

**Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Atelier arteterapie**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Vliv arteterapeutického přístupu na děti v MŠ, ve
věkové skupině od 5 do 7 let ve speciální třídě s vadami řeči**

Student : Pavla Konvalinková

Vedoucí bakalářské práce: PaedDr. Evžen Perout

České Budějovice 2007

Téma bakalářské práce :

Vliv arteterapeutického přístupu na děti v MŠ, ve věkové skupině od 5 do 7 let ve speciální třídě s vadami řeči .

Bachelor of Arts Thesis :

An effect art-therapeutic attitude on children in kindergartens aged 5 to 7 years in a special class of children with speech defects.

Anotace :

Cílem bakalářské práce je zjistit, jak opožděný vývoj řeči souvisí s opožděním emočního vývoje dítěte. Toto se zřetelně projevuje v kresbě, která bývá na nižší úrovni než je chronologický věk dítěte. Cílem arteterapeutického přístupu je nenásilnou formou posunout dítě do dalšího stádia vývoje.

V odborné literatuře se píše, že vyspělá společnost se pozná podle toho, jak se dokáže postarat o své handicapované jedince. S uspokojením musím konstatovat, že i v naší společnosti se za posledních čtrnáct let mnohé změnilo k lepšímu. Přístup k handicapovaným dostává jasné rozměry, které jsou ošetřeny legislativou. Je otázka, jestli se jedná pouze o kladný přínos pro rodiče a děti, či jsou zde i stránky záporné. V každém případě je nutné dále usilovat o vytvoření takového systému péče o handicapované jedince, který umožní jejich postižení co nejvíce eliminovat a začlenit je do běžného života způsobem, který pro ně samotné nebude násilný či dokonce ponižující, spojený s trvalým pocitem méněcennosti.

Synopsis :

These thesis aim to discover the relation between retarded speech development and retarded emotional development of a child. This is obvious in a drawing level that is usually lower than that expected from a child of a certain age.

Art-therapeutic attitude aims to gently advance the child into the next developmental level. Professional literature says that an advance society can be distinguished by its relation towards the disabled persons. Considering this, I am pleased to say that there have occurred many positive changes in our society during the last fourteen years. Our attitude towards the disabled persons is explicit now and it is governed by law. Whether this brings only benefits to parents and children, or there are also some negative aspects, is still a question.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a veškeré použité informační zdroje jsem uvedla v seznamu literatury.

Ve Ctiboři dne 22. 4. 2007

.....

Pavla Konvalinková

Tel. 724 942 737

e-mail KONVALINKOVA8zavináčseznam.cz

Děkuji PaedDr. Evženovi Peroutovi za vstřícnost a ochotu při odborném vedení mé práce.

Obsah :

I. ÚVOD	6
2. CO JE ARTETERAPIE	7
2.1. Vymezení pojmu	7
2.2. Metodika v rožnovské arteterapii a její využití u dětské klientely	8
2.2.1. Projektivní metoda v rožnovské arteterapii	11
2.3. Kresba v arteterapii a vývojová stadia dětského kreslení	13
2.3.1. Ontogeneze dětské kresby dle Cyrila Burta	15
2.3.2. Ontogeneze dětské kresby a malby Viktora Lowenfelda	17
3.VÝVOJ POZNÁVACÍCH PROCESU V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU	20
3.1. Rozvoj identity dítěte	20
3.2. Sémiotická funkce - Jean Piaget	22
3.3. Vývoj řeči v předškolním věku	23
3.4. Vývoj řeči/vývoj dětské kresby	25
4. LOGOPEDIE	27
4.1. Vymezení pojmu	27
4.2. Řeč, komunikace	28
4.3. Narušená komunikační schopnost	28
4.3.1. Etiologie a klasifikace	29
4.3.2. Dyslalie	30
4.3.3. Etiologie dyslalie	30
4.3.4. Terapie dyslalie	32
4.4. Vývojové vady řeči	33
4.4.1. Řečové vady s organickým základem	33
4.4.2. Porucha pozornosti	34
4.4.3. Poruchy chování	34
4.5. Systém logopedické péče v ČR	36
4.6. Specifičnost logopedie předškolního věku	36

Praktická část

5. CHARAKTERISTIKA SKUPINY	38
5.1. Představení klienta	38
5.2. Analýza artefaktů	40
5.3. Analýza Dana V.	50
6. ZÁVĚR	52
7. Obrazová příloha (obrázek 1 – 19)	53
8. SEZNAM LITERATURY	

Úvod : motto : V knize osudu jsme všichni zapsáni v jednom verši .

Shakespeare

Téma své bakalářské práce Vliv arteterapeutického přístupu na děti v MŠ ve věkové skupině od 5 do 7 let ve speciální třídě s vadami řeči jsem si zvolila z důvodu své pracovní profese učitelky v mateřské škole se speciálními třídami.

Cílem bakalářské práce je ověřit v praxi, zda a do jaké míry lze arteterapeutickým přístupem ovlivnit děti s opožděným vývojem řeči.

Teoretická část

2. Co je arteterapie ?

2.1. Vymezení pojmu

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

Slavík (2000, 2001) definuje arteterapii jako „psychoterapeutickou a psychodiagnostickou disciplínu, využívající k léčebným cílům formy a prostředky adekvátní uměleckým formám (v užším pojetí formám výtvarného umění, v širším i jiných uměleckých oborů)“. Pracuje hlavně s tvorbou a reflexí zaměřenou na proces umělecké tvorby. Prvořadým cílem není vytvoření uměleckého díla, ale prostřednictvím sebevyjádření, rozvíjení tvořivosti, schopnosti komunikovat a zpracováním osobně významného tématu dosáhnout odstranění nebo zmírnění těžkostí nemocného člověka (Šicková -Fabrici, 2002, s.31).

Arteterapie je léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Někdy bývá přiřazována k psychoterapii a jejím jednotlivým směrům, jindy je pojímána jako svébytný obor. Obvykle se rozlišují dva základní proudy, a to terapie uměním, v níž se klade důraz na léčebný potenciál tvůrčí činnosti samotné, v terminologii Koblicové (2000, cit.dle Slavík, 2006, časopis Arteterapie, s.9) jde o tzv. prvopocesovou arteterapii, tzn. arteterapie založené více na samotném (primárním) procesu expresivní tvorby a vizuálního nebo haptického vnímání, nikoli na interpretování. a art - psychoterapie, kde výtvořky a prožitky z procesu tvorby jsou dále psychoterapeuticky zpracovávány (časopis Arteterapie 2001). Jak autorská či konatelská, tak významová podmíněnost výrazu se v arteterapii týká problematiky interpretování, které je příznačným diagnostickým i terapeutickým prostředkem druhopocesové arteterapie (Koblicová, 2000, cit.dle Slavík, 2006, časopis arteterapie 12/2006, s.9).

Protože studuji v ateliéru rožnovské arteterapie, zmíním se krátce o metodice zde vyučované. Podrobněji se touto metodikou zabývá PaedDr. Evžen Perout v článku „Spojité nádoby výtvarné kultivace a metodiky v rožnovské arteterapii“. Ve své práci se věnuji dětským klientům a z výše uvedeného článku jsem čerpala, protože se rovněž zaměřuje na aplikaci a využití arteterapeutické metody u dětí.

2.2. Metodika v rožnovské arteterapii a její využití u dětské klientely

(Z článku Evžena Perouta, časopis Arteterapie 1. číslo/5)

Dr. Perout uvádí, že pro arteterapeuta je zřejmě hlavním cílem, podobně jako v psychoterapii, pomáhat klientovi při změně a kultivaci chování, myšlenek a postojů. Posun v klientově výtvarném vyjadřování můžeme v arteterapii považovat za metaforu potřebné změny. Perout se domnívá že, změna a posun v tvorbě souvisí s metodickou instrukcí a výtvarným vedením arteterapeuta “.

Toto vedení kultivuje klientův výtvarný projev směrem k odpovídající úrovni příslušné kognitivní fáze. Výtvarné řešení a jeho konečnou podobu lze u rozpracovaného artefaktu ovlivnit- změnit tak náhled klienta na příznak a jeho významnost. Znalost a respektování ontogenetických vývojových charakteristik dětské kresby a malby je neodmyslitelnou součástí při arteterapii s dětským klientem. Nebudeme - li se zabývat spory o tom, zda raná dětská tvorba je libovolnými a nesystematickými symboly či se jedná o řadu postupně zdokonalovaných pokusů o realistické zachycení skutečnosti, je možné konstatovat shodu v názoru na sled absolvovaných stadií a jejich morfologických znaků. Hypotetický ontogenetický model uplatňovaný v ateliéru arteterapie, vychází z tohoto předpokladu, a přejímá poznatky vlivných kognitivních teorií (Piaget) a transponuje je do oblasti dětského výtvarného projevu s pochopením pro možnosti fylogenetické rekapitulační metafory. Předpokladem pro využití tohoto terapeutického modelu je absolvování všech vývojových etap - od raného čarání k výtvarněplošnému fenomenistickému vyprávění, přes iluzivní způsob zobrazování a období vizuálního realismu k formálním experimentům. Jde spíše o schopnost cyklických inspirativních návratů, bez nichž ubývá autenticity a tvořivosti, než o lineární vývojovou následnost, kdy již proběhlé je chápáno jako překonané vyšším vývojovým stupněm. Dojde - li k ustnutí či vynechání některých vývojových stupňů, je třeba se do nich v rámci terapie výtvarně vracet, neboť tato rigidita je vnímána jako patologie.

V Ateliéru rožnovské arteterapie je kladen důraz na realističnost, iluzívnost a figurativnost - nikoli však popisnost, nejlépe s využitím uvolněné lineární, vzdušné či barevné perspektivy, je to nezbytné u klientů, kteří jsou fixováni v období výtvarné krize, jichž je velká část. Nejčastěji se metodické připomínky dotýkají proporčnosti figur, kompozice, obsazenosti zlatého řezu, barevnosti ve smyslu použití doplňkových barev, poměru mezi kresbou a malbou, tvrdosti kontur a její kompenzace barvou.

Jedním z postupů je koláž, jež svými vystříhanými realistickými symboly předbílá způsob zobrazování v dětském věku. Děti se dopracují k prvním pokusům o vizuální realismus nejdříve kolem sedmého roku, což je třeba si uvědomit. Dětskému autentickému kreslení vystříhané podoby objektů z časopisů neodpovídají. Svým duševním a kreslířským vývojem k nim dítě zatím nedospělo. Zástupné použití fotografií je proto problematické. Dítě by tak bylo ochuzeno o rozměr fantazijního objevování, o kouzlo „zjevování“ grafických obrazců, které jsou mentální představou. U dospívajících a dospělých je však situace odlišná, zde naopak vystřížený, kresbu či malbu doplňující symbol může pomoci obejít technickou nedokonalost výtvarně nepoučeného klienta a nesvazuje nezbytností dovedného věcného popisu.

Dále se používají kombinované techniky - akvarel, tuš, tempera, vymývaný či akční a akvarel. Pokud se s těmito technikami setká i výtvarně nepoučený klient, u kterého zpočátku nebývá upřednostňován výsledek před procesem, neměly by ho svou postupně narůstající náročností odradit. Arteterapeutovou snahou je nicméně dříve nebo později dospět ke kompozičně a barevně vyváženému artefaktu založenému na prolnutí abstraktního a konkrétního prvku. Odpouzdřením výtvarně tuhého projektu a racionálního konceptu je dosahováno žádoucího výsledku. Uvolnění nevědomých pnutí i potlačené agresivity nedestruktivní cestou s využitím náhodně vzniklých efektů - náhoda má vypadat jako záměr, umožňují abreaktivní a gestické vstupy. Změna tématu či kompozice je přípustná, a to třeba i roztrháním, roztrháním a novým sestavením obrázku. Dokončení artefaktu je požadavkem, kterým se sleduje schopnost ukončení případné destruktivní fáze reintegrojícím výtvarným prvkem (Perout, časopis Arteterapie, 1./5).

Při uplatnění technik používaných v ateliéru arteterapie, je třeba se vyvarovat metodického dogmatismu, je tedy nutné je použít s ohledem na psychologické a typologické zvláštnosti věkových kategorií, s nimiž se výtvarně pracuje.

V arteterapeutickém ateliéru jsou vhodné pro práci s klienty vodové barvy. Svou podstatou jsou lazurní, umožňují vznik nahodilých struktur a dovolí barevnou gravitaci, která pozmění autorův záměr. U čtyřletého či pětiletého dítěte lze však předpokládat, že bude mít s touto technikou těžkost. V jeho výtvarném projevu je stále ještě dominantní motorická aktivita a chce-li malovat širokým štětcem, linky musí často přerušovat kvůli namáčení do barvy. Při tomto způsobu práce se bude čtvrtka papíru plnit skvrnami po dotecích a linie se budou vpíjet jedna do druhé. Pro takový výsledek bude dítě těžko hledat název, a nevhodné uplatnění výtvarné techniky může být v konečném důsledku frustrující.

Z důvodu metodického je možné uvažovat o „konkrétnosti“ kvalit jednotlivých výtvarných materiálů. Zemitě hutné jsou tempera a kvaš, naopak akvarel či inkoust jsou konkrétní svou vzdušností a lazurností. Je tedy dobré malovat sytou krycí barvou hutné kvality (země, figura, strom, auto). Vodovou barvu, tuš či inkoust je vhodnější použít pro vzduch či zadní plán. Dětem na počátku konkrétního období tímto způsobem lze metodicky vyjít vstříc.

Úplně vyloučit akvarel z dětské tvorby na základě výše uvedeného by však bylo nepochopením. Práce na mokřím podkladu a rozpíjení barvy přispívá ke spontánnosti výtvarného projevu, kdy zůstává zachována souvislost s prožitkem. Uvádí se často, že barva jako vyjadřovací prostředek indikuje a kultivuje emoční složku osobnosti. Akvarel či vodové barvy nabízí právě vlastnosti, které lze využít u dětí preferujících grafický materiál a přispět k jejich „emočnímu rozjezdu“. Často lze u takových dětí zpočátku v malbě pozorovat zpoždění oproti vyspělosti v kresebných dovednostech, ale spíše než o emočním zpoždění a regresi je lepší mluvit o návratu na někdejší křižovatku.

Další již zmíněnou technikou je vymývaný či akční akvarel, který se stal specifikou rožnovského ateliéru, umožňuje při terapeutickém využití smývat a odplavovat to, co je přebytečné, nutkavé a předem koncipované. V abstraktní formě nanášené barvy, s málo vědomým a předem nekorigovaným gestem ruky, se po částečném zaschnutí smyjí vodou. Neuroticky vrstvené plochy naruší akční zásah vody a zůstane to, co je autentické a původní. S náhodně vzniklými strukturami lze podobně jako u Rorschachova testu dále pracovat metodou projekce a volných asociací, naznačené a nedokončené tvary volně dotvářet.

Pokud chceme vymývaný akvarel použít u dětí, je třeba trocha opatrnosti. Nepředpokládáme u nich totiž letité psychické sedimenty, které jsou u dospělých klientů výtvárně zpodobeny nedýchajícími nánosy špinavých barev. Jestliže vznikne podobná struktura u dětí, má zpravidla jiný původ a vyžaduje spíše korekturu rukopisu či poučení o způsobu kladení barev. Je – li to nutné, využijeme tuto techniku v dětském ateliéru spíše u temper, které se snáze vrství než u akvarelu.

