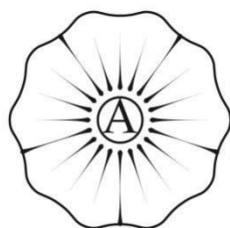


Akademie Alternativa

Olomouc



Aneta Garčicová

ABSOLVENTSKÁ PRÁCE

Arteterapie jako zdroj sociálního a kreativního vývoje u skupiny dětí v dětském domově s léčebně-pedagogickou péčí

III. ročník

Studijní obor: Arteterapie

Vedoucí absolventské práce: Mgr. Petr Exler, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem absolventskou práci na téma „Arteterapie jako zdroj sociálního a kreativního vývoje dětí v dětském domově se speciální pedagogickou péčí” vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů. Souhlasím, aby práce byla zpřístupněna ke studijním účelům.

V Břeclavi dne

.....

Aneta Garčicová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu práce Mgr. Petru Exlerovi, Ph.D. za to, že mi byl velkou inspirací, za jeho odbornou konzultaci, předání zkušeností a celkovou motivaci při psaní absolventské práce. Dále bych ráda poděkovala lektorům Akademie Alternativa za veškerý přínos v průběhu studia, také mým spolužačkám za příjemné i důvěrné chvíle, které jsme spolu mohly v posledních letech strávit. Neposledně patří velké poděkování domovu Franziskushaus Altötting za tak otevřenou spolupráci a za to, že mi společně s dětmi dali možnost být součástí jejich každodenních životů.

ABSTRAKT

Absolventská práce se zabývá vlivem arteterapie, kterou vnímá jako zdroj pro sociální a kreativní vývoj pro skupinu dětí v dětském domově s léčebně-pedagogickou péčí.

Teoretická část se jednak věnuje definici arteterapie a vhodnému využití v dětském prostředí, ale také dětskému výtvarnému projevu a tvořivosti. Dále je obsaženo téma rodiny, její funkce a poznatky o neúplné rodině. Jako poslední teoretická část popisuje dětský domov a jeho fungování, a nakonec zahrnuje také léčebnou pedagogiku.

V praktické části se v absolventské práci dostáváme k popisu práce s vybranou cílovou skupinou, kde mapuje aplikaci a průběh arteterapeutické intervence v dětském domově ve speciální léčebně-pedagogické skupině. Součástí jsou kazuistiky vybraných dětí a popis jednotlivých setkání. V závěru srovnává individuální a skupinovou terapii, obsahuje souhrn zkušeností nabytých praxí a porovnává závěrečné výsledky.

Klíčová slova: arteterapie, dětský výtvarný projev, kreativita, tvořivost, dětský domov, rodina, neúplná rodina, léčebná pedagogika, problémy chování

ABSTRACT

This final thesis discusses the influence of art therapy which is perceived as a source for social and creative development for a group of children in a children's home with special therapeutic- and pedagogical care.

The theoretical part is devoted to the definition of art therapy and its use in children's environment, but also explains children's drawing language, expression and creativity. Further included is the topic of family, its function and struggles of a single-parent family. The last part of the theory includes a description of children's home and its structures, as well as a section about therapeutic pedagogy.

The practical part describes the work with a selected target group and maps the application of art therapy intervention in a children's home with special therapeutic- and pedagogical needs. It includes case studies of selected children and describes the process of single therapeutic meetings. In the conclusion we compare individual and group therapy, and tell about the summary of practical experience and compare reached results.

Keywords: art therapy, children's artistic expression, creativity, children's home, family, single-parent family, therapeutic pedagogy, behavioral problems

OBSAH

ÚVOD	7
Teoretická část	
1. Arteterapie	8
1.1 Principy arteterapie.....	8
1.1.1 Terapeutický vztah	9
1.2 Dělení v arteterapii	10
1.3 Formy arteterapie.....	10
1.4 Možné metody v arteterapii	11
1.5 Přístupy v arteterapii	12
1.6 Arteterapeutické cíle a přínosy pro dětský vývoj.....	13
1.6.1 Potenciál arteterapie v dětském věku	13
1.6.2 Kvality a přínosy spontánní umělecké tvorby.....	15
2. Dětský výtvarný projev	17
2.1 Vývoj a znaky	17
2.2 Barvy	18
2.3 Ontogeneze - výtvarný vývoj	19
2.4 Dětská tvorba a tvořivost	20
3. Rodina a její role v životě dítěte	21
3.1 Základní funkce rodiny	21
3.2 Nefunkční rodina a rozpad rodiny	22
3.3 Nepříznivé vlivy na děti z nefunkčních rodin	24
3.3.1 Syndrom CAN	24
3.3.2 Neúspěch ve škole	25
3.3.3 Porucha pozornosti, impulzivita	25
3.3.4 Narušené sebehodnocení	26
3.3.5 Nápadné chování	26
3.3.6 Agresivita	27
3.3.7 Poruchy vyplývající ze syndromu ADHD	27

4.	Dětský domov	28
4.1	Definice	28
4.2	Cíle dětských domovů	29
4.3	Psychologie dětí v dětských domovech a jejich potřeby	30
5.	Léčebná pedagogika - Heilpädagogik	32

Praktická část

6.	Téma práce	33
6.1	Cíle	33
6.2	Výzkumné otázky	33
6.3	Hypotézy	34
6.4	Metody a techniky	34
7.	FHA Krümel - Specifika skupiny	35
7.1	Konkrétní cíle skupiny	36
7.2	Popis prostředí a dosavadní spolupráce	36
7.3	Kazuistiky	39
7.4	Popis jednotlivých setkání	41
7.5	Individuální terapie - průběh setkání	67
7.6	Komparace	68

ZHODNOCENÍ	69
ZÁVĚR	71
SHRNUTÍ	73
SUMMARY	74
Seznam použitých a citovaných zdrojů	75
Seznam příloh	79
Obrázková příloha	84

ÚVOD

„Hlavní je mět ty děti rád.“ Petr Exler

K arteterapii s dětmi mě kdysi inspiroval právě vedoucí této práce, Mgr. Petr Exler, Ph.D. Dívat se na svět dětskýma očima a společně právě s těmi, které možná neměly v životě tu nejlehčí cestu, tvořit o něco barevnější chvíle, začalo být mým přáním. K tématu práce mě dovedla spolupráce s domovem v Německu, kde se mi naskytla možnost pracovat s dětmi v léčebně-pedagogické skupině. Jsem přesvědčena, že samotné tvoření a kontakt s uměním a vlastní kreativitou přináší příjemný prožitek, a tím také léčí. Rozhodla jsem se tedy využít širokého rozsahu arteterapie a s vybranou skupinou mapovat průběh našeho tvoření v rámci této absolventské práce.

Práce vnímá využití arteterapie jako zdroje pro psychickou podporu vybrané skupiny dětí v dětském domově s problémy chování. Tato skupina má léčebně-pedagogickou funkci, proto je hlavním cílem pozitivně působit na jejich psycho-sociální vývoj a podpořit také vývoj kreativní. Tvořivé projekty jako součást arteterapie jsou přínosem nejen pro komunikaci a spolupráci ve skupině. Výtvarná tvorba vede k reflexi momentálního rozpolžení, působí abreaktivně a přináší s sebou zklidňující účinek, který je pro vybranou skupinu tolik klíčový.

Být pak přítomná v momentu, kdy se děti s rozzářeným výrazem těší nad vlastními uměleckými výtvary, je velmi obohacující a ke každému takovému zážitku přistupuji s vděčností. Dosažení takových momentů pak svědčí o účinnosti a velkém potenciálu arteterapie.

1. ARTETERAPIE

„Stejně jako jiné nástroje, dokáže i umění rozšířit naše schopnosti nad rámec toho, čím nás obdařila příroda. Umění totiž kompenzuje určité naše slabé stránky: říkáme jim psychické slabiny.“ (Alain d. Botton, 2013, Str.5)

Stručná historie Arteterapie

Arteterapie začala vznikat ve třicátých letech 20. století v USA pod pojmem *art therapy*, kdy její východisko bylo spíše psychoanalytické. V Evropě se termín arteterapie začal používat až později a první profesionální školení vznikala v osmdesátých letech.

Z významných pionýrů v arteterapii to pak byl například Viktor Löwenfeld, který pracoval převážně s nevidomými a slabozrakými dětmi. (Š. Fabrici, 2002)

Důležitou průkopnicí byla Edith Krammer, narozená ve Vídni, působící od druhé světové války taktéž v USA. Její nejslavnější dílo, *Arteterapie s dětmi - Art therapy with children* (1972) vzniklo na základě dlouholetých zkušeností práce s nevidomými dětmi. Zachycuje souhru mezi dítětem, výtvarným dílem a terapeutem, a jejich rychle navazující pozitivní výsledky při práci s dětmi s emocionálními poruchami. Dalšími významnými představitelkami arteterapie ve světě je například výborná Marian Liebmann a Jean Campbell.

Na Československé scéně byla arteterapie součástí studia léčebné pedagogiky na fakultě od roku 1967. Později v roce 1999 vznikl první ateliér arteterapie v Česku, kde působil Milan Kyzour. Významnými představiteli na československé scéně jsou například Jan Slavík, Jaroslava Šicková-Fabrici, Miroslav Hupčych a další. (S. Fabrici, 2002)

1.1 Principy arteterapie

„Arteterapie je svébytný a samostatný obor, který využívá umění jako terapeutického prostředku ke komplexní integraci osobnosti, důležité není řemeslné provedení a estetická kvalita díla, ale jeho samovolný proces, vznik a prožitek z tvoření.“
(E. Hegarová, MAUT)

Arteterapii můžeme tedy označit jako terapii výtvarným uměním. Výtvarná tvorba je v arteterapii nepostradatelná, je součástí terapeutického procesu a její systematické používání funguje jako prostředek, který přispívá k prožitkům a změnám obtíží pacientů neboli klientů. Může být jak předmětem interpretace pro sebepoznávání, tak i prostorem pro sebevyjádření.

Jan Slavík (2001) arteterapii definuje jako „*psychoterapeutickou a psychodiagnostickou disciplínu, která k cílům léčby využívá formy výtvarného umění a tvorby, nebo také jiných uměleckých oborů.*”

Také podle Slavíka cílem není samo umělecké dílo, ale klade důraz na proces umělecké tvorby, u kterého se pacient či klient prostřednictvím sebevyjádření a rozvíjení tvořivosti zpracovává osobní témata za účelem uzdravení se. Jan Slavík je známý pro výraz artefiletika - neboli spojení arteterapie s výchovou prostřednictvím umění. (S. Fabrici, 2002)

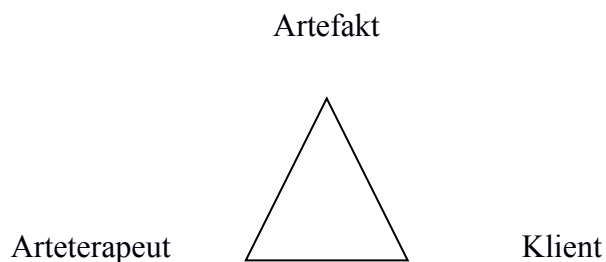
Americká asociace arteterapie¹ na svém webu taktéž představuje arteterapeutickou činnost a poukazuje na její sílu v neverbální formě: „Zvláště když lidé bojují, čelí výzvě nebo dokonce zdravotní krizi - jejich vlastní slova nebo řeč jim nestačí. V tomto čase může arteterapeut pomoci klientům vyjádřit se způsoby, které přesahují slova nebo jazyk. Arteterapeuti jsou vyškoleni v umění a psychologické teorii a mohou pomoci klientům integrovat neverbální podněty a metafory, které jsou lépe vyjádřeny prostřednictvím tvůrčího procesu.”

1.1.1 Terapeutický vztah

“Terapeutický vztah je mezi terapeutem a klientem, který je založen na vzájemné důvěře, úctě, respektu a porozumění. Terapeut je v roli průvodce, nehodnotí, diagnostikuje z různých úhlů pohledu a dbá na bezpečný prostor.” M. Beníčková, 2023

V arteterapii je na rozdíl od klasické psychoterapie třeba brát v úvahu kromě jeho účastníků terapeutického procesu, tedy terapeuta a klienta, také další aspekt, a tím je arteterapeutický artefakt neboli tvorba. Hovoří se o triádě tvorba-pacient-terapeut.

¹ American Art Therapy Association [online]



Výtvarné artefakty vytvořené v průběhu terapie, nebo za jejím účelem, jsou jedním z úkolů vyplývajících z arteterapeutické činnosti, které pak svým způsobem zastupují klienta a “komunikují za něj”. Spojením výtvarného tvoření a slovního vyjádření se pacienti učí postupně hlouběji porozumět obsahu svých artefaktů, a tak i sobě samému. (Lhotová, Perout, 2018)

Jak také uvádí Marian Liebmann, „arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vyjádření v rámci komunikace, spíše než aby se snažila o esteticky uspokojivé produkty, posuzované vnějšími měřítky.” (Liebmann, 2005, Str. 21)

1.2 Dělení arteterapie

- **Arteterapie receptivní** - je vnímání uměleckého díla vybraného s určitým záměrem arteterapeutem. Cílem je lepší pochopení vlastního nitra, poznávání pocitů jiných lidí. Vyžaduje divákovu vcítění. Patří zde návštěvy výstav a galerií, projekce apod.
- **Arteterapie produktivní / expresivní** - znamená použití konkrétních tvůrčích činností (kresby, malby, modelování) nebo intermediálních aktivit (tj. činností propojujících různá média), u jednotlivce či skupiny za účelem vytvoření výtvarného artefaktu jako prostředku k terapii (S. Fabrici, 2002)

1.3 Formy arteterapie

- **Arteterapie individuální** - výhodou individuální terapie je plná pozornost terapeuta ke klientovi, při níž se terapeut soustředí pouze na klientovo téma. Terapeut a klient vytvářejí bezpečné prostředí a vzniká tak možnost navázat důvěrné pouto. Individuální terapie se doporučuje také pro klienty agresivní, psychotické, nebo např. anxiózní děti.

- **Arteterapie skupinová** - skupinová terapie má své kladné hodnoty v síle podpory, kdy se klienti ve skupině setkávají se stejnými problémy a dostává se jim pocitu sounáležitosti a zpětné vazby od skupiny. Členové skupiny se jeden od druhého učí a lépe se motivují, v prostředí ale chybí diskretnost a také je časově náročnější (Š. Fabrici, 2002)

Marian Liebmann (2005) ve své publikaci zachycuje poznatky z arteterapie, ve kterých uvádí hlavně individuální a sociální cíle jako účely skupinové terapie. Mezi individuální patří např. vlastní tvořivost a spontaneita, zvyšování osobní autonomie a rozvoj osobnosti, svoboda rozhodování nebo vlastní reflexe a uvědomování si sebe samého. Jako sociální cíle uvádí uznání a ocenění ostatních, komunikace, vztahování se druhým ve skupině a uvědomování si vlastního vlivu na ostatní, a neposledně také skupinovou podporu.

1.4 Možné metody v arteterapii

Výběr metod a postupů v běžné arteterapii s vhodným použitím také pro arteterapii s dětmi (podle M. Lhotové a E. Perouta, 2018):

- **Metoda volné asociace** - skupina, pacient, evt. i terapeut produkují asociace na některý z vybraných objektů nebo konkrétních prvků na artefaktech
- **Analýza výtvarné tvorby** - cílem je porozumění obsahu, formě i procesu výtvarné tvorby, využívá k tomu vstupy do kognitivních i emočních procesů při tvořivých aktivitách a při reflexi artefaktů
- **Dotazování** - používá se pro porozumění asociacím a přiblížení významu pro pacienta; proces tvorby otázek od arteterapeuta vyžaduje smysl pro propojení souvislostí a na tyto souvislosti svou otázkou upozornit, načež zpřístupníme náhled na určité obtíže a jejich případné řešení
- **Interpretace** - je zaměřena na symbolickou vrstvu expresivního artefaktu; prostřednictvím interpretace často vníkáme do vnitřního světa a konfliktů klienta
- **Imaginace** - metoda může přinést průnik do nevědomí; zejména u pacientů s neurotickými poruchami pomáhá koncentrovat pozornost a nahlížet na kontext poruchy

- **Animace - metoda rozhovoru nad výtvarným dílem;** klient nebo terapeut se identifikují s určitým prvkem výtvarného díla
- **Transformace** - využívá výtvarného procesu k prožití a přetvoření konkrétní, často traumatické situace
- **Reflexe** - úkolem je vytvoření náhledu na souvislosti ve vlastní tvorbě

Metody a techniky vhodné pro děti:

- Volná tvorba
- Asociace barev
- Tvorba na téma
- Mandaly
- Použití přírodních materiálů
- Modelování
- Skupinové koláže
- Malování s hudbou
- Kartičky pocitů a emocí
- Příběhy a imaginace

1.5 Přístupy v arteterapii

- **Psychodynamický** - psychoanalytický přístup, který vidí původ kreativity v osobním konfliktu, psychické poruchy podle něj vznikají z nahromaděného napětí konfliktů a frustrace potřeb - vychází z teorie C. G. Junga
- **Kognitivně-behaviorální** - pomáhá klientovi rozpoznat negativní vzorce a využívá metod pro změnu naučeného chování
- **Expresivní** - zaměřený na autenticitu a prožitek z volné tvorby; tento přístup často využívá různé prostředky a kombinuje techniky
- **Humanistický** - tzv. nedirektivní, který podporuje osobní růst a vnitřní potenciál jednotlivce

Humanistický přístup v arteterapii

Humanistický přístup v arteterapii je z mého pohledu zejména pro dětskou tvorbu blízký. Popisuje ho S. Fabrici jako přístup, kde je ke klientovi přistupováno nedirektivně, a předpokládá působení terapeuta jako tzv. katalyzátoru, který do procesu terapie přímo nezasahuje, ale přesto je přítomný. Zaměřuje se na podporu myšlenky, že každý člověk

reprezentuje něco nového, je jedinečný a originální. Cvičení staví na budování empatie, naslouchání druhému a např. i učení reflektovat problémy druhého. (S. Fabrici, 2002)

Tento přístup pochází z filozofie C. R. Rogerse, představitele humanistické, na klienta orientované terapie. Podle Rogerse duševní strádání nastává tehdy, když organismus popírá některé důležité smyslové a fyziologické prožitky a vytěšňuje je z vědomí. Rogers poukazuje na důležitost vývoje *sebepojetí*:

„Sebepojetí je značnou měrou formováno rodiči. Kladné přijetí projevované dítěti podporuje utváření pozitivního sebepojetí. Rodičovská péče poskytovaná bez jakýchkoliv podmínek vede k tomu, že dítě nemusí popírat žádný ze svých prožitků. Dítě, kterému se nedostalo nepodmíněného kladného přijetí a které o sobě případně dostávalo negativní sdělení cití, že musí popírat některé prožitky organismu jako nepřijatelné. To vede k inkongurenci² v osobnosti dítěte a v jeho pozdějším životě pak k poruchám přizpůsobení.“ (V. J. Drapela, 2021, Str. 128)

Vymezení pojmu arteterapie a popisu této disciplíny se věnuje spousta publikací a studijních prací, proto se v popisu dále budeme věnovat převážně arteterapii s dětmi.

1.6 Arteterapeutické cíle a přínosy pro dětský vývoj

Výtvarný projev a kresba jednoznačně patří do dětského světa již od raného věku. Nemalou fascinací je podívaná, kdy dítě poprvé uchopí pastelku do ruky a zainteresovaně pozoruje stopu, kterou jeho hrou po papíře pastelka zanechává. Jak uvádí Lhotová a Perout (2018) ve své knize, již v 60. letech bylo možné najít terapeutické prvky také v pedagogických reformách. Dá se tedy předpokládat, že takovéto pokusy přispěly k formování a vymezení oboru arteterapie jako takového.

1.6.1 Potenciál arteterapie v dětském věku

Šicková-Fabrici se ve své knize rozepisuje o umění a integraci³ osobnosti dítěte:

„Integraci v souvislosti s osobností jedince je myšleno spojení biologických, psychických a sociálních struktur, který pak poskytuje základ ke zdraví, a to duševnímu

2 Inkongurence je nedostatek přesné symbolizace organismického prožívání v "já", rozpor mezi prožitky a vnímání těchto prožívání.

3 Integraci rozumíme spojování více jednotek nebo funkcí do vyššího celku. Týká se jak jedince, tak i sociálních skupin. (Š. Fabrici, 2002)

i tělesnému. ... Ve výtvarné reflexi dítěte jsou tedy neopakovatelně integrovány jeho fyzické, psychické, emocionální, sociální, perceptivní a kreativní potenciály. Tento integrující, stmelující aspekt výtvarné umělecké tvorby má nesmírný přesah do jednoty celé osobnosti, je nosným principem arteterapie." (Š. Fabrici, 2002, Str.24)

Školní děti dávají přednost takovému způsobu poznávání, kdy se mohou sami přesvědčit o pravdivosti verbálně prezentovaných informací. Proto jejich uvažování na počátku školní docházky pomáhají názorné pomůcky, říká Vágnerová (2000). I z toho důvodu může být v arteterapii přínosné např. zhmotňování emocí na papír či pomocí různých materiálů, a jejich následné vysvětlení.

Dále se děti již v ranném školním věku učí logickým operacím za účelem zlepšování schopnosti volit různé způsoby řešení problémů a strategií. Tzv. divergentní myšlení⁴, ve kterém existuje více řešení, Vágnerová popisuje jako tvořivé a velmi dobře se uplatňuje zejména ve hře s pískem, vodou, nebo právě v kreslení. Právě tento způsob myšlení můžeme prostřednictvím arteterapie v praxi velmi dobře rozvíjet.

Dětský psycholog Josef Langmeier (2010) se v jeho knize Dětská psychoterapie vyjadřuje k terapeutickému potenciálu tvůrčích činností. Uvádí, že mnoha tvůrčích činností, které jsou použity cíleně, mohou svým obsahem přesahovat psychoterapeutickou hodnotu běžných praktických činností. Tyto aktivity označuje jako „*citově nabitě*“, které zprostředkovávají možnost intuitivního poznávání, vyjadřování i sdělování v různých formách. Vedle svého diagnostického významu mají také ten potenciál, že působí velmi abreaktivně a dá se jimi komunikovat „tam, kde slova nestačí“.

Edith Kramer (2023) dále vidí absenci jakýchkoliv návodů či podkladů při arteterapeutické práci jako výhodu, která umožňuje kvalitní a neutrální terapeutický vztah. Daná svoboda volby umožňuje dítěti dát materiálu vlastní tvar nebo podobnost. Postupem času je tedy vystaveno mnoha složkám své osobnosti a poznává o sobě, kým je, co si myslí a co může dál udělat.

