

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Užití výtvarných aktivit v zařízeních pracujících s dětmi s poruchami chování a emocí

Use of art activities in institutions working with children with behavioral and
emotional disorders

Štěpán Tihon

Vedoucí práce: doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph. D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Speciální pedagogika se zaměřením na vzdělávání – Výtvarná
výchova se zaměřením na vzdělávání

2018

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma Užití výtvarných aktivit v zařízeních pracujících s dětmi s poruchami chování a emocí vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 6. 7. 2018

.....

podpis

Rád bych poděkoval doc. PaedDr. Evě Šotolové, Ph. D. za její velmi vstřícný přístup a odborné vedení bakalářské práce a Mgr. Zuzaně Svatošové za poskytnutí odborných konzultací. Mé poděkování také patří všem, co ochotně spolupracovali při vypracovávání výzkumné části, za jejich laskavost, zájem a čas, zejména Marii, Petře, Blance a Jitce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce „Užití výtvarných aktivit v zařízeních pracujících s dětmi s poruchami chování a emocí“ nejprve popisuje teoretická východiska vztahující se k poruchám chování a emocí a poté představuje vybrané obory pracující s dětským výtvarným projevem, konkrétně výtvarnou výchovu, arteterapii a artefiletiku. Zejména v části věnující se arteterapii práce odhaluje čtenáři jisté průniky výtvarného projevu do oboru speciální pedagogiky. Na teoretickou část navazuje vlastní kvalitativní výzkum, který se snaží pomocí dvou případových studií uskutečněných v zařízení nestátní neziskové organizace Dům tří přání a diagnostickém ústavu pro mládež Lublaňská zjistit, jakým způsobem jsou využívány výtvarné aktivity pro naplňování specifických cílů daných zařízení a jak mohou vypadat vhodná pojetí vedení výtvarných aktivit vzhledem k specifickým potřebám dětí s poruchami chování a emocí. Závěr práce tvoří vyhodnocení výzkumu, v němž jsou představeny zjištěné poznatky, které mohou být prospěšné pro pedagogy uplatňující výtvarné činnosti v prostředí, v němž se pracuje s dětmi s poruchami chování a emocí.

KLÍČOVÁ SLOVA

Porucha chování a emocí, výtvarná výchova, arteterapie, artefiletika, registrovaná sociální služba, diagnostický ústav pro mládež.

ABSTRACT

Bachelor thesis „Use of art activities in institutions working with children with behavioral and emotional disorders“ first describes the theoretical starting points related to behavioral and emotional disorders and then represents selected fields working with children's artistic expression, namely art education, art therapy and artefiletics. Particularly in the part devoted to arteteraphy, this work reveals certain intersections of art expression into the field of special pedagogy. The theoretical part is followed by own qualitative research that tries to find out how art activities are used to meet the specific objectives in two investigated facilities: Dům tří přání (a non-governmental nonprofit organization) and the Diagnostic Institute for Youngs in Ljublaňská. These two case studies also suggest how appropriate concepts of conducting creative activities can look like with respect to the specific needs of children with behavioral and emotional disorders. The conclusion of thesis evaluates the obtained results and presents findings that can be beneficial for pedagogues applying art activities in their work with children having behavioral and emotional disorders.

KEYWORDS

Behavioral and emotional disorders, art education, artetherapy, artefiletics, registered social service, diagnostic institute for youth.

Obsah

1	Úvod	7
2	Porucha chování a emocí	8
2.1	Vymezení pojmu	8
2.2	Diagnostika poruch chování a emocí	10
3	Vybrané obory zabývající se dětským výtvarným projevem	12
3.1	Výtvarná výchova	12
3.1.1	Inkluzivní trend ve výtvarné výchově	13
3.1.2	Modely pojetí výtvarné výchovy	13
3.2	Arteterapie	19
3.2.1	Diagnostika v arteterapii	20
3.2.2	Cesta k arteterapii	21
3.2.3	Vývoj arteterapie u nás	23
3.3	Artefiletika	25
3.3.1	Pojem exprese	27
4	Výzkumná část	28
4.1	Volba výzkumného přístupu	28
4.2	Výběr zařízení	29
4.3	Metody sběru dat	30
4.4	Výzkumné otázky	30
5	Centrum pro děti mezipatro	32
5.1	Charakteristika a struktura zařízení	32
5.2	Výtvarné aktivity v centru pro děti Mezipatro	35
5.3	Profil klíčového pedagoga	41
6	Diagnostický ústav pro mládež Lublaňská	43

6.1	Charakteristika a struktura zařízení	43
6.2	Výtvarné aktivity v Diagnostickém ústavu pro mladistvé Lublaňská	44
6.3	Profil klíčového pedagoga	48
7	Závěr	49
8	Seznam použitých informačních zdrojů	50

1 Úvod

Základem pro vymezení tématu práce se stal náš osobní zájem o hledání průniku oboru speciální pedagogiky, jež se zaměřuje na člověka s poruchami chování a emocí, s obory, v nichž se pracuje s dětským výtvarným projevem. Blíže jsme pak vymezili téma práce jako *Užití výtvarných aktivit v zařízeních pracujících s dětmi s poruchami chování a emocí*.

V praxi se v těchto zařízeních setkáme především se zařazováním sportovních a pohybových aktivit, protože tyto aktivity účinně reagují na specifické potřeby jejich klientů. Podporuje to i fakt, že se v tomto prostředí pracuje i s dětmi, u kterých se vyskytuje porucha chování a emocí společně s dalšími poruchami jako jsou např. lehká mozková disfunkce či porucha pozornosti s hyperaktivitou. Pro takové děti jsou pohybové aktivity či psychomotorické hry ideálním stimulem, který je vede ke zklidnění a zvyšuje jejich schopnost soustředit se. Při vedení výtvarné aktivity však může pedagog naopak narazit na problém, jak tyto děti účinně motivovat a udržet jejich pozornost. Tato skutečnost některé pracovníky zařízení odrazuje od zařazování výtvarných aktivit do jejich programu. Naše práce by chtěla poukázat na to, že pokud tento problém dokážeme překlenout a nalezneme vhodnou metodiku vedení výtvarných cvičení, můžeme těmto dětem přinést mnoho možností k seberozvoji v oblastech, na které budeme jen těžko cílit jinými výchovnými či terapeutickými činnostmi.

K tomu, aby mohl pedagog či terapeut najít vhodnou metodiku vedení výtvarné aktivity v tomto specifickém prostředí, musí nejdříve vědět, co poruchy chování a emocí obnáší. Proto tento pojem vymezujeme hned na začátku práce a až poté se věnujeme jednotlivým oborům, které určitým způsobem pracují s dětským výtvarným projevem.

Ve výzkumné části představujeme případové studie, které ukazují jednotlivé výtvarné aktivity probíhající v nestátní neziskové organizaci *Dům tří přání*, a to konkrétně v jeho zařízení *centrum pro děti Mezipatro* a v *Diagnostickém ústavu pro mládež Lublaňská*.

2 Porucha chování a emocí

2.1 Vymezení pojmu

Stručně a výstižně definuje poruchy chování Vágnerová (2012), uvádí že...

„... je lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností (Vágnerová, 2012, s. 779).

Poněkud zevrubněji definici poruchy chování či emocí formulovalo roku 1992 Sdružení pro Národní duševní zdraví a speciální vzdělávání sídlící v USA, podle něhož je pojem...

„... výrazem pro postižení, kdy se chování a emocionální reakce žáka liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem a mají nepříznivý vliv na školní výkon včetně jeho akademických, sociálních, před profesních a osobnostních dovedností.“ (Vojtová, 2008, s. 53)

Dále tato definice vymezuje skutečnosti současně se vyskytující u poruch chování a emocí a upozorňuje na to, že tyto poruchy mohou doprovázet i jiná postižení (např. schizofrenie či s úzkostné poruchy), která mají nepříznivý vliv na školní výkon.

U některých eventuálních doprovodných postižení však můžeme při vymezování poruchy chování narazit na problém určení, zda toto postižení neznemožňuje pochopení významu sociálních norem a hodnot, pokud by daný jedinec normy porušoval, ale nerozuměl jejich významu, nejednalo by se v jeho případě o poruchu chování, ale jen o dopad jeho primárního postižení. S touto problematikou se můžeme setkat zejména u jedinců s mentálním postižením, ale například i u jedinců z jiného sociokulturního prostředí, kde mohou platit odlišné normy.

Význam vztahu k platným společenským normám vzhledem k vymezování poruch chování zdůrazňuje definice U. Hensela a M. A. Vernooije (in Kaleja 2014). Podle této definice u poruchy chování nejde o kvalitu chování jako takového, ale jedná se o deklarovaný sociální deficit, který je doprovázený společenskými jevy a kulturními proměnami. Porucha chování je tedy výsledkem utváření, upevňování a přiřazování sociálních procesů.

V rámci definování poruch chování a emocí je nutné rozlišit tzv. *poruchové chování* od tzv. *chování problémového*. Toto rozlišení je důležité zejména proto, aby ze strany učitele nedocházelo k předčasné etiketizaci žáka. Takovéto neoprávněné „nálepkování“, vycházející ze subjektivních hledisek nepoučeného učitele, by mohlo vést k narušení vztahu daného jedince k sobě samému či k jeho vyloučení z kolektivu. Špatná vyhodnocení chování žáka, vedoucí k jeho stigmatizaci, výrazně zvyšují rizika jeho selhávání v dospělosti a je tedy nutné jim předcházet (Janků, 2009).

Proto si zde uvedeme charakteristiku dítěte s poruchou chování a emocí, kterou definoval Bower v roce 1981. Bowerův koncept se zdá být platný i v současnosti a vytyčuje pět hlavních charakteristik, jsou jimi ve zkratce (Vojtová, 2008):

- neschopnost se učit
- tendence vyvolávat somatické symptomy ve spojení se školními problémy
- neschopnost navazovat uspokojivé sociální vztahy s vrstevníky
- nepřiměřené chování a emotivní reakce
- celkový výrazový pocit neštěstí nebo deprese

Při projevoování daných charakteristik však musíme brát v potaz jejich veličiny, jako jsou délka trvání, četnost výskytu či intenzita. Dále bychom si také měli uvědomit, zda je chování dítěte přiměřené jeho věku, a snažit se odhalit možné abnormality v psychosociálním vývoji.

Janků (2009) zdůrazňuje, že se poruchové chování od problémového liší také v motivaci jeho činitele, kdy se projevuje tím, že...

„... žák s poruchou chování o svých problémech ví, ale nevadí mu a nechce je změnit. Není s danými normami v konfliktu, ale nepřijímá je. Nepocituje vinu k důsledkům svého jednání“ (Janků, 2009, s. 11).

Spojení poruch chování zejména se školním prostředím a školní docházkou zdůrazňuje R. M. Gargiulo (2004) a uvádí, že jedná-li se o toto postižení, vyskytují se poruchy chování dlouhodobě nejméně ve dvou rozlišných prostředích, z nichž alespoň jedno nějak souvisí se školou. Ve školním prostředí pak poruchy chování vedou velmi často ke stresovým situacím i všechny ostatní zúčastněné. Dále zmiňuje, že děti s poruchami

chování a emocí obvykle nereagují na žádný běžný příkaz či zásah autority, který by je směřoval k řešení situace. (Janků, 2009)

Ve školské praxi můžeme u dětí s poruchou chování sledovat projevy, jako jsou např. manipulace, sebepoškozování, nepozornost, impulsivita, obtíže při práci ve skupině, pravidelnost zanedbávání školní docházky, neschopnost plnit své povinnosti a četnost porušování školního řádu. (srov. Kaleja, 2014)

Vzhledem ke spojení poruch chování se školním neúspěchem upozorňuje Vojtová (2010) na to, že ani mezi odborníky není zcela jasné, do jaké míry ovlivňují poruchy chování školní neúspěch. Uvádí však, že jistá souvislost je zřejmá. Školní výkon neodpovídající nadání a schopnostem daného dítěte nás tak může upozornit na případná rizika vzniku či výskytu poruch chování či emocí.

2.2 Diagnostika poruch chování a emocí

Dle Jánského (2014) je etopedická diagnostika založena na:

„... snaze o pochopení a porozumění problémovému chování dítěte ve vztahu k jeho osobním charakteristikám, psychosociálním vlivům a vývojovému aspektu. Snaží se komplexně postihnout nejen symptomy daného problému, ale na základě jejich interpretace a analýzy situace stanovit hypotézu příčin a zvolit optimální strategii řešení.“

Diagnostika poruch chování bývá často v školské praxi i v lekcích institucích pracujících s dětmi s poruchami chování velmi náročná. Pedagogům při určování symptomů poruch chování a identifikaci žáků, kteří jimi disponují, činí potíže mnoho aspektů.

