



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra

Bakalářská práce

Využití arteterapeutických přístupů v práci s dětmi se sociálním znevýhodněním

Vypracoval: Spálenská Dagmar
Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout

České Budějovice 2016

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis studenta

Poděkování

Děkuji PaedDr Evženu Peroutovi za odbornou pomoc, trpělivé vedení a cenné rady.

Poděkování patří i kolegyni Mgr. Pavlíně Landsingerové za spolupráci.

Děkuji rodině a přátelům za podporu.

Obsah

ÚVOD.....	6
1. TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1. 1 Sociální znevýhodnění.....	7
1.1.1.Sociální znevýhodnění z pohledu legislativy.....	7
1.2 Socializace.....	10
1.2.1 Vysvětlení pojmu.....	10
1.2.2 Rodina.....	11
1.2.2.1 Vliv osobnosti rodičů.....	14
1.2.2.2 Výchovné styly.....	16
1.2.2.3 Výchova dítěte s postižením.....	18
1.2.3 Vývoj osobnosti.....	21
1.2.3.1 Pojem vývoj osobnosti.....	21
1.2.3.2 Piagetova teorie kognitivního vývoje.....	23
1.2.3.3 Kohlbergova teorie morálního růstu.....	25
1.2.3.4 Stadia podle E.H. Eriksona.....	26
1.2.3.5 Emocionální vývoj.....	27
1.3 Deprivace.....	28
1.3.1 Pojem deprivace.....	28
1.3.2 Psychické potřeby.....	28
1.3.3 Psychická deprivace.....	30
1.3.3.1 Deprivační situace.....	31
1.3.3.2 Typy deprivovaných dětí v ústavní péči.....	31
1.4 Výtvarná tvorba dítěte.....	32
1.4.1 Obrat k dětské výtvarné tvorbě.....	32
1.4.2 Význam tvorby pro dítě.....	35
1.4.3 Vývoj dětského výtvarného výrazu.....	39

2. PRAKTICKÁ ČÁST.....	43
2.1 Základní škola.....	43
2.1.1 Kazuistika 1.....	43
2.2 Dětské centrum.....	68
2.2.1 Kazuistika 2.....	69
2.2.2 Kazuistika 3.....	75
2.2.3 Kazuistika 4.....	83
2.2.4 Kazuistika 5.....	87
 3. ZÁVĚR.....	 94
Abstrakt.....	99
Summary.....	101
 LITERATURA.....	 103

ÚVOD

Když jsem přemýšlela o tématu pro svou bakalářskou práci, pak místo, kde pracuji, a to základní škola speciální, měla na volbu zásadní vliv.

Lidé se obvykle domnívají, že tyto děti nejsou zdravé, protože důvodem k zařazení do školy je diagnóza mentální retardace. Ale podle definice Světové zdravotnické organizace (WHO) je zdraví jako „stav fyzické, psychické, sociální a estetické pohody". Tedy nejedná se jen o absenci nemoci nebo vady. Mezi aspekty pohody řadí výživu, prevenci nemocí.

Ovšem sociální aspekt taky nelze podceňovat. Potkávám mezi žáky děti, které žijí v Domově, což navzdory názvu není skutečný domov, jak si jej představuje většina lidí, nýbrž ústav sociální péče, který se tak jen jmenuje, ale taky děti, které ani ve svých rodinách nemají tu nejlepší podporu pro svůj rozvoj. Pravda je, že naši školáci jsou žáky této školy vzhledem k tomu, že jejich mentální vývoj je opožděný, nebo mají přímo diagnostikovanu mentální retardaci. Těžko ovšem říci nakolik tyto děti ovlivňuje jejich postižení a nakolik se k tomu u některých z nich přidává vliv prostředí.

V mé práci se tedy věnuji tvorbě dětí, jejichž sociální podmínky nejsou takové, aby opravdu plně podporovaly jejich rozvoj a zdraví. V praktické části předkládám pět kazuistik. První je žákyně školy žijící v rodině, ale jak bude dále vysvětleno, toto děvče se nenachází v prostředí, které by podporovalo sociální pohodu.

Dále se v této práci objevuje tvorba dětí z Dětského centra ve Strakonici, což je zařízení pro děti, které vyžadují okamžitou pomoc, protože se ocitly v těžké životní situaci. I o tomto zařízení pro děti jsem se dozvěděla v práci, má kolegyně ze školy totiž v centru pracuje jako speciální pedagog, pomáhá dětem s domácími úkoly, rozvíjí schopnosti a znalosti předškoláků při individuálních setkáváních a také spolupracuje s dalšími pracovníky zařízení při zhotovování posudků, které jsou potřeba buď jako podklady pro soud, nebo na žádost z OSPOD, případně při diagnostických pobytech na žádost rodičů dětí.

Teoretická část

1.1. Sociální znevýhodnění

1.1.1. Sociální znevýhodnění z pohledu legislativy

Psychický vývoj člověka závisí nejen na genetických či vrozených dispozicích, ale velký podíl má i prostředí, ve kterém žije. (Vágnerová, 2012)

Pojem sociální znevýhodnění bývá používán tam, kde jeho vlivem se dítě či dospívající ocitá bez vlastního přičinění v nerovném postavení vůči zbytku společnosti.

Protože jedním z důsledků špatných bytových podmínek, nedostatku finančních prostředků, špatného vztahu ke vzdělání, který přejímají děti ze svého okolí, jsou špatné školní výsledky, které neodpovídají možnostem dětí, zabývá se tímto problémem školský zákon. Děti, které pochází z rodin s nízkým sociálním a kulturním statusem, nebo pokud jsou ohroženy sociálně patologickými jevy, případně jim byla nařízena ústavní či ochranná výchova, a také děti cizinců, kteří mají postavení azylanta, řadí školský zákon mezi ty se speciální vzdělávací potřebou. (Nečasová, 2012)

Je to zákon č.561/2004Sb o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Se speciální péčí, které by se mělo sociálně postiženým žákům ze zákona dostat, počítá § 16 školského zákona a zde je vyjmenováno, kteří žáci jsou považováni za sociálně znevýhodněné.

Rozhodně by však nemělo jít jen o nějaké označení či zařazení dětí do nějaké „škatulky“, ale hlavně o pochopení v jakých podmínkách žijí, čemu jsou vystaveny, čím mohou být ohroženy, ale samozřejmě hlavně o to, aby jim byly zajištěny podmínky pro vzdělávání.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se věnuje dětem

zdravotně postiženým a zdravotně znevýhodněným. Napomoci v definici může Koncept včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání, dokument vydaný Ministerstvem školství.

Vytvoření některých podmínek je plně v kompetenci školy, jiné se zajišťují ve spolupráci s dalšími úřady, např. krajem, apod. Cílem je zajistit co nejkvalitnější vzdělání každému dítěti vzhledem k jeho možnostem, aby byla zvýšena jeho šance na uplatnění v budoucnu ve kvalifikované profesi. Speciální vzdělávací potřeby u žáků, tj. i u žáků sociálně znevýhodněných, jsou zjišťovány školskými poradenskými zařízeními.

Na školní úspěšnost působí mnoho faktorů, mezi nimi např. hmotná životní úroveň. Pokud vyrůstá v rodině, která dlouhodobě žije pouze z dávek, které jsou poskytovány státem v rámci systému pomoci v hmotné nouzi, jsou pokryty jeho základní životní potřeby, ale jen málo nebo nic nezbyvá na úhradu třeba kulturních zájmů.

Dávky hmotné nouze upravuje zákon č. 111/2006 Sb., jde o formu pomoci osobám s nedostatečnými příjmy a je jedním z opatření, kterými Česká republika bojuje proti sociálnímu vyloučení. Podle zákona jde o stav, kdy osoba či rodina nemá dostatečné příjmy a její celkové sociální a majetkové poměry neumožňují uspokojení základních životních potřeb na úrovni ještě přijatelné pro společnost. Současně si tyto příjmy nemůže z objektivních důvodů zvýšit a vyřešit tak svoji nelehkou situaci vlastním přičiněním.

Jak ze zákona vyplývá, tato pomoc se poskytuje skutečně jen v takové výši, aby byly zajištěny ty základní potřeby. Vznikají tak na území celé lokality, kde často ve velmi malých přelidněných bytech nejnižší kategorie, obvykle ve velmi špatném technickém stavu, bez sociálního zázemí žijí rodiny a jednotlivci závislí na sociálních dávkách, vesměs dlouhodobě nezaměstnaní. Lidé zde žijící nevidí moc perspektivu a naději, že by mohli svou situaci změnit. Zde žijící děti pak automaticky přejímají uvedené modely jednání.

Mezi děti sociálně znevýhodněné patří také ty, u nichž byla nařízena ústavní výchova. Může ji nařídit soud, jestliže je výchova dítěte vážně ohrožena nebo vážně narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit. Jestliže je to v zájmu nezletilého nutné, může soud nařídit ústavní výchovu i v případě, že jiná výchovná opatření nepředcházela. Z důležitých důvodů může soud prodloužit ústavní výchovu až na jeden rok po dosažení zletilosti.

Od ledna 2014 platí nový občanský zákoník. Byla jím zrušena platnost zákona o rodině z roku 1964. Tento zákoník upravuje vše ohledně rodiny, práv dětí i náhradní péči. Na základě tohoto zákona se vydávají soudní rozhodnutí, upřesňuje i způsob šetření a dokumentaci, která je při rozhodování potřebná.

Aby stát zajistil plnění práv v zájmu dětí, jejich ochrany, je zřizován při krajích, nebo obcích Orgán sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD). Jeho úkolem je vyhledávat ohrožené děti, sledovat situaci rodiny, dítěte, jestli není ohrožen jeho zdravý vývoj.

Dále pak každý případ individuálně posoudit a vyhodnotit potřeby dítěte. Spolupracují s dalšími právními subjekty při prevenci, ale také při zajištění pomoci. Jejich klienty jsou děti, jejich zájmy zastupují a brání, někdy i soudní cestou, ovšem vždy s ohledem na individuální situaci konkrétního dítěte.

K této ochraně práv dítěte se stát zavázal podpisem Úmluvy o právech dítěte, což je dokument schválený Valným shromážděním OSN v listopadu 1989. Podle této Úmluvy patří mezi práva dětí např. také právo na zdraví, vzdělání, výchova má směřovat k rozvoji osobnosti a přípravě na život ve svobodné společnosti v duchu míru, přátelství, děti smyslově či tělesně postižené mají právo na zvláštní péči, aby se mohlo co nejlépe účastnit života společnosti.

1.2. Socializace

1.2.1. Socializace - vysvětlení pojmu

Člověk se narodí jako jedinec svého druhu, ale skutečnou společenskou bytostí se teprve stává, a to socializací či akulturací.

Jak uvádí Nakonečný ¹ „.....Je to velmi komplexní téma procesu přeměn, které začínají osvojováním základních kulturních návyků, později mluvené řeči a dalšími změnami až po vpravování se do role svého pohlaví, orientace ve světě hodnot a jejich přejímání, resp. zvnitřňování .“

.....W.D.Frohlich a S.Wellek (1972, in Nakonečný, 2000)²vymezují socializaci „..... jako široký pojem pro celkový proces , v jehož rámci individuum vyvíjí jemu vlastní sociálně relevantní schémata chování a prožívání prostřednictvím aktivní interakce s druhými lidmi.“

Je to v podstatě proces učení, v němž si člověk osvojuje určitý kulturní systém poznatků, norem, hodnot, jež mu umožňuje začlenit se do určité společnosti a aktivně se účastnit jejího života. Vede k rozvoji vlivem sociálního prostředí, hry a práce. Jde o to, aby se jedinec naučil žít s druhými lidmi, efektivně s nimi spolupracovat a komunikovat. (Helus, 2006)

Utváří také schopnost jednotlivce úspěšně řešit aktuální i standardní situace v životě i v pracovním procesu. To úzce souvisí s tzv. sociální zralostí osobnosti.

Na socializaci osobnosti působí i nezáměrné vlivy skupiny, osvojuje si návyky, zkušenosti, názory, zvyklosti spontánně.

¹ Nakonečný, 2000, str.57

² Nakonečný, 2000, str. 57

Proces socializace je tedy vytváření orientace v oblasti společenských hodnot, v jejich složitém systému. Patří sem např. vytváření pojmu dobra a zla, pojetí slušného a neslušného, vytváření hygienických a pracovních návyků, zdokonalování pohybové a výrazové činnosti, zjemňování citových vztahů, příprava na manželství, rodičovství, stáří, vytváření světového názoru, algoritmů logického myšlení, správného zacházení s předměty, jednání s lidmi, osvojování řeči, pravidel společenského chování atd.

Cílem socializace osobnosti v evropské společnosti je, aby se rozvíjel zdravý vztah člověka k sobě samému, zdravá sebedůvěra, pohoda a spokojenost. (Helus, 2006)

1.2.2. Rodina

Rodina je základní sociální skupinou, ve které lidé žijí. Dítě je formováno celkovou atmosférou rodiny. (Vágnerová, 2012)

Chápání toho, co to je rodina, se mění, přesto stále základem zůstává pár, muž a žena a pak jejich děti. Dále se do blízké rodiny počítají i prarodiče, i když dnes není obvyklé, aby žili se svými dětmi a vnoučaty ve společné domácnosti. (Helus 2006)

Tento tradiční model přetrvává navzdory tomu, že legislativa umožňuje i soužití nesezdaných párů nebo partnerů stejného pohlaví. Z hlediska práva již mají taková soužití podobná práva i povinnosti. Ze statistických údajů vyplývá, že významně se na nárůstu počtu registrovaných partnerství párů stejného pohlaví podílí velká města (Praha, Brno), ve venkovských oblastech i nadále nebývá tento model soužití příliš obvyklý.

Počet úředně uzavřených registrovaných partnerství je v ČR stále nízký, rozhodně to není mezi lidmi rozšířená představa, jak má rodina vypadat.

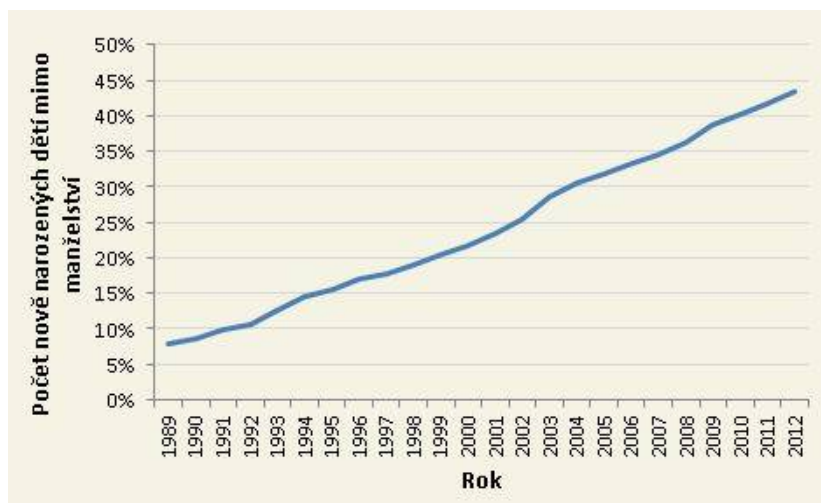
Dříve bývalo zvykem, že rodina je širší, její součástí jsou kromě rodičů a sourozenců také prarodiče, tety, strýcové, bratřenci, sestřenice. Takové uspořádání bývalo obvyklé zejména v agrárních společnostech. Důvody byly zejména ekonomické, těm se pak podřizovala rozhodnutí členů rodiny, kteří se přizpůsobovali poměrně striktním a daným pravidlům.

V moderních společnostech už tomu tak není, protože členové rodiny často žijí dále od sebe, liší se profesemi. Ovšem v sociální oblasti může být význam stále značný, protože dává jistou zakořeněnost, vazby k těm, se kterými je člověk spřízněn rodem, (vztahy – rodinný život, prarodiče...). (Helus, 2006)

Celková atmosféra rodiny formuje dítě. Nejen matka, také otec i sourozenci mají význam. Ovšem těmi nejdůležitějšími lidmi na světě jsou pro děti jejich rodiče. Jejich vliv je významný, ovlivňuje děti po všech stránkách. Na nich z velké míry záleží, jací lidé z dětí vyrostou.

Podle údajů Českého statistického úřadu stále přibývá dětí, které se narodí mimo manželství. To ovšem neznamená, že by neměly oba rodiče, protože přibývá párů, které spolu žijí nesezdaně, přesto fungují jako rodina úplná.

Tento graf znázorňuje stoupající tendenci počtu takto narozených dětí



Když ve své knize vyjmenovává Z.Helus úkoly, které rodina plní vzhledem k dítěti, je tam nejen uspokojení potřeb biopsychických v raném věku dítěte, jako jídlo, pití, pohodlí, životní rytmus, ale také zmiňuje, že rodina je místem, kde se dítě seznamuje s vědomím zodpovědnosti, povinnosti, ohleduplnosti. Dítě poznává vztahy mezi členy rodiny i se širším okolím, a to nejen k lidem, ale i věcem, učí se znát hodnoty.

V dnešní době už to není hlavně ekonomická jednotka, v jejímž rámci je poměrně přísně dáno. V rodině probíhá primární socializační proces. Je to první prostředí, se kterým se malé dítě seznamuje, kde žije, které mu poskytuje zajištění jeho potřeb. Pokud probíhá tento proces zdravě, získává základní jistoty, že je milováno, přijímáno, lidé kolem jsou přátelští a svět je příjemné místo k životu. S touto pevnou zvnitřněnou důvěrou v sobě a s přesvědčením, že doma je vždy možné se svěřit se starostmi, může později začít poznávat i další prostředí, seznamovat se s lidmi a životem. Tato důvěra se buduje postupně, získává ji opakovanými zkušenostmi, že jeho potřeby nejsou přehlížené, ale pro členy rodiny důležité. Nestrádá nedostatkem, co se týká biologických, ani psychických potřeb. Prostřednictvím hry i učení, vzájemnou komunikací se členy rodiny je ujišťován o lásce, kterou k němu chovají a ji projevují. (Vágnerová, 2012)

Je-li rodina otevřena i dalším sociálním příležitostem, není uzavřená a nekomunikující s lidmi z okolí, je svět dítěte rozšiřován o další příležitosti. Poznává členy širší rodiny, sousedy, přátele, známé. Setkává se s aktivitami, které ho rozvíjí,

vytváří další nové modely chování v různých sociálních situacích, a to vše s důvěrou, že se tak děje v bezpečném prostředí. Tohle je ovšem proces socializace ideální, tak jak by probíhal v případě, že rodina dítě přivítá, pečuje o něj a rozvíjí.

Bohužel některé děti se ocitají v situacích, kdy se o ně vlastní rodiče odmítají starat, nebo pokud se starají, tak péče je tak nedostatečná, že musí být odebráno rodičům a svěřeno do náhradní péče.

V tomto případě hodně záleží, kdy se dítě setká s tím, že zůstane samo, opuštěné rodiči. Pokud je to opravdu v raném věku, pak se může stát, že v období citlivém na rozvoj vazby k blízkému člověku žádného takového člověka nemá.

Vlivem nevytvořených emočních vazeb pak zůstane zraněno, jeho emoční vývoj neproběhne zdravým způsobem. Následky pak mohou být přetrvávající do dospělosti, tento deficit se může projevit v oblasti emoční, po celý život pak má problémy budovat vztahy s jinými osobami. (Bowlby, 2012)

Ti, co pracují v dětských domovech se často setkávají s dětmi, které si životem nesou nezhojená traumata, absenci vzorů, modelů v komunikaci, nedostatečné prožití vývojových fází (tak jak je popisuje Erikson), které se odráží v jejich narušené schopnosti najít adekvátní místo, roli ve skupině. (Víšková, 2012)

Těžko se pak takovým sice věkem dospělým, přesto z hlediska emotivního a psychosociálního vývoje nedospělých buduje jejich samostatný život, který by jim přinášel spokojenost. A tato nespokojenost je vlastně odrazem té absence prvotní základní jistoty, kterou nepoznali ve svém raném dětství. (Víšková, 2012)

1.2.2.1. Vliv osobnosti rodičů

Podstatné pro vývoj dítěte je, zda v rodině, ve které žije, je vztah mezi otcem a matkou funkční. (Vymětal, 2004). Pokud je nějakým způsobem narušený vztah mezi otcem a matkou, pak se mohou projevit v chování vůči dítěti (i nevědomém).

