

Jihočeská univerzita v Českých
Budějovicích
Pedagogická fakulta – Ateliér arteterapie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE
ARTETERAPIE VE ŠKOLNÍ
PRAXI

2007

Helena Činčerová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

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

V Liberci dne: 20.4.2007

Helena Činčerová

Poděkování

Pro vznik kasuistické části této práce byla nezbytná úzká spolupráce se školní výchovnou poradkyní PhDr. Marií Wiedenovou a třídními učiteli dotyčných žáků (nepřáli si být jmenováni). Proto bych jim chtěla za jejich ochotu a vstřícnost alespoň touto formou poděkovat. Mé poděkování patří také PaedDr. Evženu Peroutovi za jeho cenné rady z oblasti arteterapeutické metodiky.

Anotace

Arteterapie ve školní praxi

Práce analyzuje možnosti využití arteterapeutických metod v praxi výuky výtvarné výchovy v nižších ročnících víceletého gymnázia. V první části stručně charakterizuje principy arteterapie a nejčastější poruchy chování, učení a sebepojetí žáků. Ve druhé části přibližuje autorčinu práci s vybranými studenty. Je zde zachycen posun ve výtvarném projevu žáků v důsledku dlouhodobého metodického působení autorky v hodinách výtvarné výchovy. V závěru shrnuje získané poznatky z praxe a upozorňuje na omezení arteterapeutického působení učitele vyplývající z podmínek školní výuky.

Abstract

Artetherapy in school praxis

The essay analyzes the ways artetherapeutic methods can be used in arts at lower grades of an eight-year secondary school. In the first part it describes principles of artetherapy and the most common types of behavioral problems, learning disorders and self-confidence. In its second part the essay introduces the author's work with selected students. A shift in art production as a result of the long-term methodological influence of the author in arts is documented. The conclusion part summarizes experience of the praxis and defines the limits for artetherapeutic influencing of teacher in the school environment.

OBSAH

1. ÚVOD	6
2. TEORETICKÁ ČÁST	7
2.1. Arteterapie	7
2.2 Možnosti a meze arteterapie v současném českém školství.....	9
2.3 Poruchy chování	11
2.3.1 Nejčastější poruchy chování dětí	13
2.3.2 Práce pedagoga u dětí s poruchami chování.....	18
2.4 Poruchy učení	21
2.5 Poruchy sebepojetí.....	24
3. PRAKTICKÁ ČÁST – KASUISTIKA	27
3.1 Matěj	29
3.2 Bára.....	46
4. ZÁVĚR	54
5. LITERATURA.....	56

1. ÚVOD

Tato práce se zabývá problematikou využití arteterapeutických postupů a technik v běžné školní výtvarné výchově. Cílem práce je především vlastní praktickou zkušeností zjistit možnosti učitele arteterapeuticky působit v každodenní školní praxi. Autorka práce sama působí jako profesorka výtvarné výchovy a dějepisu na Gymnáziu a Střední odborné škole pedagogické v Liberci, tudíž veškeré své hypotézy mohla ověřit přímo v praxi. V této práci se zabývá arteterapeutickým aspektem výtvarné výchovy na nižších ročnících víceletého gymnázia (prima – kvarta).

Autorka ve své práci vychází hlavně z uceleného přístupu intervenční arteterapie, tak jak je rozvíjen a vyučován v Ateliéru arteterapie při Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích¹. Kromě toho ovšem čerpá i z dalších zdrojů, jako např. z textů publikovaných Českou arteterapeutickou asociací (dále v textu jen ČAA) a samozřejmě z literatury.

První část práce se věnuje teoretickému pozadí problematiky – vymezuje pojem arteterapie jak je chápán v této práci, shrnuje základní poznatky o zkoumané problematice poruch chování, učení a sebepojetí u dětí. V neposlední řadě na základě arteterapeutické metodiky korigované praktickými podmínkami ve školství mapuje možnosti terapeutického zásahu učitele výtvarné výchovy. Druhou část práce tvoří vybrané případové studie – kasuistika dětí s některým ze zmiňovaných problémů, u nichž autorka předpokládala pozitivní vliv arteterapeutického vedení. V závěru práce jsou pak stručně shrnuty výsledky autorčina arteterapeutického působení, jsou srovnány s původní hypotézou a zhodnoceny.

¹PF JU - Ateliér arteterapie [website]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2001. Poslední aktualizace 7.3.2007. <Cit. 2007-05-10> Dostupné z [URL:http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/arte/](http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/arte/)

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Arteterapie

Pojem **arteterapie** – spojení slov *ars* (latinsky umění) a *thérapeiá* (řecky léčba, léčení) – se v českém prostředí nejčastěji doslovně překládá jako „léčba uměním“ a ve všeobecném povědomí je řazen k psychoterapeutickým metodám.

Arteterapie patří mezi léčebné postupy, které usilují o poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů, a jako hlavní prostředek k tomu využívá výtvarný projev. Z této definice je jasné, že arteterapie jako léčebný či dokonce psychoterapeutický obor je ve své podstatě natolik pestrá a různorodá, až je obtížné shodnout se na způsobu, jak vlastně s lidským výtvarným projevem pracovat. V zásadě existují dva základní proudy – tzv. *terapie uměním*, v níž se klade důraz na léčebný potenciál tvůrčí činnosti samotné a tzv. *artpsychoterapie*, která výtvoř a prožitky z procesu tvorby dále psychoterapeuticky zpracovává.² I zde se však názory na možnosti další práce s artefakty a prožitky různí. PaedDr. Milan Kyzour například rozeznává tři modely či směry arteterapie podle jejich přístupu k interpretaci obrazu:

1. *nedirektivní směr* (blízký rogeriánské psychoterapii), který interpretaci odmítá a staví na abreaktivní složce tvorby
2. *analyticko-behaviorální směr*, který interpretaci zcela neodmítá, ale staví se k ní rezervovaně a hlavní důraz klade na výtvarně metodickou instrukci
3. *analytický směr* staví především na interpretaci, ale pracuje i metodickou instrukcí³

² ČAA, *Arteterapie – definice oboru*, Arteterapie (Časopis ČAA), 2001, č.1, s. 2

³ M. Kyzour, *K úvodu do interpretace*, Arteterapie (Časopis ČAA), 2005, č.9, s. 5 - 11

Jak už jsem psala v úvodu, budu v této práci vycházet především z jedinečného systému intervenční arteterapie, který je rozvíjen a vyučován v Ateliéru arteterapie při Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích. V kruzích blízkých této škole bývá tento originální směr někdy označován jako tzv. „rožnovská arteterapie“, podle názvu městské čtvrti Českých Budějovic, kde do roku 2006 Ateliér působil. Je určitou kombinací analytického a analyticko-behaviorálního směru, neboť pracuje jak s abreaktivní složkou výtvarné tvorby, tak s interpretací výsledného artefaktu i s výtvarně metodickou instrukcí. Vychází z předpokladu, že klient ve svém výtvarném projevu nevědomě vyjadřuje své nejhlubší myšlenky, pocity a podle psychoanalýzy i vytěsněné touhy a pudová hnutí. Arteterapeut pak může z výtvarné produkce klienta a případně z terapeutických rozhovorů nad touto produkcí rozpoznat klientův problém. To může být začátkem léčebného procesu, který dále spočívá v metodických instrukcích, jejichž prostřednictvím arteterapeut citlivě koriguje výtvarný projev klienta. Tento zásah se v ideálním případě pozitivně projeví i na klientově prožívání a chování. Nedílnou částí léčebného procesu je i abreakce, kterou klient zažívá při tvorbě.

Arteterapie se v současné době používá v nejrůznějších zařízeních téměř u všech druhů psychických poruch i u normálních lidí všech věkových skupin. Často je využívána jako doplňková metoda k jiným psychoterapeutickým postupům, ale stále častěji je vnímána a praktikována jako samostatný léčebný postup. Její využití je jedinečné u osob se sníženou možností slovního vyjádření, jako jsou např. děti, dospívající, starší lidé, lidé mentálně handicapovaní a lidé trpící psychózami. Může být praktikována ve formě individuální i skupinové, ta se osvědčuje hlavně v léčbě závislostí, poruch příjmu potravy a narušených vztahů. Nefunguje u lidí, kteří ji odmítají.⁴

⁴ K. Kořínková – Vindušková, *Arteterapie z pohledu arteterapeutů*, Arteterapie (Časopis ČAA), 2001, č.1, s.6-9

2.2 Možnosti a meze arteterapie v současném českém školství

Působení arteterapeuta v pozici učitele výtvarné výchovy přináší řadu možností a výzev, ale také je výrazně omezeno mnoha okolnostmi. Především učitel není terapeut a terapeutický zásah směřem k problematickým žákům není jeho hlavním cílem. Donedávna byly cíle českých učitelů zcela jasně formulovány v dokumentech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále v textu jen MŠMT) – v tzv. osnovách. S novým školským zákonem⁵, který vstoupil v platnost 1.1.2007, se situace radikálně změnila. Cíle výchovy a vzdělávání jsou nyní ministerstvem formulovány jen rámcově v tzv. Rámcových programech pro různé typy a stupně vzdělávání. Jejich konkrétní znění si pak vytváří každá škola samostatně, musí se pouze řídit obecně pojatými výstupy pro daný typ školy, tzv. klíčovými kompetencemi. V případě vzdělávání na 2.stupni základního školství (ZŠ) a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií je mezi očekávanými výstupy řazen i tento:

žák si vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty⁶

V rámci předmětu výtvarná výchova lze k vytváření této klíčové kompetence u žáků využívat i arteterapeutických postupů, které právě prostřednictvím výtvarné tvorby mohou pomoci s vytvářením pozitivního sebepojetí u žáků. Dále mohou pomoci řešit problémy s chováním a učením a mohou žáka vést k jejich postupnému zvládnutí. Tím si tedy učitel – arteterapeut vytváří prostor pro možné uplatnění artepostupů. Nicméně stále platí, že učitel není apriori

⁵ Zákon č. 624/2006 Sb.

⁶ Metodický portál RVP. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2007. <Cit. 2007-05-10> Dostupné z URL: <http://www.rvp.cz>. ISSN 1802-4785

terapeutem a tato složka jeho působení je pouze doplňkem k hlavním výchovně vzdělávacím obsahům.

Pokud tedy přijmeme předpoklad, že učitel výtvarné výchovy v rámci nového Školního vzdělávacího programu (ŠVP) uplatňuje některé arteterapeutické postupy k naplnění výchovně vzdělávacích cílů, stále narážíme na řadu faktorů, které toto působení omezují. Především je to samotná praktická organizace výuky. Na většině škol stále převažuje klasické uspořádání výuky do vyučovacích hodin po 45 minutách, u výtvarné výchovy s dvouhodinovou dotací se pak spojují dvě tyto hodiny za sebe a vzniká jakýsi miniaturní výukový blok. Při tomto uspořádání vidí tedy učitel své žáky jednou týdně po dobu 90 minut. To rozhodně není doba dostačující pro nějaký větší terapeutický zásah. Navíc je učitel dále omezen množstvím žáků ve třídě. I když je na většině škol dobrým zvykem třídu na výuku výchov dělit do skupin (zpravidla na poloviny), stále to v praxi znamená 15-17 žáků na jeden 90 minutový blok. Je samozřejmě možné zařazovat některé skupinové arteterapeutické techniky, ale z vlastní zkušenosti musím uvést, že největší přínos měla individuální práce s problematickými žáky. Nejde v tomto případě o klasickou individuální arteterapii, ale spíše o individualizovaný přístup s arteterapeutickými prvky. Další omezení vyplývá z prostorového uspořádání a materiálního vybavení učebny. Na tomto místě musím zmínit, že jsem pro svou práci měla a stále mám poměrně nadstandardní podmínky. Na škole, kde působím, je výtvarná výchova vyučována v tzv. ateliéru, kde je dostatek místa pro nejrůznější i netradiční techniky a postupy. Učebna umožňuje samostatnou práci žáků, ale i společné aktivity, včetně zahajovacího a závěrečného posezení v kruhu. Materiální vybavení si financují převážně sami žáci, čas od času se podaří získat mimořádné příspěvky od různých institucí (například Rada rodičů, Magistrát města Liberce apod.) především ve formě různých grantů. I po této stránce jsem tedy měla výjimečné možnosti pracovat s rozmanitou škálou technik a materiálů.

Těžištěm mého arteterapeutického vedení vybraných žáků se stala metodická instrukce, kterou jsem se snažila opatrně posunovat jejich výtvarný projev. Velkou roli také hrála abreaktivní složka tvorby, už proto, že pro většinu žáků ve věku 11-15 let byla atraktivní. Podle metodiky vyučované Ateliérem arteterapie při PF JČU v Českých Budějovicích, jsem pracovala často s technikou malby vodovými barvami. Tato technika je však výtvarně poměrně obtížná a řada žáků k ní má negativní postoj, proto bylo nutné ji doplňovat i dalšími výtvarnými technikami – především malbou temperovými barvami, kresbou pastelem apod. S výsledným artefaktem jsem pracovala pouze tak, že jsem si pro sebe stanovila pracovní hypotézu a na jejím základě jsem udílela další metodické instrukce, volila témata a techniku. V pozici učitele není samozřejmě možné vést s žákem terapeutický rozhovor nad interpretací jeho výtvarné produkce, proto jsem interpretaci vůbec nezařazovala (pouze při stanovení své pracovní hypotézy). Velmi podstatná byla pro mou práci i spolupráce se školní výchovnou poradkyní a s třídními učiteli dotyčných žáků. Od nich jsem se dozvídala informace o rodinné situaci žáků a tyto informace jsem si dále doplňovala jednak vlastním pozorováním (některé žáky jsem učila i dějepis, viděla jsem je tedy při jejich studijní práci) a jednak konzultací s dalšími vyučujícími ohledně chování a prospěchu. Uvědomuji si samozřejmě, že pro klasickou arteterapii by tyto podklady nebyly dostačující, zde se však jednalo o sledování možného pozitivního dopadu arteterapeutické metodické instrukce v běžné školní výtvarné výchově. Konkrétní postup a výsledky zařazuji do 3. kapitoly (Kasuistika). V neposlední řadě byl důležitým faktorem i základní předpoklad jakékoli terapie, tj. etika terapeutického vztahu a naprostá důvěrnost svěřených informací.

2.3 Poruchy chování

Pojem *Poruchy chování a učení* (nebo také *Specifické poruchy chování a učení*) označuje širokou a různorodou oblast obtíží s individuálním

charakterem a s podkladem na dysfunkci centrální nervové soustavy (CNS). V současném školství a mimoškolní pedagogice se s podobnými potížemi setkáváme stále častěji, což je do určité míry způsobeno i dlouhodobými trendy v životním stylu a výchovně vzdělávacím procesu. Mnoho pedagogů i rodičů, kterých se tento problém dotkne, nemá přesnou představu, co všechno do této kategorie spadá. Ani mezi odborníky nepanuje naprostá shoda v základních pojmech a definicích.

Jistě se každý pedagog během své kariéry setkal s žákem, kterého by laicky označil za „problémového“. Takový žák prostě „zlobí víc než ostatní“, své prohřešky opakuje a není schopen se z chyb poučit a navázat plnohodnotné vztahy s ostatními včetně učitele. Může být drzý, agresivní, nesoustředěný až hyperaktivní, chová se impulsivně, nezvládá afekty, vymýšlí si, chodí za školu, hádá se a rozčiluje. Mezi normou a patologií je v tomto případě poměrně nezřetelná hranice, protože řada projevů je v nižší intenzitě či frekvenci zcela normální u velkého procenta populace. Kdo z nás nikdy nebyl za školou, nestrčil do spolužáka, neřekl ostřejší slovo? Britský speciální pedagog Alan Train ve své publikaci⁷ uvádí, že asi 10-15% dětí v dospívání má jasně definované poruchy a dalších 6% trpí poruchami méně zjevnými. Pokud však potíže přetrvávají soustavně a dítě je kvůli nim celkově nešťastné, je nutné vyhledat pomoc odborníka. Ten stanoví diagnózu a pokusí se odhalit příčiny stavu – ty mohou být velmi různorodé, ale společným rysem nejzávažnějších poruch je dysfunkce či poškození mozku. Diagnostika těchto poruch je náročná a složitá a může ji provádět pouze odborník, který pak také navrhuje jak s dítětem dále pracovat a jeho problém řešit.

Problematika poruch chování u dětí je natolik obsáhlá, že zde uvádím jen ty nejčastěji se vyskytující. Více se budu soustředit na poruchy, se kterými jsem se u dětí sama v praxi setkala. Podrobněji se jednotlivými projevy zabývám v kasuistické části.

⁷ A. Train, *Nejčastější poruchy chování dětí*, nakl. Portál, Praha 2001, s.12

2.3.1 Nejčastější poruchy chování dětí⁸

- **Poruchy související s hyperaktivitou a neschopností se soustředit**

Patří sem široká skupina dětí, které vypadají zdravé a bez potíží, ale svým chováním patří mezi nejrušivější a nejméně příjemné ve škole i doma. Uvádí se výskyt u asi 5% dětí, některé prameny však odhadují až 19%. Často tyto děti bývají hodnoceny jako „schválně protivné a zlobivé“, protože se občas dokáží chovat dobře. Dnes se používá souhrnný výraz *syndrom ADHD* (Attention deficit hyperaktivity disorder) neboli *Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou*.⁹

Projevy: *Nesoustředěnost* - dítě neposlouchá, co mu kdo právě říká; snadno se nechá vyrušit a nedokončuje úkoly; dělá chyby z nepozornosti. *Hyperaktivita* - dítě nevydrží chvíli v klidu sedět, má stále plno nevyčerpatelné energie; mluví překotně a hlasitě; stále vypadá neklidně. *Impulzivita* – mluví a jedná bez přemýšlení o důsledcích; vnucuje se ostatním; skáče do řeči; pronáší nevhodné poznámky; má problém se zapojit do hovoru ve správnou chvíli.

- **Asociální chování**

Porucha chování v užším slova smyslu¹⁰, vyskytuje se u 5-9% dětí (podle místa výskytu, liší se venkov a města). Dítě může být agresivní k lidem či zvířatům, může ničit majetek, krást, podvádět a porušovat pravidla.

Projevy: *Agresivita* – může šikanovat či zastrašovat ostatní; často se pere; někdy může používat zbraně a způsobit zranění; může být kruté na zvířata a týrat je. *Ničení majetku* – úmyslně ničí majetek druhých; má sklony

⁸ A. Train, *Nejčastější poruchy chování dětí*, nakl. Portál, Praha 2001, s. 59-117

⁹ (dříve v českém prostředí označována kvůli hypotéze o příčinách jako *LMD – lehká mozková dysfunkce*).

¹⁰ Mezinárodní klasifikace nemocí, 10.revize – skupina poruch pod číslem F91

k vandalismu. *Podvádění a krádeže* – časté lži a pokusy o podvádění; přestupky proti školnímu řádu; drobné krádeže, které však mohou přerůst dokonce ve vloupání.

- **Porucha opozičního vzdoru**

Porucha vyskytující se asi u 2-16% dětí.

Projevy: Dítě odmítá dělat, co se mu řekne, je vzdorovité, neposlušné a nepřátelské vůči nadřízeným osobám. Často ztrácí trpělivost a rozčiluje se, hádá se s autoritou, aktivně odporuje dospělým a odmítá splnit jejich požadavky. Může úmyslně dělat věci, které někoho rozčilují, provokovat. Viní ze svého chování ostatní. Může být vztahovačné, zlostné a rozmrzelé, často zlomyslné a někdy i mstivé.

- **Poruchy související s užíváním návykových látek**

Dítě bere návykové látky, i když ví o jejich škodlivosti. Patří sem celá řada poruch souvisejících s jednotlivými návykovými látkami (alkohol, amfetamin, nikotin atd.). Odhady počtu dětí s poruchou vyvolanou návykovými látkami se liší v jednotlivých státech a v městském či venkovském prostředí. Většina výzkumů se však zaměřuje spíše na zjištění, zda dítě nějakou drogu již zkusilo. V českém prostředí bude počet těchto poruch pravděpodobně nízký a bude se týkat specifických skupin.

Projevy: *Závislost na návykových látkách* – dítě je bere i tehdy, když mu způsobují zjevné problémy, stanou se ústředním bodem jeho života. Poroste jeho tolerance na účinné látky a dítě bude potřebovat zvyšující se dávky. Dostávají se abstinenční příznaky. *Abúzus návykových látek* – nebude plnit své sliby, není schopno plnit svou práci. Objeví se nejrůznější problémy v kontaktu s ostatními lidmi, mizí společenský život. *Akutní intoxikace* – změněná nálada; není schopné normálně myslet a jednat, nezvládá ani jednoduché úkoly a problémy; projevy se liší podle druhu návykové látky.

- **Poruchy související se sociálními vztahy a komunikací**

Patří sem děti s poruchami komunikace, nedávající žádnou zpětnou vazbu, děti jakoby uzavřené ve svém vnitřním světě. Mohou vykazovat velmi podivné a nestandardní chování, mohou mít problémy s vyjadřováním či porozuměním. Tato kategorie zahrnuje dětský autismus a Aspergerův syndrom, což jsou poruchy velmi vzácné, proto k nim nebudu více uvádět. Dále sem patří poruchy řeči a jazyka.

Projevy: *Expresivní porucha řeči* – má potíže s vyjadřováním směrem k ostatním. Může mít problémy se slovní zásobou a strukturou řeči, používá krátké a jednoduché věty, dělá chyby v užívání slov. Nemluví plynule, může mluvit rychle a překotně nebo pomalu a monotónně. Schopnost porozumět jazyku je nezměněna, i neverbální komunikace je v pořádku. *Smíšená expresivně-receptivní porucha řeči* – přidávají se problémy s porozuměním řeči. *Elektivní mutismus* – dítě je schopné mluvit, ale nemluví v určitých sociálních situacích nejméně po dobu jednoho měsíce (ne první měsíc ve škole).

- **Poruchy vyvolané úzkostí a stresem**

Do této kategorie patří poruchy, u nichž se za hlavní příčinu považuje úzkost. Pokud se podaří vysledovat konkrétní stresující příčinu, je jednodušší se s problémem vyrovnat, často však úzkosti u dětí žádnou zjevnou příčinu nemají. Takové děti mohou být extrémně stydlivé a plaché, často potřebují potvrdit, že jsou stejně dobří jako spolužáci. Úzkost může vést až k narušení příjmu potravy (jak přejídání tak i odmítání potravy) a vysoké únavnosti. Dokonce může odmítat chodit do školy. Ve výjimečných případech může úzkostné dítě trpět vtíravými myšlenkami a nutkavými činnostmi, častěji se mohou objevovat tiky.

