



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
obor **Arteterapie**

Bakalářská práce

Arteterapeutická práce s dětmi v náročných životních situacích

Vypracovala: Magdaléna Víchová

Studijní obor:

Forma studia:

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová Ph.D.

Praha 2021

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury. Prohlašuji, že, v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské (diplomové) práce, a to v nezkrácené podobě (v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných Teologickou 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:

Abstrakt práce

Název práce: Arteterapie v náročných životních situacích

Autor práce: Magdaléna Víchová

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová Ph.D.

Počet stran: 67

Práce se zabývá tématem dětí prožívající zátěžové rodinné situace. Jsou zde pojmenovány nejčastější problematické události, jako je rozvod, zanedbávání, psychické a fyzické týrání, které mohou zapříčinit traumatizující zážitky dítěte. Trauma je popsáno jako častý důsledek zátěžových situací. Je zde zmíněn jeho vznik, znaky, symptomy a posttraumatická stresová porucha. Obsahem jsou možnosti arteterapeutické práce s dětmi postiženými syndromem CAN a popis jejich projevů ve výtvarné tvorbě.

Součástí jsou zkušenosti z praxe v krizovém centru, kde probíhala arteterapeutická práce s dětmi. Cíl práce se zaměřuje na možné projevy traumatických událostí ve výtvarném vyjádření dětí. V souvislosti se sledováním tohoto cíle jsou uvedeny dvě případové studie, popis tvorby a úvahy nad ní. V závěrečné kapitole je věnována pozornost interpretaci různých obrázků dětí z centra s cílem hledání projevů zátěžových situací v jejich tvorbě. Tyto projevy jsou pak blíže specifikovány v kontextu úvah nad dítětem.

Klíčová slova: syndrom CAN, rozvod, trauma, arteterapie, výtvarný projev dětí, práce ve skupině

Abstract:

Title: Art therapy in challenging life situations

Author: Magdaléna Víchová

Supervisor: Jana Kouřilová Ph.D.

Number of pages: 67

This thesis deals with the topic of children experiencing stressful family situations, including most common problematic events such as divorce, neglect, psychological and physical abuse, all leading to possible cause of traumatic child experiences. Trauma is described as a common outcome of stressful situations. The origins, signs, symptoms and post-traumatic stress disorder are all topics covered in the thesis in addition to the possible use of art therapy with children affected by CAN syndrome including their art manifestations.

As part of the thesis, a description of the author's experience of working and observing children's art in a crisis centre is encapsulated. The author attempts to find possible manifestations of traumatic events in the children's artistic expression. In connection with this aim, two case studies, a description of the children's work, and a personal reflection is laid out. The aim of the final chapter is to discuss and interpret the various artistic creations of the children from the centre, while exploring their manifestations of stressful life situations.

Keywords: CAN syndrome, divorce, trauma, art therapy, art expression of children, group work

Poděkování

Chtěla bych poděkovat především Mgr. Janě Kouřilové Ph.D. za velmi podnětné připomínky k mé práci, trpělivost a čas který ji věnovala. Přátelům, kteří mi byli oporou v celém procesu tvorby a konečně dětem z krizového centra, se kterými jsem mohla sdílet na krátký čas jejich osudy.

Obsah

Úvod	8
I. Teoretická část	8
1. Náročné životní situace.....	8
1.1. Vztah rodiny k dítěti v náročných životních situacích	9
1.2. Rozpad rodiny	12
1.3. Zanedbávání dítěte, psychická deprivace a týrání.....	15
2. Možné traumatické dopady náročných životních situací na život dítěte	21
2.1. Jak vzniká trauma a jeho prožívání v těle	21
2.2. Posttraumatická stresová porucha	22
2.3. Možné příčiny traumatu	23
2.4. Možné symptomy u dětí školního věku.....	24
2.5. Trauma ze ztráty – rozvod, ztráta blízké osoby – úmrtí	24
3. Arteterapie	26
3.1. Arteterapie s dětmi	26
3.2. Možnosti arteterapie s dětmi ohroženými traumatem z rozpadu rodiny a syndromem CAN	27
3.3. Skupinová arteterapie	32
3.4. Specifika a vývoj výtvarné tvorby u dětí školního věku	33
II. Praktická část.....	37
1. Cíle praktické části.....	37
2. Krizové centrum Dům tří přání.....	37
3. Skupina dětí a práce s nimi	38
3.1. Způsob práce ve skupině	39
4. Použité arteterapeutické techniky	39
4.1. Popis jednoho setkání – téma „Můj strom“	41

5. Kazuistika	42
5.1. Štěpán (9 let).....	43
5.2. Ludvík (10 let).....	51
6. Objevování projevů možného prožitého traumatu ve výtvarné tvorbě dětí z krizového centra	58
6.1. Shrnutí	66
6.2. Společné atributy v tvorbě dětí a jejich význam v porovnání s možnostmi prožívání náročné životní situace	67
6.3. Závěrečné shrnutí	70
7. Závěr	71
8. Zdroje:.....	73

Úvod

Ve své práci se zabývám tématem dětí ohrožených nepříznivými životními situacemi jako je rozpad rodiny či ztráta domácího zázemí a možností jejich terapie s využitím arteterapeutických technik. V praktické části popisuji práci s konkrétní skupinou dětí v krizovém centru, kam jsem docházela po dobu tří měsíců v rámci své praxe.

Zmíněné téma jsem si vybrala kvůli vlastním zážitkům a prožitým zkušenostem v průběhu studia arteterapie, při němž se mi vracely nezpracované momenty z dětství ovlivněného rozpadem rodinného zázemí. Vlastní prožívání traumat z rozvodu i ztráty blízké osoby, jejich dopady a následná dodatečná léčba v dospělosti pomocí terapie, toto vše mi otevřelo zájem o téma a bylo mi motivací pro přiblížení se k dětem, které mají podobnou zkušenost. Jsem toho názoru, že pokud se těmto náročným situacím v životě dítěte čelí za pomoci terapie, může být život obohacen o nové kvality. Cesta dítěte k ucelené a zdravé dospělé bytosti může být díky terapii snadnější, stejně jako cesta k porozumění sobě samému. Z tohoto důvodu jsem si také zvolila praxi v krizovém centru, kde jsem měla možnost se s takovými dětmi setkat a pokusit se o krátké arteterapeutické působení v rámci skupinového setkávání.

Ve své praktické části se snažím nahlédnout možné viditelné paralely v jejich výtvarné produkci. Obsahuje kazuistiku dvou dětí z krizového centra. Interpretuji zde jejich výtvarnou tvorbu v souvislosti s jejich možným prožitým traumatem. Sleduji možný výtvarný posun dětí a jejich symptomatické projevy ve výtvarné tvorbě.

I. Teoretická část

1. Náročné životní situace

Člověka v dospělosti nejvíce ovlivňují zkušenosti pocházející z dětství. Jedná se o období, kdy je osobnost v procesu utváření ještě velmi křehká a zároveň je silně ovlivňována okolím.

Tak jako se střídá den s nocí, tak se v našem životě prolínají momenty radosti, spokojenosti a naplnění se situacemi vyvolávajícími strach, úzkost a bezmoc. Právě

v období našeho dětství jsme však nejvíce poznamenáni těmi okolnostmi, které v nás vzbudily zmatek a narušení vnitřní rovnováhy (Porterfield, 1999).

Dítě v prožívání negativních zkušeností často není schopno správně detekovat zdroj svých emocí a nahlédnout situaci s odstupem, čímž může dojít k její špatné interpretaci. Odborná literatura uvádí (např. Elliot, 2002), že dítě do pěti let svého věku není schopné rozpoznat, kdo anebo co je zdrojem nastalé situace či reakce. Považuje tak veškeré okolní dění za reakci na jeho vlastní chování. Novák (2008) dodává, že dítě mladšího školního věku se často cítí zodpovědné za to, co se kolem něj děje a za nastalé zátěžové situace viní sebe samo (Novák, 2008). „Toto chápání může být pro dítě zdrojem pocitu viny a může působit jako spouštěč různých psychologických problémů v jeho současném i pozdějším životě.“ (Elliot, 2002, s. 90)

Navzdory těmto faktům dokážou některé děti za stejných podmínek podobnou situaci zpracovat a její následky pro ně tak traumatické nejsou. Důležitým faktorem se jeví hlavně věk dítěte, jeho schopnost reálně nahlédnout na danou situaci, možnost správně prožít emoce s ní spojené a pak samozřejmě také vlastní osobnost dítěte a jeho temperament (Elliot, 2002).

Náročné situace v životě dítěte mohou být různé: od ztráty blízké osoby, rozpadu rodiny, přes zanedbávání, jeho deprivaci, až po psychické nebo fyzické týrání. Ve všech popsanych zkušenostech má však dítě stejnou roli oběti. Je vydáno takřikajíc napospas svému osudu, cítí se a vlastně opravdu je bezmocné (Dytrych, 1995). Dospělý člověk má však možnosti i nástroje, jak pomoci dítěti toto období překonat, ať už se jedná o poskytnutí opory či ochrany, nebo zařazení terapeutické péče. V této práci se dotýkám obou možností, nicméně základ tvoří arteterapeutická podpora.

1.1. Vztah rodiny k dítěti v náročných životních situacích

Smith (2004) uvádí, že v rodinách ve vztahu k dítěti často vzniká nešťastná tendence zlehčovat jeho pocity. Názorům dětí a jejich emocím bychom však měli dát patřičnou péči a důležitost právě v období zvýšené emoční zátěže v náročných situacích. „Děti prožívají citovou bolest, zejména pokud se týká nejdůležitějších lidí v jejich životě – rodičů.“ (Smith, 2004, s. 11) Přesto právě oni – rodiče – jsou ve vnímání pocitů vlastního dítěte mnohdy neúspěšní, možná i právě proto, že některé projevy emocí jsou u dětí

jiné než u dospělých nebo je dítě neprojevuje vůbec. Přetrvává názor, že dětské utrpení je buď přechodné a bez dalších následků anebo že mu dítě ještě nerozumí (Levine & Kleinová, 2011; Smith, 2004). Smith (2004) uvádí, že takové chování rodičů může být zapříčiněno jejich obavou z konfrontace a zranění dítěte si nechtějí připustit, a to zejména tehdy, pokud se jedná o rozpad rodiny, kde jsou rodiče hlavními aktéry celé situace.

V rodinných vztazích má dítě řadu základních psychických i fyzických potřeb. Základní psychické potřeby dítěte podle Matějčka (2005) by měly být naplňovány s přirozenou umírněností, tedy ani moc ani málo. Rodiče a jeho blízké okolí by nemělo dítě přehlcovat, avšak z jejich nedostatečného uspokojování může pramenit psychická deprivace, která se může projevovat až patologicky v dalším vývoji dítěte.

Tyto potřeby podle Matějčka (2005) jsou:

Potřeba stimulace – přívodu podnětů z vnějšího světa

Jde o přirozenou stimulaci mozku na optimální výkonnost. Podněty by měly být klade-ny dítěti v přirozené míře a rozmanitosti. Je důležité, aby nebylo přehlcováno (může dojít naopak ke stagnaci) anebo v opačném případě stavěno do příliš „chudého“ světa, kde se spokojí s málem.

Smysluplný svět

Jde o potřebu, která napomáhá dítěti s procesem učení. Rodiče a blízké osoby ji naplňují reakcemi na projevy dítěte. Úsměvy, pochvala, pokárání. To, dává dítěti jistý smysl a řád, který ho podněcuje k dalšímu chování.

Potřeba životní jistoty

Naplňují ji rodiče tím, že dávají dítěti pocit stability a bezpečí. Projevuje se již v období 10. až 11. měsíce věku dítěte, kdy začíná chodit a zkoumat vnější prostor.

Potřeba pozitivní identity nebo vlastního já

Dítě se stává svébytnou osobností, jasně projevuje, co chce a nechce. Podle toho, jak na něj rodiče reagují, si vytváří sebepojetí, které ústí ve zdravé nebo naopak jen povrchní sebevědomí. V období zhruba 2 let, si vytváří tzv. rodinnou identitu, ve které již můžeme pozorovat, co bylo do té doby rodinnou výchovou do dítěte vloženo.

Potřeba otevřené budoucnosti

Je označovaná jako jediná lidská existenciální potřeba, neboť ji prožíváme jen my lidé. Jde o pojetí budoucnosti jako něčeho, na co se můžeme těšit, co je proměnné. Dává do života naději a perspektivu. Naproti tomu, pokud tato potřeba naplněna není, provází člověka ve vztahu k budoucnosti útlum a zoufalství (Matějček, 2005).

Pesso-Boyden System Psycho-motor je celostní terapeutická metoda, která podporuje sebepoznání, přijetí minulosti a nalezení hlubšího smyslu života. K této metodě patří popsání základních potřeb (Doležalová et al., 2008).

Mezi základní potřeby podle PBSP patří:

Potřeba místa – v životě a v srdci rodičů, jako osobní prostor, pocit domova, někam patřit, nalézání svého místa mezi lidmi, ve společnosti, ve světě.

Potřeba syčení – péče, živení jídlem, emocionální nasycení, živení zážitky, vztahy, pozorností, hlad po poznání.

Potřeba podpory – chování, zvedání, podpora těla, podpora rozvoje k samostatnosti, růst důvěry a sebedůvěry, naučit se říct si o podporu a také ji dávat.

Potřeba bezpečí, ochrany – pevně a přitom pružně, zkoumat svět bezpečně, znát nebezpečí a vhodně je zvládnout, umět čelit vlastním strachům, přijmout dobré a odmítnout škodlivé.

Potřeba limitů, mezí – umění žít v hranicích, zvládnout tvořivé i ničivé síly, znát své možnosti, omezení a svou kapacitu, vhodné omezení destrukce a sebedestrukce, zvládnutí sexuality.

Proces úspěšného naplňování potřeb vychází již z prenatálního období, kdy si dítě vytváří první vztah s matkou. V průběhu jeho vývoje po narození se potřeby naplňují skrze nejbližší opatrovníky a vztahy s nimi. V ideálním případě se tak dítě do budoucna naučí, jak uspokojovat své vlastní potřeby, a to se přenáší i do dospělosti. Může pak kvalitně uspokojovat také potřeby druhých i svých vlastních dětí (Doležalová et al., 2008).

Tyto potřeby nemohou být naplněny, pokud je dítě, jakkoliv zanedbáváno nebo týráno. Jde o soustavné znevažování dětské osobnosti, může jít o nevšímání si dítěte, jeho zesměšňování, přehnaná kritika, hrozby, kruté testy nebo nepřiměřené povinnosti.

(Smith, 2004) Každá potřeba by měla být naplněna ve správném čase a adekvátním člověkem (rodičem nebo osobou blízkou dítěti). Pokud dítě není v tomto ohledu satureováno, dochází k psychické nepohodě a v konečném důsledku k rozvoji psychické poruchy (Doležalová et al., 2008).

1.2. Rozpad rodiny

V klasifikaci podle Pessoa-Boyden není rodina výslovně zmiňována, ale je implikována zvláště do potřeb místa a bezpečí, ochrany. Pro většinu lidí je rodina právě tím místem, kde se realizuje jejich život. Pro dítě je to centrum tvorby veškerých vztahů na základě, kterých si pak buduje i vztah k sobě samému (Vrtbovská, 2010). Děti mají schopnost odrážet psychický stav rodiny i v případě běžného rodinného soužití, kdy se primárně nemusí jednat o její rozpad.

Citlivé děti jsou jako radar, vnímají zjevné i podprahové napětí ve své rodině. V rodinách, kde se dítě projevuje atypicky, je proto vždy potřeba podívat se na celou rodinu jako na systém a odhalit, jaké vnitřní dění v rodičích může dítě vnímat a odrážet. (Neumannová, 2020, s. 61)

Bereme-li rodinu jako komunitu partnerů s dětmi, je dítě v případě partnerských neshod a jejich rozchodu součástí vždy. Neumannová (2020) uvádí:

Je smutné, v jakých psychických podmínkách dnes stále ještě vyrůstá velké množství dětí. Jejich rodiče nedokážou oddělit své problémy od svých dětí, a tak se děti stávají svědky hádek nebo projekcí hněvu svých rodičů na ně samotné. (s. 61)

Rozpad rodiny je pro dítě nesmazatelnou ranou zasazenou od těch nejbližších bytostí jeho dosavadního světa. Zároveň je to bohužel jedna z nejčastějších traumatizujících událostí, které dítě prožije (Novák, 2008). V tomto citlivém věku, kdy se mu do slova „zhroutí svět“, naruší stabilita a rovnováha, je potřeba dítě správně a citlivě ošetřit, aby se mohlo zdravě regenerovat. „U dětí, které prožily rozvod či rozchod rodičů je až třikrát větší pravděpodobnost výskytu emočních potíží a problémů s chováním než u běžné populace.“ (Elliot, 2002, s.102). Podle Matějčka (2002) neexistuje věk dítěte, kdy by rozpadem rodiny netrpělo.

Pro lepší orientaci v celém procesu zde uvádím tři běžné fáze rozpadu rodiny (Wallerstein; Blakeslee, 1989 in Elliot, 2002):

1. Akutní – emočně vypjatá fáze v souvislosti s konfliktem mezi rodiči, je většinou krátká a dochází při ní k vzájemnému obviňování a častým hádkám

1. Přechodná – dochází k reálnému oddělování rodičů, je spjatá s množstvím nejistot a změn

2. Urovnání – přichází nový způsob života, aklimatizace na změny

V první fázi se dítě potýká už jen s faktem, že domov, rodina a zázemí, tyto věci přestaly být bezpečným místem, kde zažívá radost a pohodu. Čelí prostředí, které může být nabito napjatými situacemi, je mezi tzv. mlýnskými kameny svých rodičů. Jsou zmítáni ve víru vlastních emocí a pocitů a je pro ně náročné a někdy až nemožné věnovat se citovým potřebám dětí. Dítě je vnímá jako rozzlobené a nešťastné (Smith, 2004). V důsledku toho je zmatené a jeho hlavní záchytné body ve světě se právě zhroutily. Může dojít k emoční nestabilitě a případným psychickým poruchám dítěte (Matějček, 2002).

V další fázi, kdy je dítě postaveno před krutou skutečnost separace rodičů, pro něj může být náročné tento fakt vůbec přijmout jako realitu. V tomto období je důležité, aby byl dítěti dán prostor a čas odžít si jeho vlastní proces přijetí nové skutečnosti, dát péči a pozornost jeho pocitům a emocím, které jsou v tomto období zranitelné (Smith, 2004). Děti v pubertálním věku procházejí většinou procesem spatřování viníka střídavě v jednom nebo druhém rodiči. Pro dívky je toto období přímé separace rodičů nejnáročnější, pro chlapce je obtížné vyrovnat se s porozvodovou situací (Novák, 2008). Rizikem je, když rodič prožívá hluboké zklamání a smutek a ve své osamocení se příliš upne na své dítě. V tomto případě je pak dítěti značně znemožněna schopnost vlastního vyrovnání se se situací a regenerace (Matějček, 2002). Neméně časté a stejně zatěžující jsou i případy, kdy jeden z rodičů manipuluje dítě proti tomu druhému a snaží se získat si jeho náklonnost, což v něm opět vzbuzuje zmatek a další vlnu nepříznivých emocí. Novák (2000) v této souvislosti popisuje tzv. rozštěp dítěte. Jde o jeden z obranných mechanismů v reakci na traumatizující situace, kterým se dítě snaží získat alespoň nějaký řád ve vztazích s rozvedenými rodiči. V praxi vypadá tak, že dítě útočí a zaujímá negativní postoj k jednomu z rodičů.

