

# **Začlenění arteterapeutických technik do vzdělávání dětí s poruchami chování**

Michaela Králová

---

Bakalářská práce



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií  
Ústav pedagogických věd  
akademický rok: 2017/2018

## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michaela Králová**  
Osobní číslo: **H14997**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Začlenění arteterapeutických technik do vzdělávání dětí s poruchami chování**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti arteterapie, psychopatologie, výchovy a vzdělávání.  
Příprava metodiky výzkumné části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovoru.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení v praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

- HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- LIEBMANN, Marian. Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-729-9.
- PROCHÁZKA, Miroslav. Sociální pedagogika. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3470-5.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie. Psychopatologie pro pomáhající profese. Vyd. 4., rozš. a přeprac. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

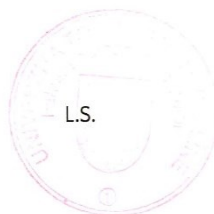
Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **11. ledna 2018**

Termín odevzdání bakalářské práce: **27. dubna 2018**

Ve Zlíně dne 11. ledna 2018

  
doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.  
děkanka



  
Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.  
ředitel ústavu

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 26.2.18



1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli z účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k větší výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce je zaměřena na začlenění arteterapeutických technik do vzdělávání žáků s poruchami chování ve školách a školních družinách. Teoretická část je věnována arteterapii, jako jedné z možných terapeutických technik, ve druhé kapitole se soustředíme na poruchy chování.

Výzkumná část se skládá z kazuistiky, ve které se zaměřujeme na dítě s ADHD a jeho rodinu a blíže se věnujeme vlivu arteterapie na tohoto konkrétního chlapce.

Klíčová slova: poruchy chování, ADHD, arteterapie

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis is focused on incorporating arteterapeutical techniques into the education of pupils with behavioral disorders in schools and school clubs. The theoretical part is devoted to artetherapy as one of the possible therapeutic techniques, in the second chapter we focus on behavioral disorders.

The research section consists of a case study focusing on a child with ADHD and his family, and more closely we focus on the influence of artetherapy with this particular boy.

Keywords: behavioral disorders, ADHD, art therapy

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

Děkuji Mgr. Janě Martinové za odborné vedení práce, cenné rady a ochotnou pomoc při zpracování této bakalářské práce.



**O OBSAH**

<b>I</b>	<b>TEORETICKÁ ČÁST.....</b>	<b>11</b>
<b>1</b>	<b>ARTETERAPIE .....</b>	<b>12</b>
1.1	VYMEZENÍ POJMU ARTETERAPIE A JEJÍ HISTORIE .....	12
	Historie arteterapie .....	13
1.2	TEORETICKÉ VÝCHODISKA ARTETERAPIE .....	14
1.3	FORMY ARTETERAPIE, METODY, TECHNIKY, CÍLE A CÍLOVÁ SKUPINA ARTETERAPIE.....	15
1.3.1	Individuální a skupinová arteterapie .....	16
1.3.2	METODY, TECHNIKY, CÍLE A CÍLOVÁ SKUPINA ARTETERAPIE .....	18
1.4	OSOBNOST ARTETERAPEUTA .....	22
1.5	ARTETERAPIE U DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ.....	25
<b>2</b>	<b>PORUCHY CHOVÁNÍ V DĚTSTVÍ.....</b>	<b>27</b>
2.1	DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMU A DIAGNOSTICKÁ KRITÉRIA.....	27
2.2	ETIOLOGIE PORUCH CHOVÁNÍ.....	29
2.3	DĚLENÍ A KLASIFIKACE PORUCH CHOVÁNÍ .....	30
2.4	PROJEVY A OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY DÍTĚTE S PORUCHAMI CHOVÁNÍ .....	32
2.5	VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A JEJICH NÁPRAVA .....	33
<b>II</b>	<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>35</b>
<b>3</b>	<b>MOŽNOSTI ARTETERAPEUTICKÉ INTERVENCE U DÍTĚTĚ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ.....</b>	<b>36</b>
3.1	CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	36
3.2	METODY VÝZKUMU.....	36
3.3	VÝZKUMNÝ VZOREK .....	39
3.4	ANALÝZA ARTETERAPEUTICKÝCH SEZENÍ .....	45
	1. setkání – Spontánní tvorba.....	46
	2. setkání – barevný dialog .....	47
	3. setkání – Můj vysněný ostrov .....	48
	4. setkání - Můj vysněný ostrov.....	49
	5. setkání - Co prožívám .....	50
	6. setkání - Co mám rád .....	51
	7. setkání - Kresba rodiny a začarované rodiny .....	53
	8. setkání – Mandala (relaxace po náročném dni) .....	54
	9. setkání – Co prožívám (vyjádření pocitů po náročném dni).....	55
	10. setkání – Postava v životní velikosti.....	56
	3.5 Analýza arteterapeutických sezení a doporučení pro praxi .....	58
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>62</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>64</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SKRATEK.....</b>	<b>66</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>67</b>

## ÚVOD

Práce s dětmi pro mě byla vždy velkou výzvou, i proto jsem se rozhodla pro studium arteterapie a později pro studium v odboru sociální pedagogika. Jelikož dětský výtvarný projev pro mě představuje fascinující výpověď o vnitřním světě dítěte, v mé bakalářské práci jsem se rozhodla propojit své vědomosti a zaměřit se na uplatnění arteterapie u dětí s poruchami chování.

Sklobení práce arteterapeuta a sociálního pedagoga pro nás představovalo celkem jednoduchý proces, protože z pozice obou profesí jde o naplnění podobných funkcí – je to především diagnostická funkce, preventivní funkce, profylaktická a modifikační funkce, osobnost stabilizující, rozvíjející (výchovná) a aktivizující, integrační, (re)socializační a adaptační funkce, kompenzační a facilitační, anticipační a poradenská a výcviková funkce (Határ, 2010).

Arteterapie pro nás představovala prostředek, který nám ulehčil práci s dítětem z pozice sociálního pedagoga, a za tuto zkušenost jsme vděční.

Vzhledem na doporučený rozsah práce se nevěnujeme tématice do úplné hloubky, ale snažíme se srozumitelně a smysluplně popsat problematiku poruch chování a propojit s možností arteterapeutického působení.

Rozhodli jsme se pro kvalitativní výzkum, jelikož bylo pro nás zajímavé pozorovat arteterapeutické působení na jedno konkrétní dítě. Vzhledem na pokročilé těhotenství nebylo pro nás možné realizovat více setkání více jako deset, ale když v arteterapeutickém působení na toto konkrétní dítě vidíme smysl, pokračujeme v dalších setkáních a povzbuzeních progresem plánujeme v setkáních pokračovat i nadále.

Věříme, že předkládaná práce poskytne jiný pohled na práci sociálního pedagoga a přinese zajímavé teoretické i praktické poznatky.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ARTETERAPIE

V první kapitole se zaměříme na vymezení a definování základních pojmů z oblasti arteterapie jako léčebného postupu, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů.

### 1.1 Vymezení pojmu arteterapie a její historie

Pojem arteterapie vychází ze spojení dvou starověkých antických pojmů (artis a therapón), což znamená doslovně léčbu uměním – teda hudbou, divadlem, tancem i výtvarným uměním (Slavík, 2000). Toto je chápání arteterapie v širším smyslu slova.

Různí autoři definují arteterapii různými způsoby, Šicková – Fabrici (2002) hovoří o arteterapii jako o souboru uměleckých technik a postupů, které mají za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života. Arteterapeutická intervence musí být cílená, vedená profesionálním arteterapeutem, přičemž proces tvorby je důležitější než umělecký artefakt anebo výsledný produkt. Arteterapie představuje soubor uměleckých technik a postupů, které mají za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života.

Lhotová (2010) vidí arteterapii jako prostor, kde se setkávají a prolínají cíle volnočasových aktivit, vzdělávání, výchovy, léčby, psychoterapie i sociální práce, přičemž se využívají poznatky z oblasti výtvarné výchovy, pedagogických a psychologických disciplín.

Liebmann (2010) zdůrazňuje význam arteterapie jako prostředku osobního vyjádření a upřednostňuje ho před esteticky uspokojivým výsledkem.

Na základě výše uvedených definic však můžeme konstatovat, že všichni autoři se shodují v následujícím: v arteterapii jde o terapeutický proces, který je důležitější než výsledek. Arteterapeutické setkání je prostorem pro vyjádření vnitřních pocitů a samotná arteterapie má za cíl navrácení stavu harmonie se sebou samým a svým okolím.

## Historie arteterapie

Umění bylo odjakživa komunikačním prostředkem a využívalo svého terapeutického potenciálu, samotný obor arteterapie přesto patří mezi poměrně mladé disciplíny.

I Müller a kol. (2014) zahrnuje do historie arteterapie i období před tím, než vznikl pojem arteterapie. Za první arteterapeutické snahy jsou označovány pravěké a starověké léčebné sošky a obrazce s kulturní nebo archetypální symbolikou barev, tvarů a kompozičních sestav. Například i jeskynní nástěnné malby mohou být projevem vyrovnávání se se silným zážitkem (např. z lovu).

Termín „art therapy“ poprvé použila ve svých pracích Margaret Naumburgová v USA v období 30. let 20. století. V Evropě se termín arteterapie začal používat od roku 1940. Další významnou osobností z historie arteterapie byla Edith Kramerová, která v průběhu války pracovala s dětmi emigrantů z fašistické Evropy a snažila se pomocí výtvarné tvorby posílit jejich ego a vlastní identitu (Šicková-Fabrice, 2008).

Od roku 1967 se arteterapie vyučovala jako součást léčebné pedagogiky na Pedagogické fakultě Univerzity Komenského v Bratislavě a v roce 1990 vznikl ateliér arteterapie při Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích (Šicková – Fabrice, 2002). Od 50. let se využívala arteterapie v různých léčebných a psychoterapeutických zařízeních jako součást psychoterapie. V 70. letech vznikla na půdě Psychoterapeutické společnosti ČLS J. E. Purkyně arteterapeutická sekce, založená a vedená PhDr. D. Kocábovou. V 80. letech narůstala začleněná do plánu výuky a počátkem 90. let zásluhou M. Kyzoura bylo na již zmíněné Jihočeské univerzitě otevřeno bakalářské studium arteterapie (Šicková – Fabrice, 2002).

V dnešní době je arteterapie v Čechách organizována v profesně orientovaném občanském sdružení Česká arteterapeutická asociace (ČAA), která vznikla v roce 1994.

## 1.2 Teoretické východiska arteterapie

V praxi se setkáváme s tím, že různí arteterapeuti se hlásí k různým směrům, podle toho se odvíjejí i jejich typické způsoby práce. Většina teoretických východisek současných arteterapeutů souvisí s modely jednotlivých psychoterapeutických škol. Šicková-Fabrici (2002) upozorňuje, že přesto arteterapie není jen formou psychoterapie, ale má svoje autonomní postavení. Je však potřebné mít určité teoretické východiska a rámce, aby na základě určitých kritérií bylo použití arteterapie indikované vzhledem k dané struktuře osobnosti.

Aktuálně v arteterapii existují vedle sebe tři trendy (Šicková - Fabrici, 2006):

- trend zdůrazňující především diagnostické možnosti arteterapie a interpretaci výtvarných děl klientů (převládá v USA),
- trend, který nachází terapeutický smysl v samotné výtvarné produkci i bez interpretace a diagnostiky (převládá v Evropě),
- eklektický trend (spojení obou předcházejících).

Interpretativní směry nacházejí svoje teoretické zázemí v hlubinné psychologii Freuda, Junga a Adlera. Neinterpretativní zase ve fenomenologii, tvarové psychologii a humanistické psychologii Rogerse a v existenciálním přístupu Franckla (Šicková-Fabrici, 2002).

Teoretickými východisky arteterapie se zabýval i Joanidis (1973), i když jeho klasifikace má už 40 let, toto členění můžeme považovat i nadále za významné a ve vícerozích ohledech za nadčasové. Arteterapii chápe jako formu psychoterapie a dělí ji na:

**kreativistickou** - hlavní důraz klade na samotnou tvořivou aktivitu. Tvořivá aktivita podporuje citlivost k vlastním zážitkům, k sebe samému a okolí, schopnost setrvat co nejdéle ve stavu koncentrované pozornosti, schopnost integrace myšlení, cítění a vnímání. Umělecká činnost aktivuje latentní tvořivé schopnosti a člověk dostává prostor, aby pomocí barev, čar a formou vyjádřil svůj způsob vidění světa. Každý člověk má tendenci k seberealizaci a je nutné poskytnout lidem prostor a vhodné podmínky na uvolnění svých

tvořivých sil. Tyto východiska jsou spojené s názory Goldsteina, Rogerse, Maslowa a Lowenfelda.

**integrativní** - hlavní důraz klade na tvořivou aktivitu jako integrující činitel. Člověk je v momentu tvorby plně integrovaný, všechny složky jeho psychiky jsou angažované v tvorbě. Cílem integrativní arteterapie je dosáhnout plně integrovanou, tvořivou a harmonickou osobnost. Integrativní arteterapie souvisí s kreativistickou arteterapií, neboť kreativita je integrujícím činitelem osobnosti.

**činnostní** - základem tohoto východiska je tvrzení, že smysluplná a plodná činnost je základní podmínkou lidského zdraví. Jednou z možných činností je i výtvarná a kreativní činnost. Toto chápání je však v současnosti spíše předmětem ergoterapie

**projektivní** - vychází z předpokladu, že v každém člověku je latentní kapacita projektovat své osobní charakteristiky. Projekce může být chápána jako obranný mechanismus, ale též i jako součást antropomorfní podstaty vlastního pohledu na vnější skutečnosti – teda předmětem a jevem přiřadujeme osobnostní kvality, city, postoje a tendence. A to chápeme buď ve smyslu Freudovo pojetí jako obranný mechanismus anebo v širším smyslu jako nejen expresi vnitřních konfliktů, ale i osobnosti jako celku. V obou případech slouží projekce v průběhu arteterapie jako symbolická komunikace a proces tvorby i výsledek má svoje využití v diagnostice i v terapii.

**sublimační** - základním principem je vytvoření podmínek, ze kterých může přijít k odblokování sublimačních kanálů a k převedení energie z asociálních reakcí na konstruktivní tvořivou činnost. Využívá se například u nadměrně hostilných a agresivních dětí. Významný je především vlastní proces tvorby.

### 1.3 Formy arteterapie, metody, techniky, cíle a cílová skupina arteterapie

V této podkapitole se blíže věnujeme na konkrétní možnosti aplikace arteterapeutických sezení, využití metod a technik a taktéž na samotné cíle arteterapie a profil klienta.

### 1.3.1 Individuální a skupinová arteterapie

Arteterapii můžeme aplikovat formou skupiny nebo individuální formou.

#### Individuální arteterapie

Individuální arteterapie spočívá v práci s jedním klientem. Klient navazuje s arteterapeutem úzký kontakt, má ho jen pro sebe a vzniká tak intenzivní emocionální zážitek styku s chápajícím člověkem. Individuální arteterapie je vhodná pro klienty, jejichž problém si vyžaduje celou pozornost terapeuta, jehož rušivé chování by mohlo vyrušovat skupinu, nebo i naopak – kteří jsou tak úzkostní nebo mají problémy v rámci sociálních vztahů (např. klienti s poruchami autistického spektra), že by skupinová arteterapie byla u nich neefektivní (Šicková - Fabrici, 2002).

Individuální arteterapie je také vhodná u jedinců, kteří mohou narušovat skupinovou terapii v důsledku hyperaktivity, poruch chování, negativistického vůdcovství či jiných psychotických projevů, u dětí s psychickou deprivací, úzkostí (psychické trauma), u jedinců s narušenou komunikační schopností, s problémy v navazování vztahů a zapojení do skupiny, u dětí v náhradní rodinné péči.

Výhodou individuální terapie je fakt, že klient má arteterapeuta výhradně pro sebe, tudíž s ním může navázat úzký kontakt a má možnost prožít intenzivní emocionální zážitek ze styku s chápavým dospělým. Nevýhodou této formy terapie je skutečnost, že klient nemá prožitek ze skupinové terapie, nemá zpětnou vazbu od svých vrstevníků. Také zůstává do jisté míry nenaplněn jeden z cílů arteterapie a to, že skupinová práce je vhodná forma sociálního učení, společné řešení problému a neméně důležitá je v tomto případě i otázka vztahů.

Individuální sezení by měly být vstupní branou ke skupinové arteterapii (Campbell, 1998).

Podle Liebmann (2005) má individuální arteterapie i své nevýhody, které spatřuje v absenci prožitku ze skupinové terapie a nedostává se mu zpětné vazby od svých



vrstevníků, účastník je tedy ochuzen o důležité sociální kontakty, navazování a prohlubování vztahů a posilování komunikačních schopností.

### **Skupinová arteterapie**

Skupinová arteterapie je pro dítě přirozeným komunikačním médiem. Pokud dítě nemá výrazné komunikační bariery, jenž by mu bránily účastnit se výtvarné aktivity v kolektivu, má skupinová arteterapie pro něj větší hodnotu než individuální terapie. Skupinová arteterapie bývá z pozice arteterapeuta mnohem náročnější oproti individuální terapii, lze do ní zařadit techniky a cvičení, které jsou dynamičtější a zajímavější.

Mezi hlavní výhody skupinové arteterapie Liebmann (2010) radí následující:

- většina sociálního učení probíhá ve skupinách, skupinová práce poskytuje vhodné zázemí na jeho procvičování,
- lidé s podobnými potřebami si mohou poskytovat vzájemnou podporu a pomáhat si s řešením konfliktů,
- členové skupiny se mohou poučit ze zpětné vazby ostatních,
- členové skupiny si mohou vyzkoušet nové role a mohou být v nich podporováni a posilněni,
- skupiny mohou být katalyzátorem vývinu skrytých zdrojů a schopností,
- skupiny více vyhovují jedincům, pro které je intimita individuální práce příliš intenzivní.

Třeba však zvážit i možné nevýhody, jako je obtížnější zachování soukromí při větším počtu lidí, větší náročnost při organizování více lidí, méně individuální pozornosti a času při jednotlivých členech skupiny a vyhýbaní se rozhovorům o nepříjemných tématech (jednotlivec se lehko schová za ostatní členy).

Při vytváření skupiny je potřebné zvážit počet členů skupiny a složení skupiny z hlediska jejich témat a cílů konkrétní skupiny. Každá skupina by se měla řídit pravidly, které vytvoří terapeut anebo skupina společně (Müller a kol., 2014).

### 1.3.2 Metody, techniky, cíle a cílová skupina arteterapie

Různí autoři chápou a definují pojmy „metody“ a „techniky“ z různých pohledů.

Pod pojmem metoda chápeme soubor kroků, které vedou k danému cíli. Přehled základních metod v arteterapii nabízí Šicková – Fabrici (2006):

**imaginace** – představivost, imaginace a fantazie představují pro arteterapii velký potenciál, neboť se v nich projevuje aktuální emocionální stav klienta a jeho problémy, obavy a tužby. Imaginace dovoluje opětovně prožít situace z minulosti a pod vedením terapeuta je zpracovat prostřednictvím zhmotnění do výtvarné podoby. Tato metoda je vhodná pro lepší sebe pochopení, uvolnění emocí, vyjasnění postojů k sobě i k jiným. V arteterapii se jedná o cílený proces řízený arteterapeutem, kde arteterapeut dává klientovi podněty na vynoření určitých obrazů, co napomáhá práci s klientem. Řízenou imaginaci nazýváme též *vizualizace*.

Müller a kol., (2014) dodává, že na imaginaci je potřebné mít dostatek času, stejně jako i na reflexi, která následuje po imaginaci.

**animace** – je to metoda rozhovoru ve třetí osobě, kdy se terapeut anebo klient identifikuje s postavou nebo s předmětem z obrazu klienta a hovoří jeho jménem. Je vhodná hlavně u úzkostných klientů, protože tato metoda dává pocit bezpečí. Napomáhá arteterapeutovi dozvědět se víc o klientovi a jeho potřebách. Hlavně u dětí např. zvířátko lépe verbalizuje problém jako samotné dítě. Müller a kol., (2014) uvádí, že tato metoda je mimo jiné vhodná i při práci s dětmi s poruchami autistického spektra. Tuto metodu při práci s dětmi doporučuje i Oaklander (2003) a nabádá ke kladení otázek o postavě či předmětu.

**koncentrace** – cílem této metody je soustředění se s na uspořádání vlastních pocitů a myšlenek. Šicková – Fabrici (2006) pro tento účel doporučuje mandaly (*mandala* znamená kruh). Mandalas do terapeutické práce přinesl Jung, který si všiml, že jeho pacienti ve chvílích dezorientace a nejistoty podvědomě vytvářejí kruhové kresby. Podle Junga mandala vyjadřuje úsilí o harmonii a sjednocuje protiklady (Jung, 2004).

**restrukturalizace** – tato metoda umožňuje rozdělit původní obraz (problém), na kousky a z těchto kousků poskládat nový, jiný obraz a tím se podívat na problém z jiného úhlu pohledu. Cílem metody je nalezení nového pohledu na daný problém a jeho řešení.

**transformace** – tato metoda je založená na převedení jednoho druhu uměleckého díla na jiný druh. Nejčastěji se jedná o práci s textem anebo s hudbou a jejich transformaci do výtvarného díla.

**rekonstrukce** – metoda vychází z práce s kouskem artefaktu, který je třeba dotvořit. Cílem je rozvoj fantazie a kreativity. Častou technikou je koláž.

Müller (2014) uvádí následující dělení **metod** v arteterapii:

- volný (spontánní) výtvarný projev – (čmárání, volná kresba,...),
- tematický výtvarný projev – zaměřené na životní témata (můj život, moje vztahy, rodina a jiné),
- výtvarný projev při hudbě (ztvárnění asociací vyvolaných hudbou, výtvarné ztvárnění hudby),
- skupinové výtvarné činnosti (práce se skupinovou dynamikou),
- řízený výtvarný projev (přímá intervence terapeuta do výtvarné činnosti klienta).

**Arteterapeutických technik** je mnoho: volné čmárání tužkou, malba prsty, koláž, tematická kresba, tematické modelování, interakční kresba ve dvojici a podobně. Tyto techniky se využívají proto, aby klientům ulehčily vyjadřování pocitů, co je důležité pro terapeuta i pro celou skupinu v případě skupinové arteterapie. Terapeutovi zase tyto techniky umožňují rozpoznat některé osobnostní rysy klienta (Casseová, Dalleyová, 1995). Campellová (2000) dělí techniky do následujících kategorií: malování, tisk, tužky a pastelky, koláž, modelování.

Na realizaci těchto technik můžeme využít různé výtvarné **prostředky a materiály**. Campellová (2000) využívá následující třídění výtvarných materiálů:

**základná souprava** – barvy, štětce, houby, pastel, palety, uhlík, papír, lepicí páska, nádoby na vodu

**potřeby na modelování** – hlína, modurit, plastelína, podložky, nástroje na modelování

**materiál na koláž** – staré časopisy a noviny, bavlnky a provázky, knoflíky, stužky, semínka, těstoviny, staré fotografie, kousky látek, listy a větvičky, kamínky, mušle, lepidlo, štětce na lepidlo, nožnice

**zbytkový materiál** – zbytky kůže, kartónů a plastů, dřevěné a kovové předměty, kartónové rolky, jiné

**doplňkový materiál** – akrylové barvy, pastelky rozpustné ve vodě, papírové utěrky, tužky, pracovní pláště, fotoaparát, písek.

**Cílovou skupinou** arteterapie jsou děti, mládež, dospělí i senioři s vývojovým, tělesným, mentálním a sociálním postižením, jedinci s duševní chorobou, po mozkové příhodě, ale i ti, kteří přežili trauma, úzkostní klienti, těžko verbálně se vyjadřující, smrtelně nemocní, trpící psychózami, klienti s emocionálními problémy, depresivní klienti, děti s poruchami učení, chování a pozornosti, děti z nestabilních rodin.

**Cíle arteterapie** souvisí především se situací a potřebami klientů, se kterými pracujeme, a taktéž s jejich specifickými potřebami.

Liebmann (2005) dělí cíle arteterapie na individuální a sociální. Mezi individuální cíle patří:

- tvořivost a spontánnost,
- budování důvěry, sebehodnocení, uskutečňování vlastních možností,
- zvyšování osobní autonomie a motivace,
- svoboda rozhodování, experimentování, ověřování nápadů,
- vyjádření emocí a konfliktů,
- práce s fantazií a nevědomím,
- vhled, uvědomění si sebe samého, reflexe,
- třídění zkušeností vizuálně a slovně,
- relaxace, uvolnění.

**Mezi sociální cíle patří:**

- uvědomování si, uznání a ocenění druhých,

- spolupráce, zapojení se do skupinových činností,
- komunikace,
- sdílení problémů, zkušeností a pohledů,
- objevování univerzality zkušeností a jedinečnosti jedince,
- přínáležitost k ostatním členům skupiny, porozumění vlastního vlivu na druhé a na vztahy,
- společenská podpora a důvěra,
- skupinová koheze,
- objevování skupinových témat.

Benderová (1952, In: Pogády a kol., 1993) vidí v arteterapii u dětí tento význam:

- navození kontaktu s dítětem, které není spontánně verbálně expresivní,
- náhled do nevědomého života dítěte prostřednictvím kresby,
- snížení agresivního a sexuálního napětí,
- socializační význam (hlavně při skupinových technikách),
- integrativní funkce arteterapie,
- utváření prostoru na vyjádření impulzivní motorické aktivity dětí,
- experimentování s formou bez ohledu na ideální obsah,
- formulování hodnotné zprávy o průběhu problematiky.

Lhotová (2010) uvádí též dělení podle Hanušové, která pojmenovává cíle arteterapeutických postupů z hlediska kognitivního, motivačního a emocionálního. Podle ní se jedná o následující: sebevyjádření, aktivizace, sebepoznání, osobnostní růst, podpora vývoje, změna stereotypů, zmírnění úzkosti, uvědomění, náhled, řešení problémů, odhalení nevědomého materiálu, katarze, zpracování konfliktů, podpora a rozvoj tvořivosti, adaptivnější zacházení s emocemi, kultivace obranných mechanismů.

Společným cílem arteterapie ve všech věkových skupinách a kategoriích klientů je znovuvybudovat z různých důvodů narušené přirozené dispozice člověka – kreativitu, spontánnost, schopnost komunikovat se sebou samým, s druhými lidmi i s prostředím, ve kterém žije, chápání života v jeho souvislostech a jeho smysluplné prožívání (Šicková – Fabrici, 2002).

### **Struktura arteterapeutického setkání jeho cíle a cílové skupiny**

První setkání s klientem je důležité, poskytuje prostor na seznámení se s arteterapeutem a novým prostředím. Během prvního setkání si arteterapeut může ověřit, jak dlouho je dítě schopné se soustředit. Setkání trvá většinou jednu až dvě hodiny, u dětí předškolního věku i kratší dobu.

Setkání má tři části (Šicková – Fabrici, 2002):

- 1) instrukce, vysvětlení tématu a techniky,
- 2) samotná výtvarná práce
- 3) diskuse zaměřená na vytvořený výtvarný produkt

Výběr tématu závisí na problémech klienta a od arteterapeutického cíle. Klientovi by měly být dostupné všechny média a výtvarné materiály, přičemž klient by měl mít možnost volby, co bývá diagnosticky cenné. Úkolem arteterapeuta je v tomto výběru klienta vhodné usměrňovat k takovým materiálům, které kompenzují deficit.

Arteterapeut by si měl průběh arteterapeutických sezení zaznamenávat a zaměřit se na důležité fakty (kdy, kde a v přítomnosti koho se problém objevil, manifestace problému, vysvětlení problému klientům, a pod.) (Müller, 2014).

Rovněž je důležité odkládat si výtvarné práce klienta, zvláště ty, kde je viditelný progres anebo regres, změna formy, obsahu, barevnosti, perspektivy a pod. A záznamy o výpovědích klienta, díky čemu je možné odpozorovat změny ve slovní zásobě, sebereflexi, ve vyjadřování emocí, postojů k sobě i k jiným atd. (Šicková – Fabrici, 2002).

#### **1.4 Osobnost arteterapeuta**

Na základě již zmíněného vidíme, že pro úspěšný průběh arteterapeutického procesu potřebujeme kvalitního odborníka – arteterapeuta. Jebavá (1997) vykresluje arteterapeuta jako průvodce, který nabízí vhodné aktivity, postupy a techniky, a který ponechává klientovi tvořivou svobodu a možnost uplatnit osobitou expresi.

Arteterapeut by měl v sobě spojovat vědomostní i osobnostní předpoklady, které jsou společné pro všechny pomáhající profese. Česká arteterapeutická asociace požadavky na arteterapeuta a arteterapeutický vztah zahrnuje v Etickém kodexu arteterapeuta, který je podkladem pro řešení sporných otázek ve vztahu arteterapeuta a klienta a slouží na ochranu klienta. Podle kodexu je arteterapeutický vztah založený na důvěře a vzájemné informovanosti o očekávání ze strany klienta a o mezích arteterapie ze strany arteterapeuta. Arteterapeut je povinný mít na paměti nejlepší prospěch klienta, informovat ho (anebo jeho zákonného zástupce), o povaze problému, zamýšlených odborných postupech a prognóze ([http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=asociace &clanek=1](http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=asociace&clanek=1)).

Šicková – Fabrici (2002), klade důraz na stanovení pravidel pro vykonávání profese arteterapeuta především co se kvalifikace týká. Prevendárová (2001), zdůrazňuje též zralost osobnosti terapeuta a schopnost rozvoje. Třeba poznat svůj potenciál, ale i svoje slabé stránky a limity, a být schopný sebereflexe. Mezi osobnostní vlastnosti terapeuta by měla patřit hlavně empatie, altruismus, tolerance, trpělivost a kreativita. Důležité je též autentičnost – teda být sám sebou, projevovat se přirozeně.

Potřebná je i schopnost propojovat informace do souvislostí, schopnost improvizovat a schopnost předvídat vývoj událostí a jevů, taktéž i vysoký morální a etický kredit (Šicková – Fabrici, 2006).

Podle nás jsou samozřejmostí i dobré komunikační schopnosti, aktivní naslouchání, schopnost vytvářet atmosféru důvěry, příjemné vystupování a taktéž úprava zevnějšku.

Müller a kol. (2014), upozorňuje na důležitost souladu mezi verbálním a neverbálním projevem arteterapeuta, klade důraz na vhodné zahájení komunikace provázené nasměrováním těla a hlavy na klienta, oční kontakt, výraz tváře a snížení se na úroveň klienta (hlavně v případě dětského klienta). Komunikaci je potřebné udržovat a dále rozvíjet prostřednictvím vhodných otázek, parafrázování klienta, akceptace, objasňování a ujišťování. Nejtěžší fází v komunikaci je její ukončení, které by mělo být taktní a citlivé vůči klientovi.

Šicková – Fabrici (2006), nabádá, aby arteterapeut přistupoval tvořivě k budování klientovy kreativity, vedl klienta k zodpovědnosti za sebe a svou výtvarnou reflexi a hlavně, aby byl sám vtáhnut do arteterapeutického procesu a podle situace tvořil spolu s klienty, co je obzvlášť vhodné u úzkostných klientů.

Arteterapeut by měl též pomáhat klientovi nacházet nové způsoby řešení situací. Pozitivní přínos arteterapeuta pro klienta prostřednictvím uměleckých aktivit můžeme shrnout následovně:

- arteterapeut pomáhá klientovi se na sebe samého dívat jiným způsobem,
- vytvořit si určitý nadhled,
- naplno prožívat a akceptovat svoje pocity (nejen) během tvorby,
- zvýšit svou sebedůvěru a sebeúctu prostřednictvím prožití úspěchu v umělecké oblasti,
- být ve výtvarné reflexi otevřenější a svobodnější,
- více akceptovat druhé, jejich výtvarný názor a styl

Neboť se většinou u arteterapie setkáváme s dětským klientem, nesmíme zapomenout ještě na předpoklady pro práci dětského terapeuta, jako je formuluje Pogády a kol. (1993). Kromě arteterapeutovo přístupu a osobnostních kvalit, které jsme už uvedli výše, je potřebné, aby dětský arteterapeut poznal vývoj dětské kresby a kresebných projevů zdravých dětí v různých vývojových stádiích, orientoval se v dětské psychiatrii, diagnostice a psychologické problematice dítěte, měl základní znalosti o kresebných technikách a materiálech a poznal projektivní kresebné techniky a jejich použití (Test stromu, kresba rodiny, kresba začarované rodiny,...).

Jestliže arteterapeut splňuje výše uvedené předpoklady, podle Pogádyho a kol. (1993), není až tak důležité jeho akademické vzdělání.

Sociální pedagog je absolventem bakalářského či magisterského vysokoškolského studijního oboru sociální pedagogika nebo oboru pedagogika se studijní specializací sociální pedagogika. Jde tedy o odborně vzdělaného pracovníka, vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčně pro záměrné působení na osoby a sociální skupiny, především tam, kde se životní způsob těchto jednotlivců či skupin vyznačuje destruktivním či nekreativním



způsobem uspokojování potřeb a utváření vlastní identity (Klíma, 1993). Vzhledem k výše uvedenému sociální pedagog s arteterapeutickým výcvikem a již uvedenými osobnostními charakteristikami splňuje všechny předpoklady na realizování arteterapie.

### 1.5 Arteterapie u dětí s poruchami chování

Výtvarná práce dětí s poruchami chování se často stává základním prostředkem nejen bezpečné komunikace, ale také vzájemným sdělováním vědomých i nevědomých procesů a v této souvislosti má výtvarné vyjádření těchto dětí velký význam při psychodiagnostice (Caseová, C. Dalley, 1995). Pokud se v průběhu terapie nevyskytují žádné zásadní problémy (případně konflikty mezi dětmi), navozuje proces skupinové arteterapie pocit sounáležitosti, bezpečí, podpory a v neposlední řadě získávají účastníci zpětnou vazbu nejen od arteterapeuta, ale především od svých vrstevníků. To vede k posílení žádoucího chování a sociální interakci. Vzhledem k narušenému psychosociálnímu rozvoji u dětí s poruchami emocí a chování (dětí v riziku), má arteterapie také pozitivní vliv na posílení víry ve vlastní schopnosti, rozvoj autoregulačních mechanismů a rozvoj empatie (Běhounková in. Vojtová, 2004). Kromě výtvarné tvorby bychom neměli zapomenout na tvorbu dětí, pomocí keramické hlíny modelování apod., které jsou také součástí arteterapeutických technik v individuální i skupinové formě. Tato tvorba má význam například u dětí s hyperkinetickou poruchou, protože má pro ně větší motivační sílu a snáze u ní vydrží, než je tomu například u výtvarných plošných aktivit. Při modelování se jejich hyperaktivita kultivuje a upravuje se psychomotorika. Fyzická náročnost je zde důležitá pro ventilaci přemíry energie, agresivity i úzkosti. Stejně tak je modelování vhodné u dětí s opozičním vzdorovitým chováním.

Jako jeden z nejdůležitějších aspektů, který mají zásadní vliv na průběh arteterapie, uvádí Campbell (2000) motivační aspekt. V tomto směru zdůrazňuje nutnost vést terapii se zaujetím takovým způsobem, aby účastníkům co nejvíce přiblížil, program byl pro ně atraktivní. Neméně důležitá je potřeba podpory, formou povzbuzování či pochvaly. Děti s poruchami chování a emocí mají často problémy mluvit otevřeně o svých pocitech,

myšlenkách a celkově vyjadřovat své emoce. Mnohdy se jejich psychické napětí může projevit až nepřiměřeným, agresivním chováním ke svému okolí.

Prostřednictvím výtvarné činnosti vyjadřuje každý účastník terapie své vědomé i nevědomé pocity. Šicková-Fabrici (2008), doporučují u dětí s poruchami chování využít arteterapeutické techniky se zaměřením na posilování sebevědomí, sebeuvědomování a zvládnání svých negativních emocí.

Vágnerová (2014), zmiňuje základní charakteristiku výtvarného projevu dětí s poruchami emocí a chování vyznačující se například zjednodušenou symbolikou, ve které je omezena barevnost. Problém často spočívá také ve sjednocení obrázku. Výtvarný projev se skládá z několika izolovaných částí.

## 2 PORUCHY CHOVÁNÍ V DĚTSTVÍ

Poruchy chování představují psychiatrickou diagnostickou jednotku a zároveň společenský problém, který sama psychiatrie a ani medicína není schopna vyřešit. To, které chování se považuje za vhodné a žádoucí, a které naopak za nevhodné a nežádoucí, určuje společnost. Lidé nemají většinu těchto společenských norem chování vrozenou, nýbrž si je osvojují během života. Pokud se někteří jedinci nejsou schopni těmto normám naučit a trvale je porušují, stávají se ve společnosti nežádoucí a jsou vystaveni buď represivním opatřením, nebo pokusu o nápravu – převýchovu nebo léčbu. V tom případě je nutný komplexní multioborový přístup, na němž se kromě medicíny podílejí další disciplíny jako psychologie, pedagogika, sociologie, sociální služby aj (Theiner, 2007).

### 2.1 Definice základních pojmů a diagnostická kritéria

Jedním z nejobtížnějších aspektů při diagnostice poruch chování je, jak odlišit normální agresi a „nepsychiatrické“ problémové chování od trvalejšího a pervazivního problémového chování. Za důvod pro psychiatrickou diagnózu nelze považovat ojedinělé dissociální činy či kriminální činy, vzdorovité chování, záškoláctví, občasné krádeže a rvačky, i když všechny tyto jevy jsou pro poruchy chování typické. Teprve pokud je takovéto problémové chování přítomno trvale, je extrémní a hrubě překračuje vzory chování typické pro příslušný věk, lze o diagnóze poruchy chování uvažovat (Vágnerová, 2014).

Poruchy chování jsou tedy negativní odchylky v chování některých osob od normy, kdy jedinec nerespektuje normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku a rozumovým schopnostem. O poruchu chování se jedná, kdy jedinec chápe sociální normy, rozumí jim, ale nepřijímá je nebo se jimi nedokáže řídit, protože v dané chvíli nebo trvale není schopen ovládat svoje chování.

Poruchy chování jsou charakterizovány opakujícím se a trvalým obrazem – dissociálního – agresivního – vzdorovitého chování. Příkladem takového chování jsou

nadměrné rvačky, tyranizování slabších, krutost k jiným lidem nebo ke zvířatům, závažná destrukce majetku, zakládání ohňů, krádeže, opakované lhaní, záškoláctví, útoky z domova, mimořádně časté a intenzivní výbuchy zlosti, vzdorovité provokativní chování a trvalá neposlušnost. Při posuzování, zda je přítomna porucha chování, je třeba brát v úvahu vývojový stupeň dítěte (Train, 2001).

Vylučujícími kritérii jsou přítomnost schizofrenie, mánie, pervazivní vývojové poruchy, hyperkinetické poruchy a deprese. Porucha chování se často kombinuje s jinými chorobnými stavy. Pokud se současně vyskytují emoční dětské poruchy, diagnostikuje se smíšená porucha chování a emocí, pokud je přítomna hyperkinetická porucha, diagnostikuje se hyperkinetická porucha chování.

Abychom mohli konstatovat poruchu chování, v průběhu jednoho roku musí být přítomny minimálně tři z uvedených symptomů a zároveň jeden ze symptomů musí být trvale přítomen v posledním půl roce. Mezi symptomy se řadí následující (Theiner, 2007):

- Agrese k lidem a zvířatům (často šikane, vyhrožuje nebo zastrašuje druhé, často začíná rvačky a bitky, jako zbraň používá předměty, které mohou těžce zranit druhé, projevuje fyzickou agresi a hrubost k lidem, projevuje fyzickou agresi a hrubost ke zvířatům, krade způsobem, při němž dochází ke střetu s obětí (např. loupežná přepadení, vydírání...), vynucuje si na druhém sexuální aktivitu
- Destrukce majetku a vlastnictví (zakládá ohně se záměrem vážného poškození, ničí majetek druhých)
- Nepoctivost nebo krádeže (vloupává se do domů, budov a aut, často lže, aby získal prospěch a výhody nebo aby se vyhnul povinnostem, závazkům, krádeže bez konfrontace s obětí (např. v samoobsluze, padělání peněz, listin aj.)
- Vážné násilné porušování pravidel (před 13. rokem opakovaně zůstává přes zákazy rodičů celé noci venku, utíká z domova, ačkoli bydlí v domě rodičů nebo jejich zástupců (nejméně 2x), nebo se nevrací po dlouhou dobu, časté záškoláctví před 13. rokem

## 2.2 Etiologie poruch chování

Etiologie poruch chování není jednoznačně známa a zahrnuje celou řadu faktorů, od sociokulturních, přes psychologické až k biologickým. Pokorná (2010) uvádí, že na vzniku a rozvoji poruch chování se podílejí následující faktory:

Sociální faktory - kriminální čin v rodinné anamnéze, užívání návykových látek rodiči a konflikty mezi rodiči, nedostatečná péče, nedůslednost ve výchově, konfliktní vztah rodič - dítě a nepřátelský vztah rodiče k dítěti jsou prediktory problémového chování. Vliv příliš ambiciózního prostředí, kterému neodpovídá naturel dítěte. Vliv školního prostředí, atmosféra, podpora pozitivních vazeb ve třídě, včasné řešení problému pedagogem (správné, odborné řešení), eliminace šikany apod. Do této kategorie patří i nevlídnost rodičů k trávení volného času jejich dítěte, neznalost okruhu kamarádu, celkové nemotivační přístupy. Svou roli sehraávají i prarodiče. Tyto faktory jsou znásobeny domácím násilím. Zvýšené riziko mají i adolescenti, u nichž se v rodinné anamnéze vyskytuje hyperkinetická porucha, závislosti, psychotické poruchy a poruchy nálady. S věkem vliv rodinných faktorů klesá, poruchy chování s pozdějším nástupem spíše souvisejí se snahou adolescenta zapojit se do vrstevnické skupiny, která vykazuje antisociální aktivity.

Psychologické faktory - hyperaktivita, kognitivní deficity a jazyková bariéra. Často je přítomno v anamnéze trauma vedoucí k posttraumatické stresové poruše.

Biologické faktory – oslabení nebo porucha centrální nervové soustavy především v prenatálním nebo perinatálním období. U delikventních dospívajících je 20× častější výskyt záchvatových onemocnění než v běžné populaci. Genetické faktory se intenzivně zkoumají, někteří autoři odhadují jejich podíl až na 71 %. Lze ale předpokládat, že klíčová je souhra mezi faktory prostředí a genetickou vlohou.

Protektivní faktory - dobrý vztah s rodiči, docházka do školy, která podporuje pocit pospolitosti a posiluje jednotlivce, a dále přátelé s prosociálními zájmy. Menší riziko vývoje do poruch chování mají rovněž adolescenti, kteří jsou inteligentní, školsky úspěšní, sociálně zapojení a kteří mají mimoškolní zájmy.

### 2.3 Dělení a klasifikace poruch chování

Mezinárodní klasifikace nemocí poruchy chování rozděluje na:

**poruchy chování ve vztahu k rodině** - u této poruchy jsou splněna všechna kritéria poruch chování, včetně porušování práv jiných, destrukce majetku, násilí atd. Tím se liší od poruchy opozičního vzdorů. Naopak ani výrazně narušený vztah mezi rodičem (rodiči) a dítětem sám o sobě pro tuto diagnózu nestačí. Na rozdíl od následujících poruch jsou příznaky víceméně omezeny na domácí prostředí a jsou zaměřené vůči členům rodiny. Mimo rodinu se výraznější problémy neprojevují. Často souvisí s výrazně narušeným vztahem s některým se členů rodiny (dost často s novým nevlastním rodičem), vůči kterému jsou alespoň zpočátku projevy poruchy chování zaměřeny. Porucha má relativně dobrou prognózu.

**nesocializovaná porucha chování** - zde se projevují všechny příznaky poruch chování, včetně těch nejzávažnějších. Navíc je tato porucha spojena se špatným zapojením dotyčného jedince mezi své vrstevníky (špatná socializace). Dotyčný nemívá ve své věkové skupině bližší kamarády, bývá neoblíben, je odmítán. Bližší vztahy s dospělými obvykle postrádají důvěrnost. Přestupky pacient páchá samostatně, ale není to nezbytnou podmínkou, přestupky mohou být páchané i ve skupině, klíčová je kvalita vztahů jedince. Projevuje se především ve škole, ale je přítomna i v dalších prostředích. Má špatnou prognózu.

**socializovaná porucha chování** - zde se projevují všechny příznaky poruch chování, ale na rozdíl od předchozí jednotky je pacient schopen navazovat trvalé přátelství s vrstevníky. Samotné přestupky pak může páchat spolu s ostatními (v partě) nebo být členem neproblémové skupiny vrstevníků a přestupky páchat sám. Považuje se za poruchu s dobrou prognózou, která odeznívá v pozdní adolescenci a mladé dospělosti.

**porucha opozičního vzdorů** - tato porucha je charakteristická výskytem u dětí zhruba mezi 6 až 10 lety. Je přítomno výrazné vzdorovité, neposlušné a provokativní chování a zároveň se nevyskytují vážnější antisociální a agresivní činy. Není vyloučeno, že jde o typ poruchy chování, který se od ostatních liší v kvantitě, ale nikoli v kvalitě. Základním znakem je negativistické, nepřátelské, vzdorovité, provokativní a rušivé chování, které je jasně mimo

rámec normálního chování pro dítě stejného věku a stejného sociokulturního zázemí a které nezahrnuje vážnější narušování práv druhých. Je přítomna vzpurnost vůči dospělým, nedodržování pravidel, psychické trápení druhých. Dále je přítomna podrážděnost – tyto děti se snadno rozzlobí, protože mají nízkou frustrační toleranci. Ze svých chyb často obviňují ostatní. Jejich vzdor má výraznou provokativní komponentu, což vede k častým konfrontacím. Společně s popsányimi projevy je porucha charakteristická nepřítomností porušování práv jiných, porušování zákonů, surovosti, týrání a závažné destrukce majetku. Pokud se tyto druhy chování v pozdějším věku projeví, jedná se již o vývoj směrem k jiným poruchám chování (socializované, nesocializované). Nejvýrazněji se porucha obvykle projevuje ve vztahu k blízkým dospělým lidem a známým vrstevníkům. Poruchu obecně řadíme k poruchám se špatnou prognózou.

**hyperkinetická porucha chování** – tato skupina poruch chování je charakterizovaná časným začátkem (obvykle v prvních pěti letech života dítěte), nedostatečnou vytrvalostí v činnostech vyžadujících poznávací schopnosti, a tendencí přebíhat od jedné činnosti ke druhé bez dokončení, spolu se špatně regulovanou a nadměrnou aktivitou. Hyperkinetické děti jsou často impulzivní, náchylné k úrazům a dostávají se snadno do konfliktů s disciplínou, z důvodu bezmyšlenkovitého porušování pravidel. Mezi ostatními dětmi nejsou příliš populární a mohou se stát izolovanými. Poznávací schopnosti jsou běžně porušené a taky je časté specifické opoždění v motorickém a jazykovém vývoji. Mezi hyperkinetické poruchy radíme ADHD – poruchu pozornosti s hyperaktivitou.

Poruchy chování se dělí i z hlediska stupně společenské závažnosti na disociální, asociální a antisociální chování (Theiner, 2007).

**Disociální chování** je nepřiměřené, nespolečenské, ale dá se zvládnout běžnými pedagogickými postupy. Projevy jsou přechodné, patří mezi ně vynucování si pozornosti, nerespektování rodičů, výchovné problémy ve škole. Mezi disociální narušení patří zlozvyky (návykové nechutenství, návyková nespavost), vzdorovitost (v pasivní či aktivní formě), negativismus a lež.

**Asociální chování** se vyznačuje porušením společenských norem, avšak svojí intenzitou nepřekračuje právní předpisy, i když je v rozporu s morálkou. Je to vlastně nerovnováha

mezi chováním a společenskými normami. Projevuje se nedostatečným sociálním cítěním, sníženou tolerancí k frustraci a nízkým prahem pro uvolňování agrese, dále sníženou schopností cítit vinu a poučit se ze zkušenosti. Jedinec s antisociálním chováním má tendenci svádět vinu na druhé. Mezi asociální projevy patří krádeže, záškoláctví, útěky, závislosti, demonstrativní sebepoškozování, sebevražda a sexuální deviace.

**Antisociální chování** je protispolečenské jednání poškozující společnost i jedince, projevuje se porušováním zákonů daných společností, jež ohrožuje společenské hodnoty, včetně lidského života. Mezi projevy antisociálního chování patří krádeže, loupeže, vandalství, sexuální delikty, zabití, vraždy, vystupňované násilí, terorismus, rasismus, organizovaný zločin a trestná činnost související s toxikomanií.

#### 2.4 Projevy a osobnostní charakteristiky dítěte s poruchami chování

Dítě s poruchou chování prožívá velice často situace napětí i stresu – jde v podstatě o důsledek stálých konfliktů s okolím (pozor na automatická obviňování a neobjektivní šetření kázeňských problémů ve škole).

Celkový projev chování pak vykazuje určité charakteristické rysy, které ohrožují jejich perspektivu. Malá, snížená či tlumená stabilita chování se projevuje buď agresí (mluvíme o rovině externí ventilace napětí a nestability) nebo určitým stažením do sebe, až i po vnější dojem sociální izolace.

Oba tyto projevy vedou někdy k vyčleňování z přirozené sociální skupiny – lze vystopovat velmi dlouhodobý vliv, např. až do dospělosti (Pokorná, 2010).

##### **Vztah ke spolužákům a okolí:**

- zřejmá a viditelná neoblíbenost mezi vrstevníky (parta je jiná skupina),
- cílená provokace okolí k negativní reakci,
- vyvolávají v ostatních nechuť spolupráce a vzájemného kontaktování,
- tyto děti málokdy zažívají ve škole osobní úspěchy (v učení i jinak),



- zažívají pocity odcizení, cítí se sami mezi druhými (chybí akceptace okolím),
- provokují a dráždí autority (vyvolávají pocit potřeby potrestání),
- nemívají vůdčí postavení ve třídě či jiné pozitivní skupině,

#### **Ve vztahu k sobě samému:**

- mívají malé sebevědomí (vnější projevy tomu mnohdy nenasvědčují),
- mívají pocity neúspěšných, smolařů, negativně výjimečných,
- často jejich rozhodování nese rysy unáhlenosti (chybí korekce),
- poměrně typická je snaha dosáhnout cíle v co nejkratší době (i za cenu agrese),
- neumí se radovat z drobností, nevýrazných pokroku,
- motivační pohotovost je krátkodobá (zde zcela zřetelně vidíme možnosti pedagoga),
- rychle podléhají lákavému podnětu (vzniká dojem nesoustředěnosti a neochoty, pracovat)
- předem vzdávají své původní tužby, cíle.

## **2.5 Vzdělávání dětí s poruchami chování a jejich náprava**

V případě poruch chování dětí a mladistvých je kladen důraz na jejich prevenci nebo alespoň na včasné podchycení a nápravu v raných fázích jejich rozvoje. Jde o pedagogické, psychologické a sociální působení, které by eliminovalo či omezovalo vliv rizikových faktorů a přispívalo k pozitivnímu rozvoji dětské osobnosti (Vágnerová, 2014). Podpůrný a ochranný vliv má především fungující rodina, ale má jej samozřejmě z velké části i škola a další instituce. Učitelé by měli řešit veškeré problémy, ihned jak se objeví. Měli by žákům jasně ukázat, co je vhodné a co nikoliv. Zároveň by se měli učitelé a vychovatelé snažit podchytit a motivovat problémové žáky, aby měli důvod změnit své chování, a spolupracovat s jejich rodiči (Vágnerová, 2014). Pro rodiče i pro žáka je velmi výhodné, když mohou hned při prvních příznacích jakékoli poruchy spolupracovat s třídním učitelem. Je důležité najít s ním společnou řeč a domluvit se na strategii, která pomůže odstranit všechny příznaky obtíží. Pokud se spolupráce v této rovině z jakéhokoli důvodu nedaří, může rodič využít nejrozšířenější a nejdostupnější instituci, kterou je funkce výchovného poradce na každé základní škole. Výchovný poradce je učitel, který se kromě výuky má

zabývat speciálními potřebami žáků školy. Měl by nabízet základní pomoc při školním neúspěchu dítěte, při jeho obtížné adaptaci ve školním prostředí (Pokorná, 2010). Při řešení závažnějších problémů se může škola obrátit na kurátora pro mládež nebo na policii. Škola nemá dostatečnou pravomoc pro realizaci různých ochranných opatření, protože není represivním orgánem, ale výchovně-vzdělávací institucí. Možnosti školy při řešení problémů dětí s poruchami chování jsou relativně omezené. Jednou z možností je přeřazení problematického dítěte do jiné třídy, resp. školy, nebo jeho zařazení do specializované třídy, event. školy pro děti se specifickými poruchami chování, kde je větší možnost využít individuálně zaměřeného pedagogického působení. Efektivita nápravné a preventivní činnosti není vždycky dostatečně velká, častou překážkou je nedostatečná motivovanost rodiny i samotného dítěte

Náprava a terapie poruch chování v dětském věku úzce souvisí s jejich typem a prognózou. Pro dosažení alespoň základní efektivity musí být volen vždy komplexní, systematický a dlouhodobý přístup, ve kterém se angažuje podle možností nejširší sociální prostředí. Dále je třeba si uvědomit, že porucha samotná není ve většině případů záležitostí pouze dítěte, ale i jejich rodičů (případně dalších zaangażovaných osob). Komplexní náprava tak představuje práci nejen s dítětem, ale i rodiči samotnými. Někteří autoři poukazují dokonce na to, že behaviorální trénink a práce ve skupinách rodičů dětí s poruchami chování představují naprosto základní a zřejmě i nejúčinnější faktor v komplexu celé nápravy (Ptáček).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 MOŽNOSTI ARTETERAPEUTICKÉ INTERVENCE U DÍTĚTĚ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

V naší bakalářské práci chceme prozkoumat vliv arteterapie na chování dítěte s poruchami chování – konkrétně s ADHD.

#### 3.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumu je popsat vliv individuální arteterapie v počtu 10 ti sezení na dítě s poruchami chování.

Výzkumné otázky jsme formulovali následovně:

- (1) Jaký vliv má arteterapie jako terapeutická technika na projevy chování dítěte s poruchami chování?
- (2) Jaké specifika ve výtvarném projevu je možné identifikovat u dítěte s poruchami chování?

#### 3.2 Metody výzkumu

K získání dat byl zvolen kvalitativní výzkum, s vědomím, že data získaná vyhodnocením výsledků kvalitativního výzkumu nelze zobecňovat, jsou platná právě jen pro uvedený výzkumný vzorek.

Jako strategii našeho výzkumu jsme si zvolili případovou studii, teda kazuistiku. Kazuistika je rozčleněná na následující části:

**Anamnéza-** v této části se uvádějí údaje, které popisují stav před samotným průběhem případu a vykreslují situaci a kontext případu, přičemž se často využívá například rozhovor s danou osobou, rodinnými příslušníky či zdravotnickým personálem

**Katamnéza** - což znamená opis historie případu - v logickém časovém sledu se popisuje samotný příběh případu, u kterého se využívají i výroky respondentů dokreslující děj a vypovídají o subjektivním prožívání dané osoby

**Analýza a interpretace** - v této části se analyzuje a interpretuje popsáný případ z odborného hlediska, identifikují se faktory ovlivňující příběh případu, obsahuje celkové zhodnocení kazuistiky, porovnání s jinými výzkumy, porovnání závěrů s teoretickými poznatky v dané oblasti, návrhy řešení zjištěných problémů a přínos pro praxi, atd.

V rámci sběru údajů použijeme tyto metody: nestrukturované pozorování, volný rozhovor (s rodiči chlapce a s vyučujícími) a analýzu artefaktů.

**Nestrukturované pozorování** nepoužívá napřed stanovené pozorovací systémy, nebo jiné přesné nástroje. Určené jsou jen události, jevy a osoby, které se mají pozorovat. V rámci nestrukturovaného pozorování jsme si vybrali variantu vzorky událostí a terénní zápisy. *Vzorky událostí* jsou velmi podrobné písemné záznamy o lidech a o prostředí. Zapisovatel k nim nezaujímá žádné stanovisko, zaznamenává všechny jevy tak, jak se staly a v pořadí, v jakém se staly. Snaží se je popsat co nejvýstižněji a nejpodrobněji. Pozorovatel zachovává vůči pozorovaným jevům odstup, do pozorování není citově zainteresovaný. Soustřeďuje se jen na vnější projevy chování a nehodnotí a ani nevyvozuje závěry.

U terénních zápisů pozorovatel neuskutečňuje úplný záznam věcí, ale z existujících jevů vybírá věci, kterým věnuje pozornost. Sám rozhoduje, co je pro pozorování důležité a co ne. Terénní zápisky si zkoumatel zhotovuje obvykle na konci pozorování. Záznam se doplňuje o vlastní komentář k pozorovaným jevům. Při psaní komentářů se autor nevyhýbá svým pocitům (Gavora, 2001).

U kvalitativního výzkumu jsou ustálené následující postupy:

**Analytická indukce** - výzkumník si stanoví výzkumný problém, pak se vydá do terénu a sbírá údaje o jednom tzv. prvotním případě. Na základě těchto údajů se zformuluje prvotní hypotéza. Potom se rozšiřuje okruh zkoumaných osob a ověřuje se, jestli prvotní hypotéza

odpovídá údajům získaným o těchto osobách. Když tomu tak není, hypotézu modifikuje, aby odpovídala získaným údajům. V praxi se někdy využívá zkrácený postup - zvolí se skupina osob, rozšiřuje se a hypotéza se formuluje a postupně zdokonaluje vzhledem k ní. Tento postup je časově méně náročný, ale i méně přesný.

**Konstantní komparace** - hypotéza se nestanovuje na začátku výzkumu. Zkoumatel sbírá údaje, třídí je a hledá společné prvky mezi nimi. Třídy jevů se nazývají kategorie. Jejich pomocí se buduje hypotéza a teorie postavená na jejím základu. Hypotéza vzniká později z údajů, které zkoumatel získal (Gavora, 2001).

**Kvalitativní výzkum má podle Strausse a Corbinové (1999) tři hlavní složky:**

- **údaje** – mohou pocházet z více zdrojů, nejobvyklejší zdroje údajů jsou rozhovory a pozorování zkoumaných osob
- **analytické nebo interpretační postupy** - s jejich pomocí docházíme k závěrům nebo teoriím. Tyto postupy obsahují techniky konceptualizace údajů. Tento proces se nazývá kódování
- **písemné a ústní výzkumné správy**

**Silverman (2005) uvádí preference kvalitativních výzkumníků:**

- **Preferují se kvalitativní data** - zjednodušeně se tím rozumí spíše analýza slov a obrazů než čísel.
- **Preferují se přirozeně se vyskytující data** - raději pozorování než experiment, raději nestrukturované než strukturované interview.
- **Preferují se významy než chování** - pokus o „dokumentování světa z pohledu zkoumaných lidí“.
- Odmítají se přírodní vědy jako východiskový model.
- Preferuje se induktivní výzkum spojený s generováním hypotéz než testování hypotéz.

Kvalitativní výzkum vychází filozoficky z fenomenologie. Jeho hlavním rysem je dlouhodobost, intenzivnost a podrobný zápis (Hendl, 2016). Pod termínem kvalitativní výzkum rozumí jakýkoliv výzkum, kterého výsledky se nedosahují pomocí statistických

procedur anebo jiných způsobů kvantifikace. Může to být výzkum ze života lidí, příběhů, chování, ale též chodu organizace, společenských hnutí anebo vzájemných vztahů. Některé údaje mohou být kvantifikované, ale analýza samotná je kvalitativní.

**Validita** (pravdivost) výzkumu se zabezpečuje dlouhodobostí výzkumu, přímým kontaktem s realitou a rozsáhlým, velmi konkrétním, výstižným a přesným opisem. Na podporu validity se používá triangulace (přetínání, křížová validita), (Gavora, 2001).

Pod pojmem triangulace rozumíme pokus o skutečné porozumění situacím na základě kombinace různých způsobů nahlížení anebo různých zjištění (Silverman, 2005). Realizuje se několik způsobů triangulace: *použití více zdrojů údajů, použití více metod sběru údajů, triangulace zkoumatelů a využití vícero teoretických přístupů.*

**Reliabilita** je slabou stránkou kvalitativního výzkumu. Při kvalitativním výzkumu se zkoumají spíše specifické než typické situace, přesto není možné při něm vyhovět požadavkům na zjišťování reliability - replikovat výzkum. Situace, které se zkoumají, podléhají totiž neustálým změnám (Gavora, 2001).

### 3.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek představuje chlapec v druhém ročníku na základní škole. V červenci 2018 dovrší 9 let.

Protože si rodina nepřeje, aby byla identifikovaná, změnili jsme některé údaje a jména ve snaze chránit jejich soukromí.

**Rodinná anamnéza:** Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání druhého stupně, jsou inženýři. Rodina je finančně zajištěná, oba rodiče jsou zaměstnaní. Matka má stabilní pracovní dobu, která jí umožňuje věnovat dostatek času rodině a dětem. Otec je pracovně zaneprázdněný, často chodí na vícedenní služební cesty mimo bydliště. M. má starší sestru. Rodina žije v rodinném domě, M. má vlastní pokoj, podnětné prostředí, na kroužky nechodí, jelikož byl v minulosti označený za nezvládnutelného a neschopného přizpůsobit se skupině (taneční

kroužek, výtvarný kroužek). „Po každej hodine, či už na tanečnej, alebo na výtvarnej, ma učiteľka vítala s tým, aký je nezládnuteľný. Nedokáže sa sústrediť. Nie len že nevie pracovať v skupine a rozbíja ju, ale ešte aj robí zle ostatným deťom. Zo začiatku som mala pocit, že tam chodí rád, ale postupne som si začala všímať, že je nahnevaný, agresívny. Začal hovoriť o sebe, že je zlý a neschopný. Pochopila som, že to je postoj učiteľky. Rozumiem, že to bolo asi s nim náročné, ale pohľad na zlomené a nešťastné dieťa a taktiež praktiky typu „Zase si vylial vodu, choď do kúta!“ som už nevládala.“

**Osobní anamnéza:** M. se narodil z druhej bezproblémovú gravidity, porod bol vyvolaný, vzhľadom na porodní komplikácie bol klešťový. Chlapec vážil 4 300 g a meral 52 cm. „Bol vytúžený, veľmi sme sa na neho tešili. Tehotenstvo som mala úplne rozprávkové, pohodové. Ani jediná ranná nevoľnosť, žiadne opuchnuté nohy, proste, nič. Do posledného dňa som sa cítila fantasticky. Týždeň som prenášala, potom gynekológ povedal, že mám málo plodovej vody a že musíme pôrod vyvolať. Dostala som tabletku, do dvoch hodín prešli prvé kontrakcie. A potom sa začali strácať ozvy, keď som ležala. Takže nasledujúcich šesť hodín som strávila prevažne na fitlopte. Začali mi ubúdať sily, stres, vyčerpanie. A nakoniec nešiel vytlačiť. Proste sa zasekol. Ani sám lekár mi nevedel povedať, čo a prečo sa stalo. Tak zobral kliešte... hneď zaplakal. Bol krásny. Verila som, že všetko bude ok.“

M. bol od detstva veľmi aktívny, mal malú potrebu spánku, nelozil, v desiatich mesiacoch už chodil. Bylo náročné ho zaujmout aktivitou. Už v materskej škole učiteľky avizovaly matce dieťa, že je náročné s M. pracovať, zaujmout ho, že vyžaduje viac pozornosti, než ostatní deti. Kooperácia medzi M. a ostatnými deťmi bola minimálna, deti sa mu snažili vyhnout, pretože jim bez zaptání vytrhl hračku z ruky, zboursal stavbu, počmáral výkres. „Nespal. Ani cez deň, ani v noci. Vždy zdriemol iba na pár minút. Mal koliky, veľa plakal. Stále sme ho museli nosiť na rukách. Chodila som jako mátoha – unavená, nevyspatá, vyčerpaná, na hranici svojich síl. Celkovo bol náročný, aj keď bol starší. Neustále sa mu bolo treba venovať, vymýšľať mu aktivity. Keď nastúpil do škôlky, konečne som sa mohla nadýchnuť, vypiť si ráno kávu a sedieť pri tom v kresle. Ale hneď prvý deň buchol spolužiačku. A už to išlo. Každý deň mi učiteľky rozptávali, čo urobil, komu ublížil. Postupne som začala aj od rodičov ostatných detí počúvať narážky na to, že je nevychovaný. Od malička som sa mu snažila nastavovať hranice. To však nešlo. Deti sa ho začali báť. Nik sa s nim nehcel hrať, všetci od



*neho bočili. Opäť sme sa dostali do jedného kola – nešťastné dieťa, zúfalá matka. No na nervy som bola. Odplakala som si mnoho chvíľ.“*

M. byl po testech školní zralosti, navrhovaný odklad školní docházky, s čím však rodiče nesouhlasili a trvali na jeho zaškolení. Taktéž v mateřské škole jim doporučovali chlapce zaškolit s odůvodněním, že se v mateřské škole nudí a mateřská škola není schopná zabezpečit mu dostatek podnětů pro jeho další rozvoj. *„Tešili sme sa na moment, kedy opustí brány materskej školy a nastúpi do škôlky. Verili sme, že zmena prostredia, nové učiteľky nový kolektív mu prospejú. Dostane novú šancu, dozreje, zapadne, pôjde to. Tak veľmi sme tomu verili, že sme ani nesúhlasili s navrhovaným odkladom školskej dochádzky. Materská škola nás v tom podporovala, Vraveli, že sa tam nudí, že už mu nemajú čo ponúknuť. No, asi sa ho iba potrebovali zbaviť.“*

M. teda nastoupil do základní školy. Od začátku avizovala třídní učitelka rodičům, že dítěti chybí hranice, nerespektuje ji ani spolužáky, je impulzivní, často se dostane se spolužáky do konfliktu, fyzicky je napadá – odstrčí, shodí. *„Znova sme sa dostali do rovnakého kolobehu. Nezhody so spolužiakmi, bitky, branie vecí, nerešpektovanie hraníc. Je drzý, je agresívny, klame, ubližuje ostatným, vyrušuje,... Každý deň to počúvam.“* M. měl taktéž problémy osvojit si úpravu v sešitě, splnit jednoduché pokyny, ztrácel pera, sešity, knihy nosil otrhané, nedokázal si poznačit domácí úlohu. *„Každý mesiac kupujeme niekoľko pier, sady farbičiek, ceruzky, strúhatká. Pravítko hneď rozláme, pero stratí, ceruzku rozhrýzie.“* Ke konci školního roku se začali na M. stěžovat i rodiče ostatních dětí. M. bol kvůli svým impulzivním reakcím vyčleňován z kolektivu, děti se ho bály. Rodiče spisovali petici na přeřazení M. do jiné školy. Naproti tomu M. dokázal podávat výkony, měl nadání na matematiku a vědomostně byl na výši. *„Tá petícia nás úplne dorazila. Nechápem, kde sa to v nich zobralo. Podpísali to skoro všetci.“*

V druhém ročníku se opakovaly u M. projevy z minulého roku – nadále reagoval impulzivně, neadekvátně, narušoval průběh vyučování, neposeděl. *„To, že v druhom ročníku sa to všetko opakovalo, nemusím asi ani hovoriť.“* V tomto čase už rodiče měli v rukách výsledky diagnostického procesu, který absolvovali ještě v průběhu prvního ročníku na podnět školního speciálního pedagoga – diagnóza zněla ADHD – teda porucha pozornosti s hyperaktivitou. *„Boli sme u neurologa, psychiatra, psychológa. A po pár mesiacoch sme*

*to mali čierne na bielom. Váš syn je hyperaktívny. Ale bola to asi úľava. To, že to nebolo naše zlyhanie, naša výchova.“* Rodiče se pravidelně setkávali se školním speciálním pedagogem a s třídní učitelkou. Tato setkání dlouho chápali jako snahu o vyloučení svého syna ze školy, trvalo jim delší dobu, než přijali skutečnost, že pravidelné setkání a informace o fungování M. během vyučování se snahou o prohloubení spolupráce rodiny a školy. *„Bolí sme v obrannom postoji, neustále v strehu. Presvedčení, že nás chcú donútiť preložiť ho na inú školu.“* Vztahy M. a ostatních spolužáků se před Vánocemi zlepšily, spolužáci ho začali vyhledávat, chtěli trávit čas v jeho přítomnosti. Brzy se však zjistilo, že M. si spolužáky denně kupuje sladkostmi ze školního bufetu a nedaleké večerky. Škola o tom informovala rodiče, na tento impuls rodiče přiznali, že M. sice nemá přístup k penězům, jeho kapesné je minimální, ale za poslední období jim doma miznou peníze. *„Toto bol šok. Opäť pocit zlyhania, bezmocnosti. Zároveň som sa snažila vžiť do toho, čo ten náš chlapec prežíva, aké su jeho pocity, keď ho to dohnalo k takýmto krokom.“* I když rodiče důsledně kontrolovali M. od jakéhokoliv přístupu k financím, M. nadále spolužáky zásoboval sladkostmi. Po týdnu se zjistilo, že třídní učitelce zmizel třídní fond. M. se ke všemu přiznal, rodiče škodu nahradili. Po Vánocích přišel M. ještě aktivnější a impulzivnější. Na napomenutí anebo vyvození důsledků reagoval útekem, zavřením se do skříně, vyhrožováním že skočí z okna (několikrát stál v okně, naštěstí se třída nachází v přízemí a okno bylo zamřížované), útekem ze školy. *„Prišla som po neho. Stál v tom okne. V tvári výraz ako štvaná zver. Strach, zúfalstvo. A za chrbtom mu stáli spolužiaci a niektorí sa smiali, niektorí ho ťahali dole, niektorí ho povzbudzovali.“* Na tabuli se opakovaně našly vulgární nadávky adresované třídě a spolužákům. Rodiče byli informováni o dění, bylo jim doporučeno s M. navštěvovat psychologa, na to však matka reagovala pláčem, že už to nezvládá a nemůže, M. jim rozvrací rodinu a obírá je o normální rodinný život. *„Bola som zúfalá. Hádali sme sa. Denne. Obviňovali sme jeden druhého. Manžel trávil doma menej a menej času. A keď sme boli všetci spolu, hneď vznikol konflikt. A výčitky, krik. Jednoducho na dennom poriadku. Mala som pocit, že ak sa nestane zázrak, rozvedieme sa, ujdem, zomriem.“*

V současné době je M. vyčleňován z kolektivu, spolužáci se ho bojí. Není je schopný zapojovat se do skupinových aktivit, během vyučování vyrušuje, strhává na sebe pozornost, vulgárně nadává spolužákům, vyučující nerespektuje. Vyučující už neví jak s ním pracovat, jeho chování přisuzují špatné výchově, odmítají akceptovat doporučení psychologa a

speciálního pedagoga z poradenského zařízení. „Vidím, že ho majú plné zuby. Že im lezie na nervy. Narúša hodinu, podryva autoritu. Už to nie je len o tom, že nevedia, ako s ním. Už vidím, že je to osobné. Nechcú. Možno nevládzu. Z časti im rozumiem.“ M. dokáže pracovať pouze s asistentem, vedení školy však tvrdí, že nemá finance na jeho zabezpečení. Pár týdnů mu rodiče po dohodě s vedením platili učitelku z družiny, která mu dělala asistenci na vyučování. Pod jejím vedením dokázal pracovat a díky času strávenému mimo třídy, kde měl zabezpečené nerušené prostředí, byl schopný krátkodobě se soustředit na práci. Momentálně je však vyučující dlouhodobě nemocná a rodiče k M. nejsou schopni sehnat asistenta.

**Pedagogické hodnocení:** M. je žák s ADHD. Je integrovaný a vzdělává se podle individuálního výchovně-vzdělávacího plánu ve třídě spolu s vrstevníky. Obsah ani rozsah učiva nemá redukovaný.

Deficity v oblasti pozornosti i hyperaktivita jsou výrazné. Během celého dne, při všech aktivitách, je potřebné opětovně ho vtahovat do dění. Neustále je přítomný motorický neklid. „Neustále ho musím napomínať, stáť při ňom, zapájať ho. Vrtí sa na stoličke, šťuká perom, trhá papierik, kreslí si. Zabaví sa s čímkoľvek.“ Vyrušuje, vykřikuje, impulzivně reaguje, strhává na sebe pozornost. Ublíží ostatním, není schopný pracovat ve skupině, přijímat názory jiných. „Skupinová práca nie je pre neho – chce všetkých riadiť, ovládať, plánovať, rozkazovať. Dospieť spoločne k dohode či ku kompromisu je pre neho nemožné.“

Na druhé straně s pomocí asistenta dosahuje dobré studijní výsledky, obzvláště v matematice. Potřebuje se zbavit časového tlaku, nerušené prostředí, výrazně ho motivuje, když může pomáhat paní učitelce, a když je pochválený před celou třídou. „S asisitentkou mu tá matematike išla naozaj krásne. Naozaj ho bolo za čo chváliť, to úplne žiatil. Samozrejme väčšinou robili individuálne, mimo triedy alebo vzadu v triede.“

Třídní učitelka se vědomě snaží zlepšovat jeho pozici ve třídě, budovat vztahy mezi M. a spolužáky, a taktéž posílit jeho zdravé sebevědomí a sebehodnocení. Také se škola snaží o spolupráci s rodiči, setkávají se pravidelně jednou za měsíc, průběžně rodiče informuje o dění ve třídě, a o chování jejich syna. Faktem je, že tato škola (soukromá ZŠ) představuje pro M. příliš dynamické prostředí. Ve třídě je 25 dětí, vícero z nich mají diagnostikované

vývojové poruchy učení a pozornosti. Vzhledem k těmto faktům se vedení školy vícekrát snažilo rodičům doporučit, že M. by byl úspěšnější na jiném typu školy, kde je menší dynamika a menší počet žáků ve třídě, resp. ve škole, která se zaměřuje na děti s poruchami chování. Rodiče však takovou změnu nechťejí připustit. Od třídní učitelky očekávají, že vytvoří takové podmínky, aby M. uspěl a byl začleněný do kolektivu. *„Dohodli sme sa, že raz za týždeň ich budem informovať mailom o jeho fungovaní, ak sa stane niečo akútne, tak okamžite. Vždy sa snažím napísať o ňom aj niečo dobré, napríklad pochvátiť ho za matematiku. Aj na stretnutí – vždy si pripravím niečo pozitívne, aj keď niekedy fakt nie je čo. Ale vždy sa chytajú len toho, že stále o ňom hovoríme len to negatívne a chceme, aby odišiel zo školy. Nuž, dôvody som spomínala pred chvíľou, ale je pravda, že by sa mi veľmi uľahčila práca. A i jeho spolužiakom by odľahlo. A to ešte mňa poučujú, čo mám robiť, ako mám robiť, čo na neho zaberá.“*

Vedení školy se snažilo pro M. zajistit asistenta, když rodiče na tuto žádost ze strany školy nereagovali. Asistentku během vyučování dělala vychovatelka ze školní družiny, kterou platili rodiče dítěte. Pod jejím vedením se M. dařilo, byl schopný lépe se soustředit na práci. Také díky času, který trávili individuálně s asistentkou mimo třídy, se zlepšili i jeho vztahy se spolužáky, kteří nebyli neustále zatěžováni jeho rušivými projevy chování. Jako jsme již uváděli výše, asistentka je v tuto dobu dlouhodobě nemocná a vztahy M. se spolužáky se opět zhoršily. Třídní učitelka ho nezvládá, je vyčerpaná neustálým řešením konfliktů. *„Chorá je, dlhodobobo. Veľká škoda, lebo pekne s ňou robil. Aj bol motivovaný, pokojnenší, samozrejme sme ho chválili, aj deti mu hovorili, že jako mu to dobre ide. Ani nemal potrebu im v tej době robiť napriek. Akoby tá školská úspešnosť v ňom vyvolala upokojenie. No a o sebe ani nehovorím – ja som mala pocit, že som na dovolenke. Je to ťažké. Idem z posledných síl. Už ho nezvládam, nevládzem. Nerobím nič iné, len ho napomínam a riešim hádky, bitky.“*

M. je hrubý vůči dětem, utíká ze školy, vulgárně nadává spolužákům, bere si bez zeptání cizí věci. Ve třídě taktéž zmizely peníze (třídní fond). *„Miznú nám v triede pomôcky, lepidlá, spinky, magnety. Angličtinárom miznú nálepky, aj desiata, ktorú mala učiteľka na stole. Deti sa neustále sťažujú, že im zmizli kartičky, nálepky, loptičky, maškrtky. Väčšinou sa M. prizná. Vrcholom bolo, keď mi zmizol triedny fond. Nahradili to samozrejme, ale to napätie v triede a tie vzťahy to ešte zhoršilo. Deti to vnímali jako obrovské prekročenie hraníc, niečo naozaj*

velké.“ M. pravidelně ohrožuje svým chováním i sebe (na WC přelézá z jedné kabinky do druhé vrchem, na školním dvoře lozí na stromy, na konstrukci houpačky apod.). Protože sebedestruktivní chování bylo přítomné hlavně ve školní družině, vedení školy se snažilo dohodnout s rodiči, aby M. vyzvedávali dříve. Bohužel se s rodiči nedalo dohodnout na pevném režimu.

Od října 2017 se M. začal zúčastňovat individuálních arteterapeutických sezení během pobytu ve školní družině jedenkrát do týdne.

### 3.4 Analýza arteterapeutických sezení

Po seznámení s anamnézou dítěte jsme vytvořili plán arteterapeutických setkání a vytýčili jsme si cíle, avšak jednotlivé témata a metody jsme flexibilně přizpůsobovali aktuálnímu rozpoložení a prožívání dítěte a jeho potřebám. Vícekrát se stalo, že s M. nebylo možné realizovat plánovanou aktivitu kvůli jeho emocionálnímu rozpoložení a museli jsme flexibilně změnit témata setkání. Ve dnech, když M. přicházel na setkání rozčilený a nebylo možné přeladit ho a ani motivovat, volili jsme místo plánované aktivity volné téma.

Jelikož byl M. většinu dne pod tlakem instrukcí a během vyučování neměl možnost volby aktivity a dostatečného odstranění napětí, snažili jsme se mu na arteterapeutických sezeních toto vykompenzovat.

Zajímavé bylo, že M. si vždy vybíral největší formát papíru, jaký byl k dispozici (70 cm x 120 cm) a vždy ho plně využil.

Arteterapeutické cíle jsme zvolili následovně:

- navázání kontaktu a nalezení vhodného způsobu komunikace,
- budování vztahu důvěry,
- budování pozitivního sebehodnocení a sebevědomí,
- podpoření tvořivosti a spontánního sebevyjádření,
- podpora vyjádření emocí a konfliktů,
- kultivace obranných mechanismů,
- snížení napětí a úzkosti,
- relaxace a uvolnění.

Tyto cíle se budou prolínat všemi arteterapeutickými setkáními. Rituálem na začátku i na konci setkání bude podání ruky a pozdrav.

### **1. setkání – Spontánní tvorba**

Čas: 45 minut

Cíle: navázání kontaktu a nalezení vhodného způsobu komunikace, budování vztahu důvěry, budování pozitivního sebehodnocení a sebevědomí, podpoření tvořivosti a spontánního sebevyjádření, podpora vyjádření emocí a konfliktů, kultivace obranných mechanismů, snížení napětí a úzkosti, relaxace a uvolnění.

Pomůcky: temperové barvy, papíry různých formátů, štětce, špachtle, miska na vodu,

Metoda: individuální práce, volná malba

Postup a průběh: M. přichází na setkání, mračí se, ruce má v kapsách kalhot, odpovídá na jednoduché otázky, avšak dialog nerozvíjí. Přijímá mlčky pobídku k tvorbě, sám si vybírá barvy, vybírá si velký formát papíru (70x120 cm), barvy nalívá přímo na papír, rozmazává je nejdřív rukama, následně si bere do ruky špachtli a barvu roztírá špachtlí. Během práce se začíná usmívat, v tichosti si pozpěvuje nějakou melodii, pracuje soustředěně, aktivita ho zaujala. Po ukončení práce se snaží okolo sebe uklidit, ptá se, jestli může přijít příště.



Obrázek 1: Spontánní tvorba

## 2. setkání – barevný dialog

Čas: 45 minut

Cíle: budování vztahu důvěry, budování pozitivního sebehodnocení a sebevědomí, podpoření tvořivosti a spontánního sebevyjádření, podpora vyjádření emocí a konfliktů, kultivace obranných mechanismů, snížení napětí a úzkosti, relaxace a uvolnění.

Pomůcky: temperové barvy, papír A0, štětce, špachtle, miska na vodu

Metoda: malba – společná práce dítěte a arteterapeuta

Postup a průběh: M. přichází v dobré náladě, pozdraví, dívá se do očí, odpovídá celou větou na jednoduché otázky. Těší se na práci. Ptá se, kde je odložený jeho předcházející výtvar, chce ho ukázat spolužákům (protože mu nevěří, že maloval na tak velký papír) a vzít si ho domů.

Dítě i arteterapeut si vybírají barvu, sedí naproti sobě, pracují bez slov. Dohodneme se, že dialog začíná dospělý nanesením barvy na papír, dítě reaguje. Arteterapeut začíná štětcem, M. si volí možnost roztírat barvu rukama, terapeut se přizpůsobuje. M. klidně sleduje terapeuta, reaguje na jeho výzvy, barvu vybírá a volí s citem, během tvorby pracuje spontánně, působí uvolněně. V určitém momente M. přestává reagovat a sám iniciuje dialog prostřednictvím barvy. Usmívá se, je v něm vidět uvolnění. Ke konci bere tubu s bílou barvou a stříká ji na artefakt.



Obrázek 2: Barevný dialog

### 3. setkání – Můj vysněný ostrov

Čas: 45 minut

Cíle: budování vztahu důvěry, budování pozitivního sebehodnocení a sebevědomí, podpoření tvořivosti a spontánního sebevyjádření, podpora vyjádření emocí a konfliktů, kultivace obranných mechanismů, snížení napětí a úzkosti, relaxace a uvolnění.

Pomůcky: voskové barvy, barvičky, papír A0

Metoda: kresba

Postup a průběh: M. přichází na setkání dobře naladěný. Těší se na proces tvorby. Jeho „vysněným ostrovem“ je vesmírný ostrov, kreslí a povídá o jednotlivých planetách, má radost z tvorby. Na planety kreslí různé ochrany, jako např. výbušné sopky, které vybuchnou, když přijde nepřítel, anebo žhnoucí slunce, které každého spálí. Kreslí nepřetržitě během celého setkání, po celou dobu povídá. Na konci setkání prosí, aby si mohl příště ostrov dokončit.



Obrázek 3: Můj vysněný ostrov



#### 4. setkání - Můj vysněný ostrov

Cíle: budování vztahu důvěry, budování pozitivního sebehodnocení a sebevědomí, podpoření tvořivosti a spontánního sebevyjádření, podpora vyjádření emocí a konfliktů, kultivace obranných mechanismů, snížení napětí a úzkosti, relaxace a uvolnění.

Pomůcky: plastelína

Metoda: kresba + modelování

Postup a průběh: M. přichází na setkání pozitivně naladěný, těší se na dokončení ostrova. Vybírá si barvy, avšak když uvidí plastelínu, chce modelovat. Opět vypráví o ochraně ostrova, o bojovém letadle, o nebezpečném krokodýlovi i o jedovatém hadu, kteří ostrov chrání. Dodělává dům a slimáka, který všechny doběhne.

Zvláštní je, že většinou je to on, který fyzicky napadá ostatní děti a neadekvátně reaguje do takové míry, že se ho děti bojí, verbalizuje potřebu být chráněn tak, aby mu nikdo nemohl ublížit, hovoří o tajných zbraních a světelných mečích. Ze setkání odchází usměvavý, vypadá spokojeně, těší se na následující setkání.



Obrázek 4: Můj vysněný ostrov



Obrázek 5: Můj vysněný ostrov

### ***5. setkání - Co prožívám***

Cíle: budování vztahu důvěry, budování pozitivního sebehodnocení a sebevědomí, podpoření tvořivosti a spontánního sebevyjádření, podpora vyjádření emocí a konfliktů, kultivace obranných mechanismů, snížení napětí a úzkosti, relaxace a uvolnění.

Pomůcky: temperové barvy, vodové barvy, štětce, miska na vodu, barvičky

Metoda: volná malba

Postup a průběh: M. přišel na setkání našťvaný, kopal do stěny, do dveří, do skříně. Vyprávěl o konfliktu, který měl se spolužákem a o pocitu nespravedlivosti z reakce třídní

učitelky. Nechce ani malovat, ani kreslit, odmítá spolupracovat, motivace na něho nezabírají, i když jsme měli v plánu kresbu rodiny, vzhledem na jeho aktuální emocionální rozpoložení jsme se rozhodli pro volné téma, která by mu umožnila vyjádřit a vyventilovat jeho aktuální pocity.

M. si vybírá vodové barvy, bezcílně je míchá a cáká na papír. Po chvíli se mu činnost začíná líbit a je vidět, že přichází k postupnému přeladění. Aktivita mu způsobuje radost, počáteční hněv a neochota zmizely. Ze setkání odchází s úsměvem, pozitivně naladěný.



Obrázek 6: Co prožívám

### **6. setkání - Co mám rád**

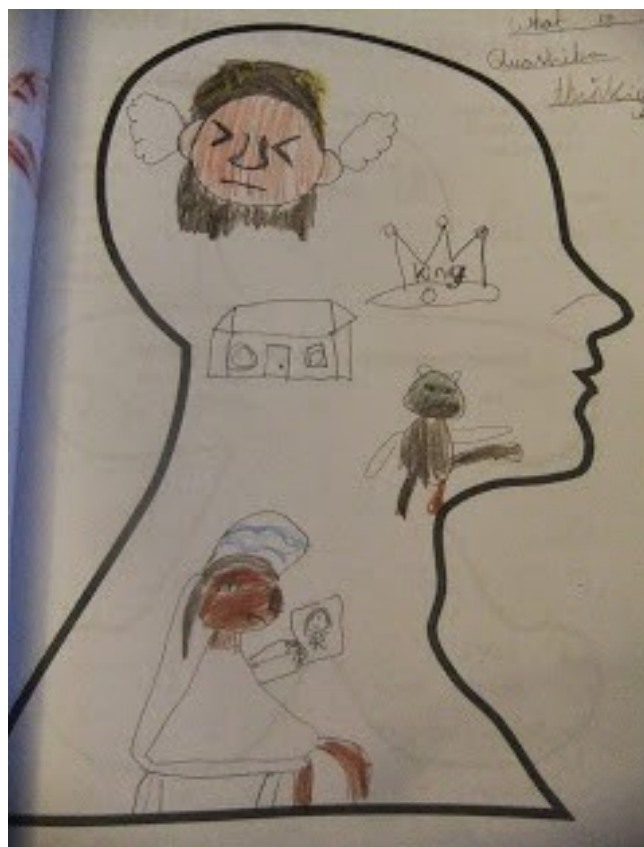
Cíle: budování vztahu důvěry, budování pozitivního sebehodnocení a sebevědomí, podpoření tvořivosti a spontánního sebevyjádření, podpora vyjádření emocí a konfliktů, kultivace obranných mechanismů, snížení napětí a úzkosti, relaxace a uvolnění.

Pomůcky: temperové barvy, papír A4, štětce, špachtle, miska na vodu, barvičky, nůžky, lepidlo, staré časopisy, drobný kreativní materiál

Metoda: koláž

Postup a průběh: M. přichází na setkání s pláčem, má roztrhnuté tričko, protože se popral se spolužákem. