



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Ateliér Arteterapie

Bakalářská práce

Arteterapie jako podpůrný prostředek u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni ZŠ



Art therapy as a support tool for elementary school pupils
with special educational needs

Vypracovala: Kamila Zatloukalová
Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout

Praha 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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 - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Pedagogickou fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Praze dne 20. 6. 2016

Kamila Zatloukalová

Poděkování

Mé poděkování patří hlavně PaedDr. Evženu Peroutovi za odborné vedení bakalářské práce, cenné rady získané při supervizi a trpělivost a ochotu, kterou mi při zpracovávání věnoval.

Velký dík patří pedagogům Ateliéru arteterapie, díky kterým se mi podařilo vyrazit na cestu lepšího poznání sebe sama. Všichni tito lidé se mi stali průvodci, pomohli mi utřídit si myšlenky, zpřehlednili rozhodování, když jsem váhala a uklidňovali mě a posouvali, když jsem nevěděla, jak dál. I když jsem se mnohdy cítila na dně, tito lidé mě podpořili a otevřeli nové obzory.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat za podporu při celém průběhu studia a zároveň i při průběhu psaní a dokončování této bakalářské práce své rodině, hlavně manželovi a svým rodičům, a dále přátelům a všem dalším, co mě podporovali a podněcovali k aktivitě myšlenkové a tvůrčí. Jsem vděčná všem, kteří stáli při mně i těm, kteří mě svojí dobře míněnou kritikou poháněli k sebereflexi.

Anotace

Bakalářská práce „Arteterapie jako podpůrný prostředek u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni ZŠ“ v teoretické části zpracovává témata úvodu oboru arteterapie a jeho historie, dále se zabývá i arteterapeutickým přístupem k dětem a ontogenezí dětského výtvarného projevu, mapuje vývoj přístupu českého vzdělávacího systému k dětem se speciálními potřebami a uvádí příklady alternativních přístupů, mezi které by se jako podpůrný prostředek dala řadit i arteterapie. V praktické části práce předkládá dvě kazuistiky využití arteterapie ve vzdělávání dětí z 1. stupně ZŠ. Tvorba s dětmi je představena chronologicky a jsou rozebírány jednotlivé její znaky a diskutován jejich možný význam s přihlédnutím k osobnosti dítěte. Závěr přináší shrnutí a poznatky z praxe využitelné pro pedagogy a další profese, zaměřené na kreativní přístup k dětem.

Abstract

The bachelor thesis " Art therapy as a support tool for elementary school pupils with special educational needs" in the theoretical part elaborates on the themes of introduction to art therapy and its history and discusses an art therapeutic approach to children and ontogeny of children's art form, later on it traces the development of the approaches in the Czech educational system to children with special needs and provides examples of alternative approaches, among which art therapy would be seen as a support tool. The practical part presents cases of the use of art therapy in education of two elementary school children. Children's creation is presented chronologically and its characteristic components are discussed, taking into account the child's personality. The conclusion summarizes the practical knowledge applicable by educators and people focused on creative approach children.

Klíčová slova

Arteterapie, ontogeneze dětské výtvarné tvorby, děti se speciálními vzdělávacími potřebami, specifické poruchy učení, poruchy chování, děti s poruchami autistického spektra, vzdělávací systém ČR, alternativní přístupy k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, kazuistika, 1. stupeň základní školy.

Key words

Art therapy, ontogeny of children's art, children with special educational needs, specific learning disabilities, behavioral problems, autistic spectrum disorder in children, educational system of the Czech Republic, alternative approaches to children with special educational needs, case report, elementary school.

Počet stran

61 s. (121 932 znaků)

Obsah

Úvod (6)

Teoretická část (7)

I. Arteterapie (7)

I. A. Historický vývoj oboru arteterapie (8)

I. B. Arteterapie s dětmi (10)

II. Dětská výtvarná tvorba (12)

II. A. Ontogeneze dětské výtvarné tvorby (13)

II. B. Výtvarná tvorba u dětí mladšího školního věku (15)

III. Děti se speciálními potřebami ve vzdělávání (18)

III. A. Specifické poruchy učení (18)

III. B. Poruchy chování (20)

IV. Vývoj péče o děti se speciálními potřebami ve vzdělávacím systému ČR (22)

IV. A. Děti se specifickými poruchami učení v současné české škole (23)

IV. B. Děti s poruchami chování v současné české škole (25)

IV. C. Alternativní přístupy ve vzdělávání dětí se speciálními potřebami (26)

V. Děti s poruchami autistického spektra (27)

V. A. Děti s poruchami autistického spektra v současné české škole (28)

VI. Arteterapie s dětmi se speciálními potřebami ve vzdělávání a poruchami autistického spektra (29)

Praktická část (33)

VII. Kazuistika „Angry Birds - Naštvaní ptáci“ (33)

VII. A. Průběh jednotlivých setkání (34)

VII. B. Diskuse (46)

VIII. Kazuistika „Pavučiny“ (49)

VIII. A. Průběh jednotlivých setkání (49)

VIII. B. Diskuse (56)

Závěr (58)

Literatura (59)

Elektronické zdroje (61)

Příloha (61)

• Úvod •

Téma použití arteterapie ve vztahu ke speciálním vzdělávacím potřebám u dětí jsem si vybrala kvůli tomu, že při své praxi s dětmi v rámci výtvarných kurzů v Domě dětí a mládeže jsem často přicházela do kontaktu s dětmi, které speciální potřeby ve vzdělávání měly - byly nesoustředěné, potřebovaly neustálou pozornost lektora, rády běhaly a pohybovaly se po místnosti, vyžadovaly časté pauzy a pečlivé vysvětlování, co se děje a podporu pro vedení dalších kroků.

Vést takovou skupinu ode mne vyžadovalo, abych změnila způsob komunikace a lekce dětem s poruchami soustředění a učení přizpůsobila obsahem i formou, a protože přemýšlením o vhodném formátu jsem věnovala nejednu plodnou chvilku, rozhodla jsem se o tuto svoji zkušenost podělit. Při práci jsem se potýkala s různými potížemi - hlavní překážku pro svoje působení jsem vnímala v přílišné velikosti skupiny, která příliš dobře neumožňovala individuální přístup. Obtížná byla i komunikace s rodiči, kteří zpravidla přicházeli s požadavky, které se neshodovaly s těmi mými.

Práce v terénu mi přinášela různé výzvy a chci je zde hlavně co nejobektivněji reflektovat. Nedělám si ambice na to, že by tato práce obsáhla veškeré dostupné zdroje a přístupy k dětem se speciálními vzdělávacími potřebami v oblasti učení a soustředění, vnímám to spíše jako začátek cesty s potřebou další hlubší praxe.

Cílem mé závěrečné práce je stručně a přehledně zmínit ty aspekty, které jsem shledala pro danou problematiku podstatnými. Těžištěm pro teoretickou část mojí práce byly rešerše odborných publikací, které konkrétně uvádím v textu a dále v seznamu literatury. V praktické části jsem čerpala nejen z literatury, ale i z osobní konzultace s vedoucím mojí práce v rámci balintovské supervize a konzultace mojí bakalářské práce, a také diskusí se zkušenějšími vedoucími v Domě dětí a mládeže.

V praktické části v rámci kazuistiky uvádím vlastní praktickou zkušenost práce s dětskými klienty se speciálními vzdělávacími potřebami. Mým cílem bylo hlavně podpořit výtvarný prožitek dětí a vytvořit atmosféru pro skupinové sdílení a umožnit ventilaci emocí abreakčními technikami. Obecné cíle instituce, kde jsem praktickou část práce vedla, jsou zlepšovat schopnost dětí výtvarně se vyjádřit adekvátně k jejich věku a posouvat je co se týče techniky, kompozice a výrazu. Práce je skupinová - atmosféra je naladěna pro navazování přátelských vztahů s vrstevníky a budování sociálních vazeb mimo školní prostředí. Adekvátní podpůrná práce s jedinci se speciálními potřebami v rámci skupiny je jedno z témat, které jsem během praxe řešila.

V poslední části práce diskutuji svoje zkušenosti i limitace praktické části a vyvozuji z nich obecné závěry pro další pedagogy, kteří jako podpůrný prostředek pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami využívají arteterapii.

I. Arteterapie

Arteterapie, nebo terapie uměním, využívá proces tvorby výtvarného artefaktu anebo jeho vnímání pro působení na složky klientova života tak, aby fungovaly ve vzájemné harmonii. Umění má potenciál působit terapeuticky a výchovně a v arteterapii se stává prostředkem k nalézání rovnováhy mezi osobností člověka a sociálním nebo přírodním prostředím, ve kterém žije.¹ Vlivem arteterapie dochází k posunu v kvalitě života, například k lepšímu chápání vztahů, ve kterých se člověk pohybuje a svého jednání. Dalším krokem je mobilizace sil k tomu, aby klient na různých rovinách neubližoval sobě ani druhým.²

Arteterapie pracuje s konceptem subjektivní zkušenosti klienta a její konfrontace s objektivní zkušeností kolektivní, cílem je otevírat dialog terapeuta s klientem a interpretační fázi, pokud je zařazena, stavět na otázkách vzniklých například na základě asociací a působení vnímání uměleckého artefaktu či procesu tvorby.³

Výtvarnou tvorbu je možné chápat jako metodu komunikace, a je to metoda zprostředkování nejen informačního obsahu, ale i významů, které se jinak přenáší těžko, například obrazu citového naladění,⁴ smyslové kvality nebo morální hodnoty a pozice na hodnotovém žebříčku. Dá se takto komunikovat třeba i to, jak člověk vnímá sám sebe, svoje tělo a vztah s okolím. Odkrývají se zde i informace o složkách osobnosti - agresivitě, hyperaktivitě, míře sebevědomí. Lze také komunikovat s lidmi, jejichž řeči nemluvíme, nebo s lidmi, kteří se např. kvůli nějakému znevýhodnění slovy nevyjadřují.⁵

Tvůrčí činnost je spontánní symbolická aktivita, založená na volném vyjadřování svého prožívání a citových stavů. Velký význam pro tvůrčí činnost má intuice. Představy, které jsou pro tvůrčí činnost základem, pocházejí z hlubinných vrstev nevědomí. Kultivace kresby kultivuje i tyto nevědomé vrstvy a udržuje jejich rovnováhu s vědomím.⁶

Potenciály výtvarné tvorby použitelné pro arteterapii ve vztahu k výchově jsou podle Šickové-Fabrice (2008) následující:

- **Potenciál integrovat osobnost a spojovat skupinu**
- **Podpora komunikace při využití metafor**

¹ Slavík. In: Komzáková, Slavík, (2009),

² Šicková-Fabrice (2008), s. 18; Vašina (2014), s. 4-27

³ Slavík. In: Komzáková, Slavík (2009)

⁴ Slavík (2000), cit. podle Perout (2005), s. 16

⁵ Slavík. In: Komzáková, Slavík (2009); Šicková-Fabrice (2008), s. 22, 24

⁶ Read (1969), cit. podle Perout (2005), s. 23

- **Sdělování a ventilace emocí**
- **Sublimační a katarzní potenciál**

7

Pracuje také s dalšími aspekty tvořivosti, například s *“flow”* - uměním setrvat ve stavu koncentrované vnímavosti, schopností přetvářet, abstrahovat, analyzovat a syntetizovat, s originalitou a učením se přizpůsobovat se novým situacím, a v neposlední řadě se vyvíjí cit pro harmonii a schopností organizovat a integrovat myšlení, cítění a vnímání v plný prožitek.⁸

Arteterapie může být zaměřená na jedince, ale vždy jde o vztahovou terapii, protože klíčový moment je vztah klienta a terapeuta a přenosová dynamika. Ve svém přesahu jde o terapii kulturní. Zabývá se spirituální vrstvou kultury, zkoumá lidskou existenci jako takovou a snaží se člověku nabízet možnosti jejího pochopení skrze vnímání uměleckých děl a vlastní tvorbu.⁹

Obrazům, sochám nebo esteticky zpracovaným užitným předmětům byla kulturně dávaná magická síla. Magický prvek se objevuje v některých pohádkách a mýtech: setkáme se například s kouzelnou mocí hudby, která prolomí kletbu, nebo pohled na obraz, který uzdraví na smrt nemocného. Tuto symbolickou vrstvu využívá arteterapie.

Symbol je pak jako myšlený prostor, který díky svým vlastnostem umožňuje vysvětlit některé empiricky neuchopitelné jevy a slouží i jako komunikace mezi vědomím a nevědomými vrstvami. To samé v přenesené dynamické rovině pozorujeme na příkladu mýtu a rituálu, kde se také využívá symbolická role umění.¹⁰

I. A. Historický vývoj oboru arteterapie

Arteterapie jako samostatný obor se vyvinula v první polovině 20. století, společně s nástupem liberální avantgardy a moderny ve výtvarném umění, které s oblibou reflektovaly vnitřní světy a nacházely nové podněty v dětské tvorbě a v tvorbě přírodních národů, nebo i tvorbě duševně chorých. Společenská situace nahrála tomu, že se o výtvarný projev začali zajímat představitelé medicíny, v rané fázi například německý psychiatr a historik umění Hans Prinzhorn (1886-1933), zkoumající ve 20. letech 20. století schizofrenní pacienty, a zabývající se hlavně psychopatologií v jejich projevu. Podobně se aspekty podobnosti výtvarné tvorby psychotiků a starých mistrů ve svém výzkumu zabývá i rakouský psychiatr Leo Navratil (1921-2006).¹¹ Ve stejném

⁷ Šicková-Fabrici (2008), s. 19-25

⁸ Lowenfeld, Brittain (1967), cit. podle Perout (2005), s. 23-24

⁹ Šicková-Fabrici. In: Komzáková, Slavík (2009)

¹⁰ Blažek, Lovasová. In: Komzáková, Slavík (2009)

¹¹ Perout (2005), s. 27

období jako Prinzhorn publikoval americký psychoanalytik Nolan D. C. Lewis (1889-1979) dva články o využití umění v psychoanalytickém přístupu k pacientům a posléze se jako ředitel New Yorkského Státního psychiatrického institutu zasazoval o to, aby zde byla arteterapie přijímána a rozvíjena.¹²

Postupně arteterapie začala lákat další odborníky; a to nejen z řad lékařů, ale hlavně psychoterapeuticky proškolené výtvarníky, kteří se začali aktivně zajímat o možnost propojení těchto dvou oborů a rozvíjet nové přístupy a metody práce. Mezi takové osobnosti patří například Američanka Margaret Naumburgová (1890-1983), která ve 30. letech 20. století pojem arteterapie zavedla, směr v USA propagovala a prosazovala, že umění usnadňuje vyjadřování myšlenek a citů a komunikaci skrytých obsahů. Další průkopnicí byla v USA působící Rakušanka Edith Kramerová (1916 – 2014), která se v 70. letech 20. století zabývala arteterapeutickou prací s dětmi emigrantů do USA a tématem sublimace jako součástí tvořivého procesu. Arteterapii s dětmi má jako stěžejní téma i současná americká arteterapeutka Judith Aron Rubinová (1936).¹³

Americká arteterapeutická asociace byla založena poměrně záhy, v roce 1969,¹⁴ v českém prostředí jsme si museli počkat až do roku 1994, kdy byla založena Česká arteterapeutická asociace.¹⁵

Postupy arteterapie historicky navazují na psychoanalytické postupy a na objevy zakladatele psychoanalýzy Sigmunda Freuda. Na základě podobnosti výtvarné a snové projekce se vychází z jeho příkladů při využití symboliky a rozpracování konceptu tvořivosti. Pracuje se s duševní dynamikou, která je podle Freuda určená principem slasti (Erós, pud života, sexuální pud) a pudem smrti (Thanatos, destruktivní pud) za konfrontace s principem reality (životní zkušenosti, společenské tlaky). Tak vznikají konflikty, ze kterých se člověk dostává projekcí, kterou Freud dělí na různé typy - může být buď neurotická, frustrační, snová nebo umělecká. Pro arteterapeuta je zajímavý hlavně poslední zmíněný typ, umělecká projekce, která je formou sublimace - náhradního uspokojení.¹⁶

Psychoanalýza považovala umělecké dílo za projekci osobnosti tvůrce společně s jeho komplexy. Je řada paralel srovnávajících díla a představy umělce a psychotika. Hlavní rozdíl tkví v tom, že psychotik si buduje svět představ a pálí za sebou mosty, kdežto umělec je schopen mezi světy volně přecházet a žít tak jaksi na jejich pomezí.¹⁷ Toto se projevuje i ve výtvarné expresi.

