

JIHOČESKÁ UNIVERZITA
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
(ATELIÉR ARTETERAPIE)

**Arteterapeutická intervence při rozvoji komunikačních dovedností u žáků
se středním stupněm mentální retardace**

bakalářská práce

vypracovala: Mgr. Marika Komma Janovská
ročník: pátý
vedoucí bakalářské práce: Mgr. Marie Růžičková

2009

Poděkování

Mé poděkování patří Mgr. Marii Růžičkové za ochotu vést tuto práci a taktéž PaedDr. Evženu Peroutovi za jeho cenné rady z oblasti arteterapeutické metodiky.

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci na téma Arteterapeutická intervence při rozvoji komunikačních dovedností u žáků se středním stupněm MR jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Datum

podpis studenta

Anotace

Arteterapeutická intervence při rozvoji komunikačních dovedností u žáků se středním stupněm MR.

Bakalářská práce je zaměřena na zapojení arteterapeutických postupů při logopedické terapii žáků s mentální retardací. Nastiňuje logopedické působení autorky v základní škole speciální ve středisku Rolnička Soběslav. Na vybraných artefaktech žáků hodnotí přínos arteterapie. Posuzuje výtvarný posun žáků a v souvislosti s ním i posun v komunikaci. Ukazuje na vývoj emočních a sociálních schopností v závislosti na rozvoji komunikačních dovedností vlivem arteterapeutického působení. Shrnuje přínos práce pro žáky.

Annotation

Arttherapy intervention when developinng skills with mentally retarded pupils of moderate level

The thesis focuses on implementing arttherapy procedures during logopedic therapy of mentally retarded pupils. The auther outlines her logopedic experience at Special Elementary School in Rolnicka centre located in Sobeslav. The asset of using arttherapy is evaluated on chosen artefacts created by the students. The author assesses the development in the students' art skills as well as any progress they make in their communication. She presents the development in emotional and social skills based on their communication skills as a result of arttherapy procedures. The work summarizes all the assets of the work.

OBSAH:

ÚVOD

1 SOUČASNÝ STAV

- 1.1 Mentální retardace a zvláštnosti psychických procesů
- 1.2 Narušená komunikační schopnost u dětí s MR podle úrovně intelektu
- 1.3 Přehled narušení komunikačních schopností u žáků se středním stupněm MR v jednotlivých jazykových rovinách
- 1.4 Následnosti normálního řečového vývoje a problémy u dětí se středním stupněm MR
- 1.5 Řečová terapie, její metody a cíle
- 1.6 Formy realizace terapie narušené komunikační schopnosti u žáků s mentální retardací
- 1.7 Teoretická východiska arteterapie s mentálně postiženými
 - 1.7.1 Arteterapeutická východiska
 - 1.7.2 Charakteristika výtvarného projevu dětí s kombinovanými vadami a mentálním postižením

2 CÍLE PRÁCE

- 2.1. Stanovení konkrétních cílů arteterapeutické intervence při logopedické terapii

3 METODIKA

- 3.1. Struktura logopedické terapie a vymezení arteterapeutické intervence
- 3.2. Metodika arteterapeutické intervence
- 3.3. Postup práce, užitá techniky a témata
- 3.4 Kazuistika - Lucka
 - 3.4.1 Osobní a rodinná anamnéza
 - 3.4.2 Popis komunikačních strategií a řečového projevu
 - 3.4.3 Arteterapeutická intervence
- 3.5 Kazuistika – Milan

3.5.1. Osobní a rodinná anamnéza

3.5.2. Popis komunikačních strategií a řečového projevu

3.5.3. Arteterapeutická intervence

4 VÝSLEDKY

4.1 Shrnutí výsledků a zkušeností

5 ZÁVĚR

5.1 Závěrečné hodnocení

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

KLÍČOVÁ SLOVA

PŘÍLOHY

ÚVOD

Téma arteterapeutické intervence při rozvoji komunikačních dovedností u žáků se středním stupněm MR jsem si zvolila pro to, že ve své práci logopeda v základní škole speciální jsem se potýkala při logopedické terapii s mnohými úskalími. Měla jsem pocit, že se komunikační problémy dotýkají daleko více sociálního začlenění klienta a

jeho emočního prožívání, než nácvičku správné výslovnosti. Před mým nástupem na místo školního logopeda byly terapie směřovány na nácvičku správné výslovnosti. Zpočátku jsem pokračovala v práci mých předchůdkyň, ale postupem času jsem měnila náplň logopedické terapie.

Pokusila jsem se ustoupit od nekonečného opakování správné výslovnosti, kterou i po dlouhodobém tréninku nebyly děti se středním stupněm MR schopné zvládnout. Přesunula jsem předmět logopedie od mluvení, jazyka a řeči ke komunikaci, od individuálního k interindividuálnímu. V holistickém přístupu k terapii jsem se nevěnovala jen narušení, ale šlo mi o žáka jako o člověka s NKS v celé šíři jeho speciálních potřeb a specifik jeho životního prostředí.

Největším problémem u dětí s MR z hlediska NKS není porucha artikulace, ale omezená schopnost adekvátně reagovat při běžné komunikaci. Hlavní příčinou je mentální deficit, který však v mnohých případech nelze ovlivnit a ani to není předmětem logopedie. Pro logopedickou terapii je podstatný fakt, že tito žáci mají většinou malou zkušenost s komunikací. Mají omezenou možnost sociálního kontaktu. Jejich svět se pohybuje mezi rodinou a školou. Proto se i při komunikaci s cizími lidmi chovají buď příliš familiérně a nebo se obávají s cizími mluvit. Avšak žáci, kteří nejsou schopni souvisleji vyprávět nebo sdělovat své zkušenosti a postřehy jsou většinou společensky znevýhodněni a mají problém se začlenit do kolektivu. Pro posluchače je náročné sdílet příběh s někým, kdo není schopen říci několik souvislých a smysluplných vět v dějovém a logickém sledu za sebou. Posluchač si musí často věci domýšlet, aby porozuměl o čem je vůbec řeč. Tyto náročné situace se samozřejmě odráží v problémech při konstituování jejich psychiky, v adekvátním emočním prožívání a v neposlední řadě při mezilidské komunikaci.

S využitím všech možných metod, prostředků a pomůcek, které logopedie nabízí, se mi v mnohých případech nedařilo postupovat v terapii dále. Měla jsem pocit, že terapie NKS je neúčelná a stojí na bodu mrazu, že už tedy došlo k vyčerpání mých terapeutických kompetencí a možností klienta. Proto jsem se rozhodla propojit logopedii s arteterapií.

Arteterapii jsem chápala nejen jako činnost, která působí změnu, stimuluje nerozvinuté a opožděné funkce, ale především intervenuje ve smyslu posunu ve výtvarném vyjádření, potažmo posunu v komunikaci. Výtvarná činnost nevyžaduje od dětí mluvní projev, což může být schůdnější pro dítě, které má v komunikační oblasti určitý problém. Poskytuje i možnost motorického uvolnění, čímž se sníží nejistota, která často komplikuje spolupráci. Předpokládala jsem, že arteterapie umožní nacházet nové výtvarné cesty v obrázku, čímž bude možné dopomoci žákovi k hledání nových cest v mezilidské komunikaci. Považovala jsem za podstatné, aby si žáci mohli výtvarně prožít a ohmatat to, co mají vyjádřit neverbálně i verbálně v komunikaci. Učili se mnohdy novým komunikačním strategiím a jazykovým vyjádřením tak, jako by to byl pro ně cizí jazyk. Bez prožitku a emoční angažovanosti bylo rizikem, že komunikace vyšumí a zbude jen suchý nácvik a dril.

Snažila jsem se v logopedické terapii hledat souvislosti mezi řečovým a kresebným výrazem a možnosti jejich vzájemného ovlivnění. S podpůrnou intervencí arteterapie jsem se zaměřila na zkvalitnění komunikačních kompetencí ve všech úrovních a složkách - verbální komunikace, neverbální komunikace i sebedůvěry a schopnosti spolupracovat.

1 SOUČASNÝ STAV

1.1 Mentální retardace a zvláštnosti psychických procesů

Postižení kognitivních schopností u osob s mentální retardací je často velmi nerovnoměrné. Pro optimální vývoj postiženého je podstatná včasná diagnostika a volba

vhodných terapeutických postupů. Přiměřená a účelná terapie je volena dle primární příčiny postižení a kombinací s dalšími smyslovými nebo pohybovými poruchami.

Mentální retardace je závažné postižení rozumových schopností prenatální, perinatální nebo postnatální etiologie, jež významně omezuje postižené dítě či dospělého v jeho sociálním prostředí. ¹

Mentální defekt (mentální retardace) je souhrnné označení vrozeného defektu rozumových schopností. Je definován jako neschopnost dosáhnout odpovídajícího stupně mentálního vývoje (méně než 70 % normy) vzhledem k věku. Nízká úroveň inteligence bývá spojena se snížením či změnou dalších schopností a odlišnostmi ve struktuře osobnosti. ²

Etiologií mentální retardace je nejčastěji organické poškození CNS v pre-, peri-, nebo postnatálním období (infekce, úrazy hlavy, vrozené těžké deformace, DMO), genetická vada, metabolická porucha. U velkého procenta dětí s lehkým stupněm MR zůstává etiologie nejasná.

U osob s MR jsou patrné zvláštnosti psychických procesů. Vnímání bývá zpomalené, málo diferencované a má zúžený rozsah. Potřeba poznávat okolní svět, která je u nepostižených dětí podněcující silou celého jejich psychického vývoje, je u dětí s MR oslabena. Vede to k povšechnému poznávání předmětů a jevů – vnímání nejde do hloubky ani šířky. I dítě s mentální retardací se učí vidět a dívat se. To, co dovede očima vidět, je také výsledek jeho určité životní zkušenosti.

U dětí s poškozenou CNS se počítky a vjemy vytvářejí pomalu a s velkým množstvím zvláštností a nedostatků, což se odráží na celkově omezené schopnosti vnímat. Zvláštností vnímání je především snížená aktivita tohoto psychického procesu. Neprohlíží věci a předměty do detailů, nemá snahu vyznat se ve všech jejich vlastnostech. Spokojuje se s povšechným poznáním předmětů a nezajímá se aktivně o jejich podstatu a funkci.

¹ Škodová, E.: Klinická logopedie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

² Vágnerová, M.: Variabilita a patologie psychického vývoje. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 382-110-93.

V důsledku sníženého vnímání dochází k porušení poznávací činnosti a dítě si vytváří velmi omezenou zásobu představ. Nedostatek názorných a sluchových představ, malá znalost zacházení s předměty, velmi malá zkušenost z komunikace a hlavně nedostatečný rozvoj řeči brzdí rozvoj myšlení. Nízká úroveň rozvoje myšlení souvisí s nedostatečným rozvojem řeči. Dítě s MR má velmi omezenou schopnost abstrakce a zobecňování, ve středním stupni MR se nedostane za hranice konkrétnosti. Konkrétní myšlení zůstává na úrovni jednotlivých názorných obrazů a nedokáže pochopit v nich skryté společné znaky. Dítě s MR spíše vzpomíná, než přemýšlí. Jejich myšlení se omezuje na konkrétní situační souvislosti mezi předměty a jevy, je chudé a neproduktivní. Omezená až žádná schopnost zobecňování vede k učení se pravidlům nazpaměť. Nesoustavnost myšlení má za následek časté přerušování pozornosti, chyby, nesoustředění.

Vnímání ztěžují také přidružené smyslové vady i nedostatečná soustředěnost pozornosti (kolísavá, rozptýlená, nestálá). Paměť je charakterizována pomalým tempem osvojování nových poznatků, nestálostí jejich uchování a nepřesností vybavování (častěji převažuje mechanická paměť nad logickou).

Myšlení není schopno řídit jednání, dítě pak těžko předvídá důsledek svého jednání (tzv. nekritičnost myšlení). Chybí schopnost předem si představit postupy a řešení, děti většinou nepochybují o správnosti okamžitých domněnek. Zřídka upozorují své chyby nebo chyby v myšlení ostatních, a dokonce ani nepředpokládají, že by jejich výroky nebo poznatky mohly být chybné. Vlivem poruch sekvenčního myšlení mají děti problém chápat sled věcí a jevů, správně vnímat jejich logické souvislosti a časové následnosti. Děti nejsou schopné odhadnout, jak bude něco dlouho trvat, nedokáží řídit a dokončovat činnosti. Nedostatek organizace je nutné podpořit strukturováním. Schopnost přijímat a zpracovávat podněty z okolního světa snižují také zvláštnosti v projevech volných a citových. Děti s MR jsou emočně nevyspělé a chovají se jako děti nižší úrovně. Reagují adekvátně jen na takové přístupy, které tuto skutečnost respektují. Prožitky těchto dětí jsou velmi jednoduše strukturovány, buď jsou s něčím spokojeny a projevují radost a nebo nespokojeny a projevují nelibost. Diferencované jemné odstíny

prožívání zde chybí. Emocionální reakce dětí bývají většinou neadekvátní podnětům a jsou často egocentrické. Nejvýše totiž děti hodnotí osoby, skutečnosti, události, které jsou jim příjemné. Emoce patří k nejvýznamnějším motivačním činitelům jejich vývoje. Chybí také intelektuální korekce citů vzhledem k situaci. Opožděně a omezeně se u dětí vytváří morální city: svědomí, soucit, pocit odpovědnosti. Celkově je u dětí patrná zvýšená sugestibilita, citová i volní labilita, nestálost nálady, impulsivnost, agresivita, ale i úzkostnost a pasivita.³

Uvedené zvláštnosti jsou individuálně modifikované vzhledem k charakteru, hloubce a nerovnoměrnosti postižení, vzhledem k sociálnímu prostředí, v němž postižený žije, i vzhledem k jeho momentálnímu celkovému stavu.

1.2 Narušená komunikační schopnost u dětí s MR podle úrovně intelektu

Komunikační schopnosti bývají narušeny především po stránce obsahové, ale ani formální stránka nebývá na žádoucí úrovni. Nedostatečné vyjadřování myšlenek a citů brání dětem v socializaci, zejména při vzniku vztahu - matka, ostatní členové rodiny – dítě. Narušená komunikační schopnost dětí s MR patří k symptomatickým poruchám řeči – NKS je symptomem jiného postižení, v tomto případě mentální retardace.⁴

Symptomy mentální retardace z hlediska řeči:

1) narušení obsahové stránky řeči

- nedostatečná nebo vágní slovní zásoba
- narušená gramatická stránka řeči

2) narušení formální stránky řeči

- výslovnost
- modulační faktory (melodie, dynamika, tempo, rytmus)

Příčiny narušené komunikační schopnosti:

³ Švarcová, I.: Mentální retardace. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-060-7.

⁴ Škodová, E.: Klinická logopedie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

- snížený intelekt
- anomálie mluvidel, deformace chrupu atd.

Řeč se rozvíjí pomalu, je deformovaná ve všech jazykových rovinách a nedosáhne úrovně normy s výjimkou nejlehčích forem MR.

Členění pásem mentální retardace (kvantitativní úrovně) vyjádřené inteligenčním kvocientem (Mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10)

Klasif. čísla	Slovní označení Řeč ⁵ Sociální adaptace ⁶	Pásmo IQ
F70	<u>Lehká mentální retardace</u> Omezený vývoj řeči a komunikativních dovedností, obsahová chudost, jednoduchá, někdy agramatická stavba vět, časté poruchy formální stránky řeči. <i>Menší artikulační obratnost, chybí většina abstraktních pojmů.</i> <i>Zvládne základní normy a role, v nových situacích potřebuje vedení.</i>	50 - 70
F71	<u>Středně těžká mentální retardace</u> Omezený vývoj řeči, rozvoj komunikativních dovedností, jednoduchá slovní spojení i celkově jednoduché věty, nápadné poruchy formální stránky řeči. <i>Dyslalická výslovnost či artikulační neobratnost, agramatismy, ve slovníku chybí i méně běžné konkrétní pojmy.</i> <i>Základní verbální komunikace se známými osobami a stereotypní adekvátní chování ve známých situacích.</i>	35 - 49
F72	<u>Těžká mentální retardace</u> Minimální rozvoj komunikativních dovedností a řeči, izolovaná slova, značné poruchy formální stránky řeči. <i>Malý počet špatně artikulovaných výrazů, používaných nepřesně.</i>	20 - 34

⁵ Škodová, E.: Klinická logopedie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-546-6.