Mezi tyto aspekty patří např. jejich osobní postoje a názory na danou problematiku, které mohou do jisté míry zapříčínovat i určité nepřesnosti v definování poruch chování, na něž můžeme narazit v odborné literatuře. Diagnostiku ztěžuje také fakt, že se tato porucha vyskytuje velmi často v různých kombinacích s jinými postiženími, jejichž symptomy se mohou překrývat. Mnozí pedagogové mají k této problematice pragmatický přístup a diagnostikování poruchy chování se spíše vyhýbají. Tento jejich postoj může být ovlivněn i tím, že identifikace dětí s poruchami chování ztěžuje jejich další práci a vyžaduje mnoho úsilí a času (Vojtová, 2010).

Kaleja (2014) uvádí, že je pro diagnostiku určující šestiměsíční období, ve kterém jsou průběžně různé diagnostické ukazatele sledovány. Mnozí pedagogové by se raději věnovali rovnou spíše intervenci, než by vynakládali úsilí při dlouhotrvajícím procesu diagnostiky. Tento přístup se mnohdy zdá být i efektivnější, jelikož časové oddálení intervence procesem diagnostiky může mít na její účinnost negativní dopad. Je však třeba mít na paměti, že bez jisté míry identifikace a porozumění problémovému chování žáků nejde realizovat ani sebelepší intervenční strategie (Vojtová, 2010).

3 Vybrané obory zabývající se dětským výtvarným projevem

3.1 Výtvarná výchova

Výtvarná výchova je jedním z obecně – vzdělávacích předmětů vyučovaných na základních a středních školách, jehož zájmem je poskytnout dětem a dospívajícím možnosti se výtvarně vyjadřovat v činnostech, které jim umožňují nahlížet na určitý jev či skutečnost z mnoha úhlů a vedou je tak k celistvějšímu chápání světa a jeho zákonitostí. V tomto procesu výtvarná výchova zprostředkovává žákům prostor pro jejich sebevyjádření a zároveň je konfrontuje s vyjádřenými postoji a názory ostatních lidí.

„Vlastní sebevyjádření a výtvarné i lidské vcítění žákům zprostředkovává výtvarné výpovědi druhých a přivádí je k porozumění jejich významům. Tím se otevírá cesta ke komunikaci, k názorové toleranci a mezi jiným i k citlivějšímu pochopení výtvarného umění (Roeselová 1995, s. 11).“

Touto cestou výtvarná výchova rozvíjí osobnost žáků v emoční i sociální rovině a díky široké škále východisek jejího možného předávaného obsahu, které jsou navzájem provázané a hledají spojitostí i s mnoha dalšími obory, pak zvyšuje i jejich kulturní a vizuální gramotnost.

Dle Roeselové (1995) v sobě výtvarná výchova spojuje dvě složky, které v různé míře utvářejí osobnost žáka, a to složku výtvarně vzdělávací a složku výchovnou.

Výtvarně vzdělávací složka učí žáka zacházet s prvky výtvarného jazyka, jako jsou linie, tvary a barvy, vede jej k pochopení vzájemných vztahů těchto prvků v ploše a prostoru a cílí na to, aby žák vědomě využíval výrazových prostředků v postupech a technikách, které mu osvětluje. Rozvojem těchto dovedností a znalostí pak postupně formuje jeho výtvarné myšlení. Žák se dostává do užšího kontaktu s výtvarnou kulturou a i prostřednictvím svých vlastních výtvarných prací si k ní buduje vztah.

Výchovná složka se snaží pozitivně rozvíjet osobnost žáka. Různými prostředky podporuje jeho sebeuvědomování a snaží se jej vést k tomu, aby přemýšlel v souvislostech a své poznatky dokázal reflektovat. Rozpracovává postupně zvolený námět a snaží se v dětech probouzet potřebu výtvarně projevit své postoje k tématu.

3.1.1 Inkluzivní trend ve výtvarné výchově

Inkluzivní pojetí výtvarné výchovy vede žáky k porozumění odlišnostem mezi nimi, tyto odlišnosti pak může využívat jako inspirační zdroj, který vede žáky jak ke vzájemnému obohacení výtvarné tvorby, tak i k posílení autentičnosti jejich výtvarných projevů. Větší mírou se podporují aktivity, které svou formou nestaví bariéry a mohou zprostředkovat pocit úspěchu všem žákům. V časově náročnějších výtvarných projektech je snahou respektovat individuální tempo zpracování a způsob prezentace. Ve výuce se dále často podporuje společná práce, mimoškolní výuka (Sochor, 2015).

3.1.2 Modely pojetí výtvarné výchovy

V celé této podkapitole budeme čerpat z publikace Karly Brücknerové *Skici ze současné estetické výchovy* vydané Masarykovou univerzitou v roce 2011. Tato empirická studie velmi srozumitelně popisuje konkrétní aspekty současné výtvarné výchovy a přehledně mapuje její možné polohy. Dále čtenáři zprostředkovává výpovědi učitelů, z kterých můžeme vypožorovat, kolik různých podob v praxi výtvarná výchova zastává a na základě toho si uvědomit, jak složité může být je objektivně hodnotit. V následujícím textu vám tyto zobecněná pojetí a jejich jednotlivé aspekty, uvedené ve zmiňované knize, stručně představíme.

Částečnou paralelu k vytyčeným tendencím můžeme najít u J. Slavíka 1997, který označuje proudy ve výtvarné výchově jako pojetí video-centrické, gnozeo-centrické, amino-centrické a art-centrické, těm se však věnovat nebudeme, jen si později ve spojitosti s artefilitikou přiblížíme pojetí art-centrické.

Čtyři esteticko-výchovné prostory

Klíčové tendence v současné teorii estetické výchovy Brücknerová zhmotňuje do čtyř různých staveb, jejichž podobu určují jejich rozdílná východiska, cíle a priority, které společně utváří smysl jejich existence. Těmito stavbami jsou chrám, galerie, wellness centrum a sanatorium.

- **Chrám** je prostorem, jenž odkazuje k základním hodnotám, zdůrazňuje vztah mezi výchovou morální, spirituální a estetickou a klade důraz na orientaci v husté síti kulturních souvislostí.

- **Galerie** otevírá cestu k umění a zprostředkovává znalosti, které mohou pomoci při rozvíjení estetického vnímání světa.
- **Wellness centrum** umožňuje zažít pocit uspokojení a nabízí možnost příjemného odpočinku, během něhož však můžeme zdokonalit i praktické dovednosti, které jsou pro nás prospěšné.
- **Sanatorium** nám pomáhá při cestě za poznáním sebe sama a našeho místa ve společnosti, rozvíjí naše kladné stránky a může nám nabídnout prostředky k řešení osobních problémů.

Čtyři koncepce výtvarné výchovy

Jakými vlastnostmi disponuje výtvarná výchova v rámci teoretických tendencí, jež jsme si popsali v předchozí části, nám představí čtyři koncepce doplněné obrázky schémat. Abychom tomuto konceptu lépe porozuměli, uvedeme si zde slova jeho autorky, která nám objasňují, co obrázky schémat vyjadřují.

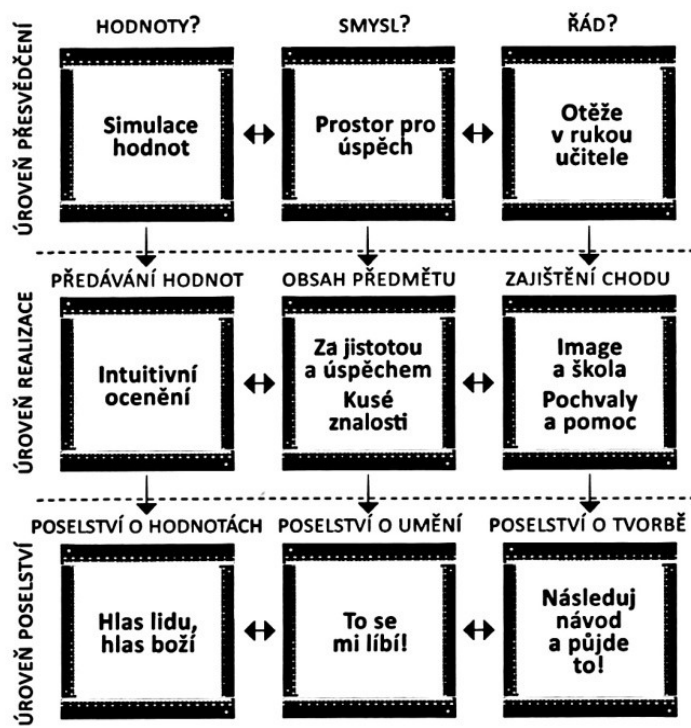
„Každý učitel výtvarné výchovy se musí vyrovnat se třemi základními otázkami, které se nad realizací výtvarné výchovy vznášejí. Způsob, jak se (často i nevědomky) k těmto otázkám postaví, je pak zhmotněn ve strategiích, které při realizaci výtvarné výchovy uplatňuje. Realizace těchto strategií (uplatňovaných v oblasti hodnocení, obsahu a zajišťování chodu), ovlivněná zázemím školy a konkrétním učitelovým vkladem, pak ústí v předávané kurikulum výtvarné výchovy (Brücknerová, 2011, s. 137).

Před tím než si čtyři koncepce pojetí představíme, chceme upozornit na to, že bychom je neměli vnímat jako ohraničené neprostupné celky. V praxi výtvarné výchovy se můžeme často setkat s tím, že se jednotlivá pojetí ve svých rovinách prolínají či doplňují. Přesto se zdá být platný fakt, že učitel výchovy inklinuje k jedné z koncepcí, která se stává v jeho pojetí výtvarné výchovy dominantní.

Čtyřmi koncepcemi jsou výtvarné výchovy vedené jako *manufaktura, škola, hřiště a ateliér*.

Manufaktura

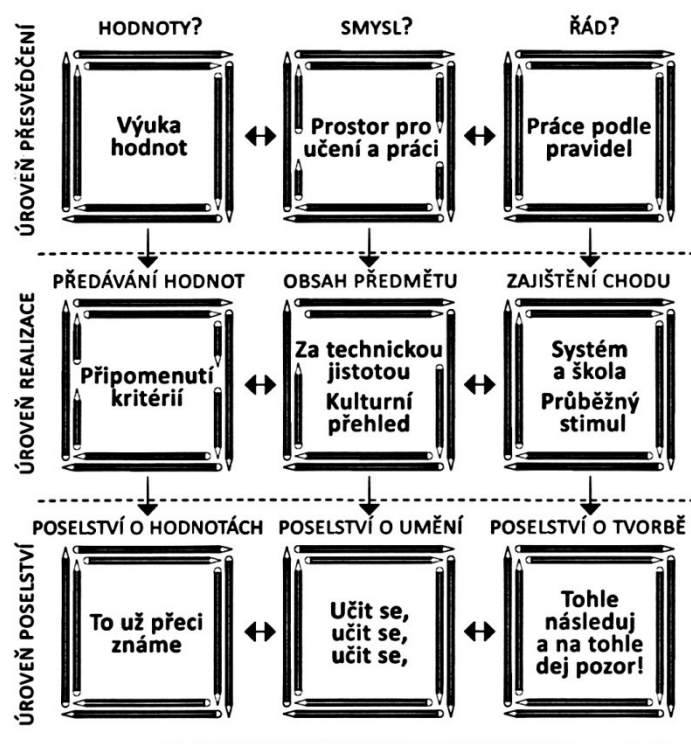
V tomto pojetí jde spíše o správnost postupu než o originální řešení, proto se v něm setkáme s pečlivými srozumitelnými pracemi, u kterých se klade důraz na preciznost jejich provedení. Při tvorbě výtvarných prací jsou žáci odkázáni spíše na následování vzorů než, že by se snažili hledat nová vlastní řešení např. formou experimentu. Užití vzorů a šablon pak nabízí snadnou cestu ke zdařilému výsledku, jenž zprostředkuje žákům pocit úspěchu, který potvrdí smysluplnost takto vedeného předmětu. Učitel má v takto pojaté výtvarné výchově jasně dané postavení, a to díky tomu, že předmět vede srozumitelně, a aby se v něm žáci dobře orientovali, vybírá úkoly s jasně ohraničenými možnostmi řešení. Tento způsob vedení mu umožňuje práci snadno hodnotit. Díky hodnocení pak nastavení norem upevňuje a buduje tak stabilní předmět, ve kterém není prostor pro nejistotu.