¹² Rubinová (1998), s. 99, 158

¹³ Šicková-Fabrici (2008), s. 26-29 ; Česká arteterapeutická asociace, © 2016; Rožnovská Arteterapie, Arteterapie, tradice a trendy oboru © 2012

¹⁴ Česká arteterapeutická asociace, © 2016; Rožnovská Arteterapie, Arteterapie, tradice a trendy oboru © 2012

¹⁵ Česká arteterapeutická asociace, © 2016

¹⁶ Šicková-Fabrici (2008), s. 34-35

¹⁷ Koťa. In: Komzáková, Slavík (2009)

Carl Gustav Jung a jeho učení obohacují původní způsob arteterapeutické práce ještě o pojem kolektivního nevědomí a práci s archetypy. Archetypy se podle Junga vyskytují zejména v mýtech a pohádkách, ale člověk je s nimi v kontaktu také při výtvarné tvorbě.¹⁸

Arteterapie během vývoje postupně čerpala z dalších systémů a doplňovala se o nové postupy a formovala se do podoby, jak ji známe dnes s poměrně různorodou paletou přístupů. Jedním z významných zdrojů doplnění byl rozvoj psychodiagnostiky dětské tvorby. S využitím znalosti ontogeneze dětské tvorby je možné popsat vývoj nebo stagnaci kognitivních složek osobnosti - intelektu, motorických dovedností a vnímání; a to nejen u dětí.¹⁹

I. B. Arteterapie s dětmi

Psychologové a pedagogové považují artefakt a proces tvorby, tedy u dětí zejména kresbu, za významný nástroj pro pochopení dětské duše. Výtvarná činnost plní harmonizující a rozvíjející funkci a odstraňuje nahromaděné napětí a působí psychohygienicky.²⁰ Zkoumání dětské kresby z psychologického hlediska se datuje již na konec devatenáctého století.²¹

První studium dětské kresby bylo spíše v zájmu pojednat o něm popisně a analyticky. Představitelem tohoto směru byl italský teoretik a historik umění a archeolog Corrado Ricci (1858-1934), který vytvořil základní periodizaci, nebo německý pedagog), který na základě svého výzkumu podnítil reorganizaci náplně školních osnov Georg Kerschensteiner (1854-1932. Kerschensteiner kladl důraz na výchovně pedagogické vedení v období, kdy dítě přechází ze schematického zobrazování k zobrazování podle reality - realismu. Mezi další osobnosti této rané fáze s podobným předmětem zájmu patří například James Sully, který se zabýval spojitostí haptického a vizuálního vnímání, George Rouma, který v roce 1913 publikoval rozsáhlé dílo *Le Langage Graphique de l'Enfant* pojednávající dětské o výtvarné řeči a Cyril Burt, o jehož díle bude více rozvedeno v kapitole II. A., Ontogeneze dětské výtvarné tvorby.²²

Zajímavé je svým pojetím dílo německého výtvarného pedagoga Gustafa Britsche, (1879-1923), který jako jeden z prvních posuzuje dětský výtvarný projev jako formu výtvarného myšlení a symbolické zpracování vjemů a dělí ho do několika fází. Jeho kniha z roku 1926 *Theorie der bildenden Kunst* pojednává o významných výtvarných momentech, například když se začnou v tvorbě nejmenších dětí vyčleňovat skvrny, a posléze se začnou diferencovat jejich obsahy, nebo vztah ke kontextu. Britsch

¹⁸ Šicková-Fabrici (2008), s. 35-36

¹⁹ Perout (2005), s. 28

²⁰ Miňhová. In: Komzáková, Slavík (2009)

²¹ Šicková-Fabrici (2008), s. 27, 62

²² Perout (2005), s. 18-19

také dává vývoj dětské výtvarné tvorby do vztahu s fylogenetickým vývojem výtvarného umění. Na tuto tezi mnoho dalších teoretiků navázalo a rozvíjelo ji do současného pojetí, jak popisují dále v kapitole II. A. Ontogeneze dětské výtvarné tvorby.²³

Kresba je často akcentována jako nástroj, který umožní poznání dítěte nenásilnou formou, a leccos vypoví o jeho vnímání. Kresba vhodně zobrazuje osobnost autora a zpřístupňuje jeho vnitřní svět, a to mnohdy plněji než slova. Stojí na pomezí hry, snění a reality - díky symbolizaci umí vykreslit i citová hnutí spojená s různými situacemi a přenést tak, aby divák pochopil, měl vhled. Umět tento potenciál využít - číst materiál a pracovat s ním se učí v různých projektivních disciplínách a je to tedy pole, na kterém je s úspěchem využívána arteterapie.²⁴

Děti používají barvu různě s ohledem na vývojovou fázi. Při použití barvy buď usiluje o nápodobu toho, co vidí v přírodě (zpravidla později ve vývoji), nebo používá barvu jako vyjádření svého nevědomí (zpravidla dříve ve vývoji). Během vývoje se barevné preference proměňují a někdy jich mohou používat pestrou paletu, jindy velmi minimalistickou. V interpretaci mají barvy relativní význam, ať už se týká jejich sytosti, světlosti nebo tmavosti, použití chladných, anebo teplých barev či širě jejich palety. Vše toto slouží jako vodítko společně s dalšími znaky.²⁵

Podobně jako u dospělých se pomocí arteterapie daří reflektovat zážitky a pomyslně se vracet do určitých životních situací, a nahlížet je z jiného úhlu. Důležitý aspekt tvorby je abreakce, tedy prožitek tvorby – aktuálně zažívané za uvolnění emocí při tvorbě.²⁶ U dětí je nutné brát výklady symbolů nebo vyvozované závěry jen jako obecně platné, s tím, že je vždy nutné přistupovat k dítěti jako k individualitě a je dobré mít pro vyvozování závěrů dostatečně široce prozkoumaný základ a nevycházet jen z například několika pár artefaktů.

Při spontánní výtvarné tvorbě mohou děti ventilovat napětí a úzkosti a uvolnit se psychicky a fyzicky. Při vhodném vedení se učí také trpělivosti, sebeovládání, empatickému vnímání a kooperaci. Mohou kompenzovat svoje negativní pocity hodnoty, například pokud se jim nedaří uspět v systému školního hodnocení zaměřeného na výkon; a také se jim zde nabízí prostor, v němž mají možnost navazovat vztahy a hierarchii jinak než na základě jejich školních výsledků.²⁷

Artefiletika, což je podle Slavíka přesah arteterapie do pedagogiky, může být chápána jako výzva ke hře. Pracuje se převážně s procesem hravé tvorby, kde cílem je sebevyjádření, vyzkoušení si vlastních schopností a hranic. Učitel zde není v roli

²³ Perout (2005), s. 19-20

²⁴ Šturma. In: Davido (2008)

²⁵ Davidová (2008), s. 36

²⁶ Řezáč. In: Komzáková, Slavík (2009)

²⁷ Miňhová. In: Komzáková, Slavík (2009)

terapeuta, ale funguje spíše jako průvodce na cestě objevování zákoutí lidské duše. Otvírají se témata zkoumání kulturních kořenů, porozumění sobě a svému místu a roli ve společnosti. Následně může probíhat reflexe procesu tvorby, ovšem spíše symbolickou řečí a bez užití přímých psychoanalytických postupů. Učitel sleduje trochu odlišné cíle než terapeut, z čehož vyplývají odlišné zodpovědnosti. Často na příklad pracuje se skupinou a méně často s jedincem samostatně, což práci uvádí do jiných mezí.²⁸ Artefietická skupina je bližší skupině terapeutické, s tím, že akcentuje hru a sebezkušnostní prvek.

Terapeutická skupina pojímá výtvarné zobrazování jako proces osobního vývoje, techniky a dovednosti jsou méně důležité, spontánní vyjadřování je oceňováno, výtvarné práce nejsou hodnoceny jako povedené a nepovedené a diskuse je stejně důležitá jako tvorba. Vztahy mají trojúhelníkové vazby: výtvarný artefakt, terapeut, klient. Vedoucí skupiny poskytuje zkušenosti a představy a pomáhá všem zvládat arteterapeutický proces.

Vzdělávací skupina je oproti tomu zaměřená na činnost, rozvíjí výtvarné techniky a dovednosti, estetické hodnocení je významné, sebevyjádření spočívá v rozvoji technik a estetičnosti, vedoucí skupiny je učitel. Instituce již obvykle zavádějí politiku rovnocenných příležitostí, takže se schopnosti speciální péče mohou hodit všem pedagogům.²⁹

II. Dětská výtvarná tvorba

Děti výtvarně tvoří spontánně a kresba je chápána jako hojně používaný druh vyjadřování jako doplněk verbálního výrazu. Oproti tomu nezatížení dospělí, kteří se neživí výtvarným, kresbu jako vyjadřovací nástroj spontánně využívají zřídka a preferují slovní výrazivo. Lze si ovšem snadno vybavit běžné výtvarné aktivity, které můžeme chápat jako kompenzační činnost - například ve formě črtání při dlouhém telefonickém hovoru nebo na přednášce, poradě a jiném sezení, kde člověk nepřichází ke slovu a není jinak aktivně zapojen.

Výtvarný projev dětí podává informaci o psychomotorickém vývoji, o kterém bychom se jinou formou dozvídali složitě, navíc může mít výtvarný projev výpovědní hodnotu ještě před rozvinutím řeči. Vývoj obou kanálů komunikace není stejně rychlý, vývoj výtvarného výraziva předchází ten slovního. S přechodem do školy většinou dítě začne preferovat slovní komunikaci, protože škola v rámci vzdělávání klade důraz na

²⁸ Lukavský. In: Komzáková, Slavík (2009); Jedlička. In: Komzáková, Slavík (2009); Slavík (2000). In: Šicková-Fabrici (2008); Slavík (2001), cit. podle Šicková-Fabrici (2008)

²⁹ Campellová (2000), s. 18-23

logickou a řečovou složku komunikace.³⁰ Ve výchově se většinou pomíjí kultivace ostatních složek kognice. V rámci celostního vývoje dítěte je proto velmi důležité pracovat na emočním a sociálním vývoji.³¹ Pro takový rozvoj je vhodné zařadit do výchovy expresivní disciplíny. Také je vhodné tyto disciplíny zapojit, pokud dítě v nějakém ohledu vykazuje speciální vzdělávací potřeby.

II. A. Ontogeneze dětské výtvarné tvorby

V této kapitole jsou uvedeny vybrané způsoby kategorizace vývoje dětského výtvarného projevu, zejména kresby.

Cyril Burt (1883 –1971), britský psycholog zaměřený na vzdělávání, zpracoval vývoj dětské tvorby do následujících etap, ve kterých se pozdější klasifikátoři více méně shodují. Burtova práce je zajímavá proto, že mimo jiné mapuje i výtvarnou krizi v pubertě:

Název etapy	Věk v letech	Popis
Čmáranice	2-5	Nejprve nezáměrné, posléze záměrné pohyby a čmáraní napodobující dospělého. Některé části kresby zvýrazněny.
Linie	4	Začíná kreslit základní objekty - kruh, hlavonožec.
Popisný symbolismus	5-6	Ztvárnění jednoduchého schématu postavy.
Popisný realismus	7-8	Kresba sleduje více logický rámec. Dítě neztvárňuje to, co vidí, ale to, co o objektech zná. Může se objevit profil.
Vizuální realismus	9-10	Kreslení podle předlohy. Pokusy s perspektivou.
Potlačení	11-14	Odstup od výtvarného projevu, ztráta odvahy.
Umělecké oživení	15	Návrat k výtvarnému projevování se.

Tabulka 1: Ontogeneze dětské tvorby podle C. Burta

32

Georges-Henri Luquet 1876 - 1965, francouzský filozof, etnograf a vědec zabývající dětskou kresbou v roce 1913 v knize *Les dessins d'un enfant* publikuje svoje bádání nad kresbami své dcery 3-8 let. Luquet stanovuje závěr, že dítě do 8-9 let kreslí to, co o objektech zná, a až v pozdějším období ztvárňuje s korekcí podle vizuální reality. Definuje podobná stadia jako první klasifikátor a zabývá se převážně fází

³⁰ Šicková-Fabrici (2008), s. 18-25, 62, Vašina (2014), s. 5-6; Piaget, Inhelder (2014), s. 67-73

³¹ Fontana (2014), s. 275-316

³² Burt (1932), cit. podle Šicková-Fabrici (2008)

realistického ztvárňování. Jím naznačený vývoj jde přes čáranice do nahodilého realismu, poté nastupuje nepochopený realismus, který již využívá objekty, ale ztvárňuje je podle vnitřní logiky a hierarchie. Dalším stadiem je intelektuální realismus, kde dítě přiřazuje objektům pojmové vlastnosti bez ohledu na zrakovou perspektivu. Po osmém roku věku nastupuje zrakový realismus, ve kterém dítě zpracovává to, co je vidět, z určité perspektivy, přihlíží k organizaci předmětů, osám a souřadnicím.³³

V návaznosti na Luquetovy výstupy a s využitím jeho terminologie zpracoval švýcarský klinický psycholog Jean Piaget (1896 –1980) kategorizaci vývoje dětské psychiky, přičemž hlavní předmětem jeho zájmu byla organizace dětského myšlení. Jeho etapizace přehledně třídí vývoj myšlení na pět stadií podle dominantních složek kognice, jak ukazuje následující tabulka.

Stadium	Věk v letech
Senzomotorické	0-1
Názorné předpojmové	2-5
Názorné intuitivní	5-7
Konkrétních operací	7-12
Formálních operací	12-17

Tabulka 2: Ontogeneze dětské psychiky podle J. Piageta

34

Piaget se také věnoval kresbě a definoval ji jako formu sémiotické funkce, vývojově leží mezi symbolickou hrou a obrazovou představou a zde se opět vrací zpět k Luquetově výzkumu. Výtvarná tvorba je podle něj autotelická, cílem je samotná tvorba, která vzbuzuje radost sama o sobě. V zobrazení jde podle Piageta o snahu napodobit skutečnost a o interakci mezi několika prostory, kdy je použita symbolika snu podobná symbolice hry.³⁵

Ústředním tématem Piagetovy teorie je způsob, jak si děti vytvářejí koncepty, se kterými zacházejí při myšlení. Senzomotorická inteligence je přítomná u kojenců, kteří si neosvojili symbolickou funkci, jejich jednání je založené na podnětu a následné reakci. V raném období se zakládá citový život, děti jsou zcela egocentrické, ale ne na vědomé úrovni. Také ještě chybí myšlení, které je spojené s představami. Právě představy umožňují zhmotnit objekty za jejich nepřítomnosti a jejich vznik je jeden z důležitých milníků pro přechod do další fáze.³⁶

Ke konstrukci skutečnosti vytvářením schémat dochází v názorném stadiu. V předpojmovém stadiu je nejprve představa zvnitřnění akcí. Děti kvůli prozatím omezené zkušenosti zaměňují pojmy nebo je nesprávně propojují – pojem táta může

³³ Piaget, Inhelder (2014), s. 57-67

³⁴ Piaget, Inhelder (2014), s. 9-10, 117-124; Perout (2005), s. 21, 37

³⁵ Piaget, Inhelder (2014), s. 47-73

³⁶ Piaget, Inhelder (2014), s. 89-95

splývat s pojmem muž. Přiřazení pojmů se postupně zpřesňuje a ve stadiu konkrétních operací již mají zažitou situaci, umí si ji vybavit a operovat s ní v představě přesně. V tomto období mají děti sklon popisovat a ne vysvětlovat princip a významné je i rozvinutí schopnosti řazení. Již je patrný menší egocentrismus - postupně, jak se z objektů tvoří schéma, dochází k decentraci.³⁷

Pro převedení do výtvarně pedagogické oblasti zájmu je odkazováno na přehled Viktora Lowenfelda (1903–1960), což byl rakouský teoretik umění a profesor na pensylvánské státní univerzitě, se také zabýval periodizací vývoje výtvarné tvorby a přihlížel přitom k vývoji dětské psychiky. V knize *Creative and Mental Growth* rozepisuje stadia dětské kresby a připojuje i program tvořivé výtvarné výchovy s ohledem na dobře načasovaný rozvoj. Zmiňuje přitom potřebu přihlídnout k individuálním rozdílům mezi dětmi.³⁸

Název etapy	Věk v letech
Čáranice (tři fáze: bezobsažná, zvládnutá, pojmenovaná)	2-3
Preschématické období	3-6
Období schématu	6-9
Kresebný realismus	8-12
Pseudonaturalistické období	11-15
Adolescentní výtvarná tvorba	14-17

Tabulka 3: Ontogeneze výtvarné tvorby podle V. Lowenfelda

39

Z Lowenfeldovy klasifikace a s přihlédnutím k Piagetově etapizaci vývoje dětské kognice bude vycházeno v následující kapitole.

II. B. Výtvarná tvorba u dětí mladšího školního věku

Pro účely této práce budeme využívat tuto klasifikaci a dále se budeme hlouběji zabývat obdobím mladšího školního věku - od sedmého roku věku, tedy zhruba od nástupu školní docházky. Toto období je charakteristické několika překotnými změnami, které ale nejsou u všech dětí stejně načasované. Léta uváděná u jednotlivých období jsou orientační a k dětem se doporučuje přistupovat individuálně podle jejich aktuálního stupně vývoje. Hlavním rysem výtvarné tvorby v tomto období je v první

³⁷ Piaget, Inhelder (2014), s. 47-73

³⁸ Perout (2005), s. 37

³⁹ Lowenfeld, Brittain (1967), cit. podle Perout (2005), s. 36-37

řadě zvládnout utváření schématu a posléze postupný přechod od kreslení podle vnitřních zážitků do kresebného realismu.

Postupně se organizuje tzv. proces konkrétních operací, ve kterém již dítě při myšlení manipuluje s konkrétními objekty a Lowenfeld je přiřazuje ke stadiu kresebného realismu. Zhruba od nástupu puberty, 11-12 let, dochází k společně s rozvojem abstraktního myšlení k přechodu do další fáze. Dítě již manipuluje s hypotetickými objekty a toto stadium je Lowenfeldem popsáno jako pseudonaturalistické období. Krátce zmíněno bude i preschematické období, které ještě může v této životní etapě doznívat, zvláště u dětí, které se zdravotně, emocionálně nebo sociálně potýkají s nějakými obtížemi.

Preschematické období je chápáno jako vývojové pokračování čaranic, kdy již se objevují první znaky. Je to období egocentrické, v centru zájmu je samotný autor. Jako jeden z prvních znaků dítě objevuje kruh, a jeho rozvíjení je dospělými považováno za zobrazení sluníčka – ale ve skutečnosti většinou jde o zobrazení obličeje. Postupně se vyvine v jednoduchou postavu, zobrazenou s neuzavřeným trupem, kterou nazýváme hlavonožcem. Postupně, jak se kresba vyvíjí, jsou přidávány do repertoáru nové znaky. Již čtyřleté děti mají různé zobrazovací zvyklosti a používají různě rozvinutá schémata.⁴⁰ Objektům jsou přiřazovány lidské vlastnosti, a tento antropomorfismus je průvodním znakem magického myšlení. Tvorba hodně odráží emoční ladění a je založená na fantazii a vnitřní důležitosti. Barevnost vychází zpravidla z osobních preferencí dítěte; velikost objektů vyjadřuje jejich důležitost nebo emoční zatížení.

