

Univerzita Palackého v Olomouci
Pedagogická fakulta

**Kreativní přístupy v rehabilitaci osob
s těžkým kombinovaným postižením –
výzkumy, teorie a jejich využití
v edukaci a terapiích**

Jiří Kantor
a kolektiv

Olomouc 2014

Oponenti: doc. PaedDr. Jiřina Klenková, Ph.D.
doc. Mgr. Art. Jaroslava Zeleiová, Ph.D.
Mgr. Markéta Gerlichová, Ph.D.
Mgr. Pavel Svoboda, Ph.D.

Kolektiv autorů:

Mgr. Svatava Drlíčková
Mgr. et Mgr. Martina Friedlová
Mgr. et Mgr. Jan Chrastina, Ph.D.
Mgr. Jiří Kantor, Ph.D. (vedoucí autorského kolektivu)
Mgr. Jan Koucun
Mgr. Lenka Kružíková, Ph.D.
prof. PaedDr. Libuše Ludíková, CSc.
Mgr. et Mgr. Jana Weber, Ph.D.

Publikace vznikla v rámci řešení projektu „Výzkum kvality života vybraných skupin osob se speciálními potřebami (IGA_PdF_2014008)“.

Publikaci věnujeme prof. MUDr. Janovi Pfeifferovi, DrSc.,
s úctou k jeho celoživotní práci v oblasti rehabilitace.

1. vydání

Neoprávněné užití tohoto díla je porušením autorských práv a může zakládat občanskoprávní, správněprávní, popř. trestněprávní odpovědnost.

Cover Photo © Jana Vykydalová, 2014
© Jiří Kantor a kolektiv, 2014
© Univerzita Palackého v Olomouci, 2014

ISBN 978-80-244-4358-4

Obsah

Úvod (<i>Jiří Kantor, Jan Chrastina</i>).....	7
---	---

1 Teoretická východiska

(<i>Jiří Kantor, Jan Chrastina, Libuše Ludíková, Jan Koucun</i>).....	13
1.1 Těžké kombinované postižení v kontextu Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disabilit a zdraví... 14	
1.2 Funkční paradigma a behaviorální teorie.....	18
1.3 Východiska humanistické a vývojové psychologie.....	21
1.4 Problematika testování osob s těžkým kombinovaným postižením v hudebním kontextu.....	24
1.5 Deinstitutionalizace přístupu a zaměření intervence na komunitu ..	27
1.6 Využití vibrací a počítačových technologií v muzikoterapeutickém procesu.....	29
1.7 Proměny v náhledu na osobnost jedince s těžkým kombinovaným postižením a jejich vliv na intervenční programy.....	31
1.8 Procesuální hledisko edukace a terapie	33
1.9 Sumarizace teoretických východisek.....	35
1.10 Shrnutí první kapitoly	38

2 Výzkumy a jejich metodiky

(<i>Jiří Kantor, Libuše Ludíková, Jan Chrastina, Lenka Kružíková</i>).....	39
2.1 Výzkum edukačního procesu u žáků s těžkým kombinovaným postižením	39
2.1.1 Sběr dat.....	41
2.1.2 Analýza dat a jejich interpretace.....	43
2.2 Další výzkumy a průzkumy využité při vytváření teorie	47
2.2.1 Obsahová analýza případových studií	47
2.2.2 Hermeneutický kruh	52
2.2.3 Hudební a obsahová analýza kontaktních písní	55
2.3 Shrnutí druhé kapitoly	58

3 Sebeobsluha a trénink pohybových funkcí u osob s těžkým kombinovaným postižením (Jiří Kantor, Jan Chrastina)	59
3.1 Návčik běžných denních činností.....	59
3.2 Pohybové funkce.....	66
3.2.1 Diagnostika pohybových funkcí.....	67
3.2.2 Trénink pohybových funkcí.....	68
3.2.2.1 Pohyb horní končetinou.....	70
3.2.2.2 Funkce zodpovídající za otevření dlaně.....	74
3.2.2.3 Funkce zodpovídající za úchop.....	75
3.2.2.4 Hybnost prstů.....	76
3.2.2.5 Koordinace horních končetin.....	77
3.2.2.6 Vizuomotorická koordinace.....	79
3.2.2.7 Výkonnostní a kvalitativní aspekty pohybu.....	80
3.2.2.8 Funkce zodpovědné za vzpřímené držení hlavy.....	82
3.2.2.9 Funkce potřebné pro samostatný přesun žáka.....	83
3.2.2.10 Ukázka rozvoje motoriky z případové studie č. 1.....	83
3.3 Shrnutí třetí kapitoly.....	85
4 Učení se a rozvoj kognitivně-percepčních funkcí u osob s těžkým kombinovaným postižením (Jiří Kantor, Svatava Drlíčková, Jan Koucun)	87
4.1 Obsah vzdělávání dle rámcových vzdělávacích programů.....	88
4.2 Výukové strategie u žáků s těžkým kombinovaným postižením.....	89
4.3 Využití hudebních aktivit při procesu učení.....	90
4.3.1 Písňe pro výuku.....	91
4.4 Rozvoj kognitivně-percepčních funkcí.....	95
4.5 Shrnutí čtvrté kapitoly.....	105
5 Komunikace a rozvoj řeči u osob s těžkým kombinovaným postižením (Jiří Kantor, Svatava Drlíčková, Jana Weber)	107
5.1 Ukázka vlivu interakce na komunikaci z případové studie č. 2.....	108
5.2 Neverbální komunikace.....	109
5.3 Návčik alternativní komunikace.....	112
5.4 Rozvoj řečové produkce.....	113
5.5 Ukázka rozvoje komunikace z případové studie č. 3.....	120
5.6 Rozvoj sociálních dovedností.....	121

5.7	Ukázka práce s agresivitou a rozvoje sociálních dovedností z případové studie č. 4.....	123
5.8	Shrnutí páté kapitoly	125

6 Interakce a vývoj vztahu osob s těžkým kombinovaným postižením a profesionálů

	<i>(Jiří Kantor, Svatava Drličková, Jana Weber, Martina Friedlová)</i>	127
6.1	Analýza interakce mezi učitelem a žákem.....	128
6.2	Fáze struktury procesu vývoje vztahu.....	130
6.2.1	Akceptace žáka učitelem.....	131
6.2.2	Proces adaptace žáka v kontextu edukace	133
6.2.2.1	Ukázka adaptace dívky s těžkým kombinovaným postižením na muzikoterapeutku z případové studie č. 5.....	135
6.2.2.2	Adaptace na časovou a prostorovou strukturu edukace osob s těžkým kombinovaným postižením.....	136
6.2.2.3	Ukázka adaptačních problémů z případové studie č. 6.....	138
6.2.3	Vytváření příznivého sociálního klimatu	139
6.2.4	Experimentování s využitím kreativních prostředků	142
6.2.4.1	Ukázka experimentování s kreativními prostředky z případové studie č. 7.....	147
6.2.5	Rituály v edukačním a terapeutickém procesu.....	151
6.3	Fáze interakcí procesu vývoje vztahu.....	157
6.3.1	Obsah interakcí v edukačním a terapeutickém procesu.....	158
6.4	Fáze potenciálu procesu vývoje vztahu.....	160
6.4.1	Potenciál žáků s těžkým kombinovaným postižením a vyšší psychické potřeby.....	161
6.4.2	Syntéza závěrů týkajících se rozvoje potenciálu žáka s těžkým kombinovaným postižením a aplikace kreativních prostředků.....	164
6.4.3	Ukázka vlivu terminálního onemocnění na průběh intervence z případové studie č. 8.....	167
6.5	Interakční proces a vývoj vztahu na bázi struktury Gendosova modelu tuvinské rozcvičky.....	169
6.5.1	První část Gendosovy tuvinské rozcvičky (KYZY).....	170
6.5.2	Druhá část Gendosovy tuvinské rozcvičky (TEMÝŠ)	172
6.5.3	Třetí část Gendosovy tuvinské rozcvičky (IN).....	173
6.6	Shrnutí šesté kapitoly.....	176

7 Komunitní aktivity a kreativní přístupy v sociální rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením	
<i>(Jiří Kantor, Jana Weber)</i>	179
7.1 Východiska komunitních forem expresivních terapií	181
7.2 Komunitní aktivity v kontextu edukace.....	185
7.2.1 Interakce komunitního charakteru mezi žáky a učiteli	185
7.2.2 Začlenění rodinných příslušníků do uměleckých aktivit	190
7.2.2.1 Umělecké aktivity pro rodinné příslušníky.....	191
7.2.3 Interakce osob s těžkým kombinovaným postižením a okolní společnosti.....	193
7.3 Shrnutí sedmé kapitoly	195
8 Odborná příprava zájemců o kreativní přístupy	
<i>(Jiří Kantor, Martina Friedlová)</i>	197
8.1 Návrh tematických bloků pro vzdělávání v kreativních přístupech	199
8.2 Shrnutí osmé kapitoly	200
Závěr (<i>Jiří Kantor</i>).....	201
Souhrn	203
Summary	205
Seznam tabulek, schémat, obrázků a grafů	207
Autorský kolektiv	209
Jmenný rejstřík	211
Věcný rejstřík	213
Literatura	215
PŘÍLOHA Č. 1: Ukázky z pedagogické dokumentace	223
PŘÍLOHA Č. 2: Přepis přípravy vystoupení osob s kombinovaným postižením pro rodiny	226

INTREAKCE A VÝVOJ VZTAHU

6 Interakce a vývoj vztahu osob s těžkým kombinovaným postižením a profesionálů

Jiří Kantor, Svatava Drlíčková, Jana Weber, Martina Friedlová

Vztah mezi učitelem a žákem je považován za základnu edukačního procesu, od něhož se odvíjí kvalita celé edukace (Průcha, 2009). Vývoj tohoto vztahu je dynamický proces – v rámci jeho dynamiky lze pozorovat změny v kvalitě interakcí, v kohezi vztahu a v dalších proměnných. Téma vztahu se však nevyskytuje pouze v edukačním kontextu. Vztah je součástí jakékoliv odborné intervence, při které dochází k opakujícím se interakcím. V rámci interdisciplinárního týmu u osob s těžkým kombinovaným postižením se to (kromě pedagogického personálu) týká především fyzioterapeutů, ergoterapeutů, logopedů, expresivních terapeutů, canisterapeutů, osobních asistentů, sociálních pracovníků, pracovníků v sociálních službách a dalších. Přestože závěry prezentované v této kapitole vznikly na základě analýzy edukačního procesu, jedná se o teorii, kterou je možné aplikovat také v interdisciplinárním kontextu.

Tato kapitola vychází z modelu vývoje dlouhodobého vztahu mezi učitelem a žákem, který byl vytvořen na základě série výzkumů (viz podkapitola 2.2). Základem pro vývoj modelu byla analýza interakčních situací mezi učitelem a žákem a zkoumání významu sociální interakce v průběhu edukačního procesu. Dále jsme zjišťovali, zda ve vývoji dlouhodobého vztahu mezi učitelem a žákem dochází ke kvalitativním proměnám a zda je možné tyto proměny popsat. Analýza na základě hermeneutického kruhu a další průzkumy odhalila tři stadia, která byla označena:

- stadium struktury,
- stadium interakcí,
- stadium potenciálu žáka.

V této kapitole budou tato stadia představena a popsána. Nejprve se však zastavíme u analýzy interakčních situací mezi učitelem a žákem, neboť tato analýza byla základem všech dalších výzkumů.

6.1 Analýza interakce mezi učitelem a žákem

Při analýze videozáznamů edukačního procesu byly na základě celodenního pozorování popsány interakce mezi učitelem a čtyřmi žáky s těžkým stupněm dětské mozkové obrny. Byly sledovány situace, kdy dochází k vzájemnému napojení na základě sledování neverbálních reakcí žáka (smích, sdílená pozornost, zrakový kontakt, soustředění atd.). Tyto situace byly dále zkoumány – byl popsán jejich průběh, charakter, kontext a délka trvání. Na základě této analýzy byl vytvořen model pro interakce mezi učitelem a žákem. Tento model je znázorněn níže na několika schématech. Schéma 1 ukazuje nejprve běžnou interakci mezi učitelem a intaktním žákem, zatímco schéma 2 znázorňuje verbální interakci mezi učitelem a žákem s těžkým kombinovaným postižením. Můžeme si všimnout, že ve schématu 2 je deficitní interakce od žáka směrem k učiteli, protože žák nemůže verbálně komunikovat (a taktéž neverbální komunikace může být silně omezena). Učitelé tento deficit kompenzují komentováním situace z pozice žáka. Komentují, co žák patrně v dané situaci prožívá, co si asi myslí, co by chtěl atd. Takto učitelé udržují tok výměn, který působí dojmem plynulé interakce, ačkoliv se žák do interakce může zapojovat pouze minimálně. Strategie komentování vyžaduje od učitele schopnost dobrého naladění na žáka.

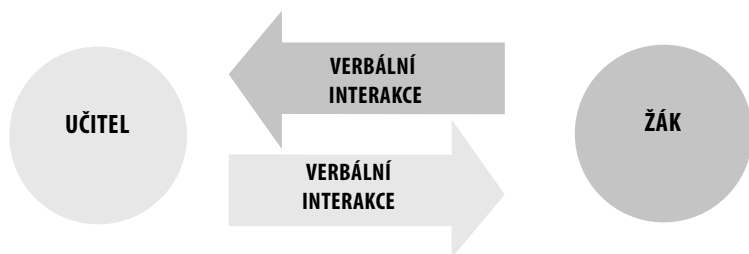


Schéma 1 Interakce učitele a žáka – běžná situace



Schéma 2 Interakce učitele a žáka v situaci, kdy žák není schopen verbálně komunikovat

Schéma 3 znázorňuje obdobnou situaci pouze s tím rozdílem, že nyní učitel komunikuje prostřednictvím neverbálních (kreativních) komunikačních prostředků, např. prostřednictvím hudební komunikace. V tomto případě je snazší zachovat kontinuitu interakce, nicméně i zde je nezbytné dobré naladění na žáka. Učitelé se orientují převážně pomocí neverbálních reakcí žáka – nechávají se vést mimikou, celkovým výrazem, pohyby, rytmem dechu, zrakovým kontaktem atd. Hudební interakce umožňuje vzbudit pozitivní emocionální reakce žáka a flexibilně se přizpůsobovat jeho reakcím.

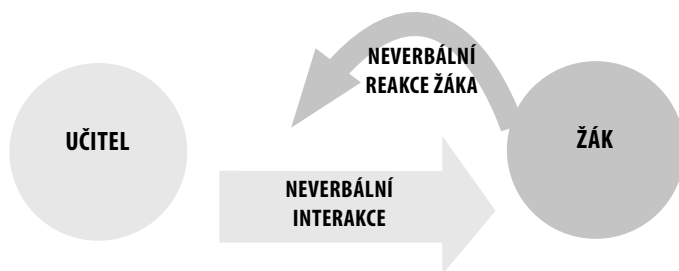


Schéma 3 Interakce učitele a žáka s využitím neverbálních (kreativních) prostředků

Efektivita interakce souvisí s řadou dovedností interakčních partnerů. Při interakci se žáky s těžkým kombinovaným postižením patří ke klíčovým dovednostem schopnost porozumět vnitřnímu světu žáka. Prostřednictvím výzkumu byly analyzovány faktory, které učitelé považují za důležité pro porozumění žákům s těžkým kombinovaným postižením. Na základě polostrukturovaných rozhovorů byly stanoveny základní kategorie, jež byly dále ověřovány v dotazníkovém šetření u 101 respondentů. Výsledky byly rozčleněny do jednotlivých okruhů. Jednalo se o:

- Schopnost pozorování, zejména pozorování a interpretace neverbálních projevů.
- Schopnosti související s navázáním vztahu s druhým člověkem – empatie, zájem o žáka, pozitivní vztah k žákovi, akceptace žáka, schopnost naladit se na žáka, schopnost partnerského přístupu, schopnost zbavit se diagnostických nálepek a předsudků.
- Osobnostní předpoklady – intuice, trpělivost, klidná povaha, flexibilita. Předpokládáme, že trpělivost a klidná povaha souvisejí s pomalými pokroky a pomalým tempem většiny žáků, zatímco intuice a flexibilita působí jako kompenzační faktory (intuice kompenzuje komunikační deficity a flexibilita učitele kompenzuje rigiditu a malý repertoár reakcí žáka).

- Odborné předpoklady a vlastní zkušenost s funkčním omezením – vlastní zkušenost se sníženou funkční schopností (omezení při zlomené ruce, zkusit si „nemluvit v průběhu dne“) a další vzdělávání učitelů (kurzy, výcviky, studium případových studií a literatury). Významnou položkou z této kategorie je schopnost pozorovat (např. i pozorování neverbálního chování) žáka v přirozených i uměle vytvořených situacích.
- Životní zkušenosti – zkušenosti s vývojem vlastního dítěte (intaktního i s postižením) a zkušenost s mateřstvím.
- Týmový přístup (včetně spolupráce s rodiči a dobré diagnostiky žáka).
- Aktivity ve školním i mimoškolním prostředí (zejména individuální výuka, různé terapie a ozdravné pobyty).

Tyto kategorie poukazují na důležité dovednosti, které učitel potřebuje při interakci se žákem a jejichž rozvoj by měl být v optimálním případě součástí profesní přípravy studentů již během studia v pregraduálních programech speciální pedagogiky. Nad využitím těchto závěrů pro konkrétní úpavu ve výuce studentů a dopadu na speciálněpedagogickou teorii a praxi se zamýšlíme jinde (Kantor, 2014).

Nyní, když bylo vysvětleno, jakým způsobem probíhají vlastní interakční situace s využitím verbálních či neverbálních prostředků, je možné přistoupit ke zkoumání vývoje vztahu mezi učitelem a žákem. Teorie, která byla formulována v této kapitole, odráží vývoj vztahu z pohledu učitelů (vývoj vztahu z pohledu žáků je z metodologického hlediska nemožné zkoumat). Jednotlivé fáze a jejich přechody nelze obvykle ohraničit konkrétním časovým okamžikem. Dělení je spíše didaktické a popisuje dlouhodobé úseky kvalitativních proměn.

6.2 Fáze struktury procesu vývoje vztahu

Vstupní fáze rozvoje vztahu obsahuje vytváření základních struktur, ve kterých se interakce odehrává. Touto strukturou může být např. rituál, ranní kruh, jednotlivé typy aktivit v rámci individuální výuky atd. V optimálním případě není požadovaná struktura předem daná, ale učitel či terapeut ji vytváří s ohledem na potřeby a reakce žáků. V literatuře lze nalézt např. příklady pro vytváření struktury muzikoterapeutických setkání na bázi specifických reakcí osob s těžkým kombinovaným postižením, jak je patrné

z modelů Kreativní muzikoterapie, Metody kontinuálního uvědomění a dalších (Kantor, Lipský, Weber et al., 2009).

Fáze struktury je charakteristická požadavkem na vzájemnou akceptaci, která úzce souvisí s adaptačními procesy. Adaptací zde rozumíme proces přizpůsobení se novým prostorům, učitelům, kolektivu spolužáků a dalším osobám, celkovému režimu dne i výukovým požadavkům na začátku školní docházky, ale také při výraznějších změnách ve školním prostředí, např. změně třídního učitele. Nástup žáka do školy je specifickou adaptační situací právě kvůli tomu, že mezi učitelem a žákem ještě není vytvořen dostatečně pevný vztah (což je jeden z účinných faktorů, který žákovi při zvládnání náročných situací pomáhá).