Zdroj: Brücknerová, 2011 s. 139

Škola

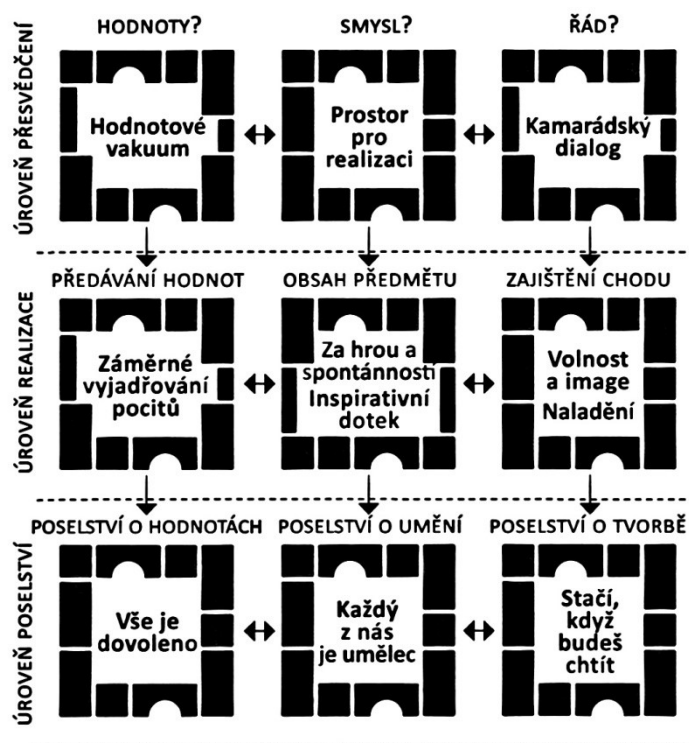
Druhé pojetí zdůrazňuje naukovou stránku didaktického procesu. Ta se projevuje jak v oblasti dějin umění, tak v oblasti výtvarné tvorby. V oblasti dějin umění se učitel snaží jejich systematickým výkladem zvyšovat kunsthistorický přehled žáků. V oblasti tvorby se učitel snaží o kultivaci výtvarných technik, přičemž klade důraz na techniky klasické. Žáci se učí základním dovednostem, jako jsou např. míchání barev, kresba v perspektivě či stínování. Tyto základní teoretické poznatky se pak snaží uplatnit v konkrétních úkolech, které však mohou často působit složitě, a uvádět tak žáky při jejich řešení do rozpaků. Aby se tomu zamezilo, volí učitel úkoly, jejichž zadání je často svázáno šablonou a nastavenými hranicemi. Hodnocení probíhá průběžně a odpovídá vždy předem nastaveným kritériím, díky tomu může učitel ovlivnit i výsledek dané práce.



Zdroj: Brücknerová, 2011 s. 141

Hřiště

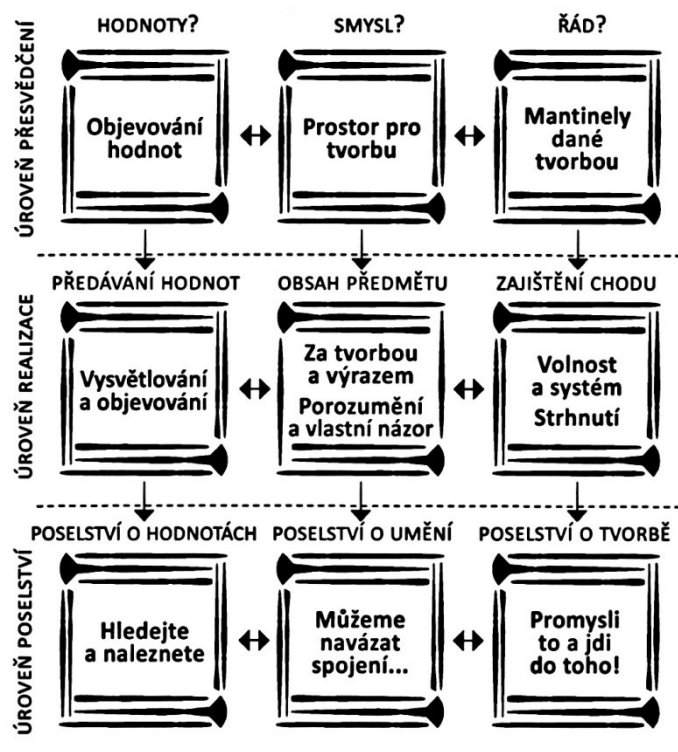
Výtvarná výchova pojatá jako hřiště se opírá o dětskou spontaneitu, jejím cílem je tvořit a zažívat během toho příjemné a obohacující pocity. Na úkor toho se nezaměřuje na předávání obsáhlejších znalostí z oblasti dějin umění. S výtvarnými umělci a jejich díly žáky seznamuje nahodile a často je využívá jako zdroj inspirace k tvorbě, kterou stejně tak nachází i ve zcela jiných oblastech. Volené úkoly kladou důraz na primárně osobnostní a sociální cíle a často probíhají formou skupinové práce. K jejich plnění nemusí učitel žáky příliš motivovat, jelikož úkoly většinou nevyžadují příliš velkou předchozí dovednost a svou stavbou jsou pro žáky atraktivní. Tuto atraktivitu posiluje aktivní a přátelský přístup učitele. Výsledné systematické hodnocení se v tomto pojetí neuplatňuje. Na konci dané aktivity se spíše setkáme s reflexí zážitku formou sdílení prožitků z tvorby.



Zdroj: Brücknerová, 2011 s. 143

Ateliér

Poslední zmiňované pojetí se snaží žáky k práci motivovat skrze silný počáteční impulz, jenž je vede k autentickým prožitkům, které se různými způsoby vztahují k vybranému tématu. Představovaná díla ze světa umění jsou vybírána tak, aby svou různorodostí otevírala prostor dalším možným přístupům. Témata žáci promyšleně zpracovávají a samy si organizují práci, která je v tomto pojetí založena spíše na procesu hledání nových a osobitých způsobů řešení, než na potvrzování či napodobování ověřených schémat. Učitel citlivě zvažuje, kdy a za jakým účelem může vstupovat do procesu práce, a pomocí diskuze se žákům snaží předávat zkušenosti, které jim mohou pomoci pochopit kontext dané tvorby. Diskuze se uplatňuje také v hodnocení, které vede k tomu, že se tvůrci svými pohledy vzájemně obohacují.



Zdroj: Brücknerová, 2011 s.145

3.2 Arteterapie

Velmi výstižně definoval arteterapii psycholog Hilarion Petzold, který ji roku 1990 vymezuje jako:

„... teoreticky usměrněné působení na člověka jako na celek v jeho fyzických, psychických danostech, uvědomělých i neuvědomělých snaženích, sociálních a ekologických vazbách, plánované ovlivňování postojů a chování pomocí umění a z umění odvozenými technikami, s cílem léčby nebo zmírnění nemoci a integrování nebo obohacení osobnosti (in Šicková – Fabrici, 2016, s. 60).“

Šicková – Fabrici (2016) zdůrazňuje, že pojem arteterapie lze vnímat v širším slova smyslu jako léčbu uměním, při které se využívá všech možných uměleckých forem. V užším slova smyslu pak arteterapie využívá pouze prostředky výtvarné.

Arteterapeutická práce může probíhat, jak ve skupině, tak individuálně. U *individuální terapie* by se měl vztah terapeut – klient zakládat především na vzájemné důvěře, která značně ovlivňuje průběh celého procesu. U *skupinové terapie* ovlivňuje průběh procesu mnoho vztahů a osobnostních interakcí. Snahou terapeuta je se v těchto vztazích dobře orientovat, aby mohl ve své práci využít principů skupinové dynamiky ve prospěch léčby.

Dle Zicha (1981) můžeme arteterapii dělit podle jejích teoretických východisek na dva základní proudy.

1. **Terapie uměním** – Pracuje především s vlastním procesem tvorby klientů a je založena na tom, že sám proces tvorby může vést klienta k uzdravení. Výsledný výtvarný ani proces tvorby se v tomto pojetí dále neinterpretují.
2. **Artpsychoterapie** – Dále rozvíjí klientův proces tvorby a obrací se k výslednému dílu. Formou rozpravy se snaží nalézat klíčové obsahy děl či odhalovat prožitky z procesu tvorby. V této činnosti spatřuje svůj léčebný potenciál.

Zicha (1981) však připouští, že v praxi dochází často k prolínání těchto dvou proudů. K tomu může docházet i proto, že si to konkrétní arteterapeutický proces žádá a bylo by tak neefektivní lpět na přesném dodržování hranic jednoho z přístupů.

Další možné dělení arteterapie se soustřeďuje na to, zda je klient přímým účastníkem tvorby, nebo je pouze divákem uměleckého díla. Tímto pojetím se dělí arteterapie dle Šicková – Fabrici (2016) na:

1. **Receptivní** – Klient se stává divákem záměrně vybraných uměleckých děl, pokud se do těchto děl vcití a vnímá je, může do nich také promítat své vlastní emoce. Tento proces může klientovi zprostředkovat nový náhled na určitý problém či poskytnout zdroj životní síly potřebné k řešení nepříznivých životních situací.
2. **Produktivní** – Léčí klienta prostřednictvím jeho vlastní tvůrčí činnosti.

3.2.1 Diagnostika v arteterapii

Pro účely diagnostiky existuje celá řada standardizovaný diagnostických testů zaměřených na výtvarný projev. Dvěma nejčastěji užívanými z oblasti kresebné jsou *Baumův test*, který spočívá v kresbě stromu, a *test kresby lidské postavy*. U těchto dvou testů jsou pevně stanovená pravidla pro interpretaci jednotlivých znaků. Vedle nich také existuje ještě celá řada dalších principiálně podobných testů, které k diagnostice využívají jiný motiv kresby. Tyto kresebné testy pak můžeme diagnostikovat i volnějším způsobem. Mezi známé patří např. *test začarované rodiny*, v kterém dítě zobrazuje členy rodiny jako zvířata.

Nyní si pro bližší představu, jak může šetření probíhat, uvedeme příklad testu lidské postavy, který byl proveden s jedinci s poruchami chování a emocí Zbyňkem Zichou.

Zbyňěk Zicha prováděl svá šetření ve výchovném ústavu pro mládež v Kostomlatech a v Černovicích. Zkoumal tam, zda a jakým způsobem se budou lišit kresby obtížně vychovatelných dívek od kreseb dívek bez obtíží. Intaktní dívky vybral tak, aby jejich věk i zaměření učebních oborů bylo obdobné jako u dívek z ústavu. Ve své studii použil aplikované metody R. Konečného, který se obdobným testům věnoval. Konečný pro vyhodnocování užíval škálu 36 parametrů. Mezi tyto hodnotící parametry patřili např. i anomální kresebné znaky (postava s neurčitým pohlavím, postava s abnormálními proporcemi, vyčerněné detaily, excesní gumování atd.),

jejichž výskyt Zicha v kresbách zkoumaných obtížně vychovatelných dívek předpokládal. Zichovy hypotézy byly trefné. Šetření prokázalo, že se kresby obtížně vychovatelných dívek značně liší od kreseb dívek bez závažnějších poruch chování, a to zejména svou transparentností, výskytem disproporcí, zvýrazněnými částmi lidské postavy, odchýlením postavy od vertikální osy či zobrazením netypizujících oděvů. V závěru své studie Zicha upozorňuje na to, že typologická interpretace kresby musí být hodnocena pouze jako pravděpodobnostní a hypotetická. Správnost interpretace může být verifikována v průběhu další práce s klientem, bez tohoto potvrzení by však kresba neměla poskytovat podklad k jednoznačným diagnostickým závěrům (Zicha, 1990).

Mimo kresebné testy se můžeme setkat i s testy, jež jako diagnostický prostředek užívají symboliku barev. Mezi takové patří např. *Lüsherův test*, který vyhodnocuje osobnostní rysy účastníka z řazení barev podle jeho preferencí.

3.2.2 Cesta k arteterapii

Léčebné účinky uměleckých projevů můžeme nalézat ukotveny hluboko v historii lidské kultury, vždyť už první kmenové rituály odrážely určitým způsobem emocionální a duchovní život tehdejších lidí. Takováto užití ale byla spíše intuitivní. K cílenějšímu užití dochází až v 18. století, kdy se objevují první poznatky o tom, že se duševně nemocní lidé výtvarně projevují znatelně jinak než jedinci zdraví. K tomu poznatku přispěl i psychiatr Philippe Pinel, který v pařížské léčebně pro duševně nemocné Bicetre začal praktikovat humánní metody a dal tak svým svěřencům možnost začít se projevovat tvořivým způsobem. Tato zjištění vedla k postupnému vzniku tezí předpokládajících možnost využití výtvarných projevů pro diagnostiku (Campellová, 1997, Potměšilová, 2012).

S postupnou emancipací umění od zavedených kulturních schémat, která vedla na přelomu 19. století k objevení nových výrazových prostředků a vzniku moderních uměleckých směrů, se začala čím dál více projektovat do děl osobnost jejich tvůrců. Mnoho z nich se později inspirovalo představami Sigmunda Freuda, který výrazně přispěl k vývoji a formulování psychoterapeutických postupů. Hledání vztahů mezi nevědomím a vědomým

lidským chováním, které nalézáme např. v jeho psychoanalytických výkladech snů, můžeme podobně aplikovat i na spontánně vytvářené lidské obrazy, které také často odrážejí psychické procesy naší mysli.

V první polovině 20. století se postupně začíná využívat kresba a interpretace uměleckých výtvorů v psychoanalytických postupech a později i k samotné terapii. S tím se objevuje pojem „Art therapy“ poprvé užitý M. Naumburgovou v USA a první uskutečněné využití kresby v psychoterapii provedené roku 1926 H. Morgensteinovou. V druhé polovině 20. století se začíná diskutovat nad konkrétnějšími rámci léčebných postupů a dochází k dělení arteterapie podle její orientace na cílovou skupinu či psychoterapeutický směr. Tou dobou obor arteterapie výrazně ovlivňují i myšlenky C. G. Junga, který vysvětluje, jaký mají pro člověka význam různé symboly, a spolu se svými následovníky také využívá kresby a malby při léčbě svých pacientů (Campellová, 1997, Potměšilová, 2012, Šicková – Fabrici, 2016).