V poslední fázi by mělo dojít k celkovému dokončení a urovnání situace a ideálně k co nejdřívejšímu návratu do běžného života. Matějček (2002) píše, že v mnoha přípa-

dech však přetrvávají manželské porozvodové spory. Dítě pak může prodělavat další psychickou zátěž, která se stává nesnesitelnější než samotný rozvod rodičů.

Další důležitý aspekt v rozpadu rodiny je i možné narušení vztahů s prarodiči a navázání kontaktu a vztahu s novými partnery svých rodičů. Dítě je tak vystavováno dalším stresovým situacím, které mohou působit psychopatologicky v jeho budoucím životě (Matějček, 2002).

Podle Elliotta (2002) by v případě rozchodu rodičů mělo ideálně procházet těmito následujícími fázemi:

- přijmout realitu rozchodu rodičů
- distancovat se od konfliktů rodičů
- znovu nastavit běžný denní režim
- zbavit se pocitu zlosti a sebeobviňování
- přijmout fakt trvalosti separace rodičů
- stanovit si realistické cíle pro budoucí rodičovské vztahy s rodiči a novými rodičovskými figurami

Při vyrovnávání se s celým procesem může být dítěti nápomocná skupinová nebo individuální terapie. Skupinová léčba pomáhá dítěti uvědomit si, že se takové věci dějí i jiným dětem. V Individuální péči pak můžeme ošetřit zdravý proces přijetí situace, práci s emocemi a pocity dítěte.

Podle Matějčka (2002) je jedno z nejdůležitějších porozvodových opatření vzájemné zachování úcty a respektu mezi rodiči. Pokud dítě může vnímat oba rodiče jako stále plnohodnotné bytosti, je i jeho obraz o sebe samém nenarušen a jeho sebevědomí neztrácí na síle.

Závěrem bych chtěla citovat Elliotta, který tvrdí že:

Způsob, jakým se s rozvodovou situací vyrovnávají rodiče je hlavním faktorem, který ovlivňuje způsob, jakým se se situací vyrovná dítě a jaký potenciál si ponese do budoucího života vzhledem ke vztahům (Elliott, 2002, s.102).

1.3. Zanedbávání dítěte, psychická deprivace a týrání

V minulé kapitole jsem se snažila přiblížit tomu, co dítě může prožívat v situaci, kdy se mu rozpadne pevný stabilní bod v jeho životě v podobě rodinného soužití. Nyní bych se ráda zabývala situacemi, kdy dítě nemá možnost stability a pocit bezpečí v rodinném kruhu zažít, ba dokonce se rodinné zázemí může stát ohrožujícím jeho existenci. Jde o případy nedostatečné péče o základní potřeby, zanedbání nebo násilné chování vůči dítěti, ať už od rodičů samých nebo dalších dospělých v jeho okolí. Podle Krejčířové (2006) jsou čtyři nejčastější formy neadekvátní péče o dítě, které se často prolínají a mnohdy se vyskytují současně:

1. **Zanedbávání dítěte** je dlouhodobé nedostatečné poskytování základních potřeb dítěti v oblasti výživy, hygieny, zdravotní péče, dohledu na dítě, případně kulturních stimulů. Objevuje se často v rodinách se slabším socioekonomickým zázemím, přesto se uvádí, že i za takovýchto podmínek může být dítě dokonale emočně saturované a šťastné, neboť jsou naplněny jeho potřeby lásky a přijetí ze strany rodičů (Krejčířová & Říčan, 2006).
2. **Psychická deprivace** nastává, pokud je dítě deprivováno dlouhodobým nedostatkem lásky, vřelého intenzivního vztahu, nedostatkem stimulů, a není naplněna potřeba bezpečí a jistoty. Nevzniká bezpečná vazba mezi dítětem a matkou (Vágnerová, 2014; Říčan & Krejčířová, 2006). Nenaplnění potřeb vřelého vztahu rodičů a dítěte může nastat i v rodinách, kde je velmi dobré hmotné zázemí a rodiče se snaží nahradit nedostatek vztahové vřelosti materiálními prostředky. V tomto případě se jedná o subdeprivaci, která se mnohem hůře identifikuje, protože na první pohled se zdá, že je dítě saturované (Říčan & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2014).
3. **Týrání** se obvykle dělí na týrání fyzického a emočního rázu. V obou případech může jít o snahu rodiče vybit si agresi spojenou například s nespokojeným rodinným životem na nejslabším členu rodiny (Vágnerová, 2014). Tito rodiče často trpí pocity méněcennosti, nebo byli sami v dětství týráni (Krejčířová, 2001 od Vágnerová, 2014).

Fyzické týrání dítěte se může projevovat nepřiměřenými fyzickými tresty nebo celkovým násilným chováním v rodině.

Emoční nebo psychické týrání může pak spočívat v přehnané kritice, cílenému a dlouhodobému ponižování dítěte (Krejčířová & Říčan, 2006).

4. **Zneužívání** se týká situací, kdy je dítě zneužito k uspokojení potřeb dospělého (Vágnerová, 2014). Nejčastěji se jedná o *sexuální zneužívání*. Následně zneužívání dětí k práci nebo krádežím či žebrání.

V centru, kde jsem vykonávala svou praxi, byly převážně děti zasažené syndromem CAN, který se dotýká všech výše zmíněných forem neadekvátní péče o dítě.

1.3.1. Syndrom CAN – Syndrom týraného dítěte

Termín syndrom CAN je zkratkou anglického názvu: “Child abuse and neglect“. Zahrnuje týrání, zanedbávání a sexuální zneužívání dítěte. Poté, co byl v USA roku 1961 Henrym Kempem poprvé použit termín „battered child“ - bité dítě, dochází ke změně legislativy a také pohledu na dítě jako oběť násilí. Vzniká termín syndrom CAN (Pöthe, 1999).

Podle Dunovského (Dunovský et al. 1995) tento syndrom můžeme definovat jako jakékoliv nenáhodné, vědomé i nevědomé konání rodičů, vychovatelů nebo jiné osoby vůči dítěti, které je v dané společnosti nepřijatelné nebo odmítané, a které poškozuje tělesný, duševní i společenský stav a vývoj dítěte, případně způsobuje jeho smrt (s. 24). V důsledku takového zacházení s dítětem může dojít k závažnému narušení vývoje (kognitivní, emoční i tělesný), který může být i celoživotně poškozen. (Krejčířová & Říčan, 2006). Slaný (2008), který syndromu CAN věnoval celou svou publikaci, zastává názor, že každé dítě, které není milováno, je vlastně týráno. V rámci své práce bych se chtěla přiblížit popisu některých skupin spadajících pod syndrom CAN.

1.3.2. Týrání fyzické

Fyzické týrání bylo první z uvedených forem neadekvátní péče o dítě, které bylo reflektováno širokou veřejností jako nesprávné a trestuhodné. Ovšem o násilném chování vůči dětem se zmiňují historické prameny již ve starém Egyptě. Na děti bylo v minulosti nahlíženo jako na majetek jejich rodičů a bylo s nimi nakládáno podle jejich libosti (Pöthe, 1999). Dítě mělo v minulosti vždy povahu slabšího, a tedy snáz zneužitého jedinice, který se stával obětí válek, násilných náboženských rituálů a nepřiměřených tělesných trestů (Slaný, 2008). Doba našťastí pokročila a v nynějším světě kultury zá-

padní Evropy se s fyzickým týráním dítěte nepotkáme již tak frekventovaně. Přesto se tento těžko přijatelný fakt děje, často mnohdy mnohem blíže, než jsme si schopni představit. Evidence těchto případů není vždy úplná a mnohdy se o týráním dítěte okolí ani nedozví. „Učitelé, rodiče, psychologové, pediatři nemají na sebe téměř žádné kontakty, a tak se o fyzickém týráním nebo sexuálním zneužíváním dětí často nikdo ani nedozví. Dítě zůstává bezbranné opuštěné se svým problémem.“ (Šicková-Fabrice, 2016, s.68) Na začátek mě napadá myšlenka, kde vlastně začíná tělesné týráním a podle jakých ukazatelů se můžeme v daném tématu orientovat. Najít pomyslný mezník mezi těmito situacemi není jednoduché a při jeho hledání je potřeba být obezřetný.

Podle Pötheho (1999):

Přechod tělesného trestání, kdy svoje dítě bijeme v přesvědčení, že ho vychováváme, do takového tělesného týráním, kdy ho ohrožujeme na jeho tělesném a duševním zdraví, si většina z nás ani nestihne uvědomit. Z tělesného trestání se tak pozvolna, ne najednou stává týráním, tak jako se z původního prostředku stává cíl. (Pöthe, 1999, s. 36)

Takové trestání se tedy může najednou překlenout v situaci, kdy se dítě stane obětí svého rodiče, který násilím na něm používá jako ventil svého psychického napětí. Děje se tak většinou u rodičů psychicky nevyrovnaných, úzkostných či depresivních (Vágnerová, 2014).

Dítě v takových situacích prožívá stále se opakující zklamání, strach a pocit ohrožení. V takovém traumatizujícím prostředí se dítě uchýlí k programu přežití. Je to nevědomé instinktivní jednání, kdy dítě volí nejjednodušší a méně bolestivou cestu, jak toto přežít (Vrtbovská, 2010). Často dochází k disociaci, o které se podrobněji zmiňuji v kapitole

o traumatu. Ve vztahu k rodiči ztrácí dítě pocit zdroje bezpečné ochrany, a naopak se stává předmětem ohrožení. Přesto je rodič dítěte stále jeho jediný možný rodič, a tak v jeho pocitech vzniká ambivalentní, protichůdný vnitřní konflikt. „Postoj dítěte k rodiči je v tomto případě charakterizován vnitřním konfliktem, vznikajícím z potřeby bezpečí, které mu vyhledávání bezpečí u nejbližších osob způsobuje.“ (Pöthe, 1999, s. 40)

Ve většině případů má dítě osobnost svého rodiče značně zidealizovanou a je pro něj proto těžké pochopit, že by mohl být rodič ten špatný, trestající neprávem. Logicky se tedy domnívá, že si trestání a bití zaslouhuje a označuje sám sebe za špatného, viníka celé situace, někoho, kdo není hoden, aby ho měl kdokoliv rád. Hledání smyslu ubližo-

vání svými nejbližšími je hledáním východiska z nejistoty a nástrojem k jeho částečné regulaci. Vzniká tedy narušení velmi důležité vazby rodiče s dítětem, kdy dítě nemůže více vnímat svého rodiče jako ochránce (Pöthe, 1999).

Elliott (2002) popisuje, jaký vliv má násilné prostředí v rodině na dítě v emoční oblasti. Píše zde o emoční regulaci, což je způsob, jakým je mladý člověk schopný regulovat svoje emoce. Je časté, že se děti projevují agresivním nebo naopak utlumeným chováním.

Krejčířová (2006) popisuje jejich chování jako zřetelně ambivalentní – dítě vyjadřuje potřebu tělesného kontaktu, ale zároveň jej odmítá. Emočně se od dospělých odtahuje, jeho sdělování emocí je nejasné a nepředvídatelné. Toto chování může být důsledek nenaplněné vazby (vztahu) mezi matkou a dítětem. Vágnerová (2014) popisuje poruchy attachmentu, které vznikají neadekvátní péčí matky o dítě. Z těchto patologických vztahů vyplývají budoucí poruchy osobnosti a další negativní důsledky v oblasti vztahů.

Děti mají potíže s rozlišováním emocí, jsou většinou jednostranně zatížené negativními vlivy a v ostatních možných situacích jsou nejisté. Nejsou schopné rozlišit jaké emoce prožívají, nebo jsou emočně úplně chladné. Vzniká všudypřítomný pocit ohrožení, úzkost a strach (Vágnerová, 2014).

V důsledku týrání dochází k fixaci pohledu na sebe jako na méněcenného a v kolektivu se většinou projevuje spíše agresivně (Vágnerová, 2014). Pro dítě je proto náročné utvářet další přátelské vztahy s vrstevníky tolik důležité pro vývoj života dítěte (Pöthe, 1999).

Některé projevy týraného dítěte

Výše jsem zmínila, že dítě může mít sklony k agresivnímu projevu i jednání. Vágnerová (2014) uvádí, že takové chování je pro dítě kompenzace zažívané frustrace. Některé děti se naopak disociují, stáhnou se do sebe a jejich emoční i celkový projev je spíše utlumený. Jejich zkušenost v sociální interakci s okolím je pro ně totiž zdrojem bolesti, kterou nechtějí znova opakovat (Vágnerová, 2014).

Ve vztahu k dospělým dochází často k ambivalentnímu chování. Krejčířová (2006) popisuje např. chůzi pozadu směrem k cíli, přibližování se s odvráceným pohledem. Ve školním věku se projevuje úzkostí, depresí, autodestruktivním chováním (sebepoškozování), nízkým sebehodnocením a neposlušností, hyperaktivita (Vágnerová, 2014).

U dospělého jedince můžeme předpokládat, že se tato zkušenost projeví emoční otupělostí, antisociální poruchou osobnosti či jinými typy osobnostních poruch (Krejčířová a Říčan, 2006).

Terapeutická práce s týraným dítětem

Péče o dítě zasažené syndromem CAN má odstranit nežádoucí důsledky týrání a znovu obnovit fyzickou, psychickou i sociální pohodu dítěte. Léčebný proces je neustále sledován a podle potřeby měněn (Dunovský, 1995).

Elliott (2002) popisuje tři oblasti terapeutické péče pro dítě zasažené syndromem CAN. V první se zaměřuje na **rodinu**, její anamnézu, zkoumání rodičů, jejich možných psychických poruch, depresí, neurotických stavů. Sleduje vztah rodičů k dítěti, jejich pocity, názory, postoje. Dunovský (1995) popisuje jako první fázi péče o dítě se syndromem CAN jeho izolaci od ohrožujících aspektů, lidí a prostředí. Pro dítě musí být jasné, že další situace vedoucí k týrání již nenastanou. Poté může v rámci terapií hovořit o proběhlých událostech. K úspěšné terapii dochází až v momentu, kdy dítě nachází důvěru v terapeuta a může dojít k odhalení a projevení jeho emocí (Elliot, 2002; Oaklander, 2020; Vágnerová, 2014). Hlavním cílem terapie je přijetí traumatu, jeho kognitivní zpracování a emoční odreagování (Vágnerová, 2014).

Nakonec se tým pracovníků zaměřuje na ošetření prostředí odkud dítě pochází a popřípadě rodinu nebo místo kam se bude vracet (Dunovský et al, 1995). Ve většině případů si dítě přeje být vráceno k rodině (Vágnerová, 2014). Ideální je nastolit zdravý denní režim, zajistit konečnou podporu sebevědomí dítěte, dát mu možnost zažít si úspěch a vytvářet nové pozitivní vztahy jako protipól těm předchozím (Elliott, 2002).

Význam v této intervenci spočívá hlavně v budoucím vztahu dítěte samého k sobě i k dospělým. Snižuje riziko možných problémů ve vztahu ke své vlastní budoucí rodině a dětem tak, aby se týrání již neopakovalo (Elliott, 2002).

1.3.3. Týrání psychické

Psychické týrání na rozdíl od fyzického není tak zjevné a hmatatelné, je však neméně bolestné a zanechává na dítěti nesmazatelné doživotní stopy. Rány na dětské duši nemůžeme měřit ani počítat a pochopit je mohou asi jen ti, kteří nesou v sobě podobnou zkušenost. Pro jeho těžkou identifikaci se hůře zaznamenává. Opět je těžké najít moment, kdy se z obyčejné výchovy stává psychické týrání (Pöthe, 1999; Dunovský, 1995).

Definice podle Zdravotní komise Rady Evropy (1992) zní: Psychické týrání zahrnuje chování, které má vážný negativní vliv na citový vývoj dítěte a vývoj jeho chování. Může mít formu slovních útoků na sebevědomí dítěte, opakovaného ponižování dítěte, jeho odmítání či zavrhování.

Mezi jeho projevy se řadí časté nadávky, ponižování, zesměšňování, výhrůžky, cílené vyvolávání strachu u dítěte, odmítání dítěte, přehnaná kritika, citová deprivace a citové vydírání. Následují formy, kdy se rodič vlastně „v dobré vůli“ snaží o „úspěch“ dítěte a vystavuje ho tak nepřiměřenému zatížení. Klade na něj nereálné nároky na výkon ve škole, v oblasti zájmů (sport, hudba atd). Psychickým týráním můžeme označit i nenápadné, avšak neustále srovnávání se sourozenci nebo přílišné zatěžování dítěte domácími povinnostmi (Pöthe, 1999; Vágnerová, 2014). Dochází díky němu k poškození psychického vývoje dítěte a narušení jeho identity (Dunovský, 1995).

Psychickému týrání jsou děti vystaveny nejčastěji v souvislosti, s již zmíněnými rozvodovými spory. Rodiče často díky svému vlastnímu prožívání bolesti a stresu nedokážou zdravě nahlédnout na své chování vůči dítěti, které je mnohdy silně manipulující. Například ve snaze přesvědčit dítě o špatných vlastnostech druhého rodiče může vystavit dítě velkému tlaku a vnitřnímu konfliktu, který vede k traumatické zkušenosti dítěte (Pöthe, 1999; Dunovský, 1995).

Některé nápadnosti v chování u psychicky týraných dětí

Mohou být totožné s projevy fyzického týrání. Často je to stažení se do sebe, úzkostné a depresivní nebo apatické chování. Odmítají kontakt s okolím, stimulují se v podobě sebepoškozování. V jiných případech může převažovat neklid, hyperaktivita nebo agresivní chování (Vágnerová, 2014; Dunovský, 1995). Jedním z nejtragičtějších vyústění psychického týrání je sebevražda dítěte. Je těžko popsitelné, čím si asi dítě musí projít, aby dospělo až k tomuto bodu posledního vysvobození ze světa, kde se cítí odcizeno, odmítnuto a nemilováno.

Podle Pöthe (1999) sebevražedné jednání je často vyjádřením touhy zničit původce utrpení, se kterými jsme se identifikovali. Hledání viny v sobě má kořeny ve strachu ze ztráty přízně rodičů, v nedostatku sebeúcty a pocitu vlastní hodnoty, touze zachovat neposkvrněný obraz rodičovské autority. (Pöthe, 1999, s. 46-47). Sebevražednými pokusy dítě volá o pomoc. Může mu předcházet psaní dopisů na rozloučenou, snění o tom, co bude po smrti, pořezání na zápěstí atd (Pöthe, 1999).

Všechny formy týrání, zneužívání a zanedbávání mohou vést ke vzniku traumatu. Všeobecně se tvrdí, že při soustavném zažívání kritických situací, jak se může dít u dětí se zkušeností výše popsanou, dochází k tzv. komplexně vývojovému traumatu (Vrtbovská, 2010). Tento druh zranění může patologicky ovlivňovat budoucí život dítěte. Blíže se tomuto tématu věnuji v následující kapitole.

2. Možné traumatické dopady náročných životních situací na život dítěte

V rámci své práce, kde se v širším měřítku zabývám různými těžkými situacemi v životě dítěte, bych ráda popsala fenomén traumatu, který se často objevuje jako důsledek výše popsaných zkušeností.

2.1. Jak vzniká trauma a jeho prožívání v těle

Trauma je dnes již běžně používaný termín, přesto se jeho významu stále dostává málo pozornosti s ohledem na to, jak ničivé dopady může mít na tělo i duši. „Trauma je nejspíš tou nejvyhýbavější, nejopomíjenější, nejvíce snižovanou, popíranou a nejméně pochopenou a léčenou příčinou lidského utrpení.“ (Levine & Klineová, 2012, s. 38).

Za trauma se považuje událost, při které jedinec zažije pronikavou tíseň, stav ohrožení (psychické i tělesné), které není schopen emocionálně zvládnout. Jde tedy o emocionální zranění (Praško, 2003). Běžně se uvádí, že k traumatu může dojít, když do života jedince zasáhne nečekaná situace, jejíž zvládnutí je nad jeho síly. Tuto situaci provází pocity bezmoci a zoufalství, tzv. přehlčení. Míra prožitého traumatu u různých jedinců není přímo úměrná intenzitě stresující události (Levine & Klineová, 2012).

