

Univerzita Karlova v Praze
Husitská teologická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha, 2011

Hana Grundová

Univerzita Karlova v Praze

Husitská teologická fakulta

Katedra učitelství

Studijní obor: sociální pedagogika

Forma studia: prezenční

Výtvarná činnost jako prostředek výchovné a terapeutické práce

Creative activities as a means of educational and therapeutic work

Vypracovala: Hana Grundová

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Ivana Nováková

Oponent bakalářské práce: PhDr. Hana Dvořáčková

Rok vypracování: 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně pod vedením vedoucího bakalářské práce a že jsem uvedla všechny použité prameny a literaturu, ze kterých jsem čerpala.

V Praze dne 2011

.....

podpis

Na tomto místě bych ráda poděkovala PhDr. Ivaně Novákové za odborné vedení bakalářské práce a velkou trpělivost. Za cenné rady a pomoc při práci s dětmi děkuji pracovníkům pedagogicko – psychologické poradny a vedoucím z klubu Duha Jasmín. Za podporu děkuji i svému muži Danielu Grundovi a kamarádce Veronice Kozlové.

Anotace

Tato práce s názvem „Výtvarná činnost jako prostředek výchovné a terapeutické práce“ je zaměřena na ověření možností arteterapie a artefiletiky při práci s dětmi, zejména s dětmi s ADHD. Stanovila jsem si hypotézy, které mají ověřit, zda arteterapie a artefiletika mohou u dětí s ADHD pomoci ventilovat emoce, bezpečným způsobem ventilovat vztek, usnadnit udržet pozornost a usnadnit vzájemnou komunikaci a naslouchání.

Tyto hypotézy ověřuji na třech dětských skupinách: 1. skupina – děti s ADHD; 2. skupina – děti, které mají problémy se sociálními dovednostmi; 3. skupina – děti z pionýrského oddílu. V praktické části uvádím jednotlivé dětské artefakty se svým laickým výkladem.

Annotation

The thesis "Creative activities as a means of educational and therapeutic work" is focused on verifying the possibility artefiletics and art therapy in work with children, especially children with ADHD. A hypothesis has been set out to verifying suitability of artefiletics and art therapy for work with children with ADHD. There has been dealt appropriate these techniques for a safe releasing anger and emotions in this work. Relation with maintain attention and facilitate communication and listening has been studied also.

Theses hypothesis has been verified on three children groups. Children with ADHD have been in the first set. Children with social skills problems have been set into the second group. The pioneer organization children has been included in the third group. An interpretation of the individual child artifacts has been given to the practical part of the thesis.

Obsah

Úvod.....	1
1 Historie arteterapie	4
1.1 Ve světě	4
1.2 U nás.....	5
2 Vymezení pojmu arteterapie	6
2.1 Potenciál ve výtvarném umění	6
2.2 Teoretická východiska arteterapie.....	7
2.2.1 Arteterapie orientovaná psychoanalyticky	7
2.2.2 Arteterapie podle C. G. Junga	8
2.2.3 Individuální psychologie a terapie.....	8
2.2.4 Tvarová psychoterapie a fenomenologie v arteterapii	9
2.2.5 Humanistický přístup v arteterapii	9
2.2.6 Arteterapie a logoterapie	10
3 Cíle arteterapie	10
3.1 Individuální arteterapie	11
3.2 Skupinová arteterapie	11
4 Artefiletika	12
4.1 Artefiletika v praxi	13
5 Aspekty výtvarného projevu	13
5.1 Vývojová stadia dětské kresby	15
5.2 Barvy	17
5.2.1 Dělení barev	17
5.2.2 Symbolika barev.....	18
6 Poruchy pozornosti a hyperaktivita	22
6.1 Diagnostická kritéria ADHD.....	22
6.2 Děti s poruchou ADHD	24
6.3 Terapie pro děti s ADHD	25
Praktická část	28
7 Vlastní činnost	28
7.1 Oddíl Duha Jasmín a oddíl Milka 78	29
8 Popis metod a artefaktů.....	31

8.1	Nit života	31
8.1.1	<i>Druhá skupinka – nácvik sociálních dovedností</i>	31
8.1.2	<i>První skupinka – ADHD a ADD děti</i>	34
8.2	Sopky.....	37
8.2.1	<i>První skupinka – ADHD a ADD děti</i>	37
8.2.2	<i>Druhá skupinka – nácvik sociálních dovedností</i>	40
8.2.3	<i>Třetí skupinka – děti z pionýrského oddílu</i>	45
	Závěr	49
	Přílohy	54
	Použité a citované zdroje	56

Úvod

Vybrala jsem si téma „Výtvarná činnost jako prostředek výchovné a terapeutické práce“, protože arteterapie a artefiletika nabízejí velkou škálu metod pro práci s klienty. Výtvarné činnosti umožňují větší přiblížení se k psychice klienta, vyjádření sebe sama, uvědomění si svého prožívání apod. Skrze tyto metody lze hledat rozdíly a porovnávat je mezi „já - ty“. Výtvarná činnost je člověku vlastní a ať už se jedná o jakékoli výtvarné médium, vždy je do artefaktu vloženo autorovo osobité vnímání a jeho prožitek

Sama jsem na arteterapii chodila asi půl roku, když mi bylo 16 let. Velmi mě to bavilo a samotná výtvarná činnost byla osvobozující od „vnějšího světa“. V současné době studuji prvním rokem arteterapii na Jihočeské Univerzitě v Českých Budějovicích.

Rozhodla jsem se zařadit tvorbu a malování mezi aktivity na dětských schůzkách a táborech. Některé děti to bavilo více, jiné méně, ale vždy mi šlo o podporu jejich fantazie, spolupráci ve skupině, rozvoj tvořivosti a spontaneity, budování důvěry, sebeprožívání a sebevnímání.

Ve své práci jsem si vytyčila cíle k ověření možností arteterapie a artefiletiky u dětí s ADHD, protože s nimi pracuji v oddíle, který funguje při pedagogicko-psychologické poradně na Praze 7. Děti se jeví jako velmi živé, neklidné, nedokáží chvíli setrvat u jedné činnosti, odbíhají od hry, úkolu, snadno vybuchují, skáčí do řeči, upozorňují na sebe nevhodným chováním. Krom práce s těmito dětmi spolupracuji na schůzkách pro děti při nácviu sociálních dovedností. Tyto děti se špatně prosazují ve skupině, většinou zastávají místo „černé ovce“, nemají mnoho kamarádů a neumí se vlastními silami z této pozice dostat pryč. Nejdéle pracuji s dětmi z pionýrského oddílu, kde dělám už přes deset let vedoucí. Tyto děti jsou vcelku bezproblémové.

Hledala jsem možnosti formy práce u dětí s ADHD a tvořivé činnosti vycházející z arteterapie a artefiletiky se mi jeví jako velmi vhodné metody. Cílem praktické části je ověřovat stanovené hypotézy, že arteterapie a artefiletika u dětí s ADHD mohou:

- pomoci ventilovat emoce, vyjádřit to, co dítě těžko verbalizuje;
- pomoci bezpečným způsobem ventilovat vztek;
- usnadnit udržet pozornost;
- usnadnit vzájemnou komunikaci a naslouchání.

V praktické části budu popisovat jednotlivé artefakty.

V průběhu praktické části budu porovnávat tyto dětské skupiny:

1. skupina – děti s ADHD;
2. skupina – děti, které mají problémy se sociálními dovednostmi;
3. skupina – děti z pionýrského oddílu, vcelku bezproblémové děti bez diagnózy.

Ve své práci chci ověřit výše uvedené hypotézy ve všech třech dětských skupinách s hlavním zaměřením na skupinu dětí s ADHD.

Při práci s výtvarným materiálem chci v dětech vzbudit zájem o stejné téma. Po zpracování proběhne s dětmi rozhovor, kdy se děti vyjádří k bezprostřednímu prožívání dané činnosti. Mým cílem je udržet pozornost dětí a díky tomu rozvíjet jejich schopnost samostatného tvoření.

V první kapitole popisují historii arteterapie jak ve světě, tak u nás. Domnívám se, že arteterapie jako samostatný obor je spíše uznávána ve světě, než v Čechách. Například ve Velké Británii lze studovat arteterapii i na magisterském studiu. Na druhou stranu se tato disciplína dostává do povědomí širší populace, je využívána stále větším množstvím profesí.

Druhá kapitola se zabývá vymezením pojmu arteterapie. Nejdříve zde popisují, jakým způsobem lze umění pojmout, jak může být umění využito. Dále je zde stručný výtah o psychologických směrech, které arteterapie využívá.

Ve třetí kapitole se snažím shrnout obecné cíle arteterapie. Důležité je, abychom si uvědomili, pro koho a s kým se arteterapie bude dělat. Záleží na zakázce klienta. Shrnuji tedy hlavní cíle z pohledu skupiny a jedince.

Ve čtvrté kapitole popisují artefaktiku, jak se vztahuje k jedinci a skupině, její hlavní záměry a cíle. Artefaktika má s arteterapií mnoho společného a v mnoha případech z arteterapie vychází, hlavně z terapeutického hlediska.

Do páté kapitoly jsem vybrala několik aspektů výtvarného projevu. Zaměřila jsem se spíše na dětskou tvorbu, protože se má praktická část orientuje na děti. Nejdříve zde uvádím, jakých kritérií si v tvorbě všímáme. Uvedla jsem stádia dětské kresby. Poměrně velkou část této kapitoly jsem věnovala barvám, tato tematika mě hodně zajímá a do budoucna bych se v ní chtěla dále vzdělávat. Uvádím možný výklad barev a jejich působení na lidskou psychiku.

Do šesté kapitoly jsem uvedla základní informace o hyperaktivních dětech a dětech s poruchou učení. Nejdříve jsou uvedeny kritéria diagnostiky a projevy dětí s ADHD, ADD v běžném životě. Dále velmi stručně uvádím, co s těmito dětmi lze dělat.

Má praktická část je založena na výtvarných aktivitách s dětmi s ADHD, ADD a dalšími dvěma skupinami dětí. Tyto dětské skupiny porovnávám při arteterapeutických a artefiletických aktivitách.

Ke zpracování bakalářské práce využívám metody zúčastněného pozorování, polořízeného rozhovoru s dětmi ze všech tří skupin a studium materiálů z pedagogicko - psychologické poradny u dětí s ADHD a dětí, které mají problémy se sociálními dovednostmi.

1 Historie arteterapie

1.1 Ve světě

Arteterapie jako disciplína je poměrně mladá. První školení arteterapeutů začalo v USA v šedesátých a poté v Evropě v pozdních osmdesátých letech 20. století.

Průkopnicí arteterapie byla Margaret Naumburgová, jejíž východisko bylo psychoanalytické. Filosofie arteterapie je založena na přesvědčení, že *„každé individuum, ať už bude, či nebude vzdělané v umění, má latentní kapacitu projikovat svůj vnitřní konflikt do vizuálních tvarů“* [1, str.26]. Ty pak lze použít jako iniciační body, které mohou být použity pro další verbální komunikaci. To, co je skryté, se takto může stát jasným.

Další významnou průkopnicí arteterapie je Edith Kramerová, která vidí svůj cíl v posílení ega a smyslu pro vlastní identitu přes výtvarnou expresi. Pracovala s dětmi emigrantů, kteří přijížděli do USA během války z fašistické Evropy.

Kořeny arteterapie však sahají až do 18. století, kdy odborníci začali zkoumat výtvarné práce duševně nemocných, zejména schizofrenie.

Max Simon určil dvě zásady zkoumání výtvarného výrazu duševně nemocných:

- Duševně nemocní výtvarně tvoří jinak než zdraví.
- Výtvarná podoba artefaktu se mění s průběhem nemoci.

Na tyto výzkumy navázal ve dvacátých letech 20. století německý psychiatr Hans Prinzhorn, který shromáždil práce svých pacientů v rozsáhlou sbírku. Tato sbírka je prezentována po celém světě, v roce 2008 byla vytavena i v Domě U Kamenného zvonu na Staroměstském náměstí v Praze.

Moderní umění bylo velmi ovlivněno díly duševně nemocných lidí.



August Klett (Klotz)
List V. - Východ slunce ve 3 hodiny
datováno 1. listopadu 1923
Inkoustová tužka, krycí barvy
a křída na papíře
23 x 35 cm
Inv. 574



August Klett (Klotz)
Co mi ještě chybělo
datováno 18. května 1917
Akvarél, inkoust a tužka
na stránce z časopisu
25 x 35 cm
Inv. 561

Obr. č. 1,2 Ukázka ze sbírky Hanse Prinzhorna

1.2 U nás

U nás se arteterapie využívala od 50. let 20. století v různých léčebných a psychoterapeutických zařízeních jako součást psychoterapie. V 70. letech vznikla na půdě Psychoterapeutické společnosti ČLS (Česká lékařská společnost) J.E. Purkyně arteterapeutická sekce, založená a vedená PhDr. D. Kocábovou. Zde se sdružovali zájemci o danou problematiku z různých oborů a pořádali se zde speciální semináře a dílny. V průběhu 80. let narůstala popularita arteterapie zvláště mezi studenty a absolventy speciální pedagogiky, neboť arteterapie byla začleněna do plánů výuky a počátkem 90. let zásluhou PhDr. M. Kyzoura bylo na Jihočeské univerzitě otevřeno bakalářské studium arteterapie. V roce 1994 vznikla Česká arteterapeutická asociace (ČAA), jako samostatné, profesně orientované občanské sdružení

ČAA sdružuje lidi, kteří mají hlubší zájem o arteterapii bez ohledu na jejich původní profesi nebo pracovní zařazení. Jeden z hlavních cílů této organizace je zprostředkovávat členům ČAA co nejvíce zajímavých a přínosných informací o arteterapii a oborech s ní souvisejících. ČAA pro své členy pořádá arteterapeutické konference, víkendové semináře nebo workshopy a jejich prostřednictvím zabezpečuje kontakty s arteterapeuty u nás i ve světě.

V současnosti u nás nemá arteterapie jasně vyhraněný profesní statut, zřetelné vymezení ani pravidla. V rolích arteterapeutů působí absolventi široké škály oborů - speciální a výtvarní pedagogové, psychologové, lékaři, střední zdravotnický personál. Je možné ji studovat na

Jihočeské univerzitě formou bakalářského studia, je součástí výuky na fakultách pedagogických, ale i některých filozofických a lékařských.

2 Vymezení pojmu arteterapie

„Arteterapie je léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Někdy bývá přiřazována k psychoterapii a jejím jednotlivým směrům, jindy je pojímána jako svébytný obor. Obvykle se rozlišují dva základní proudy, a to terapie uměním, v níž se klade důraz na léčebný potenciál tvůrčí činnosti samotné a artpsychoterapie, kde výtvořky a prožitky z procesu tvorby jsou dále psychoterapeuticky zpracovávány.“

Česká arteterapeutická asociace [2]

2.1 Potenciál ve výtvarném umění

Z terapeutického a výchovného hlediska jsou některé rysy umění pro arteterapii velmi významné: metaforičnost, schopnost integrovat (osobnost i skupinu) a facilitovat (usnadňovat, podporovat) komunikaci, schopnost ventilace emocí, sublimace a katarze.

Umění jako metafora v sobě nese skryté významy, jež komunikují s druhými lidmi. Skrze symboly, obraznou řeč, může umění v divákovi vyvolat silné pocity – tím ovlivnit či změnit jeho životní postoje, např. zprostředkovat vztah k morálce či etice. Tato „řeč“ je někdy účinnější než příkazy a racionální odůvodnění.

Umění jako neverbální komunikace sděluje to, co je slovy nevyjádřitelné. Tam, kde selhávají slova, musí nastoupit alternativa, pomocí které jsme schopni komunikovat s lidmi, kteří mají „svůj vlastní jazyk“.

Umění a katarze. Samotný proces tvoření může být pro svého tvůrce ventilem, sublimací, může mu umožnit vnitřní očistění a naplnění.

Umění a integrace. Umělecké aktivity podporují intelektuální růst dítěte. Jak si všímá svého okolí, jak zobrazuje detaily a další aspekty, které jsou ukazatelem jeho intelektuálního růstu. Fyzický rozvoj je patrný z vizuálně-motorické koordinace, ve způsobu, jak kontroluje své tělo při vedení linie, vybarvování atd.

Na obrázcích dětí bývá obvykle jedno z prvních témat člověk. To může poukazovat na to, že je dítě schopno identifikovat se se sebou samým, rodí se zde sociální dovednosti. Dítě získává prostřednictvím tvorby základy estetiky. Růst estetického cítění se projeví ve schopnosti integrovat jednotlivé zážitky do soudržného celku.

Ve výtvarné reflexy dítěte jsou neopakovatelně integrovány jeho fyzické, psychické, emocionální, sociální, perceptivní a kreativní potenciály. Tento stmelující aspekt výtvarné tvorby má velký přesah do jednoty celé osobnosti.

