

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Atelier Arteterapie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

### **Využití arteterapeutické metodiky v dětském centru Arpida**

autor : Kristýna Strassová

vedoucí práce : PaedDr . Evžen Perout

datum odevzdání : 27. dubna 2007

2006/2007

1. Úvod :.....	5
Osobní aspirace .....	6
2. obecná část : MENTÁLNÍ RETARDACE .....	7
2.1. MENTÁLNÍ RETARDACE .....	7
Kombinované postižení v historii .....	9
Speciálně pedagogická centra (SPC).....	9
Dětské centrum Arpida.....	10
Integrace žáků s mentálním postižením .....	13
Výchova a vzdělávání .....	14
Psychologické zvláštnosti jedinců s mentálním postižením .....	15
Charakter dítěte .....	16
Výchovné přístupy v rodině s dítětem se zdravotním postižením .....	17
Sebepojetí.....	18
2.2. KOMBINOVANÉ VADY Z POHLEDU PSYCHOPEDIE .....	20
Mentální postižení v kombinaci s dětskou mozkovou obrnou.....	21
Mentální postižení v kombinaci s epilepsií .....	22
3. Odborná část : ARTETERAPIE.....	23
3.1. CO JE ARTETERAPIE – ( historie ).....	23
3.2. CÍLE ARTETERAPIE S DĚTMI S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM .....	24
Tvořivé typy .....	25
Regrese v produkci.....	27
Charakteristika skupin.....	28
Techniky a metodika .....	29
4. Kauzuistika.....	32
4.1. PŘEDSTAVENÍ KLIENTŮ .....	32
4. 2. TECHNIKY A JEJICH VYUŽITÍ .....	35
Káťa.....	36
Vojta.....	44
4. 3. ANALÝZA.....	51
4.4. PRÁCE S HLÍNOU – TŘETÍ ROZMĚR .....	57
Hlína – fascinující materiál .....	57
Vybavení dílny .....	58
Techniky a jejich využití .....	59
NA ZAČÁTEK .....	61
3D.....	63
LISTOVÉ TĚSTO – POSTAVA .....	64
MODELOVÁNÍ NÁDOBY .....	64
ZÁVĚR.....	65
5. Shrnutí a závěr.....	66
6. Seznam použité literatury.....	68

**Anotace Čj. :****Využití arteterapeutické metodiky v dětském centru Arpida**

Dětské centrum Arpida v Českých Budějovicích poskytuje komplexní péči dětem a mládeži s kombinovaným postižením v duchu tzv. ucelené rehabilitace. Poskytuje péči v oblasti sociální, výchovně vzdělávací a zdravotní. Je zajištěna odborná činnost detekční, diagnostická, terapeutická, rehabilitační, edukační, zájmová, realitní, poradenská, metodická, posudková i preventivní.

Má práce je zaměřena na výtvarný projev dětí s kombinovaným postižením. Práce s hlinou, výtvarnými materiály s využitím různých technik. Cílem je verbalizace problémů dětí skrze animaci, následná práce s výtvarným artefaktem. Snažím se o uvolnění, koncentraci, rozvoj imaginace, jistou restrukturalizaci osobnosti. Ucelený obraz sebe samých. Vycházím ze zkušenosti při vedení výtvarných kroužků. Pracuji se dvěma skupinami. Děti jsou věkově rozdílné /7 -16 let/, liší se i typem postižení. V této práci se konkrétně zaměřím na 2 děti.

K. /16 let/ 2 sourozenci, v rodině je dalších 5 dětí v pěstounské péči. Má epilepsii, střední mentální retardaci, dyslalii. Vojta /11 let/ porucha pozornosti, koncentrace typu LMD, dyslalie, hyperkinetický syndrom. Dětská mozková obrna. Výtvarného posunu budu dosahovat formou metodických prostředků zvolených podle typu vady.

**Anotace Aj. :**

The usage of arteterapeutic metodics in child centre Aripa in Ceske budejovice

Child centre Arpida in Ceske Budejovice provides complex care for children and youth with body and combined disability in spirit of so called comprehensive rehabilitation. Provides care on field of social affairs, education and health. There is a detection, diagnostic, therapeutic, rehabilitation, educational, special interest, respective, consultant, methodical, assessment and prevent care secured.

My work is focused on creative expression of children with combined disability. Work with clay and various creative materials by the use of various techniques. The target is a verbalisation of children problems through the animation, the work that follows is a result artefact.

I am trying to freed/set free, concentration, imagination development, kind of personality restructuring. Kind of a comprehensive self view. I am starting from my experiences from leading of creative bees. I am working with two groups. The children are different in their age (7-16yrs), differs in type of disability. In this work I am going concretely to be focused on 2 children. Kát'a (16yrs) 2 siblings, there are 5 more children in foster care in the family. She has the epilepsy, middle mental retardation, dyslalia. Vojta (11yrs) concentration disorder, concentration of LMD type, dyslalia, hyper-kinetic syndrome. Children cerebral palsy. The creative move I am going to achieve with the form of methodical instruments selected according to the type of defect.

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

Kristýna Strassová

Děkuji PaedDr. Evženu Peroutovi za odborné vedení mé bakalářské práce.

## 1. Úvod :

motto : „ Každý člověk má své schopnosti, své příležitosti a své překážky.“

*(autor neznámý)*

Tato práce je zaměřena na výtvarný projev dětí s kombinovaným postižením. Práci s výtvarnými materiály i hlinou. Snažila jsem se prostřednictvím různých technik, vytvářením artefaktů, verbalizovat problémy dětí např. prostřednictvím animace (viz. níže). Dále o uvolnění tenzí, koncentraci, rozvoj imaginace, jistou restrukturalizaci osobnosti- posílení sebevědomí. Ucelený obraz sebe samých. V kazuistice práce předkládá řadu výtvarných technik, postupů, praktikovaných v terapeutické činnosti. Posuzuje jejich arteterapeutickou využitelnost v souvislosti s dosaženou vývojovou fází klientů (podle teorií V.Löwenfelda, J. Piageta), zabývá se metodickými prostředky volenými podle typu vady. Hodnotí práci s dětskou klientelou s kombinovaným postižením.

### **Animace**

„V arteterapeutickém procesu, zejména ve fázi rozhovoru o nakresleném, je vhodné zvláště u dětí využívat animaci. Je to vlastně rozhovor ve třetí osobě, kdy se terapeut nebo klient identifikují s věcí či postavou z obrázku klienta a hovoří jejich jménem. Je vhodná u anxiózních klientů, u dětí, které se cítí nejistě, osaměle. Dítě může takto zprostředkovat informaci o sobě nepřímo, bez zábran. Animace pomůže arteterapeutovi dozvědět se o klientovi a jeho potřebách víc, než kdyby se to dělo přímo. Dítě takto komunikuje efektivněji, o svých problémech může hovořit, ale ústy někoho jiného /může to být zvířátko, věc nebo pohádková bytost/ verbalizuje svůj problém. Kresba s následným rozhovorem, uskutečněným pomocí animace, se může stát komunikačním mostem mezi terapeutem a klientem.“ *(J.Šicková- Fabrici, 2002)*

Jedná se o pojem označující určité oživující činnosti, při nichž se cesta k nehybným artefaktům proměňuje v dobrodružnou praktickou práci.

## ***Osobní aspirace***

Přemýšlela jsem, kdy jsem se prvně setkala s mentálně postiženým člověkem. V pěti letech jsem trávila 3 měsíce v nemocnici, kde jsem se potkávala s chlapečkem, o rok, dva starším, který byl mentálně postižený. Sestry mi tak zdůvodňovaly jeho divné chování. Pil vodu ze záchodu a vyl jako pes. Zamykal mne na záchodě a za dveřmi pak tleskal, poskakoval a smál se, nebo se kýval na vozíku a cosi opakoval. Setkání s dalším takovým případem (nevím již přesný rok), to jsem byla na prvním stupni ZŠ. Vedle ve vchodě bydlela rodina s postiženou dcerou. Začala jsem v té době o ní psát příběh. Ještě ho někde mám. Víím, že jsem ji i sledovala z okna, co dělá, jak se chová. Při jednom záchvatu agresivně zbila matku tyčí, tu odvezli do nemocnice a dceru do Opařan. Už jsem jí nikdy neviděla. V osmé třídě jsem věděla, že chci pracovat s dětmi. Na střední škole se mi otevřely možnosti asistentské činnosti, od té doby jsem pomáhala a později i vedla keramické kroužky. Vystudovala jsem Střední průmyslovou školu keramickou v Bechyni, kde jsem se učila i kresbě a malbě. Na ZUŠ v Bechyni jsem poznávala bohaté možnosti kreativní práce s veškerým výtvarným materiálem a prací se sebou i se skupinou. V roce 2001 jsme nastoupila v ČB do dětského centra Arpida, kde jsem měla možnost poprvé pracovat s touto klientelou. Začátky nebyly lehké. (Charakteristiku skupiny rozvedu níže.) Vedla jsem zde dva kroužky. Arteterapii a keramický kroužek. Občas jsem docházela na muzikoterapii a do družin. Jako jistý supervizor mé práce s dětmi byla paní Pšeničková, která má na starosti všechny volnočasové aktivity v centru. S mou prací byla spokojena. Hlavním hodnotícím faktorem pro mne byla radost dětí z našich společných činností a samozřejmě ohlasy rodičů. Někdy se vydařilo, že rodiče zůstali na kroužku a pomáhali svým dětem, či jen naslouchali. Skvělé bylo, když se radili, které techniky a co s dětmi doma dělat. V centru jsem působila dva roky. Sama jsem se učila a poznávala možnosti dětí, jejich potřeby. Ještě musím podotknout důležitou věc, měla jsem ku pomoci jednu a někdy i dvě asistentky.

## 2. obecná část : MENTÁLNÍ RETARDACE

### 2.1. MENTÁLNÍ RETARDACE

Během mého působení v dětském centru Arpida jsem vedla 2 roky výtvarný a keramický kroužek. Nahlédla jsem do problematiky postižených lidí, jejich radostí, problémů a možností, kterých můžou v centru využívat. Sledovala jsem postupný vývoj, konkrétně pak u dvou dětí v průběhu pěti let. Dětské centrum Arpida poskytuje svým klientům v duchu systému ucelené rehabilitace komplexní péči. Účelně propojuje péči v oblasti sociální, výchovně vzdělávací a zdravotní. Poznala jsem zde lidi s různými formami postižení co do závažnosti nebo kombinací s dalšími defekty a chorobami.

Zaujala mne velká potřeba ventilace napětí, přetlaků klientů, kteří se těšili na náš kroužek a zde se realizovali v oblasti výtvarné. Někdy se napětí přenášelo na ostatní děti ve skupině, ale k agresivním projevům moc často nedocházelo, snad jen občas při práci s hlinou. Některé děti byly apatické a depresivní, ale to by beze všech těchto projevů nebylo ono. Víím, že tyto projevy mají svůj původ a to např. v neschopnosti vyjadřovat své potřeby, porozumět požadavkům a vyhovět jim. Problém s komunikací měl skoro každý a ten kdo ne, byl zvyklý být hvězdou a nebo naopak-např. u chlapce se skandovanou řečí- často ho vyzývali, aby byl zticha. Ve škole, doma, v družině. Každý z nich byl unikátní individuum. Ve skupině, která sestávala z 8 dětí jsem často narážela na problémy spjaté s tak velkou skupinou- náročné přípravy a i neúspěchy, neboť každý měl jiný druh a kombinaci postižení. Až na 2 výjimky měl každý z nich určitý stupeň mentálního postižení, považuji tedy za nezbytné vás do této problematiky uvést.

**Mentální retardace představuje** snížení úrovně rozumových schopností v psychologii označovaných jako inteligence. Obecné definice zpravidla chápou inteligenci jako schopnost učit se z minulé zkušenosti a přizpůsobovat se novým životním podmínkám a situacím (*I.Švarcová, 2003*). Na základě kvalifikovaných odhadů se uvádí, že v současné době je mentální retardací postižená asi 3 % občanů, z nichž největší počet – téměř 2,6 % - připadá na postižené lehkou mentální retardací. Postižení zasahuje oblast myšlení, řeči, učení, aj. a na to navazující zhoršenou adaptaci na běžné životní podmínky. Hloubka a míra postižení jednotlivých funkcí je u nich individuálně odlišná. Mentálním postižením nebo mentální

retardací nazýváme tedy trvalé snížení rozumových schopností, které vzniklo v důsledku organického poškození mozku. Mentální postižení není nemoc, je to trvalý stav, způsobený neodstranitelnou nedostatečností nebo poškozením mozku. Přestože vhodným stimulováním lze dosáhnout určitého zlepšení, výsledek je limitován závažností a příčinou postižení, případnými kombinacemi s jinými chorobami, individuálními vlivy okolního prostředí – výchovou, edukací, terapií. I přes tuto pomoc rozvoji osobnosti nedosáhne mentálně retardovaný člověk vyššího stupně intelektového vývoje než 70 % normy.

**Příčinou** mentální retardace je organické poškození mozku, které vzniká v důsledku strukturálního poškození mozkových buněk nebo abnormálního vývoje mozku. Podle vývojového období, v němž k mentálním postižením dochází, se rozlišuje oligofrenie, která se považuje za opoždění duševního vývoje v období prenatalním, perinatálním nebo časně postnatálním, a demence, jež se chápe jako důsledek poškození mozku různého druhu již v průběhu života jedince, zpravidla se projevuje po dovršení druhého roku věku. Rozlišujeme exogenní a endogenní- genetické příčiny postižení.

Psychologická diagnostika inteligence stanovila pro průměrný výkon jedince hodnotu IQ 100, zatímco hranicí mentálního postižení je hodnota IQ 70.

Kvantitativní hodnocení MR podle Vágnerové 1999 :

Lehká mentální retardace (dříve označení debilita)	IQ 50 - 69
Středně těžká mentální retardace (dříve imbecilita)	IQ 35 - 49
Těžká mentální retardace (dříve idiocie)	IQ 20 – 34
Hluboká mentální retardace	IQ 0 – 19

Jiná mentální retardace – tehdy, když stanovení stupně intelektu je pomocí obvyklých metod nesnadné či nemožné pro přidružené senzorní nebo somatické poškození.

Nespecifikovaná mentální retardace- v případech, že je MR prokázána, ale není dostatek informací pro zařazení do výše zmíněných kategorií. ( IQ 85 – 69 )

Tyto hodnoty jsou orientační, neboť jimi nelze vystihnout celou individuálně podmíněnou škálu schopností jedince. Právě terapeutická a speciálně pedagogická péče se má zaměřit na přijatelný rozvoj a zlepšení, využitelnost zachovaných intelektových schopností. Jen lehce postižení jsou s pomocí zařaditelní do zdravé populace. Osoby se středním a těžkým postižením potřebují naši neustálou pomoc aby mohli prožít svůj život co nejhodnotněji.

(M. Vágnerová 1999).



## **Kombinované postižení v historii**

Osoby s kombinací mentálního postižení se vyskytovali v každém období a každé společnosti. Co je však různé, jsou postoje k jedincům se zdravotním postižením. Bylo by možné začít zmínkou o usmrcování dětí s takovým postižením a pokračovat až po současné integrační snahy.

Tyto děti bývaly označovány jako nevzdělavatelné, často jim byla zabezpečována jen ošetrovatelská péče. Pochybovalo se o účinnosti vynakládání finančních prostředků na jejich rozvoj a vzdělávání, bylo problematické najít komunikační prostředky atd. Dnes už je situace naštěstí zcela jiná.

Posuny lze zaznamenat v pojetí české speciální pedagogiky všeobecně, tedy i v psychopedii. (Obor speciální pedagogiky zkoumající důsledky mentálního postižení dětí a možnosti jejich výchovy a vzdělávání). Ta se v současné době zabývá všemi věkovými skupinami a všemi druhy a stupni postižení. Koncentrace zájmu se posouvá od otázek výchovy, vzdělávání a pracovní přípravy také do oblasti nejrůznějších terapií, diagnostiky a poradenství. Péči o základní lidské potřeby jedinců s postižením nahrazuje ucelená rehabilitace a podpora realizace (v maximálně možné míře) samostatného života s minimalizací závislosti na uspokojování potřeb druhými. Je řešena problematika společenských vztahů a integrace v nejkompexnějším pojetí. Například se soudobá psychpedie věnuje terapeuticko-formativním postupům využitelným při práci s těmito klienty, otázkám diagnostiky a poradenství a to nejen ve speciálně pedagogických institucích, ale také v běžných zařízeních v procesu integrace a inkluze.

## **Speciálně pedagogická centra (SPC)**

Speciálně pedagogická centra pro mentálně postižené jsou speciální školská zařízení, zřizovaná zpravidla jako součást speciálních mateřských škol pro mentálně postižené, pomocných škol nebo zvláštních škol. Poskytují poradenské služby školám a školským zařízením pro mentálně postižené, rodičům postižených dětí, orgánům státní správy, školství i dalším resortům zabezpečujícím péči o mentálně postižené.

Vznik těchto center byl vyvolán potřebou koordinované speciálně pedagogické, psychologické, případně i zdravotní péče a sociálních služeb pro děti s postižením i jejich

rodiče, kterým by centra měla pomáhat řešit náročné situace spojené s výchovou dítěte s mentálním postižením. Stěžejním úkolem SPC je pravidelná a dlouhodobá práce s dítětem s postižením (od nejranějšího věku až do ukončení školní docházky) a s jeho rodiči, která se provádí buď ambulantně v centru, nebo ve škole či v rodině dítěte.

## Dětské centrum Arpida

**Nabízí** **pomoc** **rodinám**  
**pečujícím o děti s tělesným a kombinovaným postižením...**

Areál Dětského centra ARPIDA byl vybudován bez finanční účasti státu v letech 1990-1993. Odborný provoz byl zahájen v roce 1993. Dětské centrum ARPIDA (dále jen DCA) je nestátní nezisková organizace pracující na bázi občanského sdružení a obecně prospěšné společnosti. DCA poskytuje v rámci svého areálu komplexní péči v duchu ucelené rehabilitace<sup>1</sup>, viz. níže) zejména dětem, v některých oblastech též mládeži a mladým lidem, s tělesným (motorickým) a kombinovaným postižením. Při naplňování svého poslání propojuje účelně péči v oblasti sociální, výchovně vzdělávací a zdravotní. Zajišťuje tak odbornou činnost detekční, diagnostickou, terapeutickou, rehabilitační, respitní, výchovně vzdělávací, zájmovou, poradenskou, metodickou, posudkovou a preventivní, včetně tzv. rané péče (podpory). Cílem poskytované péče je dosažení pokud možno optimálního vývoje každého jednotlivého klienta ve smyslu jeho maximální možné soběstačnosti a integrace

v jeho přirozeném sociálním prostředí, tedy především v rodině. Při veškeré činnosti se DCA opírá o základní principy křesťanské etiky respektující vzájemnou úctu, solidaritu, porozumění. V odborné práci jsou maximálně respektovány mezioborové vztahy. Při veškeré činnosti je kladen důraz jednak na vysokou odbornost, ale zároveň i na lidský rozměr poskytované péče. Služby jsou zaměřeny nejen na dítě s postižením, ale zároveň i na jeho rodinu. Rodiče (zákonní zástupci) klienta jsou vnímáni jako partneři a stávají se tak důležitými členy týmu odborníků pečujícího o jejich dítě.

1, „**Ucelená rehabilitace** je v obecné rovině vymezena léčebnými, sociálními, pedagogickými a pracovními prostředky. Léčebné prostředky zahrnují: fyzikální terapii (vodoléčba, masáže,

elektroléčba, magnetoterapie aj.). Dále léčebná tělesná výchova (např. Vojtova metoda reflexní lokomoce, aj.), ergoterapie a ještě další specifické terapie ( psychoterapie, arteterapie, muzikoterapie). Sociální prostředky jsou do značné míry závislé na sociální politice státu. Jejich smyslem je úspěšná socializace jedinců s postižením ve společnosti. Cílem je integrace a dobře fungující sociálně právní poradenství aj. Pedagogické prostředky demonstrují skutečnost, že je ucelená rehabilitace také významným pedagogickým jevem. Výchova a vzdělávání jsou otevřeným systémem, a proto také permanentní záležitostí (celoživotní vzdělávání). U dětí (lidí) s postižením se používá metod speciální pedagogiky (psychopedie, somatopedie, tyflopédie, etopedie aj.) Pracovní prostředky – směřují k uplatnění lidí s postižením na trhu práce (tzv. pracovní integrace). Využívání nástrojů na vytváření nových pracovních míst pro lidi s postižením, chráněné dílny, chráněná pracoviště, podporované zaměstnávání, úloha úřadů práce, atp.“ (J.Jankovský, 2001, 2004).

### **Základem sociální péče je kvalitní sociálně právní poradenství...**

Základem sociální péče je kvalitní sociálně právní poradenství, včetně možnosti zapůjčení kompenzačních pomůcek. V DCA se dále setkáme s Denním rehabilitačním stacionářem pro děti s těžkým kombinovaným postižením. Systematickou a trpělivou práci lze dosáhnout úspěchů, jako je např. zaškolení některých dětí v rehabilitačním vzdělávacím programu speciální a praktické základní školy při DCA. DCA vytvořilo také chráněná pracovní místa pro mladé lidi se zdravotním postižením. Díky porozumění a vhodnému odbornému vedení jsou schopni tyto mladí lidé pracovat jak v exteriéru při údržbě zeleně, ve skleníku, tak v interiéru při pomocných pracích v rámci úklidu, vodoléčby nebo pomáhat při práci v kuchyni. Další sociální službou je modelové cvičné bydlení a sociorehabilitační pobyty postižených dětí společně s rodiči.

### **Zdravotní péče při DC ARPIDA s týmem odborníků...**

Jak již bylo řečeno, sociální péče prostupuje i dalšími oblastmi odborné činnosti DCA, představuje významnou součást zdravotnické péče. V dětském centru pracuje Nestátní zdravotnické zařízení při DCA s týmem odborníků, který tvoří 4 odborní lékaři - dětský neurolog, který je zároveň vedoucím lékařem, pediatr, rehabilitační lékař. Všichni odb. lékaři úzce spolupracují nejenom s ostatními odborníky DCA, ale také s rodiči dětí s postižením. Lékaři pracují v DCA na zkrácený pracovní úvazek. Dále tvoří členy zdravotnického týmu

dětská sestra, 9 fyzioterapeutů, kteří v rámci individuální léčebné tělesné výchovy aplikují často Vojtovu reflexní metodu, ale i jiné metodiky. Právě na jejich kvalitní, pravidelné a trpělivé práci závisí úspěšnost rehabilitace. Předpokladem je vzájemná důvěra a velmi úzká spolupráce s rodiči dětí s postižením. Takto lze dosáhnout, doslova krůček po krůčku, podstatného zlepšení jak manipulačních, tak lokomočních možností dítěte. Vedle individuálního cvičení je pravidelně realizováno také skupinové cvičení. Obdobná je situace také v práci 3 ergoterapeutů. V DCA byla vyvinuta a poté i publikována účinná metodika dětské ergoterapie. Dalšími členy týmu jsou 2 kliničtí logopedi, 2 dětské psychologové, arteterapeut, muzikoterapeut, dramaterapeut a další pracovníci.

### Výchovně vzdělávací péče.

Významnou součástí DC ARPIDA jsou Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola při DCA - centru pro děti a mládež se zdravotním postižením, o.p.s., které jsou určeny pro děti a žáky s tělesným postižením a více vadami. Většinou od 3 let dochází děti do dvou tříd mateřské školy. I když má každá třída svá specifika, děti zde pracují podle programu výchovné práce v mateřské škole a navíc pravidelně dochází na individuální cvičení (LTV- léčebná tělesná výchova), ergoterapii, logopedii, do rehabilitačního bazénu a na jiné terapie. Povinnou školní docházku plní děti v základní škole při DCA. Podle svých dispozic navštěvují žáci základní školu, základní školu praktickou, popřípadě základní školu speciální. Pro děti s těžším kombinovaným postižením je k dispozici přípravný stupeň základní školy speciální a rehabilitační vzdělávací program základní školy speciální, který umožňuje vzdělávání žáků, kteří nejsou aktuálně schopni zvládnout nároky základní školy speciální. Ve třídách je malý počet žáků a je s nimi pracováno v odděleních podle ročníků. I když jsou plně respektovány možnosti a dispozice každého žáka, je nutno splnit příslušný vzdělávací program v každém typu školy, a to proto, že cílem není trvalá docházka žáků do těchto škol, ale jejich včasná a úspěšná integrace v běžných školách v místě bydliště. V těch případech, kde nelze z objektivních důvodů integraci realizovat, pokračuje žák v docházce do ZŠ při DCA a je s ním pracováno podle individuálního vzdělávacího plánu. Škola má být hrou, proto jsou interiéry tříd příjemné, aby se v nich žáci cítili dobře a měli zde vše, co pro svou práci potřebují. Ve škole nezvoní, práce má tvůrčí charakter a vždy je dostatek prostoru i pro potřebnou relaxaci. Po vyučování mohou jít děti do školní družiny, která má v současné době celkem 4 oddělení. I při práci ve školní družině je dětem věnována komplexní péče v duchu

uceleného systému rehabilitace. Vzhledem k tomu, že většina žáků škol jsou děti s DMO, je součástí komplexní péče také pravidelná LTV, ergoterapie a také logopedická péče včetně metod alternativní a augmentativní komunikace.