Oaklander (2020) popisuje situace, které mohou dítě přehltnout. Typické jsou rozvody, týrání, ztráta jednoho z rodičů, zneužívání, nehody a těžké nemoci. Dítě by mělo pocity provázené touto zkušeností zpracovat, jinak může dojít k nežádoucím vlivům (Oaklander, 2020). „Většinou je potřeba zpracovat pocity, které se k takové události vážou, a které dítě zcela zahltní, jinak může dojít k jejich vytěsnění a následným obtížím různého druhu.“ (Oaklander, 2020, s. 200)

V situaci, kdy tělo zažívá trauma, aktivuje velké množství energie přívalem adrenalinu. Mají zasaženého člověka připravit na to, aby se mohl bránit nebo chránit své blíž-

ké. Tyto fyziologické reakce jej ovlivňují během dané chvíle a je zásadní, co s nimi během

a po této události udělá (Rothschildová, 2000). K tomu, aby člověk předešel vzniku traumatu je nutné, aby tuto energii dokázal ze sebe dostat. Pokud se tak nestane, zůstává pak v těle uvězněná a vytváří potenciál pro vznik traumatických symptomů. Vrtbovská (2010) hovoří o velmi malých dětech, kteří prožívají dlouhodobě extrémní emoce jako strach, vztek, smutek a nemohou je správně zpracovat. V případě, že dojde k tomuto přetížení

a dítě neví nebo není schopné situaci řešit uchyluje se k disociaci, tedy odpojení se od sebe samého. Vrtbovská (2010) to popisuje jako rozdvojení psýché, kdy v reálném životě dítě používá její umrtvenou část, která je určena pro stav přežití a živoucí část zůstává nevyužita a uložena kdesi hluboko v něm.

2.2. Posttraumatická stresová porucha

Posttraumatický stres (PTS) je prožitý traumatický stres, který přetrvává po traumatické události. Z něj pak často vzniká **posttraumatická porucha** (PTSP), která zasahuje do každodenního života v hojně míře natolik, že dělá obtíže ve více oblastech prožívání (Rothschildová, 2000). PTSP je typickým symptomem neléčeného traumatu. Projevuje se jako panický strach nebo bezmocnost, jež následuje po stresové události jejíž intenzita přesahuje běžnou lidskou zkušenost. Jedná se o těžké „poranění duše“ (Porterfield, 1998).

PTSP nebo také PTSD (Posttraumatic Stress Disorder) je podle DSM-IV definována jako duševní porucha, vznikající po závažných a náhlých událostech ohrožujících život nebo osobní integritu. Tato porucha se často projevuje disociací, poruchami spánku, úzkostmi, OCD (obsedantně kompulsivní porucha), depersonalizací nebo závislostmi různého druhu. Nejzávažnější důsledky PTSP souvisejí s disociací. „Disociace se sice jeví jako instinktivní reakce, jež má za úkol zachránit člověka od utrpení – a dělá to velmi dobře – vybírá si však zato velmi vysokou cenu.“ (Rothschildová, 2000, s. 16-17).

PTSP se může lišit svou intenzitou v poměru, kdy byla traumatická událost prožita, za jakých okolností a s jakou možností podpory od okolí. Může se objevit v každém věku i u dětí (Porterfield, 1998). Postižení PTSP trpí omezenou kvalitou života díky

různým dalším rušivým symptomům. Mezi ně patří střídání období nadměrné aktivity s velkým vyčerpáním, neschopnost rozlišovat mezi nebezpečím a bezpečím. Nakonec se může dostat do stavu takové disociace, kdy má strach vyjít z domu nebo se obává přítomnosti jiných lidí.

2.3. Možné příčiny traumatu

Rothschildová (2000) popisuje předpoklady vzniku traumatu. Patří mezi ně zanedbávání, psychické a fyzické týrání nebo jiné stresové situace, jako rozvod rodičů, náhlý odchod blízké osoby, hospitalizace, úrazy a nehody.

Nejčastěji se uvádí, že jedinci, kteří již v raném dětství prožili emocionálně chladný nebo plochý vztah se svým pečovatelem, mají rozhodně menší schopnost odolávat v budoucnu dalším možným stresovým situacím, které se mění v trauma a následně v PTSP.

Zajímavě nahlíží na původ traumatu v dětství Heller (2016), který popisuje 5 základních potřeb, jejichž nenaplnění v dětství může zapříčinit anebo přispět k PTSP. Jsou jimi spojení se sebou samým i s druhými, důvěra, péče, autonomie a láska. Označuje je jako naše nejhlubší zdroje vitality, které mohou pomoci při zpracování traumatu.

Příčinou vzniku traumatu může být jakákoliv situace, která dítě přehltí do té míry, že ji není schopné zvládnout a zpracovat emoce zdravým způsobem. Oaklander (2020) mluví o situacích, které pro dospělého nemusí mít zjevný dopad traumatu na dítě například narození sourozence, stěhování, smrt domácího mazlíčka. Čím je dítě mladší, tím je náchylnější ke zranění, jelikož se nemůže bránit a jeho schopnosti myšlení i cítění často nedosahují takové míry, aby se s tím samo dokázalo vyrovnat. Není tedy na místě domnívat se, že příliš malé děti ještě tolik nevnímají své okolí a na událost si nepamatují.

Nelze jej definovat intenzitou události, ale jejím účinkem na nervovou soustavu dítěte. Nevybitá energie při takové traumatické události může zapříčinit, že pocity strachu a bezmoci se stanou součástí jeho každodenního života. Pokud situace tohoto typu přetrvávají, dochází k znecitlivění a uzavření systému, protože neustále zažívaný strach a bolest se stanou nesnesitelnými. Vznikají z nich pak celoživotní vzorce, které jsou v pozdějším školním věku chybně diagnostikovány jako hyperaktivita, úzkostná porucha atd. (Rothschildová, 2000).

2.4. Možné symptomy u dětí školního věku

Levine a Klineová (2012) popisují zmíněné symptomy jako nadměrné rozrušení, disociace, stažení a uzavření se, poruchy spánku, somatické obtíže a také projevy agrese. Disociace spočívá v nejednoduchém navázání vztahů mezi vrstevníky i dospělými, dítě je tak nějak uzavřeno do sebe (Vrtbovská, 2010). Jak již bylo řečeno, mnoho z těchto symptomů je pak ve školním věku špatně diagnostikováno jako hyperaktivita, deprese nebo poruchy učení či chování. Je proto dobré se v terapeutickém pohledu na dítě zaměřovat na tuto možnost prožitého neléčeného traumatu v minulosti.

Porterfield (1998) uvádí příznaky **vtíravé**, kdy je jedinec nucen prožívat trauma stále dokola, v podobě nočních můr nebo denních vzpomínek. Opakem jsou **únikové** příznaky. Jedinec se naopak vyhýbá jakémukoliv spojení s tématem prožitého traumatu. A poslední příznak, kdy je člověk stále jakoby připraven na další trauma, je „stále v pohotovosti“. Praško (2003) doplňuje příznaky o **ztrátu pozitivních emocí**.

U dětí školního věku je možné sledovat symptomy v komunikaci. Mohou stále dokola vyprávět ten samý příběh, který byl pro ně traumatizující. Mohou cítit zodpovědnost za to, co se stalo, pocity viny nebo zahanbení, které pak v sobě drží a střeží. Dalším projevem může být agrese vůči svému okolí ve formě šikany, hledání příležitosti k boji (u chlapců) anebo stažení se, izolace a až extrémní stydlivost (u dívek). Některé děti se vůči traumatizující události naopak úplně vymezí a nemluví o ní. Důležitou roli v tomto případě hrají rodiče, kteří mohou sami o situaci mlčet v dobré víře dítě uchránit (Oaklander, 2020). Dítě potřebuje podporu, péči a poskytnutí pocitu ochrany, bezpečí, aby se mohlo uvolnit a o svých pocitech otevřeně mluvit (Levine & Klineová, 2012).

2.5. Trauma ze ztráty – rozvod, ztráta blízké osoby – úmrtí

V návaznosti na předchozí popsání prožívání rozvodu u dítěte, jsem se rozhodla popsat traumatický průběh této zkušenosti.

Rozvod je pro dítě vždy provázen ztrátou. Ztrátou nejen blízké osoby, ale také ztrátou hlubokého a nejdůležitějšího vztahu důvěry, který si za svůj život vybudovalo. Tato ztráta stability, jistoty a bezpečí může v dítěti zanechat značné rány v podobě traumatu. Podle Levine (2012) je pro děti, které prošly rozvodem, typické, že vstupují do života nepřipravené vytvářet vlastní intimní vztahy a se zátěží strachu ze selhání.

Oaklander (2020) se domnívá, že „...je téměř nemožné ochránit děti před následky traumatu z rozvodu.“ (s. 200) Dítě většinou cítí napětí mezi rodiči ještě dříve, než dojde k samotnému rozvodu. Celý proces je pro ně velmi stresující, potýkají se s otázkami ohledně budoucnosti, trpí pocity viny.

„Kdykoliv dítě prožívá trauma, prožívá i zármutek. Zármutek je emoce vzniklá ze ztráty. Je možné prožívat zármutek bez traumatu, není možné prožívat trauma bez zármutku.“ (Levine & Klineová, 2012, s. 263-264)

V tomto ohledu je důležité správně a včas rozlišit mezi zármutkem a traumatem. Jeden ze zásadních rozdílů je, že zármutek se zdá být reálný, kdežto trauma provázené šokem se zdá být nereálné. Zármutek provází smutek, trauma děsivý strach. Dítě není schopno o události mluvit nebo jen s velkými obtížemi, zlost se často projevuje násilím, trauma je provázeno pocity viny, překrucuje a znetvořuje jeho vlastní obraz sebe sama.

Oaklander (2020) zmiňuje důležitost projevu dětských emocí ohledně této události a patřičné tolerance ze strany dospělých. Na vznik traumatu mají rodiče velký vliv tím, jak sami k situaci přistupují (Porterfield, 1998). V momentu oznamování dítěti zprávu o rozvodu je dobré projít si nejdřív vlastním zpracováním emocí a svého šoku. Vznikne tak prostor pro zprostředkování plnohodnotné útěchy a opory v jeho emocionálním projevu.

Levine (2012) popisuje, jak ideálně zpracovat zármutek dítěte nad ztrátou. Může se jednat o situaci, kdy dítě ztrácí stabilitu v podobě celistvé rodiny a prochází rozvodovou situací, anebo ztrátu blízké osoby úmrtím.

Zpracování zármutku

Zármutek je pocit ztráty a smutku, který doprovází každé trauma. Tento pocit se většinou objevuje bezprostředně po nebo už během dané události, ale jeho proces zpracování není lineární. Může se také objevovat za určitých situací, kdy se dítě náhle „rozpomene“ na nepříjemnou událost nebo mu ji něco doslova připomene.

1. **stádium** – popření nebo také neschopnost tomu uvěřit, může být provázeno šokem
2. **stádium** – smutek a zármutek
3. **stádium** – zlost a vztek

4. **stádium** – smlouvání – podobá se 1.stádiu, ale je v něm již více myšlení, u dětí se může projevovat pocity viny
5. **stádium** – přijetí reality takové jaká je a ochota jít v životě dál (Levine & Klineová, 2012)

Tyto stádia se mohou mezi sebou střídat. Je důležité nechat dítě prožít si každé z těchto stádií, popřípadě ho jemně nasměrovat tím směrem, aby si fázi prošlo. Pomoci mu může vytvoření bezpečného prostředí, aby došlo k uvolnění emocí. Nejdůležitější je celková rodičovská podpora v prožití zármutku a přijetí této bolesti, pokud je toho rodič schopný. S jemností a soucitem může tak dítě provést transformací frustrace k posílení vlastního já (Levine & Klineová, 2012).

3. Arteterapie

3.1. Arteterapie s dětmi

Davidov (2008) tvrdí, že se kresba dítěte stává nejúčinnějším nástrojem k poznání jeho osobnosti, přání i skrytých snů. V dětské tvorbě se nachází vědomé i nevědomé vyjádření vlastních pocitů, emocí i charakteristických rysů. Jeho motivací může být vyjádření vlastních snů nebo problémů. Obrázky mohou napomoci k vyjádření pocitů dítěte tam, kde je slovy nedokáže popsat. Dalley (1995) dodává, že grafické znázornění je jen další forma neverbálního projevu, určitou alternativní řečí. Dítě tvoří ve snaze vyjádřit se pomocí metafory – obrázku. Dospělí se pak doptávají na jeho obsah a význam. Tento způsob tvorby nazývá Dalley (1995) ikonickým. V mladším věku (období čaranic) dítě však není schopné obrázek popsat. Až s jeho dalším vývojem se postupně propojuje jeho řeč s výtvarným projevem.

Podle Dalley (1995) ...v raných stádiích vývoje se ikonický způsob vyjadřování rozvíjí po linii, která je odlišná a oddělená od jazykové. Později, kdy dítě rozvíjí své kresebné vyjadřovací dovednosti, může spojit obrazovou sestavu s jazykovým označením. (s. 19).

V arteterapii s dětmi se může prolínat pedagogické působení s psychoterapií. Šicková-Fabrici (2016) mluví v souvislosti práce s dětmi o stále větší potřebě propojování těchto dvou směrů.

V případech, kdy dítě prožívá náročnou životní zkušenost, je vhodné dát mu možnost sebepoznání a náhledu na vzniklou problematickou situaci skrze výtvarnou produkci. Právě arteterapeutická práce nabízí tento proces kreativní formou, která je dítěti blízká.

Arteterapie je podpůrným zdrojem v rámci integrace, inkluze, navázání kontaktu se sebou samým, zvýšení sebevědomí a sebepojetí (Šicková-Fabrizi, 2016). Tato forma terapie nabízí mnoho technik, jak pracovat s dítětem. Jako nejdůležitější se však jeví vlastní, osobní kontakt s ním, spolupráce a celkové působení terapeuta na dítě. Ideálně tak mezi nimi vzniká pouto, které nabízí důvěru a přijetí. Tyto kvality napomáhají celému procesu terapie (Oaklander, 2020).

To potvrzuje Widlöcher (in Davido 2011):

Umění vést dětskou psychoterapii nespočívá v tom, zda umíme obrázky správně interpretovat, ale v tom, zda zachytíme v jeho chování a částečně (někdy značnou měrou) v jeho kresbách stopy prožitku z terapeutického vztahu a využijeme jich žádoucím směrem.“ (s. 95)

3.2. Možnosti arteterapie s dětmi ohroženými traumatem z rozpadu rodiny a syndromem CAN

V této podkapitole se snažím zaměřit na specifika a možnosti práce s dětmi ohroženými traumatem. Blíže popisuji přístup projektivně intervenční arteterapie, kterou používám ve své praktické části.

Dítě svým výtvarným projevem poskytuje pohled na to, jak vnímá samo sebe i okolní svět. Vkládá do své tvorby svůj osobitý rukopis. Ze stylu i použití barev lze vyčíst jeho osobnost a také pohled na problematickou situaci (Davido, 2001). K nahlédnutí na tyto skutečnosti se mohou použít různá arteterapeutická témata a testy jako je autoportrét, kresba postavy, stromu, čmáranice a jejich následná interpretace. Při práci s dětmi, které přicházejí se zátěžovou zkušeností je důležité zohlednit jeho možnosti. Dítě, které provází citová či emoční deprivace je neschopné některých výtvarných technik a způsobů učení (Rabigerová in Dalley, 1995).

Podle Dalley (1995) nádherné výtvarné techniky mohou být zmatené a destruktivní, pokud je dítě v dostatečné míře nechápe a pokud zainteresovaní dospělí očekávají příliš

symbolismu tam, kde žádný není. To může vytvořit propast mezi dětským chápáním a zkušeností, protože „vstup“ učinil dospělý a ne dítě. (s. 34)

Mnohé děti vyjádří své problémy a úzkosti skrze obrázky až při terapeutickém procesu. Ten nespočívá jen ve výtvarné tvorbě, ale také ve vztahu mezi terapeutem a dítětem. Oaklander (2020) popisuje svůj postup v terapiích při zpracování traumatu nebo jiných náročných situací. Dává důraz na komunikaci s dítětem prostřednictvím rozhovoru a různých arteterapeutických technik. Je důležité o traumatizující události mluvit (s trpělivým ohledem na některé děti, které na to ještě nemusí být připravené). Zmiňuje také možnost dramatického přehrání události. Praško (2003) nabízí možnost přenesení traumatické události do výtvarné podoby, na papír nebo do hlíny. Důležité však je, vytvořit pro dítě bezpečné prostředí, atmosféru důvěry a jistoty. Může tak vzniknout prostor, kde se dítě možná poprvé odváží promluvit o své traumatické zkušenosti (Šicková-Fabrice, 2016). V terapii s dítětem ohroženým traumatem je vhodné udělat si čas na podporu jejich potřeb, které mohou souviset s jejich potřebou bezpečí. Levine (2012) akcentuje potřebu dítěte být vyslyšen a uznáván dospělým člověkem. K vytvoření bezpečného prostředí může pomoci hovořit nebo připomínat situace a lidi v jeho okolí, se kterými zakusilo tento pocit jistoty, popřípadě ho držet, kolíbat a dotýkat se ho způsobem, na který dítě reaguje pozitivně.

Podle Levine (2012) ...úkolem není „opravit“ pocity dítěte, ale dát mu vaši plnou pozornost tak, aby mohlo cítit, co je pro něj skutečné, a zpracovat své pocity. Vjemy a emoce se pak samy dají do pohybu tak, jak příroda chtěla. (s. 197)

Heller (2016) popisuje jako důležitou část terapie při léčení traumatu propojení se sebou samým a svými emocemi. Při posttraumatické poruše, může jedinec trpět disociací nejen k okolí ale i vůči sobě samému. Toto znovuoobnovení kontaktu sám se sebou, může být v terapii zásadní. K tomu mohou být využity různé výše zmíněné arteterapeutické techniky zaměřené na spojení se se svými pocity a emocemi, náhledy na sebe svého.

Levine (2012) hovoří v souvislosti práce s léčením traumatu, o podpoře znovunalezení vnitřních zdrojů dítěte. Jsou jimi síla, vnitřní střed, jejich osobitý talent, nadání i vlastnosti. Jsou to zdroje, které má v sobě každé dítě, avšak vlivem prožitých zátěžových zkušeností se může ocitnout mimo ně. Tyto kvality dítěte terapeut podpoří říkankami na posílení odvahy, uzemnění, spojení s vlastním tělem a vnitřním středem. Bás-

ničky mohou být doprovázené gesty, popřípadě mohou být s dítětem dramaticky přehrány. Nakonec může následovat ilustrace k říkance.

Šicková-Fabrice (2016) doplňuje obraz zneužívaných dětí o jejich projevy v chování. Jsou jimi regres, citová prázdnota, melancholie a velmi nízký sebeobraz. Nenávidí některé části svého těla, trpí pocity viny. Svou nedůvěru k dospělým projevují přílišnou úslužností, suicidálními sklony, špatnými výkony ve škole. Je proto dobré budovat u něj v rámci terapie pocit sebeúcty a vlastní hodnoty, úspěchu a jistoty alespoň v jednom vztahu (Komárik, 1998 in Šicková-Fabrice, 2008).