2.2 Teoretická východiska arteterapie

V arteterapii vedle sebe v současnosti existují tyto trendy:

- Diagnostika a interpretace výtvarných produktů klienta – v této formě jde o důsledně analytickou práci s klientovou osobnostní strukturou.
- Terapeutický smysl je nacházen ve výtvarné produkci jako takové, bez interpretace a diagnostiky.
- Eklektický trend, což znamená, že je čerpáno z vícero směrů, myšlenek a zdrojů, ale je vybíráno pouze to, co je vyhovující. Poté se to spojí v jeden kompaktní celek.

Východiska interpretačních směrů v arteterapii nacházejí své teoretické zázemí v dynamické psychologii S. Freuda, C.G. Junga a A. Adlera. Východiska neinterpretačních směrů jsou ve fenomenologii, tvarové psychologii, v humanistické psychologii C.R. Rogerse a v existenciálně analytickém přístupu V. Frankla.

2.2.1 Arteterapie orientovaná psychoanalyticky

Původ kreativity je zde viděn v osobním konfliktu. Zde je zdůrazňován význam raného dětství, sexuality a volných asociací.

Základními technikami jsou volné asociace a výklad snů. Zážitky traumat jsou zopakované v kresbě nebo malbě a způsobují abreakci (uvolnění akčního napětí, odreagování) neurotických konfliktů. „*Psychoanalyticky orientovaní arteterapeuti využívají interpretace tvorby svých klientů ve snaze odhalit v nich sexuální obsahy a zážitky z raného dětství (sexuální symboliku, falické symboly v kresbách, malbách i v plastickém projevu, popř. rodinou dynamiku v pojmech oidipovského či elektrina komplexu).*“ [3, str.34]

2.2.2 Arteterapie podle C. G. Junga

C. G. Jung je autorem výrazu archetyp – praobraz. Podle něho je osobnost člověka složena z více vrstev, které působí na třech úrovních vědomí. Je to vědomí, osobní nevědomí a kolektivní nevědomí.

Kolektivní nevědomí je složené z archetypů, které pocházejí z dávné minulosti. Archetypy jsou tedy vrozené zkušenosti, intuitivní chápání světa. Projevují se různými symboly. Symbolem archetypu self (syntéza vědomí a nevědomí), je podle Junga symbol celistvosti, mandala.



Obr. č. 3,4 Ukázka tvorby mandaly z barevného písku

Jung v nevědomí neviděl jen rezervoár potlačených emocí a konfliktů, ale i zdroj zdraví a transformace. Zdůrazňoval důležitost sérií kreseb jednoho autora jako východisko k interpretaci.

Jungovskými orientovanými terapiemi jde především o diagnostiku a terapii pomocí analýzy a interpretace symbolů ve snech, fantaziích, mýtech, jež jsou zviditelněny v umělecké expresi.

2.2.3 Individuální psychologie a terapie

Alfred Adler ve své individuální psychologii považuje za základní hnací sílu člověka potřebu sebeuplatnění a touhu po moci. Pokud člověk tuto potřebu nemůže uspokojit, dostává se pocit méněcennosti a to je podle Adlera základním faktorem při vzniku duševních poruch.

V arteterapii jde v tomto kontextu o možnost ve výtvarné produkci klientů nalézt pocity méněcennosti, nízkého sebevědomí a sebehodnocení (např. malé postavy, zejména při zobrazení sebe, naopak dominantnost ve velikosti některých postav při kresbě rodiny, nebo malý přítlak,

nevyužití prostoru papíru) a následně – přes zážitek úspěšnosti při výtvarné aktivitě – potenciál měnit sebehodnocení a posilnit sebevědomí klienta.

2.2.4 Tvarová psychoterapie a fenomenologie v arteterapii

Zakladatelem fenomenologie je Edmund Husserl (1848 – 1938). Základem fenomenologie je nové vidění věcí, toho, co se člověku jeví, co je dané jako fenomén předtím, než si o tom vytvoří na základě zkušenosti svoje mínění. Podstatou věcí není to, co vnímáme smysly, ale to, co můžeme odhalit duchovním zrakem, nahlížením na podstatu věcí pomocí intuice.

Tvarová psychologie, také nazývána gestalt psychologie je myšlenkovým proudem, který považuje jevy za úplné celky nebo tvary. Můžeme je zkoumat jen jako takové, ne jako soubor prvků. V oblasti vnímání jsou důležité pojmy: vjemové pole, figura a pozadí. Gestaltisté uvádějí několik faktorů, které se podílejí na vyčlenění figury z pozadí: faktor stejnosti, podobnosti, kontrastu, společného osudu, známosti, minulé zkušenosti a aktuálního zaměření.

Gestalt psychologie zdůrazňuje teorii hodnot a jejich platnosti. Nabízí techniky „tady a teď“, zážitek a verbální i neverbální sílu. Ve 40. letech 20. století F. Perls rozpracoval teorii tvarové terapie. Její smysl tkví v úsilí uniknout dvěma nástrahám:

- Traumatizujícím vzpomínkám na minulost.
- Úzkostnému očekávání z budoucnosti.

„Takto orientovaní terapeuti zdůrazňují význam dialogu, rezonance a proces vytvoření vztahu mezi nejméně dvěma lidmi – terapeutem a klientem. Pracují s pozadím obrázku, např. při vytváření mandaly kladou důraz i na výtvarné zobrazení pole kolem mandaly“. [4, str. 38]

2.2.5 Humanistický přístup v arteterapii

Představitel humanistické terapie je C. R. Rogers (1902 – 1987). Humanistický přístup předpokládá nedirektivní působení arteterapeuta, jakéhosi katalyzátoru, který do procesu terapie nezasahuje, i když je přítomen. Je důležité zřít se autoritativního přístupu ke klientovi a vytvářet pouze podmínky pro to, aby klient našel cestu sám k sobě, k uvědomění si, co může dělat on sám pro řešení svých problémů.

Terapeut humanisticky orientovaný věří, že:

- Každý člověk má vnitřní zdroje, které vedou k jeho růstu.
- Člověku je přirozené být konstruktivním a sociálním tvorem.
- Člověk je přirozeně motivovaný hledat pravdu.

Výběr technik není pro arteterapeuty orientované na člověka tak rozhodující, používají techniky řízené imaginace a skupinové techniky zaměřené na vyjádření nevědomých obsahů. Důležité je následné zpracování tématu účastníky terapie s cílem vcítit se do druhých, naslouchat druhým a akceptovat je.

2.2.6 Arteterapie a logoterapie

Zakladatelem logoterapie je vídeňský profesor psychiatrie a neurologie V. E. Frankl (1905 - 1997). Logoterapie vlastně vychází z toho, že jde člověku především o smysl života. Logoterapeutický přístup v arteterapii je častým teoretickým východiskem terapeutů, kteří pracují s pacienty v terminálním stadiu onemocnění, na onkologických odděleních s dětmi, starými lidmi a trpícími, s lidmi ve vězeních.

„Frankl koncipoval tři hodnotové skupiny, resp. Tři možnosti, jak dát životu smysl až do posledního okamžiku“ [5, str.39]:

- Čin, který si vytyčíme,
- dílo, jež vytvoříme,
- zážitek, setkání a láska.

Umění tu může reflektovat i tabuizovaná témata, jakými jsou např. stárnutí, utrpení, smrt nebo izolace.

3 Cíle arteterapie

Záleží na každém jedinci, co si od arteterapie slibuje a co daní arteterapeuti nabízejí. Arteterapie je součástí léčby jedinců s vývojovým, tělesným, mentálním či sociálním postižením, s tělesnou nebo duševní nemocí apod. Praktikuje se např. na psychiatrických pracovištích a v nemocnicích, v rehabilitačních střediscích, ve výchovných a vzdělávacích zařízeních, v domovech důchodců, ve forenzních institucích. Stejně tak se však mohou dílčí prvky arteterapie objevit ve výcviku pro pomáhající profese nebo na školách, kde se někteří učitelé výtvarné výchovy touto oblastí zabývají a uplatňují některé prvky artefietiky ve výuce.

Cíle souvisejí s teoretickými pozicemi, ze kterých vycházejí, z potřeb klientů a jejich věkem. Marian Liebmann (1984) dělí tyto cíle do dvou základních skupin, které jsem shrnula:

Obecně individuální cíle:

- Tvořivost a spontaneita;
- budování důvěry, sebeprožívání a sebevnímání;
- zvyšování osobní autonomie, přiměřené sebehodnocení;
- svoboda rozhodování, motivace, rozvoj fantazie;
- třídění zkušeností vizuálně a slovně;
- uvolnění a celkový rozvoj osobnosti.

Obecně sociální cíle:

- Uvědomování si a přijetí druhých lidí;
- spolupráce a ocenění druhých lidí;
- navázání kontaktů a komunikace;
- vztahování se k druhým členům skupiny a pochopení vlastního vlivu na druhé;
- vytváření sociální podpory a skupinové koheze.

3.1 Individuální arteterapie

V individuální arteterapii má klient terapeuta jen pro sebe, navazuje s ním úzký kontakt, klient tak může zažít silný zážitek souznění a pochopení. Individuální přístup je vhodné využít pro klienty, kteří se necítí ve skupině dobře nebo by v ní naopak působili rušivě (např. agresivní, hyperaktivní či naopak příliš úzkostliví jedinci atd.). Tito klienti vyžadují alespoň pro začátek celou pozornost terapeuta.

3.2 Skupinová arteterapie

Dle Marian Liebmann (1984) jsem shrnula některé důvody, proč pracovat ve skupinách:

- Většina sociálního učení probíhá ve skupinách, skupina nám poskytuje „chráněné území“, kde můžeme chování procvičovat.
- Lidé s podobnými problémy se mohou podpořit a cítit sounáležitost, také mají „zpětnou vazbu“ od ostatních.
- Má ekonomický efekt – za stejný čas se pomůže více lidem.

Některé nevýhody :

- Skupinu je těžší organizačně zvládnout;
- členům je poskytováno méně pozornosti, mohou se za „někoho schovávat“;
- zachování důvěrnosti je obtížnější.

Ideální skupina má asi 6 až 12 členů. Je dobré, když můžou mít členové skupiny oční kontakt a možnost zapojení se do diskuze. Pokud se schází stejní členové skupiny pravidelně, mohou se vytvořit vzájemné vztahy – podpora mezi klienty navzájem.

4 Artefiletika

Artefiletika využívá některých prostředků arteterapie. Je to vlastně výtvarná výchova v moderním pojetí, která se snaží tvorbu obohatit a zhodnotit v souvislostech kulturního a společenského prostředí.

Název artefiletika se skládá ze dvou slov a to arte – z latinského ars, artis = umění a filetika. Tato část pojmenování je inspirována filetickým přístupem, kde se ve výchově uplatňuje výrazový projev a rozhovor o zážitcích, které se k výtvarnému projevu vztahují.

Artefiletika se snaží podporovat duševní sílu dětí a předcházet tak jejich psychickému nebo sociálnímu selhávání v pozdějším věku. Výtvarný projev může zobrazit naše vnitřní obsahy, které si sbíráme již od narození. Skrze výtvarný projev tyto vnitřní obsahy vyzdvihneme na povrch, dáme jim tvar a můžeme je pojmenovat. Dále s nimi můžeme symbolicky zacházet, měnit je a nahlížet na ně z různých úhlů, tak jim můžeme lépe porozumět, vyrovnávat se s nimi. Díky tomu můžeme lépe porozumět sami sobě a rozvíjet sociální dovednosti s dalšími lidmi.

Hlavním záměrem artefiletiky je zprostředkování cesty ke světu kultury a přírody na základě výtvarných zážitků. Artefiletika se cíleně snaží o výchovné zhodnocení výtvarné aktivity jako symbolického prostředníka mezi niterným světem dítěte a světem lidské kultury nebo přírody.

4.1 Artefiletika v praxi

Sama umělecká tvorba dětí je pokládána za první krok. Na něj navazuje krok druhý: reflexe a dialog mezi dětmi. Nejdříve je důležité zabývat se rozdíly v osobním pojetí daného tématu. Každý člověk, popř. skupina lidí má svou jedinečnou osobní zkušenost, tzv. prekoncept, předporozumění. Proto je důležité uvědomit si, že můžeme k jednomu tématu zaujímat různé postoje, přestože se bavíme o stejné věci.

Dialogy podmíněné vědomím rozdílnosti proto patří k neplodnějším zdrojům poznávání. V artefiletice se jim říká reflektivní dialog. V takovém dialogu děti rozvíjejí své komunikativní a sociální dovednosti.

Tyto dialogy dále rozvíjejí přemýšlení a připravují půdu pro poznávání kultury či rozmanitých lidských činností. Vytvářejí tak spojnicí mezi osobní zkušeností dítěte a tím, co jí může odpovídat v širších kulturních souvislostech. Postřehům, které spojují osobní zkušenost s jejím kulturním pozadím a směřují k prohloubenému poznávání, se říká vzdělávací motivy.

Dalším důležitým rysem artefiletiky je propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007).

5 Aspekty výtvarného projevu

V této kapitole uvádím několik „pohledů na výtvarný artefakt“, na které by měl být brán zřetel při jeho možném výkladu. Zaměřila jsem se spíše na dětskou tvorbu neboť se má praktická část orientuje na děti.

Rozdíl mezi verbálním vyjádřením a obrazem je velký. Před začátkem interpretace daného díla je nutná revize toho, co je v díle přítomné, co chybí nebo naopak přebývá. V hodnocení, porovnávání a analýze výtvarných produktů je velmi důležité všimnout si obsahu, formy, ale i celého procesu tvorby.

V kresbě či malbě klienta si všímáme dle L. Gantové těchto kritérií:

- integrace kresby,
- využití prostoru na papíře,
- úrovně kresby postavy, jak je v kresbě přítomná,
- adekvátnost barev,

- přítomnost stereotypů,
- přítomnost perseverace (setrvačnost, ulpívání),
- kvality linie,
- logiky kresby,
- sklonu postavy,
- vložené energie,
- množství detailů,
- pozadí kresby.

(L. Ganttová,2000 in J. Šicková,2008)

Některá další kritéria dle K. Ženaté (2005), kterých si všímáme, pokud máme sérii kreseb:

- barevnost;
- technika malby a použitý materiál;
- formát papíru,
- struktura a rukopis malby;
- plasticita;
- pozadí, fragmenty, ohraničení formátu;
- stříhání, vrypy, protrhávání;
- celková kompozice;
- centrální motiv;
- pocit, který z obrazu vychází;
- použitá slova, čísla, symboly a znaky;
- co se opakuje, co je obrazům společné;
- co v obrazech chybí.

J. Šicková (2008) ve své knize apeluje na znalost zákonitostí a znaků dětské kresby. V dětské kresbě jsou určité paralely s kresbou psychicky nemocných dospělých a také v laickém umění. Díky kresbě je možné poznat psychomotorické možnosti jejího autora. Kresba může odkrýt např. povahové rysy, hyperaktivitu nebo nízké sebevědomí. Mimo jiné lze pomocí kresebných testů zjistit úroveň intelektuálního vývoje, ale i formy poruch osobnosti.

Významným faktem je, že vývoj dítěte lze pozorovat na jeho kresebném projevu. Arteterapeuti a psychologové často využívají vývojová stádia Piagetovy kognitivní teorie (senzomotorické, egocentrické, objektivní či konkrétní, reflexivní neboli formální stádium). Děti často kreslí věci a objekty z více stran, tak jak je znají. Ve své kresbě zachytí to, co si myslí, že je na daném objektu podstatné, ne jak jej vidí v perspektivě. V odborné terminologii se tomu říká dětský kubismus. Dětský pohled a logiku upřednostňovaly různé umělecké směry 20. století, např. dadaisté, kubisté, surrealisté. Na dětskou kresbu a její důležitý výchovný potenciál mezi prvními upozornil J. A. Komenský. Podobně i psychoanalýza znamenala převrat pohledu na dětskou kresbu, protože odhalila v člověku potlačované instinkty raného dětství.

5.1 Vývojová stadia dětské kresby

Kresba je přirozenou součástí vývoje dítěte. Vývoj kresby probíhá v určitých etapách, stádiích. Vycházíme z předpokladu, že se v dětské kresbě objevují určité prvky, které jsou pro daný vývojový stupeň typické, že děti v témže věku kreslí zhruba obdobným způsobem.

Stadia dětské kresby dle C. Burta:

1. čmáranice – věk 2 až 5 let

- a) nezáměrné, náhodné čmárání, čistě svalové pohyby ramena, obvykle zprava doleva,
- b) záměrné čmárání – někdy je dítě i pojmenuje,
- c) napodobované čmárání – pohyby celé paže jsou vystřídány pohyby zápěstí, později prstů, snaha napodobit pohyby dospělého,
- d) lokalizované čmárání, snaha o znázornění význačných částí objektu.