Někdy nesplněná očekávání ze vztahu k partnerovi se pak může odrazit ve změněném postoji k dítěti, které se tak může stát takovým hromosvodem nebo je mu tím přisouzena role nedětská. Otevřeně konfliktní manželství mají taky velmi neblahý vliv.

Mezi vlivy, působící na děti, patří také osobnostní zvláštnosti rodičů, nebo někdy jednoho z nich. Rodiče, kteří si nevědí rady se svou úlohou, jsou nejistí a nedůslední, následně zúzkostňují své děti. J. Vymětal uvádí tyto typy rodičů: úzkostné matky, citově chladné matky, histrionské matky, perfekcionistické, nebo hrubé a tvrdé otce, otcové slaboši a autoritativní osobnosti.

Zajímavě v knize o rodině autorka Virginia Satirová popisuje svou zkušenost rodinné terapeutky. Pokud dobře fungují základní čtyři aspekty rodinného života, pak se jednotliví členové cítí uvnitř této rodiny dobře, mají adekvátní sebevědomí, svobodně vyjadřují své pocity, potřeby, názory, starosti.

Za ty čtyři aspekty považuje sebehodnocení, komunikaci, pravidla, která vytváří rodinný systém a společenskou vazbu, což je způsob jak se lidé chovají k ostatním lidem a institucím mimo rodinu.

Autorka píše, že ve všech rodinách mají členové nějaký pocit své vlastní ceny, komunikují a řídí se pravidly. Důležité je všímát si, jaké že je to sebepojetí a jakým způsobem se tak děje. Bez rozdílu to platí pro rodiny úplné, neúplné, smíšené (tím myslí rodiny s nevlastními rodiči, dětmi, či rodiny s dětmi v adoptivní a pěstounské péči), nebo dokonce i v institucích, kde se o děti starají, takovou skupinu dětí a dospělých pak nazývá institucionální rodinou.

Osobně bych moc instituce rodinou nenazývala, protože ačkoli snaha dospělých, kteří o děti v takových zařízeních pracují, je velká, nikdy jim nemohou nahradit tu opravdu potřebnou blízkou vazbu, která se vytváří mezi dítětem a osobou pečující, nejčastěji mateřskou.

Když však píše o nadějích, která do dětí vkládají rodiče, vyjmenovává taková, která mohou splnit jen zdravé děti, např. aby z nich vyrostla osoba poctivá, slušná,

kompetentní, ctížádostivá, čistotná, silná, zdravá, bystrá, laskavá, se smyslem pro humor, schopností dobře vycházet s lidmi.

Taková očekávání však děti zejména s handicapem rozumové oblasti nemohou nikdy splnit. Situace v rodině s dítětem postiženým je jiná v tom, že priority se změni. Musí upřednostnit to, co je opravdu důležité, najít rovnováhu mezi pomocí, ochranou a požadavky na samostatnost svého dítěte tak, aby byla realistická a dětem ku prospěchu. Pak i rodina v takové opravdu těžké situaci dokáže vytvořit prostředí, kde se budou členové cítit dobře, umět spolu přiměřeně komunikovat a jejich rodina bude pro ně místem odpočinku a soužití s blízkými. (Satirová, 2006)

V knize Co mám říct? Autorka Sheila Dainow popisuje emočně náročné situace, jako např. vyrovnání se s úmrtím blízkého (partnera, dítěte), problémy rodičů, kterým dělají starosti vzdory pubertálního dítěte, narození postiženého dítěte, ztrátu zaměstnání.. apod. Jejím prvotním zaměřením jsou rady lidem, kteří by rádi pomohli svým ustaraným přátelům.

Autorky Dainow i Satirová se shodnou v tom, že být rodičem není vždy jen radost, je to hodně o starostlivosti. Rodičovská role je obtížná, vyžaduje mnoho pozornosti, času, ochoty naslouchat, měnit vzorce chování, být připraven učit se novým řešením, opouštět zaběhaná schémata, která nevyhovují, protože děti rostou, mění se a rodiče jsou stále stavěni před nové situace.

1.2.2.2 Výchové styly

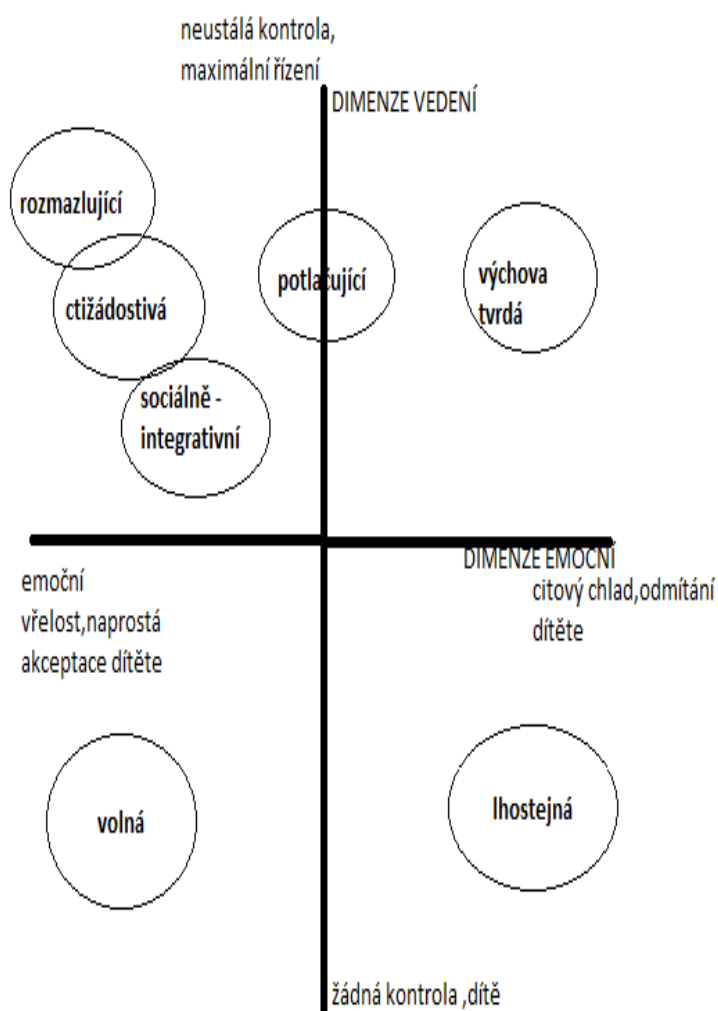
Výchovní styl je jednání, kterému je dítě vystaveno nejčastěji. Na grafu jsou znázorněny typy výchového vedení.

Co se týče dimenze vedení je jednou z krajností přílišná kontrola, na druhém pólu vůbec žádná, dítě nemá žádné hranice.

Dimenze emoční má pozitivní přijetí, absolutní akceptaci, vřelost citovou. Příliš mnoho kontroly neprospívá, protože pak dětem může chybět aktivita a samostatnost. Učí je nejistotě, pasivitě.

Optimální je styl, který charakterizuje vřelé přijetí, ale současně jsou dítěti dána jasná pravidla a hranice, protože toto přináší do jeho života řád. (Vymětal, 2004)

Výchovné styly ve vztahu k vedení a k emoční dimenzi (Vymětal, 2004)



1.2.2.3. Výchova dítěte s postižením

Na dětech, jejichž možnosti jsou limitovány postižením, je asi nejjasněji vidět, že vlivy prostředí nedokáží změnit všechno. Když se narodí dítě, které se odlišuje od jiných, a někdy je ta rozdílnost velmi výrazná, když lékaři začnou být opatrní ve svých sděleních a prognózách o jeho vývoji, jsou rodiče postaveni před velmi náročnou situací.

Zvládnout emočně přijmout dítě takové jaké je, vyrovnat se s reakcemi okolí, bolestí nejbližších příbuzných, zvědavými pohledy známých a sousedů, to je velmi obtížné. Pro rodiče je pak důležité, aby pochopili, jak vychovat dítě, jak mu poskytnout to, co opravdu prospěje. (Vágnerová, 2012)

Není to jednoduché ani u zdravých dětí, ze kterých jednou vyrostou dospělí lidé, kteří budou plně vrostlí do lidské společnosti a schopni obstát, vést samostatně život.

A tady mají rodiče v péči dítě, které nikdy úplně soběstačné zřejmě nebude, vždy bude potřebovat menší či větší míru pomoci okolí.

V bakalářské práci se Mgr. Landsingerová zabývala výchovou dětí s postižením v rodině, a to konkrétně výchovou dětí s mentálním postižením. Jsou zde na základě zjištění uvedeny nejčastější chyby, kterých se rodiče dopouštějí.

Těmto dětem je věnována zvýšená zdravotní péče, podstupují častá vyšetření, pobývají v nemocničních zařízeních, jsou hospitalizovány. Rodiče věnují zdravotnímu stavu mnohem více času a pozornosti, než je obvyklé, absolvují mnoho návštěv u lékařů specialistů, jsou na ně kladeny zvýšené nároky, vývoj je pomalejší, vše, co normálně běžné děti dokáží přirozeným vývojem, spontánně, zde se pracně buduje mnoha rehabilitacemi, cvičením, neustálým opakováním. A tak v rodinách je tato péče všestranně náročná, fyzicky i psychicky hodně zatěžuje.

Tato nutnost zvýšené péče někdy vede k tomu, že rodiče jsou příliš úzkostní a přeženou ji. I postižené dítě potřebuje co nejvíce rozvinout samostatnost, jak jen to jeho bytí omezené schopnosti umožní.

Někdy takové upřednostňování a zvýšená péče bývá pak někdy na úkor dalších dětí v rodině, zdravých, a to nijak nepomáhá vzniku dobrých vztahů mezi sourozenci. Často chybí důslednost a trpělivost. Abych však nezůstala jen u zjištění negativních je možné i najít způsob, jak zajistit dobrou výchovu, která by přinesla prospěch a radost dítěti, uspokojení rodičům a pohodu v rodině pro všechny její členy.

V této bakalářské práci jsou uvedena velmi praktická doporučení. Patří mezi ně např. rada nečinít dítě předmětem soustrasti, nelitovat je a nedovolit to ani lidem z rodiny a z okolí, jednat s ním jako se zdravým, nesrovnávat jej ale s jinými dětmi, vyhnout se nereálným očekáváním, povzbuzovat a všímat si i nejmenších úspěchu.

Tresty jsou funkční v případě, že dítě rozumí, chápe jej jako trest a také ví proč který trest obdrželo. Důležité je zásobovat je vhodnými podněty, hodně zaměstnávat v domácnosti přiměřenými pracemi.

Těch rad a doporučení je zde víc, ale všechny mají jeden cíl, a to vychovat z dítěte s postižením co nejsamostatnějšího člověka, schopného života ve společnosti. Aby byl sociálně co nejlépe zorientovaný, aby nemusel svůj život prožívat v izolaci. Spokojené a optimisticky laděné dítě pak může přinést i povzbuzení rodičům, pro které rozhodně není jednoduché se s takto těžkou životní situací vyrovnat. (Landsingerová, 2003)

Postižení však mohou být různá, nejsou jen v mentální oblasti. Taky jsou smyslová či fyzická, mohou být vrozená či získaná. Může se stát, že úraz způsobí taková zranění, že zůstanou následky na celý život. Mentální schopnosti jsou zachovány, nejsou nijak postiženy, ale handicap ztěžuje získávání informací z okolí, zejména to způsobují postižení smyslová, ať už zraku či sluchu.

Vývoj dítěte, které má nějaký druh postižení, ať už smyslové, mentální či tělesné, pak toto postižení se liší, má vliv na kvalitu a množství vnímaných podnětů. Může tak trpět nedostatkem v uspokojování některé ze základních psychických potřeb a být poškozeno deprivací. Vývoj takového dítěte je ohrožen opožděním, či dokonce stagnací, a to zejména v případech těžší mentální retardace. Interakce s dětmi s postižením je ztížená, je nutné hledat vhodný způsob stimulace, vždy takový, aby byl co nejvhodnější pro určitého jedince. Je to velmi náročná situace, klade velké nároky

na pečovatele, kteří si musí poradit s různými situacemi, aby opravdu dokázali poskytnout a uspokojit duševní potřeby svého dítěte přiměřeně a vhodně k jeho situaci, s ohledem na jeho možnosti, zdraví a prospěch.

Prostředí nemůže opravdu některé věci ovlivnit, ale co je v jeho moci, to je přijetí a poskytnutí příležitostí, podpora.

Bohužel platí i obráceně, pokud prostředí dítěti neposkytne vše, co potřebuje ke svému rozvoji, pak i ze zdravého dítěte může vyrůst člověk, o kterém se hovoří jako o postiženém, konkrétně pak jako o člověku s poruchou chování. Často tyto poruchy jsou vázány na sociálně podmíněné příčiny, a to patologické rodinné prostředí a nesprávné výchovné postupy.

Přístupy společnosti se mění, v dřívějších dobách byli někdy lidé s postižením vystaveni represi, pak přes charitativní či rehabilitační přístup společnost postoupila dnes k tomu, že to co je nejzdravější, nejlepší pro společnost i jedince je inkluze. Je to proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako všichni ostatní. (Vágnerová, 2012)

Společnost tvoří všichni lidé, žádný by neměl být vylučován, ani lidé, kteří jsou zdraví, nemají žádný handicap, nejsou stejní. Hlavní myšlenkou tohoto přístupu je různost, ale spolupráce, soužití a respekt k odlišnosti. Tyto odlišnosti by neměly vést k vyřazení jedince, nýbrž k pochopení, že každý má něco, čím může přispět a společnost obohatit. Každý je jedinečný a neopakovatelný.

Dnes už není až tak neobvyklé, že vidíte sportovce či herce na invalidním vozíku, divadelní představení, kde účinkují neslyšící, výstavy pro zrakově postižené, dílny a kavárny, ve kterých pracují mentálně postižení. Pořádají se sportovní utkání, paraolympiáda a tam sportovci podávají výkony větší než jakých jsou schopni mnozí obyčejní zdraví lidé, protože je to věc tréninku a úsilí. Ve vědě je proslulé jméno Stephen Hawking. Je to astrofyzik, postižen velmi těžce fyzicky, ale jeho knihy, přednášky, to vše z něj dělá ve vědeckém světě autoritu.

1.2.3. Vývoj osobnosti

1.2.3.1. Pojem vývoj osobnosti

Vývoj je proces, který začíná okamžikem vzniku jedince a končí jeho zánikem, tedy smrtí. Obecně lze říci, že vývoj je změna, při které organismus získává nové vlastnosti, přičemž si ponechává některé z dosavadních, ale jiné ztrácí. Podílí se na něm hybné síly biologické, sociální i sama osobnost svou aktivitou.³

„Duševní vývoj lze charakterizovat jako proces vzniku, postupných změn a rozvoje psychických procesů, vlastností a integrace celé osobnosti. Jeho základem jsou vrozené dispozice, které se rozvíjejí pod vlivem prostředí.“⁴

Mezi činitele psychického vývoje se řadí dědičná výbava (genotyp). Vývojovým procesem vzniká individuálně typický organismus jedince, s psychologického hlediska osobnost s jejími charakteristickými projevy, jež je označován za fenotyp. Nejvýznamnější kategorií vnějších vlivů jsou faktory sociokulturního prostředí. Jedná se o soubor podnětů, které mohou rozvíjet specificky lidské vlastnosti, obvykle v rámci sociální interakce.⁵

Hybnými silami duševního vývoje jsou podle P.Říčana biologické síly, sociální hybné síly i osobnost sama svými aktivitami. Tyto síly se vzájemně proplétají a kombinují. Biologický vývoj organismu zahrnuje mozek a vývoj mozku působí na duševní vývoj, tělesný rozvoj vytváří příležitosti pro naše akce.

Tělo je dáno nejen dědičností, nýbrž i vlivy z prostředí, a to už v době prenatálního

³ Říčan, 1989, str.18

⁴ Vágnerová, 1996, str. 3

⁵ Vágnerová, 1996, str. 5

vývoje. Odlišujeme dědičné (což je dáno geneticky při početí) a vrozené, tedy to, s čím se jedinec narodil.⁶

Genetické dispozice, na nichž závisí vytvoření předpokladů pro rozvoj různých psychických i somatických vlastností jsou důležité, protože je v nich zakódován program individuálního rozvoje jedince, který se projevuje variabilitou zrání, tj. připraveností k rozvoji jednotlivých funkcí.

Přesto vliv prostředí nelze podcenit, protože tyto dispozice může zeslabit, posílit, nebo naopak některé se vůbec nemusí objevit, protože k nim nebyla příležitost. (Vágnerová, 1996)

Psychický vývoj je realizován zráním, které je dáno geneticky, a učením. Učení probíhá zejména v interakci se sociálním prostředím, ovšem podmínkou pro ně je i určitý stupeň zralosti, tedy připravenosti organismu učit se.

Oba procesy nelze tedy oddělit, ovlivňují se vzájemně. Tento vývoj je popisován většinou v jednotlivých fázích. Neprobíhá totiž zcela plynule a rovnoměrně, ale objevují se i určitá tzv. senzitivní období, ve kterých je jedinec vnímavější k některým konkrétním podnětům. (Vágnerová, 1996)

Ovšem hlediska, podle kterých se pak vývoj popisuje a sleduje, se liší zaměřením těch, kteří jej definovali. Nejčastěji je vývoj popisován jako sled na sebe postupně navazujících stadií. Tato stadia jedince jsou svým způsobem významné životní předěly.

7

⁶ Říčan, 1989, str. 25

⁷ Říčan, 1989, str. 42

1.2.3.2 Piagetova teorie kognitivního vývoje

Mezi známé teorie vývoje patří např. Piagetova teorie kognitivního vývoje. Jak už název sám napovídá, sledoval rozumový vývoj.

Aby Piaget poznal zvláštnosti dětského myšlení, použil metodu klinického rozhovoru. Vybral si situace kolem předmětů, činností s nimi a přitom si s dětmi povídal. Své otázky a úkoly měnil podle měnící se situace, podle činnosti dítěte, jeho postojů a slovní zásoby.

Tak se mu podařilo prozkoumat spontánní i promyšleně navozené chování a prožívání dětí různého věku. Dospěl k závěru, že kognitivní vývoj dítěte prochází určitými stádii.

Jeho teorie spočívá na třech pilířích, filozofickém, psychologickém a pedagogickém.

Z filozofického hlediska se zajímal o genetickou epistemologii, tedy o problém, jak se vyvíjí vztah mezi poznávajícím jedincem a objektem poznávání v různých věkových obdobích.

Popsal změny, k nimž dochází během ontogeneze. Pokusil se proto ve vývoji jedince odlišit specifická stadia poznávací činnosti. V rámci každého stadia se pak pokusil popsat specifické struktury myšlení jedince.

Snažil se prokázat, že jedna konkrétní úroveň poznání je výsledkem předchozího vývoje. Každá další úroveň vzniká podle něj reorganizací a transformací úrovně předchozí. Nejde tedy jen o to, že by se k původnímu poznání přidaly další prvky, jde o rekonstrukci.

Pro vysvětlení tohoto mechanismu používá pojem „reflexivní abstrakce“.

Dítě při ní vyčleňuje a zobecňuje z prováděných operací nebo akcí jejich podstatné charakteristiky (proto abstrakce).

Myšlenkově rekonstruuje svou dosavadní úroveň poznání, zamýšlí se nad přechodem k úrovni vyšší (proto reflexivní).

Poznání je tedy podle něj výsledkem aktivního jednání, výsledkem akcí jednotlivce.