Dále Arpida poskytuje cvičné chráněné bydlení zejména absolventům základní školy speciální a základní školy praktické při DC Arpida.

Pro zájemce odkazují na stránky [www.dcarpida.cz](http://www.dcarpida.cz)

## **Integrace žáků s mentálním postižením**

Termín „integrace“ podle slovníku cizích slov označuje „sjednocení, scelení, spojení“. V současné pedagogické teorii i praxi se často poněkud zjednodušeně pod pojmem „integrace“ rozumí vzdělávání postižených jedinců společně s jejich nepostiženými vrstevníky, zařazování žáků s různými druhy zdravotního postižení do „hlavního proudu vzdělávání“. To znamená zařazení do běžných škol, případně i do běžných tříd, v nichž se vzdělávají žáci bez postižení. Jde však také o integraci lidí s postižením do běžné společnosti.

Jeden z faktorů, který hraje roli v procesu integrace, je psychologický. Mezi jedinci s postižením existuje stejná škála osobnostních zvláštností jako v ostatní populaci. Každý postižený člověk je svébytný jedinec a jeho postižení je jen jedním z jeho specifík. I mentálně postižení žáci se vzájemně liší mírou svých rozumových schopností stejně jako jejich nepostižení vrstevníci. Z toho plynou i jejich osobní ambice a plány týkající se jejich vzdělávání a později i profesního uplatnění. Mohou se vyznačovat specifickými vlohami či nadáním, mohou mít i své poměrně vyhraněné zájmy, které by chtěli realizovat a rozvíjet. Postižení lidé se liší svojí mírou a hloubkou emocionality. Dá se předpokládat, že ve své většině budou mít podstatně silnější potřebu citového zakotvení, opory a jistoty než ostatní jejich vrstevníci. Při řešení četných problémů vyplývajících z jejich handicapu potřebují častěji pomoc a radu osoby, k níž mají plnou důvěru. Liší se i potřebou sociálních kontaktů a mírou své sociální citlivosti.

Sociální a psychologické problémy integrace žáků s postižením nespočívají pouze v povaze, hloubce či míře jejich postižení, ale do značné míry i v tom, jak člověk své postižení prožívá. To se týká jak postižených dětí, tak jejich rodičů. (Švarcová, 2003)

Integrace je jev multidisciplinární. Týká se otázek filosofických, etických, psychologických, pedagogických, biologických a zdravotnických, ale i ekonomických, politických a legislativních.

I mentálně postižení, jejich rodiče, asistenti se setkávají s etickými problémy, které naše společnost vytváří, obsahuje. Lze se bránit etickými kodexy, ujasnit si, na co člověk s postižením má právo, nárok aj. Etické kodexy jsou soubory kodifikovaných zásadních norem, které určité společenství v určité době přijímá jako obecně doporučované. Etické kodexy v současné době vznikají v různých oblastech společenského života, v rozmanitých profesích, kde je nutno stanovit specifická, jasná pravidla a požadavky kladené na člověka, skupinu. Odborníci na práci s postiženými za léta praxí vytvářely též etické kodexy na míru šité lidem s postižením. Pro zájemce Etických kodexů – odkazují na internetové stránky [www.MPSV.CZ](http://www.MPSV.CZ) – Ministerstvo práce a sociálních věcí České republiky.

## **Výchova a vzdělávání**

Není ještě daleko doba, kdy děti s mentálním postižením byly „úředně“ rozdělovány na „vzdělavatelné“ a „nevzdělavatelné“ a to zpravidla jednorázovým aktem „osvobození od povinného vzdělávání“ a s platností na celý život. V této neblahé skutečnosti však nelze hledat pouze projev svévole státního aparátu, nebo dokonce jednotlivých státních úředníků.

Uvedená situace souvisela s úrovní školství, které nemělo k dispozici školy a zařízení pro vzdělávání dětí s těžkými formami mentálního postižení, s úrovní speciální pedagogiky - psychopedie, jež se dosud potýká se základními teoretickými metodickými problémy vzdělávání dětí se závažnějším mentálním postižením a v jejich řešení zaostává za pedagogickou praxí, která si vlastními silami klesťte cesty a cestičky v tomto náročném pedagogickém terénu, ale i s úrovní obecné pedagogiky jako vědecké disciplíny, nedostatečně vymezující základní pedagogické kategorie, mezi něž trvale patří problematika vztahu vzdělavatelnosti (*I.Švarcová, 2003*).

Termínem vzdělávání se zpravidla rozumí především osvojení si poznatkového materiálu a racionálních operací, které osvojení tohoto poznání podmiňují, případně získání určité soustavy vědomostí, dovedností a návyků, zatímco výchova se chápe jako utváření a rozvíjení osobnostních kvalit člověka, ovlivňujících jeho chování.

Když se uvažuje o vzdělavatelnosti dítěte s mentálním postižením, je nutné posoudit celou jeho osobnost a možnosti jejího rozvoje ve vztahu k rodinnému i širšímu sociálnímu

zázemí, které dítě má. Především je nutno vzít na vědomí, že vzdělávání mentálně postižených je celoživotní proces.

Od nejranějšího věku věnují pravidelnou a dlouhodobou péči dětem s postižením pracovníci Speciálně pedagogických center. Děti předškolního věku mohou navštěvovat speciální mateřské školy pro mentálně postižené, nebo speciální třídu pro mentálně postižené děti při běžné školce, nebo běžnou mateřskou školu. Pokud se dále nemohou děti s mentálním postižením vzdělávat s úspěchem v základní škole, ani ve spec. ZŠ, nastupují do zvláštní školy, kde je výchovně vzdělávací proces přizpůsoben úrovni jejich rozvoje. Pomocné školy pak vzdělávají žáky s takovými nedostatky rozumového vývoje, pro které nejsou schopni úspěšně se vzdělávat ve speciální či praktické základní škole.

Možnosti vzdělávání dětí s kombinovaným i jiným postižením poskytují již zmíněná Speciálně pedagogická centra.

## **Psychologické zvláštnosti jedinců s mentálním postižením**

„Každý člověk má své schopnosti, své příležitosti a své překážky.“

Z hlediska psychické struktury osobnosti mentálně retardovaní jedinci netvoří tzv. homogenní skupinu, kterou by bylo možno globálně charakterizovat. Každý mentálně postižený člověk je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy. Přesto se však u značné části z nich projevují určité společné znaky. Závisí na druhu mentální retardace, na její hloubce, rozsahu i na tom, zda jsou a jak postiženy složky psychiky.

Jelikož jsem pracovala s dětmi, které měly lehký a střední stupeň mentální retardace, zaměřím se nyní na tuto kategorii.

Lehkým stupněm mentální retardace je dříve tzv. debilita. Děti jsou vychovatelné a do určité míry i vzdělavatelné. Celkový duševní vývoj zaostává již od kojeneckého věku. Ve třech letech je většinou opožděno o rok. Opoždění se projevuje zejména v řeči, sociálním chování, v úrovni hry a návyků, někdy v motorice.

Myšlení bývá velmi jednoduché, převážně konkrétní, stereotypní. Bývá charakterizováno jako chudé, málo produktivní. Myšlenkové operace, především analýza a syntéza, jsou neplnohodnotné. Neschopnost dosáhnout přiměřené úrovně rozvoje logického myšlení je jednou ze základních charakteristik poruchy.

Paměť převažuje mechanická, pozornost krátkodobá. Vnímání je nezralé, jsou obtíže ve zrakové a sluchové diferenciaci, analýze a syntéze. Opožďuje se vývoj řeči, slovník je chudý, v řeči převládá agramatismus. Přetrvává dyslalie (patlavost).

Dále je to porucha vizuomotoriky a pohybové koordinace, nedostatky v osobní identifikaci a ve vývoji „já“, opožděný psychosexuální vývoj, poruchy v interpersonálních skupinových vztazích a v komunikaci.

Nedostatečné vyjadřování myšlenek i citů brání dítěti v socializaci. Celkovou schopnost přijímání a rozpracování nejrůznějších předmětů z okolního světa mentálně retardovaného snižují i zvláštnosti v projevech volních a citových. Tam je patrná zvýšená sugestibilita, citová i volní labilita, nestálost nálady, impulsivnost, agresivita, ale i úzkost, pasivita a mnohé další zvláštnosti specifické pro každého jedince. *(Vítková, 1993)*

Zajímavé jsou zvláštnosti paměti dětí s mentálním postižením. Samozřejmě se všude dočteme o pomalém tempu osvojování nových poznatků a nestálosti jejich uchování s nepřesnostmi. Setkala jsem se však i s neuvěřitelnou schopností zapamatování si i drobných detailů po pěti letech.

## **Charakter dítěte**

Charakter dítěte je určován výchovou a podmínkami jeho života v konkrétním prostředí. Nemoc či postižení přímo nevytváří žádný charakter, ale tvoří především určité zvláštnosti dynamiky nervových procesů dítěte. Sama o sobě je jednou z důležitých podmínek života dítěte, jíž se dítě nějakým způsobem přizpůsobuje.

Na utváření charakteru dítěte se do značné míry podílí jeho rodina. V případě nemocného nebo postiženého dítěte je její role v tomto smyslu zvláště obtížná. Je těžké zvolit správnou míru přísnosti či náročnosti na postižené dítě. K tomu vhodnou organizaci života dítěte, neboť na tom závisí utváření základních rysů jeho charakteru: vůle, vytrvalost, sebeovládání, smysl pro povinnost apod.

Jedním z účinných způsobů utváření charakteru dětí s mentální retardací je výchova správných návyků. Mnohé nedostatky charakteru a chování těchto dětí vznikají sice v souvislosti s jejich onemocněním, ale nejsou nutně jejich důsledkem. Dětská psychiatrie a jiní odborníci vědí, jak může být obtížné oddělit některé zakořeněné návyky mentálně postižených a psychopatických dětí od chorobných symptomů a jak křehká je hranice mezi nimi. Je důležité si uvědomovat, že fyziologickým základem návyků jsou dynamické stereotypy a že návyk je



tím mechanismem, jehož působením se stávají způsoby chování utvářené zvnějšku jakoby projevem vlastností centrální nervové soustavy.

Jak jsem již výše zmínila, pro mentálně postižené dítě je mnohem těžší zaujmout mezi kamarády, vrstevníky, ve škole, v rodině jisté postavení. Aby dosáhlo nezbytné adaptace, musí se často uchýlovat ke kompenzačním mechanismům. Nevhodné způsoby kompenzace vedou často ke vzniku špatných návyků. A proto výchova správných návyků má pro mravní rozvoj dětí s mentálním postižením velký význam i proto, že při poruchách v oblasti poznávací činnosti, při nízké úrovni rozvinutosti jejich vědomí a sebeuvědomování je výchova mravních principů, zásad a mravního přesvědčení u těchto dětí velice obtížná.

Dítě musí být vhodnými způsoby seznamováno s normami, jejichž plnění se na něm požaduje, a pokud je může chápat, musí mu být sdělovány i důvody, proč má jednat určitým způsobem a proč se má zdržet nevhodného chování. Obvyklé výchovné metody, které jsou vhodné pro nepostižené děti, bývají často u dětí s postižením tím méně účinné, čím je postižení těžší, závažnější. Dá se předpokládat, že analogický zážitek u dítěte s mentálním postižením si uchovává své napětí a sílu poměrně dlouho, takže je pak velmi obtížné odstranit návyk, který na jeho základě vznikl.

Důležité je, abychom se dokázali věnovat dětem s postižením co nejvíce individuálně, energicky, s trpělivostí a pravidelně. To, co se jiné děti učí týden se děti s postižením učí měsíce, roky. Ale přeci jsou vidět výsledky lidí, samotných dětí, jejich snah a cílené práce. Vždy mne nadchnul pohled na dítě, které se dokázalo poprvé v osmi letech postavit na nohy z vozíčku a běžet. Nebo pohled na šikulku, co si po roce tréninku sám zavázal tkaničku aj. I z maličkostí se pak člověk raduje. Všimla jsem si, že jedna z charakterových vlastností postižených dětí je empatie. Každý postižený člověk se setkává s lidmi podobných problémů a tak jim časem nepřipadá divné, že někdo nemá nohy, nebo ruce, že neumí mluvit aj., jsou s tím v denním kontaktu. Nikdo z nich se však nevyhne „krutosti“ zdravých dětí i dospělých. V DCA se mi líbilo, že děti byly vedeny ke kolektivní práci a pomoci druhým.

A funguje to!

## **Výchovné přístupy v rodině s dítětem se zdravotním postižením**

Vzhledem k odlišnosti mezi dětmi s handicapem musí být výchovné působení přísně individuální, podpůrné a současně optimistické. Pro vývoj dítěte je nejdůležitější, aby se rodiče

dokázali vyrovnat se všemi změněnými okolnostmi a zaujali k němu pozitivní postoj. „Nejvhodnější přístup spočívá asi v umění brát a mít rád dítě takové, jaké je.“ (Švarcová, I., 2001)

Jakou péči věnovat svému postiženému dítěti, jak poznat dítě, jeho vývojové možnosti, hloubku postižení, jaké úrovně mohou dosáhnout jeho schopnosti? V těchto otázkách potřebují rodiče pomoc lékařů, psychologů, speciálních pedagogů, terapeutů a ostatních kvalifikovaných odborníků.

Rodičům mohou být při výchově dítěte velmi nápomocná různá speciálně poradenská zařízení a instituce např. Speciálně pedagogická centra. Dále pak speciální mateřské školy a další školská a sociální zařízení.

Postižené dítě je třeba vést ke zvládnutí základní sebeobsluhy, k nácviku udržení čistoty, k základní orientaci v běžném životě. Je nutno rozvíjet komunikační dovednosti. Je vhodné najít také smysluplnou činnost pro vyplnění volného času dítěte. Cíleně pěstovat pocit vlastní užitečnosti, spokojenosti a naplnění smyslu jejich života. Na pomoci a správném výchovném přístupu rodiny také záleží, zda se dítěti podaří dosáhnout maximálního možného rozvoje schopností a posléze i zapojení do pracovního procesu. Je těžké hodnotit snahu rodičů, kteří se denně potýkají s výchovnými problémy, kteří jednájí tak, jak uznávají za nejlepší. Vždy je diskutabilní, zda to či ono je správné. Nikde není psáno, jak to má být. Jsou jen doporučené knihy, zkušenosti a vnitřní hlas, které jsou těmto rodičům ku pomoci. Důležité pro ně je, že mají možnost se scházet a konzultovat své problémy s rodiči jiných postižených dětí i odborníky.

## **Sebepojetí**

Osobnost člověka se utváří po celý život pod vlivem vnějšího a vnitřního prostředí, které tento proces podmiňují. Působí v několika oblastech. Biologické, jež ovlivňuje zejména temperamentové vlastnosti, a genetické, která ovlivňuje sklony k charakteristickým procesům, projevům a chorobám psychiky.

Tělesný vzhled jedince má také důležitý vliv na formování osobnosti, zejména co se týče sociální oblasti. Sám sociální faktor ovlivňuje rozvoj osobnosti jedince prostřednictvím kontaktů s ostatními lidmi. Působí množstvím podnětů, předáváním informací a norem. Současně i vztahů, kde roli hraje aktivita samotného jedince, která pak vyvolává odezvy okolí. Tato sociální vnitřní aktivita a prožívání reakce a interpretace vlastních aktivit (co je a co není

správné a jak to hodnotí okolí) má jeden z rozhodujících vlivů na vytváření sebepojetí. Pod tímto pojmem si představme to, jak se jedinec sám cítí být zasazen do společnosti, mezi druhé a přijímán jimi, ale hlavně sám sebou.

Mentálně postižení mají většinou zkreslené představy o sobě samých, někteří mají nerealizovatelné ambice, jako představy o uplatnění se v zaměstnání. Sebehodnocení mentálně retardovaných je ovlivněno jejich způsobem uvažování a omezenou možností pochopit, jaké jsou jejich kompetence (resp. v čem jsou odlišné od ostatních). V důsledku toho sebehodnocení není zcela objektivní, je nekritické a ovládané především emocionálně (např. přáním). Na druhé straně závisí prakticky po celý život na názorech jiných lidí. Lidé s mentálním postižením jsou i zvýšeně sugestibilní a jejich názory lze snadno ovlivnit. (*M. Vágnerová 1999*)

Někteří jedinci s lehkým i středním postižením si své postižení částečně uvědomují a vyrovnávají se s tím různě. Za určitých okolností může být tento proces zásadně narušen, jako v případě poškození smyslových orgánů, důležitých pro komunikaci. Např. u sluchově či zrakově postiženého dítěte je již prvotní sociální kontakt s matkou v důsledku menšího množství vnímání podnětů zhoršený.

Jednotlivé zátěžové situace mohou mít různý význam pro vznik a rozvoj psychických poruch. Jedna ze zátěží je deprivace. Je to stav, kdy některá z objektivně významných potřeb, biologických i psychických, není uspokojována v dostatečné míře, přiměřeným způsobem a po dostatečně dlouhou dobu. Deprivační zkušenost patří k nezávažnějším zátěžovým vlivům, může nepříznivě ovlivnit psychiku jedince, resp. jeho vývoj vůbec. Je několik typů **deprivace** :

V padesátých letech jsme často slyšeli odborný termín „psychická deprivace“. Překládáme jej jako duševní strádání a myslíme tím především strádání z nedostatku citových a společenských podnětů. To může samozřejmě postihnout člověka v kterémkoli věku. Avšak výzkumy ukazují, že v časném dětství, kdy se kladou základy pro vývoj lidské osobnosti, mohou být následky takového „strádání“ zvláště závažné a nebezpečné (*Z. Matějček, 1986*).

K této deprivaci patří pojem citová subdeprivace. Je mírnější formou citového strádání – je obtížně identifikovatelná – částečně disfunkční rodina, která určité povinnosti plní, nebývá navenek tak nápadná. Děti mohou mít např. dobré materiální zázemí, ale může zde být snižená akceptace dítěte, snižená empatie k dítěti či omezená frekvence kontaktu mezi rodičem a dítětem. Toto citové strádání může vést k tomu, že je dítě méně odolné biologicky i psychicky. Např. nemoc, úrazy, sklony k obezitě, nižší odolnost k psychické zátěži, sklony k afektivní dráždivosti a výbušnosti, nejistota, nespokojenost, nevyrovnanost a mívají nižší sebevědomí.

Deprivace biologických potřeb – (nedostatek jídla, spánku apod.) ohrožuje přímo tělesné i duševní zdraví jedince a při dlouhodobějším trvání vede k závažnému poškození až smrti postiženého.

- Člověk může strádat v oblasti stimulace, to znamená, že mu chybí žádoucí množství a variabilita smyslových podnětů. Takovým typem deprivace trpí např. lidé se smyslovým postižením, zrakovým či sluchovým (senzorická deprivace).
- Výchovné a výukové zanedbávání představuje variantu deprivace v oblasti učení (kognitivní deprivace). Jedinec, který je zanedbávání vystaven, se pak nemůže rozvíjet požadovaným způsobem, protože nemá potřebnou příležitost k učení. Může se pak okolí jevit jako mentálně postižený, ačkoli mu chybí pouze potřebná zkušenost.
- Závažnou formou je citová deprivace, kdy dítěti chybí stabilní a spolehlivý vztah s matkou (resp. náhradní mateřskou osobou). Citové strádání v dětství může podstatným způsobem ovlivnit celkový vývoj osobnosti takového jedince a jeho chování k lidem v dospělosti.
- Při omezení přiměřených mezilidských kontaktů mluvíme o sociální deprivaci, jež může postihovat např. děti nebo dospělé dlouhodobě upoutané na lůžko v důsledku choroby či postižení. (M. Vágnerová, *Psychopatologie pro pomáhající profese* 1999)

Samozřejmě všechny vlivy na sebe působí ve vzájemné interakci a čím více z nich je nepříznivých, tím více je ohrožen zdárný vývoj osobnosti jedince.

## **2.2. KOMBINOVANÉ VADY Z POHLEDU PSYCHOPEDIE**

O kombinovaných vadách v psychopedii hovoříme tehdy, vyskytne-li se u jedince s mentálním postižením či jinou duševní poruchou souběžně některé další postižení (např. somatické, psychosociální, smyslové, nebo narušená komunikační schopnost).

V případech, kdy se v kombinaci vyskytuje mentální retardace, je poměrně zřetelný názorový proud, který hovoří, že všechny ostatní poruchy či narušení a chyby kombinující se s mentální retardací jsou důsledkem mentální retardace jako primárního postižení a jsou často chápány jako součást symptomatologického obrazu mentální retardace. S takovýmto chápáním je možné polemizovat z toho hlediska, že pokud tyto poruchy mají společnou příčinu není jí samotná mentální retardace, ale poškození mozku a centrální nervové soustavy.

Je-li mentální retardace důsledkem organického postižení centrálního nervového systému, pak se ve vývoji těchto dětí projevují známky organicity – zejména poruchy aktivity (hyperaktivita či naopak pasivita), poruchy pozornosti a větší nerovnoměrnosti dílčích schopností.

Ve všeobecnosti lze říci, že čím závažnější je stupeň mentálního postižení, tím závažnější bude i stupeň dalších postižení, které se s ním kombinují, a tím vyšší bude i jejich početnost.

Výskyt přidružených postižení k mentální retardaci je např. narušená komunikační schopnost, poškození zraku, pohybové poškození, poruchy chování, epileptické záchvaty, poruchy sluchu.

Říčan a Krejčířová uvádí (*Dětská klinická psychologie*), že celkově dochází u dětí s mentální retardací asi u 1/3 až 1/2 případů k DMO a až u 75% jsou zaznamenány poruchy řeči, asi ve 20% případů jsou přítomny i poruchy sluchu. Velmi časté jsou ovšem poruchy pozornosti a vizuomotorické koordinace.

Jak již bylo uvedeno, mentální postižení různého stupně se může u kombinovaných vad pojít s nejrůznějšími dalšími typy postižení. Vzhledem k zaměření mé práce konkrétněji na K. a V. zde uvedu mentální postižení v kombinaci s dětskou mozkovou obrnou (DMO) a mentální postižení v kombinaci s epilepsií.

## **Mentální postižení v kombinaci s dětskou mozkovou obrnou**

DMO může být ve svém projevu různorodá, obrna se může projevit spastickou (křečovitou) nebo nespastickou formou. Spastické formy jsou ty, při kterých mají svaly zvýšený tonus (napětí).

U osob s DMO se objevují nejen poruchy hybnosti, ale následky se často projevují i v poruchách řeči, sníženými rozumovými schopnostmi, poruchami psychomotoriky, epileptickými záchvaty, pohybovou neobratností, neklidem, celkový vývoj hybnosti je výrazně opožděný aj.

U všech forem dětské mozkové obrny se vyskytují různé poruchy citlivosti.

Přibližně u 2/3 dětí s DMO se vyskytuje i mentální postižení. Přibližně 1/3 dětí s DMO má mentální dispozice odpovídající pásmu středně těžké a těžké mentální retardace, další 1/3, která není zahrnuta do uvedených 2/3 je pak v pásmu lehké mentální retardace a poslední 1/3 vykazuje intelekt v rámci variační šíře normálu.

Přesto, DMO nebývá vždy provázeno postižením intelektových schopností, v důsledku narušení hybnosti může být zbržděn přívod podnětů, což může mít za následek zaostávání rozvoje poznávacích procesů. U DMO je velmi důležité její včasné rozpoznání a následná komplexní rehabilitace.

Lehčím typem postižení centrální nervové soustavy – CNS je **lehká mozková dysfunkce – LMD**, starší název pro toto postižení je lehká mozková encefalopatie. LMD trpí asi 3 % dětské populace, postižení jsou převážně chlapci. Jedná se o poruchu zvláště v oblasti psychomotorické, mentální i volní jako následek lehčího stupně perinatálního poškození CNS, projevuje se psychomotorickým neklidem, psychickou instabilitou, změnou nálad, impulsivním jednáním, pohybovou neobratností – diskoordinací

## **Mentální postižení v kombinaci s epilepsií**

Epilepsie byla jako kombinovaná vada k mentální retardaci prokázána u 14,7% dětí ve věku 6-18 let v pásmu střední mentální retardace.

Trochu z historie - první zmínky o epilepsii lze nalézt v záznamech indické ajurvédské medicíny z 1,5 - 4 tis. let př.n.l.. Popisu různých typů epileptických záchvatů pocházejí z období Babylonské říše 2 000 let př.n.l.. Starověký názor: jedná se o projev posedlosti démony, ďáblem, nebo o nemoc seslanou bohy, trest boží. Léčená epilepsie, jak ji známe z dnešní doby, je něčím úplně jiným, než bývala epilepsie v dobách dávno minulých. Až do roku 1869 medicína žádný efektivní prostředek neznala. Bez léčby se nemoc postupně zhoršovala, záchvaty byly čím dál častější a delší. V důsledku takové zátěže CNS se měnily i psychické funkce. Epilepsie bývala doprovázena velmi nápadnými projevy a postupně vedla k dost rychlému úpadku osobnosti, obhroublosti, bezohlednosti a nakonec i demenci, např. Karel VI. (1380-1422).