2. Linie – 4 roky, rozvíjí se zřetelná kontrola, první tvary – kruh, hlavonožci.

3. Popisný symbolismus – 5 až 6 let, objevuje se první postava jako schéma.

4. **Popisný realismus** – 7 až 8 let, kresby jsou spíše logické než vizuální (dítě kreslí to, co o předmětu ví, a ne, jak jej vidí), chybí zde perspektiva, objekty jsou transparentní, objevuje se profil.

5. **Vizuální realismus** -9 až 10let, kreslení podle paměti až po kreslení dle předlohy, pokus o znázornění perspektivy, prolínání, stínování, zkratky.

6. **Potlačení** -11 až 14 let, rozčarování, větší důraz je kladen na verbální projev, ztráta odvahy.

7. **Umělecké oživení** – 15let.

(Cyril Burt, 1932 in J. Šicková, 2008)

Vnitřní faktory ovlivňující vývoj a úroveň dětské kresby dle J. Bednářové a V. Šmardové:

- mentální vyspělost dítěte
- motorika
- laterálita
- zrakové vnímání
- paměť
- schopnost představivosti a reprodukce
- pozornost

Vývojová stádia kresby dle J. Bednářové a V. Šmardové:

1. čáranice – 2 až 3 roky, motorická hra, mírně klenutý oblouk, který vzniká kyvadlovým pohybem paže (centrum pohybu je ramenní kloub), poté zapojuje loketní a zápěstní kloub;

2. kruhový tvar, nepravidelný ovál – kolem 3 roku, přípravné stádium pro kreslení, první lidská postava zobrazená jako nepravidelný kruh a zvlněná čára;

3. hlavonožec – začíná 3-4rok, z hlavy vystupují nohy, z hlavy nebo z nohou vystupují ruce;

4. - 5 rok, znázorňuje hlavu, trup, končetiny, často ještě jednodimenzionálně (1 čarou), některé děti už mohou zobrazovat končetiny dvojdimenzionálně (2 čáry), popř. detaily jako prsty na rukou, vlasy, uši, pupík atd.;

5. - 6 rok, častá dvojdimenzionální kresba, lidská postava je zřetelně členěná na hlavu a trup, hlava bývá pokryta vlasy, obličejové detaily jsou vyznačené, postupně je z kresby zřejmé pohlaví;

6. - 7 rok, zpřesnění proporcí, více propracované části figury, oblečení;

7. - mezi 7 – 9 rokem se začíná kresba objevovat z profilu, potíže působí připojení paží;

8. – 9 rok, snaha zachytit kresbu v pohybu, objevují se větší rozdíly mezi kresbami chlapců a děvčat;

9. mezi 9 – 11 rokem se objevují pokusy o stínování, tvarování, perspektivu.

Náměty, které děti nejčastěji volí:

blízká osoba, domeček, sluníčko, auto, kytku, strom, zvířátko. Nejdříve dítě kreslí objekty izolovaně, bohatost prostředí roste s věkem a kreslířskými dovednostmi.

(J. Bednářová a V. Šmardová, 2006)

5.2 Barvy

V historii se barvami zabývali hlavně umělci, fyzici, filosofové a pedagogové. V arteterapii, artefilitice a vůbec při tvořivých činnostech mají barvy nezastupitelnou pozici. Spojují psychologický, estetický a kulturní kontext. Vliv barev a barevné kombinace také působí na psychické a fyzické zdraví člověka. První barvy, které byly v historii popisovány jsou červená, černá a žlutá. První barvu, kterou člověk „poznal“ byla červená, poslední uvědoměná byla modrá barva, která chybí i v Bibli.

Isaac Newton roku 1666 dokázal, že bílé světlo se skládá z různých barev. Vedl bílé světlo přes prizma – trojboký hranol – a rozložil ho na barvy duhy: červenou, oranžovou, žlutou, zelenou, modrou, indigovou a fialovou. Jednotlivé barevné složky se liší vlnovou délkou, která od červené klesá po fialovou.

J. W. Goethe je známý spisovatel a vědec, zabýval se také charakterem barev a jejich působením na člověka. V roce 1810 definoval fyziologické aspekty barev jako pocity zraku. Vycházel z toho, že člověk barvy musí prožít, aby měl pojem o jejich hodnotě a síle (W. M. Hulke, 1990).

5.2.1 Dělení barev

Barvy se mohou dělit několika různými způsoby. Stejně tak i jejich symbolika a výklad je poměrně složitý. Všimáme si použití barev v obrázku a případně barev v bizarních kombinacích např. modrý strom, zelené slunce. Uvádím několik vztahů, které mezi barvami jsou.

Goethe vytvořil poučku, která říká, že základní barvy jsou červená, žlutá a modrá (primární barvy). Jejich mícháním vznikají barvy ostatní. Smícháme-li dvě základní barvy stejným dílem, vzniknou sekundární barvy neboli smíšené barvy prvního řádu.

červená + žlutá = oranžová

žlutá + modrá = zelená

modrá + červená = fialová

Vzhledem k pocitu, který člověk získá při pohledu na těchto šest barev, vzniká dělení:

- **teplé barvy** - červená, oranžová a žlutá;
- **studené barvy** - zelená, modrá a fialová.

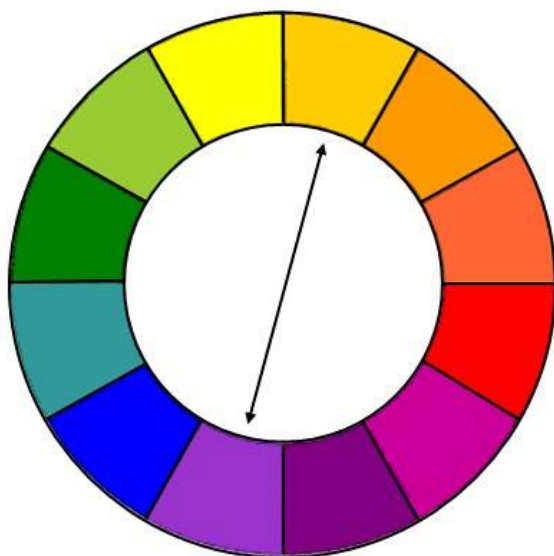
Na barvy se můžeme dívat též z hlediska jejich komplementarity. Pro arteterapeuta je dobré tato pravidla znát, potom totiž dokáže v barevných kombinacích rozeznat harmonii nebo naopak vnitřní nestabilitu. Ke každé barvě také existuje její analogická barva.

Komplementární barvy leží v barevném kruhu naproti sobě a jejich kombinace dávají pestřejší vzhled. Základní dvojice barevné komplementarity tvoří barvy prvního a druhého řádu: žlutá – fialová, červená – zelená, modrá – oranžová.

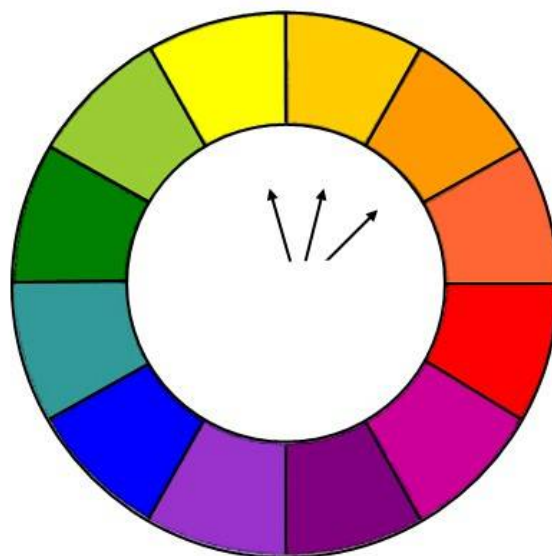
Analogická barva patří k barvě, kterou doplňuje a ladí s ní. Vždy se jedná o barvy, které jsou umístěny vedle sebe na ose či kruhu barevného spektra.

Barevný kontrast vzniká, když na jednu plochu položíme dvě barvy vedle sebe.

Simultánní kontrast vzniká tak, že každá ze dvou barev ležících na barevném kruhu vedle sebe zabarvuje druhou svou komplementární barvou. Příklad: Komplementární barvou žluté je fialová. Potom zelená ležící vedle žluté plochy se bude zabarvovat do fialova.



Komplementární barvy



Analogické barvy

5.2.2 Symbolika barev

Výklad barev není vždy jednoznačný. Spíše ukazuje, na co se má arteterapeut či pedagog v rámci dané barvy zaměřit a jak která barva obecně na člověka může působit. Uvádím zde symboliku barev dle autorek W. M. Hulke (1990) a J. Šickové (2008):

Bílá barva

Symbolizuje čistotu, jasnost, vznešenost, nevinnost i naivitu. Bílá je barvou noviců, ale i barvou sterility a kapitulace. Preference bílého oblečení, zejména ve starším věku, může signalizovat

nezralou osobnost nebo inklinování k perfekcionismu. Jestliže někdo doplňuje bílou barvou jiné barvy, jde o vyrovnanou osobnost. Bílá může reprezentovat i jednotu (všechny barvy v ní jsou obsažené). Je barvou pannenství, ale i semene, představuje plodnost, ale i smrt.

Lidé, dávající přednost bílé, jsou otevřené, živé osobnosti, které plánují svůj život cílevědomě, jsou si vědomi úspěchu. Mezi vlastnosti těchto lidí spadá upřímnost, láska k pravdě a spolehlivost. Použití bílé barvy na bílý papír může signalizovat potlačování, ukrytí něčeho uvnitř nebo nechut' přijímat pocity těla. Odmítání této barvy poukazuje na vnitřní prázdnotu, strach, pocity viny nebo opovržením sebou samým.

Černá barva

Černá je opakem bílé, je barvou tajemna, smutku, ztráty, askeze, beznaděje. Černá je v drsném protikladu ke všemu, co je pestré, povzbuzující a co se raduje ze života. Ve spojení „černá ovce“, „černý Petr“, „černá magie“ nabývá jednoznačných významů. Výlučné používání černé ve výtvarném projevu zejména u dětí obvykle signalizuje prožité trauma, deprese.

Při zvláštních příležitostech a obřadech černá barva působí důstojně a vznešeně. Ten, kdo má černou v oblíbené a obléká se či obklopuje se černými předměty, může chtít vypadat zajímavě a tajemně. Takový člověk obvykle rád potlačuje svá vnitřní přání a potřeby. Velká záliba v černé barvě může poukazovat na strach, neurózy a deprese. Takoví lidé se chtějí ukrýt před vnějším světem.

Červená barva

Je barvou vitality, síly, chuti do života, dobyvačnosti, revoluce, požáru. Červenou barvu ve svých kresbách mají v oblíbené hlavně hyperaktivní a agresivní děti. Děti v mladším věku jí rády preferují. Tato barva odpovídá pocitu sebedůvěry ve vlastní schopnosti, silné vůli a připravenosti podávat výkon. Dodává energii při nechuti do práce a lenosti v učení (hypoaktivním dětem se doporučuje červené světlo).

Červená barva podporuje pudovou sexualitu, touhu, žádostivost, zaměřuje se na získání tělesných požitků. Červenou však můžeme vnímat i jako zneklidňující, dráždivou a ohrožující barvu, s pocity nechuti nebo nervového předráždění.

Růžová barva

Je jemnější kvalitou červené. Symbolizuje lásku bez pudovosti a vášně, je barvou těla a srdce, něhy, jemnosti a oddanosti, také se pojí s ženskostí. Silná obliba růžové může naznačit větší potřebu lásky a ochrany.

Je barvou nezralosti či naivity („růžové brýle“). Přehnaná touha po růžové může vyjadřovat narušený vztah k realitě. Růžová v kombinaci s černou může signalizovat negativní pocity o sobě samém (př. „Emo“). V malbách může být používána lidmi s fyzickými příznaky způsobenými nemocí nebo stresem.

Modrá barva

Patří k chladným barvám. Je barvou moře a nebe, klidu, míru, vyváženosti, sebepoznání, ale i konservatismu a povinnosti. Také symbolizuje touhu a idealistické, zasněné a důvěřivé myšlení. Modrá podporuje vyváženost a mírnost, proto se někdy doporučuje hyperaktivním a stresovaným lidem pracovat pod modrým světlem. V psychoanalytickém kontextu je barvou matky podle asociačního řetězce modrá – voda – plodová voda – symbol Madony v modrém plášti – matka.

V kontextu diagnostických možností barev se právě modrá jeví jako velice významná. Na neobvyklých místech může upozornit na prožité trauma spojené s rodinou. Modrá disponuje studenými nebo teplými odstíny. Nese v sobě velmi protikladné významy. Nechuť k této barvě může naznačovat depresivní, odmítavý postoj, který je spojen s velkým zklamáním, př. smrt nebo rozvod.

Žlutá barva

Žlutá působí jasně, povzbudivě, zahřívá a rozveseluje. Bývá často nazývána barvou levé hemisféry, stimuluje ji a podporuje duševní kapacitu člověka a jeho paměť. Je to symbol moudrosti a vysoké inteligence. Lidé preferující žlutou barvu bývají jasní myslitelé. Je vhodné ji indikovat zejména dětem s mentálním handicapem.

Žlutá podporuje kontakt, zpracovávání zážitků a oživuje myšlení podněcováním nervových impulsů. V psychoanalytickém kontextu je to barva otce. Odpor ke žluté může signalizovat strach nebo neschopnost vnitřního pohledu do sebe, také může jít o komunikační potíže.

Zelená barva

Je barvou rovnováhy mezi modrou a žlutou. Je barvou přírody, probouzejícího se jara, symbolizuje růst, nový začátek a hojnost. Pohled do zelena oživuje oči, podporuje nervový systém a dává pocit klidu. Pocitem klidu působí podobně jako bledě modrá (př. oblečení lékařů na operačních sálech). Symbolizuje naději a klid. Je to barva lidí se silným sociálním cítěním. Zelená působí stabilně, vzbuzuje důvěru a tím symbolizuje pevné životní hodnoty a zásady. Tato barva dobře působí na cholerické a nervózní lidi, také je dobrá ke koncentraci.

Mnoho zelené však může působit depresivně, např. u vojáků. Týrané a sexuálně zneužívané děti často používají kombinaci zelené a červené barvy v neobvyklých kombinacích (červenozelený dům, červenozelený déšť..).

Šedá barva

Šedá je barva neutrality, opatrnosti, ochoty ke kompromisům. Je nazývána „upírem“ barev. Nepodněcuje ani neuklidňuje, snižuje intenzitu barvy vedle ní ležící, je schopná přizpůsobení a kombinování. Inklinují k ní lidé s tendencemi uštvat se v práci, lidé, kteří se rádi schovávají a distancují. Na druhou stranu tito lidé mohou jednat „z pozadí“, jako „šedá eminence“.

Šedé barvě dávají přednost staří lidé, lidé, kteří chtějí vést klidný život. Společně s černou a hnědou barvou ji používají ve svých malbách děti v dětských domovech, které prožily trauma. Také ji používají depresivní klienti. Šedou barvu mohou používat lidé s tendencí k vnější vznešenosti a odstupu, aniž by k tomu měli potřebnou vnitřní stabilitu a integritu.

Šedou barvu odmítají lidé, kteří mají strach ze života nebo mají pocit, že selžou. Šedá leží v husté mlze, neumožňuje rozhled a skrývá cíl. Člověk, který má vztah ke světlosti ve stupnici šedé barvy, je velmi poučný v souvislosti s jeho subjektivními pocity a duševní náladou.

Hnědá barva

Je barva země, pokory, askeze, odpovídá potřebě bezpečí, tepla a útulnosti. Hnědá je barvou solidních, trpělivých, spolehlivých a silných jedinců, je také spjata s touhou po klidném a s přírodou spjatém životě. Preferují ji lidé, kteří na sebe berou práci a zodpovědnost, již nechce nikdo přijmout, hnědá barva dává pocit zakořenění, což tvoří základnu pro další vývoj. Jsou to lidé pevně stojící na zemi, lidé spjatí s domovem, kteří umí dobře hospodařit s penězi a pomáhají neprivilegovaným lidem.

Hnědé jsou hábity františkánských mnichů, je to barva askeze a vůle k pokání. Velká touha po hnědé barvě může poukazovat na vnitřní napětí. Mají ji rádi i depresivní lidé. Tmavě hnědou a černou barvu děti odmítají.

Pro milovníky hnědé světlých odstínů je typická zdrženlivost, přizpůsobivost, určitá nechuť k aktivitě, což je doprovázeno depresivními výkyvy citů. Sociální společenství a materiální zajištění je pro tyto lidi velmi důležité.

Fialová barva

Je barvou spirituality, symbolizuje změnu, přenesení se jinam. Ve fialové barvě se sjednocují dva protiklady, modrý klid a červená síla Goethe asocioval tuto barvu se strachem ze zániku světa.