Adaptace zahrnuje všechny zúčastněné. Adaptují se žáci, ale také učitelé, asistenti a další pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci, se kterými žáci přicházejí do kontaktu. Fáze adaptace dle výroků učitelů končí v okamžiku, kdy dojde k vzájemné akceptaci učitele a žáka, k návyku na strukturu vyučování a k dosažení takové úrovně vztahu, kdy žák v souladu se svými možnostmi pozitivně reaguje na přítomnost a pobídky učitele. Po ukončení adaptační fáze a dosažení vzájemné akceptace je možné posunout vývoj vztahu mezi učitelem a žákem do dalšího stadia.

6.2.1 Akceptace žáka učitelem

Některé dílčí závěry výzkumů ukazují, že akceptaci žáka s těžkým kombinovaným postižením může znesnadňovat řada faktorů, mezi které patří estetické postižení (tělesné deformity nebo amputace končetin), inkontinence žáka, hypersalivace nebo nepříjemný zápach, např. z důvodu nadměrného pocení.

Učitelům pomáhá při vyrovnávání s těmito faktory zvyk a možnost sdílení vlastních problémů se zkušenějším kolegou. Ve výjimečných případech je možné žáka přeřadit do jiné třídy (Kantor, 2013). Je nutné podotknout, že přílišná lítost a soucit se žákem představuje pro učitele silnou překážku, která komplikuje rozvoj přirozeného vztahu. Lítost však nelze zaměňovat za empatii se žákem, která je pro tuto práci nezbytná.

V lítosti bývá obsažen strach a obavy různého druhu. Učitelé se mohou obávat, že by je mohl potkat podobný osud jako žáky nebo jejich rodiny (riziko narození dítěte se zdravotním postižením je silným tématem zvláště pro učitelky v období těhotenství). V lítosti se promítají osobní témata učitele. Naopak empatie ze strany učitele je podpůrná a můžeme ji popsat jako faci-

litující rezonanci s druhým člověkem. Lze ji dobře podpořit opakujícími se aktivitami v podobě rituálů, které vyžadují plnou zúčastněnost a přítomnost učitele.

Specifická práce se žáky s těžkým kombinovaným postižením však není vhodná pro každého, jak naznačují výroky učitelů v praxi. Společně sdílené obavy, pocity a zkušenosti pojmenovává následující úryvek z rozhovoru (Kantor, 2013):

„Musíte mít k lidem empatii. Je to tvrdý, ale nesmí vám ten žák vadit, protože znám takové učitele, kteří jdou radši metr od něho, a ten žák to cítí. ... Byla jsem původně vychovatel u zdravých středoškoláků a moje sousedka tady pracovala. Dva roky před mým nástupem zde jsem se tady byla podívat. Když jsem to tehdy viděla – ještě teď mám husí kůži, jen když si na to vzpomenu, bez nohy to dítě bylo, no strašný. A řekla jsem si, že to bych v životě nemohla. Najednou jsem musela za dva roky změnit zaměstnání, měla jsem dítě v první třídě a nemohla jsem sloužit noční. Trvalo mi půl roku, než jsem byla schopná přebalit dítě. Před těmi 10 lety to ještě stále byly děti, ale už ne děti na přebalování. Začala jsem si teda na ně zvykat. Když jsem přišla domů, musela jsem jít prvně to sprchy a všechno to umýt. Teď nemám problém jít v tom oblečení ještě večer do cvičení. Už mi to nevadí, necítím to, žáka nemám problém pohladit nebo mu dát pusu. Je pravda, že jsme jako zaměstnankyně dost zhrubly, ne cynicky, ale přestalo nám to tady vadit, tamhle počuraná plínka a my si vezmeme sváču a najíme se. Už je to normální. Když bych něco takového viděla předtím...“

Každý učitel má v sobě zakotvena přesvědčení týkající se těžkého kombinovaného postižení ještě před tím, než se setká s konkrétním žákem. V průběhu vývoje vztahu se tato přesvědčení mohou měnit, mohou podporovat vývoj vztahu se žákem, ale také mohou působit jako překážky interakčního procesu. Postoj učitele k žákovi je aktualizován pokaždé, když učitel objeví o žákovi něco důležitého. Je však důležité nebyť ovlivněn předsudky, které pramení ze samotné institucionalizace vzdělávání, udělování diagnóz žákům nebo naší představy o tom, co žák s konkrétním postižením „má či nemá dělat“. Tyto předsudky podporují normativní vyšetřeni, která na počátku edukačního procesu představují podstatný zdroj informací o žákovi.

Je-li představa učitele o žákovi deformována tím, že učitel vnímá žáka ze zorného úhlu jeho postižení, představuje taková situace nepříznivý výchozí stav. Bohužel tyto zkreslené náhledy na žáky jsou podporovány již v průběhu vysokoškolské přípravy učitelů, která je v České republice stále příliš zaměřena na deficity a defekty žáků. To je patrné jak z obsahu vysokoškolských učebnic speciální pedagogiky, tak i z celé struktury oboru (stojí za povšimnutí, že speciální pedagogika je stále vnitřně diferencována na jednotlivé „-pedie“, které odpovídají jednotlivým typům postižení).

Když se speciální pedagogové dostanou do praxe, stojí před nimi nemalá výzva. Musí se odnaučit vnímat jinakost žáků jako projev „špatné jakosti“, kterou je třeba redukovat a přibližovat sociálně vykonstruované normě, protože takový postoj obsahuje pouze malou míru porozumění. Je neetické snažit se tyto žáky násilně měnit dle představ učitelů či dle pojetí současného školského systému a jeho norem. Hlubší porozumění žákovi vyžaduje osobní zainteresovanost učitele v průběhu vývoje jejich vztahu.

S prohlubujícím se vztahem se proměňuje představa učitele o žákovi a stává se konkrétnější a více diferencovaná (učitelé vnímají stále zřetelněji pozitivní i negativní vlastnosti žáků, jejich motivace, omezení, ale také potenciál). Užitečnou schopností, která může pomoci ve vstupní fázi akceptace, je schopnost učitelů reflektovat vlastní představy o žákovi a zdroje informací, na základě kterých tyto představy vznikají. Reflektování vlastních představ o osobnosti žáka i vzájemného vztahu může podpořit práci s imaginací a symboly. Níže uvedené otázky využívají příklady symbolů, které úzce souvisejí s prostředky kreativních přístupů:

- Kdyby se žák proměnil v hudební nástroj, předmět, obraz, píseň atd., jak by si jej učitel představil?
- Kdyby měl učitel vybrat píseň, obraz, skladbu atd., která vyjadřuje jeho postoj k žákovi, co by vybral?
- Kdyby se učitel i žák proměnili v sousoší, jak by vypadalo? V jakém by byli vztahu, v jaké by se nacházeli vzdálenosti?

Využití symbolů a imaginace může pomoci učiteli pojmenovat a prozkoumat vlastní pocity a představy, které doposud nejsou jasně konceptualizovány do slov a kterým chybí hlubší porozumění na základě znalosti sebe samého.

6.2.2 Proces adaptace žáka v kontextu edukace

Mnozí žáci neprojevují žádné reakce, které by signalizovaly adaptační těžkosti, na základě čehož však nelze usuzovat, že nemají žádné problémy s adaptací. U jiných žáků lze pozorovat nízkou schopnost adaptability prostřednictvím bouřlivých emocionálních reakcí. Jaké mohou být příčiny obtížné adaptace žáků?

U některých žáků s těžkým kombinovaným postižením mohou existovat specifické adaptační překážky, které interferují akceptaci nových osob (zejména jedná-li se o kombinaci s poruchami autistického spektra, kdy vyplývá nízká schopnost adaptace ze samotného postižení). V chování žáků je patrná

uzavřenost, nezájem o interakci nebo odpor. V těchto případech může trvat i řadu měsíců, než si žák vytvoří dostatečnou důvěru a je schopen se aktivně zapojovat do smysluplné interakce s učitelem, jak dokumentuje následující ukázka z rozhovoru (Kantor, 2013):

„Je tady jedna holčička, která byla první rok jako kamenná maska. Kdybych chodila po hlavě, tak nic – žádná reakce. A po roce, i když nedocházela do školy každý den v týdnu, se na mě usmála. A když jsem jí řekla: „Ahoj Alenko, tak ona se na mě podívala a usmála. ... Předtím jsem z ní byla nešťastná. Měla jsem pocit, že nic ji nebaví. Snažila jsem se vymýšlet, co se dalo, ale nic ji nezaujalo.“

Zájem žáka o interakci podporují prostředky, které žák vnímá jako libé – tyto prostředky přirozeně stimulují jeho aktivitu. Jedná se velmi často o hudbu, dotyk, hlas a další neverbální prostředky komunikace. Např. hudební komunikace může pomoci iniciovat reakce žáka a udržet tok vzájemné interakce. Učitel může reagovat na jakékoliv neverbální reakce žáka a postupně vytvářet spojení na různých úrovních podle toho, jakým způsobem je žák schopen reagovat. Pro rozvoj prvotních interakcí mezi učitelem a žákem je užitečné experimentování s rozmanitými druhy podnětů a ohodnocení individuálních preferencí žáka (viz podkapitola 6.2.4).

Adaptační problémy mohou být způsobeny také těžkým tělesným postižením a **problémy se separací**. U žáků s těžkým tělesným postižením je obvyklá dlouhodobá a silná fixace na primární pečovatele. Mnozí žáci prožívají teprve při vstupu do školy pravidelnou separaci od rodičů – tato separace však není přirozená a žáci ji nemohou aktivně ovlivňovat. Jejich zkušenost se liší od zkušeností dětí v raném věku, které mohou s rozvojem lokomoce testovat vzdalování od rodičů a v případě úzkosti se vrátit. Dítě s těžkým tělesným postižením může velmi obtížně kontrolovat, kdy primární pečovatel odejde a kdy se vrátí zpět.

Z muzikoterapeutické praxe si pamatují holčičku s těžkým stupněm kvadruparézy a těžkou mentální retardací (bude zde označena J.), která měla během celého pobytu v mateřské škole vážné adaptační problémy (v tomto případě bylo obtížné určit, zda se jednalo o problémy s adaptací, o úzkost nebo obojí). Křik a pláč se objevoval při každém pokusu o cílenou práci a obvykle ustával, když si jí nikdo nevšímal. Spokojená byla pouze s maminkou, přestože v mateřské škole se jí dostávalo velmi dobré péče. J. navštěvovala muzikoterapii, kde jsme první rok pracovali pouze na tom, aby se dokázala zklidnit. Protože i tento cíl byl pro J. velkou výzvou, měřili jsme čas, kdy vydržela v klidu, a snažili se jej prodlužovat. Do hraní písní pro J. jsme na konci prvního roku postupně zařazovali také jednoduché aktivity s cílem rehabilitovat motoriku a zlepšit spolupráci. Přesto výkyvy nálad často pokračovaly a komplikovaly cílenou práci.

Při adaptaci žáků, kteří obtížně prožívají separaci od rodičů, začleňují někteří učitelé primární pečovatele na různé dlouhé časové úseky do výuky nebo využívají postupné prodlužování doby, kterou žáci stráví ve škole. Také je důležitá charakteristika sociálního klimatu, které se budeme podrobněji věnovat dále. Příznivé sociální klima podporuje dobré emocionální ladění žáků i učitelů. Pokud je spojeno s dostupnou nabídkou atraktivních podnětů, může snadněji dojít k upoutání pozornosti a alespoň dočasnému přeměrování pozornosti žáků od plačivosti na atraktivní podněty a činnosti.

6.2.2.1 Ukázka adaptace dívky s těžkým kombinovaným postižením na muzikoterapeutku z případové studie č. 5

Následující příklad ukazuje situaci, která při edukaci a terapii osob s těžkým kombinovaným postižením není zcela neobvyklá (např. potíže s usínáním žáků po těžkých kraniálních traumatech během výuky sdílí více učitelů, byť příčiny se mohou v jednotlivých případech lišit). Zde je usínání v průběhu intervence uvedeno do souvislosti s adaptační reakcí.

Tanja je mladá introvertní dívka s kvadruparézou, těžkým mentálním postižením a anartrií. Nastoupila ke mně na individuální muzikoterapii před pěti lety s cílem posílení schopnosti neverbální komunikace. Tanja byla většinu času uzavřená a tichá. Objevovaly se však u ní překvapivé momenty značného zájmu o okolí a snaha s ním komunikovat.

Už od prvního setkání bylo zřejmé, že budeme postupovat velmi pomalu. Několik týdnů trvalo, než se na mne vůbec podívala. Vždy přitom uhnila pohledem. Zkoušela jsem všechno možné od dětských písni po improvizace na různé hudební nástroje. Vždycky mi věnovala jen letmý nepřítomný pohled.

Po pár měsících mne napadlo zkusit zpívat písně v jiných jazycích než ve švýcarské němčině, což byl mateřský jazyk Tanji. Zkusila jsem angličtinu, španělštinu, dokonce i jednu písničku v japonštině, kterou mne naučila má kolegyně v USA. Pak přišla na řadu čeština. Již několikrát se mi podařilo navázat vztah se zahraničními klienty zpěvem českých písni. Zkusila jsem zazpívat a zahrát mou oblíbenou píseň „Černé oči jděte spát“. Jakmile jsem píseň začala zpívat s doprovodem kytary, Tanja usnula. Než jsem dozpívala všechny sloky, usnula tak tvrdě, že nebylo možné ji probudit. Zbytek času jsem tedy zpívala jiné české písně a improvizovala na české texty. Tanja se probudila, až když si ji po ukončení setkání vyzvedla kolegyně.

Příští setkání jsem se rozhodla zkusit stejnou píseň. Reakce Tanji se opakovala. Přestože jsem si nebyla jistá, zda usínání neznamená její vědomý únik ze situace, která (zdá se) pro ni mohla být nepříjemná (podle informací z týmu se

neděly žádné nezvyklé události), rozhodla jsem se její usínání zakomponovat do muzikoterapeutického setkání a závěrečnou fázi koncipovat velmi relaxačně. V příštích několika měsících Tanja ve většině případů vždy usnula.

Zlom nastal asi po půl roce, kdy Tanja zůstala nečekaně vzhůru celé setkání. Dívala se na mne a bylo evidentní, že ji aktivity zajímají. Po několika dalších týdnech (kdy už ve většině případů byla v průběhu setkání se mnou v bdělém stavu) se na mne občas i mírně usmála. Zdálo se mi, že to je moment, kdy mne přijala.

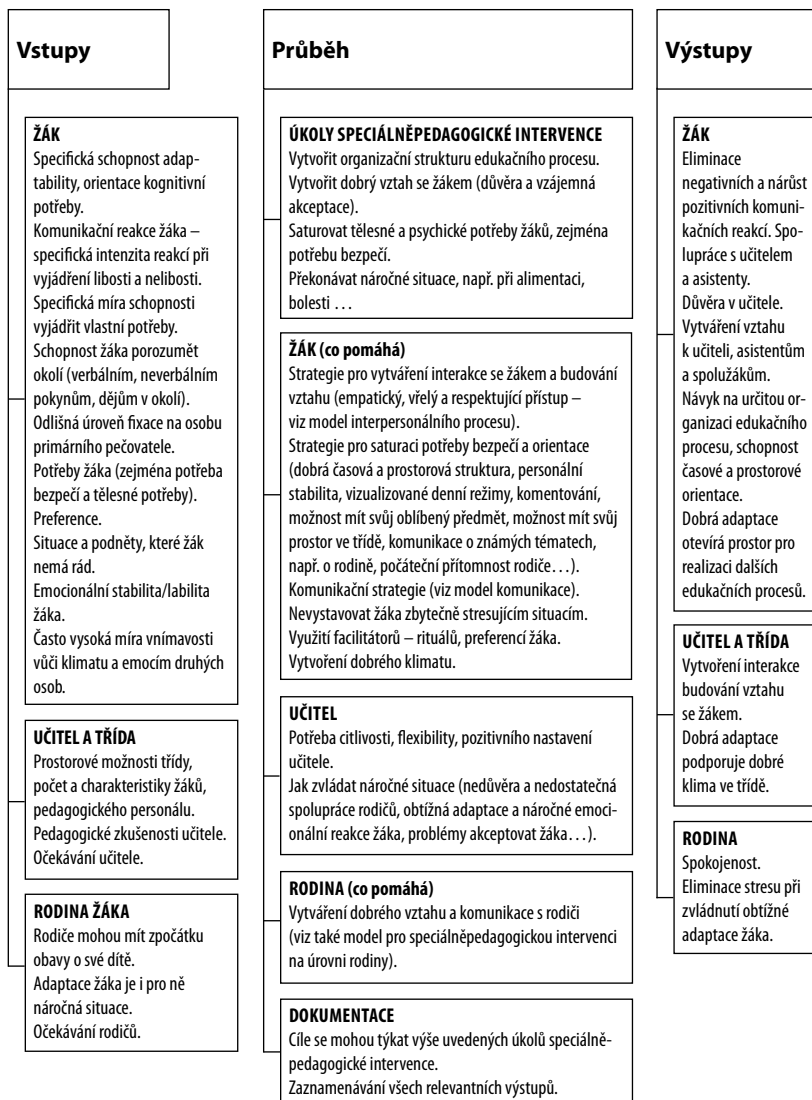
S mými kolegy jsme často žertovali, že se Tanja do našeho vzájemného vztahu postupně „prospala“. Tento krátký příběh má ale velmi zajímavé pokračování. Pracuji s Tanjou již pět let, nyní ve skupinové muzikoterapii. Až teprve nedávno jsem se zcela náhodou dozvěděla, že tenkrát na noční směny chodila do domova jakási česká speciální pedagožka a tuto píseň jí před usnutím zpívala. Tanja má totiž opravdu velmi krásné tmavé oči.

6.2.2.2 Adaptace na časovou a prostorovou strukturu edukace osob s těžkým kombinovaným postižením

Zdrojem obtíží při adaptaci jsou také **potíže při vnímání časového struktury vyučování a prostorového uspořádání edukačního prostředí**. Kognitivní potíže (omezená představivost posloupnosti událostí, snížená schopnost prostorové orientace a představivosti prostorového uspořádání, problémy s pamětí atd.) mohou být příčinou projevů odporu, úzkosti, špatné orientace, chaotického chování atd. Vnímání času u těchto žáků je spíše cyklické než lineární, neboť žáci se orientují na základě pravidelně se opakujících událostí. Pro vytvoření bezpečného prostředí je proto důležitá srozumitelná a stálá struktura denního režimu, okolního prostředí a přístupu učitele k žákovi. To jsou základní stavební kameny materiálního i sociálního prostředí, na které se žák může spolehnout a které usnadňují adaptační cyklus. Ke konkrétním postupům pro tvorbu dobré struktury a stálosti prostředí patří rozmanité formy rituálů (např. ranní kruh), vizualizační strategie a schémata, přehledné uspořádání fyzického prostředí atd. (podrobně propracované strategie obsahuje metodika *Strukturované učení*). Dobrá struktura eliminuje případné pocity ohrožení a zvyšuje schopnost orientace žáka. V rámci těchto postupů bývají efektivně aplikovány kreativní prostředky.

