

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra

Bakalářská práce

Možnosti využití arteterapie u dětí ve speciální škole

Vypracoval: Mgr. Alena Drápalová
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2016

Poděkování

Děkuji Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za cenné rady, náměty, konzultace a odborné vedení bakalářské práce.

Mé díky také patří Mgr. Andree Kostrohounové, psycholožce ZŠ Integrál, která mi laskavě poskytla rozhovor a možnost nahlédnout do psychologické dokumentace žáků. Také děkuji rodičům všech klientů za otevřenost a spolupráci.

Prohlášení

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

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

Datum: 29. 4. 2016

Podpis studenta:

Abstrakt

Bakalářské práce se zabývá využitím arteterapie v různorodé skupině žáků speciální základní školy. Odpovídá na otázku, jak efektivně pracovat s heterogenní skupinou žáků mladšího školního věku, kteří mají odlišné vývojové potřeby. Posuzuje vhodné využití metod a forem práce s touto skupinou a hodnotí benefity a limity arteterapie s ohledem na fungování skupiny.

Účinnost arteterapie jako metody je ověřována prostřednictvím pozorování výtvarného posunu jednotlivých žáků. Hledáním souvislostí výtvarného posunu s chováním žáků ve skupině, které je také ověřováno rozhovorem se školním psychologem a rodiči žáků.

Autorka dospěla k závěru, že arteterapie v heterogenní skupině žáků je pro skupinu přínosná z hlediska porozumění individuálním odlišnostem jednotlivých členů skupiny a nácviku sociálních dovedností včetně pomoci a empatie. Nicméně má své výrazné limity především v možnostech reflexe výtvarných děl, které jsou dány výrazně odlišnými vývojovými potřebami jednotlivých žáků a limitují hloubku diskuze nad jednotlivými tématy.

Klíčová slova

Arteterapie s dětmi, mladší školní věk, poruchy ve vývoji, speciální škola, rožnovská škola, vývoj dětské kresby

Abstract

The purpose of this bachelor thesis is to explore art therapy in a heterogeneous group of pupils of a special education primary school and to offer methodology of work with young school-age children with distinct development needs. The study presents evaluation of the most effective methods and forms of work with this group, as well as assessment of benefits and limitations of art therapy with a special regard to group dynamics.

Effectivity of the art therapeutic method is evaluated through observation of artistic development of individual students. The results were verified by the means of interview with the school psychologist and respective parents.

The result of the study shows the benefits of group art therapy, which comprise of providing deeper understanding of individual group members and their social skills development, including giving help and empathy training. The limitations of the method reside in art work assessment capabilities of pupils caused by varying development needs that hinder an in-depth discussion of individual topics.

Keywords

Art therapy with children, young school-age, developmental disorders, special education primary school, child drawing development

Obsah

Obsah.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
Úvod	8
1. Charakteristika období mladšího školního věku a vývojové poruchy	9
1.1 Vývoj dítěte mladšího školního věku	9
1.2 Poruchy ve vývoji dítěte	11
1.3 Integrace a různé typy škol.....	15
2. Arteterapie	16
2.1 Vymezení oboru arteterapie	16
2.2 Rožnovská arteterapeutická škola	19
2.3 Zásady arteterapeutické práce.....	21
3. Arteterapie s dětmi	28
3.1 Vývoj dětské kresby a malby.....	28
3.2 Krizová období vývoje dětské kresby a malby.....	30
3.3 Specifika arteterapie s dětmi	32
PRAKTICKÁ ČÁST	37
4. Charakteristika prostředí, skupiny a cíle práce	38
4.1 Charakteristika prostředí	38
4. 2 Cíle arteterapeutické skupiny	38
4.3 Charakteristika arteterapeutické skupiny.....	39
5. Popis struktury práce a využívaných metod.....	40
6. Kritéria výtvarné analýzy.....	44
7. Cíle studie a kazuistiky dětí	45
7. 1 Kazuistika dívky H., 11 let.....	46
7. 2 Kazuistika dívky A., 11 let.....	53
7.3 Kazuistika dívky R., 10 let.....	58
7.4 Kazuistika chlapce O., 8 let.....	65
8. Zhodnocení fungování arteterapeutické skupiny.....	73
9. Diskuze.....	74
10. Závěr	75
Literatura:.....	77

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Ve své dosavadní profesní praxi se zabývám rozvojem dětí v různých obměnách. Pracovala jsem jako vedoucí výtvarných kroužků, asistentka pedagoga v mateřské škole, lektorka primární prevence. Jako psycholožka se zabývám kognitivním rozvojem dětí a rozvojem humoru u dětí. Nyní pracuji jako školní a poradenská psycholožka, a jelikož se mi líbí propojení různých odvětví rozvoje dětí, stejně jako propojení výtvarného umění a psychologie přivedly mě moje zkušenosti až k arteterapii s dětmi.

Využití arteterapie u dětí považuji za velmi přínosnou formu jejich rozvoje, která není omezená jen na verbální projevy a nezabývá se pouze kognitivním rozvojem, nýbrž umožňuje elegantní propojení emočního a kognitivního vývoje dětí. Výtvarný produkt považuji za dějiště, které umožňuje tento vývoj unikátním způsobem zachytit a výtvarnou činnost vnímám jako transformační prostředek.

V této práci se zaměřím na arteterapeutickou praxi ve speciální škole, kde vznikla velmi různorodá skupina žáků se specifickými vývojovými poruchami. Cílem práce je zmapovat a posoudit výhody a nevýhody heterogenní skupiny žáků v rámci skupinového arteterapeutického procesu a účinnost arteterapie pro jednotlivé členy skupiny.

V teoretické části práce budu charakterizovat vývojové období mladšího školního věku a jeho odchylky. Popíši specifika dětí se sníženými rozumovými schopnostmi, Aspergerovým syndromem, specifickými poruchami učení a poruchami chování. Dále vymezím obor arteterapie v kontextu různých terapeutických přístupů. Důraz bude kladen především na rožnovskou arteterapeutickou školu. Nastíním nejpoužívanější metody arteterapie v rámci rožnovské školy a možnosti jejich využití s dětmi. Upřesním limity těchto arteterapeutických metod u dětí s vývojovými specifiky.

V praktické části práce zpracuji individuální kazuistiky dětí. Ověřím, zda došlo v jejich tvorbě k výtvarnému posunu, a zda se případný posun projevil změnou chování v arteterapeutické skupině, doma nebo ve škole. Dále popíši skupinovou dynamiku v průběhu arteterapeutických setkání. V závěru práce zhodnotím přínosy a úskalí arteterapeutického procesu v heterogenní skupině žáků.

1. Charakteristika období mladšího školního věku a vývojové poruchy

1.1 Vývoj dítěte mladšího školního věku

Období mladšího školního věku začíná nástupem do školy, věkem 6-7 let a končí odchodem na druhý stupeň základní školy (ZŠ) nebo na víceleté gymnázium ve věku 11-12 let. Vývojovým úkolem tohoto období je zvnitřnění sociálních norem a pravidel. Dítě musí prokázat před nástupem do školy tělesnou, kognitivní, emocionální a sociální zralost (Hrot, Hrdlička, Kocourková, Malá, 2008).

Školní věk můžeme rozdělit na dvě podkategorie. **Raný školní věk** je obdobím píle a snaživosti a charakteristický zejména změnou sociální role a dobíhajícími vývojovými proměnami, mluvíme o věku 6-7 až 8-9 let. Období mezi 8-9 let a 11-12 let je období **středního školního věku**, které je charakteristické přípravou na dospívání, kdy můžeme mluvit o období relativní citové vyrovnanosti a latence (Vágnerová, 2005).

V průběhu celého **období mladšího školního věku** se výrazně zlepšuje **hrubá i jemná motorika a pohyblivost svalů**, s tím souvisí zvýšený zájem o sporty, prodloužení výdrže a zlepšení kresby i pravopisu. Rozvoj těchto schopností také vede k **vrstevnickému srovnání** a soutěživosti. Studie ukazují, že děti fyzicky větší a zdatnější jsou v kolektivu více oblíbené než ostatní děti. Významně se rozvíjí také **zrakové a sluchové vnímání** (Matějček, 2011).

Děti se stávají pozornějšími a vnímavějšími už jsou méně závislé na svých přáních a potřebách než mladší děti, začínají více pozorovat. Vnímání se rozšiřuje v prostoru a čase děti jsou schopné se odpoutat od aktuálního prostoru a činnosti. Dítě si dokáže vybavit věci z minulosti, ale ještě nemá představu kontinuální časové osy. Stále žije v přítomnosti (Matějček, 2011).

Výrazně se **rozvíjí řeč**, obohacuje se slovní zásoba, dochází k využívání delších vět a složitějších souvětí. S rozvojem řeči úzce souvisí i **rozvoj paměti**, která nyní dokáže efektivnějším způsobem kódovat informace. S nástupem do školy dítě začíná vytvářet různé osobité paměťové strategie. Předtím se paměť formovala především na základě dojmů a zážitků. Krátkodobá i dlouhodobá paměť se v mladším školním věku stává stabilnější (Matějček, 2011).

Kognitivní vývoj dítěte v období okolo sedmi let dochází podle Piageta dítě do stádia konkrétních operací, aby se to mohlo stát, musí být splněny tři základní složky přechodu od činnosti k operacím. První podmínkou je schopnost **rekonstruovat** to, co existuje v rovině činnosti, např. znázornit cestu po které každý den chodím domů. Druhou podmínkou je

schopnost **decentrace**, kdy dítě umísťuje své vlastní tělo a činnosti mezi ostatní objekty a děje ve světě. Třetí podmínkou je úroveň vývoje řeči, která umožní si **vybavit zkušenost**, přestává být svět tvořen výlučně předměty a osobami. Ve stádiu **konkrétních operací** je dítě schopno sjednocení dvou tříd v jednu například třídít, sčítat a odečítat na základě představy konkrétních jevů, jedná se o vratné operace. Až v období okolo jedenácti let dochází ke schopnosti úsudku na základě **formálních operací**, tedy jevů, které si nelze konkrétně představit (Piaget, Inhelder, 2014).

Z longitudinálních výzkumů vyplývá, že inteligenční koeficient dítěte se může konstantně zvyšovat, což se děje zejména u motivovaných, soutěživých a celkově samostatnějších dětí, nebo naopak konstantně klesat u osobnostně odlišných dětí. Avšak testy měří pouze konvergentní myšlení, nikoli divergentní myšlení, které souvisí se schopností tvořivého uvažování a flexibility (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Z hlediska **emočního a sociálního** vývoje se zvyšuje schopnost sebekontroly a seberegulace. Děti preferují své zájmy a kontakt s vrstevníky stejného pohlaví. Může docházet k idealizaci rodiče stejného pohlaví (Hrot, Hrdlička, Kocourková, Malá, 2008). S narůstajícím věkem se stává stabilnější, dozrává. Volní ovládání emocí lze naučit, tedy jednat se záměrem. Obě složky přispívají ke schopnosti adaptace a zvýšení odolnosti dětí. Školní děti dokážou regulovat své vlastní pocity a jsou si i vědomé pocitů ostatních dětí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Kohlberg nazývá období mladšího školního věku **obdobím konvenčního vývoje morálky**. Zásadní roli při rozhodování, co je správné, hraje sociální očekávání. Období dále dělí na „morálka hodného dítěte“, kdy jedná správně, aby udrželo soulad mezi lidmi. V období „morálka a svědomí autority“ jedná podle norem, aby ho nebolelo svědomí (Langmeier, Krejčířová, 2006). V období mladšího školního věku neboli „naivního realismu“ je dítě závislé na autoritě rodiče nebo učitele. Souběžně s nástupem puberty se dostává do období „kritického realismu“, už autoritu bezmezně nenásledují, ale jsou k ní kritičtí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Nástup puberty je obvykle i začátkem období **středního školního věku**, jedná o čas mezi třetím a šestým ročníkem ZŠ, kdy se dítě snaží doopravdy pochopit okolní svět. Zajímá se o spoustu věcí, lidí a informací ve svém okolí (Langmeier, Krejčířová, 2006).

V dospívání biologický a psychický vývoj nesou velké individuální rozdíly, někdo dospěje dříve psychicky, někdo jiný zase fyzicky. Rozdíl psychického a biologického vývoje může být u téže osoby velký.

Až v období po jedenáctém roce života začíná dítě zohledňovat různé motivy chování lidí a pochopí stabilitu osobnostních charakteristik v čase (Langmeier, Krejčířová, 2006). Vznikají první přátelství vycházející z osobnostních vlastností, nikoli pouze z fyzické blízkosti (soused, spolužák v lavici atp.) Dítě si v tomto období začíná také vytvářet vlastní teorii o sobě, kdo jsem a jaký budu, jaký smysl má můj život – na tomto základě vzniká **osobní identita**. Erikson v této souvislosti mluví o vývojovém stádiu, kdy jsou zásadní témata: **pracovitost versus méněcennost**. Ačkoli děti už jsou schopné plnit různé pracovní úkoly, kterých přibývá, hra má pro jejich vývoj stále zásadní význam (Langmeier, Krejčířová, 2006). Mezi 11 a 12 lety dochází vlivem dospívání k dočasnému snížení sebevědomí a sebehodnocení. Jedná se také o kritické období pro tvoření identity člověka podle pohlaví a pro utváření rodičovských postojů (Matějček, 2011).

1.2 Poruchy ve vývoji dítěte

Již v mateřské škole se odhalí některé typy nerovnoměrného vývoje dětí. Především inteligence v pásmu hlubšího podprůměru nebo lehká mentální retardace a pervazivní vývojové poruchy. Sem patří dětský autismus a jeho častější forma, Aspergerův syndrom. U nadměrně úzkostných dětí se v souvislosti s nástupem povinné školní docházky může se objevit apatie způsobená nepřiměřeným školním tlakem na dítě. Dále se mohou vyskytnout poruchy řeči, noční enurézy, poruchy spánku a poruchy příjmu potravy - mentální anorexie. Vyskytují se problémy se zařazením do kolektivu vrstevníků a navazováním přátelských vztahů (Matějček, 2011).

U dětí raného školního věku se vyskytují první náznaky poruch chování například drobné krádeže, lhaní, útoky z domova. Zde se v budoucnu často objevuje osobnostní psychopatologie. Děti v tomto věku se nejhůře vyrovnávají s rozvodem rodičů, rozpadem rodiny a změnou rodinných konstalací. Nejčastěji vyvstávají problémy u rodin s otci alkoholiky a matkami samoživitelkami s nemanželskými dětmi (Matějček, 2011).

V období středního školního věku u dětí s podprůměrným a nízkým intelektem vznikají první potíže se školním prospěchem, dochází k diagnostikování specifických poruch učení: dyslexie, dysortografie, dyskalkulie aj. a chování: porucha pozornosti s hyperaktivitou a porucha

pozornosti bez hyperaktivity (Matějček, 2011). Ve stresových situacích nebo při nevhodném působení okolí obecně dochází k emočnímu regresi (Langmaier, Krejčířová, 2006).

1.2.1 Intelektový podprůměr a lehká mentální retardace (LMR)

Zdrojem **lehkého intelektového podprůměru** není vrozené poškození mozku nebo nerovnoměrný vývoj, ale sociokulturní faktory. Důležitou roli hraje rodinné a citové zázemí, možnosti bydlení, zdravotní stav, ale i pohlaví. Lehký intelektový podprůměr se nachází v rozmezí inteligenčního koeficientu mezi 80-90. Děti mají problém s učením. Ve škole ani při velké snaze a vypětí nedosáhnou adekvátních výsledků, to vede k jejich nadměrnému zatížení. Jsou ve stresu a frustrované.

Hraniční pásmo intelektového podprůměru a mentální retardace se nazývá pásmem **intelektového opoždění**. Patří sem děti s inteligenčním koeficientem mezi 70-80. Dříve se pro ně užíval pojem „*slaboduché*“, dnes spíše uslyšíme „v pásmu nízkého podprůměru“. Jedná se o mírně opožděné děti, které v předškolním věku nemusí být rozpoznatelné. Většinou se opoždění projeví v horší úrovni řeči případně schopnosti reprodukovat říkadla a básničky. Jsou však silně sugestibilní a často si vymýšlí, aby na sebe upoutali pozornost (Matějček, 2011).

Děti s **lehkou mentální retardací** mají inteligenční koeficient pod 70. Jsou zhruba na 60% dovedností odpovídajících jejich chronologickému věku. V podnětném prostředí s dostatečnou sociální oporou se v dospělosti mohou dostat přibližně na úroveň jedenáctiletého dítěte. Lehká mentální retardace bývá důsledkem poškození mozku v průběhu raného vývoje. Dříve se pro pásmo lehké mentální retardace používal pojem „*debilita*“ (Matějček, 2011). U dětí s lehkou mentální retardací se projevuje opožděný psychomotorický vývoj, nižší slovní zásoba, zhoršená schopnost předvídat události a povrchní nepřesné myšlení. Mají větší tendenci ke zkratkovitým reakcím a sugestibilitě (Hrot, Hrdlička, Kocourková, Malá, 2008). „Zní to paradoxně, ale aby se tyto děti mohly lépe učit, musí se méně učit, a to ještě za zvlášť příhodných podmínek“ (Matějček, 2011, s. 198). Je vhodné se zaměřit na oblast zájmu dítěte a vyzvat ho ke spolupráci nikoli plnění úkolu, pracovat s odměnou nikoli trestem.

1.2.2 Specifika dětí s poruchami pozornosti

Poruchy pozornosti označované zkratkou ADD (= Attention Deficit Disorder) porucha pozornosti nebo ADHD (= Attention Deficit Hyperactivity Disorder) porucha pozornosti s hyperaktivitou jsou novějším pojmenováním symptomů dříve souborně pojmenovaných LMD = lehká mozková dysfunkce. Jedná se o chronické potíže pozorností a reaktivitou, které jsou patrné již od raného dětství. Zdrojem těchto potíží není mentální retardace ani jiné motorické,

neuromotorické či senzorické poruchy. Úroveň pozornosti a impulzivita je vzhledem k věku dítěte nezralá, projevuje se například neschopností dodržovat stanovená pravidla. S přibývajícím věkem se mohou potíže zmírňovat. Porucha pozornosti s hyperaktivitou má negativní vliv na sociální interakci. Děti s ADHD patří do rizikové skupiny pro výskyt antisociálního chování, často pochází z dysfunkčních rodin s psychopatologií u příbuzných (Kucharská, 2000).

Děti s ADHD mají problém udržet pozornost při dané činnosti. Naproti tomu děti s ADD mají problém vůbec pozornost zaměřit, učitelé je často popisují jako pomalé a zasněné, mají také obtíže s navazováním sociálního kontaktu. Oproti tomu děti s ADHD bývají v sociálním kontaktu spíše agresivní a nesnášenliví a mají problém podřídit se autoritě (Kucharská, 2000). Můžeme u nich pozorovat nápadně nerovnoměrný vývoj jednotlivých psychických funkcí, velké výkyvy nálad a duševní výkonnosti. Nápadné nedostatky ve vnímání. Je možné rozlišit dva typy poruchy pozornosti. Jeden se projevuje nedostatky v nějaké specifické funkci například jemné motorice, verbálních funkcích nebo názorové orientaci. Druhý typ je v těchto složkách průměrný, ale díky neklidu, nesoustředěnosti a časté změně nálad podává rozkolísaný výkon. Můžeme také pozorovat vyšší míru rigidity u již osvojených činností, tedy menší otevřenost ke změně (Matějček, 2011).

Děti s ADHD či ADD často dělají chyby z nepozornosti, ztrácejí věci, zapomínají, vypadají jako, když nevnímají, mají problém s organizováním úkolů, postupováním podle zadání a dokončením úkolu. Dobře na ně funguje pozitivní posilování tedy motivace a odměna, nikoli tresty. Děti s ADHD jsou velmi aktivní. Vypadají, že jsou neustále v pohybu, něco vkládají do úst nebo si s něčím hrají. Mají zhoršenou schopnost sebeovládání. Skáčou lidem do řeči, nadměrně mluví, často mívají úrazy, protože nejprve reagují a pak až přemýšlí. Obvykle mají potíže se změnou činností. Osobnostně mají obvykle nízkou sebeúctu a bývají frustrováni (Riefová, 2007).