Pracujeme - li s arteterapeutickou metodikou u dětí, je typickým problémem otázka interpretace artefaktu. Jasně je, že uplatnění schémat práce s dospělými je u dětí škodlivé. S dětmi lze však při terapii „využít archetypální symboliky pohádek, mýtů a jejich metafor a podobenství k dynamickému kontaktu a rozhovoru nad výtvarnou produkcí. Tak lze i s malým dítětem hovořit o nejožehavějších věcech, které se nepojmenují naturalisticky, které v rámci tohoto přístupu zůstanou skryty, zašifrovány. Manipulací se zástupnou symbolikou však dochází k abreakci a úlevné změně náhledu a ke zmírnění úzkosti.“ (Kyzour, M., sr., cit. dle Perout, časopis Arteterapie, 1./5)

Dalo by se říci, že schopnost uplatnit vhodnou metodickou instrukci a dovednost adekvátního metodického vedení je u dětí důležitější než samotná analýza (Perout, časopis Arteterapie, 1./5).

2.2.1. Projektivní metoda v rožnovské arteterapii

Rožnovská intervenční arteterapie je projektivní metoda. V Rycroftově kritickém slovníku psychoanalýzy se tento pojem rozlišuje dva významy: a) špatná interpretace duševní aktivity, jako by šlo o události, které se někomu skutečně udály (např. sny a halucinace); b) proces, při němž si člověk představuje, že jeho specifické impulsy, přání a aspekty self (sebe) nebo vnitřní objekty jsou lokalizovány v nějakém objektu mimo Self. Jedná se o obranný mechanismus, který je řazen do orálního stadia vývoje (Freud).

Projekce má tělesný základ v dětském vyplivování všeho špatného, co dítě pozřelo. To špatné se pak stává součástí okolního prostředí. Z kognitivního pohledu jde o vnímání vlastních ohrožujících či špatných aspektů v okolí. V psychologii se na projekci nenahlíží jen jako na

mechanismus obranný. Projektivní testy pracují s obecnou tendencí promítat své psychické obsahy navenek, u dětí využívají poznatku, že děti spatřují často své vlastnosti v jiných lidech, zvířatech, rostlinách, dějích. Projektivní testy hodnotí celkovou integraci osobnosti, její přizpůsobenost a vztah ke světu, pudovou oblast a možnosti poruch v oblasti afektivní a konfliktových oblastech. Umožňují dynamickou interpretaci osobnosti a v tomto významu s ní pracuje i rožnovská arteterapie.

Terapeutický postup nestaví na verbálním sdělení a problémy s ním spojené do jisté míry obchází tím, že volí řeč výtvarnou, symbolickou. K interpretačnímu využití jsou zadávána témata, která jsou zpracovávána formou koláže či akvarelu, kombinovanou technikou - akvarel, tuš, tempera, případně vymývaný, tzv. akční akvarel (Kyzour, 2002).

Okruhy témat :

1. Motivy pohádkové a archetypální, jež pokrývají vývojovou problematiku od raného dětství až k ukončení puberty, z nichž je možno usuzovat na emočně - kognitivní úroveň klienta.

Šípková Růženka: vypovídá o partnerských vztazích, rané sexualitě, psychosexuálních traumatech, sleduje konec období sexuální latence, poruchy příjmu potravy.

Adam a Eva: můžeme usuzovat o kvalitě partnerského vztahu, nastoluje otázku viny.

Červená Karkulka: sleduje období latence, puberty, jedná se o „ženskou“ pohádku - maminka, dcera, babička, setkání s dvojí podobou mužského prvku – hodný myslivec, zlý a ohrožující vlk.

Perníková chaloupka: toto téma se týká matky, čarodějnice - ambivalentní matka; pozitivní a negativní aspekt matky, orální problematiky, pocitu viny, neboť dítě musí opustit domov, protože není dost dobré.

Zimní královna: odpovídá na problematiku dospívání, prosazení se vůči matce, resp. negativnímu aspektu matky.

Sněhurka a sedm trpaslíků: poukazuje na vztah dcery a matky, tzv. elektřin komplex.

Čert, anděl a Mikuláš: toto téma sleduje dětské strachy, uplatňuje se zde revoluční barevnost, diferencovanost figur, zakázaná pudovost.

Loutkové divadlo: ukazuje míru závislosti, manipulace a hru.

Začarovaná rodina: stimuluje symbolické vyjadřování dítěte.

2. Osobní historie : Otcův či matčin svět , Dítě a matka , Moje profese - témata, která se vážou k individuální historii pacienta. Já, partner a jeden z rodičů: řeší nakolik se klient umí vzdálit od původní rodiny, separace, vztahy v rodině.

Rodinná koláž: poukazuje na rodinnou atmosféru a vztahy uvnitř rodiny. Studená koláž: odhaluje stíny, strachy, vzteky, ztráty, traumata, deficity a deprivace.

3. Asociční a volná témata : Mé zájmy.

Volná koláž: je opakem studené koláže, mapuje ideální přání klienta.

Arteterapeut ovlivňuje výtvarnou produkci jak metodickými pokyny při malování, tak nepřímo následnou interpretací artefaktu. Jak již bylo zmíněno výše, interpretovat dětskou tvorbu není vhodné, avšak metodické instrukce mohou mít latentní analytický obsah.

2.3. Kresba v arteterapii a vývojová stadia dětského kreslení.

Abychom mohli výtvarně pracovat s dětmi je třeba znát a zohledňovat to, že dětská kresba má svůj vývoj. Každému věku odpovídá specifický typ kresby. Dětské kresby procházejí stadii, která těsně souvisejí s vývojem intelektu dítěte (Davido, 2001, s. 21).

Kresba je považována za projekci psychomotorických možností jejího autora. Odkrývá nejen povahové rysy, ale i hyperaktivitu, agresivitu, nízké sebevědomí (Šicková - Fabrici, 2002, s. 102)

Každý kresebný výtvar odráží určitou vývojovou úroveň v organizaci schopností dítěte. V této organizační struktuře lze identifikovat složky řízené i řídící. Z hlediska systémového pojetí probíhá kresba jako organisovaný proces, v němž se uskutečňuje dialektická jednota kognitivních a motorických složek, imitace a spontaneity, učení a tvořivosti, poznávání a činnosti (Švancara, 1980, s. 197).

Chápeme - li kresbu jako výsledek činnosti je bezesporu trvalým záznamem o průběhu vývoje a usnadňuje srovnatelné sledování psychických změn. Všechny děti na celém světě začínají kreslit zhruba stejným způsobem, pro každé dítě je první čára objevným zážitkem. Zpočátku odborníci konstatovali, že první čarání je dáno kyvadlovým pohybem paže a má tvar mírně klenutého oblouku. Považovali čarání pouze za pohybovou hru. Baker a Kellogová (1967) provedli nejrozsáhlejší zkoumání elementárních grafických projevů, když během let 1945 - 1965 shromáždili 400 000 dětských čarání, získaných u 2000 dětí ve věku 24 – 60 měsíců . U dvouletých dětí rozlišila Kellogová 20 základních prvků čarání. Obrysových tvarů, které navazují na základní prvky čarání začíná dítě užívat kolem třetího roku.

Kruhovitý tvar bývá první, který dítě kreslí. Odborníci předpokládají, že se kruh nebo ovál vyvinul ze spirálovitých tvarů, a dále upozorňují na současně se vyvíjející protikladný kresebný prvek, totiž přímku, úsečku. Linie horizontální předchází linii ve směru vertikálním. Dítě dospívá do stadia zobrazování ve chvíli kdy ovládne tyto dva základní prvky. Spojením těchto prvků vzniká nejčastější zobrazení, které bývá označováno jako „ sluníčko “. Objevila se také domněnka, že tvar připomínající „ slunce “ je výsledkem tendence k rytmicitě, produkující čáry, které jsou rozmístěny kolem kruhu. Tento první uzavřený tvar, kruh, dítě může použít jak pro zobrazení lidské postavy, tak pro znázornění stromu, auta nebo jiného objektu reality.

Některé obecné zákonitosti si můžeme uvědomit na vývoji kresby člověka. Prvního uzavřeného tvaru jímž je kruh, užívá dítě v nejranějším zobrazování člověka, k němu připojuje dvě vertikální čáry nebo několik paprskovitých čar. Takový typ kresby bývá často označován názvem „ hlavonožec “. Uždil (1974) uvádí, že pouze dospělému v tomto typu kresby chybí trup, že „ hlavonožci “ existují pouze z dopuštění dospělých, kteří je tak vidí, protože předpokládají, že vidí nakreslenou hlavu a nohy. Nakreslený kruhovitý tvar je ve skutečnosti hranicí, je uzavřeností významového pole proti okolí (Švancara, 1980).

Od tohoto základního nepročleněného znázornění směřuje vývoj k rozlišení postihující nejprve délkový rozměr, poté se pročlenění rozvíjí ve směru horizontálním. Je obtížné vymezit vývojovou úroveň kresby pro každý rok věku jedním prototypem. A tak se setkáváme již u čtyřletých dětí jak s nepročleněným znázorněním, tak s diferencovanějším schématem kresby, které obsahuje již dva kruhové útvary nebo je kombinací kruhu a trojúhelníku nebo čtyřúhelníku. Často nebývají končetiny ještě připojeny na správném místě, bývají znázorněny lineárně. Tendenci k symetrii a k vyvažování můžeme sledovat v rozmístování vertikálních a horizontálních linií. Také knoflíky, jež bývají považovány za první vyznačení oděvu, jsou spíše snahou o pročlenění a jsou podmíněny tendencí k rytmickému opakování určitého tvaru

.Dvoudimensionální znázornění končetin je podstatnou vývojovou změnou. Zpočátku každé dítě kreslí postavu po částech, vytváří „montovanou kresbu“. Nohy převážně zůstávají ještě v poloze souběžné, paže směřují do stran nebo trčí vzhůru. Kolem 8 let můžeme pozorovat snahu k ucelení podél vertikální osy, paže se umísťují podél těla, zpřesňují se tělesné proporce, integrace je dále zvýrazněna „tvarovanou linií“, která vytváří plynulý přechod mezi obrysem hlavy, krku a trupu, nohy se sbíhají v rozkroku.

Asi tak kolem 10 let směřuje další vývoj k vystižení pohybu nebo činnosti, zpravidla znázorněním postavy z profilu. Starší děti se potom snaží vystihnout plastičnost, světlo a stín a dosáhnout kompoziční vyváženosti. Pubescenti se mohou identifikovat s oblíbenými postavami z filmů a nechybějí ani karikaturní kresby (Švancara, 1980).

2.3.1. Ontogeneze dětské kresby dle Cyrila Burty

Chtěla bych zde uvést také nejschematičtější souhrn teorie vývoje dětské kresby, který předkládá Cyril Burt a rozeznává tato stadia:

- (I) Čárání - ve věku 2 - 5 let s vrcholem ve 3 letech, se dále dělí na
 - (a) bezzáměrné črtání tužkou - čistě svalové pohyby z ramene, obvykle zprava doleva
 - (b) záměrné črtání tužkou - na toto čárání je soustředěna pozornost a může být případně pojmenováno
 - (c) napodobivé črtání tužkou - převládající zájem je dosud svalová, ale pohyby celé paže jsou vystřídány pohyby zápěstí a pohyby prstů jeví tendenci

vystřídat pohyby zápěstí ve snaze napodobit pohyby dospělého kreslíře

(d) lokalizované čarání - dítě se snaží znázornit význačné části objektu - stadium přechodné k stadiu

(II) Linie - ve věku 4 let.

Nyní se rozvíjí zraková kontrola. Lidská postava se stává oblíbeným námětem; kruh naznačuje hlavu, tečky oči a dvě prosté čáry nohy. Řidčeji se může přidat druhý kruh naznačující tělo a ještě řidčeji další dvě čáry jako ruce. Nohy jsou obvykle naznačeny dříve nežli ruce a tělo. Úplné spojení částí nelze dosud dosáhnout a často se o to dítě ani nepokouší.

(III) Popisný symbolismus - ve věku 5 - 6 let.

Lidská postava je podána již jakžtakž přesně, ale jako syrové symbolické schéma. Charakteristické tvary umístěny nadmíru hrubě a každý z nich proveden konvenční formou. Obecné „ schéma “ vykazuje u různých dětí jisté typové odchylky, ale totéž dítě se drží ve většině případů a po dlouhou dobu houževnatě téhož tvaru.

(IV) Popisný realismus - ve věku 7 - 8 let.

Kresby jsou dosud spíše logické nežli vizuální. Dítě „ klade na papír to, co ví, nikoliv to, co vidí, a dosud spíše myslí na rodový typ nežli na přítomného jedince “. Pokouší se sdělit, vyjádřit nebo vypočítat všechno, nač si vzpomíná, nebo všechno, co je na kresleném objektu zajímavé. „ Schéma “ věrněji vystihuje detaily; jednotlivé podrobnosti však spíše vyplývají z myšlenkové asociace nežli z rozboru vjemů. Objevují se pokusy o tvář z profilu, ale dítě dosud nedbá o perspektivu, neprůhlednost, zkracování a všechny důsledky jednotnosti stanoviska. Vyrůstá zájem o dekorativní podrobnosti.

(V) Vizuální realismus - ve věku 9 - 10 let.

Dítě přechází ze stadia kreslení z paměti a podle představy do stadia kreslení podle přírody. Zde jsou dvě fáze :

(a) dvojrozměrná fáze - kresba pouze v obrysu,

(b) trojrozměrná fáze - pokusy o znázornění hmotnosti.

Pozornost se věnuje i překrývání a perspektivě. Mohou se objevit i pokusy o lehké stínování a příležitostně i o zkrácení. Dítě se pokouší kreslit krajiny.

(VI) Potlačení - ve věku 11 - 14 let

Toto stadium začíná neobvykleji ve věku 13 let. Burt (a jeho názor byl v době, kdy psal, směřodatný) považuje toto stadium za součást přirozeného dětského vývoje. Pokrok, pokud jde o pokusy reprodukovat objekty, je nyní přinejlepším pracovní a pozvolný a dítě začíná být

rozčarováno a ztrácí odvahy. Zájem se přenáší na projev mluvní, a i když v kreslení pokračuje, na prvním místě stojí konvenční kresba a lidská postava se vyskytuje jen zřídka.

(VII) Umělecké oživení - v raném dospívání.

„ Asi od 15 let kreslení poprvé rozkvétá v opravdové umění.“

Kresby nyní již vypravují. Obě pohlaví se jasně odlišují. Dívky jeví zálibu v barevné bohatosti, v půvabných tvarech, v krásné linii. U chlapců vyúsťuje kresba ve směru více technickém a mechanickém. Mnozí však, a možná většina, tohoto posledního stadia nikdy nedosáhnou. Potlačení v předešlém stadiu zasáhlo příliš hluboko (Burt, 1932, cit. dle Read, 1967, s. 139 - 141).

2.3.2. Ontogeneze dětské kresby a malby Viktora Lowenfelda

Ve své práci budu psát o dětech ve věku 5 - 7 let, proto bych zde ještě uvedla pojetí ontogeneze dětské kresby a malby Viktora Lowenfelda, zaměřenou právě na tento věk. Nejprve stručný přehled ontogenetických stadií : období čáranic (2 - 4 roky), etapa preschematická (4 - 7 let) a schematická (7 - 9 let), stadium kresebného realismu - období party (9 - 12 let), pseudonaturalistické období (12 - 14 let) a období rozhodování (14 - 17 let).

Ačkoli jsou tato stadia přesně věkově ohraničená, autor dodává, že děti přecházejí z jednoho stupně do druhého tak, jak se vyvíjejí v čase, který je pro ně nejvhodnější (Perout, časopis Arteterapie, 9 / 2005).

