

UNIVERZITA KARLOVA

Fakulta tělesné výchovy a sportu



# ZÁŽITKOVÁ ESTETIKA U MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH

*DIPLOMOVÁ PRÁCE*

Září 2007

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Jana Jebavá

Zpracovala:

Martina Nachtmanová

## **ABSTRAKT:**

**Název:** Zážitková estetika u mentálně postižených

Experience perception by mentally affected

### **Cíle práce:**

Cílem diplomové práce je předložit praktické důkazy o účinnosti jednotlivých arteterapeutických programů u mentálně postižených v Ústavu sociální péče a Základní školy – praktické a speciální v Litvínově a jejich pozitivní vliv na celkový rozvoj.

### **Metoda:**

V úvodní části kompilace z dostupné odborné literatury.

V praktické části je zkoumání motorických dovedností, pozorování a rozhovor s mentálně postiženými jedinci z Ústavu sociální péče a Základní školy – praktické a speciální v Litvínově – Janově.

Metoda průzkumu byla provedena formou pozorování.

### **Výsledky:**

Osvětlují použití arteterapeutických technik u mentálně postižených a ovlivnění sledovaných oblastí těmito technikami.

### **Klíčová slova:**

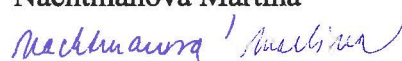
Mentální retardace, klasifikace mentální retardace, arteterapie, artefiletika, dramaterapie, defektivita

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně.  
Při zpracování daného tématu jsem vycházela z uvedené literatury  
a hlavně z poznatků ze své praxe.

V Praze dne: 5. září 2007

Nachtmanová Martina



### Poděkování

Děkuji paní doktorce Janě Jebavé za cenné poznatky, náměty a trpělivost při odborném vedení diplomové práce.



**Motto:**

Nauč se z teorie všechno, co můžeš,  
ale tváří v tvář druhému člověku na učebnici zapomeň.

(C. G. Jung)

## Obsah:

1.	Úvod	9
1.1.	Přehled literatury	10
1.2.	Cíle a úkoly práce	11
1.2.1.	Úkoly teoretické části	11
1.2.2.	Úkoly experimentální části	11
2.	Hypotézy	12
3.	Rešerže literatury	13
4.	Teoretické část	15
4.1.	Mentální retardace	15
4.1.1.	Definice mentální retardace	15
4.1.2.	Klasifikace mentální retardace	16
4.1.3.	Psychologické zvláštnosti mentální retardace	24
4.1.4.	Kvalitativní hodnocení mentální retardace	25
4.2.	Zvláštnosti dětské psychiky a její vliv na estetické cítění	26
5.	Psychoterapeutické postupy	31
5.1.	Arteterapie	31
5.1.1.	Výtvarný projev osob mentálně postižených	33
5.1.2.	Výtvarná činnost dětí a mládeže s MP	35
5.2.	Vcítění	37
5.2.1.	Jak usnadnit vcítění	38
5.2.2.	Kruh bezpečí	39
5.2.3.	Může se fantazie potkávat s úzkostí	40
5.3.	Výtvarná hra	40

5.3.1.	Kvality spontánní umělecké výchovy	42
5.3.2	Tvorba	43
5.4	Dramaterapie	45
5.4.1	Charakteristika dramatické výchovy	45
5.4.2	Podoba dramatické výchovy ve škole	46
5.4.3	Význam dramatické výchovy	47
5.4.4	Klíčové kompetence a dram. Výchovy	47
5.5	Muzikoterapie	49
5.5.1	Muzikoterapie u MP	50
6.	Experimentální část	52
6.1	Propojení výtvarné tvorby s jinými tvořivými činnostmi	52
6.1.1	Výtvarné práce s pohádkami	53
6.2.1	II.třída základní školy – praktické	54
6.2.2	III.třída základní školy – praktické	55
6.2.3	IV.třída základní školy – praktické	56
6.2.4	Dramatická hra s dětmi ze ZŠ praktické	58
6.3	Vlastní práce se žáky ZŠ speciální	58
6.3.1	Dramatická hra s dětmi – ZŠ speciální	59
6.4	Poznatky z praxe	63
6.4.1	Poznatky z praxe s využitím arteterapie	63
6.4.2	Poznatky z praxe s využitím dramatiky	64
6.5	Výsledky výzkumu	65
7.	Závěr	66
8.	Seznam použité literatury	67
9.	Přílohy - Samostatné práce dětí	

## 1. Úvod

Pro dnešní každodenní život je rozhodující svoboda v prožívání života, jednotlivých fází, z nichž je stvořen život sám. Svoboda kreativního vyjádření je nutným předpokladem pro arteterapeutickou práci. Tam, kde vládne nátlak, je člověk trestancem, přestává být svobodnou bytostí s volbou rozhodnutí. Člověk by měl být ve svém životě občas umělcem: tanečníkem, výtvarníkem, aby mohl vnímat přirozený tep jevů, vnímat niterným zrakem a tím odhalit novou dimenzi světa. Obnovení zážitku v průzračném stavu čistoty by mělo být také smyslem práce arteterapeuta, ukázat tak cestu klientovi k svobodnému sebevyjadřování, k svobodné sebereflexi.

Pohyb rukou, který bezděčně vytváří záznam naší duševní nálady, pouhá čmáranice gesta, záznam motorických pudů, to vše zachycuje a obnažuje vnitřní chvění našeho já, to jsou jisté příznaky pro psychosomatickou konstituci jedince.

Estetická senzibilita je trvalým znakem lidstva a umění je touhou, vůlí vytvářet a je bytostně zakódováno v každém člověku.

Umělecká činnost není činností intelektuální, ale spíše zde převládá instinktivní, intuitivní vyjadřování, které přináší jisté poselství duše.

Moderní estetika hodnotí estetický zážitek jako smyslový a intelektuální prožitek, který zahajuje proces pochopení uměleckého díla, bytí v životě, reflexe přírodních prožitků.

V umělecké tvorbě, právě tak v estetickém vnímání, je zastoupen člověk v celé své totalitě. Je nemožné, aby estetický proces byl redukován pouze na duševní stav člověka.

Estetický je cele duševní aktivitou, vnímanou prostřednictvím smyslů, ale také celou bytostí člověka. Obraz, hudební skladba, báseň, tanec, přírodní scenériei vnímá jedinec jako jakousi proměnu v celém svém já. Je to cit zcela nevšední, jedinečný, blahodárný svou plodivou silou, jež utváří naši osobnost.

Cílem mé práce je pomocí arteterapeutických technik rozvíjet u dětí schopnost jemné motoriky, zlepšovat schopnost koncentrace, rozvíjet grafomotorické dovednosti, nabízet možnost něco nového prožít a „vytvořit“.

## **1.1 Přehled literatury**

O problematice mentálně postižených můžeme v zahraniční literatuře najít množství článků a titulů, ovšem většina z nich se týká především problematiky mentálně postižených na úrovni dané země.

Při výběru literatury jsem se ve většině případů soustředila na odkazy pouze předních odborníků v oblasti speciální pedagogiky.

Většina literatury, kterou jsem měla k dispozici, byla opatřena z databáze Speciálně pedagogických center či knihoven ústavů sociální péče pro mentálně postižené na úrovni severočeského regionu.

## **1.2 Cíle a úkoly práce**

Cílem této diplomové práce bylo setřídít informace z oblasti pedagogiky mentálně postižených a kinezioterapie.

Teoretická část by měla být souhrnem informací sloužících ke zlepšení a doplnění vědomostí pro výchovné pracovníky působící v ústavech sociální péče.

Experimentální část by měla sloužit jako zpětná vazba pro pracovníky denních stacionářů a ústavů sociální péče pro mentálně postižené v rámci možností jimi poskytovaných služeb.

### ***1.2.1 Úkoly teoretické části***

- Zpracovat doporučenou a dostupnou literaturu z oblasti pedagogiky mentálně postižených.
- Zpracovat doporučenou a dostupnou literaturu z oblasti arteterapie
- Podat ucelený přehled dané problematiky.

### ***1.2.2 Úkoly experimentální části***

- Na základě studia doporučené literatury a dalších odborných pramenů vytvořit metodický postup průzkumu.
- Provést vlastní výzkum na malé skupině respondentů
- Zhodnotit výsledky testů

## **2. Hypotézy**

H 1: Předpokládáme, že u většiny testovaných respondentů ze Základní školy praktické a speciální v Janově má začlenění psychoterapeutických programů pozitivní vliv na osobnost mentálně postiženého.

H 2: Předpokládáme, že u více než 2/3 testovaných respondentů v Základní škole praktické a speciální v Janově má začlenění arteterapeutických a dramaterapeutických programů vliv na zlepšení komunikace, rozvoji fantazie a estetického cítění u mentálně postiženého.

### **3. Rešerše literatury**

Z důvodu možnosti výběru širokého spektra literatury s tématem zabývajícím se problematikou mentálně postižených jsem pro náhled a studium volila postřehy, znalosti a vědomosti pouze předních odborníků zaměřených na tuto problematiku.

#### **Arteterapie s dětmi**

Arteterapie s dětmi je souborem statí osmi britských arteterapeutů, kteří pracují s dětmi ve zdravotnictví, školství a sociálních službách. Každá ze statí popisuje řeč umění při arteterapii a klade důraz na způsoby porozumění neverbální komunikaci. Vyprávění o jednotlivých případech se týkají především dětí v předlatentním a latentním stadiu vývoje, které prožívají široké spektrum obtíží, jakými jsou problémy v učení a chování, pohlavní zneužívání, tělesné postižení nebo citová deprivace (C. Caseová, T. Dalleová 1995).

#### **Skupinová arteterapie**

Tato publikace obsahuje nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci. Je určena odborníkům mnoha profesí. Mohou to být jak arteterapeuti, učitelé, sociální pracovníci nebo vedoucí komunitních skupin (Marian Liebmann 2005).

#### **Zdravý způsob života mentálně postižených**

Tato publikace se zabývá problematikou zapojování mentálně postižených do života společnosti. Autoři usilují o celkový rozvoj osobnosti i zkvalitňování života mentálně postižených. Ani výchova defektních dětí a příprava všech postižených na adekvátní pracovní a společenské uplatnění nezůstává mimo zájem současné společnosti. Vybranými texty a v praxi ověřenými náměty z oblasti zdravotní i výchovně vzdělávací péče chtějí autoři přispět každému, kdo jich bude moci využít ke zkvalitňování nejen vlastního zdravého způsobu života (Kvapilík, Černá 1990).

### **Hry a cvičení pro dramatickou výchovu**

Tato kniha nabízí propracovanou metodu, jak vést děti k vyjadřování pohyby těla, pantomimou a dramatickými hříčkami učitelkám mateřských a základních škol. Metodický výklad doplňuje soubor 27 skupin konkrétních cvičení, která jsou rozdělena podle věku dětí (A.Baudisová, Z.Jenger-Dufayetová 1997).

## 4. Teoretická část

### 4.1 Mentální retardace

#### 4.1.1 Definice mentální retardace

Mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, který vzniká v průběhu vývoje jedince a je obvykle doprovázen poruchami adaptace, tj. nižší schopností orientovat se v životním prostředí. Nedostatek v adaptaci na prostředí souvisí také se zpomaleným, zaostávajícím vývojem, s omezenými možnostmi vzdělávání a s nedostatečnou sociální přizpůsobivostí. (Kvapilík, Černá, 1990)

Každý člověk s mentální retardací je svébytný subjekt s charakteristickými osobními rysy. Přesto se však u většiny z nich projevují společné znaky, jejichž individuální modifikace závisí na hloubce a rozsahu mentální retardace, na míře postižení jednotlivých psychických funkcí a na rovnoměrnosti psychického vývoje v rámci mentální retardace (Švarcová 2001).

V současné době můžeme posuzovat každou osobnost podle tří základních hledisek:

- psychických
- fyzických
- sociálních

Sovák (1986) charakterizuje mentální retardaci jako omezený vývoj všech psychických funkcí, nejvíce však funkcí rozumových. Je to souhrn četných a leckdy mnohotvárných příznaků, které mají různé příčiny i rozličný základ patologicko-anatomický.

Monatová (1995) definuje mentální retardaci jako velice složitý komplex postižení. Charakteristickým znakem těchto nesnází je celková porucha, která zasahuje jedince komplexně, tzn. stránku tělesnou, duševní i společenskou a projevuje se v nemožnosti zvládat úplné a optimální výchovné a vzdělávací působení. Nejvýraznějším rysem jsou v různé míře snížené rozumové schopnosti.

Krejčířová (1997) popisuje mentální retardaci jako závažné postižení vývoje rozumových schopností prenatální, perinatální nebo časně postnatální etiologie, které

vede i k významnému omezení v adaptivním fungování postiženého dítěte či dospělého v jeho sociálním prostředí.

Stále častěji se objevují snahy o sjednocení různých pohledů na mentální retardaci, které se v současné době prosazují. Definice mentální retardace, vydaná UNESCO (1992), je toho důkazem. Pod heslem mentální retardace se rozumí celkové snížení intelektuálních schopností osobnosti postiženého, které vzniká v průběhu vývoje a je obvykle provázeno nižší schopností orientovat se v životě. Nedostatek adaptivního chování se projevuje ve zpomaleném, zaostávajícím vývoji v ohraničených možnostech vzdělávání, nedostatečné sociální přizpůsobivosti, přičemž se uvedené příznaky mohou projevovat samostatně nebo v různých kombinacích.

#### 4.1.2 Klasifikace mentální retardace

Od roku 1992 vstoupila v platnost 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracována Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě. Podle nové klasifikace se mentální retardace dělí do šesti základních skupin. Tabulka uvádí rozdělení jednotlivých stupňů mentální retardace. V tabulce je uvedeno i rozmezí hodnot inteligenčního kvocientu, které je pro dané pásmo charakteristické. Jde samozřejmě o pouhou orientační hodnotu, která nemůže zachytit celou řadu Kvalitativních znaků rozumových schopností takto postiženého jedince (Švarcová 2001).

Důležitým kritériem hodnocení poruchy rozumových schopností je jejich závažnost, tj. kvantita úbytku (respektive zachování) příslušných kompetencí. Lze určit srovnáním úrovně schopností takto postiženého jedince s normou, tj. pomocí psychologické diagnostiky inteligence. Kvantitativní hodnocení inteligence poskytuje pouhý globální odhad schopností, určují pozici mentálně postiženého člověka ve vztahu k populační normě. Modální průměrný výkon má hodnotu IQ 100, hranicí mentálního postižení je IQ 70.

Kódová čísla	Slovní označení	Pásmo IQ
F 70	Lehká mentální retardace	50 - 69
F 71	Středně těžká mentální retardace	35 - 49
F 72	Těžká mentální retardace	20 - 34
F 73	Hluboká mentální retardace	pod 20
F 78	Jiná mentální retardace	
F 79	Nespecifikovaná mentální retardace	

- **lehká mentální retardace, IQ 50 – 69 (F 70)**

Postižení většinou dosáhnou schopnosti užívat řeč účelně v každodenní životě. Většina z nich také dosáhne úplné nezávislosti v osobní péči (jídlo, mytí, oblékání, hygienické návyky) a v praktických domácích dovednostech. Respektují některá pravidla logiky, ale nejsou schopni uvažovat abstraktně, i v jejich verbálním projevu chybí většina abstraktních pojmů, užívají jen konkrétních označení. Jedince s lehkou mentální retardací lze zaměstnat prací, která vyžaduje spíše praktické než teoretické schopnosti.

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

U jedinců zařazených do této skupiny je opožděn rozvoj chápání a užívání řeči. Objevují se zde rozdíly v povaze schopností. Někteří jedinci dosahují vyšší úrovně v dovednostech sensoricko-motorických než v úkolech závislých na verbálním projevu. Úroveň řeči je variabilní. Někteří jsou schopni jednoduché konverzace, zatímco druzí se dokáží jen stěží domluvit o svých základních potřebách. Zvládnou běžné návyky a jednoduché dovednosti (např. sebeobsluha, pracovní úkony apod.). V dospělosti jsou jedinci této kategorie schopni vykonávat jednoduchou manuální práci pod odborným dohledem.

- **Těžká mentální retardace, IQ 20 – 34 (F 72)**

Většina jedinců této kategorie trpí značným stupněm poruchy motoriky nebo jinými přidruženými vadami, které prokazují přítomnost klinicky signifikantního poškození či vadného vývoje ústředního nervového systému. Jsou schopni si osvojit jen několik špatně artikulovaných slovních výrazů, které navíc používají nepřesně, respektive

generalizovaně. Možnosti výchovy a vzdělání těchto osob jsou značně omezené, včasná systematická a kvalifikovaná rehabilitační, výchovná a vzdělávací péče může přispět k rozvoji motoriky, komunikačních dovedností, jejich určité soběstačnosti a celkovému zlepšení kvality života.

- **Hluboká mentální retardace, IQ pod 20 (F 73)**

Postižení jedinci jsou většinou imobilní nebo výrazně omezení v pohybu. Možnosti jejich výchovy a jejich vzdělání jsou velmi omezené. Mají nepatrnou či žádnou schopnost pečovat o své základní potřeby a vyžadují stálou pomoc a stálý dohled. Jedinci této kategorie jsou těžce omezeni ve své schopnosti porozumět požadavkům nebo instrukcím. Poznávací schopnosti se téměř nerozvíjejí, postižení dovedou v nejlepším případě diferencovat známé a neznámé podněty a reagovat na ně libostí či nelibostí.

- **Jiná mentální retardace (F 78)**

Tato kategorie je použita tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je nesnadné pro přidružené sensorické nebo somatické poškození, např. u nevidomých, neslyšících, u jedinců s těžkými poruchami chování, ...atd.

- **Nespecifikovaná mentální retardace (F 79)**

Tato kategorie se užívá v případech, kdy mentální retardace je prokázána, ale není dostatek informací, aby bylo možno zařadit diagnostikované do některé z popsaných skupin.

Uvedená mentální retardace neobsahuje kategorii „mírná mentální retardace“ (IQ 85 – 69), která u nás byla donedávna ve starších klasifikacích uváděna. Toto snížení úrovně rozumových schopností zpravidla nesouvisí s organickým poškozením mozku, nýbrž bývá zapříčiněno jinými faktory (genetickými, sociálními a dalšími). Děti s opožděným rozumovým vývojem, u nichž k zaostávání vývoje došlo z jiných příčin, než je poškození mozku (sociální zanedbanost, nepodnětné výchovné prostředí, smyslové vady apod.), se nepovažují za mentálně postižené.

Při celkovém hodnocení úrovně mentální retardace je velmi důležitá dynamika vývoje inteligence. Vývoj, který je určen interakcí vrozených dispozic a podnětů prostředí, může u takto postižených kolísat. Zrání může probíhat u dětí s poškozeným mozkiem jinak a i vlivy prostředí mohou být jiné, respektive budou na ně působit odlišně.

Například běžná stimulace může být pro takto postižené dítě nepřiměřená a dítě ji bude subjektivně prožívat jako stresující.