⁶ Vágnerová, M.: Variabilita a patologie psychického vývoje. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 382-110-93.

	<i>Jednoduchá interakce se známou osobou a základní stereotyp chování v nejběžnějších situacích.</i>	
F73	<u>Hluboká mentální retardace</u> Komunikace nonverbální, neartikulované výkřiky, grimasování, případně echolálické opakování jednotlivých slov. Artikulovaný projev chybí. <i>Maximálně základní diferenciacce osob, trvalá závislost.</i>	19 a méně

Vývoj jednotlivých složek intelektu probíhá nerovnoměrně, což se také často odráží v rozdílném výkonu ve verbální a neverbální složce komunikace. Inteligence je dána jak znaky intelektovými (pozornost, paměť), tak také mimointelektovými (emoční stabilita). Rozhodující pro určení pásma retardace musí být především kvalita zvládnutí životních nároků dítěte v jeho prostředí.⁷

Je těžké určit, do jaké míry je inteligenční deficit primárním defektem a brání osvojení řeči, nebo do jaké míry brání porucha řeči nabývání znalostí a dovedností a způsobuje tak následně snížení inteligence.

Mezi těžkou a středně těžkou MR je nejnápadnější rozdíl právě v úrovni řečových schopností, zatímco mezi středně těžkou a lehkou retardací není rozdíl tak nápadný.⁸

Lehká mentální retardace - vývoj řeči je opožděn, ale postupně se může dostat až na úroveň druhé signální soustavy (zevšeobecňování a abstrakce). Těžiště logopedické péče je zejména v rozvíjení obsahové stránky řeči, na niž později při dobré spolupráci navazuje úprava výslovnosti. Je – li porucha včas a správně diagnostikována a péče se zahájí včas, jsou verbální schopnosti v běžných komunikačních situacích dostačující. K verbálnímu selhávání může docházet v nepředvídaných komunikačních situacích,

⁷ Vágnerová, M.: Variabilita a patologie psychického vývoje. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 382 – 110 – 93.

⁸ Lechta, V.: a kol. Logopedické repetitívum. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80 – 08 – 00447 – 9.

nemohou – li se opřít o stereotyp. Obsahová stránka řeči zůstává však i v dospělosti chudší a často přetrvává dyslálie.

Středně těžká mentální retardace – vývoj řeči je opožděn. Řeč se začíná vyvíjet až kolem šestého roku věku. Dosažený stupeň vývoje je individuální (může se rozvinout až na relativně dobrou úroveň) pokud psychický vývoj dospěje až k podmíněně reflexní činnosti. Řeč může dosáhnout úrovně první signální soustavy. Někteří zvládnou mechanicky zopakovat i delší mluvní celky, ale bez porozumění obsahu. Mají dobře rozvinutou napodobovací schopnost. Objevují se časté echolálie neadekvátní komunikační situaci.⁹

Opožděný vývoj řeči je přítomen u všech stupňů mentální retardace. Odchyly od normy se projevují už v raném věku. Řeč je opožděna a postižena jak v obsahové, tak i ve formální složce.

Formální řečový projev – dyslálie, nepřesnost artikulace hlásek, artikulační neobratnost (neobratnost motoriky mluvidel, nižší sluchová diferenciace, horší sebekontrola).

Obsahové hledisko řečového projevu – obtížnější porozumění řeči, jednodušší aktivní řečový projev, narušení slovní zásoby (abstraktních a méně frekventovaných pojmů, méně časté užívání přídavných jmen, sloves a spojek), rozdíl mezi aktivní a pasivní slovní zásobou, časté agramatismy, preference velmi krátkých vět, stereotypie ve výběru pojmů a stabilních slovních spojení, perseverace (ulpívání), echolálie (opakování části sdělení či jednotlivých slov bez kontextu a často i bez porozumění).

1.3 Přehled narušení komunikačních schopností u žáků se středním stupněm MR v jednotlivých jazykových rovinách

V následující části uvádím přehled narušení komunikačních dovedností ve všech jazykových rovinách. Záměrně opomím formální stránku řeči potažmo - foneticko - fonologickou rovinu z hlediska artikulace. Příčinou je fakt, že u žáků se středně těžkou

⁹ Škodová, E.: Klinická logopedie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80 – 7178- 546 – 6.

mentální retardací především vážne porozumění obsahu a přetrvávají u nich obtíže v expresi (slovní, větné). Vady výslovnosti nebývají příčinou komunikačních bariér. Logopedická péče by měla být zaměřena především na rozšiřování aktivní slovní zásoby, globální rozvoj obsahové stránky řeči a na nácvik dalších dovedností s vývojem řeči souvisejících (hrubá, jemná motorika a grafomotorika). I u lehce mentálně retardovaných se klade těžiště logopedické péče zejména na rozvíjení obsahové stránky řeči, na niž později při dobré spolupráci může navázat úprava výslovnosti.¹⁰ Z hlediska komunikačního je pro žáky s narušenou komunikační schopností s MR primární samotná schopnost komunikace, nikoli pregnantní výslovnost.

Dle vývojového principu narušené komunikační schopnosti je zásadní se při terapii zaměřit na imitaci normálního vývoje řeči. Pro vhodné nastavení terapie je důležité znát obsah vývoje řeči v normě (co se v jaké vývojové následnosti osvojuje). Moderní přístupy zdůrazňují vývojově nejdříve pragmatické funkce (komunikační záměr), rané syntaktické formy a až poté doporučují učit dítě vyslovovat jednotlivé hlásky.¹¹

Jednotlivé jazykové roviny

- lexikálně - sémantická rovina
- morfologicko - syntaktická rovina
- pragmatická rovina
- zhodnocení možností a schopností komunikace¹²

Mezi lexikální a gramatickou rovinou verbálního projevu existuje dialektická spojitost, takže se obvykle hovoří v logopedii o obou rovinách současně a to jako o „obsahové stránce“ řeči. Budování gramatické a lexikální roviny se uskutečňuje současně, protože k nácviku různých gramatických kategorií (skloňování, tvoření

¹⁰ Neubauer, K.: Logopedie – učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudemus, 2001.

¹¹ Klenková, J.: Kapitoly z logopedie I. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-41-9.

¹² Škodová, E.: Klinická logopedie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80 – 7178- 546 – 6.

různých druhů vět) používáme jako materiál slova, která chceme včlenit do slovní zásoby dítěte.

Lexikálně - sémantická rovina sleduje chápání významu slov (konkrétních, abstraktních), přenesené významy slov (idiomy, metafory, přísloví, homonyma, synonyma, dvojznačné výrazy). Zaměřuje se na pasivní i aktivní slovní zásobu.

Morfologicko (tvaroslovná)– syntaktická rovina se zabývá tvořením tvarů slov, fungováním tvarů slov ve větě a vysvětlováním mluvnických významů (slovní druhy- nepravidelné tvary např. stupňování). Syntaxe (skladba) je součástí gramatiky, tak jako morfologie. Zabývá se vyššími mluvnickými celky (věty, souvětí) a jejich významem.

Pragmatická rovina(sociální aspekty komunikace) sleduje vnější mimojazykové souvislosti a vztahy, které ovlivňují jazykové chování např. schopnost vyjádřit rozličné komunikační záměry (požádat o něco, vyjádřit postoje, emoce, iniciovat sociální interakci). Zaměřuje se také na schopnost konverzovat (udržovat konverzaci, hrát roli mluvčího i posluchače).¹³

1.4. Následnosti normálního řečového vývoje a problémy u dětí se středním stupněm MR

Proces tvorby slovní zásoby probíhá v následující posloupnosti: zvukomalebné citoslovce, podstatná jména, slovesa, přídavná jména, osobní zájmena, na posledním místě vstupují do slovníku dítěte číslovky, dle jiných jsou to předložky a spojky, dítě musí nejprve pochopit význam slov. Děti neskloňují, nečasují – podstatná jména tvoří v 1. pádě, slovesa v neurčitém tvaru, případně ve třetí osobě nebo v rozkazovacím způsobu.¹⁴

Děti nejprve hypergeneralizují – haf je všechno, co je chlupaté,
později hyperdiferencují – táta je pouze jeden určitý otec.

¹³ Lechta, V.: a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2003. ISBN 80 – 7178 – 801 – 5.

¹⁴ Hubáček, J.; Jandová, E.; Svobodová, J.: Čeština pro učitele. Opava: Optys, 1996. ISBN 80 – 85819-41-4.

Z počátku užívají jednoslovné věty s emocionálním zacílením, které nejsou z artikulačního hlediska náročné (mama, pipi, papá).

Při užití dvoj –slovné věty je nezbytné, aby dítě porozumělo významu spojení, v přechodu ke dvoj - slovnému vyjádření se jedná o spojení podstatného jména a slovesa (Táta není. Bába spinká.), přídavného jména a podstatného jména (Velký kluk. Červené auto.).

Díky užívání troj- slovné věty lze již vystihnout vztahy na úrovni „agent – akce – objekt“, ve vyjadřování troj - slovném dojde k přidání dalšího podstatného jména (Holka pije čaj. Pán řídí auto.).

Z hlediska slovosledu je podstatné, že slovo, které má subjektivně primární důležitost, kladou děti ve větě velmi dlouho na první místo bez ohledu na správnost slovosledu („Pít já chci“ !). Jako první zvládají děti tvorbu souvětí slučovacího.

Z hlediska flexe probíhá vývoj v následujícím pořadí:

- skloňování, slovesná kondukcce
- rod, číslo, pád (nejprve pády bezpředložkové)
- až později po třetím roce diferencuje singulár a plurál
- dlouho působí problémy tvoření dokonavých sloves, ale především stupňování přídavných jmen (problematické jsou výjimky – dobrý, lepší)¹⁵

Později je vývoj řeči směřován na mluvnickou strukturu věty. Děti se ptají „Co to je ?“ , „Proč ?“ a začnou užívat zájmena (já, mně, ty).

Objevuje se postupně stále více zájmen (jemu, jí), množné číslo podstatných jmen (auta, boty) a předložek (od, pro). Postupně zvládnou jednoduchou konverzaci, umí mluvit o minulosti a budoucnosti.

Začínají pokládat otázky na místo (Kde je auto ?) a ptají se Kdy ?, Proč ?, Jak ?

Tvoření otázek ve vývoji řeči lze přibližně charakterizovat následujícími návaznostmi:

- ptají se (Kde je táta ?)
- vyžadují informace (Proč prší ?)
- vyžadují pozornost (Jak jsi to udělala ?)

¹⁵ Klenková, J.: Kapitoly z logopedie I. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-41-9.

- vyjednávají (Ty zatáhneš tady, já tam.)

Dítě s MR setrvává mnohem déle u jednoslovného vyjádření, i když má už poměrně širokou slovní zásobu pro tvorbu vět. I lehce mentál. retardované děti začínají používat první slova až v polovině věku batolete a první slovní spojení až ke konci tohoto období. Ke zpřesňování pojmů a vytváření pojmových skupin (míč a pomeranč jsou kulaté) dochází u MR dětí nejdříve v předškolním věku. Pojem podobnosti chápou až ve školním věku a to pouze ve vazbě na vlastnosti konkrétní reality. Řeč zůstává v mnoha případech pouze telegrafická. MR nemají otázky, neptají se, nezmocňují se svého prostředí. U dětí s MR je problém s iniciací rozhovoru a také s adekvátním vyjadřováním pocitů.¹⁶

1.5 Řečová terapie, její metody a cíle

Terapie NKS u dětí se středním stupněm MR probíhá individuálně, podle řečových potřeb a deficitu klienta. V současné době je snaha o změnu přístupu k logopedické práci. Ustupuje se od nekonečného opakování správné výslovnosti, kterou i po dlouhodobém tréninku nejsou děti se středním stupněm MR schopné zvládnout. Probíhá přesun předmětu od mluvení, jazyka a řeči ke komunikaci, od individuálního k interindividuálnímu. V holistickému přístupu k terapii nejde o vlastní narušení, ale o člověka s NKS jako biopsychosociální bytost včetně jejích speciálních potřeb a specifík jejího životního prostředí.¹⁷

Terapie řeší primárně způsob komunikování dítěte se svým okolím, zda a jakým způsobem je schopno se domluvit, sdělit potřebné. Sleduje se v první řadě pragmatická jazyková rovina. Postupně se přechází k vyšším jazykovým celkům. Sledujeme stavbu věty, tvoření otázky, skloňování a časování. Výslovnost je možné řešit v terapii

¹⁶ Bezručková, V.: Výchova řeči u mentálně retardovaných žáků. Praha: Univerzita Karlova, 1984. ISBN 80 – 246 – 0329 – 2.

¹⁷ Škodová, E.: Klinická logopedie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80 – 7178- 546 – 6.

souběžně s jednotlivými jazykovými rovinami, ale není vhodné stavět pouze na ní, pokud dítě nezvládá komunikaci jako takovou.

V souvislosti s komunikační bariérou způsobenou mentálními faktory se hovoří o specifickém komunikačním statutu. Mezi komunikačním záměrem a interpretací informace příjemcem stojí komunikační bariéra. Je způsobená nerovnocenností partnerství a neznalostí komunikačního kódu.¹⁸

Po stanovení diagnózy, zjištění závažnosti poruchy a základního onemocnění připravíme individuálně pro každého klienta logopedickou terapii. Při volbě terapie se opíráme o vhodně vybrané logopedické pomůcky. Je nezbytné brát na zřetel vývojový věk dítěte, ne jenom jeho skutečný, kalendářní věk a také jeho zájmy.

Metody logopedické terapie všeobecně :

- stimulující – nerozvinuté a opožděné řečové funkce
- korigující – vadné řečové funkce
- reedukující – ztracené, dezintegrované řečové funkce

Cíle terapie u dětí s narušeným vývojem řeči :

- změnit či eliminovat příčinu NVŘ (u dětí s MR to není reálné)
- modifikovat poruchu
- zkvalitnit komunikační kompetence
- učit děti používat kompenzační strategie
- zaměřit terapii ne jen na dítě, ale na jeho rodinu a nejbližší okolí¹⁹

Volba vhodné terapie u žáků se středním stupněm MR vychází z úrovně kognitivních schopností a ze zvláštností řečového vývoje.

¹⁸ Vybíral, Z.: Psychologie komunikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80 – 7178 – 998 – 4.

¹⁹ Lechta, V. a kol.: Terapie narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2005. ISBN 80 – 7178 – 961 – 5.

1.6 Formy realizace terapie narušené komunikační schopnosti u žáků s mentální retardací

V rámci systému školství se věnuje nápravě narušené komunikační schopnosti u žáků s mentální retardací speciální pedagog a to, jak v rámci školy, kterou žák navštěvuje, tak v rámci speciálně pedagogických center. V systému zdravotnictví se terapií zabývá klinický logoped.

Školní logoped ve většině případů postupuje dle individuálně vzdělávacího plánu žáka. Logopedickou péči lze organizovat jako práci s celým kolektivem třídy, se skupinou či dvojicí žáků i individuálně s jednotlivými žáky. Řečová výchova se neomezuje na jednu vyučovací hodinu týdně, ale je nedílnou součástí všech vyučovaných předmětů.

Jako podklad při vytváření individuálně vzdělávacích plánů žáků je užíván program pomocné a zvláštní školy. Dle Vzdělávacího programu pomocné školy je zařazena – řečová výchova (1 hodina týdně, 33 hodin za rok) a zahrnuje rozvíjení komunikačních dovedností i individuální logopedickou péči. Řečová výchova má svou nezastupitelnou úlohu při rozvoji komunikačních schopností a dovedností žáků, které jsou předpokladem jejich úspěšné sociální adaptace i dalšího vzdělávání. Obsahem řečové výchovy je diagnostika úrovně řeči, gymnastika mluvidel, dechová cvičení, hlasová cvičení, řeč, zvukové prostředky řeči (tempo, melodie), náprava vadné výslovnosti jednotlivých hlásek, rozvíjení sluchového vnímání (diferenciací hlásek ve slově), rozvíjení slovní zásoby, stavba věty, tvoření vět, otázky a odpovědi, vyprávění podle otázek, vyprávění podle obrázků, kultura mluveného projevu, konverzační cvičení, zdokonalování techniky čtení, dramatizace, hudební, pohybová a rytmická průprava.²⁰

Dle Vzdělávacího programu zvláštní školy je zařazena – řečová výchova - v 1. až 3. ročníku zastoupena 2 hodinami týdně, 4. až 6. ročníku jedna hodina týdně,

²⁰ Švarcová, I.: Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy. Praha: Septima, 1997. ISBN 80 – 7216 – 030 – 3.

v dalších ročnících dle potřeby. Cílem péče je rozvíjení a budování řeči přiměřeně věku a schopnostem dítěte. Snahou je předcházet možným poruchám a překonávat vývojové nedostatky ve sdělování.

