

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA VÝTVARNÉ KULTURY

Možnosti a přínos pedagogicky navozené
výtvarné tvorby pro osobnost s mentální
retardací

Diplomová práce

Alkiviadis Mironidis

Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Vedoucí práce: PhDr. Věra UHL SKŘIVANOVÁ, Ph.D

Plzeň, 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 30. června 2015

.....

vlastnoruční podpis

Na tomto místě bych rád poděkoval především PhDr. Věře Uhl Skřivanové, Ph.D. za odborné vedení práce, cenné rady a připomínky.

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta pedagogická

Akademický rok: 2013/2014

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Alkiviadis MIRONIDIS**
Osobní číslo: **P10M0005K**
Studijní program: **M7503 Učitelství pro základní školy**
Studijní obor: **Učitelství pro 1. stupeň základní školy**
Název tématu: **Možnosti a přínos pedagogicky navozené výtvarné tvorby pro osobnost s mentální retardací**
Zadávací katedra: **Katedra výtvarné kultury**

Zásady pro vypracování:

Student v rámci teoretické části práce objasní pojmy "výtvarná tvorba, arteterapie, artefletika, edukační cíl, akční výzkum, mentální retardace, psychopedie, kompenzace, sociální integrace apod." Svou práci koncipuje na pomezí oborů výtvarná výchova, speciální pedagogika a psychologie.

Následně zrealizuje výzkumnou sondu se skupinou mentálně postižených. Připraví deset výtvarných zadání, které rozpracuje především z hlediska sledovaných edukačních cílů a obsahů. Zrealizuje výtvarné úkoly. Výtvarně-pedagogický proces podrobí kvalitativní analýze s cílem získat informace o možnostech a realizovaných výstupech výtvarné edukace s mentálně postiženými.



Rozsah grafických prací: **vyplyne ze zprac. BP**
Rozsah pracovní zprávy: **60 - 80 stran textu formátu A4**
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**
Seznam odborné literatury:

LHOTOVÁ, M. Proměny výtvarné tvorby v arteterapii. Scienta, 2010
PAŘÍŽEK, V. Obecná pedagogika. Praha: SPN, 1991, 71 s. ISBN 80-7066-339-1
PIPEKOVÁ, J.; VÍTKOVÁ, M. Terapie ve speciálně pedagogické péči. Brno: Paido, 2000. ISBN 0-85931-83-4. SLAVÍK, J. Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefletiky), I díl. Praha: Univerzita Karlova - Pedagogická fakulta, 2001. 282 str. ISBN 8072900668
SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., HAZUKOVÁ, H. Výtvarné čarování: artefletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: PF UK, 2000. ISBN 80-7290-016-1. SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. Dívej se, tvoř a povídej! : artefletika pro předškoláky a mladší školáky. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2. SLAVÍKOVÁ, V. a kol. Tvořím, tvoříš, tvoříme. Praha: PF UK 2007. ISBN 978-80-7290-341-2
SOCHOR, P. Vliv výtvarné tvorby na osobnost jedince s mentální retardací v ústavní péči. In Horáček, R.; Zálešák, J. (eds.) Aktuální otázky zprostředkování umění. Teorie a praxe galerijní pedagogiky, vizuální kultura a výtvarná výchova. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4371-8. ŠIKCOVÁ-FABRICI, J. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002. ISBN 978-80-7367-408-3 ŠVARCOVÁ, I. Mentální retardace. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-821-X. VALENTA, M., MILER, O. Psychopedie. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-063-5. ŽENATÁ, K. Obrazy z nevědomí, práce v arteterapeutickém ateliéru. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-033-X
VANČÁT, J. Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech, MAC, Praha 2002 Internetové zdroje:
<http://www.arteterapie.cz/> <http://www.artefletika.cz/> www.rvp.cz

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Věra Uhl Skřivanová, Ph.D.**
Katedra výtvarné kultury
Datum zadání diplomové práce: **6. prosince 2013**
Termín odevzdání diplomové práce: **30. června 2015**

n.š. J. Coufalová
Doc. PaedDr. Jana Coufalová, CSc.
děkanka



V. Zikmundová
PhDr. Vladimíra Zikmundová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Plzni dne 7. února 2014

OBSAH

ÚVOD.....	3
1 TEORETICKÁ ČÁST.....	4
1.1 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA	4
1.1.1 Pojetí speciální pedagogiky	4
1.1.2 Psychopedie – speciální pedagogika osob s mentálním (a jiným) postižením	5
1.2 MENTÁLNÍ RETARDACE.....	6
1.2.1 Klasifikace mentální retardace	7
1.2.2 Rozvoj myšlení dětí s mentální retardací.....	13
1.2.3 Alternativní komunikace	14
1.2.4 Formy práce s lidmi s mentálním postižením.....	15
1.3 INTELIGENCE MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH	17
1.3.1 Definice inteligencí podle profesora Howarda Gardnera	17
1.3.2 Definice jednotlivých inteligencí.....	17
1.3.3 Sedm typů inteligence podle Gardnera.....	18
1.4 PRÁVNÍ POSTAVENÍ POSTIŽENÝCH VE SPOLEČNOSTI	20
1.4.1 Invalidní a částečně invalidní občan.....	22
1.4.2 Občan se změněnou pracovní schopností	23
1.4.3 Občan částečně, převážně nebo úplně bezmocný.....	23
1.4.4 Občan těžce zdravotně postižený	24
1.4.5 Dlouhodobě těžce zdravotně postižené dítě vyžadující mimořádnou péči.....	24
1.4.6 Postavení zdravotně postižených občanů ve vybraných odvětvích práva	25
1.4.7 Občanské právo	26
1.4.8 Pracovní právo.....	26
1.4.9 Rodinné právo	27
1.4.10 Trestní právo.....	28
1.4.11 Právo sociálního zabezpečení.....	29
1.5 ARTETERAPIE	29
1.5.1 Vymezení pojmu Arteterapie.....	29
1.5.2 Struktura arteterapeutického setkání.....	30
1.5.3 Formy arteterapie.....	31
1.5.4 Arteterapie s mentálně postiženými	31
1.6 MOŽNOSTI PRÁCE S MENTÁLNĚ RETARDOVANÝMI V RŮZNÝCH TYPECH ORGANIZACÍ	32
1.6.1 Ústav sociální péče pro mládež v Křižanově.....	32
1.6.2 Občanské sdružení Aaja – Animoterapie a jiné aktivity	38
2 EMPIRICKÁ ČÁST	42
2.1 ÚVOD EMPIRICKÉ ČÁSTI	42
2.1.1 Teoretická diferenciací výzkumných otázek.....	42
2.2 DESKRIKCE PODMÍNEK VÝZKUMNÉ SONDY A JEJICH SPECIFIKACE	43
2.2.1 Charakteristika nasbíraného materiálu	43
2.3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM.....	44
2.3.1 Případová studie jako metoda kvalitativního výzkumu	45
2.3.2 Otevřené kódování.....	47
2.4 VÝBĚR MATERIÁLU PRO DESKRIKCI ZKOUMANÉ PRACOVNÍ SKUPINY	48
2.5 ANAMNÉZA IRENA	53
2.6 IRENKA OČIMA PANÍ UČITELKY	55

2.7	SETKÁVÁNÍ PŘI VÝTVARNÝCH ČINNOSTECH.....	57
2.7.1	Seznámení.....	57
2.7.2	Miska.....	58
2.7.3	Glazování.....	61
2.7.4	Zdobení keramického kachle surovou hlinou.....	63
2.7.5	Glazování a zdobení kachle.....	64
2.7.6	Malba.....	66
2.7.7	Malování s hudbou.....	68
2.7.8	Výroba knoflíků pro Aaju.....	71
2.7.9	Glazování knoflíků.....	72
2.7.10	„Knoflík pro Aaju“ – happening.....	73
2.8	VÝZKUMNÉ NÁLEZY - POJMOVÁ MAPA.....	75
2.9	INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ.....	76
3	ZÁVĚR.....	77
	SEZNAM LITERATURY.....	79
	SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ.....	81
	PŘÍLOHY.....	I
3.1	FOTOGRAFIE VÝSLEDNÝCH PRACÍ MALOVÁNÍ S HUDBOU.....	I
3.2	UKÁZKA PRÁCE OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ.....	V

ÚVOD

V roce 1993 jsem pracoval jako vychovatel v ÚSP pro mentálně postižené v Praze. Toho léta se konala Speciální olympiáda pro mentálně postižené v Olomouci, kterou zaštiťoval mimo jiné i Výbor dobré vůle paní Olgy Havlové. Nutno podotknout, že paní Olga Havlová dělala pro mentálně postižené mnoho užitečného i mimo hromadné aktivity jako byla podpora Speciální olympiády. Nicméně při takových akcích, jako byla právě Speciální olympiáda jsem i uvědomil jednu věc, a sice že sport v pravém slova smyslu opravdu stírá hranice mezi lidmi, dokáže spojit, byť jen na tu danou chvíli lidi, kteří by se za normálních okolností spolu možná ani nepozdravili, že najednou nevnímáme, jak moc jsme rozdílní, ale naopak to, jak moc jsme si podobní. Samozřejmě ne z důvodu sportovních rekordů či pomyslné slávy vítězů.

Uvědomili jsme si, že každý může být vítěz bez ohledu na pořadí, že možnost někomu pomoci ke splnění jeho snu je možná a stejně úžasná jako splnit si svůj vlastní sen, že snaha pomoci lidem sblížit sice není povinnost, ale možná by měla být.

Sport jako takový byl pouhý prostředek k tomuto úkazu. Jenže sportovní aktivita není dostupná pro každého, proto nastává otázka, zda je i něco jiného, co by toto dokázalo? Naštěstí ano, z historie víme o mnoha případech, kdy lidé sblížilo umění, ať už výtvarné či hudební.

V současné době spolupracuji s občanským sdružením Aaja, které zaštiťuje různé aktivity skupiny mentálně i fyzicky postižených lidí. Toto sdružení se etablovalo z činnosti oblastní Charity Most a mezi jeho aktivity patří animoterapie, kroužek vaření a kroužek keramiky, se kterým této skupině pomáhám já. Díky přednáškám paní doktorky Uhl-Skřivanové jsem si uvědomil, že bych svou činnost mohl posunout dál, i kdyby to měl být jen pokus o další využití mých dosavadních zkušeností s prací s mentálně postiženými lidmi. Protože arteterapie je podle mého názoru možná dostupnější a využitelnější v praktické činnosti více než sport. S tímto tvrzením by asi naši olympionici nesouhlasili, ale musím podotknout, že i oni měli dříve pastelku v ruce než tretry na nohou.

1 TEORETICKÁ ČÁST

1.1 SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Vědní obor speciální pedagogika se z pohledu teoreticko-metodologického formovalo teprve koncem 19. a v průběhu 20. století. Je to tedy celkem mladá vědní disciplína, přesto již několikrát prošla terminologickými změnami – některé termíny se zaváděly a brzy vymizely, jiné zůstávají.

1.1.1 POJETÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY

V dnešní době rozlišujeme historicky tyto obory odpovídající dnešní speciální pedagogice:

- pedopatologie – bio – psycho – sociální nauka o dítěti a jeho patologii;
- léčebná pedagogika – terapeuticko-formativní intervence zaměřené na pacienty se zdravotním postižením, psychosociálně ohrožené nebo s rizikovým chováním;
- nápravná pedagogika – historický pojem (z období 1. republiky);
- sociální pedagogika – v historickém pojetí psychopedické, logopedické, ortopedické a okulopedické zaměření pedagogiky, tzn. jiné pojetí než v současnosti;
- defektologie – defekt, defektivita – vychází z reflexní teorie I. P. Pavlova.

V současném pojetí rozlišujeme speciální pedagogiku

- v užším pojetí jako pedagogickou disciplínu, která se zabývá edukací dětí, žáků, dospělých osob se speciálními vzdělávacími potřebami a zkoumáním výchovných a vzdělávacích vlivů na tyto jedince;
- v širším pojetí jako mezivědní obor zabývající se edukací, reedukací, kompenzací občanů minoritních skupin, diagnostikou, integrací, socializací a resocializací a prevencí osob se zdravotním postižením či znevýhodněním.

Předmětem speciální pedagogiky je výzkum zákonitostí procesu vzdělávání a socializace dětí, žáků a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami a souvislostí s těmito procesy.

Rozlišujeme tato zaměření speciální pedagogiky:

- logopedie - speciální pedagogika osob s narušenou komunikační schopností;
- psychopedie - speciální pedagogika osob s mentálním postižením či jinou duševní poruchou;
- tyflogedie (oftalmopedie) - speciální pedagogika osob se zrakovým postižením;
- somatopedie - speciální pedagogika osob s postižením hybnosti;
- surdopedie - speciální pedagogika osob se sluchovým postižením;
- etopedie - speciální pedagogika osob s poruchami chování.

Dále se ještě obor speciální pedagogiky rozděluje chronologicky (raná péče, speciálněpedagogická andragogika), speciální pedagogika osob s vícečetným postižením a kombinovanými vadami, speciální pedagogika dětí a žáků se SPUCH – dyslexií, dysgrafií, dysortografií, dyskalkulií, dyspraxií apod.

Dalším systémem dělení speciální pedagogiky je systém akademičtější:

- základy speciální pedagogiky;
- dějiny speciální pedagogiky;
- komparativní speciální pedagogika;
- speciálněpedagogická metodologie a diagnostika;
- filozofie speciálního vzdělávání;
- teorie komunikace osob se zdravotním postižením;
- edukativní (re)habilitace, teorie výchovy a didaktika osob se speciálními vzdělávacími potřebami;
- nauka o speciálních školách a speciálněpedagogických institucích;
- speciálněpedagogická pedeutologie.

(Valenta, s. 7 – 10)

Vzhledem k mé další práci, ve které uvádím zkušenosti s prací s osobou s tělesným postižením a mentálním postižením, v další části teoretické kapitoly bych se zaměřil na obory speciální pedagogiky psychopedie a somatopedie.

1.1.2 PSYCHOPEDIE – SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA OSOB S MENTÁLNÍM (A JINÝM) POSTIŽENÍM

Speciálně-pedagogická disciplína, která se zabývá rozvojem, výukou a výchovou osob s mentálním či jiným duševním postižením a zkoumáním výchovného a vzdělávacího

působení na tyto osoby. Cílem psychopedie je dosažení nejvyššího možného stupně rozvoje osobnosti jedince s mentálním či jiným postižením a jeho začlenění do společnosti. Na tom spolupracují psychiatři, psychologové, speciální pedagogové, popř. sociální pracovníci.

1.2 MENTÁLNÍ RETARDACE

Mentální retardace je termín používaný v současnosti pro osoby se sníženou intelektovou schopností v různém rozsahu. V minulosti se pro označení mentální retardace používal pojem slaboduchost a pro určení rozsahu postižení se používaly výrazy jako debilita, imbecilita, idiocie, vegetativní idiocie. V průběhu času se tyto výrazy začaly používat jako vulgarismy, proto se postupně začalo používat současné názvosloví. Nicméně co vlastně tento pojem znamená? Mentální retardace znamená částečně nebo úplně omezenou schopnost vykonávat jednu nebo i více činností, toto omezení je způsobeno poruchou nebo dysfunkcí orgánu. Jako sekundární postižení označujeme demenci, ke které došlo po druhém roce života. Bohužel má tento typ ve většině případů zhoršující se charakter. (Valenta 2014, s. 25)

Jedinec s mentální retardací má díky tomuto omezení sníženou úroveň rozumových schopností, což vede často k problémům s přizpůsobením se svému okolí, schopnost adaptace jedince s mentální retardací je v jeho sociálním prostředí významně omezena, daný jedinec není schopen plnit úkoly normativně odpovídající jeho věku. Nicméně žádná definice mentální retardace není zcela přesná, protože nemůže zohlednit všechna kritéria týkající se daného jedince.

Závažnost mentální retardace se určuje podle inteligenčního kvocientu určujícího míru rozumových schopností. Inteligenční kvocient vyjadřuje poměr mezi mentálním věkem (ten se stanovuje na základě úspěšně splněných testů) a věkem fyzickým. Výsledek se pak vynásobí stem. Takto stanovený inteligenční kvocient má svůj význam v tom, že nás informuje o celkové rozumové úrovni jedince. Nevypovídá ovšem o možných kvalitativních zvláštностech daného jedince, proto jeho diagnostickou hodnotu pro poznání osoby probanda nelze přeceňovat (Svoboda in Švarcová, 2006, s. 32 - 33).

Výsledek je tudíž pouze orientační, protože v průběhu života jedince s mentální retardací může dojít ke změnám ať už v pozitivním či negativním slova smyslu. Tyto změny jsou ovlivněny nejvíce rodinným zázemím, kulturními vlivy a v neposlední řadě i

sociální přizpůsobivosti daného jedince. Nicméně klasifikace mentální retardace podle výšky inteligenčního kvocientu je mezinárodně přijatá klasifikace.

1.2.1 KLASIFIKACE MENTÁLNÍ RETARDACE

V současné době se pro klasifikaci mentální retardace užívá 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí, zpracovaná Světovou zdravotnickou organizací v Ženevě. Ta vstoupila v platnost v roce 1992 a rozděluje stupně mentální retardace do následujících šesti kategorií:

Tab. 1 – Klasifikace mentální retardace

<i>Celosvětové označení</i>	<i>Stupeň mentální retardace v dospělosti</i>	<i>IQ</i>	<i>Starý termín pro stupeň mentální retardace</i>	<i>Mentální věk v dospělosti</i>
F70	lehká	69 – 50	Debilita	9 – 12 let
F71	středně těžká	49 – 35	Imbecilita	6 – 9 let
F72	Těžká	34 – 20	Idiocie	3 – 6 let
F73	Hluboká	20 a méně	Idiocie vegetativní	pod 3 roky
F78	Jiná			
F79	Nespecifikovaná			

F70 - Lehká mentální retardace

bývá občas označována i jako lehká slabomyslnost. Dále se může dělit na lehký, střední a těžký stupeň. Většinou bývá diagnostikována v předškolním věku. Rozvoj pohybových dovedností bývá v prvním roce života zpomalen jen mírně nebo není téměř patrný. Rozdíly jsou patrné až v pozdějším věku. Snížená úroveň rozumových schopností má vliv i na další psychické funkce a procesy. V tělesné stavbě se jedinci s lehkou mentální retardací nemusí lišit od ostatní populace, somatické vady bývají ojedinělé. Myšlenkové procesy jsou opožděné a narušené v kvantitativní i kvalitativní rovině. Jsou těžkopádné, povrchní, daní jedinci trpí nedostatkem kritičnosti, jsou lehce emočně ovlivnitelní., abstraktní pojmy jim dělají potíže stejně tak i pozorování, generalizace a abstrakce. Konkrétní myšlení je převažující, logické myšlení jim dělá potíže, bývá narušeno. Neznámé situace neumí řešit jinak než ulpívavým až rigidním způsobem. Pokud

mají nějaké zkušenosti s podobným řešením, pak je neumí využít. Jsou snadno ovlivnitelní, jejich zpětná vazba je nedostatečná. Převažuje mechanická paměť, byť může být na dobré úrovni. Další fáze paměti – vstřípivost, uchovávání a vybavování si bývají slabé díky nedostatečné koncentraci pozornosti, rychlému zapomínání, pomalému a nepřesnému vybavování. (Švingalová, 2003).

Další poruchy, kterými je mentální retardace doprovázena, jsou poruchami percepce. Jedinci mentálně retardovaní trpí problémy ve sluchové a zrakové diferenciaci, analýze a syntéze. Vnímání bývá rigidní, pozorování předmětů pouze povrchní. Jejich pozornost vykazuje často velké nedostatky, což má negativní vliv na učení a školní úspěšnost. Poruchy v oblasti řeči se projevují opožděným vývojem, problémy jsou po stránce obsahové i formální. V řeči přetrvávají mluvní stereotypy, slovní neobratnost, hovorové vyjadřování. Přes opožděné osvojení řečových dovedností jsou jedinci s lehkou mentální retardací ve valné většině případů schopni používat řeč v běžném životě, konverzovat s ostatními. Opožděný vývoj motorických funkcí může během dospívání vymizet a dosáhnout normálního stavu. Jedinci s lehkou mentální retardací bývají proto zcela schopni sebeobsluhy, do určité míry jsou i nezávislí v praktickém domácím životě. Děti s lehkou mentální retardací mohou být vzdělávány podle Rámcového programu pro základní vzdělávání – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Jsou-li integrovány do běžné třídy, pak vyžadují pomoc asistenta pedagoga. Pokud navštěvují třídy speciální, pak většinou svou práci zvládají i bez asistenta. Jsou schopni si osvojit základní prvky gramotnosti, stejně tak i základní pracovní dovednosti a návyky. Pokud pokračují v dalším vzdělávání, navštěvují prakticky zaměřené učební obory, díky kterým jsou schopni vykonávat pomocné manuální práce. Jedinci s lehkou mentální retardací tvoří 70-80% osob s mentální retardací.

F71 - Středně těžká mentální retardace

bývá většinou diagnostikována v kojeneckém až batolecím věku. Je patrný zpomalený vývoj v pohybové oblasti, tak i vývoj v chápání řeči. V průběhu dětství si jedinci se středně těžkou mentální retardací osvojí dostatečnou slovní zásobu ke konverzaci s ostatními, úroveň dorozumívání je ovšem velmi proměnlivá. Může se jednat o škálu od souvislé konverzace, přes jednoslovné odpovědi až po pouhou gestikulaci. Úroveň rozumových schopností jedinců se střední mentální retardací je celkově snížena, v myšlení převládá jednoduchost, názorová nepřesnost, tito jedinci bývají infantilní,

nerespektují logické vazby, převládají u nich sklony k stereotypu sulpíváním na významných detailech, které ovšem nemusí být vůbec podstatné. Přes značně sníženou schopnost učení jsou tito jedinci schopni zvládnout výuku podle osnov pomocné školy. Mohou si osvojit základy čtení, psaní, počítání, hlavní zřetel je ale zaměřen na oblast sebeobsluhy, osvojení základních hygienických návyků, společenského chování. I tam se ovšem projevuje individuální variabilita, nácvik jakékoliv dovednosti trvá poměrně dlouhou dobu. Tito jedinci disponují hlavně mechanickou pamětí, která ovšem mívá velmi malou kapacitu. Vývoj řeči je velice omezený, řeč je obsahově chudá, slovní zásoba nedostačující. V artikulaci převládají dyslálické poruchy výslovnosti. Někteří jedinci dokáží komunikovat pouze neverbálně, což ovšem neznamená, že nerozumí jednoduchým, zřetelně a srozumitelně vyřčeným příkazům. Přestože u všech jedinců se středně těžkou mentální retardací jsou všechny poznávací procesy významně porušeny, lze nalézt mezi jednotlivými jedinci velké rozdíly v jejich schopnostech. Zatímco někteří z nich jsou schopni komunikovat, vést jednoduchou konverzaci, zato v motorické oblasti jsou značně nešikovní, tak jiní nejsou schopni komunikace, ale manuálně jsou velice zdatní. U velké části jedinců se střední mentální retardací se vyskytuje i dětský autismus nebo jiná z pervazivních vývojových poruch. Ty ovšem podstatně ovlivňují jak celkový klinický obraz jedince, tak i způsob, jak s daným jedincem jednat. Epilepsie, neurologické a tělesné handicap se také obvykle vyskytují, i když většina z nich může chodit bez pomoci. Někdy je možné zjistit jiná psychiatrická onemocnění. (Švarcová, 2003) Výskyt jedinců se střední mentální retardací v populaci mentálně retardovaných je asi 12%.

F72 - Těžká mentální retardace

se podobá střední mentální retardaci, je ovšem ve všech směrech postižení výraznější. Už od útlého věku je u jedinců s těžkou mentální retardací zřetelná výrazná retardace v dosahování vývojových mezníků. V patrné většině případů se jedná o kombinované poruchy, vážné poruchy motoriky a přidružené poruchy spojené s poškozením centrální nervové soustavy. Mnozí z těchto jedinců se naučí jen několik slov, kterými se dorozumívají, ovšem artikulace je často velice špatná, výrazy jsou používány stereotypně, často bez porozumění. Jedinci s těžšími stupni tohoto typu retardace nejsou často schopni jiného způsobu komunikace než vydávání neartikulovaných zvuků, kterými reagují na dané podněty. Přestože jedinci s tímto typem mentální retardace dokážou rozpoznat své blízké, jsou jejich psychické procesy značně omezené, nedokáží se

koncentrovat, jsou impulsivní, náladoví. Podpora výchovy a vzdělávání směřuje u těchto osob k co možná nejlepšímu zvládnutí sebeobslužných úkonů, zvládnutí základní komunikace a sociálních situací. U některých jedinců, kteří jsou toho schopni, může kvalitní a cílená podpora, systematická stimulace a emoční podpora vést k zřetelným pokrokům v oblasti rozvoje motoriky i rozumových schopností. Výskyt jedinců s těžkou mentální retardací je v populaci mentálně retardovaných je asi 5 - 10%.

F73 - Hluboká mentální retardace

U jedinců s hlubokou mentální retardací dochází s výrazným zpomalením vývoje intelektu také výrazné zpomalení vývoje pohybového. Kromě nedostatků postihujících hybnost je také častý výskyt epilepsie, poškození zrakového a sluchového vnímání. V komunikaci převládají neartikulované výkřiky, grimasy, řeč totiž není rozvinuta. Schopnost porozumět požadavkům, příkazům, popřípadě jim vyhovět je silně omezena. Reagují často jen na taktilní a zvukové podněty – jednoduchá gesta, zvuky. V dospělosti lidé s hlubokou mentální retardací jsou často schopní jen minimálního pohybu, bývají inkontinentní, nejsou schopni sebeobsluhy, je nutná stálá pomoc a dohled, proto jsou často klienty v ústavech sociální péče s celoročním pobytem. Tvoří 1-5% populace mentálně retardovaných.