Podle Piageta jsou čtyři hlavní stadia, a to:

1. senzomotorické
2. předoperační
3. konkrétních operací
4. formálních operací. (Říčan, 1989)

1.2.3.3. Kohlbergova teorie morálního růstu

Základ morálního úsudku	Vývojové stupně
I. Morální hodnocení se zakládá na vnějších , kvazifyzických událostech, špatném jednání nebo na kvazifyzických potřebách, a ne na osobách a normách.	Stupeň 1: Orientace na trest a poslušnost. Vyhnoutí se trestu a nekritické podřízení se moci platí za hodnoty samy o sobě. Stupeň 2. Instrumentálně –relativistická orientace. Správné jednání se vyznačuje tím, že účelově uspokojuje vlastní potřeby – a někdy i potřeby druhých.
II. Morální hodnocení se zakládá na přejímání dobrých a správných rolí, dodržování konvenčního pořádku a toho, co očekávají druhí.	Stupeň 3: Orientace na souhlas vázaný k určité osobě nebo model „správného“ chlapce. Správné jednání je to, které se druhým líbí nebo jim pomáhá a získává jejich souhlas. Stupeň 4: Orientace na právo a pořádek. Autorita, pevná pravidla a zachovávání sociálního pořádku tvoří orientační rámec. Správné jednání znamená konat svou povinnost.
III. Morální hodnocení se zakládá na hodnotách a principech, které jsou platné a použitelné nezávisle na autoritě skupin či osob, jež tyto principy zastupují, a nezávisle na vlastní identifikaci s těmito skupinami.	Stupeň 5: Orientace na zákonné chování a sociální úmluvy je všeobecně spojena s utilitaristickými rysy. Správnost jednání se běžně měří podle všeobecných individuálních práv a standardů. Stupeň 6: Orientace na všeobecně platné etické principy.

1.2.3.4. Stadia podle E.H. Eriksona

Jiný psycholog, Erik H. Erikson, ten s ohledem na psychologické, biologické i sociální hledisko stanovil osm životních stadií. V každém z nich podle Eriksona člověk prochází zkušenostmi, které pak pomáhají procházet úspěšně stadiem dalším. V každé fázi se jedná o určité dilema, krizi mezi dvěma protichůdnými tendencemi. Společnost podle něj tyto úkoly nastoluje socializačním programem, který respektuje meze dané genetickým programem.

Např. kolem věku 6 let, kdy je obvyklý počátek školní docházky, je dítě přiměřeně vzrostlé, nervový systém zralý a připravený, schopnost učit se po delší dobu s vědomě soustředěnou pozorností.

Stadium	Věk	Krize	Ctnost
1. orálně smyslové	do 1 roku	základní důvěra x nedůvěra	naděje
2. muskulárně-anální	1-3 roky	autonomie x stud	síla chtění
3. pohybově-genitální	3-6 let	iniciativa x vina	záměr
4. latentní	6-12 let	výkonnost x méněcennost	kompetence
5. adolescence	12-19 let	identita ega x zmatení rolí	poctivost
6. raná dospělost	20-25 let	intimita x izolace	láska
7. střední dospělost	26-64 let	generativita x stagnace	péče
8. pozdní dospělost	nad 65 let	integrita ega x zoufalství	moudrost

(Říčan, 1989...)

1.2.3.5. Emocionální vývoj

Sociální aspekty hrají významnou roli v emocionálním vývoji člověka. Emocionalita je důležitou složkou osobnosti a velice podstatným činitelem při jejím vývoji je míra citové saturace či deprivace, a raná emocionální zkušenost.

Z pocitu jistoty přítomnosti matky se může vyvinout bazální jistota, či nejistota (úzkost). Z ní pak vychází důvěra či nedůvěra vůči okolnímu světu.

Elementární sociální potřebou je potřeba kontaktu, emociogenního fyzického kontaktu s matkou. Raný věk je obdobím neverbalizovaných emocionálních zkušeností. Ty, jak uvádí M. Nakonečný, „.....mohou vést k osudovým nezvratným sklonům a postojům (povahovým rysům). Nejlépe je doložen negativní vliv citové deprivace na vývoj silně agresivní, hostinní, citově labilní, maladjustované a také intelektové nevyvinuté osobnosti. Naopak dostatek citové saturace z projevů mateřské lásky a něžnosti vede k sebejisté, asertivní, citově vyrovnané, adjustované a tvořivé osobnosti.“

8

S postupujícím vývojem jedince se emocionální reakce diferencují a uplatňují se zejména tyto následující tendence:

City se obsahově diferencují, z několika málo vrozených emocionálních reakcí se vytváří bohaté spektrum citového života dospívajícího a dospělého člověka.

Na vitálně orientované cítění, spojené s uspokojováním fyziologických potřeb navazuje vývoj cítění, jehož zdrojem jsou sociální vztahy jejich symboly, kulturní i duchovní hodnoty (tzv. vyšší city etické, estetické a intelektuální)

Původní expresivnost emocí dítěte zeslabuje, je potlačována na společensky přijatelné způsoby jejich projevů (včetně určitých společenských rituálů) Vývoj citů směřuje k narůstající obsahové diferenciaci a uskutečňuje se v souvislosti s procesy učení a motivace.⁹

⁸ M. Nakonečný, 2000, str. 174

⁹ M. Nakonečný, 2000, str. 176

1. 3. Deprivace

1.3.1. Pojem deprivace

Tento pojem souvisí se strádáním, tedy neuspokojenou potřebou. Deprivace se může týkat fyziologických potřeb (např. spánková deprivace), nedostatku smyslových vjemů (smyslová deprivace) neuspokojené potřeby emoční apod

Vzhledem k tomu, s jakými problémy se setkávají děti, jejichž tvorba je v této práci představena, je nutné věnovat pozornost zejména jedné konkrétní deprivaci, a to psychické.

Vycházím zejména z díla autorů Z.Matějčka a Langmeiera, kteří se touto problematikou zabývali. Jedná se dnes už o klasické dílo Psychická deprivace v dětství, dodnes platného a cenného.

1.3.2. Psychické potřeby

Předpokladem je, že základní tendencí organismu je potřeba aktivního styku s prostředím. Jedinec se zaměřuje na svět, užívá věci v něm, přetváří, vytváří nové projekty, jak věci užívat. V této aktivitě je podstata sebeuvědomění.

Aby se uspokojila a dále rozvíjela tendence po aktivním kontaktu se světem, je nutné, aby prostředí vytvářelo vhodné podmínky pro tento rozvoj.

I. Potřeba určité úrovně celkové vnější stimulace.

Má pozitivní hodnotu. Je prověřené, že děti odpovídají pozitivně na situace přiměřené úrovně. Příliš mnoho podnětů, či jejich nadbytečná složitost, nebo naopak jejich nedostatek, či jednoduchost vyvolávají nezájem, jsou pociťovány jako nepříjemné. Bez rozdílu, zda jde o dítě či dospělého, každý jedinec potřebuje prostředí

dostatečně podnětné, bohaté, pestré, ale ne příliš, aby nebylo zatěžující. Co je optimální hranice, to je velmi individuální, jsou rozdíly nejen mezi jedinci, ale i u jednotlivce v závislosti na jeho stavu bdělosti či aktivace.

II. Potřeba vnější struktury – tj. smysluplné, postižitelné.

Nalezený smysl, řád, umožňuje organismu se učit, nabývat zkušeností. Dítě se učí aktivně, nemusí být nuceno, stačí, že je mu nějaká situace umožněna, nabídnuta. Svět nemůže být pro dítě chaosem bez řádu. Jeho první učitelkou je nejčastěji matka, která mu pomáhá orientovat se v situaci a organizuje mu zkušenost, aby se v ní vyznalo a nebylo zmatené, nejisté a vystavené strachu z neznámého.

III. Potřeba specifického sociálního objektu, k němuž se váže specifickým těsným, stabilním poutem. Uspokojení umožňuje organismu cílevědomou aktivitu poznávací, pracovní, společenskou, Je uspokojována zejména v citových vztazích.

Tato potřeba je velmi známá a nazývá se jako závislost, připoutání, attachment.

Zejména v prvních měsících po narození je matka pro dítě celým světem, nerozlišuje ani svou osobu a ji.

Vztah mezi matkou a dítětem, postupné fáze odpoutání se od její osoby popisuje psycholožka Margaret Mahlerová, vysvětluje proces separace – individuace dítěte.

IV. Potřeba osob nesociálního významu přisuzovaného „já“ - tj. v potřebě nezávislosti, sebenaplnění a zajištění osobní integrity. Umožňuje zařazení do společnosti (Matějček, Langmeier, 2011)

V jiném díle autoři připojili potřebu pátou, a to:

V. Potřebu otevřené budoucnosti, která umožňuje uspokojivé prožívání osobního běhu života. Ztráta perspektiv vede k zoufalství.¹⁰

¹⁰

Matějček, Langmeier, Počátky našeho duševního života, 1986, str. 36

1.3.3. Psychická deprivace

Tento pojem nejčastěji vyjadřuje skutečnost, že není uspokojena nějaká důležitá potřeba, v tomto případě psychická. Někdy se také používá termín psychické strádání či psychické hladovění.

Zejména za důležité se považuje dostatek citové vřelosti, lásky, při jejichž nedostatku vznikají nejčastěji některé z psychických poruch a může být narušený vývoj dítěte.

Autoři Matějček a Langmaier definují psychickou deprivaci „... jako psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní (vitální) psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu...“¹¹

Navenek se tento stav projevuje chováním, ve kterém lze rozpoznat tzv. následky deprivace. (Matějček, Langmeier, 2011)

Vývoj dítěte, které má nějaký druh postižení, ať už smyslové, mentální či tělesné, pak toto postižení se liší, má vliv na kvalitu a množství vnímaných podnětů. Může tak trpět nedostatkem v uspokojování některé ze základních psychických potřeb a být poškozeno deprivací. Vývoj takového dítěte je ohrožen opožděním, či dokonce stagnací, a to zejména v případech těžší mentální retardace. Interakce s dětmi s postižením je ztížená, je nutné hledat vhodný způsob stimulace, vždy takový, aby byl co nejvhodnější pro určitého jedince. Je to velmi náročná situace, klade velké nároky na pečovatele, kteří si musí poradit s různými situacemi, aby opravdu dokázali poskytnout a uspokojit duševní potřeby svého dítěte přiměřeně a vhodně k jeho situaci, s ohledem na jeho možnosti, zdraví a prospěch.

¹¹ Matějček, Langmeier, Psychická deprivace v dětství, 2011, str. 26

Více o možnostech rozvoje dítěte vlivem výchovy je v kapitole o výchově dítěte s postižením.

1.3.3.1. Deprivační situace

Mezi situace, při kterých mohou vznikat tato deprivační poškození patří izolace a separace.

O izolaci se hovoří v souvislosti s oddělením od společenského prostředí. Lze si pod tímto pojmem představit nejen vyhrocenou situaci tzv. „vlčích dětí“ bez kontaktu s lidskou společností, ale i osamění při hospitalizaci, nebo např. situaci života v rodině vystěhovalců.

Separací se nazývá nedostatečný přívod podnětů – sociálních, citových i senzorických, pokud se dítě ocitne v „sociální izolaci“. K takové situaci dojde, jsou-li přerušeny již vzniklé vazby mezi dítětem a jeho sociálním prostředím.

Samotná separace může být i daná vývojově, jako jeden ze stupňů sociálního vývoje, ovšem nebezpečnou se může stát separace předčasná, tedy dítěte, které dosud není na takovou situaci dostatečně zralé. (Matějček, Langmeier, 2011)

1.3.3.2 Typy deprivovaných dětí v ústavní péči

Podle převažujícího typu sociálního chování rozlišujeme dva krajní typy, a to typ útlumový a typ sociálně hyperaktivní.

U typu útlumového dítě zůstává nápadně pasivní až apatické, u mnohých se může projevit regresivní tendence, takže se může jejich vývoj opozdit, a působí někdy i jako postižení mentální retardací.

Sociálně hyperaktivní dítě navazuje kontakty snadno, rychle, má velký zájem o vše co se kolem něj děje, o každého příchodího, ale je to povrchní kontakt, bez skutečné angažovanosti a zájmu. Nenavazují opravdové vztahy, ke všem se chovají stejně příjemně a roztomile. Pro nezájem mívají problémy při učení i hrách.

Popisovány jsou sociální provokace, které jsou charakterizovány slovy: líný, bez zájmu o povinnost, školu, opoziční, vzpurný, nápadné výkyvy v chování, neklid, nestálost. Běžně si vymáhají agresí přednosti, jsou žárlivé. Při setkání s dětmi tohoto typu při individuálním jednání se chování mění v příjemné, milé. Protože v prostředí ústavu jsou v kolektivu a nemohou mít nějakou vychovatelku jen pro sebe, tak se stupňují jejich provokace. (Matějček, Langmeier, 2011)

1.4. Výtvarná tvorba dítěte

1.4.1. Obrat k dětské výtvarné tvorbě

Jak ve společnosti rostl zájem o vzdělání, tak se projevil i větším zájmem o dětskou výtvarnou tvorbu, která je považována za nedílnou součást vzdělání, a to zejména schopnost kreslit. (Hamplová, 2006)

Původně bylo v oblasti zájmu charakterizovat specifika dětské tvorby na základě množství sebraného materiálu, který badatelé třídili. Jednalo se spíše o popisy, na jejichž základě byla dětská kresba rozdělena do několika stadií. Mezi tyto badatele

řadíme ve světě Corrado Ricciho, Georga Kerchensteinera, v českém prostředí O.Chlupa, F.Čádu, F. Čermáka. (Perout, 2005)

Všímal si zejména morfologických znaků, považovali dětskou tvorbu spíše za neumělý pokus dítěte znázornit realitu. Snahou často bylo přiblížit dětské představy vizuálnímu realismu dospělých.

Se změnou v přístupu k dětské tvorbě je spojováno jméno teoretika umění a výtvarného pedagoga Gustava Britsche. Srovnával ontogenezi dětské tvorby taky s tvorbou v různých historických obdobích. Chápal ji jako zobecnění zrakových zážitků do symbolické podoby. Také perspektiva byla chápána jako symbolický způsob zobrazování. Na něj pak navázali další, např. H.Read, R. Arnheim, Kellogová, V. Lowenfeld.

Vědecké práce o vnímání a kognitivních procesech přispěly k dalšímu pochopení vztahu psychiky a výtvarného projevu. Na základě Piagetovy teorie kognitivního rozvoje vypracoval G. Luquet periodizace výtvarné tvorby dítěte. Již se dále nepovažovaly dětské obrázky za nepodařené znázornění vizuální reality, ale znázorněnou představu, vnitřní model, používán je pojem intelektuální realita. Charakter a typické znakování raných kreseb je výsledkem nejen vizuálních podnětů, nýbrž také kinetických a taktilních.

Zpočátku zejména sledovali význam tvorby s ohledem na rozvoj intelektu, později se vlivem dynamických psychologických směrů přidal zájem o dětskou psychiku, o to, jak dítě svou tvorbu prožívá.

Badatelé zabývající se o dětskou tvorbu začali zohledňovat i psychologické hledisko, tedy co dítě prožívá, jak svou tvorbu vnímá.

Herbert Read ve svém díle *Výchova uměním* píše nejen o uplatnění rozumových složek, ale i o uplatnění a kultivaci imaginativních a tvořivých potencialit osobnosti už v raném věku.

Předpokládá svobodu jednotlivce, neopakovatelný způsob každého člověka, jeho vyrovnávání se s okolní společností. Dbá nejen na rozvoj intelektu, ale také kultivaci imaginativních potencialit. Tvůrčí činnost nelze oddělit od emoční složky osobnosti. Umění má tu schopnost vyvažovat vědomé a nevědomé zkušenosti. (Perout, 2005)

V dnešní době se stala výtvarná tvorba dítěte velice významnou v diagnostice, psychoterapii, poradenství. Je velmi důležitým „nástrojem“ poznání osobnosti klienta. Právě v době působení Viktora Lowenfelda, v 50. letech 20. století, byly vypracovány testy k měření tvořivosti a úloha umění byla vyhodnocena jako velmi důležitá při rozvoji kreativity. Mezi kritéria tvořivosti zařadil senzibilitu, umění setrvat ve stavu koncentrované vnímavosti, přizpůsobení se nové situaci, originalitu, schopnost abstrahovat, schopnost syntézy, apod.

Dětská kresba je dnes jedním z často používaných způsobů, které pomáhají hodnotit jeho vývoj. Do procesu tvorby dítěte také vstupuje složka emoční, temperamentu, vše ovlivňuje způsob, jakým výtvarně zpracuje téma, také o tom, jaké téma si zvolí. Kreslí, co je zajímavé, o čem přemýšlí, často je vidět rozdíly v tom, co si kdo vybere za námět, mezi tím, co si zvolí děvče a jakému zase dá přednost chlapec.

Protože děti kreslí rády, jsou ochotny spolupracovat, snáze se uvolní a jejich nejistota se zmenší. V dnešní době se neoddělitelnou součástí psychologických vyšetření dětí staly kresebné testy.

Měří se jimi úroveň rozumových schopností, senzomotorické dovednosti, koordinace, úroveň jemné motoriky, vizuální percepce, také prostřednictvím testů projektivních se hodnotí způsob nazírání, postoje, tendence k emočnímu reagování, prožívání, které dítě někdy nedokáže slovně vyjádřit.

Např. jsou používány testy kresby lidské figury, u té se hodnotí nejen počet vyobrazených detailů, ale také způsob zpracování, proporce, symetrie.

Ke zjišťování úrovně senzomotorické jsou testy obkreslování podle Matějčka. Mezi projektové metody se řadí kresba lidské postavy, stromu, rodiny, „začarovaná rodina“, Wartegův kresebný test. Tvořivost se zjišťuje např. Toranceho figurálním testem tvořivého myšlení. (Svoboda, Vágnerová, 2009)

Právě v době působení Viktora Lowenfelda, v 50. letech 20. století, byly vypracovány testy k měření tvořivosti a úloha umění byla vyhodnocena jako velmi důležitá při rozvoji kreativity. Mezi kritéria tvořivosti zařadil senzibilitu, umění setrvat ve stavu koncentrované vnímavosti, přizpůsobení se nové situaci, originalitu, schopnost abstrahovat, schopnost syntézy, apod.

1.4.2 Význam výtvarné tvorby pro dítě

V dnešní době se výtvarná tvorba považuje za jeden ze způsobů, jakým se dítě seznamuje se světem. Dětství je obdobím her, jsou v zájmu zdravého vývoje dítěte, potřebuje na ně přiměřeně času, příležitosti, jsou nezbytné k jeho duševní rovnováze. Uspokojují jeho zvědavost, představivost, emocionalitu, potřebu pohybu a zdravých vztahů. (Uždil, 2002)

V dětství rozvíjí své individuální osobnosti vlastnosti, začleňuje se do společnosti, osvojuje si je i uměním, prožitky radosti. Rodí se s potřebami rozvíjet schopnosti a vlohy.

A výtvarná činnost je pro něj také takovou hrou. Je aktivní a tvořivá, při ní sleduje se zaujetím barevné skvrny, třeba i u jídla, např. hru vody a třeba červené šťávy, všechno zkoumá a zajímá se o své okolí. Tak také objevuje první barevné skvrny nebo stopy tužky, křídly, kterou zanechá na papíře, nebo jakémkoli jiném podkladě.

Kresba je pro dítě činností přirozenou, zajímavou, je to pro něj hra, tak jako ostatně vše co dělá. Aby se něčím zabývalo, musí být pro něj přitažlivá, zdrojem radosti, plná prožitku a emočního zaujetí. Pokud zájem pomine, pak činnost odkládá a dál se jí nezabývá.

