

## **Anotace**

Tématem bakalářské práce jsou arteterapeutické metody a postupy v integrační skupině dětí školního věku v Německu, zaměřené na tělesně postižené děti.

V teoretické části je popsána integrační skupina, která je součástí zařízení pro děti základní školní docházky v Německu – známé jako „Kinderhort“, jež lze přirovnat k české družině.

Dále se teoretická část zabývá arteterapeutickou prací v této skupině s problémovými dětmi, zaměřené na děti tělesně postižené. Důraz je kladen na arteterapeutické metody práce, využití výtvarných činností s arteterapeutickými prvky a funkce této práce v podpoře zvládnání školní docházky dětí postižených a s poruchami učení.

Praktická část je věnována prezentaci výtvarné práce dítěte s kombinovaným postižením tělesným a ADHS, zaměřené na využití různých výtvarných technik jako prvku abreakce. Je sledován projekční a abreakční potenciál různých výtvarných technik a v závěru je popsána kauzuistika.

**Klíčová slova:** „Kinderhort“, integrační skupina, arteterapeutické metody, tělesně postižené děti

## **Annotation**

This bachelor thesis describes the art therapy-methods and the approaches in integration groups of children in the school age in Germany, focused on disabled children

The theoretical part describes the institution day nursery („Kinderhort“ in German, družině in Czech) an institution which is visited from children in basic school age (6 to 10 years in German)

Further describes the theoretical part art therapy techniques in groups with problematic children, focused on disabled children and ADHS. Main focus is to present how therapy methods, concrete art activities, support slow learner. The target of this activities is that these slow learner can better manage their school everyday live.

The practical part is dedicated to present art techniques, which helps a disabled child to abreact. The techniques will be compared regarding the project and abreact potential and at the end are described the picture

**Key words:** day nursery, integration group, art therapy-methods, disabled children

**JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Ateliér Arteterapie**

**Arteterapeutické metody a postupy v integrační  
skupině dětí školního věku v Německu, zaměřené na  
tělesně postižené děti**

**Art therapy-methods and approaches in integration group with children in  
school age in Germany, focused on disabled children**

**Bakalářská práce**

**Autor: Mgr. Jana Zellerová**

**Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout**

**19.04.2011**

**Prohlášení o autorství:**

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

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

Ve Vráž, dne .....

Mgr.Jana Zellerová .....

**Poděkování:**

Děkuji PaedDr. Evženu Peroutovi za odborné vedení bakalářské práce.

Děkuji svým kolegům za podporu mé práce v ateliéru.

Děkuji své rodině za toleranci a trpělivost v průběhu psaní této práce.

## Obsah

1	Úvod.....	6
2	Teoretická část.....	9
2.1	Seznámení s pojmem „Kinderhort“ ve zkratce “Hort” .....	9
2.1.1	Koncept.....	9
2.1.2	Cíl.....	10
2.1.3	Průběh dne.....	11
2.1.4	Práce v ateliéru.....	11
2.2	Integrační skupina jako součást běžného Hortu.....	11
2.2.1	Specifika skupiny.....	11
2.2.2	Cíle a význam.....	13
2.2.3	Kriteria zařazení do integrační skupiny .....	13
2.3	Arteterapeutická práce v integrační skupině .....	14
2.3.1	Profesní pojetí arteterapie .....	14
2.3.2	Směry v arteterapii .....	15
2.3.3	Specifika arteterapie s dětmi.....	16
2.3.4	Pojem arteterapie v Německu.....	17
2.4	Arteterapeutické metody a přístupy v integrační skupině .....	17
2.4.1	Kognitivně behaviorální přístup.....	17
2.4.2	Integrativní eklektické přístupy.....	17
2.4.3	Léčebně - pedagogické tvoření.....	18
2.4.4	Metoda “Lösungsorientiertes Malen - LOM”.....	18
2.4.5	Srovnání německé metodiky a rožnovské.....	20
2.4.6	Rožnovská interpretační arteterapie .....	20
2.5	Využití arteterapeutické práce v podpoře zvládnání školní docházky.....	22
2.5.1	Individuální podpora .....	22
2.5.2	Psychologické a psychoterapeutické podpory .....	22
2.5.3	Kreativní práce v ateliéru jako prvek abreakce .....	23
2.5.4	Experimentální práce v ateliéru .....	24
2.6	Specifika a postupy práce s tělesně postiženými dětmi .....	24
2.6.1	Typy tělesného postižení u dětí .....	24
2.6.2	Rysy osobnosti tělesně postiženého dítěte .....	26
2.6.3	Arteterapeutická práce s tělesně postiženými.....	27
2.6.4	Edukace tělesně postižených dětí .....	28
3	Metodická část .....	29
3.1	Cíle práce.....	29
3.1.1	Dílčí cíle.....	29

3.1.2	Sledovaný vzorek .....	29
3.1.3	Průběh sběru dat .....	30
3.1.4	Používané výtvarné vyjadřovací prostředky .....	30
3.1.5	Používané výtvarné techniky a materiály .....	30
3.1.6	Metodologie interpretace .....	31
4	Praktická část .....	34
4.1	Kazuistika .....	34
4.1.1	Anamnestické údaje .....	34
4.1.2	Tělesné postižení .....	34
4.1.3	Osobní charakteristika .....	35
4.1.4	Nemoci .....	35
4.1.5	Školní prospěch .....	35
4.1.6	Zájmová činnost .....	35
4.1.7	Práce s tělesně postiženým dítětem .....	36
4.2	Popis prací .....	37
4.3	Diskuse a hodnocení .....	59
4.3.1	Podnětnost různých technik u problémových dětí a dětí postižených .....	59
4.3.2	Barevnost .....	59
4.3.3	Náměty .....	59
4.3.4	Abreakce jako podpora ve zvládnání školní docházky .....	60
4.4	Závěr .....	61
	Použitá literatura: .....	62
	Obrazová příloha .....	64

# 1 Úvod

„Die Kunst ist eine Vermittlerin des Unaussprechlichen.“

„Umění je zprostředkovatelem nevyřčeného.“

Johann Wolfgang von Goethe

Výtvarná práce s dětmi bývá veřejností často podceňována a považována za pouhou hru pro vyplnění volného času dítěte. Ve skutečnosti je to forma komunikace, sdílení prožitků, přání a starostí. To, jak se děti dokáží projevovat, v sobě zahrnuje prvky hry, snění a reality a stává se nástrojem poznání osobnosti dítěte. Dítě vyjadřuje své emoce, prožitky, vztahy a zkušenosti v komplexním procesu toho, jak věci a zkušenosti vypravuje a jak zachází například s materiálem.

Celý proces výtvarného projevu dítěte umožňuje porozumět jeho potřebám a dává vychovateli možnost dítě podporovat a citlivě směřovat k pochopení jeho světa a hodnot. Vychovatel a terapeut se musí naučit všimnout si, vnímat a pracovat s dětským výtvarným projevem.

Když porozumíme dětské kresbě, můžeme porozumět i osobnosti dítěte a podstatně přispět ke zkvalitnění jeho vzdělávacího procesu.

Naším úsilím při práci s dětmi školního věku má být nejen předávání informací a rozvoj individuálních potřeb dítěte, ale také podpora jeho duševní pohody, rozvíjení intelektu, citů a vůle.

Výtvarná práce dětí může stimulovat jejich dovednosti a povzbuzovat je k poznávání, kreativnímu sebevyjádření a k učení (Rámcový vzdělávací program, 2004).

Jsem přesvědčena o tom, že výtvarná činnost s dětmi má velký výchovný a pedagogický význam. K této práci mne inspirovala má výtvarná činnost s dětmi raného školního věku, které již dlouhou dobu pedagogicky doprovázím.

Má bakalářská práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. V teoretické části nastiňuji specifika činnosti v dětském zařízení v Německu podobnému dětskému útulku nebo družině. V Německu, kde pracuji, se hovoří o „Kinderhortu“ (v překladu dětský útulek) nebo zkráceně „Hort“ (útulek), kde vrámci tohoto zařízení existují integrační skupiny, na které se má práce zaměřuje. Z ohledu na to, že čerpám ve velké míře z německé literatury a vlastními překlady a interpretacemi, chtěla bych na tomto místě vymezit pojem „Hort“ a dále jej používám ve své práci

nepřeložen, neboť přesný překlad neodpovídá úplně tomuto německému slovu. Pojem „Integrationsgruppe“ ( v překladu integrační skupina) plně odpovídá českému překladu.

Ve druhé části práce – praktické, jsem se zaměřila na výtvarnou tvorbu a výtvarné techniky postižených dětí, se kterými v ateliéru pracuji jako výtvarný pedagog.

Obrázky, které uvádím v praktické části pocházejí ze společné práce v ateliéru. Více jsem se zaměřila na postiženého chlapce, se kterým pracuji už tři roky. V našem zařízení pracujeme s takzvanou otevřenou skupinou padesáti dětí a z toho je v současné době deset dětí, které potřebují zvláštní pedagogickou a výchovnou podporu, aby dokázaly zvládnout požadavky základní školní docházky. Většina těchto školáků navštěvuje pomocnou školu, se kterou také úzce spolupracujeme. Jelikož v našem Hortu děti tráví prakticky veškerý volný čas po škole, máme více možností dobře poznat nejen je samotné, ale i jejich rodinné zázemí.

Není vždy jednoduché vžít se do rodinné situace některých dětí, pochopit jejich svět a nalézt citlivý postup v podpoře zvládnání jejich školní docházky.

Arteterapeutická práce s postiženými dětmi nebo dětmi s nápadnými odchylkami chování ( mimo klinickou), v Německu probíhá zpravidla na těchto úrovních:

- HPT (Léčebně pedagogická zařízení pro děti)
- Zvláštní školy a pomocné školy
- Integrační Hort
- Privátní léčebné, pedagogicko-psychologické praxe

Cílem mé práce je ověřit arteterapeutickou práci v integrační skupině dětí mladšího školního věku (zaměření na děti s tělesným postižením) a její vliv na osobnostní a především školní vývoj a do jaké míry může kreativní činnost ovlivnit a podpořit jejich integraci.

Po několikaleté zkušenosti a znalosti učebních plánů dětí základní školy mne již nepřekvapuje, jak malá část vyučovacích hodin je určena výtvarné výchově a kreativním činnostem. Tendence je dokonce stále více tyto hodiny redukovat. Proto se domnívám, že výchovně vzdělávací systém ve školách nemůže moc přispět optimální podpoře a tempu vývoje dětí v jejich kreativním a uměleckém rozvoji. Je samozřejmě také velký rozdíl, pokud srovnáme práci výtvarného pedagoga ve škole, který pracuje s velkou skupinou dětí a arteterapeuta, který má možnost pracovat individuálně nebo jen s malou skupinou dětí.

Jako učitelka vím, že se pedagog ve škole musí držet učebních plánů, které předepisují práci s různými technikami a materiálem a má tedy omezené možnosti.



Jako výtvarnice si vážím toho, že v zařízení, kde pracuji, mohu používat velkou paletu možností a velmi individuálně tyto možnosti využít. Mohu se zaměřit na to, kde se právě dítě nachází a co mu právě chybí.

Pracuji se smíšenou skupinou dětí 1. – 4. třídy základní školy VS Poing u Mnichova. Volím tuto věkovou skupinu z toho důvodu, jelikož s touto skupinou dětí již delší dobu pracuji. Předpokládám, že arteterapeutická práce může dětem navodit přijatelnou formu komunikace a porozumění, při níž mohou lépe poznat sami sebe a posílit své Já. Pro děti je arteterapeutická činnost mimo školní docházku často jedinou šancí odreagování se. U dětí s různými stupni postižení může dojít k procesu uzdravování, protože arteterapie má abreaktivní charakter a je možné s dětmi projektivně pracovat.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Seznámení s pojmem „Kinderhort“ ve zkratce “Hort”

#### 2.1.1 Koncept

„Kinderhort“ nebo ve zkratce jenom „Hort“ (dále použito jenom v této zkratce) je v překladu dětský útulek. Tento termín ale přesně neodpovídá ideové myšlence Hortu, neboť v Německu jsou to zařízení na opatrování, vzdělávání a vychovávání dětí základní školní docházky, to znamená dětí ve věku 6 – 12 let, které sem chodí po vyučování. Konceptně se toto zařízení podobá české družině nebo jinému podobnému zařízení pro děti, kde se žáci zdržují určitou část dne po skončení vyučování a tráví zde svůj volný čas.

Děti navštěvují toto zařízení z několika důvodů:

- oba rodiče jsou zaměstnaní a nemohou se o dítě starat
- dítě je ve výchově jenom jednoho z rodičů a sociální úřad nařídí pobyt v tomto zařízení
- rodiče se nemohou nebo nechtějí o dítě starat a sociální úřad nařídí pobyt v zařízení
- děti s odchylkami chování, podle nařízení sociálního úřadu
- děti s integračními problémy nebo jazykovými problémy (cizinci)
- děti s různými druhy postižení v rámci jejich integrace

Stále více dětí základní školy navštěvuje v Německu Hort a v současné době také plně se rozjíždějí celodenní školy. Souvisí to s celoevropským společenským trendem posledních let, který se velmi změnil z hlediska hospodářských a rodinných kvalit. To se zřetelně odráží i v životě dětí školou povinných a na kvalitě trávení jejich volného času.

V praxi to znamená, že se stalo téměř samozřejmostí, že oba rodiče pracují, čas, který zůstává rodičům pro děti se minimalizuje a proto jsou nuceni orientovat se na nabídku možností opatrování, což Hort pedagogicky a profesionálně splňuje.

Tradiční struktura rodiny-matka, otec, sourozenci, prarodiče téměř vymizela. Dnešní rodinné struktury nabírají jiného jmenovatele a to nedodává dětem nutnou stabilitu, kterou v tomto věku potřebují. Například vzrůstá i počet rozvedených rodin, hodně dětí vyrůstá jako jedináček, atd. Škola také nemůže vyrovnat všechny deficity, neboť zde jsou na prvním místě učební plány. Právě proto je tzv. pedagogika volného času nejvíce vhodná pro budování sociálních kompetencí dětí školního věku a nabízí

rodinám citlivé a pedagogicky vedené opatrování. Důležitou a nedílnou část hraje i prázdninový program, kde se klade velký důraz na kreativní vyplnění volného času.

(„Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik“- Příručka státního institutu pro pedagogickou práci s dětmi a mládeží, 2004)

### 2.1.2 Cíl

Cílem Hortu je citlivá podpora vývoje samostatné a sociálně kompetentní osobnosti dítěte vrámci výchovně vzdělávacího procesu. Pedagogický plán se orientuje na sociální, společenské a organizační potřeby dítěte a rodiny.

Nejdůležitějším úkolem je pedagogické vyplnění volného času. Děti školního věku si mají v Hortu odpočinout, uvolnit se a hrát si. Chápeme to jako kompenzaci ke škole a vyučování. Hort má být zábavou a ne pokračováním vyučování ve škole a už vůbec ne vynuceným pobytem. Jakékoliv činnosti mají být na dobrovolné bási.(Schratt, 1999).

Jak se uvádí v příručce státního institutu pro pedagogickou práci s dětmi a mládeží (2004), nejdůležitější cíle jsou:

- Posilování vlastního Já a jeho kompetencí (sebepoznání a sebevědomí)
- Budování sociálních kompetencí (pozitivní spolužití s ostatními)
- Přivlastňování znalostí a dovedností (vytvořit si vlastní názor a zaujmout stanovisko)
- Integrace cizineckých dětí
- Integrace postižených dětí a dětí ze sociálně oslabených rodin

Děti se začleňují do volné hry nebo do v různých činností a zaměstnáních, které jsou konkrétně směřovány na plnění těchto cílů. Ve volné hře si děti vyhledávají přátele , pozorují se navzájem, odpočívají po náročné výuce a zaměstnávají se kreativními činnostmi. Důležitou roli zde samozřejmě hrají vychovatelé, kteří stojí v pozadí a pokud je potřeba, děti motivují a podporují, tím mají možnost děti pozorovat a sledovat jejich individuální vlastnosti a deficity.

Důležitou roli hraje Hort také v integraci cizineckých dětí, pro které je to jedna z možností zlepšit si řečové kvality a co nejdříve se zařadit do dané společnosti.

Propojení se zařízeními v sociální a terapeutické oblasti probíhá velmi otevřeně. Vychovatelé sice vychovávají, ale nemohou pracovat jako terapeuti nebo jako rodinní terapeuti a proto potřebují znalosti a kontakty k jiným zařízením, kde tyto možnosti existují.