F78 - Jiná mentální retardace

Toto označení se používá v případě, že není možné stanovit stupeň postižení intelektu standardními metodami, zpravidla vzhledem k přidruženému senzomotorickému nebo somatickému poškození, jako například u nevidomých, neslyšících, u osob s autismem nebo u těžce fyzicky postižených osob.

F79 - Nespecifikovaná mentální retardace

Toto označení se používá tehdy, není-li možno stanovit stupeň postižení intelektu standardními metodami, zpravidla k nedostatku informací. Mentální retardace sice prokázána je, ale není možné daného jedince zařadit do některé ze stanovených kategorií vzhledem k smyslovému nebo jinému přidruženému postižení.

Výše uvedené rozdělení stupňů mentální retardace ovšem neobsahují kategorii takzvané mírné mentální retardace, kdy se rozsah IQ uvádí v rozmezí 85-69. Takové snížení úrovně rozumových schopností ovšem často nesouvisí s organickým poškozením mozku, ale je 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 (Švarcová 2006, s. 36 – 37).

Downův syndrom

Nejrozšířenější formou mentální retardace je Downův syndrom. Pacienti s tímto postižením mají určité fyziognomické zvláštnosti, jako např. menší hlava dítěte s plošší zadní částí, obličej mívá plošší výraz, oči bývají užší a šikmější, silnější krk, malá ústa se špatně postavenými zuby atd. – vše ve srovnání se zdravým dítětem. Dříve se tomuto onemocnění říkalo mongolismus. Inteligentně se pohybují v pásmu středně těžké mentální retardace. Takto postižené děti jsou schopné socializace a vzdělávají se na speciální škole.

Rizikovým faktorem pro vznik tohoto onemocnění je vyšší věk rodičů – matky nad 35 let a otcové nad 50 let. Rozlišují se tyto typy Downova syndromu – nondisjunkce – 93% nemocných, mozaika – 3% nemocných a translokace – 4%, dědičná forma.

Downův syndrom není nemoc, je to genetické postižení s celoživotními následky. Je to chromozomální porucha – trizomie 21. chromozomu (nadbytečný chromozom), který vytváří nadbytečné množství bílkovin a ty narušují vývoj plodu.

Diagnostika Downova syndromu probíhá v těhotenství pomocí prenatálního screeningu – souboru vyšetřovacích metod, pomocí kterých se stanoví riziko narození dítěte s Downovým syndromem. Dalším krokem v diagnostice tohoto onemocnění je vyšetření plodové vody nebo odběr choriových klků. Těmito a dalšími metodami se zjišťuje stav plodu během těhotenství, především během první a druhé třetiny těhotenství. (Hachová 2013, s. 27 – 37)

Etiologie mentální retardace

Správnosti diagnostiky mentální retardace je podmíněna etiologií, tj. příčinou defektu. Tyto příčiny bývají kombinované, způsobené více faktory. Tyto faktory podle Slowika rozdělujeme na:

- Exogenní (vnější)

a) prenatální – ovlivňují negativně vývoj jedince v době od početí do porodu. Jsou to především

- fyzikální (úraz, škodlivé záření);
- chemické (jedy, léky, drogy);
- nutriční (nesprávná výživa);
- biologické (virové nebo bakteriální infekce);
- psychické a sociální (stress, sociálněpatologické prostředí).

b) perinatální – okolnosti probíhající kolem porodu nebo krátce po narození

- mechanické poškození plodu;
- nedostatek kyslíku, infekce nebo jiné komplikace;

c) postnatální – okolnosti v období po narození – stejné jako v prenatálním období, jen působí přímo na dítě, ne přes tělo matky.

- Endogenní (vnější)

a) genetické

- chromozomální aberace (poškození nezávislé na dědičných vlivech, např. Downův syndrom);
- genové mutace – dědičně přenosné, některé mohou být i vázané na pohlaví, např. daltonismus;

b) ostatní

- dědičné projeví se při nějakém spouštěcím impulsu);
 - změněná reaktivita (alergie, astma - změna dispozice jedince)
- (Slowik 2007, s. 46-47)

Další klasifikaci příčin defektu vypracoval P. Zvolský, který uvádí jako nejčastější příčiny vzniku mentální retardace dědičnost, sociální faktory (sociokulturní deprivace v rodinách nebo ústavech), environmentální faktory (onemocnění a výživa matky, špatná výživa kojence, infekce kojence, úrazy kojence, porodní traumata), specifické genetické příčina (poruchy chromozomů) a nespecificky podmíněné poruchy (příčina mentální retardace je neobjasněna). (Zvolský 1996, s. 157)

Další autorkou příčin mentální retardace je i M Vágnerová. Podle ní jsou nejčastější příčiny dědičně podmíněné postižení, postižení podmíněné teratogenních vlivů v prenatalním věku, postnatální poškození mozku aj. (Vágnerová 1999, s. 146)

J. Pipeková uvádí stejná tři období vzniku mentální retardace, jako Slowík, tj - prenatalní období, perinatální a postnatální (do 2 let věku dítěte)

(Pipeková a kol., 2006, s. 295)

1.2.2 ROZVOJ MYŠLENÍ DĚTÍ S MENTÁLNÍ RETARDACÍ

Charakteristickým znakem pro mentální retardaci je porušení poznávací činnosti. Díky sníženému vnímání si mentálně retardovaný jedinec vytváří pouze omezenou zásobu představ. Myšlení dítěte se rozvíjí na základě názorných a sluchových představ, zacházení s předměty a z komunikace. Dětem s mentální retardací díky jejich postižení další podněty schází, nemají nezbytný základ, na kterém se má myšlení rozvíjet. Z toho vyplývá i malá schopnost zobecňování a abstrakce. Za hranice konkrétnosti se mohou dostat jen jedinci s lehčími formami mentální retardace.

Mezi první vjemy, které dítě dokáže rozlišovat, patří abstrakce barev. Rozlišování barev je považováno za určitý ukazatel úrovně myšlení. Další abstrakcí je určování počtu, množství. Nejedná se o konkrétní číselné údaje, ale o abstraktní hodně nebo málo. Dále se pak jedná o rozlišování obecných pojmů, které dítě s mentální retardací nedokáže.

Myšlení mentálně postiženého dítěte se soustředí hlavně na konkrétní souvislosti mezi předměty a jevy, proto hovoříme o tom, že takové dítě spíše vzpomíná, než přemýšlí. Přestože některé děti s mentální retardací dokážou zjistit rozdíly srovnávaných předmětů,

nedokážou rozpoznat a vyčlenit jejich podstatné znaky, nedokážou ani určit shodnost předmětů v daných znacích. Důvodem, proč si mentálně retardované děti nedokážou osvojit pravidla a obecné pojmy, je právě omezená nebo žádná schopnost zobecňování. Některé děti jsou schopny se tyto pojmy naučit, ovšem bez pochopení významu daných pojmů a bez schopnosti přiřadit je ke konkrétním jevům.

Při procesu vzdělávání mentálně retardovaných dětí musíme brát do úvahy i další jejich omezení, jako je slabá úloha myšlení, nesoustavnost myšlení, jeho nekritičnost, a zvláštnosti takzvaného sekvenčního myšlení – chápání sledu věcí a jevů, chápání logických souvislostí a časové následnosti. Další omezení edukace u těchto dětí je neschopnost cílevědomě se učit, díky nedostatku jak volných vlastností, tak rozumových dovedností, které jsou potřebné jak z hlediska organizace procesu poznávání, tak i z hlediska organizace času. Poznatky, které si mentálně retardované děti osvojily, nedokážou vztáhnout na jiné souvislosti než na právě ty, při kterých si dané poznatky osvojily. Abstraktní slovní výklady většinou nechápou a nejsou schopny si je zapamatovat, z čehož vyplývá, že postrádají základní předpoklady k osvojení a zapamatování si učiva, To znamená, že ze zadané látky nedokážou vybrat základní prvky, rozpoznat souvislosti mezi nimi a zařadit je do dané soustavy vědomostí.

Rozvíjení a cvičení paměti vyžaduje nejen kvalifikovaný speciálně pedagogický přístup založený na správném chápání tohoto procesu, ale i mimořádnou míru trpělivosti, potřebnou k neustálému opakování učiva (Švarcová 2006, s. 46 – 48).

1.2.3 ALTERNATIVNÍ KOMUNIKACE

Jednou ze základních potřeb člověka je potřeba komunikovat se svým okolím. Bohužel u lidí s těžkou mentální retardací je tato potřeba verbálně často nemožná. Proto byly vytvořeny různé alternativní způsoby komunikace, které dokáží nedostatek řečových dovedností kompenzovat.

Larsen Nygard, jehož metodu u nás adaptovala L. Kubová, vyvinul kompenzační metodu znak do řeči. Jedná se o kompenzační systém pro lidi s mentální retardací a řečovým postižením, který na základě přirozené řeči, gestikulaci a mimice napomáhá komunikaci mentálně postiženého jedince s okolím. Tento systém komunikace není samostatný jazyk, nemá žádná mluvnická pravidla. Znakují se pouze ta slova, která mají pro pochopení smyslu věty důležitý význam nebo které je obtížné vyjádřit. To se doprovází

gramaticky správnou řečí. S rozšiřováním slovní zásoby mluvené řeči se znakování omezuje. (Švarcová 2006, s. 119).

Mezi nejrozšířenější metody alternativní komunikace patří komunikace pomocí symbolů, takzvaných piktogramů. Ty se znázorňují v dvojrozměrné a neměnné formě. Slovník piktogramů se vytváří pouze pro daného člověka, odpovídá jeho potřebám, vědomostem, znalostem. Symboly mohou být na jednotlivých kartičkách nebo na komunikačních tabulkách a mohou obsahovat více symbolů najednou. Daný jedinec pak na otázky odpovídá tak, že ukáže na určitý symbol. Proto musí být otázky kladeny vhodným způsobem.

Znaková řeč Makaton, která je mezinárodně používaná a vychází ze znakového jazyka neslyšících, patří mezi další alternativní způsoby komunikace, které používají mentálně retardovaní lidé, neslyšící nebo ti, kteří nekomunikují mluvenou řečí a špatně ji rozumí. Jednotlivá slova se zde vyjadřují pomocí pohybů ruky a hlavy a jsou doprovázena ze strany překladatele normální řečí. Vyjadřují se takto pouze klíčová slova daného sdělení a to za doprovodu odpovídající mimiky obličeje. Tento systém se také užívá jako prostředek při rozvoji komunikačních schopností u dětí s autismem, u dětí a dospělých s tělesným a mentálním postižením s problémy artikulace i jako dočasný prostředek komunikace během výuky artikulované řeči. (Švarcová 2006, s. 120 - 121).

1.2.4 FORMY PRÁCE S LIDMI S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Mentálně retardovaní lidé v určité míře a v určitých oblastech vzdělatelní. U lidí s lehkou formou mentální retardace je hodně absolventů základní školy, mnozí se i vyučí řemeslu a najdou své uplatnění na trhu práce. Protikladem jsou lidé postižení těžkou mentální retardací, kteří jsou odkázáni na cizí pomoc v podstatě po celý svůj život. Přestože se hranice vzdělatelnosti neustále posunují a dokážeme vzdělávat lidi se závažnými formami retardace, je naše vzdělávání lidí s těžkou a hlubokou mentální retardací stále nedostatečné. Tito lidé jsou často umisťováni do zdravotnických zařízení, kde můžeme konstatovat naprostý nedostatek výchovné péče a to i přesto, že dnešní poznatky poukazují na fakt, že i tito lidé mají schopnost se určitým způsobem rozvíjet. Samozřejmě, že edukace lidí s těžkou mentální retardací se týká hlavně elementárních záležitostí, jaké jsou například rozvoj hybnosti, který je potřeba stimulovat co možná nejdříve za pomoci rehabilitačních metod, rozvoj motoriky, který je naprosto nenahraditelný v rámci rozvoje dalšího učení ve všech složkách osobnost.

Léčebná pedagogika je obor zaměřující se na teorii a praxi komplexní péče o lidi se zdravotním postižením, takže se věnuje i lidem s těžkým mentálním postižením. Její hlavní cíle je možno formulovat pomocí následujících bodů:

- pomáhat klientovi při orientaci v jeho prostředí a ve světě;
- probouzet zájem klienta, jeho pohotovost, usměrňovat jeho aktivitu;
- vytvářet důvěru, sebeúctu a vztahy;
- zprostředkovávat nové zážitky a podněty;
- vytvářet návyky a rozvíjet dovednosti;
- učit chápat souvislosti a řešit problémy, pomáhat poznávat hodnoty a vytvářet plány;
- zprostředkovávat sociální zážitky, vést dialog, spolupracovat, být užitečný.

Cílem léčebné pedagogiky je pozitivní změna ve všech oblastech, které jsou schopny rozvoje a to pomocí stimulačních cvičení a dalších rozvíjejících programů. V případě, že se situace v některé oblasti změnit nedá, je důležité pomoci naučit se s tímto faktem žít.

V rámci forem práce s mentálně retardovanými se v poslední době prosadila nová forma, takzvaný snoezelen. Název pochází ze slov snuffelen-čichat a doezelen-dřítat. Cílem této metody je dosáhnout co možná největšího celkového uvolnění za pomoci relaxační hudby, tlumeného světla, příjemného prostředí doplněného různými materiály, které mohou k uvolnění dopomoci (plyšové hračky, vlněné výrobky, nádoby s pískem, kamínky a podobně) a mnohdy i různými vůněmi. V této atmosféře platí zásada „nic se nemusí a vše je dovoleno“, což v praxi znamená, že klient může chodit, lézt, nebo jen ležet a využívat všech smyslových dojmů, které využívat může.

Odlišnou variantou speciálně upraveného prostředí pro práci s mentálně retardovanými lidmi je takzvaný bílý pokoj. Jedná se o dobře izolovanou místnost, kde se uplatňují čtyři základní barvy – červená, modrá, zelená a žlutá. V místnosti se nacházejí tlačítka v stejných barvách, která jsou uzpůsobena různým druhům postižení - plošná tlačítka pro klienty s těžším pohybovým postižením, výrazně tvarovaná pro lidi s vadami zraku a různé páčky stimulující úchop. Po zatemnění oken se zde mohou mentálně

retardovaní lidé přenést do světa zvuků, barev a fantazie a nemít strach z neúspěchu. Jak uvádí E. Čechová, děti jsou v tomto prostředí uvolněné, lépe komunikují, pohybový projev bývá díky pozitivnímu psychickému ladění bohatší a uvolněný.

Veškeré tyto metody a činnosti směřují k tomu nejdůležitějšímu – navázat a udržet mezilidský kontakt, který je pro další rozvoj práce s mentálně retardovaným dítětem naprosto nenahraditelný.

1.3 INTELIGENCE MENTÁLNĚ POSTIŽENÝCH

Svou činnost jsem vykonával se skupinou mentálně postižených lidí. Přestože mnozí byli na mentální úrovni dítěte, projevovali schopnosti a dovednosti, kterými značně vybočovali z obecně platného pohledu celé společnosti na mentálně retardované jako na nepřilíš inteligentní jedince. V tomto ohledu považuji za nutné zmínit výzkum profesora H. Gardnera, ve kterém se autor zabývá různými typy inteligence. Jeho práce by mohla pomoci objasnit „specifická nadání“ některých klientů.

1.3.1 DEFINICE INTELIGENCÍ PODLE PROFESORA HOWARDA GARDNERA

Hovoříme-li o inteligenci, nemůžeme nezmínit práci amerického psychologa Howarda Earla Gardnera. Tento vývojový psycholog, který kromě neuropsychologie vystudoval také filozofii, v roce 1983 ve své knize *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences* představil svou teorii mnohočetné inteligence. Ve svém díle se snaží své teoretické poznatky ukotvit na oborech, které psychologie příliš neuznává, a sice na základě neurologických, evolučních a etnologických výzkumů. Za pravdu mu dává i fakt, že různé výsledky obecných testů a jejich korelace také poukazují na možnost více druhů inteligencí.

Gardner stanovil svou definici inteligence na základě širšího kontextu poznání nejen lidského mozku, ale i mezikulturních rozdílností a definuje ji jako schopnost k řešení problémů nebo vytváření produktů majících hodnotu právě v daném kulturním prostředí.

1.3.2 DEFINICE JEDNOTLIVÝCH INTELIGENCÍ

K tomu, aby Gardner definoval odlišné inteligence, stanovil osm požadavků, které by měla inteligence splňovat. Stěžejní názor v náhledu na inteligenci je podle něj fakt, že

inteligence je schopnost operativně zpracovat specifický druh vstupních informací. Jedná se v podstatě o genetický naprogramovaný nervový mechanismus, který se spouští danými informacemi, ať už se jedná o spouštěcí informace vnější či vnitřní. Dalším z nich je možnost vývoje a rozvoje dané schopnosti i v případě poškození mozku. Dále pak je nutné dokázat kódovat danou schopnost ve stanoveném symbolickém systému. Gardner poukazuje na výjimečné lidi, kteří často výrazně oscilují mezi svými schopnostmi a nedostatky a to i přes fakt, že takovéto „zázračné děti“ mají své schopnosti v jedné i více oblastech rozvinuty často předčasně. V protikladu těmto jedincům jsou mentálně retardovaní lidé. Právě zde je možno sledovat pravděpodobnost izolované inteligence, protože tito jedinci mají často rozvinutu jedinou dominantní schopnost, zatímco ostatní jsou silně zaostávající. Vzhledem k tomu, že inteligence se nevyvíjí izolovaně, bere Gardner v úvahu hlavně ty situace, kdy zkoumaná inteligence přebírá ústřední pozici. To předpokládá odlišný vývoj této dominantní inteligence od inteligencí ostatních. Další požadavek na stanovení definice inteligence poukazuje na evoluční historii člověka a možnost ověření hodnověrnosti této teorie. Vývoj naší inteligence sahá miliony let do minulosti, kde lze nalézt její vývojové předchůdce, kdy lze konstatovat, že daná schopnost je společná i jinými tvory. Ověření této teorie se děje pomocí experimentálně - psychologických úkolů za pomoci metod kognitivní psychologie. Tímto způsobem je možno studovat například prostorové zpracování informací. Zároveň se ovšem tyto výzkumy zaměřují na takzvanou relativní autonomii inteligence, kdy například na analýzách vzájemně se prolínajících úkolů lze vysledovat zvláštní formy paměti, pozornosti i vnímání, které jsou charakteristické právě pro daný druh vstupních informací. Tímto způsobem se dokazuje, zda specifické schopnosti náleží či nenáleží k projevům dané specifické inteligence. Kromě výsledků experimentů jsou samozřejmě velice důležité i výsledky standardních testů, zvláště v případech, kdy výsledky standardních a experimentálních testů poukazují na vysokou míru korelace potvrzující pravděpodobnost dané inteligence.

1.3.3 SEM TYPŮ INTELIGENCE PODLE GARDNERA

Pokud považujeme inteligenci za soubor dovedností umožňující danému jedinci řešit problémy a dosáhnout výsledku, také pomáhá k osvojení si nových vědomostí, můžeme podle Gardnera strukturovat inteligenci do sedmi relativně nezávislých typů, které mají svůj vlastní vývoj. Každý z těchto typů se vyskytuje ve všech kulturách a pochází z jiné

části mozku. Lidský mozek zachycuje informace pomocí smyslů – zraku, sluchu, pohybu a hmatu. Gardner ovšem při procesu zkoumání zpracovávání informací dospěl k rozdělení inteligence na následujících sedm typů.

Jazyková inteligence

Bez jazykové inteligence se neobejdeme hlavně ve škole. Žáci nadaní jazykovou inteligencí rádi čtou, píšou, mají rádi jazykolamy, hádanky, přesmyčky atd. V případě, že mají dokončit příběh, používají fantazii, jsou schopni bez problému vytvořit i příběh vlastní.

Logicko-matematická inteligence

Lidé obdařeni logicko-matematickou inteligencí často chápou svět jako abstraktní prostředí čísel a logických souvislostí. Děti ve škole jsou výjimečné svou schopností počítat i složitější aritmetické příklady z hlavy, mají rády logické hry, pokud si oblíbí počítačovou hru, pak je to většinou strategická hra.

Hudební inteligence

Mnozí tvrdí, že rozvoj hudební vnímavosti začíná už v prenatálním období, kdy matka zpívá dítěti. I přesto nemusí dojít u dítěte k rozvoji hudební inteligence. Děti mající hudební inteligenci zvládají bez problémů intonaci, melodii, harmonii, tóny i rytmus. Naprosto jim nevyhovuje monotónní výklad učiva. Pokud mají tyto děti potíže s jazykovou pamětí, dokáží toto vykompenzovat přeložením řeči do rytmických vzorců. Děti nadané hudební inteligencí si často prozpěvují, jsou schopny pamatovat si bez problémů melodii, dobře ovládají hudební nástroje.

Prostorová inteligence

Lidé mající tento typ inteligence přesně vnímají vizuální podstatu okolního světa, vše si dokáží dobře vybavit, mají přesnou prostorovou představu. Děti často mají sklony k uměleckým aktivitám, dobře se orientují v mapách, jejich kresba bývá velice přesná.

Tělesně - pohybová inteligence

Sportovci, herci, tanečníci - ti všichni mají schopnost perfektně ovládat pohyby těla, mají velice dobré motorické schopnosti, v případě umění dokážou své tělo používat jako prostředek k sebevyjádření, jsou dobří v mimice, napodobování gestikulace a pohybů ostatních lidí. Ve školním věku pak jsou děti nadané tělesně-pohybovou inteligencí velice aktivní při sportovních soutěžích.

Intrapersonální inteligence

Lidé mající interpersonální inteligenci jsou schopni efektivně fungovat v sociálních vztazích, dobře vycházejí s jinými lidmi, jsou velice přesvědčiví. Děti bývají nezávislé, mají silnou vůli, vyhraněné názory a jsou často samotářské. Tato inteligence je obvyklá u psychologů, učitelů, pomáhajících profesí.

Intrapersonální inteligence

Tato inteligence zahrnuje schopnost rozumět sám sobě, lidé s touto inteligencí na sobě dokážou pracovat, zdokonalovat se. Zároveň ovšem tyto lidé mají schopnost být empatictí, kromě pocitů ostatních dokáží často rozeznat i nálady ostatních, dokonce i jejich záměry. Tento souhrn vlastností tyto lidi často předurčuje k úspěchu v jejich práci.

Interpersonální inteligence představuje schopnost vnímat pocity jiných lidí, rozlišovat jejich nálady, temperamenty, cíle a záměry. Je zde schopnost podle svých potřeb ovlivnit skupinu lidí, stávat se přirozenými vůdci. U dětí se projevuje velkým množstvím přátel, působí jako rodinní usmířovatelé a mají velké množství mimoškolních aktivit. Inteligence duchovní. Podle slov H. Gardnera výčet výše uvedený je zatím konečný, přesto tato teorie rozmanitých inteligencí vznikla již v roce 1983, a tak nás může napadnout, zda se neobjevila do dnešních dnů inteligence nová, která by z původně uvedeného výčtu inteligencí nějakým způsobem propadla. Přesto autor přiznává, že se zabývá možností existence duchovní, i když se rozhodl zatím do původního seznamu nezasahovat.

1.4 PRÁVNÍ POSTAVENÍ POSTIŽENÝCH VE SPOLEČNOSTI

V našem právním řádu není uvedena žádná komplexní definice, která by přesně určila, koho můžeme považovat za handicapovaného. Dochází sice k úpravám právních odvětví

majících přímý vztah k občanům s handicapem, ovšem není zde stanovena žádná ucelená definice, která by komplexně upravovala právní postavení občanů se zdravotním handicapem.

Vzhledem k tomu že jedna ze základních funkcí práva je funkce organizační, to znamená právní úpravu, která organizuje život členů dané společnosti, je potřeba, aby byla v právním řádu stanovena ucelená, přehledná a stabilní norma upravující danou část společenských vztahů. V tomto případě vztahů handicapovaných lidí, protože to by podle zastánců přijetí takovéto normy, značně zjednodušilo poměrně nepřehlednou situaci, která v legislativě týkající se zdravotně postižených převládá. Je dána hlavně rozdrobením norem týkajících se této problematiky do mnoha právních odvětví, jako například odvětví pracovního práva, práva správního, práva sociálního zabezpečení, rodinného práva, práva občanského a dalších odvětví.

Zastánci přijetí této definice argumentují tím, že v mnoha vyspělých západních zemích (USA, Velká Británie, Portugalsko, Francie a další), kde podobnou definici mají ve svém právním řádu ukotvenou, má pak tato definice antidiskriminační charakter, která pokrývá otázky jak skrytých, tak i veřejných forem diskriminace zdravotně postižených. Odpůrci ovšem namítají, že už přijetí takovéto normy by znamenalo určitou formu segregace občanů se zdravotním postižením, proto je podle nich lepší pokračovat v současném trendu postupných úprav a změn ve stávajících právních normách upravujících otázku zdravotně postižených lidí. Obě dvě skupiny se ovšem shodují na faktu, že cílem daných úprav právních norem je jasně zřetelná podpora antidiskriminačních tendencí. Ta kromě Zákoníku práce není v podstatné právní normě zcela jasně vyjádřena. I v ústavním katalogu lidských práv, který v našem právním řádu představuje Listina základních práv a svobod, tato podpora chybí. Listina základních práv a svobod nám v článku 3 říká, že *„Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnosti nebo etnické menšině, majetku, rodu, nebo jiného postavení.“* V této antidiskriminační klauzuli ovšem není přesně vyjádřen zákaz diskriminace občanů kvůli zdravotnímu postižení. To, že zdravotně postižení lidé byli diskriminováni v každé fázi vývoje lidské společnosti, je všeobecně známý fakt. Dělo se to od dob antické Sparty, kdy „odlišní“ byli likvidováni krátce po narození, až po nedávnou snahu bývalého totalitního režimu izolovat takovéto jedince za zdi různých ústavních

zařízení. Proto si hnutí zdravotně postižených klade za jeden z důležitých cílů právě začlenění zdravotně postižených do článku 3 Listiny základních práv a svobod. O vymezení definice zdravotně postiženého člověka se v našem právním řádu snaží následující formulace.