Kreativní přístupy nabízejí široké možnosti aplikace pro ovlivnění příznivého sociálního klimatu, pro stimulaci smysluplných a libých interakcí se žákem i pro zlepšení schopnosti orientace. Jsou považovány za vysoce efektivní prostředek pro vytvoření emocionálně bezpečného prostředí a percepční

stimulaci. V dalším textu popíšeme strategie, které byly v souvislosti s adaptací zmíněny. Tyto strategie rozdělíme na využití uměleckých prostředků při vytváření pozitivního klimatu ve třídě, experimentování a rituály. Celkový pohled na proces adaptace shrnuje model na obr. 28.



Obr. 28 Model adaptace žáka

6.2.2.3 Ukázka adaptačních problémů z případové studie č. 6

Příklad Fabiana ukazuje situaci, kdy dochází ze zcela specifických důvodů k problémům přijetí učitele či terapeuta:

Fabian nastoupil do skupinové muzikoterapie na doporučení týmu domova. Jedná se o osobu se středně těžkou až těžkou mentální retardací (Downův syndrom) a omezením v oblasti komunikace. Má velmi omezenou slovní zásobu a mluví jen sporadicky, většinou v okamžicích emocionálního vypětí. Než jsem se poprvé s Fabianem setkala, bylo mi řečeno, že akceptuje pouze muže a ženami opovrhuje. Vzhledem k tomu, že většina zaměstnanců domova jsou ženy, způsobovalo to poměrně velké problémy.

Fabian přišel na první setkání velmi rozladěný a naštvaný. Mračil se na mne a dokola opakoval: „Hloupá ženská, ženská, ženská.“ Skupina, do které byl Fabian zařazen, měla pět členů a již nějakou dobu fungovala. Přibližně tři měsíce Fabian během setkání nepromluvil ani slovo a stále se na mne mračil.

Poté najednou nastal zlom. Ve skupině se na přání klientů často zpívaly písně, které jsem doprovázela na kytaru nebo na klavír. Při zpěvu jedné písně se na mne Fabian ještě více zamračil a prohlásil: „Mám kytaru, hraju!“ „To jsem nevěděla, to mě těší,“ odpověděla jsem celá překvapená z jeho projevu. „A nechtěl bys ji příště přinést a něco pro nás zahrát?“ Fabian se na mne místo odpovědi zamračil, zvedl se a naštvaně odešel pryč. Kytaru si na příští setkání ale opravdu přinesl. Postavil ji do rohu a hodina proběhla jako vždy. Fabian nemluvil a žádné aktivity se neúčastnil. Od té doby si ale na každé příští setkání kytaru nosil. Nenučila jsem ho hrát ani se na nic dále neptala.

Do dalších dvou měsíců si najednou Fabian během setkání vzal svou kytaru a velmi razantně až agresivně jednou přešel prsty přes struny. Překvapeně jsem se na něj podívala, okamžitě a bez komentáře jsem přerušila aktivitu, kterou jsme právě prováděli, vzala svou kytaru a přesně imitovala jeho hru (přejela prsty po volných strunách velmi agresivně shora dolů). Podíval se na mne a zahrál znovu. I já jsem to po něm znovu opakovala. Skupině se to zdálo velmi vtipné a všichni se naší hudební konverzaci začali smát. Hráli jsme oba velmi nahlas a přitom se na sebe dívali. Vypadalo to jako souboj. Najednou Fabian prohlásil: „Já chlap, ty ženská!“ Měla jsem pocit, že má na mysli nejen naše odlišné pohlaví, ale že mi vytýká právě to, jak agresivně hraji. „Ale já chci hrát jako ty!“ Odpověděla jsem a čekala na jeho reakci. Zahrál znovu. Když jsem ho opět imitovala, usmál se. Byl to první pozitivní krok k posílení jeho respektu a akceptace k ženám. Dnes s Fabianem pracuji již pět let, je v jiné aktivnější skupině a od kytary jsme přešli k velkým bubnům. Nedá se sice říci, že se ve vztahu k ženám zcela změnil, ale jeho chování se mírně zlepšilo.

6.2.3 Vytváření příznivého sociálního klimatu

Vytvoření příznivého sociálního klimatu ve třídách žáků s těžkým kombinovaným postižením pomáhají tyto faktory: úzká spolupráce učitele a asistentů, využívání hudby nebo metody Bazální stimulace (včetně jejích prvků), poskytnutí volného časového prostoru po příchodu některých žáků do školy (zvláště žáků, kterým trvá adaptace na prostředí třídy), častá přítomnost humoru a hry (včetně různých nekonvenčních podob hry), dobrá motivace žáka před edukačními činnostmi a naplnění potřeby bezpečí žáků (tyto faktory byly identifikovány kvalitativní analýzou rozhovorů s učiteli, které jsou popsány v podkapitole 2.1). Učitelé poukazují také na důležitost pozitivního vnitřního nastavení žáka i sebe sama v průběhu celého vyučování. Sami mají potřebu vytvořit takové prostředí, organizaci dne a edukační situace, které podporují pozitivní emocionální ladění žáků i učitelů. Proto učitelé preferují edukační aktivity, u kterých se cítí sami příjemně (např. činnosti spojené s jejich vlastními zálibami, hudbou, dotykem atd.).

Zkušenosti učitelů ukazují, že hudba i jiné umělecké prostředky mohou pomoci vytvářet sociální klima, ve kterém se cítí dobře učitelé i žáci. Např. při výběru hudby, která zní v konkrétním okamžiku ve třídě, je nutné respektovat preference učitelů i žáků a specifika aktuální situace. Autoři podporují myšlenku, aby se umělecké prostředky nestávaly pouhou kulisou, aby byly respektovány potřeby dané situace a aby žákům umění nebylo nuceno (i oblíbená hudba musí zaznít ve správném okamžiku a mimo tyto okamžiky může být vhodnější ticho).

Z hlediska sociálního klimatu přináší zajímavé podněty stručný přehled podnětů a situací, které žáci nemají rádi. Tyto podněty a situace jsou uvedeny v tab. 6. Při analýze podnětů si můžeme všimnout, že se zde nacházejí také specifické senzorycké kvality, které mohou být podstatné právě při aplikaci kreativních prostředků. Např. je nutné vědět, na kterých částech těla žáci obtížně tolerují dotyky druhých osob, jaký typ dotyků a pohybů je jim nepříjemný, jakým typům zvuků je zapotřebí se vyhybat atd. Učitel musí v počátcích vývoje vztahu se žákem opatrně zacházet s mírou zátěže žáka. Proto je nutné u každého žáka co nejlépe rozpoznat konkrétní podněty a situace, které u něj vyvolávají nadměrný stres. Míra zátěže se může zvyšovat postupně v závislosti na kvalitě a stabilitě vztahu mezi učitelem a žákem. Klíčovým aspektem je přitom *důvěra v učitele*. Záměrné vystavování žáka silně zátěžovým situacím v průběhu adaptační fáze obnáší riziko, že žák si začne spojovat osobu učitele s potenciálně hrozícím nebezpečím.

Tab. 6 Podněty, které žáci nemají rádi

Kategorie:	Subkategorie:	Přítomnost:
Podněty a situace, které žáci nemají rádi	Omezení pohybu, např. chytnutím ruky.	43
	Rychlý nebo příliš silný dotyk.	36
	Dotyky na určitých částech těla (na hlavě, obličeji), nečekané a náhlé dotyky.	15
	Hlasité a nečekané zvuky.	5
	Nečekaná změna polohy a rychlé pohyby.	4
	Bolest.	4
	Obtížný příjem potravy.	4
	Prostředí, ve kterém se nachází mnoho lidí najednou.	4
	Nanášení prstových barev nebo jiného materiálu na kůži a kreslení.	2
	Jídlo.	2
	Určitá tělesná poloha – např. poloha na boku, na zemi, zafixování v určité poloze.	2
	Výuka, která žákům nedává smysl.	2
	Situace, kdy si žáků nikdo nevšímá a jsou opodál dění.	2
	Strach z houpání na houpačce.	1
	Strach ze zvířat.	1
	Činnosti spojené s hygienou, např. koupání, situace, kdy si žák nemůže vybrat osobu pro intimní pečovatelské činnosti.	2
Další – např. strach ze lžice, přítomnost cizí osoby, čepice na hlavě, intenzivně blikající světlo, nutnost dodržování režimu dne, přechody mezi aktivitami, situace, kdy žák neví, co se bude dít, nové a neznámé podněty atd.	21	

Ze zahraničních autorů se ke klimatu třídy žáků s těžkým kombinovaným postižením vyjadřovala např. Allodi (2010), která vytvořila vlastní model sociálního klimatu. Tento model zahrnuje kreativitu, stimulaci, pocit tělesné i duševní pohody a uspokojení, výkony, vlastní působnost, bezpečí, kontrolu a vliv, prospěšnost druhým, participaci (příležitosti být hodnotný člen skupiny), zodpovědnost a důvěru.

Kreativní přístupy mohou podpořit příznivé sociální klima mnoha způsoby. Zde jsou některé příklady:

- Když učitel ze sebe udělá klauna: Žáci ve třídě měli v oblíbě známou dětskou píseň „Hlava, ramena, kolena, palce“, při které se ukazují části těla dle textu písně. Líbilo se jim zrychlování ke konci písně. Bylo pro ně velmi zábavné dívat se na show, když jsme se (učitelé i asistenti) postavili před třídu a předváděli jsme to, co jsme obvykle chtěli po nich. V závěru, když se píseň zpívala velmi rychle a nestačili jsme správně ukazovat (a taky jsme to záměrně pletli), se většinou velmi hlasitě smáli – vnímali to jako velmi vtipné.
- Do ranního kruhu jsme jednu dobu začali přidávat píseň, která obvykle neměla vztah k výuce a vlastně byla určena více nám, učitelům, než žákům. Vybírali jsme písně, které se nám líbily, ačkoliv byly v angličtině a žáci jim nemohli rozumět. Často jsme zjistili, že máme tendence podhodnocovat preference žáků, protože jim se tyto písně „pro dospělé“ začaly líbit také. Např. „Falling Slowly“ od Glenna Hansarda, „Cordell“ od Cranberries a další se časem staly součástí našeho společného repertoáru, při kterém jsme se cítili dobře – učitelé i žáci.
- Podobným způsobem jsme se někdy spletli v žácích. U žáků v základních školách speciálních bylo běžné, že se jim v hudební výchově hrály lidové písničky, písně z dětských desek (např. od Jaromíra Nohavici nebo Petra Nováka) nebo písničky z pohádek. Jednou jsme jako pozadí (učitelé stěhovali nábytek a žáci odpočívali) pustili „Temperovaný klavír“ od Johanna Sebastiana Bacha. Jedna žákyně byla tak fascinovaná, že vydržela zaujatě poslouchat celou nahrávku (přibližně 40 minut). Obdobně někdy učitelé po výuce cvičili na klavír (jednoduché skladby pro 3.–4. ročník základních škol uměleckých). I v těchto případech někteří žáci rádi poslouchali, takže pro ně učitelé občas hrávali.

Tyto příklady by neměly budit dojem, že hudba (a kreativní prostředky obecně) se hodí vždy a všude. Zejména při výuce je důležité mít dobrou strukturu, v rámci které je třeba využívat hudbu citlivě a ve správné míře.

Někdy má výuka podobu hry (taková výuka je vstřícnější vůči využití kreativních prostředků), zatímco jindy se jedná o výuku v běžné školní podobě, která se s uměleckými aktivitami kombinuje obtížněji. V rámci vyučovacího procesu je také mnoho prostoru pro spontánní sociální aktivity – v těchto případech bývají kreativní prostředky užitečné.

Tento oddíl uzavřeme návrhem hudební aktivity, kterou někteří terapeuti využívají pro relaxaci a vytvoření emocionálně podpůrného prostředí.

Cvičení: Zvuková vlna.

Cíl: Uvolnění těla, relaxace.

Prostředek: Různorodé hudební nástroje v jednotném ladění (temperované, netemperované).

Průběh: Předpokladem cvičení je vytvoření pohodlného a příjemného relaxačního místa pro žáka s využitím bazální stimulace. Učitel hraje na jednotlivé hudební nástroje tak, aby byla respektována zvuková vlna (od jemných tónů přes intenzivnější zpět k jemným). Úvodní a závěrečný nástroj zůstává stejný, další nástroje lze s uvážením obměňovat. Sledujeme prohlubující se uvolnění a také reakce na jednotlivé hudební nástroje.

6.2.4 Experimentování s využitím kreativních prostředků

V rámci výzkumu edukačního procesu jsme analyzovali individuální preference žáků, které jsou významnými facilitátory interakce. Níže jsou uvedeny podněty a situace, které žáci preferují (v tabulkách jsou také přítomnosti odpovědí z celkového počtu učitelů). Individuální preference u žáků s těžkým kombinovaným postižením zkoumalo v zahraničí již velké množství studií, které shrnuje např. LaRosa (2007), Favell, Realon a Sutton (1996) a další. V těchto studiích se zkoumají preference jídla a pití, hudby a zvukových podnětů, dalších sensorických podnětů, pochvaly, oblíbených volnočasových aktivit, ale také objetí, houpání, zatleskání, vůně jídel, stimulace vibračními předměty, foukání fénem, hry s balony, masáže, lechtání, zvířat, pozorování v zrcadle atd.

Tab. 7 Podněty, které žáci preferují

Kategorie:	Přítomnost:	Subkategorie:	Přítomnost:
Hudba, zpěv a zvuky	31	Poslech reprodukované i živé hudby.	23
		Zpívání.	18
		Zvuky, např. zvukové hračky, zvuky lidského těla (říhnutí, zívání), zvuky z počítačových her, zvuk trianglu a perkusivních hudebních nástrojů, zvuky auta, letadla, pračky atd.	11
Taktilní podněty	26	Dotyk a interakce dotykem – žáci preferují dotyky na své ruce a rameni. Ze způsobů taktilní interakce učitelé uváděli např. hlazení a masáže, lechtání, objetí, iniciační dotyk, míčkování, jemné tahání za vlasy, česání, kreslení na tělo atd.	26
		Zajímavé taktilní plochy a podněty, např. práce s prstovými barvami, prohmatávání a projíždění vlasů, koberce, zalamínované fotografie, štípání a tahání, jemné materiály atd.	13
Čichové podněty	6	Vůně aromaolejů, vlasů, jídel a osob.	6
Chuťové podněty	13	Jídlo – zmrzlina a čokoláda, cibule a pórek, salám, jogurty, krupicová kaše, rajská a brokolicová polévka, rajčata, brambůrky, pudinky, nutela atd.	13
Podněty zaměřené na pohyb a tělesné prožívání	16	Houpání na houpačce, vodní posteli nebo zavěšené síti.	5
		Tanec – učitelé pohybují s vozíkem žáka, žák je v náručí učitele, pohyb jednou rukou žáka.	5
		Houpání na velkých míčích (gymballech).	4
		Pobyt v bazénku s míčky.	2
		Polohování.	2
		Další podněty a situace – protáčení na židli, vibrační hračky, pomalé klidné zacházení a pohyb ve vodě, přitahování žáka za ruce, rychlá jízda na vozíku a další.	9

Zrakové podněty a výtvarné techniky	23	Fotky – rodiny, zvířata, věci a toho, co se děje doma.	6
		Malování a výtvarné techniky.	3
		Interaktivní tabule.	2
		Zrakové podněty ve stimulační místnosti.	2
		Parádění v zrcadle.	2
		Další podněty – televize a PC, tablet, iPod, známý obličej, lesklé předměty, křišťálové lustry, bagr a pila, auta, lano, plyšák, zvířata, pračka a jiné předměty, které se točí, atd.	11
Hlas a podněty spojené s řečí	18	Hlas a jeho paraverbální kvality – jasná intonace, klidný a pozitivně laděný hlas, dobrá síla hlasu, kladení důrazu na důležitá slova.	12
		Básničky a rytmizace slova.	7
		Čtení a vypravování.	5

Tab. 8 Situace, které žáci preferují

Kategorie	Přítomnost	Subkategorie	Přítomnost
Situace spojené s verbální komunikací	15	Povídání učitele se žákem – komentování činností, situací a dějů, oslovení žáka, situace, kdy žák poslouchá konverzaci druhých. Žáci preferují tato témata: rodina a sport, nakupování a cestování, povídání o tom, co žák dělal, povídání o hezkých klucích v časopise.	14
		Ocenění a pochvala.	10
Humorné situace	14	Humorné zvuky, kárání druhých žáků, situace, kdy se druhý bouchne, polije, absurdní situace, záměrně špatné odpovědi atd.	14
Situace související s interakcí	27	Prostá pozornost nebo přítomnost druhé osoby.	11
		Interakce mezi žáky navzájem.	5
		Sledování dění kolem žáka.	3
		Další – žákovi se líbí praktikantka, žák preferuje druhé pohlaví, kontakt adekvátní věku žáka, společné akce se sourozenci, rodinou, ale také cizími osobami atd.	6

Aktivity ve třídě	25	Individuální výuka.	12
		Ranní kruh a jiné ritualizované činnosti.	12
		Smyslové hry ve třídě.	5
		Přijímání návštěv ve třídě.	4
		Návštěvy žáků v jiných třídách.	1
		Další – oslavy, odpočívání na matracích, účast na denních činnostech ve třídě atd.	3
Terapeutická podpora žáka realizovaná ve škole	21	Bazální stimulace.	13
		Muzikoterapie.	10
		Snoezelen a terapie v multisenzorické místnosti.	6
		Pobyt v prenatalní místnosti.	5
		Canisterapie.	5
		Další – aktivity na rehabilitačním oddělení, dramaterapie, míčkování, orofaciální terapie.	4
Aktivity se spojenými třídami	9	Společné vyučovací hodiny – ranní přivítání se spojenými třídami, spojené hodiny hudební nebo tělesné výchovy atd.	11
		Akce celého zařízení – pracovní dílny pro celou školu, zahradní slavnost nebo pálení čarodějnic, sportovní akce školy, školní družina a kroužky atd.	5
Pobyt mimo areál školy	16	Kulturní akce – divadlo, cukrárna, nakupování atd.	10
		Bazén.	6
		Pobyt venku, vycházka.	5
		Výlet.	5
		Ozdravné pobyty.	5
		Hipoterapie.	4

Popis preferencí žáků nám pomohl zpochybnit zažitě stereotypy o tom, co se osobám s těžkým kombinovaným postižením líbí. Zároveň nám dal možnost adekvátněji volit prostředky pro společnou práci, experimentovat a testovat ze širokého spektra různých podnětů a situací. Popisy možných způsobů využití jednotlivých typů preferencí, které uvádějí tabulky, by zabraly mnoho místa. Zaměříme se proto pouze na některé příklady – na experimentování se zvuky, na práci s oblíbenými komunikačními tématy a s humorem.

Experimentování se zvuky

Oblíbené zvuky jsou využívány jako silné hybatele celého procesu, které směřují pozornost žáka s těžkým kombinovaným postižením k interakci.

