Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

Komunikace s dětmi z dětského domova prostřednictvím procesu tvorby

Vypracovala: Magdaléna Vanďurková

Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout

České Budějovice 2021

Prohlášení:

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

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

Datum: …….. Podpis: ……..

Poděkování:

Na tomto místě bych ráda poděkovala PaedDr. Evženu Peroutovi, za vedení mé bakalářské práce, za podnětné rady, trpělivost a vřelý přístup.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá komunikací prostřednictvím procesu tvorby s dětmi žijícími v zařízeních ústavní výchovy. Mým cílem bylo poukázat na možnosti komunikace prostřednictvím výtvarného projevu v prostředí dětských domovů. Dále popisuji specifika těchto zařízení v historických i současných souvislostech, a to včetně personálního zastoupení v dětském domově, například úlohu vychovatele a jeho stanovisko vůči dětem.

Práce upozorňuje na problematiku psychických deprivací u dětí v kontextu procesu tvořivosti, poukazuje na specifika výtvarné tvorby a terapeutické aspekty práce v tomto zátěžovém prostředí. Dále poukazuje na východiska pro analýzu výtvarné tvorby a charakteristické znakosloví výtvarného projevu dětí v dětském domově.

Praktická část práce je věnována mé osobní zkušenosti s uplatněním arteterapeutických postupů v dětskému domovu rodinného typu, konkrétně se dvěma rodinnými skupinami každá s osmi dětmi. Je zde popsán způsob práce s dětmi, kdy je jejich výtvarná tvorba vnímána jako neverbální forma komunikace.

Praktická část obsahuje konkrétní výtvarné práce dětí a závěrečné shrnutí je zaměřeno na zobecnění zkušeností, doporučené techniky, význam a možnosti tohoto typu činnosti.

Výstupem jsou 4 kazuistiky dětí a také skupinová arteterapie, která se stala v dětském domově nevyhnutelnou součástí edukačního procesu ústavní výchovy.

Klíčová slova: dětské domovy, proces tvořivosti, výtvarná tvorba

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with communication through the process of a creation with children living in institutional care. My goal was to point out the possibilities of communication through artistic expression in the environment of children's homes. I also describe the specifics of these facilities in historical and contemporary contexts, including personnel representation in a children's home, such as the role of the educator and his/her position in relation to children.

The thesis draws attention to the issue of mental deprivation in children in the context of the process of creativity, it points to the specifics of artistic creation and therapeutic aspects of work in this stressful environment. It also points out the starting points for the analysis of artistic creation and the characteristic signs of the artistic expression of children in children's home.

The practical part of the work is devoted to my personal experience with the application of art therapy procedures in a family-type children's home, specifically with two family groups, each with eight children. It describes the way of working with children, where their artistic work is perceived as a non-verbal form of communication.

The practical part contains specific art works of children and the final summary is focused on the generalization of experience, recommended techniques, the importance and possibilities of this type of activity.

The output is 4 case studies of children and also group art therapy, which has become an inevitable part of the educational process of institutional education in the children's home.

Keywords: children's homes, process of creativity, art

OBSAH

ÚVOD **8**
I TEORETICKÁ ČÁST **9**
1 HISTORIE A ÚSTAVNÍ VÝCHOVA V SOUČASNOSTI **10**
1.1 HISTORIE PĚSTOUNSKÉ PÉČE 10
1.2 HISTORIE ÚSTAVNÍ VÝCHOVY NA ČESKÉM ÚZEMÍ 10
1.2.1 Všeobecné cíle dětského domova 11
1.3 TYPY DĚTSKÝCH DOMOVŮ 12
1.4 DRUHY RODINNÉ PÉČE 13
1.5 PROFESE VYCHOVATELE 14
1.5.1 Citové vazby 16
1.6 SOUROZENECKÉ VZTAHY V DĚTSKÉM DOMOVĚ 18
2 PORUCHY SOCIALIZACE V PROSTŘEDÍ DĚTSKÉHO DOMOVA **21**
2.1 PSYCHICKÁ DEPRIVACE U DĚTÍ 21
2.1.1 Typy deprivované osobnosti ústavního dítěte: 21
2.2 PORUCHY CHOVÁNÍ A EMOCÍ 22
2.2.1 Neurotické příznaky v dětství 23
3 VÝTVARNÁ ONTOGENEZE **24**
3.1 OBDOBÍ ČÁRANIC (2–4 ROKY) 25
3.2 PRESCHEMATICKÉ OBDOBÍ (4–6 LET) 25
3.2.1 Nezájem o kresbu 26
3.3 SCHÉMATICKÉ OBDOBÍ (6–8LET) 26
3.4 KRESEBNÝ REALISMUS (8–12 LET) 27
3.5 PSEUDO-NATURALISTICKÉ OBDOBÍ (12–15 LET) 27
3.6 OBDOBÍ ROZHODOVÁNÍ (15–18 LET) 28
3.7 ZNÁZORNĚNÍ LIDSKÉ POSTAVY V DĚTSKÉ KRESBĚ A MOŽNÉ SYMBOLICKÉ OBSAHY 28
3.7.1 Lidská postava 29
3.7.2 Zobrazení jednotlivých částí těla 29
3.8 SPECIFIKA KRESBY LIDSKÉ POSTAVY U DĚTÍ S PORUCHAMI 30
4 ARTETERAPIE – PROCESY A FORMY **33**
4.1 PROCES TVORBY 33
4.2 TVŮRČÍ ČINNOST 33
4.3 ARTETERAPIE 34
4.3.1 Expresivní terapie 35

4.3.2 Projektivně-intervenční arteterapie 36
4.3.3 Receptivní arteterapie 39
4.3.4 Individuální arteterapie 40
4.3.5 Skupinová arteterapie 40
II PRAKTICKÁ ČÁST 41
5 ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI 42
5.1 CÍLE KAZUISTIK 42
5.2 CHARAKTERISTIKA PROSTŘEDÍ, KDE PROBÍHAL PROCES TVORBY 42
5.3 ARTETERAPEUTICKÁ PRÁCE S DĚTMI 43
5.4 PRŮBĚH ARTETERAPEUTICKÉ ČINNOSTI V DD 44
6 KAZUISTIKY 45
6.1 KAZUISTIKA Č. 1 – PAVEL, 10 LET 45
6.1.1 Shrnutí 59
6.2 10 KAZUISTIKA Č. 2 – JAN, 10LET 61
6.2.1 Shrnutí 71
6.3 KAZUISTIKA Č. 3 – DOMINIKA, 10–15 LET 72
6.3.1 Shrnutí 88
6.4 KAZUISTIKA Č. 4 – HELENA, 14 LET 88
6.4.1 Shrnutí 98
7 TVOŘENÍ VE SKUPINĚ 100
7.1 SKUPINOVÉ TVOŘENÍ V PLENÉRU 105
7.2 VÝSTAVY PRO VEŘEJNOST 106
8 HODNOCENÍ ARTETERAPEUTICKÉHO PROCESU 107
9 ZÁVĚR 113
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY 115
SEZNAM OBRÁZKŮ 119

ÚVOD

Téma mé bakalářské práce *Komunikace prostřednictvím procesu tvorby s dětmi z dětského domova* jsem si vybrala na základě své pětileté praxe s jedinci z ústavní péče.

Vzhledem k tomu, že se do dětského domova dostávají děti deprivované, úzkostné, mentálně postižené, také s poruchou autistického spektra či jinak handicapované je citlivý a uvědomělý přístup a vhodná cesta ke komunikaci s nimi velmi důležitá. Pro takové klienty, kteří se pro vychovatele stávají rodinou, je nevyhnutelný řád a pravidla. V neposlední řadě je to však empatický a opravdový přístup, který buduje vzájemný vztah mezi vychovatelem a dítětem. Každý jedinec je originál a každý má jiné prožitky z minulosti, které ho provází po zbytek života.

Výtvarná práce s těmito dětmi se pro mě stala důležitou a nosnou součástí výchovy a přístupu k dětem. Komunikace s dětmi prostřednictvím procesu tvorby se mi velmi osvědčila. Stala se pro mě ideální cestou k pochopení individualit dětí a dospívajících jedinců.

V teoretické části se okrajově zaměřuji na historickou a současnou definici dětských domovů, dále také na to, jaká by měla být péče v dětských domovech a jaká by měla být role vychovatele. Důležitým shledávám sourozenecké vztahy, které jsou v dětských domovech velmi intenzivní a vytváří jistou citovou sounáležitost mezi dětmi i dospělými. Mimo jiné přibližuji psychické deprivace a jiné poruchy, které se v ústavní výchově u dětí objevují. Dále přecházím přes výtvarnou ontogenezi k procesu tvorby a oboru arteterapie a konkrétně k projektivně-intervenční arteterapii její specifik a možných východisek, se kterými jsem pracovala prostřednictvím tvorby jako se zdárným nástrojem v komunikaci s dětmi v dětském domově.

V praktické části jsem se zaměřila na 4 děti z dětského domova, u kterých se výtvarná tvořivost stala pravidelnou a efektivní činností. Pozastavuji se také nad anamnézou dětí, která vychází z minulých rodinných interakcí, které děti poznamenaly ve vývoji. U jednotlivých kazuistik se snažím ukázat nejen výtvarný posun, ale i pozitivní duševní stav dětí. Upozorňuji na výtvarné zákonitosti v dětské kresbě a probírám některé výtvarné techniky, k nimž děti inklinovaly. V poslední části práce se zmiňuji i o skupinové tvůrčí činnosti. V kolektivní tvorbě jsme zažívali spoustu pozitivních zážitků, kolektivních motivací či kooperativních nápadů. Zmiňuji se také o vystavování dětských prací, které se stalo nedílnou součástí kreativního života v dětském domově.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 HISTORIE A ÚSTAVNÍ VÝCHOVA V SOUČASNOSTI

1.1 Historie pěstounské péče

Z historického hlediska vidíme počátky přístupu k nechtěným a opuštěným dětem v dávném starověku. Zprvu to byly nalezince, kde se tyto děti umísťovaly. Vzhledem ke špatným sociálním a finančním podmínkám, vysoké úmrtnosti dětí a vzrůstajícímu výskytu nemocí se tyto nalezince často zavíraly. (Bubleová, 2000) Po nalezincích, se začal objevovat termín adopce. V historickém měřítku, které sahá až k osvícenství, sehrály velkou roli tzv. kojné (pěstouni), které se staraly o děti batolecího věku, většinou po dobu šesti let. I když podmínky pro dítě v té době nebyly ideální – důvodem byla chudoba a kojná měla na starosti více dětí z důvodů peněz, vytvářela se mezi dítětem a ženou citová vazba. Později bylo dítě vráceno do ústavu či kláštera. (Matějček, 1999)

V letech bývalého Rakouska – Uherska vznikla v Čechách instituce Okresní péče o mládež, která se starala a pečovala o osiřelé děti. (Bubleová, 2000) V polovině 20. století byla pěstounská péče úplně zrušena a upřednostněna byla ústavní výchova. Až koncem 20. století byl přijat zákon č. 50/1973 Sb., o pěstounské péči, který byl později nahrazen zákonem 359/1999 Sb., o sociálně – právní ochraně dětí. Tím se pěstounská péče znovu dostala do povědomí společnosti (Luxová, 2015)

1.2 Historie ústavní výchovy na českém území

Pokud hovoříme o historii ústavní výchovy v Čechách, je nosné vzpomenout nalezinec v Praze, který byl velmi známý v celé Evropě. Zprvu to byl Vlašský špitál. Zde byli umísťovány novorozenci a kojenci do 1 roku. Jednalo se o sirotky, děti odložené či tajně porozené. Tehdejší doba sebou nesla vysokou úmrtnost vzhledem k nemocem, které se rychle přenášely. Z těchto důvodů se špitál (kojenecký ústav) podílel na výuce dětského lékařství a psychiatrie. Po roce 1789 se nalezinec a porodnice přestěhovala ke kostelu sv. Apolináře. (Nalezinec u Apolináře, 2012)

České gubernium bylo záštitou nad těmito ústavy. V podstatě šlo o dnešní OSPOD, které rozhodovalo o umísťování dětí do ústavní péče. Později se také budovaly nové porodnice a nalezince, do kterých se dostávaly děti odložené či děti o které se rodiče nemohli starat z důvodů špatných sociálních hledisek. (Halířová, 2012)

Ústavní výchova spadá pod resorty zdravotnictví, kam patří dětské domovy pro děti do 3 let. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT) zahrnuje v úloze zřizovatele

školská zařízení pro výkon ústavní a také ochranné výchovy. Jsou to dětské domovy, dětské domovy se školou, diagnostické ústavy a výchovné ústavy. Do oblasti práce a sociálních věcí patří domovy pro osoby se zdravotním postižením a zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. (Trnková, 2018).

Dětský domov umožňuje náhradní výchovu nezletilým dětem, které nemají těžké poruchy chování. Cílem je zajistit výchovnou, sociální a hmotnou péči dětem. Do dětského domova přichází děti mezi 3 a 18 rokem života, pokud studují, zůstávají v DD do 26 let.

V dětském domově je poskytována jak péče, tak výchova. Primární je zajištění, a to především v zájmech dítěte a jeho celkový rozvoj a příprava na budoucí život.

1.2.1 Všeobecné cíle dětského domova

Hlavním cílem je snaha o co nejefektivnější způsob výchovy a přístupu k dětem. Analogií je přiblížit se režimu fungující běžné rodiny a budovat pozitivní vztahy v rodinných skupinách. Fundamentem je také utvářet dětem pocit sounáležitosti na bázi společného prožívání. Stanovit jasná pravidla, vymezit jisté hranice a přistupovat k dítěti laskavě, aby se dítě cítilo v bezpečí. Dalším aspektem je vzdělávání dětí, vnímat a respektovat jejich potřeby, schopnosti a nabádat ke zdravotnímu životnímu stylu. Dále umět přihlédnout k individualitě jedince jeho omezení jako jsou psychické deprivace, úzkostné stavy či speciální potřeby ve vzdělávání v rámci environmentálního vzdělávání a výchovy (EVVO). A také prevence vzniku sociálně patologických jevů. V dětském domově je velký důraz kladen na rozvoj všech kompetencí jako je komunikativnost, socializace, umět řešit běžné problémy všedních dnů, učení, práce, občanské kompetence a pěstovat v dětech kulturní povědomí.

Takové cíle vychází ze zkušenosti, že jeden z hlavních důvodů, proč se děti dostaly do dětského domova, je odmítání ze strany rodičů. Děti, které jsou odmítány, v sobě pociťují narůstající hněv, zášť a další traumatizující, bolestivé pocity. Vzhledem k tomu, že jsou pro děti tyto emoce nepřijatelné a velmi destrukční přirozeně je potlačují, aby se ochránily před dalším odmítnutím. Tím pádem se stanou citově chladnými, plochými. Nedokážou vyjádřit lásku, něhu, vstřícnost. Nedokážou a nevědí jak takové kladné a vřelé emoce ostatním vyjadřovat či je od ostatních přijímat. Nemohou za to. (Cameron, Maginn 2012)

1.3 Typy dětských domovů

Dětské domovy mají mnoho různých podob, dělí se například podle dětského věku, počtu dětí, specializace nebo sociálního a fyzického stavu dětí.

Mohou to být:

- **Dětský domov pro děti do tří let** – plní funkci jako kojenecký ústav, který je v současné době zrušen. Děti se po narození dostávají k adoptivním rodičům či do pěstounské péče.
- **Dětský domov internátního typu** – zde je velký počet dětí, zejména stejného věku. Je zde větší tektonika ve střídání se vychovatelů.
- **Dětský domov rodinného typu** – děti jsou rozděleny do skupin = rodin. Je zde různorodý věkový rozptyl dětí. Vychovatelé se u dětí tolik nestřídají, tudíž zažívají individuálnější přístupy k dětem. Proto zde není velký výskyt sociálních deprivací. (Matoušek, 2008)
- **Dětský domov se školou** – zde jsou děti s nařízenou ústavní či uloženou preventivní výchovou. Věk dětí se pohybuje od 6 do konce školní docházky. Jsou to děti, které mají závažnější poruchy chování, a také děti, které mají zkušenosti s trestnou činností, nerespektující autority či mají jiné výchovné potíže, závažnější duševní poruchy, které vyžadují speciální, výchovně léčebnou péči. (Vocilka, 1999). Děti navštěvují základní školu, která je součástí dětského domova. Mohou zde být umístěny i nezletilé matky s dětmi.
- **Výchovný ústav** – zde jsou děti se závažnými poruchami chování, s problémy v učení a vzdělávání či jinou trvalou či přechodnou duševní nemoc. Tyto děti jsou starší 15 let a mohou zde být také nezletilé matky, které mají danou ústavní výchovu. (Matoušek, 2008).
- **Zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc** – zařízení spadá pod ministerstvo práce a sociálních věcí. Je na pomezí ústavní a pěstounské péče. Pobyt dětí v tomto zařízení nemá být dlouhodobým. Jedná se o děti, které jsou ohroženi týráním či jiným zneužitím. Zařízení nenahrazuje biologickou či jinou rodinu a zákon nevyžaduje interakci s takovou rodinou a nemusí s ní nijak spolupracovat. Zařízení poskytuje péči jako ubytování, stravování a výchovu. (Matoušek, 2008).

- **Diagnostický ústav** – jedná se o ústav, do kterého se dostávají děti, které mají soudem nařízenou ústavní výchovu nebo ochranou výchovu. Věková kategorie dětí je od 3 do 18 let. Tyto ústavy spadají do oblasti ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Děti jsou v takovém zařízení důsledně vyšetřeny je jim určena diagnóza v časovém rozmezí dvou měsíců a dětem je doporučena další vhodná péče.

1.4 Druhy rodinné péče

Primární rodina

Je důležitou a ve společnosti nevyhnutelnou součástí pro zdraví duševního vývoje každého jedince. Naplňuje vitální potřeby dítěte jak fyzické, citové, intelektuální tak morální. (Langmeier, Matějíček, 2014).

„Má-li se dítě vyvíjet po duševní a charakterové stránce ve zdravou a společnosti užitečnou osobnost, musí vyrůstat v prostředí stálém, citově příznivém, vřelém a přijímacím.“ (Čačka, 2000)

Matějček (1992) popisuje primární rodinu jako malou skupinu v sociologickém pojetí, ve které jsou členové, kteří vytváří mezi sebou vztahy. Tyto vztahy pokládá za nedílnou součást tohoto systému.

Z toho plyne, že pokud chybí některý ze základních členů rodiny, dochází k větší pravděpodobnosti k deprivacím dítěte. Je nosné si uvědomit, že pokud chybí matka, v útlém věku dítěte nastává nebezpečí v celkovém vývoji dítěte. Matka je fundamentem v uspokojování potřeb dítěte nejen v ošetřování, ale má velký vliv na duševní vývoj jedince. Pokud takový domov dítě nemá, většinou končí v ústavní péči. Pokud chybí otec, dítě postrádá vzor mužské autority, která je důležitou součástí výchovy dítěte, především u starších chlapců. Děti jsou více neukázněné či agresivní.

Nedílnou součástí rodiny bývají také sourozenci, kteří hrají jistou roli v procesu vzájemného působení a ovlivňování se v životě *(viz. kapitola 1.6. Sourozenecké vztahy v dětském domově)*.

Náhradní rodina

Náhradní rodinou je míněna spíše „náhradní rodinná péče“ a „náhradní výchovná péče“. Jedná se o jinou výchovu, než je ta v rodině biologických rodičů. Jde o dočasnou či trvalejší formu péče o dítě. Je zde zahrnuta i náhradní péče rodinná a náhradní péče ústavní. (Smutková, 2007)

Pěstounská péče

Dle občanského zákoníku se rozumí forma náhradní rodinné péče, kdy je pěstoun odpovědný za výchovu dítěte a osobně o něj pečuje. Pěstoun zastupuje dítě pouze v omezené míře, nejedná se o případ osvojení, kdy vzniká mezi dospělým a dítětem „rodičovský vztah“, ale jde spíše o záležitosti běžných věcí, kdy pěstoun nemá vyživovací povinnost k dítěti. (Pěstounská péče, 2010)

Simulace rodiny je u pěstounů přirozenější než v dětském domově, kde se střídá více vychovatelů. Tedy pokud se nejedná o dětský domov rodinného typu, kde je díky menšímu počtu dětí nosnější individuální přístup dospělých k dítěti. Dítě v takové rodině poznává i další příslušníky pěstounské rodiny jako například otce, sourozence.

Je také na místě si uvědomit fakt, že se dítě stále schází se svojí biologickou rodinou, která je určitým způsobem omezena svou funkčností. Na to naráží i děti v ústavní výchově, kdy funguje část primární rodiny jako například jeden z rodičů – otec či prarodiče a děti s nimi stále udržují kontakt. V takovém zázemí nejsou pro dítě nastoleny pravidla, které dítě zažívá v ústavní či pěstounské rodině, a tudíž dochází k nejednotnosti ve výchově. Je důležitá vzájemná komunikace mezi oběma stranami, ale ze zkušenosti vím, že je velmi složitá, a ne vždy zdařilá. (Langmeier, Matějíček, 2014)

1.5 Profese vychovatele

Zaměstnanci se dělí na pedagogické a technické zaměstnance. Na výchovném procesu v dětském domově se podílí všichni zaměstnanci. Pro potřeby mého výzkumu se však zaměřuji pouze na pedagogické pracovníky – vychovatele.

Vedení dětí ve výchovně vzdělávacím procesu v dětském domově je jednou z nejdůležitějších činností. Role zaměstnanců v DD je velmi důležitá a ovlivňuje nejen činnosti, které jsou dětem nabízeny, ale utvářejí spolu s ostatními klima a celkové prostředí ve kterém děti žijí. Pravidelné hospitace ze strany vedení, zajištění supervize a také další vzdělávání v různých seminářích z oblasti pedagogiky a psychologie, poruch chování a sociální činnosti.

Společné setkávání vychovatelů na společných supervizích je vnímáno velmi kladně. Vzhledem k tomu, že pracují na adaptivním emočním vývoji dětí, mají možnost na takovém setkání hovořit o svých zkušenostech v edukačním vývoji dítěte, pozitivních prožitcích,

které pomáhají v procesu kognitivní výchovy. Jde o poskytování „terapeutických prožitků“, které se vyskytují v každodenních setkáváních. (Cameron, Maginn 2012)

Z historie víme, že pečovat o dítě je otázkou zdravého rozumu. Například v Anglii od roku 2001 získávají vychovatelé v ústavech národní odbornou kvalifikaci (NVQ) v oboru péče o děti a mládež, vycházející z ochrany dětí, zdraví, bezpečí, výživa, hygiena a vhodné aktivity a rovné příležitosti pro děti. Hlavním fundamentem je osobnost vychovatele samotná. Psychická vyzrálost, vnímavost, empatie, smysl pro humor, který vychovatelům umožňuje probořit mantinely dětských úzkostí. Důležité je, aby se dokázali s dětmi smát na bázi vlastního dětského elánu. (Cameron, Maginn 2012)

V průběhu posledních staletí lidská společnost snažila vytvořit soubory morálních kodexů a právních závazků. Tyto společenské normy vycházely z ochrany slabších, zranitelných, mladších jedinců společnosti. V tomto kontextu mě zaujala práce R. J. Camerona, dětského a pedagogického psychologa a Colina Maginna, který byl ředitelem dvou dětských domovů v Londýně. Jejich výzkum vycházel z faktu, že děti, které se dostaly do dětského domova, byly nešťastné, zmatené, neudržely pozornost. Také vykazovaly známky agrese. Mají problém se začlenit, dělá jim těžkosti se přimět k činnosti či formální výuce ve škole. Je důležité si uvědomit, že děti v náhradní péči přichází do dětského domova s velmi nevyhovujících životních podmínek. Ať už sociálních, tak psychických jako například zneužívání, zanedbávání péče. Z toho plynou sociální a emoční potíže (deprivace), problémy s chováním, špatný prospěch ve škole, zdravotní problémy a komplikované vztahy. Ať už z minulosti špatného rodinného zázemí (špatná rodičovská výchova), tak v navazování vztahů nových. Nedůvěra, strach vůči okolí, které mohou být podmíněny týráním od dospělých či ostatních vrstevníků. (Cameron, Maginn 2012)

Z vlastní zkušenosti vím, že se děti do dětských domovů dostávají opravdu v zuboženém stavu. Děti jsou odloučeny od svých biologických rodičů či je ztratily. Nabyly špatných zkušeností – psychické i fyzické týrání. Děti zažily samotné selhání svých blízkých (alkohol, drogy). A právě díky profesionálnímu, empatickému přístupu dospělých – vychovatelů a řídících jednotek domovů se dítě postupně začleňuje do kolektivu, nabývá pocitu bezpečí. Hlavně díky nastolení jistých hranic, řádu, důslednosti a vstřícnému přístupu k člověku. Je na místě si uvědomit, že jsou často děti odmítány ze strany rodičů. U dítěte vzniká trauma, které by mělo být směrodatným pro vychovatele k jejich úkolům a cílům ke zdařilé práci a výchovy s dětmi. Je potřeba u dětí budovat vřelé vztahy a prohlubovat bezpečné citové vazby.

„Skutečným ukazatelem vyspělosti komunity je to, jak dobře se věnuje svým dětem – jejich zdraví a bezpečnosti, jejich vzdělávání, pocitu, že jsou milovány, oceňovány a že patří do rodin a společenství, do nichž se narodili.“ (UNICEF, 2007)

Vychovatel by měl chápat vlastní emoce. To zahrnuje emoční kompetence, kterou vnímáme jako soubor dovedností – například vidět rozdíl mezi smutkem a strachem. To nám pomůže k zdařilejší reakci a k dosažení lepšího přístupu k dítěti v řešení problémových situací. Umět vysvětlit emoce a tím přiblížit dětem vhodnější chování. Učit se vysvětlovat a lépe komunikovat s dítětem, a to tím, že budeme těmto emocím rozumět. To souvisí s vyzrálostí jedince. Jisté informace o dítěti víme z jeho anamnézy již při prvotním vstupu do dětského domova. Tyto informace jsou však nepatrné oproti tomu, když s dítětem fyzicky trávíme čas, komunikujeme s ním, naslouchámе mu a tím budujeme jeho důvěru. Podílíme se na jistém „vyladění“ jeho životních momentů a tím implikujeme dítě, aby lépe rozumělo, svým emočním stavům v různých situacích. Učíme v podstatě děti „emočnímu jazyku“ o kterém píše Cameron (2012). Díky jazykovým prostředkům dopomáháme k verbalizaci a pojmenování jeho emocí.

Vychovatel v domově v interakci s dítětem zažívá různě náročné situace. Proto mají děti někdy pocit, že je jiné dítě privilegováno, upřednostňováno více než to druhé. Zdá se, že tento jev se stává přirozeným, když na něj nahlížíme ve smyslu základního rysu úspěšných vztahů mezi dospělým a dítětem, který rozvedl Smith (2005), že každé dítě má potřebu mít jednoho dospělého pro sebe, kdo ho má rád více než ostatní. Popisuje to jako „osobní propojení“. (Cameron, Maginn 2012)

Vychovatel je osoba, která má takovou důvěru, že může provázenému společníkovi poskytovat bezpečnou základnu, z níž se může vydávat dále. Termínu *primární vztahová osoba* užil ve své práci Bowlby (1979). Jde o každého z nás a naší potřebě mít vedle sebe člověka, kterému můžeme důvěřovat a v těžkých životních situacích se na něj obrátit a požádat ho o pomoc. Nejen dítě, ale i dospělý se pak cítí bezpečněji, více si věří a nebojí se ve svém životě realizovat.

1.5.1 Citové vazby

Vychovatel si s dítětem postupně vytváří citovou vazbu. Jde o jistý proces, který vyzdvihuje Grossman (2005). Tato vazba je na základě mateřské péče a souvisí s procesem *vyladění*. Takové emoční vyladění je důležitý proces pro zdravý vývoj jedince. Fonagy (2003) tuto bezpečnou citovou vazbu definoval jako: citlivost na potřeby dítěte, vnímavost vůči

nesnázím, přiměřená stimulace, nevtíravé chování, interakční synchronie a všeobecná vřelost, porozumění a vnímavost.

Bezpečná citová vazba

Budování bezpečí dětí a soustředit se na jejich zdraví vývoj by mělo být evolučně přirozeným jevem. V mnoha případech tomu tak bohužel není. Howe (2005) vnímá potřebu bezpečí dítěte jako prioritní k tomu, aby se jedinec mohl rozvíjet, měl zájem o poznávání sebe sama a okolí beze strachu a nedůvěry. Strach člověka svazuje a bezpečí naopak uvolňuje a podněcuje ke zdravému zkoumání dítěte. (Cameron, Maginn, 2012)

S tím souvisí také citová blízkost ve smyslu obejmout dítě, pohladit a fyzickým kontaktem mu projevit náklonnost. Mám dojem, že v posledních letech se v některých institucích řídí politikou „nulového doteku“. Zde chybí citová vazba, přirozená náklonnost, mazlení a další interakce tohoto typu. Na děti to má velmi špatný psychický, fyzický i emocionální vliv. V rodině je normální se obejmout, skotačit ve smyslu lechtání a škádlení, kde je fyzický kontakt nedílnou součástí výchovy. Z vlastní praxe vím, že minimální fyzický kontakt nepřispívá ke zdravému vývoji jedince. I při tvořivé činnosti učitel volí místo pochvaly pohlazení či obyčejné poklepání na rameno, vytváří v mezilidských vztazích pocit sounáležitosti a bezpečí. Také ve sféře hodnocení zdařilého artefaktu dítěte vychovatel volí místo verbálního projevu, projev v gestu, úsměvu doprovázeném položením ruky na rameno. Obava z objetí vůči dítěti způsobuje u vychovatelů, to, že se stávají neopravdovými a jejich zábrany vytváří neupřímnost a negativní ladění v přístupech k dítěti. (Cameron, Maginn, 2012)

Osobní identita, sebe přijetí každého z nás je velmi důležitá. To, jak nás vidí druzí lidé, co si o nás myslí, má vliv na to, jak vnímáme sami sebe. Člověk, který si nevěří a upírá sám sobě hodnotu, vyzařuje jisté signály, které druzí intuitivně vnímají. To se stává ornou půdou pro ty, co mají také nízké sebevědomí a dělá jim dobře útočit na svůj protějšek jistým ponižováním. Tím tak posilují své sebeponižování. Jde o nízké, negativní sebepojetí, které se prolíná celým životem dítěte. Souvisí to s obdobím puberty jako jedna z nejdůležitějších přechodových fází v životě každého jedince. V tomto období je důležitý rodičovský vzor, který děti v dětském domově nemají šanci zažívat. Někteří dospívající si dokáží udržet určitou nezávislost v kontextu pocitu vlastní hodnoty, ale děti v DD tento základ pro spokojenost v dospělosti nemají. Je to ovlivněno i chováním dalších dětí v domovech a jejich vlivy na jedince. V tomto přechodovém období jsou jedinci velmi zranitelní a každé odmítnutí, ať už ze strany dospělých, vrstevníků či potenciálních partnerů může být bolestné

a vyvolat krizi. Je nosným faktem děti na toto těžké období připravit a posilovat jejich důvěru v sebe sama. (Rohr, 2018)

Pocit sounáležitosti

Dítě, které poprvé vstoupí do dětského domova, často prožívá odmítnutí od druhého člověka. Nechť se jedná o jeho rodiče či jiné osoby v jeho okolí. Tato zkušenost ho však může pozitivně vybavit jistým obranným mechanismem – odstupem od ostatních – hned tak někomu nevěřit. Tety a strýcové v dětském domově by proto pro dítě měli vytvořit zázemí, které dítě postupně přijme za své a bude se v něm cítit „jako doma." Pozitivně může přijmout náklonost ostatních dětí v domově a pomalu se učit důvěřovat svému okolí. Tím tak přispívat ke zdárným začátkům procesu socializace dítěte do nového prostředí. A udržovat tak fundamentální pocit sounáležitosti a spojení.