Dalším důležitým přínosem pro rozvoj přístupů jak arteterapie, tak výtvarné výchovy bylo zjištění, že se populace se může dělit na haptické (subjektivní), vizuální (objektivní) a smíšené psychické typy, které se rozlišují svým přístupem k výtvarné tvorbě. Tuto tezi potvrdil svým výzkumem Viktor Lövenfeld. Jeho výzkum vycházel z práce se zrakově postiženými, kteří se účastnili různých výtvarných aktivit. Lövenfeld sledoval míru zapojení zrakového smyslu a zjistil, že někteří lidé nezávisle na síle jejich zrakového postižení se při své tvorbě spoléhají na vizuální podněty, jiní však zrak nutně nepotřebují a nepoužívají, i když míra jejich postižení zapojení zraku nevylučuje. Genezi Lövenfeldovi typologie můžeme sledovat v jeho publikaci z roku 1939 nesoucí název *The Nature of Creative Activity*. Přínosná je tato typologie především pro lepší interpretaci díla s ohledem na jeho specifické kvality dle příslušnosti daného typu (Perout, 2006).

Z řad umělců inspiroval obor arteterapie Jean Dubuffet. Ten se velmi aktivně zajímal o tvorbu duševně nemocných a po druhé světové válce použil poprvé pojmu „art brut“, což by se dalo volně přeložit jako hrubé umění. Tento pojem se ujal a stal se označením pro díla těchto neškolených umělců. Jeho zájem dozajisté podporovali i knihy doktora Hanse Prinzhorna, které se týkaly právě tvorby duševně nemocných. Hans Prinzhorn působil od roku 1919 do roku 1921 v psychiatrické léčebně v Heidelbergu, tam měl za úkol rozšířit

sbíрку umění, vytvořeného mentálně nemocnými pacienty, shromažďovanou Emilem Kraepelinem. Z českého prostředí je zajímavé zmínit, že již roku 1913 publikoval Stáňa J. Bělohradský knihu *Dějiny, původ a účel kreseb mediálních vůbec a v Čechách zvláště*, ve které uvádí, že budoval sbírky mediálních kreseb, které se pokoušel i vystavovat, jeho snahy však mařila police. Výstavy byly tehdejší společností neakceptovatelné pro svou spiritualitu a rozpor z racionálním pokrokem lidstva. S obdobnou vášní budoval své sbírky i J. Dubuffet a v roce 1975 se mu povedlo založit muzeum duševně nemocných v Lausanne, které čítalo 15 000 exponátů. Dubuffetův přínos spočíval především v poukazu na to, že upřímné, zvyklostmi a konvencemi neovlivněné výtvarné projevy neškolených umělců v sobě nesou mnohdy pravdivější obsahy, než se může na první dojem zdát (Šicková – Fabrici 2016, Krišková 2013).

S trochu odlišným přístupem se zajímal o výtvarný projev lidí s mentálním postižením francouzský malíř Jean Revol. Jeho postoj byl specifický tím, že se ani tak nesnažil výtvarná díla postižených jedinců sbírat či obsáhle analyzovat, ale zaměřoval se spíše na to, aby jim je umožnil tvořit. Přístup, kterým se Jean Revol snažil svým žákům poskytovat radost z tvorby, vystihuje jeho prohlášení (Zicha 1990).

„Hledáme-li terapii, nenalezneme nic, hledáme-li umění, naleznete terapii“ (Revol in Zicha 1990 s. 247)

3.2.3 Vývoj arteterapie u nás

V padesátých a šedesátých letech se v českých zemích začíná rozvíjet arteterapie díky psychoterapeutům, kteří ji využívali jako doplňkovou metodu při své práci. Arteterapie se tedy užívala především v psychiatrických léčebnách, ale své místo nacházela i ve speciálně výchovných zařízeních, kde se uplatňovala při sociálním výcviku. Ve zmíněných zařízeních postupně vznikaly pro tento účel i speciální ateliéry. V 70. a 80. letech se však od alternativních způsobů léčby včetně arteterapie odvrací pozornost a přednost dostává v psychiatrii hlavně léčba psychofarmaky. Okrajovou pozici arteterapie umocňuje i odmítavý postoj a obavy totalitního režimu z těchto “alternatích” přístupů. Postupně se tak přesouvá zájem o arteterapii do oblasti pedagogiky a speciální pedagogiky. Po politickém převratu v roce 1989 se začíná na pedagogických fakultách arteterapie plně rozvíjet a i na dalších fakultách je jí dopřáno více zájmu (Slavík in Potměšilová 2010).

V roce 1990 je založen Ateliér arteterapie při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a stává se tak prvním ateliérem svého druhu v Čechách. O čtyři roky později vzniká Česká arteterapeutická asociace (ČAA), která funguje jako občanské sdružení. Jeho členy se mohou stát lidé mající zájem o arteterapii, nepodmíněně na začlenění ke konkrétním profesním. ČAA uspořádalo v letech 1998–2002 první pětiletý sebezkušenostní arteterapeutický výcvik a ve stejný rok, kdy tento výcvik končí, začíná asociace vydávat časopis “Arteterapie”, který vychází 2x až 3x do roka. V roce 2004 pak navrhuje Etický kodex arteterapeutické práce, jehož cílem je definovat etické chování arteterapeuta ve vztahu k jeho klientům. Etický kodex je možno nalézt uvedený v plném znění na oficiálních stránkách ČAA (Potměšilová 2012, Šicková – Fabrici 2016).

3.3 Artefiletika

Artefiletika je výchovné pojetí s převažujícím zájmem o výtvarný projev probíhající během výrazových her, které vyúsťují v reflektivní dialogy. Spojení tvůrčích výrazových aktivit s reflexí utváří její hlavní princip, díky němuž může velmi dobře rozvíjet osobnost dítěte oblasti sociální a emoční.

„Teoretická východiska současné artefiletiky se orientují zejména na otázky paralelního rozvíjení i propojování intelektuálního a emocionálního potenciálu (Sochor 2015, s. 65).“

Expresivní přístup k tvorbě vede člověka k uvolnění, díky kterému snáz rozvíjí svůj tvořivý potenciál. Jeho výrazový projev mu pak může nabídnout mnoho podnětů k projekci své osobnosti a k jejímu rozvoji. V artefiletických cvičeních se účastníci a jejich tvůrčí projevy dostávají do společného kontaktu. Komunikace probíhá během výrazové hry i na neverbální úrovni, a účastníkům tím otevírá nové možnosti sebepoznávání i poznávání druhých. Zážitky a dojmy z tvorby se reflektují v dialogu, který podněcuje a rozvíjí kritické myšlení, probouzí v účastnících empatii a poskytuje jim náhled na sebe sama v souvislostech výchovné skupiny i širších souvislostech kulturně společenských (Müller 2014).

Účastníci artefiletický laděného tvůrčího procesu se mohou sami dopracovat k poznání, jak a proč některé věci, které je obklopují, fungují a i to jim může pomoci v cestě k objevování svého místa a úlohy v lidském společenství, což může působit i jako pozitivní prevence psychosociálních poruch (Slavík 1997).

Sochor 2015 uvádí, že se artefiletika dopracovala k tzv. poststrukturalistickému pojetí výtvarné výchovy, které má za cíl přivádět žáky k pochopení zákonitostí výtvarného projevu prostřednictvím osobních prožitků a tím rozšířit možnosti jeho interpretace a zamezit tak jeho usazení do jediného výkladového rámce. Z pohledu obecné pedagogiky má pak svým pojetím artefiletika nejbližší k tzv. pedagogickému konstruktivismu.

Za autora pojmu je považován Jan Slavík, kterému k utváření názvu artefiletika sloužil jako zdroj inspirace článek Liory Breslerové (1994), jež popisuje tzv. „filetické“ pojetí výtvarné výchovy. Samotný pojem „filetický přístup k výchově“ zavádí autor H. Broudy

(1976) a odkazuje jím na jméno egyptského myslitele Filéta (Phileta) z Kou, který ve svém díle spojoval umělecké, vědecké i duchovní aktivity. Paralelu s tímto přístupem můžeme nalézat v artefiletice právě tam, kde dává do souvztažnosti umělecký projev a jeho reflexi (Slavík, 2001).

Expresivně – dialogický přístup k výchově, který artefiletika zastupuje, vnímá Slavík (1997) jako nutnou reakci na požadavky doby, které se po „sametové revoluci“ roku 1989 v české společnosti značně proměnily. Výchovný koncept se odklonil od paradigmatu, který byl založen na zprostředkovávání jasných norem a na silných konvencích, které podporovali heteronomní pojetí člověka. Tento odklon směřoval k důrazu na úlohu individuality a k posílení autonomní pozice žáka ve výchovném vztahu. V oblasti výtvarné výchovy se tato změna projevila i tím, že se začal více podporovat expresivní základ výtvarného projevu (Slavík 1997).

Spojení výchovy a žákovy autonomie můžeme nalézat silně zastoupeno v animo – centrickém pojetí výtvarné výchovy, které tvoří ideový základ artefiletiky. Toto pojetí klade důraz na výraz a expresi, která je zde hlavní složkou výtvarného zážitku. Analýzou zážitku se zprostředkovává proces poznávání, ve kterém je žák silně niterně angažován (Slavík 1997).

Artefiletika do značné míry vychází z principů arteterapie. Přibližuje ji k ní zejména již zmíněné spojení exprese s reflexí. To ji však na druhou stranu i oddaluje od výtvarné výchovy a tím se ocitá někde na pomezí psychoterapie a pedagogiky. Pro pedagoga, jenž se rozhodne s jejími principy pracovat, je klíčové, aby si uvědomoval hranice svých kompetencí. V praxi se však určitým terapeutickým či výtvarně-výchovným přesahům nejspíše nevyhne, jasné oddělení je mnohdy obtížné, avšak snaha o něj je nutná neboť:

„... při praktickém neodborném uchopení a aplikaci každého z uváděných oborů (jak výtvarné výchovy, tak arteterapie) může dojít ke znehodnocení jejich potenciality i k riziku poškození příjemce. Například při neodborném užití arteterapeutických postupů v artefiletickém procesu může dojít k aktivizování a následnému nedostatečnému ošetření citlivých nebo traumatických vzpomínek a zkušeností (Běhounková, 2009).“

3.3.1 Pojem exprese

Pojem exprese pochází ze starověké latiny, v níž znamenalo výraz - „ex – přemó“. Dle Slavíka (2015) zavedl tento termín do oblasti umění a estetiky italský filosof Benedetto Croce, který chápal *expresi* jako zvláštní typ poznávání. V pojetí artefiletiky se stává exprese zvláštním způsobem, jak něco sdělovat či společně sdílet. *Expresi* můžeme chápat jako druh symbolizace, který zprostředkovává lidem významy, tím se do značné míry podobá jazykovému vyjadřování, avšak liší se o něj tím, že není pevně ohraničen pojmovým výkladem.

„Člověk, který expresivně tvoří (tj. maluje, zpívá, kreslí, hraje divadlo, píše báseň apod.), vkládá do svého díla obsah, jako by cosi říkal o sobě anebo o světě, ve kterém žije (Slavík in Jedlička, 2015 s. 251).“

Pokud bezprostředně vnímáme, smyslově i prožitkově, expresivní díla či projevy, nalézáme v nich obsah, kterému se snažíme porozumět, při tomto procesu se pak tato díla stávají našimi nástroji i prostředky k poznávání. Expresivní projev k nám však hovoří jazykem, kterému není vždy snadné správně porozumět, někdy ani nemůžeme nalézt přesnou interpretaci jeho obsahu, protože si v něm každý jedinec může všimnout jiných nuancí či považovat za dominantní pro jeho výklad jiný prvek. Do značné míry se však zákonitostem tohoto specifického „jazyka“ dá naučit a při jeho dobrém ovládnutí, pak nalézat cesty k porozumění sobě i druhým. Proto se jeví tyto expresivní činnosti přínosné na poli výchovy i jako prostředek prevence sociálně patologických jevů (*srov. Slavík in Jedlička, 2015*).

4 Výzkumná část

4.1 Volba výzkumného přístupu

Pro zkoumání užití výtvarných aktivit v zařízeních pracujících s dětmi s poruchami chování byl zvolen **kvalitativní výzkumný přístup**. Pro vytvoření lepší představy o tom, co kvalitativní výzkum obnáší, si vymežíme tento pojem definicí amerického metodologa Johna W. Creswella (1998, s. 12), která zní takto:

„Kvalitativní výzkum je proces hledání porozumění založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách.“ (Hendl 2005 s. 50)

Volba kvalitativního přístupu nám přišla vhodná k užití hned z několika důvodů, některé z nich si zde uvedeme. Stěžejním důvodem je velmi různorodý přístup pedagogů, kteří se výtvarným aktivitám v námi zvoleném prostředí věnují. Vedení jejich výtvarných činností má vždy individuální charakter, který je závislý v prvé řadě na tom, pro jaký účel jsou tyto činnosti v daném zařízení vykonávány. Rozličná povaha výtvarných činností a přístupů v jejich vedení nám generuje velmi mnoho různých prvků vhodných ke sledování. Zvolit pro jejich získávání a analýzu kvantitativní metody by se nám zdálo neefektivní.

