Pedagogická fakulta
Faculty of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

Arteterapie u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

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

České Budějovice 2014

Anotace

Bakalářská práce se zabývá možností nápravy obtíží dětí jmenované skupiny za pomoci arteterapeutických metod a technik. Teoretická část vymezuje pojem speciální vzdělávací potřeba a charakterizuje a blíže specifikuje některé skupiny dětí, které se k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami řadí. Jedná se o děti se specifickými vývojovými poruchami učení a žáky s výchovnými problémy. Užší výběr je zvolen s ohledem na to, jak děti fungují a jak se projevují ve výuce. Praktickou část práce tvoří dvě případové studie. V nich je prezentován rozbor výtvarné produkce dětí 2. stupně ZŠ – dívky se specifickou vývojovou poruchou učení na podkladě zdravotního postižení a dívky s výchovnými problémy vyvolanými emoční deprivací. Hledání typických rysů tvorby těchto dětí a sledování změn ve výtvarné produkci jsou nedílnou součástí práce.

Abstract

The Bachelor thesis deals with the possibility of eliminating difficulties of mentioned group of children by means of artetherapeutic methods and techniques. The theoretical part defines the term specific educational need and describes and specifies some groups of children who belong to pupils with educational specific needs. It is concerned with pupils with specific learning disabilities and pupils with behavioural difficulties. The shortlist is chosen with regard to how these children work in classrooms. The practical part of the thesis is composed by two case studies. They contain the analysis of upper primary school children's art production – of the girl with specific learning disability based on her physical handicap and the girl with behavioural difficulties caused by her emotional deprivation. The aim of this Bachelor thesis is to find typical features of these children's art production and observe changes in their production.

Klíčová slova

Speciální vzdělávací potřeba, specifická vývojová porucha učení, deprivace, integrace, inkluze, arteterapie

Keywords

Specific educational need, specific learning disability, deprivation, integration, inclusion, artetherapy

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

V Českých Budějovicích dne 29. dubna 2014

…….

Mgr. Jana Malinová

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za cenné rady, ochotu a vstřícnost při jejím vypracování.

OBSAH

ÚVOD 5

TEORETICKÁ ČÁST

1. Charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb 6

1.1 Výukové problémy 7

1.1.1 Specifické vývojové poruchy učení 8

1.2 Výchovné problémy 10

1.2.1 Poruchy chování 11

1.2.2 Deprivace 12

2. Arteterapie u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami 13

PRAKTICKÁ ČÁST

3. Práce ve výtvarných skupinách 15

4. Témata, metody, techniky, materiály 16

5. Případové studie 17

5.1 Linda 17

5.2 Lenka 37

6. Přínos praktické části 56

ZÁVĚR 57

POUŽITÉ ZDROJE 59

SEZNAM VYOBRAZENÍ 60

ÚVOD

V úvodu bych nejprve ráda zdůvodnila výběr tématu své bakalářské práce a blíže charakterizovala zkoumané prostředí.

Na základní škole, ve které pracuji, probíhal projekt s názvem Rovné příležitosti pro každého, šance pro všechny, který po třech letech skončil. Pokračováním v minulém i tomto školním roce je zajištěna jeho dvouletá udržitelnost. Jedná se o projekt pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, především pro žáky mimořádně nadané. Cílem projektu je včasnou diagnostikou pomoci těmto žákům a jejich rodičům předcházet možným problémům, rozpoznat jejich nadání, začlenit je i se specifickými potřebami do třídního kolektivu, sestavit pro ně individuální plány a podle potřeby prohlubovat a rozšiřovat obsah některých vzdělávacích oborů. V týmu projektu pracuje také školní psycholožka. Žáky, kteří prošli jejím psychologickým vyšetřením (za tři roky to bylo 157 dětí, další rok 65 dětí – zájem o psychologickou diagnostiku stoupá), můžeme podle charakteristik rozdělit do těchto skupin: na mimořádně nadané a nadprůměrně inteligentní (výrazně nadprůměrné), zaostávající (žáky s výukovými problémy) a žáky s výchovnými problémy.

Jako učitelka výtvarné výchovy na 2. stupni ZŠ a vedoucí arteterapeuticky zaměřených výtvarných skupin mám možnost pracovat i s dětmi s těmito charakteristikami. Tato skutečnost mi nabídla vhodný námět ke zpracování a zároveň téma mé bakalářské práce. Během čtyř let jsem se jako studentka arteterapie pomalu učila arteterapeutickým metodám a technikám a zároveň přehodnocovala zkušenosti své více než dvacetileté praxe ve školství. Nejen studium, ale i umožnění participovat na uvedeném projektu mi přineslo větší vhled a hlubší pochopení výtvarných výpovědí našich žáků. Neocenitelná byla také možnost konzultací s PhDr. Vlastou Hořánkovou, účastnicí našeho projektu. S její pomocí jsem si vytipovávala děti na 2. stupni a s některými pracovala ve výtvarných skupinách. Jejich produkcí jsem se následně zabývala. Podle specifických vzdělávacích potřeb to byli především žáci s výukovými a výchovnými problémy.

V teoretické části mé bakalářské práce uvedené skupiny krátce charakterizuji a blíže specifikuji. Všímám si také fungování žáků ve výuce a zejména pak možnosti nápravy jejich obtíží včetně postavení arteterapeutických metod a technik v rámci této nápravy.

Ve výzkumné studii prezentuji rozbor výtvarné produkce vybraných žáků 2. stupně ZŠ. Jedná se o dvě děti, které se do skupin samy přihlásily, protože rády kreslí a malují. S jednou dívkou jsem pracovala rok a půl, s další dívkou stále pracuji. V závěru bakalářské práce se také pokouším nalézt některé typické rysy výtvarného projevu těchto dětí.

TEORETICKÁ ČÁST

V této části budu stručně charakterizovat speciálně vzdělávací potřeby a poté se zaměřím na dvě oblasti. První z nich se týká výukových problémů – v ní se zabývám specifickými vývojovými poruchami učení. Druhá oblast rozebírá výchovné problémy – týká se poruch chování a deprivace. Důvodem volby je navázání na případové studie obsažené v praktické části. V kazuistikách se uvedená problematika objevuje.

1. Charakteristika speciálních vzdělávacích potřeb

Ve vzdělávacím procesu se vedle žáků, jejichž vzdělávání probíhá obvyklými formami, vyskytují také skupiny dětí, jejichž potřeby jsou specifické. Jedná se o žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním, s mimořádným nadáním; patří sem i děti cizinců a příslušníci jazykových a etnických menšin, děti ze sociálně znevýhodněného prostředí aj. Tyto potřeby jsou ve školách zjišťovány a zohledňovány.

Vzdělání má pro jedince i společnost stále větší význam. Právo na něj je jedno ze základních lidských práv a je základem spravedlivé a rovnoprávné společnosti. V současnosti jsou tyto myšlenky reflektovány filozofií **inkluze**, nejnovějšími trendy jsou inkluzivní přístupy. *„Ty lze charakterizovat naprosto přirozeným začleňováním handicapovaných osob do běžné společnosti (resp. jejich nevyčleňováním z běžné populace). Pokud to není opravdu nezbytně nutné, nejsou už ve výchově a vzdělávání nebo pracovním a společenském začleňování postižených lidí preferovány žádné speciální a nestandardní prostředky, ale spíše běžné postupy – samozřejmě v závislosti na možnostech konkrétních osob a na konkrétní situaci.“* (Slowík, 2007, s. 14)

Inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami */„máme na mysli žáky se zdravotním postižením a znevýhodněním, se sociálním znevýhodněním a žáky nadané a mimořádně nadané“* (Vítková in Bartoňová, 2005, s. 14)/ se stalo součástí školních vzdělávacích programů. Tato skutečnost vyvolala potřebu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Jedná o rozšíření poznatků z oboru speciální pedagogika u pedagogů a také u studentů učitelství. Na řadě škol se zřizuje funkce školního speciálního pedagoga, v některých funguje školní psycholog.

V této oblasti může najít uplatnění i odborný pracovník – arteterapeut. Jeho úloha při práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami by mohla nabývat stále většího významu

úměrně se vzrůstajícím počtem těchto žáků ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Škola, která poskytla téma bakalářské práce, je zaměřena na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Její vzdělávací program rozděluje a blíže specifikuje žáky na **žáky se zdravotním postižením** (tělesné, mentální, autismus, vady řeči, vývojové poruchy učení nebo chování), **se zdravotním znevýhodněním** (dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování), **se sociálním znevýhodněním** (rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, asylanti) a **mimořádně nadané** (tendence vytvářet vlastní pravidla, nepodřizovat se kolektivu, vlastní pracovní tempo, sklon k perfekcionalismu a tím i problematičtější způsob komunikace, vytváření vlastních postupů řešení, dobrá koncentrace i paměť, potřeba projevení a uplatnění znalostí a dovedností ve školním prostředí).

Při vzdělávání těchto žáků je důležité uplatňovat kombinaci speciálně pedagogických postupů a alternativních metod, vyžadují podnětné a vstřícné školní prostředí, které umožní rozvoj jejich vnitřního potenciálu. Výhodný je snížený počet žáků ve třídě, pomoc pedagogického asistenta, vytvoření školního poradenského pracoviště (speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga). Vzdělávání probíhá ve třídě samostatně určené pro tyto žáky nebo formou individuální integrace v běžné třídě. Je také potřebné respektovat individualitu a potřeby dítěte, zohlednit druh, stupeň a míru postižení při hodnocení, používat potřebné kompenzační pomůcky, dále pak zkvalitňovat připravenost pedagogických pracovníků, spolupracovat s rodiči a odborníky, vhodnou nabídkou kroužků podporovat mimoškolní činnosti dětí podle jejich zájmů, u cizinců podporovat znalost českého jazyka a seznamovat s českým kulturním prostředím a tradicemi, umět reagovat na kulturní rozdíly, vnímat jinou národnost, etnicitu či hodnotovou orientaci, vytvářet individuální vzdělávací plány – podle potřeby upravit, doplnit, rozšířit a prohloubit vzdělávací obsah konkrétního předmětu.

1.1 Výukové problémy

Jak již bylo naznačeno, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vzdělávají v základních školách, potřebují individuální přístupy především k odstranění nebo zmírnění problémů ve výuce. Nejvíce ve školním prostředí diskutovanou skupinou se v tomto ohledu jeví žáci se specifickými vývojovými poruchami učení.

1.1.1 Specifické vývojové poruchy učení

Během získávání a využívání takzvaných školních dovedností, mezi něž patří především čtení, psaní a počítání, se projevují obtíže, které bývají různorodé a souhrnně jsou označovány jako specifické vývojové poruchy učení.

„Specifické vývojové poruchy učení bývají definovány jako neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti.“ (Jucovičová , 2008, s. 9)

Poruchy učení patří k vývojovým poruchám, jejich příznaky se promítají do výkonů v průběhu vývoje dítěte a ve větší či menší míře přesahují do doby dospělosti. Jsou specifické z hlediska etiologie i projevů, vrozené nebo získané v ranném dětství. Určitou roli zde hraje i dědičnost. Intelektové schopnosti žáků s těmito poruchami bývají průměrné až nadprůměrné. U těchto dětí bývají oslabeny funkce kognitivní (např. schopnost koncentrace pozornosti, paměť, myšlení, řeč, proces automatizace, matematické představy), percepční (je narušeno zrakové či sluchové vnímání), motorické (je zhoršena jemná i hrubá motorika ruky, očních pohybů a mluvidel); porucha intersenzorických a senzoricko-motorických funkcí zhoršuje propojení poznávacích a motorických funkcí.

*„Jelikož poruchy učení vycházejí primárně z narušených dílčích funkcí (jako je zraková či sluchová diferenciace, pravolevá a prostorová orientace nebo paměť), jedním z klasifikačních kritérií mohou být právě tyto dílčí deficity, příp. převažující symptomy (percepční deficit sluchový nebo zrakový, hyperaktivita nebo hypoaktivita apod.). Podle funkčního rozdělení činnosti mozku se někdy poruchy učení dělí také na pravo- a levohemisférové; samozřejmě existuje i rozdělení poruch na lehké a těžké formy.“ (*Slowík, 2007, s. 126)

Poruchy učení se obvykle klasifikují podle postižených školních dovedností. Mezi základní typy specifických vývojových poruch učení patří **dyslexie** (specifická vývojová porucha čtení), **dysortografie** (specifická vývojová porucha pravopisu), **dysgrafie** (specifická vývojová porucha psaní postihující písemný projev) a **dyskalkulie** (specifická vývojová porucha matematických schopností), méně časté jsou **dyspraxie** (specifická vývojová porucha obratnosti), **dyspinxie** (specifická vývojová porucha kreslení) či **dysmúzie** (specifická vývojová porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby). Poruchy se objevují samostatně, častěji však v komplexu poruch (nejčastěji dyslexie, dysgrafie, dysortografie). Často se vyskytují také společně se **syndromem poruchy pozornosti** (ADD – Attention Deficit Disorders) nebo **syndromem poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou** (ADHD - Attention Deficit

Hyperaktivity Disorder). Podkladem tohoto syndromu je lehké, difúzní organické poškození mozku nepostihující intelektové schopnosti.

Poruchy učení se objevují v různých vývojových obdobích života dítěte. Obvykle bývají diagnostikovány v mladším školním věku, po nástupu do základní školy. V případě, že má dítě slabší poruchu nebo ji pomocí svých vysokých intelektových schopností kompenzuje, je diagnostikováno až na druhém stupni základní školy, kdy učební látky přibývá a porucha se stane zjevnější. *„Zde se často komplikuje tzv.* ***sekundární problematikou****, která již neplyne ze základních projevů poruchy, ale přesto s ní úzce souvisí. Sekundární problematika se pak týká jak výukové oblasti, tak oblasti psychiky dítěte.“* (Jucovičová, 2007, s. 5)

Není možné se ztotožnit s názorem, že má žák na druhém stupni poruchu již vykompenzovanou a že už není potřeba pracovat s ním odlišnými metodami, jinak ho hodnotit a klasifikovat. V tomto případě se jedná o neznalost problematiky poruch učení a o neznalost nebo neschopnost či neochotu používat odlišné metody práce a hodnocení těchto dětí.

Na druhém stupni základní školy jsou děti více samostatné a jsou na ně kladeny vyšší nároky. Obvykle je učí více učitelů a každý z nich používá jiný styl, metody práce, způsob hodnocení. Je třeba si uvědomit, že každé dítě se specifickou poruchou učení je jiné, a jinak k němu v pedagogickém procesu přistupovat. Odlišný bývá typ poruchy a její specifické projevy, které se mohou vyskytovat v různých kombinacích, síla poruchy a závažnost jejího vlivu na úspěšnost ve výuce, míra intelektových schopností a kompenzační schopnosti. Důležitá je včasnost a správnost diagnostikování poruchy u dítěte a možnost absolvování reedukačního nácviku. Jeho úspěšnost je závislá na osobnosti dítěte, postoji školy a podpoře rodiny dítěte.

Mnohdy se setkáme se skutečností, že dítě během školní docházky vystřídá několik základních škol. Tak se často stává, že na druhý stupeň přichází s nekompenzovanou poruchou učení a se **sekundární problematikou**, tzn. že se u něho projevují obtíže, které přímo neplynou z poruchy, ale úzce s ní souvisí, totiž výukové obtíže, nedostatky ve výuce. Bývají ovlivněny např. sníženým jazykovým citem těchto dětí, tím, že se dítě natolik soustředilo na obtíže plynoucí z poruchy nebo na reedukaci poruchy, že mu unikly některé ze základů ve výuce. Také u dětí, které nebyly včas diagnostikovány, anebo neprošly reedukací, došlo k takovému nárůstu a kumulaci jejich problematiky, že už nebyly schopny pojmout vše, co jim výuka přinášela. U dětí přetrvávají percepčně motorické obtíže, což způsobuje přetrvávání jejich specifických obtíží. Proto se nejsou schopny dyslektické děti učit pomocí čtení, dysgrafici mají problém se zaznamenáváním učiva pomocí psaní.

Je nutné zdůraznit, že sekundární problematika se u dětí neprojevuje jen v oblasti výuky a nárůstu výukových obtíží, ale i **v oblasti psychiky**. Často se dostávají do pro ně emocionálně

náročné situace. Dvojnásob to platí pro děti na druhém stupni, na které zátěž působí dlouhodobě. Děti s poruchami učení mívají zvýšený sklon k úzkostnému prožívání, bývají emočně labilnější a mívají snížené sebepojetí a sebehodnocení. Jejich častým rysem bývá nejistota, nižší sebevědomí a sebedůvěra. Bývají u nich přítomny poruchy emotivity. Vlivem dlouhodobě působících náročných situací dochází však u dětí k reaktivním změnám v jejich chování. Svým způsobem jde o obranné reakce. Můžeme zaznamenat neurotické reagování, které se projeví zvýšenou afektivitou, neklidem, nesoustředěností, nebo i psychosomatickými obtížemi (bolesti hlavy, břicha, průjmy, zvracení, tiky, neurózy řeči – koktání, zadrhávání, mohou se dostavit i noční děsy a enurézy). Časté bývají útěky jak z vyučování, tak z rodiny, ale i útěky do nemoci, do svého vnitřního světa, fantazie, útěky od reality, lhaní k odvrácení potíží. Neúspěšné děti se často uchylují k poutání pozornosti nevhodnými způsoby: patří sem negativistické reakce, „předvádění se“, agresivní reakce (slovně, fyzicky), autoagrese. Takové děti jsou snadno ovlivnitelné a ohrožené působením vlivu disociálních skupin, u kterých je aktuální problematika závislostí. Tomuto případnému negativnímu vývoji je třeba zabránit pozitivní seberealizací, např. prožitkem úspěšnosti, zmírněním tlaku na domácí přípravu a výuku.

„Potřeba zažívat úspěch patří neodmyslitelně k životu člověka a představuje významný prvek formování osobnosti.“ (Kaprová, 2000, s. 34) Proto je velmi důležité včas poruchu diagnostikovat. Někdy ji dítě kompenzuje pomocí svých vlastních mechanizmů a vysokých inteligenčních schopností a porucha se navenek neprojeví, jindy rodiče nebo učitelé netrvají na vyšetření dítěte. Pak k diagnostice dochází až tehdy, kdy dospívající jedinec nemůže překonat nějakou životní, studijní nebo pracovní překážku, a to už bývá pozdě.