1.2.3 Specifika dětí s Aspergerovým syndromem

Aspergerův syndrom je poruchou autistického spektra (PAS). Děti s Aspergerovým syndromem (AS) mají těžkou poruchu sociální interakce a komunikace, ale oproti běžným autistům jsou průměrně nebo nadprůměrně inteligentní. Obvykle nemají vývojovou poruchu řeči, naopak verbálně bývají napřed. Jsou pro ně typické stereotypní zájmy, motorická neobratnost a nedostatek empatie. Vyskytuje se u nich větší pravděpodobnost nástupu

deprese a suicidálnímu chování než u běžné populace (Hrot, Hrdlička, Kocourková, Malá, 2008).

Děti s AS příliš nerozumí neverbální komunikaci, zato verbální komunikace je až pedantsky přesná a jednotvárná. Frekvence očního kontaktu je snižena. Tyto děti nechápou metaforu a ironii např. větu „Leze to z tebe, jak z chlupaté deky“, si vysvětlí doslovně, a pak se rozpláčou, protože to není pravda. Chybí jim smysl pro humor. Někdy o sobě také mluví ve třetí osobě. Nedokážou se dostatečně přizpůsobit chování ostatních a společným pravidlům, ačkoli se snaží a chápou je. Obvykle mají nějaký zájem, v němž dosahují hlubokých vědomostí. Daný zájem se v průběhu času může měnit, ale dávají mu přednost před všemi ostatními záležitostmi. Autistické děti dělají dojem, že nás neposlouchají nebo nevnímají. Na druhou stranu se chovají jako bychom jim viděli do hlavy. Nedokážou dobře udržet plynulost rozhovoru, nepokládají otázky. Rády mluví o něčem, co znají dobře. Často mají zvýšenou potřebu ujištění. Mohou být také zvýšeně citliví na hluk, přelidněné prostory a dotyk. V důsledku zmíněných obtíží je pro ně problematické navázat přátelský vztah s vrstevníky. Aspergerův syndrom je mnohem častější než klasický autismus (Attwood, 2005).

1.2.4 Děti se specifickými poruchami učení (SPU)

Jedná se o poruchy, které znemožňují běžné osvojení školního trivia. Nejedná se o poruchy související s nižší inteligencí ani o poruchy způsobené specifickým poškozením mozku. Poruchy učení nejsou přímo způsobeny zrakovou nebo sluchovou vadou. Jde o nestandardní fungování kognitivních procesů, které je přítomné od začátku vzdělávacího procesu. Patří sem například **dysgrafie** (porucha psaní), **dyskalkulie** (porucha čtení), **dysortografie** (porucha gramatiky) **porucha motorických funkcí**. Porucha motorických funkcí je příznačná výrazným opožděním vývoje motorických funkcí (koordinace, hrubé a jemné motoriky) oproti věku a intelektu dítěte (Hrot, Hrdlička, Kocourková, Malá, 2008).

Normy pro vývoj jemné a hrubé motoriky jsou spolehlivé zhruba do 3 let. Individuální rozdíly v dalším vývoji jemné a hrubé motoriky jsou tolik rozdílné, že normy jsou nepřesné. U těžkých postižení motoriky může dojít k podcenění mentální úrovně dítěte. Neobratnost v populaci odpovídá zhruba Gaussovu rozložení. Neobratnost má negativní vliv na sebepojetí dítěte již v mladšího školního věku. Naopak pohybová zdatnost otevírá dveře do dětského kolektivu. Z klinické praxe vyplývá, že neobratné děti trpí více pocitem méněcennosti než děti se sníženým intelektem (Matějček, 2011).

Velké procento dětí trpících poruchou pozornosti nebo poruchou pozornosti s hyperaktivitou má také poruchy učení. Děti s poruchami učení mají větší pravděpodobnost dalšího rozvoje poruch emocí a chování (Hrot, Hrdlička, Kocourková, Malá, 2008).

1.3 Integrace a různé typy škol

Děti s lehčími obtížemi mohou **být integrované** (začleněné) v běžné ZŠ. Integrace je vhodná pro děti, které dokážou navázat osobní kontakt, mají alespoň základní pracovní návyky a jsou schopné spolupráce. Dokážou funkčně komunikovat, částečně napodobovat. Naopak nevykazují ve velké frekvenci extrémní emoční reakce ani větší míru problémového chování. Integrace není vhodná pro děti s těžkou hyperaktivitou ani intelektem pod hranici 80.

Děti integrované v běžných školách nepotřebují asistenta, pokud jsou klidné spíše pasivní a bez poruch chování. Děti s poruchou autistického spektra se bez asistenta v běžné škole neobejdou. Asistenta obvykle potřebují i děti s těžší formou hyperaktivity. Pokud má integrované dítě asistenta je pro něj velkou výhodou osobní přístup a možnost nácviku v běžném prostředí ZŠ. Naopak nevýhodou integrace ať už s asistentem nebo bez něj je celkově vyšší zátěž a z toho plynoucí stres, úzkost případně podhodnocování sebe sama (Thorová, 2006).

Na **speciální školu** (dříve praktickou) jsou odkázány děti, které by obecně řečeno na základní škole neměly šanci zažít úspěch. Na speciální škole je větší možnost individuálního přístupu, podle různých učebních osnov. I podprůměrné dítě tam má možnost zažít sociální úspěch. Dostane se jim přiměřené zátěže a dostatku odpočinku. Nedojde tak ke ztrátě motivace vlivem nepřiměřené rychlosti výuky. Osnovy zohledňují praktické informace pro život (Matějček, 2011).

Existují i speciální školy, které jsou specializované pro určitou skupinu žáků. Speciální školy mohou být zaměřené na děti s vadami zraku, sluchu, SPU, s poruchami chování i děti s mentální retardací. Do těchto škol stejně jako do standardních základních škol je možné integrovat děti s jinými individuálními odchylkami ve vývoji (nejčastěji děti s lehce sníženým intelektem nebo s lehkou formou autismu).

Jedná se o školy, které využívají ve výuce a při nápravě dětí zpravidla pomoci psychologa, logopeda, speciálního pedagoga a pro integrované děti asistentů pedagoga. Ten se zaměřuje ve větší míře na rozvoj grafomotoriky dětí například pomocí programu KUPOZ a další nápravy pomocí Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování aj. Některé

z těchto škol nabízí možnost terapií: arteterapie, dramaterapie, muziko terapie a nácviku sociálních dovedností.

Do **praktické školy** (dříve pomocné), chodí děti, které se nemohou vzdělávat ani ve speciální škole. Obsah výukových osnov v praktické škole je zaměřený zejména na pokrytí základní samoobsluhy a hygieny a poznatky každodenní potřeby. Dále pak přichází na řadu Ústav sociální péče, pokud i praktická škola je příliš náročná. „Ve zvláštní škole a ještě více v pomocné škole se výuka zakládá většinou na principu názornosti, s využitím percepčně motorických funkcí“ (Matějček, 2011, s. 194).

2. Arteterapie

2.1 Vymezení oboru arteterapie

Termín arteterapie byl poprvé použit ve 30. letech 20. století v USA psychoanalytičkou Margret Namburgovou. Do Evropy se dostal ve 40. letech a první vyškolení arteterapeuti se začali objevovat v 80. letech. „*Arteterapie v širším slova smyslu znamená léčbu uměním, včetně hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění. Arteterapie v užším slova smyslu znamená léčbu výtvarným uměním*“ (Šicková-Fabrici, 2002, s. 30).

Na arteterapii lze nahlížet i jako na specifickou formu terapie, která záměrně ovlivňuje postoje a chování skrze umělecké působení s cílem léčit neboli navrátit do stavu harmonie. Slavík přichází s pojmem artefiletika jako výchova prostřednictvím umění. „*Metodicky je artefiletika založena na psycho-didaktické využití dvou navzájem spjatých aktivit: a) exprese výrazového tvůrčího projevu, b) reflexe náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno*“ (Slavík, 2011, s. 12). Na rozdíl od artefiletiky arteterapie pracuje nejen s expresí a reflexí, ale i s interpretací a cíleným metodickým vedením. Arteterapie podporuje individuální sebevyjádření a proces tvorby, který je stejně důležitý jako její výsledek. Při arteterapii není nic dobře ani špatně. Arteterapeut poskytuje své zkušenosti a představy a provází klienty terapeutickým procesem (Campbell, 2000).

Cíle klientů arteterapie se mohou různit, nejčastěji se objevují potřeby: přerámování stereotypů, zprostředkování kontaktu a komunikace, odstranění úzkosti a agresivity nebo potřeba kompenzace. Šicková-Fabrici rozlišuje v současné době v arteterapii **tři trendy**. První je výhradně psychoanalytický a snaží se změnit klientovu strukturu osobnosti. Druhý je nazýván „*art for therapy*“, kdy se neinterpretuje, ale pracuje se pouze s reflexí díla, sem bychom mohli zařadit například artefiletiku. Třetí trend je eklektický, tedy bere si od každého trochu a propojuje oba. Psychoanalyticky pojatá arteterapie se opírá zejména o teorie Freuda,

Junga, Adlera atp. Neinterpretační reflexní terapie vychází z teorií fenomenologie, existenciální psychologie, humanistické psychologie a geštalt psychologie (Šicková-Fabrice, 2002).

Psychoanalyticky orientovaní arteterapeuti vycházející z **Freudovy** teorie a považují za zdroj umění vnitřní konflikt. Využívají především metodu s volných asociací a výklad snů. Ve své práci vycházejí z předpokladu psychodynamické sublimace neurotických konfliktů souvisejících s dětstvím, sexuálním vývojem nebo rodinnou situací. Hledají v obrázcích latentní obsahy například falické symboly atp. (Šicková-Fabrice, 2002).

Psychoanalýza prošla od dob Freuda významným vývojem, největší posun se udál v teorii objektivních vztahů. Jedná se o uvažování v kontextu tzv. mentální reprezentace (zvnitřnělého vnímání, internalizace objektu), které si dítě vytvoří ve své mysli a pak se k němu nadále vztahuje. Pro Freuda tímto „objektem“ mohla být osoba, věc nebo představa, zatímco Melanie Kleinová vnímala „objekt“ striktně jako někoho nikoli něco. Tedy pečující osobu, která může dítě uspokojit, směrem k ní dítě směřujeme svá přání, touhy i hněv. Dítě si na základě vztahu s touto osobou vyvine zvnitřnělé vztahy, vnitřní reprezentace osob (Irwinová, 2008).

Od narození se u dětí vyvíjí sebedůvěra v interakci s okolím pak vzniká reprezentace já (self). Zde se podle Kerberga Freudova teorie pudů propojuje s teorií objektivních vztahů, kdy reprezentace objektů jsou se self svázané emoční energií. Pozornost psychoanalytiků se pak přesouvá na interpersonální vztahy například Bowlbyho teorie „připoutání“ a sní související separační úzkost (Irwinová, 2008).

Arteterapie poskytuje výborný prostor pro zhmotnění vnitřních mentálních reprezentací a vztahů jedince, a tím umožňuje podporu nového percepčního uspořádání vycházejícího z principu tvořivosti (Rubinová, 2008).

Jungiánští arteterapeuti pracují s archetypy – praobrazy, které jsou součástí našeho kolektivního nevědomí. Mezi nejznámější archetypy (praobrazy) patří např. narození, smrt, animus, anima, matka. K vyvolání těchto praobrazů využívají metodu aktivní imaginace. Pracují také s mandalou, která je symbolem self – jáství a interpretují. U interpretace Jung zdůrazňoval, že je podstatné mít soubor po sobě jdoucích kreseb vytvářejících sérii, která pak nese vyšší interpretační hodnotu (Šicková-Fabrice). Jung v nevědomí spatřoval zdroj zdraví a transformace, nikoli jen negativní aspekty a pudy. Na rozdíl od psychodynamických forem arteterapie, neslouží zde dílo pouze k vyvolání asociací, ale také k dialogu. Klienti například mohou napsat dopis obrazu. Důraz je kladen na kontakt s já - self a vlastní klientův

interpretační potenciál na mnoha rovinách, nikoli pouhou demonstraci latentního významu (Edwards, 2008).

Kognitivně-behaviorální terapie (KBT) je také označována za terapii kognitivní restrukturalizace, řešení problémů a zvládacích dovedností. Prvořadým cílem KBT je získat sebekontrolu, což je u dětí nezbytným předpokladem růstu. S úspěchem se využívá při léčbě deprese, úzkosti, fobie, obsedantně-kompulzivních poruch a při práci s hněvem. Je vhodná pro děti s poruchami pozornosti, učení, chování a příjmu potravy. Zlepšuje schopnost sebekontroly u mentálně postižených. U dospělých se ukázalo, že urychluje proces truchlení. Uplatňuje metody jako: kognitivní mapování, řešení problémů, relaxační techniky, externalizace vnitřních procesů např. kreslení emočních stavů aj. (Rosalová M., 2008).

Východiskem **geštalt psychologie** je fenomenologie. Podstatou fenoménu není jen to smysly vnímané, ale to co vnímáme intuicí a skrze naše hodnoty. Geštalt psychologie vychází z předpokladu, že suma je víc než jen celek jejích částí. Perls definoval geštalt terapii jako terapii, která nabízí zážitek „teď a tady“, snaží se uniknout traumatizující minulosti a zároveň úzkostnému očekávání budoucnosti. Využívají metody: panorama života, můj svět, příběh mého života. Často pracuje i s literárními texty (Šicková-Fabrice, 2002). Geštaltisté se ve výtvarné práci zaměřují na senzomotorickou aktivaci a pohyb v klientově výtvarné produkci. Podporují klienta, aby si všímal, co se mezi tvary, barvami a pohyby odehrává. Cílem je rozpoznávat své osobní potřeby a zdroje (Rhyneová, 2008).

Humanistická na člověka orientovaná **rogeriánská terapie**, chápe kreativitu jako něco, co člověka vede k sebeaktualizaci a sebetransformaci. V arteterapii je terapeut přítomným pozorovatelem, který nezasahuje do procesu, jen poskytuje podporu. Rogeriánská terapie rozvíjí empatii a naslouchání z klientů se pak stávají diváci vlastního díla (Betenskyová, 2008).

Postmoderní hermeneutický přístup v arteterapii zdůrazňuje, nutnost jevy pochopit, ačkoli je nelze vysvětlit. Tento přístup staví na sebereflexi, vlastní interpretaci znaků a řazení podle toho, jak je klient chápe. Další postmoderní teorie vychází z osobního příběhu a pracují s jeho přepisováním. Například **spirituálně-ekologické hledisko** pracuje způsobem, že původní problém očišťuje a zpracovává do akceptovatelné podoby. Vychází z klientovi zodpovědnosti za vlastní život i stejně jako proces tvorby. Zodpovědnost je ekvivalentem svobody. Přístup pracuje s metodami screeningu problémů, externalizací, přiblížením a zvětšením problému s cílem porozumět mu v rámci osobních významů. V další fázi se pracuje s vytržením problému z původního kontextu a přerámováním do nového kontextu. Tímto přesunem by se mělo

problematické místo očistit a harmonizovat a pomocí výtvarné reflexe přesunout i do spirituální roviny (Šicková-Fabrics, 2002).

2.2 Rožnovská arteterapeutická škola

Ateliér Rožnovské arteterapie byl založen v 90. letech v Českých Budějovicích PhDr. Milanem Kyzourem, malířem a hudebníkem (Šicková, Fabrics, 2002). Milan Kyzour starší vycházel ze své praxe s pacienty s diagnózou duševní poruchy a poruchy chování vyvolané psychoaktivními látkami, dále do arteterapie přinášel své zkušenosti z oddělení neuróz a také ze své praxe s dětmi Základní umělecké školy. Rožnovský způsob arteterapie je interpretační. Interpretace vychází z psychoanalytického pojetí terapie, avšak rožnovská škola využívá i prvky behaviorální terapie a fenomenologie. Prvky behaviorální terapie se vyskytují výtvarném vedení při harmonizaci kresby a malby a ve snaze odstraňovat „symptomatické projevy“ v tvorbě a směřovat ji k harmonii. Fenomenologickému pojetí bychom mohli zařadit například abreakční techniky (Lhotová, 2010).

Psychoanalytické pojetí se v arteterapii uplatňuje při odhalování a analýze symbolizovaných a zašifrovaných prvků v artefaktu. Jde o prvky, které nemá autor odvahu verbálně nebo výtvarně konkretizovat, ačkoli je sdělovat v nějaké formě chce. Výtvarně nedokonalý (neškolený) projev v tomto případě napomáhá terapeutovi a skupině odlišit individuální vyjádření autora a specificky se odlišující prvky výtvarné tvorby, kam autor promítá svou životní zkušenost (Lhotová, 2010).

Životní problematika se v přeneseném slova smyslu zrcadlí ve výtvarném artefaktu. Výtvarné dílo je vnímané jako reprezentace aktuálně neuvědomovaných nebo nepřítomných životních situací. Tvorba je interpretovaná v kontextu (pozadí) a v rámci (formátu) obrazu a s ohledem na aktuální vývojové stádium autora, případně jeho výtvarné zkušenosti či zaškolení. Předpokládá se, že výtvarná představa zesiluje prožitek a zároveň nabízí východisko z problematických životních situací (témat). Základ rožnovské metody stojí na zobrazení reality, adaptaci na realitu v kresbě a malbě. Realita v obraze je pojímána jako paralela socializace a přizpůsobení se společnosti. Realistická tvorba je preferovaná, protože dobře zprostředkuje rozdíl zamýšleného a provedeného – napětí mezi objektivní a psychickou realitou – odlišností záměru a provedení (Kyzour, 2010).

Výtvarné dílo můžeme vnímat v několika rovinách. První je, když se objeví rozdíly mezi záměrem a provedením, ať už z nezručnosti nebo jako nevědomý chybný úkon. V životě je to situace, kdy si nevědomky „házíme klacky pod nohy“. Druhou rovinu je rovina komunikace

terapeut-klient-obraz, kdy klient maluje a terapeut mu dává metodické pokyny, kdy cílem je harmonizace kompozice a barev v obraze ideálně ve figurativním, iluzivním zobrazení. Další rovinou může být užití specifických výrazových prostředků (pauzy, gesta, mimika, specifické slovní obraty) během procesu interpretace, kdy je cílem dojít ke klientově náhledu (vhledu, sebeuvědomění) na životní problematiku v kontextu tvorby (Kyzour, 2010).

Předpokládá se, že arteterapie sama o sobě má léčebný potenciál. Stejně jako sny v psychoanalýze mají kompenzační funkci pro lidskou psychiku. Nicméně arteterapeut by měl výtvarný proces kultivovat, aby nedošlo k fixaci problému. Výtvarný artefakt je odrazem emocionálního prožívání (symbol- subjektivní) a rozumového světa klienta (znak - objektivní). Napětí mezi znakiem a symbolem lze považovat za měřítko estetické hodnoty. Adaptací na realitu v malbě v souladu se zachováním osobitosti vyjádření vzniká vnitřní reprezentace tohoto procesu v autorově mysli potažmo životě (Kyzour, 2010).

Obraz je jakýmsi kódem vyjádřením aktuálního psychického stavu, v podstatě zastaveným časem, nedovyprávěným příběhem, proto se v arteterapii o obrazech hovoří. Považujeme verbalizaci za další nástroj změny v arteterapii. Autor může slovně rozšířit svůj příběh do nových horizontů a nalézt jiný úhel pohledu nebo jinou pozici a pak ji přenést do reálné životní situace (Lhotová, 2010).

V rožnovské škole je za nejúčinnější považována arteterapie propojující abreakční a analytické pojetí výtvarné tvořivosti a direktivnější styl práce. Jde hlavně o akční činnostní techniku zaměřenou na léčbu obrazu s respektem k ontogenezi výtvarného projevu. Chce metodicky direktivním způsobem dovést autora k návratu na životní křižovatky a krize za účelem zprostředkování motivace k hledání adekvátních způsobů řešení těchto životních situací (Kyzour, 2005).

Z metodického hlediska rožnovská škola předpokládá zpracování specifických témat ve formě maleb a koláží. „*Ve výtvarné tvorbě potom cíleně figuruje stupeň harmonizace výtvarného výrazu ve zvládnutí některých fenoménů známých výtvarníkům jako zvládnutí výtvarného prostoru, využití a změna perspektivy, zlatého řezu, zvládnutí barevné doplňkovosti, použití celé palety barev, změny chybné kompozice a jiných důležitých výtvarných prvků*“ (Lhotová, 2010, s. 60). Rožnovská škola ve své podstatě nepracuje s abstraktními tématy v tvorbě a vyžaduje návrat ke konkrétním tématům, analogicky tedy do Piagetova vývojového stádia konkrétních operací, které je vhodné pro reflexi problému.