Kvantitativní metody by se daly, vzhledem k tématu práce, užít ve větší míře, pokud bychom chtěli přesněji zmapovat aktuální stav uplatnění různých výtvarně výchovných či terapeutických přístupů ve více zařízeních daného typu, např. ve všech zařízeních z vybrané konkrétní oblasti. To však není naším cílem. V naší práci se zaměříme spíše na eventuelní možnosti užití výtvarných aktivit, vzhledem k typu a účelu daného zařízení. Proto jsme zvolili menší počet sledovaných zařízení, u nichž důkladněji zjišťujeme, jakým způsobem a v jaké míře se v nich s výtvarnými aktivitami pracuje. Sledujeme veškeré podněty, které by nám mohli pomoci pochopit, jak dané zařízení funguje a jakou měrou se na tomto procesu podílejí právě námi sledované výtvarné aktivity a vše, co s nimi souvisí. Pro naši práci tedy není primární určit aktuální stav a podrobit ho analýze, ale spíše pochopit specifika sledovaného prostředí a na základě toho se snažit navrhnout vhodnou metodiku práce s výtvarným projevem dětí s poruchami chování pro vybraný typ zařízení.

V našem výzkumu jsme tedy užili kvalitativních metod a jako přístup jsme zvolili **případovou studii**. Volba tohoto přístupu nám přišla na mysl vzhledem k různorodosti užívání výtvarných aktivit v zařízeních pracujících s dětmi s poruchami chování, s kterou jsme se setkali již ze začátku, když jsme kontaktovali různé instituce a procházeli jejich dostupné dokumenty. Vícekrát nám bylo naznačeno, že se v daném zařízení výtvarným aktivitám moc nevěnují, ale spíše upřednostňují zařazování sportovních aktivit. Pro toto nejednoznačné postavení výtvarných aktivit v námi sledovaném prostředí nám přišlo nejvhodnější užít právě případovou studii.

V případové studii jde podle Henzla 2005 o zachycení složitosti případu a o popis vztahů v jejich celistvosti, přičemž se můžeme domnívat, že díky důkladnému prozkoumání jednoho případu lépe porozumíme i jiným podobným. Případová studie je tedy strategie pro zkoumání určitého jevu v rámci jeho reálného kontextu, jenž se užívá především, když hranice mezi jevem a kontextem nejsou zcela jasné

4.2 Výběr zařízení

Výběr zařízení, ve kterých se náš výzkum uskutečnil, vycházel především z komunikace mezi námi a jednatelem oslovených institucí. Dále jsme se snažili vybírat zařízení typově rozličná, abychom se mohli setkávat s co nejpestřejší škálou uplatnění výtvarných aktivit. Kontaktovali jsme celkem šest pražských zařízení, která určitým způsobem pracují s dětmi s poruchami chování. Se samotným výzkumem jsme nakonec začali ve třech, a to v Diagnostickém ústavu pro mládež Lublaňská, Dětském domově se školou Jana Masaryka a v centru pro děti Mezipatro, které spadá pod nestátní neziskovou organizaci Dům tří přání. V Dětském domově se školou Jana Masaryka jsme bohužel nenasbírali dostatek materiálu pro zdárné dokončení případové studie. To nás mrzí, jelikož jsme zde provedli polo strukturovaný rozhovor se speciální pedagogkou, která má absolvovaný dvouletý kurz arteterapie a její realizaci se v dětském domově věnuje. Bohužel však před tím, než jsme stihli navštívit její osobou vedené terapeutické sezení, musela z nepříjemných osobních důvodů odjet z Prahy a ve své práci se poté vyskytovala již jen sporadicky, proto do práce DDM Jana Masaryka jako samostatnou případovou studii nezařadíme. I tak jsme však rádi za cenné informace, jež nám přinesl rozhovor s paní speciální pedagogkou, jistě nám pomohli lépe se v problematice zorientovat.

4.3 Metody sběru dat

Při našich případových studiích jsme získávali data ze dvou hlavních zdrojů, byly jimi *polo strukturovaný rozhovor* s klíčovým pracovníkem a *náhledy* do konkrétních výtvarných aktivit, které tento pracovník v zařízení realizuje. Jako dílčí zdroje informací nám pak posloužily nestrukturované rozhovory s dalšími pracovníky institucí, návštěvy prostor zařízení a zkoumání dostupných dokumentů týkajících se jeho chodu.

Pro *polostrukturovaný rozhovor* jsme stanovili základní okruhy otázek, jež jsme vkládali do rozhovoru podle toho, jak se vyvíjel jeho průběh. Zařazovali jsme zejména takové otázky, jimiž jsme cílili na poodhalení vlastního náhledu pracovníka na výtvarné aktivity, které vede. Dalším důležitým okruhem otázek jsme se snažili nacházet všechny polohy v nichž se výtvarné aktivity v zařízení uplatňují. Třetí klíčová oblast našeho zájmu směřovala k nalézání konkrétních specifik výtvarného projevu dětí s poruchami chování, s kterými se pedagog během své praxe setkal a k tomu, jakým způsobem reaguje na individuální jejich potřeby.

Během *náhledů* jsme zvolili takovou strategii, že se budeme účastnit výtvarné činnosti společně s klienty. Tento přístup nám přišel vhodný v tom, že jsme mohli díky vlastní zkušenosti lépe porozumět struktuře daného výtvarného úkolu a také jsme díky němu méně narušovali průběh dané aktivity a neovlivňovali účastníky tím, že budou napřímo sledováni.

4.4 Výzkumné otázky

Na začátku výzkumu jsme si stanovili základní výzkumné otázky takto:

- Jakým způsobem jsou využívány výtvarné aktivity pro naplňování specifických cílů daného zařízení?
- Jak mohou vypadat vhodná pojetí vedení výtvarných aktivit vzhledem k specifickým potřebám dětí s poruchami chování a emocí?

Další dílčí cíle výzkumu definují pak tyto otázky:

- Využívají vybraná zařízení výtvarné aktivity k prevenci sociálně patologických jevů?

- Jak individuální pojetí vybraného pedagoga naplňuje specifické cíle zkoumaných institucí?
- Co může pedagog učinit pro to, aby děti s poruchami chování a emocí efektivněji motivoval k výtvarné činnosti?
- Kdy v praxi během realizace výtvarných aktivit můžeme narazit na hranici mezi výchovou a terapií?

5 Centrum pro děti mezipatro

5.1 Charakteristika a struktura zařízení

Centrum pro děti Mezipatro je jedním ze čtyř pracovišť nestátní neziskové organizace **Dům tří přání**, která tvoří ojedinělý systém péče o děti a jejich rodiny, které se ocitly v náročné životní situaci. Své služby zařízení poskytuje od roku 2003, kdy vzniklo jako reakce na společenskou potřebu zbudovat krizové pracoviště rodinného typu, které by poskytovalo možnost řešení daného problému před tím, než se přistoupí k zařazení dítěte do ústavní péče.

Organizace klade důraz především na zájem dítěte, jeho práva a potřeby. Přístup pracovníků by měl být nehodnotící a neutrální, měli by vnímat potřeby rodiny jako celku, ale i jejích jednotlivých členů. Svou prací by měli vést rodinu k aktivnímu a samostatnému řešení situace. Nalézání právě takových řešení, jež vedou k vytvoření stabilního rodinného prostředí, do kterého se budou moci děti vracet a spokojeně v nich žít, je cílem jejich práce.

Legislativně se činnost Domu tří přání řídí *zákonem č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí*, na jehož základě mají pracoviště pověření vykonávat sociálně-právní ochranu dětí. V rámci pověření orgánu sociálně-právní ochrany dětí je jeho činnost orientována na ochranu dětí před škodlivými vlivy a předcházení jejich vzniku, na odborné poradenství pro péči o děti, na sociálně výchovné činnosti a na provoz zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc. Dále je jeho činnost vymezena *zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách*. Poskytovanými sociálními službami jsou krizová pomoc, sociálně - aktivizační služby pro rodiny s dětmi a sociální rehabilitace.

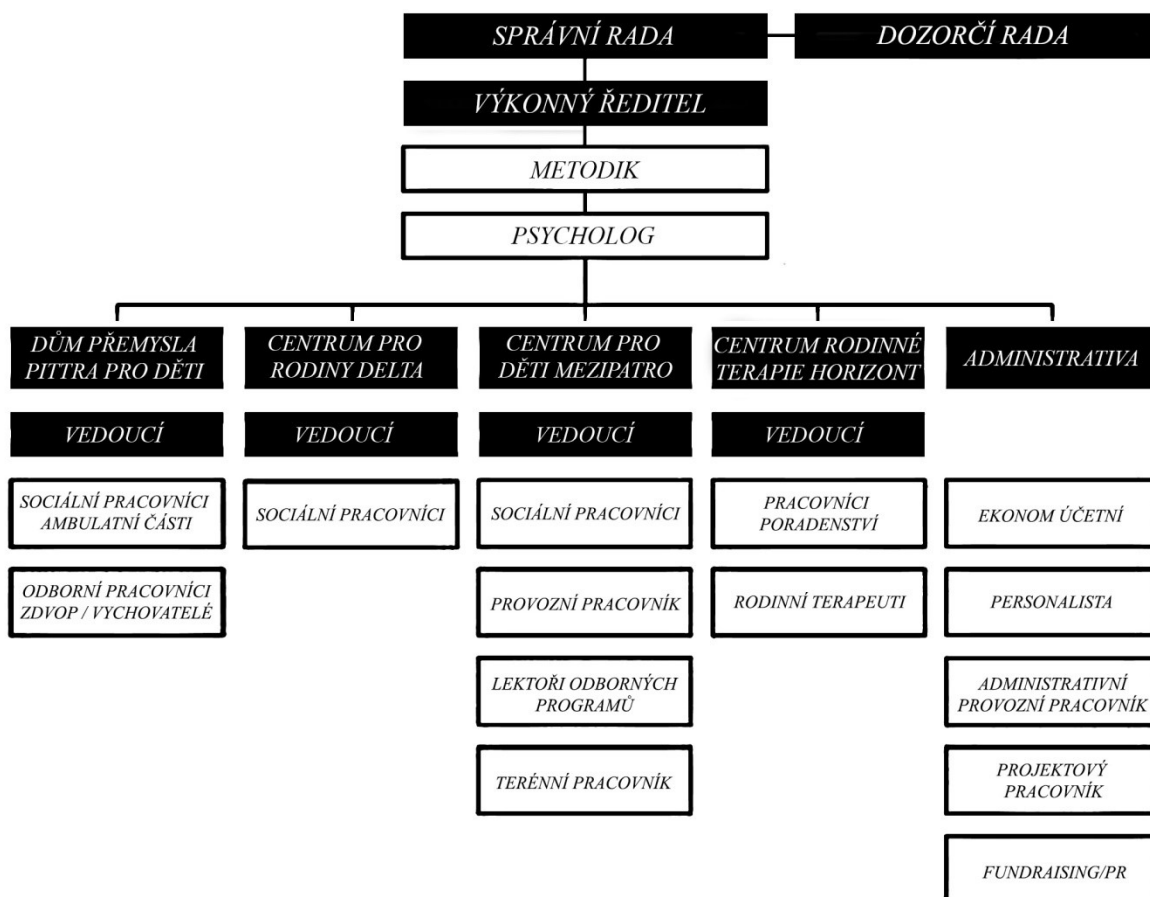
Cílovou skupinu klientů tvoří děti s výchovnými problémy a poruchami chování, děti ohrožené sociálními problémy v rodině, děti týrané a zneužívané, děti ohrožené psychiatrickým problémem v rodině nebo děti hospitalizovaných rodičů či rodičů ve výkonu trestu. Služby jsou taktéž určeny pro rodiče, kteří si nejsou jisti svojí výchovnou rolí, potřebují pomoc s výchovou a s navázáním bližšího vztahu se svými dětmi.

Dům tří přání disponuje čtyřmi zařízeními, která se při poskytování služeb vzájemně doplňují a tím vytváří velmi komplexní síť péče o děti a jejich rodiny, které se ocitly

v náročné životní situaci. Díky tomuto ojedinělému konceptu péče dokáží zařízení kombinovat své služby a poskytovat je klientům přesně podle toho, jak si to žádá jejich momentální situace. Čtyřmi zařízeními Dumu tří přání jsou *Dům Přemysla Pittra pro děti*, *centrum pro rodiny Delta*, *centrum pro děti Mezipatro* a *centrum rodinné terapie Horizont*.