1.4.1 INVALIDNÍ A ČÁSTEČNĚ INVALIDNÍ OBČAN

Tato formulace se vyskytuje pouze v rámci pracovního práva a práva sociálního zabezpečení, protože se zajímá pouze o to, do jaké míry je zdravotně postižený jedinec schopen pracovat. Plná invalidita je takovému jedinci uznána, pokud podle § 39 zákona číslo 155/1955 Sb. o důchodovém pojištění splňuje následující podmínky:

- *Jestliže z důvodu dlouhodobě nepříznivého zdravotního stavu poklesla jeho schopnost soustavné výdělečné činnosti nejméně o 66% nebo*
- *Je schopen pro zdravotní postižení soustavné výdělečné činnosti jen za zcela mimořádných podmínek.*

Určení poklesu schopnosti soustavné výdělečné činnosti je doloženo výsledky vyšetření jeho zdravotního stavu, pak se také posuzuje schopnost daného jedince vykonávat práce odpovídající jeho současným tělesným, smyslovým a duševním schopnostem. Také se hodnotí, zda jde o postižení trvale ovlivňující schopnost výdělečné činnosti, adaptace daného jedince na jeho postižení a možnost rekvalifikace na jiný druh výdělečné činnosti, než té, kterou díky poklesu jeho schopnosti doposud vykonával.

K pojmu invalidita se váže i definice částečně invalidního občana. Za takového je považován ten, kdo podle § 44 zákona číslo 155/1955 Sb. o důchodovém pojištění splňuje následující podmínky:

- *Jestliže z důvodu dlouhodobě nepříznivého zdravotního stavu poklesla jeho schopnost soustavné výdělečné činnosti nejméně o 33%*
- *Jestliže mu dlouhodobě nepříznivý zdravotní stav značně stěžuje obecné životní podmínky. Okruh zdravotních postižení značně ztěžujících obecné životní podmínky stanoví prováděcí předpis- příloha č. 4, která je součástí vyhlášky č. 284/1995 Sb.*

1.4.2 OBČAN SE ZMĚNĚNOU PRACOVNÍ SCHOPNOSTÍ.

Tato definice je další pokus, jak vymezit handicapovaného občana z hlediska pracovně právních vztahů. Podle zákona číslo 1/1991 Sb. o zaměstnanosti je definován občan se změněnou pracovní schopností a změněnou pracovní schopností s těžším zdravotním postižením v §21 daného zákona následovně. Tímto občanem je ten, který:

- *má pro dlouhodobě nepříznivý zdravotní stav podstatně omezenou možnost pracovního uplatnění, popřípadě přípravy k pracovnímu uplatnění, občany se změněnou pracovní schopností jsou též poživatelé důchodů podmíněných dlouhodobě nepříznivým pracovním stavem, pokud jim zachovaná pracovní schopnost dovoluje pracovní uplatnění nebo přípravu pro toto uplatnění,*
- *je poživatelem částečného invalidního důchodu nebo*
- *byl uznán částečně invalidním, i když mu nevznikl nárok na částečný invalidní důchod.*
- *Má mimořádně omezenou možnost pracovního uplatnění včetně přípravy k němu a může se uplatnit jen ve zcela úzkém okruhu zaměstnání, popřípadě v zaměstnání za mimořádně upravených pracovních podmínkách.*

1.4.3 OBČAN ČÁSTEČNĚ, PŘEVÁŽNĚ NEBO ÚPLNĚ BEZMOCNÝ

Občan, který je definován jako částečně, převážně, nebo úplně bezmocný je díky svému postižení závislý na péči jiné osoby a to v rámci rozsahu svého postižení. Následující definice těchto občanů výrazně poukazují na nedostatečné vyjádření stupně a hloubky handicapů takových občanů. Chybí zde kategorie osob s mentální retardací, u kterých je předpoklad, že vůbec nebudou schopni pracovat. V našem právním řádu najdeme definici občana částečně, převážně nebo úplně bezmocného v kategorii práva sociálního zabezpečení, kdy ve vyhlášce MPSV číslo 284/1995sb. je definován pojem bezmocnosti v souvislosti s důchodovým pojištěním. Podle ustanovení §2 této vyhlášky se jedná o osobu, která je:

- *částečně bezmocná fyzická osoba, která potřebuje dlouhodobě pomoc jiné osoby při některých nezbytných životních úkonech, například při mytí, česání a oblékání. Za částečně bezmocnou se vždy považuje osoba prakticky nevidomá*

- *převážně bezmocná osoba, která potřebuje kromě pomoci uvedené v odstavci 1 pravidelnou pomoc, popřípadě dohled jiné osoby při hlavních životních úkonech, například při chůzi a při výkonu fyziologické potřeby. Za převážně bezmocnou se vždy považuje osoba úplně nevidomá*
- *úplně bezmocná osoba, která zcela pozbyla schopnost sebeobsluhy, potřebuje stálé ošetřování a je odkázána trvale na pomoc jiné osoby při všech životních úkonech*

1.4.4 OBČAN TĚŽCE ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÝ

Další definici týkající se občanů se zdravotním postižením můžeme najít v zákoně 100/1998 Sb. o sociálním zabezpečení. V §86 nám právní úprava nově specifikuje kategorii „těžce zdravotně postižených občanů“ následovně:

- *Občanům těžce zdravotně postiženým, zejména nevidomým a občanům s těžkým postižením pohybového nebo nosného ústrojí se poskytují věcné dávky, peněžité dávky a bezúročné půjčky k překonání obtíží vyplývajících z jejich postižení*
- *Občanům s těžkým tělesným, smyslovým nebo mentálním postižením, které podstatně omezuje jejich pohybovou nebo orientační schopnost, se poskytují podle druhu a stupně postižení mimořádné výhody, zejména v dopravě nebo při potřebě průvodce; těmto občanům s těžkým zdravotním postižením jsou přiznávány mimořádné výhody I. stupně, občanům se zvláště těžkým zdravotním postižením jsou přiznávány mimořádné výhody II. stupně a občanům se zvláště těžkým zdravotním postižením a potřebou průvodce jsou přiznávány mimořádné výhody III. stupně. Stupeň mimořádných výhod osvědčuje průkaz mimořádných výhod, a to I. stupeň průkaz TP, II. stupeň průkaz ZTP a III. stupeň průkaz ZTP/P. Průkaz mimořádných výhod je veřejnou listinou*

1.4.5 DLOUHODOBĚ TĚŽCE ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÉ DÍTĚ VYŽADUJÍCÍ MIMOŘÁDNOU PÉČI

Dlouhodobě je další definice, která má svůj význam v rámci sociálního zabezpečení, kdy se pojem dlouhodobě těžce zdravotně postiženého dítěte vyžadujícího mimořádnou péči definuje podle vyhlášky MPSV č. 284/100 Sb. následovně:

- *Za dlouhodobě těžce zdravotně postižené dítě se považuje dítě, jehož zdravotní postižení uvedené v příloze č. 1, která je součástí této vyhlášky, má podle poznatků lékařské vědy trvat déle než jeden rok.*
- *Mimořádnou péčí o dlouhodobě těžce zdravotně postižené dítě se rozumí soustavná individuálně poskytovaná péče, která svým rozsahem, náročností a nutností značně převyšuje péči o zdravé dítě stejného věku, a to potřebou opakovaného ošetřování, popřípadě soustavné rehabilitace nebo cvičení, nutností přípravy individuálního dietního stravování, potřebou zvýšeného dohledu nebo pomoci jiné osoby při některých nezbytných životních úkonech.*
- *Za dítě dlouhodobě těžce zdravotně postižené vyžadující mimořádnou péči se nepovažuje dítě, které je umístěno v ústavu (zařízení) pro takové děti s celoročním nebo týdenním pobytem.*

Domnívám se, že pro přesné rozlišování stupně handicapu, což může být v praxi významné například pro poskytování sociálních dávek a dalších výhod, by bylo vhodné přesně a výstižně definovat handicapovaného občana a takovou definici zařadit do našeho právního řádu.

1.4.6 POSTAVENÍ ZDRAVOTNĚ POSTIŽENÝCH OBČANŮ VE VYBRANÝCH ODVĚTVÍCH PRÁVA

Na otázku, jak definovat zdravotně handicapovaného člověka, nenajdeme v našem právním řádu zcela uspokojivou odpověď, což se projevuje hlavně v tom, že neexistuje právní norma upravující komplexním způsobem postavení zdravotně postižených občanů ve společnosti. V případě změny nějaké právní normy se pouze upraví takové právní odvětví, které má přímý vztah ke zdravotně postiženému občanovi. Proto je dobré vědět, ve kterých odvětvích můžeme v případě potřeby hledat informace.

Jedním z nejdůležitějších dokumentů je Listina základních práv a svobod. Ani zde však nečekejme specifikaci zdravotně handicapovaných lidí. Ve čtvrté hlavě Listiny základních práv a svobod sice nalezneme ustanovení, které se týká občanů se zdravotním postižením, a sice ustanovení článku 29, odstavec 1 a 2, kde se píše:

- *Ženy, mladiství a osoby zdravotně postižené mají právo na zvýšenou ochranu zdraví při práci a na zvláštní pracovní podmínky.*

- *Mladiství a osoby zdravotně postižené mají právo na zvláštní ochranu v pracovních vztazích a na pomoc při přípravě povolání.*

Z tohoto článku Listiny týkajícího se hospodářských, sociálních a kulturních práv, jasně vyplývá, že vztah zákonodárce a zdravotně postiženého občana je pouze při uplatnění takového občana na trhu práce.

1.4.7 OBČANSKÉ PRÁVO

V rámci občanského práva se ve vztahu ke zdravotně postiženým občanům hovoří občanské právo hlavně o způsobilosti k právům, právním úkonům a protiprávním úkonům. Normy občanského práva, které upravují nejzákladnější otázky života občanů, jsou důležité pro všechny občany, to znamená i pro zdravotně postižené. Součástí občanského práva jsou tudíž specifická ustanovení, která reflektují problémy zdravotně postižených občanů.

Právní subjektivitou nazýváme schopnost nabývat vlastním jednáním práva a povinnosti, k čemuž dochází postupně v závislosti na věku a duševním stavu. Plná právní způsobilost se tedy týká občana, který dovršil věk osmnácti let a je díky svému tělesnému a duševnímu stavu plně schopen posoudit význam a následky svého chování. I tady je zmíněn mentálně retardovaný občan a to právě v kontextu s právní způsobilostí, lépe řečeno s jejím omezením nebo i celkovým zbavením. Jedná se o ochranu takových spoluobčanů, kteří sníženému stupni jejich rozumových schopností a volní vyspělosti nejsou schopni ovládnout své jednání a posoudit následky vyplývající z takového jednání. Mohou nastat i případy, kdy mentálně retardovaného občana soud stanoví opatrovníka a v takových případech za něj tato osoba přebírá právní odpovědnost.

1.4.8 PRACOVNÍ PRÁVO

Problematika pracovních příležitostí a uplatnění postižených spoluobčanů je poměrně složitá. Je řešena v Zákoníku práce, hlavně v zákonu č.65/1965 Sbírky, který byl mnohokrát novelizován.

Pro normální občany platí, že uplynutím 15. roku mohou pracovat, samozřejmě za předpokladu, že jsou schopni v pracovních právních rámci nabývat práv a plnit své závazky uzavřené v rámci pracovních vztahů. Pro občany navštěvující pomocnou školu

ovšem platí, že nabývají pracovníprávní způsobilosti po ukončení povinné školní docházky, nejdříve však ve 14-ti letech (§ 11 citace zákona)

Další rozdíl můžeme najít v oblasti uzavírání pracovního poměru na dobu určitou. Pokud organizace zaměstná občana se změněnou pracovní schopností, pak s ním nemůže sjednat pracovní poměr na dobu určitou, pokud si o to sám občan nepožádá a to písemnou formou.

I v pracovním právu je řešena poměrně podrobně problematika odpovědnosti za škodu. Přímou souvislost s problematikou handicapovaných občanů má odpovědnost zaměstnavatele za škodu při pracovních úrazech a nemocech z povolání, což upravují hlavně §190 až §203 zákoníku práce. Dále pak zákoník práce pamatuje v §12 i na možnost omezení či zbavení způsobilosti k právním úkonům. K tomu může ovšem dojít pouze na rozhodnutí soudu a to v případech, kdy pracovník pro duševní poruchu, která není jen přechodná, není schopen činit některé právní úkony. Dokonce i v oblasti pracovního práva najdeme ustanovení o opatrovnících a to právě pro handicapované občany, kterým byla soudně způsobilost k právním úkonům omezena či odňata.

Zákoník práce pamatuje i na rodiče handicapovaných dětí, kdy v příloze k nařízení vlády č.108/1994Sb. je podrobný výčet důležitých osobních překážek v práci, pro které je zaměstnavatel povinen poskytnout zaměstnanci volno.

1.4.9 RODINNÉ PRÁVO

Výchovnou funkci by měli realizovat hlavně rodiče, případně příslušníci širší rodiny. Přesto ovšem může dojít k situaci, kdy se na výchově dítěte musí podílet i další subjekty a to buď na žádost rodičů, nebo i na základě nařízení sociálního odboru či soudu. Vše se samozřejmě děje v rámci zákona o rodině č.94/1963 ve znění novel. Pokud soud dojde k názoru, že povinnosti rodičů ve smyslu rodičovské zodpovědnosti jsou zanedbávány či zneužívány, pak může dojít k pozastavení, omezení i zbavení rodičovské zodpovědnosti.

Rodinné právo se zabývá také problematikou rodičovství z pohledu toho, kdo má vlastně právo být rodičem. Zákon o rodině v §34 odst. 2 uvádí, že rodičovská práva nenáleží takové osobě, která není způsobilá k právním úkonům v plném rozsahu.

Samozřejmě zde nemá zákon na mysli pouze nezletilé rodiče, ale také handicapované občany, kteří byli zbaveni způsobilosti k právním úkonům.

Velice významným faktorem v rámci rodinného práva ve vztahu k handicapovaným občanům je i otázka výživného, kterou §85 odst. 1 definuje následovně *„Výživovací povinnost rodičů k dětem trvá do té doby, dokud nejsou děti schopny se samy žít“*

Musím také podotknout, že výživa neznamena jen zajištění potravin, ale jedná se o uspokojování všech životních potřeb dítěte, které potřebuje pro řádný fyzický a duševní rozvoj.

1.4.10 TRESTNÍ PRÁVO

Ve vztahu k mentálně postiženým občanům je v trestním právu zmiňován takzvaný institut nepřičetnosti. Zákon v §12 vylučuje trestní odpovědnost u takového člověka, který pro duševní poruchu v době spáchání trestného činu nemohl rozpoznat jeho nebezpečnost pro společnost nebo ovládat své jednání. O duševní poruše se zde hovoří v souvislosti s dobou spáchání trestného činu. Pokud by totiž nastala po spáchání trestného činu, je takový občan trestně odpovědný. Může zde dojít k přerušení trestního stíhání, pokud je taková porucha trvalá a nevratná a obviněný díky ní není schopen chápat smysl trestního stíhání jako takového. Je ale důležité upozornit na fakt, že omezení způsobilost k právním úkonům podle ustanovení občanského zákoníku, nemůže být zaměňováno s institutem nepřičetnosti ve smyslu trestního práva.

Trestní právo pamatuje i na ochranu osob s duševní poruchou, příp. mentálně postižených lidí. Jedná se hlavně o §216 trestního zákona, který hovoří tom, že je protizákonné odejmout dítě či osobu stíženou duševní poruchou nebo osobu duševně nedostatečně vyvinutou z rukou zákonem stanoveného opatrovníka bez ohledu na to, zda s tím postižená osoba souhlasí či ne. Takové jednání může být definováno jako únos. Jako trestný čin může být kvalifikována i snaha takovou osobu přemluvit k útěku. Ve znění §216 trestního zákona je definice osoby duševně nedostatečně vyvinuté, což je jasný poukaz na status osob mentálně retardovaných.

1.4.11 PRÁVO SOCIÁLNÍHO ZABEZPEČENÍ

Toto právní odvětví se zabývá problematikou zdravotně postižených nejvíce ze všech ostatních právních odvětví. V rámci sociálního práva můžeme rozlišit tři podoblasti, které jsou nazývány často jako „tři pilíře sociálního zabezpečení“. Jedná se o část důchodového pojištění, státní sociální podpory a státní sociální pomoci.

V rámci důchodového pojištění je zajištěn institut plného či částečného invalidního důchodu. V situaci, kdy občan s těžším postižením, který ještě nebyl účastníkem systému důchodového pojištění, obdrží důchod po dovršení věku osmnácti let, hovoříme o invalidním důchodu v mimořádných případech.

V rámci státní sociální podpory najdeme zákonné úpravy týkající se zdravotně postižených občanů u dvou sociálních dávek. V prvním případě se jedná o rodičovský příspěvek. Zatímco u zdravých dětí jej mohou rodiče pobírat do čtyř let věku dítěte, u zdravotně postižených se jedná o dobu sedmi let. Další významnou podporou pro rodiče zdravotně postižených dětí je možnost umístit takové dítě do předškolního zařízení až na čtyři hodiny denně bez toho, že by rodič pečující o postižené dítě ztratil na rodičovský příspěvek nárok.

V rámci sociální pomoci zákon č.100/1998S. v §76 přesně upravuje podmínky, za jakých může rodinný příslušník pečující o zdravotně postiženou osobu osobně, celodenním a řádným způsobem získat sociální dávku dosahující 1,6 násobku životního minima dospělé osoby. V roce 2002 Parlament ČR schválil právní úpravu umožňující osobám pobírajícím tento příspěvek získat přivýdělek ve výši 1,5 násobku částky životního minima dospělé osoby bez toho, že by těmto osobám byla krácena výše zmiňovaná sociální dávka.

1.5 ARTETERAPIE

1.5.1 VYMEZENÍ POJMU ARTETERAPIE

Definice arteterapie vychází z kladného působení umění na člověka, jak na toho, kdo danou formu umění vstřebává, tak na toho, kdo ji tvoří. V širším slova smyslu tedy arteterapie znamená léčbu uměním. V užším slova smyslu znamená arteterapie léčba výtvarným uměním (Šicková – Fabrici 2002, s. 30).

Nutno ovšem podotknout, že arteterapie má i silný sociální charakter. Umění dokáže lidi spojovat, smazává rozdíly a naopak dá vyniknout tomu, co mají lidé společné.

Proto R. Hanus (1978) definuje arteterapii jako zvláštní formu psychoterapie prostřednictvím výtvarné činnosti., kterou lze využít kromě terapeutických účelů i v léčebně-pedagogickém procesu jako prostředek výchovy a sociální integrace. (Šicková – Fabrici, 2002, s. 31).

Hlavním cílem arteterapie ovšem není výsledné dílo. Mnohem důležitější je celý proces tvorby, protože umožňuje tvůrcům poznat sebe sama v jiné sociální interakci než obvykle, v rámci sebepoznání se o sobě mohou dozvědět něco nového, vnímají nové podněty a reagují na ně. Kromě toho jim to dává možnost své pocity nejen k sobě samému, ale v podstatě k celému světu. Terapeutovi, který s klientem pracuje, dává takový proces možnost klienta lépe poznat, porozumět mu, porozumět jeho chápání světa, odstranit nebo alespoň zmírnit obtíže daného klienta. (Kulhánek 2014)

Musíme ovšem upozornit na rozdíl mezi psychoterapií, která zařazuje do svého procesu cíleně a izolovaně arteterapeutické techniky, a arteterapií, která reprezentuje využití umění jako plnohodnotného kanálu pro komunikaci a introspekci. (Slavík 2000, in Šicková–Fabrici, 2002, s. 31).

Jako spíše psychoterapeutický proces chápe pojetí arteterapie i Kelly, který poukazuje na potenciál arteterapie při vyrovnávání se s emocionálními problémy, s různými traumaty z dětství, a také poukazuje na možnost osobního a duševního růstu klienta. (The American Art Therapy Association 1998, in Šicková – Fabrici, 2002, s. 31).

Výtvarné aktivity jsou v současné době poměrně oblíbené v mnoha institucích zabývajících se edukací či resocializací klientů, jako jsou výchovná zařízení, léčebná zařízení, ale i organizace zabývající se volnočasovými aktivitami klientů. Přestože cíle jejich aktivit se nám mohou jevit jako podobné, ne vždy se jedná o arteterapii.

1.5.2 STRUKTURA ARTETERAPEUTICKÉHO SETKÁNÍ

Pro arteterapeutickou práci jsou stěžejní hlavně znalosti, které má arteterapeut o svých klientech - například jaká je hloubka jejich mentální retardace, nejsou-li například postiženi i tělesně tak, že by je to mohlo omezovat při práci, jak dlouho se dokáží soustředit a podobně. Výběr prostředí je také velice důležitý, mělo by se jednat o dobře známé prostředí, které klient zná a kde se cítí dobře. Samotná délka vlastní tvorby závisí ryze na individualitě klienta, na způsobu, jakým danou arteterapeutickou metodu přijímá. Mentálně retardovaným klientům obecně vyhovuje spíše krátkodobý program, protože k delšímu výtvarnému procesu se nejsou schopni z dlouhodobého hlediska vracet.

Arteterapeutické sezení by mělo být rozčleněno do následujících fází:

1. jasné a zřetelné vysvětlení tématu práce a zadání zvolené techniky za použití co možná nejjednodušších pokynů;
2. při vlastní tvorbě arteterapeut díky znalosti svých klientů zasahuje pouze tam, kde je to nezbytně nutné;
3. v závěrečné fázi klienti popisují své vlastní dílo, hovoří o pocitech při práci, mohou dotvářet svými subjektivními prožitky charakter výtvarného díla.

1.5.3 FORMY ARTETERAPIE

Arteterapie využívá výtvarného umění jako hlavního prostředku poznání klienta, dokáže ovlivnit psychický stav klienta a tím i jeho vztahy či samotnou poruchu. Jedná se o projektivní metodu, která na rozdíl od jiných forem terapie nestaví pouze na verbálním sdělení, to se využívá při závěrečné interpretaci díla. Arteterapie má mimo jiné i důležitou funkci projektivní, která se využívá při diagnostice, funkci zrání, kdy při odpočinkové tvůrčí činnosti klient může dosáhnout vnitřní relaxace a tím se podporuje emoční vývoj, sublimační funkci, kdy změnou hodnotových sfér životních potřeb může dojít k omezení či úplnému odstranění intrapsychických tenzí.

Arteterapeutická setkání lze realizovat jak individuálně, tak i skupinově. Výhodou individuální arteterapie je velice úzký kontakt mezi arteterapeutem a klientem, kdy může dojít intenzivnímu emocionálnímu zážitku s chápajícím člověkem. Při skupinové arteterapii může dojít k tomu, že klienti s podobnými problémy mohou vyjádřit a vnímat pocit sounáležitosti, mohou se navzájem podpořit, zpětné vazby klientů je mohou navzájem obohatit. Nevýhodou je ovšem organizace skupinové arteterapie, která je poměrně náročná a také může některým klientům vadit malá míra diskrétnosti. „Skupina je mikrosvětlem, z něhož mohou klienti přenést svoje zkušenosti do svého přirozeného prostředí.“ (Hornáková 1999, s. 124).

1.5.4 ARTETERAPIE S MENTÁLNĚ POSTIŽENÝMI

Mentálně retardovaní jedinci jsou v rámci výtvarného procesu omezení věkovou vyzrálostí, což neomezuje jejich tvořivost, která se ovšem musí také rozvíjet. V rámci arteterapeutické práce se arteterapeut snaží dosáhnout následujících cílů:

- reedukace

- resocializace
- integrace osobnosti
- rozvoj kreativity
- nácvik empatie
- odblokování komunikace
- nácvik sebereflexe
- sebeovládání a vůle

(Valenta in Šicková – Fabrici 2002, s. 81).

Další hlavní cíl arteterapie s mentálně retardovanými lidmi spočívá podle K. H. Menzena v kompenzaci poškozených funkcí mozkových hemisfér prostřednictvím uměleckých aktivit. Je zde kladen důraz na esteticko-bazální stimulaci, reorganizaci vnitřních struktur osobnosti postiženého. Podle tohoto autora tam, kde malujeme, stavíme, konstruujeme, budujeme i prostorové vnímání klienta, vnímání času v kontextu světa. (Menzen in Šicková – Fabrici 2002, s. 81).

Arteterapeutický proces je tedy velice významný pro mentálně retardované jedince a to v rámci kompenzace intelektových deficitů na zlepšování poznávacích funkcí jako je zevšeobecňování, konkretizace a chápání jevů v souvislostech.