Krátce co předcházelo období, které mě bude zajímat. Lowenfeld pojednává o období čáranic jako a čase, kdy je pro dítě důležité vzájemné působení mezi ním a okolím. Vytvářejí se vzory a přístupy k sobě samému a pokusy o výtvarné vyjádření k tomuto vývoji významně přispívají. Pro interakci s okolím dominují u dítěte prvotní smysly, jakými jsou hmat a chuť, zrak následuje až později. Období čáranic rozděluje Lowenfeld do několika etap: chaotické (bezobsažné) čarání: převládá motorická aktivita, dítě neúmyslně chaoticky čará, ryje, někdy přesahuje i přes papír. Tužku neumí správně uchopit a při kreslení jí neoddaluje od papíru. Jeho první výtvarná dílka nejsou pokusem o zachycení okolní skutečnosti, protože mu chybí vizuální kontrola; zvládnutá čáranice: děti už si uvědomují, že mohou korigovat čáru, která zůstává na papíře. Začíná se rozvíjet zraková kontrola, díky níž mohou pochopit souvislosti

mezi motorickou a vizuální aktivitou. Jsou schopné oddálit tužku a vrátit se s ní zpět na papír. Rozlišují směry, horizontální a vertikální linky i kruhy. Mění se úchop tužky a tak kolem 3. roku je dítě schopné napodobit předkreslenou linku i kříž, kruh, ale nikoli čtverec. Na konci tohoto období začíná také rozpoznávat podobnost mezi tím co nakreslilo a tím co je v jeho okolí, i když podobnost je velmi malá. pojmenovaná čáranice: dítěti je zhruba 3,5 roku když začíná být schopné verbálně pojmenovat to, co kreslí. Stává se, že název obrázku několikrát změní, podle toho, co mu rytmický pohyb jeho čarání zrovna připomíná. Jedná se často o nějakou typickou aktivitu, jako je běhání, skákání, apod. Posunem je, když dítě předem řekne: „ Namaluji...“, anebo dokáže provedenou kresbu na vyzvání opakovat. Setkáme se také s tím, že si malý tvůrce při své práci povídá sám pro sebe, ale přitom jeho kresba nepřesahuje okraje papíru; používání barvy: zpočátku je dítě založené graficky. Vyplývá to z jeho zkušenosti s čaráním, která vychází z motorické aktivity - kinestetické činnosti, dále z vizuální kontroly těchto čar a konečně z rozpoznání vztahu mezi těmito čarami a okolním světem. Proto mají barvy v tomto období podružnou úlohu (Perout, časopis arteterapie, 9/2005).

Dalším přímým pokračováním období čáranic je preschematické období. Podle Lowenfeldova uspořádání začíná dítě ve 3. roce vytvářet znaky, o kterých je někdy těžké rozhodnout, co znamenají. Tyto znaky začínají být snadněji rozlišitelné jako lidé, stromy, domy, kolem 4. roku. Významy zobrazení by měly být v 5. až 6. roce již jasné. Člověk - hlavonožec je první symbol, který se dítě pokouší vytvořit, ve 3 - 4 letech již zcela obvyklý a propracovaný. Lowenfeld opět zdůrazňuje to, že vznik prvních grafických podob člověka je založen spíše na dotekových, pohybových a pocitových zkušenostech než na optických vjemych, a má spíše charakter grafického znaku, než aby byl snahou o zachycení vizuální zkušenosti.

Při použití barvy je dítě málo ovlivněno vztahem mezi zvolenou barevností a barvou reálných objektů. Závisí na oblibě barev, a tak člověk může být červený, zelený nebo žlutý. O výběru rozhoduje také to, jak je barva hustá, jakou má tendenci se rozpíjet, nebo jak je autor momentálně emočně naladěn. Při pokusech o interpretaci je tento vztah k barvě nutné brát v potaz. Jak je to se zobrazením prostoru? Při prvním pohledu se zdá, že jsou objekty na papíře umísťovány zcela nahodile, ale bližší pohled ukáže, že jsou umístěny spíše po obvodu čtverce, kdy dítě samo sebe umísťuje uprostřed, kde je jeho imaginární pozorovatelské stanoviště. To koresponduje s jeho rozvíjejícím se egem a můžeme zde mluvit o postupující egocentraci.

Proto často vidíme objekty rotující kolem pomyslného středu. V dětské tvorbě v této etapě můžeme pozorovat také antropomorfismus, kdy jsou neživým objektům a zvířatům připisovány lidské vlastnosti a schopnosti. Mezi zobrazovanými objekty je v tomto období patrný nepoměr velikostí, dítě zvýrazní to, co je pro ně emočně a prožitkově významné, tzv. hierarchismus. Neschopnost naučit se v tomto věku číst, koresponduje s izolovaností objektů, v tomto období dítě rovněž není schopné spolupráce s vrstevníky. Lowenfeld říká, že pětileté dítě může ještě zaměňovat pravou a levou stranu, v 6 letech může chybovat, ale v 7 letech by již rozlišování mělo být jisté. Tento jev může souviset s takzvanou ambidextrií, nevyhraněností levé či pravé ruky a jejich zaměňováním při kreslení.

Následuje schematické období a v souvislosti s ním je zmíněno jako typické vytvoření schématu, symbolu. Utváří se pojem na základě představy, která je - li znázorněna, je již snadno rozpoznatelná i pro diváka. Opakováním se upevňují objevená schémata (grafické typy), a to má za následek menší spontaneitu v malování, někdy se hovoří o první výtvarné krizi. Na dítě jsou kladeny nové nároky, spojené se vstupem do školy, přechází od hry ke školní výuce s režimem přestávek a dostává domácí úkoly. Už si nemůže hrát kdy se mu zachce, ale musí se více ohlížet na své okolí a respektovat je. Respekt vůči okolní realitě zprostředkované vizuální zkušeností, odpovídá tomuto vývoji v případě výtvarné tvorby. To, že dítě samo sebe chápe jako součást širšího okolí a začínási uvědomovat i vztahy v okolí, se začíná odrážet i v jeho kresbách. Jeho dřívější individualistický přístup ke světu se mění a začíná být schopné více kooperativně spolupracovat, třeba ve vrstevnické skupině ve školní třídě. Při zobrazování již dítě rozlišuje čelní pohled, tzv. „ en face “, který používá pro objekty neměnní místo, jako jsou člověk, dům, a boční pohled, kterým zobrazí pohybující se objekty, jako jsou kůň, člun, auto. Postupem času by se mělo objevit zobrazení z profilu, což souvisí s předpokládanou školní zralostí dítěte. Zobrazované objekty dítě v této vývojové etapě řadí vedle sebe, na tzv. základní linku („ čára země “ a s ní analogická „ čára nebe “), a tato dovednost souvisí ontogeneticky a fylogeneticky s rozvojem písma, řazením písmen na linku. Později se objevují pásy umístěné nad sebe, které už ukazují na následný posun k iluzivnímu zobrazování, kdy se spodní pás vyvine v první plán a horní se pak stane vzdálenějším plánem. Často vyskytujícím se jevem je také sklápění do půdorysu, které je záznamem pohybu kolem papíru při malování a je rovněž úkazem, který je přípravou a hledáním cesty k použití perspektivy. V tomto období se také často objevuje tzv. rentgenové vidění (transparentnost), kdy se jedná o předpokládanou snahu zobrazovat objekty podle toho, co o nich dítě ví, nikoli jak je vidí. Snaží - li se dítě zachytit

časový sled událostí, může se v jednom obrázku objevit hlavní hrdina opakovaně, ale vždy v jiné dějové situaci. Užití barvy je převážně plošné a na rozdíl od předcházejícího období odpovídá objevenému vztahu a jeho barvou, tzv. lokální barevnost. Ve výběru již méně rozhoduje nahodilost ovlivněná emočním vztahem. Dítě schematicky používá stejné barvy pro stejné objekty - voda, nebe jsou vždy stejně modré, tráva je zelená tak, jako jsou stromy, slunce je žluté stejně jako květina. Schopnost zevšeobecňovat odráží narůstající smysl pro kategorie a třídy. Na konci tohoto období se u dítěte objevuje snaha zachytit to, co vidí a to tvarově i barevně (Perout, časopis Arteterapie, 9/2005).

3. Vývoj poznávacích procesů v předškolním věku

3.1. Rozvoj identity dítěte

V procesu rozvoje vlastní identity dítěte hraje roli i způsob nazírání na okolní svět a tudíž i na sebe sama, který je ovlivňován rozvojem poznávacích procesů. Vývoj jednotlivých poznávacích procesů má svoje charakteristické rysy, podmíněné jednak zráním centrálních nervových struktur i komplexní stimulací v průběhu celého vývoje, tj. učení (Vágnerová, 1996, s.126).

J. Piaget (1970) nazval předškolní období fází, pro kterou je charakteristické názorné, intuitivní myšlení. Názorné myšlení je stále ještě myšlením prelogickým, to znamená, že :

1) Nerespektuje plně všechny podstatné znaky reality a bývá do značné míry subjektivně zkresleno (např. pod vlivem vjemové nepřesnosti, emočně zabarvené potřeby apod.).

2) Nerespektuje plně zákony logiky. Na druhé straně se v myšlení dítěte předškolního věku projevuje větší vazba na poznávanou realitu. Posun v uvažování je zřejmý, i když ještě v této fázi slouží myšlení především uspokojování dětských přání a potřeb. Ty jsou prioritní před přesným a správným poznáním. To znamená, že dítě je schopné zkreslit informaci, která nebude vyhovující. Myšlení předškolního dítěte charakterizuje egocentrismus, tj. tendence zkreslovat úsudky preferencí subjektivního přístupu. Egocentrický pohled na skutečnost vede k

nepřesností v poznávání (Vágnerová, 1996). Svět je pro ně takový jak vypadá, jeho podstatu vesměs ztotožňuje s jeho zjevnými znaky.

Dominance jevové složky reality v poznávání, tj. fenomenismus je další typickou vlastností myšlení předškolních dětí. V této souvislosti jde zpravidla zároveň o závislost na aktuálně vnímané podobě poznávaného světa, to znamená, že dětské myšlení charakterizuje ve značné míře také prezentismus, vazba na přítomnost (Vágnerová, 1996, s.127). Dítě pochopilo pojem trvalosti určitého objektu, ale dosud nechápe trvalost jeho podstaty, zejména pokud se zjevně mění jeho vlastnosti (Vágnerová, 1996). Stejně tak má předškolní dítě sice vytvořen nějaký pojem trvalosti jednoho předmětu v čase a prostoru, ale nemá vytvořen pojem trvalosti množiny předmětů. Typickým znakem (a zároveň omezením) názorového myšlení tohoto věku je nadměrná fixace na vizuálně prezentovanou formu.

Předškolní dítě buď vnímá objekt globálně a nevšímá si jeho detailů nebo je schopné se zaměřit na detail, tj. na jeden parametr objektu (obvykle nějaký hodně nápadný) a nebere v úvahu žádnou další vlastnost, tudíž si nevšimne ani její změny. Významnost vizuálně prezentované varianty je pro předškoláka v tom, že představuje nějakou subjektivní jistotu: je to doopravdy tak, protože to tak vidí (Vágnerová, 1996, s.129). Fenomenismus i egocentrismus jsou faktory, které určují způsob orientace předškolního dítěte ve světě. Všechny uvedené znaky myšlení předškolního dítěte v souhrnu znamenají, že je toto uvažování dosti rigidní, je v něm zřejmá tendence:

1) ulpívat na jednom pohledu subjektu a nebrat v úvahu i jiné, z nichž se může posuzovaný objekt jevit úplně jinak.

2) ulpívat na jednom stavu, eventuálně jedné vlastnosti objektu, považovat jej za jeho podstatný a definitivní znak.

Egocentrický přístup funguje jako zdroj jistoty. Nepochopená informace může být subjektivně přijatelným způsobem změněna. Realita se občas jeví nesrozumitelná, občas nepřijatelná a dítě tento rozpor řeší jednoduše: přizpůsobuje své chápání okolního světa vlastním potřebám (Vágnerová, 1996, s.130).

Egocentrické myšlení je vyjádřením subjektivního přístupu dítěte k poznávání a zahrnuje zároveň představu, že tento je jedinečně možný. Dítě jako subjekt poznávání zasahuje do tohoto

procesu i svými prožitky a fantazií. Svoje poznatky zkresluje tam, kde se mu realita jeví nesrozumitelná, nepříjemná, když v něm vzbuzuje pocit nejistoty nebo dokonce strachu. Přání je natolik emocionálně silný mechanismus, že dokáže snadno zkreslit úsudek. Fantazijní modifikace reality je výrazem magičnosti dětského myšlení. To je další mechanismus, který činí poznání předškolních dětí méně přesným. Mnohá zkreslení mají určitý význam. Dítě si upravuje realitu podle svého přání tak, aby pro ně byla srozumitelná a příjemná. Fantazie má v tomto období harmonizující význam (Vágnerová, 1996, s.131). Je nezbytná pro citovou a rozumovou rovnováhu. Dítě má potřebu alespoň občas přizpůsobovat realitu svým potřebám, interpretovat ji bez ohledu na objektivní skutečnosti a zde se uplatní fantazie. J. Piaget (1970) nazývá tento způsob asimilací (Vágnerová, 1996).

Vliv dětské fantazie se projevuje i antropomorfismem , který je dalším omezujícím znakem dětského myšlení. Také tento přístup k poznávání reality má obdobnou funkci, zjednodušuje vysvětlení rozmanitého dění. Děti v tomto věku sice už dávno umí odlišit živé bytosti od neživých objektů, ale stále ještě jsou schopné tyto rozdíly přehlížet a přičítat neživým věcem vlastnosti živých. Typickým znakem myšlení předškolních dětí je jeho útržkovitost, nekoordinovanost a nepropojenost. Děti sice už dovedou vyřešit mnohé úkoly dílčího charakteru, avšak nedovedou do svých úvah zahrnout více aspektů, znalostí či různorodé pohledy. Myšlení tedy chybí komplexní přístup (Vágnerová, 1996, s. 132).

3.2 Sémiotická funkce

Na konci senzomotorického období, tedy okolo jednoho a půl až dvou let, se objevuje základní funkce pro vývoj pozdějšího jednání. Spočívá ve schopnosti představovat si něco („označovaný“ předmět, událost, pojmové schéma atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co „ „ označuje “ a co slouží jen této představě. Do této funkce patří řeč, obrazná představa, symbolické gesto atd. Tato funkce plodící představu se obvykle podle Heada a specialistů na afázie nazývá symbolická funkce . Ale protože lingvisté pečlivě rozlišují “ symboly “ a “ znaky “, bude vhodnější spolu s nimi používat pro funkci všech rozličných prostředků označování termínu “ sémiotická funkce “ (Piaget, 1997, s.51).

Před druhým rokem se neobjevuje jednání, které by nasvědčovalo, že si dítě vybavuje nepřítomný předmět. Během druhého roku se naopak objevuje jednání, které předpokládá

vyvolání představy nepřítomného předmětu nebo dění. Toho důvodu předpokládá také konstrukci nebo použití diferencovaných označujících elementů, které musí být s to vztahovat se k elementům právě nevnímaným i k elementům přítomným. Můžeme rozlišit nejméně pět druhů takového jednání, které vznikají takřka současně. Rozebereme je od nejjednodušších k nejsložitějším.

1. Nejprve se objevuje oddálená nápodoba, tj. taková nápodoba k níž dochází v nepřítomnosti předlohy. Při senzomotorické nápodobě začíná dítě napodobovat přítomnou předlohu (např. pohyb ruky) a později i předlohu nepřítomnou, aniž k tomu potřebuje vyvolávat si její představu.

2. Nastupuje symbolická či fiktivní hra, která se na senzomotorické, úrovni nevyskytuje.

3. Kresba nebo grafický obraz je ve svých začátcích přechodem mezi hrou a obraznou představou - i když se objevuje až po druhém roce nebo po dvou a půl letech.

4. Dříve či později se pak objevuje obrazná představa, která je na bsenzomozorické úrovni naprosto neznámá. Jde o zvnitřněnou nápodobu.

5. Rodící se řeč posléze dovoluje slovně vybavovat události, které právě neprobíhají (Piaget, 1997, s.52 - 54).

3.3. Vývoj řeči v předškolním věku

Jazyk je chápán a používán na úrovni myšlení .Slouží jako prostředek zpracování informací na takové úrovni,jaké dosahuje myšlení určitého jedince. Řečové dovednosti se v průběhu předškolního věku zdokonalí ve všech svých složkách. To se projeví i rozvojem komunikačních kompetencí. Dítě dovede vyjádřit co chce druhému sdělit. Dovede své sdělení do určité míry přizpůsobit předpokládané úrovni posluchače. Na druhé straně jsou v komunikačním sdělení zřejmé typické rysy myšlení předškolního dítěte jako je např.jeho egocentrismus, předškolák se zcela běžně opomene zmínit o podstatných aspektech popisované situace. Charakterizuje tuto situaci v dimenzích své vlastní zkušenosti, která může být pro posluchače nesrozumitelná či zcela bezesmyslná. Popřípadě nesdělí všechno, protože se v rámci svého egocentrismu domnívá, že posluchač samozřejmě ví totéž co on. V komunikaci s vrstevníky, např. ve hře, přechází mnohdy konverzace v monolog. Dítě je zaujaté svou činností a předpokládá u posluchače totožný postoj, popřípadě na něj zcela zapomene.

Komunikační projev předškolního dítěte může být nápadný i formálně. Většina dětí, zejména na počátku této vývojové fáze, nedovede ještě správně vyslovovat a mnohé hlásky nahrazuje jinými nebo je zkomolí (tj. projevuje se u nich dětská dyslálie neboli patlavost). Příčinou může být nezralost v oblasti motoriky mluvidel, dítě je při vyslovování některých hlásek ještě nedokáže správně koordinovat. Dále může jít o nezralost v oblasti sluchové diferenciaci, dítě jemnější rozdíly neslyší a proto nemá ani potřebnou zpětnou vazbu: v tomto případě ani dobře neví, že nevyslovuje přesně. Jiným důvodem může být nedostatečná jazyková zkušenost a chybění korekce chyb ze strany dospělých (to znamená nedostatek v oblasti učení). Ve většině případů dojde ke konci předškolního věku ke spontánnímu rozvoji správné výslovnosti a dítě přestane imponovat jako nezralé. Dyslalická řeč má ovšem i svůj sociální význam, toto dítě je hodnoceno jako méně kvalitní komunikační partner. Horší kvalita formy řečového projevu vede ke generalizaci: dítě může být hodnoceno jako celkově opožděné, popř. hloupé.

Řečový projev předškolního dítěte se zdokonaluje v obsahu i ve formě. Děti se stále na něco ptají, otázky typu proč udržují konverzaci s dospělými a zároveň poskytují mnohé informace. Jak se děti učí chápat komplexnější vztahy mezi objekty, učí se užívat i slova, která jim tyto vztahy pomáhají vyjádřit. Dítě se učí mluvit prostřednictvím nápodoby verbálního projevu dospělých lidí. Avšak nápodoba řeči má selektivní charakter. Předškolní děti nenapodobují všechno co slyší. Většinou si zapamatují určitou část sdělení, kterou napodobují a opakují bezprostředně poté, co ji slyšely (M. Mc-Tear, 1985, cit. dle Vágnerová, 1996).

Napodobovaná slova a formy slovního sdělení se později objeví také v dětském spontánním projevu. Dítě si často pohrává s nějakým novým slovním výrazem a spontánně je různým způsobem modifikuje. To je jedna z variant, jak se dítě učí a rozvíjí své verbální schopnosti. Nápodobou se děti učí i gramatická pravidla. Předškoláci užívají gramatická pravidla rigidně, dělají v nich chyby, které svědčí pro nezralý jazykový cit. Po čtvrtém roce začnou děti mluvit v delších a složitějších větách, později i v souvětích. V dětském vyprávění se objevují mnohé nepřesnosti a agramatismy.

Z hlediska poznávání je významnou složkou řečového vývoje tzv. egocentrická řeč, která není primárně určena pro jinou osobu a bývá spojena s myšlením. Egocentrická řeč později

přechází na úroveň vnitřní řeči. Egocentrická řeč je řečí pro sebe, nehledá a nepotřebuje posluchače. Dítě si povídá pro sebe, přesněji řečeno bez ohledu na jiné. Tato forma řeči může mít různé varianty:

1. Expresivní - dítě bez ohledu na potencionální posluchače vyjadřuje slovně své pocity.
2. Regulační - předškolní dítě komunikuje samo se sebou a řídí takto svou vlastní aktivitu (Vygotský, 1971, cit. dle Vágnerová, 1996).
3. Egocentrická řeč může fungovat také jako prostředek myšlení, který fixuje jednotlivé fáze i výsledek této aktivity jako základ zkušenosti.

Egocentrická řeč má svou, vývojově podmíněnou funkci. Slouží zjednodušení orientace, uvědomování a řešení problémů. Je sice sociálně stimulována, ale její zaměření sociální není. Postupně se mění a stává se vnitřní řečí (Vágnerová, 1996, s.140 - 143).

3.4. Vývoj řeči / vývoj dětské kresby

Řeč je univerzální vyjadřovací prostředek. Řečí můžeme sdělit svou zkušenost, myšlenky, a dokonce i svá očekávání druhým. Řeč však není jen ke komunikaci. Slova nám umožňují hodnotit předměty našeho světa. Užíváním řeči dáváme své zkušenosti smysl, a to velmi strukturovaným a propracovaným způsobem (Caseová, Dalleyová, 1995, s.17).

Jak se jazykové schopnosti dítěte rozvíjejí, objevuje se komplexnější používání řeči. Užití metafor umožňuje objevit obecné myšlenky. Většinou metaforu spojujeme s mluvenou řečí, jako metafory však mohou fungovat i obrázky. Když k tomu dojde, máme před sebou jasný vztah mezi dvěma způsoby vyjádření : ikonickým a jazykovým. Jiný příklad téhož vztahu se objeví, zeptáme - li se dítěte zabraného do kreslení či malování, „ co to je ? “. Je to přání, aby dítě „ přeložilo“ ikonickou formu vyjádření, tkvící v obrázku, do jazykové formy tím, že dá obrázku název nebo přidá další vysvětlení (Caseová, Dalleyová, 1995, s.18).

Dítě ne vždy rozumí žádosti dospělého, aby verbálně popsalou svou práci. Takový dotaz ho může uvést do rozpaků, řekne tedy jednoduše „ nevím“ nebo použije libovolné slovo, aby dospělému vyhovělo. Dítě je zmatené tehdy, nerozvinul - li se jeho výtvarný projev do plně

vyzrálé podoby a tato raná stadia označovaná často jako období „čáranic“, jsou považována za dobu „žvatlání“ ve vývoji řeči. Děti tedy nemohou jednoduše odpovědět na dotaz „co to je“, protože nemají odpovídající slovní ekvivalent. Z toho by se dalo usoudit, že v raných stadiích vývoje se ikonický způsob vyjadřování rozvíjí po linii, která je odlišná a oddělená od jazykové (Caseová, Dalleyová, 1995).

U některých mentálně postižených dětí může být výtvarné vyjádření náhradním typem komunikace, jakousi formou „alternativní řeči“, zvláště chybí-li adekvátní rozvoj řeči. Ikonické vyjadřování se může rozvíjet nezávisle a být tak alternativou k jazykovému vývoji (Caseová, Dalleyová, 1995).

Stejně jako umění a řeč, i hra poskytuje příležitost k vyjádření. První takové hry můžeme pozorovat již velmi brzy, kdy je maminka s dítětem vzájemné hravé interakci, reaguje na jeho žvatlání, rozvádí a opakuje co dítě řeklo, vzájemně si pobírají. Ještě časnější způsoby vyjadřování jsou úsměv a pláč. Pláč „vyjadřuje“ nepříjemný pocit hladu či bolestivého nepohodlí, úsměv tušení příjemnosti a spokojenosti, to jsou vrozené instinktivní reakce - vzniknou u dítěte tedy i v případě, že schází obvyklé učení a praxe. Na druhé straně mluvení vyžaduje spojení se strukturou gramatických pravidel, a ačkoli všichni schopnost řeči dědíme, nerealizuje se bez kontaktu s dalšími uživateli jazyka a tato interakce v sobě obsahuje obvyklé učení a procvičování. Mohli bychom se tedy domnívat, že každý projev je formou vyjádření. Ve všech typech vyjádření jsou dva prvky - to, co naznačuje, a to, co je naznačováno, přičemž to, co naznačuje, je symbolem pro to, co je naznačováno. V mluvené řeči je „označovatelem“ obvykle slovo, které samo o sobě nijak nepřipomíná to, co je jím označováno (Caseová, Dalleyová, 1995, s. 23).

P. M. Greenfieldová poukázala na to, že nejzákladnějším aspektem veškerého vyjadřování je „shoda“ mezi těmito dvěma prvky - označovatelem a označovaným. Upozorňuje, že: Taková shoda je typickým rysem nejranějšího typu manipulace s předměty. Její kořeny tkví zřejmě ve vzájemné symetrii lidských bytostí. Typické je, že ve čtvrtém měsíci života si dítě začíná hrát s ručičkami a objevuje, že jedna ruka odpovídá druhé ... dítě objevuje své dvě ruce, které jsou stejné, a přece různé. Takováto podobnost může být považována za základní formu shody (Greenfieldová, 1978, cit. dle Caseová, Dalleyová, 1995, s. 24).

Verbální jazykový projev sděluje přesný význam a zpravidla odděluje emoční prožitek, který by mohl podstatu sdělení zkreslovat. U řeči je posilováno sdělení významu, který je považován za citově neutrální a neosobní, za „něco mimo mne“, u expresivního výtvaru je důraz kladen na jedinečné a intimní emoční sdělení mezi expresivním dílem a jeho vnímatelem. Expresivní projev je vnímán jako projektivní, v těsné vazbě na osobnost tvůrce, a výchova posiluje v dítěti identifikaci s jeho vlastními expresivními projevy. (Slavík, 2000, s.78)

Expresí nazýváme projektivní aktivity vznikající na instinktivním základě, ale přístupné pro učení a záměrnou kultivaci, které spontánně vyjadřují psychické stavy aktéra (pocity, city, dojmy, nálady, postoje) a zároveň reprezentují jeho osobnost (tj. individuálně typickou syntézu temperamentu, inteligence, zkušeností, znalostí atd.). Záměrná expresivní tvorba se projevuje ve formách výtvarných, dramatických, poetických, hudebních, ale i v odívání, líčení, v architektonických úpravách životního prostředí apod. (Slavík, 2000, s. 73)

Expresivní tvorba je pro arteterapii nejdůležitějším zdrojem terapeutických informací a zároveň i prostředkem léčebného nebo výchovného vlivu. (s. 75)

4. Logopedie

4.1. Vymezení pojmu

Název logopedie je utvořen z řeckého slova logos - slovo a paidea - výchova. Setkáváme se s různými definicemi oboru logopedie. Defektologický slovník (1984) uvádí, že logopedie je výchova řeči. V Logopedickém slovníku (1998) je logopedie definována jako:

1. obor, který se zabývá fyziologií a patologií komunikace lidskou řečí (rozvoj řeči, výzkum, diagnostika, terapie, prevence, profylaxe),
2. v pojetí školském - obor speciální pedagogiky, který se zabývá výchovou a vzděláváním osob s poruchami komunikace.

Můžeme říci, že logopedie je speciálně pedagogický vědní obor, který se zabývá výchovou, vzděláváním, komplexní logopedickou péčí o jedince s poruchami komunikačních schopností a taktéž prevencí těchto poruch. Předmětem logopedického výzkumu jsou příčiny vzniku poruch komunikačních schopností, jejich průběh, výskyt, následky, diagnostikování, odstraňování, určování prognózy. Logopedie se zabývá taktéž možnostmi rozvoje komunikačních schopností

u jedinců nepostížených (intaktních). Cílem logopedické péče je odstranit, překonat nebo alespoň v maximální možné míře zredukovat narušenou komunikační schopnost, předcházet poruchám komunikační schopnosti, rozvinout komunikační schopnost (Pipeková a kol., 1998, s.69).

4.2. Řeč, komunikace

Řeč je specificky lidská vlastnost, slouží člověku ke sdělování pocitů, přání, myšlenek. Řeč se podílí na rozvoji každého člověka, ovlivňuje rozvoj jeho poznávacích, citových i volních vlastností, je nástrojem myšlení, má vliv na rozumový vývoj jedince. Řeč je schopnost užívat sdělovacích prostředků - své pocity, přání, myšlenky můžeme projevit

- verbálně (slovně), a to řečí mluvenou nebo řečí psanou,
- neverbálně, gesty, mimikou, posunky.

Základním sdělovacím prostředkem je řeč mluvená (mluva). Mluva je způsobem užívání sdělovacích prostředků vytvářených mluvidly. Mluva se realizuje mluvením. Je to činnost individuální, kterou si může každý podle momentální nálady upravovat, např.mluva klidná, vzrušená, monotónní atd.

Jazyk je podle Logopedického slovníku (Dvořák 1998) soustava zvukových a druhotných dorozumívacích prostředků znakové povahy, schopná vyjádřit veškeré vědomí a představy člověka o světě a jeho vlastní vnitřní prožitky (Pipeková a kol., 1998, s.70). Na rozdíl od řeči, která je výkonem individuálním, je jazyk jevem a procesem společenským, řeč slouží sdělování teprve jazykovými prostředky (Sovák, 1965, cit.dle Pipeková a kol., 1998). Řeč je společensky podmíněna. Čerpá podněty ze společenského prostředí a zde se také realizuje. Je to určitý specifický projev lidského jednání a chování, jehož smyslem je sdělení pocitů, poznatků, zkušeností druhým. Složitý proces výměny informací se nazývá proces dorozumívání - komunikace (Pipeková a kol., 1998, s.71).

4.3. Narušená komunikační schopnost

Definovat narušenou komunikační schopnost je nesnadné.Velmi komplikované je již vymezení normality, tzn. určení, kdy se jedná o normu a kdy již můžeme hovořit o narušení.

Lechta (1990) uvádí, že komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Přitom může jít o foneticko - fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu jazykových projevů. Může jít o verbální i neverbální, mluvenou i grafickou formu interindividuální komunikace, její receptivní i expresivní složku. Narušení komunikační schopnosti může být trvalé nebo přechodné, může být vrozené nebo získané, může být hlavním, dominantním symptomem, nebo může být symptomem, případně důsledkem jiného dominantního postižení, poruchy, onemocnění (potom hovoříme o symptomatických poruchách řeči). Porucha může být totální nebo parciální. Ten, u koho se porucha komunikační schopnosti projevuje, si může, ale také nemusí, svůj nedostatek uvědomovat. Narušená komunikační schopnost se může promítat do sféry symbolických procesů i procesů nesymbolických (Pipeková a kol., 1998).