- **Dům Přemysla Pittra pro děti** poskytuje od roku 2004 krizovou pomoc a sociální rehabilitaci. Svou péči dům nabízí nepřetržitě 24 hodin denně. Konkrétně pak nabízí poskytnutí odborné sociální a psychologické péče jak dětem, tak i jejich rodinám, zajištění poskytnutí zdravotnických služeb dětem, doprovod do školy a související školní přípravu.
- **Centrum pro rodiny Delta** zahájilo provoz roku 2006 pod názvem Ambulantně terénní centrum do jeho kompetencí spadá podpora rodiny při řešení vztahových konfliktů, pomoc při zlepšování vzájemné komunikace, pomoc rodičům při řešení výchovných obtíží, poskytování socioterapeutické podpory s využitím technik mediace, vedení rodinné terapie na základě sestaveného individuálního plánu a asistované setkávání dítěte s rodičem.
- **Centrum pro děti Mezipatro** od roku 2013, rozšiřuje dům tří přání o další sociálně aktivizační službu pro rodiny s dětmi. Tato služba se v případě Mezipatra zaměřuje přímo na děti, kterým poskytuje individuální odborné konzultace na základě společně vytvořeného individuálního plánu, doučování ZŠ a SŠ učiva, podporu pro lepší zvládnání domácí přípravy a seberozvojové skupinové programy. Úkolem Mezipatra je také spolupracovat se školami, které děti navštěvují, a s dalšími odborníky.
- **Centrum rodinné terapie Horizont** vzniklo roku 2015, a je tedy nejmladším pracovištěm organizace. Centrum podporuje děti a rodinu ve vzájemné komunikaci, soudržnosti a zdravých vztazích a to tak, že nabízí odborné konzultace, poradenství a rodinné terapie.

Schéma organizační struktury



Zdroj: Výroční zpráva Domu tři přání 2017

V této kapitole nám jako zdroj informací posloužily výroční zprávy Domu tři přání, které jsou dostupné na internetových stránkách organizace: www.dumtriprani/vyrocní-zpravy.

5.2 Výtvarné aktivity v centru pro děti Mezipatro

V zařízení jsme uskutečnili polostrukturovaný rozhovor s lektorkou výtvarné dílny Marií. Dalším pracovníkem, se kterým jsme intenzivněji hovořili, byla sociální pracovníce, která nám ochotně představila zařízení, jeho program, cíle a roli v celkovém systému poskytování služeb Domu tří přání.

V zařízení jsme se kromě programu Výtvarná dílna, na který se blíže zaměříme, setkali i s dalšími výtvarnými aktivitami, které jsme sice nesledovali v procesu, ale na základě jejich výstupů, návštěv zařízení a komunikace s pracovníky jsme si dokázali vytvořit alespoň částečnou představu o tom, jak fungují. V centru pro děti Mezipatro se tedy kromě výtvarné dílny setkáme i s dalšími výtvarnými činnostmi a to s terapeutickým pískovištěm, umělecko-terapeutickými aktivitami a keramikou.

- **Terapeutické pískoviště** je diagnosticko-terapeutická metoda, jejíž základy jsou spojené s Dorou Kalff, která ji vytvořila. Metoda spočívá v tom, že dítě vybírá z široké škály figurek či předmětů, které následně vkládá do pískoviště a tím vytváří spontánní obrazy, jež mohou terapeutovi napovědět, co dítě ve skutečnosti trápí. Terapeut důkladně pozoruje průběh procesu a snaží se odhalit souvislosti mezi zobrazovanými jevy v tomto vytvářeném fiktivním světě a reálnou situací. Tato metoda je velmi užitečná zejména pokud má dítě problém s verbální komunikací. V Mezipatře se tato metoda uplatňuje při individuální odborné konzultaci s dítětem.
- **Umělecko-terapeutické aktivity** jsou součástí programu Vrstevnická skupina, který se od ostatních programů liší tím, že je uzavřený, což znamená, že se v něm děti po dobu 5 měsíců setkávají ve stále stejném složení. Díky tomu mohou lektori koncipovat úkoly tak, aby cílily více na práci se skupinou, čehož také využívají. Výtvarné aktivity jsou součástí široké škály socioterapeutických činností, díky kterým mohou účastníci reflektovat vytyčené téma rozličnými způsoby. Aktivity se zaměřují např. na vzájemnou spolupráci, komunikaci, projevování a sdílení emocí, řešení náročných situací. To se samozřejmě odráží i ve výtvarných aktivitách, které

jsou svou povahou blízké artefale. Výtvarná činnost, s jejímž konkrétním výsledkem jsme se setkali, řešila projevování vnitřních emocí malbou do kontur vlastní figury v životní velikosti.

- **Keramika** dětem nabízí možnost, jak příjemnou formou uvolnit stres a napětí a zároveň si procvičit jemnou motoriku. Dále v dětech posiluje vlastnosti, jako jsou trpělivost, pečlivost či ohleduplnost, a odměňuje je pocitem zadostiučinění z výsledné práce. Letošní rok děti vyráběly např. sochy pásovců, keramické lapače snů, bižuterii a mnoho dalších předmětů podle svých představ. Lektorka programu *Keramická dílna* s dětmi zkouší i náročnější práce na hrnčířském kruhu.

Výtvarná dílna

Metody vedení výtvarných činností v tomto prostředí, musí určitým způsobem reagovat na jeho specifika. Jednotlivé aspekty, které ho určují a tím ovlivňují i volbu pojetí si postupně uvedeme a představíme vám, jak se s nimi vypořádává lektorka Marie.

Program Výtvarná dílna probíhá v centru pro děti Mezipatro jednou za týden v rozsahu dvou hodin. Vzhledem k charakteru služeb poskytovaných Domem tří přání netvoří skupina dětských výtvarníků pevný kolektiv. Ne vždy mohou děti program navštěvovat pravidelně a často se obměňuje složení skupiny. Rozhodnutí se účastnit činností, které program nabízí, je na samotných klientech, kteří se do tvůrčí skupiny mohou přidat či ji opustit, podle vlastních potřeb a preferencí. Tento fakt ovlivňuje charakter pojetí výtvarných činností zejména v tom, že lektorka nemůže tolik využívat metodické řady či zařazovat časově náročnější úkoly, jejichž dokončení by vyžadovalo přesah do dalšího setkání. Také se vzhledem k nejistému složení skupiny nezdá být příliš efektivní zařazovat úkoly cílené na hlubší sociální interakce mezi jejími členy.

Věková skupina, pro kterou je program určen, není přímo daná, ale spíše ji tvoří děti mladšího školního věku. Tomu také odpovídá důraz na dovednosti, které se snaží Marie svým pedagogickým působením klientům předávat. Výtvarné dovednosti, které je učí, se vztahují k tradičním i netradičním zobrazovacím prostředkům. Vzhledem k tomu, že Marie neužívá dlouhodobějších plánů učiva, u kterých bychom mohli lépe pozorovat pevně zakotvená schémata, je těžké určit například to, které zobrazovací prostředky mají v jejím pojetí pevné postavení. Některé preferované dovednosti či techniky nám ale i tak byly

představeny nebo jsme si jich během rozhovorů a návštěv sami povšimli. Avšak i přesto je velmi obtížné je nějak diferencovat, proto se o to ani snažit nebudeme, ale spíše si některé z nich postupně představíme.

Velmi oceňujeme to, jak široký záběr zaujímají Mariiným způsobem vedené výtvarné lekce. Je to nejspíš právě tím, že se neupíná k uplatňování ověřených postupů, ale má chuť experimentovat a hledat nová řešení, a to i přes to, že by opakované zařazování obdobných úkolů nejspíš kratší doba účasti klientů v programu snadno umožňovala. Na tomto přístupu je vidět, že je Marie sama velmi tvůrčí osobou, která výtvarné lekce vnímá jako své vlastní pedagogické dílo, které má chuť stále rozvíjet. Touto pochvalou však nechceme naznačit, že by snad uplatňování ověřených schémat výuku výtvarné výchovy nějak degradovalo, jen chceme poukázat na to, že je důležité snažit se je stále inovovat a ověřovat jejich funkčnost.

Ve výsledku se opakování funkčních schémat v praxi ani zcela vyhnout nejde. To platí o to více, když pracujeme s dětmi se specifickými potřebami. Při práci s dětmi s poruchami chování se nám jeví jako velmi prospěšné, uplatňovat schéma struktury hodiny, které ji dělí na více méně časově náročných úseků, tak jak to dělá například Marie. Výhody tohoto schématu vzhledem k dětem s poruchami chování spatřujeme v tom, že díky kratším navazujícím úkolům lépe udržíme jejich pozornost. Mnoho technických či organizačních změn, jež přinášejí posuny v zadání, si ji přímo žádá. Takto pojatá hodina výtvarné výchovy pak, pokud dítě udržíme v tvůrčím procesu, nedává příliš mnoho prostoru pro zahálku či nepatřičné projevy.

Jednou z Mariiných využívaných výtvarných technik, jež tvoří základ některých úseků výše zmiňovaného modelu, je klasická kresba. Tu využívá často, jako počáteční úlohu, na které si děti mohou lépe uvědomit základní problematiku konkrétního výtvarného úkolu, nebo ji zařazuje v průběhu lekce jako úlohu doplňující.

U těchto skic motivuje děti k tomu, aby objekt důkladně sledovaly a snažily se o skutečné zobrazení jeho podoby. Touto motivací je chce odradit od používání ověřených zjednodušujících zkratk. Pro lepší představu o tom, jakými způsoby se toho snaží docílit, si uvedeme jako příklad situace z lekce tematicky zaměřené na autoportrét, která nás velmi zaujala.

Abychom naše příklady nevytrhli z kontextu, popíšeme si zde stručně celý průběh lekce.

- Hodina začíná krátkou diskuzí, která děti vede k zamyšlení nad tématem otázkami: Co to vlastně je autoportrét? Proč lidé zobrazují sami sebe? Co je k tomu vede? ...

Během této části se zúčastnění společně dostávají ke jménu prvního autora autoportrétů Albrechta Dürera. Ukážou si jedno z jeho děl, o kterém následně hovoří. Poté tematicky navážou na fotografii a zmíní se o jejím historickém kontextu i vzhledem k modernímu umění. Na závěr řeší úlohu autoportrétu v současnosti a krátce se zmíní o fenoménu „selfie“.

- V první úloze dostane každý zrcátko a vybere si voskový pastel, kterým se následně snaží obkreslit na zrcátko svůj obličej, tak jak ho v něm vidí.

U tohoto úkolu je k poukázání na důležitost studie zobrazovaného objektu efektivně využíváno spojení oka, pastelu a sledovaného objektu, který je v podstatě přímo na formátu, resp. na zrcadle.

- Dalším zadáním je překreslit autoportrét ze zrcátka na papír.

Důraz je kladen na to, aby dítě překreslilo portrét, tak jak ho vidí, a nesnažilo se jej přikráslit či zjednodušit.

- Ve čtvrté části děti pomocí zrcátka pozorují jednotlivé části svého obličeje a snaží se je kreslit.

Na základě postřehu, že dívka při malování oka pohlédla do zrcátka jen 6krát, demonstruje Marie důležitost sledování zobrazovaného objektu tím, že pobídne zúčastněné k tomu, aby ji sledovali a počítali, kolikrát se při kresbě ohlédne ona.

- Závěrečným úkolem je kresba celého autoportrétu a to znovu za pomoci zrcadla. Nyní však na větší formát uhlem.

Již jsme zmínili, že vzhledem k povaze prostředí není příliš efektivní klást větší důraz na spojování lekcí v delší metodické řady. Co však žádoucí je, je práce s tematickými celky. Výše popisovaná lekce je jednou z úvodních pro tematický celek „*Já a moje tajemství*“. Tento celek pracuje určitým způsobem s osobnostně-sociální tematikou. Svými úkoly však cílí spíše na oblast osobnostní, ve které nabízí dětem možnosti náhledu na sebe sama, hledání jistoty či zvyšování sebedůvěry, a to způsobem, který neupozaduje stránku

výtvarně-technických dovedností. Výsledky či jednotlivé projevy z tohoto tematického celku vybízejí k možnostem diagnostiky. Ta však není v odborné kompetenci Marie. Proto musí být ve své práci opatrná a raději se vyhýbat větším terapeutickým přesahům. Jistým přesahům se však v tomto prostředí úplně vyhnout nedá. V rámci jejích kompetencí ji pomáhá efektivně držet důraz na předávání ryze výtvarných dovedností. Své postřehy může předat a prodiskutovat je se sociálními pracovníky, kteří mají na starost individuální komunikaci s dítětem, a pomoci jim tak v řešení problému.

Pro lepší představu si uvedeme zhruba jednotlivé části tematického celku a stručně si popíšeme, jakým způsobem se v nich vyskytuje osobnostně-sociální tematika.