1.6 MOŽNOSTI PRÁCE S MENTÁLNĚ RETARDOVANÝMI V RŮZNÝCH TYPECH ORGANIZACÍ

Velice zajímavým a přínosným pro mou práci byl výzkum pana Petra Sochora, který pracuje s mentálně retardovanými klienty v ÚSP Křižanov, což je státní instituce, která poskytuje péči mentálně postiženým lidem. Jiným typem péče o mentálně postižené jsou nestátní neziskové organizace, které často fungují na bázi dobrovolnictví – představitelem této skupiny je občanské sdružení Aaja, se kterým jsem velmi úzce spolupracoval

1.6.1 ÚSTAV SOCIÁLNÍ PÉČE PRO MLÁDEŽ V KŘIŽANOVĚ

je umístěn v budově zámku a svou působnost datuje od roku 1960. Původně se o mentálně postižené jedince staraly řádové sestry. Záznamy z 1. 7. 1960 hovoří o třiceti klientech ÚSP Křižanov.

V současné době se v ÚSP Křižanov, který patří mezi specializované zařízení s celoročním pobytem pro děti a mládež s mentální retardací ve věku od 3 let, stará o svěřence celkem 82 pracovníků, kteří poskytují kromě pobytu také komplexní zdravotní, výchovnou a rehabilitační péči, s možností kulturního, sportovního i pracovního vyžití. Součástí ÚSP jsou i Základní škola speciální a Základní škola praktická.

V Základní škole speciální se kromě základního trivia (čtení, psaní, počítání) vyučuje i věcné učení – svět kolem nás, lidské tělo, doprava, zvyklosti, tradice. V rámci výchov se vyučují výchovy pracovní, výtvarná, hudební, tělesná a smyslová.

V Základní škole praktické, která je jednoletá s možností prodloužení na dva roky, se vyučují předměty čtení, psaní, počty, občanská výchova, výtvarná výchova, hudebně - pohybová výchova, tělesná výchova, rodinná výchova, ruční práce, základy práce s PC. Prodloužení výuky je závislé na individuálních schopnostech a možnostech jednotlivých žáků. Ukončení školní docházky se koná závěrečnou zkouškou ústní a praktickou. Praktická část se skládá z ukázky praní, vaření a šití.

Dále se jedinci s těžkým až hlubokým mentálním postižením či kombinovaným postižením mohou vzdělávat v rámci Rehabilitačního vzdělávacího programu základní praktické školy. Zde se výuka soustředí hlavně na výchovu rozumovou, smyslovou, pracovní a výtvarnou, hudebně-pohybovou, rehabilitační a tělesnou.

Výuka může probíhat až do 26 let, docházka je desetiletá.

Zdejší klienti mají možnost navštěvovat další zájmové útvary, jako jsou keramická dílna, výtvarná dílna, pracovní terapie, muzikoterapie, zooterapie.

Posláním Ústavu sociální péče Křižanov je vytváření příznivých podmínek k předcházení sociální izolace dětí od 3let s mentálním postižením, mládeži a dospělým s přidruženými a kombinovanými vadami pomocí rozvíjení sociálních kontaktů. ÚSP zajišťuje péči o klienty v základních pěti oblastech, které se navzájem prolínají a na sebe navazují. Jedná se o ošetrovatelskou péči, výchovu, celkovou rehabilitaci, sociální službu a vzdělávání.

Cílem ÚSP v Křižanově je:

- příjemný pobyt uspokojující všechny bio-sociální potřeby klientů;
- podpora samostatnosti a autonomie dle individuální možnosti klientů;
- snaha rozvíjet osobní potenciál každého jedince;
- neustálé zlepšování podmínek života a modernizace prostředí pobytu klientů;
- zlepšování způsobu a metod poskytování služeb sociální péče.

Arteterapii lze v ústavu sociální péče využít z hlediska nejen léčebného, ale především pracovního, ale také jako vhodnou náplň volného času mentálně postižených.

(Domov Kamélie Křižanov 2015)

Důvody umístování klientů do Ústavu sociální péče jsou různé. Velice častým jevem je nezvládnutí náročné péče o mentálně postiženého člověka rodinou, ale také se jedná i o děti ze špatného rodinného prostředí nebo sirotky.

Výzkumná práce pana P. Sochora pod názvem „*Vliv výtvarné tvorby na osobnost jedince s mentálním postižením v institucionalizované péči*“ si kladla za cíl zjistit, zda lze stimulovat rozvoj výtvarné činnosti u osob s mentálním postižením, analyzovat možnost pozitivního ovlivnění tvořivosti mentálně retardovaných jedinců právě pomocí výtvarného působení, zjistit vztah úrovně jemné motoriky v souvislosti s užitím výtvarných technik, zjistit, zda došlo u jedinců s mentální retardací k rozvoji kvality výtvarného procesu, analyzovat dané výsledky výtvarné tvorby z hlediska jejího významu pro sociální funkci výtvarné tvorby u mentálně retardovaných jedinců.

Pro svou práci si Sochor vybral smíšenou skupinu ve věku od 14 do 52 let čítající šest mužů a tři ženy, kdy všichni spadali do kategorie středně těžkého mentálního postižení. Všichni samozřejmě dlouhodobě pobývají v ÚSP Křižanov. Celý výzkum probíhal v období od září 2006 do prosince 2008. Délka výzkumné činnosti byla takto stanovena hlavně proto, aby se minimalizovaly možné vývojové změny – proces biologického a psychického zrání u mentálně retardovaných osob.

Jako hlavní techniku výzkumu zvolil Sochor analýzu výtvarných produktů, kdy výtvarný projev mentálně retardovaných klientů ÚSP Křižanov byl zkoumán prostřednictvím metodiky teorie výtvarné výchovy zároveň s modifikací testů jako je Kresba lidské postavy, Test obkreslovaných předloh a další testy z oblasti speciálně-pedagogické a psychologické diagnostiky. V průběhu výzkumné části pak Sochor doplnil svá pozorování metodou nestrukturovaného zúčastněného pozorování.

Výtvarná činnost byla zvolena díky plnění sociální funkce pro cílovou skupinu, hlavně vzhledem k tomu, že výtvarná tvorba je vhodnou volnočasovou aktivitou pro mentálně retardované jedince, která stimuluje vnitřní představy a prožitky, rozvíjí jejich zkušenosti a může znamenat i formu alternativní komunikace pomocí symbolického vyjádření. Vyhodnocení výtvarných děl sledovalo kromě samotné změny výtvarného projevu hlavně vliv na rozvoj schopností mentálně retardovaného klienta, jako jsou jemná motorika, tvořivost, percepce.

Při analýze výsledných produktů výtvarné činnosti přihlédl Sochor i ke specifické osobnosti mentálně retardovaného jedince. Tito jedinci nemají díky biologickému omezení možnost si včas osvojit lidskou kulturu, protože je silně oslabena jedna ze základních funkcí lidské psychiky, a sice potřeba poznávat okolní svět. Díky nedostatečně vyvinuté mozkové kůře mají mentálně retardovaní jedinci nedostatečně rozvinutou poznávací aktivitu a nízkou orientační schopnost. Z fyziologického hlediska je zřejmé, že mentálně retardovaní jedinci mají velice rychlé vyhasínání orientačního reflexu, což významně zpomaluje vytváření nových podmíněných reflexů. To má za následek mnohem menší rozvoj poznávacích zájmu a potřeb ve srovnání s normálními jedinci. Poznávací, neboli kognitivní procesy můžeme rozdělit na bezprostřední poznání (smyslovou percepci) a poznání zprostředkované (myšlení, řeč). Ve smyslové percepci jde hlavně o pamětní fixování a aktivaci pamětních stop v rámci první signální soustavy. Bezprostřední vnímání obsahuje počitky, vjemy, představy a je vždy výběrové na základě individuálních zkušeností daného jedince. Zatímco u zdravého jedince je tento proces utváření zkušeností rychlý, u mentálně retardovaného jedince je tento proces pomalý a mohou nastat i následující odchylky v percepci: zpomalenost a snížený rozsah zrakového vnímání, který je zapříčiněn kdy mentálně retardovaný jedinec nevidí globálně, ale zrakové vjemy vnímá postupně, což mu ztěžuje orientaci, není schopen pochopit perspektivu, nerozlišuje polostíny. Dále se jedná o nediferencovanost počitků a vjemů - tvarů, předmětů, barev. Zatímco běžné populaci nedělá problém vydělit obrys geometrických tvarů z prostředí, u mentálně retardovaných jedinců musíme tyto obrazce výrazně odlišit od pozadí. Porušení interaktivity vnímání znamená, že mentálně retardovaný jedinec není schopen vnímat všechny detaily. Dále pak bývá narušeno prostorové vnímání, což znamená, že mentálně retardovaný jedinec nedokáže zhodnotit hloubku vnímaného objektu. Opožděná a omezená vnímavost, která je pro mentálně retardované jedince charakteristická, má významný vliv na celkový průběh vývoje daného jedince. Ve výtvarném procesu se to může projevit neschopností mentálně retardovaného jedince vnímat výtvarný vzor (obraz nebo předmět) jako celek se všemi detaily. Zpravidla mu postačí povrchní poznání kompozice předloženého výtvarného vzoru.

Myšlení je poznávací funkcí, jejím nástrojem je převážně řeč. Do základních myšlenkových operací počítáme rozlišování, třídění, komparaci, analýzu (syntézu) a zobecnění (tj. generalizaci, které je možno dosáhnout pouze pomocí abstrakce). Myšlení mentálně retardovaného jedince je příliš konkrétní, takový jedinec není schopen vyšší

abstrakce a generalizace, v jeho myšlení převládají nepřesnosti a chyby v analýze a syntéze, dále je pak myšlení nedůsledné, vyznačuje se slabou řídicí funkcí a značnou nekritičností, pojmy se tvoří těžkopádně a úsudky jsou nepřesné. Paměť nám umožňuje rozpoznat již poznané věci. Z hlediska vzdělávacího procesu je pro nás významnější individuální paměť. Člověk si pamatuje jen to, co pokládá za důležité, což poukazuje na selektivní funkci paměti. Paměť ovšem neplní jen funkci uchování informací, na základě vnímaných informací dokáže danou zkušenost i zobecnit, což znamená, že při procesu zapamatování si má člověk schopnost pochopit látku, vybrat z ní základní prvky, zjistit vztah mezi nimi a vřadit je do určité soustavy představ. Paměťové procesy mentálně retardovaných jedinců jsou ovšem mnohem pomalejší v závislosti na povaze jejich postižení. Tito jedinci si vše nové osvojují pomalu až po mnohačetném opakování a to, co se naučí, rychle zapomínají a pamětní stopy si vybavují nepřesně, vědomosti neumí včas uplatnit v běžném životě. Mentálně retardovaní jedinci mají spíše mechanickou paměť, což znamená, že jejich paměť není schopna větší selekce a udrží stopy bez většího výběru. Tím je ovšem značně ztížena schopnost vybrat z dané vnímané předlohy to podstatné.

Dalším významným faktorem je pozornost. Ta souvisí s bezprostředním vnímáním a poznáním a dělíme ji na *bezděčnou*, která se mimovolně zaměřuje na silné, intenzivní podněty, a *záměrnou*, která je fixována na vůli, má charakter podmíněného reflexu a je z hlediska vyučovacího procesu nejdůležitější. Záměrná pozornost u mentálně retardovaných osob vykazuje nízký rozsah sledovaného pole, nestálost a snadnou unavitelnost, sníženou schopnost rozdělit se na více činností. Charakteristické je, že s nárůstem kvantity výkonu narůstá i počet chyb. Mentálně retardovaný jedinec je schopen udržet záměrnou pozornost mnohem kratší dobu než jeho zdravý vrstevník. Po soustředění musí následovat relaxace, což je důležité pro plánování struktury zadané práce s mentálně retardovaným jedincem. Kromě poznávacích funkcí je z hlediska ovlivňování prožívání a chování mentálně retardovaného jedince i jeho emocionalita. Mentální retardace je především retardace duševního vývoje, to znamená, že mentálně retardovaný jedinec, pokud je vystaven emotivnímu zážitku, může delší dobu podléhat silné intenzitě emocí. Daný jedinec přenáší své kladné emoce na situace, které umí zvládnout. Těch ovšem, vzhledem k jeho postižení nebývá mnoho. Proto je nutné zvolit při komunikaci s mentálně retardovaným jedincem takový přístup, který je akceptovatelný pro emočně nevyzrálého jedince, kdy je nutno respektovat, že se daný jedinec chová jako děti nižší věkové hranice. Tím se odstraní možnost vytvoření negativních emocí při daném pracovním záměru.

Ve svém výzkumném záměru si Sochor dal za cíl vyzdvihnout výchovný a vzdělávací rozměr pro mentálně retardované jedince žijící celoročně v ÚSP Křižanov, za předpokladu vyšší míry samostatné tvůrčí práce klientů. Jako vlastní cíle si pak Sochor stanovil posílení vnímání výtvarné tvorby mentálně retardovaného jedince, coby alternativní možnost přirozené komunikace odlišnou formou než je řeč, posílení vědomí vlastní autonomie výtvarného vyjádření, nahrazení nápodoby větší mírou vlastní výtvarné invence, učení se výtvarným technikám a jejich záměrná kombinace s akcentem pozitivního rozvoje jemné motoriky, percepčním specifickým mentálně retardovaných jedinců přizpůsobit výtvarnou techniku i výtvarnou formu vedoucí k posílení psychosomatického rozvoje osobnosti jedince s mentálním postižením, výchova k individuální výtvarné tvorbě, posílení vnímání výtvarné tvorby jako možné formy autorelaxace u mentálně retardovaných osob.

Pro úspěšnost cílů výtvarného projektu u mentálně retardovaných jedinců je nutné vytvořit vhodné podmínky pro danou činnost, zvolit vhodné pomůcky a potřeby tak, aby nezamezovaly možnému spontánnímu výtvarnému vyjádření mentálně retardovaného jedince. Volba pomůcek a potřeb je samozřejmě ovlivněna jak typem a stupněm mentálního postižení, tak i úrovní hrubé a jemné motoriky.

K dosažení co nejlepších výsledků u sledované skupiny zvolil Sochor techniky - kresba, malba, grafika.

Kresba jako základní vyjadřovací prostředek, je blízká všem sledovaným jedincům a to hlavně díky zákonitostem ontogeneze vývoje osobnost. Kresba dává možnost každému jedinci se spontánně – dynamicky a autenticky vyjádřit bez dopomoci druhé osoby. Proto nabízí bohaté využití výrazových možností i pro mentálně retardované jedince.

Malba je celkově velice oblíbená a většina mentálně retardovaných jedinců s ní má zkušenost. Zároveň představuje nejdůležitější výrazový prostředek a je často kombinovaná s kresbou.

Grafika je pro mentálně retardované jedince nejnáročnější, vyžaduje určitý stupeň dovedností a schopností, klade větší nároky na rozumově - poznávací složku mentálně retardovaného jedince.

Neméně důležitou součástí výtvarného záměru pro mentálně retardované jedince je námět výtvarného díla. Myšlenka pro ně musí být zajímavá, uchopitelná a pochopitelná. Může se jednat o projekci animovaného filmu, knižní reprodukci, fotografii či přírodní úkazy. Důležité je, aby měl mentálně retardovaný jedinec dostatek času ke zpracování a

promyšlení daného tématu, aby se k němu popřípadě mohl i vrátit. Pro úspěšné zvládnutí procesu výtvarného vyjádření mentálně retardovaným jedincem je důležité daného jedince dostatečně motivovat, dát mu prostor a čas k vlastnímu rozhodnutí jak svou práci pojme, v průběhu děje jej v případě potřeby povzbuzovat, nechat mu prostor pro odpočinek a po dokončení díla nechat klienta interpretovat jeho vlastní práci.

Sochor formuloval následující výzkumné teze – může výtvarná činnost kladně ovlivnit rozvoj jemné motoriky? Ovlivňuje tato činnost kladně rozvoj percepce? Dochází při výtvarné činnosti mentálně retardovaného jedince k rozvoji tvořivosti?

Dílčí závěry jsou zmíněny v závěrech jednotlivých kazuistik, nicméně obecně lze konstatovat, že z výsledků šetření byla pozorována u všech sledovaných osob pozitivní dlouhodobá změna ve výtvarném projevu.

Výzkumné šetření prokázalo ve sledované době od září 2006 do prosince 2008 následující skutečnosti - výtvarná činnost kladně ovlivnila rozvoj jemné motoriky u šesti sledovaných osob. U tří osob nebyl rozpoznán významný rozvoj jemné motoriky, stav na konci šetření zůstal nezměněn. Výtvarná činnost kladně ovlivnila rozvoj percepce u všech sledovaných osob. Při výtvarné činnosti došlo k rozvoji tvořivosti u osmi sledovaných osob. U jedné pozorované osoby nebyl ve zkoumaném období pozorován rozvoj tvořivosti.

V závěru výzkumného šetření lze konstatovat, že *výtvarná tvorba má kladný vliv na osobnost jedince s mentálním postižením v institucionalizované péči.*

PhDr. Marie Bartošková, ředitelka ÚSP Křižanov, hodnotí práci Sochora následovně: „Lze konstatovat, že veškeré použité výtvarné aktivity vnímali naši klienti pozitivně. Zároveň jsme mohli pozorovat kladné působení na emoční naladění našich klientů. Docházelo k rozvoji jemné motoriky rukou, mohla se uplatnit a rozvinout jejich fantazie a tvořivost. Výtvarné práce, které během výzkumu vznikaly, nás překvapily svoji originalitou, kvalitou a nečekanou invencí vzhledem k míře postižení autorů. Není však důležitý výsledek, ale samotný proces tvorby, který je pro naše klienty přínosný a obohacující.“

1.6.2 OBČANSKÉ SDRUŽENÍ AAJA – ANIMOTERAPIE A JINÉ AKTIVITY

S občanským sdružením Aaja spolupracuji už od roku 2011. V té době začala spolupráce mezi Oblastní charitou Most a Střediskem výchovné péče v Mostě, kde mimo jiné, vedu keramický kroužek. Po dohodě mezi paní Mgr. Marcelou Sakařovou, vedoucí

SVP a paní Bc. Lucií Průšovou, která zastupovala Oblastní charitu Most, k nám začala na keramický kroužek docházet skupina postižených klientů. V šesti případech se jednalo o klienty s mentální retardací v rozmezí středního až těžkého postižení, v jednom případě o smíšené postižení a posledním klientem byl fyzicky postižený jedinec.

Vůdčí osobností tohoto sdružení je paní Lucie Průšová, která začala přemýšlet o podpoře této skupiny klientů už před jedenácti lety, kdy po složení zkoušek z canisterapie ji začala provozovat ve Speciální ZŠ v Mostě. Zde také začala mapovat potřeby nejen znevýhodněných dětí, ale i jejich rodičů. I v dalším zaměstnání, v MC Klubíčku, jehož zřizovatelem je nadace Porozumění, měla možnost seznámit se blíže s problematikou potřeb znevýhodněných dětí a jejich rodičů. Už tehdy vnímala nedostatečné pokrytí služeb pro tuto skupinu. Po přednesení dané problematiky v Oblastní charitě v Mostě dostala od této organizace nabídku na vedení klubu pro zdravotně znevýhodněné děti a dospělé. Bohužel musela pracovat i na jiných projektech, proto vnímala tuto službu spíše jako okrajovou. Změna přišla až po spolupráci s německým partnerem v rámci přeshraničního projektu, který se týkal výměny zkušeností dobrovolníků. Podle jejích vlastních slov se najednou ukázalo, že pro služby takového typu se jeví jako nejvýznamnější jisté materiálně technické zázemí a aspoň několik ochotných a nadšených lidí, kteří myšlenku práce s postiženými lidmi podpoří. Díky tomuto „startovacím“ zázemí se jí takovou platformu podařilo vytvořit. Bohužel později se ukázalo, že pro Oblastní charitu není služba, která se jeví jako výhledově neudržitelná prioritou a po skončení dotačního období projekt téměř vysublinoval a pracovníci Oblastní charity byli definitivně přeřazeni do projektů, které byly v tu dobu realizovány převážně pro menšiny a sociálně slabé.

S tím se paní Průšová nesmířila a začala opět spolupracovat se Speciální školou v Mostě. Podařilo se jí opět vybavit prostory pro canisterapii a začala se věnovat i volnočasovým aktivitám znevýhodněných dětí.

Později začala z vlastních prostředků financovat pronájem prostorů v centru města, které nazvala pracovně OAZA a které vybudovala za pomoci dobrovolnických projektů a skupiny dobrovolníků. Tyto prostory vybavili kuchyňkou, zřídili zde relaxační a společenskou místnost. V průběhu dalšího roku se jí podařilo sehnat peníze z dalších zdrojů na částečné pokrytí nájmu a zároveň bylo možné financovat jednoho pracovníka, který zajišťoval poskytování nabízených služeb. Jednalo se o projekt podpořený Magistrátem města Mostu, který poskytl 20% finančních prostředků. Zbývající částku se složitě pokrývala pomocí dotací na podporu pracovního místa od Úřadu práce v Mostě. I

přesto byla nucena paní Průšová dofinancovávat provoz tohoto centra ze svých vlastních prostředků.

Celkově byla nabídka aktivit pestrá a pro klienty lákavá. Pro klienty byla stanovena cena za využívání daných služeb. Přestože byla cena nastavena nízko, ukázalo se, že pro mnohé rodiče je to problém, proto účast na každodenních aktivitách centra regulovali, takže docházelo k situacím, kdy jeden den byla kapacita centra plně vytížena, další dny pracovnice pečovala o jednoho až dva klienty. Podle paní Průšové byla poslední pověstnou „kapkou“ potřeba se přemístit do jiných prostor, neboť OD Delta, kde služba dva roky fungovala, se měl rekonstruovat. To a fakt, že na pracovníci by dostali dotaci pouze v případě, že by jí výrazně navýšili mzdu - v kombinaci s výrazným úbytkem klientů ji posunulo k rozhodnutí, že službu uzavře a se svým týmem dobrovolníků se vrátí zpět k základům – k animoterapii formou terénní služby a zachová jen některé aktivity, jako je keramika. Služba byla proto po necelých dvou letech uzavřena, neboť příjmy od klientů nedokázaly uhradit pracovníci, nájemné a další nutné náklady. Na činnost v centru OAZA už se využívaly i příjmy i s canisterapie v jiných zařízeních, což paní Průšová nepovažuje za koncepčně správné.

Na otázku, jak hodnotí zkušenost s poskytováním tohoto typu služeb, paní Průšová odpovídá: „ Z mého pohledu jsme nereagovali dost pružně, což je škoda. Služba prošla velkým množstvím kontrol na udání a i přesto, že výsledky kontrol byly negativní v náš prospěch, každý takový krok ubíjel motivaci ji udržet. Část klientů se vrátila ke službám denního stacionáře, ale také v mezičase začalo nabízet služby pro danou cílovou skupinu také SVČ (prostřednictvím od nás propuštěné pracovnice) a část klientů využila jejich nabídky. Minimum klientů zůstalo neošetřeno. Co pro nás vyplývá na základě této zkušenosti? Že na poskytování služeb pro děti i dospělé se znevýhodněním je třeba mít vedle odpovídajícího – nejlépe bezbariérového materiálně technického vybavení a prostoru také dostatek peněz na zajištění základního provozu služby. Z příjmů od klientů je možné poté hradit doplňkové aktivity, materiál apod., nicméně existence služby na nich nemůže být závislá. Také by služba měla mít dostatek pozornosti, tj. placené zaměstnance, neboť dobrovolníci budou vždy stát na pomezí rozdávat vlastní energie, empatie a podpory, ale bohužel také na rozhodování o vlastní finanční stabilitě a jistotách. Z původní euforické myšlenky, domnívám se, došlo na vyhoření v aktivitách určitého typu. Avšak v oblasti spolupráce s jinými, zajištěnými poskytovateli služeb, fungujeme prostřednictvím terénní animoterapie dále. Tento fakt se zřejmě výhledově nezmění ani s ohledem na fakt, že

legislativa v ČR je stejně jako v mnoha jiných oblastech naprosto nedostačující a dává tak prostor spoustě rizik. Avšak co se zkušenosti týká, bylo toto období nesmírně plodné.“

Bc. Lucie Průšová, DiS.

AAJA, z. s.

2 EMPIRICKÁ ČÁST

2.1 ÚVOD EMPIRICKÉ ČÁSTI

Z mého úhlu pohledu se mi jeví práce s mentálně postiženými lidmi nedostatečná. Myslím si, že jsou v poslední době, jak už tomu v minulosti bylo, opět odsouváni do pozadí jako ti „nežádoucí“. Jsou jim přiznány určité sociální výhody, ale tím v mnoha případech zájem společnosti o jejich možný rozvoj často končí. Nabídka zájmových aktivit je nedostačující a pro mnohé z nich bez dobrovolnických organizací typu o.s. Aaja i nedostupná. Přitom jsem přesvědčen, že práce s mentálně postiženými občany nerozvíjí pouze je, ale všechny účastníky tohoto procesu. Proto jsem si pro svou výzkumnou sondu vybral právě skupinu mentálně postižených dětí.

2.1.1 TEORETICKÁ DIFERENCIACE VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

V rámci výzkumného problému si lze položit otázky:

1. Které schopnosti a dovednosti mentálně postiženého jedince rozvíjí výtvarná výchova?
2. Jaké možnosti poskytuje výtvarná tvorba pro rozvoj těchto schopností a dovedností mentálně postiženého jedince?
3. Jak se projevují mentálně postižení jedince v průběhu výtvarných činností zaměřených na rozvoj motorických dovedností, fantazijních představ či komunikačních dovedností?

