Akademie Alternativa s.r.o.

Studijní program: Arteterapie

Absolventská práce

Vliv arteterapie na rozvoj představivosti u klientů s poruchou vývoje intelektu

Olomouc, 2023 **Bc. Vinšová Simona, DiS**

ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem svou absolventskou práci na téma **Vliv arteterapie na rozvoj představivosti u klientů s poruchou vývoje intelektu** vypracovala samostatně pod odborným dohledem Mgr. Marcely Švecové, DT a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Tišnově dne …….

……..

Simona Vinšová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji paní Mgr. Marcele Švecové, DT, za odborné, trpělivé a laskavé vedení mé absolventské práce.

Děkuji svým šesti klientům za radost z prožitků při praktické části práce, která mě obohatila o další úhly pohledu a mnohé momenty překvapení. Bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

V neposlední řadě děkuji svému muži a svým dětem za stálou podporu.

ABSTRAKT

Vinšová, S.: Vliv arteterapie na rozvoj představivosti u klientů s poruchou vývoje intelektu. Tišnov, 2023. Absolventská práce. Akademie Alternativa s.r.o., Nábř. Přemyslovců 867/8, 779 00 Olomouc. Vedoucí práce Mgr. Marcela Švecová, DT.

Klíčová slova: arteterapie, porucha vývoje intelektu, mentální postižení, projektivní metody, kresebné testy, představivost.

Absolventská práce se zabývá možným vlivem arteterapie na rozvoj představivosti u klientů s poruchou vývoje intelektu.

V teoretické části je podán výklad prostřednictvím odborné literatury o arteterapii jako oboru, poruše vývoje intelektu, rodině jedince s touto poruchou a škole a jejím působení na člověka s poruchou vývoje intelektu. V jednotlivých kapitolách a podkapitolách jsou šířeji rozvedeny i poruchy a postižení, se kterými žijí klienti „mé“ výzkumné skupiny.

Empirická část je zaměřena na vlastní zkoumání vlivu arteterapie na rozvoj představivosti u skupiny šesti klientů s poruchou vývoje intelektu a souběžným postižením více vadami.

ABSTRACT

Vinšová, S.: The effects of art therapy on the development of imagination of clients with intellectual disability. Tišnov, 2023. Thesis. Akademie Alternative s.r.o., Nábř. Přemyslovců 867/8, 779 00 Olomouc. Thesis supervisor Mgr. Marcela Švecová, DT.

Key Words: art therapy, intellectual disability, mental disorder, projection methods, drawing tests, imagination.

This thesis considers the potential effects of art therapy on the development of imagination of clients with intellectual disability.

The theoretical part provides interpretation by means of specialised literature on the subject of art therapy, intellectual disability, families of individuals with the intellectual disability, education and its impact on the individual with the intellectual disability. In the individual headings and subheadings, there are definitions of further disorders and disabilities, that the clients of ‘my’ study group live with.

The empirical part focuses on my own research of the effects of art therapy on the development of imagination in a group of six clients with intellectual disability and various others forms of disabilities.

Obsah

Úvod 8
1 Arteterapie jako obor 9
1.1 Metody arteterapie 10
1.2 Formy arteterapie 13
1.2.1 Rodinná arteterapie 13
1.2.2 Partnerská arteterapie 14
1.2.3 Individuální arteterapie 14
1.2.4 Skupinová arteterapie 14
1.2.4.1 Velikost skupiny 16
1.2.4.2 Výhody a nevýhody skupinové arteterapie 17
1.3 Osobnost arteterapeuta 18
2 Porucha vývoje intelektu 19
2.1 Definice poruchy vývoje intelektu. 19
2.2 Etiologie poruch vývoje intelektu 20
2.3 Diagnostika poruchy vývoje intelektu 21
2.4 Stupně postižení 22
2.5 Psychologická charakteristika lidí s poruchou vývoje intelektu 23
2.5.1 Agrese a autoagrese jedinců s poruchou vývoje intelektu 24
2.6 Vliv poruchy vývoje intelektu na vývoj kresby 24
2.7 Arteterapie u klientů poruchou vývoje intelektu 25
2.7.1 Cíle arteterapie, modifikované pro klienty s poruchou vývoje intelektu 26
2.7.2 Arteterapeutické aktivity pro klienty s poruchou vývoje intelektu 26
2.8 Downův syndrom 28
2.8.1 Charakteristika jedince s Downovým syndromem 29
2.8.2 Kresby dětí s Downovým syndromem 30
3 Souběžná postižení více vadami 31
3.1 Zrakové postižení – vymezení pojmu 31
3.1.1 Etiologie zrakového postižení 31
3.1.2 Klasifikace zrakového postižení 32
3.1.3 Kompenzace zraku 33
3.1.4 Socializace jedince se zrakovým postižením 33
3.1.5 Vliv zrakového postižení na vývoj kresby 34
3.1.6 Arteterapie u klientů se zrakovou poruchou 35
3.2 Autismus 36

3.2.1 Příčiny vzniku autismu ... 37
3.2.2 Klinický obraz autismu ... 38
3.2.3 Jiné pervazivní vývojové poruchy ... 42
3.2.4 Arteterapie s klienty s autismem ... 43
4 ADHD ... 45
4.1 Etiologie ADHD ... 45
4.2 Určení diagnózy ADHD ... 47
4.3 Arteterapie u klientů s ADHD ... 48
5 Představivost ... 49
5.1 Představa, fantazie, imaginace ... 49
5.2 Představy a myšlení ... 51
5.3 Fantazijní techniky ... 51
5.4 Rozvoj symbolického myšlení ... 52
6 Vliv arteterapie na rozvoj představivosti u klientů s poruchou vývoje intelektu ... 53
6. 1 Cíle a hypotézy výzkumu ... 53
6.2 Průběh a prostředí výzkumu ... 54
6.3 Metody výzkumu ... 54
6.4 Projektivní kresebné testy ... 55
6.5 Charakteristika výzkumné skupiny, kazuistiky ... 56
6.5.1 Nikola ... 56
6.5.2 Dalimil ... 58
6.5.3 Taťána ... 59
6.5.4 Oliver ... 59
6.5.5 Kamila ... 61
6.5.6 Ester ... 62
6.6 Projektivní kresebné testy na začátku arteterapeutické práce ... 63
6.7 Aktivity vedoucí k rozvoji představivosti ... 77
6.8 Projektivní kresebné testy na konci arteterapeutické práce ... 118
6.9 Znaky sledované v kresbě ... 131
6.10 Statistické zpracování dat ... 132
7 Shrnutí ... 135
Závěr ... 139
Seznam použité literatury ... 140
Seznam příloh ... 143
Přílohy ... 144

ÚVOD

„Pokud budeme rybu soudit podle její schopnosti šplhat na strom, bude si do konce života myslet, že je hloupá.“ Albert Einstein

Tématem mé absolventské práce je Vliv arteterapie na rozvoj představivosti u klientů s poruchou vývoje intelektu. Praktickou část práce jsem absolvovala v Brněnské Ibsence, (Mateřská škola speciální, základní škola a praktická škola Ibsenka Brno, příspěvková organizace, Ibsenova 1), škole samostatně zřízené pro vzdělávání žáků s mentálním postižením, souběžným postižením více vadami a pro žáky s poruchou autistického spektra.

Mou výzkumnou skupinu tvořilo šest žáků jedné třídy praktické školy. Kromě vlastní skupinové práce, kde jsem zkoumala vliv arteterapie na rozvoj představivosti, jsem se zaměřovala i na jednotlivé členy skupiny a řešila s nimi v následných rozhovorech i jejich vlastní, individuální témata, která při výtvarné práci vyplynula.

1 Arteterapie jako obor

„Výtvarné vyjádření můžeme směle považovat za nestarší oblast mentální hygieny ve smyslu kompenzace bazální úzkosti dávného člověka z narůstající sebereflexe a vydělování se z mateřského lůna přírody.“ (Lhotová 2018, s. 19)

Arteterapie je svébytná disciplína, léčebná metoda, která jako prostředek používá výtvarné vyjádření. Definic arteterapie je mnoho, pro přehled uvádím několik z nich:

„Arteterapie představuje soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života.“ (Šicková - Fabrici, 2002, s. 32)

"Arteterapie je samostatný a svébytný slibně se rozvíjející obor, který využívá jako terapeutický prostředek umění. Napomáhá při léčbě, prevenci, relaxaci, umožňuje vlastní sebereflexi (uvědomění) a reflektuje psychický i emoční stav klienta. Umělecká tvorba (výtvarné dílo - artefakt) je v tomto případě prostředek, nikoli cíl (jako je tomu ve výtvarné výchově). Tento prostředek představuje tzv. most mezi klientem a arteterapeutem. Most, který poskytuje bezpečné prostředí. Most, který nám umožní vhled a otevře cestu k tématům klienta. Arteterapeut má ve vztahu ke klientovi roli tzv. průvodce. Nerozhoduje za klienta, ale pomáhá mu učinit rozhodnutí s dostatečným uvědoměním a s patřičným nadhledem.“ (Beníček, T.: Ars Terapeutica 2012)

„Arteterapie je soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, napomoct mu k vlastnímu sebepoznání, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života.“ (Hegarová, E, Arteterapie ČR při mezinárodní asociaci uměleckých terapií /MAUT/)

„Arteterapii můžeme vymezit jako aplikaci prostředků výtvarného umění použitou za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce a další osobní předpoklady společensky i individuálně přijatelným směrem. Přitom může být aplikována samostatně, či v kombinaci s ostatními terapiemi.“ (Lečbych in Valenta, 2018, s. 170)

"Arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vyjádření v rámci komunikace, spíše, než aby se snažila o esteticky uspokojivé výsledné produkty, posuzované vnějšími měřítky. Tento druh činnosti získal název „arteterapie“ zejména proto, že se nejvíce rozvinul v oblasti duševního zdraví a převážně v zařízení pro duševně nemocné. (Liebman, 2010, s. 14)

Pro mě osobně je arteterapie způsob, jak zvědomit neuvědomované, uvidět neviděné a uchopit to dosud neuchopené v mém životě, autosanační proces, jehož výsledky

jsou někdy překvapivě rychlé, jindy postupné změny nahlížení na sebe sama, i na své okolí. Účinný způsob, jak pracovat sama se sebou, sebereflexe, již se nelze vyhnout, upřímnost sama k sobě, léčba, které já osobně mohu nejvíce důvěřovat, neboť pochází přímo ze mě samé, ať už „Já“ je kdokoli.

V neposlední řadě lze výtvarnou tvorbu chápat jako „činnost, napomáhající intelektuálnímu, citovému a duchovnímu růstu“. (Read, 1954 cit dle Campbellové, 1998, s. 13) Názory na význam hry a tvořivosti pro vývoj jedince inspirovaly od třicátých let moderní pedagogy, podporující volné umělecké vyjádření. Dle Jean Campbell (1998) je teorie a praxe arteterapie na těchto myšlenkách založena.

1.1 Metody arteterapie

Joanidis (1973, cit. dle Kratochvíla, 2009, s. 123) rozdělil léčebné využití výtvarných činností na arteterapii **kreativistickou** (výtvarná produkce je jednou z cest k uvolnění latentních tvořivých sil), **integrativní** (umělecká činnost aktivizuje dřímající schopnosti, podporuje tendence člověka k seberealizaci a sjednocuje jeho osobnost), **činnostní** (využívá výtvarnou produkci jako jednu z forem činnosti, která odpoutává nemocného od patologických myšlenek a stavů, od koncentrace na nemoc, podporuje zdravé složky jeho osobnosti, rozvoj nových zájmů, stimuluje a tonizuje), **sublimační** (umožňuje ventilovat různé pudové impulsy, např. sexuální, agresívní a různé emocionální stavy, např. úzkost a strach, depresi, nespokojenost aj. do výtvarné tvorby, čímž snižuje nebezpečí vnějších projevů těchto impulsů v sociálně nežádoucích aktivitách, např. agresivních, sexuálně perverzních, suicidálních apod) **a projektivní** (ta podněcuje promítání citů, postojů a motivů do výtvarné tvorby proto, aby mohly být lépe poznány, zpracovány, komentovány a interpretovány).

Lečbych (2018, cit. dle Valenty, 2018, s. 170) dělí metody arteterapie do následujících skupin:

Volný výtvarný projev – pracuje se spontaneitou vyvolanou např. hrou (techniky čmárání, volné kresby, volné malby, práce s čarou a linií atp.), **tematický výtvarný projev** – je zaměřen na konfliktní témata, a sice obecně lidská (např můj dosavadní život, manželství, láska, rodina), nebo vztahující se ke konkrétním klientům (např vztahy v naší skupině nebo mé rodině.), **výtvarný projev při hudbě** – využívá specifických vlastností hudby bezprostředně a intenzivně působit na psychomotoriku člověka a dělí se na asociativní výtvarný projev (ztvárňování asociací vyvolaných hudbou)

a muzikomalbu (ztvárňování hudby), **skupinové výtvarné činnosti** – pracují se skupinovou dynamikou a jsou významné pro svou sociometrickou hodnou i jako činitel úpravy sociálních vztahů, **řízený výtvarný projev**- pracuje s přímou intervencí terapeuta do výtvarné činnosti klienta.

Šicková-Fabrici (2008) uvádí šest, v arteterapeutické praxi významných metod, kterými jsou: **Imaginace** působí jako most mezi hmotným, fyzickým a duchovním světem. Pomocí imaginace se člověk může vrátit k některým situacím ze svého života. Je vhodná pro lepší sebepochopení, uvolnění emocí, vyjasnění postojů k době i druhým. V arteterapii se obvykle pracuje s řízenou imaginací, kdy terapeut dává klientovi podněty vedoucí k vynoření obrazů podle volby terapeuta. **Animace**, která je v arteterapii užívána zejména u dětí., kdy se terapeut nebo klient identifikují s věcí či postavou (loutkou, plyšovou hračkou) a hovoří jejich jménem. Takto může dítě zprostředkovat informace o sobě nepřímo, bez zábran, efektivněji. Používá se i u úzkostných klientů, dodává pocit bezpečí. **Koncentrace**, založena na vytváření mandal – kruhových útvarů se středem. Při procesu jde o hledání vlastního středu, o to, co stojí v centru naší pozornosti, o zklidnění, koncentraci, meditaci. V kresbách malých dětí je kruh symbolem zrodu jejich identity. **Rekonstrukce** je technika zajímavá pro všechny věkové kategorie a typy postižení. Je možno ji provádět i v plastické podobě (hlína, plastelína, další hmoty) a je modifikovatelná do více různých podob. Jde o doplňování chybějících částí podle svého pocitu, nejjednodušší formou je dokreslovaná koláž. **Restrukturalizace** spočívá v sestavování nových celků z fragmentů. Klient hledá a vytváří nová řešení, nové pohledy, nové konstelace a kompozice. **Transformace** využívána hlavně u dospělých klientů. Spočívá v přenosu pocitů z vnímání jednoho druhu uměleckého média do oblasti jiného (převod básně, úryvku textu, hudby…do obrazu, objektu…).

Lhotová (2018) uvádí tyto arteterapeutické metody: Analýza výtvarné tvorby, s níž jsou spojeny metody dotazování, dekonstrukce, interpretace, obsahová analýza, konfrontace, klarifikace a explirace, konstrukce, příp. rekonstrukce, reflexe, rekontextualizace, imaginace, animace, koncentrace, restrukturalizace, transformace, zkoumání vývoje a změny výtvarného stylu, uplatňování principů fenomenologického zkoumání.

Cílem **analýzy výtvarné tvorby** je porozumění obsahu, formě i procesu výtvarné tvorby v hlubších souvislostech. Je založena na popisu, hledání nejdůležitějších či opakujících se prvků a jejich umístění v kontextu života klienta. Dále pak na jejich výtvarném dopracování tam, kde je potřeba, na asociaci na jednotlivé prvky a z nich plynoucího dotazování. **Dotazování** je nosná metoda pro porozumění asociacím klienta a jejich

významu. Důležité je nezahánět klienta otázkou do kouta. Odpovědi mnohdy vyvolávají další otázky. Proces tvorby otázek vyžaduje od arteterapeuta smysl pro propojení souvislostí a na tyto souvislosti v podstatě svou otázkou odpovědět. **Dekonstrukce** se pokouší poukázat na slepá místa v artefaktu a na nepřiznané předpoklady, na jejichž základě byly artefakty vytvořeny. Zvýrazňuje napětí mezi tím, jaké sdělení je záměrem obrázku a v jakém sdělení je omezován. Je konfrontována verbální a neverbální, emoční a kognitivní rovina. Interpretace je produktem člověka, který dává význam jevům, jež pozoruje. Pohybuje se mezi snahou o objektivizaci (z hlediska třetí osoby) a respektem k subjektivním stránkám interpretace (hledisko první osoby). Je zaměřena na symbolickou vrstvu, v níž nacházejí vyjádření pudové tlaky, jejichž přímý projev blokuje autocenzura. Je orientována na obsah sdělení i na formální aspekty. Základní interpretační paradigma dle Lhotové (2018) je, že obraz je produktem duševní dynamiky, výrazem napětí mezi (vnitřními) psychickými vrstvami klienta. Její hlavní funkcí je poskytnout klientovi náhled na sebe a pocit, že svůj život zvládá. **Obsahová analýza** slouží převážně výzkumu, má význam při hledání společných témat, která mohou být využitelná pro rozpracování těchto témat v paralelních procesech v životě klienta. **Konfrontace** upoutává pozornost k jevům, které mají zřetelněji vystoupit při srovnání s jinými jevy. Pomáhá pacientovi uvědomit si rozdíly a měnit destruktivní vzorce chování a vztahy k sobě. **Klarifikace a explikace** jsou metody, pomáhající klientovi objasnit jeho myšlenky, pocity a postoje, hlouběji jim porozumět a orientovat se v nich, prostřednictvím paralel dění na obrázcích a vlastního života. **Konstrukce, příp. rekonstrukce** jsou metody směřujícími k zamyšlení nad kontextem obtíží a nad schopnostmi a možnostmi je ovlivnit. **Reflexe** je založena na zpětném pohledu tvořícího na své vlastní aktivity, postoje a záměry. **Rekontextualizace** je metoda, při níž se dříve zobecněné poznatky opět zasazují do osobních aktuálních souvislostí. Po několikerém opakování se ujasňují kontexty pacientova života a jejich souvislosti. **Imaginace** může tvořit předpřípravu pro malování, nebo lze naopak vstoupit do imaginace na základě již hotového díla. Pro rozvíjení představivosti je vhodná i pro osoby s poruchou vývoje intelektu. **Animace** dle Lhotové (2018) představuje metodu rozhovoru nad výtvarným dílem, kdy se klient či terapeut, případně oba, identifikují s určitým prvkem či částí díla (celým dílem). Koncentrace je metoda, vedoucí ke zklidnění neurotického neklidu, zastavení preakutních a premorbidních stavů psychóz (ne akutních). **Restrukturalizace** je hledání nového pohledu na daný problém či téma tím, že se zhotovené dílo rozstříhá či jinak rozdělí a znovu- jinak složí do nového obrazce. Více druhů kreativních terapií se využívá

při metodě **Transformace**, kdy se vytváří celistvý prostor pro sebevyjádření. Při **fenomenologickém zkoumání** v arteterapii zjišťujeme, co se děje právě tady a teď.

1.2 Formy arteterapie

Podle způsobu použití můžeme arteterapii rozdělit na receptivní a produktivní. (Vrtělová, 2007, cit. dle Sejčové, 2015, s. 9) **Receptivní** (pasivní) arteterapie je zaměřená na vnímání uměleckého díla vybraného s určitým záměrem arteterapeutem pro klienta. Cílem může být lepší pochopení vlastního nitra, prohloubení schopnosti empatie a poznávání pocitů druhých lidí. Zahrnuje návštěvy divadelních a filmových představení, výstav, koncertů, poslouchání hudby, besed o umění apod. Pasivní arteterapie se částečně uplatňuje i v reflexích, které se konají na konci skupinové arteterapie, kdy se členové skupiny zaměřují na díla svých kolegů, nechávají je na sebe působit a promítají do nich svoje pocity a dojmy. **Produktivní** (aktivní) arteterapie, u které je tvůrcem sám klient. Využívá nejrůznější výtvarné disciplíny, jako kresbu, malbu, grafiku, koláž, keramiku, sochařství, textilní techniky a jiné.

Šicková – Fabrici (2002) uvádí dělení arteterapie na **individuální, skupinovou**. **Rodinnou** arteterapii a **partnerskou** arteterapii řadí Šicková mezi skupinové, ale upozorňuje, že někteří je mohou chápat jako samostatné formy. V jednotlivých podkapitolách začínám popisem rodinné arteterapie, partnerské, pokračuji individuální a končím obsáhlejší kapitolou o skupinové arteterapii, neboť v empirické části absolventské práce se soustředím právě na ni.

1.2.1 Rodinná arteterapie

„V individuální a skupinové terapii je tunelový raport mezi terapeutem a klientem, je tam přenos, protipřenos, pracuje se paprskovitě s jedním člověkem nebo dynamikou skupiny. A teď přichází rodina, která je samostatný celek, a terapeut nemůže někomu stranit, někomu fandit, s někým vstupovat do koalice. Musí neustále vidět tu pavučinu, která je mezi nimi. Rodina je jako podhoubí a symptom jako plodnice, která vyskočí nahoru. Nás ale zajímá ta síť podhoubí – kdo s kým komunikuje, kde sídlí v rodině láska, sex, pořádek, emoce. Jak je to rozprostřené, u koho se to třeba nezdravě koncentruje.“ (Vodňanská, 2023, s. 28)

Šicková - Fabrici (2002) popisuje široké uplatnění arteterapie v diagnostice problémových jevů v rodině, stejně jako v oblasti kompenzace nedostatečné citové výchovy. Výtvarná exprese dětí z problémových rodin má velkou výpovědní hodnotu, vyhýbáme se obtížnosti

verbálního vyjadřování, které je často pro takovéto děti bolavé. Hlavním cílem rodinné arteterapie dle Kwiatovské (1978, cit. dle Šickové – Fabrici 2002, s. 45) je posílení přiměřených postojů k životu, akceptování osobních potřeb i očekávání členů rodiny, dle Prevendárové (2001, cit. dle Šickové – Fabrici, 2002, s. 45) pomoc při zmírňování mocenských bojů, počtu a intenzity konfliktů, i tam, kde už nelze odvrátit manžele od rozvodu.

Při terapii psychicky nemocného pacienta je dle Šramové (2001, cit. dle Šickové – Fabrici, 2002, s. 46) nutno zapojit v arteterapeutickém programu také celou rodinu, která je pak klientem jako celek a trénují se komunikační dovednosti – verbální i neverbální, efektivní řešení problémů, zpracování pocitů viny, a problémů, vyplývajících z primárního onemocnění. Rodinná arteterapie musí být komplexní, vyžaduje moudrého, taktního a zkušeného terapeuta. Strategie rodinné arteterapie dle Šickové – Fabrici (2002) spočívají ve společných výtvarných aktivitách dětí a rodičů a v terapii prostřednictvím „rodinného prostředí“, ve vnímání funkce kompletní.

1.2.2 Partnerská arteterapie

Společné arteterapeutické kreslení může zviditelnit představy partnerů, jejich očekávání vůči vztahu a vůči sobě navzájem, problémy. Symboly v kresbách mohou napovědět o společných prožitcích či paralelách v jejich představách o tom druhém, jako i o rozdílnostech v nadějích a očekáváních. Následně mohou být základem terapeutického rozhovoru.

1.2.3 Individuální arteterapie

Horňáková (1999, cit. dle Šickové – Fabrici 2002, s. 43) se domnívá, že individuální terapie je vhodná pro klienty, jejichž problém vyžaduje celou pozornost terapeuta nebo jejichž chování ve skupině by působilo rušivě, odstrašujícím způsobem a mohlo by mít pro druhé klienty negativní následky (např. agresivita, negativní vůdcovství, psychotické projevy). Zpočátku vyžadují individuální terapii např. hyperaktivní, nebo naopak anxiózní děti.

1.2.4 Skupinová arteterapie

Protože náplní praktické části mé absolventské práce byla arteterapie skupinová, budu se jí věnovat podrobněji.

„Lidská skupina není pouhým mechanickým součtem členů, je novou kvalitou, je samostatným sociálním subjektem. Tento živoucí subjekt je vybaven mechanismy, které směřují k sebeudržení, sebeobnově lidské skupiny, a to s použitím instinktivních sil členů. Každý člen je setrvale nucen hledat rovnováhu mezi dostředivým puzením skupiny a vlastní sebezáchovou. Na tomto dramatu si opakuje a opravuje svůj vzorec chování, svou roli, přinesenou ze zkušeností skupin předchozích (především z rodiny). Nad půdorysem tohoto dramatu, které odehrává procesy skupinového nevědomí, se rýsují a vyvstávají četná dramata každodennosti. Skupina je diskutuje, pojmenovává i odžívá- mohou hrát úlohu zástupnou. Skupinová analýza rozlišuje různá náhradní témata od nevědomé podstaty, pro každou úroveň hledá příslušné interpretace a každému členu skupiny ozřejmuje jeho podíl na vědomém i nevědomém dění skupiny.“ (Junek, 2015, cit. dle Ženaté, 2015, s. 9)

Podle Horňákové (1999, cit. dle Šickové – Fabrici, 2002, s. 44) je „skupina mikrosvětem, z něhož mohou klienti přenést svoje zkušenosti do svého přirozeného prostředí“.

Šicková – Fabrici (2002) mluví o velkém sociálním a integračním náboji skupiny u dětí s různorodým typem hendikepu (autismus, porucha vývoje intelektu, ztráta zraku, poruchy chování), kdy kreativnější přináší své nápady celému kolektivu, vidoucí podávají hlínu nevidomým, manuálně zručnější pomáhají méně zdatným…umění působí jako katalyzátor, prostředník. Vytváří se atmosféra akceptace, tolerance, kooperace, vznikají koalice, přátelství a týmová práce.

Sejčová (2015) uvádí **tři typy** arteterapeutických **skupin**: **skupina v ateliéru**, kde se lidé scházejí s cílem výtvarně tvořit, jejich pozornost je zaměřená na produkt a na interakci tvůrce s arteterapeutem, **skupina zaměřená na téma či úlohu –** téma je určené podle potřeb skupiny, **skupina zaměřená na proces** - pozornost je zaměřena na skupinovou interakci mezi jednotlivými členy prostřednictvím obrázků a formou slov.

Kratochvíl (2009) používá pojem **projektivní arteterapie** a hovoří o ní jako o speciálních skupinových sezeních, která „využívají výtvarných prostředků a výtvarných aktivit, jako kreslení, malování a modelování, k projevení problematiky členů skupiny nebo skupiny jako celku“. Při projektivní arteterapii není dle Kratochvíla významná umělecká hodnota výtvoru. Jde zejména o to poskytnout pacientům potřebné pomocné prostředky, aby mohli snáze projevit svou problematiku. Arteterapeutické sezení dělí na část kresebnou a diskusní. **Kresebná část** trvá zpravidla 15 až 30 minut, členové skupiny malují samostatně, snaží se kresebně vyjádřit zadané téma. Zdůrazňuje se, že nezáleží, zda někdo „dovede“, nebo „nedovede“ malovat. Doporučuje se, aby členové

skupiny po ukončení kreslení poznačili na zadní stranu výkresu své jméno a stručně i vlastní výklad kresby. Témata mohou zachycovat nejrůznější oblasti života jedince i oblast vztahů ve skupině. **Diskusní část** probíhá dle Kratochvíla následovně: po ukončení malování se členové skupiny posadí do kruhu nebo před tabuli či stůl, na kterém se výkresy umisťují. Existuje dvojí základní způsob práce s hotovými kresbami: a) kresby se vystaví najednou, aby bylo možno srovnávat, co kdo nakreslil. Terapeut mlčí a členové skupiny si začínají všímat podrobností a rozdílů v obsahu kreseb. b) Kresby jsou probírány jednotlivě po sobě. Terapeut vyvěšuje nebo staví na stole proti skupině vždy jeden výkres, zpravidla bez uvedení autora, a pak o něm diskutují napřed ostatní a až nakonec autor. S návrhy interpretace se může připojovat i terapeut. V kresbě lze hledat jednak to, co tam jedinec zachytit chtěl, dále to, co v ní vidí ostatní, co do ní promítají ze svých poznatků o daném jedinci mimo kresbu a v neposlední řadě to, co do ní promítají sami ze sebe. Podle Kratochvíla (2009) je zbytečné stavět v projektivní arteterapii otázku, která z možných interpretací je „ta správná“. Všechny mohou mít ve skupině smysl, pomáhají-li k hlubšímu náhledu a vytvářejí-li předpoklady pro žádoucí změnu chování a postojů daného jedince.

Dle Dennyho (1972, cit. dle Kratochvíla, 2009, s. 124) existují i různé speciální postupy v projektivní arteterapii, jako např. **volná kresba**: každý si kreslí, co chce; **konverzační kresba**: členové skupiny pracují se zvolenými partnery ve dvojicích, dvojice má před sebou jeden výkres a na něm spolu komunikuje pomocí obrazů, čar a barev; **doplňovaná kresba**: posílá se po kruhu. Jeden začne a každý další něco dotváří, např. jeden nakreslí obličej, další tělo, třetí výraz obličeje, čtvrtý prostředí, krajinu apod.; **společná kresba**: více osob nebo celá skupina kreslí společně na jeden výkres nebo velký papír, např. skupinu, náladu skupiny nebo dům, ve kterém by spolu chtěli bydlet.

1.2.4.1 Velikost skupiny

Počet členů terapeutické skupiny se dle Kratochvíla (2009) může pohybovat mezi třemi až třiceti. Za malou považuje skupinu do deseti osob, střední od jedenácti do dvaceti a velkou od jednadvaceti do třiceti. V praxi kolísá velikost skupiny často mezi osmi až dvanácti členy, tedy je na hranici malé a střední. Při plánování velikosti skupiny je třeba zajistit, aby počet členů umožňoval dostatečný počet vzájemných interakcí. Má-li skupina pouze 3 nebo 4 členy, možných interakcí je málo. S růstem členů nad 12 však počet možných interakcí tak roste, že se nemohou všechny uskutečnit. Se vzrůstajícím počtem členů roste počet těch, kteří mohou uniknout pozornosti a zůstat stranou, jelikož

se spontánně prosazují ti aktivnější členové. Roste též tendence ke vzniku „podskupin“. V zásadě platí, že skupina má být tak početná, aby se mohli všichni její členové uplatnit. (Kratochvíl, 2009)

1.2.4.2 Výhody a nevýhody skupinové arteterapie

Skupinová práce může mít mnoho výhod, ale i nedostatky. Výhody a nevýhody shrnuje Marie Liebmann (2004) do několika bodů.

Výhody: většina sociálního učení probíhá ve skupinách, skupinová práce tedy poskytuje vhodné zázemí, ve kterém jej můžeme procvičovat; lidé s podobnými potřebami si mohou poskytovat vzájemnou podporu a pomáhat si s řešením problémů; členové skupiny se mohou poučit ze zpětné vazby od ostatních; členové skupiny si mohou vyzkoušet nové role, vidí, jak ostatní reagují (nácvik role) a mohou v nich být podpořeni a posíleni; skupiny mohou být katalyzátorem vývoje skrytých zdrojů a schopností; skupiny více vyhovují určitým jedincům, například těm, pro které je intimita individuální práce příliš intenzívní; skupiny mohou být demokratičtější a dělit se o moc a zodpovědnost; některé terapeuty může skupinová práce uspokojovat více než práce individuální; skupina může být ekonomický způsob, jak využít odborné znalosti a pomáhat několika lidem najednou.

Nevýhody: zachování důvěrnosti 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“. (Brown 1992, cit. dle Liebmann, 2004, s. 20)

Kratochvíl (2009) považuje za klíčovou tzv. **skupinovou dynamiku**, tj vztahy a interakce jak mezi členy skupiny a terapeutem, tak mezi členy navzájem. Skupinová dynamika je zde chápána jako souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí. Ke skupinové dynamice patří zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství, koheze a tenze, projekce minulých zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, vytváření podskupin a vztahy jedinců a skupiny. Ke skupinové dynamice patří též vývoj skupiny v čase.

Schmidbauer (2013) vysvětluje, jak je možné, že mimo chráněnou atmosféru individuálního sezení najednou dotyčný jedinec diskutuje o svých problémech se skupinou dalších lidí, kteří mají podobné obtíže. Členové skupiny umožňují mnohem více pronikavějších sociálních „přenosů“. Jsou i jedinci, kteří v individuálním sezení mlčí,

protože jejich úzkosti a zábrany jsou tak veliké, že ze sebe tito lidé nedokážou vystoupit. Otevřenost a diskuse o podobných problémech ve skupině zvolna podporuje sebedůvěru těchto nesmělých členů natolik, že se po určité periodě mlčení začínají podílet na skupinových aktivitách a hovorech. Tyto přednosti skupiny považuje Schmidbauer (2013) za mnohem důležitější než to, že tímto způsobem může terapeut pracovat na více klientech zároveň.

1.3 Osobnost arteterapeuta

„Každý arteterapeut by měl být velmi empatický, intuitivní, měl by umět své informace propojovat do souvislostí, měl by umět improvizovat a být schopný předvídat vývoj událostí a jevů. Arteterapeut by měl mít vysoký morální a etický kredit, v terapii by měl sledovat jasný terapeutický nebo diagnostický cíl, pro klienta by měl vytvořit atmosféru důvěry, pomáhat klientovi zvládat zadané úkoly, povzbuzovat ho k vlastním interpretacím, popř. iniciovat rozhovor. Ve vztahu mezi klienty a arteterapeutem má dominanci důvěra, rovnocennost a úcta k člověku, s nímž pracujeme, snaha prožít jeho úhel pohledu.“ Šicková – Fabrici (2002)

Šicková (2002) dále uvádí, že k arteterapeutickému výkonu je třeba mít vědomosti z psychoterapie a dalších klinických oborů, jakož i z oblasti věd o umění. Ještě větší důraz ale klade na samotnou osobnost, znalosti, dovednosti a osobnostní předpoklady arteterapeuta. Neméně důležité jsou znalosti z psychologie, psychiatrie, speciální a léčebné pedagogiky a antropologie.

2 Porucha vývoje intelektu

Termín porucha vývoje intelektu (PVI) nahradil od ledna 2022 na základě MKN – 11 starší stigmatizující označení mentální postižení, mentální retardace. Budu proto ve své práci používat pojem porucha vývoje intelektu. Nutno ovšem podotknout, že veškerá dostupná literatura mluví o mentálním postižení, nebo mentální retardaci, tedy tam, kde budu citovat, použiji přesný opis.

2.1 Definice poruchy vývoje intelektu.

Porucha vývoje intelektu (Vývojová porucha intelektu) „je charakterizována deficity všeobecných duševních schopností, jako jsou uvažování, schopnost řešit problémy, plánování, schopnost abstraktního myšlení, úsudek, studium a učení se na základě zkušenosti. Tyto deficity vedou k narušení adaptivního fungování jedince v sociální oblasti a oblasti každodenního fungování.“ (CC BY 3.0 CZ, 2013)

Dle MKN - 10 (2000) se mentální retardace definuje takto: „Mentální retardace je stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován především narušením schopností projevujících se v průběhu vývoje a podílejících se na celkové úrovni inteligence. Jedná se především o poznávací, řečové, motorické a sociální dovednosti. Mentální retardace se může vyskytnout s jakoukoli jinou duševní, tělesnou či smyslovou poruchou anebo bez nich. Jedinci s mentální retardací mohou být postiženi celou řadou duševních poruch, jejichž prevalence je tři až čtyřikrát častější než v běžné populaci. Adaptivní chování je vždy narušeno, ale v chráněném sociálním prostředí s dostupnou podporou nemusí být toto narušení u jedinců s lehkou mentální retardací nápadné.“ (Valenta, 2018, s. 36)

Vágnerová (2014) definuje mentální postižení jako “souhrnné označení vrozeného postižení rozumových schopností, které se projevuje neschopností porozumět svému okolí a v požadované míře se přizpůsobit. Jde o neschopnost dosáhnout přiměřeného stupně intelektového vývoje) méně než 70% normy, přestože postižený jedinec byl dostatečně stimulován. Hlavními znaky mentální retardace jsou nedostatečný rozvoj myšlení a řeči, omezená schopnost učení a z toho vyplývající obtížnost adaptace na běžné životní podmínky. Narušení vývoje rozumových schopností bývá spojeno se změnou dalších schopností a s odlišnostmi ve struktuře osobnosti.“

Za nejcitovanější definici je dle Bendové (2011) považována definice Dolejšího (1973, cit. dle Bendové, 2011, s. 9). „Mentální retardace je vývojová porucha integrace

psychických funkcí různé hierarchie s variabilní ohraničeností a celkovou subnormální inteligencí, závislá na některých z těchto činitelů: na nedostatcích genetických vloh, na porušeném stavu anatomicko-fyziologické struktury a funkce mozku jeho zrání, na nedostatečném nasycování základních psychických potřeb dítěte vlivem deprivace senzorické, emoční a kulturní, na deficitním učení, na zvláštnostech vývoje motivace, zejména negativních zkušenostech jedince po opakovaných stavech frustrace i stresu, na typologických zvláštnostech vývoje osobnosti."

Mentální retardace je vývojová porucha integrace psychických funkcí postihující jedince ve všech složkách jeho osobnosti – duševní, tělesné, sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale porušená poznávací schopnost, která se projevuje nejnápadněji především v procesu učení. Možnosti výchovy a vzdělávání jsou omezeny v závislosti na stupni postižení. Mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, k němuž dochází v průběhu vývoje jedince. Jde o stav trvalý, který je buď vrozený, nebo časně získaný (do dvou let života dítěte). (Pipeková, 2006)

2.2 Etiologie poruch vývoje intelektu

Vágnerová (2014) uvádí, že přibližně 3 % populace jsou poruchou vývoje intelektu postižena. Z nich 70 – 75 % je postiženo lehce, 20 % středně a zbývajících 5 – 10 % závažněji. (Drtílková, 2002, cit. dle Vágnerové, 2014, s. 274) Muži i ženy bývají postiženi zhruba stejně často, i když některé zdroje uvádějí častější výskyt u dětí mužského pohlaví. (Köhler, 1999, cit. dle Vágnerové 2014, s. 274) Dle Vágnerové (2014) je příčinou vzniku poruchy vývoje intelektu postižení centrální nervové soustavy. K postižení dochází různým způsobem, což se projeví různou závažností a převažujícími symptomy. Jde o multifaktoriálně podmíněné postižení, jehož příčinou může být jak genetická porucha, tak působení nejrůznějších exogenních faktorů, které poškodí mozek v rané fázi jeho vývoje.

a) Teratogenní faktory, ovlivňující prenatální vývoj

Tyto faktory mohou být příčinou poškození mozku, které se krom jiného projeví i postižením vývoje intelektu. Primárně působí na organismus matky, jehož prostřednictvím postihují plod. Mohou to být faktory fyzikální (ionizující záření, mechanické poškození mozku), chemické (některé léky, alkohol, drogy), biologické (virové a mikrobiální).

b) Porucha vývoje intelektu, jež je důsledkem perinatálního postižení CNS

Jestliže je mozek poškozen v době perinatální (kolem porodu) v důsledku perinatálního krvácení či asfyxie, je zde často přítomna i dětská mozková obrna, nebo drobnější poruchy hybnosti, neobratnost. Může se objevit hyperaktivita, zvýšená dráždivost, poruchy pozornosti, zvýšená unavitelnost, poruchy jazyka a řeči, impulzivita, zbrklost apod.

c) Genetické faktory, ovlivňující vznik poruchy vývoje intelektu

1. Poruchy vzniklé na bázi odlišného počtu chromozomů, nebo struktury autozomů. Typickým příkladem je trizomie 21. chromozomu – Downův syndrom. Strukturální poruchou je např. syndrom kočičího křiku, jehož základem je delece, tj. ztráta části 5. chromozomu.

2. Poruchy vzniklé na bázi odlišného počtu nebo struktury pohlavních chromozomů. Příkladem je syndrom lomivého X postihující převážně chlapce.

3. Porucha vzniklá na bázi onemocnění způsobeného genovou poruchou. K poškození mozku dochází v důsledku narušení metabolismu aminokyselin, lipidů a uhlohydrátů a kumulace patologických metabolitů (u neléčené fenylketonurie). Mnohé z metabolických poruch se rozvíjejí postupně, i když je jejich příčina vrozená. (Vágnerová, 2014)

d) Poškození mozku v raném věku

Příčinou poruchy vývoje intelektu může být i poškození mozku v raném věku např. v důsledku úrazu, zánětlivého onemocnění, otravou či nádorem. O poruše vývoje intelektu mluvíme tehdy, pokud poškození vzniklo do dvou let dítěte, pozdější postižení jsou řazena mezi demence.

Pokud je příčinou podnětové zanedbávání dítěte, mluvíme spíše o sociálním poškození vývoje rozumových schopností. (Vágnerová, 2014)

2.3 Diagnostika poruchy vývoje intelektu

Vývojovou poruchu intelektu podle Valenty (2018) diagnostikujeme, jestliže:

1. Klinické vyšetření a standardizované diagnostické metody potvrdí deficity výše jmenovaných intelektových funkcí. V praxi se jedná o selhání v komplexním inteligenčním testu s dvěma a více směrodatnými odchylkami pod normou. Důležitým hlediskem je relativně rovnoměrné rozložení deficitu napříč kognitivními doménami.

2. Jsou přítomny deficity adaptivních funkcí, vedoucí k neschopnosti naplnit vývojové a sociokulturní standardy pro osobní nezávislost a společenskou odpovědnost.

3. Začátek obtíží spadá do období raného vývoje (do dvou let věku). Pro co největší výtěžnost psychologického vyšetření (aby mohlo být dítě vhodně stimulováno a dle svých možností rozvíjeno) je dobré mít na paměti, že by měl být dostupný detailní popis behaviorálního a funkčního obrazu dítěte s využitím vývojových zkoušek, inteligenčních testů a testů speciálních schopností. Volba diagnostických metod závisí také na citlivém hodnocení ze strany dětského klinického psychologa - z pozorování volné hry dítěte a rozhovoru s rodiči. Některé děti se sníženou kapacitou intelektu mají při vyšetření výrazné symptomy separační úzkosti, inhibice nebo neklidu, které mohou výsledné hodnocení negativně ovlivnit. K dispozici by měl být také návrh plánu rehabilitace, určení priorit, vyjádření se k prognóze.

Diagnostika by měla být zaměřená dynamicky, tj. především ne na to, v čem dítě selhává, ale naopak na to, jakým způsobem se učí, které smyslové modality preferuje a nejlépe využívá, co jej při výkonu motivuje.

Na podkladě výše uvedených diagnostických kritérií DSM-5 rozlišuje 4 stupně závažnosti poruchy intelektu. (CC BY 3.0 CZ, 2013)

2.4 Stupně postižení

Zde uvádím stupně postižení, definované dle MKN 11. (Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN) je publikace Světové zdravotnické organizace (v originále International Statistical Classification of Diseases and Relaed Health Problems, zkráceně ICD), která kodifikuje systém označování a klasifikace lidských onemocnění, poruch, zdravotních problémů a dalších příznaků, situací či okolností. Světová zdravotnická organizace (WHO) připravila 11. revizi MKN, která byla schválena na 72. Světovém zdravotnickém zasedání v květnu 2019 a vstoupila v platnost dne 1. ledna 2022 s pětiletým přechodným obdobím. (ÚZIS ČR, 2022)

Porucha vývoje intelektu – lehká (dříve označení lehká mentální retardace): IQ 50–69 bodů – (kognitivní úroveň dítěte stř. šk. věku, 9 – 12 let). Respektuje základní pravidla logiky, potíže s abstraktním myšlením, verbální projev jednodušší, používají kratší věty. Schopnost vystudovat ZŠ zřízená podle §16, odst. 9 školského zákona (dříve zvláštní škola), v případě dobrých sociálních dovedností také běžnou ZŠ-inkluze.