- **Kresebná studie** – Autoportrét – *Poznávání sebe sama skrze nahlížení na výraz a vnější rysy.*
- **Kresba** – Portrétování ve dvojicích – *Poznávání sebe sama skrze kresbu partnera a partnera skrze kresbu vlastní. Uvědomění si vlastní specifických rysů, jež jistým způsobem definují naši identitu a jejich vzájemná akceptace.*
- **Malba** – Autoportrét – *Viz první část + do procesu vstupuje barva.*
- **Objektová tvorba** – Ideální úkryt – *Posilování pozitivních obranných mechanismů. Hledání jistoty a klidu. Uvědomování si vlastních preferencí ve vztahu ke svým povahových rysů.*
- **Asambláž** – Autoportrét – *Viz první část + do procesu vstupuje prostor.*
- **Objektová tvorba/performance** – Tajemství – *Posilování kompetencí k řešení náročných životních situací. Uvědomování si faktu, že je důležité udržovat si jistou míru osobního prostoru, kam ostatní nesmí, který je nezbytný pro každého z nás.*

Nyní bychom se rádi vrátili k prvnímu popisovanému případu lekce z programu Výtvarná dílna, a to konkrétně k jeho první části. V této části, ve které Marie diskutuje s dětmi na téma autoportrét, chceme ukázat to, jak obratně a pohotově improvizuje.

Na začátku diskuze byli žáci pasivní. Ten, co byl nejméně pozorný, měl v ruce tablet, i když do hodiny nepatří. Na danou otázku., co si pod slovem autoportrét představuje, nedokázal odpovědět. Marie však nezareagovala restriktivním způsobem, ale vyzvala ho, aby když už má tablet v ruce, ať ho použije a pokusí se nalézt odpověď na internetu. Díky tomu se společně dostali k již

zmiňovanému prvnímu autoportrétu Albrechta Dürera a přirozeně pak pokračovali dále v diskuzi. Touto chytrou reakcí, která zapojila do diskuze nové médium, Marie aktivizovala všechny účastně.

Pro děti jsou obecně technologie velmi atraktivní. Pokud je dokáže učitel ve výuce správně užít, může mu to pomoci žáky zaujmout a motivovat k práci. Domníváme se, že vzhledem k dětem s poruchami chování a emocí může být zařazení technologií do výuky, velmi prospěšnou pomůckou, jak můžeme vidět i na konkrétním zmiňovaném příkladu. Vzhledem k výtvarné výchově se jako pomůcka ze světa technologií dá použít i např. digitální fotoaparát či kamera.

To, jak Marie dokáže během lekcí improvizovat, vnímáme jako jednu z jejích největších kvalit vzhledem k práci s dětmi s poruchami chování a emocí, proto uvedeme ještě jeden příklad toho, jak dokáže udělat ze zdánlivě nevhodného projevu projev, jenž může výuku naopak obohatit. Tento příklad může také poukázat na to, jak specifické jsou potřeby dětí s poruchami chování.

Jeden z žáků neustále vyrušuje tím, že hlasitě zpívá různé poupravené texty populárních písní nejspíše proto, aby na sebe strhnul pozornost. Marie na to reaguje tak, že ho nejdříve vybidne, aby se zklidnil, když to nezabírá, vyzve jej k vystoupení. Žák to akceptuje a vystoupením, které ještě obohatí velmi vtipnou choreografií, získává žádanou pozornost. Poté ho Marie s nadsázkou pochválí za krásnou performanci a žák se spokojeně vrací k rozdělanému dílu a nadále již pracuje klidněji.

K tomu, aby byl schopen učitel výtvarné výchovy takto improvizovat, jistě potřebuje mnoho dovedností a jednu základní vlastnost, kterou je empatie, a to zvláště u dětí s poruchami chování, které mají, jak již jsme zmínili velmi specifické potřeby.

Dalším prvkem, který obohacuje výtvarné lekce, je navštěvování výstav převážně současného umění. Marie uvádí, že s dětmi chodí na výstavy, tak 2-4 do roka, podle toho, co je momentálně k dispozici. V poslední době navštívila s dětmi např. výstavu Františka Skály ve Valdštejnské jízdárně či Krištofa Kintery v Galerii Rudolfinum. Zařazování návštěv výstav současného umění do programu Výtvarné dílny vnímáme jako velmi

žádoucí zejména proto, že tyto výstavy mohou děti konfrontovat s různými náhledy na svět a dát jim tak prostor k zamyšlení se nad vlastním místem v něm a postojem vůči aktuálnímu dění. Platnost tohoto tvrzení je závislá na tom, co může konkrétní vybraná výstava divákovi nabídnout. Obecně se však dá tvrdit, že návštěvy galerií děti socializují a mohou tak působit i jako prevence pocitu odloučení od společnosti.

Jaké to je vystavovat svá díla mohou děti zakusit na vernisáži pořádané centrem pro děti Mezipatro. Tato akce představuje rodinným příslušníkům klientů výsledky jednotlivých programů a dává jim možnost podpořit činnost Mezipatra koupí jednotlivých děl. Toto setkání je hezkým ohlédnutím se za činností centra před tím, než začnou letní prázdniny a zároveň dává možnost klientům, jejich rodinám a pracovníkům Mezipatra lépe se navzájem poznat.

5.3 Profil klíčového pedagoga

Marie má vystudovaný magisterský studijní program v oblasti umění doplněný pedagogickým minimem. Mimo lektorování programu Výtvarná dílna v centru pro děti Mezipatro vede i další výtvarné lekce, ve kterých pracuje nejen s dětmi ale i s dospělými. Ve své volné výtvarné tvorbě se věnuje zejména technice akvarelu a objektové tvorbě z přírodních materiálů. Dále také hraje na mnoho hudebních nástrojů a píše texty písní.

Vedení výtvarných lekcí v jejím pojetí dává prostor mnoha přístupům uplatněných při formování výtvarných úkolů. Mimo již zmíněných se můžeme setkat s úkoly, v nichž Marie pracuje např. s tvorbou v plenéru, s performancí, se spojením hudebního či dramatického projevu s projevem výtvarným, akční tvorbou atd. Takto široký okruh zájmu ji umožňuje reagovat na požadavky, jež si žádá konkrétní prostředí, v němž výtvarné aktivity vede. V našem případě jde o rozvoj intuitivního a kritického myšlení, podporu kreativity a výtvarné citlivosti, zdokonalení vyjadřovacích schopností, nalézání prostředků k sebepoznání, pochopení vlastních možností a cílené posilování sociálních procesů zejména v oblasti komunikace.

Pokud bychom zařazovali Mariino vedení výtvarných lekcí do čtyř koncepcí výtvarné výchovy dle Brücknerové (2011), jež jsme popsali v teoretické části, nacházeli bychom ho často v jejich vzájemném prolínání. Jejich seřazení od nejpreferovanější po nejméně

užívanou by vypadalo takto ateliér – škola – hřiště – manufaktura. Přičemž prvky manufaktury se v jejím pojetí uplatňují zcela minimálně. Dominantní koncepce ateliéru se projevuje především silným důrazem na objevování hodnot skrze proces tvorby. Koncept školy silně působí zejména v úrovni realizace. Prvky hřiště pak spatřujeme především ve vzájemném dialogu, jež je určitým způsobem veden v téměř každé lekci.

6 Diagnostický ústav pro mládež Lublaňská

6.1 Charakteristika a struktura zařízení

Diagnostické ústavy zaujímají důležité místo v systému školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, jelikož spolupracují v zájmu ohrožených dětí s orgány sociálně právní ochrany dítěte a poskytují potřebnou metodickou a odbornou pomoc školským zařízením ve své spádové oblasti. Činnost těchto ústavů se z legislativního hlediska řídí zákonem č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních, dále pak související vyhláškou č. 438/2006 Sb., kterou se upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních.

Diagnostický ústav pro mládež (DÚM) Lublaňská je zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy chlapců od ukončení povinné školní docházky do 18 let věku, popřípadě zletilých osob do 19 let věku, kteří jsou zde umístěni na základě rozhodnutí soudu o předběžném opatření, ústavní výchově nebo ochranné výchově. DÚM může poskytovat v omezeném počtu též péči chlapcům, o jejichž umístění v důsledku jejich poruch chování zažádali zákonní zástupci dítěte. Pobyt chlapce trvá zpravidla 8 týdnů. V poslední době se však tato lhůta často překračuje, a to díky novele občanského zákoníku. Ten stanovuje, že musí být rozhodnutí ze strany DÚM o dalším umístění klienta nejprve schváleno, než vejde v platnost. Tento fakt celý proces následného zařazení klienta do příslušného zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy zpomaluje a v praxi se pak stává, že se pobyt klienta výrazně prodluží, což v současné době zapříčiňuje změny v celkovém chodu zařízení.

Na základě komplexní diagnostiky a volné kapacity jednotlivých zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy podává tedy DÚM návrh soudu na umístění klienta. DÚM vede evidenci klientů umístěných v zařízeních ve svém územním obvodu a jejich volných míst. Zajišťuje metodické vedení, koordinaci a ověřování účelnosti postupu a výsledků výchovné péče v těchto zařízeních. DÚM může také přemístit klienta z jednoho zařízení do jiného v rámci svého územního obvodu, případně ve spolupráci s příslušným diagnostickým ústavem i mimo tento obvod.

6.2 Výtvarné aktivity v Diagnostickém ústavu pro mladistvé Lublaňská

V Diagnostickém ústavu pro mládež Lublaňská jsme se setkávali s paní Blankou, ta je jedním ze dvou pracovníků zařízení, kteří se nyní s klienty výtvarným aktivitám věnují. Jejich tvořivá činnost probíhá v rámci odpolední školy, kdy se uplatňuje pojetí blízké výtvarné výchově, a také v rámci pracovních činností, během nichž se s klienty věnují zejména keramice.

Dlouhodobě se Blanka věnuje keramice a to, jak v oblasti pedagogické, tak v oblasti volné tvorby. Sama přiznává, že by pro ni byla práce s klienty o mnoho obtížnější, pokud by k dané činnosti neměla osobní vztah. Výtvarným aktivitám spadajícím pod rámeček odpolední školy se Blanka věnuje tři roky. Tento post převzala po paní magistře Janě Mráčkové, která v zařízení působila až do svého důchodu.

S paní Mráčkovou se, po jejím dlouholetém působení v zařízení, rozloučili kolegové i žáci na vernisáži výtvarných prací klientů Diagnostického ústavu v Praze 2 s názvem „Proměny“, kterou uspořádal ústav ve spolupráci se Senátem Parlamentu České republiky v červnu roku 2014.

Přijde nám k věci poohlédnout se za tím, jak se k výstavě vyjádřil DÚM Lublaňská na svých internetových stránkách. Vybíráme tedy tuto krátkou citaci:

„V prostorách Senátu bylo možno shlédnout originální výstavu pastelů klientů Diagnostického ústavu, o kterých je často slyšet ve zcela jiných souvislostech. Za každým obrazem je jiný příběh, příběh chlapce, který se ne vždy vlastní vinou ocitl ve složité situaci a pro kterého znamená pobyt v diagnostickém ústavu šanci na změnu života. Výstava v Senátu pomáhá změnit pohled na tyto klienty a jim přináší ocenění, kterého se jim často nedostává (<http://dius.cz/494/promeny>).“

Všichni, se kterými jsme hovořili o námi vytyčené problematice, práci paní Mráčkové velmi oceňovali. Nutno uznat, že její velké úsilí v oblasti výtvarné výchovy je cítit z vystavených děl, která zdobí snad všechny prostory budovy ústavu. Tato výzdoba na nás působí velmi pozitivním dojmem, ale přijde nám škoda, že se již dlouhou dobu neaktualizuje.

V současné době se tedy výtvarné aktivity v DÚM Lublaňská odehrávají zejména ve dvou již zmíněných podobách, a to tedy v rámci odpolední školy – *výtvarná výchova* a v rámci pracovní činnosti – *keramika*. Mimo to se můžeme s výtvarnou tvorbou ještě setkat pravidelně při pátečním hodnocení, během kterého klienti i pracovníci ústavu společně reflektují uplynulý týden a jednotlivé výchovné skupiny vytvářejí týdenní heslo, které má podobu obrázku, jež se skládá z krátkého rýmovaného textu a ilustrace. Tato činnost nemá příliš velké kvality v rovině výtvarně výchovné, ale slouží spíše jako dobrý prostředek pro stmelení kolektivu skupiny. Výsledná díla se po dokončení pověsí na nástěnku v jídelně a stanou se tak věcným odkazem na skupinu, který ji může motivovat.

Blanka uvádí, že zařazuje keramiku či výtvarnou výchovu do programu 2–3krát týdně. Výběr činnosti však není pravidelný. Někdy se stává, že se výchovná skupina celý týden věnuje keramice, jindy je zas zájem zaměřen spíše na jiné výtvarné činnosti. Blanka uvádí, že tuto volbu většinou ovlivňuje více aspektů, my jsme tyto aspekty pro účel naší práce nazvali takto: *celková atmosféra ve skupině*, *preferenze klientů* či *preferenze pedagoga a účel výtvarné práce*. Předpokládáme, že první dva zmíněné aspekty jsou pro čtenáře srozumitelné, ten třetí *účel výtvarné práce* bychom rádi objasnili, jelikož nám ve svém přesném znění naznačuje jeden z nynějších primárních cílů výtvarných činností uskutečňujících se v DÚM Lublaňská.