4 *Konvergentní myšlení - hledá jednu správnou odpověď na daný problém / Divergentní myšlení lze použít v případě problému, který má více, reps. neomezený počet možných řešení. (Vágnerová, 2015, Str.157)*

V kontextu rodinných problémů a terapií se Šicková-Fabrics zmiňuje právě o intervenci arteterapie:

“Absence jednoho rodiče nebo neúplná rodina - to je realita společnosti, ve které žijeme. Arteterapie, intervence prostřednictvím umění, má v oblasti kompenzace nedostatečné citové výchovy, stejně jako v diagnostice problémových jevů v rodinné terapii široké uplatnění. Výtvarná exprese dětí z problémových rodin má velkou výpovědní hodnotu, vyhýbá se obtížnosti verbálního vyjadřování, které je často pro takové děti bolavé.” (S. Fabrics, 2002, str. 44)

Pomocí zprostředkování uměleckého zážitku a individuálního rozhovoru tedy můžeme měnit úhel pohledu na sebe samého a zvýšit tak sebevědomí u dětí, kterým se v ranném věku nedostalo kvalitní citové vazby.

1.6.2 Kvality a přínosy spontánní umělecké tvorby:

"Krizе dávají malíři možnost radostného zážitku z vlastní schopnosti překonávat sám problémy." (B. Egger, 2009 , Str.140)

Spontánní umělecká tvorba (J. Campbell, 2005) je díky uvedeným charakteristickým znakům velmi vhodná pro skupinovou práci, protože :

- a) obohacuje naši tvořivost
- b) podporuje sebeuzdravující procesy
- c) může nám pomoci porozumět tomu, že je v našich silách změnit sebe sama, naše vztahy a prostředí, ve kterém žijeme.

Vytváření spontánních obrazů je tedy klíčovou součástí arteterapie. Další přístupy jsou založeny na mnoha pohledech, od psychoanalytického názoru až po názor humanistický, že význam terapie spočívá v samotné tvořivé činnosti, uvádí Campbell. (2005) Tvůrčí proces podle ní pomáhá odvádět účastníky od destruktivního chování a hraje významnou roli v překonávání jejich psychických obtíží, a proto sehraje důležitou roli v pečovatelských a léčebných zařízeních.

Bettina Egger (2009) ve své knize podporuje myšlenku, že v případě, kdy je naším cílem rozvoj kreativity u dítěte, volíme v arteterapii spontánní volnou tvorbu. Naopak upozorňuje, že je-li naším cílem odpočinek a zaručení příjemného zážitku, je vhodné u dětí nebo klientů volit zadané téma k výtvarné činnosti, protože zpravidla poskytuje úspěšný výsledek.

Egger se dále vyjadřuje k citové stránce a k agresivitě u dětí. Podle ní má každé dítě, které tvoří a maluje, možnost okamžitě se vypořádat se svým pocitem vzteku bezpečnou formou a to tak, že ji namaluje. Je potom možné dítě vyzvat: „Chceš si namalovat, co tě štve?“ Podle ní malování poskytuje možnost, agresii a problémy využít pozitivně - tedy jako impuls k vytvoření.

Jaroslava Šicková-Fabrice proto arteterapii označuje jako úspěšně užívanou především u dětí, které mají specifické problémy jako jsou neprospěch ve škole, poruchy pozornosti, poruchy chování či emocionální problémy. Cíle arteterapie mohou být posílení sebevědomí, motivace a učení se sebekontrolě. Kresby dětí také ukazují schopnost identifikace se sebou samým nebo s pocity svých vrstevníků. Fakt, že se v kresbách jako první objevuje postava nebo člověk, poukazuje na vztah kresby a učení sociálních dovedností.

Fabrice dále uvádí, že *„umělecké aktivity evidentně podporují intelektuální růst dítěte. To, jak zobrazuje detaily ve své kresbě, jak si všímá svého okolí a reflektuje ho, je indikátorem jeho intelektuálního růstu. Fyzický vývoj je viditelný ve vizuálně-mozorické koordinaci ve způsobu, jak kontroluje své tělo a vede linii. Růst percepce manifestuje v senzitivitě vnímání barvy, tvaru a prostoru, textury a kinestetických pocitů“* (Š. Fabrice, 2002, Str. 24)

2. DĚTSKÝ VÝTVARNÝ PROJEV

"Je to především radost z grafického pohybu, jenž na rozdíl od jiných pohybů zanechává viditelnou a většinou i trvalou stopu." (Jan Uždil, Výtvarná výchova, Str. 96)

První psychologické studie dětského výtvarného výrazu se začaly objevovat již v 19. století, kdy byl významným autorem například J. Sully⁵. V popisu vývojových fází byla kresba dítěte postupně vnímána jako znak intelektové úrovně, fyzické kondice a motorické obratnosti. Dále se pak ve studiích pokročilo, kresba byla pochopena jako indikátor rozvoje v oblasti emocí a interpersonálních vztahů, později byl prostřednictvím kresby zkoumán také vliv sociálního a kulturního prostředí, uvádí Lhotová a Perout. (2018)

Proč tedy dítě kreslí? Jan Uždil píše:

"Kreslení, zatím třeba jen čárání, je pro dítě hrou, přece však se liší od jiných her už od samého začátku: výsledkem je tu relativně trvalý produkt-čára, barevná skvrna-vyzývající k další hře, která může být čím dál tím víc komplikovaná, může se změnit z pouhého vytváření stopy v zobrazení známých věcí, a v tomto případě už vlastně přestane být hrou a stává se vážným pokusem o uplatnění vlastních schopností dítěte." (Uždil, 1978, Str. 18)

2.1 Vývoj a znaky

Z výzkumného hlediska Lhotová a Perout zmiňují např. studii E. Cooka⁶, který již zohledňuje věk dítěte a zmiňuje čtyři stupně ve vývoji dětského výtvarného projevu:

- **2-4 roky:**
 - motorická aktivita, jejímž výsledkem je čmáranice
 - záměrná činnost s větší kontrolou grafomotoriky, již s účastí představivosti
 - obrysové kreslení hlavy a těla, snaha o včlenění do obklopujícího prostředí, je patrné, že kresby jsou tvořeny z představy
- **4-9 let** dítě je schopno kopírovat a analyzovat

⁵ J. Sully (1923) - *Studies of Childhood*

⁶ E. Cook (1886), anglický pedagog

Jan Uždil dále uvádí typické znaky kresby, které můžeme opakovaně najít v dětských kresbách:

- *Zdůraznění a nadsázka u tvarů*, nebo jejich částí, které se zdají být důležité, hlavní, vrcholně zajímavé atd.
- *Vypuštění částí*, často těch, kde se kreslířova pozornost soustředila mimo ně
- *Tvarové zdůraznění* pomocí linie, plochy, barvy, kontrastu
- *Zdůraznění směrů* a jejich diferenciací, zpočátku vyhovuje pravý úhel maximální odlišnosti obou ramen (R-princip)
- *Grafické spojení různých časových bodů téhož děje*
- *Výtvarné vyprávění*, které zachycuje sled více okamžiků, např. kresba děje pohádky
- *Využití barev* je u každého dítěte individuální, Uždil hovoří o tzv. barevném vidění

Dále pak *psychogenní pojetí prostoru*, *tvarová konfigurace*, *výrazové vystupňování* atd. (Uždil, 1978)

2.2 Barvy

Samotná arteterapie dbá na důležitost použitých barev u artefaktu a jejich významu. Dětské využití barev se nicméně často váže s určitou představou, má hodnotu věcné konstanty a zůstává tedy v dětské malbě zachována ve znakové hodnotě, jak praví Jan Uždil. Proto například při malbě krajiny použije dítě zelenou pro trávu a stromy, modrou pro oblohu atd. Jinak je tomu u věcí a objektů, které dítě nemá úzce spjato s určitou barvou. V tom případě rádo experimentuje a klade barvy vedle sebe s důrazem na zřetelné rozlišení tónů.

Uždil dále uvádí, že děti obvykle preferují barvy teplé oproti studeným, a používá je pro věci, které má rádo nebo k nim má určitý vztah.

„Je to někdy až udivující, jak dítě zachovává základní, určitý tón svého barevného výtvaru a nevybočuje z něho víc, než je nutné a žádoucí. To je něco, co se považuje u umělce za velmi cenné.“ (J.Uždil, 1978 Str. 57)

2.3 Ontogeneze

Výtvarné ontogenezi⁷ se věnuje M. Lhotová a E. Perout v jejich publikaci (2018). Uvádí důležitost dovednosti terapeuta rozlišovat mezi vývojovými charakteristikami a jednotlivými podobami psychopatologie výtvarného výrazu. "*Ontogeneze probíhá od dětství až do dospělosti a je procesem, v jehož průběhu se mění základ charakteristiky výtvarného výrazu.*" (Lhotová, Perout, 2018, Str. 40)

První dětské kresby a dále pak celá fáze dětského kreslení až do prvních školních let se vyznačují tím, že vznikající čára je výsledkem plynulého krouživého pohybu, jenž směřuje k uzavřenosti. Výsledným symbolem jsou tedy kružnice. Později k této krouživé dominantě dítě přidává schéma úhlu, v němž se jednotlivé tahy staví do opozice a vytvářejí křížení a stavění přímek. Tento proces popisuje Uždil ve své knize (1978), kde uvádí, že tímto spojením v dětské kresbě vzniká tzv. Hlavonožec, neboli původní kresba člověka.

Je nutno zmínit významného rakouského pedagoga V. Löwenfelda⁸, který z pohledu ontogeneze popsal jednotlivá vývojová stádia jako koncepci šesti etap:

- 2-4 roky - čáranice
- 4-7 let - preschematické období
- 7-9 let - schematické období
- 9-12 let - kresebný realismus
- 12-14 let - pseudorealistické období
- 14-17 let - období adolescentní tvorby

Vývoj dětského výtvarného výrazu mapuje spousta publikací. Po předchozím stručném shrnutí bych se ráda věnovala vývoji dětské tvorby.

7 Ontogeneze znamená původ a vývoj jedince od oplodnění - embria až po jeho zánik

8 V. Löwenfeld, *Creative and Mental Growth*, 1987

2.4 Dětská tvorba a tvořivost

K tématu dětské tvorby si můžeme přiblížit Uždilovy úvahy k tvořivosti, který uvádí:

„Za tvořivou může být koneckonců považována každá činnost, která má jako výsledek "výtvor", hmotný rezultat vůle po vyjádření představy o skutečnosti vnější nebo vnitřní.“

(J. Uždil, 1978, Str. 38)

Jako tvořivý způsob považuje ten, kterým byla rozřešena jakákoliv výtvarná úloha, která může mít mnoho způsobů řešení: např. sestavení domku z krabiček apod.

Zatímco někteří z autorů tvrdí, že dítě kreslí, aby se zabavilo a bere jej jako hru, rozvádí Jan Uždil tento způsob hry jako ten, ve kterém dítě nejenže zaměstnává ruce a zrak, ale i příjemně a nenáročně *„uvádí v pohyb i vnitřní zkušenost dítěte.“*

Výtvarné tvoření bylo člověku vždy blízké, což dokládají jak pravěké jeskynní malby, různé africké masky, ale třeba i graffiti dnešních velkoměst. Pomocí výtvarné tvorby vyjadřujeme svůj vztah k okolnímu prostředí, umění tedy vždy představovalo a představuje určitou formu komunikace, jak zmiňuje Campbell (2000).

Vnitřní potenciál výtvarného tvoření vidí v tom, že vyžaduje aktivní zapojení i ochotu riskovat a zároveň umožňuje jedinečné sebevyjádření na základě neverbálních prostředků. Každé dítě dostává přirozenou schopnost spontánně tvořit, kreslit, malovat. Campbell pak zmiňuje nešťastnou fázi, kdy se děti, často kolem věku osmi let, dostávají pod tlak klasické výtvarné výchovy a v důsledku pocitu, že se musejí přizpůsobit a kreslit správně, tuto přirozenou expresivnost ztrácejí.

Také Bettina Egger (2009) poukazuje na klasický školní systém a kritizuje jeho hodnocení výtvarných dovedností u dětí. Uvádí, že z důvodu nadměrného přizpůsobování se (požadovaným výkonům, zadaným cvičením atd.) každý jednotlivec ztrácí onu dovednost pocítit a dát na své vlastní potřeby, které jsou pak potlačovány. Volnou prožitkovou tvorbu vidí jako cestu, která otevírá cestu k vlastním pocitům a potřebám, a pomáhá najít sám sebe a svou sebehodnotu.

Na základě těchto úvah tedy můžeme posoudit a zamyslet se nad důležitostí volné tvorby a výtvarného projevu v pedagogických modelech a zařízeních.

3. RODINA A JEJÍ ROLE V ŽIVOTĚ DÍTĚTE

„Children can't be what they can't see.“ Leal Stone

Rodina je důležitá sociální skupina, která svým členům poskytuje potřebné zázemí a základní sociální zkušenost. Rodiče dítěti svým chováním ukazují svět, dítě postupně získává základní důvěru a učí se posuzovat dobré a zlé chování.

Rodina by měla poskytovat jistotu a bezpečí pomocí navázání spolehlivého citového vztahu, který je pro dítě významnou citovou zkušeností. Emoční akceptace je podstatná pro rozvoj dětské sebeúcty a sebedůvěry. Zejména působení rodiny ovlivňuje psychosociální vývoj⁹ dítěte. (Vágnerová, 2000)

3.1 Základní funkce rodiny

Rodinné soužití je tzv. komplexem interakcí, které jsou projevem specifického vztahu mezi rodiči a dítětem. Úplná rodina je pak rámec vztahů, který zahrnuje oba dva rodiče a popřípadě i další členy rodiny. Otec i matka jsou samozřejmou součástí rodiny a představují jednu z významných složek světa dítěte.

Podle Vágnerové (2014) rodina zprostředkovává dítěti základní sociokulturní zkušenost. Výchovou rozvíjí jeho psychické funkce i také celou osobnost, učí jej např. dovednostem sociální komunikace, způsobům, jak uvažovat a hodnotit, a tím poznávat normy žádoucího způsobu chování.

„Sdílení života a trvalá přítomnost rodičů, kteří mají o dítě zájem a jsou mu k dispozici, když to potřebuje, je nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi rodiči a dítětem školního věku.“ (Vágnerová, 2000, Str.20)

Funkce rodiny:

- a) rodiče saturují potřebu smyslupného učení, a to i sociálního, protože slouží jako model určitého způsobu chování
- b) rodiče se stali samozřejmým zdrojem jistoty a bezpečí. Jenom tak může plnit svou funkci podpory dalšího rozvoje osobnosti dítěte
- c) rodiče mohou vážným způsobem ovlivnit uspokojování potřeby seberealizace

⁹ *Psychosociální vývoj zahrnuje proměny způsobu prožívání, osobnostní charakteristika a mezilidské vztahy, resp. sociální pozice. Všechny tyto složky se vzájemně ovlivňují. (Vágnerová, 2014, Str. 15)*

Platí zde, že dítě chce být dobře hodnoceno. Ocenění dospělých se vztahuje k různým **dětským potřebám**:

1. **Potřeba citové jistoty** - uspokojována pozitivním hodnocením, které lze chápat jako důkaz emoční akceptance
2. **Potřebu pozitivního hodnocení** - uspokojuje ocenění dobrého výkonu. Úspěch posiluje sebedůvěru, mohu si být sám sebou jistý, mohu se na sebe spolehnout
3. **Potřeba orientace** - tato zkušenost může ovlivňovat volbu strategie budoucího chování

Když pak u dítěte není dobrý výkon oceňován nebo chybí významná osoba s citovým poutem, který by jej ocenila, jeho výkon nebude mít význam ani pro dítě samé.

Chybí-li tedy aspekt úplné rodiny, neboli postrádá rodina jednu z rodičovských rolí a potřebné zajištění, zcela jasně tím ovlivňuje budoucí psychický a sociální vývoj dítěte. (Vágnerová, 2000)

3.2 Nefunkční rodina a rozpad rodiny

Rodina podle Vágnerové (2014) zajišťuje základní aspekt pro zdravý rozvoj dítěte. Pokud rodiče dítě citově nepřijímají, zvyšují tím jeho nejistotu a nedají mu tím pádem pocit bezpečí ve světě. Dítě pak ztrácí pojem o zdravé citové vazbě a očekává odmítavé reakce od každého, s kým se v životě setkává.

Důsledkem toho se dítě cítí ohrožené a pocit nejistoty si tak začne kompenzovat buď uzavřením a odtažením se, nebo naopak útočností a agresivitou. V rodině je poskytována také základní sociální zkušenost. Nenaucí-li se dítě rozlišovat sociální signály, může přijmout odlišný hodnotový systém a naučí se používat nežádoucí způsoby chování, protože je považuje za standartní. Nevhodné sociálně-ekonomické postavení v rodině často zavinuje, že rodiče bývají ve výchově nedůslední a lhostejní a dítě zanedbávají, často se také stává, že se o dítě stará pouze matka a z důvodu zátěže a absence otcovské autority výchovu nezvládá.

Autor J. Langmeier (2010) popisuje důsledky zanedbávání dítěte v rodině:

Výchovné zanedbání postihuje spíše povrchové stránky osobnosti dítěte - běžné hygienické návyky, životospráva, osvojování si kulturních dovedností, znalostí, jednání ve shodě se sociálními normami apod.

Psychická deprivace - jinak označovaná jako emoční zanedbanost, postihuje hlubší složky osobnosti - především rozvoj poznávacích a emočních funkcí. U některých deprimovaných dětí je nejnápadnější jejich celkové opoždění psychomotorických funkcí v útlém věku, zejména retardace vývoje řeči a sociálních dovedností.

Jak uvádí Zdeněk Matějček (1994), dojde-li k rozpadu rodiny, představuje pak značnou stresovou zátěž pro děti, a to především školního věku, kdy se často projeví ve vztahu ke škole i k vrstevnické skupině. Děti ztrácejí jistotu existence rodinného zázemí a důsledkem dlouhodobého stresu je vyvolání specifické emoční reakce, která vede ke zhoršení koncentrace pozornosti, ztrátě motivace a ke zhoršení chování.

K dalším důsledkům se znovu vyjadřuje Langmaier:

„Sociální porucha, zvláště v bezprostředních klíčových mezilidských vztazích dítěte - v jeho rodině, u starších dětí s respektovanými vrstevnickými osobami či skupinami nebo s mimorodinnými vzory a autoritami - často vyvolává duševní selhání, trauma, ... závažné tím, že jako negativní vliv vstupuje do vývoje a utváření dětské osobnosti. Ikdyž je již známo, že dětská vztahová traumata, frustrace a konflikty nemusí nutně předurčit jeho další duševní vývoj a životní úděl, jde o závažnou zátěž.“

(J. Langmaier, 2010, Str. 21)

Psychickým vývojem dětí se zabývá americká utorka a pedagožka Leal Stone. Ve své přednášce¹⁰ se zaměřuje na koncepci vypořádání se s traumaty i běžnými zátěžovými situacemi a apeluje na citovou podporu dětí z rodičovské strany. Stone probírá tři naučené reakce spojené s emocemi - potlačování, agrese a exprese - a vyzývá k budování prostředí, ve kterém je podporována exprese.

„Obvykle existují tři způsoby k vypořádání se s pocity a emocemi, které se jako děti naučíme. První je potlačení, což znamená, že pokud jste jako dítě nezažili pocit, že můžete bezpečně projevovat své pocity, byli jste například utlumeni, bylo Vám řečeno, abyste přestali plakat, v takovém případě jste se museli sami naučit, jak se s těmito pocity vypořádat. To pro většinu lidí znamenalo potlačit je. Důsledkem potlačování

¹⁰ Lael Stone, *Raising Resilient and Compassionate Children: A Parenting Guide to Understanding Behaviour, Feelings and Relationships* - online.

emocí do sebe je často disociace v dospělosti. Další věc, kterou jste se mohli naučit, je přejít do agrese. To znamená, že pokud jste se jako děti cítili slabí, ohrožení, žili jste ve strachu nebo v autoritativním prostředí, kde jste neměli hlas a prostor, neměli jste možnost projevit to, jak se cítíte a jaké máte pocity. V momentě, kdy se ve vašem životě takováto situace opakuje, reagujete agresí a zlostí. A potom je třetí možnost, kterou se můžeme jako děti naučit, a tou je exprese. Vyrůstání v prostředí, kde nám je řečeno - tvoje pocity jsou vítány a je v pořádku projevit, jak se cítíš. Budu tě akceptovat a budu tu pro tebe."

Autorka usiluje a vyzývá k reformě v již v elementární pedagogice, kdy by se mělo pro děti tvořit bezpečné prostředí.

3.3 Nepříznivé vlivy na děti z nefunkčních rodin

U veškerých poruch je potřeba hledat příčinu poruchy, kterou dítě trpí, popřípadě i její sekundární následky, jako je narušení vztahu k vrstevníkům, ke škole nebo emoční strádání, uvádí Věra Pokorná. (2010)

Poruchy vyplývající z nedostatečné rodinné výchovy uvádí Marie Vágnerová ve své knize (2014). Mohou to být:

- Syndrom Can
- Neúspěch ve škole
- Porucha pozornosti, impulzivita
- Narušené sebehodnocení
- Nápadné chování
- Agresivita
- Poruchy chování vyplývající ze syndromu ADHD

3.3.1 Syndrom CAN

Syndrom CAN¹¹ je soubor negativních důsledků špatného zacházení s dítětem. Jedná se o tělesné, duševní poškození, nebo narušení zdravého vývoje dítěte. Může vzniknout následkem aktivního ubližování nebo nedostatečnou péčí a zanebáváním důležitých potřeb dítěte. Vágnerová ve své knize uvádí studie, které dokazují, že psychickým týráním trpí 6-10 procent dětí, a to většinou ve věku mladší šesti let. Zároveň je riziko poškození psychického vývoje tím větší, čím je dítě mladší.

11 Z angl. *Child abuse and neglect - Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte* (Vágnerová, 2014, Str. 541)

Studie od S. Taylorové (2006) potvrzuje, že děti zanedbávané nebo vystavované nepříjemným zážitkům nedokáží rozeznávat své emoce a mají pak problémy s orientací ve vlastních pocitech a s regulací emočních prožitků. Bývají tím pádem dráždivější a výbušnější, nebo reagují nepřiměřeně v běžných situacích, dále mívají nízkou frustrační toleranci a nedokáží proto přijímat omezení nebo držet se pravidel, zažívají neúspěch ve škole a těžce navazují vztahy v životě.

3.3.2 Neúspěch ve škole

Dalším důsledkem chronického stresu prožívaného v raném dětství může být narušení kognitivních funkcí. I z důvodu nedostatku podnětů a pozitivní odezvy se dítě nenaučí porozumět významu vlastního chování. Jejich rozvoj ovlivňuje nedostatek podpory v učení, z toho důvodu mívají tyto děti horší prospěch, nedovedou pracovat samostatně nebo se snadno rozptýlí. Dítě nemá důvod se snažit, protože se mu nedostává pochvaly. Je zde tedy velká potřeba vedení a podpory motivace k učení.