Porucha vývoje intelektu – střední (dříve středně těžká mentální retardace): IQ 35 – 49 bodů (kognitivní úroveň dítěte předškolního věku, 6 - 8 let). Nerespektuje pravidla logiky, verbální projev velmi chudý, agramatismy, špatná artikulace, učení mechanickým podmiňováním. V dospělosti možná práce v chráněné dílně.

Porucha vývoje intelektu – těžká (dříve těžká mentální retardace), intelekt v pásmu 20 - 34 bodů (kognitivní úroveň 1-3 let, batolete). Chápe jen úplně základní vztahy a souvislosti, špatně artikuluje, výrazy nepřesné, často vzniká kombinované postižení.

Porucha vývoje intelektu – hluboká (dříve hluboká mentální retardace), intelekt v pásmu 0 - 19 bodů (kognitivní úroveň kojenecká). Většinou vzniká kombinované postižení, schopnosti se téměř nerozvíjejí, ani základy řeči nebývají vytvořeny. Jedinec je schopen rozlišovat známé a neznámé a vyjadřovat libost a nelibost. Většinou na vozíku, nebo ležící klient, komplexně závislý na péči jiných lidí. Porozumění základním pokynům, citlivost na taktilní podněty, tón hlasu. Této citlivosti je možné využít v terapeuticko-rehabilitační péči, při spokojenosti dítě reaguje globálně a somaticky, relaxací, uvolněným úsměvem apod. (CC BY 3.0 CZ, 2013)

2.5 Psychologická charakteristika lidí s poruchou vývoje intelektu

U lidí s poruchou vývoje intelektu jsou narušeny **poznávací schopnosti** – omezenější zvídavost a preference podnětových stereotypů, náročnější orientace v běžném prostředí, svět se může jevit jako ohrožující. Důsledkem může být silnější závislost na jiné osobě. **Myšlení** je zejména v oblasti abstrakce redukováno a jeho úroveň závisí na stupni postižení, někdy se nemusí rozvinout vůbec. Uvažování dospělých je ovlivněno dlouhodobým učením – projevují se v něm zafixované a určitým způsobem zpracované zkušenosti, které děti nemají. Nové podněty mohou být nesrozumitelné a tudíž nepříjemné, někdy je reakcí až agresivita. Schopnost **učení** je v různé míře omezena. **Verbální schopnosti** bývají postiženy komplexně, jak porozumění, tak vlastní projev, objevuje se jazyková necitlivost, nápadná jednoduchost vyjádření, méně přesná výslovnost, mohou vznikat potíže při vyjadřování pocitů, potřeb či somatických obtíží. Mohou být zvýšeně dráždiví, pohotovější k afektům, méně schopni sebekontroly a ovládání vlastních emocí. **Základní psychické potřeby** jsou ale stejné jako intaktní společnost, ačkoli zde mohou být tendence k jejich uspokojení bez odkladu a bez zábran. Nadměrný **přísun podnětů** může být pro lidi s poruchou vývoje intelektu vyčerpávající, musí být přiměřeny jejich možnostem a co nejsrozumitelnější. Silná je **potřeba** citové **jistoty a bezpečí,** která přetrvává i v dospělosti. Žijí převážně přítomností, potřeba životní perspektivy a seberealizace je ovlivněna stupněm poruchy, mnohdy se spokojují s okamžitou pozitivní odezvou ostatních, nedělají si plány.

Vzhledem k odlišnému způsobu zpracování informací nelze očekávat vždy standardní reakce, problematické chování bývá důsledkem neschopnosti vyjádřit své pocity. Jako náhrada chybějících podnětů a uvolnění napětí a frustrace se může objevit autostimulace různého druhu. (Vágnerová, 2014)

2.5.1 Agrese a autoagrese jedinců s poruchou vývoje intelektu

Dle Vágnerové (2014) se kvůli zvýšené pohotovosti k impulzívním reakcím lze u lidí s poruchou vývoje intelektu častěji setkat s agresí (7- 25 %) a sebepoškozováním (10 %). Toto problematické chování může být důsledkem neschopnosti vyjádřit své aktuální pocity standardnějším a pro okolí srozumitelnějším způsobem a tato aktivita slouží ke komunikaci s okolím. Jejím prostřednictvím jsou sdělovány subjektivně důležité informace. Autostimulace jakéhokoli druhu může sloužit i jako náhradní zdroj podnětů a může fungovat i jako mechanismus uvolňující napětí vyvolané kumulací nepříjemných pocitů.

Vzhledem k odlišnému způsobu zpracovávání informací a sklonu k bezprostředním reakcím nelze očekávat u jedinců s poruchou vývoje intelektu pokaždé standardní reakce. Mohou mít potíže s vyhodnocováním situací i aplikací běžných pravidel za různých okolností. Při i drobné změně mohou být dezorientovaní a reagovat méně přijatelně. V důsledku nově vzniklé zátěže se může objevit agresívní chování i u lidí, kteří se dosud chovali přijatelně. (Vágnerová, 2014)

2.6 Vliv poruchy vývoje intelektu na vývoj kresby

Vágnerová (2017) uvádí, že porucha vývoje intelektu, někdy i dokonce pouhé výrazné snížení intelektových schopností, ovlivní všechny projevy, které jsou na nich závislé, vč. kresby. Lze předpokládat nižší úroveň kresby, ale jde i o to v jaké oblasti kresby se mentální deficit dítěte projeví nejvíce. Úroveň kreslířských projevů nezávisí jen na závažnosti poruchy vývoje intelektu, ale i na jeho příčině, která mohla vést ke vzniku dalších potíží, jako je hyperaktivita, impulsivita či manuální neobratnost. Kombinace více znevýhodnění se projeví významnějším zhoršením kresby.

Je otázkou, zda se kreslířské schopnosti dětí s poruchou vývoje intelektu vyvíjejí sice pomaleji, ale podobně jako u zdravých vrstevníků, nebo zda jsou odlišné i kvalitativně. Ukázalo se, že kresby dětí s poruchou vývoje intelektu odpovídají úrovni výtvorů dětí téhož mentálního věku, které jsou ve skutečnosti mladší. To znamená, že vývoj kresby u dětí s lehkou poruchou vývoje intelektu není zásadně rozdílný. Je ale mnohem pomalejší

a začíná také dříve stagnovat. Kreslířské schopnosti závisí na úrovni mentálních funkcí - čím více jsou narušeny, tím více je postižena i kresba (větší zjednodušení a více nepřesností). (Vágnerová, 2017)

2.7 Arteterapie u klientů poruchou vývoje intelektu

„Uvěřila jsem, že umění je ničím nenahraditelný fenomén, jenž dokáže dětem s mentálním handicapem zprostředkovat mnohé věci běžného, ale i duchovního života. Přesvědčila jsem se, že evidentně existují vrstvy lidského vědomí, které jsou lépe dostupné přes umění, prostřednictvím silného emotivního zážitku než přes racionalitu. V případě mentální retardace by racionální cesta byla jen zbytečnou oklikou. Umění tak ve své smyslově orientované podstatě nabízí jedinečnou možnost pro terapeutickou intervenci.“ (Šicková – Fabrici, 2002, s. 17)

V současné době je v oblasti edukace klientů s poruchou vývoje intelektu využívána řada metod, které mají podpůrný, či přímo terapeutický charakter a k terapeutickým účelům využívají uměleckých prostředků. Arteterapie je spolu s muzikoterapií, dramaterapií a zooterapií (hipoterapie a canisterapie) nejčastěji využívaným terapeuticko-formativním přístupem v zařízeních psychopedického typu. Lze ji provádět kdekoli, v přírodě, ve třídě, na hřišti apod. (Valenta, 2018)

Lečbych uvádí (2018, cit. dle Valenty, 2018, s. 170), že arteterapie (na rozdíl od biblioterapie, neboť u jedinců s poruchou vývoje intelektu mohou být problémem porozumění textu či nedostatečné čtenářské schopnosti a dovednosti) je ve speciální pedagogice nejvíce rozšířenou expresívní terapií. Arteterapie totiž maximálně a přitom bezpečně, dle Lečbycha (2018, cit. dle Valenty, 2018) v porovnání s hudebními a dramatickými aktivitami, jež mohou do jisté míry předem vzbuzovat pocity strachu, využívá umělecké exprese. Skryté psychické stavy, dojmy, pocity, nálady (a s nimi spjaté zkušenosti a poznatky) zde mohou být přirozeně odhaleny, sdíleny a následně formulovány díky přirozené expresívní funkci výtvarných činností – hlavně díky kresbě. Kresba je významný komunikační prostředek a prostředek vyjádření znalostí o sobě (jak člověk sám sebe vnímá a prožívá, jak vnímá a prožívá vztahy ke svému okolí). Jde o specifický druh jazyka, který dokáže nahradit nedostatky běžně používané řeči. Kromě toho je kresba významný diagnosticky prostředek tím, že dokáže velmi dobře odhalit nesrovnalosti s normálním vývojem (především u dětí a mládeže).

Bendová (2012) se domnívá, že arteterapie pozitivně ovlivňuje psychické stavy, dojmy a pocity jedinců s poruchou vývoje intelektu. Může být realizována **individuálně**,

nebo **ve skupině**. Arteterapeut – speciálně vyškolená osoba – terapeutický proces řídí a usměrňuje. Základními formami jsou i zde **receptivní arteterapie**, kdy arteterapeut nechává na klienta s poruchou vývoje intelektu působit určité výtvarné dílo, jež by mělo vést k lepšímu pochopení vlastního nitra či poznání pocitů jiných a **produktivní arteterapie**, využívající konkrétních tvůrčích činností (kresby, malby, modelování a jiných). (Bendová, Zikl, 2012)

2.7.1 Cíle arteterapie, modifikované pro klienty s poruchou vývoje intelektu

Hlavním cílem arteterapie (případně aplikace prvků arteterapie do edukačního procesu) u klientů s PVI je kompenzace intelektových deficitů, poznávacích funkcí, a pochopení jevů v souvislostech. (Valenta, 2018)

Lečbych (2018, cit. dle Valenty, 2018, s. 170) klasifikuje cíle arteterapie, modifikované pro potřeby osob s poruchou vývoje intelektu následovně: redukce psychické tenze; uvolnění kreativity pro plnění dalších úkolů; odblokování komunikačních kanálů; relaxace, odreagování se a uvolnění; integrace osobnostních složek; celková socializace osobnosti; úprava aspirace; nácvik sebereflexe, sebeovládání a vůle, empatie.

K. H. Menzen (1990, cit. dle Šickové – Fabrici, 2002, s. 81) vidí hlavní cíle arteterapie u klientů se sníženým intelektem v kompenzaci poškozených funkcí mozkových hemisfér prostřednictvím uměleckých aktivit. Důraz klade na esteticko – bazální stimulaci, reorganizaci vnitřních struktur osobnosti klienta s mentálním hendikepem. „Tam, kde malujeme, stavíme, konstruujeme, budujeme i prostorové vnímání klienta, vnímání času, kontextu světa.“ (Menzen, 1990, cit. dle Šickové – Fabrici, 2002, s. 81)

Dle Bendové (2012) by arteterapeutická intervence měla vést k uvolnění, vyjádření emocí, k porozumění sobě i druhým, k překonání různých problémů a tím i nacházení smyslu života. Dochází k uvolnění kreativity, odblokování komunikačních kanálů, relaxaci, odreagování se a uvolnění, k podpoře celkové socializace. (Bendová, Zikl, 2012)

2.7.2 Arteterapeutické aktivity pro klienty s poruchou vývoje intelektu

Dle Sejčové (2015) jsou lidé s poruchou vývoje intelektu, kteří zůstávají ve svém prostředí, schopni vyrovnávat se lépe s okolím než ti, kteří žijí v ústavech. Vhodné jsou aktivity, které se vztahují k nim samotným a k okolnímu světu, cvičení, týkající se zkoumání výtvarných médií, cvičení na paměť a koncentraci, na zručnost, skupinové obrazy, dále aktivity zaměřené na propojení s jinými druhy výrazového umění, například

malování do hudby. Terapeut učí klienta používat různé materiály, což podporuje rozvíjení senzorických a motorických schopností. V kresbách lidí s poruchou vývoje intelektu se odráží jejich emocionální svět a ohraničené vnímání reality.

Z hlediska specifičnosti výběru témat a jejich výtvarného zpracování rozlišuje Gregušová (2004, cit. dle Sejčové, 2015, s. 121) **dvě skupiny** osob s poruchou vývoje intelektu: první skupinu tvoří ti, kteří se **nechtějí vzdát svého oblíbeného námětu**, nebo svého oblíbeného tématu. Proto je vedeme k realizaci námětu v různých výtvarných technikách k pestrému využívání různých výtvarných materiálů. Druhá skupina je tvořena lidmi **s dokonalejší obrazotvorností a bujnou fantazií**, u kterých ale může být narušena hrubá i jemná motorika, což u nich způsobuje problémy s používáním různých výtvarných materiálů. V takovém případě jim umožníme realizaci nejrůznějších témat v technikách, které si dovedou osvojit. (Gregušová, 2004 cit. dle Sejčové, 2015, s. 121)

Je vhodné se zaměřit na širokou škálu výtvarných materiálů a technik, zkoumat, co klientům přináší radost, které techniky je „provokují" k dalším pokusům. Materiál, se kterým přicházejí do styku, musí být bezpečný a zdravotně nezávadný. Oblíbené jsou prstové barvy, nebo malování na mokrý podklad, které s sebou přináší moment překvapení při rozpíjení. Další materiál, který přináší radost je hlína, plastelína, těsto, modurit, hmoty DAS a další hmoty. Arteterapeut se může zaměřit i na vytváření nejrůznějších dekorativních kompozic, kde lze uplatnit velké množství technik, jako: **koláž**, která umožňuje i méně zručným zažívat pocity úspěchu. Obrázky se vystřihují nebo vytrhávají z papíru a nelepují na podložku; **mozaika** (papírová, kamínková, z přírodnin), napomáhá rozvoji jemné motoriky; **jednoduché grafické** techniky (Při použití hustší barvy je možné odtlačovat nejrůznější materiály, přírodniny, dlaně); **kombinované techniky** (umožňují experimentovat s různými materiály, osvědčená je kombinace voskového pastelu s akvarelem nebo tuší, nebo experimentování s klovatinou). (Sejčová, 2015)

Jako vhodné uvádí Šicková – Fabrici (2002) **tělesně orientované techniky**, které probíhají konkrétně tělesně – hmatově. Silný emotivní zážitek zprostředkovaný výtvarnými aktivitami znamená pro lidi s poruchou vývoje intelektu způsob učení o světě a jeho souvislostech. Racionální cesta je často neschůdná, nebo by znamenala zbytečnou okliku. Umělecké aktivity, které rozvíjejí tvořivost, budují v klientech s poruchou vývoje intelektu schopnost být kreativní i v jiných oblastech praktického života. Zejména

modelování z hlíny, jež probíhá prostřednictvím hmatu, je dle Šickové (2002) vhodnou technikou, budující uvědomování si vlastního těla.

Pro zmapování úspěšnosti arteterapeutické intervence u klientů s poruchou vývoje intelektu používá Šicková – Fabrici (2002) metodu komentování předložených obrázků klienty, posuzuje stav před arteterapeutickou intervencí a po šesti měsících.

2.8 Downův syndrom

V praktické části práce byla jednou z členek „mé“ arteterapeutické skupiny klientka s Downovým syndromem, proto jej v krátkosti zvlášť popisuji v této kapitole.

Downův syndrom je nejobvyklejší vrozená chromozomální anomálie. Postihuje jedno dítě z 800 – 1000 narozených ve většině světových populací. Nejčastěji k této anomálii dochází ihned při splynutí spermie a vajíčka. Hned v prvotní buňce zůstane chromozom navíc a každá další buňka pak pokračuje v dělení již s touto vadou. Velmi vzácně mluvíme o takzvaném **mozaicismu**, kdy anomálie vzniká až při pozdějším dělení, a proto je nadbytečný chromozom přítomen jen v některých buňkách těla (asi v 3% případů Downova syndromu).

V případě Downova syndromu přebývá 21. chromozom, každá buňka tedy obsahuje tři 21. chromozomy, namísto obvyklých dvou (trizomie 21). Nadbytečný 21. chromozom bývá v 93.% volně přítomen v buněčném jádře – prostá trizomie, tzv. **nondisjunkce**. Ve 4% případů se jedná o tzv. **translokaci**, kdy se nadbytečná část 21. chromozomu připojí k jinému, nejčastěji 14. chromozomu. (DownSyndrom CZ, 2022)

Downův syndrom lze jako jedno z mála onemocnění provázených vývojovým postižením intelektu diagnostikovat již krátce po narození. Dříve byl Downův syndrom označován jako mongolismus. Byl vyčleněn roku 1866 angl. lékařem Johnem Lagdonem Downem. Příčina je známa od r. 1959, zásluhou trojice francouzských badatelů, kteří demonstrovali, že Downův syndrom souvisí s jedním nadbytečným chromozomem. (Selikowitz, 2011)

Rizikové faktory pro vznik Downova syndromu: jako rizikový faktor uvádějí dostupné zdroje věk matky. S procesem stárnutí se chybovost zvyšuje. (Selikowitz 2011, s. 49-52) Dle Selikowitze (2011) by ale „bylo zavádějící domnívat se, že děti s Downovým syndromem se rodí pouze starším ženám. Ve skutečnosti se dvě třetiny dětí s Downovým syndromem rodí ženám mladším 35 let, z toho 20% všech dětí se syndromem se narodí matkám mladším 25 let z toho důvodu, že mladší ženy mají prostě víc dětí.“

Je prokázáno, že nic, co rodiče učinili před nebo v průběhu těhotenství, nemá za následek narození dítěte s Downovým syndromem (s výjimkou ojedinělých případů translokace, kdy nositelem Downova syndromu může být vzácně jeden z rodičů – asi v 1% všech případů). Downův syndrom je čistě náhodný jev, za jedinou prokázanou souvislost zvyšující pravděpodobnost jeho výskytu se považuje věk rodičů – matky nad 35 let a otce nad 50 let. (DownSyndrom CZ, 2022)

Nejběžnější formou prenatální diagnostiky Downova syndromu je odběr plodové vody – aminocentéza, prováděna v indikovaných případech a se souhlasem ženy většinou ambulantně mezi 16 a 18 týdnem těhotenství. V plodové vodě jsou rozptýleny buňky plodu, ty se odeberou, nasají tenkou jehlou a v cytogenetické laboratoři kultivují, než dosáhnou počtu, potřebného pro chromozomální vyšetření. (Fakultní nemocnice v Motole, 2023)

2.8.1 Charakteristika jedince s Downovým syndromem

Fyziologické rysy: Vzhled je charakteristický menší, vzadu lehce oploštělou hlavou, obličej malých dětí může mít ploché rysy, oční víčka jsou úzká a šikmá, u většiny dětí je ve vnitřním koutku oka bilaterální epikantus – výrazná kolmá kožní řasa. Oči mohou mít po okraji duhovky bílé, nebo lehce nažloutlé tečky. Vlasy jsou většinou jemné a rovné, uši menší, ústa malá, jazyk naopak větší. Ruce bývají široké s krátkými prsty, nohy silné a mívají širokou mezeru mezi palcem a ukazováčkem. Končetiny a krk bývají ochablé, s růstem dítěte se tonus samovolně zvyšuje. (Selikowitz 2011) U každého jedince se ale vyskytuje pouze část těchto znaků. Zároveň nebyla nikdy nalezena přímá souvislost mezi počtem vnějších znaků a stupněm postižení intelektu. Děti s Downovým syndromem obvykle váží při narození méně, než je průměr. Bývají také o něco menší. V dětství rostou rovnoměrně, ale pomalu. V dospělosti dorůstají menších výšek, na dolní hranici průměru, 145 – 168 cm u mužů a 132 – 155 cm u žen. (Selikowitz, 2011)

Zdravotní obtíže: některé děti mají zvětšené srdce vlivem vrozené srdeční vady. Úzké Eustachovy trubice jsou příčinou častějších zánětů uší. Děti s Downovým syndromem mívají sklon k dalekozrakosti, krátkozrakosti a šilhání. Mnoho dětí mívá suchou pokožku se sklonem k olupování a svědění. Důležitá je péče o zuby kvůli zvýšené náchylnosti k onemocnění dásní i souvislosti stavu zubů se srdcem, resp. srdeční vadou. Časté bývá onemocnění štítné žlázy. (Selikowitz, 2011)

Míra postižení intelektu: nejčastěji je přítomna lehká forma vývojové poruchy intelektu (mezi 50 a 70 body) nebo střední (IQ mezi 35 a 50 body). Výjimkou jsou na jedné straně případy těžké či hluboké formy vývojové poruchy intelektu (IQ 20–35 či nižší), na druhé straně IQ na hranici normálního pásma (kolem 80 bodů). Pro pomoc konkrétní osobě se dnes již považuje za neefektivní stanovovat přesnou hodnotu IQ a používá se spíše klinický popis konkrétních potíží, které daný člověk má. (DownSyndrom CZ, 2022)

2.8.2 Kresby dětí s Downovým syndromem

Kresby dětí s Downovým syndromem bývají závažněji opožděné než výtvory dětí, jejichž porucha vývoje intelektu má jinou příčinu. Úroveň jejich kreseb nekoreluje s mentálním věkem tak, jak je obvyklé. Podle Clemense (1994, cit. dle Vágnerové, 2017, s. 81) jde o důsledek dalších obtíží, které tyto děti mají, např. nedostatečné koncentraci pozornosti, neschopnosti koordinovat více činností, ale i menší manuální obratnosti.

Arteterapie u klientů s Downovým syndromem nese podobné rysy jako arteterapeutické působení u klientů s poruchou vývoje intelektu.

3 Souběžná postižení více vadami

Za jedince s více vadami je považováno dítě, jež je postiženo současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledkům opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu. Pro potřeby rezortu školství se žáci s více vadami člení **do tří skupin**. 1. skupina dětí, jejichž společným znakem je porucha vývoje intelektu, 2. skupina dětí s tělesným či smyslovým postižením a vadami řeči - specifickou skupinou jsou žáci hluchoslepí), 3. skupina dětí s poruchou autistického spektra. (Vítková in Franiok in Bendová, Zikl, 2011)

U dětí s poruchou vývoje intelektu tak může docházet k výskytu intelektového hendikepu + tělesného postižení, intelektového hendikepu + sluchového postižení, intelektového hendikepu + zrakového postižení, intelektového hendikepu + poruch autistického spektra a intelektového hendikepu + problémů v chování. (Bendová, 2011)

Čtyři z šesti klientů mé arteterapeutické skupiny mají souběžné postižení více vadami, kromě poruchy vývoje intelektu středního stupně je to postižení zraku, autismus a ADHD. V dalších kapitolách proto rozvádím právě tyto diagnózy.

3.1 Zrakové postižení – vymezení pojmu

Z tyflopedického hlediska nemůžeme říci, že každý jedinec, který má zrakovou vadu, je i zrakově postižený.“ Za zrakově postiženého považujeme toho člověka, kterému jeho **vada činí i po korekci potíže v běžném životě**“ (korekce chirurgická, medikamentózní, brýlová). (Ludíková, Stoklasová, 2005)

Dle Vágnerové (2014) vytváří závažné zrakové postižení situaci senzorické, informační deprivace. Důsledkem rané zrakové deprivace je odlišný vývoj mozku, dochází k nahrazení chybějící funkce jinou, oblasti mozku, které jsou zodpovědné za zpracovávání nyní chybějících podnětů se adaptují na zpracování jiných. Významný vliv má senzorická deprivace i na mezismyslové propojení, mozek nefunguje standardním způsobem. (Vágnerová 2014)

3.1.1 Etiologie zrakového postižení

Na příčině zrakové vady závisí pravděpodobnost poškození jednotlivých zrakových funkcí (zrakové ostrosti, barvocitu, zorného pole a preference různého stupně osvětlení). Vágnerová (2014) uvádí čtyři příčiny zrakové vady (způsoby poškození zrakového aparátu):

1. Postižení optického aparátu oka (např. těžká krátkozrakost). Lze zlepšit optickou korekcí.

2. Postižení vnitřního oka (např. glaukom). Nelze významněji zlepšit optickou korekcí. Může být progresívní. Nebývá kombinováno s postižením CNS.

3. Postižení percepčních funkcí (sítnice a zrakového nervu). Optická korekce nemá větší význam. Mohou být progresívní i stacionární. Je zde zvýšené riziko kombinace s postižením CNS. K poruchám sítnice a zrakového nervu může dojít i mechanicky (úraz, nádor, diabetes).

4. Kortikální postižení zrakových funkcí (dáno narušením týlní oblasti mozku nebo zrakových drah)K jejich poškozeni může dojít prenatálně, perinatálně i postnatálně, Jde o poruchu rozpoznávání (dysgnózie, resp. agnózie) Zvýšené riziko vzniku kombinované poruchy.

V České populaci je celkově kolem 0,3% nevidomých a 0,8 - 1 % závažně zrakově postižených (Kocur, 2002, cit. dle Vágnerové, 2014, s. 185). Dětí, trpících tímto postižením je přibližně 0,04 – 0,2% (Edmont a Pring, 2006; McConachie a Carr, 2008, cit. dle Vágnerové, 2014, s. 185). Ve stáří a pozdní dospělosti četnost jedinců se zrakovými obtížemi stoupá, trpí jimi asi 4,4% populace starších 60 let. (Zlámalová et al. 2001, cit. dle Vágnerové, 2014, s. 185)

3.1.2 Klasifikace zrakového postižení

Klasifikací je nepřeberné množství, nejčastější klasifikace osob se zrakovou vadou probíhá podle stupně postižení, který je odvozen především od vizu, ale i typu postižení. Jednotná klasifikace neexistuje, není totiž možno posuzovat zrakově postiženého pouze z jednoho hlediska. Každá příčina poruchy zraku má jiné důsledky, které se navíc mohou vzájemně kombinovat. Při jejich kombinaci pak vznikají různá specifická zraková postižení, ovlivňující svého „nositele“ (Ludíková 2005).

Ludíková (2005) člení zrakové postižení podle následujících kritérií: **podle etiologie** na vadu orgánovou a funkční**, podle doby vzniku** na vrozené a získané, **podle doby trvání** na krátkodobé, dlouhodobé a opakující se, **podle stupně postižení** na nevidomost, zbytky zraku a slabozrakost.

K předchozí klasifikaci dodává Květoňová – Švecová (2000, cit. dle Ludíkové, 2005, s. 35) navíc typologii zrakových vad: **podle typu postižení** na poruchy zorného pole, poruchy zrakové ostrosti, převodní poruchy, okulometrické poruchy a poruchy barvocitu.

3.1.3 Kompenzace zraku

Za normálních okolností přináší zrakové vnímání většinu informací o okolním světě. Umožňuje získávat zkušenosti a ve světě se orientovat. Závažný zrakový deficit vývoj poznávacích procesů významně ovlivní. Pokud jsou vizuální informace hůře dostupné či nedostupné, je třeba je nahradit. Kompenzační funkci pak má především **sluch**. Zejména nevidomí lidé se na sluchové vnímání musí spoléhat ve větší míře než vidící, a proto bývají jejich sluchové schopnosti rozvinuty lépe, jsou citlivější a diferencovanější. Zvýšená citlivost není vrozená, ale je výsledkem učení a nutnosti používat jiný způsob orientace v prostředí. Sluchová paměť má pro těžce zrakově postižené velký význam – jsou na ni ve značné míře odkázáni.

Podobně dochází i k rozvoji hmatového vnímání, které je ovšem nutno systematicky cvičit a zdokonalovat, neboť spontánně se tak neděje. **Hmat** neposkytuje stejně snadno totéž množství informací, jako zrak. Celkový obraz se hmatem skládá z dílčích poznatků, je to proces náročný na pozornost, paměť i myšlení a je i velmi zdlouhavý. Prostor, který by mohl být obdobou zorného pole, je malý, vyjádřitelný dosahem obou rukou, tuto oblast nazýváme haptický prostor. Ve větší míře než u vidících, se uplatňuje hmatová paměť.

U zrakově postižených lidí je rozvoj poznávacích schopností spojen s rozvojem **jazyka a řeči** ve větší míře, než u vidící populace a verbální schopnosti mají pro ně větší význam. Pokud má jedinec alespoň průměrné předpoklady a žije v podnětném prostředí, nedochází u něj k opoždění rozvoje jeho inteligence. Nevidomí lidé dávají mnohdy přirozeně přednost verbálně zprostředkovaným informacím, před vlastním smyslovým poznáváním. Důraz na verbální komunikaci jako na prostředek získávání informací vede někdy až k verbalismu. Mnohdy si závažně zrakově postižení osvojí i pojmy, jejichž obsah jim není dostupný nebo jasný (barvy, popis krajiny). (Vágnerová, 2014)

3.1.4 Socializace jedince se zrakovým postižením

Závažné zrakové postižení omezuje možnost získávat potřebné **sociální zkušenosti**. Bez těchto zkušeností se mohou zrakově postižení lidé dle Vágnerové (2014) jevit jako méně kompetentní, se zvláštními projevy chování, někdy neumí adekvátně zareagovat, což může vyvolávat u vidící populace různé reakce, plynoucí z neznalosti problematiky. **Neverbální komunikace** je narušena, neboť nelze vždy navázat oční kontakt, mimika a pantomimika lidí se závažnějším zrakovým postižením bývá méně výrazná a jejich projevy nemusí mít obvyklý význam (např. úsměv). Své vlastní neverbální projevy

si zrakově postižený neuvědomuje, nevěnuje jim pozornost, ale pro vidícího mají svou informační hodnotu. Omezená zkušenost činí potíže v sociálním porozumění, člověk se zrakovým postižením nedovede tak dobře diferencovat význam různých situací a projevů jiných lidí. Učení nápodobou je omezeno.

Někdy se může objevovat menší zájem o samostatnou aktivitu a tendence se izolovat ve známém prostředí, jako důsledek obtíží s orientací a předchozích negativních zkušeností (úrazy apod.), to vše může vést k posílení závislosti na druhých lidech. (Vágnerová, 2014)

Socializace těžce zrakově postižených lidí je dlouhodobý a složitý proces, na jehož zdárném průběhu se musí podílet nejen oni, ale i celá společnost, jež je obklopuje. Je to oboustranný proces – ovlivňuje a začleňuje zrakově postiženého mezi intaktní společnost, ale zároveň „přibližuje“ svět zrakově postižených okolnímu prostředí. (Ludíková, 2005)

Ludíková (2005) upozorňuje, že není možné specifikovat, jaký stupeň, či typ zrakového postižení je charakteristický pro požadované socializační stupně, neboť při začleňování zrakově postižených osob do společnosti intaktních hraje roli více rozličných faktorů, mezi něž započítáváme samozřejmě stupeň vady, ale také schopnost a vlastnosti jedince, jeho vnitřní motivaci a motivaci prostředí. Proces vytváření sociálních vztahů člení na tyto čtyři stupně: **elementární socializace** - vztahuje se na období do jednoho roku dítěte; **rodinná socializace** - probíhá přibližně do tří let života dítěte; **veřejná socializace** - zde by již na dítě mělo působit mnohem více vlivů, ve kterých se musí začít orientovat. Velikou roli zde hrají vrstevníci. Dítě se taktéž učí přijímat další dospělou autoritu, nezbytným předpokladem je ovšem navštěvování předškolního zařízení; **sociální soužití** - začíná nástupem do školy. Přibližně v tomto období si dítě začíná zřetelně uvědomovat svou odlišnost a vyrovnávat se s ní.

Vágnerová (2014) uvádí jako socializační milníky věk kojenecký, batolecí, školní a dospívání.

Nejdůležitější roli při socializaci zrakově postiženého dítěte hraje rodina. Rodina, která správně a dostatečně stimuluje a uspokojuje potřeby dítěte se ZP, vytváří základ pro jeho další bezproblémové zařazení do společnosti. (Ludíková, 2005)

3.1.5 Vliv zrakového postižení na vývoj kresby

Zrakové vnímání je nezbytným předpokladem rozvoje kreslířských schopností. Dle Vágnerové (2017) nemůže hmatové vnímání úplně zprostředkovat vjem celku,

zejména pokud by byl příliš velký. Pokud má dítě omezenou schopnost vidění, kreslířské schopnosti se rozvíjejí pomaleji, dítě v kresbě nedokáže zachytit vše, leckdy nedokáže dobře diferencovat detaily, z nichž se skládá celek a kresba bývá za takových okolností značně zjednodušená. Snížená zraková ostrost nebo omezené zorné pole navíc znemožňují dítěti vnímat prostor a důsledkem jsou nepřesnosti v prostorové orientaci kresby i v propojení jejich jednotlivých částí. (Vágnerová, 2017) Úroveň kresby bývá přímo úměrná míře postižení zrakových funkcí – děti s těžkou vadou kreslí hůř než ty, jejichž postižení není tak závažné. Důležitá je i získaná zkušenost, děti, které viděly alespoň v raném dětství kreslí lépe než ty, které nikdy neviděly. Zajímavá je i schopnost adaptace na pozdější ubývání zraku a další zhoršování primárně omezené zrakové ostrosti. Fungují zde kompenzační mechanismy kognitivního charakteru, které umožňují zvládnout další omezení a využívat dříve získaných představ a zafixovaných dovedností. Důležitý je i charakter zrakové vady (omezení nablízko, na dálku, jak je omezeno zorné pole) a další problémy, např narušení motorických či kognitivních schopností, které mohou souviset s etiologií zrakového postižení. Kombinované postižení zhoršuje úroveň grafomotorických schopností ve větší míře než pouhý zrakový hendikep. (Vágnerová, 2017)

3.1.6 Arteterapie u klientů se zrakovou poruchou

Arteterapie je pro klienty se zrakovou poruchou velmi vhodná, jen je třeba se soustředit na taktilní výtvarná média, jako je hlína, textilie apod. Vhodné je též používání koláží, rycích podložek, různých modelovacích hmot a dalších trojrozměrných materiálů. (Sejčová, 2015)

Löwenfeld (1982, cit. dle Šickové – Fabrici, 2002, s. 92) se domnívá, že arteterapie má za úkol léčit „subjektivní“ a „objektivní“ hendikepy lidí se zrakovým postižením. Za objektivní považuje ztrátu zraku, za subjektivní pak ztrátu sebevědomí, sebehodnocení, nezávislosti, schopnosti adaptovat se na tento fakt. Lidé se stejným efektem se často liší ve schopnosti jej akceptovat a přizpůsobit se mu. Je proto důležité, jakým mentálním sebeobrazem nevidomí disponují. Modelování z hlíny je pro nevidomé a slabozraké způsobem sebevyjádření. Dlaní vnímají jen dílčí vjemy, které pak musí sjednotit do celku, tato integrace je často náročná. Dle Löwenfelda (1982, cit. dle Šickové – Fabrici, 2002, s. 92) má tato fyzická neschopnost chápat celek přesah i do mentální neschopnosti, co se týká představ o světě, o prostředí, o okolí nevidomého člověka.

Zrakově postižení klienti mají prostřednictvím arteterapie nejen vnímat své okolí, ale arteterapie jim pomáhá specificky a jedinečně rozvinout jejich kreativitu.

Jedním z hlavních cílů arteterapie u nevidomých a slabozrakých je pomoci vybudovat celistvý obraz pomocí hmatové percepce.

Hmatové vnímání může z velké části nahradit vnímání zrakové, zcela to ale nejde. Proto i představy nevidomého dítěte budou trochu jiné než u vidících a bude jich také méně (Kochová, 2015). Vždy se ale míra a kvalita představ bude lišit podle konkrétního dítěte, typu a rozsahu jeho zrakové vady, jeho vědomostí, zkušeností, konkrétní činnosti, podmínek výuky a výchovy apod.

Dle Kochové (2015) mají představy lidí se zrakovým postižením několik typických znaků, jako je např. zlomkovitost: Představa nějakého předmětu není nikdy úplně stejná jako předmět samotný. Vždy si představíme jen zlomek jeho vlastností a děláme to tak bez ohledu na to, jestli máme zrakové postižení nebo ne. Potíže nastávají v okamžiku, kdy si vybereme nepodstatné vlastnosti a opomineme ty podstatné. Právě to hrozí lidem se zrakovým postižením. Důležitou roli hraje myšlení (konkrétně procesy jako je úsudek, porovnávání apod.), které pomáhá zlomkovité představy zpracovávat a zpřesňovat. (Kochová, 2015)

Představy o světě se vytvářejí během každodenních činností. Dobré je nechat dítě co nejvíce věcí prozkoumávat, ohmatávat, porovnávat, vést je k pojmenovávaní vlastností jednotlivých věcí, co je větší, menší, těžší, teplejší, hladší, měkčí, hlasitější, sladší…právě pojmenování těchto vlastností je podstatné, díky tomu si je dítě mnohem hlouběji uvědomuje. (Kochová, 2015)

„Zrak postupuje od celku k podrobnostem, hmat od podrobností k celku.“ (Mojžíšek, 2011, cit. Kochová, 2015, s. 45)

3.2 Autismus

“Jednou z největších tragédií, které mohou dítě s autismem postihnout, je být obklopen dospělými, kteří si myslí, že je to tragédie.“ (Notbohm, 2021, s. 21)

Autismus je další z diagnóz, které chci přiblížit podrobněji, vzhledem ke skutečnosti, že dva z členů „mé skupiny“ s autismem žijí.

Pojem autismus označuje rozsáhlé spektrum projevů, prožívání, symptomů, závažnosti. V praxi je často namísto autismu užíváno pojmu „poruchy autistického spektra“ (PAS). Zahrnuje děti, které jsou neverbální a velmi uzavřené do sebe, ale i děti, které jsou velice schopné, jen je ostatní možná vnímají za podivíny. (Yau, 2016)

Národní ústav pro autismus jej označuje jako neurovývojovou poruchu, která se projevuje odlišným myšlením, vnímáním, chováním a specifickým oslabením zejména v sociálních dovednostech (oslabená schopnost vést sociální komunikaci nebo navazovat a rozvíjet vztahy). (NAUTIS, 2023)

Vágnerová (2014) definuje autismus jako „souhrnný název pro různé varianty (pervazivních vývojových poruch) s podobnými projevy“. Dětský autismus je nejčastější pervazivní vývojovou poruchou. Tyto se projevují od raného dětství a závažným způsobem poškozují vývoj všech psychických funkcí. Patří sem i Aspergerův syndrom, Rettův syndrom a další, relativně vzácná postižení. Autismus je v současné době chápán jako neurobiologická porucha, což znamená, že jejím základem je změna mozkových funkcí či struktury mozku. (Vágnerová, 2014)

Podle MKN11 je porucha autistického spektra „charakterizována přetrvávajícími deficity ve schopnosti iniciovat a udržovat vzájemnou sociální interakci a sociální komunikaci a řadou omezených, opakujících se a nepružných vzorců chování a zájmů. K nástupu poruchy dochází během určitého vývojového období, obvykle v raném dětství, ale příznaky se mohou plně projevit až později, kdy sociální požadavky překročí omezené kapacity. Deficity jsou natolik závažné, že poškozují osobní, rodinné, sociální, vzdělávací, pracovní nebo jiné důležité oblasti fungování, a jsou obvykle všudypřítomným rysem fungování jednotlivce pozorovatelným ve všech prostředích, i když se mohou proměňovat podle sociálních, vzdělávacích nebo jiných kontextů. Jednotlivci na spektru vykazují celou škálu intelektuálních a jazykových schopností“. (Thorová, 2022) MKN-11 tamtéž zmiňuje, že existuje několik subtypů poruchy autistického spektra, které souvisí s úrovní intelektuálního a jazykového vývoje. Spektrum zahrnuje celou škálu schopností, od jednotlivců s vysokým IQ a dobrými jazykovými schopnostmi po osoby s poruchami intelektu s neosvojeným funkčním jazykem.

Podle Yaua (2016) je autismus celoživotní vývojová porucha, která u daného člověka ovlivňuje schopnost komunikace a způsob, jakým rozumí našemu sociálnímu světu. Lidé s autismem mají často potíže v oblasti učení, ale mnozí mají normální, nebo dokonce vysokou obecnou inteligenci.

3.2.1 Příčiny vzniku autismu

Dle Yaua (2016) je u chlapců je pravděpodobnost výskytu autismu čtyřikrát častější než u dívek a porucha se obvykle projeví před třetím rokem dítěte.

Vágnerová (2014) uvádí poměr 4 – 5 :1, a četnost výskytu mezi 0,05 a 0,2%.

Etiologie není jednoznačně vymezena. Vznik autismu je dle Vágnerové (2014) geneticky spolupodmíněn, zároveň mohou být příčinou vzniku i prenatálně působící exogenní faktory. Sociální faktory oproti dřívějším předpokladům pro vznik autismu větší význam nemají.

3.2.2 Klinický obraz autismu

„Předpoklad, že dítě, které nedokáže komunikovat, nemá co říct, je stejně směšný jako předpoklad, že dospělý bez auta nemá kam jet.“ (Notbohm, 2021, s. 21)

Lidé s poruchou autistického spektra mají potřebu chovat se podle stereotypů, jasných pravidel a rutiny. Jejich myšlení bývá velmi konkrétní a zaměřené na detail. (NAUTIS, 2023)

Vágnerová (2014) uvádí, že autismus postihuje většinu psychických funkcí, ale hlavními příznaky jsou: **porucha sociální interakce a komunikace, stereotypní chování a zúžení zájmů**. Vývoj dětí s autismem je nejen opožděný, nýbrž také v mnoha oblastech kvalitativně odlišný a nerovnoměrný. Sociální inteligence je na výrazně nižší úrovni, než by odpovídalo jejich rozumovým schopnostem, nereagují standardním způsobem na běžné sociální signály (oční kontakt, úsměv, mimika), nechápou jejich význam, tudíž pro ně nemají obvyklou informační hodnotu. Neverbální komunikaci neumí správně používat, ani interpretovat informace, které jsou jí vyjadřovány. Kvalitativně odlišná je i komunikace verbální, typické je narušení vývoje jazyka a řeči. Nejsou často schopné používat řeč ke komunikaci a mnohdy ani neprojevují o tento druh porozumění zájem. Komunikační funkci mohou zastupovat různé projevy chování, jak například výbuchy vzteku, agrese a sebezraňování. Nenavazují obvyklé vztahy s lidmi, často mezi nimi ani obvyklým způsobem nediferencují. Nejobvyklejším způsobem diferenciace je mezi známým a dosud neznámým. Obvyklá citová vazba k matce a ostatním členům rodiny se neprojevuje standardním způsobem. Dítě si s ostatními nehraje, spíše se jim vyhýbá, nebo je svými projevy ruší. S deficitem v sociálním porozumění souvisí i neschopnost učit se nápodobou. Důsledkem jsou problémy v sociální adaptaci, chování je nápadné a nepřiměřené, a navíc bývá obtížné je regulovat. Standardním způsobem se nerozvíjí ani symbolické myšlení, dítě spontánně nenapodobuje, ani neužívá zástupných předmětů při hře, hra nemá tvořivý charakter, bývá stereotypní. Narušení představivosti se projeví ve všech oblastech. Wingová (1997 cit. dle Vágnerové, 2014, s. 308) označila poruchu imaginace za jeden z hlavních příznaků autismu. Děti s autismem dle Vágnerové (2014) nejsou schopny generalizovat svou zkušenost,

jakákoli změna je dezorientuje a mate, na neznámé podněty často reagují úzkostí. Dávají přednost stereotypu, vyžadují, aby věci byly na stálém místě, aktivity se opakovaly bez vybočení. Sociální ocenění pro ně mnohdy nemívá hodnotu, funkční odměna je nejčastěji materiální (bonbon, možnost konat příjemnou činnost).

Významným problémem je neschopnost používat řeč ke komunikaci, verbální projev obsahuje množství echolálií (opakování slyšeného bez schopnosti pochopit obsah), verbálních stereotypií (používání stále stejných obratů), neologismů (slovních novotvarů). (Thorová, 2006; Loucas et al., 2008; Pikles et al., 2009; Rapin et al., 2009, cit. dle Vágnerové, 2014, s. 309) Nápadná bývá i neadekvátní hlasitost či nepřirozená monotónnost jejich mluvy.