Velmi důležité je si vždy uvědomit, že za narušenou komunikační schopnost nesmíme považovat fyziologické poruchy např. fyziologická dislálie je jevem vývojovým, u dítěte může ještě dojít ke spontánní úpravě (Pipeková a kol., 1998, s. 71).

4.3.1. Etiologie a klasifikace

Příčiny narušené komunikační schopnosti jsou různé. Můžeme je dělit na orgánové nebo funkční. Při třídění příčin můžeme využít časové hledisko nebo hledisko lokalizační. Z časového hlediska mohou být příčiny prenatalní, perinatální i postnatální, z lokalizačního hlediska k nejčastějším příčinám řadíme genové mutace, aberace chromozomů, vývojové odchylky, orgánová poškození receptorů, centrální nervové soustavy i efektorů, nepříznivé vlivy prostředí. Ve které etapě dojde k narušení, podle toho můžeme vady, poruchy dělit:

- nevhodné, nestimulující prostředí může být příčinou vzniku opoždění ve vývoji řeči,
- narušení receptivní složky (poruchy rozumění řeči),
- narušená centrální část (poruchy centrální, fatické),
- při poruše složky expresivní (poruchy řečové produkce),
- jde - li o narušenou sociální interakci, může docházet k poruchám sociálního užití řeči neurotické i psychotické povahy (mutismy).

U dítěte se kterým jsem pracovala byla diagnostikována vícečetná dyslálie, proto uvádím její etiologii a terapii.

4.3.2. Dyslálie

Poruchy článkování, artikulace (dyslálie“)

Dyslálie (patlavost) - porucha artikulace, neschopnost nebo porucha používat jednotlivé hlásky nebo skupiny hlásek v procesu komunikace podle řečových zvyklostí a norem příslušného jazyka. Je to nejrozšířenější porucha komunikační schopnosti (Popelová a kol.,1998, s.74).

Termínem dyslálie se označuje několik propojených úrovní. Hlavní úroveň, která dyslálii charakterizuje, je fonetická úroveň, která se vztahuje na používání jednotlivých hlásek a představuje analytickou stránku řeči. Fonologická úroveň se týká používání elementárních mluvních zvuků spojených do slabik, slov a vět, které jsou základem další, lingvistické úrovně řeči, morfologicko - syntaktické, lexikálně - sémantické a pragmatické. Na fonetické úrovni se porucha projevuje vynecháváním hlásek - delecí, zaměňováním nebo nahrazováním - substitucí, až nepřesným vyslovováním - distorzí. Na fonologické úrovni se poruchy projevují v plynulé řeči, když jsou jednotlivé hlásky ovlivňovány předcházejícími nebo následujícími hláskami, nebo důsledkem pauzy, přízvuku, melodie, rytmu (Klenková, 2006, s.99).

4.3.3. Etiologie dyslálie

V literárních pramenech nacházíme příčiny dyslálie rozdělené podle toho, zda je funkční nebo organicky podmíněná.

Dyslálie funkční - mluvidla jsou bez poruchy. Rozeznává se typ motorický jako důsledek celkové neobratnosti i neobratnosti mluvidel a typ senzorický, kdy je nesprávné vnímání i diferenciací mluvních zvuků. Je to vývojový nedostatek pohybové a sluchové diferenciací.

Dyslálie organická je způsobena nedostatky a změnami na mluvních orgánech, také jako následek porušení sluchových drah a poruchami centrální nervové soustavy. Příčiny dyslálie můžeme dále rozdělit na vnitřní a vnější. K vnitřním příčinám patří poruchy sluchu,

nedostatečná diskriminace zvuků, anatomické vady řečových orgánů, neuromotorické poruchy, kognitivně - lingvistické nedostatky. K vnějším příčinám patří především psychosociální vlivy, které působí na artikulační zručnost nejen v závislosti na věku, ale i na pohlaví. Biologický vliv a sociokulturní faktory nejsou však v rozvoji řeči dítěte obvykle rozhodující. Uplatňuje se osobnost dítěte, jeho mentalita, která se projevuje v chování i vlastnostech, pokud nejsou odrazem osobnosti rodičů. Určit tyto souvislosti je obtížné a dá se říci, že jen přibližné, orientační (Klenková, 2006, s.100,101).

Důležitými faktory jsou:

Dědičnost : Lechta (1990) uvádí, že jde o tzv.nespecifickou dědičnost; nepůjde o zdědění konkrétního typu dyslalie, ale o zdědění artikulační neobratnosti, nebo o vrozenou řečovou slabost, která způsobuje vadnou výslovnost (cit. dle Klenková, 2006, s.101).

Vliv prostředí: nesprávný mluvní vzor, nevhodné výchovné prostředí, zanedbávající výchova, trestání, napomínání, či výsměch v období, kdy ještě není výslovnost dětí ustálena, může fixovat nesprávnou výslovnost (Klenková, 2006).

Poruchy analyzátorů - narušené sluchové a zrakové vnímání: nedoslýchavost, zvláště percepčního typu, kdy trpí slyšení vysokých tónů, způsobuje, že dítě nerozlišuje správně jednotlivé hlásky (jedná se hlavně o sykavky). Jsou narušeny i modulační faktory. Někdy se nevyskytuje porucha sluchu, ale dítě nerozlišuje jednotlivé zvuky, nediferencuje jednotlivé fonémy - jedná se o poruchu tzv. fonematického sluchu.

Vady zraku mohou být také příčinou nedostatků ve výslovnosti. Nevidomé děti nemohou odezírat pohyby artikulačních orgánů, což se u dětí odráží v nedostacích výslovnosti.

Nedostatek citů: děti vychovávané bez dostatku citu, děti citově deprivované se opoždějí ve vývoji řeči; dochází i k nedostatkům ve výslovnosti.

Poškození dostředivých a odstředivých nervových drah ovlivňuje narušenou řečovou percepci a produkci.

Poruchy centrálního nervového systému mohou způsobit velmi vážná postižení s různými symptomy; jedním z nich může být dyslalie.

Poruchy řečového neurorefektoru: zde však důležitou roli sehrávají různé kompenzační mechanismy. Někdy nepatrná odchylka způsobí dyslalii, jindy je výslovnost i při těžkém postižení přijatelná (Lechta, 1990, cit. dle Klenková, 2006, s.102).

Dyslalia univerzalis (mnohočetná dyslalie) - postižena je výslovnost většiny hlásek. Jsou - li souhlásky nahrazovány hláskou T, řeč se stává téměř nesrozumitelnou.

Dyslalia multiplex (gravis) - rozsah vadně tvořených hlásek je po srovnání s předcházející skupinou relativně menší, lepší je i srozumitelnost řeči.

Parciální dyslalie (dyslalia levis, simplex) - vada jedné nebo několika hlásek (Klenková, 2006, s. 105, 106).

4.3.4. Terapie dyslalie

Péče o dyslaliky by měla probíhat již v předškolním věku, aby dítě, které přichází do školy, umělo artikulovat všechny hlásky. Je sice pravda, že v některých případech je možná úprava po nástupu do školy, ale je nutné mít na paměti, že do školy by mělo dítě nastoupit se správnou výslovností. Ve škole se v takovém případě může plně věnovat výuce čtení, psaní, počítání a všem ostatním školním povinnostem a není zatěžováno návštěvami logopedické ambulance a nácvikem správné výslovnosti hlásek (Klenková, 2006, s.110). Lechta (1990, cit. dle Klenková, 2006, s.112,113) uvádí, že odstraňování dyslalie musí být založeno na speciálních cvičeních, která vychází z principů kodifikované výslovnosti, taktéž anatomicko - fyziologických specifik procesu výslovnosti a jejich průběh je určen pedagogicko - psychologickými zákonitostmi, které platí pro tuto specifickou situaci učení. Zásada plánování je důležitá tehdy, jedná - li se o vadnou výslovnost několika hlásek. Logoped si musí koncipovat plán postupu, tj. pořadí, v jakém bude nacvičovat jednotlivé hlásky.

Průběh terapie dyslalie

Při terapii dyslalie není vhodné užívat termíny náprava výslovnosti, náprava hlásek, neboť hlásky „nenapravujeme“, ale vyvozujeme, tvoříme hlásky nové. Dle současné logopedické terminologie se používá termín korekce dyslalie. Podceňovat dyslalii by nebylo správné a nelze ji tedy zanedbávat. Přetrvávající dyslalie může mít nepříznivý vliv na celkový vývoj dětí, na vývoj osobnosti a povahových vlastností, ale také na prospěch ve škole (Klenková, 2006, s.115).

4.4. Vývojové vady řeči

Vývojové vady řeči u dětí velice úzce souvisí s rozvojem jejich hrubé a jemné motoriky. Pokud dítě nemá dostatečně rozvinutou motoriku, má problémy s plynulou artikulací. Ne všechny poruchy řeči vyplývají z lehké mozkové dysfunkce (dále jen LMD). Na LMD může upozornit opožděný vývoj řeči, kdy děti říkají první slova až po jednom a půl roce. Mnoho dětí s poruchou pozornosti nebo dyslexií má problém s plynulostí řeči. Také poruchy artikulace, pokud nemají příčinu v mluvidlech, s vysokou pravděpodobností signalizují problémy se zvládnutím pomalé aktivity EEG v řečovém centru. Celkem dobře signalizuje pozdější problémy ve škole hlavně v českém jazyce vadná výslovnost „R“ a „Ř“.

4.4.1. Řečové vady s organickým základem

U LMD jde o mimořádně pestrý syndrom. Stačí, když si uvědomíme nejčastěji uváděné projevy LMD, jak je vymezil Košč (1982): hyperaktivita percepčně - motorické poruchy, emocionální labilita, poruchy koncentrace pozornosti, impulzivita, pojmotvorné (konceptuální) a paměťové nedostatky, jemné řečové problémy. Z lékařského hlediska (Zemánková a kol., 1980) je lze doplnit o sekundární příznaky: vegetativní labilitu, bolesti hlavy, tiky, úzkostnost, tenze a koktavost.

Co se týká výskytu, podle Bohma (1976) má každé druhé dítě s LMD (v jeho výzkumu 53,2 %) poruchu řeči, respektive - z opačného pohledu - v běžné populaci u každého třetího řečově postiženého dítěte jde o LMD. Výrazná souvislost existuje zřejmě mezi LMD a dyslexií. Matějček (1972) zjistil mezi příčinami dyslexie v 50 % čistou LMD, u dalších 15 % LMD spolu s hereditárními faktory. Ještě větší výskyt zjistila Swierkoszová (1980) - až 70 %

dyslektických dětí s LMD. Je třeba se v této souvislosti zmínit i o tzv. specifických poruchách výslovnosti, které u nás zkoumal Žlab (1982). Podle něho jde o zvláštní klinickou jednotku, kterou tvoří artikulační neobratnost (např. dítě vyslovuje správně jednotlivé hlásky a celá slova, ale skupinu slov nebo složitější slova vysloví chybně) a specifické asimilace (artikulačně nebo akusticky podobných hlásek). Přitom zejména artikulační neobratnost je podle něho typická pro LMD. Je třeba připomenout i častou kombinaci více poruch řeči. Žlab (1961) zjistil u dětí s LMD: dyslalii + artikulační neobratnost (5,3 %), dyslalii + specifické asimilace (4 %), dyslalii + koktavost (5,3 %) a další kombinace (5,2 %) (Lechta, 2002,s.167,169)

4.4.2 Porucha pozornosti

Jedním ze specifických projevů LMD je porucha pozornosti. Jejím hlavním znakem jsou trvalé projevy nepozornosti. Lidé trpící touto poruchou se dopouštějí chyb z nepozornosti. Jejich práce bývá neuspořádaná, nepečlivá a nepromyšlená. Říká se o nich , že jsou zbrklí, rozlítaní a nic nedotáhnou do konce. Mají potíže udržet dlouhodobě pozornost, při hře i při plnění úkolů (nejsou vytrvalí). Často budí dojem, jako by nebyli duchem přítomni, jako by neposlouchali nebo si nepamatovali ani to, co bylo právě řečeno . Nadšeně se do něčeho pustí, ale nevydrží a brzy utečou k jiné činnosti. Mají zmatečné pracovní návyky, neuspořádané podklady, zapomínají je . Snadno se nechají rozptýlit vedlejšími podněty, zapomenou přijít na smlouvenou schůzku, nepřinesou to, co slíbili V hovoru s druhými se jejich nepozornost projevuje častým odbíháním od tématu, nevnímají ostatní, nejsou schopni se soustředit na probíhající rozhovor. Mají problémy dodržovat pravidla hry. Porucha pozornosti je „modelovým“ symptomem lehké mozkové dysfunkce,zvláště ve spojení s tzv. hyperaktivním syndromem. Jejím pravidlem jsou nepravidelnosti.

4.4.3. Poruchy chování

Dalším druhem LMD jsou poruchy chování na bázi lehké mozkové dysfunkce. Jde o impulzivitu a hyperaktivitu.

Impulzivita se projevuje jako netrpělivost, popudlivost, špatné sebeovládání. Děti i dospělí mají problém počkat, až na ně přijde řada. Překřikují ostatní, skáčou jim do řeči. Sahají na předměty, na které by neměli. Neposlouchají pokyny. Berou

jiným lidem věci z ruky. Někteří ze sebe dělají šašky, aby alespoň upoutali pozornost ostatních. Impulzivita může být příčinou nejružnějších nehod a úrazů. Děti zakopávají, narazí do kolem jdoucího, sáhnou po rozpálené pánvi Pouštějí se do nebezpečných činností, aniž by uvážily následky. Dospělý může způsobit autonehodu, protože má výpadky pozornosti, nebo není schopen jet pomalu, pozdě brzdí a předjíždí v nepřehledných situacích. „Nehody“ v mezilidských vztazích u nich bývají pravidlem. Jsou těžko čitelní. Okolí nedokáže odhadnout, co v nejbližší chvíli udělají, jak zareagují. “

Hyperaktivita se projevuje chronickým neklidem. Je to porucha aktivační úrovně, která bývá často kombinována s poruchami pozornosti. Jak v zahraničí, tak i u nás je pro ni používána zkratka ADHD (attention deficit hyperactivity disorder). Děti s touto poruchou neustále posedávají a vrtí se na židli, probíhají a přelézají předměty v nevhodných situacích. Nejsou schopny si nebo se jinak zabavit bez hluku. Jakoby neustále byli puzeni něco dělat, něčím se zbývat, nadměrně mluvit. Příznaky impulzivity a hyperaktivity se většinou projeví nebo zhorší v situacích, které vyžadují soustředěnou pozornost či duševní úsilí nebo postrádají dojem novosti (např. sledování výuky, četba zdlouhavých textů, monotónní a opakující se činnosti ...) Hyperaktivita se někdy jeví jako součást pracovního stylu dítěte při poznávání světa. Musí si vše osahat, manipulovat s předměty, přijít s nimi do těsného kontaktu. Jako by tyto děti raději jednaly, byly činné, než s vnitřním zaujetím přemýšlely. Jsou více orientovány na vnější svět, k lidem a věcem spíše, než do vlastního nitra.

Protějškem hyperaktivity je hypoaktivita, při níž výrazně převažuje útlumová složka. Děti s touto poruchou jsou „buchtovité“, typu „mouchy, snězte si mě!“ Tyto málo pohyblivé děti bývají zpravidla též nápadně pomalé - jejich psychomotorické tempo je značně sníženo. Charakteristickým znakem bývá pomalost a těžkopádnost v myšlení a rozhodování. Ve škole nestačí pracovnímu tempu ostatních dětí. Bývají v kolektivu dosti nápadné loudavostí, neobratností a nešikovností. Mají tendenci k obezitě. Bývají snadným terčem útoků silnějších spolužáků, kteří si na nich mohou lacino vybit svou zlost (Černá M. a kol. „Lehké mozkové dysfunkce, UK Karolinum, Praha 1999) .