Poznávání světa je učení, ale jako takové jej dítě nevnímá, je pro něj přirozené, zajímat se. Je to vrozená potřeba, získávat podněty z okolí. Táhne přirozeně k tomu, aby se s ním seznamovalo. Dítě je připraveno vnímat všemi smysly a je třeba mu to umožnit. (Šedá, 2010)

Malovat, kreslit, projevit se tvorbou je silnou vnitřní potřebou dítěte. Dětské zobrazení skutečnosti není realistické zachycení, ale jeho názor na ni. Rozhodně je naprosto v pořádku podporovat jej ve výtvarném vyjadřování. Ačkoli nejde primárně o jeho intelekt a vědění, výtvarná činnost souvisí s podstatou jeho nejvnitřnějšího života. Poznává svět, rozvíjí představy, vyjadřuje přání, řeší konflikty.

Pokud rodič dítěti umí poskytnout spoustu zajímavých podnětů, prostředků, různorodých materiálů a pak spolu tvoří, když dítěti je umožněno svobodně se

vyjadřovat a je k tomu povzbuzováno, pak to jsou velmi příjemné společně prožité chvíle. Ovlivňují vztahy a mají vliv na sebevědomí dítěte.

Svémi výtvary dítě sděluje své smutky i radosti, Reaguje na svět, citově i rozumem, hledá ve světě své místo, po svém odhaluje vnitřní logiku a souvislosti. Může se přenést z reality do světa fantazie, představ, obohatit svůj pohled na každodenní skutečnost. Výtvarný projev může zpodobnit svět ne, jen jak vypadá, jak je viděn, ale tak jak je pochopen a prožíván člověkem. (Uždil, 2002)

Často se v souvislosti s výtvarnou činností hovoří o tvořivosti. Je považována za žádoucí, za jeden z projevů inteligence. Podle některých definicí jde o schopnost tvořit nové souvislosti, uvádět do neočekávaných vztahů věci zdánlivě nesouvisející. Jde o to, umět reagovat nově, bez mechanického opakování zaběhnutých vzorců. V podstatě je to ono „badatelství dítěte, které člověka neopustí, ani když dospěje. Stále zůstává schopný a ochotný nepřemýšlet pouze v rámci daných jasných pravidel, nýbrž tvořivě měnit svá zaběhnutá schémata. Tímto způsobem se podle Piageta učí dítě, a takto pracuje s informacemi, když se rozvíjí. Neměli bychom na toto zapomenout ani později. Nikdy nemusí být hotovo, skončeno. A myslet si, že vše už bylo poznáno a vymyšleno. Už ten pojem tvořivost naznačuje, že jde o schopnost tvořit. A co vzniká, to je nové. Nejde jen o to, že by všichni měli stát tvořivými, kreativními umělci, ale být schopni být takovými v každé oblasti lidského působení. Bez kreativity by vše jen zůstávalo stejné. V této souvislosti mě napadá, že podle Bible Bůh, stvořitel země a života když stvořil člověka, tak jej udělal k obrazu svému, tedy jako tvůrce.

Mezi vlastnosti, které se na schopnosti tvořit podílí, patří vnímavost k vlastnímu prožitku, koncentrace, schopnost přetvářet vztahy mezi věcmi, vytvářet smysluplnou syntézu.

Výtvarné činnosti jsou pouze jednou z možností, ovšem velmi významnou, ve které je používání schopnosti přistupovat tvořivě k práci vítaný. Ve škole sice ještě někde přetrvává názor, že správný je přístup, kdy je třeba vědomosti do dítěte dostat. Ovšem naštěstí už to není jediný postoj k výuce. Informací je tolik, že důležitějším se jeví naučit je s nimi pracovat, hledat, zpracovávat, a to rozhodně je užitečnější, než jen informace si pamatovat a pak „recitovat“.. (Uždil, 2002)

Předpokladem tvořivé činnosti je schopnost vytvářet představy. Je to uvědomění se jevu, který v danou chvíli nepůsobí. Představivost, fantazie, obrazotvornost, To jsou pojmy, které spolu souvisí velmi úzce. Na vzniku představ se podílí zkušenost se zážitkem, vnější realita, ale velmi aktivně ji vytváří vlastní vědomí, a to právě svou schopností nově, tvořivě měnit vjemy a uvádět je do nových souvislostí a vztahů.

Představa může být souhrn, zhuštěná syntéza, odpovídá tomu slovo, pojem, pod kterým se ukrývá představa např. kočky – živočicha s určitými typickými znaky, které jsme pojmu přiřadili pod vlivem osobních zkušeností s tímto živočichem.

V představách jsme schopni oživit známé, dříve poznané jevy, ty souvisí zejména s pamětí.

Ale představou se také nazývá i jen jakýsi ne příliš určitý plán, když člověk začíná přemýšlet o tom, jak má vypadat něco, co by chtěl vytvořit, vyrobit, nebo i napsat. Potřebuje, abys si v mysli představil to, co v budoucnu uskuteční. (Uždil, 2002)

Představivost je schopnost lidské psychiky, myslí, tyto představy vytvářet. Jsou různé, ať už jde o vizuální či sluchové, nebo o prostorovou apod. Při poslechu příběhu, popisu naše mysl popisovanou skutečnost, věc či osobu „vidí“. K tomu, aby tomu tak bylo, pomáhá fantazie.

Fantazijní představy přidávají v mysli něco, co původní vjemy neobsahují. Vzpomínky, představy, jsou pozměněny, obsahují nové prvky, něco osobního. Jedinec tak může prožít ve fantazii situace, které si jen představí a v našem případě pak zobrazí ve své tvorbě, čímž vytvoří jedinečný artefakt, odlišný od všech ostatních. (Uždil, 2002)

1.4.3 Vývoj dětského výtvarného výrazu

V této tabulce je uvedena vývojová stadia tvorby podle G. Luqueta, V.Lowenfelda a M. Kyzoura st.

Protože navazují na poznatky o fázích kognitivního vývoje podle Piageta, je tam uvedena i jeho teorie, jednotlivé fáze kognitivního růstu.

J.Piaget		V.Lowenfeld		G.H.Luquet		M. Kyzour st.	
Stádium	Věk	Stádium	Věk	Stádium	Věk	Stádium	Věk
Stádium předoperační	2-7	Stádium čáranic	2-4	Nahodilý realismus	1-4	Ego-centrické	4-8
		Preschematické	4-7	Nepocho- pený realismus	4-8		
Stádium konkrétních operací	7-12	Schéma-tické	7-9	Intelektuál-ní realismus	8-13	Objektivní	8- 13
		Kresebný realismus	9-12				
Stádium formálních operací	12 - více	Pseudonaturalistické	12- 14				
		Umění adolescentů	14- 17	Zrakový realismus	13-18	Reflexivní	13- 18

Stádium čáranic (věk 2 až 3 roky)

Toto stadium se dále dělí na období chaotického čarání, období zvládnutých čáranic a pojmenovaných čáranic.

Ze začátku dítě poznává předměty ústy a hmatem, zkouší s nimi manipulovat a první stopy

tužky nebo pastelky jsou náhodnou stopou, která vznikla při této manipulaci. Zrak je dalším smyslem, který zapojí při seznamování se s výtvarným materiálem. Sleduje vzniklé stopy a spíše jsou výsledkem motorické aktivity. Pohyb vychází z ramene a úchop je dlaňový. Protože malé dítě v období bezobsažných chaotických čáranic nedokáže nepřesahovat formát, je vhodnější používat velké formáty.

V dalším období se učí zvládat své čáranice motoricky a kontroluje je zrakem. Už vznikají první kroužky, linky, kříže. Umí už zvednout ruku a oddálit tak tužku od papíru.

Třetím obdobím jsou pojmenované čáranice. Současně s rozvíjením výtvarného vyjádření se rozvíjí i verbální. Dítě si všímá podobnosti své kresby s něčím z okolí a tak jej pojmenuje, např.: „To je máma,“ Při tvorbě často povídá, udrží se ve formátu, někdy se pokusí o kresbu pojmenovanou předem. Barvy v tomto období nemají příliš velký význam, spíše je zaujme kontrast, protože jejich kresba je pak výrazná a jasně odlišená od zbytku papíru.

Stádium preschematické (věk 3-6 let)

Navazuje na období čáranic. I nadále je typické nerespektování logiky, času, prostoru. Zvířatům i věcem jsou přisuzovány lidské rysy, vlastnosti (antropomorfismus). Z původně jednoduchých znaků pro lidi, stromy, zvířata, kolem pátého roku jsou už u mnohých jasně rozlišitelné kresby. Jejich kresba je postupně obohacovaná o detaily.

Časté je zezáčátku zobrazování lidské figury symbolem, který se nazývá „hlavonožec“, protože detaily, jako hlava (v ní oči, ústa) a pak nohy, jsou nejčastějším způsobem kresby člověka. Teprve postupně se učí přidávat další části lidského těla, detaily, oblečení.

Je to období předškolní, ve kterém děti projdou velkým vývojem a v šesti letech jsou připraveny na školu a učení. A právě test kresby lidské postavy bývá obvyklou zkouškou školní zralosti.

V tomto období se vyskytují i další znaky typické pro dětskou kresbu: o použité barvě rozhoduje spíše její oblíbenost, pohled na svět je egocentrický, velikost určuje pocit důležitosti objektu, ne realita, objekty jsou izolované, vyjmenované jednotlivosti umístěné nahodile po ploše, nebo pak později, kolem šestého roku, na dolní hraně.

Stádium schematické (věk 6-9 let)

To už dítě začíná dávat jednotlivé symboly do souvislostí, většinou zobrazuje na základní lince vedle sebe. Často naznačí čarou zemi a nebe. Svými obrázky začíná vyjadřovat příběh, vypráví jej. Ke znázornění prostoru používá pásy, (dolní – bližší,..). Ve tvorbě dětí v tomto období se může objevit sklápění do půdorysu, transparentnost, střídání pozorovatelského stanoviště. V předchozím období typický antropomorfismus také může přetrvávat.

Barvy nanáší plošně, používá takové, o jakých „ví“ že k dané věci patří (slunce = žlutá,.. apod.)

Někdy vypadá tvorba dětí málo spontánní, ve srovnání s mladšími dětmi méně originální.

Stádium kresebného realismu (věk 8-12 let)

Děti objevují možnosti budování prostoru na papíře. Trojrozměrně se bude lépe zobrazovat pomocí jiného materiálu, ale existují i způsoby, jakým se iluze vytvoří i v malbě.

Dítě začíná rozumět a chápat překrývání, základním zjištěním o perspektivě (co je dál, to je menší..) apod. Už na počátku tohoto období by mohly malovat tak, aby nebylo vše na dolní ose (základně). Pokrokem pak bývá, když začínají cítit prostorovou sbíhavost.

Stádium pseudonaturalistické (věk 11- 15 let)

Charakteristické jsou zejména velké individuální rozdíly. Je to dáno psychologickými typy, zájmem, zkušeností. Zejména vizuální typy rozumí iluzi perspektivy, ale u těch se může objevit sklon ke konstruování reality. Haptické typy vnímají zase víc dynamiku, barevnost.

Někteří jednotlivci dávají přednost jiným způsobům sebevyjádření, pohybem, hudbou, literární tvorbou. V tomto období rozumí trojrozměrnosti, pravidlům perspektivního zobrazení.

Osobitě se vyjadřují extravertované osobnosti, jinak introvertní jedinec. Pubescenti někdy přehnaně zdůrazňují sexuální charakteristiky, někdy až satiricky karikaturou (bližší je

baltickým typům, pro určité deformity). Všímají si oděvu, nařasení, stínování, vnímají změny barvy ve světle a stínu.

Stadium umění adolescentů (věk 14 – 17)

Ve tvorbě z období dospívajících se už objevují artefakty, které svědčí o pochopení reality, ale jindy si s ní hrají, vytváří „možné“. Někdy vytváří studijní práce, kde jde o zpracování detailů, hry světla a stínu, jindy tvoří volně a podporuje se tvořivost, sebevyjádření. V tomto věku ovšem objevují i jiné možnosti vyjadřování svých emocí, někteří se věnují více hudbě, psanému slovu, ať už próze, nebo poezii. (Perout, 2005)

Tato periodizace, tento sled etap vývoje výtvarného zobrazení má přesah do arteterapeutické praxe.

Posun v klientově výtvarném vyjadřování souvisí se změnou a kultivací chování, myšlenek a postojů. Proces tvorby zapojuje a vyjevuje hlubinné či nevědomé složky osobnosti. V artefaktu je možné hledat výtvarné řešení, měnit jeho výslednou podobu. Terapeutické působení předpokládá absolvování všech vývojových etap se schopností využívání záměrných „návrátů“ pro inspiraci. (Perout, 2005)

2. PRAKTICKÁ ČÁST

2.1. Základní škola

2.1.1. Kazuistika č.1 (děvče, 11 let)

Jedná se o žákyni základní školy speciální. Důvodem pro zařazení do této školy je diagnóza mentální retardace, a to ve středním pásmu.

Setkala jsem se s ní odpoledne v družině. Tady ráda a často kreslí, používá pastelky, fixy, vodovky. Sama si je vybírá, tato činnost ji moc baví. Vždy rychlými nepřesnými tahy nakreslila nějaké naučené schéma, nejčastěji květiny, slunce.

Na její chudý výtvarný projev má samozřejmě velký vliv její postižení, ale po bližším seznámení se s její rodinou, je nesporné, že nelze vyloučit významný vliv sociální situace její rodiny. Rodiče, sami nejsou absolventy běžné základní školy, nikdy nepracovali. Přesný počet starších sourozenců děvčete neznám, všichni jsou v péči ústavů sociální péče. Ona jediná je v péči rodičů. S výchovou jim hodně pomáhají i další příbuzní, dříve se starala hodně babička, ta, bohužel, nedávno zemřela.

Vzhledem ke svému postižení by děvče potřebovalo zvýšenou péči a dobré vedení, ale to jí její rodiče zajistit nedokážou, mají často problém zajistit kvalitně základní životní potřeby, např. osobní hygienu a čisté prádlo.

Děvče bylo tiché, úzkostné, má velké problémy s udržení pozornosti. Ale její zájem o činnosti a učení je velký, je velmi snaživá a aktivní při všem, co se jí nabídne. Doslova hladová po informacích, zážitcích, vstřebává vše nové s nadšením. Takovým způsobem přistupuje i k výtvarným činnostem.

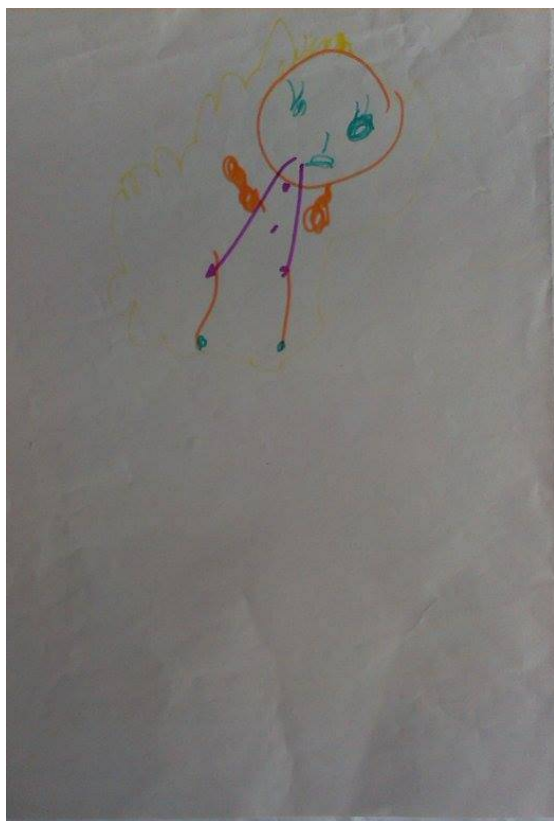
Protože terapeutické vedení může pomoci při zmírňování některých projevů, např. právě té nepozornosti, úzkosti, začala jsem s ní pracovat.

Mám příležitost s ní kreslit i malovat často, tyto obrázky a ještě mnohé další, ale ty už jsem ovšem s ohledem na jejich velké množství nemohla všechny zařadit do této práce, vznikly postupně během posledních dvou let.

Její tvorba:



Toto je typický obrázek, takto malovala i kreslila květiny. Jsou to základní geometrické tvary, kruhy a čáry. Často nejsou ani dobře spojeny. Květiny jsou seřazené do jedné řady, v horním rohu je žluté slunce. Barev moc nepoužila, ale zase adekvátně a logicky – tráva je zelená, slunce žluté. Způsob zobrazování odpovídá období dítěte mladšího, ještě předškolního. O nepozornosti svědčí nedokončení květin, vynechaný květ, nebo listy. Stále se ujišťuje, že pracuje dobře, opakuje tázavě: „Takhle, takhle?“



Je to rychle nakreslená postavička, umístěná v ploše nahoře, ani náznak prostředí. Chybí i základní linka. Postavička je hlavonožec, u kterého pouze knoflíky naznačují tělo.

Tento způsob zobrazení bývá obvyklý u dětí, které ve věku asi 4 - 5 let postoupily od prostého hlavonožce k naznačení těla třeba pupíkem, nebo, jak je v tomto případě, knoflíky. Tělo je také odlišeno od nohou. Vlasy jsou kolem celé postavy jako rámeček. Nápadný je výraz obličeje, působí úzkostně. Psychická tenze, úzkost, to jsou projevy, které jsou u děvčete časté. A výraz této postavičky se taky často objevuje, když kreslí obličeje sluníčkům.



Jedná se o kresbu spolužaček. Téměř všechny mají stejnou barvu, pouze dvě odlišila. Modře nakreslila tu, která mezi ostatními ve třídě zaujímá poměrně výrazné postavení. Patří ke starším, bude brzy vycházet, ale hlavně je velmi komunikativní a sociálně zdatná.

Sebe nakreslila uprostřed, nechýbí jí detaily jako ruce, dokonce jako jediná má i uši, ale třeba řasy jí na jednom oku chybí. Modré mráčky a slunce, třebaže zelené už označují, kde je obloha.

Opět se její neklid a nepozornost projevila vynecháním detailů, u některých postav chybí ruce, jiné schází oko. Z celého obrázku je cítit potřeba jednat rychle, až překotně. Stále používá k vytvoření postav kružnice a čáry, ještě nejsou příliš pokročilé.

Postavy se postupně zmenšují. Že by mohlo jít o hieratickou perspektivu však moc pravděpodobné není. Děvče je snadno unavitelné, má problémy s pozorností. Protože znám i její školní práci, viděla jsem podobný jev, tedy to zmenšování, i při psaní. Na jednom řádku, na kterém procvičuje nějaké písmeno se podobně postupně zmenšují. Na konci řádku jsou někdy méně než poloviční ve srovnání s počáteční velikostí. S velkou pravděpodobností jde tedy spíše úbytek energie, únavu, vyčerpání ze soustředění se na jednu činnost.



Při kresbě tohoto obrázku jí byla po celou dobu věnována individuální pozornost, byly jí doporučeny některé prvky, např. strom. Vznikl tak docela zajímavý obrázek, jde o její autoportrét se zvířátky. Dole vlevo je pes, nahoře vpravo je fialová kočka.

Strom, s ohledem na to, že to je jeden z prvních pokusů jej nakreslit, se jí docela povedl. Rozhodně je nakreslen tak, že nelze pochybovat, že je to strom, má všechny rozhodující hlavní znaky – kmen, korunu i plody. To, jak umístila jablka, kolem koruny, to je přístup dětí ke ztvárnění předmětů v prostoru.

Co je však z terapeutického hlediska zajímavé, je umístění postavy na identifikačním místě, taky její barevnost. Nejsou všechny rozmístěny jen tak po ploše papíru, ale je jasné, kde je zem, tedy přesněji zelená louka, kde obloha se sluncem.

Celý obrázek působí jako tvorba asi tak pětiletého dítěte.

Co je symptomatické, to je neurotické orámování. Taky ten způsob, jakým kreslí, ty čáry různých délek, změny směrů. Protože kreslila fixy, není zde tak vidět změnu v přítlaku. Fixy jsou pro ni vhodné i z důvodu snazšího nakreslení grafického prvku a výrazné barevnosti, protože pomocí pastelek vytvořit dostatečně výrazné barvy je složitější. Aby opravdu vydržela nakreslit

celý obrázek, byla po celou dobu povzbuzována, chválena a slovně vedena, aby udržela pozornost.