U většiny mentálně postižených lze sice dosáhnout pomalého, ale stabilního rozvoje, zejména v těch složkách, které jsou závislé na stimulaci. Mnohé kompetence lze rozvíjet i v adolescenci a mladé dospělosti (například různé dovednosti a sociální návyky). Při hodnocení individuální křivky vývoje je třeba přihlížet k etiologii postižení i k vlivům prostředí. Obvykle je možné na konci školního věku odhadnout, na jaké úrovni bude tento člověk fungovat i v dospělosti. Relativní stabilita jejich stavu a jistota odhadu možností takových lidí působí na jejich okolí pozitivně, protože umožňuje vytvořit určitý standart soužití.

Intelektový vývoj může stagnovat, dosáhne například poměrně brzy své maximální možné úrovně (už před 15. rokem života), a tento jedinec se dál nebude přes veškeré úsilí zlepšovat. Stagnace vývoje, nebo dokonce úbytek již získaných kompetencí může souviset s typem postižení. Je třeba si uvědomit, že jde o člověka s organickým poškozením mozku, jehož další rozvoj může mít různou dynamiku. Na druhé straně může jít o důsledek nedostatečné stimulace, rezignace a následného výchovného zanedbávání. Důvodem takového postoje rodičů může být obtížnost učení mentálně postiženého, pocit nepatrných výsledků, nesmyslnosti takové aktivity, důraz pouze na pečovatelský přístup apod. Mentálně postižení lidé potřebují celoživotní vedení a podporu v učení, které se sice nejeví tak účinné, ale jeho výsledky jsou pro život takového jedince velice užitečné (zejména pokud jde o vedení k soběstačnosti a podobně). Mentálně postižený dospělý, pokud je ponechán bez dalšího vedení, své dovednosti a návyky ztrácí a postupně celkově chátrá. K tomu mnohdy dochází v rodině, která od něho nic nepožaduje. Z tohoto důvodu je vhodné jakékoliv zvládnuté pracovní začlenění a různé zájmové aktivity, které by mu poskytly potřebnou životní náplň a donutily jej respektovat určitý denní režim.

Klasifikační systém podle (Kvapilík, Černá 1990)

	Hluboká	Těžká	Střední	Mírná
Neuropsychický vývoj	Celkově omezen  minimální kapacita v oblasti sensoricko-motorické	Značně omezen  částečná kapacita v oblasti sensoricko-motorické	Omezen  částečný rozvoj v oblasti sensoricko-motorické	Částečně omezen případně zpožděn projeví se zvláště v náročných životních situacích, rozvoj v oblasti sensoricko-motorické
Somatické vady	Časté s neurologickými příznaky	Časté	Méně časté	Ojedinelé
Poruchy motoriky	Časté, nápadné, stereotypní automatické pohyby	Časté, méně nápadné, značná pohybová neobratnost a výrazné omezení motorického vývoje	Méně časté, omezení motorického vývoje, nápadná nekoordinovanost pohybů	Ojedinelé, opoždění motorického vývoje, poruchy jemné motoriky a pohybové koordinace
Poruchy psychiky	Totální poruchy psychických procesů	Značné omezení psychických procesů, nápadnosti v koncentraci pozornosti	Omezení psychických procesů, slabá schopnost kombinace a usuzování	Celkově snížená aktivita psychických procesů, nerovnoměrný rozvoj psychických funkcí, oslabení funkční reaktivity, konkrétní, názorné a mechanické schopnosti rozvinuty

	Hluboká	Těžká	Střední	Mírná
Možnosti výchovy a socializace	U jednotlivců jednoduché návyky sebeobsluhy	Návyky sebeobsluhy, jednoduché pracovní činnosti pod stálým dohledem u jednotlivců elementární školní vzdělání	Zapojení do jednoduché pracovní činnosti pod dohledem, u jednotlivců elementární školní vzdělání	Omezené základní vzdělání za předpokladu vytvoření specifických podmínek, společenské a pracovní zapojení pod vedením

Tabulka průvodních jevů mentální retardace. (Švarcová 2000)

Mezi uvedenými skupinami existují plynulé přechody i poměrně výrazné interindividuální rozdíly v jednotlivých schopnostech.

Průvodní jevy mentální retardace (Švarcová 2000)

	Lehká IQ 50 - 69	Středně těžká IQ 20 - 34	Těžká IQ 20 - 34	Hluboká IQ nižší než 20
Neuropsychický vývoj	Omezený, opožděný	Omezený, výrazně opožděný	Celkově omezený	Výrazně omezený
Somatická postižení	Ojedinelá	Častá, častý výskyt epilepsie	Častá, neurologické příznaky, epilepsie	Velmi častá, neurologické příznaky, kombinované vady tělesné a smyslové

	Lehká	Středně těžká	Těžká	Hluboká
Poruchy psychiky	Snížení aktivity psychických procesů, nerovnoměrný vývoj, funkční oslabení, převládají konkrétní, názorné a mechanické schopnosti	Celkové omezení, nízká koncentrace pozornosti, výrazně opožděný rozvoj chápání, opožděný rozvoj dovedností sebeobsluhy	Výrazně omezená úroveň všech schopností	Těžké poruchy všech funkcí
Komunikace a řeč	Schopnost komunikovat většinou vytvořena, opožděný vývoj řeči, obsahová chudost, časté poruchy formální stránky řeči	Úroveň rozvoje řeči je variabilní; někteří jedinci jsou schopni sociální interakce a komunikace, verbální projev bývá často chudý, agramatický a špatně artikulovaný	Komunikace převážně nonverbální, neartikulované výkřiky, případně jednotlivá slova	Rudimentární nonverbální komunikace nebo nekomunikují vůbec
Poruchy citů a vůle	Afektivní labilita, impulsivnost, úzkostnost, zvýšená sugestibilita	Nestálost nálady, impulsivita, zkratkovité jednání	Celkové poškození afektivní sféry, časté sebepoškozování	Těžké poškození afektivní sféry, potřebují stálý dohled
Možnosti vzdělávání	Vzdělání na základě speciálního vzdělávacího programu	Na základě speciálních programů (pomocná škola)	Vytváření dovedností a návyků, rehabilitační třídy	Velmi omezené (individuální péče)

Klasifikace mentální retardace v běžné praxi (Kvapilík, Černá 1990)

Mentální retardace IQ	Hluboká 20	Těžká 20 - 35	Střední 36 - 51	Mírná 52 - 68	Hraniční pásma lehký podprůměr 69 - 85
Podíl ve skupině mentálně retardovaných	1 - 0,5%	3,5%	6%	89%	
Neuropsychický vývoj	Minimální	Značně omezen	Určitý rozvoj v oblasti sensoricko-motorické	Omezení, neznalost chování při konfliktu	V předškolním věku nepoznaný stav
Somatické vady	Časté neurologické příznaky	Časté, snadno viditelné	Méně časté	Ojedinelé	
Komunikace a řeč	Izolované výkřiky a gestikulace	Izolovaná slova jako odpověď, minimální rozvoj komunikativních dovedností, stereotypní pohyby	Omezený vývoj řeči, chudá slovní zásoba, jednoduché věty, poruchy formální stránky řeči	Chudší slovní zásoba, porucha formální stránky řeči	
Motorika	Automatické pohyby, poruchy mot.	Častá nekoordinovanost pohybů, omezený vývoj	Neobratnost, nekoordinovanost, není jemná motorika	Možnost sportu	
City a vůle	Totální porucha, sebepoškozování	Citová labilita, zvýšená sexualita	Labilita, zkratkovité jednání, zvýšená sexualita	Labilita, zkratkovité jednání, zvýšená sexualita, zvýšená sugestibilita, snadná ovlivnitelnost	Snadná ovlivnitelnost

Možnosti výchovy	Částečně a výjimečně, návyky sebeobsluhy	Sebeobsluha, čistota, jednoduché pracovní úkony pod dozorem	Pomocná škola	Adaptace, integrace	
Zařazení, stupeň socializace	ÚSP, inferiorita (zcela závislí), 1-2 na 100 obyvatel	ÚSP utilita, péče s velkými ohledy	Chování na veřejnosti, nákup v obchodě, mohou být v rodinách nebo pracovat v chráněných provozech	ZVŠ adaptace, integrace	ZŠ - horší prospěch ZVŠ - pěkný prospěch

#### 4.1.3 Psychologické zvláštnosti mentálně retardovaného

Švarcová (2000) uvádí tyto psychologické odlišnosti MR.

Mentální retardace se klinicky projevuje:

- zpomalenou chápavostí, jednoduchostí a konkrétností úsudků;
- sníženou schopností až neschopností komparace a vyvozování logických vztahů;
- sníženou mechanickou a zejména logickou paměť;
- těkavostí pozornosti
- nedostatečnou slovní zásobou a neobratností ve vyjadřování;
- poruchami vizuomotoriky a pohybové koordinace;
- impulsivností, hyperaktivitou nebo celkovou zpomaleností chování;
- citovou vzrušeností;
- sugestibilitou a rigiditou chování;
- nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“;
- opožděným psychosociálním vývojem;
- nerovnováhou aspirací a výkonů;
- zvýšenou potřebou uspokojení a bezpečí;
- poruchami v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci;

- sníženou přizpůsobivostí k sociálním požadavkům a některými dalšími charakteristickými znaky;

Sovák v kapitole Psychopedie, Nárys speciální pedagogiky (1986), uvádí charakteristiku slabomyslnosti.

Tento autor říká, že zatímco zdravému dítěti stačí podmíněný spoj 1 až 2 krát navodit, u dětí oligofreniích je nutno navozovat reakci 100 až 300 krát.

- Pozornost nedostatečně vyvinuta, navozenu pozornost je velmi labilní a krátkodobá.
- Paměť převážně mechanická.
- Myšlení zůstává na nižším stupni vývoje, jedná se myšlení konkrétní, u lehčích forem slabomyslnosti může být myšlení na stupni jednoduchého abstrahování není však schopno myšlení logického.
- Řeč při nejtěžších formách slabomyslnosti je projev řeči jenom pudový, afektivní, schopnost pojmenování konkrétních předmětů a jevů.
- Cit převládají afekty, citová instabilita, volní stránka ovlivňována spíše afekty než rozumem.

#### **4.1.4 Kvalitativní hodnocení mentální retardace**

Vyrovnaný rozvoj všech dílčích kompetencí na stejné úrovni bývá v případě mentální retardace spíše výjimkou. Nerovnoměrnost vývoje může odrážet především v rozdílném výkonu v různých úkolech (například verbálních a neverbálních). Obvykle se tak děje v závislosti na příčině mentálního postižení, ale i vzhledem k úrovni stimulace v rodině, resp. v prostředí, kde žije. Znalost individuálního profilu schopností takového dítěte je nutná pro vymezení optimálního výchovného a výukového vedení (Vágnerová 2003).

Důležité je vědět, jakým způsobem dítě uvažuje, které podněty ho dovedou zaujmout, a jak na ně reaguje, jaké poznávací strategie používá, jak se učí, a jak je lze v tomto

směru motivovat.. V případě lehké mentální retardace je užitečné zjistit, zda dítě netrpí i nějakou specifickou poruchou. Užitečná je i znalost jeho chování v zátěžových situacích, jak na ně reaguje a jaké jsou preferované způsoby jejich zvládnutí. Signálem celkové úrovně takového dítěte je i dosažený stupeň socializace, způsob navozování kontaktu s různými lidmi, schopnost komunikovat, respektovat běžné normy a chovat se přiměřeně situaci (Vágnerová 2003).

S těmito poznatky mohu jen souhlasit. Vzhledem k dosavadním zkušenostem musím konstatovat, že jakákoliv činnost s mentálně postiženého je pro obě strany, jak pro výchovného pracovníka, tak klienta přínosnější, když víme, co dotyčného zajímá a motivuje. Zároveň pokud známe specifické poruchy učení, můžeme úspěšně volit takové metody, které proces učení nejen usnadní, ale zároveň urychlí.

Než přistoupíme k jednotlivým činnostem, kterými se budeme s mentálně retardovanými zabývat, je vhodné danou skupinu dobře poznat, jak již uvádí Vágnerová. Za každých okolností vycházíme z individuality osobnosti jedince. To co je snadné pro jednoho, nemusí být zákonitě snadné pro druhé. Budeme-li na mentálně retardovaného klást nepřiměřené nároky, výsledky práce budou mít opačný účinek, než jaký očekáváme. Naopak pokud dokážeme člověka s tímto postižením pochopit v jeho individualitě a současně ho při práci dobře motivujeme, je přirozeně aktivnější, samostatnější, což je z mého pohledu jedno z nejdůležitějších kritérií naší práce.

#### **4.2 Zvláštnosti dětské psychiky a její vliv na estetické cítění a na ontogenezi kresby**

Duševní vývoj jedince je v současné době podrobován pečlivé analýze, a to i v období prenatálním. Základní znaky a zákonitosti dětské mentality jsou také symptomatické pro primitivní psychiku. Vyskytují se i u lidí dospělých, ale i v inhibičním uvolnění nebo v abnormálních stavech, kdy dohází k regresi do infantilní duševnosti (Václav Příhoda: in Ontogeneze lidské psychiky).

Duševní vývoj člověka není pouhé přijímání vnějších vlivů, nýbrž je to výsledek konvergence vnitřních vloh s vnějšími podmínkami. Současné tendence studia dětské psychiky zkoumají složité aspekty podmínek duševního vývoje.

## **Estetické cítění ontogeneze kresby**

Citová oblast u jedince rozvíjí již v prenatálním období, záleží na vnitřních dispozicích a na vnějším podnětném prostředí, do kterého se má narodit. Rodinná výchova má prioritní postavení při harmonickém rozvoji dětské mentality. Z citového vývoje se postupně krystalizuje estetické cítění, které se tvaruje z nejtěsnějšího vztahu matka – dítě.

### **1. Období čmáranic**

Charakteristika věku batolete – poč. 2 roku – dovršení 3. roku – je založena na stabilizaci vjemů. Základní vlastností je rozvoj paměti vlivem uchování představ. Zrakové vnímání se modifikuje, dítě je schopno vnímat velikost předmětů, tvarů a barev. Představy jsou uchovávány jako stopy minulých dějů v paměti (eidetismus), v 18 měsících se objevuje nová vlastnost, schopnost – to je obrazotvornost, fantazie. Základní činností dítěte je hra, experimentální, imitativní – nápodoba okolí. Hry jsou imaginativní, motorické, společenské, konstruktivní. V citovém rozvoji převládají libé pocity, zvýšená vzrušivost a tělové prožívání skutečnosti. Radost z pohybu, překonávání bolesti a uspokojení ze hry. Objevují se nové city: hněv, mrzutost, strach. Vnímání světa je egocentrické.

Kresba: V tomto období života se formují první záznamy motorických zkušeností. Vyjadřovacím prostředkem je obrys, linie. Prohlubuje se citový zážitek. Čmáranice jsou bez konkrétního obsahu. Tvary jsou většinou klubíčka, lineární, vedené motorickou stopou. Spojeno s egocentrismem a někdy i se strachem z prázdných ploch. Neustále dítě projektuje své já do kresebného projevu.

### **2. Období hlavonožců**

Tak nazýváme psychologické období vývoje dětské mentality, tj. předškolní období hry, které začíná počátkem 3. – 4. roku a končí 5. – 6. rokem. Záleží na rozvoji motoriky a na podnětném rodinném prostředí. Opět hlavní projev životní aktivity je hra. Motorické

projevy se zjemňují, zvyšuje se tělesná výkonnost, rozšiřuje se životní prostor. Vyrůstá schopnost vnímat víc a víc detailů. Hry rozvíjejí dále sluchové schopnosti, kinetické a haptické.

Rozvíjí se schopnost rozpoznávat barevnou škálu. Fantazie je živá, rozvinutá, hovoříme o tzv. magickém myšlení. Z motorické hry – čmáranice se vyvíjí kresba, která zkoumá skutečnost, ale synkretickým způsobem.

Kresba je schématická. Je zdůrazněn celek. Člověk, panák je vnímán jako jakýsi hlavonožec. Panák v hrubých rysech.

Díky stabilizaci kladných citů, které se postupně vytvářely pomocí hry, se velmi rozvíjí fantazie. Silně působí na rozvoj imaginace verbální projev v rodině, zejména čtení pohádek. Vlivem rodinné výchovy a atmosféry v rodině se utváří vyšší mravní chování a první estetické cítění. Kresba je silně pod vlivem obrázků z knížek, z masmédií (televize) – (eidetismus).

### 3. Analytické období kresby

Mezi 5,5 – 6 – 7 roky dochází k první strukturální přeměně, tj. změny tělesné a duševní. Dítěti rostou končetiny, zesiluje svalstvo, což má vliv na motoriku a zvyšuje se dále tělesná výkonnost. Vnímání skutečností dozrává ze syntetického v analytické.

Převládá trvalé zaznamenávání jevů, předmětů, nikoli barevné. Celostní představy a paměťové záznamy je dítě schopno podrobit analýze a později reprodukcii.

Fantazie je živá, dochází ke konfrontaci s realitou. Kresba má charakter tvarového uchopení skutečnosti, ale umocněné rozjitřenou fantazií, se silným emocionálním nábojem. Harmonizování rozkolísané mysli, citových kolizí a tělesného rovnoměrného růstu přináší mladší školní věk.

### 4. Oživlá kresba

Věkově je toto období omezeno 6,5-7-10 lety. Školní výuka rozvíjí paměť i strukturální myšlení a hlavně bohatě narůstá zájem o četbu literatury. V citovém vývoji se stabilizuje a trvale prohlubuje estetické cítění.

Kolem desátého roku života je dokončen vývoj vnímání. Zrakově dítě diferencuje nejjemnější podrobnosti jaké je oko schopno rozlišit. Kresba vyrůstá jako konstrukční hra. V 8 – 9 letech mizí pozvolna eidetismus a ve vývojové struktuře se rozlišují odlišné typy:

- a) představový- imaginativní
- b) vizuální
- c) auditivní
- d) haptický

Fantazie má velký rozlet a podporuje ožvlé kresby, které mají charakter naivního realismu s nekritickým přístupem. Ovšem během 9tého-10tého roku vlivem školní systematizace poznatků se vytváří vztahová abstrakce, mizí naivita a vzrůstá kritičnost i ke svému výtvarnému projevu.

Ale i u výtvarně tvořících typů zaznamenáváme v kresbě i prvky perspektivy. Estetické cítění je podporováno bohatou četbou literatury, podílí se na výstavbě osobnosti. V citové oblasti roste smysl pro spravedlnost, respekt k jiným osobám, citový vztah k učiteli i k jiným dospělým osobám.

#### 5. Období „vzdorné“ kresby

(10 – 12 – 14 let)

Prepubescence je také nazývána jako II. Období vzdoru a charakterizuje ji vnější pohlavní dospívání a duševní strukturální změny. Vnitřní dění jedince se sráží s vnějším, to vede k chaosu a ke konfliktům s okolím. Tělesný vývoj vede k posunu proporcí: růst končetin, vytahuje se tělo, znemožní koordinaci pohybů vede k neohrabanosti v motorice. Citově je dítě velmi labilní. Zdokonaluje se analytické myšlení a abstraktní myšlení. Fantazie ožije rozpory se skutečností, ruší abstraktní myšlení, objevuje se snění ve dne. Chybí však tvůrčí činnost. Neobratná motorika má za následek, že dítě ztrácí zájem o kreslení, spíše se věnuje četbě, hudbě, tanci.

Estetické cítění je podrobno vnitřním konfliktům, kritice vnější reality, stavům úzkosti a strachu ze smrti.

