

**Univerzita Karlova v Praze**  
**Pedagogická fakulta**

**Katedra speciální pedagogiky**



Bakalářská práce

**Využití prvků arteterapie u žáků ve střední speciální škole**  
**(praktické)**

vedoucí práce: Mgr. Barbara Valešová Malecová, Ph. D.

Jméno: Patricie Koubská  
Ročník, obor: 3. ročník SPPG KS  
Školní rok: 2011/2012

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s využitím odborné literatury a pramenů, uvedených na seznamu, který tvoří přílohu této práce.

V Kutné Hoře 10. 6. 2012

Patricie Koubská

Za cenné rady a pomocnou ruku při zpracování bakalářské práce děkuji mé vedoucí práce Mgr. Barbaře Valešové-Malecové Ph. D.

ABSTRAKT

## **Využití prvků arteterapie u žáků ve střední speciální škole (praktické)**

Tématem bakalářské práce je využití arteterapeutických postupů u žáků z praktické dvouleté školy.

Cílem práce je posoudit možnosti využití prvků skupinové arteterapie k rozvoji sebepoznání, komunikace, k posílení prosociálních vazeb a zvýšení pocitu skupinové sounáležitosti. Arteterapie je zde pojímána v užším slova smyslu jako terapie výtvarným uměním.

Teoretickými východisky práce budou metody arteterapie, jejich možnosti a postupy, vývojové aspekty dospívání, specifika dospívání u žáků se znevýhodněním (problematika mentální retardace, specifických poruch chování, problematika žáků se sociálním znevýhodněním, se zdravotním znevýhodněním).

V praktické části práce popisují využití těchto metod v hodinách výtvarné výchovy.

## ABSTRACT

### **Application of art therapy elements for students at high special school (practical)**

The theme of this bachelor thesis is the use of art therapy procedure for pupils from practical two-year high school.

The aim of this thesis is to consider the possibilities of using elements of group art therapy for the development of self-knowledge, communication, for strengthening of prosocial ties and increasing of a sense of group belonging. In the narrower sense, art therapy is understood as a fine art therapy.

Theoretical basis of the thesis will be the methods of art therapy, their possibilities and procedures, developmental aspects of maturing, specifics of maturing for pupils with handicaps (mental retardation issues, specific disorders of behavior problems of pupils with social and physical handicaps).

In the practical part of the thesis there is described the use of these methods in my own art lessons.

## OBSAH

ÚVOD .....	6
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1. Léčivá schopnost výtvarného umění .....	8
1.1 Vymezení arteterapie .....	9
1.2 Arteterapie versus artefletika.....	11
1.3 Z historie arteterapie.....	12
1.4 Formy arteterapie .....	13
1.5 Specifika skupinové arteterapie .....	14
1.6 Využití arteterapie .....	15
1.7 Cíle arteterapeutických setkání .....	16
1.8 Osobnost vedoucího skupiny a styl vedení .....	16
1.9 Struktura arteterapeutického programu .....	18
2. Adolescence jako vývojový úkol .....	22
2.1 Obecná specifika dospívání.....	22
2.2 Kognitivní vývoj v dospívání.....	23
2.3 Emocionální vývoj .....	24
2.4 Morální vývoj .....	24
2.5 Socializace v adolescenci .....	24
2.6 Arteterapie v období dospívání .....	25
3. Strategie a přístupy ke vzdělávání osob se zdravotním postižením v ČR.....	27
3.1 Specifika dospívání žáků se zdravotním postižením.....	28
3.2 Charakteristika žáků s mentální retardací a specifika jejich vzdělávání ....	29
3.3 Sociální poškození vývoje rozumových schopností.....	30
3.4 Charakteristika žáků se specifickými poruchami chování .....	31
3.5 Charakteristika žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí .....	32
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	34
1. Specifika třídního kolektivu v praktické škole.....	34
1.1 Přístup ke skupině .....	34
1.2 Pravidla skupinové práce v „ateliéru“ .....	35
1.3 Práce se zábranami .....	36
1.4 Témata a cíle .....	37
1.5 Použitá výtvarná média .....	38

1.6 Struktura hodiny .....	38
2. Ukázky využitých témat a jejich zpracování.....	40
2.1 Člověk (zastřešující téma).....	40
2.2 Cesta (zastřešující téma).....	47
ZÁVĚR.....	54
POUŽITÁ LITERATURA .....	56
PŘÍLOHY.....	57

## ÚVOD

Ve své práci popisuji využití prvků arteterapie v hodinách výtvarné výchovy u žáků z praktické školy dvouleté. Tento typ středoškolského vzdělání je určen žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům s kombinovaným postižením, kde je společným znakem snížená rozumová úroveň. Vzdělávání v praktické škole má nejen doplnit a rozšířit obecné vzdělání dosažené na základní škole, ale podle současných trendů ve výchově a vzdělání klade také důraz na celkový rozvoj osobnosti žáka. Takto chápaný koncept vzdělávání má žákům pomoci porozumět světu, ve kterém žijí a získat znalosti a dovednosti, které jim umožní nalézt uplatnění ve společnosti.

V tomto přístupu ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami hraje důležitou roli nejen individuální péče, ale také potřeba hledání nových cest ve vzdělávání. Již tradičně jsou do konceptu péče zahrnuty terapeutické metody, které rozšiřují nabídku nejen v péči o osoby s postižením. Terapeutické účinky arteterapie byly prokázány v mnoha nejrůznějších konceptech, které pomáhají tyto principy probouzející tvořivé a uzdravující síly v člověku naplňovat.

Cílem bakalářské práce je popsat, jaký vliv mají vybrané prvky arteterapie na formování osobnosti mladého člověka, jestli mohou tyto sebezkušenostní procesy prospívat člověku s postižením. Ráda bych ukázala, že prvky arteterapie mohou poskytnout žákům praktické školy velkou službu zejména v oblasti zprostředkovávání pozitivních emočních zážitků, které vedou k nalézání sebeúcty, podporují zdravé sebepojetí, posilují vyjadřovací a komunikační dovednosti žáků a přispívají ke zlepšení sociálního klimatu ve třídě.

Výtvarnými aktivitami se zabývám řadu let profesionálně, dlouhodobě jsem vedla výtvarné kroužky s dětmi nejrůznějšího věku, pro které byla výtvarná aktivita radostnou a živou zkušeností a mám tak osobní zkušenost se skutečností umění. Teprve ale setkání s lidmi s postižením a principy arteterapie mi poskytly nové podněty v mé dosavadní činnosti. Tyto skutečnosti mě vedly k hledání jiných cest ve zprostředkovávání léčivé schopnosti výtvarné tvorby druhým lidem a zejména pak dospívajícím mladým lidem s postižením.



Ve dvouleté praktické škole, kde v současné době vyučuji, využívám těchto principů zhruba tři roky a mám se v tomto ohledu ještě co učit, nicméně přikláním se na základě svých zkušeností k názoru, že možnosti využití arteterapie u žáků v tomto typu školy mohou fungovat jako bohatý zdroj posilující zdravý vývoj osobnosti, ulehčující cestu v dozrávání. Řada z těchto žáků prochází v období dospívání složitým a bouřlivým obdobím, kdy musí zvládnout nejen náročné vývojové úkoly adolescence, ale i přijetí svého postižení a v tomto kontextu jim mohou být prvky arteterapie cenným podpůrným mechanismem.

Základními teoretickými prameny, ze kterých vycházím, jsou postupy v knize *Základy arteterapie* docentky Jaroslavy Šičkové-Fabrici, slovenské arteterapeutky a aktivní sochařky a také metody Skupinové arteterapie od anglické arteterapeutky Marian Liebmann. V praktické části práce pak zaznamenávám možnosti využití prvků arteterapie, kde jsem použila metody experimentu a pozorování.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

### 1. Léčivá schopnost výtvarného umění

*„Znovu jsme se dostali k tomu, že chceme-li cokoli ve světě (ve vesmíru, v univerzu) pochopit, pokud se chceme na jeho bytí podílet a pokud máme být aktivní součástí tohoto existujícího světa, musíme prvotně vytvořit jeho obraz (konstrukci, teorii). Jen prostřednictvím obrazu se naše mysl a naše osobnost mohou stát součástí nekonečného a neuchopitelného bytí.“ (Zdenek Hůla)*

Schopnost tvořivě nahlížet skutečnost, vytvářet její obrazy a reflexe je specificky lidskou schopností, jak se vyrovnávat s životem, se světem, se sebou samým. Podle J. Kulky je umění zvláštním způsobem mezilidského dorozumívání a informace, kterou předává, není žádnými jinými způsoby komunikace formulovatelná ani sdělitelná. Umělec dovede poskytnout obraz světa a člověka v jeho nejpravdivější podobě a tento obraz má moc se dotknout duše druhého člověka. Díky této schopnosti zrcadlení bylo umění v dějinách vždy ceněno a stávalo se důležitým prostředkem vnímání konkrétní doby i psychických pochodů v člověku. Přestože se funkce umění v historickém kontextu mění, je v něm obsažena nadčasovost, která z něj činí fenomén, který svým působením iniciuje proměnu, přetváří a reorganizuje poznání a podporuje vznik nové harmonie. Umění totiž vždy bylo umění specifickou formou sdělení. Jiří Kulka uvádí, že prostřednictvím umění si „člověk osvojuje svět a sdílí jej spolu s jinými.“<sup>1</sup>

Základem našeho bytí je schopnost poznávat. Tato schopnost je u každého z nás různá, máme své dispozice, talent a vlohy, podle kterých realitu uchopujeme – logicky (pojmově) nebo múzicky (nepojmově), naše prvotní zkušenosti se světem jsou právě citové, hlubinné, intuitivní a tělesné – tedy múzické<sup>2</sup>. S prvními výtvarnými projevy se setkáváme na úsvitu lidských dějin, již v paleolitu. Ve svém otisku ruky na skalní stěně sděloval pravěký člověk cosi podstatného o potvrzení své existence, o kontextu své doby, kterou tímto činem zaznamenal.

I dnes každý člověk tímto vývojovým stavem ve své osobní ontogenezi

---

<sup>1</sup> Kulka, 2008, s. 399

<sup>2</sup> Hůla, 2010, s. 5

prochází. J. Uždil přirovnává počátky dětské výtvarné řeči k řeči mluvené, podtrhuje osudovou souvislost dětské kresby s psychickým vývojem, neboť „*se jimi hlásí všechno zdravé a přirozené, co v člověku je*“<sup>3</sup>. Tuto potřebu vyjádření „*nazývá obrázkovou řečí, pomocí níž vypráví o dojmech, jimiž je přeplněno a které je tedy v jistém smyslu zatěžují.*“<sup>4</sup> Tato činnost je základní zkušeností člověka – je zároveň hrou i přemýšlením, je činorodým aktivním a radostným procesem. V ní můžeme najít prvotní důvody, proč využívat léčivého účinku výtvarného umění - tam, kde nestačí racionální působení a slova, může působit umění, které má schopnost tuto primární řeč navozovat a znovu obnovovat.

Tvorba připomíná dětskou hru a vhodně navozená tvořivost pomáhá uzdravovat právě účinkem této exprese, tímto uvolněním, ventilováním, vyprázdněním. Podle Šičkové-Fabrizi jsou základními rysy léčivého potenciálu výtvarného umění právě „*metaforičnost, schopnost integrovat (osobnost i skupinu) a facilitovat (usnadňovat, podporovat) komunikaci, schopnost být prostředkem kanalizace (ventilace) emocí, sublimace a katarze.*“<sup>5</sup> Objev tohoto fenoménu dal vzniknout nejrůznějším způsobům terapií formou umění, které se souhrnně označují jako arteterapie. „*Umění nesporně disponuje silou, jež může diváka silně zasáhnout, ovlivnit ho, iniciovat změny v jeho životních postojích...*“<sup>6</sup>

## 1.1 Vymezení arteterapie

Pojem **arteterapie** vznikl složením dvou slov: *arte* (umění) a *terapie* (způsob léčby).

Arteterapie v širším slova smyslu představuje **obor zprostředkovávající léčbu uměním**. Milan Valenta ji definuje jako „*záměrné upravování narušené činnosti organismu uměleckými prostředky*“.<sup>7</sup>

---

<sup>3</sup> Uždil, 1978, s. 18

<sup>4</sup> Uždil, 1978, s. 18

<sup>5</sup> Šičková-Fabrizi, 2008, s. 19

<sup>6</sup> Šičková-Fabrizi, 2008, s. 22

<sup>7</sup> Valenta, 2011, s. 24

Pod takto široce chápaný termín patří např. dramaterapie, muzikoterapie, biblioterapie a arteterapie v užším slova smyslu.

**Arteterapie v užším slova smyslu** znamená léčbu výtvarným uměním. „*Arteterapie je užité, aplikované umění ve smyslu jeho uplatnění při intervenci na pomoc postiženým, narušeným jedincům ve skupině.*“<sup>8</sup> Tato formulace nastiňuje možnosti využití arteterapie v souvisejících oborech, zejména pak v oblasti speciální pedagogiky a psychologie.