Dítě chce dosáhnout společenského uznání, potřebuje být druhými akceptováno i oceňováno. Ve školním věku vzrůstá potřeba ověřit si svoje schopnosti. Pozitivní zkušenost posiluje sebedůvěru dítěte. Jestliže je dítě úspěšné, bývá také jistější, protože si ověřilo, že je schopné nároky okolního světa zvládnout. Jestliže se dítěti nedaří, zvyšuje se jeho pocit nejistoty a klesá jeho sebedůvěra. Určitým rizikem je možnost, že dítě své úsilí o úspěch vzdá a přijme pasivní obrannou strategii. Další selhání může být prožíváno jako nebezpečí, proti kterému je potřeba se bránit. (V. Pokorná, 2010)

3.3.3 Porucha pozornosti, impulzivita

Zanedbaná výchova má negativní vliv na regulační funkce. Jeden z takových důsledků bývá porucha pozornosti, která často vede k nekoordinované nebo přílišné aktivitě a tím negativně ovlivňuje nejen školní výsledky, ale i sociální adaptaci.

Z důvodu nedostatečné opory a vedení v dětství chybí dostatečná seberegulace, která zapříčiňuje impulzivitu a poruchy pozornosti. Vzhledem k nerozvinuté sebekontrolě často děti reagují bez zábrán nebo vykazují neobvyklé vzorce chování.

Typická je porucha citové vazby, jejíž znakem je opoždění v rozvoji řeči a jazykových schopností, nadměrná aktivita a nápadnost v sociálním chování. Děti s poruchou citové vazby si často vyžadují pozornost náhodných lidí s nezávislým vztahem k nim. (Pokorná, 2010)

3.3.4 Narušené sebehodnocení

Vágnerová uvádí, že potížemi s porozuměním okolnímu světu souvisí i narušené sebehodnocení, a ty se obvykle pohybují mezi dvěma extrémy. Buď se v zájmu vlastní obrany sebeúcty více projeví pocity nadřazenosti, nebo převáží pocit méněcennosti.

Neadekvátní sebehodnocení a chování, které z něho vyplývá, je možné chápat jako projev potřeby kompenzovat své problémy. Nápadná demonstrace vysoké sebedůvěry a sebejistoty může tak být jen obrannou reakcí. Hodnocení vlastního poruchové chování zároveň v tomto případě nebývá dostatečně kritické, kdy dítě nevnímá obecně platné normy a pravidla a nechápe, jak je svým jednáním porušuje. (Vágnerová, 2014)

3.3.5 Nápadné chování

Nápadnosti v chování můžeme pozorovat u dětí, které prožily negativní zážitek v dětství, může se např. jednat o důsledek Posttraumatické stresové poruchy¹².

Takové děti mohou být zakřiknuté, pasivní a apatické, kdy projevují nezájem o okolí a odmítají jakýkoliv kontakt. Nezřídka se zbavují vnitřního napětí určitou formou autostimulace - v těžších případech vede až k sebepoškozování. Opakovaná zkušenost s týráním a násilím zapříčiňuje nejistotu a nedůvěřivost u těchto dětí, protože je tím narušeno jejich sociální porozumění a schopnost diferencovat. (Langmeier, 2010)

3.3.6 Agresivita

Další možnou reakcí na prožitý stres je neklid a hyperaktivita. U těchto dětí se objevují destruktivní a agresivní tendence, které bývají ve výchově obtížně zvladatelné a proto i v okolní společnosti často nepochopené až odmítané.

„Tendenci k agresivitě ovlivňují již primární zkušenosti, např. když si dítě potvrdí užitečnost agresivních projevů, ale i podnětové strádání, které vede k určitému biologickému naprogramování. Odmítání spojené s citovým strádáním posiluje pocit nejistoty a sklon k násilnému a bezohlednému jednání.“ (Vágnerová, 2014, Str. 703)

12 Posttraumatická stresová porucha (PTSD) znamená opožděnou nebo prodlouženou reakci na velkou zátěž nebo ohrožení. Kromě toho existuje možnost, že po opakované nebo přetrvávající extrémní zátěži (např. tělesné zneužívání v dětství, případně mučení) dojde k trvalé změně osobnosti.

Změna prostředí a odejmutí z rodiny mohou být taktéž spouštěčem tendence reagovat agresivně, protože je dítě vystavováno zátěžové situaci. Emoce, pak dítě prožívá a doprovázejí agrese mohou být hněv a vztek, nebo také pocity frustrace spojené s úzkostí a strachem. Tendence k agresivnímu chování podle Vágnerové stoupá při presycení nebo nedostatku, a také při pocitu nespravedlnosti.

U dětí staršího předškolního a mladšího školního věku se často objevuje tzv. porucha opozičního vzoru. Její charakteristikou je narušený vztah k autoritě. Takové dítě je vzdorovité a obtížně zvladatelné, ke svým vrstevníkům se chová necitlivě a agresivně. Z důvodu snížené frustrační tolerance pak snadno reagují zlostně, kdy ostatním rozbíjí věci, nadávají nebo agresivně útočí. Riziko této poruchy zvyšuje negenetická biologická zátěž v prenatálním věku, jako je špatná výživa, alkohol a užívání drog. Často se také rozvíjí na bázi syndromu ADHD¹³.

3.3.7 Poruchy chování vyplývající ze syndromu ADHD

Vágnerová (2014) syndrom ADHD uvádí jako „*neurovývojová porucha, která postihuje exekutivní funkce. K jejím základním příznakům patří porucha pozornosti, hyperaktivita a impulsivita, která se projevuje nejpozději na počátku školní docházky.*”

ADHD může být ale také projevem nedostatečné seberegulace, která se nemohla rozvinout v důsledku chybění rodičovské role. V tomto případě se odlišuje od klinického obrazu standardní varianty ADHD. U takových dětí jsou projevy jako neschopnost soustředit se, nekoordinovaná aktivita nebo hyperaktivita reakce na nestandardní rodinnou zkušenost. Tyto problémy pak negativně ovlivňují nejen školní docházku, ale také sociální adaptaci.

13 Z angl. „*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*” - Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou

4. DĚTSKÝ DOMOV

„Být někde doma znamená být v prostředí, které cítíme jako svoje, jako to pravé, to normální, Ústav je vždycky pokusem o umělý domov, asyl: má být sférou jistoty.“

Oldřich Matoušek, 1999, Str. 19

4.1 Definice

Dětský domov¹⁴ je druh školského zařízení a místo, ve kterém je možno vykonávat ústavní výchovu. Základní organizační jednotkou pro práci s dětmi v zařízení je výchovná skupina nebo rodinná skupina.

Rodinná skupina je základní organizační jednotkou v dětském domově a v dětském domově se školou. V jedné výchovné skupině se nachází nejméně 6 a nejvíce 8 dětí bez závažných poruch chování. Sourozenci se zařazují do jedné rodinné skupiny; výjimečně je možné zařadit je do různých rodinných skupin, zejména z výchovných důvodů.

Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova.

Národní pedagogický institut České republiky¹⁵ definuje dětský domov takto:

„Dětský domov je školské zařízení pro výkon nařízené ústavní výchovy. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální. Dětský domov pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb. Účelem dětského domova je zajišťovat péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování. Tyto děti se vzdělávají ve školách, které nejsou součástí dětského domova. Do dětského domova mohou být umísťovány děti ve věku zpravidla od 3 do 18 let, mohou zde zůstat do doby ukončení školní docházky, maximálně však do věku 26 let. Do dětského domova se rovněž umísťují nezletilé matky spolu s jejich dětmi“

Do dětského domova je umístěno dítě s nařízenou ústavní výchovou. Možnými důvody mohou být neschopnost rodiny zajistit řádnou výchovu, správný tělesný a rozumový stav či adekvátní duševní stav, anebo jeho vývoj ohrožuje do té míry, že je to v rozporu

14 Národní pedagogický institut České Republiky - Dětské domovy; online.

15 109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních. Zákony pro lidi - online. (cit. 4.1.2021).

se zájmem dítěte. Dětem bývá nařízena ústavní výchova také v případě, že rodiče nejsou schopni poskytnout dítěti bezpečné zázemí v podobě prostředí domova či bytu, např. z důvodu finančních nedostatků, nezaměstnanosti, závislosti apod.

Na patřičnou výchovu dítěte dohlíží pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci. Mezi pedadagogické pracovníky řadíme učitele, vychovatele, speciální pedagogy, psychology, pedagogy volného času, terapeuty a jiné. Jako nepedagogičtí pracovníci působí v dětském domově zejména sociální pracovníci, dále pak osoby zodpovědné za chod a provoz instituce.

Aby dítě mohlo v klidu vyrůstat, vyvíjet se a dál si osvojovat přiměřené chování, potřebuje dítě podle Matouška (1999) uzavřené, stálé prostředí, které je chráněné před vnějším, více chaotickým světem - čili dům nebo byt s rodinou. Tam se mu daří, protože je omezené jen na několik vybraných pečujících osob a několik místností, které jsou mu známy. Dítě vychované v nestabilním prostředí, např. takové, které je předáváno z rodiny do rodiny, nebo z ústavu do ústavu, je pak citově deprivováno.

Jako příklad uvádí také Vágnerová (2014) odlišnost rozvoje dětí v ústavní péči, jejichž výchova na ně působí pozitivně, ale i přes veškerou snahu děti v životě selhávají. Nepříznivé zážitky v ranném věku se mohou projevat ještě v dospělosti a mohou ovlivňovat rozvoj člověka, jeho schopnosti a pracovní kompetence.

4.2 Funkce a cíle dětských domovů

Dítě s nařízenou ústavní péčí má podle zákona¹⁶ právo na zajištění plného přímého zaopatření, na rozvíjení tělesných, duševních a citových schopností a sociálních dovedností. Dětský domov je také povinen podílet se na vytváření podmínek pro dosažení vzdělání v souladu s jeho schopnostmi, nadáním i potřebami.

Dětský domov tedy pečuje o děti podle jejich individuálních potřeb a ve vztahu k nim je zavázán plnit zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.

16 161/09/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních. *Zákony pro lidi - online. (cit. 4.1.2021).*

Zaměstnanci dětského zajišťují základní právo dítěte na výchovu a vzdělávání a vytváří podmínky pro rozvoj sebedůvěry dítěte, jeho osobnosti a citové stránky, a umožňuje aktivní účast dítěte ve společnosti. S dítětem musí být zacházeno v zájmu jeho plného a harmonického rozvoje a s ohledem na jeho potřeby podle věku.¹⁷

Hlavní funkce ústavů shrnul Matoušek (1999) do tří bodů:

1. **Podpora a péče** - tato funkce je v popředí v zařízeních poskytujících náhradu za nefunkční nebo chybějící rodinu (kojenecké ústavy, dětské domovy): ve všech takových zařízeních je poskytováno chybějící zázemí či péče, bez níž se klient nemůže obejít
2. **Léčba, výchova a resocializace** - společným jmenovatelem je úsilí o změnu stavu
3. **Omezení, vyloučení a represe**

Pokud je to možné, pak se dětský domov snaží spolupracovat i rodinou dítěte, jemuž byla nařízená ústavní výchova, snahou dětského domova je pak zlepšit výchovné podmínky pro dítě a umožnit jeho návrat zpět do biologické rodiny.

4.3 Psychologie dětí v dětských domovech a jejich potřeby

Deprivované ústavní děti často působí při srovnání se svými vrstevníky vychovávanými v rodinách jako méně nadané, pomalejší, nebo naopak také hyperaktivnější, úzkostné a bojácné. Tíží k mnoha druhům zlovyků, které si podle Matouška můžeme vykládat jako spontánní pokus o kompenzaci nenaplněné potřeby kontaktu. Vztahy k lidem jsou proměnlivé a přelétavější, i když mají tyto děti až nutkavou potřebu vyhledávat příležitost ke kontaktu. Tyto následky ústavní výchovy nazývané deprivacním syndromem jsou tím vážnější a tím hůře odstranitelné, čím dříve se dítě do ústavní péče dostalo a čím déle v ní bylo. (Matoušek, 1999)

Schopnost kooperace při hře s vrstevníkem se často podle Matouška často nedaří, děti mají tendenci sklouznout do rivality. Dítě obklopené větším množstvím stejně nezralých vrstevníků se v něm učí spíše primitivním, agresivním způsobům řešení konfliktů.

17 *Národní pedagogický institut České Republiky - Dětské domovy; online.*

Podle výzkumu¹⁸ (Janečková, 2009) však převaha dětí svou výchovnou skupinu nevnímá jako náhradní rodinu. Procento se ale zvyšovalo s počtem roků a délkou pobytu dítěte v dětském domově. 60 procent dotazovaných dětí uvedlo, že když se řekne domov, představí si pod tím rodinu, několik dětí uvedlo přímo matku a otce. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že se děti cítí lépe a více „doma“ v prostředí, kde se aktivně zapojují do domácích prací a organizovaných skupinových aktivit.

Problematika psychické deprivace byla původně sledována v ústavech - tedy i dětských domovech. Tam děti mívají takřka všechno, čeho se zanedbávaným dětem nedostává. *„I přes všechny snahy se ve většině ústavů ani dnes nedaří odstranit nedostatek individuální pozornosti dospělého, který by bezprostředně a citlivě reagoval na spontánní aktivní projevy dítěte a zcela podle jeho vývojových možností a okamžitého stav mu poskytoval přiměřené podněty a pomáhal mu pochopit řadu věcí. Zejména se pak sotva podaří zajistit individuální emoční vztah určitého dospělého který by dítě provázel po celé dětství a dodával mu potřebné citové bezpečí a základnu pro jeho autonomní vývoj a pokračující osobní růst.“* (J. Langmaier, 2010, Str.302)

18 Janečková J.: *Dětský domov a jeho úloha při řešení sociální situace dítěte*, diplomová práce, 2009, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, zdravotně-sociální fakulta - online.

5. LÉČEBNÁ PEDAGOGIKA

Léčebná pedagogika¹⁹, označovaná také jako terapeutická pedagogika, je obor, který se zabývá výchovou, vzděláváním, diagnostikou a terapií jedinců, jejichž situace je ztížena nepříznivými životními okolnostmi (výchovnými, sociálními, zdravotními apod.)

V praxi se léčebná pedagogika zaměřuje na rozvíjení kompetence klienta žít svůj život a řešit vlastní problémy. Využívá pohyb a hru, dále tvůrčí, individuální, skupinové a komunitní aktivity. Léčebná pedagogika vychází z pochopení jedinečné situace člověka a hledá prostor pro jeho uplatnění zejména tehdy, pokud se v daných sociokulturních podmínkách nevyvinul přiměřeně věku.

V České republice je léčebná pedagogika vnímána jako součást speciální pedagogiky.

V evropských zemích a USA jde obvykle o samostatný obor.^{Pozn.}

Důležitá základní myšlenka léčebné pedagogiky je „holismus“ - celistvost, a znamená, že předmětem léčebné pedagogiky nemusí být pouze postižení nebo poruchy a jejich odstranění. Z pohledu léčebné pedagogiky je třeba při řešení problémů brát v úvahu a zapojit celého člověka (s jeho schopnostmi, problémy a zdroji i jeho sociálním prostředím).²⁰

Chování dětí je většinou posuzováno podle norem a pro každou dětskou skupinu jsou klíčové projevy dítěte, které by měly odpovídat určitému standartu.

Jde především o způsob, jak dítě verbálně i neverbálně komunikuje, o znalost jazyka, a také o způsobu, jakým dítě uvažuje. Dále lze posuzovat schopnost rozpoznání sociálního kontextu a chápání vhodných způsobů komunikace, které mohou být výsledkem sociálního učení. Když dítě podobnou zkušenost nenabyje, často svým vrstevníkům nesprávně rozumí a nereaguje pak adekvátním způsobem. (Pokorná, 2010)

19 Wikipedia.org - Léčebná pedagogika - online.

Pozn. Pojem Léčebná Pedagogika vychází z německého pojmu „Heilpädagogik“ - tedy z doslovného překladu: heilen - léčit, pädagogik - pedagogika.

20 Wikipedia.org - Heilpädagogik - online.

6. TÉMA PRÁCE

Téma této práce, které vyplývá z jejího názvu, je intervence arteterapie v dětském domově u léčebně-pedagogické skupiny dětí, které vykazují poruchy chování a vyžadují zvýšenou individuální péči. Jak již bylo výše uvedeno, život dětí umístěných v dětských domovech nesou své strasti a specifika.

Záměrem je především umožnit těmto dětem hezký společný prožitek pomocí výtvarného tvoření. V práci zmapujeme výtvarnou činnost jednotlivých dětí, celé skupiny a postupný vývoj. V závěru zhodnotíme poznatky získané z průběhu intervence, jejich psycho-sociální i kreativní vývoj, vhodnost použitých technik u konkrétních dětí, a také porovnáme individuální a skupinovou terapii a její působení.

6.1 Cíle

Cílem tohoto výzkumu je prověřit, zda můžeme pomocí arteterapie působit na psychickou pohodu u vybrané skupiny dětí a pozitivně ovlivňovat a podporovat především jejich sociální a kreativní rozvoj.

Tato myšlenka vychází z přesvědčení, že arteterapeutickou intervencí poskytujeme vybraným dětem pozitivní prožitek a tím působíme na jejich emoce a pozitivní regulaci. Díky zážitku z tvořivé skupinové práce pak můžeme zlepšovat jejich sociální kompetence. Výtvarnou tvorbou zároveň podporujeme kreativní myšlení, které pak nadále může ovlivňovat pohled na konkrétní situace a pomoci k lepšímu řešení životních problémů.

6.2 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsme stanovili na základě názvu práce a témat, které chceme dokazovat. Otázky zní:

- a) Můžeme za pomoci arteterapeutických cvičení přispět k pozitivnímu prožívání emocí u vybraných dětí a zlepšovat tak jejich sociální kompetence?
- b) Rozvíjí arteterapie kreativitu u dětí a může měnit jejich vnímání a řešení konkrétních situací v každodenním životě?

6.3 Hypotézy

Hypotézy vyplývají z výzkumných otázek a mají následující znění:

1. Pomocí arteterapeutických cvičení můžeme pozitivně působit na prožívání emocí u vybrané skupiny dětí a tím zlepšovat jejich sociální kompetence.
2. Arteterapie rozvíjí kreativitu u dětí a může dále měnit jejich vnímání a řešení konkrétních situací v každodenním životě.

Následné potvrzení nebo vyvrácení hypotéz zhodnotíme v závěru práce.

6.4 Metody a techniky

Pro společnou práci s vybranou skupinou jsem sestavila seznam cvičení, které by měly pozitivně podpořit daná terapeutická témata a pomoci k dosažení stanovených krátkodobých i dlouhodobých cílů.

Mezi zvolené metody zahrneme zúčastněné pozorování, pozorování práce a interakce ve skupině, řízený rozhovor a vlastní reflexi dětí. Za každým setkáním provedeme analýzu tvorby.

Pro vyhodnocení výsledků výzkumu bude mimo jiné důležité zúčastněné pozorování, rozhovor s dětmi a s příslušnými pečovatelkami, porovnání výtvarného vývoje před a po intervenci.

Výzkum rozšíříme o mezioborovou spolupráci. Po poradě s hlavní psycholožkou využijeme dotazník DISYPS-III²¹ zaměřený na poruchy sociálního chování u dětí mladších 9 let. Jedná se o dotazník, který mapuje sociální chování jedinců a vyplňuje jej příslušný opatrovatel, popř. pedagog. Dotazník vyplníme před zaznamenávanou arteterapeutickou intervencí a po jejím provedení. Výsledky vyhodnocuje vyškolený psycholog.

21 *DISYPS-III - Poruchy sociálního chování (z něm. orig. „Störungen des Sozialverhaltens“)*

Zvolené techniky

Volná výtvarná tvorba

Kresba

Malba

Koláž, asambláž

Keramická hlína

Lepení a stavění

Poznávání materiálů

Pohybová cvičení

7. FHA KRÜMEL - Specifika skupiny

Léčebně- pedagogická skupina Krümel²² v zařízení pro děti a mládež Franziskushaus Altötting opatruje sedm dětí ve věku od 4 do 9 let. Důraz je kladen na celkovou bezpečnou a „domáckou“ atmosféru, ve které se děti mohou vyvíjet a učit se dělat důležité kroky ke zdravému přiměřenému vývoji a dosažení zodpovědného a sebevědomého charakteru.

Struktura této pobytové skupiny se speciálně zaměřuje na děti s výrazně zvýšenými potřebami podpory a péče.

Do skupiny jsou přijímány děti, které vykazují např. následující problémy či diagnózy:

- Poruchy sociálního chování a emocí
- Poruchy citové vazby
- Hyperkinetické poruchy
- Posttraumatické poruchy
- Poruchy přizpůsobení
- Afektivní poruchy
- Přítomnost genetických a/nebo environmentálních vývojových zpoždění
- Zkušenosti s napadením nebo násilím
- Ztráta rodiny, sociální nejistota
- Zanedbávání, zanedbávání, nestabilita, problémy s kontaktem, disociálnost

22 www.franziskushaus-altoetting.de

Do výzkumného vzorku jsme zahrnuli celkem 4 děti z výše zmíněné skupiny, u kterých budeme zaznamenávat jednotlivá sezení a porovnávat výsledky.

7.1 Konkrétní cíle skupiny:

Hlavní cíl práce:

Zajistit psychickou podporu a podporu sociálního a kreativního vývoje vybraných dětí za pomoci arteterapeutických metod

Krátkodobé cíle:

- navázání důvěry
- zmírnění napětí a agresivity
- momentální uvolnění, zprostředkování pozitivního prožitku
- zlepšení koncentrace
- důraz na dokončování úkolů a dodržování pravidel
- rozvinutí vzájemné komunikace a respektu jeden k druhému
- učení porozumět vlastním emocím

Dlouhodobé cíle:

- zlepšení spolupráce ve skupině
- pozitivní působení na sociální kompetence dětí
- regulace vlastních emocí postupným učením
- zvyšování sebevědomí a motivace k práci
- rozvoj vlastní kreativity, představivosti a fantazie
- zlepšování výtvarných dovedností

7.2 Popis prostředí a dosavadní spolupráce

Se skupinou pracuji již od ledna roku 2024. Domov jsem pak od dubna až do srpna navštěvovala jednou týdně. Děti pracovaly vždy pohromadě, každé z nich ode mě obdrželo výtvarný deníček, ve kterém měli přichystané malé rozechřívací cvičení a ve kterém jsme datovali průběh naší tvorby. Na konci jara a v létě jsme velmi profitovali z možnosti tvořit a malovat venku.

U vybrané skupiny je ztěžejší téma spolupráce - zlepšovat sociální kompetence při naší společné práci mi bylo velmi důležité, proto jsem se zaměřila na důkladné vysvětlování dětem, jak zacházíme s pomůckami v případě, že pracujeme společně, a že si věci musíme půjčovat. Dalším úkolem bylo vážit si vlastních výrobků, ale i výrobků ostatních a v žádném případě je jakýmkoliv způsobem ničit nebo znehodnocovat.