4.5. Systém logopedické péče v ČR

Od narození dítěte až do nástupu do školy ovlivňují jeho správný řečový vzor rodiče, rodinné prostředí, poskytující dítěti lásku, bezpečí, dostatečný počet mluvních podnětů, správný řečový vzor. V tomto období hrají důležitou roli pediatři, kteří mají rodiče instruovat o předřečovém i řečovém vývoji jejich dítěte. Také po nástupu dítěte do mateřské školy je možné ovlivňovat správný vývoj jeho řeči. Učitelky mateřských škol by měly mít dostatečné logopedické znalosti a dovednosti. Měly by se zabývat logopedickou prevencí, vědět jak lze v předškolním věku ovlivňovat řečový vývoj dětí, jak předcházet nejrozličnějším poruchám komunikační schopnosti, rozvíjet komunikační schopnost dětí, rozvíjet jejich motoriku, sluchové a zrakové vnímání, rozvíjet slovní zásobu dětí, hravou formou provádět nejrozličnější dechová a fonační cvičení, přípravná artikulační cvičení atd. Rodiče i pedagogové v předškolních zařízeních musí vhodným přístupem k dětem předcházet neurotickým poruchám řeči, zdravým způsobem života předcházet onemocněním a úrazům centrální nervové soustavy dětí (Pipeková a kol., 1998, s.78).

Vyskytne - li se nějaký nedostatek či podezření na poruchu komunikační schopnosti, je důležité provést včasnou logopedickou diagnostiku, stanovit diagnózu a na základě diagnózy vypracovat speciálně pedagogický postup terapie (Pipeková a kol., 1998, s.79).

4.6. Specifičnost logopedie předškolního věku

Děti předškolního věku se vyznačují tím, že jejich nervová činnost je ještě značně labilní, neustálená a jejich nervový systém je velmi plastický, tj. přizpůsobivý. Děti si lehce osvojují návyky správné i nesprávné, ale pak je dost pevně podržují. Mnohé návyky se pevně zakotví a pak se nesnadno překonávají. Jsou tu též zvláštnosti dětského věku v oblasti citové; co dospělý člověk přejde skoro bez povšimnutí, to může být pro dítě silným až zraňujícím zážitkem. Žádný lidský věk není tak citlivý na důstojnost vlastní osoby jako věk dětský. Proto děti těžce snášejí jakékoli strohé nebo dokonce tvrdé zacházení. To jsou zatím jen některé z poznatků, jež se promítají též do metodiky jazykové výchovy . K úkolům jazykové výchovy prohloubené a doplněné logopedickou péčí patří:

- aby děti zdravé se naučily správně mluvit a neosvojovaly si špatné návyky, což je úkolem výchovy preventivní;

- aby děti ohrožené vadami nebo poruchami sdělování si vytvářely správné komunikační návyky, tj. aby především se vady nezafixovaly, což je úkolem výchovy profylaktické.

- aby děti postižené vadami nebo poruchami sdělování dostávaly takovou péči, aby své nedostatky buď s úspěchem překonávaly, což je úkolem výchovy ošetrovací, nebo aspoň aby jejich vady se nezhoršovaly odrazem ve vyvíjející se osobnosti; jde tu o úkol výchovy ochranné (Sovák, 1984, s.18).

5. Charakteristika skupiny

Pracovala jsem jako učitelka v mateřské škole se speciálními třídami ve speciální třídě pro děti s vadami řeči. V této třídě byly umístěné děti většinou i s opožděním v oblasti motorické, rozumové či sociální. Děti byly nápadně živé, měly potíže i s koncentrací pozornosti, u značné části dětí byla většinou diagnostikována LMD. V této třídě byla práce učitelky náročnější v neustálé individuální práci s dětmi, diagnostice a následnému individuálnímu vedení dětí a také ve stěžejní spolupráci s rodinou a působení na některé rodiče.

Prvním rokem jsem pracovala s celou skupinou dětí a náplň práce v této třídě spočívala v individuální logopedické péči, v řízených činnostech a vedla jsem na škole keramický kroužek. V dalším roce jsem si vybrala z této skupiny dětí jednoho chlapce : Dana, který mě svým chováním provokoval a vzbuzoval ve mně stejné emoce kterými se projevoval.

5.1. Představení klientů

Dan je chlapec s opožděným vývojem řeči, vícečetnou dyslálií a opožděním jemné motoriky. Navštěvuje speciální logopedickou třídu v MŠ. V sociálním kontaktu s dospělým je trochu nejistý a ostýchavý. V projevech chování jsou patrné projevy motorického neklidu. Pokud má pracovat podle pokynů, zaměřit pozornost na delší dobu, činí mu to obtíže. Jeho pozornost je krátkodobá a pokud se mu činnost jeví těžší, chce končit. Často odbíhá od daného tématu. Průběh činnosti slovně komentuje.

V jeho řečovém projevu přetrvává vícečetná dyslalie, S, C, Z - sigmatismus interdentalní, R - dyslalie (používá l), Ř - nenavozeno, L - je nestabilní. Aktivní slovní zásoba je nižší, vyjadřuje se ve větách, avšak jeho řečová produkce je málo plynulá. Sluchová diferenciací - fonemický sluch nerozvinut, nižší je též sluchová paměť. Zraková diferenciací - není schopen samostatně pracovat, dělá často chyby. Aktuální úroveň intelektových předpokladů odpovídá širší věkové normě, mírnému i zjevnému průměru. Nižší je logické myšlení, verbálně logický úsudek, všeobecná informovanost.

Grafický projev - pravoruký, úchop tužky ne zcela správný (nestabilní mezi 4mi prsty). Kresba postavy velmi jednoduchá, odpovídá věku 4 - 5ti let, vizuomotorická koordinace při napodobení grafických cviků celkem dobrá. Toliko z pedagogicko - psychologického vyšetření v jehož závěru se uvádí - přetrvávající dyslalie, artikulační neobratnost, mírně opožděna grafomotorika.

Dan je subtilní chlapec, stydlivý a milý, avšak když se mu něco nelíbí, nebo není podle jeho představ, nafoukne se, či urazí a je velmi těžké ho přesvědčit ke spolupráci. V takových případech hlasitě brečí, vzteká se, člověk by řekl, že má hysterický záchvat. Do školky ho často vodí tatínek a myslím že spolu mají hezký vztah. Tatínek je trpělivý a pokud má Daník nějaký problém, promlouvá k němu a snaží se mu pomoci. Často se dlouho loučí, chlapec se vždy snaží tátu pozdržet, nechce se ho pustit. Nemá rád když se ho dotknu, pohladím, nepřijde se pochovat či pomazlit jako jiné děti.(Všimla jsem si, že když se ušpiní od barev nebo keramické hlíny, jde si v průběhu činnosti několikrát umýt ruce). Hraje si často s Polykarpovou stavebnicí, postaví si auto, nebo domeček, kde se odehrává jeho příběh, hra. Když se k němu přidají nějakí kamarádi, určuje pravidla a chce aby vše bylo podle jeho představ. Není - li tomu tak, je naštvaný, vzteklý a občas opouští hru s pláčem a křikem. Rád staví různé garáže z lega nebo silnice pro auta. Ve třídě máme také ponk s náradím, kde rovněž tráví mnoho času. Hra s vodou, rýží nebo pískem, je pro něj rovněž přitažlivá. Činnosti u stolečku jako je pexeso, puzzle či jiné stolní hry ho nelákají, snad až na modelování.

Takto jsem chlapce poznala a v průběhu tohoto prvního společného roku jsem měla možnost pozorovat ho a pracovat s ním v kolektivu dvanácti dětí. Tou dobou navštěvoval MŠ již druhým rokem.

5.2. Analýza artefaktů

Danovi bylo 5 let, když mi začal nosit ukazovat jeho první kresby.

obr.1

Na prvním obrázku vidíme horizontální a vertikální čáry, kterými cvičil rytmus, uplatňoval vizuální kontrolu. Střídal modrou a červenou pastelku, je zde jasně rozpoznatelná tendence k symetrii a vyvažování. Obrázek je červeně orámován, místy přesahuje okraj papíru. Pokud bych tento obr. měla zařadit z hlediska vývoje dětské kresby, byly by to do období napodobivého črtání - C.Burt, nebo do období zvládnuté čáranice - V. Lowenfeld (viz. str.8, 10)

obr.2 - Beruška v trávě

Daneček vzal zelenou pastelku a během deseti vteřin mi přinesl ukázat hotový výtvar. Smál se a povídá „ to je tráva “. Velice pozitivně jsem ocenila jeho kresbu a dodala jsem „ a nemohl by v té trávě lézt třeba nějaký brouček“? Utíkal zpátky ke stolečku a dokreslil berušku, která má oválné tělo, jsou k němu připojeny nožičky a hlavička s očima. Na berušce už je vidět pokus o znázornění lidské postavy - hlavonožce, kterého začínají děti kreslit ve 3 - 4 letech. Tento obrázek je kombinací čarání, kdy ještě přesahuje přes okraj papíru a hlavonožce, prvním grafickým znázorněním člověka.

obr.3 - Mrak

Ten den jsme si povídali o počasí, četla jsem dětem z knížky „ Malované počasí“, prohlíželi jsme si obrázky. Z tohoto podnětu D. nakreslil mrak. Vybral si modrou pastelku a opět byl s prací rychle hotov. Na obrázku můžeme pozorovat vertikální čarání, ale už i spirály, kličky a ovály. Podle Uždila (1974) je ovál první pohybově grafickou „ figurou “ čáranic. Je patrný přítlak a odlehčení ruky, oddaluje tužku od papíru a zase se vrací. Opět přesahuje okraj papíru, je vidět zájem spíše o krouživý pohyb.

Tyto tři kresby signalizují opoždění v emočním vývoji, odpovídají nižšímu věku, přibližně 3,5 rokům, kdy má dítě větší zájem o motorický záznam, právě probíhající činnost než zájem o konečný výsledek. Zpočátku je proces kreslení důležitější, než zobrazovaný předmět a podobnost mezi ním a výtvozem (Uždil, 1974).

obr.4 - Auto a strom

Na tomto obrázku je patrný velký posun v Danově kresbě, bohužel však nedokáží určit, jak k němu došlo. Obrázek vznikl zcela spontánně, Dan řekl že nakreslí auto a strom dokreslil na závěr. Použil fixy, auto je růžové má šedý výfuk, ze kterého se kouří, silnice pod ním je fialová a kopíruje tvar auta. Není znázorněna rovnou linkou, jak je u dětí obvyklé, vypadá to, že se auto i s cestou vznáší. Linka je zdvojená, kostrbatá, je vedena do oblouku. Autu se točí kola, jde o tzv. kinestetickou činnost, která vychází z motorické aktivity. Je patrné, že D. kladl na točení kol velký důraz, linka je vedena spirálovitě, stejně jako kouř z výfuku. Na autě je i okno kde můžeme vidět řidiče. Obrázek není vybarvený, jedná se o grafickou linku, která se vyznačuje křečovitými tahy, dvojitými liniemi, přetahováním a poměrně dost silným tlakem. Švancara, Švancarová, (1964, 1967) se při svých zkoumáních dětské kresby zaměřili právě na tyto znaky „organicity“. Je znám vliv minimálního poškození mozku, který se často projeví v oblasti grafomotoriky a kresba pak nese znaky tzv. organicity. Typickým projevem tohoto poškození jsou u dětí kostrbaté, přerušované a nastavované linie, kácející se nebo manýristicky natažené figury, neschopnost navázat na přerušovanou linku i celkový nelad obrázku, korespondující s roztěkaností dítěte při tvorbě (Perout, časopis Arteterapie, 9./ 2005, s.28). Na identifikačním místě je strom, který je nakreslen světle hnědou fixou. Tato barva odkazuje ke schopnosti člověka „vylučovat“ emoce, má problém s emočním prožitkem. Dále na nutkavost či neurózu. Strom vypadá jako kaktus, je poměrně velký a nestojí na zemi. Zdá se, že do něj auto nabourá, je mu překážkou v cestě. Větve trčící do stran by nám s ním neumožnily jakýkoli kontakt. Takto nakreslený strom by mohl poukazovat na určitý strach z manipulace či z dotyku. To, že ho Dan umístil na identifikační místo, by souhlasilo s mou zkušeností, která potvrzuje to, že neměl rád dotyk a nevyhledával kontakt.

obr. 5 - Čert

Postava čerta je ukázkou hlavonožce. Hlava je nakreslena kostrbatou čarou, linie nenavazuje. D. klade důraz na oči, které kreslí krouživým pohybem. Znázornil také rohy, nos a ústa. Z hlavy vycházejí dvě jednoduché čáry, nohy obuté do bot. Ty jsou vidět ze strany, čert je natočen na pravou stranu. Napovídá to o schopnosti člověka rozvíjet se, mít nějakou perspektivu do budoucnosti. Ruce jsou nakresleny dvoudimensionálně, směřují do stran, mají

několik špičatých prstů. V levé ruce drží metlu, která je rovněž vyobrazena „silnou“ čarou, přesahuje přes spodní okraj papíru. K nakreslení čerta jsem dětem dala grafický materiál uhlé a rudku, které jsou kontrastní vůči bílému podkladu čtvrtky, umožňují jiný úchop kreslicího náčiní, mohou se rozmazávat, položit a kreslit celou délkou uhlé - malířské použití grafického materiálu.

obr. 6 - Klouzání na ledu

Tento obrázek vznikl poté, co jsme byly s dětmi na procházce a klouzali se po ledu. Chtěla jsem, aby si děti vyzkoušely práci s barvou, a tak jsem jim dala tempery a tlusté štětce. Kromě zelené měly k dispozici červenou, žlutou, modrou, hnědou a černou. D. namaloval do středu obrázku postavu. Na hlavě má čepici, černé oči a velkou červenou pusou, chybí však nos. Tělo je napojeno rovnou k hlavě, do stran trčí obrovské ruce se špičatými prsty. Trup a jednu ruku D. vybarvil fialovou, kterou jsme na jeho žádost společně namíchali. Nohy stojí pevně na zemi, mají boty natočené doprava. Vpravo dole je pejsek, namaloval ho z profilu, který se u dětí objevuje kolem šestého roku, jedná se o tzv. smíšený profil, kdy je zachováno schéma ánfasu, ovšem některá část těla je natočená bokem. U dětí předškolního věku, zhruba kolem 4 roku, se z postavy člověka rodí postava zvířete, které prozradí spíše horizontální poloha těla než cokoliv jiného. Odlišnosti od postavy člověka lze najít spíše v „atributech“, jako jsou růžky nebo ocásek. (Uždil, 1974, s.32). Musím říci, že mne D. překvapil s jakou samozřejmostí a během malé chvilky pejška zobrazil. Postava i pejsek stojí na kluzišti, jakoby proti sobě. Objevuje se zde čára země, která předtím znázorněna ještě nebyla. Nechybí slunce a mraky, D. se snažil vybarvit celou plochu obrázku. Barvy se mu trochu rozpíjely a špinily možná také proto, že nebyly příliš husté. Myslím si také, že jsem zde nepostupovala metodicky správně, neboť D. měl mít k dispozici fix nebo jiný grafický materiál a možnost využít grafickou linku.