Během tohoto období dochází ke změně ve vnímání vlastního těla. Zobrazování postavy je někdy kostrbaté nebo s oddělenými částmi, případně jsou objekty řazeny po obvodu papíru a střed je vyhrazen pro autora, který ale v obrázku není zobrazen a stává se tak vlastně pozorovatelem.⁴¹

Schématické období zpravidla začíná ve věku 6 a probíhá do cca 9 let. Dítě si již uvědomuje vlastní tělesné schéma a pozici v prostoru. Významným milníkem je pokud se v kresbě začíná objevovat profil. Profil vypovídá o schopnosti vztahování se, dítě je schopné navazovat spolupráci s vrstevníky. V tomto období většinou dochází ke smíšení různých pozorovatelských pozic a kombinování bez kontaktního pohledu en-face a kontakt evokujícího profilu. Dítě postupně opouští egocentrický přístup předchozího období.

Na papíře dítě začíná stavět předměty na linku, což je předpoklad pro rozvoj písma. Podstatné je i to, že dítě často komentuje proces tvorby slovy a v zásadě

⁴⁰ Švancarová, Švancara. In: Švancara a kolektiv autorů (1980)

⁴¹ Davidová (2008), s. 23-25; Perout (2005), s. 39-40

nerozlišuje mezi oběma typy komunikace. Dochází tak k postupnému propojení obou forem vyjadřování.

Dalším milníkem je řazení do pásů země, střed, obloha, což je vyjádření, které už reflektuje časovou dimenzi. Při záznamu pohybu nebo při zpracovávání nějakého obtížného záměru dochází ke sklápění do půdorysu.

Objekty jsou často transparentní, děti kreslí svoji zkušenost s nimi a dojem z nich. Díky vývoji poznávacích schopností dochází k rozvoji schopnosti zobecňovat a více vnímat souvislosti ve světě kolem, dítě ovšem stále více kreslí to, co ví a zná; a ne to, co vidí.⁴²

Toto období je náročné z hlediska zahájení školní docházky a s tím spojeným zatížením. Školní vzdělávání má na dítě nároky i v oblasti zobrazování reality, zavádějí se úzy, které se opakují. Písmo se učí takto nácvikem a podobně je to s dalšími grafickými prvky. S rozvojem grafických prvků a jejich fixací k úbytku originality. Dítě dané objekty zobrazuje stejně, stejnou barvou, barevnost je obvykle použita plošně. Toto je možno vnímat pozitivně jako určitou stabilizaci před přechodem k dalšímu stadiu.

Kresebný realismus, někdy nazývaný jako vizuální realismus, je významný přechodem k tomu, že dítě více kreslí podle vizuální reality a už ne podle svojí vnitřní zkušenosti. Předměty získávají na objemu, objevuje se třetí rozměr, perspektivní zobrazování. Dítě experimentuje s efekty barvy a světla, i když třeba zpočátku neuměle. V obrázku se začíná objevovat členění na plány, objekty nejsou zobrazované izolovaně, ale v kontextu a začínají se překrývat. Při zobrazení situace se dítě již posouvá od několika pozorovatelských stanovíšť k sjednocenému pohledu. Oblíbená je tvorba s médiem, které umožňuje práci v trojdimenzionálním prostoru - keramickou hlinou, modelování různými materiály, konstrukce z papíru a podobně.

Opět velmi záleží na výtvarném vedení a na tom, zda je dítěti umožněno volně projevit svoji osobnost. Pro tuto vývojovou fázi je vhodná rovnoměrně zastoupená volná a tematická tvorba. Dítě ve školním procesu se může projevovat poněkud omezeně a jednotvárně, s tendencí zpracovávat stejné náměty a stejnou barevnost, možná kvůli vedení k příliš striktnímu realismu a nemožnosti projevit kreativitu. Některé děti v klasickém systému školního vzdělávání selhávají a je pro ně vymezena kategorie speciálních potřeb. Jaké speciální potřeby existují, bude pojednáno v následující kapitole.

⁴² Davidová (2008), s. 24-27; Perout (2005), s. 40-41

III. Děti se speciálními potřebami ve vzdělávání

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme rozdělit na dvě hlavní skupiny, do nichž patří děti vykazující **specifické poruchy učení** a **poruchy chování**. Specifika těchto dvou hlavních skupin bude rozpracována níže.

III. A. Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (SPU) jsou vývojového charakteru a mohou vznikat na základě dysfunkce centrálního nervového systému. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 jsou zařazeny do kategorie F80-89 Poruchy psychického vývoje. Obvykle tyto poruchy školních dovedností dále členíme na čtyři dílčí poruchy:

- **dyslexie** (porucha čtení),⁴³
- **dysgrafie** (porucha psaní),
- **dysortografie** (porucha pravopisu),
- **dyskalkulie** (porucha počítání);

a dále na tři speciality českého prostředí: **dysmúzie** (porucha hudebnosti), **dyspinxie** (porucha kreslení) a **dyspraxie** (porucha obratnosti a plnění obtížnějších úkonů).⁴⁴

Mezi průvodní jev a možného původce je uvažováno oslabení funkce centrální nervové soustavy, projevující se jako lehká mozková dysfunkce (LMD), což je starší termín pro poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD) nebo poruchu pozornosti bez hyperaktivity (ADD).

Poruchy pozornosti ADD/ADHD se vyznačují souborem těchto projevů, mezi kterými můžeme vidět specifické poruchy učení a další projevy znesnadňující školní výkonnost:

- **poškození percepce a vytváření pojmů**
- **slabá pracovní paměť**
- **poruchy řeči a sluchového vnímání** - problém při zpracování verbálních informací
- **poruchy motorických funkcí**
- **specifické poruchy učení**
- **neorganizovanost**
- **poruchy pozornosti**
- **poruchy chování** - impulzivita, hyperaktivita
- **poruchy spánku**
- **poruchy emocionality**
- **poruchy sociálního chování**

⁴³ Dyslexie je sice termín označující poruchu čtení, ale někdy se používá jako souhrnné označení pro celou skupinu SPU.

⁴⁴ Bartoňová, Vítková (2007), s. 159-175

Příčiny vzniku tohoto oslabení mohou být různé, jsou sledovány jisté faktory již v prenatálním a perinatálním období, jako například kouření matky, požívání alkoholu, nemoc, zásobování plodu kyslíkem. Posléze jsou sledována horečnatá onemocnění dětí. Dále je důležitým faktorem dědičnost a dieta. Příčin může být více v kombinaci, nebo mohou být i nezjištěné.

Specifické poruchy učení se zpravidla začínají projevovat s nástupem školní docházky. Na pedagoga jsou pak kladeny velké nároky na citlivou práci v oblasti sociálních a emočních zkušeností, s přihlédnutím k tomu, že na školní výkon má vliv nejen osobnost učitele, a to, zda k dítěti přistupuje individuálně, ale celá řada dalších faktorů, například:

- **Osobnost dítěte**
- **Celkové nadání dítěte**
- **Práceschopnost a zdravotní stav**
- **Prostředí**

Komplexní podpora zahrnuje úpravu podmínek práce ve škole a využití případných podpůrných pomůcek, vlastní reedukaci specifických poruch učení, podporování a motivace rodičů a dítěte. Důležité je v rámci podpory pracovat s emocionalitou a sociálním učením a překonávat tak postupně „začarované kruhy“ školního neúspěchu. Musí dojít k změně toho, jak se negativní zkušenosti selhání v klasickém systému opakováním posilují a vyvíjejí se různé strategie reakce na školní neúspěch.⁴⁵

Reakce na neúspěch je možné kategorizovat do následujících čtyř skupin:

- **Mechanismy obran a vyhýbání se** – v reakci na zvyšující se tlak doma i ve škole odmítá práci pro školu, zapomíná úkoly, ztrácí sešity
- **Kompenzace** – neúspěchy přetváří do šaškování a zviditelňování se
- **Agresivita a projevy nepřátelství** – napětí spojené s neúspěchem je odreagováváno agresí, a to jak verbální – výsměch, ponižování, žalování, vzpurnost, ale i fyzickou – šikanování, ubližování ostatním.
- **Odstup od lidí a stažení se sám do sebe** – úzkosti ze školy vyústí v psychomotorické obtíže – děti jsou často nemocné, bolí je břicho, hlava, zvrací, špatně spí. Mohou být ustrašené, plačtivé, trpí pocity méněcennosti.

Děti jsou fyzicky nezralé, a nezralost je často i v oblasti emocionální a sociální. Sociálně nevyzrálé děti se chovají neadekvátně k prostředí a neorientují se v sociálních

⁴⁵ Vítková. In: Bartoňová, Vítková (2015), s. 74

interakcích. Také se ne příliš efektivně učí ze svých chyb. Podle některých autorů jsou děti „sociálně hluché“. Poruchy mají vliv na komunikační schopnosti, kde dochází k častým problémům s vyjadřováním se.

V emocionálním vývoji se vyskytuje větší tendence k depresivním stavům, děti jsou často úzkostné, a protože jejich výkonnost má velké výkyvy, tak pak frustrace vede k hněvu a agresivitě a negativně ovlivňuje sebehodnocení. Tyto děti potřebují podporu a povzbuzení a citovou jistotu doma a ve škole. Emocionální klima rodiny je jako základní stavební kámen, důležitým faktorem je styl výchovy, který rodiče uplatňují. Pokud je příliš úzkostný, v dítěti to nevytvoří potřebu překonávat překážky. Pokud je přílišný důraz na samostatnost dítěte, nemusí se pak naučit spolupracovat ve skupině.

Rodiče se musí vytvořit určitý mechanismus k vyrovnávání se s obtížemi. Pokud budou pociťovat strach nebo budou depresivní, na děti to bude samozřejmě mít vliv. Základem je pracovat postupně po menších cílech, stanovovat dosažitelné cíle, poskytovat podporu a naučit dítě se chválit samo, hodnotit realisticky, nechat dítě o určitých věcech samo rozhodovat.

III. B. Poruchy chování

Poruchy chování u osob se specifickými poruchami učení jsou jednak projevem zažívání těžkých neúspěchů, odsuzování a bezmoci, ale mohou být opět součástí obrazu lehké mozkové dysfunkce nebo deficitu dílčích funkcí. Nejčastěji se zde jedná o tři symptomy.

- **Poruchy pozornosti**, kdy příčinou mohou být náročné situace, ale i například lehká postižení mozku. Děti s tímto symptomem bývají nesoustředěné, neklidné, málo vytrvalé a s velkými výkyvy ve výkonech. Někdy dochází k záměně těchto symptomů za příčinu dyslexie.
- **Infantilní chování**, které souvisí s nezralostí dítěte, ale může být i podmíněno a posilováno jako reakce na opakované neúspěchy.
- **Zvýšená vzrušivost**, která je obzvláště patrná v neorganizovaném prostředí, protože rušivé momenty zvyšují napětí těchto dětí. Děti pak výrazně reagují na nepříjemné zvuky, a v reakcích na ně jsou velmi pohotové. Tato nadměrná reaktivnost může ovlivňovat procesy učení.⁴⁶

Existuje ještě další pohled na poruchy chování, které lze v tomto pojetí definovat pojmy jako mravní narušenost, obtížná vychovatelnost až sociálně patologické projevy, které řeší obor etopedie. U dětí tak chápeme nežádoucí projevy chování různého stupně, většinou ve vztahu k výchově, tedy takzvané výchovné potíže.

⁴⁶ Bartoňová, Vítková (2007), s. 167

Společensky nejméně závažný stupeň - zlozvyky, neposlušnost, vzdorovitost až negativismus, které označujeme jako disociální chování, v zásadě pokrýváme v rámci této práce, i když více ve spojitosti se specifickými poruchami učení a poruchami chování. Tedy zejména takové projevy, kdy je dítě neschopné se učit, špatně navazuje vztahy s vrstevníky a učiteli, v běžných podmínkách se chová nepřiměřeně a emotivně, působí nešťastně nebo depresivně, a ve vztahu ke školnímu prostředí mají tendenci prožívat bolest, strach; případně somatizovat.⁴⁷

Další stupně, kde v rámci chování jde hlavně o projevy lhaní, krádeže, útěky a toulání, záškoláctví ve svém vyústění do kriminality je označován jako delikvence a v závislosti na závažnosti projevů lze rozlišit chování asociální až antisociální. Tyto poruchy chování, které jsou obvykle napravovány ústavní péčí, nejsou pro tuto kvalifikační práci klíčové a nejsou dále rozebírány.

Poruchy chování často souvisí s určitými kritickými obdobími v životě dítěte, kterými je například začátek školní docházky nebo puberta. Mohou také být průvodním jevem jiného primárního postižení. Tyto projevy nejsou trvalé a zpravidla buď samy, nebo za pomoci odborníků (terapeuta, psychologa, speciálního pedagoga) odeznívají.⁴⁸

Zásadní období je nástup školní docházky, kdy dochází ke změně prostředí a režimu směrem k většímu zaměření na výkon. To u některých dětí může vyvolat strach, vedoucí k záškoláctví, nebo k jiným projevům chování, jako je neposlušnost, upozorňování na sebe, vyrušování.

Podstatným faktorem je tedy prostředí a dalším vstupním faktorem je převládající neurotická složka osobnosti. Může jít o jedince, u nichž byl ve výchově od dětství nějaký neurotizující vliv, nebo v kritickém období docházelo v rodině k neshodám. Pokud tyto vlivy pokračují, je tendence k rozvinutí neurózy. Neurotičtí jedinci jsou obecně labilnější, mají nižší sebeovládání a tíhnou k různým zkratkovitým reakcím. Problémem je u nich i zvýšené napětí a neschopnost se uvolnit. Pokud jsou vystaveni zátěži, snáší ji špatně. Jejich základní potřeby nejsou uspokojeny a vykazují znaky narušené psychické a citové rovnováhy.

Poruchy chování mohou být zapříčiněny i psychopatologií, kde se předpokládá vrozená biologická dispozice a svůj podíl může mít v krajních případech i snížená inteligence až mentální retardace.⁴⁹

⁴⁷ Balátová. In: Bartoňová, Vítková (2010); Schürer, Smékal. In: Švancara a kolektiv autorů (1980)

⁴⁸ Balátová. In: Bartoňová, Vítková (2010)

⁴⁹ Balátová. In: Bartoňová, Vítková (2010)

IV. Vývoj péče o děti se speciálními potřebami ve vzdělávacím systému ČR

Historicky byly osoby se speciálními potřebami ze systému veřejného školství vylučovány, docházelo k exkluzi. Postupně se pečujícími osobami o potřebné jedince stávali hlavně učitelé, duchovní a lékaři. Od 17. století, s hlavním proudem v 18 - 19. století docházelo k zakládání ústavů a dalších speciálních zařízení, například pro nevidomé, nebo osoby s vadami sluchu, osoby s mentálním postižením a jiných. Tato síť se pak během 20. století rozvíjela již se státní podporou jako součást školského systému – i když v zásadě oddělená. Tuto etapu historického vývoje lze označit termínem segregace.

V 90. letech 20. století došlo ke kritickému přehodnocování dosavadního systému, který přispíval k sociálnímu vyloučení a došlo proto k zahájení integrační politiky, kdy je snaha o společnou výchovu a vzdělávání v rámci stávajících možností. Z dříve používaného termínu “postižení” se postupně přešlo k termínu “speciální potřeby”. Začalo se také poprvé mluvit o skupině žáků, kteří mají speciální potřeby ve vzdělávání, a začal být kladen větší důraz na prostředí a personální zajištění péče. Žákům začala být poskytována speciálně-pedagogická podpora s cílem podpořit u jedinců předpoklady pro lepší společenskou integraci. Vzdělávání ovšem nadále zůstávalo ve speciálních zařízeních, což bylo kritizováno pro stigmatizaci žáků. Posun byl v opuštění od kategorizace postižení/potřeb a přihlídnutí ke kontinuálnímu modelu schopností a potřeb, ke schopnosti jedinců plynule narůstají.⁵⁰

V období posledních více než deseti let je akcentována nová politika, a to inkluze. Termín označuje v zásadě začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy, aby docházelo přirozeně k společenské integraci a zamezilo se diskriminaci žáků. V současné době se k tématu přistupuje spíše cestou částečné inkluze formou integrativní speciálně pedagogické podpory a individuálních vzdělávacích plánů, lze však očekávat posuny směrem k inkluzi úplné, díky stále se zvětšující pedagogicko-psychologické připravenosti pracovníků ve školství. Na základě ratifikace mezinárodní úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (OSN 2006) Českou republikou v roce 2009, jsou vypracovávány národní plány inkluzivního vzdělávání pro jednotlivá období. Inkluze se týká nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žáků výjimečně nadaných, aby se mohli učit jeden od druhého.⁵¹

V konceptu inkluze se reflektují i principy demokratické společnosti o rovném přístupu ke zdrojům. V zásadě jde o další stupeň integrační politiky, kde vědění je považováno za předpoklad pro úspěšné začlenění na trh práce v průběhu života. Ne

⁵⁰ Bartoňová, Vítková (2007), s. 16-20

⁵¹ Bartoňová, Vítková (2007), s. 20-24

zcela pojednaný je ten společenský aspekt, že dnešní kapitalistická společnost je vysoce individualistická a soutěživá, což vede k nedostatku kulturních zdrojů a oslabené role občanské společnosti a solidarity. Koncept inkluze tedy naráží na to, že společnost v současné době odlišnosti toleruje jen do určitých subjektivně definovaných mezí. Rozbití koloběhu diskriminace je pak záležitost zodpovědného nastavení systému a objasnění jeho výhod napříč generacemi. Skutečně inkluzivní vzdělávání by mělo mít význam nejen pro vzdělání postižených, ale i intaktní populace ve vztahu k nim, a to jak v praktické, tak v symbolické rovině.⁵²

Aktuálně je otevřená velká diskuse ohledně novely školského zákona č. 82/2015 Sb., který vejde v účinnost 1. září 2016 a jedním z veřejností akcentovaných změn, které přináší, je posilování inkluzivního přístupu – přednostní přijetí dětí v běžné spádové škole, volba školy rodičem, s tím, že jiné praxe jsou nově brány jako protizákonné a diskriminační. Podle Doležilové ale vejítí novely v účinnost mění pouze právní charakter podpůrných opatření z možnosti je využívat na nárok je využívat a povinnost školy je zajistit. Zásadní navýšení dětí s odlišnými vzdělávacími potřebami v běžných školách novela nepřinese, dětí bude v zásadě stejný počet jako ve školním roce 2015/2016 a většina velkých změn je již platná od 1. ledna 2005 podle školského zákona č. 561/2004 Sb.⁵³

IV. A. Děti se specifickými poruchami učení v současné české škole

Vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení probíhá ve speciální třídě základní školy nebo v základní škole za speciálně-pedagogické podpory. V obou případech vychází z doporučení pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra. Obsah vzdělávání zůstává stejný jako u ostatních žáků. Ve vyučování se využívají alternativní vyučovací metody založené na zkušenostní a zážitkové pedagogice - kooperativním učení, projektovém vyučování anebo didaktické hře.⁵⁴

Oproti tomu se speciálně vypracuje koncept podpory, který vychází ze silných stránek dítěte. Tato strategie je posléze plněna za podpory a motivace z rodiny.⁵⁵ Zásadním aspektem je ochota učitele žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávat.