### **2.1.3 Průběh dne**

Každé zařízení jako je Hort v Bavorsku pracuje podle pedagogického konceptu BayKiBiG (Bayrisches Kinderbildungs- und Betreuungsgesetz Bavorský výchovně-vzdělávací zákon pro děti a mládež, 2005), ale každé zařízení má samozřejmě svá specifika a rozdílnou koncepci, kterou si podle svých podmínek stanoví. V našem zařízení se průběh dne rozděluje do těchto činností:

- od 11:00 hod. (podle toho jak dětem ve třídách končí vyučování): příchod dětí, volná hra a volné využití ateliéru bez řízení
- od 12:00 hod. skupinové zpracování domácích úkolů za dozoru vychovatelů
- 12:30 – 13.30 hod. oběd (ve dvou skupinách)
- od 14:00 hod. skupinové zpracování domácích úkolů (druhé kolo)
- od 14:00 hod. – pro děti, které mají zpracované domácí úkoly je otevřen ateliér, ostatní místnosti ke hře a počítačový koutek
- od 16:00 hod. začínají projekty a works-shopy pod vedením vychovatelů, pedagogů nebo externích pracovníků.

### **2.1.4 Práce v ateliéru**

Vlastnit ateliér není samozřejmostí v každém zařízení. Většina zařízení pro děti má vyhrazen malý koutek, který je určen k výtvarné tvorbě. Často mají děti k dispozici jen normální stoly a tam, kde se dělaly domácí úkoly, se maluje. Pro děti je to vedlejší záležitost, důležitější je, aby měly vždy viditelně k dispozici materiál a pomůcky k malování, nejlépe nějaký regál nebo skříň. V našem zařízení jsme mohli za velké podpory rodičů ateliér zařídit a tím umožnit dětem nerušenou atmosféru k práci.

Děti mají možnost pracovat v ateliéru hned po příchodu ze školy, bez vedení. Mohou si sami brát materiál a samostatně pracovat. Zde platí všeobecná pravidla a těmi se musí děti řídit. V řízeném ateliéru mohou děti pracovat prakticky každé odpoledne, pracujeme s malými skupinami dětí nebo s jednotlivci. Děti se mohou sami rozhodnout, s jakým materiálem chtějí pracovat nebo se zařadí do skupiny s denním projektem. Mezi 13:00 – 14:00 hodinou ateliér zavíráme.

## **2.2 Integrovaná skupina jako součást běžného Hortu**

### **2.2.1 Specifika skupiny**

Integrovaná skupina dětí v Hortu je specifická skupina školáků s různým stupněm postižení nebo opoždění ve vývoji. Podle paragrafu 9 ze zákona BayKiBiG je určeno,

že děti, které jsou postižené nebo jim postižení hrozí musí navštěvovat taková zařízení jako je integrační Hort. Navíc zákon určuje, že postižené děti musí navštěvovat stejná zařízení se zdravými, aby se mohly bezproblémově orientovat ve společnosti ( „Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik“- Příručka státního institutu pro pedagogickou práci s dětmi a mládeží, 2004)

Vedle integračních Hortů existují v Německu pro postižené děti ještě celodenní léčebně pedagogická zařízení (HPT – Heilpädagogische Tagesstätte). Toto jsou velmi specializovaná pracoviště pro děti ve věku 6 -14 let, kterým nestačí ani pobyt v integračním Hortu. Pracují zde pedagogové a terapeuti s malými skupinami dětí po dobu 2 – 3 let. Terapeutická práce probíhá velmi intenzivně nejen s dětmi, ale i s rodinou dítěte. Často jsou to děti s poruchou intelektu nebo děti s agresivním chováním.

Děti, které navštěvují integrační skupinu v Hortu jsou mezi 6 a 12 roky a zpravidla navštěvují pomocnou školu nebo základní školu. Podpora, které se jim dostává v integračním Hortu je jeden ze základů společného výchovně-vzdělávacího plánu rodiny a školy. Cílem je: „die Kinder in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu unterstützen“ (Art.13 BayKiBiG)“-podporovat v jejich vývoji osobnosti plně společensky schopné a společensky zodpovědné.

Tato pravidla neplatí jen pro postižené děti, ale i pro děti zdravé. Na tomto základě jsou postavena tato těžiště:

- výstavba sebehodnoty
- orientace se v sociálních vztazích a spoluúčast na jejich vytváření
- podpora v kognitivních a řečových schopnostech
- podpora pozitivního emocionálního vývoje
- pomoc při překonávání slabostí, respektive deficitů a posilování vlastních schopností
- podpora samostatnosti s cílem později vést plnohodnotný samostatný život

Skupiny jsou zpravidla smíšené, jak věkově, tak pohlavně a to z jednoduchých důvodů:

- jednodušší učení (starší děti jdou příkladem)
- starší děti převzou odpovědnost za mladší a pomáhají mladším
- snižuje to konkurenční boje mezi dětmi, skupiny se flexibilněji sestavují
- je více možností kompenzace pro problémové děti
- dosažení cíle vybudování vyrovnané skupiny

Mezi rámcové podmínky patří také práce v malých skupinách, do 18 dětí, kde je 5 dětí postižených, opět věkově a pohlavně smíšené skupiny.  
(BayKipiG, 2005)

### **2.2.2 Cíle a význam**

Cílem integračního Hortu je:

- umožnit postiženým a zdravým dětem společně trávit čas po vyučování
- sbírat oboustranně zkušenosti
- brát ohledy na druhého a tolerovat druhého
- orientace na životní situaci rodiny
- podpora ve zvládnutí základní školní docházky

Využívá se ve značné míře pedagogických konceptů Marie Montessori a pedago-gicko léčebných praktik a metod. Hort má za úkol orientovat se na podporu ve zvládnutí základní školní docházky u dětí postižených, migrantských rodin i z rodin s těžkými rodinnými a sociálními podmínkami.

Těžištěm je :

- vytvoření pocitu bezpečí, pocitu být akceptován a vážen
- podpora orientace v učení hodnotám a pravidlům ve skupině
- podpora schopnosti týmové práce a tolerance
- učení bez stresu a bez výkonostního tlaku při vypracování domácích úkolů
- pedagogika volného času
- začlenění všech arte-metod do denního režimu
- vybudování partnerského vztahu s rodiči
- úzká spolupráce se školou nebo se zvláštní školou

### **2.2.3 Kriteria zařazení do integrační skupiny**

Děti, které do této skupiny mohou být zařazeny jsou posuzovány dle § 35 zákona o dětech a mládeži, bavorského sociálního zákoníku VIII, to znamená děti, u kterých je „jejich duševní zdraví opožděno nebo se odchyluje s největší pravděpodobností déle než 6 měsíců od toho, co odpovídá jejich věkové skupině a částečně přitom ovlivňuje účast na životě ve společnosti nebo se tato újma dá očekávat.“ (BayKibiG,2005)

Do integrační skupiny mohou být zařazeny děti s těmito deficity:

- těžké sociální podmínky rodiny
- oba rodiče pracují na plný úvazek
- odejmutí práva na výchovu jednoho z rodičů
- sociální případy - sociálka
- jeden z rodičů je samoživitel, po rozvodu, atd.
- omezená schopnost výchovy rodičů
- nápadné odchylky chování
- problémy ve škole
- postižení
- obzvláště složitá životní situace rodičů
- kulturní a řečová integrační potřeba

Zařazení dítěte do integrační skupiny probíhá v těchto fázích:

- Obdržení diagnózy dětským odborným lékařem nebo znalecký posudek odborného lékaře dětské psychiatrie (dětské psychiatrické kliniky). Psychologická diagnostika se tu řídí podle kritérií ICD/10 (Internationale Klassifikation psychischer Störungen/Diagnostische Leitlinien –mezinárodní klasifikace psychických poruch/diagnostické vedoucí předpisy).
- Zhodnocení osobnostní situace dítěte z různých pohledů, jednak odborných, jednak rodinných a z hlediska vychovatelů, kteří hrají také důležitou roli v rozhodování. Právě pedagogičtí pracovníci a vychovatelé se budou o dítě starat a mohou nejlépe posoudit, jestli je dítě do skupiny možné zařadit a zhodnotit postavení dítěte ve skupině.
- Rozhodnutí finančních záležitostí pak učiní sociální úřad – respektive úřad pro ochranu dětí a mládeže. Vyjasní také poplatky za Hort a stravné. Veškeré poplatky za terapeutickou práci pak hradí také sociální úřad. Zdravotní pojišťovny přebírají poplatky pouze za klinicky prováděnou terapii. Jinak se integrační Hort financuje dle článku 21, Bavorského výchovně-vzdělávacího zákona pro děti a mládež na základě finanční podpory dané obce nebo sociálního úřadu.

## **2.3 Arteterapeutická práce v integrační skupině**

### **2.3.1 Profesionální pojetí arteterapie**

Pojem „arteterapie“ vznikl spojením dvou pojmů:ars, artis – umění a therapón – služebník, průvodce. Vymezit a definovat arteterapii lze z mnoha pohledů. Pezold (in

Šicková-Fabrics, 2002) například vymezuje arteterapii takto – arteterapie je teoreticky usměrněné působení na člověka jako celek v jeho fyzických, psychických danostech, v jeho uvědomělých i neuvědomělých snaženích, sociálních a ekonomických vazbách, plánované ovlivňování postojů a chování pomocí umění a z umění odvozenými technikami, s cílem léčby nebo zmírnění nemoci a integrování nebo obohacení osobnosti. Šicková-Fabrics na to hledí z jiného hlediska a píše, že „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-Fabrics, 2002, s.32)

Cílem arteterapie je skrze artefakt nacházet východiska a schopnosti klienta, které se mohou postupně vynořit - nachází se možnost vyprávět obrazem příběh, dát mu nějaký vnitřní popud, emoci, nebo zažít pocit smyslnosti z daného artefaktu. Arteterapie může rozpoznat poruchy vývoje, uplatňuje se při procesu sebepoznávání, nalezení sociální kompetence, kreativní schopnosti a v neposlední řadě trénuje smyslové schopnosti.

Starší, širší pojetí zahrnuje do arteterapie všechny expresivní umělecké činnosti jako výtvarná, dramatická, hudební, taneční a literární. V současné době se pro toto pojetí používá označení expresivní terapie nebo terapie výrazu.

### **2.3.2 Směry v arteterapii**

Prvním směrem je terapie uměním (prvoprocesová), založena na léčebné úloze tvůrčího procesu, tedy na primárním procesu, kde je arteterapeut v roli umělce a výtvarníka, který se orientuje v množství výtvarných technik a prostředků a je také vzdělán v oblasti psychoterapie, psychopatologie a psychodiagnostiky.

Druhým směrem je artpsychoterapie (druhoprocesová), kdy dochází k psychoterapeutické reflexi nebo intervenci a využívá sekundární proces. Bývá členěna do rozdílných koncepcí, které zpravidla vycházejí z určitých psychoterapeutických přístupů jako je psychoanalýza, Jungova analytická psychologie, humanistické směry apod.. Arteterapeut je v roli umělce a především psychoterapeuta, který ovládá všechny výše uvedené psychologické disciplíny.

Prvoprocesoví a druhoprocesoví arteterapeuti se obvykle liší v pohledu na význam a vliv umělecké tvorby na duševní vývoj a zdraví. U prvních je tendence pojmát arteterapii jako samostatnou a jedinečnou metodu, u druhých je tendence brát arteterapii jako přídavnou metodu. Z tohoto hlediska se zabýváme především tím, zda jde primárně o tvořivost a navození procesu tvorby nebo o analýzu a interpretaci.



Joanidis (in Perout, 2005) vymezuje pět základních přístupů v arteterapii - kreativistický, integrativní a činnostní (důraz je zde kladen na proces tvorby a předpokládají sebeuzdravující mechanismy) a dále přístupy sublimační a projektivní (doplňující tvorbu výkladem, volnými asociacemi a verbalizací).

Arteterapeutické směry podle J.A. Rubinové, ze kterých se vychází zahrnují psychodynamické přístupy, kam patří psychoanalytická arteterapie dle Freuda, metoda, jež spočívá na odkrývání nevědomých konfliktů prostřednictvím interpretace výtvarného díla a dále Jungovo pojetí, založeno na odkrývání nevědomých vlivů tzv. archetypů.

Humanistické přístupy jsou založeny na arteterapeutickém využití tvořivosti klienta, jedná se o kreativní a expresivní arteterapii, Gestalt arteterapii a fenomenologickou arteterapii.

A konečně sem Rubinová zahrnuje kognitivně behaviorální přístupy, kde je úkolem rozpoznávání a přecvičování způsobů chování při výtvarných činnostech ( klient se učí racionálně posuzovat své životní situace) a integrativní (eklektické) přístupy vycházející z osobnosti pacienta a terapeutického procesu jako tvořivé aktivity.

### **2.3.3 Specifika arteterapie s dětmi**

Šicková- Fabrici (2002) píše, že arteterapie je efektivní léčbou u jedinců s vývojovým, mentálním, sociálním postižením, s tělesnou nebo duševní nemocí. Cíle, jež si arteterapie klade souvisejí s potřebami osobnosti a v neposlední řadě s jejím věkem.

Benderová (in Šicková-Fabrici, 2002) zdůrazňuje tyto cíle arteterapie s dětmi:

- pomáhat při navození kontaktu s dítětem
- umožňovat nahlédnutí do jeho nevědomého života
- snižovat jeho agresivní a sexuální napětí
- vytvářet prostor pro vyjádření impulzivní motorické aktivity dítěte
- umožnit mu experimentovat s formou
- napomáhat socializaci
- podporovat integraci osobnosti
- formulovat hodnotnou klinickou zprávu o dítěti

Úspěšně se s arteterapií pracuje především s dětmi se specifickými poruchami chování a jednání, poruchami pozornosti, s delikventními dětmi s emocionálními problémy a s dětmi tělesně a duševně postiženými.

### **2.3.4 Pojem arteterapie v Německu**

Arteterapie ( v překladu Kunsttherapie) v Německu se jako pojem odvolává ke 20. létům 20. století v oblasti psychiatrie a je spojeno se jménem Hans Prinzhorn, který zveřejnil svou práci „Bildnerie der Geisteskranken“ a podílel se tak na vybudování psychiatrické linie v arteterapii. Prinzhorn vystudoval nejdříve dějiny umění a posléze medicínu, obor psychiatrie a svými poznatky otevřel cestu rozvoje arteterapie, což ovlivnilo i umění té doby. Jedním z významných pokračovatelů Prinzhorna a německé arteterapeutické linie byl rakouský psychiatr Leo Navratil, který své pacienty motivoval k uměleckým výjevům a používal je k diagnostickým a terapeutickým účelům.

Druhou rovinou rozvoje arteterapie byla psychoanalytická linie, jež vychází z výzkumů a práce S. Freuda. Arteterapie se v Německu velmi rychle etablovala a v posledních letech je pevnou součástí klinicko- léčebného konceptu a součástí nabídky stacionární a ambulantní péče, stejně jako preventivní medicíny.

## **2.4 Arteterapeutické metody a přístupy v integrační skupině**

### **2.4.1 Kognitivně behaviorální přístup**

Kognitivně behaviorální přístup vznikl původně z dvou samostatných psychoterapeutických směrů – to je behaviorální terapie a kognitivní terapie. Behaviorální terapie vychází z empirismu a teze, že všechno poznání vychází prostřednictvím smyslů, to je zrakem, hmatem, sluchem, čichem a chutí. Opírá se o teorii učení.

Kognitivní terapie se zabývá procesem přijímání, zpracování, hodnocení a ukládání informací z vnějšího a vnitřního prostředí. Snaží se o změnu myšlení tak, aby jedinec rozeznal své iracionální postoje a dokázal je změnit na funkční.

Důležitou roli v terapii hraje získání přístupu, prožívání a zpracování ve výtvarném výrazu. Arteterapie tu může být právě výrazem a jeho obrazovým zpracováním výrazným impulsem. (Rubinová,1991)

### **2.4.2 Integrativní eklektické přístupy**

Integrativní, eklektické přístupy vycházejí z osobnosti pacienta a povahy jeho potíží, terapeutický proces je tu jako tvořivá aktivita. Integrativní přístup sjednocuje různé teoretické přístupy do vyššího celku a snaží se odpovědět na otázku, jaký léčebný postup a za jakých okolností povede u klienta co nejrychleji a šetrně k cíli.

V arteterapii se zpracovávají eklektické metody a jsou praktikovány při práci s obrazem tak, že se využívá různých škol, podle dané situace.

Arteterapie umožňuje přes tematicky centrované malování produkovat cenné formy terapeutického vývoje samostatnosti. Tato metoda se hodí jak pro dlouhodobé termíny, tak pro nižší frekvence práce a je posílena sebeaktivací klienta.

Děti mohou např. i samy dále malovat bez toho, aby tam byl terapeut. Pokračují tak v něčem začatém naprosto samostatně. Pracovní a metodické změny tu nejsou na škodu – mohou prohlubovat individuální kreativitu, často nás dítě překvapí s výběrem nového materiálu a nápadů. (Rubinová, 1991)

### **2.4.3 Léčebně - pedagogické tvoření**

Léčebně pedagogické tvoření (označováno jako léčebněpedagogická arteterapie) nabízí dějové – činné a vztahově orientované situace společné práce.

Základem je brát dítě takové jaké je v celistvosti a brát ohled na jeho životní zátěže a jeho schopnosti. Také se přihlíží na jeho celý vývoj – řeč, motorika, vnímání, sociální a emoční kompetence. Podpora a doprovod se orientují přesně na dítě jako jednotlivce, tak že dítě samostatně určuje další kroky.

Cílem léčebně pedagogické práce je rozrušení blokády dětí s různými poruchami na činnostních a vztahových úrovních. Pro děti samotné je někdy těžké překonat bariéry a často se cítí neschopni vztahy vybudovat. Obzvláště je tato metoda vhodná pro děti s řečovými problémy a blokádami, kde se mohou vyjádřit obrazem. Změny jsou pak zpracovány v kresbách. Děti mají tak možnost posilovat své Já a mohou se začlenit do kolektivu. Vedle toho je procvičována jemná motorika, síla, výkon, vytrvalost a fantazie dětí. Arteterapie je tu aktivním procesem, přičemž je důležité, aby tu byl někdo, kdo naslouchá, motivuje, podporuje a doprovází. Terapeut má umět ptát se, odpovídat a vytváří si tak trvalý vztah k dítěti. Pracuje se buď v intenzivní individuální terapii nebo v malých skupinách. V léčebně- pedagogické arteterapii hrají roli různá média a materiály. Účinné metody práce jsou vybírány velmi individuálně, podle potřeb dítěte, přičemž platí, že vnitřní obrazy jsou možností vyjádření se a možností nalezení výrazu. Tím dochází k oprostění, orientaci a třídění. Terapeut má větší možnost nahlédnout do vnitřního světa dítěte, což je důležitý prvek jeho práce. Léčebně-pedagogická arteterapie pracuje s metodou smyslově-kompenzující a basálně- stimulující. Dále pak s metodou formy a rekonstrukce, metodou esteticky-obrazovou, specificky – psychoanalytickou a biograficky- vyprávěcí.

### **2.4.4 Metoda “Lösungsorientiertes Malen - LOM” (Metoda malování zaměřená na řešení problémů)**

*"Es geht nicht darum, die Bilder zu malen die wir wollen,  
sondern die Bilder zu wollen,  
die wir malen." (Bettina Egger)*

(Nejde o to, malovat obrazy, které chceme, ale obrazy, které malujeme, chtít.)

B. Egger (2005 ) o této metodě říká, že tato metoda malování a práce v ateliéru se neorientuje na to, aby vynalezla novou terapii, která "Já" postaví do středu pozornosti, ale naopak, jde o to, naučit se nechat se absorbovat nějakou činností a přitom na určitou dobu zapomenout své „Já“ a do středu postavit věc nebo obraz. Skrze analogii s tím „ostatním“, s opakem, s tím ne – „Já“, dojdeme ke kontaktu s informacemi, které v sobě často nesou řešení. Když se s klienty pracuje touto metodou, mají už často za sebou jiné, působivé pokusy o řešení problémů. Bylo by nepřiměřené se domnívat, že touto metodou přinášíme nějaký lepší nápad nebo řešení. Další nadřazené řešení nenalezneme rozumem ani vědomím, neboť tuto možnost už malující většinou plně využili. V tomto smyslu nemůže být řešení v obsahu, ve kterém se dá racionálně myslet, je možné ho nalézt pouze v rozšířeném vnímání.

Tato metoda je krátkodobá aplikace, ve které se klade důraz na metodiku řešení problémů, chce řešit symptom, získat životní perspektivu, rozluštit sny, překonat a zpracovat traumata. Pracuje se zde s metaforou a s procesem obrazu, což plně spojuje snová práce. Překvapující je, že zmizel např. strach ze zkoušky po malování jednoho obrazu metafory. B. Eggers (2005) uvádí příklad. Na otázku: „Kdyby měl být tvůj strach ze zkoušky nějaké ovoce, co by to bylo?“ Spontánně se vynořil obraz pomeranče. Tento pomeranč se pak maloval. Lidé s traumatem v sobě nosí většinou silně zatěžující obrazy. Tyto obrazy pak ztratí destruktivní působení, když se přesně namalují.

Metoda se používá hlavně v terapii různých zátěží jako jsou:

- traumata (nehody, násilí, sexuální zneužívání, vztahové konflikty s rodiči, sourozenecké konflikty, partnerské, přátelské a se spolužáky)
- vztahové problémy (vztahové konflikty s rodiči, sourozenecké konflikty, partnerské, přátelské a se spolužáky)
- symptomy (strach, panikatak, chronické bolesti bez nálezu, náladovost, přemíra smutku, poruchy chování)
- těžká rozhodnutí (když je proces rozhodování blokován a racionální myšlení nemůže dál)

- perspektiva a změny (postavení se ke starým skutečnostem, najít řešení z nějaké situace, zpracování nových schopností, veřejná vystoupení, zvýšená koncentrace, lepší schopnost se učit)

„LOM“ je obrazový postup, který se užívá jak individuálně, tak ve skupinách.

#### **2.4.5 Srovnání německé metodiky a rožnovské**

Všeobecně se využívá těchto přístupů:

- uměleckých terapií – tzv. expresivní terapie (zahrnuje takové umělecké aktivity jako výtvarné, dramatické, literární, hudební a taneční)
- arteterapie jako takové (využívá jen výtvarné činnosti jako kresba, malba, modelování, akční tvorba).

Vychází se z arteterapeutických přístupů podle J.A. Rubinové:

- psychodynamické přístupy: patří sem psychoanalytická arteterapie dle Freuda, metoda, které se využívá spočívá na odkrývání nevědomých konfliktů prostřednictvím interpretace výtvarného díla. Jungovo pojetí je založeno na odkrývání nevědomých vlivů tzv. archetypů
- humanistické přístupy: jsou založeny na arteterapeutickém využití tvořivosti klienta, je to kreativní a expresivní arteterapie, Gestalt arteterapie a fenomenologická arteterapie
- kognitivně behaviorální přístupy: úkolem je rozpoznávání a přecvičování způsobů chování při výtvarných činnostech, klient se učí racionálně posuzovat své životní situace
- integrativní (eklektické) přístupy: vycházejí z osobnosti pacienta, terapeutický proces je tu jako tvořivá aktivita.

#### **2.4.6 Rožnovská interpretační arteterapie**

Rožnovská arteterapie patří mezi projektivní přístupy, je koncipována jako výcviková metoda ve skupině. Zakladatelem byl malíř a pedagog PhDr. Milan Kyzour st..

Škola pracuje s obrazem jako s nositelem symbolických obsahů, artefakt je zdrojem projekce a následného transferu symbolizovaných obsahů do společensky přijaté normy. Vychází dále z předpokladu, že při tvorbě výtvarného artefaktu dochází k promítání vnitřních psychických obsahů do vnějších výrazových forem. Jak uvádí

Perout (2005), „ty je pak možné chápat jako neverbální informaci o osobnosti autora, jako metaforické zobrazení intrapsychického konfliktu, míry deprivace či integrovanosti“.

Hlavním cílem arteterapeuta je posun v klientově výtvarném vyjadřování, což je považováno za metaforu změny chování, myšlení a postojů. Ovlivňuje klienta metodickými prvky k jeho výtvarné produkci i verbální interpretací artefaktu a umožňuje tak klientovi porozumět obsahu jeho výtvarné tvorby. Výtvarný projev má svůj zjevný i latentní obsah, což může pomoci objasnit klientovy problémy. Metodické připomínky se týkají převážně proporcí, kompozice a barevnosti. V ateliéru se klade důraz na praktickou zručnost studentů a následné aplikování poznatků v konkrétní práci s artefaktem. K interpretacím se využívají zadaná témata, pracuje se převážně s tématy pohádek a mýtů. Z výtvarných technik se využívá hlavně akvarelu, koláže a kombinovaných technik společně s modelováním. Jako charakteristickou metodu Rožnova bych označila tzv. akční akvarel a barvovou zkoušku kvinternocolor. V akčním akvarelu (smejváku) se využívá prvků náhody, artefakt se vytváří pomocí barevných skvrn, které se nenechají zcela zaschnout a postupně se smývá to, co je přebytečné a tento proces se několikrát opakuje. Nakonec se použije černé tuše, která se opět smyje. Při vyložení vzniklého artefaktu pracujeme se spontánní asociací, důležitou roli zde hraje fantazie, tvořivost a imaginace autora .

Barvová zkouška KTC-kvinternocolor vychází z preference volby barev. Autorem této zkoušky je PhDr. Milan Kyzour st., který ji upravil pro terapeutickou praxi. Svou povahou se podobá projektivním kvalitativním testům, ale chybí jí statistické zpracování. Rožnovská škola klade důraz na metodickou instrukci ve výtvarné tvorbě. Autor (klient) je ovlivňován metodickými připomínkami, které obsahují analytický obsah s nímž klient pracuje. Metodika se soustřeďuje hlavně na barevné zpracování, proporce, plánovost, kompozici, perspektivu a využití náhody. Konečná podoba artefaktu má být kompozičně a barevně vyrovnané dílo.

Cílem arteterapie je skrze artefakt nacházet východiska a schopnosti klienta, které se mohou postupně vynořit - nachází se možnost vyprávět obrazem příběh, dát mu nějaký vnitřní popud, emoci, nebo zažít pocit smyslnosti z daného artefaktu. Arteterapie může rozpoznat poruchy vývoje, uplatňuje se při procesu sebepoznávání, nalezení sociální kompetence, kreativní schopnosti a v neposlední řadě trénuje smyslové schopnosti.

## **2.5 Využití arteterapeutické práce v podpoře zvládnání školní docházky**

*„Ein Kind, auch wenn es nicht sprechen kann, drückt beim Malen seine Seele aus. Es kann dadurch eine Verbindung zu sich selbst, zu den Erwachsenen, zur Welt, vielleicht auch zu Gott herstellen.“ S. Bach*

(Dítě, i když neumí mluvit, dokáže vyjádřit svou duši malováním. Může se tak spojit se sebou samým, s dospělými, se světem a možná i s bohem.)

### **2.5.1 Individuální podpora**

Na předním místě veškeré práce stojí snaha o „sociální zařazení“ a dale též „kulturní integrace“ dětí v průběhu denního režimu v malé skupině. Každé dítě má obdržet odbornou a osobní péči, kterou potřebuje pro zdravý rozvoj osobnosti.

Vycházíme tedy z požadavků a schopností dítěte a zaměřujeme se na :

- dohnání chybějících zkušeností
- kompenzace jednostranných zkušeností
- rozšíření nabytých kompetencí k překonání osobní životní situace

Každé dítě má nárok jednou týdně na individuální podporu a čas určený jenom pro něho. Skupina je pro dítě v tomto případě centrálním životním prostorem. To co se děje každý den kolem něj, denní režim a činnosti jsou doplňujícím faktorem. Důležitou roli tu hrají vychovatelky, které den strukturují a podporují.

### **2.5.2 Psychologické a psychoterapeutické podpory**

Již při přijetí dětí do integračního Hortu je přítomen psychoterapeut, který posuzuje potřebu zařazení do integrační skupiny. Hlavně ale posoudí otázku, zda je pro dané dítě nutná speciální podpora vrámci pedagogicko léčebné hlediska nebo jestli je to nutné z psychologického hlediska. Při tomto posouzení se používají psychologické testy.

Arteterapie je na úrovni odborné psychologické podpory, zpravidla obdrží děti týdně 2 hodiny. V případě, že se objeví nějaký akutní případ nebo požadavek, mohou se hodiny terapie zvýšit. Pokud je vidět, že se stav dítěte stabilizoval nebo jsou zjevné úspěchy, provádí se skupinová terapie nebo ve dvojicích. Aktuální krize jsou potom krátkodobě ošetřovány terapeutickou intervencí. Terapeutické hodiny jsou léčebně a

pedagogicky zaměřené a provádějí se formou dětské hry a různými zaměstnáními. Řešení problému se tak děje aniž to dítě zpozoruje. Pedagogický personál samozřejmě sleduje každodenně úspěch léčebného procesu a provádí rozbor jednotlivých případů. Psychoterapeutická podpora je součástí léčení a opatrování v integračním Hortu a cílem je podporovat psychickou stabilitu a upevnění sociální integrace.

### **2.5.3 Kreativní práce v ateliéru jako prvek abreakce**

Podpora kreativní prací se provádí individuálně a hodí se pro všechny typy postižení u dětí, které jsou prostě zvědavé nebo u dětí nedostatečně zatížené a které chtějí experimentovat s různými materiály. Umělecká práce podporuje radost s činností, dodává jistotu a podporuje koncentraci. Dítě se učí postupně budovat a osvojovat si kreativní dovednosti. Tím si posiluje sebevědomí a získává zkušenosti s vlastní odpovědností. Často se využívá i metoda hry – role. Pro děti 1. a 2. třídy se provádějí strukturovaná cvičení na základě pomocných metod, kde se klade důraz na jemnou motoriku a koncentraci.

Umělecko-tvořivá podpora probíhá přímo v ateliéru, materiál je různý, od pastelek, kříd, vodovek, temper až po hlinu. Podle potřeby se hraje role nebo se maluje a tvoří s hudbou jako kulisou. Řízený ateliér nabízí dětem možnost zabývat se komplexními životními zkušenostmi a vypořádat se s nimi na symbolické rovině v chráněné atmosféře ateliéru. Důležité je, že se pracuje v jednom ateliéru, který děti dobře znají a kde mohou nerušeně pracovat. Mělo by to být pro děti místo, kam rádi chodí tvořit, kam patří přirozená zvědavost, touha naučit se něco nového a mít radost z vlastní práce. Častěji se pracuje bez zadávání témat, důraz je kladen na to, aby si děti našly vlastní témata, neboť každé dítě má jinou schopnost sebevyjadřování a jiný přístup k práci. Někdy je dětem nutné podporovat ve vytrvalosti a pravidelnosti návštěv ateliéru. Cílem je vyvolání volného způsobu vyjadřování a způsobu zpracovávání konfliktů na úrovni symbolu. Děti se v ateliéru mohou uvolnit, odbourat napětí a strach, podporuje se jejich komunikační schopnost, vytrvalost, posiluje se jejich sebevědomí a sebehodnocení, zlepšuje se koncentrace.

Výtvarná činnost rozšiřuje dětský obzor a podporuje vyrovnání deficitů ve vnímání, jemné motorice a senzomotorice. Jak tvrdí K.-H.Menzen (2009), arteterapie podporuje:

- děti, které mají nějaké zábrany zde najdou možnost se odpoutat
- děti, které nemají zájem mohou najít něco, co je zaujme a rozvine
- agresivní děti mají malováním možnost se odreagovat a překonat problém
- hyperaktivní děti mohou najít způsob zklidnění, najít sama sebe



## 2.5.4 Experimentální práce v ateliéru

Pracovat s dětmi je často daleko jednodušší než s dospělými, neboť děti jsou většinou nespoutané a přirozeně kreativní. Děti rády zkoumají různé materiály a techniky a vytvářejí tak kreativní potenciál. Mají schopnost přesného porozování, vycházejí z jednotlivých kroků v práci za sebou. Každé dítě si vybuduje vlastní výrazové prostředky, aby si dokázalo odpovědět na otázku: co to s mým obrazem udělá a co to znamená pro mě samotného.

Pracuje se v ateliéru nebo v kreativních dílnách. Experimentuje se s akrylovými barvami, přírodními materiály, houbou, štětcem, s různými druhy papíru, kartonu, nebo s plátnem. Děti se učí hravou formou rozvíjet své specifické schopnosti v umění. Dělají se fantazijní obrazy i obrazy konkrétní, jako např. zvířata nebo okolí, ve kterém dítě žije. Artefakty se nakonec vystaví ve společných místnostech. Doprovodné malování má terapeutický význam, pokud se stresující zážitky nebo zážitky vyvolávající strach řeší a mohou být zpracovány. Problémy a napětí se dají zklidnit skrze kreativní práci, stanou se vědomými a mohou se zpracovávat. Potřeba nebo touha po malování převálcuje i tu největší krizi a může se tak stát důležitým průvodcem.

## 2.6 Specifika a postupy práce s tělesně postiženými dětmi

### 2.6.1 Typy tělesného postižení u dětí

Je dokázáno, že existuje vazba mezi pohybem a vnímáním. To potvrzuje i J.Piaget, který často uvádí, že existuje úzká souhra mezi pohybem, vnímáním a kognicí. Dá se tedy říci, že se děti učí při pohybu a pohybem. Děti s pohybovým postižením jsou obecně omezeny ve svých možnostech a aby mohli získávat vlastní zkušenosti potřebují pomoc pro optimální rozvoj (Jesenský, 1992).

