

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Možnosti využití arteterapeutických metod a technik u dětí s poruchou
autistického spektra

Possibilities of using art therapy methods and techniques for children with
autism spectrum disorders

Lucie Kolátorová

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Pavlína Šumníková, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Možnosti využití arteterapeutických metod a technik u dětí s poruchou autistického spektra potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze, 6. prosince 2018

.....

Lucie Kolátorová

Ráda bych poděkovala PhDr. Mgr. Pavlíně Šumníkové, Ph.D. za odborné vedení, pomoc a cenné rady, které mi v průběhu zpracování práce poskytla.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá možnostmi využití technik z oblasti arteterapie při výuce žáků s poruchou autistického spektra. První část práce se věnuje teoretickým poznatkům, které se týkají arteterapie jako takové – obecnými principy, metodami a technikami, které lze při arteterapii využívat. Dále je v práci představena problematika poruchy autistického spektra v kontextu arteterapeutické práce – uvedeny jsou problematické oblasti spojené s PAS, na něž arteterapeutická intervence nejčastěji cílí a které se snaží příznivě ovlivnit. Shrnutí jsou závěry a doporučení dřívějších výzkumů na toto téma. Na teoretické poznatky navazuje případová studie popisující průběh zařazování vybraných arteterapeutických technik do výuky při práci se žákyní s poruchou autistického spektra na střední škole zaměřené na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem práce bylo zjistit, zda může být užití arteterapeutických prvků při výuce přínosné. To se potvrdilo, nejvýraznější dopad byl zaznamenán v oblasti snižování míry stresu a v komunikační rovině.

KLÍČOVÁ SLOVA

Arteterapie, arteterapeutické techniky, porucha autistického spektra, speciální vzdělávací potřeby

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with the possibilities of using art therapy techniques in the teaching process of pupils with autism spectrum disorders. The first part deals with the theoretical knowledge about art therapy field - general principles, methods and techniques that can be used in art therapy. In addition, the problem of autism spectrum disorder in the context of art therapy work is presented - the problematic areas associated with the ASD, to which art therapy interventions are most often targeted and which they try to influence positively, are specified. The conclusions and recommendations of earlier research on this subject are summarized. The theoretical background is followed by a case study describing the course of incorporation of some art therapy techniques into teaching when working with pupil with autism spectrum disorder in high school focused on the education of pupils with special educational needs. The aim of this work was to find out whether the use of art therapy techniques in teaching process can be beneficial. This was confirmed, the most striking impact was noted in the field of stress reduction and communication.

KEYWORDS

Art therapy, art therapy techniques, autism spectrum disorder, special educational needs

Obsah

Úvod	7
1. Arteterapie	8
1.1 Vymezení arteterapie	8
1.2 Formy arteterapie	9
1.2.1 Individuální arteterapie	9
1.2.2 Skupinová arteterapie	9
1.3 Metody a techniky arteterapie	10
1.3.1 Imaginace	10
1.3.2 Animace	11
1.3.3 Koncentrace	11
1.3.4 Restrukturalizace	11
1.3.5 Transformace	12
1.3.6 Rekonstrukce	12
2 Problematika poruchy autistického spektra v kontextu arteterapeutické intervence... 12	
2.1 Triáda autistického postižení	12
2.1.1 Problémy v komunikaci	13
2.1.2 Problémy v sociálních vztazích	14
2.1.3 Problémy s představivostí	15
2.2 Arteterapie u dětí s poruchou autistického spektra	15
2.2.1 Úloha arteterapeuta	18
3 Případová studie	21
3.1 Metodologie	21
3.2 Osobní anamnéza	21
3.3 Zařazení arteterapeutických technik do výuky	25

3.3.1	Témata a techniky.....	27
4	Závěr.....	39
5	Doporučení pro speciálně- pedagogickou teorii a praxi.....	42
6	Seznam použitých informačních zdrojů	42

Úvod

V bakalářské práci se zabývám možnostmi realizace prvků arteterapie při práci se žákyní s poruchou autistického spektra ve výuce na střední škole, která je zaměřena na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Cílem zařazení arteterapeutických technik je napomoci žákyni v oblasti rozvoje sebeuvědomění a sebereflexe, sociálních kompetencí a komunikace a především předcházení a snižování intenzity problematičného chování.

Již několik let pracuji na střední škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jako učitelka předmětů zabývajících se košíkářstvím, pro které je důležité umělecké zpracování a které do určité míry souvisí s výtvarnými technikami. Nedávno mou pozornost zaujala arteterapie, jakožto možnost využití výtvarných technik při pomoci lidem, v terapii. Proto jsem se rozhodla ve své bakalářské práci věnovat právě arteterapii. Původně jsem se chtěla zabývat možnostmi realizace technik u dětí předškolního věku, jak je uvedeno v zadání mé práce. Shodou okolností jsem se však v loňském školním roce stala vyučující ve třídě, kterou navštěvuje Šárka, žákyně s poruchou autistického spektra. Právě tato její diagnóza způsobuje problematičké afektivní chování, které narušuje výuku. Mimo to vykazuje žákyně patrné deficity v dalších oblastech jako je například komunikace, schopnost sebereflexe a sebeuvědomění a v neposlední řadě také sebevědomí. Proto jsem se na základě konzultace s vedoucí mé práce rozhodla, že arteterapeutické techniky zkusím zařadit do vlastní výuky za účelem zmírnění problematičného chování žákyně a harmonizace výuky, ale také zlepšení v dalších oblastech, a tento proces popíšu v bakalářské práci.

Při realizaci arteterapeutických technik jsem vycházela především z české odborné literatury zabývající se arteterapií jako takovou, jejím postavení ve speciálně-pedagogické praxi, metodami a technikami, které nabízí. Teoretické poznatky jsem dále čerpala ze zahraničních odborných článků, přibližujících a shrnujících různé obsáhlejší i úzce zaměřené případové studie týkající se přímo problematiky arteterapie u osob s poruchou autistického spektra.

Na shrnutí teoretických poznatků souvisejících s tématem navazuje případová studie dokumentující realizaci vybraných technik s ohledem na stanovené cíle. Hlavním cílem

práce je zjistit, zda může mít zařazení arteterapeutických prvků do výuky pozitivní vliv na člověka s poruchou autistického spektra a na vyučovací proces jako takový.

1. Arteterapie

1.1 Vymezení arteterapie

Hlavním zájmem speciální pedagogiky je podle Müllera (2005) zejména edukačně zaměřená enkulturace osob, u nichž dochází z různých důvodů, ať už organického poškození organismu nebo významných kulturních a sociálně-adaptačních odlišností, k znevýhodnění ve společenském životě. Při procesu začleňování těchto osob do společnosti jsou pak mimo jiné využívány terapeutické přístupy. Ty lze vymezit jako způsoby odborného a cíleného jednání zaměřeného na odstraňování či zmírňování potíží, docílení pozitivní změny – zejména v chování a prožívání. Za hlavní společný zdroj jednotlivých terapií využívaných ve speciální pedagogice lze označit psychoterapii, kterou je možné vymezit jako záměrné a odborné použití psychologických metod s cílem napomáhat lidem měnit jejich chování, myšlení, emoční nastavení a dokonce i osobnostní strukturu takovým způsobem, aby bylo dosaženo společenské i individuální přijatelnosti (Müller 2005).

Specifickou kategorií speciálně-pedagogických terapií, která má v rámci speciální pedagogiky významné postavení jsou terapie expresivní (nebo také arteterapie v širším slova smyslu). Vycházejí a jsou postavené na umělecké expresi, čímž je myšleno vyjádření vnitřních a v některých případech také potlačených pocitů a vztahů k lidem prostřednictvím uměleckého média. Expresie je zvláštní typ lidské aktivity navázaný na komunikaci, v rámci které člověk spontánně vyjadřuje své vnitřní psychické stavy, dojmy, pocity, nálady a související zkušenosti či poznatky. Arteterapie (v užším slova smyslu) je pak jednou z nejvíce rozšířených expresivních terapií (Müller 2014).

Ačkoliv se definice pojmu arteterapie u jednotlivých autorů zabývajících se touto problematikou do určité míry liší, lze ji popsat jako využití prostředků výtvarného umění (výtvarných médií) k uvědomění a vyjádření vlastních pocitů (srov. Šicková- Fabrici 2002, Müller 2014). Šicková- Fabrici (2002) definuje arteterapii jakožto užité, aplikované umění, které je uplatňováno při dosahování pomoci postiženým a narušeným jedincům,

případně celé skupině. Arteterapie může dle Landischové (2007) dodat psychoterapeutickému procesu či pedagogickému působení nový rozměr, jelikož během výtvarného tvoření dochází u klienta k mimovolnému prolínání vědomých a nevědomých pocitů klienta. Jak uvádí Kulka (2008), může u klientů dojít prostřednictvím výtvarného projevu k uvolnění a odreagování od nepříjemných a zatěžujících myšlenek.

Rozlišujeme arteterapii receptivní a produktivní. Receptivní arteterapie znamená vnímání určitého uměleckého díla, které bylo vybráno záměrně. Cílem tohoto druhu arteterapie je následná sebereflexe. Patří sem např. návštěvy muzeí a galerií. U arteterapie produktivní jde o použití konkrétních tvůrčích činností jako je malba, modelování, kresba (případně intermediálních aktivit) při terapeutické práci s jednotlivcem či skupinou (Šicková-Fabrici 2002).

1.2 Formy arteterapie

Arteterapie je aplikována dvěma různými formami, individuální a skupinovou terapií.

1.2.1 Individuální arteterapie

V rámci individuální terapie se terapeut věnuje výhradně jednomu klientovi, navazují spolu úzký kontakt a intenzivní spolupráci, která často vede k silnému emocionálnímu zážitku setkání s člověkem, který má pro klienta pochopení (Pogády 1993 in Šicková- Fabrici 2002). Tato forma terapie je vhodná pro klienty s většími problémy, které vyžadují plnou pozornost terapeuta, případně pro klienty, jejichž působení ve skupině by bylo rušivé nebo mohlo vyvolávat negativní následky (Hornáková 1999 in Šicková- Fabrici 2002).

1.2.2 Skupinová arteterapie

Terapeutická práce probíhá ve skupině (můžeme sem zařadit i terapii rodinnou či partnerskou) a má značný sociální a integrační náboj, což umožňuje interakce většího počtu lidí (někdy i s rozmanitými problémy) a možnost zařadit cvičení a techniky které jsou dynamičtější a zajímavější. Vzniká tak originální mikrosvět, ze kterého mohou klienti přenést své zkušenosti do prostředí běžného života (Hornáková 1999 in Šicková- Fabrici 2002). Při práci ve skupině navíc vzniká specifický jev napomáhající terapeutickému procesu - je jím skupinová dynamika (Potměšilová 2012).

1.3 Metody a techniky arteterapie

V rámci arteterapie se podle Šickové – Fabrici (2002) setkáváme se šesti základními metodami, neboli soubory postupů a kroků vedoucích k určitému cíli. Jedná se o: imaginaci, animaci, koncentraci, restrukturalizaci, transformaci a rekonstrukci. Technikou se pak rozumí konkrétní postup, způsob nebo úkol, který terapeut při práci s klientem volí. Výběr určité techniky vždy závisí na cíli práce, na potřebě klienta.

1.3.1 Imaginace

Imaginace nebo také fantazie, představivost je spjata s vnitřním světem člověka, umožňuje kontakt mezi světem hmotným a světem duchovním. Díky imaginaci je možné se dostat k některým minulým situacím či problémům v životě klienta, jeho obavám a touhám a zpřítomnit je ve výtvarném artefaktu. Tato metoda zároveň umožňuje nahlížet skutečnosti z jiného úhlu pohled a nabízí tak možnost sebereflexe a změny postoje (Müller 2014). Carl G. Jung přišel podle Šickové- Fabrici (2002) v rámci psychoterapie s metodou aktivní imaginace, při které klient v bdělém stavu, se zavřenýma očima za pomoci arteterapeuta aktivuje hlubinné vrstvy psychiky. Vnitřní obrazy ožívají a jsou artikulovány do výtvarné podoby.