T. byl žák po úraze (s těžkou kvadruparézou, těžkou mentální retardací a těžkým postižením komunikace). Při výuce i při muzikoterapii T. často usínal, na začátku bylo obtížné jej probudit. Dařilo se to prostřednictvím hry na didgeridoo. T. se líbil tento zvuk, a pokud byl alespoň v částečném stavu bdělosti, podařilo se jej zvukem a vibracemi didgerida aktivovat.

Obdobně se T. líbil zvuk kazoo. Na týdenním školním pobytu jsme hráli na vyvýšeném pódiu, přičemž žáci byli pod pódiem. Když jsme začali hrát na kazoo, T. zvedl hlavu, která mu přepadávala a kterou držel vzpřímeně pouze v krátkých intervalech (většinou několika sekundových). Zvuk, který se mu líbil a díky kterému se začal smát, ho vysoce motivoval k tomu, aby držel hlavu vzpřímeně skoro dvě minuty. Po krátkém intervalu, kdy si odpočinul, ji opět zvedl, tentokrát na kratší okamžik.

Jiným příkladem je žákyně E. s těžkým kombinovaným postižením (mentálním postižením a kvadruparézou):

Při aktivní muzikoterapii reaguje smíchem na zvuky, které připomínají zvuk vody a deště. Především při hře na dešťovou hůl, ocean drum nebo při hře prsty na buben djembe. E. má ráda, když může být co nejbliž u hudebního nástroje. Upřednostňuje intenzivnější zvuky. Smích se také objevuje při muzikoterapeutické relaxaci, která respektuje řazení hudebních nástrojů a výrazně je nemění. Někdy se smích objeví těsně před tím, než začne znít dešťová hůl.

Z těchto příkladů je možné vidět, jak určité zvuky a hudba mohou nasměrovat pozornost k vzájemné interakci a podpořit kontakt. Ohodnocení hudebních preferencí a zkušeností bývá u žáků s těžkým kombinovaným postižením součástí vstupních muzikoterapeutických setkání. Poznávat preference žáka je možné zcela spontánně, ale také lze využít vysoce strukturo-

vané aktivity. Prostřednictvím hudby lze díky jejím strukturálním kvalitám snadno vytvořit jednoduchou strukturu pro experimentování se zvuky, jak je možné vidět na následujícím příkladu.

6.2.4.1 Ukázka experimentování s kreativními prostředky z případové studie č. 7

V rámci týdenního rehabilitačního pobytu jsem pracoval se šestiletou holčičkou s těžkou centrální hypotonií a hlubokou mentální retardací, která se jmenovala Markétka. Jednalo se o velmi závažné postižení, které jsem v rámci praxe viděl a které neumožňovalo Markétce téměř žádný volný pohyb (také příjem potravy byl značně problematický, spojený s častým dávením). Při začátku muzikoterapie jsem na kytaru hrál arpeggia se střídáním dvou septimových akordů. Následně se vytvořila melodie s textem, která je na notovém příkladu na obr. 29.

Kontaktní píseň pro Markétku

hudba/text: Jiří Kantor

The musical score is written in 4/4 time and consists of three staves. The first staff has four measures with chords Cmaj7, Fmaj7, Cmaj7, and Fmaj7. The second staff has four measures with chords Fmaj7, Emi7, Fmaj7, and Cmaj7. The third staff has four measures with chords Fmaj7, Emi7, D7, and G7. The lyrics are: 'Dob-ré rá - no, dob-ré rá - no, dob-ré rá - no, Mar-két-ko.'

Obr. 29 Kontaktní píseň pro Markétku

Zdálo se mi, že u Markétky bylo možné cítit napojení, ale vzhledem k chybějící motorické odezvě jsem si nebyl jistý. Pokračoval jsem ve zpívání textu, ale přestal hrát na kytaru. Vzal jsem si dřívka (claves) a zkusil doprovázet s výraznými rytmickými vzorci na konci frází. Postupně jsem střídal jednotlivé nástroje a měnil styl hry, aby bylo možné dobře rozlišit změny barvy. Poté jsem si vzal triangel a na konci každé fráze jej rozezněl a nechal doznít. Jakmile

zvuk trianglu dozníval, začal jsem s další frází. Soustředil jsem se při hraní na zrakový kontakt s Markétkou. Chtěl jsem si potvrdit, zda se skutečně soustředí na hudbu a zda jsme napojeni, proto jsem se přesunul na druhou stranu a pokračoval v hraní. Markétka se zorničkami otočila za mnou (nebo zdrojem zvuku), což byl jasný signál, že mě vnímá a poslouchá. Melodie a text písničky posloužily jako struktura pro zkoušení zvukových barev nástrojů s různými variacemi doprovodu.

V druhé části první lekce se mi zdálo, že se Markétka uvolnila. Využil jsem jako rytmický vzorec rytmus jejího dechu. Dlouhými tóny na vokály jsem spojil několik jejích nádechů a výdechů v rytmu, který udávala. K tomu jsem hrál jednoduchý kytarový podklad na jednom akordu.

Využití oblíbených komunikačních témat žáků

Z podnětů, které uvádějí tab. 7 a tab. 8, blíže představíme komunikační témata žáků a informace o tom, jakým způsobem žáci vnímají humor. Ve výzkumu byla identifikována tato oblíbená komunikační témata žáků (Kantor, Urbanovská, 2014):

- vyjadřování libosti a nelibosti;
- žák chce sdělit zážitky, které prožil;
- sdělení typu chci–nechci (popř. ano–ne), co žáci chtějí nebo nechťejí dělat;
- výběr jídla;
- žák potřebuje sdělit své fyziologické potřeby;
- žák potřebuje sdělit, co se bude dít;
- žák potřebuje sdělit potřebu změny polohy;
- žák chce komunikovat o rodině, nakupování, sportu, cestování, o svém psovi;
- žák chce sdělit žádost o kontakt, ukázat, že chce něco sdělit;
- žák chce sdělit, že dotyčného momentálně nechce u sebe;
- žák si chce vybrat, kdo s ním půjde na toaletu, kdo jej bude přebalovat nebo masírovat;
- žák dává najevo, že pozitivně vnímá přítomnost druhé osoby;
- žák si chce něco vynutit;
- žák potřebuje popisovat, co se děje;
- žák potřebuje sdělit pocity, říct, že jej něco trápí;
- žák chce sdělit, že chce ven nebo si chce hrát;
- žákyně chce sdělit, který kluk se jí líbí;
- sdělit nesouhlas;
- žák chce říct, co chce poslouchat.

Některé z těchto témat může být vhodným námětem textu písničky, kterou lze složit žákovi. Žáci s těžkým kombinovaným postižením mají dle zkušeností učitelů rádi písničky, pohádky, příběhy, fotky atd. o věcech, příhodách, osobách či zvířatech z jejich vlastního života. Oblíbené komunikační téma lze využít jako tematický materiál a dále s ním kreativně pracovat (viz následující příklad z praxe).

Žákyně K. měla doma oblíbeného králíka. Začali jsme si vymýšlet jednoduché fiktivní příběhy, ve kterých byli hlavními postavami tento králík a K. Žákyně byla schopná rozlišit fikci od reality a sama se často bavila tím, že učitele klamala (v těchto případech se samozřejmě nejedná o záměrnou lež, ale o předvídatelnou komunikační hru, kterou vždycky K. doprovázela salvami smíchu). K. se proto líbilo vymýšlení příběhů, které byly často absurdní. První verze příběhu byla, že K. si uklidila pokoj (ve skutečnosti nebyla schopná uklízet), načež králík přišel a všechno rozházela. K. se samozřejmě na králíka zlobila, což dokázala živě předvést. Poté jsme obrátili role – řekl jsem, že jsem se spletl a že ve skutečnosti se to stalo tak, že králík uklidil pokoj, K. přišla a všechno rozházela. Tyto jednoduché šablony pro tvorbu krátkých příběhů jsou pro mnohé žáky dostačující, dá se s nimi kreativně hrát, obměňovat. Důležité je, že v nich figurují samotní žáci a témata z jejich života, protože vnímání bývá vzhledem k vývoji kognice soustředěné na vlastní osobnost, podobně jako v dětském věku.

Specifika vnímání humoru

Humor je důležitou součástí vývoje vztahu se žáky s těžkým kombinovaným postižením. Dosavadní závěry o chápání humoru u těchto žáků jsou spíše útržkovité, nicméně poskytují alespoň orientační vhled pro konceptualizaci specifík humoru u této populace. Mezi konkrétní situace, které popsali učitelé u žáků s těžkým kombinovaným postižením, patří:

- legrační zvuky, např. legrační zvuky těla, zvuky různých přístrojů, zvuky z počítačových her;
- situace, když někdo někoho kárá, např. „neplivej“;
- když se někdo polije nebo bouchne;
- když žák odpovídá záměrně špatně při učení;
- když se učitel ptá, jestli rodiče zlobili;
- nesmysly a dětské hříčky, záměrné pletení věcí, včetně absurdních situací, kdy si např. učitelka namaže krém na nos;
- když se mluví o tom, že „tatínek byl na pivu“;
- „nálety a útočení“ světélkujícím předmětem ve stimulační místnosti;
- šišlání s mačkáním obličeje;

- škrábání rukama (tzv. „krákotiny“);
- když se učitelce pomaluje tělo a obličej;
- když žákyně vyhazovala nohu z vozíku, brzdila jej a měla srandu z toho, že učitel nemůže vozík rozjet (Kantor, Urbanovská, 2014).

Na základě tohoto strohého výčtu situací nelze formulovat ucelenější pohledy na chápání humoru u žáků s těžkým kombinovaným postižením. Přesto je možné jednotlivé výroky kategorizovat do určitých obecných skupin. Jako humorné vnímají absurdní situace, porušování pravidel („děláme něco, co se nemá dělat“), „černý humor“ – především situace, kdy se druhému něco nepovede (bouchne se, polije se, avšak nikoliv se zlým úmyslem) a další. Mnoho příkladů, které jsou popsány v této knize, ukazuje specifika humoru u žáků s těžkým kombinovaným postižením i to, jak se dá s humorem pracovat v rámci konkrétních situací. Následující ukázka z praxe není výjimkou.

Na chodbách domova jsem jistý čas potkávala mladého muže na vozíku. Nechodil ke mně do muzikoterapie a neměla jsem tu čest se s ním nikde blíže seznámit. Tento mladý muž neviděl na jedno oko, nemohl pohybovat dolními končetinami a pravou rukou. Jmenoval se Christian a byl to zajímavý člověk.

Christian byl velmi přátelský. Každého na chodbě oslovil a pokládal mu specifické otázky. Když jsem v domově pracovala pouhých pár dní, jednou mne zastavil a povídá: „Hej, ty!“ „Víš, co to je SUAM?“ Na můj nechápavý výraz se začal strašně smát. „No přece Maus!“ (česky myš) Zajíkal se při odpovědi smíchy. A víš, co to je EGNUJ?“ Stále jsem na něj zírala, než mi v němčině došlo, o čem mluví. „No přece JUNGE!“ (česky chlapec) Christian se smál a smál. Christianův trik čtení slova od konce mi přišel velmi vtipný. Jeho smích mne tak nakazil, že jsem s ním na chodbě zůstala minimálně 20 minut a nechala si pokládat otázky typu: „A určitě nevíš, co to je TOR?“ (ROT, česky červený) Pak si na mne dokonce vymyslel jinou fintu. Přehodil slabiky. „Jestli víš, co je to HAFTSUABER?“ Dělal jsem, že nevím hlavně proto, aby se smál. Zvolal: „No přece ZAUBERHAFT!“ (česky čarovný) Na každou mou odpověď, která pro něj samozřejmě nebyla dostačující, se začal vždy smát. Měl hluboký měkký hlas, a tak zněl i jeho smích. Christian před několika měsíci zemřel a při rozloučení jsme si všichni v domově připomněli tuto jeho úžasnou vlastnost – rozesmát lidi okolo sebe.

6.2.5 Rituály v edukačním a terapeutickém procesu

Rituály mají v rámci edukace žáků s těžkým kombinovaným postižením důležitou roli. Dávají edukačnímu procesu srozumitelnou a předvídatelnou strukturu, čímž podporují u žáků pocit bezpečí, zlepšují schopnost jejich orientace, pozornost, zvyšují motivaci, aktivní zapojení atd. Pavlicevic (2003) popisuje různé skupinové rituály v muzikoterapii – sociální, hudební, úvodní, závěrečné nebo rozvíjející se v průběhu setkání. Stálé rituály v muzikoterapii zařazujeme na úvod a závěr muzikoterapeutických setkání. Mnohdy jsou propojeny použitím stejného hudebního nástroje, písně nebo neverbální techniky. Žák tak v prvních chvílích zažívá situaci, která je mu známá, a necítí se ohrožen či zúzkostněn neznámou činností.

Za rituály se v muzikoterapii používají **kontaktní písně**. V angličtině se označují jako tzv. „Hello Songs“ – písně pro přivítání – a „Good Bye Songs“, které se zaměřují na závěrečný rituál s tématem loučení. Kontaktní písně, které muzikoterapeuti komponují, zůstávají většinou stejné (především melodie) pro daného jedince. Často se mění výraz, barva hlasu nebo hudebních nástrojů, tempo, dynamika a někdy také harmonie.

Důležitou hudební část tvoří písně o jméně. Jedná se o specifický druh písní, které muzikoterapeuti obvykle skládají pro konkrétního klienta či skupinu. Písně o jméně se v mnoha případech vyvíjejí s tím, jak se vyvíjí terapeutický proces, reagování jedince a vzájemný vztah, aktuální emocionální či psychický stav atd. Kontaktní písně někdy vznikají ze spontánních improvizací, někdy jako základ slouží motivy, které vymyslí samotný klient, ale také se využívají již hotové písně. Tento poslední způsob je snadno využitelný i pro učitele žáků s těžkým kombinovaným postižením, např. na začátku raných kruhů nebo při začátku individuální výuky. V angličtině jsou dostupné zpěvníky s řadou těchto kontaktních písní. V češtině bohužel nemáme tolik hudebního materiálu. Proto v této kapitole představíme některé písně s notovými přepisy, které uvádí Lenka Kružíková (2013).

Základním kritériem pro kompozici písně v muzikoterapii pro osoby s těžkým kombinovaným postižením je její jednoduchost. Jedinec si tak může snadno zapamatovat melodii a text. Hudební produkt je pro něj přístupnější, snadněji na něj může reagovat (zvukem, hlasem, hudebním nástrojem) a vstupovat tak do hudební komunikace. S využitím a manipulací hudebně vyjadřovacích prostředků lze dosáhnout různých variací písně, např. změnou harmonického doprovodu, tempa, dynamiky, výrazu písně, barvy hlasu atd.

Uvítání mohou reprezentovat tato témata: pozdrav, zjištění, v jakém fyzickém a psychickém stavu žák je (aktivita, pasivita, emoční ladění) a jak

směřovat aktuální práci se žákem na základě jeho potřeb a možností. Hudebně lze v písni portrétovat charakteristické znaky osobnosti žáka, které si přeje terapeut zdůraznit.

Kontaktní píseň také někdy zohledňuje, co má žák rád. Např. u dětí se může jednat o různé druhy hraček, které lze zapojit do hudební kompozice (zpíváme o nich nebo jsou fyzickou součástí rituálu), ale také o důležitých osobách, věcech a tématech jejich života. Písně o jmeně jsou potom spojeny s navazujícími herními písněmi. Mezi další témata, která mohou kontaktní písně u žáků s těžkým kombinovaným postižením reflektovat, patří aktivizace žáka (např. začlenění zvuku nástroje, který aktivuje pozornost žáka), interakce (např. v písni je vytvořen prostor pro reakci žáka), přechod (píseň připravuje žáka na přechod k jiné aktivitě) atd. Následující ukázky manifestují tyto aspekty na konkrétních kontaktních písních českých muzikoterapeutů.

Kontaktní píseň „Už jsme tady“ byla složena pro žáky se zrakovým a kombinovaným postižením. Text v úvodu „budeme zpívat“, „budeme hrát“ umožňuje orientaci žáků a rozpoznání opakující se hudební aktivity. Dále následuje oslovení žáka/žáků a pozdravení.

Už jsme tady

hudba/text: Katarína Grochalová

Už jsme ta - dy a bu - de - me zpí - vat. Už jsme ta - dy a bu - de - me hrát.

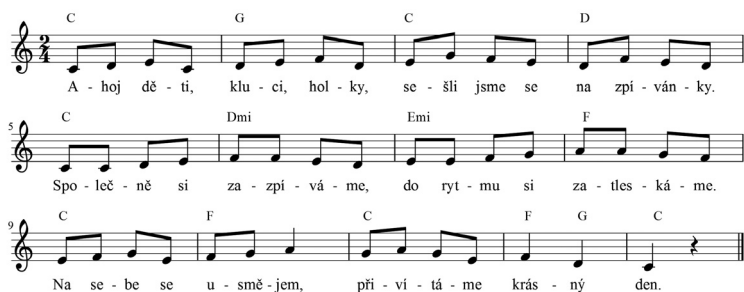
Já jsem Lui - sin - ka. Ři - ká - me dob - rý den, ce - lý den.

Obr. 30 Notový zápis písně „Už jsme tady“

Píseň „Zpívánky“ je určena pro žáky s kombinovaným postižením. K hudebnímu doprovodu využívá chrottu nebo a capellový zpěv s rytmizací. Přivítání je spojeno s podáním ruky, zrakovým kontaktem a úsměvem.

Zpívánky

hudba: Věra Korhoňová
v úpravě: Dana Pšeničková



A - hoj dě - ti, klu - ci, hol - ky, se - šli jsme se na zpí - ván - ky.
Spo - leč - ně si za - zpí - vá - me, do ryt - mu si za - tles - ká - me.
Na se - be se u - smě - jem, při - ví - tá - me krás - ný den.

Obr. 31 Notový zápis písně „Zpívánky“

Píseň „Medvídek se uklání“ začleňuje do uvítacího rituálu pozdravení plyšovou hračkou. Při zpěvu písně terapeut kontaktuje žáky s plyšovým medvědem, aby si jej žáci mohli pohladit a přivítat se s ním.

Medvídek se uklání

hudba/text: Dana Pšeničková



Med - ví - dek se u - klá - ní, bud' - te u nás ví - tá - ní.
Dob - rý den, dob - rý den, ví - tá - me vás.

Obr. 32 Notový zápis písně „Medvídek se uklání“

Kamarádi

hudba/text: Eva Káčerková
v úpravě: Dana Pšeničková

Vna - ši tří - dě všich - ni jsme ka - ma - rá - di.
Kaž - dý vi - dí, že my se má - me rá - di.
Zpí - vá - me a kres - li - me, do ško - ly se tě - ší - me,
pro - to - že my všich - ni jsme ka - ma - rá - di.
Tan - cu - je - me ve - se - le, mo - de - lu - je - me skvě - le
a na - víc my všich - ni jsme ka - ma - rá - di.

Obr. 33 Notový zápis písně „Kamarádi“

Součástí textu písně „Kamarádi“ je reflexe vztahů žáků ve třídě. Vyjádření skutečnosti, že učitel má žáka rád, že ve skupině jsou dobré vztahy nebo povzbuzení k dobré náladě se často objevuje v kontaktních písních u žáků s kombinovaným postižením. Zpěv učitele, ve kterém se odráží empatický a láskyplný vztah k žákům, doprovázený laskavým chováním učitele je důležitým příspěvkem k dobrému sociálnímu klimatu ve třídě.