Projevy: *Generalizovaná úzkostná porucha* – všeobecná úzkostnost, neschopnost zbavit se strachu. Největší obavy má z toho, zda zvládne vykonávat různé činnosti. Vyskytuje se asi u 3% dětí, intenzita příznaků se

může měnit podle aktuální stresové hladiny. Ve škole je pak takové dítě neklidné, nesoustředí se na zadaný úkol, je unavené (může mít i potíže se spánkem), může být nešikovné. Je stále ve stavu napětí, opakovaně potřebuje pochvalu a ujištění, že úkol dokáže splnit, může si vypěstovat nízké sebevědomí. *Separáční úzkostná porucha* – podobné příznaky jako u předchozí poruchy, ale vyskytují se pouze v případě, že je dítě odloučeno od známé osoby nebo domova. Potom dítě může být hluboce nešťastné, uzavřené do sebe, může odmítat komunikaci, může být dokonce agresivní. Ve škole má pak potíže s koncentrací a učením, odmítá do školy vůbec chodit či chodit kamkoli samostatně. Porucha se vyskytuje asi u 4% dětí a mládeže, častěji jí trpí děti mladšího školního věku.¹¹ *Specifická (izolovaná) fobie* – dítě reaguje se strachem a úzkostí na určitou situaci či předmět – např. zoofobie (strach ze zvířat), situační fobie (konkrétní situace – přecházení mostu, jízda výtahem,...) atd. Různé fobie jsou mezi dětmi časté, nebývají však tak vážné, aby byly diagnostikovány jako poruchy. Přesto mohou narušit chování dítěte, ve škole se pak takové dítě nebude schopné účastnit obvyklých dětských aktivit ani školních událostí, může mít ze školy strach a zhorší se jeho vztahy se spolužáky. *Sociální fobie* – dítě má strach ze sociálních situací, při nichž se setkává s novými neznámými lidmi, nebo je jeho chování pozorně sledováno. Odhaduje se, že tato porucha postihuje 3-13% lidí, přičemž se velmi různí závažnost problému a skutečnou léčbu potřebuje jen málo takto postižených. U dětí se vyskytuje spíše ve věkové skupině dospívajících. Dítě je stydlivé, nejisté a plaché, může mít špatné školní výsledky způsobené právě touto nejistotou a neschopností zvládat zátěže typu ústního zkoušení, referátu či samostatného vystoupení před třídou. V důsledku toho pak může odmítat do školy chodit, může se snažit vyhýbat těmto stresujícím situacím i za cenu záškoláctví a podvodů. *Posttraumatická stresová porucha* – po stresové zkušenosti, při níž bylo dítě samo nebo jiní lidé tělesně zraněni nebo vystaveni

¹¹ M. Sheedyová-Kurcinková, *Problémové dítě v rodině a ve škole*, nakl. Portál, Praha 1998, s.56-58

určitému riziku (smrt, zranění, přírodní katastrofa, násilný čin, sexuální aktivita, dopravní nehoda, nemoc ohrožující život). Většinou vzniká vzápětí po traumatické události, někdy však některé příznaky zesílí nebo se objeví i o mnoho měsíců či let později. Obvykle netrvá déle než tři měsíce. Dítě je neklidné, nervózní, může mít noční můry, prožívat znovu své trauma ve hrách, reaguje nepřiměřeně na náhlé podněty (překvapení, hlasitý zvuk). Může se chovat odtažitě a lhostejně ke všemu, co ho obklopuje, nemá o nic zájem. Může mít potíže se soustředit na zadaný úkol a vydržet u něho. *Obsedantně-kompulzivní porucha* – vtírající se myšlenky a nutkavé, stále opakované činnosti. Poměrně málo rozšířená porucha, uvádí se asi 2% dětí, se začátkem nejčastěji v dospívání. *Psychické poruchy s tělesnými projevy* – úzkost a stres, jimiž dítě trpí, se projeví určitým tělesným příznakem: tikové poruchy (nejzávažnější podoba je tzv. Tourettův syndrom)¹², poruchy příjmu potravy (mentální anorexie, mentální bulimie), sebepoškozování, enuréza (pomočování), enkopréza (mimovolní defekace), poruchy spánku. *Poruchy nálady* – asi 10% dětí do 12 let mívá poruchy nálad (depresivní poruchu, dystymickou poruchu, bipolární afektivní poruchu) a některý typ deprese prožívá během života až ¼ lidí. Problematika poruch nálad je velmi rozsáhlá a není zde prostor pro její podrobnější uvedení, obecně však platí, že v chování dětí (a nás zde zajímá především chování ve škole) se projevují podobně. Dítě prožívá jednu nebo více depresivních fází (mánie, hypomanie, smíšená fáze) a podle toho je buď přehnaně aktivní, rozrušené, v přehnaně dobré náladě až euforii, bez potřeby spánku a odpočinku, má plno nápadů, ale přeskakuje z jedné věci na druhou, je ve stavu bujarosti až podrážděnosti. Nebo právě naopak – vypadá bez nálady, nešťastně, smutně, bez energie, nemá z ničeho radost, vyjadřuje pocity marnosti, pocity viny, je unavené až vyčerpané, má potíže se spánkem s jídlem, začíná být agresivní a nerespektuje autoritu,

¹² A. Train, *Nejčastější poruchy chování dětí*, nakl. Portál, Praha 2001, s.107

zhoršuje se mu prospěch. Tyto projevy by měly pro každého pedagoga být varovným znamením, že je třeba požádat o pomoc další odborníky.

Alan Train¹³ do této podskupiny dále řadí i schizofrenii, jedná se však o natolik složitou problematiku a u dětí nepříliš častou, že ji zde nebudu rozepisovat. Snad každý pedagog pochopí, že pokud dítě trpí bludy, halucinacemi a celkově zmateným chováním, je na čase přenechat problém povolanějším. Nápravné prostředky, které má k dispozici učitel, zde nejsou nic platné.

2.3.2 Práce pedagoga u dětí s poruchami chování

Mezi nejpálčivější problémy českého školství v poslední době patří vzrůstající počet dětí s poruchami chování a učení. Mnoho pedagogů není bohužel na tuto situaci adekvátně připraveno. Vysoké pedagogické školy připravují zpravidla skvělé odborníky na dané školní předměty, ale jen velmi pomalu se do českého prostředí dostává skutečná *pedagogická* příprava. Tedy příprava nikoli na pouhé předávání znalostí, ale na celé spektrum výchovně vzdělávacích problémů, které pravděpodobně každý učitel od základních po střední školy musí řešit. Samozřejmě existují speciální pedagogové a naštěstí jich v českém školství (především na prvním a druhém stupni) přibývá. Moderní trendy integrace jakkoli problematických dětí (specifické vývojové poruchy učení a chování, snížený intelekt, výchovné problémy, zdravotní problémy) nastolují zcela novou situaci. Učitelé, i když nemají vzdělání speciálně pedagogické a absolvovali během studia pouze základy tohoto oboru, jsou konfrontováni se stále větším počtem takových dětí v běžných třídách. Já sama ze své zkušenosti mohu potvrdit, že se to týká i středních škol a konkrétně víceletých gymnázií, kdy dříve studovaly pouze nadprůměrně inteligentní děti většinou bez výchovných problémů. Jádrem této práce je

¹³ A. Train, *Nejčastější poruchy chování dětí*, nakl. Portál, Praha 2001, s.114

samozejmě přístup arteterapeutický, ale přesto zde uvedu několik dalších postupů a technik, které se obecně u dětí s poruchami chování a učení osvědčily.¹⁴

Základní metody speciální pedagogiky jsou reedukace, rehabilitace a kompenzace¹⁵, přičemž učitel se nejvíce podílí na první z nich (v jiných zdrojích, především v zahraničí též nazývané pedagogická intervence). Obecné zásady pro práci s dětmi s jakoukoli poruchou chování lze shrnout asi takto: učitel by měl jasně vymezit učivo a úkoly, srozumitelně a jasně formulovat svá očekávání směrem k žákům a stanovit jasná pravidla, pokyny formulovat jednoduše a pokud možno je zopakovat, často chválit a odměňovat, věnovat maximální pozornost motivaci, tresty a upevňovací postupy používat okamžitě a důsledně. Pokud to jen trochu jde, měl by učitel věnovat individuální pozornost každému žákovi, alespoň na krátký okamžik a orientovat se vždy na úspěch, nikoli hledání nedostatků. Velmi důležitá je také práce se skupinou jako celkem, dobře fungující a spolupracující třída může některé negativní projevy problematického jedince výrazně omezit či zcela odstranit. Pro další práci je dobré vést si dokumentaci, ta může být i podkladem pro práci dalších odborníků např. v pedagogicko psychologických poradnách. U dětí s problémy s koncentrací je vhodné práci předem rozdělit do menších částí, poskytnout dostatek zajímavých úkolů, které mohou střídát. Důležitá je také úprava prostředí, tyto děti by měly pracovat na klidném místě, kde je nebudou vyrušovat jiné podněty. Je třeba jim dopřát častěji odpočinek a to aktivní formou, například pohybovou. Okamžitě po dokončení úkoly by měly být pochváleny. Učivo musí být rozděleno do přehledných částí a ty je vhodné vždy po ukončení práce zrekapitulovat. Pro impulzivní žáky je nutné zajistit dostatek možností k jejich samovolnému zklidnění – například oddělené klidné místo určené na oddech. Potřebují pevná a jasně stanovená pravidla, která dodržuje důsledně nejen učitel, ale i zbytek třídy (což lze motivovat např.

¹⁴ M. Sheedyová-Kurcinková, *Problémové dítě v rodině a ve škole*, nakl. Portál, Praha 1998

¹⁵ J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš, *Pedagogický slovník*, nakl. Portál, Praha 1995

odměnami za zvládnuté situace). Učitel by měl impulsivní žáky vést k zamýšlení nad důsledky jejich jednání. U žáků s problémem v sociálních vztazích je nutné sledovat jejich komunikaci s ostatními a občas do ní zasáhnout, například lze děti učit spolupráci v různých skupinách (od dvojic až po velké kolektivy), na což existuje řada technik¹⁶. Podobně lze také nacvičovat různé sociální situace (behaviorální nácvik). U dětí s výkyvy nálad a úzkostlivých dětí je důležitá hlavně nepřetržitá podpora a potvrzení jejich kvalit. Takovým dětem je nutné co nejvíce dopřávat úspěch, je možné posilovat jejich sebevědomí i přidělením určité odpovědnosti.

Arteterapeutické postupy, kterými jsem se ve své praxi snažila některé z dotčených problémů zlepšovat, popisuji v kasuistické části práce.

¹⁶ V českém prostředí např. autoři: Bakalář, Šimanovský, Hermochová atd.

2.4 Poruchy učení

Specifické vývojové poruchy učení je souhrnný název pro různorodou skupinu obtíží s individuálním charakterem a s podkladem na dysfunkci CNS. Obtíže se projevují při používání řeči, čtení, psaní, naslouchání a v matematice. Diagnostika v sobě zahrnuje orientaci v prostoru, pravolevou orientaci, vyšetření zrakového vnímání a fonemického sluchu. Nejznámějšími poruchami učení a školních dovedností jsou dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a dyspraxie. Předpona dys- znamená rozpor, deformaci a v tomto případě nedostatečný, nesprávný vývoj dovedností.¹⁷ Protože tato skupina obtíží bývá často spojována i se stejně širokou skupinou poruch chování, někteří autoři do poruch učení a školních dovedností řadí i ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou). Pro potřeby této práce jsem ADHD zařadila již do předchozí kapitoly Poruchy chování. Příčiny poruch učení jsou rozmanité a odborníci se na nich stále ještě neshodují, probíhá řada výzkumů, které stále přinášejí nové poznatky. Obecně platí, že příčiny těchto poruch lze hledat jak v rovině biologické (poškození mozku, genetické zatížení, hormonální zatížení), tak v rovině kognitivní (např. fonologický nebo vizuální deficit) a behaviorální (proces čtení, psaní).¹⁸ Podle knihy speciální pedagožky Olgy Zelinkové zde uvádím nejčastější projevy poruch učení:¹⁹

- **Dyslexie**

Porucha osvojování čtenářských dovedností. Postihuje základní znaky čtenářského výkonu – rychlost, správnost, techniku čtení a porozumění textu. Dítě čte pomalu, slabikuje, nebo čte zbrkle a domýšlí si slova. zaměňuje tvarově či zvukově podobná písmena, někdy i zcela nepodobná. Textu není schopno porozumět buď jako celku, nebo jen některým jeho částem.