**V oblasti psychologie** se využití arteterapie váže k psychoterapeutickým metodám, kde poskytuje cennou pomoc v oblasti diagnostiky i léčby, a metody její aplikace se rozrůžňují podle jednotlivých psychologických konceptů. V psychoterapii se arteterapeutické techniky využívají cíleně a jednotlivě, artefakty vznikající v tomto procesu jsou tématem další psychoterapeutické práce. V tomto kontextu se setkáváme s také s termíny artetechniky, artpsychoterapie.

**V oblasti působnosti speciální pedagogiky** je arteterapie využívána jako postup, který akcentuje léčebný potenciál samotné výtvarné činnosti, toto pojetí nepracuje psychoterapeutickými prostředky. Jeho těžiště spočívá v kladení důrazu na výtvarné procesy, kde samo „*sebevyjádření a rozvoj tvořivosti potencuje sebeúdržavné mechanismy. Artefakt ani průběh práce není analyzován, intervencí je umožnění tvorby, případně výtvarné vedení.*“<sup>9</sup>

Podstatou arteterapeutické intervence je **využití fenoménu výtvarného umění** jako takového. Tento proces předpokládá, že výtvarná tvorba patří k základním lidským projevům a její neverbální podstata je stabilním základem pro práci s klienty s nejrůznějším typem postižení. Podle M. Liebmann je „*výtvarný prostředek dostupný každému, nejen pouze těm výtvarně nadaným*“<sup>10</sup> a lze ji proto chápat jako formu komunikace, umožňující i klientům s vážným zdravotním znevýhodněním kontakt s okolním světem. Právě toto zjištění dovoluje využití terapeutického působení výtvarného umění v nejrůznějších oblastech speciální

---

<sup>8</sup> Šiřková-Fabrici, 2008, s. 32

<sup>9</sup> Zícha in Slavík, 2000, s. 35

<sup>10</sup> Liebmann, 2005, s. 14

pedagogiky.

Široká škála možností výtvarného působení také může klientům poskytovat významnou pomoc při hledání sebe samého, podněcovat je k sebevyjádření, objevování vlastního významu, pomáhat jim utvářet pozitivní sebehodnocení, a může jim být také prospěšná v oblasti socializace. Podle Šiřkové-Fabřici představuje arteterapie „*soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života.*“<sup>11</sup> Z této myšlenky vychází řada konceptů s arteterapeutickými náměty určená nejrůznějším typům klientů v péči školských či sociálních služeb.

## 1.2 Arteterapie versus artefiletika

Vedle takto chápaného pojmu arteterapie se setkáváme ještě s termínem **artefiletika**.

Termín **artefiletika** je novější, autorem tohoto pojmu je docent Jan Slavík (1994), který jím vymezil hranice mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. Artefiletický přístup je podle něho více vázán na pedagogický koncept a jeho potenciál, a přestože využívá stejných prostředků a postupů jako arteterapie, podporuje především pochopení, vnímání odlišnosti, vrůstání do kultury a jejího prožitku.<sup>12</sup>

V artefiletice jde o **výchovu uměním**, cílovým zaměřením tohoto konceptu je rozvoj intelektuálního a emočního potenciálu žáka. Na základě propojování a porovnávání obecných kulturních a společenských témat s následnou reflexí se posiluje kulturní, emoční a sociální rozvoj žáka, který umožňuje hlubší poznání a porozumění umění.

V praxi se někdy tyto pojmy obtížněji rozlišují, klíčová je podle M. Stibůřka **vázanost artefiletiky na psychotherapeutický kontext**. Zatímco čistě

---

<sup>11</sup> Šiřková-Fabřici, 2008, s. 32

<sup>12</sup> Stibůřek in Slavík, 2000, s. 36

arteterapeutická intervence je odkázána na jedinečné působení výtvarných médií a tvořivé činnosti pro potenciál konkrétní osoby, artefiletický přístup je více obecným, výchovným konceptem. Arteterapeutický proces má oproti výchovnému artefiletickému působení charakter léčebného postupu, který samotným působením výtvarného aktu proměňuje toho, kdo tvoří. Šiřková-Fabrici o artefiletice hovoří jako o „*modifikaci arteterapie ve významu výchovy prostřednictvím umění.*“<sup>13</sup>

Pro potřeby této práce se budeme zabývat pojmem arteterapie ve smyslu využití výtvarného umění ve speciálně pedagogickém procesu.

Takto chápaná arteterapie je **svébytný obor**, který chápe potenciál výtvarného působení jako cestu k sobě samému, na níž lze zprostředkovat mnohé věci z běžného, duševního i duchovního života.

### 1.3 Z historie arteterapie

První systematické využití umění v léčebném procesu najdeme u Hanse Prinzhorna, který se pokusil o diagnózu na základě analýzy tvůrčích procesů u psychotických pacientů. Tento německý psychiatr působil ve 20. letech 20. století v Heidelbergu, kde shromáždil obsáhlou sbírku děl svých pacientů. Mezi odbornou veřejností nenašel příliš zaujatých posluchačů, dovedl však nadchnout umělce své doby a vnesl tak do dialogu o umění mnoho nových otázek. Zabýval se vztahem mezi kreativitou a šílenstvím, čímž otevřel pomyslné dveře arteterapii jako takové, ač ve své době v těchto intencích vůbec neuvažoval.<sup>14</sup> V tomto směru na jeho postoj navazoval francouzský malíř Jean Debufet, který obhajoval tvorbu duševně nemocných a rovněž shromáždil rozsáhlé sbírky ve svém muzeu.

Pojem „**art therapy**“ jako první použila ve svých pracích v 30. letech 20. století v USA Margaret Naumburgová. Její koncepce využití arteterapie se odvíjela od psychoanalytického přístupu. Práci s dětmi válečných emigrantů se věnovala v USA sochařka a arteterapeutka Edith Kramerová, arteterapeutický slovník obohatila o pojem „*sublimace výtvarným uměním*“.

---

<sup>13</sup> Šiřková-Fabrici, 2008, s. 31

<sup>14</sup> Pech, 2011, s. 6

Arteterapie jako univerzitní obor byl akreditován v 60. letech 20. století na Hanneman University ve Philadelphii a první profesionální arteterapeuti se začali objevovat v 80. letech 20. století. (Šiřková-Fabrice, 2008, s. 26)

**V současnosti** rozšiřuje arteterapie pole své působnosti po celém světě. V Čechách byla založena Česká arteterapeutická asociace, kterou vede PhDr. Marie Lhotová. Arteterapii lze studovat na Jihočeské univerzitě, kde ateliér arteterapie založil a vedl malíř a hudebník PhDr. Milan Kyzour.

#### 1.4 Formy arteterapie

Arteterapeutická intervence má dvě základní formy, provádí se buď individuálně, nebo ve skupinách.

**V individuální terapii** se navazuje mezi terapeutem a klientem intenzivní vztah, který poskytuje klientovi jistotu blízké chápající bytosti, je spíše určena klientům s potížemi v sociální adaptaci kvůli některým z jejich projevů např. agresivita, psychotické jevy, úzkostnost.<sup>15</sup>

**Skupinová terapie** je vhodným nástrojem pro práci s kolektivem, jehož primárním cílem je dosažení sociálních cílů. Vedení skupiny je sice pro arteterapeuta náročnější, poskytuje však přirozenější model reality. Pro potřeby této práce budou rozvedena šířeji jen specifika skupinové práce.

Mimo tyto základní formy existuje ještě **rodinná arteterapie**, která je komplexní terapií rodinného systému. V současné době je aktuální odpovědí na obecnou krizi rodiny, zahrnuje terapii problematiky rozvodových stavů, neúplné rodiny, mezigenerační vztahy apod.<sup>16</sup>

Pro potřeby této práce se dále zabýváme jen specifiky arteterapie v skupinovém procesu.

---

<sup>15</sup> Šiřková-Fabrice, 2008, s. 43

<sup>16</sup> Šiřková-Fabrice, 2008, s. 45

## 1.5 Specifika skupinové arteterapie

Skupinové formy bývají v terapeutických technikách často využívány, protože se nejvíce blíží reálnému životu. Obvykle jsou rozlišovány na otevřené a zavřené skupiny.

Zavřená skupina předpokládá, že se během trvání terapie nepřijímají další členové, otevřená skupina tuto možnost připouští. Počet členů skupiny bývá různý, ideální počet se pohybuje od 6 do 12 členů, důležité je zajištění následujících potřeb: členové mají možnost navázat slovní i oční kontakt s ostatními, každý člen bude mít dostatek času zúčastnit se diskuze, je prostor pro interakci a volný tok nápadů.<sup>17</sup>

Nejdůležitější **výhody skupinové práce** v arteterapeutickém procesu shrnuje ve své knize M. Liebmann<sup>18</sup>:

1. *Většina sociálního učení probíhá ve skupinách, skupinová práce tedy poskytuje vhodné zázemí, ve kterém je můžeme procvičovat.*
2. *Lidé s podobnými potřebami si mohou poskytovat vzájemnou podporu a pomáhat si s řešením problémů.*
3. *Členové skupiny se mohou poučit ze zpětné vazby od ostatních: „Je zapotřebí dvou, abychom viděli jedno.“ (Culbert, 1967)*
4. *Členové skupiny si mohou vyzkoušet nové role, vidí, jak ostatní reagují (nácvik role), a mohou v nich být podpořeni a posíleni.*

Další aspekty příznivého vlivu skupinové práce uvádí ve své práci i J. Campbellová<sup>19</sup>:

- ♣ *V každé skupině se vytváří vztahy a dochází ke komunikaci na mnoha různých úrovních a pomocí různých prostředků.*
- ♣ *Prostřednictvím výtvarné tvorby lze posilovat skupinové ideály.*

---

<sup>17</sup> Liebmann, 2005, s. 22

<sup>18</sup> Liebmann, 2005, s. 19

<sup>19</sup> Campbell, 1998, s. 20



Má zcela pochopitelně i své **nevýhody**, které shrnuje M. Liebmann:

- ♣ *Zachování důvěry je obtížnější, protože je zapojeno více lidí.*
- ♣ *Skupiny potřebují zdroje a jejich organizování je obtížnější.*
- ♣ *Členům skupiny je poskytováno méně individuální pozornosti.*
- ♣ *Skupina může snadněji někoho označkovat, dát mu „nálepku“, které se pak obtížně zbavuje.*
- ♣ *Lidé se mohou vyhnout rozhovoru o nepříjemných tématech, protože se za někoho „schovají“.*

Skupinová terapie je vhodným nástrojem pro práci s kolektivem, jehož primárním cílem je dosažení sociálních cílů.

## 1.6 Využití arteterapie

Základním postupem využití uměleckých prostředků v arteterapii není směřování a orientace na výsledek, ale podobně jako u rané dětské kresby **léčivá moc tvorby** poukazuje na radost, v níž se tvoří, protože se tvoří. „*Kreslení dává víc ve smyslu okamžitého uspokojení než kterákoli jiná umělecká forma.*“<sup>20</sup> Výtvarný proces je děj podobný cestě, která sama vyzdvihuje důležité aspekty, které mají být zkoumány. Skrze toto poznávání se setkáváme sami se sebou i s druhými.

Síla arteterapeutické intervence vychází z procesu tvorby, kde se nechává volné pole působení výtvarných prostředků – očekává se totiž, že samotná činnost je katalyzátorem vědomých i nevědomých dějů v člověku a dává mu jen příležitost k vyprázdnění jejích obsahů. Její interpretace se ponechává na samotném autorovi.

Arteterapie svými prostředky podporuje uzdravné mechanismy každého jednotlivého člověka a její potenciál poskytuje řadu příležitostí pro široké spektrum uživatelů. Je využívána jak v léčebném procesu, tak i jen při zprostředkovávání nových dimenzí prožívání a sebepoznávání.

---

<sup>20</sup> Meglin, 2001, s. 145

## 1.7 Cíle arteterapeutických setkání

Každá skupinová terapie by měla mít před sebou jasně definovaný cíl, ke kterému se bude vztahovat a na základě tohoto směřování si stanovuje cíleně prostředky a metody. Ve skupinové terapii pak směřujeme zejména k sebezobnavacím a socializačním cílům.

*„Mezi nejčastější cíle patří navození kompenzačního procesu, aktivizace, zprostředkování kontaktu, přeformování stereotypů, komunikace prostřednictvím výtvarného projevu, odstranění úzkostných stavů, socializace nebo kanalizace agresivity.“<sup>21</sup> Základem je stanovení **hlavního cíle**, na který pak navazují **dílčí cíle** jednotlivých setkání. Dílčími cíli v jednotlivých arteterapeutických intervencích je rozřazování hlavního cíle do menších konkrétních cílů.*

**Obecné sociální cíle** vymezuje M. Liebmann<sup>22</sup> takto:

- ♣ *Uvědomování si, uznání a ocenění druhých*
- ♣ *Spolupráce, zapojení se do skupinové činnosti*
- ♣ *Komunikace*
- ♣ *Sdílení problémů, zkušeností a vhladů*
- ♣ *Objevování univerzality zkušenosti/zkušenosti jedince*
- ♣ *Vztahování se k druhým ve skupině, porozumění vlastnímu vlivu na druhé a na vztahy*
- ♣ *Společenská podpora a důvěra*
- ♣ *Skupinová koheze*
- ♣ *Objevování skupinových témat*

## 1.8 Osobnost vedoucího skupiny a styl vedení

Vztah mezi vedoucím skupiny a členy je důležitým stavebním kamenem celého procesu. Ve vedení skupiny je klíčovou osobností, na kterém stojí a udržuje se skupinová dynamika. Důležitými vlastnostmi vedoucího skupiny je **úcta k druhému člověku, důvěra, snaha o pochopení a vcítění do sdělovaného obsahu.**

---

<sup>21</sup> Šiřková-Fabrice, 2008, s. 33

<sup>22</sup> Liebmann, 2005, s. 21

Ve skupině by měl vedoucí působit jako ten, který doprovází, podněcuje k tvorbě, motivuje k činnosti, podporuje klienta na jeho cestě. Protože arteterapeutický vztah je založen na emoční podpoře, měl by být vedoucí schopen být svým klientům na blízku a dokázat jim poskytnout stabilní oporu. „*Vztah se stává velmi významnou symbolickou situací, kdy se člen skupiny při nějakém tvůrčím aktu může cítit pochopen, to znamená, že nějaká důležitá emocionální zkušenost byla potvrzena a bylo na ni reagováno.*“<sup>23</sup> V těchto okamžicích může klient začít objevovat svou vlastní hodnotu a sebevědomí.