Lidé s autismem mají obtíže zejména ve třech oblastech, které jsou často označované jako **triáda postižení.** Yau (2016) tyto oblasti definuje jako:

Sociální interakce - obtíže ve vnímání druhých (neschopnost porozumět nepsaným pravidlům společnosti; okolím vnímanou zdánlivou necitlivost, když nedokážou poznat, jak se někdo cítí, nebo jak zareagovat; neschopnost porozumět záměrům druhých; neschopnost předjímat pocity nebo reakce druhých odměřenost, uzavřenost, nebo ztráta zájmu o druhé v důsledku výš uvedeného nevyhledávání útěchy od druhých lidí; podivné nebo nepřiměřené chování založené na nepochopení toho, co je považováno za vhodné v různých sociálních interakcích).

Sociální komunikace – obtíže v oblasti porozumění, v učení se, v užívání mluveného slova a v neverbální komunikaci.

Rigidita myšlení – obtíže v reakcích na změny a schopnost myšlení v obecných pojmech.

Obtíže v této triádě se mohou projevovat různě, stejně, jako je různý každý člověk na spektru autismu. Např. obtíže v sociálních interakcích se mohou projevovat naprosto odměřeným vystupováním, kdy se jedinec vyhýbá kontaktu s okolím, ale také nadměrně familiárním chováním, jako je například dotýkání se cizích lidí na ulici.

„Pokud přehlížíte smyslové obtíže dítěte, nikdy se nepřiblížíte k tomu, abyste odhalili jeho schopnosti.“ (Notbohm, 2021, s. 34)

Lidé s autismem mohou mít a často mívají různé **senzorické potíže.** Zejména se jedná o **hypersenzibilitu** (přecitlivělost), nebo naopak **hyposenzitivitu** (omezenou citlivost), nebo kombinaci obojího. (Yau, 2016)

Míra citlivosti nemusí být u všech smyslů stejná. Hypo a hypercitlivost se může měnit ze dne na den, i z hodiny na hodinu. (Notbohm, 2021)

Zrak je u mnoha lidí s autismem nejsilnější smysl. Zároveň tím pádem i smysl, který může jako první podlehnout přetížení a může vzniknout smyslový chaos a zkreslení. Někteří jedinci mohou mít ovšem zrakové vnímání i hypoaktivní nebo zmatené, což se může projevovat kýváním, nebo houpáním (ve snaze změnit úhel zrakové perspektivy), strachem ze změn ve výškách (žebříky, schody), nebo fascinace pohyblivými předměty. Někomu může chybět vnímání hloubky, nebo může mít omezené zorné pole, další může zrakem přijímat pokřivený a roztříštěný obraz světa.

Podle Notbohm (2021) mívají lidé s autismem největší potíže se **sluchem**. U hyperakutního sluchu chybí mnohdy schopnost potlačit a/nebo filtrovat zvuky. V extrémním případě mohou lidé s autismem slyšet, jak ostatním v místnosti bije srdce. Hypoakutní (oslabený) sluch má dopad na vývoj a používání řeči a na sociálně-emocionální učení. Unikají části řečeného, postižení jedinci nedokážou zpracovat určitý typ zvuků, nebo to, co slyší, vnímají jako dlouhé řady zvuků, nikoli jako jednotlivá slova a obraty. **Čichová senzibilita** je poměrně běžná, může vyvolávat až nevolnost. Oslabený čich pak může projevovat tak, že jedinec nápadně často očichává vlastní tělo i těla a vlasy ostatních lidí, nebo naopak nevnímá vlastní tělesný pach. **Chuť** úzce souvisí s čichem. Hypersenzitivní chuťový systém reaguje prudčeji, může odmítat jídla i na základě jejich teploty nebo struktury. Na druhé straně lidé s chuťovou hyposenzitivitou mají snížené vnímání chuti, takže jedí 1) všechno, co se před nimi objeví 2) jen velmi málo, protože jídlo nevnímají jako příjemný vjem a postrádá význam 3) neobvyklé chuťové kombinace 4) širokou škálu nejedlých věcí jako hlínu, plastelínu, kávovou sedlinu, chuchvalce prachu či papír. **Hmat:** taktilní hypersenzitivita (přecitlivělost na dotek) může působit mnohé obtíže. Nedokáží regulovat nepříjemné vjemy (nepohodlné oblečení, nevítané doteky jiných lidí, textury materiálů, chůze po různých površích, činnosti, při kterých se sahá do nějakého materiálu…). Hyposenzitivita se naopak projevuje touhou po silných hmatových vjemech (přejíždění rukou po zdi, nutkání dotýkat se všeho a všech, nevnímání změn teploty…), které mohou hraničit až se sebepoškozováním. Desenzitizace nebo naopak aktivace hmatového vnímání je možná vhodnou pravidelnou terapií (ergoterapeut). **Vestibulární systém** reguluje smysl pro rovnováhu a stabilitu v prostoru tím, že reaguje na změny v poloze očí a hlavy. Jeho řídící centrum se nachází ve vnitřním uchu. **Propriocepční** smysl používá signály z kloubů a svalů, aby nám sdělil, kde se naše tělo v prostoru nachází a jaké síly a tlaky na ně působí. Proprioceptivní dysfunkce se může projevovat zvláštní těžkou chůzí, neobratným zacházením s příbory a nástroji, ztrácením rovnováhy při zavřených očích apod. Také mohou lidé s touto dysfunkcí záměrně vrážet

do věcí a lidí, či z věci seskakovat, aby si navodili pocity hloubkového tlaku. (Notbohm, 2021)

Dle Vágnerové (2014) jsou autistické děti schopné afektivně reagovat, ale jejich emoční projevy nejsou zcela standardní. Často převažují negativní emoce, úzkost či vztek, které jsou reakcí na potíže v porozumění nebo subjektivně nepříjemné požadavky. Intenzita prožitků a jejich vnější projevy může být také nestandardní, někdy lze pozorovat bezdůvodný smích, ale nereagují pláčem, nanejvýš křikem. Bývají dráždivé, výbuchy vzteku, strachu, paniky… může být vyvolán zdánlivě nevýznamným podnětem. Své emoce nejsou schopné ovládat, mnohdy bývají záchvaty vzteku provázeny agresí a autoagresí. Emočně hyposenzitivní děti mají omezenější emoční rozsah, nebo dokonce nereagují emočně vůbec. (Vágnerová, 2014)

Miroslava Jelínková (2004, cit. dle Hrdličky, 2004, s. 197) předkládá otázku, zda naše uvažování o neschopnosti lidí s autismem vcítit se do našich pocitů, o chybějící empatii a soucitu… není jen běžně zažitý stereotyp, zda nám spíše k vzájemnému pochopení nechybí klíč či slovník. Odpověď nechává otevřenou.

Barry (2020) uvádí, jak silný vliv má na lidi s autismem **emoční paměť**. Tito lidé mají vysokou schopnost pamatovat si, co se stalo v minulosti a kvůli neurologickým problémům se v nich také nahromadilo více stresujících zážitků než u jejich typicky se vyvíjejících vrstevníků v důsledku zmatků, nepochopení sociálních situací a potíží v oblasti zpracování smyslových podnětů, které souvisí s autismem. Z toho důvodu zdánlivě malá asociace může spustit reakci, která vypadá jako neúměrně dramatická.“ (Barry, 2020, s. 91, 92). Dle Barryho (2020) jsou reakce u lidí s autismem založeny na emoční paměti pudové a prvotní. Často nejsou schopni o situaci logicky uvažovat, uvědomit si, že pouhá skutečnost, že se něco jednou stalo, neznamená, že se to stane znovu. Vzpomínka utkví v mysli a často není možné se jí zbavit. Navíc je obtížné předvídat, co ji může vyvolat. (Barry 2020)

Zhruba 70 - 80 % dětí s autismem má i poruchu vývoje intelektu, což znamená, že úroveň intelektu měřená inteligenčními testy je nižší než 70 bodů IQ (při průměru 100) (Thorová, 2012). Existence dílčích schopností neznamená, že dítě nemůže trpět intelektovým handicapem. Za zvládnuté jsou považovány pouze ty dovednosti, jež je dítě schopné použít ve většině situací a začleňuje je do každodenního života. (Thorová, 2012)

Jednou z uváděných psychologických poruch u PAS je **neschopnost metaprezentace** související s rozvojem symbolického uvažování. Na tomto deficitu lze vysvětlit i některé specifické obtíže v sociální interakci a komunikaci. Mnoho dětí hlavně s nízkofunkčním

autismem ustrne ve stadiu vytváření předpojmů. (Thorová, 2012) Jejich vnímání je maximálně realistické. Následkem roztříštěného a útržkovitého vnímání dítě reaguje pro nás nepochopitelným způsobem. Základní kámen pro symbolické a abstraktní myšlení tvoří kognitivní schopnost zvaná **reprezentace**) Mnohé děti s Aspergerovým syndromem a vysoce funkčním autismem mají schopnost reprezentace neporušenou. Problém u velkého počtu lidí s PAS nastává až u **metaprezentace.** Nicméně mnohé děti s PAS si tuto dovednost osvojí, ačkoli často později než ostatní děti. Nedostatečnou schopností metaprezentace vysvětlujeme nápadnou doslovnost a mechanickou přesnost ve zpracovávání podávaných informací, která se u lidí s PAS projevuje. (Thorová, 2012)

3.2.3 Jiné pervazivní vývojové poruchy

I u dalších pervazivních vývojových poruch je hlavní příčinou postižení nebo neurodegenerativní změny centrální nervové soustavy. (Vágnerová, 2014)

Aspergerův syndrom je charakterizován disharmonickým vývojem osobnosti s převažující poruchou v oblasti sociálního chování a komunikace. Vývoj řeči ani inteligence není závažně narušen, ačkoli není ani zcela standardní. Verbální projev bývá monotónní, pedantský důraz bývá kladen na správné používání jazyka, často neodpovídá sociálnímu kontextu a nebere v úvahu komunikačního partnera. Myšlení bývá rigidní a ulpívavé, bez pochopení zůstává humor a nadsázka, sdělení jsou brána doslovně. Lidé s Aspergerovým syndromem mívají obtíže v chápání sociálních pravidel a potřeb druhých, bývají přecitlivělí, mají problémy s regulací vlastního chování, někdy reagují vztekem i na banální podnět. Své potíže si uvědomují, mívají nízké sebevědomí, mohou trpět depresemi a suicidálními sklony. (Vágnerová, 2014)

Rettův syndrom progresívní, geneticky podmíněné, neurodegenerativní onemocnění. Manifestuje se v naprosté většině u dívek po 7. – 18. měsíci věku zástavou vývoje, posléze relativně rychlým regresem naučených schopností, zejména řeči a cíleného pohybu rukou (pohyby rukou připomínající mytí). V tomto období se prohlubují autistické rysy chování, demence a poruchy spánku. Objevuje se a progreduje mikrocefalie. Epileptické záchvaty se manifestují nejčastěji po 4. roce života. Následuje období relativní stabilizace stavu, který může trvat několik let až desetiletí. Posléze se klinický obraz zhoršuje, zvýrazňuje se spastická kvadruparéza, progreduje těžká kyfoskolióza a kloubní kontraktury, pacientky jsou zcela imobilní. Prognóza je nepříznivá, průměrná délka života je udávaná 28 let. (Komárek, Zumrová, 2004 cit. dle Hrdličky, 2004, s. 54)

Hellerův syndrom označován jako dezintegrační porucha v dětství, kdy k rozvoji autistického syndromu dochází později, obvykle po druhém roce života, s předchozím standardním vývojem. Náhle se začnou projevovat obtíže v oblasti motoriky, řeči, postižena je i kontrola vyměšování atd. V podstatě jde o úbytek schopností, tj. o rannou demenci. Příčina není známá, prognóza nepříznivá. Porucha postihuje asi 0,005% populace, chlapci častěji, přibližně v poměru 4:1 k dívkám. (Harris, 1998, cit. dle Vágnerové, 2014, s.316)

3.2.4 Arteterapie s klienty s autismem

Význam arteterapeutické činnosti je u lidí s PAS nepopiratelný. Dospělí a děti s poruchou autistického spektra mají často specifické zájmy a v jejich dílech se objevují stále se opakující témata. Nemají rádi změny. Při skupinové práci je třeba postupovat opatrně (Sejčová, 2015). Podle Sejčové (2015) je vhodná práce s hlínou a dalšími trojrozměrnými materiály. Hlína s sebou nese silný potenciál, na odbourávání agresivity, hněvu, ale také pro překonávání odporu k mazlavému, špinavému materiálu. Tvarování a formování materiálu může napomáhat kultivování vztahu k povrchu, objemu, prostoru a materiálu vůbec. Hlína přináší mnoho nových podnětů a rozvíjí schopnost procítit dotyk (Roeselová, 1996, cit. dle Sejčové, 2015, s.128) Dítě s autismem se vyznačuje nerovnoměrným kognitivním profilem, proto je každé jedinečné. Při arteterapeutické práci je třeba dodržet individuální přístup i ve skupině, respektovat jejich specifické projevy, zabezpečit neměnnost, čitelnost, strukturovanost prostředí, což navodí pocit bezpečí a klient se může v klidu soustředit na tvorbu artefaktu z hlediska vyjadřování svých nejniternějších pocitů a myšlenek. Protože má klient s autismem problémy s představivostí, se symboly a zobecňováním, je třeba dodržet zásadu názornosti. To znamená, že každá činnost má svou vizuální oporu (předměty, obrázky, fotky, piktogramy). Tímto způsobem se klient seznamuje i s jednotlivými aktivitami a technikami. Samotná tvořivá část tedy nastává po důkladné přípravě prostředí a seznámení s obsahem dané tvorby i postupem při práci. Po tvořivé části následuje vždy část relaxační. Důležitými podmínkami pro úspěšnou arteterapii tedy jsou: pevná struktura setkávání, dostatečně široké spektrum technik, možnost individuálního přístupu i při aktivitách ve skupině (je dobré znát klienta delší dobu a mít k dispozici další osobu, pedagoga, či asistenta, kteří klienta znají). Dále je třeba brát v úvahu i horší schopnost vybrat určující detail, horší schopnost přenosu zkušeností, časté ulpívání na detailech, neměnnosti prostředí, určitých slovech, tématech nebo myšlenkách. Důležitým faktorem je i strach a nejistota klienta. (Sejčová, 2015)

Šicková – Fabrici (2002) uvádí, že výtvarný projev klientů s autismem je charakteristický snahou o kompenzaci absentující verbální komunikace. Při modelování z hlíny, kterému se v začátcích často brání, je dle Šickové – Fabrici (2002) cílem hmatová desenzibilizace a možnost reflexe nahromaděných pocitů. Při neochotě klienta dotknout se hlíny používá Šicková princip zprostředkovaného dotyku a házení hlíny.

Cíle arteterapie u klientů s PAS

Arteterapeutická intervence pomáhá při navázání kontaktu s klientem, jejím cílem je kromě jiného umožnit nahlédnout do jeho nevědomého života, snižovat jeho agresívní tendence; vytvářet prostor pro vyjádření impulzívní motorické aktivity, pomáhat mu socializovat se, podporovat integraci jeho osobnosti a případně formulovat hodnotnou klinickou zprávu o klientovi. (Bošňáková, 2013, cit. dle Sejčové, 2015, s. 127)

4 ADHD

Jedna z klientek „mé“ výzkumné skupiny žije kromě poruchy vývoje intelektu i s ADHD, věnuji proto kapitolu i této poruše.

ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), neboli porucha pozornosti s hyperaktivitou je geneticky podmíněná dispozice k neklidnému chování. (Jenett, 2013) Jenett (2013) se domnívá, že na rozsah potíží má velký vliv také prostředí a styl výchovy. S genetickými defekty si toto zjištění neodporuje, neboť funkce genu muže být spuštěna nebo vypnuta na základě vnějších podmínek. ADHD je neurobiologická porucha mozku, která se projevuje nápadnou nepozorností, zvýšenou impulzivitou a občasným zvýšeným motorickým neklidem. Jenett (2013) uvádí, že podle nejnovějších studií není rozhodující nedostatek pozornosti, ale neschopnost ovládat své chování. Je narušená schopnost udržet své bezprostřední reakce na momentální situaci a zvážit budoucí perspektivy. Dítě s ADHD má zhoršené vnímání času a délky trvání, tzn., že nedokáže využít své předchozí zkušenosti a budoucí očekávání k tomu, aby se v určitém okamžiku zachovalo adekvátně. Reakce okolí navíc způsobují, že se u dětí s ADHD zhoršuje pocit vlastní sebehodnoty, dochází k jejich sociální izolaci, a také ke zkreslenému vnímání světa, čímž tyto děti velmi trpí. Celkově se vyvíjejí pomaleji a jinak, než jejich okolí doufalo.

4.1 Etiologie ADHD

Rietzlerová (2018) uvádí, že aktuální stav výzkumu (r. 2018) příčin vzniku ADHD ještě nemůže s jistotou říci, které faktory zapříčiňují ADHD. Za nejrizikovější faktory jsou považovány toxické vlivy v průběhu těhotenství (kouření, alkohol, infekční nemoci, stres) (Frölich 2011, cit. dle Rietzlerové, 2018) a při porodu (komplikovaný porod, nedonošené dítě, nebo dítě s nízkou porodní váhou). Dále toxické vlivy životního prostředí, vliv genů (multifaktoriální dědičnost, tzn., že na vzniku ADHD se podílí více variant různých genů s rozličným efektem). Jako možné rizikové faktory se také zmiňuje nízký příjem kyseliny listové v těhotenství, nedostatek železa, zinku a omega 3 nenasycených mastných kyselin ve stravě dítěte, jakož i přídatné látky v potravinách (umělá barviva, specifické konzervanty).

Stejně tak deprivace v dětství, nepříznivé životní podmínky, jsou možnými spouštěči ADHD. Zejména těžké zanedbání péče o dítě, umístění do dětského domova, traumatické zážitky (různá forma násilí), chudoba rodičů a silné konflikty v rodině. V souvislosti s těmito psychosociálními stresory pravděpodobně hrají roli opět určité varianty genů, které ovlivňují hladinu dopaminu a serotoninu. U dětí, u nichž se tyto genové varianty

vyskytují, se pod tíhou psychosociálního stresu častěji vyskytnou symptomy ADHD (Nigg a kol, 2010, cit. dle Rietzlerové, 2018). Dle závěrů vědeckého výzkumu (Barkley, 2014, cit. dle Rietzlerové, 2018) není výchova primární příčinou ADHD, nicméně jeho průběh významně ovlivňuje. Výchova má mimořádný vliv na další rozvoj symptomů a podepisuje se na tom, jestli se spolu s ADHD objeví i další mimořádné způsoby chování. Jsou to spojité nádoby. Výchova dítěte s ADHD je velká výzva a rodičům se často stává, že se k dítěti chovají s určitou odtažitostí, trestají je, neprojevují jim dostatek respektu nebo je až přespříliš kontrolují. Atmosféra způsobená takovým přístupem pak může vyvolat další vzdorovité nebo agresivní jednání. Hyperaktivita, impulzivita a nepozornost výchovu dítěte značně komplikují a vzhledem k problematickému chování je možnost, že rodiče zareagují nevhodnými výchovnými praktikami velmi pravděpodobná. Tím však dále nepříznivě ovlivňují vývoj dítěte. Je tedy důležité se k dítěti chovat vřele, dávat mu najevo respekt, formulovat své požadavky jasně, stejně jako jasně stanovit hranice, za které již dítě nemůže jít. Láskyplná, ale důsledná výchova poskytuje dítěti pocit jistoty. Stabilní zázemí pak dovoluje pozitivní prognózu vývoje poruchy. (Aunola a Nurmi, 2005, cit. dle Rietzlerové, 2018)

Mnoho vědců dává ADHD do souvislosti s rozdíly v utváření a činnosti určitých mozkových oblastí, které se podílejí na pozornosti, schopnosti plánovat a organizovat, paměti, potřebě pohybu, podléhání impulzům, motivaci a potřebě být odměňován. (Valera a Seidman, 2005, cit. dle Rietzlerové, 2018) Jsou to především oblasti, které se nacházejí ve frontálním laloku (stabilizují soustředěnost, pomáhají při plánování a organizování, nabádají nás, abychom dřív přemýšleli, než jednali, vnášejí řád do našich myšlenek a pocitů…). Tyto oblasti u lidí s ADHD vykazují několik odlišností. Dle Shawa (Shaw a kol., 2007, cit. dle Rietzlerové, 2018) je vývoj prefrontálních oblastí u dětí s ADHD ve srovnání se stejně starými dětmi opožděn až o pět let. Zato je asi o čtyři měsíce urychlen vývoj pohybového centra.

Podle studie z r. 2014 (Snipada, Kesser a Angstadt, 2014, cit. dle Rietzlerové, 2018) vykazují jedinci s ADHD také zpomalené vytváření spojů v klidové mozkové síti (síť, která je aktivní tehdy, když jsme v klidu, pozornost zaměřujeme na vlastní nitro, nic neděláme nebo se oddáváme dennímu snění. Opožděně dozrávají také spojení mezi touto klidovou sítí a jinými mozkovými sítěmi, které jsou odpovědné za schopnost vědomě zaměřovat pozornost na konkrétní úkol.

Je zkoumán i podíl neurotransmiterových systémů dopaminu, noradrenalinu a serotoninu na symptomech ADHD. (Rietzlerová, 2018)

Výskyt v populaci:

Údaje se liší podle toho, v jaké části světa se průzkum prováděl, u jaké populace a jaká diagnostická kritéria byla použita. Zdá se nicméně, že se ADHD vyskytuje v celosvětovém měřítku u 1 - 5 % obyvatelstva. Počet chlapců je poněkud vyšší než počet děvčat, i když je zřejmé, že chlapce se daří spíše podchytit, neboť mají větší sklon k hrubosti, a jejich problémy jsou proto nápadnější. (Munden, 2006)

4.2 Určení diagnózy ADHD

ADHD patří mezi tzv spektrální poruchy proto, že se pravděpodobně u různých lidí vyskytuje v různých stupních závažnosti. Není jednoduché odlišit lidi s mírnou poruchou ADHD od krajně hyperaktivních „normálních“ lidí. Diagnóza se určuje velmi těžko, symptomy se různí podle věku, situace a podmínek. Přítomnost jiných poruch může ADHD zakrýt, a některé symptomy ADHD se mohou naopak objevit i u jiných poruch. ADHD má vždy stejné složky: impulsivitu, nepozornost a hyperaktivitu. U každého se ale v různých situacích může projevovat jinak. Symptomy se mění podle toho, co se právě děje, jak se dítě cítí. Porucha také může zůstat nepovšimnuta a dospělí ji často přehlédnou, dokud se neobjeví něco vážného. ADHD je diagnóza, kterou by se měl zabývat lékař, obvykle psychiatr, pediatr, nebo praktický lékař. K potvrzení diagnostických kritérií ADHD je nutné získat jasnou představu o osobnosti dotyčného, vztazích v rodině a mezi přáteli, osobních přednostech i slabých stránkách a studijních potřebách. Do přípravy účinného terapeutického programu je důležité zapojit celou rodinu. Terapeutický tým se skládá v ideálním případě u vyšetřujícího lékaře, třídního učitele, školního psychologa, psychiatra (zejm. jsou-li podávána psychofarmaka), sociálně pedagogické péče, rodinných terapeutů, širší rodiny, organizací a skupin na podporu dětí s ADHD.

„ADHD ovlivňuje kvalitu života jedince v celé šíři, zhoršuje jeho sociální zapojení, uplatnění v profesním i partnerském životě, snižuje sebehodnocení, má dopad na fungování celé rodiny a blízkého okolí. Až u 60 % přetrvávají příznaky do dospělosti. ADHD je jedním z nejčastějších onemocnění, se kterým se dítě a jeho rodina dostávají do péče odborníků. Význam této vývojové poruchy podtrhuje fakt, že Psychiatrická společnost České lékařské společnosti vydala doporučený postup psychiatrické péče pro léčbu ADHD. Pozitivní stránkou je, že tuto poruchu lze účinnou komplexní terapií v mnoha případech poměrně dobře ovlivnit a dosáhnout takového stavu, kdy ani přetrvávající příznaky nemají zásadní dopad na kvalitu života pacientů.“ (Uhlíková, 2013, cit. dle Jenett, 2013, s. 8)

4.3 Arteterapie u klientů s ADHD

Dle Sejčové (2015) se potřebují děti s ADHD uklidnit a naučit zaměřit na jednu věc. Někdy jim může pomoci práce ve dvojicích a práce, která jim umožní bezpečným způsobem ventilovat energii, hněv a zlost, například při práci s hlínou a s dalšími výtvarnými médii odolávajícími tlaku. Vhodné jsou aktivity zaměřené na zkoumání výtvarných médií, koncentraci, zručnost a paměť, na všeobecná témata, sebepercepci a práci ve dvojicích. (Sejčová, 2015)

5 Představivost

„Všechnu moc imaginaci! Stále zaměňuj sen za realitu a naopak. Neexistují žádné logické přechody. Mezi snem a realitou je jen jeden nepatrný fyzický úkon: zvednutí nebo zavření víček. U denního snění pak odpadá i ten.“ Jan Švankmajer

Představivost je lidská schopnost vytvářet představy. Tak jako představa může být i představivost převážně zraková čili vizuální, sluchová (auditivní), pohybová (motorická), ale i hmatová, prostorová, či geometrická. Můžeme rozlišovat různé stupně závislosti představivosti na zkušenosti nebo naopak na fantazii. Zejména dětem stačí slovní vyprávění, aby si samy představily příběh, krajinu, postavy, které ovšem pocházejí převážně z jejich vlastních zkušeností, jež dovedou spojovat či asociovat na základě vyprávěné pohádky. Mají-li pak tutéž pohádku nakreslit, nakreslí ji každé dítě jinak, neboť kreslí svou představu. (Wikislovník, 2022)

„Představivost, imaginace, fantazie představuje pro arteterapii velký potenciál. Představy člověka projikují jeho aktuální emoční stav, jeho aktuální problémy. V představách se projevují tvořivé schopnosti člověka, ale i jeho obavy a touhy.“ (Šicková – Fabrici, 2002, s. 125)

Dle Ecclese (1982, cit. dle Šickové – Fabrici, 2002, s.125) má schopnost představivosti každý jedinec, i když každý v jiné míře. Taktéž vývojový aspekt je velmi důležitý – fantazie dětí je silná, což může mít za následek, že děti často nerozlišují mezi subjektivním a objektivním světem. Šicková – Fabrici (2002) uvádí, že podle vědeckých předpokladů používají vjem a imaginace společné mozkové dráhy. Obrazotvornost - představivost se dá cvičit tak, že si před vnitřním zrakem představujeme různé scenérie, detaily i celky, necháváme volně proudit, nebo je usměrňujeme, jak chceme.

5.1 Představa, fantazie, imaginace

Představy: v běžném životě mají představy velkou cenu – v dětství jsou naprosto nepostradatelné. Člověk si vytváří i představy těch věcí, které nikdy neviděl, které jsou neviditelné, neexistují, nebo o kterých se výslovně praví, že jsou nehmotné a nesmějí být jiné (Bůh). Uždil (1978) se domnívá, že dospělí i děti potřebují určitý systém duševních symbolů, které by nebyly tak abstraktní a mnohoznačné jako pouhá slova, ale vztahovaly se na věci samy, na celou vjemovou skutečnost. Podle něj lze představy považovat právě za takové symboly. Uvádí řadu představ: jako nejběžnější udává ty, ve kterých ožívají známé a dříve už poznané jevy (představy paměti) a tzv. „anticipační“

představy, představy fantazijní. Tyto fantazijní představy nejsou jen oživenou smyslovou zkušeností, ale vznikají kombinační činností (vědomou i nevědomou) a dovedou zpodobnit, zkonkrétnit a proměnit v přesvědčivý útvar i to, co nikdy neexistovalo, co si lze právě jen představit. Dle Uždila (1978) je tvorba obojího druhu představ závislá na zvláštnostech osobnosti daného jedince, pro každého je typičtější jiná forma představivosti. **Fantazie** je schopnost představit si objekty, jedince, či situace, zejména neexistující (cs.m.wictionary.org/wiki/fantazie). **Imaginace** je podstatnou složkou lidské duševní činnosti, zejména umělecké, ale často i praktické. Z lat. imago – obraz, představa. Je to schopnost vyvolávat v mysli obrazy či představy, které se mohou vázat k předchozí zkušenosti jako vzpomínky (reproduktivní imaginace), mohou však tento „materiál různě přetvářet a vytvářet tak nové představy (produktivní, konstruktivní imaginace)(cz.m.wikipedia.org/wiki/imaginace). Pomocí imaginace se člověk může vrátit k některým situacím ze svého života, může je znovu prožít, zpracovat pod vedením arteterapeuta, reflektovat, zhmotnit. Poskytuje možnost vidět věci z jiného úhlu pohledu a tím potenciální možnost měnit svoje postoje (Šicková – Fabrici, 2002). **Hlubinná imaginace** „je nejmocnějším nástrojem, který máme při práci na dosažení své celistvosti. Tato imaginace je spíš objevována, než vytvářena. Přichází spontánně, má svůj vlastní život, vlastní směřování a vlastní inteligenci. Je to imaginace, kterou nemůžeme kontrolovat, můžeme s ní však komunikovat a vytvořit si s ní vztah. Je to imaginace, jež k nám přichází ve snech, je možné ji ale také přivolat v bdělém stavu.“ (Gallegos 2018)

Dle Lhotové (2018) je imaginace vhodná pro rozvíjení představivosti u osob s poruchou vývoje intelektu, je vhodná i pro pacienty s neurotickými poruchami, pomáhá koncentrovat pozornost a nahlížet kontexty poruchy. U psychotických poruch zejména v akutní fázi vhodná není. Lhotová dále uvádí, že rozvoj kreativních imaginací a jejich malování je používán v postupech katatymního prožívání obrazů Hanse Leunera se standardními motivy odstupňovanými od bazálního do vyššího stupně. Zmiňuje i aktivní imaginace C. G. Junga, jakožto zdroj prozkoumávání symbolického rozměru a významu konkrétního symbolu v dané kultuře a archetypů, které spojují individuální a kolektivní nevědomí.

5.2 Představy a myšlení

Představy lze popsat jako obrazy, které si člověk tvoří ve své mysli. Nejde jen o představy, které probíhají myslí ve chvílích vnímání nějakého předmětu, ale i o ty, které si vybavíme i ve chvílích, kdy zrovna předmět nevnímáme. Díky představám vlastně člověk dokáže myslet. Fungování představ a myšlení je předmětem zájmu mnoha odborníků, jde o poměrně složité procesy a je proto velmi těžké jim detailně porozumět. Je důležité snažit se je u dětí rozvíjet a podporovat. (Kochová, 2015) Představy a myšlení řadíme spolu s vnímáním, zapamatováním, vybavováním a dalšími mezi kognitivní procesy (Průcha, 2009, cit. dle Kochové, 2015, s. 55), jde tedy jednoduše řečeno o procesy, které člověk uplatňuje při svém učení. Všechny tyto procesy jsou mezi sebou velmi propojeny a navzájem se ovlivňují, přičemž základ tvoří vnímání (zrakové, hmatové, sluchové…) Na vnímání jsou pak postaveny představy a na představách myšlení. Je - li omezeno vnímání, ovlivní to i další procesy (Kochová, 2015).

5.3 Fantazijní techniky

Kratochvíl (2009) uvádí tyto fantazijní techniky:

- **Řízená imaginace:** začíná relaxací a pohroužením se do představ, které se nechávají volně probíhat před duševním zrakem. Mohou mít ráz vzpomínek a obrazů ze života členů (co se děje doma, čeho se bojím, nejsilnější zážitek z dětství) nebo charakter projektivní a symbolický (výstup na horu, nahlížení do jeskyně, plavba po řece od pramene k moři, pobyt se skupinou na pustém ostrově, boj skupiny s drakem apod.).
- **Hudební stimulace:** skupina naslouchá úryvku vybrané skladby, poddává se pocitům a fantazijním představám, které při tom vznikají.
- **Projektivní kreslení:** členové malují různá témata konkrétní, abstraktní i symbolická, např. nálada ve skupině, čeho se bojím, štěstí atd.
- **Interakční grafy:** šipkami na tabuli nebo na velký papír položený na zem zakreslují členové skupiny různé vztahy k sobě a různé představy o sobě: např. kdo by chtěl komu poroučet, kdo by koho chtěl poslouchat, kdo by s kým chtěl a nechtěl letět v raketě do vesmíru apod.
- **Sny:** někdo ze skupiny vypráví svůj sen a ostatní k němu říkají své nápady. Sen, za který se jedinec necítí zcela zodpovědný, se může stát startem k otevřenějšímu sebeprojevování. Na snu se pracuje lépe než na problémech, které jsou vědomé, ale o nichž se členové skupiny zdráhají ve skupině diskutovat. Sen může posloužit nejen k poznání jedince, který jej přinesl, ale i ke zkoumání interpersonální situace mezi členy.

Pokud se navíc se sny pracuje častěji, začnou dle Kratochvíla členové skupiny více snít a přinášet více snů, ve kterých se odráží skupinové dění a vztahy ke skupině: diskuze ke snu jim pomáhá je verbalizovat. (Kratochvíl, 2009)

V arteterapii pak následuje vlastní tvorba, zhmotnění prožitků v obraze či objektu a reflexe skrze toto dílo.

5.4 Rozvoj symbolického myšlení

První náznaky rozvoje symbolického myšlení se objevují již v prvním roce života. Dítě si již dokáže představit nějakou činnost, aniž by ji zároveň provádělo, či předmět, aniž by byl v dohledu. Ve vědomí si vytvoří mentální obraz, **mentální reprezentaci** předmětu činnosti. Důkazem této schopnosti je pak odložená nápodoba, fantazijní hra a schopnost řešit úlohy vhledem – osvojuje si ji již ve 14 – 16 měsících. (Vágnerová, 1996, cit. dle Thorové, 2012, s. 328)

Dalším důležitým předpokladem pro rozvoj symbolického myšlení je pochopení stálosti (trvalosti) objektu (tentýž předmět se může objevit v různých časech na různých místech). Následuje období vytváření tzv. **předpojmů** (2 - 4 roky), dítě ještě neumí generalizovat a předpojem tedy ještě nemá obecnou platnost. Na počátku 2. roku se setkáváme v řečovém vývoji ale i s fenoménem nadměrné generalizace, kdy každé zvíře je „haf“ a každý muž „táta“. S narůstajícími znalostmi o světě začínají děti používat mentální představy (znaky, symboly), které směřují k obecnosti. Objevuje se uvažování v celostních pojmech, které vychází z určitých podstatných vlastností – schopnost **reprezentace**, která tvoří základní stavební kámen pro symbolické a abstraktní myšlení. Pomyslným vrcholem je pak schopnost **metaprezentace**, která je podmíněna vzdáním se vazby k původním charakteristikám (např. mentální reprezentací banánu je představa sladkého žlutého ovoce, metaprezentací je využití určitých charakteristik, jimiž banán připomíná telefon. Výsledkem je pak symbolické využití banánu, jako telefonu, např. při hře). (Thorová, 2012)

6 Vliv arteterapie na rozvoj představivosti u klientů s poruchou vývoje intelektu

6.1 Cíle a hypotézy výzkumu

Cílem výzkumného projektu absolventské práce je analyzovat možnosti vlivu skupinové arteterapie na žáky s vývojovým postižením intelektu a souběžným postižením více vadami.
Sestavit plán použití projektivních metod a dalších arteterapeutických cvičení.
Uplatnit tato cvičení a metody do praxe a analyzovat jejich působení.

Hlavní cíl: Arteterapeuticky působit na rozvoj představivosti u klientů s vývojovým postižením intelektu a souběžným postižením fyzickým a senzorickým.

Vedlejší cíle: Podpořit rozvoj samostatnosti a pozornosti. V rámci skupinové arteterapie i individuálně působit podle potřeby jednotlivých členů skupiny – regulace závislosti na učiteli, podpora udržení pozornosti, rozvoj jemné motoriky a hmatu, zvyšování frustrační tolerance, snížení agrese a autoagrese, přijetí vytěsněných členů rodiny - mladších dvojčat. Vytvořit oboustranně důvěryhodný vztah.

Hypotézy:

1. Pomocí arteterapie lze u klientů s vývojovým postižením intelektu dosáhnout rozvoje představivosti.

2. Skupinová arteterapie pozitivně ovlivňuje vzájemné vztahy členů skupiny.

Výzkumné otázky:

1. Jak lze u klientů s vývojovým postižením intelektu pomocí arteterapie dosáhnout rozvoje představivosti?

2. Jak ovlivňuje skupinová arteterapie vzájemné vztahy členů skupiny?

Metody a techniky: analýza odborné literatury a dostupné zdravotní dokumentace členů skupiny, rozbor zadaných projektivních kresebných testů a dalších výtvarných prací členů

skupiny, zúčastněné pozorování, řízený rozhovor, dotazník, konzultace s pedagogickými pracovníky, konzultace s poradenskými pracovníky.

6.2 Průběh a prostředí výzkumu

„Pevnost a jednoznačnost, která je aplikována trpělivě, laskavě, bez podrážděného, direktivního a strach vyvolávajícího tónu či gest.“ Nora Gavendová, *Dialogy ze života dětí s psychickými problémy*

Arteterapeutická sezení probíhala od září 2022 do dubna 2023, obvykle jednou týdně, a trvala zhruba hodinu a půl. K činnosti jsme obyčejně využívali tzv. keramickou dílnu, která měla pro skupinovou arteterapii ideální podmínky – velký stůl uprostřed, velká okna, dostatek místa, klienti mohli být usazeni podle momentální potřeby, neboť ne každý se s každým vždy ideálně snesl. Pokud byla keramická dílna obsazená, zůstali jsme ve třídě a improvizovaně sestavili lavice do vhodnějšího seskupení – už tím jsme začali skupinově pracovat a ladit se. Každé sezení mělo svůj jasně definovaný začátek, kdy jsem otočila velkým kostelním klíčem, udělala u toho nějaký vrzavý zvuk, doprovodila slovy, že otvírám hodinu a podala jej některému z členů skupiny. Ten otočil, zazvučil, podal dalšímu. Časem se z klíče stal skutečný rituál, kdy si každý z klientů vyvinul a používal svůj specifický zvuk a způsob a délku trvání otáčení. Podporovala jsem je v legračních zvucích, abychom se jeden druhému otevřeli. Hodně jsme se smáli. Humor byl vůbec nedílnou součástí celého procesu, smích jsem používala nejen k uvolnění všech, ale i k postupné desenzibilizaci Olivera. Kdo chtěl, mohl vyjádřit své pocity na vkládacím medvědovi emocí. Medvěd má pět vyměnitelných hlav s výrazy štěstí, smutku, překvapení, vzteku a výrazu, jež si každý identifikoval po svém, já jej nazývám „nevím, co si o tom mám myslet“ a několik sad oblečení. Po ukončení činnosti jsme si zazpívali nějakou tematickou písničku, řekli říkanku nebo básničku, nakonec klíčem sezení opět uzamčeli. Žáci pak šli svačit, někdy jsem zůstávala i na svačinu a povídali jsme si, domlouvali další termín.

6.3 Metody výzkumu

Výzkumnými metodami byla analýza odborné literatury a dostupné zdravotní dokumentace členů skupiny, rozbor zadaných projektivních kresebných testů a dalších výtvarných prací členů skupiny, zúčastněné pozorování, řízený rozhovor, dotazník

pro rodiče (v nevyplněné podobě v příloze), rozhovor s rodiči klientů, konzultace s pedagogickými pracovníky, konzultace s poradenskými pracovníky. Podstatnou součástí metodologie bylo hodnocení podle modifikovaného submodelu 2U (Beníčková 2011, s. 44) na závěr každého setkání. Byla jsem přítomná sezení Dalimila se školní psycholožkou, nicméně dlouhodobější spolupráce během mého arteterapeutického působení nebyla odsouhlasena.

Všechna setkání jsem natáčela. Abych předešla možné ztrátě objektivity, podrobila jsem při zpracování praktické části absolventské práce všechna videa důsledné analýze.

Vzhledem k charakteru práce jsem zvolila tzv. kvalitativní výzkum. Kvalitativní výzkum je vhodný tehdy, když se snažíme odpovědět na otázku, kterou nelze jednoduše změřit. Nezkoumá se tedy četnost, ale příčiny jednotlivých jevů a vztahy mezi nimi. Snažíme se daný jev pochopit, poznat širší kontext. Typicky hledáme odpověď na otázku „Proč?“, nebo „Jak?“
Kvalitativní výzkum se tedy zabývá procesy, které probíhají v mozku respondentů, výsledky nejsou kvantifikovatelné, statisticky se nevyhodnocují a nelze je ani zobecňovat na celek. K jejich výkladu je často nutná psychologická interpretace.
Přestože je kvalitativní výzkum realizován na menším vzorku respondentů (ve srovnání s výzkumem kvantitativním), vyžaduje obvykle více času. Navíc je náročný na znalosti a dovednosti tazatele, na jeho empatii a schopnost myslet analyticky, kriticky i kreativně. Zcela zásadní je schopnost vyhodnotit, která z obrovského objemu získaných informací je důležitá a relevantní k zodpovězení stanovené otázky. (Pudová, 2023)

6.4 Projektivní kresebné testy

„Projekcí rozumíme psychický proces, který přenáší subjektivní obsahy na objekt a aktivizuje nevědomí.“ (Altman, 1998)

Ve své výzkumné práci jsem použila šest projektivních testů, při zahájení práce s klienty a na konci mé arteterapeutické intervence, pro zachycení jejího možného pozitivního dopadu. Těmito testy bylo: 1) **volné téma** (nakresli, co chceš) – nejméně intimní, zdánlivě nejméně problematické, dítě kreslí, co chce, po skončení se ke kresbě vyjádří, doptáváme se; 2) **test domu** - dům má jen velmi málo detailů, které by neměly určitý geometrický tvar a jeho kresba tudíž závisí ve větší míře na přesnosti koordinace ruky a oka, vychází z jiných základních tvarů než kresba lidské či zvířecí postavy; 3) **test postavy** – použila

jsem prostou verzi „nakresli lidskou postavu“; 4) **test stromu** - interpretace koncepčně vychází ze studia mýtů, archetypů, hlubinné psychologie a grafologie, není vhodné jej používat jako jedinou samostatnou metodu a bez možnosti ověření nemůžeme přisuzovat jeho výsledkům velkou hodnotu; 5) **test rodiny** - lze jej chápat jako symbolické zpracování rodinné konstelace, které odpovídá aktuální situaci i vývojové úrovni dítěte; 6) **test začarované rodiny** (do zvířat) - dává dítěti možnost vyjádřit svůj názor na jednotlivé členy rodiny a svůj vztah k nim na jiné úrovni. Význam zvolené symboliky nebývá v takových případech uvědomovaný a dítě tak může vyjádřit i pocity, které by si na vědomé úrovni nedokázalo připustit.
Testy jsem zadávala ve výše uvedeném pořadí, od nejméně osobního k nejosobnějšímu.

6.5 Charakteristika výzkumné skupiny, kazuistiky

„Vysmát se dítěti je zločin.“ Konrád Lorenz, *Takzvané zlo*

Mou výzkumnou skupinu tvořilo šest žáků Brněnské Ibsenky, Praktické školy dvouleté, kam jsou přijímání žáci po ukončení školní docházky v základní škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, nebo v základní škole speciální; kteří nezískali základní vzdělání, či v základní škole a z vážných zdravotních důvodů, které jsou v kombinaci s mentálním postižením a nemohou se vzdělávat na jiném typu školy. Všech šest žáků tvoří jednu třídu, znají se a jsou na sebe zvyklí, což byla pro skupinovou práci, která není příliš dlouhodobá, nesporná výhoda. Navštěvovala jsem je již v předchozím školním roce, abych si vytvořila pevnější vztah a lépe se nám společně pracovalo. V té době byla skladba žáků trochu jiná, na konci roku dostali dva žáci vysvědčení a školu opustili. Přibyl ale jeden nový, Oliver, který chodil do vedlejší třídy a od vidění jsem ho také znala. Jména klientů jsou anonymizována.