Metodická doporučení:

- rozvíjet a podporovat přirozenou spontánnost řečového projevu v konkrétních situacích
- primárně rozvíjet slovní zásobu a mluvní pohotovost, následně pak upravovat formální stránku řeči
- respektovat rozdíly v úrovni řečových schopností u dětí
- zaměřit se na rozvoj smyslového vnímání a motoriky
- dle možnosti spolupracovat s rodinou
- dramatická výchova – mimo jiné rozvíjí komunikativní schopnosti verbální a nonverbální povahy ²¹

1.7 Teoretická východiska arteterapie při práci s mentálně postiženými

Hlavním cílem arteterapie u lidí s mentálním handicapem podle Valenty (2001) je reedukace, resocializace, integrace osobnosti, rozvoj kreativity, nácvik empatie, odblokování komunikace, nácvik sebeovládání a vůle.²²

1.7.1 Arteterapeutická východiska

K arteterapii je možné přistupovat různými způsoby. Do současné doby se vyčlenilo několik možných přístupů k arteterapii. Jedná se především o přístup kreativistický, integrativní, činnostní, sublimační a projektivní. Přístup projektivní je základním stavebním prvkem programu arteterapie na Pedagogické fakultě Jihočeské

²¹ Vzdělávací program zvláštní školy, MŠMT ČR. Praha: Septima, 1997. ISBN 80 – 7216 – 025 – 7.

²² Šicková – Fabrici, J.: Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002. ISBN 80 – 7178 – 616 – 0.

univerzity v Českých Budějovicích. Tento přístup však také přesahuje do kreativistického pojetí a to svou snahou o kultivaci výtvarného projevu klientů. Autorem je PhDr. Milan Kyzour st. a koncepce odráží jeho celoživotní zkušenost. Teoretické zázemí a myšlenkovou inspiraci lze najít v průniku mezi oblastí medicínsko-psychologickou, výtvarně-pedagogickou a uměnovědnou.²³

Jakousi „teoretickou základnu“ studia metodiky arteterapeutické práce v Ateliéru arteterapie při Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity tvoří práce Jeana Piageta, Victora Löwenfelda a Herberta Reada. Ontogenetický model vychází z kognitivní teorie pěti vývojových etap myšlení Jeana Piageta, na kterou se analogicky váží vývojové etapy dětského výtvarného projevu Victora Löwenfelda. Terapeutické využití tohoto modelu předpokládá absolvování všech uvedených stadií se schopností inspirativních návratů. Jako patologický je vnímán opak, kdy dojde k ustrnutí či vynechání některých vývojových etap. Do těchto etap je pak třeba se v rámci terapie vracet.²⁴

Výtvarný artefakt je paralelou vnitřního světa klienta, jeho vědomých i nevědomých částí. Znamená to tedy, že posun výtvarný je odrazem posunu v psychice člověka. Výtvarným posunem můžeme přispět k emočnímu uzrání a tak posunout klienta do vyššího vývojového stádia. Tím by mělo dojít ke změně chování, sebepožívání, sebepojetí a přijetí sama sebe. Arteterapeut není jen pouhým pozorovatelem tvůrčí činnosti klienta, ale aktivně ovlivňuje vznikající artefakt metodickými pokyny.

V práci s mentálně retardovanými ontogenetický model slouží ke zmapování úrovně daného klienta a ke zvážení možností výtvarného posunu.

Etapy duševního vývoje dítěte (Jean Piaget):

1. Senzorickomotorické období (0 – 1 rok)

²³ Perout, E.: Arteterapie se zrakově postiženými. Okamžik 2005. ISBN 80 -903247 – 9 – 7.

²⁴ Perout, E.: Arteterapie se zrakově postiženými. Okamžik 2005. ISBN 80 -903247 – 9 – 7.

2. Názorné období– sémiotická či symbolická funkce myšlení (1,5 – 7 let)
 - předpojmové myšlení 1,5 – 5 let
 - intuitivní myšlení 5 – 7 let
3. Období konkrétních operací a meziosobních vztahů (7 – 12let)
4. Období formálních operací – pubescent a výrokové operace (12 – 17 let)²⁵

Vývojové etapy dětské kresby (Victor Löwenfeld):

1. Období čáranic (2 – 3 roky) bezobsažná, zvládnutá, pojmenovaná
2. Preschematické období (3 – 6 let)
3. Schematické období (6 – 9 let)
4. Kresebný realismus (8 – 12 let)
5. Pseudonaturalistické období (11 – 15 let)
6. Adolescentní výtvarná tvorba (14 – 17 let)²⁶

Senzomotorická etapa přechází přes období reflexů k prvním návykům a schémátům. Nejpodstatnější z hlediska vnímání je hmat a kinetická složka. Výtvarně většinou v tomto období dítě zkoumá kresebné materiály stejně jako jiné předměty, až zjistí, že může vytvářet barevnou stopu. Sérií úderů tužky o papír dítě vytváří barevný záznam. Dítě často se zájmem pozoruje vznik stopy a nástroj spíše tímto způsobem zkouší, než že by se jednalo o cílený výtvarný projev.

Období názorného myšlení je výtvarně reprezentováno nejprve jako období čáranic, dále pak preschematické období, později období schématu. Z počátku dochází k vytváření vztahů k sobě samému a k okolí. Kreslení se rozvíjí souběžně s pokusy o verbální vyjádření. Z počátku je kreslení spíše motorickou aktivitou, kdy pohyb vychází z ramene. Vznikají krátké čáry různého směru. Zde ještě nejde o pokus zachytit zkutečnost, až později dítě sleduje souvislost mezi pohybem tužky po papíře a

²⁵ Piaget, J.; Inhelderová, B.: Psychologie dítěte. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

²⁶ Perout E.: Arteterapie se zrakově postiženými. Okamžik 2005. ISBN 80 -903247 – 9 – 7.

vzniklými symboly. V kresbě se objevují horizontální a vertikální linky i kruhové čáranice. Posunem při vytváření čáranic je jejich pojmenování a později také zopakování kresby na požádání.

Preschematické období se vyznačuje symbolickým způsobem myšlení s prvky antropomorfismu. Dominující funkcí psychiky je fantazijně emoční složka. Zpočátku dítě vytváří těžko rozlišitelné znaky, které je později možné identifikovat jako člověka, strom a dům. První kresby člověka – hlavonožce jsou založené na pohybových, pocitových a dotykových zkušenostech než na optických vjemech. Barvy volí dítě většinou ne podle reality, ale více podle oblíbené barvy, její hustoty či podle svého emočního ladění. Prostorové rozmístění věcí na formátu je spíše po obvodu, kdy dítě samo sebe umísťuje uprostřed. Zachycené objekty nejsou ve vztazích a objevuje se nepoměr velikostí. Nejpodstatnějším se pro dítě stává emoční a prožitkový význam, který se promítá do velikostí a zvýraznění předmětů.

Schematické období se vyznačuje vytvořením symbolu pro diváka snadno rozpoznatelného. Dítě zvládá zobecnění a přechází od prvotního egocentrismu ke spolupráci s vrstevníky. V tomto období se dětem začíná dařit propojování jednotlivin a vznikají na jejich obrázcích výtvarné celky. Z vývojového hlediska má velký význam výtvarný posun od čelního způsobu zobrazení (en face) k profilu, který je naznačením pohybujících se předmětů. Chybí hloubka prostoru, objekty jsou řazeny na základové linii, což souvisí s rozvojem písma v té době probíhajícím a také s oblibou vyprávěných příběhů. Vyšším vývojovým stupněm je řazení do pásů nad sebou. Záznam pohybu kolem papíru ukazuje sklápění do půdorysu a časté je i transparentní rentgenové vidění. Záznam časového průběhu se objevuje jako sekvenční zobrazení a v obrázku se vyskytuje více pozorovatelských stanovišť. V této fázi užívají děti barvy převážně schematicky, kdy stejný objekt má vždy stejnou barvu.

Konkrétní operace jsou reprezentované myšlením, jenž se opírá o konkrétní manipulaci s předměty, souvisí výtvarně s kresebným realismem. Významný je v tomto období přesun od fantazie k vizuální zkušenosti. V obrázcích se začíná objevovat

prostor tvořený několika plány a viděný z jednoho pozorovatelského stanoviště. Objekty se na obrázku překrývají.

Posledním stádiem vývoje myšlení je rovina formálních operací, kdy se usuzuje o předpokladech, které se nedrží smyslové názorné zkušenosti. S tímto stádiem výtvarně koresponduje pseudonaturalistické období a adolescentní výtvarná tvorba. V pseudonaturalistickém období pokračuje z předchozího období útlum spontánní výtvarné činnosti. Dochází k pochopení trojrozměrného způsobu zobrazení a výtvarná tvorba se vyznačuje osobitými rysy autorů. Adolescentní výtvarná tvorba odráží krizi puberty a je výrazem hledání metafor pro ideální sebeprojekci.

1.7.2 Charakteristika výtvarného projevu dětí s kombinovanými vadami a mentálním postižením

Tak, jako je důležité znát pro arteterapeutickou práci s mentálně postiženými vývojové etapy výtvarného projevu, tak je také podstatné seznámit se s charakteristickými prvky jejich výtvarného projevu.

Výtvarné práce dětí s mentální retardací neodpovídají většinou z formálního ani obsahového hlediska fyziologickému věku dítěte. Hlavním problémem je koordinace motoriky, smyslových schopností a řízení mozkových center. Všechny uvedené nekoordinace jsou hlavní příčinou toho, že dítě nezvládá vlastní vůli řídit kresebné pohyby. Objevují se abnormality ve zpomalení kresebné činnosti oproti myšlenkovým, smyslovým a řečovým pochodům. Nebo naopak neovladatelné zrychlení kresebného projevu, kdy dítě nezvládne činnost včas zastavit. Špatné řízení ruky z mozkových center má za následek chyby v kresebném zachycení. Bývá zobrazena jen část zamýšleného, čímž působí kresba nehotově a nepřesně.²⁷

Po obsahové stránce bývají výtvarné projevy vlivem MR chudé až obsahově primitivní. Děti opakují v kresbě automatismy, je to pro ně jednodušší a dodává jim to pocit jistoty. Kresebná schémata opakují vždy, když je to příhodné. Předměty i postavy

²⁷ Zicha, Z.: Úvod do speciální výtvarné výchovy. Praha: UK skripta, 1981.

nesou značné prvky nepřesností a deformit. Deformovány jsou, jak tvary předmětů, tak poměry proporcí jednotlivých částí i vztahů k okolním věcem. Nedaří se dodržet pravidelnost a plynulost při kresbě kružnice, vlnovky a elipsy. Nepřesnost spojů při napojování vodorovných, svislých čar a dokončení kruhu vede dítě k opravám a s tím spojeným dalším deformacím. Značné obtíže mají při snaze dodržet žádanou velikost.

Porucha vnímání prostoru se vztahuje také na vlastní tělesné schéma. Nepřesnosti a abnormality prostorového rozložení vlastního těla a jeho částí někdy souvisí s dysfunkcností končetin, orgánů a poruchami ve smyslovém aparátu. Dítě například nedokáže stejnou mírou prožívat a procítit pravou i levou polovinu těla pokud jedna z nich prodělala obrnu.²⁸

V kresbě se odráží také nepřesnost vizuální paměti a vybavování. Jejich kresba se nachází v preschématickém a schématickém vývojovém stádiu. Porucha sekvenčního myšlení vede k obtížím při výtvarném zachycení děje a sledu události. Děj je pak redukován do izolovaných jednotlivin.

Častý je výskyt prvků organicity v jejich pracích. Vyznačují se kresebnými rysy - a to sklon postavy více než 95° nebo méně než 85°, dvojité linie, přerušované čáry, roztřesené linie, nenavazující linky. Pokud se prvky objeví v počtu dva a více, tak upozorňují na mozkové syndromy.²⁹

Postižení je v některých případech doprovázeno obtížemi v oblasti jemné motoriky. Dítě při výtvarném tvoření nezvládne pracovat zápěstím a pohyb vychází z ramene. Pracovní tempo je mnohdy nerovnoměrné. Děti hyperaktivní jsou s obrázkem velmi rychle hotové, protože nejsou schopny se na práci soustředit. Druhým opakem je váhavost při práci, která odráží omezenou představivost. Dítě je bezradné, neví, jak má co nakreslit.

28 Přinosilová, D.: Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a využití v praxi. Brno : Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80 – 210 – 1595 –0.

29 Švancara, J.: Diagnostika psychického vývoje. Praha: Avicenum, 1980.

2 CÍLE PRÁCE

2.1 Stanovení konkrétních cílů arteterapeutické intervence při logopedické terapii

Cílem logopedické terapie je s podpůrnou intervencí arteterapie zkvalitnit komunikační kompetence ve všech úrovních a složkách. Na kvalitě komunikačních

kompetencí se stejnou měrou podílejí složky verbální komunikace, neverbální komunikace i sebedůvěra komunikujícího směřující ke schopnosti spolupracovat.

Arteterapie je podstatná pro možnosti nacházení nových výtvarných cest v obrázku, čímž můžeme dopomoci žákovi k hledání nových cest v mezilidské komunikaci.

Vymezila jsem tyto hlavní cíle arteterapeutické intervence při logopedické terapii:

1) Podpora neverbální komunikace

Cílem je naučit žáky základním prvkům neverbální komunikace, aby se uměli správně postavit, natočit, stát v přiměřené vzdálenosti podle komunikační situace. Za důležitý cíl pokládám také to, aby věděli, kdy a jak podat ruku, jakým způsobem držet oční kontakt. V neposlední řadě by se měli naučit přirozeně gestikulovat a ovládat svou mimiku, pokud jim to postižení dovoluje. Žáci s mentálním postižením mají málo příležitostí k trénování komunikace. Jejich svět se pohybuje mezi rodinou a školou. Proto se při komunikaci s cizími lidmi chovají buď příliš familiérně (nalepí se na posluchače, zírají mu do obličeje) a nebo se obávají s cizími mluvit. Je důležité umožnit jim, aby si různými cestami mohli prožít nově naučenou komunikační dovednost.

2) Podpora verbální komunikace

Za zásadní považuji schopnost umět oslovit toho s kým chci mluvit, vyjadřovat se v celých větách a správně řadit slova ve větě. Důležité je také rozšiřování slovní zásoby a volba vhodných slov podle situace, v rámci míry mentálních schopností. Stěžejním cílem je umět o něco požádat, zeptat se, vyjádřit svůj postoj k situaci. Zvládat vyjadřování v čase přítomném, minulém a budoucím. Dát najevo emoce ve vhodnou dobu a přiměřeným způsobem. Zaměřit se na schopnost konverzovat (udržovat konverzaci, hrát roli mluvčího i posluchače).

3) Sebeuvědomění, zesílení sebedůvěry

Podpora sebedůvěry a pozitivní sebehodnocení má příznivý vliv na snahu o komunikaci s druhými. A naopak úspěchy v komunikaci a ve výtvarné tvorbě mohou

velmi značně pozvednout sebevědomí. Jedním z prostředků k posílení sebevědomí je klidné a pozitivně naladěné prostředí.

Většina žáků s mentálním postižením potřebuje být chválena velmi často. Protože jim většinou chybí vnitřní motivace, je důležité je často chválit a odměňovat, byť i za sebemenší snahu. Mnoho změn ve svém chování pak také dělají ne proto, že by sami chtěli, ale pro učitele, kterého mají rádi. V rodinách se jim mnohdy příliš pochvaly nedostává, protože se rodiče často nejsou schopni smířit s postižením svých dětí.