Důležité je také přihlížet na to, jak je dítě schopno zlepšovat své emoční kompetence. Zda dokáže své emoce ovládat, aby je dokázaly lépe chápat a rozumět jim. Přispívá to k lepšímu zvládání svých pocitů a v chování v různých mezilidských vztahů. (Cameron, Maginn, 2012)

1.6 Sourozenecké vztahy v dětském domově

Téma sourozeneckých vztahů je důležitým již od prvopočátku evoluce lidstva. V této kapitole vyzdvihuji definici sourozenectví, především o sourozeneckém prožívání a společné zkušenosti, o které pojednává Sohni (2019). Uvádí různé příklady těchto vztahů mezi sourozenci vlastními i nevlastními ve smyslu „cizích" vrstevníků, kteří se stávají součástí společných domácností v případě rozpadu rodiny (rozvodem) a s příchodem nového partnera a jeho dítěte. To souvisí s pěstounskými či adoptivními rodinami, ale také v dětském domově, kde jsou sourozenecké pouta citově velmi intenzivní. U dětí v ústavní výchově jsou mnohdy silnější než v rodinách, kde jsou oba rodiče. Ze své zkušenosti vím, že sourozenci, kteří se dostanou do dětského domova, by se neměli rozdělovat. Již Alfred Adler zastával názor, že se dítě narodí s vrozeným „pocitem sounáležitosti" (Adler, 1933) – (Sohni, 2019).

Sohni (2019) upozorňuje také, že z psychosociálního pohledu se sourozenecké vztahy stávají důležitým vnitřním zdrojem v kontextu délky jejich trvání. Z čehož plyne, že se sourozenci v životě vzájemně ovlivňují a podporují v individuálním vývoji. Jejich společné prožívání a zkušenosti je spojitě formují v jejich identitě a rozvoji osobnosti.

Sourozenecký vztah je jakýmsi obrazem různých charakterů, které jsou do sebe zaklenuti a provázáni. V dětském domově má však sourozenecký vztah jisté specifika. Mezi sourozenci se odehrává spousta dynamických procesů (identifikace, mentalizace, sourozenecká rivalita) které jsou důležité pro jejich celkový vývoj. Jde o horizontální rovinu mezi dětmi a vrstevníky nikoli o vertikální mezi dítětem a rodičem. V dětském domově zažívají sourozenci interakci i s ostatními dětmi, svými vrstevníky. Ovšem není to stejné jako v rozvedených či adoptivních rodinách. V DD si děti uvědomují, že se ostatní děti nestávají jejich nevlastními sourozenci, jako je tomu v jiných rodinách. Důležitým vnímám udržení sourozenců pohromadě. Už to, že musejí zvládnout odloučení od rodičů, by mohl další rozchod dětí způsobit pohled na to, že společně to nejde. Z toho vyplívá vertikální pohled na sourozenecký vztah a jeho důležitost v kontextu vztahů v dětském domově rodinného typu ve vztahových rolích – sourozenci – vrstevníci – vychovatelé jako jedna rodina. Proto je důležité sourozence v ústavní výchově neoddělovat. Jde vlastně o jediné a někdy i poslední torzo původních, rodinných vztahových vazeb pro tyto děti, které jsou odloučeny od svých rodičů.

Sourozenecké hry, ve kterých děti mohou fantazijně měnit role, ve kterých mohou střídat například pohlavní a generační identitu. Jako například dvojčata – dívka s chlapcem ve věku sedmi let tvoří najednou manželský pár či jeden je dítětem toho druhého. Hrají si tak i vrstevníci mezi sebou a tyto hry trvají až do adolescence jedinců. Z vlastní praxe vím, že jsou tyto hry velmi intenzivní a děti si tím vytváří své hranice mezi sebou, kam až mohou zajít. Prohlubují si vzájemnou lásku či nenávist k sobě i ostatním (Sohni, 2019)

Winnicott (1990) apeluje na tuto sourozeneckou hru, kdy děti vstupují do jiných různých rolí. Osvojují si tím identitu, která není jen identitou „takový jsem já“ či „takový je ten druhý“, ale hlavně „takový je vztah mezi námi a nimi“. (Sohni, 2019).

Mezi sourozenci nastává „identifikace“ což je psychická operace, kdy se dítě začne porovnávat s rodiči, vychovateli, sourozenci či vrstevníky. Tato identifikace může trvat pár okamžiků či několik let. Jde o jisté setkání, kdy se jedinec vžije do druhého člověka. Může také navázat vztah prostřednictvím fantazie a afektu. V podstatě jde o to vystoupit ze sebe samého, abych se na chvíli stal druhým člověkem. „Ale jen na chvíli, abych se porozhlédnul a porozuměl.“ (Sohni, 2019)

Sourozenecká rivalita je nedílnou součástí v životě dětí. Jde o každodenní „potravu“ pro psychický vývoj jedince. Jde o jisté vyjednávání kompromisů. O spory, kdy se řešení stává pro obě strany přijatelné. Jde však o dynamiku podpůrnou pro vývoj nikoli narušenou či

destruktivní. Hádky jsou nástrojem, se kterým se sourozenci učí zacházet. Regulují své afekty, ovládají své emoce, lépe se socializují, učí se stát za svým a vzájemně se respektovat. Pokud jde však o destruktivní rivalitu, kterou vnímáme jako poruchu. Tudíž probíhá negativně, až traumaticky. Měli bychom umět zakročit terapeuticky a pracovat tak na sourozenecké dynamice, aby mohla působit jako zdroj radosti ze společného života. Poruchy můžou pramenit od rodičů, kteří selhali například svými nevyřešenými konflikty. Nebo, když je jeden ze sourozenců privilegován více než ten druhý. A takových variací mezi zdravou a narušenou dynamikou soupeření je mnoho (Sohni, 2019)

2 PORUCHY SOCIALIZACE V PROSTŘEDÍ DĚTSKÉHO DOMOVA

V této kapitole bych chtěla obecně specifikovat psychické poruchy, které se objevují u dětí, které si prošly nepříznivou rodinou situací a dětí, které se již s takovými poruchami do dětského domova dostávají. Arteterapie je dobrou metodou, která podporuje integritu tělesné, psychosociální a kognitivní funkce. Rozvíjí se jemná i hrubá motorika prostřednictvím procesu tvorby, souvisí s emocionálním odreagováním, kdy se eliminuje případná agresivita, úzkostné napětí, především při použití barev nebo modelování z keramické hlíny. (Lhotová, Perout, 2018) Výtvarný projev má často v těchto případech roli náhradního, neverbálního komunikačního prostředku.

2.1 Psychická deprivace u dětí

„Psychická deprivace je psychický stav vzniklý následkem takových životních situací, kdy subjektu není dána příležitost k ukojení některé jeho základní (vitální) psychické potřeby v dostačující míře a po dosti dlouhou dobu“. (Langmeier, Matějíček, 1974)

Bowlby spolu s dalšími upozorňuje na hloubku deprivace. Jeho výzkum ukazuje, že jen výjimečně se v deprivaci uplatňuje pouze jeden činitel a v podstatě v každé deprivační situaci dochází k neuspokojení několika důležitých potřeb dítěte, které jsou individuální. Musíme přihlédnout k tomu, že jsou děti různé, vyskytují se v různých vývojových stádiích a rozdílných vzájemných vztazích.

Separace je jedním z hlavních činitelů vzniku psychické deprivace. Jde o jistou „sociální izolaci“ o které hovoří Bowlby (1951), kdy je dítě dlouhou dobu odloučeno od matky či jiné osoby v prvých třech až pěti letech jeho života.

2.1.1 Typy deprivované osobnosti ústavního dítěte:

Sociální hyperaktivita – jedná se o děti, které vyžadují velký přísun sociálních podnětů. Nekontrolovatelně běhají za všemi dospělými, jak vychovateli, tak cizími lidmi. Jsou citově plochými. Nejsou schopni se na nikoho citově vázat. Jde o jistý „rozptýlený sociální zájem“. Vytvářejí si málo příležitosti ke hře či učení. V učení zaostávají i při dobré inteligenci dítěte. Z mé praxe se jednalo o chlapce s lehkou mentální retardací.

Útlumový typ (hypoaktivní) – děti reagují na vstup do dětského domova snížením své aktivity. Vykazují emoční apatii, nezájem i vůči vychovatelům, oslabením a celkovým

poklesem výkonu i v učení se jednoduchých úkolech. Fixují se na své věci (hračky). Většinou si hrají sami a dokážou být agresivní, když je někdo vyrušuje. Většinou jde o děti, které vstupují do ústavy s určitou mentální retardací.

Dobře přizpůsobení (normoaktivní) – děti dosáhly určité rovnováhy i v podmínkách podnětového ochuzení. Rychle se socializují na nové prostředí. Najdou si v domově „své místo“ a „své lidi“. Podněcují u vychovatelů kladné odezvy. (Matějček, Bubleová, Kovařík, 1997) Takové děti jsou však velmi citlivé na nároky z vnějšího světa mimo domov. Z vlastní praxe vím, že se takovým dětem říká „ústavní děti“. Většinou přišli z kojeneckých ústavů a od rodiny hned po narození. Žijí život jakoby v „bublině“, která podléhá ústavní výchově.

Typ charakterizovaný náhradním uspokojením afektivních a sociálních potřeb – jde spíše o děti z domovů se zvýšenou výchovnou péčí. Souvisí s tím přejídání, masturbace, narcistické tendence, agresivita vůči slabším, šikanování, žalování, týrání zvířat apod. Důvodem je nedostatek podnětů z oblasti citové a sociální, to vede jedince ke snaze získat podněty z jiné oblasti, především na nižší úrovni.

Týrané dítě - CAN

Jedná se o syndrom zneužívaného a týraného dítěte *CAN (child abuse and neglect).* „Zahrnuje jakékoli vědomé a nevědomé aktivity, kterých se dopouští dospělý člověk na dítěti, jejichž následkem dochází k poškození zdraví a zdravého vývoje dítěte.“ U těchto dětí, které byly vystaveny jistého druhu zneužití jako např. fyzického či psychického (aktivní – nadávky, ponižování, zesměšňování a pasivní – neděje se něco, co by se dít mělo – neprojevení lásky ze strany dospělého, častěji se u nich vyskytují deprese, disociativní příznaky, sebedestruktivní chování, hraniční rysy, poruchy chování, hyperkinetické poruchy. Následkem sexuálního a fyzického zneužití dětí jsou deprese, agrese, úzkost, poruchy nálad, pocity viny, méněcennosti atd. Dále také adaptační poruchy v kontextu s dalším průběhem života. Mají problémy v sebehodnocení a v navazování vztahů (s vrstevníky, partnerské vztahy). (Svoboda, Češková, Kučerová, 2006)

2.2 Poruchy chování a emocí

Hyperkinetické poruchy – porucha aktivity, pozornosti, chování (hyperaktivita, hypoaktivita). Jedná se o nepokojné a nedbalé chování. Děti jsou zbrklé a nevydrží se dlouho koncentrovat na činnost. Často jsou vývojově zpožděni v motorice a řeči. V předškolním věku jsou děti často roztěkané, nevydrží ani minutu v klidu. S věkem se tyto nesnáze

zmírňují. Souvisí to i s nástupem dítěte do školy, kdy jsou nastoleny jistá pravidla a režim dne. Děti zažívají různé, zajímavé aktivity a zájmové činnosti.

2.2.1 Neurotické příznaky v dětství

Neurotické příznaky a poruchy – původem neurotických symptomů je celá řada. Jako například výchovné chyby (nejednotnost, nedůslednost, přísnost, nepřiměřenost trestů aj.) či neuspokojivé rodinné poměry (časté napětí v rodině, alkoholismus, nestabilita rodinného života atp.) U dětí se neurózy vyskytují spíše solitárně a jsou většinou vázané jen na některé situace. „Neurózy“ je označení pro různé formy funkčních duševních nemocí osobnosti.

Enuréza – noční pomočování, které bývá časté u dětí okolo 4 roku z důvodů neurotických obtíží, v pozdějším věku klesá.

Strachy, úzkosti, fóbie – nepřekonatelný strach z určitých předmětů a situací. Jedná se o přemrštěné úzkostné reakce na podněty – dítě pociťuje nejistotu a často přilne k nějaké osobě (k matce, vychovateli).

Depresivní syndrom – jde o stav, kdy dítě reaguje na určitou situaci např. rozvod v rodině, ztráta důvěry k dospělým, změna prostředí (náhlá). Pociťují svůj vnitřní nepříjemný duševní stav. Působí utlumeně, sklesle, málo komunikují, jsou plačtivé, rychle ztrácí zájem o různé aktivity, hry, těžko usínají či jsou naopak neukáznění.

Noční děs, poruchy spánku – jedná se o neurotické poruchy spánku, které děti v dětském domově měly velmi často. Hlavně tedy v prvních fázích adaptacích se na nové prostředí. U dívky, která je probírána v praktické části, byly noční běsy dlouhodobějšího trvání. Souviselo to i s nepříjemnými zážitky přes den či v průběhu spánku. Jde o několikaminutovou noční agitovanost ve stavu sníženého vědomí z úzkostnými afekty.

3 VÝTVARNÁ ONTOGENEZE

„Ontogeneze probíhá od dětství až do dospělosti a je procesem, v jehož průběhu se mění základní charakteristiky výtvarného výrazu. Dětská tvorba umožňuje neopakovatelné nahlédnutí do vývojového procesu objevování grafických symbolických forem.“ (Lhotová, Perout, 2018)

Kvalita kresby je odrazem, jak úrovně intelektu dítěte, tak jeho emoční rovnováhy. Ovlivňuje schopnost dítěte se lépe adaptovat v rodině i ve škole. (Davido, 2008) Znalost výtvarné ontogeneze pokládám za důležitou metodologickou složku v arteterapii. Pomáhá terapeutovi, učiteli i vychovateli v DD lépe poznávat dítě, jak ve výtvarném projevu v závislosti na jeho celkovém vývoji, tak v jeho duševním světě. Pomáhá mu se posunout od jednoho vývojového stádia ke druhému či se vracet k období, které bylo ve výtvarné ontogenezi přeskočeno. Hledat tak cesty například ke správné proporčnosti lidské postavy, odbourávat problém s překrýváním objektů, učit se dívat kolem sebe a citlivým přístupem terapeuta nacházet v obrázku perspektivu a dopracovat se tak k harmonickému výtvarnému dílu, který bude odkazem lepšího života jedince.

Počátky výtvarného projevu dítěte je radostí z vytvářející stopy – např. otisk dlaně, kdy je výsledek jen druhořadým zájmem. Pohybový činitel však nevymizí ani v dospělosti. Již od prvopočátku detekujeme pohyb dítěte, kdy vznikají první čáry, křivky, krouživé linie tedy čáranice. Jak sledujeme dílo nějakého autora, obdivujeme jeho rukopis, který vychází z jeho motorické činnosti, který gesticky zaznamenal umělcův rukopis. Děti rády kreslí, protože čára, barevná skvrna vyzívá dítě k další hře. Je výzvou pro další pokusy a experiment. Jde od vytváření stopy až po vážnou schopnost kreslit známé objekty. (Uždil, 2002)

Poznatky rakouského pedagoga Viktora Lowenfelda o vývojové charakteristice dětské kresby a malby jsou velmi blízké terapeutickému pojetí a v jeho členění jednotlivých vývojových etap vidíme vědeckou srozumitelnost a názorný popis výtvarných zákonitostí dětské kresby. Vycházím tedy z jeho chronologického členění, které dále upravil ve své knize Perout a Lhotová (2018) v kontextu s intervenční arteterapií (viz. kapitola 4).

3.1 Období čáranic (2–4 roky)

Jde o prvotní záblesky o grafickou podobu, která vychází z radosti z pohybu, dětské emoce. Jde o interakci mezi dítětem a jeho okolím. Děti celkem dlouho kreslí na bázi svých zkušeností, v tomto období především haptických (dítě je chováno v náručí svých rodičů a dotykem poznává své okolí). V oblasti řeči je toto období přirovnáváno k období žvatlání. Dítě přesně neví, co kreslí a jde o grafickou figuru čáranic, kterou rozumíme nepravidelný ovál, který vzniká z krouživého pohybu ruky dítěte. Později se vytváří jakýsi kříž, který dítěti uschopní měnit směr čáry. Zajímavým se jeví, jak dítě v tomto věku přistupuje k ploše papíru. Na začátku se chopí všeho, co udrží v dlani – křídu, pastelku přetahuje hranici papíru celkem běžně. Později se o samotnou plochu papíru zajímá více a má ji potřebu zaplnit celou. (Uždil, 2002)

Okolo třetího roku se začíná objevovat „hlavonožec“. V obličeji se objevují oči a především ústa. To vychází z podstaty častého užívání úst kojence, které používá v batolecím věku k detekci jakýchkoliv předmětů. O ruce se zajímá již od narození. Jsou pro něj zajímavé, v pohybu. Později se v kresbě přidávají nohy a také trup. Ten bývá nahrazen kresbou šatů.

3.2 Preschematické období (4–6 let)

V tomto období je důležitou emoční složka dítěte. Vychází stále spíše z haptických, motorických a pocitových zkušeností než z vizuálních vjemů. Jde o jisté symbolické myšlení v podobě antropomorfismu (polidštění objektů). U postavy začíná vznikat trup, spojením nohou u hlavonožce. Uždil (1984) takovou postavu přirovnává k „paňácům“, kteří působí spíše jako loutka na jednom drátku. Největším objektem v obrázku je pro dítě to, co je pro něj emočně a prožitkově důležité. V tomto období se také začíná vyhraňovat lateralizace ruky, kdy dítě zaměňuje levou stranu za pravou. V období pěti let se může objevit postava z profilu jako výraz pohybu (smíšený profil). V obrázku je využití spodní hrany jako linie země. Objevuje se také genderové rozlišení figur. Použití barev vychází spíše z oblíbenosti barev dítěte. Lidská figura v šesti letech má trup, na který děti nasazují ruce, ale význam je spíše symbolický než funkční. (Uždil, 2002). Okolo 5. roku dítě začíná komentovat to, co nakreslilo. Vtipně hodnotí svůj výtvor a tím také vytváří a prohlubuje důvěru s vychovatelem. Rozhovorem nad obrázkem se tak obrázek stává pro ostatní srozumitelnější.

3.2.1 Nezájem o kresbu

Důvodem mohou být nepodnětné, nemotivující a zanedbané prostředí. Nedostatečná stimulace dítěte ke tvorbě. Nejisté a úzkostné děti se snaží zachytit přesnou skutečnost, často gumují. Může souviset i s dalšími poruchami např. poruchou učení. A v neposlední řadě špatný přístup učitele k dítěti jako jsou neadekvátní požadavky na dítě vzhledem k jeho věku, negativní hodnocení. Nejistotou v kresbě může být i nevyhraněnost laterality ruky.

3.3 Schématické období (6–8let)

Raný školní věk

V tomto období jde o rozvíjení výtvarného schématu – symbolu. V obrázku se realizuje více detailů. Děti začínají sami sebe lépe chápat a s nástupem do školy i vztahy se svými vrstevníky. Dítě lépe spolupracuje s ostatními a pomalu se odbourává egocentrický přístup. Okolo sedmého roku dítěte se můžeme setkat s tím, jak jedinec vyznačuje v obrázku plochu jako něco skutečného. Děti si k tomu pomůžou např. vytečkováním či kresbou serpentinové čáry či ledabylou barevnou čmouhou. (Uždil, 2002) V této etapě, kdy dítě nastupuje do školy a jsou na něj kladeny jisté někdy i nepřiměřené nároky a pravidla se objevuje „první výtvarná krize“. V tomto směru je důležitý přístup učitele výtvarné výchovy.

Ve schématu obrázku se objevuje nepravý ornament – dekorativnost, kterými děti zaplňují plochu výkresu, např. květiny, mraky, vločky. Také se kompozičně objevuje čára nebe a čára země. V obrázcích lépe čteme a postavy jsou srozumitelnější i pro ostatní nejen pro tvůrce. To vychází ze symetričnosti, jež je pro dítě lépe čitelnější. Dítě většinou kreslí osoby, které jsou mu blízké. Pohled z en facu, tedy zpředu, je kreslen u stacionárních objektů – člověk, dům. Pohled z profilu souvisí s pohybem – kresba koně, auta, lodě. Také se v tomto věku objevuje tkzv. Grafoidismus – naklánění postav ve směru písma. Souvisí s procesem, kdy se dítě učí psát. Kompoziční princip přechází od respektu spodní linie vnímanou jako země, kde děti kreslí objekty vedle sebe, později je zobrazují v pásech za sebou, což vede postupně k iluzivnímu prostoru ve výtvarné produkci. Díváme se jakoby na divadelní řazení kulis. Objevuje se také R – princip – sklápění objektů do půdorysu, kdy dítě nakreslí kopec a dům nasadí kolmo ke kopci. Dále pak transparentnost – průhlednost souvisí s intelektuální rovinou dítěte. Děti zachycují ne to, jak objekty vidí, ale co o nich vědí. (Lhotová, Perout, 2018) Je to například dům bez fasády, či figura oblečená do sukénky skrz níž vidíme linie nohou. Užití barev je rigidního charakteru. Barvy jsou použity schematicky pro stejné objekty. Tráva je stejně zelená, nebe je stejně modré.

3.4 Kresebný realismus (8–12 let)

Střední školní věk

Velkým posunem v tomto období je snaha o překrývání objektů. Dítě začíná kreslit to, co vidí a snaží se zachytit věci reálně. Co nejpřesněji – fotografický efekt. Jde v podstatě o období prepuberty, kdy jedinec sebe vnímá jako součást skupiny svých vrstevníků. Člověk zažívá změny nejen sociální a vztahové, ale také psychosexuální. Děti se začínají odpoutávat od svých rodičů a začínají navazovat přátelské vztahy se svými vrstevníky stejného i opačného pohlaví. V kresbě narůstá smysl pro detail. Postava okolo 9. věku dítěte má „loutkový pohyb“, kdy se postava jeví stále staticky jen je loutkově pokrčena jedna z končetin. Či jsou ruce směrem vzhůru. Objevuje se „dětský kubismus“, děti si zjednodušují tvary například lidského těla do geometrických tvarů. (Lhotová, Perout, 2018) Díky překrývání objektů začíná dítě lépe vnímat zobrazení prostoru. Linie země stoupá výše k horizontu nebe a linie nebe již není znázorněna. Prostor mezi nimi se zaplňuje. Postupně se přestávají objekty zobrazovat z různých úhlů pohledu. Již by se neměla objevovat transparentnost. Pokud transparentnost přetrvává i po devátém roku, může se jednat o mentální zaostalost. Kompoziční celek obrázku souvisí se vztahovou zralostí jedince. V barvě se začínají zajímat o „věcnou konstantu barvy“. Dítě má vypozorováno, že barva nebe může být jiná než barva vody. Zatím nerozumí barevným efektům, které jsou založeny na vnímání světla a stínu. (Lhotová, Perout, 2018)

3.5 Pseudo-naturalistické období (12–15 let)

Období puberty

Toto období je velmi důležitým a dramatickým. Jedinec se začíná vymezovat, narůstá kritika vůči dospělým, ale i vůči sebe samému i ve výtvarné tvorbě. Vzhledem k tomu, že někteří jedinci nejsou v tomto věku výtvarně školeni, zažívají častou frustraci z neschopnosti zachytit realitu kolem sebe. Dítě již má svůj názor a svoji představu o tom, jak by měla kresba vypadat. Uchyluje se k schematičnosti a kresbu stylizuje, aby se vyhnulo neúspěchu. Může souviset i s problémem dítěte se otevřít ostatním. Také křivky používají citlivější jedinci. Přímky a uhly řeší spíše realisticky zaměřené děti.

Může nastoupit výtvarná krize. Zde je důležité metodické vedení. (Lhotová, Perout, 2018) Učitel by měl nabídnou výtvarné techniky, náměty, které usnadní nebo eliminují výtvarnou, řemeslnou a instrumentální neschopnost dítěte. Doporučením by mohla být kresba

karikatury, komiksu, kdy člověk může vybočit od anatomických zákonitostí a pravidel. Lidská figura začíná být objemově zajímavější, protože jedinec si začíná uvědomovat své fyzické dospívání. Stává se, že jsou u postav zvýrazněny sexuální prvky a materiál – draperie se u postav jistým způsobem kroutí a záhyby začínají modelovat postavu. To se daří spíše vizuálním typům. Vizuální hloubka v obrázku chybí především haptickým typům, kteří mají s pochopením perspektivy větší problémy. Dospívající začíná vnímat světlo a stín. Dokáže při dobrém vedení kantora použít šrafuru, která zachytí působení světla a stínu. Prostor je díky rozvoji logického myšlení vnímán více iluzivně. Vnímání prostoru by mělo být spíše intuitivní, a ne se stát jistým drilem. V tomto období mají dospívající zájem o šerosvitové scény, romantická témata a krajinomalby.

3.6 Období rozhodování (15–18 let)

Adolescence

Toto výtvarné období velmi souvisí s předešlým výtvarným vedením učitelů. Jedinec se zajímá spíše o témata volná. Vyvíjí se jistý rukopis a manýr v malbě. Člověk vnímá „stylovou různost." Umí se věnovat artefaktu studijně a naturalisticky, ale dokáže i stylizovat a fantazijně na obrazu pracovat. Inspiruje se uměleckými směry, jako například surrealismem, kubismem. Uchyluje se k parafrázím výtvarného díla. Umí pracovat s proporcí, jistým tréninkem v tvorbě zachycuje zdařile pohyb či zkratku. *„Je zde zastoupení obou pólů (volného i studijního) je zajištěna dynamika mezi přesným pozorováním při zobrazování skutečnosti a abreaktivním uvolněním i možností autentické výpovědi ve volné tvorbě".* (Perout, Lhotová, 2018)

3.7 Znázornění lidské postavy v dětské kresbě a možné symbolické obsahy

Pro dítě je proces objev výtvarného symbolu vývojově zlomovým momentem. Jedná se o období, kdy dítě objeví, že objekt může mít podobnost s něčím, co zná a kresba tento moment nějak může nahradit, stává se symbolem. Lze mluvit z pohledu vývoje o presymbolické a symbolické fázi. Například kresba postavy je v prostředí dětského domova významnou a stává se symbolem, když například dítě nakreslí maminku – tetu, nemusí se jednat o reálnou tetu, ale o symbolické znázornění tety, kterou zná. Můžeme tedy uvažovat o symbolu a jeho obsahových významech. Právě kresba postavy vypovídá o člověku mnohé

než v jiných symbolech. Promítá v něm celé své „já“. Také ostatní figury v obrázku se mohou nacházet v různých, zajímavých podobách.

3.7.1 Lidská postava

První počátky lidské figury vidíme v kresbě již u 3letého dítěte, kdy se jedná o tzv. hlavonožce, později okolo pátého roku se objevuje trup a jisté detaily s tím spjaté (knoflíky na kabátě). Způsob zobrazení nesouvisí s realitou. Jde o subjektivně fantazijní zpracování. Až ve stádiu realistického zobrazování (pozdní předškolní věk dítěte) se figura podobá skutečnosti. (Vágnerová, 2005) S kresbou postavy se dítě může v obrázku ztotožnit nebo také v obrázku promítnout svůj postoj či názor na jiného, blízkého člověka (např. rodiče, vychovatele.) Při interpretacích je proto důležité se ptát o koho se v obrázku jedná. V obrázku sledujeme velikost postavy, zda jsou jednotlivé části lidského těla odděleny nebo zda některé části úplně chybí. Může být u dětí, které trpí depresí či jinou psychickou poruchou. Kresba postavy může být odkazem emočního ladění jedince. Sledujeme jednotlivé části lidského těla (hlavu, krk, ruce, ramena, trup). Samotný výraz ve tváři jako například oči, které mohou být velké či naopak malé, kulaté, prázdné. Vše je spjato s výtvarnou ontogenezí viz. výše a s případnou poruchou či postižením jedince.

3.7.2 Zobrazení jednotlivých částí těla

Hlava – je symbolem osobnosti. Pokud je v obrázku hlava velmi malá může to značit nevyrovnanost, souvisí s emočním laděním klienta. Také s neschopností komunikace či špatnou schopností se adaptovat v novém prostředí. Pokud jsou oči hodně zvýrazněny, mohou znamenat paranoiu, strach. Oči jsou v podstatě „oknem do duše“. Prázdné oči mohou vést ke špatné komunikaci s okolím. Uši jsou odkazem k tomu, abychom něco slyšeli. Pokud jsou kresleny velké, chce se dítě něco dozvědět, chce něco slyšet. Velmi dominantní uši kreslí děti, které špatně slyší nebo naopak uši chybí. (Davido, 2001) Ústa jsou prostředkem komunikace. Jsou odkazem k oralitě (potrava – matka a dítě, závislosti). Postavy bez úst můžou být u dětí, které postrádají láskyplnou komunikaci ze strany rodičů.

Trup – je odvislý od určitého období vývoje dítěte. U hlavonožce chybí v pozdějším věku by se však objevovat měl. Pokud chybí, může značit odmítnutí vlastního těla z důvodů, které jsou pro dítě nepříjemné. Také souvisí s dospíváním člověka a fyziologickým vývojem pohlavních částí těla a jeho ztotožněním.

Ruce – vývoj kresby rukou souvisí s věkem dítěte. Nabývají různých podob (Smetáčků, hrabiček, koleček). Ruce symbolizují komunikaci s okolím. Někdy ruce v obrázku nejsou nakresleny. Může být odkazem k sexuálním či sociálním problémům (Davido, 2001). Paže odtažené od těla – příznak sociability. Subtilní, těsně přitažené paže k tělu mohou odkazovat k prohře.

Prsa – většinou souvisí se sexuálními otázkami nebo vztahem mezi matkou a dítětem. (Davido, 2001)

Nohy – jsou oporou těla. Je to stabilizační a důležitý prvek u postavy. Souvisí s rovnováhou člověka se zakotveností v realitě. Pokud nohy u postavy chybí může značit k nejistotě jedince.