Existují různé strategie péče:

- **Individuální péče v rámci vyučování učitelem kmenové třídy – integrativní přístup k mírnějším formám poruchy v rámci třídy základní školy na**

⁵² Slepíčková. In: Bartoňová, Vítková (2010)

⁵³ EduIn, Rodiče za inkluzi, © 2016

⁵⁴ Bartoňová, Vítková (2007), s. 25-31

⁵⁵ Bartoňová, Vítková (2007), s. 186-193; Bartoňová. In: Vítková (2004)

základě Metodického pokynu MŠMT k integraci zdravotně postižených dětí a žáků do škol a školských zařízení a směrnice MŠMT k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení č. j. 13 710/2001-24. Předpokladem je, že se pedagog základně orientuje v problematice. Integrace je doporučována žákům s průměrným a nadprůměrným intelektem a adaptabilním a zvidavým.

- **Individuální péče prováděná učitelem, který absolvoval speciální kurz.** Podporou je i speciální pedagog a konzultace probíhá s poradenskými pracovišti. Možností aktivit jsou dyslektické kroužky, kabinety dyslektiků.

- **Třídy individuální péče při základních školách.** Dítě do nich dochází během dne na speciální reedukační hodiny se speciálním pedagogem, zejména na hodiny českého jazyka.

- **Péče cestujícího učitele,** což je pracovník pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, který při vyučování provádí reedukační péči

- **Specializované třídy pro žáky s poruchami učení a chování se sníženým počtem žáků** podle vyhlášky MŠMT č. 127, ze 7. 5. 1997 o speciálních mateřských a speciálních základních školách. Vyučuje zde speciální pedagog, který přistupuje k dětem individuálně. Forma výuky je vhodná pro žáky s průměrnými až mírně podprůměrnými intelektovými schopnostmi a pro hůře adaptabilní žáky.

- **Speciální školy pro děti s poruchami učení** – zařízení není mnoho (cca 10), tým expertů.

- **Třídy při dětských psychiatrických léčebnách** – pro těžký stupeň postižení

- **Individuální nebo skupinová péče v pedagogicko-psychologické poradně,** speciálně pedagogickém centru nebo středisku výchovné péče. Do této péče jsou zahrnuti i rodiče, což podporuje motivaci dětí.

Existují i způsoby péče o mírnější stupně poruch v základních školách. Zde pak dochází k vzdělávání v rámci běžných tříd. Žáci takto integrovaní mohou využívat individuálně vzdělávací plán, který zpracuje třídní učitel ve spolupráci s poradenským zřízením nebo s výchovným poradce, školním psychologem a zákonným zástupcem dítěte. Pro práci s určitým typem potřeb je vždy k dispozici metodický pokyn, ze kterého lze vycházet.⁵⁶

⁵⁶ Vaňurová, Pančocha. In: Bartoňová, Vítková (2010)

Další možností, kterou tyto děti mají možnost využít, je podpora **DYS - centra**. Tato centra navazují na diagnostickou činnost pedagogicko-psychologické poradny a doplňují ji o cenný terapeutický prvek. Činnosti nabízené těmito centry jsou pestré, jsou zaměřené jak na reedukaci, tak na psychorelaxaci a rozvíjení zájmů a dovedností. Obvykle organizují i vzdělávací akce pro veřejnost. Hlavním těžištěm aktivit jsou individuální a skupinové terapie a relaxační cvičení. Pracuje se zde jak s dětmi, tak s rodiči.⁵⁷

Při všech strategiích vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení jsou podporovány kompetence k učení, ve kterých bývají největší potíže, u kompetencí souvisejících s řešením problémů je nutná podpora koncentrace a trpělivosti, v oblasti komunikace je také nutná podpora. Obvykle bývá méně žáků ve třídě, pracuje se ve skupinách a za využití ověřených i alternativních metod. Práce je v přehledném a strukturovaném prostředí a má pravidelný režim, ve kterém se střídá učení a relaxace. Podmínkou je respektující učitel schopný individuální práce s žákem a spolupráce a komunikace s rodiči.⁵⁸

IV. B. Děti s poruchami chování v současné české škole

Současná vzdělávací péče o jedince s poruchou chování v ČR se liší dle stupně mravní narušenosti - pro nižší stupně na úrovni poradenství a preventivně výchovné péče v základních školách, speciálních třídách při základní škole nebo v základních školách praktických, pro vyšší protispolečenské stupně na úrovni různých forem ústavní péče. Rozlišujeme několik druhů speciálních školských zařízení:

- **diagnostické ústavy** (vstupní zařízení)
- **dětské domovy**
- **dětské domovy se školou** (pro děti od 6 let do ukončení základní školní docházky)
- **výchovné ústavy** (od 15let výše).⁵⁹

Ústavní péče má v ČR poměrně dlouhou tradici - až do roku 1991 to byla oficiálně jediná možnost etopedické práce s jedinci s poruchami chování. Účelem těchto zařízení je zajišťování náhradní výchovné péče v zájmu zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělání dítěte. Je sporné, zda současný stav tuto myšlenku naplňuje, protože jedinci,

⁵⁷ Bartoňová. In: Vítková (2004)

⁵⁸ Bartoňová, Vítková (2007), s. 25-42

⁵⁹ Procházková. In: Vítková (2004)

kteří projdou tímto systémem, jsou stigmatizováni a vyřazeni ze společnosti, a navíc dochází k časté recidivě. Navíc je tento přístup finančně dost nákladný.

V roce 1991, jako součást sítě institucí zabývajících se poruchami chování, byla proto zákonem zřízena **střediska výchovné péče pro děti a mládež**. Základní cíl středisek výchovné péče je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dítěte. Pracuje se s klienty, kteří nemají závažný stupeň narušení a klienti jsou zde dobrovolně. Zřizovatelem je MŠMT. Klienti jsou zde od 6 do 18 let věku. Jsou vícero možnosti péče - ambulantní, celodenní nebo internátní.

V posledních zhruba dvaceti letech dochází k vzniku a rozvoji iniciativ pro alternativní formy péče ve smyslu prevence a terapie. Zde se nabízí prostor pro zkoušení nových metod a hledání optimálních cest pro pomoc klientovi.

Teprve od nedávna je součástí strategie předcházení vzniku patologických jevů **preventivně výchovná péče** - primární, sekundární a terciární prevence. Primární prevence probíhá formou speciálních programů na základních a středních školách. Pedagogicko-psychologické poradny organizují tzv. peer programy, kde hlavní faktor je ovlivnění vrstevníky. Složitě životní situace pomáhají řešit i **poradenská centra pro mladistvé**.

Oblast terciární prevence, tedy následné péče, je zaměřena hlavně na mladistvé a mladé dospělé a má zamezit recidivě. Zabývá se jí jen omezený počet organizací, například brněnské Oddělení sociální rehabilitace, které nabízí aktivity začleňující klienty zpět do společnosti, pomáhá s řešením obtížných životních situací a funguje také jako Dům na půli cesty pro děti z dětského domova.⁶⁰

Vzdělávání žáků s poruchami chování, hyperaktivními, nebo s edukativními problémy je zajištěno ve školách základních nebo zvláštních podle předpokladů k učení ve třídách s menším počtem žáků za použití speciálně pedagogických metod. Učebna by měla jednoduše umožňovat změnu uspořádání pro skupinovou práci a část učebny by měla být upravena jako odpočinkový kout pro relaxaci. Školy jsou zpravidla typické nadstandardní vybaveností pro sport a volnočasové aktivity a zajišťují vhodnou dopravu žáků, aby nedocházelo k záškoláctví.⁶¹

IV. C. Alternativní přístupy ve vzdělávání dětí se speciálními potřebami

Výhledově možné s dětmi pracovat ještě jinak za efektivnějšího využití alternativních přístupů, jak ilustruje následující příklad ze zahraničí. V německé spolkové zemi Baden-Württemberg se osvědčil model speciálních škol pro žáky s poruchami chování různých kategorií, jako je například porucha motivace, neadekvátní

⁶⁰ Procházková. In: Vítková (2004)

⁶¹ Bartoňová, Vítková (2007), s. 113-114; Vítková. In: Vítková (2004)

sociální postoje, regresivní poruchy komunikace, pohybová a vjemová omezení, hyperaktivita nebo porucha pozornosti. Speciálně-pedagogická práce se prolíná všemi oblastmi školního života. Pro každého žáka je zpracován individuální vzdělávací plán, a dětem je umožněna volba činnosti. Výuka se prolíná s pohybovými aktivitami, hrou a tvůrčí činností. Velký důraz je kladen na posilování vzájemných vztahů a jasných sociálních vazeb ve skupině, což v ideálním případě podporuje i rodina. Výuka se řídí převážně potřebami žáků a buduje se pozitivní vztah mezi pedagogy a studenty. Tento systém klade vysoké nároky na profesionalitu pedagogů a jejich schopnost týmové práce a sebereflexe.⁶² Tento příklad je možné brát jako model přístupů, které by český školský systém mohl v budoucnu přijmout.

V. Děti s poruchou autistického spektra

Porucha autistického spektra (PAS) je pojmenování velmi různorodého celku obtíží s různými projevy a kombinacemi symptomů. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 jsou zařazeny do kategorie F84 Pervazivní vývojové poruchy.⁶³ PAS jsou charakterizovány poruchami ve třech oblastech vývoje – sociální interakce, komunikace a představivost.⁶⁴ Příčiny vzniku zatím nebyly odhaleny, problémy se intervencí nedaří odstranit, ovšem vhodný terapeutický a pedagogický vstup může pozitivně ovlivnit průběh.⁶⁵ Poruchy autistického spektra jsou považovány za vrozené⁶⁶ a patří například Aspergerův syndrom, dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom a dezintegrační porucha.⁶⁷ Autismem se zabýval americký psychiatr Leo Kanner (1894-1981) a v českém prostředí například Růžena Nesnídalová (1918-2008).⁶⁸

Spojitosť najdeme v tom, že je poznamenan vývoj v oblasti komunikace, sociálních dovedností, ale i kognice - percepce a tvorbě představ. Děti jsou ovlivněny i v chování a zájmech a například i v abnormálním pojmání hry.⁶⁹ zřejmě kvůli vrozené poruše mozkových funkcí často nedokážou plně pochopit události běžného života. Tíže symptomů je ovšem mezi dětmi výrazně odlišná. Někdy může být opožděný i mentální vývoj nebo emoční stabilita, jindy se porucha projevuje například neobvyklými zájmy. Častým průvodním jevem je stereotypní chování, nebo kompulzivita. Některé děti mají

⁶² Vojtová. In: Vítková (2004)

⁶³ Thorová (2006), s. 178-208

⁶⁴ Beyer, Gammeltoft (2006), s. 21

⁶⁵ Thorová (2006), s. 33

⁶⁶ Thorová (2006), s. 51

⁶⁷ Thorová (2006), s. 31

⁶⁸ Thorová (2006), s. 34, 357

⁶⁹ Hrdlička, Komárek (2014), s. 36-38

tendenci ritualizovat svoje chování, jiné takto specifické stereotypní sociální chování nevykazují.⁷⁰

Thorová (2006), rozlišuje typů sociálního chování, přičemž uvádí, že děti s PAS mají potíže v navazování a udržování vztahů s vrstevníky:

- **Typ osamělý**
- **Typ pasivní**
- **Typ aktivní, zvláštní**
- **Typ smíšený, zvláštní**⁷¹

Zajímavé jsou neobvyklosti ve vývoji řeči a také poměrně u velkého množství dětí zdatnost ve výtvarném vyjadřování, nemusí to opět platit plošně.⁷²

V. A. Děti s poruchou autistického spektra v současné české škole

Péče o děti s autismem v současné době je v ČR poměrně raná diagnostika, nejdříve možno diagnózu stanovit okolo 2 let věku a poté je možné zahájit speciálně pedagogickou péči. Existují mateřské školy specializované na děti s autismem, případně speciální mateřské školy, které integrují děti s různými druhy postižení. Obvyklé je i využití asistenta pedagoga.⁷³

Některým dětem je doporučen odklad školní docházky, nebo návštěva přípravného ročníku školy nebo speciální školy, což je vhodnější scénář, protože pracuje na sociální adaptaci dítěte.⁷⁴

V rámci školní docházky jsou možné různé modely vzdělávání:

- **Vzdělávání ve speciální třídě pro děti s poruchami autistického spektra**
– při základních nebo speciálních školách, výhodou je specializace a přizpůsobení programu potřebám, nevýhodnou nedostačující kapacita
- **Integrace ve speciálních školách a třídách**
– menší skupina, podpora speciálního pedagoga. Náročnější děti vyžadují personální posílení - asistenta pedagoga
- **Děti integrované v běžných školách**
– klidné a pasivní děti zvládnou i bez asistenta pedagoga, většinou je ale potřeba jeho zapojení do vzdělávání⁷⁵

⁷⁰ Thorová (2006), s. 31

⁷¹ Thorová (2006), s. 93

⁷² Thorová (2006), s. 105, 143-150

⁷³ Thorová (2006), s. 361

⁷⁴ Thorová (2006), s. 362-363

⁷⁵ Thorová (2006), s. 364-366

Speciálně pedagogický poradce by měl pomoci zvážit, zda integrace do běžné školy bude pro dítě prospěšná a zda ji jedinec zvládne. Důležité jsou nejen osobnostní faktory dítěte, ale i kvalita školy a osobnost a proškolení pedagoga a v neposlední řadě podpora rodiny.⁷⁶

Intervence spočívá v zavedení systému strukturovaného učení, tedy vytváření přehledného a předvídatelného prostředí umožňující snadnější orientaci ve světě a nácvik komunikačních vzorců a sociálního chování tak, aby se dítěti umožnilo zvládat běžné situace.⁷⁷ V mladším školním období obvykle dochází ke zmírnění projevů.⁷⁸

Strukturované učení je založené na teorii učení a chování a vychází především z programu TEACCH a Loovasovy intervenční terapie (Čadilová, Žampachová, 2008). Jde o komplexní techniku, která požaduje nejen změnu v prostředí, podmínek pro chování a učení ale je vyložene cílena na změnu myšlení. Program se přizpůsobuje na míru a zpřehledňuje tak, aby se v něm dítě dobře orientovalo a mělo zajištěný bezpečný prostor, protože mají omezenou možnost předvídání.⁷⁹

Úspěšně se využívají obrázkové karty, nálepky, žetony, pracuje se s rozvojem představivosti a s dovedností vizualizace. Procesy se opakují a za jejich zvládnání je vypracován i systém udělování odměn.⁸⁰

VI. Arteterapie s dětmi se speciálními potřebami ve vzdělávání a poruchami autistického spektra

Mezi alternativní formy péče, jako činnost integrující podporující intelektuální, citový a duchovní růst a vzhledem k pozitivním vlivům na rozvoj sociálních projevů, emocionality a integraci osobnosti je vhodné do vzdělávání zapojit arteterapii, nebo případně jiné formy tvůrčí výchovy. Spontánní tvořivá aktivita obohacuje naši tvořivost, podporuje sebeúdravné mechanismy, může aktivovat vnitřní potenciál a pomoci nám pozitivně měnit sebe sama, prostředí a vztahy, ve kterých žijeme.⁸¹

Pozitivní jsou veškeré aktivity, které podporují sebevyjádření, arteterapeutický potenciál může mít i způsob, jak se oblékáme, zařízení bytu, tvorba květinové

⁷⁶ Thorová (2006), s. 364-366

⁷⁷ Thorová (2006), s. 33

⁷⁸ Thorová (2006), s. 247-248

⁷⁹ Čadilová, Žampachová (2008), s. 25-73

⁸⁰ Čadilová, Žampachová (2008), s. 25-73

⁸¹ Campellová (2000), s. 14-15

zahrádky. Zde také člověk využívá formu, barvu strukturu a kompozici. Školní prostředí je omezené - zaměřené na formu.⁸²

Obtíže a poruchy při učení vyžadují i při arteterapeutické práci zajištění základních podmínek:

- **Malá skupina** - aby se všichni členové mohli dobře poznat
- **Stimulující materiály** - v dostatečném množství, účastníci mohou mít možnost sami si je vybrat, přinést, rozhodovat, jak se využijí – pocit svobody
- **Různé tempo** – je nutné naplánovat tvorbu tak, aby ji všichni zvládli a udrželi pozornost
- **Práce na spokojenosti s výsledky** - tak, aby se dařilo dosáhnout představ klienta (jednoduchost v tvorbě je také obohacující)
- **Podporování schopnosti sebevyjádření**
- **Reflexe** - umožnění předvedení ostatním a poskytnutí prostoru pro komentáře⁸³

Sezení je obvykle členěno do následujících fází, jak uvádí Campbellová (2000):