Kresba se může stát diagnostickým záznamem denních pocitů, deníkem citového a estetického života, neboť je podněcována vášnivým čtenářstvím.

## 6. Pubescence – hledačství v kresbě

(12 – 16 let)

V období pubescence se stabilizuje, zejména u děvčat, emocionální prožívání skutečnosti. V rámci dozrávání dochází ke vzrůstající schopnosti poznání, kdy mladistvý jedinec hledá smysl svého života. V jednání k ostatním vnímáme jako hlavní rys radikalismus, v tomto smyslu zjednodušené řešení životních situací.

Fantazie zůstává velmi živá, ovšem je ovládána vůlí, životní postoje se projevují v nápaditosti, zejména v oblékání.

V estetickém citění se projevují citelné teoretické vědomosti a zkušenosti, ale přesto silně nadaní jedinci se pokoušejí o vlastní tvorbu, zejména v oblasti poezie, výtvarných disciplín. Na pubescenta má kladný vliv i hudba vážná, která jeho nitru stimuluje emocionální odezvu. Tanec a taneční projevy vzbuzují velmi libé pocity v oblasti krásna. Celkově ochabuje zájem o výtvarné projevy. Estetické citění se projevuje zejména v oblasti oblékání, vnímání vlastního životního prostředí.

## 7. Adolescence – období dospívání

(14 – 16- 20 let)

Vlastní umělecká tvorba

Ve všeobecnosti můžeme hovořit o období, kdy dochází k dosažení pohlavní a duševní zralosti. Plně se rozvíjejí duševní schopnosti. Zpřesňuje se vnímání vnější reality, fantazie se jeví poměrně ukázněná, je především využívána v oblasti vlastní tvorby, pramenem poznání je, kromě četby, vlastní prožívání životních situací. Hlavním znakem je ovšem kritický realismus a racionalistický přístup k problémům.

Zájmy se obrací buď k aktivnímu nebo pasivnímu sportování nebo k oblasti kulturní: film, divadlo, hudba, literatura, výtvarné umění. Estetické citění prožívá každý jedinec velmi subjektivně, i když pod vlivem kulturního dědictví lidstva. U většiny populace se vyrovnává emocionální a rozumová sféra. Umění inspiruje adolescenta k vlastní umělecké tvorbě, ať je to výtvarné umění, divadlo, tanec. Umělecká tvorba kultivuje vnitřní kontinuitu osobnosti a tříbí estetické citění. Kresba může vypovídat o osobním

prožívání skutečnosti. Je buď realistická, studijní anebo imaginativní, spojená se silnou senzibilitou. Záleží na vývoji struktury osobnosti, na typologii jedince a jeho zaměření: imaginativní, vizuální nebo haptický typ (Jebavá 2000).

## **5. Psychoterapeutické postupy**

### **5.1 Arteterapie**

Arteterapie je jedním z psychoterapeutických postupů. Opírá se o výtvarné projevy klientů jako o hlavní léčebný prostředek. Nejde při ní o dokonalé, konečné dílo, ale o proces tvorby. Jako zvláštní obor se vyvíjí zhruba sto let. V jeho počátcích byste našli zájem odborníků o spontánní výtvarnou produkci duševně nemocných lidí, která tehdy měla být jen oporou pro přesnější diagnózu poruchy. Až později se přešlo k zájmu o to, jak psychicky nemocný člověk vnímá umění. Teprve od druhé světové války se výtvarných technik používá v léčbě psychických poruch, málokdy samostatně, většinou s kombinací s jinými psychoterapeutickými postupy. Od té doby vyučují některé školy arteterapii jako samostatný obor.

Arteterapeutických technik je mnoho, omezím se jen na příklady. Volné čmárání tužkou, volná kresba s prsty namočenými v barvě, volná kresba jednou barvou na papír namočený ve vodě, koláž z výstřižků, sestavování objektů z přírodních materiálů, tématická kresba (např. vlastní portrét, malování vlastní rodiny „začarované do zvířat“), tématické modelování (např. pohádkové zvíře, do kterého bych se chtěl přetělit), malování společného domu v malé skupině klientů (obvykle čtyřčlenné), modelování společného města ve větší skupině klientů.

Výtvarné techniky se používají proto, aby klientům usnadnily vyjadřování jejich pocitů, což je důležité jak pro terapeuta, tak případně i pro terapeutickou skupinu. Terapeutovi tyto techniky umožňují rozpoznat některé jinak těžko přístupné – osobnostní rysy klientů. Psychoterapeutickému procesu může arteterapie dodat další rozměr a tím jej výrazně obohatit. Během výtvarného vyjadřování totiž dochází k mimovolnému slučování klientových vědomých a nevědomých tendencí. Jakoby se ve zkratce přitom odehraje totéž, co by si psychoterapie omezená jen na slovní vyjadřování propracovávala delší dobu.

Terapeut musí mít náležitou zkušenost, aby s klienty mohl takto úspěšně pracovat. Více než při jiných typech terapie by je mohl poškodit příliš přímočarým výkladem významu jejich tvorby a tím zablokovat další

terapii. Terapeut by měl klienty zejména podporovat ve volném výtvarném vyjadřování, výklad významu jejich produkce by měl v největší možné míře nechat na klientech samotných.

Pro klienty je někdy velmi těžké arteterapeutické techniky přijmout, namítají, že neumí dobře kreslit, případně modelovat. Terapeut je musí umět přesvědčit, že nejde o žádný test výtvarných dovedností. Terapeut může zábrany klientů překonat i tak, že kreslí nebo modeluje společně s nimi.

Arteterapie je vhodným postupem zejména u těch klientů, kteří se nesnadno slovně vyjadřují, což jsou lidé trpící psychózami, dospívající a děti, starší lidé a lidé mentálně hendikepovaní. Arteterapie je vhodná také pro klienty prožívající silně emoční události, jež většinu ostatních lidí z míry nevyvedou. Pro tyto emočně labilní klienty je možnost výtvarného vyjádření nerizikovou příležitostí k odvedení a zpracování emocí, jež by v jiném prostředí a při jiném způsobu vyjádření mohly způsobit klientovi nepříjemnosti. Arteterapie je vhodná jako „rozehřívání“ pro jakýkoli typ psychoterapie. Krom toho, že se při arteterapii objevuje nový psychoterapeutický materiál, klient objevuje i své tvůrčí vlohly a díky tomu si může významně posílit sebevědomí (CASEOVÁ, DALLEYOVÁ 1995).

Arteterapie využívá umění a nejrůznější výtvarné techniky při individuální a skupinové práci s klienty. Pomocí takového výtvarného projevu může člověk lépe poznat sám sebe. Také dítě bere tužku do rukou proto, aby se nějakým způsobem vyrovnalo s vnějším světem, okolím, sebou samým. Pro dítě je kresba přirozená a stává se téměř každodenní součástí. Postupem věku dochází k určitému svazování, bojíme se nedokonalého projevu. Arteterapie ale nepracuje se zručností a výtvarným nadáním, ale s fantazií a odvahou projevit se.

Výtvarné projevoování se může stát pro každého dobrodružstvím.

Komunikace a možnost vyjádření prožitků se stává v arteterapii nedílnou součástí celého projevu. Každý obraz, symbol, barva, tvar, nese v sobě své sdělení, jen je zapotřebí zkusit to pojmenovat. To se může dít v celé terapeutické společnosti, kdy si mezi sebou navzájem popovídají všichni účastníci tvořivého procesu.

Důležitý je proces tvoření. Pro člověka má být potěšením a dobrodružstvím už jen to, že vezme štětec do ruky, keramickou hlínu, tužku. Pro terapeuta je všímání si celého tvořivého procesu velmi důležité, dává mu nahlédnout do světa klienta a tak jeho světu lépe rozumět. Člověk se snaží řešit danou situaci tvořivě, se zapojením vlastní invence. Získává novou zkušenost, rozšiřuje si způsob vyjadřování, řešení problémů, učí se komunikovat. Klient pojmenovává své zkušenosti, vytváří si náhled na vlastní problémy, poznává sám sebe. Léčebná je i zkušenost, kterou klient získává v terapeutickém vztahu či při práci s ostatními členy skupiny. Při arteterapii nejde ani tak o léčbu, protože tento způsob práce může vyzkoušet každý, kdo z jakéhokoliv důvodu touží po sebepoznávání a má k výtvarné tvorbě kladný vztah. Arteterapie jako léčebná metoda má ve světě již svou dlouholetou tradici, u nás jsme v jistém slova smyslu stále průkopníky.

### **5.1.1 Výtvarný projev osob mentálně retardovaných**

Jestliže vývoj kresby normálních dětí postupuje rovnoměrně s věkem, u mentálně retardovaných postupuje v závislosti na stupni defektu.

V období čmárání se vyskytují tyto znaky: stereotypnost, bizardnost, nejistý nebo agresivní přítlak, kompoziční chyby, nesoulad, bezobsahovost, zúženost.

Kurejovský /1959/ popsal znaky kreseb dětí se středně těžkou mentální retardací:

U kreseb mentálně retardovaných jsou nápadné deformace týkající se tvaru předmětů a poměru proporcí buď jednotlivých částí či jejich vztahů k objektům sousedním.

Kružnice, elipsy, vlnovky bývají značně deformované, hrbolaté, jejich spoje jsou mimo a nutí dítě k další deformaci. Svislice a ovály vykazují

vlivem písma sklon doprava. Vést přímkou žadáním směrem nedovede. Žadáním velikost stěží dodržují.

Nápadné deformace se projevují v kresbě lidských postav. Na první pohled vidíme, že se zcela vymykají normálním znakům, ukazují na chatrnou úroveň vybavování představ. Vedle vlastních deformací se často setkáváme s vadným zobrazováním poměrů velikostí ve vztahu k sousedním objektům. Každý objekt se uplatňuje samostatně bez vzájemných proporcionálních vztahů (např. lidská postava je zobrazena ve stejné velikosti jako dům).

Mentálně postižené dítě nedovede zkoordinovat činnost motorickou s činností smyslů a mozkových center. Motorická činnost mívá ve srovnání s činností smyslových, řečových či myšlenkových pochodů zpoždění či předstih. Motorická činnost jakoby se vymanila z vlivu vlastní vůle, děti ji nezvládají a nedovedou ji včas zastavit. To se odráží v kresbách: dítě setrvává v pohybu písátkem i tehdy, když už to není žádoucí. Ruka působí jako brzda a zaostává za činností rozumovou a smyslovou. Dítě si počíná tak, jakoby provádělo vzdušné kresby náznakem. Z původního kresebného úmyslu zůstává zobrazena jen část, ostatní znaky se neprojeví, jsou v jistém smyslu latentní. Tím je určena labilnost kreseb.

Děti prokazují ve svých kresbách rozumové nedostatky, jejichž vlivem dochází k rozporům a absurdnostem (zobrazují např. dvě i více sluncí, zvířata se stejným počtem nohou, střech domů obráceně apod.).

I z hlediska konfliktových procesů shledáváme někdy hlubokou odezvu: velikost kresby se řídí silou dojmu, kterým na dítě objekt působí (např. v řadě postav zdůrazní výškou tu, která v něm vyvolává nejsilnější zážitek).

Pro kresby dětí se středně těžkou mentální retardací jsou také charakteristické automatizmy, tedy kresby, kterým se dítě naučilo, uplatňuje je v každé vhodné chvíli a snaží se je provést i tehdy, když nejsou žádoucí a s tématem nesouvisí.

V porovnání s normálními dětmi mají mentálně retardovaní výrazně nižší výsledky, rozdíl se dále s věkem ještě zvětšuje. Výsledky ukazují sice na zlepšení kresby s věkem, ale zlepšení není tak výrazné jako u normální populace.

U všech převládá zobrazování postavy „en face“, vyskytuje se nadměrně velká hlava v porovnání s ostatními částmi těla, detaily tváře jsou ztvárňovány primitivním způsobem, chybějí části těla a detaily. Kresby dětí středně těžké mentální retardace jsou už pestřejší, jsou schopni primitivně zobrazovat události. Kresby lehčí mentální retardace se už přibližují kresbám normálních, o několik let mladších dětí. Jejich zobrazování událostí je primitivnější, ale srozumitelné (ZICHA 1981). Jankovichová /cit. Gyuláné 1978/ sledovala děti s Dawnovou chorobou. Mezi kresbami těchto dětí a dětí slabomyslných nenašla podstatnou odchylku, jen menší odlišnosti: všeobecně jsou pod úrovní kreseb dětí postižených jinými formami slabomyslnosti. Méně z nich dosáhne vývojové postupně, kterého dosahují jiní slabomyslní.

### **5.1.2 Výtvarná činnost dětí a mládeže s mentálním postižením**

Pokud se chceme zabývat výtvarnou činností dětí a mládeže s mentálním postižením, musíme si uvědomit veškerá její specifika. Výtvarný projev těchto dětí je skutečně do značné míry odlišný od projevu jejich vrstevníků. Může se to projevit jednak větší systematičností zobrazení, jednak snahou seřadit si známé skutečnosti podle určitého klíče. Ve vyjimečných případech se setkáváme i s „vyspělejším“ zobrazením než u stejně starých nepostižených dětí. To se ukazuje hlavně ve znázornění vzájemných proporcionálních vztahů předmětů a zvládnutou lineární perspektivou. Ojedinelá pokročilost je pak zpravidla vysvětlována nedostatečným rozvojem symbolického myšlení.

Všechny děti jsou od přirozenosti schopny naprosto spontánního výtvarného vyjádření. Mentálně postiženému dítěti, jež je hendikepováno i v mluvním projevu, se možnost kresebného vyjádření otevírá alternativní cesta k sebezprojevení. Z tohoto hlediska je naprosto nesmyslné a pro dítě zastrašující, snaží-li se jeho okolí povzbudit malého kreslíře otázkami typu: co to je a proč tam vůbec není červená? V rané fázi je nekritické přijetí díla naprosto nezbytné. Cestou výtvarného projevu se dítěti naskýtá prostor k vytvoření nejazykového znaku.

Pokud chceme s mentálně postiženými dětmi jakkoli pracovat, musíme si uvědomit řadu věcí. Nejprve je třeba každé dítě dobře znát a správně odhadnout stupeň jeho připravenosti k určitému druhu aktivity. Není dobré, když si učitel dopředu vytvoří představu, k čemu by měly děti svou práci dospět. Mnohé výtvarné techniky jsou zpočátku naprosto odmítány. Velká část hendikepovaných dětí je závislá na vedení někoho blízkého, není proto možné vyžadovat hned od počátku naprostou uvolněnost projevu. Při kresbě a malbě je nutné věnovat pozornost velikosti a poloze papíru. Příliš velký papír může dítě odradit, kreslit na svislou plochu vyžaduje úplně jiný pohyb než na vodorovnou. Také volbu materiálu musí učitel pečlivě zvážit. Mnoho dětí se brání přímému kontaktu s barvou či hlinou. Souvisí to s jejich ulpíváním na již získaných návycích. Pokud dítěti po oboustranně namáhavém úsilí vštípíme, že špína je něco špatného, považuje pak každé umazání za špatné. Jestliže se učitel dokáže odprostit od

navyklého způsobu užití výtvarných prostředků, lze vymyslet způsob, jak i tyto děti k práci s problematickým materiálem přitáhnout.

Děti se jen těžko odprošťují od pocitu nutnosti vyrobit jakýsi úhledný realistický obrázek. Často mají představu, že právo něco dělat má jen ten, kdo něco umí. Bojí se hodnocení vlastního výkonu, což blokuje spontánní projev. V barvě, lepidlu vidí špínu, jsou posedlé touhou se neustále umývat, neumazat si pracovní zástěru.

Pokud něco tvoří samostatně, často si neumí poradit. Řada z nich se opakovaně obrací na vychovatelku s dotazy ohledně volby barvy, výšky předmětu, který kreslí, atd.

Vyžaduje neustálou pozornost a jasné vedení. Mnoho z nich se zpočátku nerozhodně rozkoukává a posléze napodobuje některého samostatnějšího kolegu.

V keramické dílně se děti setkávají s prostorovou tvorbou. Pokoušejí se vyrábět nádoby.

Většina z nich mají však z hlínou velké problémy. Mokrý hmota u některých z nich vyvolává představu výkalu. Štítí se dotyku s hlínou. I po dlouhodobém navštěvování keramické dílny není z tohoto důvodu převážná většina schopna hlínu před vlastním modelováním dostatečně propracovat. Pokud se hlíny dotýkají, pak jen velmi vlažně.

Také při manipulaci s hlínou se objevují nemalé rozdíly v úrovni schopnosti dětí.

Některé nejsou schopni uválet ani stejnoměrný váleček a vytvořit z něj miskou, zatímco jiné vytočí celkem pěkný hrneček na mechanickém hrnčířském kruhu. Několika dětem, jež se chtějí pokusit o práci na kruhu a nedovedou dostatečně koordinovat pohyb rukou a nohou učitelka pomáhá, zastává úlohu poháněče kruhu. Také při jiných činnostech s hlínou se děti projevují různě, které vyžadují přímé vedení, jiné vytvoří věc samostatně. I zde se setkáváme s již vzpomínanou snahou po systému tvořeném opakováním.

Všechny děti kreslí, malují i modelují velmi rády a vydrží pracovat obdivuhodně dlouho.

Paní učitelka by se měla snažit vnášet do svých hodin nové prvky – například vertikální položení papíru přikreslení venku. V dlouhodobějším pohledu lze vysledovat pokrok v samostatnosti práce. Děti jsou schopny nezávislejšího úsudku, náhledu skutečnosti.

Arteterapie s mentálně postiženými je rozsáhlá a rozličná, tak jako jsou rozmanité i formy mentální retardace – od lehčích forem až po těžké formy – pásma. Hlavním cílem arteterapie je tu kompenzace intelektových deficitů této populace, poznávacích funkcí, schopnosti zevšeobecňování a chápání jevů v souvislostech. Valenta (2001) uvádí, že hlavním cílem arteterapie u této skupiny klientů je reedukace, resocializace, integrace

osobnosti, rozvoj kreativity, nácvik empatie, odblokování komunikace, nácvik sebereflexe, sebeovládání a vůle.

Pro tuto populaci jsou vhodné tělesně orientované techniky, které probíhají konkrétně tělesně – hmatově. Pro mentálně handicapované jedince znamená silný emotivní zážitek zprostředkovaný výtvarnými aktivitami způsob učení o světě, jeho souvislostech.

Racionální cesta je často neschůdná nebo by znamenala zbytečnou okliku. Mentálně postižení, někdy nazývaní „věčnými dětmi“, nechápu události ve svém životě a ve světě takovým rozumem, ale jsou schopni chápat svět okolo sebe „srdcem!, emocemi. Umělecké aktivity, které rozvíjejí tvořivost, budují v jedincích s mentální retardací schopnost být kreativní i v jiných oblastech praktického života. Zejména modelování z hlíny, jež probíhá prostřednictvím hmatu, je vhodnou technikou budující uvědomování vlastního těla, body image, což je důležité při tvorbě adekvátního sebevědomí a sebehodnocení.