obr. 7 - Chata

Chatu nakreslil pastelkami Daneček sám, pravděpodobně po víkendu, který tam strávili. Zaujala mne barevnost, která by mohla poukazovat na jistou úzkost. Okna a konstrukce domu jsou červená, vybarvený je zeleně, jejich kombinace vyvolává mezi nimi určitá napětí. D. si dal na vybarvení záležet, což u něj nebylo obvyklé. Další věcí která ho zajímala byla voda. Odkud

a kam teče, jak vede potrubím do prvního patra. Při kreslení si nahlas povídal, chtěl abych se dívala.

obr. 8 - Auto

Dalším obrázkem který D. nakreslil, je auto. Chybí mu však kola, zato má spoustu oken, a tím připomíná spíše domeček. Uvnitř je postava řidiče, před ním volant. Postava se na nás usmívá, je však podána velmi stroze, nemá vlasy, prsty ani boty. Končetiny jsou naznačeny pouhou čárkou, trup připojen rovnou k hlavě. Panáček nestojí na zemi, jednu nohu má delší než druhou, a tak se zdá, že nestojí, ale skáče. Naznačovalo by to určitou nestabilitu, či neukotvenost, neboť kdybychom do řidiče strčili, musel by upadnout. Auto - domeček má šest oken, nemají žádnou jinou funkci, než že vyplňují prostor. Této tendenci opakovat již naučené tvary se říká nepravý ornament. Vyjmenovávání věcí jako by mělo zakrýt určité mezery v představivosti a v myšlení (Uždil, 1974). D. jsem nabídla černý tlustý fix, kterým nakreslil obrys auta, výfuk, či světla, a silnici vypadající jako ozubená pila, dále postavu, volant a kliku u auta. Vybarvoval pastelkami a opět použil červeno - zelenou barevnou kombinaci. Na obrázku je rovněž Danův podpis a několik rytmicky opakovaných čar, či teček, které se vyskytují i na některých dalších obrázcích.

obr. 9 - Dopis sluníčku

K tomuto výtvarnému dílku jsem děti motivovala týdním tématem o sluníčku a navrhl jsem jim, abychom mu poslali dopis. Z předu jako adresu děti nalepovali z barevných papírů sluníčko a dovnitř mohli nakreslit cokoli, co se jim líbí. D. nakreslil dvě postavy, z nichž ta vlevo je větší, vybarvená jen zčásti a velmi nedbale. Má oči, nos a pusou plnou zubů, usmívá se, v ruce drží vlaječku s hvězdičkou. Ruce mají čtyři prsty, jsou zobrazeny jednoduchou čarou, stejně jako nohy, na kterých jsou boty směřující doprava. Postava vpravo je menší, je celá vybarvená, nohy jsou znázorněny dvoudimensionálně, jedna je červená, druhá oranžová. Tím že figury vybarvil, naznačil už jejich masívnost či hmotnost. Hlava je zobrazena téměř identicky s druhou postavou, ruce jsou pouhou čarou, z nichž jedna má tři prsty, druhá drží vlajku s hvězdičkou. Plocha mezi človíčky je vyplněna písmeny, jak se D. podepisoval. Jak jsem již zmiňovala výše, toto vyjmenovávání se označuje jako nepravý dekor. Stereotypní opakování jednotlivin a staticnost v obrázcích dětí uvádí Lowenfeld jako známku emoční poruchy. Trvání

na naučených vzorech spojuje s emoční maladaptací (Perout, časopis Areterapie, 9/ 2005, str. 28).Co se týče barevnosti převládá opět modrá, zelená, červená, objevuje se oranžová, černá.

obr. 10 - Dům

Na obrázku uprostřed stojí chata. Má dvě okna, dveře, garáž, zvenku vedou schody do prvního patra, zvenčí je opět zobrazeno vodní potrubí vedoucí do poschodí. Domeček má komín, ze kterého se kouří, což je známkou tepla a možnosti uvnitř dýchat, okolo rostou kytičky. Vedle chaty stojí kůlna na hračky, je umístěna o něco výš, avšak nemá pod sebou zem, stejně jako dům. Výškově kůlna přesahuje domek, možná je vzdálenější, stojí za chatou. Vzdáleností objektů naznačuje prostorové vztahy. Vpravo nahoře se usmívá sluníčko. Obrázek je nakreslen fixami, není vybarvený, zato je na něm vyobrazeno vše, co Dana zaujalo. Opět bych se zmínila o znacích organicity, které tento obrázek ukazuje. Je to roztržená a kostrbatá linka, přetahování a přerušované a nenavazující linie. Barvy použil D. dvě, a to světle zelenou (nezralost) a fialovou.

obr. 11 - „ To jsem já “

D. nakreslil sebe, umístil se na levou stranu obrázku, avšak postavička kráčí směrem doprava. Hlava má zvýrazněnou pusu, usmívá se, je několikrát obtažena. Ústa odkazují k orálnímu stadiu vývoje, tedy všemu, co s nimi souvisí (kojení, přijímání potravy a problémy s tím spojené, orální agrese, kvalita verbální komunikace). V této souvislosti je možné uvažovat také o vadě řeči, kterou D. měl. Zelenou pastelkou nakreslil vlasy, jež se v jeho obrázcích téměř nevyskytují. Oči jsou umístěny celkem nízko, takže vyniká horní část lebky, kde D. čárkou vyznačil mozek. Od jisté doby toto začal dělat pravidelně, bohužel však se mi nepodařilo vypátrat, od kdy a proč se tím zabýval. Pokud vím, tak na nějakém vyšetření hlavy či mozku nebyl. Postava nemá krk, trup navazuje rovnou na hlavu, z něj vycházejí dvě prosté čáry vyznačující ruce, které mají tři prsty připomínající meče či nože. Počtem tří prstů bychom mohli určit i věk, na který se cítí. V době vzniku obrázku mu je 6 let. Domeček je nakreslen hnědou pastelkou, pouze obrysově, má dveře s klikou a uvnitř je vidět stůl. Je sklopen do půdorysu a má kulatý tvar. Dítě má dar tzv. „ rentgenového vidění “, jde mu o to, zobrazit věci nebo jejich složky a části, o kterých ví a které ho zajímají, přičemž se nezabývá otázkou, zda

jsou všechny vidět z určitého pomyslného místa, nebo zda jsou našemu zraku vůbec přístupny (Uždil, 1974).

obr. 12 - „ Jak jsme v lese kutali pařez “

Tento obrázek je zhotoven technikou voskové rezervy. Ta umožňuje využít výrazových vlastností linií různého druhu, proškrabováním a rytím do připraveného podkladu si dítě zkouší přítlak a objevuje kontrast mezi vzniklou čarou a černým podkladem. Na obrázku jsou dvě postavy a mezi nimi stojí pařez, do kterého je shora vidět. Postava vlevo má vlasy, obličej, ruce směřují k pařezu a překrývají se s ním. Objevuje se zde také trojúhelníkové tělo, vyšrafované jako šachovnice. Nohy naznačil D. jednoduchými čarami, vycházejícími z okrajů trupu. Druhá postava má rovněž vlasy, obličej a můžeme vidět krk, kterým D. spojuje hlavu s tělem. Ruce jsou jednoduchou čarou a trčí do stran, ovšem nohy jsou tzv., „tlusté“, proškrabané, takže mají objem. Vše je řazeno na základnílinku. D. naznačil také nebe či mraky způsobem chaotického čarání.

obr. 13 - Čert

Danovi jsem dala k dispozici barevné papíry, nůžky a lepidlo. Těšil se na práci, protože si o čertech rád povídal, často je sám od sebe kreslil. Měl trhat nebo stříhat papíry, sestavit a nalepit z nich postavu čerta. Tato technika je vhodná jako příprava pro zobrazování lidské postavy. D. si některé části jako třeba metlu nakreslil předem tužkou a pak vystříhl. Vystřižené části sestavil na papír a pak nalepil. Potom chtěl ještě dokreslit kotel, ve kterém D. můžeme vidět. Vypadá jako pavouk, má na každé straně čtyři končetiny znázorněné jednoduchou čarou. Vnitřek trupu vyšrafoval, na hlavu si nakreslil korunu - vlasy, opět je vidět mozek, ústa, a jakési knoflíky, to vše je znázorněno fialovou voskovkou. Dan i s kotlem působí vcelku jako jedna postava. Celý výjev je červeně orámován, což má představovat pekelnou bránu, může to odkazovat k potřebě ochrany. Figura čerta je sestavena z částí, jež na sebe navazují, hlava je připojena k tělu, rovněž ruce, z nichž jedna je připojena znatelně výš než druhá. Nohy kráčí směrem doprava. Čerta poznáme podle specifických detailů, jako je metla, růžky, dlouhý červený jazyk.

obr. 14 - Tři králové

Na obrázku jsou tři postavy výrazně nakloněny doleva. První je na základní lince, druhá je přibližně stejně velká, avšak již nestojí, ale, letí “ a věrně kopíruje sklon první. Třetí je menší než první dvě a je od nich více vzdálená, také se vznáší v prostoru nakloněná vlevo. Ruce trčí do stran a opět mají špičaté prsty, které se objevují i na jiných obrázcích. Dalo by se z toho usuzovat na prvky agresivního chování. Nohy i ruce jsou nakresleny dvojí čarou, avšak nejsou vybarveny, nemají objem. Obrysy těla i končetin postav jsou černé, hlavy oranžové (nezralost, orální problematika) a koruny žluté. Na hlavě každého krále jsou důležité lidské znaky, a to oči, nos a usmívající se ústa. Opět bych uvedla znaky organicity, kterými zde jsou nenavazující linie, sklon postav doleva, známky tremoru. Král vpravo (identifikační místo) je jakoby druhými dvěma odstrkován, vysmíván, i výraz v jeho obličejí a sklon hlavy naznačuje určitou skleslost. Chybí čára země, šikmé postavy se vyznačují nezakotveností a labilitou. Obrázek působí stroze, asymetricky a nedokončeně, je z něho cítit nejistota a bezradnost.

obr. 15 - Můj dům

Dan bydlí v panelovém domě na sídlišti, a tak na obrázku můžeme vidět obdélníkový tvar domu se spoustou oken vedoucích nahoru v jedné linii. Ačkoli naznačil zem, dům se „vznáší“ ve vzduchu „. Kresba domu vypovídá mnoho o osobnosti a charakteru dítěte, jeho prostřednictvím vyjadřuje stavbu svého „já“ (Davido, 2001). To, že se objekty, či postavy na Danových obrázcích často „vznáší“, by mohlo poukazovat na nestabilitu, neukotvenost, nejistotu, a to jak v emočním prožívání, tak ve vztazích k druhým lidem. Panelák vybarvoval prstovými barvami, které umožňují přímý kontakt s barvou. Použil všechny, které měl k dispozici, převažuje červená (aktivita až agresivita), modrou maloval další okna , která mají kulatý nebo oválný tvar. Objevuje se také zelená a žlutá a pak si nemůžeme nevšimnout vpravo dole černé skvrny. Černá barva sebou nese potenciál negativity, obviňování, destrukce, trestu atp. Dan se znázornil úplně dole proti dveřím, malá červená postavička stojí na základní lince a chystá se vejít dovnitř. Vpravo nahoře je malé okénko, v němž je malinká černá figura, kterou D. označil bratrance, se kterým si bude hrát. Žlutá barva jde celou pravou polovinou domu, ode dveří až k tomuto malému okénku. Tato barva někdy ukazuje na velkou závislost dítěte na dospělém, touze vyniknout, sebe prezentovat se. Na pravé straně podél zdi vidíme opět vodovod, který Dana fascinoval a na domě anténu, okolo níž jsou

tečky či body, kterými vyznačil signál. Toto tečkování, rytmické opakování prvku nebo detailu se na D. obrázcích objevuje poměrně často. Často jím tak zaznamenával nějaký pohyb, vlnění, jiskření, víření, anebo jím vyplňoval prostor. Dělal to velmi rád a vždy si při tom hlasitě povídal. Mám dojem že, tyto rychlé záznamy mají souvislost také s grafomotorikou, kdy dítě potřebuje uvolnit napětí a svaly ruky.

obr. 16 - U nás doma

Dan nakreslil domeček perspektivně, s použitím rentgenového vidění, má několik místností, přízemí a podkroví. Vidíme dovnitř, kde jsou dole čtyři postavy, přibližně stejně velké, stojící jedna vedle druhé na čáře naznačující podlahu. Postavy jsou provedeny zhruba stejným způsobem, kromě jedné, která má dvanáct končetin vyznačených pouhými jednoduchými čarami. D. nerozlišuje u postav pohlaví, nemají vlasy, ani jiné detaily. Nápadné jsou dlouhé ruce, které by mohly poukazovat na silnou potřebu kontaktu, vypadají však „svalnatě“. Dům i postavy částečně vybarvil, neměl však dost trpělivosti a obrázek nedokončil. Převažuje opět zelená a červená, což by vypovídalo o jeho napětí a úzkosti, použil také žlutou, modrou a fialovou. Tečkování po stranách domečku by mohlo ukazovat na nutkavost, potřebu jejího uvolnění.

obr. 17 - Ohýnek s tatškou

Dan nakreslil vlevo auto, které je z bočního pohledu, a v něm tátu. Postava má vlasy, naznačil i krk, ovšem ruce jsou jednoduché čáry bez prstů trčící do stran. Nohy jsou dvojitou linkou, boty dokresleny potom. Auto jede po silnici směrem k Danečkovi, jež se znázornil shora, vypadá to, že leží. Znázorněním otce v autě a sebe v pasivní poloze zřejmě zdůraznil dominantní úlohu otce. Postava Dana nemá vlasy, ani jiné detaily, kromě očí, nosu a pusy. Končetiny nakreslil jednoduchou čarou. Podíváme-li se blíže na hlavu, shledáme ji asymetrickou (je do špičky). Pohled shora ukazuje také ohniček a rybník. Nad nimi jsou schody vedoucí od ohně nahoru, až k okraji papíru. Celý prostor D. vytečkoval, jednak aby vyplnil prostor, ale také naznačil hoření ohně. Obrázek začal vybarvovat pastelkami, ale po předchozí zkušenosti jsem mu nabídla křídly, aby mohl vybarvit celou plochu bez obtíží a za poměrně krátkou dobu. Ukázala jsem mu, že křídlo může položit malířským způsobem (naplocho) a zanechat tak silnou stopu. Barevnost je omezená, převažuje červená (opravdu

tam hoří), vlevo nahoře je černá, nad ní modrá představující vodu. Mezi nimi je obrázek předělen horizontální čarou, která by za jiných okolností představovala čaru nebe. Takto by se dílko dalo rozdělit do třech pásů nad sebou, a zaznamenat první náznak citění prostoru. Sklápění do půdorysu, boční pohled, čára země a čára nebe odpovídají schematickému období.(viz. teoret. část, s. 12).Přesto je obrázek velmi strohý, postavy jsou podány velmi jednoduše, schematically. Zejména zobrazení rukou, které jsou buď dlouhé až na zem, nebo krátké, trčící do stran, mnohdy bez prstů, navádějí k problematice kontaktu s lidmi. Je zde možné opět vysledovat znaky organicity, např. přetahování, kostrbatost čar, nenapojování linií.

