



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

Arteterapeutická práce s dětmi se specifickými poruchami učení a chování

Vypracoval: Mgr. Tereza Sedláková
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 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, a to v nezkrácené podobě 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.

Datum

Podpis studenta

Poděkování

Děkuji paní Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za její cenné rady a připomínky při psaní této práce.

Dále děkuji Marii a Tomáši Steinerovým za jejich postřehy při úpravě jazykové stránky textu.

V neposlední řadě děkuji své rodině za podporu, bez níž bych práci nenapsala.

Anotace

Tato práce popisuje arteterapeutickou činnost s dětmi se specifickými poruchami učení a chování.

Teoretická část práce vychází z literárních zdrojů uvedených v seznamu použité literatury a zabývá se definicí specifických poruch učení a syndromu ADHD, jejich možnými příčinami a dopady na osobnost a život dítěte. Dále popisuje program péče o děti s těmito poruchami a zabývá se možnostmi, které v této oblasti má arteterapie. V neposlední řadě se zabývá výtvarným projevem dětí a jeho specifiky u dětí se SPU a ADHD.

Praktická část předkládá dvě kasuistické studie, na nichž předvádí možnosti arteterapeutické práce s těmito dětmi. Zachycuje výtvarný posun u dvou chlapců v konkrétních oblastech souvisejících s jejich poruchami a jejich dopady na osobnost.

Klíčová slova

specifické poruchy učení, ADHD, arteterapie, výtvarný projev

Abstract

This thesis describes art therapeutic work with children suffering from learning disabilities (LDs) and Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD).

The theoretical part of this thesis is based on specialized literature and focuses on the definition of learning disabilities and ADHD syndrome. Furthermore, possible causes of these disorders and also their consequences on the personality and life of an affected child are being discussed. In this theoretical part I also describe a care program for these children and include application of art therapy. I also focus on specific features at art works of children suffering from LDs and ADHD.

In the practical part I present two case interpretation studies where art therapeutic procedures used in work with affected children are being described. Furthermore I describe art work progress of two boys. Here I focus on specific points connected with their disabilities and impact of these disorders on their personalities.

Key words

learning disabilities, ADHD, art therapy, stages of artistic development

1. ÚVOD	7
2. TEORETICKÁ ČÁST.....	9
2.1. Specifické poruchy učení	9
2.1.1. Definice specifických poruch učení	10
2.1.2. Vznik a příčiny specifických poruch učení	11
2.1.3. Druhy specifických poruch učení a jejich projevy	12
2.2. ADHD	15
2.2.1. Definice ADHD.....	15
2.2.2. Projevy ADHD	16
2.3. Dopady SPU a ADHD na osobnost a život dítěte	17
2.3.1. K sebezpečí.....	18
2.4. Komplexní program péče o děti se SPU a ADHD	20
2.5. Možnosti arteterapeutického působení v oblasti specifických poruch učení a chování	23
2.6. Výtvarný projev dítěte.....	25
2.6.1. Vývoj výtvarného projevu dětí.....	25
2.6.2. Zvláštnosti výtvarného projevu dětí se specifickými poruchami učení	28
3. PRAKTICKÁ ČÁST	31
3.1. Cíle práce.....	31
3.2. Východiska arteterapeutické práce.....	31
3.3. Použité metody arteterapeutické práce.....	33
3.4. Případová studie I - Honzík.....	34
3.4.1. Osobní a rodinná anamnéza	34
3.4.2. Popis arteterapeutického setkávání a rozbor artefaktů	35
3.4.3. Shrnutí	53
3.5. Případová studie II - René	56
3.5.1. Osobní a rodinná anamnéza	56
3.5.2. Popis arteterapeutického setkávání a rozbor artefaktů	56
3.5.3. Shrnutí	71
3.6. Shrnutí praktické části	74
4. ZÁVĚR.....	76
Seznam použité literatury a použitých zdrojů	77
Seznam příloh.....	79

1. ÚVOD

V posledních letech se převážně na základních školách setkáváme stále častěji s tím, že jsou děti pro různé potíže se školními dovednostmi či chováním odesílány do pedagogicko-psychologických poraden. V nich je velmi často stanovena diagnóza a jsou doporučena různá nápravná cvičení. Škola na diagnózu následně reaguje různými úlevami a reedukací. Tím velmi často začíná bludný kruh nepochopení.

Diagnóza může působit jako nálepka, která ovlivňuje náhled okolí na dítě a jeho práci. A nejen to. Dítě samo může diagnózu vnímat jako stigma a ona může mít velký vliv na jeho osobnost a prožívání. Stanovení diagnózy by proto mělo být obezřetné. O tom, že tomu tak ne vždy je, může svědčit fakt, že v posledních letech počet diagnóz SPU či ADHD narůstá (Pokorná, 2010). V některých případech mohou být vodítka k udělení diagnózy sporná a tehdy by mělo být dobře váženo, co může dítěti přinést. Měli bychom ji vnímat jako návod, jak s dítětem pracovat a na co se s ním zaměřit. Ne jako jednoduché a neměnné vysvětlení obtíží, na které se dá leccos svést.

Aby měly děti se specifickými poruchami učení nebo chování stejné podmínky jako děti intaktní, jsou jim některé školní úkony přizpůsobeny a případně zlehčeny. Setkáváme se i s tím, že je to zneužíváno a na poruchu je sváděno více, než je nutné. Při práci s dětmi s těmito poruchami je důležité mít na zřeteli, že cílem není zamést jim cestičku, ale podpořit je a pomoci jim najít cestu, jak své obtíže překonat.

Podpora a hlavně pochopení by měly být cestou terapie a všeobecně práce s těmito dětmi. Budeme-li komplexně nahlížet na jejich případ a pochopíme-li, z jakých podmínek přicházejí, jaké jsou, jaký mají přístup k práci a jak svou diagnózu vnímají, můžeme jim mnohdy dát mnohem více, než samotná reedukace. Děti s těmito poruchami se mohou cítit zahlceny množstvím práce, kterou jejich školní příprava společně s reedukací přináší. Maminky nebo pracovníci, kteří s nimi pracují, v dobré víře, že jim pomáhají, mohou naopak naložit na jejich bedra příliš. Ony pak mohou být demotivovány tím, kolik jejich výsledky vyžadují píle. Pochopíme-li prožívání těchto dětí a pomůžeme-li jim s jejich situací komplexně, můžeme jim také pomoci řešit jejich problémy.

Tato práce předkládá možnosti arteterapeutického působení v oblasti specifických poruch učení a chování a dává nahlédnout, jak arteterapie s těmito poruchami může probíhat. Výtvarné prostředky umožňují pracovat s touto problematikou pro děti příjemným a přirozeným způsobem. Právě v duchu výše zmíněného pochopení a přizpůsobení se dítěti

propojují příjemné s užitečným. Arteterapie může pomoci hlavně v oblasti vlivů specifických poruch učení na osobnost dítěte, ale i jako podpůrná technika pro cvičení některých postižených funkcí.

Teoretická část práce předkládá východiska pro praktickou část. Zabývá se problematikou specifických poruch učení a chování, ale i výtvarným projevem dětí a jeho vývojem, možnostmi arteterapeutického působení v oblasti specifických poruch učení a dalšími tématy.

2. TEORETICKÁ ČÁST

2.1. Specifické poruchy učení

Pro úvod do kapitoly o specifických poruchách učení (dále jen SPU) využijeme zjednodušenou definici vytvořenou na základě knih Matějčka, Vágnerové a kol. (2006) a Pokorné (2001). *Specifické poruchy učení jsou vývojovou poruchou kognitivních funkcí, jež se projevuje obtížemi v oblasti školních dovedností.* Přesnější definici této poruchy se budeme věnovat v následující kapitole.

Fakt, že specifické poruchy učení postihují schopnosti spojené se školními výkony, má mnohem širší dopady, než z této definice vyplývá. Tyto schopnosti mají mnohdy přesah do běžného života člověka a fungování v něm (Zelinková & Čedík, 2013; Pokorná, 2001). Lidé se SPU potom mohou selhávat v běžných životních situacích a musí mnohdy vynakládat na triviální úkony mnohem více energie, než lidé intaktní. SPU s sebou mohou nést také řadu obtíží a překážek v interakci s okolím a mohou sekundárně ovlivňovat prožívání člověka a vnímání sebe sama.

Ač se s narůstajícím věkem mohou projevy těchto poruch zmírňovat či mazat pomocí kompenzačních mechanismů, ovlivňují celý život postiženého a úplně nemizí (Matějček & Vágnerová, 2006).

Tímto úvodem jsme se snažili zdůraznit, že problematika SPU není jednoduchá a stejně jako mají tyto poruchy rozsáhlé důsledky, tak i nápravné prostředky musejí být variabilní. Terapie (tedy i arteterapie) zde potom má vedle reedukačních technik své místo.

V následujících řádcích vymezíme pojem Specifické poruchy učení detailněji a budeme se věnovat jejich příčinám, projevům a druhům.

2.1.1. Definice specifických poruch učení

Definovat SPU není jednoduchý úkol hlavně proto, že mezi autory panuje nejednotnost v terminologii, ale i v přístupu k dané problematice. Jak ukazuje název a první kapitola, budeme pro účely tohoto textu pracovat s pojmem specifické poruchy učení jako s pojmem nadřazeným pro dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dysmuzii či dyspraxii. Novější výzkumy dle Pokorné (2010) ale zdůrazňují fakt, že se tyto jednotlivé poruchy prolínají a nelze je jednoduše oddělovat. Definují je podle toho, která z funkcí je dominantně postižena. Pro naše účely ale postačí tato starší verze dělení s poznámkou, že většinou u postižených nenajdeme tyto poruchy v čisté formě tak, aby se neprolínaly.

Poměrně často se SPU také prolínají se specifickými poruchami chování, které mohou být jejich důsledkem. Pokorná (2001,2010) uvádí, že se těmito fenomény nelze zabývat odděleně.

Specifické poruchy učení jsou poruchy se základem v neurobiologickém deficitu, který postihuje jednotlivé kognitivní funkce, jež se podílejí na utváření školních dovedností. Jde například o zrakovou diferenciaci, sluchovou diferenciaci, obtíže v řečových funkcích, obtíže s myšlenkovými operacemi s čísly, s automatizací aj., které mají vliv na schopnost číst, psát, počítat apod. Tyto poruchy vznikly narušením vývoje jednotlivých kognitivních funkcí. (Zelinková & Čedík, 2013; Zelinková, 1994; Matějček & Vágnerová, 2006; Pokorná, 2001; Pokorná, 2010)

Definice SPU se také velmi často opírají o podmínku, že při těchto poruchách nejsou nikterak narušeny rozumové schopnosti dítěte. Tuto podmínku jsme úmyslně ve výše uvedené definici vynechali, protože je sporná (Pokorná, 2010).

Pro pochopení souvislostí a doplnění obrazu SPU se nyní podíváme na možné příčiny jejich vzniku.

2.1.2. Vznik a příčiny specifických poruch učení

Protože jsme definovali SPU jako poruchu zakotvenou v neurobiologických změnách mozku, začneme nyní tím, že jako jednu z možných příčin označíme právě dysfunkční rozvoj centrální nervové soustavy (CNS). Výzkumy příčin SPU se dle Pokorné (2001) věnují právě zkoumání mozku pomocí EEG nebo zjišťování látkové výměny v mozku.

CNS může být narušena z mnoha příčin. Může jít o narušení v průběhu těhotenství v důsledku infekce matky, požívání alkoholu či drog u těhotné ženy, infekce plodu, nedostatečné výživy plodu aj.. Dále mohou narušení CNS způsobit komplikace v průběhu porodu. Zejména přidušení dítěte, infekce z průchodu porodními cestami apod.. Rizikem mohou být i vysoké horečky v prvních dvou letech života. (Zelinková, 1994; Zelinková & Čedík, 2013; Pokorná, 2001)

V souvislosti s příčinami SPU se také často skloňuje genetika. Někteří autoři (Zelinková & Čedík, 2013; Serfontein, 1999; Matějček & Vágnerová, 2006) udávají genetickou zátěž při vzniku SPU kolem 40%-60%. Muir (2000) popisuje, že za přenos specifických poruch učení není zodpovědná mutace pouze jednoho genu, ale řady genů. Protože se tyto poruchy vyskytují častěji u mužů, spojuje je autor s X chromozomem.

Jako další možné vlivy při vzniku SPU udává literatura mužské pohlaví (Zelinková & Čedík, 2013; Serfontein, 1999) a nepříznivou konstelaci laterality (levorukost nebo skřížená laterality u oka a ruky) (Pokorná, 2001). Vznik SPU mohou ovlivnit ale také nepříznivé sociální podmínky a rodinné prostředí. Kognitivní funkce se mohou pod vlivem nedostatku podnětů špatně rozvíjet (Pokorná, 2001; Serfontein, 1999).

2.1.3. Druhy specifických poruch učení a jejich projevy

Podívejme se nyní na jednotlivé druhy SPU, s nimiž se můžeme v praxi setkat. Pokorná (2001) zdůrazňuje, že jednotlivé poruchy se mohou u dítěte prolínat a my se můžeme setkávat s různými formami těchto poruch. Dle této autorky jen málokdy narazíme na čistý obraz poruchy tak, jak ho popisuje literatura.

Jednotlivé SPU jsou označovány předponou dys-, která značí to, že k poruše kognitivní funkce došlo v průběhu vývoje a ne až následně (Zelinková, 1994). K předponě se dále připojuje funkce, jež je narušena. Řadíme sem dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii a dysmuzii (Zelinková & Čedík, 2013). Pro všechny SPU je dle těchto autorů typické zhoršení komunikačních dovedností v menší či větší míře.

V následující části této kapitoly se budeme věnovat jednotlivým poruchám dle Zelinkové a Čedíka (2013), Matějčka, Vágnerové a kol. (2006), Zelinkové (2007) a Serfonteina (1999).

Dyslexie

Dyslektické potíže jsou spojeny s narušením kognitivních funkcí ovlivňujících schopnost čtení. Dítě čte nepřiměřeně svému věku, což znamená pomaleji nebo s více chybami, než většina dětí stejného věku. Chyby mohou vyplývat z vynechávání písmen, záměny podobných písmen nebo domýšlení si.

Dyslektik může mít také obtíže s porozuměním nebo zapamatováním si textu a orientací v něm. Tato porucha může také ovlivnit propojení vizuálního se slyšeným. Dítě může mít obtíže převést slyšené do vizuální reprezentace a pracovat s ní.

V běžném fungování v životě se dyslektik může nevyznat v telefonním seznamu či nemusí být schopen najít v obchodě, co hledá aj..

Výskyt dyslexie souvisí s řadou faktorů. Zajímavé je kupříkladu, že je odvislý také od stavby jazyka, v němž dítě hovoří. V anglickém jazyce je výskyt dyslexie častější, než v češtině, protože se v něm mnoho věcí vyslovuje jinak, než je psáno.

Dyslexie je nejčastěji diagnostikovanou specifickou poruchou učení.

Dysgrafie

Tato porucha souvisí s neúpravností psaní. Děti s dysgrafií mívají obtíže zapamatovat si tvar jednotlivých písmen a obtížně ho napodobují. Velmi často také píšou pomaleji než děti

intaktní a mají obtíže udržet v psaní nějaký řád. Písmenka se jim mohou točit každé na jinou stranu a jejich text je nepřehledný. Písmo je také často kostřbaté či křečovitě. Obtíže se mohou projevit v propojení senzomotorických schopností a přenosu oko-ruka. Takové dítě může mít velký problém s opisem textu.

Dítě s dysgrafií se nenaučí úhledně psát, ačkoli nemá žádné závažné smyslové či pohybové vady.

Dysortografie

Tato porucha postihuje schopnost používat gramatická pravidla, ač je dítě zná. Obtíže mohou vyplývat ze selhávání pracovní paměti a jejího špatného propojení s dlouhodobou pamětí. K některým chybám může ale vést i postižení schopnosti sluchové analýzy, ale i zrakového rozlišování.

Porucha se může projevat v záměně i/y, vynechávání háčeků či čárek, záměně podobných písmen, vynechávání či opakování slov při přepisu či psaní slyšeného. V psaném projevu se může objevit také nesprávný slovosled, či mohou chybět hranice mezi jednotlivými slovy.

Dyskalkulie

Jde o poruchu v chápání číselných symbolů a jejich vztahů a schopnosti počítat. Postižený může mít obtíže v zapamatování a osvojení si matematických pravidel a vzorců, ale i v jejich následné aplikaci.

Nepochopení číselného pojmu se může odrážet nejen ve škole, ale i v běžném životě. Dyskalkulik si kupříkladu nemusí umět spočítat, co znamená, když je v obchodě 50% sleva nebo se může špatně orientovat v letopočtech a porucha se tak může rázem odrazit i v dějepise, ale i samotném časovém zařazení sebe sama. Dyskalkulik snadno zaměňuje podobná čísla 15/51. Může mít problémy i v prostorové představivosti a vyznat se v neznámém městě a najít hledanou budovu se může stát nesplnitelným úkolem.

Dyspraxie

Symptomy této poruchy zahrnují neobratnost v hrubé, ale i jemné motorice, neschopnost koordinace pohybů a celkovou nešikovnost. Porucha může ovlivňovat ale i artikulaci v řeči.

V běžném životě může tato porucha ovlivnit mnoho oblastí - tanec, psaní, sebeobslužné činnosti, sportovní činnosti, úklid domácnosti ale i řízení auta aj..

Tato porucha je jednou z nejméně diagnostikovaných specifických poruch učení u nás.

Dysmuzie

Obdobně jako dyspraxie je i dysmuzie téměř nediodiagnostikovanou poruchou. Jedná se o neschopnost číst noty u lidí s dobrou hudební pamětí. Takový člověk podle not nic nezahraje, ale pokud mu zahrajete píseň nebo skladbu, zopakuje ji bez obtíží. Potíže se mohou projevit i při určování výšky tónu. Člověk tedy tón dobře zahraje, ale neřekne, zda je vysoký či hluboký. Dysmuzie se velmi těžko odlišuje od nedostatku hudebního talentu.

2.2. ADHD

Jeden z chlapců, jichž se týká praktická část této práce, má diagnostikovanou poruchu aktivity a pozornosti ze souboru hyperkinetických poruch. Podívejme se proto nyní blíže na to, co tato porucha znamená a jak se může projevovat, abychom si vytvořili základ pro následnou praktickou část.

Na úvod je dobré zmínit, že syndrom ADHD jde velmi často ruku v ruce se SPU. Pokorná (2001) a Wszeborowska-Lipińska (1995) uvádějí, že poruchy chování a impulzivita mohou být velmi často důsledky SPU a jejich dopadu na osobnost dítěte. Pokorná navíc zdůrazňuje, že tyto fenomény nelze zkoumat odděleně.

V následujících řádcích se budeme zabývat definováním syndromu ADHD a jeho projevy. Příčiny jsou téměř shodné s příčinami SPU, proto odkazujeme do kapitoly 2.1.2. a dodáváme, že v případě ADHD je doplňován nedostatek neurotransmiteru dopaminu v mozku, což vede k poruše pozornosti (Riefová, 1999). Prekopová a Schweizerová (2008) také velmi zajímavě řadí mezi možné příčiny této poruchy psychosomatiku a uvádějí, že ADHD může vznikat v důsledku vysoké míry stresu, která nebyla správně odváděna.

2.2.1. Definice ADHD

ADHD je v americké klasifikaci DSM-IV používaná zkratka pro Attention deficit hyperactivity disorder. Jak se můžeme dočíst na stránkách české Asociace ADHD, ač tento termín neodpovídá naší klasifikaci MKN 10, hojně se zde používá. A to hlavně z toho důvodu, že většina výzkumů k této problematice pochází právě z amerického prostředí. („Asociace dospělých pro hyperaktivní děti: o ADHD“, 2009)

V našem prostředí je tato diagnóza zahrnuta pod hyperkinetické poruchy (F.90), kam patří porucha aktivity a pozornosti (F 90.0) a hyperkinetická porucha chování (F 90.1). Tyto poruchy spadají do větší skupiny poruch nazvané poruchy chování a emocí se začátkem obvykle v dětství. (Vojtová, 2005)

Měli-li bychom ADHD definovat, jde tedy o ***poruchu v oblasti pozornosti spojenou s hyperaktivitou, impulzivitou a hyperkinetickým syndromem.***

Podmínkou pro diagnostikování ADHD je, že se potíže objevily do 7 let věku dítěte, že se jeví jako vývojový problém a že trvají 6 měsíců a déle (Pokorná, 2001).

2.2.2. Projevy ADHD

Syndrom ADHD má poměrně rozličné projevy odrážející se v různých oblastech dětské osobnosti a dětského chování a fungování.

Porucha pozornosti se může projevovat odbíháním od tématu, přeskokováním myšlenek, denním sněním, vyšší chybovostí v úkolech apod.. V důsledku poruchy pozornosti se může dítě snadněji vyčerpat. Jeho mozek přijímá v kratším časovém úseku mnoho informací. (Sefrontein, 1999; Reifová, 1999)

Hyperaktivitou myslíme zvýšené tempo a hyperkinetický syndrom spojujeme se zvýšenou pohyblivostí, třesem, těkavostí, ošíváním se atd.. (Train, 2001) Dítě s ADHD jen s obtížemi zvládá sedět v klidu celých 45 minut vyučovací hodiny.

Jako další symptomy ADHD uvádí Serfontein (1999), Prekopová a Schweizerová (2008) a Train (2001) impulzivitu, narušení krátkodobé paměti, poruchu řeči zpomalením vývoje této funkce, poruchu spánku a poruchu stravování. Dítě také může mít potíže přizpůsobit se novým podmínkám a situacím, což může vést k agresivitě. Malá in Pokorná (2001) doplňuje k těmto symptomům ještě neschopnost rozlišovat důležité od nevýznamného, poruchu exekutivních funkcí (potíže s plánováním), narušené sebeovládání a potíže s přizpůsobením se pravidlům.