## **5.2 Vcítění**

Vcítění je další nezbytnou podmínkou kvalitního výtvarného čarování. Vcítění neboli empatie se projevuje jako plná zážitková účast v procesu výtvarné tvorby nebo výtvarného vnímání. Někdy se v podobném smyslu mluví o identifikaci s estetickým objektem nebo situací. My budeme nazývat estetickou situaci doprovázenou hlubokým zaujetím – výrazová hra. Ten kdo se výrazové hry účastní, silně ji prožívá. I zdánlivě pasivní divák může být pozorováním takové hry natolik unesen, že se neostýchá vykřikovat nadšením nebo úděsem, spíná ruce, hlasitě se směje nebo pláče. Ovšemže bývá obvyklejší méně zaujaté vcítování, které si ponechává větší míru kontroly vůči všednímu okolí. To se zpravidla týká i tradiční výtvarné výchovy. Pro děti je hluboké vcítění typičtější, než pro dospělé. Vzpomeňte jen, jak dokáží prožívat vyprávění pohádky, natož divadelní hru. Někdy dokonce bývá obtížné převést hluboce zaujaté dítě zpět do reálného světa.

Pozorujete-li dítě zaujaté nějakou svou činností, může vás napadnout, že je zvláštním způsobem „uvězněno“ ve svém zážitku a ve vztahu k věci, jíž se zabývá. Jako by bylo uzavřeno do jakési „empatické bubliny“, která mu brání věnovat pozornost okolnímu světu a vtahuje jej do přítomného zážitku (Slavík 1999).

Na světě jsou prostě lidé, věci, nebo události, kterými jsme neodolatelně přitahováni, toužíme být s nimi, mít je co nejbližší. Jako bychom byli bez nich jaksi neúplní. Naopak v jiných vztazích se cítíme spíše odpuzováni a rádi je opouštíme. Čím snadnější je opustit empatickou bublinu, tím méně jsme se vcítili do jejího obsahu a naopak, čím je pro vás bolestnější překročit hranice bubliny, tím více jste jejím obsahem pohlceni, tím více se do něj vcítujeme, tím méně odstupujeme ve vašem vztahu.

Člověk se od nejranějšího věku učí vytvářet empatické bubliny, ve kterých je vztah k jinému člověku nebo k sobě samému aspoň na pár chvil zastoupen estetickou nebo uměleckou tvorbou. Umění ukazuje lidem cesty, na kterých se mohou navzájem potkávat prostřednictvím svých citů, prožitků a zkušeností. Na tomto základě je postavena celá lidská kultura. Proto je tolik důležitý a má smysl se mu věnovat od samých počátků výchovy.

Vytvářet empatické bubliny a citlivě regulovat jejich magnetickou sílu, to je velké životní umění, které by měli ovládat zejména učitelé. Kultivuje přístupy k vytváření empatických bublin a k zacházení s nimi, vyplatí se to nejen v profesi.

### **5.2.1 Jak usnadnit vcítění při výtvarných aktivitách**

V první řadě tím, že jim poskytneme dostatek klidu pro soustředění na výtvarnou aktivitu. Bývá dobré zavést určité rituály, který předchází vstupu do výtvarného nebo jiného estetického zážitku a tvoří zřetelný předěl mezi světem reálným a kouzelným. V nejjednodušším případě je to prosté upozornění, aby se děti soustředily a zklidnily, spojené s ukončením příprav pracovního místa. Může to být také ztišení a zvláštní intonace vašeho hlasu, nedlouhé meditativní soustředění při zavřených očích, tichá a krátká hudební předehra atd. Hudba jako doprovod výtvarné aktivity je všeobecně dobrým prostředkem k prohloubení vcítování, ale neměla by se stát jen nezávaznou kulisou.

Nejenom vstup do výtvarného zážitku, ale i vykročení z něj potřebuje své rituály. Estetický nebo umělecký zážitek musí mít dost času a prostoru na doznění. Děti se musí naučit jak se „přeladit“ z jednoho typu zážitku do jiného. Důležité je respektovat hranice fiktivního kouzelného světa a věnovat pozornost průchodu přes ně do světa reality i nazpět.

Děti samy mají ke vcítování dobré předpoklady, mají-li k němu vhodné podmínky. Rozvíjení empatie je na první pohled pro děti veskrze prospěšné. Přesto má své meze. Příliš silné vcítění může vyvolat nezvladatelné prožitky. Z uvedeného důvodu je třeba cvičit i odolnost vůči záporným prožitkům a dovednost zaujmout potřebný odstup. Kromě vcítění je pro hodnotné výtvarné čarování i důležitý jeho opak – psychická distance neboli odstup. Nedostatečná schopnost zaujmout distanci a vykročit z kruhu nekontrolovatelného prožitku je prokletím mnoha psychicky nemocných lidí. Mnohdy právě umění, zejména divadlo, jim pomáhá učit se lépe zacházet s hranicemi mezi odstupem a ztotožněním. Distance je potřebnou protiváhou empatie.

### **5.2.2 Kruh bezpečí**

Estetické nebo umělecké zážitky, mezi nimi i zážitky výtvarné, potřebují jedinečnou atmosféru uvnitř artefietické skupiny. Všichni členové se v ní musí cítit chráněni a neohrožovaní, musí mít důvěru v ostatní, aby mohli v plné míře uplatnit svou vnímavost, imaginaci a své tvořivé síly. Kruh bezpečí může sloužit k léčbě duše. Může být prevencí proti psychickému nebo sociálnímu selhávání. Ale je také místem, kde se nejlépe daří estetickým nebo uměleckým zážitkům. V kruhu bezpečí má vládnout pozorná vnímavost i ke zdánlivým detailům – k malé proměně vevýrazu tváře, k téměř nezatelnému rozdílu dvou barevných odstínů, k tichému zašumění vánku v korunách stromů... Má v něm panovat vstřícná otevřenost, tj. schopnost vyslyšet mínění druhého nebo jeho výtvarné vyjádření a snažit se mu porozumět, i kdyby bylo značně odlišné od mého. Aby vstřícná otevřenost měla smysl, je třeba v kruhu bezpečí vítat každou odlišnost a snahu po autentickém osobitém vyjádření. Vždyť jenom v rozdílech lze hledat poučení. Na druhé straně je dobře radovat se z podobnosti nebo shody, která člověka posiluje pocitem sounáležitosti.

Musíme mít na paměti, že každé výtvarné dílo, které vzniklo se zaujetím a upřímnou snahou, má tu nejvyšší hodnotu, i kdyby v porovnání s ostatními se zdálo sebenepatrnější. Nehodnotí se osobnost, ale výkon. Dáváme najevo své zaujetí, učíme děti rozvíjet nové postřehy nad jejich prací i nad jejich chováním.

### **5.2.3 Může se fantazie potkávat s úzkostí**

Je dobré vědět, že fantazijní představy vyvolají u dětí nečíslně pocity strachu a úzkosti. Typicky například strach ze tmy. S rozvojem fantazie a myšlení dostává strach jinou podobu než v předcházejícím období. Je hlubší a pronikavější, může vážně zasahovat do vnitřního světa dítěte a za nepříjemných okolností je může spoutávat. Výtvarný projev je pro dětské strachy důležitým ventilem. Poskytuje šanci zachytit a zvládnout ty fantazijní projevy, které dítě vnímá jako ohrožující. Zejména tahdy, má-li dítě příležitost k opravdu spontánní tvorbě v bezpečném a chápajícím sociálním prostředí. Obzvláště po prožití psychicky zátěžových situací se dítě potřebuje doslova vykreslit nebo vymalovat ze svých úzkostných vzpomínek a fantazií. K tomu má mít dostatek času a vhodné zázemí, které mu artefaktika má poskytnout. Je důležité být velmi trpělivý, jeden měsíc je pro duševní vývoj jako vteřina. Navíc mnohé pokroky se zde dějí skokem – dlouho nic a pak náhle přichází světlo.

Zejména zpočátku není nutné nad obrázky mluvit o samotných problémech, kterých se snad týkají. Ať obraz předstihne slova. Nejdůležitější je, vytvářet optimální prostor k tvorbě a laskavé, podporující prostředí. Nechte na dítěti, co bude chtít povědět. Ono samo si dokáže najít cestu k pohodě, dáte-li mu dostatek příležitostí. Příznivým znamením bývá, když dítě ve svých obrázcích postupně dokáže symbolicky zvládat svou špatnou zkušenost. To znamená, že neustrne v zajetí jediného bolestivého řešení. V tom se mu snažíte pomáhat tak, že spolu s ním budete hledat různé lepší alternativy. Většina dětských úzkostí a strachů patří k normálnímu životnímu údělu, ve kterém se žádný pokrok obvykle neobejde bez starostí nebo obav. Poskytněte dítěti oporu, aby mohlo se zdarem aktivně zvládat svůj růst, a všechny strasti postupně samy odezní.

### **5.3 Výtvarná hra**

Výtvarná hra má za cíl především v sobě samé – dobře si zahrát. V podmínkách školních výtvarných činností není zcela spontánní, protože ji zpravidla musíme uměle

navodit, ale může se k této spontaniitě značně přibližovat, dokážete-li své děti doopravdy zaujmout.

Ve výtvarné hře je nejdůležitější prožitek. Obvykle není funkční zaměřit se na výsledek tvorby ve výtvarné hře – ten totiž není důležitý jako proces hry. Výtvarná hra děti motivuje, vyvolává potěšení z výtvarných aktivit, je nenásilným cvičením psychomotorických dovedností. Mnohdy je výtvarná hra dobrým východiskem pro jiné typy výtvarných činností, zejména pro různé výtvarné akce.

Příklady výtvarné hry: výtvarné hádanky, pozorování okolního světa přes barevné folie, vymyšlení příběhů a názvů k nahodile vzniklým výtvarným formám či výtvarným uměleckým dílům, ozvláštňování běžných objektů, míst, prostor výtvarným zásahem, ožívování neživých předmětů a jejich přeměn na fantastické zvíře, královský trůn apod.

Komunikace při výtvarném čarování

Rozhovory, povzbuzení, úsměvy a někdy i zachmuřené tváře – to všechno jsou projevy komunikace, které k výtvarné výchově MP určitě patří. Nesmíme zapomenout, že slova v dialogu s dospělými nebo s vrstevníky u dětí výrazně podporují výtvarnou činnost. Ale platí to i pro „velké umění“ – kolika doprovodnými slovy je ověněno „mlčení obrazů“. Projevy na vernisážích počínaje, přes kuloárové diskuse až k textům výtvarných kritik a jiných teoretických pojednání je to nepřeborná houština. Mnozí teoretikové umění vcelku oprávněně tvrdí, že žádný obraz by nemohl najít své skutečné kulturní a společenské uplatnění, kdyby neexistoval v kontextu všech svých výkladů. Pro děti však má smysl nejenom dialog bezprostředně věnovaný výtvarnému dílu.

Výtvarný projev se ve výtvarné výchově často stane záminkou k rozhovorům o životních zkušenostech, o zážitcích, o starostech a radostech, které zdánlivě nesouvisejí s výtvarným čarováním. Ale přesto k němu v artefietice nutně patří, tak jako výtvarný projev patří do života. Neváhejte věnovat prostor pro klidné chvílky povídání s dětmi zdánlivě „o ničem“ ( Slavík, Mazuková 2005).

### 5.3.1 Kvality spontánní umělecké výchovy

#### Aktivní zapojení

Pro malbu, kreslení a modelování je charakteristický pohyb. Ať už jsou naše pohyby pomalé nebo rychlé, vždy podněcují naše smysly a vyvolávají v nás vizuální, citové, někdy i duchovní prožitky. Vnější atmosféru i vnitřní pocity a zkušenosti přetváříme pomocí celé své osobnosti do určitého sdělení. A právě charakter čáry, rytmus, tón, nálada a barva toto sdělení zprostředkovávají.

#### Ochota riskovat

Při spontánní tvorbě bez předchozího záměru je samotný začátek, průběh i její výsledek velkou neznámou. Čmáranice s nevýraznými barvami se může rozvinout v emotivní barevnou kompozici. Tento první odvážný krok podnítl chuť k dalšímu experimentování. Podstoupíme-li toto riziko, přiblížíme se k představám a zkušenostem, které nás před tím možná mátlý a jichž jsme se obávali. Ve skupině riskujeme tím, že o sobě mnohé prozrazujeme ostatním. Tím však můžeme velmi získat, neboť ochota riskovat otevírá prostor pro rozvoj fantazie.

#### Jedinečný způsob vyjádření

Pokud se zadá skupině nebo jednotlivcům téma, na které mají spontánně výtvarně tvořit, budou jejich výsledky velmi různorodé. Osobnost, pocity a myšlenky tvůrce se promítnou do užitých symbolů, kompozice barev, do prostorových vztahů i do celkového podání. Tyto prvky potvrzují jedinečnost osobnosti, ale zároveň mohou vyjádřit i sounáležitost se skupinou a jejími zájmy.

#### Neverbálnost

Výtvarná tvorba užívá primárně neverbálních prostředků, čímž je přístupná i těm lidem, pro které je slovní vyjadřování z různých důvodů těžké, ať už pro jejich mentální či fyzický handicap, jazykovou bariéru nebo vyjadřovací obtíže. Neverbálně se též dají zprostředkovat myšlenky, pocity a vjemy, které jsou pro úsporný slovní popis příliš složité. (CAMBELLOVÁ 1998)

Cílem arteterapeutických činností je rozvíjet u dětí schopnost jemné motoriky, zlepšovat schopnost koncentrace, rozvíjet grafomotorické dovednosti, nabízet možnost něco „vytvořit“.

Při společných pracích se učí spolupracovat a navazovat kontakt s ostatními. Tato oblast také nabízí rozvoj fantazie a tvořivosti. Může být i vhodným prostředkem relaxace.

Délka pracovně-výtvarného bloku je 35-45 minut.

Činnosti jsou stavěny podle osnov pomocné školy s přihlédnutím k individualitě každého žáka. Práce obvykle probíhá ve skupině. Samotné činnosti obvykle předchází krátká motivace (říkanka, pohádka, rytmizace, práce s obrázky, předložení hotového výrobku).

Všichni pracují na společném tématu s individuální mírou účasti. Součástí terapie je úklid pracovního místa. Je zde snaha o propojení v oblasti učení, rozumové a smyslové výchovy.

### **5.3.2 Tvorba**

#### **Volná tvorba**

Volná tvorba je asi nejznámějším typem výtvarné činnosti ve školách. Je navozena zadáním nějakého výtvarného úkolu v němž dítě řeší více výtvarných problémů najednou, které se navzájem doplňují a prolínají (např. jak vyřešit vztah figury a pozadí, jak zvolit barvy, jak zvládnout vymezení tvarů, jak vyjádřit celkovou náladu obrázku atd.).

Zadání volné tvorby musí učitelé dobře motivovat a připravit z hlediska zážitků, představ a poznatků, včetně znalostí, zkušeností a dovedností v zacházení s výtvarnými prostředky. Děti musí po zadání pocítit skutečnou chuť výtvarně tvořit a musí mít poměrně jasnou počáteční představu, jak bude jejich dílo vypadat. Tato představa se může v průběhu tvorby měnit a vyvíjet, ale na jejím počátku musí být natolik zřetelná, aby nevyvolávala přílišnou nejistotu čím a jak začít.

### Zobrazující (figurativní) volná tvorba

Figurativní tvorba se týká námětů s konkrétními osobami, živočichy, věcmi apod.

Odvolává se na představivost dětí a na jejich fantazii, vyžaduje poměrně rozvinuté dovednosti výtvarného zobrazení plošného nebo prostorového.

Námětem volné tvorby mohou být: člověk – lidská postava, přírodní formy organické i anorganické (kameny, rostliny, zvířata atd.), umělé formy (věci vytvořené člověkem) včetně výtvarných uměleckých děl.

Příklady volné tvorby: dějová ilustrace, tématická práce, výtvarné vyprávění, portrét, zobrazení zvířat, krajina, zátiší, parafráze skutečných přírodnin, parafráze výtvarných uměleckých děl.

### Nezobrazující (nefigurativní) volná tvorba

Nefigurativní výtvarná tvorba nezobrazuje „věcnou skutečnost“, ale usiluje o výtvarné vyjádření různých psychických, duchovních nebo přírodních stavů a procesů. V umění je mnohdy spojena s programovým odmítáním jakékoliv obsaženosti výtvarného díla, které má být jenom samo sebou, nemá odkazovat k ničemu jinému. Někdy to dokonce vede k odmítání názvu obrazu, který je záměrně označován třeba jen číslem.

Ve výtvarné výchově zpravidla nejde dětem zprostředkovat filosofické zázemí nefigurativní umělecké tvorby a náměty jsou proto méně intelektuálně náročné, např. „namalujte smutek nebo radost“ apod.

Příklady nefigurativní tvorby: pocity a nálady, stavy, city a pocity, zklamání, obavy, přírodní procesy apod. (Slavíková, Slavík, Hazurová 2003).

## **5.4 Dramatická výchova**

### **5.4.1 Charakteristika dramatické výchovy**

Dramatická výchova je:

- jeden z pěti oborů estetické výchovy a výchovy uměním (vedle výchovy literární, výtvarné, hudební a pohybové, resp. taneční);
- pedagogická disciplína, která využívá některých prostředků a postupů divadelního umění, protože pracuje především s mezilidskými vztahy, se situacemi (v nichž se mezilidské vztahy projevují) a s přeměnou, přeměňováním, které vychází z dětem vlastního, přirozeného hraní "jako"; podstatou této přeměny je jednání, jímž se účastníci hry a vše, co je její součástí (prostor, předměty, zvuky), stávají něčím nebo někým jiným, než ve skutečnosti jsou; to hráčům umožňuje vytvářet fiktivní svět - dramatické postavy, děje a prostředí - a vědomě s ním pracovat;
- učení především přímým prožitkem a vlastní zkušeností v jednání; nabývání životní zkušenosti tím, že hledáme řešení nastoleného problému (situace) nejen intelektem, ale i se zapojením těla a emocí;
- systém činností, které jsou cíleně řazeny nebo strukturovány do smysluplných celků (vyučovací hodina, blok nebo série vyučovacích hodin, projekt; specifickým typem projektu je tzv. školní nebo také procesuální drama, které zpracovává buď příběh nebo nabízí prozkoumávání určitého problému).

Součástí dramatické výchovy je rovněž proces tvorby jevištního - divadelního (činoherního i loutkového) nebo přednesového - tvaru (inscenace), případně i jeho veřejné předvedení (představení). Není však cílem práce s dětmi, ale prostředkem výchovného a vzdělávacího procesu.

Dramatická výchova není:

- nahodilá sbírka jakýchkoli činností či her, které vypadají jinak než tradiční školní výuka;
- secvičování scének nebo divadelních představení metodou reprodukce (netvořivé napodobování dospělých profesionálních nebo ochotnických inscenací bez možnosti spoluúčasti dětí na procesu tvorby);
- sociálně psychologický výcvik nebo osobnostní a sociální výchova;
- prostředek k řešení kázeňských přestupků, psychických problémů, traumat, či dokonce poruch.

#### **5.4.2 Podoba dramatické výchovy ve škole**

Dramatická výchova (dále i DV) může být samostatným oborem (předmětem) se stanovenou hodinovou dotací, přičemž může buď směřovat k jevištnímu (divadelnímu nebo přednesovému tvaru), nebo může mít podobu interní dramaticko-výchovné práce, která nepočítá s jevištním tvarem (dramaticko-výchovné aktivity ve třídě jsou určeny výhradně jejich účastníkům, nikoliv divákům).