Rituál pro rozloučení může proběhnout velmi jednoduchým a krátkým způsobem, jak je vidět na písni „Příště se zas uvidíme“. Píseň může být zpívána a capella a zakončena zazvoněním na zvoneček.

Příště se zas uvidíme

hudba/text: Lenka Kružiková

Musical notation for the song "Příště se zas uvidíme". The score is in 4/4 time and G major. The melody consists of quarter and eighth notes. Chords are indicated above the staff: C, G, C, G, C, C, G, C, G, C.

A - hoj Va - ši - ku, přiš - tě se zas u - ví - di - me. A - hoj Va - ši - ku, měj krás - ný den.

Obr. 34 Notový zápis písně „Příště se zas uvidíme“

Pokud žákům z důvodu špatné adaptability činí problém ukončení činnosti a přechody, bývá závěrečný rituál delší a více strukturovaný. Píseň může obsahovat pomlky a pauzy pro reakce žáka, tělesný kontakt (pohlazení, podání ruky) nebo společnou chvíli ticha pro integraci pocitů a přípravu na odchod. Ukázkou „Zpívání končí“ lze různými způsoby variovat, přidávat další text atd.

Zpívání končí

hudba/text: Jiří Kantor

Musical notation for the song "Zpívání končí". The score is in 3/4 time and G major. The melody consists of quarter and eighth notes. Chords are indicated above the staff: G, Hm7, Ami7, G, Hm7, Ami7, G. There is a double bar line with repeat dots. A second system starts with a 9-measure rest.

Zpí - vá - ni kon - či, á - á - á. Hra - ni kon - či, pam - pa - da - dam pam. (Vyřikát na bubnu.)

Co nás teď če - ká? Sva - či - na.

Obr. 35 Notový zápis písně „Zpívání končí“

Specifickým druhem rituálu, který je rozšířený při výuce žáků s těžkým kombinovaným postižením, je **ranní kruh**. Jedná se o soubor aktivit, kterými se začíná vyučování. Součástí ranního kruhu bývá také přivítání se žáky, které je obvykle doprovázeno kontaktní písní. Během stáží a náslechů ve třídách jsme se opakovaně setkali s písní, která je z metodiky Veroniky Shernborne. V této písní se na nářev známé melodie „Bratře Kubo“ zpívá text: „Vítej Kubo, jak se máš? My tě tu vítáme, my tě rádi máme, pojď mezi nás“.

Příkladem ranního kruhu je edukační program, který byl vytvořen pro žáky rehabilitační třídy Základní školy a střední školy Credo, o. p. s. Průběh a jednotlivé části rituálu se průběžně měnily. Za jeho základní body bylo možné považovat:

- Zazvonění na zvoneček nebo podobný nástroj pro ztišení žáků.
- Kontaktní píseň s rituálem pro pozdravení se jménem a pozdravení každého žáka (viz níže).
- Píseň se jmény dnů v týdnu. Píseň probíhala tak, že po jejím zpěvu měli žáci určovat, který je den, a přiřadit příslušný den v týdnu na vizualizované strukturu dnů na tabuli.
- Počasí – žáci ukazují na piktogramu, jaké je aktuální počasí, dle jejich výběru zpíváme příslušnou píseň.
- Ukazování na fotkách, kdo je přítomen a kdo ve třídě chybí.
- Další výuka a písně dle tematického plánu (témata jako např. jídlo, časová a prostorová orientace, moje rodina, zábava atd.).

Kontaktní píseň pro ranní kruh

hudba/text: Jiří Kantor

The image shows a musical score for a contact song. It consists of two staves of music in 3/4 time. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one sharp (F#). The melody is simple, with notes corresponding to the lyrics. Above the first staff, the letter 'C' is written above the first measure and 'G' above the fifth measure. The lyrics are: 'Dob - ré rá - no Klá - rko, dob - ré rá - no Klá - rko.' The second staff continues the melody, with a 'C' above the third measure. The lyrics are: 'Dob - ré rá - no Klá - rko. dob - ré rá - no Klá - rko.' The piece ends with a double bar line.

Obr. 36 Kontaktní píseň pro ranní kruh

Specifickým druhem komunitního rituálu, se kterým jsme se setkali během výzkumu edukace žáků s dětskou mozkovou obrnou, byly **ranní motorické chvilky**. Jednalo se o ranní shromáždění žáků a učitelů, kteří vyučovali podle vzdělávacího programu pro základní školu speciální. Toto setkání probíhalo na začátku každého dne – jeho účelem bylo společně přivítání (včetně ranní písně) a informace učitelů a žáků o důležitých událostech. Jednou týdně byl program delší – žáci se společně učili píseň nebo říkanku, kterou doprovázeli v příslušném alternativním komunikačním systému (tato spo-

lečná výuka pomáhala mimo jiné sjednocovat komunikační znaky a symboly příslušných komunikačních systémů, které se ve škole využívaly).

6.3 Fáze interakcí procesu vývoje vztahu

Během dalšího vývoje vztahu, který zde bude označen jako fáze interakcí, dochází k hlubšímu prozkoumávání interakčních situací a rozvoji vztahu, který učiteli umožňuje:

- Iniciovat další intervence dle možností a potřeb žáka – zaměřené např. na trénink funkcí nebo rozvoj aktivit.
- Přiblížit se k podstatným osobnostním charakteristikám žáka a jeho potenciálu, který je na počátku obvykle skryt za „hradbou viditelných postižení a omezení“. Skutečně hluboké poznání osobnosti žáka a jeho povahových charakteristik je možné teprve v průběhu času, neboť závažnost postižení a nemožnost žáka verbálně komunikovat a interagovat běžným způsobem je silnou bariérou vývoje vztahu.

Tato fáze úzce souvisí se saturací potřeb, které jsou na třetí úrovni hierarchie Abrahama Maslowa (vztahují se k potřebě sounáležitosti). Jedná se o potřebu lásky (vytváření pozitivních vztahů s druhými lidmi), potřebu sounáležitosti se skupinou, potřebu vyjadřovat se a sdílet, ale také potřebu soukromí. Pro žáky je důležité vědomí, že jim okolí rozumí navzdory obtížím ve vyjadřování. Lásku je možné chápat nejen jako citově-sexuální vztah, ale také jako vztah mezi rodičem a dítětem, vztah hlubokého přátelství a vztah k bližnímu. Interakce s okolím musí respektovat sociální a kulturní role v určitém věkovém období (žák potřebuje získat obdobné sociální zkušenosti jako jeho intaktní vrstevníci).

Z důvodu snížené schopnosti iniciovat interakci s druhou osobou a vytvářet přirozené interakční cykly s okolními lidmi dále předpokládáme, že u žáků s těžkým kombinovaným postižením se vyskytuje mnohem větší riziko rozvoje znaků psychosociální deprivace (deprivace se netýká pouze kvantity, ale především kvality interakcí).

6.3.1 Obsah interakcí v edukačním a terapeutickém procesu

Vzhledem k deficitní verbální komunikaci může být sounáležitost s druhými osobami zprostředkována různými způsoby neverbální komunikace. **Do každé interakce ze strany učitele k žákovi, verbální i neverbální, se promítá určitý záměr a poselství.** Na základě obsahových analýz těchto poselství lze sledovat, jak se proměňuje vzájemný vztah mezi učitelem a žákem.

V rámci výzkumu jsme se zaměřili na analýzu těchto poselství, ke kterým dochází v rámci rozmanitých interakcí při expresivních terapiích, zejména při muzikoterapii. Analyzovali jsme obsah hudebních výpovědí (hudebních improvizací, kompozic, písní atd.), které muzikoterapeuti hrají osobám s těžkým kombinovaným postižením. Tab. 9 ukazuje na základě těchto zjištění témata, která se v komunikaci objevují.

Tab. 9 Témata, která se objevují v komunikaci muzikoterapeutů a osob s těžkým kombinovaným postižením

Témata	Obsah výroků
Poskytování péče	„Pečuji o tebe.“ „Tato melodie je pro tebe.“ „Byl bych rád, kdyby ses cítil dobře a spokojeně.“ „Můžeš se uvolnit, jsi v bezpečí.“
Aktivizace	„Snažím se tě zabavit.“ „Snažím se tě rozveselit.“ „Probuď se.“ „Podívej se na mě.“ „Mám nový nástroj, slyšíš ho?“
Vztah	„Mám tě rád.“ „Je nám spolu dobře.“ „Záleží mi na tobě.“ „Jsem rád, že jsi tady.“ „Jsem tu pro tebe.“ „Co bys potřeboval?“ „Jak se máš?“
Ocenění	„Jsi už velká holka.“ „Výborně.“ „Jsi skvělý/skvělá.“ „Těším se na společnou práci“ „Jsem rád, že mohu strávit čas s tebou.“ „Těšil jsem se na tebe.“ „Respektuji to, jak se cítíš.“
Další	„Učíme se.“ „Jen tak . . .“ „Mám dobrou náladu.“ „Jen tak si hrajeme“ „Raduji se s tebou, jsem tady s tebou.“
Informační	„Co říkáš na tento rytmus?“ „Líbí se ti, co hraji?“ Mám dnes novou melodii/nástroj pro tebe.“ „Slyšíš jak je dnes venku? – zprostředkování počasí zvukem.“

Z dat, která jsme doposud získali, vyplývá, že důležitým tématem muzikoterapie v této fázi vývoje vztahu je téma péče. Hudba nabízí možnost pečovat o druhou osobu nikoliv fyzicky, ale emocionálně. V hudebních improvizacích zaznívají různé způsoby podpory jedince a jeho osobnosti. Prostřednictvím hudby lze snadno vyjadřovat, že jej máme rádi, cítíme k němu pozitivní vztah a oceňujeme jej takového, jaký je. Samozřejmě charakter hudební výpovědi závisí také na autenticitě terapeuta. Improvizovaná hudba může znít zcela formálně. Neautentická hra a neautentické vztahování terapeuta samozřejmě limitují možnosti, které muzikoterapeutické situace nabízejí pro vytváření vzájemného vztahu. Míra autentičnosti hudební improvizace přitom není dána pouze hudebními schopnostmi terapeuta, neboť opravdovost hudebního projevu se může odrážet i v jednoduchých rytmických nebo melodických strukturách. Je to spíše kongruence osobnosti terapeuta, jeho osobnostní zralost a vnitřní připravenost pro navázání vztahu a zážitek „setkání“ s druhým člověkem.

Rozmanité komunikační obsahy je v hudbě možné vyjádřit prostřednictvím citlivé práce s hudebními elementy a výrazovými prostředky – s barvou zvuku, dynamikou, tempem a rytmem, melodií, výrazem atd. Specifické sdělení může terapeut hudebně vyjádřit také při společné improvizaci. Schopnost vyjadřovat hudbou (improvizovanou či komponovanou) určitý komunikační záměr lze podpořit rozvinutím specifických dovedností. K tomu je zapotřebí alespoň minimální výcvik v hudební improvizaci, který je součástí muzikoterapeutických výcviků a kurzů. Vzhledem k vysoké míře používání neverbálních prostředků u osob s kombinovaným postižením se jedná o dovednost, která nabízí široké využití nejen v muzikoterapeutickém kontextu, ale také při jiných typech intervence, včetně edukace. Schopnosti v oblasti neverbální komunikace jsou pro speciální pedagogy klíčovými nástroji pro praxi a měly by být rozvíjeny již během pregraduálního studia (Kantor, 2014). Podobným způsobem lze využívat také další kreativní prostředky.

Další důležitou schopností, bez které je neverbální komunikace neefektivní, je schopnost sebereflexe. Obsah komunikačních sdělení není náhodný. Někdy odpovídá pouze aktuálnímu dění a potřebám situace, ale často reflektuje proměny a potřeby ve vývoji vztahu mezi učitelem a žákem. Pokud jedinci s těžkým kombinovaným postižením chybí potřebné komunikační dovednosti, je učitel odkázán převážně na svoji intuici, citlivost a schopnost sebereflektovat procesy ve vývoji vztahu se žáky. Pokud dospěje k určité hypotéze (např. toho, co žák potřebuje), může testovat jednotlivá řešení, hledat nové odpovědi a dále se tázat.

6.4 Fáze potenciálu procesu vývoje vztahu

Třetí fáze vývoje vztahu mezi učitelem a žákem nás přivádí k hlubokému a autentickému poznání osobnosti žáka. Ačkoliv rozsáhlé funkční deficity žáka omezují v možnosti sebevyjadřování a učiteli ztěžují přístup k žákovi a jeho poznávání, přesto jsme v průběhu výzkumu zjistili, že učitelé jsou na základě dlouhodobého vztahu schopni disponovat velmi dobrou znalostí osobnostních charakteristik žáka (tato zjištění vyplynula z výzkumu, který je popsán v podkapitole 2.1). Učitelé uvažovali o pozitivních a negativních vlastnostech žáků, o jejich skrytých motivacích, přáních, potřebách a o tom, jak rozumí okolnímu světu. Toto poznání žáka je vždy ovlivněno značnou mírou subjektivity. Přesto můžeme stav, kdy učitel uvažuje o pozitivním obrazu žáka, považovat za vysoce žádoucí pro pedagogickou praxi.

Jaké pozitivní charakteristiky učitelé vnímají na svých žácích, bylo možné se dozvědět z analýzy rozhovorů. Učitelé byli tázáni, jaké pozitivní výroky mohou pronést o svých žácích. Z těchto rozhovorů vyplývá, že u žáků s těžkým kombinovaným postižením lze navzdory těžkým funkčním poruchám pozorovat projevy, které vypovídají o hodnotném emocionálním životě a pozitivních vlastnostech. Když učitelé vypovídali o pozitivních vlastnostech žáků, uváděli tyto pozitivní aspekty osobnosti žáka: vděčnost, statečnost, citlivost, spontánnost, upřímnost a autenticita, vstřícnost, vnímavost, zvědavost, hrdost, nadšení v kolektivních činnostech, asertivita a kamarádství. Učitelé dále hodnotili žáky jako silné osobnosti („žáci jsou sami sebou“), pozitivně se zmiňovali o způsobu, jak žáci prožívají radost, a o jejich smyslu pro humor, o dobrém emocionálním ladění, o pocitu uspokojení z malých věcí, o skutečnosti, že by žáci záměrně neublížili druhému člověku a že mají chuť dělat věci sami.

Data v této oblasti byla doplněna průzkumem, jehož metodika ani závěry doposud nebyly publikovány. Cílem průzkumu bylo doplnění dat týkajících se osobnosti žáků s těžkým kombinovaným postižením. Zúčastnilo se jej 18 učitelů žáků s těžkým kombinovaným postižením. Každý z těchto učitelů napsal krátkou esej na téma Co mohu říct pozitivního o svých žácích?. Výroky učitelů byly analyzovány prostřednictvím otevřeného kódování. V tab. 10 jsou zobrazena data, která se týkají osobnosti žáka (data jsou roztríděna do pěti kategorií). Z hlediska tématu této kapitoly je relevantní poslední kategorie (pozitivní charakteristiky).

Tab. 10 Osobnostní charakteristiky žáků z pohledu učitelů

Kategorie	Výroky (s počty odpovědí)
Motivace	Překonat sám sebe (3). Touha po odměně (3). Jít za svým cílem (2). Zaujetí (1). Potěšit dárkem blízkou osobu (1). Učit se novým věcem (1).
Negativní vlastnosti	Nepochopený úkol a zničení práce (1). Netrpělivost (1). Předvádění, střed pozornosti (1). Tvrdohlavost (1). Rychlá unavitelnost (1).
Spolupráce	Těší se na práci s učitelem (3). Jde za svým cílem (3). Snaží se o dobrou práci (3). Těší se na nové informace (2). Snaha o spolupráci (1). Spolupracuje s příslibem odměny (1).
Schopnosti	Malování (4). Hudba – nástroj (4). Rozumí řeči (3). Rychle se adaptuje (2). Plní úkoly (2). Snaží se udržovat pořádek (2). Hry s míčem (1). Snaží se získávat nové informace (1).
Pozitivní charakteristiky	Žák je: Uprímý (5). Odvážný (4). Otevřený (4). Usměvavý (4). Má radost z maličkostí (4). Vyrvalý (4). Přítulný (4). Trpělivý (3). Vstřícný (3). Veselý (2). Má pozitivní myšlení (2). Houževnatý (2). Inspirativní (2). Snaží se o pečlivost (2). Milý (1). Slušný (1). Přející (1). Tolerantní (1).

6.4.1 Potenciál žáků s těžkým kombinovaným postižením a vyšší psychické potřeby

Poznání pozitivních charakteristik a potenciálu žáka ze strany učitele je bránou k procesům osobnostního růstu žáka. Procesy osobnostního růstu a rozvoje lze vztáhnout k procesům saturace vyšších psychických potřeb, tedy procesům na čtvrté a páté úrovni hierarchie potřeb Abrahama Maslowa. Jedná se o potřebu ocenění a vytváření pozitivního sebeobrazu (čtvrtá úroveň) a o potřebu sebeaktualizace a seberealizace (v původním modelu Maslowa se objevuje pouze potřeba sebeaktualizace). Tyto procesy u žáků s těžkým kombinovaným postižením jsou v odborné literatuře doposud chabě konceptualizovány, ačkoliv např. americká speciálněpedagogická literatura se jim věnovala v kontextu témat inkluze a kvality života osob s těžkým kombinovaným postižením. Proto jsme se v dřívějších textech zabírali možnostmi konstrukce modelů pro saturaci vyšších psychických potřeb těchto osob. V následujících odstavcích nabídneme syntézu závěrů z jednotlivých zdrojů.

Potřeba ocenění se u žáků s těžkým kombinovaným postižením týká pozitivního sebeobrazu, sebedůvěry a sebehodnoty jedince. Tato úroveň je dávana do přímého vztahu s autonomií jedince. Tě je v případě žáků s těžkým kombinovaným postižením obtížné dosáhnout, pokud zvážíme, že autono-

mie je z psychologického hlediska definována jako schopnost vést život podle vlastních pravidel, tedy schopnost, která vyžaduje rozhodování a jednání (Pichaud, Thareauová, 1998). Potřeba ocenění však souvisí také s uznáním, potřebou úspěchu a kompetentnosti, úctou k osobní identitě žáka a sebeúctou, která se týká jeho pozitivního sebeobrazu. Jedinec dostává od okolí zpětnou vazbu tím, jak se k němu komunikační partneři chovají, jaká mu předávají komunikační sdělení, zda jej akceptují, zda si jej cení a zda s ním jednájí s respektem. Nejcitlivější součástí sebepojetí a sebeúcty je oblast intimity. Koncept fyzické intimity odkazuje k sociální blízkosti, která zasahuje do intimního prostoru těla, což je 30 cm. Psychickou intimitou se rozumí důvěrná část sebepojetí, která je spojena myšlením, přesvědčením, morálkou a pověstí.