¹⁷ O. Zelinková, *Poruchy učení*, nakl. Portál, Praha 2003, s.9

¹⁸ O. Zelinková, *Poruchy učení*, nakl. Portál, Praha 2003, s. 21

¹⁹ O. Zelinková, *Poruchy učení*, nakl. Portál, Praha 2003, s. 41-49

- **Dysgrafie**

Porucha osvojování psaní. Postihuje grafickou podobu písemného projevu – čitelnost a úpravu. dítě si obtížně pamatuje tvary písmen, těžko je napodobuje, písmo je buď příliš velké, nebo příliš malé a obtížně čitelné. Často škrta a přepisuje písmena, píše neúměrně pomalu a velmi ho to namáhá.

- **Dysortografie**

Porucha osvojování pravopisu. Projevuje se zvýšeným počtem specifických pravopisných chyb a obtížemi při osvojování gramatiky: Dítě špatně rozlišuje krátké a dlouhé samohlásky, tvrdé a měkké slabiky (*dy-di, ty-ti, ny-ni*) a sykavky. Vynechává, přidává nebo přesmykuje písmena nebo slabiky, obtížně rozlišuje hranice slov v písmu.

- **Dyskalkulie**

Porucha osvojování matematických dovedností. Postihuje manipulaci s čísly, číselné operace, matematické představy a geometrii. Dítě má potíže s osvojením matematických pojmů, chápáním a prováděním operací. Často nahrazuje matematické operace pouze pamětí, čímž se dopouští chyb. Neúměrně dlouho setrvává u počítání na prstech. Také může mít problémy s rýsováním v geometrii.

- **Dyspraxie**

Porucha osvojování, plánování a provádění volných pohybů. Dítě podává výrazně nižší výkony než jeho vrstevníci v denních aktivitách, kde je třeba pohybová koordinace (např. sport, běžné školní aktivity, oblékání, psaní a kreslení, jídlo). Příčinou však nejsou onemocnění typu mozkové obrny či svalové dystrofie ani mentální retardace.

Je zcela zřejmé, že tyto poruchy u dítěte ovlivňují kromě školní úspěšnosti i jeho chování a sebepojímání. Zvláštnosti v chování takových dětí jsou způsobovány především neustálým pocitem neúspěchu, snahou zakrýt obtíže a upozornit na sebe jiným způsobem (např. nevhodné vykřikování, slovní projev, vyrušování). Vzhledem k tomu, že školní dovednosti a schopnost učení jsou jen prostředkem vzdělávání, může u takto postižených dětí dojít k jejich výraznému zaostávání ve vědomostech a fixaci nesprávných návyků při práci i v chování. Naštěstí dnes už je většina základních škol na problematiku dobře připravena a minimálně zajistí dítěti další péči. Stále narůstá počet speciálních tříd, které se výhradně věnují dětem s poruchami učení a chování, nebo je školy integrují do normálních tříd s menším počtem dětí, kde je možno poskytnout individuální speciálně pedagogickou péči. Přesto se stává, že některé děti tímto „sítím“ proklouznou nebo se jejich porucha výrazněji projeví až na dalším stupni vzdělávání. Jak uvádím v kasuistické části, sama jsem se při výuce na víceletém gymnáziu setkala s řadou dětí trpících poruchami chování, které vykazovaly i některé projevy poruch učení.

2.5 Poruchy sebepojetí

Další širokou oblastí, se kterou se pedagog setkává, je problematika sebepojetí u dětí. *Sebepojetím* rozumíme souhrn představ a hodnotících soudů, které o sobě člověk chová, vidění či mentální reprezentace sebe.²⁰ Mimo psychologickou terminologii mluvíme také o *sebevědomí*. Z hlediska vývojové psychologie je zřejmé, že sebepojetí se vytváří v procesu sebeuvědomování, což je proces dlouhodobý, začínající ve věku kolem 2 – 3 let a nemusí být ukončen po celý život.²¹ Sebepojetí jednotlivce se mění s narůstajícím věkem, zkušenostmi, sociálními interakcemi, hodnotícími soudy vlivných osob a s mnoha dalšími faktory. Období, které sleduji v této práci, tj. období prepuberty a puberty, je pro budování sebepojetí období velmi náročným a plným zvratů. Člověk v tomto životním období prochází zásadní proměnou svého sebepojetí a ta jej může ovlivnit na dlouhá další léta. Pokud si dítě v tomto choulostivém věku vytvoří emočně negativně zabarvené sebepojetí, projeví se to nejen v jeho okamžitém chování, ale především se to může stát základem problémů v pozdějším životním uplatnění. Zrovna tak problematické je i přehnané nadhodnocení sebe sama.

Sebepojetí má několik složek: kognitivní (obsah sebepojetí), emoční (vztah k sobě samému) a konativní (seberegulace).²²

- **Kognitivní aspekt sebepojetí**

Obsah sebepojetí – vytváří se postupně v procesu socializace člověka, u každého je jiný. Postupné narůstání informací o sobě – na základě zpětných vazeb z prostředí a na základě vlastního úsudku v průběhu sebezpozorování. Stále se rozšiřuje kontext, ve kterém člověk vnímá sám sebe (od popisu své

²⁰ M. Blatný, A. Plháková, *Temperament, inteligence, sebepojetí*, Psychologický ústav Akademie věd ČR, Brno 2003, s.92

²¹ M. Nakonečný, *Psychologie osobnosti*, nakl. Academia, Praha 1997

²² M. Blatný, A. Plháková, *Temperament, inteligence, sebepojetí*, Psychologický ústav Akademie věd ČR, Brno 2003, s. 105 – 126

činnosti, fyzické charakteristiky, přes soudy a hodnocení k interpersonálním vztahům atd.). *Struktura sebepojetí* – vytváří se postupně s utvářením obsahu. *Typy reprezentací Já* – centrální, periferní, skutečné – reálně existující charakteristiky nebo tzv. možné Já (kým bych se mohl z určitých okolností stát), ideální Já (vysněný či požadovaný sebeobraz), nechtěné Já (moje špatné Já), pravdivé či falešné Já (neurotické poruchy, poruchy osobnosti, afektivní poruchy) – přehnaně pozitivní či negativní sebepojetí. Sebepojetí jako celek je různě komplexní, tzn. zahrnuje různou šíři jednotlivých aspektů Já, nízká komplexita Já je spojena s intenzivní emoční reakcí na hodnocení výkonu, vysoká komplexita naopak slouží jako nárazník proti životní zátěži.

- **Emoční aspekt**

Sebehodnocení, vztah k sobě samému, charakterizovaný emocionálními prožitky Já. Realizuje se v rámci základní dimenze hodnocení pozitivní – negativní z hlediska vlastní kompetence (ať už v jakékoli oblasti – sociální, morální nebo výkonové). Sebehodnocení je výsledkem sociálního srovnávání a sebeposuzování na základě pozorování vlastní činnosti. Důležitá je především zpětná vazba z prostředí, nevíce od pro nás významných druhých osob. Základy jsou tedy položeny v dětství a vytvářeny rodiči či dalšími lidmi v rodičovské funkci. Dále se ve vývoji silně uplatňuje vliv vrstevníků (charakteristické právě pro věkovou skupinu dotčenou v této práci) a postupně v dospělosti vliv spolupracovníků, blízkých členů rodiny, důvěrných přátel i vlastních dětí. Původně vnější hodnocení jsou v dospívání internalizována a stávají se trvalou součástí sebepojetí. Nemalý vliv má v tomto období také škola. Porucha afektivity může vést k patologii v sebepojímání, např. při depresi zůstávají sice zcela zachovány formálně logické operace, ale dochází ke zkreslení vnímání reality vlastního já. Důležitou součástí sebehodnocení je i momentální psychická pohoda. Kromě positivity či negativity sebehodnocení hraje důležitou roli i jeho stabilita. Někteří autoři dokonce tvrdí, že je důležitější než samotný fakt nízkého či vysokého sebehodnocení. Lidé

s nestabilním sebehodnocením mají problém přijímat negativní zpětnou vazbu a naopak velmi potřebují tu pozitivní, jsou více ovlivňováni dílčími hodnoceními vlastní osoby a mohou mít nízkou vnitřní motivaci.

- **Konativní aspekt**

Konativní neboli motivační aspekt – představa sebe (ať už z hlediska aktuálního, reálného Já, nebo možného či ideálního Já) se v průběhu vývoje stává hlavním faktorem psychické regulace chování. Hlavními měřítky pro seberegulaci jsou tzv. osobní standardy (normy, cíle či aspirace) a proces sebemonitorování (pozornost, kterou lidé věnují sledování vlastního chování). Člověk sleduje své soukromé Já (pocity, přání, osobní standardy) a veřejné Já (jak mě vidí ostatní, co si o mně myslí, jak splňuji vnější standardy).

Poruchy sebepojetí, se kterými jsem se ve školní praxi setkávala, nebyly zpravidla ještě tak závažné, aby vyžadovaly léčbu. V největší míře se týkaly sníženého nebo negativního sebehodnocení. To se samozřejmě projevovalo i ve výtvarné produkci dotyčných dětí, jak je podrobněji uvedeno v kasuistické části. Často se poruchy chování či učení spojují navíc ještě s problematickým sebehodnocením (nebo jsou spolu provázány příčinně), proto jsem se ve své práci zaměřila na děti, u kterých se tyto problémy potkávaly. Prostřednictvím výtvarného projevu se narušené sebehodnocení dá v mnoha případech poměrně účinně napravit, i když je k tomu zapotřebí dlouhodobé působení a vstřícnost ze strany dítěte.

3. PRAKTICKÁ ČÁST – KASUISTIKA

V této části práce se věnuji popisu svého arteterapeutického působení u vybraných dětí. Jedná se o studenty nižších ročníků víceletého gymnázia, u kterých se ve větší či menší míře objevil některý ze sledovaných problémů – poruchy učení, chování či sebepojetí.

Jak jsem již naznačila v úvodu, má práce terapeutická byla omezena současným působením pedagogickým. Šlo mi tedy především o to vyzkoušet, zda je možné při běžné školní výtvarné výchově aplikovat arteterapeutické postupy a jejich prostřednictvím korigovat nejprve výtvarnou produkci dítěte a následně i jeho problematické chování či jiné potíže.²³ Výsledný efekt nelze příliš dobře kvantifikovat, neměla jsem k dispozici objektivně měřitelné faktory, ale pouze vlastní pozorování, hodnocení chování a prospěchu (školní klasifikaci) a postřehy kolegů pedagogů a výchovné poradkyně. Hodnocení svého metodického působení zařazuji vždy na konec textu o jednotlivém dítěti, celkový souhrn pak do závěru práce. Pro lepší orientaci umisťuji obrázky přímo do textu, který se jich týká, a své pracovní hypotézy uvádím kurzivou.

U každého dítěte jsem nejprve sledovala jeho spontánní výtvarnou produkci a pokusila se ji zařadit vzhledem k věku dítěte a očekávanému stupni výtvarného vývoje. Byl-li věk produkce výrazně posunut oproti biologickému věku dítěte (tzv. emočně-kognitivní rozpor), snažila jsem se jeho další výtvarný projev vést nenásilně k odpovídajícímu stupni vývoje. Podle konkrétního problému jsem u každého dítěte také zařazovala abreakční techniky, které by mu umožnily se uvolnit a tvořit spontánněji, vrátit se k dětské výtvarné fantazii. Také jsem sledovala případné patologické projevy ve výtvarném projevu. Stanovila jsem si vždy pracovní hypotézu o možných příčinách tohoto projevu a metodickou instrukcí se snažila jej odstranit nebo alespoň zmírnit. K pochopení možných příčin chování a problémů dotyčných dětí mi také

²³ E.Perout, *Spojité nádobí výtvarné kultivace a metodiky v rožnovské arteterapii*, Arteterapie (Časopis ČAA), 2004, č.5, s. 29

pomohly poznatky školní výchovné poradkyně a třídních učitelů. I když jsem neměla k dispozici žádnou oficiální anamnézu (také nešlo o klienty žádných psychologických, speciálních či dokonce psychiatrických pracovišť), se kterou bych mohla dál pracovat, byly pro mne tyto informace velmi cenné a doplnily celkový obraz dítěte.

