strane obrázka neodpovedal.



Obrázok 5 Autoportrét

Zhodnotenie stretnutia: Pri tomto stretnutí bolo zjavné, že žiak chce pracovať. Netrvalo mu dlho a hneď po úvodnom rozhovore si sadol do lavice a tvoril. Spočiatku sa javilo, že nebude rešpektovať zadanú tému. Na moje prekvapenie na záver

stvárnil podobu človeka. Obrázok je veľmi dynamický, zjavné sú jednotlivé ťahy štetcom, žiak sa pokúšal o miešanie farieb. Dokázal stvárnit' všetky charakteristické črty tváre (opomenúc vlasy), o ktorých sme sa ale predtým nerozprávali v kontexte senzorických funkcií (možno to bol dôvod prečo ich nenamaľoval). Vysvetlila som žiakom umiestenie portréту na výkres preto ma prekvapilo, že hlavu človeka umiestnil ďaleko do ľavej časti výkresu, pričom v pravej časti je objekt, ktorý odmietal pomenovať. Podľa môjho názoru je autoportrét obrazom vnímania vlastnej identity či integrity žiaka a jeho okolia. Nezaplnil pravú časť obrázku (aj keď originálne zadanie bolo použiť formát papiera na výšku), tzv. identifikačné miesto. Zmienú časť obrazu zaplnil neidentifikovateľným objektom, ktorý odmietal pomenovať. Pri opise portrétu je nápadný zvláštne pretiahnutý tvar hlavy, so spodobením len základných znakov (oči, ústa, nos). S použitím tzv. chladnej žltej v kombinácii so silne zvýraznenými, červenými ústami (odkaz na orálne obdobie vývinu). Portrét by mohol pripomínať všeobecne známy obraz od Muncha - Výkrik. Pričom známe sú Munchové alkoholické excesy, ktoré pravdepodobne pramenili z nezvládnutého orálneho obdobia. Mohli by sme v kontexte tohto klienta uvažovať o problematickom vývine v tomto štádiu.

Záznam č. 6

Obr. 6

Námet: Muzikomalba na motívy hudby Vivaldiho - Štyri ročné obdobia.

Stretnutie: 10

Zameranie: Multisenzorické vnímanie obrazu a hudby a ich stvárnenie prostredníctvom vlastnej výtvarnej tvorby žiakov.

Výtvarná technika: maľba vodovými farbami

Výtvarný materiál: vodové farby, výkres podľa voľby klienta

Iné: Zámerne sme vynechali 9 stretnutie, žiak odmietol pracovať na tému človek trhajúci jablko zo stromu (test FEATS). Počas celého stretnutia sa hral a odmietal spolupracovať.

Podporné techniky: Využívanie premietania a hudby z interaktívnej tabule

Úvodný rozhovor:

Na začiatku stretnutia sme sa s deťmi rozprávali o príchode nového ročného obdobia - jari. Viedli sme diskusiu na tému premeny prírody s príchodom nového ročného obdobia. Neskôr sme žiakov vyzvali aby sa pohodlne posadili v lavici a prostredníctvom tabule sme im premietali obrázky s jarou tematikou za sprievodu hudby (4 ročné obdobia). Neskôr dostali žiaci za úlohu maľovať za sprievodu daných hudobných skladieb.

Záznam priebehu výtvarnej činnosti:

Žiak od začiatku sedel v lavici. Zjavne ho zaujala možnosť sledovania obrazu a počúvanie hudby. S terapeutom síce nekomunikoval ale ihneď po zadaní námetu začal pracovať. Pracoval s veľkým zaujatím. Najskôr nakreslil základňu zeme (trávu), na ktorú neskôr zobrazil kvety a strom. Na oblohe namaloval tri oblaky. Prvý krát bol schopný pracovať od začiatku stretnutia, práca ho zjavne zaujala čo môžeme vidieť aj na výslednom obrázku.

Terapeutický rozhovor:

V konečnej fáze tvorby sme so žiakom viedli jednoduchý rozhovor o jeho obrázku. Bol ochotný pomenovať jeho jednotlivé časti. Dokázal odpovedať na otázku a popísal slovné celý obrázok (kvety, strom, oblaky, tráva). To bolo prvý krát, kedy bolo dieťa ochotné komunikovať s terapeutom a pomenovať celú zobrazenú realitu. Vyzeral byť veľmi spokojný z jeho výsledným obrázkom.



Obrázok 6Jar - muzikomaľba

Z hodnotenie stretnutia:

Pri tomto stretnutí bolo jedinečné, že chlapec prakticky od začiatku spolupracoval. Akoby mu vyhovovala názorná forma práce (ukážky prírody na interakt. tabuli). Od začiatku pracoval veľmi usilovne a pokiaľ prácu nedokončil nechcel odísť. Výsledný obrázok je pomerne vieruhodný, spĺňa znaky jarnej prírody. Žiak sa pokúšal o stváranie

priestoru v podobe ukladania predmetov do pásov (čo by sme priradili ku schematickému obdobiu vo vývine detskej kresby, ktoré zodpovedá k jeho veku). Rovnako aj používanie farieb je reálne

(obloha modrá, tráva a strom zelené...). Špecifické na tejto maľbe je radenie rovnakých predmetov a opakovanie námetu. Toto prikladám k diagnóze autizmu, akési obsedantné používanie symbolov. Myslím si, že to môže byť aj dôsledok uvoľnej atmosféry a opakujúcich sa tónov z púšťanej skladby. Z obrázka mám celkovo veľmi pozitívny pocit uvoľnenia a radosti.

Záznam č. 7

Obr. 7, 8

Námet: Moja škola

Stretnutie: 13

Zameranie: Schopnosť postrehnúť sociálne kontakty, ku ktorým dochádza v školskom prostredí. Vyjadrenie vlastných preferovaných aktivít v škole.

Výtvarná technika: kresba

Výtvarný materiál: drevené farbičky výkres podľa voľby klienta

Iné: V predchádzajúcom stretnutí č. 12 mali za úlohu žiaci nakresliť znova človeka trhajúceho jablko zo stromu. Sebastián už neodmietol pracovať. Výsledok jeho kresby vid' obrázok č. 7. Pre lepšie pochopenie pokroku, ktorý sme u chlapca zaznamenali uvádzame stručný opis daného obrázku. Pri opise daného obrázku je charakteristické, že žiak nedokázal nakresliť človeka.



Obrázok 7 Test FEAT (Nakresli človeka trhajúceho jablko zo stromu).

Nakreslil strom (jablň), ktorý má však znova vlastnosti človeka. Akoby postava človeka, ktorú spodobuje hlava (koruna), telo a nohy (kmeň stromu) a ruky držiace jablká (konáre s jablkami). Celé stvárnenie nám pripomína andropomorfnú postavičku z počítačovej hry (ktoré žiak rád hráva). Táto kombinácia stromu so schémou ľudskej figúry (so zobrazovaním človeka mávajú deti s PVP problémy) vnímam ako originálne riešenie problému a môže súvisieť s jeho neochotou doposiaľ stvárniť človeka (napr. obr. 4, Na vychádzke so psom - zobrazil len zviera). Za pozitívne ale považujem (oproti začiatku terapie), že žiak bol ochotný danú tematiku rešpektovať a nakresliť jej svojské ponímanie. Napriek tomu že celkom absentujú už skôr opisované prvky

kresby, ktoré poukazujú na vyššiu úroveň vývinu ako je na opisovanom obrázku.

Podporné techniky: -

Úvodný rozhovor:

Na začiatku stretnutia sme sa s deťmi rozprávali o ich škole, triede, predmetoch a činnostiach, ktoré v škole majú radi. Všetci žiaci mali možnosť vybrať si akúkoľvek školskú aktivitu a mohli ju nakresliť.

Záznam priebehu výtvarnej činnosti:

Žiak už si zvykol, že lavica je nachystaná a on môže začať kedykoľvek pracovať. Na moje prekvapenie znova začal hneď na začiatku s ostatnými deťmi. Tentoraz mal pravdepodobne presnú predstavu čo chce nakresliť a v priebehu tvorby obrázkov rovno aj komentoval. Pracoval pomerne rýchlo, a odmietol prácu opustiť pred jej dokončením. Spočiatku stvárnil zem, strom a až potom začal kresliť dve postavičky. Priamo ich pomenoval: To som ja a toto je moja učiteľka. Tr. učiteľka (ktorá bola pri práci prítomná) obrázok hodnotila ako jedinečný, pretože doposiaľ nevidela od žiaka produkciu s ľudskými postavami. V našej práci žiak doposiaľ len jeden raz nakreslil postavu človeka. Rozoberieme v záverečnom hodnotení jeho výtvarnej tvorby (obr. č. 10).

Terapeutický rozhovor:

Rozhovor o výkrese prebehol už počas samotnej tvorby (viď. hore). Špecifické bolo, že sa do neho



Obrázok 8 Učiteľka a ja

zapojila aj triedna učiteľka, ktorá žiaka často hodnotila ako ťažšie spolupracujúceho a takmer nekomunikujúceho. Bola veľmi prekvapená, že dieťa nakreslilo seba a ju.

Zhodnotenie stretnutia: Pri tomto stretnutí bolo jedinečné, že sa ho zúčastnila aj žiakova triedna učiteľka. Počas klientovej práce dokonca s chlapcom komunikovala. Bola veľmi

prekvapená, keď žiak zobrazil dve postavy vedľa seba. "Ja a môj učiteľ". Môžeme vidieť, že obrázok je na vývinovej úrovni zodpovedajúcej veku dieťaťa. Aj keď jednotlivé postavy sú stvárnené prevažne geometrickými tvarmi, sú pohlavne diferencované (učiteľka má ružové tričko). Atypický na obrázku je tzv. gestický akcent farebného spracovania, ktorý prevažuje nad grafickou (kreslenou) zložkou, pri zachytení postavy človeka. Pre žiaka je zjavne dôležitá farebná zložka, ktorá by mohla odkazovať na silné emocionálne prežívanie reality. Budeme ďalej rozoberať pri rozboře obr. č. 9. Žiak sa nakreslil s výraznými zubami (opäť odkaz na tzv. už zmienenú oralitu) a rovnako veľký ako jeho učiteľka. Myslím si, že tu prejavil určitú jeho dominanciu vo vzťahu k danej osobe a sklony k agresívnym reakciám žiaka. Pozitívne je však, že vymaľoval celý výkres, reálnymi farbami a že sa snažil o náznak interakcie medzi postavami (postavy sa dotýkajú).

Záznam č. 8

Obr. 9

Námet: Voľná téma a technika

Stretnutie: 15

Zameranie: Záverečné overovanie vplyvu arteterapeutického pôsobenia na výtvarnú tvorbu žiakov.