Imaginace napomáhá lepšímu sebepochopení, uvolnění emocí a vyjasnění postojů jak k vlastní osobě tak k druhým. Má také značný diagnostický potenciál - hodnocení obrazů, tvarů a použitých barev (Šicková- Fabrici 2002).

Řízená imaginace, někdy také nazývaná vizualizací, mívá často podobný, specifický průběh. Klienti bývají terapeutem vedeni k uvolnění až relaxaci, následně jim je navozena určitá situace, do které se mají ve svých představách vžít a tyto představy rozvíjet (zaměřovat se určité aspekty, detaily). Po určité době soustředění své představy vyobrazují ve výtvarném produktu. Následně vede terapeut s klienty rozhovor nad vzniklým dílem, doptává se také na různé informace, které artefakt neobsahuje. Nejčastěji užívaná témata a motivy jsou např. strom, dům, čtyři živly a podobné (Müller 2014).

1.3.2 Animace

Metoda animace je metodou rozhovoru ve třetí osobě, kdy se klient či terapeut identifikují s vyobrazeným objektem či postavou a promlouvají jejích jménem. Tato metoda se užívá především u osob úzkostných, nejistých, osamělých. Informace o sobě jsou klienty podávány nepřímo a tudíž snadněji a bez zábran (Šicková- Fabrici 2002). Animaci lze využít také před vlastním zahájením terapie, kdy se klient a terapeut ještě neznají a není navázána důvěra. Komunikace tak může probíhat například přes hračku či jiný předmět. Tato metoda je využívána pro navázání kontaktu s dětmi s emočními problémy, s týranými a zneužívanými nebo také dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, mezi které patří i děti s poruchou autistického spektra (Müller 2014).

1.3.3 Koncentrace

Prostřednictvím metody koncentrace dochází ke zklidnění a vytvoření příležitosti k uspořádání vlastních myšlenek a pocitů. Nejčastějším prostředkem bývá vytváření mandal (Müller 2014). Význam slova mandala v sanskrtu je svatý kruh – střed, středobod. Carl G. Jung (in Šicková- Fabrici 2002) považuje mandalu za tušení středu vlastní osobnosti, jako jakýsi středový bod suše, ke kterému se vše vztahuje, podle kterého je vše uspořádáno. Šicková- Fabrici (2002) užívá tuto metodu ve své praxi tak, že klienty nechá vytvářet spontánní čmáranice bez jakékoliv bližší specifikace zadání a v rámci tohoto psychomotorického základu určí jistý výsek, který bude po zvětšení úpravě rozměrů a vybarvení tvořit mandalu. Ve vzniklých mandalách pak hledá různé asociace a interpretuje je na základě barevné symboliky, barevných kombinací a v neposlední řadě také tvarů, které asociují. Mandaly mohou obsahovat osobní projekce, projekce momentálních stavů, ale také archetypy nevědomých tvarů a jejich symboliku.

1.3.4 Restrukturalizace

Tato metoda je užívána zejména ve chvílích, kdy je klient příliš ponořen do svého problému, není schopen jej nahlížet z jiného úhlu pohledu, vidět možnosti a tudíž jej ani není schopen vyřešit sám. Metoda restrukturalizace nabízí možnost původní obraz rozdělit, rozčlenit nebo dokonce i rozbít na drobné kousky a z nich následně sestavit obraz nový, jiný. Umožňuje tak klientovi vytvořit si jiný náhled na svůj problém, vidět jej v jiném kontextu. Ve výsledku tak může dojít k nalezení funkčního řešení problému, nebo alespoň

k jeho přijetí (Müller 2014). „*V každém detailu je celek. Každý jednotlivý fragment ve spojení ostatními elementy vytváří nová řešení, nové konstelace a kompozice.*“ (Šicková-Fabrice 2002: 130)

1.3.5 Transformace

Metoda transformace spočívá v převádění pocitů z vnímání jednoho druhu uměleckého díla do jiného druhu. Nejčastěji se využívá kombinace hudby a výtvarného vyjádření, například malba při poslechu hudby, při které je rozvíjena senzibilita člověka, jeho kreativita a fantazie, či transformace díla literárního na výtvarné (Šicková- Fabrice 2002).

1.3.6 Rekonstrukce

Metoda rekonstrukce má za úkol především rozvíjet fantazii a kreativitu klienta. Ten obdrží část určitého uměleckého artefaktu a je pobídnut v jeho doplnění, dokončení. Artefakt rekonstruuje na základě svých pocitů (Müller 2014). Nejčastěji užívanou technikou v rámci této metody je dokreslovaná koláž. Například dokreslování části obrázku lidské tváře nebo celé postavy do podoby, která klientům imponuje (Šicková-Fabrice 2002).

2 Problematika poruchy autistického spektra v kontextu arteterapeutické intervence

2.1 Triáda autistického postižení

Autismus není jednotným postižením, jde o skupinu persvazivních vývojových poruch, které bývají nazývány též autistickým spektrem, autistickým kontinuem či autistickou škálou. Ačkoliv jsou jednotlivé projevy uvnitř autistického spektra velmi rozmanité, je jádrem problému postižení v oblasti komunikace, sociálních vztahů a představitosti. Vzhledem k častému společnému výskytu nedostatků v těchto třech oblastech bývají nazývány triádou autistického postižení (Jelínková 2008).

Jsou přítomny abnormality mozku. Problematické je například udržení sluchového signálu, bývají proto preferovány vizuální podněty. Propojení mozkových center je slabé, ta pracují především izolovaně a také efektivněji než u intaktních osob, což umožňuje lidem s poruchou autistického spektra například vnímání detailů. Naopak jsou přítomny potíže při zpracovávání informací, zjevné jsou problémy v oblasti emocí a myšlení (Bazalová 2012).

Abnormální vývoj v oblasti komunikace, sociálního chování a představivosti přítomný u osob s poruchou autistického spektra není možné vysvětlit pouhou mentální retardací. Vývoj není jen opožděn, ale je odlišný. Postižení je kvalitativní, jedná se o odlišný typ kognitivních funkcí (Jelínková 2008). Zatímco intaktní děti prochází běžnými stadii vývoje relativně snadno, ve vývoji dítěte s autismem je patrna přítomnost dvou hlavních rysů: sensorické dysfunkce a narušené seberegulace. Jelikož sensorická dysfunkce postihuje sluchové, vizuální, vestibulární, taktilní a proprioceptivní oblasti u jednotlivých dětí s autismem v různém stupni, je heterogenita symptomů mezi autisty značná, smyslové profily jsou zcela unikátní (Durrani 2014).

S autismem se často pojí také další poruchy jako úzkost, deprese, porucha pozornosti, porucha motorické koordinace či dyspraxie (Baron-Cohen in Durrani 2014).

2.1.1 Problémy v komunikaci

Schopnost komunikovat patří k základním lidským dovednostem. Komunikace je procesem výměny informací mezi lidmi prostřednictvím symbolů, znaků či chování. Pokud je komunikace, tedy sdělování myšlenek a pocitů, narušena, pak je porozumění druhé osobě obtížné a dochází tak k nedorozuměním a v důsledku i problémům v chování. Komunikační problémy u dětí s autismem, jejich projevy i celková míra komunikačního deficitu jsou značně různorodé. Řeč nemusí být narušena, komplexní řečový vývoj však nese abnormality vždy (Thorová 2016).

Komunikační problémy se podle Jelínkové (2008) pojí se specifickým kognitivním stylem osob s poruchou autistického spektra. Odlišnosti charakterizuje zejména nedostatek reciprocit a neschopnost chápat symboly. Dítě s autismem nemá mechanismy pro

osvojování a spontánní učení struktury jazyka vrozené. Pro autistické dítě je složité pochopit, k čemu komunikace slouží, že prostřednictvím ní lidé mohou vyjadřovat své myšlenky, přání, souhlas či nesouhlas. Velkým problémem bývá též skutečnost, že sdělovaný význam nespočívá v použitých slovech, nýbrž vyplývá z kontextu celé věty, tedy občas říkáme něco zcela jiného, než myslíme - ironie, sarkasmus (Jelínková 2008).

V rámci nácviku komunikace je důležité se zaměřit nikoliv na množství naučených slov, ale schopnost jejich používání v různých prostředích – tedy generalizovat a naučit dítě používat slova funkčně (Jelínková 2008).

2.1.2 Problémy v sociálních vztazích

Sociální chování je u dětí pozorovatelné již od prvních týdnů i dnů života a stává se stále diferenciovanějším. Podobně jako u komunikace, je oblast sociálních vztahů u lidí s poruchou autistického spektra problematická v důsledku vrozených nedostatků. Porucha sociální interakce se svou hloubkou u jednotlivých dětí s autismem liší, lze však konstatovat, že sociální intelekt je v poměru k mentálním schopnostem člověka s PAS zpravidla v hlubokém deficitu (Thorová 2016).

Obtíže v sociální oblasti lze rozdělit do dvou skupin, jedna obsahuje aktivní sociální chování, druhá sociální porozumění. Pro oblast aktivního sociálního chování je pro osoby s poruchou autistického spektra typická omezená schopnost až neschopnost navazování vztahů s vrstevníky, bezkontaktnost, uzavřenost a samotářství. Oblast sociálního porozumění se vyznačuje nedostatky v sociální a emocionální empatii. Pro lidi s PAS je obtížné pochopit záměry, přání a city druhých osob (Adamus a kol. 2017). Sociální vztahy vykazují podle Jelínkové (2008) tak vysokou míru složitosti, že i děti s poruchou autistického spektra mající vyšší inteligenci a dobrou komunikační schopnost při společenském styku selhávají. Sociální vztahy jsou pro osoby s PAS ještě daleko složitější a obtížnější než komunikace jako taková, jejich význam není nikdy zcela přesný a jen velmi těžko se pro pochopení situací hledá určující klíč či detail, navíc se sociální prostředí neustále mění a to bere osobám s PAS šanci se na společenské situace předem připravit. Proto si vytvářejí vlastní strategie, uchylují se k rutinám a rituálům, které jim přinášejí alespoň určitou kontrolu nad složitým sociálním světem a to jim přináší útěchu (Jelínková

2008). Deficity v sociálních vztazích a sociálním porozumění mívají za následek projevy v oblasti nepřiměřeného chování doprovázeného nepřiměřenými reakcemi, úzkostí a pocitem chaosu (Hrdlička, Komárek in Adamus a kol. 2017).

I přes značné deficity a obtíže v sociální oblasti, mají lidé s autismem snahu se zapojit do společenského života, snaží se vytvářet sociální chování, avšak odlišnými a často velmi omezenými prostředky, vrozená schopnost sociálního porozumění jim chybí. Pro sociální jednání je nutná daleko větší flexibilita a dokonalejší schopnost abstraktního pohledu než nabízí lidem s autismem jejich nepružný kognitivní styl (Jelínková 2008).

2.1.3 Problémy s představivostí

Jak již bylo zmíněno, osoby s poruchou autistického spektra se vyznačují zvláštnostmi ve svém chování. Ty bývají podle Jelínkové (2008) často přisuzovány omezené představivosti, která má za následek rozvinutí zájmů pouze v úzkém měříku a vede k vytváření stereotypů a repetitivním a rituálním vzorům chování. U řady dětí se projevují motorické stereotypy, jedná se například o třepetání prsty před očima, plácání rukama, otáčení tělem, kývavé pohyby, chůzi po špičkách apod. U mluvících jedinců bývají patrné verbální stereotypy – opakování slov a zvuků, opakované kladení stejných otázek aj. Stereotypy u vysokofunkčních autistů bývají zaměřené na konkrétní oblast zájmů, sbírání faktů či předmětů. Mnozí jedinci s autismem si vytvoří velmi přísné rituály, které komplikují život a společenský styk. Změny v navyklém pořádku u nich často vedou k extrémním stresům a nejistotě, což se může projevit nevhodným chováním (Jelínková 2008).