4) Kooperace a spolupráce

Dobrá spolupráce a schopnost kooperovat vytváří příznivé klima pro navazování a udržování přátelských vztahů. Ty pak pomáhají bourat komunikační bariéry a jsou základem kvalitní komunikace.

Neschopnost spolupracovat a kooperovat znesnadňuje navazování a udržování přátelských vztahů. Vede žáky s tímto handicapem do izolace. Zneschopňuje je a omezuje v jejich samostatném jednání a rozhodování. Jsou tedy závislí na podpoře dospělého. Je velmi důležité je učit samostatnosti a schopnosti domluvit se se svými vrstevníky.

3 METODIKA

*„Kdo kreslí, učí se vidět, říkávali staří mistři. Ten kdo kreslí je nucen se lépe dívat na věc či situaci, kterou kreslí a také o ní uvažovat“.*³⁰

³⁰ Uždil, J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Praha: Portál, 2002. ISBN 80 – 7178 – 599 – 7. s. 106 .

3.1 Struktura logopedické terapie a vymezení arteterapeutické intervence

Zkušenosti s logopedickou terapií mentálně postižených jsem získala v Základní škole speciální Rolnička Soběslav. Školu navštěvují žáci se středně těžkým a těžkým stupněm mentálního postižení nebo kombinovanými vadami. Žáci jsou vzděláváni podle vzdělávacího programu pomocné školy a přípravného stupně nebo rehabilitačního vzdělávacího programu. Pro každého žáka je na počátku školního roku sestaven individuální výchovně vzdělávací plán, který je zaměřen na rozvíjení rozumových schopností a osvojování přiměřených dovedností. Důraz je kladen na vypěstování návyků sebeobsluhy a jednoduchých pracovních činností. Ve třídách je 6 žáků, se kterými pracuje třídní učitel a asistent pedagoga. Vzdělávání probíhá skupinově ve třídách nebo individuálně v místnostech určených pro individuální terapie. Vyučování začíná ranním společným setkáním všech žáků školy a pedagogů. Dělení dětí do tříd není koncipováno na principu podobnosti potřeb vyplývajících z postižení. Obsazení tříd je nakombinováno z dětí různé mentální úrovně i fyzických schopností. Cílem je vést děti ke vzájemné pozornosti a ohleduplnosti.

Logopedickou péčí v této speciální škole zajišťují pátým rokem. Logopedie je koncipována jako řečová výchova s prvky prevence, diagnostiky a terapie narušených komunikačních schopností. Logopedie probíhá s každým žákem individuálně v mé logopedické pracovně. Častost logopedické péče je rozvržena dle závažnosti narušení komunikačních schopností. S některými žáky pracuji jedenkrát za týden. V případech závažnějšího narušení dochází žák na logopedii častěji i pětkrát za týden. Záleží také na věku žáka, čím mladší žák, tím větší pravděpodobnost možné nápravy. Terapie žáků starších je mnohem obtížnější, vzhledem k fixaci stereotypů a výsledky jsou často nepatrné. Jedna lekce logopedické terapie trvá vždy s každým klientem 30 minut.

Úvodní část logopedické terapie věnujeme uvolnění a psychickému zklidnění. Následuje fáze volného rozhovoru, kdy si povídáme o významných událostech a prožitcích klienta. Terapií prolínají níže uvedené části, které individuálně sestavuji podle potřeb jednotlivých žáků:

- dechová, fonační, rytmická cvičení, procvičování gymnastiky mluvidel
- vyvozování, artikulace a fixace hlásek (pokud má žák problém s dyslálií)
- kultivace lexikálně - sémantické roviny (rozvoj aktivního i pasivního slovníku, chápání homonym, synonym, dvojznačných významů atd.) a zároveň kultivace morfológico (tvaroslovné)– syntaktické roviny (nácvik tvoření tvarů slov, tvarů slov ve větě např. stupňování, tvoření vět, souvětí, otázek a odpovědí)
- kultivace pragmatické jazykové roviny (nácvik vyjádření různých komunikačních záměrů - požádat o něco, vyjádřit postoje, emoce, zahájit a vést rozhovor, naslouchat i promlouvat)
- kultivace neverbální stránky komunikace (komunikační vzdálenosti, oční kontakt, postoj)

Do průběhu terapie podle potřeb začleňuji různé metody, pomůcky a technické prostředky. Velmi významnou metodou intervenující v mé logopedické terapii s žáky je arteterapie. Začala jsem ji začleňovat protože u některých, především starších žáků, se logopedická terapie nijak neposunovala. S použitím výše uvedených logopedických postupů jsem u žáků dosáhla v lepším případě toho, že jejich komunikační projev stagnoval, v mnoha případech se dostávali ve vývoji zpátky. Pro žáky bylo důležité si výtvarně prožít a ohmatat to, co měli vyjádřit neverbálně i verbálně v komunikaci. Učili se mnohdy novým komunikačním strategiím a jazykovým vyjádřením tak, jako by to byl pro ně cizí jazyk. Bez prožitku a emoční angažovanosti komunikace vyšuměla jen jako suchý nácvik a dril.

Bylo problematické vtěsnat arteterapeutickou intervenci do 30 minut logopedické terapie. Nezbyvalo mi než rozdělit malování obrázku na více terapií, nebo kreslit na úkor samotné logopedie. Ani jeden způsob jsem nepovažovala za vyhovující. V průběhu práce jsem si díky arteterapii uvědomila, jak málo se dá komunikace trénovat při individuální terapii. Časem jsem došla k řešení nevyhovujícího stavu. Nabídla jsem žákům kroužek Komunikačních dovedností. Z počátku se jim nechtělo do ničeho

nového, projevila se také jejich pohodlnost. Později však navštěvovali kroužek s nadšením. Hlavním stavebním prvkem Komunikačních dovedností byla arteterapie ve spojitosti s dramatizací. Výtvarně tvořili celkem s chutí, do dramatizace z počátku vstupovali s velkým ostychem, ale zato se velmi těšili na přehrávání situací natočených na videokameru.

3.2 Metodika arteterapeutické intervence

Pokud se v logopedii pracuje s výtvarným projevem, tak je používán k diagnostickým účelům. Při vyšetření narušeného vývoje řeči je důležité vyšetřit zrakovou percepci, vizuomotorickou koordinaci a prostorové vnímání. Jsou k tomu k dispozici standardizované kresebné metody (Matějčkův Test obkreslování a Kresba postavy v úpravě Šturmy a Vágnerové, Vývojový test zrakového vnímání). Kresba nevyžaduje od dětí mluvní projev, což může být schůdnější pro dítě, které má v komunikační oblasti určitý problém. Kreslení lze použít jako úvodní metodu při navazování kontaktu. Poskytuje i možnost motorického uvolnění, čímž se sníží nejistota, která často komplikuje spolupráci s terapeutem.

Z hlediska metodického lze zařadit arteterapii v rámci logopedické terapie mezi metody, které stimulují nerozvinuté a opožděné řečové funkce.³¹

Při své práci jsem se pokoušela o to, aby arteterapie byla zastoupena nejen jako činnost, která působí změnu, stimuluje nerozvinuté a opožděné funkce, ale především intervenuje ve smyslu posunu ve výtvarném vyjádření, potažmo posunu v komunikaci.

Základním předpokladem mé práce tedy bylo sledování posunu v komunikaci ve vztahu k posunu ve výtvarném vyjádření. Snažila jsem se hledat souvislosti mezi řečovým a kresebným výrazem a možností jejich vzájemného ovlivnění.

Postupovala jsem od kultivace výtvarného vyjádření, která měla ovlivnit a posunout řečový projev a komunikaci vůbec. Analogie, které jsem vysledovala ve výtvarném vyjadřování a ve vyjadřování řečovém a na nich stavěla, uvádím níže.

³¹ Lechta, V. a kol.: Terapie narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2005. ISBN 80 – 7178 – 961 – 5.

Základním východiskem k mým předpokladům byl průběh normálního řečového projevu (viz. kapitola 1.4) ve vztahu s postupy projektivní arteterapie (viz. kapitola 1.7.1).

Formální výtvarné hledisko sleduje to, jak je obrázek nakreslený - linie kresby, tlak, deformace tvarů. A to můžeme vztáhnout k formální stránce řeči a neverbální komunikaci, k tomu jak sdělují. Obsahové hledisko ukazuje, co je nakresleno na obrázku, jak je to vypovídající. V řeči odráží obsahovou stránku, tedy to, co se sděluje.

Dále nalézám tyto paralely ve vztahu komunikačním a výtvarným:

- Zachycování věcí a lidí ve vztazích a výtvarné hledání souvislostí mezi nimi se může odrazit v chápání vztahů v komunikaci a odklon od egocentrického přístupu.
- Lidská figura a výtvarné zachycení prostředků komunikace – hlava, uši, oči, ústa, krk, horní a dolní končetiny jako prostředky komunikace odkazují ke schopnostem ve verbálním i neverbálním sdělování. Důležité je natočení hlavy a zaměření pozornosti. Krk umožňuje to, aby se hlava otáčela, byla vzpřímená nebo skloněná. Chybějící, nesprávně umístěné, příliš malé nebo velké uši mohou odkazovat k problémům v komunikaci a především schopnosti vnímat sluchem. Prostřednictvím očního kontaktu navazujeme a udržujeme komunikaci. Proto je podstatné brát zřetel na figury, kterým oči chybí, mají zavřené oči nebo jejich oči jsou neúměrné proporcím celé postavy. Někdy také nesprávný počet očí a jejich umístění v obličeji mohou upozorňovat na poruchy ve sdělování a příjmu informace. Skrze ústa promlouváme a jejich zachycení mnohdy ukazuje na vztah mluvčího ke komunikaci. Vypovídající z hlediska komunikace jsou příliš velká či malá ústa, jejich otevření nebo zavření, chybějící ústa a nesprávně umístěná ústa. Významná je mimika obličeje, kdy přehnaný výraz může být jistým apelem. Ve všech výše uvedených částech obličeje bychom neměli zapomenout sledovat barevnost. Cenné informace může přinést nerealistická barevnost nebo příliš výrazné či naopak nebarevné znázornění. Horní končetiny jejich velikost, prokreslení a umístění často ukazují na vztah zobrazených. Důležitým sdělením

jsou rozpažené ruce (touha po kontaktu, pozice odevzdání), nahoru směřující ruce (vzdává se, vztahuje se k něčemu), ruce v kontaktu s tělem nebo rukama jiných figur (touha po kontaktu, schopnost navazovat vztah), svěšené ruce (výraz bezradnosti, rezignace), sepjaté ruce (pokora, prosba). Při hodnocení kresby dolních končetin sledujeme ukotvení figury na zemi, stabilitu (výraz sebedůvěry a stability v životě), nohy příliš rozkročené od sebe nedodávají stabilitu, nohy těsně u sebe neumožňují pokročit vpřed. Podstatné je sledovat celkové zachycení figury ve stoji, sedu, lehu a její tělesný výraz. Schoulená figura neodkazuje příliš ke vstřícné komunikaci na rozdíl od vstřícné figury (otevřené náručí, napřažená ruka).

- Lidská figura a její postoj ukazuje výtvarně i v komunikaci na vztah s jinými figurami. Zde je podstatné výtvarné užití profilu, jako prostředku při iniciaci komunikace.
- Variabilita zachycení lidské figury odkazuje ke schopnosti přebírat různé sociální role i v komunikaci. Z řečového hlediska vypovídá o schopnosti být v roli mluvčího nebo posluchače, orientovat se v rozdílnosti rodů mužského, ženského a středního.
- Dodržení „pracovního postupu“ toho, co je třeba namalovat nejprve a co až potom. Pokud v komunikaci chybí „pracovní postup“ vážné struktura a pravidla, ve stavbě věty to vede k nesprávnému řazení slov ve větě a k celkově obtížné srozumitelnosti.
- Budování prostoru a plánů v obrázku odkazuje ke schopnosti naplánovat si to, jak budu komunikovat.
- Výtvarné zpracování kontextu v obrázku a zachycení věcí ve vztahu ukazuje na schopnost vyhledávat podněty a vnímat realitu svého bezprostředního okolí. Řečově se problémy v této oblasti projevují jako snížená schopnost iniciovat a vést rozhovor, omezená flexibilita při reagování na konkrétní komunikační situaci.

- Schopnost orientovat se ve vlastním obrázku může souviset se schopností orientovat se ve vlastním řečovém projevu.
- Výtvarná práce s konstantností tvarů předpokládá schopnost rozlišit, tedy i v kresbě použít, podnět v různých souvislostech. S tímto souvisí obtíže tvaroslovné.
- Schopnost zachytit pohyb v obrázku koresponduje s projevem v neverbální komunikaci. Jedná se o užití gest a pohybů směřujících ke kontaktu. Dále odkazuje ke schopnosti zahájit a vést komunikaci. Vypovídá též o užívání sloves a slovesných tvarů.
- Výtvarné zachycení času úzce souvisí s pohybem (řazení na základovou linku nebo do pásů nad sebe). Odkazuje na časovou následnost v řeči při vyprávění děje a také na schopnost tvoření času přítomného, minulého a budoucího.
- Práce s barvou odkazuje k emočnímu ladění, které významně ovlivňuje komunikaci.

V terapii je samozřejmě nezbytné zohlednit zvláštnosti, které s sebou každé jednotlivé mentální postižení přináší. Ať už se jedná o poruchy v oblasti zrakového vnímání, poruchy senzomotorické koordinace, jemné motoriky a poruchy v integraci těchto funkcí.

Nesmíme také zapomínat, že kresba zachycuje i úroveň vizuální paměti a představivosti. A především se v kresbě odrážejí osobnosti charakteristiky a emoční ladění.³²

3.3 Postup práce, užitá techniky a témata

Kresebné úkoly jsem zadávala podle potřeb terapie narušených komunikačních schopností jednotlivých žáků. Vycházela jsem z komunikačních situací ve třídě a v

³² Vágnerová, M.: Variabilita a patologie psychického vývoje. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 382 – 110 – 93.

rodině, protože to je pro žáky nejbližší prostředí. Dostávali jsme se k řešení problémových situací a neovládnutých způsobů chování.

Kroužku komunikačních dovedností jsem využívala jako prostoru vhodného pro uplatnění toho, co jsem vždy s jednotlivým žákem při logopedické terapii řešila. Žáci měli při každém setkání výtvarně zpracovávat jedno společné téma. Bylo to z důvodu možného přechodu do dramatizace a videonahrávek. U každého z nich jsem se však zaměřila na jejich individuální komunikační problémy ve výtvarném zpracování i při dramatizaci. Někdy zpracovávali témata i individuálně nebo v menších skupinkách a ostatní hodnotili jejich způsob zpracování i komunikaci při dramatizaci. Dále jsem výtvarné práce používala v individuální terapii jako podklad pro popis, komentování a vyprávění.

Před zadáváním výtvarných úkolů bylo nezbytné žáky motivovat. Snažila jsem se podnitit jejich představivost příběhy či povídkám. Výtvarná práce pak probíhala za mého dohledu a slovní podpory. Pokud jsem považovala za nutné korigovat výtvarný projev, tak jsem pomocí komentování obrázku nabízela žákovi jiný způsob zachycení.

Témata jsem volila pokud možno tak, aby byla pro žáky přitažlivá a umožňovala jim zpracovávat pro ně významné situace. Příběhy jsem buď sama vyprávěla, četla, nebo je s mou podporou vyprávěli žáci.

Mezi nejčastěji výtvarně zpracovávanými tématy byla ta, která souvisejí s individuální historií žáků. Hovoří o komunikaci v rodině a rodinných vztazích vůbec, o situaci ve školní třídě. Často odkrývají zájmy, přání a city dítěte. Dalším komunikačně významným tématem bylo ztvárnění různých sociálních situací. Jako velmi významná se jevila pohádková a archetypální témata. Metaforicky odkrývají vývoj osobnosti od raného dětství, zachycují klíčové momenty psychického vývoje. Velmi dobře reflektují schopnost vyprávět a sdělovat. Skryté komunikační bloky je možné odkrýt na asociálně volných tématech, která vykreslují individuální vnitřní svět žáků. Ztvárnění skutečnosti je významné zaměřit jednak na prostředky komunikace (oči, uši atd.) při portrétování a kreslení figur a dále na prostorové vztahy v zátiší a krajině.