V praxi existuje **mnoho stylů vedení** – jedna doporučuje aktivní účast vedoucího skupiny, podle které by měl být vedoucí skupiny ochoten tvořivě zahrnout sám sebe do procesu arteterapie. To znamená, že může tvořit společně se svými klienty. Tento přístup ke klientům pomáhá s počáteční váhavostí a je důležitým motivačním činitelem. Úzkostným klientům může takový postoj významně pomoci se zapojením do práce ve skupině, usnadňuje cestu k experimentování s výtvarnými médii a navozuje pocit sounáležitosti celé skupiny. Existuje ale také celá řada důvodů, proč se nezapojit, neboť vedoucí se musí ujistit, zda-li se bude schopen dostatečně věnovat skupině, což je jeho prvořadý úkol.<sup>24</sup>

Problematika toho, jaký zvolit styl, se dotýká i toho, v jakém kontextu skupina pracuje. Paradoxní je například ve školním procesu, kdy se do role vedoucího skupiny dostává pedagog, od kterého se najednou očekává zcela jiný způsob vedení, protože se zde stává náhle doprovázejícím, facilitujícím prostředníkem, mnohem více pasivním aktérem než ve vzdělávacím a výchovném procesu.

Podle Šičkové-Fabrizi by měl arteterapeut pomáhat klientovi:

- ♣ *hledět na sebe – prostřednictvím své umělecké reflexe – jinak než doposud*
- ♣ *vytvořit si určitý nadhled, tak, jak se z nadhledu dívá na své dílo*
- ♣ *plněji prožívat a akceptovat své pocity nejen během vlastní tvorby*
- ♣ *zvýšit svoji sebedůvěru a sebeúctu přes zážitky úspěchu v umělecké oblasti*

---

<sup>23</sup> Ženatá, 2005, s. 21

<sup>24</sup> Liebmann, 2005, s. 35

- ♣ *být ve výtvarné reflexi otevřenější a svobodnější*
- ♣ *víc akceptovat druhé, jejich výtvarný názor a styl*

Podle Jean Campellové jsou klíčové kompetence arteterapeuta zahrnuty v „*dávání souhlasu*“, kdy arteterapeut odliší arteterapeutický postup do klasického pojetí (známého třeba ze školy) a dá skupině prostor k vyjádření obav a úzkostí. „*Pokud mají účastníci pocit, že si uvědomujete jejich obavy z výtvarné tvorby a že jim zároveň umožňujete pracovat způsobem, který jim vyhovuje, jsou většinou ochotni riskovat a pak čekat, co se stane.*“<sup>25</sup>

Vedoucí skupiny tedy musí být schopen dobře porozumět obavám svých klientů, které se vážou k odhalování jejich pocitů, být si vědom možných přenosových vztahů a projekcí, měl by být vyrovnaným člověkem, který „*zná strategie, s jejichž pomocí může do výtvarného procesu nejen vhodně zasahovat, ale zároveň si od něj udržovat jistý odstup.*“<sup>26</sup>

## 1.9 Struktura arteterapeutického programu

Pevná struktura arteterapeutického programu vymezuje klientům bezpečný prostor, ve kterém se mohou klidně pohybovat. Tento rámec se stává místem, které má klientům pomoci nabýt jistotu potřebnou pro tvorbu. Má za úkol připravit klientům stabilní prostředí s pozitivním nábojem.

Základem struktury arteterapeutického procesu je rozčlenění na komponenty:

- ♣ **zahřívací cvičení**, které si klade za cíl vytvořit uvolněnou atmosféru podněcující tvořivost
- ♣ **hlavní činnost (jádro)**, které představuje prostor pro nosnou činnost
- ♣ **závěrečná diskuze**, která umožní klientům možnost reflexe a vyrovnání se se svými prožitky a dojmy

V dramaterapeutických setkáních se také setkáváme s **rituálem**, který se

---

<sup>25</sup> Campbell, 1998, s. 27

<sup>26</sup> Campbell, 1998, s. 31

nejčastěji objevuje na začátku nebo i někdy na konci celého setkání. Spočívá v jednoduchém gestu nebo krátké aktivitě, která předznamenává charakter terapeutického procesu.

### 1.9.1 Zahřívací cvičení

Zahřívací cvičení mají za úkol v rámci skupiny **uvolnit atmosféru, prolomit ledy** mezi účastníky a **naladit skupinu k výtvarné tvorbě**. Protože i výtvarné umění je velmi silně spojeno s pohybem, lze v této části využívat nejen výtvarných her, ale i pohybových cvičení.

Zahřívací činnost může také souviset s výtvarnou technikou, s níž nás tímto způsobem seznamuje a snižuje obavy z výtvarné aktivity. V této fázi lze využít celé řady her, které spočívají v *experimentování s výtvarnými technikami* ve dvojicích nebo ve skupinách, lze využít *dramatických her, tělesných zahřívacích cvičení* apod.

Po zahřívacích cvičeních následuje *diskuze nad tématem*, její funkce je ryze motivační, může mít různé formy, např. „kolečko pocitů“, kdy se klienti jeden po druhém vyjadřují k nadcházejícímu tématu.<sup>27</sup>

V zavedené skupině není nutné zahřívací činnosti zařazovat pokaždé, mnohdy stačí jen diskuze na dané téma. To umožní předem domluvená pravidla.

### 1.9.2 Hlavní činnost – jádro

Základem je téma, které již bylo nastíněno v zahřívací činnosti – nyní by se k němu mělo tvořivě přistoupit a účastníci skupiny mají mít možnost v klidu ponořit do činnosti.

Tato fáze vyžaduje dostatečnou časovou dotaci a také prostor pro individuální soustředění. Podle M. Liebmanna může být zážitek zintenzivněn a

---

<sup>27</sup> Liebmann, 2005, s. 43

prohlouben pravidlem bez mluvení. Důležitou hodnotou je čas – mnohdy se těžce odhaduje, kolik časového prostoru je potřeba. To pak může vést k problematickým situacím, kdy jednotlivci pracují různým tempem, takže je dobré využívat pravidlo, že není nutné dílo dokončit. „*Čím spontánněji lidé tvoří, tím častěji se mohou vyskytovat neočekávané situace... Vedoucí musí neustále sledovat, jak se chovají jednotlivci i skupina jako celek.*“<sup>28</sup>

### 1.9.3 Závěrečná fáze

V podstatě navazuje na jádro a je stejně důležitá jako samotná činnost. Z hlavní činnosti totiž přirozeně vyplývá *závěrečná diskuze*, většinou je její potřeba dána zaujetím skupiny, tím, zda-li byla tématem oslovena či nikoliv. Diskuze probíhá po ukončení činnosti, nejlépe po uklizení pomůcek.

M. Liebmann považuje za důležité **podmínky** vedoucí k dobré diskuzi:

- ♣ *na každého přijde řada* – jedna varianta, kdy má každý účastník možnost promluvit, stačí krátce (respektovat ty, kteří mluvit nechtějí), mezi nevýhody patří omezený čas, diskuze bývá vázána na konkrétní dílo – a může tak sklouznout k povrchnosti, přílišné strukturování omezuje spontánnost
- ♣ *zaměřit se na jeden či dva obrázky* – diskutující jsou vybráni nebo se vyberou sami, téma se většinou dostane do hloubky a vtáhne tak do dění i ostatní
- ♣ *zaměřit se na skupinovou dynamiku* – zcela podle aktuálního stavu, diskuze se vyvine zcela spontánně a nechá se plynout

Závěrečná diskuze má ještě jeden cenný přínos – zprostředkovává totiž **zpětnou vazbu**. Pro každého z nás je důležité, co si o něm druzí myslí a jaké pocity či asociace v něm jeho práce vzbudila. Schopnost sdílet názory a zkušenost tak významným způsobem přispívá nejen k prohloubení sebepoznání, ale i k **rozvoji skupinového vnímání** a souhry. Kromě zpětné vazby a **reflexe** může nabízet „*ještě*

---

<sup>28</sup> Campbell, 1998, s. 27

*jednu významnou zkušenost, a tou je identifikace. Může se stát, že výtvar někoho jiného promlouvá i za mě*".<sup>29</sup> Takové prožitky podporují výrazně pocit sounáležitosti se skupinou a jsou pro skupinovou dynamiku emočně silnými chvílemi, kdy se prohlubuje skupinová koheze a pocity blízkosti mezi členy skupiny.

---

<sup>29</sup> Campbell, 1998, s. 27

## 2. Adolescence jako vývojový úkol

Tělesné a psychické dospívání je obdobím, které patří k **nejsložitějším vývojovým etapám** v lidském životě. Období dospívání lze pro zjednodušení rozdělit na dvě základní podmnožiny – období tělesného dozrávání v *pubescenci* a na ní navazující období psychického dozrávání v *adolescenci*, které je dobou specifického duševního vývoje. Termín adolescence pochází z latinského „*adolescere*“ (dorůstat, dospívat, mohutnět). „*Adolescence (v české terminologii mládí) je většinou datována od 15 do 20 (22) let. Počátek je spojován s plnou reprodukční zralostí, v jejímž průběhu se obvykle ukončuje tělesný růst.*“<sup>30</sup>

### 2.1 Obecná specifika dospívání

Toto složité období nelze snadno popsat nějakou obecně platnou psychologickou teorií. Jedním z prvních teoretiků na přelomu 19. století byl v oblasti dospívání G. S. Hall, který rozlišil období dospívání jako zcela specifickou etapu lidské ontogeze, jako zásadní mezník či křižovatku mezi dětstvím a dospělostí. Hallovy teorie měly značný vliv na řadu tehdejších i budoucích psychologů a vedly tak k utváření názoru, že období adolescence je časem velkých konfliktů a bouří.<sup>31</sup> Tyto teorie vycházely především z biologických předpokladů proměny v dospívání. I teorie adolescence podle S. Freuda a jeho psychoanalýzy má podobné znaky, vyzdvihuje biologicky opodstatněnou přirozenost v jednotlivých fázích sexuálního vývoje, kde se význam pudů a úsilí o jejich zvládnutí jeví jako základní lidský konflikt, který se v období adolescence manifestuje nejzřetelněji, během této doby se původní oidipovský komplex přesouvá do nevědomí a transformuje celou osobnost k přijetí vlastní sexuální orientace obrácené již směrem k jiným osobám.<sup>32</sup>

Adolescence je však zároveň také obdobím, kdy se formují **hlubší psychologické děje**, díky nimž dochází k sociálnímu a osobnostnímu vyzrávání. Tělesné vyzrávání je ukončeno a přichází tak období, které je provázeno hledáním

---

<sup>30</sup> Macek, 1999, s. 11

<sup>31</sup> Taxová, 1987, s. 29

<sup>32</sup> Říčan, 2008, s. 51



osobní identity, životní orientace a společenského uplatnění. „*Pro ukončení adolescence biologická kritéria již takovou váhu nemají – důležitější jsou kritéria psychologická (dosažení osobní autonomie), případně sociologická (role dospělého) a pedagogická (ukončení vzdělávání a získání profesní kvalifikace).*“<sup>33</sup>

Toto období postupného zklidňování však nemusí vždy připomínat snadnou cestu – společnost, která nás obklopuje, po nás vyžaduje mnohem větší sociální zdatnost než dříve, protože „*adolescence nabývá s rozvojem civilizace/kultury na významu*“, a to především proto, že „*toto mezidobí neexistovalo vždy, nebo alespoň nebylo tak dlouhé. Jeho délka vyjadřuje rostoucí nároky na dospělost a svébytnost osobnosti.*“<sup>34</sup>

Náročnost současných vývojových úkolů tak představuje adolescenci také jako období plné nebezpečí – je totiž zároveň naplněné nejrůznějšími krizemi a dramaty, které mohou mít hluboké dopady pro celý další život. „*Dospívání je typické svou variabilitou, procesualností a proměnlivostí. Bývá označováno jako období multiprocesů.*“<sup>35</sup>

## 2.2 Kognitivní vývoj v dospívání

Podle J. Piageta probíhá v časně adolescenci nejprve období utváření formálních operací. Mezi jedenáctým až patnáctým rokem se rozvíjí **schopnost abstraktního myšlení**. Díky sílící schopnosti operování s abstraktními pojmy a schopnosti představit si reálně neexistující, kombinační schopnosti a reflektováním sebe sama jako subjektu vlastního myšlení zesiluje také egocentrismus.<sup>36</sup> Myšlení se prohlubuje, zvyšováním úrovně poznávacích činností ovlivňuje kvalitu a kapacitu paměti. S pamětí souvisí i schopnost koncentrace, která se však někdy stává výběrovou – pozornost je věnována jen vlastnímu uvažování a vede k subjektivitě a k nadměrné kritičnosti. V tomto období také prodělává expanzivní vývoj **tvořivost**, mladí lidé oplývají originálními a neotřelými nápady.

---

<sup>33</sup> Macek, 1999, s. 11

<sup>34</sup> Helus, 2009, s. 92 - 93

<sup>35</sup> Taxová, 1987, s. 59)

<sup>36</sup> Inhelder, Piaget, 1958 in Macek, 1999, s. 57

## 2.3 Emocionální vývoj

Adolescence je z hlediska emocionálního vývoje dlouhé období a v jednotlivých etapách jsou emocionální projevy odlišné.<sup>37</sup> Typická emocionální rozkolísanost v pubertě postupně přechází ve schopnost své city ovládnout. Střední adolescence a pozdní adolescence jsou charakteristické **odezníváním náladovosti** a vysoké lability, rovněž také přibýváním a **schopností diferenciac**e silných prožitků. V tomto období se sice ještě objevují specifické strachy a obavy z hodnocení druhých, vrstevnické vztahy se ale prohlubují, zjemňují a získávají stále důležitější roli. Zvláštní význam získávají emoce a city související s erotickou sférou života, estetické city a mravní citění.<sup>38</sup>

## 2.4 Morální vývoj

Nejdůležitějším vývojovým úkolem adolescence je **hledání vlastní identity**, která poskytuje člověku schopnost autoregulace, umožňuje mu následné zvnitřnění důležitých postojů a principů a chrání před zmatením životních rolí.

V adolescenci dospívající již dokáže pochopit, že normy slouží k regulaci lidského chování a usnadňují fungování celé společnosti. Na druhé straně už nechtějí přijímat pravidla jen proto, že jsou dána, ale uvažují o nich. V tomto období dochází také k utváření vztahu k hodnotám, k jejich citovému a rozumovému přijetí a následnému zvnitřnění.

Problémem adolescentů nebývá nedostatek hodnot, ale jejich nejasnost. Adolescent stále ještě potřebuje ve větší míře než dospělí stabilní hodnoty, které by mu poskytovaly určitou jistotu.<sup>39</sup>

## 2.5 Socializace v adolescenci

Adolescence je obdobím přechodu do dospělosti. Z toho vyplývají

---

<sup>37</sup> Macek, 1999, s. 59

<sup>38</sup> Macek, 1999, s. 60

<sup>39</sup> Vágnerová, 2000, s. 274 – 275

specifické rysy socializace: jedinec je čím dál víc akceptován jako dospělý a zároveň se od něho očekává **odpovídající chování**. Dospívající se dostává do **nového sociálního postavení**, jemuž se musí přizpůsobit a chovat se podle určitých pravidel.<sup>40</sup>

Důležitým bodem tohoto období je opět **sebepoznání**, na jehož základě pak dospívající poznává nejrůznější sociální role, které zastává, experimentuje s nimi, touží jich nabýt anebo je opouští.

Křivohlavý vidí základní zdroj obtíží s přijetím sociálních rolí v „rozdílu mezi takzvaným reálným a ideálním já (jakým adolescent skutečně je, jakým se domnívá, že je a jakým chce, hodlá nebo touží být). Rozpornost těchto představ vytváří v osobnosti neklid a napětí, v psychoanalytických koncepcích je v jejich střetu spatřován jeden ze základních zdrojů intrapersonálních konfliktů.“<sup>41</sup>

Hlubokou potřebou dospívajícího je též možnost otevřené budoucnosti a naděje, která ve spojení s objevováním sebe sama ukazuje cestu k vlastní budoucnosti. Právě toto poznání, které dává mladému člověku okusit něco z toho, že může svou vlastní budoucnost aktivním způsobem formovat, otevírá cestu k reflexi vlastního života a tím také k přijetí zodpovědnosti za sebe samého. „Adolescence je senzitivním obdobím pro nalezení osobní identity, pro její budování, pro zápas o ni se svým okolím i se sebou samým.“<sup>42</sup>

## 2.6 Arteterapie v období dospívání

„Velké možnosti při rozvíjení a kultivaci citů dospívajících má umění, především pro svou bezprostřední působnost na city a prožívání. Ve své touze po nových zkušenostech a zážitcích, v záměrné, ale živelné aktivitě usilující o poznání a prožití ‚dospělého života‘ i ve svých emocionálních nejistotách a nevyváženostech sahají pubescenti i adolescenti více či méně ochotně po uměleckém ztvárnění skutečnosti.“<sup>43</sup>

---

<sup>40</sup> Vágnerová, 2000, s. 274

<sup>41</sup> Křivohlavý in Taxová, 1987, s. 116

<sup>42</sup> Helus, 2009, s. 94

<sup>43</sup> Taxová, 1987, s. 200

Křehkost tohoto vývojového období nabízí **mnoho podnětů k využití** jeho potenciálu v práci s výtvarným uměním. Adolescent většinou není lhostejný ke svému dospívání, změny, které se s ním dějí, nějakým způsobem reflektuje a tím vzniká potřeba je strávit a zapracovat do budoucího konceptu dospělého člověka.

Vysoká vnímavost a rozlišování na úrovni ostrých hranic černobílého vidění světa poskytuje široký prostor pro práci se sebou samým, se svým vnímáním, se svými postoji, názory a hodnotami. Adolescent rád vynáší soudy, je spokojen, je-li mu nasloucháno, vytváří hypotézy, srovnává a hodnotí. „*Tento nadměrný zájem o vlastní já souvisí s adolescentním egocentrismem, který zabarvuje usuzování i prožívání. Je projevem postupného osamostatňování se, hledání sebe sama, úsilí o vlastní identifikaci.*“<sup>44</sup> Tyto pohnutky vedou dospívajícího k vyhledávání dalších podnětů, které jeho obzor mohou rozšiřovat. Vlivem tohoto způsobu sebeobjevování se mladiství dostávají do konfliktu s dospělými, pro které je jejich chování příliš afektované, přecitlivělé a vztahovačné. Každopádně jsou tyto obtíže, které dospívající musí sám v sobě řešit cenným zdrojem námětů, ze kterého lze v arteterapii dobře čerpat. Pomocí vhodných technik lze pak usnadňovat přechod tímto obdobím, kultivovat vnitřní děje adolescenta a usměrňovat jeho vývoj k reálnému sebepojetí.

Arteterapii s dospívajícími se věnovala Shirley Rileyová. Zdůrazňuje, že v tomto kritickém období mohou být arteterapeutické postupy **pomocnou aktivitou** v přechodu od konkrétního myšlení k abstraktnímu a tím se může rozvíjet zdravě sebekritičnost, sociální zručnost, altruismus, empatie i zdravá sexualita. V této fázi života jsou mladí lidé mimořádně citliví, lehce zranitelní a někdy i narcističtí, pro svůj život potřebují vzory, proto je práce arteterapeuta i témata zaměřena na podporu **hledání jejich identity**. Pro rozvoj sociálního citění doporučuje **kolektivní kresby**.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Taxová, 1987, s. 115

<sup>45</sup> Šičková-Fabrice, s. 65

### 3. Strategie a přístupy ke vzdělávání osob se zdravotním postižením v ČR

*„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možností.“ (Školský zákon)*

Podle §16 školského zákona jsou za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považovány tři kategorie osob: **žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním**. Zdravotním postižením se rozumí mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. O tom, kdo je žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, rozhoduje školské poradenské zařízení.<sup>46</sup> Žáci, u nichž byly diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby, mají právo na vzdělání formou integrace v běžné třídě běžné školy, formou skupinové integrace (jedná se o speciální oddělení nebo třídu pro žáky s jedním typem postižení v běžné škole) anebo formou vzdělávání v samotné škole pro žáky se zdravotním postižením ve speciální škole.

**Volba středního vzdělávání** není pro žáky se zdravotním postižením jednoduchá. Jeho volbu zužují nejen běžné faktory (zejména zájem o obor a možnost budoucího uplatnění), ale navíc i druh a míra zdravotního postižení. Mezi výše zmiňovanými zdravotními postiženími má odlišné postavení charakteristika mentálního handicapu. V souvislosti s postižením rozumového vývoje jsou pro žáky s tímto postižením zřizovány speciální školy – praktické školy jednoleté a praktické školy dvouleté. Žáci s lehkým mentálním postižením mohou také studovat v tříletých oborech vzdělání kategorie E, poskytujících střední vzdělání s výučním listem, které jsou koncipovány s nižšími nároky v oblasti obecného i odborného vzdělání.<sup>47</sup>

**Praktické školy** jednoleté a dvouleté jsou určeny tedy primárně žákům s mentálním postižením, dále pak žákům s kombinovaným postižením ve spojení s mentálním handicapem. Skutečností je, že tyto školy ale navštěvují také žáci ze

---

<sup>46</sup> § 16, odst. 5, Školský zákon

<sup>47</sup> Kratochvílová, 2012, s. 28

sociálně znevýhodněného prostředí a žáci romského etnika, kde je často hranice mentální retardace obtížně rozeznatelná (hraniční pásmo, lehká mentální retardace nebo sociální poškození vývoje rozumových schopností), a rovněž i žáci s psychiatrickými diagnózami, kteří bohužel podle současné legislativy nepatří mezi žáky se zdravotním postižením.

### 3.1 Specifika dospívání žáků se zdravotním postižením

Období dospívání označuje Vágnerová jako období „druhé emancipace“, kdy si dospívající začíná uvědomovat svá omezení v různých oblastech. I běžný zdravý adolescent prochází v tomto období krizi identity, proto je tato fáze pro dospívajícího s postižením vývojově obtížnější. Pro postiženého adolescenta je emancipace od rodiny hůře dosažitelná, neboť jedinec nedisponuje všemi vhodnými kompetencemi, ať už je důvod znevýhodnění jakýkoli.<sup>48</sup>

**Problematické** bývá hledání vlastní identity i vytvoření sociálního a skupinového statutu. Dospívající zažívá ve skupině zdravých vrstevníků pocity izolace, může mít potíže s vytvářením vrstevnických vztahů. Jeho sociální kontakty jsou omezeny, přátelské vztahy často bývají asymetrické. Ve skupině stejně postižených jedinců jsou k vytváření vrstevnických vztahů lepší podmínky, takové zařazení zakládá vznik minority a odporuje myšlence integrace a inkluze.

**Hledání osobní identity** se vztahuje také k budoucí profesi a pracovnímu uplatnění, proto je nutné poskytnout zdravotně znevýhodněné mládeži maximální rozvoj v *sebepoznávacích procesech*, poskytnout jim *podporu* v budování kompetencí směřujících k rozvoji *samostatnosti*, pomoci jim odstraňovat nedostatky v *komunikačních dovednostech*, posílit jejich schopnost překonávat zvýšenou úzkostnost a labilitu.

---

<sup>48</sup> Vágnerová, 2008, s. 177

### 3.2 Charakteristika žáků s mentální retardací a specifika jejich vzdělávání

Mentální úroveň je základním určujícím kritériem ve vzdělávání žáků.

Podle 10. revize MKN zpracované WHO rozlišujeme:

- ▲ „lehkou“ MR představující IQ 50-69 bodů (F 70)
- ▲ „středně těžkou“ MR představující IQ 35-49 bodů (F 71)
- ▲ „těžkou“ MR představující IQ 20-34 bodů (F 72)
- ▲ „hlubokou“ MR představující IQ nižší než 20 bodů (F 73)
- ▲ „jinou“ MR, která je používána, když nelze nebo je obzvláště nesnadné pomocí obvyklých metod stanovit IQ (F 78)

**Charakteristika** mentálního postižení není jednoduchá. *„Každý žák s mentální retardací je svébytný subjekt s charakteristickými osobnostními rysy. Přesto se však u značné části z nich projevují (ve větší či menší míře) určité společné znaky, jejichž individuální modifikace závisí na druhu mentální retardace, na jejím rozsahu a hloubce a na tom, zda jsou postiženy všechny složky psychiky, nebo zda je duševní vývoj nerovnoměrný.“*<sup>49</sup> Mentální retardace je definována jako postižení rozumových schopností, které se projevuje neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se mu přizpůsobit. Za hlavní znaky mentálního postižení jsou považovány nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení a na základě toho zhoršená adaptace v životě.<sup>50</sup>

Mentální retardace je vrozené postižení nejrozličnější etiologie. V kognitivní sféře se manifestuje zejména narušením poznávací činnosti, omezením nebo zpomalením schopnosti vnímání, omezenou možností abstrakce a zobecnění, v pomalém osvojování nových poznatků. *„Myšlení mentálně postižených je charakteristické značnou stereotypností, rigiditou a ulpíváním na určitém způsobu řešení.“*<sup>51</sup> Postižení se manifestuje také v řeči, kde bývá narušena jak formální složka řeči, tak obsahová, objevují se problémy ve výslovnosti. V emocionální sféře

---

<sup>49</sup> Kratochvílová, 2012, s. 28

<sup>50</sup> Vágnerová, 2004, s. 289

<sup>51</sup> Vágnerová, 2004, 293

se mentální retardace projevuje vysokou citovou vzrušivostí, infantilními sklony, zvýšenou potřebou uspokojení, bezpečí a jistoty a ve zvýšené závislosti na druhých. Žáky s mentální retardací provází často nedostatek vůle a nízká úroveň sebekontroly. Opožděn bývá psychosexuální vývoj a sociální úroveň.