Pracujeme tedy i na pozitivním způsobu komunikace mezi sebou a s ostatními, a na schopnosti lépe se vyjadřovat. Důležitý je aspekt trpělivosti, při skupinové práci se nemohu věnovat každému zároveň a to děti musí pochopit a akceptovat. Nízký práh frustrace je občas nutí skončit proces předčasně, a proto se snažím dovést je k větší motivaci, k dokončování úkolů a hledání jiných řešení, pokud se nám něco nepodaří.

Děti pozoruji v procesu, sleduji jejich míru koncentrace a každých pět minut, které děti kreativní tvorbě věnují, jsou pro mne výhrou a pro ně odměnou. Nejkrásnější je pozorovat, když se jim podaří ponořit se do tvorby. Vidím je soustředěné a tím také klidnější. Nakonec se těší z vlastního výtvaru a často se jím chlubí, nebo jej rády někomu darují.

Další velkou motivací je i vlastní kreativita. Otázkami - „*Co by ještě mohlo být na obrázku, jakou další barvu bychom mohli použít, co by jsi sem mohl doplnit?*” -

se snažím rozvíjet jejich kreativitu. Na začátku naší tvorby byl jejich výtvarný projev spíše chudý, jak jeho formou tak i barevností. Děti raději kreslí a vyhýbají se barvě a ploše. Mým cílem bylo posunout i tento aspekt dál a rozvíjet tím jejich fantazii.

Naši spolupráci poněkud ovlivnila výměna členů skupiny, kdy na konci léta dvě děti skupinu změnily, a dvě nová děvčata do skupiny přibyly. Zaregistrovala jsem, že nová konstelace nemála ovlivnit atmosféru a chování ostatních dětí ve skupině. Zdají se být znovu více frustrované, velmi aktivní až neklidné. Dario je po nástupu do školy více impulzivní, Jakob se vypořádává se situací, že ve skupině již není nejmladším členem a více pozornosti je věnováno Poly, která je teprve ve věku 4 let.

Nová děvčata, Poly a Shana, nebyly zapojeny do výzkumného vzorku z toho důvodu, že jsme se ze začátku tolik neznaly a neměly vybudovanou dostatečnou důvěru. Jejich účast u skupinových prací jsem ale nevyloučila a pokud vykazují motivaci, mají možnost se zapojit. V tom případě pozoruji a hodnotím jejich chování při práci ve skupině, jejich celkový vývoj a sociální kompetence, které jsou zatím celkem omezené.

Do počátku výzkumu jsme s dětmi pracovali skupinovou formou, a mohu říci, že bylo snadnější je k práci motivovat. Pro výzkumnou práci bylo mým plánem začít s dětmi individuální terapii pro možnost cílenějšího rozhovoru a snadnějšího získávání informací a vlastní reflexe. Po společné domluvě s pedagogyněmi a opatrovnicemi v domově jsem v zařídila místnost, kterou jsme s dětmi vyzdobili a nazvali naši tvořivou místností a galerií, kde se budou naše setkání uskutečňovat.

Hned v zápětí jsem se ale setkala s problémem, kdy děti odmítaly jednotlivě místnost navštěvovat. Objevovala se frustrace, protože děti mezi sebou neustále bojují o místo. Stalo se pak, že v době, kdy se setkání účastnilo první dítě, upadala motivace a zájem ostatních, protože musely čekat a nebyly na řadě jako první, nebo byly děti naopak podrážděné, že “musí jít na setkání a ostatní si mohou dále hrát”.

Proto jsme setkání znovu zorganizovali jako skupinové, a i když děti při určitých cvičeních pracují individuálně, stále mám možnost pozorovat jejich vzájemnou sociální interakci. Při společném tvoření se děti vzájemně lépe motivují k práci.

7.3 Kazuistiky

Liana, 8 let

Liana se dostala do ústavní péče v roce 2022, kdy tak soud rozhodl z důvodu neadekvátní péče z matčiny strany a ohrožení dítěte, kdy se v rodině po rozchodu obou rodičů objevovalo velké násilí. Liana byla jako dítě zanedbaná a nejprve byla umístěna do náhradní péče, a později v roce 2023 do léčebně-pedagogické skupiny Krümel. Matku může navštěvovat ve vyjímečných situacích (Vánoce, prázdniny apod.)

Momentálně se stupňují konflikty s ostatními, které nezvládá sama bez pomoci dospělého vyřešit. Je pro ni těžké akceptovat a přijmout vlastní chybu a vidět vlastní podíl na těchto konfliktních situacích. Často svádí vinu na ostatní, situace si přetáčí podle sebe nebo si některou část vymyslí, lhaní jí nedělá problém. Když je na to upozorněna, svoje lhaní a nesprávné chování zlehčuje a dělá, “že je to sranda”. Stejným způsobem se vyhýbá závažným a těžkým tématům. V poslední době bývá také špatně naladěná a její výbuchy vzteku doprovází hlasitým křikem, boucháním apod. V tom případě odepírá také pomoc nebo přítomnost kohokoliv z dospělých. Zároveň umí být veselá a přátelská a je velmi zvědavá. Vzhledem k jejímu věku stále převažuje dětská naivita, a její sebevnímání je značně negativní.

Sourozenci Jakob, Dario a Hanna

Děti pochází původem ze Sýrie, ze které po příchodu do Německa dostali do ubytovného zařízení pro uprchlíky. Děti s matkou byly několikrát přemístěny do jiných zařízení z důvodu násilí matky vůči jejich otci. Po nějaké době byly děti skrze zanedbávání a neadekvátní výchovy odebrány do péče, v roce 2023 se pak nastěhovali do léčebně-pedagogické skupiny Krümel.

Dario, 6 let

Daria jsem poznala jako milého a přístupného, ale také impulzivního chlapce, který se vždy rád zapojoval do tvoření. Kreslení ho moc baví. Jeho chování momentálně působí odtažitěji, nežli dříve. U Daria byla lékařem stanovena diagnóza kombinované poruchy v oblasti citové a sociální. Nejvíce nápadný je jeho motorický neklid - Dario nevydrží dlouho sedět a má silné impulzy, v těžších případech až nekontrolovatelné, kdy pak běhá po místnosti a jeho zběsilé chování nejde zastavit. Někdy pak přejde do agrese. Také kognitivní schopnosti jsou poněkud opožděné, ikdyž dělá rychlé pokroky. Natrefíme-li na správný den, zvládne se pak ponořit do tvorby a vyniká kreativními

nápady a zpracováním úkolů, nebo si rád volně kreslí. Typicky jeho věku si rád hraje a rád sleduje televizní filmy, které do hry často promítá.

Jakob, 5 let

Jakob je ze všech 4 sourozenců nejmladší a jeho chování a navazování vztahů je nejstabilnější. V jeho věku potřebuje jako každé dítě velkou podporu a pozornost od pečovatelek a dospělých. Momentálně náročný je pro něj příchod dvou nových děvčat do skupiny, kdy se Popy stala nejmladší členkou skupiny, a Jakob s ní bojuje o toto místo. Nezvládá akceptovat, že již není tolik pozornosti věnováno jemu a vůči Popy vykazuje poměrně agresivní chování. Jakob má také většinu času relativně nízký frustrační práh, proto potřebuje, aby jej někdo u každodenních úkolů nebo činností doprovázel. Nedaří-li se mu, sám úkol vzdává, zároveň ale trvá na jeho splnění a tím se snadno rozčílí a je negativní vůči osobě, která mu momentálně pomáhá. Jeden z deficitů je jednoznačně jeho řečová schopnost a slovní zásoba, často mluví nesrozumitelně. Jinak jeho chování odpovídá věku, umí být velmi přívětivý, má rád své sourozence a velmi rád si hraje.

Marina, 7 let

Marina byla svěřena do ústavní péče v létě roku 2024, kde jsme poprvé měly možnost se seznámit. Z důvodu nedostatečného finančního zabezpečení rodiny a nevhodného sociálního prostředí, kdy byla matka obviněna ze závislosti na alkoholu, se s její sestrou dostaly do dětského domova. V rodině však nedocházelo k žádnému fyzickému či psychickému zneužívání. Marina tedy nevykazuje výrazné známky psychické deprivace a její kognitivní vývoj odpovídá věku. Rodina a prostředí domova jí ale chybí. Zpočátku byla plachá a stydlivá, a trvalo, než se v domově rozkoupala. Přítomnost ostatních dětí si postupně užívá a relativně rychle zvládla navázat přátelství. Její smutek a postrádání rodičů je ale viditelný, zároveň má Marina problém o jejích pocitech mluvit a ne často se svěřuje. Ze začátku se zúčastňovala skupinové tvoření jen ve formě pozorování a nechtěla s námi tvořit, zároveň ji ale aktivita zajímala. Na podzim projevila zájem o spolupráci a přidala se k našemu týdennímu tvoření. Její stydlivost je výrazná, o sobě nezvládá mluvit a na otázky je zvyklá odpovídat velmi stroze. S ostatními dětmi umí při práci vycházet, je velmi nápomocná a ráda ostatní motivuje. U Mariny je klíčovým tématem navazování důvěry, práce na projevování vlastních emocí a podpora pozitivního sebevnímání.

7.4 Popis setkání ve skupině

Seznam cvičení:

- 7.4.1 - Oblíbený obrázek, Galerie
- 7.4.2 - Kresba stromu, Čtyři roční období
- 7.4.3 - Kresba postavy, Postava v oblíbeném pozadí
- 7.4.4 - Strašidelný hrad
- 7.4.5 - Kresba domu, Hra na stavitele
- 7.4.6 - Práce s hlínou
- 7.4.7 - Vánoční kruh vděčnosti
- 7.4.8 - Nejhezčí zážitek z Vánoc a oslavy Silvestra - akrylové barvy
- 7.4.9 - Akvarel
- 7.4.10 - Hlava plná pocitů
- 7.4.11 - Plakát- To jsem já
- 7.4.12 - Stavba města
- 7.4.13 - Skupinový obraz pro výstavu
- 7.4.14 - Závěrečná výstava a slavnostní vernisáž

7.4.1 Setkání č. 1 - Oblíbený obrázek

Rozcvička: přivítání, rozhovor, vyzdobení „Galerie“ - tvořivé místnosti

Hlavní cvičení: Oblíbený obrázek

Materiál: látky, provázek, barevné praporky, pastelky, tužka, fixy, papír A3

Cíle: nastolení příjemné atmosféry, určení pravidel a rituálů, volný projev, navázání důvěry

S dětmi jsme se po dlouhé době znovu přivítaly. Představila jsem jim nápad, že si společně přichystáme naši tvořivou místnost, která nám bude sloužit ke společné práci a poté jako galerie pro jejich výtvary. Děti mi pomohly vytvořit ozdobnou girlandu z provázků a ústřížků látky a společně jsme se odebrali do místnosti, kterou jsme vyzdobili.

Na stůl jsem nachystala pracovní pomůcky a děti vybídla, aby nakreslili jejich oblíbený obrázek, kterým pak obohatíme naši novou galerii. Ke konci setkání jsme obrázky rozvěšeli po místnosti.

Marina - S Marinou jsem aktivně pracovala víceméně poprvé. Našich setkání se dříve zúčastňovala, ale vždy jen pozorovala. Marina je poměrně stydlivá a tichá, a bylo důležité nejprve navázat důvěru. Chvilí vykazovala dojem, že neví, co namalovat, aby to bylo „správné“. Povzbudila jsem ji, že je to její vlastní obrázek a cokoliv co nakreslí, bude správné. Začala tedy kreslit něco jako duhu, okolo ní srdíčka, kterým pak doplnila obličej. Nahoru umístila své jméno, což bývá u dětí v jejím věku vzhledem k autonomní fázi typické. Nakonec viděla u Liany hvězdy, které také doplnila do svého obrázku.

Marinin obrázek působí jemně a mile, velmi odpovídá její povaze. Všimla jsem si její lehké ovlivnitelnosti, kdy vzhlíží k jiným dětem (především k Lianě) a má tendenci kopírovat jejich náměty. (*Obr. č. 1*)

Jakob - Jakob nejprve pozoroval, co kreslí ostatní a v zápětí se dožadoval pomoci. Často vyžaduje pozornost a mou přítomnost. Chtěl nakreslit srdce a frustrovaně opakoval, že to sám neumí. Posadila jsem se tedy vedle něj a pokusila se mu pomocí jednoduchých tahů a tvarů ukázat, jak se srdce kreslí. U práce se rozčiloval, ale snažil se mé tahy opakovat. Po několika nepodařených papírech se mu ale obrázek podařil, z čehož jsme měli oba velkou radost. Když jsem obrátila pozornost k druhým dětem,

sám obrázek pečlivě vybarvil fixami. Ke třem srdcím doplnil jakési čáry, které skoro symbolizují spojení. (Obr. č. 2)

Dario - Dario velmi rád kreslí a volná práce mu vyhovuje asi nejvíce. Ihned se do kreslení pustil a vybral si fixy. Pracoval soustředěně a samostatně na jeho obrázku. Když oznámil, že má hotovo, poprosila jsem, aby mi obrázek ukázal a popsal. Námět je směsí Dariových oblíbených věcí a zájmů. Na obrázku najdeme Spidermana s pavučinou, kterého má velmi rád. Ploucí tvar ve vzduchu, na kterém sedí, nedokázal určit. Obrázku dominuje nápis, který označuje konkrétní hru, kterou hraje. Doplnění nápisů a vůbec písmen a číslic ukazuje Dariovu konkrétní fázi nástupu do školy, kdy se učí psát a počítat.

Doplnil také Marinino jméno, která vedle něj seděla a kterou má velmi rád jako kamarádka. Na obrázku se opakoval i motiv srdíčka z Marinina obrázku. Překvapila mě kresba maminky s kočárkem, kterou Dario sám označil a myslím si, že souvisí s postrádáním jeho matky a vlastních rodičů. (Obr. č. 3)

Liana - Liana se na kreslení těšila a ihned se dala do práce. Překvapila mě její soustředěnost a samostatnost, kdy na obrázku pracovala opravdu dlouho a v klidu. Na kresbu použila obyčejnou tužku a nakreslila motiv z knihy, kterou právě četla ve škole - Muž, který lovil hvězdy. Vybidla jsem ji, jestli by obrázek doplnila o nějakou barvu. Vybrala tedy žlutou pastelku a volnou plochu vyplnila hvězdami. Jako poslední doplnila malou postavu, kterou označila jako sebe, Liana je velmi ráda ve středu dění. Obrázek je jemný, ale velmi povedený a pochválila jsem ji za její trpělivou práci a kreativní nápad. (Obr. č. 4)

7.4.2 Setkání č. 2 - Čtyři roční období

Rozvíčka: Kresba stromu - Nakresli strom jak nejlépe umíš

Materiál: barevné pastelky, papír A4

Hlavní cvičení: skupinová asambláž na téma Čtyři roční období

Materiál: kartonový podklad formátu A1, vodové barvy, provázky, přírodniny, horké lepidlo, nůžky, barevný papír, ústřížky z látky, vata

Cíl: pozorování skupiny, zlepšování trpělivosti a interakce ve skupině, rozvoj kreativity, vyzkoušení nové techniky, práce s jemnou motorikou a zručností

Dnešním tématem byly roční období. Setkání jsme zahájili povídáním o tom, jak se mění příroda a co je typické. Na rozeřtání děti dostaly pastelky a zadání: Nakresli strom, jak nejlépe umíš. Tento úkol tvořily individuálně.

Marina - Marina byla nejprve nejistá zadáním, protože ho chtěla splnit správně. Když jsem zopakovala, že každý může nakreslit vlastní strom podle sebe, pustila se do kreslení. Pracovala velmi trpělivě a klidně, což je Marině vlastní. Koruna stromu je spíše menší velikosti, doplnila ji o plody třešní. Její kresba vykazuje typický výtvarný výraz odpovídající věku a ukazuje Marinu pečlivou a spíše stydlivou povahu. (*Obr. č. 5*)

Jakob - Jakob začal s úkolem o něco později. Jeho kresba byla velmi rychlá, zůstala chudá, strom není vybarven, jeho kmen je oválný a nemá kořeny ani základnu. Schéma větví má nesmyslný řád, Jakob dokonce zaměnil barvu dřeva a koruny, který vnímám spíše jako znak jeho nesoustředěnosti. Obrázek by mohl ukazovat na určitou zaostalost ve vývoji. (*Obr. č. 6*)

Dario - Dario maloval svůj strom s radostí, avšak rychlým tempem. Jeho koruna je velká a temperamentní, velkou radost měl z vyobrazených jablíček, které jsou taktéž znakem dětské výtvarné kresby. Kmen je silný a celá kresba je vykreslená rychle, až zbrkle. Dala by se z ní vyčíst Dariova impulzivita a častá netrpělivost. (*Obr. č. 7*)

Liana - Liana se dostala k úkolu jako poslední a byla trochu pozadu, proto se snažila úkol rychle odbýt. Pozoruhodný je velmi široký kuželovitý kmen, který dle diagnostiky poukazuje na vznětlivost a Lianinu dominanci. Také její netrpělivost a tendenci rychle úkol odbýt ukazuje šrafura stromu. (*Obr. č. 8*)

Poté jsem skupině nachystala poněkud vzrušující aktivitu plnou nových materiálů. Vyjimečným okamžikem byla také návštěva Lei ve skupině, kterou jsem zorganizovala a měli jsme tedy možnost tvořit všichni společně.

Na stůl jsem nachystala kartonový podklad, který jsem rozdělila do čtyř částí, k němu jsem přichystala vodové barvy. Nejprve jsme prodiskutovali, jaké máme roční období a co je pro ně charakteristické, a které období mají nejraději. Děti k nim přiřadily barvy a vymalovaly pozadí. Malování pozadí se účastnil hlavně Jakob a Liana.

Poté jsem na stůl postavila malou vyrobenou "truhlu pokladů". Obsahovala předměty jako korálky, provázky, a také přírodniny, mušle a kaštiny, které si děti jeden po druhém vytahovaly a přiřazovaly k ročnímu období na přichystaném pozadí. Následně jsme je s pomocí jedné z pečovatelek lepili a připevňovali na karton a tvořili kompozici čtyř ročních období. Vysvětlila jsem jim, že budeme tvořit trpělivě a společně, a že si musíme věci půjčovat a dělit.

Dario tvořil nejvíce v letní části, upevnil do ní slunce a vytvořil také strom, následně k němu přidal vodu. Liana společně s Hanna zdobily nejvíce zimu, přidávaly vločky, vatu jako sníh a umístily do zimy také strom bez listů. Jakob mi pomohl tvořit podzim, kam také namaloval šedivé mraky. Liana a Hanna byly velmi nadšené z mušlí a dožadovaly se, abych jim je darovala. Marina si vytáhla z truhly provázek a já jsem jí ho pomohla umístit na plochu, jinak se aktivity téměř vůbec nezúčastňovala a spíše se držela v pozadí.

Skupinová práce dopadla velmi povedeně, i přestože bylo dětí nutné často motivovat a podněcovat k dokončení práce. (*Obr. č. 9*)

7.4.3 Setkání č. 3 - Postava v oblíbeném prostředí

Rozvíčka: Pohybové cvičení - procvičování částí těla a gest, hra Obr-Skřítek

Hlavní cvičení: Kresba postavy, obohacená o pozadí

Materiál: barevné pastelky, papír A4, barevný papír, nůžky, lepidlo

Cíl: provedení kresebného testu, zlepšování trpělivosti, koncentrace, práce s jemnou motorikou a zručností

Setkání jsme začali pohybovou aktivitou na vybití energie. Vybídla jsem děti, aby se postavily a společně jsme si prošli všechny části na těle, abychom si zvědomili, jak vypadá naše postava. Poté každý dostal papír a velkou sadu pastelek, a zadala jsem úkol: Nakresli postavu, jak nejlépe umíš.

Později jsem doplnila - až budeš mít hotovo, postavu vystříhni a dotvoř jí příjemné prostředí, domeček apod.