Výtvarné vedení cíleně zapojuje do autorovy tvorby figury v činnosti nebo v pohybu (Lhotová, 2010).

Rožnovská škola využívá specifických výtvarných prostředků. Preferuje koláže, akvarelovou tematickou malbu, kombinaci tuše, tempery a voskových pastelů. Specificky pracuje s tzv. **akčním akvarelem**, což je technika vymývaného akvarelu, který je možné libovolně dotvářet. S nedokončeným akčním akvarelem se dá pracovat podobně jako se sny nebo Rorschachovou metodou prostřednictvím asociací (Lhotová, 2010).

Rožnovská škola využívá metodu **uhlová rezerva**, což je speciální technika začernění plochy na plochu drženým syntetickým uhlím a následné postupné odebírání z černé plochy pomocí plastické gumy, dokud nevytvoříme portrét. Tím výtvarné dílo kultivujeme. Ideální je vytvořit dva portréty, jeden ženský a jeden mužský. Technika se hodí pro klienty v krizi (Perout, 2009). V **tematické malbě** se pracuje s náměty pohádkovými (Šípková Růženka, Mořská Panna, Sněhová královna, Červená Karkulka, Loutkové divadlo), mytologickými (Prométheus, Adam a Eva, Betlémská scéna) a rodinnými (Moje rodina, Matčin svět, Otcův svět, Matka a dítě, Já partner a jeden z rodičů). V **tematické koláži** se nejčastěji pracuje s tématy: Rodinná koláž, Studená koláž, Šípková Růženka a Adam a Eva.

2.3 Zásady arteterapeutické práce

2.3.1 Struktura arteterapeutického setkání

První setkání bývá velmi důležité, jeho hlavním cílem je společné seznámení, navázání dobrého kontaktu a vytvoření vhodného prostředí pro rozvoj terapeutického vztahu (Šicková-Fabricsi, 2002).

Struktura setkání má obecně tři zásadní části:

- 1) instrukce a vysvětlení tématu případně techniky a záměru
- 2) vlastní výtvarná práce
- 3) diskuze nad výtvarným produktem a procesem tvorby (Šicková-Fabricsi, 2002).

Strukturované setkání je výhodnější, protože někteří mají problém vůbec začít nebo jsou nejistí a potřebují strukturu. Uvedením tématu se zrychlí proces práce, sdílení pak může pomoci sjednotit skupinu. Skupina si může téma i sama zvolit. Pokud mají všichni stejné téma, méně se stydí při následné diskuzi. Některá témata arteterapie mohou objasnit její odlišení od výtvarné výchovy nebo kurzu kreslení (Liebmann, 2005).

Vhodné je si držet hranice setkání (začátek, pevnou strukturu a cíl i konec setkání). Případně definovat pravidla pro využívání specifické výtvarné techniky (Campbell, 2000).

Důležité je artefakty archivovat, protože pak je možné mapovat terapeutický progres nebo regres v obsahu, tematice, počtu detailů, barevnosti, využití prostoru a vedené linii atp. Poté můžeme výtvarné změny porovnávat s dalším pozorovanými jevy např. sebeobrazem klienta, využitím řeči, vyjádřením emocí, proměně citění a jednání s druhými lidmi (Šicková-Fabrice, 2002).

Do skupiny je vhodné se výtvarně zapojit, účastníky to může inspirovat. Otevřenost arteterapeuta může napomoci prohloubení intimity a sdílení. Na druhou stranu pokud se arteterapeut zapojí do výtvarné aktivity společně s klienty, nemá příliš čas pomáhat klientům s materiálem a individuálně se jim věnovat (Liebmann, 2005).

2.3.2 Terapeutický vztah

Terapeut by měl být dobře vzdělán v některém léčebném oboru i v umění. Měl by být empatický, intuitivní, schopný improvizovat, vést rozhovor, analyzovat dílo a předvídat situace. Zároveň by měl působit důvěryhodně. Ideální je, když terapeut projde vlastním výcvikem s dostatkem praxe a supervizí. Důležité je ve vztahu vytvářet nějakou „ *kreativní alianci*“. Společným snažením klienta i terapeuta je zbavit se vzorců chování, které mu ubližují a naučit se novým vzorcům chování, které klientovi poskytnou radost, zvýší sebevědomí, sebelásku a přispějí k lepšímu prožívání života (Šicková-Fabrice, 2002).

Prostřednictvím umělecké aktivity terapeut pomáhá klientovi:

- hledět na sebe prostřednictvím umělecké reflexe jinak než dosud
- vytvořit si určitý nadhled
- plně prožívat a akceptovat své pocity i v životě ne pouze během arteterapie
- zvýšit sebedůvěru a sebeúctu skrze zážitky tvorby
- být otevřenější a svobodnější nejen ve výtvarné reflexi
- akceptovat druhé – jejich osobitý umělecký styl (Šicková-Fabrice, 2002)

2.3.3 Porovnání individuální a skupinové arteterapie

Arteterapii dělíme na skupinovou a individuální. **Individuální arteterapie** se využívá zejména u klientů, kteří by skupinovou práci narušovali nebo by jí byli sami rušeni či blokováni. K první skupině můžeme zařadit klienty hyperaktivní, agresivní a negativisticky vůdčí nebo psychotické. Do druhé skupiny naopak patří klienti úzkostní nebo klienti se sociální fobií (Šicková-Fabrice, 2002).

K výhodám **skupinové arteterapie** patří možnost nápodoby a sociálního učení, pocit sounáležitosti s klienty s podobnou problematikou, zpětná vazba skupiny. Je také finančně

méně náročná (Šicková-Fabrice, 2002). Klienti si mohou ve skupině vyzkoušet různé sociální role a vidět, jak na ně ostatní reagují. Mohou si vzájemně pomáhat (Liebmann, 2005). „Skupinová arteterapie má podle mých zkušeností velký sociální a integrační náboj. Pracovala jsem například se skupinou dětí, z nichž mělo každé velmi rozmanité problémy (ztráta zraku, porucha chování, autismus, mentální retardace)...Navzdory této různorodosti se vytvořila atmosféra akceptace, tolerance, kooperace, každý pomáhal při výtvarné činnosti každému, vznikaly koalice, přátelství, týmová práce“ (Šicková-Fabrice, 2002, s. 44).

Obvykle má skupina šest až dvanáct účastníků. Mezi nevýhody skupinové arteterapie patří větší organizační náročnost pro arteterapeuta, méně času na jednotlivé klienty, horší zachování diskretnosti ve skupině.

Je dobré si uvědomit, že i ve skupině stejně jako v individuální práci s klientem se odehrávají různé psychodynamické procesy. Nejčastěji se objevuje, přenos, protipřenos, identifikace a projekce (Campbell, 2000). Terapeut by si jich měl být vědom a ideálně je využívat ve prospěch všech zúčastněných.

2.3.4 Interpretace

Při interpretaci je zásadní si pamatovat, že jeden symbol nemá pouze jeden význam a interpretaci podřídít kulturně-historickému rámci a osobním konotacím a dalším objektům v obraze. „Při práci s podobnou problematikou se mohou objevovat symboly s množstvím podobných významů, ale musíme si dát pozor, abychom se vyhnuli příliš jednoduchému odvozování významu z jednoho kontextu do druhého“ (Liebmann, 2005, s. 49).

Nyní uvedu některé základní předpoklady týkající se užití linky, formátu, barvy a některých částých objektů v obraze. Znovu zdůrazňuji, že interpretace se v různém kontextu proměňuje a vždy pracujeme jen s hypotézami, které si ověřujeme rozhovorem s autorem. Například síla **čáry** (linky) většinou vypovídá něco o míře sebejistoty a kontroly klienta. Tenká čára může souviset s nízkou sebejistotou (stejně tak ušmudlané výkresy a gumování) a naopak velmi silné čáry s agresivitou. Převaha horizontálních čar v obraze nad vertikálními může značit psychologické konflikty (Davido, 2008).

Využití **formátu** čtvrtky má také svá interpretační pravidla. Levá část značí obvykle minulost, matku, introverzi. Pravou část naopak spojujeme s budoucností, otcem a extraverzí. Spodní polovina obrázku souvisí s materiální a provozní rovinou života. Horní část obrázku asociujeme s mysticismem, vzory, ideály, sny. Vyrovnané dítě zaplní většinou střed obrázku,

naopak dítě se spoustou problémů kresbu umísťuje okolo středu a střed zůstává prázdný (Davido, 2008).

2.3.5 Symbolika barev

Důležité je si uvědomit, že barvy mají jemné odstíny a úroveň jejich rozlišování je u různých osob odlišná. Barvy v různém kontextu nebo na různém podkladu působí na oko pozorovatele odlišně. Mohou se měnit v závislosti na intenzitě světla a sousedících barvách. Na tyto okolnosti je dobré brát ohled při interpretaci, stejně jako na dostupnost materiálu. Pokud nějaká barva chybí nebo je vymalovaná už z principu se nemůže na obrázku objevit.

Bílá

Základní asociace spojené s touto barvou jsou světlo, čistota, dokonalost, narození, svatby, pohřby (východ) x barva duchů a smrti (Jebavá, 1997). Bílá může také znamenat jasnost nezralost, naivitu, nevinnost a tendenci k perfekcionismu. Bílá na bílém papíře může značit potlačování (Šicková-Fabrice, 2002).

Černá

Vyvolává představu absolutna, nedostatku, temnoty, chaosu, smrti, souvisí s ženským principem jin. Španělsko považuje černou barvu za vznešenou a důstojnou (Jebavá, 1997). Černá symbolizuje absolutní zřeknutí se všeho vyhasnutí, NE, boj proti vlastnímu osudu. Je opakem bílé, která značí ANO (Lüscher, 1969). Černá může značit u dětí jistou míru úzkosti. V pubertálním věku nepřístupnost a ostych ve vyjadřování citů (Davido, 2008).

Červená

Mezi asociace obvykle spojené s červenou barvou patří oheň a krev, život, láska, vášeň, plodnost, v negativním smyslu agrese, válka nenávist. V Egyptě červená znamenala zlou poušť. V Římě ji nosili vládci a novomanželé ve svatební den. Alchymisté považovali červenou za symbol kamene mudrců (Jebavá, 1997). Červená souvisí se stavem výdeje energie a vitální energií, nervovou a hormonální aktivitou. Jde o puzení vůle mít úspěch, zvítězit, soutěživost, sexuální potence. Symbolizuje emoční obsahy, dobrý apetit, podnikavost, vůdcovství, tvořivé úsilí. Lidé, kteří odmítají červenou, bývají přetížení stimuly, jsou třeba vyčerpaní (Lüscher, 1969). Do šesti let je výrazné využití červené barvy běžné, u nemocných dětí není tak sytá. Později převažující červená značí nedostatečnou kontrolu emocí s tendencí k agresivitě (Davido, 2008).

Fialová

Fialová asociuje rovnováhu, propojení nebe a země, moudrost, symbol věčnosti, adventního času, postního času a zamyšlení. Tmavá fialová je spojovaná s temnotou, smrtí, osaměním (Jebavá, 1997). Jedná se o směs červené a modré a proto má i jejich charakteristiky. Souvisí s mysticismem a senzitivitou, úniky do fantazijních světů. Lidé, kteří preferují fialovou, tíhnou k intuitivnímu nebo erotickému splynutí – „magickou identifikací“. Mohou mít sklon zaměstnávat se kariérou nebo vědou. Preference fialové může souviset s nevyzrálostí a funkcí hormonálního systému. Fialovou preferují preadolescenti, těhotné ženy a lidé s poruchami štítné žlázy (Lüscher, 1969). Je využívána především v období adaptace. Malé děti ji používají málo a může u nich značit neklid ve spojení s modrou úzkost (Davido, 2008).

Modrá

Představuje nebe, vodu, čistotu, nehmotnost, stálost, nadzemskost. Egypští faraoni mívali modrý vous, hinduistická božstva Šiva a Kršna mají modrobílou barevnost. V křesťanství je modrý plášť panny Marie. V Číně znamená modrá nesmrtelnost. Obecně je považována za pasivní, introvertní a smutnou barvu (Jebavá, 1997). Podle Lüschera má tmavomodrá uklidňující vliv na CNS, symbolizuje utišení, relaxaci, klid, harmonii, blaženost, sjednocení, bezpečí. Je spjatá s hloubkou emočního prožívání a pocitem sounáležitosti i ženstvím. Může být také odrazem tendence zabývat se minulostí. Odmítání modré může naznačovat neklidné chování a narušení schopnosti soustředit se (Lüscher, 1969). U dětí modrá barva obvykle značí dobrou adaptaci a sebekontrolou, příliš modré může souviset s přílišnou sebekontrolou (Davido, 2008).

Zelená

Tmavě zelená symbolizuje fyziologickou tenzi, houževnatost, vytrvalost stálost, zároveň odolnost vůči změně. Zdůrazňuje já ve všech podobách. Výchozí nastavení osob preferujících tmavě zelenou barvu je vlastnictví a sebek potvrzení jsou předpokladem jistoty a sebevědomí. Lidé, kteří preferují tuto barvu, mohou být velmi hrdí až aristokratičtí, mívají zúžené senzorické vnímání. Jsou to reformátoři, jejich životní filozofií je pátrání po lepších poměrech a zároveň jejich zlepšování. Mohou mít tendenci poučovat druhé a přebíjet tenzi úzkostí (Lüscher, 1969). Světle zelená bývá považována za barvu jara, svěžesti, přírody, rostlin, obrody. V negativním kontextu je asociována světle zelená s hadíma očima (Jebavá, 1997).

Žlutá

Evokuje světlo, zlato, věčnost, proměnu, rozum, vědění. Ve středověku byla žlutá považována za symbol nenávisti a žluté oblečení bylo hanlivé (Jebavá, 1997). Žlutá barva

působí vesele je asociována s expanzivností, veselím, nadějí. Jedná se o barvu světla spojovanou se štěstím a svěžím duchem a odvázaním (může souviset s hledáním dokonalosti, filosofováním i sexuálními dobrodružstvími). Na druhou stranu je spojována s přehnanou ambiciózností a nedostatkem konstruktivních řešení. Žlutá je neklidná, žene vpřed, hledá alternativní řešení, je trochu povrchní. Odmítání žluté může souviset s beznadějí, nedostatkem sebevědomí, nedůvěrou a ztrátou odvahy (Lüscher, 1969). Někdy značí závislost dítěte na dospělém (Davido, 2008).

Hnědá

Hnědou si představujeme ve spojení se zemitostí, solidností, trvalostí, podzimem (Jebavá, 1997). Hnědá je spojením tmavě žluté a červené, je jakousi utlumenou vitalitou červené. Souvisí s potřebou domova a místa, zapuštěním kořenů. Signalizuje tělesné a smyslové prožitky, stav těla. Pokud hnědou odmítáme, může to znamenat odmítání odpočinku, relaxace, pohodlí a potřeb těla (Lüscher, 1969). Může odrážet špatné rodinné zázemí, špatnou sociální adaptaci dítěte včetně nejrozumnějších sociálních konfliktů. Rády ji využívají tvrdohlavé děti (Davido, 2008).

Šedá

Podle Lüschera se šedá barva týká angažovanosti, buď se člověk nechce angažovat vůbec, nebo se angažuje příliš. Souvisí se stresem, může se objevovat v období vyčerpání. Tvoří hradbu mezi dvěma odlišnými oblastmi. Člověk nechce být vůbec vidět nebo je naopak až dotěrný. Celkově se dá mluvit o nevyváženosti systému chování a prožívání jedince. Velká angažovanost a výborné výkony mohou být i kompenzací vlastního sebeklamu a strachu z neúspěchu (Lüscher, 1969).

2.3.6 Základní symbolika objektů

Postava obvykle nejvíce vypovídá o autorovi. Důležitá je velikost **hlavy**. Malé děti kreslí nejprve hlavonožce a pak dělají velké hlavy u postav. Pokud se velká hlava vyskytne u starších dětí, značí to často patologii. Malá hlava naopak značí nízké sebevědomí a pocity méněcennosti. **Nos** odpovídá falickému symbolu. **Oči** jsou zrcadlem duše. Velké oči mohou být hypnotizující nebo svádivé (spíše u dívek). Zježené obočí může být příznakem agrese. **Vlasy** jsou sexuálním atributem, vlasy narcistních osob bývají kudrnaté a načesané. Velké **uši** kreslí špatně slyšící nebo děti, které se toho chtějí hodně dozvědět (Davido, 2008).

Ústa jsou symbolem komunikace a potravy i erotiky. Velká ústa značí smyslnost. Ústa souvisejí s matkou (kojení, první potrava). Chybějící ústa obvykle souvisí se vztahovými

problémy (oidipický komplex, špatné vztahy s matkou, nedostatek vlídné komunikace v rodině). Vyceněné zuby odkazují na agresivitu a nevyřešené sexuální problémy. Kulatá ústa u malých dětí značí obvykle opožděný duševní vývoj. Výrazné **ruce** stejně jako paže souvisí se sociabilitou. Ruce v kapsách mohou odkazovat na masturbaci nebo delikventní chování. Vynechané paže většinou naznačují masturbaci. **Nohy** v ohybu nebo uříznuté mohou souviset s omezenými fyzickými nebo psychickými schopnostmi. Zvýrazněná **prsa a hýždě** odkazují u dětí na zájem o sexuální otázky. Zobrazení **oblečení** s kapsami a knoflíky, dodává postavám na důležitosti. Velký počet kapes a knoflíků může odkazovat na pocit závislosti (Davido, 2008).

Dům patří k nejoblíbenějším dětským tématům. Symbolicky vypovídá o osobnosti dítěte a jeho rodinném zázemí. Zda se jedná o chatrč nebo kostel, společenské sídlo atp. Může mít antropomorfické (polidšťující) prvky. Při interpretaci si všímáme oken, dveří, výzdoby, velikosti zahrady, plotu, stromů. Důležité je, zda k domu vede cesta a má komín (Davido, 2008).

Strom interpretujeme jako symbol člověka. Jeho vývoj probíhá obdobně jako vývoj lidské postavy. Všímáme si, zda je strom ukotven do země, jestli má plody, jakou má korunu, kořeny, kmen, větve. Je možné využít při interpretaci poznatky z projektivního testu stromu (Baum test). Nejobvyklejší **zvířata**, která děti znázorňují, jsou pes a kočka, případně další domácí zvířata. Za zvířetem bývá nezdárka kdy skryta osoba dítěte. Otec, kterého se děti bojí, může být zobrazen jako šelma, krokodýl, tygr či vlk. Můžeme se ptát na přítomnost úzkosti u dítěte (Davido, 2008).

Obraz **slunce** ukazuje na vztah s otcem teplé (dobrý - vztah, studené - chladný vztah), rudé slunce může být příznakem, že dítě se otce bojí nebo ho nerespektuje. **Měsíc** je symbolem noci a pro děti i strachu (dospělí navazují v noci přátelské a milostné vztahy), když se objeví měsíc, zmizí slunce, měsíc představuje také smrt. **Obloha** může být symbolem snů a přání (pokud je plná hvězd), ale také odkazuje na něco mimozemského, což může vést k úzkosti. **Země** je symbolem stability a rovnováhy, je úrodná. Její plody jsou symbolem ženské plodnosti a květiny ženské krásy, skrývá se v ní voda (Davido, 2008). Hornaté a skalnaté povrchy mohou signalizovat v rožnovském interpretačním rámci deprivaci vztah s matkou. **Oheň** souvisí s podobnými výkladovými rámci jako slunce, častěji bývá v dětských dílech zobrazen ve formě kouře. **Voda** je typickým ženským symbolem, představuje vše, co se týká stvoření. Voda je také symbolem sexuálního aktu nebo změny. Děti s enurézou často zobrazují hasiče s vodou. Loďka může být i odkazem na touhu po samotě nebo úniku. „*Děti, kterým*

vrtají hlavou sexuální otázky, kreslí nákladní lodě s obrovskými falickými komíny“ (Davido, 2008, s. 49).