**Ve vzdělávání a výchově** žáků s mentálním postižením je podle Vágnerové nutné rozvíjet a naplňovat zejména potřeby:

- ♣ *stimulace* (přísun podnětů je nezbytný, ale musí být přiměřený),
- ♣ *učení* (bývá slabší, proto je třeba ji maximálně podporovat)
- ♣ *citového bezpečí* (velmi silná, vyrovnává subjektivně obtížnější porozumění světu)
- ♣ *seberealizace* (sebehodnocení bývá i u lehce mentálně postižených obvykle mechanické, neumí odhadnout svou aspirační úroveň)
- ♣ *životní perspektivy* (žijí převážně přítomností, nemívají obvykle konkrétnější životní plány)

V důsledku těchto zvláštností ve vývoji je narušena celá osobnost mentálně postiženého člověka. Zásadní koncepcí vzdělávání žáků s mentálním handicapem zůstává především **neustálá motivace a dostatečný přísun podnětů** na základě stabilní citové vazby.

### 3.3 Sociální poškození vývoje rozumových schopností

Mentální postižení je vždy vrozené, získané postižení rozumových schopností nazýváme demence. Pokud je tedy příčinou úbytku rozumových schopností jiný důvod než vrozené postižení CNS, nelze mluvit o mentální retardaci. Tento úbytek rozumových schopností a kompetencí bývá zaviněn nedostatkem podnětů nebo zanedbáváním péče o dítě. Takové rozumové opoždění bylo dříve označováno jako pseudooligofrenie.<sup>52</sup>

V praxi bývá často problém tento typ postižení u žáků odlišit, obzvláště v případě lehké mentální retardace, která se často vyskytuje u žáků ze sociálně

---

<sup>52</sup> Vágnerová, 2004, s. 292



nepodnětného prostředí.

### 3.4 Charakteristika žáků se specifickými poruchami chování

Poruchy chování se u žáků projevují **širokou paletou příznaků**, které nelze snadno zobecnit. Jejich projevy se demonstrují v chování, kde jsou nejpatrnější v úrovních interakcí – jedinec, sociální skupina a společnost.

Podle 10. revize MKN WHO se dělí na poruchy chování na:

- ♣ F 91.0 – porucha chování ve vztahu k rodině,
- ♣ F 91.1 – nesocializovaná porucha chování (dítě má rozsáhlým způsobem narušené vztahy ke svým vrstevníkům),
- ♣ F 91.2 – socializovaná porucha chování (žák je dobře zapojen do odpovídající skupiny vrstevníků),
- ♣ F 91.3 – porucha opozičního vzdoru (neposlušné chování bez vážnějších agresivních skutků),
- ♣ F 91.8 – jiné poruchy chování,
- ♣ F 91.9 – poruchy chování nespecifikované.

Obecně je lze též rozlišit na **specifické** a **nespecifické**. Specifické poruchy chování jsou poruchy vzniklé na organickém podkladě – vznikají na podkladě oslabení nebo změn centrálního nervového systému, u nespecifických poruch pak tato organicita chybí. Organicky podmíněné poruchy chování byly dříve označovány jako LMD (lehká mozková dysfunkce), dnes rozlišujeme jednotlivé symptomy, zejména ADD (poruchu pozornosti) a ADHD (poruchu pozornosti s hyperaktivitou).

**Podle závažnosti** mohou být děleny na disociální, asociální a antisociální.<sup>53</sup>

Podle psychiatricky E. Malé je lze z *hlediska vývoje* také rozlišovat jako na poruchy s lepší prognózou a se špatnou prognózou.

---

<sup>53</sup> Michalová, 2007, s. 19

**Podle typu poruchy** se pak jejich obtíže manifestují hyperaktivitou v případě ADHD, problematickou schopností vytrvat v činnosti v případě ADD, na základě vlivu sociálního prostředí se mohou projevovat asociálním chováním (záškoláctví, sebepoškozující a závislostní chování) až antisociálním chováním (krádeže, sexuální delikty, zabití a vraždy, organizovaný zločin) a agresivitou.

Žáci s poruchami chování mají obvykle problémy v komunikaci – nerozumí řadě výrazů, obtížně se vyjadřují, mají potíže s orientací v čase a na základě toho bývají nejistí v jednání. Obtížně se orientují v čase, mají potíže vytrvat v činnosti. Ve výchově a vzdělávání platí pro žáky se SPCH v obecných doporučeních dodržování multisenzoriálního přístupu, poskytování pozitivní zpětné vazby, respekt k individuálnímu tempu žáka.<sup>54</sup>

### **3.5 Charakteristika žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí**

Problematika sociálně znevýhodněného prostředí je široká. Definicí sociálního vyloučení Školský zákon předkládá jako „*rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR podle zvláštního právního předpisu.*“<sup>55</sup> Zjednodušeně lze říci, že je to takový stav žáka, který v důsledku dlouhodobého pobytu v některém z těchto prostředí nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svých možností ve vzdělávacím procesu.

V praxi to znamená, že **rodina s nízkým socioekonomickým statusem** je závislá na systému státní sociální podpory nebo žije v prostředí materiální chudoby (zadlužení či předlužení rodiny), vyskytují se v ní výrazné sociálně patologické jevy (kriminalizace prostředí), rodiče mají dlouhodobě sníženou schopnost v oblasti naplňování potřeb dítěte (psychické poruchy rodičů, týrání, zanedbávání, drogové závislosti), rodina má významně odlišnou konstelaci (náboženská odlišnost, jiná hodnotová orientace nebo uplatňované vzorce chování).

---

<sup>54</sup> Kratochvílová, 2012, s. 22

<sup>55</sup> Zíková, 2011, s. 14

Tento stav není podmíněn biologicky, existuje tedy **možnost změny**. U žáků se setkáváme s potížemi v adaptaci na školní docházku (rodiče nepřikládají vzdělání větší význam, zásadní vliv má rodina), problémy s jazykem (nedostatečně rozvinutý jazykový kód v rodině), s poruchami v chování v oblasti sociální přizpůsobivosti (potíže s respektováním učitele, problémy s dětmi z většinové populace), větší emotivností, expresivností v projevu apod.

Základem práce se sociálně znevýhodněným žákem je **odpovídající diagnostika** (jeho potenciálu i potřeb), protože jsou často v důsledku jiné formy učení tito žáci omylem diagnostikováni jako žáci s mentálním postižením.

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 1. Specifika třídního kolektivu v praktické škole

Paleta žáků v Dívčí katolické střední škole je přinejmenším tak pestrá jako ta malířská. S každým novým rokem u nás výuka jistým způsobem vždy znova určována složením konkrétní třídy. Tato barevnost zároveň poskytuje prostor, který je ideálním místem pro vytváření nových zkušeností a sociálních příležitostí a vytyčuje před námi mnoho nečekaných úkolů.

Největší část žáků tvoří žáci nestudijního typu – žáci s mentálním postižením v rozmezí od hraničního pásma až po středně těžké. Další skupinou jsou žáci s kombinovaným postižením (tělesné postižení a chronická onemocnění). Řada žáků s mentálním deficitem trpí poruchami chování. Specifickou skupinu tvoří žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí, z nichž rovněž valná většina trpí poruchami emocí a chování.

V menší míře se zde můžeme setkat i s žáky, kteří prošli určitou formou šikany, a kolektiv naší školy jim byl doporučen zejména kvůli klidnému rodinnému prostředí, jež tyto vlivy dovede eliminovat. V současné době jsou našimi žáky i dva chlapci s nařízenou ústavní výchovou. Další specifickou skupinou tvoří 2 dívky s psychiatrickými diagnózami bez mentální retardace, máme 1 žáka z kulturně odlišného prostředí, který nehovoří česky.

Kapacita naší školy je 28 žáků, třídní kolektiv tvoří tedy 14 žáků. Tato malá sociální skupina je obzvláště v začátku své společné existence je zcela nesourodou skupinou a jejím důležitým úkolem je hledání cesty k fungujícím sociálním vztahům v třídním kolektivu.

#### 1.1 Přístup ke skupině

Vzhledem k rozmanitým charakteristikám našich žáků je situace ve vytyčování konkrétních cílů pro arteterapeutický proces obtížnější, zároveň je to

zřejmá výhoda, máte-li k dispozici celou řadu nejrůznějších osobností, které se mohou od sebe vzájemně učit ve stále nových sociálních interakcích nebo se mezi sebou svými postoji inspirovat.

Skupinu bylo vždy nutné vyzývat k pozitivnímu ladění, aby prostor poskytoval možnost odhalení jinakosti a zároveň ji respektoval a přijímal. Každý byl pak podněcován k hledání vlastního postoje. Při objevování sebe sama byli žáci vedeni ke schopnosti podělit se o své zážitky a dojmy s druhými. Tyto procesy nejvýrazněji vystupovaly na povrch v rámci závěrečné fáze a projevovaly se zejména zvyšující se aktivní účastí.

## 1.2 Pravidla skupinové práce v „ateliéru“

Prvky používaných arteterapeutických postupů byly využívány v hodinách výtvarné výchovy, kde nahrazovaly klasickou výuku. Tyto procesy probíhaly během celého roku, ale nenahrazovaly všechny hodiny výtvarné výchovy, využili jsme zhruba 10 setkání za rok.

Takový přístup změnil samozřejmě strukturu hodiny.

Koncipovali jsme ji tedy jako „ateliér“, pro který jsme si stanovili **pravidla**:

- ♣ žáci měli možnost spontánního výběru výtvarného materiálu
- ♣ časový prostor nebyl omezen přestávkou
- ♣ dokončená díla jsme nepoměřovali podle výsledku, ale prožitkem
- ♣ během trvání „ateliéru“ byla možnost poslechu hudby, která byla vybírána žáky
- ♣ prostorové uspořádání bylo v kompetencích žáků
- ♣ neporozumění na straně žáků bylo chápáno jako chyba vedoucího
- ♣ při hlavní činnosti platilo pravidlo nerušit sebe ani ostatní

Pravdou je, že po počátečním nadšení postupně klesala potřeba hudební kulisy a hudba přestávala být vyhledávána – s postupujícím hlubším soustředěním skupiny spíše rušila a žáci k mému překvapení raději volili ticho. Co se týče prostorového uspořádání, využíváme třídu, ve které je možné stěhovat nábytek dle

potřeb a je dostatečně prostorná. Mnohdy se tak pracovalo na zemi, na spojených stolech, žáci měli prostor pro práci v menších skupinkách nebo i odděleně od ostatních.

**Volba výtvarných médií** byla v rukou žáků jen částečně, vždy byla ale možnost výběru. Tuto možnost jsem předkládala už v rozehrívacím cvičení, kde se vždy nějakým působivým způsobem výtvarné techniky prezentovaly, což mnohdy napomohlo tomu, že některé náročnější techniky už nevzbuzovaly takové obavy a žáci se s nimi neostýchali experimentovat.

**Při práci v „ateliéru“** jsem se většinou účastnila činností spolu s žáky, v některých činnostech jsem jim byla nápomocná, ovšem raději, pokud to bylo možné, tak nepřímou. (Naučili jsme se využívat šablon – např. v některých kresbách měli žáci k dispozici šablony s lidskými postavami, ze kterých skládali své obrazy, podle potřeby jsem jim aktuální šablonu připravila). Vždy to však bylo v reakcích na prosbu o pomoc, jinak činnost probíhala bez mých zásahů.

**Výhody skupinové práce** již byly popsány výše a je třeba podotknout, že pro naši skupinu platily téměř bez výjimky, ovšem i ze zmiňovaných nevýhod se dalo mnohé vytěžit. Skupina adolescentů např. velmi ráda využívala při reflexi nepříjemných zážitků možnosti se za někoho „sdílnějšího“ schovat, a také v dalších oblastech bylo spíše pozitivní, že se žákům nedostávalo tolik individuálního přístupu. Umožnilo to mnohým autentičtější vyjádření, a také to vedlo k hledání nových způsobům řešení.

### 1.3 Práce se zábranami

*„Sebevyjádření musí vycházet z vlastního vnímání. Zkreslení jsou podstatnou částí cenné osobní výpovědi.“<sup>56</sup>*

Nejproblematictějším místem bylo zvládnutí **postoje k výtvarné tvorbě** jako takové. Z hlediska ontologického vývoje jde o dobu, kdy radostné období

---

<sup>56</sup> Meglin, 2001, s. 132

kreslení a malování je již pryč, do popředí se dostávají jiná hlediska, která vnáší do výtvarné práce starších dětí a dospívajících frustraci a odpor. Mladý člověk je svázán schématy, uvědomuje si své nedostatky ve výtvarné tvorbě, je výrazně kritický k ostatním, z čehož vyplývá i obráceně strach před hodnocením jinými. Často mívá obavy experimentovat. Prvotním cílem je tedy **překonání těchto obav**. Problematiku vhodného přístupu jsme zvládali v rámci motivačních strategií v zahřívacích cvičeních. V tomto ohledu nám výborně posloužily výtvarné a dramatické hry a zlaté pravidlo o tom, že „cokoliv jste špatně udělali, je chyba vedoucí, protože to špatně vysvětlila.“

#### **1.4 Témata a cíle**

Témata byla vybírána s ohledem na hlavní cíl arteterapeutických atelierů – sebepoznání, sdílení se ve skupině, zlepšení sociálního začlenění. Přesné vymezení témat bylo ale spoluurčováno i žáky – základní téma jsem vybírala já a bližší určení námětu bylo na jejich aktivní účasti. Hledali jsme totiž motivy, které by pro nás všechny byly i v takto nastaveném směřování dobře přijatelné, přístupné a také pochopitelné. Řada věcí se objevila i spontánně v návaznosti na některá již zpracovaná témata.

Obvykle jsme začínali **sebepoznávacími tématy** – *Strom, Cesta*, které jsme aktuálně doplňovali přívlastky podle vlastního zájmu. Vznikla tak různá díla vycházející z aktuálních potřeb té které skupiny, jejího zaměření, aktivity i dynamiky. Některá témata tudíž různé skupiny i různě zpracovaly – např. téma *Strom* bylo jednou *Stromem života* (podle J. Campbell), podruhé *Stromem rodiny*, symbol *Cesta* jsme zpracovali jako skupinový obraz *Cesta životem* (podle J. Campbell) v rámci celé jedné třídy a v druhé třídě jako *Moje cesta*, na níž každý pracoval sám, projekt zaměřený už čistě na sebepoznání *Co je člověk?* měl podobné výsledky – jedna třída využila šablony a volně zpracovala své osobní projekce, ve druhé jsme došli ještě k rozdělení člověka podle vrstev. Z tohoto kontextu také vplynula dvě introspektivní témata *Anděl ve mně* a *Můj stín*.

**Z námětů zabývajících se sociálními tématy** a zpracovávajících uspořádání životních hodnot a postojů jsme si vybrali témata *Ostrovy, Cesta* (podle

M. Liebmann), ve kterém jsme potom v rámci jedné skupiny spontánně pokračovali tématy *Můj dům/ Můj hrad* a *Moje město*. Dalším tématem pak byly např. *Naše vztahy* a *Abeceda*.

Vzhledem k rozsahu práce uvádím v další části jen některé z nich.

## 1.5 Použitá výtvarná média

Použití výtvarných technik nebylo zcela svobodné, vždy ale existovala možnost výběru. Zároveň alespoň v začátcích skupiny nebyl skoro žádný zájem o výtvarné experimentování, protože žáci nejraději používají pastelky nebo fixy, (znají je a nebojí se jich) tedy materiály, které je zase znevýhodňují u větších formátů. Výtvarnými hrami byl u žáků podpořen zájem o výtvarný proces, takže jsme nakonec nejčastěji využívali práci s temperovými barvami, tisk přes šablony, suché pastely, barevné tuše, pískování, barevné spreje a tužky s pastelkami v kombinovaných technikách.

## 1.6 Struktura hodiny

*Zahřívací cvičení* na začátku skupiny dovedly velmi dobře uvolnit atmosféru a naladit skupinu na výtvarnou činnost. Protože hodiny výtvarné výchovy máme v obou ročnících po obědě, někdy to nebývá zrovna jednoduché. Přesto jsme využívali i pohybových cvičení (např. *Hra na slepování těl*), někdy to byly výtvarné hry např. *Skupinová kresba „jeden po druhém“*.<sup>57</sup>

Zahřívací činnosti často souvisely se složitější výtvarnou technikou, s níž nás tímto způsobem seznámily (např. práce s temperami – ve víku krabice jsme „malovali“ pohyb kutálejících se obarvených kuliček). Někdy jsme začínali jednoduchou vizualizací, *Co si představíte, když řeknu...? nebo kolečkem pocitů*<sup>58</sup> – diskuzí po kruhu. V zahřívacích cvičeních jsem se snažila o souvislost s hlavní

---

<sup>57</sup> Liebmann, 2005, s. 219

<sup>58</sup> Liebmann, 2005, s. 41



činností, takže byla volena vždy v kontextu k ústřednímu tématu. V některých případech jsme využili i pracovní listy určené k projekci vlastních pocitů do stejného tématu.

Specifickou skupinou zahřívacích činností jsou hry: *Dialog*, *Dokončovaná kresba*, *Zavřené oči*<sup>59</sup> – výtvarná hra zaměstnává mysl člověka silněji než činnost, odvádí jeho pozornost od média jako takového a přináší tak radostný prožitek zcela mimoděk, bez pocitu námahy.

**Hlavní činnost** probíhala v návaznosti na zahřívací činnost. Žáci si spontánně vybírali prostor ke tvorbě, upravovali si své pracovní prostředí. Většinou rádi pracovali ve skupině nebo ve dvojici, které se často proměňovaly. Určitá pasivita žáků s mentální retardací někdy působila na žáky s poruchami chování jako uklidňující prvek, takže se dvojice i pracovní skupiny kolem stolů přirozeně mísily, mnohdy vznikly nečekané dvojice, kde zároveň fungoval i princip solidarity – žáci si vzájemně a ochotně pomáhali. Jednotlivá témata jsme si upravovali podle svých představ a potřeb, práce byla vedena tak, aby byl co největší prostor pro spontánní tvorbu. Hlavní část byla zcela v kompetenci aktérů – jediné pravidlo znělo: Neruš sebe ani ostatní.

**Závěrečná fáze** byla vedena nejčastěji formou volné diskuze. Po sklizení jsme obrazy položili na zem nebo pověsili na velkou síť, kam svá díla vždy vystavujeme. Žáci se vyjadřovali ke svým dílům velmi ochotně, rádi sdělovali své myšlenkové postupy druhým a vysvětlovali jim využívané symboly i barevnost. V určitém časovém odstupu jsme se naučili i nepřekřikovat se a vnímat, co sdělují ostatní. Do diskuze nebyl nikdo nucen, většina se jí účastnila ráda. Žáci se středním mentálním postižením byli v této fázi více pasivní než jiní spolužáci, ale po vyzvání se také vyjadřovali, třebaže většinou méně a kratší dobu než ostatní. Nalézání souvislostí v této fázi bylo velmi podnětnou částí, často hned iniciovalo následující téma příštího „ateliéru“.

---

<sup>59</sup> Liebmann, 2005, s. 212, 150, 154

## 2. Ukázky využitých témat a jejich zpracování

Následující ukázky z využití některých témat v hodinách byly koncipovány jako tři po sobě následující setkání nad společným tématem, který byl rozdělen do tří vrstev. Kvůli oddělení terapeutického programu od výuky jsem si „vypůjčila“ z dramaterapie metodu úvodního a závěrečného rituálu.

### 2.1 Člověk (zastřešující téma)

*„Tázání se po člověku je základní otázkou člověka, který chce pochopit sám sebe.“  
(E. Goreth)*

Tato setkání proběhla na konci školního roku u žáků 1. ročníku v časovém období jednoho měsíce v po sobě následujících týdnech.

**Časová dotace:** 2 hodiny týdně

**Problémy ve skupině:** kolektiv prošel řadou změn, několik žáků ze školy odešlo (vyloučení kvůli krádežím, těhotenství atd.), na konci zimy nastoupili noví žáci (přicházející z nejrůznějších důvodů ze SOU a SOŠ)

Nyní: 2 žáci se silnými sklony k agresivnímu řešení konfliktů, 1 žákyně s disociálním chováním, skupina dívek s tělesným postižením – izolace od ostatních ve třídě, 2 dívky s psychiatrickou diagnózou – výrazné odloučení od zbytku třídy, 1 žákyně s vážnou chronickou chorobou, celkový nesoulad v sociální situaci třídy, častá konfliktnost a prudké emoční výbuchy kvůli rozdílným názorům

**Počet žáků ve skupině:** 12 (8 děvčat, 4 chlapci)

**Hlavní cíl:** Rozvoj sebepoznání a sociálního začlenění

### 2.1.1 Co je člověk?

*Toto téma se zabývá tělesným schématem člověka. Nenásilně pokládá otázky: Kdo jsem? Kde jsem se tu vzal? Z čeho jsem? Jaké jsou mezi námi rozdíly?*

**Dílčí cíle setkání:** sebeobjevování, nalézání vlastního tělesného schématu, uvědomění si našich rozdílných a zároveň společných lidských vlastností, možností a schopností, posílení vzájemné tolerance uvnitř skupiny.

**Rituál na začátku setkání:** Postavíme se do velkého kruhu, abychom na sebe viděli, a stáhneme jednoduchým gestem imaginární „oponu“ naší školy, protože teď jsme v „ateliéru“.

#### **Zahřívací cvičení:**

##### 1. *Neformální kruh kolem velkého stolu, diskuze*

Posíláme si v kruhu fotografie různých lidí, fotografie proměn lidského těla – změny v těhotenství, vývoj člověka, rozdílnost jednotlivých lidských ras, rentgenové snímky, snímky z tomografie a snímky termoregulační kamerou. *Jak byste reagovali, kdybyste se zítra probudili v jiném těle, třeba v těle svého spolužáka nebo v těle filmové hvězdy? Každý z nás je jedinečná bytost, jsme tak různí... někdo je malý, někdo velký, někdo tmavý, někdo světlý... Co o nás vypovídá naše tělesná schránka? Můžeme jí nějak ovlivňovat? A ovlivňuje ona naši osobnost? Jaký mám vztah ke svému tělu?*

2. Hra na *Slepování těl* (žáci se rozdělí podle svého uvážení do dvojic, potom si tahají z klobouku papírky s názvy částí lidského těla – např. *loket* a *ucho*, a ty musí ve dvojici „slepit“ k sobě. S každým dalším kolem přibývají nová místa na těle, kterými se žáci musí spojit, čímž je hra složitější, ale zároveň zábavnější. Je dovoleno měnit polohy, ale je třeba udržet všechna „slepená“ místa.

**Hlavní činnost (Jádro):** Vytvořte ideálního člověka.

**Materiál:** velké kartony, temperové barvy nebo stříhový papír ke kaširování a barevné spreje

**Závěrečná fáze:** Hotové i nedokončené obrazy rozložíme na zemi do řady jako v galerii, prohlédneme si je, nakonec požádáme autory o vyjádření se ke svým obrazům.

**Závěrečný rituál:** Vytáhneme imaginární „oponu“ našeho „ateliéru“ zase nahoru.

### **Průběh setkání:**

Po počátečním nezájmu se žáci v průběhu zahřívacího cvičení začali nejvíce bavit při hře na *Slepování*. Některé jindy nadějně dvojice odpadly, protože ne všechna spojení lze zachovat nebo uskutečnit, dívky s tělesným postižením se paradoxně dostaly do vedení.

V průběhu hlavní činnosti lze pozorovat zjevné soustředění. Aneta (dívka s poruchou růstu) s Kristýnou (dívka se středně těžkou mentální retardací a slabozrakostí) kašírují lidské svaly pomocí stříhového papíru, věnují se velmi precizně skládání svalů a projevují u toho obdivuhodnou trpělivost. Honza (chlapec s poruchou chování a agresí) a Ríša (přestup ze SOU kvůli fyzickému napadení učitele) tvoří kostru; při společné diskuzi se pak dozvídám, že to je základ člověka, kostra poskytuje oporu člověka, oba svorně tvrdí, že nemají rádi krev, proto je obraz modrý. Tereza (disociální chování, experimentování s drogami) pracuje s Arnoškou (poruchy učení, nepodnětné rodinné zázemí) na obrazu těhotné ženy, obraz je složen z barevných pruhů v teplých barvách – malují mateřství, kterého považují za nejkrásnější věc v životě. Arnoška je v procesu spíše pasivní, v další činnosti se připojí k méně dominantní osobě. Nakonec Tereza ještě projeví zájem namalovat spolu s Annou (dívka s úzkostnou poruchou a depresemi, přišla po potížích ze SOŠ) dítě v mateřském lůně (připravuji jim šablonu) – jejich obraz je plný barevných skvrn, protože je má podle Tereziných slov vyvolávat naději, začátek a stvoření člověka obsahuje v sobě nejkrásnější lidské pocity.

Zajímavý je obraz Patricie (dívka s diparézou) a Jirky (středně těžká mentální retardace), kteří malují člověka jako barevnou bytost plnou prožitků – červenou barvou jsou místa, kde se projevuje láska (srdce a oblast hrudníku, některá místa na hlavě), modrou barvou místa činnosti (ruce, ramena, nohy), někde se barvy mísí, protože je v nich „mnoho krásných prožitků najednou.“

Závěrečné diskuze se účastní všichni, reakce jsou spontánní, hovoří dokonce jindy ostražitá Aneta a spíše mlčenlivý Ríša.