V obrázcích zneužívaných dětí je možné napříč kulturami a národnostmi nacházet totožné znaky, které poukazují na jejich zranění (Šicková-Fabrice, 2016). Některé z nich zde uvádím:

- Kresba postavy s nohama od sebe (pocit zranitelnosti)
- Postava bez rukou (neschopnost odolávat násilí)
- Postavy oblečené v sexy šatech
- Tváře s dlouhými řasami
- Hlavy bez těl
- Dezorganizace částí těla
- Ohraničení postav
- Umělecký regres kresby
- Slzy, déšť, kapky

Přes obvyklou četnost těchto znaků ve výtvarné tvorbě u týraných dětí není možné interpretovat a dělat závěry na základě jednoho či dvou obrázků. Riziko špatné interpretace a případného obvinění nese nedozírné následky (Šicková-Fabrice, 2016).

Skrze tvorbu může dítě vyjádřit svůj vztek, strach a jiné další emoce a pocity spojené s prodělanou zátěžovou zkušeností. Dětská tvorba může v psychoterapii přejít od „hezké kresby“ k „osvobozené tvorbě“ - dítě ztvárňuje své pocity a emoce a sublimuje tak své nepříjemné prožitky (Davido, 2011). V umělecké expresi dětí se stává hmatatelné to, co bylo dříve tabu. „Děti reflektují svoje trauma, zničí je a snaží se znovu si vy-

stavět nový svět. Tím nevyhnutelně budují a reformují samy sebe.“ (Šicková-Fabrice, 2016, s.70)

Jak jsem již zmínila, arteterapie nabízí mnoho přístupů, jak pracovat s dětmi ohroženými traumatem. Nejblíže se zde věnuji projektivně intervenční arteterapii, kterou také používám ve své praktické části.

3.2.1. Projektivně intervenční arteterapie

Tento přístup je vhodný pro práci s klientem, který nebyl v minulosti výtvarně poučen (stejně jako u ostatních arteterapeutických přístupů), tedy i pro děti z obvyklých škol nebo z dalších zařízení. Pracuje se převážně s akvarelovými barvami a s kolážemi.

Za základ tohoto přístupu považuje Perout (2018) imaginaci, kterou chápe jako reprezentaci aktuálně nepřítomných objektů a situací v klientově životě. Díky ní může zakoušet prožitek z výtvarné tvorby a zároveň může nabídnout možnosti řešení problému, náhled nad ním (Lhotová & Perout, 2018).

V projektivně intervenční arteterapii působí arteterapeut na klienta především svou výtvarně metodickou instrukcí. Není cílem násilně zasahovat do klientova díla, jde spíš o kultivaci výtvarného projevu. Může se týkat například správných proporcí postav, rozložení obrazu do tří plánů, obsazenost zlatého řezu, využití barev v celkové paletě atd.

U dětí je vhodné kultivovat jeho tvorbu tak, aby byla přiměřena k jeho věku. Ontogenetický vývoj dítěte a jeho výtvarný projev, který je nezbytný znát k tomuto posuzování, zmiňuji v další kapitole. Cílem je tedy usměrnit klienta ve výtvarném projevu, tak aby byli případné symptomy v tvorbě změněny nebo vyrušeny a došlo tím také k proměně vnímání světa, svého okolí i sebe samého. (Lhotová & Perout, 2018).

Metodikou vstupu je tedy možno klienta posunout v náhledu na sebe samého i na problém či řešené téma. Perout (2005) „Artefakt je pak výsledkem mnoha režijních změn, které si jakoby hluchými místy (bloky) vyžádá sám.“ (s. 33)

Ideálním výsledkem je rozpustit přílišné pnutí a agresi ve výtvarném projevu nenásilnou formou náhody. Té je možno docílit rozstříháním a znovu složením obrázku, koláží nebo tzv. vymývaným akvarelem. U dětí se však vymývaný akvarel nedoporučuje, vzhledem k jejich neprožitým „vrstvám“ v životě, které by bylo jinak možno odkrývat. (Lhotová & Perout, 2018)

Jeden ze zásadních možných terapeutických posunů je osobnostní změna klienta, která jej vede ke změně vlastního sebepojetí. Tomu předchází poznání patologických faktorů, které zapříčinily disharmonii ve vnímání sebe samého. U dětí je dobré opět sledovat jeho tvorbu a směřovat ji ke správnému zobrazování vzhledem k jeho věku. I v tomto náhledu pomáhá metafora formou obrazu a vlastní tvorby klienta (Lhotová & Perout, 2018). „Posun je chápán jako metafora korekce pacientových chybných vzorců při vnímání impulsů z vnějšího světa a dysfunkčních stereotypů uplatňovaných v mezilidských vztazích.“ (s. 97)

Pro určení a rozpoznání toho, zda změna opravdu nastala a nejedná se pouze o další fázi „onemocnění“ nebo vyzkoušení si jiného výtvarného stylu, je důležité sledovat výtvarnou tvorbu déle než 6 měsíců. Pokud i po tomto období změna ve výtvarném vyjádření přetrvává, je možné považovat klientovu osobnostní změnu za reálnou (Lhotová & Perout, 2018). „Změna by měla proběhnout na rovině prožívání, protože pouze kognitivní pochopení toho, co by měl pacient dělat jinak, nestačí.“ (s. 97)

O projektivní arteterapii se Perout (2005) vyjadřuje jako o přístupu vzniklém z celoživotní zkušenosti Kyzoura, který výtvarně pracoval s dětmi různého věku. Za předchůdce tohoto přístupu uvádí Herberta Leada a Victora Lowenfelda. Zmiňuje ontogenetický vývoj dítěte a jeho výtvarné vyjádření jako něco, s čím je možno arteterapeuticky pracovat tím, že přecházíme z plošné výtvarné produkce do trojdimenzionálního výtvarného projevu (Perout, 2005). „Metodická instrukce upozorňuje především na nutnost nahradit ranou plošnost výtvarného projevu pokračováním v prostorové trojdimenzionálně iluzivní kompozici.“ (s. 31) Podle zpracování Kyzoura (Perout, 2005) je ve výtvarné tvorbě důležité projít si všemi stádii ontogenetického vývoje „...se schopností inspirativních návratů, bez nichž ubývá autenticity a tvořivosti.“ (s. 31) Vynechání nebo ustrnutí v některých fázích je vnímáno patologicky. Terapie pak spočívá v návratu do těchto etap.

Pojem projektivní arteterapie vychází z pojmu S. Freuda, který popsal schopnost člověka přisuzovat lidem, zvířatům nebo předmětům ve svém okolí vlastnosti a přání, které jemu samotnému chybí nebo jimi oplývá. Projektuje si tedy do těchto objektů své vlastní a s ním úzce spojené pocity. Freud je vnímá jako obranné mechanismy člověka proti úzkosti a strachu.

Podle Perouta (2005) ve spojení s psychologickými testy je projekce procesem, ve kterém jedinec promítá obsahy svých duševních procesů navenek, mimo sebe a spatřuje je v jiných lidech, zvířatech i rostlinách. (s. 31)

Tyto projekce v arteterapii však nemusí být vždy jen projevem obrany proti úzkosti. Mohou být vnímány jako metafora vyjádření klienta svých vnitřních konfliktů, míry deprivace nebo integrovanosti. Jsou pro terapeuta indikátorem vnitřního obrazu klienta (Perout, 2005).

3.3. Skupinová arteterapie

Podle Kratochvíla (2009) je skupinová psychoterapie postup, který využívá sociální interakce mezi klienty, terapeutem a mezi klienty navzájem. Díky skupinové dynamice, může dojít k posunu jinými cestami než u individuální terapie. Ve skupinové terapii jsou klienti i terapeut ovlivňováni určitými normami a rolemi, vznikajícími z práce v kolektivu (Kratochvíl, 2009).

Klient si osvojuje hlubší sebepoznání prostřednictvím terapeuticky regulovaných odezev od jejich ostatních členů. Návyky naučené ve skupinové terapii by se měly přenést do běžného života klienta (Langmeier et al. 2000; Vágnerová, 2014). Vstupy a intervence terapeuta jsou pozměněny a ovlivňovány interakcemi s ostatními klienty.

Šicková-Fabrice (2016) zmiňuje výhody arteterapie ve skupině. Sociální učení probíhá rychleji a intenzivněji, mezi jednotlivými členy skupiny může probíhat vzájemná podpora a sounáležitost. Díky zpětným vazbám ostatních klientů vznikají podněty, které mohou působit ve skupině obohacujícím způsobem. Poukazuje však také na větší nároky na arteterapeuta ve smyslu obratnosti, pohotovosti a náročnější organizace práce ve skupině.

Díky skupinové práci vzniká možnost kooperace, přátelství, rozvoj empatie a tolerance. Pro děti je zvláště obohacující možnost vidět, že někdo prochází podobně náročnými zkušenostmi, může tak dojít k lepší schopnosti otevření se terapeutickému procesu (Šicková-Fabrice, 2016). V rámci těchto skupin vzniká pro budoucí život tolik důležitá socializace a akulturace jedince (Langmeier et al., 2000).

3.4. Specifika a vývoj výtvarné tvorby u dětí školního věku

V průběhu arteterapeutického procesu je možné zachytit tendence klienta vracet se do ranějších vývojových etap. Může jít o jeho neškolenost, ale také důkaz stagnace v určitém stádiu. To je možné pozorovat také u dětí. V tomto případě je dobré ovlivnit pomocí metodiky tento tvůrčí proces (Perout & Lhotová, 2018). Pro lepší orientaci v ontogenetickém vývoji ve výtvarné tvorbě u dětí přibližuji v této kapitole několik pohledů nejznámějších autorů zabývajících se tímto tématem.

Vývojové fáze ve výtvarném projevu jsou běžně sledovány v období dětství a dospívání. Nyní popíšu posloupnost období vývoje dítěte v souvislosti s jeho výtvarným projevem. Názvy těchto období jsou podle Piageta. V závorkách uvádím názvy podle Kyzoura, Löwenfelda a Vágnerové, na které se odkazují v tabulce níže.

Senzomotorické období (předsymbolické)

Jedná se o kojence ve věku přibližně 0-2 roky, který ještě není schopen utvářet si představy bez přítomnosti reálných podnětů, ale veškeré jeho vnímání se do budoucna stává podkladem pro citové i mentální struktury v jeho životě (Piaget & Inhelder, 2007). Erickson (1999) uvádí toto období v rámci psychosociální krize jako etapu, kdy vzniká základní *důvěra* či *nedůvěra*. Freud mluví o tzv. *Orálním* stadiu, kdy dítě vnímá okolí hlavně smysly, reaguje na různé materiály, je schopno vyjádřit afekt (Rubin, 2003).

Výtvarný projev je ve fázi neuchopené, chaotické čáranice.

Předoperační období (symbolické, sémiotické)

Věk dítěte je zhruba 1,5-3 roky, nyní je schopno představy něčeho prostřednictvím něčeho jiného. Do této funkce patří představa, řeč, symbolické gesto (Piaget & Inhelder, 2007). Freud jej nazývá *análním stadiem*, podle Ericksona (1999) se vytváří *autonomie* v protikladu se *studem* a *pochybnostmi*.

Ve výtvarném vývoji je to období čáranic a prvního náhodného spojování s významy. Löwenfeld rozděluje tuto fázi vývoje na *chaotickou* (gesto, motorická aktivita zanechávající náhodnou stopu) a *zvládnutou čáranici* (dítě pochopilo souvislost mezi jeho pohyby a znaky zanechávající stopu na papíře, může zvládat čáry a kruhy) (Perout & Lhotová, 2018).

Předoperační vývojové období (egocentrické, schématické)

Řadí se do věku dítěte cca 3-7 let. Podle Rubin (2003) nastává přechod k egocentrickému symbolismu, který představuje subjektivní realitu jedince. Rozvíjí se řeč, a tedy také formulace myšlenek a pocitů. Jedinec je více samostatný. Podle Freuda období *falické až latence*. Z pohledu psychosociální krize od Ericksona (1999) vzniká potenciál pro vlastní *iniciativu* nebo *vinu*.

Ve výtvarné tvorbě je spojována s vyobrazením více detailů, zachycení lidské postavy (hlavonožci, kteří se postupně formují do správného zobrazení lidské postavy), použití geometrických tvarů. Piaget poukazuje na transparentnost v kresbě (dítě kreslí i to, co normálně vidět není, například nohy v nohavicích atd.), znázornění objektu z více úhlů a sklápění do půdorysu. Převládá fantazijní složka (Perout & Lhotová, 2018). Výtvarnou práci s ním je vhodné podpořit hrou a nápodobou (Rubin, 2003). Převažuje názorné myšlení, vhodné působení je skrze pohádky, kdy se dítě může identifikovat s postavami. Výtvarné zobrazení je převážně ploché, objekty jsou vedle sebe a řazeny na jedné lince. Opravování tvorby do realističtější formy je v tomto věku dítěte nevhodné. Postupně se může dítě směřovat k opouštění základní linky (Kyzour in Perout & Lhotová, 2018). Dítě v tvorbě přidává další detaily, vnímá samo sebe ve vztahu s okolím, je schopno zobrazovat frontální i boční pohled. Barva je používána plošně (Perout & Lhotová 2018).

Období konkrétní operace (kresebný realismus, objektivní období)

Věk dítěte je cca 7-12 let. Dítě rozvíjí logické myšlení, vzniká kritika vůči okolí, ale i sobě samému. Dovršují se konkrétní operace, které v předešlých obdobích byly mezerovité nebo neúplné (Piaget, 2007). Podle Ericsona (1999) období pro vznik *zručnosti* nebo *méněcennosti*. Ve Freudově pojetí *období latence*.

V grafickém zobrazení se projevuje prostorovou představivostí, snahou o realističtější zobrazení prvků v obrázku. Ideálně se zakončuje vizuálním realismem. Významným rysem ve výtvarné tvorbě je snaha o překrývání objektů, sklápění do půdorysu. Přesun z fantazijního do vizuálního vnímání. Dítě začíná pracovat s více plány a kompozicí (Perout & Lhotová, 2018). Objevuje se výtvarná krize v souvislosti se zvýšenou kritikou dítěte vůči okolí i sobě samému. Dítě má potřebu skutečné iluze, používá lazurní barvy (například při zobrazení nebe nebo horizontu) (Perout & Lhotová, 2018).

Období formálních operací (reflexivní)

Zachycuje věk dítěte od 12-15 let. Předpokládá rozvoj kognitivních operací, a tedy i rozvoj již získaných zkušeností ve výtvarném projevu. Dítě chápe skutečnost jako množinu možných transformací. Připravuje dítě na adolescenci a ukončuje dětství (Piaget, 2007). Přeměna myšlení mu umožňuje pracovat s hypotézami. Kritičnost je rozšířenější než dříve. Ve vztahové složce dominuje reflexe. Podle Eriksona (1999) období, kdy se buduje *identita* versus *konfuze rolí*. Podle Freuda období *genitální*.

V obraze se může objevovat několik pohledů, práce světla se stínem, karikaturní znázorňování postav. Po 15. věku si dítě může osvojit svůj styl výtvarného vyjádření. Mohou vznikat abstraktní, surrealistické nebo kubistické výtvary. Dítě může být se svými výtvary nespokojené, pokud nemůže zachytit skutečnost věrohodně. To často směřuje k celkovému útlumu výtvarné tvorby. Období další výtvarné krize (Perout & Lhotová, 2018). Podle Kyzoura (in Perout & Lhotová, 2018) období, kdy iluze začne být používána jako výtvarný prvek bez ohledu na viděnou skutečnost.

Tab. č.1 Vývoj výtvarného zobrazování. Srovnání kognitivního (Piaget) a výtvarného pojetí ontogeneze (Kyzour, Lowenfeld) Podle Perouta (2018)

J. Piaget	M. Kyzour	V. Löwenfeld	M. Vágnerová
0-1,5 roku Senzoricko-motorické stadium			
1,5 – 3 roky Senzorickomotorické předoperační		2-4 roky Čáranice – bezobsažná, zvládnutá, pojmenovaná	2-3 roky Presymbolická fáze
3-6 let Předoperační	4-8 let Egocentrické období	4-6 let Preschematické období 6-8 let Období schématu	3-6 roky Symbolická fáze
6-12 let Konkrétní operace	8-13 objektivní období	8-12 let Kresebný realismus	6-11 let Vizuální realismus
12-18 let Formální operace	13-18 let Reflexivní období	12-15 let Pseudonaturalistické stadium 15-18 let Adolescentní výtvarná tvorba	11-18 let Fáze druhotné schematizace (postrealistická)

II. Praktická část

V praktické části popisuji svou vlastní zkušenost v krizovém centru, kde jsem měla možnost s dětmi výtvarně tvořit na různá témata. Obsahuje cíl, postup práce, použité arteterapeutické techniky, charakter skupiny dětí i centra samého. Výsledky naší práce, její interpretace včetně kazuistiky některých dětí, jsou součástí. Cílem je nalézt projevy možných prožitých traumatických událostí v životě dětí ve výtvarné tvorbě. Hovořím o různých použitých technikách a o tom, jak na děti působily. Sleduji jejich výtvarný posun.

1. Cíle praktické části

Hlavním cílem mé práce je nalézt v tvorbě dětí atributy vztahující se nebo poukazující na prožité traumatické události v životě dětí a způsob jejich projevu. V diskusi se věnuji různým projevům traumatu v tvorbě a k tomuto účelu porovnávám tvorbu několika dětí.

Jako další cíl si vymezuji popsat arteterapeutickou práci s dětmi v krizovém centru, vytvořit kazuistiku vybraných dětí a interpretovat jejich tvorbu. Dále jako pod cíl této práce si volím zmínit některé vybrané techniky, které jsem použila pro práci s dětmi v centru a popis centra samého.

2. Krizové centrum Dům tří přání

Pro realizaci praktické části jsem si vybrala místo praxe v krizovém centru Dům tří přání, kde jsem působila jako dobrovolnice po dobu tří měsíců.

Dům tří přání je nestátní nezisková organizace, jejímž posláním je všestranná pomoc dětem a jejich rodinám v náročných životních situacích. [online: <http://www.dumtriprani.cz>] Služby jsou určeny dětem do 18 let. Péče spočívá v poskytnutí azylu dítěti na přechodnou fázi, v přesunutí z nevyhovujícího nebo dítě ohrožujícího prostředí do bezpečného a stabilnějšího zázemí. Častým důvodem je ohrožení dítěte syndromem CAN, náročné rozvodové situace v rodině nebo jiné události související s destabilizací zázemí dítěte.

Pomoc krizového centra spočívá také v odborné péči o dítě pomocí psychologických vyšetření, psychoterapií a jeho celkové podpory v daném problematickém období. Rodičům je poskytnuta podpora v samostatném řešení náročné rodinné situace.

Mottem organizace jsou tato tři přání:

1. Aby rodinám byla poskytnuta pomoc s ohledem na zájmy dítěte.
2. Vytvořit dětem prostředí, ve kterém se budou cítit dobře a bezpečně.

Aby se děti po návratu domů cítily ve své původní rodině lépe než u nás.

[online: <http://www.dumtriprani.cz/>]

3. Skupina dětí a práce s nimi

Počet ve skupině byl mezi 1–4 dětmi podle toho, kdo byl v pobytové části zrovna přítomen. Šlo tedy o otevřenou skupinu, kde se její členové měnili podle toho, jak dlouhý byl jejich pobyt v centru. Věkové rozpětí dětí bylo 7-15 let. Během mé praxe jsem měla možnost pracovat se sedmi dětmi na různě dlouhá období, od jednoho až po čtyři setkání. To se v praxi projevilo jako nepraktické, protože jsem vlastně nikdy nevěděla, koho budu na hodině mít. Často jsem musela proto zadání pozměnit v průběhu práce a naladit se na nového klienta. Navazování na předchozí hodiny bylo tedy náročné, někdy nemožné v případě, kdy dítě (děti, pokud šlo o sourozence) náhle odešly z centra.