Výtvarná technika: voľná

Výtvarný materiál: doposiaľ používaný v celej škále prostriedkov

Iné:-

Podporné techniky:

Úvodný rozhovor:

Na začiatku stretnutia sme deťom zrekapitulovali celé naše stretávanie. Pripomenuli sme im všetky techniky, ktoré sme sa počas roka naučili používať. Žiaci dostali možnosť výberu vlastnej výtvarnej techniky a témy. **Záznam priebehu výtvarnej činnosti:** Chlapec od začiatku hodiny sedel v lavici. Zjavne bol zvedavý, čo budeme v záverečnom sedení robiť. Vybral si techniku maľby temperovými farbami. Najskôr si čiernou farbou urobil náčrt dvoch postáv, stojacich pri sebe. Tieto neskôr koloroval. Pracoval s veľkým zaujatím. Na otázky terapeuta, kto na obrázku je odpovedal názvom postavičiek z jeho obľúbenej rozprávky. Pracoval s veľkým záujmom a od obrázku odišiel až keď



Obrázok 9 Postavičky z rozprávky

bol celkom dokončený.

Terapeutický rozhovor:

Prebehol počas samotnej výtvarnej tvorby. Žiak pomenoval postavy.

Zhodnotenie stretnutia:

Na záver som bola zo žiaka milo prekvapená. Žiak už od začiatku terapie sedel v lavici a na prácu sa zjavne tešil. Pri voľnom výbere témy si vybral pomerne náročnú

maľbu temperovými farbami a veľký formát A2. Pracoval samostatne, výborne zvládol techniku aj kompozíciu. Na obrázku nezachytil (možno ako v predchádzajúcich prácach) reálny priestor ale to pripisujeme k téme, ktorú zvolil. Rozprávkové postavičky. Kolorovanie, ktoré v obrázku zvolil je jednoduché ale doslova výnimočné a originálne. *Mohli by sme povedať (ak sa daný kolorit bude v budúcnosti objavovať častejšie), že máme dočinenie s tzv. koloristickým talentom. Sú to výtvarne nadaní žiaci, v ktorých výtvarnej tvorbe prevažuje hlavne netradičné farebné spracovanie, spravidla pracujú originálne s expresívnou zložkou artefaktu – farbou, tzv. koloristi. Celkovo obrázok hodnotím na vyššej úrovni v jeho porovnaní s predchádzajúcou výtvarnou tvorbou žiaka.* Myslím si, že sa v ňom odrazil náš terapeutický prístup a je výsledkom našej polročnej práce. V porovnaní s prvými vytvorenými obrázkami je naozaj na inej, možno nie celkom veku primeranej, ale výtvarne a spracovaním na oveľa vyššej a nielen výpovednej úrovni.



Obrázok 10 Postavička z plagátu



Obrázok 11 Ja a moja mama

Záverečné hodnotenie výtvarnej tvorby:

Počas nášho šesťmesačného stretávania sme so žiakom sme prešli veľmi zložitým, ale z môjho pohľadu úspešným procesom. Chlapec zo začiatku terapie nebol ochotný sedieť v lavici. Slovné s terapeutom celkom odmietal komunikovať. Nereagoval na požiadavky a odmietal spolupracovať. Za prvý a dôležitý pokrok v našej interakcii považujem jeho ochotu sadnúť si do lavice a na 5 min čmárať po výkrese (obr. č. 1). V jeho terapii sme prešli niekoľkými fázami zobrazovania. Od zobrazovania preferovaných námetov (viď. obrázok č. 9, prstomalba, voľná téma a technika), na obrázku je jeho obľúbená postavička z plagátu. V obrázku vidíme celkom absentovať realitu. Až po stvárňovanie prírody (obr. 4 a 6) s pomerne veku primeranou perspektívou a farebnosťou. Prvé postavy sa objavujú v žiakovej tvorbe v spodobovaní - Ja a jeden z mojich rodičov (obr. č. 11, prstomalba, voľná téma). Umiestnenie

postáv a ich spracovanie je u žiaka veľmi osobité, pri hodnotení minulých obrázkov sme prechádzali od celkovej neochoty zobrazenia človeka, cez antropomorfné prvky (viď. „Zelenina“ a hlavonožce - ktoré logicky vyplývajú zo zobrazovanej témy) ku schéme ľudskej postavy v „živom strome“, cez expresívne stvárneniu ľudskej postavy obr. č. 11, (je v ňom zaujímavé „konštruktívne“ riešenie postavy). Rovnako zvláštne je, že pre zobrazenie postavy človeka žiak prvý krát použil námet - Ja a moja mama. Čo nesporne poukazuje na silné citové puto medzi matkou a synom. Hlavne v porovnaní so zobrazenými postavami na obr. č. 8. Kde je chlapec rovnako veľký ako jeho tr. učiteľka. Pri matke sa zobrazuje v primeranej vekovej odlišnosti. V tomto kontexte uvažujem a tom, ako chlapec vníma autoritu matky, verzus autoritu učiteľky.

V obrázku č. 9 (Rozprávkové postavičky) je zjavne akcentovaná expresívna zložka a je vhodne prepojená s emočnou zložkou (výrazné a nadsadené kolorovanie obrazu). **Tento klientov záverečný, autentický prejav je výrazom abreaktívneho potenciálu výtvarného prejavu**

dieťaťa a myslím, že je signálom zmeny v jeho správaní a prežívaní. Rovnako ako sa začínajú objavovať postavy v jeho výtvarnej tvorbe, uvoľňuje sa napätie dieťaťa z komunikácie s terapeutom a žiak je ochotný ľahšie kooperovať. Neskôr dokáže postavy nielen nakresliť, ale umiestniť ich aj do veku primeraného prostredia (obr. č. 8). Žiak začína používať prvky objavujúce sa v kresbe rovnako starých detí bez PVP v preschematickom období (6-8 rokov). Postavy kreslí z en face. Snaží sa o zobrazenie priestoru, radením predmetov na líniu zeme, prípadne používa pásy nad sebou. Farby používa plošne, schematicky (modré nebo, zelená tráva, žlté slnko a pod.). Zodpovedajú vzťahu medzi objektom a jeho farbou.

Záverom môžem skonštatovať, že náš program splnil u daného klienta svoje ciele. Myslím si, že žiak prešiel terapeutickým procesom celkom úspešne. Dokázal tolerovať nielen nové výtvarné techniky ale aj terapeutove témy. V jeho závere dokázal jednoduchými vetami stručne zhodnotiť svoj výtvarný prejav. Myslím si že dôležitý bol aj moment, kedy sa tvorby zúčastnila jeho matka a tr. učiteľka. Chlapec mal možnosť zažiť pochvalu a pozitívny sociálny kontakt s dospelým človekom. Možno aj tr. učiteľka bola prekvapená vzťahom dieťaťa k nej (obr. č. 8).

Kazuistika č. 2

Vzhľadom k uvedeným výsledkom vstupných pozorovaní a prihliadajúc na hodnotenie triedneho učiteľa a rodičov, predkladaný arteterapeutický program sme orientovali na zvyšovanie frustračnej tolerancie dieťaťa a na možnosti alternatívneho odreagovania nezrelých prejavov správania prostredníctvom výtvarnej tvorby. Arteterapia obsahovala rôzne cvičenia zamerané na nácvik sebareflexie dieťaťa.

Participant č. 2., rok narodenia 2011. So žiakom sme pracovali 6 mesiacov (december - máj) formou skupinovej arteterapeutickej intervencie v priebehu šk. roka 2018/2019, počas ktorého mal 8 rokov.

Dieťa z bezproblémového tehotenstva, pôrod bol vyvolávaný v 40. týždni. Psychomotorický vývin bez väčších odchýliek. Dieťa sedelo od 6. mesiaca, samostatná chôdza od 13. mesiaca. Odplienkovaný od 2 roka. Prvé slová oneskorene a vypovedané v anglickom jazyku (apple, car a pod.) obaja rodičia používajú slovenský jazyk.. Prvé príznaky odchýlky si matka všimla ešte pred dovŕšením 2 roka života. Udáva znepokojenie pre jeho chôdzu po špičkách, triedenie kociek podľa tvarou a farieb, absenciou symbolickej hry, s oneskorenou komunikačnou schopnosťou.

Bol zaradený do MŠ bežného typu, kde pre adaptačné problémy (odmietanie spolupráce, preferovanie solitárnych činností) bol vyšetrený na podozrenie z PVP. Kde mu bol diagnostikovaný Aspergerov syndróm. Následne bolo dieťa preradené do špeciálnej MŠ. Od septembra 2017 vzdelávaný v ZŠ Prokofievova, Bratislava v špeciálnej triede pre žiakov s pervazívnymi poruchami vývinu bez mentálneho postihnutia.

Hodnotenie tr. učiteľa:

V školskom roku (2018/19), bol žiakom druhého ročníka. Aklimatizácia žiaka prebehla bez väčších problémov. Zvládal základné požiadavky, ktoré sú podmienkou pre úspešné fungovanie dieťaťa v triede. Dokáže primerane komunikovať a dodržiavať spoločenské pravidlá. Problémy u dieťaťa nastupujú pri prechode z voľnočasových aktivít, napr. víkend, ku školským povinnostiam. Žiak v pondelky reaguje podráždene, často krát odmieta plniť požiadavky, ktoré sú na neho kladené. V takýchto záťažových situáciách reaguje preťažene, prejavuje sa u neho vzdorovité správanie neprimerané k jeho veku (podobne ako v období vzdoru). Je negativistický, odmieta spolupracovať, dráždi a slovné napáda spolužiakov. Voči autoritám je menej agresívny, ale často sa stavia do opozície.. Ak pociťuje prílišný tlak zo strany pedagóga trhá školské zošity a produkty vlastnej tvorby. V kolektíve ostatných žiakov je priateľský, nevyhľadáva však kolektívne hry a skôr sa venuje vlastným záujmom (rád študuje knižky o prírode). Medzi preferované oblasti jeho záujmu spadá aj mestská doprava (ovláda všetky zástavky obľúbených spojov MHD). Žiak je veľmi ťažko odkloniteľný v prípade ak sa venuje svojmu preferovanému záujmu a často potom odmieta spolupracovať s pedagógom. V sebaobslužných návykoch je na veku primeranej úrovni.

So žiakom sme sa stretávali raz v týždni, v skupinovej forme arteterapie. S ohľadom na rozsah predkladanej práce sa v nasledujúcej časti orientujeme len na opis stretnutí, ktoré sa nám javia ako dôležité a pri ktorých došlo k určitým posunom v terapii.