3. Arteterapie s dětmi

3.1 Vývoj dětské kresby a malby

V psychickém vývoji můžeme pozorovat některé zvláštnosti, které se odrážejí v dětském estetickém vyjadřování. Jde například o jev **synkretizace**, jedná se o vnímání skutečnosti vcelku bez jednotlivostí, což je fenomén typický pro vývojové stádium schematické kresby. Bylo zjištěno, že umělecky nadaní lidé vnímají skutečnost komplexně jako jeden celek i v dospělosti. **Eidetismus** je schopnost vytvářet si subjektivní paměťové stopy podobné fotografii a to záměrně i nezáměrně, tato schopnost je nejvýraznější v předškolním věku. Další specifika dětského vnímání je ukotvení v přítomném okamžiku a místě, které zná. Vnímání nápadných znaků předmětů a jevů – např. mléko je bílé. Patří sem i egocentrické vnímání světa, což znamená, že dítě se považuje za středobod rodiny, světa, společnosti i vesmíru a vše je tady kvůli němu. Ve výtvarném výrazu se to projevuje **antropomorfizací objektů** - polidšťováním, např. namaluje dům, který vypadá jako lidský obličej (Jebavá, 1997).

1) Čmárání, 2-3 let

Kresba začíná od čmárání tužkou čistě kinestetickému potěšení. Zhruba před druhým rokem života se objevuje schopnost představivosti a fantazie. V tvorbě vnímáme klubička, linky a výraznou motorickou stopu. Okolo třetího roku života se objevuje úchop a dítě dokáže oddálit tužku od papíru a napodobit kruh nikoli čtverec. Mluvíme o tzv. zvládnuté záměrné čmáranici. Zvládnutá čmáranice se objevuje zhruba půl roku po první čmáranici. Záměrná pojmenovaná čmáranice s cílem něco napodobit objekt „maminku“ je další fází vývoje (Perout, 2005).

2) Preschematické období, 3-6 rokem

Přichází období hlavonožců. Jedná se o primitivní zobrazení lidského těla pomocí kruhu s obličejem, z něhož vychází ruce a nohy. Snižují se kinestetické stopy a přibývá detailů. Rozšiřuje se pracovní pole, objekty jsou schematizovány. Barevná paleta se rozšiřuje a děti jsou ovlivňovány pohádkovými ilustracemi (Jebavá, 1997). Používání barvy nesouvisí se skutečnou barvou objektu, důvodem výběru barvy může být i její hustota nebo rozpíjení. Objekty jsou na formátu rozmístěné po obvodu. Děti zaměňují pravou a levou ruku i stranu (Perout, 2005).

3) Analytická kresba (Jebavá), schematické období (Perout) 6-9 let

Dítě zvládne hrubé schéma objektu, postavy, velké individuální rozdíly. Děti jsou schopné své představy a vnímání skutečnosti analyzovat – popisný symbolismus. Představy se začínají přizpůsobovat realitě a mají silný emoční náboj. Kresby jsou tvořené podle logického nikoli vizuálního kritéria, vypočítává detaily, na které si vzpomene a jsou pro něj důležité, má propracovanější schéma popisný realismus (Read, 1967).

Mohou se objevit tváře z profilu bez snahy o vytvoření prostoru (Jebavá, 1997). Perout v souladu s Jebavou tvrdí, že se objevují první pokusy o profilové zobrazení a dodává, že se týká zejména pohybujících se předmětů. Objevují se první pokusy o sjednocení jednotlivých prvků v obraze formou vyprávění příběhů na lince nebe-země. Dalším vývojovým krokem je vyprávění příběhů v lince nad sebou. Spodní pás je blíže k divákovi a horní pás je dále od pozorovatele. V artefaktech se vyskytuje sklápění do půdorysu a rentgenovitě – transparentní vidění. Barvu děti používají plošně a můžeme vidět několik pozorovatelských stanovišť v obraze. Využívá přiléhavou barvu k objektu, nepracuje s barevností nahodile jako v předchozím stádiu. V tvorbě ubývá spontaneity, což může souviset s přizpůsobením se realitě – realitě školy a řádu (Perout, 2005).

Děti v tomto období k vyjádření perspektivy využívají buď sklápění do půdorysu, nebo tzv. obrácenou perspektivu, kdy jsou předměty na základní lince menší než předměty za nimi, jde o prostor subjektivní nikoli malovaný pro diváka. Mezi šestým a sedmým rokem se začíná objevovat horizont. Tedy čára oddělující nebe i zemi (Uždil, 2002).

4) Vizuální realismus (Read), oživlá kresba (Jebavá), Kresebný realismus (Perout), 8-12 let

Okolo deseti let dozrává plně zrakové vnímání. Oživé kresby se podobají naivnímu realismu (Jebavá, 1997). Snaží se znázornit, co vidí, v první fázi dvojrozměrně pouze obrysem, ve druhé fázi moduluje hmotu, začíná překrývat objekty a řešit perspektivu, zkouší stínovat, věnuje se krajinám (Read, 1967). Ideální pro podpoření tohoto období je využití různých materiálů – hlíny, dřeva, papírových modelů. Dítě v tomto období objevilo tajemství překrývání objektů v prostoru. Pohyb ještě není zvládnut, objevuje se loutkovité zobrazení postav. Regresi v tomto období by značilo využití geometrického schématu u postavy (Perout, 2005).

5) Potlačení (Read), vzdorná kresba (Jebavá), pseudonaturalistické období (Perout), 11-15 let

Výtvarný projev nemluví, ztratila se odvaha (Read, 1967). Vyvíjí se abstraktní myšlení a schopnost zručnosti zaostává. Dítě brzy zjistí, že není schopné ztvárnit skutečnost a dá přednost jiným formám umění. *“Estetické cítění je podrobena vnitřním konfliktům, kritice vnější reality, stavům úzkosti a strachu ze smrti”* (Jebavá, 1997, s. 30). Mezi jedinci jsou obrovské rozdíly v emoční, sociální a mentální složce osobnosti. Stále ubývá spontánního chování. Učí se lineárně-perspektivnímu zobrazení.

Tvorba začíná mít charakteristické rysy osobnosti, rozlišíme artefakty introverta a extroverta, vizuální a haptický typ. Ti pracují s perspektivou odlišně. Vizuální typ dobře pracuje s pohybující se postavou a řasením oblečení. Haptický typ si lépe poradí s vytvořením hloubky prostoru. V tvorbě se u postav objevují pohlavní specifika, u haptického typu například karikatura. Začínají pracovat s šerosvitem – využívají světlo a stín. Metodicky je dobré zařadit autoportrét, koncem tohoto období zařazovat do tvorby iluzivní průhledy (Perout, 2005).

6) Umělecké oživení (Read), 15-17 let

Kresby jsou již vypracované a odlišují se podle pohlaví, spousta lidí se sem přes předchozí stádium nedopracuje (Read, 1967). U výtvarného umění zůstávají pouze nadaní. Období vlastní umělecké tvorby, vnímání reality už je přesné a fantazie korigovaná. V tomto období dominuje kritický přístup a racionální vnímání problémů. Zájmy a umělecký projev je podřízený osobnostnímu (Jebavá, 1997). Umělecká krize je překonaná a autor hledá ideální metafyzický prostor pro sebeprojekci. Tvorba vychází z abstraktní představy předměty a jejich vztahy jsou znázorněny zástupně. Využívá se abstraktního schématu a stylizace symbolu, autor se rozhoduje o tom, co namaluje, nejedná pouze intuitivně. Metodicky se hodí volná témata, kde je dostatek prostoru pro asociace a analogie. V ideálním případě zachycuje pozorovanou skutečnost s abreaktivním prvkem náhody, tím vzniká autentická tvorba (Perout, 2005).

3.2 Krizová období vývoje dětské kresby a malby

Podle pana doktora Milana Kyzoura staršího můžeme rozdělit pojetí dětské kresby na tři stádia, **egocentrické, objektivní a reflexivní**. Přejít mezi jednotlivými stádii je souvislý. V tvorbě se objevují některé prvky původního stádia a začínají přibývat prvky dalšího stádia. Přítomnost nebo nepřítomnost těchto prvků je krizí neboli změnou a přechodem do nové fáze. Může být také naopak regresem.

Egocentrické 4-8 let – V egocentrickém období je nutné veškeré výtvarné vedení podřídit fantazii, zásadní je probíhající proces nikoli přiblížení ke skutečnosti. Toto období odpovídá Piagetově periodizaci přechodu ze stádia sémiotické či symbolické funkce do stádia

konkrétních myšlenkových operací (Piaget, 2014). Vedení by mělo být motivační například využít pohádky a zaměřit se na sytost barev. Není možné pracovat s objemem předmětů a vztahy předmětů. Děti kresbou vypráví příběh. V tomto období můžeme intervenci směřovat na skutečnou velikost předmětů, upozornit, že něco může být větší nebo menší a je možné podpořit zobrazení i mimo linku země (Kyzour, 1970).

Objektivní 8-13 let – V tomto období začínají děti chápat prostorové zákonitosti (délku, perspektivu) a jsou schopni realistického zobrazení (cit pro kulisu). Toto období odpovídá v Piagetově periodizaci přechodu ze stádia konkrétních myšlenkových operací do stádia formálních myšlenkových operací (Piaget, 2014). Na začátku období konkrétních operací, má většina dětí v oblíbě zlatou barvu, výborně se hodí k zakrytí iluzivnosti a obraz ztratí hloubku. Stejně jako tomu bylo na pozadí gotických obrazů (Kyzour, 1998).

Mizí sklápění do půdorysu a nejednotné měřítko velikostí. Barevnou nadsázku můžeme nechat, abychom nezkazili chuť malovat. Zde přichází na řadu také šednoucí barevná perspektiva směrem do dálky. V tomto období narůstá potřeba skutečné iluze průhlednosti (lazury). Lazury v kombinaci se sytými krycími barvami výborně vyhovují těmto potřebám. *„Tímto řešením je vyloučeno nežádoucí ředění a lomení barev ve snaze docílit prostorové iluze. Iluze v tomto případě nejde za hranici dětského vkusu a dětské dílko zůstává stále do jisté míry výtvarně vyvážené a plošné, ke slovu přichází rytmus ploch tmavých a světlých, barev teplých a studených.“* (Kyzour, 1970, s. 3).

Vede k pocítění světelné dominanty, v předchozím období se jednalo o dominantu barevnou. Vedeme děti k modulaci objemu 3D předměty. Modelování materiálů trojrozměrnou kresbu a malbu nesupluje. Pozorovatel má pevné stanoviště a skutečnost nevypráví, ale vnímá. Přechod je kontinuální, sklápění půdorysu můžeme vnímat jako první krok směrem do stádia konkrétních operací (Kyzour, 1970). Jedná se o období „kázně a drilu“, kdy se postupně rozpadají naše iluze, tento proces pokračuje dále do dospělosti a hloubky našeho života.

Přechod do dalšího stádia vychází ze souladu prvního a druhého stádia. Jde o to přizpůsobit se realitě prostoru, ale zachovat si osobitost a sny. Vhodnou metodou pro přechod může být „imaginativní portrét“. Ve druhém období je vhodné utvářet emocionální vztah ke skutečnosti, pěstovat iluze a pak je po zbytek života bořit.

Reflexivní 13-18 let – Odpovídá Piagetově stádiu formálních operací, např. akční malba, geometrické konstrukce, dekorativní práce. Pokud se autorovi podaří dojít k iluzi lazur,

výsek skutečnosti se rozpadne na jednotlivé prvky, čímž vzniká abstrakce – vzorec neboli schéma formální operace. Není vhodné zde využívat expresionistickou zkratku, protože stylizace není autentická a je vhodné se držet, buď abstraktních studií, nebo realistického zobrazení (Kyzour, 1970).

3.3 Specifika arteterapie s dětmi

Děti jsou na rozdíl od dospělých během terapie bezprostřednější a vyjadřují se spíše projevy chování než slovy. Touto cestou je pro ně snazší vyjádřit pozitivní i negativní emoce. Hlavním cílem terapie s dětmi je především zpracování a kontrola emocí a konfrontace se zkušenostmi a zážitky s vrstevníky (Langmeier, Balcar, Spitz, 2000). Děti v období předlatentním mají živou povahu, spontaneitu a fantazii plnou představ. V latentním období už se snaží maximálně ovládat. Objevuje se jistý odstup a nedůvěra spojená s nevyvinutým egem (Caseyová, Daleyová, 1995).

Cílem terapie s dětmi je prožitek verbalizovat spíše než analyzovat, ať už se pohybujeme v oblasti zdravotnictví, sociální podpory nebo školství. *„I když problémy dítěte mohou mít emociální základ, často se projevují jako „obtíže v učení“ a jsou pak vnímány jako „záležitost školy“. Právě zde je důraz na rodinu víceméně stěžejní, i když chybí vztah k rodičům (nebo jednomu z nich) a interakce s nimi“* (Caseyová, Daleyová, s. 14).

Ideální je, pokud jsou ve skupině vždy minimálně dva účastníci se stejnou problematikou. Pro skupiny dětí v mladším školním věku je jako maximální počet doporučeno osm členů. Skupina může začínat s větším počtem, protože se předpokládá určitý úbytek. Pro skupiny mladšího školního věku jsou příznačné poruchy přizpůsobení a specifické poruchy učení. Není vhodné do skupiny zařazovat děti s intenzivními poruchami chování (Langmeier, Balcar, Spitz, 2000).

Dětská terapeutická skupina poskytuje svým členům pocit sounáležitosti, sociálního naplnění (někam patřím) a pocit závislosti (útočiště před úzkostí), dopřává sociální učení. Výchozím předpokladem je tedy potřeba sociálních vztahů a možnost tvořit je. Je vhodné využívat terapeutický kruh a jasnou strukturu sezení. Vedení terapeuta spíše direktivnější zejména u dětí s poruchami chování (Langmeier, Balcar, Spitz, 2000). Arteterapie může poskytnout prostor pro bezpečnou komunikaci vědomých a nevědomých procesů. Pro děti je důležité viditelné vyjádření jejich vnitřního prožitku (Caseyová, Daleyová, 1995).

„Při arteterapii s dětským klientem je neodmyslitelnou součástí znalost a respektování ontogenetických vývojových charakteristik dětské kresby a malby... Terapeutické využití tohoto

modelu předpokládá absolvování všech vývojových etap – od raného čmárání k výtvarně plošnému fenomenistickému vyprávění, přes iluzivní způsob zobrazování a období vizuálního realismu k formálním experimentům. Přitom nejde ani tak o lineární vývojovou následnost, kdy již proběhlé je chápáno jako překonané vyšším vývojovým stupněm, ale o schopnost cyklických inspirativních návratů, bez nichž ubývá autenticity a tvořivosti“ (Perout, 2004, s. 1). Za patologické je považováno ustrnutí nebo vynechání některé vývojové fáze výtvarného projevu klienta (Perout, 2004).

Uplatnění výtvarných metod rožnovského ateliéru je třeba modifikovat pro potřeby dětského klienta. Například využití akvarelových barev u dětí předškolního věku, může být nešťastné, protože pro svůj rozvoj potřebují především motorickou aktivitu a velký štětec jim může z díla udělat soubor rozpitých skvrn. Odstupňování jemnosti světla a stínu užitím akvarelových barev pro ně zatím není vývojovým úkolem. Je vhodné tedy zařadit raději temperu nebo tuš. Dětem mladšího školního věku můžeme metodicky vyjít vstříc kombinací tuše a tempery s vodovými barvami (prvek vzdušné perspektivy). Při technice akčního akvarelu můžeme dětem rovněž zjednodušit techniku využitím temperových barev. Ideální je kombinace autentické barevné skvrny a grafického prvku, ale dáваме si pozor, aby snažení neskončilo pouze u kolorované kresby. Koláž u dětí tohoto věku není metodicky vhodné uplatňovat, jelikož předbíhá jejich vývojovou úroveň, můžeme tak dítě ochudit o fantazijní představy a mentální reprezentace (Perout, 2004).

3.3.1 Arteterapie s dětmi se sníženým intelektem a mentální retardací

V obrázcích dětí s lehkou, střední a těžkou mentální retardací se obvykle významně promítá úroveň jejich kognitivních schopností. Zejména převaha subjektivního pohledu nad objektivním a egocentrické období. Z toho důvodů je vhodné se vyhýbat abstraktním tématům při zadávání práce a dbát, aby nebyl postup práce příliš náročný.

„Je velmi důležité si uvědomit i fakt, že kresba mentálně postiženého dítěte, které například dosáhlo úrovně šestiletého dítěte, se kresbě zdravého šestiletého jedince nepodobá“ (Davido, 2008, s. 119).

Vyskytuje se primitivní grafický projev, znaky předmětů jsou nekompletní, zjednodušené rysy, sklopení a transparentnost, přesto může obrázek zůstat harmonický (Davido, 2008). Kresba je celkově chudá a objevuje se ulpívání na stále stejných tématech.

3.3.2 Arteterapie s dětmi s Aspergerovým syndromem

Autismus může být velmi matoucí tím, že se děti hodně liší ve stupni projevovaných symptomů jako je opožděný kognitivní vývoj, nízká úroveň sociální interakce a komunikace, opakující se chování - stereotypy a rezistentní nastavení vůči změně. Arteterapie může být vhodnou formou k sebevyjádření a sebe prezentaci (Malchiodi, 2003).

Vhodné je dát si pozor na inhibici nebo naopak zintenzivnění některých smyslových vjemů u dětí s poruchou autistického spektra (PAS) a mít na paměti nějaký systematický plán, jak minimalizovat reakci v případě, že se dítě stane příliš zahlcené smyslovými vjemy. Využíváme různorodý podnětový materiál a zapojujeme práci se smyslovými vjemy (čich, sluch, zrak, hmat).

Je možné pracovat na rozvoji motorických procesů například zařazením techniky koláže nebo asambláže. Pracovat s tříděním tvarů, barev a objektů a znázorňovat oblíbená zvířata nebo pohádkové postavy. U starších dětí lze využít práci s fotografií nebo zařazení techniky posílání obrázku dokola, přičemž každý na něm chvíli pracuje a každý používá jednu barvu (Malchiodi, 2003).

Vzhledem ke specifikům PAS se mohou objevit v tvorbě této skupiny opakující se stereotypní témata. V kresbě postavy pro ně může být obtížné zachytit obličej, zejména kvůli jeho výrazu, postavu také mohou schematizovat jako v komiksech. Mohou se objevovat i postavy složené z něčeho, co je zrovna zajímavá např. stroj. Někdy mají tendenci zaměřit se na výrazný detail v obrázku (Thorová, 2006).

Skupinová práce je pro ně obtížná, protože skupina je pro ně nevyzpytatelná. Obvykle dobře reagují na práci s hlinou a dalšími trojrozměrnými předměty. Doporučuje se jim nabídnout širší škálu výtvarných prostředků a témata zahrnující zručnost a nácvik jemné motoriky (Liebman, 2005). Autistické děti si svým výtvarným projevem kompenzují slovní projevy. V rozporu s Liebman Šicková tvrdí, že autistické děti mají mnohdy odpor pracovat s hlinou, ale lze ho překonat například pomocí házení hlíny (Šicková-Fabrics, 2002).

3.3.3 Arteterapie s dětmi s poruchami pozornosti

Děti s ADHD a ADD můžeme nazvat hledači podnětů. Pro práci s nimi je vhodná předvídatost, stálost, struktura a potřebují zažít úspěch více než jiné děti. Skupinová arteterapie jim dává možnost natrénovat si sociální dovednosti a zvýšit sebevědomí, procvičit si strategie, jak se stát úspěšnými. Děti s ADHD jsou často velmi kreativní, takže mají možnost ve skupině zazářit. Své skutečné pocity mohou ostatním přiblížit pomocí výtvarného

znázornění, aby jim lépe porozuměli a nevykládali si jejich chování jako lenost, naschvály, egoismus, pasivní agresivitu nebo narcismus (Malchiodi, 2003).

Během arteterapie si mohou děti natrénovat naslouchání, zaměření pozornosti na jednu věc, organizaci práce a plánování, ale zároveň jim arteterapie umožňuje spontánní vyjadřování prostřednictvím artefaktu. Jsou pro ně vhodná témata, která jim umožní bezpečně odfiltrovat vztek a strach. Třeba práce s hlínou, rytí do lineu, rytí do husté vrstvy barvy atp. (Liebman, 2005). Doporučují se i relaxační témata pro celkové uvolnění. Když je ve skupině dobrá atmosféra, hodí se i témata týkající se rodinných vztahů. Mohou pro ně být zábavná témata pro práci ve dvojicích.