Obtíže se mohou časem a zráním dítěte zlepšovat, ale i zhoršovat (Train, 2001).

2.3. Dopady SPU a ADHD na osobnost a život dítěte

Specifické poruchy učení a poruchy chování mají řadu sekundárních projevů v osobnosti dítěte a jeho fungování v životě.

V první řadě zmíníme vliv samotné diagnózy na dítě a jeho okolí. Mnohdy může být diagnóza pro rodinu a dítě samotné úlevou, protože vysvětlí řadu dříve nepochopených potíží, z nichž plynulo, že dítě neprospívá, či se v některých situacích projevuje neadekvátně (Matějček, & Vágnerová a kol., 2006). Zároveň ale může přinést problém stigmatizace. Dítě se může díky tomu, že dostalo určitou nálepkou, cítit v negativním smyslu jiné, než ostatní děti. A to může významně ovlivňovat jeho sebepojetí. Stigmatizace může probíhat ale i opačně ze strany společenského okolí dítěte. Serfontein (1999) v souvislosti s touto problematikou zmiňuje nevýhodu SPU a poruch chování v tom, že nejsou na dítěti okem patrné. Je tedy možné, že okolí snadno jejich projevy připíše jiným příčinám.

SPU a ADHD významně ovlivňují emoční prožívání dítěte (Kerrová, 1997). U dětí s těmito poruchami se můžeme setkat s vyšší mírou úzkostnosti či nesamostatnosti (Matějček, & Vágnerová a kol., 2006). U ADHD z poruchy může vyplývat impulzivita, zhoršené sebeovládání či vyšší míra agresivity. Dítě také může mnohem hůře emočně nést změny (Pokorná, 2001; Zelinková, & Čedík, 2013).

V souvislosti se SPU a poruchami chování je také literaturou velmi často skloňováno zhoršení sebepojetí a sebevědomí dítěte. Protože praktická část této práce si klade za jeden z hlavních cílů arteterapeuticky pracovat s případným zhoršením sebepojetí, věnujeme této problematice níže samostatnou podkapitulu.

Nyní se ještě krátce věnujeme tomu, jak mohou tyto poruchy ovlivnit život dítěte v celé jeho šíři. Mohou ovlivňovat například schopnost organizovat svůj čas, rozlišit podstatné od nepodstatného, ale i schopnost přizpůsobovat se pravidlům (Reifová, 1999; Train, 2001). Narušené kognitivní funkce navíc zasahují do běžných činností, jako jsou sebeobslužné činnosti, nakupování, telefonování apod.. Pokorná (2001) také upozorňuje na to, že přijímací testy na středních a vysokých školách mnohdy testují právě oblasti, které jsou u dětí se SPU či ADHD postiženy. Ty se potom mnohdy nemusejí dostat na obory, které by odpovídaly jejich potenciálu. Tento problém může vést až k pocitům životní osamělosti.

Zelinková a Čedík (2013) zmiňují, že děti se SPU jsou mnohdy díky potřebě kompenzovat narušené funkce kreativnější, než děti intaktní.

2.3.1. K sebepojetí

Abychom pochopili možný vliv SPU a ADHD na sebepojetí dítěte, definujme si nejprve samotné termíny sebepojetí a sebevědomí:

Sebepojetí je souhrn představ, myšlenek, vjemů a hodnotících obsahů, které o sobě člověk má a které získává díky informacím ze svého okolí a postupným poznáváním sebe samého. Má složku kognitivní (všechny představy, myšlenky, vjemy a soudy-dalo by se říci popisné informace), složku afektivní (emoční obsahy) a konativní (to, jak sebepojetí následně ovlivňuje chování člověka). (Škrlantová, 2013) *Sebevědomí* budeme vnímat jako: *Souhrn hodnotících obsahů, které o sobě člověk chová a které určují to, jak se k sobě následně vztahuje.* Vnímáme ho tedy za součást sebepojetí.

Základy sebepojetí se utvářejí již v prvních letech života, kdy dítě získává důvěru ve svět a své okolí, která je následně základem pro důvěru v sebe sama. Ovšem přímého náhledu na sebe sama je dítě schopno až později, poté, co se dostatečně vyvine mozek a kognitivní schopnosti. Dle Pokorné (2001) je předškolní období z hlediska sebepojetí označováno za období sugestivní. Sebepojetí se v tomto období tvoří převážně na základě informací, které o sobě dítě dostává ze svého okolí. Ovlivňují ho nejen hodnotící soudy, ale všechny informace, jež dostává, tedy i očekávání okolí.

Ve školním věku je sebepojetí ve značné míře ovlivněno školním výkonem. Ten je prostředkem k určení vlastní hodnoty, tedy z velké míry ustanovuje sebevědomí dítěte. (Matějček & Vágnerová, 2006) Kolem 8. až 9. roku života se stává v důsledku zrání kognitivních funkcí velmi důležitým prostředkem k získávání obrazu o sobě porovnávání se s vrstevníky. Zde se zakládá na případné problémy se sebevědomím u dětí se SPU či ADHD. V tomto věku jsou schopny nazřít rozdílnost svého výkonu a výkonu druhých dětí a pozorovat, že ony samy jsou v některých oblastech horší než druzí. Dítě si také všímá, že očekávaný výsledek vytvořený na základě vloženého úsilí neodpovídá výsledku reálnému, což vede k demotivaci a zhoršenému sebevědomí. Kolem 10. roku života je sebepojetí stabilnější a přesnější. To ale i v těch negativních aspektech a jeho změna může být mnohem náročnější. Dítě si snadno v tomto období odnese do života nálepku: "Jsem hloupý." (Matějček & Vágnerová, 2006; Vágnerová, Klégrová, 2008; Zelinková & Čedík, 2013)

V období dospívání je sebepojetí charakterizováno vyšší mírou lability. Prochází v důsledku hormonálních změn a dalších vlivů rozsáhlým vývojem. V tomto období je velmi důležitá základní důvěra ve svět, kterou dítě mělo získat v průběhu prvního roku života. U dospívajících se SPU může být dlouhodobým působením negativních informací o sobě i

tato bazální důvěra narušena. Jejich celkové sebepojetí může být proto o něco horší, než ve skupině intaktních jedinců. (Matějček & Vágnerová, 2006)

Do jaké míry tyto poruchy ovlivní sebepojetí dítěte, určují individuální osobnostní charakteristiky, jeho strategie vysvětlování úspěchu či neúspěchu, ale i jeho prostředí. V milujícím podpůrném prostředí, které neklade na školní výkony takový důraz, může vyrůstat dobře sebevědomý dyslektik, dysgrafik atd.. Naopak děti, které se neustále setkávají jen se samými neúspěchy, mohou podlehnout naučené bezmocnosti a přestat se jakkoli snažit svou situaci zlepšit. (Matějček & Vágnerová, 2006)

Wszeborowska-Lipiňská (1995) poukazuje na to, že SPU mohou ovlivnit sebepojetí jedince i pozitivně. Ti jedinci, kteří i přes SPU dokáží vystudovat vysokou školu, mají vyšší sebevědomí, než skupina intaktních jedinců. Autorka to připisuje větší míře překážek, které postižení jedinci museli překonat a s tím spojenými odpovídajícími pocity úspěchu.

Předchozí řádky nastínily, co je sebepojetí a jak ho může ovlivnit specifická porucha učení nebo chování. Nyní bychom se ještě mohli s pomocí Hermana (2006) zmínit o tom, jak se vlastně nízké sebevědomí projevuje v chování jedince. U takového jedince je pravděpodobné, že bude sám sebe podceňovat a bude si klást mnohem nižší cíle, než na které by opravdu měl a nebo nedotahovat věci do konce. Může se za sebe také stydět a jeho sebevědomí může být odvislé od toho, co si o něm myslí ostatní. Někdy takoví jedinci vyžadují více pozornosti od druhých a upozorňují na sebe i negativními projevy (agresí či nežádoucím chováním). Osoba se špatným sebepojetím podle autora těžko říká druhým ne a vyhýbá se rozhodování a řešení problémů.

Na závěr této kapitoly ještě zmíníme Dobsona (1994), který se zabývá strategiemi, s nimiž mohou rodiče, ale i učitelé, podporovat sebevědomí dítěte. Autor nabádá rodiče k tomu, aby dobře poznali svůj vlastní žebříček hodnot, protože právě ten bude základem žebříčku hodnot dítěte a bude ovlivňovat jeho náhled na sebe sama. V druhé řadě zdůrazňuje důležitost prostoru pro to, být dítětem. Dnešní doba má tendenci dětem tento prostor brát a klást na ně příliš vysoké nároky. Pro zdravé sebepojetí dítě potřebuje prostor pro zdravý vývoj. Autor také píše, že dítě, které si nevěří, hodně mluví o svých nedostatcích s kýmkoli a kdekoli. Rodiče nebo učitelé by to měli zaznamenat a vést dítě k tomu, aby si pod sebou nepodřezávalo větev. Pro vývoj zdravého sebepojetí je důležité, aby mělo dítě od malička jasně stanovená pravidla a jeho svět měl řád. Rodiče a učitelé by měli také dbát na dostatečnou míru samostatnosti dítěte a nenechat ho na sebe nezdravě upoutat.

A jak píše Herman (2006): „Sebepoznání je pro spokojený život stejně nutné jako vzduch pro plíce.“

2.4. Komplexní program péče o děti se SPU a ADHD

Tato kapitola má za úkol představit, jaké jsou možné cesty pomoci dětem se SPU a ADHD. Díky tomu si pak budeme moci vytvořit obrázek o tom, kde je místo arteterapie a jak tato metoda doplňuje ty ostatní.

Dětem se SPU může mnohokrát více komplikovat cestu to, že jim druzí nerozumí, než samotná porucha. Dospělí s touto poruchou, kteří byli dotazováni Zelinkovou a Čedíkem (2013) si nejvíce stěžovali na nepochopení od druhých v období dětství. Porozumění a opora by měla být cílem úspěšné péče a terapie.

Péče v této oblasti by měla být především komplexní (Zelinková & Čedík, 2013; Reifová, 1999). Vojtová (2005) popisuje ekologický model, který je postaven na práci s celým systémem, jehož je dítě s těmito poruchami součástí. Pracuje se tak komplexně s rodinou, školou, učiteli apod.. Samotná práce s dítětem je potom zaměřena na projevy poruchy a úpravy podmínek tak, aby co nejméně ovlivňovala život dítěte. Sekundárně se pracuje s druhotnými projevy poruchy a jejími dopady na osobnost dítěte. Právě zde mají své místo terapie a mezi nimi také arteterapie.

Pro celý proces péče o dítě je důležité, aby bylo o diagnóze poučeno pro něj srozumitelným způsobem. Stejně tak by měli přesně vědět, co tato porucha znamená jeho rodiče. Předchází se tak mnoha nedorozuměním. (Kerrová, 1997)

V rámci školy se s dítětem se SPU či ADHD pracuje více způsoby. V první řadě se na základě zprávy z pedagogicko psychologické poradny, někde více někde méně, přistupuje k dítěti individuálně. Takovému dítěti jsou upravovány školní úkoly tak, aby porucha co nejméně ovlivňovala jeho výsledky. Kromě toho má škola také možnost přistoupit ke slovnímu hodnocení, které může být šetrnější a přesnější, než známka. Zelinková a Čedík (2013) k tomuto tématu doplňují, že způsoby, kterými mohou reagovat školy na diagnózu SPU jsou většinou cestami, jak problém kompenzovat, ale ne řešit.

V letošním roce v souvislosti s uzpůsobováním škol pro děti se SPU a ADHD vstoupila v platnost změna zákona ustanovující právo dítěte na podpůrná opatření ve školách. Tento krok má vést k vyšší míře začlenění těchto dětí do běžné výuky, ale i k většímu počtu opravných prostředků, které jsou jim k dispozici. V souvislosti s nimi jsou na školách k dispozici školní psychologové, asistenti pedagoga či osobní asistenti. („Národní ústav pro vzdělávání: Společné vzdělávání“, 2016)

V případě, že je inkluze do běžné výuky obtížná, mohou se rodiče rozhodnout přeřadit dítě do speciální školy či třídy zaměřené na SPU či poruchy chování. Takové třídy mohou smazat pocity: "jsem hlupák", protože je dítě mezi dětmi s podobnými obtížemi. Problémem ale může být následná separace ze společnosti a větší potíže při přestupu do běžné školy vyššího stupně. Jejich výhodou naopak je speciální uzpůsobení SPU a ADHD. V těchto třídách je přizpůsobeno učivo a jeho hodnocení, ale i uspořádání interiéru pro potřeby těchto dětí. (Serfontein, 1999)

Kromě úprav školního prostředí se s dětmi přistupuje k reedukaci. Ta je standardně nabízena v pedagogicko psychologických poradnách, dítě na ni může docházet, ale i soukromě, nebo je převedena do péče rodičů. V rámci inkluze budou nabízet reedukaci ale také školy. Reedukace je soustředěna na nácvik v oblasti postižených kognitivních funkcí. Jde například o cvičení zaměřená na sluchové a zrakové vnímání a rozlišování, pracovní paměť, pozornost, pravolevou orientaci, grafomotoriku a rozvoj kreativity. (Michalová, 1995) Zásadou reedukace by mělo být to, že ji vede odborník nebo osoba, která byla odborníkem poučena o správných postupech. Dítěti by mělo být umožněno zažít pocit úspěchu. A to nejlépe na začátku práce, aby byl pozitivně ovlivněn jeho motivační systém (Zelinková, 1994).

Děti s vážnějšími poruchami chování mohou také navštěvovat Střediska výchovné péče. (Novosad, 2000)

V systému péče o děti se SPU zde byly zmíněny i různé druhy terapií. Ty mají za úkol pracovat především s druhotnými projevy a symptomy SPU a ADHD popsány v předchozí kapitole. Terapie by se stejně jako ostatní druhy péče měla zaměřovat nejen na dítě, ale i rodinný systém, z něž přichází, a jeho okolí. Měla by pomoci rodičům pochopit, co vše porucha pro jejich dítě znamená (Laniado, 2004).

Mezi terapie, které jsou pro děti se SPU vhodné, patří kupříkladu arteterapie, muzikoterapie, pracovní terapie, s úspěchy se zde setkává behaviorální terapie se zaměřením na agresivitu, impulzivitu a systém odměn. Podpůrná ale může být jakákoli další terapie, kde se dítě setká s přijetím, bude se učit poznávat samo sebe a své limity a schopnosti.

Na závěr bychom ještě rádi doplnili zásady terapeutické práce se SPU, jak je popisuje Pokorná (2001). Terapie by měla být šita na míru tomu konkrétnímu klientovi a měla by pracovat s jeho problémem komplexně a vycházet z jeho životní situace jako celku. Měla by být také opřena o co nejpřesnější diagnostiku a měla by si stanovit přesné cíle a kroky nápravy. Již v prvním sezení by dítě mělo zažít pocit úspěchu, aby bylo motivováno a aby zažívalo korektivní emoční zkušenost. Nemělo by se vyžadovat příliš a terapeut by měl

s klientem postupovat po malých krocích. Důležitá je i pravidelnost. Nejlépe každodenní práce klienta, která může vést k zautomatizování činností. Upraveny by měly být i podmínky terapie, aby nic klienta nerušilo a on se mohl plně soustředit na práci. Práce by také měla vycházet z přirozených podmínek. Terapeut by neměl zbytečně zveličovat a přehánět, aby vše, s čím se zde dítě setká, mohlo využít i ve škole. Jako poslední zásadu uvádí autorka, že je důležité, aby byla práce s dítětem strukturovaná a měla svůj řád.

V následující kapitole se zaměříme úžeji na arteterapeutickou činnost v oblasti SPU a ADHD a na její možné přínosy či limity.

2.5. Možnosti arteterapeutického působení v oblasti specifických poruch učení a chování

Malování je pro děti přirozená činnost, v níž se cítí dobře a jež jim navozuje atmosféru hry a pohody. V terapeutickém působení tak umožňuje vyhnout se nejistým a rozpačitým začátkům a dítě uvolnit. Může také usnadnit navázání terapeutického vztahu.

Děti se SPU a specifickými poruchami chování (SPCH) potřebují co nejvíce sledovat svět, snažit se ho pochopit, ale i poznat samy sebe a ujistit se o své hodnotě. Uždil píše: „Kdo kreslí, učí se vidět.“

Výtvarná činnost nám umožňuje pracovat s některými specifickými projevy těchto poruch. V první řadě s narušenou motorikou a grafomotorikou. Jako příklad uvedme vystřihování, obkreslování, kreslení, práci s hlínou aj.. Dále lze výtvarně pracovat s narušenou vizuální percepcí a to pomocí obkreslování, popisu obrázků, kresby dle předlohy, rozlišování pozadí a figury atd.. Procvičovat můžeme také paměť a to pomocí čtení textu, podle kterého následně děti malují, nebo malování sekvenčních obrázků podle příběhu aj.. Pro děti s ADHD existují dynamičtější výtvarné techniky umožňující vybit přebytečnou energii a agresi. V neposlední řadě pracujeme v obrázcích s pojetím prostoru a narušenou orientací v něm. (Serfontein, 1999; Campbell, 1998; Zelinková, 2001)

Výhodou arteterapie může být, že terapeut pracuje s klientem skrze jeho dílo. Dílo tedy může působit jako prostředník v komunikaci. Mnohdy nám jím klient také sdělí více, než slovy a poskytuje tak prostor interpretaci. („Arteterapie:Rožnovská interpretační arteterapie“, 2015)

Zůstaňme ještě chvíli u samotného obrazu a vyzdvihneme ještě jeden důležitý moment, který dává arteterapii výhodu v práci s dětmi se SPU a ADHD. Právě tyto děti jsou ohroženy řadou nepříznivých vlivů pro jejich osobnost a prožívání. Rožnovská arteterapie předpokládá, že prožívání dítěte se v jeho výtvarném díle odráží. A nejen to, odráží se zde systém nazírání dítěte na svět a realitu. Změnami a případnými terapeutickými zásahy do výtvarného díla tak můžeme měnit samotné nazírání dítěte na svět a sebe sama, ale i jeho emoční prožívání. („Arteterapie:Rožnovská interpretační arteterapie“, 2015)

Zásadní terapeutický účinek můžeme také shledávat v oblasti abreakce. Rožnovská arteterapeutická škola, z níž v praktické části této práce vycházíme, předpokládá, že klient může skrze výtvarnou činnost umocnit svůj prožitek a tím si některé věci prožít. Zároveň

plocha obrázku umožňuje výtvarně pracovat s konflikty a problémy, které dítě prožívá a tím se o ně podělit nebo je řešit. („Arteterapie:Rožnovská interpretační arteterapie“, 2015)

Arteterapie kromě toho, že mnohé přináší, klade také specifické nároky na terapeuta a uspořádání terapie. Z důvodu náročnosti výtvarné práce a nutnosti udělování instrukcí je vhodné pracovat individuálně či s malou skupinou dětí. Při práci s dětmi s ADHD mohou mít výtvarné techniky tu nevýhodu, že dítě neudrží pozornost po dobu nutnou k dokončení obrázku. Proto je vhodné, aby arteterapeut činnosti rozčlenil. Protože hrozí zamazání výtvarnými pomůckami, musí terapeut myslet také na dostatečné množství ochranných pomůcek, aby se děti nebály, že se zamažou, a nevytratila se tak z jejich činnosti spontaneita. (Campbell, 1998)

2.6. Výtvarný projev dítěte

Již jsme si popsali, jaké přínosy může mít v práci s dětmi se SPU a poruchami chování arteterapie. Nyní se podívejme na samotný prostředek, s nímž arteterapie pracuje, a to výtvarný projev dítěte.

Dáte-li již jednoročnímu dítěti do ruky tužku a papír, bude zvesela čmárat po papíře a mimo něj. Bude ho pravděpodobně fascinovat, že jeho konání po sobě zanechává stopu. Vloží do toho celé tělo a mysl a bude si fascinovaně hrát s pastelkami různých barev a zkoušet, co která umí. O tuto činnost si také bude často říkat. Výtvarná práce je pro děti totiž něco naprosto přirozeného. Je to hra, je to něco, co je jednoduše baví.

Skrze kresbu dítě vyjadřuje svou zkušenost s okolním světem a svůj postoj k němu. Davido (2001) považuje kresbu za jeden z nejlepších prostředků k poznávání duševního života dítěte. Odráží se v něm aktuální ladění, ale i stálé znaky osobnosti, které tvoří určitý výtvarný rukopis. Kresbou k nám dítě může v terapeutickém procesu promlouvat a skrze ni nám může říci více, než by řeklo slovy. (Babyrádová, 1999; Davido, 2001)

2.6.1. Vývoj výtvarného projevu dětí

Postupně s tím, jak se vyvíjí dítě, vyvíjí se i jeho kresba. Tento vývoj můžeme zachytit a uspořádat do různých fází, v nichž každá fáze má svá specifika. To se využívá hojně v psychologické diagnostice, ale i v terapii. Maluje-li dítě výrazně na jiné úrovni, než je normou, vyvstává nám pro terapii otázka, proč a jak s tím můžeme pracovat. Je ale důležité zmínit, že každé dítě má své tempo vývoje a my nemůžeme usuzovat na opoždění či naopak výrazný předstih z drobných odchylek.