DV může také mít podobu souboru vybraných dramaticko-výchovných metod aplikovaných v různých předmětech, zejména v prvouce, resp. vlastivědě, literární výchově, českém jazyce, cizím jazyce, dějepisu, občanské nebo rodinné výchově atd.

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání je Dramatická výchova systémovou součástí vzdělávací oblasti Umění a kultura, a to vedle výchovy hudební a výtvarné jako třetí výchova se statutem doplňujícího oboru. Vhodné je, aby škola do školního vzdělávacího programu zařadila a realizovala Dramaticko výchovu v případě, že disponuje učitelem, který je na její výuku kvalitně připraven - který např. absolvoval vysokoškolské studium dramatické výchovy na DAMU nebo JAMU, specializaci dramatická výchova na některé z pedagogických fakult, eventuálně kvalitní, alespoň třísemestrální kurz dramatické výchovy, akreditovaný MŠMT).

### **5.4.3 Význam dramatické výchovy**

DV rozvíjí v první řadě kompetence, které se přímo váží na poznávání divadelního umění jako tvůrčího procesu a specifického poznávání světa. Žák na základě těchto kompetencí:

- vnímá dramatické umění jako svébytný druh umění a seznamuje se s jeho podstatou a zákonitostmi;
- orientuje se v žánrech dramatického umění (a to nejen divadelních, ale i filmových, televizních a rozhlasových), seznamuje se s historickými etapami a zvláštnostmi divadelního umění i se společenským významem divadla;
- rozumí zásadám mezilidské komunikace a adekvátně používá její prostředky a chápe vazby mezi vnitřním prožíváním a vnějším chováním;
- prostřednictvím dramatické hry a hraní rolí prozkoumává a ujasňuje si osobní postoj ke zvoleným tématům zaměřeným především na mezilidské vztahy, postoje, hodnoty i celospolečenské problémy;
- pracuje ve skupině, aktivně se účastní společné tvorby, jejího dokončení a prezentace;
- využívá základních prostředků dramatické a divadelní práce k uměleckému sdělení a komunikaci s diváky.

A to vše v tvůrčím procesu, který vede žáky k tomu, aby byli aktivními a tvořivými lidmi a také kultivovanými a vnímavými diváky.

### **5.4.4 Klíčové kompetence a dramatická výchova**

Z klíčových kompetencí, rozvíjí DV především kompetence komunikativní a kompetence sociální a personální. Z podstaty DV vyplývá, že právě tyto dvě kompetence se prakticky kryjí se specifickými kompetencemi dramatické výchovy, jsou její vlastní doménou.

V rolové hře, základní metodě DV, při níž žáci jednají za různé postavy (a to i takové, které mohou být zcela cizí jejich naturelu, názorům a zkušenostem), mají příležitost formulovat a vyjadřovat myšlenky a názory, naslouchat promluvám druhých lidí, prakticky, ale v bezpečí fikce prozkoumávat, jak na ně lze za různých okolností reagovat.

Přirozenou součástí DV jsou také diskuse (v roli i mimo ni), při nichž se žáci učí vhodně argumentovat a obhajovat své názory.

K DV rovněž patří práce s různými typy textů a záznamů (včetně textů uměleckých) a jejich aktivní interpretace (nikoliv mechanická reprodukce), zvládnání a dešifrování gestiky, nonverbální i verbální komunikace.

Navíc základní podmínkou výuky DV a většiny dramaticko-výchovných aktivit je spolupráce s ostatními lidmi. Bez ní je Dramatická výchova jako obor založený na komunikaci a kooperaci nepředstavitelná.

Dramatická výchova využívá prostředků a postupů divadelního umění, a tím vnáší do pohledu na svět a život dynamiku, protože cíleně pracuje s konflikty a vede žáky k experimentaci s jejich různými řešeními. To vše však v bezpečí fikce, ale s možností získávat zprostředkovaně, ve hře, zkušenosti důležité pro život, vnímat nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpoznat a pochopit problém, přemýšlet o nesrovnalostech a jejich příčinách. Díky tomu rozvíjejí žáci svou empatii, uvědomují si, že na tutéž situaci a tentýž konflikt mohou být různé pohledy a názory. Jsou si vědomi zodpovědnosti za svá rozhodnutí, jsou vedeni k hodnocení výsledků svých činů. Nadto je u nich rozvíjena odolnost vůči nebezpečím, která na člověka v současném světě číhají (podléhání falešným autoritám a nebezpečným pseudohodnotám), a je u nich efektivně podporována schopnost se těmto vnějším tlakům bránit.

Důležitou součástí DV je, vedle rozvoje specifických dovedností (psychosomatických, herních a sociálně komunikačních), proces dramatické a inscenační tvorby, při němž je nezbytnou podmínkou vyhledávání a třídění informací. V procesu dramatické tvorby se žák učí zkoumat dané téma z různých úhlů pohledu, uvědomuje si důsledky lidského

jednání v nejrůznějších situacích a důsledky různých řešení konfliktů, uvědomuje si vztah fiktivních situací k reálným životním situacím.

Kompetencí, na niž je v DV kladen důraz, je schopnost reflexe a hodnocení - od elementární schopnosti přiznat chybu nebo omyl přes schopnost pozorně sledovat práci druhých a poskytovat zpětnou vazbu, spolupracovat s učitelem při hodnocení vlastní práce až po schopnost hodnotit práci skupiny a svůj podíl na ní, přijímat kritiku a adekvátně na ni reagovat. Tak má žák příležitost rozvíjet schopnost hodnotit výsledky svého učení a plánovat si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit.

Samozřejmou součástí dramatické výchovy je práce s náměty a tématy, které se týkají mezilidských vztahů a fungování společnosti jako takové (kompetence občanské). V DV se žáci učí dodržovat vymezená pravidla a aktivně (nikoliv jako pasivní konzumenti) se seznamují s principy a postupy divadelního umění. Je rozvíjena jejich tvořivost a vztah ke kulturnímu dědictví a tradici, k rozlišování skutečných hodnot od pozlátek a kýče. Podstatné je také to, že se v DV klade důraz na hledání etických hodnot. Vzhledem k tomu, že součástí dramatické výchovy může být práce na jevištním tvaru, mají žáci navíc příležitost se přímo zapojovat do kulturního dění školy a obce.([www.drama.cz](http://www.drama.cz))

## **5.5 Muzikoterapie**

Zvuk a hudba provádí život člověka již odnepaměti. Působí na psychickou i somatickou stránku, a to pozitivním i negativním způsobem. Již ve starověké Číně, Egyptě a Řecku se lidé zabývali otázkami působení hudby na lidský organismus. Např. Aristoteles doporučoval využití dórské stupnice, které připisoval duchovní sílu, a stupnice lydické, které naopak připisoval velký vliv na děti. Zabýval se tzv. „hudební katarzí, kterou měl na mysli určité uvolnění a následné odstranění zátěžových stavů za doprovodu emocí (Šimanovský 1998). Rovněž však upozorňoval na škodlivost stupnice frýgické, kterou označoval jako znepokojující a vyčerpávající. Doporučoval se vyhnout dionýsovské hudbě, jež je opojná a pro člověka nebezpečná (Mátejová 1992).

Pokud pochopíme, jak zvuk a hudba ovlivňují život člověka, a zaměříme svou pozornost na nosný terapeutický účinek, který se zde skrývá, otevírají se nám nové

možnosti, kterých můžeme využít nejen ve vlastním životě, ale i v oblasti pomáhajících profesí.

Z výše napsaného vyplývá, že již po tisíciletí si lidé uvědomovali, že správně volená hudba či působení tónů má pro člověka ozdravující charakter, který může být využit k terapeutickým účelům. S vývojem jednotlivých vědních disciplín se obraz o působení zvuku a hudby na lidský organismus postupně dotvářel a stále dotváří. Jednotlivé poznatky z neurofyzologie, chemie, biologie a psychologie, se tak využívají v muzikoterapeutických studiích. Poznatky z muzikoterapie se pak dále vnášejí do dalších oblastí psychoterapie (např. arteterapie, dramaterapie), jakož i obecně pedagogické praxe, kde kromě terapeutického efektu vstupuje prvek výchovný. Samozřejmě zde působí zpětná vazba a poznatky z jiných oblastí psychoterapie a pedagogiky jsou následně využity v muzikoterapii.

Poslech hudby vyvolává v člověku určité psychické i somatické procesy. Člověk vnitřně pociťuje a prožívá působení hudby. Hudba a jednotlivé zvuky v něm vyvolávají jisté nálady, pocity, afekty, jakož i změny chování a současně jsou ovlivněny i nejdůležitější vegetativní funkce, ale i tvorba hlasu, řeči i vlastní hudební aktivity (Mašura 1992).

### **5.5.1 Muzikoterapie u MR**

Muzikoterapie v práci s dětmi dospělými mentálně retardovanými zaznamenává velmi kladné výsledky. V psychopedii je tedy zařazení muzikoterapie zcela na místě. U osob postižených například mentální retardací vycházíme z daného faktu, kterým je postižení všech rozumových funkcí, dále je porušena i schopnost koncentrace a ve sféře citů převládají afekty nad emocemi. Velmi často bývá mentální retardace spojena s tělesnými anomáliemi nebo s menší pohybovou obratností (Pokorná 1982).

Muzikoterapie v těchto případech rozvíjí sluchové schopnosti vnímatelů, využívá jejich zájmu o jednotlivé zvuky a tóny a prohlubuje citové prožitky. Také lze trénovat rozvoj motoriky a v některých případech i koncentrace. Navíc je zvuk a huba ideálním prostředkem abreakce k uvolnění zátěžových stavů a nastřádané tenze (Procházka 2001). Intenzivní hudební prožitek je spojen rovněž s katarzí, očistným momentem, který má velký terapeutický vliv nejen u osob s mentální retardací, ale u všech zdravých i postižených lidí. (Pokorná 1982).

Zvuk a hudba jsou nedílnou součástí nás všech. Jsou lidé, kteří tvrdí, že si život bez hudby nedokáží představit. Žijeme v moři zvuků, které přijímá náš organismus. Sami jsme však také zdrojem, od kterého se zvuk prostřednictvím molekul šíří do našeho prostředí. Hudba je ideálním prostředkem pro navození relaxace a účinným prostředkem na uvolnění tenze. Je prevencí stresu a uvolňuje zátěžové stavy organismu. Využití hudby v terapeutických programech pomáhá mnoha znevýhodněným lidem, ale také nabízí možnost zlepšení života těch, kdo se těší zdraví nebo lépe řečeno nejsou nějakým způsobem znevýhodněni. Úkolem muzikoterapie i nadále zůstává poznávat a zkoumat vliv zvuku a hudby na lidský organismus a sestavování vhodných programů, které budou účinně pomáhat při nejrůznějších potížích a problémech, které přináší každodenní život.

Nesmíme však opominout důležitou skutečnost, že efektivnost jakékoliv terapeutické práce je především záležitostí lidského vztahu(Procházka 2001). Jde o vztah mezi klientem a terapeutem, o umění naslouchat a též nabídnutí opory. Práce muzikoterapeuta tak získává další rozměr, který klade nároky nejen na jeho odbornou erudici, ale i na jeho osobnost a na problematiku profesní etiky. Předpokladem pro kvalitní muzikoterapeutickou práci není tedy jen využití zvuku a hudby, ale i celkový laskavý a zodpovědný přístup ke klientovi(Lipský 2002).

## **6. EXPERIMENTÁLNÍ ČÁST**

### **6.1 Vymezení základních cílů**

- hledání nových metod, postupů a forem práce
- pozitivní emoční stimulace, radostné prožívání, uvolnění
- posílení kreativity
- komunikace, rozvoj slovní zásoby
- nácvik vhodných modelů chování
- rozvoj fantazie
- cvičení dovednosti zapamatování

Cílem mé práce a výzkumu je poukázat na dramatickou výchovu a arteterapii v pedagogicko – výchovném procesu mentálně postižených, jehož hlavním úkolem je využít všech vrozených schopností a dovedností těchto dětí.

### **6.2 Propojení výtvarné tvorby s jinými tvořivými činnostmi**

Výtvarná tvorba se může prolínat s hudbou, dramatickou činností nebo tancem. Toto propojení je vždy přínosem, neboť dává jednotlivcům i skupině větší prostor k sebevyjádření a vzájemné komunikaci. Mnoho výchovných institucí má dobré zkušenosti s propojováním různých tvořivých činností: např. slova a obrázky se v mateřských školách kombinují v jednotlivých hrách až po složité projekty. Ve výtvarném umění a v hudbě navíc prožíváme stejné projevy, v obou oblastech harmonii, tónu, rytmu, kompozici i o náladě. Propojení různých uměleckých žánrů před námi otevírá nové tvůrčí možnosti. Nejdůležitější je postoj vedoucího skupiny, neboť jen člověk se zkušenostmi dokáže efektivně motivovat ostatní k odvážným tvůrčím výkonům. Kombinace prostředků a různých uměleckých žánrů umožňuje spolu vedení skupiny a otevírá prostor pro plné zapojení všech členů.

Příkladem ozvláštňení jsou pohádky, které dětem vyprávíme jako úvod do pedagogické činnosti. Pohádka promění celou situaci, zahálí ji tajemným závojem, promění všední prostor v kouzelný svět a přidělí dětem role účastníků příběhu. V každém okamžiku se v ní rodí nové tvary, barvy a jejich spojení, která se nikdy úplně neopakují.

U mentálně postižených dětí se musí jednotlivé činnosti jasně vysvětlit a také se přesvědčit, že jim všichni účastníci rozumějí. Děti si občas v průběhu tvoření nevědí rady s tím, jak pokračovat dál. Dochází k tomu kdykoli a z jakýkoli důvodů. Je důležité dát dětem prostor, aby mohly své negativní pocity vyjádřit. Některé neví jak práci začít a cítí se rozladěné. Povzbudím ho a poradím mu jak začít. Čím spontánněji tvoří, tím častěji se vyskytují neočekávané situace. Dětem je také dobré připomínat, kolik času jim ještě zbývá, aby mohly přizpůsobit své tempo.

Velmi důležitou součástí skupinové výtvarné tvorby je vytváření zpětné vazby a diskuse. Nikoho ale nenutíme k tomu, aby o své práci hovořil – někdy stačí už samotný fakt, že „dílo“ vůbec vzniklo.

Malování, kreslení i prostorová tvorba poskytují mnoho podnětů k objevování. Lze se zamýšlet a diskutovat nad různými prvky (barva, tvar, rytmus, zobrazení prostoru atd.), záleží ale samozřejmě na stavu a možnostech postiženého dítěte. Poněvadž pracuji s jednou skupinou delší dobu, některé děti mají osobitý výtvarný projev, ve kterém se jisté motivy a prvky opakují. Tvořivá činnost nemusí vždy znamenat vytváření výtvarných objektů, ale je možné je využít i jiným způsobem: hrou se symboly se dá například uvolňovat skupinová fantazie a pomocí volných asociací lze dojít k hlubšímu sebepoznání.

### **6.2.1 Výtvarné práce s pohádkami**

Pokud budeme chtít, poletíme balónem, poplujeme na velrybě, můžeme přivonět ke kouzelným rostlinám nebo navštívit zahradu s prapodivnými zvířaty. Záleží jen na tom, do jakého světa zrovna dětská cesta povede. Nesnažíme se proto děti ovlivňovat svým viděním okolního světa a svými zkušenostmi. Můžeme je zvolna přivést k radosti ze sebe samých, k úžasu nad tím, že mohou malovat a vlastně vytvořit vše, hlavně, když si

budou věřit a nebude je při tvorbě nikdo omezovat. Počkejme si na tu chvíli, kdy ony samy na to přijdou a budou nám růst před očima (Macholdová, Ryšavý 2005).

### **6.3 Vlastní práce se studenty speciální školy a dětmi z ústavu soc. péče**

Vzhledem k tomu, že se mi naskytla možnost navštěvovat II.,III.,IV. třídu speciální školy a keramickou dílnu v ústavu sociální péče, rozhodla jsem se této skutečnosti využít. Napadlo mě, že se skupinami dětí v uvedených třídách provedu výtvarné práce s pohádkami. V třídě č. II., III., IV. praktické školy jsem se rozhodla, že jim během dne přednesu vybranou pohádku a požádám děti, aby na dané téma zkusily vymyslet báseň. Zajímaly mne také reakce dětí na přednes a příběh pohádek, jejich pocity během vyprávění a bezprostředně po jeho skončení. Přednes jsem prováděla buď sama nebo jej dle potřeby prováděla třídní učitelka.

Další výtvarná práce s dětmi byla zaměřena na jejich sny za účelem zjištění velikosti dětské fantazie, učinit pokus o výklad snů .

Při práci s dětmi z ústavu soc. péče jsem se zaměřila na pocity dětí při práci s keramikou a i zde jsem se rozhodla vyzkoušet přednes pohádky s následnou tvorbou básně.

S dětmi ze základní školy praktické a speciální jsem nacvičila dramatizaci pohádky „O Šípkové Růžence“ a „O veliké řepě“ .

#### **6.3.1 II. třída speciální školy**

Ve II.třídě speciální školy byla dětem přečtena pohádka „ O Sněhurce a sedmi trpaslících“. Vytvoření básně dětem nedělalo veliké obtíže.

**Když se narodila princeznička,  
byla bílá jako sněhulička.  
Protože však krásná byla,  
macecha ji zabít chtěla.  
Pak potkala kamarády,  
kteří ji měly z celého srdce rádi.  
Sněhurečko, Sněhurečko,**

**Proč jsi snědla otrávené jablíčko?**

**Z hlubokého spánku probrala se hned,  
jakmile ji políbil pusou jako med.**

### **6.3.2 III. třída speciální školy**

Ve III. třídě speciální školy přečetla paní učitelka pohádku „O ošklivém káčátku“. Děti v průběhu přednesu pohádky projevovaly hlasitě své emoce, byly velmi rozhořčené a káčátko strašlivě litovaly. Nedovedly pochopit, jak na něj mohou být všichni tak zlí. Jeden z žáků dokonce neustále vykřikoval „Já bych je sflákal!“. S dobrým koncem pohádky se emoce dětí zklidňovaly, děti byly spokojeny, že vše dobře dopadlo. Nejvíce se jim líbilo, že se přece jen našla hodná zvířátka, která se o káčátko dobře postarala. Tvorba básně byla společná práce třídy a děti moc bavila. I paní učitelka byla velice překvapena z neustálé pozornosti, zájmu a spolupráce dětí.

**Jednou se tu narodilo,**

**na dvorečku káčátko.**

**Bylo ale jiné,**

**celé šedivé.**

**Ostatní ho nechtěli,**

**byli na něj oškliví.**

**Neměli ho rádi,**

**nemělo kamarády.**

**Když nám káče vyrostlo,**

**bylo velké bílé.**

**Všem se tady líbilo a my víme proč?**

**Nebylo to káčátko, ale krásná labuť!**

Stejně skupině dětí byla dále přenesena pohádka „O malé mořské víle“ podle pohádky H.C.Andersena.

### **Pocity dětí z pohádky:**

**Evička** – Chtěla bych být víla, protože byla krásná. Ale nechtěla bych tam být, protože bych neviděla ani mámu, ani hračky. A já mám maminku ráda, ale tátu taky, i když už s námi vůbec nebydlí.