U dětí s ADHD se vyskytují nápadné disproporce u jednotlivých částí těla, špatné napojení rukou. Chybí některá základní část těla například nos. Vyskytují se stereotypně se opakující jevy (přílišné množství knoflíků nebo prstů). Hyperaktivní děti často vyčmárávají různé části objektu. Celkově zpracování působí primitivně a je doplněné bizarními tvary (Šturma, Vágnerová, 1982).

Děti s poruchou pozornosti bez hyperaktivity (ADD) byly v Mexiku zkoumány po dobu šesti měsíců. Vědci zjišťovali, zda se vlivem arteterapie zlepší jejich výsledky ve Weschlerově inteligenčním testu WISC-IV a aktivita v Broadmanově oblasti mozku, která je důležitá pro vytváření představ. V retestu se ukázalo, že se u všech třinácti účastníků arteterapeutické skupiny se signifikantně zlepšil výsledek WISC-IV retestu u 11 ze 14 subtestů oproti pretestu. V Broadmanově oblasti byla při magnetické rezonanci zaznamenána větší míra aktivity po terapeutické intervenci než před terapeutickou intervencí (Savendra, García, Waldo, Campos, León, Casteñeda, 2010).

3.3.4 Arteterapie s dětmi se SPU

Skupina dětí se **specifickými poruchami učení** by měla být malá. Měla by disponovat dostatečným množstvím materiálu, aby si každý mohl vybrat (rozvíjí to pocit svobody a zodpovědnosti). Je vhodné plánovat aktivity, tak aby každý zvládl udržet pozornost. Důraz je kladen na představy nikoli na ideál. Děti s poruchami učení ze zkušenosti spíše nekomentují svá díla, ale je v hodné jim dát prostor k předvedení uměleckého počínu ostatním (Campbell, 2000).

Hodně velká část dětí s poruchami pozornosti trpí i poruchami učení. Obecný přístup k práci s těmito skupinami se příliš neliší. Při arteterapeutické práci s dětmi se SPU postupujeme obdobně jako u dětí s poruchami pozornosti, bývá u nich zvýšená unavitelnost a

opožděný grafomotorický vývoj, takže zapojujeme relaxační techniky a častěji střídáme činnosti. Typickým projevem špatné v kresbě jsou roztřesené nepřesné i dvojité linky případně roztřepané čáry.

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Charakteristika prostředí, skupiny a cíle práce

4.1 Charakteristika prostředí

Arteterapeutická skupina vznikla v prostředí soukromé speciální školy pro děti se specifickými poruchami učení. Škola funguje od roku 1992. Výuka probíhá podle standardních osnov základní školy. Maximální počet žáků ve třídě je patnáct. Na prvním stupni pomáhá v každé třídě asistent pedagoga. První třída je výjimkou, asistent pedagoga zde není, jelikož prvňáků je ve třídě maximálně deset.

Do školy mohou být integrovány i děti s odlišnou problematikou než jsou specifické poruchy učení. Škola poskytuje nadstandardní péči v podobě možnosti terapií. Nabízí arteterapii, muzikoterapii, dramaterapii a dále reedukaci grafomotoriky a speciální nápravy. Nadstandardní péče probíhá i formou konzultací se školním psychologem, možností logopedie, účasti v programu Feuersteinovy metody instrumentálního obohacování a v programu KUPOZ. Zvýšená péče je věnovaná individuálním potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podpoře jejich sebevědomí a školní úspěšnosti. Podpora je realizovaná například slovním hodnocením v 1. a 2. třídě, přítomností asistenta pedagoga ve 2. - 5. třídě a individuálními vzdělávacími plány. Třídy jsou také na náročnější předměty rozdělené, jedná se o český jazyk, anglický jazyk, německý jazyk, matematiku, chemii, fyziku.

Tradice arteterapií na škole je již letitá. Všechny terapie obvykle probíhají během čtvrtého odpoledne, aby se časově nekřížili s jinými odpoledními činnostmi na škole. Na arteterapii je vyčleněna jedna ze tříd, kde dopoledne probíhá výuka. Zároveň je ve třídě stabilně prostor pro uložení výtvarného materiálu. Od arteterapie se na škole obecně očekává podpora sebevědomí žáků, rozvoj vyjadřovacích schopností, nácvik respektování společných pravidel, rozvoj empatie, naslouchání a práci s emocemi.

4.2 Cíle arteterapeutické skupiny

Mezi obecné cíle naší arteterapeutické skupiny patří vytvoření společného bezpečného prostoru pro komunikaci a sdílení, kdy každý žák může zažívat příjemnou atmosféru a pocit přijetí. V takovém prostředí by se neměl bát projevit výtvarně ani verbálně. Na druhou stranu záměrem mého výtvarného vedení je i učít děti, aby dokázaly respektovat osobní prostor ostatních členů skupiny a pravidla skupiny. Skupinu vnímám jako společný prostor setkávání, kde je možné rozvíjet komunikační schopnosti a sociální dovednosti.

Na úrovni jednotlivce arteterapie nabízí možnost lépe porozumět svému chování a prožívání prostřednictvím výtvarného artefaktu a odreagování od vnitřních napětí. Porozumění sobě

samému je dobrou cestou pro porozumění chování a prožívání ostatních lidí, s nimiž jsou děti v užším kontaktu.

V mladším školním věku patří k zásadním tématům rozvoje dětí podpora sebeovládání a regulace, s čímž úzce souvisí schopnost uvědomovat si emoce a vyjadřovat je sociálně akceptovanou formou. K tomuto účelu v arteterapii využíváme různé druhy tzv. abreakčních technik, jedná se o techniky rozmývání vodou, smívání barev, trhání papíru atp. (Nejznámější rožnovskou abreakční technikou je akční akvarel neboli „smejvák“).

V arteterapeutické skupině budu využívat různorodé metody pro rozvoj jemné motoriky a kognitivní stimulace a uvolňování emocí dětí. Pod pojmem kognitivní stimulace si můžeme představit například přidávání nových prvků do obrazu, může se jednat o barvy, osoby, pozadí, vzájemnou souvztažnost předmětů a osob v budovaném prostoru. Rozvoj jemné motoriky probíhá napříč různými výtvarnými technikami, nejmarkantnější je například při práci s keramickou hlínou.

Dílčí cíle arteterapeutického působení jsem vytvořila individuálně v návaznosti na předchozí odborná vyšetření, zpětnou vazbu rodičů a školy. Blíže je rozvedu v rámci jednotlivých kazuistik v kapitole *Kazuistiky dětí*.

4.3 Charakteristika arteterapeutické skupiny

Skupina vznikla na základě konzultací se školní psycholožkou v rámci individuálních plánů rozvoje dětí pro daný akademický rok. Školní psycholožka vytváří každému dítěti program na základě informací z pedagogicko-psychologické poradny, rozhovoru s rodiči a dítětem. Arteterapie je ve škole součástí komplexního přístupu k dětem a je začleněná do kontextu celého vzdělávacího procesu a sociálního rozvoje žáků.

Na arteterapii chodí v tomto školním roce čtyři děti. Jedná o velmi různorodou skupinu žáků, kterou spojuje společná škola, vývojové období odpovídající mladšímu školnímu věku a záliba v malování. Skupina se schází jednou týdně vždy ve čtvrtek v odpoledním čase po vyučování na dobu 1,5 hodiny. Do rozvojového programu je zavedena jako odpolední terapeutický kroužek.

Členy skupiny označuji pro potřeby této práce pouze prvním písmenem jejich křestního jména a uvádím věk platný k říjnu 2015, kdy se začala naše skupina setkávat. Stručná charakteristika jednotlivých členů skupiny:

Dívka H., 11 let

Dívka H. aktuálně navštěvuje pátou třídu, kde má dvě dobré kamarádky. Má diagnostikovanou poruchu pozornosti s hyperaktivitou a Aspergerův syndrom. Užívá medikaci. Neměla odklad školní docházky. Školu navštěvuje prvním rokem. V předchozí škole měla samé jedničky, ale nebyla spokojená s třídní učitelkou a kolektivem. Má nízkou frustrační toleranci a objevují se u ní velké výkyvy nálad. Největší potíže jí dělá porozumění emocím druhých. Přes Vánoce byla hospitalizovaná na psychiatrii, jelikož vyhrožovala doma pokusem o sebevraždu. Její spolužáci o tom nevědí.

Dívka A., 11 let

Dívka A. pochází z Ruska. Přišla do školy nově, aktuálně chodí do páté třídy a je spolužačkou a dobrou kamarádkou dívky H. Měla odklad školní docházky kvůli neznalosti českého jazyka. Má velmi pomalé pracovní tempo na bázi poruchy pozornosti bez hyperaktivity a inteligenčně se pohybuje na spodní hranici průměru. V zásadních předmětech dostává trojky a zhoršuje se. Projevily se u ní specifické poruchy učení, konkrétně se jedná o dyslexii, dysgrafii a dysortografie. Studuje podle individuálního vzdělávacího plánu. Největší potíže má s pomalým pracovním tempem a prospěchem.

Dívka R., 10 let

Dívka R. aktuálně navštěvuje čtvrté třídu. Má diagnostikovaný opožděný nerovnoměrný vývoj s výraznými motorickými, grafomotorickými a vizuomotorickými obtížemi. Intelektově se pohybuje na hranici lehké mentální retardace. Neměla odklad školní docházky. Nemá diagnostikovanou žádnou specifickou poruchu učení. V kolektivu je oblíbená pro svou optimistickou povahu a bohatou fantazii. Rychle se u ní objevuje úzkost v souvislosti s novými úkoly.

Chlapec O., 8 let

Chlapec O. chodí do druhé třídy, má diagnostikovanou těžkou poruchou pozornosti s hyperaktivitou, je zamedikovaný. Má vrozenou epilepsii, projevuje se u něj nerovnoměrný vývoj a celkové snížení rozumových schopností. Chlapec je po odkladu školní docházky. Netrpí specifickými poruchami učení. V kolektivu není příliš oblíbený. Má svého asistenta pedagoga.

5. Popis struktury práce a využívaných metod

Struktura našeho setkání má vždy stejnou základní osnovu. Společně rozestavíme židle a lavice do kruhu a přichystáme si výtvarný materiál. Začínáme úvodním informačním kolečkem. Při něm se stručně informujeme, jak se komu v uplynulém týdnu dařilo, co ho potěšilo nebo co ho čeká, a které chvíle uplynulého týdne pro něj byly naopak náročné.

Poté společně vybereme nějaké téma nebo techniku. Obvykle mám připravených několik témat a v závislosti na úvodním kolečku vyberu třeba dvě, která nabídnu skupině. Žáci mají možnost zvolit si pro sebe atraktivnější téma na základě skupinového konsenzu.

Někdy se nechám inspirovat tématem, které navrhne někdo ze skupiny během úvodního kolečka. Následuje fáze výtvarného procesu, kdy skupina má k dispozici rozličné výtvarné prostředky (pastelky, voskovky, vodovky, tempery, křídly a barevné tuše, prstové barvy) a každý si může zvolit techniku, kterou chce pracovat. Obecnou podmínkou je, že obrázek by měl být barevný a neměly by na něm zůstat nepropojené prvky bez pozadí nebo naznačeného kontextu.

Výjimku tvoří specifické metody, kdy je předem daná technika vázaná na specifický materiál například práce s hlínou, uhlová rezerva nebo akční akvarel. Zde je nutné postupovat podle instrukcí a pracovat s předem definovanými výtvarnými prostředky. V průběhu práce a v souvislosti s výtvarnou úrovní daného člena skupiny, dostává každý individuální instrukce o možnostech doplnění specifických prvků obrázku, které do tvorby buď zakomponuje, nebo se rozhodne je nevyužít.

Následuje **společný úklid** materiálu, a po něm si všichni opět sedneme do kruhu na tzv. **závěrečném kolečko**. Každý si před sebe položí svůj obrázek a ukáže ho ostatním. Obvykle popíše co je na obrázku, jak se mu téma zpracovávalo, případně skupině poví nějaký krátký příběh týkající se obrázku nebo tématu. Každý člen skupiny má možnost se autora na něco zeptat a přispět svými asociacemi do diskuze nad obrázkem. Všichni se vystřídají v ukázce a případně okomentování svého výtvarného díla. Nikdo nemusí obrázek komentovat, pokud nechce. V průběhu celé reflexe působím jako mediátor skupinové diskuze a zároveň i jako účastník aktivně přispívám svými otázkami a komentáři k danému artefaktu.

Cíle skupiny naplňuji **kombinací různých arteterapeutických přístupů**, které měním v závislosti na potřebách skupiny. Technika je vybraná s přihlédnutím k aktuálnímu dění v kontextu školy (např. prázdniny), k aktuálnímu stavu dětí (např. únava) a k živým tématům, kterými se členové skupiny zrovna zabývají (matka, partner). Mým obecným záměrem je v rámci možností střídat tematickou tvorbu s tvorbou zaměřenou na uvolnění a relaxaci.

Nejčastěji využívám **tematický výtvarný projev** dětí. Výhodou tematických prací je, že se urychlí úvodní část procesu, kdy účastníci mají zúžené pole možností ohraničené daným tématem. Zařazuji témata týkající se rodiny, přátelských vztahů, které často skrývají zajímavý diagnostický potenciál. Ráda volím také pohádková témata, která mohou dětem na pozadí

hrdinů a pohádkových postav objasnit jejich vlastní motivy chování a prožívání v běžných i náročných životních situacích. V zásadě vycházím z rožnovských témat, která přizpůsobuji možnostem naší skupiny. Mladší členové naší skupiny (R. a O.) mají pohádky v oblíbenosti. Pro starší dívky ve skupině volím spíše mytologická témata, která na ně nepůsobí tolik dětinsky. V některých případech mají pubertální dívky a mladší chlapec s dívkou různá zadání práce, aby bylo vyhověno jejich odlišným vývojovým potřebám.

Prostor pro volnou tvorbu a malbu mají děti napříč setkáními. Dívka R. s chlapcem O. mají prostor pro svou volnou tvorbu zejména ve chvíli, kdy dokončí první tematický obrázek, jelikož jejich pracovní tempo je výrazně rychlejší než pracovní tempo dvou dívek A. a H. z páté třídy. Dívky tvoří zpravidla jedno téma i napříč dvěma setkáními. Na druhém setkání se snadno stane, že mají dříve dokončeno a vznikne prostor pro jejich vlastní téma. Z tohoto procesu vyplývá, že pokud dívky dokončují své téma, v následujícím setkání vznikne situace, kdy se téma starších dívek a mladší dívky a chlapce liší.

Starší dívky většinou spontánně nepřinášejí svá vlastní témata. Spíše mě požádají o téma nebo nabídku témat, z nichž si samy vyberou. Od širšího tematického rámce se někdy v průběhu práce někdy odkloní.

Mezi tematické výtvarné projevy se snažím zařadit setkání, kdy se věnujeme **abreakčním, uvolňovacím technikám**, které využíváme pro uvolnění nevědomého pnutí a potlačení agresivity. Může jít o změnu kompozice, změnu tématu, převrácení formátu, rozstříhání nebo roztrhání a nové sestavení obrázku. Zásadní je požadavek na končení výtvarného artefaktu a přeměny destruktivní fáze v integrující fázi (Perout, 2004). Abreakční techniky mají ze své podstaty poskytnout prostor pro znovuprožití a uvolnění emocí. Proces může skončit pouze takto vzniklým artefaktem, ale je také vhodným „projekčním plátnem“ pro další výtvarnou aktivitu. Sem patří technika **akčního akvarelu**. Můžeme sem zařadit i techniku **obtiskování obarvené pěny**, kdy promícháním pěny s barevnými tušemi vzniknou zajímavé obrazce podobající se oleji rozlitému na silnici a následně se obtiskne obarvená pěna na čistou čtvrtku.

Dále pracuji s **relaxační technikou** volného malování a **asociování na hudební doprovod** například podle rytmu atp. Propojení hudby a malby dochází k propojení zrakových a sluchových smyslů a pomáhá to prohloubit koncentraci a soustředění dětí, čímž se otevírá prostor pro hlubší napojení na vlastní prožitky a vnitřní inspiraci. Jedná se o relaxační techniku, která ze své podstaty do autorova díla přináší nové prvky a principy.

Vedle toho můžeme samostatně vyčlenit **práci v trojrozměrném prostoru**. Sem patří například modelování z hlíny nebo vytváření papírových masek na obličej. Výtvarné činnosti v trojrozměrném prostoru jsou obzvláště vhodné pro rozvoj jemné a hrubé motoriky a celkové koordinace činnosti. Modelování s hlínou stimuluje různá hmatová centra.

Napříč zmíněnými okruhy se může objevit **skupinová arteterapeutické práce**. Tím myslím situace, kdy celá skupina společně tvoří jeden obraz nebo výtvarný artefakt nebo výtvarné aktivity ve dvojicích. Skupinová práce podporuje mezi dětmi spolupráci. Vytváří prostor pro vzájemnou pomoc, prohlubuje empatii a nabízí inspiraci. Je cenným diagnostickým prostředkem pro pozorování skupinové dynamiky vztahů mezi dětmi.

Harmonogram arteterapeutických setkání:

- 1.10. Začarovaná rodina - volná technika
- 8. 10. Moje oblíbené jídlo – akrylové barvy
- 15. 10. ODPADLO
- 22. 10. Smejvák – vodovky, tempery
- 29. 10. PODZIMNÍ PRAZDNINY
- 4. 11. Moje oblíbená pohádka – tempery, vodovky
- 12. 11. Společný obrázek – téma dětí: Anděl čert a Mikuláš na výletě za princeznou – tužka, tempery, prstové barvy
- 17. 11. Dokončení společného obrázku
- 26. 11. ODPADLO
- 3. 12. Vánoční motivy nebo volné téma - keramika
- 10. 12. Malování výrobků - keramika
- 17.12. Naše rodina o Vánocích – voskovky a vodovky
- 24. 12. VÁNOČNÍ PRÁZDNINY
- 31. 12. VÁNOČNÍ PRÁZDNINY
- 7. 1. Tvorba společného nápisu ARTE na skříň - tempery
- 14. 1. Abreaktivní technika obrazce z pěny – pěna, tuše
- 21. 1. Autoportrét reálný a autoportrét ideální? – vodovky, tempery
- 28. 1. Můj zážitek s kamarádem – tempery a prstové barvy
- 3. 2. O Jeníčkovi a Mařence (mladší + společné čtení) / Uhlová rezerva (starší uhlová rezerva)
- 11. 2. Adam a Eva (společné čtení) – technika volná
- 18. 2. Malování podle hudby – vodovky, tempery
- 25. 2. Matčin svět – tužka a kolorování
- 3. 3. JARNÍ PRÁZDNINY
- 10. 3. Čím chci být, až budu velký? – technika volná
- 17. 3. Matčin svět (poprvé ostatní chyběli) – vodovky, tempery

- 24. 3. VELIKONOČNÍ PRÁZDNINY
- 30. 3. Masky emocí – papír, barvy, látky, korálky...
- 7. 4. Zážitek z dětství – vodovky, tempery
- 14. 4. Jak se cítím ve škole? – volná technika

6. Kritéria výtvarné analýzy

Důležitou součástí terapeutického procesu je analýza tvorby klientů. „*Pilířem práce je interpretace symboliky obsažené v artefaktu. K interpretovaným prvkům patří použití barev a jejich kombinací, zacházení s prostorem, míra grafičnosti a mnohé další, jež se arteterapeut snaží vidět a srozumitelně o nich komunikovat s pacientem*“ (Lhotová, 2010, s. 59). S dětmi artefakty neinterpretujeme. Nicméně pro vhodné nasměrování dalších metodických instrukcí je žádoucí provést analýzu tvorby.

Prostřednictvím metodických instrukcí se snažíme o výtvarnou změnu v tvorbě dítěte, která vyústí v celkový výtvarný posun v produkci autora (Lhotová, 2010). S dětmi můžeme hovořit nad obsahem tématu prostřednictvím popisu nějaké pohádkové postavy atp.