Témata:

- témata spojená s osobní historií žáka (Já a moje školní třída, Moje rodina, Začarovaná rodina, Rodinná koláž, Můj volný čas, Můj svět, Prázdniny, apod.)
- výtvarný záznam různých sociálních situací (Nakupování, Cesta autobusem, U lékaře)
- pohádková a archetypální témata (Perníková chaloupka, Červená karkulka, Šípková Růženka, O dvanácti měsíčkách, Popelka, Sněhurka, Hloupý Honza, Betlém, Adam a Eva a další)
- asociačně volné náměty (Co mám rád, Co mě nebaví)
- témata vztahující se ke svátkům, ročnímu období (Vánoce, Tři králové, Masopust, Velikonoce atd.)
- zachycení skutečnosti (kresba nebo malba zátiší, portrétu, krajiny podle skutečnosti)

Co se technik týče, volila jsem převážně kombinované techniky. Základem byla kresba pastelkami, tuší či voskovkami kombinovaná s vyplňováním barevných ploch vodovkami. Kresba byla pro žáky významným stavebním prvkem. Samostatné používání akvarelových barev nebo vodovek se ukázalo velmi obtížným vzhledem k jejich motorickým handicapům. Barvy se žákům slily často do té míry, že zanechaly na papíře pouze špinavé fleky. Pro obtížnost jsem koláž vystříhanou z časopisů používala okrajově a spíše ji kombinovala s jinými technikami a materiály (textilem, hedvábím atd.). Vrstvení materiálů napomáhalo při výstavbě prostoru a propojování jednotlivých částí. Při stříhání a nalepování potřebovali žáci dopomoc.

3.4 Kazuistika - Lucka

3.4.1 Osobní a rodinná anamnéza

Lucka je třináctileté děvče s diagnostikovaným středně těžkým mentálním postižením. Postižení je doprovázeno celkovou svalovou ochablostí a nízkým svalovým napětím. Ochablost Lucke způsobuje komplikace v oblasti jemné motoriky (při psaní, všech manuálních činnostech) a velmi závažně zasahuje do motoriky mluvidel a koordinace při mluvení. Z hlediska hrubé motoriky nemá Lucka takové problémy. Při rychlejších pohybech a běhu se projevují potíže s držením rovnováhy a s koordinací.

Žije v úplné rodině spolu s mladším bratrem. Do Střediska Rolnička začala docházet již ve čtyřech letech. Mimo to, že chodí do školy, tráví svůj volný čas doma. V rodině vládne převážně napjatá atmosféra. Matka se dodnes těžko smiřuje s postižením své dcery. Velmi nelibě nese její chorobnou chuť k jídlu. Zároveň má problémy s nastavením jakýchkoliv pravidel v domácnosti. Otec je často na služebních cestách a matce se vymkla z rukou jak výchova postižené dcery, tak také mladšího bratra. Lucka se staví vůči matce do opozice a odmítá plnit úkoly spojené s chodem domácnosti i se školní přípravou. Bratr je stejně jako Lucka pokládán za zlobivého a líného. Matka vnáší do rodiny značný pocit negativismu a ztráty smyslu čehokoliv. Na základě této situace Lucka prožívá v rodině převážně pocit neúspěchu, nemá možnosti ani schopnosti k tomu, aby byla za něco pochválena.

Navštěvuje Základní školu speciální Rolnička, kde je vzdělávána podle individuálně vzdělávacího plánu. Pobyt ve škole je její jedinou možností sociálního kontaktu. Účastní se také příležitostných akcí, které jsou však vždy spojeny s Rolničkou – ples, trh, dětský den. Při těchto aktivitách se opět setkává s klienty, zaměstnanci a přáteli Rolničky. Škola a prostředí s ní spojené jsou pro Lucku takovou „druhou rodinou“. Velmi blízké vztahy navázala především ve třídě.

3.4.2 Komunikační strategie a řečový projev

Lucka se potýká při komunikaci s velkými problémy. Má obtíže se se svým blízkým okolím vůbec domluvit. Často ji nejsou schopni porozumět ani její spolužáci,

učitelé a dokonce rodiče. S velkými komplikacemi sděluje svá přání, žádosti a dotazy. Pokud se pustí do vyprávění nějaké události, posluchač se většinou ztrácí po prvních třech větách. Když chceme Lucke něco sdělit musíme k tomu volit velmi jednoduché věty. Je nezbytné mluvit konkrétně, jasně a jednoznačně. Při řeči není dobré spěchat, aby Lucka zvládla všechno pochopit a reagovat. Nejobtížnějším se mi jeví porozumění Lucčiny pocitům, protože se slovně vyjadřuje s obtížemi. Často pak dlouho trvá, než okolí rozluští, co vlastně Lucku vyvedlo z míry.

Pokud chce s někým mluvit, tak naváže hovor pokřikem : „Hej.“ nebo rázným zabušením na rameno posluchače. Někdy si při rozhovoru stoupne příliš daleko a jindy se zase na posluchače přímo nalepí. Neumí najít přiměřenou vzdálenost.

Zásadně rozlišuje mezi cizími a těmi z Rolničky a rodiny. Velice se stydí pokud má mluvit s tím, koho dobře nezná. Ostýchá se všech, kdo nejsou z rodiny a školy. V případech, že na ni někdo cizí promluví, často mlčí a pouze odpovídá ano nebo ne na případné dotazy. Snaží se i fyzicky udržovat odstup. Má ze situace strach a proto raději svěsí hlavu, aby se nemusela cizí osobě dívat do tváře.

V řeči Lucka volí krátké věty, většinou ne delší než ze čtyř slov. Mluví rychle a se značně zastřenou výslovností, někdy až huhlá. Velkým problémem je pro ni koordinace řeči, hlasového projevu a dýchání. Tak se často nadechuje uprostřed slova, což ještě více znesnadňuje porozumění. Její pasivní slovní zásoba je lepší než aktivní slovník. Více pojímům rozumí, než je sama schopna pojmenovávat. Její aktivní slovní zásoba se skládá z podstatných jmen, citoslovcí a sloves. Méně často užívá přídavných jmen, příslovcí, spojek. Někdy má takové výpadky, že si není schopna vzpomenout na názvy běžných věcí. Velký problém pro ni představuje skloňování a časování. Nezvládne správnou stavbu slov ve větě, chybuje při tvoření otázky. Její výslovnost je mnohočetně dyslalická. Vadně tvoří ostré sykavky (c, s, z) i tupé sykavky (č, š, ž), měkké hlásky (t', d', ň) a hlásky l, r, ř.

3.4.3 Popis arteterapeutické intervence

S Luckou jsem pracovala po celou dobu svého působení, tedy pět let. S propojováním logopedické terapie a arteterapie jsem začala před třemi lety. Obrázky tedy pokrývají zhruba toto časové období tří let. Lucka neměla výtvarnou činnost zrovna v oblibě. Vzhledem k jejím obtížím v oblasti hrubé i jemné motoriky se jí příliš nedařilo zachytit to, co chtěla. Především si ale nevěřila. Na motivaci jí nepřidávala kritika, kterou často slýchávala doma. Pokud už tedy svolila k nějaké výtvarné práci, dožadovala se kreslířských nástrojů, malování se vyhýbala.

Výtvarnou i logopedickou práci jsem směřovala na postižení a odhalení obtíží při komunikaci s cizími lidmi. Dále jsme se při terapii věnovaly komunikaci a vztahům v její rodině.

První obrázek zachycuje situaci, kdy **Lucka jde nakupovat** (obr. 1). Nakupování jsem zvolila pro to, že je to moment, kdy je Lucka nucena mluvit s někým cizím. Někdy chodí nakupovat v rámci školy a když je doma, tak chodí s bratrem. Před samotným kreslením jsme si povídaly o tom, co je třeba říci v obchodě a jak se tam chovat. Lucky komentář byl stručný: „Bojím.“ Víc nebyla schopná říct. Kreslit se zpočátku také bála, její vysvětlení bylo jednoduché: „Neumím.“ Na obrázku je obtížné vyhledat něco, co by nakupování připomínalo. Uprostřed formátu jsou dvě postavy. Ta nalevo, s obličejem zamalovaným červeně, je podle Lucky ona sama a obličej zamalovaný fialově patří prodavačce. Lucka je asi zrudlá ze strachu, jak se jí to často v realu stává. Paní prodavačka v Lucčině podání zfialověla vzteky. To, co je mezi nimi, má být pult, ale je to hodně zubaté. Může to připomenout zuby, které koušou nebo nebezpečnou pilu. Tak možná reprezentují Lucčin obrovský strach z kontaktu s někým cizím. Lucka nenakreslila nakupování jako interiérovou scénu, ale vše udělala venku. Zachycení odkazuje ke snaze o transparentnost vidění. Svým: „Bojím.“ vyjadřovala obavu i jen z pouhé představy, že by měla vstoupit do dveří obchodu a tak tam raději žádný obchod neudělala. Zdálo se jí to bezpečnější. Zboží létá všude možně venku. Scéna budí dojem, jako by byl obrázek rozstřílený.

Lucčino výtvarné zachycení lze řadit do období přelomu preschematického a schematického stadia vývoje dětské kresby. Zvolená barevnost na postavách

neodpovídá příliš realitě a vzájemné vztahy mezi zobrazovanými předměty a postavami nejsou patrné. Zachycení je chaotické, jediným řádem se zdá být pokus o usazení postav na jednu základovou linii. Chybí větší kresebná plocha. Na postavách můžeme rozlišit pouze hlavu, a tělo je vždy jen ovál bez náznaku rukou a nohou. Jako by postavy byli v pytli, možná tak se Lucka cítí v bezpečí. Oproti postavám je strom vpravo naznačen poměrně zdařile. Má korunu i kmen.

Mnohokrát si Lucka zkoušela situaci, že je v obchodě a má pozdravit, oslovit prodávajícího, sdělit, co si přeje, převzít zboží, zaplatit, poděkovat a odejít. V kroužku komunikačních dovedností neměla ze situace strach. Sice zapomínala části vět a sdělení si zkracovala, ale byla schopna se alespoň vyjádřit. Jakmile nastala reálná situace, Lucka to většinou vzdala. Výrazná je červená a zelená úzkostná barevnost korespondující s Lucčinou úzkostí v sociálním styku.

Další obrázek je **Na školní zahradě** (obr. 2). Jde znovu o komunikačně náročnou situaci. Na školní zahradě je Lucka nejen se svými známými spolužáky, ale hrají si tam také děti z jiné školy. Lucka se nakreslila bezradně stojící vlevo nahoře. Figura je zachycena s patrnými prvky dvojdimenzionální kresby, nohy navazují na trup a jsou rozkročené od sebe. Hlava je pevně nalepena na trupu, ale chybí krk. Proporce trupu a nohou nejsou v souladu. Má krátké bezmocné ručičky, zamračená ústa a z očí jí stříkají slzy. Figura je na těle výrazně červená. To nejspíše odkazuje k jejímu vnitřnímu napětí z nastalé situace. Ostatní děti poletují kolem a nejeví o Lucku zájem. Na obrázku je znovu chaos. Centrum se točí v kruhu, jen v pozadí je náznak řazení stromů na vodorovnou linku. Postava znázorňující Lucku se jediná podobá lidské figuře. Ostatní jsou buď jako létající mouchy nebo ležící zvířata. Situace ukazuje nejen na chaos výtvarný, ale i na chaos v komunikaci. Má velkou obtíž všechna ta slova poskládat. Když už by Lucka ráda navázala s dětmi hovor, tak neví jak a hlavně se bojí, že by to zkazila.

Poté, co jsme několik měsíců kreslily a trénovaly to, jak navázat rozhovor, jak se ptát, jak říkat, co si přeji, Lucka nakreslila tento obrázek. Sama jej nazvala **Já povídám** (obr. 3). Obrázek je členěn přehledněji než ty předchozí. Figura vpravo stojí na

základové lince oddělující zemi a nebe. Druhá figura se již spíše vznáší v pozadí. Lucka je celkem zdatná čtenářka, ale její řazení obrázků na linku je chaotické. To odpovídá i velmi špatné úpravě při písemném projevu. Co je především zásadně novým prvkem v Lucčině obrázku jsou dvě celé figury. Na všech předešlých obrázcích byla vždy buď úplně sama nebo byly ostatní postavy nezřetelné. Lucka se tady znovu pouští do tématu nakupování, ale obrázek tak nenazvala. Podstatné pro ni není samotné nakupování, ale to, co říká prodavačce. Na obrázku vidíme dvě postavy. Lucku představuje postava vpravo, která má konečně oči a dokonce náznak úsměvu. Prodavačka v pozadí má asi pro to obrovské uši, aby měla dost trpělivosti Lucku poslouchat. Před sebou má hnědý tvar, který znázorňuje pult. Oproti prvnímu obrázku je tady prodavačka částečně vsazena do obchodu, ale Lucka stojí venku. Prodavačka v obchodě je viděna skrze stěny transparentně.

Co také Luce přinášelo těžkosti byla komunikace v rodině. Z rodinného prostředí je tu obrázek **U nás doma** (obr. 4). V porovnání s předchozími obrázky je tento velmi barevně výrazný. Dominuje černá a červená dynamická barevnost. Máma trůní uprostřed s rozpřaženýma rukama a chybí jí nohy. Její oči jsou černé a nikam se ne dívají. Z úst jí vystupují hodně ostré zuby. V domě si hraje Lucka se svým bratrem. Sama se nakreslila úplně vlevo, její figura je nafouklá a transparentní. Vůbec si na kresbě sama sebe nedala záležet, tak jako jí nezáleželo na sobě samé a svém zevnějšku ani ve skutečnosti. S bratrem si sice doma hrají, jak Lucka uvedla, ale dům je od okolního světa oddělen tlustými černými čarami. Jako by to byl pokus o naznačení hranic, kde je ještě pro Lucku bezpečno a kde už začíná nebezpečný svět. Táta je vpravo, úplně mimo domov. Usmívá se, avšak dívá se na druhou stranu od domova. Obrázek potvrzuje skutečnost, že hodně věcí v rodině leží na matce. Ona je z toho přetížená a často i bezradná a tak jí lehce ujedou nervy.

Opět se ve způsobu provedení objevuje transparentnost pohledu do domu. Možné je zde vyčíst náznak prostoru, kdy matka je k nám blíže v prvním pásu a otec v pozadí v horním pásu. Dokonce je patrný náznak překrytí matčiných rukou části scény v pozadí. Jde spíše o náhodu než záměr, ale obrázek působí plnějším dojmem a věci se

tím dostávají do vztahů. Velmi zdařile Lucka zachytila otcovu postavu. Má dokonce i krk ozdobený límcem a na nohách boty.

Situaci v rodině jsme ještě probíraly a kreslily mnohokrát. Lucka měla možnost v kroužku komunikačních dovedností, i ve výtvarném zachycení znovu prožít situace, kdy mamku zlobí a neposlouchá. Zkoušela si také roli své maminky a spolužáci jí přehrávali děti. Učila se chápat, že je mámě dobré pomáhat a když zlobí, tak je třeba se omluvit. Při projevech náklonnosti jsme se snažily odbourat staré vzorce chování. Když chtěla Lucka někomu říci, že ho má ráda, tak měla ve zvyku přistoupit, plácnout přes rameno a vyhrknout: „Miluju.“

Lucka se vlivem našich sezení snažila skutečně chovat jinak. V chování i v komunikaci se zjemnila a dbala na klidné vystupování. Situace v rodině však zůstávala stále podobná. Máma byla potěšena, že Lucka má někdy chuť pomáhat a méně zlobí, ale stejně z její strany nepřicházelo více pochval a povzbuzení.