M. Vítková (2004) vymezuje dva základní typy tělesného postižení

- vrozené
- získané

dále pak dělí omezení hybnosti na:

- částečné omezení hybnosti
- celkové omezení hybnosti

Může se jednat o prvotní nebo druhotné omezení hybnosti. V prvním případě se jedná buď o přímé postižení vlastního hybného ústrojí nebo o postižení centrální či periferní nervové soustavy, kdy v periferní části je postiženo vlastní hybné ústrojí např. amputací, deformacemi, vývojovými vadami apod. Ve druhém případě zůstává centrální i periferní nervová soustava a vlastní hybné ústrojí bez patologických změn, hybnost je však omezena z jiných příčin. Projevují se tu důsledky chorob srdečních, revmatických, kostních apod., které omezují pohyb nemocného (Vítková, 2004).

Jak Vítková (2004) dále uvádí, osoby s tělesným postižením představují velmi heterogenní skupinu, jejichž společným znakem je omezení pohybu. Tělesné postižení postihuje člověka v celé jeho osobnosti. Motorika, vnímání, kognice a emoce jsou od sebe neoddelitelně a vzájemně propojené. Tělesná motorika může být postižena jen mírně, při těžším motorickém postižení jsou však pohybové možnosti člověka omezeny podstatně.

Nejčastější druhy tělesného postižení:

- Mozkové pohybové poruchy (dětská mozková obrna, mozkové záněty, mozkové příhody, nádory mozku, degenerativní onemocnění CNS)
- Obrna míchy (nastává vlivem různých onemocnění, častou příčinou je úraz páteře s následkem poranění míchy, podle toho jak je mícha zraněna a v kterém místě byla zasažena a je stav postiženého, čím je mícha zasažena blíže ke krční míše, tím je stav postiženého závažnější.)
- Rozštěp páteře (je vrozené postižení, vada vznikla nesprávným uzavřením páteřního kanálu, nejčastěji v bederní části, vada vyvolává částečnou až úplnou obrnu dolních končetin a obrnu svěračů)
- Poliomyelitis (spinální dětská obrna, má za následek obrnu různého rozměru)
- Svalová dystrofie (na rozdíl od poškození mozku a míchy je při progresivní svalové dystrofii postiženo svalstvo, tato porucha je geneticky podmíněna, odbourávání svalové tkáně podmiňuje funkční výpadky a narůstající pohybová omezení vede k závislosti na vozíku)
- Osteogenesis imperfecta (je to vrozená porucha, která vede ke změně lomivosti kostí, získané deformace mohou nastat jako důsledek nesprávného držení těla, návykově takto začínají některé druhy skolióz a kyfoz)
- Chronické nemoci a revmatismus (jsou to bolestivá onemocnění kosterní soustavy a pohybového aparátu, patří sem i nejrůznější nemoci, které mohou mít různou příčinu jako je vrozené nebo získané onemocnění srdce, krevního a cévního oběhu, dýchacího ústrojí.

Typy tělesně postižených dětí s malformacemi (vrozená vývojová úchylna tvaru) a amputacemi:

- Amelie - úplný vrozený defekt jedné nebo několika končetin, vzácně se vyskytující. Vždy jsou zachovány alespoň rudimenty kostí chybějící končetiny.
- Dysmelie - porucha zárodečného vývoje končetin (chybění části končetin při narození)

Vrozené vady končetin – dysmelie, jsou vrozené deformity, vznikající zásahem teratogenu v průběhu morfogeneze pohybového aparátu (kritická perioda – 4.-7.týden) nebo na podkladě genetické vady. Rozlišujeme vady atypické (Ombredanova choroba), atrofické (Madelungova deformita), hypertrofické (postihující prsty, část končetiny nebo celou končetinu), numerické (nadpočetné kůstky), skrčeniiny a vykloubení (zdroj – WikiSkripta).

## 2.6.2 Rysy osobnosti tělesně postiženého dítěte

Vágnerová (1992) se zabývá tělesně postiženými dětmi a uvádí, že tyto děti jsou často egocentrické, což se projevuje tak, že na sebe upozorňují, jsou přecitlivělé, neboť musí často tolerovat narážky na svůj vzhled, výkon nebo postižení, mají poruchu sebehodnocení a jejich úroveň stability je také nízká. Postižené děti se těžko integrují ve společnosti, často se přeceňují, jsou vztahovační a pesimičtí, ve škole mají problémy s navazováním přátelství. Sebehodnocení může být zkreslené v kladném i v záporném významu. Mnohdy je tento zdeformovaný sebeobraz způsoben tzv. sekundárním handicapem, neurotickými rysy osobnosti a na základě absence možností, které vyplývají z izolace, ztráty možnosti porovnávat se s ostatními.

Časté rysy osobnosti u tělesně postižených dětí :

- egocentrismus
- vztahovačnost a přecitlivělost na narážky, zesměšňování
- nezájem a negativismus
- nesamostatnost – jedinec je odkázán na pomoc
- obtížnost v sociálním kontaktu
- často nasmělý, bojí se vztahu s někým, postižení nemají velký okruh přátel
- jsou málo aktivní, provází je pasivita, podceňování, strach
- snížené sebehodnocení, patologicky si nevěří

Rodina tělesně postiženého dítěte hraje v jeho životě velmi významnou roli. Rodina je šokována tím, že má postižené dítě, nejvíce trpí matka. Když je dítě malé, potřebují rodiče kvalitní pediatrickou péči. Podle druhu postižení a možností rodiny, zůstává dítě v rodině nebo dává rodina dítě do cizí péče ve specializovaných zařízeních.

### **2.6.3 Arteterapeutická práce s tělesně postiženými**

J. Šicková-Fabrici (2002) uvádí, že arteterapie má tedy kromě potenciálu rehabilitace jemné motoriky (kreslením, malováním, modelováním) i možnost kompenzace zmíněného tzv. druhotného handicapu. Zážitek úspěšnosti je tu prioritou. Ta má eliminovat pocity méněcennosti, má mobilizovat kreativitu, fantazii, aktivizovat a při skupinových formách arteterapie dát i těmto dětem možnost konfrontace svých podobných prožitků s jinými postiženými dětmi, možnost navazovat přátelství nebo dát smysluplnou náplň volnému času.

Arteterapeuti pracující s touto populací vycházejí z Adlerovy filozofie pocitu méněcennosti, který bývá u těchto pacientů běžný. Pomáhají dětem překonávat pocity, někdy hraničící až s tendencemi k sebezničení, pomáhají jim naučit se akceptovat svůj handicap, eliminovat emoční napětí, najít adekvátní seberealizaci a smysl svého života, prezentovat aktuální a reálné aspirace, vytyčovat si reálné cíle. Ve výtvarném projevu fyzicky postižených dětí se v kresbě postavy často vyskytuje ignorace té části těla, která je postižená.

Práce s hlinou nabízí tělesně postiženým dětem důležitou hmatovou stimulaci a senzibilizaci, rehabilitaci jemné motoriky, ve spolupráci s pohybovou terapií i korektivní možnosti v rámci potenciální změny v držení těla (modelováním sebe samého), změnu ve vnímání sebe i ostatních, novou dynamiku - od pasivity k aktivitě, zážitek úspěchu a radosti, protože i děti méně zdatné v kresbě, v modelování bývají odvážnější. Pocit hrdosti na své dílo, které, když je dovedeno do výsledné podoby vypálení a glazurování, může pro ně být stimulujícím impulzem, aktivizací jejich tvořivých potenciálů. Arteterapeutickou prací s dětmi je obtížné měřit nebo kvantitativně vyhodnotit. Některé děti si své práce pověsí doma nebo je vystaví ve společných prostorách. Důležitý je efekt, že něco dokázaly a jsou pyšné na to, na co se mohou dívat i ostatní. Není cílem vytvářet umělecké díla, jde o to, aby se děti s postižením dokázali vyjádřit svým způsobem, naučily se vzít sama sebe vážně a reflektovat okolní svět. Často se to děje bez komentářů, beze slov – což je jedna z nejdůležitějších rámcových podmínek – mít kolem sebe jisté pole, jistotu terapeuta a skupiny, kde se nekritizuje a nevysmívá, kde se nestaví podmínky a cíle. Skupina, kde je velké

množství individuálních nabídek, které dítě využívá jako signál. Nutnost akceptovat, přiblížit se a pochopit jeho stranu a stav – takový jaký je. Tyto vnitřní podmínky se musí doplňovat s vnějšími, jako například s prostorem, kde se pracuje – ateliérem, místem, které je stabilní a nemusí se stále měnit.

#### **2.6.4 Edukace tělesně postižených dětí**

V období předškolního věku je to především práce na podpoře rozvoje v oblasti poznávacích procesů a socializace. Později, po nástupu do školy se jedná o podporu zvládání školní docházky a profesního vzdělání.

Na počátku školní docházky je u postižených dětí důležité zjištění, zda se mohou sami pohybovat a sami se dokáží zařadit do normálního běhu školy – to znamená jestli a do jaké míry se neobejdou bez cizí pomoci – toaleta, šatna, jídelna, atd. Mobilita totiž velmi podstatně ovlivňuje kvalitu jejich života a je základním předpokladem jejich úspěšné sociální integrace. Někdy je potřeba adaptovat školní prostředí podle individuálních potřeb žáka. U dětí s různými tělesnými vadami jako např. malformacemi a amputacemi horních končetin se podpora zaměřuje na nácviky psaní (Vítková, 2004).

Typ tělesného postižení u fyzicky handicapovaných dětí poukazuje na to, jakou individuální pomoc nebo podporu ve vyučování je nutné aplikovat. Tělesné postižení je nezděděná součást spojena s narušenými lidskými vztahy. K tomu může dojít jednak v důsledku změněného chování dítěte, které vzniká jednak na základě omezení jeho fyzických schopností a jednak ze strany nejbližšího okolí a rodičů. Často je narušeno přijímání a vytváření vztahů, které jsou založené na společenských předsudcích o fyzickém handicapu. Podceňovat nelze ani zkušenosti ze ztížených vztahů, které má mnoho postižených dětí již od raného dětství, dítě prožívá pocity nepochopení, to, že není akceptované takové, jaké je. Pokud má tyto pocity často a jsou prožívány intenzivně, může dojít k tomu, že je dítě neumí zpracovat a vyvíjí se u něho negativní sebepojetí s nepříznivým dopadem na citlivost, učení a sociální chování. Důležitou roli hraje školní integrace, která nesmí ohrozit zdravotní stav jedince. Dítě má být úplně integrované nebo může být integrované. V případě, že plná integrace není možná, je potřeba znevýhodnění dítěte minimalizovat.

## 3 Metodická část

### 3.1 Cíle práce

Ověřit - arteterapeutickou práci v integrační skupině u dětí mladšího školního věku (zaměřením na děti s tělesným postižením) a její vliv na osobnostní a školní vývoj dítěte. Při analýze se budu zabývat přístupem dítěte k různým technikám, barevností, ztvárněním prostoru, kompozicí, námětem i obsahem kreseb.

#### 3.1.1 Dílčí cíle

Arteterapeutická práce může dětem navodit přijatelnou formu komunikace a porozumění, při níž mohou lépe poznat sami sebe a posílit své Já. Pro děti je výtvarná činnost s arteterapeutickými prvky mimo školní docházku často jedinou šancí odreagování se. U dětí s různými stupni postižení může dojít k procesu uzdravování.

Dílčí cíle :

- ověřit vliv arteterapeutických metod jako prvku abreaktivního potenciálu
- ověřit vliv výtvarného tvoření u tělesně postiženého dítěte na jeho osobní a školní vývoj
- ověřit vhodnost technik vzhledem k postižení dítěte
- ověřit možnosti výtvarné činnosti s arteterapeutickými prvky v integrační skupině

#### 3.1.2 Sledovaný vzorek

Sledovaný vzorek pro tuto práci tvoří tělesně postižený žák základní školy, kterému je 10 let. Tohoto chlapce jsem zvolila vzhledem k dlouhodobosti práce s ním, neboť do našeho zařízení chodí již 3 roky a mohla jsem se tak zaměřit na výtvarný projev vzhledem k vývoji dětského výtvarného projevu a kognitivnímu vývoji.

Ve skupině 50 dětí školního věku, které navštěvují naše zařízení je více než třetina dětí s postižením nebo s poruchami chování a učení. Mezi ně patří 3 děti tělesně postižené, dítě s dětským mutismem, 6 dětí musí navštěvovat pomocnou školu a 7 dětí s poruchou koncentrace a učení. Intenzivně pracuji nejen se sledovaným žákem, ale se všemi těmito dětmi průběžně a píši s nimi domácí úkoly. Všechny děti znám a odpadl tím problém odstupů a nedůvěry, ale na druhé straně často zjišťuji, že nejsem nestranným pedagogem.

### **3.1.3 Průběh sběru dat**

Vybrané výtvarné artefakty postiženého chlapce, jež jsou podkladem mé práce, pocházejí z období od dubna 2010 do ledna 2011, přičemž se opírám o celkové znalosti dítěte i z předchozího roku. S chlapcem pracuji, jak jsem již uvedla přibližně 3 roky a artefakty jsem vybrala jako ukázkou práce za poslední čas.

### **3.1.4 Používané výtvarné vyjadřovací prostředky**

Ve výtvarné práci jsem využila základní výtvarné prostředky:

- výtvarné prvky (linie, barva tvary)
- výtvarné techniky (kresba, malba, modelování, tisk)
- výtvarné nástroje (tužka, pastelky, štětec, voskovky, nůžky, rydla)
- výtvarné materiály (papír, karton, textil, hlína, linoleum)

V současné době máme možnost využívat velké množství výtvarných technik, nástrojů a materiálů, k čemuž přispívá široká nabídka výtvarných potřeb na trhu, ale i využívání a objevování stále nových netradičních výtvarných prostředků. Ve výtvarné práci s dětmi kladu důraz na volnost výběru vyjadřovacích prostředků a nabídku netradičních technik, jako například otiskování, smývání, prosakování, žehlení. Nápaditě se dá pracovat se zbytky starých kalendářů, textilních odstřížků, fotografií či odpadovým materiálem.

### **3.1.5 Používané výtvarné techniky a materiály**

Při práci se skupinou jsem využila jako motivačního prvku výtvarný projekt na téma „Zvířata“ a při každém novém setkání (zpravidla jednou týdně) jsme se společně zamysleli a hovořili o tom, co by děti nejvíce zajímalo a co by si chtěly sami vyzkoušet.

V průběhu práce na tomto projektu jsme pracovali s těmito technikami a materiály:

- Malba temperou, která má vysoce krycí vlastnosti podobné akvarelovým barvám s tím rozdílem, že po zaschnutí ji lze znovu rozmýt, je ředitelná vodou, po zaschnutí je malba spíše matná, tempery se dobře míchají a obsahují vysokou škálu barev.
- Malba akvarelovými barvami – vodovkami, kdy se nepoužívá bílé barvy, tu nám nahrazuje prosvítající bílý podklad, s vodou se výborně rozpouští, nejsou tak krycí jako tempera, ale při míchání vznikají čisté a průsvitné odstíny.

- Malba razítkovou barvou, jež je barvou na bázi vody, výhodou je rychlost schnutí, má vysoký krycí efekt a po zaschnutí je povrch lesklý. Barva se dá dobře ředit vodou a byla použita v kombinované technice s voskovkami.
- Kresba pastelkami, při níž jde dosáhnout mnoha různých efektů. Pro děti je to jedna z nejoblíbenějších technik svojí jednoduchostí a velkou paletou barev.
- Koláž jako kombinovaná technika doplněná malbou. Koláž lze možno zpracovat prakticky z jakéhokoliv materiálu, zde jsme pracovali s textilními odstřížky, které se nalepovaly na karton.
- Linoryt je grafická technika tisku z výšky, používá se linolea jako desky, na kterou se rydly vyrývá motiv. Na hotovou desku se pak válečkem nanáší barva a tiskne se (v optimálním případě lisem) ručně na papír. Ve volbě tématu se musí brát v potaz, že se tiskne zrcadlově obráceně.
- Enkaustika je technika nanášení horkých voskových barev na chladnou podložku. Pracovali jsme se speciální žehličkou, na kterou se nanese barva a krátkými tahy se přenáší na lesklý papír.
- Modelování s hlinou.
- Činnosti s různými materiály, v tomto případě zhotovení zvířátka z korálků.

### 3.1.6 Metodologie interpretace

Interpretace znamená udělat z nevědomého jevu jev vědomí (Kyzour, 2007). Interpretaci můžeme v jisté formě chápat jako projekci. V arteterapii je interpretace artefaktu převodem manifestního obsahového sdělení v latentní. Předpokládáme, že artefakt nese svůj význam a že interpretem je osoba ovládající symboliku (schopná asociací a metaforického uvažování) a primární procesy (pravidla vládnoucí v nevědomé duševní činnosti), (Kyzour, 2007).