2.2 Arteterapie u dětí s poruchou autistického spektra

Jak konstatuje Martin (2009), arteterapie je stále poměrně malým, nepříliš rozšířeným polem, profesionálních arteterapeutů je (i ve světovém měřítku) nemnoho a tím méně těch, kteří mají zkušenosti s prací s osobami s poruchou autistického spektra či se touto činností přímo zabývají. Např. v USA se podle tamní národní arteterapeutické asociace specializuje na práci s autisty přibližně 10 – 15% terapeutů (Van Lith 2017). Tato skutečnost přímo

souvisí se zmiňovaným nedostatkem odborných studií a výzkumných dat. Podle Martin (2009) je jednou z příčin fakt, že právě pro svou užitečnost při práci s klienty s PAS je vizuální a neverbální komunikace (tedy hlavní komponenty arteterapeutické práce) využívána i dalšími odborníky, kteří mají osoby s poruchou autistického spektra v péči. Jedná se podle ní o přirozené překrývání technik v rámci jednotlivých profesí, ať už terapeutických nebo zaměřených na vzdělávání. Tím je arteterapie jako takové ubírána jedinečnost (Martin 2009).

Arteterapie nabízí možnosti jak zacházet s lidmi s poruchou autistického spektra a nabízet jim podporu, jelikož při tomto druhu terapie je pozornost klientů zaměřena výhradně na proces vytváření uměleckého artefaktu, je nonverbální a konstantní. Arteterapeut dohlíží na tento proces, má možnost interpretovat výstupy a v průběhu tvorby na klienty terapeuticky působit. Pro děti s problémy v oblasti komunikace, které jsou charakteristické pro poruchu autistického spektra je právě tato možnost jak získávat nové dovednosti (Schweizer 2014). Podle D'Amico a Lalonde (2017) je zcela zřejmé, že by dětem s poruchou autistického spektra měla být poskytována efektivní intervence zaměřená na jejich potřeby a tím byly **zvyšovány** jejich **sociální kompetence**. Je důležité se zaměřit na deficity v oblasti sociálních dovedností těchto osob co nejdříve, aby byly co nejvíce zmírněny následné dysfunkce (D'Amico&Lalonde 2017).

Schweizer (2017) konstatuje, že dosud nebyly publikovány **téměř žádné rozsáhlejší studie s experimentálním základem**, které by systematictěji reflektovaly a shrnovaly problematiku arteterapie u dětí s poruchou autistického spektra. Přesto zmiňuje určité nevelké množství dobře popsanych **případových studií**. Nedostatek vědeckých prací na toto téma by mohl podle Schweizer (2017) spočívat v tom, že arteterapeuti jsou při své práci vázáni mlčenlivostí. Další okolností je zajisté také fakt, že neverbální a umělecké vyjádření stejně jako naladění mezi klientem a terapeutem do značné míry závisí **osobnostních kvalitách terapeuta**, které lze stěží kvantifikovat a měřit. Terapeuti také částečně pracují intuitivně. I přes tato velká úskalí v získávání dat je dle Schweizer (2017) důležité ověřovat, zda a za jakých okolností může arteterapie přispívat k úspěšné péči o osoby s PAS.

Jednu z menších studií, které byly provedeny za účelem mapování problematiky indikace arteterapie u autistů, realizovala v roce 2011 Teeuw – nedostupnou práci shrnuje ve svém článku Schweizer (2017). Výzkum realizovala autorka prostřednictvím dotazníkového šetření mezi osmadvaceti členy nizozemské arteterapeutické organizace pracujícími s dětmi s PAS. Na základě průzkumu zjistila, že **nejčastějšími důvody**, proč jsou děti s poruchou autistického spektra posílány na arteterapii, jsou **problémy v sociální oblasti, nedostatečné uvědomění vlastního (problematického) chování, potíže s vyjadřováním svých pocitů, stres, problémy se zaměřením a udržením pozornosti, nízká odolnost vůči frustraci, rigidní chování a problémy s plánováním**. Děti, které nastupovaly do arteterapeutického programu, byly podle zjištění Teeuw (in Schweizer 2017) často **nešťastné a vykazovaly nízké sebevědomí**. Cíly stanovenými pro arteterapii byly především rozvoj možností a zvyšování schopností vypořádat se se zklamáními, kultivace sebepojetí a sebevědomí, nácvik vnímání a naslouchání druhým, rozvoj kooperativního jednání, pěstování způsobilosti řešit problémy, zvyšování doby zaměření pozornosti, rozvoj schopnosti vyjádření emocí, zvyšování flexibility chování. (Teeuw 2011 in Schweizer 2017).

Schweizer provedla v rámci svého akademického působení několik studií zabývajících se arteterapií u dětí s poruchou autistického spektra. Jednotlivé studie na sebe navazují a přinášejí poznatky o různých okolnostech arteterapie u této skupiny dětí. Vytvořila model čtyř základních tematických kategorií pojících se s danou problematikou. Jimi jsou podle Schweizer (2017) **materiály využívané při arteterapii** a způsoby uměleckého vyjádření dětí; jednání terapeutů – **strategie na podporu sebevyjádření klientů; kontext terapie zahrnující spolupráci s rodiči, prostředí, důvody indikace terapie**; poslední kategorie – **výstupy**, je odvislá od třech předchozích. Děti bývají na začátku arteterapie zpravidla nejisté, v jejím průběhu začínají být postupně více zkoumavé, flexibilnější a expresivnější. Od užívání klasických výtvarných prostředků jako jsou pastelky či vodové barvy se děti mnohdy dostávají k smyslově a motoricky více stimulujícím médiím jako je například hlína. Schweizer (2017) konstatuje, že typické je počáteční stereotypní zobrazování oblíbených a tudíž často opakovaných motivů. Ty bývají zpočátku také často až děsivé. Tematika a způsob vyobrazování se postupem času v průběhu terapie vyvíjí. Děti s nabývajícím jistotou začínají zpodobňovat své obavy a výtvary mají reálnější a detailnější

spojení s každodenním životem klientů. Arteterapie by se dle Schweizer (2014) dala skutečně nazvat alternativním způsobem komunikace, neboť dílo stojí mezi klientem a terapeutem, což vytváří bezpečné prostředí, ve kterém lze rozvíjet komunikační schopnosti. Mnoho dětí i přes to, že jde o neverbální proces, v rámci arteterapie iniciativně mluví o svých zkušenostech při práci s výtvarnými materiály a o vytvořených artefaktech, ať už s arteterapeutem či s dalšími případnými spoluúčastníky a tím posouvá své schopnosti v oblasti komunikace dále.

Pravidelná arteterapeutická péče dosahuje podle zjištění Schweizer (2014) u dětí s poruchou autistického spektra výsledků především ve čtyřech oblastech: **děti jsou více uvolněné a flexibilnější (míra úzkostnosti se snižuje a frustrační tolerance a emoční sebe-regulace naopak vzrůstá); zlepšení sociálních a komunikačních dovedností (větší zapojení při kontaktu, zvýšená tolerance interakcí, větší vnímavost vůči druhým osobám, vyšší míra expresivity a to i verbální, sdílení vlastních zkušeností, celkové zlepšení sociální chování jak v domácím prostředí, tak ve škole); zvýšení sebevědomí a vědomí sebe sama včetně lepšího porozumění vlastní poruše autistického spektra;** v neposlední řadě bylo u mnoha dětí podle Schweizer (2014) dosaženo zlepšení v oblasti **osvojování nových informací a dovedností, udržování pozornosti a rozvoje představitosti a symbolického myšlení.**

Arteterapie je vhodnou cestou, jak s osobami s poruchou autistického spektra sdílet informace nekonvenčním, neverbálním avšak expresivním a obsažným způsobem. Arteterapeutické techniky jsou odpovídající potřebám dětí s PAS, neboť nezávisí na verbální komunikaci a kognitivních funkcích (D'Amico&Lalonde 2017).

2.2.1 Úloha arteterapeuta

Arteterapeutovým úkolem není podle Martin (2009) pouze určit a realizovat arteterapeutický projekt, nýbrž pracuje spolu s dítětem, šetrně **podává zpětnou vazbu, nechává projekt se vyvíjet a využívá jej k budování vztahu s klientem.** Každá aktivita, ze které se dítě s poruchou autistického spektra může něčemu učit a která jej zároveň těší je cenná.

D'Amico a Lalonde (2017) uvádí, že jednání arteterapeuta zahrnuje **jak aktivní podporující přístup, tak zároveň přístup nedirektivní**. Konkrétní poměr a záleží na tom, *co* nabízí terapeut verbálně a *co* neverbálně a také na tom, *jakým způsobem* přistupuje ke klientovi. Terapeut vždy **zohledňuje individuální potřeby a možnosti dítěte a přistupuje způsobem, který podporuje jeho rozvoj**. Dítě určuje, jaké jsou jeho potřeby, vybírá projekty a sleduje své vlastní zájmy. Arteterapeut nabízí podporu a vedení, strukturuje a usnadňuje proces prostřednictvím různých témat, materiálů, technik a uměleckých forem. V průběhu vytváření nabízí terapeut stále „nové zkušenosti“ v podobě vizuálních a taktilních stimulů a symbolických obrazů, až se dítě odkloní od svých dobře známých a stereotypně opakovaných návyků. Terapeut vede dítě při práci tak, že jej nenásilně **podporuje v zobrazování podrobnějších detailů, pocitů, obrazů z každodenního života** a také k **reflexi samotné výtvarné činnosti** a jejích výstupů. Při komunikaci s klientem musí být terapeut citlivý, neboť neustále hrozí riziko zvýšení úzkosti (D'Amico&Lalonde 2017). Podobně jako Teeuw (in Schweizer 2017) také Schweizer (2014) zjistila, že nejčastějšími důvody pro indikaci arteterapie u dětí s poruchou autistického spektra jsou problematické sociální interakce, problémy v chování (zejména výbuchy vzteku a úzkostné projevy), omezené zájmy a stereotypní chování, problémy s pozorností.

Van Lith (2017) provedla se svými spolupracovníky prostřednictvím dotazníků šetření mezi americkými arteterapeuty zabývajícími se prací s dětmi s poruchou autistického spektra. Zaměřila se na to, jaké aspekty vedou k vytváření dobré praxe a na základě zjištění vytvořila **seznam základních doporučení pro arteterapeuty**:

- **Arteterapeutické sezení je vhodné ohraničit**, a to jak na začátku, tak na jeho konci. Na začátku například využíváním jednoduchých rituálů, které namotivují klienta a navodí jej do stavu pozornosti.
- Klienty, kteří se na začátku terapie potýkají při výtvarných činnostech s těžkostmi je důležité **namotivovat**. To může zahrnovat například počáteční vytváření pouze čmáranic, krátké hry s využitím výtvarných materiálů. Po strukturované činnosti vedené terapeutem navázat poskytnutím bohatého prostoru pro volné umění a podpořit vlastní výtvarné vyjádření klienta.

- Příliš direktivní zacházení s klientem, stejně jako nejasné zadávání instrukcí se ukazuje jako kontraproduktivní, způsobuje problémy v komunikaci mezi terapeutem a klientem. **Úkoly je vhodné zadávat přímo, jasně, jednoduše.** Zároveň by verbální komunikace měla být doprovázena **výraznějšími neverbálními prostředky** jako je mimika, gestika či užívání citoslovcí, které umocňují nadšení a podporují v činnosti.
- Před samotným zahájením výtvarné činnosti je příhodné využívat vícero **vizuálních příkladů** různých forem obměňujících výtvarnou aktivitu. Úkolem není vyhrazovat možnosti, nýbrž poskytnout zdroj inspirace.