O osudech dětí jsem se dozvíдалa jen od dětí samotných. Většinou však o svých zážitcích z minulosti nemluvily. V centru jsme se již na začátku mé praxe dohodli, že mi tyto informace z důvodů ochrany dítěte zůstanou z jejich strany skryty. Informace zmíněné v kazuistikách jsem získala až na konci mé praxe. Vzhledem k ochraně dětí jsem s nimi také nemohla tvořit na citlivá témata jako rodina, špatné vzpomínky nebo cokoliv, co by jim mohlo psychicky přitížit.

Charakter skupiny byl klidný a spořádaný. Entuziasmus a motivace k tvoření byla u mladších dětí vyšší než u starších. Děti byly i přes handicap prožívání náročné rodinné situace většinou otevřené, vlídné jeden k druhému, ve skupině panovala převážně dobrá nálada.

3.1. Způsob práce ve skupině

Průběh arteterapeutické práce byl zahájen uvítacím rituálem, který spočíval v rozsvícení svíčky a krátkým povídáním o tom, jak se máme. K této formě komunikace jsem použila krabičku s talismany. Každé dítě si mohlo vybrat jeden talisman, který si nechal při povídání i při tvoření. Většinou jsme mluvili o tom, jak se máme, co nás v uplynulém týdnu potěšilo nebo naštvalo a na co se do budoucna těšíme.

Po úvodu jsem děti uvedla do tématu, co budeme dělat, popřípadě jim představila techniku tvoření. Větší témata většinou předcházely techniky na rozehrátí. Více je popisuji v podkapitole použité techniky. Následné téma bylo často doprovázeno imaginací, kterou si děti oblíbily. Imaginace sloužila jako vizualizace tématu, které jsme pak malovali, anebo jako spojení s jejich pocity a emocemi. U mladších dětí byla spolupráce a otevření se těmto technikám jednodušší než u starších, které se do imaginace spíše nutily a měly tendence ji zlehčovat.

Při práci byl v místnosti většinou klid. Některé děti se potýkaly s problémy ve výtvarném zobrazení, s čímž jsem se jim snažila pomoci. Podporovala jsem je v rozmanitějším výběru barev i technik, které mohly použít. Děti, které se cítily výtvarně slabé jsem vedla intenzivněji, aby došly k pro ně uspokojivému výsledku. Zjistila jsem, že u starších dětí je toto vedení náročnější, protože se již ztotožnily s přesvědčením, že jejich výtvarné schopnosti jsou nedostačující. V tomto případě jsem pak i během započatého procesu měnila techniku, aby se dítě cítilo komfortně s tím, co tvoří. Celé setkání trvalo přibližně hodinu a půl. Na jeho konci jsme společně sklízeli pomůcky, utírali stoly od barev, a nakonec si sedli do kruhu k závěrečnému kolečku. Děti v něm mohly promluvit, jak se jim tvořilo, co se jim líbilo nebo nelíbilo, vyjadřovaly přání, co by chtěly dělat příště. Poté vkládaly talismany zpět do krabičky a sfoukly svíčku.

4. Použité arteterapeutické techniky

Inspiraci pro arteterapeutické techniky jsem čerpala z odborných knih. Mé oblíbené byly techniky popsané Oaklander (2020), Cambell (2000) a Šickovou-Fabrici (2016). Součástí této kapitoly je podrobnější popis jedné techniky, kterou jsem zvolila jako podporu výtvarného projevu u dětí, jejichž tvorba byla nejistá.

Techniky na rozezhřátí

Volila jsem krátké techniky pro spojení s vlastními pocity a emocemi. Šlo o krátké abstraktní výtvarné vyjádření některých emocí. Vycházela jsem z doporučení Oaklander (2020), která zmiňuje důležitost propojení se sebou a vlastními pocity. „Silné vědomí sebe je dobrým předpokladem pro kvalitní kontakt s prostředím a lidmi v něm.“ (Oaklander, 2020, s.55) Dále techniku pro rozvoj představivosti, empatie a cítění skrze karty Dix-it. Tyto karty se staly velmi oblíbenými a pracovali jsme s nimi na různé variace. Někdy jsem nechala děti vybrat si kartu podle nálady a pak vyprávět, co se pro ně na kartě děje. Někdy si kartu losovali a mluvili o tom, jak na ně působí. V dalším případě se děti na moji výzvu pokoušely rozvinout děj, jindy jsem je nechala kartičku dokreslit, s možností rozšířit původní obrázek. Pro rozvoj sociálních dovedností jsem zvolila techniku posílání si rozkresleného obrázku. Když se k nim pak obrázek po několika úpravách dostal zpátky, měli ho dokreslit podle libosti a dát mu název.

Technika imaginace

Technika spočívá v dětské schopnosti představovat si (většinou se zavřenýma očima) a zároveň sledovat vyprávěný příběh. Imaginace nabízí kromě rozvoje představivosti a spojení se sebou také relaxaci a uvolnění. Následné malování nebo jiné tvoření je pro děti zajímavé v tom smyslu, že se snaží přenést na papír něco ze svých vlastních představ.

Tuto techniku jsem volila často a měla s ní dobré zkušenosti zvláště u malých dětí, které se v průběhu imaginace dokázaly opravdu uvolnit a naladit na vnitřní obraz. Používala jsem ji jako nástroj pro spojení se s tématem, které jsme následně malovali, například „Můj strom“, „Můj keř“, „Místo, kde se cítím v bezpečí“ atd. Někdy jsem ji používala i v zahřívacích cvičeních, kdy jsme si imaginovali různé nálady a spojovali je s barvami.

Další techniky

Ztvárnění hlavních témat bylo převážně technikou použití akvarelu. V průběhu tvorby jsem ale dětem dávala možnost použít i jiné výtvarné nástroje jako pastelky, suchý pastel nebo obyčejnou tužku.

Témata jsem vybírala s ohledem na věk dětí, roční období, aktuální svátky anebo se nechala vést vlastní náladou dětí. Některá použitá témata v centru (vizitka-můj svět, tři

přání, můj velikonoční zážitek, strom, místo, kde se cítím v bezpečí) měla sloužit k výtvarnému vyjádření svých zážitků, snů nebo k interpretaci sebe samy. Dále jsem použila techniku zapouštění barev do mokrého, které předcházela imaginace. Zapouštění barev patří mezi abreakční techniky, které pomáhají k uvolnění a relaxaci klienta. Narativní techniku vyprávění příběhu, jeho následné dokončení a ilustrace jsem volila pro rozvoj představivosti, fantazie a komunikačních dovedností. Společné tvoření vzniklo pomocí techniky posuvného obrázku. Děti začaly kreslit obrázek, který se po určitém časovém úseku předával dál. Na konci se k nim dostal jejich původní, ale zcela změněný výtvar, který mohly dokreslit podle vlastní fantazie. Tato technika rozvíjí sociální dovednosti, fantazii a představivost.

Měla jsem v plánu také techniku práce s hlínou a techniku koláží, která se ale bohužel neuskutečnila z důvodu nedostatku materiálů a času.

Pro představu, jak probíhala tvorba a má intervence v jedné z těchto technik níže popisuji jedno konkrétní setkání. Na výsledky této práce odkazuji v kazuistikách dvou dětí.

4.1. Popis jednoho setkání – téma „Můj strom“

Technika řízeného akvarelu, může být vhodná pro děti, které se necítí příliš sebejistě ve výtvarné tvorbě. Mohou následovat postup krok za krokem, a tak se každému podaří vytvořit zajímavý výsledek. Zároveň díky rozpíjení barev působí relaxačně a harmonizačně. Zvolila jsem tento prostředek pro děti, které byly v předešlé tvorbě nejisté, používaly jen základní barvy a jejich celkový projev byl stažený, minimalistický až úzkostný. Vzhledem k snadnému docílení hezkého obrázku může sloužit jako technika, kde klient zažívá úspěch a je tedy podporující jeho sebevědomí.

Na malování jsou vhodné speciální akvarelové barvy, které jsou dopředu naředěny do malých lahviček s vodou. Dětem jsem řekla názvy barev a způsob jakým je můžeme mezi sebou míchat.

Po tradičním uvítacím rituálu jsme zahájili hodinu krátkou imaginací. Děti se měly ve své představě setkat se svým stromem, navázat s ním kontakt, nechat jej, aby k nim „promluvil“. Téma stromu jsem zvolila ve smyslu symbolu, který ve výtvarné tvorbě poukazuje na pojetí sebe samy to, jak si ve světě stojím a na můj vztah k okolí. Poté jsme si o imaginaci krátce povídali a pastelkami zkusili na papír nakreslit jednoduchý

strom

i s kořeny. Děti tak získaly větší sebedůvěru v následné tvorbě barvami. V procesu jsem tvořila s nimi, vznikaly tak moje i jejich díla najednou, což je stimulovalo k odvážnějšímu projevu. Vedla jsem děti k tomu, aby si představily strom zakořeněný. Kořeny jsme malovali zapuštěné hluboko do země, a nakonec je přetřeli jinou barvou. I přesto, že kořeny nevidíme, jsou tam. Na konci soustředěné práce byl překvapivý výsledek, ze kterého měly děti upřímnou radost.

Funkčnost této techniky nacházím ve vedení, které dítě může následovat. Zakouší tak nové způsoby výtvarného projevu, které jej mohou inspirovat a dodat odvalu k další tvorbě.

5. Kazuistika

Kazuistiku jsem tvořila na základě rozhovoru s odbornou konzultantkou, která měla děti na starost. Z důvodu ochrany soukromí dětí a jejich rodin, jsem neměla přístup k celkové anamnéze případové studie. Informace jsou proto neúplné a jen částečně vykreslují celkový obraz dítěte. I přes tento fakt, se snažím přiblížit charakteristiku dětí skrze jejich projevy chování, jak jsem je mohla pozorovat v centru.

Cílem této kazuistiky je popsat výtvarný projev jednotlivých dětí a nalézt v něm možné projevy prožití traumatických událostí. Na jejich základě tvořím hypotézy a snažím se o interpretaci tvorby, přidávám své vlastní úvahy a dedukce. Navrhuji možnou budoucí intervenci sleduji, zdali došlo k výtvarnému posunu.

Popisuji tvorbu s bratry, které jsme měla možnost poznat během čtyř po sobě jdoucích setkání.

Bratři **Štěpán** a **Ludvík** procházeli dlouhodobým vývojovým traumatem spojeným s komplikovanou rozvodovou situací jejich rodičů. Rodinné vazby byly nevyvážené, chlapci se fixovali spíše na matku, vůči které zaujali ochranný postoj. Vůči otci se vztahovali negativně. Sourozencům je 9 a 10 let. Nyní popíšu u každého zvlášť způsob práce, přístup k tvorbě i celkový projev na základě mého pozorování v centru. Součástí je polemika nad jejich tvorbou se zaměřením na symptomatické projevy.

5.1. Štěpán (9 let)

Štěpánovo chování v centru bylo spíš nevýrazné. Byl málomluvný, hleděl si svých věcí a povinností, které s pečlivostí plnil. Z mého pohledu své emoce příliš neprojevoval, málokdy jsem ho viděla se výrazněji smát nebo reagovat na podněty z okolí. Pokud se mu něco nelíbilo s pár slovy hru nebo činnost ukončil a věnoval se svým hrám, kde nebylo potřeba lidí (například stavěl figurky do řady nebo jiných forem atd.). Této činnosti se věnoval se zaujetím, a jako by odpojit veškerý kontakt s okolím.

Tvorba se Štěpánem: Během našich setkání se s barvami i celým procesem malování seznamoval s klidem a rozvahou. Při práci byl doslova „ponořen“ do tvorby, pracoval pomalu a velmi pečlivě. První obrázek, který tvořil na téma „Můj svět“ (obr. 1) zůstal nedokončený, právě díky Štěpánově potřebě vykreslování detailů.



Obrázek č. 1

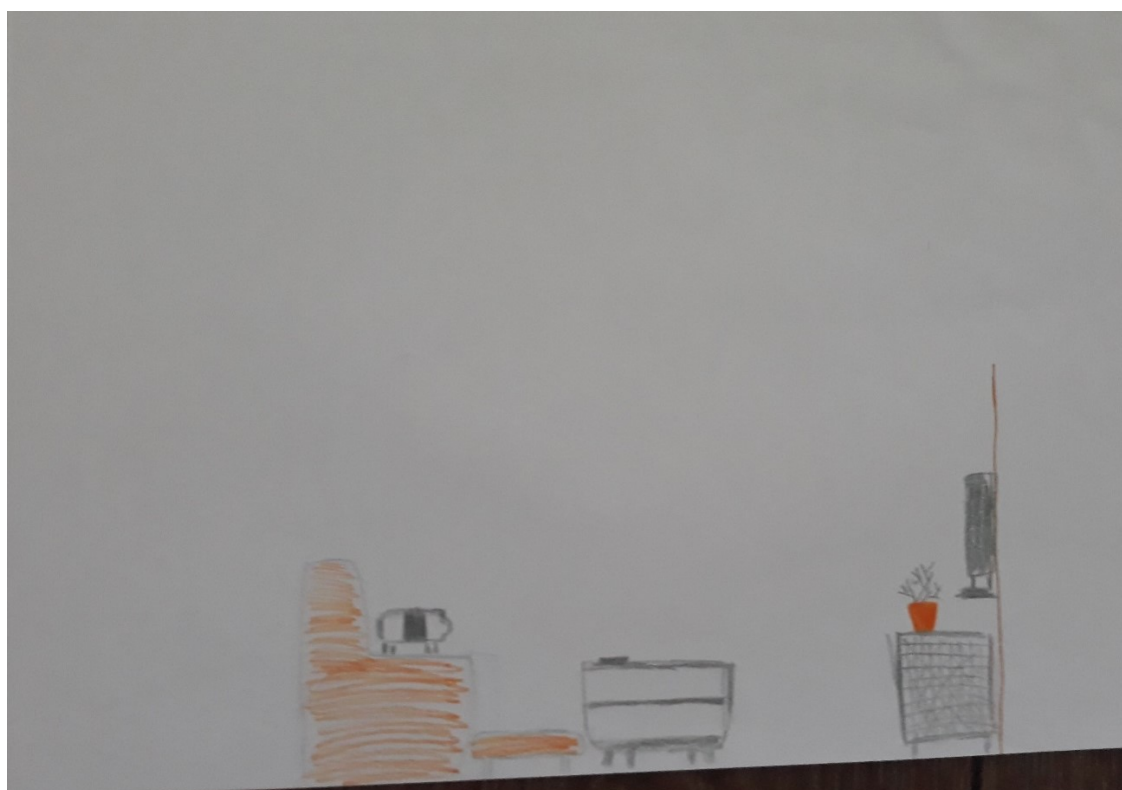
Při práci výhradně mlčel, na otázky odpovídal velmi stroze, a tak jsem se až ke konci dozvěděla, co tvořil. Objekty jsou vyrovnané na spodní lince papíru a to doslova, včetně malých autíček různých barev, což odkazuje na vývojově mladší období, než v jakém se Štěpán nachází. Vlevo je nedokončený šedý strom bez listů. Následuje vysoký objekt, falického vzhledu, připomínající známý Londýnský mrakodrap. Hned vedle

něj je budova s názvem Legolend. Budova má pečlivě až neuroticky vedle sebe a pod sebou vyskládaných 62 okýnek. Za ním je vysoká budova v hnědé barvě a falickým zobrazením. Dále náznak dalších objektů, které jsou nedokončené. Vpravo začal kreslit sedící postavu, která je disproporčně nevyvážená s úzkýma rukama a poměrně silným tělem. Může poukazovat na bezmoc slabých, krátkých končetin. Na něco je příliš slabý, krátký. Postava je zvládnutá mnohem hůře než zbytek obrázku-jde o horší schopnost vnímání sami sebe? Obličej má strnulý ve výrazu úsměvu jakoby masce, je kreslen z profilu a jedno oko hledí na diváka. Jako by říkal: „Díváš se, jak se usmívám? Mám se dobře, mě je dobře!“ Toto byla mimochodem častá odpověď chlapců na jakoukoliv otázku ohledně toho, jak se cítí nebo jak co prožívali. Tuto postavu pak z poloviny zamaloval světle modrou barvou s tím, že se mu to celé nepovedlo. Také si všiml, že už sezení končí a že obrázek nestihne dokreslit. S tím se smířil bez projevu emocí, a nakonec mi vysvětlil, že je to obrázek, který viděl v lego časopise. Celá scénérie, kterou se zabýval jsou vlastně jen hračky z lego a on sám sebe zobrazil, jak si s ním hraje někde na louce venku. Obraz je natlačen do spodní roviny obrázku, centrální kompozice není obsazena-centrální sdělení tedy chybí. Může to vypovídat o autorově neschopnosti nebo strachu hledět do budoucnosti? Brání se přímé konfrontaci s jeho nejvíce palčivým tématem? Vnímám zde pokus o dva plány a zajímavé rozestavění budov. Dílo na mě působí úzkostně prázdně, uspořádaně, neuroticky až sterilně.

Autor svým zobrazením poukazuje na nižší vývojový výtvarný stupeň, který se prolíná s prvky perspektivy a realismu, což by naopak odkazovalo na starší věk, než je autor. Podle schématického zobrazování objektů na obrázku, použití barev i využití kompozice, bych ho zařadila do schématického období věk 3-7 let. Může poukazovat na zpožděný vývoj v některé z oblastí projevů chování, vzhledem k nevýraznému použití barev by se mohlo jednat o emoční deprivaci. Toto vývojové opoždění může poukazovat na mou hypotézu, že Štěpán zažíval ve svém rodinném zázemí náročnou roli (ochranitelské chování vůči matce), a tak neměl dostatek prostoru prožít svou dětskou roli v daném období. Realistické zobrazení stromu a další prvky jako perspektivní rozložení budov je naopak znakem pro děti starší. Opět tedy může odkazovat na tlačení okolí autora do starší role, než je. Barvy, které jsou v díle patrné, zelená a modrá, mohou poukazovat na úzkost klienta, která plyne z výše zmíněného deficitu „ochuzeného dětství“. Jako další znak pozoruji neurotické vyjmenovávání objektů do řady vedle sebe, které je patrné i z dalších obrázků. Zajímavé je zobrazení sebe sama v barvách šedé, bez

vybarvení, disproporčně nesourodé. Může opět odkazovat na emoční útlum nebo nechut' se emočně projevovat. Krátké ruce na příliš širokém trupu, mohou být dalším znakem nepřiměřeně zatěžující role, kterou jako dítě může prožívat a cítí se v ní bezmocný. Strnulý výraz tváře mě odkazuje na naučené chování nebo postoj, který si autor nasazuje jako masku, aby nemusel odkrýt své pravé pocity. V další úvaze mohlo toto chování vzniknout vzhledem k ambivalentnímu vztahu k rodičům, kde jsou jasně dané role „dobrého a zlého“ a není tedy vhodné projevovat své skutečné pocity, které by mohly být odlišné. Otázkou pro mě je modré přemalování horní poloviny postavy. Může znovu poukazovat na snahu něco zakrýt, zamalovat, popřít sebe samu? Může použití barev světle modré s jasně žlutou vyjadřovat klientovu touhu po bezstarostném dětství a bezpodmínečném přijetí? Může světle modrá barva (znak dobré vůle) symbolizovat snahu autora ubezpečit své pečující osoby o tom, že je s ním vše „v pořádku“? V identifikačním místě nalézám dvě načrtnuté, bezbarvé a nevýrazné budovy, které mi asociují prázdné, nevyplněné místo. Je to prázdno, které klient může cítit na základě neprožívání nebo neprojevování svých emocí?

Velmi podobný je obrázek „Bezpečné místo“.