Marina - Marina měla tendenci obkreslovat o Lianu, která často ostatním dětem ráda radí, jak mají obrázky kreslit. Poprosila jsem ji, aby ji nevyrušovala a Marinu nechala samostatně tvořit. Začala postavou hned na spodním okraji papíru, postava dosahovala

asi do čtvrtiny papíru. Nakreslila malou holčičku s červenými šaty a modrýma očima. Vypadá v podstatě jako její podoba. Marina je velmi milá, tichá a zpočátku na mě působila velmi stydlivě. Když položím otázku, většinou se stydí odpovědět, často jen pokrčí rameny. Viditelný je vliv Liany, která je starší a poroučivá, a Marina často poslouchá to, co jí Liana řekne, což musím vždy aktivně zastavit. Pracuje ale dlouho, soustředěně a jde vidět, že jí společná aktivita ve skupině přináší obohacení. (*Obr. č. 10*)

Jakob - Jakob se do místnosti dostavil o něco později, a tak jsem mu znovu vysvětlila zadání. Dožadoval se fixů a odmítal kreslit pastelkami. Pak řekl, že neví jak začít. Nabídla jsem, ať si mě prohlédne a popřemýšlí, kde by mohl začít. Začal tedy kreslit hlavu a poté už pokračoval samostatně. Nakreslil krk, kulaté tělo, přidal ruce. Poté nakreslil nohy, znázornil všech pět prstů a sám pro sebe při kreslení vše popisoval. Poté následoval obličej. Postavu bych zhodnotila jako odpovídající jeho mladšímu věku. Usmívá se a má milý výraz. Jako poslední doplnil nehty na rukou, které by připomínaly jeho výbuchy vzteku a agresivní tendenci. Po celou dobu práce byl soustředěný a snažil se úkoly vyřešit sám. Když mu něco nejde, začne být silně frustrovaný a vzteká se, v tom momentu se ho snažím podpořit. Občas situace dospěje k absolutní negaci a odmítání jakékoliv další činnosti. Tentokrát jsem ho ale zastavila, pomohla mu postavu dodatečně vystříhnout a nalepit. Doptával se, co má dělat dál, tak jsem navrhla, aby postavu vybarvil. Ke konci na pozadí doplnil náhodné písmena, vykazující jeho momentální zájem o učení se abecedy. Poté začala jeho koncentrace upadat a po papíře začal čmárat, zastavila jsem ho tedy, abychom výtvar nezničili. Souhlasil, že mi pomůže uklidit pomůcky a poslala jsem ho nahoru za vychovatelkami. (*Obr. č. 11*)

Dario - Když jsem dnes přišla do skupiny, Dario byl velmi rozrušený. Nenavázal se mnou žádný kontakt, odběhl do obývacího pokoje, kde házel věcmi okolo sebe. Vrátila jsem se pro něj tedy později a viděla ho, jak hází hračkami všude okolo. Opatrně jsem do místnosti vstoupila a zeptala se ho, jak se dnes má. Řekl, že špatně, a tak jsem odpověděla, že mu rozumím, a že některé dny takové jsou. Zeptala jsem se, jestli by měl chuť podívat se se mnou do tvořivé místnosti a něco si nakreslit. Souhlasil a zklidněně se mnou odešel, načež mi stejně po schodech utekl. Ihned se posadil ke stolu a chtěl začít kreslit. Zarazila jsem ho a dala mu návrh, abychom si spolu prošli naše tělo a jeho části, a navrhla mu, že budeme kreslit postavu. Nejprve námět odmítal a chtěl kreslit svůj motiv, pak řekl, že nechce kreslit žádného člověka, ale superhrdinu. Když začal

kreslit, ihned jsem poznala, že kreslí Spidermana, kterého má velmi v oblibě. Na můj popud jej vybarvil, s krebou byl ale rychle hotov. Zeptala jsem se, jaký jeho Superhrdina je. Vychvaloval jej, že je silný a umí létat. Poté chtěl kreslit fixami vlastní obrázek. Dario nakreslil další 3 obrázky a po dobu další půl hodiny seděl zklidněný a soustředěný, což mě vzhledem k jeho původnímu rozpolžení velmi potěšilo a jeho tvoření jsem považovala za úspěch. (*Obr. č. 12*)

Liana - Liana byla na setkání dobře naladěná. Ihned se doptávala, co budeme dnes kreslit a chtěla okamžitě začít. Nejdříve se mnou ale provedla pohybovou rozcvičku a zahrála si hru. Poté jsme se posadily ke stolu a já jsem Lianu vyzvala, aby nakreslila postavu. Liana veškerou svou práci komentuje a u kreslení mluví. Opakovala, že to co nakreslí, bude “hnusné”, a že se jí to nelíbí. Zkoušela mě poprosit, abych jí postavu nakreslila. Odmítla jsem a vybídla ji, aby se soustředila a zkusila to sama, protože vím, že je šikovná. Začala kreslit hlavu, poté papír ale otočila a začala znovu. Nakreslila hlavu, tělo a potom ruce, které umístila špatně. Nohy chyběly, a po chvíli si všimla, že paže špatně napojila a chtěla nový papír. Pobídla jsem ji, ať kresbu dokončí, ale trvala na svém, byla frustrovaná a stupňoval se v ní nával vzteku, kterého jsem se musela vyvarovat. Dostala tedy papír nový, kresbu zhotovila podobnou. Nohy opět chyběly. Doplnila je až po mé otázce, zda ještě něco na postavě chybí. Paže a ruce byly naddimenzované, protože už klesala její koncentrace a chtěla si hrát, a proto chtěla kreslit monstrum. Znovu jsem ji mile poprosila, aby dokončila svoji postavu tak, jak by podle ní měla vypadat. Potom řekla, že jsou to ruce svalnaté. Zeptala jsem se, co s nimi tedy může dělat, když jsou ruce silné. Zamyslela se a odpověděla „Třeba něco zvednout.” Mezi tím už se mě vyptávala na vše možné a s úkolem byla každou minutu hotová. Zeptala jsem se, jestli by nechtěla přidat barvu, a tak si dokreslila žluté - blondáté vlasy a červené šaty. Řekla, že kreslí sebe. Její znázornění postavy celkem odpovídá Lianinu charakteru, její velké potřeby síly a nadvlády, zároveň jejímu zkreslenému neadekvátnímu sebevnímání. Liana se často popisuje jako ošklivá a hloupá. Ničení vlastních obrázků a věcí vykazuje nízkou sebehodnotu (souvislost s násilím vůči ní v rodině, byla u ní i autoagrese), kterou bych ráda zdravě podpořila. (*Obr. č. 13*)

7.4.4 Setkání č. 4 - Strašidelný hrad - skupinová práce

Hlavní cvičení: Stavění hradu z recyklovaných materiálů

Materiál: karton, krabice, lepidlo, krepový papír, barevný papír, barevné pastelky, větvičky

Cíl: zlepšování sociální interakce ve skupině, důraz na trpělivosti, práce s jemnou motorikou a zručností, podpora vlastní kreativity, představivosti a nápaditosti

Přichystala jsem veškerý materiál v místnosti a děti vyzvědla. Jakob a Marina začali tvorbu jako první, tvoření se také účastnila Sharon. Nechala jsem děti prohlédnout si veškerý materiál a sdělila jim, že společně postavíme hrad z krabic. Hned se shodli, že to bude strašidelný dům, protože jsme zrovna měli týden Halloweenu. Navrhla jsem Jakobovi, aby pomaloval malý kus trojúhelníkové krabičky, kterou nakonec dáme nahoru jako věž. Jakob byl ponořen do práce a samostatně kreslil dlouhou dobu. Ptala jsem se, co souvisí s Halloweenem a odpověď byla dýně. Marina tedy začala malovat dýně a já jsem vystříhla pár obrazců z černého kartonu. Všech se dožadovala Sharon a já jsem dětem vysvětlovala, že se o věci a také o pomůcky podělíme, a že musí být trpělivé. Do místnosti nakonec přiběhl Dario. Vysvětlila jsem mu tedy, co děláme. Sedla jsem si vedle něj a poprosila ho, aby na hrad doplnil okna, načež se zklidnil a úkolu se chopil. Pak jsem se zeptala, co by dál doplnil. Řekl, že krále, a taky ho nakreslil. Poté mě prosil, abych mu pomohla vytvořit „velkou židli“ jako trůn, který jsme společně doplnili. Jakob začal být v jeho přítomnosti neklidný, po nějaké době se dožadoval pomoci. Pochválila jsem mu věž a přilepili jsme ji na vrch krabic. Dario mě dále prosil o postavení loďe. S jeho pomocí jsem se dopátrala jeho představy a společně jsme loď slepili z kartonu a Dario ji umístil do otvoru na přední straně hradu, správně pochopil aspekt modrého krepového papíru jako vody. Děti postupně odcházely s tím, že jsem každého poprosila o pomoc s úklidem a dala jim nějaký materiál, který mají odnést zpátky. Všichni pomohli s úklidem. Jako poslední odcházela Marina, která se v mezičase věnovala dalšímu kreslení.

Později jsem se dozvěděla, že si děti s vytvořeným hradem hráli celý další měsíc, což je možné považovat za úspěch, protože jinak často věci zničí. Bylo to pro nás důkazem, že si vlastního výtvoru váží. (*Obr. č. 14*)

7.4.5 Setkání č. 5 - Hra na stavitele

Rozcvička: Kresba domu

Materiál: barevné pastelky, papír A4

Hlavní cvičení: Stavění domu z novin

Materiál: tvrdý papír A4, noviny, lepidlo

Cíl: provedení kresebného testu, odreagování a vybití napětí, zlepšování trpělivosti, koncentrace, práce s jemnou motorikou a zručností, podpora vlastní kreativity a nápaditosti

Na dnešní setkání jsem přichystala čepice z novin, abychom si s dětmi zahráli na stavitele. Ty se jim moc líbily, u stolu si je hned nasadily a byly zvědavé, co budeme stavět. Vysvětlila jsem, že budeme později stavět dům, a že si takový dům nejprve nakreslíme. Každý dostal bílý papír a sadu pastelek se zadáním - Nakresli dům, jak nejlépe umíš.

Když byli s kresbou hotoví, každý dostal velký novinový arch. Dětem jsem vysvětlila, že na stavění potřebujeme stavební kameny a že můžou noviny 'rozcupovat' na malé kousky. Když měli svou hromádku, mohli si podle své představy sestavit a nalepit domeček na papír.

Marina - Marina na mě při mém příchodu již sama čekala a ptala se, jestli se dnes může znovu zúčastnit, což mě velmi těšilo, protože byla po jejím příchodu do skupiny velmi zdrženlivá a nechávala si odstup. Když kreslila dům, pracovala samostatně, tiše a velmi soustředěně. Ze své kresby měla radost. Dům je vysoký, má duhovou střechu a dvě malá okna, která jsou jakoby zamřížovaná, zároveň je ale dům transparentní, jak mi později vysvětlila. Vchod a dveře se nachází na levé straně, uprostřed sedí dva lidi u stolu. Když jsem se ptala, kdo by to mohl být, odpověděla, že neví. Kresba je barevná, ale poněkud chudá. Dům nemá žádné okolí a Marina si byla členy, kteří v domě bydlí, nejistá.

Stavitelskou čepici si vzala, ale viděla jsem, že si ji nechce nasadit. Ujistila jsem ji, že nemusí. Mám pocit, že si Marina méně ráda hraje než ostatní. Noviny ale trhala s nadšením a dům poté pečlivě lepila. Když později oba bratři opustili místnost a my jsme zůstaly samy, dostalo se mi prostoru pro malý rozhovor. Marina ovšem stále odpovídala zdrženlivě a velmi krátce. Po dokončení si chtěla dále kreslit. S Marinou bych proto ráda ukotvila vztah, aby se se mnou cítila bezpečně, a chtěla bych pracovat na jejím

sebeprosazení a sebejistotě vzhledem k opakující se situaci s Lianou. V závěru jsem jí projevila mou radost, že dnes přišla za mnou pracovat a poděkovala za hezky strávený čas. To ji potěšilo. Pracovaly jsme o něco déle než 45 minut. (*Obr. č. 15, 19*)

Jakob - Jakob na mě působil radostně. Na tomto setkání ihned souhlasil, že půjdeme společně tvořit. Vyslechl si zadání a chvíli váhal, pak začal kreslit, ale pokukoval po papíru jeho bratra v domění, že úkol obkreslí, aby ho udělal správně. Jakob má vždy pocit, že sám úkol neumí nebo ho nezvládne. Ukáže-li mu člověk příklad, je frustrovaný, protože chce dosáhnout stejného výsledku. Poté ale svižně nakreslil dům s velkým oknem a několika střechami. Dům je barevný, vybarvoval ho ovšem velmi hbitě a netrpělivě. Oznamoval mi, že v něm bydlí člověk, nevěděl ale přesně kdo. Celá kresba působí poněkud rozrušené, ale také se do ní promítá výtvarný projev dětské kresby přiměřený jeho věku. Na domě pracoval necelých 10 minut. Poté dostal čepici z novin a nápad, že si budeme hrát na stavitele, se mu líbil. Když jsem děti vybídla k trhání novin, trhal spíše netrpělivě na velké kusy a po chvíli oznamoval, že má hotovo. Začala jsem tedy u něj s vysvětlováním, jak budeme dál dům stavět - lepit z útržků na papír.

Na malou chvíli jsem ukázala příklad nalepeného domu, jak by mohl dům vypadat. Samostatně začal pracovat. V momentu, kdy jsem obsluhovala ostatní děti, si začal Jakob stěžovat, že to neumí a že to není žádný dům. Uklidnila jsem ho, že ho podpořím a sedla jsem si k němu, abych mu pomohla. Nakreslila jsem mu obrys domu a do něj jsme lepili postupně novinové kousky. Chvíli pracoval soustředěně a klidně, po nějaké chvíli už trpělivost upadala.

Když jsme dům dokončili, moc jsem ho pochválila, že úkol nevzdal a že ho přece jen nakonec s malou pomocí zvládl, a že jeho dům vypadá moc hezky.

U Jakoba se opět promítl jeho frustrační problém. Když ho ujistím, zvládne se uklidnit. Mám pocit, že se jeho frustrace a vzdor od nástupu Popy do skupiny více zhoršují. Pracovali jsme zhruba 40 minut. (*Obr. č. 16*)

Dario - Dario má stále velmi neklidné období. Po mém příchodu mě znovu okřikl, abych ho nezdravila, působil naštvaně. Ten den měl konflikt s Lianou, kdy se navzájem násilně napadli. S opatrovnicemi jsme se ale domluvily, že ho k práci vezmu hned, protože mu tvoření velmi prospívá.

Dario byl nadměrně aktivní, po cestě do ateliéru mi lozil po zábradlí, skákal ze schodů a musela jsem ho uklidnit a upozornit, že takto nebude možné pracovat. U stolu se trochu

zklidnil. Vždy ho zajímá, co budeme dělat a úkolu se ihned uchopil. Začal obrysem velkého domu, měl střechu a dveře. Po pár minutách oznamoval, že má hotovo. Zeptala jsem se, co se každý dům a podívala se do okna, ihned se myšlenky chytil a doplnil dvě malá okna a poté jedno velké. Pak dostal nápad, že chybí plot. Nakreslil jej špičatý a ohraničil jím celý dům. Dario umí být velmi nedostupný a dnes byla jakákoliv konverzace prakticky nemožná, odpovídal mi na otázky otráveně a neurčitě. Pobídla jsem ho, jestli chce dům vybarvit, toho se hned chytil. Na dům použil jeho oblíbené barvy - červená, zelená a modrá. Celá kresba působí velmi rozrušeně až agresivně, což vypovídalo o jeho momentálnímu rozpolžení. Hra na stavitele se mu líbila a v čepici ihned šaškoval. Novin na trhání se hned chopil, nejprve trhal impulzivně, poté ale všechny kusy trhal pečlivě na menší kousky. Strávil u tohoto úkolu nejdelší dobu. U následného lepení domu ale silně upadala koncentrace, jelikož jsem se chvíli věnovala jeho bratrovi. Pracoval velmi netrpělivě a zakrátko oznámil, že má hotovo, odskočil od stolu a utekl do vedlejší tělocvičny. Řekla jsem mu, že je v pořádku, že už nechce dál pracovat, ale poprosila jsem, aby jsme se příště rozloučili. K celkovému zklidnění tedy došlo na kratší chvíli, než tomu bylo u předchozích setkání. Celková doba práce byla 30 minut. (*Obr. č. 17*)

Liana - Liana se dostavila později, protože musela dělat domácí úkoly. Po mém zadání kresby domu ihned začala pracovat a u toho mi povídala, co se událo. Podle Liany byl dnešní konflikt nefér, protože ji Dario napadl a řekl, že ho napadla ona. Také dívku ze skupiny Hanna označila jako lhářku a řekla, že už není její kamarádka. Liana skoro pokaždé svádí věci na ostatní a za své chování obviňuje druhé. Vyjádřila jsem jí pochopení, ikdyž jsem byla k situaci skeptická a chtěla jsem se k ní v rozhovoru vrátit. S kresbou domu byla poněkud rychle hotová. Začala obrysem, doplnila dvěře a poté ozdobila střechu světýlky. Zeptala jsem se, jestli něco chybí. Doplnila geometrická okna a vysvětlila mi, že je to obličej domu. Když jsem se zeptala, kdo v něm bydlí, odpověděla, že ona. Kresba působí rigidně a jde vidět Lianina netrpělivost, s úkoly se vždy vypořádá rychle.

Pak se dožadovala dalšího úkolu, vysvětlila jsem jí, co budeme dělat. V trhání novin se vyžívala. Už několikrát jsem byla u situace, kdy Liana ráda ničila věci, je v ní občas až jakási škodolibost. Často se stalo, že malovala svůj obrázek, a jakoby nebyla schopná zastavit proces - když už kresba nebo malba vypadá hotově, v tom momentu jej zničí, začmárá nebo pokrčí. Stejný výraz měla u trhání novin. Když jsem jí vysvětlila, že

z kousků budeme papír lepit, ptala se a dožadovala barevného papíru, a to se v procesu několikrát opakovalo. Řekla jsem, že dnes pracujeme jen s tím, co je na stole a že ostatní to také zvládli. Navrhla jsem jí zábavnější formu, že si může z novin utvořit kuličky, válečky apod. Válela tedy kuličky a zprvu lepila soustředěně. Do místnosti přišla Hanna a sdělila Lianě, že na ni čeká, aby mohly jít společně na trh. To Lianu vyrušilo z procesu a snažila se práci zhotovit co nejrychleji, avšak úkol dokončila a já jsem ji za to pochválila. Povídala u toho, co si všechno na trzích koupí a Hannu v rozhovoru označila za nejlepší kamarádku, což kontrastuje s její původní výpovědí. Liana si tedy ráda otáčí situace k jejímu prospěchu. Toto je pro mne téma, na kterém je třeba dále pracovat, změnit její pozici ve skupině a zvědomit jí obviňování ostatních. Pro Lianu je důležité pochopit, že ne vždy bude po jejím. (*Obr. č. 18, 20*)

7.4.6 Setkání č. 6 - Práce s hlinou

Rozcvička: Poznávání materiálu - odreagování, trhání hlíny, házení, mačkání

Hlavní cvičení: Volné tvoření

Materiál: keramická hlína, dřevěná podložka, váleček, špachtle, příborový nůž, špějle, houbička, mísa s vodou

Cíl: odreagování a vybití napětí, zklidnění a senzorický zážitek prostřednictvím přírodního materiálu, tvorba s novým materiálem a vlastním nápadem, podpora vlastní fantazie a kreativity

Na dnešní setkání jsem se moc těšila a byla zvědavá, co budou děti tvořit. Po mém příchodu polovina z nich však projevovala nezájem a já jsem musela bojovat se silnou demotivací, kterou však nakonec vystřídala zvědavost. Děti si jeden po druhém hlínu vyzkoušely. Někoho zaujala méně, někoho více. (*Obr. č. 21*)

Marina - Marina se dnes velmi těšila, že můžeme společně pracovat. Jako obvykle byla velmi tichá, na otázky mi odpovídala jen krátce. Hlínu jsme společně hnětly a říkala, že se jí to líbí. Vybidla jsem ji, aby našla něco, co by si chtěla vymodelovat. Na chvíli se v místnosti zdržela i Hanna a ukazovala nám, že už s hlinou pracovala v kroužku a dělaly misku. Marina na ten popud také začala formovat malou mísu. Ukázala jsem jí, jak hlínu může uhladit houbičkou a vodou a Marina tiše pracovala. Několikrát vytvořila malou misku a poté ji vždy znovu zničila. Když jsem jí nabídla pomoc, nechtěla a

odmítala i jiné motivy. Přišlo mi, že si užívá spíše hmatový pocit a u práce s hlinou působila velmi uvolněně. Asi po půl hodině chtěla činnost ukončit a tak jsme se rozloučily.

Jakob - Jakob mi po cestě do místnosti vysvětloval, že když se mu to bude líbit, tak zůstane a bude tvořit, a když ne, půjde si hrát s ostatními. Namítla jsem, že se domluvíme a snažila se ho nabudit. Na materiál byl zvědavý. Nejprve jsme ji spolu mačkali a hnětli, to ho moc bavilo. Když jsme ji pak bouchali o desku, kousek po kousku vrhali na plochu, jásal nadšením a říkal, jaká je to sranda. Poté jsem se snažili zklidnit, zvýšit koncentraci a udělat kouli. Jakob se o to nejdříve snažil, vytvořil něco oválného. Zeptala jsem se, co bychom z toho podle něj mohli dál tvořit. Jakobovo nadšení se ale obrátilo a řekl, že si chce jít hrát. Snažila jsem se namítnout téma zvířete, obličej nebo tvorbu jeho jména, ale Jakob se mi vymanil z práce.

U Jakoba pozoruji, že záleží na denním rozpolžení. Momentálně rozlišuji dvě situace, kdy je buď motivovaný a výtvarné tvoření ho baví a obohacuje, nebo je rozrušený a ten den ho uklidňuje spíše hraní. V tom případě se většinou kreativní činnosti na chvíli zúčastní a bere ji jako formu hry, chce si ji vyzkoušet, ale po chvíli přestane být zajímavá.

Dario - Dario nejdříve odmítal spolupráci, což se u posledních setkání opakovalo. Pak ho však zastihne zvědavost a většinou, když se jiné dítě už zúčastní, chce si činnost vyzkoušet. Dnes byl ale divoký a vyjadřoval se vulgárně. Upozornila jsem ho, že si musíme dát pár instrukcí, abychom nezaneřádili celou místnost. Podala jsem mu hlinu a pobídla ho, aby ji zkusil hnětat. To se mu okamžitě líbilo, ale v momentě se chopil přichystané houby a vody a udělal na své pracovní desce a okolo ní velkou louži, ve které začal hlinu rozmazávat. Znovu jsem ho upozornila, že máme určitá pravidla jak věci používat a jinak nebude možné spolu pracovat. Poté jsem mu ukázala, že může hlinu vrhat na desku. Tato činnost ho zabavila asi na pět minut, kdy s ní házel sem a tam. Při pozorování se v něm střídaly pocity radosti a agresivity. Poté chtěl pracovat s nožikem a agresivně do hlíny řezal. Když začal hlinu znovu mačkat, sedla jsem si vedle něj a vybídla ho, aby se zamyslel, co by z ní mohlo vzniknout. Řekl, že chce tvořit orla, ukazoval mi, jak umí hlína létat a dožadoval se, abychom ho spolu vymodelovali. Souhlasila jsem, že mu pomůžu a ptala jsem se, jaký orel je. Znovu odpověděl, že létá, načež jsem mu ukázala, že orel se při létání musí být i klidný, aby mohl ulovit svůj cíl.

Chvilí pozoroval, pak impulzivně vyskočil z místa a chtěl odejít nahoru. Prosbu, aby na mě počkal, neposlechl.

Daria vnímám v poslední době jako více impulzivního, ztrácím u něj svou autoritu a je proto těžké pracovat terapeuticky a ne pedagogicky.

Liana - Liana se na společnou práci také těšila. K práci se připojila v přítomnosti Mariny. Ze začátku byla rozdováděná, poskakovala všude okolo a hlínu nesmyslně válela sem a tam. Opět se dožadovala všeho najednou a chtěla mít hlíny co nejvíce. Namítla jsem, že je důležitější něco vytvořit, než mít toho co nejvíce. Chtěla, abych jí pomohla a já jsem souhlasila, sedla jsem si na vedlejší místo. Vedla jsem ji k požadovanému výsledku. Nejprve tedy vytvořila misku, na kterou byla pyšná a chtěla, abych jí pochválila. To jsem udělala a namítla, že by ji mohla ještě krapet upravit a uhladit v záměru, abych Lianu vedla k trpělivosti. Liana je vždy velmi rychle hotová a s trochou trpělivosti by mohla dosáhnout lepších výsledků. Poté tvořila berušku, d'obala do hlíny prsty a dělala jí tečky. Další hroudu neuměla pojmenovat, namítla jsem, že vypadá jako žába. To ji bavilo a dodělala jí nohy a různě ji upravovala houbičkou. Stále měla před sebou hlínu a chtěla dělat plochý strom. Když jej chtěla zvednout z plochy a přenést na papír, rozbil se jí. Řekla, že teď bude hold muset tvořit všechno od začátku, což mě u Liany překvapilo. Mluvily jsme o tom, že se občas věci nepovedou a člověk je musí zkusit znovu, a že se věci někdy odejdou, aby přišly nové. Na svoje výtvary byla pyšná. U práce se velmi zklidnila, pracovala trpělivěji a koncentrovaně.