Americká arteterapeutka Melinda Emery (2004) popisuje v případové studii svou terapeutickou práci s šestiletým chlapcem s diagnostikovanou poruchou autistického spektra bez mentální retardace. Podle popisu měl tento chlapec na počátku terapie velmi omezené komunikační schopnosti, mluvit začal ve čtyřech letech a ovládal jen několik málo slov, jeho hlas byl nepřírozeně sevřený a tón mechanický. Zároveň měl velmi omezenou představivost, ve chvíli kdy ho terapeutka pobídla, aby nakreslil dům, na papír napsal tužkou slovo dům. Jeho motorické schopnosti byly také značně nevyvinuté, byl velmi neobratný. Jeho chování bylo výrazně rigidní, bez motivace objevovat a zkoušet nové věci. V souladu s principy arteterapeutické práce nechala terapeutka chlapce vybrat výtvarný materiál, se kterým bude pracovat. Zpočátku to byla modelovací hmota a bylo nutné klienta vést direktivněji a názorně mu ukazovat co lze s materiálem dělat. Vzhledem k omezeným motorickým schopnostem dítěte se jednalo o výzvu a velkou kinestetickou zkušenost, která byla v drobných obměnách po určitou dobu terapeutického procesu opakována. V další fázi terapie přešel klient ke kresbě pastelkami, zpočátku byly postavy fragmentované, části lidských postav od sebe byly odtrženy a netvořily celek. V prostřední části terapeutického procesu začal chlapec s terapeutkou zřetelně více interagovat a to prostřednictvím maňásků. Toto jednání představovalo bezpečný způsob jak být s terapeutkou v kontaktu, na konci této střední fáze terapie byl klient schopný vést konverzaci normálním hlasem. Následně se chlapec z vlastní vůle vrátil ke kresbě, jeho obrázky již nebyly fragmentované a bylo zjevné, že jeho představivost se zlepšila, udržel a opakovaně produkoval obrazy několika objektů. Ke konci terapie tento chlapec vytvořil pro terapeutku obrazový seznam jeho oblíbených restaurací, aby se s ní o tento svůj zájem

mohl podělit. Tím, že člověk pro někoho něco vytvoří a zároveň to s ním sdílí, je podle Emery (2004) známkou interpersonálního vztahování se. Na závěr byl klient dokonce schopný se spontánně zasmát vtipu, který terapeutka pronesla.

3 Případová studie

Poznatky o arteterapii a aplikaci arteterapeutických technik při práci s osobami s poruchou autistického spektra jsem pokusila přenést přímo do své praxe a tuto zkušenost popisuji v případové studii. Konkrétním případem je zde žákyně Šárka, která je od září 2017 mou žákyní, má diagnostikovanou poruchu autistického spektra a jejíž **problematické chování narušuje průběh vyučovacího procesu**.

Cílem případové studie bylo zjistit, jakým způsobem mohou být do výuky zařazeny prvky arteterapie a zda mohou mít přínos pro výuku a práci s žákem s PAS.

3.1 Metodologie

Výzkumnou metodou v této bakalářské práci je osobní **případová studie**. Případová studie je zachycením složitosti případu na základě jeho detailního studia, popisem vztahů v jejich celistvosti. Je založena na sběru množství dat od jednoho či několika málo jedinců a jejím účelem je co nejlepší porozumění jiným podobným případům, vřazení do širších souvislostí. (Hendl 2008). Získávání dat proběhlo prostřednictvím **zúčastněného pozorování** doplněného o čerpání z **dokumentů**. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké jsou možnosti využití technik z oblasti arteterapie při práci se žákyní s PAS, jaký mají vliv.

3.2 Osobní anamnéza

Šárce je 21 let, pochází z menšího města v západních Čechách, kde absolvovala klasickou základní školu, následně zkoušela studium na několika různých oborech středních škol, které se ukázaly jako ne zcela vhodné a nakonec se vyhovujícím stal tříletý učební obor Keramická výroba na Střední škole a Mateřské škole Aloyse Klara v pražské Krči, který úspěšně absolvovala. Poté nastoupila v roce 2017 ke studiu oboru Zpracovatel přírodních pletiv na stejné škole. Tento obor je tříletý – první rok se žáci učí vyrábět kartáčnické

výrobky, další dva roky výrobky košíkářské. Šárka je ve školním roce 2017/2018 již ve druhém ročníku, tedy první rok v košíkářské dílně.

Přes týden je Šárka ubytována na internátě, který je součástí školy. Zde sdílí pokoj s dalšími třemi žákyněmi, též se speciálními vzdělávacími potřebami. S jednou ze spolubydlících mívá Šárka pravidelné konflikty, které se týkají především dodržování pořádku a večerky – na těchto věcech Šárce velmi záleží a vyžaduje od ostatních důslednost, spolubydlící se však těmto požadavkům nepřizpůsobuje. Tyto konflikty jsou jednou z příčin Šárčiny častých tenzí. Na víkendy pak žákyně odjíždí domů za rodinou. Rodiče jsou rozvedení, střídavě přebývá u otce, matky a babiček. To má také svůj určitý řád, a pokud je narušen (např. tím, že někdo odjede na služební cestu apod.), vyvolá tato skutečnost u Šárky opět velkou nervozitu.

Žákyně byla přijata pouze s diagnózou **zrakové vady – silná dalekozrakost a porucha binokulárního vidění**. Vzhledem k výraznějším problémům v chování a sociální oblasti během studia oboru Keramická výroba byla Šárce (resp. jejím rodičům) školní výchovnou poradkyní doporučena návštěva speciálně pedagogického centra APLA. Na základě odborného vyšetření byla žákyni stanovena diagnóza **atypický autismus**. Kognitivní schopnosti Šárky jsou omezené. Má výrazné problémy v časoprostorové orientaci, což je zapříčiněno souběhem jejích diagnóz. Při pohybu ve škole i přes to, že sem dochází již pátým rokem, stále potřebuje mírnou dopomoc, mimo školu je schopna se sama dopravit pouze na Hlavní nádraží na vlak, jinak musí chodit s doprovodem. Celý proces přepravy z internátu domů a naopak je pro Šárku velmi náročný a zatěžující, to se podepisuje na jejím psychickém rozpoložení. Každý pátek je velmi nervózní a nedokáže se koncentrovat na práci (více chybje, někdy dokonce pracovat odmítá), neustále myslí na blížící se cestu domů, přemýšlí o ní a obavách s ní spojených. V pondělí po příjezdu na internát je situace podobná, jelikož cesta do Prahy není prakticky nikdy bezproblémová, téměř vždy se najde něco, co vyvolá stres a na delší dobu zamětná Šárčinu mysl. Časová souslednost působí také obtíže, během výuky si pomáhá názorným rozvrhem, opakovaně se u spolužáků a vyučujících ujišťuje jaká je vyučovací hodina, kdy půjde na oběd, kdy bude konec vyučování apod.

Vzhledem k zařazení učebního oboru v kategorii E je ve výuce kladen důraz především na praktickou výuku. S třídou a tedy i se žákyní Šárkou jsem v častém kontaktu, denně spolu při výuce trávíme několik hodin. Vyučuji zde předměty:

- **Košikářská výroba** s týdenní dotací 21 vyučovacích hodin, z toho 15 hodin vyučuji tento předmět já. Tento předmět je vyučován ve tří- až čtyřhodinových blocích.

- **Technologie košíkářství** s týdenní dotací 2 vyučovacích hodin.

Šárka je pracovitá a svědomitá žákyně, škola jí baví a vždy se do ní těší. Zakomponovat do výuky arteterapeutické techniky jsem se rozhodla vzhledem k problémům, které již od začátku školního roku ve výuce vyvstávaly a které pramenily ze Šárčina problematického chování spojeného s její diagnózou PAS. **Tyto potíže v chování narušují výuku a atmosféru v celé třídě.** U ostatních žáků ve třídě problémy v chování nejsou. Techniky vycházející z arteterapeutických postupů byly použity pro potřeby zefektivnění vyučovacího procesu.

Hlavní oblasti (problémy), na kterých jsme chtěly se Šárkou společně pracovat, jsou následující:

- **Afekty.** Nejvýraznější a nejzásadnější problém. Šárka je vysoce senzitivní a neurotizující, drobné rozrušení u ní může vést k záchvatu. Na vnější podněty reaguje přecitlivěle. Do nepohody jí přivádějí zejména nové věci a změny. Někdy je příčina záchvatu zřejmá (např. nová, neznámá pracovní činnost), jindy je situace komplikovanější (Šárka přijde do výuky již v tenzi a rozrušená, drobný podnět, který by jindy nebyl problematický, vyvolá záchvat – Šárka zpravidla není sama schopna vztah mezi příčinou a následkem reflektovat). Záchvaty mají dvojí podobu. Buď se žákyně na lavici schoulí – skloní hlavu, tvář zakrývá rukama a pláče nebo je mírně agresivní s projevy odporu – např. bouchání pěstmi do stolu, házení věcmi a klení. V obou případech se uzavírá do sebe, přestává vnímat okolí a komunikace s ní je velmi náročná.

Bez ohledu na konkrétní projevy spojuje záchvaty to, co se odehrává na úrovni Šárčina prožívání. Z mé osobní roční zkušenosti bych situaci popsala jako určitý zmatek, přesytenost a nemožnost se s tím aktuálně vypořádat či tomu

uniknout. Afekty mají vždy určitou „auru“ – příznačné změny v náladě a chování žákyně, stav celkové psychické nepohody a tenze, podle kterého lze vytušit příchod afektu. Žákyně je roztěkaná, nervózní, její mysl je plně zaměstnána problémem, který ji sužuje. V tuto chvíli je velice složité s ní komunikovat a snažit se propuknutí afektu zabránit, úspěšnost je poměrně nízká.

- **Nízké sebehodnocení.** Toto je u Šárky velký problém, často mívá špatné pocity ze sebe sama. Jakmile nastane nějaký problém, nebo když se jí nedaří něco udělat napoprvé dobře, vnímá to jako vlastní selhání. Následuje obviňování sebe sama a častování se různými nadávkami. Hojně používá větu „jsem špatný člověk“. Sebeobviňování se někdy objevuje také po záchvatu, kdy žákyně reflektuje neadekvátnost svých reakcí.
- **Koncentrace.** Ačkoliv je Šárka pracovitá a snaží se být opravdu dobrou žákyní, její snažení občas narušují poruchy koncentrace. Dlouho nevydrží u jedné činnosti, po chvíli jí přestává bavit a hledá záminky pro její opuštění. Nejradši by měla všechno hned hotové a mohla začít dělat něco dalšího, chybí jí trpělivost.
- **Komunikační problémy.** Šárka má vzhledem ke své úrovni rozumových schopností poměrně bohatou slovní zásobu a je schopna se naučit nazpaměť dlouhé texty, ovšem problémem je porozumění, jak různým slovům, obsahu textů, tak především porozumění sociální – co si může a co nemůže dovolit říkat, co se sluší, jak s druhými komunikovat. I přes obsáhlý slovník je Šárka málomluvná, spíše tišší, ačkoliv umí být zároveň velmi upřímná a bezprostřední. Verbální projev žákyně je v syntaktické rovině slabší, bez schopnosti vytvořit zcela srozumitelné souvětí, vyjadřuje se především v kratších větách či souslovích a někdy vyžaduje porozumění jejímu sdělení jisté úsilí na straně komunikačního partnera. Šárčin způsob komunikace se někdy pohybuje na hranici společenské tolerance. Byť jsou již spolužáci a učitelé zvyklí na Šárčin komunikační styl a dokáží se nad některé její výroky a formulace povznést, jedná se jistě o oblast, kterou je možné a vhodné zlepšovat. Také empatie je, jako tradičně u této diagnózy, výrazně omezená.

Komunikační problémy mají úzkou souvislost s problematickým afektivním chováním a také s nízkým sebeuvědoměním. Při záchvatech není Šárka schopna adekvátně reflektovat vyvstálý problém a svůj vztah k němu, uvědomit si a komunikovat co je reálnou příčinou psychické nepohody. Zmatek na úrovni prožívání se odráží jako zmatečnost v komunikaci – nesouvislé výroky či slova a velmi snížená schopnost vnímání dalších osob a jejich promluv. Právě prostřednictvím arteterapeutických technik bych chtěla se Šárkou pracovat na mírnění těchto záchvatů, případně se snažit jim předcházet.

- **Jemná motorika a úspěšnost práce.** Šárka má zjevný deficit v oblasti jemné motoriky a zručnosti, který je způsoben určitým oslabením a lehkou deformací pravé ruky (její dominantní ruka je levá). Navíc také vlivem zrakového postižení naráží při práci v dílně na časté obtíže a problémy, její pracovní tempo je pomalejší a výsledky práce nejsou takové, jaké by sama žákyně chtěla. Vzhled Šárkou zhotovených výrobků není s ohledem na dané skutečnosti výborný. Pracovní zdatnost má úzkou spojitost s problematickým sebehodnocením žákyně. Poměrováním s pracemi ostatních žáků se utvrzuje v tom, že není šikovná, není dobrá. Často je viněna právě slabší ruka, kterou Šárka nazývá trochu blahosklonně „pacička“.