### **2.1.2 Kdo je člověk?**

*Toto téma hledá duševní podstatu člověka, rozlišuje ji vedle těla jako existující specifickou skutečnost, duši vymezuje jako to, co vyjadřuje naši osobnosti. Myšlenky a pocity nejsou vidět a přece o jejich existenci nepochybujeme, odněkud k nám přichází nebo se v nás kdesi rodí – a vychází z nás ven skrze naše chování jako slova a činy, někdy dobré, někdy zlé. To, jak myslíme, cítíme, jak mluvíme a jak se chováme, se obtiskuje do našeho těla podobně jako forma do těsta. Když si to uvědomíme, můžeme se měnit, můžeme o tom spolurozhodovat.*

**Cíl setkání:** rozvoj vnímavosti ke svým duševním pochodům, objevování rozdílů mezi našimi charakteristickými rysy, posílení respektu k odlišnosti a mezi sebou navzájem.

**Rituál na začátku setkání:** imaginární „opona“

#### **Zahřívací cvičení:**

##### *1. Neformální kruh kolem stolu, výtvarný rozhovor*

Co je tělesné (nemůžeme to jen tak lehce změnit, třeba hmotnost), co je duševní (některé povahové rysy také nemůžeme snadno ovládat, máme vzpomínky, které se nám vrací a ovlivňují naše pocity, třebaže nechceme), ale můžeme ovládat své chování (agrese, pozitivní myšlení v duševní oblasti, stravovací návyky v tělesné oblasti). Posíláme si papír, rozdělený na dvě poloviny, kam zaznamenáváme naše poznatky.

*2. Malá vizualizace se zavřenýma očima: Jak vypadá slovo? Jaký má tvar? Kudy vylézají z člověka myšlenky? Jakou barvu mají některé abstraktní pojmy – třeba přátelství? Jak vypadají pocity lásky, strachu?*

**Hlavní činnost (Jádro):** Namalujte duši konkrétního člověka nebo sebe (lze využít obrazy z minulého setkání k obkreslení)

**Materiál:** velké pauzovací papíry, bublinková fólie, barevné tuše, pastelky, fixy, temperové barvy

**Závěrečná činnost:** Obrazy rozložíme na zem, prohlédneme si je a následuje diskuze.

**Závěrečný rituál:** Vytáhneme imaginární „oponu“ našeho „ateliéru“ zase nahoru.

### **Průběh setkání:**

Pracujeme zcela volným způsobem – někteří tvoří myšlenky, jiní malují chování. Výtvarná média jsou dnes poměrně rozdílná – Kája (dívka s juvenilní schizofrenií) a Pát'a (dívka s DMO, obě výtvarně nadané) rozfoukávají barevné tuše a dokreslují je pastelkami, vzniká velký barevný obraz dívky – víly s rozevlátými vlasy – myšlenkami, které jí unikají z hlavy do světa všemi směry.

Anna a Tereza vnímají dnešní téma jako výzvu, cítí je jako velmi rozporuplné, takže mě prosí o rukavice, protože se rozhodly roztírat barvy prsty, vzniká výrazně expresivní dílo, postava dívky je plná složitých dějů uvnitř a i vně – ovládá jí velké množství podnětů z vnějšího světa, což dívky vyjádřily masivním množstvím rozfoukávané tuše kolem postavy, která je plná temné hmoty, do níž vyškrábaly obráceným koncem štětce myšlenky. V obou kresbách je patrný výrazný rozdíl ve vnímání – zatímco u Patriciiny a Kájiny postavy vše vychází zevnitř, Terezina a Annina je „bombardována“ zevnitř i zvenku.

Kristýna s Anetou používají fixy, malují na bublinkovou fólii, jejich obraz je téměř secesně formální, přesto každá z nich tvoří ze svého konce, myšlenky jsou podle nich nekontrolovatelné a žijí si vlastním životem. Výrazné dílo vytvořil Honza se Shi Yangem – jejich duše je čistá, vše se odehrává venku, (žlutý písek je dobrá myšlenka, co přichází, barevné konfety reprezentují chaos běžného života a uvnitř je jen slovo Bůh, v češtině a v čínštině). Zůstává pro mě záhadou, jakým způsobem spolu Shi Yang a Honza komunikují, ale je jisté, že si vzájemně rozumí a Honza nakonec i Shi Yangovy názory při prohlížení tlumočí.

V závěrečné diskuzi jsou všichni spokojeni až na Pátu a Káju – obraz nestihly dokončit ani ne tak kvůli příliš velkému formátu, ale díky velkému zaujetí myšlenkami (vlasy), teď je jim to líto. Domluvily jsme se, že ho budou moci příště dokončit.

### 2.1.3 Můj anděl a můj stín

*Téma navazuje na předchozí části. Zabývá se významně introspekci a je zaměřeno zejména na objevování osobních pozitivních vlastností.*

**Dílčí cíle setkání:** rozvoj sebepoznávacích procesů, posílení sebedůvěry, rozvoj empatie, respektu k druhým, zlepšení vyjadřovacích schopností a rozšíření možností komunikace ve skupině

**Rituál na začátku setkání:** postavíme se do kruhu a stáhneme imaginární „oponu“ našeho světa

#### **Zahřívací činnosti:**

1. Společná kresba po kruhu *Namaluj symbol*. Na jednu stranu papíru nejprve každý v kruhu nakreslí jednoduchý symbol, obrázek nebo udělá jen čáru jako symbol pro tmu. Papír pak otočíme a z druhé strany pokračujeme v kreslení symbolu pro světlo.

2. *Obkreslování stínu* – v prudkém světle pozorujeme svůj stín i stíny ostatních, vytváříme různé zajímavé postoje a pohyby, stíny jsou zkreslené, nakonec si nejzajímavější stín obkreslíme na papír.

**Hlavní činnost (Jádro):** Vnese do svého stínu světlo, namalujte do něj svého anděla.

**Materiál:** černé čtvrtky s bílými pastely na obkreslení stínů, suché pastely, tempery, barevné konfety

**Závěrečná diskuze:** Tentokrát si sdělujeme především své pocity během tvorby nad společnými obrazy.

**Závěrečný rituál:** Vytáhneme imaginární „oponu“ našeho „ateliéru“ zase nahoru.

### **Průběh setkání:**

Už v rámci společné kresby *Namaluj symbol světla a temnoty* dávají chlapci najevo nespokojenost, chtěli jít do parku malovat stromy. Polední slunce je velmi ostré a přesně podle našich potřeb vykresluje stíny na chodníku, takže venku strávíme jen krátký čas na obkreslení stínů a pak budeme tvořit zase ve třídě.

S ostatními se snažíme se vnímat, že se nemůžeme od stínu odlepit, jde stále za námi, ale mění se podle nás, ne my podle něho. Chvilu strávíme hledáním zajímavého pohybu, pak si vzájemně obkreslíme stíny na velké černé čtvrtky.

Po počáteční neochotě se chlapci nakonec pouští do práce: Honza tvoří se Shi Yangem, berou si kromě kříd ještě tempery a barevné konfety, jejich postava připomíná pohanského boha s vidlemi (jakýmsi trojzubcem, který se však zároveň jeví jako květina). Ríša (přišel ze SOU kvůli fyzickému napadení učitele) se nečekaně spojil ve dvojici se Šimonem (hranice lehké a středně těžké mentální retardace, psychotické projevy) a společně nakreslili člověka s uzavřeným červeným zlem uvnitř těla, která čelí velkému zmatku kolem sebe. Uvnitř je ale i zároveň anděl, svou sílu má soustředěnou v křídlech. Patricie (dívka s diparetickou DMO) malovala společného člověka s Anetou (dívka s poruchou růstu a lehkou mentální retardací) a Kristýnou (dívka se středně těžkou mentální retardací a zrakovým postižením), jejich bytost je napůl čert se zkrácenýma rukama bez prstů, jeho andělské části dominuje zlatá svatozář a růžová křídla, podle nich je ta dobrá, „andělská“ část člověka lehčí a vzdušnější, což je patrné i v obraze.

Závěrečná fáze se nese v duchu pocitu, že dnes přes nepříjemný začátek práce všem přinesla radost a uspokojení. Obrazy vyrovnáváme vedle sebe jako v galerii a vzájemně si je chválíme, dnešní činnost vydala za krátký čas obdivuhodné výsledky – všem se jejich díla líbí. Hovoří i jinak ostýchavá Kristýna. Ríša se diví, že se mu jeho práce tak povedla, že mu to nikdy nešlo a „výtvarku“ neměl rád. Po hodině přichází, jestli budeme ještě v „ateliéru“ pokračovat a jestli by příští téma nemohl vymyslet on sám.



## 2.2 Cesta (zastřešující téma)

*Na začátku života je každý z nás dítětem, které je nejprve zcela odkázáno na druhé, na to, jak s ním budou jeho blízcí nakládat, co mu budou dávat, jak mu budou projevovat lásku – to vše nás tvaruje a modeluje. Představte si život jako list papíru, co nám život na tento papír napsal? Kudy nás vedl? Kde a komu jsme se narodili? Pro někoho z nás jsou některé z těchto otázek bolestné, ale jsme teprve na začátku cesty, jste teď čerstvě zakuklené housenky, co se mají stát motýly, váš úkol je vylézt a zkrášlit svět...*

Tento třídní program proběhl v rámci výtvarné výchovy 2. ročníku na jaře v rozmezí jednoho měsíce, kdy z původní aktivity spontánně vyplynula další navazující témata.

**Časová dotace:** 2 hodiny týdně

**Hlavní cíl:** rozvoj socializace, podpora hledání budoucích sociálních rolí

**Problémy ve skupině:** skupina žáků 2. ročníku, ustálený a fungující kolektiv, 2 menší skupiny – žáci se sociálním znevýhodněním a žáci se středním mentálním postižením, 1 žákyně se sebepoškozujícím chováním, 1 žákyně s tělesným postižením, 1 žákyně gravidní, 1 poněkud osamocený žák s potížemi disociálního charakteru v chování

**Počet žáků ve skupině:** 12 žáků (11 dívek, 1 chlapec)

### 2.2.1 Moje cesta životem

*Toto téma se zabývá významně dospíváním. Má pomoci postupně uzavírat etapu dětství a přivádět směrem k dospělosti. Téma jsme pojali jako skupinovou práci – jako kolektivní obraz.*

**Dílčí cíle setkání:** ujasnění svého sociálního statutu, vyrovnání se s minulostí,

rozvoj prosociálních vztahů, rozvoj komunikačních dovedností

**Rituál na začátku setkání:** stojíme v kruhu, abychom na sebe viděli, gestem ruky naznačíme „výtah, kterým vyjedeme do poschodí,“ podle toho, jak se cítíme (čím výše, tím lépe).

**Rozehřívací cvičení:** spočívá v přípravě společného obrazu:

Na spojených stolech jsme vytvořili velké mapy ze slepených balicích papírů a každý dostal úkol: Máte svůj začátek na kraji papíru, projděte přes plochu papíru celý svůj život do dnešního dne až sem, kde se setkáváme v této skupině. Musíte se domluvit na této cestě s těmi, které potkáte, kdo z nich půjde přes vás, koho obejdete, přes koho přejdete vy. Během této činnosti probíhala spontánně diskuze spojená se vzpomínkami na dětství.

**Hlavní činnost:** Namalujte na tuto cestu vše, co vás během života potkalo.

**Materiál:** velké plachty balicího papíru, pastelky, barevné tuše, vodové barvy

**Závěrečná diskuze:** navazovala přirozeně na hlavní téma a vyvolala potřebu pokračovat.

**Závěrečný rituál:** opět „výtah“, zlepšila se naše pozice?

**Průběh setkání:**

Činnost byla velmi tvůrčí a zároveň náročná. Rozdělili jsme se do dvou skupin, kvůli prostorovým možnostem. Nebylo zdaleka lehké ani se promotat kolem stolu, ani na papíře přes sebe navzájem. Přesto byla tvorba pro většinu z nás přínosná, někteří se vraceli do minulosti rádi, pro některé to nebylo jednoduché.

Sandra (16 let, 5. měsíc gravidity) prožívala přes všechny své strasti, které jí život přinesl, velkou radost, vzpomněla si během kreslení na řadu hezkých detailů ze svého již dávno zapomenutého dětství (měla hezké vzpomínky především na své sourozence) a vedlo ji to k tomu, že si uvědomila, co by ráda udělala pro ještě své nenarozené dítě (objektivně řečeno – Sandra se 15krát stěhovala, tzn. v podstatě

každý rok, její matka měla další 4 děti, z nichž každé mělo jiného otce).

Opačný efekt se objevil u Lucie, která vyrůstala v kojeneckém ústavu, odkud si ji vzali adoptivní rodiče, následně poté přibyl do rodiny ještě bratr (obě děti romského původu), manželství se však vlivem narůstajících školních problémů rozpadlo. Lucie trpěla potížemi v oblasti bližšího sebeurčení, poruchou sexuální identity (v době, kdy přišla k nám do školy, jsme mysleli, že je to chlapec), pomyslným vrcholem bylo propuknutí juvenilní schizofrenie u mladšího bratra – Lucie vinila své rodiče za to, co se stalo. Svou cestu pomalovala symboly křížů a černého kamení, paradoxně na počátku svého života v kojeneckém ústavu namalovala světlo. V průběhu dalších aktivit pak vyšlo najevo, že vinila své rodiče z toho, že si ji z ústavu vzali. Byla přesvědčená, že by se pro ni její biologická matka vrátila.