Podrobný opis stretnutí - PARTICIPANT Č. 2

Najväčšie problémy (podľa tr. učiteľky) robili participantovi prechody z oddychových aktivít (napr. víkend, venovanie času ním preferovaných tém) k aktivitám školským. V tomto období žiak prejavoval neprimeranú formu detského vzdoru, odmietaním spolupráce a celkovým nezrelým správaním v kontexte jeho veku. Vzhľadom k jeho neprimeranému správaniu v záťažových situáciách a k zníženej frustračnej tolerancii sme zvolili u dieťaťa nácvik vhodnejších foriem správania, možnosť využívania abreaktívnych výtvarných techník za účelom odbúravania jeho neprimeraných foriem. V prípade jeho neochoty spolupracovať sme ho nenútili, no neponúkli sme

mu ani alternatívu (napr. jeho obľúbenú činnosť), pretože by sme tým posilňovali jeho neochotu spolupracovať. Klient pri odmietaní spolupráce mal možnosť sedieť v lavici, kde mal za úlohu čakať pokiaľ ostani žiaci tvorili (pretože inak slovné útočil na spolužiakov a vyrušoval celkový terapeutický proces), pričom nemusel výtvarne pracovať. Rovnako ako u predchádzajúceho žiaka aj participanta č. 2 sme viedli k zvládaniu základných výtvarných techník a nedirektívnou formou k odkloneniu od ním preferovaných výtvarných tém. Pri voľbe výtvarných materiálov, techník a námetov sme pracovali spočiatku podľa individuálneho výberu žiaka. V neskorších fázach terapie sme viedli dieťa k väčšej tolerancii na cvičenia zadávané terapeutom. Snažili sme sa predchádzať situáciám, ktoré by mohli žiaka podráždiť a vyvolať u neho afektívne stavy a neprimerané emočné prejavy. Impulzivnosť v správaní sme sa snažili obmedzovať prostredníctvom pevne stanovených pravidiel stretnutí a vopred formulovaných požiadaviek. Vo výtvarnej tvorbe sme podporovali samostatnosť žiaka.

Záznam č. 1

Obr. 12

Námet: voľný

Stretnutie: 1

Zameranie: diagnostika zameraná na zisťovanie klientom preferovaných tém a techník, vytvorenie dôvernej a príjemnej atmosféry, nácvik dodržiavania pravidiel pri práci

Výtvarná technika: voľná

Výtvarný materiál: materiál a výkres podľa výberu žiaka

Podporné techniky: -

Úvodný rozhovor:

Na začiatku stretnutia sme deťom vysvetlili možnosť stvárnenia ich preferovanej výtvarnej témy. Mali za úlohu zvládnuť kresbu masným pastelom.

Iné: -

Záznam priebehu výtvarnej činnosti:

Pri tomto úvodnom stretnutí žiak prejavil ochotu spolupracovať. Zobral si od terapeuta masný pastel a vybral si formát A3. Pracoval s veľkým záujmom, prácu stále komentoval. Keďže si zvolil kresbu postavičiek z jeho obľúbenej počítačovej hry, mal potrebu terapeutovi vysvetľovať o aké

postavy sa jedná a aká je ich funkcia v hre. Pri vyplnení celej plochy papiera prácu ukončil. Po jej dokončení zanesol výkres pod tabuľu a v závere hodiny ho slovné zhodnotil.

Terapeutický rozhovor:

Žiak počas celej tvorby veľmi intenzívne komunikoval s terapeutom. Pomenoval všetky postavičky, ktoré nakreslil a priradil každej z nich ich funkciu v počítačovej hre. Pri zmene témy rozhovoru reagoval nechotne. Odpovedal len jedným slovom napr. na otázku čo robil cez víkend, sa stále vracal k jeho preferovanej téme.

Zhodnotenie stretnutia: V tomto prvom stretnutí bol žiak schopný plniť požiadavky na jeho



Obrázok 12 Angry birds

štruktúru a priebeh. Jeho námetom boli postavičky z počítačovej hry "Angry birds". Téma bola zjavne jeho obľúbená, pretože sa jej venoval počas celého stretnutia. Pre kresbu použil princíp písania listu (pracoval z pravého horného rohu a v smere čítania kreslil stále nové a nové objekty). Predmety umiestňoval v pásoch pod seba. Často vidíme takéto radenie predmetov do radov nielen pri výtvarnom stvárňovaní reality (ale

aj v hre a pod.). Je to jeden z charakteristických znakov znakov kresby jednotlivcov s PVP. Postavy nedochádzajú k vzájomnej interakcii. Písmo, ktoré žiak použil na pomenovanie každej z postáv sa rovnako často objavuje na výkresoch detí s PVP. Slúži pravdepodobne ako náhradná forma komunikácie.

Záznam č. 2

Obr. 13

Námet: farebné škvrnky

Stretnutie: 3

Zameranie: experimentovanie s farbami, výtvarná náhoda, odklon od overených výtvarných techník a celkové uvoľnenie prostredníctvom využitia abreaktívnych výtvarných techník

Výtvarná technika: odtlačanie temperových farieb

Výtvarný materiál: temperové farby, výkres A2

Podporné techniky: -

Iné: Pri druhom stretnutí žiak pracoval s čmáraním na výkrese. Nezaznamenali sme žiadne výrazné pokroky. Preto stretnutie hodnotíme ako diagnostické a ďalej ho nešpecifikujeme

Úvodný rozhovor:

Na začiatku stretnutia sme s deti podrobne oboznámili s prácou s temperovými farbami. Žiakom sme podrobne vysvetlili ako majú s technikou odtlačania adekvátne pracovať. Vzhľadom na to, že sa s temperovými farbami ešte nestretli, bola potrebná väčšia intervencia terapeuta, aby deti techniku odtlačania primerane zvládli. Hodnotíme to však ako pozitívny a dôležitý prvok interakcie medzi klientom a terapeutom.

Záznam priebehu výtvarnej činnosti:

Pri tomto stretnutí sa prejavil žiakov odpor k terapeutom zvolenému pracovnému postupu, ktorý by mali žiaci dodržať. Dieťa odmietalo spočiatku celkom pracovať. Neskôr si zobral do ruky štetec a za jeho pomoci jednoducho rozmazával farby na plochu papiera. Po skončení práce odmietal svoj produkt komentovať. Práca ho pravdepodobne rozrušila, pretože v závere hodiny odišiel do odpočinkovej časti triedy, kde skákal na fit lopte.

Terapeutický rozhovor:

Po ukončení tvorby žiak odmietol komunikovať o dokončenom artefakte. Oproti minulému stretnutiu komunikoval oveľa menej a prejavoval skôr neochotu pracovať.



Obrázok 13 Vol'ná téma

Zhodnotenie stretnutia:

Pri tomto stretnutí nevidíme žiadny väčší pokrok dieťaťa. Žiak odmietol pracovať navrhovanou technikou odtlačania. Vybral si namiesto toho prácu so štetcom. Je pravdepodobné, že sa takto chcel vyhnúť momentu zašpinenia. V hodnotení konečného artefaktu vidíme odkaz na predchádzajúce

(bezpečné) vymenovávanie predmetov v radoch za sebou. Žiak nedokázal pracovať s priestorom, celkový námet je nekonkrétny a odmietal ho aj sám pomenovať. Myslím si, že výsledok je adekvátny k jeho nechote odkloniť svoju tvorbu od preferovanej výtvarnej témy. Spracovanie je pritom povrchné a odráža jeho celkový nezáujem spolupracovať.

Záznam č. 3

Obr. 14

Námet: voľný

Stretnutie: 5

Zameranie: Vstupná diagnostika výtvarného prejavu žiaka prostredníctvom testu FEATS (Človek trhajúci jablko zo stromu).

Výtvarná technika: kresba drevenými farbičkami

Výtvarný materiál: Drevené farbičky, výkres A4

Iné: V nasledujúcom texte vynecháme hodnotenie výsledku testu FEATS z dôvodu jeho záverečného porovnania s výsledkom v kontrolnom teste. Stretnutie ale opíšeme, pretože žiak vytvoril druhý obrázok po absolvovaní testu.

Podporné techniky: -

Úvodný rozhovor:

Na začiatku sme deťom zadali jednoduché inštrukcie, ktoré zadanie obnáša. Deti nemali na výber ani techniku a ani veľkosť výkresu. Po splnení inštrukcie však mohli pracovať na vlastnej (voľnej) téme.

Záznam priebehu výtvarnej činnosti:

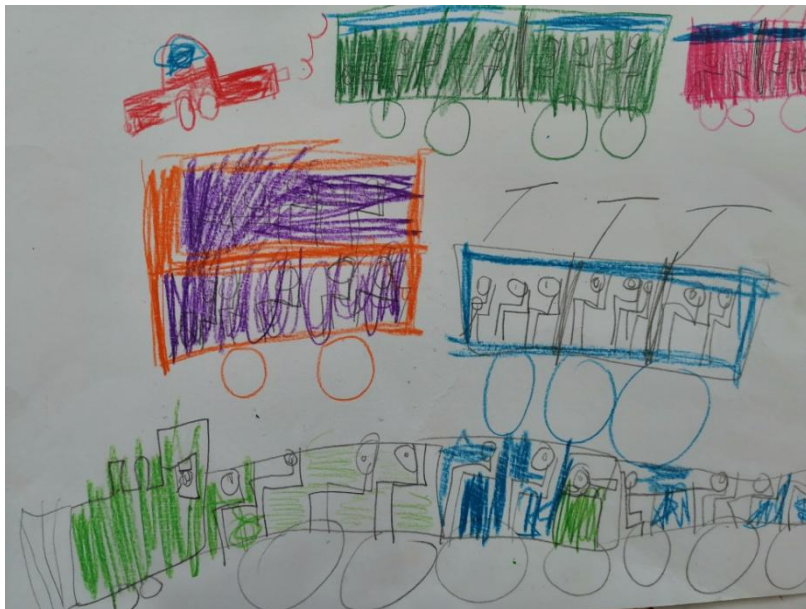
Žiak aj pri tomto stretnutí neprejavil väčšiu ochotu k spolupráci. Test síce neodmietol urobiť, ale venoval mu minimálny časový priestor. Prácu rýchlo dokončil, vypýtal si väčší formát papiera a kreslil podľa vlastného preferovaného námetu. Tentoraz to boli dopravné prostriedky z MHD. Po zmenení témy pracoval s veľkým záujmom a prácu s nadšením slovne komentoval.

Terapeutický rozhovor:

Rozhovor prebiehal len počas žiakovej práce na preferovanej výtvarnej téme (tu komunikoval bez problému, ale opäť len na tému tykajúcu sa jeho vyhradenému záujmu). Test odmietal slovne

vysvetliť, odpovedal len jednoslovné . V konečnej fáze tvorby žiak opísal celý svoj obrázok, dokonca spomenul aj zástavky jednotlivých trolejbusových spojení, ktoré zobrazil na obrázku.