3.3 Zařazení arteterapeutických technik do výuky

Jak již bylo výše uvedeno, cílem nebyla arteterapie jako taková a to z několika důvodů. Sama nejsem terapeutem, nemám konkrétní terapeutický výcvik, navíc má úloha jasně daná – jsem učitelka, nemohu tedy zastávat různé role najednou. Také prostředí je vymezené, arteterapeutické metody uplatňujeme v rámci výuky, jsme limitovány školním prostředím – učebnou a jejím vybavením, vliv má také přítomnost dalších žáků. V neposlední řadě to je nepravidelnost, s jakou pracujeme – prioritu má výuka sama o sobě. Cílem bylo pouze využít arteterapeutických technik a teoretických poznatků z oblasti

arteterapie ke zlepšení a zkvalitnění vyučovacího procesu, větší zapojení žákyně a zmírnění problémů, které výuku narušují.

Arteterapeutické techniky jsem do výuky zařazovala nepravidelně, když byla příhodná situace. Zejména když Šárka nebyla zcela dobře naladěna, byla v tenzi, a tudíž bylo zvýšené riziko záchvatu. V takovém případě jsem nejprve zařazovala techniky, které měly žákyni rozptýlit, snížit napětí a odvést její myšlenky jinam. Později jsem začala i v takovýchto situacích zařazovat techniky a témata zaměřené na sebepoznávání, zpřítomnění se, prostřednictvím kterých jsem chtěla docílit toho, aby žákyně nad svými aktuálními pocity a náladami začala přemýšlet – co je to za pocity (jsem rozzlobená? Jsem smutná? atd.), co je způsobuje (proč se v tuto chvíli cítím tak, jak se cítím?) a tím poskytnout určitý nadhled. Alespoň částečné utříbení myšlenek a pocitů, případně odhlédnutí od problému mělo vést ke zmenšení pocitů zmatku a bezvýchodnosti, realističtější a sebevědomější nahlížení a zacházení s problémy. Tyto techniky byly poměrně úspěšné. Další příhodnou situací pro zařazení arteterapeutických technik byly chvíle, kdy bylo při výuce vhodné změnit činnost, aby nedošlo k přetížení.

Při zařazování arteterapeutických technik jsme měly omezené podmínky a možnosti tím, že jsme tuto práci realizovaly v průběhu vyučování, některé techniky (využití hudby, relaxace na podložce apod.) nebylo možné využít. Abychom naši výtvarnou činnost oddělily od klasického vyučování, které probíhalo paralelně jak časově, tak prostorově, vždy jsme pracovní místo symbolicky přetransformovaly – pracovní desku jsme uklidily (odnesly materiál, pomůcky a výrobky používané při výuce) a přinesly a vyskládaly z police veškeré výtvarné potřeby, kterými byly pastelky, fixy, vodové a temperové barvy, štětce, tuše, suché pastely, modelína, barevné papíry apod. Tak jsme si pomocí tohoto **rituálu** vytvořily „výtvarný ateliér“ ve kterém jsme se věnovaly jinému druhu práce. Při této práci jsme se nenechávaly ovlivňovat zvoněním – nereagovaly jsme na něj. Vzhledem k tomu, že u ostatních žáků ve třídě nejsou problémy v chování a jsou velmi tiší, na práci byl vždy dostatek klidu a prostoru pro soustředění. Po skončení „ateliérové“ práce jsme opět představily Šárčino místo, tentokrát naopak, zpět na pracovní – výukové. Tím byla činnost ohraničena a oddělena od klasické výuky.

3.3.1 Témata a techniky

Zařazení výtvarných technik do výuky jako takové přijala Šárka velmi dobře a s nadšením, jelikož velmi ráda kreslí a maluje a to i ve svém volném čase. Šárka většinou přistupovala k naší výtvarné práci pozitivně a snažila se zadáním vyhovět. Ne vždy byl však průběh hladký, někdy muselo dojít k transformaci tématu, aby bylo možné v práci pokračovat. Témata byla vybírána s ohledem na konkrétní cíle, kterých mělo být dosahováno. **Hlavními cíli byly zejména rozvoj sebepoznání, emoční stabilizace, snížení tenze, zvyšování sebevědomí.** V rámci jednotlivých aplikovaných technik bylo přítomno více dílčích cílů, z nichž některé byly více akcentovány. Jedná se například o **techniky zaměřené na snížení tenze.** Tyto techniky jsem zařazovala zejména zpočátku a v situacích, kdy byla Šárka v tenzi a nervózní a hrozilo zvýšené riziko záchvatu. **Cílem bylo odbourávat nahromaděný stres, rozptýlovat od chmurných myšlenek a předcházet vzniku záchvatu a problematického chování a tím pádem také narušení výuky. Jiné techniky byly zaměřené spíše na rozvoj sebevědomění a dlouhodobější podporu emoční stability.**

Během naší společné práce se Šárkou jsme využily následující techniky: čmáranice; mozaiky; vytváření mandal; doplňovačky; volná tvorba – tyto techniky byly zaměřeny zejména (avšak nejen) na uvolnění a odreagování; techniky zaměřené především na rozvoj sebepoznání – místo, kde je mi dobře, moje cesta, moje podobizna, moje ruka, strašák, můj ostrov.

Čmáranice

Techniku čmárání po papíře jsem opakovaně volila při úvodu naší práce a to v situacích, kdy byla Šárka ve vysoké tenzi či již byly patrné známky afektivního chování. Cílem bylo odreagování, uvolnění, vybití nahromaděné negativní energie a tím také předcházení propuknutí záchvatu.

Na začátku jsme si společně rituálně přetvořily pracovní místo ze „školního“ na „ateliér“ odstraněním nástrojů a materiálu a vybavení lavice výtvarnými potřebami. Při této technice měla Šárka k dispozici prázdný papír a sadu fix a pastelek a byla pobídnuta k počmárání

celého papíru libovolnými prostředky. Zpočátku byla nejistá, nevěděla si moc rady jak má daný úkon provést, či snad zda jej skutečně může provést. Poté, co jsem jí osobně předvedla, jak na věc, se chopila fixy a začala jí velmi expresivně pohybovat po ploše papíru. Šárku tato činnost velmi zaujala, získala veškerou její pozornost a tím se snížila tenze, začaly vznikat zcela volné asociace. Pokaždé byla čmáranice vždy trochu jiná, jak použitými barvami, tak tvarem. Později si žákyně uvědomila, že čmáraní nemusí být jen tak ledabylé, že může v rámci této bezpečné expresivní kresby vytvářet také různé vzory – ornamenty rozličných tvarů.

Mozaiky

Tato technika plynule navazuje na předchozí – čmáranici, resp. z ní vychází. Poté, co Šárka vytvořila „složitější“ čmáranici se vzory, jsem ji pobídla, aby vybrané plochy vzniknuvší v rámci čmáranice libovolně vybarvila. Vznikly tak zajímavé mozaiky. Ačkoliv se míra Šárčina rozrušení snížila, velké množství ploch bylo často vybarveno černou barvou, obvykle v kontrastu s ostatními plochami – ve světle růžové či oranžové barvě. Na základě volných asociací jsem nechala Šárku odhadovat a vymýšlet co mohou tyto mozaiky představovat. Nejčastějšími motivy, které žákyně identifikovala, byla její oblíbená zvířata – delfin, pes, kočka. Objevovaly se ale také méně pozitivní motivy jako strašidelné pohádkové postavy– hastrman, čert, bubák. Posléze jsem žákyni pobídla, aby mozaiky rozstříhala a z jednotlivých ploch seskládala nové obrazce. Zpočátku byla Šárka opět nejistá, jak má toto přetváření provádět. Poté, co jsem jí předvedla, jakým způsobem si může s papírky „hrát“, se s chutí pustila do činnosti. Následně jsme se spolu bavily o tom, jaké byly původní obrazce a co z nich po vystříhání a přeskupení nového vzniklo. Šárka byla při této činnosti velmi otevřená, dokonce sama bez pobízení vznikající obrazce popisovala.

Mandala

Tato technika je velmi podobná čmáranici, její použití má také za cíl zmírnění tenze, odreagování, zklidnění, emoční stabilizaci, rozvoj fantazie a trpělivosti. Její použití bylo

při práci opakované a to jak ve shodných situacích jako předcházející techniky – při vyšší nervozitě a známkách afektivního chování, tak také v situacích kdy byla žákyně klidná, jako příležitost pro komunikaci. Nejprve jsem z důvodu složitosti používala již hotové obrysy mandal – okopírované a případně zvětšené z různých populárních antistresových omalovánek. Úkolem žákyně bylo je vybarvovat podle chuti a nálady. Aktuální míra tenze a množství zatěžujících negativních myšlenek se promítalo do barevného vyjádření. Dalo by se usoudit, že čím vyšší psychické napětí, tím více černých a tmavě fialových ploch v mandale, opět podobně jako u mozaik v kontrastu s veselými barvami. Později jsme společnými silami zkoušely vytvořit zcela originální vlastní mandaly – ne zcela dokonalé, avšak velmi osobité. Nakreslený kruh žákyně rozdělovala do výsečí a ty zaplňovala opakujícími se vzory. Zpočátku byla potřeba větší míra pomoci, podpory a ujišťování žákyně. Nová činnost pro ni byla zcela neznámá a subjektivně ji vnímala jako náročnou, prostřednictvím názorného předvádění a vedení však získala dostatek jistoty pro zkoušení vytvoření vlastní mandaly. Činnost byla opravdu technicky náročnější a bylo třeba více pokusů, nervozita žákyně se místy zvyšovala, negativní vyjádření typu „*já se na to vykašlu, to nejde*“ byly po vyjádření podpory a motivování střídány odhodlaností „*já budu bojovat*“. Výsledkem byl nakonec výtvar, který bylo možné označit za mandalu. Šárka ji vytvořila sama, byla její vlastní a byla na sebe náležitě hrdá. Již při dokončování díla měla žákyně velmi veselou náladu, smála se a opakovala, jak je její mandala krásná. Prostřednictvím této zkušenosti naplněné ambivalentními náladami si zakusila, že i zdánlivě náročná činnost, pokud je vykonávána s odhodláním, může mít zdárný konec, ze kterého se lze velmi těšit. Na závěr jsme se se Šárkou o této zkušenosti a jejím výsledku bavily – žákyně si dokázala zpětně uvědomit různé pocity, které při tvorbě zažívala, dokonce sama došla k závěru, že „*když bude bojovat, tak to dokáže*“. Byla tímto poznáním nadšená a dokola o tom mluvila.

Společná mandala

Ačkoliv jsem arteterapeutické techniky cíleně využívala při individuální práci s konkrétní žákyní, rozhodla jsem se zařadit také jednu skupinovou. Záměrem bylo podpořit komunikaci mezi spolužáky ve třídě, pocit sounáležitost, vnímavost vůči druhým osobám,

ale také kreativitu. Šárčina komunikace s dalšími lidmi, tedy i spolužáky, je vlivem její diagnózy do značné míry omezená. Tento problém se však netýká pouze jí samotné, komunikační problémy mají do jisté míry všichni žáci v třídě (dva další jsou také autisté), kolektiv je to velmi individualizovaný, bez silnějších osobních vztahů a s velmi nízkou mírou vzájemných interakcí. Zvolila jsem společnou mandalu, kdy každý ze žáků samostatně zpracovává určitou část většího „společného“ celku, což nevyžaduje vysokou míru kooperace – to by mohlo být vzhledem osobnostním charakteristikám a diagnózám žáků v dané situaci problematické. Na kartonu velkého rozměru byl nakreslen kruh rozdělený do pěti výsečí – každá patřící jednomu ze žáků. Každý z nich pak měl za úkol se v rámci své části výtvarně vyjádřit – pojmout ji jak je mu libo, od použití výtvarných prostředků po motivy. Tuto techniku jsem již v minulosti s jinou třídou použila, proto jsem mohla nabídnout názornou ukázkou, jak je možné se úkolu zhostit, podle potřeby jsem žákům vysvětlovala zadání a podporovala je v činnosti. Někdo pojal svou výseč doslovně jako část mandaly a ozdobil ji barevnými ornamenty a vzory, jiný názorně zpodobnil své oblíbené téma (zálibu), další použil neutrální motivy slunce a lesa – jako běžný obrázek. Šárka nakreslila do své výseče delfíny a pozadí pojala jako různobarevné menší plochy. Poté, co byli všichni žáci s prací hotovi, jsme se společně postavili v kruhu kolem mandaly. Každý představil svou část, jak ji pojal a proč. Následně jsem žáky pobídla, aby se vyjádřili k pocitům, které během tvorby reflektovali a dojmu z konečného výsledku. Šárka již v průběhu činnosti sledovala, jak pracují ostatní. Opakovaně se ptala, co dělá ten či onen a dokonce druhé chválila, že to mají pěkné. Stále určitým způsobem srovnávala činnost spolužáků se svojí tvorbou „*on tam má tohle, ale já to tam nemám. Já mám něco jiného*“. Také u ostatních žáků se zvýšila pozornost vůči tvorbě druhých. Nálada ve třídě byla pozitivní a tvůrčí. Šárku podle jejích slov práce bavila, část mandaly, kterou tvořila, hodnotila jako krásnou a z celkového výsledku byla nadšená. Abychom se ze společného díla mohli těšit i nadále, pověsili jsme si mandalu na stěnu v naší kmenové třídě.

