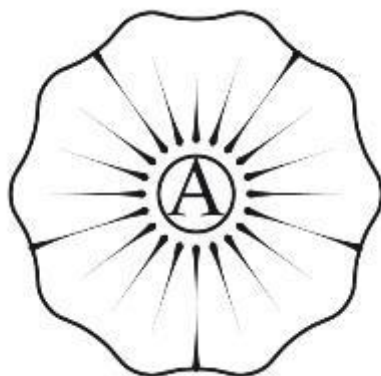


**AKADEMIE ALTERNATIVA s.r.o.**

Studijní obor: Arteterapie



Absolventská práce

**VLIV ARTETERAPIE NA VYBRANOU KLÍČOVOU KOMUNIKATIVNÍ  
KOMPETENCI U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ  
SCHOPNOSTÍ**

Vedoucí práce: PaedDr. Mgr. Eva Hegarová, PhD., DT

Autor: Ing. Zuzana Dědková

2024

**Poděkování:**

Děkuji PaedDr. Mgr. Evě Hegarové, PhD., DT za odborné a laskavé vedení mé absolventské práce.

Děkuji všem lektorům Akademie Alternativa za odborné vedení po celé tři roky studia.

Děkuji Mgr. et Mgr. Ivaně Valáškové za spolupráci na praktické části práce a celému kolektivu MŠ za vstřícnost.

Děkuji chlapcům z MŠ, se kterými jsem měla možnost pracovat. Práce s nimi mě velmi obohatila.

Děkuji také svému manželovi a dvěma dětem za stálou podporu.

**Prohlášení:**

Prohlašuji, že jsem absolventskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.  
Souhlasím, aby práce byla zpřístupněna ke studijním a propagačním účelům.

Ing. Zuzana Dědková

.....

## **ABSTRAKT**

Absolventská práce se zabývá vlivem arteterapie na vybranou klíčovou komunikativní kompetenci u předškolních dětí s narušenou komunikační schopností.

Teoretická část prostřednictvím odborné literatury podává přehled o klíčových oblastech práce. První kapitola seznámí čtenáře s oblastí arteterapie, druhá přiblíží cílovou skupinu a to děti předškolního věku. Klíčové komunikativní kompetence dle RVP PV jsou popsány ve třetí kapitole a čtvrtá kapitola pojednává o narušené komunikační schopnosti.

Praktická část práce si klade za cíl zjistit vliv arteterapie na předškolní děti s narušenou komunikační schopností z pohledu vybrané klíčové komunikativní kompetence. Toto bude zjišťováno ve spolupráci se speciální pedagožkou se zaměřením na logopedii.

**Klíčová slova:** arteterapie, děti předškolního věku, komunikativní kompetence, narušená komunikační schopnost

## **ABSTRACT**

The final thesis deals with the influence of art therapy on selected key communicative competence in preschool children with impaired communication skills.

The theoretical part provides an overview of the key areas of work through the literature. The first chapter introduces the reader to the field of art therapy, while the second introduces the target group, namely preschool children. Key communicative competences according to the RVP PV are described in the third chapter and the fourth chapter deals with impaired communication skills.

The practical part of the thesis aims to find out the influence of art therapy on preschool children with impaired communicative competence in terms of the selected key communicative competence. This will be investigated in collaboration with a special educator with a focus on speech therapy.

**Key words:** art therapy, preschool children, communicative competence, impaired communication skills

<b>OBSAH</b>	
ABSTRAKT .....	4
OBSAH .....	6
ÚVOD .....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 ARTETERAPIE .....	9
1.1 Definice .....	9
1.2 Akademie Alternativa .....	10
1.3 Formy arteterapie .....	10
1.4 Metody v arteterapii .....	12
1.5 Projektivní kresebné testy .....	14
2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU .....	16
3 KLÍČOVÉ KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE DLE RVP PV .....	19
4 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST .....	22
PRAKTICKÁ ČÁST .....	28
5 VYUŽITÍ ARTETERAPIE U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ S NKS .....	29
5.1 Cíl práce .....	29
5.2 Hypotézy .....	29
5.3 Metody práce a vyhodnocení .....	30
5.4 Realizace setkání – místo a časový harmonogram .....	32
6 KAZUISTIKY .....	33
7 POPISY JEDNOTLIVÝCH SETKÁNÍ .....	36
7.1 První setkání - „Volné téma, kresba domu“ .....	36
7.2 Druhé setkání – „Test postavy, test stromu“ .....	41
7.3 Třetí setkání – „Rodina na výletě“ .....	44
7.4 Čtvrté setkání – „Začarovaná rodina“ .....	46
7.5 Páté setkání – „Kresba domu“ .....	48
7.6 Šesté setkání – „Kresba postavy“ .....	50
7.7 Sedmé setkání – „Kresba stromu“ .....	52
7.8 Osmé setkání – „Rodina na výletě“ .....	54
7.9 Deváté setkání – „Začarovaná rodina“ .....	56
7.10 Desáté setkání – „Naše království“ .....	58
8 ZHODNOCENÍ .....	62
ZÁVĚR .....	74
SUMMARY .....	75
SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ, GRAFŮ, TABULEK .....	76
ZDROJE .....	78
SEZNAM PŘÍLOH .....	<b>Chyba! Záložka není definována.</b>

## ÚVOD

Předškolní děti tvoří velmi pestrou skupinu s velkými interindividuálními rozdíly. V předškolním věku, jenž je vymezen věkovým rozmezím 5. – 7. let, se děti dostávají do situace, kdy stojí před nástupem do první třídy ZŠ. Ke snadnějšímu přechodu do základní školy jsou rámcovým vzdělávacím programem (RVP) vymezeny klíčové kompetence pro předškolní vzdělávání, jež jsou rozděleny do pěti oblastí. Předmětem předkládané absolventské práce jsou klíčové komunikativní kompetence, jelikož právě ty jsou pro život a mezilidské vztahy stěžejní.

V praxi se lze setkat s dětmi, u nichž se objevuje více či méně závažné porušení komunikační schopnosti. Pro takové děti se využívá souhrnného termínu narušená komunikační schopnost (NKS). Arteterapie se pro děti s NKS jeví jako vhodná možnost k rozvoji komunikačních schopností, jelikož výtvarná tvorba je vedle hry pro předškolní děti přirozená a typická.

Absolventská práce si klade za cíl prozkoumat vliv arteterapie na verbální komunikaci a slovní zásobu u dětí předškolního věku s narušenou komunikační schopností. V této oblasti se nabízí spolupráce se speciálním pedagogem či logopedem. Přesně taková spolupráce je v práci využita a nabídne kromě dalšího úhlu pohledu i objektivnější zhodnocení celého výzkumného šetření.

Předkládaná práce se dělí na dvě hlavní části – teoretickou a praktickou. Teoretická část přibližuje samostatný a svébytný obor arteterapie, zejména formy a základní metody, s nimiž se lze v praxi setkat. Následuje přiblížení dětí předškolního věku včetně specifík, jež se k této věkové skupině vážou. Třetí kapitola tvoří seznámení s rámcovým vzdělávacím programem předškolního vzdělávání se zaměřením na klíčové komunikativní schopnosti. Poslední kapitola teoretické části se zabývá narušenou komunikační schopností a nejčastěji využívanou symptomatickou klasifikací, jež je rozdělena do deseti kategorií.

Praktická část práce nabízí výzkumné šetření, jež hledá odpověď na otázku, zda je možné prostřednictvím arteterapie pozitivně ovlivnit slovní zásobu a verbální komunikaci předškolních dětí s narušenou komunikační schopností. Praktická část práce obsahuje metodologii výzkumu, kazuistiky jednotlivých předškolních dětí, popisy jednotlivých setkání a následné zhodnocení jak z pohledu speciální pedagožky se zaměřením na logopedii, tak také z pohledu arteterapie. Závěr práce nabídne potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz, jež zodpoví výše zmíněnou otázku.

## **TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 ARTETERAPIE

Arteterapie v širokém kontextu znamená léčbu uměním, jež zahrnuje hudbu, poezii, prózu, divadlo, tanec a výtvarné umění. **Arteterapie v úzkém kontextu představuje léčebnou metodu, která využívá výtvarného umění** (Šicková-Fabrici, 2002, s. 30). Právě z úzkého vymezení vychází předkládaná absolventská práce. Mapování historického kontextu vzniku arteterapie není předmětem této práce.<sup>1</sup>

## 1.1 Definice

Arteterapie představuje samostatný a svébytný obor. Tvůrčí proces je zde spojený s uměleckou tvorbou, ať už se jedná o kresbu, malbu, sochařství a toto vyjádření je právě tím, co je životu prospěšné a v konečném důsledku terapeutické. Arteterapie je založena na myšlence, že tvůrčí proces umělecké tvorby usnadňuje léčbu a zotavení a je formou neverbální komunikace myšlenek a pocitů (Malchiodi, 2012, s. 1 -2).

Dle Benička (MAUT, 2022) napomáhá arteterapie při léčbě, prevenci, relaxaci, umožňuje vlastní sebereflexi a reflektuje psychický i emoční stav klienta. Umělecká tvorba (výtvarné dílo – artefakt) je zde prostředkem, nikoliv cílem.

Dle Hegarové (MAUT, 2022) „*arteterapie je soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, napomocť mu k vlastnímu sebepoznání, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocity smysluplného naplnění života.*“

Liebmanová (2005, s. 14) definuje arteterapii „*jako využívání výtvarného umění coby prostředku k osobnímu vyjádření v rámci komunikace, spíše než aby se snažila o esteticky uspokojivé výsledné produkty, posuzované vnějšími měřítky.*“

Umělecké terapie jsou využitelné ve všech resortech. Díky interdisciplinární povaze je arteterapie využitelná v oblasti školství, sociálním i zdravotním sektoru (klinická oblast). Své místo má jak v rané péči, tak u dospělých a seniorů (Beníčková, 2017, s. 32).

Jádrem všech uvedených definic je možnost využít tvorbu nikoliv jen jako cíl, ale především jako prostředek. Osobně vnímám arteterapii jako prostředek k poznání vnitřního světa a tím pádem i most k vědomějšímu životu. Prostřednictvím tvorby má najednou klient v ruce artefakt, který odráží jeho vnitřní svět se všemi pocity a emocemi.

---

<sup>1</sup> Historický kontext mapuje podrobně např. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0, s. 26 – 29.

## 1.2 Akademie Alternativa

Jako studentka Akademie Alternativa s.r.o., instituce akreditované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, vycházím z konceptu své školy. Důraz je zde kladen na sebezkušenostní techniky a praktické dovednosti, které jsou podepřeny teoretickými znalostmi a příklady z praxe. Důležitou součástí studia je sebezkušenostní výcvik. Nabízeny jsou zde specializované programy muzikoterapie, arteterapie, dramaterapie a tanečně - pohybové terapie. Lektory jsou odborníci z česka i zahraničí, terapeuté, psychologové, psychoterapeuté a lékaři.

V tříletém studijním oboru škola své absolventy vybaví teoretickými znalostmi, terapeutickými dovednostmi i praktickými zkušenostmi pro terapeutickou praxi dle zvoleného akreditovaného oboru v pedagogické, psychologické a sociální oblasti a v pomáhajících profesích (Akademie Alternativa).

## 1.3 Formy arteterapie

Arteterapii lze uplatnit formou individuální a skupinové terapie. Bližší přiblížení obou forem terapií přináší následující text.

Při **individuální arteterapii** má klient terapeuta pouze pro sebe, navazuje s ním úzký kontakt, vzniká proto intenzivní emocionální zážitek sdílení s chápajícím člověkem. Individuální terapie jsou vhodnou volbou pro klienty, jejichž problémy vyžadují celou pozornost terapeuta, nebo jejich chování by ve skupině působilo rušivě a mohlo mít pro klienty negativní následky (př. agresivita, negativní vůdcovství, psychotické projevy aj.) (Šicková – Fabrici, 2002, s. 43).

Terapeut pracuje s jedním klientem dle předem stanovené dohody, smlouvy. Tato dohoda zahrnuje mimo jiné četnost a délku terapeutických sezení, dále pak způsob práce a tzv. objednávku/zakázku, tedy to, čeho chce klient dosáhnout. Forma individuální terapeutické práce je založena především na vztahu terapeut – klient. Vztah terapeut – klient by měl být založen na následujících pravidlech:

- přirozenost ze strany terapeuta, žádné předstírání;
- respekt ke klientovi (neznamená to však, že se vším, co klient říká či dělá, terapeut souhlasí);
- respekt k právu klienta, že neříká vždy pravdu;
- princip jednostranného zrcadla (terapeut by neměl „na oplátku“ sdělovat klientovi své problémy);

- jít s klientem v tématu pouze tak daleko, aby jej mohl bezpečně unést;
- soustředit se na klienta, nikoliv na problémy terapeuta;
- komunikace musí být pro klienta srozumitelná (Müller, 2014, s. 88).

Při **skupinové arteterapii** pracuje terapeut se skupinou klientů. Předem domluvená pravidla týkající se četnosti a délky sezení, způsobu práce a zakázky jsou shodná jako u individuální arteterapie. Terapeut, ale i klient, zde ale využívá další faktor a tím je **skupinová dynamika**. Skupinovou dynamiku můžeme charakterizovat jako souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Klientům tak v terapeutickém procesu kromě práce a přístupu terapeuta mohou být nápomocny zkušenosti ostatních účastníků, včetně jejich reakcí na to, co klient dělá, říká a prožívá. Liebmanová (2005, s. 19-20) shrnuje důvody pro využití skupinové práce do následujících bodů:

- většina sociálního učení probíhá ve skupinách;
- pocit sounáležitosti, lidé s podobnými problémy si mohou poskytovat vzájemnou podporu;
- členové skupiny se mohou poučit ze zpětné vazby od ostatních;
- členové skupiny si mohou vyzkoušet nové role;
- skupiny mohou být katalyzátorem vývoje skrytých zdrojů a schopností;
- skupiny více vyhovují určitým jedincům, pro něž je intimita individuální práce příliš intenzivní;
- pro některé terapeuty je skupinová práce zajímavější než práce individuální;
- skupinová práce představuje ekonomický způsob, jak využít odborné znalosti a pomoci několika lidem najednou (Müller, 2014, s. 89).

Skupinová práce může přinášet také určité nevýhody. Dle Liebmanové (2005, s. 20) jde o následující úskalí:

- je obtížné zachovat důvěrnost, protože je zapojeno více lidí;
- organizace skupin je náročnější;
- vyšší nároky na obratnost a pohotovost terapeuta;
- členům skupiny je poskytováno méně individuální pozornosti;
- skupina může určité členy „nálepkovat“;
- jednotliví členové skupiny se mohou vyhnout rozhovoru o nepříjemných tématech, protože se za někoho „schovají“.

Mezi základní a obecná pravidla pro fungování skupiny, ale také v individuální práci, můžeme uvést:

- mlčenlivost (informace ze skupiny se nesmí vynášet mimo skupinu);
- důvěra a bezpečí (každý má právo říct svůj názor);
- forma vyjadřování (nikdo nemá napadat způsob vyjádření vlastního názoru, natož druhé urážet);
- individuální čas (každý vyžaduje jinak dlouhý čas pro vyjádření svého tématu);
- možnost kdykoliv říci „ne“ a práci stopnout (klient musí mít právo přestat dále o tématu mluvit) (Müller, 2014, s. 90).

Absolventská práce se zaměřuje na skupinu dětí s narušenou komunikační schopností. Důležité proto bude sledovat nejen individuální projevy dětí, ale také skupinovou dynamiku. Výše uvedená pravidla pro fungování skupiny budou nedílnou součástí každého jednotlivého setkání.

#### **1.4 Metody v arteterapii**

Metodu můžeme definovat jako soubor postupů či kroků, které vedou ke stanovenému cíli (Knechtová, 2019). V arteterapii se můžeme setkat se šesti základními metodami:

- **Imaginace**

Metodu aktivní imaginace navrhl pro psychoterapii C. G. Jung. Arteterapeut podněcuje v bdělém stavu hlubinné vrstvy psychiky klienta a tím umožňuje klientovi vstup do jeho vnitřního světa. Tímto procesem se ožívují vnitřní obrazy, vnitřní pocity se artikulují do výtvarné podoby. Pomocí vhodně zvolené techniky se klient může dostat zpět ke svému nitru, vrátit se zpět a prožít situace, které z nějakého důvodu zůstaly nevyřešené (Šicková-Fabrice, 2002, s. 126; Müller, 2014, s. 100).

Metoda imaginace je vhodná pro lepší sebeuvědomění, pro uvolnění emocí, pro vyjasnění postojů k sobě i k druhým lidem. Obrazy, tvary a použité barvy mají diagnostickou podobu – vypovídají o stavu procesu - uzdravování, patologie.. (Šicková-Fabrice, 2002, s. 126; Müller, 2014, s. 100).

- **Animace**

Metodu animace je možné nazvat také metodou rozhovoru ve třetí osobě. Klient se zde

identifikuje s částí výtvarného artefaktu či s celým artefaktem. Terapeut i klient pak hovoří jménem této části či artefaktu. Animace je zvláště vhodná u dětí, u úzkostných klientů nebo klientů, kteří zatím nejsou připraveni o svém problému mluvit přímo. Klient může takto zprostředkovat informaci o sobě nepřímo, bez zábran (Šicková-Fabrici, 2002, s. 127; Müller, 2014, s. 101).

- **Koncentrace**

Koncentrace je nejčastěji spojována s technikou mandal. Mandala v sanskrtu znamená svatý kruh – střed. Mandala je dle Junga tušení středu osobnosti, určitý centrální bod uvnitř duše, podle kterého je vše uspořádáno. Byl to také Jung, který vnesl mandaly do světa terapií. Mandal je možné zpracovat výtvarně, pomocí přírodních materiálů, ale i prostorově. Při tvorbě plastické mandaly se pracuje s průsvitným papírem, pomocí něhož se přenáší papírová kopie nakreslené mandaly do hlíny pomocí vrypů, vpichování apod. (Šicková-Fabrici, 2002, s. 129).

- **Restrukturalizace**

Tuto metodu popisuje Šicková-Fabrici (2002) jako obraz, který je zhotoven z různých starých kousků (př. keramické střepy), jež se spojují a vytvářejí společně nový obraz. Někteří klienti se mohou cítit, jako by se jejich život rozpadal na části, fragmenty. Cílem této metody je tvořivě poskládat jednotlivé fragmenty do nového celku, obrazu. V takovém novém obraze lze najít nový smysl a vyrovnat se se změnou, přijmout ji. Často využívaným postupem je Strom života, při kterém jde o skládání čtverců do celku. Každá jednotlivá část obrazu v kontextu s ostatními vytváří nové úhly pohledů, nové možnosti a nová řešení (Šicková-Fabrici, 2002, s. 129, Müller, 2014, s. 104).

- **Transformace**

U transformace jde o převedení jednoho druhu uměleckého díla do druhého. V praxi se nejčastěji pracuje s textem či hudbou a jejich transformací do výtvarného díla. U textu je vhodné vybírat taková literární díla, jež řeší zásadní témata, jako například existenciální. V případě hudby je pak vhodné volit několik různých žánrů, které tak mohou navozovat různé nálady, stavy či pocity. Vhodné je také použití prstomalby při hudbě a to jak pro děti, tak i dospělé. Další možností je transformace hmatových vjemů a pocitů na vizuální výtvarnou reflexi (Šicková-Fabrici, 2002, s. 132; Müller, 2014, s. 104).

- **Rekonstrukce**

Klient u této metody dostane část nějakého artefaktu a jeho úkolem je tento artefakt doplnit, dotvořit podle svého uvážení a pocitů. Cílem této metody je především rozvoj fantazie a kreativity. Pro terapeuta je zajímavé sledovat, jak různě dotvoří fragment různí autoři. Někteří jej pojmu symbolicky, jiní spíše znakově. Způsob reakce může záviset na zvoleném výtvarném materiálu, přičemž terapeut dává co nejširší možnosti pomůcek (Šicková-Fabricsi, 2002, s. 133; Müller, 2014, s. 105).

Každému klientovi v různém životním období může vyhovovat jedna metoda více než jiná, vždy záleží na stanoveném cíli terapie. Každopádně platí, že je vhodné jednotlivé metody vyzkoušet a nakombinovat dle potřeb klienta. Každá metoda může nabídnout jiný úhel pohledu.

## 1.5 Projektivní kresebné testy

V praktické části práce budou využity projektivní kresebné testy. Tyto představují nástroj pro zkoumání osobnosti člověka a jeho vnitřního světa. Základem testů je projekce vnitřního světa do kresby. Mezi nesporné výhody těchto metod patří možnost srovnání v čase, před začátkem arteterapeutických intervencí a po jejich skončení. Kresba se provádí dle jasně zadání, je definována formátem, materiálem a časem. Nedílnou součástí kresebných testů je rozhovor s autorem díla, kdy autor doplňuje svou kresbu verbálním popisem a vysvětlením (vlastní poznámky ze studia na Akademii Alternativa).

Mezi projektivní kresebné testy, jež jsou využity v praktické části práce, patří.

- **Šmahelův test barev** – jedná se o čtyřfázový test pana doktora Šmahela. Při Šmahelově testu barev si klient vybírá z úplných pastelky (včetně šedé a černé) tři pastelky nejoblíbenější a tři nejméně oblíbené. Terapeut následně sleduje, jaké barvy klient pro tvorbu používá.
- **Volné téma** – nejméně intimní test, zdánlivě nejméně problematický; klient kreslí, co chce, co nejlépe umí. Volné téma bývá zařazeno na začátek spolupráce a má orientační hodnotu.
- **Test domu** – test představuje projekci klienta ve vztahu k sobě samému a okolí.
- **Test postavy** – patří mezi nejčastěji používané kresebné testy, má několik obměn. V praktické části práce je využita prostá verze „Nakresli lidskou postavu“.

- **Test stromu** – do testu stromu klient projektuje sám sebe. V našich podmínkách se tímto testem podrobně zabývá Zdeněk Altman.<sup>2</sup>
- **Rodina na výletě** – test lze chápat jako symbolické zpracování rodinné konstelace, jež odpovídá aktuální situaci, příp. u dítěte jeho vývojové úrovni.
- **Začarovaná rodina** – test dává klientovi možnost vyjádřit svůj pohled na jednotlivé členy rodiny na jiné úrovni (vlastní poznámky ze studia na Akademii Alternativa).