Oblečení – je pro děti v obrázku vývojově postupným zpracováním. Davido (2001) píše o tom, že v deseti letech by mělo dítě kreslit oblečenou postavu. Pokud se tak neděje, může být odkazem patologického chování. Kresba oblečení souvisí také se sociokulturním vymezením (romské děti), stává se vnější identifikací člověka. Nahota může znamenat naivitu, nevinnost, ale také ponížení (děti za válečného období).

3.8 Specifika kresby lidské postavy u dětí s poruchami

V této kapitole se snažím přiblížit některé specifika, které se mohou objevit v kresbě postavy u dětí, které jsou deprivované. Také je vhodné podotknout, že u dětí v DD vzhledem k případné psychopatologii se může stát, že se znázornění postavy vyhýbají, případně je její podoba opožděná či regresivní. Souvisí také s problematikou osobní identity – sebe odmítání, sebe nepřijetí apod., kdy děti postavu začerňují, zaškrtávají.

Anxiózní děti – výtvarná práce s úzkostnými dětmi by měla vést k růstu sebevědomí. Dané téma by mělo vznikat na základě klientovi spontaneity, aby dokázali vyjádřit svůj strach expresivně a pokud možno v krátkém časovém intervalu. (Šicková – Fabrici, 2008) Například děti trpící úzkostí kreslí postavu velmi malou. Tyto děti si nevěří, mají slabou sebedůvěru. Také se může objevit nespojení lidských částí těla, což může souviset i s dospívajícími jedinci, jejich tělesných změn či špatnou hybností těla. Ale také to může být varovným v kontextu sexuálního zneužívání dítěte. Takové děti zvýrazňují pohlavní znaky lidského těla v oblasti trupu či jeho detailního vykreslení. Může však souviset i s věkem dítěte a jeho dospíváním. Úzkostné děti kreslí velmi pečlivě, soustřeďují se na detaily, používají gumu a jsou perfekcionisty. Postava je většinou ve strnulé podobě. Také se může

objevovat v rohu papíru. Paže a ruce jsou krátké, mohou být deformované souvisí se špatnou komunikací s ostatními či pocitu bezmocnosti, strachem.

Agresivní děti – kreslí postavu velmi velkou. Takové děti mají většinou problém se sebepojetím a ve vztazích s ostatními lidmi. Dítě chce být středem pozornosti, ale může to také značit špatnou grafomotorickou koordinaci v souvislosti s jemnou motorikou (bývá u mladších dětí). Oči mohou být velké, zvýrazněné, obočí bývá rozježené a ústa jsou velká, většinou s vykreslenými zuby, které jsou odkazem k agresivnímu chování či chtít ovládat své okolí. Paže a ruce kreslí velké a dominantní. Může souviset i s touhou po moci. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001)

Syndrom ADHD – děti jsou nesoustředěné a většinou překračují hranici papíru.

Poruchy emocí, deprivace – u těchto poruch často chybí v kresbě postavy části těla (např. hlavy, těla, končetin). Nohy bývají ohnuté, což souvisí i s fyzickou nebo psychickou sníženou schopností (Davido, 2001). Takové zobrazování postavy může být i u dětí vyčerpaných, nacházejících se v různých stresových situacích či trpící pocitem bezmocnost a vyčerpáním. Opakem však může být i perfekcionistický přístup v kresbě jako u úzkostných dětí. U těchto klientů může být častý pokles motivace a pozornosti v důsledku deprese, proto je nosné volit pestrou škálu barev a přihlížet ke gestu ruky (Lhotová, Perout, 2018) U jedinců s depresemi se sebeobviňujícími tendencemi bychom měli volit téma jasně a zřetelně a takové, které vyžadují dlouhý čas na dokončení. Pokud klient začíná prostřednictvím výtvarné exprese vykazovat známky agrese, je vnímán jako pozitivní terapeutický efekt. Nosným materiálem je keramická hlína. (Šicková – Fabrici, 2008).

Lehké mentální postižení – jedná se o převahu praktického a konkrétního myšlení nad abstraktním uvažováním a převaha egocentrismu nad objektivitou. V kresbě šestiletého jedince s mentálním postižením vidíme rozdíl ve srovnání s kresbou stejně starého, zdravého dítěte. Proto je důležité respektovat mentální věk jedince. I když je grafický projev dítěte primitivní, může být harmonickým. Tyto děti často stlačují objekty do spodní části papíru. Grafický rukopis je chudý, chyby nejsou opraveny. V obrázcích je nekompletnost charakteristických znaků objektů a často se jeví mylně. (Davido, 2001) Perspektivu v obrázku tito klienti většinou nezvládnou a po jisté instrukci se uchylují k pásovému zobrazení (základna, střední pás – zde se odehrává děj, horní pás – obloha, horizont). V souvislosti s arteterapií se mi osvědčilo s těmito jedinci haptické vnímání světa. Je důležité si uvědomit, že tyto děti tvoří a vnímají realitu především na bázi svých emocí, a proto je vhodné volit hmatově orientované techniky, probíhající na hmatové bázi jako např.

modelování z keramické hlíny. K. H. Menzen (1990) vidí velká pozitiva v tom, že když takový klient maluje, staví, konstruuje, budujeme u něj hlavně prostorové vnímání, vnímání času a kontextu světa. (Šicková – Fabrici, 2008) Lépe si takový klient uvědomuje svůj fyziologický vývoj lidského těla, což vede k posilování sebevědomí a sebehodnocení člověka.

4 ARTETERAPIE – PROCESY A FORMY

V této kapitole přibližuji některé termíny z oblasti arteterapie, které jsou pro mě stěžení a které pokládám za přínosné v procesu tvorby s dětmi.

4.1 Proces tvorby

Veškeré výtvarné tvoření je v podstatě podmíněno od osobnosti jedince. Nejde tak ani o výsledný artefakt, ale o proces tvorby samotný. Způsob, jakým člověk tvoří, s jakými instrumenty zachází, jak nad daným tématem přemýšlí, jak dlouho nad prací „rozjímá“. Proč vlastně tvoří, pro koho, co je motivací, jaké jsou jeho prožitky při tvorbě atd. Umět pohlížet na proměnlivost rozsahu a pochopit klientův artefakt. Všímat si výjimečných rysů v tvorbě, zobecňovat témata. Citlivě vyjít z původního prostoru reality do fantazie a zase se do reality vracet. (Lhotová, Perout, 2018)

Tvořivou činností rozvíjíme osobnostní stránky člověka, které při procesu tvorby uvolňují seberealizaci a osobitost jedince. Všichni lidé mají vrozenou schopnost být tvořivý. Rubinová (2008) mluví o procesu tvorby jako o hojivém procesu.

4.2 Tvůrčí činnost

Jak píše o výtvarném tvoření Campbellová (1998):

- výtvarná tvořivost je pro člověka přirozená,
- každý člověk, ať nadaný či postižený, je schopen tvořit výtvarná díla,
- pokud se stimuluje tvořivá atmosféra uvnitř skupiny, je potenciál jejího rozvoje a sdílených pozitivních pocitů takřka neomezený.
- Díky tvorbě lidé vnímají umění intenzivněji. Lépe mu rozumí a vytvářejí si svůj vlastní názor. Dokážou více samostatně tvořit, být více flexibilní, což vede k pozitivnímu docenění vlastních schopností.
- Klient se při dlouhodobější výtvarné práci učí:
- Projevovat, vnímat a pojmenovávat své emoce způsobem, který ho neohrožuje.
- Schopnosti rozlišovat mezi světy (příběhy), ve kterých se pohybuje.
- Najít nová poselství ve výsledku tvoření.
- Hledat v sobě nové, dosud neznámé způsoby sebevyjádření.

- Hledat v sobě a ve své tvorbě možnosti a zdroje pro řešení svých problémů a obtíží.

4.3 Arteterapie

„Arteterapie představuje soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života“. (Šicková-Fabrici, 2008) Tato definice oboru arteterapie je jednou z mnoha, ale pro moji práci se mi jeví jako nosnou cestou k pomoci jedincům v ústavní výchově.

Arteterapie je v podstatě léčba uměním a z toho je také dobré vycházet. Léčbou rozumíme terapeutický aspekt, ve kterém je zakotven samotný proces tvorby. Umění se v arteterapii stává „mentální hygienou“ a na základě výsledného artefaktu vzniká interpretační hledisko. „Arteterapie umožňuje nejen uvolňovat tenzi tvořivými aktivitami a předcházet tak např. destruktivnímu chování, ale zmírňuje i zažívanou psychickou zátěž.“ (Lhotová, Perout, 2018) V kontextu s tímto faktem vnímám uspokojení klienta prostřednictvím tvorby za nevyhnutelnou součást zdravého vývoje osobnosti člověka. Je na místě si uvědomit deprivační syndrom u některých dětí, které do domova vstupují. Musí se adaptovat na nové prostředí s tím, že jejich životní příběhy jsou velmi plačtivé a často patologické. Proces tvorby umožňuje klientovi lépe se socializovat, poznávat ostatní při skupinové tvořivé činnosti a také sebe samu. Primárně také vychovatel, který činnost řídí, tím hlouběji dítě poznáváme. I když vycházíme na začátku z jistých základních informací o dítěti, komunikace prostřednictvím tvorby nám otvírá vrátka hlubšího, křehkého a nevědomého světa dítěte. I když jen v symbolické rovině. Tvorbou dítě zažívá jistou úlevu a odpoutání se od reálného života. Mizí stav úzkosti, což vede k odhalení konkrétní poruchy u dětí z DD. Citlivost ve vedení procesu tvorby napomáhá posunům v kognitivním, citovém a duchovním rozvoji a tím odbourává obtíže klienta.

Arteterapie je dobrou metodou, která podporuje integritu tělesné, psychosociální a kognitivní funkce. Rozvíjí se jemná i hrubá motorika prostřednictvím procesu tvorby, souvisí s emocionálním odreagováním, kdy se eliminuje případná agresivita, úzkostné napětí, především při použití barev nebo modelování z keramické hlíny. (Lhotová, Perout, 2019) Výtvarný projev má často v těchto případech roli náhradního, neverbálního komunikačního prostředku.

4.3.1 Expresivní terapie

Exprese je jedním z funkčních prvků arteterapie a samotná arteterapie je jednou z expresivních terapií. Je určena pro všechny druhy psychoterapie opírající se o aktivity uměleckého světa.

Expresivní artefakty se pro člověka stávají důležitým sdělením. Fundamentem jisté proměny je však samotný proces tvorby. Rubinová mluví o tzv. celistvosti, která zahrnuje ponoření se do svých emocí (zármutku, hněvu, strachu, radosti), čímž dosáhneme vhledu (zvědomení – náhled), sebe porozuměním a sebeuvědoměním. Expresivní tvorba (pohyb, výtvarná tvorba, psaní, hudba, fantazie) nás implikuje k nevědomí. V kontextu této práce můžeme tvorbou a prostřednictvím různých výtvarných technik vyjádřit nevědomé stránky a tím tak odhalit nové informace a dospět tak k novým úhlům pohledu a vidět věci v jiných kontextech a souvislostech (Rubinová, 2008)

Důležitou se stává exprese tvořícího jedince. Nejde o uměleckou zdatnost člověka či estetický záměr. Jde především o jeho poznávání, porozumění, uvědomění. Tím se v arteterapii můžeme dostat až k harmonickému tvořivému projevu. S expresí souvisí i intuice, kdy se intuitivní vhled stává smyslovou a činnostní interakci s realitou. (Lhotová, Perout, 2018)

Výsledné dílo klienta se stává klíčovým nástrojem přenosu. Tento artefakt je objektem přenosové vazby a tím se emoční rozpoložení klienta nepřenáší přímo na terapeuta, ale zakotvuje se v obraze. Tudíž jde o přenos lateralizovaný, který je svedený mimo osobu terapeuta – vychovatele. Z toho plyne, že jde ruku v ruce proces tvorby s tímto přenosem. Oba procesy se dějí současně. Perout (2018) to popisuje jako „přenosovou funkci obrazu vyplývající ze spojení empatické a prožitkové stránky zážitku během tvorby či vnímání expresivního díla.“ Pojem expresivní dílo se stalo při mé práci v DD přínosnou analogií, kdy jedinec zaujímá k tomuto dílu podobný vztah jako k člověku. Jedinec zažívá empatii a prožívání, které vedou k projekci vnitřního, psychického stavu do díla. Dítě či dospívající se regresivně vrací do minulosti a tím zvýrazňuje zdroje patologických symptomů. Děje se tak „tady a teď“. Tato symbolická exprese klienta je zdárným předpokladem ke zkoumání klienta a projektovaný obsah se stává předmětem analýzy.

Výtvarný artefakt je výslednou prací každého člověka. Samotná existence díla umožňuje zpracovávat, výtvarně cenzurovat obsahy a vkládat je do jiných, nových souvislostí. Procesem vzniká a vyvíjí se a přetrvává v čase. Sama jsem si tento fakt pojmenovala

„časovou smyčkou“ ve smyslu důležitosti archivace dětských prací. Kdy zpětně s jedincem znovu zažíváme emoce, které jsme prožívali situačně při samotné tvorbě. Pocity mohou být pozitivní či negativní, které jsou ukotveny v díle. „Artefakt nám pomáhá vyvolávat obraz zpět do vědomí“ (Lhotová, Perout, 2018). Také s odstupem času nad artefaktem zažíváme s klientem vybavení si vzpomínek, co bylo záměrem vědomím či nevědomím v obrázku, jak je vnímáno dílo s odstupem času, co v něm vidíme nového a v jiných souvislostech.

4.3.2 Projektivně-intervenční arteterapie

Projektivně-intervenční arteterapie (Rožnovská arteterapie) z historického hlediska vychází z projektivní arteterapie, která vychází z psychodynamického hlediska je tedy psychoanalyticky zaměřenou (hlubinná psychologie). Integruje také poznatky terapeutických přístupů – dynamických, behaviorálních (psycho-edukační přístupy – vývojová arteterapie) a humanistických – na člověka zaměřený (fenomenologický, gestalt). Jde o směry, které pracují s výtvarnou tvorbu, dle stanovení léčby a možností pacienta. Například behaviorální přístup a techniky se osvědčily u emočně narušených a mentálně retardovaných dětí, pro které je důležité „zpevňování“ (pochvala) jak o tom pojednává Rubinová (2008). Podle Kratochvíla (1995) jde v prvé řadě o to, nabídnout klientovi vhodné prostředky k tomu, aby jedinci dopomohly k snadnému projevu svých problémů. Estetičnost artefaktu je v tomto směru druhotnou záležitostí. Projektivně-intervenční arteterapie stojí na základě několika specifických opěrných bodů:

Projekce – historie tohoto procesu spadá již do období Jungiánské analytické arteterapie. Jung byl zdatným amatérským krajinářem, ale nejednalo se o malování krajin, nýbrž šlo o projekci jeho vnitřních představ, kterými se hlouběji zabýval (Rubinová, 2008). Oproti Freudovi, který zacházel v obraze se sny, fantazií a s nevědomými faktory jako s jistou skládačkou, která se má vyřešit a vysvětlit se Jung snažil přistupovat k nevědomému obrazu jako k jedinečné jednotce, která podléhá výkladové práci. Postupem času se tak výtvarná činnost stala nedílnou součástí terapeutického procesu. Projekci lze chápat jako práci s artefaktem, která je „projekčním plátnem“. V arteterapii jsou v podstatě všechny výtvarná díla projektivním materiálem. Taková projekce se v psychoterapii děje na bázi, kdy klient připisuje vlastní negativní pocity a přání jiným osobám či jeho aktuální chování je ovlivněno vzpomínkami, které jsou pro klienta frustrující až traumatizující. Arteterapeutický přístup je

v tomto kontextu výtvarné produkce efektivnější formou komunikace než verbální projev v psychoterapii. Kdy jsou traumatizující zážitky dětí jistou cestou asociací vyzdviženy do vědomí a tím odreagovány. (Perout, Lhotová, 2018)

Intervence – jde o metodické instrukce. Arteterapeut vstupuje do rozpracovaného výtvarného díla svými metodickými vstupy a tím tak dosahuje u klienta jisté změny a kultivace výtvarného způsobu vyjadřování klienta. Analogií této změny v myšlení klienta jeho prožívání a chování je právě posun v jeho výtvarném zpracování. Je důležité si uvědomit, že není cílem arteterapeuta ničit klientovu představu, ale citlivým přístupem ovlivnit a motivovat jeho výtvarné zpracování a pomáhat formulací a kultivací. (Lhotová, Perout, 2018)

V průběhu arteterapeutického procesu je důležité vést klienta ke kompozičně a barevně vyváženému artefaktu, který je založen na prolnutí abstraktního a konkrétního prvku. Obrázek by měl obsahovat nejen figurativní prvky, ale také iluzivnost prostorových plánů jejich barevnosti a vzdušné, atmosférické perspektivě. Kyzour (1969) mluví o manipulaci se zástupnou symbolikou, kdy dochází k abreakci a úlevné změně náhledu a ke zmírnění úzkosti.

Techniky a témata – preferencí je tematický akvarel, také akční akvarel, který je založen na náhodném vpíjení barev do mokrého podkladu. I když by se zdálo, že by tato technika mohla být u dětí problémem a jevit se pro dítě jako špatný obrázek v mé praxi tomu tak nebylo. Naučila jsem děti vidět v náhodě výhodu a na bázi volných asociací si některé děti tuto techniku oblíbily. I když jsme šli tvořit do plenéru, byl venku čas i na jiné aktivity a relaxace jako například lehnout si na nedalekou louku a sledovat mračna, které svou prostorovostí, neustálou změnou tvaru a „vpíjením se do sebe“ dětem připomínaly různé obrazce, jako například lidské tváře, zvířata a další abstraktní bytosti. Kouzlo náhody bylo součástí i dalších kombinovaných výtvarných technik (např. vpíjení tuše do klovatiny, enkaustika a další). Je dobré obrázek tematicky ukotvit a zasadit do nějakého kontextu. Témata vedou k individuální historii klienta, regresi s tím také souvisí témata pohádek, pranostik a mýtů. V neposlední řadě jsou to koláže a jejich prostor pro asociace.

Analýza výtvarné tvorby – je založena na popisu. V kontextu s kresbou si všímáme prvků, které se opakují. Souvislosti hledáme i v asociacích, jak jsem zmiňovala výše, které vedou k dotazování. Samotná analýza artefaktu se dotýká výtvarné řeči, která se stává formou vyjádření myšlenky. Vše je spjato s tím, jak klient tvoří, jakou technikou, gestem, originalitou výtvarné realizace své myšlenky. Analýza je na manifestní obsah obrazu. Cílem

je porozumět tomuto obsahu, ale také formě a samotnému procesu tvorby. K tomu využívá kognitivní i emoční procesy. (Lhotová, Perout, 2018)

Analýza výtvarné tvorby se pro mě stala v dětském domově intenzivní a směrodatnou. Ve světě realit tvořivé činnosti se stala „denním chlebem“ pro poznávání, hlubší pochopení a uvědomění si individualit a osobnosti dítěte. Napomáhala mi k lepší komunikaci s dítětem, jejíž cílem bylo porozumění obsahu, formě i procesu výtvarné tvorby v hlubších než běžně reflektovaných souvislostech.

Souvisí také s využitím znalostí výtvarné ontogeneze, ve které může arteterapeut zaznamenat kromě výtvarné neznalosti či nezpracované výtvarné krize, hlavně rozpor mezi fyzickým a emočním věkem. V arteterapii je kladen důraz na ontogenetické procesy, které ovlivňují expresivní výtvarnou tvorbu, myšlení a řeč.

Metoda dotazování je v arteterapii důležitým procesem. Tvoření otázek by nemělo být pouze prvoplánových, ale mělo by vycházet z promyšleného propojení souvislostí a na bázi těchto souvislostí svou otázku vyzdvihnout. Otázka nemusí být hned zodpovězena, klient by neměl mít pocit, že je hnán do kouta. Jedna otázka plodí otázky další, které dopomáhají k náhledu na jisté klientovi obtíže, které implikují možné řešení, kdy se nabalují další náhledy a otevírá se prostor pro další uvědomění a změny další. Arteterapeut by neměl být jediným, který čte ve výtvarné produkci klienta sám, ale klient by měl při hledání odpovědí prozkoumávat a vnímat podněty a provádět tak analýzu spolu s terapeutem. (Lhotová, Perout, 2018)

Kladení otázek na dítě v dětském domově při všedních činnostech dne bylo někdy obtížné, ale při tvořivé činnosti se dítě dokázalo uvolnit a při tvorbě se vracet i k tématům, která pro něj nemuseli být na počátku dne příjemné. Vychovatel by měl být schopen vycházet ze souvislostí v poznávání klienta a situačního rozpoložení. Pokud se dotazování realizuje nad vznikajícím se artefaktem, měl by na dané souvislosti upozornit. Při skupinovém tvoření se k otázkám na jedince přidávaly i ostatní děti, což mnohdy nevadilo. Zde je důležitým zásah dospělého, který by měl umět dotazování usměrnit. V některých případech je lepší se nedotazovat a nechat volný průběh tvorbě a spíše pracovat s hypotézami převedenými do metodické instrukce.

Interpretace – Postupy Rožnovské arteterapie vychází z propojení snové práce a tvorbou symbolu klienta (Kyzour, 2007). Postupy této arteterapie vychází z metodického řízení výtvarné tvorby, její analýze a interpretaci. Směřuje spíše k latentnímu obsahu – na první

pohled nepřístupným významům. Interpretace je produktem jedince, který interpretuje a dává význam jevům, které detekuje. Pacient se díky interpretaci učí pracovat s výtvarnou symbolikou, a tak vstupuje do světa svých konfliktů. Interpretace není zaměřena jen na to, aby z nevědomého působila vědomé či z potlačovaného přiznané, ale vede především ke klientově reflexi a náhledu – ztotožněním výrazu symboliky v životě klienta. V interpretacích si klient uvědomuje souvislosti, významy, kontexty, které se objevují v opakovaných obranách, myšlenkách, chování. Také v regresivních i přítomných vztazích či vývojových stádiích, kde klient uvízl či některou etapu přeskočil či nějak nezvládnul a tím pádem to má vliv na další jeho život. Cílem interpretace je vyvolat sebe porozumění a poskytnout strukturovaný a organizovaný systém poznatků, který vychází z výtvarné tvorby klienta.

4.3.3 Receptivní arteterapie

Ve své praxi jsem také vedla děti k tomu, aby na sebe dokázaly nechat působit umění jiných autorů. Jde o jistý záměr arteterapeuta, jehož cílem by mělo být lepší pochopení vlastního nitra a poznávání pocitů ostatních. Theodor Fechner, který se zabýval moderní estetikou poukazoval na to, že když divák sleduje umělecké dílo, vyžaduje to jeho jistou spolupráci „vcítění“ a tím tak promítá své vlastní emoce do artefaktu. (Šicková – Fabrici, 2008) Výtvarné dílo se stává prostředkem a tím vyvolává citové prožitky. Člověk si může vybavovat výroky svých autorit, rodičů, dochází k vybavování různých myšlenek, které se vztahují k určitým situacím. Takový výtvarný artefakt vnímám jako velmi dobrý prostředek pro rozvíjení komunikace nejen mezi dítětem a dospělým, ale mezi lidmi vůbec. Obraz lidé mohou vnímat ve smyslu metafory. Tvorbou vznikají nová slova. Symbolem, barvou a procesem tvorby nacházím nové vhledy, pohledy. S obrazem se rodí nové představy a kontexty. Promítají se zde klientovy nevědomé stavy, bolesti a přání. Jsou to životní obsahy, které souvisí s touhami, žádostmi, přáními, potřebami, s hlubinnými motivy i psychickými zábranami lidských činů a hnutí. Jak o tom píše Gombrich (1985), obraz se stává jiným jazykem, bohatším a odmítající analyzování a kategorizování vnitřního světa člověka. Obraz nás obdarovává větší variabilitou výkladového kontextu, protože odkazuje k více obsahům, které také sjednocuje.

Obraz může sloužit jako médium chápajícího porozumění. Separačně-individuační proces vyzdvihují psychodynamicky orientováni autoři zabývající se arteterapií. Proto se společné výstavy dětí z dětského domova stávaly každoroční „mozaikou těchto lidských obsahů,

nejen autorů, ale i návštěvníků. Děti o svých dílech dokázaly hovořit, a i mezi sebou utvářely pozitivní vazby prostřednictvím komunikace procesu tvorby.

4.3.4 Individuální arteterapie

Při individuální tvořivé činnosti má dítě vychovatele jen pro sebe. Pozornost k jedinci je intenzivnější. Je vhodnější pro děti, které jsou výbušné, agresivní a svým nevhodným chováním narušují skupinu. Zpočátku individuální přístup vyžadují děti hyperaktivní či anxiózní. (Šicková-Fabrici, 2008)

S tím souvisí individualizace každého dítěte. Z psychologického hlediska se pohlíží na dítě jako na člověka, které má mnoho osobnostních rysů (temperament, styl učení, inteligenci atd.), které musíme nejen při výchově, ale i učení brát v úvahu. Je ve své podstatě prevencí rizik, které ohrožují zdravý a harmonický vývoj dětí. (Gardošová Juliana, Dujková Lenka a kol. 2003)

4.3.5 Skupinová arteterapie

Skupinová tvořivá činnost může probíhat v různých ateliérech, ale pro nás s dětmi byla skupinová tvorba uskutečňována ve společných prostorech dětského domova jako například ve velké jídelně a také mimo něj v exteriéru – na zahradě, v lese. Výhodou skupinového tvoření je skupinová dynamika i v tom, jak okolí vnímá jedince a jeho výsledný artefakt. Skupinovou tvorbu jsme s dětmi měli velmi rádi a tento přístup byl přirozenou cestou pro děti se uvolnit a v podstatě výtvarně „odhalit“ a následné přijetí jedince prostřednictvím tvorby skupinou. 37

Děti ve skupině spolu komunikují, vyměňují si názory, vzájemně se motivují, podporují se při řešení problémů nejen výtvarných. Různorodost věkového zastoupení dětí byla pestrostí a pro mě zajímavou detekcí skupiny ve smyslu, jak dokáže starší pomoci mladšímu či si vzájemně poradit, ucelit myšlenky. Samotné vzájemné působení dětí mnohdy vytvářelo klid a mír a symbiózu skupiny.

Cíle skupinové tvorby, které pokládám za velmi pozitivní je rozvoj tvořivosti, spontaneity, budování důvěry, sebehodnocení, zvyšování osobní autonomie a motivace, svoboda v rozhodování, experimentování, vyjádření emocí, konfliktů, práce s fantazií, nevědomím, vhled, uvědomování si sebe samých, reflexe, rozvoj komunikace – vizuální, slovní, relaxace, ventil, uznání a ocenění druhých, kooperace. (Liebmann, 2010)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 ÚVOD PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části bakalářské práce se zaměřuji na jednotlivé kazuistiky dětí z dětského domova a jejich výtvarného posunu. Rozborem jejich artefaktů, které vznikly v rozmezí pěti let při procesu tvorby v dětském domově. Tyto děti se v domově každodenně setkávaly, komunikovaly spolu, hrály si a pod mým vedením výtvarně pracovaly. Zaměřím se na individuální přístupy v tvorbě i skupinové v kontextu arteterapeutického hlediska. Přiblížím volbu vhodných výtvarných technik, které se mi při mé praxi s dětmi osvědčily. Nejen v individuální práci s dětmi, ale i ve skupinové tvorbě dětí a dospívajících.

5.1 Cíle kazuistik

- Cílem je prokázat terapeutickou účinnost neverbálního sdělení v podobě procesu tvorby, který vnímám jako účinný faktor a na jeho základě budu hodnotit tyto skutečnosti:
- Specifika ve výtvarné produkci klienta
- Analýzu díla z arteterapeutického hlediska
- Nalézání důležitých momentů v tvorbě
- Výtvarný posun a jeho projevy v životě tvůrce

Půjde o kazuistiku 4 dětí, tvorbu a reflexi. S těmito dětmi jsem pracovala pět let. Tvořivá práce s dětmi byla nejen individuální, ale také skupinová. Při individuálním přístupu jsem měla více prostoru a času věnovat se dítěti intenzivněji a přihlížet tak k jeho konkrétním problémům všedního dne. Skupinový přístup jsem měla raději, neboť se děti spolu lépe socializovaly, navzájem se motivovaly a při jistých úkolech kooperovaly. Často jsem s dětmi tvořila v plenéru, na zahradě, v lese. Samotné kouzlo exteriéru přírody tak navodilo uvolněnou atmosféru.

5.2 Charakteristika prostředí, kde probíhal proces tvorby

Místem, kde probíhala tvořivá činnost, byl dětský domov rodinného typu. Dětský domov plní především výchovné, sociální a vzdělávací úkoly. Děti, které se do dětského domova dostanou, mají nařízenou ústavní výchovu. Nejedná se o děti s vážnou poruchou chování. Věkové rozmezí dětí v DD je od 3 do 18 let, mladiství do 26 let, pokud studují. Pokud je na to domov vybaven tak i nezletilé matky s dětmi. Navrhovatelem ústavní výchovy může být

orgán sociálně – právní ochrany dětí (dále jen OSPOD), který schvaluje soud. OSPOD navrhuje ústavní výchovu z důvodů nemohoucnosti rodičů o své děti pečovat a nedbají o jejich tělesný, rozumový a duševní stav. Z důležitých úkolů tohoto domova je snaha o spolupráci s rodinou a také příprava dětí k přechodu do jiného typu náhradní rodinné péče (pěstounská nebo občanská hostitelská péče, adoptivní rodiče). S tím souvisí přirozené zařazení dětí do běžného života společnosti, přípravu na profesní i osobní život. Dětský domov dále spolupracuje s jinými subjekty jako např. různé neziskové organizace a nadace.

Tento konkrétní dětský domov se skládá ze dvou rodinných jednotek, kde je maximálně 8 dětí. V jedné skupině – rodině se pravidelně střídají tři denní vychovatelé a dva noční vychovatelé. V dětském domově byli čtyři společní sourozenci.

Vzhledem k tomu, že jsou v domě děti na jednom podlaží, kde jsou různě rozmístěny pokoje, nachází se zde i společné prostory, kde se děti společně setkávají, hrají si, dívají se na televizi, tvoří, kreslí, malují a realizují společné aktivity.