Volná tvorba

Tuto techniku jsem se rozhodla aplikovat především v úvodu naší společné práce v souladu s nabytými teoretickými poznatky. Šárka si tuto činnost velmi oblíbila (někdy ji dokonce

sama vyžadovala) a také se značně osvědčila, proto jsem ji zařazovala i nadále, v dalším průběhu práce. Žákyně nedostala žádný konkrétní úkol či zadání, pouze výtvarné potřeby a prostor pro tvorbu. Volná tvorba byla také jakýmsi přechodem mezi technikami zaměřenými spíše na snížení aktuálního napětí a předcházení afektu a technikami, které jsem začala zařazovat později a jejichž cílem byl rozvoj sebepoznání a sebereflexe. Hlavními cíli tedy bylo jak odbourávání tenze a zklidnění, tak rozvoj sebeuvědomění a v neposlední řadě také rozvoj komunikačních dovedností. Převážně využívanými výtvarnými potřebami při tomto druhu činnosti byly pastelky, Šárčin nejoblíbenější prostředek pro sebevyjádření. Nejprve se jako motivy volné tvorby objevovala Šárčina oblíbená zvířata – delfini, psi, koně a různé nadpřirozené a pohádkové postavy – anděl, dráček, čert apod. Motivy byly vždy zasazeny do neutrálního prostředí, které tvořila voda, tráva apod. Později byla zvířata konkrétnější – ta, která vlastní a chovají její příbuzní v místě bydliště, jež byla doplňována také blízkými osobami (zejména otcem, který vlastní hospodářství). Během tvorby jsem Šárce pokládala otázky týkající se jak činnosti samotné, tak objektů, které zpodobňovala. Někdy bylo patrné, že žákyně nemá chuť se se mnou bavit, že chce pouze kreslit. To jsem plně respektovala a nechala ji v klidu dál pracovat. Jindy Šárka vesele odpovídala, byť stroze (na otázky odpovídala buď jednoslovně, nebo v krátké větě), což odpovídá jejímu komunikačnímu způsobu. Rozhodla jsem se zkusit Šárku pobídnout, aby každý obrázek vždy doplnila textem, který se k němu váže (kdo jsou ti, co jsou vyobrazení, co dělají apod.). To se ukázalo jako cesta, kterou se žákyně může zcela autonomně vyjádřit. Později tak každý obrázek doprovázela „pohádka“, jak Šárka texty nazývala. Dokázala popsat celý list papíru, texty byly poměrně obsáhlé, často obsahující prvky fikce – pohádkové motivy. Bylo zajímavé si s žákyní dále o textech – pohádkách, které byly poměrně jednoduché, povídat. V tuto chvíli byla komunikace se Šárkou snadnější, jelikož byla ve velmi dobré náladě a byl projevován zájem a ocenění její tvorby.

Doplňovačka

Tato technika byla především uvolňovací, zaměřena na snížení napětí, odreagování, sebereflexi a vnímání sebe sama. Jednalo se o jakýsi mezistupeň, přípravu na zařazení

složitějších sebe- reflektivních technik. Její zařazení proběhlo opět v situaci, kdy byla žákyně rozladěná a bylo potřeba rozptýlit její chmurné myšlenky.

Šárka obdržela na papíře nakreslenou siluetu lidské postavy a jejím úkolem bylo libovolnými prostředky tuto figuru dotvořit v člověka. Žákyně tentokrát zvolila netradičně propisovací tužku v kombinaci s fixami. Ze siluety vytvořila princeznu Zlatovlásku. Pohádkový motiv je v Šárčině tvorbě častý, tato technika je však částečně také projektivní a může do určité míry naznačovat, jak autor nahlíží sebe sama. Propiskou nakreslila postavě šaty s množstvím detailů – volánky a květin, také jí udělala obličej, jehož dominantním prvkem jsou velké oči s řasami a obočím. Na vrcholku hlavy má princezna korunku a až k zemi jí padají dlouhé husté vlasy zabírající téměř celou zbývající plochu papíru – na jejich zpodobnění jsou použity fixy, žlutá a zelená. V průběhu činnosti se Šárka z výtvarné práce viditelně těšila, s velkým soustředěním se věnovala přesnému vykreslení velkého množství květin, které měla princezna na šatech. To jí viditelně pomáhalo v odreagování od problému, který dosud zaměstnával její mysl. Míra stresu v průběhu práce klesala. Žákyně se začala usmívat a komentovala rodící se postavu – „tak je ale krásná“, „ta bude mít moc pěkný šaty“. V průběhu činnosti jsem Šárce pokládala otázky týkající se výtvaru. Na základě odpovědí bylo patrné, že žákyně sama by si přála mít podobné šaty a vlasy, že by chtěla být krásná a ladná jako princezna Zlatovlásky.

Moje ruka

Cílem této techniky byla podpora sebeuvědomění, přijetí sebe sama a svého hendikepu, zvýšení sebevědomí.

Šárčino postižení pravé ruky není zcela zásadní, spíše lehčího charakteru, avšak na její motoriku a schopnost pracovat vliv má, a to negativní. Šárka problémy a neúspěchy způsobené poškozením motoriky velmi prožívá, klade si je za vinu (*„já jsem tak nemotorná“*, *„já jsem ta neschopná“*), objektem viny bývá i ona „zlobivá pacička“, jak žákyně svou pravou ruku občas nazývá. Tuto techniku jsem zvolila jako umožnění navázání vřelejšího vztahu žákyně ke své hendikepované ruce a motorickým obtížím. Téma ruky jsem zařadila v situaci, kdy byla Šárka v klidu, v psychické pohodě. S mou dopomocí si žákyně na čtvrtku obkreslila svou pravou ruku – tu, kterou má oslabenou a mírně deformovanou, tedy problematickou. Poté dostala za úkol ruku vybarvit. Opět

zvolila pastelky a každý prst pojala jinou barvou, dlaň také rozdílně. Vybarvování žákyně opakovaně přerušovala a obracela pozornost ke své reálné ruce, prohlížela si ji, hladila a nazývala „*pacičkou*“. Následně jsem Šárku pobídla, aby ruku ozdobila, aby jí udělala krásnou. K dispozici jsem jí dala „šperkovnici“ obsahující korálky různých materiálů, velikostí a barev, flitry, bižuterní komponenty apod. Žákyně byla nejprve velmi zaujata nabídkou ozdob, delší dobu si bedlivě prohlížela nabídku, když ji něco padlo do oka, „šperk“ vyndala z krabičky a umístila ho na výkres. Ozdob nakonec zvolila nemnoho menších rozměrů, na nakreslené ruce je umístila nepravidelně, s většími rozestupy. Svou činnost komentovala, zejména její výsledek („*to je ale hezká pacička*“). Společně jsme ozdoby na obrázek upevnily lepidlem. Poté jsem Šárku vyzvala, aby se pozorně podívala na to, jak zpodobnila svoji ruku, zamyslela se a napsala, jaká tato ruka je. Žákyně zadání pochopila, chvíli popřemýšlela a následně se dychtivě pustila do psaní. Doplnění obrázku charakteristikami ruky jí zabralo dost času, vždy se na chvíli zamyslela a pak pokračovala v psaní. Výsledkem bylo nespočet přídavných jmen napsaných v odrážkách kolem celého obrázku. Šárka vyžadovala, abych jednotlivé přívlastky přečetla, tak jsem jí vyhověla. Zhruba tři čtvrtiny slov měly ve výčtu také své antonymum, vypsané hned pod sebou (např. „šikovná“, „nešikovná“), seznam charakteristik tak byl značně ambivalentní. Nejčastěji se nejprve objevila pozitivně laděná charakteristika („hodná“, „dospělá“, „klidná“), hned vzápětí doplněná negativním opozitem („zlá“, „dětská“, „neklidná“). Několik slov, v seznamu vypsaných dříve, tedy hned po zadání úkolu, je bez antonyma a pozitivních – „šťastná“, „pracovitá“, „spolehlivá“, „hravá“. Následně jsem si jako o všech dílech i o tomto se Šárkou povídala. Nálada žákyně byla během rozhovoru dobrá až veselá, usmívala se a s chutí reagovala na dotazy, byla evidentně potěšena, že se bavíme o „její“ ruce (tedy v přeneseném slova smyslu o ní samé), která byla podle jejích vlastních slov moc krásná i s „potížistou“ vybočeným malíčkem. Šárka také v rozhovoru reflektovala komplementaritu použitých antonym ve svém životě. Jak sama uváděla, občas převládá to pozitivní, ruka (Šárka) je někdy šikovná/ klidná/ hodná a zkrátka se jí daří, je taková, jaká by měla být (jaká sama žákyně chce, aby byla). Jindy převládne méně chtěný a negativně hodnocený stav – ruka je nešikovná/ neklidná/ zlá apod. Emoční naladění žákyně se v průběhu tohoto konstatování proměňovalo, od veselého při popisování dobrých vlastností po zasmušilé doprovázející hovor o vlastnostech méně pozitivních. Šárka byla dokonce

schopna uvádět konkrétní ilustrativní příklady ze života, při kterých se jednotlivé vlastnosti projevují.

(Moje) cesta

Tímto tématem měla být rozvíjena schopnost sebereflexe, uvědomění si sebe sama, vytváření určitého nadhledu, rozvoj fantazie a schopnosti abstrakce a orientace v časoprostoru.

S vědomím vyšší náročnosti tohoto tématu jsem jej zařadila ve chvíli, kdy byla Šárka v dobrém psychickém rozpoložení. Z nabízených formátů papíru zvolila ten největší – A3. Z dostupných výtvarných potřeb zvolila zcela jistě své oblíbené pastelky. O tématu jsme si nejprve povídaly, neboť se u Šárky začala objevovat lehká nervozita vlivem subjektivního vnímání jeho náročnosti (potřeba nahlédnout velký časový úsek v jeho komplexnosti – minulost, přítomnost, budoucnost) – jak máme každý svou cestu, po které jdeme, odněkud někam, na této cestě jsou věci, které nás už potkaly a které nás ovlivňují a také věci, ke kterým bychom chtěli dojít, dosáhnout jich. Toto téma se ukázalo jako opravdu velmi náročné – pro žákyni nebylo možné jakýmkoliv způsobem reflektovat minulost či si představit budoucnost vzdálenější než ukončení učebního oboru. Ačkoliv jsem se snažila o co nejdůkladnější vysvětlení těchto pojmů a jejich vztažení k Šárčinu životu pro vytvoření představy, zůstávala žákyně striktně v přítomnosti a odmítala její opuštění. Zároveň byla pro ni tato situace stresující, což nebylo účelem, a proto jsem se rozhodla téma transformovat – cesta vybrané pohádkové postavy. V této chvíli se Šárka zklidnila, toto téma si již byla schopna více představit, mělo daleko konkrétnější podobu - pohádkové příběhy zná a má je ráda. Zde je možné nalézt motiv cesty jako takové, hmatatelné. Šárka si vybrala Červenou Karkulku. V obraze je zpodobněn prakticky celý příběh – středem prochází velmi zřetelná klikatící se cesta a jsou zde vyobrazeny všechny postavy. Nejmenší pozor je věnován babičce, ta zde figuruje pouze jako hlava vykukující z postele. Postava Karkulky je nakreslena velmi jemně bez tlaku na pastelky, je světlá až průhledná a je umístěna v rohu obrazu. Myslivec je nejdominantnější, je vyobrazen uprostřed plochy v sytých barvách s patrným tlakem na pastelky při kresbě. Práce od obměny tématu Šárku

velmi bavila, při kresbě opakovala celý pohádkový příběh a následně jej popsala na druhou stranu obrazu.