Témata jsem volila podle možnosti – častěji jsem musela respektovat práci v souladu s náplní školní výtvarné výchovy. Pokud to však šlo, snažila jsem se vybírat témata, která by alespoň trochu odrážela na symbolické úrovni některé ze základních životních motivů a situací (rodinné, osobní). Někdy jsem zařadila i témata pohádková, která dobře fungují u mladších dětí, neboť jsou jim důvěrně známá a rovněž symbolicky odrážejí základní životní problémy. Výtvarné techniky jsem střídala. Základní technikou rožnovské arteterapie je akvarel, ten jsem však při práci s dětmi používala jen výjimečně, častěji jsme pracovali temperovými barvami, pastelem nebo tuší, a to nejen z důvodu větší pestrosti nabídky školní výtvarné výchovy. Hlavně však proto, že malba akvarelovými barvami je pro děti velmi obtížná a zvláště v období výtvarné krize (cca mezi 11.-14.rokem života) není příliš vhodná – rozpíjí se, barvy se slévají, jsou lazurní, těžko se jimi vytváří hutný objem a konkrétní pevné kontury, práce s nimi a nezdary ve výsledcích pak děti často odradí a ony se radši výtvarné tvorbě úplně vyhýbají.

Obecně lze říci, že u všech vytipovaných dětí bylo předmětem mého arteterapeutického působení několik shodných prvků: náprava jejich sebehodnocení, zlepšení vztahů s vrstevníky i autoritami (učiteli) a odstranění kázeňských a prospěchových potíží. Velmi důležité bylo rovněž posílení schopnosti komunikace a zvýšení koncentrace.

3.1 Matěj

Nastoupil na naši školu ve svých 12 letech do primy. Učila jsem ho dějepis i výtvarnou výchovu po dobu dvou let. Přišel k nám ze základní školy s pověstí problematického žáka s obtížně zvladatelným chováním, ale nadprůměrným intelektem. Jeho bývalá třídní učitelka informovala novou školu o udělených výchovných opatřeních (napomenutí a důtky třídního učitele) a o opakovaném doporučení rodičům navštívit pedagogicko psychologickou poradnu pro podezření na ADHD (nebyla nikdy diagnostikována). Od počátku Matějovy docházky do naší školy se tato podezření potvrzovala, Matěj neměl velké problémy s prospěchem, ale zato si všichni pedagogové stěžovali na jeho chování. Projevy byly vždy stejné – hyperaktivita, neschopnost se soustředit, neustálé vyrušování, motorický neklid, vtipné, ale nepatřičné komentáře, které mnozí považovali za projevy obyčejné drzosti a nevychovanosti. Spolu s nárůstem těchto problematických projevů se trochu zhoršil i školní prospěch, nikdy však na neúnosnou mez, kdy by se uvažovalo o doporučení vrátit se na základní školu. Matěj se projevoval od začátku výrazně individuálně, jen obtížně spolupracoval s ostatními, někdy byl dokonce agresivní. Časem si však získával pověst „třídního šaška“, zejména pro své vtipné komentáře a drzé poznámky vůči učitelům. Zdálo se, že mu tato role celkem vyhovuje a třída je ochotna ho v ní akceptovat. Dále se množily stížnosti na jeho chování a byly podpořeny udělením dalších výchovných opatření třídní učitelkou. Opět byla doporučena návštěva pedagogicko psychologické poradny, rodina však nespolupracovala.

Moje učitelská zkušenost s Matějem potvrzovala podezření na poruchy chování, konkrétně nejspíše ADHD, proto jsem svůj přístup k němu podle této skutečnosti upravila. Stanovili jsme si spolu s dětmi pravidla chování v hodinách dějepisu i výtvarné výchovy a protože na nich měly děti svůj vlastní podíl, snáze je dodržovaly a samy upozorňovaly na jejich porušování.

Snažila jsem se střídat rozmanité činnosti, hodně prostoru děti dostávaly na samostatnou práci a vlastní hodnocení. Matěj měl stále tendence vyrušovat a strhávat na sebe pozornost. Dostal tedy prostor v rámci různých vystoupení před třídou, což mu vyhovovalo. Jeho motorický neklid a hyperaktivitu jsme tlumili pomocí různých úkolů, které ho fyzicky zaměstnávaly – např. pomáhal s úklidem, přinesením výtvarných pomůcek, rozdáváním papírů, odnášením odpadu apod.

Výtvarnou výchovu Matěj brzy řadil mezi své nejoblíbenější předměty. Velký podíl na tom myslím měl i fakt, že díky prostorovému uspořádání učebny (ateliéru) nemusel sedět stále na jednom místě a mohl se volně pohybovat. Často zůstával po skončení hodiny pod nejrůznějšími záminkami ještě ve třídě. Občas se mnou dokonce navazoval rozhovor, zpravidla nějakou provokativní otázkou, ale pak se sám vracel k hodnocení své výtvarné činnosti a někdy i ke své školní a rodinné situaci. Přesto jeho výtvarná produkce byla od začátku poznamenána několika problémy. Z předchozí školy byl naučený na přesné zadání a instrukce, měl problém s vlastní volnou tvorbou. *Tato bezradnost může také svědčit o nepřipravenosti na svobodné rozhodování s přijetím důsledků, což je v dospívání do určité míry normální. Možná se však projevila i určitá autocenzura – strach před možným odhalením vnitřních psychických procesů.* Některé techniky úplně odmítal, nejraději pracoval obyčejnou tužkou nebo dokonce propiskou. Vyhýbal se barvám, doslova odpor (jak se sám vyjádřil) v něm vzbuzovaly vodové barvy a tuš. *Tady je možné vysledovat souvislost mezi „nebarevným projevem“ a emočními problémy.* Pokud pracoval spontánně, kreslil vždy podobné stylizované postavy. *Schopnost zobrazit lidskou postavu přiměřeně svému věku odráží osobnostní integraci, kontakt mezi postavami pak odkazuje na sociální adaptaci.* Matějovy první spontánní kresby vypadaly následovně: čára tužkou je silná, místy až vydřená (je možné uvažovat o organicitě – organické změně v mozku, která se projeví právě při práci s tužkou či štětcem v charakteru linky). Postavy jsou deformované, proporčně odpovídají mladšímu věku (např. velikost hlavy), ruce

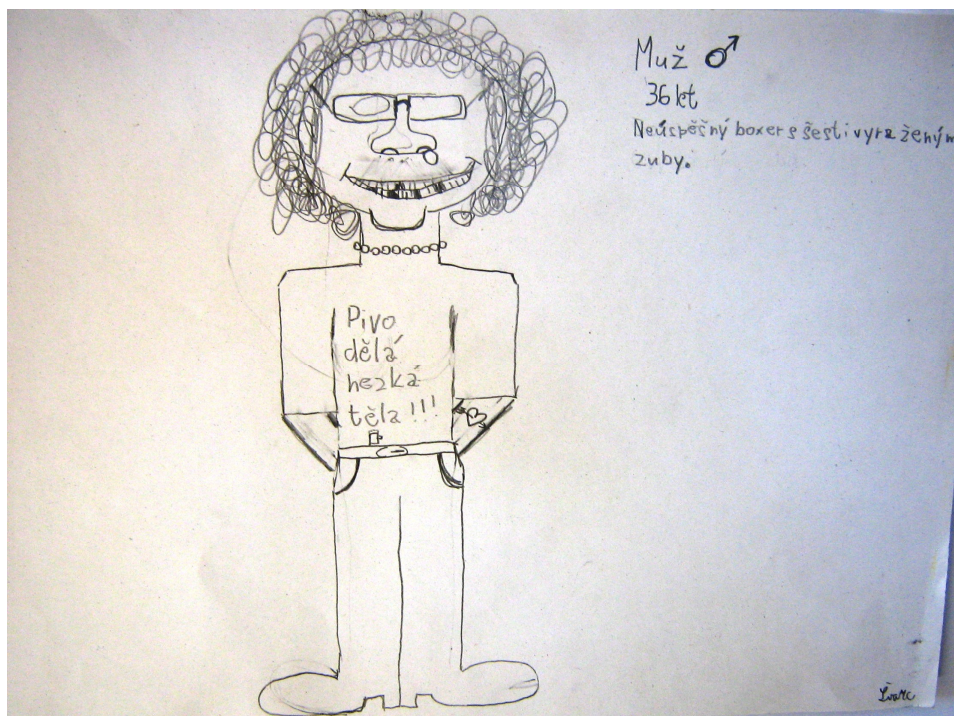
drží v kapsách nebo skryté za tělem, nejsou v kontaktu (*vypovídá o problémech se sociálním kontaktem u autora*). Postavy ani předměty nejsou začleněny do prostoru, vznášejí se v jakémsi vzduchoprázdnu, jsou zobrazeny plošně.



Obrázek 1. „Můj zážitek z prázdnin“

Na obrázku č. 1 je patrná velká míra potlačované agresivity (svaly, zubaté úsměvy, široká ramena, ostré paprsky slunce, zubatý okraj slunečníku, silně vytlačené čáry, obrazec připomínající hákový kříž – židle a slunečník z profilu). Větší postava nese známky gumování a oprav – působí, jakoby původně měla sukni. Téma prázdninového zážitku je zpracováno nebarevně, zcela bez letní atmosféry, nepočítáme-li agresivní stylizované sluníčko v pravém horním rohu. Matěj po zadání ventiloval svou nechuť téma zpracovat: „Já jsem o prázdninách nic nezažil, byla to nuda, dobře, že už je škola...“ Postavy obsadil jako sebe a svého nevlastního otce. Barvy v žádném případě nechtěl použít, nedostatek prázdninové atmosféry obrázku komentoval: „Stejně to byly prázdniny na ...“.

Nechala jsem prvních několik hodin volnější tvorbě, abych děti lépe poznala a získala představu o jejich výtvarném projevu. Následovala řada podobných obrázků.



Obrázek 2. „Test lidské postavy“

V rámci úvodního harmonizačního soustředění, které Matějova třída absolvovala krátce po začátku školního roku, tvořily děti na zadání školní výchovné poradkyně Test lidské postavy. Na obrázku č. 2 je opět stylizovaná postava s podobnými znaky jako na předchozích obrázcích – velká hlava, zubatý úsměv, široká a hranatá ramena, schované ruce. I zde najdeme známky po gumování a to v oblasti bot a hlavy. Tělo postavy je opět schematicky znázorněno, chybí pohyb a začlenění do prostoru. Linka je tvrdá, místy vytlačená do papíru. V krátkém komentáři měly děti vystihnout svůj první dojem z postavy, kterou vytvořily a určit její věk. Zde se projevuje Matějova neustálá potřeba provokovat a zlehčovat zadání – doplňuje i nápis na tričko postavy. *Celkový dojem z obrázku je rozpačitý – je patrná jistá rozhodnost až agresivita v kresbě, postava zabírá celý střed obrázku a tudíž odkazuje na*

přiměřené autorovo sebevědomí. Tomu ale zase ubírá nedokreslený obličej a schované ruce, které naznačují bezkontaktnost postavy. Zvláštní je také volba formátu na šířku.

Po těchto prvních zkušenostech s kresbou jsem zkusila formou opatrné metodické instrukce dostat do Matějovy produkce prostor a především barvy. Po nezdařených pokusech, kdy odmítl pracovat temperovými barvami, jsme se dohodli na mastných pastelech – tam neměl Matěj strach, že nebude mít kresbu pod kontrolou. Zkusili jsme námět podle skutečnosti – školní třída či chodba – viz obrázek č. 3. Doufala jsem, že snad takto Matěje přivedu k zobrazení postav v kontaktu a pohybu.