V tvorbě si všímáme těchto kategorií:

- *Celkový dojem* – Všímáme si kvality linky a kvality zpracování výtvarného artefaktu jako celku. Zaměřujeme se na první dojem z tvorby, určujeme vývojové období, kterému autorova tvorba náleží na základě výtvarného projevu.
- *Využití plochy formátu* – Řešíme, zda jsou objekty pro daný formát přiměřeně velké, jak jsou velké vůči sobě, zda v tvorbě převažují formáty na délku nebo na výšku, jakou velikost formátu autor obvykle volí.
- *Kompozice* – Zohledňujeme práci se s prostorem a celkovou strukturovanost plochy, umístění na zlatý řez, umístění objektu a postav, střídání barevných ploch souvisí s uměním režírování vlastního života (Lhotová, 2010).
- *Barevnosti* – Hledíme na využití barev, převažující a chybějící barvy, doplňkové barvy, bílá místa, intenzitu barev, jemnost rozlišení barevných tónů, čistotu barvy a zdroj světla. Předpokládáme souvislost barev a emočního prožívání například tam, kde chybí doplňkové barvy, se může jednat o emoční deficit (Lhotová, 2010).
- *Úroveň zpracování lidské postavy* – Vnímáme proporce, oční kontakt, pohyb, rozlišení mužské a ženské postavy, množství detailů.
- *Obsahu tématu* – Ptáme se, kterou část příběhu (pohádky, mýtu, života) si autor vybral, jak si dal záležet na zpracování? Všímáme si nestandardního zpracování tématu a odlišné úrovně zpracování v porovnání s ostatními tématy, která autor vytvořil.

- *Chybné prvky* – Sem řadíme gumování, začernění, rozpitou barvu, kaňky a jiné podivné a opakující se detaily v tvorbě nebo nedodělané části artefaktů.
- *Vynechávky* – „Nevědomé vynechávky většinou poukazují na problémy dítěte, protože kromě opomenutí z roztržitosti existují i takové vynechávky, které jsou mnohem příznačnější a vyznačují jeho citové pouto nebo sociální problémy“ (Davido, 2008, s. 50).

7. Cíle studie a kazuistiky dětí

Rozhodla jsem se **zpracovat vícečetnou kazuistickou studii** jelikož, většina dosud provedených studií a informací o arteterapeutické práci s dětmi je často zaměřená na problematickou klientelu určitého druhu. Například neslyšící, mentálně retardovaní, staří lidé, děti se SPU atp. V praxi jsem se ovšem setkala s velmi různorodou skupinou klientů a myslím, že nejsem výjimkou.

Poněvadž se již nějakou chvíli pohybuji v oblasti pomáhajících profesí souvisejících s dětmi v různých obměnách (učitelka MŠ, lektorka primární prevence, školní psychologka, arteterapeutka, poradenská psychologka) a navštěvuji nejrůznější semináře a konference, opakovaně se mi potvrzuje zkušenost, že příklady z praxe a kazuistiky bývají nejcennější částí těchto setkání. Cílem studie je nabídnout terapeutům a kolegům z příbuzných oborů další kazuistiky pro doplnění nebo porovnání jejich dosavadních zkušeností. Důraz bude kladen na využití, možnosti a limity arteterapie v různorodé skupině dětí.

Konkrétní cíle studie jsou:

- 1) Popsat anamnestické informace dětí z různých zdrojů (moje vlastní pozorování a rozhovor, informace z pedagogicko-psychologické poradny, informace od rodičů a od školního psychologa) a zjistit, zda získaným informacím odpovídá forma výtvarného zpracování artefaktů
- 2) Analyzovat výtvarnou tvorbu dětí a zjistit, zda došlo v průběhu školního roku k výtvarnému posunu a jak se případný posun odráží při fungování dítěte ve skupině nebo v reálném životě
- 3) Zpracovat náměty pro další metodické výtvarné vedení jednotlivých členů skupiny
- 4) Zhodnotit klady a zápory fungování arteterapeutické skupiny dětí s různorodou problematikou a osobnostním nastavením

7. 1 Kazuistika dívky H., 11 let

7.1.1 Anamnestické údaje

Dívka H. je jedenáctiletá žákyně páté třídy ZŠ. Je to levačka. Nosí brýle na dálku. Do školy přišla v tomto školním roce nově. Dívka byla vyšetřena v pedagogicko-psychologické poradně (dále jen PPP) a v centru APLA, má diagnostikovanou Aspergerovu poruchu (objevuje se hypersenzitivita na hluk), ADHD, dyspraxii (nezralost v plánování pohybů). Z poradenského vyšetření dále vyplývá, že trpí bolestmi hlavy a poruchami spánku. Intelektové schopnosti jsou lehce nadprůměrné s výrazně nadprůměrnou verbálně složkou inteligence. Performanční složka inteligence se pohybuje na spodní hranici průměru. Dívka má vysokou aspirační úroveň, ale brzy nastoupí únava a psychomotorický neklid. Je popisována jako úzkostná a vztahovačná s častými změnami nálad. Nyní je vše zřejmě umocněné nastupující pubertou. Žije v domácnosti s matkou, na výchově se podílí ještě dědeček. Otec má novou rodinu. Hanka má přes otce dva mladší nevlastní sourozence šestiletou sestru a tříletého bratra. Matka je lékařka a otec podnikatel, oba mají vysokoškolské vzdělání.

Z rozhovoru s matkou: Těhotenství bylo rizikové. Dítě bylo přenášeno a porod bez problémů. Další vývoj probíhal nerovnoměrně. V mateřské škole (dále jen MŠ) se objevily první potíže. Matka s H. od dětství intenzivně věnuje. V první ani druhé základní škole (dále jen ZŠ) nebyla H. spokojená, na této škole je velmi spokojená. Hodně jí záleží na tom, aby ve škole dělala dobrý dojem a našla si dostatek kamarádů. Poté doma přebytečnou energii a frustraci uvolňuje a občas je to s ní „*hodně náročné*“. Před Vánocemi vyhrožovala H. sebevraždou a brala si do ruky kuchyňský nůž, jelikož nebylo možné určit, zda se jedná o manifestaci nebo vážný pokus matka ji nechala hospitalizovat na psychiatrii.

Z rozhovoru se školní psycholožkou: Dívka H. měla na původní škole problém s třídní učitelkou. Je hodně chytrá, funguje na ní domluva na úrovni dospělého s dospělým opodstatněná logickými argumenty. Občas má „svoje pravdy“, potřebuje dětem sdělovat, jací jsou (tlustý, divný, hloupý...), v takových případech působí krutě, nechá si domluvit. Nedokáže však tuto zkušenost převést na obdobné situace. Ve třídě má své místo, děti ji „nějak“ berou, ale není hvězda. Arteterapii si vybrala sama na základě prostudování webu školy. Nelze ji do ničeho nutit, musí vědět, proč to dělá.

7.1.2 Cíle arteterapie u dívky H.

U dívky H. jsem si stanovila za hlavní cíl rozvoj sociálních kompetencí a porozumění emocím. Ve výtvarném procesu je vhodné zařadit vztahová témata (Začarovaná rodina,

Ledová královna, Adam a Eva) a abreakční techniky pro uvolnění a zprostředkování emocí. Také považuji za vhodné pracovat s rozšiřování škály barevného kontinua a kvalitou barev.

7.1.3 Analýza vybraných výtvarných artefaktů

Na **první pohled** vidíme, že v obrázcích H. celkově chybí barvy. Objevují se pouze ve třech obrázcích (Začarovaná rodina, Oblíbené jídlo, Zážitek z dětství). Formát nevyužívá příliš zdařile, objekty a postavy se objevují pod spodní linkou čtvrtky, zde můžeme uvažovat o nižším sebevědomí. Nevyužívá linku země. Pracuje pouze v prvním plánu obrázku bez náznaků využívání perspektivy. Nejčastěji se objevuje středová kompozice. Autorka se také zobrazuje na straně ty, na straně já je obvykle protějšek (Adam a Eva, Zážitek z dětství). Ve výtvarné produkci, tedy nemá protějšek. Roh (místo podpisu) zůstává obvykle prázdný. Celkově můžeme říci, že tvorba je regresní především svou barevností, ale i pojetím prostoru.

Obraz **Začarovaná rodina** je zajímavý tím, že rodina není začarovaná. Můžeme předpokládat, že to souvisí s autorčinou diagnózou Aspergerova syndromu, kdy chybí schopnost symbolizace, pochopení metafory a ironie. Vidíme, že pes je nejbližší identifikačnímu místu, můžeme uvažovat, že se jedná o autorku. Hned za vedle něj je dědeček. Maminka je obklopená morčaty a autorka s přítelem jsou znázorněni srdíčky. Můžeme hypoteticky usuzovat, že dědeček je nejbližším rodinným členem, což autorka potvrzuje, když se při zadání Matčin svět ptá, zda by nemohla raději malovat dědečkův svět, protože ten je hezčí.

Srdíčka jsou konvenční symbol. Můžeme uvažovat o velké vnější manifestaci lásky bez hlubšího prožitku vztahu, hypotéza opět odpovídá autorčině chování ve skupině, kdy neustále rozumově rozebírá a řeší partnery bez uspokojení potřeb. Duhu na obrázku můžeme chápat jako symbol ochrany (božím znamením). Zde můžeme hypoteticky uvažovat, že autorka se ve vztazích necítí bezpečně, což odpovídá problematice diagnózy Aspergerova syndromu. Objekty na obraze jsou oddělené, nevnímáme vztahovost, což značí vztahovou nevyzrálou. Růžová barva je symbolem homo-erotického období. Do růžové barvy se oblékají malé holčičky v období, kdy se o chlapce ještě nezajímají. Vzhledem k věku a biologickému vývoji autorky, jde o nesoulad biologického a emocionálního vývoje.

Pro tematický obraz moje **Oblíbená pohádka** si vybrala příběh Maleficient česky Královna zloba. Příběh vznikl na motivy filmové varianty pohádky Šípková Růženka. Vypráví o tom, proč na novorozenou holčičku uvalila zlá královna ošklivou kletbu. Kletba byla reakcí na královu zradu. Příběh ukazuje, že i zlá královna měla dobré srdce, a že věci nejsou černobílé.

Můžeme předpokládat, že autorka se ztotožňuje s hrdinkou filmové adaptace pohádky. Výběr této pohádky a s ní spojený příběh nám může poskytnout náhled na to, jak se autorka na světě cítí.

V **realistickém autoportrétu** si autorka úmyslně naznačila srostlé obočí, knírek a udělala se poměrně baculatou. Upřímně se snaží o realistické zobrazení. **Ideální** varianta autorčina **autoportrétu** nese typicky pubertální znaky jako, například vlasy přes oko, peering v nose nebo obojkový náhrdelník na krku. Stejně jako černobílé zpracování pouze tužkou. Vidíme velký rozdíl mezi tím, jak se autorka reálně vnímá a jaká by chtěla ve skutečnosti být. Opět můžeme usuzovat na nízké sebevědomí a nove na vysokou míru tenze, kterou tento rozdíl může vyvolat.

Na obraze s tématem **Adam a Eva** si můžeme v levém horním rohu všimnout značky božího oka, což svědčí o značné inteligenci dívky, málokdo tento symbol v 11 letech zná. Je v místě oslovení, které může odpovídat ideálnímu protějšku nebo tomu, jak reaguje člověk, který je vyvedený z míry. V toto případě bychom mohli uvažovat o ideálním rodiči, odpovídajícímu bohu, který udává pravidla. Na obraze Adam a Eva opět vidíme přehozené identifikační role (ona by měla být vpravo), prázdné identifikační místo a chudou barevnost.

Obraz **Matčin svět** je celý zarámovaný, což může odkazovat k neurotickému okénku, tj. pořád se točí okolo problému dokola a nerozumí mu. Medvěd vypadá, jako by byl svázaný s matkou pupeční šňůrou. Maminka je namalovaná v růžové barvě a ještě v bublině, což může odkazovat k autorčině tvrzení, že si s mámou nerozumí, nechápe její svět. Medvěd je jejím nejoblíbenějším plyšákem tzv. přechodovým objektem (pokud chybí malému dítěti matka, má předmět, který mu připomíná její přítomnost). V tomto kontextu můžeme uvažovat, že na obraze je znázorněná sama autorka, barevnost by odpovídala barevnosti srdce na obraze začarovaná rodina.

Tematický obraz **Čím chci být** je zpracován volnou technikou, kdy autorka jednoznačně preferuje tužku a zpracovala v podstatě technický náčrt odpočinkového centra z pohledu shora. Některé prvky u narýsovala. S obrazem **Zážitek z dětství** si autorka poradila po svém a namalovala zážitek s přítelem. Opět je zde prázdné identifikační místo a přehození rolí, ale je patrný významný posun v barevnosti. Můžeme uvažovat o jisté tenzi mezi partnerem a autorkou podle využití doplňkových barev postav (červená a zelená).

7.1.4 Závěr a doporučení

Drobný **posun** v tvorbě můžeme vidět v barevnosti, na obraze Zážitek z dětství se poprvé vyskytují všechny základní barvy v čisté podobě. Na obrázcích Matčin svět a Zážitek z dětství se podařilo, alespoň základním způsobem naznačit pozadí, aby obrázek působil celistvě. Hančino chování se s příchodem jara zlepšilo. Na posledních setkáních byla klidnější a vypadala spokojeně. **Pro další rozvoj** doporučuji doplnit linkou země, vztahování a propojování postav. Začít s budováním perspektivy a zaplňováním identifikační místa.

Metodicky je pro vhodné ponechat autorce grafický prvek v tvorbě a dát jí více prostoru k osobním preferencím ve volných tématech. Dále podporovat autorku v kombinaci různých technik. Nenutit ji k celoplošné barevnosti, ale pobídnout ji k doplnění pozadí. Využívat různé typy barev (pastelky, voskovky, tempéry) k modulaci objem těles, čímž může začít vytvářet i perspektivu. Perspektivu ztvárňovat pomocí materiálu, který nese kvalitu vzdušného prvku třeba vodovými barvami a kmen stromu modelovat spíše temperou. Pro ztvárnění lidské postavy využívat spíše pastelku nebo voskovku.

01 - Obrázek 1. Začarovaná rodina, dívka H.



02 - Obrázek 2. Oblíbená pohádka, dívka H.



03 - Obrázek 3. Reálný portrét, dívka H.



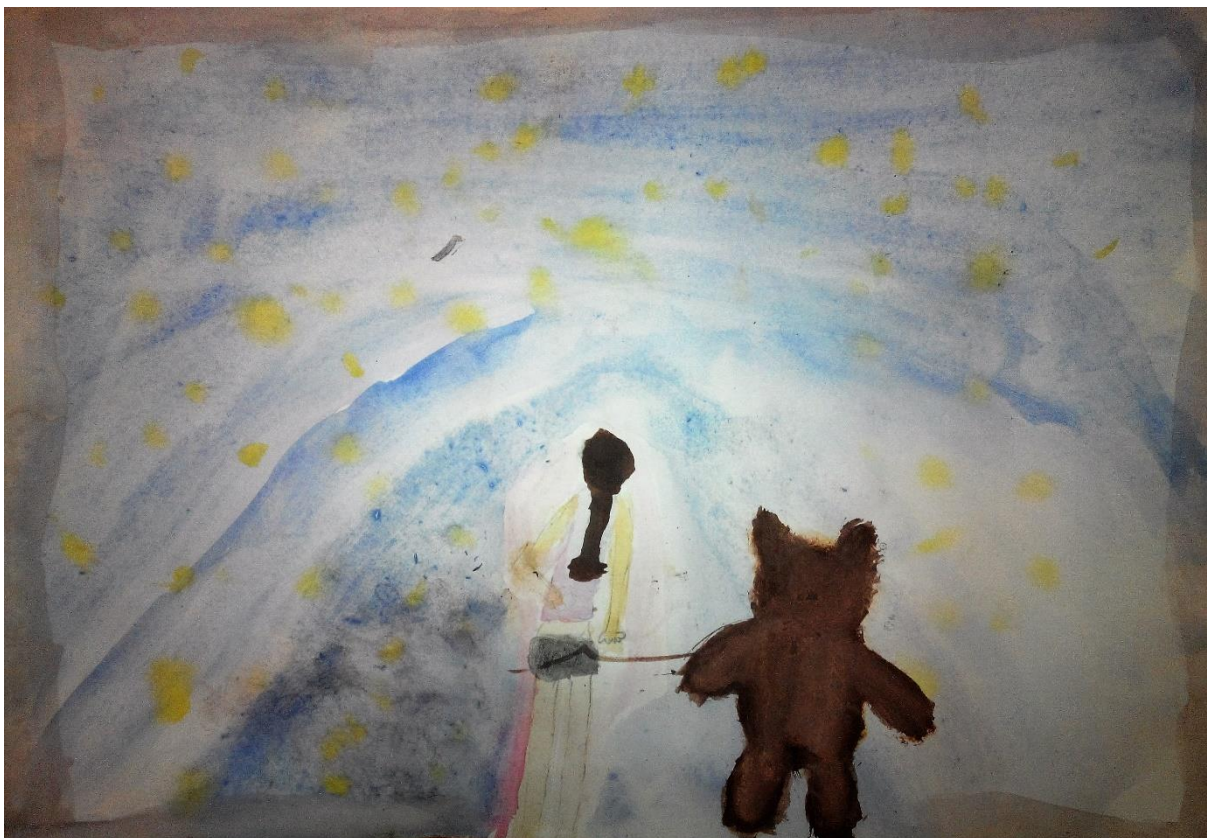
04 – Obrázek 4. Ideální autoportrét, dívka H.



05 - Obrázek 5. Adama a Eva, dívka H.



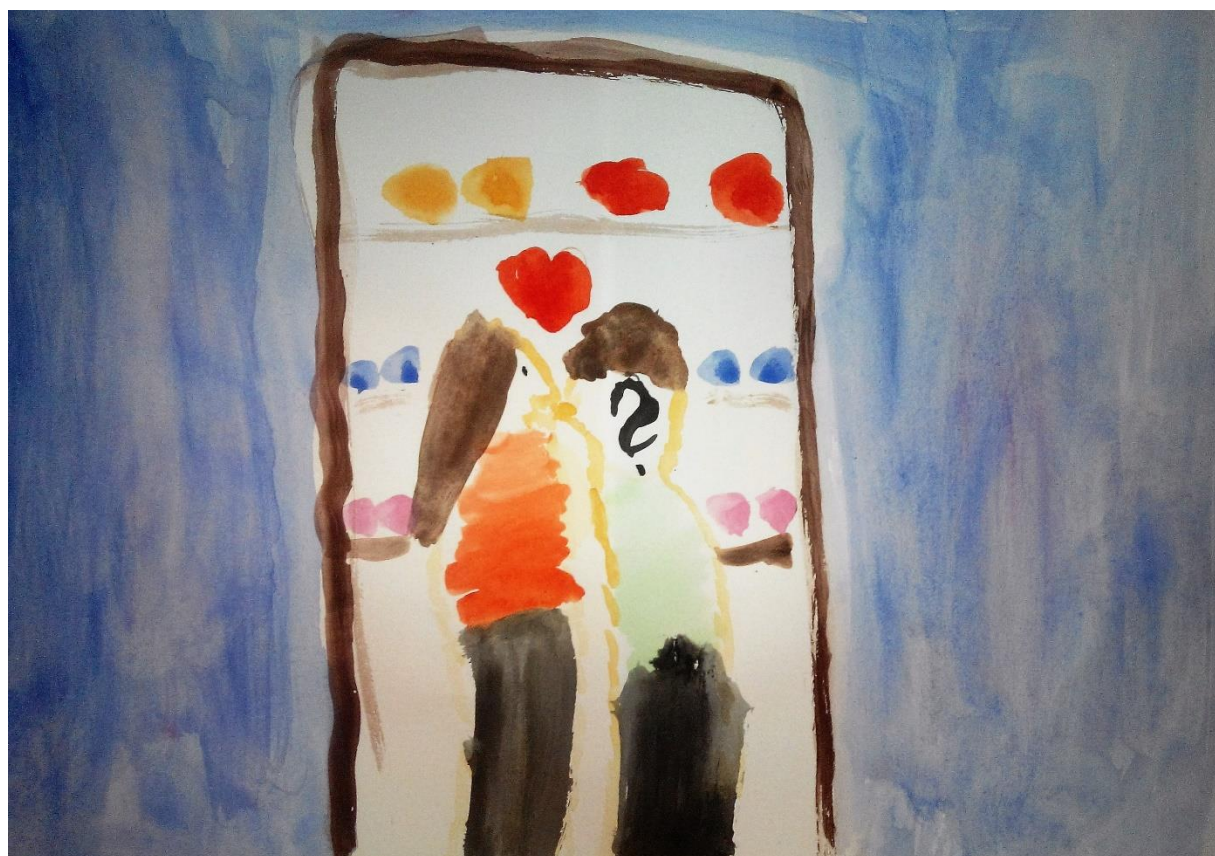
06 - Obrázek 6. Matčin svět, dívka H.