Podobizna

Cílem zařazení tohoto tématu bylo uvědomění si sebe sama, zpřítomnění se, zvyšování sebevědomí, přijímání sebe sama, emoční stabilizace.

Tuto techniku jsem zařadila v situaci, kdy žákyně vykazovala známky zvýšené nervozity, jelikož měla již za několik dní odjet na turistický kurz, měla pochybnosti, zda celou akci včetně přípravy na ni zvládne. Šárka dostala k dispozici bílou čtvrtku formátu A3 a jako tradičně jsme společně z přihrádky s výtvarnými potřebami vyskládaly na pracovní plochu všechny možné pomůcky, od pastelek, přes vodové a temperové barvy až po barevné tuše. Šárka všechny potřeby na stole systematicky uspořádala. Následně jsme se začaly bavit o tématu, které nás čeká, tedy podobizně či autoportrétu. Úkolem bylo nakreslit sebe sama, Šárku, výtvarně ji představit – kdo to je. Žákyně zvolila svou nejoblíbenější pomůcku, pastelky. Po zadání tématu ji nebylo třeba více pobízet v práci. Dychtivě se vrhla do tvorby. Výsledkem byla kresba postavy zabírající celý formát, vesele barevná a se zvláštním způsobem znázorněnými brýlemi – mimo oči samotné. Mimořádnou pozornost si získaly doplňky v podobě prstenů a hodinek, které jsou v kresbě velikostně nadsazeny a pro upřesnění je vedle nich napsáno o jaké předměty se jedná. Pro usnadnění komunikace (pro Šárku bývá náročné a stresující mluvit spatra) a zvýšení míry koncentrace na sebe sama a sebeuvědomění jsem Šárku pobídla, aby se zamyslela a něco o sobě napsala. Kresbu tedy doplnila textem psaným oranžovou fixou. Plynule a s velkým zaujetím vypisovala jednu informaci za druhou. Text obtéká kresbu a pokračuje na druhé straně. Psán je ve sloupcích. Stojí zde: *„To jsem já Šárka, která se snaží bojovat o zdraví a hlavně o autismus. Mám ráda psi, koně. Ráda trénuju, malování, dále hraju petang, kreslím, dívám se na televizi a skládám puzzle. Občas čtu knihy o psích příbězích. Nemám ani ráda když mě někdo začne ubližovat, když vlaky mají zpoždění, to se snadno stane. Chodím hrát bowling. S autismem je někdy těžké se s tím smířit. Nerada si čistím zuby, vlasy, je to základ. Pomáhám s domácností. Nákupy jsou zbytečné, neodhadnu jestli jsou levné, drahé, nebo jsou špatné, matoucí jinak je těžší. A nejtěžší je atypický autismus. Se škrábu, jsem*

nervózní, jsem autista – občas se chovám jako dítě, občas jsem tvrdohlavá. Jsem také hodná, pracovitá. Stolování zvládám. Operace očí 2001, 2008, 2015. Zraková vada že nevidím do blízka. Kontrola očí mě čeká v srpnu. Myslím že to jde. Těším se na sportovní kurz. Moc mě to baví. Necítím teplo, zimy, jak se oblékám. Občas chodím na vycházky se psem. Jsem někdy odtržená od řetězu. A je to všechno. Budu dělat ošatku. Ošatka je v pohodě. Za 1 rok se bude dělat u zkoušky závěrečné. Mám ráda zmrzku.“

Nálada Šárky se již během výtvarné práce výrazně změnila a to směrem k lepšímu. Pochybnosti ohledně přípravy a zvládnutí plánované školní akce přestaly být v danou chvíli na Šárčině mysli. V průběhu práce se Šárka usmívala a dokonce i nahlas smála – to je znak velmi dobré nálady, čisté mysli. Toto výrazně pozitivní naladění jí vydrželo až do konce výuky, s chutí se vrátila k pletení košíku a předchozí obavy a nervozita se již nevrátily. Poté, co dokončila svůj komentovaný autoportrét, jsem se zeptala, zda si může text přečíst. Šárka okamžitě trvala na tom, že jej mám přečíst nahlas před celou třídou. Když jsem tak činila, žákyně se opět smála a tetelila, tento druh pozornosti jí byl zjevně příjemný, těšila se sama ze sebe. Následně jsem si se Šárkou o jednotlivých aspektech, které jí podle autoportrétu tvoří, povídala.

Text u kresby je obsažnou až detailní charakteristikou a dokládá Šárčinu schopnost sebereflexe. Jako první je zde zmíněn boj spojený s poruchou autistického spektra. Tato diagnóza jako taková je v popisu zmiňována opakovaně, vždy s negativní konotací. Žákyně si je vědoma, že porucha autistického spektra výrazněji zasahuje do jejího života, je však ochotna s tím nějakým způsobem pracovat. Mimo tohoto tématu zmiňuje také množství koníčků a zálib, které jsou pozitivní protiváhou. Povídání o pěkných věcech, kterým se ráda věnuje a které jí těší, jí dodávaly odvahu hovořit o úskalích, která přináší PAS. V souvislosti s ním zmiňovala zejména problémy při dopravě. Vzhledem k tomu, že je pro Šárku velmi důležitým parametrem všeho přesnost, zpoždění vlaků jí dělá velké starosti, tuto nahodilost není schopna přijmout. Společné povídání bylo ze strany žákyně velmi emotivní, neboť se tematicky týká jí samotné. Nálada velmi kolísala podle toho, o čem jsme se zrovna bavily – zda o věcech příjemných (veselá nálada) či méně příjemných (zvážnění, odtažitost).

Místo, kde je mi dobře

Cílem toto tématu bylo zvyšování sebepoznání a sebereflexe, uklidnění, zlepšení nálady – emoční stabilizace, rozvoj fantazie

Ve chvíli, kdy jsem se rozhodla toto téma realizovat, nebyla Šárka v tenzi, byla celkem klidná a její náladu bych označila za neutrální, ani špatná, ani veselá. Při této technice velmi dobře spolupracovala. Začaly jsme opět tradičním rituálem vytvoření „ateliéru“. Žákyni jsem uvedla do tématu tím, že jsem jí vyzvala, aby se usadila co nejpohodlněji, zavřela oči a uvolnila se. Následně si měla Šárka začít představovat místo, na kterém by chtěla být. Místo, na kterém se cítí dobře a šťastně, kde je v bezpečí a nic ji netrápí. Žákyně se do svých představ ponořila velmi intenzivně. Bylo zjevné, že její představy jsou velmi živé – začala hýbat tělem, jako by se v daném prostředí skutečně ocitla. Svou přítomnost na imaginárním místě značně prožívala, začala se smát a reagovat na pomyslné podněty citoslovci („jeee“, „ooo, co to tu je“). Tato fáze trvala poměrně dlouho, Šárce se na místě, které bylo v její mysli, velmi líbilo. Prostřednictvím pobídek, aby si všimla, co všechno vidí, kdo na místě je apod., jsem se snažila, aby svou fantazii ještě dále rozvedla. Poté, co Šárka otevřela oči a vrátila se do reality, dostala za úkol svou představu místa, na kterém právě byla, převést prostřednictvím výtvarných potřeb na papír. Zvolila své nejoblíbenější pastelky a dychtivě se pustila do zobrazování představy – kreslila velmi rychle a zaujatě. Žákyně zaplnila barvami celý papír, nezbylo jediné bílé místo. Kresba sestává z několika barevných ploch veselých barev – převládá fialová, světle modrá, růžová a oranžová. V centru obrázku se nachází postava dívky - Šárky, poměrně malá, vypadá však velmi spokojeně, usmívá se, má velké oči a dlouhé řasy. Přímo vedle postavy se nacházejí dva usmívající se delfini, množství kamenů a barevných hvězdic a také dva mořští koníci – mající podobu suchozemských kopytníků. Výkres doplňuje palma s kokosy pod horním okrajem. Objekty jsou přímo v obraze popsány. Šárka si o svém výtvoru a pocitech, které jí představa zpodobněného místa navozuje, velmi ochotně povídala. Ukazovala na jednotlivé objekty na obraze a radostně je popisovala, zvláštní pozornost si vysloužili delfini – Šárka se svěřila, že jejím největším snem je si s nimi zaplavat.

Strašák

Cílem tématu bylo zvyšování sebereflexe, zlepšování porozumění sobě sama, uvědomění a vyjádření pocitů, emoční stabilizace.

Šárku jsem pobídla, aby si představila něco, čeho se bojí, z čeho má strach, co ji znejišťuje a následně to libovolným způsobem zpodobnila. Žákyně v tomto případě zvolila papírovou čtvrtku a vodové barvy. Dlouho se nezamýšlela a v pravé polovině archu nejprve tužkou nakreslila obrys čerta, který následně vybarvila vodovkami. Čert samotný není příliš velký, zabírá jen část plochy papíru, před ním se nachází červená díra – podle slov Šárky se jedná o díru do pekla. Pozadí je celé černé. Vzhledem k rozumovým schopnostem žákyně zahrnujícím omezené možnosti abstrakce nebyla volba motivu příliš překvapivá. Ačkoliv je kresba provedena poměrně infantilním způsobem, odpovídajícím Šárčině stylu, její působení je skutečně strašidelné. Zvláště dosti velká díra do pekla nacházející se kousek pod čertovými nohama, kterou by bylo možné označit za skutečného strašáka na obrázku. Také jí věnovala žákyně při popisování díla největší pozornost – představuje jakési neznámo a neurčito a straší jí více než samotný čert. V průběhu dalšího rozhovoru nad výtvořem jsme se se Šárkou bavily o dalších jejích obavách, zejména těch spojených s diagnózou PAS.

Můj ostrov

Prostřednictvím této techniky mělo být podporováno větší sebeuvědomění, schopnost sebereflexe, rozvíjena schopnost koncentrace, trpělivost, jemná motorika a v neposlední řadě fantazie.

Touto technikou jsem mimo jiné chtěla Šárku nepřímou a ne zcela direktivně vybídnout k použití jiných výtvarných prostředků, než které téměř neměnně a s velkou oblibou používala dosud. Nejprve jsem žákyni uvedla do tématu, měla si představit, že vlastní svůj ostrov, který patří jenom jí a může si na něm dělat, co chce. Na tomto ostrově může být cokoliv, co chce, může vypadat zcela libovolně. Úkolem žákyně bylo následovně za použití nejrůznějších materiálů, které byly k dispozici – kartony, papíry, špejle, dřívka, plastelína, polystyrenové kostky apod. svou představu zhmotnit. Šárka byla zprvu nejistá, jednalo se o neobvyklou aktivitu, se kterou se ještě dosud nesešla, netušila, co má

očekávat. Bylo nutné zadání zopakovat a názorně předvést, jak je možné s materiály pracovat a co by mělo být výsledkem práce. Ve chvíli, kdy došlo k ujištění a pochopení úkolu, začala u Šárky stoupat dychtivost po zapojení se. Jako obvykle se s chutí pustila do činnosti. Pro základ ostrova využila kartonovou desku, na které začala „stavět“ příbytek. Ten zhotovovala z menších kousků kartonu a polystyrenu, které spojovala dohromady prostřednictvím lepicí pásky. Tento jakýsi domeček byl nejnáročnější částí ostrova, spojení materiálů se Šárce zpočátku nedařilo. Jednotlivé části jí vypadávaly z rukou, stříhání pásky se ukázalo také jako složitější úkon. Tím, jak se žákyni nedařilo ovládat motoriku rukou podle jejích představ, začala opět stoupat nervozita. Během činnosti jsem tedy Šárce pomohla s úkony, které pro ni byly složitější, a soustavně jsem si podněcovala v dalším počínání. Žákyně na tyto pobídky reagovala velmi kladně („*to nevadí, to zvládneme*“) s úsměvem komentovala určitý částečný nezdar („*jejej, co to tady padá*“). Poté, co byl konstrukčně náročnější přístřešek vybudován, byla nervozita zcela pryč. Následně Šárka pomocí dřivek a špejlí vytvořila ohradníky pro zvířátka – ty pojala již půdorysově a tudíž se jednalo o snadnou záležitost. Do ohradníků vymodelovala z barevné modelíny svá oblíbená zvířátka – koně a psy. Při této činnosti se rozovídala o tom, jak jsou tato zvířátka hezká a jak je má ráda, že by je chtěla všechna vlastnit. Výsledné dílo nápadně připomínalo farmu či venkovské hospodářství – prostředí, ze kterého Šárka pochází. I přes počáteční těžkosti Šárku činnost viditelně bavila a výsledek hodnotila jako obvykle pozitivně, ostrov byl podle ní krásný, zvláštní pozornost si tradičně vysloužila zvířátka.

4 Závěr

Zařazení arteterapeutických technik při práci s žákyní s poruchou autistického spektra se ukázalo jako přínosné. Problematické oblasti, na které byly tyto techniky v případové studii zaměřeny, odpovídají nejčastějším důvodům pro zahájení arteterapie u osob s autismem (srov. Teeuw 2011 in Schweizer 2017, Emery 2004, Schweizer 2014, D'Amico&Lalonde 2017). Ve shodě s uvedenými zdroji se jednalo o nedostatek sebeuvědomění, potíže s vyjadřováním pocitů, stres, nízká frustrační tolerance, nízké

sebevědomí. V některých oblastech došlo ke zlepšení patrnějším, v jiných však ne natolik výraznému, aby bylo možné působení technik jednoznačně potvrdit.

Předkládaná práce podpořila dřívější výzkumy (Schweizer 2014, D'Amico&Lalonde 2017, Teeuw 2011 in Schweizer 2017), v nichž byl prokázán pozitivní vliv arteterapeutických technik na snižování tenze a míry stresu a psychické nepohody klientů a tím pádem také snížení rizika problematického chování a propuknutí záchvatů. Tím, že je při těchto činnostech s arteterapeutickými prvky pozornost klientů zaměřena výhradně na proces vytváření uměleckého artefaktu umožňují odreagování s oproštěním se od stresujících faktorů (srov. Schweizer 2014). V praxi mělo zařazení arteterapeutických technik při prvních náznacích problematického chování ve většině případů příznivý vliv na jeho další vývoj, žákyně se zklidnila a k obávanému afektu nedošlo. V některých situacích se dokonce sama žákyně dožadovala výtvarné činnosti, neboť si pravděpodobně uvědomovala, že jí pomůže překlenout nepříjemný psychický stav. Došlo tak do určité míry k uvědomění vlastní potřeby a zvýšení flexibility chování (srov. Teeuw in Schweizer 2017). Afekty a s nimi spojené problematické chování byly nejvýraznějším problémem, který narušoval vyučování a klima ve třídě, proto jejich zmírnění a předcházení jim bylo jedním z hlavních cílů realizace arteterapeutických technik, což se podařilo.

Ve shodě s poznatky Schweizer (2014) se při tvorbě žákyně objevovalo typické počáteční stereotypní zobrazování oblíbených a tudíž často opakovaných motivů. V případě Šárky se jednalo zejména o zvířata a pohádkové postavy. V průběhu naší společné práce se tematika do určité míry vyvíjela, konkrétně došlo k rozšíření motivů. Schweizer (2014) dodává, že s nabývajícím jistotou začínají klienti zpodobňovat své obavy a výtvary mají reálnější a detailnější spojení s jejich každodenním životem. Kromě oblíbených zvířat se později začaly objevovat výjevy ze života Šárky, z jejího domova včetně osob, které k němu patří. Také byla žákyní komunikována její obava, resp. problém, který pro ni znamená její vlastní diagnóza, tedy autismus a to, jakým způsobem vnímá jeho negativní projevy např. v chování. Jednotlivá témata byla volena tak, aby posilovala sebevědomění, sebereflexi žákyně a také napomáhala zvyšovat její sebevědomí. K dosažení těchto cílů měla na základě doporučení napomoci také snaha vedoucí osoby podpořit Šárku v zobrazování podrobnějších detailů, pocitů a verbální i neverbální reflexi činnosti a výstupů, jak

upozornují D'Amico a Lalonde (2017). To vedlo k obsažnějšímu a otevřenějšímu projevu žákyně a prohloubení našeho vzájemného vztahu – žákyně je při komunikaci jistější a důvěřivější. Z projevů a reakcí žákyně se lze domnívat, že tyto techniky dílčí úspěch zaznamenaly, avšak nelze vyvozovat obecnější závěry pro tuto oblast – bylo by třeba zařazovat arteterapeutické techniky do výuky častěji a v delším horizontu.

Další oblastí, kterou arteterapeutické techniky ve shodě s dřívějšími výzkumy (Teeuw 2011 in Schweizer 2017, Schweizer 2014) pozitivně ovlivnily, byla komunikace. Jak uvádí Schweizer (2014), ačkoliv se jedná o nonverbální proces, mnoho dětí v jeho průběhu iniciativně mluví o svých zkušenostech s materiály či artefakty a tím rozvíjí své komunikační dovednosti. To se v případě Šárky potvrdilo. Žákyně je ve výuce ale i mimo ni poměrně málo komunikativní a zapříst s ní hovor bývá obtížné. Komunikace v průběhu realizace arteterapeutických technik a také na základě vytvořených děl byla značně snazší. Určitým pomocným krokem na cestě ke komunikaci verbální se ukázalo psaní, jakýsi mezistupeň mezi komunikací symbolickou - obrazovou a komunikací prostřednictvím řeči. Na základě utřebených myšlenek v textové podobě bylo pro žákyni jednodušší se vyjadřovat verbálně, což následně činila. Šárka se během výtvarných činností spontánně vyjadřovala a kladně reagovala také na pobídky k diskuzi nad svými výtvary, podněty k rozvedení svých myšlenek a nápadů a s ochotou odpovídala na pokládané otázky. Těmto sdělením nebylo tak obtížné porozumět jako při běžné komunikaci.

Jako problematická se ukázala práce s abstraktními tématy, což souvisí s mentálními schopnostmi žákyně. Pakliže není v jejích silách zadání rozumově zpracovat, je kontraproduktivní. To se ukázalo v případě techniky s názvem „Moje cesta“, kterou bylo nutné i přes snahu o upřesnění improvizovaně transformovat. I tak se jednalo o přínosnou zkušenost při zjišťování hranic schopností žákyně, v rámci kterých bylo možné pracovat. Při zapojování jednotlivých témat bylo důležité, jak konstatuje také Van Lith (2017), využít názornosti a příkladnosti jako zdroj inspirace pro žákyni, na jehož základě mohla bez nejistoty a tápání začít svévolně tvořit.

Určitým prostorem pro další práci jsou skupinové arteterapeutické aktivity podporující vnímání druhých osob, empatii, respektování ostatních, spolupráci, a vzájemnou komunikaci. Této oblasti byla vzhledem k omezeným podmínkám v rámci vyučování

věnována menší pozornost, avšak potenciál pro rozvoj sociálních dovedností je značný a mohl by být přínosem nejen pro žákyni samotnou (vzhledem k její diagnóze a souvisejícím problémům v této oblasti), ale také pro celý třídní kolektiv.

5 Doporučení pro speciálně- pedagogickou teorii a praxi

Na základě předkládané práce ve srovnání se stávající literaturou lze konstatovat, že arteterapeutický přístup v práci se žákyní s PAS je přínosný, avšak limitovaný. Afekty vázané na diagnózu žákyně jsou dlouhodobě zatěžující jak pro ni samotnou a její psychický stav, tak pro vyučovací proces a celkovou atmosféru ve třídě. Jedná se o výzvu pro multidisciplinární přístup zahrnující součinnost odborníků z různých oblastí (speciálně-pedagogické, lékařské, apod.), čehož lze účinně dosáhnout jen ve spolupráci s rodiči žákyně. Pokud nebude zahájena žádná komplexnější terapie, která by problematické chování žákyně eliminovala, považuji za vhodnou metodu pro zmírnění těchto problémů zařazování technik na arteterapeutické bázi, které dle zjištění dokážou žákyni ve vypjatých situacích zklidnit. Možnost využití těchto technik je však vzhledem k okolnostem jejich realizace limitovaná – lze je využít jen v praktických předmětech, v teoretických by mohla být narušena plynulost a kvalita výuky, navíc není možné kvůli chybějící odbornosti pedagoga dosáhnout větší complexity.

6 Seznam použitých informačních zdrojů

Bibliografie:

ADAMUS, Petr, Alica VANČOVÁ a Monika LÖFFLEROVÁ. *Poruchy autistického spektra v kontextu aktuálních interdisciplinárních poznatků*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2017. ISBN 978-80-7464-957-8

BAZALOVÁ, Barbora. *Autismus v edukační praxi*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1195-2.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Vzdělávání a výchova dětí s autismem*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. ISBN 978-80-7290-383-2.

KULKA, Jiří. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. Psyché. ISBN 978-80-247-2329-7

LANDISCHOVÁ, Erika. *Teorie a praxe arteterapie: taneční a výtvarné formy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-297-2.

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice: teorie a metodika*. V Olomouci: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1075-3.

MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přepracované vydání. Praha: Grada, 2014. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4172-7.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ. *Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. ISBN - 80-7178-616-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

Elektronické zdroje:

D'AMICO, Miranda a Corinne LALONDE. The Effectiveness of Art Therapy for Teaching Social Skills to Children With Autism Spectrum Disorder. *Art Therapy* [online]. 2017, 34(4), 176-182 [cit. 2018-07-10]. DOI: 10.1080/07421656.2017.1384678. ISSN 0742-1656. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07421656.2017.1384678>

DURRANI, H. Facilitating attachment in children with autism through art therapy: A case study. *Journal of Psychotherapy Integration* [online]. 2014, **24**(2), 99 - 108 [cit. 2018-07-11]. DOI: 10.1037/a0036974. ISSN 15733696.

EMERY, Melinda J. Art Therapy as an Intervention for Autism. *Art Therapy Journal of the American Art Therapy Assoc* [online]. 2004, **21**(3), 143-147 [cit. 2018-07-11]. ISSN 07421656. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ682598.pdf>

MARTIN, Nicole. Art Therapy and Autism: Overview and Recommendations. *Art Therapy: Journal of the American Art Therapy Association* [online]. 2009, **26**(4), 187-190 [cit. 2018-07-11]. ISSN 07421656. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com.ezproxy.is.cuni.cz/doi/abs/10.1080/07421656.2009.10129616>

SCHWEIZER, Celine, Erik J. KNORTH a Marinus SPREEN. Art therapy with children with Autism Spectrum Disorders: A review of clinical case descriptions on 'what works'. *The Arts in Psychotherapy* [online]. 2014, **41**(5), 577-593 [cit. 2018-07-10]. DOI: 10.1016/j.aip.2014.10.009. ISSN 01974556. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0197455614001087>

SCHWEIZER, Celine, Marinus SPREEN a Erik J. KNORTH. Exploring What Works in Art Therapy With Children With Autism: Tacit Knowledge of Art Therapists. *Art Therapy* [online]. 2017, **34**(4), 183-191 [cit. 2018-07-10]. DOI: 10.1080/07421656.2017.1392760. ISSN 0742-1656. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/07421656.2017.1392760>

VAN LITH, Theresa, Jessica Woolhiser STALLINGS a Chelsea Elliott HARRIS. Discovering good practice for art therapy with children who have Autism Spectrum Disorder: The results of a small scale survey. *The Arts in Psychotherapy* [online]. 2017, **54**, 78-84 [cit. 2018-07-10]. DOI: 10.1016/j.aip.2017.01.002. ISSN 01974556. Dostupné z: <http://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S0197455616301113>