Obrázek 3. „Školní chodba“

Matěj se tentokrát sice odhodlal k alespoň trochu barevnému projevu, ale vyhnul se zobrazení postav a argumentoval, že v tu chvíli byla chodba prázdná. Nicméně na můj zásah zkusil zobrazit lineární perspektivu, jejíž pochopení mu nedělalo větší potíže. Až na drobné chyby prostor v obrázku nepochybně je a sám Matěj byl na výtvor hrdý, dokonce se podepsal „Picasso“ a při ústním hodnocení pochválil svůj obrázek slovy: „To jsem ani nečekal...“

Dalším problémem bylo barevnost a prostorové zobrazení udržet i při jiném tématu. Následovalo několik pokusů s temperovými barvami, kdy Matěj dílo nedokončil nebo dokonce před hodnocením zničil. Zkusili jsme tedy koláž a ta ho zaujala natolik, že zvládl i téma „Moje rodina“.



Obrázek 4. „Rodinná koláž“

Na obrázku č. 4 jsou zobrazeny tři postavy – vlevo v horním rohu matka (panenka v červenomodrém oblečení), dole pod ní nevlastní otec (matčín přítel, zde jako muž v turbanu sahající po lahvi) a vpravo Matěj sám (tělo Harryho Pottera s dolepenou hlavou Jody, postavy z Hvězdných válek). Všechny postavy jsou opět izolované, v geometricky ohraničeném kousku prostředí.

Matěj sice sám sebe umístil do pravé, identifikační části, ale je úplně izolován od zbytku rodiny. *Narážíme na zjevnou nefunkčnost rodiny – matka jako panenka, je spíše dětského vzhledu a nevypadá, že by fungovala v mateřské roli. Otčím zjevně věnuje svou pozornost a emoce raději láhvi vína a autor sám je nešťastně působící bezmocná figurka, která raději uniká do vysněného světa čarodějů a rytířů Jedi. Někdy v době vzniku tohoto obrázku začal Matěj zůstat ve škole i po skončení vyučování, nebo čekal na druhou část třídy, i když jemu samotnému výuka už skončila. Na otázku proč tam zůstává, když ostatní se mohou přetřhnout, aby už byli ze školy pryč, odpovídal: „Všechno lepší, než být doma“.*

Matějova rodinná situace byla v této době zřejmě dost neutěšená, což potvrdila i třídní učitelka a další pedagogové. Matěj žil s matkou a jejím přítelem, kterého zřejmě neměl příliš v lásce. Matka na něho kladla vysoké nároky ohledně školního prospěchu, ale zároveň opakovaně odmítla návštěvu pedagogicko psychologické poradny, která jí byla doporučena výchovnou poradkyní kvůli Matějovým kázeňským problémům. Přehnané nároky se projevovaly v negativním hodnocení i relativně dobrých známek (dvojky, trojky) a vyvrcholily, když matka poslala dopis učitelce matematiky, ve kterém psala, že Matěj nemůže mít lepší známku (v té době byl z matematiky hodnocen na dvojku), protože je prostě „blbej“ a ona mu to stále říká. Chlapec také nechodil na žádné kroužky, prý z finančních důvodů a aby mohl doma matce pomáhat.

Opustili jsme tedy rodinná témata a dál jsem se pokoušela přivést Matěje k barevnému a uvolněnějšímu výtvarnému vyjádření. Podzimní témata přímo vybízejí k pestré barevnosti, zadala jsem tedy téma „Pouštění draků“, kde byl Matěj nucen zobrazit postavu – obrázek č.5. Obrázek sice nedokončil – odmítl vybarvit draka, ale jistý posun je tu znát. Především poprvé sáhl po vodových barvách. Do obrázku se dostal i prostor, jsou naznačeny tři pásy krajiny. Stromy na pozadí hor jsou sice průhledné, ale jistý dojem prostorovosti to přeci jen dělá. Na můj zásah Matěj ztmavil zelenou barvu pod pásem stromů a do

předníh10o pásu použil sytou a teplou oranžovo-okrovou. Postava v prvním plánu stojí v identifikačním místě. Je však velmi malá a má deprivační zeleno-modrou barevnost. *Mohlo by to naznačovat autorův pocit nemožnosti ovlivnit dění kolem sebe, bezmocnosti, vleku okolnostmi či dominantním drakem – matkou?*



Obrázek 5. „Pouštění draků“

Dominantním prvkem obrázku je drak, který však není barevný – Matěj obrázek nedokončil a odmítl se k němu ještě vrátit a draka domalovat. I v tomto obrázku jsou patrné prvky možné organicity – v charakteru výplně větších ploch a zejména ve znázornění stromů, kde nezvládá tenký tah štětcem.

Ten se mu naopak vedl v místech, kde štětcem spíše kreslí, než maluje – drak. Celkově je obrázek ještě dost barevně chudý, ale ukazuje pokrok správným směrem.

Dalším tématem jsem doufala dovést Matěje k zobrazení pohybu a kontaktu mezi postavami – obrázek č. 6. „Kryštof Kolumbus přistává v Novém světě“.



Obrázek 6. „Kolumbus přistává v Novém světě“

Obrázek je kombinací kresby suchým pastelem a malby vodovkami. Poprvé se tu objevuje pestrá barevnost, na můj pokyn Matěj odlišil loď dokreslenými příčkami od zbytku krajiny (moře). Postava je bohužel opět zobrazena zepředu a bez kontaktu s okolím. Zajímavá je výrazně červená

barevnost obličeje. V době namalování obrázku se blížily rodičovské schůzky, je tedy možné, že barva zrcadlí Matějovo napětí a doutnající vztek z matčinyh nároků na jeho prospěch. Také můžeme opět uvažovat o chlapcově problému se zvládnutím agresivity, na což odkazují i ostré tvary – hák místo ruky, špičatý krk. Ve vyplňování barevných ploch jsou stále známky obtížného zacházení se štětcem. Kromě hlavy, která je vybarvena vodovkou, dokreslil Matěj postavu pastelem, protože se bál dalšího rozpíjení vodových barev (jako v oblasti obličeje). V tomto stadiu chlapec nebyl schopen pracovat s lazurní kvalitou vodových barev. Uvažovala jsem o zařazení rožnovského vymývaného akvarelu, protože jsem předpokládala pozitivní přínos pro zbavení se agresivity, abreakční účinek smývání – odplavení nánosů. Zatím jsem však usoudila, že by to nebylo vhodné – práce s náhodou se Matěj podvědomě obával a proto jsme se raději vrátili k temperovým barvám. Chtěla jsem postupně přejít ke kombinaci temper a akvarelových barev, kdy se tempery použijí na hmotné věci a figury a vodové barvy na vzdušné pozadí.

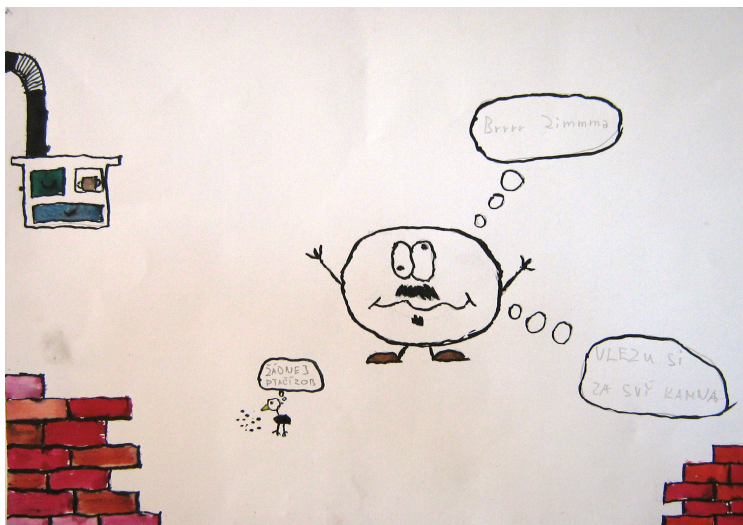


Obrázek 7. „Zimní nálada“

V zimním období se zhoršovaly Matějovy kázeňské problémy, v pololetí si vysloužil důtku třídního učitele a na pedagogické radě byl jmenován mezi nejproblematičtějšími žáky nižšího gymnázia. I já jsem ve svých hodinách zjišťovala určité zhoršení – Matěj častěji vyrušoval, občas neposlouchal zadání, nebo se mu snažil vyhnout. Příkladem je obrázek č. 7, kdy na zadání „Zimní nálada“ namaloval podle jeho vlastních slov „zimu v Africe“ – výjev z pouště, kde pod tvarově zajímavým keřem či stromem stojí kočkovitá šelma, zřejmě levhart. Nechala jsem ho tvořit, ale když zjistil, že mě změnou tématu nenaštve, obrázek nedokončil. Při společném hodnocení měl i přesto velký úspěch, a snad proto slíbil, že se k němu ještě vrátí a domaluje ho.

K vybudování prostoru jsem chtěla využít kontrastu mezi předním plánem malovaným temperou a pozadím, které jsem navrhla namalovat vodovkami – Matěje docela upoutala představa pásu hor v mlžném oparu. V dalších hodinách se mu však do toho už přestalo chtít, také se obával nezdaru a obrázek zůstal nedokončený. Celkově obrázek odpovídá mladšímu školnímu věku, chybí naznačení prostoru, zvíře je zachyceno z profilu s krácejícíma nohama, ale hlavou otočenou k divákovi. Rukopis je nervní a plochu zaplňuje chaoticky. V souvislosti se zhoršením kázeňských problémů lze uvažovat o jisté formě regrese – od obrázků odpovídajících věku, se zachycením perspektivy a krajinných plánů, zpátky k plošnému vyjadřování. Barevně i figurálně je obrázek chudý (jen tři barvy – okrová, hnědá a zelená).

Celé další období je charakteristické určitým výtvarným regresem a snahou vyhýbat se zadání, upozornit na sebe „vtipným“ ztvárněním tématu. Matěj oslavil 13. narozeniny a stal se ve třídě oblíbeným provokatérem a komediantem. Sklízel za to sice obdiv spolužáků, ale nelibost vyučujících. Po sérii nedokončených kreseb tužkou se vrátil k již opuštěné „komixové“ formě – viz obrázek č. 8.



Obrázek 8. „Březen, za kamna vlezem“

Jarní téma „Březen, za kamna vlezem“ Matěj ztvárnil pomocí „smajlíka“ a protože tentokrát měl v zadání alespoň dvě postavy, doplnil ještě jakéhosi primitivního ptáčka. Prostor obrázku je roztříštěn do izolovaných jednotlivostí, kamna mají překvapivě mnoho detailů oproti zbytku obrázku, jsou však zobrazena bez objemu – *opět produkce odpovídající mladšímu školnímu věku*. Je zde dobře patrný další charakteristický rys Matějovy tvorby – většina jeho obrázků je zašpiněná, velmi mu dělalo potíže udržet obrázek čistý, což je možné spojovat s určitou manuální nešikovností a nesoustředěností (*obojí může být známkou ADHD*).

Období konce školního roku bylo už poněkud klidnější, Matějovi nehrozila žádná další důtka a s teplejším počasím se jeho energie vybíjela na školním hřišti místo ve třídách. Ve výtvarné produkci se určité zklidnění projevilo také.

Abychom do tvorby dostali profil, zkusili jsme v zadání „Jak se vidím“ – viz obrázek č. 9 – vyjít z obkresleného stínu vlastního profilu obličeje.