07 - Obrázek 7. Čím chci být, dívka H.



08 - Obrázek 8. Zážitek z dětství, dívka H.



7. 2 Kazuistika dívky A., 11 let

7.2.1 Anamnestické údaje

Dívka A. je jedenáctiletá žákyně páté třídy ZŠ. Do školy přišla stejně jako dívka H. v tomto školním roce. A. byla vyšetřena v pedagogicko-psychologické poradně, kde jí zjistili intelektové schopnosti na dolní hranici průměru. Výsledek byl negativně ovlivněn velmi pomalým pracovním tempem, kolísáním pozornosti, snadnou unavitelností (až na bázi ADD). Projevila se i neznalost některých méně užívaných pojmů. Dívka má diagnostikované specifické poruchy učení dyslexii, dysgrafií a dysortografií. V posudku z PPP je popsána zvýšená úzkost a obava z neúspěchu. Žije v domácnosti s matkou, otcem a starší sestrou (21 let), která se také podílí na její výchově. Matka i otec jsou zlatníci, všichni společně žijí v domku za Prahou. Dívka má velký respekt z otce a můžeme u ní pozorovat pubertální projevy.

Z rozhovoru s matkou a sestrou: Matka se sestrou dostaly zpětnou vazbu ze školy, že A. je ve škole přizpůsobivá až submisivní, klidná, mírná a dobrosrdečná. Doma je tomu právě naopak. A. není příliš empatická k ostatním členům rodiny, prožívá silnou pubertu. Podle slov matky, musí být vše podle ní. Je s ní těžká domluva. Často jim připadá, jako že žije ve své světe a okolí moc nevnímá. Pokud má špatnou náladu, hned to všichni okolo vědí. Matka je ráda, že A. na arteterapii chodí, původně byla A. proti jakýmkoli odpoledním aktivitám, ale po první arteterapii odpor zmizel.

Z rozhovoru se školní psycholožkou: A. přišla do školy loni, na ZŠ jich bylo ve třídě hodně, rodiče zjistili, že tam nepodává žádné výkony, a proto ji přesunuli. Ve třídě zpočátku měla trochu osamělé postavení, když si zvykala na nové prostředí, dala se dohromady s dívkou H. a ještě s další spolužačkou. Je hodně ve vleku těchto dvou dívek, není rebel ani odmlouvač, je taková, že místo oponování radši mlčí. Aktuálně se řeší její neprospěch, je mezi 3-4 výhledově na druhém stupni to asi nebude lepší. Je těžko uchopitelná, spíše submisivní.

7.2.2 Cíle arteterapie u dívky A.

Jako hlavní cíl arteterapie zde spatřuji uvolňování úzkosti, která může negativně ovlivňovat školní prospěch dívky. Ve škole se pravděpodobně u A. hromadí tenze z očekávaného neúspěchu, která zřejmě doma uvolňuje formou nevhodného chování k matce a sestře. Působit hodlám prostřednictvím abreakčních technik, práce s barevností a případně zařazení témat souvisejících se školním prostředím. K dalším cílům arteterapeutického snažení zde jistě patří relaxace a uvolnění.

7.2.3 Analýza vybraných výtvarných artefaktů

Na **první pohled** je barevná paleta celkově chudá, chybí zejména jasné a teplé barvy ve většině obrázků v nějaké formě dominuje hnědá barva. Hnědá barva může souviset se zadržováním emocí, kdy je buď nedokáže, nebo nemůže volně projevovat. Formát využívá celý. Perspektiva je v pásovitá, začíná na spodní lince a pokračuje v pásech nahoru, což z vývojového hlediska značí důležitý posun směrem k lineární perspektivě. Zpracování postavy odpovídá mladšímu školnímu věku. Postavy v obrázcích se k sobě vzájemně nevztahují. Obsahově a je tvorba spíše chudší.

Na obraze **Začarovaná rodina** vidíme zleva matku jako kočku otce jako bramboru, menší kočka je starší sestra a autorku je žlutým flekem vpravo. V pásu nad nimi je tur z jejich domácí farmy. Máma ani sestra na rozdíl od autorky a otce nejsou barevné. Tur by mohl být odkazem na oidipický komplex, má výrazně vyznačený ocas a je v hnědé barvě. Autorka se na jednom ze setkání zmínila, že ji otec někdy dá výprask páskem, a že z něho má respekt. Stejná barevnost autorky a otce by hypoteticky mohla značit identifikaci spíše s mužskou autoritou. Vzhledem k bezbarvému zobrazení koček (kočka může být také symbolem ženství), můžeme uvažovat o zablokovaném rozvoji ženství.

Na obraze **Moje oblíbené jídlo** vidíme na identifikačním místě, velký hnědý kmen, což by mohlo potvrzovat naši hypotézu týkající se předchozího obrázku o identifikaci s mužskou autoritou. Uprostřed je tmavě fialová švestka v místě problému, což může opět značit problematický vztah k matce. Po instrukci se autorka v obraze pokoušela vybudovat pomocí horizontu prostor.

Na obraze **Adam a Eva** jsou nestandardně znázorněné dva stromy, každý z nich má na sobě tři suky, vždy ve stejném místě. Autorka uvedla, že jeden ze stromů je buk a druhý je strom poznání. Suky se vždy točí doprava. Hypoteticky se suky mohou vztahovat k nějakým náročným nebo krizovým obdobím v životě autorky. Pokud kmen rozdělíme věkem autorky, pak umístěný suků přibližně odpovídá věku, kdy se událost odehrála. Napadá mě hypotéza, že třetí suk by mohl odpovídat období, kdy autorka nastoupila do nové školy. Další ze suků by mohl být odkazem na odstěhování z Ruska.

Adam má na obrázku výrazně vyznačené pohlaví, což může znamenat, že se autorka zabývá sexuálními otázkami. Naopak Eva je otočená zády, má výraznou pouze zadnici a působí schovaná za vlasy jako za závojem. Eva má oproti Adamovi velmi krátké ruce. Krátké ruce mohou značit neschopnost něco dělat, něco obrazně nemám ve svých rukou. Ruka je zároveň

symbolem emocionálního kontaktu. Můžeme v tomto kontextu uvažovat, že si autorka drží odstup od kontaktu s druhými, což souhlasí s jejím chováním ve skupině. Na provozní rovině je tmavo-zelená barva související s perspektivní tenzí. Stejně tomu je i na obrázku Zázitek z dětství.

Na výtvarném zpracování tématu **Čím chci být**, si autorka dala opravdu záležet. Poprvé v tvorbě se objekty překrývají. Na zobrazení domu je zřejmé snaha o práci s perspektivou. Je znázorněn pohyb koní a vzájemná souvztažnost postavy a koně. Z tohoto pohledu se jedná o nejzdařenější obrázek z autorčiny tvorby. Zároveň si nelze nevšimnout zvýraznění kontur černým fixem, což může naznačovat na autorčinu potřebu mít věci pevně pod kontrolou. S koňmi je nejraději a na zpracování tématu je to vidět.

Na obraze **Zázitek z dětství** vidíme návrat do perspektivy v pásích. Keře vypadají jako ležící postava. Můžeme uvažovat o nezralé tělesnosti a ztracení se v těsném vývoji. Uvedená hypotéza odpovídá výrazně vyvinutým sekundárním pohlavním znakům dívky. Zajímavé je také umístění stromů vzhledem k ležící postavě. Z psychoanalytického pohledu bychom o nich mohli uvažovat jako o falických symbolech, případně se ptát na sexuální zkušenosti nebo počet mužů v rodině. Jedná se o zázitek, kdy se ztratila babičce v parku, když se schovala za keř a babička odešla.

Na obraze **Jak se cítím ve škole**, vidíme opět budování prostoru pomocí úhlopříčky a zmenšení zadní postavy, ačkoli se stejně jako na obraze Čím chci být, perspektiva se sklápí do půdorysu.

7.2.4 Závěr a doporučení

Posun v tvorbě je zřetelný zejména v budování perspektivy a přechodu z pásů k úhlopříčkám a překrývání objektů tedy v kognitivní stránce. Z hlediska uvolňování emocí pěkně zafungovala práce na hudbu, kde došlo k jistému obměně pevné linky a vrstevní hustých barev. O emočním posunu se v kontextu zpětné vazby rodičů a analýzy následujících obrázků si hovořit netroufám.

Prostor pro další rozvoj spatřuji zejména v užívání teplých a doplňkových barev a dalším rozvolňováním tvorby. **Metodicky** je vhodné pokračovat v zařazování abreakčních a uvolňovacích technik a doplňovat barevnou škálu. Podporovat dále budování prostoru prostřednictvím zákonů lineární perspektivy a začít s modulací objemu.

09 - Obrázek 1. Začarovaná rodina, dívka A.



10 - Obrázek 2. Oblíbené jídlo, dívka A.



11 - Obrázek 3. Adam a Eva, dívka A.



12 - Obrázek 4. Malování na hudbu, dívka A.



13 - Obrázek 5. Čím chci být, dívka A.



7.3 Kazuistika dívky R., 10 let

7.3.1 Anamnestické údaje

Dívka R. je desetiletá žákyně čtvrté třídy ZŠ. Ve škole je od druhé třídy integrovaná. R. v pedagogicko-psychologické poradně, diagnostikovali intelektové schopnosti na hranici lehkého mentálního postižení. Dívka má silné grafomotorické a vizuomotorické obtíže. Nemá diagnostikované žádné specifické poruchy učení. Žije v domácnosti s matkou, otcem a starší sestrou (19 let). Matka se živí jako překladatelka (má VŠ), otec je podnikatel (SŠ).

Z rozhovoru s matkou: Těhotenství bylo doprovázené potíží s vysokým krevním tlakem, porod proběhl v termínu císařským řezem. Vývoj R. byl od počátku nerovnoměrný. Byla integrovaná již do MŠ. Na výchově se podílí také prarodiče. R. si velmi ráda kreslí, píše a ilustruje vlastní knížky. Ve škole se jí moc líbí. Při větší zátěži se objevuje úzkost a pláč.

Z rozhovoru se školní psycholožkou: R. je velmi akční činorodá dívka s bohatou fantazií. Intelektově na tom není úplně dobře. Do školy ji původně nepřijali, po domluvě s třídní učitelkou ji vzali na odvolání. Ve třídě je hezky ukotvená. Nejvíce se kamarádí s Luckou, která má podobné postižení a stará se o ni, ale přátelství není jednostranné. Dívka má jiný pohled na věci a výborné postřehy k různým sociálním situacím. Dobře se orientuje

v kulturním dění, chodí s rodiči pravidelně do kina, divadla, často jezdí do cizích zemí. Rodiče ji tím hodně obohacují. Má mnoho zájmů, do všeho jde na plno.

7.3.2 Cíle arteterapie u dívky R.

Hlavní cílem při arteterapeutické práci s R. je rozvoj hrubé a jemné motoriky, vizuomotoriky a kognitivních schopností s ohledem na intelektové možnosti a ontogenetický vývoj. Zaměřím se hlavně na doplňování nových prvků do výtvarných artefaktů a prohlubování propracovanosti lidské postavy. Je vhodné také zařadit relaxační a uvolňovací techniky, aby nedošlo k přetížení dívky.

7.3.3 Analýza vybraných výtvarných artefaktů

Celkově tvorba odpovídá předškolnímu věku s některými prvky tvorby starších dětí (např. linka nebe země). Opoždění výtvarného projevu souvisí s grafomotorický a vizuomotorickým postižením klientky stejně jako s intelektem na hranici lehké mentální retardace. Nevyzrálé motorické funkce se v tvorbě projevují podobně jako mentální retardace. V artefaktech vidíme, že barevná škála je bohatá s převládající růžovou a fialovou barvou. Převládá subjektivní pojetí obrázků. Velké je na obrázku to, co je důležité, nikoli to co je ve skutečnosti velké. Například postava je větší než dům. Autorka pracuje s linkou země a linkou nebe. Střídá se středová kompozice s umístěním do zlatého řezu. Do formátu se často nevejde. V obrazech se projevuje opakování stejných prvků napříč různými tématy, což se typickým projevem u dětí se sníženým intelektem.

Opakují se princezny na obrázcích **Moje oblíbená pohádka, Ideální autoportrét**. U objektu sluníčko a strom dochází k centraci čar. Tedy vycentrování čar okolo světových stran do kruhu, předchozí stupeň je jen rozdělením do světových stran. Zpracování postavy je nezralé, proporce neodpovídají realitě. Všechny postavy mají velkou pusou a chybějící nos. U mentálně retardovaných je obvyklé, že vynechávají složitější části obličeje jako je například nos nebo ucho. Výrazné rty nás odkazují na stádium orálního období.

Nejvíce barevně vyčnívajícím obrazem z tvorby je bezpochyby **Perníková chaloupka** vidíme Jeníčka, Mařenku a strom, černá barva má značit tmu. Podle odlišné barevnosti, můžeme uvažovat, že téma je pro autorku nějakým způsobem významné, bytostně se jí dotýká. Příběh vypráví o opuštění rodiči, což pro autorku vzhledem k zvýšené závislosti na rodičích může být téma plné strachu (černá) a perspektivní tenze, znázorněné tmavě zelenou barvou. Tmavě zelená barva se jinde na obrázcích neobjevuje. Téma perníková chaloupka

sebou nese i téma jídla, což autorka hezky vystihla zvýrazněním buclatých tváří postav, tento prvek se jinde v autorčině tvorbě nevyskytuje.

Na obraze **Adam a Eva** se poprvé objevuje namalovaný listnatý strom, který v předchozích artefaktech nenajdeme. Dokážeme odlišit postavy Adama a Evu. Stejně jako na obrázku perníková chaloupka se objevuje transparentní tělové schéma se špatně nasazeným trupem na krk. Počínaje obrázkem Adama a Eva začíná autorka zapojovat do obrázku nové objekty. Při **malování na hudbu** si vzpomněla na pohádku Doba ledová a pokusila se ji ilustrovat. Nově se v artefaktu objevuje vodopád, mamut a miminko. V obraze, **Čím chci být** chtěla namalovat knihy nebo knihovnu, protože che být spisovatelkou. V obraze **Matčin svět** malovala matku, jak vaří špagety, které zpracovala tak, jak je vidíme, když se je snažíme nasoukat do hrnce, a ve zpracování **Velikonoce** se nově objevují zajíci s mrkví.

7.3.4 Závěr a doporučení

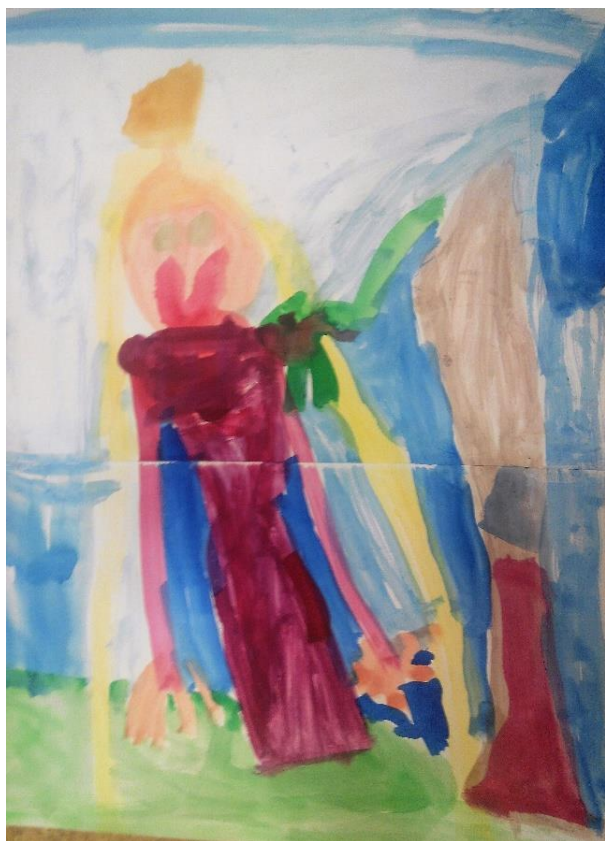
Posun v tvorbě R. můžeme vidět zejména v zařazování nových prvků, které autorka potřebuje pro své ztvárnění tematického obrázku, považují za úspěch, že autorka aktivně v návaznosti na témata nové prvky vyhledává, což není u dětí na hranici LMR běžné, na druhou stranu, pokud ji nejde něco ztvárnit, rychle se objevuje pláč. Posun vidíme také v propracování domečku na obrázku **Zážitek s kamarádkou** tvořeném prstovými barvami v kombinaci s voskovkou. Bohužel se zatím nepodařilo se dojít k výraznému posunu ve zpracování postavy.

Metodicky je vhodné dále pokračovat v rozvoji tělesného schématu a doplňovat do tvorby nové prvky. Více diferencovat výtvarné rozlišení mužské a ženské postavy a propracování lidského obličej. Postupovat dále po ontogenetické vlně v rámci období konkrétních operací. Osvědčilo se pracovat s kombinací voskovky a vodovky. Hezky zafungovalo také malování na hudbu, vytváření akčního akvarelu a doplnění výtvarného tvoření čtením nebo vyprávěním příběhů.

14 - Obrázek 1. začarovaná rodina, dívka R.



15 – Obrázek 2. Oblíbená pohádka, dívka R.



16 - Obrázek 3. Ideální autoportrét, dívka R.



17 - Obrázek 4. Zážitek kamarádkou, dívka R.



18 – Obrázek 5. Perníková chaloupka, dívka R.



19 - Obrázek 6. Adam a Eva, dívka R.



20 – Obrázek 7. Malování na hudbu (Doba ledová), dívka R.



21 – Obrázek 8. Čím chci být, dívka R.



22 - Obrázek 9. Matčin svět, Dívka R.





7.4 Kazuistika chlapce O., 8 let

7.4.1 Anamnestické údaje

Chlapec O. je žákem druhé třídy ZŠ. Vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně prokázalo podprůměrnou inteligenci. Výsledek mohl být negativně ovlivněn pomalým pracovním tempem, poruchou jemné a hrubé motoriky, výraznými dyspraktickými problémy a obtížemi v chování. Na předchozích lékařských vyšetřeních bylo diagnostikováno ADHD v těžké formě s medikací a epilepsie. Nebyla diagnostikována žádná specifická porucha učení. Objevilo se podezření na poruchu autistického spektra, která zatím nebylo ověřeno diferenciální diagnostikou. Chlapec žije v úplné rodině s mladší sestrou (3roky). Na výchově se výrazně podílí i teta (sestra matky). Matka pracuje v knihovně (VŠ), otec je administrátorem počítačů (SŠ).

Z rozhovoru s matkou vyplývá, že porod proběhl bez problémů, dítě se narodilo v termínu. Vývoj probíhal nerovnoměrně. Před nástupem do ZŠ navštěvoval MŠ a Speciálně pedagogické centrum (dále jen SPC). Do školy nastoupil po odkladu školní docházky. První třída pro něj byla náročná. Letos po Vánocích se hodně zlepšil. Baví ho arteterapie a maluje si hodně

i doma. Matka přiznává, že na něj občas křičí, protože je unavená z práce třeba a on tomu nerozumí. Pořád mluví o tetě (sestra matky), když je u nich teta, rodiče pro chlapce skoro neexistují.

V rozhovoru se školní psycholožkou se ukázalo, že Ioni měl chlapec ADHD s extrémními projevy. Nic na něj nefungovalo, dětem dával pusinky, objímal je, lezl jim do osobního prostoru. Ve škole uvažovali o poruše autistického spektra, vůbec nechápal některé sociální situace. Ve třídě vznikla negativní vazba od dětí, že ho nemají rády, protože je nerespektuje, když mu říkají, aby je nechal. Chlapec naopak stupňoval své chování a bavilo ho, že ostatní dostával „do varu“.