Pro řešení těchto otázek bylo stanoveno, jaké pozorovatelné činnosti je možné sledovat z hlediska progresivního rozvoje mentálně retardovaných jedinců. Proto jsem se ve své výzkumné sondě rozhodl ve spolupráci s pracovní skupinou tvořenou klienty o.s. Aaja sledovat, zda prostřednictvím výtvarné činnosti je možné docílit u mentálně postižených lidí rozvoje těchto dovedností:

- motorických dovedností pomoci výtvarné činnosti u mentálně postižených lidí;
- fantazijních představ a jejich výtvarné zpracování pod vlivem poslechu hudby;
- komunikačních schopností pomoci výtvarné činnosti u mentálně postižených lidí;

Pro sledování těchto cílů byl zvolen design kvalitativního výzkumu – případové studie. metodou sběru dat - pozorování (zápisky z pozorování, fotodokumentace), metodou analýzy dat - otevřené kódování.

Vlastní realizace výzkumné sondy probíhala jednak v prostorách SVP Most, kde měli klienti k dispozici keramickou dílnu, malování s hudbou bylo realizováno v prostorách o.s. Aaja, které klienti znali, cítili se tam dobře, byli bezprostřední.

V průběhu výzkumné sondy mě zaujala hlavně Irenka, která mnohé své spoluklienty ve své práci převyšovala. Proto jsem se rozhodl věnovat se jí v případové studii.

2.2 DESKRIPTIVE PODMÍNEK VÝZKUMNÉ SONDY A JEJICH SPECIFIKACE

Keramická činnost probíhala ve středisku výchovné péče Most, kde se nachází malá keramická dílna, která prostorově nevyhovuje většímu počtu klientů. Proto jsme pracovali se souhlasem vedení střediska ve vstupním prostoru kombinovaného s čekárnou pro děti a jejich rodiče navštěvující SVP Most. Práce probíhá v prostorách, kde jsou klientů a dobrovolní asistenti v přímém kontaktu s návštěvníky SVP. Ti se mnohdy aktivně zajímají o naše činnosti a pozorují klienty při práci. Někdy se i přidají. Prostředí by se dalo označit jako rušné, neklidné, kdy přítomnost cizích návštěvníků by mohla být chápána jako rušivý faktor. Přesto jsou všichni klienti natolik zaujati prací s keramickou hlinou, že se nenechají vyrušit ani aktivním zasahováním cizích návštěvníků SVP.

Pro malování na hudbu byly záměrně zvoleny prostory o.s Aaja, které se nacházejí v centru města. Klienti zde měli téměř rodinné prostředí – pracovnu, relaxační místnost, jídelnu, kuchyň. Malování dle předlohy se realizovalo ve společenské místnosti, kde všichni pracovali ve skupině. Také se zde nacházela terapeutická místnost, kde klienti zcela sami relaxovali prostřednictvím relaxační techniky Snoezelen. Právě tato místnost byla upravena pro individuální práci malování s hudbou. Klienti se zde cítili dobře a dobře akceptovali neznámou agresivní dynamickou hudbu, kterou by za jiných okolností – dle jejich rodičů – odmítali.

2.2.1 CHARAKTERISTIKA NASBÍRANÉHO MATERIÁLU

Při každém setkání byli účastni i dobrovolní asistenti spolupracující s o.s Aaja. Ti, po seznámení se plánem průběhu setkání, byli přiděleni k jednotlivým klientům. Někdy docházelo k situaci, kdy jeden asistent pomáhal více klientům. Já jsem se snažil co možná nejpodrobněji si všimnout práce všech klientů, ale při větším množství práce to nebylo vždy možné. Proto byla po skončení práce a odchodu klientů konzultována problematika práce s asistenty, kteří měli jednotlivé klienty na starost. Vždy jsem se snažil o to, aby dobrovolní asistenti pracovali se stejným klientem, aby sledovali veškeré detaily práce –

pokrok při práci, reakce na rušivé momenty, uchopení tématu, pracovní morálku a návyky klientů a zajímaly mě další jejich postřehy. Tyto informace byly zaznamenávány do poznámkového bloku, ze kterého jsem postupně vytvořil záznamové listy klientů. Výtvarné činnosti klientů i jejich výsledné výtvarné výtvořby byly průběžně fotografovány. Tyto fotografie mají také určitou vypovídající hodnotu ohledně vztahu klientů k práci, jejich pracovní morálky, lze zde pozorovat jejich pracovní postoje a vyvodit závěry, proč k nim docházelo – např. z důvodu absence asistenta.

Dle Uhl Skřivanové (2011, str. 105) pozorovací záznamový list obsahoval dostatek podkladů pro vyhodnocení konkrétních činností, ale také skýtal dostatek prostoru pro deskripci jedinečných jevů. Ve struktuře záznamového listu byly zachyceny jednotlivé fáze realizované tvůrčí činnosti. Určit tyto činnosti časově bylo z provozních důvodů velmi náročné, často bylo konstatováno pouze to, že jeden klient skončil práci mnohem dříve než druhý, což ovšem nevypovídalo nic o kvalitě provedené práce rychlejšího či pomalejšího klienta. Tyto pozorovací záznamové listy pomohly při analýze poznámek z jednotlivých setkání. Analýza byla realizována pomocí metod kvalitativního výzkumu a případové studie.

2.3 KVALITATIVNÍ VÝZKUM

Kvalitativní výzkum je vymezen jako určitá interakce interpretativních paradigmat, kdy daný jedinec není jen pasivní zkoumaný subjekt zasazený do společenských vztahů a normativních struktur, ale je chápán také jako aktivní a aktivizující prvek uvádějící veškerá pravidla a zákonitosti do souvislostí tím, že určuje, jaký mají smysl, význam, důležitost. Samozřejmě, že chápání daných jevů a jejich následná interpretace, byť podléhající určité společenské normě, je záležitost ryze individuální, protože každý jedinec se rozhoduje podle svých vlastních vnitřních priorit. Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je člověk v každodenních situacích, sledování všech sociálních aspektů, analýza výsledků, na základě kterých pak stanovujeme dané teorie, které ovšem nesledují kvantitativní aspekty, ale zkoumají daný jev do hloubky, interpretují jej komplexně. Takto lze získat podrobné informace zkoumaného jevu, umožňuje nám to porozumět tomuto jevu, identifikovat možné intervenující proměnné a jejich souvislosti. Nicméně kvantitativní aspekty nemůžeme zcela opominout, protože oba dva přístupy, kvalitativní a kvantitativní, jsou navzájem komplementární. To vyjádřil metaforicky Hendl: „Jestliže má rybář k dispozici několik sítí a v každé z nich je několik velkých děr, pak je lepší, když rybář poškozené sítě

navzájem překryje a použije tak jednu síť, kterou získá lepší úlovek než použitím jednotlivých sítí odděleně.“ (Hendl 2005, s. 62)

2.3.1 PŘÍPADOVÁ STUDIE JAKO METODA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU

Významnou metodou kvalitativního výzkumu je případová studie. Patří k nejstarším způsobům empirického studia sociálních jevů. Ve svých počátcích nicméně nebyla považována za dostatečně empirickou. Hlavním nedostatkem byla podle oponentů nemožnost generalizace dat. O zakotvení případové studie do sociologických výzkumných postupů bylo umožněno díky tzv. „grounded theory“ autorů Glasera a Strausse. Významným autorem, který upevnil postavení případové studie v rámci empirických věd, byl Robert E. Yin, který stanovil čtyři typy případové studie: exploratorní studie, deskriptivní případová studie, explanatorní studie, testovací případová studie.

4. **Exploratorní studie** – jejím cílem je prozkoumat strukturu případu a vztahy, které zde působí, definovat hypotézy a otázky, navrhnout teorii a připravit podklady pro další výzkum.
5. **Deskriptivní případová studie** - cílem této studie je podat co nejkomplexnější popis daného jevu. Proto nejprve stanovuje seznam základních témat a aspektů, na které se výzkum zaměří.
6. **Explanatorní studie** - podává vysvětlení případu rozebráním jednotlivých příčinných řetězců za užití předem stanovené teorie. Cílem je odhalit méně známé nebo dosud neznámé vztahy a struktury daného případu, analyzovat jejich charakter, identifikovat příčiny a důsledky.
7. **Testovací případová studie** - podobně jako explanatorní studie si klade za cíl pomocí navržené teorie zdůvodnit mechanismy působící v případě, důraz je zde však kladen především na testování správnosti teorie.

Obecně lze popsat případovou studii jako intenzivní studium jednoho případu. Kvalitativita případové studie nám díky zkoumání daných fenoménů v jejich hlubokém kontextu umožňuje důsledně porozumět studovanému případu. Případové studie vychází z předpokladu, že důkladné prozkoumání jednoho případu napomůže porozumění případům podobným, přičemž ovšem nesmíme zapomenout na skutečnost, že výsledky případové studie nelze generalizovat na širokou populaci. Obecně můžeme v otázce generalizace

případových studií odkázat opět na Yina (2003a, s. 10), který konstatoval, že „případové studie lze, podobně jako experimenty, zobecňovat vzhledem k teoretickým předpokladům a ne na populaci nebo uzavřené systémy. V tomto smyslu případové studie, stejně jako experimenty, nerepresentují vzorek. Cílem případové studie je rozvinout a generalizovat teorie (analytická generalizace), nikoli zjistit četnost (statistická generalizace).“

Případová studie začíná identifikací výzkumných otázek a teprve z nich plynoucího rozhodnutí. Pak se ovšem musíme rozhodnout, co vše zahrnuje a co již nezahrnuje náš zkoumaný fenomén, který chceme studovat. Podle podoby vzorku a charakteru sbíraných dat můžeme klasifikovat další typologii případové studie.

Typy případové studie

1. Osobní případová studie. Jedná se o podrobný výzkum určitého aspektu u jedné osoby. Věnuje se minulosti, kontextovým faktorům a postojům, které zkoumané události předcházely. Zkoumá možné příčiny, determinanty, faktory, zkušenosti a procesy, jež mají k této události vztah.
2. Studie komunity (viz sociografie). Je zkoumána jedna či více komunit na určitém místě. Hlavní vzorce života komunity jsou popisovány, analyzovány a komparovány.
3. Studium sociálních skupin. Zabývá se zkoumáním malých přímo komunikujících skupin (např. rodin) i větších difúzních skupin (např. skupiny zaměstnanců). Popisuje a analyzuje vztahy a aktivity ve skupině.
4. Studium organizací a institucí. Jsou zkoumány firmy, školy a jiné organizace, implementace programů a intervencí, kultura organizací, procesy změn a adaptací. Hledá nejlepší vzorce chování, zavedení určitého typu řízení, evaluace a adaptace.
5. Zkoumání událostí, rolí a vztahů. Zde se studie zaměřují na určitou událost (viz body 3 a 4). Zahrnují analýzu interakce členů skupiny, konfliktů, rolí a stereotypů.

V případové studii se jedná vždy o záměrný výběr, jedině tak zajistíme, aby zkoumané fenomény měly přesně ty charakteristiky, které k našemu výzkumu potřebujeme.

V mé výzkumné sondě jsem měl možnost klienty pozorovat při práci a jejich pracovní postupy zaznamenávat. Pro zpracování všech dat, které jsem během mé

výzkumné sondy shromáždil, je pro mou práci nejlépe využitelná osobní deskriptivní případová studie.

2.3.2 OTEVŘENÉ KÓDOVÁNÍ

Kvalitativní výzkum je založen hlavně na kvalitativní analýze dat. Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují (Strauss, Corbinová 1999, s. 11). Principem kvalitativní analýzy, kterou označujeme jako otevřené kódování, je konstantní komparace, kdy za neustálého porovnávání zjišťujeme shody i rozdíly ve zkoumaném celku, a analytická indukce, kdy podle nalezených pravidelností v daném celku můžeme stanovit a následně potvrdit z daného celku vyplývající hypotézu. Můžeme tedy konstatovat, že kvalitativní analýza nás navádí k nalezení nových pohledů a k objevení významných kategorií a vztahů mezi nimi. V podstatě při otevřeném kódování rozdělujeme celek textu na jednotlivé části (slova, věty, myšlenkové celky) a následně je nově pojmenujeme výstižným slovem – kódem, který vystihuje obsah námi rozdělené části. Kódy je nutné zvolit tak, aby odpovídaly závislosti na výzkumné otázce. Tyto kódy pak začnou vytvářet jakýsi koncept, díky kterému bychom měli porozumět vztahům ve zkoumaném celku. K tomu by nám měla pomoci takzvaná teoretická citlivost, což je analytická dovednost, kterou Strauss a Corbinová (1999) popisují slovy „schopnost rozlišovat jemné detaily ve významu údajů“, „schopnost vhledu, schopnost dát údajům význam, porozumět a oddělit související od nesouvisejícího“ (s. 26). Samozřejmě, že by bylo nevhodnější používat pro kódové označení odborné termíny, nicméně mnohem důležitější je pojmenovat daný jev tak, aby jej výzkumník snadno pochopil a mohl jej bez potíží i nadále používat, to znamená, že pojmenování kódu musí názorně a výstižně definovat podstatu zkoumaného jevu (viz přílohy obr. 14. a, b).

Způsoby otevřeného kódování.

Mezi různými technikami otevřeného kódování patří následující tři mezi nejpoužívanější způsoby otevřeného kódování - kódování řádek po řádku, kódování po větách nebo odstavcích a kódování celého dokumentu.

Jako nejproduktivnější z hlediska počtu kódů a jejich obsahu se jeví kódován řádek po řádku. Při tomto způsobu nebývají zkoumány jen jednotlivé větné úseky, ale často i slova. Pro svou náročnost bývá využíván při kódování kratších celků. Pro další dva způsoby je specifická snaha po nalezení ústřední myšlenky celého zkoumaného celku. V těchto případech pátráme po podstatě zkoumaného celku vyjádřené hlavní ideou. V případě, že se nám ji podaří definovat, je důležité vrátit se ke zkoumanému celku a rozebrat jej ve světle nových souvislostí,

2.4 VÝBĚR MATERIÁLU PRO DESKRIPTIVNÍ ZKOUMANÉ PRACOVNÍ SKUPINY

Na naše setkání chodilo deset klientů, bohužel, ne všichni se dostavovali pravidelně. Někdy to bylo z důvodu nemoci, někdy se jim prostě nechtělo nebo rodiče uvedli jiné rodinné důvody. Z hlediska postižení se v této skupině vyskytly všechny typy mentálního postižení – střední, lehké i těžké. Klienty, kteří docházeli na setkání pravidelně, jsem diferencioval právě podle tohoto typu postižení. Klienti s lehkým mentálním postižením docházeli velmi nepravidelně, protože měli kromě našich setkávání i jiné aktivity. Nejpravidelněji chodili Irenka, Tadeáš, Olda a Lída. Zatímco Lída je představitelkou těžkého mentálního postižení, kdy její práce byla vždy závislá na pomoci asistenta, Irenka s Tadeášem představují klienty se středně těžkým mentálním postižením kombinované s různými typy autismu. V jejich případě se absence asistenta v průběhu jejich tvůrčí činnosti nijak výrazně neprojevovala. Olda byl jediný klient s Downovým syndromem. Na jeho případě se mi potvrdily předchozí zkušenosti s prací s podobně postiženými lidmi, kdy mu nejvíce vyhovovala práce stereotypního charakteru. Jeho tvůrčí invence byla realizována formou nápodoby podle předlohy.

Ve své práci jsem se proto věnoval hlavně rozboru jejich činností. Zvláštní důraz jsem ovšem věnoval Irence, která i přes své postižení dosahovala výrazných výsledků, nejen co se týče jejích výtvarných prací, ale hlavně jejího tvůrčího pojetí daných témat a překonávání potíží spojených s jejím handicapem.

Výzkumný vzorek je subjektivní -záměrný, z tohoto vzorku jsem si vybral Irenku a rozhodl jsem se věnovat se v případové studii Irence.

Klienti skupiny:

Tadeáš – 27 let, středně těžká mentální retardace, v péči matky, sebeobsluha v pořádku, motoricky ne příliš zdatný. Komunikace je vcelku dobrá, hovoří pomalu ale zřetelně, při rozrušení občas zadržává. Tadeáš se při práci v keramické dílně dokázal soustředit pouze krátkodobě, potřeboval častý odpočinek, který zdůvodňoval tím, že se musí projít, napít se. Často jen chvíli poseděl a sledoval ostatní, pak pokračoval v práci. Potřeboval při práci vést, povzbuzovat, chválit. Většinou pracoval formou nápodoby, vlastní tvůrčí invenci dokázal vložit málokdy. K dokončení detailů musel být povzbuzován, často jen tak klábosil s asistentkou a tvůrčí činnost pro něj byla vedlejší.

Při malování s hudbou, kdy klienti měli malovat podle vyprávěného příběhu, nedokázal pracovat samostatně, měl tendenci „opisovat“, do práce se dal až po vizuálním kontaktu s předlohou. Malování s hudbou se mu líbilo, reagoval na hudbu aktivně, do práce se ponořil tak, že ani nevyměňoval štětce. Při navození atmosféry konfliktu doprovázeného heavy-metalovou hudbou namaloval abstraktní obraz, který znázorňoval souboj prince s drakem, kdy soupeři byli odlišeni pouze barvou. V případě poslechu relaxační hudby namaloval prince s princeznou při svatebním veselí. Nutno podotknout, že při malování s hudbou pracoval bez přerušování až dokonce, nepotřeboval žádný odpočinek.



Obr. 1 – Tadeáš malování 1. den



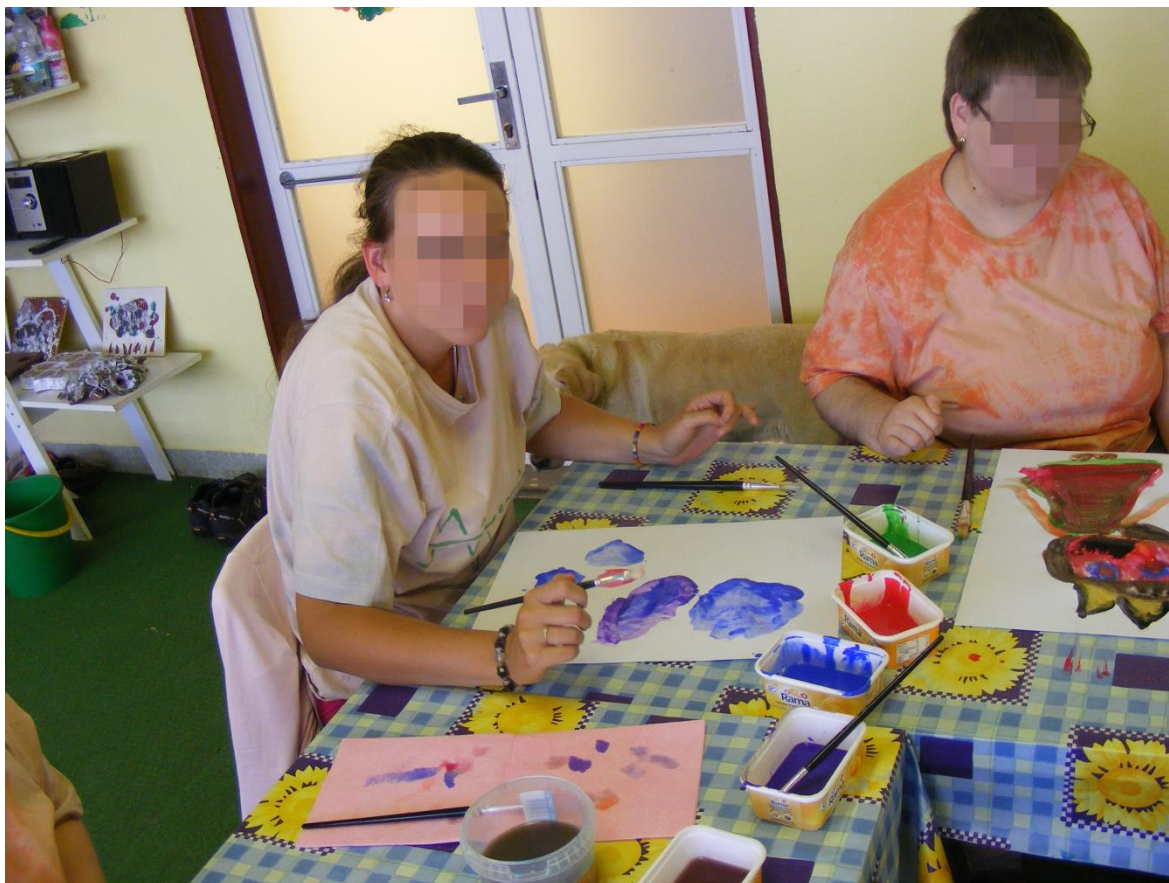
Obr. 2 – Tadeáš malování s hudbou

Olda – 22let, středně těžká mentální retardace, Downův syndrom, v péči obou rodičů, motoricky velmi zdatný, při komunikaci je potřeba značná trpělivost, Olda díky svému postižení nedokáže hovořit zřetelně, velmi huhňá, často utíká od tématu a hovoří o něčem, co jej někdy někde zaujalo. Při práci v keramické dílně pracoval vždy soustředěně, byl pomalejší, ale velmi pečlivý, snažil se práci dokončit. Bylo znát, že má velký smysl pro systematickou práci. Více mu vyhovovala práce stereotypního charakteru, bylo nutné ukázat mu všechny kroky postupně, pokud se pracovní postup ukázal pouze při začátku hodiny, byl Olda po dokončení prvního kroku zmatený, nedokázal pokračovat.

Při malování s hudbou neprojevoval nijak zvlášť emoce, reagoval hlavně na vizuální předlohu. Při poslechu hudby namaloval pouze draka (přílohy – obr. 10), další obrázek už malovat nechtěl, nebavilo ho to.

Lída – 19 let, těžká mentální retardace, v péči obou rodičů, sebeobsluha je možná pouze s dopomocí, chůze pouze s podporou, jemná motorika je minimální, verbálně nekomunikuje, komunikace možná pouze pomocí alternativní metody – piktogramického slovníku. Lída chodila na keramický kroužek velice ráda, byla snaživá, usměvavá. Za úspěch lze v tomto případě označit i to, že dokázala vyválet pravidelné tvary podobné kuličkám. Při jejich následném vkládání do forem a při jejich upevňování došlo ovšem vždy k deformaci – Lída nemá rozvinutou jemnou motoriku. Proto bylo nutné vždy ji při těchto činnostech podporovat, vést ji ruku, nechat ji ukázat, co chce kam umístit a pak ji s tím pomoci.

Při malování Lída pracovala podle vizuální předlohy, při poslechu nebylo vidět, že by nějak na hudbu reagovala. Lída malovala barevné skvrny, kdy za úspěch lze považovat, že jí označené skvrny mají podobnou barvu jako vizuální předloha (přílohy – obr. 12)



Obr. 3 – Lída – malování 1. den



Obr. 4 – Lída malování 2. Den – komunikace s asistentkou

Vlád'a – 31 let, lehká mentální retardace, v péči matky, samostatný, komunikuje normálně, chůze mu činí problémy, občas, při zhoršení svého zdravotního stavu potřebuje k chůzi francouzské hole. Na naše lekce docházel nepravidelně, měl i jiné aktivity, hrál šprtec, chodil na vaření. Při práci musel být usměřován a pobízen, spíše si chodil popovídat. Malování s hudbou se z důvodu zdravotních potíží neúčastnil.

Kristýna – 30let, středně těžká mentální retardace, v péči matky, samostatná, pracovně a motoricky velmi zdatná, komunikace obtížná, Kristýnka se styděla hovořit mezi neznámými lidmi, lekcí keramiky se ale účastnila ráda, tvořivá práce ji bavila. Když si nevěděla rady, pozorovala ostatní a pak pokračovala, přímou pomoc asistentky nebo mně nechtěla. Pracovala pečlivě, systematicky. Matka poté ale dlouhodobě onemocněla a Kristýnka, která se bez doprovodu do dílny nedostala, musela doma pomáhat. Malování s hudbou se neúčastnila.

Petr - 29 let, středně těžká mentální retardace, autismus, v péči matky, komunikace obtížná, Petr je velmi plachý, při práci s hlinou se uvolnil, zvládal i prvky, kde potřeboval jemnou motoriku, když si nevěděl rady, nechal si poradit, nebyl odmítavý, akceptoval i

jemu neznámého člověka. Když se mu něco nelíbilo, uzavřel se do sebe, začal se nespokojeně kývat – deprivací pohyby, byla nutná pomoc asistentky, kterou dobře znal. Práce v keramické dílně se účastnil velice nepravidelně, podle asistentky za to mohla komplikovaná rodinná situace. Při malování s hudbou pracoval pouze podle vizuální předlohy, práci s hudbou odmítal, neustále se rozhlížel kolem, chyběl mu kolektiv, nepomohla ani účast asistentky.

Honza - 20 let, těžká mentální retardace, v péči obou rodičů, sebeobsluha pouze s dopomocí, motoricky velmi nešikovný, komunikace obtížná, musely se mu pokládat otázky, na které dokázal odpovědět ano-ne. Na naše lekce docházel nepravidelně, ale práce s keramickou hlinou se mu líbila, pracoval stereotypně, nejraději dělal válečky, ale další manipulaci s nimi zvládal pouze s asistentkou, která se ho ptala kam a co umístit. Malování s hudbou se neúčastnil.

Pavel – 19 let, lehká mentální retardace, v péči matky, samostatný, dobře komunikující, doprovod na lekce nepotřeboval. S Vládou se znal ze šprtce, měl i další aktivity. Keramický kroužek navštěvoval zpočátku velice pravidelně, pracoval samostatně, dokázal použít vlastní fantazii, ale potřeboval neustálé povzbuzování, stále se ujišťoval, že to dělá dobře, spíše než ujištění, že je jeho práce v pořádku, potřeboval pozornost odborného personálu, o komunikaci se spoluklienty nejevil zájem. Později se začal omlouvat s různých důvodů, malování s hudbou se neúčastnil.