Epilepsie je vesměs chronické postižení mozkové tkáně, které se projevuje opakovanými záchvaty různého charakteru, spojenými se změnou v oblasti prožívání, chování a často i s poruchami vědomí.

Epilepsie má mnoho příčin. V pozadí opakovaných záchvatů se mohou skrývat nejrůznější onemocnění mozku od vrozených vývojových vad přes následky kolem porodního poškození, úrazů, zánětů, cévních mozkových příhod až po degenerativní až nádorové choroby. K rozvoji záchvatů mohou významně přispět i dědičné dispozice.

Epileptický záchvat je vlastně projevem přechodné poruchy elektromagnetické činnosti mozkových buněk. Několikrát jsem se setkala se začínajícími záchvaty, které byly „zahnány“ antiepileptiky a různými zklidňujícími prášky. Párkrát mi to znemožnilo mou výtvarně – terapeutickou činnost, neboť jsem musela odejít, aby se klientka uklidnila.

### **3. Odborná část : ARTETERAPIE**

#### **3.1. CO JE ARTETERAPIE – ( historie )**

Arteterapie je jedním z psychoterapeutických postupů. Opírá se o výtvarné projevy klientů jako o hlavní léčebný prostředek. Nejde při ní o dokonalé, konečné dílo, ale o proces tvorby. Kořeny arteterapie sahají až do prehistorie, kdy lidé kreslili své představy na stěny jeskyně a pokoušeli se tak vyjádřit a pochopit svůj svět. Potřeby a zákonitosti výtvarného projevu tedy vykazují podobnosti jak ve vývoji lidské společnosti – fylogeneze, tak i ve vývoji lidského jedince – ontogeneze. Není pochyb o předběžné kalkulaci, účelu poč.16 století s psychologickým terapeuticko–edukačním efektem působení na diváka. (Grünwald – Zmrtvýchvstání z r.1515). S příchodem renesance nastala výrazná změna v pojmání osobnosti. Obecenstvo si zvykalo obdivovat umělce „rozmary“ a „invenci“ a byl příkladem génia, který nikdy není spokojen s dokonalostí vlastních raných děl, nýbrž stále hledá nové metody a způsoby vyjadřování (El Greco, Pieter Bruegel, aj.).

16. a 17. století je obdobím „Nových myšlenek“, vzrůstá vzdělanost a to díky vynálezu knihtisku panem Guttenbergem. Obzvláště v Římě žili vzdělanci, kteří s oblibou diskutovali o různých „směrech“ soudobých umělců, jež srovnávali se starými mistry. Od té doby byla uměleckému projevu přisuzována stále významnější pozice v souvislostech se zvláštnostmi individuality tvůrců.

Jako obor se arteterapie vyvíjí od 30. let 20. století. V jeho počátku bychom našli zájem odborníků o spontánní výtvarnou produkci duševně nemocných lidí, která tehdy měla být oporou pro přesnější diagnózu poruchy. Psychoanalytici na začátku dvacátého století v čele se Sigmundem Freudem na základě svých teorií o duševním životě člověka hledali souvislosti mezi nevědomím a vnějším reálným prožitkem a projevy. Později se přešlo i k zájmu o to, jak psychicky nemocný člověk vnímá umění. (Ve dvacátých letech našeho století vznikl

Rorschachův test, umožňující psychologické diagnostikování podle výkladů, jež klient dává k sérii symetrických tušových skvrn.)

Arteterapii lze vhodným způsobem uplatnit u nejtěžších psychických poruch stejně jako u normálních lidí a to ve všech věkových kategoriích. Lze ji klasifikovat jako formu psychoterapie, kdy prostřednictvím malířské, grafické a sochařské činnosti působí jako prostředek výchovy, sociální integrace a komunikace. Můžeme ji rozdělit do dvou oblastí :

Aktivní terapii – výtvarná činnost jako je malba, kresba, grafika, práce s keramickou hlinou, kombinované techniky, dále pak divadlo, tanec – dramaterapie, práce s hudebními nástroji – muzikoterapie, aj.

Pasivní terapii (receptivní)– vnímáním umění – hudby, obrazů, soch aj.

Jak jsem již zmínila - při arteterapii nejde o výsledek, ale o proces a následnou práci s artefaktem. Chci podotknout, že následnou práci s artefaktem myslím nejen interpretace (ty lze provádět až od určitého věku klientů a jejich mentální úrovně, druhu nemoci aj.), ale i vystavováním hotových artefaktů. Při práci s dětmi- a nejen s nimi- je důležité po ukončení činnosti si povídat o prožívání během činnosti, o zážitcích z tvorby, neboť to posiluje jejich sebevědomí, děti se učí vážit si a přijímat své tvořivé schopnosti na základě toho, jak jejich práci přijímají ostatní.

Možností – výběru arteterapeutických technik je mnoho. Např. volné „čmárání“ tužkou, interakční kresba – malba, kresba např. jednou barvou, práce s akvarelem, s hlinou. Tematická kresba, malba (např. vlastní portrét, malování rodiny, Adama a Evy, pohádková témata, mýty atd.), koláže. Tyto a jiné techniky jsem měla možnost poznat v rožnovském ateliéru během studia Arteterapie. Při práci v dětském centru Arpida jsem se snažila využít vědomostí a dovedností z ateliéru.

### **3.2. CÍLE ARTETERAPIE S DĚTMI S KOMBINOVANÝM POSTIŽENÍM**

Během mého působení v dětském centru Arpida jsem si kladla tyto cíle:

- Vytvořit příjemnou atmosféru, ve které bude podporována tvůrčí aktivita dětí.
- Snažila jsem se motivovat děti k vlastní činnosti takové, která by měla výtvarnou kvalitu úměrně k jejich možnostem, kultivovanému projevu.



- Dále pak o techniky abreaktivní (šlo mi o uvolnění dětí), ale i takové, které by podpořily integritu osobnosti. Otevřely nám možnosti komunikace.

- Dbala jsem na to, aby se každé dítě během kroužku mělo možnost vyjádřit nejen výtvarně, ale i verbálně. Volila jsem proto kromě rozhovorů také animaci - zejména formou rozhovoru o „nakresleném, namalovaném či vymodelovaném“ aj. Děti měly možnost mluvit za figurku, předmět nebo barvu, kterou formou artefaktu konzultovaly s ostatními. Dále jsme vymýšleli společně, ve skupinách či individuálně pohádku nebo příběh.

Animace je úžasným komunikačním mostem vhodným pro klienty s verbálními problémy

- Následujícím cílem byla koncentrace a rozvoj imaginace. Rozvoj a kultivace estetického vnímání a cítění tak, jak je to u postižených jen možné.

Zmínila jsem v zadání práce, že cílem je též jistá restrukturalizace, ucelený obraz sebe samých. K tomu bych chtěla zdůraznit vedle výtvarných aktivit práci s keramickou hlinou. Je vhodná k prolomení bariér strachu, materiál nahrazující verbální komunikaci, eliminuje agresivní chování, rozvíjí představivost, trojdimenzionální vnímání, vytváří prostor pro nadhled jako zázemí pro změnu postojů k sobě samému i k ostatním. Její vlastnosti věčné proměny - do doby výpalu ( i když glazování je dalším procesem) – jsou důležitým momentem poznání. Hlína působí relaxačně a rehabilitačně u lidí s narušenou jemnou motorikou. Proto jsem si kladla jako jeden z cílů seznámit děti s kombinovaným postižením i s tímto materiálem a rozvíjet tak jejich možnosti, schopnosti a uvolňovat každodenní napětí. Podle Löwenfelda je tělesná zkušenost tvarů u dětí důležitější než vizuální vnímání. Haptický svět je světem exprese – výrazu i subjektivity.

U dětí s handicapem je velmi důležitý zážitek úspěšnosti. Ta má eliminovat pocit méněcennosti, mobilizovat kreativitu, fantazii, a poskytnout konfrontaci prožitků s jinými postiženými. Snažila jsem se proto jim tento zážitek co nejvíce poskytovat.

## **Tvořivé typy**

Viktora Löwenfelda (1903 - 1960), lze chápat jako jednoho z předchůdců arteterapeutů. „Podnětem k uvažování o důvodech rozdílných výsledků a přístupů k výtvarné tvorbě u žáků byly pro Löwenfelda zkušenosti se zrakově postiženými. Při práci s jedinci částečně vidícími dospěl k závěru, že někteří z nich při kreslení a modelování nepotřebují a nepoužívají

zrak, ačkoli jejich postižení toto nevyklučuje. U jiné skupiny podobně postižených naopak konstatoval výrazné spoléhání se na vizuální podněty a v jejich tvorbě zaznamenal snahu o převedení vizuálního konceptu do výtvarné podoby. Paradoxem bylo zjištění, že haptické zkušenosti při kontaktu s okolním světem mohou být dominantní i u člověka, který má zrak v naprostém pořádku. Naopak i u člověka od dětství nevidomého může být zjištěn vizuální talent.

Tyto tvořivé typy – **vizuální a haptický** – se začínají formovat a projevují se v podobě specifického výtvarného tvarosloví kolem 12. roku, kdy se stabilizují základní charakteristiky osobnosti. Vizuálně orientovaného jedince je možné popsat jako pozorovatele, který vnější skutečnost vnímá nejdříve jako celek, vidí nejprve tvar vnímaného objektu, teprve následně vnímá detail. Zajímavé jsou pro takového člověka efekty, které jsou výsledkem působení světla, třeba v podobě atmosférických vlivů. Ve výtvarném projevu lze pozorovat zájem o správnou proporčnost, dodržování měřítka, kvalitu světla, stínu, práci s objemem a úběžníkovou perspektivu.

Hapticky vnímající jedinec se k obrazu skutečnosti dopracovává jiným způsobem. Využívá k tomu rané kinestetické zkušenosti, dojmy z dotyků, pocity smyslového napětí a uvolnění, uplatňují se u něj výrazněji vjemy chutí, vůní, váhy, rozdílných teplot povrchů předmětů. Všechny zkušenosti „subjektivního já“ pomáhají při ustanovení vztah k vnějšímu světu. Při výtvarných aktivitách se takto vnímající tvůrce přímo stává součástí obrazu. Z toho důvodu je volba barvy ovlivněna subjektivním pocitem a méně koresponduje s lokální barevností a věcnou konstantou zobrazovaných objektů. Ztvárnění lidské figury spíše slouží k vyjádření pocitových kvalit a disproporčnost jednotlivých částí lidského těla je zpravidla ovlivněna emočním významem. Při práci s trojrozměrným materiálem jsou modelovány takové detaily, které po dokončení nejsou vidět, např. zuby, jazyk, nicméně pro autora jsou významné a potřebné.

Je třeba připomenout, že zrakové vnímání je distanční, umožňuje celkové a jednorázové nahlédnutí vnímaného předmětu. Oproti tomu hmat je kontaktní a představa vzniká na základě taktilní zkušenosti, proto je syntézou, kdy je celek dodatečně sestavován z vjemů jednotlivých detailů.“ (E. Perout, 2005)

Mezi těmito dvěma typy je množství přechodových typových variant, přičemž platí, že čím se zmenšuje důležitost zraku, tím se zvětšuje důležitost hmatu jako prostředníka mezi počitky a představami. Přestože těchto výsledků bylo dosaženo při zkoumání slabozrakých a nevidomých, jejich principy mají širší pole užití. Také se pomocí nich dají dělit výtvarní umělci

či jednotlivé umělecké slohy. Důležité je zjištění V. Löwenfelda, že je přímý vztah mezi způsoby projevu a afektivními složkami jedince a jeho dispozicí.

Pro srovnání : lékařská psychologická diagnostika stanovuje na základě sledování hluchoslepých v kontaktování s okolím tyto skupiny : mezi typ smíšený- taktilní- (převažuje hmat), taktilně-vizuální (hmat, vnímání světla, siluety, zbytkové vidění s převládající rolí hmatu) vizuálně-taktilní (zbytkové vidění používané v součinnosti s hmatem, který má pomocnou roli) vizuální (absolutně převládá zbytkové vidění) vizuálně-auditivní (využitelnost sluchu i zraku na zbytkové úrovni) taktilně-auditivní (převážné používání zbytků sluchu a hmatu).

Ve výtvarné produkci lze uplatnit i jiné typologie, např. rozdělení na typ **introvertní** a **extrovertní**. Tyto dva základní typy mají ovšem řadu „podtypů“, různě pojmenovaných a různými odborníky různě popisovaných. U extrovertního typu bývá viditelná snaha o vystižení zobrazované věci naznačením jejích důležitých i méně důležitých částí, někdy jako by kreslíř začínal právě u nich a vypočítával je (mluví se také o „numerativním“ typu). Později k tomu přibudou pokusy o vystižení objektivního vzhledu věci i co do jejích proporcí, její situace v prostoru, pravdivé barevnosti, ještě později i její plasticity a osvětlení.

U druhého hlavního typu, který lze nazvat také introvertněexpresivním, je situace jiná. Tam rozhoduje zážitek, jenž mívá silně emotivní charakter. Každý výtvar je především zápasem o ucelenou představu – proporce, reálná barevnost, objektivní vzhled věcí a bohatství detailů nerozhodují. U těchto dětí tohoto typu se brzo prozradí znamenitý smysl pro tvar chápaný až sochařsky. ( J.Uždil - 1974, s.59)

## **Regrese v produkci**

Regrese je proces návratu na dřívější stav a k ranějšímu způsobu fungování. Nebo-li obranný proces, pomocí něhož se subjekt vyhýbá úzkosti návratem na ranější stadium libidinózního vývoje. Vedle dosaženého konečného psychického tvaru jsou v psychických procesech obsaženy všechny předešlé předstupně jako fixace, ke kterým se v regresi člověk vrací. Regres je tedy návrat ke stavu menší zralosti, přičemž je důležitá míra tohoto návratu (upadání do dřívějšího nezralého způsobu chování). Může se jednat o návraty do neodžitých nebo špatně zvládnutých raných fází vývoje života člověka. V patologické regresi se často ztrácí povědomí o možnosti a nutnosti z tohoto stavu vystoupit. V arteterapii je regresivní proces žádoucí, přestože nikdy není cílem sám o sobě. V produkci se pak stává výchozím

bodem pro další posun a hledání nových možností. Při terapeutické výtvarné činnosti s postiženými se vyskytují projevy vykazující charakter regresivního procesu, přestože někteří z postižených ve svých produkcích vykazují vývojovou úroveň vyššího stupně. Důležitý prvek, který sebou nese regresivní projev je emoční prožívání tvorby. Regrese v produkci dětí s kombinovaným postižením je tedy normální a je nutno se zabývat kam (do jakého emočního věku) nás jejich projev odkazuje a na této úrovni s nimi spolupracovat a vést je. Vrátime se s nimi do onoho věku, kde jsou fixováni a výtvarným posunem je budeme posouvat emočně.

## Charakteristika skupin

V roce 2002 jsem začínala vést tyto dva kroužky:

keramický se šesti dětmi, který probíhal každou středu hodinu a půl a výtvarný - arte, čtvrtky, s devíti dětmi.

První dny této praxe jsem si zapisovala. První zápisky.

*„Dnes prvně v Arpidě. Zařizuji úplně novou dílnu, bílou, sterilní. Úžasné, kolik materiálu je tu k dispozici. Plnej sklep hadříčků, bavlnek, papírů, ruliček, všeho. Sepíšu si nápady. Sehnat česnekovač. Propojit s muzikou.“*

Poté jsem si sepisovala seznam knih, které bych mohla použít. V pozdějších letech byla možnost půjčování si „portálových“ knih přímo v Arpidě, což mne potěšilo a obohatilo.

O dětech a jejich konkrétních postiženích jsem si četla až později. Prvně jsem četla o DMO a epilepsii, postižení celkově. Všechny děti, které jsem vedla, byly postižené mentální retardací (lehkou či střední), některé z nich epilepsií, dětskou mozkovou obrnou, syndromem hyperaktivity, poruchami zraku nebo fyzicky..

K problémům skupiny mohu říci, že konkrétně tyto děti, nejspíše důsledkem jejich postižení, mají schopnost vcítění se do druhých. Chápou nálady, díky vzájemným vztahům z předchozích období a dobré práci tamních pedagogických pracovníků, terapeutů a asistentů. Byly to tyto děti, kdo mne učil, jak se zachovat, když někomu vypadne oko, někdo upadne do krátkého bezvědomí, či nechápe zadání. Pomáhaly mi svým chováním – ne vždy samozřejmě, ale v krizových situacích fungovaly jako skupina. Trvalo však, než jsme tuto skupinu utvořili tak, aby byly zapojeny všechny děti.

## Techniky a metodika

Hned od začátku jsem se snažila vytvářet společně s dětmi a asistentkami, které chodily skoro pravidelně, příjemnou atmosféru. Každá hodina začínala tím, že jsem si vyzvedla děti po třídách a družinách, nastoupili jsme všichni do výtahu, popovídali jsme „o životě“ a nechali se vyvézt do našeho podkrovního ateliéru. (Ten jsme užívali ještě s paní Janovskou, která vedla kroužky arteterapie v jiné dny. Některé „mé“ děti chodily zároveň i k paní Janovské. Bylo zajímavé sledovat výsledky činnosti dětí pod odlišným vedením. Jejich práce z ateliéru paní Janovské byly výstavní. Celou Arpidu zdobily a zdobí tyto práce dodnes. Pro zájemce jsou k vidění i na internetových stránkách Arpidy.)

Začátkem hodiny se každé dítě muselo převléci, holky stáhly vlasy a s povídáním o programu hodiny jsme zahájili naši společnou tvorbu. Nejdříve jsme hodnotili práce z minulé hodiny, na keramice se radovali z vypálených výrobků. V kroužcích jsme pracovali někdy tématicky, všichni na zadané téma s určitým materiálem, jindy zas každý na téma své, aktuální, které vyplynulo z rozhovoru, nebo si děti sami volily techniky a já pouze doporučovala materiály, dle nálady. Více volnosti jsem volila hlavně z počáteční „bezradnosti“, neboť jsem nezvládala tak velký počet rozdílných dětí. Některé z nich vůbec nemluvily, jiné zas skandovaně hulákaly a jiné jen hýkaly a pokyvovaly se na židli. Mé asistentky byly tiché, o něco mladší studentky, též bez praxe s touto klientelou. Trvalo mi delší dobu, než jsem si k dětem našla přístup, poznala je a dokázala s nimi terapeuticky pracovat. Bylo dobré, že některé děti, které ke mně docházely na keramiku, druhý rok chodily i na arteterapii.

Další ze zápisků.

*„17.10. Výroba ubrousků – strašně špiní.... Dětem se to však líbilo, uvidíme, co řeknou příště a co na to rodiče....*

*23.10. Muzička. K. se nesoustředí, neba jí to sakra, sakra, zapojit jí. T. v poho. Ku. je pozorný – naslouchá, spolupracuje, uf. Retušoval koně, to ho ba. A. – mimo kolektiv – zapojit. N. mě trápí- zjistit o ní víc, jak na ní, jak s motivací. Snažím se na ní zkoušet přemlouvání – nefunguje. Ale dnes už sama válela – asi málo pochvaly? „*

Tyto a jiné problémy je nutno řešit. Neustále hledat nové cesty a možnost jejich schůdnosti. Nadchly mne někteří rodiče, když se přišli zeptat (jak a co) a dávali mi rady jak na jejich dítě. V té době jsem již chodila na Arteterapii na Pedagogické fakultě v ČB, spousta

vědomostí jsem se dozvíдалa právě tam. Nemohu však zapřít počáteční bezradnost a pocit neúspěchů.

Při výtvarných aktivitách má projev těchto dětí určitá specifika, která vyplývají z jejich nízké úrovně představ a fantazie, ze snížené senzomotorické koordinace, nedostatečně rozvinutého drobného svalstva prstů, snížené úrovně jemné motoriky vůbec. Dalším problémem, který tyto děti mají, je dlouhodobé udržení pozornosti. Práce proto musí být rozdělena do více etap s přestávkami.

Tyto děti mají problémy se samotným držením pomůcek. Je proto dobré pracovat i s netradičními pomůckami. Např. štětce, které mají vajíčkovitý tvar násady aj. Dostatečně nevnímají pokyny dospělého, takže se musí dbát na správné a „polopatické“ vysvětlení zadané činnosti tak, aby zadání dobře rozuměly. Technika práce musí být snadná a postupně vysvětlována. Zahnout děti najednou více úkony se mi neosvědčilo. Některé děti mají problém, jak vůbec začít. V tom případě je důležité nebát se jim chvíli vést ruku, nebo jim nejprve zadat rozcvičovací „úkol“, např. při kresbě jim nejdříve umožnit velkou plochu, kde můžou jen grafomotoricky „čárat“. Poté až přejít na formáty menší.

Při práci s hlinou jsme pokaždé začínali tím, že si ji děti nejprve řádně prohnětly a rozhýbaly tak prsty. Nejdříve jsem zkoušela zadávat všem stejné téma, ale v daném počtu a s přihlédnutím na jejich různá postižení se mi nedařilo udržet jejich pozornost na práci. Byli jedinci, kterým trvalo několik měsíců, než byly ochotni se hlíny dotýkat. Těm jsem vymýšlela náhradní práci s výtvarným materiálem. Tento problém jsme překonali až „návratem do análního období“, kdy jsme si vymodelovali „hovínko“ a tím jsme malovali na velký formát papíru. Poté jsme dílo dokončili vlepováním výstřižků zvířat, takže nám vznikaly artefakty s názvy např. „Kohouti na hnoji“. U klienta s tímto problémem mne potěšil velký posun, kdy koncem školního roku si rodiče vyžádali hlinu i na doma, že syn má zájem ve volném čase modelovat. Zakončení hodin probíhalo vždy společným- alespoň částečným- úklidem a poté hodnocením prací.

Při práci výtvarné je též důležité seznámení s výtvarným materiálem a jeho možnostmi. Důkladné vysvětlení zadání. Pro práci s dětmi s kombinovaným postižením je vhodné volit kombinované techniky. Nebát se vrátit k artefaktům z minulé hodiny a dále na nich pracovat. Osvědčilo se mi vyprávění během hodin, kdy jsem povídala k tématu nějakou povídku, pohádku či obyčejný příběh ze života. Děti to motivovalo a ty, které nevěděly co vyrábět, se pouštěly do díla s ostatními. Pak bylo nezbytné chválit. Pochvala je kouzelné motivační zaklínadlo, kterým by se u dětí nemělo šetřit. A na druhou stranu se to občas bez pokárání také

neobejde. Snažila jsem se co nejvíce porozumět tomu, co výtvarnou cestou postižený klient sděluje, a přes jednotlivé prvky jeho výtvarného sdělení s ním komunikovat, navrhnout a zkusit uplatnit potřebné změny, vedoucí k předpokládanému posunu. Za ty roky pozorování bych chtěla podotknout, že posuny můžou být tak malé a nepatrné, že si jich terapeut může všimnout třeba až po roce práce. Každý klient je na tom jinak. Myslím, že je i naivní si myslet, že posuny, kterých dítě s postižením dociluje, jsou jen prací samotného arteterapeuta. Vždy je posun záležitostí komplexní, tudíž na dítě působí i okolí, rodina, škola a i všechny ostatní terapie, které klient navštěvuje. My si můžeme všimnout hlavně posunů výtvarných, ve kterých se vše zmíněné promítá.

( Nyní jsem se zamyslela, proč takto hodnotím svou práci. Myslím, že hlavním důvodem je to, že v posledních třech letech jsem s dětmi pracovala už jen jednou, dvakrát za měsíc a to je velmi málo. Práce s touto klientelou má být pravidelná a alespoň jednou týdně. Nad tímto problémem se ještě pozastavím.)

Je dobré a vřele doporučuji, zaznamenávat si okolnosti, které stály při vzniku výtvarného díla, neboť i zpětně lze pomocí tohoto záznamu číst souvislosti s prožitky, náladami i jejich změnami, které mohou mít roli varovných signálů. Je proto třeba si všimnout celého procesu tvorby. Vždy musíme respektovat osobní tempo mentálně postižených při práci i v tvorbě, které je opravdu zcela individuální. Tlak, vyvíjený na klienta za účelem dosažení rychlejšího tempa může být pro něho nejen stresující, ale i kontraproduktivní v celém kontextu dosažení záměru i vzájemných vztahů.

„Zásady arteterapeutického procesu spočívají v tom, že terapeut bere vážně výtvarný produkt klienta a celý proces sdílí s ním.“ (Šicková, 2002) .

## 4. Kauzistika

### 4.1. PŘEDSTAVENÍ KLIENTŮ

**Slečna K.** (19 let), je pro dětskou mozkovou obrnu s kvadruspasticitou, přidruženou epilepsií a střední mentální retardací, denním klientem Dětského centra Arpida, navštěvuje 8. ročník ZŠ speciální pro tělesně postižené. Děvčeti je věnována péče v duchu ucelené rehabilitace.