5.3 Arteterapeutická práce s dětmi

Výtvarná činnost s dětmi byla různorodá vzhledem ke stanoveným pravidlům domova, režimu dne a povinností dětí. Většinou jsem s dětmi tvořivou činnost plánovala na víkend, když jsem měla službu celý den a noc. Probíhala také v týdnu po splnění školních povinností jako nabídka programu na odpoledne. Typy dětí v DD byl specifický dle jejich deprivace, postižení, situačního rozpoložení. Tvořivá činnost se díky mně stala pravidelnou součástí mé role v domově. Vzhledem k tomu, že uvědomělost ze strany vedení a volení profesního týmu na základě osobnostních specifik každého vychovatele jsem byla v roli umělkyně, která dokáže děti namotivovat a vybudit k výtvarné aktivitě. Proces tvorby se pro děti stal přirozeným ventilem, který dopomohl k uvolnění vnitřní tenze dětí, ale také ke zdokonalení se ve výtvarné zdatnosti. Kolegové mě v takovém přístupu podporovali a tím mi pomáhali vytvářet umělecké zázemí v domově i mimo něj ve smyslu různých akcí, které byly výtvarně zaměřeny, na které jsem jezdila s dětmi většinou já. Materiální vybavení na tvořivou činnost jsem si obstarávala sama s finanční podporou DD. Měla jsem štěstí na uvědomělé kolegy, kteří viděli v arteterapeutické činnosti velký potenciál k odbourávání nežádoucího chování u dětí.

5.4 Průběh arteterapeutické činnosti v DD

Obvykle se jednalo o skupinovou arteterapii, která byla pro děti zajímavým stmelením kolektivu. Setkaly se zde děti z obou rodin a nenásilným přístupem ze strany vychovatele se obvykle přidaly další děti. Některé jen přišly posedět a pohovořit, jiní se i přidaly k tvoření. Na začátku se nachystal stůl, ubrus a veškeré barvy a instrumenty, aby je děti měly na očích. V podstatě měly volnou ruku ve výběru techniky. Rádi tvořily uměleckou křídou, akrylem, nebo vodovými barvami. Výzvou byly kombinované techniky jako například zapouštění tuší do mokrého podkladu či klovatiny, vyzkoušely si enkaustiku či modelování z keramické hlíny. Na výtvarném projektu v Beskydech se naučily i techniku linorytu.

Skupina v terapii se na začátku nemusí skládat z důvěrně známých lidí. Je dobré si uvědomit, že děti v DD se nevnímají jako sourozenci, ale v podstatě jde o cizí lidi, se kterými musí děti nevyhnutelně žít. Křehkost dětské duše, která díky procesu tvorby promluvila k ostatním i k sobě samotnému je všudypřítomná a utváří emoční ladění klimatu skupiny. Vychovatel je od toho, aby byl důsledným pozorovatelem, empatickým člověkem, psychologem, výtvarníkem a dokázal vstupovat do těchto rolí uvědoměle a s jistotou. Ve výtvarné činnosti nevládla rigorózní autoritativnost, ale spíše kamarádský přístup, svobodného nahlížení na realitu tvorby. „Jádrem léčby ve skupinové i v rodinné terapii jsou proces a vztahy. Skupinové prožitky slouží jako živná půda pro růst a sebepojetí a přinášejí terapeutovi bohaté diagnostické informace.“ (Rubinová, 2008)

6 KAZUISTIKY

6.1 Kazuistika č. 1 – Pavel, 10 let

Anamnéza chlapce

Jedná se o chlapce, kterého jsem měla možnost poznávat v časovém rozmezí 5 let. Chlapec chodil do třídy s programem praktické školy při základní škole speciální. Pavel byl ve třídě pro žáky s lehkým až středně těžkým mentálním postižením. Zde se prioritně soustředila pozornost na rozvoj řeči formou logopedických postupů. Do dětského domova přišel, když mu bylo 5 let.

Rodinná anamnéza

Většinou je o rodičích zjištěno velmi málo informací. Otec chlapce měl základní vzdělání a matka střední školu. Rodiče chlapce inklinovali k alkoholu. V tomto případě matka více než otec, který se snažil hodně pracovat. Rodina měla finanční problémy a matka ve výchově dětí postupně úplně selhala. Děti byly často svědky nepřijatelných hádek a situací, které byly ovlivněny častým alkoholovým popíjením matky. Byly často bez dozoru a vyrůstaly v podstatě bez pravidel a hranic. Pětiletý chlapec měl další tři sourozence. Dvě děti byly v tu dobu 3leté dvojčata a nejstarší měl pouhých 6 let. Ten se často o své mladší sourozence staral a ve svém velmi dětském věku zastupoval oba rodiče. Děti byly již od batolecího věku v péči orgánu sociálně právní ochrany dětí – OSPOD. Do výchovy dětí vstupovali a pomáhali prarodiče – rodiče otce, kteří se snažili podílet na výchově po celou dobu, kdy byly děti v ústavní výchově. Všechny děti byly umístěny do kojeneckého ústavu. Dva starší z nich byli po určité době přemístěny do dětského domova. Později se do tohoto domova dostali i jejich mladší sourozenci.

Osobnost chlapce

Pavel díky špatné výslovnosti se v domově dostával do záchvatů vzteku, protože mu často nikdo nerozuměl a on to špatně snášel. Byl velmi divoký a hyperaktivní. Měl rád sport, ale vzhledem k jeho handicapu se musel hlídat a častý odpočinek byl na místě. Avšak neopomínejme to, že v rámci vývoje dítěte je člověk po šestém roce aktivní, nestabilní**.** Jeho chování někdy vykazovalo známky autismu. Při hře často opakoval stejný pohyb a vydával u toho stejný zvuk. To se stávalo i při tvůrčí činnosti ve smyslu kresby – stejné tahy tužkou pořád dokola. Jeho rozumová schopnost a praktické dovednosti odpovídaly jeho věku 5 let. Pohybově na tom byl velmi dobře. Uměl rozlišit základní tvary a barvy. Jemná motorika

byla v normě, avšak měl větší tlak na tužku doprovázenou křečovitými pohyby. Jeho kresba lidské postavy byla opožděná a vzhledem k tomu, že se slovně moc nevyjadřoval, používal „svou vlastní řeč“. Expresivnost v řeči byla i postupem času stále opožděna, a i když byla po dobu ústavní výchovy realizováno pravidelné logopedické cvičení, chlapec se uchyloval jen k jedno a dvojslabičným slovům. Proto byla pro chlapce komunikace prostřednictvím procesu tvorby velmi oblíbená.

Zdravotní stav chlapce a typy postižení

- Cyanotická srdeční vada – symptomy Fallotova tetralogie – chlapec krátce po porodu podstoupil operaci srdce.
- Zpomalený růst kostí
- Enuréza, která se postupně v DD odbourala.
- Hraniční IQ (lehké mentální postižení).
- Expresivní dysfázie (opožděný vývoj řeči) -> vývojová dysfázie (symptomatická vada řeči)
- Lehké sluchové postižení – nedoléčení zánětu dutin a sluchovodu a dýchacích cest. Byly mu zavedeny ventilační trubičky
- Oční vada – nosil brýle.

Po nástupu do dětského domova chlapec absolvoval různá vyšetření. Pravidelně navštěvoval endokrinologickou ambulanci, neurologii, kde mu byla zjištěna lehká odchylka v mozkové činnosti s podezřením na slabou epilepsii. Velká část zdravotních problémů pramenila ze zanedbání péče ze strany rodičů.

Sociální a vztahová problematika

Chlapec byl velmi interaktivní, rád se tulil a dokázal být velmi přátelský. Čehož dokázal také velmi dobře využívat pro svůj prospěch. To byl, ale problém u většiny dětí v DD. Velmi rád byl ve společnosti ostatních dětí, svých vrstevníků i starších jedinců. Dokázal se nadchnout pro jakoukoliv aktivitu. S jeho výchovou je spjata soudržnost ostatních v domově a pochopení individualit jedince. Bylo důležité, aby nejen vychovatelé, ale i ostatní děti se přirozeně podíleli na chlapcově učení. Ve smyslu špatné výslovnosti, snažit se na to chlapce upozornit a důslednou artikulací ho opravit. Rád hrál různé hry s pravidly. Kdo však pravidla porušoval, toho neměl problém i fyzicky napadnout a vztekat se. Se svým starším bratrem

často soupeřil. A tvůrčí činnost někdy vnímal jako soutěžení s bratrem, proto byl na místě individuální přístup bez přítomnosti bratra. Když ve hře prohrál, sekl se, nekomunikoval, dostával hysterické záchvaty, které byly doprovázené vztekem, brekem a křikem. Pro všechny i pro něj to bylo velmi frustrujícím. Hráli jsme také hru s obrázky „Uhádni, co kreslím“. I skupinově, kdy se každý snažil nakreslit objekt či předmět a ostatní se to pokoušeli uhodnout postupným kreslením. To chlapci pomáhalo mu nabídnout slova v obrázcích, které se poté snažil sám správně vyslovit.

Výtvarný projev

Kreslení a malování měl rád a vzhledem k jeho postižení byla tvorba nevyhnutelnou součástí jeho životního vývoje. Proces tvorby ho často zbavoval vnitřní agrese a nespokojenosti. Jednoduše řečeno, z negativního situačního stavu se „vymaloval“. Rád tvořil abstraktně. Nebál se experimentovat a kombinovat techniky. Miloval gestickou malbu.

Míchání barev

Obr. č. 1 – Míchání barev, Pavel 5, 5 let

Na tomto obrázku je viditelné zaujetí chlapce nad výtvarnou činností. Zde se jednalo o individuální přístup k dítěti. V podstatě šlo o experiment v míchání barev vodovými barvami. Nanášení čistých barevných tónů a sledování výsledného efektu, když se spojí dvě a více barev. Dříve chlapci dělalo problém rozlišit barvy, díky těmto cvičením se v poznávání barev postupně zdokonalil. Do procesu se hluboce ponořil, líbilo se mu malování nejen na papír, ale i na paletu, kterou byl umělohmotný tácek. Dostával se v soustředěnosti až do jistého „svého“ transu. Prožíval uspokojení a jeho soustředění nad jednou částí plochy papíru, kde opatrnými pohyby vkládal jednu barvu vedle druhé, zažíval také údiv nad tím, když se hranice dvou barev propojily a náhodně smíchaly. Je nosné vzpomenout, že mu paleta sloužila spíše jako stimul pohybů ruky, protože chlapcova motorika byla velmi gestickou a plocha palety mu umožnila nekoordinované pohyby usměrnit. Chlapec vytvořil jistý vzorník barev, barevnou mozaiku, kterou jsme na závěr prozkoumali a společně poznávali barvy.

Chlapec byl velmi hravé dítě. A právě hra je úzce spjata s uměním. V podstatě jde o Kantův výraz „bezzájmové zalíbení“, kdy ve hře člověk nepřistupuje k věcem jako k předmětům uspokojující tělesné potřeby, ale zájem je o jejich jiné vlastnosti, které z nich činí atraktivní předměty v poznávání. (Mišurcová, Severová, 1997) Kupříkladu, chlapec dostal sklenici s vodou, štětec, barvy a další instrumenty (houbičku, hadřík, paletu), ale než začal tvořit – malovat, vzal sklenici s vodou, prohlížel si ji, různě nakláněl proti světlu. Po namočení štětce do barvy a prvotní omytí štětce ve sklenici s vodou chlapec detekoval s velkým zájmem barevné víry, které se vytvořily v čisté vodě. Již toto prvotní zaujetí chlapce jsem vnímala velmi pozitivním. Toto chlapcovo zkoumání bylo pro něj relaxací, uvolněním a přirozenou radostí.

Malba na hudbu

Samotná detekce chlapce, či celé skupiny při práci mi pomohla k důslednějšímu přístupu a pochopení klienta. Chlapec byl při práci velmi živelný a jeho rychlé pohyby ruky i celého těla byly dynamicky a expresívně zapojeny do procesu tvorby. Rád kombinoval techniky, nebál se experimentovat, riskovat. Jako například při malování na hudbu si zvolil zapouštění tuše do klovatiny. Výběr barev byl velmi temný. Odstíny tmavě modré přecházející až do fialové. K dispozici měl chlapec základní barvy, ale pro svou práci volil tmavší odstíny. Na začátku tvoření byl velmi roztěkaný. Proto jsem mu nabídla k práci s tuší i klovatinu, která ho přinutila se na práci intenzivněji soustředit a zpomalit jeho expresivní malbu. I když jeho proces tvorby býval velmi živelný u této techniky se dokázal na chvíli zaměřit na pomalý

proces zapíjení barev. Dokázal být soustředěný a radostně vnímal postupné vpíjení barev – tuše do klovatiny. Zkoumal, jak se transparentní klovatina může nanášet na bílý výkres a vytvářet tak mapu čar do kterých se zapouští tuš či akvarel. Po zaschnutí se vytvořil jistý náhodný reliéf či struktura, kterou chlapec vyzdvihnul. Ve smyslu haptického uspokojení, když přejel dlaní po ploše výkresu, nesrozumitelně, ale radostně vykřikl. Hmatově se mu práce líbila. O vzniklém díle jsme hovořili. Měl velmi bujnou fantazii a v obrázku dokázal vidět různé „příšerky a postavy“. Bavili ho asociační hry. Abstraktní tvorba chlapce uklidňovala a zažíval radost z překvapení. Hudba, kterou chlapec při práci poslouchal, byla spíše pomalejšího rázu, dá se říci, že chlapce zklidňovala. Při procesu upozorňoval a komentoval, to, co mu na papíře postupně vznikalo. Také začal papír různě otáčet, aby změnil směr stékajících skvrn. Proces náhody ho bavil a motivaci ode mě vnímal jen jako cestu, která ho vedla k dalšímu zkoumání. Také využil techniku slashpainting – cákání štětcem s barvou přímo na papír. Akční malba ho uspokojila a jistou vnitřní agresi vložil do díla.

Obr. č. 2 – Malba na hudbu, Pavel 6 let

Je nosné přihlížet k rozpoložení dítěte a dle toho volit téma. O námětu jsme na začátku hovořili a někdy si děti zvolily téma sami. V kontextu fantazijních a imaginárních krajin dávají divákovi prostor pro asociace. V takových obrazech se kombinuje abstraktní a reálný prvek, na který chlapec sám upozornil, když mu stékající skvrny připomínaly tok řek. Verbalizace asociací nad dílem však s chlapcem nebyla jednoduchá vzhledem k jeho špatné

výslovnosti. Na místě byla má pohotovost a trefná tektonika dotazů ve smyslu: „Jsou to řeky?“ „Jsou to prameny vodopádu?“. Chlapce jsem tím nechtěla tlačit někam, kam nechtěl a pokud jsem se do jeho představy netrefila a obrázek jsem nečetla správně, dokázal mi reagovat záporem – grimasou a pohybem hlavy, která byla pro mě směrodatnou. Někdy se při interpretacích stávalo, že se snažil něco vysvětlit, ale někdy se opravdu chlapci nerozumělo, což mohlo být pro chlapce frustrujícím. Nespokojeně mávnul rukou a bylo zjevné, že ho nepochopení ze strany dospělého mrzí. K tomu byla příhodnější skupinová činnost, protože některé starší děti, chlapci dokázali rozumět. Společnými silami jsme se snažili formulovat věty, které chlapec obsahově potvrdil, že jsou správně.

Můj dům, můj hrad

Při tématu „Můj dům, můj hrad“ vzniklo dílo, kde chlapec nakreslil velký dům s hojností oken. Jako instrument si chlapec zvolil tužku a později k vykreslení druhého plánu hnědou rudku. Umístění komínu poukazuje na tak zvaný R – princip, který děti v tomto věku často používají. Komín je umístěn kolmo ke střeše. Komín má tvar jakési věžičky až bodavého tvaru. V obrázku je automobil s lidmi. Dopravní prostředky kreslí dítě v tomto věku velmi rádi. Jde o bytostný zájem o pohyb. Lidé jsou však v obrázku velmi malí a nejsou moc figurativně propracovaní. Souvisí s regresivním figurativním prvkem. Postavy jsou jen tzv. hůlkovým schématem. Objevuje se zde i tzv. transparence, kdy vidíme skrz stěnu automobilu. Dopravní prostředky chlapci v dětském domově kreslili často a velmi rádi. Uvědomovali si, že je auto v dnešní době důležité, aby se člověk někam dostal dále na výlet, nákup či do školy. Bavilo je učit se poznávání značek aut a při procházce po městě se předháněli, kdo zná více typů aut. Souvisí však s jeho lehkou hraniční retardací. Vše v obrázku vypovídalo o jeho životě v dětském domově, kde žije s ostatními dětmi, které zrovna společně odjíždějí velkým autem na dovolenou. Z hlediska výtvarné ontogeneze a preschematického období je vidět hieratická či významová perspektiva. Emočně významným prvkem pro dítě je dům, který je zpracován jako největší. Má mnoho oken a velmi malé dveře. Hojnost oken je spíše neúčelnou kresbou tzv. nepravým ornamentem. „Části, které dítě nemohlo zvládnout, se mění v rytmicky pojednanou plochu.“ (Uždil, 1974). Dům má atypický tvar, který může být jen výsledkem experimentu a objevem geometrického tvaru, což zvládají už i mladší děti. Je umístěn směrem doprava od středu. S kopci za domem se jeví Pavel bezradným, má problém s geometrickými útvary a jejich střídáním. Dům stojí pevně na spodní lince obrázku. Chlapec věděl, kde je doma. I když si

ho i jeho sourozence otec a prarodiče brávali na víkendy či některé dny v prázdniny, do domova se vracel s jistou samozřejmostí a nevyhnutelností. Dveří je na domě nakresleno více vzhledem ke zkušenosti chlapce vycházející z architektury domova. Dveře jsou zavřené, může značit jistou chlapcovu uzavřenost. V tomto případě situační. Ale zpravidla bývají dveře kreslena zavřené. Při samotné kresbě byl Pavel klidný a mlčenlivý. O lince přemýšlel, nepřekresloval. Okna jsou zavřená jistým křížem, který mělo dítě tendence pečlivě vykreslit do každého okna. Může odkazovat k zákazu. Lukáš byl velmi živé dítě a často se rozčiloval a pral se svým starším bratrem. A právě v tomto případě měl nastolen jistý trest – zákaz pohádky před spaním. Brala jsem v potaz situační rozpoložení dítěte**.** Na konci tohoto ontogenetického období se objevuje čára země jako významný kompoziční prvek. Zde je linkou spodní okraj výkresu. Z komínu na domě se kouří. Vypovídá o jistém ději – něco se v obrázku děje. Zajímavostí je vznášející se strom s mohutným kmenem, který se v jeho tvorbě často objevoval. Jednalo se o strom listnatý. Kopců je v obrázku nakresleno více, především v pravé části za domem. V tomto případě se jedná o instrukci z mé strany: „Co se děje za domem?“ O tomto obrázku rád mluvil. Líbila se mu reálná představa, že jede na letní dovolenou**, k**terou jsme si s dětmi patřičně užívali.

Obr. č. 3 – Můj dům, můj hrad, Pavel 6 let

Při interpretaci jsem vnímala, co chlapec kreslil s jistou rukou a kde měl problém, kdy gumoval. V tomto obrázku gumu vůbec nepoužil. Dům začal kreslit jako první, postupně přidával auta a ostatní objekty strom a kopce, okna a dveře. Je důležité pohlížet na obraz jako na celek, všímat si čím je zajímavý jako například tvar plošného domu, kdy nám spodní

část splývá se střechou. Nejsou tyto dva prostory odděleny čárou. Při mém dotazování, co na obrázku je. Například, kdo všechno sedí v autě, kdo zůstal doma? Na tuto otázku mi chlapec přitakal, že nikdo, protože je domov zavřený, vždy, když jedeme na letní dovolenou. Vycházel z vlastní zkušenosti. Vzhledem k jeho špatné řeči byly otázky z mé strany důležité a byla jsem ráda, když jsem uměla v obrázku číst a klást otázky daného kontextu. Obrázek byl velkým kresebným výkonem chlapce vzhledem k jeho hyperaktivitě. A dané téma ho již na začátku nadchlo.

Pohádka o zvířatech – „O slonečkovi“

Obr. č. 4 – Pohádka o zvířatech – „O slonečkovi“, Pavel 6, 5 let

Rád maloval létající ptáky a slona. Proč takové téma? Byl to nekonečný příběh, který jsem dětem často vyprávěla před spaním. Děj pohádky byl smyšlený a odvíjel se od mé fantazie vyprávění a zkušenosti. Fundamentem v příběhu byla zvířata na krásném tropickém ostrově. Každé zvíře představovalo dítě v dětském domově. Chlapce suploval papoušek s velkým zobákem. Jeho starší bratr byl malým slonem. Každé zvíře mělo charakteristické rysy jednotlivých dětí v domově. Připomíná téma „Začarované rodiny“. To se dětem líbilo a uspokojovalo je vědomí, že každý má svoji roli, jak v pohádce, tak v reálném životě. Chlapec špatně mluvil, byl hyperaktivní, proto byl pestrým, poletujícím papouškem, který paradoxně živelně komunikuje s okolím. Jeho bratr byl korpulentní postavy, proto se stal v příběhu slonem. Pohádka se jmenovala „O slonečkovi“. V obrázku vidíme, jak se mu postava bratra prolínala s jeho postavou papouška. Zobák připomínal spíše chobot slona. Na rozdíl od toho, jak zobrazují ptáka dospělí, dítě zdůrazňuje ptačí tělo a křídla jen připojuje. Zajímavým je

fixovaná podoba grafického pojetí stromů a symbolika v rozdílném provedení. Zřejmě se jednalo o deprivační potenciál. Jsou v obrázku spolu s ptáky dominantou. Jedná se o kresbu schematického období. Vykreslení fixem kontrolovaně gesticky čáral a snažil se nepřetáhnout konturu siluety stromu, což ho zklidňovalo. Snažil se fixem nepřetáhnout plochu objektu. Na můj popud k dokreslení pozadí reagoval s nezájmem.

V pravé horní části obrázku je slunce, které je v produkci zajímavým prvkem. Upoutá svou pozornost již **výrazem ve tváři**. Vidíme zde antropomorfizaci – polidštění objektu a zřejmě se jedná o převzatý motiv. Slunce je umístěno vpravo na straně listnatého stromu. Slunce je častým symbolem obrázku. V tomto případě bychom mohli usuzovat vztahování se k otci či mužské autoritě. Otec dětem chyběl a chlapec měl otce velmi rád. Také to mohla být autorita dědečka, který si je často brával na víkendy. V podstatě se s otcem střídali. Nebylo to jednoduché, z důvodů toho, že matka ve výchově chyběla a chlapec měl v domově další tři sourozence viz. anamnéza dítěte. Větvení stromu vlevo je řídké a velmi chatrné. Stačí fouknout a větvení je pryč.

Slon a pták – postavy z pohádky se opakovaly velmi často i v jiném provedení výtvarné techniky.

Obr. č. 5 – Slon a pták, Pavel 7 let

Zobrazení zvířat je dětem velmi blízké. I když některé nikdy neviděly na vlastní oči. Pohádky, bajky, filmy a čtení z knih jim mnoho napověděli. Zvíře se stává pro dítě skutečnou bytostí. V tomto případě zvíře představuje samotného chlapce vpravo nahoře, jako poletujícího papouška a jeho bratra jako slona, který je dominantou v obrázku zasazeného

v centru na spodní hraně výkresu. Jedná se zase o postavy z pohádky, kterou jsem jim často vyprávěla. Do zvířat chlapec uschovával i své citové problémy. Jako například útočné chování ke svému bratrovi. V obrázku chlapec sebe jako papouška umístil do pravého vrchního rohu. Poletující bytost je antropomorfní, což souvisí i s jeho ontogenetickým vývojem kresby. Chlapec si výjimečně zvolil techniku akvarelu. V tomto věku děti malují se záměrem a je třeba to podporovat více než asociační kouzla. Pravá část obrázku je jakoby ponořena do jiného světa než strana levá. Temné odstíny modré, šedé až černé vpravo vytváří náhodně zajímavé „figury" pod poletujícím papouškem zobrazeným z en facu. Tyto abstraktní postavy vpravo dole působí jako strašidla, „bubáci", kterých se chlapec bál a nevědomě je zhmotnil v obrázku. Nebylo záměrem. Otevřenými křídly papouška dítě vystihlo jistý pohyb v obrázku. Slon s velkým chobotem, vypadá spíše jako velký zobák, na kterém je nasazena hlava ve stejných barvách jako u poletujícího ptáka. Hlava slona i papouška se jeví identickými. Může souviset s výtvarným vývojem dítěte, kdy děti kreslí tváře čelně. I když se jedná o postavu z profilu (nakreslí obě oči a nos z boku). Podobnost může souviset i se ztotožněním se s bratrem. Oba na sobě byli velmi citově závislý. V reálném životě se často sledovali navzájem, co kdo dělá, jak to dělá, kdo je v příběhu pohádky vůdčí a kdo méně, kdo komu pomohl. Tato pohádka mi hodně pomohla usměrňovat chlapce v jejich životě. Jak ve vzájemném vztahu k sobě samotným, tak v chování k druhým lidem. Dopomohla mně eliminovat patologické chování, usměrňovat souboje mezi nimi. Děti byly zvědavé, co bude zrovna za díl pohádky. Co se v ní stane, kdo, koho zachrání, kdo komu pomůže. To je přesně to, co děti v tomto věku zajímá a bývá inspirací pro kreslení a malování, tedy próza příběhu, emoční obsahy až v pozdějším věku. Nakonec jen ony bývají tím podstatným. Příběh pohádky mi často dopomohl k tomu, aby si chlapci lépe uvědomili přestupky, kterých se dopustili přes den. Jistý problém jsem zakomponovala přímo do pohádky. Tím jsme si přirozeně zrekapitulovali dění všedního den a upozornila jsem na neshody mezi chlapci, které jsem včlenila mezi postavy zvířat v příběhu. Vyprávěním této nekonečné pohádky „O slonečkovi" a následném malování děti pozitivně ovlivnilo a mělo pro ně větší efekt než situační napomenutí a zákazy po negativních projevech v chování chlapců. Slon v obrázku míří směrem zprava doleva a kráčí po zelené trávě, která je hráškově barevná. Všudypřítomné sluneční paprsky vlevo nahoře svítí na oba „chlapce". Jsou velmi stylizovány, ale v obrázku působí jako zahřívací elementy postavy otce, kterého děti velmi milovali. Celkové zjednodušení tvarů, ať už tvarů figur zvířat či okolí souvisí s výtvarnou technikou a užitím instrumentu štětce, kterým chlapec tvořil.

Práce s keramickou hlínou

Také se mi kladně osvědčila práce s keramickou hlínou. Tvorba s hlínou má význam především u dětí s hyperkinetickou poruchou či s opozičním vzdorovitým chováním. Svou hyperaktivitu při procesu modelování děti dokážou lépe ukočírovat. Chlapec se při tvorbě uvolnil a práce s hlínou ho těšila a uspokojovala. Často samotnou tvorbu předcházel chlapcův neklid, agrese, vztek. Když byl agresivní a ubližoval ostatním dětem při práci, opřela jsem mu dřevěnou desku o zeď, kde jsem nakreslila terč. Chlapec zaujmul pozici, připravil si kuličky z hlíny a pokoušel se trefit střed terče. Tím se přirozeně seznámil s prací s hlínou, tím, že modeloval náboje, ale také se soustředil na přesnost hodu. I když se sem tam rozzuřil, když se mu hod nepovedl, motivací z mé strany se dokázal vrátit a vybitím do desky vnitřní tenzi ukočírovat do stavu, kdy přišel ke stolu a začal modelovat. „Podobně jako za letní bouřky je možno do země, do hlíny svést obrovskou energii blesku, je hlína schopna v arteterapeutickém kontextu eliminovat nebo uzemnit výbuchy agresivity, hněv, zuřivost, ale i žal a smutek“. (Šicková-Fabrici, 2008) Zažíval uspokojení díky haptickému kontaktu s materiálem, keramickou hlínou. Již nerušil ostatní při práci. Hlínu natahoval a různě mačkal. Keramická hlína se pro něj stala motivační silou a fascinujícím médiem. Fyzickým přítlakem na hlínu uvolnil vnitřní přemíru energie, agresi či úzkost. U tvorby déle vydržel. Během tvorby vznikly pod rukama chlapce zajímavé, abstraktní 3D skulptury. Konečným artefaktem se stal strom s mohutným kmenem a střídmějším větvením. I tento poslední artefakt zmačkáním zničil. Takové stromy se mu v tvorbě často objevovaly. Zde nešlo ani tak o výsledné dílo jako o samotný proces tvorby a jeho vývoj. Jistým přemodelováním jednoho kusu hlíny objevoval v materiálu 3D objekty, které vznikaly a mačkáním – destrukcí zanikaly. Z agresivního a hlučného chlapce se stal tichý, rozvážný a hluboce zaujatý kluk. Vidím zde zdařilý příklad přenosu, který vznikl na bázi modelování a tvarovostí hlíny se promítlo i do jeho chování a komunikace s druhými ve skupině.

Duha a strom

Obr. č. 6 – Duha a strom, Pavel 8 let

Téma obrázku si chlapec zvolil na bázi mé motivaci, vycházející z faktu, jak vzniká duha. Zvolil si akrylové barvy, které začal v pastózních barvách nanášet přímo na papír. Tentokrát vodu na ředění barev použil minimálně. Tím byl také výsledek sdělnější než u vodových barev. Duhu umístil do levého horního rohu. Mohlo by být odkazem k regresi k matce. Duha je dominantou v obrázku a je zpracována obráceně. Mohlo by souviset se stereotypem v zobrazování slunce. Teplé, hutné barvy duhy zakončené černou jsou extrovertního charakteru. Jakási afektivní regulace citů. Strom vpravo působí jako abstraktní ruka. Vznikl zde náhodný efekt v překrývání objektů, kdy jako by první namaloval chlapec slunce ve druhém plánu a po té strom v prvním plánu. Je dobré na tuto skutečnost dítě upozornit. V obrázku vidím vícegenerační téma. Duhou by mohla být matka, sluncem otec – mužská autorita, stromem chlapec a kytkou jeho mladší sestra.

„Hrajeme fotbal“

Obr. č. 7 – „Hrajeme fotbal“, Pavel 8 let

Téma obrázku si chlapec volil sám. Se starším bratrem rád hrával fotbal na hřišti za domem. Oba spolu s dalšími sourozenci dvojčaty chodili pravidelně na florbal. Pohyb měl Pavel velmi rád. Vzhledem k jeho kardiovaskulárnímu omezení se nesměl tolik namáhat. Při větší fyzické zátěži mu díky špatnému prokrvení mozku zčervenala jedna polovina tváře. To byl ukazatel s výstrahou, že si musí jít oddechnout. Což chlapci často způsobilo afekt vzteku, protože v zápalu hry musel na chvíli z hřiště odejít. Choval se jako zvířátko, jako psík, kterému hodíte míč do vody a on stále a stále pro něj běhá až do doby, kdy to člověk utne. Jinak by za míčem běhal až do úplného vyčerpání. Chlapci chyběla v tomto směru sebereflexe. Tento obrázek maloval modrou temperou a tuší. Tvořil venku na zahradě a snad i kvůli vyžadovanému nucenému odpočinku volil modrou barvu pozadí. Kresba tuší, kterou měl chlapec v oblibě je velmi stylizovaná, avšak při tvorbě a kresbě jednotlivých částí měl pohyb ruky jistý a výrazný. Vztyčené ruce upozorňují v obrázku na pohyb. V tvorbě neměl skoro žádné zábrany, což souviselo i s jeho přístupem k životu a ostatním. Byl veselý, interaktivní a velmi soutěživý.