Zhodnotenie stretnutia:



Obrázok 14 Prostriedky MHD

V tomto stretnutí žiak neurobil veľké pokroky, čo sa týka akceptácie zadávanej témy terapeutom. Zadávanej téme sa síce venoval, ale bez záujmu, ktorý prejavil až keď mohol uplatniť opäť svoj, vlastný pervazívny záujem (kresba dopravných prostriedkov v MHD). Obrázok je rovnako ako predchádzajúce nakreslený v pásoch. Tieto však netvoria žiadny reálny priestor a

pôsobia skôr ako ďalší výpočet žiakových poznatkov k danej téme. Objekty radil znova v poradí čítania textu (zľava - doprava a v nasledujúcich riadkoch pod sebou). Zobrazil auto, autobus, električku, trolejbus, vlak. Novinkou je, že jednotlivé dopravné prostriedky sú priehľadné a vidíme aj samotných pasažierov, ktorí sú však zobrazení len vo forme výtvarnej skratky. Celkovo hodnotím obraz ako aj predošlé, s výraznými znakmi pervazívnych vývinových porúch.

Záznam č. 4

Obr. 15

Námet: Nájdi si svoj tvar

Stretnutie: 6

Zameranie: Jednoduché cvičenie na zoznámenie s novým výtvarným materiálom. Abreaktívna forma terapie so zameraním na senzomotorickú stimuláciu.

Výtvarná technika: modelovanie z hliny

Výtvarný materiál: hlina, podložka na hlinu, voda

Iné: Za účelom dosiahnutia zníženia žiakovej tenzie z riadenej výtvarnej tvorby, sme zaradili jednoduché senzomotorické cvičenie s hlinou.

Podporné techniky: -

Úvodný rozhovor:

Na začiatku stretnutia sme sa s deťmi rozprávali o tom či už niekedy pracovali s hlinou a o jej širokom využití v každodennom živote. Podrobne sme im vysvetlili ďalší postup, s ktorým budeme pracovať. Žiaci počúvali jednoduché inštrukcie terapeuta, a nechali sa viesť pri zadávaných úlohách. Terapeut zámerne striedal činnosti pri ktorých žiaci modelujú, s činnosťami, pri ktorých majú možnosť vykonávať deštrukciu (napr. plieskanie po dokončenom objekte - vytvorenie placky, hádzanie hliny o stôl - za doprovodu hlasného pokriku a pod.). Na záver cvičenia majú deti možnosť vymodelovať si vlastný objekt, ktorý neskôr opíšu.

Záznam priebehu výtvarnej činnosti:

Opisovaná technika sa mi overila pri viacerých klientoch, napr. pri deťoch s PVP, ktoré mali problém používať výtvarný materiál pri ktorom sa mohli ušpiniť. Rovnako ak pri klientoch, ktorí boli rezistentní pri zadávaní nových výtvarných námetov. Pri našom žiakovi splnila obe z vyššie menovaných benefitov. Chlapec sa od začiatku na prácu veľmi tešil. Počas celej tvorby sa nechal sloвне viesť a plnil všetky terapeutove zadania. Prejavoval radosť z možnosti deštrukcie a následného budovania nových tvarov. V závere vymodeloval vlastný objekt - Omron (opäť postavička z jeho obľúbenej počítačovej hry). Pri záverečnom zhodnotení práce bol ochotný komunikovať o priebehu tvorby a aj o jej výsledku.



Obrázok 15 Omron

Terapeutický rozhovor:

Chlapec bol prvý krát ochotný komunikovať na inú, ako nim preferovanú tému. V závere hodiny zhodnotil proces a vyjadril svoje nadšenie. Objekt, ktorý vymodeloval sa mu. Pomenoval ho a vysvetlil aj jeho funkciu v počítačovej hre.

Zhodnotenie stretnutia: V tomto stretnutí žiak urobil pokrok v tolerancii inej ako obľúbenej témy. Dokázal pracovať s novým výtvarným médiom a plnil zadania terapeuta. V závere síce znova stvárnil objekt jeho persevatívneho záujmu - Omron z počítačovej hry, ale bol ochotný slovné zhodnotiť aj priebeh celej tvorby. Vytvorený artefakt je pomerne jednoduchý a žiak využil jedno z terapeutových zadaní (vymodeluj guľičku). Na odlišenie predmetu však použil vyrývanie (ústa) a dolepovanie ďalších objektov (oči, ruky, nohy, vlasy). Stretnutie hodnotím ako dôležité pretože chlapec prvý krát dokázal tolerovať a plniť inštrukcie terapeuta.

Záznam č. 5

Obr. 16, 17

Námet: Na vychádzke so psom

Stretnutie: 7

Zameranie: Používanie novej výtvarnej techniky a zvládnutie jej základných postupov. Tolerovanie zadanej výtvarnej témy.

Výtvarná technika: kombinovaná technika, kolorovaná maľba

Výtvarný materiál: vodové farby, masťný pastel, výkres podľa voľby klienta

Iné: Žiak počas terapie vytvoril dva obrázky. Prvý (vid'. obr. č. 16) robil technikou čmárania, ktorú sa na koniec snažil kolorovať. Až po vytvorení tohto obrázka bol ochotný pracovať na zadanie terapeuta (obr. č. 17).



Obrázok 16 Čmáranie

Podporné techniky: -

Úvodný rozhovor: Na začiatku stretnutia sme sa s deťmi rozprávali o ich vychádzkach s rodičmi do prírody. O tom aké zvieratká majú radi a čo všetko zvieratká k životu potrebujú. Nakoniec sme im stanovili výtvarný námet.

Záznam priebehu výtvarnej činnosti: Chlapec bol na začiatku stretnutia veľmi nervózny. Prejavoval a slovné komentoval odpor k tvorbe. Pretože ako obvyčajne musel sedieť v lavici, nakoniec si vybral, že bude pracovať s jemu známou technikou čmárania. Myslím, že táto technika v tomto kontexte slúžila psychohygienicky a abreaktívne. Chlapec nekontrolovane čmáral po výkrese. Na hrúbke a intenzite stopy po pastelke vidíme energiu, ktorú do procesu vkladal. Nakoniec zobral vodové farby (tak ako to bolo v terapeutovom zadaní) a namaľoval v strede výkresu škvrnu. Po jej stranách dvoch farebných panáčikov, ktorých omietol pomenovať. Nakoniec vo vrchnej časti obrázka napísal vymyslené pomenovanie - PENCILMATION. Po dokončení prvého obrázka sa ukludnil a opýtal sa, či môže pracovať na zadávanej téme. Obrázok budeme bližšie rozoberať v záverečnom hodnotení stretnutia. Pri tejto práci už pracoval pomerne pokojne. V závere stretnutia bol ochotný druhý obrázok prezentovať a vysvetliť ostatným žiakom, čo sa na ňom deje.

Terapeutický rozhovor:

Chlapec bol ochotný komunikovať až pri druhom výtvarnom produkte, pričom viedol pomerne primeraný rozhovor k svojmu veku a k zadávanej téme.



Obrázok 17 Na vychádzke so psom

Zhodnotenie stretnutia:

V tomto stretnutí žiak urobil pokrok v tolerancii inej ako obľúbenej témy. V úvode stretnutia sám dokázal účelne odbúrať napätie, ktoré možno spôsobila aj terapeutom zadávaná požiadavka, a ktorú sa rozhodol splniť. Najskôr vytvoril obr. č. 16. V druhej časti hodiny však pracoval podľa terapeutovho zadania. Splnil pritom požiadavky

na zvládnutie techniky aj námetu. Vytvoril úplne odlišný obrázok ako doposiaľ. Môžeme na ňom pozorovať prvý pokus o zobrazovanie reálneho priestoru a to vo forme základnej línie zeme, na ktorú kladie primerane veku jednotlivé predmety (dom, tráva), psa a človeka, ktorý v jednej ruke

drží vodítko a v druhej dáždnik. Z mraku, ktorý zobrazil v strednej hornej časti obrázka prší. Chlapec prejavil snahu o reálne kolorovanie. Prekvapivo dobre zvládol postavu psíka a domček (aj keď nie celkom primerane veku). Najmenej prepracovaný je človek. Ktorý je znázornený skôr schematicky (vo výtvarnej skratke). Rovnako aj farby, ktoré použil na jeho kolorovanie sú nereálne. Čo sa týka vlasov človeka nie je jasné kde sa končia a kde začína oblak. Pre kolorovanie oblaku a vlasov použil čiernu farbu (čo nebolo v zdaní práce), z oblaku prší (dážď - slzy, depresívny pohľad na svet). V jeho veku je podobná preferencia čiernej farby netypická a v kombinácii so studenou modrou na človeku by mohla odkazovať na depresívne vnímanie reality. V kombinácii s centrálne uloženou škvrnou na obrázku hore, môže symbolizovať určité žiakové preťaženie, prípadne na hlavný problém klienta, a jeho revoltu v podobe neprimeraných spôsobov správania (prejavy detského vzdoru). V kontexte prechádzajúcej obsesívnej tvorby klienta môžeme uvažovať na určitú formu úzkosti, ktorú žiak sublimoval do výtvarnej produkcie. Od tohto stretnutia sa jeho tvorba a prístup výrazne zmenil. V závere nezabudol dopísať heslo, ktoré použil aj na predchádzajúcom obrázku (PENCILMATION). *Myslím si, že toto stretnutie bolo pre chlapca abreaktívne. Dokázal v ňom odbúrať napätie z vlastnej výtvarnej tvorby vo forme čmáranice (katarzia) a potom prostredníctvom zobrazenie postavy človeka možno nevedome sublimovať vlastné obavy či dôležitý problém.* Pozitívne hodnotím aj odpútanie sa od vlastných persitívnych tém, tolerovanie nových námetov a hlavne vnesenie reálnejšie pohľadu (priestoru) do tvorby.

Záznam č. 6

Obr. 18

Námet: Autoportrét

Stretnutie: 10

Zameranie: Rešpektovanie zásad stvárňovania portrétu, rozhovor o zmyslových vnemoch.

Výtvarná technika: maľba temperovými farbami

Výtvarný materiál: temperové farby, výkres podľa voľby klienta

Iné: -

Podporné techniky: možnosť sledovať svoj obraz v zrkadle, prípadne použiť na postrehnutie charakteristiky tváre ako model spolužiaka

Úvodný rozhovor: Na začiatku stretnutia sme s deťmi urobili úvodné cvičenie v postrehovaní základných charakteristík ľudskej tváre. Pomocou jednoduchej riekanky a pohybového (dotykového) cvičenia sme si definovali časti hlavy. Žiaci si posadali naproti sebe a snažili sa opisovať čo všetko majú zachytiť pri maľbe hlavy človeka. Rovnako sme prostredníctvom dialógu viedli rozhovor na aké zmyslové vnímanie jednotlivé časti hlavy človeku slúžia. Potom dostali deti zadanie akou technikou môžu pracovať, ako majú hlavu človeka umiestniť na výkrese a do akej časti postavy má byť portrét znázornený.

Záznam priebehu výtvarnej činnosti: Chlapec už od začiatku stretnutia nejavil (tak ako v predošlých stretnutiach) známky žiadnej psychickej tenzie. Pri zadávaní témy viedol jednoduchý dialóg, pýtal sa ako má pracovať. Počas tvorby bol rovnako kľudný a v prípade ak niečo nevedel pýtal sa terapeuta. Dokonca sa nechal aj usmerňovať pri používaní techniky maľby temperovými farbami. Výsledný obrázok je podľa mňa dôkazom jeho dobrého naladenia a uvoľneného prístupu k tvorbe. V závere hodiny obrázok prezentoval pred spolužiakmi.

Terapeutický rozhovor: Žiak dokázal s ostatnými spolužiakmi komunikovať o svojom portréte. Celkovo bola počas tohto stretnutia jeho komunikácia primeraná k jeho veku.



Obrázok 18 Autoportrét

Zhodnotenie stretnutia:

Pri tomto stretnutí bolo zjavné, že žiak chce pracovať. Od začiatku stretnutia javil záujem o prácu a techniku. V práci sa snažil dodržiavať nielen vysvetlený postup, ale aj celkové atribúty kladené na požiadavku stvárnenia portrétu. Pracoval pomerne pokojne. Miešal farby a vytváral ich odtiene. Často používal bielu. **Mohli by sme hodnotiť ako jeho sklony k manipulácii cez neprimerane infantilné formy správania.** Sv. modrá v kombinácii so

svetlo rúžovou ma odkazuje na vek batol'at'a. Mohli by sme

predpokladať, že klient nemal v období batol'at'a naplnené všetky základné potreby a preto sa

vzťahuje práve k takýmto neprimeraným formám správania. Považujeme za dôležitý moment terapie, že žiak znova mohol sublimovať svoje pravd. zle naučené vzorce správania vo výtvarnej tvorbe. Ako uvidíme neskôr, jeho následná výtvarná tvorba sa výrazne posunula. Nielen v oblasti rešpektovania terapeuta, ale predovšetkým nesie známky vyspelejšieho zobrazovania skutočnosti. Zaujímavé je, že aj v tomto obrázku, tak ako v predošlých absentuje používanie žltej farby, ktorú síce chcel použiť na vlasy ale pri miešaní mu vyšiel odtieň oranžovej.

Záznam č. 8

Obr. 19

Námet: Muzikomalba na motívy hudby Vivaldiho - Štyri ročné obdobia.

Stretnutie: 13

Zameranie: Vnímanie predlohy z reálneho sveta ako inšpiráciu pre vlastnú výtvarnú tvorbu.

Výtvarná technika: zapúšťanie do klovatiny, maľba vodovými farbami

Výtvarný materiál: vodové farby, výkres A3, klovatina

Iné: V tejto abreaktívnej technike sme využili výtvarnú náhodu (rozpíjanie farieb v klovatine) za účelom uvoľnenia výtvarnej tvorby klientov

Podporné techniky: Využívanie premietania fotiek na interaktívnej tabuli

Úvodný rozhovor: Na začiatku stretnutia sme sa s deťmi rozprávali o charakteristických znakoch jednotlivých ročných období. Snažili Bolo to práve v období kvitnutia stromov a jarých kvetov. Zamerali sme sa na opis kvitnúcich stromov. Žiaci mali možnosť prostredníctvom fotografie rozkvitnutého stromu sledovať zmeny v prírode.

Záznam priebehu výtvarnej činnosti:

Žiak spolupracoval. Plnil všetky terapeutove zadania. Tešil sa z rozpíjania jednotlivých farieb a z výtvarnej náhody, ktorú táto technika umožňuje. Na záver obrázkov nielen vystavil, ale bol ochotný aj komunikovať o vlastných pocitoch, ktoré prevádzali jeho tvorbu.

Terapeutický rozhovor: V konečnej fáze tvorby sme so žiakom viedli dialóg o jeho obrázku. Bol ochotný komunikovať aj o svojich príjemných pocitoch, ktoré jeho výtvarnú tvorbu sprevádzali.



Obrázok 19 Jarný strom

Zhodnotenie stretnutia:

V tomto stretnutí môžeme pozorovať, rovnako aj v jeho výsledku, ako sa žiak v priebehu našej terapie uvoľnil. Celkové charakteristiky obrázka nám potvrdzujú, že žiak nielen zvládol zadávanú výtvarnú tému a techniku, ale pracoval aj adekvátne s koloritom vodových farieb, ktoré nielen používal v podobe ich základných farieb, ale snažil sa aj o

ich miešanie. Celkový výsledok je síce trochu zašpinený čiernou farbou, ale ako vysoko pozitívne hodnotím schopnosť a ochotu dieťaťa k využívaniu výtvarného experimentu a výtvarnej náhody. Na záver žiak namaloval kmeň stromu a jeho konáre. Podľa zobrazovaného obrázka na tabuli. Čo hodnotím znova pozitívne, že bol ochotný pracovať podľa reality.

Záznam č. 9

Obr. 20

Námet: Muzikomalba na motívy hudby od Vivaldiho - Štyri ročné obdobia.

Stretnutie: 15

Zameranie: Multisenzorické vnímanie obrazu a hudby a ich stváranie prostredníctvom vlastnej výtvarnej tvorby žiakov.

Výtvarná technika: maľba vodovými farbami

Výtvarný materiál: vodové farby, výkres podľa voľby klienta

Iné: -

Podporné techniky: Využívanie premietania a hudby z interaktívnej tabule

Úvodný rozhovor:

Na začiatku stretnutia sme s deťmi naviazali na vyššie opisovaný rozhovor z príchodu nového ročného obdobia - jari. Viedli sme diskusiu na tému premeny prírody a možností jej stvárania

nielen vo výtvarnej tvorbe. Nechali sme deti chvíľu ležať na lavici a počúvať hudbu od Vivaldiho. . Neskôr dostali žiaci za úlohu maľovať za sprievodu daných hudobných skladieb.

Záznam priebehu výtvarnej činnosti:

Žiak znova neprejavoval žiadne napätia, ani odpor voči zadaniu. Pracoval veľmi usilovne a odmietol prácu ukončiť pred jej dokončením. Po vlastnej výtvarnej tvorbe komunikoval a obrázok prezentoval pred spolužiakmi.

Terapeutický rozhovor:

V konečnej fáze tvorby sme so žiakmi viedli rozhovor o ich výtvarnej produkcii. Každý mal možnosť prezentovať svoj výkres pred ostatnými a vysvetliť nielen priebeh tvorby ale aj jeho konečný výsledok.



Obrázok 20 Muzikomaľba

Zhodnotenie stretnutia:

Od začiatku žiak pracoval veľmi usilovne na celej ploche výkresu. Výsledný obrázok je v porovnaní s predchádzajúcou produkciou na vývojovo vyššej úrovni. Za obrovský posun v žiakovej tvorbe považujeme jeho zobrazenie jarnej prírody a to z nadhľadu. V obrázku žiak celkom zvládol (oproti predchádzajúcim) vybudovať reálnejší priestor. Použil dokonca

niekoľko plánov. V prvom spodobil stromy, kvety, trávu. V druhom namaľoval rieku aj s jej nábrežiami a nakoniec v poslednej časti obrazu umiestnil zelené kopce. Nad celou krajinou namaľoval oblohu. Obraz celkovo pôsobí farebne vyvážené, autor využil doplnkové farby. Prvý krát sa v produkcii objavuje žltá, aj keď zatiaľ len v náznakoch. Obraz celkovo pôsobí veľmi vzdušne, je v ňom cítiť hĺbku a žiak výborne pracoval s krivkami, ktoré len podporujú ilúziu priestoru. V porovnaní s predchádzajúcim zobrazením exteriéru (napr. obr. č. 17 - Na vychádzke so psom), je obrázok na inej, vývinovo vyššej úrovni. Napriek tomu, že aj tento výtvarný produkt obsahuje odsedantne opakujúce sa objekty (kvety, listy na strome, tráva) nie je ich radenie natoľko

pervazívne, ako na začiatku terapie (viď obr. č. 12 - Angry birds). Obrázok hodnotíme ako dôkaz jeho úspešne zvládnutej terapie, okrem iného z dôvodu opustenia starých, nefunkčných (pervazívnych) spodobovaní vlastných záujmov, smerom k lepšiemu pochopeniu a zobrazovaniu reality. Spájame to s jeho novým pohľadom na spoluprácu s terapeutom a s prípadným pochopením nefunkčnosti jeho neprimerane detských afektívnych prejavov vzdoru.

Záverečné hodnotenie výtvarnej tvorby

Pre záverečné hodnotenie žiakovej produkcie sme si nechali výsledky vstupného a výstupného



Obrázok 21 Vstupný test FEATS

zobrazenia testu FEATS (Osoba trhajúca jablko zo stromu) viď. obr. č. 21 a 22. Pri pohľade na oba obrázky je vidieť, že dieťa nebolo dostatočne motivované k ich podrobnejšiemu zobrazeniu. Napriek tomu musím konštatovať zásadné zmeny medzi pred a post testom. V prvom rade žiak na začiatku terapie použil výkres na výšku. Mohli by sme polemizovať o jeho ochote k zmene ale zároveň aj o jeho neistote, ktorá mohla prameniť z neistoty. Výstupný test je nakreslený na výkrese na šírku a určitá nová forma stability je podtrhnutá aj líniou zeme, na ktorej chlapec uložil všetky požadované objekty, ktoré test vyžaduje. Ako pozitívne hodnotím práve líniu zeme (akoby sám dostal pevnú pôdu pod nohy) a zároveň



Obrázok 22 Výstupný test FEATS

náznaky prostredia (slnko, oblaky, obloha). Postavy sú v oboch prípadoch schematicky nakreslené. Na obr. č. 21 absentujú oči a uši. Mohlo by sa jednať o jeho problematické pochopenie reality a s tým spojené prvky agresivity (prsty sú zobrazené ako bodliaky), ktoré v druhom obrázku ubúdajú na množstve. Prvky obsesivity a opakovania sa tvarou v záverečnej kresbe pretrvávajú (oblaky, jablká), ktoré sú už na druhom obrázku

pevne integrované v strome. Pozitívne vidíme používanie všetkých základných farieb vč. žltej a čiernej. Samotné vyfarbenie je však len nahodilé, žiak mu venoval málo pozornosti. Celkovo

žiakovu produkciu hodnotíme viac zasedenú v realite obr. č. 17, 19, 22 farebne a vývinovo odpovedajúcu jeho veku.

Myslím si, že terapia splnila moje prvotné očakávania. V priebehu tvorby chlapec nielen že opustil svoje pervazívne preferované témy, ale mal možnosť sublimovať vnútorné záťažové situácie do výtvarného artefaktu. V spojitosti s týmto procesom neskôr dokázal ľahšie akceptovať terapeuta, čím mal možnosť osvojiť si zrelšie formy správania, z čoho pramení aj jeho ochota k spolupráci.