Ve škole doporučili rodičům rehabilitaci, kvůli zvláštnímu držení těla a typu chůze. Rodiče začali na doporučení školy chodit s O. na fyzioterapii. Matka odmítla nabídku diferenciální diagnostiky. Ve škole mi zavedli sešit na každý den. Tam se píše pro matku, co se povedlo, co se nepovedlo. S matkou je spolupráce dobrá, ale v tu chvíli, kdy nastoupil O. do školy si zřejmě neuměla představit vážnost situace.

Od loňska se O. hodně zlepšil, dříve si kdykoli zpíval písničky a opakoval různá slova a věty. Lotos do sebe zřejmě různé formy intervence začali zapadat. Na instrukce reaguje prakticky okamžitě, výkyvy má pouze pokud je unavený. Oproti ostatním dětem je hodně dětinský. Hraje si na pohádkové postavy, pusinkuje paní učitelky. Pro třídu už to není jen otravný Ondra jako Ioni. Vidí, že má i světlejší chvílky. Je pilný, všechno má rád hotové a v pořádku, doma s maminkou „dřou“. Miluje uniformy a společenské pozice, a rád šéfuje. Chce být ředitelem nebo policistou. Má ulpívavé chování vztahující se k pozitivním zážitkům, např. Na Tři krále si vyrobil královskou korunu, kterou nosil ji až do konce ledna.

7.4.2 Cíle arteterapie u chlapce O.

Vzhledem k předchozím informacím si nekladu velké cíle. Cíl arteterapeutických setkání spatřuji v řádném zapojení chlapce do skupiny a zaujetí procesem tvorby, aby nerušil ostatní děti a respektoval pravidla skupiny. Dále se pokusím o rozvoj motorických a rozumových schopností chlapce.

7.4.3 Analýza vybraných výtvarných artefaktů

Artefakty jsou spíše extrovertní, což soudím podle převládající teplé barevnosti. Tvorba je celkově vývojově opožděná, což může souviset s nižší inteligencí chlapce, epilepsií, ADHD i motorickými problémy. Geometrické zpracování postavy odpovídají zhruba věku pěti let. Na obrázcích **Začarovaná rodina** a **Moje rodina o Vánocích** si můžeme všimnout výskytu

smíšeného profilu, kdy obličej je zobrazen ze strany, ale tělo postavy zůstává zobrazené zepředu. Do devíti let je způsob zobrazení v pořádku, ale pokud se objevuje po devátém roce, značí regres.

V obraze **Moje rodina o Vánocích** autor sám sobě nakreslil velmi dlouhý krk. Vpravo od něj na identifikačním místě je matka, vlevo mladší sestra a otec. Mužsko-ženská identifikace je obrácená, vlevo jsou muži a vpravo jsou ženy. Zajímavé je, že se na obrázku se kromě čtyř rodinných příslušníků, objevují čtyři dárky pro každého člena rodiny. Na stroměčku visí čtyři kulaté ozdoby a čtyři figurkové ozdoby. Čtyři figurky zavěšené na stromě odpovídají svou barevností čtyřem členům rodiny. Zprava modrá maminka by odpovídala modré postavě anděla. Zeleně oblečený autor odpovídá postavě zeleného Mikuláše. Růžový čert odpovídá růžové postavě jeho mladší sestry. Žlutý zvoneček symbolizuje otce, který je ve žlutém.

Zelený Mikuláš s křížky zaniká na zeleném podkladě, což by mohlo souviset s vnitřní skrytou touhou nevyčnít. Ačkoli v reálném zobrazení vyčnívá velmi výrazně svým dlouhým krkem a ve skupině svým chováním. Pro děti s diagnózou ADHD není možné, nevyčnít. Dlouhý krk postavy by také hypoteticky mohl souviset s oddělením oblasti rozumu (hlava) a citu (hrudník-srdce). Dlouhý krk také činní člověka zranitelným vůči vnějšímu nebezpečí. Na základě zobrazení můžeme předpokládat, že autor sice uvědomuje, co se od něj chce a snaží se, ale není schopný své chování ovládat. Žluté pozadí celého obrázku můžeme chápat jako jistý odkaz k intelektualizaci nebo křiklavosti celého zpracování tématu.

Autoportrét autora je zřejmě jediným obrázkem, kde se u autora objevuje náznak překrývání objektů, kdy za postavou vidíme náznak kopců v krajině. Typické je zobrazení velkých rukou, které se vyskytuje napříč tvorbou a ještě se něm blíže zmíním u obrázku Jarní prázdniny.

Téma **Adam a Eva** je nestandardně zpracované. Nalevo se objevuje dům pro Pána Boha a nad Adamem s Evou dohlíží velký Bůh s podobným křížem na hlavě, stejným jako má Mikuláš v obraze **Moje rodina o Vánocích**. Zajímavé je, že Bůh na obrázku nemá ruce, ačkoli ostatní postavy ruce mají. Chybějící ruce mohou souviset s potřebou zbavit Boha (zde můžeme Boha chápat jako nějakou vyšší autoritu např. otce) práva něco udělat, například trestat. Nebo je můžeme vykládat jako odkaz k masturbaci. Levá strana obrázku je výrazně lépe zpracovaná než pravá identifikační strana. Hypoteticky to opět může souviset s tím, že se chlapec cítí méně schopný než je jeho okolí (protějšek).

Na obrázku z volné tvorby - **Jarní prázdniny** je krásně vidět zvýraznění velkých rukou. Velká ruce se objevují na více obrázcích, zde pravděpodobně odkazují na velkou potřebu dotyků, objetí. V artefaktu jsou bezpochyby nejmarkantnější. O. byl na prázdninách u své tety, kterou má moc ráda a skoro na každém setkání naší skupiny se o ní zmíní. Velké ruce můžeme chápat jako vyjádření vřelého vztahu k této osobě.

Na obrázku **Čím chci být**, se poprvé podařilo autorovi lépe zpracovat lidskou postavu. Policista na obrázku má propracovaná ramena a trup nemá trojúhelníkovou formu jako na předchozích zobrazeních. Na obrázku **Zážitek z dětství** se však autor opět vrací k původnímu zpracování postavy. Objevuje se zde perspektiva v pásech, která byla poprvé naznačena na obraze Adam a Eva. Na dalším obrázku z volné tvorby **Kostel** vidíme dobře zpracovaný dům s náznakem perspektivy, který se poprvé vyskytl také na obraze Adam a Eva, ale zpracovaný pouze tužkou a z jiného úhlu.

7.4.4 Závěr a doporučení

V obrázcích se v průběhu tvorby začalo objevovat zobrazení v pásech (Adam a Eva, Zážitek z dětství), které jsme předtím nepozorovali. Objevilo se i lepší zpracování lidské postavy, které se bohužel nezopakovalo. Propracovanější se jeví i zobrazení domku s využitím pravidel budování perspektivy. Vzhledem k výkyvům v autorově projevu (např. postavy) si zatím netroufám hovořit o nějakém výrazném výtvarném posunu, ale nějaký drobný posun z výtvarného hlediska byl zaznamenán.

Významnější posun jsem zaznamenala v Ondrově chování na skupině. Déle vydrží sedět a poslouchat instrukce k práci a informace v úvodním kolečku. Dokáže ostatním nabídnout pomoc a respektuje instrukce. Když má horší den, tak ostatní občas i „*naschvál zlobí*“. Velký posun v chlapcově chování zaznamenaly školní psycholožka s maminkou. Ten však může být zapříčiněný i jinými vlivy v rámci školního programu rozvoje.

Metodicky se osvědčila práce grafickou linkou ve formě tuše a voskovky. Podařila se také kombinace voskovky s vodovými barvami a malba temperou. Chlapec našel velké zalíbení v míchání temperových barev na paletě, a taktéž při tvorbě s prstovými barvami. Neosvědčila se práce pouze s vodovými barvami bez podpory grafické linky.

24 - Obrázek 1. Začarovaná rodina, chlapec O.



25 – Obrázek 2. Moje rodina o Vánocích



26 - Obrázek 3. Autoportrét, chlapec O.



27 – Obrázek 4. Adam a Eva, chlapec O.



28 - Obrázek 5. volná tvorba (Jarní prázdniny), chlapec O.



29 – Obrázek 6. Čím chci být, chlapec O.



30 – Obrázek 7. Zážitek z dětství, chlapec O.



31 – Obrázek 8. volná tvorba (Kostel), chlapec O.



8. Zhodnocení fungování arteterapeutické skupiny

Ve skupině jsou velké rozdíly. Dva mladší členové skupiny (dívky R. a chlapec O.) spadají svými schopnostmi a vývojem spíše k předškolnímu věku. Jsou hodně spontánní a je snadné je nadchnout. Mají poměrně rychlé pracovní tempo a preferují časté střídání činností. Líbí se jim předčítání pohádek k některým tématům a baví je míchání barev. Jejich výtvarný projev odpovídá předškolnímu věku. Někdy stihnou během jednoho setkání vytvořit i více výtvarných prací. Naopak dívky z páté třídy se celkově pohybují blíže vývojovému období odpovídajícímu jejich věku a to svými výtvarnými i rozumovými schopnostmi. V jejich chování výrazně převažují znaky dospívání. Ve výtvarné tvorbě se objevují některá další specifika související s jejich s osobnostními charakteristikami.

Z hlediska skupinové dynamiky vznikly ve skupině dvě ustálené dvojice. Dívky z páté a chlapec s dívkou R. Chlapec, který je nejmladším a nejvýraznějším členem skupiny, je velmi pyšný na to, že má ve škole starší kamarádky. Je zamilovaný do dívky A. a zároveň otevřeně hlásá, že nemá rád dívku H.. Při skupinové práci ve dvojicích s dívkou H. opakovaně nechtěl spolupracovat. Nesympatie byly vzájemné. Domnívám se, že je to dané výraznou potřebou obou dvou dominovat ve skupině.

Chlapec si naopak dobře rozumí s dívkou R., rád s ní pracuje ve dvojici a má tendenci jí pomáhat například při míchání barev. Dívka R. je ve skupině celkově oblíbená, dívka H. jí také ráda pomáhá. Dívka A. se do skupinového dění příliš nezapojuje, komunikuje hlavně s dívkou H. Avšak pokud pracuje skupina na společném díle, zapojí se a přizpůsobí se ostatním. Obě starší dívky a mladší dívka s chlapcem tvoří dobré dvojice. Hezky pracují i v seskupení dívka A. a chlapec O. nebo dívka H. s dívkou R. Celkově se na sebe skupina osobnostně v průběhu roku poměrně dobře naladila. Dva dominantní členové si od sebe drží střízlivý odstup. Myslím si, že ze společného seskupení získávají všichni členové skupiny benefity ve formě rozvoje sociálních dovedností.

Za mírně problematické považuji sestavení skupiny z hlediska vývojové úrovně, přestože ve věku významné rozdíly nejsou. Dvě jedenáctileté dívky jsou intelektově v pásmu průměru a zřetelně se u nich objevují znaky dospívání. Naopak mladší desetiletá dívka a osmiletý chlapec jsou inteligenčně podprůměrní až hraniční a jejich tvorba odpovídá předškolnímu věku. Z toho důvodu jsem někdy pracovala s každou částí skupiny zvlášť, což obvykle vyžadovalo více přípravy a intervence, ale nepovažuji to za problém při našich setkáních.

Slabé místo spatřuji v závěrečném skupinovém sdílení, kdy u starších dívek vnímám zřetelnou potřebu některá témata více verbalizovat. Ze svého pohledu bych ráda témata vytěžila více a možná i využila pro námět k další diskuzi. Nicméně na to není ve skupině prostor, protože daná témata jsou pro mladší část skupiny nesrozumitelná nebo nezajímavá. Mladší děti vyžadují častou změnu témat, činností a dalších intervencí včetně dopomoci, což výrazně zkracuje možnosti diskuze. Se staršími dívkami se nelze dostat více pod povrch problémů, a to mě mrzí.

Na druhou stranu skupina je pro jednotlivé členy určitě obohacující zkušeností z hlediska přátelství s odlišnými dětmi napříč třídami. Přináší inspirující náhled do světa druhých lidí a jejich vzájemných odlišností. Můžeme ji chápat jako okénko do duše někoho dost odlišného, což sebou nese velký preventivní potenciál proti vytváření předsudků a stereotypů.

9. Diskuze

Domnívám se, že se povedlo různorodou skupinu sladit. Ve skupině vznikly nové přátelské vztahy nebo alespoň základní úroveň vzájemného respektu. Celková atmosféra ve skupině na úrovni mezilidských vztahů byla příjemná. Za významný limit práce považuji skladbu skupiny z hlediska odlišných vývojových potřeb, jak jsem již rozepsala v kapitole *Zhodnocení fungování arteterapeutické skupiny*. Pokud by bylo ve škole více zájemců o arteterapii, bylo by do budoucna určitě výhodnější skupinu předem rozdělit podle vývojových potřeb jednotlivých žáků.

Z hlediska individuálního rozvoje žáků se u dívky H. podařilo zapojit do obrazu v čisté formě všechny základní barvy a její chování ve skupině se na jaře výrazně zklidnilo. K žádoucímu posunu v propojení postav a v celkovém zlepšení barevnosti, zatím nedošlo. Objevilo se pouze jemné zlepšení v barevnosti.

U dívky A. byl žádoucí posun ve výtvarné produkci očekáván zejména v rozšíření barevné palety a celkovém rozvolnění tvorby. Reálný reálný posun se odehrál spíše na úrovni perspektivy, tedy kognitivního vývoje, což můžeme považovat za přínos, ačkoli byl cíl arteterapie původně jiný. Původní cíl zůstal zatím nenaplněný. U dívky R. jsou limity výtvarného posunu velmi formované jejím rozumovým potenciálem a je potřeba brát na tyto limity ohled. Za přínos považuji, že se podařilo začlenit do produkce dívky velký počet nových prvků.

U chlapce O. byl zaznamenán celkově nerovnoměrný vývoj v kresbě a malbě, zlepšila se u něj úroveň zobrazení domu a objevilo se i vyzrálejší zpracování postavy, nicméně pak se navrátil zpět k původní variantě znázornění postavy. Avšak v chování chlapce bylo zaznamenáno významné zklidnění a nárůst sebedůvěry, což můžeme považovat za významný přínos arteterapie, ačkoli výkon chlapce kolísá v souvislosti s aktuální náladou.

Limity svého arteterapeutického vedení vnímám hlavně v nedostatečném množství zkušeností s vedením arteterapie u dětí, což se projevilo například tendencí preferovat vodové barvy, které pro členy mé skupiny nebyly vždy výhodným nástrojem. Na druhou stranu velmi oceňuji dobré zázemí školy, kde je k dispozici dostatečné množství materiálu včetně keramické dílny a možnost konzultace se školní psycholožkou i rodiči dětí. Probíhají pravidelné supervize s terapeuty dalších skupin (dramaterapie, muzikoterapie). Nicméně na supervizích nelze rozebírat obrázky dětí, proto jsem moc ráda, že jsem mohla využít i konzultace v Ateliéru Arteterapie.

10. Závěr

V této práci jsem se zabývala výhodami a nevýhodami arteterapie v různorodé skupině žáků speciální základní školy a možnostmi jejich individuálního posunu v rámci výtvarné tvorby. Hledala jsem souvislosti jejich minulosti, chování a diagnóz v produkci. Zabývala jsem se zhodnocením jejich individuálního výtvarného posunu a snažila jsem se navrhnout další formu výtvarné intervence.

Kromě zpracování individuálních kazuistik klientů mě také zajímaly možnosti a limity práce v heterogenní skupině žáků. Snažila jsem se o zachycení základních bodů vývoje skupinové dynamiky v průběhu arteterapeutických setkání a zároveň vyhodnocení celkové efektivity arteterapie v naší skupině.

Došla jsem k závěru, že u každého z žáků byly v tvorbě zachyceny významné souvislosti mezi jejich diagnózou, chováním ve skupině a výtvarnými artefakty. Zároveň u každého z žáků se v nějaké formě objevil posun v tvorbě, ať už se jednalo o posun v perspektivě, barevnosti nebo výskyt nových prvků ve výtvarném zobrazení. Výtvarný posun se většinou na nějaké úrovni projevil v chování dětí, které bylo reflektované v rozhovoru s rodiči a školní psycholožkou.

Ve výtvarné tvorbě jednotlivých členů byly zaznamenány i individuální nedostatky, které byly zapříčiněny různými faktory: osobním nastavením žáků, formou mého vedení

ateliéru a limity skupinové dynamiky. Přesto považuji tato setkání za mnohostranně přínosná a obohacující pro všechny její členy.

Literatura:

- Attwood, T. (2005). *Aspergerův syndrom*. Praha: Portál.
- Betenskyová, M. (2008). *Fenomenologická arteterapie*. Rubinová, R. A. (2008). *Přístupy v arteterapii: Technika a teorie* (s. 194-212). Praha: Triton.
- Campbell, J. (2000). *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Praha: Portál.
- Caseová, C., Dalleyová, T. (1995). *Terapie s dětmi*. Praha: Portál.
- Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte: Dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál.
- Edwards, M. (2008). *Jungiánská analytická arteterapie*. Rubinová, R. A. (2008). *Přístupy v arteterapii: Technika a teorie* (s. 137-157). Praha: Triton.
- Hrot V., Hrdlička M., Kocourková J., Malá E., a kol. (2008). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál.
- Irwinová, E. (2008). *Dodatek*. Rubinová, R. A. (2008). *Přístupy v arteterapii: Technika a teorie* (s. 133-136). Praha: Triton.
- Jebavá, J. (1997). *Úvod do arteterapie*. Praha: Karolinum.
- Kucharská, A. (2000). *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 2000*. Praha: Portál.
- Kyzour, M. (1970). *O krizových jevech v dětské malbě a kresbě*. In.: *Výtvarná výchova*, 2 (2-3).
- Kyzour, M. (1998). *Apologie excentriků*. Článek 1998. Nepublikováno.
- Kyzour, M. (2005). *K úvodu do interpretace*. In: *Arteterapie: Časopis české arteterapeutické asociace*, 6 (9).
- Kyzour, M. (2010). *Arteterapeutické postupy užívané při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Projekt ESF.
- Langmeier, J., Balcar, K., Špitz, J. (2000). *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Příbram: Grada Publishing.
- Lhotová, M. (2000). *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. České Budějovice: Jihočeská universita.
- Liebmann, M. (2005). *Skupinová arteterapie: Nápadní témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál.
- Lüscher, M. (1969). *The Lüscher Color Test: The Remarkable Test that Reveals Personality Through Color*. Random House.
- Malchiodi, C. A. (2003). *Handbook of Art Therapy*. New: York: The Guilford Press.
- Matějček, Z. (2011). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál.
- Perout, E. (2004). *Spojité nádoby výtvarné kultivace a metodiky v rožnovské arteterapii*. In: *Arteterapie: Časopis české arteterapeutické asociace*, (5).
- Perout, E. (2005). *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik.
- Perout, E. (2009). *Portrét v arteterapeutickém kontextu*. In: *Arteterapie: Časopis české arteterapeutické asociace*, (22-23).
- Piaget, J., Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- Rhyneová, J. (2008). *Geštalt arteterapie*. Rubinová, R. A. (2008). *Přístupy v arteterapii: Technika a teorie* (s. 213-234). Praha: Triton.

- Riefová, S. F. (2007). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: Praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Praha: Portál.
- Rosalová, M. (2008). *Kognitivně-behaviorální terapie*. Rubinová, R. A. (2008). *Přístupy v arteterapii: Technika a teorie* (s. 213-234). Praha: Triton.
- Rubinová, R. A. (2008). *Přístupy v arteterapii: Technika a teorie* (s. 213-234). Praha: Triton.
- Savedra, G. G., García, A. L. P., Waldo, C. M., Campos, H. R. B., León, R. G. D., Castañeda, E. A. (2010). *El Arteterapia como el tratamiento del trastorno por déficit de atención en una muestra de escolares mexicanos*. In: Arch Neurocién (Mex). Vol. 15, No. 2, p. 77-83.
- Slavík, J. (2011). *Umění zážitku, zážitek umění*. Praha: Karolinum.
- Šicková-Fabrizi, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- Šturma, Vágnerová (1982). *Test kresby postavy: Příručka*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy N. P.
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.