Ve své práci pracuji s artefaktem :

- jako nositelem symbolických obsahů
- jako zdrojem projekce
- jako zdrojem transferu symbolizovaných obsahů do přijatých norem.

Pro intrpretaci je důležité, abychom dítě dobře znali a brali v potaz všechny vlivy, které na něho působí (jeho váhání, obtíže ve škole nebo v rodině, nepozornost, nemoci atd.).



Interpretace samotná vychází z analýzy těchto prvků:

- kompozice a zobrazení prostoru
- barevnost
- množství použitých barev
- obsah
- zobrazení tematiky
- využití materiálů a technik
- Pokusila jsem se artefakty posuzovat v souvislostech s ohledem na vedoucí tematiku prací. Pokusila jsem se zpracovat symboliku obsahů jednotlivých obrázků a najít posun (pokud tam byl) ve výtvarném sdělení dítěte.

### **KTC (kvinternocolor):**

Ve své práci pro upřesnění a doplnění poznatků využívám také kvinternocolor – KTC, což je barvová zkouška, která se svou povahou blíží projektivním kvalitativním testům. KTC není validizovaný test, ale je ověřen svým autorem, PhDr. Milanem Kyzourem st. a jeho žáky na velkém množství případů. Tento test vychází z Lüscherova testu zabývající se preferencí volby barev. Zkouška se zadává tak, že klient vytvoří na papír formátu A5, umístěný na výšku či šířku dle jeho volby pastelkami pět barevných skvrn velikosti mince, rozmístěných jako pětka na hrací kostce. Libovolně použije barev a pořadí koleček očísluje. Klient může použít i bílou barvu tak, že si zvolí jakoukoli jinou pastelku a bílou tečku – prázdný kroužek pouze obtáhne. Na výsledném artefaktu se posuzuje hlavně vzájemný vztah a prostorové rozčlenění barev, působnost KTC jako celeku, umístění barev a barvy chybějící. KTC chápeme jako dodatek k produkci. Jak označuje Šicková(2002), „ na základě barevné sebed projekce je možno vytvářet pracovní hypotézy k úvahám o dynamice původní rodiny a o chybných vzorcích chování nacvičených v dětství i během dospívání a aplikovaných v pozdějším věku.“ (Šicková.Fabrici, 2002) KTC je výpovědí o emočním poli, vzorcích komunikace a poměru k rodičovským autoritám.

### **KTC jako upřesňující dodatek k produkci:**

První KTC (příloha č.18) udělal chlapec v dubnu 2010 v poměrně klidovém období. Barevné skvrny umístil na papír daný na šířku, což by poukazovalo na jistou stabilitu a na vztahovou rovinu mezi Já a Ty. Na středu – jako základní povaze a v řešení nejaktuálnějšího problému chování (v tvorbě odpovídá centrální kompozici na obraze a je odrazem jeho přání a řešeného momentálního problému) jako čtvrtou tečku, namaloval světle modrou barvu, poukazující na dobrou vůli a ochotu vyhovět svému

protějšku (v případě chlapce jsou to rodiče). Celková působnost KTC se váže ke katabolickým procesům v těle a výdeji energie, neboť autor používá převážně světlé barvy. Jeho použití studených barev poukazuje dále na introverzi a částečně na deprivaci osobnosti. V rovině řešeného aktuálního problému je použita světle modrá barva dobré vůle (v tvorbě se toto téma několikrát opakuje) a na identifikačním místě vpravo dole se opět opakuje světle modrá jako číslo 5, čímž je ještě více umocněn dojem vstřícnosti i dobré vůle a poukazuje na osvětlení problému více v rovině přání než v rovině emoční. V rovině „Já“ se barva opakuje, což poukazuje na určitou stagnaci, vyjadřuje se zde příliš moc dobré vůle, ale bez výdrže (v tvorbě to zasahuje stagnaci ve 4.třídě). Na identifikačním místě však do modré pronikají i bílá místa poukazující na potenciál dominance a manipulace. V použití modré barvy je důslednost, zastoupena je i tmavěmodrá v horní polovině, odvolávajíc se na riziko uzavírání se a izolace a zpravidla chybí ochota něco se sebou reálně udělat. V rovině protějšku, neboli rovině „Ty“, na KTC namalováno jako první a třetí se objevuje emočně nezralá světle zelená a otcovská hnědá. Ženská autorita na KTC chybí, což může ukazovat na nějaký vztahový problém s matkou a emoční manipulaci či možnou absenci.

Druhý příklad jsem zvolila KTC v poslední době – únor 2011 (příloha č. 19), období chlapcovy podrážděnosti, neochoty spolupracovat a komunikovat. Barevné skvrny umístnil na papír opět daný na šířku, poukazujíc i na polohu stability. Barevné skvrny byly velmi rychle zhotoveny, působí nedodělaně a odbytě, což se ztotožňuje s určitou nechutí spolupracovat a komunikovat. Na středu, v rovině řešeného aktuálního problému chování ( odraz jeho přání a řešeného momentálního emocionálního problému) jako poslední tečku (často odpovídá laboru na produkci a má neurotický potenciál), namaloval negativní černou barvu, poukazující na potenciál destruktivity a negace. V tomto případě , jelikož se jedná o rovinu „Já“ to vypovídá i o nastupujícím konfliktu puberty. Černá tečka je jakoby přeškrtnuta a namalována na místě patém, v symbolické rovině tedy jakási negace a odsouvání problému.

Na identifikačním místě je extrovertovaná a dětská oranžová. V kombinaci s fialovou v pozici řešeného problému má psychotický potenciál a poukazuje na jistou dezintegraci a chaos osobnosti. V rovině „Já“ je oranžová v kombinaci navíc s černou, což poukazuje opět na psychotický potenciál. Aktuálně řeší problém s matkou, otcovská autorita chybí, což ukazuje na momentální vztahový problém. Z celkové působnosti barev KTC jsou vidět vztahové problémy s protějšky a jistý emoční regres, na který ukazuje růžová barva na prvním místě. Můžeme vycházet i z poukazu na organický symptom. V rovině „Ty“ doplňuje oranžovou barvu modrá, introvertovaná a zároveň její barva doplňková. Poukazuje na intuici a tvořivost, ale má také depresivní charakter.

## 4 Praktická část

### 4.1 Kazuistika

#### 4.1.1 Anamnestické údaje

Chlapec se narodil roku 2001. Do našeho zařízení začal chodit okamžitě po nástupu do první třídy základní školy. Předtím navštěvoval mateřskou školku pro zdravé děti, kde se dobře integroval. Chlapec je jedináček, pochází z úplné rodiny, matka pracuje ve firmě na výrobu automobilových součástek jako asistentka, otec pracuje jako řidič. Chlapec žije v harmonické rodině, rodiče se velice snaží, aby se jejich syn integroval mezi zdravými dětmi a doposud ani neuvažovali o tom, aby jejich syn navštěvoval základní školu pro postižené děti. O této alternativě začali rodiče uvažovat až po zakončení druhé třídy, kdy do třídy nastoupila nová paní učitelka, s níž si chlapec nerozumí a ze strany vyučující dochází, dle slov rodičů až k mobbingu. Každá rodina s postiženým dítětem žije ve velkém psychickém stresu, zde nejvíce trpí matka. Neustále se setkává se situacemi, že si na jejího syna lidé ukazují, nebo se mu dokonce někdo posmívá. Rodiče se usilovně snaží vychovávat svého syna jako zdravé dítě a úmyslně na něho kladou stejné nároky jako na zdravé dítě. Chlapec se se svým postižením vyrovnává velmi těžko. Přestože navenek působí vyrovnaně, trpí častými depresemi a doma též častými návaly pláče. Jeho vnitřní svět je velmi labilní.

#### 4.1.2 Tělesné postižení

Chlapec se narodil jen s jednou rukou - pravou. Levá ruka se u něho vyvinula pouze po loket, kde je ukončena měkkou tkání s miniaturními prstíky. Pažní kost je zachována v normálu. Již od školky navštěvoval ergoterapii a fyzioterapii. Chlapec je diagnostikován na ADHS, což se u něho léčí medikamenty. V současné době je bez medikace. Již dva roky navštěvuje psychoterapeutickou poradnu. Od prosince 2010 nosí protézu, která je vyhotovena nejmodernější technikou a reaguje na jeho svalové „pokyny“ v pahýlu ruky. Může tak uchopovat věci a pevně je držet. Protéza je důležitá také pro vývoj správného držení těla a motoriky vůbec. Chlapec se s protézou učí zacházet, může si ji kdykoli sám sundat a zase navléci (zpočátku se u něho vyskytovala svědící vyrážka), ale nesmí to učinit bez souhlasu nás, vychovatelů, neboť by protézu jinak téměř nenosil. Momentálně si na protézu zvyká s velkými těžkostmi, je pro něho rušícím faktorem, překáží mu, je těžká (přestože je vyrobena přesně podle váhy druhé ruky), snaží se ji schovávat za zády a pokud je to možné, okamžitě ji odloží.

### **4.1.3 Osobní charakteristika**

Chlapec je příjemné, milé dítě, přirovnávám ho ke sluníčku, neboť má téměř vždy dobrou náladu, když přijde po vyučování k nám. Má poměrně dost kamarádů, kteří si s ním rádi hrají, nejlepšího kamaráda však nemá. Okruh jeho známých se často mění. Svým divokým a někdy až roztržitým způsobem chování si sám kazí příležitosti k navazování kamarádkých vztahů. Často děti pošťuchuje, je výbušný a někdy si nevybírám nejvhodnější druh komunikace. Je poměrně egocentrický, u dětí je však oblíben, hraje často „kašpara“ ve skupině a snaží se na sebe upozorňovat. To samé platí i ve škole a s tím jsou samozřejmě spojeny jeho problémy s vyučujícími. Chlapec se snaží ve všem vyrovnat ostatním, je ctižádostivý a často překračuje hranice svých možností. Ostatní děti ve skupině ho neberou jako postiženého, znají jeho handicap a naprosto ho akceptují. Vůbec se neštítí jeho ruky nebo se nějak negativně vyjadřují. Problémy nastávají vždy pouze v počátcích, když přijde nové dítě a nezná jeho postižení. Ve skupině působí vyrovnaně, chodí k nám velice rád.

### **4.1.4 Nemoci**

Kromě svého postižení je chlapec zdravý. Je otužilý a sportovní. Jediným problémem je velká zátěž jeho pravé ruky, což vyplývá z jeho postižení. Pravou ruku měl již 3x zlomenou a kosti jsou tudíž slabší a citlivější.

### **4.1.5 Školní prospěch**

Chlapec je chytré, inteligentní dítě. Zajímá se o dění kolem sebe a je motivován z domova. Školní prospěch je ovšem nevyrovnaný. Ze strany rodičů je zde velký tlak na dítě – z jedné strany je pochopitelný, neboť chlapec potřebuje pevný a strukturovaný režim, z druhé strany ale rodiče příliš mnoho zakazují. Po několika rozhovorech se situace zlepšila a začali více akceptovat jeho povahu a více ho chválit. Žák je velmi pečlivý, jeho psaný text je úhledný, sešity si vede až puntíčkářsky upravené. Pracuje ale pomalu a nechá se od práce rychle odpoutat okolím, je roztržitý a často zapomíná věci ve škole. Při vypracovávání domácích úkolů ruší ostatní, neumí se delší dobu koncentrovat na učivo a je nepozorný.

### **4.1.6 Zájmová činnost**

Je především sportovně orientovaný. Chodí na atletiku a hraje fotbal. Chlapec je sportovní dítě a i přes svůj handicap dosahuje skoro stejných výsledků jako zdravé děti. Má nesmírnou potřebu být stále v pohybu a dovádět. Jezdí dokonce na kole, přičemž si musí nasadit speciální protézu. Rád si hraje se stavebnicemi jako je lego, ale posledního půl roku staví jen zřídka. Ztrácí rychle trpělivost a nemá výdrž. Chlapec

navštěvoval již ve škole výtvarný kroužek, neboť ho velice baví malovat, modelovat nebo lepit. Sám doma se svým tatínkem slepuje modely letadel. Moc rád pracuje v ateliéru a dokáže se hodiny koncentrovat na práci. Je až neuvěřitelné, s jakou pečlivostí někdy pracuje a neodradí ho ani to, že mu některé činnosti (jako je stříhání nebo například navlékání korálků) dlouho trvají a ostatní děti jsou již hotové.

#### **4.1.7 Práce s tělesně postiženým dítětem**

S tímto chlapcem jsem začala pracovat asi před dvěma lety. Konkrétně mne oslovili jeho rodiče, se kterými se za tu dobu velmi dobře znám. Chlapec, jak jsem již zmínila je také diagnostikován na ADHS. V práci s ním jsem se proto zaměřila zpočátku na tento handicap, jelikož se v minulém školním roce jeho školní prospěch enormně zhoršil a po rozhovoru s vyučující bylo jasné, že pokud je chlapec bez medikace, velmi špatně se ve škole koncentruje a ruší ostatní.

Stěžejní body ve výtvarné práci :

- zaměřit se na to, kde je jeho potenciál a nadání ne kde jsou jeho deficity
- získat si důvěru a zaměřit se na to, co ho nejvíce baví, co dělá rád
- podporovat ho v tom, aby zůstal při věci
- pokusit se zklidnit ho, například pomocí předčítání z nějaké knihy k tématu
- pracovat jenom s ním nebo ve dvojici
- pracovat pokud možno v ateliéru bez rušivých elementů, mít dostatek času
- mít připraven jenom jeden materiál a téma
- téma si může dítě také zvolit samo, zvláště, když má něco na srdci
- důležité je, že to dítě baví a může se odreagovat
- pokud dojde k frustraci, podpořit ho v překonání
- důležité je, aby měl dostatek pozornosti a pochvaly

Jeho tělesné postižení mu neumožňuje pracovat se všemi materiály jako to bez problémů dělají zdravé děti, ale pokud ho věci baví, je velmi snaživý a projevuje velkou dávku ctížádosti.

## 4.2 Popis prací

Téma: půlroční projekt „zvířata“ (..... protože jsou dětem blízká)

duben 2010 – „Mé nejoblíbenější zvíře“, formát A2, malba akvarelem



Příloha č.1

Tento obrázek chlapec maloval ve 3. třídě, kdy mu bylo 9 let (podle Kyzourova rozdělení výtvarného projevu se nacházel ve druhém období objektivně – konkrétním). V této době jsem s dětmi pracovala na projektu „zvířata“, kdy jsme pracovali nejen výtvarně, ale i s živými zvířaty. Zvířata jsou dětem blízká a často se v dětské výtvarné produkci vyskytují. Zvíře je pro dítě reálnou bytostí, která má charakter vlastní zvířatům jeho druhu. Proto dítě někdy raději znázorňuje zvířata než lidi. Davido (2001) tvrdí, že dítě takovým způsobem může nevědomě zakrývat nebo cenzurovat své citové problémy. Zvíře ve skutečnosti představuje samotné dítě a jeho vztahy k vnějšímu světu. Jung (1997) považoval zvířecí symbolismus za vizualizaci nevědomého Já a tvrdil, že čím více je zvíře primitivní, tím hlubší vrstvu nevědomí představuje. Na obrázku ( příloha č.1) jsou 3 objekty umístěny do uhlopříčky zleva do prava (tak zv. katolická, mateřská uhlopříčka): ve středu obrázku se nachází velký kámen, balvan, na němž stojí sluníčko sedmítečné a v dolním pravém rohu – na identifikačním místě stojí pes. Celý pravý horní roh je vyplněn chlapcovým jménem – jakoby poukazující na fakt,

že obrázek maloval on a identifikuje se s ním. Obrázek působí nedodělaně a odbytě. Na můj vstup, aby chlapec pokračoval v práci a dodělal obrázek, reagoval s konstatováním, že je hotový a nenechal se ničím motivovat. Markantní velikostní nepoměr mezi balvanem, beruškou a psem je upozorňující na potíže s typickým zachycením skutečnosti. Kloním se k tomu, že je to dáno nezkušeností autora a je zřejmé, že beruška pro něho má větší význam (což se ukázalo i později v dalších obrázcích). To, jak zvířata zobrazuje neodpovídá ontogeneticky a výtvarně jeho věku a tento nedostatek může být známkou jeho regrese ve výtvarném vyjadřování. Je možné, že jsem zvolila příliš velký formát a chlapec si zde nevěděl rady s prostorem, ale chtěl ho vyplnit a tak umístil do středu velký kámen. Obě zvířata (a dále se to objevuje i v ostatních případech) jsou orientována pohledem k levé straně, což může poukazovat na neochotu autora dělat změny a může se jednat o regresivní, rekapitulující chování dítěte. Psa, se kterým by se chtěl chlapec zřejmě identifikovat umístil vpravo dole.