Mnoho autorů ji spojuje s barvou smutku a utrpení (př. fialové stuhy na smutečních věncích). Fialová barva symbolizuje spojením červené a modré propojení symbolů materie a ducha. Materie i duch prochází mnoha změnami, což může vyvolávat bolestné zážitky, proto je fialová někdy spojována s žalem, pokáním a odříkáním.

Tuto barvu mají rádi lidé sensitivní, nemají rádi davy a vyhledávají nerušenou samotu. Tito lidé mohou být individualisté, někdy mohou být považováni za podivíny.

Oranžová barva

Vzniká ze žluté a červené. Je jakoby kombinací životní energie, moudrosti a intelektu, je symbolem optimismu, radosti a veselí. Pomáhá mobilizovat lidi, kteří upadly do letargie, pesimismu, nespokojenosti a depresí (př. oranžově jsou vymalované pokoje na dětské psychiatrii v Motole).

Oranžová je „sociální barva“, barva extrovertů, mládeže, síly, nebojácnosti, dopomáhá k odvaze a síle. Tato barva podporuje chuť do života, citové teplo a otevřenost k celoživotním otázkám. Buddhističtí mniši nosí oranžové oděvy, neboť oranžová pomáhá přemoci citové výbuchy a držet nad svými emocemi kontrolu.

6 Poruchy pozornosti a hyperaktivita

V historii se setkáme s mnoha termíny, např. lehká mozková dysfunkce (LMD), poškození mozku nebo hyperkinetická reakce a hyperkineze. V současné době se nejčastěji setkáváme s termínem hyperkinetická porucha, porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou neboli ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) nebo také ADD (Attention Deficit Disorder) – porucha pozornosti.

ADHD je spojeno s potížemi se soustředěním, impulzivitou a hyperaktivitou. Lidé trpící ADD nebývají hyperaktivní, mívají však problémy s impulzivitou a nedostatečným soustředěním.

6.1 Diagnostická kritéria ADHD

Diagnostická kritéria poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (ADHD) dle klasifikačního systému Americké psychiatrické asociace (DSM-IV):

Šest nebo více následujících příznaků nepozornosti přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že má za následek nepřízpůsobivost dítěte a neodpovídá jeho vývojovému stadiu:

Nepozornost

- často se mu nedaří pozorně se soustředit na podrobnosti nebo dělá chyby z nepozornosti ve škole, při práci nebo při jiných aktivitách;
- často má potíže udržet pozornost při plnění úkolů nebo při hraní;
- často se zdá, že neposlouchá, když se na ně přímo hovoří;
- často nepostupuje podle pokynů a nedaří se mu dokončit školní práci, domácí práce nebo povinnosti na pracovišti (nikoli proto, že by se stavělo do opozice nebo nepochopilo zadání);
- často mívá problémy zorganizovat si úkoly a činnosti;
- často se vyhýbá vykonávání úkolů, nedělá je rádo, zdráhá se například dělat domácí práce, které vyžadují soustředěné duševní úsilí (např. školní nebo domácí úkoly);
- často ztrácí věci potřebné pro vykonávání úkolů nebo činností (např. hračky, školní pomůcky, pera knížky nebo nástroje);
- často se dá lehce vyrušit vnějšími podněty;
- často zapomíná na každodenní povinnosti.

Šest (nebo více) následujících příznaků hyperaktivity či impulzivity přetrvává po dobu nejméně šesti měsíců v takové míře, že má za následek nepřízpůsobivost dítěte a neodpovídá jeho vývojovému stadiu:

Hyperaktivita

- často bezděčně pohybuje rukama nebo nohama nebo se vrtí na židli;
- často při vyučování nebo v jiných situacích, kdy by mělo zůstat sedět, vstává ze židle;
- často pobíhá nebo popochází v situacích, kdy je to nevhodné (u dospívajících dětí nebo dospělých se takové chování může omezit na subjektivní pocit neklidu);
- často mívá potíže tiše si hrát nebo v klidu něco jiného dělat;
- bývá často „na pochodu“ nebo se chová, jako by „jelo na motor“;
- často bývá nepřiměřeně upovídané.

Impulzivita

- často vyhrkne odpověď dřív, než byla dokončena otázka;
- mívá problém vyčkat, až na ně přijde řada;
- často přerušuje ostatní nebo se jim plete do hovoru (např. skáče jim do řeči, ruší je při hře).

[6, str.16,17]

6.2 Děti s poruchou ADHD

U všech dětí úroveň pohybové aktivity roste do tří let jejich věku, pak se pohybová aktivita snižuje. Děti postižené ADHD mohou být velmi aktivní již v děloze, před narozením. Tyto děti hodně pláčou a špatně spí, někdy také nemají rády tělesný kontakt a je těžké je rozveselit.

Jedním z klíčových nedostatků u ADHD je neschopnost zamezit reakci na impuls. Dle profesora Michaela Gordona (1995) jde o důsledek neschopnosti zdržet se čehokoli, co je zrovna „na ráně“, ať se jedná o zvuky, myšlenky nebo vytrženou nit na svetr. Snadná vyrušitelnost, neschopnost plánovat a organizovat, nevyrovnanost, zdánlivá absolutní neschopnost předvídat důsledky pramení v tomto smyslu z primárního problému, jímž je neschopnost posečkat.

Jejich impulzivita také může značně ztížit plnění sociálních rolí. Díky neustálému skákání do řeči a pošťuchování se těmto dětem nesnadno navazují kamarádské vztahy a ještě hůře se jim udržují. Mívají málo kamarádů. Jelikož mohou mít problémy zvládat pravidla společenského chování nebo pochopit sociální pravidla, jsou opakovaně odmítané a příliš často zažívají pocit neúspěchu. To může mít ničující důsledky na jejich sebevědomí a jejich budoucí chování.

Vzhledem k tomu, že se děti s ADHD nedokáží delší dobu soustředit, učení je pro ně nesmírně náročné. Nejedná se pouze o školní povinnosti, ale i o praktické dovednosti, motorické schopnosti ale i o osvojování komunikačních dovedností např. zapojení dítěte do konverzace či skupinové aktivity. Spousta problémů vzniká v důsledku neschopnosti soustředit se tak dlouho, aby děti pronikly do problému a naučily se, co je potřeba.

Značná část dětí s ADHD trpí specifickými poruchami učení (SPU). Převážně se jedná o dyslexii a dysgrafii, ale i dysortografii (porucha pravopisu), dyskalkulii (porucha matematických schopností) či dyspraxii (poruchy jemné i hrubé motoriky - často se mluví o narušení „harmoničnosti“ pohybů). Jelikož předpokladem k úspěšnému zvládnutí školní

docházky je zvládnutí čtení a psaní, mají tyto děti značnou nevýhodu. Jakmile jednou zůstanou pozadu, je pro ně velmi těžké (a z jejich pohledu takřka nemožné) vše dohnat.

Pro děti s SPU je složité vnímat text, který čtou. Když už zadanou úlohu přečtou, často jim uniká smysl textu, popř. nezaznamenají důležitou informaci. Díky tomu samozřejmě úlohu vykonají chybně nebo se pro ně stává neřešitelná. Velkým problémem může být i psaní. Jejich rukopis je neúhledný, sešity jsou ušmudlané, písmo padá z linky a nedodržují se ani okraje.

V důsledku snížené pozornosti bývají u dětí s ADHD školní výsledky horší, přesto že inteligence nebývá narušena.

Dle Olgy Zelinkové (2003) projevy ADHD s agresivitou se blíží opozičnímu chování. Patří sem nesnášenlivost, hádavost nedostatek sebeovládání, časté antisociální chování (krádeže, rvačky). *„Rodinné prostředí bývá dysfunkční. Obtíže vyžadují intenzivní péči více odborníků, medikamentózní léčení. Čím později se začne s uplatňováním intervenčních technik, tím menší je naděje na zlepšení. Problémy v chování někdy vedou k odebrání dítěte od rodiny.“* [7, str.196]

6.3 Terapie pro děti s ADHD

Na předešlých řádkách jsem uvedla některé problémy, s kterými se děti s ADHD potýkají celý život. Neúspěch a frustraci mohou zažívat i rodiče, sourozenci či učitelé, kteří si s takovým dítětem už nevědí rady. Častokrát jsou označováni jako neschopní či špatní.

Diagnóza ADHD vyžaduje mezioborovou spolupráci. Terapeut vychází z podkladů několika odborníků, např. školního či poradenského psychologa, dětského psychiatra, speciálního asistenta, sociálního pracovníka, ze kterých sestavuje terapeutický plán. Dále mohou pomoci různé zájmové, volnočasové či rodičovské organizace na podporu dětí s ADHD, např. Hyperaktivita, Duha Jasmín, Ještěrka a další.

Terapií neprochází pouze děti, ale i jejich rodiče. Terapeut zjistí v jakých situacích se projevují dané problémy a jak je rodiče řeší. Potom pomůže najít konkrétní řešení pro konkrétní situace neboť obecné rady nejsou nijak zvlášť účinné. Při zavádění nových výchovných postupů často dochází ještě k větším problémům a odporu ze strany dítěte. V tuto chvíli rodiče potřebují podporu ze strany odborníka. V ideálním případě je dobrá jednotná výchova obou rodičů, která je aplikována i na ostatní sourozence.

Řada terapeutických technik vychází z behaviorální terapie. Ta je založena na využívání principu učení k získání žádoucích reakcí a vzorců chování výměnou za nežádoucí. Terapeut se snaží, aby dítě své chování pochopilo a nahradilo je při řešení potíží žádoucím chováním.

Některé arte techniky pro děti s ADD a ADHD

Tyto děti se potřebují zklidnit, zkoncentrovat se a naučit se zaměřit na jednu věc. Ve své knize M. Liebmann o dětech s ADHD uvádí: „*Děti mohou být plné obav, a proto bývají užitečná témata, která pomáhají vyjádřit jejich strach. Často jsou zmatené a mají zlost a potřebují aktivity, které umožní bezpečným způsobem ventilovat vztek, například práci s hlinou a dalšími výtvarnými médii odolávajícími tlaku.*“ [8, str.192] Metafory a příběhy s tématem vzteku a zloby mohou pomoci pochopit vlastní pocity. V bezpečné atmosféře se lze zabývat tématy vlastního prožívání a rodinných vztahů.

Vybrala jsem některá témata a techniky, které doporučuje Marian Liebmann (2005):

Čmáranice - se zavřenýma očima „čáráme“ na velký papír, potom hledáme tvary a dokreslujeme je. Toto cvičení lze provádět i s hudbou, která se může po krátkých intervalech měnit, děti tak své čarání provádějí do rytmu melodií a někdy se hýbají i celým tělem.

Tento typ cvičení rozvíjí představivost a tvořivost. Rozvíjí hravost jako důležitou součást spontaneity. Cvičení se může hodit pro lidi, kteří mají z prvních tahů na papíře obavy.

Různé druhy obchodů – každý člen skupiny dostane nadepsaný papír s názvem obchodu nebo služby. Dotyčný si pak svůj obchod zaplní vhodným zbožím (vystříháním z časopisu, dokreslením, vyrobením z modelíny, atd.). Toto lze aplikovat na různé kategorie, př.: Zoo, sport, vaření, atd.;

Cílem této aktivity je zvyšovat nebo udržovat koncentraci, zručnost a paměť.

Nedávné události – každý se zamyslí nad posledním týdnem a výtvarně zpracuje, co ho potěšilo a něco, co ho zarmoutilo;

Toto téma je spíše obecné, ale v procesu tvoření nebo následné diskuzi může vyjádřit osobní pocity.

Dialog – malování pro dvojice, každý z dvojice se pokusí malováním vyjádřit své pocity do svého obrázku. Pak si obrázky vymění a domalovávají do obrázku svého kolegy, reagují na jeho pocity.

Toto cvičení se týká párových vztahů a vzájemné interakce. Je dobré pracovat bez mluvení.

Vždy, po dokončení práce, následuje společné povídání o tématu.

Praktická část

V praktické části ověřuji cíle bakalářské práce a popisuji průběh praxe a metody, které jsem použila. Vycházím z předpokladů, že arteterapie a artefiletika u dětí s ADHD může:

- pomoci ventilovat emoce, vyjádřit to, co dítě těžko verbalizuje;
- pomoci bezpečným způsobem ventilovat vztek;
- usnadnit udržet pozornost;
- usnadnit vzájemnou komunikaci a naslouchání;

V této části popisuji jednotlivé artefakty.

Hypotézy, které jsem si stanovila, ověřuji metodou zúčastněného pozorování, polořízeným rozhovorem a studiem materiálů z pedagogicko - psychologické poradny.

7 Vlastní činnost

Věřím, že arteterapie a všechny tvořivé činnosti mají blahodárný účinek na každého člověka. Minulý rok jsem docházela na skupinovou arteterapii do pedagogicko-psychologické poradny na Praze 6. Ve skupině nás bylo dvanáct ve věku mezi 16 – 26 lety. Do arte skupiny jsem se přihlásila ze dvou důvodů. První důvod jsem již zmínila, věřím, že si člověk může v arteterapii odžít negativní pocity a upevnit své sebevědomí a pojetí sebe samého. Druhý důvod je reálný průběh arteterapie. Přečetla jsem o arteterapii několik knih, ale praktická zkušenost je mnohem důležitější, hlavně pokud se něco takového provozuje na ostatních lidech, tím spíše na dětech.

Letos jsem se dostala do Českých Budějovic na dálkové studium arteterapie. Průběh vedení arteterapie je zde poměrně odlišný od mé loňské zkušenosti. Líbí se mi, že je průběh terapií hodně variabilní a terapeut má možnost volit mezi více styly vedení.

Jsem členem dvou dětských oddílů. V obou oddílech je stálý tým vedoucích, mezi které také patřím. Oba oddíly s dětmi pracují přes celý rok a tak mezi vedoucími a dětmi vzniká důvěra. To je jeden z hlavních důvodů, proč jsem se rozhodla svou laitskou arteterapii a artefiletiku aplikovat právě na těchto dětech.

Oba oddíly se snaží sestavit atraktivní program, což je rok od roku těžší. Někdy mám pocit, že jsou děti pohlcovány počítači, mobilními telefony a dalšími záležitostmi, které jakýmkoli

způsobem upoutají dětskou pozornost. Proto se snažíme do programu zařadit hry, které mohou děti prožívat, hry, které jsou reálné a neodehrávají se pouze na obrazovce. Zařazujeme i výtvarnou činnost, kde používáme různé materiály a vybíráme zajímavá témata z oblasti arteterapie a artefietiky. Nejsem na arteterapii ani na artefietiku odborník a proto se v mnoha situacích snažím řídit citem a nezabíhat do témat, se kterými bych si později nemusela umět poradit. Zatím se však dětem tato práce líbí a několikrát mě samotnou překvapilo, že si o zvolených tématech chtějí povídat a navzájem se podporují.

Původně jsem porovnávala tři skupiny dětí, kterým jsem zadávala stejná témata. První skupinku tvořily hyperaktivní děti, druhá skupinka byla sestavena z dětí, které mají problémy se sociálními dovednostmi a třetí skupinka byly děti, které chodí do pionýrského oddílu, kde jsem jedna z vedoucích. Nakonec jsem tuto variantu zavrhla, protože se mi vzorek dětí ve všech skupinkách hodně střídal a některé děti chodily do dvou skupin zároveň, což znamenalo, že dělaly stejná témata a práce je už nebavila.

Rozhodla jsem se tedy, že se zaměřím pouze na dva jednotlivce z každé skupinky. Jelikož se pokouším o svůj neprofesionální výklad artefaktů, vybrala jsem si děti, které znám déle a od kterých mám obrázků více, kde se mohu lépe orientovat v jejich „rukopisu“.

Dále uvedu základní charakteristiku obou oddílů, ve kterých s dětmi pracuji.

7.1 Oddíl Duha Jasmín a oddíl Milka 78

Schůzky oddílu Duha Jasmín probíhají každou středu hodinu a půl v pedagogicko – psychologické poradně pro Prahu 7 a 8. Tento oddíl je specifický svým zaměřením. Dochází sem děti, které mají znevýhodněnou startovní pozici, které jsou zranitelnější a sociálně nezralé. Mohou to být děti méně úspěšné ve škole, v kroužcích, kolektivu vrstevníků a podobně. Program je dělán podle možností a schopností skupiny dětí.

Duha Jasmín vznikla jako reakce na potřebu dlouhodobé a systematické činnosti s dětmi, které projdou pedagogicko-psychologickou poradnou. Pro děti s problémy např. lehké mozkové dysfunkce, specifickými poruchami učení a chování je nutné připravovat program přiměřený jejich potřebám. Tak tyto děti zažívají pocit úspěšnosti a dál mohou všestranně rozvíjet své schopnosti. S dětmi jezdíme na zimní a letní tábory a pořádáme kromě schůzek i víkendové akce.

1. skupinka dětí s ADHD

Děti z oddílu Duha Jasmín tvoří první skupinku, kterou pozoruji v průběhu praxe. Jsou to převážně děti a mládež s ADHD ve věku 8 – 20 let. Mé pozorování probíhalo v období září až prosinec 2009. Počet dětí na schůzkách se pohyboval mezi deseti až dvanácti dětmi. Někdy je těžké takovou skupinu dětí organizačně zvládnout.

2. skupinka dětí, které mají problémy se sociálními dovednostmi

V pedagogicko-psychologické poradně se také uskutečnil projekt „Nácvik sociálních dovedností“, kam chodily i některé děti z oddílu Duha Jasmín. Tento projekt vznikl na základě sociometrických testů, které proběhly na základních školách. Do poradny docházeli žáci, kteří byli třídním kolektivem „vyloučeni“. Schůzky se konaly jednou týdně. Ve dvojici s další studentkou jsme vedly jednu ze skupinek za podpory speciální pedagožky z poradny. Tuto skupinu tvořily děti ve věku 9 – 13 let. Mé pozorování probíhalo v období září až prosinec 2009. Počet dětí na schůzkách se pohyboval mezi dvěma až šesti dětmi.

3. skupinka dětí z pionýrského oddílu, bez diagnózy

Třetí skupinku tvořily děti z oddílu Milka 78. Milka 78 je pionýrský oddíl, který pořádá víkendové akce a tábory o prázdninách pro děti od 7 – 15let. Převážná většina těchto dětí je bezproblémová, některé jsou alergické nebo z rozvedených rodin, ale jinak nemají žádnou diagnózu. Tuto skupinu tvořily děti ve věku 8 – 14 let. Mé pozorování probíhalo v červenci a říjnu 2009 na táborech či výpravách. Počet dětí se pohyboval kolem šesti – padesáti dětí, při větším množství dětí se však jednalo o práci ve skupinách.

S první a třetí skupinkou dětí se znám dlouho, se druhou skupinkou, kde se děti často střídaly jsem prakticky žádný bližší kontakt nenavázala (až na děti, které současně docházely na schůzky Duhy Jasmín).

8 Popis metod a artefaktů

Během oddílových schůzek i táborů jsme ztvárnili mnoho témat různými způsoby. Jak už jsem ale zmínila, do této kapitoly uvádím pouze některá témata a vybrané artefakty jedinců, které znám delší dobu a od kterých mám obrázků více.

Po skončení každé tvořivé schůzky jsem si hned dělala zápis. Nechtěla jsem si rozhovory nahrávat, abych tak děti nezastrašila. Snažila jsem se vše popsat tak, jak se odehrálo a někde uvádím přesné výroky dětí. Rozhovory probíhaly položeně, do tázání a tvoření fantasií se zapojovaly i děti. Každé sezení analyzuji a snažím se, na základě svých zkušeností a vědomostí o vlastní pohled na interpretaci.

8.1 Nit života

8.1.1 Druhá skupinka – nácvik sociálních dovedností

Tato schůzka probíhala v říjnu. Venku bylo ošklivo a dorazily pouze dvě děti. Pro naše téma to asi bylo dobře. Jinak by se slečna E. a chlapec M. možná tolik o svém životě nerozpovídali. Délka schůzky je 1 hodina.

V úvodu schůzky každý řekl, jak se má a s čím přichází. Slečně E. není dobře, asi má teplotu a je nachlazená. Chce ale zůstat a je zvědavá, co budeme dělat. Chlapec M. je usměvavý, trochu flegmatický, jako vždy, ale rád se zapojí do další aktivity.

Jsme v kruhu. Někdo leží a někdo sedí, ale každý má kolem sebe prostor. Máme zavřené oči a soustředíme se na náš dech. Pomalu začínám uvádět do tématu.

„Představte si, že po vašem narození přisedly tři sudičky k vaší kolébce a začaly příst vaši nit života. Pozorují vás a do nitě vkládají každý okamžik, který prožíváte. Namalujte nit vašeho života, kterou vám sudičky splétají a zaznamenejte vše, co se vám zdá podstatné a co nám chcete sdělit.“

Každý si vzal papír o velikosti A3 a vodové barvy. Na výběr byly ještě fixy, pastelky a voskovky. Poprosila jsem, aby se každý věnoval 10 minut své práci a potom si o našich obrázkách budeme povídat. Nejdříve obě děti koukaly na papír a bylo na nich vidět, že neví, kde mají začít. Ale poté, co jsme začaly kreslit se studentkou YZ, daly se do práce také a k mému údivu se do ní zabraly.

Asi dvě minuty před koncem E. přestala kreslit. Chvilí se dívala, co kdo maluje a potom do obrázku začala doplňovat černé ptáky, zelenou skvrnu, dokreslila zelené M lemované růžovou barvou a nakonec udělala růžovou hvězdu.

Po ukončení kreslení jsme si zase sedli do kroužku a dali si před sebe své obrázky. Zeptala jsem se, kdo chce začít a všichni se podívali na mě. Popsala jsem tedy svůj obrázek a pak následovala YZ. Potom si vzal slovo M. (*příloha: obr.5*):

Vše začalo jablkem „*mým narozením. Pak se to se mnou nějak točilo, už si to přesně nepamatuju.*“. Když mi byly tři roky, zjistilo se, že mám alergii na obilí. „*To беру jako velký zásah do svého života, protože mám bezlepkovou dietu*“. Samozřejmě můj život hodně ovlivnila škola a vstup do Sparty. „*Potom tu mám tyhle tři skvrny, které nevím co znamenají. Prostě jsem je tam udělal.*“

Já: „*Dal jsi do barvy moc vody, nevadí, že se ti ty skvrny vpily do sebe?*“

E. skáče do řeči: „*Vždyť je to hezký.*“

M. na to navazuje: „*Jo, je to tak hezký.*“ A tohle je lízátko, který jsem černě přeškrtnal, jako že už to ve škole není tak sladký a snadný. „*Už to není žádný lízátko.*“

E. se k M. přidala, oba začali mluvit o povinnostech, které doma mají. Mluvili o mytí nádobí, uklízení, venčení psa, třídění odpadu a učení se. M. v rozhovoru prozrazuje, že jeho maminka byla na operaci nohy, takže musí dělat ještě některé věci, které před tím nedělal a to ho dost vyčerpává.

Máme málo času, takže začíná svůj obrázek popisovat E. (*příl. obr. 6*):

„*To sluníčko je moje narození. Když jsem byla ještě miminko, říkali mi Sluníčko. Potom mě dali do dětského domova a potom si mě vzali rodiče. To je to velké červené srdce. Měli jsme pejska Jasicu. Ta mi moc chybí, měla na mě vždycky čas. No a pak je tu tahle zelená skvrna a pak je to špatný. Mý rodiče se rozvedli a my s mámou jsme přijely sem do Český republiky.*“

Všechny nás tahle nit života trochu zaskočila, protože jsme nevěděli, že je E. adoptovaná. Ptali jsme se na sourozence. Řekla, že má jednoho bratra a dvě sestry, ale že je od rozvodu neviděla. Do Ameriky jezdí na prázdniny za tátou a Jasicou. Pak jsme se dostali k velkému zelenému M, o kterém E. řekla: „*to je moje mamka. Ta jediná mi ještě zůstala. A ta hvězdička nad ní, to nevím, to je to dobré*“ Na konci její nitě je oranžovohnědý domek. Ptala jsem se na něj a E. odpověděla, že ty barvy jsou strašné, že je to jejich domek, který museli nedávno prodat a nyní žijí v bytě. Na závěr doplnila, že černí ptáci na obrázku zobrazují „*to špatné, co s sebou*

přinesli“. Ptala jsem se jí, co znamená ten jeden oranžový. Odpověděla, „*to je štěstí, které přineslo mě.*“

Už jsme měli posledních pár minut do konce, které jsme věnovali úklidu. Potom jsme si zase sedli do kruhu. Zeptala jsem se, jestli je dnešní téma zajímavé a jestli jim nebylo nepříjemné. E. odpověděla, že by jí nikdy něco takového nenapadlo kreslit, ale že se jí to líbilo a chtěla by i příště něco tvořit. M. se usmál a řekl, že to bylo dobré a že také rád bude příště něco kreslit.

Vlastní analýza a interpretace

M. je drobný, bledý a vysoký chlapec. Chodí do 6. třídy ZŠ, je mu jedenáct let, je jedináček a ve škole nemá moc kamarádů (dle sociometrického testu se dostal na nejhorší pozici outsidera). Působí sympaticky a inteligentně. Vždy se zapojí do činnosti, kterou děláme a k ostatním se chová kamarádsky. Rád mluví o rugby.

Ve svém obrázku M. nakreslil jablko jako své zrození. Je to typický symbol, řekla bych i archetyp, pod kterým se lidem vybaví příběh z bible o Adamovi a Evě a jejich prvotním hříchu, vyhnání z ráje, tedy konec (ráje) a nový začátek (na zemi). V pohádkách se říká: „*tvářičky červené jako jablíčka*“, jablko tedy může být i symbolem mladosti a lásky, možná i svůdnosti. Také se mi líbí spirála, která jakoby končí chlebem, který symbolizuje obilí, tedy to, co M. nemůže jíst a o čem sám M. říkal, že mu alergie hodně změnila život.

Myslím si, že ty tři skvrny, které se do sebe vpily jsou součástí znaku Sparty. Jde totiž o modrou, žlutou a červenou, takhle za sebou je má ve znaku i Sparta. M. symbol školy a Sparty ve svém obrázku překrývá. Myslím, že mu ve škole chybí kamarádi, které má ve svém týmu nebo že by chtěl mít takové přátele i ve škole.

Lízátko, které M. nakreslil příliš vodovou barvou se rozpilo, ale původně se skládalo z červené, žluté a modré. M. ho spojil se školou a svými povinnostmi, takže si to vykládám tak, že kvůli povinnostem nemá čas na svůj koníček a přátele z týmu. Čtyři křížky lízátka ohraničují a pátý se rozpíjí přímo uprostřed. Černá barva tu působí velmi důrazně, možná i trochu jako nevyřčená naštvanost.

E. je třináct let, je v náhradní rodinné péči. Střídala se svou matkou pobyty po půl roce v Americe a Čechách. Mluví dobře česky, ale některé slovní obraty jsou neobvyklé. Má problémy se sluchovým rozlišováním, analýzou a syntézou, se sluchovou i zrakovou pamětí a pozorností. E. je

hyperaktivní. Má výkyvy nálad, je výbušná a někdy špatně zvladatelná. Když má dobrou náladu, je to velmi milé děvče a dobře pracuje.

E. svůj obrázek prakticky sama vyložila. Snad stojí za zmínku, že ta zelená skvrna „to špatné“ je jediná zelená barva v obrázku spolu s velkým M, které zobrazuje E. maminku. Nad tímto M je růžová hvězda a stejnou barvou je M lemované. Trochu to na mě působí, jako by se hvězda měla do M zapíchnout, hrot hvězdy míří do vrchních hrotů písmene M. Po této schůzce jsem se dozvěděla, že E. má se svou maminkou problémy, dokonce ji někdy fyzicky napadá. Možná má E. vůči své mamince smíšené pocity lásky a nenávisti.

Ještě bych se vrátila ke slunci a oranžovému ptáku. E. řekla, že jí říkali *Sluníčko* a že jí přineslo *to dobré*. Myslím, že je pozitivní, že sama své narození vnímá radostně.

Literatura často uvádí, že mimo jiné je levá strana ženská a pravá mužská. Na tomto malém, čtyřčlenném vzorku se to potvrzuje. Tři z nás jsou ženy a naše *nitě života* začínají na levé straně. Čtvrtý je chlapec, který svou *nit* začal malovat na pravé straně.

Tuto schůzku jsem chtěla, aby se děti do tématu zapojily, aby se soustředily na práci a aby spolu účelně a souvisle komunikovaly. Všechny tyto cíle byly splněny a děti chtějí i příští schůzku tvořivou.

8.1.2 První skupinka – ADHD a ADD děti

Na dnešní schůzku přišlo dvanáct účastníků ve věku 8 – 20 let a čtyři vedoucí. Začínali jsme jako obvykle posíláním signálu po kruhu. Tato úvodní aktivita má děti na chvíli zklidnit a upoutat jejich pozornost. Je to rituál, kterým každou schůzku zahajujeme i končíme. Všichni v kruhu mají zavřené oči a drží se za ruce. Vedoucí vyšle signál stisknutím ruky a dál se signál posílá po kruhu, až dojde zpět k vedoucímu.

Další aktivita měla být rozehřívací, aby se děti uvolnily. Nejdříve jsme vyklepávali ruce a nohy, „*sklepáváme vše, co nás zatěžuje, starosti, povinnosti a vše, co nechceme mít*“. Potom jsme procvičovali krk a hlavu, „*proklepáváme a mísíme všechno, co známe a víme, myšlenky pořádně musíme přerovnat a urovnat*“, aby vše, co v hlavě je, zbytek těla unesl. Malé děti tato aktivita bavila, představovaly si, co odhazují a přerovávají. Na starší děti to působilo příliš dětinsky a ačkoli to dělaly s námi, dávaly najevo, že se nudí. Potom jsme přešli k tématu. Úvodní příběh byl stejný, jako u druhé skupiny (viz. výše).

Přes celou místnost jsme natáhli velký igelit, sedli jsme si do kruhu a každý maloval na formát A3 vodovými barvami. Úvod proběhl podobně, jako u druhé skupiny. Ze začátku byl problém zapojit se do činnosti. Děti jsou roztěkané, pozorují ostatní a mají potřebu stále mluvit. Vedoucí se do kruhu zapojili také a snažili se nejroztěkanější děti zklidňujícím dotykem přimět k pozornosti na práci. Chvillemi se to opravdu povedlo a všechny děti byly zabrané do své práce. Vždy to však trvalo 2 – 3 minuty. Pak se alespoň ve dvojici bavily o tom, co právě kreslí, což jsem brala za úspěch. Pouze některé děti se své *niti života* moc nevěnovaly. Později jsem také zjistila proč. Čtyři děti jsou adoptované a dvě z nich pravděpodobně o své *niti života* mluvit mezi ostatními nechtějí. Jejich papíry jsou skoro bílé.

Po ukončení práce jsme zůstali v kruhu. Zeptala jsem se, kdo by chtěl svůj obrázek popsat jako první. V celé místnosti se rozhostilo nezvyklé ticho. Přihlásili se tři mladší děti, které postupně svůj obrázek popsaly. Vždy, když někdo začínal mluvit o sobě, první minutu dávali ostatní pozor. Pak pozornost klesala a ke konci popisu autorova obrázku už se hlásili další. Na otázky k obrázkům nezbýval čas a děti už byly velmi nepozorné.

Když přišly na řadu starší děti, některé o svém obrázku nechtěly mluvit. Řekla jsem jim, že to je jejich volba a mají na ni právo. Přesto však někteří svou *nit života* popsaly a s pozorností to bylo stejné, jako když mluvily děti mladší.

Z této skupiny jsem si vybrala dívku T. a chlapce V. V. (*příl. obr.7.*) byl jeden z těch, kteří svůj obrázek popisovat nechtěli. I přesto jsem jeho *nit života* vybrala, protože jsem podobnou *nit* ještě neviděla. T. (*příl. obr. 8.*) svůj obrázek popsala velmi stručně:

„Už od narození jsem měla nádor v hlavě a tenhle rok mi ho operovali. Ta klikatá čára je ten nádor a ty skvrny kolem jsou to, co ten nádor způsoboval.“ Ty zbylé čáry jsou můj život.

Po ukončení výkladů všech obrázků jsme začali uklízet. Zahráli jsme si krátkou hru a schůzku jsme ukončily zase posláním signálu po kruhu.

Vlastní analýza a interpretace

V. je 14 let a chodí do 8. třídy ZŠ. Nemá žádného sourozence, je adoptovaný. V. je ADHD. V individuálním kontaktu je možné jej motivovat, drží lépe pozornost. V jeho běžném chování je výrazná impulzivita, používá vulgárních výrazů, myslím, že už si to ani neuvědomuje. Má problémy s vyjadřováním, menší slovní zásobu při popisu pojmů, v řeči se zadržává, špatně vyslovuje R. Má smysl pro pravidla a čestnou hru. V rozhovoru si zpětně uvědomuje, že se zachoval příliš impulzivně a hrubě.

V. zaplnil pouze levou část papíru, ani ne do celé poloviny. Začínal zelenou čarou, kterou později přebarvil stejným odstínem zelené a tak vytvořil zahnutou homoli. Pak tuto homoli obtáhl hnědou barvou a tuto hnědou čáru obtáhl modrou barvou. To samé chtěl udělat i zevnitř hnědé čáry, ale nakonec skončil po pár centimetrech. Pod tuto homoli udělal malý červený kopec a vedle větší, zelený kopec. Ptala jsem se ho, jestli tam třeba nechce zaznamenat nástup do školy nebo koníčky, které ho baví. Vyhýbavě odpověděl, že ne, že ho kreslení nebaví, (když jsme však vyhlásili na zimním táboře výtvarnou soutěž pro dobrovolníky, zapojil se).

O tom, že je V. adoptovaný, jsem se dozvěděla až po této schůzce. Myslím si, že se stále konfrontuje se svou minulostí. Alespoň to naznačuje levá část obrázku, kterou V. pokreslil. Levá strana se mimo jiné vztahuje k minulosti. Na pravé části a vlastně ani uprostřed nic není.

Zelená barva, kterou V. začal malovat, může symbolizovat nový začátek a růst. Hnědá barva je barvou země, bezpečí, tepla a útulnosti, dává pocit zakořenění. Modrá barva je barvou matky, může také poukazovat na prožité trauma spojené s rodinou. Červený a zelený kopec, jsou to dvě komplementární barvy, které působí velmi kontrastně. Na druhou stranu červený, menší kopec může symbolizovat ženu a zelený, větší kopec může symbolizovat muže. Působí totiž, jako by se *držely za ruce*.

Na začínající *nit života* V. nakupil další vrstvy. Jednu silnou zelenou, ve které jakoby se *nit* ztrácela, pak hnědou a pak modrou, působí to na mě jako by se chtěl zapouzdřit.

T. je 17 let a chodí do 9. třídy ZŠ. Je velmi přátelská a milá. Mentálním myšlením je však asi o tři roky pozadu. Navštěvuje dyslektickou třídu. Po ukončení ZŠ chce jít na střední odborné učiliště, obor kuchař, číšník. V individuální práci je velmi snaživá.

Celý obrázek na mě působí velmi živě, skoro jako pohybující se živý mechanismus. Tento dojem pravděpodobně vzbuzují prudké tahy štětcem, výrazná kombinace barev a „*ty skvrny*“, které jsou po celé ploše. Klikatá čára, o které T. říká, že to je její nádor, je tvořena třemi vlnkami růžové, oranžové a černé barvy. Trochu mi to připomíná šroubovici DNA. Jeden z ústředních bodů je podle mého při dolním pravém rohu, připomíná mi oranžový uzel či květ, který do okolí chrlí ty skvrny, jako by to byl jeho pyl.

Myslím, že na tuto schůzku, kde nás bylo celkem šestnáct se téma *nit života* zcela nehodilo. Také jsem netušila, že jsou některé děti adoptované. Postavila jsem je tak do těžké pozice.

Od této schůzky jsem chtěla, aby se děti do tématu zapojily, aby se soustředily na práci a aby spolu účelně a souvisle komunikovaly. Do tématu se všichni zapojili, někdo s tím měl však značné problémy. Soustředěnost byla chvilková, myslím, že to bylo hodně způsobené počtem lidí. Chtěla jsem, aby měl každý možnost o svém obrázku promluvit a tak jsem nestřídala aktivity. Od toho se odvíjela i komunikace a naslouchání. Ze začátku byla ze strany dětí snaha věnovat pozornost hovořícímu. Myslím, že jeden z důvodů byl i zájem o důležité milníky mluvího. Pozornost však rychle klesala. K negativním faktorům bych přidala sezení v jedné pozici na zemi, málo prostoru, celková roztěkanost. Tato schůzka probíhala v zimě, děti byly hodně oblečené a v místnosti bylo hodně teplo.

Tušila jsem, že se děti zcela do práce neponoří, jak se nám to podařilo s druhou skupinou, přesto jsem se o to chtěla pokusit. Na příště jsem se rozhodla zvolit jiný materiál, kde by děti mohli zapojit svou fyzickou sílu.

8.2 Sopky

8.2.1 První skupinka – ADHD a ADD děti

Na dnešní schůzku přišlo dvanáct účastníků ve věku od 8 – 20 let a tři vedoucí. Schůzku jsme začali posláním signálu po kruhu a pak jsme si zahráli krátkou pohybovou hru. Dnes chceme s dětmi dělat hliněné sopky, ale to zatím děti nevědí. Sedíme v kroužku a dávám otázky:

„Co vás dokáže naštvat? Jak to vypadá, když se vztekáte? Co děláte, když jste vytočení? Jak se cítíte? Jak svůj vztek ventilujete? Jste výbušní?“

Děti se zapojily do debaty. Každý řekl, co ho dokáže naštvat, jaký to má průběh a jak se uklidní. Při stejném počtu dětí to probíhalo mnohem lépe než minule. Zdá se, že je toto téma dětem velmi blízké a je aktuální. Často mluvily o škole, rodičích a sourozencích. Na tento rozhovor jsem navázala dál:

„Jak to vypadá, když se zlobí příroda? Jaké živly může rozpoutat? Může se stát, že zničí vše, co jí přijde do cesty?“

Děti začaly mluvit o zemětřesení, tornádech, záplavách a přes další navádějící otázky jsme se dostali až k sopkám.

„Jak vypadá sopka a co všechno může způsobit?“

Chlapec, který chodí do třetí třídy sopku popsal jako: *„kopec, který má v sobě díru a z té díry teče láva. Ta může zapálit všechno v blízkosti sopky. Taký z ní jde černý kouř.“* Pak jsme si

řekli, jakými způsoby se sopka může projevovat, např. jen vypouští černé obláčky, „střílí“ kamení do svého okolí, její láva může pohřbít celé město, jako se to stalo v Pompejích nebo se sopka svou erupcí může zničit sama. Některé z dětí také zmínilo, že „jsou i sopky, které už nesoptí.“

Má instrukce zněla: *„Představte si, že každý z vás je sopka. Kde stojíte? Co je ve vašem okolí? Jak se jako sopka chováte, když vás něco naštvě? V jakém stádiu naštvanosti jste? Jste těsně před výbuchem? Nebo už soptíte? Každý si odtrhněte kousek hlíny a vymodelujte sopku, která vás představuje, když jste naštvaní.“*

Přes celou místnost jsme natáhli igelit, děti si odtrhly kus hlíny, vzaly si podložku a začaly modelovat. Práce s hlínou je zaujala více než malování s barvami. Několik dětí se opravdu ponořilo do své práce. Samozřejmě někteří jedinci vzaly soptění doslova a kousky hlíny házely po ostatních. Toto téma zaujalo všechny a každý něco vymodeloval.

Asi po 15 - 20 minutách práce jsme si začali o našich sopkách povídat. Děti už na to byly připravené z minula. Tentokrát to probíhalo daleko klidněji. Pozornost dětí už byla lepší, ale po pár minutách byly zase roztěkané. Některé děti o své sopce řekly velmi málo. Uvedu zde pouze dvě děti, na které jsem se zaměřila a jejichž sopky jsem si vybrala.

První sopka patří dívce E. (*příl. obr. 9.*). Tato dívka chodí i do druhé skupiny (soc. dovednosti, viz. výše). Když jsme tam však toto téma dělali, nebyla přítomna.

E.: *„Moje sopka je po výbuchu. Když jsem naštvaná, práskám dvěřma, křičím na mámu, že jí nenávidím. Když přijdu večer domu, máma má vždycky něco. Potom se pohádáme. Křičím na ní a ona mě stejně neposlouchá.“*

Já: *„E., a ty mámu posloucháš?“*

E.: *„No, neposlouchám. Jsme obě naštvané. Štve mě, že mě nenechá ani chvilku na pokoji, pořád něco má.“*

Já: *„A myslíš, že se dá při hádce něco řešit?“*

E. (usměje se): *„Ne, to asi nedá.“*

Já: *„A zkoušely jste to někdy řešit v klidu?“*

E.: *„Ale jo, to se ale vyřešit nedá.“*

Ostatní děti už byly netrpělivé, tak jsme tento rozhovor ukončily. Další sopku, kterou jsem vybrala modelovala dívka S. (*příl. obr. 10.*). Ke své sopce řekla:

„Já nejsem moc často naštvaná. A když mě něco naštvě, brzy mě to přejde.“

Já: *„Jak svůj vztek dostáváš ven?“*

S.: „*Když mě něco vytočí, pustím si hudbu nebo hraju na kytaru.*“

Ke konci naší debaty jsme se shodli na tom, že je lepší konflikty řešit v klidu, až se vyvztekáme. Pak jsme začali uklízet. Děti si své sopky chtěly nechat. Řekla jsem jim, že bychom příště neměly z čeho modelovat, ale až bude čas Vánoc, každý si vymodelujeme svícínek na vánoční světylko. S tím děti souhlasily. Úklid nám zabral zbytek času do konce schůzky. Rozloučili jsme se posláním signálu po kruhu.

Vlastní analýza a interpretace

O slečně E. jsem psala u tématu *nit života*, viz. výše.

E. svou sopku během práce několikrát měnila. Mám pocit, že během 15 – 20 minut, které děti na práci měly, E. stihla vymodelovat všechna svá stádia vzteku.

Nejdříve byla její sopka vysoká, s útlým komínem a s poměrně stabilní základnou. E. celou sopku uhladila. Potom vzala špejli a začala do sopky škrábat rýhy, až ji celou rozdrásala. Stále však sopka držela svůj tvar. Pak se E. na sopku dívala. Měli jsme pár minut do konce a vypadalo to na její konečný produkt. Pak však E. špejli odložila a sopku začala znova uhlazovat. Zvětšila průměr sopečného komínu a dala si záležet, aby hrdlo sopky uhladila a odstranila zbylou hlínu, která kolem sopky byla.

E. a S. jsem sledovala po celou dobu tvoření. E. je velmi citlivé a impulzivní děvče a z toho, jak ji znám usuzuji, že stejný průběh vzteku má i v osobním životě. Několikrát jsem E. viděla velmi našťvanou. Chovala se agresivně a bylo těžké s ní „vyjít po dobrém“. V tu chvíli bylo důležité jí dát jasné hranice. Měla jsem z toho až pocit, že si „říká o to, aby jí někdo ty hranice dal“. Myslím, že to můžu připodobnit ke drásání sopky špejli. Jakmile E. hranice dostala, vztek z ní po chvíli vyprchal a vše se zdálo být zas v pořádku. Podobnost mezi E. a její sopkou je i v široké a pevné základně, kterou E. sopce vymodelovala. E. je subtilní dívka, svou vitalitou a jistým vystupováním však působí jako člověk, který se nenechá ničím zlomit.

Trochu mě však zarazilo, že nakonec odstranila hlínu, která kolem sopky tvořila zemi, jakoby sopku čistila od jejího zázemí či okolí. Možná že E. hledá stabilnější zázemí, kde by se mohla zakořenit.

V této návaznosti si vybavuji z tvořivých schůzek E., když říkám, že mám zajímavé téma a abychom vše stihli, potřebuji, aby všichni dávali pozor. Na to mi E. odpovídá: „neboj, já budu hodná“.

Slečně S. je 15 let a chodí do 9. třídy ZŠ. Má obtíže v oblasti matematiky ve smyslu dyskalkulie, doznívá u ní dysgrafie. S. je adoptovaná, má starší sestru, která je pokrevní dítě jejich rodičů. S. je hudebně nadaná, hraje na kytaru a zpívá, chce se hudbě věnovat i v budoucnu. Po ukončení ZŠ se chce vyučit masérkou. Působí jako tiché, klidné a rozumné děvče. Dobře si rozumí s E. Řekla bych, že mají opačné povahy. I po fyzické stránce. E. je velmi drobná a S. má lehčí nadváhu.

Při tvorbě sopky si S. nejdříve udělala placičku. Dala si záležet na kruhovém tvaru. Placička sloužila jako podstava, země pro sopku. Pak si uhnětla válec, který na placku postavila. Palci ze shora dolů hlínu stírala na placičku, až válec dostal výsledný tvar sopky.

Myslím, že je pro S. velmi důležité zázemí. Usuzuji tak z času a péče, který věnovala podstavci pro sopku. Možná nějaké takové zázemí hledá. S. je zamlklá, jakoby bez výrazu. Mývá záchvatovité přejídání. Domnívám se, že je to z nízkého sebevědomí a nedostatku lásky a pozornosti, kterým trpí. Svou náhradní rodinu má ráda, je však možné, že se cítí být odstrčená svou vlastní, biologickou matkou.

V případě S. vnímám paralelu mezi povrchem sopky a tím, jak S. vystupuje. Sopka je absolutně hladká, nemá žádný komín ani jiný otvor, na jedné straně je jen trochu promáčklá dovnitř. Možná je to symbol toho, že S. snad ani nevyjadřuje své negativní pocity. Za necelé dva roky, co S. znám, jsem ji neviděla rozzlobenou. Uhlazenost sopky připomíná klouzačku, po které se vše sveze dolů.

V porovnání s ostatními sopskami dětí je S. sopska asi nejmenší. To může upozornit na její sebevědomí, které se z jejího jednání zdá být opravdu malé. S. tento rok končí ZŠ a po prázdninách půjde do školy nové. Bude si budovat své místo v novém kolektivu. Jsem zvědavá, zda se přístup S. k sobě samé změní k lepšímu. Budu ji nadále sledovat.

Tato schůzka dopadla lépe než ta minulá. Asi to hodně ovlivnila volba tématu i výtvarného média. Také už děti znaly průběh. Pozornost i komunikace se od minula určitě zlepšila, ale stále je potíží v naslouchání.

8.2.2 *Druhá skupinka – nácvik sociálních dovedností*

Dnes přišli tři účastníci ve věku od 12 – 16 let a dva vedoucí. Venku už je velmi chladno, začíná listopad. Posadili jsme se do kruhu a každý řekl, jak se přes týden měl a jak se cítí.

Celkově vládla unavená nálada. Zvolili jsme tedy rozehřívací hru na představivost a pantomimu. Házeli jsme si neviditelným míčem, který postupně měnil své vlastnosti. Chvíli byl těžký, jako dělová koule, potom se změnil v nafukovací balónek, který jsme si pinkali. Pak byl míč lepkavý nebo měl obří rozměry. Povahu míče mohl měnit každý, musel to však znázornit pantomimou. Dětem se to moc líbilo a nálada se viditelně zlepšila.

Můj úvod do dnešního tématu proběhl podobně, jako u předchozí skupinky. V této skupince je nás mnohem méně, máme však pouze 1 hodinu. Ptala jsem se, jak se děti cítí, když jsou našťvané a jak se to u nich projevuje, co je dokáže našťvat a jak se zase uklidní. Na jejich odpovědi jsem navázala otázkami, jak to vypadá, když zuří příroda. Děti odpovídaly velmi podobně jako první skupinka. Přes návodné otázky jsme se zase dostali k sopkám. Popsali jsme si, jak sopka vypadá a jakými způsoby se projevuje. Potom jsem děti uvedla do tématu stejně jako první skupinku, viz. výše.

Podlahu v místnosti jsme přikryli igelitem. Každý si odtrhl kus hlíny a začal pracovat. Atmosféra byla příjemná, každý se soustředil na svou práci. Po pár minutách začala být N. neklidná a začala své sousedce něco šeptat. N. má problémy s pozorností a hlavně má trochu narušené chování. Na svůj věk (11 let) se až moc zabývá vším, co je spojeno se sexem. Děti se však soustředily na práci a nechtěly si s ní povídat. Přisedla jsem si vedle N., aby měli ostatní klid na práci, ale už to trochu narušilo klidnou atmosféru. Po chvíli se N. začala o hlíně vyjadřovat jako o stolici jednoho z našich vedoucích – „*to je hovínko XY.*“ Původně jsem chtěla zareagovat, že se z hlíny dá vymodelovat cokoli a že hovínka všech lidí vypadají stejně, takže to nebude záležitost pouze XY. Jenže mě XY předstihl a myslím, že zareagoval lépe než já:

XY : „*Moje hovínko takhle nevypadá, tvé ano?*“

N. (začíná se červenat): „*Ne*“

XY : „*N., věnuj se své sopce a nezkoumej jak naše hovínka vypadají.*“

Ostatní se do tohoto rozhovoru nijak nezapojili, naopak to ignorovali a zasmáli se až při poslední větě XY. N. se zas na chvíli věnovala své práci. Občas se k nějakému dítěti naklonila a snažila se mu něco šeptat do ucha, ale každý ji odbyl. Někdy si myslím, že se takto chová kvůli předpokládané reakci, že bude odstrčena. N. chodí i do první skupiny, kde ji děti nemají moc rády právě kvůli tomuto chování.

Asi po 15 minutách jsme s modelováním skončily a každý dostal prostor pro popsání své sopky. V této skupině na žádost dětí začínám mluvit o svém výtvoru vždy já, vnímám to jako

prolomení hráze ve skupině. Po mně svou sopku popsal druhý vedoucí XY a pak jsme pokračovali dále po kruhu. Dívka L. o své sopce řekla:

„Já jsem klidná sopka. Z ničeho si moc nedělám. Když jsem ale našťvaná, nechci, aby se ke mě někdo přibližoval.“

Já: *„Okolo své sopky máš hezky uklizeno, tyhle tři kameny také k sopce patří?“*

L.: *„Ty jsou uvnitř mé bubliny, do které nechci nikoho pustit, když jsem vytočená. Nic však nepředstavují.“*

Já: *„Ty kameny mi připomínají palivo do středověkých katapultů. Když s nimi někdo mrští, nadělají spoustu škody.“*

L.: *„To je právě to, nerada bych těma kamenama někomu ublížila. Proto nechci, aby se ke mě lidi přibližovali.“*

Já: *„Jak vlastně ten vztek ze sebe dostaneš?“*

L.: *„Bud' ze mě vyprchá sám a nebo začnu tančit. Někdy to ze sebe vybiju na tejkmondu.“*

Já: *„Jak na tobě poznáme, že jsi našťvaná a že se k tobě nemáme přibližovat?“*

L.: *„Nechci s nikým mluvit a nechodím mezi lidi.“*

Já: *„Takže je vlastně nemožné zastihnout tě našťvanou.“*

L.: *„Chráním tak sebe i okolí od zbytečných nepříjemností. Nerada se hádám.“*

Další sopku popsala dívka N.:

„Moje sopka je právě ve výbuchu. Vystřeluje kameny a teče z ní láva.“

Já: *„Ty kameny mají někoho zasáhnout, nebo jen vystřelují do okolí?“*

N.: *„Letí na toho, kdo mě našťval.“*

Já: *„Bouchá tvoje sopka často?“*

N.: *„Docela jo, hlavně když mi naši nechtějí něco koupit.“*

Já: *„Co se stane, když ten kámen někoho zasáhne?“*

N. se na chvíli zamyslí a pak vyhýbavě odpovídá: *„To nevím.“*

Já: *„Myslím, že to takovým kamenem může pořádně bolet.“*

N.: *„Hm.. to asi jo, ale ty kameny hlavně lítají ze sopky a nestává se moc často, že by někoho opravdu trefily.“*

Já: *„Takže ta sopka střílí do okolí, aby na sebe upozornila, že je našťvaná?“*

N.: *„Jo.“*

Já: *„Jak se taková sopka uklidní?“*

N.: *„Až se pořádně vyřádí.“*

Po tomto rozhovoru se svou sopkou navázalo i poslední dítě. Pak jsme začali uklízet a na závěr jsme si sedli do kruhu. Ptala jsem se, jestli se dětem tato schůzka líbila, co pro ně bylo těžké. Všichni se shodli na tom, že téma bylo zajímavé a práce s hlínou je bavila. Pro L. bylo těžké představit si samu sebe jak soptí. Ostatní s tématem neměli problém.

Vlastní analýza a interpretace

L. je 16 let a chodí do 2. ročníku gymnázia. Je dysgrafik a dyslektik. Má mladšího bratra, s kterým má prý dobrý vztah. L. je velmi drobná a působí jemně. Tančí výrazové a břišní tance, chodí na taekwondo. Říká, že má málo kamarádů ve třídě, kolektiv ji nebere mezi sebe. Podle jejích slov si s nimi nemá co říct, jejich problémy se jí zdají malicherné. Mám pocit, že se spíše L. trochu vyčlenila z kolektivu sama. Začala dělat dobrovolníka v organizaci Lata, doučuje romského chlapce (4. třída), chce být pro někoho užitečná.

L. udělala kulatý podklad, který ještě prsty uhladila. Potom si v ruce udělala šišku, kterou postupně hloubila. Vlastně udělala takovou sudovitou nádobu, kterou položila na uhlazenou placku. Pak vymodelovala tři kuličky, kameny a dala je blízko k sopce. Jeden z kamenů se sopky dokonce dotýkal. Zbývala ještě chvilka do konce a L. se už zdála být hotová. Svůj výtvar si prohlížela a pak začala dělat válečky, které postupně dávala na okraj placky a spojovala je. Opravdu to vypadalo jako nějaká hranice či plot. Potom vzala tři kuličky a od sopky je přendala ke hranici.

Na první pohled mě upoutal povrch L. výtvaru. Podklad, kameny i plot je uhlazen. Sopka je vytlačena prsty a ponechána ve své původní surové podobě, bez ohlazování. Dokonce ji L. na podklad jen položila, nijak se jí nesnažila lépe fixovat. A potom tu jsou ty tři kameny.

O L. vím, že má svůj domov, rodiče i bratra ráda. Tráví tam však málo času, hodně se věnuje svým koníčkům. Sama říká: „*domů se chodím jen vyspat.*“ V mých očích je tato plastika L. rodina. Uhlazená placička je její domov, kam si L. chodí odpočinout. Sopka symbolizující L. je na této placce pouze postavená, jako by tím naznačovala, že se může zas kdykoli snadno vyndat. Myslím, že ty tři kameny jsou její rodiče a bratr. Nejdříve je měla u sebe, jeden druhého se dotýkali. Doplněný plot jak L. říká, tvoří bublinu, do které nikdo nesmí, když se L. zlobí. Domnívám se, že tato bublina plní zároveň další funkci. L. je celý den mimo domov a tak si ho ve své bublině nosí sebou. Chrání si místo, kam si chodí odpočinout a kde je v bezpečí. Patří tam i její nejbližší. Když je však naštvaná, vytlačí je ke hranici bubliny.

Tuším, že L. samu sebe vnímá jako samorost. Říká, že dělá to, co ji baví a rodiče jí v tom podporují. Z toho důvodu si myslím, že svou sopku nijak neupravovala. Jak jsem už psala, sopka mi připomíná soudek. Sudy byly bytelné a lidé je používaly k převážení čehokoli, daly se vyprázdnit a zase naplnit. Myslím, že L. potřebuje být v kontaktu s lidmi, pomáhat jim přímo, dát jim něco ze sebe.

N. je 11 let a chodí do páté třídy ZŠ. Je jedináček. N. je ADHD a mývá vyzývavé chování. Ráda čte dívčí časopisy, má ráda módu, šperky a líčení. Vlastně to není nic neobvyklého, u N. je to však velmi vyhrocené. Oslovuje muže i ženy jakéhokoli věku, zajímá se o intimní místa (osahává je nebo o nich hovoří), často potřebuje fyzický kontakt. Když se jí něco nelíbí, chová se agresivně nebo pláče. Od rodičů vyžaduje kapesné na dívčí časopisy.

Na začátku si N. vzala velkou hroudu hlíny. Postupně z ní odtrhovala kusy, až jí zbyl kopec, který začala na podložce uhlazovat. Poté začala hloubit doprostřed díru. Hlína, kterou N. dolovala z nitra kopce, se hromadila kolem jámky sopky. N. při hloubení díry sopku také tvarovala. Svým tvarem mi sopka připomínala kalich. Během činnosti se občas k někomu naklonila nebo se snažila někoho dotknout, jak už jsem psala, byla vždy odstrčena.

Když byla sopka uhlazená a její okolí bylo zbaveno přebytečné hlíny, N. si začala s hlínou hrát. To byl ten okamžik, kdy mluvila o stolici. Potom si vymodelovala válečky, které rozplácla a na sopku ze stran nalepila. Pak uhnětlá kuličky, které představovaly kameny a také je na sopku připevnila.

Celá sopka je největší ze všech sopek, které zatím děti vymodelovaly. Působí na mě velmi dominantně. N. říkala, že sopka právě vybuchla. Hrdlo sopky tak opravdu vypadá, je popraskané a rozšiřuje se. N. své výbuchy vzteku popisuje takto: „*Když se naštvu, začnu kroutit a trhat noviny a u toho křičím. Někdy začnu mlátit židli o stůl.*“ Tato věta vysvětluje spoustu kamenů, které se ze sopky valí. Mám z N. pocit, že je zvyklá udělat „pořádnou scénu“ a pak od rodičů dostane, co chce. Její sopka nemá ani žádný podklad. Myslím, že N. nemá hranice a podklad „by ji omezoval“.

Tvarem mi sopka připomíná královskou korunu nebo zdobený kalich. Koruna může být vnímána jako symbol moci, bohatství a vznešenosti. Kalich můžeme brát mimo jiné za symbol ženství. N. na mě působí jako sebevědomá žena. Myslím si však, že bude mít časem potřebu si „prožít svůj věk“.

Tato schůzka byla komornější. Až na N. s pozorností nikdo problém neměl. Každý dostal prostor na popsání své sopky a ostatní se zájmem naslouchali. Z mého pohledu se schůzka povedla.

8.2.3 Třetí skupinka – děti z pionýrského oddílu

S dětmi z oddílu jsme jeli na podzimní prázdniny do severních Čech. Jeden večer byl věnován klidným aktivitám. Každý vedoucí měl připravenou činnost pro skupinku asi pěti dětí. Já jsem nabídla malování. Děti mě už znají a vědí, že mám vždy ke ztvárnění nějaké téma, o kterém si pak povídáme. Každé dítě si tak může zvolit činnost, která ho baví a do mé skupinky přijdou děti, které mají o takové tvoření zájem.

Mou skupinku tvoří šest dětí ve věku 8 – 14 let. Posadili jsme se do kroužku a já jsem se začala ptát dětí, jak se u nich projevuje vztek, co je dokáže naštvat a jak se zase uklidní. Snažila jsem se klást otázky stejně jako u dvou předchozích skupin. Děti mluvily o škole, rodičích, sourozencích a kamarádech. Všechny tři skupiny mají téměř stejné zdroje vzteku. U této skupinky však průběh probíhá mírněji. Přisuzuji to vnitřním hranicím, které děti mají a také tomu, že je pro ně přirozené se ovládat.

Pak jsme s dětmi hledali paralelu vztekání a hněvu v přírodě. Odpovědi byly stejné jako u předchozích dvou skupin. Návodnými otázkami jsme se opět dostaly k sopkám. Je zajímavé, že všechny tři skupiny na sopku přišly až po nasměrování otázkami př. „*Existuje v přírodě něco, co chrlí oheň? Mohou také zuřit hory a kopce? Umí země vypouštět kouř?*“ Děti popsaly projevy sopky. Já jsem pak řekla stejný úvod k tématu jako dvěma předchozím skupinám, viz. výše:

Bohužel nebylo v mých silách přivést balík sochařské hlíny. Sopky jsme tedy malovali na papír. Děti dostaly čtvrtky formátu A3 a mohly si vybrat z vodových barev, pastelek, fixů, voskovek či tvrdých pastelů. Na malování jsem dala 15 – 20 minut. Zase jsem si vybrala dvě děti, které jsem pozorovala.

Během kreslení se děti na práci soustředily. Skoro všichni si vybraly tvrdý pastel. Důvod je myslím v tom, že ho obvykle nedávám na výběr. Mám totiž jen jedno balení s 24 barvami. Dovolila jsem dětem, aby si pastely nalámaly a tak nemusely čekat na barvu, se kterou kreslil někdo jiný. Žádné dítě však pastel zlomit nechtělo. Myslím, že si děti domyslely, že kreslí s mými barvami a nechtěly mi je lámat. S těmito dětmi se znám několik let. Když spolu malujeme nebo něco vytváříme či hrajeme na hudební nástroje, snažím se v nich vyvolat pozitivní vztah k materiálům či nástrojům, které používáme. Říkám, že to jsou „*pomocníci, kteří umí vyjádřit to, co neumíme popsat slovy.*“ Potěšilo mě, že se k barvám chtějí chovat hezky.

Děti s kreslením končily různě. Dvě mladší děti malovaly vodovkami a skončily asi po 10 minutách. Viděla jsem na nich, že nechtějí čekat na ostatní, kresba pastelem trvala mnohem déle. Nabídla jsem jim tedy další papír, jestli budou chtít namalovat ještě něco jiného. Dívka mi namalovala koně a chlapec si maloval závodní auto. Mezi tím své sopky dokončily i ostatní.

Jako první svůj obrázek začala popisovat dívka K. (*příl. obr. 13.*), jejíž sopku jsem si vybrala:

„Tady to je moje sestra, střílí na ní voják, tenhle mrak do ní pouští blesk a ze sopky na ní letí kámen. Tady na ní jede tank a sopka jí hrozí pěští. Tyhle stromy se jí vysmívají.“

Já: *„Co ti ta ségra dělá tak strašného, že jí takhle trestáš?“*

K.: *„Je strašná, furt mi něco dělá a provokuje mě.“*

Já: *„Ta sopka ale vypadá taky jako pěknej d'áblík.“*

K. usměje se a říká: *„Jo, taky vymejšlí ty nejhorší tresty.“*

Já: *„Takže jste se ségrou vyrovnané?“*

K.: *„No, ale ona si vždycky začíná.“*

Potom popisovaly své obrázky ostatní děti a jako poslední přišla na řadu P. (*příl. obr. 14.*), kterou jsem si vybrala:

„Moje sopka je v lese, spíš jen tak kouří, nebývá moc našťvaná.“

Já: *„Takže když je sopka našťvaná, tak les okolo sebe nespálí?“*

P.: *„Ne, ty stromy jsou její kamarádi.“*

Já: *„Když se dívám na tvůj obrázek, přijde mi, že je tím lesem sopka chráněná a to celé je na ostrově někde v moři.“*

Dvě starší děti se na tento obrázek také dívají a říkají, že jim to ostrov připomíná také. Jako by se na něj dívaly skrze dalekohled.

P.: *„Když mám vztek nebo jsem smutná, jdu za kámošema a něco podnikneme. Pak na to většinou zapomenu.“*

Po ukončení rozmluvy jsme vše uklidily. Děti měly ještě půl hodiny volného času do večerky.

Vlastní analýza a interpretace

K. je 10 let a chodí do čtvrté třídy ZŠ. Tento rok se jí narodil bratr. K. má o čtyři roky starší sestru. Celá rodina bydlí za Prahou v rodinném domku. K. má velmi vyvinutou fantasií a na svůj

věk má dobrý řečnický projev. Mezi její přednosti patří smysl pro humor, je velmi empatická a na svůj věk má dobré vystupování. Je velmi drobná a brzy se unaví.

Obrázek K. je rozdělen na dvě části, které dělí sopka. Levá část je destrukční, kde K. trestá svou sestru s vytřeštěnými očima bleskem, kulkou, kamenem, míří na ni tank a pěstí jí hrozí sama sopka. Obloha je celá černá a tráva má světle zelený odstín. V pravé části jsou tři stromy, které se K. sestře vysmívají. Obloha i tráva mají tlumené odstíny na rozdíl od stromů, které mají zářivě zelenou korunu a kmeny světle červené. Sopka mi připomíná d'áblíka díky rohům, které má kolem svého jícnu a plameni, který z ní šlehá. S dýmem, který nad plamenem vzniká, sopka celý výkres púlí. Trochu mi to připomíná komiks. Jako by i sopka byla jedno komiksové okénko. Uprostřed sopky je rozzuřený obličej, který působí svými plamínky v očích a vyraženým zubem trochu legračně. K. si sama ze sebe ráda dělá legraci. Také láva jakoby symbolizovala vlasy.

Dolní část sopky je oddělena oranžovou čarou asi v úrovni země. Zdánlivě může spojovat pravou a levou část. Jako by sopka byla oblečená do kalhot s kšandami. Látka je s puntíky a dole je černá záplata. Sopka je opravdu ve stylu K. Nic jí není svaté. Asi v polovině sopky začíná modrá klikatá čára a vede k okraji trávy na pravé straně výkresu. Mám pocit, že tak K. dává najevo, že se ke stromům přidává a své sestře se posmívá. Mrzí mě, že jsem tomu dříve nevěnovala větší pozornost a nezeptala jsem se K., co tím opravdu zamýšlela.

K. se svou sestrou tráví opravdu málo času a když jsou spolu, tak se hodně hádají. Na druhou stranu, když je jedna z nich nemocná nebo má nějaký problém, druhá jí vždy přispěchá na pomoc. Asi před půl rokem se jim narodil bratr. Budu dále sledovat, jestli to jejich vztah nějak změní a jakým způsobem.

P. je 13 let a chodí do sedmé třídy ZŠ. Je jedináček. Její rodiče jsou rozvedeni. Matka si vzala jiného muže, kterého P., jak sama říká, bere jako vlastního otce, oslovuje ho „tati“. Svého biologického otce ráda nemá, říká, že si v 18 letech nechá změnit příjmení, které má matka i její druhý manžel. P. je spíše tiché děvče, má trochu problémy s vyslovováním písmene Š. Má ráda hudbu, svůj volný čas tráví se svými kamarády.

P. si ke ztvárnění své sopky vybrala jako většina dětí tvrdý pastel. Nejdříve začala malovat světlé stromy v dolní části obrázku. Jejich koruny mají oválný tvar, připomínají mi ovocné stromy. Jejich podklad tvoří světle zelená tráva a růžový dým. P. se obléká do světlých barev, odbarvuje si vlasy na nejsvětější odstín blond. Vypadá stejně jako její maminka. Stromový háj

mi připomíná P. maminku. P. říká, že jsou s maminkou výborné kamarádky. Když je spolu vidím, jsou si opravdu velice podobné a jejich vzájemný vztah působí velmi přátelsky.

Pak P. začala kreslit sopku. Veškerá láva teče do pravého spodního rohu, kde z ní uniká černý kouř. Myslím, že to může zobrazovat P. zlobu, kterou cítí ke svému biologickému otci. Nasvědčuje tomu i zelený, ke konci domalovaný kus ostrova, který nad lávou je. Nemá jediný strom. Myslím, že P. téma jejího biologického otce trápí. Často o něm mluví, jak je zlý a hrubý, že je ráda, že už s nimi není. Tuším, že se P. se svou maminkou ztotožňuje. Možná i proto ten háj, maminku, nakreslila jako první a hned poté začala malovat sopku, sebe. Ze sopky jde černý dým, P. vztek, který se v hustší podobě objevuje i nad lávou v pravém dolním rohu papíru.

Pak P. dokreslila hranice ostrova a dodělala jehličnatý les, který zaplňuje ostrov na levé straně. Připomíná mi to symboliku hranic domova, kde se volné místo zaplnilo dalším lesem. Jehličnatý les je opakem ovocného hájku, tedy protějšek k mamince. Pravá strana po biologickém otci je „vykácená“ a domalovaná jako poslední část ostrova. Tato část ostrova je však důležitá a stále zastává pravou, mužskou stranu, i když mnohem menší plochu než jehličnatý les. Láva ze sopky mi připomíná dělicí čáru, kterou biologického otce separuje. Naopak jehličnatý les jako by objímal sopku i ovocný háj a chránil hranice domova. I slunce svítí na levou část obrázku. Celý tento výjev se mi však zdá jako v mlze. Možná za to může P. snivá povaha.

Celá tato aktivita trvala asi 1 hodinu a 15 minut. S těmito dětmi se znám mnohem déle než s dětmi ze dvou druhých skupin. Domnívám se, že to je jeden z hlavních faktorů, který na skupinu působil. Že se děti na práci soustředily způsobil jistě i malý počet členů skupiny. Při rozhovoru o sopkách se děti navzájem vnímaly, je však pravda, že naslouchat celou dobu vydržely pouze tři starší děti. Průběh celého výtvarného sezení hodnotím kladně.

Závěr

Ve své práci jsem ověřovala možnosti arteterapie a artefiletiky při práci s dětmi s ADHD, které tvořily první skupinu. Zároveň jsem tuto skupinu dětí porovnávala s druhou skupinou tvořenou dětmi, které mají problémy se sociálními dovednostmi a třetí skupinou, kterou tvořily děti z pionýrského oddílu. Snažila jsem se zajistit stejné podmínky, vždy to však nebylo v mých silách.

Během praxe jsem ověřovala jednotlivé body hypotézy, které se týkají arteterapie a artefiletiky a jejich možností při práci s dětmi, zejména s dětmi s ADHD. Z každé skupinky jsem si vybrala dvě děti, na kterých jsem dokazovala platnost jednotlivých bodů hypotézy. Hypotézu jsem ověřovala metodou zúčastněného pozorování, položeným rozhovorem a studiem materiálů z pedagogicko-psychologické poradny Prahy 7.

Domnívám se, že arteterapie a artefiletika u dětí s ADHD může:

- **pomoci ventilovat emoce, vyjádřit to, co dítě těžko verbalizuje;**

U všech skupin se jednoznačně podařilo uvolnit emoce tvořivou i verbální formou.

Tento cíl se mi potvrdil, když děti hovořily o svých artefaktech a jejich verbální projev byl citově zabarvený. Bylo zřejmé, že prožívají radost, přátelství, náklonnost, smutek, ublíženost, sklíčenost, atd. Jako důkaz vyberu dívku E., která při tvorbě i popisu své kresby prožívala radost a přátelství (symbol pejska, slunce, oranžového ptáka), tak i smutek, sklíčenost a beznaděj (děšť, černí ptáci, zelená skvrna).

- **pomoci bezpečným způsobem ventilovat vztek;**

Tento cíl mi potvrdily následující aspekty. Tvořivá činnost pomáhá u všech skupin bezpečným způsobem ventilovat vztek.

U skupinky s ADHD se ventiloval vztek naprosto spontánně, ve srovnání s druhou a třetí skupinkou až bezhraničně, afektivně. Děti při rozhovoru uváděly své stavy vzteku, kdy u nich dochází k házení židlí, trhání, muchlání, hysterickým záchvatům křiku, mlácením kolem sebe atd. Při aktivitě zaměřené na vztek děti hlínu po sobě házely, trhaly ji a zas spojovaly, plácaly a ryly

do ní, dokonce hlínu i někdo ochutnal. Některé děti při práci vydávaly zvuky střílení, praskání, vybuchování, padání.

Děti ze druhé a třetí skupiny mají projevy vzteku společensky přijatelné, na rozdíl od skupiny první. Průběh tvorby a výsledné artefakty se však ve všech skupinkách výrazně nelišil. Jako důkaz uvedu slečnu K., která použila do svého artefaktu sopky výrazné a kontrastní barvy a kde vyobrazila sedm znaků, které mohou zobrazovat hněv a vztek.

- **usnadnit udržet pozornost;**

Tuto hypotézu nemohu jednoznačně potvrdit.

Důkazem je, že děti s ADHD, ADD byly schopné pozornost udržet maximálně tři až pět minut. Potom se rozptýlovaly navzájem. Díky vysokému počtu účastníků skupiny dlouho trvalo, než se děti při popisu artefaktu vystřídaly. Při této jednotvárné činnosti děti nevydržely svou pozornost udržet.

Domnívám se, že při opakovaném setkávání a menším počtu dětí, ideálně 3-4 děti ve skupince, by se pozornost a soustředění u dětí s ADHD, ADD jistě zlepšilo. Skupina dětí s ADHD, ADD je pro arteterapii ve 12 členech poměrně velká. Důležitý a výhodný faktor vidím v malé skupině, to vyvozují ze zkušenosti, kterou jsem nabyla při práci s druhou a třetí skupinou, kde se počet dětí pohyboval mezi 3 - 6 účastníky.

V první a třetí skupince děti s pozorností problém neměly, tato část hypotézy se mi zde potvrdila. Důkazem toho je např. obrázek dívky P., u kterého jsme tvořily „fantazie“ s ostatními dětmi, co vše by artefakt mohl připomínat. Děti se soustředily na dané téma, rozhovor byl plynulý.

Musím však zmínit, že po pátém sezení s dětmi s ADHD, ADD byl znát pokrok v porovnání s první tvořivou schůzkou.

- **usnadnit vzájemnou komunikaci a naslouchání;**

V této části se moje hypotéza také zcela nepotvrdila.

Důkaz vidím v tom, že se děti s ADHD, ADD často překřikovaly, dlouho trvalo než se zklidnily a mohli pokračovat v práci. Na druhou stranu, ze začátku schůzky jsme si vždy k tématu něco řekli a ačkoli děti měly tendence se překřikovat, stále věděly o čem se mluví a své názory doplňovaly v návaznosti na předchozího mluvčího. Důkazem může být např. rozhovor o sopkách,

kde se děti vzájemně doplňovaly, jakými způsoby se sopky mohou projevit. V případě popisu artefaktů však děti vydržely poslouchat každého mluvčího asi první minutu, pak se jejich pozornost „rozměnila“ do okolí či k vlastnímu artefaktu.

Domnívám se, že tento bod hypotézy u dětí s ADHD, ADD nelze zcela potvrdit kvůli velkému množství podnětů, které děti rozptylovaly a vysokému počtu členů ve skupině. Věřím, že při pravidelném setkávání, opakované péči a menší skupině dětí se skrze arteterapii či artefaktiku vytvoří vhodné prostředí pro vstřebání žádoucích návyků komunikace a vzájemného naslouchání.

Ve druhé skupince nebyla komunikace lehká, protože už při prvním setkání jsem zjistila, že si každé dítě určitý pojem vykládá jinak. První týdny jsme tedy část našich setkání věnovali hram, kde děti tvořily synonyma a antonyma ke konkrétním pocitům nebo se snažily nakreslit či pantomimicky předvést určité pocity zbytku skupiny. Děti si tak rozšířily slovník pojmů, které uplatnily při popise svých artefaktů.

Pro tyto děti bylo těžké rozhovor začít, proto jsem vždy začínala já. Také platilo nepsané pravidlo, že se pak bude popisovat „po kolečku“. Tato skupinka byla opakem skupinky první. Děti poslouchaly toho, kdo právě hovořil, potom mu kladly otázky, popř. říkaly, co jim obrázek připomíná, ovšem zase „po kolečku“. Rozhovor se zde dařil mnohem lépe než v první skupině.

Tento bod hypotézy je v této skupině pouze částečně splněný. Během čtyř měsíců, co jsem s dětmi pracovala, vidím jistý posun. Ze začátku některé děti neuměly konkrétně popsat určitý pojem, určitou emoci (př. jak se člověk cítí, když přijde pozdě do školy atd.). Nyní tyto pojmy cíleně používají. Komunikace je však stále řízená, je minimálně spontánní.

Jako důkaz, kterým lze tento bod hypotézy částečně podpořit, použiji artefakt dívky N., která během rozhovoru změnila svůj názor (alespoň se mi to tak jevilo) na létající kameny ze své sopky. Uvědomila si, že vlastně nechce, aby kameny někomu ublížily, že ty kameny na sebe chtějí svou prudkostí a silou jen upoutat pozornost.

Ve třetí skupině se tento bod hypotézy zcela potvrdil. Komunikace i naslouchání probíhalo bez problémů. Tyto děti mají bohatou slovní zásobu, jejich komunikace probíhá zcela spontánně.

Jako důkaz uvedu dívku K., která popisovala útok sopky na svou sestru a všichni ji se zájmem poslouchali. Poté navrhovali další „mučící“ prostředky, které by mohla sopka použít.

Popis artefaktů mými slovy.

Jedním z cílů, který jsem ve své práci naplnila, byl můj vlastní, neprofesionální výklad artefaktů dvou účastníků každé skupinky. V těchto artefaktech jsem nacházela širší souvislosti, které děti ve svém popisu nezmínily nebo se jim těžko verbalizovaly. Část svých výkladů jsem si mohla ověřit v materiálech pedagogicko – psychologické poradny. Jako důkaz uvedu svůj výklad artefaktu chlapce V., kde bylo zřejmé, že nemá ujasněnou svou minulost, která se váže k ranému dětství a ženské, mateřské stránce. Po svém popisu jsem si svou teorii ověřila v jeho anamnéze z poradny. Chlapec je adoptovaný a má problémy s přijetím své matky. Celá rodina dochází na terapii.

Asi nejtěžší pro mě byla práce s první skupinkou, s hyperaktivními dětmi. V počtu 12 dětí dlouho trvalo, než se všichni zklidnili a soustředili se na práci. Ze začátku pro mě byla těžká organizace, tyto schůzky mě dost vyčerpávaly. Věřím, že arteterapie a tvořivé činnosti vůbec na tyto děti působí kladně.

Druhá skupina tvořená dětmi s problémy se sociálními dovednostmi byla oproti první skupince malá. Celkem ji tvořilo šest dětí a málokdy se sešly všechny. Některé z těchto dětí byly spíše zamklé nebo se naopak snažily na sebe upoutat pozornost. Jelikož jsem tuto skupinku znala nejméně ze všech tří a děti se zde hodně střídaly, celá práce na mě působila neuceleně. Na jednotlivých schůzkách děti říkaly, že je tato práce baví, ale jejich docházka tomu moc nenasvědčovala. Usuzuji z toho, že jsem zadávala příliš osobní témata, při nichž tyto děti prožívaly své pocity příliš intenzivně nebo měly problémy s jejich zpracováním.

Třetí skupinka byly děti z pionýrského oddílu se kterými se znám nejdéle. Tuto skupinku tvořilo kolem šesti dětí a navíc si mohly vybrat z více činností. Tvořivou schůzku si vybraly proto, že jí chtěly v daný okamžik prožít. To je asi hlavní faktor, díky kterému se mi s těmito dětmi pracovalo nejlépe.

Shrnutí

Během praxe jsem ověřovala jednotlivé body hypotézy, které se týkají arteterapie a artefiletiky a jejich možností při práci s dětmi, zejména s dětmi s ADHD. Hypotézu jsem ověřovala metodou zúčastněného pozorování, polořízeným rozhovorem a studiem osobních materiálů.

Domnívám se, že arteterapie a artefiletika u dětí s ADHD může pomoci ventilovat emoce, vyjádřit to, co dítě těžko verbalizuje. U všech skupin se jednoznačně podařilo uvolnit emoce tvořivou i verbální formou.

Tvořivá činnost pomáhá u všech skupin bezpečným způsobem ventilovat vztek, u skupinky dětí s ADHD se ventiloval vztek naprosto spontánně.

Stanovenou hypotézu o usnadnění udržení pozornosti a usnadnění vzájemné komunikace a naslouchání nemohu jednoznačně potvrdit.

Summary

I verified parts of the hypothesis related to suitability of art therapy and artefiletics for work with children, especially children with ADHD, during my practice. I verified the hypothesis using method based on a participating observation, semi controlled interview and study of personal materials also.

I suppose that artefiletics and art therapy work with ADHD children can help to release emotion. These techniques can help express children with difficulty expressing. Emotion releasing was realized by creative and verbal form for each children group.

Creative activities help to safety release anger for each children group. Children with ADHD released anger quite spontaneously.

I cannot confirm the hypothesis about facilitating of the keeping of attention and facilitating of the mutual communication and listening also.

Přílohy



Obr. 5. „Nit života“, M.



Obr. 6. „Nit života“, E.



Obr.7. „Nit života“, V.



Obr.8. „Nit života“, T.



Obr. 9. „Sopky“, E.



Obr. 10. „Sopky“, S.



Obr. 11. „Sopky“, L.



Obr. 12. „Sopky“, N.



Obr. 13. „Sopky“, K.



Obr. 14. „Sopky“, P.

Použité a citované zdroje

Základní odborná literatura:

Základy arteterapie / Jaroslava Šicková – Fabrici, Praha: Portál, 2008

Skupinová arteterapie/ Marian Liebmann, Praha: Portál, 2005

Tvořím, tvoříš, tvoříme/ Vladimíra Slavíková, Praha: Univerzita Karlova, 2007

Výtvarné čarování/ Vladimíra Slavíková, Jan Slavík, Helena Hazuková, Praha: Univerzita Karlova, 2000

Poruchy učení/ Olga Zelinková, Praha: Portál, 2003

Literární zdroje:

Psychologický slovník / P. Hartl, H. Hartlová, Praha: Portál, 2000

Magie Barev / Waltrud M. Hulke, Praha: Pragma, 1990

Příběh umění / E.H. Gombrich, Praha: argo, 2006

Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu / Tomáš Novák, Olomouc: Rubico, 2004

Arteterapie s dětmi/ Caroline Caseová, Tessa Dalleyová a autoři příspěvků, Praha: Portál, 1995

Poruchy pozornosti a hyperaktivita/ Alison Munden a Jon Arcelus, Praha: Portál, 2008

Obrazy z nevědomí, práce v arteterapeutickém ateliéru/ Kamila Ženatá, Praha: Portál, 2005

Malování mandal/Sascha Wuillement, Andrea-Anna Cavelius, Praha: Euromedia group a knižní klub, 1999

Rozvoj grafomotoriky, jak rozvíjet kreslení a psaní/Jiřina Bednářová, Vlasta Šmardová, Brno: Computer Press, a.s., 2006

Internetové zdroje:

<http://www.artbrut.cz/index.php?clanek=hans-prinzhorn>

<http://www.arteterapie.cz/>

http://cs.wikipedia.org/wiki/Hlavn%C3%AD_strana

<http://www.artbrut.cz/index.php?clanek=august-klett-cz>

http://www.esoterika.cz/clanek/3867-mandala_pro_dnesni_den_c_26_duchovni_moudrost.htm

Použitá literatura a internetové odkazy v textu:

1. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. : Portál, 2008. 176s.
ISBN 978-80-7367-408-3
2. ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE, Definice oboru. [Online]
[Citace: 20.12.2009] <http://www.arteterapie.cz/>
3. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. : Portál, 2008. 176s.
ISBN 978-80-7367-408-3
4. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. : Portál, 2008. 176s.
ISBN 978-80-7367-408-3
5. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. : Portál, 2008. 176s.
ISBN 978-80-7367-408-3
6. MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. : Portál, 2008. 120s.
ISBN 978-80-7367-430-4
7. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. : Praha: Portál, 2003. 196s.
ISBN 80-7178-800-7
8. LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*. :Portál, 2005. 280s.
ISBN 80-7178-864-3

Obrazová příloha:

<http://www.artbrut.cz/index.php?clanek=august-klett-cz> - Obr. č. 1,2

http://www.esoterika.cz/clanek/3867-mandala_pro_dnesni_den_c_26_duchovni_moudrost.htm -
Obr. č. 3,4