7.4.7 Setkání č. 7 - Vánoční kruh vděčnosti

Hlavní cvičení: Zdobení kruhu a vlastních vánočních baněk

Materiál: papírové baňky, pastely, lepící folie, vata, krepový papír, provázky, dřevěný kruh na zavěšení, kancelářská svorka

Cíl: zlepšování sociální interakce ve skupině, stmelování kolektivu, práce s jemnou motorikou a zručností, zvědomování vlastních přání a vděčnosti

Před létem jsme spolu ve skupině zdobili kruh přátelství a chtěla jsem jej obnovit. Pro děti jsem připravila krepové volánky v bílé, červené a tmavě modré barvě. Vystříhla jsem z papíru pro každého baňku, kterou mohl dotvořit pastely, lepící fólií, vatou apod.,

a které pak zavěsíme na provázek a pověsíme spolu s praporky na kruh. Na každé baňce byla otázka: Za co jsi vděčný/á?

Když jsem přišla do skupiny, hned mezi dvěma jsem se dozvěděla, že chybí většina personálu a ve skupině poměrně vládá chaos. Zkusila jsem tedy navrhnout, že si společnou práci nachytáme přímo v ubytovacím zařízení a může se přidat, kdo bude chtít.

Děti byly velmi aktivní a nezkrotné. Jakmile jsem položila věci na stůl, materiál začaly házet po místnosti nebo jej ničit, na mé pokyny ani vysvětlování jen těžko reagovaly. Opatrovatelka se je snažila taktéž zklidnit, ale děti byly dnes i vůči sobě dost agresivní. Kruh jsem tedy připravila a začala s věšením praporků na kruh v naději, že některé z nich motivuji. Pomohl mi Jakob. Spolupráce se poprvé dožadovala i nová Popy.

Papírovou kouli si pak chtěl tvořit Jakob, přál si nakreslit hvězdu a rozčiloval se, protože mu nešla. Netrpělivě mě okřikoval, až jsme společně došli na způsob, kdy mu budu ukazovat prstem na papíře, a on bude tahy opakovat. Poté dolepil kouli vatou. Když jsme ji věšeli na kruh, chtěl ji mít výš než Popy - stále panuje jeho potřeba být ve skupině viděný a lepší, než ona. Do tvoření se následně pustil i Dario, také nakreslil hvězdu a poté ještě chvíli kreslil pastely, které má moc rád, a snažil se nakreslit Mikuláše. V zápětí ale znovu vyskočil, běhal po celé ubytovně a neuměl se uklidnit. Svou baňku vytvořila i Sharon, následně přišla Liana. Dala se do tvoření, se kterým byla ale velmi rychle hotová. Z lepící fólie vyrážecíky vytvořila hvězdičky a nalepila je na svou baňku. Potom mi pomohla přivázat na kruh ještě pár praporků.

Ve skupině byl dnes veliký neklid a tím pádem jsme ho nemohli najít ani ke společné práci. Děti si ale ke konci svůj kruh ještě několikrát prohlédly a když byl v místnosti pověšen, měly z něj radost. (*Obr. č. 22*)

7.4.8 Setkání č. 8 - Můj nejhezčí zážitek z Vánoc a oslavy Silvestra

Rozvíčka: Povídání o Vánočních prázdninách, seznámení se s materiálem

Hlavní cvičení: Malování zážitku na plátýnko

Materiál: akrylové barvy (k dispozici modrá, červená, zelená, žlutá, bílá), plátýnko formátu A5, štětce

Cíl: podpora sociální interakce ve skupině, důraz na dodržování pravidel, podpora trpělivosti, zvyšování motivace novou výtvarnou technikou, zvědomování vlastních pozitivních zážitků

Po skoro třítydenní pauze se mi zdály děti znovu lépe naladěné. Setkání probíhalo v naší tvořivé místnosti, kde děti pracovaly společně, každý na vlastním obrázku. Kladla jsem důraz na pečlivé vysvětlení instrukcí a dodržování správného zacházení s materiálem. Dětem jsem vysvětlila, že barvy jsou krycí a my je nebudeme míchat, ale zkusíme používat jednu po druhé. Každá barva měla svůj štětec, který děti neměly zaměňovat. Dále jsem je vybídla, aby si daly záležet a vymalovaly celou plochu obrázku tak, aby nikde nezůstalo bílé pozadí. Tématem byly vánoční prázdniny a nejhezčí zážitek z uplynulých dní.

Jakob bohužel nebyl přítomen.

Marina - Marina se těšila, že se znovu vidíme a ihned nadšeně odešla s námi do tvořící místnosti. Sdělila mi, že se má dobře, a že prázdniny strávila v domově s pár ostatními dětmi. Měli ve skupině vánoční strom, pod kterým našla vytouženou panenku. Poté se dala do malování. Začala zeleným jehličnatým stromem, který vyzdobila žlutými ozdobami. Poté vymalovala modré pozadí, a nakonec přidávala jakousi červenou dekoraci na větve stromů, což tvořilo v pozadí mícháním červené a modré celkem líbivý efekt. Marina pracovala velmi soustředěně a pečlivě. Pokrok jsem zaznamenala ve sdílnosti. Po dokončení obrázku jsem se doptávala, kde stromeček stál a kdo tam s ní byl, a Marina vyprávěla o prožitém večeru a také o jejich společném noclehu. Bylo vidět, že z prožitých dnů měla radost. Dala mi pocit, že se pomalu otevírá naše důvěra. Marina namalovala ještě druhý obrázek, na kterém byla modrá obloha s bílými mraky. Pracovala celkem 1 hodinu. (*Obr. č. 23*)

Dario - Dnes i Dario ihned souhlasil, že chce jít společně pracovat. Do místnosti se hrnul celkem zběsile a musela jsem jej upozornit, že bych byla ráda, kdybychom zvládli pracovat v klidu, a že si první vysvětlíme zadání. O Vánocích mi povyprávěl, strávil je společně s bratrem střídavě u matky a u otce, což je pro děti nová situace. Dario si okamžitě začal kreslit pastelkami na papír a celkově se zklidnil. Když jsem vysvětlila zadání, trval chvíli na tom, že si chce vystříhnout sněhuláka z papíru. Když se dožadoval lepidla, vysvětlila jsem mu, že mám připraveny jen materiály k malování. Jako alternativu jsem navrhl, že si sněhuláka může namalovat, a já mezi tím seženu lepidlo, když bude dále potřeba. Nabídla jsem mu bílou barvu, kterou ještě nikdo nepoužil, to ho motivovalo a začal na bílý podklad malovat sněhuláka. Přidal mu modrý klobouk a následně vymaloval pozadí zelenou. Do práce byl velmi zabraný,

neposlouchal ostatní a pracoval soustředěně. Když přišel na to, že do pozadí může zamíchat bílou a spojení barev udělá „jakoby tyrkysovou“, začal si více méně hrát a po obrázku šmudlat. Všimla jsem si, že jeho koncentrace a výdrž upadá, a snažila jsem se ho zastavit a vysvětlit mu, že by obrázek mohl dokončit a popřípadě dále pracovat na novém. Prohlásil, že je hotový. V tom momentu převládla opět jeho divoká povaha, začal malovat štětcem všude okolo a já jsem ho musela usměrnit. Dario umí být při práci koncentrovaný a dochází k momentálnímu zklidnění, které se ale po práci často obrací, jakoby si potřeboval kompenzovat čas sezení a fyzicky už jej nezvládl. Dodržel však zadaná pravidla, v čem vidím velký pokrok, a shodli jsme se oba na tom, že jeho obrázek je velmi povedený. Jeho tvorba trvala asi 30 minut. (*Obr. č. 24*)

Liana - Liana opět celkem dominovala celé skupině. Je zvyklá strhávat na sebe pozornost a několikrát jsem ji na začátku musela upozornit, že bych ráda vysvětlila, co budeme dnes dělat, a že ruší ostatní děti. Na téma Vánočních prázdnin mi pověděla, že byla u matky, a moc se jí líbil Silvestr, kdy byli s ostatními dětmi na náměstí a viděli ohňostroj. Rozhodla se tedy, že namaluje ohňostroj. Svůj námět několikrát v průběhu práce měnila, průběh komentovala a doplňovala jej o obscénní poznámky, které, jak jsem jí vysvětlila, do našeho prostředí nepatří. Když obrázek dokončila, vysvětlila mi, že jsou to racehtle. Obrázek je velmi povedený a výtvarně zajímavý, Liana malovala plošně, dávala si záležet a obrázek dokončila. Dožadovala se obrázku druhého, od kterého ale neustále odbíhala a na mé opakované upozornění, že by obrázek měla buď dokončit nebo činnost ukončit, mi odpovídala manipulativně. U Liany sleduji pokrok ve výtvarném vývoji i v trpělivosti, momentálně je ale ve fázi, kdy testuje její a moje hranice. Její panovačnost stále přetrvává a není schopná reflektovat vlastní chování. Společná práce trvala 45 minut. (*Obr. č. 25*)

7.4.9 Setkání č. 9 - Akvarel - malba do mokrého

Rozcvička: příprava techniky, seznámení se s materiálem

Hlavní cvičení: Akvarelová malba - rozpouštění barev, volné téma

Materiál: temperové tablety, akvarelový papír A3, štětce, voda, houbička, papírová páska, akvarelové pastelky

Cíl: technika na uvolnění emocí, poskytnutí příjemného zážitku z volné tvorby, zvyšování motivace novou výtvarnou technikou, rozvoj kreativity, zvědomování vlastních pocitů

Po mém příchodu do skupiny jsem zaznamenala velký neklid. Děti byly podrážděné, s opatrovnicemi nechtěly spolupracovat a pro naši společnou aktivitu také neprojevovaly zájem. Improvizovala jsem tedy a reagovala změnou připraveného cvičení. Navrhla jsem, že můžeme vyzkoušet odpočinkovou techniku a nové barvy, které jsem pořídila. Nachystala jsem navlhčené papíry a temperové tablety s vysokou pigmentací pro tvorbu akvarelu a zapíjení barev. Nejprve se pro spolupráci hlásila Marina a nově také Popy.

Dario se bohužel odmítal zúčastnit.

Marina - Marina byla dnes jako jediná uvolněná, těšila se na tvoření a velmi ji bavilo. Při tom mi povídala za svou sestru a za školu, a také pomáhala Popy. Z palety barev se jí nejvíce líbila sytě růžová. Na obrázcích pak ráda míchala fialovou barvu. První obrázek tvořila tečkováním a tvořením skrvn. Nabídla jsem jí také nové pastelky, které dobře kreslí do mokrého povrchu. Na obrázek nakreslila srdíčka a dokončila jej fialovými vlnkami. Namalovala také obrázek druhý, u kterého jsem ji pobídla k tomu, aby zkusila i jinou formu. Malovala tedy spíše čáry a fleky, které poté spojila do jedné plochy. Její výběr barev působil harmonicky a uvolněně. Převažovala purpurová, fialová a modrá barva. Marina pracovala ca. 30 minut. (*Obr. č. 26*)

Jakob - Jakob byl velmi mrzutý, nakonec se ale zajímal o novou techniku a chtěl si ji „jen rychle“ vyzkoušet, jak mi sám vysvětlil. Začal sytou červenou barvou a vytvořil barevný flek. Rozpíjení barev se mu líbilo, na krátkou chvíli vypadal zaujatě a jakoby v transu, když sledoval jeho stopy na papíře. Nejdříve přidával malé skrvny, poté se pustil do rozmáchlých čár. Po nějaké chvíli ale prohlásil, že je hotový. Nabídla jsem, jestli chce ještě přidat barvy a obrázek vyplnit, ale stál si za svým, že je obrázek hotový. Poté si chtěl jít dál hrát. Interakce trvala 15 minut, i přesto došlo ke chvilkovému zklidnění a vytržení z momentálního emočního stavu. Jeho obrázek považuji za podařený, má pro mě kouzlo spontánní dětské tvorby. (*Obr. č. 27*)

Liana - Liana se k práci dostavila jako poslední. Od samého začátku chtěla určovat pravidla a já jsem ji vedla k trpělivosti. Ukázala jsem jí, jak navlhčit papír a jak pracovat s barvami. To se jí hned líbilo a energicky ťupala po papíře. U práce si zpívala nebo mi povídala, avšak několikrát jsem zjistila, že to co říká, není pravda. Její reflexi, kdy jsem se snažila vysvětlit, že říkat věci, které nejsou v pořádku, nebrala úplně vážně. První

obrázek byl typický pro Lianu - přidávala a míchala různé barvy, nakonec je ale vymývala houbičkou, jakoby se neuměla v procesu zastavit. Vzniklo tedy celkem nevýrazné pozadí, obrázek končil srdcem a nápisem „Mama“, pro kterou obrázek vytvořila. Poté namalovala další obrázek ve fialových barvách. Tvoření houbičkou se jí líbilo nejvíce, Liana jde ráda do kontaktu s materiálem a nebojí se ušpinění, ráda používá prsty apod. Liana se zlepšuje v respektování pravidel, stále ale ráda poroučí a trvá na tom, aby věci byly po jejím. Nemá ráda, když se na její výtvor dívám a při práci mě neustále okřikuje, abych se nedívala. Přisuzuji to Lianinu pocitu méněcennosti a možná také strachu z hodnocení. (*Obr. č. 28*)

7.4.10 Setkání č. 10 - Hlava plná pocitů

Rozcvička: zaznamenání do deníčku, studie vlastního obličej

Hlavní cvičení: Zahraj si hru s ostatními a sestavte co nejvíce pocitů

Materiál: kartonový obličej, papírové doplňky - oči, ústa, vousy, obočí, nos, slzy, ..., barevné bavlnky

Cíl: zlepšování sociální interakce ve skupině, stmelování kolektivu, práce se zručností, zvědomování vlastních pocitů a vlastního jednání

Zpracování tématu emocí a pocitů jsem připravila pomocí hry. Z kartonu jsem vyrobila obličej a k němu z barevného papíru několik variant očí, úst, obočí apod., ty jsem rozmístila po stole. Sada obsahovala také barevný nápis “Gefühle” - Pocity, a děti jej mohly sestavit. Poté jsem nabídla bavlnky a pobídla je, aby hlavě vytvořily vlasy. Když jsme měli hotovo, začali jsme rozhovorem o pocitech. Zeptala jsem se, jaké emoce a pocity děti znají, a jestli by je dokázali sestavit. Postupně jsme tedy sestavili radost, smutek, vztek, strach, udivení a překvapení, a také stud. V procesu jsem se doptávala, kdy a v jakém momentu se tak cítí nebo cítili, a konzultovali jsme, co můžeme dělat např. v momentě, kdy nás přepadne vztek. Později si děti hrály a samozřejmě je bavilo sestavovat různá monstra. Ke konci dostaly vlastní vystřižený obličej, který si mohly dokreslit. (*Obr. č. 29*)

Liana bohužel nebyla v domě přítomná.

Marina - Marinu hra velmi bavila a působila zaujatě. Sama jako první navrhla radostný obličej, když jsem se ptala, kdy a z čeho má radost, nebyla schopná odpovědět a jen krčila rameny. Když jsme probírali vztek, řekla, že je taky někdy rozzlobená. Vyjádřila jsem jí pochopení a zvědomila jí, že může být nápomocné někomu o svém konfliktu povědět a nechat si pomoci. Dále jsme si poídalý o pocit studu, který se může objevovat například po příchodu do nového prostředí, nebo seznámení s novou osobou. Když ode mě dostla obličej k vlastnímu dotvoření, vybrala si modrou barvu. Obličej se usmívá, ale oči vypadají jako paňáci - později jsem se dopátrala, že jsou to slzy. Zeptala jsem se, jestli je obličej smutný, řekla, že možná ano. Chtěla si nakreslit obličej druhý a bylo jí důležité, aby se Dario nedíval. Když byla hotová, ukázala mi obličej, který byl rozzuřený. Zeptala jsem se, jestli se tak cítí, odpověděla, že někdy ano. Řekla jsem jí, že když se tak cítí, může si o tom s někým popovídat a nechat se utěšit. Nabídla jsem jí, aby na druhou stranu namalovala obličej, který už se nezlobí, a to se jí povedlo. Po dokončení výtvoru se usmívala a radovala se z vlastní práce. Došlo tedy k transformaci a zvědomění negativní emoce na pozitivní. (*Obr. č. 30*)

Dario - Dario tentokrát ihned souhlasil se spoluprací a na hru se těšil. Musela jsem ho zklidnit jako obvykle, ale instrukce zvládl dodržovat a nedostal se do své impulzivní fáze. Obličej se mu líbil, spolu s Marinou mu vytvořil vlasy a začali pozitivním pocitem, radostí. U smutku prohlašoval, že nikdy není smutný. Když jsme přešli ke vzteku, začal bušit do věcí okolo sebe. Oslovila jsem ho s tím, jestli je to správné řešení, bušit do věcí, ničit je, nebo vůbec někoho uhodit, když se zlobí. První žertoval a tvrdil, že ano. Prošli jsme spolu ale správnou strategií řešení konfliktů a měla jsem pocit, že si určité věci zvědomil. Po nějaké chvíli chtěl vytvořit monstrum, zábavu jsem jim dovolila. Obličej k dotvoření si vybral červený a ihned určil, že udělá Spidermana, protože je silný a umí létat. Dál chtěl tvořit tělo, tak jsme improvizovali, poskytla jsem mu další barevný papír a nechala jej najít vlastní řešení, což se mu podařilo. V průběhu mne párkrát poprosil o pomoc. Dbala jsem také na příjemnou spolupráci a požádala jej, aby se Mariny zeptal, jestli je hotová, místo okamžitého braní si pastelek, a aby si materiál půjčovali. To zvládl dobře akceptovat. Na svůj výtvor byl velmi pyšný.

Jakob - Jakob nebyl v dobrém rozpolžení a opatrovnice mi nejprve oznámila, že je zatím u sebe v pokoji a truceje. Když jsem byla hotová s ostatními dětmi, byl zvědavý, co jsme dělali. Zkusila jsem jej přemluvit, aby si se mnou hru vyzkoušel. Nakonec

souhlasil, jeho velkou motivací byl Spiderman, kterého vytvořil Dario. Nejprve se tedy chtěl bezprostředně pustit do tvoření, snažila jsem se mu hru s pocity ukázat a po chvíli jej samotného začala bavit. Sestavili jsme radostný obličej, u toho se pochechtával a říkal, že když má radost, dá někomu pusu. Poté jsme sestavili rozzuřený obličej, doplnil vousy a slzy. Znovu jsme prodiskutovali zvládání vlastního vzteku. Pak už se ale chtěl pustit do tvoření, a já jsem ho nechala tvořit samotného. Náznak obličeje se mu nepodařil, místo toho po něm čmáral a chtěl znázornit masku Spidermana. Když jsem jej pobídla, aby naznačil oči a obličej, tvrdil, že neví jak. Několikrát trval na tom, že mu mám ukázat, jak ho vytvořil jeho bratr. Jakob je ve věku, kdy se snaží starším dětem vyrovnávat a jakýkoliv neúspěch nebo malá odchylka jej frustruje. Frustraci jsme ale zvládli překonat a Jakob si pyšně odnášel vlastní výtvar. (Obr. č. 31)

7.4.11 Setkání č. 11 - Plakát - Já jako superstar

Rozcvička: Zápis do výtvarného deníčku - jaký jsem, co umím, co mám rád

Hlavní cvičení: Tvorba plakátu

Materiál: temperové tablety, akvarelový papír A3, fotografie dětí, akvarelové pastelky, olejové pastely, barevný papír, nůžky, lepidlo

Cíl: poskytnutí příjemného zážitku z volné tvorby, zvyšování motivace novou výtvarnou technikou, rozvoj kreativity, pozitivní zvyšování sebevědomí, zvědomování osobních kvalit a předností

Dario a Jakob - Sourozenci se chtěli tvoření zúčastnit jako první a byli poněkud soutěživí, proto jsme se dohodli, že mohou jít tvořit zároveň. Od počátku bylo těžké je zklidnit a vůbec jim zadání vysvětlit. Předala jsem jim ideu, že si dnes zahrajeme na filmové hvězdy a vytvoříme si vlastní plakát s jejich fotkou. Snažila jsem se o motivaci k výběru vlastního názvu pro plakát a k rozhovoru, jaké jsou jejich přednosti a schopnosti, které jako filmové hvězdy mají. Oba byli ale natolik rozdovádění a nekoncentrovaní, že jsem nenašla vůbec žádnou cestu k otevíracímu rozhovoru.

Rozhodla jsem se tedy pustit se do práce. Bratry jsem pobídla, aby si fotku nejprve vystříhli. Dario se v tom momentu ihned zklidnil a soustředěně pustil do stříhání. Jako podklad pro plakát jsem chtěla použít akvarelový obrázek, který děti malovaly v jednom z předchozích setkání. Dario se tenkrát neúčastnil, a tak jsem mu nabídla, jestli si chce nové barvy vyzkoušet, a on souhlasil. Přichystala jsem mu materiál a pozorovala jej

u práce, malování ho pohltilo a velmi bavilo. Radostně přitom komentoval, co na plakát namaluje. Jakob zatím zvládl vystříhnout fotku a chopili jsme se obrázku, na který fotku nalepil doprostřed formátu. Poté začal obrázek domalovávat. Na jednu polovinu namaloval srdce, stejně jako jeho bratr, druhé se mu však nepovedlo a dostavila se Jakobova klasická frustrace. Hledala jsem způsoby, jak obrázek zachránit, přetvořit, on ale veškeré návrhy odmítal a jeho frustrace vyústila do křiku, kdy Jakob nebyl vůbec schopen smysluplné komunikace. Vzala jsem jej na klín a snažila se jeho momentální stav trochu zklidnit fyzickým kontaktem a ujištěním, že spolu můžeme najít jiné řešení.

V tom se dostavil klíčový moment, kdy se k „záchraně díla“ přidal také Dario. Řekl mu, že se musí zklidnit, že mu oba nerozumíme a nabídl mu pomoc. Fotku jsme z papíru znovu vystříhli a Dario začal na nový arch malovat pozadí, jaké vytvořil na vlastním obrázku. Jakob se vzdal role a trval na tom, abychom obrázek vytvořili za něj. Vyzvala jsem ho tedy o pomoc, protože „mám malé ruce a on má jistě silnější a pomůže mi přidržet fotku na obrázku, aby lepidlo dobře drželo“. Faktu, že má větší a silnější ruce, se chytil, a následně jsme již pracovali na obrázku všichni společně. Vybídla jsem jej, aby si přece vyzkoušel sám vymalovat druhou půlku pozadí. V té chvíli již působil vesele a motivovaně domalovával obrázek.