Obrázek 9. „Jak se vidím“

Děti tato metoda velmi zaujala a Matěj se chopil nasvěcování jednotlivých profilů. V této roli byl důležitý a zjevně ho to uspokojovalo. Ostatní děti ho respektovaly a nakonec mu pomohly s jeho vlastním stínem. Matěj pak obrázek dotvořil svým obvyklým stylem – k hlavě přidal nepoměrně zmenšené tělo, obrázek vybarvil mastným pastelem chaotickými a nervními čarami. Pozadí nekreslil, soustředil se na samu figuru. Opět se mu nepodařilo udržet obrázek čistý. Práce ho však velmi bavila a s výsledkem byl spokojený. *Zobrazil se jako DJ s velkými sluchátky – možná naznačují jeho nechuť naslouchat okolí. Ukazuje svaly, rovněž maskáčové kalhoty odkazují k jisté formě agrese a síly. Postava se však usmívá a drží ruku palcem nahoru v gestu „OK“.*

Před koncem školního roku vytvořil Matěj ještě jeden zajímavý obrázek – obrázek č. 10 s letním tématem.



Obrázek 10. „Horký letní den“

Tentokrát je zaplněna celá plocha čtvrtky, chybí však obzor a nebe. To je charakteristické pro mladší školní věk, nebo dokonce ještě věk předškolní, stejně jako kladení figur a předmětů na základní linku. Prostor měl být naznačen perspektivním zobrazením domu, Matěj ho však zcela potlačil plošně pojatou silnicí. Vrcholem regresu pak je slunce umístěné v pravém horním rohu i přesto, že prostor je až k hornímu okraji čtvrtky zaplněn trávou. *Tento regres je možné dávat do souvislosti s obavami z nadcházejících prázdnin, které bude chlapec trávit s rodinou a bez svých školních kamarádů. Zajímavá však je dosud nevídaná pastelová svěží barevnost.* V levém dolním rohu je nakresleno červené auto – Matěj jako každý chlapec miluje techniku a auta, tudíž je tento prvek propracovanější a dokonce i celkem prostorově zobrazený.

V následujícím školním roce se Matěj postupně zklidňoval a zcela zapadl do kolektivu, kde se začali výrazněji projevovat jiní chlapci. Matěj už nebyl

jediným na postu třídního baviče, ale celkem se s touto skutečností smířil dobře a dokonce začal s dalšími chlapci spolupracovat při „zlobení“. Celá třída sekunda se tak postupně dostávala do role školních zlobivců, ale pro Matěje to paradoxně znamenalo umírnění jeho kázeňských excesů. Tím, že přestal být jedinečný, ztrácelo pro něj „zlobení“ přitažlivost. V jeho výtvarném projevu se to projevilo zejména tak, že začal více poslouchat instrukce a ochotně spolupracoval. Dokonce se sám ptal na radu a snažil se v obrázcích využít výtvarné postupy budování prostoru a objemu.



Obrázek 11. „Studie detailu“

Jak je vidět na obrázku číslo 11., Matěj začal správně používat lineární perspektivu a perspektivní zkratku (zde např. z kruhu na elipsu). Nebrání se barvám, i když má stále problém s jejich mícháním. Nadále jsou patrné i potíže s vedením linky a vyplňováním větších ploch – tahy zůstávají chaotické, neuspořádané. Chlapec sám si začal vybírat témata studijní kresby podle modelu a začal se zabývat vyjádřením objemu.

Na následujícím obrázku č.12. je patrný velký posun – je zde zachycen prostor i objem a i barevně je obrázek pestrý.



Obrázek 12. „Průhled do tajemné zahrady“

Na můj pokyn se tu Matěj pokusil odlišit první plán (plot) nakreslením několika detailů. Snaha o kresbu dřeva zde není příliš patrná, ale je tu aspoň náznak objemu prken plotu v okrouhlém otvoru, kterým se díváme do dalšího prostoru. Tam jsou jasně odlišeny dva krajinné plány a prostorovost je podpořena snahou o vykreslení objemu auta. Další metodickou instrukcí bylo míchání barev – např. v koruně stromu můžeme pozorovat pokus uplatnit více odstínů zelené a dokonce i ztmavení přidáním modré. Neuspořádané tahy však přetrvávají.

V průběhu další práce jsem s Matějem vždy jednou začas narazila na období regrese, kdy se vracel k plošnému zobrazování a své známé stylizaci postav. Nicméně za velký úspěch považuji, že se již nevrátil k černobílé kresbě tužkou, ale naopak docela rád experimentoval s různými netradičními technikami (např. vymývaná rezerváž klovatinou, rytá kresba apod.). Jeho produkce nabrala barevnost a po čase se vracel k dříve odmítnutým technikám – malbě temperou či vodovými barvami (viz obrázky č. 13. a 14.).



Obrázek 13. „Inspirace kubismem“



Obrázek 14. Klovatinová rezerváž

Není objektivně změřitelné nakolik posun ve výtvarném vyjádření ovlivnil Matějovo problematické chování, je však zřejmé, že minimálně v emoční oblasti došlo ke změně. Matěj se výrazně zklidnil a dokázal o svých emocích hovořit, jeho výtvarný i verbální projev se uvolnil. Napětí, které dříve uvolňoval vyrušováním, částečně dokázal ventilovat v tvorbě. Nezaváhal se docela svých „drzých připomínek“ a vtipných komentářů, začal se však více ovládat a rozlišovat vhodné situace. Rovněž se zcela změnil jeho přístup

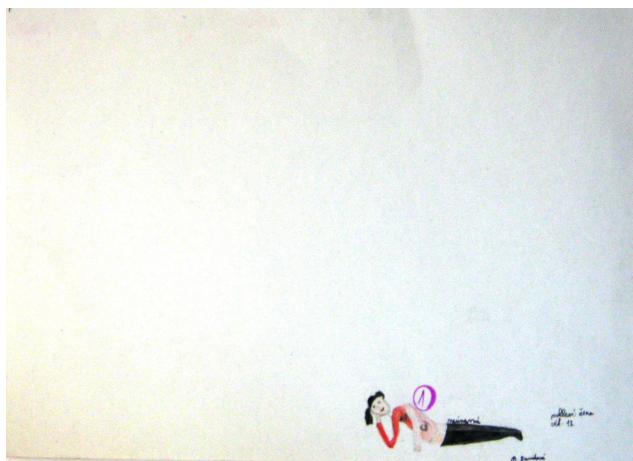
k ostatním spolužákům. Celkem dobře teď spolupracuje ve skupině, vůči okolí neprojevuje agresivitu větší než je v pubertě běžné. Podle hodnocení učitelů se zlepšila i jeho schopnost koncentrace. Myslím, že přínos arteterapeutického zásahu je možné vidět v celkovém zklidnění předtím agresivního a emočně zatuhlého chlapce. Zařadil se do kolektivu a přestože ho již nemám v péči, výtvarná tvorba se pro něj stala možností sebevyjádření a odreagování (což potvrzuje jeho nová vyučující).

3.2 Bára

Mezi žáky nižšího gymnázia jsem se překvapivě často setkávala s dětmi, které měly potíže se svým sebepojetím. Přestože to byly vesměs děti inteligentní (prošly přijímacími zkouškami na výběrovou školu), měly dost často snížené sebehodnocení, což se na nové škole projevilo i ve školním prospěchu. Přeci jen na gymnáziu jsou děti podrobeny náročnějšímu přístupu učitelů, jsou vedeny ke schopnosti samostatně uvažovat, argumentovat a prezentovat svou práci před publikem. Právě v těchto situacích se projeví problémy se sebepojetím. Jako příklad uvedu studentku Báru, u které jsem se pokusila na výtvarné úrovni její sebehodnocení zlepšit.

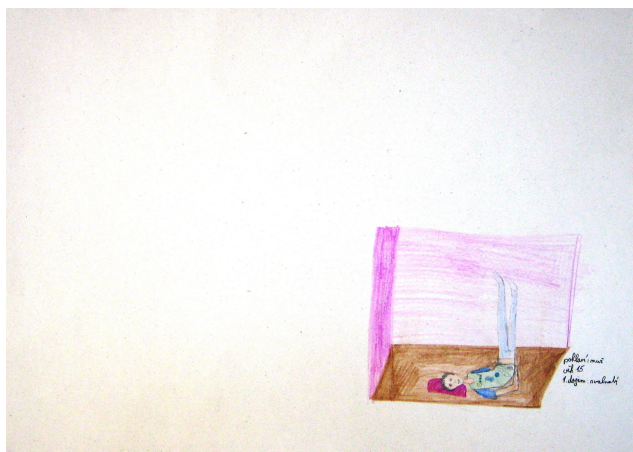
Bára byla drobná a tichá dívka, která působila od začátku velmi nesměle až zakřiknutě. Nastoupila do primy ve svých 11 letech a okamžitě měla problémy se zařazením do kolektivu. Už během seznamovacích aktivit vyplynulo, že tato dívka se neumí vyjadřovat před ostatními a vůbec s nimi navazovat kontakt. Seděla sama v lavici, po úvodním soustředění se pak sblížila s podobně nesmělou dívkou Petrou a seděly spolu. Pocházela z úplné rodiny, měla mladší sestru, matka pracovala jako učitelka na základní škole a projevovala se velmi energicky. V prvních dvou ročnících měla Bára i problémy s prospěchem, patřila k nejslabším dětem ve třídě. Její výkon byl charakteristický střídáním úspěchů a výrazných propadů, působil nevyrovnaně. Dívka se zdála být často zasněná a jaksi „mimo“, což se projevovalo nepozorností při výuce a špatnými

známkami, ale také se to stalo důvodem častého posměchu ze strany spolužáků. Bářin výtvarný projev odpovídal problematickému sebepojetí – kreslila malinké figury do jednoho rohu prázdné čtvrtky, volila spíše tlumenou barevnost. Odmítala velké formáty a jen nerada pracovala štětcem a barvami, pokud mohla, zůstávala u pastelek.



Obrázek 15. „Test lidské postavy“

Na obrázku č. 15 je opět zadání lidské postavy, které děti tvořily v rámci poznávacího úvodního soustředění. Bára nakreslila maličkou figuru ležící na boku, umístila ji do pravé dolní části a zbytek papíru nechala volný. Z druhé strany pak měla dokreslit postavu opačného pohlaví – obrázek č.16. I ta je malá a stísněná v jednom rohu prázdné čtvrtky, navíc uzavřena do jakéhosi interiéru.



Obrázek 16. „Test lidské postavy 2“

Při volnějším zadání měla Bára problém cokoliv vytvořit, když začala pracovat, stále se chodila ptát, zda je to takhle dobře, jakou barvu má použít apod. Děsila se prázdné bílé čtvrtky a nikdy nestihla obrázek dokončit celý. Snažila jsem se jí zpočátku vyjít vstříc ve velikosti formátu a v jasném zadání.



Obrázek 17. „Báje o Prométheovi“

Na obrázku č.17. je motiv z báje o Prométheovi. Na toto téma jsme narazili při výuce dějepisu, když jsme probírali antické Řecko. Bára původně vytvořila střední část – hnědou skálu se dvěma figurami, pak nevěděla jak dál. Na mé doporučení namalovala nebe, velkým problémem se stalo rozpíjení barev do sebe. Na nebi vznikla zelená skvrna smícháním modré barvy nebe a žluté ze

slunce. V tuto chvíli nastala kritická fáze – Bára chtěla obrázek zlikvidovat a začít nový, jenže by ho samozřejmě nestihla dokončit. Podařilo se mi ji přesvědčit, že až obrázek uschne, bude se moci k tomuto místu vrátit a zelenou barvu přemalovat na tmavý odstín modré či modro-černé. Potom byla Bára schopna dotvořit i část další krajiny, nechtěla však už použít víc odstínů, aby se jí opět nepomíchaly. Zbytek ploch tedy zůstal bílý a obrázek působí roztříštěně a nedokončeně. Postavy jsou znázorněny primitivně, téměř na úrovni předškolního věku, jsou drobné a v okolním prostředí se téměř ztrácejí. Alespoň je tu však naznačen pohyb a gesto rukou. Je zřejmé, že autorka chápe zobrazení prostoru – plošina na vrcholku útesu je znázorněna perspektivně, z nějakého důvodu však není schopna toto uplatnit v celém obrázku. Pro nízké sebehodnocení je typické, že chtěla práci vzdát při prvním náznaku potíží.