Analýza rozhovorů s učiteli ukázala, že učitelé považují za možné nalézt situace a příležitosti k ocenění žáka i v případě nejtěžších stupňů kombinovaného postižení. Nabízeli alternativy, které mohou aplikovat v různých situacích. Mezi příklady patří následující:

- Pochválit žáka lze za cokoliv, např. za to, že sní svačinu.
- Pochvala může přijít, ačkoliv se něco nepovede, např. za snahu žáka.
- Ocenění lze vyjádřit také tím, že učitel se žákem jedná s respektem a s úctou.
- Učitelé oceňují žáka tím, že prožívají radost z jeho úspěchu nebo jakýchkoliv pozitivních situací.

Učitelé si v některých případech pro sebe přerámují chování žáka, které by okolí hodnotilo spíše negativně. Např. nízkou adaptabilitu lze vnímat jako projev silné osobnosti žáka, který je sám sebou.

Ocenění žáka může být vyjádřeno v textu písně nebo po jakékoliv aktivitě. Obr. 37 obsahuje notový záznam písně, která byla napsána pro dívku s těžkým kombinovaným postižením krátce po jejím nástupu do první třídy. Dívka se ocitla v kolektivu starších spolužáků. Píseň byla napsána za účelem podpory a validace osobnosti této dívky.

Píseň pro Danielku

hudba/text: Jiří Kantor

Da - ni - el - ka, Da - ni - el - ka bu - de br - zy hol - ka vel - ká.

Od pon - děl - ka, do pon - děl - ka ros - te na - še Da - ni - el - ká.

Spo - leč - ně zpí - vá - me, spo - leč - ně hra - je - me, spo - leč - ně ra - du - jem se.

Da - ni - el - ka, Da - ni - el - ka bu - de br - zy hol - ka vel - ká.

Obr. 37 Notový záznam „Píseň pro Danielku“

Respekt se projevuje také během vzájemné interakce (verbální i neverbální) tím, že učitel respektuje osobnost žáka a jeho volby. Předpokládáme, že pro vyjádření respektu není možné nalézt žádné specifické kreativní strategie nebo techniky, protože respekt a ocenění osobnosti žáka je postoj učitele, který se promítá v různých aktivitách i v jejich produktech.

Potřeby sebeaktualizace a seberealizace se týkají uskutečnění našeho potenciálu. Abraham Maslow v této souvislosti mluví o rozvoji metapotřeb (také B-potřeb), např. pravdy, laskavosti, celostnosti, jedinečnosti, prostoty, nenucenosti a dalších. Týkají se realizace toho, čím potenciálně jsme nebo můžeme být. K úrovni seberealizace patří akceptace sebe, ostatních i okolí, hledání pravdy, spravedlnosti, řádu, jednoty a krásy, schopnost řešení problémů, sebeurčení, bohatství emocionálních reakcí, uspokojující a různorodé vztahy s okolními lidmi, kreativita i rozvinuté vnímání morálních hodnot (Zastrow, Ashman, 2010).

Někteří autoři spojují seberealizaci s aktivitami, kdy žák může jakýmkoliv způsobem pomoci druhým nebo zažít pocit kompetentnosti (Croft, Boyer, Hett, 2009). Možnosti vykonávat rozmanité aktivity jsou však u osob s těžkým kombinovaným postižením silně omezeny. Některé odborné zdroje uvádějí problematiku seberealizace žáků s těžkým kombinovaným postižením v souvislosti s možností jejich sebeurčení a sebekontroly (Schalock, 2002). O možnosti sebeurčení lze mluvit v případě, že žák je schopen činit volby.

Významné procento žáků s těžkým kombinovaným postižením však má tuto schopnost málo rozvinutou, neboť tito žáci komunikují převážně prostřednictvím vyjádření libosti a nelibosti.

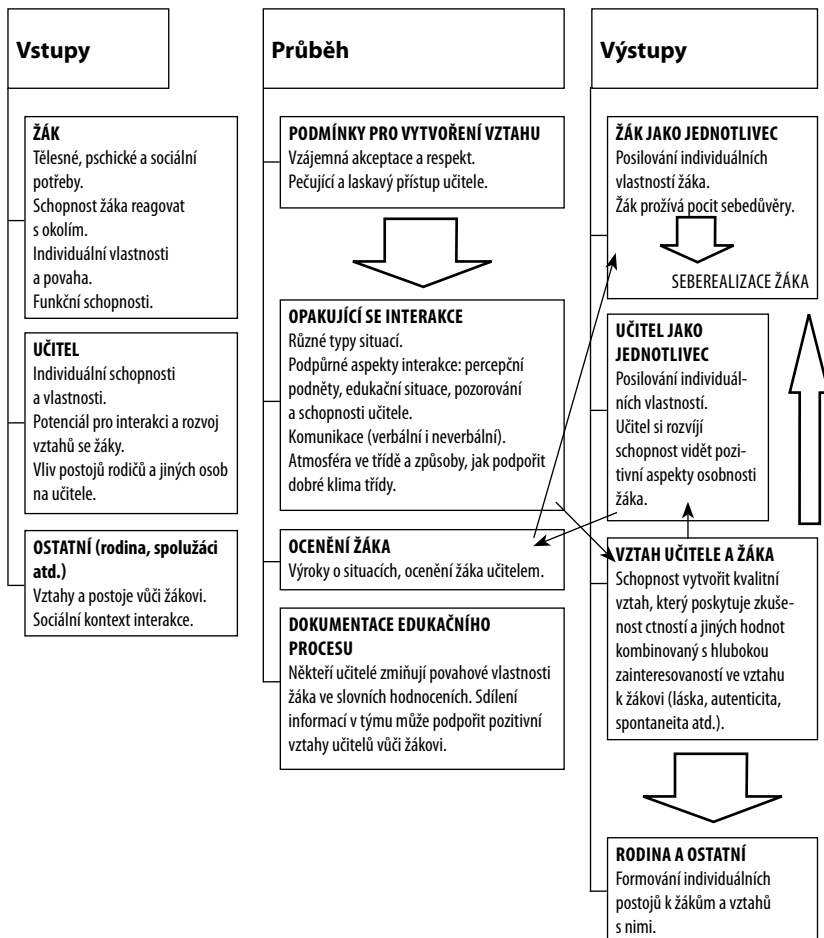
Předpokládáme, že zprostředkování zkušeností, které otevírají cestu k seberealizaci, je závislé na kvalitě sociálních interakcí žáků s osobami, s nimiž jsou tito žáci v dlouhodobých a hlubokých vztazích. Učitel může umožnit žákovi rozvíjet svůj potenciál na základě interakce. Má v této interakci podstatnou osobnostní i kompenzační roli. V první řadě musí dokázat rozpoznat silné stránky osobnosti žáka, což u žáků s těžkým kombinovaným postižením vyžaduje kvalitní a dlouhodobý vztah. Na základě kvalitní interakce (která přesahuje z pouhé „návštěvy žáka“ do existenciální roviny vztahu) se může „spojit“ s osobnostním potenciálem žáka a vynést jej na povrch tím, že jej dokáže pojmenovat a ocenit. Přitom se musí opřít o silné stránky vlastní osobnosti. Např. autenticitu a bezprostřednost žáka lze podporovat prostřednictvím autentické interakce, která je možná pouze na základě autentického chování učitele. Zároveň k tomu využívá kompenzační interakční strategie, které byly popsány výše (např. komentování interakce, aby nebyl narušen její průběh).

Díky takovýmto interakcím může dojít k rozvoji potenciálu osobnosti žáka, ale důležité jsou i pro učitele. Jak sami učitelé vypovídali při rozhovorech, smysluplná a uspokojivá interakce se žákem představuje významný osobnostní zisk a je odměnou za osobní zainteresovanost.

6.4.2 Syntéza závěrů týkajících se rozvoje potenciálu žáka s těžkým kombinovaným postižením a aplikace kreativních prostředků

Syntézou výše uvedených závěrů jsme v rámci výzkumu vytvořili model pro podporu vyšších psychických potřeb, který zahrnuje několik možností rozvoje:

- Prostřednictvím volby a sebeurčení.
- Prostřednictvím zážitku kompetentnosti.
- Prostřednictvím situací, kdy můžeme žáka ocenit a podpořit jeho sebehodnotu.
- Prostřednictvím autentické interakce, která umožňuje odhalit osobnostní potenciál žáka tím, že se v autentické interakci setkávají pozitivní povahové vlastnosti žáka i učitele.



Obr. 38 Procesy podporující osobnostní růst žáka

Výše uvedené možnosti se mohou projevovat při práci s kreativními prostředky různými způsoby. Zde je nabídnuto několik konkrétních situací:

- Žák dostává možnost volit, např. při výběru písní, nástrojů, hudebních aktivit, zda se žák do aktivity zapojí nebo ne atd.
- Učitel vytváří situace, ve kterých žák může prožít pocit kompetentnosti jakýmkoliv úspěchem, zapojením do činnosti, snahou či pojmenováváním a oceněním jeho pozitivních vlastností.
- Vytvářením hudebního portréту žáka (v písni, improvizaci, výběrem písně se jménem žáka...).
- Učitel vytváří prostor pro reakce žáka a na ně navazuje v interakčním procesu (verbálně či neverbálně).
- Učitel odkrývá svůj vztah k žákovi, který charakterizují projevy lásky a autentického přijetí jeho osobnosti. Situace, kdy učitel sděluje žákovi, že mu na něm záleží.

Takové situace je obtížné uměle vytvářet, protože žáci s těžkým kombinovaným postižením bývají velmi citliví vůči emocím druhých osob i vůči jejich autenticitě při vzájemné interakci (takto soudíme z analýzy případových studií i výroků učitelů). To znamená, že skutečný postoj učitele se vědomě či nevědomě promítá do rozmanitých interakcí v průběhu edukačního procesu. Je na jeho intuici, aby dokázal citlivě a vhodně reagovat v situacích, kdy může podpořit osobnost žáka.

Učitelům nabízejí kreativní prostředky možnost reflektovat vlastní představy o žácích prostřednictvím symbolických reprezentací. S těmito symbolickými reprezentacemi, které jsou typické pro kreativní přístupy, je možné dále pracovat, tvarovat a prozkoumávat tak, aby podporovaly rozvoj vztahu učitele k žákovi žádoucím směrem. Tyto procesy mohou být podpořeny intervizní nebo supervizní prací.

S tématem identifikace jednotlivých fází vývoje vztahu souvisí také otázka, jak jsou jednotlivá stadia rozlišena a zda se navzájem překrývají. Stadium struktury a stadium interakcí bývají rozlišeny jasněji, než stadium interakcí a stadium potenciálu. Předěl mezi prvním a druhým stadiem lze u některých žáků poměrně jasně identifikovat prostřednictvím neverbální komunikace. Obdobně lze popsat zřetelné kvalitativní proměny ve vztahu učitele k žákovi. Vztah mezi druhým a třetím stadiem lze schematicky připodobnit ke spirále. Rozvíjející se interakce umožňují lepší poznání žáka, poznání žakovy osobnosti umožňuje ocenění jeho skutečných schopností a podporu jeho potenciálu, a to zpětně ovlivňuje interakci se žákem a obsah této interakce, ovšem vždy na nové úrovni, která staví na všech předešlých zkušenostech.

6.4.3 Ukázka vlivu terminálního onemocnění na průběh intervence z případové studie č. 8

Následující příklad je ukázkou toho, jak se těžké osudy některých osob, se kterými pracujeme, stávají také naší součástí, která se těžce odděluje od soukromého života. Někdy jsou tyto příběhy tak silné, že si je neseme po celý život. Přestože si uvědomujeme nutnost profesionálního přístupu, vztahy podporované každodenními interakcemi po mnoho let mohou být tak silné, že se s „odchody“ klientů vyrovnáváme jako s vlastní ztrátou. Z profesionálního i lidského hlediska může mít smysl vědět, v jakých podmínkách jedinec vyrůstal, zda k němu bylo okolí laskavé, zda byl šťastný či trpěl a jaké je to v současné době.

Lucas byl vždy velmi milé a přívětivé dítě a zůstal takový až do dospělosti. Přibližně ve věku dvou let se u něj začaly projevoval svalové problémy. Byla diagnostikována progresivní svalová dystrofie. Nemoc pokračovala a v sedmi letech přestal Lucas chodit. Neměl sourozence, ale obětavá matka a otec s ním vše prožívali a snažili se ho ve všem podporovat. Lucas celé své dětství až do mladé dospělosti prožil v harmonické šťastné rodině.

Já jsem se s Lucasem setkala před pěti lety, kdy mi byl svěřen do individuální muzikoterapie. Byl to můj zcela první klient na novém pracovišti. Už v té době byl upoután na ortopedický vozík, ale horními končetinami mohl stále ještě koordinovaně pohybovat a mohl hovořit. Lucas prožíval celou situaci obdivuhodně pozitivně. Byl vždy velmi klidný, milý k lidem okolo sebe a díky tomu také velmi oblíbený. V době, kdy jsem s Lucasem začala pracovat, bydlel již v domově pro osoby se zdravotním postižením. Matka nebyla fyzicky schopná se o Lucase starat a otec několik let předtím zemřel na rakovinu. Matka ho ale často navštěvovala (i několikrát za týden).

S Lucasem jsme si ze začátku často povídali. Vyprávěl mi o svém tatínkovi, který mu pouštěl písničky Franka Sinatry a Beatles ještě na původních vinylových deskách. Vyprávěl, jak moc se mu líbí anglické písničky a jak je vždycky rád poslouchal a zpíval. Jeho životní příběh se odrážel v jeho oblíbené písni „My way“, kde se zpívá o smyslu života jako cestě, o jejím průběhu a konci (píseň i navzdory silnému a tragickému podtextu působí optimisticky). K Lucasovi jsem si jako muzikoterapeutka velmi rychle vytvořila silný vztah. Každý rok jsme naplánovali jeho sólové vystoupení na vánočním představení. Brával si do rukou (do akordu podladěnou) kytaru, zpíval do mikrofonu a já ho doprovázela na klavír. Mnohokrát za mnou přišla jeho maminka a děkovala za krásný zážitek. Některé písně také Lucas velmi rád doprovázel na konga, která byla postavená z každé strany jeho vozíku.

Pak přišel moment, který se mne silně dotknul a který se velmi dlouho prodiskutovával v celém týmu. Asi před dvěma lety se Lucasův stav začal rychle zhoršovat a Lucasova maminka přestala situaci psychicky zvládat. Jednomu kolegovi se svěřila, že po úmrtí svého manžela Lucasovi slíbila, že odejde s ním, že ho nenechá „jít“ samotného. S Lucasem se na tom domluvili ještě v době, kdy byl Lucas schopný podobnou informaci vnímat, rozumět jí a akceptovat ji jako slib. Matka Lucase naši instituci žádala o možnost být se svým synem v tomto těžkém momentu. Zmíněný kolega, který Lucase zná již mnoho let, tuto informaci samozřejmě uvedl na týmovém setkání. Většina z nás upřímně plakala. Všichni jsme si byli vědomi, o jak silný moment jde, kolik lásky a utrpení se v něm skrývá.

V dnešní době už Lucas nemůže mluvit, pouze otevírá ústa a mírně pohybuje hlavou. Přesto stále rozumí a vnímá okolí. Bohužel už nemohu mít Lucase v individuální muzikoterapii, ale stále ho přivázejí na muzikoterapii skupinovou. Je pro mě krásné vidět, jak ho mají ostatní klienti ve skupině rádi, jak se k němu chovají. Po domluvě s Lucasovou fyzioterapeutkou a speciální pedagogkou jsem se rozhodla nacvičit s Lucasem na vánoční vystoupení píseň „Tichá noc, svatá noc“ (Stille Nacht, heilige Nacht). Když jsem se Lucase zeptala, zda má zájem, maličko se usmál. Beru to tedy jako souhlas. Po konzultaci s týmem jsme začali s nácvikem, který má několik fází:

- Jemně mu otevírám křečovitě sevřenou dlaň, uvolňuji jeho prsty. Pravou rukou držím jeho dlaň a levou rukou mu hladím a jemně masíruji hřbet ruky.*
- Pravou rukou mu stále držím dlaň a jemně se dotýkáme strun konečky prstů.*
- Jemně přecházím z jedné struny na druhou.*
- Kytaru držím tak, abych mohla držet akordy, a na své pravé ruce mám položenou jeho ruku, zpívám část písně a Lucasovou rukou se dotýkám strun. Tempo písně přizpůsobuji Lucasovu dechu.*

Velmi bych si přála a se mnou jistě ostatní obyvatelé i zaměstnanci domova, aby to nebylo Lucasovo poslední vánoční vystoupení.

6.5 Interakční proces a vývoj vztahu na bázi struktury Gendosova modelu tuvinské rozcvičky

Na závěr této části metodiky necháme zaznít téma vztahu a interakce mezi učitelem a žákem na příkladu zkušeností s modelem Gendosovy tuvinské rozcvičky. Muzikoterapie nabízí širokou škálu modelů, které vycházejí z různých koncepcí a také z velmi různorodého kulturního prostředí. Jedním z těchto modelů je Gendosova tuvinská rozcvička. Model se vyvíjel a upravoval více než dvacet let. Jeho autor Gennady Chamzyry spolupracoval a konzultoval jednotlivé části s tuvinskými i evropskými lékaři, zpěváky, učiteli, speciálními pedagogy a muzikoterapeuty. Model je v původním prostředí využíván jako příprava těla, dechu a hlasu pro snazší ovládnání a využívání hrdelního zpěvu, který je typickým vokálním projevem a kulturním dědicstvím v autonomní republice Tuva a v sousedících zemích.

Zařazení ukázky tohoto modelu do pojednání o kreativních přístupech realizovatelných u osob s těžkým kombinovaným postižením je odůvodnitelné, ačkoliv se v muzikoterapii preferují obvykle místně kulturní a hudební tradice. Česká muzikoterapie byla zásadně ovlivněna etnicky odlišnými vlivy, např. v důsledku značného rozšíření Celostní terapie Lubomíra Holzera. Pokud analyzujeme edukační a terapeutickou praxi v České republice, nelze si dovolit nezohledňovat praktiky a hudební materiál, který je u nás používán. Gendosova tuvinská rozcvička je jedním z přístupů, jehož modifikace se nejen prakticky využívá u osob s těžkým kombinovaným postižením, ale je také alespoň částečně ověřena průzkumem, který realizovala Svatava Drlíčková (2014).

Gendosova tuvinská rozcvička připravuje tělo, dech a hlas na aktivní práci se všemi vyjmenovanými komoditami. Vzhledem k tomu, že se jedná o přípravu, je dobré celý model využívat v úvodních částech setkání. Z pohledu muzikoterapeutického procesu je vhodnější tento model použít až po navázání prvních kontaktů se žákem nebo skupinou. Nedoporučuje se proto jako aktivita na prvním muzikoterapeutickém setkání. Prvky modelu lze využívat jak v úvodních, tak v hlavních i v závěrečných fázích muzikoterapie. Proto, aby se dostavily pozitivní výsledky, je nutné jednotlivé části modelu opakovat a vracet se k již osvojeným krokům. U osob s těžkým kombinovaným postižením je zvláště nutné postupovat velmi pomalu a celý model ještě dále uzpůsobit konkrétním potřebám a možnostem žáka. Model lze členit na tři hlavní části.