O tomhle obrázku lze říct, že se tady projevilo: regres, redukovanosť, až dezintegrace.

Takhle se občas projevuje, někdy stačí únava, třeba odpoledne se zhoršuje její pozornost ve srovnání s tím, jak tvoří dopoledne, nebo taky má vliv několik dní absence ve škole. Potom její tvorba je spíše jen chvilkový pohyb, gestem vytvořená linka na papíře. Není schopna se dostatečně koncentrovat, aby její kresba vedla k určitému výsledku.



Další z jejich obrázků, kde jsou květiny, motýli, slunce. Nechybí její oblíbená růžová barva.

Dole nakreslila auto a v něm dvě postavy. Opět to jsou paňáci ve stylu hlavonožců, chybí detaily a jsou velmi malé. Nedokáže velikostí objektů naznačit prostor. Spíš jsou jen tak po ploše papíru, nejvýraznější jsou květiny a slunce nahoře.

Tulipány jsou statické prvky kresby a je u nich zachována barevná věčná konstanta. Motýli jsou největší, rozhodně tak velcí, že auto s lidmi se proti nim téměř ztrácí. V tomto případě by se možná opravdu mohlo jednat o hieratickou perspektivu. Motýly vytvořila gestem, velmi nepřesně. Nedokázala koncentrovat pozornost dostatečně, jsou spíše naznačení, v pohybu, létají. Je zřejmé, že soustředit se na více objektů, jejich vzájemné vztahy, celkové rozvržení plochy, to je pro ni něco nad její možnosti a schopnosti.

Ty tulipány jsou nakresleny jinak než dřívější květiny. Nejsou to jen kruhy, věnovala pozornost jejich tvarům, barevnosti. Každý je jiný a listy jsou spojeny se stopkou. Kdybychom předpokládali, že tulipán může symbolizovat osobu, mužskou autoritu, pak v jejím případě by mohlo jít o otce. On je tím, kdo přináší určitou jistotu,

snad i posun ve vývoji. Zejména, když si uvědomíme, že právě u nich zachovává skutečně reálnou barevnost, tedy něco, co odpovídá dítěti z období schematické tvorby, tedy 6 -9 let.

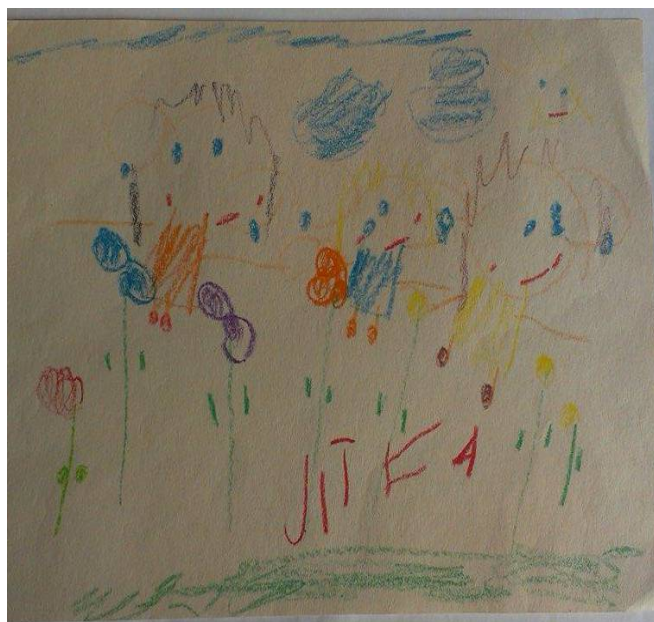
Slunce má obličej, který nepůsobí nijak úzkostně, jen je tak trochu v pohybu. To ty paprsky a řasy tak působí. Že se jedná o antropomorfní prvek nepřekvapuje, stává se tak často u dětí, které se tvorbou nachází v tomto preschematickém období.



Tady byla vedena k malbě postavy. Upozorněna na velikost, používání více barev, taky na naznačení prostředí, kde je – jak už je jejím zvykem, jde opět o louku s květinami.

V tomhle obrázku využila celý formát a kompozičně velmi hezky vyřešila prostor, postavu v něm i další prvky. Je jasně naznačená linka země, nebe, barvy jsou použité adekvátně. Podařilo se jí pracovat s barvou už nejen kresebně, ale místy ji používá i v ploše, maluje.

Celý artefakt působí příjemně, barvy jsou čisté, bílá vynechávka dotváří celkový dojem. Nejspíš tento způsob malování bude s ohledem na mentální postižení jejím osobním vývojovým vrcholem.



Tady nakreslila tři postavy, a to sebe a dvě spolužačky.

Ona je uprostřed, ta se žlutými vlasy (je to podle skutečnosti), své kamarádky odlišila barvou vlasů i šatů.

Celý obrázek vystavěla v pásech: zelená základní linka, pak pás květin, potom nad nimi tři postavy a nahoře modré nebe, mraky a slunce.

Je to pro ni pokrok, protože jinak kreslí jednotlivosti po ploše, bez ohledu na reálné vytvoření prostoru.

Ovšem styl práce je stále stejně překotný, rychlý, nepřesný. Je to vidět ve všem: přerušované čáry, zvláště se rozjíždějící linie, ve vybarvení šatů, utíkající detaily v obličejích, ve způsobu kresby květin.



A takhle kreslí často odpoledne. Střídá činnosti, dělá jedno a už je jednou nohou pryč ze židle. Dívá se na sousední stůl, že by chtěla dělat totéž, co kamarád vedle. Přebíhá od jednoho k druhému, hraje si, ale oči jí těkají, a co dělá, to nesleduje. Na obrázku je nápadné orámování, znak neurózy.



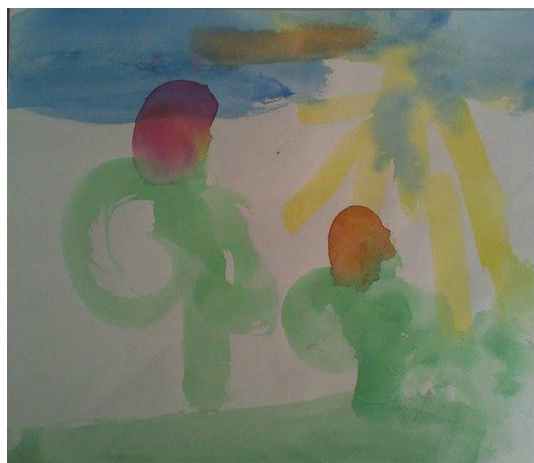
Tenhle její obrázek mezi ostatními je zajímavý. Objevují se tady detaily, které nikde dřív nemívala. A sice korále, na uších přiměřené velikosti náušnice, ruce mají dlaně. Taky strom, který má vybarvený kmen, korunu plnou plodů, je umístěný výše než postava.

To je určitě nezáměrné, ale přesto to působí velmi dobře, jako pokus o vybudování prostoru perspektivně – dokonce i velikost stromu a figury odpovídá.

Že je to opravdu jen náhoda, je jasné z toho, že dole je ještě jedno slunce. Vzala si papír, na kterém už bylo a jí to zřejmě nevadilo a nijak nerušilo. Tohle symptomatické násobení objektů je projevem jejího mentálního postižení.



Práce s barvami je mnohem technicky složitější než pastelkami či fixy, přesto se jí obrázek docela podařil. Špiní se sice, ale ne příliš, a rozhodně je naprosto zřetelné co namalovala a taky využila celou plochu.



Jedná se o její první pokus malovat vodovými barvami. Po celou dobu potřebovala pomoc. Bylo to pro ni velmi obtížné. Už sama technika práce ji tak zaměstnala, že na to, co má malovat, jí už nezbyla energie.

Vzhledem k obtížnosti techniky, bude zařazena jen občas, vždy pouze dopoledne, kdy se lépe soustředí. Bude potřebovat hodně pomoci a vedení, osobní asistence. Pokusím se seznámit ji se základním postupem na několika obrázcích s cílem naučit ji základní dovednosti nanášet vodovou barvu, aby ji mohla použít v kombinovaných technikách.



Opět práce s vodovými barvami. Stále s nimi zápolí, potřebuje pomoc a radu, ale její zkušenost vzrostla. Je vidět, že tentokrát už se soustředila i na téma obrázku. Také barvy jsou sytější.



Malba vodovými barvami je pro ni opravdu velmi obtížná, tohle téma bylo zvoleno proto, že dobře zvládne prky, které chce namalovat a může se proto koncentrovat na práci se štětcem a barvami, aby byly syté a čisté.

Protože neustále bojuje s nedostatkem sebedůvěry, potřebuje prožít pocit úspěchu, radosti, že zvládne i něco nového a složitého. A opravdu se jí obrázek povedl, barvy jsou čisté, reálně použila barvy podle toho co malovala, ve srovnání s prvními pokusy při práci s vodovkami je zřejmý pokrok.

Přesto vzhledem ke složitosti této techniky bude vhodnější ji kombinovat ještě s jinými materiály



Opět jeden z obrázků, kde je jasná redukovanost, regres. Zejména ty postavy rozhodně dokáže jindy mnohem lepší. Takhle kreslila po návratu z prázdnin a dvoutýdenní absenci ve škole.

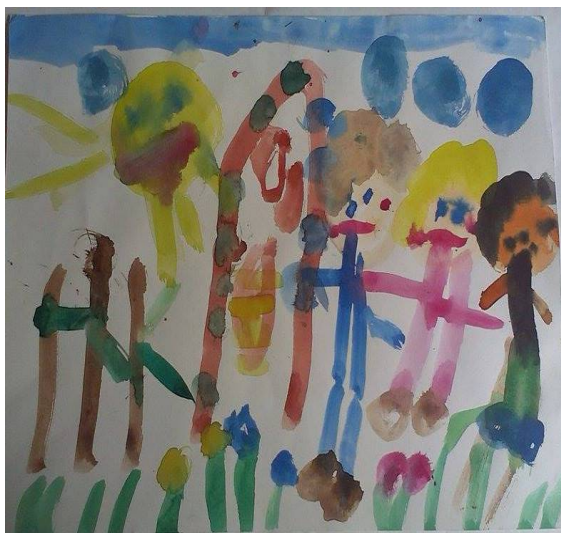


Tento obrázek, který představuje ji a její spolužačky, je už o něco lepší, alespoň jsou postavy odlišeny barevně, ale to, že jednou barvou je vždy celá postava včetně

vlasů, to je ještě stále znak regresivní, protože ona je umí lépe, pokud tvoří skutečně v klidu, soustředěně. Tady je vidět velký spěch.



Zde je jasná dominanta, postava uprostřed, odlišila barvy šatů, vlasy, vybarvila obličej, nakreslila různě – barevné oči, červená ústa. Všechny jsou na základní lince, nad nimi je obloha, a ta je také kolem nich. Trochu to působí jako orámování.



Pohádku jsme dramatizovali, připomněli jsme si ji s pomocí loutek a vyprávění. Na radu neudělala chaloupku přes celou plochu, ale menší, ale postavy Jeníčka, Mařenky a ježibaby malovala sama. Odlišila je, použila rozdílné barvy.

Vypráví obrázkem příběh, což je pro ni velký pokrok, protože už to nejsou jen jednotliviny, které by spolu nesouvisely.



Tady namalovala jejich domek, sebe a kočku. Je to její domácí mazlíček, kterého má moc ráda a často vypráví, jak si s ní hraje. Téměř na všech obrázcích, které se vztahují k domovu, tak kočka nechybí.

Pokusila se namalovat dům. Nevešel se jí celý do obrázku, zelená okna vypadají spíše jako oči a dveře tam možná jsou, ale je to spíš jinou barvou vymalovaný kus domu tam, kde by měly být.

Sluníčko nahoře se jí ušpinilo, velká červená ústa moc vesele nevypadají. A postavička vpravo dole, na identifikačním místě taky ne. Nevěnovala pozornost a čas lepšímu ztvárnění detailů v obličeji, ani tělu. Vlasy chybí úplně.

Je možné, že tento problém způsobilo použití nevhodně silného štětce. Ona sama o jiný nepožádá, tedy musím jí jej příště připravit při přípravě před malováním spolu s dalšími pomůckami, aby jej měla k dispozici.



Cílem bylo nakreslit grafický prvek – strom. Byla vedena radou, upozorňována na znaky stromu.

Aby nemusela příliš „bojovat“ s barvou, tak jsem jí pomohla tím, že jsme použily voskovky na některé detaily. Těmi se jí kreslilo lépe, a když jsme pak dodatečně dotvořily okolí, oblohu, barvy podzimu, tak se nerozpily, nebyl narušen a zůstalo jasně zřetelné, že jde o strom.

Obrázek působí zajímavě. Těší ji, že se jí něco hezkého podařilo. Také se tak učí všímat si změn v přírodě, které souvisí s ročním obdobím.

Podobnou technikou pak v průběhu roku vytváří obrázky se vztahem k dalším ročním obdobím.

Grafický prvek dodá pomocí voskovek nebo fixou, barevnost pak pomocí barev vodových nebo rozpuštěných potravinářských barviv.



Dále ji vedu k tomu, aby pomocí kresby vyprávěla příběh. Protože u toho přemýšlí o souvislostech lidí, věcí, všímá si věcí, které ji obklopují, které do určitého prostředí patří.

Tohle je kresba jejího otce doma. Sedí u stolu a dívá se na televizi, vpravo je její pokojík, jde o skříň a šaty. A je tam taky klec s papouškem Pepou. Dolů nakreslila černě auto a v něm dědu, který ji vozí do školy. Po celou dobu práce vyprávěla, vysvětlovala co je co.



Opět kreslí pohádku Perníková chaloupka. Ta chaloupka je přes celou plochu, Vypadá to jako rámuující hnědá čára. Perníky jsou kolečka, někdy spirály, které jsou všude kolem nad postavičkami dětí i ježibaby. Mařenka je červeně, Jeníček modrý, bába má zelené šaty i oči.



A v tomhle obrázku se věnuje pohádce „Červená Karkulka“. Postava Karkulky je dostatečně velká, barevně jednoznačná, vedle ní je vlk ležící v posteli. S prostorem si rady neví, ale jasně označí základní linku, čáru země a nebe.

Postavy ukotvené ale nemá, stále „levitují“ volně.

Co je pro ni pokrokem, to je skutečnost, že kreslí děj, vypráví obrázkem příběh. Zná ho, taky postavám, které v pohádce vystupují, dodává reálné barvy. Těší mě, že se vyhýbá infantilní růžové, protože tu jinak dává do obrázku skoro vždy.



Takhle namalovala svou cestu do školy.

Uprostřed je auto a v něm postavy. Ona s maminkou. Jejich dům je vlevo, celý šedý s mokkými okny. Nechybí ani její milovaná kočka. Patří k jejímu domovu.

To auto bylo namalováno celé černé a bylo naprosto zřejmé o co jde. Dodatečně přimalovávané postavy jej zakryly a taky se tou černou ušpinily. Není možné je rozeznat, popisovala však co maluje, o koho jde. To auto bylo původně namalováno tak, že bylo jasně poznat, že jde o auto, ale postavy ho schovaly. Skoro by se dalo říct, že je překryla. Jenže ona chtěla namalovat tu skutečnost, že s maminkou v tom autě jedou.



Po návratu z divadla byla tak nadšená pohádkou, kterou viděla, že nakreslila tento obrázek.

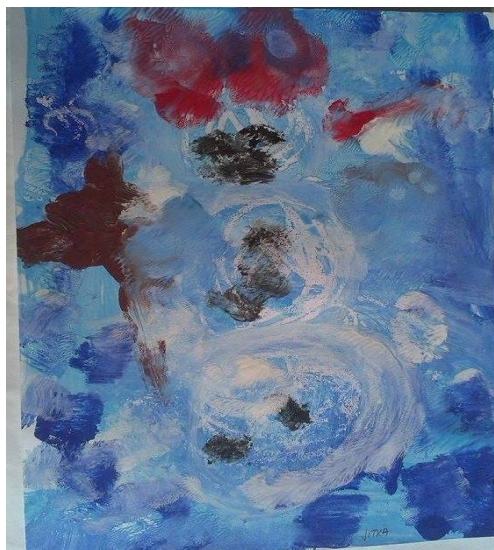
Jde o pohádku Slunečnick, Měsíčník a Větrník.

Její postavy jsou stále jednoduché, ale nechybí barvy, odlišné vlasy, nejen barevné, i délkou, na hlavě mají královské korunky. Jsou dostatečně velké, výrazné, působí příjemně.



O názvu tohoto obrázku se nedá pochybovat, je to Červená Karkulka, v lese mezi stromy je vlk.

Velmi dobře působí strom vlevo, je menší, skoro jako by byl v dálce. Je to náhoda, kreslila les, přemýšlela jak nakreslit stromy, ne že by usilovala o prostor, něco takového je jejímu myšlení vzdálené, je to příliš složité.



Tady využila celou plochu.

Jde o kombinovanou techniku, jejímž cílem je zachovat základní tvary sněhuláka, aby se neztratil při dalším vymalovávání a zaplňování plochy. Ulehčila jsem jí malování tímto způsobem, aby neměla obavy použít barvu na celou čtvrtku.



Tady se jí podařilo využít celou plochu, a čisté a syté barvy působí velmi dobře.



Opět její oblíbené téma Kočka. Tentokrát barvami. Podařila se jí barevná dominanta, umístěná na základní lince, zelená tráva i květiny, obloha nahoře.

Vedena byla k využití celé plochy, a aby pozadí působilo lazurně, je na ně použita jiná barva, a to ve vodě rozpuštěné potravinářské barvivo, které tento efekt zajistilo.



Opět malba po návštěvě představení, tentokrát filmu Tři bratři.



A tohle jsou její zatím nejpodarenější dílka, jedna z posledních.

Pohádka Perníková chaloupka a Červená Karkulka.

Oba obrázky působí vesele, vyprávějí děj, nechybí podstatné postavy z pohádek, je jasné prostředí, ve kterém se odehrávají.

Zajímavé jsou některé detaily, např. měsíc nad hlavou Jeníčka, protože k chaloupce došly děti v noci, a tehdy slunce nesvítí, nebo košík, který Karkulka drží před sebou.

Zhodnocení

Děvče potřebuje stále získávat co nejvíce nových poznatků, aby si vytvářelo co nejvíce představ o světě, obohacovat o setkávání s pohádkami, příběhy, zkušenosti praktické z různých sociálních situací. Je vhodné pomáhat jí seznamovat se světem tak, aby si jej doslova vychutnala všemi smysly. Učí se naslouchat pohádkám, sledovat děj, pro udržení pozornosti doprovázený zvukovými efekty, případně i vůní. Občas je nutné přesvědčit se, že rozumí a chápe všechny pojmy, pak případně dovysvětlit.

Velmi podnětné jsou pro ni návštěvy divadla, kina, taky pobyt s dětmi na hřišti, hry. Tak získává i motivaci k výtvarné tvorbě, nové nápady, obohacené o prožitky. V její tvorbě se pak objevují i takové artefakty, ve kterých už nejsou jen vyjmenovávané jednotlivosti. Dokáže pak vyjádřit i děj, postavy, které do něj patří, naznačí prostředí, ve kterém se odehrává.

Taky růžová už není v každém jejím obrázku. Sice je to její oblíbená barva i nadále, ale nevyhýbá se ani jiným barvám, je schopná používat i adekvátní barevnost. Ten vztah k růžové není jen znakem její infantililty, ale spíš výsledkem myšlení jejich rodičů. K děvčátku podle nich patří růžová, a oni se tohoto drží a dceru oblékají do růžového oblečení a kupují růžové pomůcky do školy, včetně batohu, penálu, dokonce i nůžky jsou v této barvě.