Je to somaticky vyspělé a milé děvče, trpící strabismem. Má problémy v oblasti klátivé chůze, je však v rehabilitační péči. Je jí věnována logopedická péče, ráda vypráví zážitky z rodiny i ze školy. Co se týká hudby, nejraději má kapelu Olympic, Jarka Nohavicu a Svěráka s Uhlířem. Zná spoustu útržků textů a velmi ráda zpívá. Jednoduché úkolové situace řeší se zájmem, má radost z každé pochvaly a povzbuzení. K. je kamarádká, povídává, někdy si povídá sama pro sebe, napodobuje telefonování známým lidem a ráda pomáhá ostatním dětem. Je velmi citlivá a občas si vynucuje pozornost. K. je vlastní dcerou rodiny, která kromě tří vlastních dětí má v pěstounské péči dalších pět dětí. Jedna ze starších, již samostatná sestra, si bere K. přes týden k sobě domů, aby K. nemusela dojíždět 15 km k rodičům. V současné době se rodiče snaží o osamostatnění K., tudíž občas sama dojíždí. Je-li to správně či ne, je otázkou. V určitých situacích je nesamostatná (viz. Obrázky ruky - č.17), zmatená a nebojí se oslovit kohokoli na ulici a hýkavě si povídat.

V jejích výkonech jsou patrné výrazné diskrepance. Zřetelně jistější a tedy i lepší výkon je u K. v části verbální, kde se pozitivně odráží vliv podnětného prostředí a péče rodiny. Naopak, a to s ohledem na organické poškození CNS, je výrazně horší výkon v části názorové. K. při odpovědích na otázky rozumí, odpovídá spíše ano, ne, ale někdy se rozpovídá – i mimo realitu. Vzhledem k jejímu mentálnímu věku si K. nedokáže odříkat slasti, i když ví, že by např. neměla jíst sladké kvůli indikaci prášků, epilepsii aj. Ale co chce a nechce si říct umí a to dle vlastního úsudku.

Postižena je hrubá i jemná motorika – špatně drží příbor, stříhání je nepřesné, nezaváže si boty, knoflíky nezapne. Grafomotorika je po technické (špatné držení tužky) i obsahové stránce těžce narušena.

V sociálním kontaktu je velmi sugestibilní a infantilní. Dovede ovšem uplatnit naučené sociální vzorce jednání, požádá o kapesník, poděkuje, vhodně citově reaguje, projevuje radost, resp. jednoznačně převládá radostné naladění děvčete.



Co se týká udržení pozornosti, tak K. se vydrží 15 – 30 min. soustředit, pak se musí odreagovat (dojít na záchod, či se jinak protáhnout). Má radost z každého nového poznání.

K. zná své jméno, věk, bydliště, členy rodiny, má značné znalosti z přírody. Navštěvuje zpívání, vaření, náboženství, arteterapii a počítače. Během čtyř let jsme měly s K. možnost se dobře poznat. V posledních dvou letech jsme se však již málo vídaly. Naše společná sezení tudíž probíhala většinou u mě doma. Důvodem bylo mé stálé zaměstnání, kde nebylo možné odbíhat si do Arpidy za dalšími dětmi. To samé bylo i s chlapcem V., kterého jsem si též brávala domů, jednou měsíčně. K. se s V. dobře znali a ze začátku jsem zkoušela pracovat s oběma současně, ale také se mi to neosvědčilo. Ryze individuální přístup byl lepší. Stávalo se mi, když jsme se s K. viděly po dlouhé době, že měla takovou radost z našeho setkání, že se jen smála a kývala, až jí sestra dala antiepileptika a doporučila mi, abych odešla. Jinak by se K. „rozjela“. K. se v posledním roce nechtělo tvořit. Chtěla si povídat o chlapcích a vyptávala se na záležitosti, které pro ni byly a jsou aktuální.

V určitém období se po K. chtělo, aby se začala osamostatňovat. Cítila, že se stává „nezaopatřenou“, že je víc mimo dosah rodičovské kontroly, měla pocit, že je doma nechtěná. Být přesvědčena, že mě nechtějí, přestože to můžou být převážně doprovodné představy a obavy, je velmi bolestné. K. , stejně jako ostatní děti v těchto situacích, se cítila být vinná a odpovědná za situace v rodině. Potřebovala mít opakovaně příležitost o svých pocitech hovořit, i když to často bylo příliš „zaplavující“ na to, aby se vše dalo hned vyjádřit slovy. Umění a hra dávaly příležitost tyto zmatené pocity z náhlé změny vyjádřit a verbalizovat. S K. jsme za ty roky vyzkoušely nejrůznější výtvarné techniky. Chodila již od začátku na oba kroužky a byla-li jí věnována pozornost, hezky pracovala celou dobu, o přestávkách většinou zpívala či vyprávěla sny, které jsem si bohužel nezapisovala a při společných hrách se hezky zapojovala. Byla aktivní a neustále sršela láskou k někomu (ke mně, k paní učitelce, ke spolužákovi). Těm pak imaginárně volávala. K. jsem pomáhala vyrábět snad sto telefonů. Dodnes se navštěvujeme.

**Chlapec V.** (14 let) má poruchu hyperaktivity, syndrom LMD (lehká mozková dysfunkce) související s poruchou koncentrace a pozornosti, mentální dispozice v rámci lehké mentální retardace. Projevuje se skandovanou řečí, dyslalií – je v péči logopedky. Má zvýšenou unavitelnost CNS (centrální nervové soustavy). Chlapec některými svými vědomostmi jakoby předbíhá nároky školy. Navštěvuje DCA od první třídy. V. začal mluvit až ve 4 letech. Byl omylem zařazen mezi autisty, nezačleňoval se do kolektivu a hodně se bál. Mezi školkou

a školou navštěvoval přípravný ročník, což mu velmi pomohlo. Má o 3 roky mladšího bratra, který má srdeční vadu. Nyní V. navštěvuje 6. ročník ZŠ praktické s programem speciální školy. V. je společenský, v kolektivu chce být většinou středem pozornosti, je dominantní. Vžívá se do role vedoucího a často se neumí smířit se situací, kdy se musí podřídit. Dává přednost práci s dospělými. Dokáže každému pomoci, je velmi pracovitý a snaživý. Je manuálně zručný, i když zbrklý. Své úkoly si pečlivě střeží, jen občas dovolí, aby ho někdo zastoupil. Má rád pevný řád, který úzkostně dodržuje. Píše i kreslí levou rukou. Hrubá motorika se projevuje trhavými pohyby a křečovitostí. Během kroužků pracoval většinou rychle, na úkor kvality. V sebeobsluze byl vždy naprosto samostatný, čistotný. V. má rád práci na zahradě, pomáhá i sousedům. Baví ho malování, práce s hlinou.

V. pravidelně dochází na logopedii, arteterapii (již od r.2001, kdy jsem s ním začala pracovat, chodil současně na arteterapii k paní Jankovské, která má na něj pozitivní vliv), ergoterapii, práci se dřevem, keramiku a chodil i na muzikoterapii.

S V. jsem pracovala 4 roky. Dva roky chodil ke mně na keramiku i na arteterapii a poté jsem si ho vodila domů, nebo jezdila k němu domů, což se projevovalo i na artefaktech, které díky individuálnímu přístupu nabývaly na kvalitě. Ve skupině V. pracoval velmi rychle, na úkor kvality, vyžadoval neustálou pozornost a skandovanou řečí si ji až vynucoval. Trvalo mi, než jsem mu zcela rozuměla co říká a než on začal akceptovat, že se nemůžu věnovat jen jemu. Postupem času V. ztišoval svůj verbální projev a dával bez připomínek prostor ostatním. Při individuální práci jsme toto řešit nemuseli. To stačilo jen upozornit na hlasitost projevu, uklidnit ho a dodat jistotu, že je v bezpečí. Měl také problémy s pochopením zadání, na čemž jsme společně pracovali.

## **4. 2. TECHNIKY A JEJICH VYUŽITÍ**

V průběhu dvou let působení v DCA jsem se snažila děti seznámit s co nejširší škálou výtvarných technik, které jsem do té doby poznala a nové jsme vymýšleli společně, či jsem se s nimi v průběhu let seznamovala. Materiálu i pomůcek byl vždy dostatek. Nejprve jsem dávala přednost volné tvorbě, kdy jsem jen pozorovala jak kdo se vyjadřuje. Málokterý mentálně postižený klient byl schopen tvořit bez toho, aby znal zadání. Automatismy, běžné v projevech této klientely mohou však také vyznívat jako samostatná tvorba. Často také děti opakovaly obrázky ten den již jednou namalované v rámci jiné hodiny. Běžné též bylo střídání malovaného či modelovaného tématu v jednom artefaktu.

Materiály, které jsem měla k dispozici byly temperové barvy, vodové barvy, tuše, prstové barvy, pastelky, fixy, brčka, lepidla, provázky, látky a všechno možné nanášené rukama, štětci klasickými i speciálními, nohama, špachtlemi, přírodninami většinou na čtvrtky, klasické papíry nebo na různé textilie. Po čase pozorování a postupně získávané praxe, jsem se snažila zaměřovat na konkrétní postižení, něco si o tom přečíst a věnovat se dané problematice i ve výtvarném artefaktu.

Vhodné byly techniky kombinované např. lepení na malovaný podklad, koláže, práce s přírodninami, s textilem aj. Dále jsme používali techniky grafické a aplikované, techniky kresby (sem zahrnu i kresbu grafickým materiálem – tužka, uhel, ale i fixy a pastelky), tisk vším možným aj. Techniky plošného vytváření jako např. textilní koláž či „vytrhovánky“ a vystřihovánky z papíru či mozaiky nesměly aspoň jednou do měsíce chybět. To byla jedna z cest společné práce opravdu celé skupiny na jednom tématu, někdy i jednom artefaktu. Techniky malby jsem volila spíše jako mokré materiály (tempera, vodové barvy), neboť malba suchými materiály (pastel, křídly) jsme nechávali spíše na venkovní prostory – chodníky aj.

Témata jsem volila většinou podle aktuální tematiky. Svátky, výročí, společné akce, rodinu, přírodu - výlety, jídla, ale nikdy jsem nebránila dětem ve výtvaru artefaktu, který si sami od sebe chtěly vyrobit.

## **Kát'a**

### **Obrázek č.1**

Téma **Nemocnice** K. určila až po dokončení tohoto díla. Nejprve se bála začít. Koukala kolem sebe a nevěděla si rady s tématem. K. neměla zábrany ve volbě barev, zvolila světle modrou barvu, ale neuměla dostatečně namočit štětec tak, aby měla barvu sytou. Tzv. „pozdravení vodovek“ (všechny barvy štětcem namočíme, barvy nasají vodu, jsou výraznější hned od začátku) jsem jim ukázala až později. Barvu nanášela štětcem, měla nejistý až agresivní přitlak a soustředila se na střed kompozice. Obrázek mi ukázala jako hotový. Doporučila jsem jí tam cokoli vlepít a nabídla jí barevné papíry. Zvolila bílý, vystříhla obdélníky, ty nalepila a dolepila světle modrá okna. K. se u toho velmi nasmála, hýkala a kývala se. Měla radost z průběhu tvorby i z již hotového obrázku. Poté jej označila jako nemocnici se slovy že půjde do nemocnice – to se už nasmála. Čekalo jí v té době nějaké vyšetření.

### **Obrázek č.2**

**Já** – K. si zvolila obyčejnou propisku, kterou během chvilky nakreslila sama sebe na pravou stranu obrázku se slovy už to mám. Chtěla jsem po ní, aby tam ještě něco přidala, třeba co má ráda, nebo kde žije. K. dokreslila kytky, dům, sluníčko a mraky. Zem znázornila dvojitou vlnovkou, která spíše připomíná vodu. Její výtvarný projev neodpovídá skutečnému věku, ale věku 5, 6 let. Nejsou zde viditelné žádné vztahy mezi objekty a je mezi nimi patrný nepoměr velikostí. Postava je složena z oválů, ruce též a prsty jsou naznačeny dvěma čárkami. Nohy jsou také čáry, bez objemu, směřující doprava. Lze to považovat za určitý předstupeň profilového znázornění. Dům je antropomorfní (okna- oči, dveře- ústa), celý i s kouřem je pak jedním tahem. Již zde je pozorovatelná organicita a to hlavně ve znázornění vlasů a sklonu jednotlivých prvků.

### **Obrázek č.3**

**Moje rodina 1** – Zde si všímám organicity v celkovém roztráštění obrázku. Nenapojování prvků – např. prsty, nohy. Téma je zpracováno pastelkami. Hned nás zaujme, že z rodiny jsou znázorněni pouze dva. Autorka a její táta + dům a rybník, ve kterém žijí. Obě postavy jsou znázorněny stejným způsobem- i barevně. Ptala jsem se na zbytek rodiny: „nejsou doma“. I v jiných obrázcích se často vyskytovala absence mamky a sourozenců. K. si přála být středem tátovo zájmu a „odsunout“ svých sedm sourozenců. Potřebovala více pozornosti

a fyzického kontaktu. Jsou zde znázorněny oči, nos i pusa, která je vždy otevřená, se špičatými zuby. Dům je malý, pečlivě vybarvený hnědou a oranžovou barvou. Rybník má stejnou barevnou intenzitu v modrém. K. nestaví na základní linku, postavy, dům i rybník se vznášejí v prostoru. Prostor mezi objekty vyplnila číslicemi 9 a 10- v odborné terminologii je toto označováno jako nepravý dekor.

#### **Obrázek č.4**

**Podzim** – Tuto hodinu jsme začínali povídáním o podzimu. Co je venku, jak padá listí, jaké má barvy, předváděli jsme si padání listí a jak fouká. Děti si měly vybrat formát, na který chtějí malovat. K. si vybrala formát A3 a namalovala sebe venku. Začala velkým červeným oválem a pusou, která je opět otevřená. Poté namalovala tělo a ruce, které jsou špatně viditelné, umístěné do úrovně úst. Nenapojila je k tělu a prsty jsou opět čárkami kolem, mající stejný sklon. Malé nohy stočené do prava a dokončila obličej. Poté hnědou vlasy a kmen stromu, za který byla moc pochválena. Do koruny stromu nanasla velké množství barvy, tak jsme vzaly jiný papír, ten přiložily, odstranily přebytečnou barvu a vznikla tato zajímavá struktura. Sluníčko nesmělo chybět- těsně nad postavou, ale celkově je z obrázku cítit zamračené dusné počasí, prostředí, ve kterém je K.umístěna. Černou barvou se K. snažila domalovat vítr, který fúká a zem, kterou přemalovala nohy postavy. Na první pohled mě zaujala velikost hlavy, která je naddimenzovaná (velká hlava – problémy s hlavou? Bolesti? Mohlo by to souviset s její diagnózou – epilepsie), červená, což by mohlo odkazovat na agresivitu, naštvanost, výbušnost, kterou K. neprojevovala, ale držela ji v sobě. S obrázkem nebyla K. spokojená, vadilo jí, že se barvy do sebe zapíjejí a vytvářejí špíny. Považuji to za jednu z mých metodických chyb. Metodicky vhodnější by tedy bylo pomoci jí konturou. Např. tuší dokreslit obrysy postavy a jiných prvků, které by následně kolorovala, či by bylo zajímavé dolepit do obrázku např. suché listy aj. přírodní materiál i výstřižky z časopisů. Lze také vystříhnout jednotlivé prvky z obrázku a nalepit je na jiný podklad s následným doděláním jakýmkoli jiným materiálem.

#### **Obrázek č.5**

**Hra s barvami** – chtěla jsem, aby se K. naučila pracovat s čistou barvou, tudíž jsem jí zadala volnou barevnou kompozici. Ukázala jsem jí, jak „pozdravit“ vodovky, řádně vyprat štětec po každé změně barvy. K. je velmi pozorná, hned pochopila a zkoušela si to na velký formát, nebyla to klasická čtvrtka, ale papír, který dobře saje vodu. Vznikl tento obrázek, který K.doplnila tuší písmenem k. Kompozice působí příjemně, barvy jsou vyvážené a čisté.

Na tomto základě vznikl i další obrázek č.6

### **Obrázek č.6**

**Ptáci** – na velké formáty do mokrého pokladu jsme zapouštěli barvy. Čárali jsme do toho tuší a poté si rámečkem vybrali úsek, který se dětem nejvíc líbil. K. si vybrala ptáky s dlouhými zobáky. V levé části jsou černé kontrastní čáry, které pojmenovala jako vodopád.

Později jsem se dozvěděla o nevhodnosti užití vodových barev s klientem, který má kombinované postižení (MR, epilepsii, DMO). Jednak je tato technika nevhodná kvůli nutnosti představivosti a abstraktního vnímání. Byl to tedy spíše můj projekt, těžko pochopitelný pro K. i pro zbytek skupiny, určený spíše k estetickému vnímání rodičů, u kterých měly tyto výtvary úspěch.

### **Obrázek č.7**

**Moře** – Povídali jsme si o rybaření, protože jsem byla na rybách a chlubila se s úlovkem. Děti to zaujalo a debatou jsme přešli k žívlům. K. tedy malovala vodu. Vybrala jsem prstové barvy, které jí byly příjemné a poskytovaly tvorbu rukama. Patlala se v barvě, občas kus přenesla na čtvrtku, roztírala jí po celém formátu a smála se. Poté jsem dětem vyndala různé materiály, jako např. molitan, provázky, špejle, bavlnky a textilie. K. zvolila molitan, který cupovala a lepila na čtvrtku jako kameny a rostliny. Přidala ještě žlutý krepový papír a dolepila umělohmotnou rybičku– tu jsem bohužel při převozu ztratila. Tato kombinovaná technika je vhodná pro děti s kombinovaným postižením, neboť prstové barvy poskytují haptické vnímání barvy, uvolněný projev a dolepování umožní konkretizaci výtvarného díla, tématu.

### **Obrázek č.8**

**Moje rodina 2**– Nežadávala jsem téma. K. si sama vybrala pastelky a nakreslila svou rodinu. Začala červenou postavou táty, poté hnědou barvou nakreslila sebe s výraznou kytkou a nakonec mámu, která má červené tělo a hnědou hlavu. Postavy nakreslila bez vlasů. Poté kreslila dům bez komínu, usadila ho na trávu. Na mé doporučení nakreslila cestu (je znázorněna dvojitou čarou), po níž kráčí postavy. Spodní linie cesty je vlnitá, jsou zde znázorněny zatačky. Zmínila jsem prázdný prostor v levém dolním rohu, a K. sem pohotově bez přemýšlení nakreslila jabloň. Upozornila jsem ještě na vlasy. S těmi si K. poradila velmi zajímavě.

Všechny postavy jsou mírně nakloněné doprava, mají naddimenzované hlavy s prázdnými očima, nosy a otevřenou pusou. Uši jsou veliké a postava táty je má umístěné na čele, což působí jako rohy. Vlasy jsou hnědé- otec má hřívu, K. má krátký sestřih (jako v reálu), a máminy vlasy (až na zem) vytvářejí jakýsi obal, pouzdro.

Na závěr jsme změnilы materiál- voskovky- a těmi K. domalovala trávu a sluníčko. Opět zde chybějí ostatní sourozenci. Povídaly jsme si o nich a ještě tu hodinu je chtěla K. nakreslit. Obr.č.9

### **Obrázek č.9**

**Moje rodina 3** – Tato kresba fixem je nakreslena v krátkém časovém úseku. Vidíme na ní osm postav. Jsou všechny znázorněny naučeným schématem. Jsou tzv. rozbité, neproporční, dvou až tří prsté, s nohama otočenými vpravo – směr k budoucnosti. Je to první znázornění skoro celé rodiny. Chybí dva mladší bratři. Sebe nakreslila jako první postavu vlevo nahoře. Nemá nos, ani ústa. K. se označila jako lev. Jiné děti totiž současně s ní malovaly zakletou rodinu do zvířátek, tudíž K. také vymyslela – ale až na závěr různá zvířecí připodobnění. Hned vedle ní je táta tygr, máma také lev, bratr krokodýl, sestry (vlevo dole) velbloud, tygr, kůň a opět tygr. Tato kresba, jak jsem již zmínila, byla vytvořena v krátkém časovém úseku, tudíž je odfláknutá, ale přec postavy vykazují typické znaky K. výtvarného projevu ovlivněné DMO, epilepsií a MR. Artefakty na rychlovku jsou ne vždy vhodné, v tomto případě by bylo efektivnější trvat na dokreslení obrázku předešlého, domalování členů rodiny tam.

### **Obrázek č. 10**

**Bez názvu** – tento obraz vnikal na základě grafomotorického cvičení. Na velké formáty jsme čárali mastnými křídami. K. měla chvíli i zavázané oči a poslepu si užívala pohybu celé paže. To i rukou levou. Pohyb vycházel hlavně z ramene. Poslouchali jsme u toho muziku a zpívali si. Po začmárání formátu A2 jsme čtvrtku otočili o pěti tahy poslepu formát rozdělili tužkou. Tak jsme ji poté rozstříhali a nalepili na lehce oranžovou čtvrtku formátu A1. Nakonec to celé znovu začárala modrou a žlutou křídou.

Grafomotorická cvičení jsou vhodná pro celkové uvolnění ruky. Umožňují vybití motorické aktivity, snižují neklid a napětí.

### **Obrázek č. 11**

**Volné téma** – Tento artefakt je výsledkem kombinované techniky. Kresba pastelkami, fixem a vlepování textilií. Snažili jsme se o prostorové vnímání obrázku, růst kreativity.

Střídání materiálů děti baví a je důležité, že si materiál můžou hapticky užít. Téma artefaktu se mění, vzniká tak prostor k rozvoji fantazie a asociací.

### **Obrázek č.12**

**Strom** – Šli jsme s dětmi na procházku. S sebou jsme měli balící papíry a uhle dvou barev. Povídali jsme si o stromech, jejich míze a energii. Děti si pak přiložily arch papíru, pracovaly ve dvojicích tak, že jeden papír přidržoval a druhý uhlem přejížděl po papíru celou plochou uhle, tím vznikala grafický záznam kůry stromu. Pak se vystřídaly. Tato technika byla zajímavá tím, že děti, aby neprotrhly papír, museli odlehčovat ruku. Práce se jim líbila a poté stromy objímaly.

### **Obrázek č.13**

**Portrét - Fanda**– Tématem hodiny byl portrét, hlava. Začínali jsme hrou se zpěvem: „hlava ramena kolena palce, kolena palce, kolena palce, hlava -//- , uši, oči, pusa, nos.“ , při které děti zpívající tuto říkanku ukazují na svém těle kde co mají a píseň se postupně zrychluje. Poté jsem si povídali o vlastnostech jednotlivých částí lidského těla a zkusili si nakreslit hlavu. Vznikl tento portrét, který označila jako svého kamaráda Fandu. Má protáhlý obličej nakreslený černou linkou, opět otevřenou pusou s viditelnými zuby, bradu – kterou K. pěkně umístila, nos i s dírkami a oči, které vybarvila a snažila se o zaznamenání duhovky, což se jí částečně podařilo. Vlasy jsou znázorněny jejím klasickým způsobem, kdy tahy tužky jsou nakloněny doprava. Uši K. zvýraznila fialovou barvou a dávala si na nich nejvíc záležet.

### **Obrázek č.14**

**Autoportrét** – Jednu hodinu jsem přinesla fotoaparát a každé dítě několikrát vyfotila. Vytiskla jsem černobíle fotky, ty pak přinesla na další hodinu a děti se měly vystříhnout a nalepit na velký formát. Ten jsme pak dotvářeli voskovkami. Některé děti si dokreslovaly tělo, jiné se vybarvily, nebo zcela ozdobily. K. si nejprve vybrala zelenou voskovku a tou vybarvila brýle. Pak vzala růžovou a přečmárala celý obličej– vlevo dole. Je to K. s vyplazeným jazykem. Koukala na ostatní děti, čekala na oranžovou a tou čárala přes pusou, bradu i krk- horní hlava a stejnou barvu použila na vybarvení posledního obličej, smějícího se. Doplnila to začaráním prsou. Při tomto procesu tvorby byla K. nervózní, neklidná a více se kývala a hýkala než jindy. Modrými odstíny pak vybarvila zbytek plochy a se slovy „už to mám“ a nechtěla již tuto hodinu pracovat. Toto téma – já – souvisí s tím, jak autor vidí sám sebe. Dalo by se tudíž usuzovat, že K. není spokojena sama se sebou (začarání), může prožívat napětí spojené



s úzkostí (zel. brýle), strach že nemá takovou perspektivu do budoucnosti, jakou by si představovala? Mohl to být i momentální pocit- někdo jí mohl říci že z ní nikdy nic nebude?

### **Obrázek č.15**

**List** – Chtěla jsem zaměřit pozornost na estetické vnímání a hodnocení přírodních útvarů. Vedla jsem děti k záměrnému pozorování a citlivému vnímání bohatosti barev, tvarů a struktur přírody. Nasbírali jsme listy, klacíky, kamínky aj. a přinesli je do ateliéru. K. si vybrala list. Ten natřela zelenou barvou(vodovky). List poté otiskla na papír. Jiný natřela červenou, tiskla, a nakonec žlutou. Vznikl barevný otisk listů světlých tónů. Poté jsme si detailně prohlížely strukturu listu a prstem přejížděly po jeho žilkách. Pak měla K. samostatně rudkou nakreslit tuto strukturu. Jednotlivé čáry se snažila napojovat a dodržovat směr dle předlohy. Je to kombinovaná technika vhodná pro realistické ztvárnění viděné skutečnosti propojená s barevným- emočním- prožitím tisknutého materiálu.