obr.18 - U vody

Toto téma se vztahovalo k létu, koupání, a tentokrát neměl Dan k dispozici černý fix, jako u předchozího obrázku, ale rudku, kterou udělal kontury objektů a křídami vybarvoval. Křídly prsty rozmazávala vytvořil tak jednolitě barevné plochy. Na obrázku vpravo je dům, nemá však okna, ani komín, pouze dveře opatřené klikou a zámkem. Je vybarven světle zelenou a pokud děti kreslí dům jako postavu, prostřednictvím něhož vyjadřují stavbu svého já, chybějící okna by nabádaly k zamyšlení nad tím, jak můžeme žít ve tmě, jak vyvětrat, jak pozorovat okolí, když jsme uzavřeni v domě bez oken. To samé platí i v případě chybějícího komínu, kdy v domě lze zatopit, ale kouř zůstane uvnitř . Domek stojí na lince naznačující čaru země a jeho okolí je vybarveno světle modrou křídou. Tato barva je chladná, distanční a kombinace zelené a modré má neurotický potenciál. Vlevo stojí postava, na hlavě má korunu - vlasy, oči, nos i pus, trup je nasazen přímo k hlavě, vycházejí z něho paže , které mají pět špičatých prstů. Nohy jsou nakresleny silně, opomněl však boty, takže se figura nedotýká země. Některé linky jsou dvojité, nenapojené a přetažené, obrys hlavy kostrbatý. Vlevo nahoře se usmívá sluníčko, obrys je také roztřesený avšak paprsky jsou poměrně pěkně a pravidelně připojeny. Tato část obrázku je žlutě vybarvená a vypovídá mimo jiné také o touze vyniknout . Zde je však žlutá barva v levé části obrázku , a tak by se dalo říci, že vypovídá o protějšku a jeho vnímání autorem. Postavička stojí u vody (nevědomí), proti lávce, která není vybarvená, ve vodě plave rybka, má očička a je nakreslená shora. Sluníčko, postava i rybka směřují doprava, mají tedy perspektivu do budoucnosti a snahu rozvíjet se.

obr.19 - Pouštění draků

Byl podzim a děti chodily s rodiči pouštět draky, téma jsem motivovala týdenním tématem (Fouká, venku fouká), kdy jsme si povídali o podzimu, co děláme když venku fouká. D. nakreslil černým tlustým fixem kontury postav, draků, stromu a slunce. Zaznamenával tak i vítr, kdy místy čáral okolo objektů na obrázku pohybem shora dolů. Uprostřed je postava táty. Je největší, hlava má oči, nos i ústa, vlasy chybí. Nakreslil však krk, k němuž je připojen trup v pružovaném triku, vidět je i pupík. Končetiny jsou znázorněny „silně“, nechybí ani boty. Můžeme si všimnout, že D. často na botách kreslil tkaničky, nejspíš ho upoutalo jejich zavazování, které nacvičoval. Na postavě tatínka jsou nápadné silné černé ruce, jedna je napojena ke krku a druhá není připojena vůbec, visí podél těla. Pokud jsou ruce větší než obličej, je možno uvažovat o agresivitě. Vedle figury otce vpravo stojí další postava, která je o něco menší a D. jí označil jako strejdu Karla. Má rovněž pružované triko žluté barvy, jednu ruku silnější než druhou a několik špičatých prstů. Na identifikačním místě je figura bratrance, také oblečená do pružovaného trika. Při znázornění hlavy zapomněl na ústa, postava nemůže komunikovat, chybí také vlasy, končetiny nakreslil jednoduchou čarou, bez prstů a bot. Zleva obrázku jsou další dvě postavičky. Tu zkrájí D. označil jako miminko. Nemá ústa, ale zato tři prsty a na nohou boty. Ta druhá držící oba draky je Dan. Jako jediný ze třech malých figur má pusku, vzpažené ruce, prodloužené a rovnou navazují na klikatící se provázek draků. Zdá se, že klikatěním provázku naznačil, jak se drak ve větru třepetá. Draci se dotýkají horního okraje čtvrtky, dokonce jej přesahují. Mezi tátou a Danem je strom. Má kmen a korunu, z níž vyrůstají větve trčící do stran, je stejně velký jako Dan. Na pravé straně obrázku je rovněž strom, namalovaný řídkou temperou červené barvy. Visí na něm černé vosí hnízdo, z něhož vylétají vosy (hnědá), které poštípaly tátu a strejdu Karla, jak Dan nadšeně vyprávěl. Prostor nad vosami vyplnil D. svým podpisem. Pružovaná trika postav by tedy mohla korespondovat s pruhy na tělech vos, a obrovské ruce, možná opuchlé od žihadel, odhánějící vosy, s agresivitou proti nim namířenou. Historkou s vosami komentoval průběh tvorby, měl potřebu vyprávět děj. Také je možné vysledovat rozdíl mezi tím jak D. vnímá sebe a jak vnímá dospělé - sebezpojetí. Figuru dospělého bych odhadovala 5 až 6 let. Jak tedy D. pojímá dospělého s jak vnímá sám sebe? Na tomto obrázku můžeme opět vysledovat znaky organicity, které jsem již zmiňovala výše (viz. obr. 4).

5.3. Analýza Dana V.

S Danem jsem pracovala dva roky, na žádost jeho rodičů jsem mu věnovala zvýšenou péči. Zpočátku Dan vůbec nechtěl kreslit, přišel k papíru, popadl pastelku a začal zběsile čmárat tak, že byl výsledek tohoto prvního počínu vidět i na stole. Po půl minutě takového tvoření mi přišel obrázek ukázat. Byl zamračený a otrávený, že po něm vůbec něco takového chci. K jeho překvapení jsem reagovala pozitivně a za každý takový projev jsem ho moc pochválila. Brzy na to se v jeho obrázcích začaly objevovat první náznaky linie, hlavonožce, a potom první auto. Tento počáteční vývoj byl tak rychlý, že jsem nabyla dojmu, že byl Daneček od kreslení odrazen negativní reakcí dospělých, či starších dětí. Zdálo se jako by zpočátku zkoušel mojí reakci. Myslím, že prvopočátek jeho kreslení (čárání) byl pro něj důležitý i z hlediska jeho neklidu a potřeby „ vybit “ svou energii.

Danovi bylo 5 let, když začal čarat: přesahoval přes papír, ryl, byl s kreslením za pár vteřin hotov. Uvažovala jsem o možnosti, že už v té době byl schopen nakreslit hlavonožce, dům, strom, ale potřeboval si znova projít stadium chaotického čárání, zvládnutou čaranicí, pojmenovanou čaranicí. Tím si vysvětluji velký posun v jeho kresbě - mezi prvními třemi obrázky a čtvrtým obrázkem. Z důvodu odreagování a odventilování motorického neklidu ode mne dostával velký papír, kde mohl čmárat jak se mu zachtělo. Grafomotorická cvičení jsme prováděli po celou dobu našeho setkávání, vždy před začátkem kreslení či malování. Motivovala jsem Dana například říkankou: „ Tů, tů, tů, auto už je tu. Po silnici frčí, kola se mu točí “. Při grafomotorických cvičeních je dobré dodržovat tyto zásady: zpočátku je vhodné upevnit papír na svislou plochu, aby dítě mohlo vést pohyb začínající v rameni (ramenním kloubu), po té připevnit papír na podlahu a uvolňovat loketní kloub a potom zápěstí.

Další činností, kterou jsme s D. začínali naše setkání, byla hra s prsty, házení míčem, pohybová hra, hra s vlastním tělem - např. Babička píše psaní, tečka..., Hlava, ramena, kolena, palce...aj. Někdy mi D. vyprávěl co prožil, co viděl zajímavého a jak se měl. Na základě tohoto rozhovoru si sám zvolil téma toho, co chtěl nakreslit. Jindy jsem ho motivovala pohádkou, nebo předcházející hrou. Nikdy jsem ho však do tématu nenutila, mohl ztvárnit to, co sám chtěl, což se také často stalo. Měl potřebu vyprávět děj, vždy si při práci hlasitě povídal a komentoval, co se na obrázku právě odehrává.

Přihodilo se, že D. neměl chuť kreslit vůbec (někdy z důvodu dopolední hry, která ho lákala i odpoledne), a ani v tomto případě jsem ho nenutila do výtvarné činnosti, mohl si jít hrát do třídy. Ve většině případů se ale na práci těšil, byl rád, že je středem pozornosti a mého zájmu.

V Danových obrázcích převládala, červená, zelená, modrá barva a jejich kombinace, což odpovídá jeho neurotickým projevům(okusuje si nehty, odmítá komunikovat s dospělým, bojí se nových podnětů a prostředí, atd.), vypovídá to o jeho napětí a úzkostlivosti. V jeho kresbě se objevují znaky organicity, ze kterých lze usuzovat na přítomnost LMD. Vzhledem k jeho věku a odkladu školní docházky, vykazuje kresba opoždění emočního vývoje. To se projevuje zejména ve znázornění figur, kterým chybí propracovanost v detailech, nerozlišuje u nich pohlaví, de facto ženy vůbec nekreslí, často nemá trpělivost, aby figury vybarvil - nemají objem. Zpočátku byl při práci neklidný, nesoustředěný, nechtěl obrázek dokončit, což bývá u dětí časté, neboť je zajímavá více prožitek, než výsledek práce.

Jeho tvorba je obsahově chudá, opakuje jeden prvek, nebo detail, používá stejnou barevnost, i když musím říct že se během jeho výtvarných aktivit objevila i fialová a žlutá barva. Téměř nepoužívá oranžovou (orální stadium vývoje - znázornění úst, viz. obr. 9,11). Právě kvůli zpracování postavy jsme hráli hry zaměřené na vnímání vlastního těla, protože jsem si uvědomila, že Dan neprožívá sám sebe. Z tohoto poznatku jsem zařadila do výtvarných činností i práci s keramickou hlinou, kterou měl Dan velmi rád.

Arteterapeutickým přístupem jsem našla k Danovi cestu, začala jsem mu rozumět, chápat ho, což napomohlo jeho celkovému rozvoji. Nedokázal se slovně vyjádřit i proto, že jeho řeč byla nesprávná, mu nebylo rozumět. Při výtvarné tvorbě měl možnost vyjádřit se jiným způsobem, než verbálně, výtvarná činnost mu pomohla prožít emoce, zklidnit se, sdělit to, co jinak říci nechtěl, či nemohl. Do tvorby jsem nezasahovala, pouze jsem Dana motivovala, snažila se zklidnit napětí a prodloužit dobu jeho soustředěnosti. Tím, že jsem mu často dávala na kreslení tlustý fix, jsem sledovala to, že umožňuje rychlý, čitelný, srozumitelný a méně náročný způsob zaznamenávání skutečnosti. Kresba černým lihovým fixem ani po delším čase nadměrně nezatěžuje ruku a při kolorování se nerozpouští. Nemusí se často namáčet, což v případě tuši a dřívka je nutné, tudíž nenutí dítě přerušovat linie. Domnívám se tedy, že tento grafický materiál je vhodný právě pro děti se znaky organicity

(LMD).

Myslím, že se podařilo ve spolupráci s logopedkou, druhou paní učitelkou, která byla ve třídě pro děti s vadami řeči a ve spolupráci s rodiči, kteří měli společně s námi k Danovi jednotný přístup, udělat velký kus práce. Dan začal cítit porozumění, bezpečí a především to, že je chápán a milován.

6. Závěr

Ve speciální třídě pro děti s vadami řeči se věnuje těmto dětem cílená logopedická péče . Arteterapeutickým přístupem lze u této skupiny dětí docílit dobrých výsledků nejen v oblasti kognitivních schopností dítěte, ale odstraněním emočních bloků dochází k rozvoji komunikačních schopností dětí, tedy i k rozvoji opožděného vývoje řeči. Pokud jde o logopedickou prognózu u těchto dětí je třeba podotknout nutnost dlouhodobého arteterapeutického přístupu. Zatímco v našich podmínkách celkem dobře funguje systém logopedické péče, není podle mého názoru úloha arteterapie doceněna. Není tak zaručena soustavnost arteterapeutické práce s dětským klientem, naopak se dá říci, že se jedná o péči více méně nahodilou. Považovala bych za velmi vhodná provázat současný systém logopedické péče s arteterapií a umožnit tak dětem s vývojovými vadami řeči rychlejší odstranění nebo alespoň zmírnění jejich potíží . Důraz bych při tom kladla zejména na věkovou skupinu předškolních dětí , protože je žádoucí , aby řeč byla při zahájení školní docházky již na dobré úrovni. Samozřejmě by však i u školních dětí, kde je nutné pokračovat v logopedické péči, měla pokračovat i arteterapie. Účinnost arteterapeutických metod u předškolních dětí jsem měla možnost si v praxi ověřit, a to nejen u Dana . Mohu potvrdit, že výtvarná práce dětí vesměs baví, arteterapeutické působení vnímají jako hru a chovají se velmi spontánně. Arteterapie tak u dětí napomáhá k odstranění problémů zcela přirozenou cestou.

7. Obrazová příloha (obrázek 1-19)

DAN



DAN - obr.č.1
Bez názvu - pastelky



D - obr.č.2
Beruška v trávě – pastelky



D - obr.č.3
Mrak – pastelky



D – obr.č.4
Auto a strom – fixy



D – obr.č.5
Čert – grafický materiál, rudka, uhlí



D – obr.č.6
Klouzání na ledu – temperové barvy



D – obr.č.7
Chata - pastelky



D – obr.č.8
Auto – černý tlustý fix, pastelky



D – obr.č.9
Dopis Sluníčku – pastelky



D – obr.č.10
Dům – fixy



D – obr.č.11
 „To jsem já“ – pastelky



D – obr.č.12
 „Jak jsme v lese kutali pařez“ – vosková rezerva



D – obr.č.13
Čert – lepená technika



D – obr.č.14
Tři králové – pastelky



D – obr.č.15
Můj dům – tuš a prstové barvy



D – obr.č.16
U nás doma – fix a pastelky



D – obr.č.17
Ohýnek s tatškou – fix a křídý



D – obr.č.18
U vody – křídý



D – obr.č.19
Pouštění draků – tlustá fix a tempéry

8. Seznam literatury

- Caseová, C., Dalleyová, T.: Arteterapie s dětmi. Portál, Praha 1995
- Časopis Arteterapie 1/2001
- Časopis Arteterapie 9/2005
- Časopis Arteterapie 12/2006
- Černá, M. a kol. : Lehké mozkové dysfunkce . UK Karolinum , Praha 1999
- Davidov, R. : Kresba jako nástroj poznání dítěte . Portál , Praha 2001
- Klenková, J. : Logopedie . Grada , Praha 2006
- Kyzour, M. : Rožnovská intervenční arteterapie . Psychologie dnes 7-8 /2002
- Lechta, V. : Symptomatické poruchy řeči u dětí. Portál, Praha 2002
- Perout, E. : Spojité nádoby výtvarné kultivace a metodiky v rožnovské arteterapii . In Arteterapie 1/2005
- Piaget , J. , Inhelderová, B. : Psychologie dítěte. Portál, Praha 1997
- Pipeková, J. a kol. : Kapitoly ze speciální pedagogiky . Paido, Brno 1998
- Read, H. : Výchova uměním. Odeon, Praha 1967
- Rycroft, Ch. : Kritický slovník psychoanalýzy. Psychoanalytické nakladatelství, Praha 1993
- Sovák , M. : Logopedie předškolního věku. SPN, Praha 1984
- Šicková – Fabrice, J. : Základy arteterapie. Portál, Praha 2002
- Švancara , J. a kol. : Diagnostiky psychického vývoje . Avicenum, Praha 1980
- Uždil, J. : Čáry, klikyháky, paňáci a auta . SPN, Praha 1974
- Vágnerová, M. : Vývojová psychologie I . Karolinum, Praha 1996