Na obrázku byl on jako hráč, který dal zrovna gól a na pozici brankáře byl jeho korpulentnější bratr. Tato tvorba byla v mezičase chlapcova odpočinku, kdy musel na

krátkou dobu odejít z hřiště. To chlapec velmi špatně snášel. Proto chvilkový únik k malování ho přirozeně zklidnil. V první fázi vymaloval modré pozadí, což mu umožnilo se vydýchat a koncentrovat se, pak přišla fáze schnutí, to jsme si povídali o tom, kdo dal gól či způsobil faul. To chlapce motivovalo k tomu, co následovalo. Vzal černou tuš a štětcem, který do ní namáčel, namaloval dění na hřišti. Kresba byla velmi rychlá, protože se nemohl dočkat aktivního zapojení se zpět do hry na hřišti. Obrázek vypovídá o situačním vnitřním neklidu. Objekty chlapec kreslil štětcem a jeho přítlak na štětec byl výrazným. Kresba štětcem je pro děti s jistou dysfunkcí či jinou organickou poruchou docela problém, stejně tak u akvarelu. Složitá je koordinace ruky a štětce a na rukopisu v obrázku je to patrné. Jde poznat obtížnost ve zvládání výtvarné techniky. Někde tlačil až k roztékání a někde se objevuje na něj až nezvykle tenká linka. Figury se jeví nestabilně a jsou sestaveny ze zvláštních geometrických prvků trupu. Výsledek je zajímavý svou rustikální charakteristikou, je však odkazem k problému dítěte.

Abstraktní tvorba na zahradě

Obr. č. 8 a 9 – Abstraktní tvorba na zahradě, Pavel 8, 5 let

Abstraktní tvoření měl chlapec velmi rád jak v interiéru, tak v exteriéru. Po tvořivé činnosti na zahradě jsme se často věnovali pohybovým aktivitám na hřišti, které měli děti na zahradě za domem. Tvoření probíhalo skupinově, ale chlapec si vždy našel zajímavé místo, kde maloval o samotě. Dle fotky vidíme, jak si dopomohl vlastním nápadem ke zdárnější tvorbě, když využil schůdky skluzavky jako malířský stojan. Chlapec dokázal být velmi kreativní a vynalézavý.

Koláž

Obr. č. 10, Koláž

Tato koláž vznikla na můj popud k vernisáži a výstavě, kterou jsme chystali a artefakty paspartovali. Podílel se na ní chlapec spolu se svými sourozenci. Starším bratrem a mladšími dvojčaty, z nichž dívka namalovala berušku vlevo dole, chlapec dvojče motýla vpravo nahoře, nejstarší z nich slona jako svou postavu z pohádky a zmíněný Pavel sebe – papouška – tukana. Na této koláži je zajímavým objektem beruška dívky, nad kterou jsme se s dětmi pozastavili. Různě jsme ji začali otáčet a tím dětem připomínala různé předměty živé i neživé. Jako například stolní lampu, lustr, chobotničku dle filmového příběhu „Chobotnice z druhého patra“ (technika volných asociací).

6.1.1 Shrnutí

V průběhu našeho výtvarného tvoření byl chlapec velmi aktivní a často vykazoval známky spokojenosti, radosti a zmírnění jeho hyperaktivity a agresivního chování. Jeho nestabilita a výbušnost se mi dařila tvořivou činností korigovat. Nebylo to však vždy jednoduché. Musela jsem přihlížet k situačnímu rozpoložení dítěte a dle toho volit téma a techniku. Proto pestrý výběr těchto náležitostí byl nosným předpokladem k úspěchu. Chlapec udělal posun nejen v ontogenetickém výtvarném zobrazování, ale zdokonalil se v samotném poznávání barev, míchání, experimentování a kombinování technik. V jeho výtvarné produkci se často

objevoval strom. Z arteterapeutického hlediska mohl strom představovat lidskou figuru. Mohutným kmenem mohl být mohutný hrudník, který měl chlapec fyzicky vystouplý díky srdeční vadě a operaci, kterou prodělal, když byl batole. Často na svůj hrudník a velkou jizvu po výkonu upozorňoval.

Práce s keramickou hlínou byla pro chlapce až bytostnou krásou tvaru, hapticky vnímat objekty kolem sebe, ale i svou fyziologickou stavbou těla jako jeho atypický hrudník, na který rád hmatem poukazoval. Byl velmi interaktivní jedinec, který si objetí a fyzický kontakt vyžadoval. Myslím, že to souviselo i s absencí matky po porodu, kdy dítě ještě úplně nevidí a je odkázáno na doteky jiných, především matky, kdy se utváří silná, mateřská vazba. Celé tělo dítěte je vlastně „hmatovým orgánem", jak o tom píše Šicková – Fabrici (2008), deficit těchto dotyků, které dítě potřebuje cítit a zažívat vede k nepříznivému, celkovému vývoji dítěte.

Tvorba se pro něj stala „denním chlebem". A i když se do všeho vrhal po hlavě, citlivým přístupem se dokázal zklidnit a negativní stavy vložit do díla. Oblíbeným tématem mu byla pohádka o zvířatech, ve kterém se cítil v bezpečí. Pohádka mu byla srozumitelnou a přirozeně mu přibližovala realitu. Tvorba mu také dopomohla k lepší komunikaci, volení slov a obrazovému vnímání reality. Z toho plyne, že samotná tvorba je komunikací s okolním světem a může být nápomocná k dorozumívání. Lehká mentální retardace nebyla v tvorbě chlapci překážkou v jeho vynalézavosti a flexibilitě. Tvorba na něj měla velký vliv v celkovém vývoji osobnosti nejen v rozvoji fantazie, ale především v kognitivní sféře. Dokázal výtvarně zobrazit děj v obrázku. Jeho výtvarná produkce byla odrazem jeho života v domově i mimo něj. Chlapec rád tvořil v plenéru, v lese, na zahradě. Měl rád i skupinové setkávání, i když někdy bylo narušeno chlapcovou vznětlivostí vůči staršímu bratrovi, které v jistém období zesílenou rivalitou končilo agresivními ataky vůči sobě. Naše setkávání probíhalo intenzivně po dobu pěti let. Vytvořila jsem si s chlapcem díky arteterapeutickému přístupu hlubší vztah, ve které jsem mu lépe rozuměla, chápala jeho potřeby a tím se snažila odbourávat jeho impulzivní chování. Chlapec si ke mně našel cestu skrze umělecký proces a výsledným artefaktem na bázi interpretace jsme prohlubovali náš vztah, vzájemný respekt a pocit důvěry. Zájem o jeho tvorbu byl pro mě motivující a samotný zájem chlapce o kreslení a malování byl pro mě pozitivní výpovědí o úspěchu mé snahy.

6.2 10 Kazuistika č. 2 – Jan, 10let

Rodinná anamnéza

Chlapec se narodil mimo manželství a byl svěřen do výchovy matky. Matka požívala alkohol a často nechávala dítě bez dozoru. Chlapec byl odebrán z rodiny asi ve dvou letech jako těžce zanedbané dítě. Matka absolvovala speciální školu a chlapce měla velmi brzy, otec o chlapce nejevil zájem. Do 6 let byl chlapec v kojeneckém ústavu, pak část roku v pěstounské péči. Pěstouni nezvládali chlapcovu výchovu. Chlapec byl „ústavní dítě“, byl deprivovaný, trpěl enurézou. Byl vrácen znovu do kojeneckého ústavu a od 7 let nastoupil do dětského domova. Jedenkrát za měsíc si ho brala prababička, ale nijak výrazně se do výchovy nezapojovala.

Osobnost dítěte

Chlapec přešel z kojeneckého ústavu dosti pozdě ve svých 7 letech. Kde byl nejstarším dítětem. Proto se cítil jako „kápo“. Byl zvyklý mít v kolektivu dětí poslední slovo. Na to však narazil v dětském domově, kde byly děti starší, které chlapce dokázaly bez problémů slovně usměrnit. Musím však konstatovat pozitivní posun dítěte ve všech vývojových oblastech za uplynulý první rok v domově. Postupně srovnával své dřívější stereotypy chování zaměřené na vůdcovskou roli v kolektivu mladších dětí. Čas od času se však vrátil do role vůdce, někdy i hrubým způsobem. S odstupem času byl pokornější a dokázal uznat chybu mezi staršími dětmi. Stále bylo ale za potřebí ho usměrňovat.

Zdravotní stav

Chlapec trpěl enurézou již od útlého věku. Zhoršovalo se to většinou po setkání s matkou, kterou chlapec velmi miloval a trpěl deprivací z její absence celý život. Jeho emoční labilita přetrvávala dlouhodobě, což souviselo s jeho komplikovanou rodinnou anamnézou. Měl často neklidný, ale tvrdý spánek a také si stěžoval na „nehezké sny“. V 10 letech měl chlapec velmi poškozenou osobnost po návratu z nevydařené pěstounské péče jednoho pána. Enuréza se zhoršila, a to také souviselo z jeho hygienickými návyky, které u něj byly poznamenány pomočováním. Jan se snažil tuto poruchu zakrývat tím, že pomočení nepřiznávalo, znečištěné prádlo schovával v pokojíčku, což mělo za následek nepříjemný zápach a tím se tak více vyčleňoval z vrstevnické skupiny. Byl také na táboře pro enuretiky. Byl v péči urologické ambulance pro noční enurézu, trpěl astmatem, trvale užíval antihistaminika.

Sociální a vztahová problematika

Chlapec dokázal být společenský, pozitivně naladěný. Svědčil mu pravidelný řád, potom bez problémů vykonával zadané činnosti. Rád diskutoval s lidmi a často používal odposlouchané fráze dospělých. Byl přesvědčen o tom, že vše zná a umí. Pokud se mu nedařilo, rezignoval a hledal cestu, jak danou věc obejít. Proto se také často uchyloval ke lži.

Ve škole se mu dařilo, ale díky nesoustředěnosti měl problémy se psaním. V DD se u něj podařilo vytvořit kladný vztah ke škole a vzdělávání a také vytvořit dobrý návyk na pravidelnou přípravu do školy. Také navštěvoval ZUŠ se zaměřením hry na flétnu, která mu pomáhala i v kontextu s jeho astmatem.

Výtvarný projev

Výtvarnou činnost měl chlapec velmi rád. Vyžadoval mít naplánovanou nějakou aktivitu, pokud tak nebylo, měl tendenci činnosti rychle odsoudit se slovy: „To je nuda“. Chlapci vyhovoval individuální přístup, ale preferoval spíše skupinovou výtvarnou činnost. Při tvorbě se cítil dobře a dokázal se na dané téma zaměřit a soustředit. Pochvalou byl k tvorbě motivován a jeho přístup k procesu tvorby velmi souvisel s jeho situačním, emočním laděním.

Totem

Obr. č. 11 – Totem, Jan 7 let

Dílo s názvem Totem vzniklo v plenéru v lese. Plenérová práce přináší kontakt s realitou. Vždy před odchodem do lesa jsem dětem rozdělila úkoly, do kterých se chlapec rád zapojoval. Ve smyslu nachystat potřeby a instrumenty ke tvorbě. Radily jsme se všichni

spolu, co vzít na co nezapomenout. Většinou jsme materiál ke tvoření rozdělili do batohů, protože jsme toho obvykle vzali více jako např. vodovky, křídy, voskovky, rudky, uhly, tužky a pastelky. Chlapec se rád cítil důležitě, v roli vůdce. Musel se však cestou usměrňovat neb měl tendence šikanovat mladší děti.

Při tvorbě tohoto obrázku si našel své místo pod stromem a celou kresbu si nejprve rozplánoval tužkou. Poté nanášel barvy velmi rychlými pohyby. Je zde přítomnost ledabylého vybarvení obrázku, které přisuzuji emočnímu ladění chlapce a citovému kolísání. Celek působí neuspořádaným dojmem, avšak hlava, konkrétně obličej je obdarován grimasou, která působí symptomaticky.

Velké oči, vybarvené modře. Mohou upozorňovat na něco, z čeho má chlapec strach. Na něco či někoho se dívá. Mohlo by odkazovat na chlapcovu častou enurézu, za kterou se styděl. Modrá barva symbolizuje vodu i nebe působí jako „proud vody“. Vodu lze asociativně propojit s matkou, kterou velmi postrádal. Figura má v pánevní oblasti bílou díru, která by mohla symbolizovat pomočování chlapce, o kterém nechtěl hovořit. Bylo to něco, co vytěsňoval. Postava je umístěna do leva, regresivně do minulosti k matce. Stromy, které mají „roztančené“ větve působí spíše jako kaktusy v prérii, které chlapec potvrdil při interpretaci. Vpravo nahoře nakreslil malé slunce, které může odkazovat k mužské autoritě, k otci, kterého nepoznal. V obrázku vidíme hieratickou perspektivu, také problém s překrytím objektů a náznak grafoidismu – naklánění kresby ve směru písma. Horní linie nebe je expresivně vymalována modrozeleně. Jde o jistou emoční expresi v obrázku a emocionální pohyblivost. O obrázku chlapec moc mluvit nechtěl a spíše se rozptyloval okolím lesa a sběrem klacků, kterými bouchal do kmenů stromů, což mu pomohlo vybít energii, mohlo by být také destruktivním potenciálem. Měl v sobě jisté pnutí, které souviselo i s jistým zmatkem, neucelenosti v jeho obrázku. Všimněme si také pokrývky hlavy, která se chlapci ve výtvarné produkci objevovala velmi často.

Můj dům, můj hrad

Obr. č. 12 – Můj dům, můj hrad, Jan 7, 5 let

Obrázek, který si opět chlapec předkreslil tužkou, působí spíše jako lidská hlava a ne dům. Velké oči se staly specifikem v kresbě chlapce. Zde již vnímáme opakovanou charakteristiku v obrázcích. Tyto asociační významy mají v obrázku svoji důležitost a smysl (např. metafora: „Strach má velké oči“). Hlava však připomíná i hrnec na vaření. Hrnec má poklici, která má být střechou v podstatě mozkovnou, do které chlapec umístil dvě židle a kulatý stůl s modrým lustrem. Znovu můžeme asociovat: „Co se v hrnci vaří?“, Co je nebo není navařeno“. Jedná se o transparentnost. Židle vlevo podléhá antropomorfizaci, což souvisí s věkem dítěte a také zde vidíme různé úhly pohledu. Pozadí chlapec udělal na závěr. Kombinováním techniky pastelky a akrylu navozuje zvláštní dojem nesourodosti. Nebe je vodnaté s texturou jakéhosi zlatého deště v prostoru. Opět může souviset s chlapcovou enurézou. Zelené orámování, které chlapec udělal na závěr, by mohlo symbolizovat ohraničení, uzemnění, omezení či ochranu – proti čemu? Obraz, mohl vnímat jako okno k pozorování jakéhosi imaginárního světa za hranicí obrazu. Vytvořil rámem jistou hranici. Z psychologického hlediska bychom mohli vycházet z něčeho, co je pro chlapce nepřijatelné, zavřené, vytěsněné. Například téma rodiny, kterou chlapec nikdy nepoznal. Na židlích nikdo nesedí a samotný dům má podobu člověka, mohl by být samotný autor, který pustí do domu jen toho, koho chce.

Skřítek Lesník

Obr. č. 13 – Skřítek Lesník, Jan 8 let

Obrázek vznikl v lese. Tématem byl lesní skřítek nebo lesní víla. Chlapec kombinoval křídu s akrylem. Na první pohled mě zaujal obličej, který působil strašidelně. Jsou zde vidět charakteristické podobnosti s předchozími obrázky (obr. č. 11, 12) ve kterých se opakují například zajímavé pokrývky hlavy. Oči, které většinou chlapec kreslil velké a kulaté, mají více lidskou podobu oka. Souvisí to i s jeho studijním posunem v kresbě. Krk je tenký a tvarem vypadá jako připínáček, na kterém je naražena velká hlava. Pozadí má barevně zajímavou pásovou perspektivu, kde slunce vychází či zapadá za temně hnědý horizont. Do postavy skřítka se chlapec stylizoval. Zubatý úsměv působí křečovitě a dovoluji si tvrdit, že se jednalo o analogii zvířete lva jako krále džungle. Souvisí s pohádkou, kterou jsem dětem vyprávěla o zvířatech na tropickém ostrově, kde byl chlapec v podobě lva – kinga, který dohlíží na pořádek ostrova a má kladnou úlohu v pohádce. Užitím hnědých barev mohou být odkazem k mužské autoritě, která chlapci ve výchově chyběla. Z toho důvodu měl dítě v domově na starosti vychovatel – muž, co se osvědčilo jako dobrým záměrem od vedení domova. Tyto barvy se staly jakýmsi stereotypem v chlapcově tvorbě. Také může souviset s jeho přístupem k dospělým, kdy se tvářil, že vždy všemu rozumí a nápodoba dospělých byla u chlapce častým jevem v jeho chování. Nebe má ambivalentní fialovou barvu, která může být odkazem k matce. Ovšem je to jen má hypotéza. Celkový postoj skřítka působí zastrašujícím dojmem. Ruce svou zvlněnou linií asociačně připomínají paličky na buben a

svou prasečí – caput mortum růžovou barvou odkazuje k nestabilitě v jeho chování a zvlněná křivka paží by mohla souviset s tokem vody – enuréza. Když jsem se chlapce ptala, zda skřítek někoho vítá nebo někoho zastrašuje, odpověděl, že se skřítek směje a má dobrou náladu.

Západ slunce

Obr. č. 14 – Západ slunce, Jan 8, 5 let

Celkový obrázek vyjadřuje agresivitu. Mohlo souviset s emočním laděním dítěte. Také s tím, že si pro něj nepřišla babička, která to slíbila. Velmi špatně snášel to, že za ním oproti ostatním dětem nikdo nechodí. Slunce je na obrázku v procesu červánků a tvarem spolu s nebem vytváří dojem jisté postavy „bubáka“ s očima, kterého tam chlapec později také viděl. V tomto období se mu zesílil problém s enurézou. Jan byl více labilní. Mořská hladina je neklidná a v kombinaci se sytě růžovým sluncem, na které chlapec použil inkoust, vypadá „rozčarovaně“. Chlapec byl u malby roztěkaný, jeho rychlé pohyby signalizovaly vnitřní agresi, která se dostávala postupně na papír. V jednu chvíli vzal propisovací tužku a celou plochu výkresu počmáral. Když zjistil, že propiska nepíše, naštval se a namíchal hnědorůžovou vodovou barvu, kterou umístil těsně nad slunce. Tím vytvořil jakousi clonu, kterou umocnil dynamiku v obraze. Žlutá plocha přecházející do hnědé je jistým světlem v obrázku. Moje hypotéza vycházela z toho, jak byl chlapec rozladěn. Obrázek bych spíše pojmenovala „boj s drakem“, kdy ho chlapec v obrázku ztvárnil jako fantazijní bytost vedenou jeho nevědomím. V podstatě mohlo jít o boj se strachem chlapce z toho, že se zase probudí a bude pomočený. To Jan velmi špatně nesl. Obrázek odkazoval k jeho úzkostným

stavům vycházející ze smutku a faktu, že o něj matka nemá zájem. Chlapec tím byl hluboce deprivován. Doporučením pro chlapce bych volila častější námět tématické pohádky, ve které by mohlo být vytvořeno jisté monstrum – zhmotnit symptom enurézy a nebát se mluvit o problému. Ve smyslu, dej drakovi jméno a přemůžeš jej. Možná i v kontextu již zmíněné pohádky „O slonečkovi“, kde byl chlapec v roli lva jako krále džungle.

Samara

Obr. č. 15 – Samara, Jan 8,5 let

Chlapec měl oblibu v hororových příbězích, které si tajně hledal na internetu. Jednou z postav, která ho oslovila v hororu Slaiderman – stromový muž, byla postava ženy Samary, kterou nakreslil na větší formát papíru. Postava vzhledem k prostředí je menší, otočená zády k pozorovateli. Žena stojí naproti velkého jezera. Rukopis chlapce znovu odkazuje na gestickou kresbu. Celkový obrázek působí symptomaticky a zpracování obrázku se jeví varovně. Předpoklad varovných indikátorů vidím v opakujícím se tématu, který chlapec v tomto věku často kreslil. Téma hororu bylo pro něj zajímavým a z hlediska jeho psychického vývoje obranným mechanismem. Téma osamocené hororové postavy, otočené zády s rozpaženýma rukama, které odkazují k vývojově ontogenetickému ztvárnění pohybu. Postava ženy, která stojí zády k divákovi, může být odkazem, jak chlapec vnímal ženské zastoupení ve svém životě. Postoj zády může být hypotézou nekomunikace ve smyslu matky, která o chlapce nejevila zájem. Téma obrázku odkazuje k depresivnímu nahlížení chlapce na pohled ženy, který se i z důvodů emoční lability uchyluje k takovým strašidelným až agresivním, zákeřným námětům. To ho jistým způsobem uspokojovalo. V postavě vidím

i chlapcovu matku. Je zde jisté ohraničení plochy jezera linkou, kterou Jan vykreslil tužkou. Pozorovatelné hledisko v obrázku je z vrchu. Postava působí plošně, i když pozice nohou – chodidel je zajímavým grafickým akcentem ve ztvárnění chodidel perspektivní.

Oko

Obr. č. 16, 17 – Oko, Jan 9 let

Abstraktní obrázek vznikl na zahradě za domem. Jan rád používal techniku akrylu a tempery. Většina obrázků u chlapce, ale podléhala jisté kontrole, načrtnout si a rozvrhnout obrázek tužkou. Chtěl mít nad tvorbou kontrolu. Téma oka se u dítěte opakovalo. Tohoto odpoledne jsem chlapci místo výkresu doporučila povrch plátna, které děti často pozitivně motivovalo k výtvarné činnosti, neb se cítily důležitě jako pravý umělci, malíři. Obrázek je zajímavě barevný. Postupné nanášení barev bylo chlapcem velmi promyšlené. Používal jak čisté barvy, tak experimentálně mezi sebou promíchané. Barvy míchal na paletě. Kontroloval vytvořenou linii tužkou, aby moc nepřetáhnul jednotlivé hranice, které oddělovaly geometrické tvary, které si chlapec v obrázku určil jako směrodatné k vyplnění plochy barvou. Oko bylo lemované malými trojúhelníky, které působily jako zuby. V podstatě šlo o „zubaté oko“. Nebo také „orální oko“, které odkazuje k oralitě a regresi chlapce k batolecímu věku s odkazem na vztah s matkou a její absencí v tomto čase, která je důležitou vývojovou fází každého dítěte. V tomto období, kdy obraz maloval měl také chlapec problém s přejídáním a nabíráním váhy, které se muselo eliminovat pravidelným pohybem (chlapec chodil do florbalu). Může být také odkazem k jisté obraně vůči okolí nebo bránit se proti útoku. Bělmo je šedé se zajímavým vykreslením červené a černé skvrny, kterou chlapec mínil žilnatinu v oku. To bylo poslední kresebnou stopou, kterou obraz chlapec uzavřel se slovy, že je obraz hotový. Bělmo nemá bílou, ale šedomodrou barvu, která působí

těžkopádně, hraničně jako nějaká hradba. Duhovka působí jako koláč, v jehož centru je modrá zornička. Může souviset s častým užitím modré barvy v očích u více obrázků a s chlapcovou problematikou enurézy.

Kooperativní strom

Obr. č. 18, 19 – Kooperativní strom, Jan 9 let

Malování na zahradě se stalo častou aktivitou, která chlapce těšila. Strom, na kterém jsme společně pracovali já i chlapec, byla zakázka pro naši vernisáž a výstavu, kterou jsme s dětmi připravovali. Zakázku jsme si stanovili na bázi většího formátu kartonu, kde jsme malovali „strom života“. Strom se skládal z větví a každá větev představovala jistého člověka. Byla odkazem k multikultuře a téma bylo výchovné ve smyslu vzájemného respektu mezi lidmi a jejich rozdílných kultur. Výtvarná práce byla pro chlapce významná, protože se realizovala v době víkendu, kdy byli skoro všechny děti ve věku chlapce i mladší se svými rodinnými příslušníky na výletě či doma. Jan takové privilegium měl pouze někdy ze strany babičky, která si ho čas od času vzala na jednu noc k sobě. Jan tím hodně trpěl, ale nedával to na sobě znát, spíše se vždy po příjezdu ostatních dětí vychvaloval, co dělal za činnost, když byl v domově skoro sám s vychovatelem. Proto tato výtvarná práce byla efektivní a pomocí ní se eliminovalo Honzovo sebepoškozování či jiné nežádoucí chování. Práce byla směřována na naši společnou výstavu, tudíž byla motivací pro chlapce ve smyslu cítit se důležitě. Tyto individuální přístupy k chlapci, byly silnými momenty v jeho fungování ve vztahových rolích mezi lidmi.

Modelování z keramické hlíny

Obr. č. 20, 21 – Postava z keramické hlíny, Jan 9 let

Modelování z keramické hlíny měl chlapec rád, ale v tento den jsem musela chlapce namotivovat vlastním zapojením se do tvorby (což bylo mým častým motivačním projevem, tvořit spolu s dětmi) a modelovat také. Jeho postavička je vlevo. Osobně je pro mě zajímavější než ta moje. V materiálu zanechal své otisky prstů, které vytvořily originální reliéf. Haptické poznávání materiálu ho bavilo. V podstatě z jednoho kusu vymodeloval tělo, na které nasadil hlavu. Oči se podobaly očím, které maloval i plošně v obrázcích, velké a kulaté. I když byl chlapec na začátku tvorby roztěkaný, jistou vnitřní tenzi přenesl do artefaktu. Zamračenou grimasou spolu se špičatými atributy upoutalo mou pozornost v kontextu s jeho vnitřním rozpoložením, která pramenila z toho, že v domově zůstal na víkend skoro sám bez dětí, což zmiňuji i u obrázku č. 18, 19. Tyto artefakty spolu časově souvisejí. Vznikaly těsně po sobě. Abstraktní pojetí chlapcovi tvorby jsem vnímala jako zdařilým posunem v jeho tvorbě. I když se na začátku modelování jevil bezradným ve smyslu obavy vymodelovat správně lidské části těla, v kontextu s mojí instrukcí a předvedením, že je možné vytvořit tělo i z jednoho kusu hlíny (na místo lepení z jednotlivých částí) postupným mačkáním a natahováním materiálu vytvořil originální figuru, připomínající svým tělem Sfingu.

6.2.1 Shrnutí

Naše společná cesta začala v DD samotným prostřednictvím tvorby, když jsme šli malovat do lesa, viz. obr. č. 11. V tvorbě chlapce se již od začátku objevovali postavy, které měly zvláštní výraz ve tváři s velkýma očima a zajímavými pokrývky hlavy. Tyto charakteristické rysy byly odkazem k deprivacím chlapce, které souvisely s absencí matky a jeho otce a celkovým odmítnutím z jejich strany. Obranou se pro něj stala častá diskriminace ostatních dětí ve smyslu šikany, upozorňování na svoji velikost a vůdcovství. To také souviselo s jeho tematickým zaměřením na hororové příběhy, které se objevovaly v jeho tvorbě. Až patologicky je každému předhazoval a rozebíral je.

U tvorby Jan dokázal vydržet delší dobu spíše v individuálním přístupu, při skupinové výtvarné terapii se lehce dokázal rozptylovat i díky vlivům ostatních. Svými komentáři výtvarných artefaktů ostatních dětí ve skupině se často stával rušivým elementem, protože jeho komentáře byli vůči ostatním posměšné a urážlivé. V takovém případě jsem musela zakročit a usměrnit chlapce ve smyslu vysvětlování, že není dobré vstupovat ostatním do rozdělané práce a spíše se snažit soustředit na vlastní tvorbu a zdárné použití techniky. Motivace pochvalou byla na místě jen občas, vzhledem k jeho vysokému sebevědomí. V pozdějším obdobím se pro chlapce stalo zajímavým tématem oko, které kreslil i maloval. V tvorbě měl rád jistou kontrolu – předkreslování tužkou, které jsem se v kontextu zdárné realizace arteterapie s chlapcem snažila postupně odbourávat. Jeho malba na začátku byla výrazně gestickou, ale v pozdějším věku se stala mírnější viz. malba oka na plátno obr. č.17, kde ovšem toto předkreslení bylo stále. To se mi dařilo především v práci s keramickou hlínou, do které chlapec vložil svou vnitřní agresi a nespokojenost. V jeho výtvarné tvorbě často vidíme problém s enurézou, kterou chlapec trpěl dlouhodobě. Tvorbou se s ní nonverbálně vypořádával a jen touto cestou s ní dokázal bojovat.

6.3 Kazuistika č. 3 – Dominika, 10–15 let

Rodinná anamnéza dívky

Dívka přišla do dětského domova ve svých 8 letech jako velmi zanedbané dítě bez větších sociálních a hygienických návyků. Před tím byla v péči babičky, která již na výchovu nestačila. Oba rodiče dívky byli ve výkonu trestu. Dominiku jsem poznala v jejích 10 letech, když nastupovala do šesté třídy na ZŠ. Její matka, která ve výchově selhala, především díky závislostem na alkoholu a drogách a podvodech se tu a tam objevila, aby s Danielou šla na procházku. Matka byla velmi jednoduchá žena, proto si dívka matku řídila tak jak potřebovala pro svůj prospěch. Otce měla dívka ve vězení, ale kontakt s ním probíhal jen na bázi několika málo dopisů. Za ten čas, co byla v domově ho snad jen jednou s matkou navštívila. Vzhledem k jeho problémům bylo pro dívku vhodnější držet si odstup. Matka měla jisté mužské přátelé, kteří, ale pro Dominiku nebyli dobrým vzorem mužské autority.

Osobnost dívky

Dominika byla velmi inteligentní dívka. Ve škole se jí dařilo i bez větší domácí přípravy. V kolektivu svých vrstevníků však oblíbená nebyla. Tak tomu bylo i v domově. Proto se uchylovala k malým dětem, kterým ráda připravovala zajímavé hry a tvůrčí činnosti. Výtvarně byla velmi nadaná a nápaditá. Byla velmi chytrá, ale citově chladná a plochá. Častým problémem byla lhavost a nekontrolovatelná potřeba odcizovat svým bližním věci všeho druhu. Větším přestupkem byla krádež peněz přímo v domově. Promyšleně se to snažila omluvit, tím, že obnos našla někde venku na zemi. Nedělalo jí problém lhát člověku přímo do očí. Po určitých napomenutích nejen ze strany vychovatelů, ale i dětí a ostatních vrstevníků se měla tendence zaseknout a jen povrchně zpytovat svědomí. Jako by se postih za nesprávnou věc netýkal její osoby. Nedokázala přijmout fakt, že to, co dělá je nesprávné a nemorální v rámci společnosti a jejího života. Tím, že byla dívka nadmíru inteligentní, dokázala být hodně vypočítavá ve svém světě lží. Bylo důležité ji na tyto přestupky upozorňovat a vysvětlovat, že takto to nefunguje.