- **Zahájení a rozehrávací cvičení**
- **Hlavní činnost**
- **Diskuse a zpětná vazba**
- **Zakončení a závěr**⁸⁴

Arteterapeutka Campbellová také ve své knize uvádí přehled témat, ze kterých je možno v praxi čerpat. Z nich jsem vybrala taková, která při práci s dětmi se specifickými potřebami ve vzdělávání mohou být vhodná. Uvádím několik příkladů:

- **Strom jistoty**
- **Čára a plocha**
- **Symboly**
- **Skupinová malba**

⁸² Campbellová (2000), s. 12-13

⁸³ Campbellová (2000), s. 24-25

⁸⁴ Campbellová (2000), s. 35

- **Narozeniny**
- **Osobnost jako válečná zbroj**

Některá témata jsou zaměřená na ztvárňování postavy nebo tváře:

- **Masky**
- **Tváře**
- **Autoportrét**
- **Živé sochy**

Další styly tvorby a témata jsou vhodné například při zvýšené potřebě pohybu a uvolnění tenze:

- **Malba ve vzduchu**
- **Krouživá malba mycí houbou**
- **Barvy zvuku**
- **Malba prsty**
- **Trhání a slepování**
- **Pohyb**
-

Jiné slouží hlavně k pozitivnímu naladění a relaxaci:

- **Odvádění negativních emocí**
- **Pozitivní vizualizace**
- **Meditace**

85

Příklady arteterapeutické práce s dětmi se speciálními potřebami ve vzdělání v literatuře existují, jsou většinou velmi specifické a zpracované v podobě individuálních kazuistik, které je možné brát jako vodítko pro práci, kterou zpracovávám v praktické části.⁸⁵

Arteterapie je také vhodná pro některé děti s diagnózou autismu. Tvorba umožňující sebevyjádření často kompenzuje komunikační nedostatky, relaxační techniky působí uvolňujícím efektem, navíc je výsledkem tvořivého procesu artefakt, na který může být dítě hrdé. Co se týče technik, tak se jich využívá široká paleta, přizpůsobená dětem na míru. Tvorba může být tematická nebo volná, je využívána koláž, jednoduché grafické techniky, kašírování, vosková batika. Děti, které ulpívavě opakují, mohou přistupovat k tvorbě podle naučeného postupu, děti, které jsou

⁸⁵ Campbellová (2000), s. 43-185

⁸⁶ Vasarhelyiová. In: Caseová, Dalleyová (1995), Arguile. In: Caseová, Dalleyová (1995)

tvořivější, můžou zúročit své originální nápady. Kresba některých dětí s PAS může být i z pohledu výtvarníka velmi dobře zvládnutelná a zajímavá.⁸⁷

V terapii se také často používají vizuální scénáře, nebo obrázkové karty jako určité formy hry.⁸⁸ Ve výtvarné tvorbě se také využívá prvků hry, i když se může zdát, že děti s PAS nemají ke hře tak dobrý přístup a nerozumí jí. Zároveň ale hru potřebují a potřebují ji rozvíjet počínaje nejnižší úrovní, aby pronikly dál do sociálního rozměru světa a poznávali svět, takže je dobré ji zapojit.⁸⁹

⁸⁷ Thorová (2006), s. 395

⁸⁸ Beyl, Gammeltoft (2006), s. 66-70, 76- 77

⁸⁹ Beyl, Gammeltoft (2006),s. 11-15

VII. Kazuistika „Angry Birds - Naštvaní ptáci“

Karel, 8 let, chlapec ukrajinského původu, mluvící rusky, ukrajinsky a česky. Komunikační potíže a projevy poruchy pozornosti s hyperaktivitou.

Co se týče fyzického vzezření, tak je chlapec statný, na svůj věk s hlubokým hlasem, mluví hlasitě a umí se prosadit, bohužel i na úkor ostatních. Ve skupině dětí působí Karel poměrně izolovaně, částečně se od ostatních odtahuje, protože ho ruší, a ve vztahování se ke stejně starým dětem je zbrklý a naráží na nepochopení. Také se stává, že na ostatní útočí nebo je zesměšňuje, nejlépe vychází s mladšími dětmi předškolního věku. To ukazuje na opoždění v sociálním vývoji, hlavně co se týče schopnosti se adekvátně projevit ve skupině.

Projevy chlapce ve skupině prochází dvěma extrémy. Jeden typ projevu je charakteristický naprostou soustředěností, *flow* a nadšením, a v tomto projevu je uzavřený do sebe, nekomunikuje s ostatními dětmi. S tématem přichází a je pro něj zaujatý a pracuje samostatně. Obvykle se jedná o téma z počítačových her, které energicky zpracovává. Důraz dává na zpracování postaviček, nápisy a bojové výjevy.

Poté, co artefakt dokončí, obvykle přichází druhá fáze, kdy je unavený a odmítá se o výtvarném díle dále jakkoli bavit nebo přijmout návrhy ze strany výtvarného vedení. Svačí, dělá si pauzu, ale protože na relaxaci není speciálně vyhrazený prostor, všimá si dětí kolem jako rušivého prvku a mladší děti vybízí k interakci a potyčkám. Potřebuje ventilovat napětí a neklid a proto v pauze po ateliéru běhá, což opět působí konfliktně vůči skupině. Pokud je hodně unavený, s přetlakem nakládá tak, že mladší děti ve hře a někdy až afektu přímo fyzicky napadá. Verbálně nebo fyzicky agresivně se obrací také na mně, nadává, stoupá na nohu, kouše a štípá.

Česky neumí vyjádřit všechno, co by chtěl, posluchači často nechápou, co chce sdělit. v afektu mluví rusky. Navštěvuje specializovanou třídu pro žáky s poruchami učení, kde je 10 dětí, učitel a dva asistenti. Program pro chlapce v rámci vzdělávacích a sebezkušenostních výtvarných kurzů byl navrhován samostatně, doplněn o relaxaci a časová dotace zkrácená na polovinu. Skupinu spolu s Karlem tvoří 13 dětí, jde tedy o větší skupinu, než na jakou je chlapec zvyklý ze školy. Vzhledem k průběhu práce jsem iniciovala diskusi o možnosti nabídnutí individuálního prostoru, ale domluva s chlapcovou matkou nebyla úspěšná. InSTITUTE pro práci s dítětem poskytovala možnost supervize, čehož jsem během roku využívala.

VII. A. Průběh jednotlivých setkání

- **Cesta kolem světa za 80 dní**

První schůzka po prázdninách má slavnostní nádech a společenský přesah, skupina se seznamuje. Karel přichází dobře naladěný, směje se, je nadšený.

Inspirace k tvorbě je čtení úryvku z knihy Julese Vernea „Cesta kolem světa za 80 dní“, a následuje povídání a asociování. Děti vzpomínají na seriál v televizi a sdílejí svoje dojmy. Karel seriál neviděl, ale čtení ho zaujalo a kreslí podle knížky, kterou si vybere na stole, stavbu Big Benu v Londýně. Nadšeně si u toho povídá a pokřikuje po třídě. Děti různě komentují situaci a hodnotí Karlovy projevy jako rušivý prvek. Karel se tím nechává vyprovokovat a hluk se stupňuje. Po intervenci a povídání si o vzájemném respektu se Karel uklidní a skupina se celkově opět zklidní.



První obrázek, formát A4, kresba tužkou a pastelkami, doplněná zlatým fixem a zlatou pastelkou na dominantě – robustní věži Big Benu s hodinami. Vedle věže je přilepený menší domek, pečlivě vyvedený, s mnoha detaily. Celkově je kresba provedená soustředěně, možná až moc utaženě. Vzhledem k tomu, že se chlapec touto tvorbou vyčerpá, pojal téma možná až přílišně perfekcionista. Důraz na takový projev možná odpovídá věku a přechodu ke školní docházce, ale nemusí to odpovídat jeho psychickému vývoji.

Zajímavé je i to, že kresba váží doleva, a identifikační místo vpravo dole není obsazené. Můžeme podle toho uvažovat o problému se sebepřijetím. Objekty jsou řazené na linku. Centrální a dominantní prvek je zlatá věž s hodinami, která má antropogenický charakter a může odkazovat na nějakou osobu, která je nadřazená, pozlacená, působí nedobytně – trochu dojmem pevnosti. Zajímavé by bylo zapátrat více po tom, koho by stavba mohla reprezentovat. Klient vyrůstá v rodině v těsnějším kontaktu s matkou, otec zůstal na Ukrajině. Věž by mohla ukazovat obrázek zidealizovaného otce, nebo matky, která v mnohém přebrala mužskou roli.

Vzhledem k tomu, že věž může mít zástupnou funkci falického symbolu, je na místě i otázka po tom, zda Karel nezačíná řešit nástup puberty, otázky sexuality a mužskosti.

Naddimenzovanost věže může souviset i s přehnanými požadavky okolí, vůči kterým Karel vystavuje obrany.

Asociací na tuto věž může být i raketa nebo nábojnice, která by barevně odpovídala a odpovídala by i tomu, že chlapec v té době hodně prožíval válečný konflikt na Ukrajině. Může jít i o raketu vesmírnou, zde bych zase usuzovala na nedostupnost, odlet, odjezd.

Na horní části je výrazný ciferník, na kterém se ukazuje čas – 3 hodiny. Bylo by zajímavé při rozhovoru s chlapcem zjistit, jestli je pro něj trojka něčím významná, případně jestli se mu ve věku 3 let nestalo něco zásadního.

Na střeše je zlatý praporek, který dodává na dojmu pevnosti, ale může být i praporkem startovacím.

Interpretačně zajímavý je i malý domek na levé partnerské straně. Dům je fialovo modrý, má červené dveře a střechu. Domek má bohaté detaily, a oproti věži množství oken. Je opět antropomorfní a působí jako by byl k věži přilepený a využíval její ochrany. Četná okna a satelity a antény na střeše působí, jako by vyhledávaly kontakt. Jako podstatný detail beru i fakt, že se z komínů nekouří, to by ukazovalo na městnání emocí.

Karlova nejoblíbenější barva je zlatá. Barvu využívá i v ploše, i v lince a pro detail využívá zlatý fix. Tyto výtvarné potřeby jsou ve skříňce mimo běžný materiál a každé naše setkání o ně Karel rituálně žádá jako o něco exkluzivního.

Zlatá může odkazovat na podobné konotace jako s barvou žlutou - symbolizovat egocentrismus a narcistní snahu být vidět, také sluneční princip, otcovský princip, racionalitu. Má ale blízko i do hnědé a zelené. Ve spojitosti s hnědou bych uvažovala o mužské autoritě, vztahu k penězům, agresi. Se zelenou bych spojovala jednak nezralost, ale i tendenci k vývoji a ke změně.

- **Cestovatelský deník: Nové zvíře**

Karel přichází s přesnou představou, co bude dělat a jeho přání je respektováno. Kreslí tužkou a pastelkami na formát A4 scénu z Angry Birds – Naštvaných ptáků, což je jeho nejoblíbenější téma a zároveň počítačová hra. Zpracovává tím téma vzteku do formy, která je akceptovaná a dostává tak pojmenovatelnou podobu. Toto jeho zadání se bude často opakovat a je červenou nití, která se prací s ním vine.

Je zaujatý, soustředěný, ale během tvorby se mu zřejmě něco nepovede tak, jak zamýšlel. Naštvaní verbalizuje, obrázek zmačká a pak vyhodí, koš je na druhém konci místnosti, kam Karel přichází za horlivého komentáře k situaci. Pak proces mačkání a

vyhození zopakuje, posléze zopakuje stejný proces i s velkou čtvrtkou A3, nadává a křičí a dostává se do nekontrolovatelného stavu.

Ve skupině to vyvolá znepokojení, u mě také, ale ve skupině si vysvětlujeme, že je někdy nutné Karla nechat určitou formou ventilovat nespokojenost. Karlovi říkám, že když se něco nepovede, lze papír ještě i otočit a že se vždy nemusí vyhodit. Karla to rozzlobí, chce se za nepříjemný názor mstít a hrozí, že bude děti ve skupině polívat vodou. Dvě mladší sedmileté děti se s Karlem na základě toho začnou honit po třídě. Z průběhu situace jsem rozzlobená, a konflikt vyvolal i rozladěnost skupiny při reflexi.

S Karlem během individuální reflexe zjišťuji, že prochází náročným obdobím, je unavený ze školy, a neumí tyto přetlaky ventilovat vhodnějším způsobem. Zbytek reflexe probíhá bez Karla, který odchází dříve domů. Skupina vyjadřuje svoji nespokojenost a nepochopení situace. Vysvětluji, že Karel se snadno rozčílí a že je potřeba tomu přizpůsobit program.

- **Objevení pěnkav**

Jako motivaci je ve skupině čtená ilustrovaná kniha Petra Síse Charles Darwin, děti se střídají u knížky a prohlížejí si obrázky různých druhů ptáků. Téma bylo zvolené z velké části kvůli tomu, že Karlovo oblíbené téma hovoru a kresby jsou ptáci, ovšem ti naštvání. Chtěla jsem zkusit, jestli by nechtěl paletu rozšířit. Pravděpodobně ale atraktivita tématu Angry Birds u chlapce vítězí hlavně proto, že v něm zpracovává téma naštvání, vzteku, agrese.

Ve stejné místnosti je s námi tentokrát ještě jedna skupina, takže je zde dvojnásobný počet dětí a větší hluk. Karel to bere jako rušivé prvky v prostředí a zajímá se, proč další děti do místnosti přišly. Vysvětluji, že skupina, která obvykle bývá ve vedlejší místnosti, chce využít stojany ke kresbě zátiší. On je nespokojený, viditelně mu situace vadí, bohužel se s tím nyní nedá nic dělat, jen chlapce posadit do nejklidnějšího koutu místnosti, což dělám.

Karel stejně jako u posledního setkání ventiluje vztek přes papír – kreslí Angry Birds, v určitý moment se vyčerpá, začne být nespokojený s výsledkem a papír přeškrtná, mačká a vyhodí.

Děti mají pro tvorbu kombinovanou technikou k dispozici barevná ptačí peříčka od papoušků, o kterých jim povídám. Dětem je pošlu, aby si je mohly předem dostatečně prohlédnout a osahat. Karel jedno pírko vezme a drhne ho mezi prsty tak, že z něj ostrouhá jen osten. Já reaguji



podrážděně, ale mám pocit, že potřebuje ventilovat vztek a chce ho zároveň vzbudit ve mně.

Ostatní děti ve skupině si toho všímají a vzniká nepříjemná situace. Karla si беру k ruce a vysvětluji mu znovu pravidla, které jsme si na začátku v ateliéru stanovili. Připomínám mu, že si může vybrat téma a během setkání má možnost si i odpočinout, když je unavený a že stačí, když to bude verbalizovat.



V reakci na to kreslí Karel papouška Ara podle ilustrace v knize, která se mu nejvíc líbila. Jako při prvním setkání se ukazuje, že na něj tvorba podle předlohy má uklidňující vliv, ale možná příliš perfekcionista vyčerpávající, protože se předlohy snaží co nejpřesněji držet. Nezbyvá již tedy energie na to zpracovat nějak kontext.

Experimentuje s barvou, hlavní barvou je bledě modrá, kterou doplňuje oranžovou a červenou. Modrá by opět mohla mít odkaz na mateřskou autoritu. V kresbě pozoruji velkým přitlakem na tužku a malou intenzitu barvy, kromě červených ploch pírek a zobáku, který je zpracován do stříbrně kovové barvy metalickým fixem a pastelkou. Velká pozornost je věnovaná též drápům, které podobně jako zobák můžou mít odkaz na komunikaci a projevení agrese.

Metodický nebo komunikační problém zde vidím v tom, že Karel neumí sdělit, že je příliš unavený a já to po tak krátkém kontaktu ještě neočekávám a neodhaduji náročnost aktivit pro chlapce.

V reakci na únavu je podrážděný, má tendenci si tenzi vybíjet buďto tím, že mačká papír nebo ho trhá, lije vodu po místnosti nebo po dětech, nebo provokuje děti k potyčkám a fyzickému vybití agrese. Toto je poměrně obtížná reakce a nejde ji dost dobře ospravedlnit zbytkem skupiny. Ideální by bylo projevy odvést ještě do jiné formy,



nebo chlapci poskytnout takové podmínky, aby měl co nejméně rušivých podnětů, například ve formě individuální tvorby. Jako podstatný podpůrný prvek vidím i možnost fyzického vybití přetlaku v rámci nějaké sportovní výchovy nebo fyzické aktivity, protože na chlapci je vidět z důvodu poruchy pozornosti s hyperaktivitou i zvýšená potřeba pohybu.

Po pauze Karel zvolí experiment s vodovou barvou, kterou zpracuje obrázek, který v ateliéru nechal někdo jiný a je k dispozici pro skicy. Tento papír s domkem, hejnem ptáků a zahradou pokrývá barvou a vytváří dramatickou scénu bouřky. Popisuje obrázek a nahlas se směje, že je tam bouřka a že bouřku má rád.

Obrázek je pásovitý, což by vývojově odkazovalo k dřívějšímu období, ale vzhledem k celkovému chlapcově projevu a k technice je poměrně pečlivě provedený a bez ostychu k použití barev. Výrazný je černými bouřkovými mraky, na obou stranách oblohy. Černá může ukazovat na přetíženost dítěte a negaci.

Z mraků sbíhají žluté blesky. Tuto barevnou kombinaci je možné si vykládat jako hrozbu, nebezpečí, která se objevuje v obrázku v trojúhelníkovém kontextu mrak, blesky, slunce na partnerské levé straně. Velký černý mrak na této straně vznikl z hejna ptáků, a je zajímavé, že je Karel nechtěl do obrázku zakomponovat.

Na pravé straně je červený mrak a černý mrak se šedivým bleskem. Zajímavá je barevná kombinace odkazující na revoltu, pubertu, vzdor v protikladu se šedivým bleskem, který by ukazoval na možnou vyčerpanost.

Zpracování oblohy připomíná zpracování pěti barevných skvrn v KTC, kdy střed je bledě modrý kruh, případně i část černého komína.

Domek v obrázku je opět antropomorfní a má podobu překvapeného obličeje. Na domě je velký výrazný komín, ze kterého se tentokrát kouří, ale kouřová vlečka je poměrně malá. Opět to vidím jako odkaz k městnání vzteku a emocí obecně.

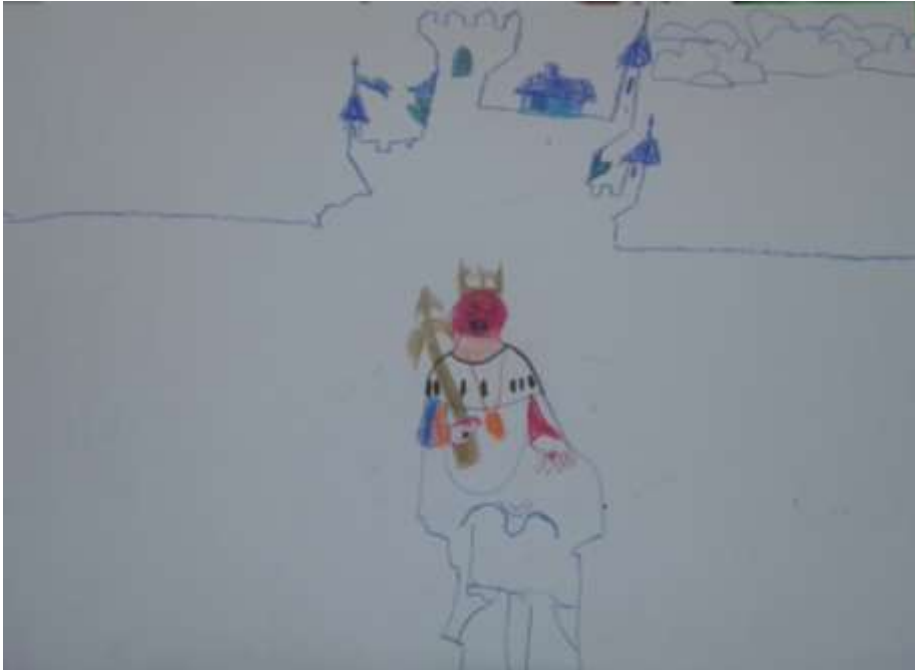
Dům je zasazený do hnědého plotu, který jako by dům chránil, ale zároveň ho tísnil nebo přílišně držel. Podle barevnosti bychom se mohli ptát na to, koho by to byl dům a zda k němu patří i zahrada lemovaná plotem.

- **Koulelo se koulelo, červené jablíčko**

Tvorba na motivy pohádky Koulelo se koulelo. Dětem byla představena technika frotáže, a umožněno doplnění komixové předlohy s možností využít různé šablony.

Setkání probíhalo netradičně formou otevřeného workshopu, který navštívilo cca 60 lidí. Místnost byla vyzdobená jablíčky, komixy, úryvky z pohádky. Je hlučno a je zde mnoho dětí a nových podnětů.

Karel v reakci na to vyhledává moji blízkost a poslouchá pohádku. Pak kreslí podle obrázku v knížce motiv krále a království. V prostředí, které zde je, to obnáší obrovské soustředění. Vyžaduje moji pozornost a trvalý kontakt po celé dvě hodiny, opakování motivace – pohádky. V závěru workshopu chce při relaxaci zlatou pastelku, z čehož se stává takový rituál.



Kresba na čtvrtku formátu A2 podle vlastního výběru zobrazuje krále z pohádky a jeho hrad podle předlohy – obrázků ilustrujících pohádku. Postava působí dojmem osamělosti a téma je zpracované podobně jako téma ledového království. Ve velké ploše se akcentuje to, že chlapec nevyužívá tolik plošně barvu. V obrázku převládá bílá barva. Na postavě se objevuje více poměrně neobvyklých barev. Postava je zobrazená sedící, ale není vidět, jestli sedí na trůně, nebo například na koni.

Král sedí před ledovým zámekem, který může symbolizovat například citový chlad v rodině a vzhledem k barevnosti by mohl mít spojitost s matkou klienta.

Je zobrazený v sedu a lehce natočený, vnímám jako vývojový posun směrem k profilu, ale kresba je bez dalšího kontextu. Identifikační místo i místo partnerské nejsou obsazeny.

Velmi vypovídající je červená barva králova obličeje, která by mohla odkazovat na zadržovaný vztek. Král může symbolicky odpovídat otcovské autoritě, která je ale plná vzteku, který se městná. Obličej může i připomínat masku. Mužství je ještě akcentováno atributy koruny a žezla, které zpracováním připomíná i meč nebo kuši. Zároveň má postava ruce zdobené prsteny a na krku medaili.

S tímto obrázkem by bylo metodicky vhodné ještě dále pracovat a dokončit ho – vzhledem k tomu, že kresba je provedená voskovkou, daly by se v ploše uplatnit vodové barvy, které by celek propojily a poskytly kontext. Karel se ale kresbou na velký formát vyčerpал a nebylo možné tímto směrem pokračovat. Pokud bych toto předpokládala, bylo by vhodné uzpůsobit i velikost formátu a nabídnout mu menší.

- **Život v pravěku**

Místnost je vyzdobená obrázky vydlabaných obličejů z dýní, jsou to malé i velké plakáty, na chodbě jsou dvě velké vydlabané dýně, ve kterých na konci po reflexi zapalujeme svíčku. Karlovi se tato změna líbí, kouká se po obrázcích, vstává ze židle, aby si mohl výzdobu prohlédnout, komunikuje se mnou a sdílí nadšení se skupinou. Nejvíce se mu líbí dýně, do které je vydlabaná kočka, což je jeho oblíbené zvíře. Kreslí tužkou na papír různé druhy dýní – s kočkou, s vydlabaným obličejem a nakonec tužkou zpracovává samotnou dýni bez obličejů.



Povídáme si o pravěkému umění a prohlédneme si obrázky nástěnných jeskynních maleb. Karla to příliš nezaujalo. Vzniká kresba býka šedivou fixou podle motivu z knížky, na které jsem ukazovala princip stylizace.

Karel si vybral a zreprodukoval býka, který je výrazný mohutností těla a pichlavostí tělních částí – rohy, nohy, ocas, přirození. To vše může odkazovat na agresi.

V odpočinkové fázi pracujeme s modelínou, povídáme si o loveckých a posvátných soškách a léčivých amuletech. Karel opakovaně staví a bourá.

Skupina pak pracuje u stojanů na zátiší, takže Karel má pro odpočinek klid. Děti se navštěvují a povídají si spolu. Tento model, kdy je chlapec ponechán soukromí, se mi osvědčil jako funkční, protože se pak dovedl lépe koncentrovat na práci i si opravdu odpočinout bez odbíhání a provokování ostatních dětí.

U stojanu se kreslí zátiší, na kterém jsou dýně, volí techniku provedení kresby rudkou. Karel si užívá kresbu ve stoje, která umožňuje větší volnost pohybu. Soustředí se, všimá si detailů, je perfekcionista. Je na sebe hrdý.



Používá velký přítlak a dosahuje velké intenzity barvy. Podstavec s drapérií si Karel dovolil zpracovat gesticky, ale v zásadě kultivovaně a respektujíc vymezené hranice.

Obrázek je významný tím, že se v něm objevuje překrývání objektů a práce s realitou, což ukazuje již na vývojový stupeň realismu.

Velký úspěch je to, že obrázek Karla bavil, nevyčerpal se na něm tolik, že by ho chtěl destruovat a je spokojený a hrdý na výsledek.

- **Podmořský svět**

Povídáme si o svátku svatého Martina, Karel se zapojí do motivace, ale pozornost ho rychle opouští, jako kompenzaci vyžaduje zlatou pastelku, ke kreslení, opakuje kresbu, naštvání, muchlání a trhání papíru.

Probíráme spolu, co se děje. Karel je naštvaný, protože mu maminka zakázala hrát na počítači hru Angry Birds. Nechávám ho odpočinout a po pauze si prohlížíme knížku s obrázky korálových útesů. Ve skupině začneme vytvářet příběh o podmořském království. Karel se do vyprávění nezapojí, ale téma ho zaujme.

Obrázek, který na tuto motivaci vznikne, je velkého formátu, A3, na kterém je kombinace kresby voskovkou a závěrečná fáze je experiment s akvarelem a rozstřikováním skvrn.



Jde o příklad výtvarné tvorby odpovídající věku, zpracován je sice pásovitě a s vyjmenováním prvků na lince, ale díky technice s dynamickým kontextem a náznakem překrývání. V kresbě je poměrně hodně prvků, kresba je členitá. V obrázku je také kombinace s vlepením prvků provedeného detailně tužkou.

Na identifikačním místě je právě tento vlepený objekt, který vypadá jako ponorka nebo robotický žralok. Má výrazné ploutve a hodně oken, je bílý. Domek vedle je antropomorfní, malý, což by mohlo ukazovat na problém se sebepojetím a na červené střeše je centrálně umístěný velký černý komín. Komín může spíše připomínat špunt, nekouří se z něj a znovu by mohlo jít o znak městnání emocí – a vzhledem k červené střeše i například agrese.

Brána vedle domku je také antropomorfní, stejně jako malý domek působí dojmem, že vyčkává a pozoruje. Na bráně jsou dvě špičaté červené stříšky. Okna jsou zpracována černě. V prostoru partnerském je také mnoho prvků, na dně jsou červené korály a hnědý kámen a na hladině pluje loď s mnoha okny.

V centru a jako dominantní objekt vystupuje ponorka, která má také podobně jako brána zpracovaná okna připomínající oči. Ponorka míří doleva, možná se v tomto motivu chlapec vracel do minulosti. Vedle ponorky je růžová medúza.

Díky zaplnění prostoru barvou působí obrázek uceleně, ovšem nejsou zde lidské postavy ani kontakt a voda je médium, které dost dobře neumožňuje komunikaci. Jde ovšem o zobrazení světa kouzelného, s jinými pravidly, než realita, ve které žijeme. Chlapci toto téma vyhovovalo a bylo by metodicky vhodné taková témata, která nevyvíjejí přílišný tlak na zobrazování reality a výtvarný posun k realismu zařazovat častěji.

- **Portrét**

Karel jako rozehřívání kreslí svoji vymyšlenou Angry Birds hru. Pro dokončení požaduje zlatou pastelku. Následně kreslí holčičku naproti, a je rychle hotový. Jde spíše o skicu fixou, základní provedení en-face v oranžové barvě.



V další části volí kresbu pastelem. Portrétuje menšího chlapce, se kterým se kamarádí. Výběr portrétovaných odpovídá Karlově sociální síti ve skupině. Vzhledem k tomu, že je v sociálním vývoji mírně opožděný a ne tak obratný v navazování vztahů, vyhledává Karel zpravidla kontakt s mladšími dětmi.

Během tvorby Karel vyžaduje neustálou pozornost a pomoc, ale spolupracuje a je klidný. Obrázek je společným dílem mým a jeho, protože to byl pro Karla těžký úkol k samostatnému zpracování a říkal si o pomoc.

Ze zeleno oranžové barevnosti je možné odečíst dobu dětského škádlení a popichování, sourozeneckou řevnivost, nezralost. Z provedení čar se silným přtlakem zase odečítám ventilaci napětí.

Karel obrázek připíchne na nástěnku a je na něj pyšný. Ve skupině ho při reflexi skupina chválí. Následuje odpočinek. Mluví o tom, že k nim přijede babička a děda až z Ukrajiny, těší se na ně. Setkání hodnotím velmi pozitivně, Karel se rozpovídal, zklidnil, spolupracoval a nebyl agresivní. Experimentuje s otisky temperou, na kterých používá širokou škálu barev, která se jinak v projevu neobjevuje.



Karel pak zpracovává uhlovou rezervu. Portrét je výrazný oválnou hlavu s dlouhým krkem a rameny, a zároveň vypadá, jako kdyby nohy vyrůstaly z hlavy. Celek pak působí jako hlavonožec, nebo vejce. Výrazné jsou šikmo postavené uši. Obrázek nemá úplně největší intenzitu černé, jaké by se uhlím dalo dosáhnout, chlapec se ostýchal špinivého materiálu.

- **Z rostlinné říše: Kytice a kouzelný strom**



Ve skupině prohlížíme kytici chrysaném na stole, povídáme si o rostlinách a jejich rozmanitosti. Skupina pak zpracovává kytici temperou, děti mohou pracovat buďto podle předlohy, nebo podle vlastní fantazie. Karel se drží toho, co vidí. Ostatní děti experimentují s malbou prsty, ale Karel se nechce ušpinit a takové techniky odmítá, což vyjádřil i při kresbě pastelem nebo při tvorbě uhlové rezervy. Maluje tedy štětcem. Má velkou radost z míchání barev, realisticky ztvárnil květinu na velký formát A3. Převládá zelená, oranžová, fialová. Váza má výrazný okraj a je zobrazená, jak stojí na stole.

V odpočinkové části se Karel s menším chlapcem ve skupině navzájem provokují a v místnosti vzniká hluk. Zkouším se s nimi dohodnout, že nebudeme rušit ostatní, ale protože je to pro oba vlastně hra a baví je to, nedokážou přestat. Oba chlapce oddělím, na což následuje negativní reakce. Karel jako kompenzaci kreslí téma z Angry Birds,

vyžaduje zlatou pastelku, je nespokojený. Obrázek nedokončí, zmačká, začne pracovat na novém zadání.

Se skupinou se vydáme do zahrady, podívat se na stromy, které tam rostou a jejich podzimní zbarvení. Karel se po návratu pustí do tvorby, je na něm opět znát nadšení z míchání barev, experimentuje, baví ho malba. Obrázek je temperou, ale protože Karel hodně míchá s vodou, má charakter akvarelu se stékající barvou. Z barev smísením vystupuje hnědá jako převládající barva.



Karel svačí, odpočívá, pro další tvorbu není dostatečně soustředěný a ptá se po mamince. Je netrpělivý, jdou ten den večer na třídní schůzky.

Po pauze kreslí pastelkami a rudkou květinu na formát A4, gesticky, s rozmachem, ale s poměrně pěkným vyvedením detailů a je rychle hotový, z čehož má radost. Střídá různé valéry hnědé a doplňuje zlatou pastelkou a zlatým lepidlem. V kresbě se objevuje překrývání a hezké rozlišení listů a práce s barevným detailem (zlatá). Opět respektuje hranice a zpracovává sice s přitlakem a gesticky, ale kultivovaně. Kresba u stojanu, kde má dítě volnou ruku se mi u chlapce osvědčila jako abreakční technika, tvorba není přehnaně dlouhá, chlapec nemá problém udržet pozornost. Při tomto setkání se ukazuje, že se úseky, kdy se soustředí prodlužují a že pokud má možnost odpočinku, zvládne i několik větších výtvorů.

Následuje měsíční pauza. Karel je nejprve testován v nemocnici a dva týdny na pozorování, a potom přicházejí Vánoce. Karel se vrací do skupiny těžko. Při setkání odmítá spolupracovat, napadá ostatní, nechce tvořit. V jejich rodině je ještě stále na návštěvě babička a děda, mluví se hodně o situaci na Ukrajině. Karel o tom mluví při setkávání se skupinou, asi situaci plně nechápe, ale vyciťuje, že je to problematické a je zmatený a naštvaný, téma rozněcuje emoce.

- **Masopustní masky**

Karel se nechce zapojit do vyrábění masek, které je organizačně náročné a vyžaduje spolupráci dětí a mě a velkou trpělivost obou stran.

Místo toho kreslí Angry Birds zlatou pastelkou a fixou, a pak kreslí kočku, což je také jedno z jeho oblíbených témat. V rodině kočku chovají. S tímto je záhy hotový, žádá si pozornost, protože zbytek skupiny je hodně zaujatý technikou a je to pro ně velká událost. Odmítá jakýkoli návrh, ale i volnou tvorbu. Hlavně odmítá zapojit se do techniky. Vykřikuje, že to dělat nebude, že je to blbost, uráží mě a napadá děti, které spolupracují, já mám plné ruce práce s pomocí při technice a nemám kapacitu na to se věnovat Karlovi. Nepočítala jsem s tak velkým odporem a s tím, že Karel zároveň nebude chtít dělat žádnou samostatnou aktivitu a bude požadovat pozornost. Považuji to za metodický problém, kdy bylo by bývalo vhodné zvolit jinou náplň, nebo požádat o pomoc dalšího pedagoga.

Karel se zlobí a důrazně deklamuje, že je zlý a že zlý bude. Rozvedeme na toto téma debatu. Opravdu si nemyslím, že by byl zlý a dávám mu to najevo, ubezpečuji ho i o tom, že ho mám ráda a že ho mají rádi i ostatní děti. Skupina končí v relativním klidu, ale celkový průběh byl dramatický a nepříjemný. V závěru setkání se dostávám k velkému rozhovoru s Karlem a jeho maminkou. Nevidím východisko, mám pocit, že jsem vyzkoušela už všechno a že žádná ze strategií nefunguje. S maminkou se domlouváme, že do budoucna takto nemá smysl pracovat, pokud nebude mít zájem o individuální přístup, což nemá, tak práce v tak velké skupině není pro chlapce přínosná a pro mě příjemná. Domluvíme se na postupném rozloučení.

- **Masopustní masky II.**

Při následujícím setkání se pracuje na odlitých maskách a jejich doplnění barvou a lepenými aplikacemi z papíru, textilu nebo jiného materiálu, který si děti přinesly. Karel dostává masku od jiného člena skupiny, který ji pro něj při minulém setkání odlil. Karel tvoří návrh zpracování a je poměrně minimalistický. Jedná se o postavu Bublina ze hry Angry Birds.



Při postupu tvorby chlapci, pokud si řekne, pomáhám. Má velkou radost z toho, že dostal masku a nemusel ji vyrábět. Zřejmě byl proces tvorby tak nepříjemný už jen představě, že vyvolal bouřlivou reakci. Masku dotváří temperami ve žluté podkladové barvě, černé okolo očí, a s červeným obočím. Masku působí výrazně až výstražně. Jako detail jsou na masku přilepené zobák a chocholka peří na hlavě, které Karel vystříhl ze čtvrtky a vlepil. Lepit chce sám. Výsledný efekt je vlastně sklápění do půdorysu, kdy maska je en-face a zobák a chochol z profilu, chlapec nekonstruuje ve 3D. Zajímavé je i to, že vlastně zpracovává jen horní polovinu masky, nezpracovává ústa, ale oči a nos a temeno.

Tímto setkáním naše společné tvoření končí. Celkově jsme se rozloučili příjemně, maska dopadla moc dobře, chlapec byl zaujatý, relaxovaný, povídal si a neútočil na skupinu. Zůstává ale pocit toho, že pokud bychom pracovali v jiném nastavení, například v menší skupině nebo individuální tvorbě, podařilo by se mi s chlapcem vytvořit více harmonický vztah a pracovat v mnohem větším klidu a pohodě.

VII. B. Diskuse

Agresivita a impulzivita a poruchy pozornosti se u chlapce projevovaly v tom, že chtěl vše rychle dokončit a když se unavil, napadal ostatní. Znaky agresivních tendencí v tvorbě mohly být například přítlak, ostré hrany, barevnost do hněda, gestické začarání, které ale postupně zvládl zařadit v mezích funkčního prvku kresby, nebo zpracování obličejů. Na městnání emocí ukazují výrazné komíny, ze kterých se nekouří.

Mezi zajímavé momenty, které bych chtěla diskutovat, patří chvíle, při nichž docházelo k destrukci obrázku. To byl pro mě zajímavý moment, kdy chlapec ventiloval naštváním,

ale dělal to vlastně formou sebedestrukční, zničením osobního výtvoru, zničením sebevyjádření na papíře. Dalo by se to zobecnit na problémy s přijetím se takový, jaký jsem. Chlapec toto chování nasazoval často, vždy, když se mu v rozpracovaném výtvoru něco přestalo líbit, byl obrázek zmuchlán a vyhozen do koše, případně ještě roztrhán na kousky a polit vodou. Takové chování, které ukazuje přílišně vysoké nároky na sebe sama a na svoje výsledky, nebylo pro chlapce funkčním modelem. Vzhledem k práci ve skupině pak vznikaly situace, se kterými jsem si moc nevěděla rady, protože ostatní děti na to bouřlivě reagovaly, chlapec byl impulzivní a poznámky dětí si bral osobně. Ač nevědomky, tak jsem často přebírala funkci mediátora situace, ve které mi ale nebylo moc příjemně.

Zaujalo mě, že chlapec ritualizuje své chování – opakované používání zlaté pastelky a také opakované téma Angry Birds. Zlatou pastelku si spojuji s exkluzivitou a s touhou zabýštit se, zazářit, ale může být brána i jako okrová, kterou je možné spojovat s pocitem viny. Téma Angry Birds má podle mě velkou souvislost se zpracováním vzteku a jeho ventilace a přeměny do podoby, která je akceptovaná společností, vlastně hravá, dětská. Podobně bych přijímala i chlapcovo hraní počítačové hry se stejným námětem, kterou používal jako uvolňující techniku a pokud nastala situace, že ji nemohl využít, byl více podrážděný.

Angry Birds jsou naštvání ptáci. Kromě naštvání se také ve výkladu dá vycházet z druhého slova. Pták jako zvíře, které je volné, pohybuje se. Chlapec možná tento aspekt vnímal jako atraktivní, protože sám pohyb hodně vyhledával a možná v něm v mnoha ohledech byl omezený. Mezi jeho aktivity sport nepatřil.

Pták také může cestovat, migrovat, což beru také jako odkaz na rodinnou situaci chlapce, kdy hodně cestovali a z rodné země emigrovali. Pták může být přelétavý, což bych brala odkaz na poruchu pozornosti a skákání z jednoho tématu na druhé.

Angry Birds jsou zobrazení schematicky, zjednodušeně, vlastně je to jenom hlava ptáka, nebo nějaké vajíčko, mají výrazné barvy a detaily na hlavě. V Karlově tvorbě se také motiv hlavy nebo kulovitého objektu i schematicnost objevují poměrně často. Zobrazení pouze obličejů může ukazovat na vztah v raném období života, kdy je důležitý vztah s matkou a může ukazovat na nějaký raný problém. Chlapec byl na matku velmi fixovaný, a otec byl v rodině absenční.

Chlapec vykazoval problémy v orientaci v sociálních vztazích, na což také ukazují obrázky bez lidí, ale i deprivace barevnost – hnědá, černá, zelená, bledě modrá. Sociální a citová vyprahlost se projevovala i v upnutí se na vztah se mnou, nezralost zase v podobě lepšího navazování kontaktu s mladšími dětmi.

Chlapec byl fixovaný na matku a během setkání, jak se mezi námi vytvářel terapeutický vztah, jsem byla postupně přijímána jako zástupná osoba, cítila jsem vřelost, že se na

mě upíná a zároveň, že má ale snáz k tomu, aby na mne projevoval i přetlaky a negativní emoce. Toto mi opět nebylo příliš příjemné a cítila jsem se lehce ohrožená, chlapec byl silný a impulzivní ke konci setkávání ve vzteklych záchvatech měl navrch a docházelo i k fyzickým pokusům o zastrašení. Vzbuzovalo to ve mě ambivalentní pocity. Myslím, že jsem v tomto trochu přecenila svoje kapacity a schopnost stanovit hranice.

Práce s Karlem pro mě vůbec nebyla jednoduchá a potýkala jsem se při ní s celou řadou výzev, zároveň i chlapec procházel zátěžovým obdobím. Musel se vypořádat se změnou režimu z mateřské školy a přechodem do školy, integroval se do velké skupiny dětí, pak se vypořádával s rozhodnutím rodičů hospitalizovat ho, zároveň jsem na něm pociťovala absenci otce a širší rodiny i to, jak se ho týká válečný konflikt, který zuří v jeho zemi. Celkově zatížení nezvládl zpracovat a neměl kde ventilovat přetlaky, což vedlo k agresi.

Některé momenty ve mně bohužel rezonovaly tak, že jsem pochybovala o smyslu práce v tomto formátu. Nebylo vhodné prostředí, pro práci by byla lepší menší skupina nebo skupina mladších dětí (i když v tomto případě bych byla opatrná vzhledem k tomu, že chlapec měl tendence projevování agrese vůči mladším), nebo ideálně individuální program.

Zadání byla pro chlapce zřejmě poměrně náročná, chybělo více témat typu Podmořský svět, které odpovídají vývojově věku. Mým hlavním metodickým cílem bylo to, aby se chlapec víc uvolnil a začal lépe ventilovat emoce. Pomocí abreakčních technik se mi to částečně podařilo splnit, mám však mnoho otázek k jiným oblastem práce.

Velkou výčitku mám vůči tomu, že jsem se přes péči o klienta nedokázala zároveň věnovat i skupině. Cítila jsem dluh vůči ostatním dětem ve skupině a řešením pro mě bylo jen to, věnovat se chlapci individuálně v rámci opravdu individuální práce s klientem. Když jsem to ale matce klienta navrhovala, nebrala tuto variantu v potaz, což hodnotím jako velkou škodu. Možným řešením by bylo mít vždy pro chlapce zvláštní prostor v učebně, ale mým cílem byla i integrace sociální a bylo znát, že chlapec vnímá sociální kontakty jako výzvu.

Bylo by vhodné do setkání zařadit více relaxačních technik nebo v místnosti vytvořit relaxační koutek. Karel někdy špatně snášel hluk a ostatní lidi kolem a potřeboval se do práce opravdu ponořit, jindy chtěl sdílet svoje poznatky s dětmi. Arteterapeutické podpůrné techniky by v programu chlapce bylo dobré spojit s sportovní aktivitou a prací s tělem.

VIII. Kazuistika „Pavučiny“

Matěj, chlapec z úplné české rodiny, který během roku dovršil 7 let, s odkladem školní docházky a docházkou do přípravné třídy základní školy. Na setkání přichází s matkou, odchází s otcem, matka je výrazně mladší než otec. Chlapec má v průběhu roku diagnostikovaný Aspergerův syndrom, z jeho projevů vychází ještě mé podezření na kombinaci s poruchou pozornosti s hyperaktivitou.

Chlapec je aktivní, vyhledává pohyb, nevydrží sedět na místě, pozornost udrží zpočátku v krátkých, zhruba 15 minutových úsecích, postupně se tato lhůta prodlužuje a širě zájmu zvětšuje. Co se týče celkového projevu, tak je impulzivní, veselý, často vykřikuje a mluví pro sebe.

Zájem o okolí vyjma terapeuta je nevyrovnaný. S dětmi navazuje sociální kontakty obtížně, spíše děti provokuje, než aby s nimi sdílel a povídal si a ve výkyvech se objevuje snaha se před ostatními předvést, šaškovat, pobavit. S chlapci porovnává síly při drobných potyčkách. Neudrží oční kontakt. Na dospělé osoby se upíná a projevuje k nim vřelost.

Pravidelné skupinové výtvarné setkání se skupinou šesti předškolních dětí navštěvuje každý týden, během roku začne na základě svého požadavku navštěvovat další zájmové aktivity, které zařízení nabízí, buduje si kladný vztah a strukturuje volný čas. Také se postupně více socializuje a zapojuje ve skupině dětí.

Na výtvarné podněty a možnost tvoření po prvotním ostychu reaguje nadšeně. Zpočátku preferuje tvorbu na vlastní téma. Potíže v grafomotorickém vývoji postupně zvládá překonat, a ve tvorbě schematicky opakuje používané prvky. Jeho oblíbeným motivem jsou různé strukturované geometrizující obrazce, často se vyskytuje motiv pavučiny nebo jiné sítě.

VIII. A. Průběh jednotlivých setkání

- **Co jsem dnes zažil**

První setkání a seznámení s dětmi probíhá poměrně poklidně. Děti o sobě každý něco řeknou a pak kreslí obrázek, co ten den zažily. Matěj místo toho, aby pracoval na obrázku, prozkoumává prostor ateliéru, kde je ten den poprvé. Výsledný artefakt na A4 působí dojmem, že tužkou po papíře prostor prozkoumává o poznání víc nejistě. Kresba není dobře grafomotoricky zvládnutá, jsou na ní náznaky



základního schématu hlavonožce a prostor vyznačený vlnovkou. Obrázek komentuje slovy „procházka v parku“. Prochází se po třídě, bere do rukou předměty.

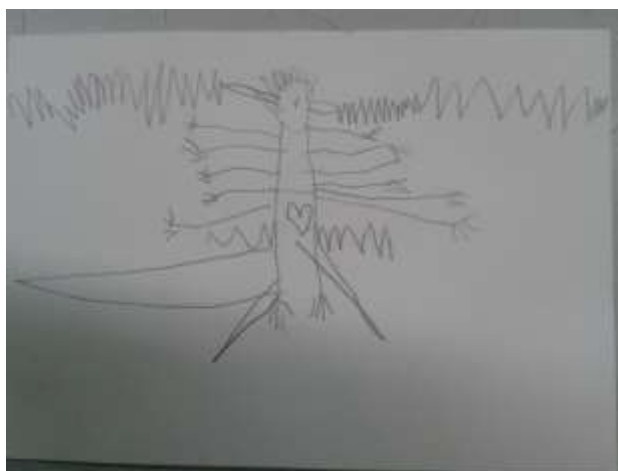


Následuje odpočinek a čtení příběhu Čáry paní Láryfáry – Hromdopolice o tom, jak kouzelná babička Láryfáry léčí neduh nemotorné dívky.

Po pauze děti mluví o tom, která pasáž se jim nejvíce líbila. Matěj začne okamžitě tvořit tužkou na papír A4 spletité obrázce připomínající labyrinty. Nekomentuje je slovy, ale směsicí zvuků, které při tvorbě vyluzuje, jakoby pohlcen vlastní představivostí a v jiném prostoru než zbytek skupiny. Obrázek nechce opustit. Kresba je bez dominanty, nepřehledná, vyplňuje nutkavě celý prostor. Vývojově by mohla odpovídat čarání se začínajícím se objevováním prvků – zvýrazněním skvrn a vynecháním míst, nebo uzavřením části do kruhu.

- **Oblíbené zvíře**

Téma setkání je „moje oblíbené zvíře“, povídáme si o tom, jaké zvíře má kdo doma a jaké má rád, jestli děti chodí do přírody nebo se dívat na zvířata v zoologické zahradě. Matěj se nezapojí verbálně, ale rychle tvoří svoje zvíře. Jde o schematické zobrazení ptáka tužkou s velkým přitlakem, po stranách těla s mnoha výběžky, připomínajícím křídla nebo ruce nebo peří, s detaily



jako je ocas, křídýlka a srdce nakreslené na centrální části trupu. Není moc dobře znát, na kterou stranu se pták dívá, ale zřejmě doprava. Výrazná je opět čára lemující spodní část horního pásu, tentokrát již ne vlnovka, ale klikatá čára. V kresbě je znát posun ke strukturovanější organizaci prostoru, přechodu k primitivnímu schématu a srozumitelnosti pro diváka.

Kresba se Matějovi zalíbila a po pauze chce pokračovat, tentokrát na vlastní téma. Téma není známé, provedení je kresba tužkou na formát A4 z obou stran. Tužka je posléze doplněná červenou fixou. Barva ve výtvarném výrazu je novinka, která může vytvořit dominantu.



V kresbě se jako podstatný prvek objevuje mnoho křížů, což opět souvisí se vznikem schémat a jejich opakování může mít souvislost s vývojovou fází, ale i s formou postižení, kdy děti s diagnózou autismu ukazují výraznější repetitivní chování.

- **Rodinný nákup**



V kresbě rodinný nákup se objevuje prvek vyjmenovávání objektů popisně vedle sebe na linku, není to však linka země, ale nebe, což opět ukazuje na neukotvenost dítěte. Sebe zpodobnil v centru obrázku jako postavu s dlouhýma nohama. Dlouhé nohy lze považovat za znak poruchy pozornosti, kdy dítě nasadí tužku, táhne čáru a zapomíná ji včas ukončit. Vznikne tak postava s naddimenzovanými

nohama oproti tělu. Další postavy na nákupu jsou vlevo tatínek a vpravo, blíže autorově zpodobnění, maminka, na kterou je hodně citově navázán a v kresbě se objevuje nejbližší jeho postavě.

- **Pravěká malba**

Motivace při setkání probíhá formou prohlížení obrázků výzdoby pravěkých obydlí a jeskynních maleb. Povídáme si i příběh z knihy Lovci mamutů. Děti mají možnost pracovat s modelínou, vytvořit si sošku, magický amulet a pak nástěnnou malbu tak, že modelínu lepí na karton A5. Mají možnost modelínu ještě pak dále upravovat, nebo do ní vyrývat. Matějovi se tvorba líbí, je z ní



překvapený, je fascinovaný materiálem a staví a bourá sošky. Nakonec vytvoří nástěnnou malbu s prorytím jelena v centrální části artefaktu.

Práce s modelínou je zajímavý metodický vstup, protože jde o materiál, který vztahově reaguje na naše akce. Pokud zatlačím, vyhloubí se důlek, pokud natáhnu, modelína se zúží. Pro děti, které mají problém v sociální oblasti, to může být podnětná zkušenost a práce s modelínou může být zajímavá a přinášet uspokojení. Matějovi se tato zkušenost líbila natolik, že s maminkou modelínu pořídili i k sobě domů.

- **Chrysentémy**

Chlapec kreslí podle kytice na stole chrysentémy. Kresba je charakteristická opakováním schématu, včetně identické barevnosti u jednotlivých květů. Okvětní lístky působí ostře, trochu mehanicky, jako roztočená ozubená kolečka. Točí se doprava, což je znak pozitivních posunů, i když kresba vypadá jako hodně repetitivní.



- **Podzimní zbarvení**

Se skupinou vyrazíme na zahradu nasbírat různé listy, které pak zpracováváme pomocí frotáže voskovkou, doplněnou akvarelem. Chlapec využívá jen jeden druh listu a i v barvě zůstává věrný červené, i když zkouší i barvu míchat do nádechu růžové a oranžové.

Po pauze chce pokračovat, listy si obkresluje a vyplňuje tečkovaným vzorem, experimentuje s barvami a ukazuje širší paletu barev.



Ve zbytku hodiny vytváří kruhovitou síť s několika paprsky a tečkou uprostřed. Tyto struktury se často opakují po aktivitách, kde se musel Matěj hodně soustředit jako jakýsi stabilizační a kompenzační prvek.



- **Čert, Mikuláš a Anděl**

Blíží se doba Vánoc a svátků. Děti jsou plné dojmů a očekávání. Zpracováváme téma čert, Mikuláš a anděl, Matěj si vybere postavu čerta, který již má detailnější tělesné schéma, než bych očekávala po zkušenosti s ptákem. Výrazné jsou opět dlouhé nohy, krátké ruce se schematickými trojúhelníkovitými prsty v počtu tři. Čert drží řetěz a na hlavě má výrazné rohy. Usmívá se a má jakoby nakročeno – tedy poprvé se objevuje tendence k profilu, i když zatím nenápadná. Velký podpis na druhé straně papíru zdánlivě neodpovídá, byl proveden ke konci hodiny, kdy už byl chlapec hodně nesoustředěný a unavený. Objevují se kompenzační čáranice, chlapec chodí po místnosti, povídá si pro sebe.



- **Betlém**

Čteme si příběh o příchodu do Betléma. Matěj poměrně hezky vystihne téma v jednobarevné kresbě oranžovou pastelkou. Kresba je schematická a průhledná, ale poskytuje kontext, je zde domek, slunce, z komína se kouří, za rohem vykukuje čert. Sluníčko má charakter pavučinových sítí.