3.4 Výsledky výskumu a odporúčania do praxe

Cieľom nášho výskumu bolo **overovanie možností arteterapeutickej intervencie na celkový osobnostný rast žiakov s PVP**. Myslíme si, že bakalárska práca naplnila nami stanovené predpoklady a dostatočne zodpovedala otázky zadané pred jej začatím. Výsledky výskumného šetrenia uvádzame nižšie.

- Výsledky nášho výskumu nasvedčajú účinnosti skupinovej formy arteterapeutickej intervencie na dosahovanie vyšších štádií vývinu výtvarnej tvorby, ktoré sú primeranejšie vzhľadom k veku klientov s PVP.
- Počas arteterapeutického pôsobenia na žiakov došlo v oboch prípadoch k sublimácii ich psychických tenzií do výtvarných artefaktov a prostredníctvom abreaktívnej zložky tvorby, aj k zmenám v správaní oboch žiakov smerom k vyšším štádiám vývinu.
- Nami navrhovaná arteterapeutická intervencia priniesla požadovaný posun vo výtvarnej tvorbe oboch klientov, a zároveň s ním, nastali aj preukázateľné zmeny v správaní žiakov s PVP.
- Myslíme si, že pri našej analýze, komparácii a interpretácii výtvarnej tvorby žiakov sme sa dostatočne venovali opisom jednotlivých špecifických znakov, ktoré sú v súčasnosti, poprednými odborníkmi na danú problematiku, spájané s diagnózou PVP.

Rovnako ako zmeny vo výtvarnej tvorbe sme zaznamenali aj významné zmeny v správaní sa žiakov počas našich terapeutických stretnutí. Myslíme si, že nácvik vhodnejších foriem správania môže mať dopad aj na uľahčenie vzdelávania detí s PVP v podmienkach bežných základných škôl. Vzhľadom na výsledky nášho výskumu navrhujeme využívať rôzne druhy arteterapeutických prístupov v ZŠ v oveľa väčšej miere ako je tomu doposiaľ a prispievať tak k zmierňovaniu problémov, ktoré sa spájajú so vzdelávaním žiakov s autizmom. Celkovo navrhujeme u žiakov s AS a DA zaviesť pravidelné navštevovanie odbornej therapeutickej intervencie a predchádzať tak nielen ich psychickej frustrácii, ale aj ďalším psychickým ochoreniam, ktoré sa zvyčajne pridružujú k ich diagnóze.

3.4.1 Odporúčania pre špeciáno-pedagogickú prax:

- Jednou z najdôležitejších podmienok pri terapii s deťmi s PVP je dopredu stanoviť, definovať a neskôr presne dodržiavať určitý časový harmonogram a vopred vyhradenú štruktúru stretnutia. Predchádzame tak prejavom nevôle a celkovému problémovému správaniu detí s autizmom, ktoré by mohla spôsobiť nepredvídateľnosť terapeutickú intervencie.
- Dôležité sa pri začínajúcom terapeutickom procese javí ponechanie voľby tematického a technického spracovania námetu na samotnom klientovi s PVP. Aký dlhý tento „zahrievací“ čas bude, to závisí nielen na klientovi, ale predovšetkým na kvalite vzťahu, ktorý si dokážu počas terapie s terapeutom vybudovať.
- Spočiatku arteterapie odporúčame časté zaraďovanie žiakom preferovaných výtvarných námetov, materiálov a postupov, umožňujeme mu tak využívať svoje vedomosti z obľúbenej, preferovanej oblasti záujmov a klient sa nedostáva do stresu a možnej psychickej nepohody. Pre terapeuta poskytuje dodržiavanie tohto pravidla cenný čas pre hlbšie diagnostické účely.
- Samotnú terapeutickú prácu spočiatku orientujeme na individuálne záujmy dieťaťa, ktoré neskôr v priebehu terapie pomaly odkláňame a to prostredníctvom voľby iných, ako dieťaťom preferovaných výtvarných tém a techník.
- Odporúčame vyhýbať sa výtvarným technikám, ktoré môžu u žiaka vyvolať silné prejavy odporu, spôsobené strachom zo zašpinenia, prípadne z nepríjemných hypersenzitívnych pocitov (hlučná hudba, suchá pokožka, zašpinenie šatstva a pod.). Postupne a veľmi opatrne zoznamujeme žiakov s novými výtvarnými technikami a materiálmi, ktoré doposiaľ nevyskúšali.
- Vhodné je klienta vopred podrobne informovať nielen o navrhovanej téme, ale aj o potrebnom technickom postupe pri práci s novým výtvarným médiom. Pracovať s novými technikami by sme mali len s výslovným súhlasom klienta a pri náznakoch odporu alebo zlého pocitu je vhodné prácu prerušiť, prípadne ponechať jej ďalší priebeh na klientovi.
- Overené výtvarné cvičenia, ktoré sú vhodné zaraďovať do procesu arteterapie so žiakmi s PVP bez mentálneho postihnutia: riadená imaginácia s otvorenými alebo zatvorenými očami, vytváranie nových príbehov a rozprávok prostredníctvom komiksov, rôzne relaxačné cvičenia, cvičenia zamerané na odbúravanie napätia ako napr. čmáranie, prstomaľba, muzikomaľba, maľba na veľký formát papiera, cvičenia s hlinou a pod.

- Vhodné arteterapeutické techniky: kresba, maľba, modelovanie (predovšetkým s hlinou), práca s plastelínou, cestom, vytváranie koláže, kombinované techniky a pod.
- Arteterapeutické námety: voľná maľba a kresba, môj farebný svet, autoportrét, ako sa vidím ja a ako ma vidia druhí, moja rodina v symboloch, matka a dieťa, ticho a zvuky, stretnutie dvoch živlov, farba mojej veselej a smutnej nálady, minulosť, súčasnosť a budúcnosť, ja ako zvieratko, moje pocity, môj problém a pod.
- Vhodné témy pre modelovanie z hliny: hádzanie hliny, modelovanie prstami, odtlačanie dlaní, chodidiel a iných častí tela do hliny, hľadanie môjho vlastného tvaru, stvorenie človeka, ostrov, na ktorom chcem žiť, vymodeluj seba a potom človeka ktorého máš rád, cvičenia s hlinou – hlina môj kamarát, vymodeluj vymyslené zviera, vtáka, rybu, zavri oči, predstav si svoj svet a vymodeluj ho, vymodeluj svoju rodinu, vymodeluj svoju rodinu ako zvieratá alebo veci, vymodeluj sám seba ako malé dieťaťko, vymodeluj jedného zo svojich rodičov a seba a pod.

Celkovo navrhujeme podporovať a motivovať žiakov s PVP v spoznávaní rôznych druhov umenia formou terapií. Vhodnou metódou pre rozvíjanie ich osobnosti sa javí napr. výtvarná tvorba. Prostredníctvom využívania prvkov výtvarného umenia ako liečebného a terapeutického prostriedku majú jednotlivci s autizmom možnosť prehlbovať sebaopoznanie, rozvíjať vlastnú osobnosť v oblasti predstavivosti, eliminovať stres, frustráciu a sprievodné psychické tenzie a v neposlednom rade naučiť sa lepšie reagovať v záťažových situáciách, ktorých úspešné prekonanie bude pre žiakov s AS a DA potrebné aj v ich budúcom živote.

ZÁVER

V bezpečnom prostredí, môžu všetky deti nerušene prežívať dôverný vzťah s terapeutom. Budovanie tohto vzťahu trvá dlhšie a občas sa zdá priam nemožné jeho nadviazanie s deťmi s autizmom. Tieto deti prejavujú isté špecifické vlastnosti, ktoré im prekážajú v nadväzovaní priateľstiev, čo kladie extrémne zvýšené nároky na terapeuta. Z osobných skúseností vieme, že takúto kvalitnú formu terapeutického vzťahu s jednotlivcami s PVP je možné dosiahnuť, ale potrebný je oveľa dlhší čas ako je to pri iných druhoch postihnutia. Dovoľujeme si tvrdiť, že práve kvalitne vytvorený, intenzívny vzťah medzi klientom s autizmom a terapeutom je jednou z najdôležitejších podmienok pre úspešnú terapiu jednotlivcov s PVP.

Arteterapia prostredníctvom umenia spája umelecké prostriedky s reálnym svetom a poskytuje nám bezpečný priestor, v ktorom môžeme rozvíjať osobnosť žiakov s autizmom. Práve široká škála aktivít, v ktorých sa uplatňuje tvorivosť dieťaťa ponúka vhodný priestor na rozvíjanie všetkých zložiek osobnosti jednotlivcov s PVP. Cieľ arteterapie je obohatiť poznanie klienta a motivovať ho tak, aby dokázal jednostranné zameranie svojich záujmov odkloniť a svoju výtvarnú tvorbu obohatiť o nové, pred terapiou nepoznané oblasti bežného života. Práve v posune od stereotypie v umeleckej tvorbe, k tvorivému mysleniu vidíme úspech arteterapie u dieťaťa s autizmom. Rovnako ako aj pre ostatné skupiny klientov je dôležitý samotný proces rastu, a jeho odraz môžeme analogicky postrehnúť aj v samotnom výtvarnom prejave žiakov s autizmom. Myslíme si, že arteterapia je jedna z vhodných foriem zvyšovania sebavedomia klientov s PVP a poskytuje široké možnosti pre prehĺbovanie sebapoznania a odhaľovanie príčin vlastného zlyhávania v rôznych formách sociálneho kontaktu. Používané prostriedky takejto formy terapie dokážu nenásilnou formou poukázať na určité konfliktné oblasti z klientovho života a pretransformovať ich do sociálne prijateľnej formy vlastnej sebareflexie, neverbálnou formou prostredníctvom využitia obrazov. A práve v tomto vidíme obrovský benefit, pretože pre deti s autizmom je práve obraz jedným z najviac používaných a nielen výchovno-vyučovacích techník.