**Jaroslav** – Já bych to princovi napsal, kdybych neuměl mluvit. Napsal bych mu, že ho mám rád, ale nejsem ženská.

**Barunka** – Bylo mi smutno, protože princ si nevybral vílu, ale nějakou jinou princeznu. Já bych šla za tím princem, ale nevím jak bych mu to řekla, když bych neuměla mluvit.

**Adrianka** – Líbilo se mi, jak víla zachránila prince. Taký bych zachránila tatínka, kdyby se mu to stalo, i maminku i sestřičky. Bylo to dobré, protože nezabila prince, ale vůbec se mi nelíbilo, že ji vzali do nebe. Protože stejně umřela.

**Nikolka** – Pohádka byla smutná. Víla byla hodná a měla hezké ploutve a vlasy.

**Princezna se koupe ve vodě,**

**bolí jí nohy chodit nemůže.**

**Princezna malá víla si chce vzít prince za muže,**

**ale nic mu říct nemůže.**

### **6.3.3 IV. třída speciální školy**

Ve čtvrté třídě speciální školy jsem se rozhodla pro pohádku „Kráska a zvíře“. Jedna z žákyň, Věra Peterová“, mé vyprávění neustále přerušovala a chtěla pohádku říci svými slovy. Nechala jsem tedy pohádku vyprávět uvedenou žákyní a jen jsem občas doplnila její vyprávění o skutečnosti důležité pro správné pochopení pohádky. Ostatní děti pohádku neznaly a vyprávění své spolužačky poslouchaly s velkým zájmem. Všechny děti seděly potichu, ani nedutaly.

Po skončení pohádky opět veršovala Věra:

**Za lesem je zámek,**

**v něm zakletý pán,**

**Je otravný a smutný,**

**zaklel ho ďábel sám.**

Pocity dětí z pohádky byly různé. Některé děti jako třeba Anetka měli strach a to konkrétně z netvora, některým dětem jako Aničce a Ester se pohádka líbila, jelikož se vžili do představy, že jsou princezny na zámku. Žák Míša se bál po celou dobu vyprávění nejvíce toho, že pohádka skončí nešťastně, ale na konci pohádky, kdy bylo zřejmé, že pohádka dopadne dobře, se mu ulevilo a byl spokojený.

Dalším úkolem pro děti bylo zamyšlení se nad vlastními sny, jejich verbální reprodukce a následné vyjádření snů malbou na papír. Uvedeny jsou vybrané sny :

**Potřeby** : Základní souprava, potřeby na modelování

Jejich úkolem bylo znázornit malbou nebo modelováním sen, který se jim opravdu zdál.

**Tadeáš** – „Zdalo se mi o rytíři, o tom, že se mnou bojoval drak. Porazil jsem ho, no a potom jsem svačil a byli jsme šťastný až do smrti.“

**Aleš** – „Zdál se mi zlý sen s čertama a nelíbilo se mi to, a tak už ho radši ani nevím.“

**Denisa** – „Zdalo se mi, že jsem měla narozeniny. Maminka mi koupila velký dort, který jsme potom doma všichni snědli. Na dortu se mi nejvíce líbila čokoládová kačenka.

Když jsem se probudila, byla jsem smutná, že to byl pouze sen.

**Roman** – 8 let

„Zdalo se mi, že jsem spal venku na trávě. Začalo po mě lézt spousta ošklivých brouků a v tom jsem se probudil. Někdy bych chtěl vidět tolik brouků pohromadě a ne jenom ve snu“.

**Honzík** – 9 let

Zdál se mi moc ošklivý sen. Velký černý had mi ukousnul ruku a pak mě ještě chtěl kousnout do krku, ale to už jsem se vzbudil. Byl jsem hodně zpocený a hady nemám rád“.

**Martin – 8 let**

„Celá rodina jsme jeli na výlet autem. Po cestě jsme nabourali do stromu. Tatínek dál nemohl řídit a tak jsem musel řídit já. Docela mi to šlo a řízení se mi líbilo“.

#### **6.3.4 Dramatická hra s dětmi ze základní školy praktické**

Dramatizace s žáky se zvláštní školy šesté třídy byla o poznání složitější v probuzení zájmu a motivace, ale mnohem jednodušší v nácviku.

Pohádka „Sněhurka a sedm trpaslíků“ byla ztvárněna s deseti dětmi. Ostatní děti nedokázaly překonat stud, tak pouze přihlížely, radily a pomáhaly s výrobou kostýmů a kulis. Velkým překvapením pro mne bylo už to, že akci „nebojkotovaly“, ale naopak každý z nich nějakým kouskem přispěl.

#### **6.4 Vlastní práce dětí – ZŠ - speciální**

S dětmi se střední mentální retardací jsem navštěvovala keramickou dílnu v ústavu sociální péče.

Do keramické dílny dochází studenti večerní školy se středně těžkou mentální retardací. Jedná se o 6 studentů z ústavu sociální péče.

Někteří studenti se dotyku s hlinou štítily, stále si chtěli mít ruce a tak nebyli schopni si hlinu před vlastním modelováním dobře propracovat. Ale chuť vytvořit něco pěkného je tak lákala, že dokázali nepříjemné pocity překonat. Poté, co byla zakoupena hlína světlá, byli spokojeni. Byla jim příjemná na pohled, nebyli špinaví a ještě zjistili že práce s ní není tak náročná. Ještě nyní mají-li si vybrat, s kterou hlinou budou v hodině pracovat, vždy zvolí jednohlasně světlou. Také při manipulaci s hlinou jsou rozdíly v úrovni studentů. Někteří nebyli schopni válet stejnoměrný váleček, několik hodin trvalo, než se naučili válet stejnoměrnou plochu. Učitelka se snažila studenty nenásilnou formou přivádět k pravidlům technických postupů a od jednoduchých technik a útvarů přecházet ke složitějším. Úspěch měli ti, kteří mají sílu k vycentrování hrudky, ostatní

tvořili pouze pro zpestření činnosti. Všichni studenti jsou k sobě během činnosti milí a pozorní. Práce s nimi byla velmi obtížná, ale zábavná.

I u této skupiny jsem se rozhodla přednést pohádku „ Kráska a zvíře“ a poté jsme se společně s klienty pokoušeli vytvořit básničku. První čtyři řádky měli vymyšlené během chvíle, ostatní jim už dělali díky jejich únavě větší problémy. Do práce se aktivně zapojili 4 studenti.

**Na zámku je zvíře zakleté,**

**Kráska se bojí zvířete.**

**Všude je hodně jídla, světla,**

**bohatství a kouzel.**

**Zlá čarodějnice zvíře zaklela,**

**a kráska se ho zalekla.**

**Kráska zvíře objala a pusu mu dala.**

S uvedenou skupinou jsem se rozhodla vyrábět keramické masky. Fotografie jejich výtvorů je přiložena v příloze.)

#### **6.4.1 Provádění dramatických hříček s dětmi se zákl.školy speciální**

Aby byla dramatická hra úspěšná, je třeba uvést několik základních pravidel.

Dohodnout se na tématu a napřed vyprávět všechno, o čem je rozhodnuto, že se bude hrát. Učitelka si poznamenala na lístek sled činností, který si děti musí pamatovat. Musí být samozřejmě připravena připomenout jej v různých okamžicích hry.

Přidělí se role, není zapotřebí víc jak 8 až 10 herců, ostatní budou diváky. Dále je třeba určit činnosti a pomůcky, se kterými je třeba nutno počítat. Pomůcky by měly být velmi jednoduché, vybírat by se měly předměty ve třídě a určit jejich význam.

Kostýmy zatím nejsou potřebné, ty se objeví až v dramatické hře, tedy v poslední etapě, kdy se uspořádá divadelní představení pro rodiče a sourozence.

Je samozřejmé, že jedna hra je předváděna několikrát. Je dobré, když se každé dítě ve stejné roli projeví třikrát i čtyřikrát, aby své hraní zdokonalovaly, je to zcela zásadní.

Děti hrají první hru například ráno, pak se pustí do jiné činnosti, nebo připraví vše, co je potřeba k odpolední hře. Je nutné se vyhnout tomu, aby se tříštil zájem o tuto činnost. Dramatickou hru děti intenzivně prožívají jen tehdy, pokud není rozřezána na části. Zvolili jsme pohádku „O Veliké řepě“, kterou všichni děti dobře znají a umí ji bez větší nápovědy převyprávět. Samozřejmě nebylo možné nechat hrát všechny děti najednou, vznikla tedy skupina herců a diváků. Herci z jednoho dne byli další den diváci a naopak, nikdy tak nebyla hra zpracována stejným způsobem. Diváci do hry zasahovali, aby něco navrhli nebo napovídali.

Každou úspěšnou hru, to znamená takovou, která byla dovedena do zdárného konce, si děti zamilují, protože mají pocit, že se plně realizují. Stejně téma se několikrát opakuje, radost z toho, že jsou pohromadě, začleněny v malých skupinkách, které se nedělí, nebo ve velkých skupinách, kde má každý své místo. Lze říci, že se radují a těší z toho, že se mohou věnovat známé činnosti, kterou rádi přetvářejí a znovu prožívají. Když se hra organizuje, děti jsou bujné, netrpělivé, domnívají se, že nebudou mít dostatek času. Ty nejaktivnější se snaží jednat rychle až ukvapeně, takové úsilí chtějí vynaložit.

Jakmile každý našel své místo, plně se na hře podílí.

Děti nikdy nehrají proto, aby udělaly radost učitelce nebo ostatním. Hrají z touhy po hře a pro živou radost z aktivity, které se oddávají. Když si jen hrají, dělá jim to radost, jsou – li herci, jsou navíc uspokojeny tím, že hrají.

Dramatické vyjádření je pro dítě příležitostí k tvořivé činnosti. Dramatické aktivity podporují tvořivost, tedy podporují nejen nadání vytvářet to, co potencionálně existuje, ale především dávají dítěti možnost tvořit. Tvořit znamená pro mentálně postižené děti jednat a přitom vědět, že dělá opravdově nesnadnou věc, která zaměstnává celou jeho osobu. Často to znamená překonat sebe sama, chtít úspěšně nalézt své místo ve hře a dokázat se na něm udržet.

Umožnit, aby se tvořivost rozvíjela, znamená prostě dovolit, aby se dítě o něco pokoušelo, podpořit všechny jeho nasmělé i odvážné pokusy.

Postupně děti objevovaly jak komunikovat s druhými a pociťovaly z toho velké uspokojení. Učitelka si všímala změn u některých dětí. Děti pak dělají pokroky v mluveném jazyce a zároveň hovoří gesty, postoji, mimikou, spolupracují se svými kamarády, protože každé z nich objevilo význam druhých, kteří zastávají určitou roli.

Ze všech těchto důvodů bych radila učitelkám, aby podporovaly tyto výrazové hry a komunikační aktivity, které je navíc možné předvádět rodičům při různých , třeba i slavnostních příležitostech.

<b>Jméno</b>	<b>výtvarník</b>	<b>vypravěč</b>	<b>Herec</b>
<b>Kačka</b>	<i>pečlivá</i>	<i>Řeč málo srozumitelná</i>	<i>Výborná</i>
<b>Míra</b>	<i>snaživý</i>	<i>Řeč srozumitelná</i>	<i>výborný</i>
<b>Pěťa</b>	<i>Špatná jemná motorika</i>	<i>Nekomunikuje</i>	<i>nesoustředěný</i>
<b>Vlasta</b>	<i>nesoustředěný</i>	<i>Řeč srozumitelná</i>	<i>výborný</i>
<b>Lukáš</b>	<i>nepečlivý</i>	<i>Výborný, dobrá paměť</i>	<i>průměrný</i>
<b>Pěťa P.</b>	<i>Pečlivý, snaživý</i>	<i>Řeč nesrozumitelná</i>	<i>Snaží se</i>
<b>Šarlota</b>	<i>snaživá</i>	<i>Řeč nesrozumitelná</i>	<i>Výborná</i>
<b>Míra H.</b>	<i>Pečlivý</i>	<i>Nekomunikuje</i>	<i>dobry</i>
<b>Martin</b>	<i>Snaží se</i>	<i>Řeč srozumitelná, paměť dobrá</i>	<i>Průměrný, snaží se</i>

## **6.5 Poznatky z praxe**

### **6.5.1 Poznatky z praxe při využívání výtvarných arteterapeutických technik**

Do třídy speciální, dříve pomocné školy, ve které jsem několik let vyučovala docházeli klienti z ÚSP v Litvínově- Janově a děti z rodin. Jejich IQ se pohybuje v pásmu střední až těžké mentální retardace. Během posledních dvou let, byly zařazeny do povinné školní docházky i děti s hlubokou mentální retardací, za kterými jsme dvakrát týdně docházely do ÚSP.

Práce a výtvarné techniky pro děti se středně těžkou mentální retardací naskýtá mnoho možností. Nejhezčí práce byly vždycky ty, které si žáci mohli vypracovat z větší části samostatně, bez vedení některých učitelek, kdy se samostatně rozhodovali o tvarech a barvách ( např. velikost hlavy, barva nebe) .

Velký zážitek vyvolávala v dětech práce s prstovými barvami. Často jsme s nimi tvořili výtvarné skulptury na velký arch balícího papíru, kam např. obtiskávaly své ruce a namazanými chodidly se procházely po celém papíře. Velice se jim líbila kresba vlastní postavy, kdy jsem obkreslila jejich siluety na papír a oni si samy sebe do siluet domalovávaly (viz. příloha).

Další techniky, které jsem s dětmi často používala bylo rozpouštění barvy do lepidla, klovatiny, muchláže, koláže a práce s přírodninami, při které se zlepšuje jemná motorika a dochází k taktilní stimulaci.

Naprosto odlišná je práce s hlubokou mentální retardací. Zážitek mají už jen z toho, že se dostanou z klecových lůžek do jiných prostorů. Děti jsou na úrovni IQ do 20.

Co se týče výtvarných technik, vzhledem k tomu, že děti mají velmi špatnou koordinaci, hrubou i jemnou motoriku, tvořili jsme výhradně na velký arch papíru. Důležitou pomůckou byly prstové barvy, jsou netoxické, tím při jejich požití nehrozí dítěti žádné nebezpečí. Dítě při práci zapojuje obě končetiny a podle druhu papíru dochází k haptické stimulaci.

Základem veškeré práce při jejich vývoji a stabilizaci osobnosti je bazální stimulace.

V ÚSP byl vytvořen bílý pokoj, kde se děti mohou přenést do světa zvuků, barev, světla a fantazie. Pokoj by měl být izolován od rušivého vlivu okolního prostředí. Největší zásadou při všech těchto činnostech je navázat a udržet mezilidský kontakt s postiženým dítětem.

### **6.5.2 Poznátky z praxe s využitím dramatiky**

Největším problémem žáků speciální školy jsou výrazné problémy s komunikací. Vzhledem k chudé slovní zásobě mají také problémy porozumět obsahu jak mluvených, tak i psaných slov. Nejen z tohoto důvodu je dramatika a její techniky nezastupitelnou součástí vzdělávacího programu mentálně postižených. Metody dramatické výchovy jsou nejpřirozenější cestou výchovy a vyučování, protože využívají schopnosti dětí hrát si „jako“. Při hře totiž prožívají reálné city, vztahy a postoje. Dítě se tedy neučí verbálním poučováním, ale vlastním prožitkem.

Ve své dramatické práci jsem měla k dispozici 8 herců. K samotnému postupu je třeba uvést, že bylo důležité hru nebo pohádku nejprve přečíst a znovu převyprávět, aby si její obsah herci zapamatovali. Zkouška hry probíhala i několikrát za den, všichni si chtěli ve hře zahrát a všichni toužili vyzkoušet všechny role. Velkou motivací pro děti bylo slíbené vystoupení před rodiči, v ÚSP a chvála učitelek.

Děti nezvykle komunikovaly mezi sebou, některé společně vyráběly kostýmy a kulisy, jiné se cítily být herci a ve hře to dávaly velmi najevo. Pro všechny to byl velký emoční zážitek a nejenom pro děti, ale i pro jejich rodiče, jak je vidět i ze záznamů vystoupení. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že pokud mentálně retardované dítě dokážete vhodně namotivovat, dá do své role opravdu celou duši i srdce.

Na pomocné škole se nám také osvědčilo při nacvičování besídek a školních vystoupení obsazovat do rolí nejen žáky školy pomocné, děti mateřské školy, ale i žáky z nižších ročníků školy zvláštní. Žáci z mateřské školy zvládají lépe komunikaci a řečový projev, a tím vlastně vedou a motivují žáky z pomocné školy. Díky této spolupráci se navozuje i kladný vztah nepostižených dětí vůči dětem postiženým a výsledkem je opravdu silně emotivní zážitek

## **6.6 Výsledky výzkumu**

Výzkum byl prováděn pozorovací metodou na skupině žáků ze základní školy praktické a speciální v pásmu lehké a středně těžké mentální retardace.

Jednotlivé úkoly byly koncipovány tak, aby mohli vyniknout všichni ti, kteří se zúčastnili.

Potvrdilo se, že prováděné psychoterapeutické postupy napomáhají ke zvládnutí vlastního chování, přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni, rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a spolupráce. Ovšem zvláště na ZŠ praktické je třeba děti k těmto výchovným technikám vést už na prvním stupni, pak je velký rozdíl v jejich přístupu a spolupráci.

Všechny začleněné techniky slouží k nácviku komunikace, rozvoji motoriky, fantazie a estetického cítění.

## 7. ZÁVĚR

Do mé práce jsem zařadila klienty z ústavu sociální péče se středně těžkou mentální retardací, kteří navštěvují základní školu speciální a děti ze základní školy praktické s lehkou mentální retardací. Velký rozdíl byl v komunikaci u dětí s ústavu a v probuzení motivace u dětí ze školy praktické. Když se podaří dětem správně namotivovat, prožitky a zájem o práci je stejný. Při práci jsem se snažila vyhledávat situace, kdy se mohly samy rozhodovat a jejich rozhodnutí jsem se snažila realizovat. Děti jsou pak svobodnější ve vyjadřování svých citů, uvědomují si svou vlastní důležitost a užitečnost. S učitelkou jsme se snažily přivádět žáky nenásilnou formou k pravidlům technických postupů a od jednoduchých technik a útvarů přecházet ke složitějším. Tato činnost vyžaduje velkou trpělivost a odvahu znovu po nezdaru začít. Činnosti, které jsem připravila, byly pro ně přitažlivé, vykonávali je s potěšením a znovu při nich získávali sebedůvěru a motivaci.

Všechny děti byly nakonec prací nadšeny. Vyprávěním příběhů, jejich malbou a poté dramatizací vybrané pohádky jsem se snažila rozvíjet jejich představivost, fantazii, tvořivost, prohlubovat schopnost empatie a rozvíjet citlivost pro vztahy k druhým lidem. Na hlubší rovině může tento postup vyvolat silné představy, které v nich mohou přetrvávat a velmi je rozrušit. Je tedy nutné, udržet zážitek na takové rovině, se kterou si budou umět poradit.

Teprve tehdy mohou být zdrojem příjemné a užitečné zkušenosti.