6.5.1 První část Gendosovy tuvinské rozcvičky (KYZY)

V této části je nezbytná práce ve dvojici, kterou v případě žáků s těžkým kombinovaným postižením utvářejí obvykle učitel a žák. Každá dvojice si nejdřív určí, kdo bude první pracovat a kdo bude odpočívat a vnímat své tělo. Žáci, kteří odpočívají, jsou otočeni směrem nebo bokem k učiteli. Žáci, kteří pracují, stojí za zády odpočívajícího tak, aby dobře viděli na ruce učitele. Jako ideální se ukazuje stát ve volném kruhu, kdy má každá dvojice dostatek místa, aby se dvojice navzájem nerušily.

Učitel se věnuje nyní žákům, kteří pracují receptivně. Je důležitý dobrý postoj, nohy na šíři ramen, nepropínat kolena, uvolnění boků jemným pohybem do strany a stejně tak ramen a hlavy. Žáci mohou mít zavřené oči. Velmi důležité je sdělení informace týkající se situace, kdy by odpočívajícímu žákovi některá z aktivit byla nepříjemná nebo potřeboval jiný typ doteku ve smyslu intenzity a místa doteků. Vše je směřováno tak, aby průběh této části korigoval odpočívající žák. Velmi rychle dochází ke koncentraci, uvolnění svalů a navození relaxovaného stavu. Není dobré tuto část uspěchat. Dvojice složené ze dvou žáků se mohou po ukončení přípravné části vystřídat.

Pokud žák s těžkým kombinovaným postižením pracuje s učitelem, je uzpůsobena poloha jeho těla tak, aby se cítil pohodlně. Učitel v této fázi modelu poskytuje péči žákovi a posiluje již vytvořený vztah se žákem založený na důvěře.

Tato fáze probíhá následujícím způsobem:

- Prvním pokynem je položení rukou na ramena odpočívajícího žáka, navázání kontaktu s ním. Kontakt by měl být udržován po celou dobu. Tlak na ramena se několikrát v pomalém tempu zvýší, zatlačí na ramena směrem dolů a mírně uvolní (ruce jsou stále položeny na ramenu žáka).
- Začíná mírné, pomalé a slabé poplácávání, které se přesouvá z horních částí ramen do boku a na celou horní část zad. Intenzita dotyku se pomalu zvyšuje.
- Po dosažení intenzivnější aktivity se pohyb ustálí na ramenu a postupně (ruce se střídají v pravidelném pohybu levá a pravá ruka) se přesouváme a poplácáváme boční část rukou přes zápěstí a prsty. Přecházíme na boční část stehen až dolů ke kotníkům. Pohyb nepřerušujeme a vracíme se zpět směrem nahoru na ramena. Veškeré poplácávání probíhá z boku těla žáka, nikam jinam nezasahuje. Jeho intenzitu koriguje sám žák svými projevy libosti a nelibosti. Učitel se

v průběhu práce dotazuje a ujišťuje se, že péče, kterou poskytuje, je žákovi příjemná (pokud žák verbálně nekomunikuje, orientuje se podle jeho neverbálních reakcí). Vítaná je spíše vyšší intenzita poplácávání, která uvolňuje. Tento postup několikrát zopakujeme. Při posledním opakování jdou ruce současně. Pohyb zastavíme na ramenou. Vedle vnímaného doteku je také vnímán zvuk, který je vytvářen poplácáváním. Většinou připomíná déšť, pokud pracuje více dvojic současně.

- Následuje promasírování ramen a šijových svalů.
- Levá ruka zůstává položená na rameni žáka. Pravou sbalíme do pěsti a malým krouživým pohybem se posouváme po páteři směrem dolů do bederní části. Zde zastavíme a mírně navýšíme tlak. Vracíme se stejným pohybem zpět k šíji. Několikrát zopakujeme a ukončíme v místech, kde začínají vlasy.
- Oběma rukama uchopíme ramena z boku a částečně z přední strany. Mírně stlačíme lopatky k sobě. Dochází tak k rozšíření a uvolnění hrudníku. Několikrát zopakujeme.
- V posledním kroku této části v mírném tlaku rukama směrem k sobě přejedeme místa, která jsme poplácávali, od ramen až ke kotníkům. V této části se již nevracíme zpět. Opět položíme ruce na ramena a ještě dvakrát zopakujeme tento krok.
- Je důležité, aby žák, který dostává tuto specifickou masáž, měl dostatek času na doznění tělesných prožitků. Čas potřebuje také učitel. Díky intenzivnímu kontaktu se žákem není dobré ukončit proces rychle, nebo dokonce náhle. O pocitech během této části je dobré mluvit. Učitel také odezírá z výrazu tváře žáka a z jeho projevů.

V dalším kroku by došlo k výměně rolí. V případě žáků s těžkým kombinovaným postižením je na zvážení učitele, na jeho kreativitu a také možnostech žáka, zda se podaří nalézt nějaký způsob, aby mohl žák alespoň v náznacích nějakou péči (část některého z popsanych kroků) opětovat učiteli. Vztah mezi učitelem a žákem je vzájemný a pro žáka je velmi důležitý pocit, že i on do vztahu něco přináší, něco poskytuje, byť je to s podporou učitele.

6.5.2 Druhá část Gendosovy tuvinské rozcvičky (TEMYŠ)

V další části tohoto modelu převažují individuální aktivity, které jsou zaměřeny na prohrátí těla, uvědomění si bránice, uvolnění hlavy a orofaciální oblasti, uvědomění si dýchacího procesu. Tato část předpokládá určitou tělesnou funkčnost a zdatnost, která bývá u žáků s těžkým kombinovaným postižením různým způsobem omezena. V praxi proto u této populace nebývá tato část realizována vůbec anebo je realizována v náznacích. Někteří žáci napodobují částečně pohyby po učitelích, např. oblouček hlavou. Pro úplnost modelu tuto část v krátkosti uvádíme.

Druhá část má tyto sekvence:

- V širokém stoji rozkročném, kdy záda jsou rovná, otočíme dlaň jedné ruky směrem nahoru a druhou dlaň směrem dolů. Obě ruce oddalujeme, jako bychom se chtěli dotknout země a nebe současně. S výdechem jdeme tímto pohybem do podřepu. Záda zůstávají rovná, pohyb zastavíme v nejkrajnější pozici, chvíli vydržíme a pomalu se vracíme s výdechem do výchozí pozice. Několikrát zopakujeme s výměnou rukou. Při správném provedení dochází k rychlému prohrátí celého těla.
- Uvolníme protřepáním nohy i ruce, několikrát se zhluboka nadechneme a vydechneme.
- Uvolněně pomalu pohybujeme hlavou spodním obloučkem ze strany na stranu. Můžeme doplnit individuálně zvoleným pohybem, který by měl být příjemný.
- Stojíme rozkročmo, pánev je podsazena, kolena nepropínáme, ruce podél těla, váha je na patách. Pohybujeme se ze strany na stranu přenášením váhy. Tělo je uvolněné, stejně jako čelist. S přenášením váhy intenzivně oddechujeme, můžeme si pomáhat slabikou „fú“. Ukončíme tak, že ve stoji rozkročném volně spustíme trup do předklonu a pohybujeme rukama doprava a doleva. Přidáme hlas na slabiku „hou“.
- Pomocí roztažených prstů si pomalým pohybem směrem od obličejové části hlavy do vlasové vjedeme do vlasů a pomalu, jako bychom sundávali masku přes obličejovou část, vrátíme celý pohyb směrem dopředu. Můžeme naznačit i odhození. Důležitý je dotek na obličej a uvolnění obličejových svalů.
- Několikrát zíváme, a pokud nemáme potřebu zívnout, alespoň naznačíme tento pohyb. Dostatečně otevřeme ústa a uvolníme dolní če-

list. Při správném provedení se pročistí i slzné kanálky. Je vhodné mít připravené papírové kapesníky.

- Pomocí vyřazení slabik „reee“, „rooo“, „ruuu“, „raaa“ v libovolném pořadí dochází k aktivizaci bránice, což je možné pozorovat jako pohyb horní části břicha. Slabiky s hláskou „r“ mohou být také nahrazeny hláskami „s“, „š“, „f“. Vždy je nutné hlasové vyřazení, při běžném opakování těchto hlásek nebude práce s bránicí dostatečně intenzivní.
- Následuje aktivita, která je reakcí na otázku „Co tvé tělo potřebuje, aby se cítilo dobře?“. Každý může udělat jeden i více pohybů, může se také jednat o doplnění tekutin nebo výkon fyziologické potřeby, lehnout si a stočení do klubička, poskakování a další.
- V tureckém sedu si představíme, že držíme velký míč. Konečky prstů by se měly dotýkat a zaměříme se na dýchání. S nádechem se ruce mírně rozevřou, s výdechem se mírně spustí. Nádech i výdech by měly být velmi pomalé.

Obecně můžeme říct, že se první dvě části Gendosovy tuvinské rozcvičky Kyzy a Temyš zaměřují na práci s tělem a dechem. Také označení částí bychom mohli volně přeložit Kyzy – tělo, Temyš – dech. Je ale velmi důležité nahlížet na tyto aktivity komplexně a všimnout si dalších aspektů, které přináší především do vztahu učitel–žák. Pro žáky s těžkým kombinovaným postižením je důležité vědomé vnímání těla, přítomnost a kontakt s učitelem. Snaží se o podporu a uvědomění si dýchání, volného výdechu a nádechu. Při následných opakováních dochází k vnímání změn dechu v souvislosti s polohou a pohybem těla. V těchto částech ještě nepracujeme s hlasem. Dochází k rozlišování kvalit doteku, navazování a upevňování vztahu mezi učitelem a žákem a rozvoji interpersonálního procesu.

6.5.3 Třetí část Gendosovy tuvinské rozcvičky (IN)

Další část je prováděna individuálně. Výchozí pozicí může být stoj mírně rozkročmo. Nepropínáme kolena, hlava je vzpřímená. Můžeme také pracovat vsedě na židli. Sedíme na kraji židle, chodidla se dotýkají podlahy, kolena jsou na šíři ramen, ruce volně v klíně. Můžeme sedět také na zemi, ideálně v tureckém sedu. Další variantou je práce ve dvojici, kdy pár stojí nebo sedí tak, aby se dotýkal zády. Dochází tak k intenzivnějšímu vnímání vlastního hlasu i hlasu druhého.

U žáků s těžkým kombinovaným postižením pokračujeme v již navázaném kontaktu. Učitel nadále pracuje se žákem ve dvojici a facilituje nebo vede jeho pohyb, který doprovází svým hlasem. Je nezbytné, aby učitel respektoval možnosti žáka, byl empatický, dokázal odezírat z reakcí žáka a správně je vyhodnocovat.

Třetí část tuvinské rozcvičky probíhá takto:

- Prsty pravé ruky se dotknou hrudní kosti. Pomalu a plynule se ruka otevírá. Dlaň směřuje nahoru, ruka se maximálně protahuje do místa, kde je dlaň a rameno v přímce. V té chvíli se dlaň otáčí směrem dolů a pomalu směřuje ke stehnu, až se ho dotkne. Několikrát po sobě pohyb zopakujeme. Zaměřujeme se na hluboký nádech. S výdechem provádíme pohyb – rozevírání ruky. Oči sledují dlaň a doprovázejí ji. Dochází tak k současnému pohybu ruky i hlavy. Stejný pohyb zopakujeme i s druhou rukou.
- Následuje pohyb oběma rukama současně spojený s uvědoměným dechem. Hlava je vzpřímená, nepohybuje se. Několikrát zopakujeme. Po malé přestávce pokračujeme ve stejném pohybu s přidáním hlasu.
- Pohyby začínáme pravou rukou. S výdechem přidáme hlasem vokál „é“. Opakujeme minimálně třikrát.
- Pracuje levá ruka s vokálem „ó“. Zopakujeme minimálně třikrát.
- Obě ruce pracují současně s hláskou „á“. Zopakujeme minimálně třikrát. Vzhledem k tomu, že nyní velmi intenzivně pracujeme s tělem, dechem a hlasem, je dobré dělat krátké přestávky. Lze je využít k reflexi žáků.
- V další části opakujeme pohyb s dotyčnými vokály pouze jednou. Vytvoříme sadu pohybů: pravá ruka „é“, levá ruka „ó“, obě ruce „á“. V tomto uspořádání několikrát zopakujeme.
- Pokud pracujeme ve skupině, můžeme ji rozdělit na dvě nebo tři menší skupiny. Každá začne s terapeutem v jinou dobu. Dojde tak k prolínání hlásek. Toto rozdělení slouží pouze na začátek aktivity. Jakmile jsou zapojeny všechny skupiny, každý se přizpůsobí svým dechovým možnostem. V této části mohou být zavřené oči. Automaticky po nějakém čase dochází ke sladění hlasů celé skupiny. Ukončení je také individuální. Jakmile žák cítí únavu, dokončí sadu pohybů a může se posadit, případně položit. Hlasově může být aktivní, i když již nevykonává pohyb rukama. Může ale ukončit a zastavit pohyb rukou i hlasový projev. Nemluvíme zde ještě o zpěvu, i když v závěrečné fázi tohoto cvičení většinou zní velmi příjemná vokální hudba.

Gendosova tuvinská rozcvička připravuje tělo, dech a hlas pro další hudební a především hlasové aktivity. Označení třetí části IN bychom mohli volně přeložit jako hlas. V Tuvě by následovala výuka hrdelního zpěvu – chekteeru, která probíhá na základě pomocných hlásek. Souhrnný přehled aktivit v modelu Gendosovy tuvinské rozcvičky je uveden v tab. 11.

Gendosovu tuvinskou rozcvičku je možné využívat v rámci zvyšování odborných kompetencí učitelů, muzikoterapeutů, v rámci tréninku ovládnutí hrdelního zpěvu a psychohygieny. Primárně je ale určena pro použití v muzikoterapii a v muzikofiletice. Důležité je stanovení terapeutického cíle a zacílení na oblasti, které chceme u žáka podporovat a rozvíjet. Model taktéž vytváří situace, na základě kterých může učitel žákovi s těžkým kombinovaným postižením poskytovat netradiční způsoby péče a rozvíjet vztah.

Tab. 11 Souhrnný přehled aktivit v modelu Gendosovy tuvinské rozcvičky

KZY	TEMYŠ	IN
1. Ruce na ramena, tlak	9. Prohřátí těla v podřepu	17. Otevírání pravé ruky s dechem
2. Poplácávání na ramenou	10. Uvolnění těla	18. Otevírání levé ruky s dechem
3. Poplácávání od ramen ke kotníkům	11. Spodní oblouček hlavou	19. Otevírání pravé a levé ruky současně s dechem
4. Promasírování ramen a šíje	12. Spuštění trupu do předklonu	20. Otevírání pravé ruky s vokálem É
5. Masáž páteře, kroužky	13. Uvolnění obličejových svalů	21. Otevírání levé ruky s vokálem Ó
6. Stlačení lopatek	14. Zívnutí	22. Otevírání levé a pravé ruky současně s vokálem Á
7. Tlak na místa poplácávání	15. Aktivace bránice pomocí hlasu	23. Střídání rukou a vokálů v pořadí É, Ó, Á
8. Poděkování	16. Volný pohyb	24. Uzpůsobení vlastnímu rytmu dechu

Využití Gendosovy rozcvičky ukážeme na příkladu žákyně E., která má 9 let. Její anamnéza obsahuje mentální retardaci, enurézu, obtíže se soustředěním, neklid, výchovné a vzdělávací problémy ve škole. Žákyně je po přechodu z jiné školy vzdělávána na základní škole v rámci skupinové integrace. Ve třídě je 12 žáků. Při realizaci muzikoterapie převládají skupinové aktivní

modely v intervalu jednou za 14 dní. Skupinu tvoří třídní kolektiv. Hlavním cílem je usnadnění adaptačního procesu v novém prostředí, zmírnění neklidu, nalezení a využívání vhodných relaxačních mechanismů.

Při muzikoterapii se objevují problémy s respektováním pravidel. E. velmi dobře reaguje na práci ve dvojici, velmi uklidňující efekt má práce s modelem Gendosovy tuvinské rozcvičky. Ráda je ve dvojici se spolužačkou, se kterou si rozumí, nebo s terapeutem. Při realizaci tohoto modelu se neobjevují obtíže s dodržováním struktury, je schopná poskytnout péči spolužákům, dokáže si říct, co je pro ni příjemné. Potřebuje být ale vždy první v roli odpočívajícího. Práce s tělem a současně použití hlasu je ve zkrácené formě využíváno také při školním vyučování ve chvílích, kdy pedagog pozoruje narůstající neklid. Zařazovány jsou především kroky 20.–23. z části In.

Gendosova tuvinská rozcvička je příkladem aktivity, která na základě stabilní struktury a formy nabízí prostor pro navazování interakcí se žákem a postupný vývoj vztahového procesu. S její pomocí lze u žáků s těžkým kombinovaným postižením velmi snadno vytvořit muzikoterapeutickou lekci. Rozcvičku můžeme doplnit vstupním a závěrečným rituálem a několika jednoduchými aktivitami, např. zpěvem oblíbených písní žáků, jednoduchou improvizací s hlasem a s nástroji atd. Důležitá je však citlivost, s jakou si učitel či terapeut všimá reakcí žáka, dokáže na ně reagovat a využít je pro smysluplnou interakci.

6.6 Shrnutí šesté kapitoly

Šestá kapitola byla věnována interakčnímu procesu a vývoji vztahu s osobami s těžkým kombinovaným postižením. Byla představena schémata, která vznikla na základě analýzy interakčních situací, a model pro vývoj dlouhodobého vztahu. V rámci jednotlivých fází tohoto modelu byly nastíněny možnosti pro aplikace postupů kreativních terapií.

Cílem tohoto úseku bylo ukázat, že vývoj vztahu není závislý pouze na typu intervence (obdobný vztahový proces může probíhat také při intervenci fyzioterapeutické, ergoterapeutické, logopedické, edukační atd.). Odbornost a metodika, prostřednictvím které pracuje dotýčný profesionál, vytvářejí kontext a základní strukturu pro interakci. Samotná interakce a vývoj vztahu s osobou s těžkým kombinovaným postižením je však další úrovní, která souvisí spíše s postoji terapeuta či učitele vůči jedinci, jeho

osobnostní zralostí, prosociálními dovednostmi atd. Terapeuti, učitelé či jiní profesionálové – všichni si utvářejí nějakou představu o osobnosti jedince s těžkým kombinovaným postižením. Tato představa pak ovlivňuje způsob, jak s tímto jedincem komunikují, jak uvažují o jeho potřebách, možnostech i o jeho potenciálu.

Protože osoby s těžkým kombinovaným postižením navazují obtížně interakci prostřednictvím slov, považujeme za užitečné uvažovat o možnostech, které při intervenci nabízí hudba i jiné kreativní prostředky. V této kapitole byly uvedeny různé příklady aplikace kreativních přístupů u žáků s těžkým kombinovaným postižením, které nejsou omezeny pouze pro potřeby muzikoterapeutů nebo speciálních pedagogů, ale mohou nalézt využití interdisciplinárně.