Zdravotní stav

Dominika byla fiziologicky zdravé děvče, ale trpěla poruchou emocí a chování. Dívka často zažívala pocit odcizení. Bylo to i jistým odrazem jejího vztahu k sobě samotné. S tím souvisí i sebepoškozování, pocit méněcennosti. Byla velmi anxiózní, a proto se pro ni proces tvorby

stal pozitivní aktivací sebevyjádření a zmírnění úzkostí. V jejím životě bylo podezření na sexuální zneužití ze strany strýce, ale nebylo prokázáno. Dívka o tom nikdy nemluvila. Trpěla nočními běsy, byla anxiózní a dříve trpěla také enkoprézou – problém s vyměšováním stolice. Také se někdy sebepoškozovala. Několikrát také podstoupila pobyt v léčebně, který ji doporučil psychiatr, ke kterému se mnou pravidelně chodila. V léčebně měla přísnější řád, který dívce vyhovoval. Celkem rychle se na něj adaptovala. Nastavené hranice jsou u těchto dětí prioritní a budují v člověku pocit bezpečí. Návštěvy u psychiatra jsem z pozice vychovatelky vnímala spíše negativně. Neměly moc velký efekt a medikaci, které lékař doporučil a předepsal, měly spíše kontraproduktivní efekt. Dívku spíše utlumily, ale moc nepomohly. Samotná návštěva u psychiatra byla pro dívku frustrující. Vždy seděla v ordinaci se sklopenou hlavou, vlasy jí zakrývaly celou tvář a při dotazování od lékaře se udeřila do stehna a na jeho dotazy odpovídala jen ano, ne, nevím. Někdy tato póza byla provázená tlumeným pláčem. Dívka nosila brýle, které často zničila.

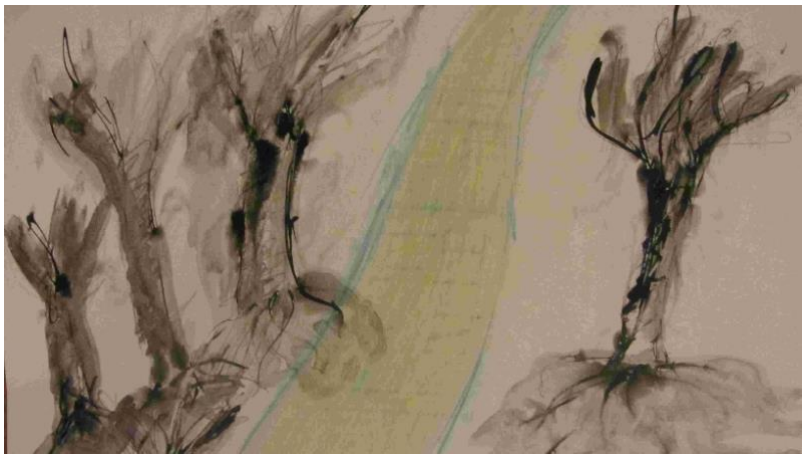
Sociální a vztahová problematika

Dominika měla tendence si vyžadovat individuální přístup od dospělého. Neměla vybudovaný vztah k věcem. I když byla ve škole zdatná, byla důležitá ze strany vychovatele kontrola jejích úkolů a pořádků. Dokázala být velmi rychle znuděná a často u jisté aktivity vydržela velmi krátkou dobu. Ráda chodila do skautu, a i když někdy přišla s dalšími nápady kroužků i pro ni nevhodnými, byla to spíše póza se začlenit mezi vrstevníky, kteří ji moc nebrali. I když někam nastoupila, nevydržela tam. Skaut, tvůrčí činnost a letní tábory ji, ale upřímně zajímaly, z čehož jsem těžila.

Výtvarný projev

Výtvarný projev u Dominiky byl hodně odvislý od jejího situačního rozpoložení. Zdárným přístupem k dívce byl jistý pocit svobody, který jsem se u dívky snažila tvorbou navodit. Díky přirozenému přístupu k dívce v tvorbě a zdárné čitelnosti jejího emočního ladění se většinou z negativní vnitřní tenze dokázala vymalovat a do produkce tak dostat své agresivní a úzkostné stavy. Tvorba pro ni byla ventilem, a i když na začátku procesu vykazovala dívka až patologické projevy (např. vlasy v očích, sklopená hlava, tichý pláč, udeření se pěstí do nohy) postupným uvolňováním se s deprivované dívky stala komunikativní a veselá bytost.

Kresba stromu v plenéru



Obr. 22, 23, 24 – Kresba stromu v plenéru, Dominika 10 let

Tato tvorba v plenéru byla jednou z prvních zkušeností s dětmi v dětském domově. Byla to skupinová tvorba šesti dětí, ale můj přístup byl i tak individuální ke každému z nich. Daniela byla při tvorbě v kolektivu většinou spokojená a tím, že uměla velmi zdařile kreslit a malovat lépe se tak včleňovala do skupiny ostatních dětí. Tvoření v exteriéru měly děti velmi rády a vzhledem k tomu, že jsme bydleli hned u lesa, byly jsme v přírodě velmi často. Tématem tohoto dne byly stromy. Daniela si vybrala černou tuš, kterou kombinovala s barevným pastelem. Na atypický formát papíru začala strom kreslit tuší. Inspirací je pro děti samotný interiér lesa, který nám naskýtá pocit katedrály, která je sestavena s fraktálních kleneb. Tento růst nabádá děti ke studijní kresbě stromu, jak roste od největšího měřítka přes větvící se struktury, které perspektivně vytváří strop celého lesa až po nejmenší žilnatinu na listech stromů. Jistý komentář před samotnou kresbou v tomto duchu byl na místě. Dívka se dokázala do kresby ponořit, a i když tvořila tuší, jisté detaily v kresbě stromu vystihla. Celková kresba stromu byla nahlížena jakoby z podhledu. I když dívka ještě neměla tolik řemeslně prostudovanou oblast perspektivy, vnímala ji a zajímavým způsobem ji dostala na

papír. Lze vnímat i jako pohled seshora dolů. Možná můžeme uvažovat o obrácené perspektivě. Dominika ráda lozila po stromech a někdy dokázala vyšplhat velmi vysoko. Vrchní část, tedy koruna stromů se podobala kořenovému systému, což v přírodě symetricky funguje. Avšak její proces kresby byl ovlivněn jejím psychickým rozpoložením až patologickým. A šedá clona v koruně vznikla zapouštěním tuše do mokrého podkladu, což dívku bavilo. Ze studijní kresby se stala spíše imaginativní činnost vycházející z její představy a emoce.

Oko

Tento obrázek předcházelo velmi labilní rozpoložení dívky. Jednoho dne přišla ze školy velmi rozladěná, ubrečená, nekomunikovala a nebyla schopná vysvětlit, co se stalo. Praštila aktovkou a zavřela se do pokoje. Když jsem registrovala, v jakém stavu dívka je, který byl její častou pózou v domově, řekla jsem jí, že až bude chtít, může přijít za námi malovat. Držela jsem si záměrně odstup a vyčkávala, co bude. Dívka po dvaceti minutách přišla za námi. Možná i pozitivní hlasy z jídelny, kde jsme tvořili, ji přiměly změnit názor, v což jsem i doufala. Sedla si mezi nás a začala uměleckou křídou tvořit. U tvorby měla až patologický výraz. Sklopenou hlavu, vlasy v očích, plakala a sem tam se udeřila do stehna. Takový postoj zaujímala i na schůzce s psychiatrem. Atmosféra a klima skupiny ji postupně uvolňovala. A i když na začátku byl průběh tvorby dramatický, postupem tvorby svou zlobu a nespokojenost vložila do díla. Vzpřímila se a začala reagovat na ostatní. Její uvolnění bylo očividné. I když tento obrázek vznikl za přítomnosti i jiných dětí, Daniela byla ve svém světě.

Obr. č. 25 – Oko, Dominika 11 let

Téma si zvolila sama. Kombinací barev černé, zelené, růžové upoutala moji pozornost. Barvy revolty a vnitřní nespokojenosti, zklamání a emoční nevyzrálosti. Již na první pohled se jednalo o nevšední zpracování. Tématem se staly dvě tmavé postavy držící se za ruce. Siluety dívky a chlapce jsou zasazeny do otevřeného oka. Přesněji řečeno do zeleného kruhu duhovky, která postupně přechází od světlé přes žlutou auru do tmavě zelené barvy. Mandala, která by se snad mohla interpretovat jako lepší zítřek. Kotouč, který je lemován hustými řasy jako paprsky slunce. Prvotní efekt centrální kompozice ve tvaru „mandaly“ je zapouzdřující, v obrázku je několikrát opakováno a zvýrazněno. Symbolika v obrázku je velmi specifická a stylizovaná. Siluety postav nebo také stíny postav mohou ukazovat na jistou obranu dívky vůči okolí jako negující začernění postav. Chránit se stylizací a moc o sobě nepovědět. Jsou zasazeny do centra obrázku, tudíž se stávají jako hlavním tématem dívky. Pochopila jsem, že dívka často trpí odmítnutím od svých vrstevníků a jak později prozradila, byla zklamána z ukončeného kamarádství se svojí spolužačkou. Ovšem mohl to být i přenos, který se znovuobjevil z minulosti do přítomnosti, když se dívka zlobila na matku, která měla přijít a nepřišla. Samotné oko je vloženo do abstraktního prostoru, kde Dominika volila růžovou barvu v levém rohu a stříbrnou, která působí jako mantinel, stěna mezi světem nevědomí a reality. Někdy jsme dílo interpretovaly, ale v tomto případě, vzhledem k situačnímu rozpoložení dívky jsme o obraze nemluvily. Vnitřní tenzi dala do díla, a poté se dokázala smát a zapojovat se do hovoru s ostatními dětmi. Také mi šla pomáhat s nádobím a vyprávěla o tom, co zažila ve škole. V ten večer do tvorby vložila svou negaci, nespokojenost a bolest. Proces tvorby ji zachránil před sebepoškozováním, a to jsem vnímala jako velké pozitivum.

Lesní dívka

Obr. č. 26 – Lesní dívka, Dominika 11, 5 let

Další zajímavou kresbou pastelkami byla dívka v podobě stromu. V tento den v odpoledních hodinách se Dominice chtělo tvořit, ale dlouho přemýšlela, jaké téma zvolit. Vzhledem k tomu, že jsme byly spolu venku, na zahradě, chtěla kreslit stromy. O stromech i o jeho symbolice jsme si často povídaly. Při procházkách či tvorbě v plenéru rádi děti zkoumaly přírodniny, stromy a vůbec zajímavé tvarosloví přírody. Stromy jim přirozeně připomínaly člověka, zvíře či jiné pozemské i mimozemské tvory. Při této kresbě byla Dominika velmi klidná a rozvážná. Začala postavou s hnědými vlasy, kterou propojila se stromovou základnou s kořeny. Později jsem pochopila, že dívka zobrazuje samu sebe. Vzhledem k jejímu pozitivnímu rozpoložení byl výraz v obličeji usměvaví. Hrudník zahalila do objetí rukou. Tento lidský strom, který vytvořila, promlouval symbolem jisté cudnosti a nepřípustnosti ve vlastní intimitě se kterou měla dívka problém. Bránila se dospět, a to byl důvod, proč se často chovala velmi infantilně vzhledem k jejímu věku 11 let (prepuberta – puberta). Daniela přirozeně vnímala proporčnost postavy, i když ve formě jistého zjednodušení. Mohly by souviset se svobodou v emocích, které v sobě dívka potlačovala. Kmen stromu působí, jako jisté zjednodušení draperie šatů čímž je struktura kůry. Vlasy korespondují s kořeny, které jsou velmi dobře čitelné v obrázku, řekla bych až transparentní. Jdou vidět skrze půdu. Toto však vnímám jako pozitivní, jistější zakořeněnost do sociálního a rodinného života. S tím také souvisí hnědá, zemitá barva figury. Vidím zde jistý posun od kresby stromů z minulých let, kde jsou kořeny nejasné, abstraktní. Mohlo by souviset

s minulou adaptací dívky v domově, se kterou měla problém ve věku svých 8let a až po dvou letech od nástupu do domova se začala lépe socializovat. V obrázku je zjednodušení i u dalších objektů jako jsou modré mračna, oválné slunce či purpurová cesta či řeka ve třetím plánu obrázku. Kombinace modré a hnědé působí spíše regresivně nebo kontrolovaně. Jak jsem zmiňovala výše, u této kresby byla dívka velmi rozvážná a moc se kontrolovala. Linie růžovofialové cesty se jakoby neukotveně vznáší mezi nebem a zemí. Podkladem pod cestou je však barva šedá, která plynule navazuje na světle modré nebe. Může to být jistá nejistota v budoucnost. Či je cesta, dělící čárou, mezi nebem a zemí a tím analogií mezi vrchní částí – lidskou cudností, oblastí intelektu, vědomí, kontaktu s okolím a spodní částí jako pudovostí, nevědomím – kořenovým systémem. Žlutá barva slunce, do kterého dívka vložila i stejnou barvu jako u cesty. Dílo je autentickým sdělením s obsahy, zde je ukázka významu a úlohy neverbálního sdělení, které by ve verbální podobě bylo pravděpodobně zraňující.

Živly

Obr. č. 27 – Živly, Dominika 12 let

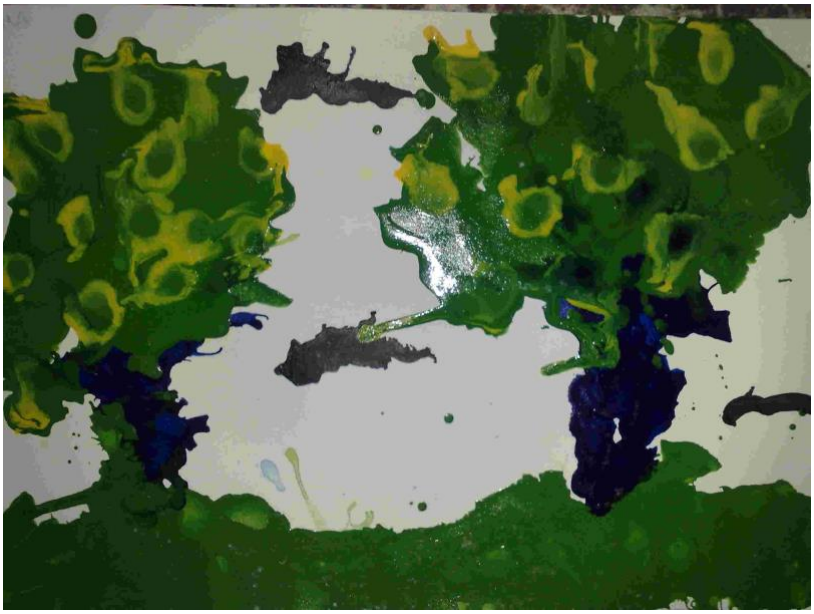
Živly – oheň, vodu a vzduch dívka rozčlenila na papír ve zvláštních trojúhelnících. Do centra nakreslila stylizovanou linkou oheň a tato linka se stala jakýmsi symbolem v tvarosloví a specifikem abstrakce daného živlu. Do každého okna vložila oko s černou duhovkou. Souviselo s jejím emočním laděním. U tohoto obrázku měla tvůrčí krizi, která byla odkazem na její situační rozpoložení, které souviselo se zákazem (internetu a pobytu venku) z důvodů přestupku, porušení pravidel, doprovázené lhaním. Celkový obrázek působí až úzkostným dojmem. I když mohou mít oči pozitivní symboliku, ve smyslu pochopení druhého v tomto směru čtu v obrázku jistou znepokojenost, pocit bezpráví, anarchii, nesouhlas. Ptala jsem se dívky, zda tyto oči mohou někoho nebo něco sledovat? Odpověděla, že ano, ale neřekla, koho nebo co. V interpretaci byla zaseknutá ve svém vnitřním světě, který promítla na papír.

Mořská hladina

Obr. č. 28 – Mořská hladina, Dominika 13 let

Tvorba mořské hladiny nebyla na začátku specifikována. Dívka spíše experimentovala s mícháním barev. Nanášela barvy intuitivně a v tento den se jí malovat nechtělo. Byla to malba akrylem a tuší. Po nanesení barevné škály od modré až světle růžové barvy po světle fialovou napadlo dívku, to, že to bude moře. Tuší nanesla stylizaci mořských vln. Nastavila vedení čáry zvláštním způsobem, trochu jakoby flegmaticky a přerušovaně. Přikládala jsem její stav jisté úzkosti, kterou dívka prožívala. Myslím, že souvisela i s její chabou sebeúctou v kontextu socializace s ostatními vrstevníky. Její výběr barev na paletu může být odkazem k jisté emoční nevyzrálosti. Usuzuji tak proto, že tato kombinace barev byla u dívky častější a její infantilnost, projevující se v jejím chování mohla souviset i s její zábranou dospět. Ornament, který v obraze vytvořila, by mohl odkazovat k její nejistotě i v navazování vztahů s jinými lidmi. V tomto případě ji kresba ornamentu zbavovala stresu a tím ji dodala jistotu. Celkový pohled na obraz působil jako by se v něm zastavil čas. Snad jen malá exprese rukopisu dívky dala „věci“ do pohybu. V této době na sebe dívka nabalovala, prostřednictvím facebooku, podivné vztahy se staršími lidmi a domlouvala si s nimi osobní schůzky. Abstrahovaný projev může být šifrováním ze strany klientky, tedy forma sdělení, která je únikem a uzavíráním se do sebe.

Stromy



Obr. č. 29 – Stromy, Dominika 13 let

Obrázek stromy vznikl velmi rychle. Technika zapíjení tuší volila dívka s nadšením a hustota barev dopomohla k jistému reliéfu malby. Abstrakce stromů však odkazovala k identitě dívky a jejího zakořenění a integritě v realitě. O obrázku mluvila jasně a zřetelně. Jsou to stromy jako my lidé. Možná jsem to byla já a dívka. Sytost barev – zelené, modré a černí abstraktní ptáci. Obrázek je zdařilým příkladem toho, kdy se náhoda stává výhodou a naopak. Z abstraktní skvrny vznikl konkrétní objekt, který se stal sdělnější než předchozí obrázek.

Enkaustika

Obr. č. 30, 31 – Enkaustika, Dominika 13 let

Enkaustika je nenáročná tvořivá činnost, kdy se roztavený vosk stává kreativním médiem. Tato technika se stala pro děti oblíbenou a inspirativní výtvarnou technikou i z toho důvodu, že nabízela široké spektrum možností finálního vzhledu. Enkaustická tvorba dovoluje malovat automatickou a intuitivní malbu. Konkrétně pro tuto dívku byla jistou relaxací ve smyslu nanášení voskovek na rozpálenou žehličku a jejich stékání po povrchu a následném nanesení na plochu papíru. Líbil se jí efekt plastičnosti a především to, že se vosk dá nanášet a vrstvit donekonečna. Tato technika byla přívětivá i v tom, že dívka působila často znuděným, apatickým dojmem, což jí způsobilo tzv. nudu i ve výběru témat a byla někdy bezradná v tom, co chce vytvořit. Enkaustika byla pro dívku jistou cestou k odbourávání výtvarné krize. Malba byla originální i díky náhodnému procesu tvorby, který je specifický díky kouzlu reliéfně vrstvených leskle voskovaných barev. Barvy jsou syté a nikdy nevyblednou. Dívka také zažívala radost z překvapení ze struktur, které vznikaly. Dominika si uvědomovala, že fundamentální rysy malby a volbu barev může ovlivnit, ale hovořily jsme spolu o tom, že něco se děje jakoby mimochodem – promíchání barev, prostorové efekty. Obraz se vynoří a ve shluku barev můžeme zahlédnout postavy, krajiny zvířat, které můžeme jemně domalovat. Tato metoda enkaustiky arteterapeuticky umožňovala nejen dívce, ale i ostatním dětem v DD zažívat radost z tvorby, objevování tvarů, prvních, druhých a třetích plánů, experimentování s barvami a možností zvolených témat. Jak u akvarelu, tak i v této technice je náhoda výhodou. Dívka intenzivně prožívala přítomný okamžik. Výběr barev vycházel z jejího podvědomí. V tento den zvolila fialovou s přechodem do růžové. Ve výsledných reliéfech viděla tváře nahlížené z profilu. U pravého obrázku se pozastavila a

mluvila o sedící postavě z profilu vpravo dole ve druhém plánu a vlevo v prvním plánu viděla smějící se obličej z poloprofilu. Ve třetím plánu byl vpravo kopec se stromy a vlevo jakýsi tunel, který vytvářel atmosférickou plochu v obrázku. V obrázku jsem viděla obličejů více, ale tato interpretace ze strany dívky mi přišla velmi zajímavou.

Kůň v zimě

Obr. č. 32 – Kůň, Dominika 13, 5 let

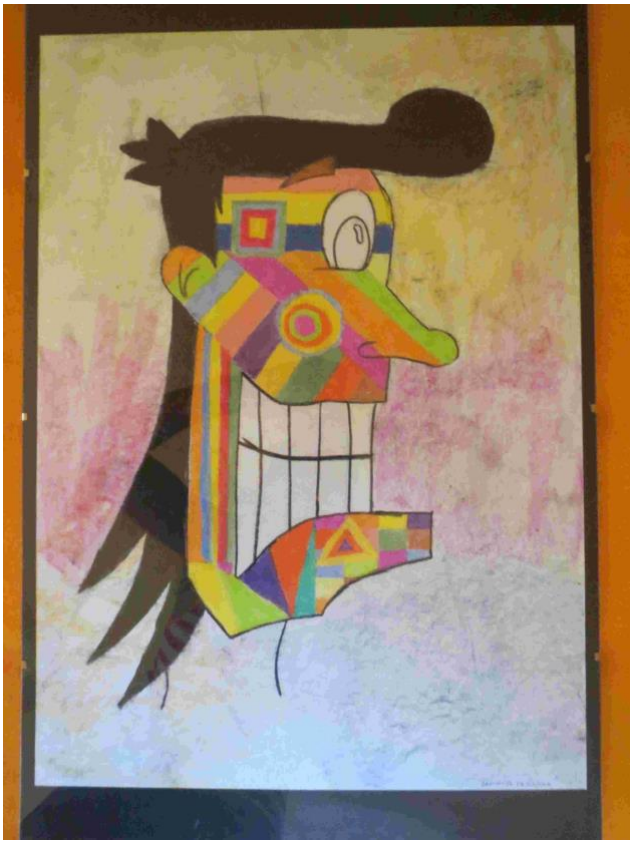
Dívka milovala zvířata, proto je ráda kreslila. Tento obrázek je studijního charakteru. Je kreslený dle předlohy a klientka se snažila o co nejrealističtější podobu. Jistou stylizací si však dopomohla ke zdárnému výsledku. Zajímavým shledávám umístění hlavy koně do zasněžené, ledové krajiny, jako by tlama koně zamrzla v ledu.

Západ slunce

Obr. č 33 – Západ slunce, Dominika 13, 5 let

Když jsme s dětmi tvořily téma západu slunce, dívka si zvolila kombinovanou techniku tuše a akrylu. Slunce zapadající za horizont působí v obrázku hřejivě, avšak schematičnost neukotvených domů nabývá dojmu levitace. Domy paradoxně popírají principy perspektivy, spíše působí pásově s problémem překrývání. Jako by se dívka vracela k dřívějšímu ontogenetickému výtvarnému zobrazování. Domy působí jako uspořádané kostky nějaké stavebnice pro děti. Na zemi zvolila hnědou barvu jako barva hlíny – rodné hroudy. Avšak, když jsem dívce řekla, že by mohly mít domy stíny, nechtěla je doplnit. Myšlenka levitujícího města se jí líbila. U horizontu namalovala zelený předěl – travnatý povrch. Zde bych zelenou viděla jako rovnováhou mezi modrou – nebem a žlutou – sluncem. Domy působí spíše jako panelové domy s opakujícími se okny, která mohou odkazovat na nepravý ornament. Vlevo dole jsou zvýrazněny mříže v oknech dvojího typu. Ostatní okna jsou prázdná. Domy dívka vybarvila pestře až duhově, souviselo s jejím emočním laděním.

Kubista



Obr. č. 34 – Kubista, Dominika 14 let

Dílo s názvem Kubista vzniklo za velmi pozitivního rozpoložení dívky. Samotné téma bych doporučila dětem, které prochází výtvarnou krizí kolem desátého, dvanáctého roku. Karikatura je vhodnou stylovou podobou pro překonání takové krize. Dívka se inspirovala obrázkem z komiksu. Vybočila z anatomických zásad a vytvořila karikaturu, kterou vymalovala „kubistickou kresbou“. O uměleckých směrech jsme s dětmi často hovořili. Většinou až po tvořivé činnosti, aby děti nebyly vtáhnuty do manipulativní tvorby něčeho, co je na začátku až moc ovlivní. Spíše k tomu přistupovat opatrně a spíše nechat volnou ruku, čas k rozjímání nad tím, co se chystám nakreslit či namalovat. Vtipný profil člověka dívku těšil a název díla jsme vymyslely společně na bázi geometrických tvarů zdobící pleť hlavy. Symbolika tváře se zubatým úsměvem může být odkazem k její křečovitosti až uzavřenosti k sobě samé, což souviselo s občasným sebepoškozováním, které proces tvorby eliminoval. Zvolení mužské tváře by mohlo být odkazem k otci. V tomto čase přišel od jejího otce dopis z vězení.

Chameleon

Obr. č. 35 – Chameleon, Dominika 14 let

Malba chameleona dívku velmi bavila. Maskování a samotný akt přeměny zvířete dívku fascinoval. Také mohlo souviset s pudovostí a změnit schránku tak, že se pro ostatní stane neviditelným, splynout s prostředím.

Portrét – reliéf

Obr. č. 36 – Portrét, Dominika 14 let

Modelování z keramické hlíny bylo pro dívku výzvou. Nějakou dobu chodila i na základní uměleckou školu, takže s keramikou měla zkušenost. Portrétem, který dívka vymodelovala, byl starší chlapec, romského původu z druhé skupiny v DD. Dívka ráda v hlíně hledala svůj

tvar, který vznikal na bázi přidávání hlíny na plochu a následném lepení. U modelování se dívka dokázala soustředit a při této technice nezažívala výtvarnou krizi.

Maska

Obr. č. 37 – maska, Dominika 14 let

Tato maska je určena pro maškarní bál. Děti velmi rády vytvářeli masky ze všech možných materiálů. *„Klienti při nich prožívají vnitřní vzpomínky, identifikaci, asociace, vcítění se do role druhého…“* (Šicková-Fabrici, 2008). Tato reliéfní maska je zajímavá tím, že se v podstatě jedná o portrét, přesněji řečeno o hlavu se škraboškou. Dívce se v obličeji objevily znovu úzkostné černé vyplnění očí, které jsou lemovány výrazně červenou barvou glazury škrabošky. V kombinaci s černou může být odkazem k revoltě, agrese dívky. Ovšem nanášení glazury ve druhé fázi po zaschnutí mělo terapeutický charakter ve smyslu vrstvení barev, které po vypálení změní odstín či barvu. Člověk musí vědět, jak barva po vypálení bude vypadat, což se nemusí podařit odhadnout a pracuje zde kouzlo nechtěného. Výrazná červená je zjemněná bílým ornamentem lemující samotnou škrabošku.

6.3.1 Shrnutí

V tomto případu se mi osvědčila komunikace prostřednictvím procesu tvorby, která měla pro dívku léčebný efekt a zbavovala ji vnitřní agrese, kterou díky tvořivé činnosti vložila do procesu a samotného artefaktu. To také zabránilo sebepoškození. Při tvůrčí činnosti se dokázala postupně uvolnit a rozpovídat o svých zážitcích všedních dnů.

Měla smysl pro detail a kreativní myšlení. Dokázala se nadchnout pro kresbu i malbu. Zajímala se o výtvarné umělecké směry. Výtvarná práce s dívkou se pro nás stala nedílnou součástí života.

Dívku jsem za těch pět let poznala velmi dobře a díky tomu, že jsem ji měla na starosti od mého nástupu do domova, našly jsme k sobě cestu, dlážděnou uměleckou činností. Prohlubována byla právě díky terapii tvorbou, na kterou se vždy těšila a za mojí služby se často sama ptala, kdy budeme zase tvořit. Byla to pro mě silná zpětná vazba. Často se děti v domově ptají, kdo bude mít službu. Vnímaly dospěláky jako osobnosti s různým zaměřením a přístupem k dětem. Já jsem byla teta umělkyně a důvěru u dětí jsem si pěstovala skrze proces tvorby. Vztahy, které Dominika navazovala, byly spíše povrchnějšího rázu. Bylo důležité ji vést k samostatnosti a k zodpovědnosti k sobě samotné i ke druhým. Umět věci dotahovat dokonce. Také neuměla přijímat pochvalu ze strany ostatních a většinou na to reagovala, že je jí to jedno. S dětmi jsem každoročně uspořádala výstavu jejich artefaktů v centru města. Na instalaci se Dominika pravidelně podílela.

6.4 Kazuistika č. 4 – Helena, 14 let

Anamnéza

Dívka přišla do DD se svou o dva roky starší sestrou. Dívka byla inteligentní, živé a bystré dítě, které se rychle adaptovalo na prostředí domova. V kolektivu byla oblíbená a nedělalo ji problém navazovat s ostatními dětmi a vychovateli vztah. Dívka spolu se svojí sestrou nastoupily do ústavní výchovy z důvodů týrání a ohrožování mravní výchovy dětí ze strany rodičů.

Rodinná anamnéza

Vazba na rodinu zůstala s matkou, která dívky někdy navštěvovala, ale spíše tíhla ke své babičce, matce svého otce. Otec o dívky nejevil nijak zájem. Sestry na něj vzpomínaly spíše ve zlém. Když se dozvěděly, že umřel, vybavily si to, jak jim všem ubližoval, když s ním a

babičkou bydleli. Matka byla nějakou dobu ve výkonu trestu, avšak zájem o dívky měla. Pravidelně jim psala, ale měla tendence jim slibovat něco, co nemohla nikdy splnit. Dívky si na to, že je matka lhavá a nedostojí slova, zvykly. Bylo zřejmé, že to mladší dívka hůře snáší a svou zlost na matku v sobě potlačuje. Po propuštění matky z vazby si dívky matka, po patřičné domluvě, brala občas domů. Tam holky neměly stanoveny žádná pravidla, bylo podezření na seznamování s alkoholem, ke kterému matka tíhla a k cigaretám. Helena měla matku ráda, avšak neměla zájem (na rozdíl od své starší sestry) u ní bydlet. Pobyt u ní brala jako možnost občanského úniku. Helena si uvědomovala, že potřebuje pevné hranice a pravidla ve smyslu důslednosti a kontroly. Kdyby bydlela u matky, tak by sama měla problémy se zvládnutím střední školy policejní, na kterou se později dostala.