6.5.1 Nikola

Nikola má 19 let, žije v úplné rodině, má dva zdravé bratry, staršího a mladšího. Nikola je střední postavy, v obličeji vynikají její tmavé krásné oči. Má souběžná postižení více vadami, kromě poruchy vývoje intelektu – střední (Nikola se narodila s chromozomální aberací a delecí 1. a 12 chromozomu, což způsobilo opožděný vývoj chůze, řeči – žvatlání kolem 2. roku, mluvit ve větách začala až mezi 6 -7 rokem), je postižena tělesně, obtížně chodí, v r 2020 zjištěn diabetes 2. typu (aplikace inzulinu 1 denně ráno), po narození absolvovala operaci srdce. V r. 2018 jí byla provedena operace cysty v kosti u jamky kyčelního kloubu a téhož roku došlo u Nikoly k srdečnímu selhání, je sledována

na kardiologii a nyní stav s léky je uspokojivý. Nikola nastoupila ve 4 letech do MŠ při rehabilitačním centru Medvídek – patří pod ředitelství Brněnské Ibsenky, 1. a 2. ročník ZŠ absolvovala individuálně v RC Medvídek, do 3 ročníku přešla na ZŠ Ibsenka, nyní studuje druhým rokem na Praktické škole dvouleté. Dle informací od matky má Nikola skvělý hudební sluch, výbornou paměť, přehled o dění kolem sebe a spoustu znalostí o přírodě. Ač neumí číst, je schopna si veškeré informace vyhledat na tabletu, který je zároveň její nejoblíbenější hračkou. V domácnosti nerada pomáhá, miluje dovolené u moře, ráda létá letadlem, moc ráda plave. Je náladová a netrpělivá, uspokojuje ji, když se život točí kolem ní. S bratry má dobrý vztah, starší bratr je často v roli chůvy. Nikola je někdy agresívní ke spolužákům, trpí i autoagresí (od dvou let) – ve vypjatých okamžicích se rychle kousne do ruky, má zjizvené předloktí. Je fascinovaná nebezpečnými zvířaty, vším, co je veliké, zubaté, co pro ni představuje strach – vlci, lvi, tygři, psi - ráda používá slovo „agresívní“, které s oblibou opakuje několikrát po sobě, když popisuje svoje kresby. Velmi ráda poslouchá audioknížky, nejraději Spejbla a Hurvínka, žije ve fantazijním světě a ráda o něm mluví. O svých obrázcích mluví v superlativech, těší ji, když může říkat, že obrázek je vynikající, dokonalý, opakuje to několikrát po sobě a zdůrazní každou slabiku. Má velmi slušnou anglickou slovní zásobu, pojmenovává nejen postavy na obrázcích, ale i emoce, pocity, věci. Dle informací od matky se Nikola anglicky naučila zcela sama, z pohádek a dokumentů o zvířatech. Působí plaše, nebere si moc prostoru sama od sebe, ale když je jí ho dán dostatek, vychází najevo, že se skutečně hluboce zajímá o pocity jiných lidí, prožívá s nimi jejich momentální trápení a potíže. Nikolu většina spolužáků aktivně nevyhledává, výjimku tvoří Kamila, která jí „pomáhá“ při našich sezeních, vybírá za ni pastelky, nabízí jí, co má malovat… zde musím Kamilu usměrňovat, aby výsledkem byla skutečně Nikolina práce a její volby. **Individuálním cílem mé arteterapeutické intervence u Nikoly bylo zmírnění agrese a autoagrese**. Po konzultaci s vedoucí mé absolventské práce jsem zkusila u Nikoly uplatnit metodu, vycházející ze studie s dětmi z páté třídy, kterou cituje Bruno Bettelheim (2017) ve své knize Za tajemstvím pohádek. Bettelheim zmiňuje že „je-li dítě s bohatým fantazijním životem vystaveno agresívnímu fantazijnímu materiálu (v pokusné studii to byl film s agresívním obsahem, v mé arteterapeutické práci jsem k podněcování komunikace využila Nikoliny vlastní obrázky s agresívní tematikou), reaguje na tento zážitek značným poklesem agresívního chování.“ Tento pokles byl ovšem zaznamenán pouze u dětí, kterým se dostalo povzbuzení, aby se svými agresívními fantaziemi zabývaly, aby je komunikovaly.

U Nikoly jsou její tendence mluvit o agresi většinou z vnějšku (učitelky ve škole) potlačovány.

6.5.2 Dalimil

Dalimil má 21 let, žije v úplné rodině, má dva sourozence, starší sestru a mladšího bratra. Má souběžné postižení více vadami. Kromě poruchy vývoje intelektu – střední, mu byla diagnostikována i vrozená slepota – Leberova kongenitální amaurosa. Jeho starší bratr má totožnou diagózu, bez intelektového hendikepu, učí se na maséra. Oba rodiče jsou vidící, ve vztahu bratranec a sestřenice. Těhotenství mělo normální průběh, Dalimil se narodil v den termínu porodu, spontánně, záhlavím. Po porodu měl na hlavě kefalhematom, který se postupně vstřebal. Zhruba v roce začal žvatlat, ve dvou letech dvojslabičná slova, ve třech letech víceslabičná, někdy i spojení více slov. V roce 2007 podstoupil operaci rozštěpu čípku (horního patra). Od čtyř let navštěvoval MŠ pro zrakově postižené, od osmi pak ZŠ speciální pro zrakově postižené. Nyní studuje třetím rokem na Praktické škole dvouleté (studium rozloženo na 4 roky). Nedávno mu byla diagnostikována epilepsie – medikován. Dalimil je vysoký, velmi štíhlý, obvykle vesele naladěn, připraven k jakékoli aktivitě, ochotný pomáhat a podílet se i na následném úklidu. Ve škole píše na Pichtově psacím stroji. Má fenomenální paměť, dokáže vyjmenovat, co měl na snídani, oběd i večeři dva týdny nazpátek den po dni, Projevuje se u něj verbalismus, když se dostane ke slovu, těžko se s ním loučí, vyjmenovává vše, co ví… Má rád spolužačku Taťánu, často jí to říká, sedí vedle ní. Dle informací od matky je Dalimil nesmírně slušný, pozdraví, poděkuje, neustále se za všechno omlouvá, ochraňuje svoje sourozence. Rád doma se vším pomáhá, chodí nakupovat, jezdí rád tramvají (pamatuje si názvy všech zastávek). Doma si pak hraje „na zastávky“ – točí se na křesle, vyjmenovává jednotlivé stanice, pak „přestoupí“ – přejde do jiné místnosti a „jede“ dál. Moc rád pomáhá s prádlem, sedí u pračky a čeká, až se dopere, líbí se mu zvuk, když pračka ždímá. Jeho oblíbenými hračkami jsou jakékoli zvukové přístroje, skřítek, která povídá pohádky. Poslouchá pouze rádio Free. Na CD pak různé pohádky, příběhy.

Dalimil nemá problém s komunikací, sám lidi oslovuje, ptá se. Při jídle se často dáví, musí mít vše nakrájené na malé kousky a smíchané dohromady.

Individuálním cílem u Dalimila je rozvoj jemné motoriky a hmatu, samostatnosti.

6.5.3 Taťána

Taťána je drobná, 22 letá dívka. Má Downův syndrom, poruchu vývoje intelektu střední, v sedmi měsících prodělala operaci srdce. Podle sdělení maminky se do operace téměř nevyvíjela, v sedmi měsících měla 4 kilogramy. Rodiče jsou rozvedení, má jednoho vlastního bratra (o šest let mladšího), z tátova druhého manželství pak tříletou sestru. Oba sourozenci zdraví. Průběh těhotenství byl normální, máma Taťány si vzpomíná, že o ní téměř nevěděla, jako by Taťána celé těhotenství prospala. Měla příčnou polohu, porod proběhl císařským řezem 14 dní před termínem. Podle ultrazvuku byla sice malá, ale v normě, před porodem nebyl Downův syndrom zjištěn. Po operaci nastalo rapidní zrychlení ve vývoji, žvatlala, v roce už mluvila. Od čtyř do osmi let navštěvovala běžnou MŠ, kam ale z důvodu časté nemocnosti (infekce, nachlazení, záněty, brala množství antibiotik) téměř nedocházela. Poté chodila do devatenácti let na běžnou ZŠ, dvakrát opakovala, kvůli operacím haluxů. V 19 letech nastoupila do praktické školy jednoleté, následně do praktické školy dvouleté, kde letos končí. Měla silný průběh covidu, vypadaly jí vlasy, byla téměř rok doma. Matka má nového partnera. Taťána je ve střídavé péči, oba rodiče žijí ve stejné obci na Blanensku. Rozvod rodičů podle sdělení matky nesla těžce, zvracela, pomočovala se. Pomáhá v domácnosti, ráda cestuje, miluje maso, brambůrky, ale máma ji drží na dietě, „aby nebyla tlustá“. Naopak nemá ráda sladkosti. Taťánu jsem poznala jako dobrosrdečnou dívku, nesobeckou. Většinou je dobře naladěná, veselá a pozorná k potřebám ostatních, nikdy se mě nezapomněla na oplátku zeptat, jak se mám já. Čím více jsme se sbližovaly, tím byla kontaktnější. Jako mnoho současných teenagerů i Taťána tráví ráda volný čas na mobilu, prochází sociální sítě, kouká na tiktoková videa, sama si stáhla viber, mesenger i whatsup, čile komunikuje. Okolo vánočních svátků měla ohromný strach z čertů, často plakala, bála se. Taťána nezdravě lpí na své učitelce, nevynechá ji téměř na žádném z obrázků, chtěla by žít s ní. Její lpění došlo velmi daleko, učitelku si fotila a vystavovala na sociálních sítích. Krásu si spojuje s hubeností, když říká, že je někdo krásný, připojí hned, že je hubený. Taťána píše vysloveně krasopisně, zakomponovává písmo i do svých obrázků.

Individuálním cílem u Taťány bylo snižování závislosti na učitelce.

6.5.4 Oliver

Oliver, je devatenáctiletý chlapec, byla mu diagnostikována porucha autistického spektra a porucha vývoje intelektu – střední. Žije v úplné rodině, má bratra – dvojče (o pár minut starší) a o šest let starší sestru z matčina předchozího manželství. I Oliverův bratr žije

s autismem, sestra je zdravá. V průběhu těhotenství byla matce zjištěna preeklampsie, měla naplánovaný porod císařským řezem, ale přímo při porodu bylo rozhodnuto, že bude matka rodit spontánně. Porod byl komplikovaný, Oliver měl vzpříčenou paži před sebou, byl složitě vymanipulován, z vnějšku vytlačován. Jeho bratr pak již porozen císařským řezem. Oba křišeni. Oliver měl nedomykavost srdeční chlopně, dovyvinula se sama v průběhu dětství. Obě dvojčata se vyvíjela normálně, běžné žvatlání, slova v roce. Kolem třetího roku náhle vývoj ustal, nastal regres, „zapomněli všechno, přestali používat i svou dvojčecí řeč, přestali vnímat okolí". Do MŠ nechodili, ale navštěvovali přípravku u ZŠ speciální, tam pak absolvovali i základní vzdělání. Z deváté třídy ZŠ přestoupili na praktickou školu jednoletou, kde byli společně ve třídě, nyní jsou v prvním ročníku praktické školy dvouleté, již rozděleni každý v jiné třídě. Oliver je bez medikace, jeho bratr je agresívní, má psychiatrickou medikaci. Oliverovi rozdělení významně prospělo, začal se mnohem víc projevovat. Dle informací od maminky je celá rodina velmi akční a podporující, chodí do planetária, plavou, hrají hokej, do kina, na výlety, na výstavy. Oliverovy zájmy se časem mění, dříve si vedl deník, rád stříhá papíry, točí si na prstech, hází šipky. Pomáhá v domácnosti, nosí dřevo, umývá nádobí, vaří – ale mnohem raději konzumuje, sní všechno, není vybíravý. Před třemi lety matka onemocněla roztroušenou sklerózou – bratry změna rodinného stylu vykolejila, Oliver se o mámu hodně bojí, snaží se o ni starat, chránit ji. Nesnáší, pokud někdo zvýší hlas.

V centru jeho zájmu jsou nyní dinosauři, má zjevně hluboké znalosti a je jimi obklopen na všech předmětech, které používá, od ponožek po krabičku na svačinu. Miluje svou rodinu, klíčová slova jsou pro něj Láska, Rodina, Bezpečí, Domov, Babička. Navazuje oční kontakt, po chvilce sice zrak odvrátí, ale opět naváže. S rodiči velmi kontaktní, často se objímají. Oliver se velmi těžko vyjadřuje, mluví pomalu a zpočátku jsem se musela často doptávat, nerozuměla jsem. Někdy jsem rozuměla kontextu, ačkoli jednotlivá slova jsem nebyla schopna poznat, tehdy jsem jej vůbec nepřerušovala, aby jeho řeč mohla volněji plynout. Pokaždé jsem se pokusila zopakovat, co jsem pochopila a ujistit se, jestli je to tak. Někdy při velkém úspěchu jsem se zeptala, zda si můžeme „plácnout", vždy souhlasil.

Vypozorovala jsem, že má rád vědomí, že ho držím v neustálé pozornosti. I když se věnuji někomu jinému, v zorném poli si Olivera stále držím a reaguji co nejrychleji na změny v poloze těla, na jeho gesta (zakryje si uši, když je na něj moc hluk, spokojeně se usmívá, nebo se zamračí, když spolužačka ostatním dělá něco, co by podle něj neměla), nebo když vidím, že něco zvládá, s něčím se potýká, něco překonal… ukážu mu na dálku palec

nahoru a vidím, že je rád, spokojený. Myslím, že ho těší vědomí, že rozumím – pokouším se rozumět - jeho potřebám. Když sezení natáčím pro jistotu na dva mobily, kontroluje je při své práci oba pohledem (už má zkušenost s tím, že se mi telefon při předchozích sezeních vybil, neměl dostatek místa, nebo se z mně neznámého důvodu neustále zastavoval…) a nejednou mě upozornil, když se mobil vypnul, nebo jen po chvíli zčernala obrazovka, opět měl radost, (kterou ale dal najevo jen takovým tím skrytým způsobem, chlapáckým úsměvem, pokývnutím hlavy), když jsem mu upřímně poděkovala, protože sama bych si toho, že mobil přestal natáčet, skutečně nevšimla.

Oliver obvykle přichází do třídy jako první, sedne si na pohovku a pozoruje obrovskou obrazovku, kde mu paní učitelka pouští záběry podmořského světa. Líbí se mu rodiny želv a velryb, hejna ryb. K tomu poslouchá relaxační hudbu. Nebo sedí s velkou lasturou na uších a naslouchá zvukům „oceánu“.

Individuálním cílem u Olivera byla postupná sluchová desenzualizace a rozvoj řeči.

6.5.5 Kamila

Kamila má dvacet let. Má poruchu vývoje intelektu – střední a závažné ADHD, které ovlivňuje celou její osobnost. Je ve střídavé péči rodičů, ze strany otce má nevlastního bratra, staršího o15 let. Průběh těhotenství byl normální, porozena spontánně, záhlavím. Měla opožděný vývoj řeči, ve čtyřech letech začala žvatlat, do té doby jen ukazovala. V jednom roce se postavila a začala „rovnou běhat“, ale vůbec předtím ani potom nelezla, fázi lezení vynechala, nechtěla. Od dvou do čtyř let navštěvovala jesle, poté běžnou MŠ, kde ale byla osamělá, izolovaná (nemluvila), přešla tedy do logopedické třídy s asistentem. Poté nastoupila do MŠ speciální, první stupeň vychodila na ZŠ speciální. Během druhého stupně vystřídala tři ZŠ speciální, všude měla velké potíže s chováním, „nikde ji nechtěli“. Absolvovala praktickou školu jednoletou a nyní chodí druhým rokem na praktickou školu dvouletou, letos končí. Škola ji moc baví. Aktuálně má psychiatrickou medikaci- na zlepšení soustředění. Dle informací od matky má Kamila zvýšenou potřebu spánku - spí jedenáct až dvanáct hodin denně. V domácnosti pomáhá, ale matka ji moc nenechává, neboť „to vždycky dopadne blbě, chce krájet zeleninu, ale u toho všechnu sní, nebo když míchá těsto, sní ho skoro všechno“, má potíže s koordinací pohybu. Je hodně emocionální, podle matky nemá schopnost empatie, má „průvan v hlavě“ nepamatuje si, neodliší podstatné, neví, kde má svoje věci, dokola něco hledá, pláče, když to nemůže najít, jindy jde do vzteku, když něčemu nerozumí, nebo dojde ke změně zažitého harmonogramu. Její impulzivnost je ohrožující

i pro ni samotnou, něco uvidí a vběhne do silnice, skočí na cizího psa… Neví, jak navázat kontakt, proto do lidí šťouchá, skáče na ně. Kamila je při práci nesmírně rychlá, rychle stříhá (zdá se být zázrak, že se nestřihne, ale nestřihne), trhá papíry, lepí, žije v přítomnosti, zeptá se na něco a nečeká odpověď, vrší v rychlém sledu jednu otázku za druhou, nejčastěji typu „budu zlobit?“. Potřebuje, aby se činnosti poměrně rychle střídaly, dokáže být v klidu, pokud nastane nějaká činnost, kterou ještě nezná, pokud je pro ni překvapením. Má velmi krátký rozsah pracovní pozornosti. Živě se zajímá o všechno dění kolem, na svoje otázky si většinou sama dokáže odpovědět. Když má radost, zatřepe rukama a doprovodí to hučivým zvukem. Kamiliny projevy působí velice rušivě na Olivera, ale Kamila si toho není vědoma, přistupuje těsně k němu, křičí mu u hlavy, bere mu věci z rukou. Kamila většinou začíná školní den tím, že pomáhá třídní asistentce v kuchyni s přípravou kávy, než se ostatní žáci sejdou, protože „pokud se nudí, vyvádí“. U Kamily obzvlášť účinkuje pochvala. Čím více ji chválím za každou chvilku, kterou dokáže čekat, až ostatní dokreslí, tím lépe se s ní pracuje, tím víc se snaží. Zajímá se o spolužáky, radí jim, dělí se o sladkosti. Zpočátku jsem projevy ADHD omylem brala jako určitou agresi, zejména její zvukové projevy mi trochu naháněly strach, postupně jsem zjistila, jak moc „hodná“ Kamila je, jak se snaží. **Individuální cíl u Kamily je spojen s udržováním pozornosti a sebepřijetím.**

6.5.6 Ester

Ester je mladá dvaadvacetiletá žena. Byl jí diagnostikován dětský autismus a porucha vývoje intelektu – střední. Žije v úplné rodině, má o rok a půl mladšího bratra a dva o osmnáct let mladší sourozence – dvojčata, dívku a chlapce. Sourozenci jsou zdraví. Těhotenství matky bylo normální, porod spontánní, záhlavím. Mluvit začala až po třetím roce, do té doby ani nežvatlala, náhle ale začala skládat i básničky, došlo k obrovskému skoku ve vývoji řeči. V pěti letech prodělala operaci - strabismus-, oko jí „ujíždělo“ při únavě, ve stresu. Po operaci v normě. Zpočátku navštěvovala dětský rehabilitační stacionář, od tří do šesti let, poté absolvovala rok v běžné MŠ s asistentem. Následovala ZŠ speciální, kde absolvovala deset tříd. Po ŽS šla na praktickou školu jednoletou (studium rozloženo na dva roky), poté na praktickou školu dvouletou, kde je nyní v prvním ročníku. V domácnosti Ester pomáhá, miluje vaření, sbírá kuchařky, a přesto že neumí číst, dokáže recept v kuchařce „přečíst“ dokonale. Baví ji cestovat, zejména proto, že může zkoušet gastronomii jiných oblastí. Ráda poslouchá hudbu – Pokáč Radůza, Svěrák… hudební vkus se jí postupně mění. Miluje seriály typu Teorie velkého

třesku. Kupuje si vždy několik televizních programů a kontroluje, jestli jsou shodné, jestli někde není chyba. Neumí počítat, nicméně tak dlouho sčítala na kalkulačce nejrůznější čísla, až si výsledky jednoduše zapamatovala. Nesnáší jeden určitý typ tramvaje - nenastoupí. Chodí mámě oznamovat, které přístroje v domácnosti domyly, dopraly, dovařily, píply. V neděli odpoledne chodí pravidelně s mámou do kavárny – miluje městskou atmosféru.

S nejstarším bratrem vychází Ester průměrně, moc nekomunikují, ale snáší se. Dvojčata Ester dokonale vytěsnila, nechce o nich mluvit, při zmínce o rodině se zasekne, ztuhne, mračí se ještě víc než normálně. Nemá potíže s řečí, vyjadřuje se přirozeně, dokáže se zasmát ve vhodných situacích, udržuje běžný oční kontakt. Ester většinou vozí do školy otec, přijíždí obvykle jako poslední. Zajímá se pokaždé, kdy opět přijdu, pamatuje si velké množství nejrůznějších dat, kdo kdy kam jde, který den je jaký oběd. Jídlo má moc ráda, nechá si vždy vytisknout papír s rozpisem obědů, doma se na něj dívá „ a těší se“. Působí klidně a v určitém smyslu seriózně, ale stále tak nějak zamračeně, naštvaně. Ester jsem si velmi oblíbila. Zdá se být nemanipulovatelná. Svou svačinu si vždy hlídá, nerozdělí se o sladkosti, zdůrazní vždy, že ona se dělit nebude. Když jí to učitelka nadhazuje jako lakomost, jen pokrčí rameny. Miluje malování duhy, má duhu moc ráda, je to její oblíbené téma. Její obrázky i ostatní výtvory evokují mnohem nižší míru intelektu, než jaký Ester má. **Individuální cíl u Ester souvisí s přijetím vytěsněných dvojčat a sebepřijetím.**

6.6 Projektivní kresebné testy na začátku arteterapeutické práce

Volné téma (nakresli co chceš): setkání 1.

Administrace: bílý kancelářský papír A4, tužka HB, pastelky, každý svou vlastní sadu všech barev včetně černé. Časová dotace 10 – 15 minut.
Zadání: nakreslete (vymodeluj) cokoli chcete.

Oliver: Oliver se vůbec nerozmýšlel, nakreslil dinosaura (obr. č. 1). Nejprve si obrysy vyznačil tužkou, potom jej vybarvil – tělo a hlavu oranžově, krk žlutě, ocas fuchsiově a nohy červeně. Tělo dinosaura je z profilu, hlava otočená směrem k pozorovateli. Vedle dinosaura stojí strom s dlouhým hnědým kmenem a malou zelenou uzavřenou korunou. Pozadí je pečlivě vybarveno tmavě a světle modrou barvou, na obzoru svítí slunce,

které Oliver přikreslil tužkou až nakonec, přes modré pozadí. Jako by si náhle uvědomil, že mu tam něco chybí. Vybarvil je žlutě. Celý výjev působí, jako by pozorovatel právě vyrušil krmícího se dinosaura, ten odhlédl a udiveně si pozorovatele prohlíží. Oliver popsal, kde má dinosaurus hlavu, oči nos, uši, krk, bříško, čtyři nohy, ocas. Zvykala jsem si na jeho řečový projev, vyjadřuje se velmi ztěžka, ale snažila jsem se každé slovo, které jsem zachytila, zopakovat.

Kamila: Kamila nakreslila „sněhuláka, motýlka a kytičku“ (obr. č. 2) Sněhulák má i detail mrkvového nosu, motýl je celý modře vybarvený, pod kytkou naznačená tráva a nahoře modře nebe. Dva kruhovité útvary jsou „balónky“. Kytka je „kopretina“, ale vypadá spíše jako tulipán. Kamila se těší na vánoce, bude u táty. Nechtěla moc komunikovat napřímo, většinou odpovídala “nevím“. Ale pokaždé, když jsem pozornost zaměřila jinam, začala se mě ptát, jestli si s ní taky budu povídat. Když jsem přišla k ní, většinou opět nevěděla.

Nikola: Nikola začala hned kreslit a při práci komentovala, co dělá. „Já kreslím zlého vlka-wolf, je agresívní, aúúúú! Kreslila příběh, kde chce zlý vlk sežrat malé kuřátko. Nakreslila i boudu pro vlka, s nakřivo posazeným, kouřícím komínem. Kamilina kresba (obr. č. 3) je provedena jen dvěma barvami pastelek, tělo, ocas a hlava vlka červenou, tlapky, uši a celý zbytek kresby v modré. Pokusila i o částečné vybarvení obrázku, hlavy a uší vlka. Zeptala jsem se, proč chce vlk kuřátko sežrat a Kamila řekla, že je zlý, má velké zuby, kuřátko se bojí. Zkusila jsem se zeptat, proč je vlk zlý a vyšlo najevo, že má hlad, páníček ho chytí za tlapky a hodí do boudy. Vlk se páníčka bojí. Pomohla by mu voda-water, maso a granule.

Taťána: Ačkoli bylo ještě dlouho před svátkem sv. Mikuláše, Taťána měla velký strach z čertů, už ráno říkala, že se bojí, trochu i plakala. Nakreslila – majíc formát na výšku- tři velké postavy, které i dole označila, „čert, Mikuláš, anděl“ (obr. č. 4). Čert má černé rohy, v jedné ruce řetěz a v druhé pytel na děti, toho se Taťána právě tolik bála. Anděl má zlaté vlasy a jednoduše naznačená malá zlatá křídla. Největší je Mikuláš uprostřed, usmívá se, na hlavě má mitru s křížkem. U čerta a Mikuláše jsou naznačeny i uši. Taťána se při popisu obrázku opět dostala do stresu, když mluvila o pytli na děti, rozplakala se, schovávala si obličej ke mně, sundala brýle, hlasitě vzlykala. Po chvilce se uklidnila a povídali jsme si krátce ve skupině, kdo se bojí a kdo nebojí čertů.

Dalimil: Dalimil měl možnost pracovat s plastelínou, ale chtěl kreslit jako ostatní. Nakreslil hnědou čmáranici, kterou následně popsal jako Mikuláše a čerta (obr. č. 5). Možná se při popisu nechal inspirovat předchozím rozhovorem s Taťánou. Čerti jsou zlá stvoření, Dalimil zná několik pohádek o čertech, ale „i jsou někteří hodní a spravedliví“.

Dalimil má hračku – mluvícího skřítka, ten zná tři pohádky o čertech. Dalimil se čertů nebojí. Bylo jasné, že chce zapůsobit hrdinně na Táňu, kterou má rád.

Ester: Ester dost dlouho přemýšlela, ptala se, co má nakreslit, že ji nic nenapadá. Ujistila jsem ji, že určitě na něco přijde. Začala brát postupně všechny pastelky v sadě a čmárala s nimi zamyšleně na papír kruhovité tvary. Černou pastelku vynechala. Když jsem se doptávala, co to je, vyšlo najevo, že je to duha (obr. č. 6), duhu kreslí moc ráda, líbí se jí, jak je barevná, Ester ví, že duha vzniká „když prší a svítí sluníčko". U věčně zamračené a jakoby stále naštvané dívky je duha překvapující, ale Ester ji „prostě miluje".

Tab. 1 Setkání první

Úkol: Volné téma (nakresli, co chceš)	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti			ano
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester -** seznámení se s klientem	ano		
Individuální cíl – **Dalimil -** seznámení se s klientem	ano		
Individuální cíl – **Nikola -** seznámení se s klientem	ano		
Individuální cíl – **Kamila -** seznámení se s klientem	ano		
Individuální cíl – **Oliver -** seznámení se s klientem	ano		
Individuální cíl – **Taťána -** seznámení se s klientem	ano		

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Dům: setkání 1.

Administrace: bílý kancelářský papír A4, tužka HB, pastelky, každý svou vlastní sadu všech barev včetně černé. Časová dotace 10 – 15 minut.

Zadání: nakreslete dům.

Oliver: Oliver vybarvil celý papír. Nakreslil nejprve uprostřed papíru černou pastelkou obrys velkého domu se sedlovou střechou, komín chybí. Dům vybarvil oranžovou, střechu červenou. Mezi velkými, podlouhlými, modrými okny jsou umístěny úzké, červené dveře. Dům nezačíná na hraně papíru, je odsazen zelenou trávou. Dvěma odstíny modré je precizně vybarveno pozadí (obr. č. 7). Dům popsal jako „domov" a přidal celou přesnou adresu jejich domu.

Nikola: Uprostřed papíru (na šířku) je menší červený domek s jedním středovým oknem, křížově rozděleným. Čmáráním vybarvený komín je nakřivo, pravém úhlu ke střeše (obr. č. 8). Dům je „domek pro pejska", pejsek je Žeryk a bydlí v domku se Spejblem a Hurvínkem. „Žeryk kouše, aúúú!" smála se Nikola.

Dalimil: Dalimil chtěl kreslit jako ostatní, přál si podat růžovou pastelku, plastelínu odmítl. Nakreslil velmi jemnou drobnou čmáranici, tahy vedl zlehka a rychle sem a tam (obr. č. 9). Je to jejich vlastní dům, bydlí v něm s maminkou a tatínkem.

Kamila: Rychlými tahy kreslila Kamila nejprve tmavě zelený strom, zeleně vybarvila uzavřenou kruhovou korunu a hnědě kmen. Vedle stromu pak rychle načmárala modrý dům se zajímavou perspektivou, střecha je vidět ze dvou úhlů. Domu chybí okna. To, co jsem mylně považovala za okna, jsou postavy maminky a tatínka. V úzkých dveřích je pak ještě jedna postava, ale Kamila to prý není, určitě ne, jen už nevěděla, kdo to tedy je. Papír mi hned dávala do ruky ať „to dám pryč" (obr. č. 10).

Taťána: Taťána si otočila papír na výšku a nakreslila velký, vysoký dům s růžovými dveřmi s klikou a dvěma maličkými modrými okýnky nahoře vlevo a vpravo (obr. č. 11). Střecha je vybarvená v pruzích odspoda nahoru hnědě, oranžově, fialově, hnědě a opět oranžově. Komín je kreslen tužkou, je mírně nakřivo, kouří se z něj. Vedle domu je mrak a z mraku na dům prší. Nad domem napsala svou adresu. Je to dům, kde bydlí s tátou (Taťána je ve střídavé péči).

Ester: Ester nakreslila přes celý formát papíru (na šířku) velký, téměř ovál, nejprve tužkou, pak se jej snažila obtáhnout modrou pastelkou, pak světle zelenou. Okolí trochu oranžově zaškrtala (obr. č. 12). Je to kavárna, kam ráda chodí, dvakrát do týdne, jednou

v neděli s mamkou, jednou v úterý s asistentem nebo s asistentkou. V úterý je to lepší, protože si může dát kus dortu.

Tab. 2 Setkání první

Úkol: Dům	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti			ano
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester** – seznámení se s klientem	ano		
Individuální cíl - **Dalimil** seznámení se s klientem	ano		
Individuální cíl – **Nikola** seznámení se s klientem	ano		
Individuální cíl - **Kamila** seznámení se s klientem	ano		
Individuální cíl - **Oliver** seznámení se s klientem	ano		
Individuální cíl - **Taťána** seznámení se s klientem	ano		

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Postava: setkání 2.

Administrace: bílý kancelářský papír A4, tužka HB, pastelky, každý člen skupiny svou vlastní sadu všech barev včetně černé, časová dotace 10 – 15 minut.

Zadání: nakreslete lidskou postavu.

Taťána: Ačkoli byl svátek sv. Mikuláše stále v nedohlednu, nakreslila Taťána postavu čerta. Kreslila jen černou pastelkou. Papír otočila na výšku, čert zabírá celý formát. Má smutný obličej, ústa stočena do smutné čárky, z očí kapou slzy. V jedné ruce drží řetěz, v druhé pytel „plný dětí“ (obr. č. 13). Obrázek působí skutečně smutně. Taťána je taky smutná, musí na to pořád myslet, vypadá až rezignovaně, čert ji určitě vezme. Dalimil to nemůže poslouchat, snaží se Taťánu uklidnit. Taky se snažím, ale Taťána jen vrtí hlavou, ona to ví, určitě ji vezme. Nakonec jí pomůže se trochu vyplakat.

Ester: Ester nejprve nakreslila oranžovou barvou usmívajícího se hlavonožce, poměrně velkého, doprostřed papíru (na výšku). Vzápětí jej občmárala barevnou „duhou“ (obr. č. 14). Je to „pán v duze“. Zajímalo mě, jestli toho pána zná. Nezná. Neví, kdo by to mohl být, je to prostě pán. V duze je proto, že Ester má duhu ráda.

Kamila: Kamila velmi expresívně, rychlými, dynamickými tahy nakreslila několik postav, vzájemně se překrývajících. Na zelené ploše stojí zleva doprava hnědá, světle modrá a fuchsiová postava, se spirálovitými „hlavami“ a tělem tvořeným čárkou, zdůrazněným po délce krouživými čárami. Pozadí „hlav“ je vybarveno žlutě. Před těmito postavami předstupuje černá postava s červeným vyplazeným jazykem a ušima, nebo rohy. Vedle černé postavy je ještě jedna, zcela červená postavička (obr. č. 15). Tři postavy v pozadí jsou podle Kamily „Mikuláš a dva andělé“, černá postava je “čert, jak vezme holčičku“. Červená postava je tedy ta holčička. Původně jsem si myslela, že to bude Mikuláš, kvůli křížku na domnělé tiáře. Kamila vypadala, že se dobře baví, zejména když zaregistrovala, že Taťána se opět bojí. Vlevo nahoře umístila žluté slunce se zelenými prvky obličeje a zaraženým výrazem.

Nikola: Nikola nakreslila malou hnědou postavičku, trochu nakřivo, levitující v prostoru papíru. Kolečko jako hlavu, druhé jako tělo, již tedy ne hlavonožec. Na hlavě nakreslila trojúhelníkovou, trochu vybarvenou čepici. Rozpřažené ruce jako dvě červené čárky, nohy taktéž, s vybarvenými bambulkami bot na koncích. Postavička se usmívá, v prostoru břicha má umístěn křížek (obr. č. 16). Je to Mikuláš. Všichni jsou shodně zaujati blížícími se svátky, třebaže je do Mikuláše poměrně daleko. Nikola se nebojí ani Mikuláše, ani čertů.

Oliver: Oliver nakreslil nejprve dva stromy vedle sebe, pak vedle stromů i postavu (obr. č. 17). Stromy mají dlouhé, hnědé kmeny a červenou a fuchsiovou kulatou korunu. Postava je téměř stejně velká jako stromy, usmívá se, má oranžové tričko bez rukávů a hnědé kalhoty. Na tričku má obrázek dinosaura. Ve spodní části nakreslil Oliver tenký zelený pás trávy, pozadí vybarvil modře. Postavou je Oliver sám, několikrát ukázal na své tričko s dinosaurem a na tričko postavy na obrázku, chtěl zdůraznit, že je to zrovna on, tento den, v tomhle tričku. Zeptala jsem se na stromy a dostala odpověď, že dinosaurus je býložravec. Když jsem poděkovala, Oliver řekl spokojeně a úplně zřetelně a srozumitelně „nemáš zač“.

Dalimil: Dalimil chtěl tentokrát modelovat, nabídla jsem mu buď plastelínu, nebo samotvrdnoucí hmotu. Chtěl si čichnout, jak hmota voní a rozhodl se pro ni. Vymodeloval velkou a malou kouli, které spojil a přidal zobáček (obr. č. 18). Nebyl

to zobáček, byla to mrkev, Dalimil vymodeloval sněhuláka. Shodou okolností jsem měla hmotu bílou, tak se to i hodilo. Sněhulák je „hodný, veliký a studený, mokrý“. Detail sněhuláka (obr. č. 19). Dalimil se čertů nebojí.

Tab. 3 Setkání druhé

Úkol: Postava	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester –** přijetí dvojčat		ano	
Individuální cíl – **Dalimil – rozvoj** hmatu	ano		
Individuální cíl – **Nikola – snížení** agrese a autoagese			ano
Individuální cíl – **Kamila – rozvoj** záměrné pozornosti		ano	
Individuální cíl – **Oliver – desenzualizace** sluchová			ano
Individuální cíl – **Taťána – snížení** závislosti na učitelce			ano

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Strom: setkání 3.

Administrace: bílý kancelářský papír A4, pouze tužka HB, časová dotace 10 – 15 minut.
Zadání: nakreslete strom, jak nejlépe umíte, ale neměl by to být jehličnan ani palma.

Dalimil: Dalimil chtěl kreslit tužkou „jako všichni“, nakreslil velmi jemnou čmáranici, kontroloval si papír, aby nepřeškrtl mimo (obr. č. 20). Strom je „dub, veliký, s listím, má tvrdou kůru.“ Dalimil vyjmenoval udivující množství druhů stromů, řekl, že listí na podzim opadá, jen z dubu ne, jak je to v té pohádce „Až opadá listí z dubu“, slyšel ji už mockrát. Kdyby přišla vichřice? To by dubu nevadilo, je tak velký a silný, nic by mu to neudělalo. Ani listí by neopadalo? Ne, ani listí.

Taťána: Přes několikeré upozornění, že to nemá být jehličnan, a přes to, že jsme si na začátku řekli rozdíl mezi jehličnatým a listnatým stromem, nakreslila Taťána typický jehličnan, vánoční stromek. Ozdobila ho svíčkami, baňkami a na špičku umístila hvězdu. Pod stromkem leží „dárečky“ (obr. č. 21). Taťána se moc těší na vánoce (je začátek listopadu), moc ráda dostává dárečky. Dává i ona dárky ostatním? Dává, každému něco vyrobí, už teď vyrábí, aby to do vánoc stihla.

Nikola: Nikola nakreslila stromy tři, dva s kmenem ve tvaru obdélníka, nahoře neuzavřeným, třetí kmen jen v podobě čárky. Koruny jsou uzavřené kruhovité, s detailem ovoce, čtyři, pět a tři kroužky. Několika čárkami je naznačená tráva v popředí. V zadním plánu mezi korunou prvního a druhého stromu je postavička, umístěná za mřížemi, mezi druhým a třetím stromem další postavička, tentokrát typicky zvířecí, vedle třetího stromu pak třetí postava, neidentifikovatelná, ocasní ploutví připomíná nejvíc rybu. Pod ní je další zvíře, asi kočka (obr. č. 22). Nikola popisuje drama, odehrávající se na pozadí tří stromů. “Pán trápil zvířátka, byl agresívní, přijeli policajti - šup! Dali ho do vězení. Kočička volá pomoc!“ Zeptala jsem se na postavičku s ploutví, myslela jsem si v duchu, jestli to není mořská panna, ale byla o skutečně ryba, „pán ji trápil, dostala nakládačku, přijel pan doktor a strčil rybu do nemocnice“. Stromy byly použity jen jako pozadí napínavého příběhu.

Kamila: Nejprve Kamila rychle nakreslila jehličnatý strom (obr. č. 23), zarazila se , koukala, ptala se mě „Tohle je…“ Řekla jsem jen „ano“, Kamila si to uvědomila a zeptala se, jestli může dostat další papír. Na ten pak nakreslila - nesmírně rychle - několikrát obkrouženou korunu, vysoký kmen, do koruny vkreslila množství ovoce a nahoře několik oválných „mraků“, překrývajících i korunu (obr. č. 24). Po stranách stojí pod stromem mužská a ženská postava. Muž je tatínek, žena maminka. Oba se usmívají, mají vyznačené i „tvářičky“, maminka je ozdobená detailem náušnic. Vybarvené tvářičky má i slunce, vkreslené jako výseč v levém horním rohu papíru (na výšku). Kamila tam není? Ne, Kamila tam není a nebude, nechce být.

Ester: Ester nejprve začala váhavě kreslit typickou siluetu jehličnanu, rozhlížela se po ostatních, pak chvilku obkružovala něco, co by mohla být velká obloučkovitá koruna a nakonec se „chytla“ příkladu Dalimila, který ale vzhledem ke svému zrakovému hendikepu jen čmáral sem a tam. Svůj obrázek tedy dokončila čmáranicí (obr. č. 25). Její strom je „borovice“, velká a pěkná, krásná. Roste v lese, je jí tam dobře. Výjimečně nenakreslila obrázek s duhou, pravděpodobně díky absenci pastelek.

Oliver: Oliver nakreslil tři stromy, každý jiný, formát obrázku měl jako jediný na šířku. Mezi dvěma listnáči je jehličnan. Všechny tři stromy vyrůstají ze spodního okraje papíru. První strom má vysoký, obdélníkový, nahoře uzavřený kmen, malá zvlněná korunka se téměř dotýká horního okraje papíru. Jehličnan je tvořen jednou čárkou kmene a množstvím čárek větví, je o něco menší než listnáče. Třetí strom má opět vysoký, nahoře uzavřený kmen, obloučkovitá, mírně zdobnější koruna jej obkružuje (obr. č. 26). Stromy Oliver popsal tak, že jezdil prstem po obrázku a říkal „strom, hlava, noha" u každého z nich. Oliver má už, jako „zajímavý případ", kdy s autismem žijí obě dvojčata, za sebou množství nejrůznějších testování, je možné, že po něm někdo chtěl i test tří stromů a Oliver to tak provedl i nyní.

Tab. 4 Setkání třetí

Úkol: Strom	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester** – přijetí dvojčat		ano	
Individuální cíl – **Dalimil -** rozvoj hmatu			ano
Individuální cíl – **Nikola –** snížení agrese a autoagese			ano
Individuální cíl – **Kamila –** rozvoj pozornosti	ano		
Individuální cíl – **Oliver -** představivost			ano
Individuální cíl – **Taťána-** snížení závislosti na učitelce	ano		

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Rodina: setkání 4.

Administrace: bílý kancelářský papír A4, tužka HB, pastelky, každý člen skupiny svou vlastní sadu všech barev včetně černé, časová dotace 10 – 15 minut.

Zadání: nakreslete rodinu.

Průběh: po rituálu jsme si udělali Šmahelův test barev (obr. č. 27), test chtěl dělat i Dalimil, ví přesně, jaké barvy má rád.

Taťána: Taťána zaplnila plochu papíru (na šířku) sedmi postavami vedle sebe, velikostně odstupňovaných od největší po nejmenší, postavy se drží za ruce, jsou odlišeny hnědou, nebo černou barvou vlasů, mechanicky se opakují, všechny oblečené do stejných modrých triček. Velmi zajímavý je detail trojúhelníkovitého krku, který Taťána kreslila už dřív u postav Mikuláše, anděla a čertů. Zcela vpravo dole je malá, barevně s modrými tričky ostatních postav nekorespondující postavička, na první pohled izolovaná, osamocená. Nahoře je nad postavami nápis 8 RODINA, u každé pak ještě připsáno příslušné jméno (obr. č. 28). Obrázek představuje Táninu ideální rodinu, zleva je její učitelka, vedle učitelčin manžel – zde připsáno i označení „manžel" s šipkou směřující k postavě učitelky, následuje dcera učitelky, její syn, pak Tánin otec (Taťána je ve střídavé péči rodičů), jeho nová partnerka a jejich tříletá dcera, Tánina nevlastní sestra. Izolovaná postavička vpravo dole je Taťána. Naprosto schematicky nakreslené a vybarvené kříže triček nekorespondují s rukama, které jako prosté čárky s naznačenými dlaněmi a někde i odlišeným palcem vyrůstají z těl až hluboko pod rukávy. Taťána by chtěla žít se svou učitelkou, jejím mužem a dětmi, a s tátou a „jeho holkama". Ví, že to tak asi nepůjde a rozpor mezi skutečností a její ideální představou ji dost trápí.

Ester: Ester zpočátku rodinu kreslit nechtěla. Mračila se, až jsem se šla ubezpečit, jestli pochopila zadání. Ester rychle opakovala „celou ale ne!". Ujistila jsem ji, že může kreslit z rodiny jen toho, koho chce, což ji trochu uklidnilo. Nejprve nakreslila dva hlavonožce, jednoho s velikou hlavou, druhého s menší a vzápětí je pokryla různobarevnou čmáranicí s dominantní zelenou uprostřed (obr. č. 29). Větší postava je „mamka", menší je Ester. Obě stojí „v duze, duha je krásná, barevná". Na otázku, kdo na obrázku není, se Ester začne blokovat, není ani agresívní, ani nekřičí, jen opakuje „já to nebudu říkat". Vím, o kom nechce mluvit. Nenutím ji. Chci, aby měla aktivitu zakončenou příjemně, tak změním téma a povídáme si o tom, co s mamkou ráda dělá. Ester jí ráda pomáhá při vaření, ochutnává těsto, rozbíjí vajíčka.