Mezi estetické zážitky můžeme zahrnout jak setkání s uměním, tak i všechny ostatní výtvarné zážitky. Týká se to zejména zážitků spjatých s ostatní výtvarnou kresbou dětí a s výtvarnými kvalitami odhalených v mimoumělecké skutečnosti – třeba v krásách přírody. Důležité je, abychom dětem nevnucovali roli „malých umělců“ a nezatěžovali je přílišnými nároky na „dokonalé výtvarné dílo“. Konečná tvorba dětského výtvarného čarování by pro nás neměla být zdaleka tak důležitá jako hloubka kouzelných zážitků a poznávání, která s nimi souvisí. Stav okouzlení nastává většinou v průběhu tvůrčí hry, jakoby bezděčně, ale měli bychom je považovat za estetický zážitek. Děti samy si však jeho estetické kvality neuvědomují a neumějí je samy jako zvláštní hodnotu dále rozvíjet. V tom jim musíme pomoci my, dospělí.

## 8. Seznam použité literatury:

BAAUDISOVÁ, A, JENGER-DUFAYETOVÁ Z. *Hry a cvičení pro dramatickou výchovu*. Praha: Portál, s.r.o., 1997. ISBN 80-7178-178-9

CAMPBellová, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*, Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-204-1

CASEOVÁ, C. DALLEOVÁ, T. *Arteterapie s dětmi*, Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-065-0

HOLT, J. *Jak se děti učí*. Praha 1995, vydání první. ISBN 80-901662-7-X.

JEBAVÁ, J. *Úvod do arteterapie*, Praha: Karolinum 2000. ISBN 80-7184-394-6

KOHLOVÁ, M. *Výtvarné činnosti pro malé děti*. Portál, Praha 2004. ISBN 80-7178-891-0

KVAPILÍK, J., ČERNÁ, M.: *Zdravý způsob života mentálně postižených*. Avicenum, Praha. 1990. ISBN 80-201-0019-9, vydání 1., publikace 4011, s. 136

LIEBMANN, M : *Skupinová arteterapie*. Praha : Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3

LIPSKÝ, M. *Speciální pedagogika*. Praha: UK, 2002. ISSN 1211-2720

MARKOVÁ, Z., STŘEDOVÁ, L. *Mentálně postižené dítě v rodině*. Praha: SPN, 1987. SPN 0-72-23/1, vydání první, publikace č. 0-72-23/1, s. 128

MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S. *Muzikoterapia v špeciálnej a liečebnej pedagogike*. Bratislava: SPN, 1992

MÁTEJOVÁ, Z., MAŠURA, S. *Muzikoterapia při zajakavosti*. Bratislava: SPN, 1980.

MATOUŠEK, O. *Potřebujete psychoterapii?*, Praha: Portál 1995, ISBN 80-7178-036-7

MYDLIL, V. *Příčiny mozkových postižení dětí*. Poškození mozku za vývoje a perinatální rizika, motolská 15 let trvající studie vývoje dvou ročníků dětí a rodin. Victoria publishing a.s., Praha. 1995. ISBN 80-85605-82-1, vydání první, s. 314

POKORNÁ,P. *Úvod do muzikoterapie*. Praha: SPN, 1982.

PROCHÁZKA,T. *Muzikoterapie*. Praha : Pedagogická fakulta UK, 2001.

PŘÍHODA,V. *Ontogeneze lidské psychiky*. Státní pedagogické nakladatelství, 1983.

SEDLÁK,F. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990

SLAVÍK, J. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-262-9.

SLAVÍKOVÁV.,SLAVÍK, J.,MAZUKOVÁ, H. *Výtvarné čarování, artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha, UK 2000. ISBN 80-7290-016-1

SOVÁK, M.: *Nárys speciální pedagogiky*, Praha: SPN, 1986. Knižnice speciální pedagogiky. Vydání šesté, publikace číslo 06-40-13/6, s. 232

ŠIMANOVSKÝ,Z. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie*. Praha : Portál, 1998.

ŠVARCOVÁ, I.: *Mentální retardace. Vzdělání, výchova, sociální péče*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7, vydání první.

ŠVARCOVÁ,I. a kol., *časopis Mentální retardace*, Praha: Aula 1999,č.36

MACHOLDOVÁ T., RYŠLAVÝ,M. *Výtvarné práce s pohádkami*. Praha.2005.

VÁGNEROVÁ, M.: *Úvod do vývojové psychopatologie III. Vzdělávací handicap – postižení schopností nezbytných k učení*. Technická univerzita, Liberec. 2003. ISBN 80-7083-669-5, vydání první, číslo publikace 55-108-02, s. 100

ZICHA,Z. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: UK, 1981

[www.drama.cz](http://www.drama.cz)

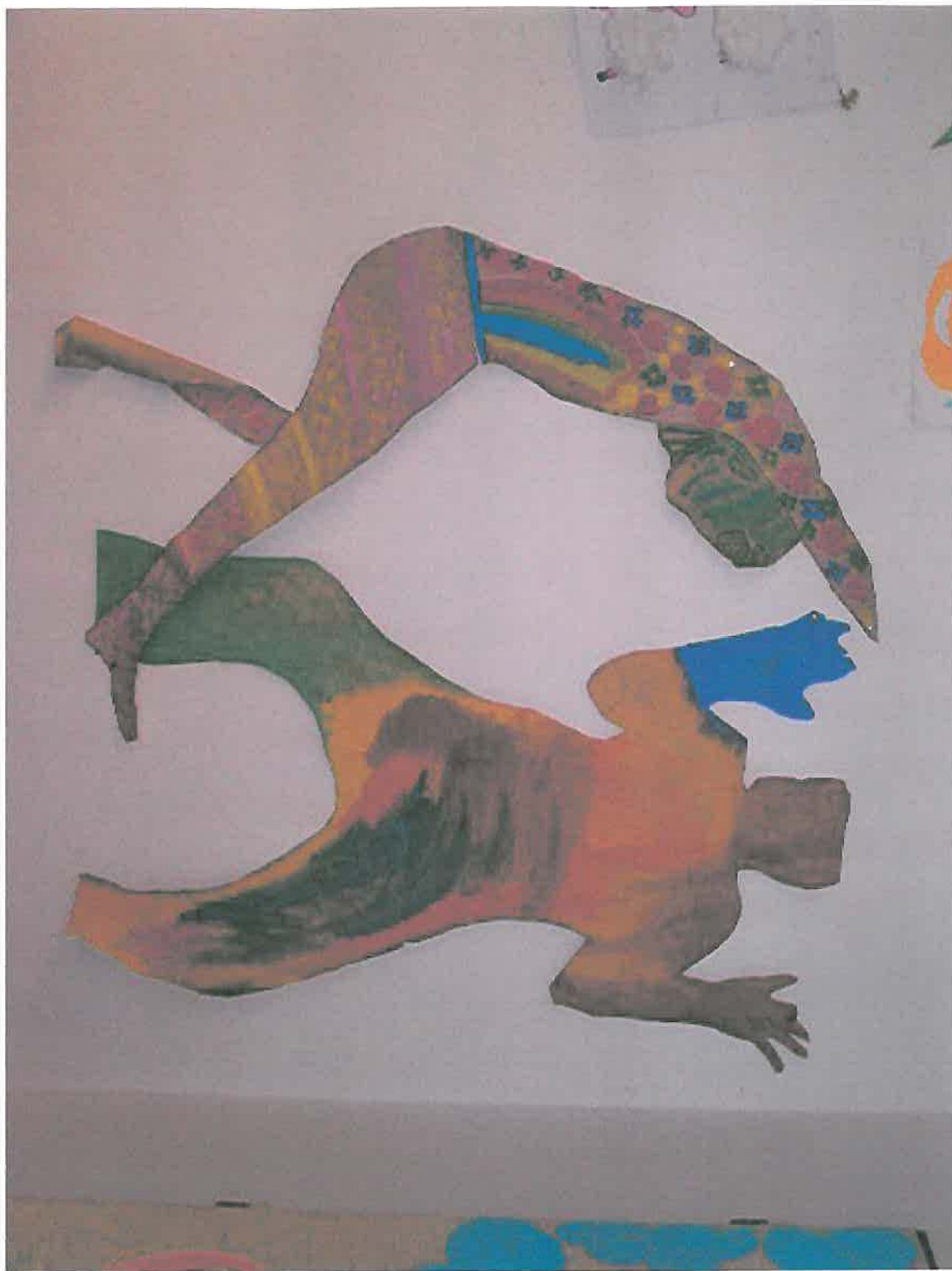


## 9. Samostatné práce dětí – středně těžká mentální retardace

Pohádka „O velike řepě“







Kresba vlastní postavy

Výtvarné práce s pohádkami

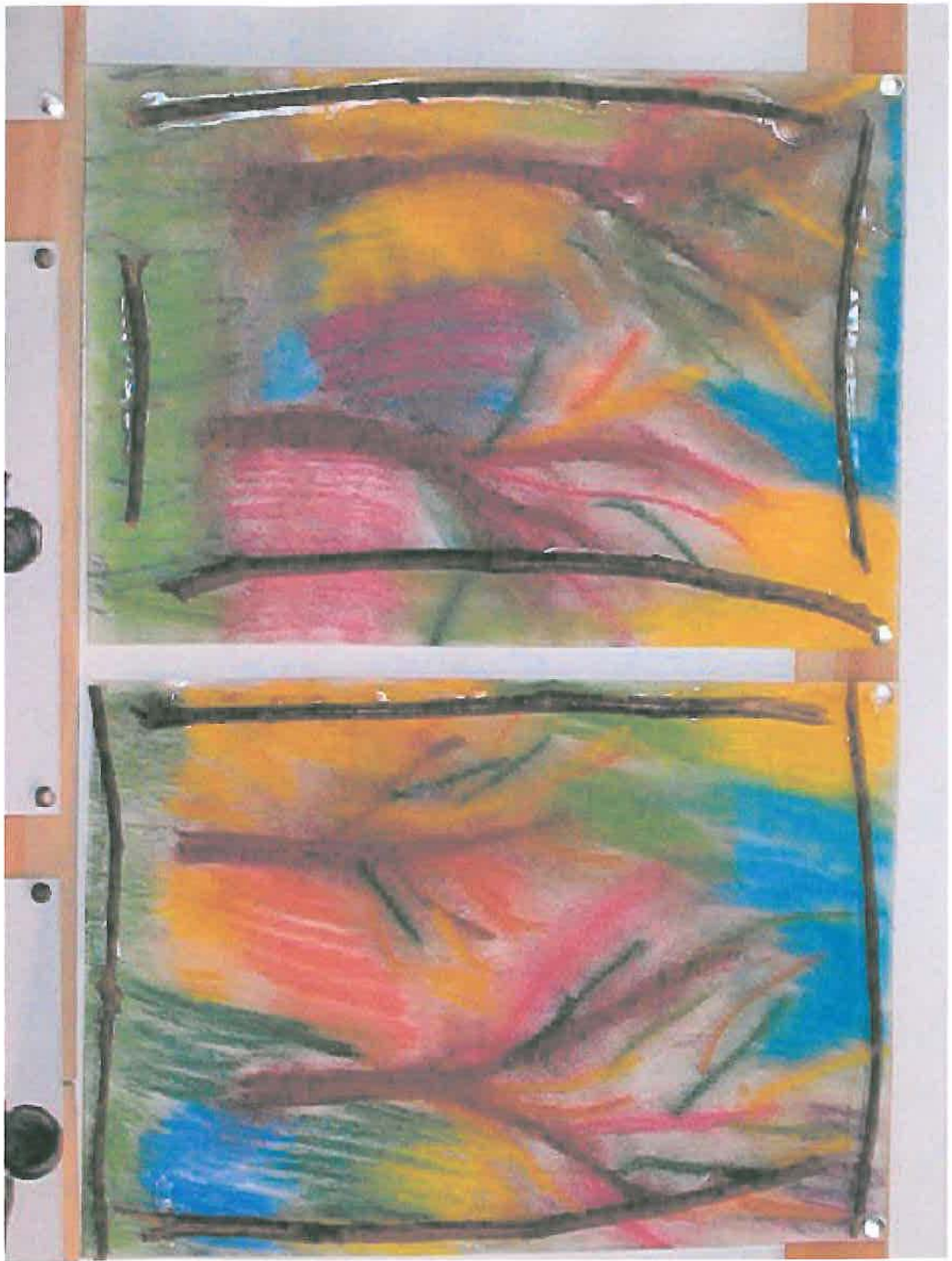


Pohádka – Červená Karkulka



Kresba křídou - Podzim





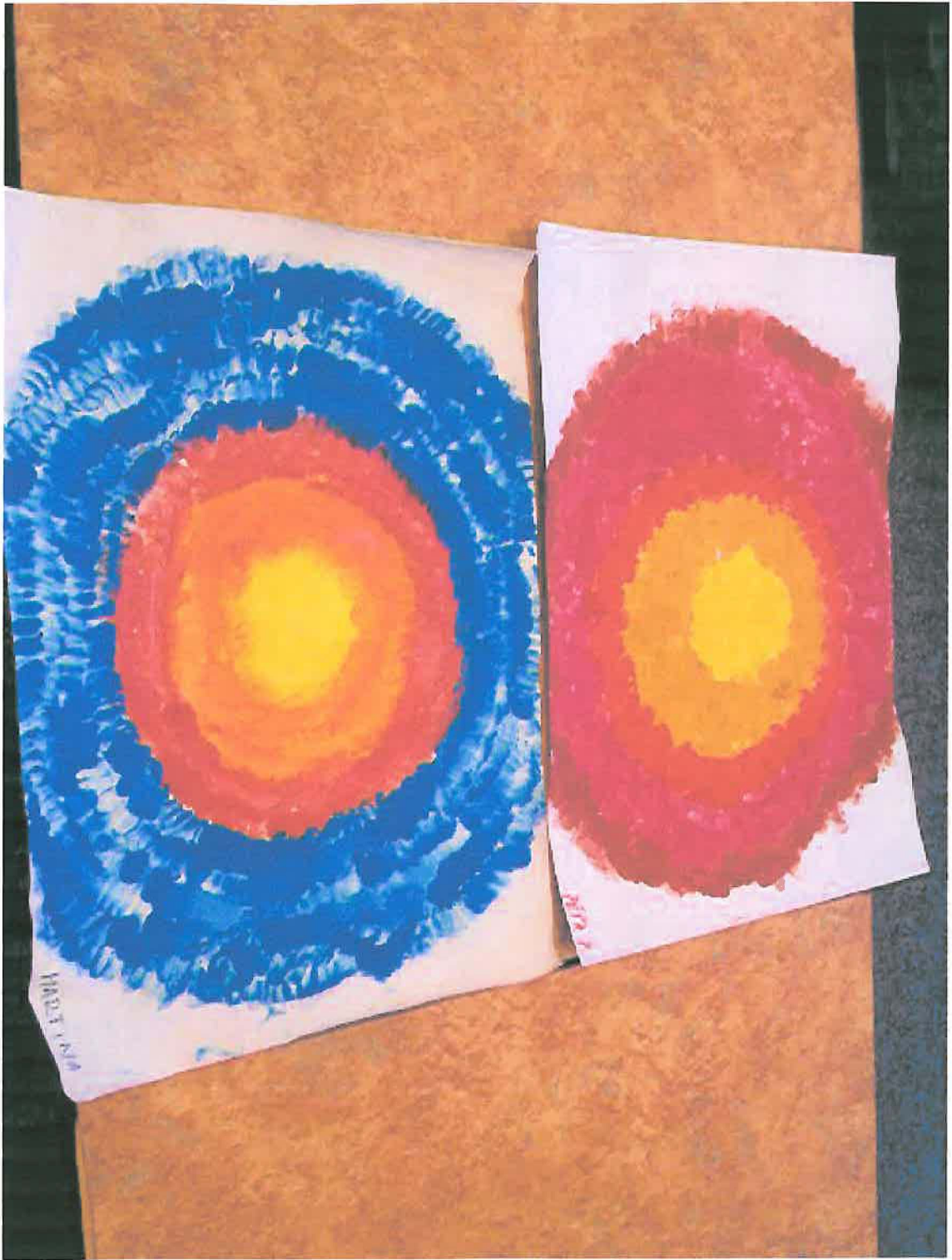
Slunečnice, vodové barvy, lepidlo, krupice