Osobnost dívky

Dívka byla bystrá, pohotová, zajímala se o vše, co se kolem ní dělo. Helena nedokázala moc přijímat kritiku od ostatních a byla hodně vztahovačná. Velmi ji povzbuzovala a motivovala pochvala. Často se u ní prudce měnily nálady. Ráda se zapojovala do všech činností domova. Pod mým vedením se pravidelně věnovala výtvarné činnosti a zapojovala se do příprav a instalací výstav svých i obrazů ostatních dětí. Při společných vernisážích a výstavách byla vždy aktivní a veselá a byla součástí kulturní vložky ve hře na kytaru.

Zdravotní stav dívky

Fyziologicky byla dívka zdravá. Při psychické zátěži byla nepřiměřeně výbušná. Proto vznikaly její časté výbuchy, které hraničily s agresí k ostatním. Proto jsme ji často posílaly ven na zahradu či do lesa, který byl hned vedle, aby tam vykřičela své vulgarismy, což dívce hodně pomáhalo. Dívka byla inteligentní, živé a bystré dítě, které trochu „bojovalo“ se svou nestabilitou a roztržitostí. Z těchto důvodů se dívce uzpůsobovala příprava na vyučování a výběr kroužků.

Sociální a vztahová problematika

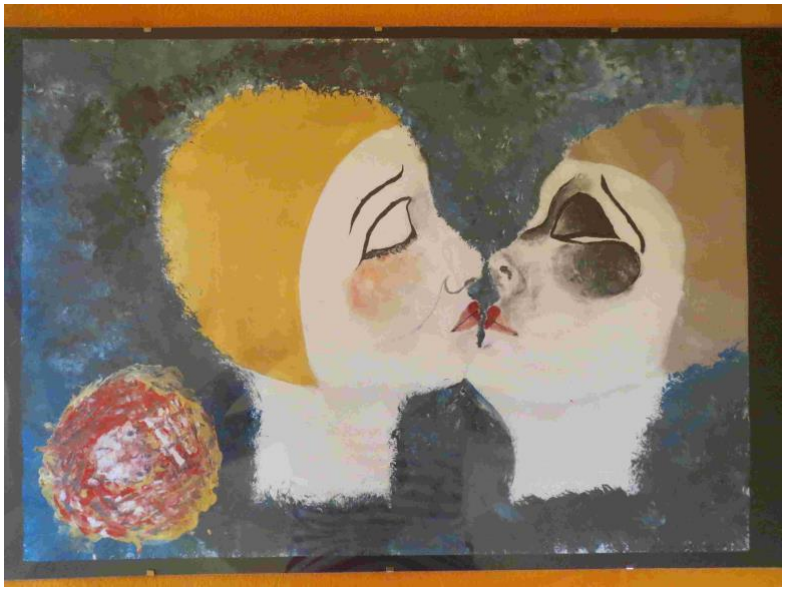
Svou roli tady hrála sourozenecká rivalita. Helena, ačkoliv mladší od své sestry, se snažila mít výsadní postavení. Proto bylo nutné obě sestry často korigovat a vracet zpět do určených mezích. Dívka byla hodně výbušná a při svém afektovaném chování neznala hranici. Sdílela pokoj se svojí o dva roky starší sestrou, která oproti Heleně navazovala hlubší a pevnější mezilidské vztahy. Helena nedokázala moc přijímat kritiku od ostatních a byla hodně vztahovačná.

V sociální sféře se jevila bezproblémově, dokázala komunikovat s dětmi i dospělými i s cizími lidmi. V kolektivu se cítila dobře až do chvíle, kdy začala vyvolávat spory svou neústupností a neschopností se přizpůsobit ostatním. Ve hře s ostatními to většinou končilo hádkou. Útěchu hledala často u dospělých, pokud ji nedostala, byla uražená. Nedokázala být dlouho sama, proto ji póza uražení dlouho nevydržela. Dokázala zvládat více aktivit najednou, ale na úkor kvality. V její povaze byla určitá dravost a snažila se být vždy v popředí dění. Hlavním problémem v komunikaci s okolím byla neschopnost přistupovat na kompromisy, které dokázala jen v tvůrčí činnosti, ve které se učila empatii v kooperaci s ostatními, kdy si uvědomila, jak je přátelství v životě člověka důležité. Průběh studia na střední škole nebyl moc zdařilý. Dívka chodila na internát při škole, kde nebyla tolik pod kontrolou, což vedlo k únikům a špatným známkám. Z těchto důvodů na internát přestala chodit. Také přestoupila z jedné střední školy na druhou více technicky zaměřenou, ale dívka školu nedokončila. Celkově měla problém s dotahováním věcí do konce.

Výtvarný projev

Helena měla k výtvarné činnosti velmi kladný vztah. I když se měla tendence uchylovat k tématům bez figurálního prvku v obrázku pod mým vedením s tím dokázala výtvarně zacházet. Vyhovovala jí enkaustika i v kombinaci s jinými výtvarnými technikami. Do tvorby se dokázala ponořit i k ní studijně přistupovat. Měla však ráda jistotu a v tvorbě vyžadovala korekce z mé strany a metodické vedení i ve smyslu stanovení technik, témat a námětů.

Souznění – parafráze uměleckého díla



Obr. č. 38 – Souznění, Helena 9, 5 let

Námětem bylo volné zpracování předlohy, kterou si dívka vybrala. Byli to dva mimové, kteří se políbili. Inspirací byla reklamní ilustrace značky „Desigual“. Na formát A3 dívka přemalovala obraz dle vlastního uvážení. Rozhodla se o fázi příběhu, kdy se pár teprve políbí. Dívka mluvila o tom, že to je zrcadlení jedné osoby. Další výpovědí bylo, že je to stylizace postav den a noc. Proto jsme obraz nazvaly „Souznění“ Jako dva protiklady, které se přitahují, ale v podstatě spolu nikdy nemůžou být. Tudíž se nikdy nepolíbí. Interpretace nad výtvarnou produkcí s Helenou byly zajímavým poselstvím pro mě jako vychovatelku. Viděla jsem v tématu i ji a její sestru, se kterou se často dohadovala, ale skoro nikdy neuspěla, protože ji sestra většinou udolala silnějšími argumenty. Měly se rády, ale pubertální sourozenecké rozepře ukázaly silnějšího jedince. V podstatě dnem je sama autorka, která byla blondýnkou s modrýma očima, tedy portrét vlevo. Její sestra byla tmavovláska s hnědýma očima jako noc, kterou sestra utiskuje z formátu ven směrem doprava. Ve skutečnosti, to však bylo většinou naopak a Helenu starší sestra utiskovala. Vlevo namalovala jistý ornament – mandalu, která symbolizuje celistvost – snad poukazuje na to, že jedna bez druhé nemohou být. Jistý pozitivní atribut jako jistá naděje a láska mezi děvčaty, která to v životě neměla jednoduché a vždy stála jedna vedle druhé navzdory negativním vlivům ze strany matky a reálného, minulého života, který dívce i díky procesu tvorby se regresivně vracel do artefaktů. Oba portréty jsou spíše bez emočního charakteru. Působí neživě jako masky, za které se dívky schovávají. Dívka měla časté záchvaty vzteku, které souvisely i s pláčem. Při tvorbě se však dokázala koncentrovat a své pocity

„kočírovat“. V obrázku je i jistá ambivalence – jedná se o ženy či muže? Nebo o ženu a jednoho muže? Objevuje se zde erotický podtext. Hlavy dívka zasadila do abstraktního modro – šedo – černého pozadí, které nanášela technikou pointilismu, jisté imprese, míchání barev přímo na plátně, v tomto případě na papíře. Chtěla vytvořit hloubku, aby portréty vystoupily z plochy. Kombinace modré a žluté – zlaté (čepec nebo vlasy) může být harmonizačním efektem pro psychiku pacienta. Ambivalence je i v barvě červenozlatého kotouče vlevo s bílým centrem. To vše v hávu temně modré, šedé a černé. Jako protiklad vzruchu a klidu přes dobrou vůli až k bílé čistotě. Proto snad „souznění“.

Západ slunce

Obr. č. 39 – Západ slunce, Helena 10 let

Téma „Západ slunce“ dívku velmi bavil. Šlo o ventil agresivních pohnutek dívky. Takových obrazů Helena vytvořila několik. Vždy když nevěděla, co malovat uchýlila se k tomuto námětu. Její západy byly velmi rudé, jen malá část modré převažovala. K abstrakci – k expresivnímu znázornění konkrétní scény (západ slunce) se dívka uchylovala ráda, protože se tak vyhnula nezdaru v kresbě konkrétních figur a objektů v obrázku. Volila spíše nefigurální témata. Studijní činnost ji nikdy moc nebavila, i když byla velmi tvůrčí. Často ke mně přišla se slovy: „Tetinko, pojďme tvořit.“ V nekonkrétním světe v obrázku se cítila bezpečněji. Většinou měla volnou ruku, nikam jsem ji netlačila. Občas jsem doporučila odbočit od jistých stereotypů v malbě. Často potřebovala poradit, ujišťovala se, zda je to tak možné udělat. Často jsem jí říkala, že v tvorbě není nic špatně. Na své západy slunce také říkala, že je to kýč. Hovořily jsme o přírodě, kde se kýče vyskytují na každém kroku. Ať je to při výšlapu na nějaký kopec, ze kterého vidíme krásu východu či západu slunce, kdy jde

také o jistý druh kýče. „Je dobré a přirozené nechat si zažít kýč.“ Bavilo ji objevovat techniku v malbě, ať už v míchání barev štětcem či houbičkou na paletě nebo přímo na plátně, papíru. Zajímavou se jeví úhlopříčka tahů štětce z pravého dolního rohu do levého horního. Dívka byla pravák, ale občas si pohrávala s lateralizací ruky. Zaměňovala levou za pravou a naopak.

Enkaustika

Obr. č. 40, 41 – Postavy, Helena – 11let

Dívka ráda využívala techniku enkaustiky i z hlediska náhodného cákání na papír či lepenku. V podstatě byl povrchem napnuté plátno se syntetikou. I když náhodným jen do určitého ohraničeného prostoru v tomto kontextu šatů. S tímto tématem jsem přišla já, protože se dívka často ptala: „Teto, co mám malovat, já nevím.“ I když ráda tvořila, nedokázala si jasně stanovit cíl práce v tvorbě a na jaké téma se zaměřit. Návrh šatů ji nadchnul. I když byla Helena dost roztěkaný jedinec a někdy byly její pohyby velmi nekoordinované, při nanášení vosku se dokázala velmi soustředit a zklidnit. Často byla sebekritická při kresbě figur a anatomických částí těla, které neuměla „dokonale zvládnout“. Souviselo i s jejím výtvarným posunem v kresbě. Zde vidím posun v tom, že díky tématu – návrh šatů ji donutil ke kresbě postavy. I když pohyb působí „loutkově“ hnědým stínem na končetinách vyzdvihla plastičnost postav. Taková tvorba v sobě nese studijní, objevovací i imaginativní zaměření.

Linda

Obr. č. 42 – Linda, Helena – 12 let

Technikou enkaustiky v kombinaci s akrylem vytvořila obraz pro dívku z druhé rodiny v domově. Zprvu to však nebyl záměr. Ale výsledkem se stala žena, která byla velmi podobná naší velmi pohledné romské dívce, která byla o rok starší. Ta ráda tančila a svůj původ svou živelností nezapřela. Sama autorka v díle dívku viděla a rozhodla se jí obraz darovat při jejím odchodu z domova. Dodnes romské dívce visí doma na zdi. I když ji Helena brala ne úplně jako kamarádku, tímto gestem ji projevila respekt a úctu, kterou k ní za společný pobyt v domově často neměla.

Instalace výstavy

Obr. č. 43 – Instalace výstavy

Dívka při instalaci výstavy našich obrazů, na které se vždy se zájmem podílela. Vlevo nad dívkou je její oblíbený obraz, který je parafrází uměleckého díla od Františka Tichého, který

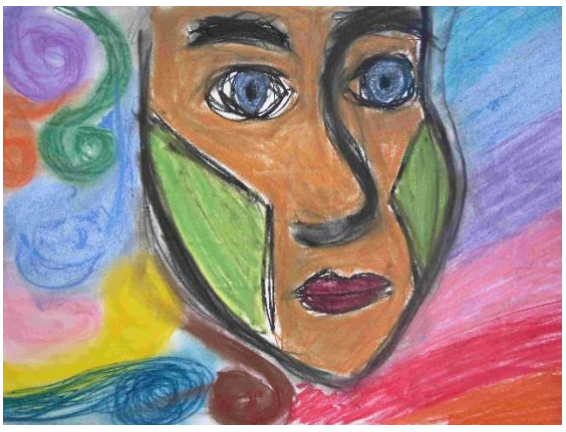
byl díky mému doporučení oblíbeným i z hlediska námětu šapitó, masek – masopustu a hudebníků.

Kytara

Obr. č. 44 – Kytara, Helena 13 let

U této malby se stala malířskou plochou kytara. Helena hrála na kytaru v podstatě celou základní školu, tato byla již nepoužitelná ke hraní, proto jsme se domluvily, že se stane plátnem a obrazem. I když dívka nerada kreslila postavy, tváře ji zajímaly velmi. Inspirací pro ni bylo mé doporučení parafrázovat stylizovaný rukopis Amedeo Modiglianiho a také vpravo postavu z obrazu od Františka Tichého. Všimněme si černého portrétu vlevo dole, kde se dívka výtvarně zdokonalila v kresbě poloprofilu.

Maska

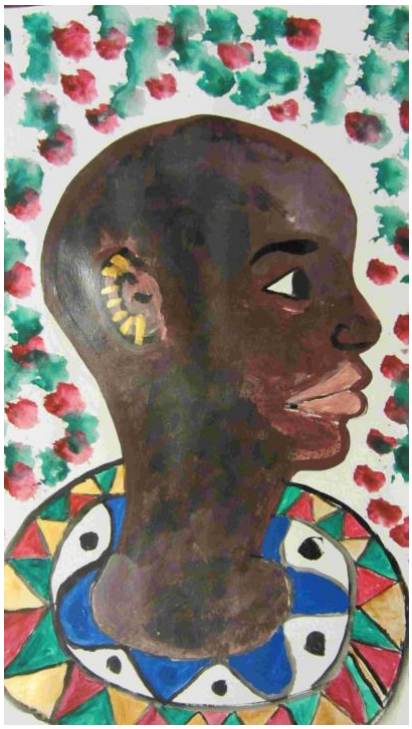


Obr. č. 45 – Maska, Helena 14 let

V této kresbě masky suchým pastelem vidíme jistou stylizovanou podobu samotné dívky, čemuž napovídají i velké modré oči. Heleně vyhovovala v tvorbě jistá stylizace, která ji

ochránila před stínováním a jistým nezdarem v tvořivé činnosti. Někdy jsem měla obavy před výtvarnou krizí dívky, protože dokázala být k sobě někdy až moc kritická, což mimo jiné také souvisí s pseudo-naturalistickým obdobím, kdy se dokončuje proces výtvarného typologického vyhraňování. Někdy nastolila pózu znuděnosti, proto jsem jí nabízela výtvarné náměty a techniky ve kterých bude v tvorbě promítat své emoce a zároveň nabude pocitu spokojenosti (např. suchý pastel, téma masky, karikatury). Tato maska vznikla za přítomnosti jejího přítele, který se do tvorby zapojil také. Helena byla veselá a v dobrém rozmaru. Barevnou škálou a jistým ornamentem zaplnila pozadí a maska se jí nevešla do formátu a usekla jí mozkovnu. To mi připomnělo její povahu. „Dříve jednám, až potom myslím“. Což souvisí i s jejím afektivním chováním.

Africká žena

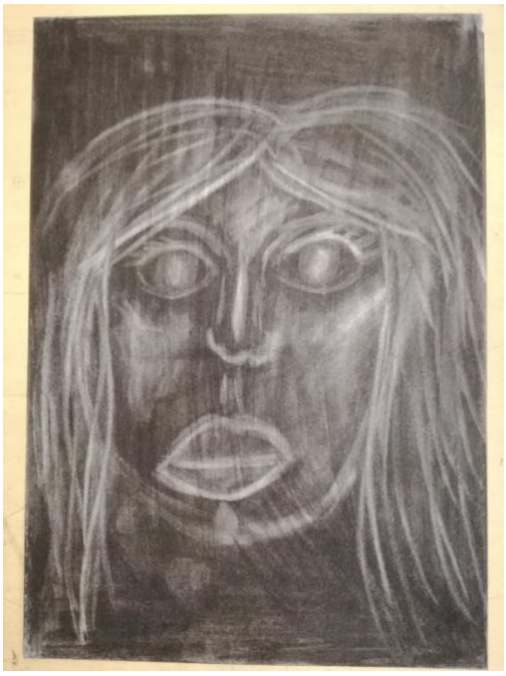


Obr. č. 46 – Africká žena, Helena 14,5 let

Hlava domorodé dívky je zase odkazem oblíbenosti stylizovaných portrétů u dívky. Tento artefakt byl dárkem pro její starší sestru, která milovala africkou etniku. V tomto portrétu se opět promítl výraz samotné dívky z profilu. Ornament v náhrdelnících je odkazem k jejímu celkovému zklidnění. Vykreslování těchto šperků dívku koncentrovalo. A i když často během procesu přerušila činnost z důvodů komunikace se mnou, viděla jsem, jak se se zaujetím do procesu tvorby dokáže vrátit a pokračovat. Vykreslování náhrdelníků souvisí

jistě také s obdobím puberty, kdy se dospívající rádi věnují detailům ve vykreslení šatů, účesů. Dívka měla však v kresbě i malbě jistou svou manýru, která se jí často v tvorbě opakovala.

Uhlová rezerva



Obr. č. 47, 48 - portrét

První fáze této výtvarné techniky, čímž je v podstatě abstraktní faktor – začernění bílé plochy byl pro dívku vyčerpávající ve smyslu důsledného začernění papíru. Ve druhé fázi – kultivující – použití plastické gumy, kdy vznikal imaginární portrét, se Helena realizovala velmi gestickým projevem a odkrývání bílé plochy ji velmi zaujalo. Tato šerosvitná metoda je v podstatě technika, která ponechává věci, které neumíme nakreslit ve tmě. Proto dívku těšil zdařilejší proces stínu v portrétu a tím následného zachycení objemu – plasticity 3D než, když jde o klasickou kresbu portrétu na bílou čtvrtku papíru, kde Helena neměla tolik jistoty ve šrafuře a stínování. Z terapeutického hlediska se dívka s portrétem identifikovala a výraz tváře odpovídal jejímu situačnímu rozpoložení viz. velké oči a ústa, kterými byla Helena rysově specifická. Do plochy se nebála gumou vstoupit a bavil jí ambivalentní potenciál, kdy postupným procesem z portrétu chlapce může najednou vzniknout portrét dívky. Technika uhlové rezervy se mi u dívky osvědčila kladně v kontextu její osobnostní krize a období puberty. Šlo o cílenou práci s klientem. Byla zde také zaznamenaná míra stylizace reálného portrétu, který může připomínat masku. To bylo ze strany dívky vždy velmi kladně vnímáno. (odbourávání výtvarné krize). U obr. č. 48 vidíme posun ve zklidnění

ruky a postupném odkrývání přechodů šedé až bílé barvy – stínu a tím tak vytvoření větší hloubky a objemu hlavy. Tento obrázek vznikl v pozdějším čase.

Keramika

Obr. 49 – 3D objekty, Helena 15 let

V modelování jsem u dívky odbourávala výtvarnou krizi, kterou někdy zažívala. Modelování jí umožnilo posunout se z 2D do 3D objektů, které nemusí podléhat anatomickým pravidlům u postav a portrétů. Modelování karikatur ji uspokojovalo a jistý „manýrismus“ a přehánění lidských částí těla ji v budoucnu dopomohlo ke zdokonalování se v umělecké dovednosti. Nebát se studovat detaily, které vytváří celek. Učit se dosáhnout jednoty a umět dotahovat věci do konce, jak v umělecké sféře, tak v životě. A dopomoci dívce pochopit, že povaha naší umělecké činnosti posiluje naši schopnost empatie.

6.4.1 Shrnutí

S Helenou jsem se věnovala tvořivému procesu tvorby v podstatě celých pět let. Zapojovala se do výtvarné činnosti velmi ráda. Často byla na začátku tvorby rozrušená, roztěkaná vzhledem k jejímu temperamentu, který často hraničil až s agresivními afekty vůči ostatním. Při samotném procesu se však dokázala uvolnit a kresba, malba a modelování se pro ni stalo terapií, kterou si sama vyžadovala. Oblíbenost dívky v portrétech přisuzuji s problémem sebeidentifikace, kdy portréty mohou odhalit podvědomé potřeby či ukazují ideální představu o sobě samotné. Postupem času Helena do svých portrétů a masek dostala jistou kresebnou manýru jako například výraznou černou linku, podobné tvary mandlových očí a celkově se jí zamlouvala v tvorbě stylizace. Také ráda parafrázovala umělecká díla např. dle Františka Tichého. Věděla, že tam může vybočit s jistých zákonitostí (anatomie, proporce, stínování, prostor) Líbil se jí umělecký směr kubismus a meziválečná éra malířů. I když

jsem jí v pozdějším vývojovém stádiu nabízela spíše témata volná, dívka preferovala konkrétní nabídku z mé strany. Interpretace nad výtvarnou produkcí s ní byly velmi živelné, květnaté a pomáhaly dívce v zakotvení do kontextu tématu a samotného, konkrétního životního problému. Kdy jsem společnou formulací interpretace nad artefaktem dívce dopomohla k utříbení myšlenek a objevem nových vhledů do problémových situací, především v mezilidských vztazích.

7 TVOŘENÍ VE SKUPINĚ

Skupinová arteterapie s dětmi se díky mému snažení stala velmi oblíbenou a u dětí populární. Všechny vychovatele si děti svým způsobem „zaškatulkovali“ ve smyslu s touto tetou jedeme na výlet a s tímto vychovatelem bude sportovní vyžití. U mě se takovou nálepkou stal proces tvorby. Jak jsem poznávala děti já, tak poznávaly ony mě. Mé silné a slabé stránky. V umělecké sféře jsem však pro ně byla mentorem a stala jsem se pro ně motivačním nábojem k tvořivé činnosti. Děti se často ptali, kdo bude mít službu následující dny a když věděly, že já, sami některé děti přišly a ptaly se, co budeme dělat, zda můžeme malovat. Většinou se tak stalo.

Mým cílem bylo rozvíjet u dětí nejen estetické cítění a pozitivní vztah k tvorbě, ale především prostřednictvím tvorby prohlubovat pozitivní vztahy mezi sebou, lépe se socializovat. Také rozvíjet citové, motorické i řečové schopnosti, a hlavně vést děti k pozitivnímu vnímání sebe sama s ohledem na deprivační faktor poruch u dětí z DD.

Skupina dětí byla různorodá jak ve věku, tak v oblasti osobnostních rysů či handicapů. Věkové rozmezí dětí bylo od 3–16 let. Ne všechny děti chtěly tvořit, proto byl na místě citlivý přístup k organizaci skupinové arteterapie, který se stal spíše volnějším a svobodnějším procesem. Kdo chtěl, tvořil, kdo ne, věnoval se jiné činnosti. Také se stávalo, že se postupnou výtvarnou činností, dokázaly děti vzájemně namotivovat a přidaly se i děti, které tak často netvořily. Takové smíšené skupinky jsem měla nejraději. Bavilo mě je pozorovat při práci, v komunikaci mezi sebou, vzájemné motivaci a kooperaci, kdy například starší pomáhají těm mladším apod. Ve skupině se děti respektovaly a zažívaly společnou radost, která navazovala pozitivní atmosféru a přirozený pocit vzájemné důvěry. Detekcí dětí při procesu tvorby jsem poznávala jejich extroverzi, introverzi či jsem lépe viděla, kdo je vizuální a kdo spíše haptický typ. Takové sledování ve skupině se pro mě stalo velkým plusem, protože se mi pro děti lépe volily témata, techniky, a právě v kooperativní činnosti bylo zdárnější rozdělení úkolů k danému tématu. Je však dobré děti neškatulkovat, ale spíše jemně podpořit v tom v čem vynikají, ale zároveň ukázat i jinou cestu ke zvládání výtvarné práce, které se vyhýbají. Jako například u tohoto artefaktu, na kterém se podílely 3 dívky. Viz. obr. č. 50.

Čtvero roční období

Obr. č 50 – Čtvero roční období, dívky věk - 9, 10, 11 let

Tématem, které jsem doporučila, bylo „čtyři roční období“, na kterém se podílela i Dominika a Helena viz kazuistiky výše. Holky se musely mezi sebou domluvit. Vybrat si roční období a práci si rozdělit. I když začínaly hádkou, byla jsem překvapena, jak rychle si rozdělily jednotlivá okna na plátně. Hned se poznalo, kdo je vůdčí a kdo spíše vyčkává. Helena byla velmi rázná a svou výbušností vyvolávala neklid v tomto procesu domluvy. Vybrala si malování zimy (vpravo dole). Dominika byla zamlklá, avšak výtvarně nejzdatnější ze všech dívek, proto si svůj výtvarný názor obhájila. A tím byl námět léto (vpravo nahoře). Třetí dívka, která, byla z druhé skupiny (rodiny), tak často netvořila, ale k barvám a kresbě měla kladný vztah a dokázala např. v tomto obraze ztvárnit svůj smysl pro impresi a jistou výtvarnou kvalitu. Její okno v obraze bylo jaro (vlevo nahoře). Používala při práci houbičku, kterou namáčela do akrylových barev a barvy míchala přímo na plátně. I když se na začátku zdálo, že to nepůjde, proces tvorby dívky zklidnil a společnou výtvarnou činností nalezly klidnou nonverbální komunikaci, která se promítla do díla. Posledním oknem na ploše byl podzim (vlevo dole), který namalovaly dívky společně. Nakonec se navzájem motivovaly a o díle a technice s nadšením hovořily. Jednalo se o malbu na plátno, což je těšilo. Připadaly si jako velké umělkyně. Byla to jejich první zkušenost s povrchem plátna. A i zdánlivě osobnostně rozdílné dívky nakonec našly cestu ke společnému dílu. Tvorba je aspoň na pár hodin semkla a inspirovala k lepší komunikaci mezi sebou. Přínosem v malbě vnímám také vymezení se od předkreslení tužkou. Dívky se snažily kontrolovat svůj výtvarný záměr pouze barvou, kterou volily dle daného ročního období. Všechny okna podléhají pásové perspektivě a jisté schematičnosti, ale zde byl záměr spíše v uvolnění dívek a míchání barev

přímo na plátně (instrumenty – akryl, houbička, štětec). Dodnes je obraz vystaven ve společných prostorách domova.

Mozaika

Obr. č. 51, Mozaika

Tato technika se mi osvědčila především u dětí, které se ještě mezi sebou moc neznaly, a proto tato mozaika vznikla v období, kdy do domova přišly dvě nové děti. Zprvu si každý nakreslil svůj vlastní strom dle vlastní fantazie – fantazijní strom. Technikou pastelu, pastelky, fixy. Poté se výkres rozstříhal na šest částí a všechny vzniklé fragmenty se zamíchaly jako pexeso. Postupně si děti náhodně vybraly šest těchto částí, které jsou otočeny obrázkem dolů a po skupinkách lepily tyto části na velký formát papíru. Je potřeba velké plochy, aby vznikla jistá monumentální mozaika. U této techniky je krásný proces detekce dětí z mé strany. Celkový proces nejen, že stmeluje kolektiv, ale vidíme, při pokynu zamíchání pexesa či postupného lepení, jak se děti mezi sebou dokáží domluvit. Některá skupinka lepí jednotlivé fragmenty pečlivě a esteticky o tom přemýšlí. Jiné děti lepí části náhodně jeden vedle druhého. Mají volnou ruku a je to jen na jejich úsudku či výtvarném cítění. Profilují se zde vůdčí osobnosti, které rozdělují úkoly a je vnímána stoupající a snižující se entropie skupiny. Děti vášnivě diskutují nebo naopak činnost lepení je na chvíli utiší. V této práci jde v podstatě o konstrukci, čímž je kresba stromu, následné destrukci – rozstříhání kresby, s čímž můžou mít některé děti problém a svůj obrázek zničit nechtějí, ale většinou se přidají k většině, protože je zajímá, co se bude dít dále. A potom jde znovu o

konstrukci – společné lepení fragmentů, kdy vzniká samotná mozaika – koberec fantazijních stromů. Sleduje se dynamika skupiny a vztahová rovina mezi dětmi.

Další obrázky ze skupinové arteterapie

Obr. č. 52, 53, 54, 55 – skupinová tvořivá činnost

Masky v období Mikuláše

Obr. 56 – Maska čerta

Tvorba masek v období Mikuláše, měla pro děti specifický význam. Stylizovat se do role jednoho ze tří hlavních postav tohoto zimního období (Mikuláše, čerta a anděla) mělo nejen výchovný efekt, ale i sebe identifikační význam ve smyslu temperamentu a chování každého jedince. Oblíbenost masky čerta byla převažující, protože se děti i ty méně průbojné, po nasazení masky do postavy čerta rychle vžily. Mohly najednou být zlým čertem, který se hlasitě projevuje, může být špinavý, neupravený a své soky dokáže zavázat do pytle (obrazně řečeno). Některé z dětí se na takovou akci připravovalo i s velkým časovým předstihem. U jednoho romského chlapce s lehkou mentální retardací se postava čerta stala jakýmsi „bratrem“ do kterého se rád stylizoval. Chlapec měl i podobné rysy ve tváři jako čert. Uvědomoval si svou vizuální rozdílnost od ostatních dětí a v roli čerta se cítil sebejistě a atraktivně. Měl logopedickou vadu, proto řeč – citoslovce čerta se mu líbila a pomáhala mu zároveň s procvičením dechu a mluvidel. Na tomto obrázku vidíme, že jsem zvolila velmi jednoduchou techniku balícího papíru, který byl velkoformátový, což bylo naším cílem. Upozornit na monumentalitu hlavy čerta s jeho charakteristickými znaky ve tváři a na hlavě. Již tvar rohů, který děti nakreslily a vystřihly, vypovídal o jisté situační emoci dítěte. Vpravo stojí podoba čerta Pavla (kazuistika č.1). Po levici má své sourozence, mladšího a staršího bratra.