Hanka – 18 let, středně těžká mentální retardace, autismus, v péči matky, sebeobsluha dobrá, komunikačně celkem zdatná, dokázala vyjádřit, co se jí líbí, a co ne, co chce dělat a co k tomu potřebuje. K návštěvě lekcí potřebovala doprovod, protože matka byla pracovně velmi vytížená, doprovázeli ji rodiče Honzy, se kterými se znala. Motoricky velice zdatná, práce s hlinou ji bavila, dokázala vložit vlastní tvůrčí invenci, vymýšlela nové tvary, působila uvolněně, spokojeně. Malování s hudbou se neúčastnila.

2.5 ANAMNÉZA IRENA

V této kapitole se snažím o osobní deskriptivní případovou studii Ireny, která podle mého názoru vykazovala velké pokroky, proto jsem o ní shromáždil veškerá možná dostupná data:

Irenka (28 let) byla tři týdny přenášena. Lékaři matku ujišťovali, že je vše v pořádku, ale až při porodu se zjistilo, že nedýchá. Narodila se císařským řezem a lékaři diagnostikovali posthypoxické poškození mozku. K tomu se patrně okamžitě přidala epilepsie, která se

ovšem postupně rozvíjela a zpočátku nebyla zjištělná. Irenci byla diagnostikována pouze středně těžká mentální retardace.

Irenka navštěvovala speciální školku pro mentálně postižené, kde v sedmi letech prodělala grand mal – velký epileptický záchvat. Po vyšetření na magnetické rezonanci našli lékaři epileptické ložisko a nasadili léky proti epilepsii, které Irenka užívala dalších patnáct let. V současné době je nepotřebuje. Důvodem, proč nikdo nedokázal poznat nástup epilepsie, byl pravděpodobně i fakt, že Irenka uvolňovala vnitřní napětí pomocí grimas v obličeji a kroucení rukou, takže petit mal – malý záchvat, který by mohl varovat blízké osoby před rozvíjející se epilepsií, nebylo možné rozeznat.

Po speciální školce Irenka nastoupila na Speciální zvláštní školu. Toto období její matka označuje jako velký omyl. Irenka byla ve třídě s dalšími patnácti dětmi, kterým nestačila a byla neustále ve stresu. To se projevovalo doma tím, že si často trhala nehty a záděry, svým oblíbeným panenám počmárala obličej, v noci se probouzela strachem a měla úzkostné stavy. Podle matky se její nechuť chodit do školy projevila i psychosomaticky – Irenka často trpěla angínami, které po jejím odchodu ze školy do denního stacionáře ustaly.

Na speciální základní školu se Irenka vrátila ve dvanácti letech. Matka uvedla, že měla s vyučujícími časté neshody. Nechala v průběhu školní docházky Irenku vyšetřit u psychologa i na psychiatrii, měla potvrzenu Irenčinu diagnózu - autismus. Proto navrhla, dle rady odborníků, aby ve škole učitelé používali tzv. komunikační notes, což ovšem mnozí odmítali. Nakonec matka dosáhla přeřazení Irenky do třídy k paní učitelce Ivě Gregorové, se kterou navázaly úzkou spolupráci. S matkou Irenky zavedly a postupně zdokonalily komunikační notes.

V osmnácti letech nechala maminka Irenku vyšetřit v centru Apla Praha u PhDr. Kateřiny Thorové, Ph.D. Ta u Irenky diagnostikovala těžký autismus – uzavřený osamělý typ s úzkostnými poruchami. Dále diagnostikovala těžce nevyvážený vývoj – nejlepší výsledky Irenka dosáhla v oblasti kresby – ta odpovídala věku osmi let, nejhorší v oblasti komunikace – ta odpovídala věku 1,5 roku. Sociální adaptabilita odpovídá věku 3 – 3,5 roku. Irenka velice špatně navazuje kontakt a je snadno unavitelná.

V současné době u Irenky přetrvávají úzkostné stavy. Byla jí naordinována antidepressiva, po kterých se tyto stavy mírně zlepšily. Pokud ovšem je Irenka ve stresu, matka jí aplikuje Diazepam nebo Rivotril – na celkové zklidnění. Doma Irenka dokáže komunikovat hlasitě, nicméně řeč je často těžce srozumitelná, proto i zde používají

komunikační notes. Irenka má ráda zpěváka Pavla Horňáka, každý den si v pravidelně pouští jeho písničky. Také ráda sleduje hudební kanál CS muzik. Když dojde k výpadku tohoto kanálu v průběhu jeho sledování, propadne Irenka záchvatům vzteku, křičí a pláče, často i hodinu až dvě (nebo dokud kanál nenaskočí), a to i přes matkou podaný Diazepam.

Irenka si své panenky i ostatní předměty ráda vyrovnává do pravidelných řad. Také má svůj deník, kam si pečlivě zapisuje datum a pak stránku pokryje abstraktními čmáranicemi.

2.6 IRENKA OČIMA PANÍ UČITELKY

Irenka – SMR, autismus

„Irenka nastoupila na naši školu do 1. třídy ZŠ praktické (tehdy zvláštní), po přešetření byla po roce přeřazena do ZŠ speciální (tehdy pomocné). Její paní učitelka sice **nevěděla, jak s takovým dítětem přesně pracovat, ale byla vstřícná, rozumná** a protože jsem v té době začínala s globální metodou čtení, **zkusila tuto metodu u Irenky, což se osvědčilo**. Bohužel, **asi po 2 letech dostala paní učitelku, která neměla jednak patřičné vzdělání, ale neměla hlavně zájem o nové metody a způsoby práce a postrádala sebemenší kousek empatie**. Její názory: to by bylo, abych ji nerozmluvila..., žádný takový čtení já dělat nebudu, já ji naučím číst normálně... Podle ní **byla maminka potížitka, která chce pro své dítě naprosté nesmysly. Maminka ale chtěla jenom adekvátní způsob práce a vzdělávání vzhledem k postižení**. Když už byla situace neúnosná, byla Irenka přeřazena do mé třídy, v té době byla asi v šestém ročníku. Do té doby jsem znala celou rodinu jenom od vidění. Na naše první setkání **přišli oba rodiče i Irenka a nastínili mi Irenčiny problémy i situaci**. Já jsem jim **sdělila, jak bych si představovala další práci s Irenkou, (s tím, že další kroky budeme řešit, až Irenku lépe poznám)**. **Ihned jsem jim nabídla alternativní komunikaci pomocí komunikačního sešitu, který jsem již používala s úspěchem u jiných nemluvicích dětí**. Po našem prvním setkání jsem měla dobrý pocit, že jsme si porozuměli, což se mi později potvrdilo. Irenka byla **zpočátku ve třídě nejistá, nervózní, ale během velice krátké doby – asi 10 dní se zklidnila a začaly jsme spolu komunikovat pomocí komunikačního sešitu, který se jí velice líbil**, protože si ho neustále prohlížela, listovala v něm. K její úspěšné adaptaci **přispěly určitě i ostatní děti**. Byl to kolektiv značně postižených, ale **velice hodných, klidných a empatických dětí**. Irenka sice **nevyhledávala společné hry ani fyzický**

kontakt, ale pozorovala je se zájmem, cítila jejich přátelství a odpovídala jim pohyby hlavou na otázky. Pokud došlo k nějaké veselé situaci, kdy se všichni smáli, „nenápadně“ se také usmívala. Neklid nebo nervozitu dávala najevo tím, že zvláště třepetala prsty na rukou, ale většinou jsem poznala její špatné rozpoložení i z výrazu obličeje. Irence vyhovoval **individuální způsob práce, klidné, tiché prostředí a nenásilné, pozvolné zapojování do všech činností.** Aktivity mimo školu jsem vždy **konzultovala s maminkou**, abychom zvážily, **jestli jsou pro Irenku přínosem.** Také jsem ve **spolupráci s maminkou doplňovala komunikační sešit**, např. o obrázky míst, která navštívili...

Ve škole byl pro Irenku velice důležitý pocit jistoty a bezpečí a stálý denní režim. Proto jsem ji doprovázela např. na toaletu, vše ve třídě mělo své stálé místo a Irenka od rána věděla, co nás ten den čeká atd. Irenka si po příchodu do třídy připravila do lavice pomůcky a několikrát během dopoledne se ujistila, že jsou stále v lavici a stejně srovnané. Její zálibou doma bylo i prohlížení kalendáře, výborně se v něm orientovala a každý den ve škole kontrolovala alespoň pohledem, jestli mám svůj kalendář správně nastavený. **Pokud na ni někdo příliš naléhal, nutil ji do mluvení nebo se jí fyzicky dotýkal, navenek se nebránila, neprojevila zlost, neplakala, ale stáhla se jakoby do sebe a celé tělo měla jakoby strnulé, v napětí.**

Irenka nějakým zvláštním smyslem neomylně **rozpoznala lidi, kteří s ní byli naladěni na stejnou vlnu a lidi, kteří si s ní nevěděli rady a zájem jenom předstírali – to jsem vyzorovala hlavně při kontaktu s jinými učiteli nebo studentkami na praxi.**

Irenka se **zapojovala každoročně také do nácviku tanečních vystoupení na přehlídku dramatické tvorby žáků ZŠS v Chomutově. Protože jsem ji na to předem důkladně připravila** (co budeme dělat, jakou hudbu vybereme, co budeme mít na sobě, kdy pojedeme, kdo tam bude...), **neměla s tím Irenka problém, i když v sále bylo 150 lidí.**

Irenka **potřebovala být ve škole často chválena a povzbuzována.** Byla velice silně citově vázána na celou svou rodinu, kde ji obklopovalo láskyplné prostředí.“

Výzkumné nálezy: Irenka potřebovala stálý denní režim, citlivý a empatický přístup vyučujícího, který spolupracuje s rodiči a dokáže rozeznat Irenčinu řeč těla a reagovat na ni. Pokud se s Irenkou správně pracuje, je k dalším pokrokům motivována pochvalou, je povzbuzována k další práci nejen ve škole, ale i doma, pak dosahuje ve výuce dílčích

úspěchů, dokonce zvládne i vystupovat i před zcela cizími lidmi, ale pouze pasivně, bez přímého kontaktu.

Kategorie: vstřícnost, empatie, nezájem, adekvátnost, spolupráce, nejistota, alternativa, komunikace, klid, empatie, zájem, rozvoj komunikace, jistota, bezpečí, denní režim, důkladná příprava, vystupování na veřejnosti, pochvala, povzbuzování.

2.7 SETKÁVÁNÍ PŘI VÝTVARNÝCH ČINNOSTECH

2.7.1 SEZNÁMENÍ

Při prvním setkání byla Irenka zpočátku nervózní z nového prostředí. Neustále vyhledávala oční kontakt s matkou, nelibě nesla odchod matky z místnosti, nesouhlas byl patrný z deprivacních pohybů, klopení zraku, odvrácení tváře při oslovení. Zklidnila se, když se jí začala věnovat asistentka, kterou Irenka znala a kterou akceptovala.

Na prvním setkání se Irenka **seznámila s keramickou hlinou**, přes počáteční rozpaky se **hlína Irencce zalíbila**, začala ji **téměř okamžitě mačkat, zkoušela z ní modelovat**. Jako první techniku bylo zvoleno zpracování hlíny do hroudy, její následné rozplácání a rozmačkání a vyválení do požadovaného tvaru placky. Irenku **práce zaujala**, jednotlivé úkony **po chvíli zvládala sama** bez asistentky, ovšem **pokud byla mnou oslovena, přestávala pracovat, odvracela se ode mne a opět byla nutná přítomnost asistentky**. Když se **uklidnila, byla schopna znovu pracovat samostatně**. Finální podobu polotovaru – placku- si **Irenka vyválela sama, bez dopomoci**. Následně si placku **dle vlastního uvážení upravila** oříznutím a ozdobila povrch různými nástroji – štětec, špachtle, tužka, lžička – cokoliv bylo dostupné a líbilo se jí to. **Zpočátku materiál několikrát promáčkla**. Asistentka ji **upozornila, že to je špatný postup**, protože se tím „ozdobný kachel“ ničí. **Poté už si Irenka dávala pozor, pracovala soustředěně, samostatně**. Asistentka byla po chvíli odvolána, protože měla tendence Irencce ukazovat, co a kam má obtisknout. Irenka si toho ani nevšimla a pracovala dál, dokud nebyla se svou prací spokojena a **na své práci, i přes opětovné dotazy a doporučení asistentky, nic nezměnila**. Po příchodu matky jsem s Irenkou prezentoval její práci matce, Irenka byla v **přítomnosti matky klidnější**, odmítavá reakce vůči mně oslabil, dokonce několikrát ukázala matce to, o co byla požádána („Irenko, ukaž mamince, čím jsi dělala tyhle

vlnky...“). Při odchodu z dílny se na mě dokonce usmála a dala najevo, že přijde i příště.

Výzkumné nálezy: Irenku práce s keramickou hlinou zaujala, rychle se učila novým věcem, motoricky byla od počátku velice zdatná, nenechala se příliš ovlivnit, měla problémy v komunikaci, komunikovat dokázala jen s lidmi, které znala.

Kategorie: výtvarný proces, komunikace, samostatnost, překonávání překážek.

2.7.2 MISKA

Za další aktivitu byla zvolena prostorová práce - miska. Nešlo o misku vytočenou na kruhu, ale vymačkanou do formy. Klienti si ovšem musí nejdříve vyrobit polotovar“ - kuličky a válečky, ze kterých si vyrobí podle vlastního uvážení abstraktní obrazce. Poté teprve tyto komponenty dají do misky (plastové, skleněné, vyplněné mikrotenovým sáčkem), kde je musí upevnit, zaslepit všechny díry a vnitřek na závěr vyhladit. Při vyhlazování je nutné postupovat opatrně, velice lehce, velkým tlakem by se totiž zničil vnější dekor budoucí misky.

Po příchodu klientů byly všem ukázány jejich předešlé práce po přezahu, všichni byli pochváleni, byla navozena dobrá atmosféra. Pak byli seznámeni s tématem dnešní hodiny - s vytlačovanou miskou. Podrobně byl vysvětlen postup pomocí názorných ukázek, přítomní byli upozorněni na možná rizika. Poté bylo ukázáno několik nepodařených hotových výrobků, na kterých byly demonstrovány chyby ve výrobě – díry v misce, velkým tlakem rozmačkaný dekorativní povrch, praskliny po špatném slepení jednotlivých komponentů. Následně bylo všem názorně ukázáno, jak pracovat s hlinou při výrobě kuliček a válečků. Doporučil jsem, aby si hlinu nařezali na přibližně stejně veliké kostičky, ze kterých si vyválí kuličky, a na podobně silné hranolky, ze kterých si vyválí válečky. Vše bylo ukázáno názorně a všichni byli upozorněni na nutnost pracovat s hlinou rychle, aby nevysychala, válet válečky dlaní, ne prsty, aby byly rovnoměrné, při tvorbě ornamentů dávat pozor na nechtěné díry a mezery, které by mohly vzniknout.

Po tomto seznámení jsem se posadil mezi Irenku a Lídu. Když jsem se zpočátku věnoval Lídě, Irenka **byla zaražená, ale jen do doby, než dostala od asistentky hlinu nařezanou na hranolky. Okamžitě si vzala nůž, ale pak se zarazila a nevěděla, co má dělat.** Vzal jsem si hlinu a **začal jsem jí řezat na kostičky tak, aby dobře viděla, co dělám.** Po malé chvíli se **zapojila a začala mě napodobovat.** Kuličky jí šly vcelku

snadno, problém začal s hranolky, ty **nezvládla nakrájet**. Nabídl jsem jí svou pomoc, kterou **tentokrát neodmítla**. Ukrojil jsem dva hranolky a **pak jsem ji vyzval, že to zkusíme spolu**. Vedl jsem jí ruku a **společně jsme ukrojili** další dva nebo tři hranolky. **Pak už Irenka řezala samostatně**. Další pomoc **potřebovala** při válení válečků. Používala totiž prsty, takže **výrobky zdeformovala**. Opět jsme **pracovali společně, vedl jsem jí ruce, postupně získala jistotu a pracovala sama**. Zajímavé bylo pozorovat ji při výrobě ornamentů. Nejdříve si **pozorně prohlédla, co mají ostatní, a teprve potom začala vyrábět** jednoduché spirály. Jakmile jsem začal vyrábět jiné ornamenty než spirály, **zpozorněla a po chvíli se mě snažila napodobovat**.



Obr. 5 – Irenka při práci

Před následným vkládáním keramických komponentů do formy jsem Irenku pochválil a **nechal ji vyzkoušet** si vyhlazování na mé misce. **Vysvětlil jsem jí, jak má postupovat, aby nedošlo ke zdeformování** vnějšího dekoru. **Schválně jsme pak přitlačili víc, abychom viděli rozdíl**. Irenka pak **sama velice pečlivě** vkládala komponenty do formy, **utěšňovala** mezery a **vyhlazovala** vnitřek. V průběhu práce jsem několikrát odešel věnovat se i dalším klientům. Irenka **pracovala samostatně, když se jí asistentka ptala, zda nechce pomoci, byla odmítavá**.

Na konci hodiny, když si pro Irenku přišla maminka, jsme hotové výrobky vycpali novinami (proti zborcení) a vyklopili na savou podložku. Po odstranění mikrotenového sáčku Irenka **sama začala svůj výrobek kontrolovat**, a když **našla nesrovnalost**, která se jí nelíbila, začala se nervózně kymáčet a **tvářila se rozmrzele**. Podařilo se mi maminku

předběhnout a zeptal jsem se Irenky, co jí vadí. Okamžitě mi ukázala na povrchovou rýhu, kterou tam nechal zmuchlaný mikrotenový sáček. **Ujistil jsem ji, že to vůbec nevadí, ale ani pak se netvářila spokojeně.** Proto jsem se jí zeptal, zda **chce tuto povrchovou vadu odstranit sama nebo to mám udělat já.** Otázky jsem formuloval tak, aby mi mohla odpovídat pouze ano-ne. Irenka si to **chtěla opravit sama**, tak jsem se jí zeptal, zda bude vadit, když jí budu radit, jak to má udělat. Po záporné odpovědi Irenka za mého slovního doprovodu povrchový vlys **uhladila** špachtlí a teprve **pak nechala maminku, aby obdivovala její dílo.**



Obr. 6 – Práce celé skupiny

Výzkumné nálezy: Irenka už na mě reagovala lépe, nechala si poradit, vést se. Sledovala ostatní, učila se formou nápodoby, dokázala ale vložit vlastní tvůrčí aspekt, pracovala precizně, nespokojila se s nedodělkou. Překonala problémy v komunikaci se mnou, byla pyšná na svůj výrobek.

Kategorie: sebeuspokojení z vlastní práce, odstraňování nedostatků, pečlivost, osvojování si nových dovedností, nápodoba, inovace.



Obr. 7 – Ukázka výrobků

2.7.3 GLAZOVÁNÍ

Na dalším setkání jsme měli zásobu výrobků po přežahu, proto jsme se rozhodli je glazovat. Kromě vlastních jsme chtěli glazovat i výrobky klientů, kteří se nemohli této aktivity zúčastnit. Na začátku jsem ukázal všem několik různou technikou glazovaných výrobků. Vysvětlil jsem výhody a nevýhody jednotlivých postupů, upozornil, jak vznikají časté chyby, které jsem na daných vzorcích i ukázal, pak jsem názorně ukazoval stanovené postupy. Pro naše účely jsme zvolili techniku stříkání glazur na bílou glazurou pokrytý střepek, a to za pomoci starých zubních kartáčků. Při této technice je nutné rovnoměrně otáčet točnou, na které je výrobek a zároveň na výrobek pomocí starého zubního kartáčku nanášet další, barevnou glazuru, nebo roztok oxidu mědi. **Vyžaduje to jistou míru koordinace pohybů**, což pro některé klienty bylo velmi obtížné. Proto jsme pro začátek **zvolili hromadné glazování, kdy jsme si rozdělili barvy a funkce při glazování**, takže Tadeáš otáčel rovnoměrně točnou a ostatní nanášeli kartáčky glazury. Dohodli jsme se, že pokud to někomu půjde velice dobře, může si danou techniku vyzkoušet i sám. Jako další techniku jsem ukázal malbu na bílou glazurou glazovaný střepek. Jedná se o malbu barevnými glazurami, roztokem oxidu mědi či barvítky. Volbu motivu jsem ponechal

každému na jeho vlastním uvážení. Při malbě glazurou je nutné přizpůsobit techniku povaze glazury, která se nechová jako běžná barva. Rychle vysychá, hrudkovatí, nabaluje se na štětec, je obtížné udržet stejně sytou barevnou linku. Jako první techniku jsem zvolil nanášení glazur pomocí kartáčků. Nejdříve jsme si vyzkoušeli práci s kartáčkem „nasucho“, kdy si klienti vyzkoušeli, jak jim nejlépe půjde nanášení barev, zda to zvládnou jednou rukou, zda budou používat palec či ukazováček. **Irenka si vyzkoušela práci** jak palcem, tak i ukazováčkem několikrát po sobě, **pak se sama rozhodla** pro palec. Poté jsem na točnu umístil bíle glazovanou nádobu, na stůl jsem rozmístil misky s rozmíchanými barevnými glazurami, ve kterých byly v každé tři kartáčky. Skupinu tvořili tentokrát pouze tři klienti (Irenka, Tadeáš, Olda), kteří byli rozmístěni kolem točny tak, aby dosáhli pohodlně na jednotlivé kartáčky a aby dobře dosáhli na glazovaný výrobek. Točnu měla otáčet asistentka, která se na ni ovšem ze své pozice špatně dosáhla, proto jsme požádali klienty, aby s točnou při glazování točili. Tadeáš byl točením natolik zaujat, že zapomínal na glazování a spíše si hrál s točnou. Olda to zkoušel také, ale nezvládal otáčet a zároveň glazovat. **Irenka si vedla nejlépe, točnou otáčela v pravidelném rytmu**, ze kterého vypadla pouze při výměně kartáčku. Zatímco klukům se společná práce líbila, Irenka **začala být po chvíli nervózní, tvářila se nespokojeně**, začala pohupovat horní částí těla, což u ní vyjadřuje nespokojenost. Zeptal jsem se ji, zda chce dál glazovat pomocí kartáčků, na což odpověděla kladně. **Záporně ovšem odpověděla na další společnou práci s chlapci**. Proto jsem ji dal na další točnu výrobek, který si měla glazovat pomocí kartáčků sama. Irenka si **sama vybrala** barvy, dala si do nich kartáčky, **připravila** si je k točně tak, aby na ně dobře dosáhla. Točnou **otáčela pomalu, soustředěně, opět v pravidelném rytmu**. Barvy nanášela kartáčkem, ale **snažila se o pravidelné pásy**, které se sice díky rozptylu kartáčků překrývaly, nicméně byla poznat v každém pásu dominantní barva. Pokud přestala otáčet točnou kvůli výměně či namočení kartáčku, pak při opětovném nanášení barvy si **nejdříve zkontrolovala, kde přestala a snažila se co nejpřesněji navázat** na toto místo. Neměla potřebu pokrýt celý výrobek barvami, s glazováním **přestala, jakmile sama uznala za vhodné**. Ostatním klientům jsem musel glazovaný výrobek odebrat, protože je glazování bavilo natolik, že „plácalí“ glazury jednu přes druhou. Výsledkem Irenčiny práce byl květináč se čtyřmi barevnými pruhy, u kterého se dal rozeznat horní a dolní okraj.

Další výrobek už Irenka pomocí kartáčků glazovat nechtěla. Na otázku, co by chtěla dělat, okamžitě **ukázala na štětec**. Na otázku, co chce malovat (opět kladenou tak,

aby mohla odpovídat ano-ne, to znamená: „Irenko, chceš malovat zvířátka?“ atd...), Irenka **nedokázala odpovědět, proto jí asistentka dala vybrat** z různých předloh. **Irenka si nakonec vybrala motiv** kytiček. Ještě jednou jsem jí vysvětlil, jak má správně používat štětec, že musí sledovat linku a podle toho namáčet štětec do glazury. **Názorně jsem to ukázal** na nějakém připraveném polotovaru. Potom Irenka **opět pracovala sama**, motivy kytiček **umísťovala nepravidelně po ploše, ovšem v relativně stejných vzdálenostech, takže ve výsledku mělo její dílo podobu rozkvetlé louky**. Kytičky byly různě veliké, střed květiny byl namalován vždy jinou barvou než okvětní lístky. Většinou se jednalo o pěticipé kytky, ovšem několik jich bylo menších s více lístky. Irenka opět **přestala malovat ve chvíli, kdy byla se svou prací sama spokojena**.

Matka si pro Irenku přišla už v závěru samostatného glazování misky, když viděla Irenčin zájem o práci, rozhodla se počkat a nechat Irenku dodělat i další výrobek. Irenka pracovala soustředěně a zaujatě, **zdálo se, že přítomnost matky zjistila až po odložení štětce**. Opět se ráda pochlubila svými výtvary, přičemž **ukázala pouze na ty výrobky, které dělala sama**, společná práce ji moc nezajímala.

Výzkumné nálezy: Irenka se projevila jako individualistka, samostatná práce jí vyhovovala více. Dokázala opět pracovat samostatně, do práce vložila vlastní tvůrčí invenci, práce ji velice zaujala, sama určila, kdy je výrobek hotový.

Kategorie: individualita, samostatnost, tvůrčí invence.

2.7.4 ZDOBENÍ KERAMICKÉHO KACHLE SUROVOU HLÍNOU

Při dalším setkání jsem na začátku hodiny klientům ukázal fotografický materiál zachycující jednotlivé fáze procesu. Jednalo se o plastiku ptáků na několika spojených kachlech. Postupně jsem jim vysvětlil postup práce tak, aby jej pochopili. Zatímco ostatní klienti se nedokázali příliš soustředit, **Irenka dávala pozor a pozorně sledovala jednotlivé obrázky. Zvláště ji zaujal moment, kdy autor vyjadřoval perspektivu pomocí menších obrysů ptáků na pozadí**. Pro lepší pochopení jsem to klientům ukazoval na chodbě, vysvětloval jsem jim, že když stojím na konci chodby, zdám se být menší, než když stojím blízko nich. Nejvíce se jim samozřejmě líbilo, když jsem chodil dozadu a dopředu a komentoval to slovy „a teď jsem malý – a teď zase velký...“ Pak jsme podle obrázků **vybírali téma, které budeme dělat. Nakonec jsme se shodli** na rybě. Klienti si **vybrali kachle podle svého uvážení** a připravili si hlínu. Irenka si **vybrala čtyři**

obdélníkové bílé kachle, ze kterých sestavila podélný obdélník. Vyválela hlínu, ze které si **vykrojila podle předlohy obrys** ryby, to znamená hlavu, ploutve, šupiny, to vše ovšem jednotlivě. Přebytečnou hlínu odstranila a vyřezané komponenty začala lepit na připravené kachle. Postupně je **umísťovala vedle sebe, ovšem ve větší vzdálenosti od sebe, tak získala obrys ryby ovšem ve větším měřítku. Pracovala pečlivě, opatrně, nerovnosti okamžitě začistovala, dbala na detail.** Hlavu a ploutve si **dozdobila otvory a rýhováním sama, bez pobízení a dle vlastního uvážení.** Pracovala samostatně a soustředěně, já jsem mezitím obcházel i další klienty a spolu s asistenty jsem se jim věnoval. Když Irenka přestala pracovat, **zkontroloval jsem její práci. Ryba byla pečlivě přilepená** k podkladu tak, aby jednotlivé části nepřesahovaly na další kachel, vše bylo začistěno, jen po nečistotách, které se jí nepodařilo dobře otřít, zůstaly občas šmouhy. **Zajímavé byly obrazce skládající se z dlouhých nepravidelných proužků.** Větší z nich byl v levé dolní části u rybí hlavy, menší z nich byl v pravé horní části mezi hřbetní ploutví a horním výběžkem ocasu. Pomocí otázek, na které Ivanka mohla odpovídat ano-ne, jsem zjistil, že **tyto shluky proužků představují vodní řasy, u hlavy jsou vepředu, proto jsou větší, ty v pravé horní části jsou vzadu, proto jsou menší.** Přestože Ivanka svou práci dokončila ke konci setkání, **nebyla spokojena.** Důvodem byla její domněnka, že budeme pokračovat rovnou v glazování, **svůj výrobek považovala za nedokončený.** Vysvětlil jsem jí, že povrchovou úpravu můžeme dělat až po zaschnutí mokré hlíny. Pak jsme hodinu ukončili a rozloučili se.

Výzkumné nálezy: Irenka dokázala vlastním způsobem interpretovat perspektivu, opět pracovala samostatně, soustředěně, nechala se inspirovat předlohou.

Kategorie: vlastní fantazie, inspirace předlohou, rozvoj představivosti, preciznost.

2.7.5 GLAZOVÁNÍ A ZDOBENÍ KACHLE

Při přípravě této hodiny jsem všechny výrobky vyrovnal na vedlejší stoly, aby si je mohli všichni prohlédnout. Irenka po příchodu **okamžitě zamířila k těmto stolům a pozorně si prohlížela** výrobky. U svého potom **ukazovala na drobné nesrovnalosti,** které vznikly posunem části komponentů vlivem sesychání hlíny. Posadili jsme se a já jsem za pomoci názorných ukázek vysvětloval, jakým způsobem budeme kachle povrchově upravovat. Měl jsem připravené různé kombinace samotné glazury, glazury

smíchané s roztokem oxidu mědi, samotný oxid mědi, kombinace glazury pokapané či postříkané oxidem mědi, to vše nepravdělně pokryté vrstvou skla. Vysvětlil jsem, jakým způsobem jednotlivé prvky vznikaly. Různé kombinace těchto variant vytvářely velice zajímavé barevné efekty, které dodávaly výrobkům na plasticitě a prostorové hloubce. Irenka opět **reagovala velmi pozorně, prohlížela si vzorky zblízka, opatrně je osahávala**. Výrobky klientů jsme přesunuli na pracovní stoly, kde jsme připravili i ostatní potřeby – glazury, štětce, kartáčky, kusy skla atd. Irenka si v **první řadě srovnala pokřivené a uvolněné části své ryby**. Přitom jí asi **dvě žebra praskla, což nesla nelibě**, nervózně se kymácela, mračila se. **Vysvětlil jsem jí, že to vůbec nevádí, protože to dokážeme slepit pomocí glazur a skla**. Ivanka se **uklidnila a dál pečlivě a opatrně srovnávala svůj výrobek**. **Když byla spokojená, začala nanášet glazuru a to tak, že glazuru nechala na výrobek skapávat, vybírala si hlavně místa mimo rybu. Hlavu ryby, velké ploutve a řasy pak opatrně natřela bílou glazurou**. Barevné glazury vynechala, **vybrala si pro další práci roztok oxidu mědi, který opět nanášela skapáváním**, ovšem tentokrát se třefovala nejen do již nanesené bílé glazury, ale i na obrysy šupin ryby. **Hlavu, velké šupiny a řasy opět opatrně přetřela oxidem mědi**. Nabízené barevné glazury odmítla. Vzhledem k bezpečnosti práce jsem se sklem manipuloval já. Irenka si **vybírala jednotlivé kusy střepů a pak mi ukazovala, kam je chce umístit**. Pokaždé, když jsem střep na výrobek položil, jsem jej následovně různě natáčel a ptal se Irenky, jak to mám nechat. **Někdy jsem musel dané pozice střepu ukázat i několikrát po sobě, než byla Irenka spokojená**. Pak jsme výrobky odnesli do pece. Do konce hodiny zbýval ještě dostatek času, proto si Irenka ještě vyrobila vytlačovanou misku z ornamentů. Tentokrát jsem nemusel do její práce vůbec zasahovat, jen jsem se Irenky zeptal, zda si pamatuje, jak se to dělá. Po kladné odpovědi jsem se zeptal, zda potřebuje pomoci. To Irenka odmítla a **sama vyrobila ještě jednu misku z různých ornamentů, které si sama bez dopomoci vymyslela**. Když přišla maminka, **chtěla jí ukázat svou rybu**. Ta už ovšem byla v peci a **nebylo na ni dobře vidět. To Irenka nelibě nesla, proto se maminka naklonila blíž k peci a Irenci její výrobek pochválila**.

Výzkumné nálezy: Irenka opět projevila samostatnou tvůrčí invenci, přípravu na práci zvládla samostatně, dokázala rozlišit jednotlivé prvky svého výrobku, měla potřebu ukázat, co dokázala, problémy s komunikací se již dlouhodobě neprojevovaly.

Kategorie: překonání komunikačních problém, samostatnost, potřeba ocenění.

2.7.6 MALBA

Klienti mě už akceptovali, proto jsem se rozhodl posunout tvůrčí výtvarnou činnost klientů za pomoci malby, kdy si **oni sami zvolí, co a jak budou chtít výtvarně vyjádřit**. Tento proces jsem rozdělil na dvě fáze:

- a) hromadná práce, **malba podle předlohy**.
- b) individuální práce, malba za podpory hudby, kdy **klient musí namalovat něco, o čem jsme v první fázi nehovořili**.

Před zahájením práce jsem **vyprávěl pohádku** o pyšném králi, jeho krásné a hodné dceři, zlém drakovi a nebojácném princovi, který princeznu nakonec osvobodí. Při vyprávění jsem **používal čtyři barevné obrázky, které představovaly hlavní postavy**. **Klienti poslouchali pozorně**, pohádka se jim líbila. Následně jsme **barevné předlohy schovali** a rozdali jsme papíry, štětce, barvy. Klienti seděli u stolů ve tvaru podkovy tak, aby dobře viděli na nástěnku, která byla před nimi. **Na vyzvání měli začít malovat** jakoukoliv postavu z pohádky. Z celé skupiny deseti klientů **byli pouze tři schopni malovat okamžitě, bez předlohy**. Ostatní se rozhlíželi, byli na rozpacích, sledovali, co malují tito tři klienti. **Irenka patřila mezi samostatně pracující, začala pracovat okamžitě na postavě princezny, nenechala se vyrušit ani mým pozdějším vstupem do aktivity**. Když jsem viděl, že zbývající část skupiny nebude schopna práce bez předlohy, začal jsem pohádku vyprávět znovu, opět jsem jim ukázal obrázky, které jsem pak připevnil na nástěnku. Když jsem dovyprávěl a obrázky byly na nástěnce, opět jsem přítomné vyzval, aby namalovali tu postavu, která je nejvíce zaujala. Tentokrát se dali do práce všichni. Irenka po celou dobu mého převyprávění **soustředěně pracovala na svém výtvaru, moje druhé vyprávění ji nezajímalo, obrázky na nástěnce nevnímala**. Jako první namalovala princeznu, poté pana krále. Ani jedna postava se nepodobala předloze, Irenka je

namalovala podle svých představ.



Obr. 8 – Irenka malování 1. den

Vzhledem k časové náročnosti úkolu už nám na další malby nezbyl čas, Irenka také vypadala unaveně. Za pomoci otázek, na které mohla odpovídat ano-ne, nám sdělila, že **princeznu si vybrala, protože byla hodná**, měla všechny ráda, každému pomáhala. **Pana krále si vybrala** přesto, že byl pyšný, nafoukaný a panovačný a **protože byl princeznin tatínek**. Po příchodu maminky Irenka ani moc **nejevila zájem ukázat jí své výtvary** mezi ostatními. Podle maminky **to bylo proto, že malují poměrně často, takže to pro Irenku není zase tak zajímavá činnost**.

Výzkumné nálezy: Opět bylo vidět, že Irenka dokáže vlastním způsobem interpretovat danou předlohu. Pracovala samostatně a soustředěně, dokud nebyla se svou prací spokojena. Dokázala vysvětlit výběr výtvarného motivu.

Kategorie: představivost, reflexe, samostatnost, individuálnost.

2.7.7 MALOVÁNÍ S HUDBOU

Další den jsem se rozhodl realizovat individuální práci s klienty, malování s hudbou. Nejdříve jsem se zeptal rodičů, zda jejich děti nereagují na nějakou hudbu negativně. Maminka Irenky mi řekla, že Irenka poslouchá v rádiu všechno, ale třeba takové Kabáty nemusí, „to už je na ni moc“. Ujistil jsem ji tedy, že Kabáty Irence pouštět nebudu. Pro malování s hudbou jsme **upravili relaxační místnost v prostorách o.s. Aaja. Klienti ji dobře znali, cítili se v ní dobře, byli uvolnění.** Vedle malířského stojanu jsem umístil snadno dostupný stoleček s barvami. V každé barvě byl připravený štětec. Před prací jsem jim jednotlivě s pomocí černobílých obrázků **připomenul děj pohádky. Pro vlastní činnost jsem jim ale nastínil děj, o kterém jsme předtím nehovořili a ke kterému neexistoval žádný podpůrný obrázek.** Nejdřív jsem se ptal, jak asi princ princeznu zachránil, jestli se drak polekal a utekl, nebo jestli ji drakovi ukradl, nebo jestli spolu bojovali. Samozřejmě jsem je **přivedl k představě konfliktu - líteho boje o princeznu.** Pak jsem je **stejným způsobem přivedl k šťastnému vyvrcholení příběhu - ke svatbě.**

Irenka **poslouchala opětovně vyprávěnou pohádku pozorně, černobílým předlohám ale nevěnovala nijak zvláštní pozornost, spíše si prohlížela přichystané barvy. Při nastínění konfliktu zpozorněla a sledovala přímo mně.** Když jsem se ptal, zda si myslí, že drak utekl, nesouhlasně zavrtěla hlavou, stejně tak reagovala na možnost, že princ drakovi princeznu ukradl. Na představu souboje prince a draka souhlasně kývala hlavou. Pak jsem jí řekl, že budeme trochu jako ve filmu, protože v každém filmu jsou dramatické scény podbarvené hudbou. Já jí pustím hudbu a ona podle toho namaluje to, o čem jsme si nevyprávěli (souboj, svatba aj.) a co se k té hudbě bude hodit. Irenka, která **vypadala poněkud nejistě, se připravila a já jsem pustil píseň „Empty walls“ od Serje Tankijana.** Irenka **chvíli poslouchala a pak se začala mračit, nesouhlasně kymáčet a dívala se na dveře.** Zeptal jsem se jí, **zda chce raději jinou píseň. Na to začala souhlasně pokyvovat hlavou.** Pustil jsem „Fear of the dark“ od skupiny Iron Maiden, kdy po pomalém, lyrickém začátku doprovázeného klasickou kytarou začne hrát výbušná dynamická aktivizující heavy-metalová hudba. Irenka **na tuto skladbu reagovala dobře, první tóny poslouchala bez hnutí, štětec uchopila až po začátku tvrdé, heavy metalové části písně.** Nakonec tento styl hudby **akceptovala natolik, že jí nevadilo, že po skončení této písně začal opět hrát předtím odmítnutý Serj Tankijan.** Nechal jsem Irenku pracovat naprosto samostatně, **bylo vidět, že je zaujatá nejen malbou, ale i hudbou.**

Když po Serji Tankijanovi začala hrát jiná skladba, práci přerušila a sledovala Cd-přehrávač. Pochopil jsem to tak, že se jí tato skladba nelíbí a okamžitě jsem přepnul na „Fear of the dark“, po které následoval opět Serj Tankijan. Při jiné skladbě Irenka opět přerušila práci, proto jsem po celou dobu její práce pouštěl jen tyto dvě skladby. Pak už Irenka pracovala nepřetržitě a soustředěně, bylo na ní vidět i jakési napětí z práce. Ústředním tématem jejího obrázku byla postava krále doplněná budovou na pozadí. Pak už Irenka tyto subjekty jen doplňovala o dekorativní prvky – sluníčko, tráva, barevné pozadí. Dokonce to vypadalo, že se jí práce s hudbou líbí natolik, že přemýšlí, co by ještě domalovala, aby mohla pokračovat dál. Toto se potvrdilo, když začala stejnými barvami obtahovat již namalované subjekty. V tomto momentě jsem vypnul hudbu a práci ukončil. Zavolal jsem asistentku, která měla piktografický slovník a která s Irenkou tímto způsobem dokázala lépe komunikovat než já. Asistentka nejdříve ukazovala na objekty, a když je Irenka popsala, ptala se asistentka ne děje. Tímto způsobem Irenka popsala své dílo - **ztvárnění konfliktní situace takto: pyšný král je smutný a jde prosit prince o pomoc v boji proti drakovi, zatímco princezna čeká na hradě a pláče.**



Obr. 9 – Irenka malování s hudbou

Irenka si šla odpočinout, nasvačila se, odskočila si na záchod a pak skládala puzzle, zatímco já jsem pracoval s dalším klientem. Zhruba po půl hodině jsem se Irenky zeptal, jestli chce pokračovat, a když souhlasila, odešli jsme se opět do relaxační místnosti. Tentokrát jsme hovořili o tom, že princ zvítězil, drak byl poražen a král, jak už to v pohádkách bývá, chystá své dceři svatbu s nebojácným princem. Opět jsem Irence řekl, že si budeme hrát na film a ona musí podle hudby namalovat to, co se k té hudbě bude nejvíc hodit. Pro tuto činnost jsem zvolil relaxační hudbu skupiny Enya. Irenka **šla ke stojanu sebejistě, už věděla, co se bude dít**. Po puštění skladby chvíli poslouchala a pak se dala do malování. **Pracovala soustředěně, ale působila pomalým dojmem, nedalo se**

rozpoznat, zda je již unavená, nebo zda ji to nebaví tak, jako předchozí aktivita. Namalovala dvě postavy včetně pozadí, ale **tentokrát práci sama ukončila a dala najevo, že chce odejít**. Po vypnutí hudby nám za pomoci asistentky popsala svůj obrázek jako příchod prince a princezny k oltáři. Po příchodu matky **se šla Irenka pochlubit svými obrázky**, které se sušily na zemi. Zajímavé bylo, že **více poukazovala na obrázek s konfliktní tematikou**.

Výzkumné nálezy: Při této činnosti Irenka vypadala velice zaujatě novým způsobem práce. I při tom ovšem opět projevila vlastní náhled na dané téma, který dokázala výtvarně ztvárnit.

Kategorie: vlastní náhled na téma, zaujetí, radost z práce, reflexe díla, sebeuspokojení.

2.7.8 VÝROBA KNOFLÍKŮ PRO AAJU

byla další aktivitou opět zaměřenou na práci s keramickou hlínou. Tentokrát jsem ale navrhnul klientům a jejich rodičům, že bychom mohli vyrobit něco, čím bychom **mohli prezentovat o.s. Aaja** a tím pádem i jejich práci široké veřejnosti. V tomto případě se jednalo hlavně o souhlas rodičů. **Všichni rodiče souhlasili, nicméně maminka Irenky vyjádřila obavu, zda Ivanka zvládne prezentovat své výrobky veřejně**. Když jsem to Irence před její maminkou pomalu a srozumitelně opětovně vysvětlil a zeptal se jí, zda by chtěla také „prodávat“ své výrobky, když tam budeme všichni, tak **souhlasila a stejně jako ostatní se tvářila nadšeně**. Dohodli jsme se, že si na této akci klienti vystaví to, co již vyrobili a kromě toho vyrobíme takový výrobek, který nebude finančně příliš náročný, bude plnit i dekorativní účel a dokáže ho vyrobit každý klient samostatně. Nakonec jsme se dohodli na výrobě knoflíků. Pro tento účel jsem připravil různé druhy vykrajovátek. Při výběru vykrajovátka si Irenka **nejdříve několik vyzkoušela a pak se rozhodla pro srdíčko**. Pak už **pracovala naprosto samostatně**, sama si vyválela plát, vybrala vykrajovátko, začišťovala okraje, děrovala knoflíky. Přitom ovšem **sledovala ostatní, jakmile zjistila, že Tadeáškův povrch, který jsme vytvořili válením hlíny přes hrubou pytlavinu, je výraznější, chtěla ho taky**. Při vykrajování si počínala poněkud nahodile, měla velké zbytky. Proti ní sedící Oldík si vybral vykrajovátko ve tvaru obdélníku a **velice přesně vykrajoval jednotlivé kusy tak, že měl minimální odpad**. Když jsem ho za to pochválil, Irenka ho chvíli pozorovala a pak začala srdíčka vykrajovat pečlivěji jedno

vedle druhého. I tak měla pořád velké zbytky. Po chvíli začala srdíčka vykrajovat tak, první vykrojila špičkou dolů, ale to druhé vedle něj už špičkou nahoru. Protože jsem se věnoval ostatním klientům, zeptal jsem se asistentek, zda jí tento způsob poradily, ale ony samy tím byly překvapeny. Také se totiž věnovaly klientům, kteří to potřebovali, o Irence byli všichni přesvědčeni, že pomoc nepotřebuje a pokud ano, že na sebe dokáže upozornit, jako v případě, kdy chtěla válet plát přes hrubou pytlovinu. Irenka **byla velice produktivní, vyrobila asi šedesát knoflíků, kterým pečlivě začistila okraje i dírky. Při rovnání na připravený tác je automaticky dávala tak, jak je vykrajovala – špičkami proti sobě.** Po celou dobu hodiny jsme **hovořili o prodeji knoflíků, plánovali jsme**, kde a kdy budeme akci realizovat. **Irenka poslouchala pozorně, nejevila žádné známky nervozity.** Když mamince ukazovala své výrobky a já jsem ji chválil se slovy, že ty její knoflíky si lidi koupí určitě jako první, tvářila se potěšeně.

Výzkumné nálezy: Irenka svou práci ukázala, že se stále dokáže zdokonalovat. Sama si všímala nových prvků, které pak dokázala použít.

Kategorie: řemeslná zručnost, samostatnost, pečlivost, potřeba se zdokonalit.

2.7.9 GLAZOVÁNÍ KNOFLÍKŮ

Dalším úkolem pro prezentaci výrobků o.s.Aaja bylo glazování knoflíků. Měl jsem připravených několik vzorových knoflíků, kdy jsme na některé opět použili metodu stříkání glazur či oxidu mědi na bílý podklad, další byly zdobeny abstraktními nahodilými čarami, některé měly dostředně obtažené okraje, dokonce tam bylo několik různě barevných „smajlíků“. Připomenul jsem klientům postup při glazování, důrazně jsem je upozornil na to, že spodní stranu výrobku nesmí ušpinit glazurou, protože by to výrobek zničilo. Klienti si knoflíky prohlédli, pak si rozebrali své výrobky a začali je glazovat. Někteří okamžitě šáhli po kartáčku. Sledoval jsem Irenku, která odmítla kartáček, místo toho si **vybrala dva štětce – jeden široký plochy, druhý kulatý tenký.** Potom **hledala mezi glazurami, dokud nenašla oxid mědi.** Pak si před sebe položila několik srdíček a **systematicky je natřela bílou glazurou.** Potom vše **zespodu zkontrolovala, pokud nebyla spokojena, otřela spodní stranu mokrou houbičkou. Potom začala nanášet oxid mědi. Zkoušela obtahovat hrany, namalovat „smajlíka“ i nahodilé čáry. Tyto abstraktní obrazce se jí zalíbily nejvíc.** První sadu srdíček **přemístila na připravený**

tác, opět systematicky tak, aby ušetřila místo. Při přípravě další sady si všimla, že výrobky pokládá na již bílou glazurou potřísněný ubrus. Potom srdíčka otírala až po finálním zdobení oxidem mědi před položením na tác. Přestože jsem se už před hodinou dohodl s asistentkou, že Irence nebude pomáhat, několikrát se ji zeptala, **zda nepotřebuje pomoci**. Toto Irenka opakovaně odmítala. Pracovala samostatně, pomalu, soustředěně, systematicky. Opět jsme při práci hovořili o prodeji knoflíků, seznámil jsem klienty s místem konání – obchodní dům Central v Mostě. Na to všichni reagovali pozitivně, protože Central je nejvýznamnější obchodní centrum v Mostě, je snadno dostupný a každý den tam chodí hodně lidí. Irenka pozorně poslouchala, při projevech nadšení některých klientů se usmívala, nebyla na ní znát žádná nervozita. Glazování jí trvalo déle než ostatním, protože si své výrobky chtěla udělat sama a věnovala jim značnou péči. Po příchodu matky jsme opět diskutovali o vhodném termínu akce. Matka při této příležitosti vyjádřila obavy, **zda Irenka, která nezvládá dobře cizí prostředí, toto zvládne**. Když jsem oponoval, že Irenka přece Central zná, takže to není úplně cizí prostředí. Maminka se opravila a řekla, že má na mysli tu spoustu neznámých lidí. Oponoval jsem tím, že tam Irenka bude s ostatními klienty, které zná, já a asistentka tam budeme také, takže jí snad dokážeme vytvořit pocit bezpečí. Maminka to váhavě připustila, přesto opět vyjádřila pochybnosti. K tomu se přidala i asistentka, která také zpochybnila Irenčinu schopnost zúčastnit se této akce. Opět jsem vysvětlil, že nejde o nic jiného než o pokus, zda nejen Irenka, ale i ostatní klienti, dokáží komunikovat s cizími lidmi bez přítomnosti rodičů, když budou prezentovat své vlastní výrobky. **Irenka celou dobu poslouchala náš rozhovor, přesto působila klidným dojmem. Když jsem se jí při odchodu zeptal, zda se na prodej těší, s úsměvem přikývla hlavou.**

Výzkumné nálezy: I zde se prokázalo, že Irenka raději používá vlastní fantazii, než by jen stereotypně napodobovala. Pracovala naprosto samostatně, při práci projevila zodpovědnost za finální podobu výrobku.