V další práci jsme se zaměřili na budování prostoru a zobrazení postav v přiměřené velikosti k prostředí. Na obrázku č. 18 je téma „Moje rodina na výletě“.



Obrázek 18. „Moje rodina na výletě“

Bára tentokrát na moji instrukci začala rozvržením prostředí na celou plochu obrázku, dodatečně s mou pomocí oddělila první plán linkou. Postavu namalovala jen jednu, podle světlých vlasů by to mohla být ona sama, ale nechtěla ji obsadit. Obrázek je barevně chudý, až deprivativní (kombinace modré, zelené a hnědé), pestřejší barvy však dívka odmítla s odůvodněním, že se scéna odehrává v tmavém lese. Ten je tu symbolizován malými stromky. *Toto téma se Báře moc nechtělo malovat, zřejmě rodinná témata cítila jako ohrožující. Identifikační (podpisové) místo je prázdné, jediná postava je osamělá, bez kontaktu s ostatními, kteří jsou pryč „za kopcem“ . Figura je už alespoň větší než na dřívějších obrázcích. Bára sama prožívala velké uspokojení z toho, že se jí podařilo obrázek včas dokončit a zaplnit celou plochu. Při společném závěrečném hodnocení mluvila nezvykle dlouho a dokonce se sama pochválila za dokončení obrázku.*

Zařadila jsem několik abreakčních technik, při kterých nevzniklo žádné „hodnotné“ dílo, ale Bára si vyzkoušela malbu na velký formát velkým štětcem, prstovou malbu a skupinovou práci. Postupně ztrácela ostych alespoň před svojí výtvarnou skupinou, začala se pravidelně vyjadřovat k závěrečným společným hodnocením. Už tolik nežádala rady při práci a byla schopná si samostatně vybrat formát, techniku a zformulovat svůj názor. Protože velmi dobře chápala základy výtvarné teorie, například perspektivu, požádala jsem ji o pomoc s vysvětlováním ostatním dětem. Bára byla velmi polichocena a spolužáci ji v její nové roli akceptovali, což pro ni bylo důležité.

Pro získání větší barevnosti v produkci jsem podobně jako u předchozího případu zařadila podzimní téma s pouštěním draků – obrázek č. 19. Báru práce bavila a tentokrát celkem bez problému zobrazila velkou postavu. Ta sice ještě odpovídá mladšímu věku, je tu však výrazný posun nejen ve velikosti, ale i v barevnosti a detailech postavy. Při malování draka se Báře opět rozpily barvy do sebe, ale tentokrát to nebrala nijak tragicky. Nechaly jsme obrázek zaschnout a poté na mé doporučení ještě pastelem dotvořila květiny a mraky. Moje představa byla, že květiny budou jen grafickým detailem v prvním plánu,

Bára je však rozmístila pravidelně po celé ploše trávníku. *Snad se u ní znovu projevila její dřívější bezradnost se zpracováním plochy, možná i strach z prázdného místa (horor vacui). Obrázek má veselé barvy, spíše jarní, než podzimní. Autorka sama však měla z obrázku velkou radost a když jsem jí ho vystavila na nástěнку, byla na něj pyšná a poslala matku při rodičovských schůzkách se na něj podívat.*



Obrázek 19. „Pouštění draků“

V další tvorbě jsme se zaměřili na profil – Bára si vyzkoušela s ostatními techniku obkreslení vlastního stínu a techniku koláže s předem vystříhanými profily. Krátce nato pak umístila postavu z profilu také do svého obrázku – viz obrázek č. 20.



Obrázek 20. „Kolumbus přistává v Novém světě“

Je tu zachycen výjev z lodi, kde postava Kolumba drží v ruce dalekohled a hledí zřejmě k pobřeží. Postava je poprvé z profilu a dokonce v pohybu – jedna ruka drží dalekohled, druhá se opírá o kormidlo. Obrázek je barevně pestrý, na mé doporučení Bára výrazně oddělila nebe od moře temnější fialovou barvou. Přední plán je odlišen nejen velikostí a barvou, ale i kresebnými detaily struktury dřeva, které dívka sama doplnila. Postava je tak velká, že se dokonce nevešla do formátu, nastavení čtvrtky jejím podlepením však Bára odmítla, protože by to podle ní nevypadalo hezky. *Tento obrázek ukazuje významný posun, který Bára prodělala. Postava je v akci, je dostatečně velká a proporčně odpovídá věku. Prostředí zaplňuje celou plochu obrázku, prostor je naznačen*

odlišením tří pásů – loď, moře a nebe. Celkově obrázek působí velmi energicky a svěže.

Práce s Bárou bude ještě pokračovat, myslím však, že za krátké období necelého roku, kdy jsem ji měla v péči, dokázala významný pokrok. Pro její sebehodnocení bylo důležité, že se zpočátku mohla držet přesných instrukcí a vyhnula se tak své vlastní bezradnosti a nezdaru. Jakmile však pochopila, že kolektiv ocení spíše její vlastní spontánní tvorbu, než přesně naučené efekty, začala se postupně vyjadřovat po svém. Cennou zkušeností pro ni byly techniky, které jí umožnily obrázek beztréstně „zkazit“ – nebála se pak více experimentovat. Netrávila už také tolik času detailním prokreslováním maličkostí, pro které dříve nestíhala práci dokončovat. Objevila i kouzlo velkého formátu, i když se k němu vracela spíše sporadicky a raději při skupinové práci. Konečně si našla své místo v kolektivu, důležitá asi byla i zkušenost s funkcí a zodpovědností mé pomocnice při vysvětlování perspektivy. Také další vyučující se shodli, že Bára se projevuje mnohem aktivněji a nebývá už tolik „mimo“, díky tomu se zlepšil i její prospěch. Přesto občas ještě přijdou v jejím výkonu výkyvy a některé činnosti Bára odmítá s tím, že by je nezvládla. Troufám si tvrdit, že v jejím případě je výsledek arteterapeutické práce jasně patrný ve zlepšeném sebehodnocení a vytváření nových pracovních návyků. Je to však ještě „běh na dlouhou trať“ a stačí pár neúspěchů za sebou, aby se Bára vrátila k negativnímu sebehodnocení. Proto je nutné zařazovat efektní techniky se zaručeným úspěchem, jako jsou např. koláže a kombinované techniky. Zrovna tak je nutné zvažovat témata a dovolit v následujícím období (13-14 let) větší podíl abstrakce.

4. ZÁVĚR

Cílem mé práce bylo vlastní praktickou zkušeností zjistit možnosti učitele arteterapeuticky působit v každodenní školní praxi. Zvolila jsem postup intervenční arteterapie, který pracuje s korekcí výtvarného projevu formou metodické instrukce, případně drobných zásahů do tvorby. Na základě své předchozí učitelské zkušenosti jsem si stanovila tento postup – u vytipovaných dětí jsem zkoumala jejich spontánní výtvarnou produkci, stanovila si pracovní hypotézu o potřebné korekci a následně ji uplatnila formou metodických instrukcí. Sledovala jsem pak jestli a jakým způsobem se problémy dotyčných dětí mění. Předem jsem počítala s omezeními, která jsou daná školním prostředím – prioritou výchovně vzdělávacího působení před terapeutickým, nízká hodinová dotace, nemožnost čistě individuální práce s jednotlivými dětmi, chybějící hlubší znalost rodinné a sociální situace dítěte. Zároveň však byla má práce usnadněna některými dalšími faktory, především skutečností, že se vesměs jednalo o subklinickou podobu potíží a děti vykazovaly velkou ochotu ke spolupráci.

Má práce by se neobešla bez vstřícného přístupu dalších kolegů, kteří svými postřehy doplňovali celkový obraz jednotlivých dětí. Výsledky mého působení byly podle mého názoru poměrně dobře rozpoznatelné, u obou případů zmiňovaných v praktické části práce došlo k určitému zlepšení. Je nepochybné, že k tomu mohly přispět i další vlivy, nicméně změny ve výtvarném vyjadřování obou dětí hovoří jasně ve prospěch arteterapeutického zásahu.

S radostí tedy mohu konstatovat, že učitel výtvarné výchovy může při výuce působit i jako terapeut, musí však počítat s omezeným dosahem svého zásahu. Největší problém pro mě osobně byl tedy fakt, že nemohu stejnou péči věnovat všem dětem, přestože všechny by si ji zasloužily a všechny nějaké, byť malé, problémy mají. Není však v silách jednoho člověka vést kvalitní hodiny

výtvarné výchovy a souběžně poskytovat stejně kvalitní arteterapeutickou péči všem žákům. Pokud tedy učitel s patřičným vzděláním a zájmem chce arteterapeutickou metodiku využít pro zlepšení některých problematických jevů v chování, učení či sebepojetí, musí si nutně vybrat pouze omezený počet dětí, u kterých zásah uplatní. Ani potom nelze samozřejmě nahradit souvislou péči odborného pracoviště, zejména pokud se jedná o potíže závažnějšího charakteru. Arteterapeutické působení učitele je tedy vždy jen doplňkem k běžné pedagogické činnosti, může však být doplňkem pro děti velmi potřebným.

Hodnotím svou práci jako přínosnou. Přes velké vynaložené úsilí a náročnost skloubení pedagogického i terapeutického přístupu jsem s výsledky svého působení spokojena. S dotyčnými dětmi se mi podařilo navázat hlubší vztah a to je pro každého pedagoga tou největší odměnou.

5. LITERATURA

- BLATNÝ, M.; PLHÁKOVÁ, A. *Temperament, inteligence, sebepojetí*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR, 2003.
- CAMPBELOVÁ, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998.
- CASEOVÁ, C.; DALLEYOVÁ, T. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1995.
- ČESKÁ arteterapeutická asociace. *Arteterapie – definice oboru*, Arteterapie (Časopis ČAA), 2001, č.1, s. 2
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001.
- KOŘÍNKOVÁ - VINDUŠKOVÁ, K. *Arteterapie z pohledu arteterapeutů*, Arteterapie (Časopis ČAA), 2001, č.1, s.6-9
- KYZOUR, M. *K úvodu do interpretace*, Arteterapie (Časopis ČAA), 2005, č.9, s. 5 – 11
- KYZOUR, M. *O krizových jevech v dětské malbě a kresbě*. *Výtvarná výchova*, 1969, č. 2 II.
- KYZOUR, M. *O krizových jevech v dětské malbě a kresbě*. *Výtvarná výchova*, 1969, č. 3 II.
- METODICKÝ PORTÁL RVP. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2005-2007. <Cit. 2007-05-10> Dostupné z URL: <http://www.rvp.cz>. ISSN 1802-4785
- NAKONEČNÝ, M. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 1997.
- PEROUT, E. *Spojité nádoby výtvarné kultivace a metodiky v rožnovské arteterapii*, Arteterapie (Časopis ČAA), 2004, č.5, s. 29
- PF JČU - Ateliér arteterapie [website]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2001. Poslední aktualizace 7.3.2007. <Cit. 2007-05-10> Dostupné z URL:<http://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/arte/>
- PRŮCHA, J.;WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995.

- ROESLOVÁ, V. Směry a proudy ve výtvarné výchově. Praha: Sarah, 1997.
- SHEEDYOVÁ-Kurcinková, M. *Problémové dítě v rodině a ve škole*. Praha: Portál, 1998.
- SLAVÍK, J. (ed.) *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha: Univerzita Karlova, 2000.
- ŠICKOVÁ-Fabrice, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002.
- TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál, 2001.
- ZÁKON č. 624/2006 Sb. *Školský zákon*.
- ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*, Praha: Portál, 2003.