Literatura

- ALDRIDGE, D. – FACHNER, J., et al. (2010). *Music Therapy and Addictions*. London: Jessica Kingsley. ISBN 978-1-84905-012-8.
- ALVIN, J. (1978). *Music Therapy for the Autistic Child*. London, UK: Oxford University Press. ISBN 978-0-19317-414-6.
- ALVIN, J. (1984). *Music for Handicapped Child*. Mnichov: Deutscher Taschenbuch Verlag. ISBN neuvedeno.
- ALLODI, M. (2008). Goals and values in school. *Social Psychology of Education*. 2008;13/207–235. ISSN 1381-2890.
- ALLODI, M. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environ Res*. 2010;13/89–104. ISSN 1387-1579.
- AMERICKÁ MUZIKOTERAPEUTICKÁ ASOCIACE. (2005). *Internetové stránky*. Maryland: American Music Therapy Association. On-line. Dostupný z WWW: <http://www.musictherapy.org>. [cit. 5. 10. 2013].
- ANSDELL, G. (2002). Community Music Therapy and the Winds of Change. *Voices: World Forum for Music Therapy*. On-line. 2002;2:2. ISSN 1504-1611. Dostupný z WWW: <https://normt.uib.no/index.php/voices/article/view/83/65>. [cit. 5. 10. 2014].
- BAXTER, H. T., et al. (2007). *The Individualized Music Therapy Assesment Profile*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84310-866-5.
- BEAN, J. (1986). Music Therapy Techniques with the Cerebral-Palsied Child for developing Voluntary morot Control. *British Journal for Music Therapy*. 1987;1:1/66–72. ISSN 1359-4575.
- BEAN, J. – OLDFIELD, A. (2001). *Pied Pieper: Musical Activities to Develop Basic Skills*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 1-85302-994-7.
- BOBZIEN, J. (2009). *Establishing a Connection Between Quality of Life And Pre-Academic Instruction For Students With Profound Multiple Disabilities*. (PhD thesis). Old Dominion University (USA).
- BOWLBY, J. (2010). *Vazba*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-670-4.
- BRUSCIA, K. (1998). *Defining Music Therapy*. Barcelona: Pathway Book Service. ISBN 978-1-89127-807-5.
- BUNT, L. (2002). *Music Therapy: An Art Beyond Words*. East Sussex: Brunner-Routledge. ISBN 978-0-415-08703-1.
- BURKHART, L. (2013). *What Is Alternative and Augmentative Communication?* Toronto: International Society for Alternative and Augmentative Association. On-

- line. Dostupný z WWW: <https://www.isaac-online.org/english/what-is-aac/>. [cit. 20. 3. 2013].
- CORMIER, S. L. (1982). *Music Therapy for Handicapped Children: Deaf-blind*. Washington: National Association for Music Therapy. ISBN 125008.
- CREPEAU, E. – COHN, E. – SCHELL, B. (2009). *Willard&Spackman's occupational therapy*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins. ISBN 978-0-7817-6004-1.
- CROFT, G. – BOYER, W. – HETT, G. (2009). Self-actualization: The Heart and Soul of a Potential-based Life Skills Program for a Child with Multiple Disabilities. *Early Childhood Education*. 2009: 37/43–49. ISSN 1082-3301.
- CSÉFALVAY, Z., et al. (2007). *Terapie afázie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-316-1.
- DAVIS, W. B. – GFELLER, E. K. – THAUT, M. H. (1999). *An introduction to music therapy theory and practice*. United States of America: The McGraw-hill Companies. ISBN 0697388603.
- DE VITO, J. (2008). *Základy mezilidské komunikace*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2018-0.
- DITTRICHOVÁ, J. – PAPOUSCHEK, M. – PAUL, K., et al. (2004). *Chování dítěte raného věku a rodičovská péče*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0399-8.
- DRLÍČKOVÁ, S. (2014). *Specifika a přínos tuvinské hudby a zpěvu pro českou muzikoterapii*. (Diplomová práce). Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- DUBOWSKI, J. – EVANS, K. (2001) *Art Therapy with Children on the Autistic Spectrum: Beyond Worlds*. London: Jessica Kingsley Publisher. ISBN 1-85302-825-8.
- FAVELL, J. E. – REALON, R. E. – SUTTON, K. A. (1996). Measuring and Increasing the Happiness of People With Profound Mental Retardation and Physical Handicaps. *Behavioral Interventions*. 1996;11:11/47–58. ISSN 1098-3007.
- GERLICHOVÁ, M. (2014a). *Význam muzikoterapie pro neurorehabilitaci a pedagogickou rehabilitaci osob po poškození mozku v kontextu kvality jejich života*. (Dizertační práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- GERLICHOVÁ, M. (2014b). *Příběhy muzikoterapeutických cest*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4581-7.
- GINDIS, B. (1999). Vygotsky's Vision: Reshaping the Practice of Special Education for the 21st Century. *Remedial and Special Education*. 1999;20:6/333–339. ISSN 0741-9325.
- GRIGGS-DRANE, E. R. – WHEELER, J. J. (1997). The use of functional assessment procedures and individualized schedules in the treatment of autism. *Music Therapy Perspectives*. 1997;15:2/87–93. ISSN 0734-6875.
- HANSER, S. B. (1987). *Music Therapist's Handbook*. St. Louis, Missouri: Warren H. Green. ISBN 978-06-340-0645-6.

- HATAMPOUR, R. – ZADEHMOHAMMADI, A. – MASOUMIZADEH, F. – SEDI-GHI, M. (2011). The effects of music therapy on sensory motor functions of multiple handicapped people: Case study. *Procedia – Social And Behavioral Sciences*. 2011;1:2011/1124–1126. ISSN 1877-0428.
- HENDL, J. (2008). *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HREBEŇÁROVÁ, L. (2013). Rozdiely v komunikačných a sociálnych interakciách žiakov s ťažkým mentálnym postihnutím v edukačnom procese na špeciálnych základných školách a v domovoch sociálnych služieb. *Špeciálny pedagóg*. 2013;2:2/14–30. ISSN 1338-6670.
- HREBEŇÁROVÁ, L. – ŽOLNOVÁ, J. (2013). Sociálna interakcia a neverbálna komunikácia v kontexte edukácie žiakov s hluchoslepotou. *Lekárske, pedagogické, sociálne a duchovné aspekty hluchoslepoty*. Liptovský Mikuláš: Transcius. ISBN 978-80-7140-415-6.
- CHASE, K. M. (2004). Music therapy assessment for children with developmental disabilities: A survey study. *Journal of Music Therapy*. 2004;41:1/28–54. ISSN 0022-2917.
- JEDLIČKA, I. – ŠKODOVÁ, E., et al. (2003) *Klinická logopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7178-546-6.
- JELÍNKOVÁ, J. – KRIVOŠÍKOVÁ, M. – ŠAJTAROVÁ, L. (2009). *Ergoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-583-7.
- KANTOR, J. (2013). *Výstupy edukačného procesu v oblasti sociálnych kompetencií žáků s dětskou mozkovou obrnou*. (Dizertační práce). Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- KANTOR, J. – CHRASTINA, J. (2014). Music therapy in Persons with severe multiple disability – paradigms, theoretical backgrounds, trends and discussion. *6th International Conference on Education and New Learning Technologies*. Barcelona: Edulearn14 Publications. ISBN 978-84-617-0557-3.
- KANTOR, J. – CHRASTINA, J. – LUDÍKOVÁ, L. (2014). The significance of individual preferences in pupils with severe cerebral palsy in the context of special education intervention. *8th International Conference of Education, Research and Innovation*. Valencia: IATED. ISBN 978-84-616-8412-0.
- KANTOR, J. – LUDÍKOVÁ, L. (2014a). Opportunities for self-realization of pupils with severe cerebral palsy in an educational context. *Procedia – Social and Behavioral Studies*. Amsterdam: Elsevier. 2014;128/234–239. ISSN 1877-0428.
- KANTOR, J. – LUDÍKOVÁ, L. (2014b). Processes of special education intervention in students with multiple disabilities. *8th International Conference of Education, Research and Innovation*. Valencia: IATED. ISBN 978-84-616-8412-0.
- KANTOR, J. – LUDÍKOVÁ, L. – HUTYROVÁ, M. – SVOBODA, P. (2014). Interactions between pupils with severe multiple disability and teachers. *Sabiedriba, Integracija, Izglitiba* (Society, Integration, Education). Rezeknes: Rezeknes Augstskola. ISBN 978-9984-44-142-9.

- KANTOR, J. – URBANOVSKÁ, E. (2014). Communication in students with severe cerebral palsy. *Journal of Exceptional People*. 2014;1:4/33–50. ISSN 1805-4978.
- KANTOR, J. – LIPSKÝ, M. – WEBER, J., et al. (2009). *Základy muzikoterapie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2846-9.
- KLENKOVÁ, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-247-1110-2.
- KNAPCOVÁ, M. (2006). *Výměnný obrázkový komunikační systém*. Praha: IPPP. ISBN 978-80-86856-14-3.
- KOLÁŘOVÁ, K., et al. (2013). *Jinakost – postižení – kritika*. Praha: Slon. ISBN 978-80-7419-050-6.
- KRIVOŠÍKOVÁ, M. (2011). *Úvod do ergoterapie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-7346-9.
- KRUŽÍKOVÁ, L. (2013). *Kontaktní písňe v muzikoterapii: komparace hudebního materiálu aplikovaného v českém a americkém muzikoterapeutickém prostředí*. (Dizertační práce). Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci.
- KULIŠŤÁK, P. (2011). *Neuropsychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-891-3.
- LA ROSA, V. (2007). *Validation of preference assessment involving persons with varying degrees of multiple disabilities through contingent and non-contingent stimulus use in daily activity routines*. (PhD thesis). Ann Arbor: Southern Illinois University at Carbondale.
- LATHOM, W. (1974). Application of Kodály Concepts in Music Therapy. *Journal of Music Therapy*. 1974;11:1/13–20. ISSN 0022-2917.
- LIPSKÝ, M. (2014). *Hudební komunikace, projekce a analogie v muzikoterapeutické praxi u dětí se zdravotním postižením*. (Dizertační práce). Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy v Praze.
- LOEWY, J. (2000). Music Psychotherapy Assessment. *Music Therapy Perspectives*. 2000;18:1/47–58. ISSN 0734-6875.
- LUDÍKOVÁ, L., et al. (2005). *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1154-7.
- LUDÍKOVÁ, L., et al. (2010). *Specifika edukace žáků se speciálními potřebami s přesahem do sféry pracovního uplatnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2655-6.
- LUDÍKOVÁ, L., et al. (2013). *Kvalita života osob se speciálními potřebami*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3827-6.
- MACKEWN, J. (2004). *Gestalt psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8922-4.
- MAGEE, L. W. (2013). *Music Technology in Therapeutic and Health Settings*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84905-273-3.
- MALCHIODI, K. (2005). *Expressive Therapies*. New York: The Guilford Press. ISBN 1-59385-087-5.

- MASLOW, A. (2011). *Toward a Psychology of Being*. New York: John Wiley & Sons. ISBN 978-0-471-29309-5.
- MIOVSKÝ, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MÜLLER, O., et al. (2014). *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4172-7.
- NIETUPSKI, J., et al. (1997). A Review of Curricular Research In Sever Disabilities from 1976 to 1995 in Six Selected Journals. *The Journal of Special Education*. 1997;31:1/59–70. ISSN 0022-4669.
- NORDOFF, P. – ROBBINS, C. (1980). *Creative Music Therapy*. New York: John Day Books. ISBN 1-56159-239-0.
- NORDOFF, P. – ROBBINS, C. (2003). *Music Therapy in Special Education*. Saint Louis: MMB Music. ISBN 0-918812-22-4.
- PAVLICEVIC, M. (2003). *Groups in Music: Strategies from Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 1-84310-081-9.
- PAVLICEVIC, M. – ANSDELL, G. (2008). *Community Music Therapy*. London: Jessica Kingsley Publishers. ISBN 978-1-84310-124-6.
- PESSO, A. – PESSO-BOYDEN, D. – VRTBOVSKÁ, D. (2009). *Úvod do PESSO Boyden System Psychomotor*. Praha: Scan. ISBN 978-80-866-2015-2.
- PETERS, J. (2000). *Music Therapy: An Introduction*. Charles C Thomas Publisher: Springfield. ISBN 0-398-07043-1.
- PICHAUD, K. – THAREAUOVÁ, I. (1998). *Soužití se staršími lidmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-184-3.
- POTMĚŠIL, M. (2013). *Úvod do pedagogiky osob s kombinovaným postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3691-3.
- PRŮCHA, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.
- RADOMSKI, M. – LATHAM, C. (2008). *Occupational therapy for physical dysfunction*. Philadelphia: Lippincot Williams & Wilkins. ISBN 978-0-7817-6312-7.
- RICKSON, D., J. – MC FERRAN, K. (2007). Music Therapy in Special Education: Where are we now? *Ka Ira Ranga*. 2007;8:1/40–47. ISSN 1175-9232.
- RICHMAN, S. (2008). *Aplikovaná behaviorální analýza*. Praha: Grada. ISBN 978-80-736-7424-3.
- ROGERS, C. (1997). *Způsob bytí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-233-5.
- RUTTEN, S. (2005). *Emerging Body Language*. Nijmegen: EBL Arts Therapy Center. On-line. Dostupný z WWW: <http://www.eblcentre.com>. [cit. 20. 9. 2014].
- SANDAHL, C. – AUSLANDER, P. (2005). *Bodies in Commotion: Disability and Performance*. Michigan: University of Michigan. ISBN 978-0-472-06891-3.

- SAPERSTON, B. – WEST, R. – WIGRAM, T. (2000). *The Art and Science of Music Therapy: A Handbook*. Amsterdam: Hardwood Academic Publishers. ISBN 3-7186-5635-3.
- SEDLÁČEK, I. (2014). *Léčivé nástroje*. Homepage. Jablonec nad Nisou: Savita. On-line. Dostupný z WWW: www.lecive-nastroje.cz [cit. 19. 9. 2014].
- SCHALOCK, R. L., et al. (2002). Conceptualization, Measurement and Application of Quality of Life for Pearsons with Intellectual Disabilities. *Mental Retardation*. Washington: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 2002;40:6/457–470. ISSN 1934-9556.
- SCHELDT, K. – McCLAIN, F. (2000). *Guitar songbook for Music Therapy*. Pacific: Mel Bay Publications. ISBN 978-0-7866-5862-6.
- SCHWARTZ, E. K. (2008). *Music Therapy and Early Childhood: A developmental Approach*. Phoenixville: Barcelona Publishers. ISBN 1-891278-53-3.
- SCHWARTZ, E. K. (2012). *You and Me Makes We. A growing Together Songbook*. Melrose, MA: Center for Early Childhood Music Therapy, LLC. ISBN 978-0-615-63486-9.
- SKILLE, O. (2005). *Musical Behaviour Scale*. Levanger: Trilax Center. On-line. Dostupný z WWW: <http://continue.to/skille> [cit. 30. 8. 2014].
- SLEZÁČKOVÁ, A. (2013). *Co je pozitivní psychologie*. Centrum pozitivní psychologie v ČR. On-line. Dostupný z WWW: <http://www.pozitivni-psychologie.cz/clanky/co-je-pozitivni-psychologie.html> [cit. 10. 3. 2013].
- SMEIJSTERS, H. (2005). *Sound the Self: Analogy in Improvisational Music Therapy*. Gilsum: Barcelona Publisher. ISBN 1-891278-22-3.
- STERN, D. (1985). *The Interpersonal World of the Infant*. London: Karnac Books. ISBN 0-465-03403-9.
- STIGE, B. (2002). *Culture-Centred Music Therapy*. Barcelona: Gilsum. ISBN 978-18-9127-814-3.
- STIGE, B. – AARØ, L., E. (2011). *Invitation to Community Music Therapy*. New York: Routledge. ISBN-13: 978-0-41580-554-4.
- STIGE, B. – ANSDALL, G. – ELEFANT, C. – PAVLICEVIC, M. (2010). *Where Music Helps: Community Music Therapy in Action and Reflection*. Farnham: Ashgate Popular and Folk Music Series. ISBN 978-1409410102.
- TREVARTHEN, C. – NEISSER, U. (1993). *The Perceived Self: Ecological and Interpersonal Sources of Self Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 978-0-52103-040-3.
- TUČKOVÁ, J. (2012). *Říčkanky pro rozvoj řeči*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0137-3.
- VALENTA, M. – MICHALÍK, J. – LEČBYCH, M. (2012). *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.

- VAŠEK, Š. – VANČOVÁ A. – HATOS, G., et al. (1999). *Pedagogika viacnásobne postihnutých*. Bratislava: Sapiientia. ISBN 80-967180-4-5.
- VOIGT, M. (2003). Orff Music Therapy – An Overview. *Voices: A World Forum for Music Therapy*. On-line. Dostupný z WWW: <http://www.voices.no/mainissues/mi40003000129.html>. [cit. 5. 11. 2013].
- VYBÍRAL, Z. – ROUBAL, J. (2010). *Současná psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-682-7.
- VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ. (2008). *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální*. Praha: VÚP. ISBN 978-80-87000-25-0.
- WHEELER, B. – STULTZ, S. (2008). Using Typical Infant Development to Inform Music Therapy with Children with Disabilities. *Early Childhood Education Journal*. 2008;35:6/585–591. ISSN 1082-3301.
- WHO (SVĚTOVÁ ZDRAVOTNICKÁ ORGANIZACE). (2004). *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disabilit a zdraví*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1587-2.
- WIGRAM, T. (1996). *The Effects of Vibroacoustic Therapy on Clinical and Non-clinical Population*. (PhD thesis). London: London University, St. George's Medical Hospital School.
- ZASTROW, CH. – ASHMAN, K. (2010). *Understanding Social Behavior and the Social Environment*. Belmont: Brooks/Cole. ISBN 978-0-495-80376-8.

Legislativní normy

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším, odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Vyhláška MŠMT č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005, o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

KATALOGIZACE V KNIZE – NÁRODNÍ KNIHOVNA ČR

Kantor, Jiří

Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým kombinovaným postižením :
výzkumy, teorie a jejich využití v edukaci a terapiích Jiří Kantor. a kolektiv. –

1. vyd. – Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2014. – 228 s.

Nad názvem: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-244-4358-4 (brož.)

316.344.6-056.26/.3 * 376 * 615.81/.84 * 364-786 * 615.851:78 * 159.954 * 316.472.4
* 37.012

- osoby s kombinovaným postižením
- speciální pedagogika
- fyzioterapie
- sociální rehabilitace
- muzikoterapie
- kreativita
- interpersonální vztahy
- pedagogický výzkum
- kolektivní monografie

376 – Výchova a vzdělávání zvláštních skupin osob [22]

Mgr. Jiří Kantor, Ph.D.,
a kolektiv

**Kreativní přístupy v rehabilitaci osob s těžkým
kombinovaným postižením – výzkumy, teorie
a jejich využití v edukaci a terapiích**

Výkonný redaktor Mgr. Emilie Petříková
Odpovědný redaktor Bc. Otakar Loutocký
Jazyková korektura VUP
Technická redakce RNDr. Helena Hladišová
Foto na obálce Jana Vykydalová
Návrh a grafické zpracování obálky Jiří Jurečka

Vydala a vytiskla Univerzita Palackého v Olomouci
Křížkovského 8, 771 47 Olomouc
www.vydavatelstvi.upol.cz
www.e-shop.upol.cz
vup@upol.cz

1. vydání

Olomouc 2014

Ediční řada – Monografie

ISBN 978-80-244-4358-4

VUP 2014/0785