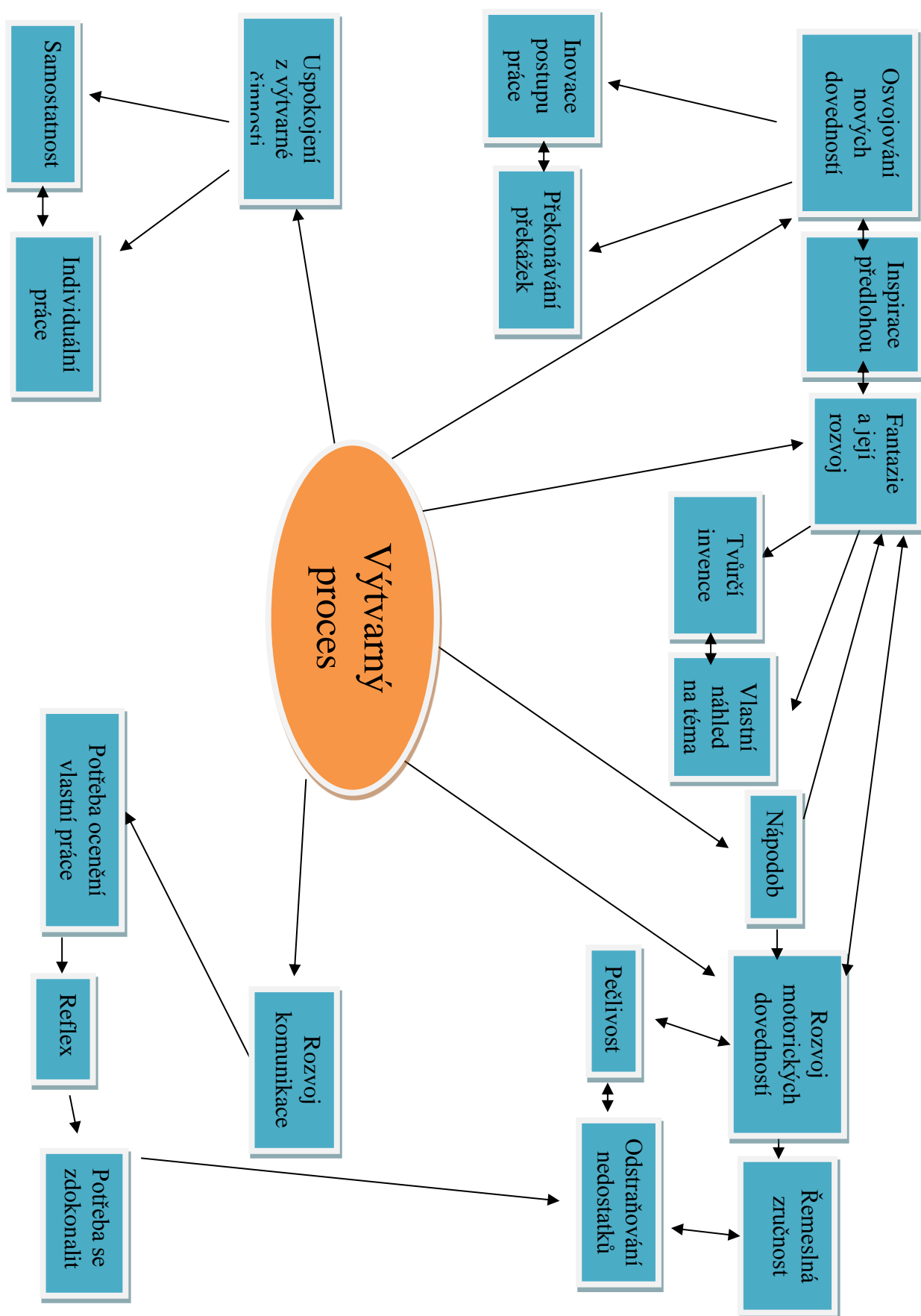
Kategorie: zručnost, zodpovědnost, tvořivost, rozvoj komunikace.

2.7.10 „KNOFLÍK PRO AAJU“ – HAPPENING

Přestože byla akce „Knoflík pro Aaju“ předem domluvena a rodiči odsouhlasena, ukázalo se, že najít termín, který bude vyhovovat všem je problém. Někteří klienti byli

nemocní, někteří odjeli pryč. Nakonec jsme se dohodli na termínu, který bude vyhovovat většině. Jakmile jsme takový termín našli, zajistil jsem s dobrovolníky veškerou logistickou přípravu. Pracovníci o.s.Aaja chtěli obeznámit s touto akcí příznivce jejich sdružení. To jsem jim ovšem rozmluvil, protože jsme chtěli sledovat reakce naprosto neznámých lidí na tuto aktivitu našich klientů a zároveň i pozorovat, jak naši klienti budou zvládat komunikaci s naprosto neznámými lidmi. Den před konáním akce mi volala Irenčina maminka a omluvila svou dceru z prodejní akce. Podle jejích slov si to Irenka rozmyslela, dokonce i kvůli tomu plakala, zkrátka do Centralu na prodejní akci nechce. Zeptal jsem se maminky, zda by pomohlo, kdyby tam byla s Irenkou i ona. Na to váhavě odpověděla, že si není jistá a že Irenka není v takovém rozpoložení, aby se jí na to ptala. Nakonec jsme se domluvili, že s Irenkou půjdou nakupovat do Centralu a za námi se jen tak náhodou zastaví. Druhý den jsme akci realizovali pouze se třemi klienty. Přes prvotní obavy se nakonec tato akce vyvíjela příznivě, lidé se zastavovali, prohlíželi si keramické výrobky, ptali se klientů, zda to vyráběli sami, zajímali se o cenu a kupovali si výrobky. Asi půl hodiny po začátku se na místo konání dostavila i Irenka s maminkou. Irenka byla nesvá, působila nervózně, držela se pořád u maminky. Po chvíli se uklidnila, pozdravila se s ostatními klienty, pohlížela si výrobky. Když přišel k pultu neznámý člověk, Irenka poodstoupila, a vše pozorovala z povzdálí. Když jsem se jí zeptal, zda pozná své výrobky, okamžitě zareagovala, šla ke stolu a ukazovala mi je. Když jsem ji vyzval, aby se alespoň postavila k ostatním, zatvářila se odmítavě a vrátila se k mamince. Poprosil jsem maminku, zda by to s Irenkou zkusila ona, ta to ale odmítla s tím, že ví, že to Irenka nechce. Nakonec obě odešly před ukončením akce. Po ukončení akce jsme spočítali výdělek, a přestože se Irenka fyzicky prodeje nakonec neúčastnila, byl celkový výdělek rozdělen mezi zúčastněné klienty včetně Irenky.

2.8 VÝZKUMNÉ NÁLEZY - POJMOVÁ MAPA



2.9 INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH NÁLEZŮ

Na základě pozorování práce klientů je možno konstatovat, že všichni klienti reagovali na výše uvedené aktivity velmi pozitivně. U mnohých došlo díky práci s jim zatím neznámým materiálem - keramickou hlinou - k významnému rozvoji motorických schopností, někteří v závislosti na svém postižení dosahovali pouze dílčích výsledků. Nicméně přínosem byla samotná realizace tvůrčí práce. Rozvoj komunikačních schopností klientů v rámci skupiny bylo možno pozorovat na rozšíření slovní zásoby o nové výrazy související s jejich prací. Všichni, byť někteří po delší době, dokázali komunikovat s neznámými lidmi, kteří pracovali se skupinou jako asistenti. Malování s hudbou je všechny zaujalo hlavně proto, že to byla pro ně dosud neznámá aktivita. I zde se ukazovaly rozdíly v práci díky závažnosti mentálního postižení, nicméně u některých došlo k významnému posunu nejen ve výtvarném vyjádření, ale i v rozvoji fantazijních představ, kdy šlo nejen o originální vyjádření děje, ale v případě Irenky i o zcela nový pohled na dějovou linii příběhu.

Také lze konstatovat, že výtvarná tvorba je významným faktorem pro rozvoj výše uvedených schopností a to nejen z hlediska „řemeslné zručnosti“. Na pracích je vidět, že klienti dokázali uchopit dané téma vlastním způsobem. Ukazuje se, že samotnou výtvarnou činností dochází nejen k rozvoji fantazijních představ, ale vzhledem k sebeuspokojení z průběhu a výsledků výtvarné činnosti i k celkovému osobnostnímu rozvoji. Někteří klienti pravidelně realizovali při práci vlastní úhel pohledu. Lze tedy usuzovat, že výtvarná činnost vedla k jejich sebeidentifikaci, pomocí zvnitřnění této činnosti docházelo k jejich seberealizaci.

Velice zajímavé bylo pozorovat mentálně postižené klienty při práci. Přes jakousi počáteční nervozitu u nich docházelo postupně k uvolnění a práce je dokázala zaujmout. Mnozí po ukončení setkání odcházeli spokojeni, usměvaví. Bylo možné pozorovat, že výtvarná činnost působí na klienty relaxačně. Na to mělo patrně i vliv závěrečné hodnocení výrobků, kdy všichni zažili pocit úspěchu při prezentaci svých výrobků. Pokud došlo k situaci, že nemohla být vyzdvihnuta řemeslná zručnost, vždy se našel nějaký individuální prvek, který dokázal dané dílo ozvláštnit.

3 ZÁVĚR

Jak jsem již výše zmínil, lidé postižení mentálním handicapem jsou v současné době podle mého názoru odsouváni do pozadí, jejich potřeby nejsou vyloženě přehlíženy, ale spíše jsou nepochopeny širokou veřejností. Tento názor mi potvrzují sami rodiče našich klientů, kdy například při objednání dovolené v rekreačním středisku mají požadavek, aby v areálu byly 90cm široké dveře a na pokojích občanská vybavenost odpovídající handicapovanému člověku, protože jejich dítě musí používat invalidní vozík. Správa areálu to potvrdí, ovšem při příjezdu rodiče zjistí, že jejich handicapované dítě projede většinou spojovacích chodeb, ale na pokoji je zcela odkázáno na pomoc ostatních, protože tam jsou všechny dveře široké pouze 60cm. Reklamace a požadavek na výměnu areálu či vrácení peněz jsou nevyslyšeny. Vždy se najde nějaká „chytrá výmluva“, která toto znemožní. Na tomto příkladu se dá nejlépe demonstrovat komplexní neukotvení handicapovaného jedince v našem právním řádu. Nikdo ze zúčastněných si v tomto případě nemyslel, že by šlo o zlou vůli, rodiče si potom naopak pochvalovali, že většina personálu rekreačního střediska se jim snažila všemožně a nezištně pomoci, nicméně to velice dobře poukazuje na fakt, že široká veřejnost nerozumí potřebám handicapovaných lidí, nemá širší podvědomí o jejich potřebách a možnostech. Samozřejmě, že změnit tuto skutečnost je věc dlouhodobá a pokud nebude řešena komplexně, pak možná i ne příliš efektivní. Proto se domnívám, že představit mentálně handicapované jedince nezúčastněné veřejnosti pomocí jejich vlastní práce, by mohl být krok správným směrem. Tady je ovšem důležité zmínit, že výtvarná činnost by se neměla omezit jen na pouhé řemeslo, protože např. při malování s hudbou byli zvýhodněni i ti jedinci, kteří díky svým omezeným motorickým schopnostem nebyli v keramické dílně tak úspěšní. Bylo možné pozorovat, že všichni jsou součástí kolektivu, bez jakékoli diferenciací plynoucí z jejich postižení. Lze konstatovat, že tato činnost má výrazný socializační charakter, kdy nezáleží ani tak na konečném výsledku jako spíše na samotném procesu tvorby, na tom, jak daný klient výtvarné téma uchopí a jak s ním pracuje. Vždyť i na Lídě, která spadá do oblasti těžkého mentálního postižení, bylo možné sledovat, že je při výtvarné činnosti spokojená, uvolněná, že možnost výtvarně se vyjádřit k danému tématu jí dává zároveň možnost zažít pocit úspěchu, sebeuspokojení. Proto si při zpětném pohledu na svou spolupráci s těmito lidmi myslím, že řemeslnou činnost, byť je bavila a zvládali ji, jsem měl více prokládat aktivitami zážitkové pedagogiky, jako bylo například malování s hudbou. Mám pocit, že na výsledcích této činnosti lze pozorovat ve

větší míře nalezení vlastního výrazu klienta při práci s tématem, je zde více podporována možnost sebevyjádření pomocí výtvarné činnosti.

Při závěrečném úkolu – prodeji knoflíků, se prodávající klienti dokázali vyrovnat s neznámým prostředím, reagovali pozitivně na nově příchozí neznámé lidi a v rámci svých možností s nimi o svých výrobcích komunikovali.

Je možné konstatovat, že prezentace vlastních výrobků jim pomohla překonat komunikační bariéru ve vztahu k cizím lidem. Důvodem, proč se to nepovedlo i Irence je fakt, že jsem podcenil její přípravu na tuto akci. Irenka potřebovala důkladnější seznámení s prostředím, více „náhodných“ návštěv budoucího prodejního místa. V rámci průběhu samotného prodeje jsem měl pro Irenku vytvořit „únikový prostor“, kam by v případě potřeby mohla poodejít, kde by se cítila bezpečně, sice by byla v centru dění, ale zároveň se neúčastnit přímého kontaktu s cizími lidmi, který nezvládá.

Lze tedy usuzovat, že výtvarný proces jako takový dokáže probudit v mentálně postižených lidech (samozřejmě v závislosti na míře mentálního postižení) tvůrčí invenci, rozvíjí a obohacuje jejich fantazii, poskytuje jim pocit sebeuspokojení, umožňuje jim vyjádřit jejich představy, zároveň rozvíjí jejich motorické schopnosti, je pro ně přínosný i z hlediska rozvoje komunikačních schopností. To vše ovšem za správného nastavení podmínek, které musí respektovat jejich individuální zvláštnosti a odlišnosti.

SEZNAM LITERATURY

BROŽOVÁ, Ester. *ČLOVĚK MÁ 8 DRUHŮ INTELIGENCE. JAK JSTE NA TOM VY?* [online]. [cit. 6.5.2015]. Dostupný na WWW: <http://www.national-geographic.cz/clanky/clovek-ma-8-druhu-inteligence-jak-jste-na-tom-vy.html#.VVESzvntmkp>

Domov Kamélie Křižanov. *Domov Kamélie Křižanov*. [online]. 24.6.2015 [cit. 2015-06-24]. Dostupné z: <http://www.domovkamelie.cz/>

KULHÁNEK, J. *Arteterapie - zábava i sebepoznávání* [online]. [cit. 18.11.2014]. Dostupný na WWW: <http://psychologie.doktorka.cz/arteterapie-zabava-poznani/>

GARDNER, H. *Dimenze myšlení*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-71782-79-3
HACHOVÁ, Stanislava. *Výchova a vzdělávání osob s mentálním postižením*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně, 2013, ISBN 978-80-7414-677-0.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010, 978-80-7367-686-5

HORŇÁKOVÁ, M. *Liečebná pedagogika*. Bratislava: PERFEKT, 1999. ISBN 80-8046-126-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 2006, ISBN 80-7315-120-0.

SOCHOR, Petr. *Vliv výtvarné tvorby na osobnost jedince s mentálním postižením v institucionalizované péči* [online]. [cit. 24.2.2015]. Dostupný na WWW: http://is.muni.cz/th/42831/pedf_d/

SEDLÁK, F. *Základy hudební psychologie*. Praha: SPN, 1990, ISBN 80-04-20587-9

SLOWIK, Josef. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2007, ISBN 978-80-247-1733-3

STRAUSS Anselm, CORBINOVÁ Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: Postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Albert, 1999, Sdružení Podané ruce, Boskovice

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

ŠVARCOVÁ., Iva. *Mentální retardace*. Praha: Protál, 2006, ISBN 80-7367-060-7

ŠVINGALOVÁ, D.: *Úvod do psychopedie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2003. ISBN 80-7083-696-2

UHL SKŘIVANOVÁ, Věra. *Pojetí vzdělávacích cílů v ČR a Německu aneb umělecko-pedagogická interpretace kurikulárních dokumentů českých a bavorských gymnázií*. Brno: Paido, 2011, ISBN 978-80-7315-228-4.

VÁGNEROVÁ, M., *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 1999, ISBN 80-7178-214-9. 23.

VALENTA, Milan. Arteterapeutické postupy. In: *Dítě se speciálními výchovnými problémy v běžné škole*. Olomouc, UP 2001

VALENTA, Milan a kol. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014, ISBN 978-80-262-0602-6.

Yin, R. K. 2003a. *Case Study Research: Design and Methods*. 3. vyd. Thousand Oaks: Sage.

ZVOLSKÝ, P. a kol., *Speciální psychiatrie*. Praha: Karolinum, 1996, ISBN 80-7184-203-6

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK, GRAFŮ A DIAGRAMŮ

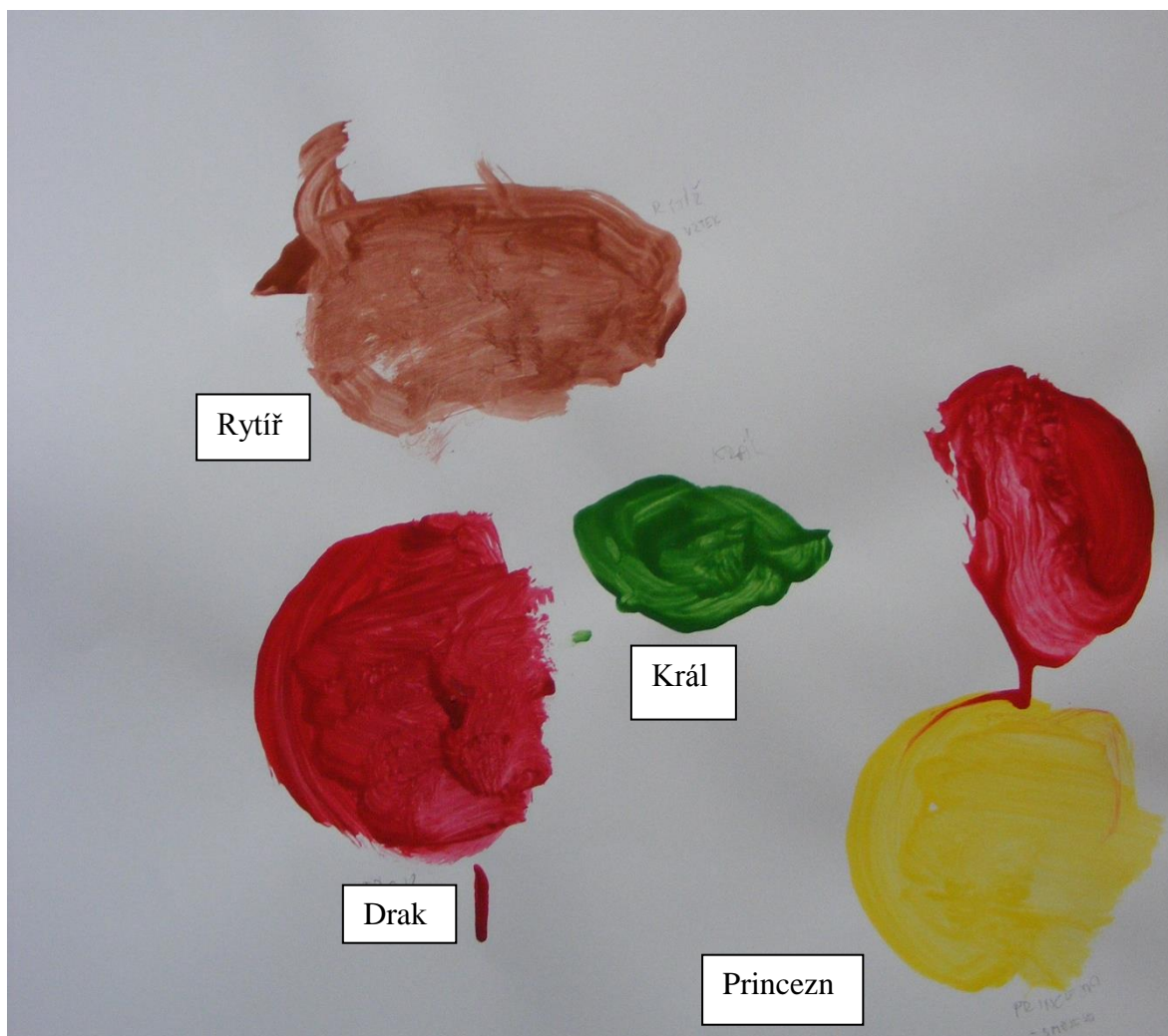
Obr. 1 – Tadeáš malování 1. den	48
Obr. 2 – Tadeáš malování s hudbou	49
Obr. 3 – Lída – malování 1. den	50
Obr. 4 – Lída malování 2. den – komunikace s asistentkou	51
Obr. 5 – Irenka při práci	58
Obr. 6 – Práce celé skupiny	59
Obr. 7 – Ukázka výrobků	60
Obr. 8 – Irenka malování 1. den	66
Obr. 9 – Irenka malování s hudbou	69
Obr. 10 – Olda – drak	I.
Obr. 11 – Lída – výsledná práce malování s hudbou	II.
Obr. 12 – Tadeáš – souboj	III.
Obr. 13 – Irenka – princezna	IV.
Obr. 14a – ukázka otevřeného kódování	V.
Obr. 14b – ukázka otevřeného kódování	VI.
Tab. 1 – Klasifikace mentální retardace	7
Tab. 2 – Pojmová mapa	74

PŘÍLOHY

3.1 FOTOGRAFIE VÝSLEDNÝCH PRACÍ MALOVÁNÍ S HUDBOU



Obr. 10 – Drak Olda



Obr. 11 – Lída – výsledná práce malování s hudbou



Obr. 12 – Tadeáš - souboj



Obr. 13 – Irenka princezna

3.2 UKÁZKA PRÁCE OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

Další den jsem se rozhodl realizovat individuální práci s klienty, malování s hudbou. Nejdříve jsem se zeptal rodičů, zda jejich děti nereagují na nějakou hudbu negativně. Maminka Irenky mi řekla, že Irenka poslouchá v rádiu všechno, ale třeba takové Kabáty nemusí, „to už je na ni moc“. Ujistil jsem ji tedy, že Kabáty Irenci použít nebudu. Pro malování s hudbou jsme upravili relaxační místnost v prostorách o.s. Aaja. Klienti ji dobře znali, cítili se v ní dobře, byli uvolnění. Vedle malířského stojanu jsem umístil snadno dostupný stoleček s barvami. V každé barvě byl připravený štětec. Před prací jsem jim jednotlivě s pomocí černobílých obrázků připomenul děj pohádky. Pro vlastní činnost jsem jim ale nastínil děj, o kterém jsme předtím nehovořili a ke kterému neexistoval žádný podpůrný obrázek. Nejdříve jsem se ptal, jak asi princ princeznu zachránil, jestli se drak polekal a utekl, nebo jestli ji drakovi ukradl, nebo jestli spolu bojovali. Samozřejmě jsem je přivedl k představě konfliktu - líteho boje o princeznu. Pak jsem je stejným způsobem přivedl k šťastnému vyvrcholení příběhu - ke svatbě.

- zval mě prostřední, nebylo varování.

- nezvedne těma, narovnal jednu konfliktu situaci

Irenka poslouchala opětovně vyprávěnou pohádku pozorně, černobílým předlohám ale nevěnovala nijak zvláštní pozornost, spíše si prohlížela přichystané barvy. Při nastínění konfliktu zpozorněla a sledovala přímo mně. Když jsem se ptal, zda si myslí, že drak utekl, nesouhlasně zavrtěla hlavou, stejně tak reagovala na možnost, že princ drakovi princeznu ukradl. Na představu souboje prince a draka souhlasně kývala hlavou. Pak jsem jí řekl, že budeme trochu jako ve filmu, protože v každém filmu jsou dramatické scény podbarvené hudbou. Já jí pustím hudbu a ona podle toho namaluje to, o čem jsme si nevyprávěli (souboj, svatba aj.) a co se k té hudbě bude hodit. Irenka, která vypadala poněkud nejistě, se připravila a já jsem pustil píseň „Empty walls“ od Serje Tankijana. Irenka chvíli poslouchala a pak se začala mračit, nesouhlasně kymáčet a dívala se na dveře. Zeptal jsem se jí, zda chce raději jinou píseň. Na to začala souhlasně pokyvovat hlavou. Pustil jsem „Fear of the dark“ od skupiny Iron Maiden, kdy po pomalém, lyrickém začátku doprovázeného klasickou kytarou začne hrát výbušná dynamická aktivizující heavy-metalová hudba. Irenka na tuto skladbu reagovala dobře, první tóny poslouchala bez hnutí, štětec uchopila až po začátku tvrdé, heavy metalové části písně. Nakonec tento styl hudby akceptovala natolik, že jí nevadilo, že po skončení této písně začal opět hrát předtím odmítnutý Serj Tankijan. Nechal jsem Irenku pracovat naprosto samostatně, bylo vidět, že je zaujatá nejen malbou, ale i hudbou. Když po Serji Tankijanovi začala hrát jiná skladba, práci

- starý příběh ji kerajmal

neakceptuje hudbu ani v rozhodném prostředí

→ vyčkalala až do začátku tvrdé

Obr. 14 a – otevřené kódování

přerušila a sledovala Cd-přehrávač. Pochopil jsem to tak, že se jí tato skladba nelíbí a okamžitě jsem přepnul na „Fear of the dark“, po které následoval opět Serj Tankijan. Při jiné skladbě Irenka opět přerušila práci, proto jsem po celou dobu její práce pouštěl jen tyto dvě skladby. Pak už Irenka pracovala nepřetržitě a soustředěně, bylo na ní vidět i jakési napětí z práce. Ústředním tématem jejího obrázku byla postava krále doplněná budovou na pozadí. Pak už Irenka tyto subjekty jen doplňovala o dekorativní prvky – sluníčko, tráva, barevné pozadí. Dokonce to vypadalo, že se jí práce s hudbou líbí natolik, že přemýšlí, co by ještě domalovala, aby mohla pokračovat dál. Toto se potvrdilo, když začala stejnými barvami obtahovat již namalované subjekty. V tomto momentě jsem vypnul hudbu a práci ukončil. Zavolal jsem asistentku, která měla piktografický slovník a která s Irenkou tímto způsobem dokázala lépe komunikovat než já. Asistentka nejdříve ukazovala na objekty, a když je Irenka popsala, ptala se asistentka ne děje. Tímto způsobem Irenka popsala své dílo - ztvárnění konfliktní situace takto: pyšný král je smutný a jde prosit prince o pomoc v boji proti drakovi, zatímco princezna čeká na hradě a pláče.

→ pracovala jen na to co měla, ostatní odmítla

→ líbilo se jí to, nechtěla přestat - začala se bavila
kojen! ↓
radost z práce

→ situace, o které jsem mluvili - její vlastní příběh
prince - vlastní příběh

Obr. 14b – otevřené kódování