7.1 Skupinové tvoření v plenéru

Obr. 57, 58 - Plenér

Skupinová tvorba v plenéru byla pro děti tím správným impulsem k tvorbě a zároveň k pohybovému vyžití. Venku děti zkoumaly struktury přírodnin, zapojovaly ne jen vizuální, ale hlavně haptické vjemy. Měly širokou možnost ve stanovení si místa pro svoji tvorbu. Někdo volil menší a někdo větší odstup od ostatních. Například Pavel viz. kazuistika č. 1 si často volil distanční pozici, vzhledem ke svému afektovanému chování vůči bratrovi či ostatním dětem. Pozitivum vidím také v odstupu od díla. Dokázat se na chvíli od záměru v díle odpoutat a na chvíli se proběhnout, zahrát si hru či nasbírat přírodniny pro techniku frotáže, kterou jsme využívaly také. Ta děti bavila ve smyslu zanechání jisté stopy a struktury na papíře. Poté se k výkresu vrátily a někdy také zjistily, že je již dílo hotové a vstupovat do něj nechtějí. U těch starších to mělo efekt, učit se vidět obrázek dokončený, i když si tím jedinec není stoprocentně jistý. V arteterapii by mělo být dílo hotové v podstatě každou chvíli, ale to je složitější záležitost v kontextu akvarelu a postupu prostorového vnímání malby na papíře. Také jsme do plenéru braly hodně materiálu a instrumentů, proto, když zbyly barvy na paletě, učila jsem děti i k úspornosti a ze zbytku barev jsme tvořili zajímavé monotypy – otisky, které zrcadlovou symetrií vytvořily abstraktní motýly a další asociační živočichy a tvary.

7.2 Výstavy pro veřejnost

Obr. č. 59, 60 - výstavy

Výstavy pro veřejnost se staly nedílnou součástí mého působení v dětském domově. Jednou za rok se tato akce stala pravidlem a byla motivační silou k některým momentům v procesu tvorby u dětí. Archivace prací dětí i z tohoto důvodu byla nosnou součástí mého zkoumání a komunikace prostřednictvím tvorby s dětmi. Vernisáž, byla velkou událostí, na které se podílely skoro všechny děti, nejen prostřednictvím svých vystavovaných artefaktů, ale také v organizaci, instalaci a kulturní vložce. Například dva romští sourozenci bratr a sestra se učili na kuchaře a cukrářku a tím dopomohly k občerstvení. Další děti hrály na hudební nástroje, čímž se vernisáž stala hodnotnou i pro ty, kteří na výstavě obrázek neměly, ale byli důležitými články celé akce, když vystoupily na pódiu a sklízeli, tak od veřejnosti ovace. Atmosféra na takových kulturních akcích byla velmi přátelská. Dětem přišly kamarádi, učitelé ze škol, někteří rodinní příslušníci, sponzoři a další přátelé dětského domova i mimo něj. Pro děti se staly jejich díla hodnotnými právě díky reakcím ostatních lidí. Velmi mě bavilo poslouchat některé interpretace ze strany dětí, když se někdo z návštěvníků ptal na dané téma obrázku či na provedení a výtvarnou techniku. Jedním z dětí z DD byl chlapec, o kterém sice v práci nepojednávám, ale zmíním jen jeho postoj k tvořivé činnosti. Byl spíše sportovně zaměřen, ale jednou přišel k nám do skupiny a poprosil mě o to, abych mu pomohla s obrázkem, který by chtěl dát jako dárek k narozeninám své přítelkyni. Byla jsem z takové prosby velmi nadšená a chlapci jsem doporučila techniku – kresbu rudkou. Chlapec si vybral z jedné knihy sochu – torzo, kterou studijně a díky mé instrukci v technice zdárně rudkou překreslil. Z díla měl velkou radost, a právě na jedné z vernisáží, kde dílo vyselo u samotného portálu místnosti, byl kresebný akt dívky obdivován, což bylo pro chlapce pozitivní zpětnou vazbou a hodnocením.

8 HODNOCENÍ ARTETERAPEUTICKÉHO PROCESU

Závěrem práce shrnuji důležité momenty, které se mně osobně v procesu tvorby osvědčily kladně i záporně.

Práce v dětském domově mi dala celoživotně nezapomenutelné zkušenosti a to, že jsem díky uvědomělosti vedení, mohla děti vychovávat především prostřednictvím procesu tvorby, vnímám jako šťastné poslání, které mně umožnilo děti poznávat dle arteterapeutického přístupu. Stále s dětmi udržuji kontakt a s některými se pravidelně setkáváme.

Můj vztah k dětem se od začátku budoval právě prostřednictvím výtvarného procesu. Vzhledem k tomu, že se výtvarně vzdělávám, již od útlého dětství mi studium oboru arteterapie umožnilo důsledněji a fundovaněji zkoumat tuto výtvarnou problematiku dětí z dětského domova. Studium arteterapie mi pomohlo i v poznávání svého vnitřního světa a umělecká činnost se pro mě stala jakousi autoarteterapií, kterou děti vnímaly velmi pozitivně. I tímto mým přístupem jsem děti nezáměrně motivovala k tvořivé činnosti. Působila jsem na ně přirozeně a jistým způsobem jsem pro ně byla bohémem, který raději komunikuje prostřednictvím procesu tvorby. Vnímaly to jako přirozenost, která mě v domově charakterizovala a kterou u mě rádi vyhledávaly. To jsem vnímala jako prvotním úspěchem v budování postupné důvěry k dětem.

Verbální komunikace pro mě byla někdy nepříjemná a děti mě dokázaly hnát svými argumenty či naopak mlčenlivostí do kouta. I proto se stala forma tvořivé činnosti nosnou součástí dětského domova.

V obrázcích dětí jsem během pětiletého času zaznamenávala jejich vnitřní realitu, kterou mnohdy těžko verbálně projevily. Proces tvorby, a i výsledný artefakt byl ukázkou jejich autentického a pravdivého vnitřního světa. Děti v dětském domově dokázaly být lhavé, neupřímné a manipulující s okolím, avšak ve výtvarném světě, byla jejich výpověď zakotvena v artefaktu pravdivě a někdy velmi zřejmě. Tyto děti, které jsem v dětském domově poznala, měli za sebou spoustu negativních prožitků, o kterých nebyly mnohdy schopny verbálně komunikovat. Děti v dětském domově i mimo něj často zažívají nepříjemné někdy až děsivé prožitky, které se s nimi v nevědomých stavech „přátelí“ i velmi dlouho dobu. Jsou vytěsňovány z nevědomí a tím mohou způsobit jiné emoční poruchy. Pokud je však tento negativní prožitek vícekrát výtvarně zpracován, pomůže tím člověku zmírnit sílu utrpení, kterému i nevědomě čelí v obrázku (viz. obrázek č. 33). Proces tvorby se stal vhodným prostředkem k nonverbální komunikaci.

Výhodou arteterapeutického procesu bylo i to, že se často jejich negativní chování nepřeneslo přímo na vychovatele, jak tomu bývá u jiných terapiích, ale lateralizovaným přenosem, který se v arteterapii nepřenáší přímo na osobnost terapeuta, ale do artefaktu – projektivního objektu. Tento artefakt je projekcí, která obsahuje informace o vztahu mezi terapeutem a klientem. Jde o přenos, který je tzv. sveden stranou. Arteterapie se tak vztahuje k výtvarnému dílu a jde tak o triadický vztah – klient – dílo – terapeut. To bylo často v DD stěžením a velkým pozitivem oproti formě verbální terapii, která je spíše dyadického charakteru. V obrazech dětí se mnohdy promítlo jen jejich situační rozpoložení a emoční ladění, ale některé produkce jsou odkazem jejich dlouhodobých úzkostí, strachů, deprivací, pocitů méněcennosti či jejich regresivních emočních konfliktů z dávných, minulých časů.

Metodický přístup k dětem se odvíjel od programu v DD a situačního rozpoložení dětí. Někdy jsme měli tvoření dopředu naplánováno, jindy se realizovalo spontánně. U některých dětí bylo volné téma oblíbené a u jiných jako například u Heleny bylo dané téma vítáno. Někdy se stávalo, že některé obrázky byly roztříštěné, bez obsahu, ploché a neodpovídaly věku dítěte. Často se vyhýbaly kresbě postavy, což souviselo s jejich sebepojetím a sebedůvěrou. Uchopení reality v obrázku byl postupný proces jako například vnímání perspektivy či prostorových plánů v obrázku. Iluzivní prostor se mi však více rozvinout u těchto dětí nepodařilo. Proto je také důležitým článkem v oboru arteterapie využití znalosti výtvarné ontogeneze, ve které může arteterapeut zaznamenat kromě výtvarné neproškolenosti či nezpracované výtvarné krize, hlavně rozpor mezi fyzickým a emočním věkem. V arteterapii je kladen důraz na ontogenetické procesy, které ovlivňují expresivní výtvarnou tvorbu, myšlení a řeč.

Na místě bylo také volit zajímavé výtvarné techniky, které děti zaujmou a odboural to jejich negativismus jako například kombinované techniky – zapouštění tuší do klovatiny, umělecké křídy, akvarel, akryl, enkaustika (abreaktivní techniky – vosková rezerva, uhlová rezerva…), modelování z keramické hlíny, kterou jsem volila raději než plastelínu.

Keramická hlína dětem pomáhala v rozvoji prostorové představivosti, objemové zkušenosti, ale také je zbavovala situační, vnitřní agrese. Proto některé hliněné artefakty nepřežily proces tvorby a staly se tak jen ventilem situačního destruktivního chování.

Také jsme zkoušeli techniku Ebru – malování na vodní hladině. V dnešní době bych určitě více volila témata vedoucí k figurativním prvkům, oblíbené byly portréty, zvířata a také parafráze uměleckých děl, následná stylizace tvarů, karikatury, masky.

Do tématu rodiny jsem zdárně pronikla skrze oblíbenou pohádkou „O slonečkovi“, pojednávající o zvířatech na tropickém ostrově. Byl to pestrobarevný, nekonečný příběh, který mohl být analogií „začarované rodiny“.

Také tvoření v plenéru bylo pro děti jistým uvolněním, kdy byly více spjati s přírodou. V přírodě se také realizovaly nejen imaginativní činnosti na bázi představ, ale také studijní procesy – kresba přírodnin, stromů, přecházející až v techniku otisků a frotáží.

Motivací byla někdy i názorná ukázka reprodukce, obrázku jako inspirace k tvoření, ale u některých nebyla vždy na místě, protože se stala až moc směrodatnou a děti ji měly tendenci kopírovat. Tady bych byla opatrná ve smyslu perfekcionistického přístupu dětí ke kresbě (časté gumování, ničení výkresu).

S dětmi jsme často hovořily o známých umělcích a jejich tvorbě. Příkladem byly jejich reprodukce, které děti inspirovaly k námětům ve své tvorbě. Či samotné návštěvy výstav a galerií. To v nich oživilo vzpomínky, asociace či zážitky z vlastních životních prožitků. Například pohled na obraz leknínů od Moneta může v člověku vyvolat smíšené mentální reprezentace (sluchové, čichové, vizuální).

Motivačním činitelem byla také společná tvorba, kdy se na jednom díle podílelo více elementů, včetně mě.

Společné vernisáže a výstavy se staly každoročním potěšením pro celý dětský domov i pro širokou veřejnost. Obrazy dětí se staly jejich autentickou výpovědí a zároveň mohly sloužit jako médium chápajícího porozumění. Separačně-individuační proces vyzdvihují psychodynamicky orientováni autoři zabývající se arteterapií. Proto se společné výstavy dětí z dětského domova stávaly každoroční „mozaikou těchto lidských obsahů, nejen autorů, ale i návštěvníků. Děti o svých dílech dokázaly hovořit, a i mezi sebou utvářely pozitivní vazby prostřednictvím komunikace procesu tvorby.

Cílem této práce bylo také dle kazuistik ukázat, zda je proces tvorby zdárnou cestou nejen k eliminaci nevhodného chování, ale zda vede ke změnám v životě každého jedince jeho prožívání a sebedůvěry.

Děti se za určité období měnily, dospívaly a prožívaly nové zkušenosti, což se často promítlo v jejich výtvarné tvorbě. V obrázcích se projevil nejen regres, ale také jisté ustrnutí či výtvarná krize. Vhodným a citlivým přístupem terapeuta – vychovatele se mi v některých výtvarných etapách u dětí dařilo odbourávat úzkostné stavy, sebepodceňování. V tomto smyslu je důležité metodické vedení, intervencí a případnou interpretací, která vzhledem k

rozpoložení klienta nebyla vždy na místě. Samotné dílo se mnohdy stalo autentickou výpovědí bez další interpretace.

Děti se díky procesu tvorby lépe integrovaly, dospěly tak k hlubšímu uvědomění svých přestupků v životě, ale také začaly lépe chápat okolnosti své nefunkční rodiny.

Také jsem se snažila v jednotlivých kazuistikách ukázat jak proces tvorby, a především metodické vedení arteterapeuta vede děti ke kladné odezvě přijetí. Při skupinové tvorbě se děti respektovaly a přijímaly jeden druhého. Děti, které se dostaly do ústavní výchovy, zažily ve svém životě odmítnutí ať už ze strany rodičů, vychovatelů, tak svých vrstevníků. Pokud děti ve svém životě nezažívají přijetí od svých blízkých, jsou citově chladné, nevyrovnané, mají špatnou sebeúctu a negativně sami sebe hodnotí. Celkově realitu vnímají pesimisticky. O takových dětech se hovoří jako o nepřátelských a agresivních. (Rohner, 2004). Prostřednictvím procesu tvorby děti zažívaly přirozené přijetí ze strany terapeuta tak ze strany ostatních. Při tvořivém procesu vznikaly společné myšlenky dětí v kontextu s danými tématy, a i výsledné artefakty a jejich interpretace vytvářely ve skupině pozitivní přístupy k sobě i ostatním lidem.

Děti spolu sdílely své zážitky a prožitky, které se promítaly v artefaktech, ale také pro mě jako arteterapeuta a vychovatele nabízel tento čas možnost se o dítěti více dozvědět. Tím se také rozvíjela vzájemná komunikace skrze dílo, která byla odkazem nonverbální výtvarné komunikace.

Díky mé roli umělkyně a arteterapeutky v DD bylo mé chování pro děti srozumitelnější a jistým způsobem předvídatelnějším. Věděly, co ode mě očekávat a já od nich. To také souviselo se zadáním vhodné výtvarné techniky, tématu a metody. V teoretické části se dotýkám některých zásad projektivně-intervenční arteterapie. Tato terapie preferuje výtvarné techniky akvarelu a koláže, které jsem s dětmi využila jen občas, jsou nedílnou součástí i asociační čáranice a kombinované techniky tuš a tempera či akryl, které si děti volily raději. Souviselo to především s jejich psychickými poruchami. Pro tyto děti byl samotný proces tvorby důležitějším než samotný výsledný artefakt. Šlo o děti, které nebyly výtvarně školeny. V rámci výtvarné ontogeneze, která je nedílnou součástí arteterapeutického procesu, jsem zaznamenávala jistý posun také ve výtvarném zobrazování lidské postavy, prostoru (zobrazování prostorových plánů). U jiných jsem zase benevolentněji přistupovala k tomu, aby si s proporčností postavy daly na čas, protože pocit výtvarného neúspěchu v období puberty někdy způsobil u dítěte výtvarnou krizi, kterou jsem se snažila odbourávat námětem karikatur, masek či jiné stylizace objektů v obrázku. S tím

také souvisí **Metoda volných asociací**, která spočívá v tom, že skupina dětí, či samotný klient a terapeut – vychovatel vytváří asociace na určité objekty, atributy či předměty, které dítě vytvořilo ve svém obrázku. 99 V dětském domově tyto asociace na bázi výtvarného díla vznikaly velmi často. Děti bavilo se zaměřovat na detekci výrazovosti až abnormality objektů ve své tvorbě. Vyzdvihováním jisté výjimečnosti prvku, ať svou velikostí, tvarem, barevností a pozastavením se nad tím, co nám daný obrazec připomíná, rozvíjely dětskou fantazii, ale především podněcovaly jedincův „aha-efekt". Jisté prvky v kresbě či malbě klienta se mohou často opakovat a objevovat v jeho výtvarné produkci. Proto je archivace prací velmi důležitá. Pro terapeuta či vychovatele je směrodatným k souvislostem obtíží klienta. To vede k „tvorbě náhledu".

Asociační čáranice

Asociační čáranice zmiňuji z důvodů častého úniku dětí od daného tématu, kdy je v tvorbě nic nenapadalo. Jednalo se spíše o starší děti. Volné čmárání po papíře a následné hledání ve vzniklých tvarech něčeho konkrétního rozvíjelo jejich fantazii. U čáranic si odpočinuly, někteří se intenzivnějším přítlakem na instrument (tužku) situačně vybouřili. Mělo efekt u dívky v prepubertálním čase, která byla velmi výbušná. Jde v podstatě o dynamický výtvarný akt, kdy nalézáme ve svém výtvarném projevu tvary. Jsou odkazem do vývojově ontogenetického období nahodilých čáranic, které jsou motorickým uspokojením dítěte. Dochází však i k pojmenováním těchto tvarů, což u staršího jedince znamená **vytváření asociací.** Asociace se vyústí až do konkrétních podob lidských postav, zvířat a dalších objektů. Pomocí zvýraznění křivek a pomocí barev dokáže dítě celý obrázek dotvářet. Takový celistvý obraz je dobré zasadit do určitého kontextu. (Lhotová, Perout, 2018) Jako například výsledné dílo pojmenovat, hovořit o něm a vnímat, jak se celkový proces vyvíjel. Někdy si na začátku děti zavírají oči a po slepu zintenzivňují vnímavost pohybů ruky. Takové metody se mi osvědčily konkrétně u Heleny – kazuistika č. 4 a také u Pavla kazuistika č. 1.

Také pohádky a příběhy se staly u dětí ve výtvarné produkci velmi populární. Již zmíněná pohádka „O slonečkovi" v praktické části se osvědčila jako nosný pilíř v budování respektu mezi dětmi a vzájemné důvěry. Tuto pohádku jsem dětem vyprávěla před spaním. V této pohádce byly zastoupené všechny děti z DD spolu včetně svých sourozenců. V této pohádce děti vystupovaly v rolích zvířat na tropickém ostrově. V tomto příběhu na pokračování se promítal v podstatě život dětí, kde se sourozenci a ostatní děti měly rádi. Na tomto ostrově zvířata vytvářela jednu velkou rodinu a každý jedinec byl důležitým článkem jednoho celku.

Realizoval se zde jistý přenos a protipřenos, který oživil děti – sourozence v nevědomí (Sohni, 2019) V takové pohádce si byli všichni rovni a vzájemně se respektovali. S nastolením důvěry se pak mezi dětmi lépe snášeli konflikty a rozdíly mezi sebou. Děti, především sourozenci zažívaly v DD často situační vztek, který souvisel se sváry a usmiřováním a tím také v prohlubováním jejich vztahu k sobě. Tím, že jim pohádka nabízela pozitivnější náhled na sebe samé, rádi tento příběh využívali k námětům ve své výtvarné tvorbě.

To také souvisí s dalším cílem této práce, zda je možné skrze výtvarnou tvorbu docílit k pozitivnějšímu osobnímu životu klienta – dítěte. Což se může dít zprvu nevědomě, kdy výtvarná změna implikuje jistou duševní transformaci, či se do díla promítají náhlé životní změny klienta, které mohou být ve výtvarné produkci jakýmsi ustrnutím, regresí poté i na bázi obranného mechanismu, kdy se dítě může bránit náhlé změně, kdy ve výtvarné produkci dochází k určitému posunu.

9 ZÁVĚR

Tématem této bakalářské práce je proces tvorby dětí z dětského domova, která slouží jako prostředek k utváření zdárnější komunikace mezi dítětem a vychovatelem. Cílem této práce bylo poukázat na samotný proces tvorby, který má terapeutický potenciál. A především se stává důležitým a účinným prostředkem neverbálního sdělení.

Teoretická část práce přibližuje hlavní specifika ústavní výchovy a dětského domovu, jeho personální zastoupení, a také upozorňuje na sourozenecké vztahy v dětském domově rodinného typu, které významně ovlivňují vývoj dětí. Dále zmiňuji psychické deprivace, které jsou častým odrazem nefunkčních rodin. Poslední část teoretické práce je zaměřena na výtvarnou ontogenezi a její zákonitosti v dětské kresbě, která je v obrazech dětí velmi důležitou. Výtvarná činnost se v domově často stávala jediným komunikačním prostředkem a také zdárnou cestou v nahlížení budoucnosti deprivovaných klientů. S tím souvisí obor arteterapie, který zmiňuji na závěr teoretické části a jejího užití v dětském domově.

V praktické části bylo hlavním cílem ukázat na konkrétních kazuistikách těchto dětí, jak je proces tvorby v prostředí dětského domova důležitý a jak se arteterapeutický přístup k dětem stal nosným pilířem komunikace.

Děti jsem se snažila výtvarně posunout v jejich ontogenetickém výtvarném projevu, také nabídnout smysluplná témata a výtvarné techniky vzhledem k jejich individualitám. Také ukázat, jak se při skupinových arteterapiích děti zapojovaly a dokázaly mezi sebou fungovat a pozitivně kooperovat. Arteterapeutická práce s dětmi potvrdila, že má velký význam především s tak psychosociálně narušenou klientelou. Snažila jsem se ukázat, jak je samotný proces tvorby v rozvoji každého jedince důležitý a jak je kresba nebo malba či jiná výtvarná technika dokáže redukovat psychopatologické změny. Děti prostřednictvím tvorby nalézaly možnost této výtvarné komunikace vyjádřit své hluboké pocity, myšlenky, přání, které byly obsaženy v jejich nitru.

Každé dítě se v domově do výtvarné činnosti zapojilo a pod mým vedením se do procesu arteterapie rády vracely. Arteterapeutická činnost vedla děti k uvolnění nejen tvořivých sil, ale také k uvolnění vnitřní tenze. Zažívala jsem s dětmi uspokojení z tvořivé činnosti a tím tak některým dětem pomohla rozvíjet fantazii, smysl pro estetično, ale především tím nabít zdravou sebedůvěru, umět lépe navazovat vztahy s vrstevníky, eliminovat nevhodné chování a odbourávat pocit méněcennosti. Výsledný artefakt se stával odkazem dítěte a pro mě

směrodatným k pochopení klienta a proces tvorby se stával expresivní výpovědí o každém dítěti.

Daná praxe ukázala, jak je důležitá správná reflexe arteterapeutické činnosti dětí z ústavní výchovy. Poznávat děti v ústavu prostřednictvím tvorby a terapeutického přístupu posunovat dítě v jeho výtvarném vyjadřování. Mně se osvědčila hlavně skupinová arteterapie ve smyslu skupinové dynamiky, která často rozehrávala mezi dětmi emoce, které při tvorbě dokázaly být ukotveny a přeneseny do kontextu námětů, výtvarných příběhů a v projekci nevědomých stavů dětí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ADLER, Alfred. Umění rozumět: Příběh života a nemoci z pohledu individuální psychologie. Praha: Práh, c1993. Individuální psychologie. ISBN 80-85809-04-4.

BUBLEOVÁ, Věduna. Historický vývoj péče o opuštěné děti. Náhradní rodinná péče: česko-slovenský časopis. Praha: Středisko náhradní rodinné péče, 2000, **3**(1), 46-51. ISSN 1212-3765.

CAMERON, R. J. a Colin MAGINN. Cesta k pozitivním výsledkům u dětí v náhradní péči. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Klinika adiktologie, 1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze a Všeobecná fakultní nemocnice v Praze ve vydavatelství Togga, 2012. ISBN 978-80-87652-61-9.

CAMPBELL, Jean. Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: [skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé]. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-204-1.

ČAČKA, O. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace. Brno : Doplněk, 2000. ISBN 1081-171-2000.

DAVIDO, R. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha : Portál, 2005, dotisk 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.

DAVIDO, R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte. Praha: Portál, 2001. 208 s. ISBN 80-7178-449-4

GOMBRICH, Ernst, Hans, (1985). Umění a iluze: Studie o psychologii obrazového znázorňování. 1. vyd. Praha: Odeon, 1985. 534s. ISBN 01-525-85.

HALÍŘOVÁ, Martina. Sociální patologie a ochrana dětství v Čechách od dob osvícenství do roku 1914: disciplinace jako součást ochrany dětství. Vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, 2012. ISBN 978-80-7395-486-4, s. 157

KRATOCHVÍL, Stanislav. Skupinová psychoterapie v praxi. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, c2005. ISBN 9788072623471.

LANGMEIER, J., MATĚJČEK, Z.: Psychická deprivace v dětství. Karolinum, 2014. 400 s. ISBN 97-8802-461-9835

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

LIEBMANN, M.: Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci. Praha: Portál, 2005. 280 s. ISBN 80-7178-864-3

MATĚJČEK, Zdeněk. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1992. s 34-35. ISBN 80-04-25236-2

MATĚJČEK, Zdeněk a kol. Náhradní rodinná péče: Průvodce pro odborníky, osvojitele a pěstouny. 1. vyd. Praha: Portál, 1999. s 45. ISBN 80-7178-304-8

MATĚJČEK, Z., BUBLEOVÁ, V., KOVAŘÍK, J. Pozdní následky psychické deprivace a subdeprivace. Praha: Psychiatrické centrum Praha, 1997, s. 38.

MATOUŠEK, Oldřich. Slovník sociální práce: Přepracované vydání. 2. Praha: Portál, 2008, s. 240. ISBN 978-80-7367-368-0

MATOUŠEK, Oldřich. Ústavní péče. Vyd. 2. přeprac. a rozš. Praha: Sociologické nakladatelství, 1999. s. 26, Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 80-85850-76-1.

MIŠURCOVÁ, Věra a Marie SEVEROVÁ. Děti, hry a umění. Praha: ISV, 1997. Psychologie (ISV). ISBN 80-85866-18-8.

PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7. aktualizované a rozšířené vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9

RÖHR, Heinz-Peter. Sebeúcta u dětí: jak ji pěstovat a chránit. Přeložil Petr BABKA. Praha: Portál, 2018. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-1381-9.

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

SMUTKOVÁ, Lucie. Sociální práce s rodinou. 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. s. 47. ISBN 978-80-7041-069-1

SOHNI, Hans. Sourozenecká dynamika. Přeložil Petr BABKA. Praha: Portál, 2019. Spektrum (Portál). ISBN 978-80-262-1526-4.

SVOBODA, Mojmír, Eva ČEŠKOVÁ a Hana KUČEROVÁ. Psychopatologie a psychiatrie: pro psychology a speciální pedagogy. Vydání třetí. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0976-8.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. Základy arteterapie. Vyd. 2. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-408-3.

TRNKOVÁ, Lucie. Náhradní rodinná péče o dítě. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2018. ISBN 978-80-7552-864-3.

UŽDIL, Jaromír. Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: variabilita a patologie lidské psychiky. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 978-802-4609-560.

VOCILKA, Miroslav. Dětské domovy v České republice: (charakteristika jednotlivých dětských domovů). Vyd. 1. Praha: Aula, 1999, s. 252. ISBN 80-902667-6-2.

WINNICOTT, D. W. Lidská přirozenost. Praha: Psychoanalytické nakladatelství. Psychoanalýza. ISBN 80-86123-05-7.

Články:

KYZOUR, M. Vybraná psychoanalytická pojetí symbolu a vztah primárního procesu a snové práce. Arteterapie. 2007, č.15, s.11-18

KYZOUR, M., sr. O krizových jevech v dětské kresbě a malbě. Estetická výchova.1969/70, č.3/II, s.44

Internetové zdroje:

LUXOVÁ, Mgr. Lucie. Historický exkurz do právní úpravy pěstounské péče. Epravo.cz [online]. 2015 [cit. 2016-05-26]. Dostupné z: http://www.epravo.cz/top/clanky/historicky-exkurz-do-pravni-upravy-pestounskepece-95911.html

Systém náhradní péče. Www.sancedetem.cz [online]. [cit. 2016-04-26]. Dostupné z: http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/rodina-v-problemove-situaci/dite-mimo-vlastni-rodinu/systemnahradni-pece.shtml

Nalezinec Vlašský špitál. Www.fnmotol.cz [online]. Praha, 2012 [cit. 2016-05-31]. Dostupné z: http://www.fnmotol.cz/o-nas/historie-a-soucasnost/nalezinec-vlassky-spital/

Nalezinec u Apolináře. Www.fnmotol.cz [online]. Praha, 2012 [cit. 2016-05-31]. Dostupné z: http://www.fnmotol.cz/o-nas/historie-a-soucasnost/nalezinec-u-apolinare/

Pěstounská péče. Adopce.com [online]. 2010 [cit. 2016-05-25]. Dostupné z: http://www.adopce.com/pestounska-pece/zakladni-pojmy/

http://aplikace.msmt.cz/PDF/sb048-02.pdf - Zákon č. 109/2002 Sb. O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Míchání barev
Obrázek 2 Malba na hudbu
Obrázek 3 Můj dům, můj hrad
Obrázek 4 Pohádka o zvířatech
Obrázek 5 Slon a pták
Obrázek 6 Duha a strom
Obrázek 7 „Hrajeme fotbal“
Obrázek 8 Abstraktní tvorba na zahradě
Obrázek 9 Abstraktní tvorba na zahradě
Obrázek 10 Koláž
Obrázek 11 Totem
Obrázek 12 Můj dům, můj hrad
Obrázek 13 Skřítek Lesník
Obrázek 14 Západ slunce
Obrázek 15 Samara
Obrázek 16 Oko
Obrázek 17 Oko
Obrázek 18 Kooperativní strom
Obrázek 19 Kooperativní strom
Obrázek 20 Postava z keramiky
Obrázek 21 Postava z keramiky
Obrázek 22 Kresba stromu v plenéru
Obrázek 23 Kresba stromu v plenéru
Obrázek 24 Kresba stromu v plenéru
Obrázek 25 Oko
Obrázek 26 Lesní dívka
Obrázek 27 Živly
Obrázek 28 Mořská hladina
Obrázek 29 Stromy
Obrázek 30 Enkaustika
Obrázek 31 Enkaustika
Obrázek 32 Kůň
Obrázek 33 Západ slunce
Obrázek 34 Kubista

Obrázek 35 Chameleon
Obrázek 36 Portrét
Obrázek 37 Maska
Obrázek 38 Souznění
Obrázek 39 Západ slunce
Obrázek 40 Postavy
Obrázek 41 Postavy
Obrázek 42 Linda
Obrázek 43 Instalace výstavy
Obrázek 44 Kytara
Obrázek 45 Maska
Obrázek 46 Africká žena
Obrázek 47 Uhlová rezerva
Obrázek 48 3D objekty
Obrázek 49 Čtvero roční období
Obrázek 50 Mozaika
Obrázek 51 Skupinová tvořivá činnost
Obrázek 52 Skupinová tvořivá činnost
Obrázek 53 Skupinová tvořivá činnost
Obrázek 54 Skupinová tvořivá činnost
Obrázek 55 Skupinová tvorba
Obrázek 56 Maska čerta
Obrázek 57 Plenér
Obrázek 58 Plenér
Obrázek 59 Výstavy
Obrázek 60 Výstavy