Zvolila jsem tedy cestu podpory sebevědomí a pozitivního sebeobrazu. Častou kritikou rodiče Lucku utvrzovali v tom, že je ošklivá, silná, hloupá a nešikovná. Proto jsem se v další práci s Luckou zaměřila na pozitivní chápání sama sebe. Prošly jsem výtvarně tématy – co mne baví, v čem jsem šikovná, až k tělesnému schématu. Lucka se kreslila i viděla daleko silnější než ve skutečnosti byla. Na všech obrázcích se zachycovala tak, jako by její tělo bylo z nafouknutých balónek. Až když se položila na zem a spolužáci jí nakreslili obrys těla na balící papír, podivila se, že není tak silná a nevzhledná. Nikdy také moc nepečovala o svůj zevnějšek. Při práci na Autoportrétu si prožila, jak je příjemné být hezky učesaná a upravená. Spolužáci ocenili, jaké má pěkně upravené vlasy a hezké oblečení. Pochvaly ostatních Lucku vyvedly z míry a přiměly k častější péči o svůj zevnějšek.

Na **autoportrétu** (obr. 5) pracovala s velkým zaujetím. Tak byla prací zabavena, že ani neprotestovala nad stříháním a lepením jednotlivých částí. Při vytváření obrázku seděla před zrcadlem a bedlivě pozorovala jednotlivé části svého obličeje. Zachytila se konečně hezky, žensky a jemně. Pohrála si s dekorací šatů a nezapomněla na náhrdelník. Její velké oči se poprvé z obrázku dívají na diváka, nechybí uši ani ústa

nutná ke komunikaci s druhými. Autorku obrázek velmi uspokojil, všude po škole se s ním chlubila a sklízela samou chválu.

Po sérii obrázků na podporu sebevědomí se Lucka na výtvarnou činnost i na kroužek Komunikačních dovedností začala těšit. Zajímalo ji, o čem se bude povídat a co budeme malovat. Postupně ji opouštěly dřívější obavy z mluvení i malování. Lucka mluvila i tvořila s daleko větším klidem. S nabývajícím sebevědomím mnohem více chtěla mluvit s druhými a vydržela s větší trpělivostí opakovat a vysvětlovat, pokud jí někdo nerozuměl. Jemnějším a klidnějším dojmem jistě také působí obrázky z této doby. Prvním je **Letní slavnost** (obr. 6) odehrávající se v naší škole každoročně na konci školního roku. Lucka se zachytila v pravé části obrázku se spokojeným úsměvem. Hlavu si správně umístila na krk, tak může otáčet hlavou, což napomáhá také k lepší komunikaci. Ruce má vodorovně rozpažené a dokonce se zdá, že vedlejší postavu drží za ruku. Postava v levé části představuje účinkující zpěvačku, která doslova zpívá z plných plic. Div si ústa zpěvem neroztrhne a vlasy má z plného soustředění naježené. Postava je nakreslena s náznakem ramen i když ruce vycházejí z nesprávného místa trupu. Na pozadí obrázku se odehrává dramatický fotbalový zápas. To kulaté červené je podle Lucčiných slov míč a kolem něj hlavy fotbalistů. Kruhový červený tvar odkazuje ještě k období čáranic. Jde o jakousi erupční čáranici, která může být chápána ve smyslu abreaktivním.

Znovu se zde Luce podařilo naznačit perspektivní vidění skutečnosti ve dvou pásech. Horní vzdálenější pás ukazuje fotbalový zápas a na spodním páse umístila Lucka sebe a zpěvačku. Tak jako obrázek je barevně sladěn a vyvážen, tak i Lucka byla na slavnosti velmi dobře naladěna. Radovala se ze společnosti ostatních spolužáků a nic ji netrápila přítomnost cizích hostů. Tak jako se Luce do obrázků postupně dostávala prostorová perspektiva, tak se jí také objevovala ve vztazích.

Podobně pohodový obrázek Lucka pojmenovala jednoduše **Moji kamarádi** (obr.7). Poprvé se tu ozdobila sukní a také kloboukem. Udělala ze sebe dámu. Spolužáci vpravo dole na ni hledí s náležitým obdivem. Obrázek okomentovala slovy: „Já hezká. Líbím klukům.“ To je myslím významným výrazem získaného sebevědomí. Podle

Lucčina popisu je ona tak velká proto, že ke kamarádům teprve přichází, oni jsou umístěni v pozadí. V obrázku se autorka pokouší o další naznačení prostoru. Zajímavě působí, tak jako na předchozím obrázku, erupivní tvar. Tentokrát má tvar gejzíru nebo ohňostroje.

S nabývajícím sebevědomím se Lucka významněji výtvarně i komunikačně posunula. Jako poslední jsem zařadila obrázek s názvem **Betlém** (obr. 8). Časové rozmezí, které uběhlo mezi nakreslením prvního obrázku a tohoto posledního, je přibližně doba tří let. Na jeho vytváření se Lucka těšila. S velkou pečlivostí kreslila jednotlivé části a na miminku si zvláště nechala záležet. Byla v té době zamilovaná do svého spolužáka a tak vše založila na představě, že na obrázku zachytí sebe a svého milého. Při vytváření vyžadovala mou pomoc, pro obtíže se stříháním a lepením. Podařilo se jí v obrázku naznačit jemnost vztahu a také něžnou péči o miminko, které by si přála. Jesličky jsou pro bezpečí a teplo miminka speciálně zakryté stříškou. Marie i Josef mají velmi dobře zachycena těla způsobem dvojdimenzionální kresby. Dojem správného proporčního zachycení budí figury jistě i proto, že jsou zahalené v dlouhých šatech. Tělo stojí na nohách, kterým nechybí chodidla. Především ruce vycházejí z trupu na patřičném místě a mají dlaně i prsty. Na obrázku se podařilo i překrývání jednotlivých částí díky lepení. Divák má dojem, že postavy jsou v popředí a ohrada s volem v pozadí.

3.5 Kazuistika – Milan

3.5.1 Osobní a rodinná anamnéza

Milan je třináctiletý hoch s dětskou mozkovou obrnou. DMO má hemiparetickou formu, kdy z hlediska hrubé motoriky jsou pravá horní končetina a dolní končetina spastické s extenčními jevy. Chůze je pomalá o široké bázi. Postižení výrazně zasahuje

také jemnou motoriku. Při celkovém pravostranném postižení Milan používá pravou ruku jako pomocnou. Vlivem vynuceného leváctví musí být levá ruka aktivnější, i když je Milan pravák. Další obtíží je oční vada konkrétně divergentní strabismus levé oční bulvy.

Milan má celkově pomalejší tempo i reaktivitu. Převládá u něj psychomotorický neklid, brzy se dostavuje mentální únava. Pozornost je schopen koncentrovat krátkodobě a velmi lehko ji odklání na vedlejší podněty. Ulpívá na nepodstatných detailech. Velmi lehko a rád uniká od tématu, odbíhá od řešení a pokud úkoly řeší, tak volí tu nejjednodušší cestu.

Více než deset let byl Milan v rodině jediným dítětem. Rodiče jej náležitě opečovávali a věnovali mu maximální pozornost. Matka zůstala v domácnosti a její náplní dne bylo chystat domácnost na návrat Milana ze školy. Milan rodičům s domácností nepomáhal vůbec a ještě se nechával obsluhovat. Snažil se mluvit do důležitých věcí a rozhodovat o tom, čemu vůbec nerozuměl. V průběhu terapie se Milanovi narodila sestřička.

Milan dochází každý den do Střediska Rolnička do školy. Tady je vzděláván podle individuálně vzdělávacího plánu. Je rád se spolužáky i učiteli, on sám se takové oblibě netěší. Příčinou je jeho svéhlavost a problém s respektováním autorit. Se spolužáky se mu nedaří navázat, protože je diriguje, místo aby se s nimi kamarádlil.

Mimo návštěvy školy se účastní také příležitostných akcí, které jsou však vždy spojeny s Rolničkou. V místě svého bydliště navštěvuje hudební kroužek. Víkendy a prázdniny téměř pravidelně tráví u dědy a babičky na venkově. Ve volném čase sleduje televizní seriály nebo hraje jednoduché počítačové hry.

3.5.2 Popis komunikačních strategií a řečového projevu

Prvoplánově je Milan komunikačně zdatný. Velmi rád používá od dospělých či z televize naučené fráze. Za těmito frázemi však komunikace brzo obsahově vázne. Ztrácí se ve vlastním řečovém projevu, často opakuje stejnými způsoby vyjádření téhož. Mění

jen intonaci nebo hlasitost projevu. Na druhou stranu se často stává, že začne hovořit o nějakém problému a skončí úplně někde jinde. Když je to pro něj situačně výhodné, tak dělá, že nerozumí ani jednoduchým věcem. Pokud vyloženě není situace podle Milana, přechází do slovní agrese a vulgarismů.

V komunikaci není schopen respektovat ostatní. Skáče jim do řeči a překřikuje je svými názory. V těchto situacích nerozlišuje, zda jde o děti nebo dospělé. Milanova komunikační selhání nepramení z jeho postižení, ale ze zvyku. V rodině se vždy Milanovi dávala přednost a stejný způsob zacházení čeká i od ostatních. Proto je pro něj obtížné se ve škole učit jiným způsobům.

Dodržování osobní zóny je pro Milana také obtížné. Má tendence se na ostatní lepit. Částečně to jistě souvisí s jeho zrakovým postižením.

Co se řečového projevu týče je na tom Milan vzhledem ke svému postižení poměrně dobře. Má bohatý aktivní i pasivní slovník, zvládá užívání časů, skloňování, tvoření slov. Z formálního hlediska je jeho řeč dyslalická, vadně tvoří hlásku l a r.

3.5.3 Arteterapeutická intervence

Z tvorby Milana jsem vybrala obrázky, které mapují zhruba etapu dvou let. Tématicky poukazují na problémy při komunikaci v rodině, ve škole a v jeho školní třídě. Milan nemá hlavní problém s nezvládnutím formy komunikace, ale jde u něj o problém citové lability.

Po mnohých snahách se stále nedařilo přimět Milana k tomu, aby upustil od hrubosti a neomalenosti v komunikaci se spolužáky i učiteli. Nebylo obtížné vysledovat, že takové vzorce chování pramení z rodiny. Když si rodiče Milana ve škole vyzvedávali, nechal se jimi absolutně obsluhovat a rodiče dirigoval. Převážně matka plnila Milanova přání a někdy i příkazy stoprocentně. Svým chováním se stavěla do pozice trpitelky a pečovatelky, která je tu pro Milana. Otec byl se situací nespokojen, ale Milanovi většinou také neodporoval, aby v rodině nevyvolával konflikty. Zásadním

zlomem se stalo narození Milanovi sestřičky a ve školním prostředí nastavení jasných hranic.

Začala jsem s malbou **Rodiny** (obr. 9). Techniku vodových barev si Milan vybral sám. Věděla jsem, že to pro něj bude obtížné. Tuto techniku jsem považovala za dobrou cestu, jak zmírnit a zjemnit nejen Milanův výtvarný projev, ale především projev řečový. Milanovi se do malování vůbec nechtělo. Nakonec se do práce pustil, ale s mnoha velmi nepříjemnými připomínkami. Na obrázku zachytil sebe vpravo dole a v domě rodiče. Obrázek komentoval stručně: „Já jsem tady a doma je máma a táta.“ Podle tohoto obrázku můžeme zařadit Milanův výtvarný projev ne výše než do preschematického období. Postava vpravo je namalována primitivním způsobem jako hlava spojená s trupem. Horní končetiny naznačují jednoduché čáry. Obličej je dotvořen očima, nosem a možná náznakem úst. Milan sám sebe zachytil nejzřetelněji a ozdobil se péry na hlavě. Jako je na obrázku náčelníkem, tak je také náčelníkem doma. Máma s tátou jsou nezřetelní a nejasní na obrázku i ve skutečnosti. Nemají a také nedávají žádné hranice. Kolem domu je mlha a dům nemá okna ani dveře. Může to ukazovat na bezradnost jaká v rodině panovala. Rodiče nevěděli, jak situaci v rodině řešit a ani k tomu neměli vůli.

Když jsme si přehrávali Milanovu rodinou situaci v rámci kroužku Komunikačních dovedností, neměl s tím nejmenší problém. Nechtěl si však stále připustit, že v jejich rodině on je synem, nikoliv otcem. Přehrávání komunikačních rolí se žáky se mi však v této situaci zdálo stále nefunkční. Všichni Milanovi spolužáci byli zvyklí jej poslouchat a plnit jeho přání. Až v momentě, kdy jsem já hrála Milana, jako vůdce a dirigenta, si byl on schopen uvědomit své jednání a komunikování.

O několik týdnů později se pustil znovu do zachycení své **Rodiny** (obr. 10). Impulzem bylo bezesporu naše přehrávání rolí. Velmi důležité je také to, že Milan kreslil obrázek několik dnů po sdělení zprávy o narození sourozence. Tentokrát jsem volila kresbu pastelkami a Milan to velmi uvítal. Pochválil mne za moudrou volbu, jak poměrně často činil i jiným pedagogům, jako by byl náš nadřízený.

Obrázek je výčtem izolovaných jednotlivin, které spolu nejsou propojeny. To, že postavy překryly dům, se Milanovi stalo pouhou nepozorností. Byl značně nespokojen s tím, že dům je překreslen a při kresbě stromů si dal již náležitý pozor, aby nic nezakrývaly. V kresbě postav se ukazuje jistý posun a to v dvojdimenzionálním zachycení rukou. Již to nejsou jen tyčky trčící z těla. Milanovo proporční zachycení neodpovídá realitě, ale vztahuje se k jeho emočnímu prožívání. Černá postava není menší proto, že by byla vzadu, ale má pro Milana menší význam. Na obrázku je patrné řazení jednotlivin na základovou linku. I přes to, že je kreslení pro Milana obtížné je dobrým čtenářem a hlavně rád vnáší do věcí kolem sebe řád. Stromy v pozadí můžeme vnímat jako vrchní pás zobrazení a tedy náznak prostoru.

Kresba působí tvrdě, drátovitě v některých místech i bodavě. Milan na tužku nepřiměřeně silně tlačí. Jeho silný přítlak můžeme vztáhnout k celkové spasticitě a extenzi pravé poloviny těla. Odkazuje to však také k celkovému charakteru jeho chování a komunikace. Když se něco po delším váhání odhodlal dělat nebo říkat, tak do toho šel s náležitou razancí. Válcoval svou urputností, jak předměty se kterými manipuloval, tak lidi, se kterými se také pokoušel manipulovat. Ani jeho postavy nemají pevnou základnu a podklad. Stejně tak i Milan působil při setkání a komunikaci. Není schopen vyprávět a popisovat souvisle. Odbíhá od tématu a neumí naslouchat tomu, kdo s ním rozmlouvá. Věci a osoby jsou na obrázku vyskládané, vzbuzuje to chaotický dojem.

Figurám chybí ústa (až na jedna zamračená ústa na černé figuře) a uši, jako prostředek verbální komunikace. Jak uvádí Davido (2001) ústa symbolizují řeč a často je zapomínají znázornit děti, které postrádají vlídnou komunikaci. Rodina i blízké školní prostředí reagovalo na Milanovy výpadky vzteku s odstupem a odměřeností. Nikdo a především otec a matka, neměli chuť ani vůli k vstřícné a milé komunikaci. Oči figur na obrázku jsou prázdné a nikam nehledí. I Milan se neumí dívat kolem sebe a naslouchat ostatním. Je zahleděný do sebe. Postavy mají rozpražené ruce. V předu stojí modro žlutá postava, kterou Milan označil jako mámu. Je největší a asi také právě teď nejdůležitější, protože v břiše má malého sourozence. Postava má na břiše kapsu jako klokan a z té se

vyklání něco, co může připomínat malé miminko. Máma má stejně jako ostatní postavy prázdné oči, ale její ruce mají dlaně a prsty. Tyhle ruce mohou hladit a objímat. Barevnost mámy je přes to převážně studená. Postava vpravo zachycuje Milana. Nejen Milanova postava, ale i ostatní, mají velmi krátké nohy. Může to odrážet situaci, kdy v rodině nejsou schopni se pohnout z místa a stále komunikují zaběhnutým způsobem. To červené, co drží Milan v ruce je podle autorových slov ukazovátko. Rád by se totiž stal učitelem a ten ukazovátko ke své práci potřebuje. Červené, velmi dlouhé a špičaté ukazovátko míří na břicho mámy. Možná, že ukazuje na šok a vztek, který se prvotně se zprávou o příchodu sourozence pojil. Ukazovátko používá v práci ten, kdo někoho vede nebo diriguje. Tak to také v Milanově rodině chodilo. Táta, jako černá postava vlevo dole, je mnohem menší než ostatní postavy. Milan jej vsadil do černých mříží, to asi pro to, aby se doma nepokoušel něco prosazovat.