Na záver musím konštatovať, že moje dlhoročné skúsenosti s arteterapiou, so žiakmi s autizmom, mi pomohli pri navrhnutí vhodného arteterapeutického programu, vďaka ktorému sa chlapci preukázateľne posunuli bližšie k intaktnej populácii. Výsledky môjho výskumu sú možno v kontexte celkovej štruktúry osobnosti oboch chlapcov minimálne, no aj malý krok človeka môže predstavovať obrovský skok pre ľudstvo.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. 2000. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. [online]. Washington, DC : American Psychiatric Association, 2000. 955 p. [cit. 2013.01.09.] Dostupné na internete:
<http://books.google.sk/books?id=3SQrtpnHb9MC&printsec=frontcover&hl=sk#v=onepage&q&f=false> . ISBN 0-89042-025-4.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. 2013. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. 5th ed. [online]. Washington, DC : American Psychiatric Association, 2013. 947 p. [cit. 2013.01.09.] Dostupné na internete:
<http://books.google.sk/books?id=3SQrtpnHb9MC&printsec=frontcover&hl=sk#v=onepage&q&f=false> . ISBN 978-0-89042-554-1.
- ATTWOOD, T. 2004. Cognitive Behaviour Therapy for Children and Adults with Asperger's Syndrome. In *Behaviour Change* [online]. 2004, vol. 21, no. 3 [cit. 2014-01-10]. Dostupné na internete:
[http://search.proquest.com/pubidlinkhandler/sng/pubtitle/Behaviour+Change/\\$N/31179/DocView/219362888/fulltext/8AA39BE44E004D01PQ/12?accountid=17229](http://search.proquest.com/pubidlinkhandler/sng/pubtitle/Behaviour+Change/$N/31179/DocView/219362888/fulltext/8AA39BE44E004D01PQ/12?accountid=17229)
- ATTWOOD, T. 2006. Asperger's Syndrome. In *Tizard Learning Disability Review* [online]. 2006, vol. 11, no. 4 [cit. 2014-01-10]. Dostupné na internete:
<http://search.proquest.com/docview/214063948/fulltext/96402AD01F1D4323PQ/17?accountid=17229#center>
- ATTWOOD, T. 2012. *Aspergerov syndróm*. Porucha sociálnych vzťahů a komunikace. 2. vyd. Praha : Portál, 2012. 208 s. ISBN 978-80-262-0193-9.
- ATKINSON, R. L. – ATKINSON, R. C. – SMITH, E. E. – BEM, D. J. – NOLEN-OEKSEMA, S. 2003. *Psychologie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 752 s. ISBN 80-7178-640-7
- BALMER, J. - GRAY, E. 2000. Corporate identity and corporate communications: creating a competitive advantage. In *Industrial and Commercial Training*, vol. 32, no. 7, 256-262 p.
- CAMPBelloVÁ, J. 1998. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální praxi a klinické praxi : Skupinové výtvarně-výchovné činnosti pro děti a dospělé*. 1. vyd. Praha : Portál, 1998. 200 s. ISBN 80-7178-204-1.
- CLERCQ, D. H. 2011. *Mami, je to člověk, nebo zvíře? : myšlení dítěte s autizmem*. 2 vyd. Praha : Portál, 2011. 104 s. ISBN 978-80-7367-888-3.
- COLEMAN, M. – GILLBERG, CH. 2012. *The autisms*. [online]. 4th ed. New York : Oxford University Press, 2012. 389 p. [cit. 2014-09-30]. Dostupné na internete:
http://books.google.sk/books?id=zMbAZbzxVNAC&printsec=frontcover&hl=sk&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. ISBN 978-0-19-973212-8.
- DAVIDO, R. 2001. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4.
- DRLIČIAKOVÁ, M. 2003. *Možnosti využitia arteterapie u detí s autizmom*. Diplomová práca. Bratislava : Univerzita Komenského, 2003. 85 s.

- EMERY, J. M. – FOREST, L. 2004. Art Therapy as an Intervention for Autism. In *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association*. 2004. vol. 21, no. 3, 143-147 p.
- EPP, K. M. 2008. Outcome-Based Evaluation of a Social Skills Program Using Art Therapy and Group Therapy for Children on the Autism Spectrum. In *Children at schools* [online]. 2008, vol. 30, no. 1. [cit. 2014-09-30]. Dostupné na internete: file:///C:/Users/Asus/Downloads/0c96052a7cdd14a831000000.pdf
- EVANS, K. – DUBOWSKI, J. 2001. *Art Therapy with Children on the Autistic Spectrum. Beyond Words*. London : Jessica Kingsley Publishers, 2001. 1. vyd. 112 p. ISBN 1-85302-825-8.
- HENLEY, D. 2001. Annihilation anxiety and fantasy in the art of children with Aspergers syndrome and thers on the autistic spectrum. In *American journal of art therapy*, 2001. vol. 39, 113 – 121 p.
- GABRIELS, R. L. – GAFFEY, L. J. 2012. Art Therapy with Children on the Autism Spectrum. In MALCHIODI, C. A. 2012. *Handbook of Art Therapy*. 2nd ed. New York : The Guilford Press, 2012. 487 p. ISBN 978-1-60918-975-4.
- GILLBERG, C. – PETTERS, T. 2003. *Autizmus – zdravotní a výchovné aspekty : výchova a vzdelávaní dětí s autizmem*. Praha : Portál, 2003. 2. vyd. 122 s. ISBN 80-7178-856-2.
- GERÖ, Z. What is the Tunnel of the Tube Like? The Space Perception of an Intorverted Nursery School Child. In Hardi, I. – Jakab, I. 1992. *Psychopatology of expression and art therapy in the world*. Budapest' : Animula, 1992. ISBN 9638089512. s. 191–202.
- GREGUŠOVÁ, H. 2002. Kresba a jej význam v diagnostike mentálne postihnutých jednotlivcov. In *Efeta*. 2002, roč. 10, č. 1, s. 78-81.
- GREGUŠOVÁ, H. 2011a. *Výtvarná edukácia v špeciálnej pedagogike*. Bratislava : IRIS, 2011. ISBN 978-80-89238-51-4.
- GREGUŠOVÁ, H. a kol. 2011b. *Arteterapia v špeciálnej pedagogike : Teória a prax*. 1. vyd. Bratislava : Iris, 2011. 336 s. ISBN 978-80-89238-52-1.
- GREGUŠOVÁ, H. - ŠTEFAN, J. 2011. Tvorba a realizácia stimulačného programu arteterapie v špeciálnej edukácii. In GREGUŠOVÁ, H. a kol. 2011b. *Arteterapia v špeciálnej pedagogike : Teória a prax*. 1. vyd. Bratislava : Iris, 2011. ISBN 978-80-89238-52-1. s. 152 – 201.
- GOLOMB, C. 1992. *The Child's Creation of a Pictorial World*. Oxford : University of California Press. 1992. 534 s. ISBN 0-520-06845-9.
- HANUS, R. 1975. *Arteterapeutické prítupy k narušenému dieťaťu: Výskum detskej kresby v detských domovoch, Detskom mestečku a kontrolnej skupine*. Rezortná úloha č. 12-4/5. Trnava : Pedagogická fakulta, 1975. 147 s.
- HANUS, R. 1990. Arteterapia. In MÁTEJOVÁ, Z. – HANUS, R. 1990. *Úvod do terapeutických technik : vysokoškolské skriptá*. 2. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského, 1990. 145 s.
- HEARST, C. 2014. Autism in the therapy room. In *Therapy Today*. ISSN 1748-7846, vol. 25, no. 1, p. 26-30.
- HENDL, J. 2005. *Kvalitatívni výskum : základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

- HENLEY, D. 2001. Annihilation anxiety and fantasy in the art of children with Aspergers syndrome and theirs on the autistic spectrum. In *American journal of art therapy*, 2001. vol. 39, 113 – 121 p.
- HRDLIČKA, M. – KOMÁREK, V. 2004. *Dětský autizmus*. Přehled současných poznatků. Praha : Portál, 2004. 1. vyd. 208 s. ISBN 80-7178-813-9.
- JAKABČIČ, I. – POŽÁR, L. 1996. *Všeobecná patopsychológia – patopsychológia mentálne postihnutých*. 2. vyd. Bratislava : IRIS, 1996. 196 s. ISBN 80-88778-11-5.
- KERATOVÁ, M. 2010. *Autizmus, jeho diagnostika a možnosti terapie*. Bakalárska práca. Bratislava : Univerzita Komenského, 2010. 47 s.
- KLIN, A. - McPARTLAND, J. C. – VOLKMAR, F. R. 2014. *Asperger syndrome : Assessing and Treating High-Functioning Autism Spectrum Disorders*. [online]. 2nd ed. New York : The Guilford Press, 2014. 469 p. [cit. 2014-09-29]. Dostupné na internete: <http://books.google.sk/books?id=XLtaAwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=sk#v=onepage&q&f=false>. ISBN 978-1-4625-1414-4.
- KLIN, A. - VOLKMAR, F. R. 1995. *Asperger's Syndrome : Treatment and Intervention. Some Guidelines for Parents*. In *Learning Disabilities Association of America* [online]. 1995. [cit. 2014-09-30]. Dostupné na internete: http://theassociationinc.org/fckimages/files/Community%20Resources%20PDF/Information%20Packets/ASPERGERS%20_%20FULL%20PACKET.pdf
- KLIN, A. – VOLKMAR, F. R. – SPARROW, S. S. 2000. *Asperger Syndrome*. 1st ed. New York : Guilford press, 2000. 489 p. ISBN 1-57230-534-7.
- KLIVAR, M. 2004. *Léčba autismu a arteterapie*. In *Arteterapeutické listy*. Bratislava : Terra Therapeutica, 2004. s. 38 – 39.
- KRAMEROVÁ, E. 2008. *Sublimace a arteterapie*. In RUBINOVÁ, J. A. 2001. *Přístupy v arteterapii : Teorie a technika*. 1. vyd. Praha : TRITON, 2008. 544 s. ISBN 978-80-7387-093-5.
- LHOTOVÁ, M. 2010. *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. 1. vyd. České Budějovice : Scientia, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7394-209-0.
- LHOTOVÁ, M. - PEROUT, E. 2018. *Arteterapie v souvislostech*. Portál : Praha .
- LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapie : nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. 1. vyd. Praha : Portál, 2005. s. 280. ISBN 80-7178-864-3
- MALCHIODI, C. A. 2012. *Handbook of Art Therapy*. 2nd ed. New York : The Guilford Press, 2012. 487 p. ISBN 978-1-60918-975-4.
- MARTINKOVÁ, M. 2013. *Integrácia žiaka s AS/HFA v bežnej škole* [online]. 2013. [cit. 2014-09-30]. Dostupné na internete: <http://www.asperger.sk/%C4%8DI%C3%A1nky/vzdel%C3%A1vanie/integr%C3%A1cia-%C5%BEiaka-s-as-hfa-v-be%C5%BEnej-%C5%A1kole>
- MARTINOVÁ, N. 2009a. *Art Therapy and Autism: Overview and Recommendations*. In *Art Therapy : Journal of the American Art Therapy Association*. 2009, vol. 26, no. 4, 187 – 190 p.
- MARTINOVÁ, N. 2009b. *Art as an Early Intervention Tool for Children with Autism*. 1st ed. London : Jessica Kingsley Publishers, 2009. 156 p. ISBN 978-1-84905-807-0.