Nikola: Nikola kreslila jen modrou pastelkou, vytvořila poměrně akční obrázek, kde po kolejích zprava přijíždí vlak, už má na nárazníku nadhozené jakési sražené zvíře, další zvíře stojí na kolejích těsně před vlakem. Mašince se kouří z komína, kabina s jedním, křížem děleným oknem, kola rozdělená taktéž do kříže. Nad stojícím zvířetem je útvar, obdélník se zdvojeným kruhem, který později Nikola označila jako strom (obr.

č. 30). Podle Nikolina vysvětlení jsou na obrázku „kočičky, vlak je chce zabít, dá jim pořádnou nakládačku, už jednu má! Pozor, kočičko!“ Nikola radostně tleská rukama, nenápadně a rychle se hryzla do zápěstí, má je zjizvené množstvím kousanců. Bylo to tak rychlé. Ptám se, proč je vlak zabíjí, proč ta kočka neuteče. Kočka je „přilepená, pán ji tam nechal a šel“. Zkouším nadhodit, jestli by se kočka nemohla rychle odlepit. Nikola souhlasí, to by kočka mohla. „Tak už je odlepená“. Co teď udělá? Nikolu okamžitě napadá, že může vylézt na strom, imaginárně kočku na strom prstem postrčí a vlak ji těsně mine. Nikola žije v nesmírném množství příběhů, kdy ji fascinují zejména kruté a agresívní pasáže, někdy přibližuje to, co slyšela, jindy příběhy sama vytváří, pluje fantazijním světem. Působí náhle uvolněně, nejsem si jistá, jestli jí odlehčila změna příběhu, nebo napětí uvolnila předchozí autoagresí.

Oliver: Oliver nakreslil dvě velké postavy, muže a ženu, držící se za ruce (obr. č. 31). Oba se usmívají, jsou odlišeni délkou vlasů, žena je o něco menší. Velké dlaně a navzájem propletené prsty působí dojmem partnerské harmonie, celé pozadí je vybarvené ve dvou odstínech modré, Oliverovi oblíbené barvy. Postavám nechybí detail v podobě uší. Oliver obrázek popsal „to je táta, to je máma, láska, rodina, bezpečí“, přidal celou svou adresu a spokojeně se usmíval. Opakovala jsem po něm jeho slova, abych dala najevo, že rozumím, zeptala se na zjevné, jestli se mají v rodině rádi, řekl „ovšem“. Na otázku, kdo ještě patří do rodiny, řekl, že babička. Bratra – dvojče- vynechal. Věděla jsem, že byli letos poprvé rozděleni do různých tříd a chápala jsem to jako Oliverovu - možná nevědomou - snahu se osamostatnit, proto jsem ani já bratra nezmínila.

Kamila: Zpočátku Kamila rychle psala modrou a černou pastelkou na papír číslice, příklady, 1+1 =, 2 1 ++, 1++4=…..(obr. č. 32), popsala tak celou plochu papíru a vyžádala si jiný. Na něj pak nakreslila velký kruh s menším, a ještě menším kruhem uprostřed, nad ním vpravo diagonálně další útvar, připomínající hlavu s očima a kočičíma ušima, vlevo dole pak tři šišoidy nad sebou. Velký kruh uprostřed má něco jako tři nohy, je nedbale vyčmárán tmavě hnědou barvou, zeleně, červeně a modře je vyčmáráno podloží, zbytek pozadí obrázku červeně a hnědě (obr. č. 33). Kamila obrázek vysvětlila následovně: tři malé šišoidy vlevo dole je máma, velký kruh s „hlavou a ušima“ je táta. Kamila žije ve střídavé péči rodičů. Rodiče stojí v duze – zde je možná inspirace u Ester, dívky seděly při práci vedle sebe. Celý obrázek působí odbytě, v porovnání například s předekorovaným obrázkem stromu. Nechce tam být i Kamila? Nechce, Kamila nechce být nikde.

Dalimil: Dalimil vyplnil u Šmahelova testu pouze políčka oblíbených barev. Neoblíbená není u něj žádná, proto jsme další tři políčka vynechali. Dalimil vyzkoušel novou techniku kreslení. Přinesla jsem mu měkkou pryžovou podložku a ukázala, jak si může kontrolovat pod prsty výsledek kresby. Bylo nutné na papír dost tlačit, kresba tedy působí mnohem důrazněji, než kdyby Dalimil kreslil bez podložky. Nová technika ho nadchla. Místo prosté čmáranice kreslil kolečka a čárky, pokreslil celou plochu papíru a jednotlivé útvary pak slovně popsal jmény členů své rodiny, na obrázku nechyběl ani on sám (obr. č. 34). Byl spokojený a chtěl si obrázek nechat.

Tab. 5 Setkání čtvrté

Úkol: Rodina	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester –** přijetí dvojčat			ano
Individuální cíl – **Dalimil – rozvoj** hmatu	ano		
Individuální cíl – **Nikola – snížení** agrese a autoagrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila** - sebepřijetí		ano	
Individuální cíl – **Oliver – rozvoj** představivosti		ano	
Individuální cíl – **Taťána-** snížení závislosti na učitelce			ano

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Začarovaná rodina: setkání 4

Administrace: bílý kancelářský papír A4, tužka HB, pastelky, každý člen skupiny svou vlastní sadu všech barev včetně černé, časová dotace 10 – 15 minut.

Zadání: přišel čaroděj, mávl kouzelnou hůlkou a začaroval rodinu do zvířat. Nakreslete tuhle začarovanou rodinu. (Pro jistotu jsem zdůraznila, že čaroděj později zase rodinu odčaruje, není se tedy čeho bát.)

Taťána: Taťána nakreslila tři lidské postavy, z předchozího obrázku vybrala sebe a učitelku, přidala postavu třídní asistentky. Pod hlavami jsou u žen ty zajímavé trojúhelníkové krky, u Táni je místo něj jen horizontální čárka. Těla jsou vytvořena „oblečením" triček a kraťasů na jednoduché čárky, vycházející z krku, je to zvláštní modifikace hlavonožce, ruce vycházejí nelogicky z těla mimo otvory rukávů. Nad postavami je nápis KAMARÁDI, pod každou z postav jméno nositelky a věk (obr. č. 35). Jak tedy čaroděj rodinu začaroval? Taťána chvilku přemýšlí, pak se znovu zeptá, na co jsem se ptala. Zopakovala jsem otázku, Taťána se usmála a řekla že je začaroval tak, že jsou jako rodina. Všechny tři mají stejné barvy triček i kraťasů, všechny jsou podle Taťány," krásné, šikovné, hubené".

Ester: Ester nakreslila různobarevnou čmáranici, kdy do popředí vystupují kruhovité útvary, pozadí je vyčmáráno škrtáním sem a tam, směrem k okrajům papíru převažuje žlutá (obr. č. 36). Černou barvu vynechala. Na obrázku je máma, začarovaná do pavouka. Ester se tomu směje. „Chtěla jsem namalovat mamku a vyšel mi pavouk." Ptám se, jaký pocit má Ester z pavouků. Nevadí jí, žerou mouchy. Jen ti hodně tlustí jí trochu vadí.

Nikola: Nikola kreslila celý obrázek jen zelenou pastelkou. Na obrázku jsou dvě zvířata, zvíře vpravo se usmívá, zvíře vlevo ne. Levé zvíře stojí v kleci, vedle klece je bouda s kouřícím křivým komínem (obr. č. 37). Nikola popsala zvíře v kleci jako „kočičku", zvíře bez klece je „máma". Máma dala kočičku do klece, „kočička je agresívní, kouše zoubkama". Proč je kočička tak agresívní? Nikola říká, že kočička má hlad. Dohodly jsme se, že jí pomůže miska s granulemi a Nikola ji dokreslila. Dokreslila i „pelíšek", zelený čtverec vedle misky. Kdyby mohla, odešla by kočička z klece? Ano, odešla by a lehla si právě do toho pelíšku.

Oliver: Oliver nakreslil dva dinosaury, zaplňují celou plochu papíru, jsou odlišeni barevností těl, ale i barvou pozadí za každým zvlášť (obr. č. 38). Levý dinosaurus je máma, pravý táta, Oliver popsal pozorně u každého „to je hlava, krk, bříško, ocas, čtyři nohy…" přidal i slova „rodina, bezpečí:" Když jsem chtěla vědět něco o použité barevnosti, jednoduše, klidně a trpělivě mi každou barvu popsal jejím názvem. „To je modrá, to je oranžová…"

Kamila: Kamila rychle a zběsile kreslila množství postav, jedna přes druhou se překrývají, kresba je dynamická a nesmírně chaotická. Dominantní je velká postava oranžového hlavonožce s expresívně pojatými ústy, se zuby a divýma očima. Postava shlíží dolů na maličkého hlavonožce, jenž působí vyděšeně. Nahoře u hlavy velké postavy levituje ještě další, zelená postavička, držící něco zeleného červovitého v ruce. Množství

drobných hlavonožců se nachází ještě přímo v hlavě dominantní postavy (obr. č. 39). Tu Kamila označila jako „sluníčko“, zelená levitující postava je „Dupana“. O malé vyděšené postavičce Kamila nevěděla nic. Nevěděla, kdo to je, jak se cítí. Nemohla by to být Kamila? Ne, Kamila to není. Určitě ne, Kamila to být nechce a ten obrázek taky nechce, dává mi jej do ruky. Pochválila jsem Kamilu, že vydržela tak dlouho soustředěně pracovat a ona potěšeně zatřepala rukama a zahučela.

Dalimil: Dalimil opět pracoval na papíře s měkkou podložkou. Nedělal už kroužky a čárky, opět trochu čmáral, ale koordinovaněji, pomaleji, soustředil se hmatem na vzniklou stopu. Pak se na chvilku zapomněl a čmáral jako dřív (obr. č. 40). Začarované postavy jsou „maminka – do pejska, tatínek – taky do pejska, ale většího“ („vidíš?“ jezdí prstem po jedné části), bratr je „kocour“ a Dalimil „kocourek“. Dalimil uzavřel popis slovy „jsme šťastná rodina zvířátek“. Následoval popis nejrůznějších druhů psů.

Tab. 6 Setkání čtvrté

Úkol: Začarovaná rodina	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester-** sebepřijetí			ano
Individuální cíl – **Dalimil – rozvoj** hmatu	ano		
Individuální cíl – **Nikola – snížení** agrese a autoagrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila -** sebepřijetí		ano	
Individuální cíl – **Oliver** -posílení vědomí sebe sama	ano		
Individuální cíl – **Taťána – snížení** závislosti na učitelce		ano	

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

6.7 Aktivity vedoucí k rozvoji představivosti

S ohledem na Dalimilův zrakový hendikep, jsem byla nucena kreativně přemýšlet o vhodných aktivitách, aby se necítil opomíjen, nebo v nevýhodě. Celkově jsem zadala 16 aktivit, podporujících rozvoj představivosti, u kterých jsem sledovala zároveň i individuální cíle každého jednotlivce. Ne každé aktivity se vždy účastnili všichni členové skupiny, někdy někdo chyběl z důvodu povinné praxe, návštěvy lékaře, nemoci. Ze začátku jsem si všechna díla archivovala, záhy jsem však zjistila, že je pro většinu členů skupiny důležité, aby si je mohli ponechat, proto jsem je jen vyfotila na místě. I pro mě byla důležitá jejich spokojenost, radost z dobře odvedené práce a její hmatatelný důkaz, jež se někdy stal i dárkem pro rodiče, pro kamaráda.

Masky z hlíny – autoportréty: setkání 5.

Administrace: hrnčířská hlína, příborový nůž, struna

Zadání: vytvořte svou vlastní masku – svou vlastní tvář, autoportrét.

Cíle: rozvoj představivosti, hmatu, jemné motoriky, sebeuvědomění, u Olivera i zvyšování frustrační tolerance – nechce se ušpinit.

Průběh: po úvodním rituálu s klíčem jsme si zazpívali „hlava, ramena,…oči, uši, pusa, nos“, promasírovali si každý sám prsty a dlaně. Navázala jsem na písničku, a ještě jednou jsme si zopakovali, kde máme oči, ústa, nos…rukama si osahávali svou tvář. Každý si mohl strunou odebrat potřebné množství hlíny vhodné konzistence (připravila jsem s předstihem doma) a pustil se do práce. Všímala jsem si nejen rozdílných technologií práce s hlínou, ale i výrazu výsledné masky, co kdo na masku přidal, jak se celkově k poměrně náročnému úkolu postavil. Po rozhovorech jsme se umyli a rozloučili klíčem.

Dalimil: Dalimil není zvyklý tvořit z hlíny trojdimenzionálně, většinou měl ve výtvarné výchově jen destičku, na kterou tlačil tiskátka apod. Nyní stál před složitým úkolem. Vyrobil si placku, tlačil do ní svými jemnými, dlouhými prsty, otvor jako nos, dva otvory po stranách jako oči. Nahoře rydlem vyrobil několik čárek coby vlasy. Masku komentoval slovy“ je zrovna tak krásná, jako já“ (obr. č. 41).

Nikola: Chyběla.

Taťána: Taťána si vyrobila uhlazenou placičku ve tvaru oválu, vyválela množství válečků a z nich vytvořila postupně úsměv, nos, obočí a vlasy. Oči dodělala z kuliček, do kterých

prstem píchla prohlubně zornic. Přidala po stranách i ploché uši ve tvaru malých lístků (obr. č 42). Z jejího autoportrétu čiší pohoda, líbil se jí, udělala sama sebe, je spokojená.

Ester: Ester vyrobila plochou hlavu, která nejvíc ze všeho připomínala lebku. Prstem udělala ústa, prohlubeň jako nos, dvě prohlubně jako oči. Masku pak rydlem příčně poryla, zjizvila přes nos a oči (obr. č. 43). Nevěděla, kdo je ta maska, „asi nikdo“. Víc nechtěla mluvit.

Kamila: Kamila si vyrobila tenkou oválnou placku, na ni naskládala kuličky jako oči, nos, tvářičky. Ústa byla skrytá po vousy, které zvýraznila rytím rydlem. Rydlem zvýraznila i vlasy (obr. č. 44). Maska byl tatínek, je hodný.

Oliver: chyběl

Tab. 7 Setkání páté

Úkol: Masky z hlíny	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester -s**ebepřijetí		ano	
Individuální cíl – **Dalimil** – rozvoj hmatu, samostatnost	ano		
Individuální cíl – **Nikola**	-	-	-
Individuální cíl – **Kamila** – rozvoj záměrné pozornosti	ano		
Individuální cíl - **Oliver**	-	-	-
Individuální cíl – **Taťána-** snížení závislosti na učitelce	ano		

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Kreslení na 3 druhy hudby: setkání 6.

Administrace: bílá čtvrtka A4, pastelky všech barev vč. černé - každý vlastní sadu, hudba č.1. Björk, „Possibly maybe“, hudba č. 2. David Bowie, „Heroes“, hudba č. 3. písnička z večerníčku o včelích medvídcích „Na políčku v jetelíčku tam, kde potok pramení.“

Zadání: nakreslete své pocity na tři druhy hudby.
Cíle: rozvoj představivosti, sluchové percepce, jemné motoriky, záměrné pozornosti.
Průběh: před vlastní prací jsme si povídali o tom, kdo má rád hudbu, kdo zná jaké písničky, přinesla jsem kalimbu, každý si zkusil zabrnkat. U prvních dvou skladeb bylo vidět, že hudbu neznají, při třetí se okamžitě začali usmívat, broukat si, pohybovat se do rytmu a malovali mnohem veseleji, smáli se. Oliver se nesmál, ale i on písničku znal a viditelně ožil. Po rozhovorech na konci sezení jsme si zazpívali, Dalimil vybral písničku „Sluníčko, sluníčko, popojdi maličko“. Zpíval nahlas a hezky, dívky se přidaly, Ester zamračeně a nepříliš ochotně, Nikola zvědavě, Taťána Dalimilovi zdatně konkurovala. Oliver nezpíval, po chvilce si zakryl uši, proto jsme dokončili tlumeně. Společně jsme uklidili pastelky, u svačiny jsme se pak domluvili, že jim půjčím svou kalimbu, aby si ji mohli všichni dostatečně užít. Zejména Dalimil a Oliver byli nástrojem velmi zaujatí.

Dalimil: Dalimil všechny tři obrázky škrtal úplně stejně, nevšiml si, že už škrtá naprázdno, protože došla tuha, všechny tři obrázky jsou podle něj „stejně krásné“, není mezi nimi rozdíl, maloval, co slyšel a všechno bylo stejně krásné. První i druhý obrázek (obr. č. 45), (obr. č. 46) jsou poměrně jemné čmáranice, vedené spíše kruhovitě, třetí obrázek (obr. č. 47) mnohem razantnější škrtání zleva doprava, s o poznání větším přítlakem, jen jednou barvou, modrou. Nevěděl, co by k tomu ještě dodal. Řekla jsem, že si to může promyslet a mohu se k němu v průběhu vrátit. Když pak povídala Nikola o svých obrázcích, rozrušil se natolik, že se celý třásl. Zmínka o chobotnici v něm vyvolala vzpomínku na audioknížky o pirátu Bonifácovi a jeho kamarádovi Lorenzovi, potřebovala jsem se ujistit, že je v pořádku. Začal šeptat „a už je to v pohádce o Bonifácovi“ Po skončení rozhovorů povídal dlouho o tom, jak chobotnice zajala Bonifáce, co všechno se mu stalo, mluvil i o tom, jak Bonifác potkal holčičku a vzal si ji za ženu, že si dokáže představit, že by byl taky takovým pirátem a měl by děti, mluvil o delfínech, medúzách, mořských dracích, povídal drastické příběhy, jak někdo medúze vytloukl všechny kosti, ptal se Nikoly, jestli si to taky umí představit a ona mu přitakávala. Všichni seděli a poslouchali tiše jako pěny. Postupně se uklidňoval. Ve vyjmenovávání obrovského množství mořských zvířat se naplno projevil Dalimilův verbalismus.
Ester: Ester se malovaly všechny obrázky „dobře“, všechny stejně dobře. Na všech třech obrázcích namalovala duhu, líbí se jí proto, že je růžová a fialová a červená. Víc nevěděla, co by řekla. První obrázek (obr. č. 48) vyplňuje téměř celou plochu papíru, s mírně

dominantní růžovou, s absencí černé. U druhého obrázku (obr. č. 49) se již objevuje i černá barva, opět vyplňuje takřka celou plochu, kresba je dynamičtější, barevnější, s větším přítlakem. Třetí obrázek (obr. č. 50) je oproti dvěma předchozím jemnější, uprostřed je usměvavá hlavonožní postava s prázdnýma očima, okolo jen jemné škrtání ve třech barvách. Na otázku, kdo je postava řekla Ester, že mamka. Nakreslila „mamku, jak stojí v duze".

Taťána: Na prvním obrázku namalovala „zvuky, které slyšela", pamatuje si, že slyšela kytaru, ale jinak neví, co cítila. Formát je na výšku, celá plocha pokrytá různobarevným, překrývajícím se vlnkováním (obr. č. 51). Z druhého obrázku měla pocit „tančit", nedovedla k tomu nic víc říct, byla zjevně zaskočená. Obrázek je na šířku a představuje domek na modrých vlnách. Způsobem zpracování oken a dveří domek vypadá jako by se potápěl a volal o pomoc. Z domku vedou směrem vzhůru čtyři zašpičatělé kolíky „to jsou ruce". I tyto ruce umocňují dojem tonoucího. Zcela nahoře vlevo je mráček, vpravo pak sluníčko (obr. č. 52). Na posledním obrázku (obr. č. 53) namalovala učitelku Martinu, sebe, asistentku Alenu v růžové, „protože vypadá hezky", učitelka má modrou halenku „protože je krásná, hubená". sobě nakreslila stejně modré tričko, ráda se s ní ztotožňuje. Vlevo dole namalovala maličkou červenou postavu – Nikolu. Nikolu namalovala v boudě pro psa, „protože Nikča kouše". Obrázek nadepsala „moje učitelky". Všechny postavy označila jménem, u Nikoly ještě označila i boudu – „puda"

Nikola: Nikola byla se svou prací spokojená. Při práci si sama pro sebe říkala, že to „bude dokonalý obraz". Na první hudbu kreslila jen hnědou barvou, je to moře, Nikola v průběhu práce zjistila, že na obrázku něco chybí, zeptala se, zda může domalovat loď, plachetnici, pak to byl parník, pak opět plachetnice. Při následném rozhovoru mluvila o pirátech z nějaké knížky, dokreslila i modrou barvou rybu a žraloka „shark", říkala, jak je zlý a agresívní, „kouše zoubkama" u toho vznikala diskuze s Dalimilem, který se bál. Formát je na šířku, „parník" vypadá jako domek, kouří se mu z komína, kolem je několik „plachetnic" a dvě modrá zvířata, složená vždy ze dvou kroužků (obr. č. 54). Druhý obrázek (obr. č. 55) představoval vlka, zlého, agresívního, celý je pouze červenou barvou, vedle něj namalovala i boudu pro vlka, vlk je zlobivý. Přimalovala i jednu plachetnici, i ta má svou boudu. Na otázku, proč bydlí vlk v boudě odpověděla, že je to ochočené zvířátko, jako mazlíček, jako pes. Je zlobivý, páníček ho dal do boudy. Ptala jsem se, co by tak vlkovi pomohlo, aby nebyl agresívní. Pomohly by mu granule - Nikola je ochotně dokreslila. Plot z několika čar na obrázku je „ohrádka", aby si vlk mohl hrát. Obrázek namalovala „hezky". Třetí obrázek (obr. č. 56) představoval mořský oceán, v něm plave

ryba a chobotnice. Nikola v průběhu rozhovoru domalovávala další chobotnice, je to její oblíbené zvíře. Řekla jsem, že je to i mé oblíbené zvíře a Dalimil se začal třást a dostal se do své fantazie, viz výše. I zde jsou „plachetnice, i bouda pro jednu z nich. Barevnost je vymezená pouze modrou a červenou pastelkou.

Oliver: Oliverův první obrázek je dinosaurus (obr. č. 57), veliká postavička s takřka lidským výrazem tváře, mluvící páska na jeho hřbetě označuje zvíře jako „Triceratops“. Oranžové „bříško“, dvoubarevný, zelenomodrý, dlouhý ocas, čtyři červené nohy a krk. Zajímavé jsou dva kruhovité drobné útvary po straně nápisu, žlutý a fialový. Oliver dinosaura popsal stejným způsobem, jako vždy. Druhý obrázek (obr. č. 58) je opět zvíře, tentokrát nikoli dinosaurus, ale kočka. Je nakreslena obdobným způsobem, ale má zdůrazněné drápy a jinak uši, nechybí jí vousky. Je to kočka Oliverovy rodiny. Na třetím obrázku (obr. č. 59) je mírně vlevo posunutá velká postava, formát je, stejně jako u předchozích dvou, na šířku. Jako obě předchozí, je i postava na obrázku nakreslena černou obrysovou linkou a vybarvena. Žluté tričko, červené kalhoty, pleťovka v růžové, černé boty. Krátké vlasy „na ježka“. Oliver řekl, že namaloval babičku. Babička je nemocná. Oliverova babička je nemocná už nějakou dobu, bydlí s Oliverovou rodinou v jednom domě, v patře. Olivera to zjevně trápí, nebylo to poprvé, co babiččinu nemoc zmínil. Řekl, že babička musí odpočívat. Oliver v průběhu rozhovoru požádal ještě o jeden papír, na něj rychle nakreslil další postavu, „mámu“ (obr. č. 60). Podobným způsobem jako babičku, s velikýma rukama, jen vlasy delší, mámě přikreslil i detail v podobě řas. Chtěl ještě jeden, byla jsem zvědavá a dala mu jej, nakreslil „tátu“ (obr. č. 61). Popsal mi, kde jsou ruce, hlava, nohy, tričko… řekl svá oblíbená a důležitá slova „rodina, bezpečí, domov“. Zeptala jsem se, jestli chce ještě jeden papír, ale už nechtěl, řekl, že je to „hotovo“.

Kamila: Kamilina první kresba je „moře a loď“ (obr. č. 62), modře vyškrtaná plocha s „lodí“, vyvedenou tužkou. Druhý obrázek (obr. č. 63) je „moře a ptáci“, škrtání ve dvou odstínech modré, v něm tužkou několik vlnek. Na třetím obrázku (obr. č. 64) je něco zcela jiného, je tam „ovečka, jak žere“, na zeleně dynamicky vyškrtané ploše je modrá postavička ovce i s naznačeným rounem, sklání se k červené, expresívní květině na zeleném stonku. Modře naznačeno je „nebe“. Celá kresba je velmi svěží, dynamická. Kamilu zaujalo, že Oliver mohl ještě kreslit na další papíry a chtěla taky. Na nový papír tedy nakreslila „maminku“, modrou pastelkou nakreslila ohromující rychlostí tři veliké postavy, formát papíru na šířku, všechny postavy jsou maminka (obr. č. 65). Žádala další papír a nakreslila červeně „tatínka“, jednou postavu, tu i vybarvila rychlými tahy (obr. č.

66). Poprosila jsem Kamilu, aby si vzala ještě jeden papír a nakreslila sebe. Moc se jí nechtělo, říkala, že ne, že sebe nenakreslí, ale to už kreslila. Tato její kresba – autoportrét (obr. č. 67) – je mnohem jemnější, jen fialovou pastelkou, hlavonožec s obrovskou hlavou, bez vybarvování, s výrazem připomínajícím zděšení. Kamila se skoro nikdy na žádný obrázek nekreslí, nikde být nechce. Když zjistila, že se skutečně nakreslila, dávala mi všechny svoje obrázky do ruky a opakovala, že je nechce, ať si je hned vezmu, ať je odnesu.

Tab. 8 Setkání šesté

Úkol: Kreslení na 3 druhy hudby	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester** -uvolnění napětí	ano		
Individuální cíl – **Dalimil**- rozvoj hmatu, uvolnění			ano
Individuální cíl – **Nikola** – snížení agrese a autoagrese, uvolnění	ano		
Individuální cíl – **Kamila** – uvolnění, rozvoj záměrné pozornosti	ano		
Individuální cíl – **Oliver** - uvolnění, rozvoj řeči	ano		
Individuální cíl - **Taťána** – uvolnění, snížení závislosti na učitelce			ano

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Vyhrál jsem zlatou medaili: setkání 7

Administrace: kulatá silná zlatá podložka pod dort, dřevěné písátko s tupým hrotem, nebozez, provázek. Časová dotace 15 minut.

Zadání: představte si, že jste vyhráli zlatou medaili. Za co? Co je na Vás nejlepší? Co na sobě máte nejraději? V čem jste dobří? Za co jste na sebe pyšní? Zde je medaile, vyryjte do ní cokoli vás napadá, za co se pochválíte.

Cíle: rozvoj představivosti, podpora sebeuvědomění, sebevědomí, rozvoj jemné motoriky, hmatu. Podpora vědomí jednotnosti skupiny - zlatou medaili vyhráli všichni bez rozdílu.

Průběh: po úvodním rituálu s klíčem jsme si chvilku povídali, jaké by to bylo, kdyby dostali zlatou medaili. Jak by se cítili? Za co se medaile dostávají? Odpovídal víceméně pouze Dalimil, co slyšel při sportu v televizi, od rodičů, ostatní spíš poslouchali, po chvilce se přidala i Kamila. Oliver pak začal něco pomalu říkat, snažil se mluvit tak, abych mu rozuměla, jenže náhle Kamila vstala ze své židle, šla k nám a začala se Olivera sama dotazovat. Byla příliš blízko, Olivera to rozčilovalo, dával si před sebe ruku a snažil se zvyšovat hlas. Musela jsem Kamilu opatrně odvézt zpět na její místo. Nabídla jsem jí modelovací samotvrdnoucí hmotu, aby vydržela ještě chvilku, než začneme pracovat. Vzala si ji, ale jakmile jsem se vrátila k Oliverovi a pobídla jej, ať pokračuje, Kamila byla v mžiku opět u nás a pobízela ho taky. Přišla paní učitelka, byla ve vedlejší místnosti pro případ nouze, ptala se, jestli má Kamilu na chvilku odvézt vedle. Chtěla jsem to zvládnou sama a Kamilu nevyčleňovat, proto jsem s díky odmítla. Ale situace se opakovala znovu, zkusila jsem Kamilu držet za ruku a být mezi ní a Oliverem jako hranice, nicméně Kamila svým zvučným hlasem Olivera neustále pobízela ať mluví, až mávl rukou a mluvit přestal úplně. Cítila jsem se hloupě, situaci jsem nezvládla, Olivera dokonale odradila od dalších pokusů něco sdělit. Když jsem spokojenou Kamilu odvedla zpět na její židli (záměrně co nejdál od Olivera, který sedí mezi Ester a Taťánou) a vrátila se k němu, omluvila jsem se mu. Byla jsem zpocená a rudá, udýchaná a zklamaná. Odvětil „v pohodě“. Jsou slova, která zní jako balzám na duši… Raději jsem konečně rozdala medaile a sdělila zadání. Nicméně mi to nedalo a po skončení aktivity jsem se zeptala skupiny, jak se jim pracuje, když jsou často vyrušování. Začala povídat Kamila, co ji ruší. Dalimil řekl, že Kamila často ruší a on nemůže mluvit. Kamila byla překvapená – ona přece neruší, jen pomáhá svým kamarádům, protože je má moc ráda. Na incident s Oliverem si už nemohla vzpomenout.

Dalimil: Na začátku jsem Dalimilovi na cvičné medaili ukázala, jak se ryje, jak může pod prsty cítit obrysy, jednotlivé vytlačené čáry a detaily. Na začátku vyrýval poměrně pomalu a opatrně něco, co připomínalo květ tulipánu, ale asi se posléze zapomněl a začal po medaili prostě opět jen čmárat sem a tam (obr. č. 68). Při rozhovoru řekl, že namaloval na medaili sám sebe, protože je „tak krásný". Ptala jsem se, co je na něm nejkrásnější a Dalimil odpověděl, že je celý krásný. Zeptala jsem se jak to, že je tak krásný. Řekl, že se včera koupal. Měl čerstvě umyté vlasy, voněl šamponem, věřila jsem mu, že si připadá dobře. Navrhla jsem mu, že medaili provrtáme a dám mu ji na krk, ale chtěl ji ukázat doma mamince neporušenou.

Nikola: Nikola začala hned rýt. Povídala si u toho něco potichu, občas se nahlas zasmála. Vyrývala dynamickými tahy něco, co z dálky připomínalo koordinované kruhovité čmáranice (obr. č. 69). Při rozhovoru a detailním pohledu vyšlo najevo, že jsou to „kočičky a pejsci, mají autonehodu, potřebují zachránit". Pokračovala v zasněném hovoru nechala jsem její slova proudit, nepřerušovala jsem ji. Vedla sama dialog několika postav. „Přijeli policajti, koukali na tu nehodu. Kočičko! My tě zachráníme!" Poměrně dlouho zachraňovala Nikola zvířátka, spolužáci už byli netrpěliví, Kamila občas do Nikolina vodopádu slov něco řekla, ale na Nikolu si netroufala, ví, že kouše. Pomalu jsem ji začala vracet do reality. Byla to škoda, ale třída dávala jasně najevo, že čas Nikole dávno vypršel. Byla jsem překvapená - ani jedna zubatá příšera, žádná agrese, jen nehoda a zachraňování. (Nehodu měla Nikola s maminkou před dvanácti lety v Italských Alpách. Vyvázly obě zázračně bez zranění, auto na odpis. Nikola se v okamžiku nehody dívala na pohádku na DVD, dodnes prý každoročně spolu slaví druhé narozeniny). Do Nikoliných monologů je téma autonehody pevně vpleteno.

Taťána: Několikrát zopakovala, že neví, za co by medaili vyhrála. Vypadala bezradně. Řekla jsem jí, že určitě něco být musí, protože už tu medaili má, jen tam stačí doplnit obrázek. Seděla před prázdnou medailí ještě hodnou chvíli poté, co ostatní už pracovali. Bylo mi jí líto. Zkusila jsem jí zadání popsat jinými slovy – za co by se pochválila, co jí jde, co má ráda. Při zmínce „co máš ráda" se Taťána „chytla". Vyryla do medaile postupně čtyři hlavonožce, pod každého připsala jedno tiskací písmenko. Nad postavičky doplnila obdélník, rozdělený množstvím čárek (hmatník s pražci?) a označila jej „KÍTRA" – hraje ráda na kytaru, dole vyryla obdélník s osmi trojúhelníky uvnitř, pod něj umístila nápis „KLAVÍR". (obr. č. 70) Postavy jsou zleva doprava Taťána, Dalimil, Taťánina učitelka a třídní asistentka. Taťánu jsem pochválila, že namalovala i něco jiného, než jen sebe a své oblíbené osoby, že si dokázala uvědomit, co ji baví, co jí jde, v čem je dobrá.

Bylo to pro ni těžké, neumí se pochválit, svou hodnotu odvozuje od míry ztotožnění se s učitelkou, a od učitelčiny spokojenosti s Taťánou.

Ester: Chyběla.

Kamila: Na svou medaili Kamila hbitě vyryla tři velké kruhovité postavy, je to Mikuláš, čert a sněhulák. Pod čerta doplnila ještě jednoho čerta, když zjistila, že se jich Taťána bojí. Úplně dole pak vyryla čtyři maličké hlavonoží postavičky, jsou to její spolužáci, Olivera namalovala jako prvního v řadě, ale zcela nejmenšího, miniaturního. (obr. č. 71) Ptala jsem se, proč tam nenamalovala i sebe, rezolutně to odmítla, ona na obrázku být nechce, takhle to stačí. Ptala jsem se, jaké by to bylo, kdyby se tam namalovala, ale Kamila opakovala, že ona tam být nechce, nikde být nechce, na obrázku namalovala kamarády a hotovo. Medaili nechtěla ani provrtat, ani si ji nechat, hlásila hned dopředu, že „to" chtít nebude, několikrát to opakovala a hned po rozhovoru mi ji dávala do ruky, ať „to odnesu".

Oliver: Oliver se dlouho nerozpakoval, pečlivě do své medaile vyrýval obrysy dinosaura na čtyřek pravoúhle zalamovaných, kůlovitých nohách, se stejně zalamovaným, dlouhým krkem a elegantně zaobleným, dlouhým ocasem. Vlevo pak vyryl ještě jednoho menšího. Nad hlavním dinosaurem vyznačil slunce s doleva ubíhajícím množstvím paprsků. Po pravé straně vyryl strom s dlouhým kmenem a malou uzavřenou obloučkovitou korunou. (obr. č. 72) Byl se svým dílem poměrně brzy hotov. Když vznikla přestávka, protože se Taťána rozplakala - Kamila ji vyděsila čerty, zeptala jsem se Olivera, jestli se i on bojí čertů. Odpověděl, že ne, „ani duchů". Poznámka o duších byla velmi zajímavá. Přejížděl prsty po rytině a vypadal spokojeně. V následném rozhovoru mi důkladně zvíře popsal, je to Triceratops, ukazoval prstem, kde má hlavu, oči nos, pusu, bříško, čtyři nohy a ocas. Každý výraz jsem po něm zopakovala, aby věděl, že mu rozumím. Menší dinosaurus byl mládětem většího – maminky. Doptávala jsem se na strom, je tam proto, aby měli co žrát. Slunce svítí, dinosauři jsou v bezpečí, je to rodina, láska. Za co si dal zlatou medaili bylo více než zjevné. Ve všech jeho kresbách a pracech se objevuje téma rodiny, rodinné svornosti. Ptala jsem se jej, zda mi k tomu může ještě něco říci, prstem přejel po menším dinosaurovi, řekl celé své jméno a adresu. Optala jsem se, zda je to všechno, odvětil „ano, ovšem", jak mívá ve zvyku. Poděkovala jsem mu a on odpověděl „nemáš zač". Měla jsem připravený provázek, ale Oliver medaili provrtat nechtěl, nechtěl ji poškodit, pečlivě si ji uschoval mezi desky.

Tab. 9 Setkání sedmé

Úkol: Vyhrál jsem zlatou medaili	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní, skupinový cíl arteterapeutické intervence - rozvoj představivosti			ano
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester**	-	-	-
Individuální cíl – **Dalimil** - hmat	ano		
Individuální cíl – **Nikola** - agrese a autoagrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila** -rozvoj záměrné pozornosti		ano	
Individuální cíl – **Oliver**- vyzkoušet zpracovat oblíbené téma v jiném materiálu	ano		
Individuální cíl – **Taťána**- odpoutat se od závislosti na učitelce	ano		

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

V noci: setkání 8.

Administrace: černá čtvrtka A4, stříbrné nalepovací hvězdy, bílá pastelka, černá modelovací hmota, nalepovací oči.

Zadání: představte si, co se může dít v noci. Použijte některý, nebo všechen nabízený materiál.

Cíle: rozvoj představivosti. Rozvoj jemné motoriky při práci s drobnými hvězdami.

Průběh: po úvodním rituálu jsme si povídali, co kdo z nás dělá v noci. Někdo spí, někdo si hraje, jiný jako průměrný teenager „sjíždí" sociální sítě… v noci svítí hvězdy… zbytek jsem ponechala na fantazii členů skupiny. Z nalepovacích hvězd a černého papíru měli radost, i téma noci je lákavé, bílá pastelka může dodat řád. Každý uchopil téma zpočátku po svém, posléze se většina inspirovala u Olivera. Po rozhovorech jsme sezení ukončili rituálem s klíčem, písničku na noc jsme nevymysleli, ale zamňoukali jsme si jako kočky

na noční střeše. Oliver si zakryl uši, nemňoukal. Pochválila jsem ho, že to vydržel tak dlouho, na dálku jsem mu poslala palec nahoru, pokýval hlavou.

Dalimil: Chyběl.

Nikola: Chyběla

Taťána: Taťána začala nalepovat kruh z hvězd, domnívala jsem se, že to bude měsíc, ale posléze se z kruhu vyvinul usměvavý obličej, který ještě dotvořila nalepovacíma očima. Bílou pastelkou podtrhla úsměv a nakreslila nos (obr. č. 73). Kdo je to? Přece paní učitelka, Taťána na ni myslí i v noci, chtěla by bydlet s ní, žít v její rodině, učitelka Martina je tak krásná, šikovná, hubená. Zeptala jsem se, proč na obrázku není třeba máma. Je to proto, že paní učitelka je lepší, je tak šikovná, nosí modré tričko…Když si Taťána všimla, že Oliver vyrobil z černé modelovací hmoty „kočku" (hurá, nevyrobil dinosaura!), vyrobila velmi podobnou kopii a řekla, že to je máma. Ale nedala ji k paní učitelce moc blízko, držela je odděleně, nechtěla, aby se dotkly. Alespoň pro fotografii je přiblížila, ale pak hned zase odsunula od sebe. Kdyby se máma s paní učitelkou kamarádily, to by Taťáně nevadilo? Vadilo, nechce, aby se kamarádily, paní učitelka je tak šikovná… a Taťána je taky šikovná, mají stejné oči. Obrázek si ráda vezme domů, ale nejdřív ho ukáže paní učitelce.

Oliver: I Oliver začal nejprve nalepovat kruh z hvězd, jako Taťána, jen menší. K němu dlouhý krk, ocas… z hvězd vytvořil dinosaura s nalepovacíma očima, bílou pastelkou pečlivě obtáhl kontury a dokreslil nad ním další hvězdičky a měsíc (obr. č. 74). Pak si vzal černou modelovací hmotu – dost barvila, krátce si prohlížel své ušpiněné prsty a přemýšlel, schválně jsem ho nechala, neujišťovala, že se pak umyje. Z hmoty vymodeloval černou postavičku, vypadala jako kočka a byla to kočka. U dinosaura popsal, kde má hlavu, oči, čtyři nohy, bříško, dlouhý krk, ocas, svítí hvězdy, dinosaurus je v bezpečí. Kočku popsal stejným způsobem (obr. č. 75). Obrázek i kočku si chtěl nechat.

Ester: Ester začala dělat lepidlem v tyčince na papíře pruhy, do kterých vlepila hvězdy. Značně rozporuplné pocity ve mně vyvolávalo pozorovat Esteřiny šikovné prsty - ostatním dělalo sbírání drobných hvězdiček ze stolu větší potíže - a to, co vznikalo na papíře**.** Bílou pastelkou dokreslila hvězdy- jen jako křížky a usměvavé kolečko s paprsky, kterému nalepila tři oči, zdůrazněné ještě bílou pastelkou. Při následném hovoru vyšlo najevo, že je to sluníčko. Bylo mi hloupé ptát se Ester, jestli v noci svítí slunce, proto jsem se zeptala, jaké by to bylo, kdyby v noci svítilo. Ester se zarazila. „"Nesvítí?" a sama si odpověděla „asi ne, že". Pochválila jsem jí obrázek, zeptala se, proč má sluníčko tři oči

a Ester je chtěla hned všechny odlepit. Řekla jsem, že se mi tříoké sluníčko naopak moc líbí a vyzvala ji, jestli nechce zkusit ještě něco doplnit z černé hmoty. Podívala se ke spolužákům a řekla, že by taky zkusila kočku. Své kočce pak nalepila místo očí hvězdičky (obr. č. 76). Esteřina citlivost vůči jakémukoli náznaku kritiky mě nutí přemýšlet nad skutečností, jak významně by jí prospěla individuální péče, s Ester si mnohem lépe popovídám, když jsme jen jedna na jednu. Aktivita se jí líbila, hvězdy ještě nikdy nenalepovala, obrázek si chtěla odnést domů.

Kamila: Kamila se vrhla na nalepování stejně rychle jako se vrhá do všech ostatních aktivit. Rychlými tahy opatřila papír lepidlem a nalepila co nejvíc hvězd různě přes sebe, takže jí horní hvězdy vzápětí opadaly, ale Kamile to nevadilo. Domalovala bílou pastelkou další hvězdy, a namalovala i čtyři „kočičky, jak si hrajou“. I Kamila si v noci hraje. Kočkám dala nalepovací oči, vypadají vesele, jsou nakresleny jedna přes druhou, obrovské hlavy s ušima a miniaturními tělíčky. Ještě přidala „kočičku“ z modelovací hmoty (obr. č. 77), možná že u Kamily se inspirovala Ester jak tvarem zvířete, tak nalepením hvězd místo očí. Kamila ještě nikdy nebyla v takovém klidu a tiše vyčkávala, až spolužáky obejdu a dostanu se k ní. Má ráda, když je aktivita pokaždé jiná, nová, když se může nechat překvapovat. Obrázek ani vymodelovanou kočku nechtěla, hlásila dopředu, ať si to vezmu já, ať to odnesu, ačkoli tvořila s nadšením a zápolem. Zkusila jsem se zeptat, jestli to nechce třeba jako dárek pro rodiče, rozhodně odmítla.

Tab. 10 Setkání osmé

Úkol: V noci	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester** - sebepřijetí			ano
Individuální cíl - **Dalimil**	-	-	-
Individuální cíl – **Nikola**	-	-	-
Individuální cíl – **Kamila** - rozvoj záměrné pozornosti	ano		
Individuální cíl – **Oliver** vyzkoušet zpracovat oblíbené téma v jiném materiálu	ano		
Individuální cíl - **Taťána** odpoutat se od závislosti na učitelce		ano	

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Koně na pastvě: setkání 9.

Administrace: keramická hlína, příborový nůž.

Zadání: vymodelujte svoje oblíbené zvíře, nebo zvířata. Poté je umístěte do prostoru „pastviny“ (na vyznačenou čtvercovou fólii) tam, kde byste chtěli svoje zvířátko mít.

Cíle: rozvoj představivosti, jemné motoriky, hmatu, spolupráce ve skupině, možnost řešit nenásilnou formou vztahy ve skupině.