Neúspěšné dítě s poruchou zažívá během školní docházky pocity nedostačivosti; nemá na čem stavět, protože jsou jeho znalosti kusé. Mnohdy získá nechuť k další výuce, o vztahu k učitelům a obecně ke vzdělávání nemluvě, a to je škoda. *„Vždyť úkolem základní školy není jen předat těmto dětem vědomosti, dovednosti a potřebné kompetence, ale také jejich problematiku co nejvíce kompenzovat, a pokud to plně nejde, naučit tyto děti s poruchou žít tak, aby jim jejich budoucí život, studium a práci co nejméně komplikovala.“* (Jucovičová, 2007, s. 3)

1.2 Výchovné problémy

Do skupiny žáků s výchovnými problémy můžeme zařadit děti s poruchami pozornosti,

hyperaktivní, s poruchami chování, s osobnostními problémy aj. Ve výuce ovlivňují jejich projevy proces učení, vyžadují individuální přístup učitele a jistou míru tolerance od spolužáků ve třídě. Některé problémy souvisejí s vývojovými poruchami, jiné s nevhodným působením rodinného prostředí. Pokud rodina neposkytuje dítěti potřebné zázemí a neuspokojuje jeho potřeby, je v některém ohledu dysfunkční, stane se zdrojem zátěže. Vývoj psychiky deprivovaného dítěte může být pak nepříznivě ovlivněn.

1.2.1 Poruchy chování

„Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností.“ (Vágnerová, 2004, s. 274)

Při diagnostice si musíme dát pozor na správnou diferenciaci příčin, které odlišují sociálně či psychicky podmíněné chování od specifických poruch chování (příčinou je např. syndrom ADHD), nebo od přirozených výkyvů v chování typických pro některá vývojová období či výjimečné situace v životě člověka (např. období vzdoru, období puberty).

Poruchy chování mohou mít u dětí širokou škálu projevů – zlozvyky, lhaní, krádeže, záškoláctví, agresivita a šikanování, patologické závislosti, sexuální deviace, sebevražedné (suicidální) jednání. Příčinou vzniku poruch chování může být nepodnětné nebo patologické prostředí, nesprávné výchovné postupy, vliv vrstevnických skupin, patologické změny osobnosti (psychické poruchy a onemocnění), mentální postižení nebo projevy hyperaktivity. V takových případech bychom měli považovat projevy nestandardního chování spíše za symptomatické a přístup k nápravě nebo terapii se od ryze sociálně podmíněných poruch bude v některých ohledech výrazně odlišovat. V případě psychické poruchy, a tu potvrdí pouze psychiatrická a psychologická diagnostika, je možná medikace nebo psychoterapie. Častá bývá kombinace různých příčin.

Některé nestandardní projevy chování mohou být také průvodním jevem syndromu týraného a zneužívaného dítěte (CAN – Child Abused and Neglect), který je charakteristický zejména citovou deprivací. Ve škole se nemusí takové dítě projevovat příliš nápadně – někdy jsou tyto děti spíše tiché, nekonfliktní, třeba i se sklonem k izolaci, jindy se zkušenost s týráním projeví destruktivními a agresivními tendencemi a obtížnou zvladatelností.

1.2.2 Deprivace

Jako dítě s výchovnými problémy se ve škole projevuje i dítě deprivované. Výchovným problémem zde není myšleno, že žák takzvaně „zlobí“ a tím narušuje vzdělávací proces, ale může se projevovat i opačně. Protože se jedinec adaptuje na zátěžovou situaci různě, může se projevovat jako nevýrazný, tichý, osamělý. Deprivace je pojem širší, citová deprivace užší.

„Deprivace je stav, kdy některá z objektivně významných potřeb, biologických i psychických, není uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu. Dlouhotrvající deprivace může vést k narušení psychického vývoje, k nerovnoměrnému rozvoji některých složek osobnosti či ke vzniku specifických psychických odchylek.“ (Vágnerová, 2004, s. 36)

Matka, která dítě emočně akceptuje a poskytuje mu tak zkušenost prožitku spolehlivého citového vztahu, představuje pro dítě zdroj jistoty a bezpečí. Posiluje u jedince schopnost uchovat si pocit vnitřní jistoty a vyrovnanosti, schopnost udržovat pozitivní vztah ke světu i k sobě samému a schopnost navazovat a udržovat trvalejší a spolehlivé vztahy s lidmi. To u narušeného vztahu s matkou chybí. Není stabilní a spolehlivý, a to se stává základem citové deprivace. *„Citové strádání v dětství může podstatným způsobem ovlivnit celkový vývoj osobnosti takového jedince a jeho chování k lidem v dospělosti.“*(Vágnerová, 2004, s. 37)

Deprivační zkušenost a veškeré zátěžové situace, které mají dlouhodobé trvání, negativně ovlivňují vývoj osobnosti dítěte a mohou vést ke vzniku psychických odchylek a poruch chování. Jejich vlivem dochází k narušení psychické rovnováhy, někdy jen dočasně nebo částečně, což se projeví změnou v prožívání, uvažování i chování. Dochází ke změnám osobnosti. Je jasné, že i když mohou mít problémy dítěte silný emocionální základ, často se projevují jako obtíže v učení a mohou být mylně vnímány jako záležitost školy. Problém však tkví v rodinných vztazích.

„Psychicky deprivované děti mohou mít nedostatky v oblasti kognitivních procesů (řeč, myšlení), to může mít vliv i na školní úspěšnost. Nejvíce signifikantní jsou odlišnosti v emocionalitě. Tito jedinci bývají emočně oploštělí, nestabilní, aktuální situační proměnné v rámci interakce je dokáží snadněji vyvést z rovnováhy. Bývají výbušní, dráždiví, někdy jednají agresivně. Mají tendenci k sebepodceňování, hůře se orientují v mezilidských vztazích.“ (Fischer, Škoda, 2009, s. 150)

Negativní zkušeností z rodiny, která ohrožuje další vývoj dítěte, může být psychické či fyzické týrání. Dítě týrají zpravidla ti, kteří by mu měli dát pocit jistoty a bezpečí. Dochází k

vnitřnímu konfliktu, jehož důsledkem je vyvolání obrannných mechanismů. Zároveň dochází k fixaci negativního sebehodnocení, k nedostatku sebedůvěry a sebevědomí. Týrané dítě je ve škole většinou tiché a zakřiknuté, izoluje se; vztah k práci je narušen, nemá motivaci. V některých případech se objevuje jako zdroj podnětů autostimulace, která může mít charakter až sebepoškozování: dítě se samo zraňuje, škrábe si kůži apod., jde o jeden z projevů vnitřního napětí. Sebepoškozování a dále pak suicidální jednání patří mezi projevy autoagrese. *„ Zatímco suicidální chování představuje širší pojem, obsahuje nápady, myšlenky, výroky proklamace, aniž by muselo dojít k vlastnímu sebevražednému aktu, suicidální jednání zahrnuje behaviorální projevy, které aktivně směřují k sebevražednému činu.“* (Fischer, Škoda, 2009, s. 61)

2. Arteterapie u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Jednou z možností péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami je využití arteterapie na základní škole. Důsledky vývojových poruch kognitivního a emočního charakteru (LMD, hyperaktivita, specifické poruchy učení atd.) se odrážejí v neschopnosti dítěte dosahovat stejných výsledků v rozvoji osobnosti jako děti zdravé, často ústí v sociální izolaci a v rozvoj patologických jevů v chování. Z pohledu vzdělávání pak vedou k průměrnosti až podprůměrnosti. Intenzivní péčí však lze dosáhnout eliminace důsledků poruch, a tím přispět k lepší vzdělavatelnosti dítěte, jeho integraci v kolektivu, k rozvoji sociální komunikace.

Jak uvádí **Šicková** (2008), arteterapie je s úspěchem aplikována především u dětí, které mají specifické problémy – neprospívají ve škole, trpí poruchou pozornosti nebo jinými problémy s chováním, delikventní děti, děti s emocionálními problémy. Cílem arteterapie je posílit sebevědomí, motivaci dětí učit se a sebekontrolu.

Pro děti trpící poruchami chování i učení je výtvarný projev nejenom uvolňujícím prostředkem, ale i možností sebevyjádření bez omezujícího vlivu handicapů. **Škorka** (2011) uvádí (a má vlastní praxí ověřeno), že i děti s dysgrafií, kvůli které často ztrácejí pocit úspěšnosti a na hodinách výtvarné výchovy se často cítí vytěsňovány, jsou prostřednictvím arteterapie schopné sebevyjádření. Pokud se zvolí vhodná výtvarná technika a materiál, i děti s minimální grafickou obratností můžou získat nový pohled na možnosti sebevyjádření a estetickou satisfakci. **Kopta** (2012) píše o smysluplnosti věci dělat tak, aby to děti viděly. Tak to také praktikuje při práci v arteterapeutických skupinách. Má na mysli ukázat na obrázku, že situace má řešení. S daným artefaktem se dá pracovat, změnit jej, a to může později žák

uplatnit ve vlastním životě; dítě chápe, že i tam má situace řešení. Je totiž frustrující neustále jen slyšet, že daný problém má řešení, slyšet, jak se to má udělat, a nevidět to dělat. U dítěte to vede k silnému pocitu méněcennosti a neschopnosti. **Uhlíř** (2004), který pracoval se žáky se specifickými poruchami učení, uvádí, že zakázkou pro arteterapii u těchto dětí je optimalizace sebehodnocení a tím také vztahů s vrstevníky, následně očekává ústup obtíží jako jsou neurotické projevy, nezvladatelný psychomotorický neklid a kázeňské problémy. Lze očekávat i určitá dílčí zlepšení v řečovém i grafickém projevu. Za stěžejní moment celé terapie považuje podporu kladného sebehodnocení žáků, posilování sebevědomí a zlepšování schopnosti koncentrace a komunikace. Právě arteterapie umožňuje dětem žádoucí rozvoj kreativity, uvolňování psychických bloků, podporu sebedůvěry, rozvoj komunikačních dovedností i schopnosti vytvářet si funkční stereotypy pro zvládání různých situací (tím se často zrychlí i pracovní tempo). Na těchto třech příkladech je patrné, že je možné působením arteterapie pozitivně ovlivňovat prožívání dítěte a posilovat jeho sebevědomí.

To umožňují obě formy arteterapie – skupinová i individuální. Nespornou výhodou se jeví možnost vyjádřit se obrazem bez přílišné verbalizace, pro terapeuta pak umožnění sledovat pomocí kresby vývoj dítěte a odhalovat případné patologické rysy v tvorbě, s nimiž pak může dále pracovat. Pomocí arteterapie lze u dítěte nejen dále rozvíjet veškeré problematické oblasti jako je hrubá a jemná motorika, grafomotorika, kde může např. hmatovou stimulaci (materiál umožňuje velmi intenzivní kontakt se smysly), zvýšením citlivosti, odreagováním a rehabilitací docházet k nápravě jejich obtíží, ale především vnímat tělesné schéma a pracovat s vlastní identitou. Také prostřednictvím vnímání reality a jejího zachycení v obraze je zajištěn zdravý vývoj jedince. Tím se buduje vztah k vnějšímu světu, dochází k procesu poznání i sebepoznání. Důraz je kladen na tvůrčí proces, jeho prožívání, na spontaneitu. Změny v emocionální sféře jsou navozeny změnou ve výtvarném projevu. Působí i bezpečné prostředí, dítě může nad obrázky komunikovat, dostává zpětnou vazbu.

Výtvarná tvorba je také důležitým ukazatelem školní zralosti. Kresby jsou také využívány pro projektivní testy, při kterých je možné zhodnotit grafomotorické dovednosti u dětí s neurologickým postižením, s AAA/ADHD syndromem či při podezření na specifickou poruchu učení (dysgrafii), případně použít u dětí sociokulturně handicapovaných. Objeví-li se ve srovnání s obsahem nízká úroveň zpracování kresby, může jít o poruchu senzomotoriky. Tady bývá kvalita čar nekoordinovaná, roztřesená, přerušovaná a nenavazující, kresba je disproporcovaná a napojení jednotlivých detailů nepřesné. Pokud se tyto znaky objevují pravidelně, je to indikátor grafomotorické poruchy.

PRAKTICKÁ ČÁST

Cílem praktické části je zjistit, jakým způsobem může arteterapie u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami fungovat, jak je u nich využitelná a zda může přispět k překonávání, eventuelně k nápravě jejich obtíží. Zmíním se o práci ve výtvarných skupinách a přiblížím práci v nich. Na příkladu dvou případových studií, které zpracuji, budu práci ve skupinách ilustrovat a zároveň si budu všímat vlivu arteterapie na vybrané děti.

3. Práce ve výtvarných skupinách

Na základní škole pracuji s dětmi ve výtvarných skupinách vždy v odpoledních hodinách. Četnost setkání závisí na možnostech rozvrhu, obvykle je to jednou za týden nebo za čtrnáct dní šedesát až devadesát minut. V každé skupině bývá jiný počet dětí (3 – 12). Dívky, o kterých se zmiňuji v kasuistikách, vždy pracovaly v menší skupině. Skupiny jsou otevřené, během roku se mohou rozšířit o nové členy. Děti se většinou předem znají. Vztahy mezi členy byly již dříve vytvořené nebo se vytvářejí až v rámci skupiny. Všichni žáci ve skupině dodržují několik pravidel - respektují pokyny vedoucího, navzájem si pomáhají a pravidelně do hodin docházejí.

Pro práci ve výtvarné skupině je důležité umožnit dětem pracovat ve vhodných podmínkách. To se v prostorách naší školy daří, neboť zázemí k výtvarným činnostem sestává z odborné učebny výtvarné výchovy a ateliéru pro práci s hlínou. Materiálově je škola také vybavena.

Vymezený čas pro práci v hodině byl strukturovaný. K analýze výtvarných prací nebo k výtvarným instrukcím jsem přistupovala až tehdy, když jsem si byla jistá, že panuje atmosféra důvěry, abych dětem nebrala radost z pocitu tvorby a nestresovala je. Někdy je lepší využít čas pro výtvarný proces a jakákoli diskuse jej zabírá, proto jsem přistoupila k písemnému záznamu vyjádření jejich pocitů a postojů. Vedly mě k tomu dva důvody – ne všichni končí s prací ve stejném okamžiku, někteří se raději vyjadřují bez skupiny nebo písemnou formou a jejich sdělení bývají autentičtější. Vždy se nakonec mohu na některé věci sama doptat.

Snažila jsem se, aby při hodině panovala atmosféra důvěry. Pro děti ve skupinách je důležitá možnost trávit čas s někým, kdo jim bude naslouchat (vedoucí skupiny, účastníci ve skupině). Práce ve skupině není zaměřená na výkon, je odlišná od práce ve školní třídě. Poskytuje možnost relaxace bez přítomnosti stresových faktorů. Sdílet s někým svoje pocity a prožitky a slyšet zpětnou vazbu účastníků upevňuje vztahy ve skupině, podporuje sebedůvěru dětí a vytváří pro ně bezpečné místo. Mohou se kdykoliv svěřit se svým problémem a probrat jej

individuálně se mnou nebo se skupinou. Pozitivní atmosféra s sebou přináší pocit jistoty, který děti ve skupině zažívají.

4. Témata, metody, techniky, materiály

Témata prací a výtvarné techniky byly zvoleny v duchu rožnovské arteterapie a zároveň tak, aby respektovaly věk dětí. Většinou se týkají nějakým způsobem přímo dítěte, jeho zájmů, vztahu k sobě samému, k osobám, které jej obklopují, k okolí, ke světu. Většinou jde o konkrétní, realistické vyjádření, které se vztahuje k fázi konkrétního myšlení. Tím děti na druhém stupni ještě procházejí. Všechna použitá témata a techniky jsou uvedené u jednotlivých kazuistik.

Na materiál je v arteterapii kladen požadavek jednoduchosti, především z hlediska usnadnění tvořivosti a snížení nároků na výkon dítěte. S ohledem na tento požadavek jsem ve skupinách volila měkkou tužku, rudku, barevné pastelky, vodové barvy, tempery, suchý pastel, hlínu, různé druhy papíru (čtvrtky, bílé či barevné papíry, balicí papír), obrázkové časopisy nebo noviny na koláže, linoleum na linoryt. Uvedené materiály jsou nejčastěji využity v technice kresby (tužka, pastelky, pastel apod.), malby (vodové barvy, tempery), modelování (práce s hlínou), tisku z výšky (linoryt), svůj nezastupitelný význam má také koláž.

Co se týká výtvarného materiálu, u mladších žáků byla zařazena tužka, rudka, pastelky, voskovky (také v kombinaci s akvarelem), tempery, výstřižky pro lepení koláže a následné domalování, vodové barvy, hlína. Starší pracovali také s uhlem a vyzkoušeli si techniku linorytu.

Příklady témat: Postava (rudka, pastelky, A4), Škola (volná technika, A3, A4), Já a můj kamarád (pastelky, A4), Výlet (vodové barvy, A3), Náš byt, náš dům (pastelky, A3), Moje rodina (pastelky, vodové barvy, A3, A4), Volné téma (volná technika, vodové barvy, A3), Moje oblíbené místo (tuš, vodové barvy, A3), Nejoblíbenější pohádka (tempera, A3), Já (pastelky, A4), Portrét (pastely, uhlová rezerva, A3), Moje krajina (vodové barvy, A3), Jednobarevný obraz (tempera, A3) a další. Některá témata jsem zadávala tak, aby reagovala na aktuální potřebu dítěte. K jednotlivým obrázkům vymyslely děti název a sdělily mi, jak se cítí, jak se jim pracovalo, jak se jim obrázek líbí a také popsaly obrázek včetně průběhu jeho vzniku. Podle možností mluvily o obraze i ve skupině, ale nebylo to pravidlem.

Nejčastější byla spontánní tvorba zaměřená tematicky spojená s metodou výtvarného učení, nechyběla ani metoda rekonstrukce (domalovaná koláž) a metoda esteticko-haptické

stimulace (hra s hlínou, otištění částí těla).