Interakce obou chlapců mne dnes překvapila. Už i fakt, že byl Jakob rozrušenější než Dario, u kterého tomu tak většinou bývá, vytvořil jinou výchozí situaci. Jakob se momentálně nachází v autonomní fázi, kdy má potřebu vyhraňovat si vlastní prostor a podmínky, zároveň má ale silnou potřebu srovnávat se s ostatními dětmi, potřebuje být nejlepší nebo se někomu vyrovnat, a při nevýznamné situaci, která mu samotnému již nevyhovuje, ihned úkoly vzdává, dostavuje se vztek a obrovská frustrace. Na tomto pracujeme již od počátku našich setkání. Obohacující byla naopak dnešní Dariova reakce. Snaha a zápal, jak vyřešit bratrovu situaci a být nápomocen, se objevuje zřídka, ale postupně jde pozorovat, že se sociální kompetence u Daria momentálně velmi vyvíjí. V začátku se objevily jeho komunikační zlozvyky, kdy urážky považuje jako vtip, se později dokázal přidat na stranu pomocníka, vcítit se do Jakobova problému a velmi mile spolupracovat. Přes veškerý vzdor, se kterým se často setkávám, se oba chlapci na konci vyjádřili tak, že je tvoření se mnou baví a přejí si, abych je nadále navštěvovala.

Liana bohužel nebyla v domě přítomna a Marina se nezúčastnila z důvodu nemoci.

Dále jsem pracovala se zbylými dětmi skupiny, které jsem se snažila vést k výtvarnému pokroku. Tvoření je velmi bavilo. (*Obr. č. 32*)

7.4.12 Setkání č. 12 - Stavba města

Rozcvička: Zkoumání materiálu, vysvětlení struktury práce

Hlavní cvičení: Stavění vlastních domečků a společného města

Materiál: karton, krabice, lepidlo, tavicí pistole, nůžky, krepový papír, barevné pastelky, olejové pastely, podkladová deska

Cíl: zlepšování sociální interakce ve skupině, důraz na trpělivosti a koncentraci, práce s jemnou motorikou a zručností, podpora vlastní kreativity, představitosti a nápaditosti

Na dnešní setkání jsem připravila stavbu domečků a následně společného města. Mým cílem bylo jednak podpořit vlastní kreativitu dětí a umožnit jim volnou tvorbu, pozitivně působit na vzájemnou spolupráci, zároveň pak vypořádat sociální interakce ve skupině při finálním stavění města.

S dětmi jsme si prohlédli všechnen materiál, se kterým měli možnost pracovat. Zadala jsem jim úkol, aby si každý vytvořil vlastní domeček. Druhým úkolem pak bylo domečky nalepit na podkladovou desku a vytvořit město se vším, co k němu patří, tzn. nakreslit cestičky a silnice a vše, co nás napadne.

Prvního úkolu se děti chopily okamžitě a s nadšením. Vybraly si nejčastěji pastely pro jejich sytost a krabičky ihned zářily všemi barvami. (*Obr. č. 33,34,35*)

Jakob ze začátku pomaloval nejvíce krabic, používal mnoho barev a stěny domečků spíše „počmáral“, jak je mu zvykem. Opět mírně soutěžil s jeho bratrem a snažil se také postavit stavbu co největší.

Dario pracoval velmi koncentrovaně a soustředěně nanášel barvu na jeho krabičky, převažovala modrá a zelená - jeho oblíbené barvy. Hned ze začátku mu bylo důležité, aby jeho stavba byla nejvyšší, načež jej Sharon opravila, že přece nejde o to, kdo vyhraje a kdo má nejvyšší stavbu. Velmi jsem její poznatek pochválila a dětem zdůraznila, že není důležité, jak bude domeček vypadat, ale aby každý z nás jeden vlastnil, děti souhlasily.

Marina pro svůj dům zvolila stříbrnou a zlatou pastelku. Pracovala velmi tiše a z jejího výtvoru se radovala. Nakonec přišla s velmi kreativním nápadem, kdy nakreslila na papír střechu, kterou vystříhla a nalepila ji na domeček. Tím inspirovala ostatní děti, které si střechu také nalepily. Několikrát jsem skupinu pobídla, jestli chtějí domečkům nakrelit nebo vystříhnout okna či dveře, nápadu se ale nikdo nechytal. Jejich zájem převažoval v lepení, konstruování a stavění.

Zdalo se, že prvního úkolu se chopili s takovým nasazením, že dále nezbyla potřebná koncentrace na následné kreslení města. Poprosila jsem každého, aby mi alespoň ukázal, kde by domeček postavil. Dario a Sharon se ještě na chvíli přidali, začali jsme kreslení silnice a doplnili plochu krepovým papírem, vytvořili jsme park a vodu. Dílo jsem tedy nakonec dokončila finálním nalepením staveb na podkladovou desku a spojením domů několika cestami.

U práce jsem pozorovala velmi kreativní způsoby řešení jednotlivých „staveb“, dá se říci, že každé z dětí využilo vlastních strategií a nápadů. Domy jsou různorodé a pestré. Spolupráce mezi dětmi fungovala dobře, zvládly se o materiál podělit, půjčovaly si pomůcky a dokonce si domečky navzájem chválily. Každé z nich se vlastním výtvozem velmi pyšnilo. Děti stavěly celkem asi jednu hodinu. Nejkratší dobu se práci věnoval Jakob, nejdéle pracovala Sharon a Dario, který se u práce velmi zklidnil. Regresi jsem zaznamenala v dodržování určitého pořádku u práce. I přes mé upozornění byly pomůcky poházené po zemi, ve snaze o samostatnost netrpělivě lepili domy všemi možnými lepidly, i když jsme se na začátku dohodli, že je společně nalepíme tavící pistolí. Bohužel se děti u práci „vybily“ a unavily, a nedošlo tak k pozorování sociálních interakcí v samotném budování města. Domy jsem nakonec nalepila sama, aby nedošlo ke ztrátě hodnoty jejich díla. Tímto způsobem jsem dala dětem možnost užít si postaveného města bez rizika, že své stavby ihned zničí.

Toto cvičení by bylo vhodné rozšířit na dvě setkání a dále kreativně rozpracovat.

7.4.13 Setkání č. 13 - Skupinový obraz pro výstavu

Rozcvička: úvodní rozhovor, seznámení s materiálem, společné hledání tématu

Hlavní cvičení: Náš svět, společná malba akrylovými barvami

Materiál: akrylové barvy, štětce, voda, papírová role, olejové pastely, pastelky

Cíl: zlepšování sociální interakce ve skupině, práce s jemnou motorikou a zručností, důraz na dodržování pravidel, poskytnutí příjemného zážitku z volné tvorby, podpora vlastní kreativity, představivosti a nápaditosti

Na předposlední setkání jsem děti namotivovala úkolem, abychom vytvořili závěrečné dílo pro naši výstavu. Děti se velmi těšily z volné práce a možnosti „vyřádit se“ s barvami. Malování se zúčastnil Jakob, Dario, také Hanna a nová dívka Mercedes. (Obr. č. 36, 37)

Jakob má velmi rád volné malování a do práce se pustil s nadšením, pobíhal okolo a chtěl vyzkoušet všechny barvy. Jakobův momentální problém je kopírováním motivu ostatních, kterým se chce vyrovnat. Pro jeho kreativní vývoj více vyhovuje, když kreslí nebo maluje sám. Nejprve opakoval symboly po děvčatech, snažila jsem se mu nabídnout, abychom společně našli vlastní téma, které bychom mohli namalovat. To první ignoroval, po nějaké době se chytil tématu zvířat a namaloval dlouhou čáru, která lemovala celý obrázek. Nadšeně mi oznamoval, že udělal hada. Pobídla jsem ho, aby mu doplnil oči, na tomto úkolu si dal velmi záležet. Nakonec si spíše hrál s barvami, ve skupině se choval velmi pozitivně a nápomocně, také respektoval prostor ostatních. Maloval zhruba 30 minut.

Dario má také velmi rád malování akrylovými barvami a fascinovala ho velikost formátu. Přišel o něco později, rozhodli jsme se společně namalovat strom. Jeho sestra namalovala další vedle něj a Dario začal být frustrovaný, že nemá dostatek místa na jeho malbu. Povzbudila jsem jej, že společně vytvoří les a že bychom mohli namalovat zvířata, třeba jeho oblíbeného lva. Trval na tom, že jej musím předkreslit. Nakreslila jsem tedy obrys hlavy a vybídla ho, aby pokračoval s vousy a hřívou. Dario lva samostatně dokončil, lev se mu vydařil a měl z něj radost. Další nápad byl medvěd, kterého už nakreslil sám. Dále jsme doplnili malé ryby, houpačku, na kterou usadil člověka a pár drobných dekorací. Nakonec konstatoval, že už je s malováním hotový, ale přál by jsi, abychom příště mohli znovu takto společně malovat.

Dario kreslil s nadšením a když našel svůj motiv, pracoval velmi koncentrovaně. Dnes jsem ale pocítovala jeho potřebu pro pohyb, kdy se po chvíli kreslení vždy musel postavit, různě obrázek oběhnout apod. Ze svého kreslení a malování měl ale radost.

V obrázku jsem nakonec doplnila jména zúčastněných dětí. Dílo odpovídá výtvarnému vývoji přiměřenému věku dětí, objevuje se v něm spousta naučených symbolů, pozitivní vztah k přírodě, různé věci, ze kterých mají děti radost. U děvčat převažovala růžová a fialová barva, kterou si míchaly samy. Dario používal nejvíce oblíbenou zelenou barvu. Děti se vyvarovaly tmavě modré.

Liana a Marina se setkání bohužel nezúčastnily.

7.4.14 Setkání č. 14 - Závěrečná výstava a slavnostní vernisáž

Naši společnou práci jsem chtěla na závěr oslavit a uspořádala jsem pro děti závěrečnou výstavu.

V prostorách domova jsem vyvěsila jejich malby, kresby a vše, co jsme spolu doposud vytvořili. K nahlédnutí jsem také vystavila její umělecké mapy, kam výkresy zakládáme, a jejich tvořivé deníčky, které mapují společně zhotovené projekty. Instalaci jsem doplnila projekcí s krátkým videem, které zachycovalo průběh tvoření, kdy jsme s dětmi stavěli město, a prezentace také obsahovala další obrázky z uplynulého roku, které nebyly vystaveny.

Pro všechny zúčastněné jsem přichystala kreativní projekt, na kterém se každý návštěvník mohl zvětšit, a máme tak vzpomínku na toto vzrušující odpoledne.

Výstavu jsme zahájili vernisáží, na kterou si děti samy přichystaly úvodní program. Celá skupina společně s pedagogyní zazpívala dvě písničky, jednu z nich dokonce Liana složila sama. Děti tak návštěvníky uvítaly a poté vypukla malá oslava.

Na dětech byla vidět radost, když viděly vlastní výtvary pověšené na zdech a pyšně je ostatním ukazovaly. Pochvaly ze strany vedení se nám dostalo za kreativitu týkající se výběru projektů a za celkové obohacení každodenního života dětí v domově.

Po občerstvení, které také děti samy připravily, jsme se pustili do posledního výtvarného projektu, který jsem nazvala „My barevní lidé“. Na papírové roli mohl každý vybarvit vlastní obličej podle svých představ, nebo také zanechat jméno.

Do tvoření se zapojily jak všechny zúčastněné děti z různých skupin, tak i nadřízení, a vznikla nám tak pestrobarevná paleta lidí . :-)

(Obr. č. 38, 39)

7.5 Individuální arteterapie - průběh setkání

Mila - 9 let

Lea byla nejstarší členkou skupiny Krümel a proto musela v létě skupinu změnit a přestěhovat se do jiného domu. Přála si ale nadále se mnou spolupracovat, a tak jsem po létě začala Milu jednou týdně navštěvovat. Vznikla tak možnost porovnání individuální a skupinové arteterapeutické intervence.

Mila je velmi kreativní dívka a naše společné tvořivé práce ve skupině si vždy užívala. Musím říct, že jsem z jejích výtvorů byla nadšená, a proto mne potěšil i její přetrvávající zájem o kreativní tvoření a spolupráci.

Cílem naší individuální terapie bylo hlavně poznávání a vyjadřování vlastních pocitů a emocí, s kterými Mila často bojuje. Dále byla důležitá podpora koncentrace a motivace, ale také zlepšování vlastního sebepojetí a plynulý rozvoj kreativity a výtvarného projevu.

Zpočátku se Mila radovala z každého týdenního setkání. Navázaly jsme důvěrné pouto a Mila si ráda povídala a uměla se svěřit. Ve výtvarném projevu měla tíhla ke kresbě, její vybrané téma na papír často zachycovala více slovy, nežli obrazně. Na začátku našich setkání narůstala její koncentrace a délka tvorby. Postupem času jsem ale začala zaznamenávat změnu způsobenou vlivem prostředí a starších dětí, již spíše teenagerů, v její nové skupině. Její zájem o výtvarnou tvorbu začal upadat, často u práce vtipkovala a připadalo mi, jako by jí najednou kreslení a malování připadalo dětinské.

Pozitivní zájem projevovala u nového materiálu a technik, pro které ukazovala zapálení a zvědavost. Ke konci našeho společného setkávání Mila často vyžadovala přítomnost ostatních dětí ze skupiny, kterou jsem např. při tvoření s hlínou nebo při závěrečné skupinové malbě povolila. Touto cestou jsme znovu nacházely motivaci k tvoření, v kolektivu však upadala její koncentrace a vytrácela se reflexe vlastního chování.

Mila se ovšem těšila z vlastních výtvarných počinů a jsem přesvědčena, že naše společná setkání a arteterapie přispívaly k jejímu pozitivnímu sebevnímání.

7.6 Komparace - porovnání

Hlavní pozitiva individuální terapie při společné práci spatřuji v úplné pozornosti na jedno dítě, což otevírá jiné možnosti v oblasti řízeného rozhovoru a sebereflexe. Individualita se promítá také do výběru vhodných cvičení určené přímo dítěti ke zpracování a posunu vlastních aktuálních témat či potíží. Terapeut má větší prostor na otázky a k transformování celého průběhu tvorby a výsledků sezení, dítě má naopak prostor pro reflexi vlastní tvorby. Také u dětí, které mají sklony k hyperaktivitě, je interakce jedna ku jednomu klíčová pro udržení pozornosti a koncentraci, a přispívá tak k pozitivní podpoře jeho kompetencí a psycho-sociálního vývoje.

Po vlastní zkušenosti jsem vnímala zvolení individuální terapie pro Milu jako vhodné, ikdyž se situace v závěru změnila a dále bychom více profitovaly z terapie skupinové. Podařilo se nám ale pozitivně zlepšovat její sebepojetí a sebevědomí. Jako další bych individuální terapii zvolila pro Marinu, která je spíše zdrženlivá a stydlivá, a potřebuje navázat důvěrnější pouto, což se nám dařilo v momentech, kdy jsme byly s Marinou víceméně o samotě. Individuální setkání by taktéž byly vhodné pro Lianu, která lépe udržuje pozornost při interakci jeden na jednoho, a je schopná vést souvislý rozhovor. Individuální terapií bychom mohli dosáhnout zlepšení sebereflexe jejího chování k ostatním.

Pozitiva ve skupinové terapii vnímám v možnosti učení jeden od druhého, jehož důsledkem je rozvoj sociálních kompetencí dítěte. Děti se učí dodržovat určitá pravidla a spolupracovat, proto se pozitivně rozvíjí jejich způsob komunikace a schopnosti kooperace, které jsou klíčové k jejich pozdějšímu vývoji.

Obrovským pozitivem pro naši skupinu byla vzájemná motivace a pozitivní prožitek ze společného výtvarného tvoření. Děti se mi dařilo lépe namotivovat ke spolupráci, aspekt motivace byl důležitý zejména u Daria, Jakoba a Sharon. Největší úspěchy měly společné kreativní projekty, kdy pro děti tvoření s výtvarnými materiály bylo skoro jako hra a mohu říci, že radost ze společného zážitku se odrážela na emocionálním rozpolžení.

Děti se učily oceňovat výtvar jeden druhého a uměly se navzájem pochválit. Společnou prací narůstal zájem o nové výtvarné materiály a přispívali jsme k rozvoji kreativity a hledání tvořivých řešení při úkolech.

ZHODNOCENÍ

V závěrečném hodnocení posoudíme úspěšnost našeho procesu a dosažení stanovených hypotéz, které znějí:

- 1. Pomocí arteterapeutických cvičení můžeme pozitivně působit na prožívání emocí u vybrané skupiny dětí a tím zlepšovat jejich sociální kompetence.**

Dle vlastního pozorování arteterapeutického procesu a interakce dětí mohu posoudit, že arteterapie pozitivně působí na prožívání dětí a jejich kompetence se díky společné práci zlepšují. Děti si práci ve skupině užívaly a byla zde značný posun ve způsobu komunikace mezi jednotlivci. Spolu s příslušnými pečovatelkami jsme zaznamenaly velkou změnu chování v průběhu procesu, a u většiny dětí také větší vyrovnanost těsně po arteterapeutické intervenci.

Zhodnocení výsledků dotazníku DISYPS-III

Psychologický test DISYPS-III hodnotí a srovnává poruchy sociálního chování u dětí ve věku od 3 do 9ti let. (*Příloha č. 2*)

Výsledky testů jsou rozděleny do několika hodnot:

1. Opoziční chování
2. Agresivní-antisociální chování
3. Omezená (prosociální) emocionalita
4. Porucha regulace afektivity a vznětlivosti
5. Omezení běžného fungování
6. Kompetence kladného (prosociálního) chování

Ze závěru vyplývá:

1. V opozičním chování bylo zaznamenáno zlepšení u Liany a Jakoba.
2. Porucha agresivity a antisociálního chování se zlepšila u Jakoba, u Liany zůstala neměnná. U Mariny nebylo možné hodnotu určit (nejméně však vykazuje tyto znaky), u Daria byla hodnota dle testu zvýšena.
3. Omezení emocionality nebylo doměřitelné u dvou dětí, dle výsledků testu došlo u Mariny k jejímu zvýšení, u Liany zůstala neměnná.
4. Afektivita se zlepšila u Mariny a Jakoba, u Daria dle testu naopak vzrostla.

5. Omezení v běžném fungování zůstalo neměnné až na Jakoba, u kterého došlo ke zlepšení.
6. Kompetence prosociálního chování zůstaly neměnné až na Marinu, u které došlo ke zlepšení.

Relevanci testu a jeho výsledků mohly zkomplikovat určité aspekty jako častá absence dětí u určitých setkání nebo vliv školního prostředí. Faktem, že jednotlivé dotazníky byly vyplňovány rozdílnými osobami (opatrovnicemi), mohlo taktéž dojít k ovlivnění výsledků testů.

Podle vyhodnocení testu DISYPS-III však došlo k pokroku u dvou ze čtyř dětí, a to u Jakoba a Mariny.

Můžeme tedy říct, že arteterapie je pro danou skupinu dětí prospěšná a společnou práci jsme naplňovali převážně krátkodobé cíle, ale i některé z dlouhodobých cílů.

Hypotéza se tímto z části potvrdila.

2. Arteterapie rozvíjí kreativitu u dětí a může dále měnit jejich vnímání a řešení konkrétních situací v každodenním životě.

Porovnáním volné výtvarné tvorby před a po arteterapeutické intervenci jsem mohla zaznamenat pozitivní vývoj výtvarného výrazu a vlastní kreativity skoro u všech zúčastněných dětí. Děti se postupně více ponořovaly do barvy a později o ni i sami žádali, chudobnost kresby se postupně vytrácela. Svou tvorbu zvládly velmi dobře ocenit na závěrečné výtvarné výstavě.

V průběhu jednotlivých setkání se každé z dětí dostávalo do situace, kdy bylo nutné hledat jiná řešení pro zhotovení výtvarného díla nebo vlastního nápadu, a v tomto úkolu byly vždy velmi úspěšné.

Využitím volné tvorby a nových technik v arteterapii tedy můžeme rozvíjet tvořivé myšlení u dětí a lze předpokládat, že rozvoj tohoto myšlení je přínosem pro každodenní život vybraných dětí.

Hypotéza se tím potvrdila.

ZÁVĚR

Po několika měsíční společné práci a arteterapeutickém procesu s vybranou skupinou dětí v dětském domově jsem se setkala s mnoha novými situacemi.

Z vlastního pohledu a zhodnocením zpětné vazby mohu říci, že arteterapie byla velkým přínosem a obohatila každodenní život v domově, a mohu tedy potvrdit, že se pomocí arteterapeutických metod povedlo zajistit psychickou podporu a tím i podporu sociálního a kreativního vývoje vybraných dětí. Došlo tedy k naplnění hlavního cíle práce.

Porovnáním procesu před a po intervenci, pozorováním interakce a tvorby dětí a následných rozhovorech s pedagogyněmi domova mohu potvrdit naplnění krátkodobých, ale také několika dlouhodobých cílů. Vzhledem k tomu, že u vybrané skupiny dominují mírné poruchy chování, bylo v průběhu arteterapie klíčové dosahovat momentálního zklidnění dětí při práci, stejně tak jako zlepšovat vzájemnou spolupráci a komunikaci. To se dětem při tvorbě většinou dařilo. Vykazovaly vzájemný respekt jeden k druhému, dodržovaly pravidla a vzájemně si pomáhaly. Ponoření se do tvořivého procesu vedlo k momentálnímu zmírnění napětí a díky možnosti vyjádřit se kreativně docházelo k pozitivnímu prožitku ať už u jednotlivců, nebo také v celé skupině. Zejména u Daria a Jakoba, obou chlapců, kteří se vyznačují velkou impulzivitou a hyperaktivitou, byla společná arteterapeutická sezení často momentem, kdy přicházelo zklidnění a čistá radost z tvorby.

Všechny děti dostaly možnosti seberealizovat se, byly nadšené, když se jim výtvar povedl a těšily se z pochvaly. Zvyšovalo se tak jejich sebevědomí a motivace k dosahování vlastních cílů.

Určitou změnu v oblasti sebepojetí jsem mohla posoudit z dodatečné kresby postavy, kterou jsme s dětmi provedli po Velikončních prázdninách. Zejména Liana, která sama sebe často označovala jako ošklivou, zvládla obraz samy sebe přetransformovat do milé princezny (*Obrázek č. 40*). Když byla s obrázkem hotova, z široka se usmívala. Dariova postava dostala radostný výraz, veselé barvy a znaky v kresbě zachycují jeho momentální vývojový pokrok (*Obrázek č.41*). Postava nakonec dostala tmavé fousy, kdy se Dario identifikoval s jeho otcem a je vidět, že mu nově povolené návštěvy prospívají. Jakob byl taktéž rozradostněný, ve srovnání s první kresbou jsem

zaznamenala kompletní samostatnost. Postava dostala vlídný přátelský výraz a pestré barvy (*Obrázek č. 42*).

K výtvarnému pokroku obecně jsme přispívali využitím nových technik kresby, malby a tvořivou hrou, děti byly podněcovány k bohatější barevnosti v obrázcích. Tento posun byl díky analýze výtvarné tvorby a závěrečné výstavě i pro děti hmatatelný.