Její tvorbu samozřejmě limitují její mentální schopnosti, ty jsou omezené, a ve srovnání s vrstevníky jednodušší, chudší, schematické. S perspektivou si neporadí, nezvládá, její obrázky jsou stále jako od dětí z egocentrického období.

Ale v čem se projevil pokrok, to je velikost postav, barevnost, počet detailů, rozlišení pohlaví. Jejím osobním vrcholem ve vývoji tvorby jsou obrázky, ve kterých je jasná linka nebe, země.

Aby dokázala vytvořit takový artefakt, ve kterém je jasné téma, potřebuje oporu, a to grafický prvek. Vhodná je pro ni kombinovaná technika. Nejdříve nakreslí např. voskovkou nebo fixy postavy, barvami vodovými či rozpuštěným potravinářským barvivem pak domaluje prostředí. Vhodné je kombinovat temperové barvy, které svou hutností a sytostí vytvoří dominanty, vodové barvy pak doplní pozadí. Průběžně sledujeme proměny v přírodě, orientuje se v tom, jaké je roční období i jejich znacích. Vytváří obrázky, ve kterých použijeme i obrácený postup. Nejdříve použije vodové či potravinářské barvy, ty vytvoří efekt roční doby, a teprve pak se doplní obrázek kresbou činnosti pro tuto dobu typické.

Sama není schopna plně pochopit a ohodnotit tyto atmosférické kvality, ale protože tyto její obrázky působí příjemně, bývají oceněny a chváleny, těší ji zažívat úspěch. Líbí se jí je vytvářet. Taky je to pro ni zajímavá společná činnost s terapeutem, je jí věnována individuální péče a pozornost, a to ji těší.

Občas je v jejich obrázcích vidět pohyb. Už třetím rokem se intenzivně procvičuje v grafických záznamech melodie na pracovních listech, které jsou součástí Metody dobrého startu Jany Swierkoszové. Nelze vyloučit, že tento způsob zaznamenávání rytmu by mohl mít vliv na její práci s linkou v některých obrázcích. Při práci s grafickým záznamem rytmu nemusí linka přesně kopírovat určenou linku, ruka tvoří rytmickým pohybem, ale směry by zachované být měly i připravené tvary. V jejich obrázcích však pravděpodobnějším důvodem vzniku gestických prvků je její neklid, který se projeví chaotickou motorikou, koordinace k výsledku vážne.

Podobně to, co vypadá jako hieratická perspektiva, bude pravděpodobně důsledek její unavitelnosti a klesající pozornosti. Podobně totiž vypadá i její písemný projev, postupně se zmenšují písmena na lince.

V její tvorbě se vyskytuje směr zleva doprava. Není to však pohyb po úhlopříčce ve smyslu pozitivním. V jejím případě jde spíše o nestabilitu, problémy s koordinací a

motorikou. Lze je pozorovat v celém jejím projevu, tedy i v kresbě. Koordinace pohybů u ní vážne. Je to pro ni problém uvědomit si tělo, jeho části a ovládnout plynulý koordinovaný pohyb. Projevuje se to i při takové činnosti, jako je oblékání, obyčejná chůze, poskoky snožmo vůbec nezvládne, apod.

Ovšem na jejím chování je znát, že je sebevědomější. Uvědomuje si, že dělá pokroky a umí něco nového.

Občasné regresy ovšem přichází, stačí větší únava, nebo absence ve škole, ať už způsobená nemocí nebo prázdninami. Dokáže se prosadit mezi spolužáky, umí požádat dospělého, když něco potřebuje. Je ráda, když někdo při její tvorbě jí věnuje individuální pozornost a případně radí. Co při kreslení a malování vymizelo, je to její stálé ujišťování se: „Takhle?“

Doba, kdy potřebovala cítit oporu, kterou ji poskytla třeba jen ruka, která jí držela za zápěstí, je pryč.

Uvědomuji si, že pouze arteterapie nebyla tím jediným činitelem, který pomohl posílit její sebedůvěru. Působí spolu s tím, jak je vedena ve škole. Ale rozhodně tato její zkušenost s výtvarnou tvorbou pro ni byla přínosem, který pomohl získat nové dovednosti, zkušenosti, a tak přispěla k tomu, aby byla se cítíla být více v pohodě. Nedávno jsem ji slyšela, jak mluví o tom, jaký dárek si přeje. Jmenovala fixy a blok. Sama se vyjádřila: „Ráda kreslím“.

Tato činnost jí dává životní náplň, přináší radost. Také vzhledem ke špatné výslovnosti, někdy až nesrozumitelné, stává se kresba i důležitým doplňkem komunikace. Své obrázky používá jako dárky.

2.2. Dětské centrum

V této práci budou obrázky dětí, které byly v péči Dětského centra ve Strakonici, což je pobytové zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Poskytuje sociální služby dle z. č. 359/1999 Sb., což je zákon O sociálně právní ochraně dětí a sociální rehabilitaci, služby sociální prevence.

Na svých webových stránkách uveřejňuje vše podstatné ohledně zřizovatele, svých služeb, činnosti i financování.

Oficiálně patří mezi tzv. ZDVOP, tedy zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Kapacita je určena zákonem, tedy 28 lůžek. Děti od narození do 18 let jsou zde umístěny buď na základě předběžného rozhodnutí soudu, nebo na žádost rodičů, případně i na žádost samotných dětí. Příčinou umístění bývají následky nedostatečné péče, závažná sociální či krizová situace rodiny, nezajištění péče či odmítnutí dítěte matkou.

Pobyty jsou různě dlouhé, v průběhu roku se zde vystřídá průměrně 50 až 60 dětí. Pokud o umístění do zařízení rozhodl soud předběžným opatřením, pak je to na dobu nezbytně nutnou pro další šetření. Na základě těchto šetření pak opět soud rozhodne, jak bude o nezletilého dále postaráno.

Pracovníci centra zajišťují po dobu pobytu dítěte vše, co potřebuje. Tedy rozhodující jsou potřeby dítěte, a ty se liší nejen v závislosti na věku, ale také podle situace každého jednotlivce. Dětem útlého věku pediatrická vyšetření, a podle rozhodnutí lékaře pak třeba i rehabilitace. Starším dětem je zajištěna návštěva škol, a to všech typů, od mateřských pro děti předškolní, základní či střední pro ty starší. Kontrola prospěchu ve škole je jako v rodině, tedy kontaktováním učitelů, účastí na třídních schůzkách. Pokud mají problémy ve školním vzdělávání, pak se navštěvují PPP. S přípravou na vyučování pomáhá dětem v centru speciální pedagog, který sem pravidelně dochází.

Pobyt bývá ukončen soudním rozhodnutím o přeložení do jiného zařízení, umístěním do náhradní rodinné péče, do pěstounské péče, nebo bez soudního rozhodnutí na základě žádosti zákonného zástupce o ukončení pobytu. V posledních letech se zvyšuje počet případů, kdy jsou děti umístěny zpět do biologických rodin. Podle výroční zprávy, je takových dětí už 60%.

2.2.1 Kazuistika 2 (chlapec, 6 let, předškolák, navštěvuje MŠ)

Seznámení

Tento chlapec byl prvním, se kterým jsem se v dětském centru setkala. Žil tady spolu se svým mladším bratrem. Po celou dobu jeho pobytu se mu pravidelně věnuje individuálně speciální pedagog, který rozvíjí jeho vnímání, paměť, řeč, znalosti.

Součástí této práce je i výtvarná a pracovní činnost. Vytvořili spolu různé obrázky. Cílem bylo pedagogické vedení, soustředili se na držení tužky, rozvoj grafomotoriky, práci s nůžkami, lepidlem. Tato chlapcova zkušenost se pak projevila i při práci s barvou a štětcem. Rád cokoli tvoří, ale vždy udržuje až úzkostlivě čistotu. Stále kontroluje, jestli si neumazal ruce a opakovaně se myje. Vyžaduje mít vlhký hadřík stále u sebe.



Toto jsou obrázky, jaké obvykle vytvářel. Jsou to typické školní výrobky.

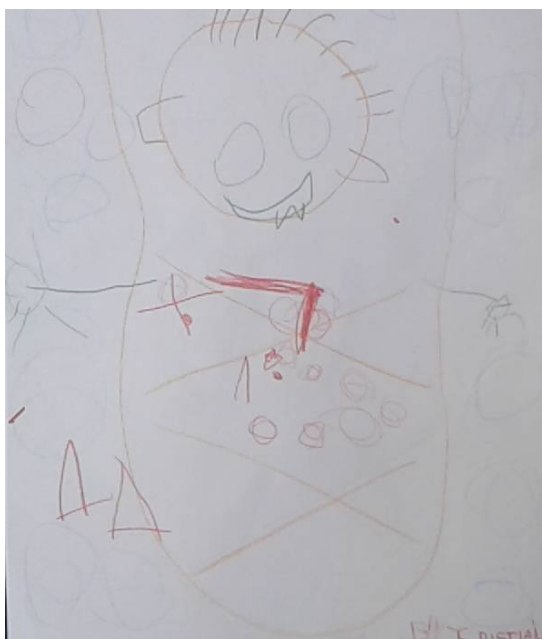


Z hlediska vývoje jeho práce odpovídají věku. Je to bystrý povídavý chlapec, zvyklý pracovat podle pokynů, připravený na vstup do školy.



Co už působí jinak, to jsou kresby. Anděl a čerti vznikli pod dojmem oslavy Mikuláše, které na něj udělaly velký dojem. Tady kreslí pouze jednou barvou, ne že by neměl na výběr, on sám si to tak zvolil.

Tento tak omezený barevný rejstřík může být známkou nějakého problému s emocemi. I když vzhledem k tématu, čerti, lze pochopit tu volbu černé barvy.



To dítě v zavinovačce je jeho bratr, který hned po narození zůstal spolu s ním v centru, protože matka se o něj nepostarala. Zaměstnanci centra si přejí, aby vznikl vztah mezi sourozenci, podporují jej. Čekalo je umístění v dětském domově, a to, s ohledem na sourozenecký vztah, společně.

Přijetí malého dítěte, bratříčka, bylo nejspíš plné smíšených dojmů.

Všichni ho povzbuzovali k radosti, že má bratra, ale on je spíš zmaten. Ta ústa, která nakreslil, jsou zvláštní, jako kdyby mělo to miminko zuby. Takže je z toho cítit i pocit ohrožení.

A ta červená skoba v místě srdce vypadá jako by ji tam zabodnul. Nějaký pocit zloby vůči tomuto malému bratru v něm asi taky je skryt, i když ji otevřeně neprojevuje.

Taky to může být, i když si to neuvědomuje, autoportrét, a to obrázek jeho samého z doby, když byl malý, a opuštěný matkou. A tu ránu v srdci způsobila matka jemu tehdy, a nyní znovu malému bratrovi.

Společná tvorba

Tento obrázek byl první, který jsme vytvořili spolu.



Jedná se spíše o hru s barvou. Otiskovali jsme silnější vrstvy temperových barev. Jde mi o rozšíření barevné palety, zvolené barvy jsou čisté, v této konzistenci se moc nemíchají, tedy ani nešpiní. Jde i o abreakci a radost z barev. Taky jsem se zaměřila na to, aby se alespoň trochu zmírnil jeho strach z umazání se. Ten je tak nápadný, plný úzkosti, že se nutně ho uklidňovat a soustředit na pestrost, aby se od napětí a sledování čistoty odpoutal.

Blížil se čas, kdy měl opustit centrum, měla jsem už jen málo času na malování s ním. Na více her s barvou, používání různých technik už nebyla příležitost, i když by byly pro něj velmi vhodné.



Tohle je pohádka „Červená Karkulka“.

Červená postava vpravo na identifikačním místě, s rozpaženými rukama v kontextu sousedících barev (zelené-červené) vypadá úzkostně. Jako kdyby stála mezi vlkem a oranžovým košíkem.

Zajímavé je umístění chaloupky v pozadí. Buduje tak prostor, určitě bezděčně, přesto velmi efektně působící. Taky stromy jsou rozmístěny po ploše s citem pro kompozici.



Další obrázek je k pohádce „Perníková chaloupka“.

Chaloupka uprostřed byla namalována jako první. Původně měla okna, dveře, červeně jsou i ozdobné perníky okolo. Modře vybarvená, okna i dveře zelené. Pak maloval okolí, trávu, oblohu, na ní slunce a mraky. Mařenka je fialová postavička, Jeníček černě.

Jsou to zjednodušené postavy, části těla geometrické tvary, chybí detaily, včetně obličejů. Nakonec domaloval do chaloupky fialovou Ježibabu.

Poslední barva, kterou použil, byla černá. To dodělal kočku, rámeček dole uprostřed a v něm svůj „podpis.“

Zamřičoval okna a přeškrtnul čarodějnici v chaloupce. Jak říkal, udělal to proto, že tam se nesmí, je tam nebezpečí a zákaz vstupu.

Fialová barva náleží mateřské postavě. V případě tohoto chlapce je zřejmé, že svou matku vnímá jako nepřátelskou, až nebezpečnou. Byl odebrán z její péče, když mu byl rok. Jeho citová vazba k mateřské postavě byla vzhledem ke špatné péči nejistá od počátku, a pak i definitivně přerušena. To, že se nepostarala ani o jeho mladšího sourozence, určitě taky zanechalo v chlapci stopu, které si sice nemusí být vědom, ale přesto v něm je.

Dětem z centra bývá zajištěna i školní docházka. V tomto případě, vzhledem k věku chlapce, byla zajištěna návštěva mateřské školy. Tam chlapec po nějakou dobu chodil.

V centru patřil mezi děti s bezproblémovým chováním, přizpůsobeným, ale ve školce se objevily problémy s chováním. Projevoval se agresivně vůči ostatním dětem.

Tam, ve školce, viděl, že on je na tom jinak, než většina dětí. Ty měly rodiče, nejčastěji matku, která je vyzvedávala ze školky. Zatímco pro něj vždy přicházela jen nějaká „teta“. Nemluvil o tom, ale prožíval to těžce, vnímal ten rozdíl. Stále častěji se ve školce řešily konflikty mezi ním a ostatními dětmi. Po nějakou dobu se jeho chování ke spolužákům vystupňovalo tak, že bylo nutné docházku do mateřské školy přerušil.

Nejspíš by bylo vzhledem k jeho věku vhodnější přidat mu i další prostředky, nejen barvy, aby mohl postavy spíše nakreslit a barvou jen doplnit. Ze zde uváděných dětí byl nejmladší. Tohle naše setkání bylo teprve druhé a současně poslední, protože už bylo zařízení stěhování do dětského domova. Byl tam umístěn i se svým mladším bratrem.

Hodnocení:

V tomto konkrétním případě výtvarná tvorba spíš jen prokázala, že dítěti, kterému po hmotné stránce neschází nic, emočně není tak vyrovnaný, jak by se zdálo.

Zažil opuštění, je zranitelný, citlivý. Tyto skutečnosti nevnímá zatím natolik vědomě, aby o tom dokázal mluvit, ale „mluví“ za něj jeho obrázky a taky chování v dětském

kolektivu v mateřské škole. Vzhledem k tomu, jak je ještě malý, má naději, že najde alespoň rodinu, která by jeho i bratra přijala do pěstounské péče, a tak se zmírnily některé negativní důsledky chybějící vazby k pečujícímu člověku v raném věku.

2.2.2. Kazuistika 3 (10 let, 4. tř., chlapec)

Seznámení

Byl přijat do centra na základě soudního rozhodnutí, protože se ocitl v těžké situaci. Opustil ho otec, který ho měl po rozvodu s matkou chlapce v péči.

Poznala jsem ho jako tichého, spíše uzavřeného. Maloval docela rád, byla to pro něj vítanou činností. Něco nového, zpestřujícího mu pobyt v zařízení.

To v jeho pokoji u stolu jsem s dětmi pracovala, dokud na základě šetření soud nevydal rozhodnutí o umístění do péče matky.

Společná tvorba



Obrázek kreslený fixy, ještě u jídelního stolu na chodbě. Téma bylo „Co mám rád, co se mi líbí „ Mohl si zvolit podle svých zálib, o čem obrázek bude. Začal kreslit tancující postavy. Vyprávěl o kamarádce, která chvíli v centru bydlela, učila je tančit, ale nyní je už někde ve výchovném ústavu. Pak se i roztančil a zpíval romské písně. Byl veselý a komunikativní.

Jeho postavy mají opasky, koketní oči, ozdoby, to vypovídá o tom, že už řeší téma sexuální. I když kreslí poměrně hodně různých detailů, vynechává ruce. Tato skutečnost může mít více důvodů. Někdy je to projev pocitu bezmoci, nebo taky může řešit masturbaci. Asi o měsíc později o ní i začal mluvit, to když popisoval, jak si „to dělá“ jeho spolubydlící.

Bývá to ovšem dost časté u dětí deprivovaných, že při kresbách lidských postav vynechávají ruce, projevuje se tak jejich s komunikací, nedostatkem kontaktů, pocity izolovanosti a opuštění.



Co na tomhle obrázku okamžitě zaujme, jsou ostré zuby. Jsou snad všude – hory, mraky, strom. Jeníček a Mařenka v pohádce zůstali opuštěni v lese a on zažil taky opuštění. I když o tom nemluví, taky nejspíš i dost agrese. Nějakou agresivitu nejspíš pociťuje i v sobě, ale neprojevuje ji nijak, uzavírá si ji v sobě.

Výrazná duha je zřejmě vyjádřením touhy po ochraně. Slunce má přerušované paprsky a smutný, vyděšený výraz.

Postavy Jeníčka, ten je na střeše, a Mařenky (ta se žlutými vlasy) jsou velmi zjednodušené, chybí jim nohy i ruce. Jsou úplně bezmocní, neschopni jakékoli akce či pohybu.

Chaloupka v růžové barvě, ušpiněné hnědou má na sobě skvrny. Nemá dobrou střechu a nemůže ochránit ty, co by v ní hledali úkryt.

Most, jako symbol, bývá nositelem více různých významů, ale tady je asi nejvíce na místě vysvětlení, že jde o cestu ke změně. Je vpravo, tedy očekávaná v budoucnosti.



Z tohoto obrázku už agresivita nekřičí, ale k radostnému dětskému výtvoru má daleko. Působí smutně.

Světle zelená je maskovací, tváří se, že vše je v pohodě, ale na děj chudé prostředí prozrazuje deprivaci a téměř depresi. I ti ptáci na obloze tento dojem podporují. Přesně narýsovaný domek má zavřené dveře i okna a chybí mu komín i cesta k němu.

Výsledkem je dojem uzavřenosti, nepřístupnosti a nedostatku tepla, tedy vřelosti. Postavy jsou jednoduché figury a opět chybí ruce.

Z barev je tady zastoupená hlavně fialová – mateřská. I dům je fialový. Nemluví o tom, ale určitě myslí na matku. Ví, že se řeší jeho budoucnost, kam půjde, až opustí centrum. Tady bude jen po dobu, než se ujasní rodinná situace, a pak rozhodne soud.



Obrázek malovaný vodovými barvami na téma „Sport“. Namaloval děti na hřišti, hrající hru s míčem. Obrázek je málo barevný, nejen co se sytosti barev týká. Použil jich jen několik, a to modrou, žlutou, zelenou a hnědou.

Nemá dost zkušenosti s používáním vodových barev, maluje detaily hned do mokrého podkladu a rozpíjí se mu, ale poradit si nenechá.

Co je ovšem povzbudivé, že ačkoli tímto malováním nemá velkou zkušenost, nevzdal to a obrázek dokončil, i když s výsledkem příliš spokojený nebyl, a to zejména s postavou dívky.



Tyto dva obrázky vznikly v jeden den.

Protože při posledním setkání byl kritický zejména k tomu, jak dopadla postava děvčete, tak jsem ho nechala, aby si nejdříve kresbou ujasnil, jakou ji chce mít, jak má vypadat. Pak ji i namaloval.

Tentokrát byl se svou prací spokojen, považoval svůj obrázek za podařený. A o to šlo, aby zažil pocit úspěchu.