Žáci pracovali samostatně, někdy podle instrukcí, kdy určitým citlivým řízením, aplikací metody výtvarného učení, docházelo ke změně ve výtvarném projevu, potažmo snad i v psychice.

5. Případové studie

V této části se zaměřím na podrobný popis a rozbor dvou případů. Hlavní částí bude rozbor výtvarných prací dvou děvčat. Budu sledovat výtvarný posun a také proměny chování dítěte (na základě pozorování dítěte, příp. rozhovorů s ním). Jako pomocné metody mi poslouží rozhovory (s rodiči, s učiteli, s psycholožkou, výchovnou poradkyní a školní metodičkou prevence sociálně patologických jevů), dále pak záznamy pozorování nebo dokumenty (lékařské zprávy, dokumentace z psychologických vyšetření, kromě výtvarných i literární práce - příběhy, KTC, otázky k průběhu výtvarné práce).

5.1 Linda

Dítě s vývojovou poruchou získanou vlivem zdravotního postižení – SPU (dyslexie, dysgrafie, dysortografie), vzdělávána formou individuální integrace v běžné škole. Navštěvuje 6. třídu, je jí 13 let a pět měsíců.

Rodinná a osobní anamnéza:

Linda je astenická, štíhlá jemná dívka, nosí brýle z důvodu astigmatismu. Je osobnostně introvertní, labilní, se zvýšenou senzitivitou. Má potíže se sebeprosazením, sebevědomí je nevyvážené; je důvěřivá, zranitelná. Vyrovnává se hůř s kritikou. Díky psychickým problémům a emoční labilitě je pravděpodobný neurotický vývoj osobnosti. Brzký byl u ní nástup menstruace.

Pochází z úplné rodiny, má mladší sestru. Na rodinu je fixovaná, vzhledem k ochranitelské výchově má někdy tendenci k regresivnímu chování. Rodina ji motivuje. Rodiče i prarodiče se Lindě věnují (maminka později dokonce vystudovala speciální pedagogiku a získala též pedagogické vzdělání, v současné době učí), ale zároveň se o ni bojí a všude ji doprovázejí.

Dívka se narodila ve třicátém týdnu těhotenství. Z důvodu zakrvácení mozkových komor má zavedenou kanylu se samospádným ventilem, který řídí odvod moku z komor do dutiny břišní. Kanyla byla několikrát revidována. Lékařské zákroky a také špatné odhleňování plic vedly u holčičky k vypěstování přísné disciplíny. Tato zdravotně oslabená dívenka absolvovala v předškolním i mladším školním věku speciální rehabilitační cvičení zaměřené na zmírnění centrální poruchy pohybové koordinace. Třikrát denně se musela věnovat dechové gymnastice (dechová cvičení s foukačkou). Její psychomotorický vývoj byl v předškolním věku nerovnoměrný, byla v péči odborných lékařů (neurologie, neurochirurgie, rehabilitace).

Školní anamnéza:

Linda je od šesti let klientem pedagogicko-psychologické poradny, kde jí byl doporučen odklad školní docházky. Pro specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie a dysortografie středního stupně s dopadem obtíží i do ostatních předmětů, zejména do matematiky – absence prostorové představivosti) je od první třídy vzdělávána formou individuální integrace v základní škole. Dívka pravidelně docházela do poradny na reedukace, ve škole jí byla při některých předmětech přidělena asistentka pedagoga. Vzhledem k intenzivní péči jsou některé percepce již pěkně vykompenzovány. Dívka ale potřebuje stálé vedení a podporu. Problémem ve vzdělávání je i častá nemocnost.

Linda pracuje pomalejším tempem, v úkolech náročných na verbální schopnosti průměrným. Ve většině úkolů je opatrná a důsledná. V úkolech zaměřených na vizuospaciální uvažování přehlíží detaily, má sklon k chaotickému způsobu zpracování a perseveraci. Velké obtíže nastávají v úkolech zaměřených na zrakovou analýzu a syntézu. Má sníženou koncentraci pozornosti, oslabená je rovněž pracovní paměť. To hraje roli zejména při učení se matematice a dalším předmětům založených více na prakticko-názorovém myšlení (zeměpis, fyzika apod.). Zde vyžaduje pomalejší tempo učení a potřebuje četnějšího opakování. Velkou výhodou dívky je dobře vyvinutá dlouhodobá a mechanická sluchová paměť, schopnost zobecňování. Úroveň rozumových předpokladů se nachází v pásmu dolního průměru, převažuje verbálně-pojmová složka intelektu. Na velmi dobré úrovni je oblast všeobecného přehledu, slovní zásoby, abstraktního uvažování a sociálního porozumění. Linda dobře reaguje na podnětné domácí i školní prostředí. Je hodná, ochotná, ale má svůj svět. Někdy to budí dojem, že je z kolektivu vyčleněná, ale je spíše pozorovatelem. Umí se naučit, ale nedává věci do souvislostí, nemá prostorovou orientaci a logické uvažování. Potřebuje názor. Na výuku se připravuje s maminkou. Linda je citlivá na hluk, vadí jí pomalá, táhlá hudba. Z tohoto důvodu nemohla na 1. stupni absolvovat některé hodiny hudební výchovy.

Současný stav:

Linda má dyslexii v současné době již kompenzovanou, dysgrafii a dysortografii nikoliv. Přetrvává u ní špatné zrakové vnímání a prostorová představivost. Je to děvče s vysokou školní motivací a aspirační úrovní, s dobrou adaptabilitou. Intelekt má v pásmu dobrého průměru. Má potíže se sebeprosazením. Vývojově se stav zlepšuje, odolnost je vyšší, vlivem toho se zlepšuje sebevědomí. Může se realizovat tam, kde se necítí ohrožena (zájmové aktivity). Cvičí Feuersteinovu metodu. Je perfekcionistka, klade si vyšší nároky. Má potřebu úspěchu, přání se zlepšit v učení, s případnou kritikou či nezvládnutím úkolu se hůře vyrovnává, má však tendenci úkol dokončit. Prospělo by jí provozovat nějakou skupinovou aktivitu.

Linda momentálně nechodí do školy, onemocněla po dlouhé době zápalem plic. Její nemoc zpravidla souvisí se zhoršeným psychickým stavem. Tuto skutečnost je možné dát do souvislosti s přibývajícími nároky na žáka v šestém ročníku.

Výtvarný projev:

Uvědomíme-li se, že Linda strávila po narození tři měsíce v inkubátoru, pochopíme, že přísun podnětů týkajících se stimulace vnímání tělesného schématu nebyla prioritou, neboť v tu dobu šlo o záchranu Lindina života napravováním a udržováním životních funkcí. Tak zřejmě došlo k senzomotorické deprivaci a následně k opožděnému vývoji diferencovaných mozkových struktur a změnám v oblasti vývoje kognitivních schopností. To vše je třeba vzít v úvahu při zjištění, že má Linda špatnou prostorovou představivost. V jejím případě by bylo vhodné přispět k jejímu rozvoji i stimulací, která již nepatří do kompetencí arteterapie, ale mohla by se jí alespoň přiblížit. Vhodná bude hra a výtvarná hra, zapojit co nejvíce smyslů, aby se naučila chápat prostorové vztahy. Zažívat zkušenosti se svým vlastním tělem bude základem pro budování vlastní tělesné identity jako výchozího bodu pro osobní rozvoj. Takovou intervenci bychom mohli chápat jako nápravu, při které by mohla arteterapie pomáhat s rozvojem grafomotoriky, jemné motoriky, vizuomotorické koordinace, prostorové a plošné představivosti. U Lindy totiž přetrvávají percepčně motorické obtíže.

Lindin výtvarný projev odpovídá mladšímu školnímu věku, je patrná emoční nezralost. Podle vyjádření třídní učitelky Linda používala při v 1. a 2. třídě především tmavé barvy (černou a později hnědou). Ke konci 2. třídy zařadila i jiné barvy (modrou, žlutou). Je nutné k ní přistupovat s jistou mírou tolerance, trpělivosti a klidu a zároveň respektovat její výkonovou nevyrovnanost a unavitelnost. Lindiny obrázky jsou schematické, jednoduché, bez iluze hloubky, používá menší barevnou škálu. Je v nich patrná rigidita a při jejich tvorbě dodržuje určitý rituál. Na písemné otázky, ve kterých je informace „jak se dnes cítíš, jak se ti pracovalo a

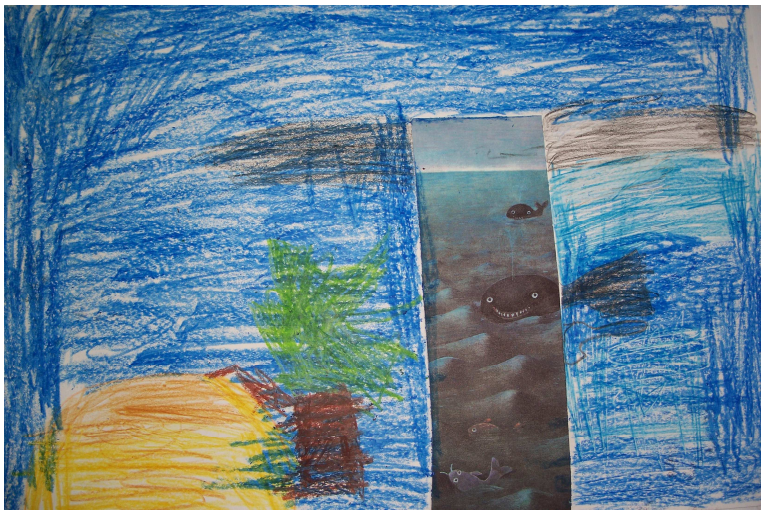
jak se ti obrázek líbí“, odpovídá vždy „skvěle – dobře – moc“.

Na Lindě není vidět, že by si připouštěla nějaké problémy. Poslední čas však ukázal, že by se mohla hůře vyrovnávat s přibývajícím množstvím učební látky na druhém stupni. Mohlo by dojít k nutnosti řešení sekundární problematiky, kterou přinášejí výukové problémy, a ta je také spojená s psychikou dítěte. Úkolem arteterapie by mohlo být vyrovnávat se s tímto stavem, který by si mohla začít více uvědomovat, a podporovat její pozitivní sebehodnocení.

Linda se s maminkou připravuje několik hodin na výuku a bývá přetížená, bylo by dobré zařadit relaxaci (samozřejmě bez hudby). Rozvíjet sociální dovednosti jako je samostatnost nebude na škodu.

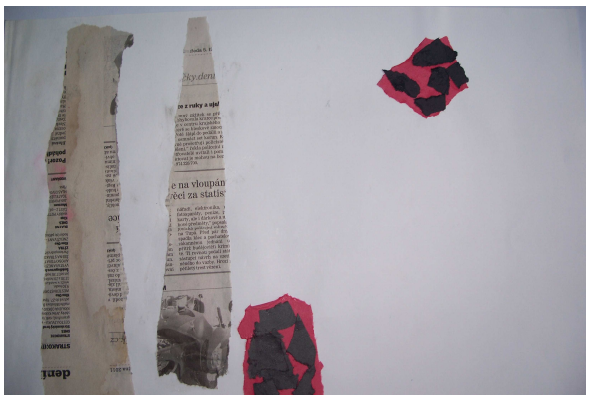
Arteterapie s Lindou:

S Lindou jsem začala pracovat, když chodila do druhé třídy. Prvotní seznamování s její tvorbou bylo sporadické, často chyběla. S rodiči jsem byla domluvená, že bude chodit malovat jen tehdy, pokud jí to zdravotní stav a rekonvalescence dovolí; měla oslabenou imunitu. Byla to tehdy její jediná „zájmová činnost“, kterou rodiče nemocné dívce dopřáli. Ve třetí třídě ze zdravotních důvodů vůbec chodit nemohla, několik pobytů v nemocnici a prodělané operace jí v tom zabránily. Ve čtvrté třídě jsme během školního roku všichni pracovali mimo jiné na společném díle k tématu **Voda** (Kouzelná ryba a tři přání, Moře, Co ukrývá truhla). Linda malovala ve skupině společně s ostatními velký obraz, do kterého jsme dolepovali některé předem vytvořené komponenty. Učila se míchat barvy, spolupracovat, sdílet výsledky práce společně s ostatními. S odstupem času považuji tento způsob práce za méně vhodný pro žáky mladšího školního věku. Vzhledem k egocentrickému období ještě nejsou schopni spolupráce.
Během roku děti vyzkoušely různé techniky. Jednou z nich bylo domalování nalepeného



Obr. 4: **Domalovaný obrázek** (lepení, voskovky, A3), 10, 11

obrázku **(obr. 4)**. Linda pracovala voskovkou a dotvořila rybu, přikreslila ostrov, strom, nebe a vodní hladinu. Tento a další obrázek **(obr. 5)** jsou přípravou na pozdější techniku koláže, která se v arteterapii využívá. Vytrhávaná zvířátka jsou vytvořena nejlépe, jak to dívce její stav dovoluje. Neobratnost a špatná jemná motorika spolu s chybějící představivostí nedovolily obraz více rozvinout. Linda pracovala velmi pomalu a úkol pro ni nebyl jednoduchý. Berušky zvládla sama, stromy, které jsem jí pro inspiraci vytrhla, nechala v původní podobě. Vše je nalepené s velikou pečlivostí.



Obr. 5**: Vytrhávaná zvířátka** (koláž), 11

Obr. 6: **Ohňostroj** (voskovky, A3), 11, 1

Další technikou, která se ukázala jako vhodná, byla kombinace voskovek a vodových barev **(obr. 6)**. Voskovky kresbu pěkně drží, možnosti vodových barev mohou být plně využity na pozadí. Linda malovala na podkladě zážitku. V této práci má nejvíce postav. Použitím doplňkových barev je dosaženo kontrastu, proto působí výrazně a svěže. Domnívám se, že je na obraze celá Lindina rodina. Bohužel jsem v hodině práci s Lindou nedotáhla do konce, a o tom, kdo na obrázku skutečně je, jsme nemluvily.

Téma **Jeskynní malby (obr. 7)** bylo neobvyklé z důvodu použití černé čtvrtky. Lindina neobratná ruka se pokusila o malbu plochým štětcem. Práce na formátu A2 je pojata svérázně, mamut zůstává oproti postavám pralidí malý. Kresba je však čitelná a zdárně ke spokojenosti autorky dokončená. Velký formát je zde plně vyhovující.

Obr. 7: **Jeskynní malby** (tempera, A2), 11, 2 Obr. 8: **Začarovaná rodina** (pastelky, A4), 11, 3

Posledním obrázkem ze čtvrté třídy, který stojí za povšimnutí, je **Začarovaná rodina (obr. 8)**. Prvky jsou vyjmenovány a stojí ve třech řadách nad sebou. Nejvýše je motýl – děda, pod ním pak housenka – babička. Spodní kompaktnější řadu tvoří žába – mamka, pejsek – taťka, beruška – babička, teta – obdélník a děda – čtverec. Linda se nejprve vůbec nenakreslila. Obrázek byl hotov a na dotaz, co je ona, odpověděla, že ještě neví. Po chvíli udělala houbu muchomůrku. Nedokázala vysvětlit, proč zrovna ji. Muchomůrka zčásti překrývá psa. Lindin vztah s tatínkem je velmi silný. Má ho údajně nejraději, je to utěšovatel. Maminka je trochu „generál“; není se čemu divit, musí zvládnout spoustu věcí navíc, než je obvyklé v běžné rodině. Manžel mluví o tom, že má svatozář. Sám by takovou trpělivost neměl. Houba působí na obraze průhledně, je křehká jako autorka. Rodina je barevně rozdělená. Maminka je první v řadě, je mluvčí, musí být vpředu. Otec hlídá, aby bylo vše správně, rodinu chrání.

V pátém ročníku se Linda opět odmlčela, vídat jsme se začaly až v šestém. Nejprve chodila v pátek, kdy byla převaha žáků starších. Její výtvarné vyjadřování bylo od jejich diametrálně odlišné. Nabídla jsem jí docházet do čtvrteční skupiny, která byla určená pro žáky čtvrtých a pátých tříd. Souhlasila; volba změny se v průběhu času ukázala jako vhodná, Linda zde vystupuje sebevědoměji a neostýchá se komunikovat.

Prvním obrazem byla vlastní postava **(obr. 9).** Úkol umožnil prožít tělesné schéma zábavnou výtvarnou formou, která je pro většinu dětí nenáročná a kladně ji přijímají. V zadání díla byla spolupráce ve dvojici, kdy se členové nejprve navzájem obkreslili na velký formát papíru. Poté svoji postavu temperovými barvami dotvořili a nakonec vystřihli. Lindina práce vykazuje určité nedostatky v pojetí postavy. Týkají se končetin, kdy nezvládla udělat chodidla – modrá barva kalhot překrývá jejich větší část. Nepodstatně působí detaily ruky – úplně chybí prsty, dokonce nejsou ani palce. Nejzajímavější částí postavy je úsek s hlavou. Linda vybarvila celou postavu, jen krk s výstřihem zůstaly v barvě čtvrtky. Po upozornění domalovala jen krk. (Dekolt zůstal

Obr. 9: **Já** (tempera, životní velikost), 12, 10

bez tempery.) Je ale patrné, že se barevně od obličeje liší. Jinobarevná je i skvrna na čele. Na obličeji vidíme oči; nos je zobrazen téměř neznatelně uprostřed v úrovni očí, ústa chybějí. O existenci uší můžeme jen spekulovat, má dlouhé vlasy. Vše ukazuje na Lindino zdravotní postižení, kdy se problematická místa ukázala na obraze ve zdůrazněné nebo chybějící formě. Skvrna na hlavě – mozek, krk a dekolt – dýchání, plíce. Mluvíme zde o symptomatické malbě.

Obr. 2: **Já a moje sestra Dia** (pastelky, A3), 10, 10

Obr. 10: **Já a moje kamarádka ve škole** (tužka, pastelky, A4), 12, 11

Mezi dvěma obrázky **(obr. 2., obr. 10)** na totožné téma je rozdíl formátu a dvou let. Ve čtvrté třídě nakreslila jako svoji kamarádku mladší sestru. Linda stojí vlevo, po prodělaných operacích měla tehdy krátké vlasy. Při srovnání je patrný posun v zobrazení postav, hlavy se

zmenšily, tělo je protáhlejší. Lindě na prvním obrázku chybí chodidla. Krky jsou všude zdůrazněné tmavší barvou. Lindin výtvarný projev odpovídá mladšímu školnímu věku i na druhém obrázku. Vlevo nahoře je autorka s kamarádkou. Jsou ve třídě a sedí v lavici. Mají před sebou sešity. Při pozornějším ohledání zjistíme, že je zde ještě použito transparentní zobrazení a sklápění do půdorysu. Pro Lindu je těžké nakreslit trojrozměrné objekty a znázornit překrývání. Vpravo nahoře je nástěnná tabule s obrázky. *„Vedle jsou další lavice, dole je podlaha.“* Odlišit plochu stěny od podlahy Linda ještě neumí, lavice se vznášejí. Postavy i školní tašky jsou zobrazeny schematicky. Autorce chybí na obrázku chodidla. Použitým výtvarným materiálem jsou zde pastelky. Po srovnání obrázků vidíme, že u dívky nastal posun v práci s čarou. Cvičení na jemnou motoriku přineslo své ovoce, také poruchy jsou částečně již kompenzovány. Nestejnoměrné vybarvování kmitavými, trhavými pohyby je vystřídáno celoplošným vybarvením.

Obě popsané práce patří k tématu **Já a můj kamarád**. Z důvodu časté nemocnosti a zákazu navštěvovat kolektiv (Linda na prvním stupni prodělala pětkrát zápal plic) měla Linda omezenou možnost najít si skutečné kamarády jako ostatní děti. Proto je na prvním obrázku zobrazena jako kamarádka její mladší sestřička, na druhém pak spolužačka ze třídy.

Obr. 11: **Podzimní prázdniny** (vodové barvy, A3), 12, 11

Obr. 12: **Šíleně smutná princezna** (tempera, A3), 13

„Na obrázku jsem já, jsem na chatě. Sluníčko dnes nesvítí, je zataženo. Stojím na trávníku, kolem mě je naše chata a bouda.“ Růžová schematická postava působí nezdravě. Obraz **(obr. 11)** je celkově ponurý, hnědá bouda a zobrazená část chaty jsou bez detailů. Je použita deprivační barevnost. Horizont je však rozvlněný, stejně tak objekty nestojí na lince země.

„Princezna sedí v křesle a pláče.“ **(obr. 12)** Bez dívčina komentáře bychom netušili, co je v růžové záplavě barev zobrazeno. Postava má žlutý obličej zamalovaný modrými skvrnami, které vlivem míchání barev působí někde hnědě až černě. Zelenožlutou barvou, která je použita na vlasy, je přečárána růžová kolem princezny. Výběr nejoblíbenější pohádky

koresponduje s Lindiným problémem. Pláč provází její život. Není to smutek, kterým by si snad něco vynucovala, ale je vyvolaný vážnou a tesklivou hudbou. Tělo nemá ruce ani nohy, vpravo na obraze vnímáme tmavší skvrnu podobnou srdci. Po předčasném porodu dítěte přišlo v léčení jako první na řadu, pak plíce a nakonec mozek, který musel počkat nejdelší dobu. V současnosti má z něho vyvedenou kanylu na odvod mozkomíšního moku.

Oba předchozí obrázky ukazují, že použití mokré techniky do jednoho díla není pro Lindu příliš vhodné. Není schopná odlehčit ruku se štětcem, a to ani u temperových barev. Objekty se vlivem přetahování deformují, detaily ztrácejí. Barvy zůstávají syté, neředí je vodou. U temperových barev by potřebovala větší formát. Bude pro ni tedy vhodnější zařadit kombinaci suché a mokré techniky, kresby a jejího následného kolorování. Zaměřit se na kresbu lidské postavy bude dále jedním ze stěžejních úkolů. Je to pro Lindu důležité i s ohledem na období puberty. Vhodné bude zařadit občas formát na výšku.

Čert (obr. 13) se Lindě obzvláště vydařil, malovala jej se zaujetím. Děti měly nakreslit portrét čerta. Úvodní vysvětlení Lindě, jak je patrné, nestačilo, udělala celou postavu čerta. Dívčina tvorba odpovídá věkově mladšímu školnímu věku, kdy představa o zobrazení části postavy není obvyklá. Linda si vybrala růžovou voskovku. Výběr růžové na kresbu o do celkového ladění obrazu může svědčit o neuvědomované změně - počínající pubertě. Kresba obrázek pěkně drží pohromadě, drobné přetahování mu neubírá na kvalitě. Růžové plochy jsou kladeny střídavě v různých směrech, což svědčí o přítomnosti poruch učení. Černá barva postavy a hnědá barva pytle jsou do čtvrtky vydřené. Postava má dobré proporce a nechybí jí žádný detail; má oči, nos, uši, ústa, jazyk, rohy, vlasy, prsty na rukou, botu a kopyto. To svědčí o znalosti pohádek.

V **Mojí rodině (obr. 14)** Linda nejprve nakreslila sebe (druhá zleva), pak mamku (v pruhovaném tričku), babičku (první zleva), taťku (vedle mamky), dědu a naposled sestru (úplně vpravo). Maminka v pruhovaném **(obr. 14)** má na obraze vedoucí pozici jako u **Začarované rodiny (obr. 8)**. Otec stojí za ní. Linda se drží maminky. Sestra je od Lindy hodně daleko. Tak to v rodině také chodí. Rodině často pomáhá děda. Linda stojí nejblíže k nejbližší pečovatelské osobě – matce. Ta jí doslova linkuje život, plánuje a dělí čas. Učí se s ní každý den přes tři hodiny. Linda je podle názoru psycholožky přetěžovaná, neměla by se tolik učit, ale má to tak nacvičené, že už dělení času vyžaduje. Stalo se pro ni stereotypem, bez kterého si neumí den představit. Linda má svůj svět, ve kterém si žije. Když za ní přijde sestra, povídají si, komunikují, ale když pak odejde, sama ji nevyhledá. To potvrzuje umístění na obraze – Lindina sestra je úplně stranou a vzadu. Pro Lindu je vhodné, aby více pobývala v kolektivu. Mezi děvčata ve třídě většinou nechodí. I když ji děti neodstrkují, tráví čas ráda sama. Linda často zdůrazňuje

Obr. 13: **Čert** (kolor. kresba - voskovka, vodové barvy, A3), 13

Obr. 14: **Rodina** (pastelky, A3), 13

krk – to by mohlo znamenat oddělování duševna od fyzična, emocí od rozumu. Na obrázku rodiny je absence kontaktu, všechny osoby jsou zobrazeny zepředu, babičce chybějí ruce. V obraze jsou použité tmavší barvy – hodně černé, hnědé, modré, fialové. Červená je zastoupená jen na oblečení sestry a na některých ústech. Naskýtá se otázka, nakolik je Linda upřednostňovaná před sestrou a nakolik je rodina v sevření prarodičů. Mají maminka a babička na Lindu největší vliv? Zajímavé je Lindino oblečení – kombinace oranžové a fialové barvy je u ní častá, barevné skvrny v břiše odkazují na somatizaci. Použitá barevnost vyjadřuje ambivalenci, dezintegraci, chaos. Ambivalence Lindiny emoční nezralosti a řešená ženská otázka ji mohou znejišťovat. Průhledné nohy svědčí o její křehkosti a nestabilitě, která se dle barvy může týkat emocí. Velká ústa prozrazují, že by lidé rádi něco řekli, ale musí „držet pusu“; stejně by je nikdo neslyšel. Ani jeden člen rodiny nemá totiž zobrazené uši. Maminku a obě dcery spojuje použití fialové barvy, tatínka a maminku použití černých a bílých pruhů. Linda a její tatínek mají modré oči. Neméně zajímavá je barva obličejů; Linda má světlejší než ostatní a sestřin obličej zůstal bílý.

Pod tématem **Škola (obr. 15)** si Linda představila konkrétní školní budovu. Vybrala si pohled na vnější stranu, protože se jí škola zvenku líbí. Je to nová stavba obložená cihelnými pásky. Nejdříve si *„udělala podklad školy“* a potom střechu. Na barevnou stěnu si nakreslila stejnobarevné obrysy cihel. Postupně všechno vybarvila a udělala okna. S okenními otvory dopředu nepočítala, vypadají zazděné. Ve škole chybí světlo. Budova není zasazená do prostoru a nemá dveře. Připomíná vězení. Kombinace oranžové a černé působí trochu

Obr. 15: **Škola** (pastelky, A4), 13

Obr. 3: **Jak si představuji učení** (pastelky, A3), 10, 10

agresivně, černá evokuje pubertu. V symbolické rovině připomínají okna klávesy klavíru – to může být odkaz na Lindin problém s pomalou hudbou, do které počítá i hudbu vážnou.

Dva roky předtím si Linda do obrázku na téma **Jak si představuji učení (obr. 3)** nakreslila tašku, sešit, penál a učebnici. Jejím problémem v té době byla emoční nezralost a závislost na rodině, lékařích, asistentce, učitelce a jejich pomoci, snaha ovládat situaci, ochota k řešení. Závislost Lindu neurotizuje, ale vyčká, co ostatní řeknou. Předměty jsou naskládané do řady, proporce neodpovídají – taška je příliš malá. Linda s pečlivostí předměty popisuje.

Obr. 16: **Výlet na Kubovu Huť** (vodové barvy, A3), 13, 1

Linda si vzpomněla na jeden ze školních výletů na 1. stupni **(obr. 16)**. Doleva namalovala chatu, úplně vpravo stojí ona se spolužačkami. Dům i postavy jsou zobrazené schematicky, přesto se však snažila odlišit je nejen oblečením, ale i barvou vlasů. Všechny postavy mají zdůrazněná ústa, řeší se téma komunikace. Zvolená technika na tomto formátu Lindě nevyhovuje, na tazích štětcem je vidět, že dívčina jemná motorika neumožňuje zobrazovat detaily. Bude potřeba opět používat takové výtvarné materiály, které by udržely tvary v lince a tím umožnily detaily zobrazovat.

Obr. 17: **Postava** (rudka, A 4), 13, 1

Obr. 18: **Já v lese** (pastelky, A3), 13, 1

„Na obrázku je postava člověka. Nejdříve jsem namalovala obrys postavy. Na obrázku je mladá dívka." Vidíme tři objekty **(obr. 17).** Dva krajní stromy jsou pevně ukotvené v zemi. Postava se mezi nimi vznáší. Že jde o zobrazení dívky, můžeme poznat jen podle délky vlasů. Postava je transparentní, pod oblečením jsou vidět nohy a tělo nebo další vrstva oblečení. Nohy jsou výjimečně velmi dlouhé, chodidla s botami také. To by mohlo znamenat, že se na postavu díváme zdola. Ruce jsou nepřiměřeně krátké. Na postavě je nejvíce zdůrazněný krk, který je delší a vybarvený, a ústa. Vybarvené jsou také prsty, které tím ztratily svůj tvar. Kromě jmenovaného je zdůrazněný pravý bok dívky. Stromy jsou osově nesouměrné a pichlavé. Zobrazované stromy na tomto a na dalším obrázku **(obr. 17)** tvoří děvčeti jakousi ochranu. Jehličnaté stromy zobrazuje často, bylo by vhodné nechat ji nakreslit nebo namalovat také strom listnatý.

Na **volném tématu (obr. 18)** pracovala Linda s velkým zaujetím. Téma zasadila do prostoru, ke kterému má zřejmě bližší vztah. *„Na obrázku jsem já na chalupě v lese. Teď právě sbírám hřiby jedlé. Okolo mě jsou také smrky. Je krásně. Modré nebe, dole zelená tráva."* Všimněme si postavy, která má detailněji zpracované nohy. Linda má černé kalhoty a pruhované tenisky. V zobrazené situaci je chůze podstatná. Prostor působí přirozeně, má hloubku. Strom vlevo vidíme v prvním plánu, ostatní objekty ve druhém plánu. Obličej postavy zůstal v béžové barvě čtvrtky. Celý prostor Linda vybarvila rychlými a směr střídajícími tahy pastelek. Podobný způsob kresby je pro děti s poruchami učení typický. Tento obrázek následoval bezprostředně

po kresbě postavy. Jeho zpracování je však odlišné. Již nejde o vrstvení jednotlivých prvků na postavě – nejprve nakreslit tělo a pak jej obléknout. Linda zde chápe postavu v oblečení jako celek.

Obr. 19: **Můj pokoj** (pastelky, A3), 13, 1

Linda zobrazila sebe sama v *„našem pokoji“* **(obr. 19)**. Sdílí ho s mladší sestrou. Skříně vlevo se zdají být nepodstatné oproti dívce stojící uprostřed a *„rádiu“* na pravé straně. To je umístěné na komodě a je svou velikostí dominantní. Linda tančí podle hudby. Na dívce jsou nápadnější vytvarované a červenou barvou zdůrazněné rty, možná si i zpívá. Hudba musí být rychlá, pomalá by jí způsobila plačtivou reakci. Linda si je toho vědoma a musí svoje emoce kontrolovat, i když by raději byla emočně nezúčastněná a středem pozornosti. Scéna se naklání doprava a směrem k identifikačnímu místu klesá. Vytváří tím katolickou úhlopříčku, která je regresivní a vztahuje se k matce.

Obr. 20: **Kočka** (tempera, A3), 13, 2

Další obrázek je namalovaný temperou **(obr. 20)**. Linda nakreslila obrys kočky žlutou barvou tak jako ostatní děti, taková byla instrukce pro práci s temperou. Tato pomocná čára, která měla být překryta další barvou, však na obraze zůstala a její významnost tím byla povýšena.

Dívka se nemohla spokojit s tím, že zvíře nebude mít obrys. Při kresbě štětcem nejprve udělala hlavu, pak uši, *„baculaté tělo“*, oči, vousy a čumák. Nakonec doplnila růžové pozadí. Při práci byla tak rychlá, že jsem nemohla ovlivnit její výběr barvy na pozadí. Tak se stalo, že s ním kočka téměř splývá. Jediným kontrastním a výrazným prvkem jsou vousy. Výběr růžové barvy může souviset s pubertou nebo může znamenat emoční regres.

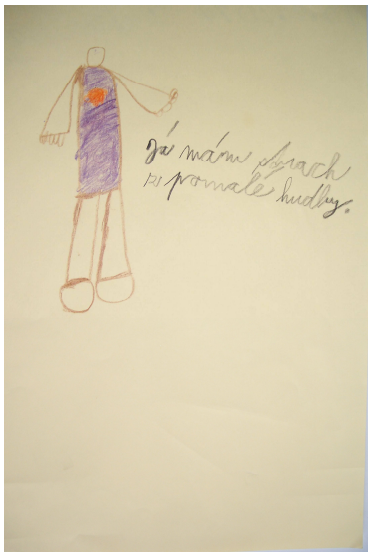
Také další obrázek byl zpracován technikou tempery. Děti měly za úkol namalovat **Jednobarevný obraz na volné téma (obr. 21).** Vymyslet téma, které by Linda malovala jednou barvou a jejími odstíny, bylo pro dívku velmi těžké. Nejdříve vůbec netušila, co se po ní žádá. Míchání temperových barev a vytváření různých odstínů již v hodinách běžné výtvarné výchovy zkoušela, nebylo to však na tematickém obraze. Po delším vysvětlování a uvádění možností začala kreslit štětcem obrys postavy. Ten je pro ni vždy určitou jistotou. Zatím je nemyslitelné překrytí původní kresby další barvou a vytvoření objemu postavy, což souvisí s Lindinou špatnou prostorovou představivostí. Dívka začala míchat barvy a doptávala se, jaké může použít. Radila jsem míchat s černou nebo bílou barvou, použít i příbuzné teplé barvy a smíchat mezi sebou. Tak vznikla celá barevná plocha a zbylé vybarvené plochy na postavě. Když na postavu delší dobu hledíme a zároveň vnímáme její pozadí, je jen jediné místo, které působí průhledně, a to je krk. Zajímavý je výběr červené barvy – srdeční problémy, vzniklá růžová může být symptomatická nebo avizuje blížící se pubertu.

Obr. 21: **Jednobarevný obraz** (tempera, A 3), 13, 2

Obr. 22: **Naše chalupa** (kolorovaná kresba, tuš, vodové barvy), 13, 2

Lindina témata bývají spojená s její rodinou, se kterou tráví většinu svého času. Nepřekvapí, že oblíbeným místem myslí právě to místo, kde bývá se svými blízkými. Je to *„naše chalupa“*. Kresba tuší je jednoduchá, jednoznačná. Uprostřed obrazu stojí chalupa, která má všechny náležitosti. Nechybějí dvoje dveře, okna, drásaná bílá omítka. Po stranách domu stojí dva jehličnaté stromy; strom vpravo je už více podobný skutečnosti, jeho schéma je pravidelnější. Scénu prosvětluje slunce na obloze, které ji svým prodlouženým paprskem jakoby ochraňuje. Naskýtá se přirovnání k její rodině: dům – matka, otec – slunce, dcery – jehličnaté stromy.

Mapu stresu (obr. 23) děti ve skupině tvořily po úvodní relaxaci, kdy se soustředily na své tělo a se zavřenýma očima uvolňovaly jeho jednotlivé části. Poté si měly uvědomit, kde na svém těle cítí, když mají strach nebo stres. Nakreslily si své tělo a do něho barevně zaznamenaly ona místa. Vně tělesného schématu mohly napsat nebo výtvarně zpodobnit jejich příčiny. Pak proběhl rozhovor – děti mohly nebo nemusely sdělovat, co nakreslily. Poslední fází bylo pokusit se stresu zbavit jeho výtvarným přetvořením. Lindina volba byla jasná. Nic jiného ji údajně nestresuje (nebo si to nepřipouští) než pomalá hudba. Barevné místo nakreslila oranžovou pastelkou do oblasti hrudníku. Dívka však skvrnu nepřebarvila ani nezměnila, jen celou zbývající plochu trupu vybarvila fialově. Mateřská zodpovědnost vůči dětské bezbrannosti zasazená do rámce otcovské ochrany, tak působí sporadický nákres Lindiny postavy v oranžové, fialové a hnědé barvě. Je umístěný mimo identifikační místo. Oranžová a fialová jsou ambivalentní.



Obr. 23: **Mapa stresu** (pastelky, A4), 13, 1 Obr. 24: **O Štědrém dnu** (tužka, pastelky, A4), 13, 3

Na vánočním obrázku **(obr. 24)** je zřetelné, jakému věku odpovídá její kresba. Zobrazení prostoru s perspektivou hranatých předmětů je nelehký úkol, přesto si jej Linda vyřešila po svém. Rozhodla se zobrazit rodinu u oběda na Štědrý den, kdy mají brambory nakyselo. Začala kresbou jednotlivých postav, nejprve nakreslila maminku a taťku – vpravo a vlevo po stranách stolu, pak sebe a sestru – vlevo a vpravo za stolem, pak teprve dokreslila židle a stůl. Zobrazit sedící postavy bylo problematické, nábytek má oproti nim nepřiměřeně dlouhé nohy. Proporce mezi prvky neodpovídají skutečnosti. Jinak je tomu s detaily. Na oknech vlevo nahoře nechybějí záclony a závěsy, ze stropu visí lustr. Na stole dominuje nádoba s plovoucími svíčkami, leží tam příbory, na talířích je jídlo, ve sklenici pití. (Voda je modrá.) Hnědě vybarvené skříně a podle

Lindy *„průsvitná zrcadla“* dokreslují atmosféru kuchyně. Pod nimi nechybí myčka se všemi knoflíky, vpravo na obraze je zrcadlo v dřevěném rámu a vedle dveře z profilu. Na stole a myčce vidíme naopak ještě sklápění. Prostor pod stolem svědčí o bezradnosti, neboť zůstal prázdný. Prvkem, který značí posun ve výtvarné tvorbě, je zde poprvé zobrazený profil.

Při práci s vodovými barvami nedokáže Linda pracovat s detailem, malířská stopa je toporná, a tak jsem jí zkusila nabídnout pastely. Zpočátku jsem měla obavy, zda jí nebude vadit, že materiál příliš špiní, ale Linda se soustředila na práci a umýt se šla až po jejím dokončení. Při práci postupovala tak **(obr. 25)**, že si nejdříve nakreslila hlavu a obličej, pak tričko s ornamenty, kterým věnovala velkou péči. Poté uši, brýle na očích a vlasy, ústa, nos a ruce s prsty. Kresbě předcházelo poučení o portrétu a práce se zrcadlem, která spočívala v pozorování vlastního obličeje se všemi detaily. Dívka se mohla kdykoliv vzdálit z pracoviště a prohlédnout se v zrcadle. Práce jí připadala zábavná a tvořila se zaujetím. Na portrétu je patrné, jaké úsilí vynaložila při kresbě úst. Asi deset minut je opravovala a také pobývala delší dobu u zrcadla, než byla úplně spokojená. K tomu jí pomohla rada vzít si na pomoc tmavší barvu, přesto ústa neustále umisťovala střídavě doleva a doprava. Pod obličejem není příliš vidět krk, snažila se jej po upozornění zdůraznit, ale zůstal téměř neznatelný. Protože si Linda dala velmi záležet s pro ni charakteristickým znakem, brýlemi, přirozeně vyplynula důležitost uší, které brýle drží. Vlasy Linda nakreslila krátké, ač má v současné době mnohem delší. Tuto skutečnost nedokázala zdůvodnit. Naskýtá se výklad, že cítila potřebu zdůraznit tento technický moment a délka vlasů pro ni byla méně důležitá než umístění brýlí; nebo portrét zobrazuje mnohem mladší dítě, o čemž by svědčila i velikost horních končetin. Linda je nakreslila bez rozmyslu a rychle i s prsty po upozornění, že jí na obraze chybějí, ale už ji nenapadlo podívat se do zrcadla. Tričko s motivy je v dolní části oddělené čarou, zřejmě oddělila konec obrázku podle toho, jakou část těla portrét obvykle zobrazuje; držela se instrukce. Tričko je však tak malé a v horní části pokrývá celý krk (ve skutečnosti má větší výstřih), že bychom se mohli domnívat, že jde o bryndák. Při podrobném ohledání motivu si všimneme, že je na levé části hrudníku umístěný tvar srdce, kolem něho ohraničené skvrny, které by mohly zobrazovat plíce a medicínský vývod. V obličeji vyčnívá nos, odpozorované nosní dírky a jeho obrys jsou znázorněné hnědou barvou. Velikost nosu by mohla evokovat dýchací přístroj. Nakonec bychom mohli dojít k závěru, že je na obrázku dítě v orálním stadiu, jedná se tedy o regresní zobrazení.

Po celkem úspěšné práci na vlastním portrétu **(obr. 25)**, kdy byla Linda s výsledkem spokojená, jsem zvolila téma **Postava**, tentokrát z hlíny **(obr. 26)**. Linda má velmi špatnou prostorovou představivost, a tak jsme věnovaly delší dobu úvodnímu povídání a pozorování lidské postavy. Vymodelovat ji z jednoho kusu hlíny se ukázalo jako problematické, Linda si

Obr. 25: **Autoportrét** (suchý pastel, A3), 13, 3

Obr. 26: **Postava** (hlína, výška 22 cm), 13, 3

tedy zvolila variantu syntézy jednotlivých částí lidského těla, které bude spojovat. Nejdříve udělala hlavu, pak tělo, ruce, nohy a nakonec na radu nalepila lokty, kolena a prsty na rukou a nohou. Tvrdila, že pro ni byla nejlehčí hlava, tělo vymodelovala moc úzké a musela přidávat materiál. Ruce, nohy, chodidla, oči a pusa jí údajně *„šly“*. Po otázce, kde má lokty, konstatovala, že má asi krátké ruce. Nalepila lokty, kolena a v závěru zadek. Dokončila prsty, ale zjistila, že jsou moc velké, nevešly se jí na ruku všechny. Podobně jako nezvládla proporčně prsty, neporadila si s jednotlivinami na hlavě a obličeji. Vynechala nos a vlasy, neboť nevěděla, jak je udělat. Na dotaz jen přitakala, že jí chybí uši. Oči a rty vymodelovala a nalepila na hlavu, ze které nepřirozeně trčí. Celkově je postava disproporční, hubená, ruce a nohy jsou velmi krátké. Signifikantní je chybění uší, potažmo sluchu, který je pro Lindu při poslechu pomalé hudby zdrojem utrpení. Přes tyto nedostatky se jí pracovalo dobře a moc se jí práce líbila.

U zobrazení **Pohádky O perníkové chaloupce (obr. 27)** byla zvolena kombinovaná technika. Rudka poskytuje jednoznačnou jistotu v lince, vodové barvy možnost míchání různých odstínů barev. Objekty v prvním plánu jsou na obraze řazeny na linku. Postavy jsou schematické a statické, Mařenka vpravo má nápadně silný krk a neznatelná chodidla – ta se rozpila, neboť byla naznačena jen hnědou barvou bez pomoci kontury rudkou. Přes sukni vidíme nohy, jde o transparentní zobrazení. Jeníček oblečený do modré a zelené pokukuje po Mařence, jde tu o

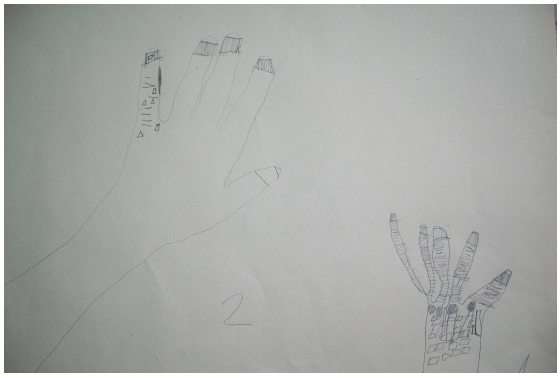
jakousi formu komunikace. Mařenka má v ruce zelený hrnek, který podává Jeníčkovi. Osoby se usmívají, vtipné je použití fialové barvy v obličeji a kolem úst – děti se umazaly od borůvek. Jeníček má nakročeno k Mařence, chaloupka jde úplně mimo dění. Věkem jde Linda do puberty a na obrázku se tato skutečnost objevuje. Uvědomuje si, že si ji chlapci prohlížejí. Chaloupka vlevo působí osamoceně, proporčně do obrazu nepatří. Původně nakreslené dveře vlevo dole získaly rozměr perníčků a zmizely v ploše. Zůstala na nich bílá barva čtvrtky stejně jako na okenních tabulích. Střecha i stěna jsou poseté opakujícím se motivem perníčků, některé z nich zdobí červená srdce. Na střeše chybí komín, domnělé dveře nemají kliku, momentálně je nejde otevřít. Chaloupka působí spíše jako hlava s očima a ústy – jde o antropomorfismus. Okolí je prázdné, zcela chybí objekty v druhém a třetím plánu. Slunce vlevo nahoře se rozpilo a získalo nazelenalou barvu. Linda řeší vztah k otci.

Obr. 27: **Pohádka O perníkové chaloupce** (kolorovaná kresba – rudka, vodové barvy, A3), 13, 3

Obr. 1: **Pohádka O perníkové chaloupce** (pastelky, A3), 9

Srovnáme-li vyobrazení tématu pohádky se stejným tématem po několika letech, zjistíme, že Linda udělala vývojově určitý posun. Mezi zeleným pásem země a modrým pásem nebe se na starším obrázku **(obr. 1)** nachází bílá plocha, která na současném obrázku již chybí. Rovněž postavy zaznamenaly změnu, jsou oblečené a barevné, proporce se změnily, ruce zkrátily. Na starším obrázku jsou patrné pokusy o správné umístění postavy (uprostřed několik pokusů o nakreslení hlavy), krk je zdůrazněný. Postavy v prostoru létají, vše padá doprava. Těžkým úkolem bylo vzhledem k Lindině špatné prostorové představivosti zvládnout zobrazení chaloupky. To samé platí o jehličnatých stromech, se kterými má Linda problémy dosud. Sympatické zde je, že se v chaloupce ve dvou oknech svítí a dveře mají kliku. Komín zcela chybí, neboť na nedokonalé chaloupce není zobrazená střecha, vlastně je jen její štít. To nás nutí přemýšlet nad souvislostí s Lindinou zdravotní problematikou – operace mozku, operace plic. Pokus nakreslit hlavu a chybějící část domu mají souvislost právě s hlavou, vývojově jde o přechod mezi dvěma způsoby zobrazení domu.

Přípravu na koláž, která sestávala z hledání a vystřihování obrázků (Linda potřebuje pracovat s jemnou motorikou a bude na ní po zbytek školního roku pracovat), vystřídala studijní kresba ruky **(obr. 28a a 28b)**. Prvním pokusem byla kresba podle ruky – modelu.



Obr. 28a, 28b: **Studijní kresba ruky** (tužka, A3), 13, 4

Na obrázku je patrné, že vystihnout tvar prstů a odlišit palec dělá potíže. Rovněž tvar nehtů je nepřirozený. Celkový dojem umocňuje množství detailů - rýhy na nehtech a kůži, klouby, oddělené plošky kůže. Zdá se, že Linda nemůže vynechat ani jednu čáru. Totéž se začalo projevovat na druhé kresbě, jejíž obrys byl obkreslen podle skutečné Lindiny ruky. Opět začala s proužkováním nehtů, na nehtu malíčku je patrná skvrnka. Na malíčku opět začala kreslit detaily, ovšem již s menší intenzitou. Byla vyzvána, aby se nesoustředila na detaily a zkusila se podívat na celou ruku z větší vzdálenosti. Třetím pokusem byla kresba dlaně, tentokrát cíleně se všemi čarami. Na kresbě jsou také vidět žíly na vnitřní části ruky nad zápěstím, pro Lindu je to důležitá část ruky. Posledním pokusem byl detail ukazováčku, který z reality vychází nejvíce.

Krásně vypadá i nehet. Zábavnou částí hodiny zůstaly nakonec otisky prstů. Postupné namočení a otištění všech prstů levé ruky přinesly bezprostřední kontakt se čtvrtkou a výtvarnou studií. Toto bylo prozatím poslední setkání s Lindou, léčí se ze zápalu plic.

Doporučení pro další práci:

Vhodné bude pokračovat v zobrazování lidské postavy, zaměřit se na zkoumání jejích částí, studijní kresbu. Lindě bude při použití kresebných materiálů vyhovovat formát A3, který je ale potřeba více využívat na výšku. Dívka se zabývá lidským tělem, sama sebou. Dobré by bylo nějakým způsobem nastudovat pohyb (např. fáze pohybu při činnostech v tělesné výchově – výskok, kotrmelec aj.), nejlépe osobním prožitkem, po kterém by následovalo výtvarné zpracování. Zkoumat figuru přímým pozorováním se osvědčilo, tento způsob by bylo možné uplatnit i při zobrazování skutečnosti. Linda nepracuje s prostorem, chybí jí v obraze jednotlivé plány. Vyjít do plenairu a pozorovat krajinu a tím posunout tvorbu k druhému plánu by bylo přínosné. Dalším návrhem je pracovat s trojrozměrnými objekty (možno i se zavázanýma očima), vnímat je hmatem a posléze vymodelovat např. z hlíny. Vhodné bude sestavovat postavy (objekty) z malých vymodelovaných cihliček a slepovat je. Její práce s vodovými barvami postrádá větší množství vody, malba je hutná a připomíná temperu. Dopřát si využití barev, vytvářet jejich různou intenzitu dodáním vody, míchat barvy mezi sebou v nefigurativním námětu nebo experimentální malbě by byl způsob, který by mohl odblokovat její zábrany v tomto ohledu. Linda vždy pracuje svým tempem, pokud je s prací hotová, dá to najevo a vyžaduje další „přidělení úkolu“. Vhodné by bylo rozvíjet sociální kontakty ve skupině a zapojovat se do řešení úkolů, vyjádřit svůj názor.

Shrnutí:

Během arteterapie s Lindou se ukázalo, jaká témata jsou pro ni aktuální, co řeší. Téma **hudba** (klavír, rádio, smutná princezna) se vyskytující hned na několika obrázcích a souvisí s jejím zdravotním postižením. Na barevných obrázcích vyniká jako **symptomatická malba** (srdce, krky, dýchání, hlava). Dalším tématem je **komunikace** (ústa, ruce). **Sexualita**, puberta je dokladována typickou barevností, na ženských postavách se však nevyskytují druhotné pohlavní znaky. Za sledované období došlo k posunu, který souvisí s přirozeným vývojem dětské kresby, je však stále **opožděný**. Náznaky profilu a budování třetího plánu čekají ještě na své plné rozvinutí. Nemyslím si, že by v tomto ohledu arteterapie Lindu nějak výrazně posunula, zdá se mi však, že započatá práce na uvědomování si tělesného schématu má vliv na Lindino sebevědomí a komunikaci. Při hovoru je uvolněná a při práci z ní čiší větší optimismus.

Podle tatínka se na hodinu vždy těší. Za spolupráce s rodiči a školní psycholožkou se pokusím na pro ni aktuálních tématech (hudba, komunikace, tělesné schéma) pracovat tak, aby se mohla postupně se svým handicapem vyrovnávat. Budu rozvíjet také její výtvarné dovednosti.

5.2 Lenka

Dívku je možné zařadit mezi žáky s výchovnými problémy (emoční deprivace, maladaptivní chování). Během terapie měla věk 15 let, v současné době již studuje.

Rodinná a osobní anamnéza:

Lenka pochází z početné rodiny. Má dva starší vlastní sourozence – sestra je o deset a bratr o osm let starší. Po rozvodu se matka znovu vdala. Z tohoto manželství pocházejí chlapec a děvče o sedm let mladší než Lenka. Lenka žila v původní rodině jako nejmladší sourozenec. V nové rodině pak byla nejstarší, její vlastní sourozenci již bydleli sami. Lenčiny problémy měly původ v rodině. Nevycházela s nevlastním otcem, který ji vyhazoval z domova. Též ji fyzicky napadal, psychicky týral, ignoroval. Nerozuměla si s matkou, necítila v ní oporu, negovala ji. I když se matka později v rámci možností snažila, již k ní neměla Lenka důvěru a odmítala ji, vyčítala jí její postoj. Rodina se topila v dluzích. Nejlépe se cítila u babičky a dědy, kam často dojížděla. Lenka vyžadovala pozornost sama pro sebe a tam ji měla. Někdy přebývala u starší sestry, která bydlela v podnájmu, měla ji jako druhou mámu. Po smrti babičky se Lence zhroutil celý svět. Děda si našel novou ženu a s tou si Lenka moc nerozuměla, proto na čas s dědečkem přerušila kontakty. K vlastnímu otci dojížděla jednou za čtrnáct dní, do péče ji nechtěl. Podle Lenky měl negativní zkušenost s péčí o starší sestru. Také již žil s novou partnerkou. Dívka obývala pokoj, který byl výhledově určený pro mladší sestru. Proto si do něj nesměla nic dávat.

Lenka měla zvýšenou potřebu sounáležitosti, byla frustrovaná, trpěla pocitem negativního napětí. Kromě snížené frustrační tolerance měla problém s přizpůsobivostí. Typická pro ni byla zvýšená emoční labilita a senzitivita k vnějším podnětům s pocity bezmoci a také sebestřednost. V umělecké oblasti byla velmi kreativní, bylo zjištěno umělecké nadání s vyšší mírou kreativity, zároveň měla sklony k idealizaci. Díky absenci emoční podpory měla tendenci k maladaptivnímu chování. Uvažovala o smrti, školní psycholožkou byla doporučena do psychiatrické ambulance, kam docházela; brala antidepresiva. Lenka měla potřebu emoční podpory, objevily se u ní známky emoční deprivace. Chyběl jí objektivnější náhled na situaci,

sebebekritičnost. Trpěla nejen depresivními stavy (depresivní syndrom), ale projevovaly se u ní i psychosomatické potíže. Často ji bolelo břicho. Na jedné straně unikala do svého světa, na druhé straně potřebovala posluchače, zvýšenou pozornost, aby mohla ventilovat své napětí.

Lenka se doma často starala o mladší sourozence, pravidelně je vyzvedávala ze školy, přebírala mateřskou roli. Byla sociálně vyspělejší než její vrstevníci a také o jeden rok starší (věku patnácti let dosáhla o letních prázdninách mezi 8. a 9. ročníkem). S vrstevníky si moc nerozuměla, dříve se u ní dostavila puberta. To vše podpořilo její vyspělost v sexuální oblasti. Sexualita ji zajímala, měla kontakty s chlapci, experimentovala. Zároveň měla tendenci přimýšlet si, což souviselo s její fantazií.

Školní anamnéza:

Na prvním stupni Lence učení moc nešlo, ale snažila se, byla trpělivá. Z důvodu dyslexie měla později přizpůsobenou výuku v českém jazyce. Lenka byla osobnost, nerada se podřizovala dětem a nevyhledávala je. V kolektivu nebyla nejoblíbenější, ale děti ji respektovaly takovou, jaká je. Byla uzavřenější, žila si ve svém světě, nikomu se moc nesvěřovala. Ublížilo jí, že se rodiče během její školní docházky rozvedli. Narození Lenky mělo být náplastí na počínající vztahové problémy. Vztah rodiče nezachránili a Lenka byla do rozvodu svědkem jejich fyzického napadání.

Na druhém stupni řešila u psycholožky především problémy, které souvisely s jejím fungováním v rodině. Škola pro ni nebyla prioritou, šla mimo dění. To však neznamenalo, že by neměla problémy. Můžeme říci, že se řešené výchovné problémy odrážely na její školní úspěšnosti. Lenka přijala roli outsidera ve třídě, ve které měla polovina dětí vyznamenání. Také z tohoto důvodu si těžko hledala sobě rovné vrstevníky. Při vyučování byla zakřiknutá, spíše očekávala neúspěch a negativní hodnocení.

Současný stav:

Lenka absolvovala arteterapii před dvěma lety. V té době byla velmi labilní, často plakala a izolovala se od ostatních. Zároveň byla zaměřená sama na sebe. Propadala depresivním stavům. Od té doby se velmi posunula. Sice už tak intenzivně nemaluje, ale tvůrčí činnosti se věnuje v rámci studia oboru aranžérka. Je dále v péči psychiatra. Na internátě navštěvuje jednou týdně ve večerních hodinách kroužek relaxace. Podle jejích slov jí velmi pomáhá. Kroužek je zdarma, nemusí do něj investovat více času ani finance. Momentálně je pro ni největší prioritou škola, hned za ní je rodina, pak její přítel a nakonec kamarádi, kteří jsou pro ni oporou. Již na základní škole měla tendenci k promiskuitě a to se nezměnilo. Lenka je hodně

„rozevlátá“, musí mít velký prostor, je individualita. S vrstevníky si stále nerozumí. Jako partnera by dle psycholožky potřebovala vyzrálého jedince, který by ji respektoval takovou, jaká je. Chybí jí reciprocita, neumí přijímat problémy ostatních, zabývá se jen vlastními.

Lenka je relativně úspěšná, po vyučení chce jít na střední školu. S matkou vychází, partnera má nestabilně. Je vedená v nemocnici na psychiatrii. Od ukončení školní docházky navštívila dvakrát naši základní školu a také mluvila se školní psycholožkou. Domů dojíždí jednou za čtrnáct dní, za otcem stejně často. Otčím ji ignoruje. Protože Lenka studuje ve vzdáleném městě a bydlí na internátě, je ušetřena střetávání s rodinnými příslušníky a může žít relativně v klidu.

Výtvarný projev:

Lenčin výtvarný projev odpovídal jejímu věku, respektive vývojovému stupni. Zvládala zobrazovat realitu, nebála se experimentovat ani v oblasti abstrakce. Byla vždy otevřená novým způsobům vyjadřování. Byla velmi tvůrčí osobnost a projevovala se u ní vyšší míra kreativity. K výtvarným instrukcím byla vždy vstřícná. Za období, ve kterém navštěvovala výtvarnou skupinu, udělala obrovský posun v technice výtvarného zobrazování. Od zatuhlé produkce došla k uvolněným malbám akvarelem. Ve výtvarné skupině zkoušela různé techniky, ale občas se potřebovala držet jistoty, kterou jí poskytovala kreslířská linka. Odevzdala řadu domácích prací, které tvořila vždy na volné téma. Výtvarná tvorba zbavovala Lenku psychického tlaku, který cítila v rodině, a pomáhala zvládat osobnostní problémy. Na cestě k překonávání obtíží, která vedla od arteterapeuta k psychologovi a následně k psychiatrovi, stálo kromě malování také psaní. Jejím tématem bylo hledání vlastní identity, získání sebedůvěry a pozitivního sebehodnocení. Lence se zvýšilo sebevědomí a i nadále se jí daří překonávat psychické obtíže.

Arteterapie s Lenkou:

Lenka chodila do výtvarné skupiny necelé dva školní roky. Než jsme se více poznaly, připadala mi uzavřená a nikterak nevynikala. V osmém ročníku jsem si začala všímat jejího výtvarného nadání a povzbuzovat ji, aby získala více sebevědomí a dohnala tím handicap, který měla v hlavních předmětech. Z jejího vyprávění jsem se dozvěděla, že ji trápí bolesti břicha, u kterých nebyl zjištěný původ. Říkala, že mohou souviset se školou, protože o prázdninách vždy vymizejí. Tvrdila, že s maminkou navštěvují paní doktorku. Během 1. pololetí 8. ročníku mi Lenka přinesla první domácí práce. Kresba tužkou a malba temperou **(obr. 1,2,3)** svědčily o jejím zaujetí a výtvarném cítění.

Obr. 29: **Portrét** (tužka, A4), 14, 3

Obr. 30: **Pohled z okna** (tužka, A4), 14, 3

Domácí práce se vyznačují velikou pečlivostí a jemností kresby. Pohled zobrazené dívky působí strnule **(obr. 29)**. Autorka se bravurně vyrovnává s perspektivou na druhé kresbě **(obr. 30)**.

První zpracování tématu pohádky **O Červené karkulce (obr. 31)** je malované kombinovanou technikou, vodové barvy jsou doplněny temperami a tuší. Fasáda domu je ponechaná v barvě čtvrtky. Obraz působí ilustrativně. Máme dojem, že jde o nějakou jinou pohádku nebo o kombinaci několika příběhů. Postavy jsou statické, čas je zastavený. Je zde hodně detailů, které odvádějí pozornost od tématu pohádky. Sedící Karkulka má klín zasypaný květy a chystá se plést věnec. Babička se na ni dívá s nevolí. Myslivec má zřejmě bližší vztah s babičkou a dívka je sokyní, nebo se na ni babička (věkově maminka) za její počínání zlobí. Podobně se dívá i kohout. Ustrašeně hledí kozel (koza) na identifikačním místě; vedle něho si hrají štěňata. V obraze není vzduch a světelnou dominantu tvoří chaloupka, která je ve štítu porostlá popínavou růží. Motiv odkazuje k pohádce O Šípkové Růžence. Les je zpracován pro toto Lenčino období typickými nepřirozeně zobrazenými jehličnatými stromy. Pod ním je prázdné místo po pokáceném stromě, ze kterého zbyl jen pařez nad kozlem. Také cesta, která se sice perspektivně zužuje, je v celé ploše velmi výrazná. Nejen řešení mužského elementu v dívčině životě, ale obecně všech vztahů je zde na pořadu dne. Protagonisté mají schované ruce, vidíme jen Karkulčinu ruku s částí zeleného věnce. Časově je zde podle Lenky zobrazený závěr pohádky. Všichni jsou šťastní a spokojení. Situace odkazuje na Lenčiny pobyty u babičky a dědečka. Tam byla šťastná a spokojená.

Radila jsem Lence, aby vyzkoušela malovat jen vodovými barvami a snažila se je více ředit vodou. Poté mi donesla další varianty na motivy pohádky **O Červené karkulce (obr. 32, 33)**. Karkulka odchází do nepřirozeně velkého slunce, je mladší než na obou zbylých obrázcích. Nese prázdný košíček a nutí nás přemýšlet, odkud a kam vlastně kráčí. Strom vpravo se zdá být důležitější než chaloupka vlevo, kterou je možné vývojově přiřadit k mladšímu věku. Navíc není

Obr. 31, obr. 32: **O Červené karkulce 1, 2** (kombinovaná technika, A3), 14, 3

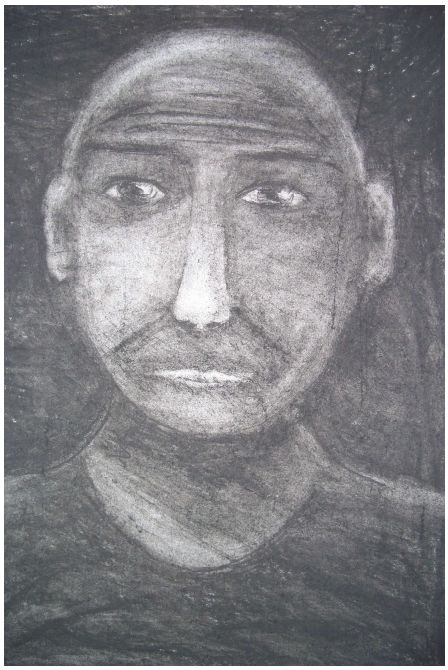
zobrazená celá. Strom vpravo a les vlevo ve druhém a třetím plánu vykazují znaky patologie. Kmeny i větve jsou nepřirozeně zkroucené. Mezi domem a cestou se nachází větší plocha zabarvená dočervena. Pod nohama Karkulky je stín, jehož směr není kompatibilní s polohou slunce. Nebe je celé rudé, zcela chybí modrá. Slunce (otec) je autorita, která Lenku ovlivňuje. Podle Lenky Karkulka vyšla z domova a jde za babičkou. Ale proč má prázdný košíček?

Obr. 33: **O Červené karkulce 3** (kombinovaná technika), 14, 3

Na tomto v pořadí třetím obrázku na téma **Karkulka (obr. 33)** vidíme převahu hnědé; barvy byly mnohem více ředěné vodou. Nepřirozeně působí postel, jsou patrné problémy při zobrazení perspektivy. Pod sytě růžovou peřinou je vidět jen část hlavy a ocas vlka. Barevnost povlečení, kříž nad jeho postelí a rámečky v okně stejného tvaru mohou symbolizovat vinu, postel připomíná pranýř. Scéna je umocněna postojem a gestem Karkulky, která krčícímu se vlkovi hrozí. Zde vypadá věkově starší. Zajímavá je scéna za oknem, kde si všimneme nápadné podobnosti s prvním obrazem. Prvek cesty, lesa a studny je jen obohacen červenými plody či květinami na trávě. To nás nutně musí dovést k myšlence, že se Karkulka nachází v domku z prvního obrázku, v domku se zavřenými dveřmi bez kliky. Podle autorky se zrovna vlka ptá:

„Proč máš tak velké oči? Proč máš tak velké …?“

Nabídla jsem Lence, aby začala navštěvovat výtvarnou skupinu. Nabídku přijala a pravidelně docházela. V prvním roce vyzkoušela několik dalších arteterapeutických technik. Jednou z nich byla také uhlová rezerva **(obr. 34).** Lence se pracovalo dobře, ale práce nedopadla tak, jak si představovala. Její původní záměr byl některé plochy více plastickou gumou vybrat. Jejím úmyslem bylo zpodobnit spolužáka, ale je to prý starší pán kolem třiceti let. Připomíná myslivce na prvním obrázku z pohádky O Červené karkulce.



Obr. 34: **Portrét** (uhlová rezerva, A3), 14, 8

Obr. 35: **Akční akvarel** (vodové barvy, A4), 14, 9

Jemný obrázek v pastelových barvách **(obr. 35)** vznikl jako pokus o techniku akčního akvarelu. Byl vybrán autorkou z několika variant a citlivě domalován. V prvním plánu uprostřed je pes, ve druhém plánu vlevo dvojice postav držící se za ruce, nad nimi je listnatý strom. Práce s pravou stranou obrazu chybí, Lenka byla bezradná. Neví si rady se svým identifikačním místem. Je patné oddělení pravé části (spodní polovina) a zároveň spojení obou prostorů růžovými neidentifikovatelnými objekty (skvrnami).

Před prázdninovou odmlkou malovala Lenka v plenairu, o letních prázdninách také tvořila. Byla zřejmě natolik motivovaná, že jí nedělalo problém malovat, ať už to bylo podle fantazie, skutečnosti nebo předlohy. Také se věnovala psaní příběhů. Techniky a styl práce se střídají, odrážejí zřejmě změny nálad autorky. Pro ilustraci vývoje jich několik uvádím. Ačkoliv jsem nebyla přítomná při vzniku prací vytvořených o letních prázdninách, lze vysledovat, že se mění jak jejich námět, tak i způsob malby. Střídání technik odráží změny v prožívání.

Obr. 36: **Každý potřebuje něčí lásku** (vodové barvy, A3), 15

Obr. 37: **U stromu** (kombinovaná technika, A3), 15

První domácí práce **(obr. 36)** je ve skutečnosti ilustrací k psanému příběhu s názvem Prvosenka. Použitá barevnost i symbolika mohou odkazovat na neřešené vztahové problémy v rodině, zde jde však spíše o prolínání autorčina vnitřního a vnějšího světa, o směsici skutečnosti a fantazie. Citlivost tématu může být chápána i s ohledem k pubertálnímu věku dívky. Lenka projevila potřebu vyjádřit se, popustit uzdu svým pubertálním představám popsaným v příběhu a zároveň sdělit, jakými otázkami se právě zabývá. Obraz působí dojmem skici. Přesto je svým námětem a barevným laděním dostatečně vypovídající. Obrázku **U stromu (obr. 37)** dominuje široký hnědý kmen listnatého stromu, modrá lavička a sedící dívčí postava s pokrčenýma nohama. Nemá prostor a to vyvolává stísněný pocit, uzavírání se. Jde o deprivační kombinaci barev. Zobrazení může souviset se zdravotními problémy (bolesti břicha) a emoční deprivací (problémy v rodině, není prostor pro toleranci). Lence bylo smutno, schovává se za strom. Zároveň cítí nenávist k sobě samé. Ztráta sebeúcty souvisí s narušeným sebepojetím. Lenka souhlasí s tím, že je důležité naučit se mít rád sám sebe. Touží po změně.

Pokoj u babičky (obr. 38) je zobrazen realisticky. Na radu je použito dolepení části obrazu do formátu na šířku. Na křesle je připravená taška (kufr), místnost působí uklizeně. Vše naznačuje, že se někdo chystá odejít. Zelená, hnědá a černá působí deprivačně, hnědá navíc přechází do nezdravé růžové. Použitý styl je trochu neurotický a byl brzy opuštěn. Lenčina babička na jaře zemřela. *„Toto byly první prázdniny, kdy tam babička nebyla. Neměl mě kdo chválit. Seděla jsem, dívala jsem se na dveře a čekala, až je babička otevře.“*

Obr. 38: **Tečkování – Pokoj u babičky** (kombinovaná technika, A3), 15

Obr. 39: **Takhle se cítím** (kresba štětcem, A3), 15

Jedna z Lenčiných domácích prací **(obr. 39)**, kdy si vzpomněla na pokyn ředit barvu vodou a uvolnit ruku. Měkká kresba anilínovými barvami odráží její psychický stav; nebylo jí dobře. Z obrázku je cítit rychlost, se kterou na tématu pracovala, uvolnění a pohyb (spirály, roztáčení). Lze očekávat změnu. Lenka se však vrací k malbě podle předlohy. To jí pomáhá vrátit potřebnou psychickou stabilitu.

Obr. 40 **(soubor): Levhart** (tempera, A4), 15

Sedící zvíře nás nenechává na pochybách, kdo je tady pánem. Vše ještě podtrhuje agresivní kombinace žluté s černým pozadím. Tlapy však má schované v trávě. Lenka malovala kromě levharta ještě kočkodany. Právě oni se stávají kořistí kočkovitých šelem. Lenka odevzdala čtyři varianty obrazu, jde o rozfázovanou práci. Ani tento poslední obrázek nepovažuje za dokončený **(obr. 14)**. Stále nebyla spokojená s pohledem zvířete. Šelmy obvykle symbolizují otce.

Ve výtvarné skupině se Lenka cítila dobře, vytvořily se v ní přátelská vztahy. V průběhu měsíce září, kdy začala navštěvovat devátý ročník, zpracovávali účastníci skupiny svůj návrh do formy linorytu. Lenka si vybrala námět podobný prázdninovému obrazu U stromu **(obr. 37)**. Při jeho vzniku došlo k rozhovoru o možném sebeubližování:

Atmosféra se stala velmi důvěrnou. Lenka se mě zeptala, co dělám, když mám „depresi“. Svěřila se, že ví, že by jí pomohla nějaká bolest, kdyby si fyzicky ublížila. Prý by to, co ji uvnitř trápí, už tolik nebolelo. Někdy je prý ta psychická bolest tak veliká, že pomyslela i na ukončení života. Mluvila jsem o lidech kolem ní, kteří ji jistě mají rádi, a snažila jsem soustředit pozornost na výtvarné tvoření. Zrovna jsme vyráběli matrici pro linoryt **(obr. 44)**, a tak jsem jí řekla, ať si představí, že všechno to, co ji trápí, z obrázku odrytím odstraňuje. Lenka pracovala tiše a nikdo ji při práci nerušil. Po hodině jsem vedení školy doporučila Lenku na psychologické vyšetření. Byla objednána na nejbližší termín. Domluvila jsem si návštěvu u psycholožky těsně předtím, než měla mluvit s Lenkou. Sdělila jsem jí všechny svoje postřehy a ukázala Lenčiny obrázky. **Žlutý obraz (obr. 41)** Lenka nakreslila dva dny před návštěvou psycholožky. Na levé straně je zobrazena ruka a oko, pravá strana zůstává bez větších objektů. Všude vidíme žluté vlny. Lenka by chtěla situaci kontrolovat, ale vymyká se jí z rukou. Naopak potřebuje pomocnou ruku.

Obr. 41: **Žlutý obraz** (pastelky, A3), 15, 2

Psychologickým vyšetřením byly následně zjištěny emoční labilita a senzitivita, emoční deprivace a také psychické týrání ze strany nevlastního otce hraničící se šikanou. Bylo identifikováno umělecké nadání s vyšší mírou kreativity. Tato a následující práce vznikaly na půdě školy, v posledním roce školní docházky. Lenka navštěvovala páteční skupinu.

Obr. 42: **Život na jiné planetě** (kombinovaná technika, A3), 15, 2

Obr. 43: **Jednobarevný obraz – modrá** (kombinovaná technika, A3), 15, 2

Jednobarevný obraz (obr. 43) prozrazuje vnitřní uzavřenost, nejistotu. Autorka se bojí, má potřebu pevné půdy pod nohama. Motýl poletuje, nikam nepatří. Má potřebu klidu, potřebu vidět reálně; setkání s realitou se bojí, chce uniknout do svého světa, noci, kde se schová. Lenka malovala tento obraz v 9. ročníku v období mezi prvními dvěma návštěvami paní psycholožky. Tehdy měla problémy, střídaly se jí nálady, viděla prý vlny. *„Pocit vás vtáhne a zevnitř šrotuje a strašně to bolí. V té době jsem malovala motýly.“* Lenka byla uzavřená, svázaná vztahy a problémy v rodině. Měla však dost energie a dobrou vůli k jejich řešení. Nejen motýlům, ale i vymyšleným postavám malovala Lenka křídla. Okřídlená postava na jiné planetě **(obr. 42)** připomíná podle Lenky Malého prince. Motiv zlého a hodného anděla je přítomný i v příběhu, který psala Lenka střídavě se svojí nejlepší kamarádkou. Pomáhalo jí to zmírňovat

tenzi, v níž se nacházela. Měla činnost, ve které bylo žádoucí pokračovat, to pro ni bylo velmi důležité. V příběhu vystupuje okřídlený ďábel Carli (nevlastní otec se jmenuje Karel), hodný anděl Castiel, připoutaný k řetězům, Caterina (představuje Lenčinu kamarádku) a její sestra Veronica. V příběhu se Lenka setkává se svojí babičkou. Výmluvný je začátek příběhu: *„Jako malé holčičce mi táta říkal: „Až budeš velká, řeknu ti tajemství.“ „Vždyť jsem velká, podívej!“ „Já vím, ale kdybych ti to řekl teď, hrozilo by ti nebezpečí, řeknu ti to, až ti bude 15 let, to budeš pod větší ochranou…“ „ Zítra mi bude 15 a táta umírá, a když jsem se ještě dnes chtěla dozvědět, co mě zítra čeká, tak se otočil ke mně zády. Někdy nevím, co si o tom mám o tom mám myslet.“*

Zanedlouho po namalování obrazu s motýlem byla Lenka na kontrolním vyšetření u psycholožky. V tomto období docházelo mezi Lenkou a nevlastním otcem ke konfliktním situacím. Měla potřebu sdělit své problémy. Projevila se u ní snížená frustrační tolerance. Účast v arteterapeutické skupině byla školní psycholožkou kladně hodnocena, byla pro Lenku významná.

Obr. 44: **Linoryt** (dvoubarevný tisk, A4), 15, 3

Obr. 45: **Zátiší s oblými předměty** (uhel, A3), 15, 4

Soutisk zářijové práce – **linorytu (obr. 44)** probíhal až v listopadu. Tehdy byly při kontrolním vyšetření aktuálně zjištěny výkyvy psychického rázu, potřeba vést k odpoutání pozornosti od dílčích obtíží, orientovat se na další studium.

Nastala příležitost věnovat se ve výtvarné skupině studijní kresbě. Důvodem byla také

skutečnost, že děti při hodinách výtvarné výchovy s neaprobovanou učitelkou nebyly seznámeny se základy perspektivy oblých předmětů. Práce pomůže Lence při orientaci na další studium. Jde o zobrazení reality, která je bezprostředně přítomná pro všechny zúčastněné. Autorka před ní nemůže uniknout. Před realitou, která existuje v rodině, také nemůže uniknout. Má dobrou vůli a snaží se matce pomáhat. Přebírá mateřskou roli.

Lenka by mohla najít pevnou půdu pod nohama změnou pobytu. Získala by jistotu a také potřebný odstup, který by jí pomohl ustát střety s realitou. Nemusela by unikat do svého světa a viděla by reálněji. Lenka se občas dostávala do konfliktu s otčímem. V posledním roce školní docházky spolu řešili problém s vánočním dárkem. Pod stromečkem jí bylo přislíbeno, že dostane morče **(na obr. 51 vyobrazena s morčetem)**. Těšila se na své první zvíře, ale při návštěvě nevlastní babičky se chovala špatně – skoro celou dobu mlčela. Nevlastní otec jí vynadal a dárek zakázal. Matka jí nakonec zvíře od kamarádky přinesla, ale doma opět zůstat nemohlo. Tehdy mě Lenka prosila, zda by si ho nemohla dát ke mně do kabinetu. Naštěstí přišla zanedlouho sama s řešením. Při víkendové návštěvě se domluvila s otcem a ten jí morče u sebe nechal. Bydlí sice v jiném městě, ale alespoň se Lenka na víkendy víc těšila.

Obr. 46: **Betlémská scéna** (vodové barvy, A2), 15, 5

Betlémskou scénu (obr. 46) považuje Lenka za nejzdařilejší obrázek. Působí na ni příjemně, je tam prý *„pohoda“*. Uvolněná práce se štětcem a rozmývání barvy svědčí o zvládnutí techniky akvarelu. Kompozice je vyvážená a působí dynamicky. Upoutá i barevností, uplatnění barev je nápadité, je využita široká barevná škála. Postavy jsou však bez kontaktu, všem chybějí ruce. Novorozeného Ježíška v Mariině náručí hledáme marně. Nabízí se otázka, která z žen dítě drží. Není to ta klečící?

Lenka řešila vztah s matkou. Její stav se pomalu stabilizoval. Během vánočních prázdnin si

přišla namalovat **Šípkovou Růženku (obr. 47)**. S obrazem byla také spokojená, jen se jí nechtělo malovat více růžových květů. Lenka v této době svoji situaci kontroluje, ale chybí jí objektivnější náhled. Reaguje nezrale, i když vidí u dospělé mužské autority dobrou vůli. Projevuje se u ní sebelítost. Princezna na obraze není. Na hradě je tma, chybí klika u dveří. Hrad vykazuje známky antropomorfismu. Obraz je námětem i barevností chudý, působí nedokončeně. Není zjevné, o jaké roční období se jedná. Kompozičně je ale vyvážený.

Obr. 47: **Šípková Růženka** (vodové barvy, A2), 15, 5

Obr. 48: **Nepovedený Buddha** (rudka, A3), 15, 6

Ve druhém pololetí se Lenka věnovala studijní malbě. Jednalo se o portrét podle modelu. Při návštěvě psycholožky vyšlo najevo, že si vyjasnila vztahy k rodinným příslušníkům a orientuje se již na přechod do učebního oboru do jiného města. Má zázemí u otce a je dobrá komunikace s jeho manželkou. Také se stabilizují vztahy s dědečkem a jeho partnerkou, kde má rovněž zázemí a finanční podporu.

Kresba **Buddhy (obr. 48)** souvisí právě s prostředím, kde žijí prarodiče dívky. Lenka ji namalovala doma a zdůraznila, že se jí nepovedla. Sedící postava s překříženýma nohama má ruku na klíně a drží v ní misku s nektarem vysvobození. Její protáhlé ušní lalůčky symbolizují schopnost dokonalého vnímání (naslouchání). Postava na obraze je umístěná nalevo od středu, identifikační místo autorky je začmárané prudkými tahy rudky. Z jejího pohledu nepovedená práce může být metaforou její situace a potřeb. *„Babička měla ráda Buddhu, snažila jsem se ho vidět jako ona.“* Než babička zemřela, navštěvovala léčitele, který ji hodně ovlivnil. Vrátil jí do života lásku, štěstí a smích.

Další obrázek **(obr. 49)** zůstal nedokončený, v určeném čase jej Lenka nezvládla. Pracovala ve větší skupině dětí a to jí vadilo. Na první pohled upoutá, že postavě chybějí chodidla. O měsíc později Lenka na vlastní žádost navštívila psycholožku. Byla přijata na obor aranžérka. Rodinná situace včetně komunikace s matkou a nevlastními sourozenci se stabilizovala. Tato

konzultace s psycholožkou byla poslední oficiální ve školním roce.

Obr. 49: **Postava** (rudka, A4), 15, 8 Obr. 50: **Abstraktní pocit „Nyní“** (vodové barvy, A3), 15, 10

Téma **Moje krajina (obr. 50)** Lenku oslovilo. *„Na obrázku je vyobrazen hrob s náhrobním kamenem, tráva, je to, jako když kreslí děti, špatně nakreslené. Slunce, poušť; paní učitelka mi to zkazila, že to má být mokrý; měla jsem jinou představu. Co obrázek znamená? Slunce je změna, že se něco stane, blíží se. Náhrobek, že je to zakopaný, nejde před tím utéct, je to tam – nepohyblivé. Pláž se lehce smíchala s nebem, mám mezi tím zmatek, nepřehlednost. Tráva – nevím; chtělo by to nějak vyvážit. Jak se mi malovalo? Když přejedu víckrát na jednom místě, je to tam vidět, vadí mi to. Obrázek se mi nelíbí, protože je pustý a smutný, vadí mi rozpité slunce, nemá správný tvar. Líbí se mi tráva vpravo dole.“*

Lenčina neintegrovaná osobnost touží po změně, je ale závislá na matce. Problémem v jejím životě se stala mužská autorita. Rodinné okolnosti působí na její vnímání světa. Chtěla by situaci kontrolovat, nemá však na to psychické vybavení a podléhá situacím, které jsou pro ni bezvýchodné.

Téma **Moje rodina (obr. 51)** se Lence nelíbí, není tam totiž celá. Chybí starší bratr a mladší nevlastní sourozenci. Vlevo je nevlastní táta Karel a maminka. Uprostřed sedí Lenka s morčetem, starší sestra nad ní stojí a drží ji za ramena. Vpravo je s tátou jeho partnerka. *„Nemám ji moc ráda – bere mi tatínka, s tátou jsem byla vždy málo, chybí mi to.“* Jak se Lence malovalo? *„Jako kdybych dala starou ošoupanou botu, k tomu nějakou moderní; nepatří k sobě, jako v chemii, kde smícháme látky – explodují. Není to jako černá a bílá.“* Lence bylo při malování špatně, její stav se podobal závrati. Svěřila se s tím až po dokončení práce. Obrázek se jí nelíbí i z toho důvodu, že raději maluje *„vykreslováním“* nebo naopak abstraktně, kde si každý hledá své. Nemá ráda zadaný styl (akvarel do mokrého). Námět se Lence nelíbí, umístění postav udělala ze svého pohledu; je to rozdělení dvou rodin. *„Je to pro mě citlivé místo, než*

abych to pitvala; je to rozkouskované, nejde to nakreslit dohromady. Ke každé osobě mám určitý vztah, ke každé jiný. Je divné, když to dám do jednoho obrázku.“

Obr. 51: **Náhodné setkání** (vodové barvy, A3), 15, 10

Lenka sedí v centru obrazu, pravidelné rozmístění postav i svažujících se kopců podle středové osy dává obrázku určitou stabilitu. Ta je však jen zdánlivá, skutečnost vypadá přesně tak, jak ji Lenka výstižně svými slovy popsala. Nad Lenkou stojí starší sestra, je s ní „srostlá“ rukama. Pro Lenku znamenala v určitém období mateřskou osobu. Náznaky kontaktu jsou u matky a otčíma, vypadají však nezrale. Zvláště muž je mladšího vzhledu, navíc vypadá jako čertík. Maminka je unavená, chce mít klid a je s Karlem jen kvůli svým dětem. Její partner pro ni není oporou, nepomáhá jí ani s výchovou dětí. V rodině dochází k výměně rolí. Dvojice na Lenčině identifikačním místě je nedokončená – jde o levou nohu tatínka. Postavy se dívají z obrazu, jsou zde jen kvůli fotografovi. Obraz je barevný, ale chybí fialová. Žlutá na Lenčině tričku je pošpiněná. Má problém s identitou a integritou, ale může v obraze alespoň dýchat.

Obr. 52: **Životní cesta** (tužka, pastelky, A4), 15, 10

Téma **Já a můj kamarád (obr. 52)** se Lence kreslilo špatně, práce ji nebavila, ale obrázek se jí líbí. Je stažená do sebe, nemá energii. *„Když jdu s někým, koho mám ráda, šlape se lépe.“* Ve druhém plánu se drží za ruce dvojice postav. Vpravo je Lenka, vlevo kamarád X. Vpravo od dívky je strom. Lenka obchází problém. Střed na obraze je prázdný. Chybí jí momentálně sebevědomí a řeší otázky vztahů, fungování v ženské roli. Volba černé a žluté barvy značí výstrahu, nebezpečí. I když je levá strana prázdná, vyvažuje ji do údolí posazené obrovské slunce – odkazuje k otci. Strom vpravo je málo výrazný a nepodobá se skutečnosti, navíc zdůrazněný les za ním a postavy vypadají, jako kdyby byly součástí stromu. Kresba je bezradná, budoucnost nejistá, odcházení do slunce nebezpečné. V postavách je patrný regres, podle proporcí jde o děti.

Přejít do pohádkového světa **(obr. 53)** bylo pro Lenku úlevné, řeší však opět vztahové problémy v rodině. Obrázek se Lence kreslil dobře a líbí se jí. Zajímavá je volba pohádky. Na identifikačním místě mladá labuť, před ní dvě kachňata a vlevo vpředu nedostupná matka – kachna, která se do obrázku autorce nevešla. Situace připomíná sourozenecký vztah v rodině. Scéna je uzavřená do vodní hladiny obklopené rákosím, vpravo a vlevo dole je zobrazen orobinec.

Obr. 53: **Nejoblíbenější pohádka – Ošklivé káčátko** (vodové barvy, A3), 15, 10

Téma **Bůh (obr. 54)** je opět malba vodovými barvami do mokrého podkladu. Protože si Lenka vybrala nekonkrétní formu vyjádření, pracovalo se jí dobře, bavilo ji to a s výsledkem byla spokojená. Uprostřed obrazu je skvrna podobná slunci, kolem barevné (červené, modré, fialové) vlnovky. *„Bůh je pro mě pozitivní energie vyjádřená žlutobílou barvou, tak jsem to cítila a nakreslila. Obrázek znamená něco jako posmrtný život.“* Lenka o smrti přemýšlela, zde mohla na nevědomé úrovni ventilovat svoje pocity.

Obr. 54: **Bůh** (vodové barvy, A3), 15, 10

Obr. 55: **Heydrichiáda** (vodové barvy, A3), 15, 10

Obrázek na volné téma **(obr. 55)** má vztah k Lenčiným literárním pokusům. Vpředu uprostřed je náhrobní kámen, na kterém můžeme identifikovat nápis: „Zde leží Kubiš." O něm Lenka v příběhu psala. Je hezký, líbí se jí. Z kaple umístěné vpravo nahoře vede cesta, po které kráčí postava, která vstala z mrtvých (zombie). Postava je podle Lenky podobná kamarádčině idolu, americkému zpěvákovi Gepardu Wayovi. Připomíná jej kloboukem. Jeho videoklipy působí hodně na psychiku (plynové masky, oči); nemá ho ráda. S odstupem času připustila podobnost s Jackem Skellingtnem z loutkového animovaného muzikálu Tima Burtona (Ukradené Vánoce). Určité znaky nachází Lenka i ve stylu subkultury emo, jehož vyznavači jsou okouzleni temnotou, romantikou, láskou a jsou fascinováni vším, co souvisí se smrtí a životem. Autorka četla o tom, že pokud má někdo problémy, pořeže se. Ona sama měla období, kdy cestou do školy stála na mostě přes řeku a přemýšlela, zda skočí. Tehdy neměla žádné kamarádky. Dříve jí pomáhalo, když se upnula na vztahy. V současnosti jí dělá dobře cestování, poznává nové myšlenky, náhledy.

Na černo-bílém obrázku je židovský hřbitov. Jen vlevo dole je trnitá růže s rudými květy, nad ní plot s ostnatým drátem. Všude jsou náhrobky; jejich zobrazování souvisí s pubertou. Toto téma ji momentálně oslovilo. I když se cítila *„podivně"*, obrázek se jí moc líbí. *„Nejvíce se mi líbí bílá mlha, která toho hodně zakryje, lehce obarví. Také o válečných věcech nechtěli mluvit, to je ta mlha. Spousta událostí je nevyjasněná, spousta se jich popírá. Válku nemám ráda."*

V den malování obrázku na téma **výlet (obr. 56)** neměla Lenka náladu. Byla stažená do sebe víc než kdy jindy, uzavřenější a zároveň skrývala pubertální vzdor. Ačkoliv jí bylo nabídnuto jednoznačné téma, pojala ho po svém. Měla si vzpomenout na nějaký výlet, nejlépe rodinný. Nakonec namalovala do mokrého podkladu obrázek, který se jí po dokončení nelíbil. *„Nerada se vracím ke vzpomínkám, všechno je propojené. Když si vzpomenu na dobré, vzpomenu si i na špatné."* Lenka si vzpomněla na prázdninovou situaci, kdy hlídala se sestřenicí mladšího

sourozence. Miminko leží v houpací síti, Lenka jej krmí z lahve. Skupinka sedí pod pergolou, která je propojená s karavanem. Bydlení evokuje vězení. Lenčina zeleno-modrá postava uzavřená v konstrukci pergoly působí jako bez nohou. Možná levituje, ale určitě se necítí dobře.

Obr. 56: **Hlídání** (vodové barvy, A3), 15, 11

Obr. 57: **Moje oblíbené místo** (tuš, vodové barvy, A3), 15, 11

„Jsem snílek, nedržím se reality; být nohama na zemi mi ubližuje. Jsem raději v představách a nacházím si svoje.“ Tímto způsobem si Lenka našla své oblíbené místo **(obr. 57)**. Jedná se o autorčin vysněný dům. Použití techniky kolorované kresby Lenku uspokojovalo více než akvarel. Cítila se dobře, jen téma ji zaskočilo. *„V reálném životě oblíbené místo nemám, kam jsem jezdila ráda, umřela mi babička.“*

„Vpravo je kámen (na kamenech se dobře sedí), květiny – tulipány a kopretiny, které zůstaly bílé, strom (začala jsem malovat podzim, ale spíš mi to přijde jako léto) – je to javor nebo třešeň, možná uschlý. Ani hvězdy mi nesvítí, měsíc – je blízko, je kamenný jako v kreslených pohádkách. Zvětšila jsem ho; působí na mě dobře, že je ke mně blíž něco, v co můžu doufat, nějaká jistota. Suché stromy se mi líbí, protože ukážou, co všechno skrývají. Když má strom „záhyby“, je to hezké. Pod verandou je jezírko, to se mi líbí, viděla jsem to v japonském časopise, můžu si tam prostrčit nohy. V jezírku je žába. Je to klidná voda – rákosí, kopretiny, tráva s doutníky. Děda má rybník. V budově je vpravo kuchyně, vlevo obývací pokoj. Obě místnosti jsou spojené. Vždy jsem chtěla balkon, ale asi bych si nevydělala na dvoupatrový dům, tak bych chtěla takovou terasu. Ještě bych tam chtěla dřevěnou stříšku, je tam jen dřevěná podlaha a tyčky. Na terase je dřevěný stůl, nejsou tam židle, ty jsou uklizené. Budou tam polštářky, sedí se na zemi. Na střeše jsem já. Proč na střeše? Když jsem doma, musím dělat, co chtějí rodiče. Až budu mít svoje věci, ať si dělám, co chci. (Doma dělám vylomeniny - např. krájím salám a nedám si prkýnko.) Jsem na střeše a pozoruji hvězdy. Každý si na střechu nesedne. Jsem ráda, že tam sedím. Dům není na vesnici, ani není úplně pryč od lidí, ani v lese,

někde jsou taky domy. Je to vysněné místo.“

Dům působí trochu jako kulisa, papírově. Blízká je Lenčina asociace s japonskými domy. Velký balvan na identifikačním místě autorku znehybňuje, tíží. Také měsíc v pravém horním rohu je příliš hmotný, kamenný; je tak blízko. Hvězdy připomínají malé broučky nebo pavoučky. Noční nebe možná nevěstí nic dobrého. Měsíc se často spojuje se smrtí, obloha značí onen svět. Autorčino tělo je přirostlé k domu, nejsou vidět ruce. Její smutný bílý obličej připomíná masku. Nejraději by všechno řídila, je ale v tenzi, nemůže se hnout. Žlutý dům září a zakrývá scénu. Můžeme na něm objevit znaky antropomorfismu – oči zírají prázdně, cení zaťaté zuby.

Obr. 58: **Já** (vodové barvy, A3), 15, 11

Lenčin poslední obrázek **(obr. 58)** působí vzdušně, svědčí o zvládnutí techniky akvarelu. Autorka cítila skvěle a s obrázkem byla velmi spokojená. Uprostřed je ona v zelených šatech a kluk, který se jí líbí. Má červené plavky. V popředí je pláž, na moři pluje loď. Je to prý jachta s člověkem a plachtou. Lenka jako malá chtěla mít svatbu u moře a to ji inspirovalo namalovat takový obrázek. Možná zapůsobil předprázdninový čas s vidinou volna. Postavy jsou oblečeny v doplňkových barvách. Jsou to děti, nejspíš sourozenci. Pravděpodobně pózují fotografovi a nemohou se pohnout z místa. Jachta v dálce působí dojmem vyřezávané lodičky. Loď je ženský symbol, může značit i touhu po úniku. Může jít o idylku, ale také o klid před bouří.

Doporučení pro další práci:

„Cílem arteterapeutického působení je, aby tvorba nebyla příliš stylizovaná a aby se blížila reálnému životu a skutečnému prožitku. Žádoucího výsledku je dosahováno uvolněním (opouzdřením) výtvarně nepružného a racionálního konceptu. Pomohou k tomu techniky, které se na autenticitu a uvolnění zaměřují.“ (Lhotová, 2010, s. 65) Jak je vidět při srovnání

první a poslední malby (obr. 3, obr. 32), došlo k výraznému posunu; poslední akvarel je velmi uvolněný. Lenka ukončila školní docházku, v práci ve skupině nebude pokračovat.

Shrnutí:

U Lenky šlo o terapii, která určitým způsobem doplňovala psychologickou intervenci a psychiatrickou léčbu; úkolem bylo nejen zmírnění tenze metodami arteterapie, ale také možnost se svěřit, rozebrat situaci, komunikovat prostřednictvím obrazu. Tématy k řešení byly **vztahy**, **sexualita**, **existence**. Tato témata jsou obvykle spojená s pubertou, u Lenky však již byla nutná pomoc odborníka, na to jsem nestačila. (Myslím, že jsem se v tomto ohledu rozhodla dobře.) Důvodem byly úvahy o sebeubližování, o kterém se mnou mluvila pouze jednou. Toto téma k hovoru převzaly povolané osoby. Možnost tvořit ji pak provedla důležitou a nelehkou životní etapou, práce ji bavila a podřídila jí i svůj volný čas. Domnívám se, že pro ni bylo důležité i navázání vztahu s arteterapeutem. Její výtvarná řada je doprovázená určitým sledem událostí, které nepovažuji za nevýznamné. Dávají možnost pochopit obrazy ve všech podobách tak, jak jimi byly ovlivňovány. Pravidelné docházení do skupiny bylo určitou samozřejmostí, povinností, která směřovala do budoucnosti a měla pro Lenku smysl. Poskytlo jí prostor pro rozvoj osobnosti. Individuální přístup a to, že mohla chodit na konzultace a tvořit i mimo výuku, jí umožnilo zažívat pocit vlastní důležitosti, významnosti, hodnoty.

Když jsem s Lenkou pracovala, měla jsem velmi malé zkušenosti s rolí arteterapeuta. Myslím, že práce s ní byla pro mě tehdy inspirací a velkou „školou“ na mojí cestě k arteterapii. Také jsem ráda, že jsme si našly čas na studijní kresbu a mohla jsem jí něco málo předat ze svých znalostí, výtvarná výchova se v její třídě totiž vyučovala neaprobovaně.

S odstupem hodnotí Lenka sama docházení do výtvarné skupiny pozitivně: *„Byla to pro mě pomoc, co se týče psychiky. Rozvolnila se mi ruka a víc jsem se otevřela. Otevřela, a zároveň uzavřela do svého světa. Pomohlo mi to, víc si věřím. Vadilo mi, když se obrázek rozpil. Ve skupině jsem byla ráda i kvůli ostatním dětem, chodila tam spolužačka, se kterou jsem začala kamarádit v 9. třídě. Vrátila mi chuť do života. Je důležité mít s kým trávit čas.“*

6. Přínos praktické části

Práce ve výtvarné skupině poskytla dětem prostor pro rozvoj jejich osobnosti a obohatila je o nové dovednosti; mohly se realizovat. Přínosná byla forma společné práce ve skupině na

shodném tématu, šlo o jeho spoluprožívání; přistoupilo k němu také vzájemné ovlivňování. Ačkoliv byli někteří její členové v roli pozorovatele, mohli zažít sounáležitost se skupinou. Skupinová arteterapie je vhodná pro dospívající mládež a to z toho důvodu, že v interakci s vrstevníky mohou pracovat na sebepoznání a hledání vlastní identity.

Vzhledem k potřebám byl u zkoumaných žáků vhodný individuální přístup, potřebovali specifickou péči a odbornou radu. V souvislosti s tím kladně hodnotím spolupráci se školní psycholožkou, ta byla nesporně výhodou. Já sama jsem si ujasnila, jaké obtíže uvedení žáci mají, co je trápí. K jejich identifikaci mi pomohla anamnéza a psychologická vyšetření. Na základě pojmenování obtíží jsem přizpůsobila v průběhu terapie arteterapeutická setkání zadáním pro ně vhodných témat a technik. U Lindy se mi osvědčily kombinované techniky, pevný obrys bude třeba upřednostňovat i nadále. Lenka byla ochotná vyzkoušet více technik, někdy zkrátka chtěla instrukci vyhovět. Důležité bylo děti stimulovat a dodávat jim důvěru, to souviselo s vybudovaným vztahem mezi nimi a mnou. Na vývoji výtvarné produkce jsem sledovala, s čím se pokoušejí vyrovnat, jaké záležitosti jsou pro ně aktuální. O tom podrobněji píši v komentářích k výtvarným řadám. Na základě této produkce jsem pak mohla pojmenovat také typické rysy jejich tvorby, které uvádím v závěru práce, a sledovat proměny v jejich chování zapříčiněné sekundárními efekty arteterapeutického působení.

ZÁVĚR

Bakalářská práce s názvem „Arteterapie u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ se skládá ze dvou částí. Poznatky získané při zpracování teoretické části, ve které jsem se nejprve zaměřila na vymezení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (charakterizovala jsem a blíže specifikovala některé skupiny těchto žáků), mi zprostředkovaly větší vhled do problematiky a příležitost lépe pochopit fungování těchto žáků v rámci výuky a zároveň hledání možností nápravy jejich obtíží za pomoci arteterapeutických metod a technik.

Náplní praktické části byla prezentace rozboru výtvarné produkce dvou dětí 2. stupně ZŠ - dívky se specifickou vývojovou poruchou učení na podkladě zdravotního postižení a dívky s výchovnými problémy vyvolanými emoční deprivací. Každé z dětí je individualita, jejich produkci se všemi typickými rysy nelze vztáhnout na celou skupinu podobně diagnostikovaných dětí, nelze u nich udělat nějaký společný závěr. Každá z dívek se jinak projevuje, jinak funguje ve výuce; jejich „postižení“ je odlišné, specifické. U obou ovlivňuje nebo ovlivnilo dětství, které mají zdravé děti možná šťastnější, a nezáleží na tom, jestli je vidět na těle nebo není.

Při činnosti ve skupině jsem shromáždila množství prací a pokusila jsem se nalézt některé typické rysy ve výtvarného projevu dětí. U Lindy je vývoj výtvarného vyjadřování o několik let opožděný. Zatím si například neumí poradit s prostorem, rezervy má při zobrazování postavy, teprve objevuje, co je perspektiva. Lindin způsob práce s výtvarným materiálem je ovlivněný jejím senzomotorickým postižením. U Lenky není potřeba se těmito otázkami zabývat, má výtvarné nadání, prostor ani postavy jí potíže nedělají. Výtvarný posun, který u každé proběhl, odrážejí změny, které nastaly v oblasti psychiky. Vidím je v získání sebejistoty, schopnosti otevřít se novému vlivům.

Zjištění, ke kterému jsem došla na základě práce s dětmi, totiž že arteterapie u žáků se speciálními vzdělávacími může přispět k překonávání jejich obtíží a zároveň k rozvoji jejich osobnosti, bude mít význam pro moji další pedagogickou praxi potažmo pro práci v arteterapeuticky zaměřených skupinách. Může být přínosem i pro práci mých kolegů, mohu je s výsledky výzkumné studie seznámit. Toto zjištění je relevantní také ve vztahu k arteterapeutům, kteří pracují s dětmi.

POUŽITÉ ZDROJE

1) Bartoňová, M.: Kapitoly ze specifických poruch učení II, Reedukace specifických poruch učení, Brno: Masarykova univerzita v Brně. 2005.
2) Fischer, Slavomil, Škoda, Jiří. Sociální patologie. Praha: Grada, 2009. 218 s. ISBN 978-80-247-2781-3.
3) Jucovičová, Drahomíra, Žáčková Hana, Sovová, Hana. Specifické poruchy učení na 2. stupni základních škol. Praha: D+H, 2007. 67 s. ISBN 978-80-903579-7-6.
4) Jucovičová, Drahomíra, Žáčková, Hana. Reedukace specifických poruch u dětí. Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.
5) Kaprová, Zuzana. O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení. Praha : TECH-MARKET, 2000. 73 s. ISBN 80-86114-32-5.
6) Lhotová, Marie a kol. Proměny výtvarné tvorby v arteterapii. 1. vyd. České Budějovice: JU, Scientia. 199 s. ISBN 978-80-7394-209-0.
7) Slowík , Josef. Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2007. 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.
8) Šicková-Fabrici, Jaroslava. Základy arteterapie. 2. vyd. Praha: Portál, 2008. 167 s. ISBN 978-80-7367-408-3.
9) Vágnerová, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2004. 870 s. ISBN 80-7178-802-3.
10) Kopta, Pavel. Rodina je pro mě hlavním bodem ve vesmíru. Arteterapie: Časopis ČAA. 2012, č. 30, s. 118.
11) Škorka, Jan. Význam a využití individuální arteterapie u dítěte s poruchou chování s nařízenou ústavní výchovou. Arteterapie: Časopis ČAA. 2011, č. 26, s. 50.
12) Uhlíř, Jan. Skupinová arteterapie jako součást komplexní péče o žáky se specifickými poruchami učení. Arteterapie: Časopis ČAA. 2004, roč. 5, č. 1, s. 14.
13) Školní vzdělávací program. Dostupné z: http://www.zs-povazska.strakonice.eu/svp.php

SEZNAM VYOBRAZENÍ

Obr. 1: Pohádka o perníkové chaloupce (pastelky, A3), 9 ……34
Obr. 2: Já a moje sestra Dia (pastelky, A3), 10, 10 ……23
Obr. 3: Jak si představuji učení (pastelky, A3), 10, 10 ……27
Obr. 4: Domalovaný obrázek (lepení, voskovky, A3), 10, 11 ……20
Obr. 5: Vytrhávaná zvířátka (koláž), 11 ……21
Obr. 6: Ohňostroj (voskovky, A3), 11, 1 ……21
Obr. 7: Jeskynní malby (bílá tempera, A2), 11, 2 …… 22
Obr. 8: Začarovaná rodina (pastelky, A4), 11, 3 ……22
Obr. 9: Já (tempera, životní velikost), 12, 10 ……23
Obr. 10: Já a moje kamarádka ve škole (tužka, pastelky, A4), 12, 11 ……23
Obr. 11: Podzimní prázdniny (vodové barvy, A3), 12, 11 ……24
Obr. 12: Šíleně smutná princezna (tempera, A3), 13 ……24
Obr. 13: Čert (kolorovaná kresba - voskovka, vodové barvy), 13 ……26
Obr. 14: Moje rodina (pastelky, A3), 13 ……26
Obr. 15: Škola (pastelky, A4), 13 ……27
Obr. 16: Výlet na Kubovu Huť (vodové barvy, A3), 13, 1 ……27
Obr. 17: Postava (rudka, pastelky, A4), 13, 1 ……28
Obr. 18: Já v lese (volná technika, vodové barvy, A3), 13, 1 ……28
Obr. 19: Můj pokoj (pastelky, A3), 13, 1 ……29
Obr. 20: Kočka (tempera, A3), 13, 1 ……29
Obr. 21: Jednobarevný obraz (tempera, A3), 13, 2 ……30
Obr. 22: Naše chalupa (tuš, vodové barvy, A3), 13, 2 ……30
Obr. 23: Mapa stresu (pastelky, A4), 13, 3 ……31
Obr. 24: O štědrém dnu (pastelky, A4), 13, 3 ……31
Obr. 25: Autoportrét (suchý pastel, A3), 13, 3 ……33
Obr. 26: Postava (hlína), 13, 3 …… 33
Obr. 27: O perníkové chaloupce (rudka, vodové barvy, A3), 13, 3 ……34
Obr. 28a, 28b: Studijní kresba ruky (tužka, tuš), 13, 4 ……35
Obr. 29: Portrét dívky (tužka, A4), 14, 3 ……40
Obr. 30: Pohled z okna (tužka, A4), 14, 3 ……40
Obr. 31: O Červené karkulce 1 (kombinovaná technika, A3), 14, 3 ……41

Obr. 32: O Červené karkulce 2 (kombinovaná technika, A3), 14, 3 41
Obr. 33: O Červené karkulce 3 (kombinovaná technika, A3), 14, 3 41
Obr. 34: Portrét (uhlová rezerva, A3), 14, 8 42
Obr. 35: akční akvarel, 14, 9 42
Obr. 36: Každý potřebuje něčí lásku (vodové barvy, A3), 15 43
Obr. 37: U stromu (vodové barvy, uhel, A3), 15 43
Obr. 38: Tečkování - Pokoj u babičky (kombinovaná technika, A3), 15 44
Obr. 39: Takhle se cítím (kresba štětcem, A3), 15 44
Obr. 40: Levharti (tempera, A4) - soubor, 15 44
Obr. 41: Žlutý obraz (pastelky, A3), 15, 2 46
Obr. 42: Život na jiné planetě (kombinovaná technika, A3), 15, 2 46
Obr. 43: Jednobarevný obraz – modrá (kombinovaná technika, A3), 15, 2 46
Obr. 44: Linoryt (dvoubarevný tisk), 15, 3 47
Obr. 45: Zátiší s oblými předměty (uhel, A3), 15, 4 47
Obr. 46: Betlémská scéna (vodové barvy, A2), 15, 5 48
Obr. 47: Šípková Růženka (vodové barvy, A2), 15, 5 49
Obr. 48: Nepovedený Buddha (rudka, A3), 15, 6 49
Obr. 49: Postava (rudka, A4), 15, 8 50
Obr. 50: Abstraktní pocit „Nyní“ (vodové barvy, A3), 15, 10 50
Obr. 51: Náhodné setkání (vodové barvy, A3), 15, 10 51
Obr. 52: Životní cesta (tužka, pastelky, A4), 15, 10 51
Obr. 53: Nejoblíbenější pohádka – Ošklivé káčátko (vodové barvy, A3), 15, 10 52
Obr. 54: Bůh (vodové barvy, A3), 15, 10 53
Obr. 55: Heydrichiáda (vodové barvy, A3), 15, 10 53
Obr. 56: Hlídání (vodové barvy, A3), 15, 11 54
Obr. 57: Moje oblíbené místo (tuš, vodové barvy, A3), 15, 11 54
Obr. 58: Já (vodové barvy, A3), 15, 11 55