Také Aneta, (16 let, přetrvávající potíže v rodinném prostředí, zanedbávající péče matky) která si s postupujícím časem uvědomovala rozdílnost péče svých dvou rodin, vnímala svou cestu jako bolestný zážitek – na své cestě využila symboliky blesků a bouřkových mraků, které přesně přiřazovala jednotlivým etapám – na začátku slunce, květiny, pak černý kámen – rozvod rodičů, péče náhradní matky, odchod k biologické matce, návrat zpět.

Markéta (dívka s DMO) při této práci nejvíc mluvila o svém bratrovi, protože si poprvé uvědomila, jak její bratr ovlivňuje zásadním způsobem chod celé rodiny – bratr je závislý na herních automatech, nepracuje a zneužívá dobrodíní svých rodičů, aniž oni by k tomu zaujali nějaké jasnější stanovisko. Na její cestě byl bratr kamenem, který se objevoval na mnoha místech. Markéta poprvé v životě pocítila, že jí tato skutečnost silně ovlivňuje a rozhodla se, že o tom chce promluvit s rodiči.

## **2.2.2 Můj dům/Můj hrad**

*Téma navazuje na Cestu životem a zabývá se problematikou osobního prostoru v životě, využívá prostředků koláže, které je pro nás způsobem virtuálního*

*nákupu nábytku a bytových doplňků. Nadsazené prostředky dodávají tématu široký prostor, kde se může fantazie zcela bez obav otevřít – snít můžeme o všem. Zároveň jsme nuceni přemýšlet nad budoucností, uvažovat o jejím zabezpečení a plánovat ji.*

**Dílčí cíle setkání:** objevování procesů vedoucích k samostatnému uvažování, rozvoj tvořivého přístupu, prosociálních vazeb a komunikace

**Rituál na začátku setkání:** Výtah

**Zahřívací cvičení:**

1. *diskuze* o tom, kolik toho máme před sebou – a jak je v tomto srovnání malý ten kousek života, co jsme zatím „odžili!“

2. *Jaká mám vlastně přání:* Pišeme na lístečky, co bychom si od života přáli a lístečky lepíme textem dolů na společný papír, ale tak, aby se daly odlepit. Prohlížíme si nejrůznější časopisy o bydlení, které budou v hlavní části k dispozici na rozstříhání.

**Hlavní činnost:** vytvořte pomocí koláže dům svých snů.

**Závěrečná diskuze:** formou reflexe, porovnáváme konečné výtvary s přáním na lístečku, který jsme nyní již odlepili.

**Závěrečný rituál:** znovu „výtah“

**Průběh setkání:**

Iveta s Gábinou (dvojčata romského původu, přestup ze SŠ kvůli výukovým problémům) budou bydlet spolu – „staví si“ velký dům s garáží, nahoře dvě ložnice, pak si ale uvědomují, že chtějí obě rodinu, tak začínají znovu a větší. Bára (dívka s lehkou mentální retardací, problematické rodinné soužití, bytová tíseň, nejstarší ze šesti sourozenců) namalovala velmi složitou budovu s mnoha pokoji, mnohým místnostem chyběla okna. Pro Mirku (děvče se střední mentální retardací) bylo nejprve téma těžce přijatelné, nakonec ale s dopomocí vytvořila dům, do kterého umístila i své rodiče. Nad dokončenými tématy diskutujeme dlouze a plní emoci,

každý do své budoucnosti vkládá velké naděje. V uvažování převažuje jistá schematičnost, která bude poněkud roztavena v následujícím tématu (valná většina dívek touží po rodinném domě, hodném partnerovi, dvou dětech a psovi, Michal tak konkrétní představu nemá).

### 2.2.3 Moje město

Téma vzniklo a spontánně navazuje na téma *Můj dům/ Můj hrad*.

**Dílčí cíle setkání:** zvládání konfliktních situací, vyjasňování sociálních rolí z hlediska budoucnosti, rozvoj kooperace a komunikace ve skupině

**Zahřívací cvičení:** *diskuze* spojená s rozdělováním úkolů – všechny domy se na jeden papír nevejdou, takže nakonec vznikají tři oddělená „města“

**Hlavní činnost:** vytvořte společné město se vším, co potřebujete k životu, vymezte si místo pro svůj dům, stanovte hranice svých pozemků, domluvte se na přístupových cestách apod.

**Materiál:** velké plachty balicího papíru, koláže z předchozího setkání, barevné papíry, časopisy, barevné tuše, vodové barvy a pastelky

**Závěrečná diskuze:** diskuze nad tématem, srovnáváním městeček se ukazují myšlenkové postupy jednotlivých žáků, jejich hodnotový systém a rovněž schopnost kooperace v rámci skupiny. Žáky téma velmi bavilo, výrazně se projevil jejich osobní povahové rysy – ukazuje se jasně dominance i submisivita, téma výrazně podpořilo vzájemnou komunikaci

**Závěrečný rituál:** opět „výtah“, tentokrát je u všech víceméně nahoře

#### **Průběh setkání:**

Nejprve se domlouváme, kdo bude bydlet ve společném městě. Nakonec vznikají tři – jedno městečko mají žáci ve skupině, která by se dala označit jako

skupina osob ohrožených sociálně patologickými jevy (Lucie – potíže s identitou a sexuální orientací, sebepoškozující chování, náhradní rodinná péče; Nikol – pohyb na drogové scéně, experimentování; Sandra – 16 let, v druhé polovině těhotenství, otec dítěte ve vazbě kvůli trestné činnosti v souvislosti s užíváním drog).

Druhé městečko – početná smíšená skupina (Aneta – dívka v tíživé rodinné situaci, nepodnětné prostředí; Michal – náhradní rodinná péče, poruchy chování, disociální chování – útěky, záškoláctví; Zuzka – tíživá rodinná situace, kvůli které přišla z maturitního oboru SŠ, péče o pět mladších sourozenců, matka s psychotickými sklony; Lenka – dívka s lehkou mentální retardací, úzkostná porucha).

Třetí skupinu vytvořili žáci s tělesným a mentálním postižením (Markéta – dívka s DMO hypotonického typu, Nikola a Mirka – obě dívky se středně těžkou mentální retardací z podnětného prostředí). Zcela zvlášť zůstávají dvojčata Gábina a Iveta, které svůj společný domov pojaly opravdu velkoryse a rozměrově se k nikomu nevejdou. V průběhu hodiny pak stále pracovaly na svém domě, jehož strukturu dovedly k dokonalosti – včetně fiktivních partnerů a dětí.

Zbytek skupin v průběhu tvorby řeší aktuální úkoly – kde bude náměstí, obchod, restaurace, kino nebo jiný zábavní podnik, s kým bude kdo sousedit, jak vymežíme hranice. Žáci se mezi sebou domlouvají ve skupinách, významné je odlišování v hodnotové posloupnosti. Skupina žáků se sociálním handicapem první řeší společenské zázemí, Nicol si „otevřít“ bar s diskotékou a hernou, kde se budou všichni scházet, dalším důležitým místem je náměstí, obchod, specifické místo tu má lékárna. Druhá skupina smíšená vytvořila na první dojem rozpracovanější strukturu, vedle obecního úřadu několik obchodů, nemocnice, je tu i místo pro pracovní příležitosti (blíže neurčená továrna), místo je vymezeno i škole (naší konkrétní škole, „kde jsme se přece všichni sešli a budeme tam pořádat srazy“).

Třetí skupina žáků s mentální retardací má s plánováním města obtíže – prostor schematicky rozdělen na čtverce, zcela opomenut prostor pro společenský styk, jen malý obchod, i v zařízení domů se ukazuje rigidní uvažování, které velmi často kopíruje domácí prostředí. Nicméně oproti jiným skupinám tu najdeme

details, které mají charakter silné citové vazby na prostředí (rybník s kachnami) a na rodinu (rodiče zcela přirozeně bydlí v domech svých dětí).

Při hodnocení se dostáváme až k fungování obcí, otázce pracovního uplatnění, dojíždění do školy a zaměstnání. Nakonec zjišťujeme, že nám chybí řada důležitých věcí, které byly opomenuty, např. nádraží a společná silnice.

## ZÁVĚR

Využívání arteterapeutických prvků ve výuce výtvarné výchovy u žáků v praktické škole dvouleté vneslo podle mého názoru do výuky stimulující soubor podnětů pro práci se žáky s postižením. Přirozenost výtvarných aktivit, zejména kreslení a malování poskytuje dobré zázemí žákům s mentálním postižením, protože zachovává princip jednoduchosti a názornosti. V hodinách je možné zaznamenat aktivnější přístup a to i tehdy, jedná-li se o obecná či složitější témata. Zároveň se ale ukazuje, že čím přesněji vybrané arteterapeutické prvky reflektují vývojové problémy žáků a dotýkají se jejich aktuálně řešených témat, tím větší zaujetí žáci do činnosti vnášejí a tím více se u nich projevuje touha po vlastním aktivním vyjádření. Potřeba sebevyjádření se následně objevovala zejména v komunikaci při závěrečných diskuzích. S postupujícím časem se zvyšovala i řečová aktivita, včetně snahy o co nejpřesnější formulaci.

Tyto aktivity pomáhaly zároveň zvyšovat míru ochoty zapojit se do skupinových aktivit, přestože byl ponechán prostor k individuální práci, žáci raději pracovali ve skupinách, které se v průběhu času přirozeně proměňovaly. Prakticky to znamenalo fakt, že žáci mezi sebou časem dělali méně rozdílů a byli schopni tvořit v nejrůznějších dvojicích. Volitelnost aktivit ve výtvarném procesu však musí být důsledně a pečlivě strukturována, aby žákům poskytovala pevný rámec pro jejich činnost. V tomto ohledu je nutné dodržování a respektování stanovených pravidel. Také v přístupu k tématům je důležité zachovat princip názornosti a praktičnosti (většina žáků má mentální postižení), s abstraktními pojmy je nutné pracovat v přirovnáních a s využitím poznatků, které žáci mají již zažitá a zvnitřnělá.

Aktivní účast na projektovém malování s arteterapeutickými prvky přispívá k sebepoznávacím procesům, dává žákům možnost prožívat úspěch, upevňuje jejich sebepojetí, poskytuje oporu jejich osobnímu zrání. Skupinová činnost a následná reflexe v rámci skupiny umožňuje žákům na bezpečné půdě trénovat konfrontaci s jinými názory, poskytuje jim prostor k sebevyjádření a sebeobhajování a tak napomáhá jejich budoucímu sociálnímu začlenění. Díky nejrůznějším specifickým vlastnostem jednotlivých účastníků je prostor k tvorbě pestrobarevnou mozaikou



mnoha příležitostí, ze kterých lze v těchto programech čerpat. Citlivě a v kontextu volená témata zvyšují kompetence v sociální oblasti (přijímání jinakosti druhého, jeho kulturní odlišnosti, rozvoj respektování osobnosti druhého). Mimo tyto cíle se navíc ukazuje, že skupinové výtvarné hry v praktické škole pomáhají budovat u žáků kompetence v komunikaci (zlepšují kvalitu řečového projevu, učí naslouchat druhým při závěrečných diskuzích, vedou k formulování vlastního názoru) a přispívají také ke vzniku pevnějších a silnějších vztahů mezi spolužáky a významně podporují skupinovou kohezi.

Jako důležitá podmínka se v aktivním využití arteterapeutických prvků ukazuje nutnost odbourání zábran, se kterými žáci přicházejí (ať už jsou to zábrany v oblasti personálních vztahů, zábrany v přístupu ke škole, k učiteli nebo zábrany vůči výtvarné tvorbě jako takové), což je prvotním a zásadním úkolem, který musí skupina překonat, aby se její dynamika mohla výrazněji rozvinout a naplnit sebepoznávací a socializační cíle.

## POUŽITÁ LITERATURA

- CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-428-1.
- HELUS, Z. *Osobnost a její vývoj*. Praha: PedF UK, 2008. ISBN 978-80-7290-396-2.
- HŮLA, Z. *Výtvarné vyjadřování plošné. Malba. Svět jako obraz, obraz jako podobenství světa*. Praha: PedF UK, 2010. ISBN 987-80-7290-435-8.
- LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.
- KULKA, J. *Psychologie umění*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-2329-7.
- MACEK, P. *Adolescence*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-348-X.
- MEGLIN, D.; MEGLIN, N. *Kreslení jako cesta k sebevyjádření*. Praha: Portál 2001. ISBN 80-7178-446-X.
- MICHALOVÁ, Z. *Sondy do problematiky specifických poruch chování*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2007. ISBN 80-7311-075-X.
- PECH, M. Hans Prinzhorn – kreativita a psychopatologie včera a dnes. In *Časopis České arteterapeutické společnosti*. Prosinec 2011, č. 27, s. 4-12. ISSN 1214-4460.
- ŘÍČAN, P.; Krejčířová, D. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 80-247-1049-8.
- SLAVÍK, J. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha: PedF UK, 2000. ISBN 80-7290-0004-8.
- ŠIČKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál 2008. ISBN 987-80-7367-408-3.
- TAXOVÁ, J. *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN, 1987. ISBN 14-426-87.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN, 1978. ISBN 14-245-78.
- VALENTA, M. *Dramaterapie*. Praha: Psyché, 2011. ISBN 987-80-247-3851-2.
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-317-2.
- ZÍKOVÁ, T. a kol. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0054-6.
- ŽENATÁ, K. *Obrazy z nevědomí*. Praha: Portál 2005. ISBN 80-7367-033-X.

## PŘÍLOHY