Obrázek č. 2

Popsal ho slovy, sedím v křesle dívám se na televizi a mám tam pandu. Použil pouze dvě barvy neutrální šedou a oranžovou, která může odkazovat na emoční nezralost, ale také dětský svět, který mu v reálném životě chyběl. Znovu je možné pozorovat posazení objektů na základnu, vyjmenovávání předmětů vedle sebe, nevyužitou horní plochu obrázku. Atmosféra díla je z mého pohledu sterilní, vše je jakoby řádně na svém místě a uklizeno, což může znovu poukazovat na neurotismus. Identifikační místo je neobsazeno, obrázek má jeden plán a působí proto plošně.

Vzhledem k tématu bezpečí mě napadá, že Štěpán zobrazil místo, kde nejsou lidé jen imaginární zvíře pandy, které v realitě nevlastní. Může být však metaforou něčeho, co v autorovi vzbuzuje pocit bezpečí. Panda je symbolem zvířete v ohrožení, tedy velmi vzácné. Svým vzhledem je velmi roztomilé a každý si jej zamiluje. Sedí na opěradle oranžového křesla, kde bych řekla, že by měl sedět autor. Ten ale sebe v obrázku vůbec nezobrazil. Je tedy možná identifikace autora s tímto zvířetem na obrázku? Cítí se být klient ohroženým druhem tedy někým, komu hrozí neustálé nebezpečí? Panda se dívá na televizi, má opět strnulý postoj bez výrazu. Jiná úvaha mě přivádí k myšlence vlastní identifikace s plyšovým zvířátkem, domácím mazlíčkem, kterou popsal Bowlby jako zástupný objekt. Mohlo by jít o snahu autora zobrazit své „lepší“ já-jako ideál sebe sama. Výrazné použití oranžové barvy může kromě výše zmíněné emoční nezralosti, odkazovat na možné sourozenecké neshody, které ale v reálném projevu chování nebyly příliš patrné.

V technice mokré do mokrého, kde maloval svůj strom (obr. 3) byl okouzlen intenzitou barev.



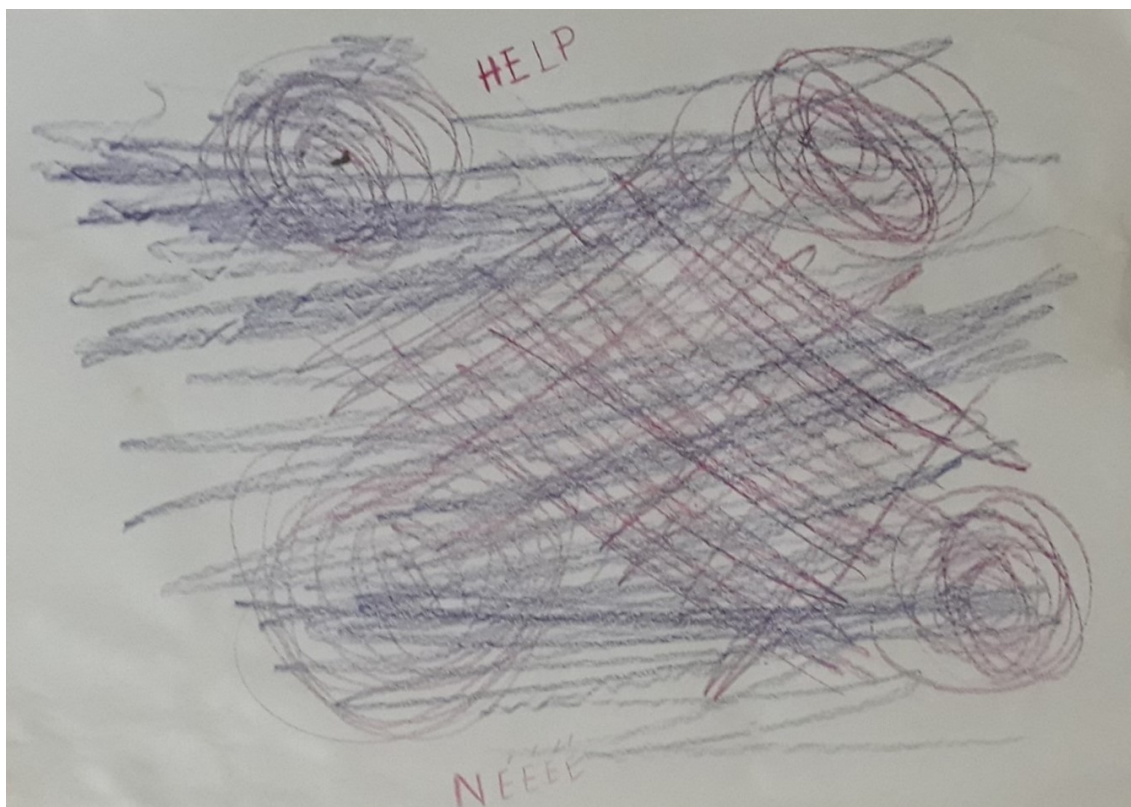
Obrázek č. 3

Jeho strom se rozděluje do dvou kmenů. Celý kmen také tak nějak splývá s pozadím. Souvislost symbolu stromu ve výtvarné tvorbě a sebepojetí, mě odkazuje na hypotézu, že autor se vnímá nebo projevuje zastřeně, bez výraznějších projevů. Dva kmeny mohou poukazovat na jistou polaritu nebo ambivalenci ve vnímání sebe sama nebo ambivalenci toho, co doopravdy prožívá a jak se navenek projevuje (zastřený obraz sebe sama). Kořeny jsou patrné, ale zčásti zakryté jakoby chráněné listím. Větve jsou spíše jednoduché a úsporné, mohou odkazovat na introverzi dítěte a „úspornému“ projevu k okolí. Zem vyzařuje nepropustnou atmosférou fialové barvy. V horní části obrázku je znatelná vzdušnost. Barvy jsou použity hutně jen v dolní části obrázku, tak jako v předešlé tvorbě se veškeré dění soustředilo hlavně do těchto míst. Je tedy obsazena převážně rovina, která může odkazovat na realistický pohled na svět, který je ale

svou intenzitou nevyvážen. Oproti ostatním obrázkům je ale již obsazena centrální kompozice, a dalo by se mluvit o náznaku dvou plánů v obraze.

Protože byla tato technika provázena mými přesnými instrukcemi a sama jsem v tomto případě s dětmi malovala, povedlo se klientovi umístit strom nad základnu papíru a do centrální kompozice. Poprvé je také využita horní část obrazu a pozadí, byť méně výrazně. Díky speciálním akvarelovým barvám, které umožňují specifický efekt je obraz výraznější než předchozí a je použita větší škála barev. Přesto jsou v tvorbě patrné symptomy ve vnímání sebe sama, které výše zmiňuji. Při další možné příležitosti malování stromu bych Štěpánovi doporučila zachycení dvou plánů, kterého by mohl docílit zvýrazněním samotného stromu a země pod ním. Pozadí by mohlo být zastoupeno krajinou v dálce například kopci. Strom bych ho nechala malovat již bez mých instrukcí a sledovala bych případné změny v provedení.

Další obrázek (obr. 4) byl vytvořen za účelem vyjádření a spojení se vlastní emocí, pocitem.



Obrázek č. 4

Předcházela mu krátká imaginace situace, kde se klient cítil nepříjemně a spojení se s pocity, které v ní prožívá. Tuto techniku jsem volila vzhledem ke Štěpánově možné

deprivaci v emoční oblasti. Věřím, že kdyby byl Štěpán na sezení sám k takovému ztvárnění by pravděpodobně nedošlo. Protože byl ale stimulován svým okolím, dokázal vyjádřit na papír fialovou barvou nesouhlas nebo negativní emoce čáráním do kříže se čtyřmi kruhovitými body okolo. Při tvorbě měl soustředěný, tvrdý výraz ve tváři. , I v tomto případě zachoval svůj přístup mít vše pod kontrolou (systematickým rozmístěním objektů), přesto vnímám tento jeho projev jako úspěch. I když je to abstraktní tvorba, je v ní pozorovatelná centrální kompozice a obsah, který zaplňuje téměř celý prostor papíru. Výběr barvy může odkazovat na Štěpánův vztah s matkou v souvislosti s možnými symptomatickými projevy v jejich vztahu. V úvaze nad autorovým postavením v rodině a ve vztahu s ní se může jednat o ambivalenci jeho pocitů k ní. Má snahu o ní pečovat, přesto že je sám dítě. Obrázek doprovázejí nápisy „Néééé“ a „Help“, které vyznívaly v tvorbě zbytku skupiny. Mohou zdůrazňovat celé prožívání této situace. O situaci jsem pro zachování dohody v centru s dětmi nemluvila, přesto jsem se ptala na pocity, které u tvorby měly. Štěpán se nechtěl vyjadřovat. Předpokládám, že pro něj bylo obtížné o těchto věcech mluvit. To že je dokázal vyjádřit na papír, vnímám pozitivně.

V posledním obrázku „Můj nejhezčí Velikonoční zážitek“ (obr. 5) se příběh opět odehrává ve spodní rovině obrázku.



Obrázek č. 5

Tentokrát staví objekty na linku, kterou si nakreslil zhruba do poloviny spodní části. Vykresluje na ní různou vegetaci na zahradě. Vlevo je umístěna šedá zeď, obepnutá pravděpodobně popínavým keřem. Jedna postava je před stromem v levém dolním rohu v červeném tričku, šedých kalhotách a zády k divákovi. Přichází k němu zvířátko, pravděpodobně zajíc. V pravém dolním rohu na identifikačním místě je druhá postava v červené a modré barvě, tvář je nezřetelně otočená k divákovi a postavena na spodní linku papíru. Nad celým obrázkem v horní polovině jsou tři vykreslená vajíčka, pomlázka a barevný nápis „Veselé Velikonoce“. V celém obrázku vnímám opět odkaz na neurotické vykreslování detailů, prázdné bílé plochy, které mohou poukazovat na nevyplněná a prázdná místa v autorově životě. Barvený nápis a vajíčka působí plakátovým, upoutávacím dojmem, jako nálepka, která překrývá jinak prázdné místo. Přesto na mě obraz působí pozitivnějším dojmem než předešlé výtvary asi hlavně díky pohybu, který zaznamenávám oproti minulým strnulým obrázkům. Další posun je pro mě zřetelný v opuštění základny papíru jako místa, kde je vyjmenován celý příběh. Barvy jsou použity zřetelněji a jejich škála je oproti prvním obrázkům rozšířená. Příjemně působí kombinace barev oranžové a zelené-barvy dětského světa. Mohou být znakem zlepšení vnímání vlastní dětské role u autora? Zaplnění horní části obrázku se dá také považovat za posun v tvorbě, byť je vyplněn obsahem, který nezapadá do příběhu pod ním, ale má stejnou tematiku. V identifikačním místě je zobrazena postava, která hledí k divákovi, může tedy hovořit o vstřícnějším přístupu k okolí. Je zobrazena v nejharmoničtější sestavě barev, modré a červené. V souvislosti s prvním obrázkem, kde se ztvárnil jinak, vnímám v tomto ohledu možný posun k lepšímu sebepojetí.

Shrnutí a posun v tvorbě klienta:

Se Štěpánem proběhly celkem čtyři sezení v časovém rozpětí zhruba měsíce a půl. Vzhledem k výše popsané tvorbě a mým úvahám nad stavem klienta pozoruji možné znaky spojené s traumatem v použití barev, které mohou odkazovat na emoční deficit (nevýrazné barvy, nevyužitá škála), jeho problém spojení se s vlastními pocity a jejich rozeznání. Celkový výtvarný regres v tvorbě, může poukazovat na traumatické události, díky kterým nebylo možné prožít jisté období v dětství. S tím může být spojena úzkost a neurotismus, který je v tvorbě na základně mých úvah patrný. Vlastní sebeobraz může

být vnímán zkresleně. Na základě patrných symptomů v tvorbě zvažuji možnou disociaci ve vztahu k sobě i okolí, kterou klient může zažívat.

Posun v tvorbě zaznamenávám v posledním obrázku, kdy klient částečně opouští stavění příběhu na základnu, používá větší škálu barev a zaplnil i horní polovinu obrazu. Podle identifikačního místa, je možný posun v zdravějším sebepojetí.

Intervence:

Po úvodních obrázcích jsem chlapce upozornila na prázdná místa v horní části jeho tvorby a stavění objektů na linku papíru. Z jeho chování bylo pro mě patrné, že mé poznámky vnímá jako kritiku, snažila jsem se proto volit citlivou formu, kterou by lépe přijal. Pro rozvolnění jeho „utaženého“ výtvarného projevu jsem zvolila techniku akvarelu, zapouštění barev a mokré do mokrého. Na tyto techniky reagoval pozitivně a dle mého názoru si užíval nejen techniku, ale také různorodost a výraznost barev. Techniku propojení se s vlastními emocemi, jsem volila z důvodu možné emoční depri-vace klienta.

Doporučení:

Na základě klientovi tvorby a s cílem jeho posunu bych volila kultivaci projevu skrze vedení k zaplnění celého papíru, využití centrální kompozice, zvětšení postav i dalších zobrazovaných objektů, snahu o perspektivu a zobrazení alespoň dvou plánů v obraze. Kreslení postav s výrazem ve tváři a otočených k divákovi. Vedla bych ho k použití větší škály barev a jejich funkční využití. V případě, že by měl dále tendenci stavět objekty na spodní linku papíru, podlepit tyto obrázky. Zvolená témata k tvorbě by měla souviset se zobrazením příběhu, děje například pohádky nebo mýty.

5.2. Ludvík (10 let)

Ludvík je o rok starší sourozenec Štěpána, vyrůstal tedy ve stejném rodinném zázemí. V jeho chování jsem pozorovala větší otevřenost ke svému okolí, byl hovorný a sdílný. Často se usmíval, se svým bratrem měl vřelý a respektující vztah, působil sebevědoměji. Jeho vztah ke škole byl pozitivní, rád se učil a měl velmi dobré výsledky. V mnoha aspektech byl samostatný, dodržoval pravidla centra a rád plnil zadané úkoly jako například úklid. Ve společné hře projevoval lehkost, vtip a působil uvolněně. Rozhovory, které jsme vedli, byly spíš povrchní a týkaly se běžného provozu v centru atd. Přesto se

mi jednou svěřil s ambivalentním pocitem ohledně přátelství s jedním z dalších dětí v centru, který v něm vyvolával nepříjemné stavy. Zmiňuji to zde proto, že je ze situace patrná schopnost sebereflexe jeho pocitů a lepší napojení se na své cítění. Při výtvarné tvorbě pracoval rychle, většinou stihl něco navíc nebo si šel hrát, protože již měl hotovo. Měl k ní kladný, ale nijak zvlášť výrazný vztah.

První obrázek „Můj svět“ (obr. 6).



Obrázek č. 6

Je nakreslen v jednom plánu, postavy jsou malé, ale vůči svému okolí přiměřené, kompozice je směřována spíš do pravé dolní části. Horní část obrázku je nevyužita, ale na mou výzvu ji přemaloval modrou jako oblohu. Na obrázku je jakoby vyjmenovaných pět stromů vedle sebe. Stromy jsou neukotvené v zemi, mají hnědý kmen a kulaté koruny, na kterých jsou červené plody, pravděpodobně jablka. Vedle nich je podlouhlý hnědý útvar znázorňující cestu. Pod nimi jsou dvě postavy, jedna na kole v modrém a druhá opodál v červeném. Má znázorňovat oba bratry. Obě postavy mají tvář směrem k divákovi a je na ní patrný široký červený úsměv, chybí jim vlasy. Červená postava má pravou nohu kratší než levou a chybí ji chodila a krk. Chlapec na kole má tenké ruce, opět chybí krk, kolo je vcelku dobře zvládnuto. Vedle chlapce na kole je šedá kočka. Má výraznou a tmavší hlavu než tělo. Celá krajina je znázorněna plošně světle zelenou bar-

vou bez změny odstínu. Stejně tak si poradil s nebem, které je světle modré barvy. Na obzoru jsou malé i větší kopce, pokryté tmavě zelenými tečkami.

Celý obrázek odkazuje na vývojově mladší období, než je u klienta. Pásovitě zobrazování objektů v tvorbě, frontální zobrazení postav, vyjmenovávání objektů v řadě a plošné použití barev může odkazovat na schématické období, tedy věk 3-7 let. Stejně jako u jeho bratra může odkazovat na znak prožitého traumatu, který zapříčinil uvíznutí v tomto stádiu. Vnímám strnulost postav, velmi úsporné zobrazení všech objektů, chybí jejich stíny a celkové ukotvení v zemi. V souvislosti ukotvení pozoruji také nesymetričnost dolních končetin a chybějící chodila. Mdlé, nevýrazné použití barev a využití jen základní škály může odkazovat na emoční deprivaci, celkové oproštění se od hlubšího prožívání emocí nebo prožitku jako takového.

Další obrázek vznikl z volné tvorby (obr.7).



Obrázek č. 7

Zobrazuje školu a postava před ní je autor sám. Dům je v centrální kompozici a vypadá jako by byl postaven na zeleném piedestalu, který má pravděpodobně znázorňovat trávník. Budova sahá do poloviny obrázku, je okrová s růžovou střechou. V dolní části domu je 6 oken a v horní jsou dvě, včetně jednoho střešního. Na každé straně oken jsou vyznačené půlkruhy, znázorňující záclony. Dům nemá komín ani dveře. Před ním je strom. Kmen je neukotven v zemi. Postava je přímo uprostřed spodní linky obrázku. Je pod ní patrný stín. Má kulaté silné tělo, tenké končetiny s chodidly i rukama. Hlava je přiměřeně velká, pohled je upřen na ruce, které jsou vztažené směrem doprava dolů. Postava se usmívá a nemá vlasy. V horní polovině obrázku je nanesená modrá barva v různé intenzitě a odstínu, na krajích je nedotažená do konce. Uprostřed nebe by se dalo hovořit o náznaku tmavého mraku který nevím, jestli byl autorovým záměrem. Díky hutnosti barvy je ovzduší neprodyšné. Za pravým rohem střechy je částečně vidět kulaté slunce zobrazeno špinavou žlutou barvou. Obraz je kreslen na výšku a je patrné, že si jej klient předkreslil tužkou, poté použil vodové barvy. Působí plošně, je využit jen jeden plán. Je malován na výšku, což je velmi netradiční zobrazení domu dětmi v tomto věku. Může odkazovat na emoční nestabilitu.

V tomto obrázku Ludvík poskytuje pohled na jeho sebepojetí v hned třech symbolech, které jsou ztvárněny – dům, strom a postava. Zobrazení domu v sobě nese symboliku vlastního „já“ autora to, jak si v sobě stojí. Tento objekt na mě působí svými barvami přívětivě, avšak svým zpracováním velmi ploše a znovu poukazuje na vývojově mladší období (3-7 let), než je jeho reálný věk. Chybějící komín a dveře mohou poukazovat na jisté oblasti, které v autorově životě scházejí. Komín jako symbol rodinného krbu a domácího tepla, by mohl hypoteticky odkazovat na chladnější rodinné zázemí nebo prostě celkové ochlazení v oblasti projevu citů. Nezobrazené dveře jako těžký, nedobytný přístup k autorovi, nedá se do domu dostat, navíc spodní okno zleva je zamřížované. Růžová střecha mě vede k odkazu vztahu s matkou. Použití okrové může mít souvislost s bratrem. Přivádí mě k úvaze, že pro autora je rodinné zázemí a to, co ho tvoří právě vztah s matkou a bratrem.

Strom je opět neukotvený, kreslený v mdlých barvách a jako jediný pastelkou. Může poukazovat na slabší vitalitu dítěte. Zaujala mě výrazná kulovitá koruna, která sahá od vrcholu stromu až po samý okraj kmene. Mohla by odkazovat na vztah k okolí, který

je v něčem možná disharmonický. Vzhledem k věku klienta, by bylo nahraně uvažovat o vývojovém nebo citovém zaostání. Nestabilní kmen v souvislosti s destabilizací dítěte. Umístění stromu k levé straně, může odkazovat na připoutanost k matce.

Postava je nakreslena proporčně správně, zpracování je však velmi jednoduché a patřilo by k nižšímu stupni vývoje. Volil podobné barvy jako u domu. Postava má stín, což může odkazovat na posun v tvorbě oproti dřívějším obrázkům. Chybějící vlasy u všech postav mohou být znakem emoční deprivace.

Poslední uvedený obrázek je „Můj strom“ (obr. 8).



Obrázek č. 8

Jednotlivé kroky v tvorbě následoval podle mých instrukcí. Maloval silný kmen, kořeny nejsou příliš patrné. Strom jako by stál vratce na spodní lince papíru a okolo něj byla voda. Koruna je široká a rozložitá plná neuroticky vyjmenovaných listů. Tvoří srdcovitý tvar. Pozadí je vzdušné a růžové podle zadání. Obrázek je opět velmi plošný.

Možné znaky pozorované v tomto obrázku jsou pro mě hlavně nestabilita stromu, která je patrná napříč celou klientovou tvorbou. Může souviset s nedostatečně stabilním rodinným zázemím. V kmenu se objevuje v horní části skvrna. Poškození kmene může odkazovat na prožitou zátěžovou situaci v životě autora. Otázkou pro mě je, zda se defekt v kmenu, který byl neúmyslně vytvořen (očividně to byla nechtěná kaňka) dá považovat za projev prožité zátěžové situace? Je tím, že byl vytvořen náhodně zatlačen do nevědomí? Srdcovité útvary v tvorbě bývají symbolem zobrazovaným dětmi, které se staly obětí syndromu CAN.

Shrnutí kazuistiky a posun v klientově tvorbě:

Ludvík vykazuje ve své tvorbě jisté projevy, které mohou poukazovat na možné prožité traumatické události v jeho životě. Jedním z nich je výtvarný regres, patrný v jeho tvorbě. Použití barev je spíš úsporné, nevyužívá jejich intenzitu, což může odkazovat na sníženou intenzitu prožívání emocí. V zobrazování jednoduchých objektů chybí často základní aspekty např. u postavy krk, vlasy, u domu dveře atd. Tyto objekty jsou neukotvené v prostoru, což nabízí úvahu o možné destabilizaci klienta vlivem jeho rodinného zázemí.

Klientův posun pro mě v jeho tvorbě není příliš znatelný. V obrázku 7 má postava poprvé stín. Jsou v něm také znát různé odstíny použitých barev oproti prvnímu obrázku, kde jsou barvy v jedné intenzitě.

Intervence:

Chlapce jsem od počátku upozorňovala na prázdné plochy, které měl tendenci nechávat nevybarvené. Poté opravdu poctivě každý obrázek vyplnil barvou, byť šlo mnohdy o tzv. natírání plochy. Jeden jeho artefakt byl tak malý vzhledem k formátu, že jsem mu doporučila, aby jej vystříhl a udělal tím z něho plnohodnotný obrázek. (Obr. 9.)



Obrázek č. 9

Doporučovala jsem mu kreslit pod postavy i další objekty stíny, které se místy začaly objevovat. Další pokyny, jako tvorba dvou plánů a lepší proporce postav nebyl schopen v tak krátkém čase změnit.

Doporučení:

Ludvíkovi bych na základě jeho tvorby s cílem jeho posunu doporučila kultivaci jeho projevu skrze zobrazení dvou plánů v obraze, tj. zvýraznění prvního plánu a upozadění druhého. S tím by souviselo hledání a použití intenzity barev, použití lazury. Zvětšení postav i dalších zobrazovaných objektů, snahu o perspektivu. Kreslení postav na úrovni jeho vývojového stádia. Zvolená témata k tvorbě by měla souviset se zobrazením příběhu, děje například pohádky nebo mýtu.

6. Objevování projevů možného prožitého traumatu ve výtvarné tvorbě dětí z krizového centra

Během mého působení v krizovém centru jsem měla možnost pracovat a získat tvorbu od osmi dětí. Frekvence setkávání probíhala u každého jinak, většinou se nám však podařilo zrealizovat jen jedno nebo dvě setkání. V obrázcích těchto dětí nacházím patrné společné jmenovatele, které mohou poukazovat na projevy prožitého traumatu nebo jinou patologickou událost v životě jedince. Zároveň každá tvorba a její projevy jsou jiné, stejně tak jako každý jedinec může mít rozdílné prožívání zátěžových situací v jeho životě a různě na ně reagovat. Na základě krátké interpretace obrázků dětí z centra pozoruji a porovnávám tyto atributy v jejich tvorbě, kterým následně věnuji zvláštní pozornost v závěrečné diskusi. Jejím cílem je pojmenovat nejčastější patologické projevy v jejich tvorbě, které mohou být důsledkem traumatizující zkušenosti, popsání jejich významu podle odborné literatury v porovnání s mými úvahami nad dítětem.

Součástí je stručný popis autora obrázku. Všechny děti pochází z nestabilního rodinného zázemí, některé jsou oběťmi syndromu CAN.

Jako první uvádím obrázek **Rozárky** (8 let). Dívka byla svým chováním výrazná, povídává, vše komentovala. Vyhledávala fyzický kontakt s dospělými osobami. Měla úzký vztah se svým starším bratrem. Do centra přicházela z nestabilního rodinného prostředí, kde ji vychovávala babička, se kterou měla vřelý vztah. Otce nikdy nepoznala, matka byla několikrát neúspěšně léčená z alkoholismu. Byla obětí fyzického napadení ze strany matky a sexuálního zneužívání ze strany rodinného známého.

Její obrázek tvořila na téma „Nejhezčí Velikonoční zážitek“ (obr. 10).



Obrázek č. 10

Malovala rychle a k tvorbě použila všechny nabízené prostředky – vodovky, voskovky a prstové barvy. Obrázek doprovázela příběhem, který se měl odehrát v aquaparku. V příběhu byly různé děti a ona se musela dostat z jednoho bazénu do druhého. Při té cestě se dostala do nebezpečí víru, ze kterého musela složitě vystoupit. Nakonec se prý konečně dostala do druhého bazénu. Tato místa jsou zakreslená v obrázku, který připomíná labyrint nebo bludiště. Napravo uprostřed je místo, které se autorce pravděpodobně nepovedlo a snažila se jej překreslit hnědou voskovkou. Celé vyprávění i obrázek na mě působil jako sen, který se autorce zdál a ona se jej teď snaží sdílet.

Obrázek je tvořen z ptačí perspektivy, která se místy prolíná s frontálním pohledem. Odkazuje na ranější schématické období, které se neslučuje s věkem autorky. Objevuje se v něm velké množství podlouhlých útvarů, který mě v hypotéze odkazuje na falické období a možný elektřin komplex zapříčiněn nedostatkem kontaktu s otcem. Tyto útvary mění barvu, různě na sebe navazují a tvoří tak dojem labyrintu. Dominují v něm barvy tmavě modré v kombinaci s černou, červenou, růžovou a tmavě zelenou. Výběr barev může odkazovat na citovou deprivaci, úzkost a celkovou tenzi dívky. Na identifikačním místě je zobrazen malý černý domek, který působí temně a nepřístupně. Je bez oken, dveří, komínu a může odkazovat na nepřístupnost až zbarikádování se vůči okolí nebo

vlastním pocitům. Téma labyrintu v mnoha barvách mi asociuje její emocionální svět, který mohl mít vlastnosti labyrintu nebo bludiště a nebyla se schopna v něm sama vyznat. I když využila celý potenciál formátu, pozadí zůstává bílé, může symbolizovat prázdná, neuchopená místa v životě dítěte. Černé armování u modrých kulatých bazénů, mě vede k úvaze možného zapouzdření zátěžových událostí, jako obranný mechanismus. Výrazné je spojení červené a černé barvy, který může odkazovat k předčasné pubertě klientky nebo k revoltě vůči okolí. Autorka tak získává kýženou pozornost od dospělých.

Autor dalšího obrázku je Rozárky bratr **Standa** (11 let), pochází tedy ze stejného rodinného zázemí. Vůči svému okolí se choval s velkou otevřeností, snahou chránit slabší, často se však za tímto účelem projevoval agresivním chováním. Ve svém volném čase se pravidelně stýkal s o několik let staršími vrstevníky, kteří vykazovali známky patologického chování ve smyslu delikvence, narkomanie a jiných nezákonných činností. Na našich setkáních na mě působil dojmem velmi bystrého a předčasně vyspělého chlapce.

Jeho dílo (obr. 11) vznikalo současně s předešlým obrázkem jeho sestry během jednoho sezení.



Obrázek č. 11 – „Velikonoční zážitek“

V obrázku je zastoupena centrální kompozice, pozadí zůstalo prázdné. Standa použil všechny nabízené prostředky k tvorbě. Vodovky, voskovky a prstové barvy. Malovat začal vodovkami horní část vajíčka. Pak přešel na voskovky, kterými dokreslil některé jeho části. Nakonec si nabarvil obě ruce červenou prstovou barvou a chvíli si hrál na to, že má ruce od krve. Užíval si moment, kdy po něm zůstávaly červené stopy na povrchu stolu, jiných částí těla a na zkušebním papíru. Nakonec dokončil svůj obrázek obtiskem levé ruky doprostřed vajíčka. Obrázek označil za hotový a poté si šel umýt ruce.

Celkovým dojmem působí dílko jako výrazný výkřik do bílého prostoru, který je orámovaný různými barvami. V horní části jsou v zastoupení modrá, červená a oranžová. Ve spodní pak fialová, žlutá a světle zelená. Překvapilo mě, že použil všechny komplementární dvojce barev. K zobrazení vejce jako symbolu mě napadá téma ženy, matky, jehož vybarvení, včetně červeného obtisku by mohlo souviset s ambivalentním vztahem k ní. Tento otisk může mít také metaforu otisku, který v něm matka svým agresivním chováním zanechala nebo násilí – sexuálního zneužívání vztahujícího se k jeho sestře. Zároveň může poukazovat na otisk, který on sám chce ve svém okolí zanechat s možným odkazem na jeho agresivní chování. Obraz oblého kruhu působí jako zapouzdření něčeho významného do prostředí, kde nemůže ublížit.



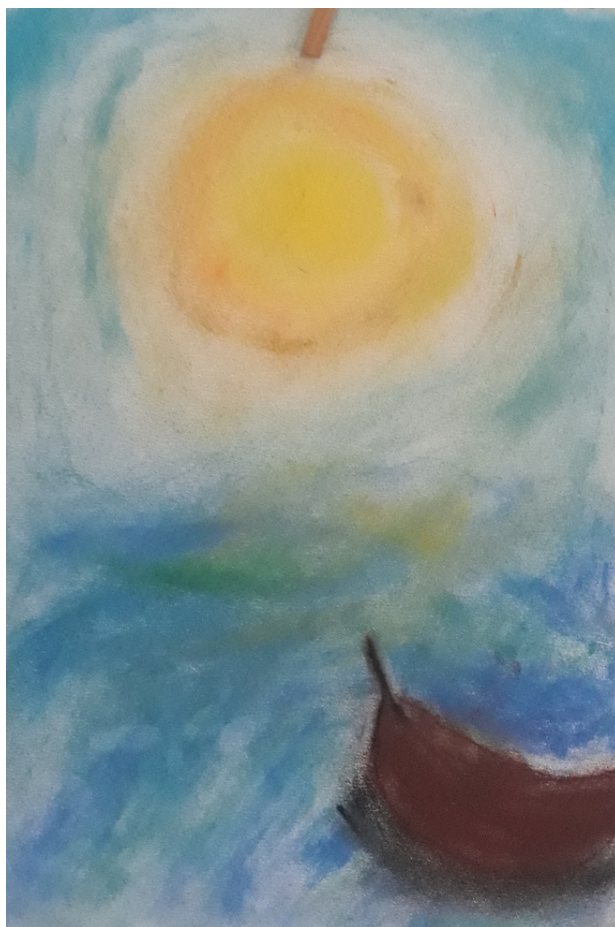
Obrázek č. 12 je dílem **Barborky** (8 let) a je bez názvu.

V dílně byla jen jednou a nemám o ní žádné bližší informace. Projevovala se velmi otevřeně, ráda používala různé druhy nástrojů k tvorbě, vyhledávala fyzický kontakt s dospělými.

V jejím díle je posazený velký bílý zajíc s růžovými ušima a strnulým výrazem ve tváři, kterému dominují velké černé oči a ústa. Na levé straně je pod sebou na svůj věk vykreslených 5 ptáků, v levém dolním rohu je žlutá květina. Na pravé straně je velký šedý mrak, za kterým má být slunce, z mraku pravděpodobně prší. Déšť vykreslila autorka v podobě dlouhých, místy klikatých čar. Pozadí je zpracováno voskovkou v modré barvě. Spodní linku vyplňuje zelený pruh jako trávník.

Bílého králíka popsala autorka jako svou nejmilejší plyšovou hračku. Výrazné zobrazení králíka mi nabízí úvahu autorčina ztotožnění se s jeho postavou v tomto obrázku. Jeho obličej je v šedé barvě a má jakoby nešťastný výraz. Můžeme se domnívat, že králík-autorka je vystaven prostředí nepříznivého a nepředvídatelného počasí – prostředí nepředvídatelných emočních bouří v jejím rodinném zázemí? Symptomatické vnímám užití barev bílé a růžové, může odkazovat na patologické nebo nalomené sociální funkce v rodinném prostředí. Déšť je odkaz na tvorbu zneužívaných dětí. V pravém horním rohu je hutný šedý mrak orámovaný žlutou barvou. Může odkazovat na možné zapouzdření zátěžové situace v životě autorky. Výrazná sytost barev může signalizovat přílišnou živost až neklid, který byl také pozorován v jejích projevech chování.

Obrázek č. 13 tvořil **Dan** (9 let).



Obrázek č. 13 – „Lodka na moři“

Danův celkový projev byl spíš apatický, nevýrazný, k rozhovoru jsme se dostali jen tím, že jsem mu kladla otázky, na které stroze odpovídal. Když byl v lepší náladě, rozpovídal se o svých hračkách a novém psovi, který ho čeká při návratu domů. Ve škole se cítil neúspěšný, vztahy s dalšími vrstevníky z centra byly spíš vlažnější. Z jeho vyprávění jsem se dozvěděla, že žije s matkou a jejím partnerem, který se k němu ale nechová hezky a pravděpodobně již s nimi dál žít nebude. Další informace o jeho zázemí jsou mi neznámé. K procesu výtvarné tvorby měl pro mě překvapivý zájem oproti ostatním aktivitám, kdy se nejradši věnoval hrám na mobilním telefonu. Jeho zájem přisuzuji faktu, že jeho starší sestra prý ráda maluje krásné obrazy.

Na základě této informace jsem pak s Danem tvořila jeho první obrázek, loďku na moři a slunce. Téma si vybral sám, tvořil suchým pastelem. Do tvorby jsme byli oba tak ponořeni, že práce přesáhla čas našeho obvyklého sezení. Chlapec byl na konci sám překvapen a potěšen svým výtvozem. Velmi opatrně, aby jej nepoškodil, si nesl obraz do

svého pokoje. Při dalším setkání jsem si všimla, že visí ve společenské místnosti. Když jsem na něj zavedla řeč, zmínil, že loďka vypadá jako „uschlá slupka od banánu“. Loďka se nachází v identifikačním bodě. Jeho popis loďky může vypovídat o jeho vlastním sebepojetí. Jako by v jeho životě něco hnulo, bylo přezrálé. Rozhodně ne lahodné jak by ovoce (dětství?) mohlo být. Traumatizované děti mají často nízký sebeobraz a vnímají se jako něco nefunkčního, zbytečného. Loďka je dopravní prostředek, může nás někam posunout, ale ta na obrázku nemá pádla, je jí tedy znemožněn vlastní posun a musí se nechat unášet proudem. Hnědá barva mě odkazuje na Danův vztah s otcem, který může být nenaplněný. Umístění hnědé barvy mě vede k úvaze identifikace s otcem, který chybí. (Ztráta otce je řešena identifikací s ním.)

Danův další obrázek (obr. 14) je malován pod tématem „Růžový keř“.



Obrázek č. 14- Růžový keř

Tuto techniku jsem prováděla s předešlou imaginací růžového keře, která může arteterapeuta přiblížit k náhledu na sebepojetí dítěte. Dan se při tvorbě hodně snažil. Bylo znát, že pečlivě vybírá barvy, kterými vymaloval listy i červeno-oranžové květy. Jak přidával více vody a barev, vše se mu slilo v jednu velkou hnědou skvrnu. Moje snahy o záchranu keře vyšly nazmar a výsledkem je tento „velký hnědý požár“ nebo výbuch

na zeleném podkladu. Tento obrázek zde uvádím v návaznosti na původní úvahu problematického vztahu s otcem, který je nyní dle mého názoru evidentní díky centrální hnědé barvě, která je hlavním tématem. Může jít také o povahu destruktivního chování otce nebo autora samého. Z pohledu vlastního sebepojetí autora v díle určitě chybí zakořenění nebo jakékoliv usazení keře do prostoru. Může tak souviset s pocitem, že nikam nepatří, vnitřní destabilizací. Výběr hnědé a červené, může poukazovat na Danovo vyčerpání, „vyhořelost“ související s jeho extrémně dlouhým pobytem v krizovém centru. Absence dalších barev může odkazovat na emoční deficit a deprivaci klienta.

Posledním obrázkem (obr. 15) v diskusi uvádím dílo Jakuba (15 let).



Obrázek č. 15 – „Můj svět“

Jakub byl jedním z prvních dětí, které jsem v centru poznala a den našeho setkání byl také jeho posledním dnem v centru. Projevoval se velmi přátelsky, otevřeně, působil na mě sympatickým dojmem bystrého dospívajícího chlapce. V rámci našeho úvodního rituálu inicioval sociální hru, která všechny pobavila. Studoval gymnázium, jeho rodinné zázemí mi je neznámé.

O to více mě překvapil jeho výtvarný projev, který na první pohled odkazuje na vývojově nižší věkové období. Zobrazování objektů z více pohledů odkazuje na schématické období (věk 3-7 let). Téma obrázku je „Můj svět“ a znázorňuje místo odkud autor pochází. Obraz je malován z pohledu ptačí perspektivy, i když většina objektů je zobra-

zena z frontálního pohledu. Uprostřed je široká šedá silnice s červeným přechodem a červeným autobusem. Po stranách jsou velmi jednoduše zobrazeny domy v modré barvě, oranžové postavy a dvě zvířata, jedno černé a druhé bílé. V identifikačním bodě je obdélníková zelená plocha, která měla být trávníkem. Autor dílo nestihl dokončit. Vedle této zelené plochy je nápis „Vedoule“, název místa odkud pochází.

V úvahách nad tímto obrázkem jsem nejistá, zda nešlo z jeho strany o nadsázku v barevném provedení jednotlivých objektů. Toto použití komplementárních barev na místě, kde se normálně nevyskytují (červený přechod, modré domy, oranžový lidé) může však odkazovat na symptomatiku týraných dětí (Šicková-Fabrice, 2016). Výtvarný regres do mladšího věku autora může být známkou nezpracované zátěžové události v minulosti. Zobrazení postav a dalších objektů do vzduchoprázda může signalizovat na neukotvení klienta. Zelená s červenou v identifikačním místě může být projevem napětí nebo očekávání něčeho důležitého, díky čemu je dobré zůstat připraven (pravděpodobně návrat do rodiny nebo odchod z krizového centra).

Celkové zobrazení tohoto obrázku, ve mně vzbuzuje úvahu, že autor by pravděpodobně byl schopen namalovat zdařilejší dílo, ale z nějakého důvodu se k tomu neodhodlal. Mohlo jít o snahu něco zakrýt?

6.1. Shrnutí

V obrazech dětí lze nalézt odraz jejich psychických procesů. Je možné pozorovat nejen obsah, ale také formu výtvarného vyjádření a ta sama o sobě může být vypovídající. V artefaktech jsem hledala vztahy mezi jednotlivými prvky v obraze, kompoziční rozložení, způsob použití barev, využití plochy, případně opakující se nezvyklé tendence ve výtvarném projevu. Na základě tohoto pozorování jsem našla jisté společné atributy v tvorbě dětí z krizového centra, které níže uvádím. Mým cílem bylo nalézt společné znaky v jejich tvorbě, které by mohly odrážet současnou náročnou situaci, kterou prožívaly. Význam těchto atributů v tvorbě čerpám převážně z odborné literatury Arteterapie v souvislostech a porovnávám ho s vlastními úvahami nad prožíváním náročné životní situace dítěte. Mé úvahy opírám o autory a některá jejich tvrzení, ze kterých jsem čerpal v teoretické části. Hledání těchto znaků a jejich popsání může být vodítkem k hlubšímu pochopení duše dítěte a mohou být užitečnou indicií pro další terapeutickou práci s ním. Jejich interpretace na základě jednoho obrazu však není na místě a v této

práci slouží především k jejich studiu. Pro arteterapeutickou práci je nutné zohledňovat tyto znaky vždy v kontextu s jednotlivým klientem a jeho další tvorbou.

6.2. Společné atributy v tvorbě dětí a jejich význam v porovnání s možnostmi prožívání náročné životní situace

- **Prázdná (nezaplněná) místa v obraze** (obr. 1, 2, 10, 11, 15)

Každé místo v obraze má svůj význam. Například ve spodní části obrazu můžeme sledovat odraz reality denního prožívání, zatímco horní část hovoří spíš o nevědomích procesech, působení podvědomí a to, k čemu směřujeme. V některých dílech se však objevují prázdné plochy, místa, která z nějakého důvodu zůstala autorem výtvarně i zájmem nedotčena. Podle jejich umístění na ploše obrazu, je možné přiblížit se k tématu, které zůstává pro autora neuchopeno. Je možné, že se mu vědomě nebo podvědomě vyhýbá, nemá k němu vztah a ani si jej nechce zatím tvořit.

Domnívám se, že vlivem prožívání traumatizujících událostí může docházet ke stavu, kdy klient před něčím doslova zavře oči a není schopen určité téma vidět a zabývat se jím (Levine & Klineová, 2012). Může jít zároveň o prostor, kterého si je zapotřebí nejvíce všimnout, aby se klient mohl posunout na své cestě k celistvému pohledu na sebe sama i situaci okolo něj. Zvědomení tohoto prázdného místa a jeho uchopení, může vést k realističtějšímu uchopení náročné životní situace. V případě obr. 1 i 2, autor opomíná horní polovinu obrázku. Nabízí se otázka, zda se chtěl a byl schopný zabývat tématem své budoucnosti, hledění k „lepšími zítřkům“, v situaci, která pro něj byla opravdu nesnadná a necítil příliš vnitřní stability? U obr. 10 a 11 je pozornost autorů tolik zaměřena na malovaný objekt (vajíčko a bazény), že se k okolním částem obrazu nijak dál nevztahují. Může to metaforicky souviset s jejich přístupem k zátěžové rodinné situaci?

- **„Vymalované plochy“ - uchopení prostoru na papíře skrze jednoduché barevné přetření** (obr. 5, 6, 7)

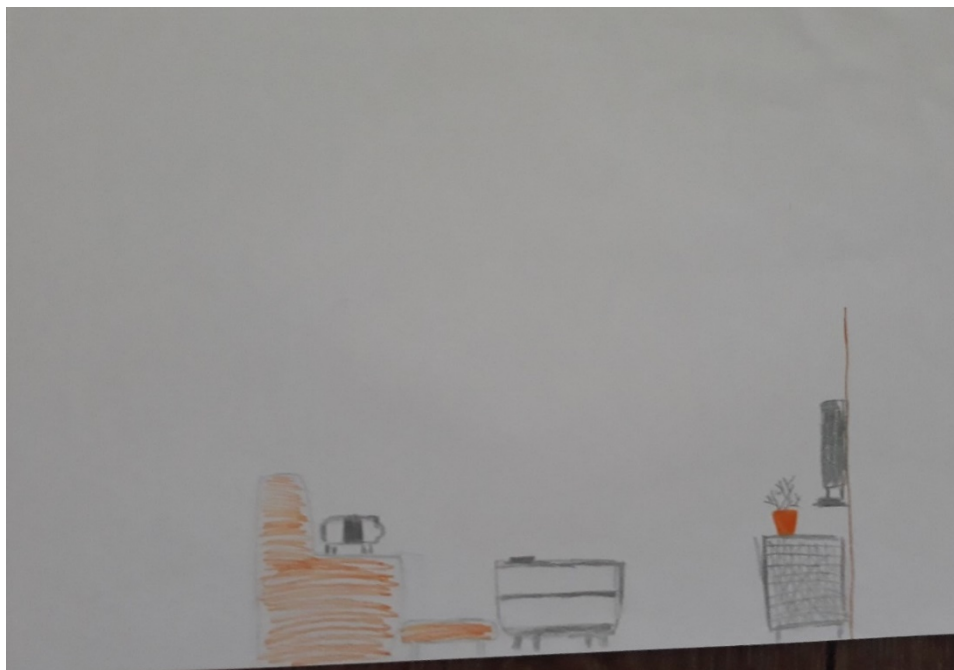
Vymalované plochy v obraze jsou u dětí velmi běžný atribut, který sám o sobě nemusí poukazovat na patologii. V případě obrázků 5, 6 a 7 však můžeme pozorovat, že uchopení prostoru jeho přetřením na jednu barvu, dělá dojem jako by si autor příliš nevěděl rady, co si s plochou počít a použil tedy jednoduchý způsob zaplnění.

U obr. 5 autor zvolil namísto přetření symbol Velikonoc, který se ale příliš nevztahuje k příběhu na spodní straně obrázku.

V kontextu s předchozím tématem nezaplněné plochy se mohu domnívat, že zde autor již k danému tématu zaujal nějaký postoj, vidí ho, ale neumí s ním zatím příliš naložit. Vidíme to přesně u obr. 7, kde je horní polovina přetřena na nějakou barvu. V tomto případě je to špinavá modro-žlutá. Je to jako by si k dané záležitosti vytvořil jednolitý postoj – jeden způsob prožívání, emoci – která se však nemusí zakládat na pravdivém postoji. Jedná se pouze o naučený způsob, jak situaci zvládnout, ale není autentický (Heller, 2016). Může se tak jednat o naučený obranný mechanismus, který dítě používá v situacích, se kterými se nedokáže nebo nemůže vypořádat autentickým způsobem. V obrazech se tyto vymalované plochy rozpoznají tak, že kdyby se tato část ustříhla, obraz by kompozičně ani výtvarně nijak neztratil na váze.

- **Vývojové zaostání ve výtvarném projevu/výtvarný regres** (obr. 1, 2, 6, 7, 9, 15)

Výtvarný regres je pozorovatelný v tvorbě, kde se objevují prvky, které se však neshodují s vývojovým obdobím autora. Například pokud dítě vyjmenovává předměty na spodní linku papíru jako je tomu u obrázku 2. Tento znak v tvorbě patří k dětem ve věku 3-7 let. Chlapci však již bylo 9 let.



Obrázek č. 2.

Tento výtvarný regres jsem pozorovala u mnoha obrázků dětí z krizového centra. U těch strašších byl nejpatrnější. Další příklad je zpracování postav na obr. 1, práce s perspektivou na obr. 2, kompozice atd.

Regresivní chování nastává ve chvíli, kdy je dítě vystaveno nebo vystavováno náročnější situaci, než je schopné zvládnout (Vágnerová, 1996). Tato tendence se může projevovat i ve výtvarné tvorbě. Domnívám se že dítě, které je vystaveno náročné nebo traumatizující zkušenosti se cítí deprivováno-dlouhodobě nebyly naplněny jeho potřeby, cítí se přetíženo. Jeho únik do vývojově mladšího stádia je pro něj únik do prostoru, kde už to zná a cítí se tam bezpečně.

„Jestliže je jedinec nějakým způsobem vystaven větší zátěži, kterou nezvládne, stává se regrese na nižší vývojové stádium jednou z možných obran.“ (Vágnerová, 1996, str. 244)

- **Zapouzdření/rámování objektů (obr. 11, 12)**

V obrazech se může objevovat ve vztahu k tématu, ke kterému si potřebuje autor zajistit odstup. Podobně jako zapouzdření objektů působí také tzv. rámování nebo předpolí v obraze. Určitý předmět je více či méně nápadně oddělen od zbytku příběhu, který se na obraze odehrává. V případě obr. 11 a 12 je takto zapouzdřena červená ruka a šedý mrak, ze kterého jdou blesky.

Domnívám se, že tyto objekty mohou zobrazovat traumatizující zkušenost v životě autora (a autorky) a způsob, jakým se s daným tématem vypořádali. Zapouzdření takového zážitku a odstup, který tím získali, jim může dát pocit bezpečí. To, z čeho mají strach na ně teď nemůže, je to od nich izolované. (Perout & Lhotová, 2018). Toto zapouzdření je funkční jako obrana, přesto dává na vědomí, že se jistého tématu bojí, není zpracováno, tudíž má nad autorem moc.

- **Netradiční způsob použití barev**

Způsob použití barev se v arteterapeutickém procesu pokládá za způsob projevování a celkové zacházení s emocemi autora. Každá barva a jejich vzájemné kombinace mohou prozrazovat emoční postoj k různým tématům a obsahům v obraze. Způsob použití pak poukazuje na způsob projevu i vnitřní procesy citového prožívání autora (Perout & Lhotová, 2018). U deprivovaných dětí se často objevuje kombinace barev zelené,

modré a hnědé, černá barva se objevuje častěji než obvykle. Můžeme je pozorovat na obr. 10, 12, 14.

- **Hutné až pastózní použití barev** (obr. 10, 11, 12, 14)

Sytost barev poukazuje v obrazech na jejich živost, na živost v prožívání. Pokud jsou barvy syté, můžeme tedy označit způsob prožívání za živý a plný. V extrémních případech, kdy jde o přesycenost a přílišnou hutnost barvy se však může jednat o přehnanou impulsivitu, neklid, vztek až agresivní chování. Například u obrázku č.11 s červenou rukou je křiklavé použití barvy velmi nápadné a může poukazovat na agresivní chování, které bylo u chlapce v realitě patrné.

- **Mdlé a nevýrazné použití barev** (obr. 1, 6, 7)

V opačném případě, kdy autor používá naopak mdlé barvy a celkový projev je nevýrazný může signalizovat povrchní prožívání, únavu, malou odvahu k životu, apatii nebo melancholii. Autor se emočně příliš neprojevuje.

Oba tyto extrémní způsoby prožívání emocí – přehnaná impulsivita až agrese a únava až apatie k životu – mohou být atributy, které mě opět v domněnkách odkazují na disharmonii v prožívání emocí dětí z krizového centra. Správné prožívání a uchopení emocí dodává jedinci vnitřní stabilitu a jistotu. Pokud se v životě dítěte vlivem okolního prostředí nemohou tyto emoce zdravě projevit může vzniknout tzv. psychický blok, který má za následky disharmonické patologické projevy v chování (Oaklander, 2020; Levine & Klineová, 2012).

6.3. Závěrečné shrnutí

Po seznámení s literaturou zabývající se projevy následků syndromu CAN nebo jiné náročné životní situace v dětské tvorbě jsem byla schopná takové znaky objevit i u obrázků dětí z krizového centra. Mezi ty nejmarkantnější se vyskytující patří: výtvarný regres, způsob použití barev a celková práce s kompozicí a využitím prostoru v obraze. Tyto znaky mohou poukazovat na následky prožitého traumatu, které bylo možno v jejich tvorbě nalézt. Avšak obrazy jako celek mohou být odrazem toho, jak se dítě s náročnou životní situací vypořádalo a v jakém stádiu přijetí situace se nachází.

Závěrem je však potřeba zdědomit, že mé pojmenování znaků v tvorbě dětí z centra, jsou především moje hypotézy a domněnky. Jsem si vědoma toho, že z pozo-

rování jednoho nebo dvou obrázků, nelze dělat závěry o skutečném stavu dětí a bylo by potřeba jej doplnit o další kontinuální práci s nimi.

7. Závěr

V mé bakalářské práci se věnuji dětem prožívajícím náročnou životní situaci a možnostem jejich podpory skrze arteterapii. V praktické části se s těmito dětmi setkávám v rámci své praxe a hledám projevy možného prožitého traumatu v jejich tvorbě.

V teoretické části hovořím o dítěti a jeho potřebách, o důležité roli rodiny v životě dítěte. Dále se zabývám popisem možných zátěžových událostí, jak na ně působí a jaké mohou mít následky. Zmiňuji nejčastější problematické situace, jako je rozvod, zanedbávání, psychické a fyzické týrání, které mohou zapříčinit traumatizující zážitky dítěte. Trauma je další téma, které ve své práci zmiňuji jako častý důsledek zátěžových situací. Popisuji jeho vznik, znaky, symptomy a posttraumatickou stresovou poruchu, která může být důsledkem prožitého traumatu.

V další části se věnuji možnostem podpory dítěte skrze arteterapii. Zmiňuji možnosti arteterapeutické práce s dětmi postiženými syndromem CAN, jejich projevy ve výtvarné tvorbě a specifika skupinové terapie, se kterou se setkávám ve své praktické části. Pro lepší ukotvení a orientaci v dětské tvorbě hovořím o ontogenezi vývoje dítěte a jeho výtvarném projevu.

Praktická část zahrnuje především výsledky a popis mé praxe v krizovém centru. Stanovuji v ní cíl mé práce. Cílem byl popis práce s dětmi v krizovém centru včetně popsání použití technik, kazuistik několika z dětí a interpretace jejich tvorby. Dalším cílem bylo nalézt společné atributy v tvorbě dětí, které mohly poukazovat na prožití náročné životní situace.

V rámci naplnění prvního cíle zde hovořím o charakteru místa, kde praxe probíhala a jeho podmínkách při práci s dětmi. Popisuji použité arteterapeutické techniky, skupinu dětí, se kterými jsem tvořila. Součástí je kazuistika dvou dětí včetně interpretace několika jejich obrázků. Cíl byl tímto naplněn.

V závěrečné kapitole se snažím objevit projevy v tvorbě dětí z centra, které poukazují na možné souvislosti s prožitím traumatických událostí. V polemice nad jejich výtvarným projevem nacházím společné aspekty v tvorbě, které pojmenovávám. V diskusi

hledám spojitosti se znaky v tvorbě a možných projevech v chování v souvislosti s prožitím náročné životní situace.

Tyto společné jmenovatele se mi v tvorbě dětí z krizového centra podařilo nalézt i přesto, že jsem s nimi strávila krátký čas. Mé úvahy jsou zčásti podepřeny odbornou literaturou a z části praxí získanou v ateliéru během studia arteterapie. Cíl objevení znaků poukazujících na zátěžové situace v životě dítěte se mi tak podařilo naplnit.

Na závěr bych chtěla vyjádřit svůj vděk za možnost společného bytí s dětmi v krizovém centru, sdílení jejich příběhů a ocenit jejich odvalu s jakou se i přes nepřízeň osudu dokázaly poprat se svým životem.

8. Zdroje:

CASE, Caroline a Tessa DALLEY. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1995. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-065-0.

CHMELÁŘ, Tomáš, Oldřich MATOUŠEK a Hana PAZLAROVÁ. *Děti potřebují rodinu: inovativní přístupy v práci s ohroženými rodinami: sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Praze ve dnech 22. a 23.5.2008*. Praha: Občanské sdružení Člověk hledá člověka, 2008. ISBN 978-80-254-2683-8.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Přeložil Alena LHO-TOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.

ELLIOTT, Julian a Maurice PLACE. *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie*. Praha: Grada, 2002. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0182-0.

ERIKSON, Erik H. a Joan M. ERIKSON. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999. Psychologie P. ISBN 80-7106-291-X.

HELLER, Laurence a Aline LAPIERRE. *Uzdravení vývojového traumatu: jak trauma v raném dětství ovlivňuje naši schopnost seberegulace, vnímání sebe sama a schopnost navazovat vztahy*. Přeložil Lucie TĚŠNOVSKÁ. Olomouc: Fontána, [2016]. ISBN 978-80-7336-836-4.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, c2005. ISBN 80-7262-347-8.

LANGMEIER, Josef, Karel BALCAR a Jan ŠPITZ. *Dětská psychoterapie*. 3. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-710-7.

LEVINE, Peter A. a Maggie KLINE. *Trauma očima dítěte: probouzení obyčejného zázraku léčení: od raného dětství po dospívání*. Praha: Maitrea, 2012. ISBN 978-80-87249-27-7.

LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1272-0.

MATĚJČEK, Zdeněk a Zdeněk DYTRYCH. *Krizové situace v rodině očima dítěte*. Praha: Grada, 2002. Pro rodiče. ISBN 80-247-0332-7.

NEUMANNOVÁ, Veronika. *Konec utrpení v rodinách a vztazích: pochopte zátěž předků, své projekce a zrcadla a osvobodte se jednou provždy*. Praha: Veronika Neumannová, 2020. ISBN 978-80-270-7422-8.

NOVÁK, Tomáš. *Rodičovské judo: dítě během rozvodového řízení*. Praha: Grada, 2000. Poznej sám sebe. ISBN 80-247-000-2-6.

OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá psychoterapie v duchu gestalt terapie*. Přeložil Jiří ŠTĚPO. Praha: Portál, 2020. ISBN 978-80-262-1591-2.

PEROUT, Evžen. *Arteterapie se zrakově postiženými*. V Praze: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2014. Klasici. ISBN 978-80-262-0691-0.

PORTERFIELD, Kay Marie. *Jak se vyrovnat s následky traumatu*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1998. Linka důvěry. ISBN 80-7106-262-6.

PÖTHE, Petr. *Dítě v ohrožení*. 2. rozš. vyd. Praha: G plus G, 1999. Zde a nyní (G plus G). ISBN 80-86103-21-8.

PRAŠKO, Ján. *Stop traumatickým vzpomínkám: jak zvládnout posttraumatickou stresovou poruchu*. Praha: Portál, 2003. Rádci pro zdraví. ISBN 80-7178-811-2.

ROTHSCHILD, Babette. *Tělo nezapomíná: psychofyziologie a léčba traumatu*. Přeložil Lenka ADAMCOVÁ. Praha: Maitrea, 2015. ISBN 978-80-7500-122-1.

RUBIN, Judith Aron, ed. *Přístupy v arteterapii: teorie & technika*. Praha: Triton, 2008. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7387-093-5.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.

SMITH, Heather. *Děti a rozvod*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-906-2.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Rozšířené vydání. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ, přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1043-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VRTBOVSKÁ, Petra. *O ztraceném dítěti & cestě do bezpečí: attachment, poruchy attachmentu a léčení*. Tišnov: Scan, 2010. ISBN 978-80-86620-20-6.

O nás – Dům Tří Přání. *Úvodní stránka – Dům Tří Přání* [online]. Copyright © 2017. Zapsaný ústav vedený u Městského soudu v Praze, spisová značka U 426. [cit. 25.05.2021]. Dostupné z: <http://www.dumtriprani.cz/o-nas/>

Dům tří přání, z.ú. - Asociace Dítě a Rodina, z.s. *Home – Asociace Dítě a Rodina, z.s.* [online]. Copyright © 2015 Asociace Dítě a rodina, z.s. [cit. 25.05.2021]. Dostupné z: <https://www.ditearodina.cz/o-nas/databaze-clenu-asociace/161-dum-tri-prani-z-u>