Výzvy, se kterými jsem se jako terapeutka potýkala, byly velmi naučné. V terapeutickém procesu bylo často nutné reagovat na momentální situaci a chování dětí, měnit úkoly a proces tak, aby jejich motivace byla udržována a výtvarné tvoření nakonec neskončilo frustrací, což je díky různým poruchám chování u vybrané léčebně-pedagogické skupině velmi běžné. Udržení vlastní trpělivosti a neustálé zklidňování dětí bylo velmi důležité a zpočátku i náročné. Zároveň byla pro mou terapeutickou roli klíčová důraznost, strukturovanost a dovednost dětí pro práci povzbudit a namotivovat. S momentálním rozpolžením dětí a různorodými denními situacemi v domově jsem občas musela bojovat a zaznamenala jsem jejich velký vliv na naši spolupráci. Určité překážky se občas objevily ze strany organizace domova, absence dětí z důvodu jiných povinných termínů či návštěv lékaře mi pravidelnost setkání často přerušily, což byl problém, který jsem zavnímala jako komplikaci v rámci udržování důvěrného vztahu s daným dítětem.

Z porovnání úspěšnosti vybraných zadání mohu zhodnotit, že menší zájem měly děti o individuální práce, kde měly dodržovat zadání. Nerady také vedly rozhovory a často se vyhýbaly odpovídáním na otázky. Největší úspěch měly úkoly, kdy děti měly možnost volného výtvarného projevu, a převážně také prostorové projekty, kde jsme využívali různé materiály a techniky. Každé z dětí přicházelo s novými nápady a kreativními řešeními, postupně se vytrácelo typické kopírování motivů.

Naším omezením byly “příliš striktní” pravidla pro prostory, ve kterých jsme tvořili. Velkým přínosem bych pro vybranou skupinu a celý domov shledala zřízení výtvarného ateliéru, kde by děti měly možnost “vyřádit se”, ponořit se spontánně a bez zábran do tvořivého procesu a zapojit k malování také pohyb a celé tělo. Dovedu si představit, že by narostla motivace pro výtvarnou činnost. Ateliér by mohl podporovat zájem o umění, byl by obohacením pro celé zařízení a podporoval v dětech rozvoj zdravých zájmů.

Ze zpětné vazby od vedoucích pedagogyň, opatrovnic i vedení domova však mohu závěrem říci, že vzájemná spolupráce a arteterapeutická intervence ve skupině byla velmi kladně zhodnocena a vnímána jako velký přínos pro vybranou skupinu dětí a přispívala k všeobecné pozitivní atmosféře v rámci celého zařízení. Od vedení domova Franziskushaus Altötting mi byla nabídnuta další forma spolupráce a na projektech s dětmi hodláme dále pokračovat.

Radostné momenty, které jsme v domově mohli společně zažívat, mě přesvědčily o přínosech kreativní tvorby a arteterapie jako takové, a o tom tato absolventská práce pojednává.

SHRNUTÍ

Absolventská práce s názvem „Arteterapie jako zdroj sociálního a kreativního vývoje skupiny dětí v dětském domově s léčebně-pedagogickou péčí“ se zabývala popisem arteterapeutické intervence ve skupině 7 dětí, z čehož byly 4 zahrnuty do výzkumu. Práce také popisuje individuální terapii s dívkou rozdílné skupiny a porovnává terapeutické přínosy.

V teoretické části jsme kromě tématu Arteterapie popsali ztěžejší témata týkající se zmíněné problematiky. V teorii jsme za pomoci literárních zdrojů obsáhli dětský výtvarný projev, dětskou tvořivost a přínosy výtvarné tvorby v rámci terapie. Dále byla obsažena problematika neúplné rodiny a možné následky, popis a charakteristika dětského domova, a jako poslední popis léčebné pedagogiky a její účely.

V praktické části jsme na základě získaných poznatků z teorie stanovili terapeutické cíle a výzkumné otázky. Pro vybranou skupinu dětí byly vybrány vhodné metody a sestaven soubor cvičení, který jsme následně aplikovali do praxe. Praktická část dále obsahovala kazuistiky jednotlivých dětí a zmapovala průběh jednotlivých setkání.

V následném zhodnocení jsme porovnali výsledky ze spolupráce i výsledky použitých testů, ale také zhodnotili vlastní poznatky z arteterapeutické intervence. Porovnány byly přínosy individuální a skupinové terapie, a dosažení stanovených cílů, které byly částečně naplněny.

Závěr pak pojednává o nabytých zkušenostech a shrnuje získané poznatky z arteterapeutické intervence ve vybrané skupině, které jsme shledali jako pozitivní přínos pro dětský domov a každodenní život dětí.

SUMMARY

This thesis with title "Art therapy as a source of social and creative development for group of children in children's home with therapeutic- and pedagogical care" described the intervention of art therapy in a group of 7 children, of which 4 were included in the research. The thesis also describes individual therapy with one girl of a different group and compares the therapeutic benefits.

In the theoretical part, additionally to the topic of Art therapy, we described the key topics related to the discussed issue. With a help of literary sources, we wrote about children's artistic expression, creativity and the benefits of artistic creation within the therapy. Furthermore we also included issue of single-parent families and possible consequences, a description and characteristics of a children's home, and finally a description of therapeutic pedagogy and its purposes.

In the practical part, based on the knowledge gained from the theory, we set therapeutic goals and thesis questions. Suitable methods were chosen for the selected group of children and created set of chosen exercises, which were applied into praxis. The practical part also contained case studies of individual children and described the progress of the individual meetings.

In the end of this research, we compared the cooperation and the results of used tests, but also evaluated our own findings from the art therapy intervention. The benefits of individual and group therapy were compared as well as the achievement of set goals like better group cooperation, improvement of concentration, emotional skills and creativity development. The goals have been found as partially fulfilled. The final conclusion discussed the gained experiences and summarized the findings from the art therapy intervention in the selected group, which we found to be a positive benefit for the children's home and the children's everyday lives.

Seznam citovaných a použitých zdrojů

ARMSTRONG, John-de Botton, Alain: *Umění jako terapie*, 1. Vyd. Zlín: KNIHA ZLÍN s.r.o, 2013. ISBN 978-80-7473-161-7

BENÍČKOVÁ, Marie: *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Vyd. 1. Praha: Grada Publishing. 2011 ISBN 978-80-247-3520-7

BLÁHA, Jaroslav a Jan Slavík: *Průvodce výtvarným uměním V*. Praha: Práce, 2000. ISBN 80-208-0432-3

CAMPBELL, Jean: *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi; skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-428-1

DRAPELA, Victor J.: *Přehled teorií osobnosti*. 7. Vyd. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1709-1

EGGER, Bettina: *Faszination Malen; praktisches, erzieherisches, anregendes*. 8. Vyd. Bern: Zytglogge Verlag, 2009. ISBN 978-3-7296-0106-2

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Žáčková Hana: *Reedukace specifických poruch učení*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2014 ISBN 978-80-262-0645-3

KŠAJT, František a Pavel Mervart: *Hovory Arte*. Praha: Nakl. Pavel. 2015 ISBN 978-80-7465-132-8

KRAMER, Edith: *Kunst als Therapie mit Kindern*. 8. Vyd. München: Ernst Reinhardt Verlag, 2023. ISBN 978-3-497-03227-3

LANGMEIER, Josef: *Dětská psychoterapie*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2010. 978-80-7367-710-7

LIEBMANN, Marian: *Skupinová arteterapie; Nápady, témata a cvičení pro skupinovou práci*. Vyd.1, Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3

LHOTOVÁ, Marie a Evžen Perout: *Arteterapie v souvislostech*. 1. Vyd, Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1272-0

MATĚJČEK, Zdeněk: *Náhradní rodinná péče*. 1. Vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-304-8

MATOUŠEK, Oldřich - *Ústavní péče*. 2. Vyd. Praha: Sociolog. Nakladatelství, 1999. 80-8585-076-1

POKORNÁ, Věra: *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*, 2010 - 9788073678173

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana: *Expresivní terapie se zaměřením na výtvarný a intermediální projev*, 1. Vyd. Brno: Nakl. Barrister & Principal, 2016. ISBN 978-80-7485-111-7

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

TRITTEN, Gottfried: *Malen: Handbuch der bildnerischer Erziehung*, Stuttgart: Haupt, 1985. ISBN 3-258-03502-4

UŽDIL, Jaromír: *Klíkyháky, paňáci, auta*. Praha: Státní pedagog. nakladatelství, 1978. ISBN 14-245-78

UŽDIL, Jaromír: *Výtvarný projev a výchova*. 1. Vyd. Praha: Státní pedagog. nakladatelství, 1974. Pub. č. 41-0-86

VÁGNEROVÁ, Marie - *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*.

Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5

VÁGNEROVÁ, Marie: *Vývojová Psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-308-0

WILDLÖSCHER, Daniel: *Was eine Kinderzeichnung verrät; Methode und Beispiele psychoanalytischer Deutung*. Frankfurt a. Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1984. ISBN 3-596-42254-X

WINTERHOFF, Michael: *SOS Kinderseele; Was die emotionale und soziale Entwicklung unserer Kinder gefährdet -- und was wir dagegen tun können*. München: C. Bertelsmann Verlag, 2013. ISBN 978-35-701-0172-8

ŽENATÁ, Kamila - *Obrazy z nevědomí; Práce v arteterapeutické skupině*. Vyd.2. Praha: KOLEM, 2015. ISBN 978-80-905949-0-6

Internetové zdroje

American Art Therapy Association: *What is Art Therapy, 2022 [online]*. Dostupné z: www.arttherapy.org

Česká a Slovenská Psychiatrie - Jana Kocourková, Jiří Koutek: *Posttraumatická stresová porucha u dětí a dospívajících*, 2017 [online]. 128-131. Dostupné z: <http://www.cspsychiatr.cz/detail.php?stat=1151>

Janečková J.: *Dětský domov a jeho úloha při řešení sociální situace dítěte, diplomová práce*, 2009, [online]. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, zdravotně-sociální fakulta. Dostupné z: https://dspace.jcu.cz/bitstream/handle/20.500.14390/18767/diplomova_prace_-_Jana_Janeckova.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Franziskushaus Altötting: *Heilpädagogische Wohngruppe Krümel*, [online]. Dostupné z: <https://www.franziskushaus-altoetting.de/informieren/hilfen-zur-erziehung/heilp%C3%A4dagogische-wohngruppe-kr%C3%BCmel>

The Singju Post - Lael Stone: *How to raise emotionally intelligent children, 2024* [online]. Dostupné z: <https://singjupost.com/how-to-raise-emotionally-intelligent-children-lael-stone-transcript/>

Národní pedagogický institut České Republiky: *Dětské domovy, 2025* [online]. Dostupné z: <https://poradenstvi.npi.cz/detske-domovy>

Zákony pro lidi: *109/2002 Sb. Zákon o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních* [online]. [cit. 2021-01-04]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

Wikipedie CZ: *Léčebná pedagogika, 2024* [online]. Dostupné z: https://cs.wikipedia.org/wiki/Léčebná_pedagogika

Wikipedia DE: *Heilpädagogik, 2024* [online]. Dostupné z: <https://de.wikipedia.org/wiki/Heilpädagogik>

Seznam příloh

Příloha. č. 1.1 - Test DISYPS-III - Poruchy sociálního chování

DISYPS-III: FBB-SSV

Beurteilungsbogen für Eltern, Lehrer/-innen und Erzieher/-innen

Name des Kindes bzw. der/des Jugendlichen: LEON MURAWSKI

Alter: _____ Geschlecht: ☐ m ☒ w Datum: 11.11.2011

Schultyp/Art der Berufsausbildung: _____ Klasse: _____

beurteilt von: ☐ Vater ☐ Mutter ☐ Lehrer/-in ☒ Erzieher/-in ☐ anderer Person: 11.11.2011

Dieser Fragebogen beschreibt Verhaltensweisen und Verhaltensprobleme sowie emotionale Probleme von Kindern und Jugendlichen. Kreuzen Sie bitte für jede Aussage die Zahl an, die angibt, wie zutreffend diese Beschreibung für das Kind bzw. die/den Jugendliche/-n ist. Wenn das nicht bekannt ist, kreuzen Sie bitte die 0 an. Beurteilen Sie bitte alle Aussagen, so gut Sie können, auch wenn Ihnen nicht alle Informationen vorliegen. Grau markierte Aussagen können Erzieher/-innen oder Lehrer/-innen in der Regel nur schlecht beurteilen. Für diese Aussagen kann die Beurteilung durch Erzieher/-innen oder Lehrer/-innen entfallen. Beurteilen Sie bitte ansonsten alle Aussagen, auch dann, wenn Ihnen einige Aussagen dem Alter des Kindes bzw. der/des Jugendlichen nicht angemessen erscheinen. Dieser Beurteilungsbogen wird sowohl zur Beurteilung von Kindern als auch von Jugendlichen eingesetzt.

Teil A		Wie zutreffend ist die Beschreibung?			
		gar nicht	ein wenig	weitgehend	besonders
A01.	Wird schnell wütend oder hat für ihr/sein Alter ungewöhnlich häufige oder schwere Wutausbrüche.	0	1	2	3
A02.	Ist häufig reizbar oder lässt sich leicht ärgern.	0	1	2	3
A03.	Ist häufig verärgert und beleidigt.	0	1	2	3
A04.	Streitet häufig mit Erwachsenen.	0	1	2	3
A05.	Widersetzt sich häufig aktiv den Anweisungen oder Regeln von Erwachsenen oder weigert sich, diese zu befolgen.	0	1	2	3
A06.	Verärgert andere häufig absichtlich.	0	1	2	3
A07.	Schiebt häufig die Schuld für eigene Fehler oder eigenes Fehlverhalten auf andere.	0	1	2	3
A08.	Ist häufig böshaft oder rachsüchtig.	0	1	2	3

Teil B		Für die grau markierten Aussagen kann die Beurteilung durch Erzieher/-innen oder Lehrer/-innen entfallen.			
B01a.	Beginnt mit Geschwistern häufig körperliche Auseinandersetzungen oder Schlägereien. (Wenn keine Geschwister, bitte 0 ankreuzen.)	0	1	2	3
B01b.	Beginnt mit anderen Kindern häufig körperliche Auseinandersetzungen oder Schlägereien.	0	1	2	3
B02.	Schikaniert, bedroht oder schüchtert andere ein.	0	1	2	3
B03.	Quält Tiere.	0	1	2	3
B04.	Lügt oft, um sich Güter oder Vorteile zu verschaffen oder um Verpflichtungen zu entgehen.	0	1	2	3
B05.	Stiehlt heimlich Geld oder Wertgegenstände. (kein Geld sondern Schlüssel oder aus anderen Zimmern)	0	1	2	3

Bitte wenden

Příloha. č. 1.2 - Test DISYPS-III - Poruchy sociálního chování

Bitte ab dem Alter von 11 Jahren beurteilen. Für jüngere Kinder weiter mit Teil C.		Wie zutreffend ist die Beschreibung?			
Für die grau markierten Aussagen kann die Beurteilung durch Erzieher/-innen oder Lehrer/-innen entfallen.		gar nicht	ein wenig	weitgehend	besonders
B06.	Hat eine Waffe benutzt, die anderen schweren Schaden zufügen kann (z. B. Messer, Schlagstock).	0	1	2	3
B07.	War körperlich grausam zu Menschen (z. B. hat jemanden gefesselt oder durch Feuer oder mit einem Messer verletzt).	0	1	2	3
B08.	Hat jemanden in dessen Anwesenheit bestohlen (z. B. Überfall, Taschendiebstahl, Erpressung).	0	1	2	3
B09.	Hat andere zu sexuellen Handlungen gezwungen.	0	1	2	3
B10.	Hat vorsätzlich Feuer gelegt, mit der Absicht, schweren Schaden anzurichten.	0	1	2	3
B11.	Hat vorsätzlich fremdes Eigentum zerstört (außer durch Feuerlegen).	0	1	2	3
B12.	Ist in fremde Wohnungen, Gebäude oder Autos eingebrochen.	0	1	2	3
B13.	Bleibt trotz Verbotes häufig nach Einbruch der Dunkelheit draußen.	0	1	2	3
B14.	Ist mindestens zweimal über Nacht oder einmal länger als eine Nacht weggelaufen.	0	1	2	3
B15.	Schwänzt häufig die Schule.	0	1	2	3

Teil C		Wie zutreffend ist die Beschreibung?			
Bitte ab dem Alter von 6 Jahren beurteilen. Für jüngere Kinder weiter mit Teil F.		gar nicht	ein wenig	weitgehend	besonders
C01a.	Fühlt sich nicht schlecht oder schuldig, wenn sie/er etwas Falsches getan hat (z. B. bereut es nicht, wenn sie/er jemanden verletzt hat).	0	1	2	3
C01b.	Macht sich kaum Gedanken über die negativen Folgen von dem, was sie/er tut (z. B. kümmert sich nicht um die Konsequenzen, wenn sie/er Regeln bricht).	0	1	2	3
C02a.	Interessiert sich nicht für die Gefühle anderer und wirkt gefühllos oder gleichgültig.	0	1	2	3
C02b.	Ist auf den eigenen Vorteil bedacht und sorgt sich mehr darüber, was ihr/ihm passieren könnte als darüber, was anderen passieren könnte.	0	1	2	3
C03a.	Wenn sie/er in der Schule oder anderswo etwas nicht gut macht, dann ist ihr/ihm das ziemlich gleichgültig.	0	1	2	3
C03b.	Strengt sich nicht an, um gute Leistungen zu erbringen.	0	1	2	3
C03c.	Beschuldigt eher andere für eigene schlechte Leistungen.	0	1	2	3
C04a.	Zeigt anderen gegenüber keine echten Gefühle. Gefühle wirken eher oberflächlich oder unaufrichtig.	0	1	2	3
C04b.	Macht den Eindruck, als könnte sie/er Gefühle schnell an- und abschalten.	0	1	2	3
C04c.	Spielt Gefühle vor, um andere zu beeinflussen oder einzuschüchtern.	0	1	2	3
C04d.	Ihre/seine Gefühle und Handlungen passen nicht zusammen.	0	1	2	3

Bitte weiter auf der nächsten Seite

Příloha. č. 1.3 - Test DISYPS-III - Poruchy sociálního chování

Teil D		Wie zutreffend ist die Beschreibung?			
Bitte ab dem Alter von 6 Jahren beurteilen. Für jüngere Kinder weiter mit Teil F.		gar nicht	ein wenig	weitgehend	besonders
D01a.	Hat ^{ab und an} mehrmals pro Woche sehr starke oder lange andauernde Wutausbrüche mit lautem Schimpfen, Schreien oder Weinen.	0	1	2	3
D01b.	Hat mehrmals pro Woche sehr starke oder lange andauernde Wutausbrüche, bei denen sie/er körperlich aggressiv wird oder Gegenstände zerstört.	0	1	2	3
D02.	Hat fast die ganze Zeit eine schlechte oder gereizte Stimmung.	0	1	2	3

Teil F		Wie zutreffend ist die Beschreibung?			
Bitte für alle Kinder und Jugendlichen beurteilen. (Falls keine Probleme, bitte diesen Bereich durchstreichen.)		gar nicht	ein wenig	weitgehend	besonders
<i>Für die grau markierten Aussagen kann die Beurteilung durch Erzieher/-innen oder Lehrer/-innen entfallen.</i>					
F01.	Die genannten Probleme beeinträchtigen die Beziehungen zu Familienmitgliedern (z.B. Eltern, Geschwistern) erheblich.	0	1	2	3
F02.	Die genannten Probleme beeinträchtigen die Beziehungen zu Erwachsenen außerhalb der Familie (z.B. Lehrer/-in, Erzieher/-in) erheblich.	0	1	2	3
F03.	Die genannten Probleme beeinträchtigen die Beziehungen zu anderen Kindern und Jugendlichen und die Beteiligung an Freizeitaktivitäten erheblich.	0	1	2	3
F04.	<i>Bei Schulkindern und berufstätigen Jugendlichen:</i> Die genannten Probleme beeinträchtigen die schulischen bzw. die beruflichen Leistungen erheblich. <i>Bei Kindergartenkindern:</i> Die genannten Probleme beeinträchtigen die Teilnahme an Aktivitäten im Kindergarten oder in der Kindertagesstätte.	0	1	2	3
F05.	Sie/er leidet unter den genannten Problemen erheblich.	0	1	2	3

Teil K		Wie zutreffend ist die Beschreibung?			
Bitte für alle Kinder und Jugendlichen beurteilen.		gar nicht	ein wenig	weitgehend	besonders
K01.	Ist anderen gegenüber freundlich und zuvorkommend.	0	1	2	3
K02.	Ist fähig, Konflikte zu bewältigen, ohne aggressiv zu werden.	0	1	2	3
K03.	Tut niemandem etwas zuleide.	0	1	2	3
K04.	Respektiert andere.	0	1	2	3
K05.	Nimmt Rücksicht auf die Bedürfnisse und Wünsche anderer.	0	1	2	3
K06.	Ist anderen gegenüber aufrichtig.	0	1	2	3
K07.	Hält, was sie/er verspricht.	0	1	2	3
K08.	Kennt gut den Unterschied zwischen Mein und Dein.	0	1	2	3
K09.	Geht mit den Sachen anderer vorsichtig um.	0	1	2	3
K10.	Beachtet Regeln, die von Erwachsenen aufgestellt wurden.	0	1	2	3
K11.	Ist bereit, etwas zu erledigen, wenn ein Erwachsener sie/ihn darum bittet.	0	1	2	3
K12.	Kann sich gut wieder vertragen.	0	1	2	3

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Příloha č. 2 - Vyhodnocení testu DISYPS-III - tabulka

		OPP (Oppositionelles Verhalten)		AG-DISS (Aggressiv-dissoziales Verhalten)		BPE (Begrenzte prosoziale Emotionalität)	
Name	Zeitpunkt	KW	SN	KW	SN	KW	SN
Daria	Vor	0,375	5	0	1 bis 7	0,090909091	7
	Nach	0,375	5	0	1 bis 7	0,27272727	8
Nikola	Vor	0,875	7	0,133333333	7	0	1 bis 7
	Nach	1,125	7	0,2	8	0,090909091	8
Jana	Vor	1,75	9	0,266666667	9	0,818181818	8
	Nach	1,375	8	0,2	9	0,818181818	8
Mark	Vor	1	7	0,066666667	7	0	1 bis 7
	Nach	0,375	4	0	1 bis 6	0,090909091	8

Affektregulationsstörung und Reizbarkeit)		(Funktionsbeeinträchtigung und Leidensdruck)		K-PSV (Kompetenzen prosoziales Verhalten)	
KW	SN	KW	SN	KW	SN
0,4	5	0	1 bis 7	2,833333333	6
0,2	4	0	1 bis 7	2,5	5
0,6	6	0,6	8	1,666666667	2
0,8	7	0,8	8	1,583333333	2
1,4	9	0,4	8	1,5	1
1,6	9	0,4	8	1,25	1
0,6	6	0,6	8	1,666666667	2
0,4	5	0,2	7	1,666666667	2

SN (Stanine):	1 bis 3	4 bis 6	7 bis 9
	unter- durchschnittlich	durchschnittlich	über- durchschnittlich