- **Rodina**

Téma setkání je moje rodina, povídáme si o užším rodninném kruhu a široké rodině, děti se rozpovídají a povídá i Matěj. Kresbu zpracovává pastelkami s využitím mnoha barev. Postavy mají opět výrazné dlouhé nohy, nemají ruce. To by mohlo ukazovat na nedostatečnou úroveň vztahů

v rodině. Zobrazení je hieratické, autor se zobrazil největší a s velkou hlavou. Zajímá ho, jak se členové rodiny řeknou anglicky a chce to do obrázku vepsat. Na obloze jsou v obrázku ozubená kolečka, sluníčka s hodně paprsky, písmo, což beru jako kompenzační symboly.

Kresba rodiny obsahuje regresivní znaky, proto je nutné uvažovat, proč je toto téma zátěžové, jestli v současné době neprochází rodina nějakou krizí.



Ve stejném dnu po odpočinku chlapec nakreslil svoji rodinu na výletě, kdy je opět v centru on, zajímavý zježenými vlasy a dlouhýma rukama a červenými kalhoty. Postavy jsou schématické, ale objevuje se náznak zpracování prostoru – na zemi rakety, na nebi letící letadlo zanechávají dynamickou stopu – jde o povedený záznam pohybu.

- **Cirkus**



Děti téma cirkusu nadchne. Matěj začne tvořit obrázek oranžovou pastelkou, na němž je cirkusový stan. V obrázku se díky proporcionálnímu zmenšení dalšího stanu v pozadí podařilo vykouzlit iluzi perspektivy. Matěj ještě zpracovává postavičky, které by v cirkusu mohly vystupovat, jde o velblouda, siláky a krotitele. Musí se hodně soustředit a na zadní stranu papíru čmáráním ventiluje psychický přetlak.



- **Cesta do lesa**

Po procházce v lese děti mohly zachytit svoje dojmy. Jednak kresebně, ale i malbou temperou a malbou rukama na velký formát. Matěje tvorba velmi bavila a je na obrázek hodně hrdý. Les je zde pokrytý červenými houbami, zelená a červená působí sice tenzně, ale zelené je převaha. Dynamická malba poskytla prostor k abreakci a i závěrečnou kultivaci projevu.



Chlapec zbytek hodiny odpočívá, pak chce tvořit dál temperami, tvoří modrou síť, která se v pravém rohu opakuje a připomíná pavučiny. Chlapec neví, co malba představuje. Tento prvek se mu v kresbě i malbě objevuje často po větším zatížení jako kompenzace tenze.

- **Postava**

Ve skupině s dětmi mluvíme o lidském těle, zkoumáme, kde co je a jak části na sebe navazují, koukáme se do knížky anatomie. Na stole je panáček, který chlapec využil jako podklad a vytvořil přesnou kresbu doplněnou akvarelem. Postava je zobrazena en-face, ale nohy jsou otočené doprava. Je zde opět vidět vůle ke zpracování profilu a pro posun v sociální oblasti. Tento artefakt je zajímavý výtvarným zpracováním pozadí, kde se objevuje hnědý déšť, zašpinění. Chlapec tím možná ventiluje nějaký nepříjemný zážitek.



- **Podmořský svět**

První plošné použití vodové barvy v sytých odstínech, které dodávají obrázku barevnou dominantu. Vosková pastelka je využita pro nenápadné detaily. Vlepený detail tvoří dominantní prvek. Chlapec byl nadšený a zpracoval ještě jeden obrázek podobnou technikou. Druhý výtvarník nazval Vesmírem. Zde využívá kontrastní voskovky a





akvarel a také dosahuje toho, že na obrázku vytváří dominantu, tentokrát spíše světelnou. Oba obrázky obsahují syté barvy, což by ukazovalo na to, že se chlapec nebojí projevit emoce. V jeho projevu je toto opravdu znát, je spontánní, hodně se směje, když ho něco našťve nebo rozesmutní, brečí.

- **Zážitek z víkendu**

Téma zpracováno na velký formát A3, kresebně pastelkami s využitím mnoha barev. Chlapec se již soustředí delší úseky, ale ve tvorbě se mu lépe pokračuje po pauze. Využívá různorodé zpracování pro stereotypní prvky. Z objektů je významný vlak a jeho zobrazení transparentně, ale v pohybu a s kouřícím komínem, dále dům a objekt připomínající pavučinu v centrální části obrázku. Ve středu sítě je červený bod, takže celek připomíná terč na šipky. Na síti na objektu, který připomíná cestu je vlepená postava s dlouhýma rukama a velkým obličejem.



- **Indiáni**



Téma Indiánů jsem volila také proto, že mají při něm děti možnost zpracovat téma agrese. Obrázek Matěje tomu úplně neodpovídá, ale je významným kontextem, kterého bylo dosaženo pomocí akvarelového propojení pozadí a díky tomu, že se mu podařilo navodit atmosféru pohybu. Tomu pomáhají i vlepené prvky. Obrázek je poměrně dost barvený s jasnou barevností.

VIII. B. Diskuse

Při soustavné podpůrné práci se s Matějem povedlo ujít velký kus cesty. Z počátečního chaotického čarání, kdy chlapec využíval pouze grafický prvek tužky a vytvářel labyrinty připomínající útvary, se mu podařilo svoji tvorbu posunout, obohatit o barvy a nové

techniky a zaplnit nejprve primitivnějšími schémata, ale posléze opravdu čitelnými objekty.

Matěj rozšířil i svoji paletu sociálních interakcí – více si s dětmi povídá, chytá je za ruku, šeptá kamarádům tajemství, komentuje při reflexi obrázků. Není agresivní, nutkání k pohybu se zmírnilo, dovede se lépe vyjádřit.

Zajímavý moment pro mě v jeho tvorbě byla nutkavost k vyplňování prostoru, který nejdříve pouze chaoticky vyplňoval čáráním. K této odreačující činnosti se pak vracel v zátěžových situacích, stejně jako k zobrazování různých strojků, ozubených kol nebo pavučinových sítí, které pro něj zřejmě hrály důležitou symbolickou roli, kterou ale nebyl schopen sdílet.

Chování chlapce bylo ritualizované, vždy v podobném rytmu, což mně umožnilo si na jeho potřeby brzy zvyknout a přizpůsobit svoje vstupy. Chlapec nebyl agresivní vůči ostatním ani sobě, ale byl hlučný, netrpělivý a nepozorný a neobratný.

Můj osobní závěr je takový, že se s dítětem podařilo vytvořit komunikační systém a model práce tak, že si vytvoří pozitivní vztahy s okolím, tvorbě se věnoval rád a měl možnost si i odpočinout. Volba tématu byla adekvátně zvolená k vývoji chlapce, a k věku skupiny dětí předškolního věku, která byla menší a poskytovala tak bezpečné prostředí s ne tak velkým množstvím sociálních výzev.

Oproti zkušenosti z práce popsané v kazuistice „Angry Birds“ jsem při setkáních s chlapcem byla ve větším klidu a s postupem času jsem zažívala radost z pokroků, které chlapec dělal v různých oblastech vývoje. Měla jsem pocit, že vím, jak práci uchopit a díky Matějově veselé a i když impluzivní, tak stále poměrně mírné povaze jsem nemusela řešit problémy s agresivitou projevovanou vůči skupině, se kterou jsem si předtím nedovedla poradit.

Oba rodiče Matěje byli spolupracující, měli zájem o to, čím se při setkáních zabýváme a dobře se mnou komunikovali. Chlapce podpořili v rozvíjení jeho zájmů a postupném prodloužení úseků, po které se dovedl na nějakou věc soustředit.

Závěrem jen uvedu, že Matějův tatínek jako odměnu používal hru na tabletu Angry Birds. Naštvaní ptáci je tedy téma, které obě kazuistiky spojuje a které podle mého názoru oba chlapci používali pro uvolnění emocí vzteku a ventilace agrese.

• Závěr •

Poznatky z mojí práce jsou poměrně různorodé a podržím se závěrů autorů, kteří apelují na individuální přístup k dětem s ohledem na jejich osobnost a prostředí.

Některé prostředí není pro práci s dítětem se speciálními potřebami nejvhodnější, vždy však hodnotím jako přínosný moment navázání kontaktu a terapeutického vztahu, který pomáhá podobné problémy překonávat.

Na tom, jestli je dítě terapeutovi nebo pedagogovi sympatické, hodně závisí rychlost vytvoření vztahu a hladké fungování komunikace. Hodně velkou roli hraje i dynamika přenosu.

Spokojenost s výsledkem je něco, na čem se dá také budovat vztah k dětem a zároveň tím posilovat sebevědomí dětí a sebedůvěru. Důležité je podpořit vyjádření dětí, což oproti školnímu vzoru nebude vést k honbě za perfekcionismem, ale k postupu k opravdovosti. Lidský přístup a dialog jsou mocné nástroje, pokud se používají ne mechanicky, ale se zájmem.

Z mojí zkušenosti vyšlo najevo, že jsou pro práci vhodné menší skupinky, nebo případně individuální setkávání, kde mají obě strany možnost lépe se na sebe soustředit a naladit. Klidnější a bezpečnější prostředí skupiny pak umožní lépe rozvinout potenciál dětí, uvolnit emoce, nebo prohloubit sociální dovednosti.

V započaté práci a sbírání poznatků by se dalo pokračovat a zpracovat do kazuistik tak, aby se pomocí více příkladů dala problematika lépe zmapovat a zhodnotit pro další pedagogy. Toto hodnotím jako začátek cesty, na které se dá ještě hodně objevit, třeba hned za další zatáčkou.

Literatura

- ARGUILE, Roger. "Ukážu ti" děti při arteterapii, s. 155-169. In: CASEOVÁ, Caroline, DALLEYOVÁ, Tessa. Arteterapie s dětmi. Speciální pedagogika. Praha: Portál, 1995. 175 s.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. Základní problematika specifických poruch učení, s. 153-168. In: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004. 463 s.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2007. 247 s.
- BEYER, Jannik, GAMMELTOFT, Lone. Autismus a hra. Praha: Portál, 2006. 98 s.
- BLAŽEK, Vladimír, LOVASOVÁ, Vladimíra. Symboly a rituály ve výuce a terapii, s. 165-168. In: KOMZÁKOVÁ, Martina, SLAVÍK, Jan (ed.). Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii. Výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 318 s.
- BALÁTOVÁ, Kristýna. Hodnoty jako bariéry v inkluzivním vzdělávání, s. 337-346. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie (ed.). Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Inclusive education in current Czech school. Brno: Masarykova univerzita, Muni Press, 2010. 409 s.
- BURT, Cyril. Mental and Scholastic Tests, London 1932. In: ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2008. 167 s.
- CAMPBELLOVÁ, Jean. Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé. Praha: Portál, 2000. 199 s.
- ČADILOVÁ, Věra, ŽAMPACHOVÁ, Zuzana. Strukturované učení. Vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami. Praha: Portál, 2008. 408 s.
- DAVIDOVÁ, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie. Praha: Portál, 2008. 205 s.
- FONTANA, David. Psychologie ve školní praxi. Praha: Portál 2014. 384 s.
- HRDLIČKA, Michal, KOMÁREK, Vladimír (eds.). Dětský autismus. Přehled současných poznatků. Praha: Portál, 2014. 212 s.
- JEDLIČKA, Richard. Kompetence mezi výchovou a terapií, s. 39-43. In: KOMZÁKOVÁ, Martina, SLAVÍK, Jan (ed.). Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii. Výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 318 s.
- KOŤA, Jaroslav. Pobyť mezi filosofií, uměním a terapií, s. 27-32. In: KOMZÁKOVÁ, Martina, SLAVÍK, Jan (ed.). Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii. Výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 318 s.
- LOWENFELD, Viktor, BRITAIN, William Lambert. Creative and Mental Growth. London: Macmillan Publishing Company, 1975. 430 s. In: PEROUT, Evžen. Arteterapie se zrakově postiženými. Praha: Okamžik, 2005. 101 s.
- LUKAVSKÝ, Jindřich. Od akce k reflexi - hledání vzdělávacích motivů, s. 171-184. In: KOMZÁKOVÁ, Martina, SLAVÍK, Jan (ed.). Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii. Výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 318 s.

- MIŇHOVÁ, Jana. Mentálně hygienické aspekty výtvarné činnosti dětí mladšího a středního školního věku, s. 108-111. In: KOMZÁKOVÁ, Martina, SLAVÍK, Jan (ed.). Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii. Výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 318 s.
- PEROUT, Evžen. Arteterapie se zrakově postiženými. Praha: Okamžik, 2005. 101 s.
- PIAGET Jean, INHELDEROVÁ, Bärbel. Psychologie dítěte. Praha: Portál, 2014. 144 s.
- PROCHÁZKOVÁ, Marie. Uvedení do etopedie, s. 368-379. In: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004. 463 s.
- PROCHÁZKOVÁ, Marie. Ústavní a preventivně výchovná péče o děti a mládež s poruchami chování, s. 380-388. In: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004. 463 s.
- READ, Herbert. Výchova uměním. Praha: Odeon, 1969. In: PEROUT, Evžen. Arteterapie se zrakově postiženými. Praha: Okamžik, 2005. 101 s.
- RUBINOVÁ, Judith Aron. Art Therapy: An Introduction. Philadelphia: Psychology Press, 1998. 372 s.
- ŘEZÁČ, Jan. Usedlíci a kočovníci - využití výtvarné tvorby v interkulturní problematice, s. 69-73. In: KOMZÁKOVÁ, Martina, SLAVÍK, Jan (ed.). Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii. Výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 318 s.
- SCHÜRER, Miroslav, SMÉKAL, Vladimír. Diagnostika výchovných a výukových obtíží ve výchovně psychologickém poradenství, s. 263-270. In: ŠVANCARA, Josef (ed.). Diagnostika psychického vývoje. Praha: Avicenum, 1980. 400 s.
- SLAVÍK, Jan. Umění jako služba výchově, prevenci a expresivní terapii, s. 13- 26. In: KOMZÁKOVÁ, Martina, SLAVÍK, Jan (ed.). Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii. Výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 318 s.
- SLAVÍK, Jan. Utváření a interpretování symbolu v arteterapii. Současná arteterapie v Čechách a v zahraničí. Praha: Karlova univerzita, 2000. In: ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2008. 167 s.
- SLAVÍK, Jan. Umění zážitku, zážitek umění (teorie a praxe artefiletiky). I. díl. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2001. In: ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2008. 167 s.
- SLEPIČKOVÁ, Lenka. Sociální exkluze, sociální inkluze a vzdělávání, s. 33-42. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie (ed.). Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Inclusive education in current Czech school. Brno: Masarykova univerzita, Muni Press, 2010. 409 s.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2008. 167 s.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. Umenie ako forma kultúrnej terapie spoločnosti, s. 33- 38. In: KOMZÁKOVÁ, Martina, SLAVÍK, Jan (ed.). Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii. Výzkumný záměr: Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009. 318 s.
- ŠTURMA, Jaroslav. Předmluva, s. 13-14. In: DAVIDOVÁ, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Dětská kresba z pohledu psychologie. Praha: Portál, 2008. 205 s.

- ŠVANCARA, Josef. Poznávací procesy, s. 176-196. In: ŠVANCARA, Josef (ed.). Diagnostika psychického vývoje. Praha: Avicenum, 1980. 400 s.
- ŠVANCAROVÁ, Lea., ŠVANCARA, Josef. Vývoj dětských grafických projevů, s. 197-216. In: ŠVANCARA, Josef (ed.). Diagnostika psychického vývoje. Praha: Avicenum, 1980. 400 s.
- THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra. Praha: Portál, 2006. 453 s.
- VAĎUROVÁ, Helena, PANČOCHA, Karel. Předpoklady inkluzivního vzdělávání na úrovni pedagogických pracovníků, s. 15-31. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie (ed.). Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Inclusive education in current Czech school. Brno: Masarykova univerzita, Muni Press, 2010. 409 s.
- VASARHELYIOVÁ, Vera. Kočka, ryba, muž a pták aneb jak být ničím. Děti s poruchami chování - případová studie desetileté dívky, s. 64-81. In: CASEOVÁ, Caroline, DALLEYOVÁ, Tessa. Arteterapie s dětmi. Speciální pedagogika. Praha: Portál, 1995. 175 s.
- VAŠINA, Lubomír. Arteterapie. Brno: Bonny Press, 2014. 73 s.
- VÍTKOVÁ, Marie. Analýza podmínek pro integraci/inkluzi v České republice, s. 28-42. In: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004. 463 s.
- VÍTKOVÁ, Marie. Zdraví a psychická pohoda jako téma interakce v inkluzivní škole se zřetelem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, s. 73-82. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie (ed.). Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. Inclusion in Schools and Society as an Interdisciplinary Issue. Brno: Masarykova univerzita/ Masaryk University, Muni press, 2015. 363 s.
- VOJTOVÁ, Věra. Školy pro žáky s poruchami chování ve Spolkové zemi Baden-Württemberg, s. 418-422. In: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004. 463 s.

Elektronické zdroje

- Česká arteterapeutická asociace, 2016 [online]. [cit. 2016-6-16]. Dostupné z: < <http://www.arteterapie.cz/asociace> >
- Rožnovská Arteterapie, Arteterapie, tradice a trendy oboru, 2012 [online]. [cit. 2016-6-16]. Dostupné z: < [http://roznovska-arteterapie.wz.cz/2012/PRISPEVKY_2012/Arteterapie, tradice a trendy oboru.ppt](http://roznovska-arteterapie.wz.cz/2012/PRISPEVKY_2012/Arteterapie,_tradice_a_trendy_oboru.ppt) >
- EduIn, Rodiče za inkluzi, Mýty a omyly o inkluzi ve veřejném prostoru, Přehled nejčastějších mýtu a omylů, které se vyskytly v souvislosti s novelou školského zákona, DOLEŽILOVÁ, Veronika, 21. května 2016 [online]. [cit. 2016-6-19]. Dostupné z: < <http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/05/RZI-MytyOmylyInkluze-2016-05-21.pdf> >

Příloha

CD: Elektronická verze kvalifikační práce