Situace v rodině se na čas ustálila dobou očekávání příchodu sourozence. Rodiče museli polevit v absolutní péči o Milana a soustředit se na příchod miminka. Milan se cítil velmi nejistě a nevěděl, co ho čeká. Jeho návaly vzteku vůči spolužákům a personálu se sice objevovaly nadále, ale byl více přístupný ke spolupráci. Dále jsem pro Milana zvolila úkol zachycení nepříjemné situace ze školy. Dlouho neváhal a zvolil téma **Při cvičení** (obr. 11). Zpodobnil moment, kdy jej nabádá fyzioterapeutka, aby nasedl na kolo. Pro Milana se jedná o činnost, kterou nemá rád a dostává se často s fyzioterapeutkou do konfliktů. Na obrázku vpravo dole zachytil sám sebe. Postavě chybí pravá horní končetina, což souvisí s pravostranným postižením. Naklání se a padá na levou stranu, protože pravá noha buď úplně chybí nebo není dostatečně nosná. Vypadá to, že postava stojí jen na jedné noze. Zachycení odpovídá tomu, co uvádí Šicková (2002) o dětech, které jsou nějakým způsobem fyzicky postižené. Takové děti v kresbě postavy často ignorují tu část těla, kterou mají postiženou.

Postava vlevo, Milanem označená jako fyzioterapeutka, stojí se svěšenýma rukama. Na jejím zachycení je novým prvkem to, že hlava vychází z krku a ruce z ramen. Nohy mají společný základ v centu těla, ale trup chybí. V jeho výtvarném projevu se objevují prvky schématického období. Ochablé ruce fyzioterapeutky, těsně

přitažené k tělu, vyjadřují pocit prohry, jak říká Davido (2001). Milanovo zachycení nechuti k fyzické činnosti je typické. Nechuť se objevovala také u dalších jiných činností pro Milana nepříjemných a to podle stejného scénáře. Terapeut se snažil zaujmout činností a Milan se stavěl do opozice. Vřelo v něm napětí a často také bouchlo, jako zde na obrázku. Zachytil sám sebe v černé negativistické barevnosti a z kola přímo vylétají blesky.

Obě postavy mají pevně semknuté rty. K tomuto způsobu zakreslení Davido (2001) říká, že zavřená ústa se sevřenými rty, která se nesmějí, ukazují na napětí. Jde tady o napětí na obou stranách konfliktu. Komunikace mezi Milanem a fyzioterapeutkou selhala již mnohokrát. Jak mi i Milan sám uvedl, fyzioterapeutka si s ním nevěděla rady, stejně jako jeho máma.

V kroužku Komunikačních dovedností jsme si přehrávali stejnou situaci, kdy dítě odmítá plnit své povinnosti vůči rodičům a terapeutům. Pokud byl Milan v roli autority, tak si vedl výborně. Dokázal rozdávat povinnosti do všech stran a to s patřičnými racionálními argumenty. V opačné roli se již cítil o poznání hůře, jak i sám uváděl. Kresba a přehrávání rolí tentokrát pomohlo Milanovi k uvědomění si toho, proč je okolím tak negativně přijímán a málokdo má chuť s ním vlídně komunikovat. Milan je natolik sociálně inteligentní, že sám sobě a mě také, slíbil změnu. Nevěděl však, kudy na to, protože ani jeho vztahy se spolužáky nebyly dobré. Nikdo z dětí se s ním nechtěl kamarádit a to pro jeho tendence ovládat a rozkazovat.

Několik měsíců se nám nedařilo s Milanem výtvarně ani komunikačně pohnout. Milan rozumově věděl, že se má k ostatním chovat slušně a mile, ale nedařilo se mu to. Skutečně velkým zlomem bylo narození sestřičky, kterou na přání Milana rodiče pojmenovali po jeho spolužačce Luce. Milan v době narození sestřičky procházel rozporuplnými pocity radosti a osamocení. Některé dny ve škole přestával úplně komunikovat. Z této, pro Milana poměrně těžké doby, pochází obrázek **Já a Lucka na zahradě** (obr. 12). V den, kdy Milan obrázek kreslil, se s nikým ve škole nebavil. Začal prostě kreslit a pak až se rozpovídal. Je to první obrázek po dlouhé době, kdy Milan svolil k použití vodových barev. Oproti předchozím kresbám, kde prosvítala všude bílá

čtvrťka, působí prostředí obrázku plněji. Barevnost pomohla spojit postavy, tím také již nepůsobí tak izolovaně. Zachycení celkově vzbuzuje měkčí dojem. Postava vlevo je pečlivě vyplněna kresbou. Zde již Milan vnímá a kreslí hmotu. Vpravo nakreslil Milan sebe a vlevo spolužačku Lucku. Sám sebe nakreslil o hodně níž, i když je ve skutečnosti o něco vyšší než Lucka. Svůj obličej ještě skryl za květinou. Velmi významné je natočení postavy z profilu, jako výraz snahy o komunikaci. Postava má shrbená záda možná se přímo sklání. Lucka stojí v bezpečné vzdálenosti od Milana na druhém konci papíru. Postavy mají opět semknuté rty a prázdné oči. Ale natočení a sklonění postavy je zde podstatné, protože se pak bezprostředně projevovalo ve snaze navázat dobré vztahy a příjemně komunikovat. Koresponduje to s jeho pozdějším komentářem: „Když já bych si s ní chtěl povídat, ale ona mě nemá ráda.“

O několik týdnů později namaloval Milan obrázek **My s Luckou u ohně** (obr. 13). Už samotná změna označení zájmenem „my“ vypovídá o změně obrázku. Je tady znovu Milan s Luckou. Tentokrát se k sobě významně přiblížili. Milan jakoby vztahoval k Luce svou pravou paži. Oba jsou si v úrovni postavení rovni. Významnou změnou je široký úsměv v jejich tvářích a oči se zdají, že jsou schopné se o něco lépe dívat. Milan má ústa překryta černými ostrými tahy. Je možné, že to souvisí s jeho poměrně sebekritickým prohlášením: „Budu si dávat pozor na zobák“. K velké potěše všech Milan skutečně s Luckou navázal dobré vztahy. Milanova lepší schopnost naslouchat a zajímat se o druhé je také naznačena jeho obrovskými ušima, které doposud chyběly.

V následující fázi jsem považovala za vhodné zvolit téma **Autoportrét** (obr. 14). Chtěla jsem především docílit toho, aby se v Milanových obrázcích objevily obličej, které budou hledět na věci a lidi kolem sebe otevřenými očima. Jako problém jsem také viděla to, že Milan přešel z fáze, kdy se všem snažil velet, do pozice sebekritické až nenávislné. Velmi vulgárně si nadával za chyby v komunikaci i v činnostech, které dělal. Tak, jak byl zvyklý čas od času nadávat lidem kolem sebe, začal slovně útočit sám na sebe. Výtvarně se na předešlých obrázcích vždy nějak „poškodil“. V prvním případě si hlavu překreslil květinou a v druhém má přes obličej černé šmouhy. Obličej na jeho autoportrétu je konečně čistý. Zvolila jsem techniku dokreslované koláže, která

byla celkem obtížná. Při práci jsem Milanovi pomáhala. Milan konfrontoval vytvářený portrét se svým obličejem v zrcadle. Mnohokrát se pozastavil nad tím, jak je to všechno na tom obličejí zajímavé a že to vlastně vůbec nevěděl. Jeho podiv také souvisí s tím, že se při komunikaci nedíval téměř vůbec lidem do očí. Oči tady má otevřené a konečně hledí zpříma. Všechny části obličeje jsou celkem proporční. Orámování očí řasami i vlasy na hlavě působí spíše jako dráty. I když se Milan v komunikaci velmi snaží, přece jen se čas od času takhle naježí. Sám měl velkou touhu pozadí dolepit. Zachytil se po stranách svého obličeje tak, jak se chce předvést. Rád by dělal jako kytarista zábavu pro ostatní a také byl užitečný tam, kde je třeba pomáhat. Auto zvolil otevřené, aby se do něj vešlo hodně lidí.

Posledním zvoleným obrázkem je **Betlém** (obr. 15). Zadávala jsem jej jako vánoční téma, ale zároveň jsem na něm chtěla odkrýt situaci v rodinné komunikaci a porovnat to s tím, co se v Milanově rodině odehrávalo na začátku. Milana práce na obrázku zaujala a bavila. Betlém je zachycen kombinovanou technikou. Marie a Josef působí velmi klidným a vyrovnaným dojmem. Jejich oči se na svět skutečně dívají a na rtech mají úsměv. I přes to, že se sebe navzájem nedotýkají ani k sobě nevztahují ruce, dýchá na nás z obrázku pohoda. Klid bezesporu souvisí s předvánočním časem, ale zachycuje i uklidnění situace v Milanově rodině. Milan velmi zjemnil vykreslení postav. Pomohla k tomu také aplikace textilu, Marie dokonce působí něžně. I Milanova máma se mateřstvím zjemnila. Když jsem se ptala Milana na to, jestli by v obrázku viděl někoho z jejich rodiny, říkal, že máma je Marie, táta Josef a miminko Lucka. Pak ale vzápětí uvedl, že on je Josef. Nakonec se opravil, že je vlastně „vůl“, když si myslí, že je táta a není. Tak jako se rád Milan stylizuje do role dospělého, tak mu zase na druhou stranu vyhovuje být opečováván a dělat se hloupějším než ve skutečnosti je. Jako zde máme zvíře vola, které je potřeba krmit. Tak jako tápal Milan v obrázku, tak také v rodině měl stále problém s tím, že on už není to opečovávané miminko a ani mu nepřísluší role vůdce. Sestřičku nakonec přijal s velkou radostí a se svou rolí sourozence se postupně smířoval.

4 VÝSLEDKY

4.1 Shrnutí výsledků a zkušeností

Na vybraných kazuistikách jsem se pokusila ukázat příklad možnosti arteterapeutické intervence při logopedické terapii. V obou případech je nesporný

značný výtvarný posun. Komunikační schopnosti však s výtvarným projevem vždy úplně nekorrespondují.

Lucka přešla ve svém výtvarném zachycení z období preschematického ke schematickému stadiu vývoje dětské kresby. V prokreslení jednotlivých detailů lze její projev řadit do období kresebného realismu. Z počátku v obrázcích nebyly vzájemné vztahy mezi zobrazovanými předměty a postavami. Zachycení budilo dojem chaosu. Postupem času se do obrázků dostával náznak prostoru. Jednalo se o zobrazení v pásech, kdy první spodní pás je k nám blíže a horní pásy jsou v pozadí. Dokonce se jednotlivé věci a postavy začaly postupem času překrývat. Obrázky pak působily plnějším dojmem a věci se tím dostávaly do vztahů.

Kresba postavy je zpočátku velmi zjednodušená. Skládá se z hlavy a tělo je vždy jen ovál s náznakem rukou a nohou. Postupně získává postava rysy dvojdimenzionální kresby, nohy navazují na trup a jsou rozkročené od sebe. Hlava je pevně nalepena na tělo a chybí krk. Proporce trupu a nohou nejsou v souladu. Postavy mají krátké bezmocné ručičky. Postupně se figury mění, Lucka jim kreslí hlavu usazenou na krku a jejich ruce protahuje do přiměřených proporcí. Ruce jsou nakresleny tak, že mohou skutečně něco uchopit do svých dlaní a prstů. Dokonce na jejích obrázcích najdeme figury, které mají vzájemně spojené ruce, jako by se za ně držely. Postavy se dostávají do bližšího kontaktu a nechybí jim pevně stojící nohy v botách. Původně prázdné obličej se začínají na diváka dívat. Mají otevřené oči a jejich ústa se někdy i usmívají. Obličej i celé postavy jsou však vytvářeny v pozici en face, stojí čelem k divákovi, nenatáčejí se do profilu.

Pro Lucku bylo velmi důležitým vnímání sama sebe. Zpočátku svou figuru záměrně zošklivovala, jako by jí nezáleželo na sobě samé a svém zevnějšku. Kreslila se jako shluk nafouklých balonů. Po sérii obrázků, které ji přiměly k většímu soustředění sama na sebe, se začala kreslit štíhlejší a pohlednější. Více si dala záležet na ozdobách a pěkném oblečení a všímala si obdivu ostatních.

Tak, jako se podařilo dosáhnout v Lucčiných obrázcích výtvarného posunu, tak i její komunikace se kultivovala. Z hlediska neverbální komunikace Lucka navazovala

konverzaci citlivěji. Na posluchače se nevrhala, při rozhovoru stála natočena obličejem k tomu s kým mluvila a po čas rozhovoru držela oční kontakt.

Lucka si především začala důvěřovat a přestala se odsuzovat. To napomohlo odbourat její ostych při komunikaci se spolužáky. Více si s nimi začala rozumět. Zásadně jí to pomohlo dostat se z izolace a ze závislosti na dospělých. Dnes už ráda spolupracuje se svými spolužáky a dokonce s nimi domlouvá věci, které jsou pro dospělé tajné.

Má obrovskou vůli se s ostatními domluvit, i když se její řečový projev zásadněji nevylepšil. Stále užívá převážně krátké věty a aktivní slovník je chudší. Lucka se však se stejnými komunikačními předpoklady domluví účelněji než dříve. Chce s ostatními mluvit, má potřebu sdělovat své názory a přání. Chce, aby ostatní věděli, jak se cítí a co prožívá. Forma její komunikace se zjemnila, vystupuje klidněji a s větší trpělivostí opakuje řečené, pokud posluchač nerozumí.

Obava z cizích lidí se v jisté míře redukovala, i když nezmizela úplně. Lucka si zvládne vyřídit důležité věci, nakoupí a zeptá se na podstatné informace. Jinak s cizími lidmi není ráda a bojí se jich. V rodině nadále panuje zatrpklá atmosféra. Co je však pro Lucku velice důležité je podpora, kterou jí dávají spolužáci a učitelé.

Na výtvarnou činnost se už dnes převážně těší. Má zájem vědět, co nového se bude dělat a co se bude hrát v kroužku komunikačních dovedností. Téměř už upustila od svých negativistických vyjádření typu : „Neumim.“ „Bojim“. Chce být za výtvarné a řečové projevy chválena, aby ostatní věděli, že je šikovná.

I přes velké motorické a zrakové obtíže se podařilo Milanův výtvarný projev také posunout. Z počátku rysy v jeho obrázcích odkazovaly na preschematické období výtvarného projevu. Na jeho obrázcích můžeme převážně vidět izolované jednotliviny, které spolu nejsou propojeny. Postavu Milan kreslil velmi primitivním způsobem jako hlavu spojenou s trupem, ze kterého trčí tyčky představující ruce. Postupně se v jeho výtvarném projevu objevují prvky schématického období. Kreslení situací v pásech a snaha o překrytí jednotlivých motivů je pokusem o naznačení prostoru. Postavám se dostává pevnějšího základu a stojí nohama na zemi. Milan kreslí figury symetricky, což

mu pomáhá k uvědomění si všech částí svého těla. V kresbě postav se časem Milanovi povede dvojdimenzionální zachycení končetin. Z počátku převládají obličejové s prázdnými očima bez uší a úst. Pod vlivem výtvarného vedení Milan obličejové projasňuje otevřenými očima a nezapomíná kreslit uši a ústa. Z hlediska komunikace je důležité, že se Milanovi v obrázku objevuje natočení z profilu.

Výtvarné zachycení přechází od počáteční drátovitosti a tvrdosti k měkčímu a jemnějšímu výrazu. Postavy se sice spíše jen výjimečně dostávají do bližších kontaktů, ale na obrázcích je více klidu a pohody.

Ač neměl Milan výraznější řečové problémy, komunikace s druhými se mu nedařila. Jeho neomalené chování, sebestřednost a snaha manipulovat okolí odpovídala opožděnému emočnímu vývoji, přetrvávajícímu egocentrismu. Jeho rodina přistoupila na to, že Milan se chová jako tříleté dítě.