Pojem *účel výtvarné práce* se v námi sledovaném prostředí váže především k cíli vytvořit artefakt, jenž bude užit jako zboží např. na jarmarcích neziskových organizací, adventních trzích či v „galerii“ ve Zlaté uličce, kam své výrobky DÚM pravidelně dodává. Proto se mnohdy *účel výtvarné práce* stává motivací pro zařazení té či oné činnosti, jelikož je třeba nasytit poptávku „galerie“. Blanka považuje za pozitivum tohoto přístupu zejména zažití úspěchu z dokončeného díla a také to, že se spolu s klienty věnuje smysluplné činnosti, která může v neposlední řadě zařízení i jeho klienty obohatit.

Keramika

Tvorba keramických děl se odehrává v dílně, která se nachází nedaleko hlavní budovy DÚM v přízemí jednoho z místních činžovních domů. Dílna disponuje prostorem, jenž umožňuje skupině pohodlně pracovat, zároveň však působí útulným a bezpečným dojmem. Místnosti jsou na půl pod úrovní země, tento fakt zapříčiňuje to, že je celý prostor příjemně

izolován od okolí a jeho ruchů. Keramická dílna je poseta vytvořenými díly a mnoho prostoru zabírá za dlouhá léta nahromaděný materiál. Všechny zmíněné skutečnosti vytvářejí velmi příjemnou atmosféru.

Jak jsme již naznačili, Blanka se s klienty věnuje převážně výrobě keramických děl určených k prodeji na trzích či v „galerii“ ve Zlaté uličce. Jedná se o výrobky vytvářené podle různých jednoduchých předloh. Blanka se snaží tvůrce naučit základní techniky, jež mohou využívat při práci s keramickou hlinou, a objasnit pravidla, která se musí při práci dodržovat. Klient postupně projde všechny fáze, jež výrobu díla doprovází, od přípravy materiálu až po glazurování již vypáleného keramického výrobku. Námět vyráběných keramických děl většinou podléhá jejich prodejnímu účelu, proto se můžeme setkat s populárními náměty, jako jsou např. sloni či andělíčky.

Přístup klientů k takto pojaté keramické tvorbě je značně rezistentní, jejich práce je velmi pomalá a často od ní odbíhají k jiným činnostem. Ve výsledku to mnohdy vypadá tak, že při tvorbě svého díla za celý tvůrčí blok jen minimálně pokročí. Během návštěvy jsme si povšimli toho, že si klienti často spíše intuitivně hrají s hlinou jako s hmotou, kterou mohou různě řezat, spojovat či tvarovat do základních forem a znovu ji destruovat. Tento fakt na nás působil dojmem, že pouhý haptický prožitek z bezpředmětného tvarování hmoty klienty nějakým způsobem uspokojuje. Těmito projevy klienti vlastně bezelstně poznávají a zkoumají možnosti daného materiálu. Nebylo by tedy od věci takovýmto projevům věnovat pozornost a začít s nimi cíleně pracovat.

Při našich návštěvách, jsme se také pochopitelně setkávali s určitými nežádoucími projevy klientů ústavu. Ty měli během činností probíhajících v keramické dílně různé podoby. Jeden z klientů začal kupříkladu vyrábět bong (tj. speciální druh dýmky určený ke kouření marihuany), druhý pak projevil iniciativu tento bong vypálit a glazurovat, což mu samozřejmě nebylo dovoleno, a tak výrobek prudkým gestem zničil. Blanka uvádí, že se s takovýmto projevy setkává velmi často. Popelníky, bongy či injekční stříkačky to bývají obvykle první náměty, které klienty napadnou zobrazovat. Výroba takovýchto předmětů se samozřejmě netoleruje a při opakovaných pokusech se trestá ztrátou bodů.

Tím se dostáváme k dalšímu specifiku, jenž se projevuje vzhledem k výtvarným aktivitám realizovaným v prostředí DÚM. Je jím onen bodový hodnotící systém, který může zvláštním způsobem zasahovat do hodnocení samotné výtvarné činnosti. Domníváme se, že je žádoucí jasně oddělit hodnocení zdařilosti či kvality výtvarného díla od systémového hodnocení, které se váže především na plnění stanovených pravidel. Nemyslíme si však, že by tomu tak v aktivitách vedených Blankou nebylo, jen bychom chtěli upozornit na to, že by se individuální bodový systém hodnocení neměl zneužívat jako motivátor k tvorbě klientů.

Motivovat klienty k výtvarné činnosti by měla především její určitá atraktivita. Nepřijde nám zcela vhodné s klienty ve věku okolo 16 let malovat veselé barevné květinové motivy na hrnečky či vyrábět keramické andělíčky. Tyto náměty by lépe uspěly u výrazně mladších dětí. Abychom klienty aktivizovali k tvorbě, musíme se dostat blíže k tomu, co je pro ně aktuální a hledat atraktivní formy výtvarných aktivit, skrze které jim můžeme předat více než jen pracovní návyky. Pro tyto účely shledáváme vhodné spíše využití ergoterapie a jejích principů nežli výtvarně tvořivých aktivit.

Výtvarná výchova

Výtvarně výchovné činnosti se odehrávají buďto v prostorách tříd v hlavní budově nebo v keramické dílně. Činnosti uskutečňované v dílně mají velmi podobný charakter, jako díla keramická. Jedná se také především o praktické výrobky určené k prodeji, jde například o činnosti jako malování vybraných motivů na plátěné tašky či pískování obrazců na sklenice. Někdy se najde u výrobků z takto laděných činností praktické využití i pro klienty ústavu. Ti si například každoročně vyrábějí táborová trika nebo jejich výrobky na Vánoce obdarovávají zaměstnance ústavu či své blízké. K tomu se je snaží Blanka motivovat a jako pozitivum tohoto využití uvádí, že si klienti uvědomují hodnotu své práce po tom, co jsou jejich dary s laskavostí přijaty. Dále také zmiňuje, že se jim tím snaží nabourat jejich mnohdy zarytou představu, že druhým lidem udělá radost pouze dar, k jehož pořízení musíme vynaložit větší finanční obnos.

Co se týče ostatních výtvarných činností, věnuje se Blanka s klienty především kresbě. Námět však většinou nechává volný a formát volí raději menší, obvykle klasickou A4, a to prý proto, že si s většími formáty klienti nevědí rady a nechce se jim s nimi pracovat.

Blanka zmiňuje, že klienti většinou preferují kresbu fixem, ona je však raději vede k užívání tužky. Malbu klientů označuje za „tristní“. Možná i proto se jí s klienty téměř nevěnuje. Dále zdůrazňuje, že k malbě klienti zaujmají odmítavý postoj. To nám však přijde v prostředí diagnostického ústavu pro mládež, ve kterém se mohou vyskytovat i klienti se závažnějšími poruchami chování a emocí, jako zcela předvídatelné a přijde nám škoda, že se s klienty Blanka na základě možné oboustranné pohodlnosti malbě nevěnuje.

6.3 Profil klíčového pedagoga

Blanka působí v DÚM Lublaňská již dlouhou řadu let, takřka od dokončení svého vysokoškolského studia, z něhož si odnesla magisterský titul v oboru speciální pedagogika. S klienty ústavu se již dlouhou dobu věnuje keramice a poslední tři roky i výtvarné výchově, žádnou přípravu v oblasti výtvarné výchovy či arteterapie zatím nemá. O výtvarné umění se zajímá spíše z laického hlediska. Ve volné tvorbě se věnuje zejména keramice. Jako pedagog působí přísným zároveň však vřelým dojmem, čímž si u klientů ústavu buduje přirozený respekt a z jejich postojů vůči ní je vidno, že si jí váží a respektují ji, i když často pokoušejí hranice toho, co si mohou dovolit. To však Blanku neuvádí do rozpaků, protože si s takovými situacemi dokáže efektivně poradit. V komunikaci s klienty působí velmi profesionálním dojmem. Její kvality jakožto speciálního pedagoga jsou nesporné.

Pokud bychom zařazovali Blančino vedení výtvarných lekcí do čtyř koncepcí výtvarné výchovy dle Brücknerové (2011), jež jsme popsali v teoretické části, našli bychom přímou schodu s konceptem *manufaktura*.

7 Závěr

V naší práci jsme si představili různé podoby výtvarných aktivit, jež se mohou uplatňovat v zařízeních, která pracují s dětmi s poruchami chování a emocí, a přispět tak k naplnění specifických cílů těchto zařízení.

Za pomoci výtvarných aktivit se můžeme přiblížit k osobnostní charakteristice dítěte a k jeho emocionálním prožitkům, které bývají v tomto prostředí často narušeny sociálně patologickými jevy. Při odborném vedení mohou výtvarné činnosti působit preventivně vůči těmto jevům, nebo zmírňovat jejich vliv a upevňovat funkční mechanismy vedoucí k lepšímu zvládnání krizových situací.

Vedení výtvarných činností ve sledovaném prostředí vyžaduje porozumění individuálním potřebám dětí s poruchami chování a emocí a aby toho byl pedagog či terapeut schopný, potřebuje být empatický a mít potřebné znalosti týkající se skutečností, které poruchu chování a emocí doprovází. Během diagnostiky a vytváření závěrů by měl být opatrný, aby předešel nežádoucímu nálepkování, které by mohlo vést ke stigmatizaci klienta.

Různé způsoby vedení výtvarných aktivit, které jsme představili, nám naznačují, že k naplnění specifických cílů, s nimiž se ve sledovaných zařízeních setkáváme, můžeme dojít mnoha způsoby. Proto chceme vyzdvihnout flexibilitu, s níž můžeme tvarovat výtvarné činnosti a díky tomu účinně reagovat na individuální potřeby dětí s poruchami chování a emocí.

8 Seznam použitých informačních zdrojů

Použitá literatura

BRÜCKNEROVÁ, Karla. *Skici ze současné estetické výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5616-9.

CAMPBELLOVÁ, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Praha: Portál (vydavatelství), 1998. ISBN 80-7178-204-1.

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

JANKŮ, Kateřina. *Dítě s poruchou chování a emocí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2009. ISBN 978-80-7368-764-9.

JANSKÝ, Pavel. *Dítě s problémovým chováním a náhradní výchovná péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. Recenzované monografie. ISBN 978-80-7435-534-9.

JEDLIČKA, Richard. *Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence*. Praha: Grada, 2015. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5447-5.

KALEJA, Martin. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-544-0.

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

POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Arteterapie v institucionální výchově: expresivní terapeutické metody - cesta ke změně v institucionální výchově: učební texty*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2010. ISBN 978-80-244-2652-5.

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

SLAVÍK, Jan. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Praha: Karolinum (nakladatelství), 1997. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan a Petr WAWROSZ. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 2. díl. Praha: Univerzita Karlova, 2004. ISBN 80-7290-130-3.

SOCHOR, Pavel. *Člověk s postižením a výtvarná tvorba: od zobrazování k autorství*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7925-0.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Rozšířené vydání. Přeložil Jana KRÍŽOVÁ, přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1043-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0225-7.

VALENTA, Milan. *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0937-9.

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

VOJTOVÁ, Věra. *Inkluzivní vzdělávání žáků v riziku a s poruchami chování jako perspektiva kvality života v dospělosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5159-1.

ZICHA, Zbyněk. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, 1981.

Články

BĚHOUNKOVÁ, Leona. Artefiletika jako prostor pro rozvoj sociálních kompetencí dětí s problémy v chování na 2. stupni ZŠ. *Arteterapie: časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*. Praha: Česká arteterapeutická asociace, 2009, 2009(20), 97-110. ISSN 1214-4460.

PEROUT, Evžen. Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace*. Praha: Česká arteterapeutická asociace, 2006, 2006(10), 3-6. ISSN 1214-4460.

ZICHA, Zbyněk. Kresba lidské postavy u obtížně vychovatelných dívek. *Teorie a praxe speciální pedagogiky*. Praha: státní pedagogické nakladatelství, 1990, 1989/1990(9), 398–408.

ZICHA, Zbyněk. Inspirace pro speciální pedagogy ve výtvarné výchově. *Teorie a praxe speciální pedagogiky*. Praha: státní pedagogické nakladatelství, 1990, 1989/1990(6), 246–248.

Dokumenty

Výroční zpráva Dům tří přání 2017 [online]. Praha: Boomerang Communication s. r. o, 2017 [cit. 2018-06]. Dostupné z: http://www.dumtriprani.cz/wp-content/uploads/2018/06/0079-18-d3p_vz_2017_v2_final.pdf

Výroční zpráva Dům tří přání 2013 [online]. Boomerang Communication s. r. o, 2013 [cit. 2018-06]. Dostupné z: http://www.dumtriprani.cz/wpcontent/uploads/2017/09/d3p_vz_2013_web.pdf

Internetové stránky

www.artmuseum.cz

www.artbrut.cz

www.arteterapie.cz

www.dius.cz

www.dumtriprani.cz

www.sandtray.cz