I v tomto případě, jako už vícekrát chybí postavě ruce. Tyto časté vynechávky upozorňují na nějaký problém. V jeho případě to může být bezmoc, a to buď jeho, nebo i jeho matky, možná i vůči otci.

Barevnost je omezená na modrou, zelenou, žlutou. Černě rámuje. Vyjadřuje tím potřebu jasných hranic, pravidel, ale také lze uvažovat o nějakém druhu agrese.



„Červená Karkulka“

Tady vyjmenoval tři objekty: strom, postava, dům. O jakou pohádku se jedná, prozrazuje snad červená čepice.

Ten dům je tak pravidelný a rovně ohraničený proto, že jej dělal skutečně podle pravítka. Rovněž i zelenou čáru, trávu, tu taky tak udělal, snažil se mít ji co nejrovnější. Ujištění, že opravdu nemusí být vše tak dokonale rovné, nebyl ochoten akceptovat. Jeho potřeba to takhle udělat, byla silnější, nebyl ochoten snést nepravidelnost.

Strom má silný kmen, ale žádné kořeny a koruna je malá. Chybí mu zakotvenost, zázemí, kterou dávají kořeny. Koruna je stažená a uzavřená, a to taky působí i on. Temně modré mraky na obloze, zašpiněné černou, a tři černí ptáci prozrazují smutek a úzkost. Taky to může svědčit o uzavřenosti a neuvědomovaném pocitu viny. Postavě chybí nohy, podobně scházely i dívce na předchozím obrázku. A těm tanečnickům je nakreslil taky zvláště zatočené do nepřírozeného úhlu. Pro volný pohyb jsou nohy důležité, takže to, že jeho postavám schází, nejspíš není jen náhoda. Bývá to častý jev u kreseb dětí např. z dětských domovů. (Víšková, 2012). Důvodů, proč cítí omezení pohybu, může být více. Nelze vyloučit, že je to i reakce na jeho pobyt v centru. Sice je o něj dobře postaráno, ale příliš příležitostí k vycházkám ven nemá.



O velikonocí namaloval obrázky dva. To, co vypadá jako ragbyový míč, to má být barevné velikonoční vajíčko. Dvě barvy, červená a tmavá zelená jsou barvy úzkosti, napětí, tvar je špičatý, ostrý, agresivní.



Téma „Jaro“ jsem zvolila, aby byl dobrý důvod použít veselé jasné barvy.

Ale chlapec jej zpracoval takto smutně a chudě. Slunce je „ušpiněné“, jeho výraz je smutný.

Když se soustředíme na dva mraky, a duhu, uvidíme obličej. Mraky jako oči, duhu jako ústa zakřivená pláčem. Vlevo je strom, odloučený od slunce a květiny. Slunce a květinu namaloval vpravo, vlevo strom. Tak jako je strom osamocený a v minulosti (vlevo), tak jsou rozloučení od sebe i chlapec i rodiče. Květinu – sebe umístil ke slunci – matce (?) a duha jako ochránce je oddělila od stromu – otce.



Tyto obrázky namaloval při našem posledním setkání. Blížily se prázdniny a jeho čekal odjezd k matce. Tentokrát použil i více teplých barev, užíval si malování barevných míčků. Slunce nemá přerušované paprsky ani obličej. Barvy jsou syté. Ovšem velmi zjednodušená figura a budova s křížem moc optimisticky nepůsobí. Je uzavřená, hnědá a temně modrá, což jsou barvy introvertní, kříž může znamenat i nějaký pocit viny, nebo možná jej lze spojit s obdobím puberty.

Z obou obrázků je cítit zmatek. Určitě se těší, raduje se z blížících se prázdnin, hlavně však čeká na svou matku. Ale není to opravdová čistá radost, je v tom i kus nejistoty.

Zejména ten poslední obrázek, který pojmenoval jako svůj svět, je plný chaosu. Není na něm nic určitého, jen míchající se barvy. Černý a červený nápis, to už je nejspíš i projev puberty, hledání sebe, svého místa v životě.

Hodnocení

Setkávali jsme se ke společnému malování pravidelně, po celou dobu jeho pobytu, od příchodu do centra.

Nebyl moc hovorný, ale maloval rád, chodil vždy na naše středeční setkávání a s ostatními dětmi o malování mluvil a některé i sám pobídnul, aby se nebály a taky malovaly.

Nikdy nemluvil o své rodině. Vždycky jsme povídali spíš o tom, co dělá v centru, ve škole, o spolužácích a kamarádech, o tom, co ho baví, co rád dělá. Nevzpomínal na domov, ani neplánoval, co bude dál. V tomhle zůstal vždy uzavřený. Jakoby tiše a odevzdaně očekával, jak bude rozhodnuto, dělal to, co se od něj očekávalo, že bude plnit.

Po dobu jeho pobytu v centru se řešilo, kam půjde, bylo vedeno soudní šetření a bylo pak rozhodnuto o jeho umístění do péče matky. O svých plánech či přáních se mnou nikdy nemluvil.

Za dobu, po kterou jsme spolu pracovali, u něj nedošlo k nějakému pokroku ve výtvarné tvorbě, nedalo se dospět k nějakému kompozičně a barevně vyváženému artefaktu, nenechal se ovlivnit.

Malování pro něj bylo vítanou činností a své prožívání v obrázcích projevil, snad tímto způsobem alespoň trochu uvolnil některé z emocí, které schovával v sobě.

2.2.3. Kazuistika 4 (chlapec 12 let, 7. tř.)

Seznámení

S tímto chlapcem jsem se potkala na jaře, když jsme šli malovat s dětmi do pokoje, jeho to zajímalo. Nesměle pozoroval, ale neříkal nic. Tichý, držící se stranou. Když jsem mu nabídl, že se může přidat, udělal to rád.

Do centra byl umístěn na žádost rodičů, vyskytly se výchovné problémy. Ve škole nebyl úspěšný a taky byl přistižen při krádeži. Tenhle chlapec byl v rodině mezi dalšími třemi sourozenci, biologickými dětmi jeho rodičů, jako jediný adoptivní.

Během pobytu v centru se mu narodila ještě jedna sestra. Rodiče si přáli, aby si uvědomil své chování, polepšil se a „něco“ z něj bylo. Tak sám mluvil o sobě, takto vysvětloval svůj pobyt v centru.

Společná práce



První obrázek byl Jaro.

Když maloval oblohu, vyhnul se slunci. Pak povídal, že prý se nemá malovat, že se to nedělá. Že na obrazech nebývá. Povzbudila jsem ho k tomu, aby si ho klidně namaloval, pokud ho tam chce mít. Že je pak třeba jasnější odkud jde světlo. Přidal ho do pravého horního rohu, ale smísilo s modrou oblohou a vypadá jako špinavé. I další barvy jsou ušpiněné, svědčí zřejmě o jeho pocitech viny. V obrázku díky vynechanému bílému místu vznikl prostorový efekt, který je s ohledem na jeho věk velmi vhodný prvek.

A barevnost je omezená, deprivační – zelená, hnědá, modrá. Celkově působí smutně, vůbec ne jasně a pestře. Ostatně takové bylo i jeho prožívání, cítil se odtržený od rodiny, obviňoval se za to, že svým chováním si to způsobil, často plakal a vzpomínal na rodiče i sourozence.



Na tuto koláž vybíral obrázky, které se mu líbí. Aby na ní bylo to co má rád, co na něj dobře působí.

Jak vidět, jsou to lidé, hodně lidí, několik dvojic. Ale barevnost, červená a černá, svědčí o akci, skoro agresí, zlobě, chudém rejstříku emocí. Pravdou je, že je to chlapec, u kterého začíná puberta, tyhle barvy by se tím daly vysvětlit. Chováním je stále spíše mlčenlivý, plačtivý, stýská se mu a vzpomíná. Podle umístění dvojic vyjadřujících péči, objetí, něžnosti, to vypadá, že to vnímá jako by už byly jen minulostí.



„Rodina“

Nakreslil dům, v něm pokoje pro všechny její členy a jídelnu, ve které je stůl a kolem něj shromážděna celá rodina. Vedle matky nezapomněl ani na nejmenší sestřičku, která se v době, kdy toto kreslil, ještě nenarodila, ale už se její příchod na svět blížil a všichni se chystali na přírůstek.

Ten dům má velmi zvláštní štít, skoro to vypadá jako věž kostela s bránou. Rodina chlapce je věřící, do kostela chodí a všechny děti jsou k víře vedeny.

Co je taky zvláštní, že kromě jediné, a to hnědé, žádnou jinou barvu chlapec nepoužil. Hnědá je barva otcovská, je to o řádu, pravidlech, autoritě. Nejspíš doma je hlavní autoritou otec. Celé zpracování působí regresivně, téma rodina je pro něj emočně silné, v podstatě nemyslí na nic jiného, než na rodinu. Vzpomíná stále, i když už nejen s pláčem, ale i s nadějí, že se domů brzy vrátí.



Tohle je téma „Na výletě“ Namaloval svou rodinu u moře o prázdninách. Vzpomínal na hotel, ve kterém bydleli (to je ten dům vlevo nahoře), pak na pláž a hry na loďce.

Hodnocení

Byl velmi vstřícný, rád tvořil a malování ho bavilo. Taký při něm „rozvázal“, povídal a vzpomínal na domov.

Další terapeutické vedení v rožnovském duchu by jistě prospělo zlepšení porozumění jeho vlastním emocím. Tato metoda nejen že pracuje s artefaktem jako možností pro abreakci, nebo s ohledem na diagnostická zjištění, ale v artefaktu zpracováním osobně významného tématu lze dosáhnout zmírnění obtíží klienta. Metodické vstupy respektují skutečnost, že zejména děti potřebují dosáhnout zralosti, aby určitý prvek přijaly, pochopily a integrovaly jej do svého projevu. Arteterapeutická práce, metodické vedení směřuje k tvorbě barevně vyváženého artefaktu, realistickému znázornění a iluzivnímu zobrazení s perspektivou. Rozvíjí grafické kognitivní schopnosti, podporuje emoční vývoj a rozvíjí tvořivost.

Tento chlapec byl velmi ochotný zkoušet i jiné postupy, hrát si se zapouštěním barev, výtvarnou náhodou, otiskováním, apod.

Nechal si poradit a projevoval radost při zkoušení jiných technik. Pobyt v centru byl pro něj traumatizujícím zážitkem z důvodu odloučení od rodiny, vnímal jej jako trest. Byla to pro něj velmi bolestná zkušenost. Cítil se za tuto situaci odpovědný a byl rozhodnutý udělat vše, aby se mohl vrátit domů a už nikdy nic takového znovu neprožít.

Při odchodu chlapce z centra zpět domů, k rodině, byla součástí propouštěcí zprávy i doporučení pro rodiče, co změnit, jak a čím přispět k tomu, aby vycházeli s chlapcem bez vážnějších problémů. V této zprávě byla zmíněna i nabídka terapie pro chlapce a také možnost zapojení celé rodiny. Byl předán kontakt na studentku ateliéru arteterapie se zkušeností práce s rodinou s dětmi adoptovanými a v pěstounské péči.

2.2.4. Kazuistika 5 (děvče, 10 let, 4. tř.)

Seznámení

Tato dívka byla umístěna v dětském centru na žádost matky ještě spolu se svým o dva roky mladším bratrem. Matka potřebovala vyřešit svou situaci, brzy se jí narodí další dítě. Bude to její asi šesté dítě. Ovšem ti starší jsou dospělí a doma s matkou nežijí.

Děvče je tiché, působí jako zasněné, duchem nepřítomné. Ale velmi ráda kreslí i maluje. Když viděla některé chlapce, že u nich v pokoji malují, sama chtěla taky něco dělat.

Protože po dobu jejího pobytu v centru chodila i do školy, musela se učit a dělat tady domácí úkoly. Nesoustředila se, špatně si pamatuje látku. Skoro nezná ani tu z dřívějších ročníků. Není na čem stavět pochopení složitějších úloh, v matematice jí chybí základní znalosti.

Ve škole má velké problémy, které nejsou způsobeny slabší inteligencí, ale spíš je důvodem nezájem. A ten je cítit při téměř jakékoli činnosti, snad s výjimkou her s chlapci a taky při malování a kreslení.

Společná práce



Jako první úkol dostala vytvořit koláž z obrázků, které si vybere z časopisů, protože ji zaujmou a budou na ni působit příjemně. Tuto koláž vytvořila při práci se speciální pedagožkou.



Bylo právě na téma „Výlet“. Namalovala tento obrázek ZOO.

Jak je plocha vyplněna, ty dešťové kapky, takhle někdy děti zaplní celý prostor a nenechají žádné místo bílé ploše, prázdnotě, protože v ní by se pak mohly objevit smutné myšlenky, vzpomínky. (Cognet, 2013)

Na to, že deprese by mohly být něčím, co toto děvče ohrožuje, upozorňuje i způsob, jakým kreslí domy.

Mezi několika obrázky od ní jsou dva, na kterých domy jsou.

Jednou jej nakreslila jako téma „Rodina“ a podruhé jako „Cesta domů“, to už bylo v době, kdy věděla, že její návrat domů se blíží a pobyt v centru končí.



Tohle bylo téma: „Rodina“.

Opět zde není ani jedna postava, místo členů rodiny nakreslila dům. Je zavřený, chybí komín, přístupová cesta. Působí nepřístupně. Domov pro ni není místem otevřenosti a pohody.

A co je hodně zvláštní, to je koňský ocas, který z domu trčí. Vysvětluje, že kůň je schovaný za domem.

Způsob, jakým nakreslila dům přímo na spodní okraj svědčí o centrální kompozici.

Dům nakreslený na základní lince, rovně ukončená střecha, umístění oken, to jsou znaky vývojové fáze s R- principem, tedy téměř předškolní záležitost.



Stále se vyhýbala zobrazení postav, proto jsem ji požádala o obrázek někoho z rodiny. Původně jsem si myslela, že to má být ona sama, protože účes, který namalované ženské postavě udělala, byl podobný tomu jejímu. Ale ona řekla, že je to její starší sestra. K té má velmi dobrý vztah, tato sestra se o ni i jejího bratra často doma starala a nahrazovala absentující matku. Ale nyní už je na internátě a domů jezdí jen občas.

Zvláštní je použité tečkování, které nijak nevysvětlila. Na obrázku ze ZOO byly kromě kapek deště tečky skoro všude a tomuto vytečkovávání se dost blíží. Je v tom něco jakoby varovného, pocit pošpinění, viny, pocit nekalosti, možná neadekvátní kontaktovosti. (Cognet, 2013) Jsem si vědoma, že na základě jen několika obrázků nelze určovat definitivní soudy, ale i to její chování, tak duchem nepřítomné, jakoby vůbec nevnímala chvílemi, kde opravdu je, s kým.

Na dalším obrázku je kresba maminky. Bylo to podle zadání: „Nakresli maminku“. Znázornění a vypracování postavy neodpovídá věku deseti let. Jsou to základní tvary, které dokonce ani přímo nenavazují, chybí nohy, tělo je deformované. Děvčata často kreslí šaty a zdobí, ale tady nic takového není.



Květina, to je téma, které si vybrala sama.

Při posledním setkání jsme byli na zahradě, a tady byla jako proměněná.

Bylo to v době, kdy už se s ostatními dětmi z centra znali lépe, dováděli na hřišti, kde mají pískoviště a taky houpačky.

Taky kreslit a malovat ji bavilo, tím se bavila hodně i sama. Jen tak, pro radost.

Její obrázky jsou velmi infantilní, působí jako kresby dítěte mladšího. Fantazie je chudá, je to jako obkreslované, naučené podle vzoru, a ten teď jen stále kopíruje.

Ale jsou tady i zářející detaily. I sama květina, která se dá považovat za symbol ženy – dívky. Je umístěna přesně v centru obrázku, vytečkovaný střed, a schovaná za plotem. Ten je ale chatrný, tam, kde je květina, tam je přerušovaný a ona je nechráněná.



Tohle taky nakreslila při tomto pobytu venku, na hřišti. Jen tak, pro radost, říkala, jako dárek pro mě. Nakreslila více podobných, protože chtěla obdarovat ještě i jejich vychovatelku a svou maminku. Opět je zde středová kompozice, jen několik barev, puntíky a kresba je při spodním okraji.

Byla veselá, povídává. Věděla, že brzy pojede domů, vyprávěla o tom, jaká sestřička se jí narodila a těšila se na ni. Když o tom vypráví, vyhýbá se všemu, co by mohlo pokazit hezký idylický obrázek situace doma.

Co je ovšem nejvíc nápadné, je to, jak se vyhýbá lidským postavám. Její svět jakoby byl bez lidí. Bývá to u dětí s traumatem, deprivací sníženou kontaktovostí. Jako zástupné prvky za chybějící postavy jsou v její tvorbě antropomorfní prvky u domu a zvířat.

Hodnocení

O žádném velkém terapeutickém posunu se mluvit nedá. Spíše o umožnění radosti s tvorby. Ukázalo se, že terapeutický způsob práce s dětmi podle rožnovského modelu je přínosem i v situacích, kdy je zapotřebí pomoci navázat kontakt. Taky analýza výtvarného artefaktu může přispět k dalším poznatkům s ohledem na diagnostiku v době pobytu dítěte.

Tvorba dítěte sama o sobě, činnost a její abreakční možnosti, to je taky významné jako jedna z možností jak pomoci dítěti při prožívání tak nelehké situace, jakou pobyt v zařízení, a to navzdory velmi dobré péči, bezesporu je.

3. ZÁVĚR

V této práci jsem na několika kazuistikách představila práci s dětmi ze sociálně znevýhodněného prostředí, a to konkrétně v základní škole speciální a v dětském centru. Mým cílem bylo sledovat účinnost metodiky pro zlepšení sociálních dovedností a komunikace. Skutečnost, že kresba nebo malba může být vyjádřením dítěte o tom jak vidí svět, vlastní city, vztahy, které prožívá. Děti někdy nedoprovází svou tvorbu slovně, ponoří se do práce, pak by je rozhovor mohl rušit. Ale po ukončení artefaktu se rozhovor může stát pomocníkem při verbalizaci myšlenek a pocitů.

V první kazuistice se jedná o děvče postižené mentální retardací a toto její postižení zasahuje oblast komunikace. Její slovník je velmi chudý, výslovnost špatná. Často dokonce opravdu nesrozumitelná, protože mnohé hlásky není schopna vyslovit z důvodu přirostlé uzdičky. Pro ni se obrázek často stává pomocníkem, prostředkem k lepšímu porozumění, kreslí to, o čem přemýšlí, co ji zajímá, co má ráda. Schází jí rozvinuté abstraktní myšlení, mluví jen o vyjadřované skutečnosti.

Děti v centru nemají většinou problém v rozumové oblasti, zato jsou v obtížné životní situaci. Mají za sebou traumata a emoční zranění. Verbalizovat pocity je pro ně náročné. Tady se artefakt stává místem abreakce, ale i způsobem, jakým mohou sdělit to, na co jim slova nestačí, často i takové emoce, které někdy potlačují a jindy si je ani neuvědomují. Každá situace je jiná. O tom, jestli budou či nebudou hovořit, záleží na dětech samotných.

Rozhovor byl důležitý nejen jako pro citovou a kognitivní motivaci k tvorbě, ale i má svou terapeutickou hodnotu při sdělování a objasňování zobrazené zkušenosti dítěte, tedy po ukončení práce na artefaktu, samozřejmě vždy s ohledem na respektování věku dítěte a jeho ochotě hovořit. Významný je vztah mezi terapeutem a dítětem, jestli se cítí být v bezpečném prostředí. A to, jak vnímaly a prožívaly svůj pobyt v zařízení, to už bylo velmi individuální.

První kazuistika se týká žákyně základní školy, která je zařazená do vzdělávání podle vzdělávacího plánu pro speciální školy. Při dlouhodobější práci se žákyní školy se projevila změna v jejím projevu, a to nejen výtvarném, ale i v emočním posunu.

Vzhledem k postižení CNS, středně těžké mentální retardaci, její myšlení je a zůstane vázáno na realitu, čas a osobu, která jí informace poskytuje.

Maluje barvami, vytváří obrázky kombinovanou technikou, která jí pomáhá získat oporu v grafickém prvku, je motivována vyprávěním, návštěvami divadla, kina, zážitky ve škole i na mimoškolních akcích. Je povzbuzována k tvorbě, vedená, její poskytována emoční podpora. Nutné je respektovat její možnosti, potřebuje cítit jistotu a bezpečí.

Tímto způsobem lze dosáhnout určitého vývoje, ale u dětí s touto diagnózou poměrně brzy (už před 15 rokem) začíná stagnovat. A přestane-li být poskytováno vedení, tak začíná ubývat i získaných kompetencí. V tomto konkrétním případě stačí prázdniny, nebo delší absence ve škole z důvodu nemoci, a tento úbytek je pozorovatelný.

Protože pro toto děvče je kresba technicky jednodušší, nejen technicky, věnuje se jí s radostí často a s velkou pravděpodobností už zůstane její oblíbenou činností a potřebnou životní náplní.

Nikdy nedosáhne rozumové úrovně dětí bez handicapu, protože ji limituje v mentální oblasti, k tomu se přidává narušená schopnost soustředění, problém s udržením pozornosti a velká unavitelnost. Je pro ni velmi obtížná orientace v prostoru, pracovat tedy na ploše a vytvářet tam iluzi nějaké perspektivy, to je nad její síly. Ovšem i přes tato omezení určitého pokroku dosáhla.

Pomocí vedení při výtvarných činnostech získává další znalosti, všeobecný přehled, obohacují se její představy a zlepšuje se způsob, jakým je ztvární. Zkušeností roste její sebevědomí, raduje se z každého úspěchu a je si ho vědoma. Zažívá příjemný pocit, že něco dokáže, je povzbuzována a chválena. Nejsou to planá lichocení, pokrok je znatelný, její obrázky získávají na zajímavosti, vypráví jimi příběhy, pohádky, jsou barevné a veselé.

Tyto zážitky úspěšnosti se promítají i do chování. Už není tak tichá a bázlivá. Její otázka: „Takhle?“ už dlouho nezazněla. Když něco neví, tak poprosí podporu a radu, ale způsob je jiný. Nebojí se požádat. V jednání se spolužáky je taky patrná větší smělost, schopnost prosadit se.

Samozřejmě, že ve srovnání s dětmi jejího věku je tvorba infantilní, ale rozhodující v tomto konkrétním případě je radost, pohoda, chuť do práce, která je z jejích obrázků patrná. Aby tomu tak bylo, je nutné respektovat její osobní situaci a mentální věk. Vše musí být přiměřené schopnostem tak, aby se rozvíjela a kultivovala její osobnost, stávala se sociálně zdatnější a schopná obstát v základních životních situacích, se kterými se setkává a bude setkávat.

Tento způsob práce s dětmi ve škole je možný, dokonce žádoucí, určitě prospěšný i jiným dětem.

Konkrétně zde v podmínkách této školy, je dobré jej zařadit buď dopoledne, pokud s dítětem pracuji přímo ve škole, nebo odpoledne ve školní družině.

Výhodou jsou časové možnosti, žák do školy chodí pravidelně, po dobu více let, ale taky prostorové, protože místa na tvorbu je zde dost. Příležitost se vždy dá vytvořit.

Ve zde uvedeném případě rozhodně bylo velmi užitečné zařazení arteterapeutických postupů, řízené tvorby podle rožnovských přístupů.

Vliv na kultivaci tvorby, a skrze ni i sociálních dovedností je velký. V hodnocení se shodly jak třídní učitelka, tak i psychologka, která provádí pravidelná psychologická vyšetření. Děvče udělalo za poslední rok velké pokroky.

V dalších kasuistikách představuji práci dětí z dětského centra ve Strakonici.

Na tomto pracovišti použít vedení dětí pomocí arteterapeutických postupů je velmi přínosné. Jsou tu ovšem skutečnosti, které práci ztěžují. Pouze díky ochotě a vstřícnosti je šlo vyřešit. A za to musím opravdu poděkovat všem, kdo zde pracují, že mi pomohli vytvořit takové podmínky, aby se dala uskutečnit s dětmi individuální setkávání a mohla jsem s nimi malovat.

Ze začátku jsme kreslili a malovali u jídelního stolu na chodbě, která sousedí s hernou, a vede k pokojům dětí. Stále tady nějaké děti chodily, zajímaly se, ale rušily

tím ty, co pracovali. Zejména malé děti bylo obtížné uhlídat, aby ty starší nerušily. Když viděly barvy, pastelky, fixy, toužily také po kreslení.

Aby měli starší klid, mohla jsem s nimi pracovat u chlapců v pokoji. Měli tam malý stůl, na kterém se rozložily pomůcky a stačil tak akorát pro jednoho. Ale hlavně, byl tam klid, nebyli ostatními stále rušeni.

Tyto děti jsou zde v péči vychovatelky vždy ve skupině, chvíle, které někdo věnuje jen jim, jsou jim vzácné a většinou i příjemné. Mají někoho jen pro sebe. Je to čas jen pro ně.

Důvody pro umístění dětí zde jsou různé. Byl tady např. chlapec po dobu hospitalizace matky, protože ona byla jediná, kdo zajišťoval péči o něj. Po tuto nezbytně nutnou dobu bylo o chlapce v centru dobře postaráno. Po matčině uzdravení se s ní vrátil domů. Jiné děti zde však mají za sebou různá traumata, např. zanedbávání péče, opuštění blízkou osobou, někdy i týrání.

A v souvislosti s důvodem umístění se pak taky liší i délka pobytu dítěte zde, i způsob ukončení a rozhodnutí o následné péči.

Cílem práce zde bylo zejména zlepšení prožívání, emoční ladění dětí. Už sama nabídka malovat byla mnohými vítána a přinášela jim radost. Vítaly tuto možnost tvořit.

Obrázky svědčí o tom, že velmi často se jedná o děti deprivované. Do výtvarného projevu dětí z centra, jejichž tvorbu v této práci představuji, se promítá jejich trauma z opuštění rodinou. Všechny procházejí emočně náročným obdobím plným nejistoty. Každé z nich se vyrovnává s náročnou situací.

V jejich tvorbě lze najít znaky hospitalismu, smutku, někdy agrese. V obrázcích se tento jejich vnitřní zmatek projevuje ve zkreslení a deformaci.

Postavám často schází ruce, nohy. Místo lidí zobrazují zástupně antropomorfní domečky, jejichž ztvárnění odpovídá věku mladšímu, než jaký je reálný věk autorů.

Pro tyto děti je to typické, jde o problém s mezilidským kontaktem. Souvisí s nedostatečně pevnou a jistou vazbou, která by měla být navázána v raném dětství s matkou, nebo osobou, která by matku zastoupila.

Smutek je znát z redukované či špinavé barevnosti, která je společným znakem pro tvorbu všech těchto dětí.

U chlapců se často projevuje agresivita v chování, v obrázcích lze najít prvky s ní spojené. Mají problémy s navázáním vztahů v kolektivu. V případě chlapce, kterého se týká kazuistika č.2, i tam lze najít v tvorbě znaky agrese, ačkoli problémy s chováním neměl ani v centru, ani ve škole. V jeho artefaktech jsou ostré úhly, špičaté skály, koruna stromu uzavřená jako pěst. Co bylo u něj dost nápadné, to byla velká uzavřenost, neprojevoval téměř žádné city, mluvil velmi málo a pouze o neutrálních, emočně bezpečných tématech.

Všichni poměrně často v obrázcích malovali duhu, kterou lze vyložit jako touhu po ochraně, ukrytí před nebezpečím.

Mají zkušenosti s agresivitou v rodině, ve škole, ať už se tak projevili sami, nebo byla použita proti nim.

Velký vliv na práci měla skutečnost, že jejich pobyty zde byly krátké, jejich prožívání poznamenáno těžkou životní situací, se kterou se teprve tady začínají vyrovnávat a často netuší, jak dlouho tady budou, a jestli se vrátí domů, nebo budou přestěhovány do dětského domova. Tyhle případy dobře znají, viděly už jiné děti takto odejít, vnímají, že jejich rodiče nejsou pečující a starostliví. Někteří mají starší sourozence, kteří už poznali i tzv. „pasták“ (výchovný ústav).

Je pravdou, že pokud se ocitly v tomto zařízení, pak už mají nejhorší za sebou a je to šance na hledání nejlepšího řešení pro ně. Jak jsem poznala lidi, kteří zde pracují, tak určitě je o děti postaráno dobře, a vedení se snaží nalézt pro každé dítě, které centrem projde, takové řešení, které jim může opravdu pomoci.

Při práci zde v centru častěji byl artefakt odrazem prožívání dítěte, těžko se dá mluvit o nějakém posunu. K tomu, abychom dospěli ke kompozičně a barevně vyváženému artefaktu, iluzivnímu a figurativnímu jsem u žádného dítěte nedospěla.

Při tak omezeném počtu setkávání to nebylo možné. A není vyloučeno, že i jiné okolnosti způsobily, že k takovému vyzrálému projevu nedospěly.

Ale fakt, že artefakt může být neverbální výpovědí dítěte, byl zde několikrát využitý při spolupráci se speciálním pedagogem. Pomohl navázat kontakt s dítětem.

Dětská tvorba má svá specifika, vyvíjí se. K této skutečnosti je nutno přihlížet a respektovat ji.

U těchto dětí se objevují deformace a zkreslení v jejich artefaktech, která svědčí o tom, co se v nich odehrává, co prožívají, jak vnímají sebe i okolí. Mnohé tyto zvláštnosti v tvorbě nejsou důsledkem jen aktuální situace, která je určitě velmi náročná, ale svědčí i o dřívějších prožitých traumatech a emočních zraněních. Pak bylo možné v některých případech lépe zaměřit pozornost na určité životní okolnosti, a těm věnovat pozornost.

ABSTRAKT

Cílem předkládané bakalářské práce byla zjištění možností účinnosti arteterapeutické metodiky při výtvarné práci se sociokulturně znevýhodněnými dětmi v základní škole a v dětském centru.

V teoretické části po ujasnění pojmu sociokulturní znevýhodnění, uvádí některá zjištění týkající se vlivu znevýhodňujícího prostředí pro socializaci, významu rodiny, výchovného stylu. Jedna kapitola je o výchově dítěte s postižením.

Dále je v této části věnována pozornost významu tvorby pro dítě a vývojovým hlediskům, které ovlivňují arteterapeutické vedení.

Praktická část je rozdělena na práci v základní škole speciální, zde je uvedena jedna kazuistika děvčete se střední mentální retardací, která žije v sociálně

znevýhodněné rodině. Na její tvorbě je zdokumentován rozvoj jak kognitivní, tak i emoční.

Dále jsou v praktické části představeny čtyři kazuistiky dětí, které se vlivem rodinného prostředí ocitly v situaci, která vyžadovala umístění v Dětském centru Strakonice, což je zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc.

První je kazuistika chlapce, který zde žil od svého jednoho roku až do doby, než byl i s mladším bratrem, který zde byl umístěn hned po svém narození, rozhodnutím soudu svěřen do péče dětského domova.

Druhá kazuistika je práce s chlapcem, který zde byl umístěn předběžným rozhodnutím soudu, a po několika měsících šetření byl soudním rozhodnutím svěřen do péče matce.

Třetí kazuistika představuje tvorbu chlapce umístěného zde na žádost rodičů, protože s ním měli výchovné problémy. Jeho pobyt byl ukončen svěřením zpět do péče rodiny a přitom byly doporučeny některé změny v přístupu k dítěti.

Čtvrtá kazuistika se týká děvčete, jejíž pobyt v centru byl na žádost matky. I toto děvče po ukončení pobytu bylo vráceno do péče matce, které se mezitím narodilo další dítě.

V jednotlivých kazuistikách je popsán přístup ke každému dítěti, vše na základě individuálních potřeb při řešení osobních situací.

Práce představuje konkrétní využití arteterapie v tomto prostředí, její vliv na psychické ladění dětí a jejich komunikativnost.

Klíčová slova: arteterapie, sociokulturní znevýhodnění, socializace, dětské centrum

SUMMARY

Presented dissertation thesis endeavours to specify possible usage and effects of art therapy within visual arts education of socially and culturally disadvantaged children at the setting of primary and secondary schools and in the Children Centre. Theoretical section first clarifies the term "socially and culturally disadvantaged", than presents findings regarding the influence of socially disadvantageous background on social skills, the role of family and education style. One chapter is devoted to the education of handicapped children. This chapter further focuses on importance of creativity for children and on developmental aspects that influence the use of art therapy.

Practical section comprises of two parts: Education at Special Primary School, which features a casuistry of a girl with middle level of mental retardation, living in socially disadvantaged family. Her artwork is used to show her cognitive and emotional development.

Second part of practical section presents four case studies of children, which due to their family situation had to be placed in Children Centre Strakonice, an intervention facility for children in need of immediate help.

First case study features a boy who lived in the Children Centre from one year of his age until the time when he was, based on the decision of the court, placed in Children Home. There he was together with his younger brother, who was located there immediately after his birth. Second case study features a boy who was placed in the Centre by provisional court decision and returned to his mother's custody after several months of investigation. Third case study presents the artwork of a boy placed in the Centre based on his parents requirement, as they struggled to provide him with proper upbringing. He left the Centre and returned into the family care. Some changes were suggested regarding the parent's approach to the child. The fourth case study concerns a girl, who was placed in the Centre based on her mother requirement. This girl also returned to her mother's custody, who in the mean time gave birth to a

second child. Each case study includes a description of individual approach to each child, all based on their individual needs while dealing with their personal situation.

This thesis presents specific forms of art therapeutic education in this environment, it's influence on psychological settings and communicativeness of children.

Keywords: art therapy, social and cultural disadvantage, socialization, Children Centre

LITERATURA

Bowlby, J., *Vazba*. Portál, 2010. ISBN: 978-80-7367-670-4

Bowlby, J., *Odloučení*. Portál, 2012. ISBN: 978-80-262-0076-5

Bowlby, J., *Ztráta*. Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0355-1

Brožová V., Peřinová M., *Kreslíme, malujeme, modelujeme*, Fortuna, Praha 1994. ISBN: 80-7168-018-4

Caseová C.- Dalleyová T., *Arteterapie s dětmi*. Portál, 1995. ISBN: 80-7178-065-0.

Campbell, J., *Techniky arteterapie*. Portál, 1998. ISBN: 8071784281

Cikánová K. *Kreslete si s námi*, Aventinum Praha, 1992. ISBN: 80-85277-79-4

Cognet G., *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*, Portál, 2013. ISBN: 978-80-262-0499-2

Dainow S. *Co mám říct*, Motto, 2008. ISBN: 978-80-7246-409-8

Davido, R., *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-415-1

Fišer. S., Škoda, J. *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada, 2009.

Gottfriedová J., Drnková D.: *Využití artefietických technik a metod při poskytování nízkoprahových a volnočasových služeb dětem a mládeži ohroženým sociálním vyloučením*. Arteterapie 31/2013 str.55 - 63 ISSN 1214-4460 MKČR E 14911

Heidbrink H., *Psychologie morálního vývoje*, Portál, 1997 ISBN 80-7178-154-1

Helus. Z., *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada, 2006. ISBN: 978-80-247-1168-3

Kohoutek R. , *Základy sociální psychologie*, Cerm, Brno 1998. ISBN: 80-7204-064-2

Koukolík F., Drtinová J., *Zlo na každý den* , Galén 2001 ISBN 80-7262-088-6

Kyzour, M. *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě*. Vybrané články a konferenční příspěvky. [online]. 2010 [cit. 2015-11-03]. Dostupné z: <
<http://www.arteterapie.wz.cz/3.html>>

Kyzour, M. *Rožnovská interpretační arteterapie- metody práce, ideová východiska*. [online]. 2010 [cit. 2015-20-03]. Dostupné z: <
<http://www.arteterapie.wz.cz/arteterapie.html>>

Landsingerová P., *Bakalářská práce: Rodinná výchova mentálně postižených dětí*, Liberec 2003

Langmeier,J., Balcar,K.,; Špitz, J., *Dětská psychoterapie*. Portál, 2010. ISBN:978-80-7367-710-7

Langmeier, J., Matějček, Z.,*Psychická deprivace v dětství*, Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1983-5

Langmeier J., Matějček, Z., *Počátky našeho duševního života*,Panorama, 1986. ISBN 11-060-86

Mesiarkinová M,: *Artefiletická skupina v podmienkach nízkoprahového zariadenia pre deti a mládež*. Arteterapie 29/2012 str.80 -92 ISSN 1214-4460 MKČR E 14911

Nakonečný, M. *Psychologie osobnosti*. 2. vydání. Praha: Academia Praha, 1998

Nečasová, M.: *Kresby dítěte ze sociokulturně znevýhodněného prostředí:kasuistika* Arteterapie č. 30/2012 str.26 – 35 ISSN 1214-4460 MKČR E 14911

Perout E.: *Arteterapie se zrakově postiženými* . Okamžik, Praha2005.ISBN 80-903247-9-7

Pohořská A. Využití arteterapie při práci s klientem ve Středisku výchovné péče Arteterapie č. 30/2012 str. 12- 25 ISSN 1214-4460 MKČR E 14911

Procházka, M., *Sociální pedagogika*. Grada,2012. ISBN: 978-80-247-3470-5

Rogge J.U., *Dětské strachy a úzkosti* Portál Praha 1998 ISBN 80-7178-237-8

Říčan, P.: *Cesta Životem*. Panorama, Praha 1989. ISBN 80-7038-078-0

Satirová V., *Kniha o rodině*, Práh 2006. ISBN: 80-7252-150-0

Shapiro, Lawrence E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Portál, 2004. ISBN: 80-7178-964-X.

Sheedyová M. – Kurcinková *Problémové dítě v rodině a ve škole* 1998 Portál Praha ISBN 80-7178-174-6

Svoboda M., Krejčířová D., Vágnerová M., *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*, Portál s.r.o., Praha 2001, 2009. ISBN: 978-80-7367-566-0

Šedá V., *Vliv alternativních výtvarných technik na rozvoj poznávacích schopností dětí*. Nakladatelství JIH Č. Budějovice, 2010. ISBN: 978-80-86266-39-8

Šicková - Fabrici J., *Úvod do arteterapie*. Portál, 2008. ISBN: 978-80-7367-408-3

Uždil J., *Čáry, klikyháky, paňáci a auta* : výtvarný projev a psychický vývoj dítěte Portál, Praha 2002 ISBN 80-7178-599-7

Vágnerová, M., *Psychopatologie pro pomáhající profese* Portál, s.r.o., Praha 2008 ISBN 978-80-7367-414-4

Vágnerová, M., *Vývojová psychologie*. Karolinum, 2012. ISBN: 978-80-246-2153-1

Víšková A. : *Průřez výtvarnou tvorbou dětí odcházejících z dětských domovů*

Str. 6 - 11 Arteterapie č. 30/2012 ISSN 1214-4460 MKČR E 14911

Vymětal J., a kol., *Obecná psychoterapie* Grada, 2004. ISBN: 978-80-247-0723-5

Vymětal J., *Úzkost a strach u dětí*. Portál, 2002. ISBN : 80-7178-830-9

<http://www.gabrielangel.estranky.cz/clanky/psychologie/zakladni-vyvojove-teorie.html>

<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-skolni-uspesnosti-a-neuspesnosti>

<http://www.drogy->

info.cz/index.php/o_nas/evaluace/banka_evaluacnich_nastroju/dotazniky_kvality_zivota_svetove_zdravotnicke_organizace

http://www.antroposof.sk/diplomove_prace_tlac/krutska_skolni_pripravenost_deti_w_ms.pdf

http://ciselnik.artega.cz/pocet_narozenych_deti_mimo_manzelstvi.php