Bližší popis jednotlivých projektivních kresebných testů je záměrně z předkládané práce vynechán. Důvodem je (ne)bezpečnost využití těchto technik laickou veřejností a jejich chybná interpretace.

---

<sup>2</sup> ALTMAN, Zdeněk. Test stromu. Praha: Pedagogicko-psychologická poradna, 1998. ISBN 978802620499.

## 2 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní věk trvá od tří let do nástupu dítěte do školy. Vágnerová (1996, s. 107) o tomto věku říká: „*Předškolní období trvá přibližně od tří do šesti let. Konec této fáze má individuálně rozličnou časovou lokalizaci, protože není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálním mezníkem, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho eventuálně více let.*“

V předškolním věku dítě překračuje rámec své rodiny a začíná působit další významná instituce, kterou je mateřská škola. Psychický a sociální pokrok dítěte během této vývojové etapy je značný.

Předškolní věk je charakteristický živostí, fantazií a zvědavostí. Dítě neustále klade otázky, o všechno se zajímá a všemu chce rozumět. V rovině myšlení je dítě spjaté s konkrétními věcmi, činnostmi a situacemi. Není schopnost vytvářet a pracovat s pojmy a logickými myšlenkovými operacemi. Myšlení velkou měrou ovlivňuje fantazie a působí na ně emoce a city dítě. Základem myšlení je smyslová zkušenost. Dítě vnímá okolní svět a čím více z něj dokáže zachytit, tím lépe jej chápe (Kuric, 1964, s. 44).

Myšlení předškolních dětí je úzce spjato s rozvojem řeči. Řeč se stává základním prostředkem komunikace dítěte s okolím. Tento fakt se odráží i v jeho slovní zásobě. V předškolním období si dítě osvojí 2 000 – 2 500 nových výrazů. V šesti letech čítá celková slovní zásoba dítěte zhruba 3 000 – 6 000 slov. Individuální rozdíly jsou způsobeny především podnětností rodinného prostředí, působením a přístupem mateřské školky, roli sehrává i intelektová kapacita dítěte. Mluvnická struktura aktivního slovníku i správná výslovnost se neustále zlepšuje. Vyspělost myšlení a řeči se odráží v sociálním chování a emočních projevech (Petrová, 2018, s. 39).

Úroveň slovní zásoby bude předmětem praktické části předkládané práce a bude obohacena o pohledy speciální pedagožky se zaměřením na logopedii.

Předškolní vývojové období doprovází dále některé zvláštnosti, které jsou obecně typické pro dětskou osobnost a její projevy.

- **Soulad mezi prožíváním a chováním** – dítě je autentické, projevuje se podle toho, co právě teď cítí. Intenzivní emoce, př. prožitek opuštěnosti, strachu, úzkosti dítě nesděljuje většinou slovy, ale spíše nonverbálně (způsob hry, výtvarný projev, výraz tváře, aktivita – pasivita apod.)



- **Sugestibilita – ovlivnitelnost** – u dětí obecně platí, že čím je dítě mladší, tím je sugestibilnější, tím je ovlivnitelnější prostředím, city a názorem okolí. Realitou je pro něj to, co říkají „důležití lidé“ v jeho okolí, věří všemu, co se mu předkládá. Sugestibilita s věkem zvolna ustupuje a rozvíjí se kritické myšlení.
- **Egocentrismus** – dítě vše posuzuje ve vztahu k sobě, ze svého hlediska. Zcela přirozeně požaduje, aby se veškeré dění přizpůsobilo jeho potřebám a zájmům. Vyžaduje pochvalu a je citlivé na trest. V případě, že výchova extrémně podporuje projevy egocentrismu, může se vyvíjet v egoismus. Při optimální výchově egocentrismus ustupuje v době od 6,5 do 10 let.
- **Personifikace** – dítě přiděluje lidské vlastnosti věcem či zvířatům
- **Konkretismus** – myšlení dítěte je vázáno na konkrétní předměty, což trvá zhruba až do devíti let
- **Eidetismus** – úzce souvisí s představivostí. Děti s obtížemi rozlišují mezi subjektivními představami a objektivním světem. Svoji představu, která je živá a jasná, považují za skutečnost. Z pohledu dospělých to může vypadat, že si dítě vymýšlí, lže.
- **Labilita prožívání a chování** – jedná se o nestálé názory, ale i labilní prožívání a chování (proměnlivost). Nejvýrazněji se labilita projevuje v citovém prožívání, dítě rychle střídá nálady, vykazuje nestálé sympatie a antipatie apod. (Petrová, 2018, s. 37 – 45; Langmeier, 2006, 93 - 102).

Ve výchově předškolních dětí je třeba využít vhodnou motivaci. Hlavní činností dítěte je **hra**, která rozvíjí celou osobnost dítěte a představuje v jeho životě nezastupitelnou aktivitu. Další typickou aktivitou dítěte je vedle hry **kresba**. Celý výtvarný proces odráží jednak vývojový aspekt konkrétního dítěte a zároveň mu umožňuje neverbální vyjádření, pomocí něhož může vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou mu vlastní. Dítě prostřednictvím kresby mnohdy sděluje více než slovy. Právě i díky tomu bývá dětská kresba považována za nenahraditelný nástroj k poznání dětské psychiky (Petrová, 2018, s. 41 - 42).

Z psychologického hlediska není významný pouze konečný produkt, ale celý **proces tvorby** (jak sedí, jak dlouho mu tvorba trvá, zda používá gumu, jak drží tužku, jakým slovním doprovodem dítě kresbu doprovází). Pomocí kresby a tvorby obecně se u dětí uspokojuje také potřeba komunikace. Tvorba se užívá často jako prostředek k navázání kladného kontaktu dítěte s dospělým (Petrová, 2018, s. 42).

Na konci předškolního vývojového období je většina šestiletých dětí připravena k zahájení

povinné školní docházky. V sociální oblasti by mělo dítě ukončující předškolní vzdělávání zvládnout následující:

- dítě je schopno chápat, že lidé jsou odlišní, a umí být k jejich odlišnostem tolerantní;
- dítě rozumí, že nespravedlnost, ubližování, ponižování, lhostejnost, agresivita se nevyplácejí a že vzniklé neshody je lépe řešit dohodou;
- dítě se dokáže bránit projevům násilí jiného dítěte, ubližování a ponižování (Svobodová, 2022, s. 69).

V předložené práci vnímáme předškolní děti jako velmi upřímné bytosti. Při práci s dětmi se zaměříme na velké interindividuální rozdíly a odlišné rodinné zázemí. Je třeba věnovat dostatek času seznámení se s dostupnou dokumentací jednotlivých dětí a rozhovorem s učitelkami mateřské školky. Tyto informace poslouží k navázání vztahu s předškolními dětmi a vytvoření důvěrného prostředí, které je základem pro úspěšnou arteterapeutickou práci.

### 3 KLÍČOVÉ KOMUNIKATIVNÍ KOMPETENCE DLE RVP PV

Rámcový vzdělávací program (RVP)<sup>3</sup> pro předškolní vzdělávání stanovuje obecné cíle předškolního vzdělávání a jeho rámcový obsah. Jednotlivé školy si dále zpracovávají vlastní školní vzdělávací programy (ŠVP).

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) obsahuje hlavní náplň vzdělávání dítěte v mateřské škole, tzv. vzdělávací obsah. Ten obsahuje dílčí cíle a očekávané výstupy. RVP PV vychází ve své koncepci z respektování individuálních potřeb a možností dítěte. Je východiskem i pro vzdělávání dětí se specifickými potřebami, tzn. děti v MŠ s upraveným vzdělávacím programem. Jde o děti se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, s tělesným postižením, s mentálním postižením, s poruchami pozornosti a vnímání, s narušenou komunikační schopností, se souběžným postižením, více vadami a s poruchou autistického spektra (Smolíková, 2005).

RVP PV definují klíčové kompetence, jež představují cílové stavy, k jejichž naplňování by se mělo společně směřovat veškeré vzdělávání. V kurikulárních dokumentech jsou obecně formulovány jako „*soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj jedince, jeho aktivní zapojení do společnosti a budoucí uplatnění v životě.*“ (RVP PV, s. 4)

Pro etapu předškolního vzdělávání je stanoveno pět klíčových kompetencí:

1. Kompetence k učení
2. Kompetence k řešení problémů
3. Kompetence komunikativní
4. Kompetence sociální a personální
5. Kompetence činnostní a občanské

Předmětem předkládané absolventské práce jsou klíčové komunikativní kompetence, odrážka č. 3. S obsahem této kompetence seznámí podrobněji následující text.

Průcha (2001, s. 105) definuje pojem **komunikativní kompetence** jako „*soubor jazykových znalostí a dovedností umožňujících mluvčímu realizovat různé komunikační potřeby, a to přiměřeně situaci, charakteristikám posluchačů aj. zahrnuje též uplatňování sociokulturních*

---

<sup>3</sup> RVP je centrálně zpracovaný pedagogický dokument, který schvaluje a vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Každý stupeň školy má samostatný RVP. Předškolnímu vzdělávání odpovídá RVP PV.

*pravidel. Je složkou komunikačně orientované výuky mateřského jazyka a cizího jazyka.“*

Termín „komunikativní kompetence“ tedy vyjadřuje schopnost využívat jazykových prostředků mluvicím v reálných podmínkách a pro určité komunikační účely. Dobré a dostatečné základy komunikativní kompetence položené v předškolním věku představují důležitý příslib dalšího příznivého rozvoje a vzdělávání dítěte.

Komunikace dítěte je ovlivněná mnoha faktory. Průcha (2011, s. 119) považuje za klíčové následující:

- Prostředí a komunikační situace (rodina, MŠ, obchod, lékař, dopravní prostředek...).
- Charakteristika dospělých (pohlaví, známá/cizí osoba, chování, nálada..).
- Zainteresovanost dítěte na vztahu a spolupráci s dospělou osobou.
- Osobnost dítěte (temperament, pohlaví...).
- Výchovný styl rodiny (liberální, demokratický, autoritativní).

Dle RVP PV se předpokládá, že pro dítě předškolního věku jsou dosažitelné komunikativní kompetence v následující úrovni.

Dítě ukončující předškolní vzdělávání:

1. ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog .
2. se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.) .
3. se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci.
4. komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou.
5. ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní.
- 6. průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím.**
7. dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.).
8. ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku (RVP PV, s. 12).

Předkládaná absolventská práce cílí na klíčovou komunikativní kompetenci, jež je specifikována v odřazce č. 6. Toto bude řešeno v praktické části práce.

RVP PV stanovuje pro oblast rozvoje Jazyka a řeči tzv. vzdělávací nabídku, na jejímž základě pedagog rozvíjí komunikativní kompetence dítěte dle jeho individuálních schopností a možností.

Vzdělávací nabídka pro oblast rozvoje Jazyka a řeči je dle RVP PV následující:

- artikulační, řečové, sluchové a rytmické hry, hry se slovy, slovní hádanky, vokální činnosti;
- společné diskuse, rozhovory, individuální a skupinová konverzace (vyprávění zážitků, příběhů, vyprávění podle skutečnosti i podle obrazového materiálu, podle vlastní fantazie, sdělování slyšeného druhým apod.);
- komentování zážitků a aktivit, vyřizování vzkazů a zpráv;
- samostatný slovní projev na určité téma;
- poslech čtených či vyprávěných pohádek a příběhů, sledování filmových a divadelních pohádek a příběhů;
- vyprávění toho, co dítě slyšelo nebo co shlédlo;
- přednes, recitace, dramatizace, zpěv;
- grafické napodobování symbolů, tvarů, čísel, písmen;
- prohlížení a „čtení“ knížek;
- hry a činnosti zaměřené k poznávání a rozlišování zvuků, užívání gest;
- činnosti a příležitosti seznamující děti s různými sdělovacími prostředky (noviny, časopisy, knihy, audiovizuální technika) (RVP PV, s. 17 – 18).

Komunikativní kompetence považujeme za základní kompetenci, od níž se odvíjejí ostatní kompetence definované RVP. Arteterapie se jeví jako vhodná metoda rozvoje této kompetence, tím spíše, že se předkládaná práce zabývá dětmi, jež mají komunikační schopnost jakýmkoliv způsobem narušenu. O narušené komunikační schopnosti pojednává následující kapitola.

## 4 NARUŠENÁ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOST

Mezi základní schopnosti člověka lze zařadit schopnost komunikace. Jak uvádí M. Lejska (2003, s. 9): „*Čím na vyšším vývojovém stupni živa hmota stojí, tím dokonalejší a přesnější způsoby komunikace se vyvinuly.*“

Komunikace má významný vliv na rozvoj osobnosti člověka. Je důležitá v mezilidských vztazích, je prostředkem vzájemných vztahů. Komunikace je v podstatě procesem, jenž je založen na neustálém koloběhu informací mezi komunikujícími (Klenková, 2006, s. 25).

Za primární úlohy lidské komunikace můžeme považovat informování, instruování, přesvědčování, vyjednávání (vytváření dohod), prezentaci vlastní osoby a pobavení. Komunikace tedy představuje mezilidské dorozumívání, ke kterému dochází prostřednictvím verbálních i neverbálních prostředků (Bendová, 2011, s. 7, 10).

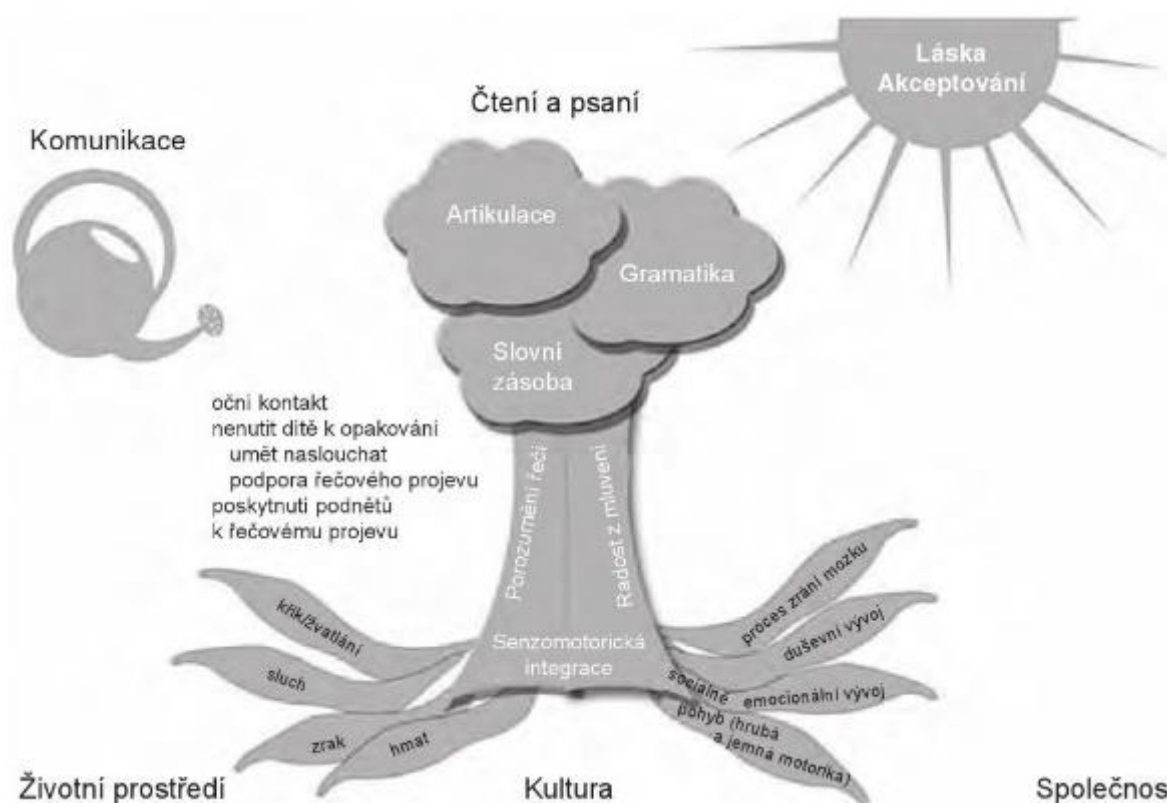
Neverbální komunikace je formou mnohem starší než komunikace verbální a hovoří se o ní často jako o řeči emocí. Často je považována za pravdivější v porovnání s verbálním projevem. Neverbálně člověk vyjadřuje své duševní stavy, pocity, prožitky, myšlenky a vztahy mnohem objektivněji než verbálně. Řadíme sem pohledy – řeč očí, mimiku – výrazy obličeje, gesta, haptiku – doteky, proxemiku – přiblížení či oddálení, sdělování tónem řeči – paralingvistiku, úpravu zevnějšího a životního prostředí, zacházení s časem – chronemiku (uspěchané chování, dodržování či nedodržování stanoveného časového rámce) (Bendová, 2011, s. 7, 10).

Verbální komunikace jako specificky lidská činnost je považována za vrcholnou formu interpersonální komunikace. Může být realizována řečí mluvenou či psanou. Jazyk je primárním prostředkem komunikace myšlenek. Představuje jakýsi univerzální nástroj, přičemž každé lidské společenství má svůj jazyk a každá lidská bytost si osvojuje svůj mateřský jazyk, který přirozeně používá. Každé zdravé dítě disponuje vrozenou schopností osvojit si jakýkoliv jazyk. Jde o kognitivní schopnost, jež se vyvíjí v průběhu ontogenetického vývoje jedince. Ovlivňuje jí velká řada vnitřních i vnějších faktorů (Bytešnicková, 2012, s. 9-15; Bendová, 2011, s. 7, 10).

Řečový vývoj můžeme charakterizovat ve čtyřech jazykových rovinách, a to v rovině morfologicko-syntaktické, lexikálně-sémantické, foneticko-fonologické a pragmatické. Všechny roviny se po celou dobu vývoje vzájemně prolínají, jejich vývoj probíhá současně. **Morfologicko-syntaktická rovina (gramatická)** souvisí se schopností jedince postihnout správně větnou skladbu a její strukturu s používáním různých slovních druhů, jejich skloňováním a časováním. **Lexikální rovina (lexikálně-sémantická)** se zabývá slovní zásobou a jejím vývojem. **Fonetická rovina (foneticko-fonologická)** se zabývá zvukovou (hlasovou)

stránkou řeči, kvalitou výslovnosti jednotlivých fonémů. **Pragmatická rovina** je rovinou **sociální aplikace**, sociálního uplatnění komunikační schopnosti. Do popředí vystupují sociální a psychologické aspekty komunikace. Jedná se o dovednost vyžádat si informace, vyjádřit pocity, vyměnit si roli mluvčího a posluchače apod. (Klenková, 2006, s. 37 – 38).

Jak komplexním fenoménem je lidská řeč, znázorňuje následující obrázek.



Obrázek 1. Jazykový strom, přirovnání rozvoje dětské řeči ke stromu (Bytešniková, 2012, s. 24)

Komunikace, ať již verbální či neverbální, je neodmyslitelně spojená s edukačním procesem. Přenosu informací mezi žákem a učitelem je nezbytné věnovat zvýšenou pozornost. V průběhu výchovně – vzdělávacího procesu právě komunikační kompetence výraznou měrou ovlivňují perspektivu dalšího vzdělávání (Bendová, 2011, s. 7).

V praxi je možné setkat se s dětmi, u nich se objevuje více či méně závažné narušení komunikační schopnosti. Dle Klenkové (2006, s. 54) „komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykového projevu působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfológickou, lexikální, pragmatickou rovinu nebo o verbální i

*nonverbální, mluvenou i grafickou formu komunikace, její expresivní i receptivní složku.“*

Etiologie (příčina) narušené komunikační schopnosti (dále jen NKS) může být různá. Klenková (2006, s. 54 - 55) zmiňuje dělení dle hlediska časového nebo lokalizačního:

- z časového (ontogenetického) hlediska jde o příčiny vzniklé v období vývoje plodu (prenatální období), v průběhu porodu (perinatální), po narození (postnatální) a jedná se například o nedonošenost plodu, intoxikace, porodní komplikace apod.
- z lokalizačního hlediska jde nejčastěji o vývojové odchylky, genové mutace, chromozómové aberace, působení nevhodného, nestimulujícího prostředí (např. v případě opoždění ve vývoji řeči dítěte), narušení sociální interakce (př. poruchy psychotické povahy).

V české odborné literatuře (Klenková, 2006; Lechta, 2003; Bendová, 2011) je nejčastěji užívána klasifikace NKS dle symptomu, který je pro narušení nejpříznačnější – symptomatická klasifikace. Ta dělí NKS do deseti základních kategorií:

### **1. Narušený vývoj řeči (vývojová dysfázie)**

- Neurovývojová porucha projevující se již v raném věku. Je charakterizována přetrvávajícími obtížemi v osvojování si jazykových schopností a užívání jazyka, v důsledku deficitů v produkci anebo porozumění řeči. Tyto obtíže způsobují významná omezení ve schopnosti jedince komunikovat, jsou překážkou v učení se i při vytváření sociálních a později profesních vztahů (Klenková, 2006, s. 63).

### **2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie)**

- Jde o narušení již vyvinuté schopnosti porozumění, percepce a produkce řeči, která vzniká na podkladě ložiskového poškození mozku. Postihuje schopnost dítěte používat slova k vyjádření myšlenek či rozumět mluvené řeči. Rozvoj řeči je narušen náhle, nejedná se o vývojovou poruchu (Klenková, 2006, s. 77-78).

### **3. Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)**

- Jedná se o selektivitu mluvení, což znamená, že dítě v konkrétních, jasně definovaných sociálních situacích prokazuje přiměřené jazykové kompetence, nejčastěji v domácím prostředí, ale v jiných situacích, např. ve škole, u lékaře není schopno mluvit (Klenková, 2006, s. 91).

### **4. Narušení zvuku řeči (rinolalie, palatolalie)**

- Kategorie zahrnuje rinolalie (huhňavost) a palatolalie (narušení zvuku řeči



vzniklého na základě vrozeného orofaciálního rozštěpu). V obou případech je narušena zvuková podoba mluvy a hlasu (Klenková, 2006, s. 129 - 138).

#### **5. Narušení fluence řeči (balbuties)**

- Do této skupiny spadají komunikační poruchy koktavost a brebtavost. Projevují se hned v několika jazykových rovinách jako specifické druhy pauz v projevu, snaha o tvoření co nejkratších vět, parafrázování, pomalejší tempo řeči, rytmus či melodie mluvy (Klenková, 2006, s. 153).

#### **6. Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)**

- Dysartrie patří mezi získané motorické řečové poruchy, které vznikají náhle či pozvolna na základ organického poškození nervové soustavy. Dyslalie je charakterizována jako nesprávná výslovnost určité hlásky (hlásek), tj. porucha artikulace (Klenková, 2006, s. 99, 117).

#### **7. Narušení grafické stránky řeči**

- Spadá do kategorie specifické vývojové poruchy školních dovedností, mezi něž nejčastěji patří dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie a dysortografie (Lechta, 2003, s. 298).

#### **8. Symptomatické poruchy řeči**

- V případě, že je NKS příznakem jiného dominujícího postižení, případně poruchy či onemocnění, jde o symptomatickou poruchu řeči (nejčastěji se jedná o dětskou mozkovou obrnu, mentální, zrakové a sluchové postižení) (Klenková, 2006, s. 184).

#### **9. Poruchy hlasu (dysfonie)**

- Jedná se o případ, kdy hlas je zastřený, přeskakující, zhrublý, chraptivý, tvořen s přílišnou námahou a tlakem (Klenková, 2006, s. 175).

#### **10. Kombinované vady a poruchy řeči**

- Jde o kombinaci dvou či více vad (Klenková, 2006, s. 181; Bendová, 2011, s. 17).

Podrobné mapování a etiologie jednotlivých kategorií NKS není předmětem této práce. Odborných publikací, jež se podrobně zabývají NKS je jen od tuzemských autorů celá řada.<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup> Podrobně KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing. 2006. ISBN 80-247-1110-9; LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071788015.

Cílem terapie NKS v nejširším slova smyslu je eliminovat, zmírnit, nebo alespoň překonat NKS. Za hlavní cíle intervence u narušeného vývoje řeči patří:

- Identifikace dítěte s narušeným vývojem řeči (zjistit, zda jde skutečně o narušení a nikoliv o fyziologický jev či přijatelnou odchylku)
- Zjištění, zda je o trvalé či přechodné narušení KS (zda je odstranění potenciálně možné a jaká je prognóza)
- Realizace diferenciálních diagnostiky k vyloučení jiného postižení (vyšetření foniatrické, neurologické, psychologické, neurologické, audiologické...)
- Realizace logopedické diagnostiky z důvodu vytvoření přiměřeného stimulačního programu
- Zapojení rodičů a blízkého okolí do stimulace dítěte
- Stimulace veškerých oblastí podílejících se na osvojování si řeči (sluchová a zraková percepce, rytmizace, gramofomotorika, oromotorika, jemná motorika, hrubá motorika) (Bytešníková, 2012, s. 37; Lechta, 2003, s. 21).

Primární vědou, jež se zabývá NKS, je logopedie. Lechta (2005, s. 16) definuje logopedii jako: „*vědu zkoumající narušenou komunikační schopnost u člověka z hlediska jejích příčin, projevů, následků, možností diagnostiky, terapie i prevence.*“

Lechta současně mluví o tom, jak důležité je přistupovat k NKS multidisciplinárně. Dle něj je nutná spolupráce lékařských i nelékařských oborů. Každý ze zúčastněných terapeutů (lékař, klinický logoped, klinický psycholog, speciální pedagog, a další) by měl směřovat ke spolupráci s ostatními odborníky (Lechta, 2005, s. 11).

Dle Lechty (2003, s. 22) jsou při NKS velmi vhodné terapeutické programy a monitoring změn způsobených terapií. Campbelové přímo říká (1998, s. 24): „... *při řečových obtížích napomáhá výtvarná tvorba komunikaci a vyjadřování vlastních pocitů.*“ Ve stejném duchu se vyjadřuje i Vágnerová (In Škodová, Jedlička, 2007, s. 127) „*Kresba je jednou z nejvýznamnějších součástí rehabilitace komunikačních dovedností. Kreslení je pro většinu dětí příjemnou a přitažlivou činností, děti nemívají z této činnosti strach. Kreslení lze využít i jako úvodní metodu při navazování kontaktu. Poskytuje i možnost motorického uvolnění, čímž se sníží nejistota, která často komplikuje spolupráci s terapeutem. Kresebné metody nejsou časově náročné a mohou poskytovat různé informace o vývojové úrovni i citovém ladění dítěte.*“

Stejný postoj sdílí i Read (1967, s. 243): „*Zdá se, že záliba v kreslení, malování a vyrábění předmětů je u každého normálního dítěte instinktivní. Těmito prostředky dítě vyjadřuje myšlenky o věcech, jež je obklopují, dávno předtím, nežli dovede užívat psaného slova, a tomuto*

*ventilu jeho živé obrazotvornosti je nutno věnovat péči a plně jej rozvinout.“*

Dle Reada (1967, s. 129 - 130) je třeba dát spontánnosti, jež charakterizuje svobodný kresebný a malířský projev malých dětí, mnohem větší důležitost. Výtvarné vyjádření je totiž vyjádřením, kdy je člověk schopen vyjádřit a formulovat mnoho souvislostí najednou a v celku. Není proto třeba dodržovat pravidla nutná při verbální komunikaci (gramatika, logika apod.). Kresba, na rozdíl od jazyka, nemá strukturální a přesná pravidla.

S tímto východiskem vstupujeme do praktické části práce, kde bude hrát výtvarná tvorba klíčovou roli.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 VYUŽITÍ ARTETERAPIE U PŘEDŠKOLNÍCH DĚTÍ S NKS

Praktická část absolventské práce je zaměřená na využití arteterapie u předškolních dětí s narušenou komunikační schopností. Konkrétně se jedná o předškoláky, tedy děti ve věku 5. až 7. let, jež v příštím roce zahájí povinnou školní docházku. Detaily praktické části práce jsou popsány v následujících kapitolách.

### 5.1 Cíl práce

Cílem práce je zjistit, zda má arteterapie pozitivní vliv na slovní zásobu a verbální komunikaci u dětí s narušenou komunikační schopností.

### 5.2 Hypotézy

**H1.** Arteterapeutické intervence působí pozitivně na slovní zásobu předškolních dětí s narušenou komunikační schopností. (vybraná klíčová komunikativní kompetence – odrážka č. 6 RVP PV)

RVP PV - dítě ukončující předškolní vzdělávání

1. ovládá řeč, hovoří ve vhodně formulovaných větách, samostatně vyjadřuje své myšlenky, sdělení, otázky i odpovědi, rozumí slyšenému, slovně reaguje a vede smysluplný dialog
2. se dokáže vyjadřovat a sdělovat své prožitky, pocity a nálady různými prostředky (řečovými, výtvarnými, hudebními, dramatickými apod.)
3. se domlouvá gesty i slovy, rozlišuje některé symboly, rozumí jejich významu i funkci
4. komunikuje v běžných situacích bez zábran a ostychu s dětmi i s dospělými; chápe, že být komunikativní, vstřícné, iniciativní a aktivní je výhodou
5. ovládá dovednosti předcházející čtení a psaní
- 6. průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím**
7. dovede využít informativní a komunikativní prostředky, se kterými se běžně setkává (knížky, encyklopedie, počítač, audiovizuální technika, telefon atp.)
8. ví, že lidé se dorozumívají i jinými jazyky a že je možno se jim učit; má vytvořeny elementární předpoklady k učení se cizímu jazyku

**H2.** Arteterapeutická intervence pozitivně ovlivňuje verbální komunikaci předškolních dětí s narušenou komunikační schopností.

### 5.3 Metody práce a vyhodnocení

Arteterapie je komplexní proces, který zahrnuje více složek a reflektuje různé úrovně. Následující odrážky přináší přehled metod a technik, jež byly po čas vypracování absolventské práce využity:

- analýza odborného textu (odborná literatura z oblasti výzkumného šetření)
- analýza dostupných dokumentů (PPP, SPC, logopedie)
- rozhovor (učitelky MŠ, speciální pedagožka se zaměřením na logopedii)
- zúčastněné pozorování
- písemné záznamy průběhu nebo po setkání s dětmi
- videozáznamy, fotodokumentace
- analýza vlastních prací dětí
- mapování procesu podle submodelu 13P Marie Beníčkové<sup>5</sup>

Pro samotnou práci a vyhodnocení stanovených cílů byl aplikován **kvalitativní přístup**.

Kvalitativní výzkum pomáhá s formulováním hlubšího porozumění vybranému jevu. Probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí. K vysvětlení a rozšířenému porozumění fenoménu využívá více slova, méně kvantifikuje a většinou zasazuje zkoumaný fenomén do širšího kontextu (čas, prostředí, mezilidské vztahy, systémové rámce aj.). (Knechtová, 2019)

Hlavní nevýhodou kvalitativního přístupu je větší subjektivita. Výsledky jsou snadněji ovlivnitelné výzkumníkem, jeho názory a předpoklady. Z tohoto důvodu byla při práci využita spolupráce se speciální pedagožkou zaměřenou na logopedii, která vnese do vyhodnocení stanovených cílů větší objektivitu a celkově práci obohatí.

---

<sup>5</sup> Submodel 13P je primárně navržen jako muzikoterapeutický model u klientů s SPU, lze jej však stejně efektivně využít i v arteterapii. Jeho cílem je zmapování průběhu intervence. Podrobně BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7, s. 33 – 37.

Pro samotné vyhodnocení určených cílů výzkumu byly využity dva hlavní nástroje, a to **projektivní kresebné testy a individuální logopedické posouzení**.

**Projektivní kresebné testy** absolvovaly zkoumané osoby dvakrát v průběhu arteterapeutických setkání. Testy byly využity na zachycení veškerých změn v projevu u jednotlivých sledovaných dětí a posloužily jako nástroj k vyhodnocení cílů výzkumu. Testy byly realizovány standardizovaným způsobem s použitím bílého kancelářského papíru formátu A4, tužky HB a barevných pastelky.

Použité projektivní kresebné testy:

- Volné téma, Šmahelův test barev
- Test domu
- Test postavy
- Test stromu
- Rodina na výletě
- Začarovaná rodina

**Individuální logopedické posouzení** bylo realizováno ve spolupráci se speciální pedagožkou se zaměřením na logopedii, Mgr. et Mgr. Ivanou Valáškovou. Tato využila metodicko – diagnostickou pomůcku **Klokanův kufr** v tematické oblasti „Řeč“. Kufr má podobu dřevěné skříňky na kolečkách, jehož součástí jsou barevné boxy s diagnostickými kartami a ostatními pomůckami.

Logopedické posouzení proběhlo před zahájením arteterapeutických intervencí a po jejich skončení. Metodicko – diagnostická pomůcka Klokanův kufr byla vytvořena na základě uznávané publikace Diagnostika dítěte předškolního věku autorem Mgr. J. Bednářové a PhDr. V. Šmardové.<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Klokanův kufr je rozdělen do deseti tematických oblastí vývoje dítěte – zrakové vnímání a paměť, motorika a grafomotorika, sluchové vnímání a paměť, řeč, základní matematické představy, orientace v čase, orientace v prostoru, sebeobsluha a samostatnost, hra, sociální chování. Pomůcka je dynamickým systémem metodiky a diagnostiky a je vhodná především pro psychologické poradny, logopedická pracoviště a mateřské školky. Klokanův kufr - Komplexní metodická pomůcka. *Klokanův kufr* [online]. [cit. 2023-11-28]. Dostupné z: [www.klokanuvkufr.cz](http://www.klokanuvkufr.cz)

## 5.4 Realizace setkání – místo a časový harmonogram

Pro realizaci arteterapeutických setkání s cílovou skupinou předškolních dětí s NKS jsem oslovila MŠ se zaměřením na logopedii. Jedná se o MŠ v centru Zlína (Na Vyhlídce 1016, Zlín). Po rozhovoru s učitelkou z MŠ bylo identifikováno sedm předškolních dětí s NKS. Rodičům těchto sedmi dětí jsem ve spolupráci s učitelkou MŠ rozdala písemný dokument, který obsahoval informace o tématu absolventské práce spolu s informovaným souhlasem. Následně jsem se osobně zúčastnila třídních schůzek, jež proběhly v září 2023 (na začátku školního roku). Zde jsem představila nejen sebe, ale i průběh a cíl arteterapeutických setkání. Rodiče byli dále vyzváni k vyslovení dotazů, případně pochybností a obav. Bylo pro mě důležité, aby se rodiče mohli otevřeně vyjádřit. Po zodpovězení všech otázek podepsalo informovaný souhlas všech sedm rodičů. Všichni přítomní rodiče souhlasili s účastí svých dětí na arteterapeutických setkání s cílem vypracování předkládané absolventské práce.

Do výzkumného šetření byly nakonec zařazeny čtyři děti. Dvě děti – dvojčata se v průběhu měsíce října přemístily do mateřské školky s logopedickým zaměřením v místě jejich bydliště. Další chlapec prodělal v říjnu operaci a byl ze školky dlouhodobě omluven.

Zkoumaný soubor tvoří tedy čtyři chlapci ve věku 5. – 7. let s různými diagnózami NKS. Pro zachování anonymity jednotlivých dětí jsem každému dítěti změnila jméno. Jednotlivé kazuistiky jsem získala z anamnestických listů, které laskavě poskytla speciální pedagožka k nahlédnutí (součástí byly i výstupy z SPC).

Arteterapeutická setkání byla realizována od října do prosince v prostorách mateřské školy v jedné z tříd, která poskytovala dostatečný prostor a vybavení pro skupinovou práci. Dohromady bylo uskutečněno 10 setkání. Setkání probíhala pravidelně jedenkrát v týdnu v dopoledních hodinách. Harmonogram setkávání nenarušily prázdniny ani vánoční svátky. Prostor jedné z tříd MŠ byl dětem dobře známý, cítily se v něm jistě a bezpečně. Na začátku a na konci střetnutí proběhla s dětmi vždy reflexe prostřednictvím kartiček emocí. V rámci setkání absolvovaly děti dvakrát projektivní kresebné testy, aby bylo možné jejich porovnání.

Arteterapeutický program se ve svých cvičeních zaměřoval především na rozvoj a rozšíření slovní zásoby. Nebyla to však jediná oblast, kterou arteterapeutický program rozvíjel. Jednotlivá cvičení se dotýkala rozvoje jemné a hrubé motoriky, zrakové a sluchové diference, představivosti, schopnosti vzájemné komunikace, schopnosti vlastního sebevyjádření, koncentrace a pozornosti.



## 6 KAZUISTIKY

Kazuistiky jednotlivých dětí byly sestavené na základě studia dostupných dokumentů (SPC, PPP), rozhovoru s třídní učitelkou a speciální pedagožkou se zaměřením na logopedii a rozhovorech se samotnými dětmi.

### JINDRA

Jindra je pětiletý chlapec menší, pevnější postavy. Pochází z úplné rodiny. Jindra se narodil předčasně, v sedmém měsíci těhotenství. Porod proběhl císařským řezem s komplikacemi (hypoxie, nízká porodní váha). Následovaly další poporodní komplikace.

Oba Jindrovi rodiče jsou vyučení a otec pracuje jako operátor ve výrobě. Jindra má zdravou mladší sestru, které je 1,5 roku. Maminka je v současné době na rodičovské dovolené s mladším sourozencem.

Stav řeči vyhodnotilo SPC jako opožděný vývoj řeči, vývojovou dysfázií. Komunikační schopnost je narušena ve všech jazykových rovinách. Chlapec potřebuje k naplnění svých vzdělávacích potřeb poskytování podpůrných opatření 3. stupně.<sup>7</sup> V současné době chlapec komunikuje pomocí jednoduchých slov označující známé osoby a taky neverbálně. Pasivní slovní zásoba převažuje nad aktivní. Rozumí základním, opakujícím se instrukcím. Narušeny jsou všechny jazykové roviny.

Chlapec má sníženou koncentraci a další přidružené obtíže v oblasti chování. Je třeba dodržovat pravidelný režim dne a jasnou strukturu. Úkoly je třeba strukturovat do kratších celků, zpočátku stanovovat jednodušší cíle. Vhodné je často střídat činnosti, pravidelně zajišťovat relaxační chvíle a aktivity na zklidnění.

Rodičům byla ze strany speciální pedagožky doporučena návštěva dětského psychologa pro podezření na sníženou úroveň rozumových schopností (zjevná je zpomalená chápavost, slabší paměť).

Jindra je nejmladší chlapec ve sledované skupině (pět let). Odklad školní docházky je u něj samozřejmostí.

---

<sup>7</sup> Podpůrná opatření 3. stupně zahrnují zejména úpravy ve vzdělávacích podmínkách a postupech režimu školní práce. Odborná speciálně-pedagogická intervence je zde nezbytná. Při vzdělávání je nutno využívat speciálních forem, metod, postupů a je nutné rovněž respektovat možnosti žáka při hodnocení výsledků vzdělávání. Kromě běžných výukových materiálů jsou využívány speciální didaktické a kompenzační pomůcky. Podrobně např. v katalogu podpůrných opatření *Katalog podpůrných opatření* [online]. 2024 [cit. 2024-02-21]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

## ALEŠ

Aleš je pětiletý chlapec s nesmělým úsměvem. Pochází z úplné rodiny. Aleš má mladšího sourozence, sestru, které jsou dva roky. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání s maturitou.

Alešovi byla diagnostikována NKS, oslabení je patrné v oblasti exprese – mnohočetná dyslálie. Komunikační schopnost je narušena ve foneticko-fonologické jazykové rovině řeči a v morfologicko-syntaktické jazykové rovině řeči. Vzhledem k symptomatologii v oblasti řeči, percepční nevyzrálosti se jedná o dítě se SVP. Chlapci byly přiznány podpůrné opatření 3. stupně (viz. Poznámka pod čarou č. 7). Doporučení z SPC – v co nejvyšší míře využívat motivační pochvalu i při dílčích úspěších.

V průběhu setkávání potřeboval Aleš časté ujištění od terapeutky, že pracuje správně. Lze u něj pozorovat zvýšené obavy z neúspěchu, což potvrzuje i speciální pedagožka. Aleš neustále vyhledává oční kontakt s dospělou osobou, potřebuje si potvrdit správnost svého počínání. Při kontaktu s novou osobou potřebuje čas, aby si získal důvěru. Z počátku působí nervózně, projevuje se u něj motorický neklid. Nejen úroveň verbálního vyjadřování, ale i sociální a emoční nevyzrálost hovoří pro odklad školní docházky.

## ŠTĚPÁN

Štěpán je sedmiletý chlapec, nyní s odkladem školní docházky. Jde o jedináčka z finančně dobře situované rodiny. Oba rodiče jsou vysokoškolsky vzdělaní. Štěpán hodně času tráví u počítače, tabletu a televize. Toto je patrné ve verbální komunikaci i kresbě. V kolektivu není příliš oblíben. Všude musí být první, všechno je „jeho“. S dětmi se nerad dělí. Potřebuje neustále vítězit, rád na sebe strhává pozornost.

Ve speciálně-pedagogickém centru mu byl diagnostikován specificky narušený vývoj řeči, který se významně projevuje ve všech jazykových rovinách. Přítomno je i oslabení ve sluchovém vnímání, orientaci v prostoru, grafomotorických dovednostech. Celkový rozvoj chlapce je ovlivněn kolísavou koncentrací pozornosti.

Vzhledem k symptomatologii v oblasti řeči, percepční nevyzrálosti byly chlapci přiznány podpůrné opatření 3. stupně (viz. Poznámka pod čarou č. 7). Je doporučeno využívat v co nejvyšší míře motivační pochvalu i při dílčích úspěších.

Rodičům byla ze strany speciální pedagožky doporučena návštěva dětského psychologa pro nepozornost, zvýšenou aktivitu a oslabení pracovní schopnosti plnění úkolů. Rodiče nejsou příliš spolupracující, viní personál školky ze zaujatosti a nedostatečné aktivity vůči synovi. Štěpán vystřídal už tři mateřské školky, vždy pro nespokojenost rodičů s personálem zařízení.

## **VAŠEK**

Vašek je šestiletý chlapec s milou povahou. Vašek má mladšího sourozence, bratra, kterému jsou dva roky. Žije v úplné rodině, oba rodiče jsou vyučení. Maminka je v současnosti na rodičovské dovolené s mladším sourozencem.

Ve speciálně-pedagogickém centru byla Vaškovi diagnostikována NKS, oslabení je patrné v oblasti exprese – mnohočetná dyslálie. Přítomno je i oslabení ve sluchovém vnímání. Vzhledem k symptomatologii v oblasti řeči, percepční nevyzrálosti byly chlapci přiznány podpůrné opatření 3. stupně.

V kolektivu je Vašek oblíbený. Rád pečuje o mladší děti, uklízí a pomáhá s úklidem i ostatním dětem. Dokáže ostatní nadchnout pro aktivitu, kterou vymyslí. V ranním kruhu rád mluví o rodině, brášce a aktivitách, které společně dělají. Vašek vyrůstá v podnětném prostředí, což potvrzuje i speciální pedagožka. S rodiči je výborná domluva i spolupráce. Vašek zaznamenává v průběhu času významné pokroky.

## 7 POPISY JEDNOTLIVÝCH SETKÁNÍ

Následující text nabídne popis jednotlivých arteterapeutických setkání. Na prvním a posledním setkání byl pro účely mapování celého procesu aplikován terapeutický submodel 13P podle Marie Beníčkové (2011). Záznamová dokumentace se zaměřuje na následující aspekty terapeutických setkání: pozorování, průběh, podnět, percepce, projev, prostředí, prostředky, postoje, pocity, pochopení, proměna, posudek a plán. Pro větší přehlednost je submodel 13P zpracován do tabulky a zařazen do kapitoly prvního a závěrečného setkání.

### 7.1 První setkání - „Volné téma, kresba domu“

**Téma: Volné téma, kresba domu**

**Cíl setkání** – navázání kontaktu a seznámení s dětmi, vyjasnění společných pravidel, rytmizace, provedení projektivních kresebních testů

**Pomůcky** – široké trojhranné pastelky, široká trojhranná tužka, kancelářský papír A4, smajlíci

**Přivítání a stanovení pravidel skupiny:**

Přivítání a představení jmen – tleskání jmen v kruhu

**Pravidla skupiny:**

- Na přivítání a rozloučení navrhuji „placáka“
- Jsme na sebe hodní, neskáčeme kamarádovi do řeči, nikomu se neposmíváme
- Když se mi něco nelíbí, řeknu to Zuzce
- Společnou práci ukončíme společným úklidem

#### ▪ **Rozehřívací cvičení:**

Povídání „Jak se dneska máš?“, práce se smajlíky - povídání o náladě jednotlivých obličejů

#### ▪ **Hlavní činnost:**

Šmahelův test barev (instrukce „*Polož na stůl pastelku, kterou máš nejraději. A kterou máš ještě rád? Máš ještě nějakou pastelku, se kterou by si rád kreslil?; Polož na stůl pastelku, kterou nemáš rád. Kterou ještě nemáš rád? Je nějaká pastelka, se kterou bys nechtěl kreslit? “*)

Volné téma (instrukce „*Nakresli, co máš nejraději, co Ti nejlépe jde. “*)

Kresba domu (instrukce „*Nakresli domeček. “*)

- **Reflexe, práce se smajlíky, rozloučení**

Podrobný popis průběhu setkání včetně fotodokumentace je uveden v Příloze práce.

### **Kresba domu – hlavní rysy:**

**Vašek** – kresba obsahuje dva domy vlevo dole doplněné o četné detaily jako strom, tráva, ptáček, pás nebe, slunce, déšť. Domy obsahují detaily – okýnka, dveře včetně kliky a podkrovní okýnko. Vašek v kresbě prokázal zájem o okolí, schopnost dívat se na svět z různých úhlů pohledu (podkrovní okýnko) a zabydlenost, dobré rodinné zázemí (množství detailů).

**Aleš** – kresba znázorňuje dům bez obvodových zdí. Je zde naznačena podlaha, dveře, postavička Aleše, dva květináče – jeden s rostlinou. Vše se vznáší v prostoru, nic není uzemněno. Aleš v neexistujících zdech projevil sebeprosazení v prostoru, tedy spíše neexistenci sebeprosazení. Přesně to koresponduje s jeho výraznou nespěšností. Fakt, že nic není uzemněno naznačuje možné potíže v rodinném zázemí.

**Štěpán** – kresba obsahuje velký členitý dům, mrakodrap. Celý výtvar je plný detailů (spojovací chodby, domy, auta, výtah, anténa) a působí velmi originálně. Uprostřed domu je velké logo BMW, značky vozu, který má velmi rád. Kresba naznačuje vysokou inteligenci, zájem o okolí (množství oken) a originalitu chlapce.

**Jindra** – na kresbě na první pohled upoutá pozornost silná černá čmáranice, pod níž se krčí dva malé domečky nakreslené schematicky (bez detailů). Jindra do kresby promítl frustraci z toho, že nedokáže kreslit jako kamarádi. Silnou čmáranicí se však uvolnil a po skončení působil spokojeně. Kresba naznačuje Jindrovi potíže zvládnout kresbu jako kamarádi, možnou nižší vývojovou úroveň chlapce.

### **Reflexe terapeutky:**

Po prvním setkání bylo možné udělat si úvodní představu o jednotlivých dětech a porovnat osobní dojem se studiem dostupné dokumentace. Jednalo se o první seznámení s kresebným projevem dětí a úrovní verbální a neverbální komunikace. Byla stanovena pravidla skupiny. Děti byly zpočátku zdrženlivé, čekaly, co se bude dít. Postupně se však uvolňovaly. Rytmizace - vytleskávání jmen dělala chlapcům potíže, toto cvičení se ukázalo jako vhodně zařazené. V této oblasti je hodně na čem pracovat. Práce se smajlíky prezentovala možnost, jak se děti pomocí jednoduchých kartiček mohou snadno vyjádřit k momentální náladě. Následné povídání nad náladami jednotlivých obličejů naznačilo, že porozumět chlapcům z hlediska verbálního projevu nebude úplně snadné. Objevovaly se četné dyslálie a agramatismy.

Překvapivý byl zejména verbální projev Štěpána, který byl velmi málo srozumitelný. Jindra nemluvil skoro vůbec a když ano, používal pouze jednoduchá slova. Celkově se však cíl setkání naplnil. Navázání kontaktu a seznámení s dětmi proběhlo úspěšně. Podrobnější zmapování průběhu prvního setkání nabízí tabulka níže (model 13 P dle Marie Beníčkové).

Pro zmapování prvního setkání byl využit model 13P dle Marie Beníčkové.

1. setkání	
<b>Pozorování</b>	
Co pozoruji? Jak pozoruji?	Komplexní pozorování – reakce dětí na jednotlivá cvičení, pomůcky, terapeuta Výběrové pozorování – úroveň verbálního a neverbálního projevu, slovní zásoba, ochota spolupracovat
Koho pozoruji?	Skupinu předškolních dětí s NKS, dynamiku skupiny, každé dítě samostatně, samu sebe
Jak dlouho pozoruji?	Střednědobě – 3 měsíce Krátkodobě – toto setkání
Proč pozoruji? Jaký je můj cíl?	Vstupní zhodnocení skupiny, úroveň vyjadřovacích schopností a ochoty spolupracovat Úspěšnost/neúspěšnost terapie
Jaké oblasti/suboblasti pozoruji?	Komunikační schopnosti a dovednosti Verbální komunikace – úroveň vyjadřování a slovní zásoby Neverbální komunikace – pohledy, výrazy obličeje, pohyby, gesta Komunikační vztahy – mezi dětmi navzájem, mezi mnou a dětmi
<b>Průběh</b>	
Jaký byl průběh intervence? (komplikace, zvláštní a neobvyklé projevy, netypické chování klienta)	Děti byly zpočátku zdrženlivé, čekaly, co bude. Při vytleskávání jmen začaly ožívat a spolupracovat, došlo k postupnému uvolnění a zlepšení komunikace verbální i neverbální. U Jindry se objevily nelibé pocity u druhého cvičení, které postupně přešly do uvolnění.
<b>Podnět</b>	
Co bylo podnětem?	Verbálně – instrukce arteterapeuta Neverbálně – tleskání, mimika, gestika, rytmus
Od koho podnět vzešel?	Od terapeutky Od dětí
Jak byl podnět přijat?	Děti rozuměly instrukcím, spolupracovaly.
<b>Percepce</b>	
Jaký druh percepce? Prostřednictvím jakých smyslů klient vnímal?	Sluchová – percepce a reprodukce rytmu Zraková – rozlišování barev, koordinace ruka - oko
Které cvičení týkající se percepce byla při	Tleskání jmen – sluchová a zraková

setkání použita? S jakým výsledkem?	percepce Kresba – zraková percepce
Při percepci nastaly/nenastaly problémy. Jaké?	Potíže rozdělit jméno do slabik a jednotlivé slabiky vytleskat (Jindra, Štěpán, Aleš). Motorický neklid – pastelky občas spadly na zem (Leo)
<b>Projev</b>	
Co bylo projevem?	Radost, hravost, fantazie. U Jindry frustrace u druhého cvičení, kdy nejprve pozoroval kamarády a zřejmě věděl, že nedokáže nakreslit domeček ve stejné kvalitě jako oni, tak do kresby projevil negativní pocity silnou čmáranicí. Nejprve modrou a pak černou pastelkou. Černou pastelku úplně vypsál. Bylo zajímavé sledovat, jak se Jindrův obličej postupně uvolňoval, jako by do papíru opravdu předal to negativní. Po skončení kresby vypadal Jindra uvolněně, kresbu i přes svůj charakter ohodnotil „Líbí.“
Jaký byl projev? Jaké povahy?	Pozitivní. U Jindry se vystřídala nelibost i uvolnění.
Co daný projev vyvolal?	Úspěšné zvládnutí cvičení, zdolání výzvy, svobodný projev – nic není špatně.
<b>Prostředí</b>	
V jakém prostředí arteterapie probíhá?	Třída MŠ, kde děti dochází
Které faktory prostředí ovlivňovaly?	Teplota – začátek října a ještě se netopilo
Jak děti na prostředí reagovaly?	Pozitivně. Jde o známé, bezpečné prostředí. Nižší teplota dětem nevadila. Terapeutka teplotní diskomfort vyřešila obutím obuvi s návleky.
<b>Prostředky</b>	
Jaké prostředky byly při arteterapii využity (materiální, obsahové)?	Materiální: 5 ks smajlíků, kancelářský papír A4, trojhranné pastelky a tužky Obsahové: znalost administrace projektivního testu
Jak na pomůcky reagovaly děti?	Pozitivně. Smajlíky děti neznaly, povídaly jsme si o nich. Jakou náladu který obličej vyjadřuje.
Byly použité prostředky vyhovující?	Ano.
<b>Postoje</b>	
Jaké byly postoje skupiny?	Kluci se znají. Seznámení s terapeutem proběhlo bez potíží. Kluci byli vstřícně naladěni.
Jak se k danému dění staví skupina?	Děti jsou nadšené z nové aktivity.
<b>Pocity</b>	
Jaké byly pocity dětí?	Líbě (radost, uvolnění), u Jindry chvíli nelíbě (frustrace z neschopnosti nakreslit obrázek jako kamarádi).

Jaké byly pocity terapeuta?	Příjemné překvapení, děti spolupracovaly velmi dobře.
Čím byly pocity vyvolány?	Interakcemi mezi terapeutkou a dětmi.
<b>Pochopení</b>	
Co měly děti pochopit? Pochopily?	Děti pochopily zadání úkolu a úkoly v krátkém čase splnily. Je třeba dávat si pozor na slovní obrat „popiš mi prosím obrázek“. Děti tento pojem chápou tak, že si brali do rukou pastelku a chtěli do něj psát. Terapeut termín obměnil výrazem „Povyprávěj mi prosím, co na obrázku je.“
Koho měly děti pochopit?	Zadání terapeuta.
<b>Proměna</b>	
Co se proměnilo? V čem nastala proměna?	Děti spontánně reagují. Nebojí se dělat chyby. Nebojí se vyjadřovat.
Je proměna žádoucí/nežádoucí. Proč?	Děti mají radost z tvorby, radost z práce. Jsou vtaženy do činnosti, nepřemýšlí nad soudy ostatních.
Ve kterých oblastech a suboblastech došlo k proměně?	Proměna nastala v rovině komunikační – prvotní ostych nahradilo nadšení a děti mluvily beze strachu a o všem.
Co proměnu způsobilo?	Vstřícné působení terapeutky.
<b>Posudek</b>	
Jaké cíle byly na počátku setkání stanoveny?	Navázání kontaktu s dětmi, rytmizace, vyjasnění společných pravidel, provedení projektivních kresebných testů
Jaké cíle byly při setkání splněny?	Všechny cíle byly splněny.
Jaké cíle se nepodařilo splnit a proč?	-
Jaké roviny arteterapeutické intervence byly použity? (koordinace, komunikace, konfrontace)	Komunikace
Jaké oblasti interakčního vztahu byly dotčeny?	Psychosomatická oblast – vztah dětí k sobě samým, k vlastním potřebám Sociální oblast – skupinová dynamika
Jaké metody, techniky, cvičení byly použity?	Rytmizace jmen, Šmahelův test barev, cvičení „Nakresli, co chceš“, Kresba domu
Setkání považujete za úspěšné? (Ano – Ne – Částečně; Proč? V čem spatřujete úspěch/neúspěch?)	Ano. Podařilo se navázat vztah mezi terapeutem a dětmi.
<b>Plán</b>	
Jaký je sestaven plán?	Plán setkání na každý jednotlivý týden.
Je plán funkční? Nevyžaduje zásadní změny?	Ano, nevyžadují.

Tabulka 1 První setkání dle submodelu 13P Marie Beníčkové (vlastní zpracování)



## 7.2 Druhé setkání – „Test postavy, test stromu“

### **Téma: Test postavy, test stromu**

**Cíl setkání** – uvolnění, rytmizace, zjištění skupinové dynamiky, vyjádření vlastních názorů, rozvoj fantazie, provedení projektivních kresebných testů

**Pomůcky** – široké trojhranné pastelky, široká trojhranná tužka, kancelářský papír A4, velkoformátový papír, houbičky, akrylové barvy, misky na vodu, ubrus, smajlíci

#### ▪ **Rozehřívací cvičení:**

Povídání „Jak se dneska máš?“, práce se smajlíky, vytleskávání jmen

Společná malba mycí houbou

- na stůl se rozloží velkoformátový papír, kolem okraje papíru se rozmístí nádobky s barvou, každý člen skupiny začne malovat houbičkou namočenou v barvě, po chvíli se barvičky posunou tak, aby každý během činnosti vystřídal všechny barvy.
- povídání o výsledném díle, o pocitech při tvoření

#### ▪ **Hlavní činnost:**

Šmahelův test barev (instrukce „*Polož na stůl pastelku, kterou máš nejraději. A kterou máš ještě rád? Máš ještě nějakou pastelku, se kterou by si rád kreslil?; Polož na stůl pastelku, kterou nemáš rád. Kterou ještě nemáš rád? Je nějaká pastelka, se kterou bys nechtěl kreslit? “*)

Test postavy (instrukce „*Nakresli postavu člověka, jak ji nejlépe umíš. “*)

Test stromu (instrukce „*Nakresli strom, jaký chceš, jen nekresli jehličnan a palmu.“*)

#### ▪ **Reflexe, práce se smajlíky, rozloučení**

Podrobný popis průběhu setkání včetně fotodokumentace je uveden v Příloze práce.

### **Test postavy – hlavní rysy:**

**Vašek** – kresba obsahuje menší postavičku tělové barvy umístěnou doprostřed na dolní okraj papíru. Postavička je nakreslená nejoblíbenější pastelkou, je ve správném členění a obsahuje detaily – oči, nos, usměvavá ústa, uši, hnědé vlasy, na horních končetinách jsou naznačeny prsty. Velikost kresby by mohla naznačovat nižší sebevědomí a nejistotu, čáry jsou však vedeny pevně a jistě. Postavička se usmívá a odpovídá pozitivnímu ladění chlapce.

**Aleš** – usměvavá postava je umístěna v horním pravém okraji papíru, vznáší se ve vzduchu. Je nakreslena ve správném členění a z detailů chybí pouze prsty a chodidla. Opět se v kresbě objevuje prvek neuzemněnosti, absence zázemí. Volba umístění postavy – pravá strana naznačuje téma „otec“. Tatínek Aleše je dle vyjádření speciální pedagožky náročný, na chlapce má někdy přehnané nároky, což by tématu kresby odpovídalo.

**Štěpán** – postava je umístěna v pravé části papíru a je hodně schematická, výraz v obličeji mrzutý. Pozice končetin je v obou případech rozpažená/rozkročená. Nad hlavou postavičky levituje špičatá čepice. Zajímavá byla část slovního vyjádření Štěpána, kde vysvětlil, že se jedná o postavičku z počítačové hry, která skáče. V kresbě se promítla Štěpánova záliba v počítačových hrách. Schematičnost i pozice končetin tomuto přesně odpovídají.

**Jindra** – kresba obsahuje čmáranici a dlouhé vodorovné a svislé čáry. Při pravém dolním okraji papíru se nachází maličký domeček. U Jindry se opět projevila frustrace z neschopnosti nakreslit postavičku jako kamarádi. Kresba opět naznačila Jindrovi potíže se zvládnutím kresby, možnou nižší vývojovou úroveň chlapce.

### **Test stromu – hlavní rysy:**

**Vašek** – kresba obsahuje mohutný košatý strom, jabloň, jež je pečlivě vybarven a obsahuje i plody, jablíčka. Napravo od stromu stojí jemně naznačená postavička. Strom je dle vyjádření Vaška zdravý a roste v zahradě u babičky. Projevuje se zde opět silné rodinné zázemí, což dokládá i silně znázorněná pata stromu. Celkově kresba působí sebevědomě, Vašek do ní dal čas i trpělivost (pečlivé vybarvení).

**Aleš** – v horní polovině papíru jsou zobrazeny dvě květiny, každá květina má svůj malý pás země a své slunce. Kresba je opět umístěna v horní části papíru, nejde poznat, že se jedná o strom. Nabízí se zde témata jako fantazie, přemíra myšlení, absence zázemí, stability. O jaké stromy se jedná, Aleš nevěděl, pouze zmínil, že jsou zdravé. Při otázce, proč jsou stromy dva, Aleš znejistěl, polekal se, že udělal něco špatně. Z kresby i projevu vystupuje velká nejistota.

**Štěpán** – kresba je opět velmi originální, jako v případě kresby domu. Jedná se o jakýsi strom – mrakodrap, který má spoustu pater, vnějších výtahů. Napravo od stromu je vznášející se postavička, hlavonožec. Štěpán strom komentoval způsobem, že se jedná o strom z počítačové hry a postavička vedle něj skáče jako on, když hraje hry. Silně se u Štěpána ukazuje, jak moc je vtažen do virtuálního světa, a to už v takto útlém věku.

**Jindra** – kresba obsahuje dva vysoké obdélníky, v jednom z obdélníků je nakreslen jakýsi kříž a černá čmáranice. Pravá strana papíru je doplněna o jemnější čmáranici. Znovu se projevila neschopnost Jindry zvládnout téma kresby, alespoň schematicky. Třetí kresba v pořadí

naznačuje, že je Jindra vývojově níže než ostatní kamarádi, což si sám dobře uvědomuje při pohledu na kresby ostatních.

### **Reflexe terapeutky:**

Povedlo se uskutečnit skupinovou práci, která proběhla bez zásadních konfliktů. Děti při ní měly možnost zkoumat výtvarné médium a popustit uzdu své fantazii. Jindra při následné kresbě na konkrétní téma projevoval znaky rozmrzelosti, které se přímo odrážely v kresbě (silná čmáranice). Zdrojem negativních pocitů byla Jindrova neschopnost nakreslit postavu a strom stejně jako kamarádi. Bylo zapotřebí s tímto pracovat a ujistit Jindru, že nesoutěžíme, není žádný lepší ani horší výtvar. Postupem času tento trpělivý a laskavý přístup u Jindry začal přinášet ovoce (zhruba od pátého setkání). Šmahelův test barev neprokázal žádné zásadní skutečnosti, na které by bylo třeba se zaměřit. Kluci v tvorbě využívali spíše oblíbené barvy nebo barvy, které do Šmahelova testu barev vůbec nezahrnuli. Pro Vaškův projev se stalo typické, že postavy tvořil zásadně tělovou barvou, svojí nejoblíbenější a to v průběhu všech deseti setkání. Zjistila jsem, že slovní obrat „popiš mi obrázek“ je pro chlapce velmi matoucí, neboť kluci chtěli do kresby dopisovat písmena a znaky. Obrat bylo třeba nahradit výrazem „popovídej mi/řekni mi prosím, co je na obrázku“. Cíl sezení se naplnil, kluci byli uvolněnější, projevovali radost z tvorby.

### 7.3 Třetí setkání – „Rodina na výletě“

Téma: Rodina na výletě

**Cíl setkání** – rozvoj jemné a hrubé motoriky, rytmizace, rozvoj spolupráce, pojmenování toho, co mají děti rády, co si přejí, provedení projektivních kresebných testů

**Pomůcky** – široké trojhranné pastelky, široké trojhranné tužky HB, kancelářský papír A4, zelený textil, plastelína, voskovky, fixy, smajlíci

#### ▪ **Rozehřívací cvičení:**

Povídání „Jak se dneska máš?“, práce se smajlíky; vytleskávání jmen

Šel Janeček na kopeček

- každé dítě dostane papír A4, úkolem je co nejvíce zmačkat papír do kuličky
- všichni si stoupnou do kruhu se svou kuličkou z papíru
- uprostřed kruhu je rozložený velký zelený textil (pastvina), postupně se na něj přikutálí všechny ovečky a beran (děti ovečky postupně na pastvinu posílají)
- děti opatrně zvedají nataženou látku, po níž se volně pohybují zmačkané kuličky papíru – ovečky a beran
- děti pochodují v kruhu a otáčejí s textilem - snahou je, aby se ovečky a beran neodkutuáleli/neztratili

#### ▪ **Hlavní činnost:**

Šmahelův test barev (instrukce „*Polož na stůl pastelku, kterou máš nejraději. A kterou máš ještě rád? Máš ještě nějakou pastelku, se kterou by si rád kreslil?; Polož na stůl pastelku, kterou nemáš rád. Kterou ještě nemáš rád? Je nějaká pastelka, se kterou bys nechtěl kreslit? “*)

Říkanka „A když večer Janeček, zahnal všech pět oveček a zlatýho berana, se zlatýma rohama, dostal velkou odměnu, opřenou za seníkem o stěnu“

- děti výtvarně zpracují, co Janeček dostal za odměnu, že byl tak šikovný, že ovečky uhlídal, o výtvorech si následně povídáme.

Rodina na výletě (instrukce „*Nakresli rodinu, když jste spolu na výletě“*)

- **Reflexe, práce se smajlíky, rozloučení**

Podrobný popis průběhu setkání včetně fotodokumentace je uveden v Příloze práce.

### **Rodina na výletě – hlavní rysy:**

**Vašek** – obrázek obsahuje pět postaviček, všechny nakresleny nejoblíbenější tělovou barvou. Tři postavičky stojí na kopečku, jež je pečlivě vybarven. Jedná se o Vaška, maminku a kamaráda. Pod kopcem stojí tatínek s bratříčkem. Všichni se usmívají. Při slovním popisu Vašek barvitě líčil výlet, který s rodinou podnikli o víkendu. Tatínek mu dovolil i fotit, proto ten kopec a rozdělená rodina, aby mohl fotit tatínka s bratříčkem. Z obrázku dýchá pohoda a dobrá nálada.

**Aleš** - nemocný

**Štěpán** – námětem kresby jsou mrakodrapy (již na třetím obrázku, mrakodrapy z počítačové hry), tentokrát Štěpán tvořil však rychle, netrpělivě. Výsledná kresba působí „odfláknutým“, neuspořádaným dojmem. Jednotlivé linie na sebe nenavazují. Téma rodiny na výletě Štěpána vůbec nepotěšilo. Rodinu do výkresu zařadil až nakonec (sebe, maminku a tatínka), pouze schematicky. Celý výkres dává tušit Štěpánovo nepodnětné rodinné zázemí, kdy sice žije v materiálním nadbytku, citově však strádá, rodiče se mu nevěnují. Potvrzuje to i speciální pedagožka, která potvrzuje, že v ranním kroužku obvykle nehovoří o společných aktivitách s rodinou.

**Jindra** – kresba obsahuje dvě dlouhé zelené čáry, jež jsou nakresleny diagonálně přes celý papír. Dole je silně vybarven pás trávy, nad ním dvě menší zelené čmáranice. Jindra pozoroval tvorbu ostatních kamarádů, jeho frustrace už ale nebyla tak velká, při tvoření vypadal smířeněji. Jediný verbální projev Jindry byl „Čáa“, „Máma“. Slovo „Čáa.“ (čára), je Jindrovo nejčastěji používané slovo, když dojde na popis obrázku.

### **Reflexe terapeutky:**

Setkání proběhlo ve zúžené, tříčlenné sestavě, Aleš byl nemocný. Chlapci při úvodním rytmickém cvičení zaznamenali první drobné pokroky. Individuální tleskání dokázali lépe sladit se skupinou. Aktivita „Šel Janeček na kopeček“ ukázala, jak jsou na tom děti nejen s jemnou, ale také s hrubou motorikou. Balancování papírových kuliček na dece činilo zejména Jindrovi trochu problém. Bylo třeba sladit pohyby očí a rukou za současné chůze po kruhu. Jindra potřebuje pomalejší tempo než zbytek chlapců, tato aktivita to jasně ukázala. Štěpán se při společné aktivitě hlasitě projevoval a poutal na sebe pozornost. Bylo třeba ho upozorňovat na

stanovené pravidlo „neskáčeme kamarádovi do řeči“. Porozumět Štěpánovu mluvenému slovu je obtížné, nejen pro děti. Vašek se od začátku projevuje vstřícně a přátelsky, je mezi chlapci něco jako harmonizační prvek. Možná je to dáno také tím, že má doma mladšího sourozence. Tvorba na téma Odměna ukázala, co chlapcům dělá radost. Nebylo velkým překvapením, že tematikou byla zejména auta, ať už hasičská či policejní a také dráha na auta. Projektivní test rodina na výletě poodhalil, jaké rodinné zázemí děti mají. Toto bude sledováno i v další tvorbě, např. „Začarovaná rodina“, jež je zařazena do dalšího setkání. Všechny děti ze setkání odcházeli s dobrou náladou, což dokládá i výběr smajlíků. Celkový cíl setkání byl tedy naplněn beze zbytku.

#### **7.4 Čtvrté setkání – „Začarovaná rodina“**

Téma: Začarovaná rodina

**Cíl setkání** – rozvoj jemné motoriky, rytmizace, rozvoj taktilní percepce, pojmenování zvířat, prostředí, činností zvířat; provedení projektivních kresebných testů

**Pomůcky** – široké trojhranné pastelky, široké trojhranné tužky HB, kancelářský papír A4, plastelína, podložky, smajlíci

##### **▪ Rozehřívací cvičení**

Povídání „Jak se dneska máš?“, práce se smajlíky, vytleskávání jmen

##### **▪ Hlavní činnost**

Vymodeluj oblíbené zvířátko z plastelíny – představ nám zvířátko, kde žije? S kým? Čím se živí? Co rádo dělá?

Začarovaná rodina (instrukce „,,*Nakresli svou rodinu, jako by přišel kouzelník a každého z vás začaroval do zvířete, kterému nejlépe odpovídá.*“)

##### **▪ Reflexe, práce se smajlíky, rozloučení**

Podrobný popis průběhu setkání včetně fotodokumentace je uveden v Příloze práce.

### **Začarovaná rodina – hlavní rysy:**

**Vašek** – Vašek začaroval celou rodinu do krokodýlů. Stejně jako v případě kresby rodiny na výletě kresba obsahuje kromě rodiny – maminky, tatínka, bratříčka, také kamaráda. Vašek stojí mezi maminkou a tatínkem. Všichni jdou stejným směrem, jdou na výlet a mají stejnou velikost. Kresba vyjadřuje sounáležitost Vaška se zbytkem rodiny a kamarádem, jedná se o obvyklý rys Vaškových výtvorů.

**Aleš** – kresba obsahuje velkou postavu umístěnou od středu na levou stranu, vznáší se prostorem. Jde o postavu maminky, má jít o slona. Aleš byl při popisu nesvůj, klopil oči, jinak slona nakreslit neuměl. Vedle maminky, slona jsou vpravo nakresleni dva ptáčci, jedná se o Aleše a jeho sestřičku. Ptáček může symbolizovat potřebu volnosti, svobody, tím spíše, když ptáček letí směrem pryč, od maminky. Tatínek zde není vyobrazen vůbec, znovu se zde otevírá téma otce. O otci Aleš mluvit nechtěl.

**Štěpán** – kresby obsahuje tři zvířata kreslená v následujícím pořadí – krokodýl (Štěpán), nad krokodýlem je žirafa (maminka), vpravo od žirafy křeček (tatínek). Žirafa má dlouhý krk, má ráda přehled. Křeček je rychlý, neustále někam běhá, prchá z obrázku pryč. Krokodýl je silný a ostrý, moc by chtěl, aby si ho ostatní všimli. Celkově kresba odráží Štěpánovo rodinné schéma, speciální pedagožka výkres okomentovala slovy „Tak to je přesné.“

**Jindra** – kresba obsahuje dlouhé čáry, písmena a silnou čmáranici. Na druhou stranu obrázku Jindra otiskl několikrát svou značku. Obrázek okomentoval obvyklými slovy „Čáa.“ Dosavadní tvorba naznačuje, že je Jindra vývojově níže než ostatní chlapci.

### **Reflexe terapeutky:**

Chlapci přišli na setkání v dobré náladě. Na tvoření se těšili. Rytmická část měla velkou dynamiku, kluci při tleskání ze židličky i nadsakovali. Začal Vašek a ostatní kluci se k němu po chvíli přidali. Rozjařená nálada měla za důsledek menší přesnost při vytleskávání jmen. Při druhém kole vytleskávání bylo soustředění již lepší a společný rytmus se lépe dařil. Náplní čtvrtého setkání byla mimo jiné práce s plastelínou na téma Oblíbené zvířátko. Kromě Štěpána, chlapce tvorba velmi bavila. U Štěpána bylo překvapivé, že vymodeloval psa, i když jak sám řekl, psy příliš rád nemá. Znalosti o zvířatech však Štěpán prokázal dobré, stejně tak Vojta. Štěpán je z celé skupiny nejnáročnější člen, vyžaduje nejvíce pozornosti. Pokud pozornost nemá, zařídí si jí nevhodným způsobem – vykřikuje, skáče do řeči. Vyšetření u školního psychologa kvůli podezření na sníženou pozornost a zvýšenou aktivitu dosud neproběhlo, rodiče chlapce vyšetření odmítají. Kresba začarované rodiny navázala na téma rodiny z minulého setkání. U Aleše se jednalo o první kresbu na téma rodiny, jelikož předešlé setkání

byl nemocný. Kresba poukázala na možný problematický vztah s otcem. Celkově lze říci, že cíle čtvrtého setkání byly naplněny.

## **7.5 Páté setkání – „Kresba domu“**

Téma: Kresba domu

**Cíl setkání** – procvičení jemné motoriky, rytmizace, rozvoj sluchové percepce, schopnosti reakce na podněty, pojmenování tvarů, barevnosti, podpora schopnosti naslouchat druhým, provedení projektivních kresebných testů

**Pomůcky** – široké trojhranné pastelky, široké trojhranné tužky HB, kancelářský papír A4, tvrdý papír A4, akrylové barvy, podložky, utěrky či hadříky na utření rukou, ubrus, přehrávač hudby, smajlíci

### **▪ Rozehřívací cvičení**

Povídání „Jak se dneska máš?“, práce se smajlíky, vytleskávání jmen

### **▪ Hlavní činnost**

Malování na hudbu – prstomalba (děti tvoří prsty, dlaněmi, celýma rukama libovolně zvolenou barvou na základě toho, jak vnímají hudbu)

- Lesní píseň – Forest Sanctum
- Instrumentální hudba – Bedřich Smetana, Vltava
- Rock – The Rolling Stones; Paint It, Black

Povídání o hudbě, jak se vám tvořilo? Jaká nahrávka se vám nejvíce líbila?

Proč? Jaké tvary vidíte na obrázcích? Co se vám líbilo/nelíbilo?

Kresba domu (instrukce „*Nakresli domeček.*“)

### **▪ Reflexe, práce se smajlíky, rozloučení**

Podrobný popis průběhu setkání včetně fotodokumentace je uveden v Příloze práce.

### **Kresba domu – hlavní rysy:**

**Vašek** – dům je kreslen jistým silným tahem, je umístěn do středu papíru, obsahuje okýnko, dveře včetně kliky, sedlovou střechu s komínem, ze kterého se kouří. Vedle domu stojí košatá



jabloň. Obrázek působí více harmonicky a uceleně v porovnání s prvním obrázkem. Jistota, stabilita a pevné rodinné zázemí jsou však společným znakem obou Vaškových kreseb.

**Aleš** – kresba obsahuje velký červený domeček s modrou střechou, jež připomíná spíše čepici a dvěma okny, v nichž je mříž. V domě chybí dveře. Vedle domu se vznášejí dvě postavy – Aleš a maminka. Postavě Aleše chybí ruce, což může naznačovat nedostatečný kontakt, nedostatek vztahů. V porovnání s první kresbou jde však o velký pokrok, nynější dům vypadá opravdu jako dům. Absence dveří a mříže v oknech značí uzavřenost a vysoký stupeň ochrany. Aleš má delší adaptaci, což druhá kresba domu přesně odráží, na druhou stranu se už lépe dokáže prosadit v prostoru (obvodové zdi domu).

**Štěpán** – na pásu země je nakreslen mrakodrap (stejně jako všechny dosud kreslené domy). Mrakodrap není ale zdaleka nakreslen tak nápaditě jako v prvním případě. Obsahuje tři patra oken, dveře s klikou. Na rovné střeše je systém televizních antén a přijímačů, nad tímto prvkem Šimon nejdéle přemýšlel a dal si s ním největší práci. Celkově však kresba domu Štěpána příliš nebavila, což se odráží v její jednoduchosti oproti prvním obrázku.

**Jindra** – Jindrova kresba obsahuje červený dům, a to bez doprovodných čmáranic. Dům je nakreslen silným, jistým tahem a obsahuje detaily jako dvě okýnka a maličké dveře se sotva znatelnou klikou. Domeček je menší, přesto však výrazně větší a propracovanější než všechny dosavadní Jindrovi kresby. Jindra byl ze svého díla ohromně pyšný. Dveře a okna naznačují zvědavost a dostupnost Jindry pro ostatní. Jindra konečně získal plnou důvěru v arteterapeutický proces.

### **Reflexe terapeutky:**

Páté setkání přineslo svou náplní zajímavé propojení dvou médií, a to hudby a výtvarné tvorby. Bylo zajímavé pozorovat, jak se kluci k aktivitě postaví. Bohužel Štěpánovi se malování na hudbu nelíbilo, Jindra po chvíli nesl nelibě, že má prsty od barvy. Z tohoto důvodu proběhlo v půlce cvičení hlasování, zda v aktivitě pokračovat. Kluci odhlasovali, že aktivita bude předčasně ukončena. Bylo zajímavé sledovat dynamiku skupiny. Štěpán negativním naladěním ovlivnil zejména Aleše, kterého cvičení bavilo, ale nechal se strhnout „hlasitějším“ členem skupiny, a proto hlasoval pro ukončení aktivity. V případě Jindry šlo spíše o fyzický vjem nepohodlí, kdy mu vadila zasychající barva na prstech. Toto by šlo snadno vyřešit například vlhčenými ubrousky, které by měl stále při ruce. Vašek byl aktivitou nadšen, bohužel byl však přehlasován. Celou záležitost shrnul slovy, jež směřovaly na Štěpána „Tebe nebaví nic.“ S Vaškem jsem navázala oční kontakt a neverbálně mu dala najevo souhlas s vyjádřením, proběhl moment silné sounáležitosti a Vašek se spokojeně usmál. Kresba domu nabídla

zajímavé srovnání s první kresbou. U Jindry došlo k zásadní změně v kresebném projevu, neobjevila se čmáranice. Proměnil se také Jindrův vztah ke mně jako terapeutce, stal se vřelejší. Z tohoto pohledu šlo u Jindry o zásadní setkání, jež ovlivnilo veškerý další průběh. Cíle setkání obecně byly splněny.

## 7.6 Šesté setkání – „Kresba postavy“

Téma: Kresba postavy

**Cíl setkání** – rozvoj jemné motoriky, rytmizace, sebevyjádření, pojmenování rostlin a jejich vlastností, provedení projektivních kresebných testů

**Pomůcky** – noviny, časopisy, prázdné krabičky od čaje, barevné papíry, lepidlo, nůžky, široké trojhranné tužky HB, kancelářský papír A4 a A3, smajlíci

### ▪ Rozehřívací cvičení

Povídání „Jak se dneska máš?“, práce se smajlíky, vytleskávání jmen

### ▪ Hlavní činnost

Pomocí koláže vytvoř rostlinu – reálnou, nebo si ji vymysli (formát A4 nebo A3, noviny, časopisy, barevné papíry, lepidlo, nůžky)

- Jaká je to rostlina? Voni? Plodí? Kde roste?

Kresba postavy (instrukce „*Nakresli postavu člověka, jak ji nejlépe umíš.*“)

### ▪ Reflexe, práce se smajlíky, rozloučení

Podrobný popis průběhu setkání včetně fotodokumentace je uveden v Příloze práce.

### Kresba postavy – hlavní rysy:

**Vašek** – postavička je takřka totožná s první kresbou. Je umístěna doprostřed papíru, je nakreslena ve správném členění a usmívá se. Obě postavičky jsou kresleny stejnou (oblíbenou tělovou) barvou, jistým a nepřerušovaným tahem. Menší velikost postavy ve Vaškově případě neznačí problémy s nízkým sebevědomím a prosazením v prostoru. K vyvození tohoto závěru je nasbíráno už dostatek kreseb, stejně tak pozorování Vaškova projevu nenaznačuje téma

nízkého sebevědomí a prosazení v prostoru. Jde spíše o technickou záležitost, kdy si není kresbou postav tolik jistý, dává přednost kresbě stromů.

**Aleš** – Alešova kresba zaznamenala výrazný pokrok především v tom smyslu, že postoj postavy je stabilnější, není rozevlátý jako v předchozích případech. Výrazným prvkem kresby jsou také boty, které naznačují větší uzemnění a stabilitu. Celkově je také postava větší, Aleš nabývá postupem času větší jistotu a sebevědomí. Kresba postavy toto jasně odráží.

**Štěpán** – Štěpánova postava je umístěna stejně jako v první kresbě v pravé části papíru, vznáší se v prostoru a má výrazný klobouk. Oproti předchozí postavě však působí velmi mile, usmívá se a dívá se jakoby stranou. Samotné členění těla opět odpovídá opět spíše herní/pohádkové postavičce, ale nejedná se o tak výrazný schematismus jako v první kresbě. Zásadní je zde celková harmonie kresby a výraz obličeje, který umožňuje vyčíst lepší Štěpánův vnitřní pocit.

**Jindra** – kresba obsahuje vytáhlou, štíhlou postavičku jemné oranžové barvy ve členění – hlava, protáhlý trup a dvě horní končetiny. Obličej obsahuje oči, usmívající se ústa. Poté se Jindra začal rozhlížet po tvorbě kamarádů a začal čmáranici nad linií hlavy se slovy „Neádnú.“. Bylo třeba zasáhnout a ujistit Jindru, že kresbu zvládl výborně. Opravdu se jedná o postavičku. Jindra nakreslil maminku. Jde o další obrovský posun v Jindrově kresebném projevu a odráží rostoucí Jindrovu jistotu a nově nabyté schopnosti.

### **Reflexe terapeutky:**

Kluci přišli na setkání a bylo zjevné, že jsou spíše unavení, zasnění, zpomalení. Venku přšelo a možná i to přidalo na momentální náladě. I Štěpán, který obvykle neustále mluví, se držel zpátky. Část smajlíků proběhla rychle, stručně, většinou jednoslovně. Rytmičká část chlapce trochu probudila. Koláž přinesla zajímavé pozorování. Vaška tato technika nezaujala, což bylo poprvé, kdy projevoval neúčast. Štěpán se z aktivity chtěl vymluvit tím, že neumí stříhat. Po mém ujištění, že žádné přesné stříhání není zapotřebí, že papíry klidně může trhat, neochotně začal. Papíry stříhal velmi hrubě a bylo vidět, že do toho vkládá hněv. Postupně se tím uvolnil. Jindra čichal krabičky od čajů, které měly děti k tvorbě k dispozici. Bylo zajímavé ho pozorovat. Krabičky všemožně otáčel a prsty stíral drobný napadaný prášek, který na papíru z čaje ještě ulpěl. Velmi ho bavilo ničit, trhat velké papíry. Pro Aleše byla koláž velmi atraktivní. Po počátečním ostychu, jestli opravdu může ničit i krabičky od čaje se pustil s vervou a nadšením do díla. Možnost „beztrestně“ ničit ho úplně uchvátila. Z nespělého chlapce se v ten moment stával jistý, rozjařený umělec vtažený do činnosti a výsledné dílo – květina byla velmi povedená. Verbálně jí dokázal velmi hezky okomentovat, asi zatím nejvíce sebevědomí projev chlapce. Kresba postavy nabídla zajímavé porovnání s první kresbou. Cíle setkání byly

naplněny.

## 7.7 Sedmé setkání – „Kresba stromu“

Téma – Kresba stromu

**Cíl setkání** - rozvoj jemné motoriky, rytmizace, taktilní percepce, sebevyjádření, pojmenování předmětů, vlastností předmětů, synonyma, antonyma, provedení projektivních kresebných testů

**Pomůcky** – široké trojhranné pastelky, široké trojhranné tužky HB, kancelářský papír A4, pytlíček s přírodninami, tuž, tvrdý papír A4 a A3, podložka na stůl, smajlíci

### ▪ Rozehřívací cvičení

Povídání „Jak se dneska máš?“, práce se smajlíky, vytleskávání jmen

### ▪ Hlavní činnost

Hmatová hra – v pytlíčku jsou schovány různé přírodniny (šiška, kámen, větvička, ořech, kaštan...), děti hmatají a hádají, o co se jedná

- Jaký je předmět? Zkusíš ho popsat? (teplý/studený, tvrdý/měkký, jemný/drsný, příjemný/nepříjemný...)
- Každý dostane ke svému předmětu peříčko. Zkusí předměty porovnat.
- Zkus peříčko namočit do tuže a něco s ním nakreslit.
- Jak se Ti s peříčkem tvořilo?

Kresba stromu (instrukce „*Nakresli strom, jaký chceš, jen nekresli jehličnan a palmu.*“)

### ▪ Reflexe, práce se smajlíky, rozloučení

Podrobný popis průběhu setkání včetně fotodokumentace je uveden v Příloze práce.

### Kresba stromu – hlavní rysy:

**Vašek** – kresba je velmi podobná první kresbě stromu, jedná se o mohutný, košatý strom – jabloň, opět pečlivě vybarvený. Tentokrát má silnější kmen a menší korunu. Jde o dvě vyvážené kresby, tentokrát však Vašek ke stromu nedoplnil postavičku. Možná lépe zavnímal zadání úkolu. Strom je zdravý a silný, což je na první pohled patrné i z vitálního vzezření chlapce.

**Aleš** – tvorba stromu přinesla překvapení, Aleš se totiž uchýlil k „opisování“. Zřejmě si vzpomněl na nepříjemný pocit z první kresby, kdy jeho strom nevypadal jako strom, ale spíše

dvě květiny. Při druhém zadání „opsal“ strom od Vaška. Nakreslil mohutnou košatou jabloň, umístěnou v pravé části papíru. Situování kresby vpravo opět napovídá na téma otce. Kresba stromu jako takového však není projektivní, jelikož tvorba nevzešla z Aleše. Pro objektivizaci testu by bylo vhodné zadat Alešovi test individuálně, třeba v rámci nějaké jiné aktivity.

**Štěpán** – kresba je velmi originální, Štěpán nakreslil řadu čtyř stromů, které stojí v řadě na pásu země. Kmeny stromů obsahují jakýsi žebřík. Tento prvek používá Štěpán rád (při hraní počítačových her se často potřebuje dostat výtahem či po žebříku vzhůru, proto používá tyto prvky v kresbě velmi často). Kresba celkově odráží vysokou originalitu chlapce, využívá zajímavé detaily. Kresba je vedena pevným, silným tahem. Verbálně dílo Štěpán okomentoval tak, že se jedná o sad, ovocné stromy. Stromy jsou zdravé. Tentokrát není dílo doplněno o žádné postavy z počítačových her, což je pokrok v lepším zavržení zadání úkolu.

**Jindra** – Jindru velmi zaujala kresba Štěpána a nechal se jí inspirovat. Nakreslil několik svislých čar (dvanáct) a každou opatřil malým vyplněným kroužkem. Výsledkem je něco jako řada dvanácti květin. Jindra byl s dílem velmi spokojený. Slovně však druh stromu komentoval slovy „Neuím.“ I v Jindrově případě nešlo o přímou projekci při tvorbě, nechal se inspirovat Štěpánovým dílem. Výsledné dílo není však tak shodné s předlohou jako v případě Aleše. Zde jsou limitující Jindrovi kresebné schopnosti.

### **Reflexe terapeutky:**

Chlapci přišli na setkání v dobré náladě. Byli zvědaví, co budou tvořit. Vytleskávání jmen jde chlapcům setkání od setkání lépe. Hmatová hra prověřila slovní zásobu chlapců. Alešovi aktivita příliš neseseděla, projevila se zde silně jeho nesmělost. Obával se, že řekne „nesmysl“. Přitom znalosti má dobré, pouze potřebuje více času a ujištění, aby mluvil. Jindrovi se líbilo hmatání předmětů v pytlíčku, taktilní percepci má velmi rád, stejně tak čichovou. Chudý verbální projev nebyl u Jindry žádným překvapením. Štěpán prokázal dobré znalosti, uchvátila ho tvorba peříčkem a tuží. Tato originální technika Štěpána opravdu zaujala, experimentoval a zkoušel možnosti. Výsledkem je výrazná kresba usměvavé hlavy s velkýma ušima. U Štěpána jde o první takto vyjádřenou spokojenost ve výtvarném díle projektovanou do výrazného usměvavého obličejce. Vašek hmatovou hru zvládl s velkým přehledem, verbálním projevem i znalostmi nad ostatními chlapci dominoval. Následná tvorba tuší přišla Vaškovi zajímavá, podotkl, že se peříčko špatně drží. Kresba stromu nabídla srovnání projektivní techniky. U Aleše došlo k neobvyklému chování a totiž, že svůj strom netvořil sám za sebe, ale zdálo se, že „opisuje“ od Vaška. S tímto zjištěním jsem však Aleše nekonfrontovala, abych v něm neprohloubila pocity nejistoty. Bylo by však vhodné zadat kresbu stromu znovu a individuálně.

Celkově se sezení zdařilo a zejména u Jindry bylo patrné, jak je uvolněný a neporovnává se v tvorbě již tolik s kamarády. Cíle byly splněny.

## **7.8 Osmé setkání – „Rodina na výletě“**

Téma – Rodina na výletě

**Cíl setkání** – rozvoj jemné motoriky, rytmizace, taktilní percepce, sebevyjádření, pojmenování předmětů, vlastností předmětů, synonyma, antonyma, provedení projektivních kresebných testů

**Pomůcky** – široké trojhranné pastelky, široké trojhranné tužky HB, kancelářský papír A4, pytlíček s přírodninami, temperové barvy, tvrdý papír A4 a A3, podložka na stůl, smajlíci

### **▪ Rozehřívací cvičení**

Povídání „Jak se dneska máš?“, práce se smajlíky, vytleskávání jmen

### **▪ Hlavní činnost**

#### Technika zrcadlení

- – všichni stojí v kruhu, jedno dítě předvede pohyb, který je mu příjemný a ostatní se ho snaží co nejvíce napodobit

Dvojice dostane větší štětce a má za úkol do vzduchu malovat tvary dle zadání arteterapeuta tak, aby se štětce pořád dotýkaly (děti se pokusí vykreslit kruh, trojúhelník, čtverec, srdce)

Rodina na výletě (instrukce „*Nakresli rodinu, když jste spolu na výletě*“)

### **▪ Reflexe, práce se smajlíky, rozloučení**

Podrobný popis průběhu setkání včetně fotodokumentace je uveden v Příloze práce.

#### **Rodina na výletě – hlavní rysy:**

**Vašek** – kresba obsahuje šest postavíček (jako obvykle čtyřčlenná Vaškova rodina a dva kamarádi), kteří jsou na výletě v lanovém centru. Vašek stojí mezi bráškou a maminkou. Všechny postavy se usmívají, až na maminku, což Vašek pobaveně slovně komentoval tak, že se maminka bála. Kresba tak přesně odráží náladu členů výpravy. Vaška velmi bavilo slovní vyprávění k obrázku. Opět jde o stabilní Vaškův výkon, v porovnání s první kresbou zde nejsou

žádné významné rozdíly. Z výkresu dýchá rodinná pohoda, sounáležitost, množství společných zážitků. Pokus o vybarvení rozměrného kopce nedopadl úplně oku lahodíc, nicméně celkovou myšlenku a náladu výkresu to nijak nesnižuje.

**Aleš** – Alešova kresba je velmi výrazná, vše je kresleno tmavě modrou pastelkou. Je zde vyobrazeno pět postavíček – babička, Aleš, maminka, sestřička, tatínek (kresleno v uvedeném pořadí), jež stojí u pískoviště. Postavám často chybí detaily, nejčastěji ruce, což už se vyskytlo i v předchozí tvorbě. Naznačuje to nedostatečný kontakt, sociální obtíže. Postava tatínka má velké ostré zuby, může to ukazovat až na agresi. Téma otce je potvrzeno hned v několika kresbách. Celkově kresba působí silným, dynamickým, až agresivním dojmem díky množství ostrých tvarů. Nabízí se i možné téma potlačené agrese u Aleše, kdy mu doma není dovoleno projevit se ohnivě a bouřlivě.

**Štěpán** – kresba naznačila naprosto stejné téma jako v prvním případě kresby rodiny na výletě. Štěpán nakreslil scénu – zvířátka v ZOO, rodinu doplnil rychle, schematicky až po doptání, kde je rodina, když téma zní Rodina na výletě. Rodinné zázemí Štěpána se dle dosavadního vývoje a pozorování vyznačuje absencí zájmu o chlapce (nadměrný čas strávený na televizi, PC, tabletu), neschopností společně mluvit a sdílet zážitky. Štěpán byl schopný povídat o zvířatech v ZOO, jež originálně na výkres zobrazil, nebyl však schopný odpovědět, jak se rodině výlet do ZOO líbil.

**Jindra** – kresba Jindry obsahuje vysokou věž kostela a usměvavou postavíčku maminky, jednoduše vyobrazenou. Vše je vedeno silným tahem modré pastelky. Výsledné dílo je velmi výrazné a odráží radost z tvorby. Jindra byl na svůj výkon velmi pyšný, stále opakoval „líbí, líbí, máma, máma“. Evidentně vytvořil maminku dle svých představ. V porovnání s první kresbou rodiny na výletě, která obsahovala pouze čmáranici z frustrace, jde o obrovský posun. Jindra nabyl sebevědomí a jistotu v kresebném projevu.

### **Reflexe terapeutky:**

Osmé setkání bylo plné pohybu. Bylo možné pozorovat hrubou motoriku chlapců, ta činí problémy zejména Jindrovi. Znovu se potvrdilo, že Jindra potřebuje pomalé tempo, jinak se začne v aktivitě ztrácet. Cvičení rovněž ukázalo, kdo je schopný vést ostatní – nebylo příliš překvapivé, že Štěpán a Vašek se při vedení cítili jako rybky ve vodě. Stejně tak nebylo překvapení, že Alešovi role vedoucího vůbec neseseděla. Mám však za to, že postupné a pozvolné začleňování cvičení tohoto typu by Alešovi mohla velmi pomoci. Jde o situaci, kdy má možnost v bezpečném prostředí a ve hře budovat svoji jistotu. Práce ve dvojici potvrdila, že Štěpán má velké problémy přizpůsobit se druhým. Nechce ustoupit, snaží se neustále prosazovat pouze

sebe. Toto se daří korigovat pouze při opakovaném upozorňování ze strany dospělého, viz i domluvená pravidla skupiny z prvního setkání. Naproti tomu Vašek při malování štětcem do vzduchu dokázal velmi dobře vnímat kamaráda – Aleše a přizpůsobil mu své tempo. I toto může Aleše povzbudit v budování sebedůvěry. Celkově lze říci, že cíle setkání byly naplněny.

## **7.9 Deváté setkání – „Začarovaná rodina“**

Téma – Začarovaná rodina

**Cíl setkání** – rozvoj jemné motoriky, sebevyjádření, posílení pocitu sounáležitosti, rozvoj spolupráce, poznání druhých, schopnost naslouchat druhým, provedení projektivních kresebných testů

**Pomůcky** – široké trojhranné pastelky, fixy, voskovky, široké trojhranné tužky HB, kancelářský papír A4, smajlíci, velkoformátový papír, smajlíci

### **▪ Rozehřívací cvičení**

Povídání „Jak se dneska máš?“, práce se smajlíky, vytleskávání jmen

### **▪ Hlavní činnost**

Naše království, velkoformátový papír

- Děti vytvoří na velkoformátový papír království – skupinová práce
- Vymyslí si jméno království
- Děti království popíší (Co je tohle?)

Kresba začarované rodiny (instrukce „„*Nakresli svou rodinu, jako by přišel kouzelník a každého z vás začaroval do zvířete, kterému nejlépe odpovídá.*““)

### **▪ Reflexe, práce se smajlíky, rozloučení**

Podrobný popis průběhu setkání včetně fotodokumentace je uveden v Příloze práce.

### **Začarovaná rodina – hlavní rysy:**

**Vašek** – kresba obsahuje rybičku (Vaška), žlutá žirafa (maminka), žluté sluníčko (tatínek) a dvě



lidské postavičky (bratříček a kamarád). Kresba působí velmi příjemně a odhaluje jiné roviny než v prvním případě testu začarované rodiny, kde byli všichni krokodýli. Rodiče na děti dohlíží jakoby shora, ochranně, oba jsou zobrazení žlutě, usmívají se. Rybička (Vašek) je otočen na dvě zbylé děti. Opět se zde ukazuje blízký, pevný vztah s kamarády, sourozence a rodiči.

**Aleš** – maminka je zobrazena jako slon stejně jako v první kresbě začarované rodiny, vedle stojí Alešova sestřička začarovaná do ptáčka, dále je vykreslen Aleš coby opice a drží se babičky – kaktusu. Kaktusy má moc rád, pěstuje je v pokojíčku. Tatínek na obrázku není zobrazen, dle Alešova slovního vyjádření „Je v páci.“ Všechny postavy se vznášejí při horním okraji papíru. Projekce maminky do slona může symbolizovat touhu Aleše, aby byla maminka silnější. Dle vyjádření speciální pedagožky je maminka velmi submisivní. Vše řídí tatínek, který v kresbách Aleše buď není zobrazen vůbec, nebo má negativní nádech.

**Štěpán** – Štěpán nakreslil nejprve velké zvíře – kozu, coby maminku. Kozu má v bříšku miminko – Aleše, ale nevidí ho, jak posléze Štěpán verbálně vysvětluje. Pod kozou je malé, rychlé morče, tatínek (stejně zobrazení jako v první kresbě začarované rodiny). Společným znakem obou kreseb je touha po pozornosti. V prvním případě se jednalo o vysněný stav, kdy se Štěpán projektoval jako silný krokodýl, kterého si každý všimne, nynější kresba zobrazuje stav, jak se Štěpán cítí doopravdy (skrytý u kozy v bříšku, není vidět). Maminka zde opět představuje dominantní prvek rodiny.

**Jindra** – kresba zobrazuje jakési dvouhlavé zvíře při dolním okraji papíru, nad nímž se vznášejí dva kruhové, polo-vyplněné útvary. Vše je nakresleno sytě růžovou barvou, silným, pevným tahem. Vyobrazené zvíře je maminka. Slovní doprovod obrázku byl chudý, takže bližší podrobnosti k obrázku nejsou k dispozici, důležité však je, že se Jindra po celou dobu tvorby usmíval a byl velmi spokojený. V porovnání s první kresbou začarované rodiny jde opět o významný pokrok, Jindra se skutečně pokusil ztvárnit jakési zvíře, což zasloužilo velkou pochvalu.

### **Reflexe terapeutky:**

Deváté setkání nabídlo další možnost pozorovat skupinu při společné výtvarné tvorbě. Nejprve však proběhlo vytleskávání jmen, rytmická část společného sezení. Chlapci se velmi zlepšili, jsou schopni vytleskat slabiky svého jména a držet společný rytmus. Téma Naše království a práce na velkoformátový papír je nadchla. S velkým formátem papíru se až tak často neseťkávají. Každý z chlapců tvořil svůj hrad, svůj domov až na Jindru, který doplnil plochu rybníkem a zelení. Na vlastní hrad si netroufl, nebyla na něm však patrná frustrace či zlost, jako tomu bylo v prvních setkání. V tomto ohledu došlo u Jindry k výraznému zlepšení. Vašek má

obecně schopnost trefně komentovat stav věci. V momentě, kdy jsme si povídali o vzniklém díle a přišla řeč na hrad Štěpána, jenž zabírá největší plochu, Vašek mimochodem a s klidem prohlásil „Dělá to požád.“ Kluci toto však zřejmě přijali, při tvorbě nevznikli žádné konflikty. Dokonce Štěpánem navržený název království „Šíp“ s nadšením ostatní přijali. Kresba začarované rodiny znovu zobrazila rodinné vztahy jednotlivých chlapců a víceméně se shodovala s tématy z první kresby. Cíle setkání byly naplněny.

## **7.10 Desáté setkání – „Naše království“**

Téma – Naše království

**Cíl setkání** – rozvoj jemné motoriky, sebevyjádření, posílení pocitu sounáležitosti, rozvoj spolupráce, poznání druhých, schopnost naslouchat druhým

**Pomůcky** – široké trojhranné pastelky, fixy, široké trojhranné tužky HB, kancelářský papír A4, smajlíci, velkoformátový papír, smajlíci

### **▪ Rozehřívací cvičení**

Povídání „Jak se dneska máš?“, práce se smajlíky, vytleskávání jmen

### **▪ Hlavní činnost**

Vytvoř plastelínou pohádkovou postavičku

- Vytvořené království k z minulého setkání doplníme o postavy, jež v zámku žijí

Pohádka - děti zkusí vymyslet krátký příběh, pohádku jejíž podkladem je vytvořené království a postavy v něm

### **▪ Reflexe, práce se smajlíky, rozloučení**

Podrobný popis průběhu setkání včetně fotodokumentace je uveden v Příloze práce.

### **Reflexe terapeutky:**

Poslední setkání navázalo v tvorbě na setkání předchozí. Vytvořené království „Šíp“ chlapci doplňovali o vymodelované pohádkové postavičky. Bylo zajímavé, že chlapci příliš neznají postavy z klasických českých pohádek. Animované postavičky z různých seriálů jsou jim

mnohem blíže, zejména Štěpánovi. Jindra sám sebe vymodeloval jako Otesánka, což bylo vtipné, jelikož to Jindra říkal opravdu pyšně („Teánek. Teánek. a prstem si tůkal na pupík). Jindra moc rád jí a zřejmě ho doma občas nazvou Otesánkem. Jindrovi nejde příliš rozumět, když se to ale povede, je strašně rád. Pohádku k vytvořenému dílu tvořil především Štěpán a Vašek. Aleš s Jindrou se vesměs usmívali a přikyvovali. Všichni chlapi se při závěrečném zhodnocení všech našich setkání shodovali na tom „že to bylo šupel“. Cíle setkání byly naplněny.

Pro zmapování posledního setkání byl využit model 13P dle Marie Beníčkové.

10. setkání	
<b>Pozorování</b>	
Co pozoruji? Jak pozoruji?	Komplexní pozorování – reakce dětí na jednotlivá cvičení, pomůcky, terapeuta Výběrové pozorování – úroveň verbálního a neverbálního projevu, slovní zásoba, ochota spolupracovat, změnu těchto parametrů v čase
Koho pozoruji?	Skupinu předškolních dětí s NKS, dynamiku skupiny, každé dítě samostatně, samu sebe
Jak dlouho pozoruji?	Střednědobě – 3 měsíce Krátkodobě – toto setkání
Proč pozoruji? Jaký je můj cíl?	Výstupní zhodnocení skupiny, úroveň vyjadřovacích schopností a ochoty spolupracovat v porovnání s prvním setkání Úspěšnost/neúspěšnost terapie
Jaké oblasti/suboblasti pozoruji?	Komunikační schopnosti a dovednosti Verbální komunikace – formální a obsahová úroveň vyjadřování a slovní zásoby Neverbální komunikace – pohledy, výrazy obličeje, pohyby, gesta Komunikační vztahy – mezi dětmi navzájem, mezi mnou a dětmi
<b>Průběh</b>	
Jaký byl průběh intervence? (komplikace, zvláštní a neobvyklé projevy, netypické chování klienta)	Děti po úvodním povídání, jaké mají oblíbené pohádkové postavičky začínají tvořit z plastelíny. Jmenují postavy jako Spongebob, Pokémon, Pompo, robot Ron. Jako postavy do vytvořeného království modelují prince nesoucí vlastní jméno, Otesánka, postavu z počítačové hry a robota Rona.
<b>Podnět</b>	
Co bylo podnětem?	Verbálně – instrukce terapeutky Neverbálně – tleskání, mimika, gestika, rytmus

Od koho podnět vzešel?	Od terapeutky Od dětí
Jak byl podnět přijat?	Děti rozuměly instrukcím, spolupracovaly.
<b>Percepce</b>	
Jaký druh percepce? Prostřednictvím jakých smyslů klient vnímal?	Sluchová – percepce a reprodukce rytmu Zraková – koordinace ruka – oko Hmatová – modelování z plastelíny
Které cvičení týkající se percepce byla při setkání použita?	Tleskání jmen – sluchová a zraková percepce Tvorba z plastelíny – hmatová a zraková percepce Vyprávění vymyšlené pohádky – zraková a sluchová percepce
Při percepci nastaly/nenastaly problémy. Jaké?	Potíže při vybavování pohádkových postav klasických pohádek (Štěpán, Aleš, Jindra)
<b>Projev</b>	
Co bylo projevem?	Spokojenost. Děti se přenesly do pohádkového světa a experimentovaly s příběhem vlastního království.
Jaký byl projev? Jaké povahy?	Pozitivní.
Co daný projev vyvolal?	Příběh o Království jménem „Šíp“, ve kterém žijí čtyři hlavní obyvatelé a další lidé. Jsou to kamarádi, jenom někdy se hádají.
<b>Prostředí</b>	
V jakém prostředí arteterapie probíhá?	Třída MŠ, kde děti dochází.
Které faktory prostředí ovlivňovaly?	Teplota, osvětlení, nerušené prostředí.
Jak děti na prostředí reagovaly?	Pozitivně. Jde o známé, bezpečné prostředí.
<b>Prostředky</b>	
Jaké prostředky byly při arteterapii využity (materiální, obsahové)?	Materiální: 5 ks smajlíků, velkoformátový papír - vytvořené království z minulého setkání, plastelína, podložky Obsahové: různé pohádky a hlavní hrdinové
Jak na pomůcky reagovaly děti?	Pozitivně.
Byly použité prostředky vyhovující?	Ano.
<b>Postoje</b>	
Jaké byly postoje skupiny?	Děti se těšily a byli zvědavé, co budou tvořit. Věděly z minula, že budeme navazovat na kresbu na velkoformátovém papíru s tématem Království Šíp.
Jak se k danému dění staví skupina?	Děti jsou nadšené z nové aktivity.
<b>Pocity</b>	
Jaké byly pocity dětí?	Libé, psychické – radost, experiment, fantazie, tělesné – dotyk plastelíny
Jaké byly pocity terapeuta?	Pozitivní. Také překvapení, že děti neznají klasické pohádky (O Šípkové růžence, Sůl nad zlato aj.).
Čím byly pocity vyvolány?	Zaměřeností dětí na současné animované

	seriály a postavy.
<b>Pochopení</b>	
Co měly děti pochopit? Pochopily?	Děti pochopily zadání úkolu a vymodelovaly pohádkové postavičky. Následně s pomocí terapeuta vytvořily krátký příběh.
Koho měly děti pochopit?	Zadání terapeuta.
<b>Proměna</b>	
Co se proměnilo? V čem nastala proměna?	Děti spontánně reagují. Nebojí se dělat chyby. Nebojí se vyjadřovat. Nejvíce patrné je to u Jindry a Aleše, počáteční ostych a nervozita zmizela. Zapojují se, smějí se, tvoří. Neobjevuje se ani motorický neklid.
Je proměna žádoucí/nežádoucí. Proč?	Děti mají radost z tvorby, radost z práce. Pracují rukama, s hmotou, která trojrozměrně znázorňuje jejich představy.
Ve kterých oblastech a suboblastech došlo k proměně?	Proměna nastala v rovině komunikační – u někoho se daří více u někoho méně. Osobnostní – sebepojetí.
Co proměnu způsobilo?	Vstřícné působení terapeutky.
<b>Posudek</b>	
Jaké cíle byly na počátku setkání stanoveny?	Rozvoj jemné motoriky, sebevyjádření, posílení pocitu sounáležitosti, rozvoj spolupráce, poznání druhých, schopnost naslouchat druhým
Jaké cíle byly při setkání splněny?	Všechny cíle byly splněny.
Jaké cíle se nepodařilo splnit a proč?	-
Jaké roviny arteterapeutické intervence byly použity? (koordinace, komunikace, konfrontace)	Koordinace, komunikace
Jaké oblasti interakčního vztahu byly dotčeny? (psychosomatická oblast, sociální oblast, spirituální oblast)	Psychosomatická oblast – vztah dětí k sobě samým, k vlastním potřebám Sociální oblast – skupinová dynamika
Jaké metody, techniky, cvičení byly použity?	Rytmizace jmen, modelování pohádkové postavičky pomocí plastelíny, vytvoření krátkého příběhu na podkladě tvorby z minulého a dnešního setkání
Setkání považujete za úspěšné? (Ano – Ne – Částečně; Proč? V čem spatřujete úspěch/neúspěch?)	Ano. Děti zapojily fantazii a mohly se ponořit do pohádkového světa.
<b>Plán</b>	
Jaký je sestaven plán?	Plán setkání na každý jednotlivý týden.
Je plán funkční- nevyžaduje zásadní změny?	Ano. Nevyžadují.

Tabulka 2 Desáté setkání dle submodelu 13P Marie Beníčkové (vlastní zpracování)

## 8 ZHODNOCENÍ

Vzhledem k velmi dobré účasti všech zkoumaných osob na arteterapeutických setkání (viz. Obrázek 2) lze provést srovnání a celkové zhodnocení u všech sledovaných dětí.

Zkoumaná osoba	Účast na arteterapeutických setkání
Vašek	100%
Jindra	100%
Štěpán	100%
Aleš	90%

Obrázek 2 Účast zkoumaných osob na arteterapeutických setkání (vlastní zpracování)

Následující text nabízí závěrečné posouzení všech zkoumaných osob. Nejprve je nabídnuto zhodnocení z pohledu logopedického, ve kterém speciální pedagožka se zaměřením na logopedii využila metodicko-diagnostickou pomůcku Klokanův kufr. Výsledky šetření byly zpracovány do přehledné tabulky a grafického znázornění. Následuje zhodnocení posunu jednotlivých chlapců z hlediska arteterapie.

### Logopedické posouzení - Klokanův kufr

Speciální pedagožka se zaměřením na logopedii Mgr. et. Mgr. Ivana Valášková zaznamenala v září 2023 a v lednu 2024 do záznamového archu Klokanova kufru úroveň řeči zkoumaných chlapců v jednotlivých rovinách. Toto šetření proběhlo v časovém horizontu dvou týdnů před začátkem a po skončení arteterapeutických setkání.

Záznamový arch obsahuje složku lexikálně – sémantickou (řádek č. 1 – č. 33; tj. 33 úkolů), morfologicko-syntaktickou (řádek č. 34 – č. 43; tj. 10 úkolů), pragmatickou (řádek č. 44 – č. 54, tj. 11 úkolů) a foneticko-fonologickou (řádek č. 56 – č. 57; tj. výslovnost a artikulační dovednost). Každá rovina řeči obsahuje přesný počet úkolů, jak je uvedeno v závorkách výše. Úkoly, které děti samostatně zvládly již v minulých obdobích, byly automaticky v záznamovém archu zohledněny - zaškrtnuty (nebylo již co zlepšovat), aby nezkreslily výsledky sledovaného období pro účely absolventské práce.

Vyplněné záznamové archy jsou přiloženy k fyzické podobě práce formou přílohy. Výsledky metodicko-diagnostické pomůcky Klokanův kufr jsou níže zpracovány do přehledné tabulky č. 3.

Zkoumaná osoba	Komunikační rovina	Počet sledovaných položek	Absolutní vyjádření		Procentní vyjádření	
			Zlepšeno	Beze změny	Zlepšeno	Beze změny
Aleš	Lexikálně - sémantická rovina					
	Řádek č. 1 - č. 33	17	5	12	29,4%	70,6%
	Morfologicko-syntaktická rovina					
	Řádek č. 34 - č. 43	3	2	1	66,7%	33,3%
	Pragmatická rovina					
	Řádek č. 44 - č. 54	6	2	4	33,3%	66,7%
	Foneticko - fonologická rovina					
Řádek . 56 - č. 57	<b>VÝSLOVNOST:</b> Mnohočetná dyslálie (C, S, Z, Č, Š, Ž, L, R, Ř), problémy nejvíce patrné při výslovnosti sykavek; <b>ARTIKULAČNÍ OBRATNOST:</b> problémy při tvoření sykavek - uniká výdechový proud, zbytnělá mandle, dýchá přes pusku; <b>od září stav mírně zlepšen</b> - dobrá spolupráce s rodiči, odklad školní docházky					
Jindra	Lexikálně - sémantická rovina					
	Řádek č. 1 - č. 33	32	3	29	9,4%	90,6%
	Morfologicko-syntaktická rovina					
	Řádek č. 34 - č. 43	10	0	10	0,0%	100,0%
	Pragmatická rovina					
	Řádek č. 44 - č. 54	11	0	11	0,0%	100,0%
	Foneticko - fonologická rovina					
Řádek . 56 - č. 57	<b>VÝSLOVNOST:</b> Vývojová dysfázie, nesrozumitelná řeč, pasivní slovní zásoba; <b>ARTIKULAČNÍ OBRATNOST:</b> Obratnost mluvidel neadekvátní, hrubá ani jemná motorika neodpovídá věku; <b>od září stav příliš nezlepšen</b> , odklad školní docházky					
Štěpán	Lexikálně - sémantická rovina					
	Řádek č. 1 - č. 33	10	5	5	50,0%	50,0%
	Morfologicko-syntaktická rovina					
	Řádek č. 34 - č. 43	3	0	3	0,0%	100,0%
	Pragmatická rovina					
	Řádek č. 44 - č. 54	6	2	4	33,3%	66,7%
	Foneticko - fonologická rovina					
Řádek . 56 - č. 57	<b>VÝSLOVNOST:</b> Mnohočetná dyslálie (Ď, Ť, Ň, Č, Š, Ž, C, S, Z, L, R, Ř), problémy se sluchovým vnímáním; <b>ARTIKULAČNÍ OBRATNOST:</b> Mluvidla méně obratná, neschopnost překonat neúspěch, cvičení rychle vzdává, hodně skáče do řeči; <b>od září není příliš zlepšení</b> - rodiče příliš nespolupracují, doma netrénují					
Vašek	Lexikálně - sémantická rovina					
	Řádek č. 1 - č. 33	8	5	3	62,5%	37,5%
	Morfologicko-syntaktická rovina					
	Řádek č. 34 - č. 43	2	1	1	50,0%	50,0%
	Pragmatická rovina					
	Řádek č. 44 - č. 54	6	3	3	50,0%	50,0%
	Foneticko - fonologická rovina					
Řádek . 56 - č. 57	<b>VÝSLOVNOST:</b> Mnohočetná dyslálie - problémy při výslovnosti slovní kombinace ostrých a tupých sykavek, L je již v nácviku, R, Ř chybí; <b>ARTIKULAČNÍ OBRATNOST:</b> Motorika mluvidel optimální, problém utvořit klidovou polohu jazyka; <b>od září obě roviny zlepšeny</b> - výborná spolupráce s rodiči					

Tabulka 3 Verbální projev zkoumaných osob – srovnání období 09/23 – 01/24 (vlastní zpracování)

Při bližším pohledu zjistíme, že nejlepší výchozí stav v oblasti řeči měl Vašek, u něhož byl počet sledovaných položek (úkolů) nejmenší – (viz Tab. 3), oproti Jindrovi, u něhož počet nezvládnutých, tedy sledovaných úkolů byl až čtyřikrát vyšší (viz Tab. 3). Rovina foneticko – fonologická je u každého dítěte zhodnocena kvalitativně, tedy slovním popisem.

Největšího zlepšení dosáhl Vašek a to ve všech sledovaných rovinách. Velkou měrou se na tomto výsledku podílí výborná spolupráce s rodiči. Logopedický sešit se stanovenými domácími aktivitami Vašek s rodiči poctivě trénuje. Vašek je spolupracující i v rámci aktivit MŠ.

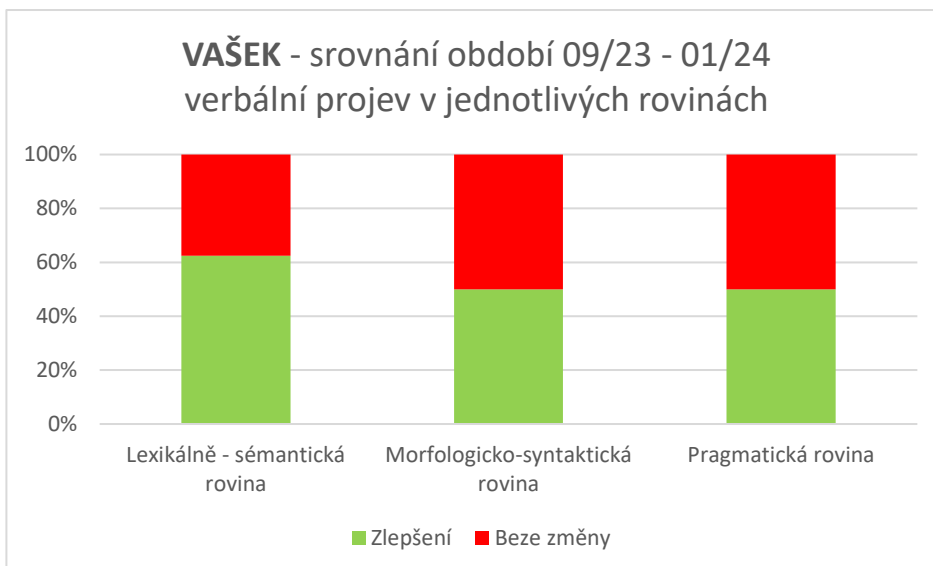
Velmi dobrého výsledku dosáhl i Aleš, který se zlepšil ve všech jazykových rovinách. Alešovi rodiče jsou taktéž spolupracující, otec chlapce však dle slov pedagožky klade na syna přehnané nároky. Aleš je však poctivý a snaživý, při logopedických aktivitách dělá vše, co je v jeho silách. I když se potká s neúspěchem, snaží se pokračovat dále. U Aleše je domluven odklad školní docházky, což chlapci nejen z hlediska komunikativních kompetencí velmi prospěje.

Štěpán zaznamenal posun ve dvou rovinách a to v oblasti lexikálně – semantické a pragmatické. Štěpánovi rodiče nejsou příliš spolupracující, domácí cvičení údajně rodiče s chlapcem provádí, pedagožka si tím však není jistá. Dalším faktorem je Štěpánova práce s neúspěchem, kdy vše velmi rychle vzdává.

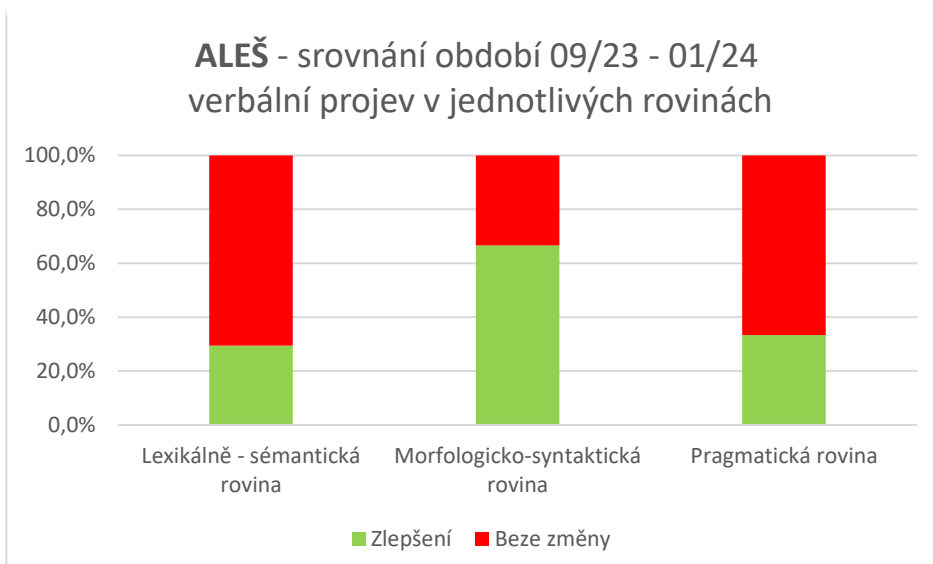
Jindra se v oblasti řeči téměř neposunul a to v žádné sledované rovině. Pouze v oblasti slovní zásoby zaznamenal Jindra mírný pokrok (9,4%) Vzhledem k celkové nezralosti Jindry bylo rodičům chlapce doporučeno vyšetření u dětského psychologa pro podezření na snížené rozumové schopnosti.

Pro lepší přehlednost je za Tab. 3 zařazeno grafické znázornění posunu jednotlivých zkoumaných dětí v čase.

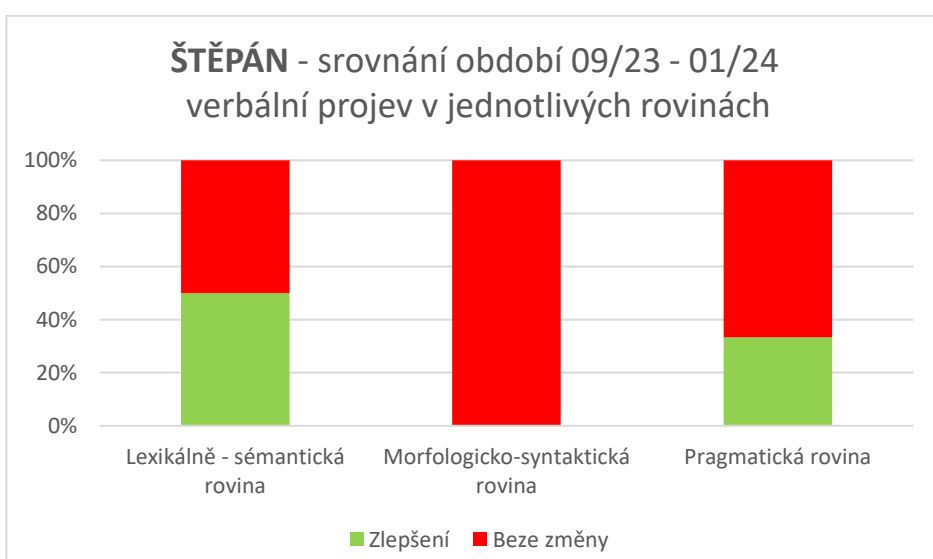




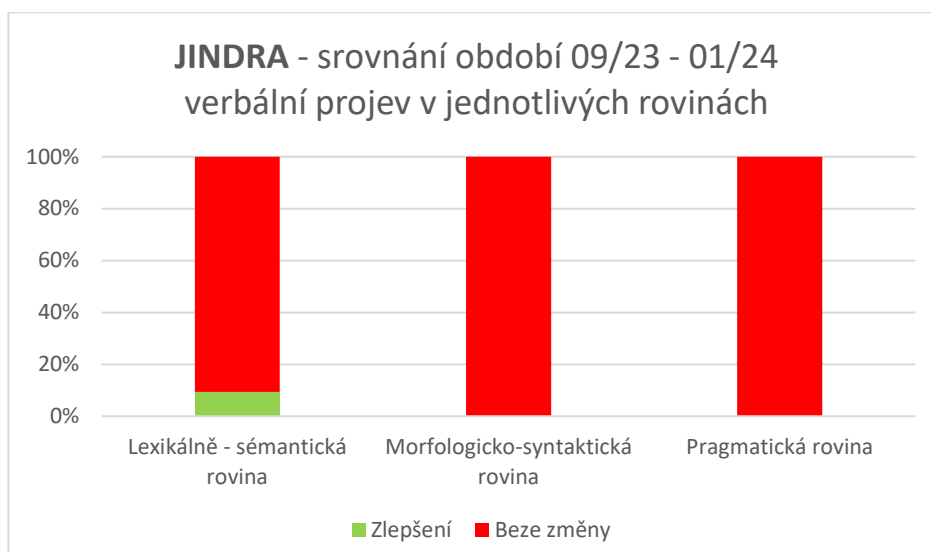
Graf 1 Verbální projev v jednotlivých rovinách - srovnání v čase, Vašek (vlastní zpracování)



Graf 2 Verbální projev v jednotlivých rovinách - srovnání v čase, Aleš (vlastní zpracování)



Graf 3 Verbální projev v jednotlivých rovinách - srovnání v čase, Štěpán (vlastní zpracování)



Graf 4 Verbální projev v jednotlivých rovinách - srovnání v čase, Jindra (vlastní zpracování)

Z tabulky i grafů je patrné, že všechny zkoumané osoby zaznamenaly pokrok v oblasti řeči, ať už v jedné nebo více jazykových rovinách. **Hypotéza H2** (arteterapeutické intervence pozitivně ovlivňují verbální komunikaci dětí s NKS) se v tomto ohledu **potvrdila**.

Pro možnost **vyhodnocení hypotézy H1** zabývající se slovní zásobou je třeba nahlédnout do konkrétní jazykové roviny a to lexikálně – sémantické. Jak je patrné z tabulky, všechny děti se ve sledované rovině zlepšily, Aleš o 29,4%, Jindra o 9,4%, Štěpán o 50% a Vašek o 62,5%. Z výsledků je zřejmé, že pokrok v oblasti řeči a konkrétně v části slovní zásoby nastal, **hypotéza lze tedy potvrdit**. S tímto zjištěním vstupujeme do části zhodnocení jednotlivých dětí z pohledu arteterapie.

## **Zhodnocení Vašek – pohled arteterapie**

Vašek je milý chlapec, který si okolí získá úsměvem, vstřícností a pozitivním naladěním. Od prvního setkání se Vašek projevoval nenuceně, přítomnost terapeutky přijal se zvědavostí a zájmem. V průběhu arteterapeutických setkání byl Vaškům projev stabilní, bez velkých výkyvů a výstředností. Bystré oko pozorovatele však mohlo zaznamenat drobnosti, které dokládají, že se Vašek neustále zlepšuje a nabývá jistoty.

Kresebný projev Vaška se vyznačuje několika společnými rysy. Rád tvoří na konkrétní téma, z technik preferuje nejvíce kresbu. Velmi ho zaujalo tvoření na hudbu. Nejméně Vaška oslovila koláž. Vaškovi kresby jsou vedeny nepřerušovanou, jistou čarou různé intenzity. Určité detaily kreseb jsou často výrazně vybarveny, tomuto Vašek věnuje čas a trpělivost. Námětem mnoha obrazů jsou stromy, domy a postavy. Pro kresbu postav Vašek volí nejoblíbenější barvu – tělovou. Postavičky jsou zpravidla spíše menší, ale vždy ve správném členění, usměvavé a obsahují všechny potřebné detaily. Vaškovy stromy jsou mohutné, košaté jabloně, pečlivě vybarvené. Domy působí harmonicky a odráží se v nich teplo domova, také například v detailu kouřícího komína (viz. Obr. 42).

Z tvorby se ukazuje, že Vašek cítí silné zázemí v rodině, do níž zahrnuje i obě babičky, které bydlí v obcích kousek od Zlína. Verbálně o rodině mluví často a moc hezky. Má kamarády, se kterými má, na svůj věk, nečekaně silné pouto, do vyprávění i tvorby je často zahrnuje. Má spoustu zážitků, které rád sděluje v ranním kroužku v rámci aktivit v mateřské školce. Neděje se to u Vaška však násilně, aby se prosadil. Je znát, že je Vašek často v kontaktu s živou přírodou, se zvířaty a to zejména u babiček a na výletech s rodinou.

Práce ve dvojici prokázala, že je Vašek schopný naladit se na druhého, přizpůsobit mu tempo a styl práce. Stejně tak nemá Vašek problém vést ani být vedený, obojí využil ve cvičení Zrcadlení. (viz Příloha č. 8 Obrázce ve vzduchu, Zrcadlení).

Z hlediska slovní zásoby a verbálního projevu celkově je na tom Vašek nejlépe z chlapců. Občas potřebuje čas, než si na potřebné slovo vzpomene, ale zná jej. Co se týče sluchové percepce, Vašek se v průběhu času viditelně zlepšil. Vytleskávání jmen po kruhu zvládal Vašek ke konci společných setkání s přehledem a bez chyby.

DOPORUČENÍ terapeutky – zařazovat rytmická cvičení do pravidelných aktivit, do nichž se Vašek zapojuje. Vašek má v logopedických cvičení problémy s vytvořením klidové polohy jazyka – (viz Tab. 4, Artikulační obratnost). Lze zařadit například cvičení zrcadlení zaměřené na oblast obličeje, jazyka a výtvarně pocity zpracovat (individuální práce).

## **Zhodnocení Jindra – pohled arteterapie**

Jindra je chlapec menší, pevnější postavy s bezelstným pohledem. Na Jindru je třeba hovořit v jednodušších větách, aby rozuměl. Složitější výrazy s více významy ho matou. Jindra mluví málo, reaguje spíše neverbálně či jednoslovně. Porozumět Jindrovi je občas obtížné, především kvůli malé slovní zásobě v kombinaci s četnými dysláliemi. Sama speciální pedagožka, jež je s Jindrou v každodenním kontaktu, hodnotí Jindrovu řeč jako nesrozumitelnou. U Jindry jsem však v průběhu arteterapeutických setkání zaznamenala výrazný pokrok.

Z počátku se Jindra projevoval v kresbě velmi jednoduše, monotematicky. Kresba obsahovala zpravidla čáry a čmáranice, ať už se jednalo o kresbu postavy, stromu či domu (viz. Obr. 13, 18, 22, 28). Bylo patrné, že Jindra je ze svého výkonu frustrovaný. Chtěl nakreslit požadovaný objekt jako jeho kamarádi, ale nemohl – neuměl. Z tohoto důvodu se podle mého názoru v kresbě často objevovala silná čmáranice. Jindru jsem proto ujišťovala, že jeho kresby jsou v pořádku, že každý má své tempo. Poukazovala jsem také na fakt, že je ze všech kamarádů u stolečku nejmladší.

Zlom v kresebném projevu nastal u Jindry v pátém setkání, kdy nakreslil „Dům“ s detaily jako okna a dveře bez doprovodných čmáranic (viz. Obr. 44). Od tohoto setkání se čmáranice ve výtvorech již neobjevily a z Jindra se celkově uvolnil. V oblasti verbálního vyjadřování nenastal zásadní obrat, v oblasti neverbálního projevu a kresby však ano. Jindra se častěji usmíval, lépe spolupracoval s ostatními chlapci, změnil se Jindrův vztah ke mně jako terapeutce (v průběhu cvičení mě Jindra občas pohládl, při vítání a loučení mě objal). Jindra přijal a prožil pocit důvěry a bezpečí při společných setkávání.

Práce ve dvojici a zrcadlení (viz Příloha č. 8) jasně prokázaly, že Jindra kamarádům nestačí. Potřebuje mnohem pomalejší tempo, jak v pohybu, tak v řeči. Při cvičení zrcadlení Jindra kamarády nestíhal, taktéž při vykreslování obrazce do vzduchu štětci.

Jindra velmi rád tvoří plastelínou a barvami, nemá ale rád umazané prsty. Při tvoření barvami a tuží Jindra pokaždé po chvíli zneklidněl a ruce si šel umýt. Dělo se to ve chvíli, kdy barva na prstech Jindrovi zasychala a začala kůži mírně svírat. Čerstvá barva na ruce Jindrovi nevadila, spíše naopak, s barvou rád experimentoval.

Jindrovi kresby postavy, stromu či domu ani v druhé polovině arteterapeutických sezení neodpovídají věku předškolního dítěte (5 – 6 let), přesto jsou výrazem velkého posunu. Kresba postavy je jemná, postrádá adekvátní členění (viz. Obr. 52). Kresba stromu neodpovídá podobě stromu (viz. Obr. 60). Speciální pedagožka na základě dlouhodobého pozorování Jindry doporučila mamince chlapce vyšetření u dětského psychologa z důvodu podezření na snížené rozumové schopnosti. K podezření se připojují. Maminka po delším váhání s vyšetřením

souhlasila. Dle slov speciální pedagožky je maminka sama jednoduššího smýšlení, proto dlouho neshledávala synovi projevy za hodné řešení. Nakonec však dala v lednu 2024 na radu pedagožky a přislíbila, že Jindru u dětské psycholožky vyšetřit nechá.

DOPORUČENÍ terapeutky – individuální práce, která zohlední Jindrovo pomalejší tempo. Při skupinové práci dbát na toto - Jindra vnímá při tvorbě konkrétního tématu schopnosti ostatních dětí, porovnává se a uvědomuje si, že není schopen dosáhnout takových kvalit. Ujišťovat Jindru, že jeho tvorba/schopnosti jsou v pořádku. Zařazovat práci s plastelínou, práci s barvami – zohlednit Jindrovu nelibost z umazaných prstů (nabídnout např. nádobu s vodou, utěrky, vlhčené ubrousky, aby Jindra nemusel odbíhat k umyvadlu). Zařazovat rytmická cvičení.