Jak píše Baleka (2005) je pravá a mužská strana významově spojena s krystalicitou, s přímkou, konstruktivností a racionalitou. Není bez povšimnutí, že pes má zakrnělé nohy, můžeme z toho vyvodit, že se jedná o metaforu s chlapcovými zakrnělými prsty u nevyvinuté ruky, které jsou nefunkční, jako nohy psa. Naopak je tomu v postavení berušky (v němčině se překládá jako Marienkäfer – Mariin brouček a již ve středověku byl zasvěcen matce Marii, odkud v němčině pochází její jméno, pokud je červená a má na zádech 7 teček, přináší štěstí a zažehává neštěstí), kterou umístil vlevo nahoře a k tomu Baleka (2005, s. 20) píše, že levá strana je cítěna jako ženská, spojena s křivkou, s konvexní plochou, s biomorfním a vegetabilním tvarem, do něž vplývá náhodnost citu. Z tohoto se dá usuzovat na pojetí sama sebe – jsem na mužské straně, ale blíže mám k ženské, v tomto případě mateřské. Jako třetí a dominující prvek na obrázku chlapec namaloval obrovský balvan. Působí jako těžký předěl mezi psem a broučkem, pes se nikdy nemůže dostat nahoru, kámen je moc veliký a těžký. Z mého pohledu se jedná o metaforu bezradnosti a ztráty bezpečí. Kámen je jediná neživá věc na artefaktu a je dominující. Jak uvádí Kyzour, zkamenění je také „magický“ úkon, kterým se někdo pokouší proměnit někoho jiného v kámen tím, že ho „petrifikuje“, je to čin, který popírá jeho vlastní svébytnost, ignoruje jeho pocity, považuje ho za věc a zabíjí v něm život. Vycházím zde ze vztahového problému v rodině, jsou také tři a otec stojí mezi matkou a synem v kamenné pozici. Barevnost obrázku je velmi strohá a jsou používány chladné barvy, což odkazuje na emoční problematiku. Ve vybarvovaných plochách vidíme chaotické vedení štětce, což poukazuje na roztržitost autora. Vystačí si s velmi omezenou paletou barev.

květen 2010 – „ Volné téma, zvířata venku“, formát A4, pastelky



Příloha č.2



Příloha č.3



Jako ukázkou zde uvádím dva obrázky ( příloha č. 2 a 3), které chlapec vytvořil opět vrámci našeho projektu „zvířata“. Úkolem bylo namalovat kočku podle reality a pokusit se ji co nejpřesněji zachytit. Malovali jsme venku živou kočku. Zvířata jsou v dětských kresbách často pojímána vzhledem k pohlaví jako mužská nebo ženská a kočka je typický projekční obraz pro matku. Na prvním obrázku je vidět chlapcův pokus o zachycení reality. Kočka se mu podařila proporcčně dobře zobrazit. To, co vypadá vzadu jako druhá zadní noha je podle chlapcova komentáře ocas a zbylé dvě končetiny, které nejsou vidět jsou podle něho vzadu a proto je nevidíme. Na druhém obrázku je kočka ještě jednou začata, ale není dodělaná a opět jí chybí končetiny. Jak uvádí Šicková-Fabrici (2002), tělesně postižené děti často ignorují ty části těla, které mají postiženy. To platí nejen ve smyslu malování postav, ale jak je patrné z těchto obrázků koček, chlapec ignoroval končetiny i u zvířat. Markantní je, že na obrázcích zvířat chlapec často vynechává právě končetiny nebo tvrdí, že jsou schované vzadu (stejně jako to on sám dělá se svou nevyvinutou rukou). Chlapec maluje také často končetiny jako pahýly, což bylo vidět i na prvním obrázku psa nebo jeho namalované končetiny vypadají jako rukavice – u kočky na obrázku č.3. V obou případech to poukazuje na problematiku omezení pohybu a jemné motoriky. Hlavy obou koček jsou znázorněny z en face, což je v dětské kresbě typickým znakem u zvířecích motivů. Obě zvířata zde mají doplněný antropomorfní obličej, což odpovídá úrovni symbolického myšlení. Z ontogenetického pohledu je u chlapce úroveň výtvarného projevu známkou jistého regresu.

Na obrázku s černou kočkou chtěl chlapec také zachytit prostor, část zahrady, kde jsme kočku pozorovali. Naznačil pouze černý kmen stromu a hnědý, vlnitý kmen keře, přičemž korunu tohoto keře naznačil nelogicky na pomyslné zemi. Půda pod nohama zde chybí, stejně jako na druhém, nedokončeném obrázku, což se ztotožňuje s častým výtvarným fenoménem u dětí s ADHS, kdy věci nebo postavy jakoby létají a nejsou uzeměny. Kresba stromu je v symbolické úrovni kresbou sebe samého. Strom je také symbolem růstu a autor naznačuje často nevědomou představu o sobě. Kresbu stromu zde můžeme vnímat jako nestabilní, bez kořenů a bez větví a stabilitu dokazuje pouze kmen stromu – stabilní Já jedince, city a vnitřní síla. Stromy nemají větve, které symbolizují vyjádření vztahu osobnosti k okolí. Stromu chybí tudíž i napojení větví na kmen – srdce stromu a poukazuje na nevyzrálou dítěte. Dítě zobrazuje podle Uždila (2002) ty osoby a předměty, které mají zvlášť trvalý, neměnný a obecný význam. Dítě je skoro důsledně antropocentrické a středem jeho zájmu je člověk a vše ostatní, co s člověkem úžeji nebo vzdáleněji souvisí. Nejčasnější dětské kresby, pokud už mají věcný obsah a vznikly vědomě, zobrazují zpravidla izolované představy: člověka, dům, auto, strom (Uždil, 2002). Na druhém obrázku nás zaujme slunce, vlevo umístěné s usmívajícím se, opět antropomorfním obličejem.

Výraz obličeje je dokonce namalován červeně – energicky. Slunce jako symbol otce, vnitřního vědomí, produktivní, tvůrčí energie. U schematicky napodobené hlavy – jako centra osobnosti stojí vždy za povšimnutí rysy obličeje, které mohou signalizovat velkou vyrovnanost nebo nevyrovnanost, emoční problémy, případně komunikační a adaptační potíže. Barevnost je strohá, černo-hnědá. Kmen stromu na 1. obrázku je také černý, má depresivní až destruktivní potenciál a může se zde jednat o jistou negaci v nastupující pubertě. Kmen stromu je naznačen bez větví, stejně jako druhý, hnědý kmen – představuje stabilní „já“ jedince. Strom namalovaný na pravé straně obrázku naznačuje orientaci k pokroku, sociabilitě a dobrý vztah k otci (Davido, 2001). Strom bez koruny – znamená bez kontaktu s okolím, oslabenost citů, oslabenost nebo ztrátu duchovního aspektu.

U těchto obrázků jsem do práce nevstupovala, nechala jsem práci volný průběh.

květen 2010 – „Noční ptáci – sovy“ , A3, černá čtvrtka, tempery



Příloha č.4

Výtvarnou práci jsme začali rozhovorem o zvířatech, která jsou aktivní v noci. Mým cílem bylo, aby se děti zamyslely nad tím, co je pro tato zvířata charakteristické. Aniž bych dětem ukázala nějaké obrázky, jmenovaly mi množství „nočních zvířat“. Každé dítě mohlo malovat zvíře jaké chtělo, jediný pokyn z mé strany byl ohledně zvolení barvy papíru – černá nebo tmavě modrá čtvrtka a použití temperových barev. Chlapec jako jediný maloval bílou sibiřskou sovu (příloha č.4). Jak víme, symbol zvířete je tradičně založen na jeho přirozených atributech a současně je také důležité, jaký význam připisuje zvířeti samo dítě a zda ho zasazuje do nějakého kontextu nebo příběhu. Zde namaloval dvě sovy (sova jako symbol moudrosti), sedící vedle sebe na větvi. Na mou otázku, proč je větev také bílá odpověděl, že je to odlesk těch sov, neboť na ně svítí měsíc. Měsíc se mu na obrázek již nevešel, ale tento úmysl měl již od počátku ztvárnění sov.

Nedokázal si však kompozičně obrázek naplánovat a tím mu vznikl prázdný prostor v dolní části a sovy zhuští do horní části formátu. Hektický postup práce je pro chlapce typický, pracuje bez předchozího rozmyšlení a je velmi rychle hotov. To, že měsíc nenamaloval není jistě náhodné. Měsíc je na obrázcích často symbolem noci, skrývá tajemství, jako noc, která skrývá stíny a pro děti je živnou půdou pro různé fantazie a zdrojem mnoha dětských úzkostí (Davidová, 2001). Chlapec označil sovy jako maminku a dítě, přičemž malé sově namaloval na hlavě růžky daleko větší než dospělé sově. Symbolizoval zde sebe a svou matku, v symbolické rovině zde sovy zastupují zřejmě pudovou složku chlapce, se kterou se děti v období puberty potýkají. Namaloval ptáka, který má schopnost létat, symbolizuje ztělesnění pocitu svobody a volnosti. Z pohledu psychoanalýzy představuje pták falický symbol. Chlapec opět ztvárňuje zvířata – ptáky, bez horních končetin. Chybí jim křídla, jejich tělo představuje jedna velká koule. Pták, který nemá křídla nemůže létat, není volný, je omezený v pohybu. Na obrázku jsou pouze dvě barvy – bílá – dominance vůči „Ty“ podpořené nevinností a oranžová – extrovertovaná, dětská, která se mu do bílé na hlavách míchá.

**červen 2010 – „Koláž – zvířata a mimikry“, dvě slepené A1- čtvrtky, koláž ze zbytků látek, tempera**



Příloha č.5

Tato práce (příloha č.5) je společným dílem několika dětí, koláž vznikala postupně několik dní v rozmezí asi 2 týdnů. Na tento nápad mne přivedly děti sami, neboť chtěly vytvořit zvíře, které je hodně barevné nebo umí měnit barvy. Barevnost umožňuje dítěti umocnit obsah kresby a většina autorů se shoduje na tom, že dobře adaptované děti pracují s větší paletou barev než děti s adaptačními problémy. Stejně jako osobnosti extravertní volí více barev oproti osobnostem introvertním, které volí menší paletu barev. Dítě používá většinou barvy dvěma způsoby. Tam, kde se barva váže na určitou představu, ji dítě zachovává ve své znakové hodnotě – u chameleona je tráva v pozadí zelená a obloha je modrá. Tam, kde není barva s představou tak úzce svázána se dítě nechá vést nevědomím a to vypovídá o jeho myšlení a o jeho osobnosti. Jak píše Davido (2001), v arteterapii představuje barva intenzitu a stav emočního života, barevná chudost nebo nepřítomnost barvy může prozrazovat citovou prázdnotu. Jelikož je ale těžké pro dítě s jednou rukou stříhat (kromě toho se látka stříhá podstatně hůře než papír), zvolila jsem tuto techniku jako společnou práci několika dětí. Domnívala jsem se, že chlapec nebude chtít spolupracovat. Opak byl pravdou. S až neuvěřitelnou trpělivostí vystříhával barevné kousky látky a trval na tom, že je bude i sám nalepovat. Pro takto postižené dítě to znamená: položit si zvolený kus látky na stůl, vystříhnout požadovaný kousek pravou rukou bez pomoci levé ruky, odložit nůžky a látku, použít lepidlo, lepidlo odložit, nalepit látku. Zdravému dítěti trvá tento úkon několik vteřin, jemu několik minut. Měla jsem možnost sledovat, s jakým zájmem a s jakou výdrží chlapec pracuje. Na artefaktu pracoval sám několikrát za sebou, dokud nebyl chameleon hotový, přičemž ostatní děti často práci přerušily a neměly zájem ji dokončit. Jedinou pomocí z mé strany bylo načrtnutí zvířete.

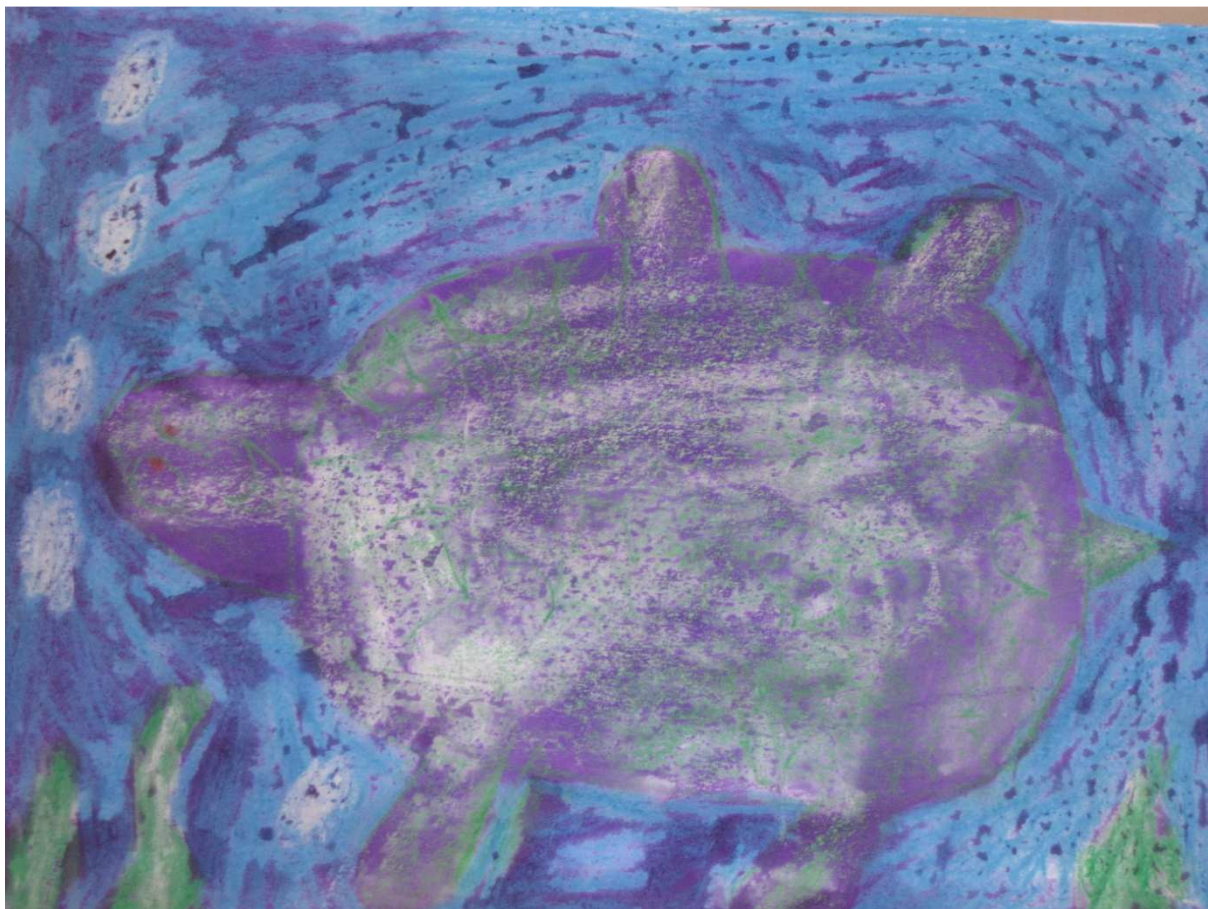




Příloha č.6

Úkolem bylo namalovat zvíře, kterým bych chtěl být. Chlapec namaloval delfína (příloha č. 6). Na obrázku dominuje (opět uprostřed) dospělý delfín – maminka a po její pravé straně delfín – dítě. Celá scéna se odehrává nad mořskou hladinou. Na můj vstup, aby chlapec namaloval delfíny celé ve vodě, odpověděl, že by je pak nebylo tak dobře vidět. Naznačil ale potom stříkající vodu kolem delfínů. Voda patří k ženským symbolům a obvykle představuje zrození. Doplněním stříkající vody kolem delfínů, vytvořil v obrázku kontext, který je metaforou vztahovosti v sociální oblasti. Pokud srovnáme obrázky předešlé, kde tento kontext chybí, dojdeme k určitému posunu. Chlapec se na artefaktu identifikuje s delfínem, znázornil se zde s matkou, která ho chrání a nachází u ní útočiště. Delfínovi – matce nakreslil dvojitou břišní ploutev, která připomíná ňadra – mateřská symbolika, ke kterým malý delfín směřuje. Delfín je symbolem píše, chytrosti, rychlosti, přátelství, vitality a radosti ze života. To, co si každé dítě přeje. Na obrázku chlapec zobrazil dospělého delfína s otevřenou tlamou, toužící po nějakém sdělení. Delfín – matka, je natočen doprava, což poukazuje na pozitivní vývoj a ochotu ke změnám. Naopak malý delfín – syn, je natočen doleva – stagnující a poukazující na rekapitulující chování, ale i závislost, jak bylo vidět již u obrázku sov (příloha č.4), objevuje se opět vztahová tematika matky a mládeže. Odkazuje zde na

vztahovou problematiku se závislostí na matce a obavě, že o ni může přijít. Oba delfíni mají zelené oči, oko matky jakoby slzí. Slza u matčina oka symbolizuje smutek. Děti malují nejčastěji domácí zvířata, což poukazuje na dobré přizpůsobení se svému okolí. Chlapec namaloval delfíny, zvířata, která jsou v dětské fantazii často spojována s inteligencí, hravostí a volností. Zde se může jednat o znázornění touhy dítěte být hýčkáno, potřebě sounáležitosti. Delfín je sice savec, ale v dětském výtvarném projevu je delfín prakticky vždy pojímán jako ryba, což platí i v tomto případě – chlapec ho také tak charakterizoval. V symbolické rovině se ptáci a ryby zpravidla objevují v kontextu pohody a štěstí, po čemž dítě touží. Obava, že o to přijde může vyplývat z rodinné situace, kdy matka sice emocionálně touží po komunikaci se synem, chce mu nabídnout útočiště, ale je zřejmě blokována otcem, který požaduje výkony (souvislost s neúspěchy ve škole). Silně na mne působila tato scéna, neboť v té době měl chlapec velké problémy s rodiči i ve škole. Bylo to období před vysvědčením a ve škole chlapec dokonce odmítal plnit školní povinnosti. Otec - na obrázku se dívá na celou scénu svrchu – malé slunce v pravém rohu obrázku, neúměrně malé a vyhasínající s nedostatkem energie. V symbolické rovině představuje slunce otcovskou autoritu a její vliv. Chlapec slunce namaloval malé a nevýrazné což je známka toho, že se s touto autoritou potýká. Děti, které mají dobré vztahy s otcem ztvárňují slunce teplé, výrazné a s paprsky. Je zajímavé, že zvolil právě delfína, neboť s delfíny se často terapeuticky s dětmi pracuje. Barevnost je opět strohá, kombinace šedé a modré, zelené - tmavě zelená a tmavě modrá mohou vyjadřovat úzkost (Kyzour, 2007). Podle Perouta (2005) je zeleno-modro-hnědo-černá barevná kombinace charakteristikou deprivovaného, emočně retardovaného výtvarného vyjadřování.