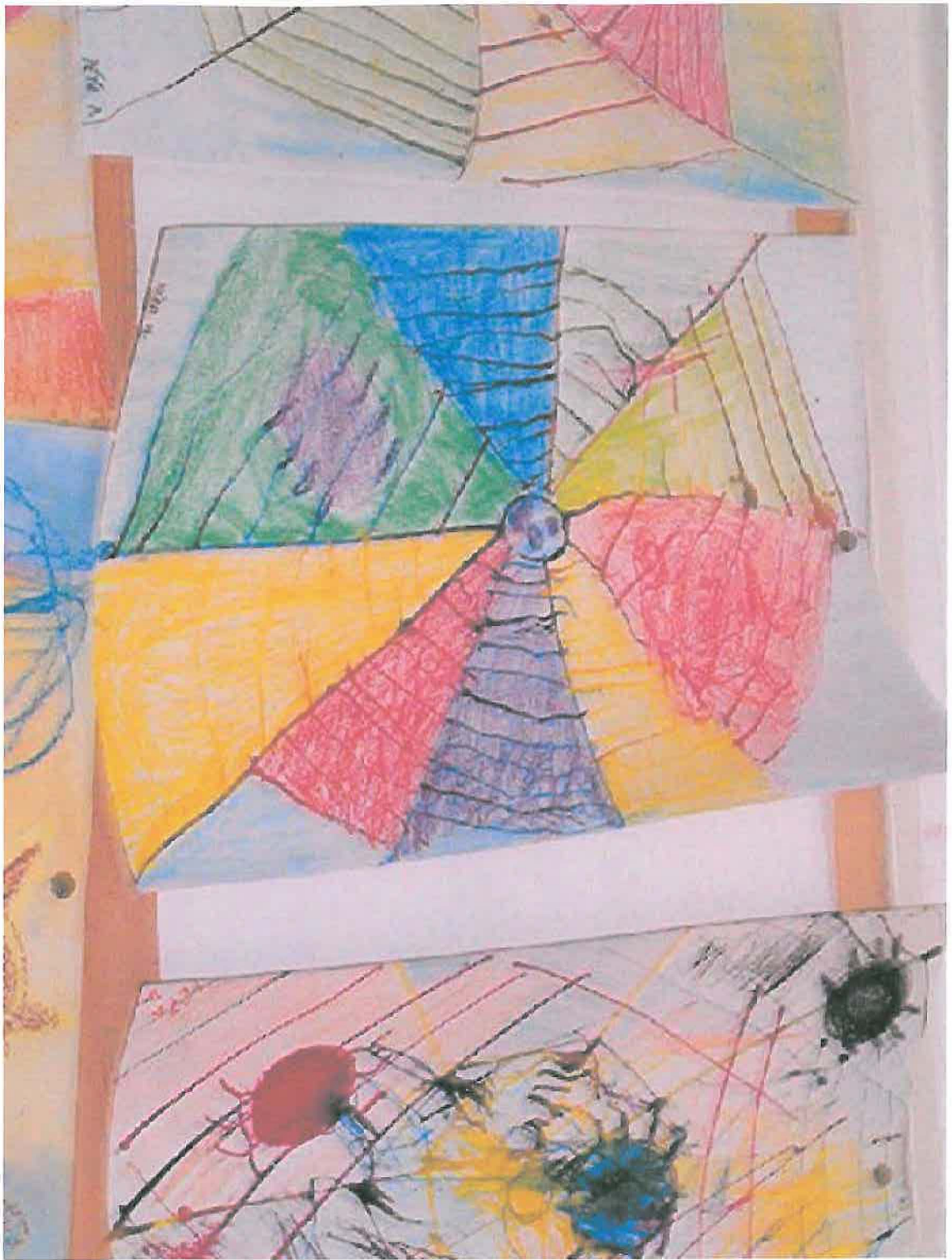
Šnečí rodinka – voskovky, vodové barvy



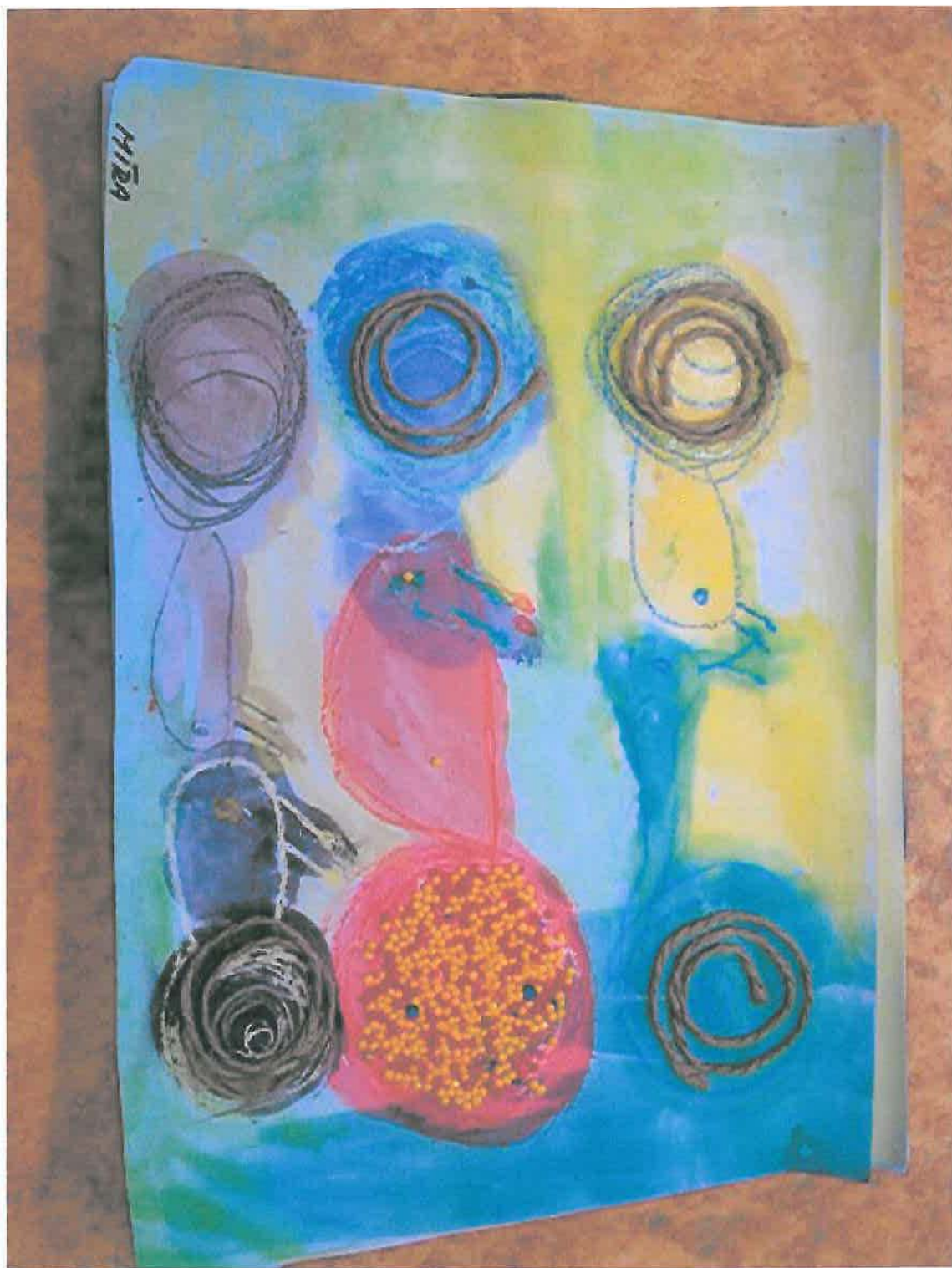




Pavučina - práce s tuží

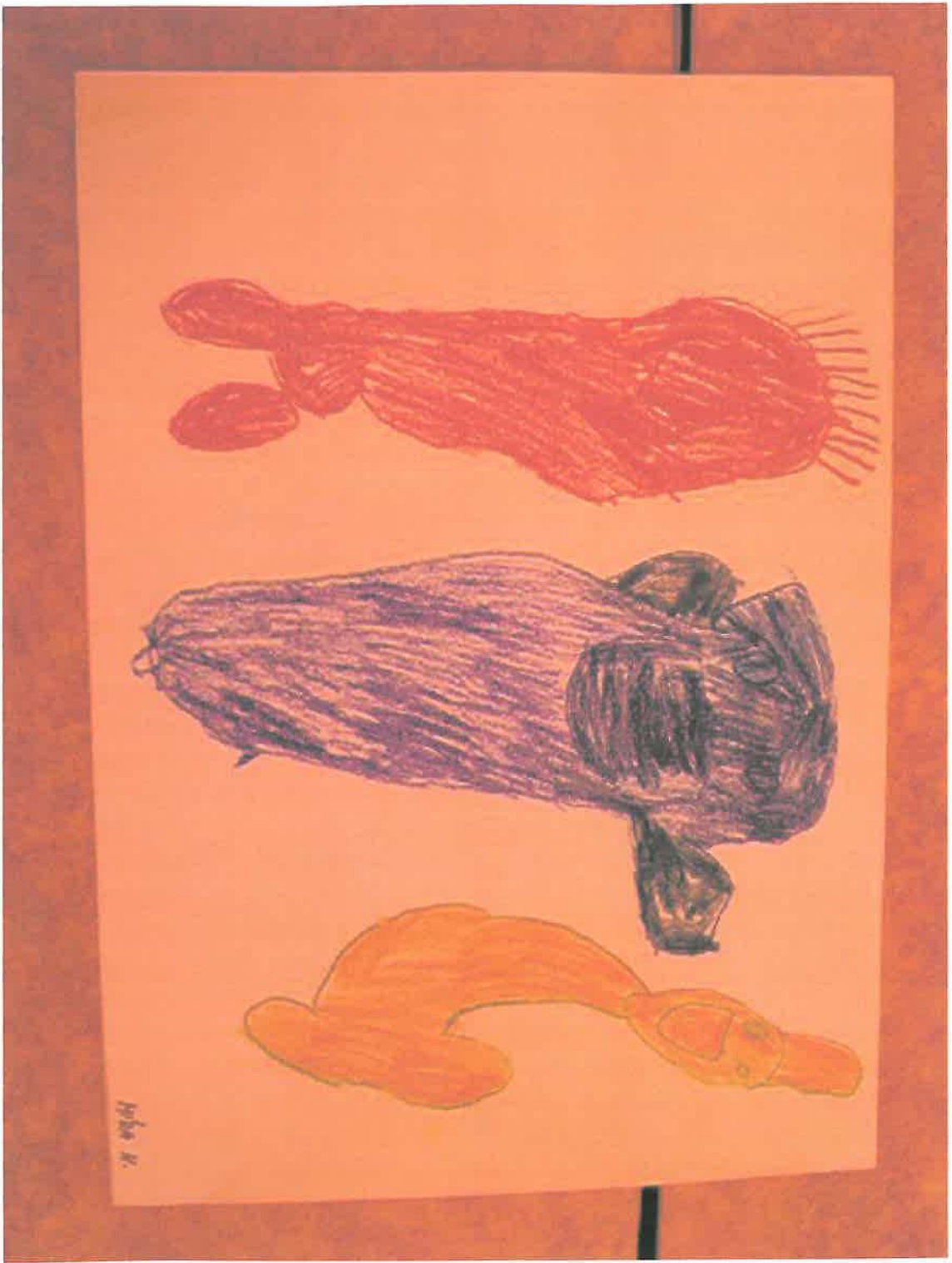


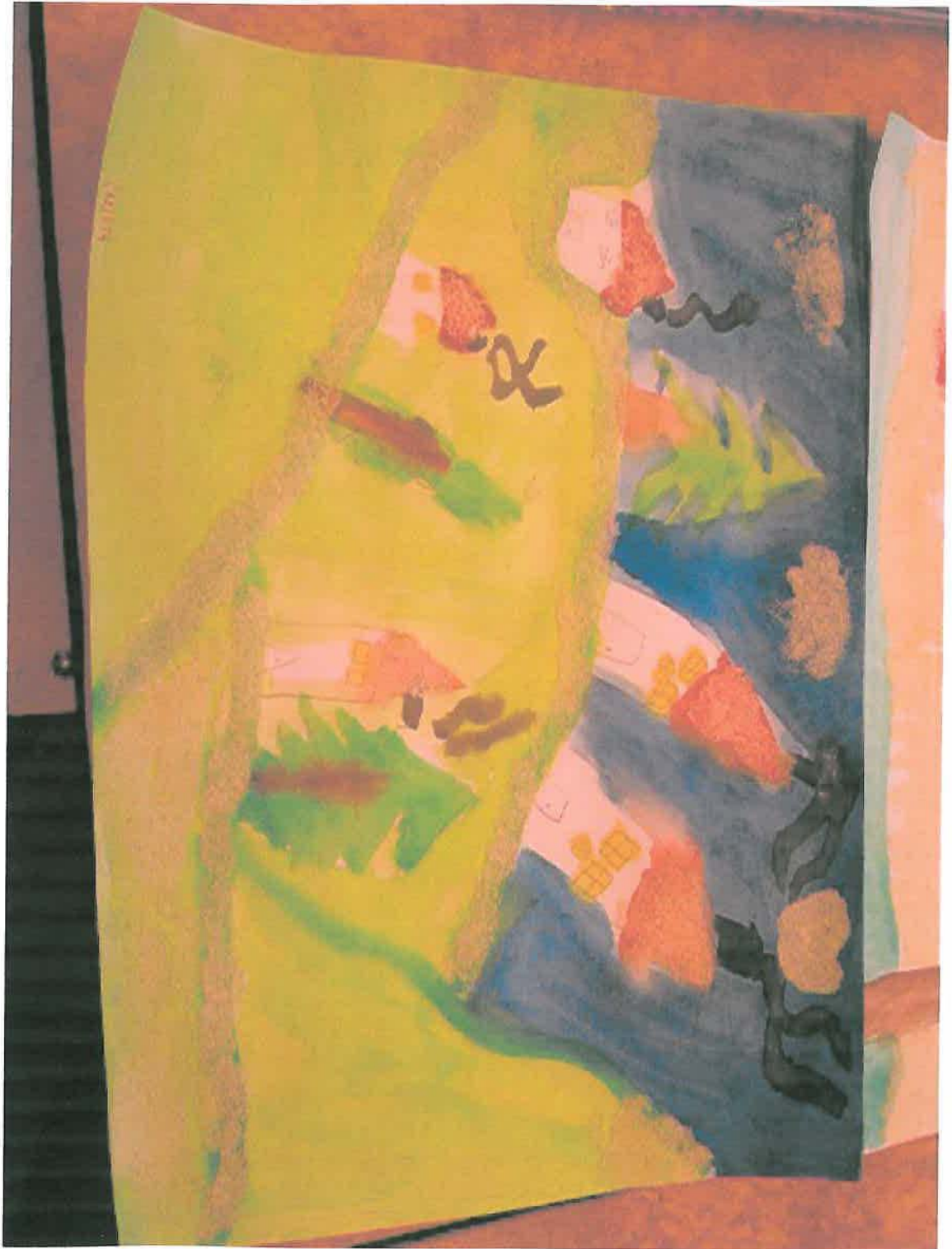




Kresba vlastní rodiny







Autoportrét







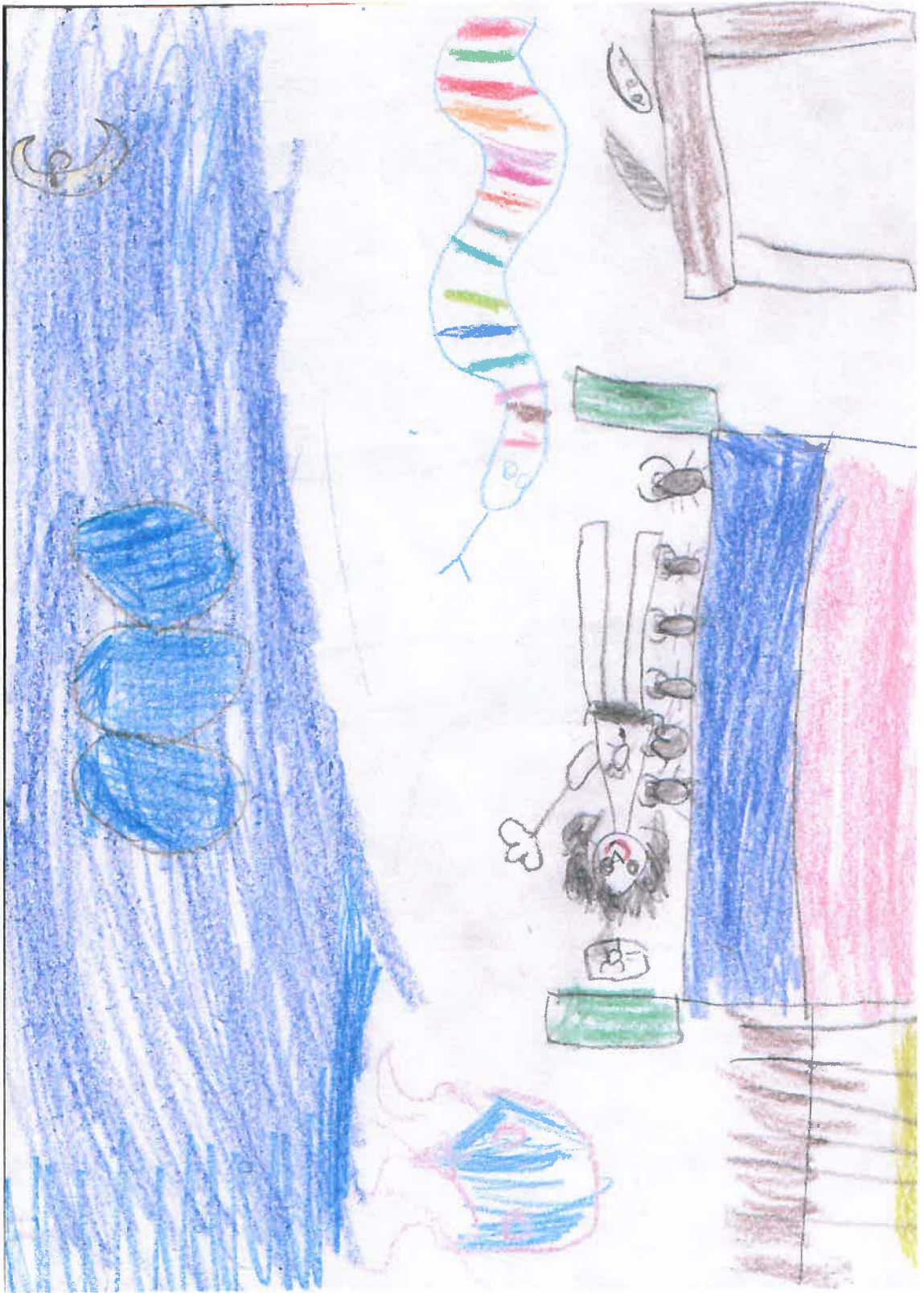
Samostatná práce dětí se ZŠ praktické – lehká mentální retardace  
Pohádka – Sněhurka a sedm trpaslíků

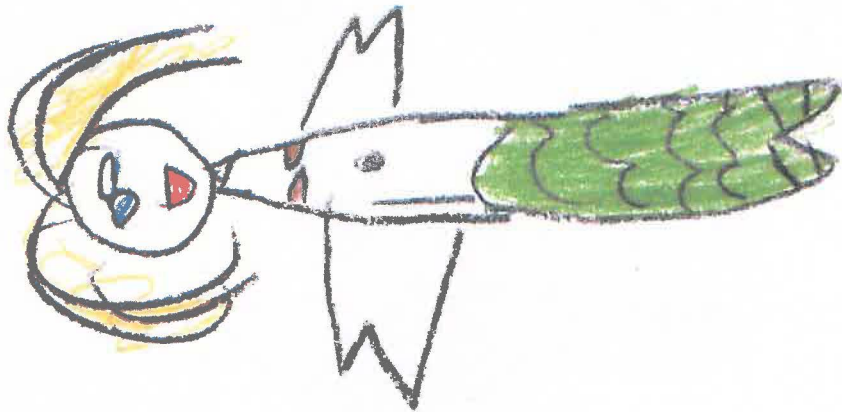
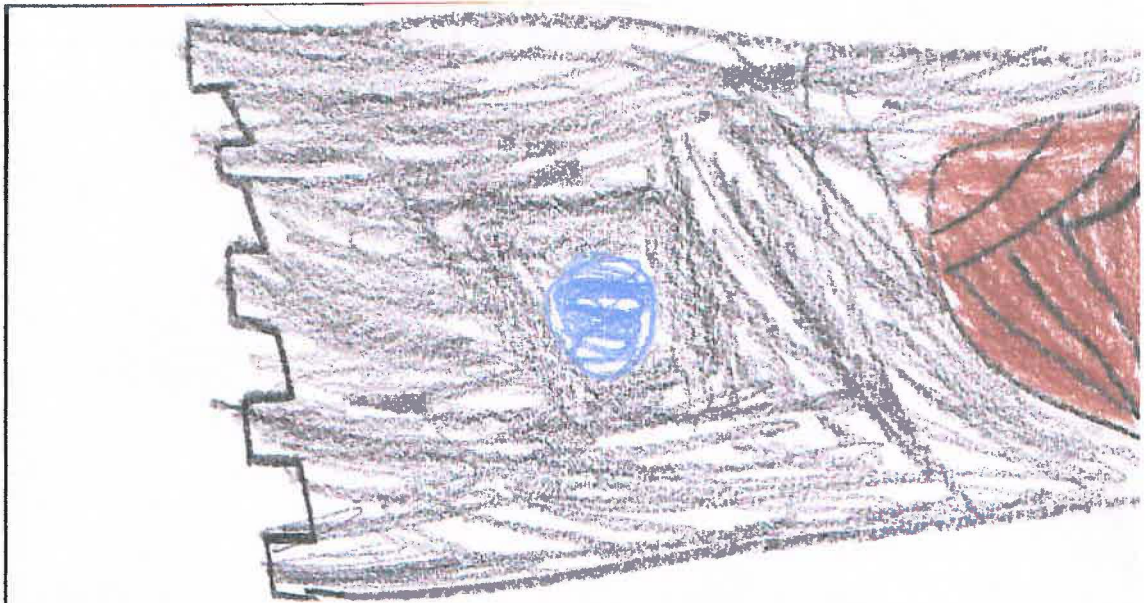




Pohádka – Kráska a netvor







Pohádka – Malá mořská víla