### **Zhodnocení Štěpán – pohled arteterapie**

Štěpán je hubený, bledý chlapec s dychtivým výrazem. Štěpán od prvního setkání se mnou projevoval nadšení a poutal na sebe všemožnými způsoby pozornost. Na toto chování jsem byla upozorněna i pedagožkami MŠ, že toto je typický chlapcův projev. Štěpán se verbálně vyjadřuje rád, často je však obtížné mu porozumět a to i pro pedagožky MŠ, jež jsou na jeho projevy zvyklé. Jeho verbální vyjadřování většinou obsahově směřuje ke světu počítačových her (Minecraft), animovaných postaviček (Pompo) a televizních seriálů. Člověk neznalý těchto pojmů se ve Štěpánově řeči brzo ztratí, což je znásobeno četnými dysláliemi, jež činí z chlapcovy mluvy téměř nerozluštitelný rébus. I toto může být důvodem, proč není Štěpán mezi dětmi příliš oblíben. Tolerují ho, avšak nevyhledávají.

Pozornost je přitom u Štěpána stěžejní potřeba. Rodinné zázemí dle dostupných informací od pedagožek i vlastního pozorování a výstupů kreseb není příliš podnětné. Štěpán sice žije v hmotném nadbytku, emočně však jeho potřeby naplněny nejsou. Pozornost na sebe strhává často nevhodným způsobem (skáče ostatním do řeči, bere kamarádům hračky, všude a ve všem musí být první – jako první dokončit úkol, první stát v řadě, první dostat snídani). To vše má za následek přesný opak, než je Štěpánův záměr – být uznáván, milován. Vše dokresleno faktem, že je Štěpán jedináček. Je také nejstarším chlapcem ve třídě školky.

Práce ve dvojicích a zrcadlení (viz. Příloha 8) prokázalo, že Štěpán není zvyklý brát ohledy na ostatní. Volil velmi rychlé tempo bez ohledu na potřeby kamaráda. Ve společné výtvarné práci Naše království (viz. Příloha 9, Obr. 69) Štěpán zabral svým domem největší část plochy. Po dotazu terapeutky na ostatní chlapce, zda jim toto vadí, Vašek odpověděl „On

to dělá požád.“

Štěpánovi kresby vykazují originalitu, často zaujmou překvapivými detaily. Je však na první pohled zřejmé, že jeho svět je jednotvárný a nese se v duchu počítače, televize a tabletu. Svět plný hranatých tvarů a techniky. Jak terapeutce potvrdila i pedagožka – v ranním kroužku Štěpán nemluví o společných výletech, akcích s rodinou, opakovaně zaznívá pouze počítač, hry, televize, tablet.

Slabé rodinné zázemí se ukázalo v tematicky zaměřeném cvičení – Rodina na výletě (viz. Obr. 23, Obr. 63). Štěpán v obou kresbách zobrazil vždy událost, ne však rodinu. Rodinu rychle a pouze schematicky dokreslil vždy až po upozornění terapeutky, že stěžejním námětem měla být právě rodina. Kresba začarované rodiny ukázala, že maminka je dominantním členem rodiny (žirafa, koza), zatímco tatínek je vyobrazen jako malý, neklidný křeček. Spojnicí obou kreseb je Štěpánova touha po pozornosti, po tom „být vidět“, v prvním případě zobrazil Štěpán idealizovaný stav (viz. Obr. 31), v druhém stav tak, jak ho vnímá (viz. Obr. 68).

Štěpána z tvorby vůbec nebavilo malování na hudbu. Především kvůli němu byla aktivita předčasně ukončena. Práci s plastelínou si Štěpán také příliš neužíval, v obou případech byl s modelováním rychle hotov.

DOPORUČENÍ terapeutky – individuální práce, kde bude mít Štěpán dospělou osobu pouze pro sebe a nebude muset o pozornost bojovat. Zařazovat úkoly, při nichž Štěpán zažije úspěch a postupně přidávat obtížnost úkolů. Zaměřit se na rytmická cvičení pro rozvoj oslabené sluchové percepce. Rozvíjet vůli a trpělivost. Zařazovat netradiční techniky a náměty. Pracovat například s legem, stavět budovy, vozidla a pocit z lega převádět do výtvarné tvorby. Vytvářet dráhy, které Štěpán bude projíždět autíčkem. Práce s přírodninami a v přírodě, aby se Štěpán setkal s reálným světem.

## Zhodnocení Aleš – pohled arteterapie

Aleš je na první pohled nesmělý chlapec s plachým pohledem. Alešovi oči neustále vyhledávají oporu u dospělé osoby, aby se ujistil, že se chová / koná správně. Aleš potřebuje delší čas na adaptaci, ať už na prostředí či na novou osobu. Z počátku se u něj objevuje i motorický neklid (pastelky mu padají na zem). Jakmile ale Aleš dostane čas, osmělí se a uvolní. Mezi dětmi je Aleš oblíbený, s navazováním kontaktů mezi vrstevníky výrazné problémy nemá.

Z tvorby Alešovi velmi pasovala technika koláže a práce s plastelínou. Koláž se svou možností stříhat, trhat papír (dovolit si ničit), lepit, přelepovat, vrstvit pro Aleše představovalo velké osvěžení, vystoupení ze strachu, že něco pokazí. Stejně tak práce s plastelínou Alešovi poskytla ventil a uvolnění skrze hmat a projevil zde velkou fantazii. Naproti tomu aktivita zrcadlení, ve které měl vést ostatní děti, dělalo Alešovi velké problémy. Jako vedený byl spokojený, jako vedoucí strnulý a nesvůj.

Pro kresbu Aleše jsou typické postavy, které jsou si velmi podobné a zajímavým společným znakem je, že se postavy jakoby vznášejí v prostoru. I když Aleš nakreslí pás země/podlahu, postava se i tak vznášejí prostorem, není uzemněná. V první kresbě domu (viz. Obr. 10) Aleš nenakreslil dům, jak ho známe, tedy s obvodovými zdmi. Nakreslil sebe, jak se vznášejí nad podlahou, dveře, okénko a rostlinu v květináči. Zcela chybí obvodové zdi, ohraničení domu. Alešovi kresby naznačují, že v životě necítí bezpečné zázemí. Kresby dýchají dojmem, že se Aleš vznášejí v jakémsi vzduchoprázdnu, bez záchytných bodů, o které by se mohl opřít.

Dalším pozoruhodným prvkem Alešových kreseb je kresba stromu, jehož podoba stromu vůbec neodpovídá (Obr. 19). Aleš zobrazil strom jako dvě květiny, z nichž každá má své slunce. O jaké stromy se jedná, Aleš nevěděl, pouze řekl, že stromy jsou zdravé. Stromy vypadající jako stromy nejsou součástí žádných kreseb. Obr. 61 sice silný strom zobrazuje, při tvorbě však Aleš opisoval od Vaška, jenž seděl vedle něj (viz. Příloha 7).

Dle slov speciální pedagožky má Aleš náročného tatínka, který má na chlapce vysoké požadavky. Problematický vztah s otcem dokládají i obrázky rodiny. Tatínek zde není buď vůbec vyobrazen (Obr. 33 a Obr. 70), nebo je vyobrazen s ostrými zuby (Obr. 65), což může naznačovat otcovi agresivní sklony. Kresby naopak často zahrnují babičku, která je Alešovi spolu s maminkou vždy nejbližší (Obr. 65 a Obr. 70). Babička s nimi však nebydlí, netvoří tak primární bezpečí domova, zázemí, uzemnění, které v Alešových kresbách tak často chybí.

Velkou předností Aleše je však píle a snaživost, kterou se posunuje malými a trpělivými krůčky vpřed. Je pouze otázkou, zda cítí při pokroku vnitřní úspěch a uspokojení, nebo se především snaží zavděčit autoritě.

DOPORUČENÍ terapeutky – v co největší míře zařazovat techniku koláže a práce s plastelínou. Doplnit dalšími technikami, ve kterých si Aleš může dovolit ničit, trhat, muchlat papír, např. i házet s plastelínou. Často chválit, kontrolovat si tón hlasu, aby z nich Aleš nevyčetl podtón, že výkon neodpovídá představám dospělého. Postupně zařazovat aktivity a hry, v nichž Aleš je v roli vedoucího.

Výše uvedený text kapitoly 8 nabídl zhodnocení tříměsíční arteterapeutické práce se zkoumanými osobami. Je zde zastoupen pohled logopedie zpracovaný do přehledné tabulky a grafů na základě výsledků metodicko-diagnostické pomůcky Klokanův kufr. Následně je zařazen pohled arteterapie. Nyní je prostor k vyvození závěru. K tomu je nutné vrátit se zpět do kapitoly 5.2. a připomenout si hypotézy.

**H1. Arteterapeutické intervence působí pozitivně na slovní zásobu předškolních dětí s narušenou komunikační schopností. Vybraná klíčová komunikativní kompetence – odrážka č. 6 RVP PV, tj. dítě průběžně rozšiřuje svou slovní zásobu a aktivně ji používá k dokonalejší komunikaci s okolím**

Jak dokládá Tabulka 3, tak v rovině lexikálně-sémantické došlo k pokroku u všech sledovaných dětí. **Hypotéza H1 může být potvrzena.**

**H2. Arteterapeutická intervence pozitivně ovlivňuje verbální komunikaci předškolních dětí s narušenou komunikační schopností.**

Opět je zapotřebí nahlédnout do Tabulky 3 a Grafu 1, 2, 3, 4, které dokládají, že u chlapců ve všech komunikačních rovinách došlo ve větší či menší míře ke zlepšení. Lze tedy tvrdit, **že hypotéza H2 byla také potvrzena.**

Na tomto místě chci však zdůraznit, že vnímám **arteterapii především jako podpůrnou metodu rozvoje slovní zásoby a komunikativní kompetence vůbec.** Hlavní zásluhu na zlepšení verbálních schopností připisuji personálu speciální logopedické školky a také rodičům chlapců, kteří každodenním úsilím posouvají děti vpřed. Důležitá je také spolupráce všech zúčastněných stran. Roli může hrát také zralost chlapců, věk, kde spousta nevyrovnaností může vyrovnat sám čas. Tři měsíce ve věku předškolního dítěte je totiž významná doba, což si ověřuji



i na svých vlastních dětech podobného věku. Determinujícími faktorů pozitivního vlivu na verbální vyjadřování je tedy více, v tomto světle je nutné potvrzení hypotéz vnímat.

Z hlediska kvalitativního pohledu arteterapie byla u všech dětí zaznamenána pozitivní změna na jejich dětí. Toto je podrobně nastíněno v předešlém textu včetně doporučení pro další práci s dětmi.

## ZÁVĚR

Předložená absolventská práce hledala odpověď na otázku, zda je možné prostřednictvím arteterapie pozitivně ovlivnit slovní zásobu a verbální komunikaci předškolních dětí s narušenou komunikační schopností. Bylo realizováno výzkumné šetření, jež probíhalo v mateřské školce se speciálním logopedickým zaměřením, a to po dobu 3 měsíců. Celkově bylo realizováno 10 setkání. Arteterapeutický program se ve svých cvičení zaměřoval především na rozvoj a rozšíření slovní zásoby a verbální komunikace obecně. Nebyla to však jediná oblast, kterou program rozvíjel. Jednotlivá cvičení se dotýkala rozvoje jemné a hrubé motoriky, zrakové a sluchové diferenciaci, představivosti, schopnosti vzájemné komunikace, schopnosti vlastního sebevyjádření, koncentrace a pozornosti.

Na základě výsledků diagnosticko-metodické pomůcky Klokanův kufr, jež provedla speciální pedagožka se zaměřením na logopedii, lze konstatovat, že arteterapie má pozitivní vliv na slovní zásobu a verbální komunikaci předškolních dětí s NKS. Obě stanovené hypotézy byly potvrzeny. Je však potřeba zmínit, že zde arteterapii chápeme spíše jako podpůrnou metodu rozvoje ve sledovaných oblastech. Největší podíl na rozvoji verbálních schopností dětí má personál speciální MŠ a rodiče dětí, jelikož právě oni jsou s dětmi v každodenním kontaktu.

Kromě měřitelných výsledků metody Klokanův kufr je možné z provedených projektivních testů vyčíst pozitivní změny na osobnost dětí. Všechny děti se ze společných arteterapeutických setkání těšily, projevovala se u nich radost z tvoření a společného prožitku. Kromě toho se v průběhu času více uvolnily, prožily úspěch, dovolily si ničit, trhat, stříhat, zkusily si roli vedoucího i vedeného, ladily se jeden na druhého a mnoho dalšího.

Výzkumný vzorek tvořily čtyři děti, takže na základě výsledků není možné vyvodit všeobecný a platný závěr. Vzhledem k faktu, že dětí s NKS neustále přibývá, bylo by vhodné realizovat širší výzkum vlivu arteterapie na děti s NKS a zvážit zařazení arteterapie do programů vzdělávání těchto dětí.

## **SUMMARY**

The submitted graduate thesis sought to answer the question whether it is possible to positively influence the vocabulary and verbal communication of preschool children with impaired communication skills through art therapy. A research investigation was carried out in a preschool with a special speech therapy focus, over a period of 3 months. A total of 10 sessions were conducted. The art therapy program in its exercises focused mainly on the development and expansion of vocabulary and verbal communication in general. However, this was not the only area that the programme developed. Individual exercises touched on the development of fine and gross motor skills, visual and auditory differentiation, imagination, the ability to communicate with each other, the ability to express oneself, concentration and attention.

On the basis of the results of the diagnostic and methodological aid Kangaroo Suitcase, which was carried out by a special educator with a focus on speech therapy, it can be concluded that art therapy has a positive effect on the vocabulary and verbal communication of preschool children with NKS. Both established hypotheses were confirmed. However, it should be mentioned that the author of the thesis understands art therapy rather as a supportive method of development in the investigated areas. The greatest contribution to the development of the children's verbal abilities is made by the staff of the special preschool and the children's parents, as they are the ones in daily contact with the children.

In addition to the measurable results of the Kangaroo Suitcase method, positive changes in the personality of the children can be seen from the projective tests conducted. All the children enjoyed the art therapy sessions together and showed a joy in creating and experiencing together. In addition, they relaxed more over time, experienced success, allowed themselves to destroy, tear, cut, tried the role of leader and led, tuned in to each other and much more.

The research sample consisted of four children, so it is not possible to draw a general and valid conclusion based on the results. Given the fact that the number of children with NKS is constantly increasing, it would be advisable to carry out more research on the impact of art therapy on children with NKS and to consider including art therapy in the educational programmes of these children.

## SEZNAM POUŽITÝCH OBRÁZKŮ, GRAFŮ, TABULEK

- Obrázek 1 Jazykový strom, přirovnání rozvoje dětské řeči ke stromu (Bytešnicková, 2012, s. 24)
- Obrázek 2 Účast zkoumaných osob na arteterapeutických setkání
- Obrázek 3 "Nakresli, co chceš" Aleš
- Obrázek 4 "Nakresli, co chceš" Štěpán
- Obrázek 5 "Nakresli, co chceš" Vašek
- Obrázek 6 "Nakresli, co chceš" Jindra
- Obrázek 7 "Dům" Aleš
- Obrázek 8 "Dům" Vašek
- Obrázek 9 "Dům" Štěpán
- Obrázek 10 "Dům" Jindra
- Obrázek 11 Společná práce houbičkama na velkoformátový papír
- Obrázek 12 "Postava" Aleš
- Obrázek 13 "Postava" Vašek
- Obrázek 14 "Postava" Štěpán
- Obrázek 15 "Postava" Jindra
- Obrázek 16 "Strom" Aleš
- Obrázek 17 "Strom" Vašek
- Obrázek 18 "Strom" Štěpán
- Obrázek 19 "Strom" Jindra
- Obrázek 20 "Odměna" Vašek
- Obrázek 21 "Odměna" Štěpán
- Obrázek 22 "Odměna" Jindra
- Obrázek 23 "Rodina na výletě" Vašek
- Obrázek 24 "Rodina na výletě" Štěpán
- Obrázek 25 "Rodina na výletě" Jindra
- Obrázek 26 "Hadi" Aleš
- Obrázek 27 "Krokodýl a žížala" Vašek
- Obrázek 28 "Pes" Štěpán
- Obrázek 29 "Pes" Jindra
- Obrázek 30 "Začarovaná rodina" Aleš
- Obrázek 31 "Začarovaná rodina" Vašek
- Obrázek 32 "Začarovaná rodina" Štěpán
- Obrázek 33 "Začarovaná rodina" Jindra
- Obrázek 34 "Malování na hudbu - Lesní píseň" Aleš
- Obrázek 35 "Malování na hudbu - Lesní píseň" Vašek
- Obrázek 36 "Malování na hudbu - Lesní píseň" Štěpán
- Obrázek 37 "Malování na hudbu - Lesní píseň" Jindra
- Obrázek 38 "Malování na hudbu - Vltava" Aleš
- Obrázek 39 "Malování na hudbu - Vltava" Vašek
- Obrázek 40 "Malování na hudbu - Vltava" Štěpán
- Obrázek 41 "Malování na hudbu - Vltava" Jindra
- Obrázek 42 "Dům" Aleš
- Obrázek 43 "Dům" Vašek
- Obrázek 44 "Dům" Štěpán
- Obrázek 45 "Dům" Jindra
- Obrázek 46 "Koláž - Rostlina" Aleš
- Obrázek 47 "Koláž - Rostlina" Vašek

Obrázek 48 "Koláž - Rostlina" Štěpán  
Obrázek 49 "Koláž - Rostlina" Jindra  
Obrázek 50 "Postava" Aleš  
Obrázek 51 "Postava" Vašek  
Obrázek 52 "Postava" Štěpán  
Obrázek 53 "Postava" Jindra  
Obrázek 54 "Obrázek peříčkem a tuží" Aleš  
Obrázek 55 "Obrázek peříčkem a tuží" Vašek  
Obrázek 56 "Obrázek peříčkem a tuží" Štěpán  
Obrázek 57 "Obrázek peříčkem a tuží" Jindra  
Obrázek 58 "Strom" Aleš  
Obrázek 59 "Strom" Vašek  
Obrázek 60 "Strom" Štěpán  
Obrázek 61 "Strom" Jindra  
Obrázek 62 "Rodina na výletě" Aleš  
Obrázek 63 "Rodina na výletě" Vašek  
Obrázek 64 "Rodina na výletě" Štěpán  
Obrázek 65 "Rodina na výletě" Jindra  
Obrázek 66 "Naše království" společná práce na velkoformátový papír  
Obrázek 67 "Začarovaná rodina" Aleš  
Obrázek 68 "Začarovaná rodina" Vašek  
Obrázek 69 "Začarovaná rodina" Štěpán  
Obrázek 70 "Začarovaná rodina" Jindra  
Obrázek 71 "Pohádkové postavičky" Autor zleva doprava: Aleš, Vašek, Jindra, Štěpán  
Obrázek 72 "Pohádkové postavičky v království"

Tabulka 3 První setkání dle submodelu 13P Marie Beníčkové (vlastní zpracování)

Tabulka 4 Desáté setkání dle submodelu 13P Marie Beníčkové (vlastní zpracování)

Tabulka 3 Verbální projev zkoumaných osob – srovnání období 09/23 – 01/24

Graf 1 Verbální projev v jednotlivých rovinách - srovnání v čase, Vašek

Graf 2 Verbální projev v jednotlivých rovinách - srovnání v čase, Aleš

Graf 3 Verbální projev v jednotlivých rovinách - srovnání v čase, Štěpán

Graf 4 Verbální projev v jednotlivých rovinách - srovnání v čase, Jindra

## ZDROJE

Akademie Alternativa, *Vzdělávání* [online], Olomouc, © 2022 [cit. 2023-09-12] dostupné z: <https://www.akademiealternativa.cz/zakladni-informace>

BENDOVIÁ, Petra. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3853-6.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a edukace*. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4238-0.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.

BYTEŠNÍKOVÁ, Ilona. *Komunikace dětí předškolního věku*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3008-0.

CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: [skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé]*. Přeložil Michaela ŠÁROVÁ. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-204-1.

*Katalog podpurných opatření* [online]. 2024 [cit. 2024-02-21]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

Klokanův kufr - Komplexní metodická pomůcka. *Klokanův kufr* [online]. [cit. 2023-11-28]. Dostupné z: [www.klokanuvkufr.cz](http://www.klokanuvkufr.cz)

KNECHTOVÁ, Zdeňka, Andrea POKORNÁ a Edita PEŠÁKOVÁ. Kvalitativní výzkum. *MUNI* [online]. Brno,, 2019 [cit. 2023-09-28]. Dostupné z: [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika\\_zp/web/pages/06-kvalitativni.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/lf/js19/metodika_zp/web/pages/06-kvalitativni.html)

KURIC J. a kol. *Vývojová psychologie: učebnice pro pedagogické instituty*. 2. nezm. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1964.

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie: 2. aktualizované vydání*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 9788024790855.

LECHTA, Viktor. *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Vyd. 1. Překlad Jana Křížová. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071788015.

LECHTA, Viktor. *Terapie narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-961-5.

LEJSKA, Mojmír. *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2003. ISBN 8073150387.

LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou*

výtvarnou práci. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.

MALCHIODI, Cathy A. *Handbook of art therapy*. 2nd ed. New York: Guilford Press, 2012. ISBN 1609189752.

MAUT – Mezinárodní asociace uměleckých terapií, *Umělecké terapie* [online], Bělkovice – Lašťany, © 2022 [cit. 2023-09-12] dostupné z: <https://www.maut.cz/um%C4%9Bleck%C3%A9-terapie>

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4172-7.

PETROVÁ, Alena a Irena PLEVOVÁ. *Vybrané kapitoly z vývojové psychologie*. 1. Ostravská univerzita: Pedagogická fakulta, 2018. ISBN 978-80-7599-078-5.

PRŮCHA, Jan a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 3. vydání Praha: Portál 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. Praha: Grada, 2011. Psyche (Grada). ISBN 978-80-247-3603-7.

SMOLÍKOVÁ, Kateřina.: Vzdělávací oblasti RVP PV in *Metodický portál RVP.CZ* [online]. Praha: Národní pedagogický institut, 2005. [cit. 2023-09-30] dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/p/158/KLICOVE-KOMPETENCE-A-JEJICH-ULOHA-V-PREDSKOLNIM-VZDELAVANI.html>

SVOBODOVÁ, Eva. *Prosociální činnosti v předškolním vzdělávání*. 2. vydání. Praha: Raabe, 2022. Dobrá školka. ISBN 978-80-7496-468-8.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007. 615 s. ISBN 9788073673406.

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2021. ISBN 80-87000-00-5.

READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. Teorie a kritika (Odeon).

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*, Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-317-2.