### **Obrázek č.16**

**Moje rodina 4** – Tento obrázek vznikl u mě doma. K. dostala zadání nakreslit rodinu. Než začala, bavily jsme se o rodičích i sourozencích, které jsem v té době již trochu znala. Upozornila jsem jí na početnost rodiny a dala jí větší formát. K. jej však nechtěla a vzala tento malý. Poprvé nakreslila všechny členy jejich početné rodiny. Začala sestrou R., se kterou je v denním kontaktu. Ta často K. vyzvedává v DCA a K. u ní přespává. R. má modrou barvu, tři prsty na každé ruce, ale nohy jsou prvně zobrazeny jinak. Mají již objem. Postava neměla ústa, nos a uši. Ty K. dokreslila všem až nakonec a to červeným fixem, čímž nás nevědomky upozorňuje na jistý problém, který se může týkat náslechu (nikdo mě neslyší, neposlouchá, nechci slyšet?), komunikace či agrese (orální – souvisí s jídlem a problémy s tím spojené, sání, kojení, vysávání, kousání aj...) Další dvě postavy sester jsou opět znázorněny stejně, ale u další postavy, červené, si můžeme všimnout změny. Vzala jsem papír a položila ho vedle K. kresby. Pomalinku jsem jí s popisem ukazovala, jak postava vypadá, že máme krk, trup, nohy u trupu apod.. K. se snažila tuto mou kresbu napodobit. Dařilo se jí, až na napojování prstů k dlani. Červená postava sestry tak působí jako agresivní tvor s řetězy v rukách. Zelená postava K. je velmi pěkně nakreslena. K. použila znalost geometrických prvků a ztvárnila své tělo poněkud atypicky. Prsty zůstávají „řetězy“, ale je zde změna ve znázornění rozkroku a již nechybí boty. Každou část těla jsme si ukazovaly a přejížděly rukama pro rozpoznání objemu. Poté nakreslila hnědou velkou postavu uprostřed. Tátu. Snažila se napojovat prsty k ruce,

u jediného táty se jí to povedlo. Nakreslila mu modré oči a červenou nakreslila nos, pusu a oči. Upozornila jsem jí, že ostatní nemají krom očí pusu ni nosy, tak jim je všem zpětně dokreslila a nezapomněla na uši (výše jsem již zmiňovala). Poté vznikli tři bratři. Modrý, hnědý, červený. U nich již zrychlovala tempo, zajímavé je zvýraznění jejich levé z našeho pohledu pravé nohy (K.sama dopadá na levou nohu). Červený bratr nemá zuby. Nakonec si nechala mamku. Je červená, má znázorněnou sukni a usmívá se.(První uvědomění si obličejové mimiky.)

### **Obrázek č.17**

**Ruce**– Vzhledem k tomu, že se K. v té době zabývala osamostatňováním, dala jsem jí pro zajímavost obkreslit vlastní levou ruku. První pokus jsem dělala s ní. Držela jsem její ruku na podkladu a druhou ruku s pastelkou přidržovala. Zklidňovala jsem jí a vyzývala k pomalému tempu. Vznikl obrys ruky- na obrázku vlevo. Na jiný papír K. měla sama splnit stejné zadání. Odešla jsem do vedlejší místnosti a čekala. Po chvilce mi K. přinesla hotový výtvar. Použila fialovou a oranžovou pastelku. Kresba je kostrbatá. Prsty nejsou napojené, jsou spojené a redukováné na tři. To samé i u druhého pokusu jinou pastelkou. Nebyla schopna úkol zopakovat. Nakonec jsem znovu opakovala společnou kresbu, aby neodcházela s pocitem neúspěchu. O jejím osamostatňování jsme si pak dlouze povídaly. Snažila jsem se jí podpořit, ale i varovat před určitými situacemi.

### **Obrázek č.18**

**Květiny** – Chtěla jsem dosáhnout uzemnění postav a předmětů v K. tvorbě. Většinou se vše vznáší, není to umístěno na spodní linku, což je pro K. výtvarný posun, kterého jsem u ní chtěla dosáhnout. Na téma květiny (toto téma se týká sexuální identifikace), nakreslila linkou kytičky po celém formátu A3. Vybarvila je. Na spodní linku měla nakreslit trávu a kytičky pak se zemí, trávou spojit. K. pracovala pečlivě a soustředila se na práci. Z výsledku měla radost. Podobných obrázků pak vzniklo více.

### **Obrázek č.19**

**Já, sestra a klaun** – Na formát A2 vznikl tento obrázek, který se týkal nedávné pouti ve vesnici, kde K. bydlí. Ona a její sestra viděly klauna, který předváděl akrobacii. Zvolila jsem mastné pastelky (špalky) a vodové barvy. K. začala opět na levé straně obrázku, kde nakreslila sebe. Postava je již velmi pěkně provedena. Všimáme si zde dekorativních prvků – knoflíků a prstů snaživě nalepených na ruce i nohy, kulaté hlavy s hezkým obličejem, uši již nejsou tak veliké a celá postava je natočena mírně doprava. Charakteristické je to pro nohy, kdy se tímto

způsobem prvně snaží o znázornění profilu. Druhou postavu – klauna (vpravo), K. znázornila podivným způsobem. Jsou to jakoby dvě postavy v sobě. Začala klasickým způsobem. Smála se u vyprávění, jak ten klaun skákal a točil se, že uměl salta. Na to jsem K. nabídla otočenou čtvrtku, že toho klauna také otočíme a vznikla tato dvojpostava. Mohly jsme si tak povídat o pohybu v obrázku a zároveň jejích problémech s pohybovým aparátem (kvadruspasticita). Mezi tyto postavy umístila třetí, sestru, kde se také věnuje dekoru svetrů, detailům. Mastnými pastelkami jsme naznačily zem, kterou jsme záměrně umístily výš, kvůli budování prostoru. K. pak dodělala kamna a okna (tzv. nepravý dekor – kdyby mohla, nakreslila by okna po celé čtvrtce). Po přestávce jsme „pozdravily“ vodovky a celé to K. domalovala oranžovozeleň. Měla jsem chuť na tomto artefaktu dál pracovat. Čas již nebyl a bohužel jsme se k obrázku jinak než slovně nevrátily.

### **Obrázek č.20**

**Úraz paní učitelky** – K. často mluvila o nemocnici. Vzala si do hlavy, že se tam musí jít podívat, že tam bude pomáhat. Vidím v tom souvislost s řešením osamostatňování, kdy přemýšlela, čím se chce stát. Navrhla jsem jí, že si dnes namalujeme cokoli souvisejícího s nemocnicí. K. vymyslela, že si její paní učitelka zlomila nohu a ona jí přivolá pomoc. Zvolila jsem nejprve povídání o tom, jak by chtěla, aby obrázek vypadal. K. vyjmenovala prvky (2 postavy, stromy, dům, sanitku a cestu). Napsaly jsme to na částečně lepící papírky a ty pak K. libovolně rozmístila po čtvrtce formátu A2. Začala stromy. Hnědým fixem nakreslila kmen a zelenými kličkami korunu stromu. Ty pak vybarvila pastelkou a na mé doporučení barevnými vytrhovánkami dozdobila korunu. To opakovala i u druhého stromu. Poté kreslila obrys paní učitelky – postava vlevo, kterou pečlivě vybarvila pastelkami a vodovkami. Co se týče obrysu, povídaly jsme si o tom, že když si tedy p.učitelka zlomila nohu, tak nemůže stát, tudíž jí posadíme. K. nevěděla jak, tak jsem jí chvíli vedla ruku. Udělaly jsme tak společně nohy a tělo pomalinku se slovní režíí dokreslila sama. Vodovkami domalovala tmavě hnědé vlasy, které jsou kontrastní ke světlému pozadí. Učitelka je modrozelená – tato barevná kombinace se dá nahledat v celé K. produkci. Gesto, které zde vidíme je mávání o pomoc. K. si nevěděla rady s druhou rukou ve smyslu překrývání. Ujistila jsem jí, že je to takhle v pořádku, ať pokračuje. Druhá postava, žluto červená je nakreslena z profilu (smíšeného). Díky K. rukopisu působí obě postavy jakoby v pohybu, přestože jsou již pěkně na zemi – oproti předešlé tvorbě, kdy spíše padaly. Cesta, vedoucí seshora obrázku končící u akterek je klikatá a jede po ní sanitka. Na tu se K. těšila. Je nakreslena pastelkami a kouř jdoucí z výfuku je kinestetickým záznamem, stejně jako kouř z domu na kopci. K. dokončila cestu se sanitkou a čekala co

bude. Dostala široký štětec, tím namočila plochu kolem cesty, postav a poté jsme si zkoušely odstíny zelené do té mokré plochy. Vznikl takto lazurní trávník, kopec, na který měla nahoru umístit dům. Ten je opět nakloněn doprava, vybarven žlutou a červenou křídou, doplněn kouřem. K. ohraničila kopec a domalovala oblohu. Celou dobu jsme měly prostor povídat si o nemocnici, proč tam chce, k čemu by to bylo dobré a pro koho aj. Tato závěrečná práce, kterou zde předkládám byla opravdu poslední, neboť se s K. již nestýkáme k účelu arte, ale spíše zajdeme na chvilku do cukrárny a tam si povídáme, jak se věci dále vyvíjejí.

.....

## **Vojta**

### **Obrázek č.1**

**Venku** -Tento obrázek V. nakreslil při prvním setkání, bylo mu 10 let. Nežadávala jsem téma a techniku si děti také volily samy.

Chlapec nakreslil dvě postavy, které odpovídají věku 5/6 let. Mají výrazné hlavy, velké uši, prázdné oči (spirály- odkazují k hyperaktivitě) nos, usmáté pusy, krky, nohy znázorněné linkou jdoucí doleva (což by mohlo odkazovat na zpětný chod? Jde zpátky, nižší věk?). Paže a prsty u pravé postavy chybí (pocit nedostačivosti? Úzkost, pocit viny za nežádoucí chování).

Byl na něj zřejmě vyvíjen velký tlak. V. postavy označil jako sebe a mamku.

Do levé části přikreslil dům. Je vysoký, antropomorfní (vrata- otevřená ústa, okna- oči), bez komínu.

Do pravé části umístil dva stromy. Jsou znázorněny vertikální čarou, na kterou jsou napojeny čáry šikmé. Jehličnany se vznášejí ve vzduchu, nejsou na spodní lince. Stromy by mohly zastupovat jeho bratra a otce.

Obrázek dokončil fosforově žlutým podpisem umístěným do horní části.

### **Obrázek č.2**

**Bez názvu** – Tento obrázek V. nakreslil asi 14 dní po obr.č.1. Opakuje naučené schéma postav. Je zajímavé že postavy jsou zcela totožné. Levá opět postrádá ruce (i když je po doporučení dokreslil růžovou pastelkou), nohy směřují doleva, oči jsou spirálovité-

(poukazují na hyperaktivitu dítěte, točí se to točí, má toho dost?, V. má také problémy s koncentrací). Postavám chybí uši. V., jak uvidíte i v další jeho produkci, často používá růžovou, což u chlapců není běžné. Postavy neoznačil, ale vzhledem k předchozí kresbě usuzují, že je to on a jeho mamka. Při rozhovoru o nakresleném V. skandovaně hulákal, že jdou třeba na procházku. Dala jsem si za jeden z cílů pomoc mu k pochopení lidského schématu, postavy.

### **Obrázek č.3**

**Špagety** – Cvičení pohybu celé paže, její uvolnění. Materiál: špalíky (mastné pastelky, silnější, krátké). Zadání znělo: „nakresli jídlo, třeba špagety a popiš recept, jak bys je uvařil.“ Vznikla tato čáranice, Špagety gulášové ala V., která umožňuje abreakci. Debata se týkala jídla, co je zdravé a co ne, co kdo pěstuje. V. se na toto téma chytil, neboť on sám je veliký zahradník.

Mezi tímto a dalším obrázkem je velký časový odstup. V mezidobí vzniklo několik čáranic, stejné postavy jako jsou na prvních obrázcích, lepené koláže, obrázky na témata- roční období, pohádka aj. Ty zde neuvedu, neboť jsem vybrala obrázky, na kterých chci ukázat jistý výtvarný posun.

### **Obrázek č.4**

**Autoportrét** - Je proveden stejnou technikou jako obr.č.14 u K.. V. si nejprve vybral fotografie, kde má zvednuté ruce. Ty pak během chvilky dokreslil pastelkami a voskovkami. Všimneme si nohou, opět jdoucích doleva – zpět, které již mají prsty. Ty jsou obrovské, ale snaživě správně napojené k noze. Myslím, že je to výsledek práce p. Janovské, ke které V. současně docházel na arte. Jelikož byl s výtvořem V. rychle hotov, vytvořil stejnou technikou podobný artefakt. Byl proveden stejným způsobem, ale po jisté době jsme se k němu vrátili, abychom dodali obrázku kvalitu.

Vidíme zde 3 velké postavy a dvě malé. Jelikož jsme se s V. bavili o gestech a polohách rukou, snažil se do obrázku vnést pro něj novotu, „ruce pokaždé jinak“. První postava je má zvednuté, tak jako vždy. Druhá již připažila a třetí je má tak i tak. V. se v této době začal zajímat o své tělo, mužství, o ženy, zkrátka bylo hodně témat, které chtěl se mnou probírat. Pokaždé se ujišťoval, zda to neřeknu rodičům a pak povídal a vyptával se 2-3 hod. v kuse. Zde na obrázku je dané téma sexuality, dospívání a zaujetí o rozpoznání muže a ženy vidět na znázornění rozkroku. Postavy jsou barevně odlišeny. „Uzemnil“ je a s pravou postavou si poradil jen s malou nápovědou (jde po kopci).

### **Obrázek č.5**

**Guláš** - Tato koláž vznikla kombinací fixů, voskovek a textilií. Děti vystříhaly různé tvary z látek, ty pak nalepovaly na čtvrtku a fixem, voskovkou dotvářely celkovou kompozici. V. nakonec dolepil čísla. Tento výtvar nazval Guláš. Snažili jsme se o celkové vnímání obrázku, růst kreativity. Střídání materiálů děti baví a je důležité, že si materiál mohou hapticky užít. Téma artefaktu se mění, vzniká tak prostor k rozvoji fantazie a asociací.

### **Obrázek č.6**

**Kytky** – Bylo léto, tudíž jsem zadala téma louka. Vyndala jsem voskové a vodové barvy. Nejprve jsme si povídali o tématu. Snažila jsem se o navození příjemné letní atmosféry, rozvoj asociací a vnímání detailů. V. si vybral kytky. Voskovkami barevně ztvárnil kytky duhových barev. Ty pak pěkně uzemnil zelenou a dokreslil trávu. Nakonec celý výjev přetřel vodovkami, kterými domaloval louku a modrou oblohu. Voskové barvy umožňují velký přitlak, který je vhodný na vybití agresivity. V. si dal záležet, měnil směry tahů a procesem byl zaujat, neboť vydržel pracovat dlouho na tomto jednom obrázku.

Nutné je dodat, že od tohoto obrázku jsem se snažila s V. pracovat individuálně. Docházel ke mně domů. Jednou jsem byla u něj doma, kde vznikl následující obrázek.

### **Obrázek č.7**

**Vánoce** – rozsvěcování stromku. Přijela jsem k Vojtovi domů. Dala si čaj s rodiči a jeho bratrem. V. mě zavedl do svého pokojíčku. Všude bylo řádně uklizeno, celý dům na mne působil trochu sterilně. V. vyndal krabici s keramickými výrobky, které jsme spolu vytvářeli- viz foto č.19.

Začali jsme malovat obrázek na téma vánoc, který souvisí s větším emočním prožitkem rodinné konstelace. V. chtěl pracovat s vodovkami. Formát A3. Začal vánočním stromkem. Kmen stromu je silný a vysoký, na kterém je samotný strom s velkými ozdobami teplých barev. Špičku stromu zdobí žlutá kometa. Celý strom se naklání doleva. Poté namaloval dům, který létal ve vzduchu a na mé doporučení domaloval modré zasněžené kopce. Do pravého dolního rohu namaloval oranžovou postavu, kterou vybarvil červeně. Její nohy směřují doprava, což se v jeho produkci objevilo poprvé. Je to postava pana starosty (otce). Dům je celý červený, střecha se opět naklání doleva a nemá komín.( Na to, jak je dům rudý- dusno, nemá komín, kudy by se mohlo ventilovat vzniklé „horko“). Okna a dveře namaloval modrou. Okolo domu je jakoby růžová záře. Prostor na protější straně je vyplněn také růžovou, již zašpiněnou,

vytvářející hnědý odstín. Do spodní části umístil několik žlutých dávků. Povídali jsme si o tom, kdo ještě krom starosty by mohl být u stromku. V. pak na vedlejší čtvrtku namaloval sebe-postava u stromečku, použil červeno černou kombinaci, pak mamku, hnědočerná a nakonec bratra – celý černý. Ty pak měl vystříhnout a nalepit kolem stromečku. Umístil je takto. Co se týče techniky akvarelu, není pro V. moc vhodná vzhledem k jeho hyperaktivitě, LMD a MR. Potřebuje hranice(ohraničení tuší a následné vybarvování), rozpíjení barev mu proto nedělá moc dobře. Zde jsou použity sice tempery, ale hodně naředěné, rozpíjejí se. Byl nervózní a rozčiloval se, s výsledkem nebyl spokojený. Vnímala jsem veliký rozdíl oproti jeho pracem z atelieru p.Jankovské, která s dětmi pracuje s tuší držící tvar znázorňovaného a poté kresbu vybarvují. V. tak má výstavní obrazy, se kterými se chlubí a takovéto, které jsou emočně prožité, i když esteticky nejsou zcela dokonalé.

### **Obrázek č.8**

**Sáňkování** – Za domácí úkol dostal V. sám nakreslit obrázek na téma sáňkování. Je to ukázka kresby naučeného schématu. Snažil se použít všechny barvy a během 10min. být hotov.

### **Obrázek č.9**

**Jarní kvítí** – Na tmavý podklad jsme umístili několik z papíru složených květů Ukazovala jsem V. jak papír složit a rychle to pochopil. Všechny tyto kvítky jsou jeho výtvořem. Ty pak měl za úkol nalepit na modrý papír. „Nakresli zem a spoj kvítí se zemí“. Slovy, že ty nahoře jsou jako vzadu mne potěšil. Dokreslil tedy hlínu i pod ně a výtvoř byl hotov. Tématem pak byla zahrádka, o které V. velmi rád hovoří.

### **Obrázek č.10**

**Ovoce** – Byl úrodný podzim, který se stal naším tématem. V. si měl zvolit podkladovou vodovou barvu- chtěl růžovou (jeho oblíbená, na kluka opravdu nezvyklá). Na vedlejší čtvrtky si hapticky užíval zvlášť červené, zelené a fialové barvy. Po uschnutí jsme vystříhali jablíčka, hrušky a švestky, které V. nalepil na růžovou čtvrtku a dokreslil jim šťopky s lístečky. Nakonec nakreslil mísu, tu pastelkou dozdobil a nalepil ji částečně přes ovoce. Vznikla tato mísa ovoce, která je díky rozdílnosti materiálů zajímavě kontrastní, pěkná.

### **Obrázek č.11**

**Naše velká rodina** – Tento obraz vznikl velmi zajímavě. Je nutno poznamenat, že na něm V. pracoval na dvakrát a celkově 4hodiny. V první fázi kreslil fixama celou rodinu.

Na formát A3 se mu nevešla, tudíž jsem mu dolepila ještě jednu. Na obrázku vidíme jeho s bratrem, rodiče a babičky s dědy. Všechny je pak vybarvil nastrouhanými křídami. Dokreslil zem a skončil. Jelikož na mne obraz působil velmi agresivně díky své křiklavé barevnosti, navrhla jsem V., že bychom je trochu osprchovali. Souhlasil, takže jsem dala obrázek do vany a pustila na něj vodu. Překvapení jsme byli oba. Nevěděla jsem, zda mě V. nezabije, neboť z jeho dvouhodinové tvorby zbyli průhlední duchové. Nezlobil se, zasmáli jsme se tomu a na další hodině jsme na obraze pokračovali. „Duchy“ jsem nalepila na ještě větší formát a chtěla po V., aby jej dotvořil. Zkusili jsme voskovky, které mu pomohli vytvořit „obrácený“ prostor. (Naopak měly být výraznější postavy vpředu.) Ale obrázek dostal hloubku. Na kraje formátu umístil dva veliké stromy a nad postavy žluté mraky. To celé pak dovybarvil křídami.

### **Obrázek č.12**

**Ptáčci** – Podzim končil a naše ptactvo odlétalo do teplých krajů. Hráli jsme si na let ptáků a zpívali jako oni. V. si měl přinést usušené listí. To lepil na čtvrtku a kouzlil ptáčky. Kolem nich do volného prostoru umístil pár lístečků, jako že padá. Nechala jsem V. pracovat spíše samostatně a on vytvořil tuto krásnou lístečkovou koláž. Z papíru jsme vystříhli oči, dolepili a bylo hotovo. Připomíná mi to animovanou pohádku z dětství. Tato technika lepení přírodnin děti baví a vznikají vždy zajímavé artefakty.

### **Obrázek č.13**

**Policajt** – Jelikož V. stále opakoval naučené schéma vzpažených rukou (nemá uši), povídali jsme si o gestech. Jak které gesto působí, kdo ho dělá a proč, jaký význam má pro něj a co mu asociuje. Vybrala jsem proto téma Policajt. Sám si zvolil nejdříve tužku, kterou nakreslil pana strážníka, jak ukazuje, že má zastavit. „A kdo?“ „Paní učitelka s dětmi, nebo – a padalo spousta návrhů. Když se V. dostal k rukám, znovu jsme si předváděli gesta, nechala jsem ho, ať si mne postaví jako loutku a pak nakreslí tu danou polohu rukou. Nejvíce si na obrázku dal záležet na špičatých zubech (což se může týkat agresivity, komunikace a problémů s tím spojených). Při barevném dokončování ústa ještě zvýraznil červenou voskovkou. Všimneme si další nejvíce zvýrazněné části a to jsou ruce. (Červená, jako výstražná, agresivní, horká – vztahující se k tématu kontaktu, schopnosti jednat, strká prsty kam nemá či otázka kastrace?)

Celkově na mne působí postava policajta agresivně, naštvaně (barva obličeje), je vidět, že jej V. pečlivě znázornil (způsob vybarvení) a s výsledkem byl spokojen.



### **Obrázek č.14**

**Anička** – Chtěla jsem vyzkoušet kresbu podle ilustrace. Poskytla jsem V. několik dětských knih, ze kterých si vybral obrázek, který ho nejvíce zaujal. Bylo to z knihy říkadel, ale autora ni ilustrátora jsem si bohužel nezaznamenala. Pastelkami, fixy a voskovkami V. hravě překreslil obrázek, který jsme nazvali holčička Anička a její panenka. Zde jen Anička. V. mi nahlas četl říkadlo o holčičce a tzv. překreslování ho bavilo. Zachoval i barevnost. Možná ho holčička zaujala kvůli zvednutým rukám, jeho oblíbeným.

### **Obrázek č.15**

**Karel** – Tzv. dokreslovaná koláž. Tato technika je vhodná díky tomu, že dítěti usnadní pochopení napojení končetin na tělo- zde, a také rozvíjí představivost. V. si postavu nejprve předkreslil tužkou a následně obtáhl tuší. Všimněme si zde opět mužských atributů. Celá tato koláž je menší než A5 formát. Dal mu jméno Karel. Povídali jsme si o oblecích, kravatách, načež vzniklo přání vyzkoušet si pánský oblek u nás, tajně. Příští setkání se tak stalo, V. byl spokojený, ale měl neustálý strach z příchodu rodičů, že by ho tak viděli – jako chlapa. Doma zřejmě popírá svůj zájem o mužství – o ženách se moc nevyjadřuje.

### **Obrázek č.16**

**Na výletě** – Vyprávěla jsem V. svůj zážitek výtvarné techniky asambláže. Chtěl ji také vyzkoušet. Začínali jsme tedy tím, že si V. nastrouhal na struhadle voskové barvy. Udělal si 5 barevných hromádek. Z těch pak na velkou čtvrtku A2 „vysypal“ postavy, slunce, mraky a trávu. Přes to jsme položili další čtvrtku a přejížděli žehličkou. Po chvíli se horní čtvrtka odňala a vznikla zajímavá struktura s náznakem postav a jiných prvků. Ty jsme pak nožičkem různě proškrabávali a dotvářeli konečnou podobu postav. Fixem V. nakreslil obličej, stromy. Do jejich korun nařezal a rozetřel křídly. Poté měl vodovými barvami namalovat trávu, kopce a oblohu do mokrého podkladu. Pak jsme šli na procházku a přinesli si přírodniny. Ty V. vlepil (i lepenkou) jako keře, pampelišky a jiné kytičky jako luční kvítí a nakonec ještě dokreslil dům. Dílo nazval „Na procházce“. Je zde technikou umožněno vytváření prostoru barevnou perspektivou.

### **Obrázek č.17**

**Na nádraží** – Poslední artefakt, který jsem s V. vytvářela je z prostředí vlakového. Vlak jede doleva, směrem zpět, k čemuž mne napadala otázka, zda na něj moc netlačím, co

nestíhá? Jsou zde dvě postavy. Paní z profilu a pan výpravčí, dále pak vlak a strom. Zaměříme-li se na paní vlevo, zaujme nás zpracování profilu, které se ve V. tvorbě zatím nevyskytuje – jen v náznacích. Ukazovala jsem mu profil na sobě. Prstem přejížděl po mém i svém obličejí. Pak jsem si dala hlavu na papír na stole a on měl za úkol můj profil obkreslit. Na viděném obrázku se mu to zdařilo. Jen s uchem si nevěděl rady. Paní má fialové vlasy, ofinu a oblečení z textilií. Přinesla jsem tašku látek a V. si z každé kus ustříhnul. Ty pak pečlivě nalepil jako kabát a nezapomněl ani na límec. Postavu výpravčího nakreslil voskovkami s použitím pastelek. Zde je nápadný dekorativní detail knoflíků. Pán má opět velké uši, ale gesto – stejně jako u policajta je již jiné. Je výrazně vybarven a usmívá se na kolemjdoucí paní. Vlak teplých barev je znázorněn poněkud stroze. Strom je poskládán z kůže a sušených listů. Působí živě a je vyvažujícím prvkem ke kabátku usměvavé paní. Nakonec jsme prostor kolem postav natřeli klovinou a posypali sušenými bylinami. Pozadí domaloval modrou vodovkou a celé to působí velmi prostorově. Jako tečku zde V. napsal SOS- (mezi lokomotivou a výpravčím), což mne vedlo k povídání si o hotovém artefaktu.

### 4. 3. ANALÝZA

**K** – Tato výtvarná produkce mi již dovoluje se zabývat jejím rozbořem.

Celkově je celá produkce modrozelená, což může odkazovat na citovou, psychickou deprivaci, úzkost, tenzi, ale i neurózu. Celou produkcí občas zazáří červená v kombinaci se žlutou, kterými K. vyznačuje protějšky, přestože v posledním obrázku se za žlutočervenou postavu označila ona (přání?). Přestože K. působí vesele a vitálně, její chování se často střídá, je velmi emocionální, bez agrese – tu v sobě potlačuje. Lze ji však vidět v produkci (např. obr. č. 16, Moje rodina 4. – zuby).

Sebehodnocení, projevující se ve velikosti figur, zejména při ztvárnění sebe, dále pak dostatečným přitlakem na kreslicí nástroje a využití celého formátu, není patrně významněji oslabené. Jeví se spíše jako dostatečně rozvinuté. K. prožívá svou existenci skrze své tělo, stahuje pozornost okolí na uspokojování svých potřeb. Je to projev určité formy egocentrismu, provázející K. postižení. V reálném životě tento dostatek projevuje tím, že stále vyžaduje uspokojování svých potřeb a nedá se moc „odbýt“. Přestože si někdy neuvědomuje svůj handicap, je dosti pozorná, spousta věcí si tak občas uvědomuje a tím často vznikají její emoční „výbuchy“, kdy z radostného smíchu upadá kamsi do prázdnoty (deprivační stavy až epileptické záchvaty).

Ztvárnění vnitřní touhy mít rodiče pro sebe (hlavně tátu – elektřin komplex) je vidět na kresbě rodiny 1 a 2, obr. č. 3, 8, kde se K. nachází uprostřed. Často o nich mluví, o tátovi pozitivně, mamce v negativnějším smyslu ve vztahu k zákazům. K. měla vnitřní nechuť ztvárňovat celou rodinu, potřebovala si alespoň v obrázcích užít pocit ojedinečnosti a být tak středem zájmu v rodině, což s přibývajícím věkem ubývalo a vzhledem k početnosti sourozenců (7) to ani nelze. Avšak prostředí, ve kterém K. vyrůstala a stále žije je velmi podnětné a obohacující. V dnešní době je však po ní vyžadována větší soběstačnost a tím pádem jí není věnována taková pozornost, kterou by K. potřebovala. Hledá si proto náhradní objekty, např. paní učitelku, mě, asistentku, po kterých žádá stálou pozornost – těm pak dlouze virtuálně telefonuje a řeší si tak své problémy přes tento bohužel nefunkční vlnový most. Celá tvorba se však vyznačuje chudostí detailů. U postav se první náznak snahy o detail objevil až v obr. č. 19 Já sestra a klaun, kde si můžeme všimnout knoflíků a rozlišení materiálu šatstva.

Při kreslení i při práci stále potřebuje průběžně komunikovat a ve chvíli, kdy neví jak dál, vyžaduje radu, vysvětlování, východisko. Proto je pozdější produkce více „dokončena“,

díky terapeutickému konzultačnímu zásahu. Snaha o dopracování se výtvarné kvality je jedním z mých cílů. Samozřejmě úměrně k jejím možnostem k tzv. kultivovanému projevu. Má to pozitivní vliv na klientovu cestu k osobnostní celistvosti v interpersonálním a časoprostorovém kontextu.

Zakotvení, uzemnění chybělo, stejně jako prostor. Souvisí to s orientací v prostoru částečně ovlivněnou zrakovým postižením (strabismus+silné dioptrie). U pozdějších prací se již začíná vyskytovat prostor, obr.č.19- místnost, a 20- krajinné prvky.

Kresebný projev byl z počátku preschematický, odpovídající věku 6-7 let. V 6. roce jsou již významy zobrazení jasné. Vznik prvních grafických podob člověka je založen spíše na dotekových, pohybových a pocitových zkušenostech než na optických vjemych. Tento typ zobrazování není snahou o zachycení vizuální zkušenosti (viz obr.2 v porovnání obr.č.19,20). Používání barvy je málo ovlivněno vztahem mezi zvolenou barevností a barvou reálných objektů – člověk modrý, zelený aj.- v závislosti na oblibě barvy a emočním prožívání daného objektu. Nejsou zde zpočátku viditelné vztahy mezi zobrazovanými objekty. Izolovanost objektů (např. u obr.č.3) koresponduje s neschopností naučit se číst. Občas ještě zaměňovala pravou a levou stranu. (K. 14let). Poté, v pozdější tvorbě, si můžeme všimnout výtvarného posunu nejen v zobrazování postav. Již nejsou tak „rozbité“- znak organicity, jsou více propracovány, přestože stále „létají v prostoru“, ten se více zaplňuje detaily. Produkce však stále působí neuspořádaně. Posun do schematického období lze pozorovat např. v obr.č.3. Pro schematické období (7-9 let) je typické vytvoření schématu – symbolu, který je opakován, má však za následek menší spontaneitu v malování. V kresbách se začíná odrážet to, že K. sama sebe chápe jako součást širšího okolí a začíná si více uvědomovat i vztahy v okolí.

Způsob zobrazování – frontální pohled – „en face“ je používán pro stacionární objekty jako člověk, dům aj.. Boční pohled – je používán pro pohybující se objekty, např. auto, zvířata. Co se týče užití barvy, je více plošné, odpovídá objevenému vztahu mezi objektem a jeho barvou. Již méně rozhoduje nahodilost ve výběru ovlivněná emočním vztahem. Stejně barvy jsou používány (schematicky) pro stejné objekty- nebe je modré, tráva zelená. K. je podle mého haptický tvořivý typ.

Snažila jsem se proto rozvíjet K. výtvarný projev s ohledem na její postižení s přihlédnutím na mentální úroveň odpovídající tomuto vývojovému stadiu. Je zajímavé povšimnout si charakteristiky K. postav. Nejprve jsou to postavy mající sice objem, ale jak jsem již zmínila jsou nepropojené, „rozbité“, bez detailů s prázdnými očima- to odkazuje k organicitě, MR, epilepsii a citovému útlumu. Postavy nemají krky (až do obr.13, kdy jsme si pomocí technik pro lepší pochopení těla zafixovali všechny jeho části). To může poukazovat na

slabou vnitřní kontrolu, impulzivitu, ale též na nepropojenost myšlenek a emocí. Dále na otázku komunikace- hlasivky. Prsty jsou zobrazovány pouhými čárkami, které nedokázala napojit k ruce, dlaním (pocit nedostačivosti?). Vždy zvýraznila uši (jak naslouchám? mám potřebu naslouchat. Mohly bychom se na ně dívat jako na odstáté uši, což by opět odkazovalo k deprivaci a vypjatosti být stále ve střehu). Nos a ústa. Ta nás můžou upozornit na orální stádium, orální agresi, špatnou kvalitu verbální komunikace. Nohy, které představují vztah k realitě, jsou vždy znázorněny z profilu, jdoucí doprava, směrem do budoucnosti. Na všech obrázcích je znám K. rukopis, rychlé tahy zleva doprava odkazující nejen k organicitě, ale i k protestantské rovině směrem k otci, mužům, což je pro K. aktuální téma. Lze se ptát i na budoucnost, (hnědá) též signalizuje riskantní situaci, „rozjetost“. U pozdějšího ztvárnění postav viz.obr.č.16 je vidět posun. Důležitým momentem je přidání zubů, červených, agresivních. Tento obr. je rozebrán na str.38. Postavy poté přibývaly na detailech i kvalitě zobrazení objemu. U posledního obrázku (č.20) můžeme vidět propojení celého těla, celkovou –téměř- proporcionalitu figur a smíšený profil (str.40).

K pozastavení též stojí častý motiv květin v její produkci, což odkazuje v sexuální identifikaci (K. často osahávala dívky).

Vrátím-li se k začátkům produkce K., snažila jsem se v dalším vedení citlivě ponechat dostatečnou dobu pro zralost k možnému posunu, projevu odpovídajícímu vyššímu stupni vývoje osobnosti. K. má velkou snahu učit se nové věci, jen je třeba dát si dostatek péče s tím, aby všemu dobře porozuměla. Její schematický projev bylo a je možné zdokonalovat a kultivovat, obohacovat o chybějící prvky, a tak dát prostor pro jeho naplnění, spíše než o odžití a úplnému opuštění.

Co se týče práce s keramickou hlinou, byla K. úspěšným tvůrcem několika dokončených artefaktů. Které bohužel nemám moc zdokumentovány. Uvedu je níže v části věnované keramice.

.....

**V** - Tato V. produkce působí poměrně vitálním dojmem, místy díky časté červené barevnosti až agresivním (občasné barevné „výbuchy“ odpovídajícím občasným výbuchům emočním, provázejícím V. chování). Nejvíce se však V. produkce vyznačuje barvou růžovou.

Ta odkazuje k nezralosti, infantilitě, ale také patologii blíže neurčené (s kombinací bílé-symptomatika), k vinám. Jinak si lze povšimnout celkové kultivace obrázků. Na V. produkci byl velmi znám pozitivní vliv p. Jankovské, se kterou pravidelně pracoval.

Sebehodnocení, projevující se ve velikosti figur, zejména při ztvárnění sebe, poté přitlakem na kreslicí nástroj, a využití celého formátu, není oslabené, spíše naopak a jeví se jako dostatečně rozvinuté. Svou roli v rodině nepřeceňuje – velikost figur oproti ostatním členům rodiny. Problém byl znatelný spíše v bezkontextovosti, za jeden z cílů jsem si dala, aby začal vztahově výtvarně pracovat (viz. Obr.č.14,17). A to nejen zadáváním vztahových témat, ale i metodickým vedením – aby začal postavy otáčet a umísťoval je do nějakého prostředí. Další z cílů byla snaha o budování prostoru zařazením prostorových věcí (vláček, kopce, domečky, stromy aj.). Jak můžeme vidět, náznak profilu (vypovídá o kontaktu, komunikaci) lze načíst již u prvních obrázků. Nohy, jsou otočeny doleva – směr zpět, k minulosti. Přestože se detaily v produkci vyskytují, mám pocit, že se jimi začal více zaobírat až v období u obr.č.14. a při navrácení k doděláním obr.č.4. Zde lze povšimnout si zaobírání se sexualitou. Vidíme znázornění rozkroku ostrými úhly- v kalhotách je vždycky ke straně. Krom toho samozřejmě vidíme detailně propracované šrafované oděvy, prsty a pečlivé vybarvení. Sám na sobě si dal obzvláště záležet.

Při práci V. stále potřebuje komunikovat a ve chvíli, kdy neví jak dál, vyžaduje přestávku. Zde bych se chtěla pozastavit nad rozfázováním hodin. Co se týče práce ve skupině, nedávala jsem (má chyba) dostatečnou pozornost tomuto faktu. Produkce tak byla odbytá, rychle hotová a to na úkor kvality. To jsem změnila zcela individuálním přístupem (V.docházel ke mně domů). Vymýšlela jsem pracovní kroky, které sledovaly kvalitativní posun. Připravovala jsem si koncept setkání. Rozfázovala hodiny na několik částí s přestávkami, které jsem se snažila využít k lepšímu pochopení zadané práce, ale i k rozhovorům o daných tématech a emočním naladění chlapce. V. je velmi upovídaný a má sklony k hulákání-skandovaná řeč. Tu jsme při této individuální práci skoro úplně potlačili. V. neměl důvod prosazovat sebe v rámci ostatních dětí. Potřeboval však vždy pocit jistoty, bezpečí a konceptu. Vzhledem k jeho poruše pozornosti spojené s hyperaktivitou – ADHD (Attention deficit hyperaktivity disorder), dříve označováno LMD – lehká mozková dysfunkce, která se více objevuje u chlapců než u dívek, měl V. problémy s nesoustředěností, neklidností a impulzivitou. Prožíval neklid, vnitřní napětí, tenzi. Psychické napětí tak často přecházelo ve zjevný pohybový neklid, což je jeho druhotným projevem (nutno zklidnit, ujistit o bezpečí, dát přestávku). Zvýšená energetická náročnost hyperaktivity tak vedlo ke snadnější unavitelnosti

a z toho vyplývající podrážděnosti. Domnívám se, že příčinou V. hyperaktivity je organické poškození mozku, lehké mozkové dysfunkce důsledkem porodu. Lze však polemizovat, zda jeho hyperaktivita není důsledkem pozdější zátěže (neklid jako jeden z neurotických projevů). Usuzuji tak z faktu, že byl V. ve školkovém věku omylem zařazen mezi autisty. Může to pak být jedním z projevů bezradnosti a nejistoty v situaci, se kterou si dítě neví rady. Hyperaktivita je tak výrazem neschopnosti reagovat adekvátněji, může být obranou reakcí. V obrázcích ji můžeme vidět ve ztvárnění očí jako spirál (viz obr.č.11), související též s otázkou koncentrace.

Zpět k produkci – V. kresebný projev je schematický, odpovídající „schematickému věku“, mladšího školního věku okolo 6-7 let. Také některé konkrétní způsoby kresebného vyjadřování to naznačují. Jak jsem již psala u K. , pro schematické období je typické vytvoření schématu – symbolu. Opakování objevených schémat má za následek menší spontaneitu v malování. Pro V. bylo důležité zadávat mu jak abreaktivní techniky, tak i techniky kombinované, s konkrétním zadáním a dbát na kvalitu – vnést do chaosu produkce řád. Snažila jsem se o podporu integrity osobnosti, které by šly proti symptomu. – dolepované a domalovávané techniky, tělesná schémata. Způsoby vyjadřování – frontální pohled- en face – je zde opět používán pro stacionární objekty jako člověk, dům až do obr.č.8. Zde si můžeme všimnout snahy o zachycení profilu nejen ve znázornění nohou, jako tomu bylo dříve. Ty jsou v začáteční produkci otočené vlevo- zpět. Přetrvává však tělesné schéma, které se vyznačuje gestem vzpažených rukou. Základní linka a na ní řazeny zobrazované objekty vedle sebe (souvisí ontogeneticky a fylogeneticky s rozvojem písma. Pozdějším vývojovým stupněm, ke kterému V. dospěl jsou pásy nad sebou, které už ukazují na posun k perspektivnímu vidění – spodní pás je bližší, horní je vzdálenější (viz obr.9). Využívání barvy je plošné, odpovídá (na rozdíl od preschematického období 4-7 let) objevenému vztahu mezi objektem a jeho barvou. Již méně rozhoduje nahodilost ve výběru ovlivněná emočním vztahem (ještě u obr.č.8 lze tuto vztahovost vidět). Barvy jsou dále používány schematicky. Tvorba schématu odráží narůstající smysl pro kategorie a třídy, odrážející schopnost generalizovat. Na konci tohoto období se již objevuje snaha zachytit výtvarně vizuální zkušenost ( vizuální realismus).

Dalším vývojovým stadiem, ve kterém se V. momentálně nachází je počátek období kresebného realismu, gang age (9-12 let). Charakteristikou tohoto období je skutečnost, že děti objevují sami sebe jako členy skupiny vrstevníků (skupiny jsou rozděleny na chlapce a dívky). Je to období skrývání emocí před dospělými, což V. jasně demonstroval při našich sezeních – „mamce to neříkej“, skutečný svět náleží pouze dospívajícím samotným. V tomto věku výtvarná tvorba začíná být ovlivněna haptickými či vizuálními typologickými charakteristikami. V. bych zařadila spíše mezi typ vizuální, či smíšený. Způsoby zobrazování

typické pro tento věk jsou ty, že mizí používání schématu, mizí používání geometrických prvků pro zobrazování figury. Objevuje se snaha o detailnější zachycení znaků, které jsou typické pro zobrazovanou osobu, tedy obecně narůstá smysl pro detail. Zatím však chybí cit pro zachycení pohybu – loutkový pohyb, chybí zobrazení světla a stínu. Zobrazení prostoru v pozdější jeho tvorbě je díky většímu vědomí sebe sama a okolního světa takové, že opouští geometrické formy, které jsou rozpoznány jako neodpovídající při zobrazení lidské figury (k tomu je velmi vhodná technika asambláže uvedená u obr.č.16). Mění se též používání základní linky, která je postupně nahrazována několika plány(přechodné stádium je použití několika základních linek a místo mezi nimi je vyplněno, prostor pod základní linkou se stává zemí. Rovněž nebe přestává být znázorněno čarou, ale začíná sahat k horizontu. Vzrušující je pro dítě objev, že objekty na obrázku se mohou překrývat. To navozuje poznání vzájemného vztahu mezi objekty (začátek sociálního myšlení). Na konci tohoto období – kde V. ještě není – je na obzoru výtvarná krize.

Vrátím-li se ještě k postavám, je zde velká snaha o proporčnost figur. Výrazným znakem jsou již zmíněná gesta, která poukazují na nevědomý potenciál, základ. Mohou být výrazem touhy ničit obecně, i ničit vás, mě. Může to odkazovat i ke strachu z kastrace. Jelikož tato gesta byly výrazným znakem jeho produkce, snažila jsem se s V. na toto téma pracovat. Povídali jsme si o gestech, co jaké gesto asi může vyjadřovat a kdo ho kdy používá. Předváděli jsem si to a posléze s tím pracovali výtvarně. Nejdříve jsme mu dala překreslit a dodělat obrázek. č.4, druhá část, poté dostal za úkol nakreslit policajta- obr.č.13 a v další produkci jsem se na to vždy snažila upozornit. Jsou na to vhodné techniky dokreslované koláže (obr.č.15), dolepované a domalované tělesné schéma.

Dalším typickým znakem ve ztvárnění postav jsou výrazné, někdy však až chybějící uši. Zde jsou větší- souvisí s potřebou, nutností naslouchat a být vyslyšen. Odkazuje to též na deprivaci, vypjatost. V. má skrze hyperaktivitu, projevující se nejen skandovanou řečí, problém s vyslyšením. Je často osočován a vyzíván k tichosti a mlčení. Koukneme-li se na zobrazení úst, jsou usmátá, krom úst policajta (obr.č.13), kde jsou vyobrazeny špičaté zuby zvýrazněné agresivní červenou, odkazující na orální agresivitu i jinou.

Květinové prsty, provázející celou produkci jsou znakem pocitu viny. V pozdější tvorbě se objevují prodloužené paže, což značí silnou potřebu kontaktu.

Barevnost figur je různá, všude se však vyskytuje již zmíněná růžová barva. U V. bych ještě ráda zmínila tzv. situační návrat – regresi, a to v tom smyslu, že když jsem déle s V. nepracovala, šel s úrovní „dolu“ opět na nižší vývojový stupeň (viz.obr.č.8). Z jeho produkce je občas znát tzv. rytmičnost, náhodné střídání barev.



U V. byla prokázána lehká mentální retardace, což je v souvislosti s LMD a ADHD pozorovatelné v celé jeho produkci. Práci s hlínou též uvedu níže.

#### **4.4. PRÁCE S HLÍNOU – TŘETÍ ROZMĚR**

##### **Hlína – fascinující materiál**

„Hlína je jedinečné médium nejen v umění, ale i v arteterapii. Od prvopočátku fascinovala člověka. Je to materiál v prapůvodním smyslu slova archaický. Z hlíny byl podle bible stvořen člověk dle obrazu Stvořitele, a právě tímto aktem Bůh vložil do člověka i touhu a potřebu vytvářet v dalším tvořivém řetězci svůj obraz. Právě hlína, z níž vzešel a do níž se jednou navrátí, je velmi vhodným materiálem pro aplikaci v arteterapii, zejména v jejím existenciálním logoterapeutickém kontextu. Mystérium stvoření je podobné tajemství tvorby, ať už je tvůrcem profesionální sochař, nebo postižené dítě. Podobně jako za letní bouřky je možno do země, do hlíny vnést obrovskou energii blesku, je hlína schopna v arteterapeutickém kontextu eliminovat nebo uzemnit výbuchy agresivity, hněv, zuřivost, ale i žal a smutek. Hlína jako arteterapeutický materiál a aktivity s ní – házení, mačkání, tvarování, ruční modelování, přemodelování – korigování, otiskování jsou vhodné :

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

Práce s hlínou :

- posiluje sebevědomí
- je médiem kompenzace chybějícího, resp. Poškozeného smyslu ( nevidomí, slabozrací)
- působí relaxačně a rehabilitačně u lidí s narušenou jemnou motorikou
- mentálně handicapovaným dětem dává možnost konkrétního tělesného vnímání a tím pochopení mnohých souvislostí, které jsou pro ně v grafické a verbální formě složitou abstrakcí.“(J. Šicková-Fabricei– Základy arteterapie, str.135)

Jestliže arteterapie s hlinou poskytuje možnosti neverbální komunikace a vyjadřování emocí + vše výše zmíněné, všeobecně použitelné u nejrůznějších cílových skupin, pro smyslově postižené a handicapované to platí dvojnásob.

## Vybavení dílny

V DCA jsem měla možnost pracovat i s keramickým materiálem. Z předešlé praxe s tímto materiálem jsem objednávala různé druhy hlín. Nejvíce vhodná hlína pro práci na větších artefaktech je hlína šamotová, obsahující větší podíl ostřiva. Výrobky tak lépe drží svůj tvar a umožňují velké rozměry. Na tvorbu menších věcí jsem volila hlinu zvanou červenice, kameninu i tzv. burelku. Jsou to hlíny jemné, dětem do ruky více příjemné díky vlastnostem těchto hlín. Rozdíly jsou dány jak ve struktuře, tak v barevnosti. Červenici jsme používali na běžné výrobky, kameninu barvy bílé na ty, od kterých jsem očekávala větší spektrum barvení glazurou- výraznější čisté barvy – např. u menších kachlů, a burelovou hlinu barvy černé u výroby (např. čertů) a výrobků tématicky tmavě vyhovujících.

Nástroje jsme částečně zakoupili, jako např. špachtle a očka-na vybírání, odebírání materiálu, jiné jsme si donesli – česnekovače, hřebeny, vidličky, razítka, přírodniny aj..

K vybavení dílny nesměly chybět sádrové formy, do kterých děti vymačkávaly hlinu, ta se nechala částečně zaschnout a poté jsme výrobky vyklopili. Formy jsem měla ze střední školy keramické, stejně tak jako sádrové formy na lití výrobků, tvarů hrnků a džbánků (obr.č. 21-ker.).

Ve vedlejší místnosti, kde byly regály na umístění a sušení výrobků stála keramická pec, ve které jsem pravidelně pálila jak přežehy (800 stupňů), tak i výpaly ostré (1100 stupňů). Teplotu jsem upravovala vzhledem k potřebě. Glazury jsme zakupovali v tekutém stavu, neboť to bylo pohodlnější a rychlejší k přípravě. Některé druhy barvitek, hlavně práškové železo a burel jsme používali výjimečně, spíše při záměru efektu“zastaralé keramiky“ (obr.č.20- ker.).

Stoly v dílně byly dobře omyvatelné, tudíž jsme pracovali bez podložek, jen při práci, kde jsme chtěli předejít přilepení výrobku na stůl, jsme používali hadry. Ty se dají využít i jako prostředek pro zhotovení struktury výrobku(použití záclon, krajek). Dílna pak byla vybavena velkým umyvadlem s odkládacím prostorem, kde jsme měli sádrové desky na zpracování hlíny, kterou jsem drtila, rozmáčela a s dětmi na deskách zpracovávala. Tato činnost byla důležitým momentem pro poznání dětí tohoto materiálu, jeho vlastnostech a zpracování. Hlinu jsme měli

uloženou v bedně vedle umyvadla. A nechybělo ani zrcadlo, kde se mohly děti vzhlížet se všemi těmi špínami na obličejících během hodin vzniklých. Myly se většinou samy.

## Techniky a jejich využití

Při práci s dětmi jsme využívaly různé techniky práce s hlinou, které se později vytříbily a vzhledem k arteterapeutickému působení omezily převážně na hmatové modelování. Ve svých začátcích působnosti v DCA jsem ještě netušila, že se touto prací budu jednou zabývat i touto písemnou formou, tudíž jsem téměř nic nedokumentovala. Fotografií mám jen pár, tudíž se budu snažit Vám techniky a artefakty co nejlépe popsat.

Vzhledem k nízké úrovni artefaktů vzhledem k nízké mentální úrovni této skupiny považuji za důležité zmínit **vývojová stadia dětského trojdimenzionálního výtvarného projevu.**

„Krautter (1930) porovnává vývoj grafických schopností dítěte s vývojem v tvorbě z plastických materiálů. Tvrdí, že má kratší a rychlejší vývoj než grafický projev. Přece však stadia modelování v něčem korespondují se stadii kresby:

- Období mísení hlíny koresponduje s čáranicemi.
- Období rytmického válení materiálu odpovídá kresbě obloučků, kruhů a smyček
- Období modelování objektů se shoduje s obdobím prvních kreseb postavy.

Binderová (1952) rozdělila stadia rozvoje modelovacích schopností dětí v posloupnosti takto:

- produkty motorických impulzů
- napodobenina výtvorů jiných
- projekce obrazu vlastního těla nebo jiných tělových modelů
- vyjádření fantazie, emocí a sociálních problémů.

Modelování z hlíny disponuje následujícími kategoriemi, významnými pro arteterapii.

- **Sebereflexe.** Modelování z hlíny poskytuje v práci se zdravými i s různě postiženými dětmi i dospělými unikátní možnost sebevyjádření.
- **Korekce.** Na rozdíl od korekce v grafickém projevu má výhodu trvalé opravy, změny výtvoru beze stopy po předešlém tvaru. Tím modelování umožňuje i dětem méně zdatným zažít v kresbě nebo malbě zážitek úspěchu a posiluje jejich sebevědomí. Modelování z hlíny považují psychoanalyticky orientovaní terapeuti za přiměřené médium na vyjádření vnitřního prožívání, jež může pomoci rekonstruovat a znovu vybudovat nové funkce „já“.

- **Regrese.** Hlína je médiem, přes něž je indukována regrese. Regresivní pocity se mohou přes tento tvárný materiál znovu zpracovat, propracovat, zničit. Humanisticky orientovaní terapeuti se domnívají, že nejdůležitější je proces, který svojí dynamickou povahou může napomoci změnám ve vývoji osobnosti klienta. Ten, kdo modeluje, přetváří hlínu, v transferu dokáže částečně měnit i svůj život, své problémy a vytvářet nové možnosti a řešení.
- **Učení.** Nevidomým a slabozrakým dětem umožňuje učení se a rozlišování prostorových i proporčních veličin a pojmů, jež jsou zdravým dětem běžně pochopitelné, jako např.: vzadu, vpředu, uvnitř, venku. Zejména u dětí kongenitálně slepým modelování z hlíny pomáhá tyto pojmy lépe pochopit.
- **Členění lidské postavy.** U handicapovaných dětí je modelování z hlíny, jež se děje tělově-plasticky, konkrétně, schůdnější cestou ve vytváření lidské postavy než v kresbě a malbě. Děti, které v kresbě byly stále ve stadiu hlavonožců, i když jejich fyzický věk byl vyšší, a tedy zaznamenávaly v kresbě regres, v modelování dosahovaly vyspělejšího stupně v znázornění figury, protože jejich figura z hlíny byla správně členěná, tj. měla i krk a tělo. Hlína je významným činitelem při vytváření vlastního sebeobranu. Dítě se učí své tělo zažít. Modelování z hlíny je součástí **eutonie**, kdy pomocí pohybové terapie arteterapeut koriguje kupř. držení těla ve spojení s modelováním. Často se stává, že děti i dospělí přenášejí do modelování své handicap, nesprávné držení těla. Modelování z hlíny doplněná
  - o pohybová cvičení je doporučováno při snaze o zlepšení držení těla, pohybu např. při úsilí o dosažení synergie. Tehdy totiž více faktorů spolupůsobí současně na pozitivní změny pacienta. (Petzold,1991)
- **Tělesná stimulace.** Tělesné stimulování přes motorickou expresi, prostřednictvím posílení expresivního vyjádření a percepčního vnímání je cestou k seberealizaci přes plastický materiál.
- **Projektivní hodnota.** S věkem dítěte, když roste i deponovaný materiál, roste i projektivní hodnota hlíny. Znamená to, že tvary, jež vzniknou, jsou stále méně a méně náhodné. Stále více je výtvar zprávu od dítěte, o dítěti, pro dítě a pro druhé.“ (Šicková-Fabrici J.,*Základy arteterapie*,str.142)

Je důležité při práci s hlínou na tato již ověřená a vyzkoušená fakta nezapomínat. Vzhledem k mé praxi při práci s hlínou a s dětmi v keramických kroužcích s těmito fakty souhlasím a ztotožňuji se s nimi.

Vzhledem k problematice věnované K. a V. v části výtvarné, bych chtěla ještě zmínit techniky pro lepší pochopení a vnímání vlastního těla a taktilních vjemů. Např. vytváření nádoby pomocí hliněných válečků, otiskování částí těla, posilování vnímání jednotlivých částí těla (obalování do záclon, omotávání toaletním papírem, malba po těle), malování nohama namočenýma do řídké hlíny na hladkou podložku, malování oběma rukama současně – velké formáty, prstové barvy, hry s rukama (lechtání, tleskání, dotýkání se různých materiálů), pečení postavy, modelování, obkreslování sebe sama na velký formát či obkreslování druhého, oplácávání aj.. Tato různá esteticko-haptická stimulace přináší v transferu i různou psychodynamiku, jež stimuluje retardovanou funkci vnímání sebe a svého okolí. Indikování všech těchto aktivit posilňuje propojení vizuálně-motorické koordinace.

## NA ZAČÁTEK

– jsou velmi důležité prstové hry s hlínou, které je vhodné zařadit na každý začátek hodiny. Někdy si děti samy uždíbovaly hlínu, jindy zas jsem volila formu házení. Ujímal jsem kusy hlíny, pomačkala, pomalu házela a děti ji chytaly. Cvičily si tak vizuálně-motorickou koordinaci, někteří byly postaveny před situací, kdy musí chytit do rukou něco, co je pro ně neznámé, z čeho mají strach. Někteří se báli, že se znečistí. Proces znečištění a následujícího umývání nese v sobě diagnostický i terapeutický náboj. Touto formou hry nakonec hlínu vždy akceptovali. U jednoho chlapečka to byl půl roku jediný kontakt s hlínou (viz.str.28). Jelikož pokládám za důležité prohnětení hlíny, vyžadovala jsem po dětech její promačkání a hnětení i z důvodu odstranění vzduchových bublin, které občas způsobovaly explozi výrobku, nebo jeho částí. Musím tedy podotknout, že hlínu jsme převážně zpracovávali sami, nebyla proto lisovaná (minimální podíl těchto bublin).

Poté měly děti možnost do hlíny vložit svou energii tak, jak to zrovna momentálně cítily. Někteří bušily pěstmi, jiné zas do ní bodaly předmětem, nebo ji hladily a mačkaly. Každý jak to cítil. V úvodní hodině jsem se dětem snažila přiblížit všechny možnosti hlín a její využitelnost, takže to děti znaly a uvolněně se vyjadřovaly. To bylo většinou v úvodu hodiny. Někdy se samozřejmě hodina začínala i jinak. Např. když se vyndávaly výrobky z pece. To bylo radostí. Debatovaly jsme nad hotovými artefakty, hodnotili je a popř. domalovávaly modelářskými barvami, to v případě, že některá barva – důležitá- vyhořela (ztratila sytost, zhnědla aj.).

Zde „na začátku“ bych chtěla uvést techniku Modelování prsty, kterou jsem s dětmi také dělala. Je vhodná pro děti mladšího školního věku, tudíž i pro mentálně postižené.

Na podložce se vyválí asi dva centimetry silná vrstva keramické hlíny. Povrch je třeba zarovnat do hladka. Děti potom vedeme, aby pomocí otláčování prstů vytvářely reliéfní mozaiku. Vytvářejí např. sluníčko, strom, domečky, cesty aj.

Jako další technika vhodná k úvodu hodiny je Masáž prstů a dlaní. Je k tomu potřeba větší množství hlíny, ze které společným házením na střed a přejížděním prstů i bušením vytvoříme velký koláč o průměru kolem metru a tloušťce tři centimetrů – doporučuji hrubší hlínu (šamotku). Děti se postaví okolo stolu, položí si ruce na hlínu a na výzvu terapeuta začnou nejprve jemně, pomalu bubnovat konečky prstů do hlíny. Postupně se bubnování zrychluje a bubnují celé dlaně. Intenzita bubnování se zvyšuje, prokrvení prstů a dlaní se zvětšuje. Doporučuje se kombinovat masáž se zpíváním rytmické písně nebo posloucháním rytmické hudby. Na hliněné podložce vznikne reliéf.

Velmi podobná technika je otiskování dlaní, chodidel, jakékoli části těla. U postižených dětí lze využít oslabených i nefunkčních končetin, které tímto způsobem pomáhají k pocitu, že i tato část je potřebná, využitelná, je součástí. Na rovné podložce se vytvoří plocha z keramické hlíny – doporučuji jemnou (červenici). Hlína nesmí být příliš měkká, neměla by se lepit dětem na ruce, tělo. Děti pak vedeme k tomu, aby si do ní otiskovaly dlaně a chodidla. Poté je dobré nechat dítko samostatně vybrat, kterou část chtějí zaznamenat a pokračovat i s pomocí, převážně těm, kteří se bojí zapojit, či jim jejich handicap neumožňuje uvolněné vyjádření. Později se snaží dotvořit strukturu, nebo tvary, které jim otisky evokují (např. motýl, květ, housenku, formuli , cokoli). Můžu ještě doporučit při stejném průběhu činnosti tvorby reliéfu dokončovat jej otisky různých předmětů i dolepováním hmoty. Je otázkou, jak s hotovými díly zacházet. Málo kdy je možné tyto velké reliéfy vypálit. Nejde o velikost, je zde vždy možnost rozřezání, vydlabání, po výpalu následném slepení. Je to jeden ze způsobů. My jsme však tyto reliéfy znovu zpracovaly. Buď jsme je po dokončení nahňacaly zpět do pytle na jednu hromadu, (čehož se účastnili opět všichni), nebo jsme ho nechali uschnout a příští hodinu jej rozbili, zalili vodou a tím hlínu znovu připravili na další proces tvorby.

Tyto reliéfy jsou hezké i na výzdobu třídy, chodeb i venkovních prostorů, kdy se po výpalu následně zatrou barvítka – tím vynikne jejich třetí rozměr, hloubka- a některé konkrétní části se barevně naglazují. Mám zkušenost, že je lepší tyto větší plošné výrobky po dokončení lepit na nějakou podkladovou desku (umakart), kterou na více místech navrtáme do zdi – z pohledu bezpečnosti.

### 3D

Co se týče trojrozměrných prostorových předmětů, soch, váz, aj. ,tak ty rozvíjejí smysl pro prostor a prostorové formy, pro materiál, tvar a funkci (estetickou, dekorativně uživatelskou i terapeutickou). Základní charakteristikou těchto prací je prostorovost – trojrozměrnost, na rozdíl od plošného kreslení, malby, kde se snažíme spíše o vytvoření iluzivního prostoru. Přejít od plochy k prostoru představuje již zmíněný reliéf. Zájem dětí o figurativní modelování můžeme využít nejen k celkovému zdokonalování a k rozvoji zobrazování formy postav (jejich pohybu a diferencovanosti), ale i ke zdokonalování výtvarného zpracování materiálu. Proto modelujeme dostatečně velké postavy, na kterých můžeme spíše postřehnout nedostatky formy, proporcí, detailů, charakteristiky apod. Při tvarování z kusu hlíny vytahováním a přenášením materiálu prsty dbáme rovněž na správnou technologii pevného spojování částí do celků( konstruktivní postup – pevně přitlačit dostatečně vlhkou hlínu, zahladit spoje). Pevné spojování je nutné zejména tehdy, chceme-li usušené práce uložit nebo vypalovat, což se týká i reliéfu. Přestože se ve většině knih o keramice pro děti dočteme, že je vhodné pro lepení užití „šlikru“- hlína dopředu namočená, rozdělaná na kašičku, nejsem zastáncem tohoto postupu. Jsou určité druhy výrobků, jako např. miniatury a ozdoby, u kterých je toto lepení naopak vhodné. Jde-li o modelování ostatní, nejsem zastáncem šlikru. Z dlouholeté praxe s keramickými výrobky a jejich pálením, vím, že jsou tyto lepeniny velmi křehké a rychle se rozbíjejí. Poté přichází na řadu sekundové lepidlo a je s tím spousta práce navíc. Dynamika nebo statika vymodelovaných figur projikuje momentální stav klienta nebo jeho typický postoj. Lze však modelovat i podle předlohy obr.č.22- ker..

Při modelování postavy je důležitá vlastnost hlíny, plasticita, díky které můžeme s výrobkem dobře manipulovat. Práce s postavou se tak může podobat hře s panenkou. Zvedání rukou, hlazení postavy jině, spojování v úchop, cokoli vás napadne. Skrze tuto hru může dítě pochopit princip pohybu, objem postav, proporčnost, držení těla, odlišnost muže a ženy, pohyb jako takový. S těmito prvky jsem často pracovala a snažila se dětem poskytnout vnímání 3D jako prostředku pro vnímání jich samotných. Hry samozřejmě doprovázel verbální projev, kdy jsme touto animací vymýšleli příběhy a situace, které měly pro nás všechny velký význam. Většinu těchto postav, ať už to byly děti sami, nebo pohádkové postavy, kamarádi, si braly domů a těšily se z nich. Jak jsem již uvedla, bohužel nemám fotodokumentaci, ale něco přeci. V době individuální práce s K. a s V. jsem vyzkoušela podobnou techniku modelování postavy. Využila jsem k tomu však ne hlínu, ale listové těsto.

## LISTOVÉ TĚSTO – POSTAVA

Obrazová příloha ker. Obr.č.26- K. modelovala svou učitelku třídní a V. svého bratra. Tato technika je co se týče modelování stejná jako při práci s hlinou. Rozdíly vidím v plošném modelování postavy, neboť list. těsto opravdu nemá vlastnosti hlín (figuru nepostavíte). Ale jinak je to materiál vhodný i pro tvorbu rodičů s dětmi doma, kteří se jen tak snadno k hlíně nedostanou. Ingredience: listové těsto, mouka, jahody, rozinky, oříšky, čokoláda, tvaroh-cokoli Vás napadne + vymazaný vysypaný plech na pečení . Nechte dítě pracovat samostatně, pomáhejte mu jen verbálně. Za úkol si měli dopředu rozmyslet, koho budou modelovat a následně péct. Tuto techniku jsem použila u obou dětí, K. i V. (budu psát jako „ono“, neboť postup se nikterak nelišil). Nejprve jsme na desku stolu vysypali hladkou mouku, kde si dítě samostatně rozdělilo hmotu na více částí. Začalo trupem s hlavou z jednoho kusu, končetiny dolepilo a až následně se věnovalo detailům. Prsty u nohou i rukou dělaly oběma potíže, takže jsme jim věnovali zvýšenou pozornost. Po dokončení celé postavy dítě dostalo nůž a tím postupně rozřezalo trup i končetiny. Prsty vytvořilo prostor, jakoby vnitřek trupu, do kterého jsme postupně vkládali vnitřní orgány. Srdce jako jahodu, plíce 2 mandle či meruňky, ledviny-rozinky atd... O všech orgánech a jejich funkcích jsme si povídali. Nakonec jsme přidali střeva- nakrájená a nastrouhaná jablka, posypaná čokoládou jakožto obsah střev, a nakonec tvaroh místo krve (lze zalít šťávou z jahod). To celé (s pomocí) mělo dítě zavřít, jakoby zašít a stejně se tak postupovalo u končetin. Poté jsme celou postavu společně přenesli na plech. Jako oči posloužily rozinky, vlasy tvaroh a šup s tím do trouby. Doba pečení je kolem 30minut.

Zajímavým momentem je přeměna bílé hmoty na hnědou, odkazující k análnímu stadiu. Dále pak pojídání výrobku, které je spojeno a orálním stadiem. V interpretacích u obou dětí jsem se zabývala touto problematikou, objevující se výtvarně v jejich produkci.

## MODELOVÁNÍ NÁDOBY

Vzhledem k problémům týkajících se zobrazení figur ve výtvarné podobě jsem volila modelování nádoby, neboť nádoba a její zrod je činnost arteterapeuticky velmi cenná. Je to činnost vhodná pro děti i pro dospělé klienty. Nádoby můžeme vytvořit pomocí tvarování, z válečků, kuliček, plátů nebo točením na hrnčířském kruhu, který jsme bohužel neměli k dispozici. Většinou vytváříme nádobu kruhovitou, která je vlastně mandalou, mající svůj střed. Hledání a nacházení středu má velkou terapeutickou hodnotu. Je vhodné pro různou klientelu, mezi níž patří i retardace. Nádoba je ženský princip. Náplň nádoby je zase princip mužský. Ve vytváření funkční nádoby, která dostane i svůj obsah, se klient konfrontuje se svou



smyslovostí i sexualitou, se svým ženským i mužským archetypem. Nejen pro nevidomé je vytváření nádoby šancí učit se pojmy jako uvnitř, venku, hranatý či oblý, mělký, hluboký.

Nádoby budujeme, stavíme, slepujeme je prostřednictvím válečků či pruhů, plátů, které přichytíme ke dnu. Dno nádoby musí být vždy silnější, než stěny. Můžeme však začínat i jinak. V ruce umačkáme kouli, do níž uděláme jamku, a tu vložением obou palců otáčíme na podložce, až vytvoříme nádobu. Tyto i jiné nádoby (lití do sádrových forem), jsme s dětmi vytvářeli (V. viz. Obr.č. 21- ker.).

Často využívaným způsobem tvorby bylo vmačkávání hlíny do sádrových forem – viz.obr.č.24. Výhodou tohoto způsobu vytváření je, že tvar je již daný. Soustředěným přidáváním hlíny se dítě učí trpělivosti a dodržení tvaru, který si tímto způsobem uvědomuje. Musí dbát na ucelenost povrchu a dostatečnou sílu střepe (obr.č. 23).

Shrnu-li tvorbu K. a V., přestože by se o ní dalo psát rozsáhleji a podrobněji, práce obou dětí, převážně pak větších artefaktů byla pro ně srozumitelná, řešení technických, proporčních a estetických problémů přispěla k rozvoji intelektové stánky osobnosti a citu pro tvarovou vyváženost.

## **ZÁVĚR**

Práce s hlínou může přispět k rozvoji dovedností, představivosti, kreativity a narušování příliš ustálených až rigidních přístupů ve výtvarném projevu autora. Odkazuji na zmíněná fakta ze stránek 55 a dál.

## 5. Shrnutí a závěr

( Zhodnocení výsledků práce vzhledem k vytyčeným cílům.)

Jedním z mých cílů bylo motivovat děti k vlastní činnosti takové, která měla mít výtvarnou kvalitu úměrně k jejich možnostem, kultivovanému projevu. Tohoto cíle se mi podařilo dosáhnout, přestože si myslím, že u obou dětí by v dnešní době byl pozorovatelný situační návrat- regrese, která vzniká při delší pauze, kdy s nimi nikdo arteterapeuticky nepracuje. Toho se také týká závažný problém pravidelnosti setkávání. Arteterapeutická činnost s touto i jinou klientelou má být pravidelná a měla by se uskutečňovat alespoň jednou týdně, aby byla efektivní.

Dále mi šlo o techniky abreaktivní- o uvolnění dětí, ale i o techniky takové, které by podpořily integritu osobnosti a otevřely nám možnosti komunikace. Myslím, že po celou dobu mé práce s těmito dětmi jsem se o dosažení tohoto cíle snažila, vyvíjela se současně s dětmi a přicházela na stále nové techniky. Nejen, že jsou kombinované techniky vhodné pro tuto klientelu, práce s keramickou hlinou a jí podobnou, ale je důležité kombinovat tuto řízenou činnost (nebát se dětem pomoci i např. s vedením ruky) s činností abreaktivní. Co se týká uvolnění dětí, toho jsem dosahovala různými způsoby. Je vždy důležité navodit v hodině příjemnou atmosféru, mít trpělivost a nešetřit úsměvy a pochvalami.

Dbala jsem na to, aby každé dítě během kroužku mělo možnost se vyjádřit nejen výtvarně, ale i verbálně. To si myslím že probíhalo samovolně, přestože jsem musela dávat pozor na to, aby nebylo některému dítěti věnováno méně pozornosti. Ve větších skupinách je to problém častý a přestože se vedoucí či terapeut snaží kontaktovat všechny a dát jim prostor, stává se velmi často, že se na někoho zapomene. A to se stávalo i mě. Pro terapeutickou činnost jsem proto volila individuální přístup ke klientům (K. a V.). Jako jeden z prostředků jsem zvolila animaci. Nejenom, že jsme si povídali o hotových artefaktech, vžívali se do rolí vyobrazených objektů a povídali jejich jmény, ale zkoušeli jsme i v průběhu hrát hry související s daným tématem. Snažili jsme se aktivizovat osobnostní tvůrčí schopnosti i sociální vztahy mezi účastníky. Byla to oživující činnost, při níž se cesta k nehybným artefaktům proměňovala v dobrodružnou praktickou práci a to pomocí různých materiálů či předmětů vytvářejících dílčí výtvarné etudy, které svým principem, technologií nebo obsahovým zaměřením navazovaly na vytvořené sledované výtvarné dílo. S tím souvisí i další cíl spojený s koncentrací a rozvojem imaginace, kultivace estetického vnímání a cítění tak, jak je to u postižených jen možné. V již popsaných technikách, skrze které jsem se o dosažení těchto cílů snažila, se zmiňuji o postupech a snaze dosahování těchto cílů.

Nejen výtvarné techniky, ale i keramická hlína mi pomohla k prolomení bariér strachu, nahrazovala často verbální komunikaci, eliminovala agresivní chování, rozvíjela představivost, trojdimenzionální vnímání aj. Dosahovala jsem náplně hodin v duchu relaxace, pohody a uvolňování tenzí. U dětí s handicapem je velmi důležitý zážitek úspěšnosti, která eliminuje pocit méněcennosti, mobilizuje kreativitu, fantazii a poskytuje konfrontaci prožitků s jinými postiženými. Tyto všechny zážitky jsem dětem poskytovala.

Každý člověk má své schopnosti, své příležitosti a své překážky.

## 6. Seznam použité literatury

- J. Šicková-Fabrici – Základy arteterapie, Portál, Praha 2002.
- J. Uždil – Mezi uměním a výchovou, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1988.
- J. Uždil – Čáry, klikyháky, paňáci a auta, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1980.
- M. Vágnerová – Psychologie pro pomáhající profese, Portál, Praha 1999.
- M. Vágnerová – Psychologie problémového dítěte školního věku, Univerzita Karlova, Praha 1997, Karolinum 2001.
- M. Vágnerová – Úvod do psychologie, Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, Praha 2003.
- M. Vágnerová, Z. Hajd-Mousová, S. Štech, Psychologie handicapu, Univerzita Karlova v Praze, Karolinum, Praha 2001.
- C. Caseová – Dallenová – Arteterapie s dětmi, Portál, Praha 1995.
- Selma H. Fraibergová – Magické roky, Triton, 2002.
- V. Chodura – Psychiatrie, České Budějovice 1999.
- I. Švarcová - Mentální retardace, Portál, Praha 2003.
- Říčan, Krejčířová a kol. – Dětská klinická psychologie
- J. Langmeier, K. Balcar, J. Špitz – Dětská psychoterapie, Portál, Praha 2000.
- A. Macko, O. Nevřelová – Výtvarná výchova, Státní pedagogické nakladatelství, Praha 1987.
- M. Hladílek – Rodina + postižené dítě, skripta.
- M. Vítková – Speciální pedagogika v raném a předškolním věku se zřetelem na rozvoj výtvarných aktivit, Avicenum, 1986.
- R. Davido – Kresba jako nástroj poznání dítěte, Portál, Praha 2001.
- A. Train - Nejčastější poruchy chování dětí, Portál, Praha 2001.
- J. Jankovský – Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením, Praha 2001.
- J. Jankovský – Etika pro pomáhající profese, Triton, Praha 2004.
- Z. Matějček – Rodiče a děti, Avicenum, 1986.
- L. Ludíková, CSc. A kol. – Kombinované vady, Olomouc 2005.
- M. Kyzour – O krizových jevech v dětské kresbě a malbě.
- E. Perout – Arteterapie, časopis České arteterapeutické asociace, 8/2005.

## OBRAZOVÁ PŘÍLOHA

KÁŤA



K – obr.č.1

**Nemocnice** – kombinovaná technika  
Vodové barvy a lepení barevných papírů



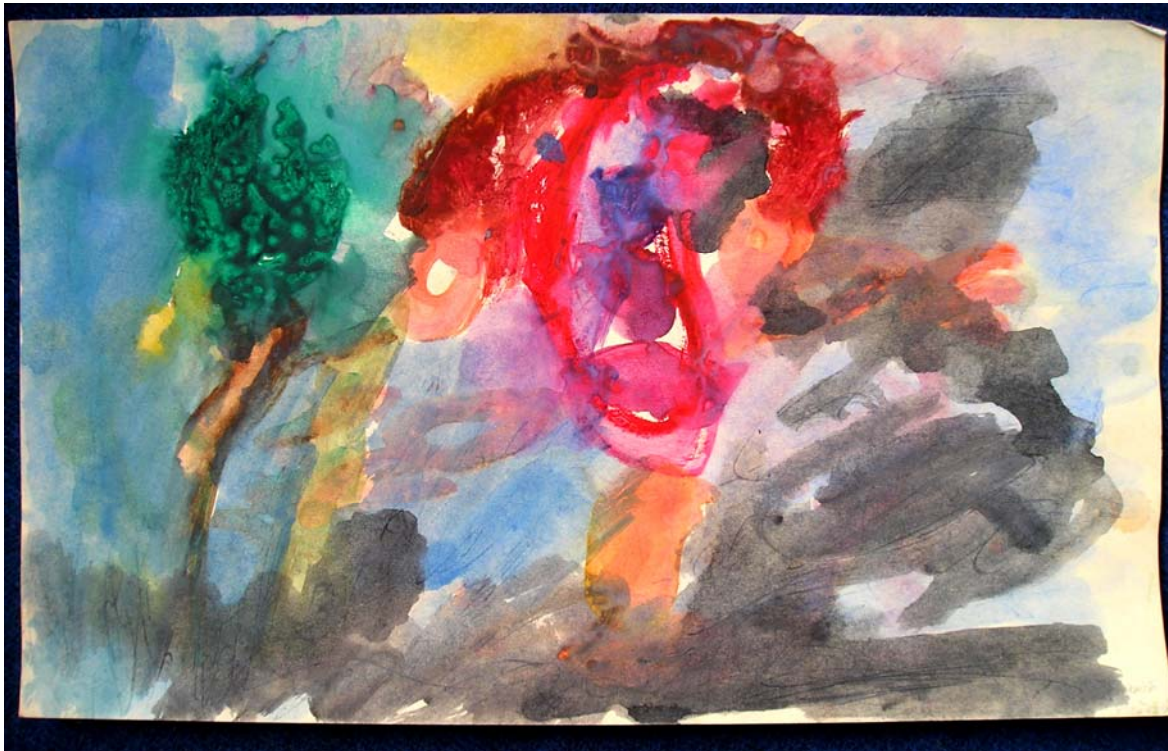
K – obr.č.2

**Já** – propiska  
Kresba



K – obr.č.3

**Moje rodina 1** – pastelky  
Kresba



K – obr.č.4

**Podzim** – temperové barvy  
Malba



K – obr.č.5

**Hra s barvami** – vodové barvy a tuš  
Malba



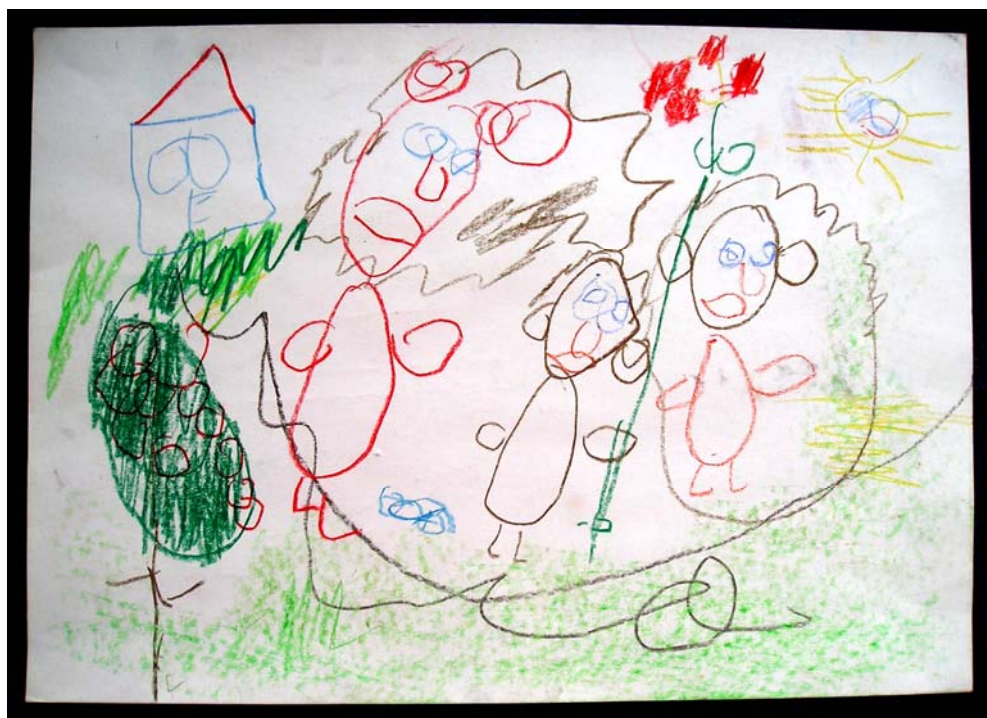
K – obr.č.6

**Ptáci** – vodové barvy, tuš, rámeček  
Kombinovaná technika



K – obr.č.7

**Moře** – prstové barvy, molitan  
ztracená umělohmotná ryba  
Kombinovaná technika



K – obr.č.8

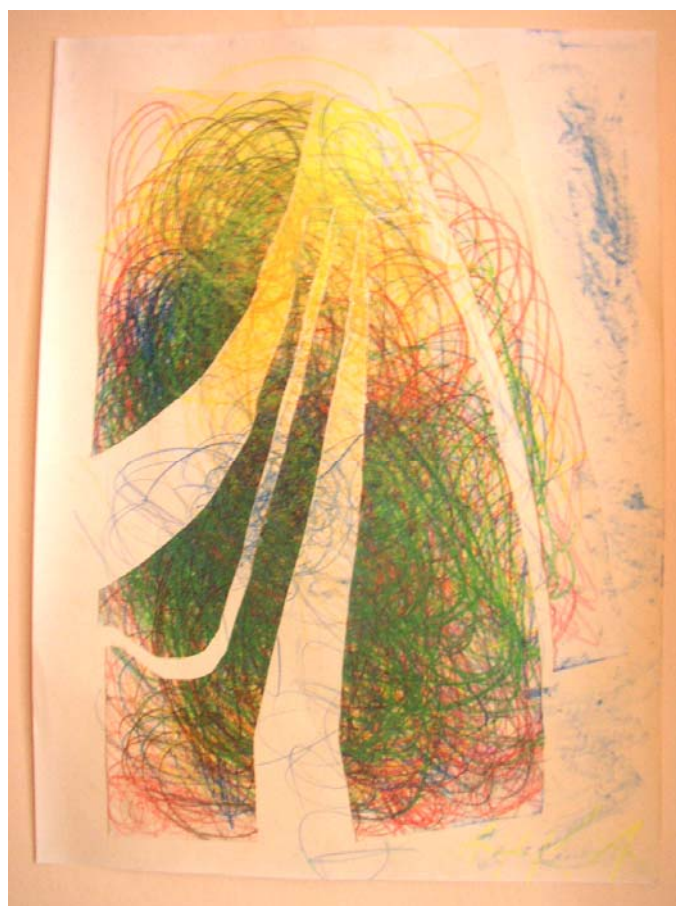
**Moje rodina 2** – pastelky  
Kresba





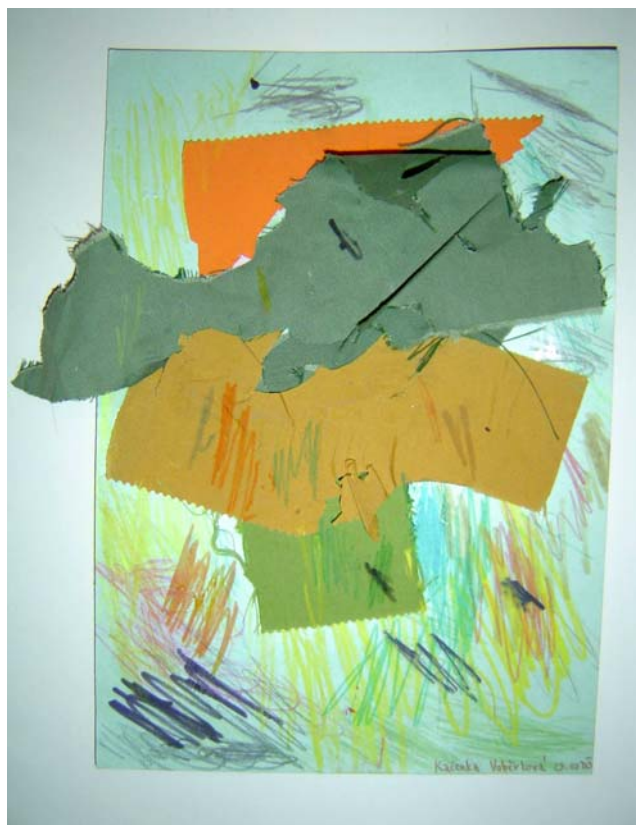
K – obr.č.9

**Moje rodina 3 – fix**  
Kresba



K – obr.č.10

**Bez názvu – mastné křídly**  
Koláž



K – obr.č.11

**Volné téma** – fixy, pastelky, textilie  
Kombinovaná technika



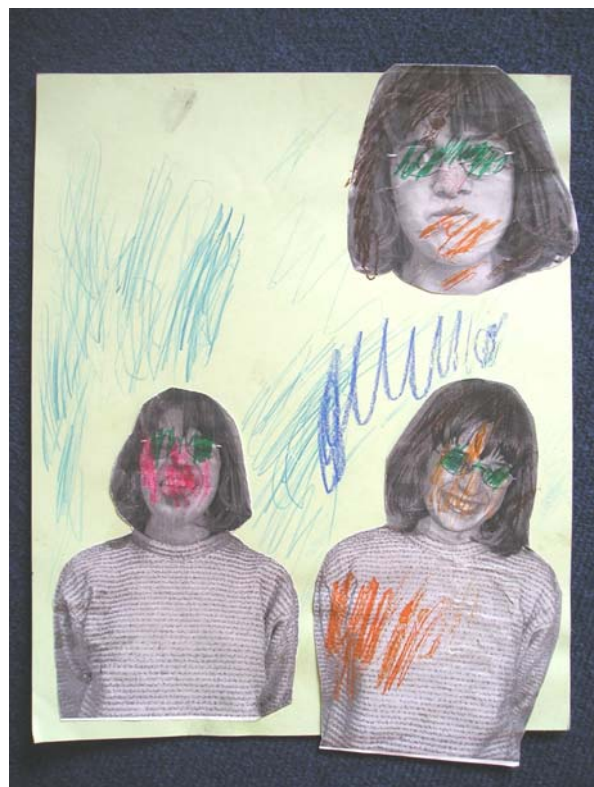
K – obr.č.12

**Strom** – uhel, rudka  
Grafika



K – obr.č.13

**Portrét – Fanda** – pastelky  
Kresba



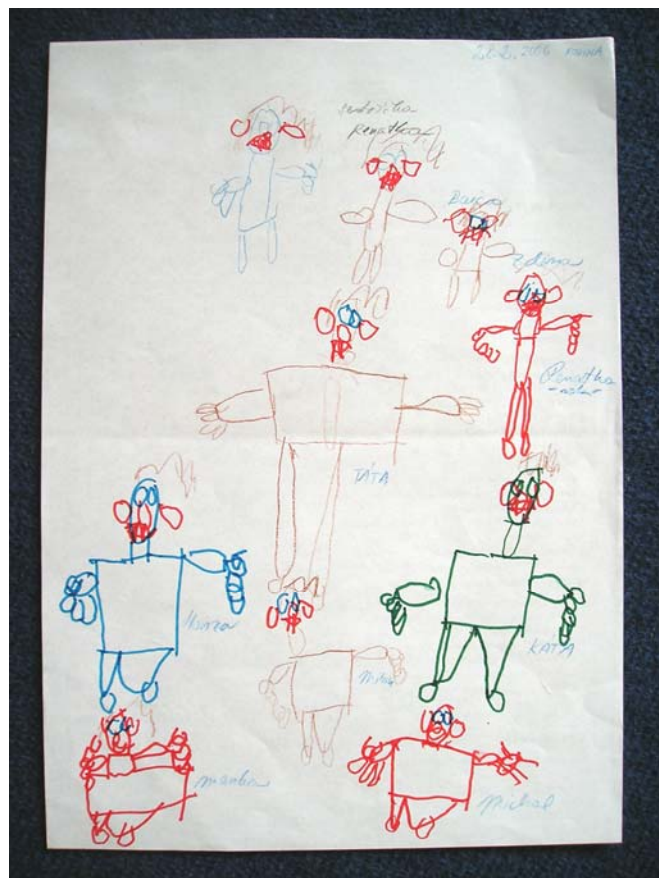
K – obr.č.14

**Autoportrét** – fotografie, pastelky, voskovky  
Kombinovaná technika



K – obr.č.15

**List** – vodové barvy, rudka  
Grafika



K – obr.č.16

**Moje rodina 4** – fixy, pastelky  
Kresba



K – obr.č.17

**Ruce** – pastelky  
kresba



K – obr.č.18

**Květiny** – pastelky, fixy  
Kresba



K – obr.č.19

**Já, sestra a klaun** – mastné pastelky, vodové barvy  
Kresba, malba



K – obr.č.20

**Úraz paní učitelky** – pastelky, fixy, křída, barevné papíry  
Kombinovaná technika

# VOJTA



V – obr.č.1

**Venku** – tužka, pastelka  
Kresba



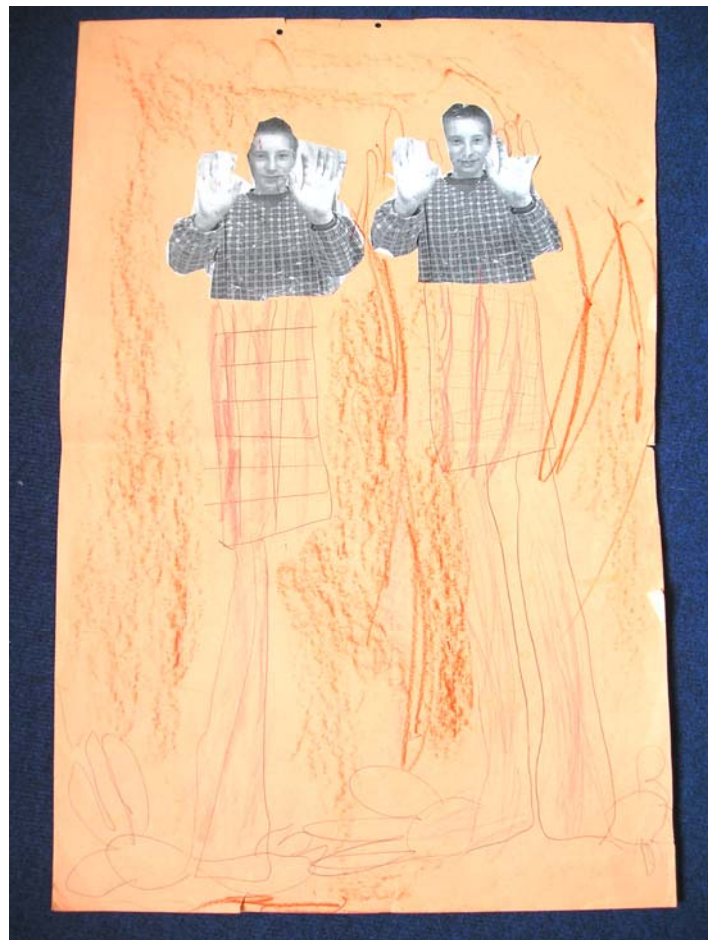
V – obr.č.2

**Bez názvu** – pastelky  
Kresba



V – obr.č.3

**Špagety** – mastné pastelky(špalky)  
Abreaktivní technika



V – obr.č.4

**Autoportrét** – fotografie, tužka, voskovky





V – obr.č.4

**Autoportrét** – fotografie, tužka, voskovky, fixy  
Kombinovaná technika



V – obr.č.5

**Guláš** – textilie, fixy, voskovky, lepíky  
Koláž



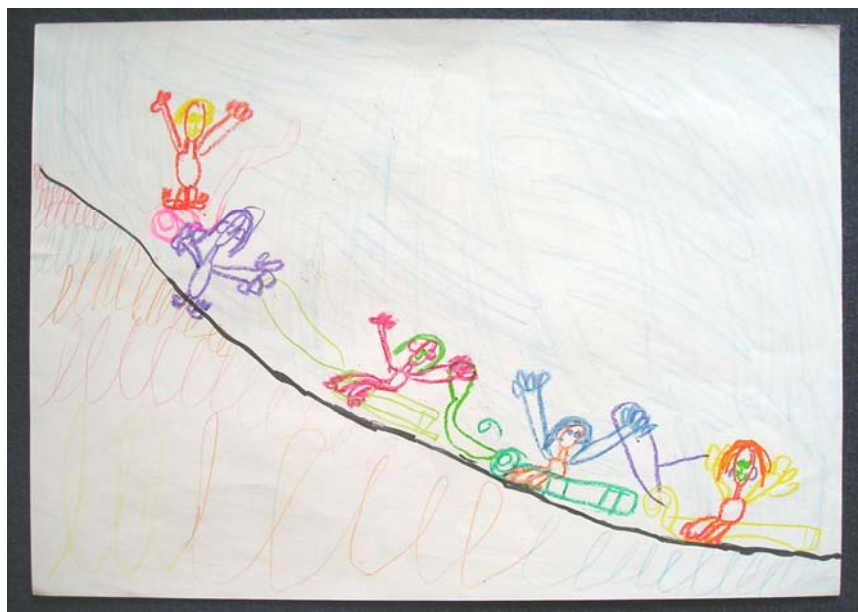
V – obr.č.6

**Kytky** – voskovky, vodové barvy  
Kombinovaná technika



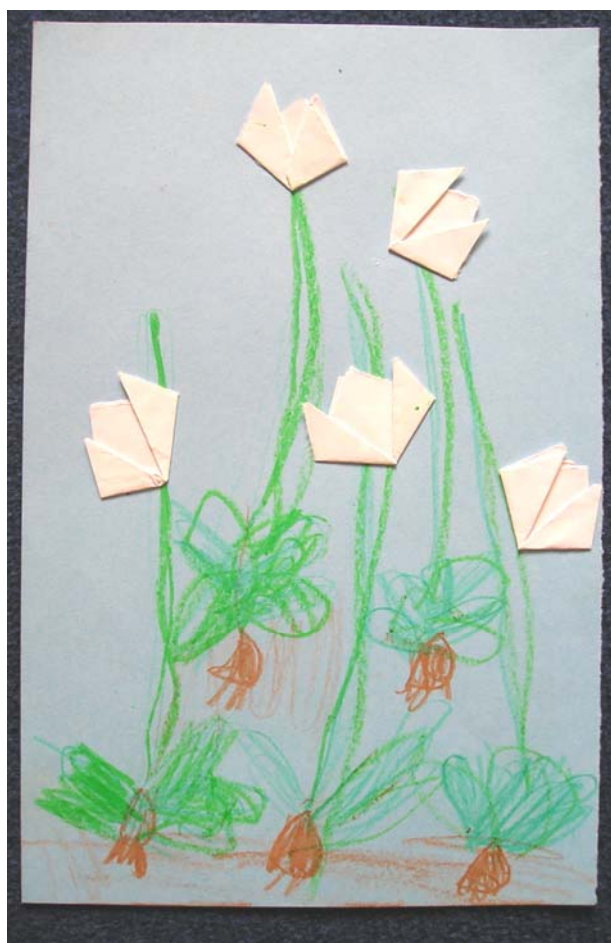
V – obr.č.7

**Vánoce** – tempery  
Malba



V – obr.č.8

**Sáňkování** – voskovky, tuš, pastelky  
Kresba



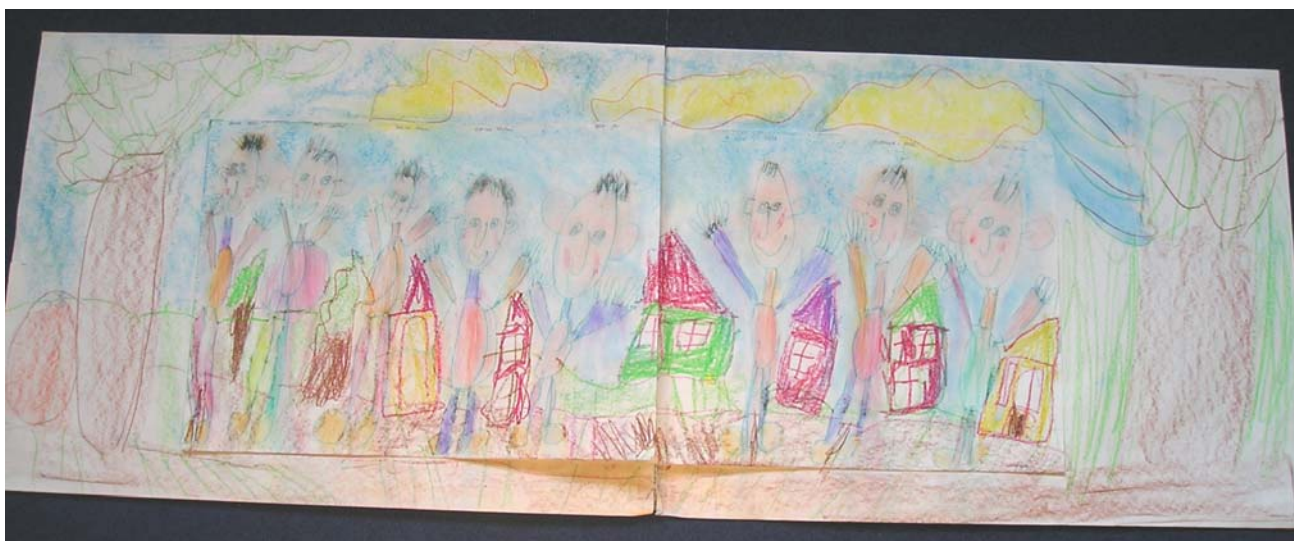
V – obr.č.9

**Jarní kvítí** – barevné papíry, voskovky  
Kombinovaná technika



V – obr.č.10

**Ovoce** – prstové a vodové barvy, pastelky  
Koláž



V – obr.č.11

**Naše velká rodina** – fixy, křidy, voskové barvy  
Kombinovaná technika + dolepování



V – obr.č.12

**Ptáčci** – listí, kulaté výstřížky, lepidlo  
Koláž



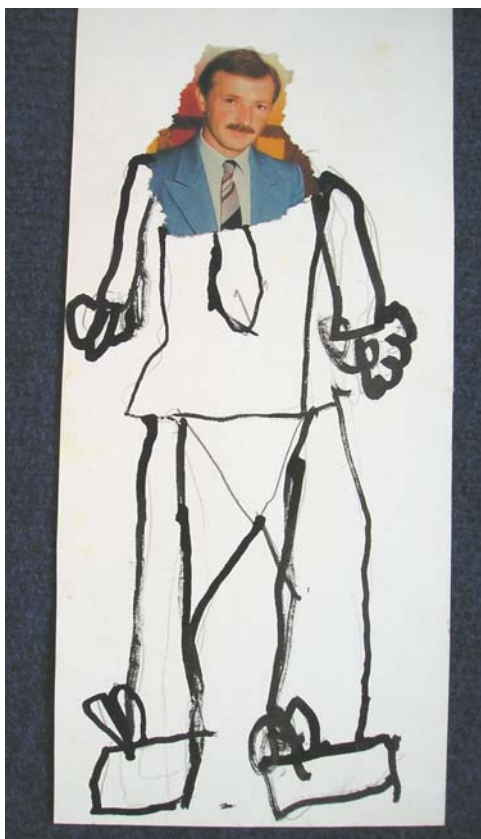
V – obr.č.13

**Policajt** – tužka, voskovka  
Kresba



V – obr.č.14

**Anička** – pastelky, voskovky, fixy  
Kresba podle ilustrace



V - obr.č.15

**Karel** – výtržek z časopisu, tuš, tužka  
Dokreslovaná koláž



V – obr.č.16

**Na výletě** – nastrouhané voskovky, žehlička,  
fixy, uhle, vodové barvy, přírodniny  
Kombinovaná technika - asambláž



V – obr.č.17

**Na nádraží** – textilie, fixy, voskové a vodové barvy, přírodní materiál  
Kombinovaná technika

## KERAMIKA



Obr.č.18

### V - Glazování postavy



Obr.č.19

### V – výrobky z krabice s kaktusy





Obr.č.20

K – váza a hrnek – válečky – šamotová hlína



Obr.č.21

K – džbáněčky – lití na sádrou formu



Obr.č.22

V - **Panenka** – modelování podle předlohy



Obr.č. 23

K – **glazovaná miska** – mačkání hlíny do sádrové formy



Obr.č. 24

K – názorná ukázka - červenice



Obr.č. 25

V - listové těsto - **Bratr**



Obr.č.26

K – listové těsto -  
**Paní učitelka**