Průběh: nejprve jsme si povídali o koních, kolik mají nohou, co žerou, že taky kadí apod. Většina členů skupiny měla zkušenost s hippoterapií, koně znali, vč. Dalimila, koně mají rádi, líbí se jim. Přinesla jsem i pohyblivou loutku koně, aby si ji mohli všichni prohlédnout. Následně si každý oddělil potřebnou hmotu hlíny a chvíli ji zpracovával. Hlínu jsem ale měla předpřipravenou v konzistenci, která nekladla příliš velký odpor. Posléze jsme hotové koně přesunuli na společnou „pastvu“,(obr. č. 78), velký kus černého silného igelitu a povídali si, co by se stalo, kdyby pršelo, kdo by se chtěl jít ke komu schovat, kdo by si s kým povídal, kdo s kým hrál apod. Po aktivitě jsme si zazpívali „Já mám koně, vraný koně“, Oliver nezpíval. Ale ani si nezakrýval uši.

Dalimil: Dalimil si dlouho osahával přinesenou loutku koně, potom vymodeloval „dva koníky, maminku a hříbátko“, z několika meších hroud, položených na sebe. (obr. č. 79) Hříbátko je „malinké, je s maminkou, mají se dobře“. S maminkou si povídají. Kdyby pršelo, maminka by hříbátko dovedla do Taťániny boudičky. Taťána by byla ráda, „že, Táni?“ Taťána se směje a vrtí hlavou.

Nikola: Chyběla.

Taťána: Taťána ze začátku nějakou dobu vytvářela množství drobných protáhlých válečků, z nich pak seskládala tělo koníka i s ocasem a pod ocas mu vyrobila i bobky. (obr. č. 80) To ona nezapomněla, že „koně taky kadí“. Kolem koníka vyrobila z válečků i ohrádku. K sobě do ohrádky by pozvala i Dalimila a Ester, kdyby pršelo, ona sama by k nikomu nešla, protože ve své ohrádce má i boudičku. Ale kdyby ostatní chtěli, vzala by je i do boudičky. Olivera by nakonec asi vzala taky, kdyby chtěl.

Ester: Ester svou velkou hroudu hlíny zdánlivě příliš neupravila. Při bližším pohledu jsem ale zjistila, že ji rozdělila na mnoho menších kousků, které naskládala na sebe, dalo jí to práci a vzalo hodně času. Udělala „koně, jak se pase“. (obr. č. 81) Položila svého koně na okraj pastviny. Kdyby pršelo, šel by se schovat k Táni do boudičky, déšť moc rád nemá, ale zase „když prší, tak je duha, a to je hezký“.

Kamila: Chyběla.

Oliver: Oliver nejdříve chvilku přemýšlel, překonával nechuť se umazat, ale materiál ho lákal a když jsme si připomenuli, že se potom hned umyje, pustil se do práce. Vyrobil dinosaura, k němu pak ještě mládě a strom. (obr. č. 82) Jeho postavičky byly docela malé, kolem šesti centimetrů, uhlazené. Dinosauři v klidu žerou u stromu, prožívají rodinnou chvilku pohody. Své dinosaury umístil na roh pastviny, k žádnému z okolních zvířat je nepřistrčil. Na otázku, zda by se jeho zvířata schovala k Taťániným do boudičky v případě deště Dalimil odpověděl záporně. Jeho dinosaurům déšť nevadí. Je jim dobře tam, kde jsou. Popsal podrobně jejich stavbu těla, hlavu, uši, krk, čtyři nohy, bříško, ocas… u každého zvlášť, dal si záležet, abych mu rozuměla, ukazoval prstem na jednotlivé části, ale opatrně, aby zvířata neporazil. Se svou prací byl spokojen, na medvědí měrce dal úsměv. Záleželo mu na tom, aby si mohl dinosaury vzít domů, ale měl obavy, aby se nerozbili. Našli jsme po skončení řešení- po svačině jsme dinosaury opatrně zabalili do ubrousku a vložili do svačinového boxu.

Tab. 11 Setkání deváté

Úkol: Koně na pastvě	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester -** sebepřijetí	ano		
Individuální cíl – **Dalimil –** rozvoj hmatu	ano		
Individuální cíl – **Nikola**	-	-	-
Individuální cíl - **Kamila**	-	-	-
Individuální cíl - **Oliver** zpracovat oblíbené téma v jiném materiálu	ano		
Individuální cíl – **Taťána** -odpoutat se od závislosti na učitelce	ano		

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Ostrov štěstí : setkání10.

Administrace: veliký papír jako podložka ostrova (A0), pastelky, krabice hraček a rozmanitých předmětů, plastelína.

Zadání: namalujte, vymodelujte, vytvořte… společný ostrov, na kterém by se vám dobře žilo, kde byste byli šťastní. Co k tomu potřebujete? Jak by váš ostrov vypadal? Spolupracujte.

Cíle: podpora představivosti, kreativity, spolupráce, vědomí jednoty ve skupině, jemné motoriky a hmatu. Pozorování vztahů ve skupině. Sebeuvědomění.

Průběh: po rituálu s klíčem jsme si vysvětlili zadání, rozebrali, co znamená slovo „spolupráce“, slepili velkou plochu z devíti papírů A3, Slepovat pomáhala Kamila, aby se zabavila, protože jinak dost vyrušovala. **Ester** bohužel chyběla. **Dalimil** si vzal

novou sadu plastelíny a začal z každého válečku tvořit v dlaních kuličku. Ty pak nalepil na sebe a udělal „krátkého hada“ (obr. č. 83). „Had na ostrově leží, nestojí, hadi nemívají nohy, protože se plazí, je to hodný had“ Kuličky pečlivě spočítal, jestli jsou všechny. Vyjmenoval všechny druhy hadů, co zná. Hada položil před sebe na volné místo. Na ostrově se mu líbí, hada činí šťastným sluníčko, musí tam hodně svítit. **Oliver** namaloval pastelkami barevný dům (obr. č. 84) (i s komínem, oproti domu, který byl v zadání projektivního testu a u kterého komín chyběl), označil jej svou skutečnou adresou a dodal „domov“, mluvil o babičce, která je nemocná, bydlí v patře nahoře, je tam v bezpečí. Oliver dokončil svou řeč „a na vánoce dostanu dáreček“, měla jsem radost, že mu rozumím, zeptala se, jestli se těší na vánoce, řekl že ano, popsal, jak se bude dívat na dinosaury na počítači. Na otázku, zda si svůj dům namaloval na ostrov štěstí odpověděl „ovšem ano“. Šťastným ho dělá domov a rodina. Nechtěl s nikým spolupracovat, nechtěl nikomu nic přimalovat, nenutila jsem ho. On ví, kým je a co jej činí šťastným. Usmíval se. **Taťána** si udělala čtyři postavičky z plastelíny, dvě růžové a dvě oranžové, označila je počátečními písmeny rovněž z plastelíny (obr. č. 85). Kromě sebe, učitelky a asistentky vyrobila i Kamilu, to si ale troufla říct jen tiše. Vyrobila ji proto, že Kamila Táňu namalovala na svůj kousek ostrova. Učitelka, asistentka a Taťána jsou tam proto, že jsou „šikovný a hubený“. Přidala si i plastového koníka a želvu, malou plyšovou myšku a plastové drobné zvířátko s velikýma očima. Na otázku, jestli by něco změnila, řekla, že Kamilu. Vyzvala jsem ji, ať to udělá a ona odsunula figurku Kamily k želvě. Kamilu tam dala jen proto, že ji ona na své části obrázku taky namalovala, ale jinak ji ráda nemá, Kamila ji hodně zlobí. **Kamila** od počátku „spolupracovala“ s Nikolou (obr. č. 86), domalovávala jí pozadí k jejím plastelínovým figurkám zvířátek, namalovala všechny členy skupiny, při popisu je porůznu pletla, pokaždé označila někoho jiného. Sama na obrázku není, nechce tam být, nikdy tam nebude, namalovala kamarády a to stačí. Nechce se namalovat ani nikde jinde, ani bílou pastelkou, aby to nebylo vidět, ani se namalovat a pak zakrýt nějakým předmětem, prostě se tam nenamaluje a hotovo. **Nikola** vyrobila figurky z plastelíny, jsou to „zvířátka, pejsci, jsou agresívní“, ale agresi zahnala miska s granulemi. Neprotestovala, když jí v jejím prostoru Kamila domalovávala svoje představy. Naopak. Řekla, že spolupracují, „cooperating“, její angličtina je fascinující. Nikdo se nechtěl k nikomu přisunout, jen Dalimil chtěl dát svého „hada“ blíž k Taťáně, ale ta odmítla. Uprostřed hotového „ostrova“ (obr. č. 87) zůstala hromádka nepoužitých předmětů, navrhla jsem, že je odklidíme, ale většina členů byla proti, Oliverovi to bylo jedno. Shrnuli jsme si, co jsme se dozvěděli od každého člena skupiny, aktivita trvala příliš

dlouho a nebyl bohužel čas více ji rozebírat, časový harmonogram třídy nás tlačil. Následoval závěrečný rituál a svačina.

Tab. 12 Setkání desáté

Úkol: Ostrov štěstí	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester**	-	-	-
Individuální cíl – **Dalimil** – rozvoj hmatu	ano		
Individuální cíl – **Nikola**- zmírnění agrese a autoagrese	ano	-	-
Individuální cíl – **Kamila** – rozvoj pozornosti	-ano	-	-
Individuální cíl - **Oliver** oblíbené téma v jiném materiálu	ano		
Individuální cíl – **Taťána** -odpoutat se od závislosti na učitelce	ano		

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Masky z papíru: setkání 11.

Administrace: barevné papíry, strukturované papíry, nůžky, lepidlo v tyčince.

Zadání: vystříhejte nebo vytrhejte z papíru masku. Čí je to maska? Koho představuje? Jaká je?

Cíle: rozvoj představivosti, kreativity, jemné motoriky, hmatu.

Průběh: po rituálu jsme si zopakovali „hlava, ramena…oči, uši, pusa, nos“, osahali si naše vlastní obličeje. Následovala instrukce a vlastní práce. Po práci rozhovory a závěrečný rituál.

Dalimil: Chyběl.

Nikola: Chyběla.

Taťána: Taťána nechtěla vytrhávat, rozhodla se, že bude vystříhávat, ostatně jako všichni zbývající členové. Vyrobila krásnou masku s podkladem z recyklovaného papíru, hnědými vlasy, oranžovým trojúhelníkem nosu a očima ze čtyř vrstev (obr. č. 88). Nezapomněla ani na uši a do úst z červeného papíru dokreslila jazyk. Vyrobila svou vlastní masku, sama se divila, jak si je podobná. Její maska je tedy ona, Taťána, je „šikovná a hubená, hodná holčička, velká holka". Masku si chtěla vzít domů.

Ester: Ester měla s maskou trochu potíže. Dlouho jen stříhala papíry, až jsem se potřebovala ujistit, jestli rozuměla zadání. Prý rozuměla. Dělá masku. Ale dál brala papír za papírem a stříhala je na malé kousky. Nabídla jsem jí, že můžeme spolu vyrobit ten podklad, ovál obličeje, kam by mohla nalepit jednotlivé části. Souhlasila s ulehčením, Ester není zvyklá si o pomoc požádat. Ovál jsme vystřihly spolu nůžkami pro dva. Ester na něj nalepila halabala papíry, nejvíc se jí líbil květovaný. Maska je „klaun, šašek". (obr. č. 89) Ester několikrát ukazovala, co jsou uši, co oči, nos, pusa, ale pokaždé ukázala na něco jiného, maska je polepena papíry nahodile a chaoticky, sama Ester se v ní nevyznala. Ale líbila se jí, se svým typickým, mírně naštvaným výrazem si řekla, že je „to nakonec dobrý". Ester možná zadání pochopila, ale nebylo v jejích silách se s ním vypořádat sama. Masku si chtěla ponechat.

Kamila: Kamila vyrobila maličkou masku s dlouhými „vlásky", ústřižky barevných papírů rozprostřených po obou stranách podkladu obličeje, vlastně jej defacto celý překrývají. Nahoře nakreslila tužkou dvě oči, pod nimi nos, pod ním pusu, pod pusou „tvářičky", úplně dole „vousy" (obr. č. 90). Maska je tatínek. Tatínek je „hodnej". Víc Kamila neřekla, ale z masky měla velkou radost, třepala rukama a zvučela. Nicméně si masku domů vzít opět odmítla, nechtěla zatím nikdy nic.

Oliver: Oliver vystříhal z růžového papíru ovál obličeje, na něj nalepil červenou pusu, usmívající se od ucha k uchu, jež nevynechal (obr. č. 91). Moc se mu líbily strukturované papíry, které jsem původně měla hlavně kvůli Dalimilovi. Vybral bílý papír se stříbrnými, vystouplými tečkami na nos a zlatý papír s květy na vlasy. Oči a obočí z hnědého recyklovaného papíru, zorničky očí opět z papíru se stříbrnými tečkami. Propiskou pak ještě masku dotvořil, zdokonalil úsměv, vyrobil štětinky obočí, naznačil vousy pod nosem, domaloval vnitřní plochy uší. Maska je on, Oliver Spilka, bydlící na (celá adresa). Maska je mu skutečně podobná, ve výrazu životní spokojenosti. Rád si ji založil do svých desek a vzal domů.

Tab. 13 Setkání jedenácté

Úkol: Masky z papíru	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence- rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester** - sebepřijetí	ano		
Individuální cíl - **Dalimil**	-	-	-
Individuální cíl – **Nikola**	-	-	-
Individuální cíl – **Kamila**- rozvoj pozornosit	ano		
Individuální cíl – **Oliver**- sebepřijetí	ano		
Individuální cíl - **Taťána** odpoutat se od závislosti na učitelce	ano		

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Ptačí strom: setkání 12.

„Naučit se jazyku zvířat, zejména ptáků, znamená na celém světě totéž jako poznat tajemství přírody.“ Mircea Eliade, *Šamanismu a nestarší techniky extáze*

Administrace: vystříhané kreslené obrázky ptáků z encyklopedie, rozstřižené na poloviny. Strom z tvrdého kartonu, čtvrtky papíru, pastelky, lepidla v tyčince.

Zadání: vyberte si polovinu ptáčka, nebo více polovin ptáčků, nalepte je na papír, domalujte (domodeluj) jim druhé poloviny, jak chcete. Vystřihněte své dotvořené ptáčky a umístěte na strom tam, kde byste je chtěli mít, kde je jim nejlépe, vedle koho chtějí na větvi sedět….

Cíle: podpora kreativity a tvořivosti, spolupráce, sebeuvědomění, schopnosti se vymezit. Rozvoj jemné motoriky při práci s nůžkami, se samotvrdnoucí hmotou.

Průběh: na tuto aktivitu jsem se velmi těšila a doma řádně připravovala. Mám ptáky ráda, považuji je za neobyčejná stvoření, už jen stát pod krmítkem a poslouchat šustot jejich křídel je zážitek. Přinesla jsem na ukázku vycpanou vránu, sbírku nejrůznějšího peří,

od sojčího, přes volavčí, až po obrovský brk z křídla orla mořského. Ze svého ptačího depozitu jsem vybrala jednu dravčí lebku a lebku kormorána. Vzala jsem i dřevěnou figurku papouška a sýkory koňadry. Peříčky jsem každému po svolení přejížděla po rukách, kdo nastavil tvář, tomu i po obličeji. Setkalo se to s všeobecným přijetím, přejížděli si pak sami po obličeji peřím různé tvrdosti. Všichni si peříčka i ostatní artefakty vyměňovali, půjčovali navzájem. Bylo okolo Hromnic, povídali jsme si o pranostikách, vážících se k tomuto svátku, až jsme dospěli k „skřivan musí vrznout…“ Rozebírali jsme hlasy ptáků, jaké jsou běžně ke slyšení na ulici, kdo co slyšel, co by to mohlo být, jak to znělo. Nejvíce se jim líbilo, když jsem dramatizovala hlas skřivana “Tak jsem koukal, koukal, jak sedlák oral, oral, na koně volal, volal - výja výja prrrr!“, nebo básnička „Křepelička křepelala“, tu znám od svého dědečka a jemu ji vyprávěla jeho babička. Po individuální činnosti umístili své výtvory na strom a povídali jsme si, jak jim tam je, kdo si na koho – omylem – sedl, a podobně. Skupinový obraz (obr. č. 92) si nikdo vzít domů nechtěl, ač o individuální vždy všichni, až na Kamilu stáli. Na konci setkání jsem se zeptala, jestli ví, co žerou ptáci-dravci. Krom jiných ptáčků a podobně zazněla i odpověď „myši“, na tu jsem čekala. Zeptala jsem se jich, jestli i oni rádi jedí myši. Někdo nadšeně přitakal, ale pak jim to začalo být divné, koukali a své odpovědi různě modifikovali. Byla to taková legrácka. Rozdala jsem jim velké želatinové myši, hodně se jim ulevilo, smáli se, měli radost, Oliver měl taky radost, i když se jen jemně usmíval. Ačkoli bylo před svačinou, dovolila jsem jim myši sníst. Výjimky jsou potvrzením pravidel. Sezení ukončil jako vždy rituál s klíčem. Na vkládacím medvědovi emocí se šestkrát objevil výraz štěstí.

Dalimil: Dalimil znal nejvíce pranostik, opět se přihlásil ke slovu i jeho verbalismus a zázračná paměť, „sázel“ jednu pranostiku za druhou, jména ptáků, zkoušel i napodobovat jejich hlasy. Pro Dalimila jsem vyrobila speciálního dřevěného ptáčka (kdysi jsem se bavívala výrobou těchto klasických historických hraček), rozřízla jej na dvě poloviny a dala mu k dotvoření samotvrdnoucí hmotu. Vybral si jen přední půlku, doplnit obě poloviny by na něj bylo prý moc. Osahal si pozorně, kde je zobáček, hlavička, a doplnil z hmoty druhou půlku, hodně naddimenzovaně, poněkud beztvaře.(obr. č. 93) Doporučila jsem mu, aby si „prohlédl“ ptáčky, které jsem přinesla jako vzor. Učinil tak a doplnil k ptáčkovi ještě jeden kousek, označil ho jako „sýkorku“ (vyjmenoval všechny druhy sýkorek co zná) a přilepil ho na předchozí kousek, který označil jako „kosa“. Na otázku, jestli skutečně nalepil sýkorku na kosa, řekl že ano, nijak divné mu to nepřišlo, „protože jsou spolu rádi, hledají potravu, pípají píp, píp“- inspirace u Taťány - „těší se na

jaro, že rozkvetou sněženky, bledule, barevné krokusy a tulipány, a ještě se těší na petrklíče… „Ještě hledají nějaké zrní.“ Byl spokojen. Na strom ptáčky ale opět rozdělil, oddělil dřevěnou polovinu od své dotvořené, obě položil tak, aby byl co nejblíž k Taťáně. Taťána mu vedla ruku. Z přinesených artefaktů Dalimila fascinovala zejména vycpaná vrána.

Nikola: I Nikole se líbilo hlazení peříčkem. Do společného vyměňování se moc nezapojovala, byla trochu zpomalená, spavá. Při domalovávání ptáčků si povídala pro sebe nějaký příběh, hrála všechny role, měnila hlasy. Říkala si „namaluju to krásně, bude to do-ko-na-lý obrázek.“ Na obrázku toho měla hodně – sice nedomalovala ani jednu ze tří vybraných polovin ptáčků, ale okolo namalovala spoustu dalších věcí. Ptáčci „sedí v budce, papají zrníčka“. Když jsem ji vyzvala, aby ukázala prstem na ty ptáčky, nalepená tělíčka úplně ignorovala a ukazovala jen ty, co si namalovala celé sama. Ptáčkům je na obrázku „dobře“ Mají se „dobře, very well. Ptáček je bird, žijou v lese, jsou tam pytláci, jsou nebezpeční, agresívní.“ Povídaly jsme si o tom, proč jsou tak agresívní a co chtějí ptáčkům udělat, jak by se mohli ptáčkové zachránit. Zachrání je plameňák. A Nikola domalovala ještě plameňáka. (obr. č. 94) S vystřihováním měla potíže, neumí vyvinout potřebný tlak, ale nakonec se jí to podařilo. Při umísťování ptáčků jsem zjistila, že Nikola odlepila od papíru opět ty poloviny tělíček a položila je na strom. Položila je tak, že nikoho nezakrývala.

Taťána: Hned na začátku u rituálu s klíčem dělala dlouho zvuky koňského frkání, je to její osobitý styl otvírání hodiny, všem kromě Olivera se to moc líbí, Dalimil je celkově Taťánou okouzlen, a tak i ve zvucích pokaždé dost podporuje. Ta ho na oplátku podporuje v jeho zvucích a při rituálu je tedy vždy legrace. Táňu jsem musela hodně povzbudit, aby začala o svých ptáčcích mluvit, domalovala dva ptáčky, pod jednoho napsala jméno svoje, pod druhého jméno paní učitelky. (obr. č. 95) Nakonec se rozmluvila: ptáčci jsou skutečně ona a paní učitelka, jsou spolu a pípají. Taťána zapípala „Píp píp“, což se moc líbilo Ester, která seděla naproti. Taky papají - a Taťána dokreslila trochu zrní. Dále dokreslila sobě i učitelce jídlo „to je polívka, a to je rohlík“, obě mají stejné jídlo, oběma chutná to samé. Každé namalovala vlastní budku. V budkách spinkají. Mohou si v budkách povídat o všem. Mají spolu miminka a budou je kojit. Zeptala jsem se všech, jestli ví, co znamená kojit a Ester odpověděla, že „pít mlíko“, čemuž se ostatní smáli. Ester se hned stáhla, ale podpořila jsem ji a řekla, že je to správně. Vrátila jsem se k Taťániným ptáčkům, ale už to bylo všechno, ztratila niť a víc si nemohla vzpomenout. Je patrné, že Taťána o mateřství přemýšlí, jakkoli svým vlastním způsobem.

Ester: Ester se nejvíce líbilo, když jsem jí jemně přejížděla po ruce měkoučkými kohoutími pírky, zkusila jsem jí přejet i po obličeji a smála se, uvolnila se, nepůsobila tak naštvaně. Paní učitelka mi několikrát zopakovala, jak se na mě Ester těší, proto jsem jí věnovala více pozornosti. Uvědomovala jsem si navíc, že svou nenápadností někdy Ester, svádí k tomu, nevěnovat se jí tolik, jako ostatním. Působí dojmem, že všechno zvládne sama, svou naštvaností může ostatní odrazovat, často je jí předhazováno, že je lakomá. Přitom Ester uvnitř je křehká, citlivá dívka, svá trápení a obtíže si pečlivě chrání, uzavírá je nedobytnou hradbou zlostných pohledů. Ester si vybrala půlku obrázku sovy a hledala k ní příslušnou druhou polovinu. Zopakovala jsem instrukci, znovu jí řekla, že druhou polovinu mají za úkol domalovat. Pokývala hlavou a vybrala si ještě jednu půlku jiného ptáčka. Obě poloviny nalepila a když jsem na ni po chvilce koukla, zjistila jsem, že přece jen našla i tu druhou půlku sovy a přilepila jí k první polovině. Asi to pro ni bylo důležité, nenutila jsem ji druhou půlku odlepit, papír by byl špinavý a možná poškozený lepidlem, svůj obrázek by mohla vnímat negativně. Ester nedokreslila ani chybějící polovinu druhého nalepeného ptáčka. Brala si pastelky jednu po druhé, i černou, celou plochu vyplnila barevným škrtáním. Dokončeno měla jako první. Její ptáčci jsou – sama nevěděla, ptala se „není to vrabec?“ řekla jsem, že je to sova, a Ester se zeptala na toho druhého. Nevěděla jsem, co je to za ptáčka, vyzvala jsem Ester, ať popíše, co si myslí ona. Ester namalovala „ptáčky v duze, lítají nahoře i dole“, duha je na nebi, sovu nazvala „Sova“ a druhého ptáčka „Papoušek“. Ptáčkům je dobře, létají, „jijou“, hledají spolu zrníčka. (obr. č. 96) Ptáčky vystříhala, položila na strom, umístila je do levého spodního rohu. Na stromě jim je „dobře“.

Kamila: Chtěla taky i modelovat, nejen malovat, dost vyrušovala, vyptávala se, ale pak namalovala a vymodelovala spoustu věcí, popisovala „to je strom, sova, labuť, sýkorka, Eliana a Dupana, kuřátko, další sýkorka… Ptáčci jsou na nebi“. (obr. č. 97) Víc o nich říct nechtěla. Ostatní Kamila hodně rušila svými připomínkami, modelovat už víc nechtěla, navrhla jsem jí, že může jít za paní učitelkou vedle a tam připravit kávu, ale chtěla zůstat. Pokusila jsem se dohodnout, že ale je nutné být co nejvíc v tichu, aby se mohli ostatní včetně mě soustředit. Kamila souhlasila a skutečně se moc snažila. Ptáčky bez zaváhání vystříhala, na společný strom přemístila i se všemi vymodelovanými, posadila je na Oliverovy ptáčky, a proto jsem podnítila debatu o tom, jestli to Oliverovi nevadí. Vadilo. Kamila ptáčky odsunula bokem. Stejně pak jednoho vymodelovaného nenápadně posadila zase na Oliverova. Její ptáčci jsou spokojení, ale víc už nechtěla mluvit. Pro Kamilu typické- mluví celou dobu, ale když má slovo, nechce.

Oliver: I Oliver mi dovolil, abych jej peříčkem pohladila po ruce. Hladil se pak sám, zkoumal strukturu pírka, všechny artefakty si prohlížel se zájmem. Když jsem řekla, že někteří dinosauři byli taky opeření, odpověděl zcela vážně „ovšem“ a pak komentoval věci, které jsem vytahovala z tašky. U mého „výja výja prrr!“ si sice zacpal uši – už to bylo moc, ale hned si zase ruce oddělal, když jsem okamžitě ztišila hlas. Nejprve si vybral z hromádky pečlivě obě poloviny obrázků ptáků, složil je zase dohromady a chtěl nalepit na papír. Chvilku jsem uvažovala, jestli ho nemám nechat, bylo mi vlastně hloupé mu tu druhou půlku odebrat, měla jsem pocit, že je to moje chyba, nedostatečně jsem asi zdůraznila, že si má každý vybrat jen jednu polovinu. Ale pak jsem jej jemně upozornila, že bych potřebovala, aby tu druhou půlku dokreslil, jak chce on sám. Byl trochu překvapen, ale ochotně se druhých polovin vzdal, nezlobil se. Dokreslil druhé poloviny ptáčků těmi nejpodobnějšími barvami, co mezi pastelkami našel, co nejrealističtěji dovedl. Když jsem se ptala, jaké ptáčky domaloval, ukazoval na jednotlivé barvy a říkal „žlutý, modrý, oranžový, žlutá noha, bříško.“ (obr. č. 98) Zkusila jsem Oliverovi říct, aby si představil, vymyslel nějaká jména, která by svým ptáčkům dal. Dlouho přemýšlel, usmíval se, pak začal říkat něco, čemu jsem tak úplně nerozuměla, pochopila jsem jen slova „kosti“ a „je šťastný, je v bezpečí“. Zapojovala jsem veškeré smysly, abych Oliverovi porozuměla, mluvil dlouho a uvolněně. Zeptala jsem se, jestli chce ještě něco říct, ukázal na jednoho z ptáčků, řekl několik slov, z nichž jsem poznala jen „seděl na stromě“ a „že jsou v bezpečí“. Bohužel jsem většině jeho řeči nerozuměla, ale to, že se usmíval a vypadal spokojeně, mi prozatím muselo stačit. Také jsem byla nadšená z toho, že jsme úplně vynechali že „dinosaurus je býložravec“ a podobně, prostě o dinosaurech – krom mojí malé zmínky na začátku nebyla vůbec řeč. Klidně čekal na ostatní, pak dotvořené ptáčky vystříhal, dlouho nerozmýšlel a nalepil je na strom tam, kde bylo jednoduše místo. Nikomu nezasáhl do jeho prostoru na stromě. Když měl něco říct o tom, jak se ptáci na společném stromě cítí, ukázal několikrát na svoje výtvory a pak na sebe, čímž dal najevo, že si ty svoje pozná, a řekl “v pohodě, ovšem“.

Tab. 14 Setkání dvanácté

Úkol: Ptačí strom	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester** –rozvoj kognitivních schopností			ano
Individuální cíl – **Dalimil –** rozvoj hmatu a samostatnosti	ano		
Individuální cíl – **Nikola -** snížení agrese a autoagrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila** – rozvoj pozornosti	ano		
Individuální cíl – **Oliver –** rozvoj řeči	ano		
Individuální cíl - **Taťána** odpoutat se od závislosti na učitelce		ano	

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Mandala- Pizza: setkání 13.

Administrace: předpřipravený kruh z tvrdého kartonu o šesti výsečích, každá výseč s jednotlivými sekcemi, oddělenými nalepeným konopným provázkem. Pastelky, vodovky, nalepovací oči, nalepovací hvězdičky, drobné textilní pompony, barevný filc, gelové akvarelové pastelky, lepidla v tyčince, plastelína… nejrůznější materiál, přírodniny.

Zadání: ozdobte si každý svou část, jak se vám líbí. Spojte výseče dohromady, vyberte si, kam chcete svou část umístit, mezi kým chcete, nebo nechcete být. Po spojení kruhu může každý po dohodě přidat do výseče kamaráda nějaký dárek – kamínek, mušličku apod.

Cíle: rozvoj kreativity, myšlení, jemné motoriky, spolupráce ve skupině, empatie – (ozdobíme výseč i kamarádovi, který je nemocný?), pozorování a podpora dobrých vztahů ve skupině.

Průběh: po úvodním rituálu jsem vytáhla svou mandalu, kruh z tvrdého kartonu, již rozdělený na šest výsečí a opatřený provázkem, oddělujícím jednotlivé sekce výsečí. Provázek jsem umístila s ohledem na Dalimila, abych mu zjednodušila orientaci při zdobení, ale ukázalo se, že je to příjemné vodítko pro všechny. (Společná mandala - obr. č. 99) Každý si zdobil svůj kousek, nejnadšenější byla **Kamila**, lepila spoustu barevných pompónů a hvězdiček, malovala jednotlivé sekce gelovými akvarelkami, nakonec ale většinu pompónů odstranila – nedržely pořádně, když je „hladila" (obr. č. 100). **Dalimil** zejména trhal a lepil různě strukturované papíry (obr. č. 101). **Ester** seděla vedle Dalimila a inspirovala se, také trhala a lepila papíry, ale vybrala si jen světle zelený a růžový, nerespektovala rozdělení jednotlivých sekcí výseče (obr. č. 102). **Taťána** velmi pečlivě roztrhala oranžový, hnědý, zelený, růžový a modrý papír na stejné malé čtverečky a nalepila je organizovaně, jeden vedle druhého do jednotlivých sekcí vždy po jedné barvě (obr. č. 103). **Nikola** malovala „myšky" (obr. č. 104). „Pozor, myšky, jde na vás zlý kocour, je agresívní, je agresívní." Probraly jsme, co by kocourovi pomohlo, aby nechal myšky na pokoji. (Pomůžou mu granule a voda, má hlad). Nikola dále malovala „mořský oceán, namaluju i zlýho žraloka, shark, kouše, pana potápěče snědl, přijde pán s bičem a pobije ho. Vlk kousl páníčka, musel jít do Zoo, musel jít za paní veterinářkou…" Rozebraly jsme i to. Kamila se ptala, jestli může udělat i čerta, udělala ho z plastelíny a posadila na „pizzu". Povídali jsme si o tom, kdo se čertů bojí a kdo ne. Po dokončení jsme chvilku diskutovali, jestli dodělat Oliverovu výseč, když chybí. Kromě Dalimila ji všichni chtěli dodělat, hlavně Kamila. Výseč byla dozdobena (obr. č. 105), každý umístil tu svou a dodal kamarádovi dáreček. Kamila dala něco každému, Dalimil jen Taťáně, Taťána Dalimilovi a Ester, Ester nikomu, Nikola chybějícímu Oliverovi. Nikole dala dárek Kamila „i když Nikola kouše, ale jsme kamarádi, přece". Nakonec jsem se zeptala, jestli zná někdo písničku , kde je kruh, nebo pizza, nebo kolo. Dalimil okamžitě zanotoval „kolo, kolo mlýnský" a společně jsme si ji zazpívali. Následoval závěrečný rituál.

Tab. 15 Setkání třinácté

Úkol: Mandala - pizza	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester-** rozvoj kognitivních schopností	ano		
Individuální cíl - **Dalimil**-rozvoj hmatu, samostatnosti	ano		
Individuální cíl – **Nikola -** snížení agrese, autoagrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila –** rozvoj pozornosti	ano		
Individuální cíl – **Oliver**	-	-	-
Individuální cíl – **Taťána** -snížení závislosti na učitelce	ano		

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Vyrob si vlastní loutku: setkání 14.

Administrace: předpřipravená tělíčka z kojeneckých ponožek, různorodý a různě strukturovaný textilní materiál – bavlna, organza, tyl, šedá vlna, nůžky.

Zadání: vyrobte si vlastní loutku, vyberte jí oblečení, dejte jí jméno a vlastnosti.

Cíle: rozvoj fantazie a kreativity při práci s textilním materiálem a dramatizací, „oživením" vlastní loutky. Podpora jemné motoriky (nacpávání ponožkových loutek šedou vlnou). Rozvoj hmatu při práci s rozdílnou texturou materiálu a nůžkami. Podpora pocitu sounáležitosti ve skupině. Radost z vlastnoručně vyrobené loutky – důvěrníka, jemuž je možno se v případě potřeby svěřit.

Průběh: s předstihem jsem si připravila různá tělíčka z malých sešitých kojeneckých ponožek a punčochových kalhot, s otvory, určenými k nacpávání šedou vlnou. Vyrobila jsem si i svou vlastní loutku - panenku, abych mohla s loutkami členů skupiny posléze

interagovat (obr. č. 106). Zároveň jsem ji použila jako vzor, abych si byla jistá, že všichni pochopí, co po nich žádám, zejména pro Dalimila by bylo pouhé vysvětlení nejspíš příliš abstraktní. Po úvodním rituálu jsme si zazpívali „hlava, ramena, kolena, palce“, všichni to znají a mají rádi. Oliver nezpíval, jen ukazoval příslušné části těla. Vytáhla jsem z tašky svou loutku, představila ji jako Sofii a nechala kolovat. Každý si pak mohl vybrat jedno z tělíček, měla jsem původně tři navíc a dva členové ten den chyběli, tedy výběr byl široký. Po nacpání těl a oblečení loutek jsme je „oživili“, vzala jsem svou panenku Sofii a poskakovala s ní střídavě od jednoho ke druhému, ptala se jejími ústy na jména, oblíbená jídla ke snídani, k obědu, co dělají rádi doma, jak se zrovna mají, jací jsou, co by o sobě řekli, kde bydlí… dávali jsme si prostřednictvím loutek i high five („placáka“). Nakonec jsem jim řekla, že se loutce mohou svěřit, kdykoli to budou potřebovat.

Dalimil: Dalimilovy obtíže s nacpáním loutky byly pochopitelné, neviděl, kde jsou všechny otvory, proto jsem jej průběžně sledovala, zastavila ve vhodnou chvíli, a pobídla, ať si zkusí najít další otvor k vycpávání končetiny, trupu, hlavy. Hmatem vybral rudý brokát s květinovým vzorem, líbilo se mu, jak je lesklý a hladký, na spodní část tělíčka pak určil hnědý tyl, u něj zas ocenil, jak je úplně jiný než brokát, prsty po něm drhnou. Aby oblečení drželo pohromadě, bylo potřeba jej svázat páskem, vybral kousek organzy, který měl prostě nejblíž. Jeho loutka (obr. č. 107) vypadala díky rudému brokátu trochu jako samuraj. Byl to “panáček tak krásný, jako jsem já“, má rád chleba s máslem, bydlí s maminkou a tatínkem doma. Dalimil se rozrušením celý třásl, měl ohromnou radost z vlastního panáčka, tiskl ho k hrudi, hladil po hlavě… Když jsem na konci všem řekla o možnosti svěřit se loutce, začal ji Dalimil hned šeptat příběh z audioknížky o Bonifáci.
Nikola: Nikole dělalo nacpávání loutky potíže, nedokázala vyvinout potřebný tlak prsty. S dopomocí loutku nacpala, od začátku věděla, že to bude pejsek, Žeryk, byla „plná“ audioverze Hurvínka, zná ho nazpaměť a přeříkávala jednotlivé pasáže, smála se jim. Chtěla pro „Žeryka“ ocásek, přivázali jsme mu k zadku bílou krajku. Vybrala látky v neutrálních odstínech, barevně oku nesmírně lahodících kombinacích. Pejskovi (obr. č. 108) udělala sukni z hnědého tylu, šedou halenku, zlatou organzu na pásek. S uzlem, který drží celý obleček pohromadě, jsem jí pomohla. Chodila po stole, mluvila o autonehodě „pozor pejsku! Ať tě nepřejedou!“ Autonehodu jsme rozebíraly dlouho. Žeryk rád žere granule, pije vodu, bydlí v boudě. Nikola byla po celou dobu zasněná, trochu spavá, zpomalená. Měla radost, že si ho může nechat.
Taťána: Chyběla.

Ester: I Ester měla problémy s nacpáváním loutky, ale na rozdíl od Nikoly nespočívaly v neschopnosti vyvinout prsty dostatečný tlak, nýbrž v určitém nepochopení instrukcí, Ester nacpávala stále dokola jen hlavičku, Několikrát mě požádala o pomoc, situaci jsme vždy vyřešily, ale když jsem přišla po chvilce opět za Ester, byla vlna z ostatních částí těla loutky odstraněná a hlavička opět nacpaná k prasknutí. Nezdálo se, že by to dělala jakkoli naschvál, bylo jí to samotné nepříjemné a nerozuměla, jak se to zase stalo. S dopomocí se ale dílo podařilo a Ester mohla vybírat šaty. Svou loutku (obr. č. 109) oblékla do dlouhé šedé bavlněné sukně(tunel z ustřiženého rukávu trička), červenobílé, drobně kárované halenky a šátku. Jako pásek vybrala růžovou organzu, s uzlem potřebovala pomoci. Esteřina loutka se jmenuje „Princezna“, bydlí v hradě s maminkou a tatínkem, ale na otázku, kdo tam s ní ještě bydlí odhadla přesně kam mířím, zamračila se a řekla rezolutně, že „žádní sourozenci tam nejsou“. Měnila hlas, poskakovala po stole, cítila se „dobře“, žije se jí “dobře“ , na snídani má ráda - odpověděla „dobře“ a uvědomila si to, obě jsme se zasmály, opravila se, má ráda müssli…chtěla jsem se ještě vrátit k rodině, ptala jsem se, jak se jí v tom hradě bydlí, Ester řekla, že už o nich nic neřekne. Mračila se. Nechtěla jsem, aby skončila naštvaně, proto jsem jí řekla, že ji tím už trápit nebudu a povídaly jsme si s loutkami o běžných věcech.

Kamila: Chyběla, což mě mrzelo, protože jsem byla zvědavá, zda by loutka nebyla první z artefaktů, který by si Kamila chtěla ponechat. Doposud vždy dopředu hlásila, že výrobek nechce a několikrát se ujišťovala, že si ho nemusí vzít domů.

Oliver: Oliver neměl problémy s nacpáním, navíc nechtěl, abych mu jakkoli pomáhala, pozorně si na začátku prohlédl mou ukázkovou loutku a nacpal si svou sám, tak akorát. Vybral si tělíčko s dlouhýma černýma nohama, šedým trupem, šedou hlavou a šedýma rukama. Z hromádky nabízeného textilu vybral nejprve světlou opranou měkkou láku s drobným vzorkem růží a modrými pruhy, na ni přidal šedý bavlněný obdélník s růžovočernobílým ornamentem. Pak objevil čtverec modré bavlny s obrázkem zelené ještěrky, která se nejvíc podobala jeho oblíbeným dinosaurům. Šedou látku dal na hlavu jako šátek, ale sama o sobě nedržela. Oliver neumí udělat uzel, s upevněním textilií na loutku jsem mu po tedy dohodě pomohla. Nakonec našel kousek hnědé organzy a zastrčil ji za provázek u krku (obr. č. 110). Vypadala trochu jako květina v klopě elegána. Při následné dramatizaci se Oliver hodně snažil. Poskakovala jsem se svou loutkou a snažila se z něj vymámit něco fantazijního. Snažil se taky pitvořit, bylo vidět, že se mu divadlo líbí, trochu i měnil hlas, ale bylo zřejmé, že nerozumí úplně smyslu být někým jiným. Jeho loutka byl prostě on, Oliver Spilka, bydlí na (přesná Oliverova adresa), má rád vajíčka na

tvrdo… odpovídal prostřednictvím loutky, a i trochu poskakoval loutkou po stole. Všimla jsem si, že když odpovídal prostřednictvím loutky, mnohem lépe mu bylo rozumět, mluvil artikulovaněji, byl uvolněný a veselý. Možná byla jeho uvolněnost spojená i s absencí Kamily. Když jsme si dávali poněkolikáté „placáka“ rukama loutky, zkusila jsem si plácnout přímo já přímo s Oliverem. Nezaváhal.

Tab. 16 Setkání čtrnácté

Úkol: Vyrob si vlastní loutku	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester -** přijetí dvojčat		ano	
Individuální cíl – **Dalimil -** rozvoj hmatu, samostatnosti	ano		
Individuální cíl – **Nikola –** snížení agrese, autoagrese	ano		
Individuální cíl - **Kamila**	-	-	-
Individuální cíl – **Oliver-** rozvoj řeči	ano		
Individuální cíl - **Taťána**	-	-	-

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Jarní strom: setkání 15.

Administrace: akvarelový papír A3, vodové barvy, větvička.

Zadání: představte si, jak na jaře rozkvétají stromy. Vyrobte si vlastní strom v květu.

Cíle: rozvoj představivosti, jemné motoriky. Podpora vztahu k přírodě. Radost z prostého tvoření.

Průběh: po úvodním rituálu s klíčem jsme si povídali o jaru, jak vypadá jarní příroda, co kvete, jak to voní… Následně jsem sdělila zadání, každý si vzal velký akvarelový papír a větvičku náletu buku. Akvarelové papíry jsme navlhčili vodou. Prsty, namočenými

ve vodových barvách vytvářeli otisky – květy. Nakonec připevnil každý svou větvičku k papíru.

Dalimil: Dalimilovy „květy“ jsou nakumulované na jednom místě, nechybí černá, byla na okraji kartuše. Jeho jarní strom (obr. č. 111) je „velký a silný buk, žije v lese, krásně kvete.“

Oliver: Oliver vytvářel prsty růžové, zelené a hnědé „květy“, nezdálo se, že by měl obavy ze znečistění. Svůj strom (obr. č. 112) popsal tak, že označil každou barvu na obrázku.

Nikola: Nikola použila pouze hnědou a modrou barvu a pokryla rovnoměrně celou plochu papíru. Nikolin strom (obr. č. 113) je „krásný, je do-ko-na-lý.“

Ester: Ester postupovala víceméně systematicky, prsty vyťukávala do papíru dlouhé stáčené řady „květů“. Hodně stála o to si výsledek odnést domů. Její strom (obr. č. 114) je „asi borovice“, je „v pořádku, odpočívá.“

Kamila: Kamila použila největší množství barev, s vervou otiskovala prsty, neustále se ujišťovala, že si nebude muset brát výrobek domů. Když měla říct něco o svém stromu (obr. č. 115), najednou se ztišila, dívala se skrz mě a řekla, že neví.

Taťána: Chyběla.

Tab. 17 Setkání patnácté

Úkol: Jarní strom	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester** - sebepřijetí	ano		
Individuální cíl – **Dalimil** – rozvoj hmatu	ano		
Individuální cíl – **Nikola** – snížení agrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila** – rozvoj pozornosti	ano		
Individuální cíl - **Oliver**			
Individuální cíl - **Taťána**	-	-	-

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Hnízdo s vajíčky: setkání 16.

Administrace: recyklovaný hnědý papír A4, listí, kapradí větvičky, tiskátka z polovin syrových brambor, vodové barvy

Zadání: vyrobte si vlastní hnízdečko s vajíčky. Co je to za vajíčka? Co je uvnitř?