Příloha č.7

V tomto případě jsem téma sama zadala. Děti se měly zaměřit na zobrazení želvy, mohly si zvolit jakou želvu chtějí malovat, suchozemskou nebo vodní. Chlapec zvolil želvu vodní. Nejdříve namaloval ve středu papíru malou želvu a obrázek byl prázdný. Proto jsem mu do práce vstoupila a poradila jsem mu, aby krunýř želvy podstatně zvětšil. Nakonec vznikl tento artefakt (příloha č.7). V dolní části je znázorněn žlutý písek a několik vodních rostlin, želvu vidíme z ptačí perspektivy, velmi plošně zobzazenou. Chlapec se pokusil o realistické zobrazení krunýře, oči a ústa schematicky namaloval jakoby na zadní straně hlavy, takže želva působí spíše jako kdyby ležela na zádech. Jako u všech předešlých obrázků, je želva natočena opět doleva. Kolem hlavy želvy namaloval pár vzduchových bublin, což by mohlo být metaforou životně důležité funkce, dýchání. Je zde vidět snaha o vybudování a zaplnění prostoru. Po předchozích malbách, je to u něho velký pokrok, dokonce vodní plochu celou vymaloval modrou voskovkou. Hotový obrázek se pak celý natřel fialovou razítkovou barvou. Tam, kde nebyla plocha vymalována voskovkou se dostala barva a vyplnila ji. Děti měli možnost volby razítkové barvy – fialová, tmavě modrá, červená a



hnědá. Chlapec zvolil fialovou barvu pro vymalování plochy, upozorňující opět na vztahovou mateřskou symboliku, v jistém slova smyslu zde působí až agresivně v kombinaci se světle modrou vodou a zelenými rostlinami. Kontrastuje se světlezelenými liniemi, což poukazuje na emoční nezralost. Vodní plocha je znázorněna světle modrou barvou, upozorňující na dobrou vůli, a je známkou ochoty spolupracovat. Posun vidím i v tom, že má želva všechny čtyři končetiny a je velmi realisticky zachycena.

**srpen 2010 – „Linoryt“ , A5, grafická technika, tisk**



Příloha č.8

Tuto oblíbenou grafickou techniku jsem zvolila jako součást prázdninového programu, neboť je to technika poměrně náročná na čas. Téma jsem dětem nezadala, každé dítě si mohlo zvolit téma samostatně. Tato technika vyžaduje určitý metodický postup, se kterým jsem nejdříve děti seznámila a až poté jsme společně uvažovali, kdo si jaké téma zvolí. Důraz jsem kladla na jednoduchost motivu vzhledem k malému formátu a náročnosti této techniky. Chlapec si vymyslel zvířecí motiv (domnívám se, že byl ještě pod vlivem projektu o zvířatech, který jsem s dětmi předtím dělala a který ho velmi nadchl), respektive svůj oblíbený motiv broučka (příloha č. 8). Je zřejmé, že má dítě k tomuto zvířeti nějaký citově zabarvený postoj a že je mu toto zvíře sympatické. Chlapec evidentně raději znázorňuje zvířata než lidi. Jak tvrdí Davido (2001), zvíře ve

skutečnosti představuje samotné dítě a jeho vztahy k vnějšímu světu. Přikláním se k tomu, že obecně mají obrázky zvířat narativní charakter nebo jsou inspirovány knihou nebo jako v tomto případě dlouhodobým projektem a proto ho chlapec volil. Motiv broučka se opakuje (viz. příloha č.1) a dá se tedy usuzovat na jistý stupeň identifikace. Již u ztvárnění želvy došlo k posunu v barevnosti a ztvárněním všech končetin, zde můžeme pozorovat další posun v orientaci zvířete – na pravou stranu – symbolizující ochotu vykročit. Antropomorfní znázornění hlavy broučka autor zachoval, zde k posunu nedochází. Středem obrázku je list a na něm brouček stojí, nebo spíše malá včelka bez křídélek. Na zádech má brouk 3 pruhy a má 4 nohy. Co mu chybí jsou opět křídla, symbol rukou, místo toho mu vytvořil dlouhá tykadla. Vyobrazení broučka tu může odhalit potíže dítěte a nebo může určit rys jeho charakteru, zejména, když se stejné téma vícekrát opakuje. Například slunéčko sedmítečné – v němčině Marienkäfer – je symbolem a nositelem štěstí, je to boží posel, chrání děti a lidi před nemocemi a tomu, kdo ho usmrtí přinese neštěstí. Na tomto artefaktu vidíme spíš pilnou včelu, nebo čmeláka, což symbolizuje píli. Na mou otázku, co by to mohlo být, odpověděl chlapec, že je to „prostě hmyz“. Za povšimnutí také stojí fakt, že namaloval nad broukem hvězdy a malé planety – jak to sám popsal – hvězdy jako symbol ukazatele směru, nalezení cesty, osvětlení, tajemství, individuality a nekonečnosti. Chlapec velmi šikovným způsobem pracoval s rydly tak, že si pahýlem levé ruky ( na který jsem mu raději navlékla ponožku, kdyby mu rydlo sjelo, aby se neporanil) přidržel linoleum, aby pravou rukou mohl vyrývat linie. Vůbec nepotřeboval cizí pomoc, na což byl velmi hrdý. Artefakt je kompozičně zdařilý a pečlivě zpracovaný.

#### **4. třída**

V novém školním roce začal chlapec chodit do 4. třídy. V německých školách tvoří základní školu první čtyři třídy a na základě průměru známek z hlavních předmětů se děti – respektive rodiče dětí rozhodnou, na jaké škole bude dítě ve studiu pokračovat. Existují tři možnosti : gymnázium, reálná škola a nebo dále pokračovat na obecné škole (zde zůstávají děti, které nedosáhly dobrého průměru známek). Za těchto okolností je na děti kladen zvláště ve 4. třídě enormní tlak jak ze strany vyučujících, tak ze strany rodičů. Změny v chování dětí 4. třídy se samozřejmě odrážejí i v pobytu u nás. Jednak bylo velmi těžké chlapce motivovat k výtvarné činnosti (což bylo v předešlých letech opačně) a jednak se rodiče rozhodli, že bude naše zařízení navštěvovat jen 3 dny v týdnu, zbylé dva dny chodil přímo domů a rodiče se mu tyto dny více věnovali. Další „negativní“ změnou bylo pro chlapce v této době dokončení jeho protézy, přičemž musel pravidelně jednou týdně na zkoušky a posléze protézu

v prosinci 2010 obdržel. Nebylo k přehlédnutí, jak se psychický stav chlapce měnil. Pokud měl navlečenou protézu těžko se koncentroval, byl velmi náladový, podrážděný a často frustrovaný. V ateliéru nejevil zájem o výtvarnou činnost a i jeho školní prospěch nebyl uspokojivý. Špatný prospěch ukazoval na to, že se dítě necítí dobře, známky mají symbolickou hodnotu a často se zde potíže dítěte odrážejí a staly se tak jeho dalším handicapem. Po neúspěšných pokusech motivace ve výtvarném zobrazování jsem přistoupila k činnostem odlišným, které mají abreaktivní charakter. Děti mohly pracovat s různými materiály jako je dřevo, korálky, s různými přírodními materiály jako jsou kameny, větvičky, listy ze stromů a peříčka. Jako další materiál jsem zvolila práci s hlinou.

Jak uvádí Šicková- Fabrici (2002), hlína jako arteterapeutický materiál a aktivity s ní – házení, mačkání, tvarování, ruční modelování, korigování, otiskování jsou vhodné :

- pro prolomení bariér strachu
- jako materiál nahrazující verbální komunikaci
- pro eliminování agresivního chování
- pro rozvíjení představivosti, trojdimenzionálního vnímání
- pro vytvoření prostoru pro nadhled jako zázemí pro změnu postojů k sobě i k ostatním
- a dále posiluje sebevědomí.
- 

Pokusila jsem se z tohoto těžit a zvolila tento materiál.

říjen 2010 – „Volná práce s hlínou“, „Popelník“ a „Ostrov“

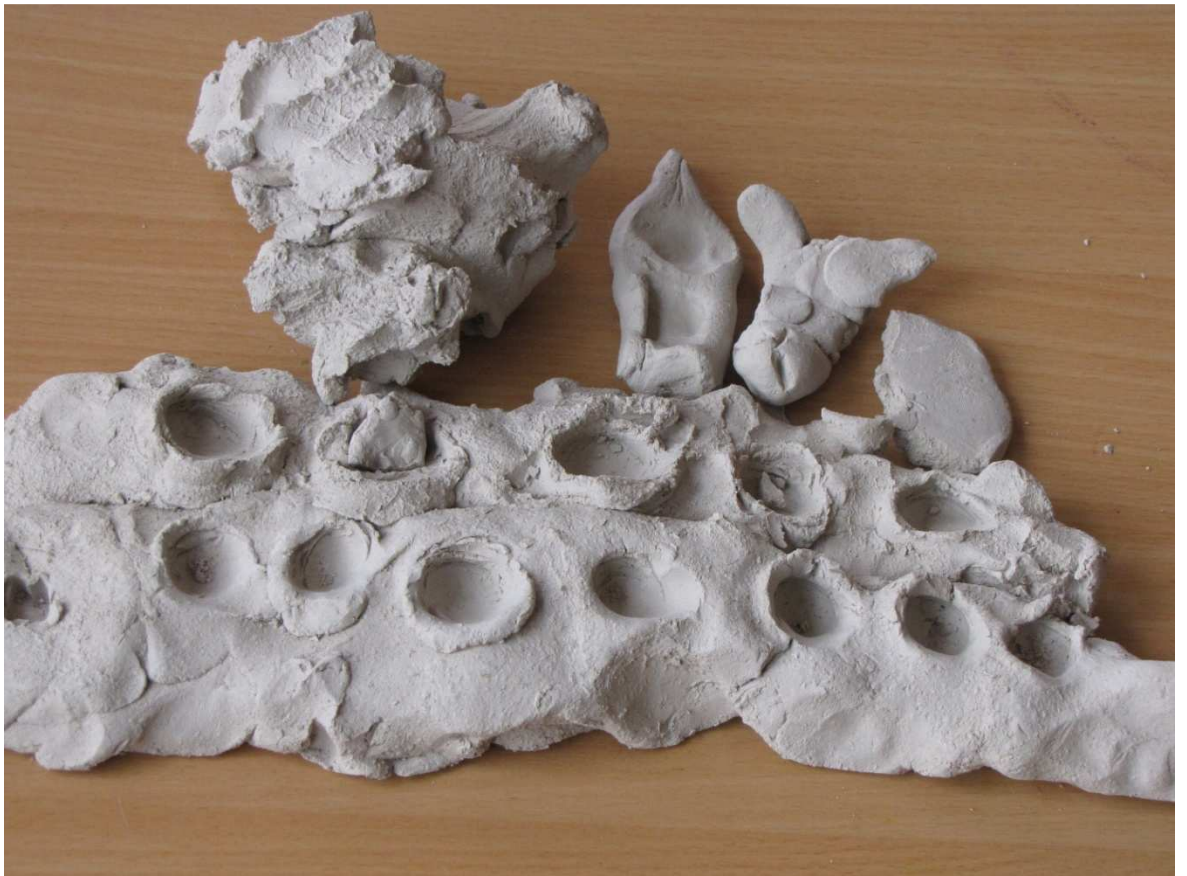


Příloha č.9



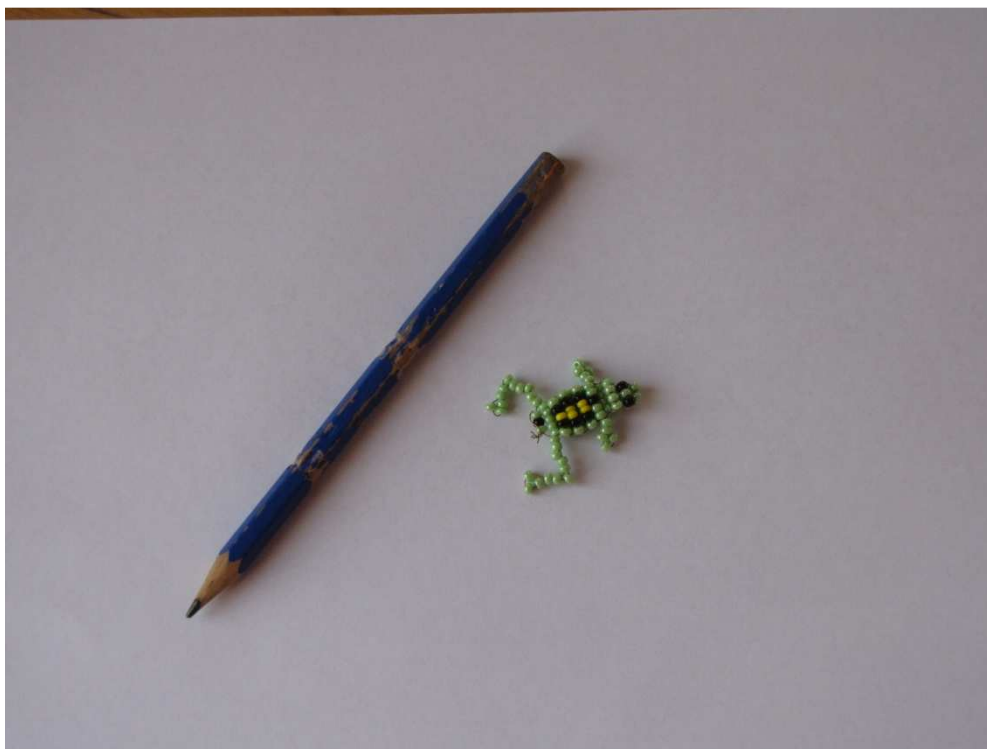


Příloha č.10 a 11



Tvorba s hlínou je pro děti vždy velmi motivující a tuto činnost dělají zpravidla velmi rády. Prakticky celý říjen jsem dětem v ateliéru 2x týdně připravila hlínu a mohly volně pracovat. Chlapec již v dřívějších letech dával přednost jiným materiálům než hlíně. Práce s hlínou je pro něho s jednou rukou obtížná a výsledek byl pro něho skoro vždy neuspokojivý. Rychle ztrácel trpělivost a často zhotovené věci znehodnotil a hodil hlínu zpět do nádoby, kde hlínu uchováváme. Do práce s hlínou jsem ho nenutila, několikrát pozoroval ostatní děti při práci a poté přišel s nápadem, že by mohl udělat něco pro tatínka k narozeninám. Bez jakéhokoli komentáře jsem mu dala kus hlíny do ruky a nechala ho pracovat. Nejprve vytvořil jakousi vázu pomocí několika válečků nastavených na sebe (příloha č.9 ). V prvním pokusu vytvořil pomocí válečků – forma spirály, jakousi vázu. Spirála je levotočivě ukončena. Jak ukazuje Baleka (2005), pravotočivá spirála je významově šťastná a zdárná, pravá a mužská. Levotočivá spirála je jejím opakem. Z ontogenetického hlediska výtvarného vyjadřování je takovéto rytmické válení válečků přirovnáno ke kresbě obloučků a kruhů a ukazuje na hloubku regresi u dítěte. V dalších hodinách se rozhodl, že udělá pro tatínka popelník (příloha č.10 ), oba rodiče jsou totiž kuřáci. Pozitivní posun zde byl nejen v tom, že chlapec začal opět s chutí výtvarně pracovat, ale i v tom, že sám přicházel s nápady a zjevně překonal svoji nechuť z dřívějšíka pracovat s hlínou. Popelník opět vytvářel pomocí na sebe nastavených válečků, které pak uhladil. Proces uhlazování zde viditelně přinesl pocit uspokojení. Na téma modelování „ostrova, který bych chtěl navštívit“ se práce také zúčastnil, ale práci nedodělal a rychle ztratil trpělivost (příloha č.11). Naznačil pouze obrys ostrova, kde vyznačil spoustu jamek, do kterých chtěl zasadit palmy. Jelikož při práci potřeboval mou pomoc, přestalo ho to rychle bavit a chtěl být s prací co nejdříve hotov. Obecně se ale domnívám , že chlapec je vizuální typ dítěte, které raději pozoruje a podněty k práci čerpá z vnějšího vzhledu věcí, proto ho tato práce tak neuspokojuje, souvislosti vidím také v jeho postižení.