Zpočátku svého tvoření dítě sleduje hlavně stopu, kterou za sebou tužka zanechává (Uždil, 2002; Šičková-Fabrice, 2002). Babyrádová (1999) cituje Britsche, který uváděl, že dětský symbol začíná směrem a barevnou skvrnou. Kolem 1. roku života většina dětí kreslí tak, že centrum pohybu ruky je v ramenním kloubu. Výtvar díky tomu vypadá většinou jako čáranice s patrnou rotací v pohybu nebo jako skvrna (Uždil, 2002; Loose & Piekert & Diener, 2003). Dítě se zprvu neomezuje hranicemi a až postupně začíná chápat, kde je papír a snaží se dodržovat jeho hranice. Nemůžeme s jistotou říci, zda v prvních dvou letech života dítě maluje jen pro proces a stopu jako takovou, nebo zda se pokouší zachytit realitu (Perout, 2005). Postupným zráním je ale schopno říci nám o své tvorbě více a začne svá díla

pojmenovávat, což je důležitý posun. Velmi často se také stává, že několikrát název svého díla změní (Uždil, 2002). Davido (2001) udává, že již v tomto raném stádiu kresby můžeme pozorovat znaky projevu osobnosti v kresbě. Autorka je toho názoru, že čará-li dítě rádo a vede-li silnou čáru, je sebevědomější, než dítě, které brzy zahazuje tužku. Dítě, které zaplní celý papír, chce prý zaplnit celý prostor maminka srdce a je vřelé.

Další větší změnou v dětské tvorbě a zároveň v dětském chápání světa je dodržení záměru v kreslení. Toho je schopno dítě kolem 3 - 3,5 let. V kresbě se objevuje lidská postava ve formě tzv. hlavonožce (Uždil, 2002; Davido, 2001). Formu hlavonožce má postava proto, že dítě vychází u tvoření nejprve ze svých taktilních a pohybových vjemů a s postupem času tvoří na základě toho, co vidí. Hlava a nohy jsou pro něj v tomto jeho pojetí nejdůležitější. Hlava, protože ji nejvíce vnímá, a nohy, protože mu zajišťují pohyb ve světě. (Uždil, 2002) Někteří autoři stádium hlavonožců zařazují o něco později ve vývoji dítěte, a to kolem 4 let (Šicková-Fabrici, 2002; Loose & Piekert & Diener, 2003). S vývojem hlavonožců se také začínají v tvorbě ukazovat hlavonožci symbolizující zvířata (Uždil, 2002).

S postupným vývojem se dítě pomalu začíná učit různé úchopy tužky. Až kolem 5. roku většina dětí umí držet tužku správně. (Loose & Piekert & Diener, 2003) K hlavonožci postupně přibývají detaily. První se objevují oči, následně ústa a nos, uši zpravidla až na konec. Kolem 4.-5. roku se také objevuje v dětských kresbách zobrazení trupu. Zprvu může jít o zvýraznění detailů mezi dlouhými vlásčityma nohama, postupně přibývá samostatný tvar pro trup. Dítě ve svých kresbách pracuje i s profilem. Ovšem často vidíme smíšenou pohledovost. Obličej má prvky jak profilu, tak ánfasu. Velmi důležitý je také doprovodný komentář dítěte. Kresba sama o sobě může působit poměrně schematicky a toporně, ale komentář odhalí velmi bujnou dynamiku. (Uždil, 2002) Lowenfeld období od 3 do 6ti let označuje za preschematické období. (Perout, 2005) S prostorem takto staré dítě pracuje tak, že vše důležité klade na jednu linku. Potřebuje - li nakreslit větší počet objektů vedle sebe, otáčí si papírem kolem dokola, aby se mu to tam vešlo. (Uždil, 2002) K tomuto jevu Perout (2005) píše, že se dítě staví doprostřed- do pozice pozorovatele a objekty klade po okrajích papíru.

Vývoj dětské kresby je samozřejmě odvislý také od toho, jak často a v jaké míře dítě kreslí. Lowenfeld období od 6-9 let označuje za schematické období (Perout, 2005). Kolem 6. roku dítě kreslí kompletní postavu s detaily a detaily do jeho kresby postupně přibývají a dochází k většímu propracování jednotlivých částí. Nohy už nemusejí být zobrazeny dvěma čárkami, ale mají obrysy a ztlušťují se, jak je tomu v realitě. I přesto může být tělo ještě rozkouskované v závislosti na zralosti tělesného schématu dítěte. Dítě také již začíná rozlišovat mužské a ženské pohlaví pomocí oblečení postav. Ženy mívají často v obrázcích

sukně. S prázdným prostorem čtvrtky se dítě tohoto věku občas potřebuje vyrovnat tak, že ho zaplní (vytečkováním, vyčáráním apod.). (Uždil, 2002; Davido, 2001)

Kolem 7 let děti většinou zobrazují věci podle toho, co o nich ví, a ne jak se jeví. Nebojí se používat více pohledů na danou věc v jednom díle, aby zdůraznily vše důležité. Také mnohdy malují předměty transparentní, je-li to, co je zajímavé, uvnitř. Transparentnost by měla do 7-9 let věku vymizet. Objevila-li by se po tomto věku, mohli bychom usuzovat na opoždění duševního vývoje. K perspektivě přistupuje dítě tak, že to, co je pro něj důležité, je největší, ať je to umístěno kdekoli v prostoru. Takové perspektivě říkáme hieratická. (Uždil, 2002; Davido, 2001; Šicková-Fabrice, 2002)

Kolem 8. roku věku nastává v dětské kresbě období, jež Lowenfeld nazývá kresebným realismem. (Perout, 2005) Dítě postoupí od kreslení podle vlastních představ k zobrazování toho, co vidí dle předlohy. Kresba je tedy více realitická nebo se o to dítě alespoň snaží.

Někdy v období mezi 11. a 15. rokem věku dochází u většiny kreslířů k výtvarné krizi. Lowenfeld tuto etapu tvoření nazývá pseudonaturalistickou. (Perout, 2005) Mnozí tuto etapu nepřekročí a přestanou tvořit úplně. Dochází v ní k rozčarování z toho, že člověk není schopen zachytit svět takový, jaký opravdu je. Pokud dospívající tuto krizi překoná a v tvoření pokračuje, dojde k uměleckému oživení.

2.6.2. Zvláštnosti výtvarného projevu dětí se specifickými poruchami učení

U dětí se SPU je narušena řada funkcí, jež úzce souvisejí s kreslířskými schopnostmi a mohou se v nich odrážet. V této kapitole se podíváme na konkrétní odlišnosti, které ve výtvarné tvorbě dětí se SPU a SPCH můžeme najít. Míra, s jakou se mohou tyto odchylky projevit, záleží na rozsahu postižení jednotlivých funkcí, na individualitě dítěte, ale i na tom, jak často kreslí a tuto činnost trénuje. Je tedy důležité mít na paměti, že ne u všech postižených se projeví stejné obtíže v malování.

Ve výtvarných dílech dětí se SPU můžeme také pozorovat výše zmíněné typické druhotné projevy těchto poruch. Může se zde projevit úzkostnější ladění, nižší sebevědomí, ale i třeba impulzivita, vyšší míra agresivity u dětí s ADHD a podobně.

V tomto kontextu je dobré připomenout poznámku Zelinkové a Čedíka (2013), kteří zmiňují, že u některých jedinců se SPU a SPCH se vyvíjí díky nutnosti kompenzace a vymyšlení jiných postupů vyšší míra kreativity. A to může být pro výtvarnou činnost velmi pozitivní. SPU tedy nemusí výtvarný projev dětí ovlivnit pouze negativně, ale i pozitivním směrem.

V následujících odstavcích se budeme věnovat jednotlivým znakům výtvarné tvorby dětí se SPU podle narušených funkcí.

Poruchy v oblasti vizuální percepce

Děti se SPU mohou mít obtíže ve vizuální diferenciaci. To znamená, že mohou špatně rozlišovat tvary, ale i objekty od pozadí. Potíže mohou mít s reverzními figurami. V obrázku těchto dětí se to může projevit různými deformacemi tvarů, posunutým vnímáním perspektivy a chybami v prostorovém rozložení obrazu a v kompozici. Vizuální diferenciaci souvisí také s rozlišováním pravé a levé strany a v této oblasti také může v kresbě dětí se SPU docházet k chybám. (Angermaier in Pokorná, 2001; Pokorná, 2001; Vágnerová, Klégrová, 2008)

V oblasti vizuální percepce může být narušena vizuální analýza nebo syntéza. To souvisí se skládáním a rozkládáním vizuálních podnětů a jejich mentálních reprezentací. Dítě s narušením v těchto funkcích může mít obtíže spojovat vytečkovaný objekt do celku jednodušou čarou. Stejně tak může mít velký problém s obkreslováním složitějších obrazců složených z více geometrických tvarů. Dítěti může činit velký problém ale i kreslení podle předlohy a kresba zátiší, kde si musí obraz dobře rozvrhnout a kde se kreslené skládá právě z mnoha různých objektů rozličných tvarů. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

Problém s výtvarnou reprodukcí viděného může vyplývat i z narušené pracovní a krátkodobé paměti ve vizuální oblasti (Angermaier in Pokorná, 2001; Serfontein, 1999). Neschopnost udržet myšlenku zde může vést i k vynechávání detailů a přeskokování od jednoho k druhému.

S vizuální percepcí také úzce souvisí nezralost očních pohybů u dětí se SPU. Jejich nekoordinovanost může způsobit neschopnost zaměřit se na objekt a zaznamenat všechny jeho detaily. (Vágnerová, Klégrová, 2008)

Boudová (2012) cituje Jošta (2011), který uvádí, že děti se SPU mohou mít obtíže v řešení prostorových úhlů. Tento jev se může výrazně projevit u kresby hodin, ale pravděpodobně i v perspektivě a v úhlech jiných objektů.

Obtíže v oblasti abstrakce

Pokorná (2001) cituje Angermaiera, který vytvořil seznam oblastí, jež mohou být postiženy v souvislosti se SPU. Autor zmiňuje narušenou schopnost abstrakce u těchto dětí. Z toho můžeme vyvodit, že některé děti se SPU mohou ulpívat na konkrétnostech a následně malovat schematicky podle toho, co se naučily.

Narušení motoriky

V oblasti SPU se často setkáváme s narušením grafomotoriky. Tedy s narušením těch kognitivních funkcí, jež se podílejí na schopnosti psát, ale tedy i kreslit. (Vágnerová, Klégrová, 2008) Dítě s těmito obtížemi se může potýkat s neschopností vést pevnou, soudržnou a rovnou linku bez přerušování. Kresba může vypadat trhaně, roztřeseně a čára může být napojovaná (Pokorná, 2001). U sledování tohoto jevu musíme být ale velmi obezřetní, protože se tak může v kresbě projevit i řada emočních obtíží nebo nervozita (Vágnerová, Klégrová, 2008).

V důsledku narušení motoriky může kresba vypadat jako kresba dítěte na nižším vývojovém stupni, než je tomu doopravdy.

Zhoršená pozornost

Děti s poruchami pozornosti se mohou hůře soustředit na detail a ve svém výtvarném projevu detaily vynechávat. Pozornost může také přeskokovat od jednoho k druhému a dítě může vynechat i podstatnou část malovaného objektu. Při obkreslování může dítě nepostřehnout změnu v původním vzorci. S poruchami pozornosti může souviset i to, že dítě

nevydrží tvořit stejně dlouho jako děti intaktní a může být dříve unavené nebo nesoustředěné. (Pokorná, 2001)

Lateralita

Děti se SPU mají často obrácenou lateralitu. To znamená, že mají dominantní pravou hemisféru a jsou levoruké. Nebo se u nich může objevit tzv. zkřížená lateralita. To znamená, že oko a ruka mají jinou dominantní hemisféru řízení. (Pokorná, 2001) Davido (2001) píše, že lateralitu můžeme v kresbách dítěte také poznat. Dítě může mít obtíže kreslit profily z druhé strany, než vyhovuje jejich lateralitě nebo může mít jednu polovinu těla "horší", než druhou.

Specifická emocionalita

Jak bylo již zmíněno, výtvarný projev vypovídá o emocionálních prožitcích a aktuálním ladění dítěte. U dětí se SPU se mohou v kresbě odrážet úzkosti, nervozita, neklid, impulzivita, agresivita, nízké sebevědomí, ztráta naděje na úspěch nebo také nesamostatnost. (Pokorná, 2001; Matějček & Vágnerová, 2006; Zelinková & Čedík, 2013) Tyto jevy se odrážejí různými symboly, výjimečnou formou zpracování nebo také rozličnou barevností a jinými prostředky. Co do formy můžeme si všimnout velkého tlaku na tužku, roztřesenosti kresby, křečovitosti nebo naopak příliš slabé čáry apod. (Davido, 2001).

Davido (2001) také píše, že děti často ve svých obrázcích vynechávají ty části těla, se kterými mají spojený konflikt. To můžeme převést i na výtvarnou tvorbu dětí se SPU. I SPU jsou poruchou, kterou děti vnímají a například nedostatek v motorice se může ukázat v zobrazení rukou nebo nějak narušeném tělesném schématu. Často se také stává, že u obtíží s lateralitou dítě má jednu polovinu těla, která je zobrazena hůře, než druhá.

3. PRAKTICKÁ ČÁST

V předchozí části práce jsme si vytvořili teoretický rámec. Plyne z něj, že praktická arteterapeutická činnost se může věnovat některým postiženým kognitivním funkcím pomocí řady technik. Její hlavní přínos ale tkví v zaměření se na osobnost a dopady těchto poruch na ni. V následujících kapitolách budou popsány 2 kasuistické studie dvou chlapců. Jeden z nich má diagnostikováno ADHD spojené s poruchami grafomotoriky a druhý dle slov maminky dyslexii a dysgrafii. Zde je popsána arteterapeutická činnost s nimi.

3.1. Cíle práce

- I. Popsat arteterapeutickou práci s dětmi se SPU a ADHD a pozorovat jejich postupný vývoj či případný posun výtvarného projevu v rámci stanoveného počtu sezení.
- II. Zaměřit se na možné zhoršení sebevědomí u dětí se SPU a ADHD a v případě jeho odrazu ve výtvarných pracích volit vhodné metody k jeho rozvoji.
- III. Pracovat s individuálními problémy dětí se SPU a ADHD, jež se v souvislosti s těmito poruchami objeví v jejich výtvarném projevu.

3.2. Východiska arteterapeutické práce

Za účelem získání dětí pro terapeutickou skupinu jsem oslovila základní školu v okolí mého bydliště. Požádala jsem o distribuci letáků s nabídkou arteterapeutické práce s dětmi se SPU zdarma. Ze základní školy přišla nabídka na možnost konat kurzy v prostorách školy a vyplnit výpadek kroužku pro děti se SPU ze 4. tříd. Nabídku jsem přijala. Chtěla jsem vytvořit malou skupinu dětí o maximálně 6 členech. Ve 4. třídách se ke spolupráci přihlásily 3 děti a do arteterapeutických sezení nastoupili nakonec 2 chlapci Jan a René, oba ve věku 9 let.

Před zahájením společné práce jsem se sešla s maminkami obou hochů, abych si vytvořila předběžný obraz o potížích každého z nich a sepsala si anamnézy. Počet sezení jsem stanovila na 10, v průběhu se ale ukázalo, že pro sledování posunu výtvarného projevu by byl příhodnější vyšší počet setkání. Po domluvě s chlapci a jejich maminkami jsme počet sezení zvýšili na 12.

Setkávali jsme se každý pátek po vyučování, v půl jedné. Nebyla to pro terapii příliš vhodná doba. Chlapci byli unavení a těšili se na víkend a to motivaci ke scházení příliš

nepřidávalo. Ale protože šlo v obou případech o velmi vytížené hochy, bylo obtížné najít vhodný den a hodinu, která by vyhovovala nám všem.

Sezení mělo mít zprvu jednu hodinu. Po úvodním setkání se ale ukázalo, že je to málo. Dohodli jsme se na jeho prodloužení přibližně na 1 hodinu a 20 minut. Některá sezení byla ale o něco kratší z důvodu nižší náročnosti techniky nebo přítomnosti pouze jednoho chlapce. Původně jsem setkání naplánovala tak, aby se skládala z úvodního rozhovoru, zadání KTC testu, rozehrávací techniky, následně samotného malování a posléze diskuze nad obrázky. Toto rozložení arteterapeutického setkání doporučuje např. Šicková-Fabrici (2002). První a poslední setkání mi chlapci společně s KTC testem vyplňovali Warteggův kresebný test. Již po prvním setkání se ukázalo, že diskutovat o obrázcích je v takhle malé skupince možné již v průběhu a s chlapcem s ADHD je to i žádoucí. Neměl v závěru po malování již dostatek sil, aby udržel pozornost. V první hodině se při diskusi neustále plazil pod lavicemi a pobíhal. V dalších setkáních jsme proto diskutovali o obrázcích v průběhu tvoření, když se téma vyjevilo, a na konci jsme už jen zhodnotili, jak se komu pracovalo, co přišlo pozitivního a případně co negativního na práci shledáváme.

Výtvarné potřeby (čtvrtky, barvy a případně další materiál) jsem si před každou hodinou zajistila sama a chlapcům je dodávala. Při malování a kreslení používali ale i své pastelky.

Jako terapeut jsem se výtvarné práce účastnila. V každém sezení jsem měla vlastní čtvrtku a začala jsem vždy malovat s chlapci. V přípravách prvního sezení jsem si nebyla tímto postupem jistá, ale v průběhu práce s chlapci se to ukázalo jako nezbytné. Jeden z hochů se mne ptal, jestli budu malovat také a cítil se velmi rozpačitý, pokud bych ho měla u práce sledovat. Své artefakty jsem nikdy nedokončila, protože jsem se věnovala instrukcím, výtvarným radám a průběžnému rozhovoru při tvoření. Důležité ale bylo, že jsem se nevěnovala jen pouhému pozorování.

3.3. Použité metody arteterapeutické práce

Zde prezentovaná arteterapeutická práce vychází ze základů „Rožnovské arteterapie“. Jde o arteterapeutickou školu, která v duchu hlubinné terapie a psychoanalýzy předpokládá, že výtvarná činnost je odrazem našich vnitřních psychických obsahů. Díky tomu může umožnit prožití některých emočně těžkých situací a abreakci. Umožňuje také řešení konfliktů v bezpečném prostoru. (Perout, 2005)

Rožnovská arteterapie předpokládá, že klient s námi skrze své dílo komunikuje pomocí symbolů. Ty nám dávají zprávu o jeho aktuálním ladění, ale také o jeho osobnosti a sociálním kontextu. Dílo je tedy možno analyzovat a případně interpretovat. (Perout, 2005)

Je-li dílo odrazem osobnosti a jejích vnitřních konfliktů a nevyřešených problémů, je možné arteterapeutickými zásahy do něj tyto obsahy měnit. Předpokládáme, že touto změnou může dojít k postupné změně klientových vzorců v nazírání na ně. Arteterapeut tedy pracuje pomocí zásahů do výtvarného díla, ale také verbálně pomocí interpretace a debaty nad dílem. (Perout, 2005) Míra, s jakou jsou tyto dvě složky arteterapeutické práce zastoupeny, závisí samozřejmě na podmínkách. Vzhledem k tomu, že zde pracujeme s chlapci ve věku 10 let, je interpretační část a diskuze nad obrázky omezena věkem chlapců. Pro veškeré zásahy vždy platí pravidlo, že musí být citlivé vůči klientům, se kterými pracujeme.

Témata pro praktickou část jsem vybírala tak, abych se dozvídala co nejvíce o chlapcích samotných a jejich rodinném kontextu. Následně jsem zařazovala témata zaměřená na sebepoznávání. Téma hrdiny mělo přimět chlapce k výtvarnému pojetí ideálního já a představ o něm, masky pracují se sebeprezentací ve společnosti a rolemi. Zařazeno bylo také několik technik k zobrazení vlastního těla a práce s výtvarnou hlínou, která rozšiřuje prožitky o haptické vjemy. Rozhodnutí k zařazení společného tématu přišlo v průběhu terapie. Zaznamenala jsem, že každý z chlapců má něco, co by mohlo obohatit toho druhého a společná práce jim umožnila tyto vlastnosti propojovat a působit na sebe navzájem.

3.4. Případová studie I - Honzík

3.4.1. Osobní a rodinná anamnéza

Jan (10,0) na začátku našeho setkávání čerstvě dovršil 10. rok života. V pedagogicko-psychologické poradně mu byl diagnostikován syndrom ADHD spojený s poruchami jemné motoriky a grafomotoriky. Jan má potíže se soustředěním pozornosti a s investicí sil do úkolu. Velmi rychle se unaví a na splnění úkolu potřebuje více času.

Narodil se z umělého oplodnění císařským řezem.

Dle hodnocení jeho maminky klade chlapec důraz na dokonalost a je spíše pesimisticky naladěný. Při neúspěchu mívá tendence činnost rychle vzdávat a nedokončovat ji. V takových případech potřebuje podpořit. Často se stává, že si nepohlídá úkoly, které má. Maminka udává, že ho musí neustále kontrolovat. Ačkoli má nastavený časový limit, aby si hlídal, co má udělat, nedodrží to.

Teprve před pěti měsíci se mu narodil první sourozenec - bratr, který má stejnou matku, ale jiného otce. Janovi rodiče jsou rozvedení a matka má přítele, jenž je otcem pětiměsíčního syna. S vlastním otcem se Jan stýká o víkendech. Ten zatím žije sám, bez partnerky.

Na možné potíže upozornila logopedka ve školce, která doporučila Janovu návštěvu v pedagogicko-psychologické poradně. Maminka uvádí, že z důvodu selhání komunikace mezi ní a poradnou nedošlo k odložení školní docházky, ačkoli to poradna doporučovala. První a druhý ročník ZŠ byly pro Jana dle maminčiných slov velmi náročné. Setkal se s paní učitelkou, která pro děti s ADHD neměla pochopení a vnímala Jana jako líného a zlobivého chlapce a urážela ho. Jan nechtěl do školy, plakával a ze školy měl strach a úzkost. Situace se ale změnila se změnou učitelky ve 3. třídě. Jan má ve škole jedničky, nejhůře dvojky a dobré známky si chce udržet. Je silně zaměřen na výkon. Maminka si myslí, že ho škola nebaví, ale chodí tam rád za kamarády. Doma se Jan učí s ní, občas s jejím přítelem.

Jan zatím žádnou reedukaci či terapii nepodstoupil. Setkávání se mnou měla být jeho první zkušenost s terapií. Vnímala jsem maminčino očekávání, že práce se mnou Janovi pomůže a přinese změnu. Zmínila také, že ačkoli má Jan potíže se soustředěním, malování je jedna z mála činností, u níž vydrží delší dobu.

Jan navštěvuje poměrně velký počet mimoškolních aktivit a kroužků. Chodí do hodin houslí, dále na rybaření a florbal.

3.4.2. Popis arteterapeutického setkávání a rozbor artefaktů

První setkání

Honzík na první pohled působil jako velmi bystrý hoch. Snažil se získat pozornost „šáškováním“. Když jsem chlapcům zadala Warteggův kresebný test (viz. příloha č. 1 a 3), hodně opravoval a působil dojmem hochy, který lpí na tom, aby měl věci dokonalé.

Jako úvodní techniku prvního setkání jsem měla připravené seznámení s akvarelem. Měli za úkol dělat různé cákance, čáranice, tečky, plochy apod. Pro Honzíka to bylo dobré cvičení a bavilo ho. Dalo mu to možnost vybíjet svou impulzivitu a rozmáchnout se.

Po úvodní technice se mne zeptal, jestli by mohl namalovat sovu. Protože jsem téma malování ještě nezadala, rozhodla jsem se upustit od svého nápadu malovat sv. Mikuláše a nechala jsem ho malovat pro něj dobře známé téma. Jan tím projevil, že nemá strach zapojit se do procesu. Po sezení jsem uvažovala, zda jsem ho také příliš nepustila do režie setkání. Tato myšlenka mne napadla i v kontextu níže rozebíraného testu KTC, který mi Honzík v tomto sezení nakreslil (viz. příloha č. 5) a z něhož pro mne vyplynulo, že může mít potíže s dodržováním hranic. Vzhledem k tomu, že šlo o první setkání, v němž jsem potřebovala získat důvěru chlapců, to ale ani dnes nevnímám jako špatné rozhodnutí. Nicméně jsem se rozhodla na otázku stanovených pravidel a hranic soustředit.



Obrázek č.1, Sova (Volné téma)

Jan začal malovat a po prvních několika tazích po mně chtěl novou čtvrtku, že se mu sova nepovedla. Ukázala jsem mu, jak můžeme chybu napravit pomocí vody a hadříku a poradila mu, aby si nejprve sovu namaloval na papír vedle a až potom ji namaloval na čisto. Když si sovu předmalovával, neudělal ani jednu chybu. Ve chvíli, kdy to bylo nanečisto a nešlo o výkon, chyby se neobjevily. To poukazuje na vyšší míru zaměření na výkon a na důležitost výsledku. Intenzitu potřeby podat dobrý výsledek mohl zvýšit i fakt, že šlo o první setkání, v němž bylo důležité, jak se Jan prezentuje.

Podíváme-li se nejprve na celkový dojem z obrázku, vzhledem k tomu, že jde o akvarel, působí trochu nedokončeně. To se Janovi stávalo s obrázky v průběhu celé terapie. Některé dokončit nestihl, jiné považoval za dokončené, ačkoli tak nepůsobily. Jan namaloval sovu - symbol moudrosti a akademického vědění. Může ale také jít o symbol démonický (Lurker, 2005). U obou těchto významů bychom v kontextu následujícího textu mohli nalézt jejich místo v Janově životě.

Sova hledí doleva. Jan tento fakt sám vyzdvihl v závěrečné diskuzi, kdy ohodnotil svůj obrázek jako nepovedený právě proto, že se sova nedívá rovně a on se o to pokoušel. Napadlo mne k tomu, že se sova ohlíží na věci, které se staly a pro Honzíka může být tento pohled nepříjemný a nežádoucí. Může se ale otáčet i k někomu druhému. I Honzíkova kolečka v KTC jsou většinou posunuta do levé části papíru, což by tento úsudek mohlo podpořit.

Rudě podbarvené oči ptáka nás navádějí k tématu vzteku a zlosti. Vyšší míra agresivity se může pojít s ADHD a zároveň může jít o nějaký Honzíkův vztek na jeho situaci a okolí.

Podíváme-li se na výraz sovy detailněji, jako by měla na čele ohníček. To by mohlo souviset s výše zmíněným vztekem. Může nás to ale odkazovat i ke značce na čele - tedy k tématu stigmatu. Taková značka na čele se objevuje i v Janově následujícím obrázku. Stigma by mohlo být spojeno právě s jeho poruchou, ale také rodinnou situací, v níž se může cítit sám.

Sova sedí na větvi - to pro ni není až tak zvláštní pozice, přesto si jí v ní vybral a mohli bychom uvažovat nad tím, z čeho je taková sova na větvi. Větev navíc rozděluje sovu v trup. Toho si můžeme všimnout i u dalších Honzových obrázků. Kupříkladu v kresbě sebe sama oddělil svůj trup od nohou silným páskem. Mohlo by to odkazovat k řešené sexualitě a k auto-erotice (Davido, 2001).

V barevném provedení tohoto obrázku převažuje hnědo-červeno-černá kombinace. Tato kombinace může poukazovat na člověka se silným přesvědčením a se sklonem revoltovat proti systému.

V kontextu dalších obrázků je zajímavé všimnout si, že Honzík použil sovu v začarované rodině jako zvířecí převtělení pro matčina přítele. V souvislosti s tímto faktem můžeme uvažovat o více možnostech. Sova na prvním obrázku může reprezentovat matčina partnera, ale může být i svědectvím o Honzíkovi identifikaci s ním jako se vzorem muže. Vzhledem k výše zmíněnému démonickému významu sovy, může toto spodobnění vyjadřovat také Janovy nelibé pocity vůči němu.

Z Kontextu všech tří výtvarných produktů, jež jsem od Jana v prvním sezení měla (Warteggův test, KTC a obrázek), jsem vyvodila dílčí cíle, jimž bychom se u Jana měli věnovat.

V první řadě jsem se rozhodla soustředit na čistotu práce a dodržování hranic. Honzík kupříkladu v KTC přetahoval kolečka a jejich hranice nedodržel. Při tvoření koleček si ta předchozí rozmazal rukávem. Ač se hodně snažil, i v obrázku mu sem tam barva ukápla, kam neměla. Toto téma bylo zmíněno i v souvislosti se zadáním tématu k malování a vyplynulo nejen z tvorby, ale i Honzíkova chování.

V druhé řadě mi byla nápadná nepřítomnost žluté. Honzík ji nepoužil ani v obrázku, ani v KTC ani ve Warteggově testu. Mohlo jít o aktuální náladu, ale nemuselo. Rozhodla jsem se proto na tento jev v dalších setkáních zaměřit a vést ho k jejímu doplňování. Protože Honzíkova maminka v úvodním sezení zmínila Honzíkovo pesimistické ladění, mohl by s ním tento jev souviset. Žlutá a práce s ní jsou také velmi důležité v rámci cíle soustředit se na sebevědomí chlapců, protože souvisí s prezentací sama sebe.

Z Janových KTC také vyplynulo, že by mohl být nervózní a napjatý a mohl by mít potřebu upoutávat na sebe pozornost. Dle uspořádání koleček by mohla jeho neuroticita souviset s maminkou. Jde ale o domněnku, kterou jsem si ponechala k zamyšlení pro další hodiny. Honzík se opravdu snažil během první hodiny upoutávat na sebe pozornost. Byl oproti Renému velmi vstřícný a méně se ostýchal.

V Janově produkci se v první hodině objevovaly barvy související s vysokou mírou fantazie a kreativního potenciálu. V KTC se na identifikačním místě objevila tmavě modrá, ve středu fialová. Barvy byly spíše tmavé a hluboké. Jan také ve Warteggově testu doplnil vlnku v objekt, který nazval kůže. Byl to kus kůže posetý vlnkami jako chlupy. Tento úkon jsem vyhodnotila jako velmi kreativní. Jako cíl pro práci s Janem jsem si tedy stanovila také dát mu prostor pro využití a vybití jeho kreativního potenciálu.

Druhé setkání

V druhém setkání jsme byli s Janem sami. Jako rozehřívací techniku jsem mu dala malování na pomyslný papír zavěšený ve vzduchu. Chtěla jsem po něm, aby co nejvíce máchal rukama a zapojil tělo, protože má hodně energie a hůře se mu soustředí. Toto cvičení ho na začátek mohlo protáhnout a umožnit mu vybit se. Jeho ale příliš nebavilo a vrhl se na papír, aby maloval. Zadala jsem mu téma „Můj superhrdina“ (viz. příloha č.25). V průběhu malování se u něj projevila potřeba ujišťovat se, jak postupovat dál a jestli činí dobře.



Obrázek č.2, Můj superhrdina

Superhrdina na první pohled zaujme svou červeno-zelenou barevností. Jde o barevnost komplementární, jež vytváří napětí a láká pozornost diváka. Zajímavá je zelená kapsa na hrudi superhrdiny, červeně orámovaná. Mohla by představovat srdce plné napětí a nervozity.

Zároveň ale připomíná kapsu klokana, určenou k chránění mláděte. To mě navádí k Honzíkově potřebě být chráněn a být v bezpečí. Rozvod jeho rodičů s sebou pravděpodobně přinesl mnoho nejistot a potřeba někoho silného, u koho by se mohl schovat, by mohla být veliká. Matějček & Vágnerová (2006) spojují vyšší míru potřeby bezpečí a jistoty právě se SPU. V důsledku poruchy se může dítě cítit více ohrožené a může být méně stabilní a více závislé na opoře svého okolí.

Nechtěla jsem Honzíka násilně nutit do obsazování obrázku, proto jsem se přímo neptala, o koho jde. První hodinu chlapci reagovali na mé dotazy rozpačitě a nejčastěji odpovídali, že neví. Ptala jsem se proto, kdo je pro něj v reálném životě hrdinou. Honzík se inspiroval mým obrázkem a odpověděl, že máma může být hrdina (kreslila jsem matku s dětmi). Následně se ale zamyslel a řekl, že táta je taky hrdina. To mi přišlo terapeuticky zajímavější, protože námět na první odpověď získal v mém obrázku, kdežto druhá plynula z jeho vlastního zamyšlení. Postava superhrdiny je navíc spíše mužská, než ženská. Ale je otázkou, nakolik ho můj obrázek navedl do rodinného tématu a zda by bez jeho zhlédnutí volil opravdu někoho z rodiny.

Převažující červená barva nás odkazuje ke zlosti či přemíře energie, se kterou si Jan neví rady. V červené hlavě má hrdina navíc černé T. Červeno-černá kombinace nás může vést k nastupující pubertě, či touze věci měnit. Všimněme si také toho, že hrdina působí trochu jako by nám neukazoval tvář, ale pozadí.

T neboli „Tau“ je ale také velmi důležitý historický symbol, spojovaný se stigmatem, značkou nebo označením něčeho. V křesťanské tradici označovalo ty, kdo se kají, bylo spojováno se symbolem kříže a s Kristovým utrpením. Toto označení mělo buď někoho před něčím chránit nebo ho spojit s určitou skupinou. Později v dobách inkvizice šlo i o označení s negativním významem. (Cincialová, 2006) Výskyt T na čele v Janově obrázku nás může odkazovat ke stigmatu, které se s jeho hrdinou pojí. Těžko se domnívat, zda v pozitivním, či negativním smyslu - tedy zda jde o vyvoleného nebo zatraceného. Stigma může souviset i s Janovou poruchou a náhledem okolí na něj.

Všimněme si, že hrdina má na hlavě anténu. Je tedy schopný přijímat signály od druhých, ale nemá ruce ani nohy, pusy a oči, aby mohl druhým komunikaci vracet.

Jan považoval po dokončení superhrdiny obrázků za hotový. Upozornila jsem ho na to, že nevzal v potaz jeho kontext a že v obou obrázcích, které zatím namaloval, nemůže divák vědět, kde se postava nachází a co se s ní děje. Jan si přál vyťupkat pozadí prsty namočenými v barvě. Nebyla jsem proti, protože šlo o dynamický proces, který by mu pomohl odvést zlost. Chtěla jsem po něm ale, aby tomuto pozadí dal nějaký význam.

Společně jsme potom určili, že hrdina oslavuje narozeniny a že kolem něj lítají konfety, které na něj ostatní házejí. Tímto krokem jsem chtěla Janovi dát najevo, že by si měl všimnout okolí a zasazovat věci do kontextu reality, v níž se nachází. Konfety jsem navíc využila k tomu, abych dala instrukci, aby do obrázku zařadil žlutou barvu. Jan tuto techniku „tupkání“ prsty používal i v dalších obrázcích. Jde o vyjádření určité míry nutkavosti.

V příloze č.24 přikládám fotografii obrázku, jak jsme na něm s Janem pracovali v 9. setkání, kde nám zbyl čas na dokončování. Podlepila jsem mu hrdinu z obou stran čtvrtkou, aby mu bylo možné doplnit ruce a nohy. Vnímala jsem to jako důležitý arteterapeutický krok. Bylo by dobré věnovat se tomu hned v dalším setkání. I proto, že jde o aktuální problém, který by měl být aktuálně řešen. Protože jsem ale pracovala se dvěma chlapci, musela jsem najít skulinu tak, aby to nenarušilo práci toho druhého a průběh celé terapie.

Třetí setkání

Na setkání po Vánocích byl Jan plný nápadů. Téma pro malování bylo „Má rodina při společné aktivitě“. Honzík nejprve křičel, že bude kreslit rodinu na kolech, potom začal malovat rodinu v autě na společném výletě. V průběhu malování se ukázala jeho potřeba mít věci pěkné. Auto se mu podle jeho představ nepodařilo a vypadalo spíše jako nákladní vůz.



Obrázek č.3, Rodina při společné aktivitě

V tomto tématu se vyhnul popisu své rodiny a rodinného prostředí pomocí schematizace. Jen z jeho doprovodného komentáře se dozvídáme, kdo je kdo. Z toho můžeme usuzovat buď na to, že se tématu rodiny vyhýbá, protože je pro něj těžké, nebo že není důležité, jak kdo individuálně vypadá, ale jak rodina funguje jako celek. Vidíme, že maminka se svým přítelem sedí společně vpředu a Jan a jeho bratr mají každý své vlastní oddělení v autě. Jan nám přibližuje hierarchii, která v rodině panuje. Matčin přítel sedí u volantu a věci řídí. Matka sedí těsně za ním a spolurozhoduje. Za nimi sedí Honzík a úplně vzadu jeho malý bratr.

Je zajímavé, že zadíváme-li se na levou stranu obrazu, v trávě se tam rýsuje mužská postava. Ptala jsem se Honzíka, jestli ji tam také vidí a on mi to potvrdil, ale nesouhlasil s tím, že je mužská. Je to prý spíš žena. Ptala jsem se, kdo by to mohl být, a on řekl, že maminky maminka. Na rodinném pozadí, které působí poněkud úzkostně, se tedy rýsuje další postava, která ho pravděpodobně ovlivňuje.

Svůj obrázek tentokrát zasadil do kontextu kopců a lesů. což hodnotím velmi kladně vzhledem k předešlým dvěma obrázkům. Vzadu na horizontu také namaloval tyčící se růžový kostel.

Maloval opět bez žluté barvy, tak jsem ho instruovala, aby ji použil. Jan tedy namaloval žluté slunce, z něhož paprsky spíše prší. Jako by v rodině nesvítilo slunce pořádně, spíš přerušovaně, ale je tu a obrázek se díky němu alespoň mírně projasnil.

Auto je silně ohraničené, jako by ho Jan potřeboval dát do rámečku, aby drželo pohromadě. To může svědčit o potřebě pevně věci držet v rukou a může to poukazovat na neurotické obtíže. Auto je navíc symbolem síly a energie, která zde může trochu chybět. Jede navíc na kolech, která nevypadají pevně připojena a jsou skoro průhledná. Těžko říct, jak daleko takové auto dojede. Poslední poznámka, která mne napadá je, že vnitřek auta je výrazně bledý. Skoro jako by víc záleželo na tom, co je na povrchu, než uvnitř. Obrázek může vyjadřovat Janovy rozličné pocity z rodinné situace a z rozpadu rodiny s jeho tatínkem.

Z tohoto setkání vyplynula potřeba pracovat s Janem na ztvárňování lidských postav tak, aby nebyly schematické. Ukázalo se, že cíl věnovat se sebepojetí je v Janově případě dobrý a důležitý.



Obrázek č.4, Začarovaná rodina

Na téma začarované rodiny Jan namaloval obrázek, který nedokončil. Což je škoda, protože měl potenciál být moc pěkný. Rozpil barvy vodou a vytvořilo mu to pěkně barevné mapy, které zůstaly čisté.

Nejvýraznější je na obrázku maminka, která byla začarována do ryby. Jako jediná má v obrázku kontext, vodu, v níž se jí dobře žije. Působí to jako metafora k tomu, že se Honzíkova maminka pohybuje v rodinném prostředí jako ryba ve vodě.

Uprostřed je umístěno prasátko, jež představuje Janova půlročního brášku. Honzík tuto metaforu komentoval tak, že je bráška neustále zapatlaný od mrkve, a tak je prasátko. Prasátko je průhledné a vybledlé. Spojíme-li si to dohromady s tím, že jde o prase, což můžeme považovat za trochu hanlivé převtělení, může to vyjadřovat Honzíkův ambivalentní postoj k mladšímu bratrovi, který mu sebral pozornost maminky. Zároveň ale můžeme tuto metaforu vnímat i z jiného úhlu pohledu. Miminko je malé, holé, růžovoučké a heboučké.

V úhlopříčce, v níž je dole maminka, je v pravém horním rohu sova představující jejího přítele. Honzík ji trochu odbyl, jako by ji chtěl mít rychle z krku. Tento příměr je přiléhavý, protože to vypadá, jako by to byla jen useknutá hlava bez těla. Myslím, že pro něj

musí být obtížné smířit se s tím, že původní rodina už nefunguje a že je v ní někdo nový, s nímž přišlo i další miminko. Jan sovu označil za průhlednou. Vysvětlil, že je to proto, že matčin přítel se občas tak umí plížit a vybafnout a vylekat ho. Sova je zobrazena v červené barvě a má červeně vybarvené oči. Ptala jsem se, jestli se Karel někdy zlobí a on odvětil, že ne, že jen občas a trochu.

Na obrázku je vpravo nahoře jeho vlastní tatínek začarovaný do bobrokrčka. Nejprve to měl být bobr, protože táta je dřevorubec a bobr hlodá stromy a staví z nich hráze. Janův tatínek prý doma kutí a dělá ze dřeva dárky pro druhé a to je podle Jana hezké. Z bobra mu ale vznikl krtek. K tomu už žádný komentář nedodal. Pro krčka je typické, že je slepý a žije schovaný v zemi. O jeho činnosti se dozvíme, jen z hromádek, které po něm zůstávají na zahrádkách. Honzík zmiňoval, že tatínek žije sám a je hrdina, protože vydělává hodně peněz. Což poměrně hezky k charakteristice krčka zapadá. Vzhledem k slovnímu komentáři a tomu, že i superhrdina představuje tatínka, můžeme usuzovat na určitou míru idealizace tatínka.

Janovi se poměrně často stává, že mu pozornost těká od jednoho nápadu k druhému. Navrhla jsem mu, že by si měl nápady zapisovat, aby je všechny nezapomněl. Může se pak svých zápisků držet i jako osnovy a tím se udržet u daného tématu.

Sám sebe ztvárnil jako mouchu poletující nad bráškou. Vnímala jsem to z jeho strany jako mírnou provokaci a vybízení ke hře na schovávanou. Když dokončil tatínka, udělal na papír rychle dvě tečky a hodně nahlas křičel: „HOTOVO!“ Jako by chtěl, abych se nacytala a vyčiničila mu, že on tam není. Ptala jsem se ho tedy, kde je on, a on ukázal na mouchu a řekl, že moucha je malá, nenápadná a všude může. S tím bych souhlasila a doplnila bych, že je ale taky tak malá, že si jí nemusí všichni vždycky všimnout, nebo umí být pěkně otravná. A to může pak citlivou mouchu mrzet.

V KTC testu z tohoto setkání (viz. příloha č. 6) se Janovi přihodila zajímavá věc. Začal malovat první kolečko, které udělal příliš malé, a tak udělal vedle ještě jedno první kolečko, čímž mu vzniklo v testu o kolečko navíc. Tuto metaforu používám záměrně, protože se objevilo na straně TY, což mě vedlo k myšlence, zda se někdo kolem Jana nechová jako by měl o kolečko navíc. Důležité ale také je, že jde o kolečko v levém horním rohu a on ho posadil na první místo a to zdvojeně. Mohlo by to poukazovat na pocit nedostatku pozornosti od významného druhého, což by korespondovalo s tím, že se namaloval jako mouchu. Jan na někoho volá, a to důrazně.

Páté setkání

Na téma masky jsem musela úvodní debatu rozpohybovat já. Chlapci seděli jako zařezaní a mlčky mě sledovali. Ptala jsem se jich, k čemu všemu by nám mohly být dobré masky. Musela jsem sama začít o své zkušenosti, že by mi maska byla dobrá, když mám vystupovat před lidmi. Oba začali přikyvovat, že takové situace znají a Honzík přitakal, že hlavně u hry na housle, když musí vystupovat na koncertech. Poté jsme se bavili o tom, že když se zlobí na mamku, tak na ni nemůže křičet a musí si to schovat za masku a vybít si to potom. Ptala jsem se, jak se takový vztek potom dá vybít. Odpověděl, že třeba do něčeho bouchat. Řekla jsem mu, že je to dobrý způsob, ale že by to šlo vybít i třeba do nějakého obrazu a udělat z toho vzteku ještě hezké umělecké dílo. Janovi se to líbilo.



Obrázek č.5, Maska

Jeho maska je prý robot. Téma robota ztvárňoval i ve Warteggově testu a jeho superhrdina měl také prvky robota. Dle ústního sdělení Mgr. Kouřilové, Ph.D. se ve Warteggově testu může robot objevovat u dětí, jejichž rodiče chtějí, aby fungovaly podle pravidel. To mne odkazuje k rozhovoru s Janovou maminkou, v němž popisovala, že mu nastavuje minutku, aby si plnil úkoly včas.

Maska velmi nápadně připomíná filmovou klapku. Jan má opravdu občas sklony k upoutávání pozornosti na sebe. Jako filmový herec by takové pozornosti měl dostatek.

Filmová klapka je zářivá a odkazuje nás ke stříbrnému plátnu. Jan rád používal třpytivé tuže a barvy. Jeho maska také vypadá poněkud pichlavě, až by se jí člověk mohl bát. Je to kontrast k mušce, do které se začaroval v začarované rodině. Taková maska může mušce dodat mnoho sil a odvahy.

Na závěr setkání jsem dala chlapcům zrcadlo, ve kterém se mohli prohlížet s maskou a následně si před ním masku sundat a dívat se na sebe jen tak. Jana to hodně bavilo a maskou si přikrýval a odkrýval obličej hned několikrát.

Šesté setkání

Téma setkání si tentokrát mohli chlapci vybrat ze tří témat. Nejprve vypracovali KTC (viz. příloha č.8) a pak si Jan rychle vybral téma vysvědčení a začal malovat. Přišel mi od začátku sezení poněkud divoký a to se odrazilo i v jeho tvoření. Maloval zvláštními barvami, hodně rychle a obrázek odbýval. Několikrát mi v průběhu tykal a já jsem musela nastavit hranici a upozornit ho, že si netykáme.



Obrázek č.6, Vysvědčení

Obrázek ukazuje, že téma vysvědčení je pro něj obtížné. Červeno-zelená barevnost postavy poukazuje na to, že má s vysvědčením spojeno napětí. Mluvil v průběhu malování o

tom, že teď už je vysvědčení v pohodě (měl jedničky a několik málo dvojek), ale v první a druhé třídě to byla hrůza, protože ho paní učitelka neměla ráda. Chlapec na obrázku vypadá, jako by mu nebylo dobře. Honzík mu zprvu nevybarvil obličej a nechal ho bílý, což tento dojem podpořilo. Chlapce orámoval zlatým rámečkem. Jako by si na povrchu potřeboval udržet pozlátko, ale vevnitř to vše. Chlapcovy modré ruce nepůsobí příliš vřele pro kontakt.

Za chlapcem stojí postava, která je jeho barevnou kopií. Posouvá kontext obrázku a prohlubuje ho. Vzhledem k tomu, že většinou kontext pomíjel, jde o pozitivní posun. Barevné skvrny v pozadí působí jako výbuch. Řekla bych, že to zapadá do atmosféry celého díla.

Tento obrázek vytvořil velmi rychle a jeho přístup tuto hodinu byl spíš odmítavý. Ač si téma vybral sám, měla jsem pocit, že obrázku nevěnuje příliš pozornosti. Když po dokončení začali s Reném dovádět, řekla jsem jim nahlas a důrazně, že dnes považuji jejich obrázky za odbyté a že se mi to moc nelíbí. Nastavila jsem hranice. Jan se pokoušel vmlouvat a vysvětlovat, že chvátal domů, aby namaloval něco pro tatínka. Přiměla jsem ho, aby se nevymlouval a uklidil, abychom mohli odejít. Zpětně mohu říci, že nešlo jen o vzezření obrázku samotného, ale o to, jak Jan překračoval hranice celou hodinu.

Když jsem se na závěr dívala na KTC bylo mi jasné, že se u Jana udály nějaké změny. Jeho test byl poprvé na výšku a v pravém dolním rohu měl černé kolečko. Většina koleček byla také nakreslena v rychlosti a odbytá jako Janův obraz z tohoto setkání. Vzhledem k jeho věku jsem uvažovala o projevech puberty, o jeho zrání a vymezování se. V levém horním rohu je naproti černému po úhlopříčce červeno-rezavé přepálené kolečko. Protože je to první namalované kolečko, jako by oslovoval nějaký mužský vzor, proti němuž se potřebuje vymezit.

Sedmé setkání

Na následující setkání Jan nepřišel z důvodu nemoci. Maminka ho dopředu omluvila. Naše sedmé setkání bylo tedy osmé z celkového počtu. Rozhodla jsem se využít toho, že pracuji s oběma chlapci najednou a zadat jim společný obrázek. Každý z chlapců měl něco, čím mohl toho druhého obohatit. Pro Jana byla spolupráce s Reném přínosná v tom, že René měl velmi uhlazené, čisté obrázky a Jan měl potíže se špiněním barev a dodržováním hranic. Už to, že byl Jan konfrontován s Reného stylem a tvořil s ním společné dílo, bylo důležité.

Ukázalo se, že oba chlapci mají velký problém s rozhodováním a přebíráním iniciativy. Ani jednomu se nechtělo obrázek započít. Tématem obrázku mělo být Společně na cestě. Rozhodla jsem se jim pomoci a udělila jsem instrukci, ať tedy namalují každý nějakou postavu, že by v takovém tématu neměly postavy chybět. Chlapci se do toho tedy pustili a

každý na jednu stranu čtvrtky začal malovat svou postavu. K propojení jejich tvoření došlo náhodou, přesněji nevědomě. Renému ze štětce ukápla barva a udělala kaňku na čtvrtku. Vypadal rozpačitě a nevěděl, co s tím. Napadlo mě, že kaňka vypadá jako míč a ptala jsem se, jestli se mu to tak také jeví. Řekl, že by mohly jejich postavy hrát fotbal a tím se obrázek propojil a začali pracovat na společném konceptu. V průběhu malování se kamarádsky pošťuchovali, ale mnohdy se také doplňovali a udíleli si rady. Jejich pošťuchování jsem vnímala jako projev obav z toho, aby to jeden druhému nepokazil, občas ale také působilo jako sourozenecké soupeření a všimla jsem si, že se pošťuchují pro fyzický kontakt.

Netrvalo dlouho a dostali se opět k bodu, kdy ani jeden nechtěl rozhodovat, co bude na obrázku dál. Tentokrát jsem se rozhodla nechat další kroky na nich a dál jim do tvoření nezasahovat. Jan to nakonec nevydržel a řekl Renému, že on udělal rozhodnutí před chvilkou a teď je řada na Reném. Ten se na Janovu instrukci rozhodl udělat do obrázku traktor. Jan k němu domaloval pole a René se ujal oblohy. Dílo směřovalo k tmavé zeleno-modré barevnosti, typické pro Janovy obrázky. Doporučila jsem jim, že by se v obloze měly objevit červánky a slunce. Jan do obrazu dokreslil velké zlaté slunce.

Vznikl obraz, v němž došlo k rozvolnění v obloze díky použití dostatečného množství vody, na čemž se podílel René, který se do té doby projevoval výtvarně staženě. Barvy navíc zůstaly čisté, což je posun i pro Jana. Všimněme si, že Janova postava má sice mírně schematický, přesto čitelný výraz ve tváři. To u něj nebylo doposud běžné.



Obrázek č.7, Společně na cestě

Osmé setkání

V následujícím setkání jsme se věnovali tématu „Jak si hraji s kamarády“. Chlapci měli k dispozici pastelky, protože jsem jim chtěla umožnit mít obrázky tak, jak si je představují. Tedy bez rozpíjení vodou. Již v počátečních KTC mě zaujalo, že Jan použil zářivé fosforové barvy a jeho kolečka byla opět velmi ledabylá a prosvítala hodně bílou. Tato ledabylost se projevila vzápětí i v tvorbě. Na úvod svého pokusu začáral čtvrtku pastelkou a dával najevo, že ho práce nebaví. Vnímala jsem z jeho strany velký odpor a snahu otestovat mou výdrž. V průběhu malování dostal instrukci, aby doplnil postavu ještě do pravého dolního rohu. Tento krok jsem udělala za účelem obsazení identifikačního místa a tím podpory sebepojetí. Když mi Jan sdělil, že má obrázek hotový, přemýšlela jsem, jak výsledek okomentovat a co mu předat. Ptala jsem se ho, jestli je snazší něco odbyt, než abychom se snažili a následně zjistili nakolik se to povedlo nebo ne. Jan na tuto otázku zareagoval tím, že si postěžoval, že se mu nikdy nic nevede. Pochválila jsem ho, že jsme v průběhu viděli mnoho jeho pěkných obrázků a že tento není nepovedený, ale odbytý. Potřebovala jsem mu říci, že ty obrázky nemaluje pro mě, ale pro sebe a že práce, kterou tam spolu děláme je zaměřená na jeho rozvoj, poznání sebe sama a odbytím obrázku odbývá sám sebe a ne mě. Jan se zamyslel a ptal se, k čemu bude, když se bude poznávat. Odpověděla jsem, že když člověk zná sám sebe, jde mu všechno lépe.

Nechtěla jsem Jana vracet k obrázku, který mu nebyl příjemný a který jsme uzavřeli touto promluvou, nechala jsem ho dokončit jeho superhrdinu. Jan jako by chytil novou múzu a užíval si namáčení prstů v barvě a ťupkání po papíře. Obrázek dokončeného superhrdiny je umístěn v příloze č. 24.



Obrázek č.8, Jak si hraji s kamarády

Na první pohled si můžeme všimnout toho, že obrázek by bylo možno rozpůlit, protože uprostřed je obrovské prázdné místo. Jan klade jednotlivé objekty kolem okrajů. To by nás mohlo upozornit na obcházení problému s tímto tématem spojeným. Jana umístil nahoře vpravo, po jeho levici je kamarád David a vpředu je René. Je nápadné, že Janova a Reného postava jsou téměř totožné. Vypadají jako dva bratři s tím rozdílem, že Jan má místo rukou dvě hůlečky, což poukazuje na zhoršenou schopnost kontaktu s druhými. Renému ruce nakreslil i s prsty, ty jsou ale pichlavé. Všechny chlapecké postavy jsou vyobrazeny rezavou barvou. Jeví se mi to jako odkaz k Janovu postupnému zrání v mladého muže. To, že postavy jsou všechny stejné, mne odkazuje k domněnce, že je pro Jana vrstevnická skupina důležitá pro identifikaci. Ani jedné z postav nenakreslil krk, aby mohla otočit hlavou a podívat se na věci z více úhlů pohledu a postavy Jana a Reného jsou překvapené až vyděšené.

Obrázek můžeme vnímat jako pozitivní posun v pojmání prostoru. Správně se vypořádal s perspektivou a zmenšením objektů v pozadí.

V tomto setkání mne zaujal Janův test KTC (viz. příloha č. 10). Chlapec k jeho vytvoření použil fosforové barvy, které mne upozornily na jeho potřebu být dobře vidět a upoutat na sebe pozornost. Dala jsem si to do souvislosti s jeho odporem k malování a s tím,

kolik bílé barvy prosvítá v testu KTC a uvědomila si, jak se mnou obratně zmanipuloval, aby nemusel dodělávat obrázek, který už dodělávat nechtěl.

Deváté setkání

Tématem setkání bylo vymodelovat sama sebe z hlíny. Jan reagoval na zadání s nechutí a komentářem, že to „bude otrava“. Bylo jasné, že mě opět testuje, až kam může. Kategoricky jsem řekla, že jsme si stanovili náplň hodiny a tu nelze měnit. Jan se až obdivuhodně proměnil. Tvořil s chutí a práce ho bavila. Potvrdilo se, že má domněnka byla správná.

Pro Jana bylo při práci důležité udělat stejně velké svaly jako hlavu. Snažil se vyrovnat poměr své tělesné konstrukce vůči rozumovým schopnostem. Jan je velmi štíhlý a drobný chlapec a svaly příliš vyvinuté zatím nemá, ale vyjádřil jasně, že i jeho tělo je pro něj důležité.

V průběhu modelování si zkoušel sednout do polohy, v níž svou sošku vytvořil. Prohluboval tak spojení mezi tím, co tvořil z hlíny a svým vlastním tělem. Soška sedí s pažemi v klíně, jako by se modlila. Ptala jsem se, zda se soška modlí a on odvětil, že si říká: „Ať už konečně skončí ta škola.“



Obrázek č.9, Já

Soška vypadá, jako by neměla ruce, což je pro Janova díla poměrně typické. Může to ukazovat na Janovu uzavřenost a obtíže v komunikaci s okolím. V kontrastu s posledním obrázkem má tato postava delší krk. Levá paže je silnější než pravá, i když Jan používá jako dominantní ruku pravou. Nejsou také patrné lokty. Nabízí se otázka, jak je Jan schopný mít „ostré lokty“. Zajímavá jsou ústa, která jsou proříznutá na dvakrát a působí, jako by nad nimi měl šrám.

Desáté setkání

Cílem bylo podpořit sebepojetí chlapců. Obkreslila jsem jejich siluetu na balicí papír v poloze, kterou si sami vybrali a oni následně dotvářeli detaily svého těla. Jan si vybral polohu, v níž vypadá, jako by dělal dlouhý nos, což sám zdůraznil. Koresponduje mi to s jeho pubertálním postojem v posledních dvou setkáních, ale i se superhrdinou bez tváře. Chlapci se také dostali na téma rozkroku. René mu pomáhal postavu vybarvit a Jan ho upozornil: „Mezinoží si vybarvím sám, mezinoží je důležitý.“



Obrázek č.10, Silueta

Na obrázku vypadá, jako by poletoval, poskakoval si a dělal dlouhý nos na ostatní. Zajímavý je silný pásek, který odděluje trup od nohou a který mi koresponduje s chlapcovou citlivostí vůči vlastnímu rozkroku. Za důležité považuji to, že má dobře propracovaný obličej. To je u jeho děl velká změna.

Jedenácté setkání

V posledním setkání jsem chlapcům zadala téma „Já v prostředí, které mám rád.“



Obrázek č.11, Místo, které mám rád a kde je mi dobře

Jan se namaloval ve svém pokojíčku ve spánku. Obrázek si předkreslil tužkou a pro tvoření barevných ploch pracoval s olejovým pastelem. Pěkně si poradil s prostředím. Protože jeho obrázkům většinou chyběl kontext, bylo pro mne důležité zadat mu téma, v němž je kontext tím podstatným. V průběhu práce jsme se zaměřovali také na stíny.

Jan si neodpustil komentář, že v jeho namalovaném pokojíčku je sice pěkný televizor, ale jeho postel vypadá jako obyčejné dřevěné prkno - tedy nepohodlně.

Nezobrazil si ani uši ani nos. Ptala jsem se, jestli mu chybí smysly a on se smíchem odvětil, že má smysl pro humor.

Nábytek v pozadí na mne působí antropomorfně. Jako by se nad Janem někdo skláněl a sledoval ho nebo ho prostě viděl. Jan se na obrázku mračí, bzučí a vypadá, že se mu situace nezamlouvá.

V tomto sezení přiznal, že nerad vstává. To mi vysvětluje, že ve svých obrázcích příliš nepřihlížel ke kontextu. Působí to na mne, jako by mu bylo lépe ve vlastním světě a fantazii, než v tom, co je kolem.

Nahoře na skříni má postaven glóbus a něco, co vypadá jako křišťálová koule. Nabízí se otázka: „do jakého tajemství by Jan asi rád nahlédl, čemu by rád přišel na zub?“

Všimla jsem si, že při kresbě tužkou rád čará krátkými tahy a občas na tužku víc přitlačí. To by mohlo souviset s jeho impulzivitou.

3.4.3. Shrnutí

Janův výtvarný projev se posunul ve vícero oblastech. Po instrukci začal v průběhu terapie používat žlutou barvu následně i sám. Inklinoval ke schematickému zobrazování postav a k úniku od jejich propracování. Techniky na obrázku č.9 a 10 ho ale donutily se postavám detailněji věnovat a zobrazit je celé. Výrazný posun udělal v oblasti pojetí prostoru. Jestliže zpočátku kontext ve svých obrázcích úplně pomíjel, postupně se mu čím dál víc věnoval a začal zobrazovat i perspektivu. Janovy obrázky byly v průběhu terapie čím dál tím ledabylejší. Vnímám to jako posun od stylizace k autentičnosti, ve které se dalo mnohem lépe číst a rozumět Janovým prožitkům.

Hlavní cíl zabývat se sebepojetím a sebevědomím chlapců se SPU se u Jana ukázal jako důležitý. V jeho obrázcích se zhoršené sebevědomí projevvalo různými způsoby. Vyhybal se zobrazování postav pomocí schématu, pomíjel ho a neobsazoval identifikační místo. Testy KTC také ukazují, že chlapec nejprve sleduje, co bude dělat jeho protějšek a podle toho přizpůsobuje své chování. Důležitá pro něj byla potřeba pochvaly a uznání. Byl k sobě velmi kritický a svou kritičností vyžadoval přesvědčování, že nepracuje tak špatně. Z některých obrázků (můj hrdina, sova) také vyplývá téma stigmatizace a pocitu odlišnosti, což se sebepojetím úzce souvisí. Na zlepšování sebepojetí jsem s Janem pracovala postupně v průběhu celé terapie. Instruovala jsem ho, aby zařazoval do svých obrázků žlutou barvu, soustředili jsme se na postavy a detailnost jejich zobrazování a obsazování identifikačního místa. Měl také za úkol modelovat či kreslit sama sebe. V diskuzích jsem chlapce vedla k tomu, aby si sami sebe verbálně popsali a tím si některé své vlastnosti a zvyky uvědomili. V této oblasti jsem u Jana zaznamenala pokrok v tom, že sám začal zařazovat žlutou barvu a více se prosazovat i ve vztahu k Renému. Jeho postavy ale i na konci terapie inklinovaly ke schematicčnosti a myslím, že pro to, aby se toto téma někam výrazně posunulo, by bylo potřeba mnohem delšího působení, než jsme měli k dispozici. Nicméně jeho zobrazení sama sebe na velký formát vidím jako pozitivní důkaz toho, že je schopen propracovat obličej detailně a zachytit celou lidskou postavu i s její jedinečností.

Druhým cílem práce s Janem bylo soustředit se na téma překračování hranic. Jan překračoval hranice koleček v testech KTC, ale i v obrázcích, jež si předem předkresloval

tužkou. Tento fakt souvisí také s obtížemi v oblasti grafomotoriky. Jak se ale postupně ukazovalo, měl tendenci testovat i mnou stanovené hranice terapie a zkoušel je překračovat. S tímto tématem souviselo i to, že se Janovi špinily barvy. V některých obrázcích v tomto směru udělal mnohé pokroky. Čistotu barev si dokázal postupně ohlídat. Co se týče Janova chování, vnímám ho jako ubezpečování se o pravidlech a jistotách v terapii. Posun jsem zaznamenala, když jsem se přestala bát toho, že ho nezaujmu technikami, které jsem připravila a začala jsem trvat na svých pravidlech. Tehdy jsem cítila, že jsou jasně stanovená pravidla Janovi příjemná a že ho v nich tvoření baví.

Téma překračování hranic a zkoušení autorit může souviset s ADHD. Domnívám se ale také, že Jan postupně zraje a směřuje k pubertě. Poměrně často používal červeno-černou pubertální kombinaci a z jeho KTC testů vyplývalo, že se identifikuje s mužskými vzory a zraje v mladého muže.

Třetím cílem práce s tímto chlapcem bylo soustředit se na jeho impulzivitu, agresivitu a přebytky energie, které vyplývají z jeho poruchy. Volila jsem dynamičtější techniky propojené s pohybem, cákáním a zapojováním vlastního těla. Janovi to bylo příjemné a sám tyto dynamičtější formy vyjadřování vyhledával. Jeho obrázky působily postupně čím dál tím víc ledabyle a vkládal do nich čím dál tím víc ze své impulzivity a agresivity, což nebylo na škodu, protože mohlo docházet k abreakci. Impulzivita také, že je to poměrně kreativní hoch, nápady z něj vyloženě prýští a on pro jedno zapomíná druhé. Snažila jsem se ho vést k tomu, aby si nápady třídil, případně zapisoval.

Ráda bych se ještě zastavila u Janových Wartegových testů a toho, co z nich vyplynulo. První test (viz příloha č.1) ukazuje na vysokou míru stylizace. Postupně masku úhlednosti odhodil a ač jeho závěrečný Warteggův test (viz. příloha č.2) působí výrazně ledabyle, je pro mne víc autentický. V prvním testu v poli vztahování se ke společnosti použil nejprve vyobrazení kůže s chlupy, což mne odkazuje na jeho nazírání na společenství lidí jako na soudržnou jednotu. V závěru v tomto poli nakreslil láhev whiskey, která by mohla stejně jako kůže poukazovat na závislost na druhých a velkou provázanost se společností. Oba tyto obrázky namaloval jako jedny z posledních, což může poukazovat na jeho uzavřenost. Myslím, že se tyto jevy nevylučují. Člověk může být uzavřený a opatrný a přesto závislý na osobách pro něho významných. K tomuto tématu píše Herman (2006), že chlapci kolem 9. roku života hledají mužský vzor a uzavírají se vůči okolí. Na Wartegově testu mne zaujala také změna v poli č.1, kde se odráží archetyp vlastního Já. V prvním testu Jan toto pole nakreslil jako schematický obličej emotikony. V druhém se objevila hrací kostka. Vnímám to, jako pozitivní posun. V prvním případě se jedná o schematické nazírání na sebe sama. Kostka

má ale mnoho stran a každá má svou hodnotu. Posun směřuje od plochého k hlubokému náhledu. Určitá změna proběhla i v poli č.5, nakreslil ho v obou případech jako jedno z prvních polí. To vyjadřuje jeho impulzivitu, agresi, ale i podnikavost. V prvním testu bylo pole ale poseto změtí čar, ve kterých se nedalo orientovat. Jako by řešení úkolů bylo obtížné. V druhém případě už ale nakreslil koně a nazval ho „geometrický kůň“. Jeho energie k řešení potíží dostala tvar a řád. Slovo geometrický mne navádí k tomu, že se chlapec může řídit nějakými vzorci a předem danými osnovami, což někdy u impulzivního člověka nemusí být problémem.

Do případné další budoucí práce s Janem bych doporučovala zařazovat dynamičtější techniky a dávat mu prostor pro vybití se. Snažila bych se ho vést k zachycování prostoru tak, jak ho vidíme kolem sebe a k práci s celými postavami s detaily a výrazy. Pracovala bych s tématem hranic mezi barvami, ale i s jejich stínováním a mícháním.

3.5. Případová studie II - René

3.5.1. Osobní a rodinná anamnéza

René (9,6) má dle ústního sdělení maminky od nástupu do školy diagnostikovanou dyslexii a dysgrafii. Zprávu z pedagogicko psychologické poradny jsem k dispozici nedostala. René byl také na vyšetření z důvodu jednostranného zhoršení sluchu, jehož výsledky ukázaly pouze na mírné zhoršení, což prý neodpovídá maminčinu pozorování.

Se zápisem do školy doporučovala logopedka školní odklad. Maminka se ale rozhodla chlapce nevytrhávat ze skupiny kamarádů, jež si ve školce vytvořil a nechala ho do první třídy nastoupit. René neprojevil nějaké výrazné obtíže se školní docházkou.

Má dva starší sourozence- sestru (13) a bratra (11). Jeho sestra má také diagnostikovaný SPU. Maminka zmínila, že René se sourozenci vždy soupeřil a snažil se jim vyrovnat. Je to dle jejích slov velmi ctížádostivý chlapec. Je prý velmi pečlivý a někdy až příliš poctivý (v učení). Ve škole má jedničky, z češtiny dvojku.

S René se doma učí maminka. Je ženou v domácnosti a věnuje se dětem. Měla jsem z ní pocit, že i ona je někdy velmi ctížádostivá a umí svým dětem stavět cíle vysoko. Zároveň ale projevila, že dokáže být ke svým dětem vnímavá a nejde-li něco, jak by si představovala, nelpí na svém.

René se dle maminky těžko vyrovnává s neúspěchem a reaguje na něj mrzutostí. Rád je chválen.

3.5.2. Popis arteterapeutického setkávání a rozbor artefaktů

První setkání

René se v průběhu prvního setkání projevoval méně, než Jan. Byl méně důvěřivý a působil spíše rozpačitě, stydlivě a nejistě. Projevoval se také velmi snaživě a pečlivě. Poté, co dostal úvodní Wartegův test, pozoroval mě a já jsem pochopila, že mu není příjemné, že na něj hledím. Poposedla jsem si tedy o něco dál, vzala jsem si k ruce své poznámky. René se poté pustil do vyplňování testu, u nějž často měnil názvy obrázků.



Obrázek č.12, Strom (volné téma)

Obrázek na volné téma maloval drobnými tahy štětce a zpočátku ho téměř vytečkoval. Byl velmi pečlivý a dával si pozor, aby mu voda, kterou používal, vždy nejprve zaschla a výtvar se nerozpil. V závěrečné diskuzi si postěžoval, že výtvar není tak pěkný, jak by chtěl.

Reného obrázek je hodně prázdný. Jako by chlapec neměl nápad, co tam ještě domalovat.

Velký strom, který dominuje, působí pevně. Ač je trochu prohnutý, je jeho základna silná. Díky své ohraničenosti působí uzavřeně, což nás odkazuje i k Reného postoji v této hodině. Větve stromu nenavazují na kmen, vyrůstají z jeho středu jako síť žilek nebo nervů. Trošku mi to připomíná rozdělení mozku na dvě hemisféry. Mohlo by nás to odkazovat k Reného poruše.

Stromu chybí kořeny a kontext. Všimněme si také, jak jsou umístěna kolečka v Reného KTC testu (viz příloha č.14). Celá pětice je usazena k levému hornímu rohu a kolečka se nedotýkají základny papíru. To nás může odkazovat k chlapcově sklonu nestát příliš pevně nohama na zemi a přihlížet spíše ke své fantazii než k realitě kolem sebe.

Zaujalo mne také natočení stromu. Působí na mne jako by se strom točil ke slunci, aby ho zahřálo. Nabízí se otázka, zda je stromu zima a dále co nebo koho pro Reného představuje slunce, které je trošku pobledlé a vysílá přerušované paprsky. Zde mne napadá souvislost s výše uvedeným KTC testem z tohoto setkání. René v něm má na otcově úhlopříčce dvě žlutá

kolečka, která jako by volala o tatínkovu pozornost. S tím ale mohou být spojeny i další obsahy.

Po prvním setkání jsem se rozhodla pracovat s Reném na jeho zájmu o okolní svět skrze doplňování kontextu obrázků.

Protože se René v prvním setkání projevoval velmi rozpačitě a obezřetně a jeho KTC test ukázal, že mě může chlapec testovat, rozhodla jsem se zaměřit na podporu terapeutické důvěry. V Reného KTC testu se ale pořadí koleček v průběhu terapie neměnilo a on se postupně projevoval otevřeněji. Usoudila jsem, že větší pozornost tomuto tématu věnovat nemusím. Vypadá to spíše, že pořadí koleček ukazuje na odkládání řešení potíží.

KTC test se obrací na druhého a vyplývá z něj, že René čeká, co udělá, a až posléze na to reaguje. Má tedy problém s vlastní iniciativou. Rozhodla jsem se pracovat i s ním na posílení jeho sebevědomí a prohloubení jeho sebeobrazu.

Jako poslední cíl jsem si po tomto setkání stanovila práci s Reného utažeností v obrázcích, ale i chování. Skrze práci s vodou a různě volenými technikami jsem chtěla nechat do Reného obrázků vstoupit náhodu a tím podpořit kreativitu.

Druhé setkání

René na druhé setkání nepřišel. Byla jsem překvapená, že mi to maminka neoznámila dopředu. Druhé setkání bylo tedy až třetí společné.

V tomto sezení měli chlapci za úkol malovat rodinu při společné aktivitě. Jan začal nahlas uvažovat, co namaluje a přeskakoval od nápadu k nápadu. René se chytil Janova prvního nápadu a začal malovat rodinu na kolech. Instruovala jsem Jana, aby přemýšlel v duchu a nerušil Reného. René mě přesvědčil, že podpořit jeho kreativitu byl vhodně zvolený cíl. I v dalších setkáních měl potíže s vymýšlením námětů a projevila se tendence kopírovat nápady druhých.



Obrázek č.13, Rodina při společné aktivitě

Při tvoření svého obrázku postupoval schematicky podle vzorce. Namaloval vždy kolo a posléze postavu. Po třetí postavě na kole jsem ho instruovala, aby vymyslel pro zbytek rodiny nějakou jinou polohu. René se rozhodl namalovat pěšky jdoucího tatínka. Ptala jsem se ho, kam se mu poděla maminka. René prohlásil, že se mu tam nevešla. To bylo zajímavé. Myslím, že matčina postava by se za tu tatínkovu vešla. Lze předpokládat, že je jiný důvod pro její absenci a jen těžko se domýšlet jaký. Je možné, že maminka může být pro Reného v současné době, kdy se porovnává spíše s mužským vzorem, méně podstatná v tématu výletu a hry. Může jít také o to, že s nimi jezdí na výlety více tatínek. Ale také matka může být natolik důležitá, až ji René nechce zobrazovat, aby ji nezobrazil nehezky. K tomuto tématu můžeme najít odkaz i v literatuře, kdy Davido (2001) píše, že nepřekoná-li chlapec Oidipskou fázi, může se láska k mamince obrátit v nenávist související s vinou a její hodnota v obrázcích může paradoxně klesat. Všimla jsem si, že se za Reného otcem vyrýsovala ženská postava v šatech. Ptala jsem se chlapce, jestli ji tam také vidí. Odpověděl, že ano, ale neví, kdo by to mohl být. Vypadá to, jako by se na obrázek maminka přeci jen vsoukala. Jde ale jen o mou domněnku.

K matce mne odkazují i špičaté hory, které René vyobrazil v pozadí. Mohou souviset s prvním rokem života a s otázkou, nakolik byly saturovány všechny chlapcovy potřeby v tomto období. K tomuto tématu mi zapadá i to, že René označil na začátku této hodiny jako nejlepší dárek k Vánocům plyšáky. Což odkazuje k hebkosti a mazlení. Jeho obrázek je také kreslený v pásech a postavy jsou kladeny všechny na spodní linku. To s touto tematikou také může souviset.

René začal s malováním od sebe v levém dolním rohu, za sebou namaloval bratra a za ním sestru. Vzadu za nimi jde tatínek. Tatínka René postavil do identifikačního místa a také ho namaloval stejně oblečeného jako sám sebe. Může to svědčit o porovnávání se s tatínkem a o tom, že je Renému důležitým vzorem. Všimněme si, jak má tatínek na obrázku velké uši, aby dobře slyšel i Reného, který je od něj daleko.

Jakmile měl René hotovy postavy, chystal se celý zbytek čtvrtky zaplnit modrým vzduchem. Instruovala jsem ho, ať do pozadí namaluje nějakou přírodu, abychom věděli, kde se rodina nachází. Na chvíli jsem se otočila k Janovi, a když jsem se obrátila zpět, měl René v obrázku hory vznášející se ve vzduchu a maloval pod nimi modrou oblohu. Ptala jsem se ho odlehčeně, jestli hory v přírodě běžně létají. Nechtěla jsem být příliš tvrdá a kritická. Domluvili jsme se, že René zkusí u obrázků malovat přírodu tak, jak ji vidí z okna. Jan přišel s nápadem, že René vlastně namaloval krásné jezero pod horami. Renému se ten nápad líbil.

Třetí setkání



Obrázek č.14, Začarovaná rodina

Reného obrázek začarované rodiny není dokončený. Toto téma nestihl ani jeden z chlapců. Celý je situován k levé straně a je až nápadně nepropojený. Každý člen rodiny zde figuruje sám za sebe.

Při popisu, kdo je kdo, René začal u bratra, kterého zobrazil jako hada. Je to prý proto, že je bratr hodně hubený. Ptala jsem se ho, zda bratr umí taky někdy uštknout a René se pousmál a přikývl.

Maminku René obsadil jako lišku a vlastně ani nevěděl proč. Nakonec řekl, že je chytrá. Jan vykřikoval, že je to „liška Bystrouška.“ Na mne to působí jako by lištička plakala. Má u pravého oka slzu. Je otočená zády ke lvu, který představuje Reného tatínka a působí průhledně. To mi koresponduje s tím, že na Reného posledním obrázku nebyla.

Reného otec je lev, což je pro Reného věk poměrně typické zobrazení tatínka (Davido, 2001). Jde o krále zvířat-hlavu rodiny. Lev z obrázku září díky žluté hřívě. Na lvech je zajímavé, že většinou obstarává potravu samice a lev je král se vším všudy. Je tím, kdo pozornost dostává. Jen těžko se můžeme dohadovat o tom, kolik jí také dává.

René zobrazil sám sebe jako papouška. Podíváme-li se na rodinu jako na celek, mohou být ostatní členové pro papouška docela nebezpeční. Papoušek má pestře barevná křídla, kterými láká pozornost. René prý doma hodně křičí a matka říká, že křičí jako papoušek. To koresponduje s vyžadovanou pozorností. Papoušek také papouškuje, čili opakuje po druhých. To připomíná Reného přebírání nápadů druhých.

Posledním členem rodiny, kterého mi René popsál je jeho sestra. Ta je na obrázku nejvýš a točí se k rodině, ale i divákovi zády. Na mou otázku zda se k nim sestra někdy točí zády odpověděl, že se často zavírá sama ve svém pokoji. Koččina barevnost a postoj odkazuje k pubertě. Tím, že sestru umístil nejvýš, nám René podle mého názoru sděluje, že je pro něj důležitá. Z rozhovoru s maminkou i z Reného vyprávění vyplývá, že právě sestra je pro něj důležitou soupeřkou ve školních výkonech. Stejně jako René má diagnostikovány SPU.



Obrázek č.15, Maska

Když jsem chlapcům řekla, že budeme dělat masky, René se úplně zablokoval a neměl představu, jakou masku vytvořit. Aby se mohl soustředit, začala jsem tvořit svou masku a nechala jsem ho přemýšlet. Nakonec si vymyslel námět a pustil se do masky s velkou chutí. Vypadalo to, jako by nápady měl, ale ve chvíli, kdy se má soustředit a podat výkon, neumí je vzít za své a projevit se.

Vytvořil černobílou kočku s ouškama, jejichž růžky jsou červené. I to, že koččiny uši působí spíše jako rohy a že jsou červenočerné, mne odkazuje k tématu začínající puberty. Zamyslela jsem se nad tím, že se první zmínka o pubertě objevila zrovna na masce. Napadlo mě, že může jít o reakci na okolí. Někteří chlapci kolem Reného se mohou projevovat pubertálně a on se svým sklonem věci dělat podle druhých, se může tomuto chování přizpůsobovat. Maska jako by v tomto směru Renému doplnila to, co bez ní nemá. Průbojnost, neposlušnost, nedbalost apod..

V průběhu tvoření jsme se s chlapci bavili o tom, k čemu nám maska může sloužit a co se za ni dá schovat. René řekl, že to může být třeba vztek na bráču, který je silnější, a tak

se s ním nechce prát. Maska by mu prý taky pomohla při přednesu básničky ve škole. To je pro něj vždy strašná situace.

Páté setkání

Na úvod tohoto setkání jsem připravila Renému techniku na podporu kreativity. Na 4 papíry formátu A5 jsem mu doprostřed nakreslila černou tečku a z ní měl vytvořit obrázek. Nápady měl u prvních dvou obrázků a potom nevěděl, co dál. Poradila jsem mu, aby zkusil asociovat na tu tečku uprostřed. Může to být tečka, puntík, kolo, kolečko. Vymyslel, že tedy namaluje kolo. U druhého jsme asociovali dál - kolo, díra, kukátko. René k tomu namaloval dalekohled.



Obrázek č.16, Vysvědčení

Chlapci si mohli téma obrázku vybrat ze tří navrhovaných námětů. Oba si vybrali téma vysvědčení. V průběhu tvoření byli oba velmi divocí. Měla jsem dojem, že tato nálada pochází spíše od Jana a René ji nasával. Reného obrázek je jiný, než ostatní, které vytvořil v předešlých hodinách. Je malovaný ve větším spěchu a René zde v pozadí otiskoval své prsty, což do té doby dělával jen Jan.

Obrázek je celý okrový. Vypadá to, jako by s tématem vysvědčení měl René spojeny zažívací obtíže. Okrová ale také může odkazovat k bratrovi a soupeření s ním.

Sklápí se mu zde perspektiva, což u chlapce jeho věku nebývá úplně běžné. Vypadá to, že u něj toto téma vede k regresu. Vyobrazený chlapec má rozpitý obličej a působí jako by plakal nebo byl nemocný. Jako by se celý chvěl.

Obrázek úplně nekoresponduje s tím, že má René kromě 2 z ČJ samé 1. Jeho nepříjemné prožitky mohou souviset s potřebou podat dobrý výkon a ze strachu z neúspěchu.

Šesté setkání

Večer před tímto setkáním mi volala Janova maminka, že Jan na tuto hodinu nepříjde, protože je nemocný. Měla jsem tedy možnost upravit techniku a téma malování tak, aby byly vhodné pro Reného. Rozhodla jsem se vytvořit s Reném akční akvarel. Tuto techniku jsem vybrala k podpoře kreativity, také spontaneity a uvolnění.

René byl zpočátku setkání rozpačitý, ale postupně začal povídat o tom, co dělá ve volném čase a jak jezdí na výlety karavanem. Když se rozpovídal o něčem, co ho hodně zajímalo a o čem mi povídat chtěl, začal mluvit velmi rychle a špatně jsem mu rozuměla. Připomněla jsem si, že maminka v úvodním setkání zmiňovala, že paní logopedka navrhovala odklad školní docházky a uvědomila jsem si proč. Pochopila jsem také, že možná právě z důvodu zhoršené výslovnosti René příliš nemluví a působí rozpačitě, má-li se k něčemu vyjádřit.



Obrázek č.17, Chlapec a delfín (akční akvarel)

Technika akčního akvarelu Reného bavila a tvořily se mu pěkné mapy. Pochválila jsem ho a on z toho měl radost. Upozornila jsem ho, že tato technika je dobrá, když má chuť malovat a neví, jaké téma zvolit.

René v mapách našel mužskou postavu s hákem v ruce. Instruovala jsem ho, aby se pořádně podíval, zda by našel ještě něco, abychom věděli, kde ten pán je a co tam dělá. Našel tam ještě delfína a společně jsme dotvořili kontext. Delfín vytváří v obraze úhlopříčku, což je pro Reného tvorbu pozitivní.

Delfíni jsou známi jako přátelé lidí a záchranáři. Vypadá to, jako by si pán takového přítele chtěl chytit. Až z následujících setkání vyplynulo, že René nemá kamarádů moc. Bydlí na malé vesnici, hraje si jen se sourozenci a kamarády má jen ve škole.

Sedmé setkání

Na tomto setkání chlapci tvořili společný obrázek. Reného to mohlo obohatit o rozvernost a uvolněnost, kterou má Jan. Navíc Jan Reného pobízel k převzetí odpovědnosti a René od něj tuto instrukci vnímal jinak než ode mne, což bylo pozitivní.

René se do tvorby společného obrázku pustil s chutí. Vymýšlel, co se událo a laškoval s Janem, kterému se smál, když se mu rozpil rozkrok. Obrázek inklinoval k zelenomodré kombinaci typické pro Janovy obrázky, proto jsem chlapce instruovala, aby dodělali červánky. René sám nakeslil modrou oblohu, v níž docílil moc pěkného efektu. Jistě díky většímu rozvolnění, na nějž jsem u něj nebyla doposud zvyklá. Sám do obrázku vymyslel a namaloval traktor s pluhem. Pokud by Janova postava z obrázku neuskočila, René by mu nohy zaoral. Koresponduje to s tím, že René s Janem laškuje i agresivněji a soutěží s ním.



Obrázek č.18, Společně na cestě

Osmé setkání

Téma „Jak si hraji s kamarády“ si René předmaloval tužkou. Protože již z rozvržení byla patrná nepropojenost obrázku, navrhla jsem mu, aby ho propojil tak, aby věci spolu souvisely. To se mu pomocí barvy docela povedlo až na dvě auta v pravém horním rohu, z nichž jedno létá ve vzduchu, a na chlapce za stromem, který také poletuje. Původně to měl být René sám, ale poté, co jsem ho instruovala, aby doplnil nějakou postavu i do pravého dolního rohu, rozhodl se, že postava dole bude on sám a poletující chlapec za stromem jeho kamarád Filip. Poletující objekty jsou v souladu s Reného KTC testy z posledních setkání (viz přílohy č.17,18,19 a 20), které jsou také usazeny výrazně v levém horním rohu a vznášejí se nad základnou papíru.

V levém dolním rohu namaloval Jana, kterému červeně vybarvoval oblečení a celý se mu rozpil. Prohlásil pak v legraci, že Honzu rozšlápl. Připomíná mi to situaci z minulého obrázku, kdy traktor téměř přešel Janovi nohy. Mezi chlapci se rýsuje rivalita.



Obrázek č.19, Jak si hraji s kamarády

V levém horním rohu obrázku stojí budova školy. Je vidět, že René má téma hry s kamarády opravdu spojené se školou. Setkává se s nimi jen tam.

Na obrázku nás na první pohled zaujme černě orámovaný okrový objekt, který představuje hřiště. Připomíná spíš plentu nebo bránu. Hřiště každopádně odráží Reného vztahy s kamarády. Hrají se na něm hry, v nichž se soupeří a René k soupeření nemá daleko. Ať s bratrem nebo Honzíkem, se kterým si to vyřídil tím, že ho dle svých slov „rozšlápl“ . I barevnost hřiště by nás mohla odkazovat ke staršímu bratrovi. Ale i k tomu, že soupeření není Renému vždy příjemné a má s ním spojenou i vysokou míru nervozity. Jeho soupeř, ač je malinký a krvácí, má dlouhé bidlo, což je atribut, který mu dodává moc a díky němuž stojí za porážení.

Objekt ale také připomíná paraván, za kterým může probíhat něco, co my diváci nevidíme.

Všechny chlapecké postavy na Reného obrázku mají silné mužské atributy. Jedna má vysokou čepici, druhá velké bidlo, třetí, jako by vyrůstala ze silného stromu vedle. Myslím, že se zde může zračit aktuální důležitost mužských vzorů Reného zrání v muže.

Téma vzorů se odráží i v autech zobrazených vpravo nahoře. Malému je to velké vzorem, ač létá ve vzduchu. Malé má zobrazeného řidiče v kabině. Působí na mne, jako by mělo na hlavě šrám. Mohl by to být odkaz k Reného poruše, ale zaujalo mne to.

Deváté setkání

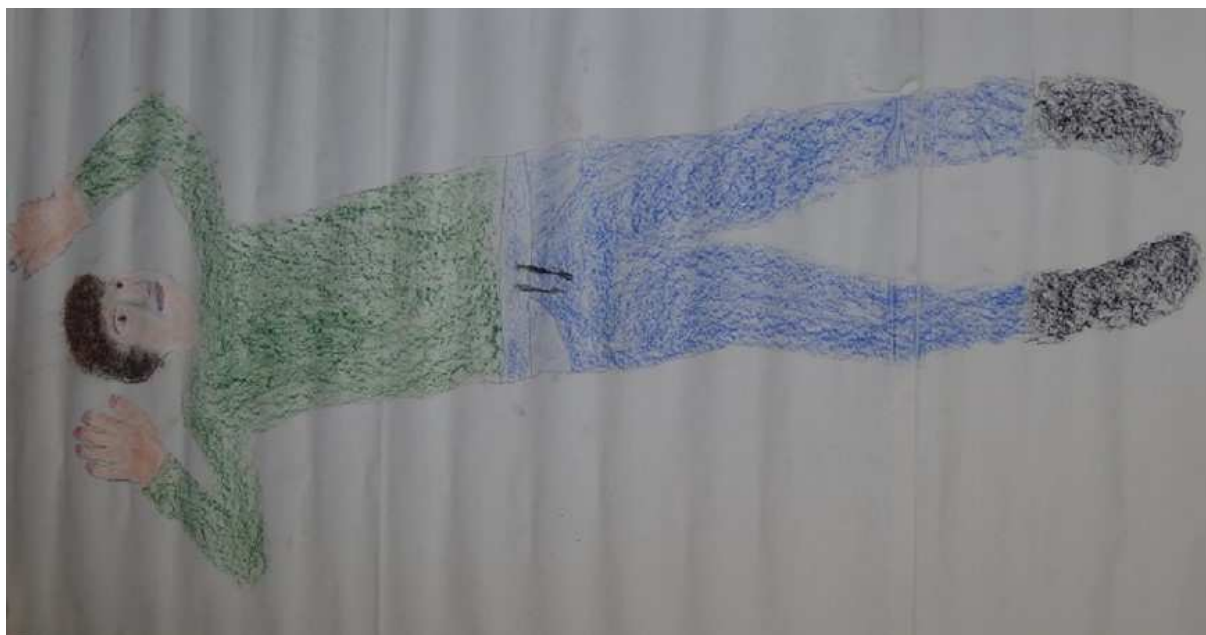
V tomto sezení měli chlapci tvořit sami sebe z hlíny. René zkoušel tvarovat postavu do různých poloh a následně se vymodeloval ve stejné poloze jako Jan. Jeho postavička z hlíny je podsaditější, na pevném tělesném základě tak, jak tomu u Reného opravdu je. Jan se mu smál, že je docela placatý. To koresponduje s tím, že René se příliš neprojevuje a občas působí emočně plošší. Všeobecně na mne jeho postavička působila pasivněji, než Janova, jako by čekala na to, co přijde s nastavenýma rukama. Ty jsou také propracovanější a mají naznačené prsty. Postava má vypoulené oči a zvláště zalomený nos. Působí trochu překvapeně.



Obrázek č.20, Já

Desáté setkání

V tomto setkání jsem chlapcům obkreslila jejich siluetu na velký balící papír a oni se měli dokreslit a doplnit si detaily. Reného to velmi bavilo, učil se stínovat obličej a snažil se vystihnout sám sebe, co nejlépe.



Obrázek č.21, Silueta

Jeho silueta na mne působí jako by se bránila. Ptala jsem se chlapce, jestli na něj někdo střílí a on musel proto zvednout ruce. Jan mne doplnil, že to vypadá jako by to byl fotbalový brankář. Janův nápad Reného zaujal a klonil se spíš k němu. Říkal, že na něj kope míč jeho bratr, protože s tím si hraje nejčastěji.

Postava stojí špičkami nohou k sobě. Na mě působí jako dítě, které se stydí, což mě směřuje k Reného neustálé rozpačitosti. René až na hodinu, kdy jsme byli sami, působil, jako by se styděl mluvit. Může to souviset s jeho poruchou řeči.

René prohlásil, že to má hotové, ačkoli jeho postava neměla oči a pusy. Upozornila jsem ho na to a on se pustil do doplnění. Nevím, zda mě René jen zkoušel, nebo jestli šlo opravdu o chybný úkon. Oči postavy působí trochu vyřeštěně, jako by takovou ránu nečekala. René si také vyznačil ruce obráceně, zobrazil na nich nehty, ačkoli ty by v této pozici neměly být vidět.

Na rukou má 7 prstů, bylo by zajímavé ptát se, v čem je pro Reného číslo 7 důležité nebo zda se něco důležitého stalo, když mu bylo 7 let.

Jedenácté setkání

Při vyplňování závěrečného Warteggova testu se mne René ptal, jestli když je tam tečka, musí celý obrázek také vytečkovat. Řekla jsem, že ho má doplnit tak, jak je to pro něj nejlepší a že může doplňovat obrázky, jak jsme to spolu jednou cvičili nebo je vymýšlet jako

v akčním akvarelu. Po tomto přirovnání se Renému rozzářily oči a on se uvolnil. Situace mu najednou přišla známá.

V průběhu setkání se mne často ptal, jak má věci malovat a žádal ode mě pomoc.



Obrázek č.22, Místo, které mám rád a kde je mi dobře

Nevěděl, jak v tématu jeho oblíbeného místa zachytit jednotlivé předměty. Poradila jsem mu, jak namalovat sedačku a vysvětlila, jak načrtnout perspektivu. René potom podle předlohy sedačku překresloval. Stůl vepředu se mu sklápí a dává nám znát, že si René s perspektivou ještě neumí poradit.

Chystal se obrázek celý pokrýt modrou barvou. Upozornila jsem ho, aby oddělil podlahu od stěn. Většinu podlahy pak překryl hnědou barvou. V jeho oblíbeném místě je vlastně docela prázdné. Je tu sám a je bledý a ušmudlaný v obličeji. Stůl v pravém dolním rohu je upravený a věci jsou precizně poskládány. V jeho levém horním rohu je předmět, který mi připomíná zvoneček na recepci. Jako by chtěl mít možnost kdykoli si někoho zavolat. Pod stolem se nachází zajímavý falický útvar, kterým měla být původně židle, ale sklopila se a působí jako lezoucí brouk.

3.5.3. Shrnutí

Reného výtvarný projev celkově inklinoval ke schematičnosti. Chyběla mu kreativita, na jejímž rozvoji jsme postupně pracovali. Jeho obrázkům hrozila roztržitost. Museli jsme postupně vytvářet vztahy mezi objekty. Posunu jsme dosáhli i v otázce pojetí prostoru. Renému se také mnohdy zobrazované objekty klopí, což už není u chlapce jeho věku úplně běžné, nicméně na nějaké opoždění z tohoto jevu usuzovat nemůžeme (Kyzour, 1969/1970). Může jít o spojení s jeho poruchou.

I u Reného se hlavní cíl soustředit se na sebepojetí ukázal jako vhodný. Chlapec zobrazoval postavy zpočátku velmi schematicky. Z jeho 1. Warteggova testu (viz. příloha č. 3) vyplývá roztržitost a schematičnost jeho představy o sobě samém. Snažila jsem se podpořit zobrazování postav s detaily a volila jsem techniky pro podporu sebepojetí. Posun jsem vnímala hlavně v detailnosti a propracovanosti vlastní siluety (viz. obr. č. 21). Projevil také neochotu rozhodovat se sám. I při vymýšlení obsahu obrázků většinou počkal, co vymyslí Jan, a následně se jím inspiroval. Jeho KTC testy také poukazují na to, že většinou čeká na akci druhého, na níž následně reaguje. Podporovala jsem Reného postupně v samostatnosti. Závěrečný Warteggův test (viz. příloha č. 4) poukazuje na určitou změnu v poli Já. Namaloval do něj kus dřeva s dírou, z níž na nás hledí oko, jako by se za dřevem někdo schovával a pozoroval nás. Domnívám se, že to svědčí o tom, že jeho pojmání sama sebe se prohloubilo. René toto pole nazval „SKRS“ a zařadil ho na třetí místo v testu. Posun proběhl i v pátém poli tohoto testu, ve kterém se odráží přístup k problému. Ukázal, že má pořád tendenci držet se pobídky a vytvářet si na řešení potíží osnovu, ale slunce, které tu vyobrazil se usmívá a působí, že ví, jak na věc, a je stálé, nebortí se.

Druhým cílem, jímž jsem se s Reném chtěla zabývat, bylo prohloubení terapeutické důvěry. V prvním setkání se oproti Janovi projevoval velmi tiše a rozpačitě. Na většinu mých otázek odpovídal: „nevím“ a jeho KTC test mi napověděl, že mne možná testuje. Předpokládala jsem proto, že bude náročnější s ním vztah navázat. Pořadí koleček v KTC testu chlapec ale do konce terapie nezměnil a já pochopila, že nešlo o testování mne, ale o to, že se René buď schovává, nebo odkládá řešení svých potíží. V druhém setkání již zdaleka tak rozpačitý nebyl a postupně se terapeutický vztah prohloubil. Velký význam v této otázce mělo setkání, kdy jsme pracovali s Reném sami. Ukázalo se, že navazování terapeutického vztahu a důvěry nebylo o tolik složitější, než u Jana a nevyžadovalo samostatný cíl.

Když nad tím přemýšlím s odstupem, cíl navázání terapeutického vztahu byl i pro mne důležitý. Reného maminka mi na počátku terapie odmítla ukázat zprávu z pedagogicko psychologické poradny. Vymluvila se na to, že by to mohlo vadit jejímu manželovi. Jako by si nepřála, abych věděla, co se ve zprávě píše. Když byl René nemocný, což mělo být naše druhé setkání, maminka mi nezavolala, a když jsem jí sama z hodiny volala, spletla si mne s paní na doučování anglického jazyka. Přibližně v polovině setkávání s chlapci jsem jí nabídla, že bych se s ní setkala a dala jí zprávy o tom, co s chlapci děláme a co mi z toho zatím vyplývá. Projevila zájem se se mnou sejit, ale pak už se mi neozvala a mé nabídky nevyužila. Ani na konci terapie mne již nekontaktovala. Tento její přístup mne ovlivnil a já jsem se musela snažit, abych své zvláštní pocity z něj nepřenášela na Reného.

Třetím cílem práce s Reném bylo věnovat se jeho nahlížení na svět a realitu a doplňovat kontext jeho obrázkům. Kolečka v jeho KTC nebyla až na jednu výjimku usazena na dolní hraně papíru a poletovala vysoko v levém horním rohu. Postupně jsme v této oblasti udělali pokrok. Jestliže to zpočátku vypadalo, že René maluje jednotlivosti, v obrázku „Jak si hrají s kamarády“ nakonec propojil objekty ve smysluplný celek. Dokonce doplnil do prvního plánu postavu, takže prohloubil dojem z tvořícího se prostoru do dále. Myslím, že v této oblasti má René ještě poměrně dost práce, ale určitého posunu docílil.

Čtvrtým cílem bylo podpořit chlapcovu kreativitu. Měl potíže vymýšlet vlastní náměty obrázků. Myslím, že mnohdy ho brzdil jednak strach z výsledku a jednak jeho touha soutěžit a být první. Jeho KTC testy, ale i geometrické pojetí Warteggova testu ukazují na jeho racionalitu, technické pojetí a snahu držet se osnov. Přípravovala jsem pro něj různé techniky a cvičení na podporu kreativity a v hodině, kdy jsme byli sami, jsem s ním pracovala na akčním akvarelu. Postupně se uvolňoval, a leč je jeho závěrečný Warteggův test pořád ještě dost geometrický, první 4 pole vyplnil kreativně a s nápadem. I když udělal v této oblasti pokrok, bylo by dobré věnovat se tomu déle.

Na závěr se budeme věnovat chlapcově Warteggově testu. Ten ukazuje na posun v 1. poli, tedy v oblasti sebepojetí. Dále se proměnilo 5. pole, tedy přístup k úkolům a problémům a jeví se nyní stabilněji a jistěji. Proměnil se i obrázek, jež hoch namaloval do pole č. 7. V prvním testu je v tomto poli vystrašený a překvapený obličej. V druhém auto, které působí spíš jako tank. Vypadá to, že v oblasti, jež s tímto polem souvisí, posílil. Jde o oblast partnerských vztahů a erotiky, ale také cítění a schopnosti prožívat. Posun v tomto místě mohla ovlivnit práce s kreativitou a otevírání se intuici a náhodě. Jde samozřejmě jen o domněnky, které nemohu podložit přímými důkazy. Nevyhodnocuji Warteggův test dle

standardizovaných postupů. Ke změně došlo také v 8. poli testu. Slunce ze závěrečného testu má oproti hlavě z toho prvního výraz. Rozumíme mu a to je důležité.

3.6. Shrnutí praktické části

Jedním z cílů praktické části této práce bylo popsat a přiblížit arteterapeutickou práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Arteterapie má v nápravě projevů těchto poruch své místo a může být velmi přínosná svou formou. Je pro děti zábavná a přirozená. Podařilo se mi zde zachytit výtvarný posun v některých oblastech ovlivněných specifickými poruchami učení u dvou chlapců s těmito poruchami. Konkrétně v oblasti sebepojetí a sebevědomí, dále v oblasti přístupu k problému a jeho řešení, ale i ve vnímání prostoru a dalších.

Tato práce ukázala, že při delších arteterapeutických intervencích může být tento postup v oblasti specifických poruch učení přínosem. Malování může mít pozitivní vliv nejen na poruchou postižené kognitivní funkce, ale hlavně na sekundární projevy poruch jako je následně snížené sebevědomí či specifická emocionalita.

Jedním z cílů práce bylo zaměřit se na možné snížení sebevědomí u dětí se SPU, které předpokládá literatura (viz teoretická část této práce) a pracovat s ním pomocí vhodných výtvarných technik. U obou chlapců, s nimiž jsem pracovala, se ukázalo, že mají některé projevy zhoršeného sebevědomí a práce na jejich sebepojetí bude přínosem. Oba měli například tendence očekávat řešení situací od druhého a přenechávat druhým iniciativu. Oba, leč každý po svém, vyžadovali vyšší míru pochval a ujišťování o správnosti své práce. V jejich obrázcích se objevovala výtvarná vodítka značící potíže v pojetí sebe sama. U obou se také sebeobraz a náhled na sebe sama postupně v průběhu terapie proměňoval, což dokládá posun v jejich výtvarném projevu. Nevýhodou této práce byl poměrně malý počet setkání (12). U většího počtu by mohl být posun větší a patrnější. Počet setkání byl ale omezen mými možnostmi a také možnostmi školy, která nám dala k dispozici prostory k malování.

Posledním cílem práce bylo zaměřit se na individuální potíže chlapců spojené se SPU a výtvarně s nimi pracovat. Z ústního rozhovoru s maminkami a průběžné práce s chlapci vyplynuly následující individuální cíle, na nichž jsme pracovali:

Jan:

1. Téma hranic, jejich dodržování a překračování v různých oblastech jeho konání a v jeho projevech.
2. Dávat prostor k vybití a abreakci impulzivity a agresivity spojené se syndromem ADHD, ale i napětí vyplývajícím z Janovy aktuální situace.

3. Pracovat se schopností organizovat si činnost a třídit své nápady v souvislosti s impulzivitou.
4. Podpořit schopnost komunikovat s okolím.
5. Práce s prostorovou orientací a vnímáním kontextu.
6. Přístup k úkolu, k rozhodování se a řešení problému.
7. Zaměřit se na Janovo pesimistické a melancholické ladění.

René:

1. Rozvoj kreativity a narušení schématu.
2. Práce s prostorovou orientací, vnímáním světa kolem sebe a usazením v realitě.
3. Podpora v oblasti rozhodování se a přístupu k řešení úkolu.
4. Prohlubování terapeutické důvěry a navazování terapeutického vztahu.

K naplnění či nenaplnění dílčích cílů se vyjadřuji ve shrnutí jednotlivých případových studií. V některých stanovených dílčích cílech se nám podařilo dosáhnout posunu zračícího se ve výtvarných pracích. U některých se ukázalo, že by bylo třeba delšího působení a dalšího setkávání, aby byl posun markantnější. U cíle prohlubování terapeutické důvěry u Reného se ukázalo, že ač to tak v prvním setkání vypadalo, nebylo třeba tohoto speciálního cíle.

Ráda bych se zde také několika řádky ohlédla za svou práci s chlapci a shrnula, co se mi dařilo a čeho bych se naopak ráda v budoucnu vyvarovala. V první řadě bych podotkla, že jsem do této terapie šla s vlastními obavami, zda chlapce dostatečně motivuji k malování a zda budu dostatečně kompetentní, abych zvládla všechny situace, jež nastanou. Satir a Baldwin (2012) zdůrazňují, že je velmi podstatné, aby si terapeut v práci s klienty věřil a byl stabilní. Důležitost jejich poznámky jsem si v práci s těmito chlapci ověřila velmi záhy. Když jsem se něčeho obávala, chlapci to okamžitě vycítili a Jana to vybízelo k větším snahám testovat mnou nastavené hranice a mou výdrž. Naučila jsem se postupně být vytrvalá a ne všechn jejich odpor přičítat své neschopnosti je motivovat. Zjistila jsem také, že když se nenechám zviklat a neměním své plány jen proto, že se Jan jevil nemotivovaný, jeho zájem o malování a o mnou vytvořená témata se zvýšil a nakonec ho tvoření vždy bavilo. Uvědomila jsem si, jak je důležité netlačit na ně, ale zároveň se držet svého vedení terapie. V této oblasti jsem i já udělala velký krok a posun.

Když jsem si tvořila koncept práce s chlapci, nastavila jsem počet setkání na 10. Ukázalo se, že tento počet vyhovuje i základní škole, v níž jsem terapii dostala možnost uskutečnit, protože ve 4. třídách odpadlo na jedno pololetí doučování dětí se SPU, které měla

škola naplánováno, a tak jsem měla tuto mezeru pro 4. třídy vyplnit já s arteterapií. Postupně jsem ale zjistila, že vzhledem k počtu cílů práce s chlapci, je těchto setkání málo na to, abych dosáhla v každém ze stanovených cílů výrazných posunů. V některých cílech je tedy posun patrnější, v jiných naopak méně zřetelný.

Při mé práci s Janem se také ukázalo, jak moc někdy může být propojen problém klienta s problémem terapeuta. Na začátku praktické části jsem zmínila, že jsem nikdy nedokončila své obrázky, jež jsem v terapii započala. Ani jsem je neměla v plánu dokončovat. Byly pro mne jen prostředkem, jak uvolnit chlapce na začátku práce a vyvarovat se jejich rozpakům z toho, že je pozoruji. Jak jsem se ale postupně zabývala Janovým nedokončováním obrázků, uvědomila jsem si, jak moc tento jev souvisí s jeho nízkým sebevědomím. Měl tendence obrázek nedokončit, aby se nemusel postavit za výsledek a slyšet případné hodnocení. Já sama jsem se při vstupu do terapie obávala svých výtvarných dovedností a měla jsem ostych je před chlapci předvádět. Nedokončováním obrázků jsem se tomu vyhýbala. Zde vidím ještě další skrytou problematiku, a to problematiku hranic klient-terapeut. Mé nedokončování obrázků mohlo plynout z faktu, že jsem si hlídala vlastní soukromí, jež nebylo předmětem naší práce.

4. ZÁVĚR

Specifické poruchy učení mohou ovlivňovat celý život dítěte a jeho rodiny. Dítě, které je jimi postiženo, musí často oproti dítěti intaktnímu vynaložit mnohem více sil na to, aby dosahovalo ve školních dovednostech požadovaných výsledků. To může vést k pocitům, že úsilí neodpovídá výsledkům, ale i ke zhoršenému sebepojetí a sebevědomí a změněné emotivitě. Arteterapie umožňuje pracovat právě s těmito projevy a to pro děti příjemnou a nenásilnou formou, což je její výhodou.

Tato práce představila na dvou případových studiích možnosti arteterapeutického působení v oblasti specifických poruch učení a chování a poukázala na fakt, že arteterapie má v této oblasti své místo

Seznam použité literatury a použitých zdrojů

Arteterapie: Rožnovská interpretační arteterapie. (2015). Arteterapie: Rožnovská interpretační arteterapie [Online]. Retrieved November 22, 2016, from <http://www.arteterapie.wz.cz/arteterapie.html>

Asociace dospělých pro hyperaktivní děti: o ADHD. (2009). Asociace dospělých pro hyperaktivní děti: o ADHD [Online]. Retrieved November 22, 2016, from <http://www.adehade.cz/o-adhd/>

Babyrádová, H. (1999). Symbol v dětském výtvarném projevu. Brno: Masarykova univerzita.

Boudová, A. (2012). Barevná modifikace Warteggova kresebného testu: typický způsob zpracování u dětí se SPU (Diplomová práce). JU České Budějovice.

Campbell, J. (1998). Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé. Praha: Portál.

Cincialová, M. L. (2006). Tau-jeho symbolika a význam [Online]. In *Sekulární františkánský řád*. Retrieved from <http://www.sfr.cz/clanek.aspx?a=605>

Davido, R. (2001). Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál.

Dobson, J. (1994). Být sám sebou. Praha: Návrat domů.

Herman, M. (2006). Najděte si svého manžera. Olomouc: Hanex.

Kerr, S. (1997). Dítě se speciálními potřebami. Praha: Portál.

Laniado, N. (2004). Máte neklidné dítě? Praha: Portál.

Loose, A., & Pikert, N., & Diener, G. (2003). Grafomotorika pro děti předškolního věku: cvičení pro děti ve věku od 4 do 8 let. Praha: Portál.

Lurker, M. (2005). Slovník symbolů. Praha: Universum.

Matějček, Z., & Vágnerová, M. (Eds.). (2006) Sociální aspekty dyslexie. Praha: Karolinum.

Michalová, Z. (1995). Práce s dětmi v předškolním věku. In: Sborník Specifické poruchy učení a chování (pp. 64-67). Praha: Nakladatelství DYS.

Muir, W., J. (2000). Genetics advanced and learning disability [Online]. *The British Journal Of Psychiatry*, 176 (1), 12-18. <http://doi.org/10.1192/bjp.176.1.12>

Národní ústav pro vzdělávání: Společné vzdělávání. (2016). Národní ústav pro vzdělávání: Společné vzdělávání [Online]. Retrieved November 24, 2016, from <http://www.nuv.cz/bloky-titulka/zvyraznena-aktualita/t5?highlightWords=inkluze>.

Novosad, L. (2000). Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci

- lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Praha:Portál.
- Perout, E. (2005). Arteterapie se zrakově postiženými. Praha:Okamžik.
- Pokorná, V. (2001). Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál.
- Pokorná, V. (2010). Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti. Praha: Portál.
- Prekopová, J., &Schweizerová, Ch. (2008). Neklidné dítě. Praha: Portál.
- Riefová, R. F. (1999). Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole : praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD. Praha: Portál.
- Satir, V., Baldwin, M. (2012). Terapie rodiny: krok za krokem podle Virginie Satirové. Praha:Portál.
- Serfontein, G. (1999). Potíže dětí s učením a chováním. Praha:Portál.
- Shaywitz, S. (2003). Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level. New York: Vintage books.
- Šicková-Fabrice, J. (2002). Základy arteterapie. Praha: Portál.
- Škrlantová, T. (2013). Sebepojetí a vztah ke škole u dětí mladšího a středního školního věku. (Diplomová práce) Univerzita Palackého Olomouc.
- Train, A. (2001). Nejčastější poruchy chování dětí. Praha: Portál.
- Uždil, J. (2002). Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha:Portál.
- Vágnerová, M., &Klégrová, J. (2008). Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících. Praha: Karolinum.
- Vojtová, V. (2005). Přístupy k poruchám emocí a chování v současnosti. Brno: Masarykova univerzita.
- Wszeborowska-Lipiňská, B. (1995) Osobnost dyslektické mládeže. In: Sborník Specifické poruchy učení a chování. (pp. 32-35). Praha: Nakladatelství DYS.
- Zelinková, O. (1994). Poruchy učení. Praha: Portál.
- Zelinková, O. (2001). Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Praha:Portál.
- Zelinková, O. (2007). Dyspraxie. Pedagogika, LVII(1), 58-67.
- Zelinková, O., &Čedík, M. (2013). Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení. Praha: Portál.

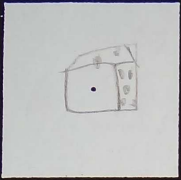


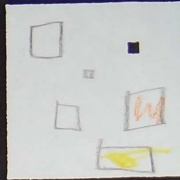
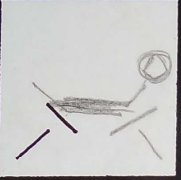
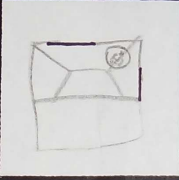

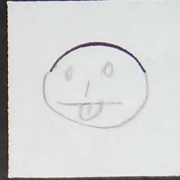
Seznam příloh

Příloha č. 1 - Jan- vstupní Warteggův kresebný test



Příloha č. 2- Jan- Závěrečný Warteggův kresebný test

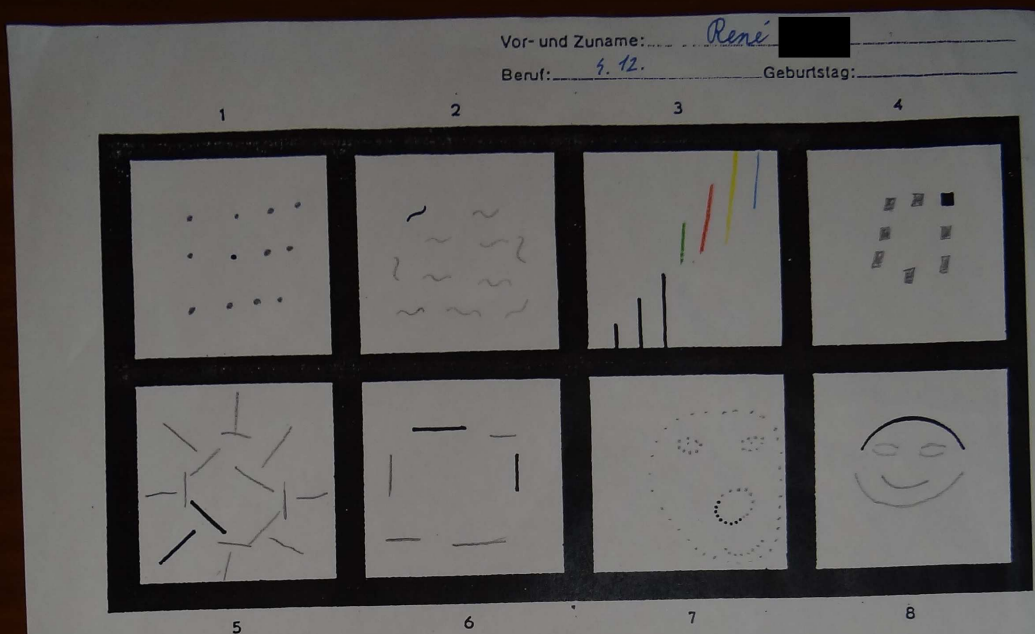
Vor- und Zuname: A. H. T. Ansel
Beruf: _____ Geburtstag: _____

1	2	3	4
			
5	6	7	8
			

Unberechtigt geschützt! Copyright by Verlag für Psychologie - Dr. C. J. Hogrefe - Göttingen - 1953. (C

5 GEOMETRIČKÍ KONIK
6 rožka
7 rožka
1 kraci kaska
8 smilík
4 kostky
2 viskva
3 nampa

Příloha č. 3 - René - vstupní Warteggův kresebný test

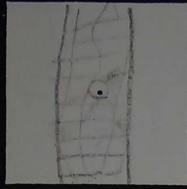




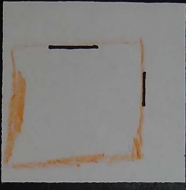




Urheberrechtlich geschützt! Copyright by Verlag für Psychologie - Dr. C.J. Hogrefe - Göttingen - 1953.

- 1 linky -
- 7 vojta +
- 4 sborec
- 6 sbored
- 3 kroxy
- 8 klava
- 2 sbáci
- 5 slunce

Příloha č. 4- René- Závěrečný Warteggův kresebný test

Vor- und Zuname: 14.16. René
Beruf: _____ Geburtstag: _____

1	2	3	4
			
5	6	7	8
			

Unberrechrlich geschützt! Copyright by Verlag für Psychologie - Dr. C. J. Hogrefe - Göttingen - 1953. (6

7. AUTO
8. SLUNCE
1. SKRS
5. SLUNCE
6. ČTVEREC
3. ČARÝ
4. KRIS
2. VLNA







































Příloha č. 24 - „Můj superhrdina“ (Jan)



Příloha č. 25 - Seznam použitých výtvarných technik a témat:

1. setkání

Seznámení s akvarelem

Tuto techniku jsem zvolila v úvodním sezení jako rozehrívací techniku. Zařadila jsem ji za rozhovor, v němž jsme se každý představil ostatním a já jsem se ptala chlapců, jaký mají vztah k výtvarné činnosti. Ukázala jsem jim akvarely různých umělců, abych jim techniku akvarelu, s níž jsem chtěla primárně pracovat, představila. Následně jsem každému dala čtvrtku formátu A4 a instruovala jsem je, aby zkusili dělat různé tahy různými štětci, plošně vybarvovat, dělat cákance, tečky, zapíjet barvu do vody nebo naopak malovat na sucho. Tato technika umožnila díky své dynamičnosti chlapcům uvolnit se a odložit počáteční ostych a rozpačitost.

Volné téma

Pro úvodní sezení jsem si vybrala téma sv. Mikuláše, protože bylo aktuální. (První setkání se uskutečnilo 4.12.) Na tématu sv. Mikuláše jsem mohla otevřít problematiku dobra a zla, odměny a trestu a světla a tmy. Po úvodní technice mě ale jeden z chlapců poprosil o volné téma a já jsem uznala za vhodné vyjít mu vstříc. Ve vlastním tématu, které dobře znají a umějí, se mohli cítit bezpečněji a uvolnit se. Volné téma mi navíc umožnilo sledovat míru jejich kreativity a vidět, co jim je blízké. Proto jsem na jeho nápad přistoupila a nechala je malovat, co si přejí.

2. setkání

Malování celým tělem

Jako rozehrívací techniku pro druhé setkání jsem zvolila techniku popisovanou Jean Campbell (1998). Jde o techniku, kdy si máme představit obrovské pomyslné plátno, které před námi visí ve vzduchu a celým tělem na něj namalovat obraz. Zvolila jsem ji jako dobrou začáteční techniku pro chlapce s ADHD, aby dal na začátku průchod energii a pak se mu lépe koncentrovalo. Úspěch ale příliš neměla. Chlapec dvakrát mávnul rukama ve vzduchu a běžel ke čtvrtce, aby mohl malovat. Bylo vidět, že se na malování těšil. Na tomto případě se ukazuje, že i promyšlený a dobře míněný výběr techniky může narazit na jiné aktuální naladění klienta a setkat se s nezájmem.

Můj superhrdina

Téma Můj superhrdina, ztvárněné akvarelem, jsem vybrala proto, že v první hodině se u obou hochů projevila silná potřeba mít obrázek hezký, podat dobrý výkon a předvést se v tom nejlepším světle. Navázala jsem na tuto potřebu a chtěla jsem zjistit, jak by mohlo vypadat ideální já, dokonalý člověk podle představ obou chlapců. Herman (2006) navíc popisuje, že děti okolo 9. roku života hledají vzor stejného pohlaví a hrdinu. Někoho ideálního, kdo by jim byl příkladem. Téma hrdiny tak dává možnost projikovat i tuto problematiku.

3. setkání

Předvádění emocí

Toto cvičení jsem zvolila jako zahřívací cvičení pro třetí sezení. Pro poznávání sebe sama je dobré vyznat se v emocích. Obrázky chlapců byly navíc barevně chudší a procvičení emocí bylo v tomto směru vhodnou technikou. Nejprve jsme si povídali o emocích, které známe a následně měl každý z hochů předvádět tři vybrané emoce tomu druhému, který hádal, o které emoce šlo.

Má rodina při společné aktivitě - akvarel

Toto téma jsem zvolila pro poznání rodinného kontextu chlapců, s nimiž jsem pracovala. Rodinný kontext považuji za velmi důležitý. Každý, kdo do terapie přichází, přichází z nějakého systému, který ho formoval a ovlivňuje jeho kroky. SPU navíc ovlivňují celou rodinu, nejen chlapce samotné. Důvodem pro zvolení techniky akvarelu bylo to, že umožňuje pracovat s rozvolňováním techniky a s připuštěním náhody. Oba chlapci si obrázky předkreslovali a projevovali se velmi staženě. Akvarel jim mohl pomoci se uvolnit.

4. setkání

Sluchová syntéza a procvičení propojování sluchových a zrakových kognitivních funkcí.

Jako jedno z úvodních cvičení jsem zařadila kreslení slov, která jsem chlapcům hláskovala písmeno po písmenu. Chlapci si měli slovo nejprve složit a následně ho nakreslit. Zvolila jsem jednoduchá slova, aby zažili pocit úspěchu a na závěr jsem každému dala jedno slovo složitější.

Začarovaná rodina

Malování rodiny při společné aktivitě otevřelo některé otázky, kterými jsem považovala za vhodné se zabývat. Proto jsem zařadila téma začarované rodiny. Toto téma se používá jako projektivní test (Svoboda & Krejčířová & Vágnerová, 2001), který nám může pomoci pohlédnout hlouběji do rodinných vztahů a do problematiky, o které by dítě nechtělo hovořit přímo. Protože jako dílčí cíl práce s jedním z chlapců vyplynula potřeba podpořit jeho kreativitu, vnímala jsem tuto techniku jako k tomuto účelu vhodnou. Přiřazování různých charakteristik a vnějších znaků zvířat ke členům rodiny kreativitu vyžaduje a procvičuje.

5. setkání

Masky

K čemu všemu může člověku sloužit maska? Kolik různých masek můžeme mít? Co všechno za ně můžeme schovat a v čem spočívá riziko masek? Těmito otázkami jsme zahájili úvodní rozhovor k tématu masky. Následně jsme s chlapci vyráběli každý svou vlastní masku. K dispozici byl různý výtvarný materiál pro různé techniky. Chtěla jsem chlapcům dát co největší prostor pro tvořivost a umožnit jim vymanit se z techniky akvarelu, která jim při jejich povahách a nastavení činila občas potíže. K dispozici byly čtvrtky, nůžky, lepidla, klovatina, barevné papíry, krepové papíry, tempery, pastely, akvarelové barvy, barevné tužky, špejle a provázky. Když byly masky hotové, chlapci si je nasadili a prohlíželi se v zrcadle. Následně si je před zrcadlem snímali a sledovali sebe sama. Cílem bylo uvést chlapce do kontaktu s vlastními maskami, které používají před druhými a následně s vlastním Já, které se za těmi maskami skrývá.

6. setkání

Asociace na podnět

Pro podporu kreativity jsem zvolila techniku, kdy každý z chlapců dostal 4 papíry formátu A5, z nichž každý měl uprostřed černou tečku. Chlapci měli asociovat, tečku rozvinout a vytvořit z ní obrázek podle toho, co jim přijde na mysl. Tomu z chlapců, na nějž byla technika cílena, činil tento úkol potíže. Dávala jsem mu proto nápady a nahlas jsem asociovala, aby viděl, jak může asociční proces vypadat a jak můžeme zapojit fantazii.

Vysvědčení

Pro setkání na počátku února jsem zvolila 3 aktuální témata, ze kterých mohli chlapci volit, které zpracují pomocí akvarelu. Jako dynamičtější téma jsem zadala námět masopustu,

pro chlapce emočně významným tématem bylo „vysvědčení“ a jako mírnější téma pro odpočinek mohli malovat „sáňkování s kamarády“. Oba chlapci zvolili téma vysvědčení, které jim mělo umožnit zpracovat emoce spojené s hodnocením, které dostali za svou práci ve škole. Pro děti se SPU může být toto téma velmi významné. V otázce školních výsledků mohou za ostatními dětmi zaostávat. I v případě, že tomu tak není, jejich výsledky je stojí více úsilí a práce, než děti intaktní a s tímto tématem se může pojit mnoho negativních emocí.

7. setkání

Akční akvarel

Na jedno ze sezení mi přišel pouze hoch, se kterým jsme měli jako dílčí téma stanovenou věnovat se rozvoji kreativity. Jako vhodnou techniku pro práci s ním jsem zvolila akční akvarel, který v samotném zadání vyžaduje pracovat s náhodou a představivostí. Klient nanese do navlhčené čtvrtky vrstvu barev a sleduje, jak barva postupně od okrajů zasychá. Jakmile jsou některá místa čtvrtky suchá a jiná ještě mokrá, smyje ji pod tekoucí vodou. Tam, kde byla barva již suchá, zůstane, ale v místech, kde byla mokrá, ji voda odnese. Tento postup se zopakuje 3x-5x a na čtvrtce se postupně vytvoří barevné mapy. V těch má klient hledat obrazy k dotvoření. Tato technika umožňuje také vpustit do procesu tvoření náhodu a nevědomé obsahy.

8. setkání

Společně na cestě

S postupem času a se zvyšujícím se počtem společných sezení se měnil a prohluboval vzájemný vztah chlapců, s nimiž jsem pracovala. A protože každý z nich měl něco, čím mohl toho druhého obohatit, rozhodla jsem se pracovat s tímto vztahem v rámci jednoho sezení a dát jim téma Společně na cestě. Nerozebírala jsem s nimi jejich vztah verbálně ani jsem jim své cíle nesdělovala, abych nezastavila citlivý proces. Řešila jsem to pomocí výtvarné práce a zadala jsem jim za úkol namalovat společný obrázek libovolnou technikou na velkou čtvrtku. Výsledkem byl jeden z nejhezčích obrázků, které v naší terapii vznikly. A chlapci se opravdu v průběhu práce ovlivňovali a usměrňovali v různých oblastech.

9. setkání

Asociace na podnět II

Jako cvičení pro podporu kreativity jsem vytiskla několik tabulek z Rorschachova projektivního testu a nechala jsem chlapce asociovat a hledat v nich obrazy. Každou tabulku jsme se snažili co nejvíce vytěžit a hledat v nich co největší počet obrazů.

Jak si hraji s kamarády

Toto téma jsem chlapcům nabídla namalovat pastelkami. Čekala jsem, že jim pastelky udělají jako technika radost, protože jim umožní mít obrázky „hezké“ a nerozpité vodou, přesně podle jejich představ. Tento nápad podporuje také Campellová (1998), která zdůrazňuje, že je v arteterapii důležité, aby klient zažil čas od času pocit úspěchu právě z toho, že je dílo přesně takové, jaké ho on chce mít. Chlapci ale pastelky nevyužili. Předkreslili si obrázky tužkou a kolorovali vodovými barvami.

10. setkání

Hlína

Jako vhodná technika pro poznávání sebe sama se mi jevila práce s keramickou hlínou. Zadala jsem chlapcům úkol vymodelovat sám sebe. Hlína je výborný materiál pro omak. Její potenciál spočívá v rozvoji hmatových vjemů. Dává možnost zakusit prožitek sebe sama v prostoru a může tak prohloubit zážitek ze sebepoznávání. Dala mi navíc možnost obrátit pozornost hochů k jejich vlastnímu tělu a jim umožnila projevit, jak ho vnímají. Loose, Pikert a Diener (2001) píše, že aby dítě bylo schopno abstraktních operací s prvky, musí si nejprve vytvořit představy daných prvků. To znamená osahat si ony věci, očichat, ochutnat a prohlédnout si je. Vytvarovat vlastní postavu z hlíny je potom výborný krok k tomu, aby si dítě bylo schopno vytvořit její abstraktní představu.

11. setkání

Siluety

Serfontein (1999) popisuje techniku, kdy si klienti vytvoří obrys svého těla a následně do něj dokreslují sami sebe s detaily. Použila jsem tento nápad a na velký balicí papír jsem každému z chlapců obkreslila jeho tělo v pozici, kterou si sám vybral. On ho následně dokreslil s výrazem a detaily, které ho vystihují. Oba se snažili dokreslit se co nejvěrněji a

dostali jsme se k řešení stínů v obličejí a podobných výtvarných záležitostí. Pro dokreslení byly k dispozici olejové pastely, křídly, pastelky, akvarelové barvy, tuže, tužky a černé fixy.

12. setkání

Já v prostředí, které mám rád - Tam, kde je mi dobře

Toto téma mohli chlapci zpracovat libovolnou technikou. Vnímala jsem ho jako doplnění řady témat zaměřených na sebepoznávání. Chlapci v průběhu otevřeli témata z vlastní rodiny, srovnávali si, jak které členy rodiny vnímají, jaká je jejich pozice v rodině, řešili své role, svoje strachy, jak jim je s kamarády a jaké kamarády mají a následně zjišťovali, jaké je jejich tělo a jak ho sami vnímají. Poslední téma našich setkání mělo odkazovat ke kontextu. I proto, že jsme jako jeden z dílčích cílů měli stanoveno pracovat s prohlubováním náhledu na realitu.

Příloha č. 26- Použité diagnostické metody:

Warteggův kresebný test

Pro utvoření si představy o posunu ve výtvarné tvorbě, jsem chlapcům na začátku setkávání a v posledním sezení zadala Warteggův kresebný test. Nechala jsem je vyplňovat ho barevně. Mým cílem nebylo tento test oficiálně vyhodnocovat dle manuálu, ale spíše se zaměřit na jeho obsahovou stránku a způsob zpracování a podpořit jím své závěry vyvozené z arteterapeutické činnosti s chlapci. Při vyhodnocování jsem použila popis jednotlivých polí, jak ho uvádí Boudová (2012).

Test se skládá z 8 polí, z nichž každé obsahuje podnět, který má klient doplnit a rozvinout tak, jak je mu libo a jak uzná za vhodné. Následně má do prostoru pod poli zapsat číslo pole v pořadí, v jakém ho dokreslil a pojmenovat jej. Výzva každého pole je tvořena tak, aby oslovila určitý archetypální obsah v nás. Pole tedy mají svůj specifický symbolický význam. Hodnocení testu je následně velmi složité a soustředí se na obsah, formu a způsob zacházení s výzvou a také na přiměřenost zpracování.(Boudová, 2012)

KTC - kvintercolour

Jde o nevalidizovanou testovou metodu vypovídající o emocionálním nastavení klienta, o jeho osobnostních charakteristikách, ale i rodinné situaci, z níž do terapie přichází. Lze ji požívat jako diagnostický nástroj, ale i jako prostředek k ověření výsledků terapie. (Šicková-Fabricsi, 2002)

Klient dostane papír formátu A5 a jeho úkolem je vytvořit na něj barevné skvrny kruhového tvaru o velikosti pětikoruny s rozložením jako je tomu u číslice 5 na hrací kostce. Má také označit pořadí, v jakém skvrnu vytvořil. Tento test pracuje se symbolikou barev ale také se způsobem zobrazení a pořadím barevných skvrn.