



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 skupina pro děti v náročných životních situacích

Vypracoval: Kateřina Krásová  
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2018

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě 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

## **Abstrakt práce**

Název práce: Arteterapeutická skupina pro děti v náročných životních situacích

Autor práce: Kateřina Krásová

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

Počet stran: 71

Počet zdrojů: 61

Bakalářská práce se zabývá popisem a analýzou arteterapeutické skupiny pro děti, která probíhala po dobu sedmi měsíců v rámci nabídky služeb nestátní neziskové organizace. Ve svém užším zaměření se pak soustředí na výtvarnou produkci dětí vyrůstající v konfliktním rodinném prostředí, na nestandardní projevy v jejich výtvarné produkci a na vývoj jejich výtvarného výrazu v průběhu docházení do arteterapeutické skupiny. Teoretická část je zaměřena na shrnutí základních poznatků z těchto oblastí, vycházejí z česky psané literatury a několika zahraničních studií. Analýza skupiny je realizován v praktické části a to se zaměřením na pozitivní a negativní faktory, které skupinu ovlivňovaly. V kontextu skupinového prostředí jsou předkládány dvě kazuistické studie dětí, jež skupinu navštěvovaly. S popisem jejich osobní, rodinné anamnézy a působení ve skupině je předkládána jejich výtvarná produkce se zprávou o vývoji vzniku a způsobu práce s jednotlivými artefakty ve skupině. Dle stanovených cílů je tak nahlédnuto na výtvarnou produkci dětí v náročných životních situacích se zaměřením na nestandardní projevy, které se v ní objevují. Výtvarný posun, který měl být, dle stanovených cílů, ve výtvarné produkci detekován, nebyl patrný. V diskuzi jsou nastíněny zkušenosti s dětskými arteterapeutickými skupinami, které by mohly dopomoci k objasnění závěrů této práce.

Klíčová slova: arteterapie, skupinová terapie, mladší školní věk, dysfunkční rodina, výtvarný projev dítěte

## **Abstract**

Title: Art therapy group for children in a challenging standards of living

Author: Kateřina Krásová

Supervisor: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

Number of pages: 71

Number of references: 61

This bachelor's thesis discusses the theme of the art therapy group for children, which has been taking place in the non-state nonprofit organization for seven months. It is focused mainly on the artworks of children who grow up in a challenging family environment. The main focus is on the non-standart expressions of their artwork and also on their artwork expression development itself during the artgroup therapy attendance. The theoretical part offers an essential knowledge about these areas, based on resources from Czech special literature and foreign experts studies. The practical part is interested in an analysis of the art therapy group, with focused on positive and negative factors, which can influence the group process. There are presented two study cases of children, which were members of the group. Is presented their personal and family anamnesis, their place in the group together with their artworks. Each artwork has a detailed description of its development and it is also describing the manner of the work with each artefact in group session. According to the goals set of this thesis were detected non-standart expressions of children artworks which are growing up in a challenging standards of living. Changes in childrens artworks weren't catchable. The causes and limits of this conclusion are finally summarized in the discussion.

Key words: Art therapy, group therapy, latency age children, dysfunctional family, children artwork

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za podnětné připomínky, vřelou komunikaci a cenný čas, který této práci věnovala. Děkuji dětem z arteterapeutické skupiny za možnost být s nimi.

## Obsah

Úvod .....	8
<b>Teoretická část .....</b>	<b>10</b>
1. Vývojové aspekty dítěte a jeho potřeby.....	10
1.1 Teoretické zakotvení mladšího školního věku .....	10
1.2 Charakteristika školáka .....	14
1.3 Co si myslíme, že děti potřebují .....	15
2. Dítě v nesnázích a jeho projevy.....	18
2.1 Rodina ve vývoji dítěte.....	18
2.2 Nestabilní rodinné zázemí .....	19
2.3 Možné projevy nerovnováhy .....	21
2.3.1 Úzkost a strach.....	22
2.3.2 Smutek a deprese .....	22
2.3.3 Poruchy chování .....	24
3. Skupinová arteterapie jako jedna z forem intervence.....	25
3.1 Arteterapie s dětmi .....	25
3.1.1 Ontogeneze výtvarného projevu.....	26
3.1.2 Nestandardní prvky ve výtvarném projevu u dětí v náročných životních situacích.....	28
3.1.3 Symboly a barvy jako svébytné jazyky .....	30
3.2 Specifika práce s dětskou terapeutickou skupinou.....	32

3.3 Skupinová arteterapie s dětmi .....	33
<b>Praktická část .....</b>	<b>37</b>
4. Cíle a otázky .....	37
5. Metodologické zázemí.....	38
6. Popis zařízení a zázemí pro skupinu.....	38
7. Popis skupiny.....	39
7.1 Lodivodi a lodníci – odplouváme.....	39
7.2 Etické otázky .....	41
7.3 Struktura sezení .....	42
7.4 Užívané techniky .....	43
7.5 Ukončení skupiny.....	44
7.6 Subjektivně vnímané překážky a pomocné prvky skupiny .....	44
8. Případové studie.....	46
8.1 Tomáš .....	46
8.2 Lenka .....	54
9. Diskuse .....	61
10. Závěr.....	65
<b>Seznam použitých zdrojů.....</b>	<b>67</b>
<b>Přílohy .....</b>	<b>72</b>

## Úvod

V předkládaném textu se snažím uchopit a pochopit fungování dětské arteterapeutické skupiny, kterou jsem měla v minulém roce možnost spoluutvářet v roli vedoucí skupiny. S dětmi jsem se scházela po dobu sedmi měsíců a to jedenkrát týdně. Tato intenzivní a nedávná zkušenost ve mně stále vyvolává otázky a hypotézy a proto jsem ráda využila tento prostor k pokusu o jejich zodpovězení.

Skupina vznikla na základě poptávky spolupracující nestátní neziskové organizace, pod jejíž střešou též probíhala. Do skupiny přicházely děti mladšího školního věku, jejichž rodinné zázemí bylo aktuálně či dlouhodobě nestabilní a konfliktní. Děti v těchto nepříznivých životních situacích reagovaly různorodě. Rodiče často těmto projevům nerozuměli či v nich samotných vyvolávaly tyto dětské projevy negativní emoce a nebyly tak většinou schopni na ně adekvátně reagovat. Chtěli své dítě změnit a s tímto očekáváním je přihlásili do arteterapeutické skupiny.

Skupina fungovala s cílem děti podpořit a poskytnout jim bezpečný prostor sytící jejich potřeby. A to prostřednictvím skupinové arteterapie, která, jak popisují v teoretické části, se jeví vzhledem k věku dětí, jako vhodný způsob terapeutického působení. O určitou formu změny jsme se též snažily. Nešlo o to změnit děti samotné, ale ve výtvarné produkci nahlédnout nestandardní projevy a s těmi dále pracovat. Jako cíl této práce jsem si tedy vytyčila tuto detekci nestandardních prvků a jejich případnou změnu, vázanou na průběh terapie, popsat. Pokusila jsem se tak učinit na základě dvou případových studií dětí, které do skupiny docházely. Vzhledem ke specifickému prostředí skupiny jsem se rozhodla v praktické části toto prostředí blíže představit, jelikož se domnívám, že je důležité vnímat i kontext, který samotnou arteterapeutickou práci ovlivňuje.

V teoretické části se snažím poskytnout odborná východiska, která vnímám jako důležitá pro práci s dětmi v prostředí arteterapeutické skupiny. První kapitola se tedy soustředí na vývojové aspekty dětí mladšího školního věku. Druhá kapitola pojednává o zlomku možných nesnází, které může dítě tohoto věku zakoušet a o projevech, které díky nim může vykazovat. V rámci této kapitoly se též zabývám rodinou jako



základním systémem, ze kterého nesnáze často pramení. Třetí kapitola je zaměřena na arteterapeutické působení. Soustředím se na vývoj kresebného projevu a zvláštnosti, které by mohly poukazovat na vývoj nestandardní. Věnuje se specifikům při arteterapeutické práci s dětským klientem a zohledňuje též kontext skupiny a její skupinové síly.

Největší otázka, která ve mně však přetrvává i po sepsání bakalářské práce je, jak skupinu vnímaly samotné děti? Částečně se mi neverbálně dostávala odpověď v průběhu skupinových sezení či v posledních skupinách, kdy jsme se skupinové dění snažily s dětmi verbálně zhodnotit. Existují odborné výzkumy (Diamond & Lev-Wiesel, 2017), které se retrospektivně zabývají tím, jak sami děti, v roli klientů arteterapeutické skupiny, vnímaly průběh terapie. Domnívám se však, že tyto závěry jsou těžko zobecnitelné. Přikláníla bych se spíše k obecnému tvrzení dlouholeté arteterapeutky Judith A. Rubin (Warren, 1996), že některé věci se prostě nedají nikde vyčíst, musíme si je zažít a naučit z vlastní práce s klienty.

## **Teoretická část**

### **1. Vývojové aspekty dítěte a jeho potřeby**

Při práci s dětskou klientelou potřebujeme vědět, v jaké vývojové fázi se dotyčné dítě nachází, jak touto fází prochází a zda pro to má oporu ve svém prostředí. Zároveň si každé dítě s sebou nese své zdroje a vnímá (či si neuvědomuje, ale prožívá) své potřeby. V této kapitole se zaměřuji na ty aspekty vývojové psychologie, které jsou důležité v kontextu skupinové psychoterapie a které je dobré zohlednit při práci s dětmi ve skupině.

Pro přehlednost je nutné blíže specifikovat, jakému fyziologickému věku se tato práce dále věnuje. Vzhledem k tomu, že se praktická část vztahuje k proběhlé arteterapeutické skupině dětí ve věku 6-12 let, budeme se tedy soustředit na mladší školní věk. V literatuře (Matějček, 2007), lze někdy najít následné členění tohoto období na mladší (6/7let – 8/9let) a střední školní věk (8/9let – 11/12let). Pro zachování jednotné terminologie budu v této práci užívat pojem mladší školní věk pro období 6/7let - 11/12 let. Pouze v případě, bude-li to vhodné rozdělit, explicitně tak učiním.

#### **1.1 Teoretické zakotvení mladšího školního věku**

Budeme-li se držet časové posloupnosti, tak se nabízí Freudovo stadium psychosexuální latence, jak mladší školní věk označoval. V dnešní době se někteří autoři (Papalia & Olds, 1990) k tomuto označení staví s výhradou, jelikož v mladším školním věku nevnímají zásadní potlačení sexuálních pudů. Naopak zmiňují, že v tomto věku dochází k rozvoji zájmu o masturbaci, prohlížení pohlavních orgánů, jejich kreslení, apod. Je však otázkou, jak ji pokládá Říčan (2004), zda nejde spíše o vliv společensko-kulturního vývoje a směřování společnosti než špatný Freudův úsudek. Je nepopíratelným faktem, že sexualita hraje v současné kultuře jinou roli, než za dob Sigmunda Freuda. Lidé se dnes sexualitou zabývají více a je tedy přirozené, že i děti mají k sexualitě blíž, mají více prostředků a možností jak ji nahlédnout a setkat

se s ní (nejen experimentování s vlastním tělem, ale i televizní a internetové zdroje zde hrají velkou roli).

Freud zasel určitý způsob uvažování a dal tak inspiraci i jeho následovníkům, kteří přinášeli nové pohledy na vývoj člověka. Winnicott<sup>1</sup> (1971) je pro pochopení vývoje dítěte stěžejní v tom, že přichází s tvrzením, že „dítě může být krmeno bez lásky, ale ze stavu bez lásky, z neosobní péče nemůže vzejít nové, nezávislé lidské dítě“ (1971, p. 127). Vyzývá tak důležitost raného vývoje a kvality kontaktu, které se dítěti dostává od jeho nejbližších, převážně matek.

Stejný rok narození jako Winnicott, 1896, ale jiné zaměření. Řeč je o Jeanu Piagetovi, který popsal kognitivní vývoj jedince od narození až do dospělosti. Piaget a Inhelderová (1970) předložil čtyři různé světy myšlení, které se objevují v životě většiny lidí. Stadium, které přisuzuje mladšímu školnímu věku nazval stadium *konkrétních operací*. Jde o určité logické myšlení o předmětech, které jsou skutečné či o předmětech, o kterých lze „snadno“ přemýšlet. Jde tedy o určitý stupeň myšlení, které zahrnuje konkrétní obecná pravidla. Dítě mladšího školního věku by mělo od narození projít *senzorikomotorickým obdobím*, na jejímž konci se formuluje sémiotická funkce a dítě je tak postrčeno do druhého stádia *předoperačního období*. Rané zkušenosti prvních let, osvojování jazyka a objevující se symbolická schopnost stojí jako podklady pro to, aby se činnosti zvnitřnily v operaci. Díky tomu dokáže dítě vidět problém z více stran, dokáže postihnout více aspektů. Začíná rozumět stanovisku druhých, není tak egocentrické jako doposud. Černobílé uvažování však stále ještě přetrvává, děti mají tendence vytvářet póly dobrý - špatný, zlý – hodný, my – oni, apod. Póly berou jako jednoznačnou charakteristiku, škálu mezi nimi nevnímají. Nejenom poznávací procesy dosahují svého rozvoje, ale i citový život dítěte prochází změnami. Poznávací a citový vývoj probíhá souběžně a je nerozlučně spojen. Dítě dospívá do vztahů mimo rodinné zázemí, hledá autority mimo nejbližší příbuzenstvo, ty jsou pro něj skoro „posvátné“. Mravní city se vyvíjejí k respektu, součinnosti ke spolupráci a socializaci.

---

<sup>1</sup> Donald Woods Winnicott byl původně pediatr, později psychoanalytik. Vycházel z pozorování matky a dítěte, jejich interakcí a způsobu, jak matka reaguje na potřeby dítěte. Procházel supervizi u samotné Melanie Kleinové, psychoanalytičky, která se zabývala přímým pozorováním a klinickou prací s dětmi (Mitchell & Blacková, 1999).

Piagetova teorie kognitivního vývoje a vývoje morálky<sup>2</sup> inspirovala Lawrence Kohlberga, který přináší stadia mravního vývoje člověka. Kohlberger (1976, podle West, 2002) se domníval, že kognitivní vývoj předchází mravnímu vývoji, nicméně sám kognitivní vývoj nezaručí, že jedinec dospěje do vyšších mravních stádií. West (2002) doplňuje pohled na Kohlbergovu teorii poznámkou, že autor zkoumal schopnost lidí uvažovat mravně v abstraktních situacích, nezkoumal jejich odvahu se mravně chovat.

Oproti Piagetovi vyzdvihuje Kohlberger (1976, podle West, 2002) interindividuální rozdíly v průchodu jednotlivými vývojovými fázemi, které zapříčiňují, že dítě stejného věku se nachází v jiném stádiu morálního vývoje či se dvě nebo více fází dokonce překrývají a dítě používá hned několik aspektů při svém morálním rozhodování. Uvádím zde tedy pro představu všechna Kohlbergova stadia, vzhledem k rozsahu této práce však pouze v krátkém představení. První stádium *předkonvenční úrovně* se dělí na dva vývojové typy. V první fázi se dítě orientuje dle trestu a snaží se dosáhnout poslušnosti, aby se tomuto trestu vyhnulo. Druhý vývojový typ operuje s určitými příkazy a zákazy, jelikož z toho očekává určitou výhodu. Typická věta v tomto období zní: „Co z toho mám já?“. Předkonvenční úroveň přechází ve stádium *konvenční*, kde lidé plní sociální očekávání. V prvním vývojovém typu konvenčního stádia se klade důraz především na vztahy, můžeme zde mluvit o morálce „hodného dítěte“. Druhý vývojový typ se orientuje dle řádu a zákona. Zachovávaní zákona je povinnost, která se musí dodržovat, nehledě na kontext situace a osobní motivace jedince. Poslední stádium je nazváno *postkonvenční morálka*. Toto stádium je charakterizováno tím, že jedinec v něm přijímá hluboce individuální zásady, o nichž předpokládá, že jsou prospěšné pro všechny lidi, a že se na nich lze s ostatními dohodnout. Do tohoto stádia se dle výzkumů dostane cca 15–25%, nebudu ji tedy pro naše potřeby více rozepisovat (Langmeier & Krejčířová, 1998).

---

<sup>2</sup> Piaget ve 30. letech 20. století definoval dvě základní etapy vývoje morálky u dítěte, odpovídající poznávání světa vůbec. První stádium pojmenoval jako *heteronomní* a vnímá ho u předškolních a raně školních dětí. Morálka v této fázi je určována druhými, příkazy a zákazy rodičů a autorit, zejména učitelů. Druhé stádium nazývá Piaget *autonomní* a je tedy zřejmé, že zde dochází k posunu od autorit k sobě samému, dítě se již neobrací na autoritu dospělého, určité jednání samo hodnotí za správné či špatné. Dítě má jasnou optiku a podle té hodnotí vše stejně. Teprve od konce mladšího školního věku bere dítě v potaz samotnou situaci, přihlíží k *motivům jednání*, k vnějším podmínkám i vnitřním pohnutkám a podle toho je schopno diferencovaně posoudit situaci (Langmeier & Krejčířová, 1998).

Doposud jsme se zabývali známými teoriemi vývoje dítěte. Ráda bych zde ještě zmínila jedno jméno, které nestojí vždy po boku světových „velikánů“ vývojové psychologie, ale které z nich čerpá a jejich teorie potvrzuje a rozšiřuje. James Fowler<sup>3</sup> navázal na Piagetovy a Kohlbergovy výzkumy a snažil se postihnout vývoj víry v lidském životě. Mladší školní věk řadí Fowler (1981, podle West, 2002) do druhého stádia, které nazval *myticko-prozaická víra: prozaik*<sup>4</sup>. Opět se zde objevuje touha po tom, co je a není pravda. Fantazie je upozaděna, hledá se „realita“. Je zde příklon k autoritám, ať již v podobě rodiče, učitele či kněze. Důležitým pojmem tohoto období je reciprocita, dítě věří, že pokud se bude chovat dobře, Bůh jej odmění, pokud ne, tak ho stihne trest. Fowler se zabýval též pohádkami, které v tomto období představují pro dítě zdroj poznání co člověk je a kde je jeho místo ve světě. Symbolismus obsažený v příběhu ještě není zcela pochopen a váže se poté na pozdější kognitivní stádium formálních operací.

Koncept osmi vývojových stádií Erika Eriksona se ustálilo v označení „osm věků člověka“. Jeho žena Joan rozšířila toto pojetí o stádium deváté. Erikson (2015) vnáší do etapizace lidského vývoje určité vývojové úkoly, díky kterým je možné se ve vývoji posouvat a dospívat. Jde o koncept, kdy vývojová krize, se svými vývojovými úkoly, nás posouvá a obohacuje. Přináší nám potřebné zkušenosti na cestu dále. Pro období mladšího školního věku Erikson definoval psychosociální krizi *zručnosti* proti *méněcennosti*. Dítě vstupuje do světa povinností (škola či práce po boku dospělých), jejichž povaha je kulturně podmíněna. Jedinec se učí nové věci, jak je dělat, jaké nástroje používat. Při tomto rozvoji zakouší pocity méněcennosti, úzkost, že na to nestačí. Na druhé straně stojí zárodečná ctnost, která se v tomto období vyvíjí, a to *schopnost*. Schopnost, tedy vědomí, že umím ovládat realitu, mám na to nástroje a možnosti (Erikson, 2015).

Výše popsané vývojové teorie poskytují jako podněty k hlubšímu pochopení duševního světa dítěte v období mladšího školního věku. Vnímám jejich jednostranné specializace, stejně tak jako individuální rozdíly v určitých vývojových etapách a přesto je považuji za nosné koncepty při přemýšlení o dítěti. Tento rozpor trefně popsal vývojový psycholog, který vytvořil jednu z nejcitovanějších vývojových teorií

---

<sup>3</sup> James Fowler (1940-2015) byl americký teolog, učitel teologie a lidského vývoje (West, 2002).

<sup>4</sup> Je však třeba mít stále na paměti, že věkové rozmezí jednotlivých etap je orientační a ilustrační.

vůbec, Jean Piaget: „Nejsme s to sami odlišit, co je v tomto celostním procesu příčinnou a co následkem“ (Piaget & Inhelderová, 1970, s. 96).

## 1.2 Charakteristika školáka

Matějček (2007) popisuje mladší školní věk jako období relativně krátké, leč intenzivní a překotné. Navazující střední školní věk je doba, kdy se toho na venek „moc neděje“, kdy se zpracovávají změny předchozího vývojového období a připravuje se zázemí pro vývojový skok další, pro období puberty a všeho, co k ní náleží. Nelze si však myslet, že střední školní věk není obdobím vývoje a změn. Zajímavé jsou Matějčkovy postřehy, který tomuto věku připisuje dvě společensky významné funkce, které předznamenávají věk dospělý, a které v jiném vývojovém období výrazně nezpozoroval. První z nich je demonstrace rodičovského chování vůči malému dítěti. A druhou je diferenciaci identity dle pohlaví. Znamená to tedy, že funkce psychická (přijmutí vědomí svého mužství či ženství) předchází vlastnímu fyziologickému dozrání v pubertě. To zřejmě souvisí s výsledky výzkumu, zaměřeného na psychické následky rozvodů u dětí i dospělých. Z výzkumu vzešlo, že děti ve středním školním věku snášejí rozvod nejhůře a přijímají v tomto období nové partnery rodičů s velkými obtížemi. Budování pohlavní identity (i když není na první pohled zjevné), je zřejmě tématem tohoto vývojového období. Z toho lze tedy usuzovat i na další dětskou potřebu, která prostupuje celým dětstvím - a to potřeba obou rodičů jako autorit a vzorů k následování. U absenčních rodičů či rodiče lze (do určité míry) sytit tuto potřebu blízkou vztahovou osobou, stabilní a na dítě navázanou (Matějček, 2007).

Mohlo by se zdát, že s přibývajícím věkem se potřeba blízkosti rodičů vytrácí a nastupuje důležitost vrstevnických vztahů. Z výše uvedeného výzkumu a dalších poznatků uvedených v knize *A child's world* (Papalia & Olds, 1990) spíše usuzují, že důležitost vrstevnických vztahů v tomto období nabývá na velké důležitosti, ale zároveň se vliv a potřeba rodičovského zázemí nestává o to menší, jen se její vliv transformuje jiným směrem (např. na podporu dítěte v novém školním prostředí, jeho inspiraci a ocenění). Poukazuje na to i výzkum o dětském strachu z výše uvedené publikace, kdy byla dětem pokládána otázka, čeho se nejvíce bojí. Děti mladšího školního věku uváděly shodně na prvních místech největší strach ze ztráty rodiče/rodičů.

Hledali-li bychom společného jmenovatele pro období mladšího školního věku, nalezneme ho v podobě jakéhosi střízlivého realismu. Dítě předškolní je závislé na vlastních přáních a fantaziích, dospívající operuje již s tím, co by „mělo být správné“ a školák je plně zaměřen na to, co je a jak to je. Zkoumá okolní svět, chce ho pochopit. Zprvu optikou naivní, která se dozríváním mění na kritický pohled. Další typickým jmenovatelem, který jsme již pojmenovali výše je prohloubení vědomí vlastní identity. Je to období, kdy v řadě tradičních společenství přechází výchova synů do rukou otců a dívky se připravují v ženském společenství na roli matek. S tímto jde ruku v ruce sebepojetí a sebehodnocení, které v tomto věku dostává určité uvědomělejší a stabilnější podoby. Jsou to zejména rodiče, vrstevníci a školní ne/úspěchy, které v součinnosti s kognitivním potenciálem dítěte ovlivňují jeho pohled na sebe samé (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Papalia a Olds (1990) se blíže zamýšlejí nad otázkou vývoje sebepojetí v právě námi vybraném období. Došly ke čtyřem kritériím, které spolurozhodují na výsledném sebepojetí dítěte. Prvním z nich je pocit vlastní důležitosti, který se odvíjí od toho, že dítě cítí přijetí a lásku od lidí, kteří jsou pro něj důležití. S tím souvisí jeho vnitřní síla, která se rodí na základě pocitu, že dítě dokáže ovlivnit a měnit svůj život a má jistý vliv i v životě druhých lidí. Dítě s vysokým sebepojetím se též cítí zdatné a kompetentní plnit úkoly, které jsou pro něj důležité. A v neposlední řadě přichází na řadu slušnost, mravní a morální normy, ve kterých je dítě dobře strukturované.

Je obecně známé, že téma identity a sebepojetí se rodí a formuje již od narození dítěte (a postojem matky již i v prenatálním období dítěte), nicméně se zdá, že tato témata se v období mladšího školního věku dostávají do popředí zájmu samotného dítěte a jsou jedním z vývojových výzev, které na dítě v mladším školním věku čekají.

### **1.3 Co si myslíme, že děti potřebují**

Téma potřeb a zdrojů vnímám jako stěžejní v kontaktu s dítětem. Stěžejní a nevyčerpatelné. Kapitulu jsem nazvala lehce provokativně, jelikož se domnívám, že individuální potřeby každého jedince se můžeme snažit odhalit, ale v prvním kontaktu nám většinou zjevné nejsou. Vývojové potřeby lze teorií postihnout, ale i tam je

možné nalézt individuální rozdíly. V kontextu této práce se budu zabírat některými<sup>5</sup> vývojovými potřebami dětí mladšího školního věku, které by mohly vyvstat v kontextu skupinové psychoterapie jako důležité či možné dosycení.

Hierarchii potřeb Abrahama H. Maslowa (2014) považuji za stěžejní i pro dětskou populaci. Poslední rovinu metapotřeb je možné též částečně chápat jako potřeby dětského věku, i když vnímám, že Maslow tyto potřeby spojoval s dospělým jedincem. Fyziologické potřeby, bezpečí, pocit sounáležitosti, lásky a ocenění. To jsou potřeby nutné k tomu, aby se dítě (jakéhokoliv věku), mohlo zdárně rozvíjet. Jak sám Maslow zmiňuje, není nutné mít tyto potřeby uspokojené na sto procent a většinou to ani není možné. Nicméně pokud jsou dlouhodobě deprivované, může to přímo ohrozit život dítěte či jeho zdárný psychický a fyzický vývoj<sup>6</sup>. Těmto možným následkům se dále věnuji v druhé kapitole této práce.

Matějček (1992), uvádí pět vitálních potřeb dítěte, které jsou definovány na základě práce s dětskou populací. Dvě z nich jsou zastoupeny v pocitu lásky, sounáležitosti a ocenění, jak je předkládá Maslow (2014). Ostatní se spíše dotýkají Maslowova pojetí metapotřeb a Matějček (1992) je definuje jako potřebu určitého množství, proměnlivosti a kvality vnějších podnětů, potřebu určité stálosti, řádu a smyslu v podnětech a jako pátou potřebu předkládá důležitost životní perspektivy a otevřené budoucnosti.

To, co dětem pomáhá orientovat se v době, kdy nejsou plněny jejich základní potřeby či, jak popisuje Kaufmannová-Huberová (1998), v době osobních těžkostí a problémů, jsou rituály. Potřeba rituálů<sup>7</sup> je v každém vývojovém období specifická. Kaufmannová-Huberová popisuje rituály mladšího školního věku jako nápomocné v podpoře dalšího odpoutávání se od rodičů, a tím k posílení vlastní autonomie a prohloubení kontaktů s vrstevníky. Rituály též podporují vytrvalost a podporují radost z určitého výkonu. Pomáhají si osvojit férový způsob řešení konfliktů. Existují jistě i

---

<sup>5</sup> Téma potřeb považuji za tak komplexní, že dle mého názoru, nejde postihnout v rámci rozsahu jedné kapitoly bakalářské práce.

<sup>6</sup> Výsledky studie Ministerstva práce a sociálních věcí (Ptáček, Kuželová & Čeledová, 2011) poukazují na to, že děti z dětských domovů, u nichž lze předpokládat nízké sycení potřeby lásky a sounáležitosti, vykazují nízké sebehodnocení, vyšší nemocnost, emoční nestabilitu, psychopatologické projevy ve vývoji – depresivitu, hyperaktivitu, aj. a selhávají ve školním prostředí a výkonu.

<sup>7</sup> Dle Hartla a Hartlové (2010, p. 502) je v sociologii rituál chápán jako „ustálený model individuálního či skupinového způsobu chování, který je založen na pravidlech přijatých v rámci dané sociální skupiny nebo komunity“.



rituály skryté, které zůstávají před dospělým utajeny, nicméně i ty pomáhají dětem psychicky růst.

Podobně tak jako rituály, fungují hranice, které vnášejí do dětského života řád a jistotu. Děti potřebují hranice. Podobně zní i název knihy, jejichž autoři se tématu hranic zevrubně věnují. Cloud a Townsend (2007) definují hranice jako „vlastnickou mez“. Vnímají potřebu dítěte vědět, kde „začíná“, za co má přijmout odpovědnost a co již není v jeho kompetenci, tedy ani v jeho odpovědnosti. Považují hranice za důležité i v tom, že pomáhají strukturovat zdroje. Zdroje mají podle nich zprvu v rukách pouze rodiče, jak dítě roste, v ideálním případě, předávají tyto zdroje dětem, nechávají to, co dříve bylo vnějším, stát se vnitřním. A k tomu potřebují právě hranice.

Ve školním věku narůstá verbalizované dětské přání mít zvíře – domácího mazlíčka, nezřídka velikosti koně. Dle Vágnerové (2000, p. 199) mohou „zvířata uspokojovat různé dětské potřeby, doplňovat a obohacovat dětskou zkušenost i citový život, resp. jim nahrazovat to, co neposkytli lidé“. Je patrné, že děti si do zvířete projikují své aktuální individuální potřeby. Zejména potřeby lásky, sounáležitosti, podpory sebevědomí, ale i potřebu stimulace, sociálního kontaktu a potřebu být někým akceptován. Dítě, díky kontaktu se zvířetem, může tak získat zdroje, které potřebuje v soužití s rodiči a vrstevníky, ne vždy idylickém.

Ke konci kapitoly, která se zaměřovala na specifika dětského vývoje, s jeho potřebami a vývojovými úkoly, bych ráda uvedla jedno krátké zamyšlení, které „zamíchá“ dosavadní, alespoň částečně, přehledné teorie a poznatky o vývoji dítěte. Vliv stresu na jedince je nepředvídatelný, stejně jako je nepředvídatelný sám člověk. Dvě děti, stejného věku, pohlaví, a relativně stejné emoční a kognitivní vyspělosti, jsou-li vystaveny stejné situaci, reagují jinak. Do hry vstupuje osobnost dítěte s její psychickou odolností, temperamentem, rodina a její zázemí, zážitky a možnosti inspirativního učení, obtížných životních situací a korektivních zkušeností...to vše (a jistě i mnohé další) rozhoduje. Nicméně je dobré optiku vývoje vnímat jako jeden z důležitých faktorů při poznávání člověka, jelikož jak poukazují vědci a filozofové již mnoho let, je mezi námi více podobností než rozdílů.

## 2. Dítě v nesnázích a jeho projevy

Každé dítě roste. To, co je patrné prvním pohledu je růst tělesný. To, co lze „změřit“, je růst kognitivní. To, co lze pozorovat v interakci jedince, je růst sociální. To, co lze těžko postihnout, ale určuje to komplexní fungování dítěte, je růst emoční. Otázkou je, jak k tomuto růstu dochází a co ho může ohrozit. V psychoterapii nás dále zajímá jak pomoci v případě, je-li růst narušen či ohrožen. Erikson (2015) vysvětluje vývoj jako přirozenou snahu dítěte vyrovnat se s životními překážkami a složitými úkoly, které přináší nová poznání a schopnosti. Pokud dítě ve svém vývoji narazí na nadlimitní překážku, jeho vývoj je ohrožen. Pöthe (2008, p. 116) mluví o tom, že „většina „nehod“ na cestě k psychické a sociální zralosti vzniká vinou nejbližších osob, čili ve vztahu.“ Část této kapitoly bude tedy věnována nejbližšímu okolí dítěte, jeho rodině<sup>8</sup>. V druhé části se zamyslíme nad tím, jaké možné následky si dítě může nést, pokud se v jeho vývoji stane, či stávají, „nehody“.

### 2.1 Rodina ve vývoji dítěte

V rodinném soužití by, dle Matějčka (1992), mělo v nemateriální rovině jít o vzájemné uspokojování potřeb. Rodiče uspokojují psychické potřeby dětí a naopak. Děti lásku přijímají, ale také ji vracení. V ideální variantě jde o vytváření pocitu vzájemnosti. Podmínkou vzájemnosti je přijetí dítěte za své<sup>9</sup>, z něhož vyplývá společné dalekosáhlé sdílení naplněného životního času a prostoru. V takovém prostředí lze mluvit o vývojovém růstu, předávání, vzdělávání a učení.

Kvalitou vztahu mezi matkou a dítětem se již zabýval Bowlby (2010), který vnímá důležitost a přesah této rané vazby i do následného života. Potvrzují to i longitudinální studie autorů Jack a Jeanne Blockovi (Blockovi, 1980, podle Bowlby, 2010), kteří potvrzují důležitost jisté vazby k vytvoření optimálního ovládnutí ega s jeho vysokou resiliencí.

Zátěž je dalším faktorem, který pomáhá zvýšit odolnost jedince. Jde o zátěž přiměřenou a vhodnou, která vede k mobilizaci organismu, který díky určité aktivitě

---

<sup>8</sup> Je zřejmé, že na vývoji jedince se podílí nejen sociální prostředí dítěte, ale i vlivy prostředí, osobní historie, temperament či v neposlední řadě vliv dědičnosti (Vágenerová, 2004). Vzhledem ke zkušenosti s dětskou psychoterapeutickou skupinou, akcentuji v této práci pouze vliv rodinného zázemí, jelikož to byl společný jmenovatel všech účastníků skupiny.

<sup>9</sup> „Své“ v tomto kontextu neznamená vlastnický nárok ani biologický vztah, nýbrž bezpodmínečné psychické přijetí, pocit lásky a angažovanosti.

překonává ony zátěže a dosahuje náležité životní kvality. Intenzitu zátěže prožívá každé dítě individuálně. Někdy se v literatuře mluví o tzv. „nezranitelných dětech“, „dětech schopných sebeuzdravení“ či „neporazitelných dětech“ (Matějček, 1992). Jsou to děti, které i přes prožití výrazné zátěže, někdy mluvíme přímo o traumatických zkušenostech, jsou schopny dospět ve stabilní a spokojenou osobnost<sup>10</sup>. Do terapeutické péče se však dostávají především děti, u kterých k samoúzdavě nedochází a kteří jsou vystaveni neadekvátním zátěžím. Uvádím záměrně množné číslo, jelikož jde často o více rizikových faktorů, které se kumulují a vytvářejí tak nové zátěže. Matějček (1992, p. 39) uvádí, že „je to spíše počet rizikových podmínek než jejich specifická kvalita, co podmiňuje výsledek“.

Dítě na své životní cestě může zažít nejrůznější náročné zkušenosti a negativní zážitky a to jak v rodině, tak mimo ni. Vstupuje do těchto situací vyzbrojen (či oslaben) svým temperamentem, genetickou výbavou a životní zkušeností. Traumatické zkušenosti typu týrání (fyzické i psychické) či sexuální zneužití, ovlivní vývoj dítěte vždy a intenzivně (Dunovský, Dytrych & Matějček, 1995). Další náročné zkušenosti v životě dítěte, jakými je táhlý a konfliktní rozvod rodičů, nemusí být na první pohled tak destruktivní, ale jak praxe ukazuje, i tato zkušenost s sebou nese nadlimitní zatížení vyvíjejícího se jedince, což dokládá Pöthe (2014), který glosuje, že utrpení dětí, kteří dlouhodobě žijí uprostřed vzájemné nenávisti rodičů je neúnosné, stejně tak jako bolest obětí trpících syndromem týraného a zneužívaného dítěte.

## **2.2 Nestabilní rodinné zázemí**

Nestabilní rodinné zázemí je široký pojem, pod kterým si můžeme představit konfliktní manželské soužití, ekonomickou nestabilitu, smrt jednoho z rodičů či vleklé rozvodové řízení. Stejně jako v předešlé kapitole došlo k redukovanému výběru faktorů ovlivňujících vývoj jedince, tak i zde tento redukovaný výběr bude uplatněn. Opět v návaznosti na praktickou část této práce.

Projde-li rodina bouřlivým (a většinou bohužel) táhlým rozvodem, je oslabena a zraněna. Děti samozřejmě nejvíce. Nemohou se totiž, v těchto náročných chvílích,

---

<sup>10</sup> Poutavý popis takového příběhu podává dětská psychoterapeutka Torey L. Heydn ve své knize *Spratek*. Zde jde však o kombinaci vnitřních protektivních faktorů dítěte s citlivými a profesionálními zásahy této terapeutky. Celou knihou, jakožto i vztahem dítěte a terapeutky, prostupuje výše zmiňované přijetí dítěte, jakožto základní stavební kámen k nastartování sebeúzdavy dítěte.

obrátit na své rodiče, jako na dosavadní zdroje opory, jelikož samotní rodiče jsou často tímto konfliktem přetíženi. Dítě se tedy ocitá samo, přesněji řečeno ve výhradní společnosti jednoho z rodičů (převážně matek) a druhého rodiče jezdí navštěvovat. Nastává adaptační fáze a záleží na mnoha faktorech, podobně jako u individuální adaptace jedince na náročnou životní zkušenost, jak toto období dopadne. Sobotková (2001) uvádí hranici dva až tři roky, ve kterých je dítě schopno se adaptovat na život s jedním rodičem. Samozřejmě za předpokladu, pokud nepřetrvávají nepříznivé porozvodové situace (sabotování kontaktu s druhým rodičem, konfliktní předávání dítěte rodiči, apod.).

Z rozpadu původní rodiny vzniká zcela nové společenství, které může mít nejrůznější podoby. Smith (2004, p. 115) uvádí, že „přibližně každou dvacátou rodinu vede osamělý rodič a šest ze sedmi osamělých rodičů jsou ženy“. Na důležitosti tedy získává problematika rodin s jedním rodičem, zejména dětí bez otců. Samozřejmě nejde o takto jednoduché zobecnění. Absence (ať již fyzická či psychická) otců, je pouze jedním z faktorů multidimenzionální problematiky strádání dětí v závislosti rozpadu rodiny. Jak uvádí Sobotková (2001), je třeba hledat a kriticky přemýšlet o všech důvodech, které by mohly být odpovědí na otázku, proč se u některých dětí z rozpadlých rodin vyskytují potíže. Důvod nevnímá pouze v absenci otce, ale dále například v nižším socioekonomickém statusu rozpadlé rodiny, protahovaný konflikt mezi rodiči či zavržení dítěte rodičem a naopak. Výzkumy, dle Sobotkové (2001), zatím neprokázaly přímé souvislosti mezi absencí otce ve výchově a možnými negativními jevy ve výchově dítěte. Sama však připouští, že situace může být komplikovanější, jelikož odchod otce v dítěti zanechává nejrůznější pocity, např. zmatek, agresi, opuštění, odmítnutí či zavržení, které pak mohou být zdrojem nízkého sebevědomí či nejrůznějších jiných projevů.

Někteří autoři (Matějček & Dytrych, 2002) přisuzují roli otce v rodině nezastupitelné místo. V závislosti na vývoji dítěte se role otců, ve vztahu k dětem mění. Rozvod je jednoznačně zásahem do života dítěte a je třeba i zohlednit, v jaké fázi vývoje přijde. Pokud je ještě komplikován přetrvávajícími konflikty mezi rodiči, absencí či očeřováním otce (ale i matky) je patrné, že dítě bude cítit ohrožení svého původu, což bude mít negativní vliv na jeho sebevědomí.

Inspirativní symbolický obraz rodiny a jejího přerodu přináší rodinní terapeuti Chvála a Trapková (2008, pp. 139-140):

*Vrozené vztahy trvají, i když nebyly naplněny, protože koření, na rozdíl od vztahů získaných, už v biologickém podloží. ... Z podstaty nedělitelnosti základního trojúhelníku matka-dítě-otec vzájemně a hlubinně spojuje celé generace rodů do jednoho rodového těla. V našich časových osách se tyto rodové stromy podobají prastarým řeckým olivovníkům nebo stoletým vesničánům, do jejichž tvaru a výrazu se zapsal strastiplný život. Rodům jsou vytrhávány části těla, aby byly nahrazovány příchozími odjinud. Některá spojení se čistě zajizví a rouby kvetou, další hnisají přes generace, jiná nejsou slučitelná se životem, jak se některým zraněním říká v somatické medicíně.*

### **2.3 Možné projevy nerovnováhy**

Nerovnováha v rodinném prostředí může mít nejrůznější podoby, stejně tak jako důsledky této nerovnováhy. Vágnerová (2004) mluví o biologických, ekonomických, sociálních a psychologických funkcích rodiny. Ve všech těchto oblastech může být rodinné zázemí nedostačující nebo dokonce patologické. Nachází-li se v rodině dítě či dospívající je negativní rodinnou situací ohroženo nejvíce. Jedinec ve vývoji je vystaven vlivu negativních zkušeností a některé významné zkušenosti mu naopak zase zcela chybí.

Dunovský (1986) rozděluje rodinu z hlediska funkčnosti. Autor vyčleňuje čtyři typy nacházející se na spektru funkční rodiny, přes rodinu problémovou, dysfunkční rodinu až k rodině afunkční. Ke konci tohoto spektra v oblasti negativního pólu, v rodině dysfunkční a afunkční, jsou poruchy funkcí v rodině tak zásadní, že rodina svým působením dítě poškozuje a ohrožuje a někdy je nutné přistoupit ke krajnímu řešení a hledat pro dítě útočiště mimo rodinu. Vývoj dítěte závisí na mnoha faktorech, jak bylo popsáno výše. Nelze tedy konkrétně definovat jakými potížemi či poruchami bude dítě z dysfunkční rodiny trpět. Lze však mluvit (Dunovský, 1986; Koukolík & Drtilová, 2006; Matějček & Dytrych, 2002) o určitých možných projevech dětí z rodin, které vykazují poruchy jednotlivých funkcí. Následující podkapitola se zabývá několika<sup>11</sup> možnými projevy.

---

<sup>11</sup> Vybrané projevy korespondují s projevy zaznamenanými u dětí, které navštěvovaly arteterapeutickou skupinu, blíže viz. praktická část této práce.

### **2.3.1 Úzkost a strach**

Úzkosti a strachy<sup>12</sup> provázejí život každého jedince bez ohledu na jeho věk, sociální status a jiné determinační faktory. Krejčířová (2006) zařazuje úzkost a strach mezi adaptivní vývojové fenomény, které upozorňují na hrozící nebezpečí a definuje vývojově podmíněný strach a úzkost, který souvisí s vývojovými úkoly daného období. Období 8-10 let považuje za období zvýšené úzkostnosti. Děti dospívají k plnému pochopení pojmu smrt s její konečností. Děti doposud nebojácné, se nyní často začínají bát tmy, ve které cíhají možná nebezpečí, vyděsí je šumění větru či drobné šramoty. Pokud však nadměrná úzkost zasahuje do běžného fungování dítěte a je-li přetrvávající, mluvíme o úzkosti patologické<sup>13</sup>.

Spojení mezi psychickou a somatickou složkou je obecně známým faktem. Jak uvádí Vágnerová (2004) je v dětství tato vazba silnější než u dospělých. Úzkostné děti tedy často reagují na zátěž somatickým projevem. I přesto, že jsou tyto somatické projevy reakcí na určité problémy, nejsou výmyslem, jak je často vyhodnocují rodiče. Bolest je skutečná a dítě prostřednictvím jí signalizuje subjektivní neúnosnou zátěž, kterou prožívá. K somatickým steskům dodává Vágnerová dále poruchy spánku a poruchy příjmu potravy, ve smyslu nechutenství či naopak zvýšenou potřebu jídla. Potrava tak dostává funkci náhražky v jiné oblasti (zejména emoční), která není u dítěte uspokojována.

Abnormální úzkost se, dle Vágnerové (2004), u dítěte projevuje zpravidla dvojitým způsobem – stažením do sebe či neklidem. První způsob dítě tlumí a inhibuje v aktivitě, která by znamenala kontakt se světem. Neklid odráží vnitřní psychické napětí, zhoršuje funkci pozornosti i paměti.

### **2.3.2 Smutek a deprese**

Často se setkáváme s laickou představou o dětství jako o procházce růžovým sadem. Odborné hledisko se bohužel výrazně liší. Krejčířová (2006) uvádí, že počty dětí a dospělých trpících depresí jsou vyrovnané. U dětí však dochází častěji k somatickým

---

<sup>12</sup> „Úzkost na rozdíl od strachu, nemá konkrétní obsah, strach se naopak vždy váže na různé konkrétní předměty či situace“ (Krejčířová, 2006, p. 225).

<sup>13</sup> Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (2016) podává ucelený přehled duševních poruch a poruch chování (F00-F99). Pro účely této práce není nutné tyto poruchy v textu dále řadit dle MKN-10.

obtížím a regresivním projevům. Přidružené „maskující“ symptomy a vývojová stádia znesnadňují rozpoznání deprese u dětí.

Smutek, například vedle agrese, (Vágnerová, 2004) je jednou z reakcí na ztrátu osobně významné hodnoty. Pokud smutek přetrvává a je dominující součástí převládající nálady, lze mluvit o depresi. Vágnerová specifikuje tři oblasti, které jsou pro tuto poruchu<sup>14</sup> charakteristické. První z nich je nepřiměřeně smutná nálada, která ovlivňuje vnímání světa a postoj k sobě samému. Celkový útlum veškeré aktivity je druhou oblastí. Nejde pouze o aktivitu fyzickou, ale i oblast kognitivní (poruchy paměti a koncentrace pozornosti). Třetí oblastí, jak již bylo zmíněno výše, jsou somatické potíže (zejména poruchy spánku a jídla).

Pro tuto práci není smysluplné věnovat se diagnostice psychiatrických diagnóz podrobněji. Děti, přicházející do terapie, nemají vždy plně rozvinut klinický obraz deprese, často se však potýkají s dlouhodobým a zaplavujícím smutkem, který má negativní dopad na jejich aktivitu a je provázen somatickými obtížemi. Smutek je většinou reakcí na významné negativní životní události, kterými jsou děti ohroženi snad ještě více než dospělí (Elliott & Place, 2002). Dle autorů jsou významné životní události jednou z příčin deprese. Dalé pak genetika, chemické procesy v mozku a osobnostní vývoj. Dle Krejčířové (2006) je klinický obraz deprese ovlivněn věkem dítěte. Za první z možných projevů deprese v období mladšího školního věku uvádí autorka náhlé zhoršení dítěte ve škole, a to jak v oblasti učení, tak i ve společenském kontaktu s vrstevníky a učiteli. Suicidium je v tomto věku již reálnou hrozbou, kam by mohla deprese u dítěte vyústit.

Souvislost mezi psychiatrickým onemocněním rodičů a výskytem závažnějšího psychického onemocnění u dětí je známým faktem (Vágnerová, 2006). Na základě studií (Hetherington, Cox & Cox, 1985) je však prokázána souvislost mezi rozvodem, konfliktním porozvodovým nastavením a rozvojem depresivním symptomů u dětí.

---

<sup>14</sup> Spojení depresivní porucha je označení pro psychiatrickou diagnózu, která je specifikována přítomností depresivních symptomů, které musí být přítomny určitou dobu a v určité kvalitě. Tím se porucha odlišuje od syndromu (depresivní syndrom) a nálady (depresivní nálada) (Elliott & Place, 2002).

### 2.3.3 Poruchy chování

MKN-10 (2016) definuje poruchy chování jako trvalý (minimálně 6 měsíců) a opakující se vzorec asociálního, vzdorovitého a agresivního chování. Toto chování je v rozporu se sociálními normami a nepřiměřené věku dítěte. V MKN-10 se objevuje dělení poruch chování dle kvality a kvantity hlubších vazeb a míry agresivity, která se v chování objevuje. Ne vždy se však podle Krejčířové (2006) jedná o individuální psychickou poruchu u dítěte. Uvádí příklad kriminální subkultury, kdy chování dítěte (diagnostikované jako porucha chování), plně odpovídá očekávání rodiny.

Je-li porucha chování psychologicky podmíněna, informuje nás o určité potřebě dítěte, má vztah ke konkrétní oblasti jeho života. Krejčířová (2006) detekuje pět oblastí, ke kterým má tato forma chování vztah. Porucha chování se tak stává *náhradním uspokojením*, které vypovídá o nenaplnění základních dětských potřeb, zejména pozornosti a uznání. Poruchy chování lze též pozorovat u dětí, kteří mají problémy s hledáním vlastní identity. Druhou oblast Krejčířová definuje jako poruchy chování se vztahem k *emoční deprivaci*, probíhající v rodině či v ústavním prostředí. Ohroženy jsou též děti s poruchou pozornosti s hyperaktivitou<sup>15</sup> či poruchami učení, kteří zažívají pocity nepochopení a nepřijetí. Další skupiny autorka spojuje s *disharmonickým vývojem osobnosti* či *projevem jiné závažné psychické poruchy*. Poslední oblast definuje autorka jako *volání o pomoc*. Děti s poruchou chování tak upozorňují na akutní tíživou situaci, kterou prožívají úzkostně, často se projevuje i depresivita.

Z těchto pěti oblastí, které souvisejí s výskytem poruch chování, lze již usoudit na některé faktory, které zvyšují riziko rozvoje poruch chování. Jedná se, dle Vágnerové (2004), o osobnostní faktory, kde lze pojmenovat genetické dispozice a oslabení či poruchy CNS. Další velkou oblastí je vliv sociálního prostředí a rizika rodinného prostředí. Koukolík a Drtilová (2006) mluví o tom, že cyklus násilí začíná v dětství. Dokládají, že děti z problémových rodin se častěji účastní pouličního násilí, šikanují nebo jsou obětí šikany, častěji vykazují známky ADHD a nezdědka se stávají mladými zločinci.

---

<sup>15</sup> Porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). I přes rozdílnou terminologii používanou k označení těchto obtíží, lze identifikovat tři základní elementy. Možnost věnovat pozornost úkolům jen po velmi krátkou dobu, rychlé přecházení z jedné činnosti k druhé. Zvýšení fyzické aktivity, neklid. Jednání podle momentálních přání a potřeb, zaměření na „tady a teď“ (Elliott & Place, 2002).



Oaklander (2003) pracuje dlouhodobě s dětmi v náročných životních situacích a popisuje nejrůznější způsoby chování, které přivádějí děti do terapie. Aby mohla společně s dětmi čelit výše popsaným potížím nabízí jim, vedle odborné erudice a letitých zkušeností, bezpečný prostor o věcech mluvit, malovat a tvořit. Mluví o tom, že všechny dětské obavy je třeba vzít na vědomí, přijmout a respektovat. Jakékoliv chování dítěte nepovažuje Oaklander za nemoc, ale za projev dětské síly a touhy po přežití, aby dokázalo dojít až do dospělosti, a v ideálním případě i dospět.

### **3. Skupinová arteterapie jako jedna z forem intervence**

#### **3. 1 Arteterapie s dětmi**

Nabízí se otázka proč právě arteterapie<sup>16</sup> je pro děti nosnou formou terapeutického setkávání? V obecné rovině lze říci, že výtvarný projev je pro děti přirozeným alternativním prostředkem komunikace, dítě kresbou vypráví příběh. Dle Stronach-Buschel (1990) arteterapie poskytuje dětem možnost, kde mohou vyjádřit svůj strach, touhy a pocity v symbolické rovině, kterou ego dokáže integrovat. Davido (2001) mluví o dvou typech terapeutického vztahu, psychoterapii expresivní neboli katarzní a psychoanalytické psychoterapii, kde má kresba své nezastupitelné místo. Rozhodující úlohu kresby vidí zejména v psychoanalytické psychoterapii, kde je cílem psychoanalytika vést dítě k fantazijnímu prožití svých afektů a potíží. V kresbě tak můžeme vnímat odklon od „hezké kresby“ k „osvobozené kresbě“. Návrat dítěte ke konvenční a nevýrazné kresbě interpretuje Davido jako přání ukončení terapeutického vztahu. Ideální věkové období, kdy lze psychoanalytického postupu využívat je mladší školní věk. V tomto období již dítě dokáže svou kresbu adekvátně okomentovat a jeho kresby jsou do jisté míry odrazem nevědomí, tzn. nemají ještě konvenční charakter dospívajících.

---

<sup>16</sup> Šicková-Fabrici (2002, p. 32) představuje arteterapii jako „soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života“. Autorka dělí arteterapii na receptivní, kdy na základě vnímání uměleckého díla může dojít ke změně či náhledu vlastních emocí a produktivní arteterapii, při které dochází k vlastní tvůrčí činnosti.

### 3.1.1 Ontogeneze výtvarného projevu

Pokud pracujeme v dětské terapii s výtvarným artefaktem, je nutné znát teoretická zakotvení vývoje dětské kresby. Tato kapitola je primárně zaměřena na vývoj dětské kresby v mladším školním věku. Pro komplexnost zde však nastíním celý kresebný vývoj, jelikož je patrné, že děti prožívající afektivní zátěž, mohou reagovat regresně do nižších vývojových stádií. To je nutné zohlednit při následné interpretaci (Davido, 2001). Existují různé teoretické koncepty, které se zabývají vývojem dětské kresby. Uvádím zde pouze zlomek z nich<sup>17</sup>, s vědomím toho jaké omezení to s sebou přináší.

Dítě, jehož vývoj se vyvíjí zdárně, prochází postupně stádii čmáranic, hlavonožců, geometrických tvarů až k vytvoření komplexní lidské postavy (Šicková-Fabricsi, 2002). Interindividuální rozdíly v kresbě mezi dětmi jsou patrné a není žádoucí je vždy interpretovat jako intelektový nedostatek. Dítě, jakožto svébytná osobnost, maluje v určitém citovém rozpoložení, v konkrétní chvíli svého života, v situaci kontaktu s druhým člověkem. Je třeba vnímat tento kontext vzniku artefaktu a podle toho s ním dále pracovat.

Jedním z prvních, kdo se dětskou kresbou zabýval byl Georges-Henri Luquet (1927, podle Cognet, 2013). Luquet operuje s tématem realismus<sup>18</sup> a dítěti přisuzuje přání kresbou cosi konkrétního představovat. Zprvu dítě kreslí, aby zanechalo stopu na papíře. To se mění tehdy, začne-li vnímat podobu svého vyobrazení s objekty z vnějšího světa. Zprvu se to děje náhodně, od toho též pojmenování *nahodilý realismus*. Pro druhou fázi, zvanou *nezdařený realismus*, je typická postava „hlavonožce“. Dítě má představu o realitě, snahu ji kresebně zachytit, ale nedaří se to dle realistické předlohy. Ve třetí fázi nazvané *intelektuální realismus*, nás děti nechávají nahlédnout do svého povědomí o vnější realitě, která propojuje jejich narůstající intelektuální schopnosti a citovou zkušenost. Nelze v tomto období hodnotit dětskou kresbu z pohledu dospělého, který by měl být již v období vizuálního realismu. Nejde o fotografii skutečnosti, jde o dětské vnímání a uchopování reality, se všemi detaily, které musí být vyobrazeny. Dítě toho v kresbě dosahuje transparentností, změnou pozorovacích pozic či sklopením. Poslední fází je *vizuální*

---

<sup>17</sup> Dále například Melanie Kleinová, Sophie Morgensternová, Françoise Dolto, Daniel Windlöcher, Annie Anzieu (Cognet, 2013).

<sup>18</sup> Realismus v podání Luqueta (1927, podle Cognet, 2013) znamená objektivně vnímat konkrétní realitu věcí. Kritika, která se na Luqueta snaží je v opomíjení jedinečné subjektivní duševní reality.

*realismus*, jež předurčuje zachycovat to, co autor vidí a ne co o dané skutečnosti ví. Úhel pohledu je jediný, s tendencí vnímat hloubku zobrazované skutečnosti.

Luquet inspiroval v přemýšlení o dětské kresbě Piageta. Ten se samotné kresbě věnuje pouze okrajově, nicméně sám svou teorií kognitivního vývoje ovlivňuje další autory, kteří se dětskou kresbou zabývají či s ním sdílí podobná východiska. Jedním z nich je i Viktor Lowenfeld. Stejně jako Piaget věřil Lowenfeld (1957, podle Dorn, 1998) v myšlenku schémat, které si děti vytvářejí, aby je v průběhu dozrávání v kontaktu s realitou opouštěly a osvojovaly si schémata nová, která v realitě obtojí. Lowenfeld (1957, podle Perout, 2005) datuje první pokusy o výtvarné vyjádření na konec senzomotorického období, tzn. po roce života dítěte, kdy u něj můžeme pozorovat stopy zanechané na papíře. Lowenfeld dělí toto období na období *čáranic – chaotické, zvládnuté a pojmenované*. Fantazijně emoční složka přetrvává i nadále a to do období *preschématického*, 3–6 let. Navazující *schematické období* je charakteristicky podobné s Luquetovým obdobím intelektuálního realismu, trvá do 9 let.

V období mladšího školního věku se tedy u Lowenfelda (1957, podle Perout, 2005) překrývají dvě období. Zasahuje do něj výše zmíněné schematické období a následující kresebný realismus, který končí ke konci mladšího školního věku. Mezi těmito dvěma obdobími dochází k výrazné kognitivní změně, emocionálně fantazijní oblast ustupuje vizuální zkušenosti. To má za následek snahu dítěte zobrazovat skutečnost ve své trojrozměrnosti. Zprvu mu k tomu pomáhá opouštění základní linky a překrývání objektů. Trénuje cit pro užívání délky a hloubky a ke konci období se snaží strukturovat prostor pomocí lineární perspektivy. Dítě v tomto období zažívá rozpor mezi nedostatkem motorických dovedností a záměrem, tím co vidí a co by chtělo zobrazit. Dle autora se o slovo hlásí výtvarná krize<sup>19</sup>. Tvorbu v období pubescence a preadolescence pojmenovává Lowenfeld (1957, podle Perout, 2005) jako *pseudonaturalistickou*. V tomto období začíná mít tvorba osobité rysy a začíná se individuálně vyhraňovat. Naplno se rozvíjí výtvarná krize. Poslední období je nazýváno *adolescentní výtvarnou tvorbou* a souvisí s abstraktností formálních operací. Jedinec se opět jakoby navrácí k vytváření skutečnosti nezávisle na viděném, ale je již výtvarně poučen, používá abstraktní schémata, symboly či výtvarné zkratky.

---

<sup>19</sup> Kyzour (1970) je přesvědčen, že krizové stavy jsou důsledkem neadekvátního pedagogického vedení dítěte a jsou podpořeny normativností pedagogických estetik.

Piaget se svou kognitivní teorií ovlivňuje v českém prostředí Milana Kyzoura st., který se snaží Piagetova vývojová stádia aplikovat do roviny výtvarně výchovné. Kyzour (1970) rozlišuje tři stádia ve vývoji dětské kresby, ve kterých lze vnímat kognitivní dozrávání promítající se do kvalitativního zpracování kresby. První *egocentrické období* je období bujaré fantazie, nekorigované vnější skutečností. Probíhající tvořivá činnost je důležitá sama o sobě, bez nároku přibližování k vnější realitě. Zhruba v osmi letech dítě dozrává do období, ve kterém začíná být schopno vnímat realitu všemi smysly a opouštět egocentrismus a své fantazijní pojetí reality, tudíž i reality zobrazované. Dítě tohoto období již realitu nevypravuje, jako je to u předškolních dětí, ale vnímá ji. Kyzour u dětí mladšího školního věku upozorňuje na potřebu blízkého vztahu k reálné skutečnosti a jejího dokonalého poznání. Toto období nazývá autor *objektivním*. V následném období *reflexivním* jedinec pracuje s abstrakcí. Je již schopen vytvořit adekvátně naturalistickou studii. Ve volné tvorbě však ustupuje iluzivní zobrazování autentické vnitřní tvorbě.

Jednotlivá stádia vývoje dětské kresby jsou důležitými teoretickými konstrukty (byť potvrzeny praxí), které vytváří kontext přemýšlení o dětské kresbě. Stejně však jako v samotném vývoji jedince, i zde je nutné přemýšlet a aplikovat tyto stádia individuálně a se znalostí toho, kde se dítě pohybuje, jaké je a jak vyrůstá.

### ***3.1.2 Nestandardní prvky ve výtvarném projevu u dětí v náročných životních situacích***

Předchozí kapitola se snažila postihnout shodné znaky, které se objevují u většiny dětí ve vývoji výtvarného zobrazování. Tato kapitola se bude naopak zaměřovat na nestandardní projevy, které by mohly být odrazem emočních problémů dítěte. Peterson a Hardin (2002) se přiklání k hypotéze, že dítě cítí nevědomou potřebu znovu si odehrávat trauma, které prožilo a umělecká forma či hra se jeví jako „bezpečné“ prostory. Na první pohled není však vždy jednoduché pochopit, co se dítě snaží kresbou sdělit. Dětské kresby bývají jinak komponované než kresby dospělých a pro neškoleného pozorovatele mohou být až překvapivé. Například děti ve stresových situacích kreslí věci „veselé“ a „šťastné“. Do obrázku přimalují sluníčko, pestrobarevnou duhu, srdíčka či rozkvetlé kytičky (Peterson & Hardin, 2002).

Cognet (2013) varuje před přehnanou touhou „přijít s interpretací“. Doporučuje obrázek a jeho sdělení vnímat v anamnestickém kontextu a nikdy nevyvozovat jednoznačné závěry z jediné kresby či jiného výtvarného projevu dítěte. Samozřejmě i jeden obrázek může vyvolat znepokojení a vyvolat hypotézy, ale právě anamnestický kontext a další artefakty tyto hypotézy potvrzují či vyvracejí.

Obrázky dětí v psychické nepohodě mohou mít nejrůznější podobu. Někdy se v nich jasně odráží prožitá situace, s prvky násilí a agrese, jindy máme před sebou na první pohled nevýrazný obrázek. Jindy obrázek něčím znepokojuje, je však složité určit konkrétně čím to je. Campbellová (1998, s. 31) to dokládá slovy: „Některé výtvary vám prostě nedají spát, aniž byste věděli proč.“ Vnímám, že se v tomto odstavci dostávám do nevědecké oblasti pocitů a intuice, nicméně se domnívám, že vedle odborných znalostí a zkušeností je i tato stránka při práci s dětskou kresbou žádoucí. Plně však souhlasím s názory autorů (Peterson & Hardin, 2002), kteří upozorňují na nebezpečí projekce vlastní osobnosti při interpretaci dětského díla.

Peterson a Hardin (2002) strukturují interpretační systémy pro screening dětských výtvarných projevů do dvou podskupin, které se zakládají buď na kvalitativní (projektivní) či kvantitativní analýze. Kvalitativní systém<sup>20</sup> pracuje s celkovou vyvážeností kresby, prostorovým uspořádáním a tlaku na tužku. Davido (2001) potvrzuje tento systém tvrzením, že intenzita čar vypovídá o citech dítěte k jednotlivým postavám, které nakreslilo. Druhý interpretační systém vychází z kvantitativního hodnocení<sup>21</sup>. Tento systém rozpracovává Koppitz (1966), ta se zaměřuje na detekci nestandardních znaků v dětské kresbě, které by mohly vypovídat o traumatických zkušenostech a psychické nepohodě dítěte. Koppitz pojmenovala třicet znaků, které se dle ní objevují častěji v kresbách dětí s neuspokojivými osobními vztahy a citovými problémy. Zaměřovala se na kresbu lidské postavy a v ní hledala absenční či zvýrazněné části. Autorka vytvořila určitý interpretační rámec, který pomáhá více pozorovatelům dospět nad dětskou kresbou k podobným závěrům.

---

<sup>20</sup> Kvalitativní analýza vychází z prací Bucka a Machoverové a předpokládá, že kresby lidské postavy jsou projekcí kreslířova „já“ (Peterson & Hardin, 2002). Dle Machoverové (Machover, 1953, podle Peterson & Hardin, 2002) se v kresbě lidské postavy odráží konflikty, úzkosti a impulsy toho, kdo obrázek nakreslil. Kresba může mít též, dle autorky, kompenzační charakter.

<sup>21</sup> Základní výzkumy v této oblasti provedli Goudenoughová a Harrise (Peterson & Hardin, 2002). Ti vytvořili bodovací systém, zachycující relativní frekvenci určitých charakteristik v kresbách „normálních“ chlapců a dívek různého věku.

Při práci s dětskou kresbou je možné se nechat inspirovat oběma směry interpretačních systémů. Žádoucí je znát a vnímat konkrétní indikátory a zároveň vnímat kresbu jako svébytný jazyk symbolů a barev.

### ***3.1.3 Symboly a barvy jako svébytné jazyky***

Přistoupíme-li k metafoře symbolu jako jazyka, musíme na začátek říci, že symbol mluví mnoha jazyky. Kastová (2000) to nazývá přebytkem významů a vysvětluje, že tuto významovou bohatost nemůžeme nikdy zcela vyčerpat. Dále popisuje symbol jako viditelné znamení nějaké neviditelné skutečnosti. Při interpretaci se zaměřuje na neviditelnou realitu a hledá spojitost s tou zjevnou, symbolickou. Kastová mluví o barvě též jako o symbolu. Barva je dle ní nositelem významu a proto ji můžeme přisuzovat symbolickou rovinu. Nebyl by tedy důvod v názvu této kapitoly vyčleňovat barvu, je-li symbolem. Toto zdůraznění jsem provedla záměrně s tendencí zdůraznit důležitost barvy při práci s dětskou kresbou.

Stejně jako u výkladu symbolů, se i u interpretace barev setkáme s různými výkladovými systémy. Ne vždy jsou tyto systémy shodné. Co mají ale společného je přesvědčení, že barva symbolizuje pocity, náladu či důraz u obrazu (Peterson & Hardin, 2002). Davido (2001) tato slova potvrzuje tvrzením, že barvě nelze upřít psychologickou hodnotu, ale varuje před přímočarým aplikováním jednotlivých výkladových systémů. Autor zdůrazňuje, že při použití barvy se uplatňují její různé vlastnosti – hustota, intenzita, viditelnost z dálky a odstín. Nepoužije-li dítě barvu při malování či ji vynechá pouze při zpracování určitých témat, můžeme, dle Davida, přemýšlet o citové prázdnotě či asociálních tendencích. Disharmonické použití kresby může tedy poukazovat na poruchu v citové oblasti dítěte.

Cognet (2013) nachází v dětské kresbě určité symbolické prvky, které se vztahují k jednotlivým symptomům. Prvky úzkosti jsou dle něj symbolicky zastoupeny černou barvou<sup>22</sup>, symbolem smrti (kostra, lebka, krev, mrtvá osoba, apod.) a zaplněností papíru, kde není nechaný žádný prostor pro prázdnotu, která by vyvolávala další úzkost. Je však třeba při interpretaci důsledně rozlišovat, zda černá barva je opravdu projevem úzkosti, či zda dítě nemělo k dispozici jinou pastelku, jak trefně poznamenává Peterson a Hardin (2002). Samozřejmě i pokud se v kresbě neobjevují

---

<sup>22</sup> Každou barvu je nutné chápat v kontextu vývoje jedince. Černá barva a její symbolika je specifická pro období puberty, kdy spíše než úzkost vyjadřuje nepřístupnost a ostych ve vyjadřování citů (Davido, 2001).

výše zmíněné úzkostné indikátory, může vypovídat o úzkostném podtextu. Cognet (2013) mluví o nevědomé formě přímého znázornění úzkosti, což dokládá na obrázku devítiletého dítěte, které pokrylo papír vlnkatými čárami, jež Cognet interpretuje jako „vibrace“ představující úzkost.

Depresivní potíže, jak dokládá Cognet (2013), lze u dítěte zaznamenat ještě před tím, než začne malovat. Dítě se staví ke kresbě negativně, nechce malovat, bojí se selhání, nemá nápad na zpracování. Často se obává negativního hodnocení své kresby, kterou tak po dokončení také hodnotí. Po formální stránce jsou kresby omezené, neživé, často bez postav, vyobrazené tmavými barvami. Náměty kresby se týkají všemožných problémů. Často je obrázek zaplněn, někdy zcela účelově. Zde nacházíme podobný mechanismus jako u úzkosti, dítě zaplněním papíru zabrání nástupu depresivních pocitů.

Zajímavé postřehy přinášejí obrázky dětí, které prožily válku či prošly koncentračními tábory. Ve sbírce dětských kreseb z Terezína, jak uvádí Davido (2001) se vyskytují dva typy obrázků. Jak sbírka dokládá, ty pochmurné s realistickým vyobrazením tehdejší reality, jsou v menšině. Harmonickou část sbírky tvoří vlídné obrázky kytiček, domů a motýlků. Zřejmě jde o vzpomínky na šťastné dny před válkou. Tyto kresby nelze interpretovat jako nevšímavost k prožité hrůze, jde spíše o nemožnost prožité hrůzy a utrpení psychicky zpracovat. Dle Cogneta (2013) se trauma na papíře objeví ve chvíli, nabídneme-li dětem téma. Podobně smýšleli i manželé Braunerovi, kteří pracovali s dětmi z válečných oblastí tak, že jim nechali namalovat tři obrázky, o kterých se nadále bavili. Témata obrázků byla jasně dána – *můj život před válkou, co jsem viděl z války a jak si představuji svůj život po válce* (Cognet, 2013).

Jedním z největších traumat, které může dítě zažít, je pohlavní zneužití a to zejména v incestní rovině. Elliott a Place (2002) tvrdí, že nejnápadnější symptomy zkušenosti sexuálního zneužití se překrývají s posttraumatickou stresovou poruchou a jsou jimi – nespavost, noční můry a somatické potíže. Oběti sexuálního zneužívání jsou často v roli toho, komu je upírána možnost promluvit a kdo není identifikován jako subjekt. Cognet (2013) v těchto případech nabízí možnost „promluvit“ skrze kresbu, která pomáhá dítěti opět převzít otěže svého směřování. K tomu dodává, že interpretace obrázku není vždy jednoznačná, produkce bývá v těchto případech totiž často chudá až stereotypní. Peterson a Hardin (2002) prováděli rozsáhlý výzkum, ve kterém

detekovaly signifikantní znaky emočního a pohlavního zneužití v dětských kresbách. Hardin (1989, podle Peterson & Hardin, 2002) pojmenoval sedm varovných indikátorů pro screening dětských kreseb. Jedná se o explicitní vyvedení genitálií, zakryté genitálie, vynechání genitálních partií, vynechání střední části postavy, opouzdření kresby, dokreslené ovocné stromy, postava opačného pohlaví, má-li dítě kreslit lidskou postavu. Přítomnost těchto indikátorů by měla, dle autora, vyvolat hypotézy ohledně možného sexuálního zneužívání a ty nadále prověřovat. Dále autor uvádí jako signifikantní přítomnost duhy, srdíček, motýlů, poletujících ptáků, mraků a jednorozců. Všímá si i odříznutého pasu a nohou, které jsou přitisknuty pevně k sobě. Maluje-li dítě obludu či groteskní postavu, může též poukazovat na určitou formu zneužívání. Faktorů, které autoři uvádějí je více. Ty, jež uvádím v této práci, se vztahují k případové studii v praktické části této práce.

Poslední kapitoly byly zaměřeny spíše diagnosticky. Je totiž žádoucí rozumět obrázku, interpretovat ho v kontextu vývoje a života dítěte a vytvářet si hypotézy. S hypotézami se dále pracuje, stejně tak jako s kresbou (či jiným artefaktem). Kresba tedy není „jen“ diagnostický nástroj, ale je to i prostor setkávání s dítětem a terapeutický prostředek k dalšímu vývoji.

### **3.2 Specifika práce s dětskou terapeutickou skupinou**

Dětská skupinová terapie je součástí programu velké části zařízení, které nabízejí pobytové služby, jako jsou střediska výchovné péče, psychiatrické léčebny, diagnostické ústavy, apod.<sup>23</sup> Ambulantní služby jsou v nabízení dětské skupinové terapie střídmější, nicméně i tam se daří otevírat skupiny zaměřené na dětskou psychoterapii. Při studování odborných pramenů v českém jazyce, je patrná značná převaha publikací zaměřených na dospělé klientelu a fenomén dětské skupinové psychoterapie je popsán spíše v zahraniční literatuře.

Paradoxně s výše uvedenými tendencemi koresponduje informace, že skupinová psychoterapie je od předškolního věku pro děti nejen vhodná, ale z mnoha důvodů nezastupitelná. Matějček (2007, p. 63) na základě vývojových potřeb dítěte vybízí

---

<sup>23</sup> Je tomu tak u nás již od padesátých let minulého století, kdy se o to, kromě jiných, zasloužil O. Kučera se svými spolupracovníky, který se snažil zavést skupinovou činnostní a hrovou psychoterapii do praxe lůžkových zařízení pedopsychiatrického zaměření (Langmeier, Balcar & Špitz, 2000).



k tomu, „dát dětem příležitost ke kontaktu s druhými dětmi“ a vztahuje to zejména na školní věk.

Na základě vývojových předpokladů představuje skupina pro dítě od předškolního věku přirozenější prostředí než pro dospělého. Ve chvíli, kdy dítě dospěje do stádia společné (kooperativní) hry<sup>24</sup> je možné uvažovat o hrové skupinové psychoterapii. Ta může být v mladším školním věku vystřídána činnostní terapií a později, ve starším školním věku a zejména u dospívajících, zaměněna za komunikačně-emoční, rozhovorovou psychoterapii. Současně však jsou děti vystaveny většímu tlaku ze strany vrstevníků – možnému výsměchu či otevřené agresi. Vyjadřování negativních emocí, otevřenost a agresivní chování je rozdíl, který u dětí vnímáme oproti dospělému a je třeba s tím ve skupině počítat (Langmeier, Balcar & Špitz, 2000).

Paradoxů v dětské skupinové psychoterapii najdeme více. Dalším z nich, a to se dostáváme do oblasti etiky, je fakt, že samotní klienti (děti) nejsou většinou ti, kdo do terapie sami přicházejí, kdo cítí největší potřebu něco měnit. S tím souvisí i stanovení zakázky a cíle dětské skupinové psychoterapie. V knize *Dětská psychoterapie* se dočteme, že hlavním cílem skupinové psychoterapie s dětmi je vyjádření a zpracování emocí. Terapeut má za úkol přijímat pocity dítěte, zrcadlit je a konfrontovat je zpět s dítětem i ve skupině navzájem (Langmeier, Balcar & Špitz, 2000).

Aby bylo možné naplnit terapeutické cíle, je třeba vytvořit dětem bezpečné a spolupracující prostředí, k čemuž pomáhá, dle autorů (Langmeier, Balcar & Špitz, 2000) přijímat děti jako osoby, které spoluvytváří terapeutický proces, tzn. brát je vážně, přizvat je ke spurozhodování, říkat jim pravdu.

### **3.3 Skupinová arteterapie s dětmi**

Důvody, proč využít arteterapii jako přístup k dětem v náročných životních situacích, se autorka snažila podchytit v předešlých kapitolách. Stejně tak pro skupinové hledisko nalezneme argumenty v kapitole o vývojové psychologii a zároveň v podkapitole předchozí. V následujícím textu se budu snažit o zamyšlení nad spojením arteterapie a skupinové práce, nad skupinovou arteterapií.

---

<sup>24</sup> Hranice pro společnou hru se uvádí běžně v literatuře kolem čtyř let věku dítěte.

Je mnoho cest a způsobů jak koncipovat dětskou arteterapeutickou skupinu. Oaklander (2003) přichází s úvahou, že každý terapeut si musí rozhodnout jak velká skupina a jaký druh skupiny mu budou připadat nejefektivnější. Autorka sama preferuje při skupinovém vedení mužského koterapeuta<sup>25</sup>. Pokud pracuje s dětmi mladšími osm let, upřednostňuje malou skupinu tří až šesti dětí. Při práci se staršími dětmi skládá skupiny větší, šesti až deseti členné. Skupinová arteterapeutická práce trvá 90 minut. Většinou má skupina jasnou strukturu od úvodního kolečka k závěrečnému shrnutí, Ani techniky nejsou vybrané náhodně. Autorka s nimi však pracuje variabilně, pokud přichází nějaké dítě aktuálně s tématem, uzpůsobí mu danou skupinu a nechá mu skupinový prostor s vědomím, že z takové práce může skupina načerpat i něco pro sebe. Je přesvědčená, že pokud něco dělá s jedním, má to určitý vliv a smysl i pro pozorovatele.

Oaklander (2003) pracuje v duchu gestalt přístupu. V terapeutických skupinách používá výtvarné vyjadřování, sny, imaginaci, pracuje s tělem i smysly. K obrázkům vytváří příběhy a užívá terapeutické hrové prvky. Cambellová (1998, s. 18) shrnuje zkušenosti ze své skupinové arteterapeutické práce podobně: „Nešlo jen o sdílení „pocitů“ či o sebepoznání v rámci skupiny, ale také o společné tvoření ve zvláštní hravé atmosféře“.

Výhody tematicky zaměřených kreseb vnímá Liebmann (2010) v jejich dané struktuře, která může, alespoň ze začátku skupinového setkávání, dodávat pocit jistoty a pomáhat „sblížit skupinu“. Stejně tak usnadňuje komunikaci a v průběhu spolupráce umožňuje dotknout se témat, která jsou svou povahou citlivá a závažná. Campbellová (1998) dodává k pozitivům i negativa, které vidí v utlumení tvůrčího potenciálu skupiny a zároveň v nebezpečí, že budou do jisté míry potlačeny potřeby jednotlivců.

Vedle teoretického zázemí vnímám jako nosné, nechat se inspirovat zkušenostmi lidí, kteří pracují ve skupinách s arteterapeutickým zaměřením. Z těchto zkušeností je zřejmé, že struktura každé skupiny vychází nejen z terapeuta nastavení, ale i ze specifické oblasti potíží dětí, které skupinu tvoří. Isaacs (1977) popisuje „pilotní“ šesti týdenní arteterapeutickou skupinu se čtyřmi dívkami (9-11let), u kterých se projevovaly určité znaky poruch chování. Zejména jejich komunikace s vrstevníky

---

<sup>25</sup> Mnoho klinických pracovníků (Yalom & Leszcz, 2007) vnímá výhody terapeutického týmu, který tvoří muž a žena. Toto uspořádání může vyvolat obraz skupiny jako primární rodiny.

byla narušena agresivními výpady či naopak značnou plachostí a neschopností se prosadit. Na základě pozitivních výsledků této skupiny se uskutečnily ještě další dvě skupiny (dívek a chlapců, odděleně) s podobným výsledkem. Dívky a později chlapci, se ve skupině naučili detekovat své nevhodné chování a komunikační vzorce, porozumět mu a pochopit, jak působí na druhé lidi. Na základě tohoto porozumění byli schopné hledat funkční vzorce komunikace a chování.

Inspirativní model předkládá Henley (1998), který se věnoval práci s dětmi mladšího školního věku s ADHD. V rámci tzv. socializačního programu se děti scházely jednou do týdne na dvě hodiny. Program se dělil na tři části. Začátek patřil volné hře, poté následovala skupinová diskuse (nazvaná „kruh přátelství“). Témata, která děti vnášely do těchto dvou aktivit, se mohly promítnout do třetí části, která skýtala expresivní arteterapeutické aktivity. Arteterapeutická část se zaměřovala na terapeutickou podporu dětí, jejich zdrojů a schopností adaptovat se na životní situaci, ve které se nacházely. Byla zaměřena psychodynamicky a pracovala se skupinovou dynamikou. Henley arteterapeutickou intervenci necílil na samotné ADHD. Vnímal, že účinnější zaměření bude na symptomy (úzkost, deprese, agresivita, aj.), které z poruchy plynou, než na samotnou poruchu na podkladě dysregulace neurologického vývoje.

I v české literatuře nalezneme odkazy na práci s dětskou arteterapeutickou skupinou. Zajímavé postřehy přináší Uhlíř (2004), který popisuje své působení v roční zkušební arteterapeutické skupině dětí s poruchami učení. Kladl především důraz na podporu sebevědomí těchto dětí, rozvoj komunikačních dovedností a uvolňování psychických bloků. Autor se vnímal v dvojroli učitel-terapeut, jelikož s dětmi pracoval i na úrovni učitel-žák. Předpokládal tak, že by to pro děti mohlo znamenat komplikaci v podobě míchaní obou jeho rolí a podněcovalo by je to tak k neadekvátním reakcím v terapii či při výuce. Obavy se nepotvrdily, žáci byly schopni adekvátně rozlišovat kontext situace a dokonce Uhlíř tvrdí, že jim tato jeho dvojrole vyhovovala. Sám u sebe však vnímal touto dvojrolí občasně jako komplikující. I přes to považuje spojení terapeutického prostoru s prostorem školy za vhodné a z hlediska terapeutických cílů za účinné. Ženatá (2005) se sice zaměřuje na skupinovou práci s dospělou populací, vede však i skupiny pro matky a dcery, které koncipuje též jako dlouhodobé (rok a více).

Na základě výše popsaných zkušeností českých i zahraničních arteterapeutů lze vidět, jak do terapeutického procesu vnáší každý, vedle teoretického zázemí, svou vlastní invenci, pohled a osobitý způsob práce. Rubin (1981) k této kreativité přímo vybízí, mluví-li o tom, že neexistuje jedna pravda, jeden způsob práce. Věří, že není nic špatného na objevování něčeho nového a sdílení to s ostatními. Je přesvědčena, že je to právě ten způsob, jak se daný obor udržuje a rozvíjí.

## **Praktická část**

Praktická část bakalářské práce se soustředí na dětskou arteterapeutickou skupinu (dále jen skupinu) zaměřenou na děti mladšího školního věku (dále děti či klienty), které se ocitly v náročných životních situacích. Těmito situacemi je především myšleno nestabilní rodinné zázemí (konfliktní rodinné prostředí, rozvodová situace, rozvedená rodina, náhradní rodinná péče) a reakce dětí v něm. Skupina probíhala na základě spolupráce s nestátní neziskovou organizací a to po dobu sedmi měsíců (1 x týdně 90 minutové setkání). Skupina byla vedena dvěma ženami. Autorka této práce byla v roli jedné z nich.

### **4. Cíle a otázky**

Cílem této práce je zmapovat výtvarný projev dětí s nestabilním rodinným zázemím, které docházely do arteterapeutické skupiny. Výtvarné artefakty jsou vnímány kontinuálně v procesu svého vzniku a tak je s nimi pracováno i v kontextu této práce. Při popisu artefaktů je pozornost zaměřena na jednotlivé výtvary jakožto „odrazy“ vnitřního světa jejich autorů. Je předpokládáno, že při analýze dokumentů bude možné v artefaktech nahlédnout dynamiku procesu vývoje/stagnace v terapii a dále pak nestandardní prvky ve výtvarném projevu, které by mohly odkazovat k potížím, jež děti do skupiny přivedly.

Vzhledem k postihnutí prostředí a kontextu, ve kterém arteterapie probíhala, se praktická část též zaměřuje na popis skupiny, její specifika, vnímané překážky a faktory, které ji pomáhaly k růstu.

Na základě stanovených cílů si autorka pokládá následující otázky, jejichž odpovědi bude hledat v jednotlivých případových studiích a pokusí se o jejich shrnutí v diskusi.

*Lze ve výtvarném projevu klientů skupiny identifikovat nestandardní prvky, které by odkazovaly k prožívaným potížím?*

*Mění se používání barvy v procesu terapie?*

*Je možné ve výtvarném projevu zachytit změnu v postojích či terapeutický posun?*

*Čím je pro klienta skupina obohacující oproti individuální péči?*

## **5. Metodologické zázemí**

Jsem si vědoma, že nelze tuto práci považovat za výzkum. Jde spíše o popis, s následnou analýzou a interpretací výsledků. I přesto bych ráda krátce zarámovala, jak budu s informací nadále pracovat. Následující text ctí myšlenku kvalitativního přístupu, která vnímá jedince jako nezobecnitelnou individualitu. Autoři, zabývající se tímto přístupem (Hendl, 2005; Miovský, 2006) předpokládají, že podrobným prozkoumáním jednoho případu, lépe porozumíme případu podobnému.

Praktická část této práce se soustředí na podrobný popis skupiny. K demonstraci vývoje a kontinuity arteterapeutického procesu jsou předloženy dvě kazuistiky klientů, s úplnou výtvarnou produkcí. Data jsou získávána z popisu, analýzy a interpretace projektivního materiálu, pozorování a z rozhovoru. V rámci práce byla využita i sekundární analýza dat (dokumenty týkající se práce s klientem a jeho rodinným systémem) a to se souhlasem rodičů neplnoletých klientů a spolupracujícího zařízení.

## **6. Popis zařízení a zázemí pro skupinu**

Skupina byla nabízena v rámci návazných služeb nestátní neziskové organizace, pracující v sociálních službách. Organizace se specializuje na práci s celým rodinným systémem, poskytované služby jsou zaměřeny na porozumění potřeb dětí a zaměřují se na zmírnění negativních dopadů na děti, které žijí v konfliktním rodinném či širším sociálním prostředí.

Zprvu byla pro skupinu vybrána místnost v přízemí, která měla půdorys úzkého obdélníku a jejíž plocha byla 15m<sup>2</sup>. K místnosti patřilo oddělené wc a umývárna. Tento prostor se záhy projevil jako nevhodný a to zejména vzhledem k jeho velikosti a prostorové dispozici. Velkou nevýhodou byla též podlahová krytina v podobě koberce

a zrcadlová stěna. Místnost byla v rámci skupiny využívána pouze na práci se sandplay<sup>26</sup> a pro samotný průběh skupiny byla vybrána místnost větší, světlejší a z části pokryta linem. Nová místnost byla z poloviny hernou, s množstvím hraček a her. Zprvu byla tato skutečnost kvitována a volná hra zapojena do programu skupiny. V průběhu setkávání se herna projevila jako rušivý prvek a to zejména v době, kdy byly na skupině přítomny mladší děti či klient s projevy ADHD a poruchami chování. Toto zjištění vedlo k rozhodnutí opětovného stěhování do další nové místnosti bez herních prvků, pouze s velkým stolem a pohovkou. Toto uspořádání se jeví jako nejkompatibilnější k potřebám skupiny.

## **7. Popis skupiny**

Skupina vznikla z potřeby následné terapeutické péče pro dětské klienty, kterou reflektovala nestátní nezisková organizace. Projekt, v rámci kterého skupina fungovala, byl časově omezen na jeden rok. Pro zachování zásad dostupnosti péče pro co největší počet potřebných klientů, jsme skupinu koncipovaly jako otevřenou a během fungování skupiny do ní vstupovali noví klienti. Noví členové se do skupiny dostali buď na základě doporučení pracovníků spolupracujícího zařízení, kde skupina probíhala, nebo OSPODu.

### **7. 1 Lodivodi a lodníci – odplouváme**

Označení lodivodi a lodníci bylo převzato z Riegerova (2007) symbolického modelu lodi, jakožto skupiny, která odplouvá do terapeutických vln oceánu, aby posléze dorazila ke stabilnímu a bezpečnému břehu. V naší skupině se počet lodníků měnil, ale vždy šlo o skupinu malou, maximálně šest dětí. V průběhu celého působení skupiny se v ní vystřídal 14 dětí mladšího školního věku (6 let - 12 let, s věkovým průměrem 10 let). V průběhu skupiny byly přítomny dvě sourozenecké dvojice. Účast dívek a chlapců byla neplánovaně 7:7. Zprvu byla fluktuace dětí ve skupině značná, po třech měsících se skupina ve svém složení stabilizovala. Zřejmě šlo i o nevhodné načasování, kdy první tři měsíce trvání skupiny spadaly na letní období s velkými

---

<sup>26</sup> Metoda sandplay (Sandspiel, metoda hrové techniky na pískovišti) pochází od analyticky orientované terapeutky Dory Kalff, která nabízela dětským klientům ke hře chráněný prostor pískoviště. Vnímala, že se dítě dostává při hře do kontaktu s nevědomím, až ke svým preverbálním zkušenostem a uvolní tak zablokovanou energii, díky níž se mohou uvolnit regenerativní síly v dítěti samotném (Staabs, 2001, podle Humpolíček, 2017).

prázdninami. Případové studie se zabývají klienty, kteří docházeli minimálně po dobu třech měsíců.

Klienti se do skupiny dostali na základě doporučení spolupracujících organizací či z potřeby samotných rodičů. Samotní klienti většinou vnímali, že je v životě doprovází určité potíže, jejich zakázky se však od zakázek rodičů často lišily. Žádné z dětí ve skupině nevyrostalo v harmonickém rodinném prostředí<sup>27</sup>. Každý nově příchozí klient byl seznámen s dosavadně vzniklými pravidly skupiny a byl podněcován k tomu, je doplňovat. Jedním z pravidel bylo též pravidlo dobrovolnosti. Znamenalo to, že klienti se účastní programu z vlastního rozhodnutí a pokud se programu nebudou chtít účastnit, mohou si zvolit ve vedlejší místnosti individuální program. Tuto možnost využívali dva chlapci. První chlapec s ADHD (12let), který do vedlejší místnosti chodil relaxovat (skákáním, běháním a cvičením), tzn. programu se účastnil, ale zhruba po dvaceti minutách potřeboval svůj vlastní prostor k odpočinku. Druhý chlapec (9 let) se do skupiny dostal na základě soudně nařízené terapeutické spolupráce s rodinou, která procházela bouřlivým rozvodem. Rodiče se stavěli k celé spolupráci negativně, což chlapec částečně přebíral. Zároveň jsem však vnímala jeho přesycenost tématem rozchodu rodičů a neochotu se do těchto přetěžujících věcí nadále nořit. Usuzuji tak z jeho chvilkové spolupráce, která probíhala na „bezpečných“ tématech, která se nedotýkala témat rodiny. Do skupiny chodil s mladším bratrem (6 let), se kterým výrazně rivalizoval. Mladší bratr, zřejmě i vzhledem k věku, spolupracoval a skupinu si užíval, což mohl být další faktor, který ovlivnil chlapcovo negativní nastavení vůči skupině.

Naše skupinová loď byla směřována dvěma lodivody. Za sebe jsem vstupovala do vedení skupiny z pozice psychologa s arteterapeutickým vzděláním (byť nedokončeným). Kolegyně z pozice terapeutky s analyticky orientovaným psychoterapeutickým výcvikem a dvouletým akreditovaným kurzem v artefiletice a arteterapii.

---

<sup>27</sup> Za harmonické rodinné prostředí zde považuji takové soužití, které poskytuje bezpečí, děti nadlimitně nezatěžuje a plní jejich potřeby, jež byly nahlídnuty v teoretické části této práce. Může jít o úplnou rodinu či o rodinu nově funkčně sestavenou.



Před započítím skupiny probíhala s rodiči úvodní konzultace zaměřená na podpis Dohody o poskytování péče<sup>28</sup> a nad zmapováním anamnézy dítěte a zakázky rodičů. S dětmi jsme byly v kontaktu poprvé ve skupině.

## 7.2 Etické otázky

Při přemýšlení a následné realizaci skupiny jsme vnímaly několik etických dilemat. Prvního z nich se již dotýkám v teoretické části této práce. Jedná se o to, že pracujeme (minimálně) se dvěma zakázkami. Pokud do procesu vstupuje strana třetí, u nás OSPOD, tak se zakázky rozšíří na tři. Vnímání a potřeby dětí, se často lišily od představy jejich rodičů. Ve skupině jsme striktně pracovaly s tím, co do ní vnášely děti. Nicméně bylo patrné, že je třeba ošetřit i místo, kam se děti poté navracejí. Proto vznikla i terapeutická skupina pro ženy, kde dostaly prostor většinou matky dětí ze skupiny, k řešení vlastních témat. Skupina pro muže se neotevřela vzhledem k absenci mužského terapeuta. Smysluplné by bylo tuto skupinu provozovat souběžně s dětskou skupinou a to vzhledem k jednodušší organizaci pro jednotlivé rodiny a také pro informaci vyslanou k dětem, že je o jejich mamky aktuálně postaráno a oni se mohou věnovat svým záležitostem. Bohužel se to organizačně takto nepodařilo nastavit a skupiny probíhaly v jiné dny.

S rodiči byla spojena další etická otázka, se kterou jsme se v průběhu skupin potýkaly. Ve skupině jsme se s dětmi snažily budovat bezpečný a důvěryhodný prostor. Jedním z pravidel, které ve skupině vzniklo, bylo, že nebudeme vynášet informace z dění ve skupině. Dětem jsme sdělily, že pokud bude třeba něco s rodiči řešit a použít informace od dětí, předem je o tom informujeme a budeme společně s nimi hledat obsah a způsob sdělení, který by je nezatížil ani neohrozil. Bude-li to žádoucí, mohou být u rodičovské konzultace přítomni (zejména u starších dětí 10 – 12 let). Informace, které jsme poskytovaly OSPODu se řídily stejnými pravidly.

V předchozí kapitole se dotýkám dalšího etického dilematu, jež jsme ve skupině řešily. Děti si sami dobrovolně nezvolily terapeutickou pomoc. I přes to, že jsme chápaly

---

<sup>28</sup> Dohoda o poskytnutí péče byl námi vytvořený dokument, který obsahoval informace o místě spolupráce, jejich pravidlech a základní principy práce. Podpis se vztahoval i na souhlas se zpracováním osobních údajů a souhlas s uveřejněním a reprodukcí obsahu terapeutických sezení a to v rámci odůvodněných případů (výuka, výzkum, odborné akce) v souladu se zachováním anonymity klienta. Rodiče též ve smlouvě podepisovali, že jsme povinni podávat informace OSPODu, Soudu a Policii. Právě tato možnost poskytování informací odradila jednu pěstounskou rodinu od spolupráce.

potřebu dospělých, která vedla k jejich zařazení do skupiny, musely jsme tuto „ne-svobodu“ ošetřit. Paralelní prostor, nabídnutý dětem, popisují v předchozí kapitole. Do programu jsme též zapojily pevně ohraničenou část, která sloužila k volné hře a snažily jsme se vnímat přání dětí při tvorbě programu.

Artefakty, které na skupině vznikaly, byly v průběhu spolupráce ponechávány v prostorách spolupracujícího zařízení. Výjimku tvořily obrázky vytvořené k potřebě posílení dětských zdrojů, obrázky vytvořené pro někoho a obrázky, které si děti jmenovitě chtěly sami odnést. S dětmi bylo domluveno, že po skončení skupiny si budou moci obrázky odnést, budou-li chtít. Bohužel vedení organizace se postavilo k tomuto návrhu negativně a obrázky začlenilo do dokumentace, která musí zůstat v organizaci. Za vlastní chybu považuji fakt, že jsem s vedením organizace tyto organizační záležitosti nepředjednala v předstihu.

### **7. 3 Struktura sezení**

Každé skupinové sezení si drželo určitou strukturu, techniky a témata jednotlivých sezení se samozřejmě lišily. Výjimkou bylo závěrečné sezení skupiny, o kterém pojednávám níže. Určité schéma skupiny jsme vnímaly jako zvláštní formu rituálu, podporující pocit přehlednosti a tím i bezpečí. Více se o tomto tématu rozepisují v teoretické části.

Skupinové sezení jsme rozdělily na tři části. Úvod, část hlavní a závěr. V *úvodu* jsme používaly terapeutické karty<sup>29</sup>. Děti pomocí karet vyjadřovaly svou aktuální náladu či prožité situace. V úvodním kolečku jsme mapovaly témata, se kterými dětmi na sezení přicházejí. Společně jsme se rozhodovaly, zda jim dáme v rámci skupiny prostor či se budeme držet připraveného programu.

*Hlavní část* byla často zaměřena tematicky. Témata byla vybírána dle aktuální potřeby dětí či z předchozích skupin, a též na základě znalosti osobních anamnéz. K uchopení těchto témat jsme využívaly převážně arteterapeutické techniky, které podrobněji rozepisují v následující kapitole. Někdy jsme do této části zakomponovaly prostor pro

---

<sup>29</sup> Moře emocí, Resilio, Persona, Cesta k sobě, Cesta životem, více informací o těchto pomůckách lze nalézt na <https://www.b-creative.cz/>; dále jsme pracovaly s kartami Dixit, které nejsou primárně určeny k terapeutickým účelům, ale vzhledem k pozitivní praktické terapeutické zkušenosti (Bucková & Dedeciová), jsme je využívaly.

volnou hru dětí. Děti měli k dispozici tabuli na malování, hudební nástroje, míčky, běžné hračky a společenské hry.

*Závěr* každého sezení byl ponechán pro sdílení pocitů a zážitků z proběhlé skupiny. K tomu jsme často využívali též terapeutické karty či sandplay. Témata a přání dětí jsme se snažily ošetřit, popř. přenést do dalšího skupinového sezení. Z každého sezení byl pořizován zápis a artefakty byly archivovány (či foto dokumentovány, bylo-li třeba).

#### **7. 4 Užívané techniky**

Techniky a procesy, které jsme při skupinové práci používaly, dělím v této kapitole pro větší přehlednost do tří skupin. Do první spadají techniky arteterapeutické, druhá je inspirována technikami z jiných terapeutických systémů a třetí se zabývá prvky skupinové psychoterapie. Prvky skupinové terapie nejsou samozřejmě technikami. Uvádím je zde vzhledem k jejich důležitosti při naplňování zakázky klientů.

Z užitých arteterapeutických technik se jednalo zejména o individuální či skupinové malování. Používaly jsme tématické obrázky (můj erb, bludiště, začarovaná rodina, kostým, mé přání, oblíbené místo, čaralice) i volnou tvorbu. Prstové barvy a tuše jsme používaly zejména k vyjádření emocí a pocitů. Pracovaly jsme též skupinově (společná mandala, tvář skupiny, společné malování, malovaná tichá pošta, skupinové postupné dokreslování jednoho obrázku, malování na kůži). Z jiných materiálů jsme používaly například hlinu, samo tvrdnoucí hmotu, různé přírodní materiály (kameny, listy), výše zmíněné terapeutické karty a terapeuticko-diagnostické pískoviště s příslušenstvím.

Techniky a myšlenky jsme přijímaly i z jiných terapeutických systémů, zejména analyticky orientované psychoterapie (symbol a jeho interpretace), katatymně imaginativní psychoterapie (relaxace, imaginace a následné výtvarné zpracování), sandplay terapie<sup>30</sup> (používání diagnosticko-terapeutického pískoviště a příslušných předmětů) a gestalt přístupu zaměřeného na práci s dětmi (práce s emocemi „tady a teď“).

---

<sup>30</sup> Spíše by se zřejmě hodilo označení sandtray terapie, ale vzhledem k tomu, že v bakalářské práci zmiňuji techniku s pískem pouze okrajově, nebudu vysvětlovat rozdíly v terminologii.

Vedle arteterapeutických technik jsme využívaly ve skupině prvky skupinové dynamiky – zejména poskytování zpětné vazby, nalezení vzájemných pravidel a jejich dodržování, budování důvěrného a bezpečného prostoru, sdílení.

### **7. 5 Ukončení skupiny**

Doba trvání skupiny se vážala na délku projektu. Vnímám, že by bylo dobré ve skupině pokračovat, jelikož každé z dětí vykazovalo jinou potřebu a některá témata zůstala nedořešena. Byla podána zpráva spolupracující organizaci, v jakém stavu se s dětmi rozcházíme a kde je, dle našeho názoru, terapie indikována i nadále. Jelikož se jednalo o rodiny ekonomicky slabé, byly jim doporučeny možnosti neplacených služeb, které jsou však svou nabídkou omezené. Podrobněji se věnuji délce trvání skupiny v následující kapitole.

Na ukončení byly děti připravovány měsíc před samotným koncem skupinového setkávání. Byly s nimi probírány pocity, které to v nich vyvolává a mapována síť podpory, kam by se mohly v případě potřeby obracet. Samotné ukončení proběhlo plánovaně na posledním setkání, které bylo svou strukturou odlišné od běžného sezení. Dětem bylo přichystáno občerstvení a předány fotky z proběhlé aktivity společného malování na obličej. Z fotek si každé dítě udělalo koláž a ostatní, včetně vedení skupiny, mu do ní napsalo či nakreslilo vzkaz a přání do budoucna, vztažené k jeho osobě. Zpětně toto poslední setkání vnímám jako „malou slavnost“.

### **7. 6 Subjektivně vnímané překážky a pomocné prvky skupiny**

Pozitivní a negativní faktory, které ovlivňovaly skupinu, jsem se pokusila zachytit ve dvou následujících tabulkách (Tab. 1, Tab. 2). První tabulka je zaměřena na faktory, které lze uchopit s pozitivní i negativní konotací a záleží na specifičnosti každého dítěte a jeho případu, na jakém pólu je daný faktor zasáhne. V druhé tabulce se snažím postihnout ty faktory, o kterých se domnívám, že mají pro všechny členy skupiny stejnou jednoznačně čitelnou kvalitu.

**Tab. 1:** Spektrum pozitivních a negativních faktorů (zdroj: autorka)

Pozitivní faktory	Negativní faktory
<b>Časové ohraničení skupiny dle trvání projektu</b>	
<i>Časové ohraničení se jevilo jako nosné pro korektivní zkušenost, kterou děti zažily pomocí plánovaného, jasného a bezkonfliktního ukončování skupiny. Oproti tomu, se kterým se setkávají v jejich přirozeném nestabilním a nevypočitatelně se měnícím rodinném prostředí.</i>	<i>Zůstala nedořešená témata, nerespektovalo se individuální tempo dětí, vzhledem k otevřenosti skupiny se jevila vhodnější dlouhodobější spolupráce (minimálně roční trvání skupiny).</i>
<b>Spolupráce s OSPOD</b>	
<i>Pracovníci OSPOD mohli detekovat a doporučovat klienty a jejich rodiče, kteří terapeutickou intervenci potřebovali a sami by k ní nenašli odvahu či cestu.</i>	<i>Některé rodiny vnímali OSPOD jako kontrolní a represivní orgán a nechtěli, aby byly ze sezení poskytovány informace.</i>
<b>Otevřená skupina</b>	
<i>Skupina byla koncipována nízkoprahově a děti do ní mohly přistoupit kdykoliv během jejího fungování.</i>	<i>Fluktuace dětí ve skupině zapříčinila nutnost opakování některých aktivit se všemi členy skupiny (představení, skupinová pravidla). Fluktuace dětí narušovala bezpečné a důvěryhodné prostředí pro skupinu.</i>
<b>Spolupráce s nestátní neziskovou organizací</b>	
<i>Podpora při získání finančních prostředků na fungování skupiny, která tak mohla probíhat pro klienty zdarma.</i>	<i>Nutné administrativní úkony spojené s registrovanou službou.</i>
<b>Spolupráce s rodiči</b>	
<i>Doplnění anamnestických informací, nahlédnutí na komplexní rodinnou situaci.</i>	<i>Rodiče nespolupracující, negativně nastavení vůči terapii, přenášející svůj postoj na dítě.</i>

**Tab. 2:** Pozitivní a negativní faktory (zdroj: autorka)

<b>Pozitivní faktory</b>	<b>Negativní faktory</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Samotné děti, jejich energie a chuť být ve skupině</i></li><li>• <i>Dvě vedoucí skupiny - pomoc a sdílení ve vedení skupiny (jako ideální nastavení vnímáme mužsko-ženský terapeutický tým)</i></li><li>• <i>Adekvátní druh skupinové terapie (činnostní) dle věku klientů (viz. Teoretická část)</i></li><li>• <i>Rozmanitý materiál a techniky, se kterými jsme pracovaly</i></li><li>• <i>Výsledný hmatatelný artefakt, ke kterému šel vztáhnout rozhovor a poskytnout zpětná vazba (ne vždy nutně interpretovat)</i></li><li>• <i>Jasná a neměnná struktura skupinového sezení</i></li><li>• <i>Intervize a supervize</i></li><li>• <i>Souběžná skupina pro ženy (matky dětí ze skupiny)</i></li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <i>Rušiví členové skupiny (ADHD, agresivní klienti)</i></li><li>• <i>Dosavadní nezkušenost vedoucích skupiny s dětskou arteterapeutickou skupinou</i></li><li>• <i>Hledání vhodného prostoru – stěhování</i></li><li>• <i>Chyběla úvodní individuální konzultace s dětmi pro zjišťování jejich zakázky a závěrečná individuální konzultace k uzavření celého procesu.</i></li><li>• <i>Vzhledem k fluktuaci členů skupiny jsme nedělaly průběžné individuální konzultace s rodiči a dětmi</i></li><li>• <i>Trvání skupiny vázané na ohraničenou dobu projektu</i></li></ul>

## 8. Případové studie

### 8.1 Tomáš

*Osobní anamnéza:* Tomáš se narodil jako druhé dítě, starší sestře byly v té době tři roky. Těhotenství a porod proběhl bez fyziologických potíží. Matce diagnostikována ve dvou letech věku Tomáše hraniční porucha osobnosti s depresivními stavy, v péči psychiatra (medikace) a terapeuta (poslední rok) doposud. Raný vývoj Tomáše dle normy, bez patrných vývojových vad. Tomáš navštěvuje MŠ, se separací od pečující osoby a s integrací v kolektivitu nemá potíže. Na ZŠ nástup též bez problémů. Školní výsledky v normě, adekvátně vzhledem k Tomášovu zájmu o školu, který nebyl, i přes

jeho bystrost, výrazný. V kolektivu zapojený do malé party kamarádů. V posledních dvou letech došlo ke zhoršení školního prospěchu, a objevily se depresivní projevy (přejídání, nadměrná únava, neklidný spánek, spavost přes den, apatie, skleslá nálada, ztráta zájmu o dřívější aktivity a kamarády). Dříve k jeho zájmům patřili kamarádi, se kterými trávil čas, mamka se sourozenci a jeho dívka. Dívka se s ním před nějakou dobou rozešla. Mezi zálibami uvádí počítačové hry, anglické písničky, filmy (např.: Harry Potter, horory) a jízda na kole. Tomášovi je dvanáct let.

*Rodinná anamnéza:* Tomáš se již rodí do konfliktního manželského soužití. V průběhu dětství se rodina rozpadá, ve věku šesti let se manželé rozvádějí. Důvod rozchodu uvádí matka na základě vymizení citu k manželovi. Děti zůstávají v péči matky, s otcem se zprvu stýkají příležitostně, po svatbě otce s novou družkou, tam děti již nechtějí jezdit a kontakt mezi nimi končí. Otec má z nového svazku syna, s nímž se nevlastní sourozenci (Tomáš se sestrou) též nestýkají. Přetrvává konfliktní nastavení mezi rodiči. V osmi letech Tomáše si matka nachází nového partnera, vdává se a mají společně nejmladšího syna (2 roky). Mladšího bratra přijímá Tomáš s nadšením, nového partnera matky již hůře. Další vztah matky se rozpadá, důvodem je nyní nevěra manžela, a matka má v péči tři nezletilé děti. Tomáš toto období označuje jako nejspokojenější. Matka v tomto období vnímá potíže s dcerou (útěky z domova, krádeže, lhaní, rané sexuální kontakty). Na začátku roku 2017 jsou děti (Tomáš a sestra) umístěni v diagnostickém ústavu a to na základě obvinění Tomášovo sestry, že ji matka bije. Toto tvrzení se nikdy neprokázalo, děti se však k matce již nevrací. Starší sestra přechází do péče dětského domova a jezdí k matce na víkendové návštěvy. Tomáš je v pěstounské péči svých prarodičů (z matčiny strany). Nejmladší syn přechází do péče otce. Matka se výrazně dekompenzuje. V tuto dobu započata terapie matky a docházení Tomáše do skupiny. Prarodiče Tomáše u sebe nechtějí, neustále se mu tedy vrací riziko umístění v dětském domově. Matka se snaží o navrácení Tomáše do své péče, znesnadňuje to však její dekompenzovaný stav a nepříznivá finanční situace (1. stupeň invalidního důchodu). Tomáš je s matkou v úzkém kontaktu, navštěvuje ji, občasně i s přespaním. Se sestrou se vídá o víkendech. S nejmladším bratrem sporadicky a pouze příležitostně. S biologickým otcem se nevidá, otec o něj nejeví zájem a Tomáš je vůči němu negativně nastavený, dle jeho slov ho „nesnáší“. S matkou se snaží vycházet dobře, ale mají mezi sebou

konflikty ohledně pořádku a Tomášova nasazení ve škole. Tomáš matce začíná vyčítat její psychiatrickou diagnózu.

*Arteterapie u vybraného klienta:* Tomáš se do skupiny dostává na základě doporučení OSPOD, vzhledem k tíživé rodinné situaci. Do skupiny vnáší témata nejistoty, bezmoci, zlosti a únavy. Zprvu se staví k malování negativně, nechce, neví, co má malovat, bojí se, že to nebude dobré. Tyto projevy popisují v teoretické části jako typické pro depresivní ladění dítěte. Tomáš, za pomoci nápodoby ostatních členů skupiny, začíná malovat tematické obrázky (s volnou tvorbou má problém). Verbální doprovod k obrázkům uvádí pouze stroze a jde o reakce na položené otázky. První obrázek, *Můj erb* (Obr. 1: Můj erb)<sup>31</sup>, maluje fixou a vymalovává v kombinaci zelené a červené.

Na obrázku se nachází jeho dívka, kamarádi, rodina a malý bráška. Všechny postavy jsou vyobrazeny schematicky, což odkazuje k vývojovým opožděním v kresebném projevu. Svou dívku opravuje, první škrtá, „*nepovedla se mi*“. Zpětně se dozvídáme, že jde o dobu, kdy začínají mít s dívkou potíže. Vpravo dole je obrázek miminka v zavinovačce, též na světle zeleném podkladě. Jedná se o Tomášova malého brášku, na kterého je navázaný, a se kterým má nyní omezený kontakt. Miminko je navíc na identifikačním místě. Kombinace světle zelené s identifikačním místem mě přivádí k následujícím hypotézám<sup>32</sup> a otázkám. Tomášova potřeba být opečováván, jaké péče se mu dostávalo v tomto dětském období, jak byly syceny jeho potřeby, a to zejména matkou? Budu-li vycházet z topografie obrázku, vnímám velké disproporce mezi zelenou (nezralou) barevností na mateřské úhlopříčce a červenou (energickou, akční až agresivní) na otcovské linii. Tyto dvě barvy ve vzájemné kombinaci vytváří úzkostné ladění. Což se zřejmě vztahuje ke vzájemnému konfliktnímu nastavení rodičů a k obsahu obrázku, který je obsazen osobami, ke kterým má nyní Tomáš omezený přístup. Sám Tomáš na obrázku není. S ohledem na Tomášovu anamnézu by se mohlo spíše jednat o kompenzační obrázek, o přání být s lidmi, kteří na obrázku jsou.

---

<sup>31</sup> Vzhledem k deklarovanému cíli této práce, postihnout změnu ve výtvarné produkci, předkládám chronologicky řazenou výtvarnou produkci a to v Přílohách bakalářské práce. V samotném textu práce obrázky neuvádím, jelikož považuji za důležité zachovat kontext vzniku (předešlý a následující výtvarný artefakt).

<sup>32</sup> Budu-li v této práci mluvit o hypotézách, jedná se o myšlenky, které mě při interpretaci výtvarného artefaktu napadaly, a které jsem dále sdílela na intervizích a supervizích. Dětem jsem tyto interpretace nesdělovala. Pokud docházelo s dětmi k interpretacím, jednalo se pouze o rovinu pocitů: „Jak na Tebe/vás obrázek působí? Je smutný/veselý, apod? Jak se má kluk/holka na obrázku? Co by potřeboval/a či chtěl/a? a v rovině gestalt přístupu: „Kdyby ta skvrna/panáček/sluníčko mohlo mluvit, co by říkalo?“



Poté se obrázky mění, papír zůstává převážně bílý, maluje zprvu pouze tužkou, čáry jsou tenké, bez výrazných prvků. Barvy má k dispozici (pastelky, fixy, vodovky, tempery). Má potíže se zaplněním prostoru. Nejpropracovanější obrázek z celé produkce (Obr. 4: Bezpečné místo) maluje po imaginaci, jejímž předmětem bylo hledání bezpečného místa.

V imaginaci byla zmínka o létajícím koberci, na kterém bylo možné doletět na místo, kde bude bezpečno a bude jim dobře. Obrázek je namalován tužkou, bez barvy. Přesto ve slovním doprovodu k obrázku klade důraz na červený koberec, se kterým na místo v imaginaci přiletěl. Na obrázku chybí postava. Horní polovina obrázku je nerovnoměrně zaplněna vůči části dolní. Na obrázku se objevují čtyři domy, les (opakující se schématický motiv jehličnatého stromu), tři vodní plochy. V jedné z nich je skokanský můstek, který vypadá spíše jako ploutev žraloka. Což může odkazovat na nebezpečí, a to buď v rovině nevědomé (symbol vody) nebo interpretováno v kontextu zadání obrázku, nebezpečí na místě, kde by mi mělo být dobře – v rodině. Žádné objekty nemají v obrázku svůj stín ani pevné zakotvení. Domy stojí izolovaně, vypadají prázdné. Což koresponduje s rozpadajícím se rodinným zázemím, s domovem, ve kterém Tomáše nikdo nečeká a nikdo nechce. Sám autor o obrázku mluví jako o příjemném místě, má tam vodu, protože se rád koupe a rád chodí do lesa. Užil si let na červeném koberci. Červeně ho vymalovat nechce, neví proč. Od zbytku skupiny dostává zpětnou vazbu, že je na obrázku prázdné, možná by se tam i báli. Mluvíme s Tomášem o tématu strachu, o tom, zda se někdy v tom, co zažívá, bojí. Neverbálními posunky sděluje, že ano, mluvit o tom nechce.

Následující obrázek vznikl v časově následujícím sezení a byl s tématem strachu zřejmě spojen, i když to opět Tomáš takto neverbalizuje. Zadání bylo vybrat si jednu kartu Dixit na základě toho, co aktuálně prožívám ve svém životě, umístit jí na čtvrtku a obrázek domalovat. Tomáš vybírá kartu dvou malých dětí, kluka a holky, za kterými se tyčí jejich velký stín, který svou podobou neodpovídá jejich siluetám, jde o vlka s drápy.

Obrázek (Obr. 5: Dixit s domalovaným obrázkem) umísťuje na pravý dolní identifikační roh a dokresluje ho opět pouze tužkou. Jedná se o noční scénu, kdy dvě dětské postavy jdou po dokreslené silnici. Na obloze je srpek měsíce a dva mraky. Tomáš sděluje, že *„je to trochu strašidelné, asi zabloudili a něco hledají, neví, kam*

*vede cesta*“. Stín za dětmi zprvu zcela přehlídí, verbálně se k němu vyjadřovat nechce. Ptám se, zda se taky tak někdy cítí. Opět neverbálně přikyvuje bez verbálního doprovodu. Pracuji s hypotézou dvou dětských postav jako Jeníčka a Mařenky z pohádky O perníkové chaloupce. Znázornění sourozeneckého vztahu vnímám jako aktuální. Tomáš sestru viní za vzniklou situaci (odebrání dětí z péče matky), je na ní naštvaný, ale zároveň mu chybí. Bojí se, že skončí v dětském domově stejně jako ona.

Tomášovi jsou postupem času nabízeny barvy v podobě tuší a prstových barev. Zprvu volíme techniku rozfoukávání tuší. Tomáš vybírá pouze jednu barvu, modrou. Obrázek sám pojmenovává *Pirani* (Obr. 6: Rozfoukávání tuše - Pirani) a je schopen určit, kde ryby na obrázku jsou. S obrázkem je spokojen a vypadá, že si jeho tvorbu užívá, oproti malování tužkou. Na základě této skutečnosti pracujeme s barvou dál. Tomáš dostává instrukci, že si má vybrat 3 barvy, které by zrcadlily jeho pocity a ty rozfoukávat brčkem. Vybírá černou, červenou a žlutou. Na obrázku vzniká náhodně efekt překrývání a míchání barev, čímž se vytváří iluze prostoru (Obr. 7: Rozfoukávání tří tuší - Pocity). Opět je zde patrné Tomášovo zaujetí prováděnou aktivitou, obrázek sám pojmenovává *Pocity*, specifikovat je nechce.

Začlenění barvy do výtvarné produkce zaznělo i jako supervizní doporučení od supervizora Paedr. Evžena Perouta, se kterým proběhly dvě případové supervize, vztahující se ke čtyřem klientům dětské arteterapeutické skupiny. Budu-li tedy v textu mluvit o supervizních doporučeních, odkazuji vždy k těmto případovým supervizím.

Oproti tomu témata, která se dotýkají Tomášovo rodiny a jeho samotného jsou pro něj náročná a snaží se jim vyhýbat. Ukázkou může být kresba *Začarované rodiny* (Obr. 9: Začarovaná rodina), která je stlačena na dolní linku a je vyvedena slabou čarou, pouze tužkou. Tomáš se maluje na předposledním šestém místě (tučňák) a to mezi otcem (lev) a matkou (tygr). Lva a tygřici vnímá jako bojovná zvířata, společně bojují, lev dělá naschvály. Tučňák je mezi nimi a říká jim, aby nebojovali. Jako první maluje svého malého bratra (pták). Je malý, může létat, nejlépe se mu maloval. Kamarádi s tučňákem, jsou to oba ptáci, i když tučňák létat nemůže. Sestra je surikata, schovává se do děr. Nevlastní bratr je hodný had. V interpretační rovině můžeme vnímat citovou koalici s bratrem, i když spíše v rovině přání. Autor je sice taky pták, ale nelétá a žije v chladných oblastech. Je zajímavé, že Tomáš u sebe vnímá potíže s nadváhou, jídlo má u něj zřejmě charakter kompenzace k emočnímu dosycení. Tučňák též potřebuje

tukovou vrstvu, aby odolal chladu v jeho domovském prostředí. Každopádně tučňák a ostatní zvířata z obrázku se ve volné přírodě nepotkávají.

Dalším tématem, které Tomáš zpracovával, byl *Kostým*. Šlo o fantazijní kostým, který by si na sebe navlékl, kdyby šel na karneval. U tohoto tématu jsme předpokládaly projektivní identifikační charakter, který je u Tomáše, dle mého názoru, v jeho obrázku patrný. Tomáš ihned po zadání začíná malovat. Ztvárňuje postavu (Obr. 10: *Kostým – Smrtihlav*), kterou nazývá *Smrtihlav* a píše k ní příběh: „*Smrtihlav bydlí v pekle chodí si pro hříšníky večer pak je zabije a duše jdou do pekla*“. Jedná se o obrázek, ke kterému dodává největší verbální doprovod. Postupným rozhovorem se dostáváme k tomu, že to sám Smrtihlav ani dělat nechce, ale musí to dělat, mstí se, on byl taky zlý. Řešíme, že se mu taky stává, že něco nechce, ale že musí (např.: bydlet u babičky). Vznáším otázku, jak by se tedy dalo Smrtihlavovi pomoci, aby nemusel zabíjet. Tomáš odpovídá, že by byl sám zabit a jeho duše by šla do pekla. Ostatní členové skupiny nabízejí variantu, že by mu někdo odpustil. Tomáše tato varianta překvapuje, ale nebrání se jí. Další zpětná vazba od skupiny je ohledně celkového působení Smrtihlava, není zlý a nebezpečný, spíše vypadá smutně, jako Tomáš. Autor je vyzván, aby postavě propůjčil hlas: „*Ať neděláme hříchy*“. Otázka, zda si autor myslí, že i on někdy udělal nějaký hřích, není položena, jelikož se Tomáš o tématu již nechce bavit (využívá pravidla STOP, které jsme s dětmi v začátcích skupiny stanovily).

Zpracování postavy je oproti dosavadnímu schématu již propracovanější s objemem. Zajímavé je ztvárnění pusy, která je v podobě několika čar, evokující jizvu či sešitou ránu. Shodujeme se na tom, že se s ní nedá mluvit, nelze nic sdělit. Proporčně má postava velkou hlavu, ještě zvýrazněnou rovnoběžnou čarou (možné interpretace v podobě např. aury, svatozáře, skafandru) a malé ruce, u kterých se nabízí otázka po jejich funkčnosti. Zajímavé je ztvárnění smyslových orgánů. Uši a nos zcela chybí, do pusy se nic nedostane, tudíž chuť nelze též procítit. Zakončení rukou je pouze v náznaku, není tedy jasné, zda je hmat funkční. Nejpatrnější je zvýraznění očí, vytváří „zhyponotizovaný“ dojem.

V interpretační rovině přemýšlím o tématu viny, vlastní či cizí, za aktuální nevyhovující rodinnou situaci. Nabízí se téma smutku, bezradnosti a bezvýchodnosti, což je patrné i na obrázku *Začarované rodiny*. Jelikož se jedná o identifikační téma,

přemýšlím i o tématu vlastní identity, která je zde pouze negativně definována. Zajímavé postřehy vyvstaly z následné supervize. Perout vnímá v obrázku jednoznačnou identifikaci s destruktivním obsahem, který již asociuje pubertální vzdor. Dále si všímá zpracování kosy jako prostorového prvku, který je věkově adekvátní a je v rozporu s prvky opoždění v kresbě (řazení na základní linku, způsob zpracování figury, sklápění do půdorysu, plošné řešení artefaktu). Doporučuje tento, zřejmě náhodně vzniklý prvek při metodickém vedení zdůraznit. Dále si je vědom emočních bloků, které pramení z prožitých zátěžových situací a vybízí k budování pevného terapeutického vztahu s nabízením aktivit, které by nebyly retraumatizující, např. pohádková témata. Další významnou oblast vnímá Perout v práci s barvou, která je nyní výrazně redukována. Doporučuje zpočátku hry s barvou, využití barevných papírů a později k zakomponování barvy do celku.

Na základě supervizního doporučení a zkušenosti s barevnými tušemi, volíme práci s prstovými barvami (Obr. 12: Prstové barvy – Barevné moře), kdy mohou volně tvořit a barvy míchat. Jediná instrukce, která před samotnou tvorbou zazněla, bylo řídit se svými pocity<sup>33</sup>. Tomáš začíná od shora papíru. Je důsledný, aby každou barvu nabíral jiným prstem, aby nedošlo k míchání barev. Postupně vybírá modrou, červenou, zelenou a žlutou barvu. Barvy umísťuje v pruzích, snaží se o strukturu vlnek, které jsou patrné i po zaschnutí. Do poslední žluté barvy se mu dostává zelená. S tím není spokojen, jinak aktivitu hodnotí kladně a vydrží u ní znatelně delší dobu než u předchozích obrázků, se kterými je vždy hotov jako první během několika minut. Obrázek pojmenovává *Barevné moře*, ale více o něm nechce mluvit. Interpretačně je zajímavé použití všech čtyřech základních barev, které má k dispozici, aniž by byl nucen zadáním. Další změnou je vyplnění celé dostupné plochy (malý formát si Tomáš vybírá sám). Struktura vlnek evokuje pohyb a to i přes to, že jsou barvy umístěny v pásech, což opět upozorňuje na regresní výtvarné ztvárnění.

I přes to, že Tomáš zprvu barvy vůbec neužíval (až na jednu výjimku – Obr. 1: Můj erb), práci s nimi si užíval. Nebránil se jejich používání, bylo-li to součástí instrukce. Ke konci terapie si svobodně volí hnědou pastelku ke zpracování obrázku *Bludiště* (Obr. 13: Bludiště) a má-li namalovat barevný obrázek, používá širší barevné

---

<sup>33</sup> Před samotnou aktivitou jsme se bavily o tom, co je pocit, kde se dá v těle co cítit, o existenci individuálních rozdílů v pocitech a o vlastních zkušenostech s pocity.

spektrum než zprvu (srovnání obrázků Obr.: Rozfoukávání tuše - Pirani a Obr.: Prstové barvy – Barevné moře).

Za dobu docházení Tomáše do skupiny se jeho životní situace ještě více zdramatizovala a to vzhledem k probíhaným soudním sporům mezi jeho rodiči a dekompenzací matky. Cíl Tomášovy terapie jsem tudíž vnímala ve vytvoření bezpečného prostoru, kde bude Tomáš přijímán a bude mít možnost ventilace svých negativních pocitů a myšlenek. Po dobu skupin jsem vnímala, že Tomáš přichází s dalšími tématy, které by bylo vhodné důkladněji prozkoumat, nicméně jsem zároveň vnímala nestabilitu a absenci blízkých osob kolem něj, které jsem považovala za stěžejní pro poskytnutí podpory, kterou by Tomáš při intenzivnější terapii zřejmě ještě potřeboval.

*Účast ve skupině a vztah k vedení skupiny:* Tomáš se ve skupině držel spíše v pozadí, byl tichý, nevykazoval potřebu na sebe poutat pozornost ostatních členů skupiny ani jeho vedení. Býval často unavený, bez energie. K výtvarné činnosti vztah neměl, nechtěl malovat, nevěděl co, bál se, že to nebude dobré. Skupina ho však dokázala pozitivně motivovat. Do programu se tedy vždy zapojoval, nikdy nechtěl využít možnost volného programu ve vedlejší místnosti. Zajímaly ho aktivity s barvou, zejména prstové barvy a tuše. Do podávání zpětné vazby ostatním členům skupiny se moc nezapojoval. Skupina refleктоvala jeho únavu a staženost. Samotného ho zajímali chvíle, kdy od skupiny zpětnou vazbu získával. Při pozitivní zpětné vazbě byl patrný úsměv na jeho tváři.

*Doporučení po skončení skupiny:* S Tomášem proběhly navíc, před zakončením skupiny, dvě individuální konzultace, kde byla řešena jeho aktuální náročná rodinná situace. Tomáš si byl vědom možných východisek, nechtěl jít do dětského domova, ale věděl, že to může reálně nastat. V individuálních konzultacích jsme mapovaly jeho možné reakce na tyto situace a snažily se vycházet z proběhlé terapeutické spolupráce. Předala jsem Tomášovi kontakty na krizová centra a linky bezpečí. Společně jsme hledali místa a osoby, kam se může obracet, kdyby se dostal do potíží.

Spolupracující organizaci bylo doporučeno s Tomášem spolupráci udržovat, hledat a podporovat jeho kontakty, které by byly pozitivní a neměnné. Za důležité bylo vytyčeno pracovat na Tomášových zdrojích (kamarádi, zájmy a rodina) a stabilizovat

alespoň něco v jeho životě. Za nutné jsme považovaly sledovat projevy depresivní nálady, které Tomáš během skupiny vykazoval – nespavost, vysoká únava, sycení jídlem. Pokud by došlo ke zhoršení Tomášova stavu, bylo by nutné zvážit psychoterapeutické působení (ideálně mužským terapeutem) a klinicko psychologickou intervenci. I přes Tomášovo dospívání je stále emočně i existenčně závislí na rodičích, zejména na své matce. Je tedy nutné stabilizovat jeho rodinnou situaci, nejenom pomocí hmotné a sociálně aktivizační služby, ale též působením terapeutickým.

## **8. 2 Lenka**

*Osobní anamnéza:* Lenka se rodí jako druhorozená. Má o jedenáct let staršího bratra. Těhotenství i porod bez zjevných potíží. Ranný vývoj dítěte v normě. S rodiči a bratrem žili na hájence, otec je myslivec a rybář. Nástup do MŠ probíhal bez výrazných separačních obtíží. Ve školce působí spíše tiše a zakřiknutě. O ostatní děti jeví zájem, je však pro ni obtížné je kontaktovat, zejména chlapce. V kolektivu má vždy blízkou kamarádku, maximálně dvě. Z dětství si pamatuje hádky mezi rodiči, otcovo agresivní nadávky a fyzické násilí vůči matce. Od dětství ji provázejí noční můry, bojí se spát sama, vyžaduje přítomnost matky. Postupně se u ní objevují různé strachy – ze tmy, z vody, z duchů. Jde částečně o vývojově podmíněné záležitosti, které se však vůči vrstevníkům liší ve své intenzitě, která Lenku zcela inhibuje. Je pro ni těžké tyto strachy zvládat a často se generalizují na širší oblast (např. strach z plavání, které měly ve škole, se rozrostl o strach do školy vůbec jít). Na základní škole byla několikrát v roli oběti šikany (dle výpovědi Lenky a její matky). Škola vždy vyhodnotila tuto situaci jako méně závažnou a Lenka byla obviněna, že si za svou situaci může částečně sama svým provokativním chováním. Aktuálně sama Lenka neví, zda to byla opravdu její vina. Lence je deset let. Na vysvědčení měla samé jedničky, ráda kreslí, nebaví ji matika, čeština a čtení. Ráda by navštěvovala výtvarný kroužek, ale není nikdo, kdo by ji doprovázel (matka pracovní výtížená, s otcem omezený kontakt). Má blízkou kamarádku ze školy, navštěvují se.

*Rodinná anamnéza:* Lenka je počata neplánovaně. Otec dítě již nechtěl. V dětství se stará o Lenku především matka. Lenka vnímá konflikty mezi rodiči, je přítomna verbálním i fyzickým atakům ze strany otce. Otec je myslivec a rybář, matka prodavačka. Bratra má ráda, hraje si s ním fotbal a různé hry. V šesti letech věku

Lenky se rodina rozpadá a matka se s dětmi stěhuje ke své sestře a její rodině do rodinného domu na vesnici. Lenka je ráda, otce se bojí, není ji příjemné se s ním vídat. Zprvu nastaveno setkávání s otcem ob víkend i s přespáváním. Lenka má z otce strach, nechce k němu jezdit, bojí se tam spát. Jako důvod uvádí Lenka vulgaritu otce, obviňování jí i mamky, že mohou za všechno „zlo“, časté večerní odchody otce, nerespektování jejího názoru, namáhavou fyzickou práci. Otec si nachází novou partnerku, která s ním společně bydlí. S matkou má Lenka blízký důvěrný vztah. Matka se o ni bojí, nechce, aby chodila nikde sama. To Lence znesnadňuje zapojení se do mimoškolních aktivit, jelikož matka (vzhledem k tíživé ekonomické situaci) musí být často v práci. Lenka se do skupiny dostává na základě doporučení OSPODu, vzhledem ke strachu, který vůči otci vnímá. Matka dochází do ženské skupiny, sama u sebe vnímá velký strach ze svého bývalého manžela a nedokáže tak Lence s tímto strachem pomoci.

*Arteterapie u vybraného klienta:* Lenka se do skupiny dostává na doporučení OSPODu, který řeší nastavení Lenčina kontaktu s otcem. V kontaktu je sdílná, ráda maluje a těší se na výtvarné aktivity. Ve zpracování obrázků je pečlivá, používá spontánně barvy. Pokud má možnost volby, vybírá si tužku, barevné pastelky a fixy. Ráda by i gumu, když ji nedostává, volí škrtnání. Lenka docházela do skupiny tři měsíce, ale vzhledem k častým nemocem, skýtá její výtvarná produkce pouze šest obrázků. Z toho poslední obrázek si odnáší domů bez fotodokumentace. Všechny Lenčiny obrázky byly pro mě zneklidňující, nesly v sobě znaky ohrožení, jak symbolicky tak barevně. Verbální doprovod autorky k obrázkům byl většinou pozitivní, deklarované nebezpečí verbálně nesdělovala.

Prvním obrázkem, který Lenka na skupině malovala, byl tematicky zadaný *Kostým*. Šlo o výjev z hororu. Horory má ráda, ale bojí se u nich a pak i posléze, hlavně v noci. Nemůže kvůli tomu spát a usíná pouze s mamkou v posteli.

Obrázek (Obr. 14: *Kostým – Five nights at Freedies*) je na motivy počítačové hry s názvem *Five Nights at Freddy's*<sup>34</sup>. Je zajímavé, že autorka si vybírá kostým jednoho z maskotů, kteří v noci zabíjejí. Je v podobě klíče, ruce a nohy má zakončeny drápy. Pod krkem má motýlka a na ramenu mu sedí pomocníci v zabíjení, dvě malé

---

<sup>34</sup> Jde o hororovou počítačovou hru pro jednoho hráče, ten se stává nočním hlídačem v pizzerii a má za úkol přežít sedm nocí. Sám se nemůže hýbat, jen může pomocí kamer sledovat pohyb kolem něj. V noci na něj útočí pět maskotů, kteří se přes den starají o program pizzerie a v noci se zapínají do volného módu.

postavičky. Pod pravou rukou je přeškrtnutý obrázek, který Lenka popisuje jako první pokus o nakreslení klíče, který se nepovedl. Při zpětné vazbě dostává od skupiny informaci, že přeškrtnutý klíč vypadá jako pásek od kalhot. Nad pravou rukou maskota je maska s prázdnými očima a dvěma řadami ostrých vyceněných zubů. Kresba je provedena černou pastelkou. K obrázku píše na druhý papír příběh: „*Five nights at Freedies. Žije v Pizzerii Freddie. Ožijí o půlnoci a v tu dobu začíná zabíjet lidi v té Pizzerii. Dokáže se natahovat a skákat přes trámi. A na ramenech má pomocníky kteří jí pomáhají se zabíjením. Konec. The End♥*“. Kdyby maskotovy z obrázku propůjčila hlas, řekl by: „*Chci tě zabít*“. Při rozhovoru Lenka popisuje obrázek: „*Holčička se bála a zavinila si to sama, že ten Freddy zabíjí, čím více se bála, tím více zabíjí. Holčička měla strach z plyšáka, tak ho roztrhala a on obživil a začal zabíjet*“. Kdo je holčička, ani proč se bála, není možné od Lenky zjistit. Odpovídá (pro mě) nesrozumitelným rozvíjením příběhu. Jinak je Lenka verbálně zdatná a komunikace s ní nebyl problém. Necháváme skupinu vyjádřit se k tématu strachu, z čeho mají strach a co jim pomáhá ho překonat.

Na obrázku lze vnímat agresivní prvky v podobě špičatých zakončení končetin. Otevřená pusa s ostrou dvojřadou zubů. Zajímavé jsou i prázdné oči, neschopné vidění. Samotná volba tématu je nestandardní, zároveň i Lenky následné verbální komentáře.

Ve druhém tematicky zadávaném obrázku, *Bludiště*, měli klienti namalovat bludiště se začátkem i koncem cesty. V bludišti mohli ztvárnit různé překážky a pomocné body. V obrázku (Obr. 15: Bludiště) se opět objevují špičaté obrazce, nazývané autorkou „*píchance*“ a nestandardně provedené prvky, např. vánoční stromek vlevo dole, u kterého je nápis „*Vánoční strom, který se pere*“. Opět k tomu Lenka dodává pozitivní konotaci, že vánoce má ráda a baví ji zdobit vánoční stromeček. Bludiště lze procházet pomocí teleportovacích portálů, které umožňují bezpečný přesun do jiné jeho části. Portály však nevedou k cíli. V cíli čeká poklad – zdraví. Sama sebe maluje jako malinkatou postavu umístěnou na začátek bludiště. Malování bludiště si užívá, k vánočnímu stromku se nechce vracet, nepřijde ji ničím výrazný. Od skupiny dostává zpětnou vazbu, že by takový vánoční stromek nechtěli, báli by se ho. Na to Lenka nereaguje.



Další obrázek (Obr. 16: Prstové barvy - Děsivý klaun) byl malován prstovými barvami. Lenka měla k dispozici 4 prstové barvy (žlutou, červenou, modrou a zelenou) a měla namalovat obrázek na volné téma (povolena i abstrakce). Lenka začíná malovat v levém horním rohu. Tento fakt je zajímavý v kontextu předešlého obrázku, kde do levého horního rohu umísťuje ohraničený nápis „*NIC*“. V levém horním rohu vzniká též ohraničený prostor, ve kterém je „*Děsivý klaun*“. Zbytek čtvrtky velkého formátu zůstává dlouho prázdný. Začíná ho vyplňovat ťukáním prstů (různými barvami), rozmazává, nejprve špičkami prstů, pak celými prsty. Líbí se jí barva na prstech. Vzniká barevná plocha, dle Lenky je to látka, bavlna. Na látce je vyšitý trojúhelník (zřejmě myslí kosočtverec), do kterého posléze domalovává málo znatelný obličej a označuje to jako pomocníka děsivého klauna. Při následném rozhovoru nad obrázky Lenka dodává, že klaun je děsivý proto, že mu teče krev z pusy. Nemluví již o látce, ale o barevné vichřici, kterou na obrázku vidí. Čtyři barevné čárky vnímá jako ohňostroj.

Mandala vznikala jako skupinový obrázek, na kterém pracovalo šest osob. Lenka si zabrala samostatný prostor a nejevila zájem o spolupráci s ostatními. Na své části (Obr. 17: Lenky výseč z mandaly) ztvárnila opět hororového klauna jménem Pennywise, z hororového filmu *TO*<sup>35</sup>. Lenka filmový příběh znala, proto jsme ho využili k debatě o strachu, co nám pomáhá vlastní strach překonat. Co je to odvaha, jak ji lze použít a kde ji získat.

V obrázku je klaun přepůlen dvěma čarami, v oblasti krku a pod rozkrokem. Oblast břicha a genitálií má začmáranou černou barvou. V levé ruce drží balónek, kterým lákal své dětské oběti. Vyobrazení klauna koresponduje s úvodní scénou z filmu, kdy malý George potkává klauna, který ho pak zabíjí. Georgův výkřik je na okraji mandaly, kde je napsáno „*Ne! Kdo jste?!*“. Zbytek obrázku s filmem již nemá souvislost. Kolem klauna se nachází barevné kvetoucí květiny a nad klaunem, blíže ke středu mandaly, je vyobrazena duha a na ní stojící jednorožec s vyplazeným jazykem. V barevnosti je výrazná červeno - růžová (ve více odstínech) a zelená. Kombinace těchto dvou barev v sobě nese, jak již bylo zmiňováno výše, úzkostné ladění. Což podtrhuje i výběr tématu.

---

<sup>35</sup> V tomto filmu jde o tom, že výše zmíněný klaun Pennywise je ztělesněním zla a strachu dětí, které pak následně pronásleduje a zabíjí je. Toto vraždění se opakuje v cyklech, kdy zlo, v podobě klauna, dostává stále ničivějších podob, úměrně se vzrůstajícím strachem. Jediné, čím je zlo na přechodnou dobu umlčeno, je odvaha překonat vlastní strach.

Téma hororových a děsivých klaunů provázají Lenku celou tvorbou. Opakující se scény, jak zlý klaun pronásleduje a ubližuje někomu jinému, o jehož identitě buď nic nevíme, nebo jde o dítě. Je zde zjevná inspirace filmy a videohrami s hororovou tematikou. Jak jsem již uvedla výše, v tvorbě se objevují agresivní prvky, úzkostná barevná kombinace a nestandartní kresebné projevy, které by mohly odkazovat na určité nestandartní a nadlimitní životní zážitky. Jedná se zejména vyobrazování strašidelných postav, zakrytí střední části postavy, duhy, jednorožce, srdíčka a opouzdrění kresby. Více se o této problematice rozepisují v teoretické části.

V Lenčině tvorbě není patrný kresebný vývoj, kresba je vývojově opožděná a stereotypně se opakující (ve výběru témat a provedení). Lenčinu tvorbu vnímám spíše jako potřebu na něco upozornit. Tuto mou hypotézu dokresluje i výběr karty z terapeutických karet Persona se zadáním vybrat kartu, jak by si sami sebe představovaly v dospělosti. Lenka vybírá portrét mladé dívky (Obr. 18: Karta Persona - Já v dospělosti) a komentuje ho slovy: „*Paní, co řeší své problémy v klidu, nekřičí.*“ Ptáme se, zda by ta karta mohla být někomu podobná? Lenka odpovídá, že mamce. Mamka dokáže někdy řešit problémy bez křiku. Na otázku kdo tedy křičí, bezprostředně reaguje, že otec. Skupina dává Lence zpětnou vazbu. Mladou dívku na obrázku vnímají jako zamyšlenou, zajímalo by je, kam kouká a co tam vidí, o čem přemýšlí. Dále ji popisují jako „paní s tajemstvím“. Lenka na tyto postřehy nedokáže odpovědět, neví. Vypadá stejně zamyšleně jako mladá dívka z vybrané karty.

Na základě supervizního doporučení a práci s terapeutickými kartami Persona, jsme Lence zadaly namalovat portrét. *Portrét* je posledním obrázkem, který Lenka ve skupině maluje. Bohužel si tento obrázek odnáší domů bez fotodokumentace. *Portrét* může malovat na barevný papír, dle vlastní volby. Lenka si vybírá růžovou barvu, zprvu se jí obrázek, dle vlastního soudu, nedaří, pod nosem jí vzniká tlustá černá čára, chce malovat jiný. Vybírá opět růžový barevný papír. Obličej maluje z profilu. Používá barevné fixy. Zprvu maluje vlasy, poté obličej, který vymalovává barevnými pásy (podobnost s duhou). Vyzdobuje obličej srdíčky, kolečky, křížky a čárkami. Každá barva, kterou maluje, má pro ni význam. Ke konci domalovává hvězdu a z ní jdoucí paprsky k oku, komentuje to jako „*naději, že bude dobře*“. Obličej vypadá silněji než autorka. Lenka sděluje, že to není ona, protože v sobě sama nemá tolik odvahy, jako ta slečna na obrázku. Mohla by to být její kamarádka Nela, má stejné vlasy. Ptám se, co by mělo být lepší, kam vkládá naději? K tátovi, aby u něj nemusela

spát, aby nechodil do hospody, když tam je, a aby nemluvil sprostě. Naději též vztahuje k tátově přítelkyni, chce, aby ji měla ráda jako jejího malého bratrance. Po proběhlém rozhovoru má Lenka možnost vytáhnout si kartu, vybírá si obrázek *Anděla strážného*. Spontánně komentuje, že takový anděl strážný je pro ni mamka. Mamka má však někdy hodně práce a není v dosahu. Domlouváme se, že si nakreslí vlastního anděla strážného, který s ní bude moci být pořád a bude jí dodávat tu odvalu. Nápad se Lence líbí. Lenka přináší na další sezení namalovaný obrázek anděla strážného, nosí ho v penálu do školy, je s ním ráda.

*Účast ve skupině a vztah k vedení skupiny:* Lenka je ve skupině ráda, a to i přes občasné provokace, které na ní směřuje starší Petr<sup>36</sup>. Lenku na venek bezdůvodně napadá věty typu: „*Co tak blbě čumíš*“. Pracujeme s touto interakcí v rámci skupiny. Snažíme se Lenku posílit v tom, aby dokázala mluvit přímo s Petrem a verbalizovala to, co se jí nelíbí. Ostatní děti Lenku podporují, což je pro ni nová zkušenost. Lenka si ve skupině nachází kamarádka a konflikty s Petrem dokáže s podporou ostatních zvládnout. Díky této zkušenosti se otevírá téma jejího fungování ve skupině, jak na ostatní působí a její minulé zkušenosti se šikanou ve škole. Ostatní děti s ní sdílí své vlastní zkušenosti, v roli oběti i agresora šikany. Domnívám se, že pro Lenku byla tato možnost vyzkoušení konfliktu v chráněném prostředí, podpora a zkušenosti ostatních, cennou korektivní zkušeností. Zároveň je však patrné, že Lenka by potřebovala individuální sezení, určené k mapování jejich strachů a úzkostí. Lenka ráda maluje a zjevně používá obrázky jako komunikační materiál, což by bylo vhodné využít, vzhledem k vysloveným hypotézám a náročnosti tématu, právě v individuální terapii.

*Doporučení po skončení skupiny:* Lenka není ráda, že skupina končí, ráda by docházela i nadále. Stejnou potřebu vnímáme, v souvislosti s Lenkou, i u sebe, v roli vedoucích skupiny. Proto je Lence a její matce doporučena individuální terapie. Pokud by šlo o terapii zaměřenou arteterapeuticky, lze poskytnout závěry z proběhlé supervize. Perout doporučuje neintervenní typ práce. Jako vhodné oblasti vybírá lidskou postavu a pohádková témata (např. Červená Karkulka). Za důležitý považuje autorky komentář k vzniklé tvorbě.

---

<sup>36</sup> Petr je dvanáctiletý chlapec s diagnostikovanou ADHD a poruchami chování. Je medikován, má za sebou pobyt v PL Opařany. Petr je impulsivní, neklidný a verbálně agresivní. Často narušuje průběh skupiny svými hlasitými verbálními výpady, které směřuje buď na ostatní členy skupiny (zejména právě Lence) nebo jen tak do pléna. Petr dostává od skupiny zpětnou vazbu, že se jim jeho chování nelíbí, nerozumí mu, ale přesto má ve skupině své místo. Skupina (za intenzivní pomoci vedoucích) chce, aby Petr své chování změnil, ne aby kvůli němu odešel. Je přijímaný, což bylo právě Petrovo téma.

V souladu se supervizním doporučením seznamujeme zadavatele terapie OSPOD s výsledným zjištěním. Lenka s matkou jsou s obsahem této zprávy seznámeni. Ve zprávě je pojmenován Lenky strach z návštěv u otce, zejména z přespávání. To je podpořeno arteterapeutickým materiálem, který vykazoval výrazně zneklidňující projevy, kde se značil strach a úzkost. Doporučujeme v tuto chvíli navázat spolupráci s otcem, aby se zmapoval jeho postoj a fungování v rodinné situaci. Dále sdělujeme, že z dosavadní spolupráce není patrné, zda Lenky strach pramení z nějaké reálně prožité situace či jde o jiné vlivy, které sytí její negativní pocity. Každopádně je to něco, co Lenka výrazně prožívá jako ohrožení a je nutné se tím zabývat. Aktuálně nedoporučujeme u otce přespávat. Spolupracující organizaci doporučujeme pokračovat s Lenkou v terapeutické práci, zejména individuální, bude-li o to mít zájem. Předáváme potřebné informace pro zachování kontinuity spolupráce.

Vnímám, že Lenku opouštíme ve chvíli, kdy by spolupráci ještě potřebovala. Na vedení skupiny je dobře navázaná a ve skupině integrována. Bohužel z organizačních důvodů není možné ji nadále z naší strany zajistit.

## 9. Diskuse

Bakalářská práce předkládá popis a analýzu dětské arteterapeutické skupiny, se dvěma podrobnými případovými studii, na kterých je deklarována samotná arteterapeutická práce. Jsem si vědoma možného zkreslení při popisu a analýze skupiny, jakožto při interpretování výtvarné produkce. Snažila jsem se tomu vyhnout případovými supervizemi a zároveň pravidelnými intervizemi se spolu vedoucí skupiny. Kombinací popisu skupiny s případovými studii jsem chtěla dosáhnout co nejkomplexnějšího vyobrazení arteterapeutické práce v dětské skupině.

V česky psané literatuře se mi nepodařilo nalézt detailní popis zkušeností v této specifické skupinové arteterapeutické práci s dětmi. Mě dostupná literatura se zabývala buď prací s dětskou skupinou (Langmeier, Balcar & Špitz, 2000; Vybíral & Roubal, 2010) či arteterapií s dětmi (Caseová & Dalleyová, 1995; Oaklander, 2003; Šicková-Fabrice, 2008). Vycházím-li ze zahraniční literatury, jeví se jako zajímavá americká studie (Alison & Megan, 2017), která definuje pět terapeutických faktorů ve skupinové arteterapii, které jsou nápomocné ke změně. Ačkoliv se ve zmiňovaném výzkumu nejedná přímo o dětskou skupinu, uvedené faktory korespondují s těmi, které jsem vnímala v průběhu dětské skupiny (viz. Tab. 2: Pozitivní a negativní faktory). Alison a Megan (2017) mluví o možnosti symbolického vyjádření, estetickém prožitku, konkrétním zhmotněním artefaktu, zážitku či hře a rituálu. Při zhodnocení pozitivních faktorů zdůrazňují též jasnou a předem danou strukturu sezení, kterou jsme pojaly jako určitý pravidelně se opakující rituál. V teoretické části potřebu rituálu ukotvují v odborné literatuře. Při samotné arteterapii oceňují možnost pracovat s hmatatelným artefaktem, o kterém se může autor či ostatní členové skupiny vyjadřovat a není pro něj toto vyjádření tak ohrožující, jako kdyby se musel vyjadřovat přímo o sobě. Na podobném principu se jeví i práce se symbolem, který často není pro autora vědomí a nemusí být čitelný v procesu vzniku ani pro terapeuta. Přesto se o něm dá mluvit, dá se s ním nadále výtvarně pracovat a uchopovat z různých stran. Což je opět bezpečnější než se bavit o konkrétním symptomu či projevu chování. Dle autorů studie je jedním z faktorů též estetický prožitek. Tento faktor jsem u dětí vnímala pouze při práci s barvou, kdy z náhodně vzniklých skvrn a barev měly radost

a výsledek hodnotily kladně v rovině estetické. Zřejmě jde o specifický projev dětí mladšího školního věku, kteří začínají ke své tvorbě již přistupovat kriticky a srovnávají svou tvorbu s reálným vyobrazením (Kyzour, 1970). Taktéž zde hraje roli porovnávání s vrstevníky, kteří jsou pro ně měřítkem toho, co je dobré a co nikoliv (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Posledním faktorem této studie (Alison & Megan, 2017) je komponenta prožitku či hry, která se v arteterapii samovolně objevuje. Tento faktor je blízký zejména dětem, což je popsáno v literatuře věnující se samostatnému odvětví dětské psychoterapie a to terapii hrou. Zulliger (Humpolíček, 2017) zdůrazňuje terapeutický přínos hry jako takové. Děti se tak zbavují symptomů spíše vlastní spontánní hrou než pomocí interpretací. Campellová (1998) potvrzuje toto tvrzení vlastní praktickou zkušeností, když si v rámci skupinového dění všimá zvláštní hrové atmosféry.

Vedle výše zmíněných pěti faktorů se v praktické části věnuji dalším činitelům, které jsou spjaty s prostředím spolupracující organizace. Po zkušenostech s organizací skupiny vnímám totiž jako důležité plně pochopit kontext a nastavení systému, ve kterém bude skupina probíhat. V sociálním systému se jeví jako důležité vyjasnit si způsob a hloubku předávaných informací spolupracujícím organizacím, možnost či v našem případě nemožnost návazné spolupráce v podobě pokračování skupiny či individuální arteterapie.

Vrátím-li se od formy zpět k obsahu skupiny, bude mě zajímat, v závislosti na zvoleném cíli, zda se v dětské tvorbě objevují nestandartní projevy, které by odkazovaly na jejich potíže, které je do skupiny přivedly. Vývojově adekvátní a naopak nestandartní prvky se snažím definovat v teoretické části této práce.

Na základě předložených kazuistik se lze domnívat, že ve výtvarné produkci se odráží specifické obtíže a že tyto projevy mají jednak individuální symbolický charakter a zároveň lze definovat určité prvky (symboly, barvy, témata, provedení kresby, apod.), které lze, s odkazem na prostudovanou literaturu, , při velké obezřetnosti, prohlásit za plošně se vyskytující indikátory.

V praktické části předkládám dvě případové studie, které toto tvrzení podporují. Vnímám, že se jedná o nereprezentativní vzorek. Specifické nestandartní projevy, jak

je popisuji v teoretické části, jsem vnímala i u ostatních členů skupiny, nicméně vzhledem k rozsahu této práce nebylo možné je zde všechny uveřejnit.

V první případové studii pracuji s dvanáctiletým Tomášem, který ve svém chování a prožívání vykazuje depresivní prvky. Jedná se zřejmě o situační reakci na jeho extrémně náročnou rodinnou situaci, kdy v jeho blízkosti není žádná vztahová osoba, která by mu poskytla bezpečné zázemí a jistotu. Jedním z cílů, které jsme si tedy stanovily, byla podpora psychické odolnosti Tomáše. V souladu se studií korejských autorů (Jang & Choi, 2012), kteří došli k závěru, že účast adolescentů v arteterapeutické skupině, kde se pracovalo převážně s hlinou, působí pozitivně na jejich psychickou odolnost, jsme využívaly při práci hlínu jako podnětový materiál. Práce s hlinou Tomáše bavila, užíval si haptický kontakt. To lze soudit z pozorování, které ukazovalo, že s kresbou je vždy hotov do deseti minut, většinou však méně. S hlinou byl schopen se zaujetím trávit dvojnásobek času. S výsledkem byl spokojený, což byl též významný posun oproti kresbě. Témata pro práci s hlinou jsme zadávaly taková, aby se vztahovala k jeho vlastní osobě, identitě a postupně dále i k podpoře jeho místa ve skupině.

Další oblastí, na kterou jsme se s Tomášem soustředily, byla práce s barvou, kterou do své produkce začleňoval minimálně, a když, tak pouze v redukované formě (maximálně 4 barvy v čisté podobě a to pouze při ztvárnění abstraktních témat, u konkrétních témat používal převážně pouze tužku). Barvy se podařilo částečně do abstraktní produkce začlenit, nicméně u konkrétních témat zůstává produkce stále prázdná, pouze jedné barvy, převážně černé. Tato produkce se většinou autorů (Cognet, 2013; Davido, 2001) jeví jako úzkostná a depresivní. Což se dařilo v kresbě nalézt, ale nedařilo se to výrazně terapeuticky změnit či posunout.

V druhé případové studii desetileté Lenky bylo též možné nalézt nestandardní kresebné projevy, které zřejmě korespondovaly s jejími zážitky. Intenzita, se kterou tyto projevy do svých artefaktů vnášela, byla zřejmě součástí terapeutického procesu. Otázkou zůstává, zda by při pokračování skupiny bylo možné postihnout terapeutický posun (byl-li by přítomný) v Lenčině produkci. Dostávám se tak k jednomu z cílů této práce, který se nepotvrdil. V předkládané produkci nelze postihnout terapeutický posun či změnu. Příčinou může být to, že ke změně či posunu prostě nedošlo. Zpětně se domnívám, že v kontextu otevřené skupiny takto „zraněných“ dětí, není primární

pracovat na změně výtvarné produkce, ale na budování bezpečného a přijímajícího místa, kde budou děti schopny tvořit, verbálně to komentovat a zažívat při tom potřebné emoce. Armstrong (2013) tvrdí, že terapeutický efekt pro děti, kteří byly vystaveni raným traumatickým zkušenostem, skýtá arteterapeutická práce s emocemi, kterou rozděluje na tři části. První je samotná tvorba artefaktu, druhou je prostor pro přemýšlení nad vzniklým artefaktem a třetí částí je vytvoření příběhu, který by se k němu vztahoval. Změna ve výtvarné produkci je samozřejmě žádoucí a je to jeden z terapeutických prostředků, nicméně si myslím, že jde až o další fázi, ke které jsme s naší skupinou nedospěly.

Většina dětí ve skupině se potýkala s hledáním identity, věkově adekvátním, ale zřejmě podmíněno i rodinnou situací. Shodným faktorem pro každé dítě, které skupinu navštívilo, bylo nestabilní rodinné zázemí. U velké části šlo o absenci otce. Matky byly často situací přetíženy, neměly vždy kapacitu pochopit a přijmout nestandardní projevy svých dětí. Na základě získaných zkušeností se jeví jako nosné arteterapeuticky pracovat přímo s rodiči a jejich dětmi, popř. pěstouny a dětmi dohromady. V české i zahraniční literatuře lze najít inspiraci v této arteterapeutické oblasti. Ženatá (2005) vede dlouhodobé arteterapeutické skupiny pro matky a jejich dcery. Kanadská studie (Proulx, 2002) popisuje zkušenosti ze skupinové terapie pro rodiče s dětmi do tří let. Jde samozřejmě o jiné věkové rozmezí, ale závěry ukazují, že mezi dětmi a rodiči arteterapeutická zkušenost nastolila jiný způsob komunikace, rodiče byly v roli partnera pro své dítě a tím mohly děti emocionálně růst. Domnívám se, že by tyto závěry mohly korespondovat i se staršími dětmi, zejména těmi, které mají potřebu emočního zrání pořád aktuální. Rodičům, zejména matkám, by mohla tato zkušenost pomoci zažít situace, kdy nemusí mít nad dětmi plnou kontrolu a odpovědnost, což by mohlo uvolnit energii potřebnou k porozumění a přijetí nestandardních projevů jejich dítěte.



## 10. Závěr

Bakalářskou práci jsem věnovala dětské arteterapeutické skupině a dětem, kteří jí se mnou prošly. Skupina byla koncipována jako otevřená podpůrná arteterapeutická skupina pro děti mladšího školního věku, která byla nabízena v rámci nestátní neziskové organizace. Cílem bakalářské práce bylo poodhalit fungování skupiny a v kontextu toho vnímat její členy s jejich výtvarnými artefakty. Deklarovaným cílem celé této práce bylo zachytit vývoj jedince v jeho výtvarném projevu se zaměřením na nestandardní projevy, které by mohly souviset s potížemi, jež děti do skupiny přivedly.

Teoretická část je rozdělena do tří částí, které poskytují odborné východisko pro část praktickou. Vycházela jsem z předpokladu, že pro arteterapeutickou skupinovou práci s dětmi je třeba představit vývojové teorie vztahující se k mladšímu školnímu věku. Důraz kladu především na potřeby těchto dětí a vývojové úkoly tohoto věku. Druhou oblastí, kterou v teoretické části představuji, je koncept rodiny z hlediska jádrového prostředí pro plnění dětských potřeb a budování jejich psychické pohody. Pokud k tomu z nějakého důvodu nedochází, lze u dětí vnímat určité projevy v jejich chování a prožívání. Třetí část je právě zaměřena na tyto nestandardní projevy, které lze detekovat v dětské kresbě. Pro srovnání se věnuji i klasickému vývoji dětské kresby, aby bylo možné nestandardní projevy vůbec definovat. Ke konci teoretické části se snažím postihnout specifika arteterapeutické práce s dětmi ve formě skupinových sezení.

Praktickou část pomyslně rozděluji na popis a zhodnocení samotné skupiny, což v druhé části rozšiřuji o dvě případové studie, které jsou zaměřeny na arteterapeutickou práci dvou dětí, dvanáctiletého Tomáše a desetileté Jany. U Tomáše byla v tvorbě a přístupu k ní, patrná depresivní symptomatika. Akcent byl kladen na práci s barvami, jakožto nositeli emočního obsahu a na podporu psychické odolnosti Tomáše. Jana ve své tvorbě produkovala symbolický materiál, který měl blízko k produkci traumatizovaných dětí, zejména emočně a sexuálně zneužívaných. Závěry z práce s Janou byly konzultovány se spolupracující organizací i OSPOD, aby bylo zajištěno bližší prošetření rodinné situace. Z kresby byly učiněny pouze hypotézy, které nebyly od klientky verbálně potvrzeny.

V předkládaných kazuistických studiích se nepotvrdil předpoklad, že bude možné pozorovat vývoj ve výtvarné produkci, který by souvisel s terapeutickým působením. Na základě tohoto zjištění a díky zpětné rekapitulaci skupinového dění jsem došla k závěru, že by bylo vhodné nadále pokračovat v arteterapeutické skupinové práci nejen s dětmi, ale i s jejich rodiči a to bez lpění na výtvarné změně, ale s pochopením pro potřebu (snad) časově omezené výtvarné stagnace.

## Seznam použitých zdrojů

Alison, G., & Megan, R. (2017) (Re)considering psychological constructs: A thematic synthesis defining five therapeutic factors in group art therapy [Electronic version]. *The Arts in Psychotherapy*, 55, 126-135.

Armstrong, V. G. (2013) Modelling attuned relationships in art psychotherapy with children who have had poor early experiences [Electronic version]. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 275-284.

Bowlby, J. (2010) *Vazba: teorie kvality raných vztahů mezi matkou a dítětem*. Praha: Portál.

Bucková, J. & Dedeciová, I. (březen 2017). *Pískoviště a psychoterapeutické karty*. Příspěvek prezentován na 7. Psychologické konferenci Asociace klinických psychologů, Hluboká nad Vltavou.

Campbellová, J. (1998) *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.

Caseová, C., & Dalleyová, T. (Eds.) (1995) *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál.

Cloud, H., & Townsend, J. (2007) *Děti a hranice*. Praha: Návrat domů.

Cognet, G. (2013) *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál.

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

Diamond, S., & Lev-Wiesel, R. (2017) The title „therapy“ and what do you do with it as a child? Recollections of being in child expressive arts group therapy [Electronic version]. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 22 (1), 152-164.

Dorn, Ch. M. (1998) *Mind in art: cognitive foundations in art education* [online]. Retrieved March 8, 2018, from [https://books.google.cz/books?id=yIeGaaZ3\\_xQC&pg=PA176&lpg=PA176&dq=lowenfeld+piaget&source=bl&ots=IN31m4\\_iII&sig=1Y6Q6DSFUCJhHpfSqqkU5zoEU](https://books.google.cz/books?id=yIeGaaZ3_xQC&pg=PA176&lpg=PA176&dq=lowenfeld+piaget&source=bl&ots=IN31m4_iII&sig=1Y6Q6DSFUCJhHpfSqqkU5zoEU)

[Gw&hl=cs&sa=X&ved=0ahUKEwinuK\\_1pf3ZAhVSb5oKHTPFAesQ6AEIRTAD#v=onepage&q=lowenfeld%20piaget&f=false](https://www.researchgate.net/publication/312111111)

Dunovský, J. (1986) *Dítě a poruchy rodiny*. Praha: Avicenum.

Dunovský, J., Dytrych, Z., & Matějček, Z. (1995) *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada.

Elliott, J., & Place, M. (2002) *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada.

Erikson, E. H. (2015) *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál.

Henley, D. (1998) Art therapy in a socialization program for children with attention deficit hyperactivity disorder [Electronic version]. *American Journal of Art Therapy*, 37(1), 2-12.

Hetherington, E. M, Cox, M., & Cox, R. (1985) Long term effects of divorce and remarriage on the adjustment of children [Electronic version]. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 24, 518-530.

Heyden, T. L. (2008) *Spratek*. Praha: Portál.

Humpolíček, P. (2017) Terapie hrou. In M. Valenta & P. Humpolíček, et al., *Hra v terapii* (s. 61-133). Praha: Portál.

Chvála, V., & Trapková, L. (2008) *Rodinná terapie a teorie jin-jangu*. Praha: Portál.

Isaacs, L. D. (1977) Art-therapy group for latency age children [Electronic version]. *Social Work*, 22(1), 57-59.

Jang, H., & Choi, S. (2012) Increasing ego-resilience using clay with low SES (Social Economic Status) adolescents in group art therapy [Electronic version]. *The Arts in Psychotherapy*, 39, 245-250.

Kaufmannová-Huberová, G. (1998) *Děti potřebují rituály*. Praha: Portál.

Koukolík, F., & Drtilová, J. (2006) *Vzpouza deprivantů: nestvůry, nástroje, obrana*. Praha: Galén.

- Krejčířová, D. (2006) Úzkostné poruchy. In P. Říčan & D. Krejčířová, et al., *Dětská klinická psychologie* (4 th ed.) (s. 225-229). Praha: Portál.
- Koppitz, E. M. (1966b) Emotional indicators on human figure drawings of shy and aggressive children [Electronic version]. *Journal of Clinical Psychology*, 22, 466-469.
- Kyzour, M. (1970) O krizových jevech v dětské malbě a kresbě. *Estetická výchova*, 70 (3), 44-46.
- Langmeier, J., Balcar, K., & Špitz, J. (2000) *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (1998) *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006) *Vývojová psychologie*. (2st ed.) Praha: Grada.
- Liebmann, M. (2010) *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál.
- Kastová, V. (2000) *Dynamika symbolů: základy jungovské psychoterapie*. Praha: Portál.
- Maslow, A. H. (2014) *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
- Matějček, Z. (1992) *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: SPN.
- Matějček, Z. (2007) *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
- Matějček, Z., & Dytrych, Z. (2002) *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada.
- Mitchell, S. A., & Blacková, M. J. (1999) *Freud a po Freudovi*. Praha: Triton.
- Oaklander, V. (2003) *Třinácté komnaty dětské duše*. Dobříš: Drvoštěp.
- Papalia D. E., & Olds, S. W. (1990) *A child's world, infancy through adolescence*. New York: Von Hoffmann Press.
- Perout, E. (2005) *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik.
- Peterson, L. W., & Hardin, M. E. (2002) *Děti v tísní: příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton.

- Piaget, J., & Inhelderová, B. (1970) *Psychologie dítěte*. Praha: SPN.
- Pöthe, P. (2008) *Emoční poruchy v dětství a dospívání*. Praha: Grada.
- Pöthe, P. (2014) *Princezny a zombíci: vnitřní svět dětí v rozvodových konfliktech* [online]. Retrieved March 5, 2018, from <http://www.dr-pothe.com/princezny-a-zombici-vnitri-svet-deti-v-rozvodovych-konfliktech/>
- Proulx, L. (2002) Strengthening ties, parent-child-dyad: group art therapy with toddlers and their parents [Electronic version]. *American Journal of Art Therapy*, 40, 238-258.
- Ptáček, R., Kuželová, H. & Čeledová, L. (2011) *Vývoj dětí v náhradních formách péče* [online]. Retrieved March 7, 2018, from [https://www.mpsv.cz/files/clanky/13150/nahradni\\_pece.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/13150/nahradni_pece.pdf)
- Rieger, Z. (2007) *Lod' skupiny: inspirace pro současné i budoucí lodivody ve skupinové terapii*. Praha: Portál.
- Smith, H. (2004) *Děti a rozvod*. Praha: Portál.
- Sobotková, I. (2001) *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
- Stronach-Buschel, B. (1990) Trauma, children, and art [Electronic version]. *American Journal of Art Therapy*, 29(2), 48-53.
- Uhlíř, J. (2004) Skupinová arteterapie jako součást komplexní péče o žáky se specifickými poruchami učení (SPU). *Arteterapie - téma: Děti*, 5, 12-15.
- Vágnerová, M. (2000) *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2004) *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2006) Dědičnost psychických vlastností, jejich odchylek a poruch. In P. Říčan & D. Krejčířová, et al., *Dětská klinická psychologie* (4 th ed.) (s. 53-68). Praha: Portál.
- Vybíral, Z., & Roubal, J. (Eds.) (2010) *Současná psychoterapie*. Praha: Portál.

Warren, L. A. (1996) An interview with Judith A. Rubin, PhD., A.T.R.-BC, HLM [Electronic version]. *American Journal of Art Therapy*, 35 (1), 2-9.

West, G. K. (2002) *Dobrodružství psychického vývoje*. Praha: Portál.

World Health Organization (2016) *International statistical classification of diseases and related health problems- 10* (5th ed.) [online]. Retrieved March 21, 2018, from <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2016/en#/V>

Winnicott, D. W. (1971) *Playing and reality*. Middlesex: Penguin.

Ženatá, K. (2005) *Obrazy z nevědomí: práce v arteterapeutickém ateliéru*. Praha: Portál.

## Přílohy

Obr. 1: Můj erb (Tomáš)

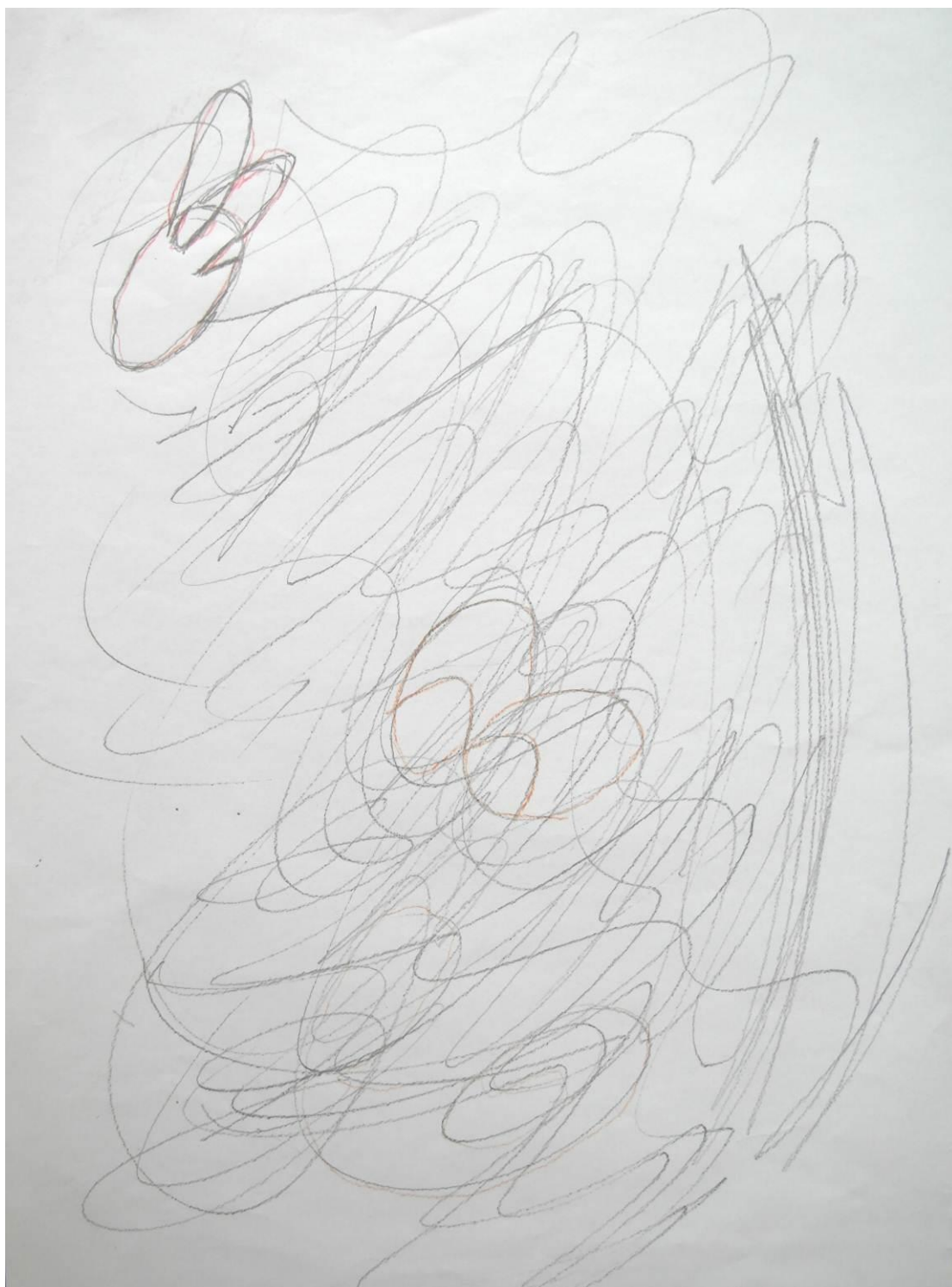




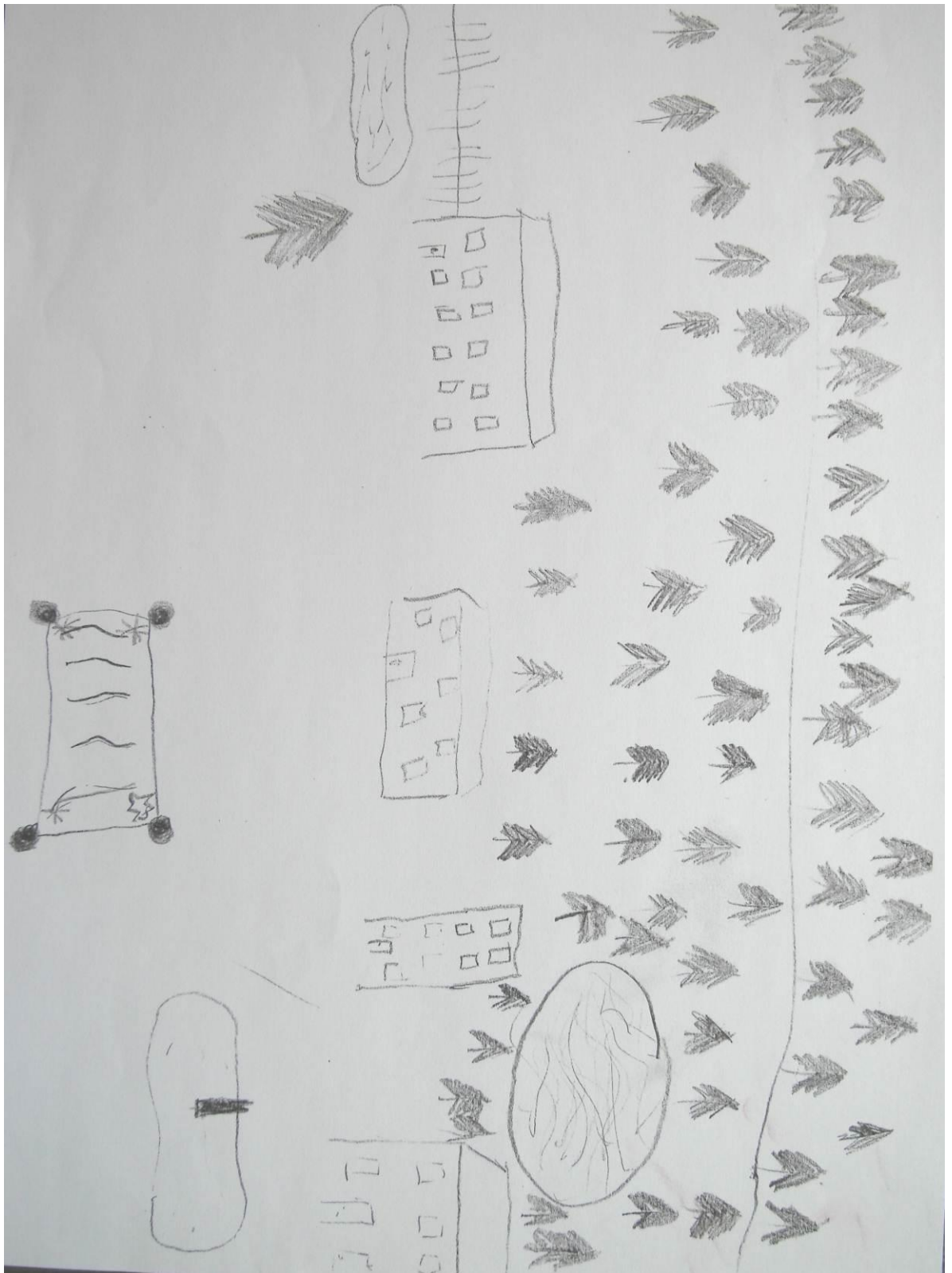
Obr. 2: Koláž – Můj svět (Tomáš)



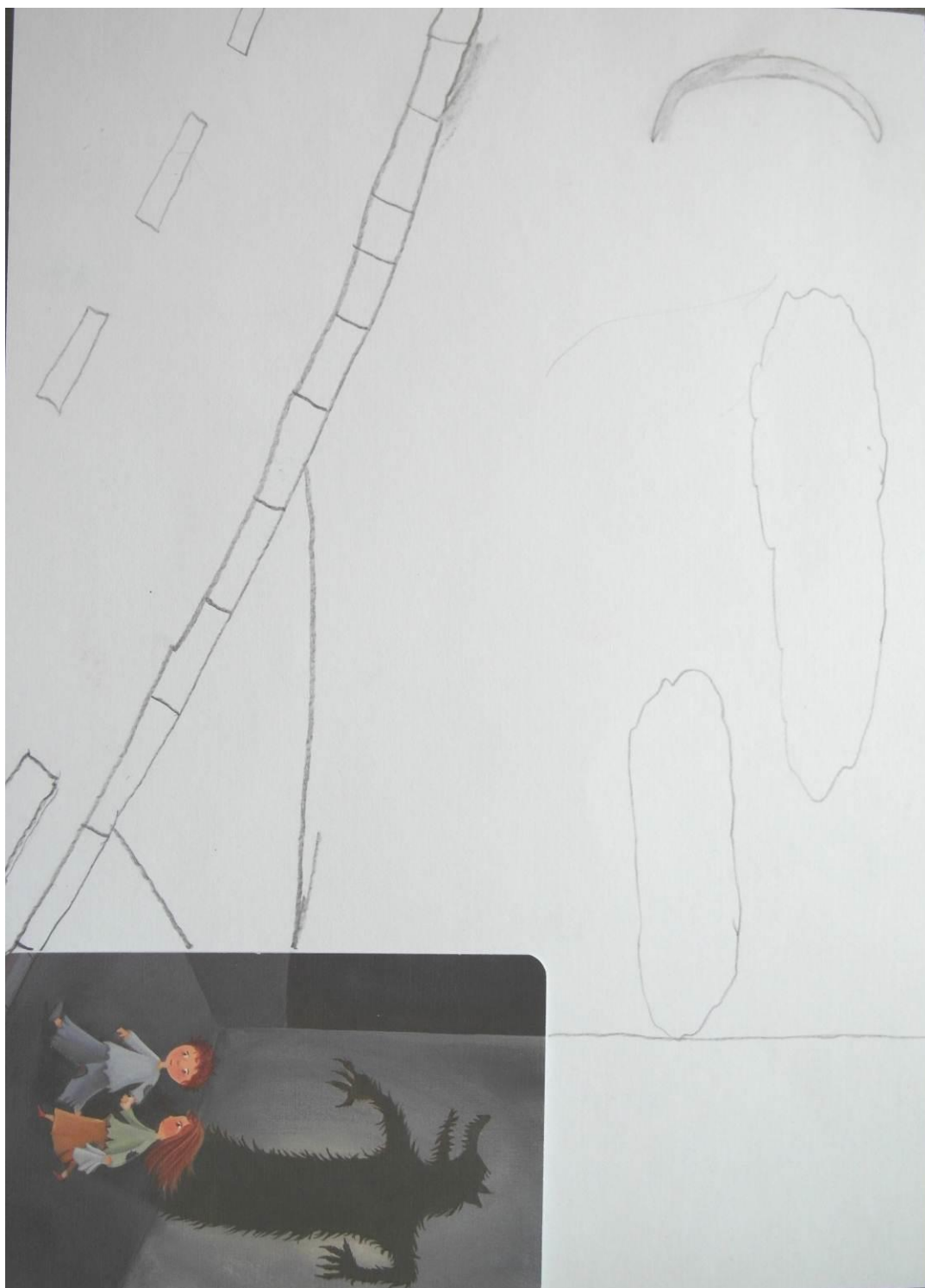
Obr. 3: Čmáranice (Tomáš)



Obr. 4: Bezpečné místo (Tomáš)



Obr. 5: Dixit s domalovaným obrázkem (Tomáš)



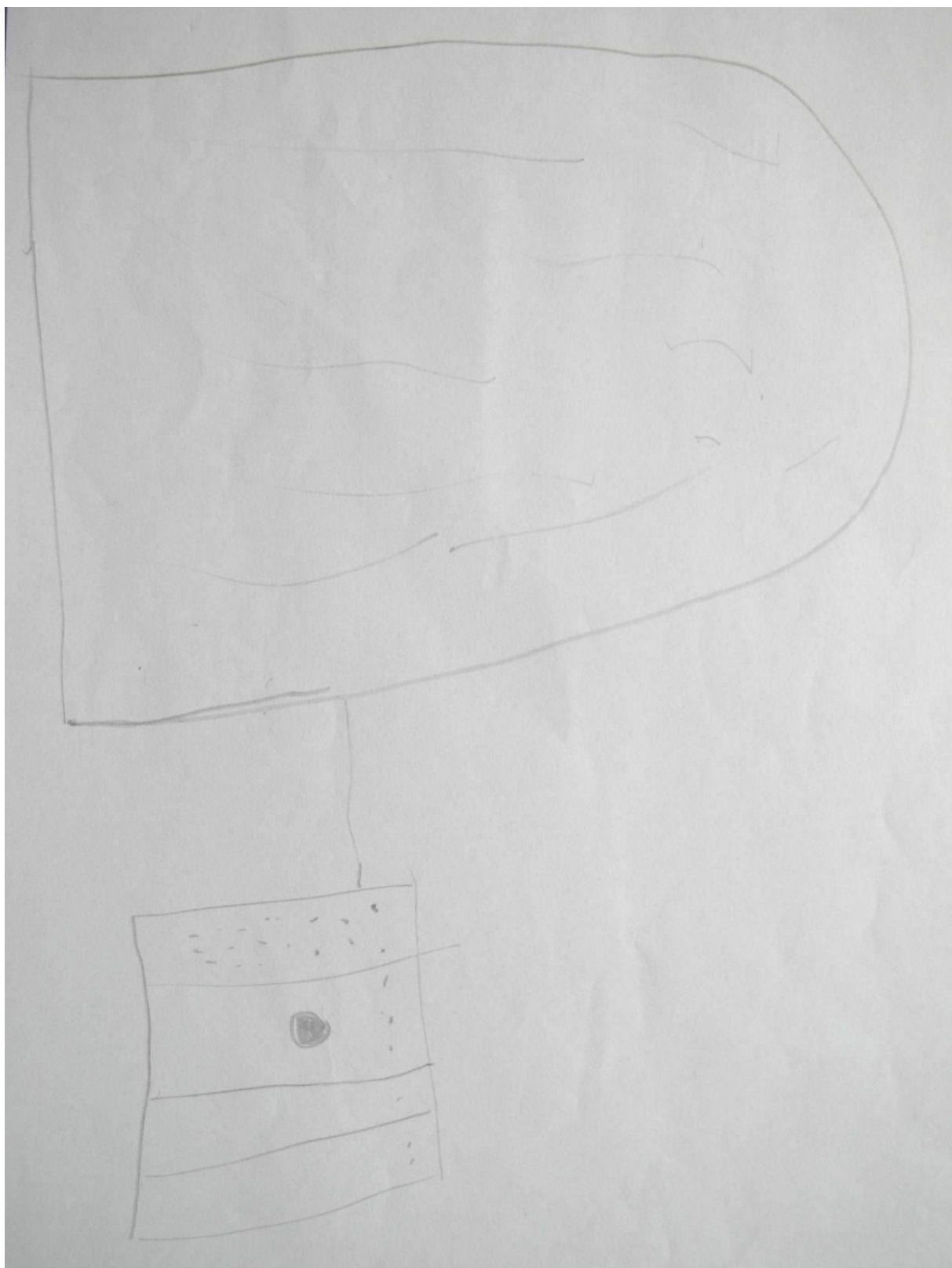
Obr. 6: Rozfoukávání tuše – Pirani (Tomáš)



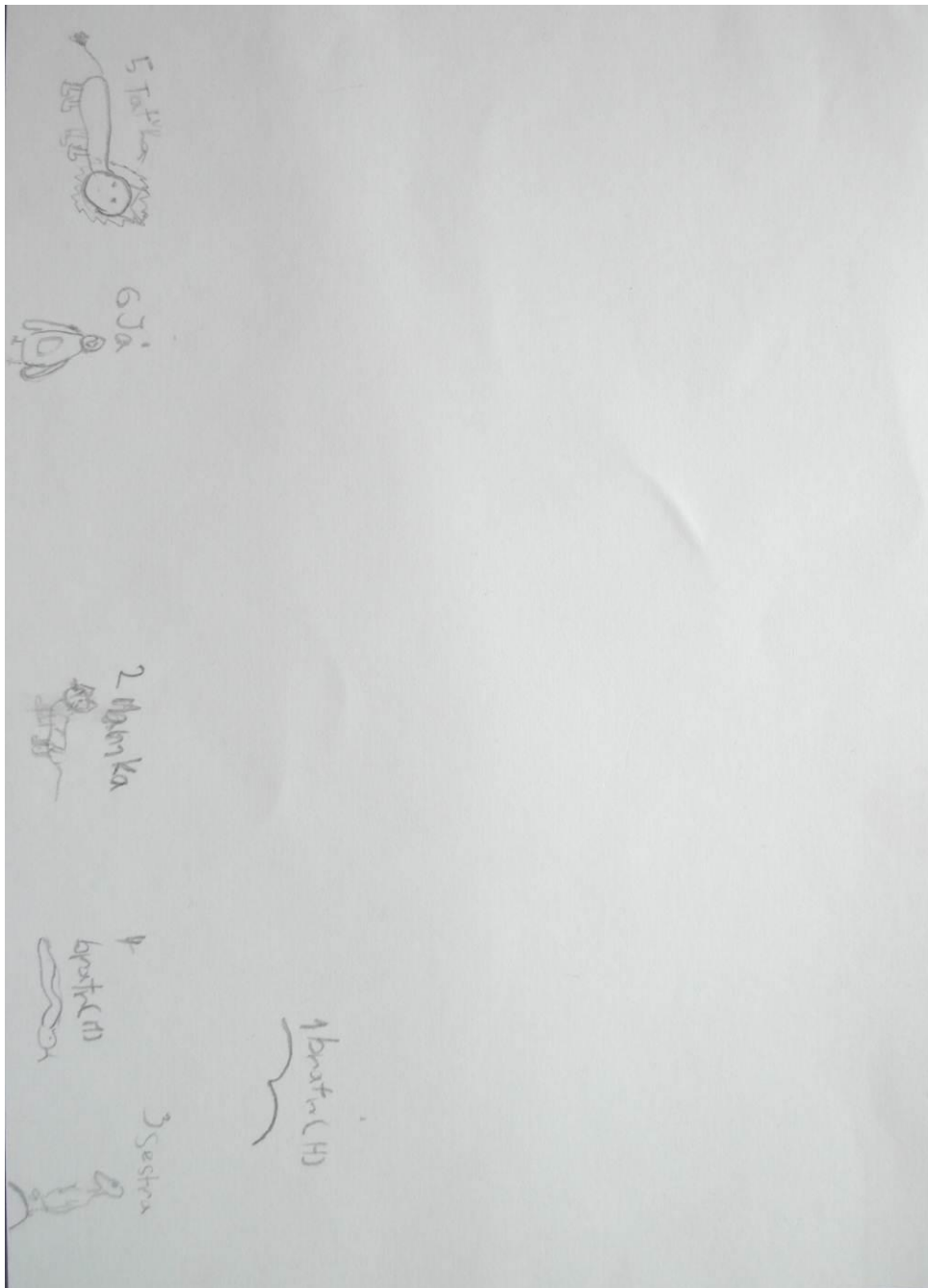
Obr. 7: Rozfoukávání tří tuší – Pocity (Tomáš)



Obr. 8: Největší přání – Teleport (Tomáš)



Obr. 9: Začarovaná rodina (Tomáš)





Obr. 10: Kostým – Smrtihlav (Tomáš)



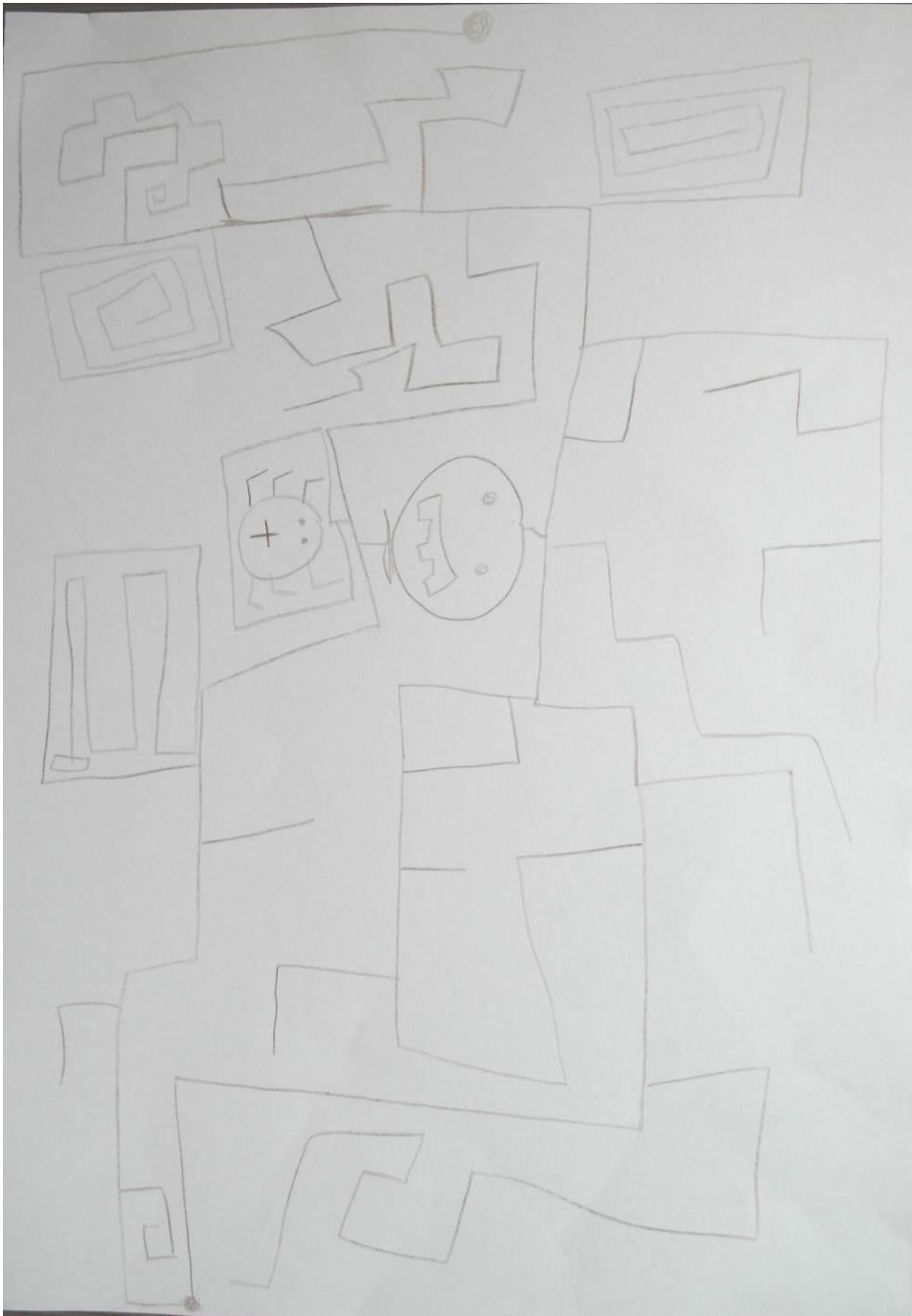
Obr. 11: Rozfoukávání tuše – Ufoun (Tomáš)



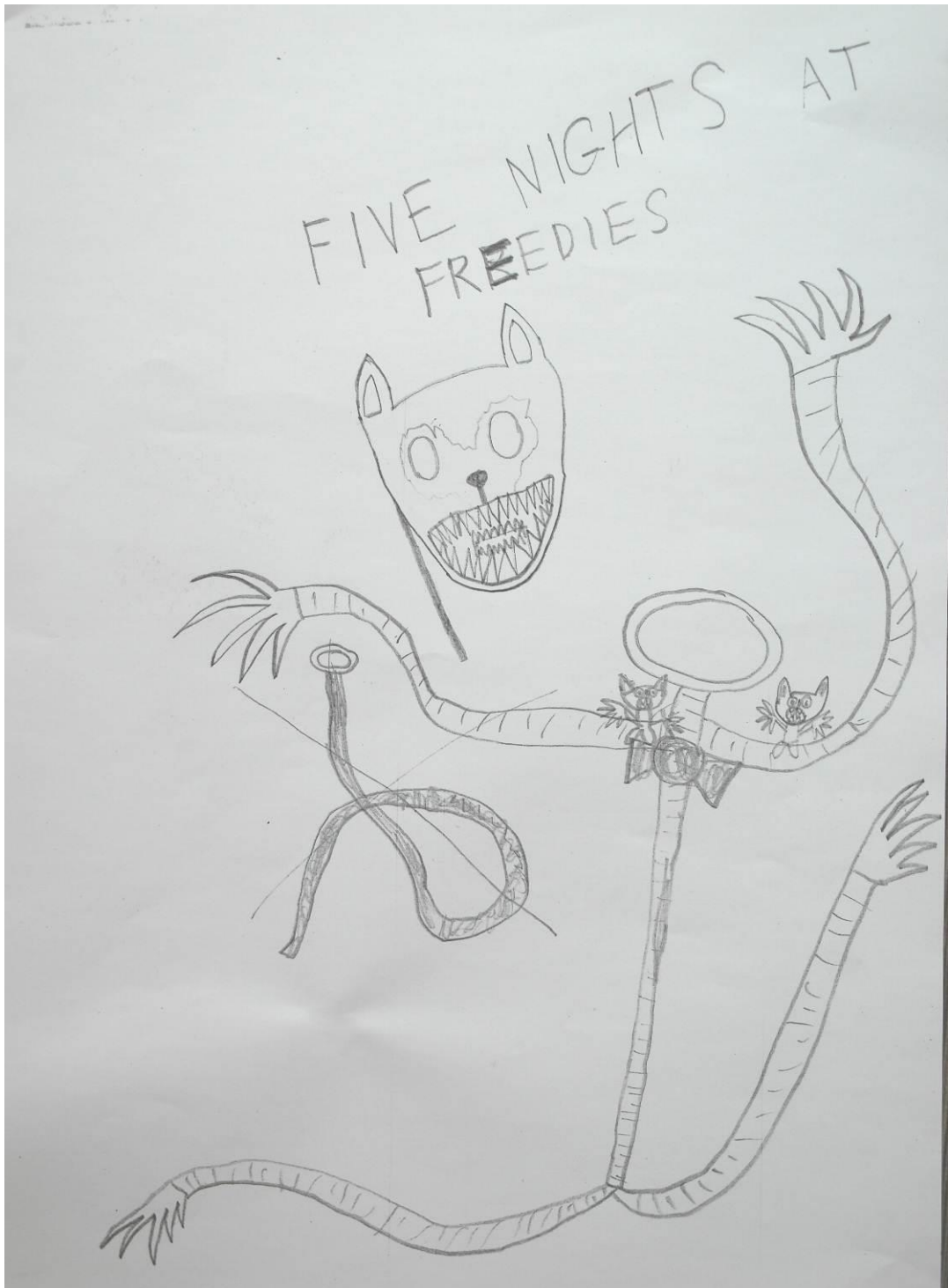
Obr. 12: Prstové barvy – Barevné moře (Tomáš)



Obr. 13: Bludiště (Tomáš)



Obr. 14: Kostým – Five nights at Freedies (Lenka)



Obr. 15: Bludiště (Lenka)



Obr. 16: Prstové barvy – Děsivý klaun (Lenka)



Obr. 17: Lenky výseč z mandaly (Lenka)





Obr. 18: Karta Persona – Já v dospělosti (Lenka)