## listopad 2010 – „Ruční práce“, zvířátko z korálků



Příloha č.12

Další činnost, kterou chtěl chlapec zkusit bylo navlékání korálků. Již několikrát si sám navlékal jednoduché náhrdelníky nebo náramky z různě velkých korálků. Na ukázkou jsem dětem přinesla knihu s návody na výrobu zvířat z korálků. Podle číselné šablony si mohly vybrat, co chtějí dělat. Bylo až neuvěřitelné, jak si chlapec sám dokázal vybudovat jedinečný systém navlékání a zatahování drátku, na který se korálky navlékají (příloha č. 12). Pracoval velmi koncentrovaně a s obrovskou trpělivostí. Mou pomoc potřeboval pouze ze začátku, pak pracoval zcela samostatně. Jedná se sice spíše o ergoterapeutickou činnost, má však zřetelný abreaktivní charakter a pro dítě tělesně postižené s diagnózou ADHS přináší pocit uspokojení a posiluje sebevědomí.



Příloha č.13

Pracovalo se na volné téma „první sních“. Chlapec namaloval jen první plán, v jedné rovině se nachází sněhulák ve středové kompozici a po levé straně stojí sáňky, které ale nejsou vidět celé (příloha č.13). Je zde patrné řazení prvků na čáru, přičemž chybí půda pod nohama, respektive jsou sněhulák i sáňky jakoby uříznuti, což symbolizuje jistou míru sebepodceňování. Takové kompoziční řešení ukazuje na stupeň regresi. Sněhulák zde symbolizuje zřejmě samotného autora. Sáňky vlevo dole symbolizují pohyb a směřují na levou, mateřskou stranu. Jméno napsal autor vpravo dole na svém identifikačním místě. Prostřední část signalizuje současnost, kde chlapec zdvihá nad hlavu obě lopatky, jež jsou metaforou rukou. Přisuzuji tento výraz tomu, že chlapec nosí protézu, má již obě ruce, ale jsou jakoby nepoužitelné, bez prstů, bez citu a nemohou nic uchopit. Stejně jako chápe svoji protézu a přesunuje neschopnost uchopování i na druhou, zdravou ruku. Sněhulák má vztažené ruce, což by poukazovalo na touhu po dotyku a můžeme je srovnat s významem rozložení koruny stromu. Chlapec namaloval ruce vztažené nahoru – jako rozložené větve u stromu, optimisticky směřující vzhůru, v rovině „Já“ to ukazuje na touhu po komunikaci. I výraz sněhuláka je optimistický. Posun v emoční rovině vidím v namalování dvou lopatek –



ruce jsou dvě. Podařilo se mi najít starou koláž se stejnou tematikou, tohoto sněhuláka dělal chlapec asi rok předtím (příloha č.14 ). Tento sněhulák má jen jednu lopatku, jinak se velmi neliší. Souvislost s lopatkou spojuji s tím, že chlapec v této době začal nosit protézu – proto zřejmě druhá lopatka. Je zde zdůrazněna jistá neohrabanost, přesně tak, jak to ve skutečnosti fungovalo s jeho zvykáním na protézu. Chlapec byl v té době velmi deprimován a měl často špatnou náladu. Obloha je vyplněna téměř dekorativně sněhovými vločkami, které vypadají jako hvězdy. tento pokus o zaplnění plochy můžeme chápat jako snahu něco zamaskovat. Mezi vločkami se pohybují jakési černé čmouhy poukazující na depresivní charakter a určitou míru bezradnosti. S pozadím si neuměl poradit, nevybudoval ani žádný prostor, což ontogeneticky neodpovídá schopnostem žáka 4. třídy. Pro srovnání s obrázkem na příloze č. 14 je zpracování vyvedenější a metodicky lépe zpracované i když jde o kombinovanou techniku. Barevnost je opět deprivativní , hnědo, modro, černá.



Příloha č.14

leden 2011 – „Experiment s voskovkami“ , A5, technika encaustika



Příloha č.15



Příloha č.16



Příloha č.17

S touto technikou jsme pracovali již několikrát, je velmi oblíbená. Chlapec zkoušel mnoho různých variací, různé velikosti papíru a různou barevnost. U posledního obrázku č.17, (přílohy č.15,16,17) se pokusil o znázornění krajiny, což se mu podařilo. Je to jedna z technik, u které vydrží hodiny koncentrovaně pracovat. K povšimnutí stojí volba barev. Převažují tmavé barvy – depresivní charakter. Poslední obrázek krajiny je již v optimistických barvách – světle modrá a poklidná světle zelená.

### **4.3 Diskuse a hodnocení**

Z provedeného sledování vyplývá, že u žáka existují preference určitých výtvarných technik, které se v jisté míře osvědčily jako projektivní i abreakční techniky. Lze je tedy použít v arteterapeutické práci s různě postiženými dětmi, s důrazem na specificky tělesně postižené děti. Své sledování jsem porovnávala s poznatky v odborné literatuře.

#### **4.3.1 Podnětnost různých technik u problémových dětí a dětí postižených**

Přesvědčila jsem se, že v nabídce práce s různými technikami docházelo k lepší komunikaci mezi mnou a postiženým dítětem. Přecitlivělé děti nebo děti s takovýmto tělesným postižením se ve společnosti cítí izolovaní a proto takové dítě hledá neustále kontakt. Protože se to často neuskuteční ve škole, jako v tomto případě a často ani v kamarádkových vztazích, hledá tento kontakt dítě ve své práci a ve svých obrázcích. V tomto případě jsem se jasně přesvědčila o tom, jaké preference mohu očekávat od tělesně postiženého dítěte s jednou rukou a s problémovým chováním. Jasná preference zde byla v práci s netradičními materiály jako koláž, encaustika, frotáž, linoryt, výroba objektů z korálků, práce se dřevem a kresba křídami. Přestože se jedná o náročnější techniky, neodradilo ho to a naopak prokázal často větší míru koncentrace než zdravé děti.

#### **4.3.2 Barevnost**

Mezi nejpreferovanější barvy chlapce (posuzuji nejen artefakty, které jsem jako příklad uvedla v této práci, ale celou jeho tvorbu) patří hnědá, šedá, černá, zelená a fialová. Děti s ADHS často používají výraznějších barev. Nejčastější barevnost je pro tuto skupinu zeleno-modro-hnědo-černá barevná kombinace. Perout (2005) tuto kombinaci označuje jako charakteristiku deprivovaného, emočně retardovaného výtvarného vyjadřování, které vypovídá o rozporu mezi skutečným a emočním věkem.

#### **4.3.3 Náměty**

Po zkušenostech, které jsem nasbírala poslední roky při práci s dětmi a to nejen školními, ale i s dětmi ve školce vím, jak důležitý je vhodný výběr témat. Na druhé straně jsem ale přesvědčila, že děti postižené a děti s poruchami chování potřebují větší volnost (kromě dětí s ADHS, které potřebují jasná pravidla a témata) ve výběru námětů a proto jsem často nechávala výběr na jejich fantasmii. Jediným vodítkem pro ně byl například projekt „zvířata“, který nás několik týdnů doprovázel. Jak píše Davido (2001), zvířata jsou dětem blízká, dobře je znají, existují o nich pohádky, bajky, knihy a filmy. tradice připisuje zvířatům určitou symboliku a pro dítě je reálnou bytostí a děti často raději znázorňují zvířata než lidi.



#### **4.3.4 Abreakce jako podpora ve zvládnání školní docházky**

Každá technika a každá výtvarná činnost měla prvek abreakce. Abreakční potenciál měly v sobě i techniky, které postižený chlapec nerad dělal nebo mu dělaly potíže. Práci s hlínou se odreagoval i tím, že nepodařenou věc například vztekle zahodil a šel raději psát domácí úkoly. Vágnerová (1992) například uvádí, že sebehodnocení postiženého dítěte může být zkreslené v záporném nebo i v kladném významu, mnohdy je tento sebeobraz způsoben tzv. sekundárním handicapem, neurotickými rysy osobnosti na základě absence možností, které vyplývají z jeho izolace a nemůže se rovnat s ostatními. Dále říká, že v arteterapii má tedy dítě možnosti kompenzace druhotného handicapu a zážitek úspěšnosti je tu prioritou (Vágnerová, 1992). Abreakční charakter byl u chlapce velmi patrný, zákaz práce v ateliéru nebo jeho omezení byl pro něho největší trest. Motivace k učení byla jednodušší a pracoval klidněji a s větší koncentrací.

## 4.4 Závěr

Po analýze volných prací sledovaného vzorku jsem došla k závěru, že používané výtvarné techniky jsou pro tělesně postižené dítě v rámci integrační skupiny vyhovující, neprobouzely ani v ostatních dětech nechuť nebo obavy, které jsou typické pro krizi výtvarného projevu. Chlapec i ostatní děti se nebály experimentovat. Škola by neměla být pro problémové děti frustrujícím faktorem v jejich životě, dítěti by měla umožnit, aby se lépe poznalo a měla by ho vést ke smyslu pro odpovědnost. V německu se ve výtvarné výchově děti učí sice zacházet s různými materiály a technikami, ale z mého pohledu zde není podporován kreativní potenciál dítěte a není rozvíjena ani fantazie dětí. Svou prací v ateliéru se pokouším podporovat výtvarný smysl dětí a s radostí je doprovázím při jejich kreativních činnostech mimo školu.

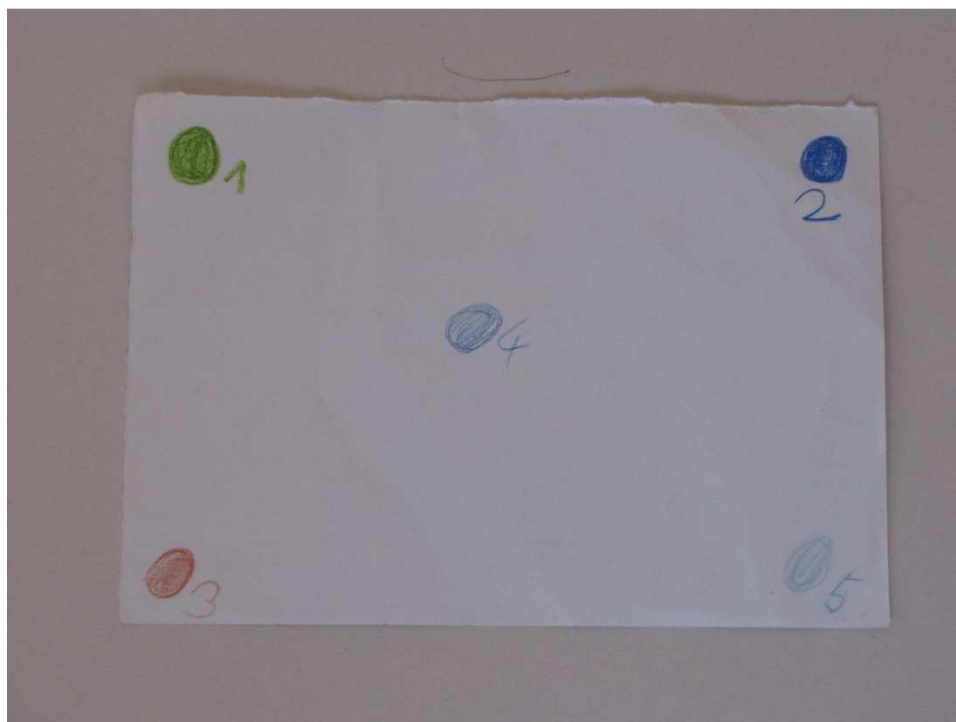
## Použitá literatura:

- BayKiBiG, Bayrisches Kinderbildungs-und Betreuungsgesetz – Bavorský výchovněvzdělávací zákon pro děti a mládež, München, 2005
- Baleka Jan: Vlevo a vpravo ve výtvarném umění, Academia, Praha, 2005
- Čáp Jan, Mareš Jiří: Psychologie pro učitele, Portál,s.r.o., Praha, 2001-7
- Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik - Příručka státního institutu pro pedagogickou práci s dětmi a mládeží, München,2004
- Davido Roseline: Kresba jako nástroj poznání dítěte, Portál, Praha, 2001
- Egger Bettina : Faszination Malen, Zytglogge Verlag, Bern, 1996
- Egger Bettina : Bilder verstehen : Wahrnehmung und Entwicklung der bildnerischen Sprache, Zytglogge Verlag, Bern, 1998
- Egger, Bettina: Fachzeitschrift für Erfahrungsheilkunde , Haug Verlag, Stuttgart 2005
- Freud,S.: Výklad snů, Nová tiskárna, Pelhřimov, 1994
- Jesenský J. a kol.: Profesní příprava zdravotně postižené mládeže v integrovaných podmínkách, Federace zdravotně postižených. Praha, 1992
- Jung, C.G.: Výbor z díla II, Archetypy a nevědomí, Nakl. Tomáše Janečka, Brno, 1997
- Kaifenheim Eva Maria: Aspekte der Kunst, Lurz, München, 1980
- Kraft, Hartmut (Hrsg.): Psychoanalyse, Kunst und Kreativität heute, DuMont Buchverlag, Köln, 1984
- Kyzour,Milan: Přednáška k předmětu:Psychopatologie výtvarného výrazu, 2007, nepublikováno
- Menzen, Karl-Heinz: Grundlagen der Kunsttherapie, 3. Auflage, E.Reinhardt, GmbH Co KG, 2009, München
- Perout, E.: Arteterapie se zrakově postiženými, Okamžik – sdružení pro podporu nejen nevidomých, 2005
- Pipeková Jarmila a kol. : Kapitoly ze speciální pedagogiky, Paido, Brno, 1998
- Rámcový vzdělávací program, MŠ, VÚP, Praha, 2005
- Read Herbert : Výchova uměním, Odeon, Praha, 1967
- Rubin, Judith Aron: Richtungen und Ansätze der Kunsttherapie: Theorie und Praxis, Gerardi, Karlsruhe, 1991
- Schratt, Gabriele: Hort hat Zukunft, Don Bosco Verlag, München, 1999
- Sosna, A.-Vavřík, P.-Krbec,M., et.al.:Základy ortopedie, 1.vydání, Triton, Praha,2001

- Současná arteterapie v České republice a v zahraničí, Editor j.Slavík, Praha, PF UK 2000
- Šicková-Fabrici, J.: Základy arteterapie, Portál, s.r.o., Praha 2002
- Vágnerová, M.: Kresebné techniky; Svoboda, M., Krejčířová, D., Vágnerová, M., Psychodiagnostika dětí a dospívajících, Portál, Praha, 2001
- Vítková, M.: Integrativní školní (speciální) pedagogika, MSD, s.r.o. Brno, 2004
- Uždil, J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta, Výtvarný projev a psychický život dítěte, Portál, Praha, 2002
- Uždil J.: Výtvarný projev a výchova, SPN Praha, 1976



## Obrazová příloha



Příloha č.18



Příloha č.19

## Ateliér v našem zařízení