- MOSNÁ, D. 2015. *Využitie arteterapeutických prístupov v základnej škole so žiakmi s Aspergerovým syndrómom*. Bratislava : Univerzita Komenského, 2015. 216 s.
- MOSNÁ, D. 2013. Možnosti využívania arteterapeutických prístupov v práci školského špeciálneho pedagóga. In: *Kreatívne vzdelávanie*. [online] Zohor : Virvar, 2013. s. 626-633. ISBN 978-80-970513-5-8. Dostupné na: <http://www.kreativnevzdelavanie.sk/media/KV2013.pdf>
- MOSNÁ, D. 2013. Výtvarná tvorba žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami. In: *Juvenilia Paedagogica 2013 : aktuálne teoretické a výskumné otázky pedagogiky v konceptoch dizertačných prác doktorandov*. Trnava : Trnavská univerzita. 2013. s. 95-100. ISBN 978-80-8082-590-4.
- MOSNÁ, D. 2014. Poruchy predstavivosti u žiakov ZŠ pervazívnymi vývinovými poruchami a možnosti jej rozvíjania prostredníctvom arteterapie. In *Kreatívne vzdelávanie*. [online] Zohor : Virvar, 2014. s. 265-267. ISBN 978-80-89693-03-0. Dostupné na: http://www.kreativnevzdelavanie.sk/media/CREA-AE_2014.pdf
- MOSNÁ, D. 2014. Vyučovanie výtvarnej výchovy na 1. stupni ZŠ integrovaných žiakov s pervazívnymi vývinovými poruchami. In: *Naša škola*. 2013/2014. Roč. 17, č. 7-8, s. 12-17. ISSN 1335-2733.
- MOSNÁ, D. 2015. Vplyv arteterapeutickej intervencie na zmeny vo výtvarnom prejave detí s Aspergerovým syndrómom In: *Arteterapie : časopis České arteterapeutické asociácie se zaměřením na arteterapii, artefilitiku, muzikoterapii a dramaterapii*. -- ISSN 1214-4460 -- Roč. 2015, č. 38-39 (2015), s. 5-12.
- MULLIN, J. 2009. *Drawing Autism*. 1. vyd. New York : Mark Batty Publisher. 2009. 164 s. ISBN 978-0-9819600-0-5.
- NESNÍDALOVÁ, R. 1973. *Extrémni osamělost : Autistické projevy u dětí a „pseudoatismus“ dospělých*. 1. vyd. Praha : Avicenum, 1973. 168 s. ISBN 735 21– 08/31–08-009-73.
- OAKLANDER, V. 2010. *Třinácté komnaty dětské duše*. 1. vyd. Dobříš : Drvoštep, 2010. 264 s. ISBN 80-903306-0-6.
- OROSOVÁ, A. 2009. *Aplikácia arteterapie u pacientov s psychickou poruchou*. Dizertačná práca. Bratislava : Univerzita Komenského, 2009. 166 s.
- Olejšková (2008) in OKENICOVÁ, N. 2009. Poskytovanie včasnej intervencie pre deti s autizmom na Slovensku. In *Komplexná rehabilitácia viacnásobne postihnutých – niektoré metódy a programy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2009. ISBN 978-80-89113-43-9. s. 218 – 237.
- OKENICOVÁ, N. 2009. Poskytovanie včasnej intervencie pre deti s autizmom na Slovensku. In *Komplexná rehabilitácia viacnásobne postihnutých – niektoré metódy a programy*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2009. ISBN 978-80-89113-43-9. s. 218 – 237.
- OKENICOVÁ, N. 2013. Možnosti terapeutického pôsobenia u detí a mládeže a Aspergerovým syndrómom v psychoanalytickej psychoterapii. In MARTINKOVÁ, M. 2013. *Sociálne vzdelávanie žiakov s Aspergerovým syndrómom : zborník príspevkov z odborného seminára*. 2013. Bratislava : Edoprim, 2013. 33s. ISBN 978-80-971304-0-4.
- PROCHASKA, J. O. – NORCROSS, J. C. 1999. *Psychoterapeutické systémy*. 1. vyd. Praha : Grada Publishing, 1999. 480 s. ISBN 80-7169-766-4.

- PEETERS, T. 1998. *Autismus* : Od teorie k výchovně-vzdělávací intervenci. 1. vyd. Praha : Scientia, 1998. 168 s. ISBN – 80-7183-114-X.
- RUBINOVÁ, J. A. 2001. *Přístupy v arteterapii* : Teorie a technika. 1. vyd. Praha : TRITON, 2008. 544 s. ISBN 978-80-7387-093-5.
- PEROUT, E. 2005. Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. *Arteterapie* : časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii. -- ISSN 1214-4460. -- Č. 9 (2005), s. 27-32
- PEROUT, E. 2005. *Arteterapie se zrakově postiženými*. 1. vyd. Praha : Okamžik, 2005. 149 s. ISBN 80-903247-9-7.
- REID, S. 1999. The assessment of the child with autism. In *Autism and Personality : Findings from the Tavistock Autism Workshop*. 1 st. ed. London : St. Edmundsbury Press, 1999. ISBN 0-415-14602-X, p. 13-32.
- RUBINOVÁ, J. A. 2001. *Přístupy v arteterapii* : Teorie a technika. 1. vyd. Praha : TRITON, 2008. 544 s. ISBN 978-80-7387-093-5.
- SCHOPLER, E. – REICHLER, R. J. – LANSING, M. 2011. *Strategie a metody výuky dětí s autizmem a dalšími vývojovými poruchami*. 2. vyd. Praha : Portál, 2011. 232 s. ISBN 978-80-7367-898-2.
- SEDLÁČEK, M. 2014. Případová studie. In ŠVARŘÍČEK, R. – ŠEĐOVÁ, K. a kol. 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha : Portál, 2014. 384 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- SELFIE, L. 2011. *Nadia Revisited : a longitudinal study of an autistic savant*. Psychology press : New York
- SLAVÍKOVÁ, V. – SLAVÍK, J. – ELIÁŠOVÁ, S. 2007. *Dívej se, tvoř a povídej* : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. 1. vyd. Praha : Portál, 2007. 200 s. ISBN 978-80-7367-322-2.
- ŠEDIBOVÁ, A. 1998. *Autizmus: ABC autistickej triedy, praktická príručka pre pracovníkov v autistických triedach*. 1. vyd. Bratislava : Západoslovenské tlačiarne, 1998. 35 s. ISBN – 80-967754-1-3.
- ŠICKOVÁ - FABRICI, J. 1994. *Modelovanie z hlíny a jeho liečebno-výchovný transfer v praktickej arteterapii* : habilitačná práca. Bratislava : Univerzita Komenského, 1994. 126 s.
- ŠICKOVÁ - FABRICI, J. 2002. *Základy arteterapie*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-616-0.
- ŠICKOVÁ - FABRICI, J. 2006. *Arteterapia – úžitkové umenie?* 1. vyd. Bratislava : Petrus, 2006. 274 s. ISBN 80-89233-10-4.
- Štátny vzdelávací program*. [online]. [cit. 2013-05-31]. Dostupné na internete:
<http://www.statpedu.sk/sk/Statny-vzdelavaci-program.alej>
- ŠTEFAN, J. 2011. *Identifikácia znakov nadania a talentu vo výtvarnom prejave jednotlivcov s mentálnym postihnutím* : dizertačná práca. Bratislava : Univerzita Komenského, 2011. 161 s.

- THOROVÁ, K. 2012. *Poruchy autistického spektra*. 2. vyd. Praha : Portál, 2012. 465 s. ISBN 978-80-262-0215-8.
- TRAIN, A. 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001. 200 s. ISBN 80-7178-503-2.
- USTOHALOVÁ, T. 2012. *Efektivna integrácia v základnej škole*. 1. vyd. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 62 s. ISBN 978-80-8052-410-4.
- UŽDIL, J. 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta : výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. vyd. Praha : Portál, 2002. 128 s. ISBN 80-7178-599-7.
- VOLKMAR, F. R. – PAUL, R. - KLIN, A. – COHEN, D. J. 2005. *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders, Diagnosis, Development, Neurobiology, and Behavior*. [online]. New Jersey : Wiley, 2005. 792 p. [cit. 2014-09-30]. Dostupné na internete:<http://books.google.sk/books?id=r6z7CT5v8L4C&printsec=frontcover&hl=sk#v=onepage&q&f=false> . ISBN 0-471-71696-0.
- VOSMIK, M. – BĚLOHLÁVKOVÁ, L. 2010. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole : možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. 1 vyd. Praha : Portál, 2010. 200 s. ISBN 978-80-7367-687-2.
- VALACHOVÁ, D. 2010. Symbol a jeho miesto v detskom výtvarnom prejave. In: *Predškolská výchova*. - Roč. 65, č. 2 (2010/11), s. 1-8
- ZICHA, Z. 1981 *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha, UK 1981.
- WING, L. 1981. Asperger's syndrome a clinical account. In *Psychological Medicine*. [online]. 1981. vol. 11, no. 1 [cit. 2014-09-30]. Dostupné na internete: http://childstudycenter.yale.edu/autism/class/339_166245_Aasperger%E2%80%99ssyndromeAclinicalaccount..pdf
- WORLD HEALTH ORFANIZATION. 2010. *International statistical classification of diseases and related health problems : 10th revision*. [online]. Geneva : WHO Press, 2010. 195 p. [cit. 2013.01.10.] Dostupné na internete: http://www.who.int/classifications/icd/ICD10Volume2_en_2010.pdf . ISBN 978 92 4 154834 2.
- WORLD HEALTH ORFANIZATION. 2010. *International statistical classification of diseases and related health problems: 10th revision*. [online]. Geneva : WHO Press, 2010. 195 p. [cit. 2013.01.10.] Dostupné na internete: http://www.who.int/classifications/icd/ICD10Volume2_en_2010.pdf . ISBN 978 92 4 154834 2.
- MKCH-10-SK-2016. 2016
- 8, no. 3 [cit. 2013-01-23]. Dostupné na internete: http://apps.webofknowledge.com/full_record.do?mode=FullRecord&UT=000177733100005&qid=18&log_event=yes&viewType=fullRecord&SID=X2b4IbP1ECkchl4pgGN&SID=X2b4IbP1ECkchl4pgGN&product=WOS&product=WOS&SrcApp=Highwire&doc=1&search_mode=FullRecord

ZOZNAM OBRÁZKOV

Obrázok 1 Čmaranie.....	48
Obrázok 2Odtlačanie.....	49
Obrázok 3 Zelenina	51
Obrázok 4 Na vychádzke so psom	53
Obrázok 5Autoportrét	54
Obrázok 6Jar - muzikomaľba.....	56
Obrázok 7Test FEAT - Nakresli človeka trhajúceho jablko zo stromu.	57
Obrázok 8 Učiteľka a ja	58
Obrázok 9Postavičky z rozprávky.....	60
Obrázok 10Postavička z plagátu	61
Obrázok 11Ja a moja mama	61
Obrázok 12Angry birds.....	65
Obrázok 13Voľná téma	66
Obrázok 14Prostriedky MHD	68
Obrázok 15Omron.....	69
Obrázok 16Čmáranie.....	70
Obrázok 17Na vychádzke so psom	71
Obrázok 18 Autoportrét	71
Obrázok 19Jarný strom	75
Obrázok 20Muzikomaľba	76
Obrázok 21Vstupný test FEATS.....	77
Obrázok 22Výstupný test FEATS.....	77