Zachycení situace v kresbě a přehrávání rolí naznačily Milanovi směr cesty ke změně. Uvědomil si, proč s ním ostatní nejsou rádi a začalo mu záležet na vztazích s druhými. Zásadní však byla bezesporu změna v rodině, když se Milanovi narodil sourozenec. Dostal se najednou do nechtěné izolace. Po zvládnutí prvotního šoku se začal více zajímat o druhé, snažil se jim dívat do tváře a poslouchat, co říkají.

V logopedické terapii bylo dosaženo v obou zmíněných případech posunu v neverbální i verbální složce. Výtvarný posun nesporně přispěl k emočnímu uzrání v případě Milana i Lucky a tak díky posunu do vyššího vývojového stádia došlo ke změně chování, sebepožívání, sebepojetí a přijetí sama sebe. Patrný je přechod z výhradně egocentrického zaměření se na sebe k větší otevřenosti vůči ostatním. Významně si především Lucka zvýšila sebevědomí a v obou případech se podařilo navázat spolupráci s ostatními a to vše za významného přispění arteterapeutické intervence.

5 ZÁVĚR

5.1 Závěrečné hodnocení

Arteterapeutická intervence při logopedické terapii se ukázala být účelná. V obou prezentovaných kazuistikách se podařilo dosáhnout výtvarného posunu i posunu v komunikaci. Práce se všemi klienty ve škole však nebyla vždy pouze úspěšná. Někteří žáci nedošli žádného výtvarného ani komunikačního posunu. Někdy byla příčinou

mentální hranice dosažených schopností a jindy se jednalo o velký emocionální blok pocházející především z rodiny.

Závěrem bych ráda uvedla, že bylo užitečné sledovat ovlivňování řečového projevu skrze kultivaci výtvarného projevu a naopak. Tyto mechanismy a řetězce vztahu komunikace a arteterapie jsou však tak individuální a situační, že se zde dají vyvodit obecné závěry jen omezeně. Každý klient s MR je vysoce individuální osobností s různou úrovní komunikačních a výtvarných schopností.

Díky arteterapeutické intervenci jsem si uvědomila, jak je pro terapii narušených komunikačních schopností důležité uplatňovat natrénované dovednosti v terénu. Učit se komunikovat ve svém třídním kolektivu a hlavně v cizím prostředí se zvládnout prosadit. Škola je pro žáky z hlediska komunikace skleníkovým prostředím. Chybí zkušenost kontaktu s cizími. Nevyhovující stav mně přiměl k tomu, abych žákům nabídla kroužek Komunikačních dovedností a více s nimi začala kreslit.

Musím však zároveň kriticky zhodnotit mé počáteční přehnané předpoklady o vztahu výtvarné tvorby a komunikačních schopností. Potvrdily se mi tímto mnohé zmínky z odborné literatury, které upozorňují na nezávislost jazykového a obrazového přístupu ke skutečnosti. Někteří klienti s MR kreslí podprůměrně, ale jejich komunikační schopnosti jsou na dobré úrovni. Naopak zase jiní se v kresbě vyjadřují daleko lépe a obratněji než v řeči. Proto jsem si samozřejmě vědoma toho, že je v terapii nezbytné zohlednit zvláštnosti, které s sebou každé jednotlivé postižení přináší. Ať už se jedná o poruchy v oblasti zrakového vnímání, poruchy senzomotorické koordinace, jemné motoriky a poruchy v integraci těchto funkcí. Je nutné mít na mysli, že kresba zachycuje i úroveň vizuální paměti a představivosti. A především se v kresbě odrážejí osobností charakteristiky a emoční ladění.

Tak jako vyžaduje spoustu úsilí a času pokrok v kognitivní složce žáků s MR (čtení, psaní, počítání), není tomu jinak ani v oblasti řečové a výtvarné. Posun se děje pomalu a velmi pozvolna. Někdy můžeme jásat, že nepřichází jen regres nebo stagnace. Každý malý úspěch je velkou výhrou.

Většinu nově naučených komunikačních dovedností je především důležité mnohokrát vyzkoušet a opakovat. Jen v menší míře případů se nakreslení situace odrazí také v řeči. Co je však bezesporu z obrázků čitelné, jsou změny nálad a emoční prožívání.

Žákům s MR chybí vnitřní motivace k činnostem. Nemají potřebu ani chuť zkusit nové věci, často jsou pohodlní a stačí jim jejich zaběhnutý stereotyp. Učit se něčemu novému v komunikaci, hledat nové možnosti a způsoby chce především odměnu, pochvalu jako zpětnou vazbu. Nejlépe se daří posun v komunikaci pokud je k tomu dostatečná emoční motivace. Rádi se učí za podpory jiného člověka, ke kterému mají pozitivní vztah. Ochotně činnost dělají spíše kvůli tomu kdo je vede, než z nějakých vnitřních motivů.

Terapie je náročná především v tom, že pokroky jsou malé. Po kratší pauze je třeba někdy začínat zase od začátku, naučené často opakovat. K terapii je nutné přistupovat s pokorou a obrovskou dávkou trpělivosti. Neztrácet vůli hledat nové a nové cesty, jak se k sobě komunikačně přiblížit. Důležité je, aby byla druhá strana – rodiče, učitelé, poučena o tom, jak účelně ke komunikaci s dítětem s MR přistupovat, aby vše nevyznělo naprázdno. Předpokladem pro úspěšnost komunikace je zpomalení tempa vlastní řeči a přizpůsobení se rychlosti konkrétního žáka. Běžné komunikační tempo, které se ve společnosti považuje za normální je pro žáky s intelektovým deficitem příliš rychlé a zmatené.

Výtvarné práce mě a mým kolegům napomáhaly porozumět příčinám bloků v komunikaci. Také sloužily jako užitečný komentář problémových situací mezi žáky navzájem i ve vztahu k učitelům. Podporovaly vyjádření toho, co bylo obtížné říci slovně. Více poukázaly na dětská trápení v třídních kolektivech i v jejich rodinách.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bezručková, V.: Výchova řeči u mentálně retardovaných žáků. Praha: Univerzita Karlova, 1984. ISBN 80 – 246 – 0329 – 2.

Campbelle, J.: Techniky arteterapie. Praha: Portál, 1998. ISBN 80 – 7178 – 204 – 1.

Case, C.; Dalley, T.: Arteterapie s dětmi. Praha: Portál, 1995. ISBN 80 – 7178- 065 – 0.

Černý, J.; Holeš, J.: Sémiotika. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-832-5.

- Davidov, R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál, 2001. ISBN 80 – 7178-449 –4.
- Dvořák, J.: Logopedický slovník. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. ISBN 80 – 902536 – 2 – 8.
- Hubáček, J.; Jandová, E.; Svobodová, J.: Čeština pro učitele. Opava: Optys, 1996. ISBN 80 – 85819-41-4.
- Klenková, J.: Kapitoly z logopedie I. Brno: Paido, 1997. ISBN 80-85931-41-9.
- Kubová, L.: Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí. Tech- Market, 1996. ISBN 80 – 902134 – 1 – 3.
- Kvapilík, J.; Černá, M.: Zdravý způsob života mentálně postižených. Praha: Avicenum, 1990. ISBN 08 – 020 – 90.
- Lechta, V.: a kol. Diagnostika narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2003. ISBN 80 – 7178 – 801 – 5.
- Lechta, V.: a kol. Logopedické repetitorium. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1990. ISBN 80 – 08 – 00447 – 9.
- Lechta, V.: a kol. Terapie narušené komunikační schopnosti. Praha: Portál, 2005. ISBN 80 – 7178 – 961 – 5.
- Muller, O.: Terapie ve speciální pedagogice. Olomouc: UP, 2005. ISBN 80 – 244 – 1075 – 3.
- Neubauer, K.: Logopedie – učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- Newman, S.: Hry a činnosti pro vývoj dítěte s postižením. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-872-4.
- Ohnesorg, K.: Naše dítě se učí mluvit. Praha: SPN, 1976. ISBN 80-04-25233-8.
- Pávková, B.: Říkej si se mnou. Brno: CP Books, a. s., 2005. ISBN 80–251-0528- 8.
- Petty, G.: Moderní vyučování. Praha: Portál, 1996. ISBN 80 – 7178–070 – 7.
- Pipeková, J.; Vítková, M.: Terapie ve speciálně pedagogické péči. Brno: Paido, 2001.
- Přinosilová, D.: Vybrané okruhy speciálně pedagogické diagnostiky a využití v praxi. Brno : Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80 – 210 – 1595 –0.

- Read, H.: Výchova uměním. Praha: Odeon, 1967.
- Šicková – Fabrici, J.: Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002. ISBN 80 – 7178 –616 – 0.
- Škodová, E.: Klinická logopedie. Praha: Portál, 2003. ISBN 80 – 7178- 546 – 6.
- Štěrba, K.: Netradiční formy logopedické péče na zvláštní škole. Praha: Septima, 1993. ISBN 80 – 85801 – 09 – 4.
- Švarcová, I.: Vzdělávací program pomocné školy a přípravného stupně pomocné školy. Praha: Septima, 1997. ISBN 80 – 7216 – 030 – 3.
- Švancara, J.: Diagnostika psychického vývoje. Praha: Avicenum, 1980.
- Uždil, J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Praha: Portál, 2002. ISBN 80 – 7178 – 599 – 7.
- Uždil, J.: Mezi uměním a výchovou. Praha: SPN, 1988.
- Uždil, J.: Výtvarný projev a výchova. Praha: SPN, 1976.
- Vágnerová, M.: Variabilita a patologie psychického vývoje. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 382 – 110 – 93.
- Vybíral, Z.: Psychologie komunikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80 – 7178 – 998 – 4.
- Vzdělávací program zvláštní školy, MŠMT ČR. Praha: Septima, 1997. ISBN 80 – 7216 – 025 – 7.
- Zicha, Z.: Úvod do speciální výtvarné výchovy. Praha: UK skripta, 1981.

KLÍČOVÁ SLOVA

Intervence arteterapie – zasahování, přesahování arteterapie do logopedické terapie, působení s cílem změny.

Komunikace – jako sdělování a přijímání informace verbální nebo neverbální formou

Logopedická terapie – je plánovitý proces k ovlivnění narušených komunikačních schopností a jeho následných i doprovodných projevů. Realizuje se na základě teorie normálního a patologického řečového chování a osvojování řeči.

Mentální retardace - je závažné postižení rozumových schopností prenatální, perinatální nebo postnatální etiologie, jež významně omezuje postižené dítě či dospělého v jeho sociálním prostředí.

NKS - narušená komunikační schopnost – projevuje se jako vrozená vada řeči nebo jako získaná porucha řeči. Komunikační schopnost je narušena tehdy, když některá rovina jazykových projevů působí rušivě vzhledem ke komunikačnímu záměru.

PŘÍLOHY



obr. 1 Lucka jde nakupovat



obr. 2 Na školní zahradě



obr.3 Já povídám



obr.4 U nás doma



obr.5 Autoportrét



obr. 6 Letní slavnost



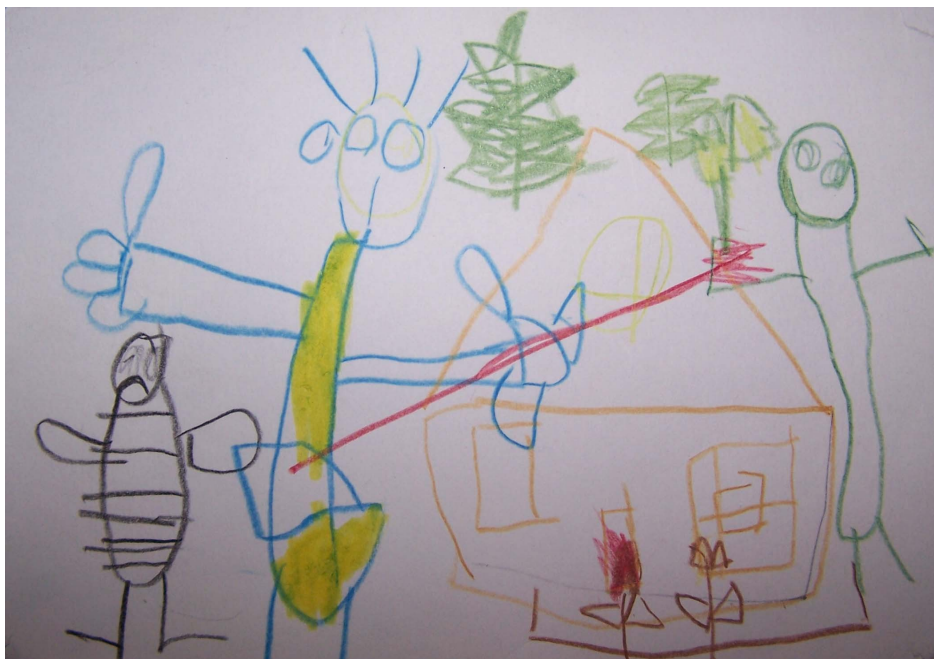
obr. 7 Moji kamarádi

obr.7 Betlém

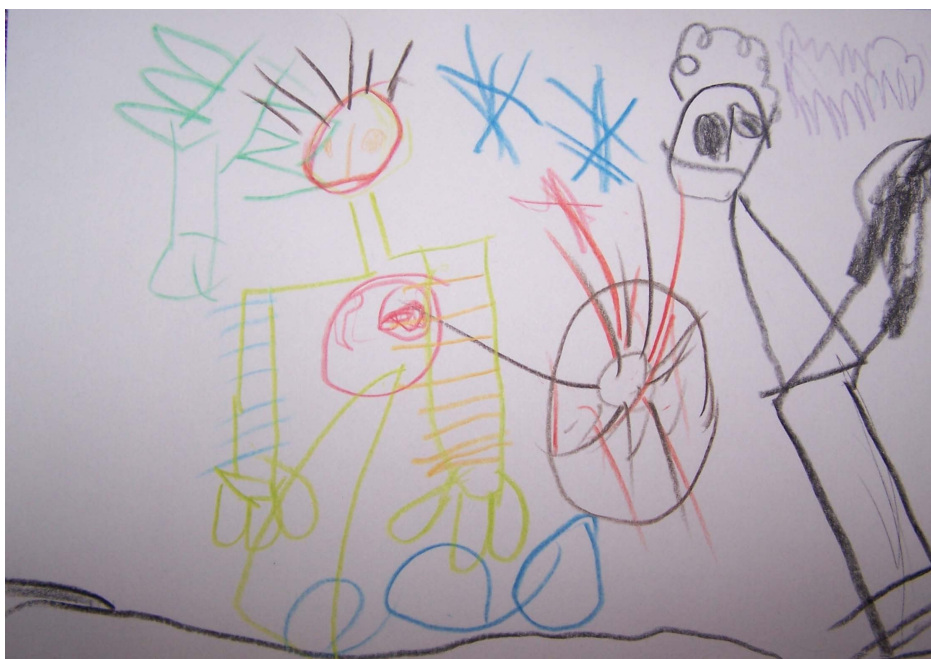




obr.9 Rodina



Obr. 10 Rodina



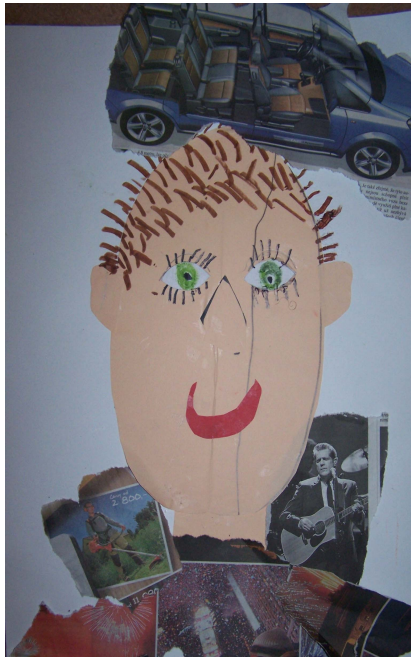
Obr. 11 Při cvičení



obr. 12 Já a Lucka na zahradě



obr.13 My s Luckou u ohně



obr.14 Autoportrét



obr. 15 Betlém