Cíle: rozvoj představivosti, fantazie, kreativity, jemné motoriky. Práce s přírodninami - vztah k životu.

Průběh: před vlastní prací jsme si povídali o předjaří, jak se příroda probouzí, že existují ptáci, kteří hnízdí už v únoru, jak různorodě si ptáci staví svá hnízda. Nejprve všichni vyrobili hnízdo z listí a kapradí, pak do něj otiskovali nabarvené poloviny brambor, každý práci pojal po svém. Otiskování je moc bavilo, natírali poloviny brambor prsty, které máčeli ve vodových barvách. Na závěr jsme si zazpívali „Čížečku čížečku, ptáčku maličký.

Dalimil: Dalimil nalepil asi čtyři listy a kousek stvolu nějaké rostliny. Prstem natíral polovinu brambory hlavně černou, protože byla na okraji kazety a Dalimil se tak vždycky trefil. Jeho vajíčka jsou vajíčka žabí… "Z vajíček žáby se vylíhnou káčátka…kolik jich jen bude…pět! Budou se učit plavat". Kdo je to bude učit? „Maminka, to je kachna. A kačer, to je táta". Bydlí v hnízdečku s oběma? „Ano". A jak se jim tam žije? „Prosím dobře" (spokojeně se usmívá). Nic je neohrožuje? „Ne, nic, jsou v bezpečí. Pak káčátka vyrostou. Do krásy. A to je všechno" (obr. č. 116).

Nikola: Hned věděla, že bude tisknout dinosauří vejce, „víš, jak dělá dinosaurus?" Ptá se mě. „Uáááá!" Tiskla vajíčka, chtěla jen modrou barvou, Tiskla pomalu a opatrně, skončila práci jako poslední, hnízdo neudělala. „Je tam pět vajíček. Narodí se malí dinosauři. Malé zlé dinosaury ve vajíčku honí Tyranosaurus Rex. Malí dinosauři řvou. A T - Rex je honí". Proč jsou zase zlí? „Protože se bojí". Ten T - Rex jim něco udělá, když je dohoní? „Ano, sežere je, musí jim dát nakládačku." Co by mohli udělat, aby je T.- Rex nesežral? „musí utíkat, T - Rex musí dostat nakládačku…" Nikola má pohled upřený skrze mě, směje se, je duchem v nějakém příběhu. Vezme pár listů a položí je na vajíčka, jen tak, bez nalepení (obr. č.117). Ptám se, jestli je to hnízdečko, Nikola přikyvuje. Co bys musela udělat, aby byl T - Rex hodný? ptám se. Opakuje se podobná odpověď, jako dřív. T - Rex potřebuje jídlo, má hlad, Nikola mu dá maso, granule, dá mu vodu. T - Rex už bude hodný.

Taťána: Taťána si vzala jen asi deset listů, větší listy nůžkami opatrně trochu zmenšila. Nalepila listy do kruhu jako hnízdo, do nich obtiskávala poloviny brambor jako vajíčka, růžovou barvou, celkem devět vajíček (obr. č. 118). V jednom vajíčku je ona, Taťána,

ve druhém Martina (učitelka), ve třetím Alena (asistentka). Pak by ještě vzala Ester. (Otázka na Ester, jestli by chtěla být v hnízdě s Taťánou, Ester přitaká) Nechce tam mít i mamku a sourozence, třeba? Vrtí hlavou , nene, ty tam nechce, ve vajíčkách jsou kuřátka. A co se stane, až se kuřátka narodí? „Maminka je bude kolíbat. Až se narodí, budou se kojit.“

Ester: Ester se na začátku zajímala, jestli brambory nebyly moc drahé. Udělala hnízdo z listí, brambory obtiskovala stejnou červenou barvou tak dlouho, až zůstala na papíře jen červená souvislá skvrna. Vedle „hnízda“ položila na papír dvě poloviny brambor, „to jsou ty vajíčka“ (obr. č. 119). Ester se zajímala, jestli si bude smět obrázek nechat. Potvrdila jsem a ptala se , jaká jsou to vajíčka, jak jim je. Vajíčka jsou ptačí, jakého ptáka, Ester nevěděla. Je jim dobře, jsou v přírodě…Ester na mě působila zasmušeným dojmem, ne naštvaným, jako vždycky, ale smutným.

Kamila: Kamila přistoupila k aktivitě s nadšením, nejprve tedy mnohokrát zopakovala, že si výsledek nechce brát domů, že si ho nebude brát, jestli si ho domů brát nemusí…. pak si nabrala téměř všechno listí a kapradí, ale když jí bylo řečeno, že na ostatní nic nezbylo, bez problému se rozdělila. Začala ohromující rychlostí lepit listy a kapradí na recyklovaný papír, že udělá hnízdečko, zpívala si u toho „jó, jó“, vypotřebovala celou tubu lepidla. Když chtěla tisknout bramborová „vajíčka“, zjistila, že na vysoké vrstvě listí nejsou obtisky vidět. Situaci okamžitě vyřešila, požádala o papír “ale velkej“ a potiskla jej celý „vajíčky“. Papír s hnízdem pak nalepila přes vajíčka, udělala takové hnízdo na ruby (obr. č. 120). V hnízdě jsou vajíčka, jsou „hodný, jsou to vajíčka od slepičky“, ale jsou prázdná (což Dalimila úplně vyděsilo), nic v nich není „a už to stačí.“ Nechce říct nic víc ani o vajíčkách, ani o hnízdečku. Kamila v hnízdě není? Ne Kamila tam není, jsou tam kamarádi a to stačí. Co kamarádi dělají? Hrají si, povídají si. O čem? To Kamila neví, ona tam není. Nechtěla by tam přece jen být? Nechce, už je to všechno, víc neřekne, cpe mi papír do ruky, „odnes to, já si to nebudu brát“.

Oliver: Chyběl.

Tab. 18 Setkání šestnácté

Úkol: Hnízdo s vajíčky	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester - s**ebepřijetí			ano
Individuální cíl – **Dalimil –** rozvoj hmatu, samostatnosti	ano		
Individuální cíl – **Nikola-** snížení agrese a autoagrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila -** sebepřijetí		ano	
Individuální cíl - **Oliver**	-	-	-
Individuální cíl - **Taťána** – snížení závislosti na učitelce	ano		

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Šel šnek na procházku: setkání 17.

Administrace: černý vyškrabávací papír A5, dřevěné pisátko s tupým hrotem, prázdná ulita hlemýždě zahradního, plastelína.

Zadání: vymodelujte si tělíčko šneka do ulity. Představte si, kudy šnek šel, co viděl, koho potkal, vyryjte jeho slizovou stopu do vyškrabávacího papíru.

Cíle: rozvoj představivosti a fantazie, jemné motoriky, hmatu, sebeuvědomění.

Průběh: nejprve jsem všem rozdala prázdné ulity velkých hlemýžďů a povídali jsme si, jestli ví, co je to šnek, jestli ho měli někdy v ruce, že šnek dělá za sebou slizovou stopu. Ulity se jim moc líbili. Vytáhla jsem svého předem připraveného šneka, tělíčko z plastelíny zasazené do prázdné ulity a vyškrábala „slizovou“ cestičku na vyškrabávacím papíru, soustředila jsem se zejména na to, aby měl i Dalimil představu, co dělám. Vyškrabávací papír jsem zvolila s ohledem na něj, aby si mohl cestičku kontrolovat

hmatem. U toho jsem říkala, odkud můj šnek vyšel, kde se zastavil, kde čichl ke kytce, koho potkal apod., a pak se vrátil domů. Požádala jsem je, aby vyrobili svoje šneky a jejich cestu s jednotlivými zastávkami. Na závěr jsme si zarecitovali „Šnečku, šnečku, vystrč růžky“.

Dalimil: Dalimil vyrobil z oranžové plastelíny tělíčko šneka (obr. č. 121). Jak škrábal cestičku, rovnou říkal, kudy šnek šel, neboť posléze by se již nedokázal po papíře orientovat, cestička nebyla pod prsty příliš hmatatelná. Šnek šel pořád dokola, potkal Taťánu, povídali si spolu, a potom šel nakoupit, doma mu maminka udělala večeři a poslouchal skřítka vypravěče, protože se mu už konečně nabily baterky.

Nikola: Nikola udělala šnekovi zelené tělo, na obrázek místo cesty vyškrábala „netopýry, „bat“ a několikrát začala psát své jméno (obr. č.122). Netopýři jsou „hodní, lítají v noci“ - snad jí černota papíru připomínala noční oblohu.

Taťána: Taťána si svůj papír v průběhu práce chránila pažemi, nechtěla, aby se někdo díval, co vyrábí. Vyrobila šnekovi tvarově poměrně reálné tělíčko z červené plastelíny a přidala mu obrovské oči, dvě menší červené kuličky na dvou velikých modrých koulích. Hned na začátku cesty namalovala sklenici s pivem – šnek má pivo rád, i ona má ráda pivo. Následovalo několik zatáček, a pak krasopisně jedním tahem vyvedené jméno milované učitelky. Napojila několik dalších kliček, pak namalovala do cesty usměvavé slunce, následně zakomponovala do cestičky tiskacími písmeny slovo TMA, které končilo opět u šneka. Uprostřed jsou na obrázku dvě postavičky, pod jednou jméno autorky, pod druhou jméno učitelky (obr. č. 123). Šnek šel, potkal učitelku, líbilo se mu sluníčko, ale potom už byla tma a musel domů. Nejraději by si Taťána povídala s paní učitelkou, je tak krásná, tak hubená….

Ester: Ester vtlačila kus růžové plastelíny do prázdné ulity, jak zatlačila, nehtem ulitu trochu poškodila. Hodně se lekla, že udělala něco špatně, ale uklidnila jsem ji, že to se stává. Vyškrábala „duhu“ šnek je v duze a je mu tam dobře (obr. č. 124). Víc nevěděla, co dodat.

Kamila: Kamila vyrobila svému šnekovi krom těla i oči a „tykadla“, na obrázku nahoře vyškrábala množství „kamarádů“, maximálně zjednodušených hlavonožců, jednoho přes druhého. Vedle šneka vyškrábala „maminku“, o něco málo zvládnutější postavičku s vypouklým břichem a prázdnýma očima. Přidala ještě další postavy, tatínka a Nikolu, vedle které zrovna seděla (obr. č. 125). Měla radost, v průběhu práce si broukala, když je něco nové, dovede udržet pozornost o něco déle, je zvědavá. Víc se bavit nechtěla.

Oliver: Chyběl.

Tab. 19 Setkání sedmnácté

Úkol: Šel šnek na procházku	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester -** sebepřijetí			ano
Individuální cíl – **Dalimil** – rozvoj hmatu	ano		
Individuální cíl – **Nikola-** snížení agrese a autoagrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila – p**ozornosti	ano		
Individuální cíl - **Oliver**	-	-	-
Individuální cíl – **Taťána** - snížení závislosti na učitelce			ano

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Modelování neznámého předmětu podle hmatu: setkání 18.

Administrace: drobné libovolné předměty, plátěný váček, modelovací hmota.

Zadání: vymodelujte pravou rukou, co levou rukou cítíte ve váčku.

Cíle: zejména rozvoj hmatové představivosti.

Průběh: po úvodním rituálu jsem každému dal plátěný váček s různými předměty, sdělila instrukci, zdůraznila, že se do váčku nemají dívat. Ani jeden nezatoužili si poté vymodelovaný předmět ponechat. Pobavila mě Ester, když při následné možnosti ukázat svou náladu na medvědovi emocí řekla "to snad ani nebudeme hodnotit". Ukončili jsme „klíčovým rituálem".

Dalimil: Dalimil měl ve váčku borovou šišku. Nejen, že to hned poznal, ale dokázal ji i poměrně zdařile vymodelovat, pokusil se i o jednotlivé ostny (obr. č. 126). Byla to ta

nejpovedenější věc, jakou Dalimil za celou dobu z hmoty vyrobil. Borovou šišku dobře zná, měl ji v ruce už mnohokrát.

Kamila: Chyběla**.**

Taťána: Chyběla.

Ester: Ester chvíli hmatala v sáčku, pak do něj vložila svůj kousek modelovací hmoty a vytáhla otlaček svého předmětu – velké ocelové spirály (obr. č. 127). Ester mě převezla. Smála jsem se a Ester se smála se mnou.

Nikola: Nikola měla v sáčku velkou matku, vyrobila mnoho kuliček, a nakonec po vzoru Ester vložila jednu do sáčku a vytáhla matičku s hmotou uvnitř (obr. č. 128).

Oliver: Oliver měl ve váčku vlašský ořech. Vymodeloval téměř přesně veliký, dokonce naznačil i dělící čáru mezi oběma polovinami (obr. č. 129). Excelentní hmat, úžasná schopnost přenést do hmoty cítěné. Ze zbytku hmoty vyrobil ještě jeden menší ořech. Co je ve váčku ale nepoznal. Až, když si ořech vytáhl, zvedl překvapeně obočí a řekl "ořech".

Tab. 20 Setkání osmnácté

Úkol: Modelování neznámého předmětu podle hmatu	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester -** rozvoj hmatu, abstraktního myšlení		ano	
Individuální cíl – **Dalimil** - rozvoj hmatu	ano		
Individuální cíl – **Nikola** – rozvoj hmatu		ano	
Individuální cíl - **Kamila**	-	-	-
Individuální cíl – **Oliver**-rozvoj hmatu	ano		
Individuální cíl - **Taťána**	-	-	-

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Má soukromá zahrádka: setkání 19.

Administrace: vypouklé zavařovací sklenice, hlína, nenáročné rostliny, které snadno zakoření - zelenec, krasula, různé sukulenty s nebodavými listy…drobné předměty, kamínky, mušle, plastová zvířátka, figurky… .

Zadání: zasaďte si svou vlastní rostlinku. Vyberte rostlince kamaráda, vložte jej do sklenice k rostlince. Jak si rostlinu pojmenujete? Jak pojmenujete kamaráda? Co spolu dělají, jak se mají, jak se jim daří?

Cíle: podpora zodpovědnosti a smyslu pro povinnost – o rostlinu je třeba se starat, rozvoj fantazie, podpora lásky k přírodě. Uvědomění si síly přátelství.

Průběh: úvodní rituál. Po něm jsem rozdala skleničky a ukázala svou, doma zasazenou rostlinku, aby si ji mohli všichni prohlédnout, i Dalimil osahat. Každý si z nabízeného množství mohl vybrat jednu, nebo více rostlinek, dát do skleničky hlínu a rostlinky si zasadit. U toho všichni živě diskutovali, jak a jestli rostlinku zalévat, co s ní dělat… Následovaly rozhovory o tom, jak ve sklenici rostlinkám a kamarádům je.

Dalimil: Dalimil si zasadil rostlinku s mírnými obtížemi, jako kamaráda vybral z krabice s hračkami plastového indiána na koni (obr. č. 130). Rostlinka se jmenuje Pampeliška – Dalimil to slovo až posvátně zašeptal, kamarád je Táťánka Neubaerová, Taťána ihned řekla NE a Dalimil se zlobil „a proč ne, Taťáno?“ Zeptala jsem se, jestli je Taťána indián na koni, přitakal, opět Taťána nesouhlasila, opět se ptal, proč ne? Dalimil vysvětloval, že má Taťánu rád, že Taťána i jeho miluje, že s ním tančí, že s ním jde za ruku, že dělá mašinku, upozorňoval rušící Kamilu ať neruší, „jinak se Taťána nic nedoví“ Nakonec se i rostlinka stala Taťánou, „jak mě objímá kolem krku, dává mi pusu“… Dalimil se nechal unášet proudem svých vřelých citů, Taťána se smála. Ona miluje paní učitelku. „Stejně mě miluješ“, trval na svém Dalimil. „Jak to víš?“, opáčila Taťána. „protože se mi celá líbíš a já se ti také celý líbím…“ „trošku ne!“ vpadla mu do toho Taťána. „Ale hodně!“ vytrvale soudil Dalimil. Byla to moc pěkná interakce, zpovzdálí rušená Kamilou, která chtěla vědět, jestli se Dalimilovi taky líbí.

Nikola: Nikola pojmenovala svou rostlinku „cat“, jako kamaráda jí vybrala figurku ledního medvěda a nazvala jej „polární medvěd“ (obr. č. 131). Rostlince a medvědovi je ve skleničce “dobře, čtou tam pohádku“. Kdo čte? „Čte medvěd“. Dále se spolu „dívají na pohádky, na filmy o delfínkovi“. Delfínek je hodný, medvěd je hodný, Kamila se ptá, jestli je tam medvěd i s Kamilou, Nikola přitaká, ano, je tam i s Kamilou. Ačkoli vybrala

vlastně dost nebezpečné zvíře, nebylo v něm ani známky po agresivitě předchozích obrázků a artefaktů.

Taťána: Taťána vybrala dvě rostlinky a jako kamaráda jim dala malý bílý kamínek (obr. č. 132). Její rostlinka se jmenuje (jméno učitelky) a kamarád je (jméno asistentky). Pijí spolu čaj a povídají si. „O čem si povídají?“ „Něco o mě.“ „Jsi tam taky?“ Taťána byla ve skleničce taky, byla tou druhou rostlinkou, povídají si tedy všechny tři společně, pijí čaj a kafe. “Pivo ne?“ (Jednou Taťána říkala, že má pivo ráda). Pivo ne, to si tenkrát vymýšlela, směje se. Ještě dodala, že v noci spolu ve skleničce spí, povídají si, jak je Taťána krásná hubená, šikovná, šikovná holčička, dospělá holka, má hezký zuby… chodí spolu venku. Zeptala jsem se, jestli se má ráda a přitakala.

Ester: Ester si zasadila dvě rostlinky a přidala k nim plastového panáčka igráčka (obr. č. 133). Panáček se jmenuje Patrik, rostlinky Pampelišky. Patrik leží a rostlinky stojí. Patrik je „unavenej, odpočívá, pracoval ve škole, učí se tam“. (Patrik je žák z vedlejší třídy). Víc nevěděla, co by řekla.

Kamila: Kamila celou dobu střídavě vyrušovala, střídavě se jí dařilo být v klidu. Neustále se vyptávala, kdy už si budeme povídat. Když jsem k ní přišla, zmlkla, o rostlince (obr. č. 134) nechtěla říct nic, náhle nevěděla. Vybrala plastového leoparda a nazvala jej „lev“. Kamila ani nevěděla, co lev s rostlinkou dělá, nechtěla nic říkat, jen, že už to stačí. Řekla jsem Kamile, že se k ní vrátím, když by si vzpomněla a chtěla něco říct. Souhlasila. Už si později na nic nevzpomněla. Přesto byla tahle aktivita významná. Rostlina byla jediná „věc“, o kterou Kamila stála, jediná z veškerých výsledků aktivit a doposavadních činností, kterou si chtěla vzít domů. Živá bytost. Jednoznačně úspěch.

Oliver: chyběl, a proto jsme se dohodli, že mu nechám mou skleničku s rostlinou.Do ní jsem dala figurku létajícího dinosaura (obr. č. 135). Ester myslela, že figurku vybere ona, ale jak jsem chtěla udělat Oliverovi radost, Ester jsem poněkud zaignorovala a bylo mi to potom líto.

Tab. 21 Setkání devatenácté

Úkol: Má soukromá zahrádka	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester -** uvolnění	ano		
Individuální cíl – **Dalimil –** rozvoj hmatu, uvolnění	ano		
Individuální cíl – **Nikola –** snížení agrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila -** sebepřijetí	ano		
Individuální cíl - **Oliver**	-	-	-
Individuální cíl – **Taťána** snížení závislosti na učitelce		ano	

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Domaluj druhou polovinu: setkání 20.

Administrace: poloviny fotografií, reprodukcí obličejů, černobílých i barevných, lidí různého stáří, různých emocí. Pastelky všech barev, vč. černé. Lepidlo v tyčince.

Zadání: vyberte si jednu polovinu obličeje, která se vám líbí. Druhou polovinu dokreslete podle svého uvážení („jak chcete“).

Cíle: rozvoj představivosti a kreativity

Průběh: využila jsem situace, kdy jsem ráno na praxi zjistila, že Dalimil je u neurologa a ve škole chybí. Brala jsem to jako takovou doplňkovou aktivitu, nosila jsem ji v deskách stále s sebou právě pro tento případ, aby to nebylo Dalimilovi líto. Nakonec byla velmi zajímavá, proto ji zmiňuji i zde.

Dalimil: Chyběl.

Nikola: Chyběla.

Taťána: Taťána sáhla neomylně po polovině obličeje krásné mladé ženy s dlouhými, hnědými, rozevlátými vlasy, barevné reprodukci z módního časopisu. Byla jsem zvědavá, jak se úkolu zhostí. Stejně jako Oliver si i Taťána vybrala levou polovinu obličeje,

přestože byly k dispozici obě. Růžovou pastelkou udělala obrys obličeje, tvarově poměrně přesně k předloze. Oranžovou pak doplnila krk a oblast klíčních kostí, to už vzhledem k předloze docela deformovaně. Vlasy pojala po svém, udělala „své“ polovině hnědou ofinu a několik čar jako zbytek vlasů, po rozevlátosti ani památka. Modrou tečku jako oko, růžovou čárku jako rty. Ke každé polovině připojila ze spodu šipku a dopsala jméno svoje u fotografie, jméno milované učitelky u domalované části. (obr. č. 136). Při následném rozhovoru vyšlo najevo, že to, co jsem považovala na domalované polovině za slzy, je nos. Vzpomněla jsem si na to, jak mi Tánina máma do telefonu líčila její překrásné, dlouhé, husté vlasy, které jí po prodělané covidové nákaze téměř všechny vypadaly, musela se nechat ostříhat na krátko. Já jsem poznala Taťánu už s krátkými vlasy. V Taťánině výtvoru je evidentní láska k učitelce, hraničící se závislostí, kterou jsem mohla pozorovat ostatně ve všech jejích pracech. Ztotožnění natolik velké, že jsou jedna bytost. Individuální cíl nebyl splněn. Taťána silně prožívá fakt, že na konci roku dostane vysvědčení a školu bude muset opustit. Domalovanou část popsala jako (jméno učitelky) „krásnou, hubenou, hodnou, šikovnou, mladou“, sebe na fotografii úplně stejnými slovy.

Ester: Ester si vybrala pravou půlku obličeje přitažlivé mladé ženy s pootevřenými ústy, nalepila ji na papír , který měla jako jediná na šířku, ženě na fotce přečnívala brada ven z formátu. Domalovala vlevo od hlavy několik modrých koleček, vpravo pak zelené kolečko a škrtání, plus další dvě modrá kolečka. Při rozhovoru vysvětlovala, co je co, byla si jistá, že domalovala druhou půlku obličeje ženy, kterou označila jako „Princezna“ (obr. č. 137). Některé kolečko byl nos, některé pusa, zelené škrtání „duha“. Nepřestává mě překvapovat nízká úroveň Esteřiných kreseb, bez toho, aniž bych ji znala, bych soudila na mnohem nižší intelekt.

Kamila: Kamila si vybrala bez dlouhého rozmýšlení levou polovinu obličeje (tzn. pravou polovinu fotografie). Domalovala modrou pastelkou ovál, který ale obtáhla i kolem nalepené poloviny reprodukce, domalovala z každé strany dvě oči a zbytek obličeje (obr. č. 138). Něco se jí na tom nezdálo, jednu polovinu své kresby tak škrtla oranžovou pastelkou, jako že neplatí. Bohužel škrtla zrovna tu správnou, doplněný obličej je tedy nyní na nelogické straně. Namalovala trojúhelníkovité tělo jako šaty, dvě ruce-čárky, dynamicky zahnuté v spirály dlaní na koncích, nohy. Domalovala i pejska, chaoticky jednu kresbu přes druhou. Pejsek je taktéž vyveden v modré, oranžově má zdůrazněné uši a „čumáček.“ Nad pejskem je ještě oranžový ovál v obdélníku. Hlavní postava je „maminka“, oranžový ovál v obdélníku „tatínek“. Venčí spolu pejska. Když jsem se zeptala, jestli i oni mají doma pejska, řekla překvapeně, že ne.

Oliver: Poloviny obličejů si Oliver dlouho pozorně prohlížel. Pak vybral historickou černobílou fotografii mladého muže, nalepil na čtvrtku a domaloval precizně druhou polovinu (pravou), nevynechal ani ucho, obočí, navázal téměř přesně linii vlasů a úst. Ale nejen to. Domaloval i druhou půlku bílého límečku, a nakonec přimaloval celou postavu, obě paže a dlaně s prsty - palce směrem ven, kalhoty a boty. Pečlivě vybarvil kalhoty červenou a sako fialovou pastelkou, boty černě, téměř nikde při vybarvování nepřetáhl. (obr. č. 139) Usmíval se při práci, něco si broukal. Když skončil, obrázek v levém spodním rohu rychle podepsal velkým dynamickým tiskacím písmem a odložil před sebe. Klidně čekal, až poslední člen skupiny dokreslí. Na otázku, jestli je to muž, či žena, řekl, že je to „kluk". Když jsem se zeptala, jaký kluk to je, řekl svoje jméno a příjmení. Uvědomila jsem si, že o dvojčatech rodiče i známí často mluví jako o „klucích", nebo např. „holkách Novákových", že tedy je možné, že slovo „kluk" bere jako svoje označení. Vyzvala jsem Olivera, ať mi o tom „klukovi" něco poví. Souhlasně pokýval hlavou začal jezdit prstem po papíře a popisoval „to je hlava, dvě oči, nos, pusa, dvě ruce, dvě nohy…", úplně stejně, jako to dělával, když mi představoval obrázky dinosaurů. Jen „bříško" vynechal. Opakovala jsem po něm jednotlivá slova a pak jsem se zeptala „jsi to tedy ty?" Odpověděl „ovšem". Velmi opatrně si obrázek schoval do desek v batohu.

Tab. 22 Setkání dvacáté

Úkol: Domaluj druhou polovinu	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině	ano		
Individuální cíl – **Ester** - sebepřijetí			ano
Individuální cíl - **Dalimil**	-	-	-
Individuální cíl – **Nikola-**	-	-	-
Individuální cíl – **Kamila –** rozvoj pozornosti		ano	
Individuální cíl – **Oliver-** rozvoj řeči	ano		
Individuální cíl – **Taťána-** snížení závislosti na učitelce		ano	

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

6.8 Projektivní kresebné testy na konci arteterapeutické práce

Volné téma (nakresli co chceš): setkání 21.

Administrace: bílý kancelářský papír A4, tužka HB, pastelky, každý svou vlastní sadu všech barev včetně černé. Časová dotace 10 – 15 minut. U Dalimila jsem použila plastelínu.

Zadání: nakreslete (vymodeluj) cokoli chcete.

Ester: Ester vyplnila plochu papíru číslicemi 4 v různých barvách, připojila i trochu duhové čmáranice (obr. č. 140). Když jsem se ptala po významu čísel, řekla, že je to jen tak, baví ji čísla. Od maminky vím, že má Ester zrovna období, kdy ráda spojuje v předtištěných sešitech čísla, až vznikne obrázek. Čísla jsou v duze, „protože je duha krásná".

Kamila: Kamila kreslila rychle, jako vždy. Červenou pastelkou je nakresleno zvíře, dominantní postava obrázku, nad ním levituje červené, maximálně zjednodušené autíčko, nad autíčkem sněhulák. Kamila pak přikreslila ještě několik „kytiček", květem dolů (obr. č. 141). Zvíře je slon, Kamila se ptá, kdy budou vánoce, jestli může zlobit, kdy bude svačina. Zeptala jsem se, jestli se na vánoce těší a radostně zahučela. Pochválila jsem ji za obrázek, dal mi jej okamžitě do ruky a řekla, ať to odnesu, že to nechce.

Oliver: Oliver vůbec neváhal, nakreslil dinosaura, označil jej mluvící páskou s nápisem TRICERATOPS, vybarvil dinosaura i celé pozadí. (obr. č. 142). Má dinosaury rád. Dinosaurus je býložravec. Ukázal mi prstem „to je hlava, čtyři nohy, bříško, ocas…"

Taťána: Taťána kreslit nezačala. Tvářila se smutně, měla v očích slzy. Když jsem se optala na příčinu, řekla, že nic nechce. Uvědomila jsem si, že asi nepochopila zadání „namaluj co chceš" a ujistila ji, že může klidně namalovat, co nechce. Trochu se uklidnila a pustila se do práce. Kreslila pomalu a pečlivě, když ostatní měli hotovo, ještě pracovala. Rozhovor nad obrázkem absolvovala jako poslední. Při práci použila jen tři barvy – černou, červenou a zelenou. Namalovala vlevo velký červený dům se střechou, do něj umístila tři drobné hlavonoží postavičky, každou označila jménem. Byla to Taťánina učitelka, její asistentka a sama Taťána. Vedle velkého domu stojí malý dům, přeškrtnutý do kříže, uvnitř nápis „Škola nová fuj". Vedle domku opět tentýž nápis. Nad domkem ve čtverci černě podtržená slova „červen červen je to hnusný já končím 30 je to smutný Ibsenka." Uvnitř velkého domu pak je nápis „Ibsenka lepší mňam škola Ibsenka je super Alenka Marťa učitelky je lepší" (obr. č. 143). Taťána je moc smutná, že musí na konci

roku školu opustit, je jí to líto, v nové škole se byla podívat a nelíbilo se jí tam. Snažili jsme se se skupinou najít aspoň něco pozitivního, nakonec se to podařilo Kamile, která vypadala, že vůbec neposlouchá. Řekla Taťáně, že se za nimi může přijít podívat a Taťánu to povzbudilo. Byla na škole dlouho, kvůli operaci haluxů opakovala ročník a těžko se nyní vyrovnává se změnou.

Dalimil: Dalimil bral postupně jednotlivé válečky plastelíny, tvořil z nich koule a lepil na sebe, snažil se, aby držely pohromadě a dal si záležet, aby použil veškerou plastelínu v sadě. Vytvořil nakonec tedy „hada" (obr. č. 144), objekt, který se v průběhu následného rozhovoru neustále snažil postavit na jeho nestabilní základnu, ale had padal a padal. Je to dle Dalimila „had obecný, nejedovatý, hodný a veselý". Dalimil si patrně řeší sexualitu, chtěl, aby mu pomohla hada postavit Taťána, ta nejdříve nechtěla, ale vzápětí se zvedla a když už jsme to Dalimil ani já nečekali, vzala hada a bouchla s ním do stolu sice mírně, ale natolik, aby se plastelína přilepila a had zůstal stát.

Nikola: Nikola kreslila jen modrou pastelkou, světle modrou pak použila na vybarvení střechy. Nakreslila tři zvířata, čtyři boudy, misky s granulemi (obr. č. 145). Jsou to pejsci, „pozor, pejsci, jde na vás zlý kocour!" Kocour ale na obrázku není.

Tab. 23 Setkání dvacáté první

Úkol: Volné téma (nakresli, co chceš)	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester-** sebepřijetí	ano		
Individuální cíl – **Dalimil –** podpora samostatnosti			ano
Individuální cíl – **Nikola –** snížení agrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila -** rozvoj pozornost	ano		
Individuální cíl – **Oliver-** rozvoj řeči	ano		
Individuální cíl – **Taťána-** snížení závislosti na učitelce		ano	

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Dům: setkání 22.

Administrace: bílý kancelářský papír A4, tužka HB, pastelky, každý svou vlastní sadu všech barev včetně černé. Časová dotace 10 – 15 minut.

Zadání: namalujte dům.

Taťána: Taťána nakreslila vysoký oranžový dům s maličkými modrými nedělenými okny, hnědými dveřmi s klikou a kouřícím komínem, trochu nakřivo. Sedlová střecha je pruhovaná, hnědě, žlutě, fuchsiově a červeně. Na domu je skutečné číslo popisné Tánina domu, když je u táty (obr. č. 146).

Ester: Ester nakreslila zhruba uprostřed papíru (na výšku) křivý ovál, ten mírně vyčmárala zelenou a žlutou barvou, okolí pak začmárala svými oblíbenými odstíny barev její duhy. Je to dům v duze (obr. č. 147). Na otázku, kdo v domě bydlí odpověděla, že o nich mluvit nebude. Ptala jsem se, jestli tam bydlí i ona, a přitakala. Pak ještě máma. Tamty nesnáší. Pochválila jsem Ester za to, že dokázala poprvé vyjádřit svoje pocity k „tamtěm", dvojčatům, jejichž existenci dosud dokonale popírala.

Kamila: Kamila měla svůj dům hotový jako první, třepala rukama a chtěla si hned povídat. Při rozhovoru pak ukazovala, co namalovala "to je drak, to je dům, to je kluk , to je auto, a toto je, to je, to je…co to je – toto?" ptala se mě, už nevěděla. Nevěděla jsem ani já. „Jo! To je hlína!", vzpomněla si za okamžik. Označila na obrázku i strom s jablky. Doptávala jsem se na provázek od draka, kluk na obrázku draka pouští. Na obrázku jsou ale kluci dva – co je to za kluky? Kamila řekla, že neví a chtěla okamžitě přestat s rozhovorem. Řekla, že „už to stačilo". Přesto jsem se ještě zeptala, jestli je na obrázku i Kamila – ne, není. Nabídla jsem jí, že se tam může přimalovat, ale odmítla. Na obrázku je změť, rychlými tahy namalovaná směs předmětů a situací, dominantní postavení má skutečně papírový létající drak s usměvavým obličejem. Dvě hnědé postavičky hlavonožců jsou umístěny úplně dole, uprostřed je domek, dvoupatrový, nevybarvený, připomínající kostel, maličký strom je v levém horním rohu, auto je vkresleno přes postavičku „kluka", jednotlivé kresbičky se bez logiky překrývají. (obr. č. 148)

Oliver: Oliver si v průběhu práce broukal, maloval spokojeně, pečlivě vybíral barvy. Černou pastelkou namaloval obrys velkého domu se sedlovou střechou, dvěma velkými, nedělenými okny a úzkým obdélníkem dveří. Komín chybí. Aniž by jedinkrát přetáhl, velmi rychle vybarvoval střechu červeně, horní polovinu fasády oranžově, okna modře a dveře fialově (obr. č. 149). Řekl, že je to vesnice, pak celou svou adresu, a potom dodal „bezpečí" Opakovala jsem po něm. Ujistila jsem se, jestli chápu správně, že je to jeho

domov, kde má bezpečí. Přikývl. Zeptala jsem se, kdo tam bydlí a řekl „přece kluk!“ Zopakovala jsem to a dodala – takže ty? Opět přikývl. „Kdo tam ještě bydlí?“ „moje rodina Spilka“. Ptala jsem se ještě, jak se mu v domě líbí, řekl „dobře“, dál jsem zjišťovala, jestli je s nimi rád a řekl “ano, ovšem“. Využívala jsem jeho hovornosti i toho, že si víc a víc rozumíme a ptala jsem se dál jestli se mají rádi. Odpověď byla jednoznačná „ovšemže“. Když jsem se zeptala, co by ještě řekl o tom domě, řekl už jen „dobrý“. Poděkovala jsem a odpověděl „nemáš zač“.

Nikola: Světle modrou pastelkou namalovala Nikola menší domek, komín nakřivo, domek má jedno centrální dominantní okno dělené křížem na čtyři části, pod oknem jsou uprostřed umístěné dveře bez kliky, vybarvené stejnou, světle modrou pastelkou. I střecha je vybarvená obdobným způsobem, komín taktéž (obr. č.150). Co je to za domek? „to je domeček, bydlí v něm Žeryk, Spejbl a Hurvajs, Žeryk štěká auúú!“. Jak se jim v domku žije? „Dobře Spejbl je páníček, Žeryk má páníčka Spejbla.“

Dalimil: Jemná, menší, fialová Dalimilova čmáranice (obr. č. 151), umístěná mírně na pravou stranu papíru (na šířku) představovala Dalimilův dům, řekl přesnou adresu a dodal hned jak se jim tam žije, kdo tam ještě bydlí, že se mají rádi.

Tab. 24 Setkání dvacáté druhé

Úkol: Dům	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester –** přijetí dvojčat	**ano**		
Individuální cíl – **Dalimil – p**odpora samostatnosti			ano
Individuální cíl – **Nikola – s**nížení agrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila – r**ozvoj pozornosit			ano
Individuální cíl – **Oliver -** rozvoj řeči	ano		
Individuální cíl – **Taťána – s**nížení závislosti na učitelce	ano		

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Postava: setkání 23.

Administrace: bílý kancelářský papír A4, tužka HB, pastelky, každý člen skupiny svou vlastní sadu všech barev včetně černé, časová dotace 10 – 15 minut.
Zadání: nakreslete lidskou postavu.

Kamila: Kamila nakreslila modrou pastelkou jednu velkou postavu téměř přes celý formát papíru (na výšku). Postava je usmívající se hlavonožec s dlouhými vlasy (obr. č. 152). Připsala ještě zrcadlově obráceně počáteční písmeno svého jména a tužkou přidala i počáteční písmeno jména zobrazené postavy. Tou je Ester, kterou Kamilino odhalení viditelně potěšilo.
Oliver: Oliver mě zpracováním zadání překvapil. Nakreslil totiž auto, modročervenooranžové, na čtyřech černých kolech (obr. č. 153). Zeptala jsem se, jestli ví, že měl kreslit postavu a přikývl. Ukázal na auto. Ptala jsem se, jestli ta postava je v autě a opět přitakal. V autě je „táta a kluci", pak tam připsal jméno svého bratra, a slovo „táta". Nápisem označil i auto. Zeptala jsem se ještě, kam auto jede a on mi šipkou na obrázku naznačil směr. Poprvé zmínil jméno dvojčete, od kterého se v průběhu roku odpoutával a oba se v oddělených třídách učili posilovat své vlastní kompetence.
Taťána: Taťána nakreslila tři postavy. Tři ženy se drží za ruce, dvě v modrém oblečení, jedna v růžovém. První dvě mají krásný detail - brýle. Jsou to modifikovaní hlavonožci – tělo, tvořící zároveň i nohy, je složeno ze dvou čárek, vycházejících z krku. Krk je velmi zvláštní, trojúhelníkovitý, avšak na tomto obrázku jej má pouze postava uprostřed, dvě ostatní mají místo krku dvě čárky, směřující mírně dolů. Oblečení – trička a kraťasy- nesedí anatomicky na těle, ruce vychází z těla mimo otvory rukávů. Všechny tři postavy jsou označeny jmény a věkem dotyčné (obr. č. 154). Jsou to Taťánina učitelka, samotná Taťána a třídní asistentka. Taťáně se ve škole moc líbí, chtěla by žít s paní učitelkou, chtěla by se s ní oženit.

Ester: Ester začala kreslit uprostřed papíru světle modrou pastelkou obrys postavy, velký kruh jako hlavu, trochu i s naznačenými vlasy, pak ale vzala další pastelky a začala škrtat sem a tam, vybarvila mírně „postavu" oranžovohnědou a zelenou, okolní prostor vyplnila tmavě modrou a tyrkysovou, zelenou, směrem k okrajům papíru pak přidala trochu červené a hnědou (obr. č. 155). Kreslila tak, jako by se vůbec nesoustředila, brala pastelky se zvláštní jistotou. Průběh tvoření obrázku celkově na mě působil jako automatická kresba. Postava na obrázku je „mamka". „Mamka v duze" Co v té duze mamka dělá? „Odpočívá" Z čeho je unavená? „Tak, má toho moc, práce, doma vaří…".

Nikola: Nikola nakreslila červenou pastelkou panáčka s vysokou čepicí. Panáček je asi poloviční velikosti oproti papíru, usmívá se mírně, čepice připomíná mikulášskou mitru (obr. č. 156). Chybí krk, z těla ve tvaru čtverce vyrůstají dvě rozpřažené čárky paží. Nohy jsou reprezentovány taktéž čárkami, ale zakončeny oválky bot, dokonce vybarvenými. Postavička poněkud levituje v prostoru. Nikola postavu označila jako kašpárka. „Kašpárek čeká na maminku, půjdou do Zoo, uvidí tam zvířátka, ledního medvěda uáááá!“

Dalimil: Dalimil chtěl tentokrát modelovat, dala jsem mu vybrat mezi plastelínou a samotvrdnoucí hmotou. Několikrát obé očichal a vybral si hmotu. Vytvořil z menších kousků stlačených k sobě „postavu“ (obr. č. 157). Postavou není nikdo jiný než Taťána, „protože Taťánka taky krásně voní“. Taťána protestovala, smála se, vznikla dlouhá debata o tom, proč dává neustále Dalimilovi košem. Nakonec Dalimil zcela překvapivě oznámil, že miluje ještě i jinou dívku a jestli mu Taťána bude i nadále vzdorovat, vezme si za ženu ji. Taťána souhlasila, ona se chce oženit s paní učitelkou.

Tab. 25 Setkání dvacáté třetí

Úkol: Postava	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester –** přijetí dvojčat			ano
Individuální cíl – **Dalimil –** podpora samostatnosti	ano		
Individuální cíl – **Nikola** - snížení agrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila –** rozvoj pozornosti	ano		
Individuální cíl - **Oliver** -rozvoj řeči	ano		
Individuální cíl – **Taťána-** snížení závislosti na učitelce		ano	

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Strom: setkání 24.

Administrace: bílý kancelářský papír A4, pouze tužka HB, časová dotace 10 – 15 minut.
Zadání: nakreslete strom, jak nejlépe umíte, ale neměl by to být jehličnan, ani palma.
Průběh: po úvodním rituálu s klíčem jsem sdělila zadání a chvilku jsme si povídali o tom, jak vypadá jehličnan, jak listnáč. Poté se všichni pustili do práce. Stromy měli hotové velmi rychle – během tří minut všichni skončili. Následovaly rozhovory nad obrázky a závěrečný rituál.

Ester: Ester skončila kresbu jako druhá, hned za Kamilou, a nelibě nesla její intervenci. Uklidnila jsem ji, že je její strom v úplně stejném pořádku jako stromy ostatních. Ester začala kreslit strom nejprve podle sebe, pak jí ale oči sklouzly ke Kamile a trochu se inspirovala. Jediná měla výkres na šířku. Krouživými tahy vyplnila celou stránku, přidala posléze pár samostatných kroužků podle Kamiliných jablek. Kmen zcela chybí. Esteřin strom (obr. č. 158) je „borovice, pěkná, barevná, s listím, s jehličím a tak“. Roste „tam, jak roste listí“- Ester si nemohla vzpomenout na slovo „les“. Roste tam s ostatními stromy a odpočívají.
Taťána: Skončila svůj strom jako poslední, i tak jí ale trvala kresba jen asi dvě a půl minuty. Nakreslila dlouhý prázdný obdélník jako kmen, přechod mezi kmenem a větvemi je uzavřený, nahoře pět pahýlovitých, vzhůru mířících větví. Zhruba v polovině délky kmene umístila z každé strany „větev“, reprezentovanou jednou čárkou a jedním lístkem na jejím konci. (obr. č. 159) Kresba zabírá asi dvě třetiny papíru. Podle Táninych slov je strom lípa, je „krásnej, malej, pěknej“ je to strom v zimě, cítí se dobře. Taťána nechtěla víc o stromu říct nic. Poslední dobou Taťána teskní, myslí na to, že bude muset opustit na konci roku školu a je jí to líto.
Oliver: I Oliverovi trvala kresba jen malou chvilku, přibližně dvě minuty. Kreslil poměrně rychle, kmen jako velký obdélník, s uzavřeným přechodem k prázdné obloučkovité koruně. Strom zabírá celou výšku papíru. Na pravé straně nahoře přimaloval slunce s paprsky. (obr. č.160) Jeho strom „je veliký, slunce svítí, je tam obloha, barvy jsou modrý“. Zeptala jsem se, jestli to myslí tak, že by obloha byla modrá, kdyby mohl použít pastelky. Odpověděl svým typickým „ovšem“, a dodal „obloha je přece modrá“. Cítila jsem velkou radost, nejen, že Oliverovi stále lépe rozumím, ale on víc a víc komunikuje, uvolňuje se. Zeptala jsem se, jaké další barvy by použil, kdyby mohl, popsal žlutou na slunce, zelenou na strom. Na otázku, jestli by ještě chtěl říct něco o svém stromu řekl „je to hotový“.

Kamila: Kamilu zajímalo, proč nemůže mít na strom pastelky, ptala se, jestli může rušit a proč ne, jestli si o tom potom promluvíme… měla svůj strom nakreslený jako první, asi za minutu. Dynamickými, rychlými tahy nakreslila trojúhelníkovitý kmen dole uzavřený obloukem, několikrát obtažený kruh koruny s množstvím plodů uvnitř (obr. č. 161) a začala mluvit na Ester, která ještě pracovala, že to má Ester špatně, že ona, Kamila, to má dobře… Ester to rozčilovalo, zkoušela se ohradit, ale proti Kamilině vodopádu slov neměla šanci. Řekla jsem, že nic není špatně, že to mají všichni úplně v pořádku, ztišila hlas do šepotu a pochválila Kamilu preventivně za to, že se bude snažit být tiše do té doby, než ostatní dodělají svůj strom, což naštěstí nebylo dlouho. Kamila se skutečně utišila a zvědavě se rozhlížela po místnosti. Svůj strom popsala jako „jablečnej“ ,“je mu dobře, a to je všechno“. Víc říct nechtěla. Je to Kamilina častá praktika – nejprve se živě zajímá, kdy už si budeme povídat, vyrušuje a mluví, když by neměla, ale jakmile dostane slovo a prostor, stáhne se, řekne pár věcí a už víc nechce. Odejdu k někomu dalšímu a opět se začne ptát, kdy si budu povídat s ní. Kamilin strom nicméně působí mnohem méně chaoticky než její strom na počátku mé arteterapeutické intervence.
Nikola: Nikola kreslila strom (obr. č. 162) a u toho si pro sebe povídala „já jsem paní malířka, maluju dokonalý obraz, je do-ko-na-lý“. Nakreslila jeden strom, lehce vlevo, formát papíru na šířku. Strom má přiměřenou velikost, dole uzavřený kmen se širokou základnou se směrem vzhůru zužuje, uzavřený kruh koruny nese tři kusy vybarveného ovoce. Pět čárek vpravo dole reprezentuje trávu, nahoře je slunce s očima, čárkou úst a několika paprsky. Dle Nikoly je strom „krásný, je to do-ko-na-lý strom. Je na něm kočička“. Stejně jako u Kamily i Nikolin nynější obrázek stromu je mnohem méně chaotický než na počátku našeho setkávání. Zejména je důležitá absence nebezpečných zvířat a situací.
Dalimil: Dalimilova jemná čmáranice (obr. č. 163) zhruba uprostřed formátu papíru (papír na šířku) představuje dub, je „silný a krásný, roste v lese, chodí tam srnky a srnci a jeleni a laně a zajíčci a komáři tam lítají a mouchy a ptáčci a… Dalimil vychrlil množství zvířat. Kdyby pršelo? To dubu nevadí. Aspoň by se ta zvířátka mohla schovat.

Tab. 26 Setkání dvacáté čtvrté

Úkol: Strom	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester** -sebepřijetí	ano		
Individuální cíl – **Dalimil –** podpora samostatnosti	ano		
Individuální cíl – **Nikola –** snížení agrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila –** rozvoj pozornosti	ano		
Individuální cíl – **Oliver-** rozvoj řeči	ano		
Individuální cíl – **Taťána-**snížení závislosti na učitelce	ano		

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Rodina: setkání 25.

Administrace: bílý kancelářský papír A4, tužka HB, pastelky, každý člen skupiny svou vlastní sadu všech barev včetně černé, časová dotace 10 – 15 minut.

Zadání: namalujte rodinu.

Průběh: po rituálu jsme si udělali Šmahelův test barev (obr. č. 164), test chtěl opět dělat i Dalimil. Sdělila jsem zadání a všichni se pustili do práce.

Ester: Ester ihned řekla, že „je“ (dvojčata) kreslit nebude. Ujistila jsem ji, že může kreslit koho chce a koho nechce, ať vynechá. Pokývala hlavou a nakreslila zhruba uprostřed papíru, mírně vlevo kruh, okolo něj vyčmárala různobarevné pozadí. Kruh je vybarven převážně oranžovou a zelenou, pozadí přechází od červené, přes světle modrou, tmavě modrou, až k zelené. Okraje papíru zůstávají nevybarvené, formát je na šířku (obr. č. 165). Obrázek představuje podle Ester mámu. Nikdo jiný tam není? Ester odpovídá „říkala jsem, že je tam nenamaluju“. Jaká je máma? „Hodná.“ A jaká ještě? „Už nevím.“ Ale mimo řeč

nad obrázkem Ester ten den popisovala, jak chodí s mámou v neděli do kavárny, co si tam dává, jak je Ester naštvaná, když někdy jít nemůže, která tramvaj tam jede a jestli půjdeme i někdy spolu. Pro Ester je mnohem těžší komunikovat nad obrázkem a před skupinou. Když si povídáme například u svačiny, mluví klidně a dostatečně, někdy mívám pocit, jako bych si povídala s kamarádkou.

Taťána: Táňa spokojeně kreslila, obrázek nadepsala MOJE ROTINA plus přidala adresu. Na obrázku je pět postav vedle sebe, tři ženské postavy, dva muži (obr. č. 166). Mužské a ženské postavy jsou odlišeny délkou vlasů, opět má většina z nich zvláštní trojúhelníkovité krky. Ruce vycházejí coby čárky odněkud z „břicha“, jsou to zvláštní kombinovaní hlavonožci, čárky nohou vycházejí rovnou z krků a vedou po celé délce, reprezentují tedy i trup. Oblečení je na postavy napasováno mechanicky, ruce vyrůstají mimo rukávy. Vpravo vedle řady postav jsou i dvě zvířata s nadepsanými jmény. Postavy se drží za ruce, dvě se usmívají, ostatní mají neutrální výraz. Podle Taťánina popisu je první z postav přítelkyně Taťánina otce, vedle ní stojí její tříletá dcera, Taťánina nevlastní sestra. Tu drží za ruku Taťána, z druhé strany drží svého vlastního bratra, řadu uzavírá otec. Největší z postav je tátova přítelkyně, Taťána je pak téměř stejně veliká. Taťána žije ve střídavé péči rodičů, oba bydlí ve stejné obci. Rodina, kterou Taťána nakreslila, pro ni pravděpodobně nabývá na důležitosti, s radostí mluvila o malé sestřičce a dvou pejscích. Zdá se, že tátova přítelkyně je (kromě paní učitelky) pro Taťánu pozitivním ženským vzorem. To ony dvě se usmívají a mají i totožnou barvu trička.

Oliver: Oliver kreslil jen černou pastelkou, což u něj není obvyklé. Postavám na obrázku vybarvil jen modře oči. Formát je na šířku, celý jej vyplňují čtyři postavy (obr. č. 167), vždy dvě a dvě se drží za ruce, usmívají se, žena je odlišena dlouhými vlasy a je menší, muži mají krátký sestřih. Nohy jsou výrazně kratší. Nechybí detaily uší a obočí, u ženy i řas. Oliver nakreslil svého bratra, sebe, mámu a tátu. Obrázek komentoval slovy „rodina Spilka, kluci, máma, táta“, popsal, kde mají hlavu, ruce nohy… Optala jsem se na bratra, jak se mu daří a Oliver odpověděl „dobře, ovšem“. Zeptala sem se ještě na babičku, vím, že ji má rád, řekl, že „odpočívá, je pořád nemocná“. „Máma je taky nemocná, musí odpočívat“. Oliver mluvil klidně, vyrovnaně. O velikonočních svátcích byli celá rodina na výletě v Praze, jeli do Dinosauřího muzea, a pak ještě do podmořského akvária.

Kamila: Kamila oranžovou barvou nakreslila dvě ženské postavy (obr. č. 168) s dlouhými vlasy, reprezentovanými jednou čárkou, trojúhelník těla - šaty, z něj vycházejí čárky nohou zakončené kruhovitými útvary. Ruce mají ovály dlaní. Kresba je opět chvatná, expresívní, ale není tak zmatečná a chaotická, jako předchozí díla. Jedna z postav se

usmívá, druhé ústa zcela chybí, což se dá připsat Kamilině roztěkanosti. Kamila obrázek popsala jako „Máma a Kamila“, Kamila je ta usmívající se postava. Kamila se podle slov paní učitelky velmi zklidnila, ohromně pomáhá ji co nejčastěji chválit, poplácat po rameni, pochválit i za drobnou snahu. Je velmi kontaktní.

Dalimil: sice u Šmahelova testu barev věděl přesně, jaké barvy má rád, ale jaké rád nemá, říci nedokázal. Zkroušeně přemýšlel, má rád každou barvu… Pak si vzpomněl, že nejvíc nemá rád růžovou, že růžová je holčičí a on je „chlap“. Další dvě políčka pro neoblíbené barvy jsme tedy nechali nevyplněné. Dalimil chtěl pracovat s plastelínou (obr. č. 169), z válečků nové sady vytvářel koule, ty slepoval dohromady, nepřestal, dokud nevyužil všechen materiál. Jednotlivé koule popsal jako jednotlivé členy rodiny, nejprve táta, pak máma, Dalimil, jeho bratr, sestra. Ostatní kuličky komentoval slovy „no, už tam sice nikdo není, ale byla by škoda tam tu plastelínu nechat“. V rodině se mu žije „hezky, jsme spokojení, máma vaří dobrá jídla“ a začal vypočítávat, co máma v poslední době vařila, až jsem ho musela po chvíli přerušit. Nakonec rozhovor Dalimil ukončil s tím, že kdyby si mohl vzít za ženu Taťánu, bylo by to ještě lepší.

Nikola: Nikola nakreslila dvě malé červené postavičky, zvířecí a lidskou (obr. č. 170). Pokukovala po Kamile, která si vyráběla zvířátka ze samotvrdnoucí hmoty (aby se zabavila a nerušila ostatní), obrázek už prohlásila za hotový, ale chtěla tam přidat ještě taky něco z hmoty. Vyrobila několik kuliček a smála se, něco legračního ji napadlo. „To je páníček s pejskem, jdou na procházku, pejsek kadí, a to jsou bobky“. Sama má taky pejska, chodí s ním s maminkou na procházku. Ptala jsem se, jestli je na obrázku rodina a Kamila přitakala.

Tab. 27 Setkání dvacáté páté

Úkol: Rodina	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester** – přijetí dvojčat	ano		
Individuální cíl – **Dalimil** – podpora samostatnosti	ano		
Individuální cíl – **Nikola** – snížení agrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila** – rozvoj pozornosti	ano		
Individuální cíl – **Oliver**- rozvoj řeči	ano		
Individuální cíl – **Taťána**-snížení závislosti na učitelce	ano		

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

Začarovaná rodina: setkání 25.

Administrace: bílý kancelářský papír A4, tužka HB, pastelky, každý člen skupiny svou vlastní sadu všech barev včetně černé, časová dotace 10 – 15 minut.

Zadání: přišel čaroděj, mávl kouzelnou hůlkou a začaroval rodinu do zvířat. Nakreslete tuhle začarovanou rodinu. (Pro jistotu jsem zdůraznila, že čaroděj později zase rodinu odčaruje, není se tedy čeho bát.)

Ester: Ester nakreslila čmáranici (obr. č. 171) s převahou tyrkysové barvy, zhruba uprostřed kruhovitě, pozadí je vyčmáráno sem a tam. Na obrázku je „máma, zase pavouk, asi“, Ester se tomu směje. „Tamti“ na obrázku nejsou? Ne, nejsou, nikdy je nenakreslí. Ale aspoň už Ester o dvojčatech mluví, jakkoli negativně. U Ester by byla potřebná dlouhodobá a soustavná práce.

Taťána: Zajímavým způsobem začarovala „rodinu“ do zvířat Taťána. Zobrazila dvě usmívající se lidské postavy (obr. č. 172). Drží se za ruce, oblečeny do stejných modrých triček a kalhot. Postavy jsou ohraničené obdélníkem. Vysvětlující nápisy nechybí. Taťána

nakreslila svou učitelku a sebe, jsou to „fenky, holky“, připsala i jejich aktuální věk. Stojí spolu ve psí boudě, žijí spolu a je jim dobře.

Oliver: Oliver nakreslil barevné zvíře přes celý formát (obr. č. 173). Zvíře je nakreslenou stejnou machou jako jeho oblíbení dinosauři, ale dinosaurus to není. Má dlouhý, fialový ocas, čtyři oranžové nohy, červené břicho, žlutý silný krk, zelenou hlavu s modrýma očima a růžová ouška. Černý čumáček a vousky. Oliver nakresli kočku, kočka je babička, odpočívá. Možná v jeho rozhodnutí sehrál roli rozhovor u předchozího obrázku rodiny, kdy jsme o babičce mluvili.

Kamila: Kamila nakreslila dvě zvířata (obr. č. 174), červenou pastelkou, ušatá, jedno menší a druhé větší, trochu připomínají medvědy z večerníčku Potkali se u Kolína. Kresebné čáry obou zvířat se navzájem prolínají, ale ne příliš, oproti dřívějším kresbám. Postavy představují Kamilu - označila se počátečním písmenem svého jména a Ester – obdobně označenou. Kamila si Ester v poslední době oblíbila a Ester to nijak nevadí, naopak, měla z Kamilina obrázku radost. Kamila málokdy zobrazuje sebe, i zde je tedy viditelný pokrok.

Nikola: Nikola kreslila jen modrou pastelkou, vyvedla na papíře tři zvířata (obr. č. 175) - kočku, ptáka, něco jako želvu a květiny. Kresba není nijak chaotická, oproti předchozím námětům zde chybí symboly klecí. Nikola popsala scénku tak, že „kočka číhá na ptáčka, ptáček si povídá s ptakopyskem“. Nikola si ten den přinesla do školy sešit samolepek ze světa zvířat, prohlíželi jsme si jej před začátkem hodiny, ptakopyska jsem si nevšimla, ale možná tam byl. Pro mě to bylo u Nikoly nové zvíře, ale Nikola se tvářila naprosto samozřejmě. O přírodu se zajímá, sleduje i dokumenty na počítači. Na otázku, co kočička udělá dál, odpověděla Nikola, že bude dál číhat. A potom? Potom ho spapá „mňam, ptáčku, ty seš dobrej!“.

Dalimil: Dalimil si vzal novou sadu plastelíny - kuličky nezačarované rodiny nechtěl rozdělat – a zcela stejným způsobem jako předtím, vyválel v dlaních kuličky, pospojoval je do sebe (obr. č. 176), opět všechny, protože „když už jsem to tak udělal i předtím, tak ať je to stejné“. Jednotlivé členy rodiny začaroval čaroděj do pejsků. Jsou to všechno pejskové stejné rasy? Ano, asi ano, i když… a Dalimil se zamyslel, začal vyjmenovávat různé rasy psů a říkat, který člen by mohl být která rasa. On sám by mohl být „jezevčíček, jezevčíček se vejde do dlaně a každý ho má rád“.

Tab. 28 Setkání dvacáté páté

Úkol: Začarovaná rodina	**Úspěch**	**Neúspěch**	**Částečně**
Hlavní cíl arteterapeutické intervence – rozvoj představivosti	ano		
Spolupráce ve skupině			ano
Individuální cíl – **Ester –** přijetí dvojčat	ano		
Individuální cíl – **Dalimil – p**odpora samostatnosti			ano
Individuální cíl – **Nikola – s**nížení agrese	ano		
Individuální cíl – **Kamila – r**ozvoj pozornost, sebepřijetí	ano ano		
Individuální cíl – **Oliver** -rozvoj řeči	ano		
Individuální cíl – **Taťána – s**nížení závislosti na učitelce			ano

Zdroj: *Vlastní zpracování, modifikace submodelu 2U dle Marie Beníčkové (Beníčková, 2011, s. 44)*

6.9 Znaky sledované v kresbě

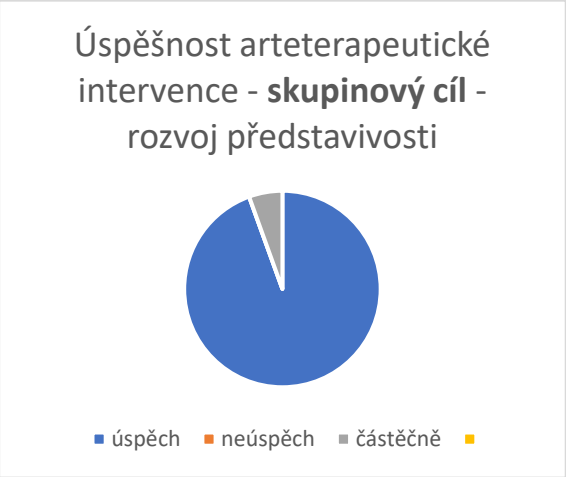
V kresbách svých klientů jsem v průběhu své arteterapeutické intervence sledovala zejména rychlost vzniku kresby, přítlak, dynamiku, použité barvy, kdo se kým inspiruje, opakující se témata a náměty, kdo je zobrazen, kdo naopak na obrázku chybí. Dále zda má klient obtíže zobrazit sám sebe, velikost kresby, náklon, zvolený formát papíru (na výšku, na šířku). Celkově jsem sledovala, jak se klient ke kresbě (artefaktu) staví, zda si ji chce ponechat, zda z ní má radost.

6.10 Statistické zpracování dat

Počet setkání: **25**

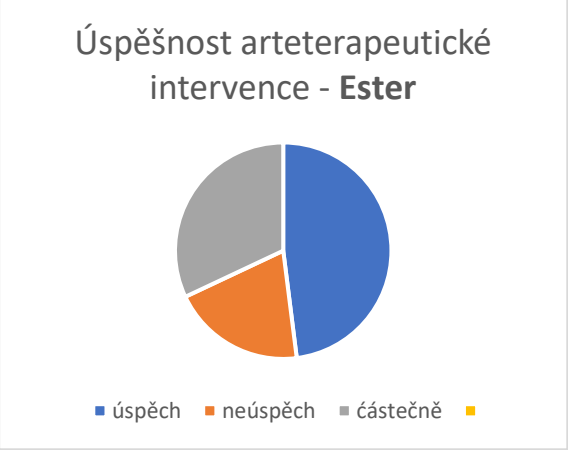
Počet aktivit, zaměřených na rozvoj představivosti: **16**

Počet zadaných projektivních kresebných testů: **12** (6 na začátku a 6 na konci arteterapeutické intervence).



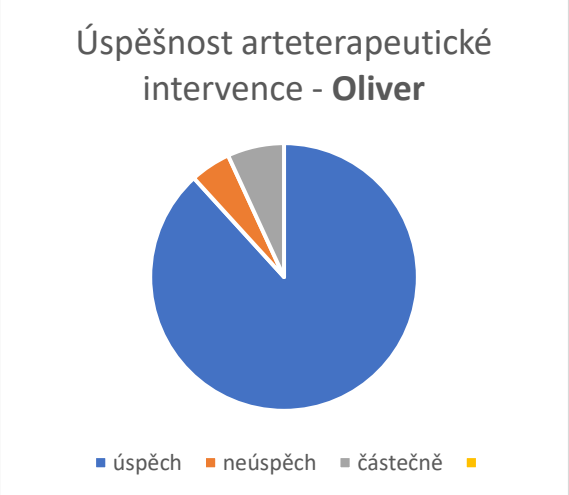
Graf č. 1 úspěšnost arteterapeutické intervence- skupinový cíl - rozvoj představivosti:
24 x úspěch, 3x částečně.

Zdroj: *Vlastní zpracování*



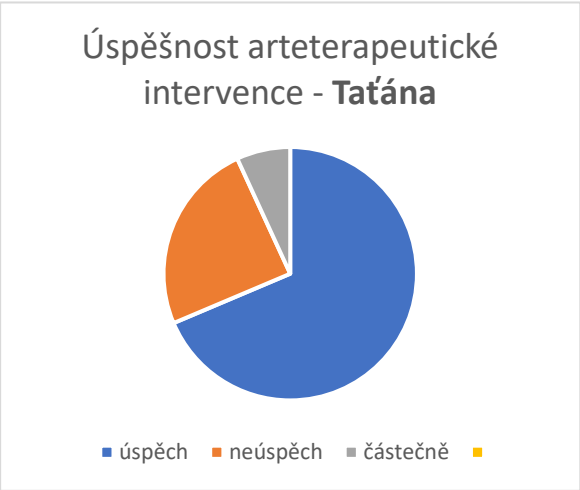
Graf č. 2 úspěšnost arteterapeutické intervence – individuální cíle - Ester: celkově absolvovala 25 aktivit z 27, přičemž 12 x úspěch, 5x neúspěch, 8 x částečně .

Zdroj: *Vlastní zpracování*



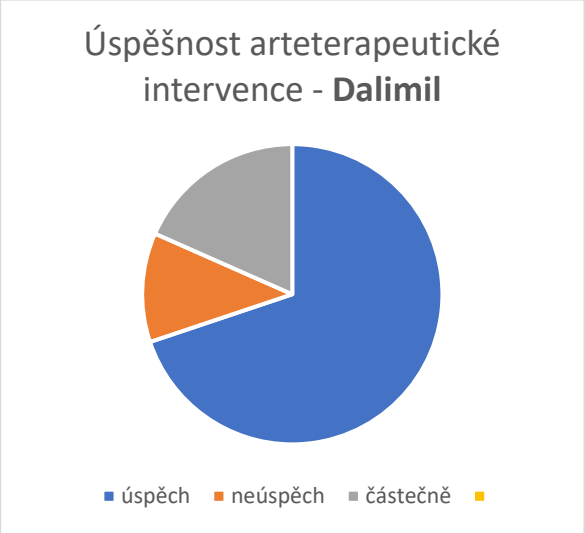
Graf č. 3 úspěšnost arteterapeutické intervence - individuální cíle - Oliver: Celkově absolvoval 21 aktivit z 27, přičemž 18 x úspěch, 1 x neúspěch, 2x částečně.

Zdroj: *Vlastní zpracování*



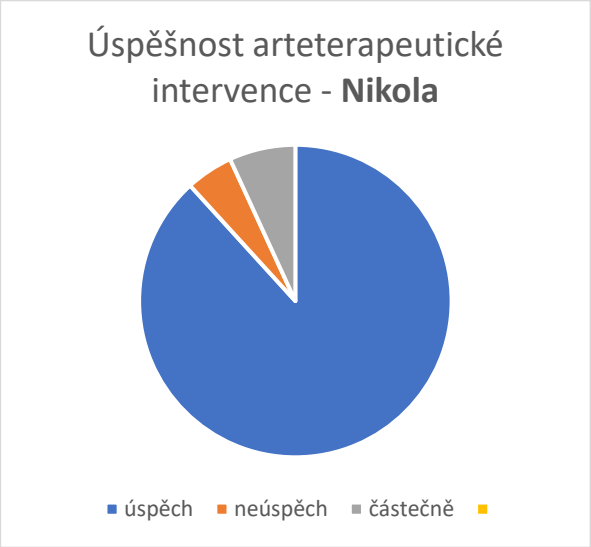
Graf č. 4 úspěšnost arteterapeutické intervence - individuální cíle - Taťána: celkově absolvovala 24 aktivit z 27, přičemž 14 x úspěch, 5 x neúspěch, 5 x částečně.

Zdroj: *Vlastní zpracování*



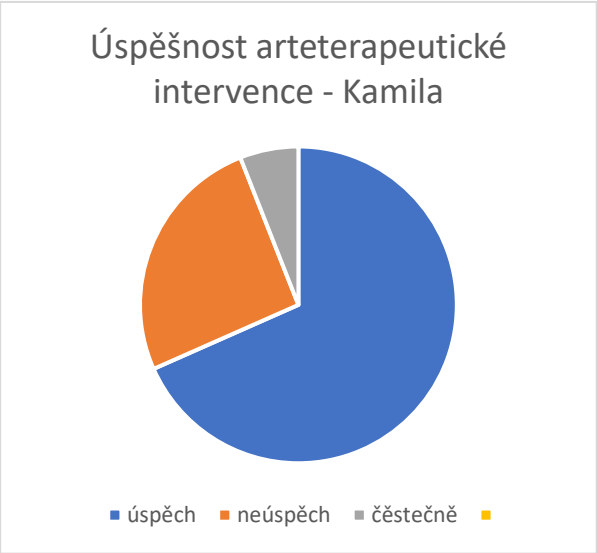
Graf č. 5 úspěšnost arteterapeutické intervence - individuální cíle - Dalimil: celkově absolvoval 24 aktivit z 27, přičemž 19 x úspěch, 5 x částečně.

Zdroj: *Vlastní zpracování*



Graf č. 6 úspěšnost arteterapeutické intervence - individuální cíle - Nikola: celkově absolvovala 21 aktivit z 27, přičemž 18 x úspěch, 1 x neúspěch, 2 x částečně.

Zdroj: *Vlastní zpracování*



Graf č. 7 úspěšnost arteterapeutické intervence - individuální cíle - Kamila: Celkově absolvovala 23 aktivit z 27, přičemž 16 x úspěch, 6 x neúspěch, 1 x částečně.

Zdroj: *Vlastní zpracování*

7 Shrnutí

Absolventská práce se zabývá možností vlivu arteterapie na rozvoj představivosti u klientů s poruchou vývoje intelektu. V teoretické části jsem se pokusila v šesti kapitolách vymezit terminologii týkající se arteterapie, poruchy vývoje intelektu, souběžného postižení více vadami a představivosti V souladu s cíli práce byly stanoveny dvě výzkumné otázky a dvě hypotézy, podle nichž byly následně voleny arteterapeutické techniky a aktivity. V empirické části jsem krátce popsala šest projektivních kresebných testů, které byly použity na začátku a na konci mé arteterapeutické intervence pro zhodnocení možného pozitivního dopadu a 15 vlastních aktivit, majících za cíl rozvoj představivosti. Věnovala jsem se jednotlivým kazuistikám šesti klientů a popisu svého arteterapeutického působení na tuto šestičlennou skupinu. Hlavním cílem výzkumného projektu absolventské práce bylo analyzovat možnosti vlivu skupinové arteterapie na rozvoj představivosti u žáků s vývojovým postižením intelektu a souběžným postižením více vadami. Vedlejšími cíli bylo podpořit rozvoj samostatnosti a pozornosti a v rámci skupinové arteterapie i individuálně působit podle potřeby jednotlivých členů skupiny – regulace závislosti na učiteli, podpora udržení pozornosti, rozvoj jemné motoriky a hmatu, zvyšování frustrační tolerance, rozvoj řeči, snížení agrese a autoagrese, přijetí sourozenců. Na začátku a na konci arteterapeutické intervence (u testu rodiny a začarované rodiny) jsem zadala klientům Šmahelův test barev. Protože volba barev je provedena nevědomě, slouží test jako další nástroj poznání charakteristiky dané osobnosti, momentálního prožívání, schopnosti komunikace a podobně. Jak je patrno z obr. č. 27 a č. 164, oblíbené barvy zůstali u všech členů víceméně stejné, neoblíbené barvy se změnily.

Výzkumné otázky

1. Jak lze u klientů s poruchou vývoje intelektu pomocí arteterapie dosáhnout rozvoje představivosti?

Jako jednu z nejdůležitějších podmínek arteterapeutického, ale i jakéhokoli jiného pozitivního působení na klienty s poruchou vývoje intelektu vnímám vytvoření oboustranně důvěryhodného vztahu. Bez tohoto vztahu, bez určitého mého otevření se klientům bych nedosáhla jejich otevřenosti a sdílnosti. Nedílnou součástí působení byl i humor, odlehčování složitých situací. Pro mě osobně je důležité mít své klienty

jednoduše ráda, najít si svou vlastní cestu i ke složitějším typům osobností, pouze tehdy mohu být autentická a uvolněná. Klienti s poruchou vývoje intelektu a zejména klienti, žijící i s autismem, jsou nesmírně citliví na vyzařování arteterapeuta, zcela zásadní je tedy uklidnit nejprve sám sebe, vstupovat do procesu vyrovnaný a soustředěný. Neustálá revize vlastních pocitů a emocí a jejich vybalancovávání. Rozvoje představivosti lze dosáhnout postupným zařazováním vhodných aktivit a vhodně volenými otázkami při následném řízném rozhovoru. U klientů, kteří mají souběh poruchy vývoje intelektu a autismu je rozvoj představivosti velmi složitý proces, vzhledem k hyperrealismu, jako jednomu z klíčových projevů poruchy autistického spektra. Zde lze dlouhodobým působením spíše naučit klienta určitému chování v určité situaci – pitvoření se při dramatizaci s vyrobenými loutkami, ovšem patrně bez skutečného pochopení smyslu. Nicméně i tak si může klient situaci „užít“. Se zvyšujícím se počtem aktivit a řízených rozhovorů stoupá i schopnost klientů si představovat a zejména komunikovat a rozvíjet tyto představy dále, usměrňovat a řídit jejich tok. Je ovšem nutno vzít v potaz i skutečnost, že někteří klienti víceméně „žijí“ ve fantazii, utíkají se do snového světa pohádek a příběhů. U těchto klientů pak lze vhodnými aktivitami a rozhovory korigovat např. nepřijatelné projevy-agresi, zvyšovat záměrnou pozornost – zejména novými, neokoukanými aktivitami a zajímavými technikami.

2. Jak ovlivňuje skupinová arteterapie vzájemné vztahy členů skupiny?

Společné tvoření boří hranice mezi lidmi zdravými, i mezi lidmi s hendikepem, stírá rozdíly. V arteterapii není třeba soutěžit, kdo je lepší, neboť všichni jsou dobří tací, jací jsou a jejich díla právě tak. Důležité je dávat skupině pocit sounáležitosti, ale zároveň ke každému klientovi přistupovat individuálně a brát v potaz jeho momentální rozpoložení. Vzájemné vztahy členů skupiny se postupně mění směrem k lepší komunikaci, uvolněnosti, nad společným dílem se lépe diskutuje o vhodném a nevhodném chování, i o respektování nastolených pravidel, o pocitech jednoho člena skupiny ke druhému, či celé skupině a naopak. Artefakty, které vznikly během našich arteterapeutických sezení, se často staly dárkem pro rodiče či kamaráda, je zde tedy ještě určitá přidaná hodnota v podobě zlepšování vztahů i mimo skupinu. Samotný proces tvorby skupinového díla a jeho následná reflexe napomáhá zlepšovat vztahy členů skupiny, mohou se projevit empaticky (vyrobíme část společné mandaly i za člena, který chybí?) a vstřícně ke druhým (schovat ostatní k sobě do boudičky, kdyby pršelo – viz

aktivita Koně na pastvě), mohou vyjevit své vřelé city (Dalimil a Taťána) i bezpečně tyto city odmítnout. Arteterapeut zde působí jako mediátor, udržuje únosnou hladinu případného stresu a včas zakročí, pokud se situace vymyká kontrole. Nad obrázkem lze snadno a bezpečně vyjádřit i nepříliš pozitivní vztah k některému z členů skupiny („Nakreslila jsem ji do klece, protože Nikča kouše"), zde je opět důležitá role arteterapeuta aby si „označený" člen skupiny nepřipadal vyděleně. Následným vhodným výběrem dalších aktivit a stanovováním individuálních cílů lze docílit pozitivní změny náhledů jednotlivých členů na sebe sama, na ostatní členy i na skupinu jako celek. Důležitou součástí skupinové arteterapie jsou rituály, předcházející a ukončující vlastní činnost – v našem případě symbolické odemčení a zamčení hodiny otočením velkým kostelním klíčem, kdy si jej členové skupiny předávali a každý dělal svůj individuální, jen pro něj typický zvuk. Téměř po každé aktivitě následovala společná písnička nebo říkanka, mající vztah k danému tématu. I tímto projevem byl tužen vztah skupiny. Zároveň docházelo k postupné sluchové desenzualizaci **Olivera**, který je nyní schopen se aktivně účastnit hudební výchovy (sice nezpívá, ale nezakrývá si uši, hraje na nástroje, usmívá se). U Olivera došlo i k významnému rozvoji řeči, podle sdělení paní učitelky si je jistější a dokáže se i lépe prosadit ve třídě. U **Nikoly** se snížil počet napadení spolužáků a autoagresívních projevů, což jsem si ověřila telefonickým rozhovorem s matkou a rozhovorem s učitelkou a třídní asistentkou. **Dalimil** získal množství nových dovedností, naučil se ořezávat samostatně pastelky, vyznačit si střed a roztrhnout papír přesně, dokáže si s měkkou podložkou kontrolovat stopu pastelky na papíře. Arteterapie pro něj měla přínos v možnost svobodně vyjadřovat svoje pocity ke spolužačce a postupně si odžít i její odmítání. Pro **Taťánu** je stále těžké nelpět na své paní učitelce, nicméně pomocí arteterapie se postupně vyrovnávala se skutečností, že školu na konci roku opustí a obrázek rodiny, projektivního testu na konci arteterapeutické práce naznačuje, že Taťána nachází nový ženský vzor v partnerce svého otce. Dle vyjádření učitelky a třídní asistentky snad největší krok kupředu udělala **Kamila**, která je nyní chválena „preventivně" a velmi se snaží, dokáže držet pozornost o něco déle, neskáče na ostatní. Individuální a soustavnou pozornost by bylo třeba věnovat **Ester**. Dokázala alespoň pojmenovat svou potíž, (že dvojčata nesnáší), její případ ale vyžaduje dlouhodobou, laskavou, intenzívní péči. Domnívám se, že u Ester je více problémů, nepojmenovaných a neřešených, které jsem ovšem nebyla schopna ve vymezeném čase a při omezení daném charakterem skupinové práce ani pojmenovat, ani analyzovat.

Hypotézy

1. Pomocí arteterapie lze u klientů s vývojovým postižením intelektu dosáhnout rozvoje představivosti.

Tato hypotéza byla mým výzkumem potvrzena. U klientů s postižením více vadami, kdy je přítomen autismus, ovšem přetrvává hyperrealismus. I zde však dochází k určitému posunu, daném individuálními osobnostními charakteristikami každého jedince.

2. Skupinová arteterapie pozitivně ovlivňuje vzájemné vztahy členů skupiny.

Tato hypotéza byla v mém výzkumném projektu jednoznačně potvrzena. U klientů s poruchou vývoje intelektu je nicméně velmi důležitá kontinuita, aby nedošlo ke ztrátě naučených schopností a dovedností.

Závěr

„Když se uměle vytvořený patos náhle zřítí ze svých domýšlivých koturnů, když balon nadutosti bodnutím humoru s velkým rámusem splaskne, smíme se bez zábran oddat osvobozujícímu smíchu, který byl tak zázračně vyvolán tímto zvláštním druhem náhlého uvolnění," Konrád Lorenz, *Takzvané zlo*

S „mou" skupinou klientů jsem strávila téměř celý školní rok. Arteterapeutické intervence, uvedené v rámci této absolventské práce, byly jedny z mých prvních samostatných arteterapeutických zkušeností a jsem jim velmi vděčná, že mi je svou vstřícností umožnili. Čas, který jsem prožila s těmito mladými dospělými lidmi s intelektovým hendikepem, mi dal mnohé. Od nesmělých začátků jsme stále rychleji kráčeli k vzájemné otevřenosti, po humorem vystlané cestě společných prožitků a sdílení k tomu, co jediné zbyde. Protože vše je zážitek a zážitky pomíjí, to vím. Něco však přece zůstává.

„Přátelství je stiskem teplých dlaní, je to bílá přímka krásných setkání. Přátelství je tím, co lidé chrání jménem svým i lidí příštích, vždyť už dávno zkázu tříští právě přátelství…". Petr Rezek, hudba a text Pavel žák, 1974.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ALTMAN, Zdeněk. *Test stromu, příručka* Pražská pedagogicko – psychologická poradna s. r. o., 1998

BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3854-3.

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3520-7.

BETTELHEIM, Bruno. *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Přeložil Lucie LUCKÁ. Praha: Portál, 2017. Klasici (Portál). ISBN 978-80-262-1172-3.

CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: [skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé]*. Přeložil Michaela ŠÁROVÁ. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-204-1.

ELIADE, Mircea. *Šamanismus a nejstarší techniky extáze*. Praha: Argo, 1997. ISBN 80-7203-153-8.

GALLEGOS, Eligio Stephen. *Do celistvosti: cesta hlubinné imaginace*. Přeložil Lenka ADAMCOVÁ. Praha: Maitrea, 2018. ISBN 978-80-7500-342-3.

GALLEGOS, Eligio Stephen. *Do celistvosti: cesta hlubinné imaginace*. Přeložil Lenka ADAMCOVÁ. Praha: Maitrea, 2018. ISBN 978-80-7500-342-3.

HRDLIČKA, Michal, ed. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.

JENETT, Wolfdieter. *ADHD - 100 tipů pro rodiče a učitele*. Brno: Edika, 2013. Rádce pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-266-0158-6.

KOCHOVÁ, Klára a Markéta SCHAEFEROVÁ. *Dítě s postižením zraku: rozvíjení základních dovedností od raného po školní věk*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0782-5.

KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. 2., doplněné a přepracované vydání. Praha: Grada, 2019. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-2193-9.

KRATOCHVÍL, Stanislav. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3., dopl. vyd. Praha: Galén, c2005. ISBN 80-7262-347-8.

LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1272-0.

LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 2. Přeložil Johana ELISOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-729-9.

LORENZ, Konrad. *Takzvané zlo: přírodní zákonitosti agrese*. Přeložil Alena VESELOVSKÁ. Praha: Portál, 2019. ISBN 978-80-262-1477-9.

LUDÍKOVÁ, Libuše a Veronika RŮŽIČKOVÁ. *Tyflopedie pro výchovné pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 80-244-1189-X.

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7367-188-3.

NOTBOHM, Ellen. *10 věcí, které by vaše dítě s autismem chtělo, abyste věděli*. Přeložil Petra DIESTLEROVÁ. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1753-4.

PEROUT, Evžen. *Arteterapie se zrakově postiženými*. V Praze: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7.

PLEVOVÁ, Irena a Michaela PUGNEROVÁ. *Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-0218-1.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8.

PRIZANT, Barry M. a Thomas FIELDS-MEYER. *Jedineční lidé: jiný pohled na autismus*. Přeložil Tomáš HAKR. Praha: Argo, 2020. ISBN 978-80-257-3253-3.

RIETZLER, Stefanie a GROLIMUND, Fabian. *Jak se úspěšně učit s ADHD; Praktický rádce pro rodiče*. NOXI, 2018. ISBN 978-80-8111-471-7

SEJČOVÁ, Luboslava. *Arteterapeutické techniky v poradenstve.* Univerzita Komenského v Bratislavě, 2015. ISBN 978-80-223-3769-4

SELIKOWITZ, Mark. *Downův syndrom: definice a příčiny, vývoj dítěte, výchova a vzdělání, dospělost*. Vyd. 2. Přeložil Dagmar TOMKOVÁ. Praha: Portál, 2011. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-882-1.

SCHMIDBAUER, Wolfgang. *Cesta psychoterapie: od magie k vědě*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0489-3.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SOLOVSKÁ, Vendula. *Rozvoj dovedností dospělých lidí s mentálním postižením*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0369-8.

SVOBODA, Mojmír, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vydání čtvrté. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1851-7.

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

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0215-8.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 2. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. Na pomoc učitelům a vychovatelům.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0378-2.

YAU, Alan. *Autismus: praktická příručka pro rodiče*. Praha: Csémy Miklós ve spolupráci s Janou Czémy, 2016. ISBN 978-80-906078-1-1.

VODŇANSKÁ, Jitka. *Návrat ke zdroji.* časopis Psychologie, č. 2, roč. 29, str.28

ŽENATÁ, Kamila. *Obrazy z nevědomí: práce v arteterapeutické skupině*. Vyd. 2., (V nakl. Kolem 1.). Praha: Kolem, 2015. Arteterapie a sebezkušenost. ISBN 978-80-905949-0-6.

ŽENATÁ, Kamila. *Obrazy z arteterapie: příběhy z druhé strany*. Praha: Kolem, 2015. Arteterapie a sebezkušenost. ISBN 978-80-905949-2-0.

Internetové zdroje:

Autismus | NAUTIS. [online]. Copyright © Copyright 2023. All rights reserved. [cit. 03.04.2023]. Dostupné z: https://nautis.cz/cz/autismus

Down Syndrom | Co je to Downův syndrom. Down Syndrom | DownSyndrom CZ, z.s. [online]. Dostupné z: https://www.downsyndrom.cz/downuv-syndrom/obecne-informace/co-je-to-downuv-syndrom.html

Fakultní nemocnice v Motole (FNM) - Sloužíme generacím [online]. Copyright ©Q [cit. 03.04.2023]. Dostupné z: https://www.fnmotol.cz/wp-content/uploads/amniocenteza.pdf

Neurovývojové poruchy – Wikisofia. [online]. Copyright © 2013 ISSN [cit. 03.04.2023].Dostupné z: https://wikisofia.cz/wiki/Neurov%C3%BDvojov%C3%A9_poruchy

představivost – Wikislovník. [online]. Dostupné z: https://cs.wiktionary.org/wiki/p%C5%99edstavivost

Pudová, I. *Jak provést kvalitativní výzkum — SeminárkyBezPráce.cz*. [online]. Copyright © 2010 - 2023 [cit. 07.04.2023]. Dostupné z: https://www.seminarkybezprace.cz/blog/kvalitativni-vyzkum/

Thorová, Kateřina. *Porucha autistického spektra dle Mezinárodní klasifikace nemocí* (MKN 11) [online]. Copyright © 2023 Národní ústav pro autismus, z.ú., [cit. 16.04.2023]. Dostupné z: https://autismport.cz/o-autistickem-spektru/detail/porucha-autistickeho-spektra-dle-mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11

11. revize Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-11) - ÚZIS ČR. Úvod - ÚZIS ČR [online]. Dostupné z: https://www.uzis.cz/index.php?pg=registry-sber-dat--klasifikace--mezinarodni-klasifikace-nemoci-mkn-11

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče klientů, modifikace dle Vágnerové (2021, s. 46)

Příloha č. 2: Obrazová dokumentace

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazník pro rodiče klientů, vlastní modifikace dle Vágnerové (2021, s. 46)

1. Jméno a příjmení dítěte (bude anonymizováno), rok narození:
2. Bydliště (orientačně, stačí Brněnsko apod.):
3. Matka - rok narození, nejvyšší dosažené vzdělání:
4. Otec- rok narození, nejvyšší dosažené vzdělání:
5. Jiné osoby ve funkci rodiče- rok narození, nejvyšší dosažené vzdělání:
6. Průběh těhotenství- pokud např. se vyskytla nějaká infekce apod.:
7. Porod- jak proběhl: záhlavím, fyziologický, císařský řez:
8. Nemoci, úrazy, operace dítěte, co, kdy:
9. Sourozenci -počet, starší, mladší, vlastní, nevlastní (z které strany):
10. Má některý ze sourozenců nějaký hendikep? Příp. jaký?
11. Vývoj řeči- zhruba kdy začalo žvatlání, první slova:
12. Adaptace dítěte v rodině , vztahy se sourozenci:
13. Adaptace v širší skupině -jestli se např. stydí, baví raději s dospělými než vrstevníky, nebo naopak, jak rychle se zapojí, jestli vůbec :
14. Oblíbená témata hovoru, oblíbené filmy, činnosti, jídla, cokoli, co má rád/a:
15. Neoblíbená témata, činnosti, filmy, jídla, cokoli:
16. Pomáhá v domácnosti , pokud ano tak rád/a , či nerad/a, jaké činnosti v domácnosti vykonává:
17. Jaká je z Vašeho pohledu osobnost Vašeho dítěte, temperament, individuální zvláštnosti, emotivnost, lítostivost, kdy prožívá radost, spokojenost, cokoli:
18. Navštěvoval/a MŠ- jakou, od -do:
19. ZŠ – jaká, od – do :
20. Střední školu- jakou, od-do:
21. Bývá často nemocný/á? Na co trpí? (kašel, rýma, angíny, migrény, zuby…růstové bolesti, záněty uší…cokoli):
22. Aktuální medikace:
23. Cokoli chcete o svém dítěti říct a já jsem se nezeptala: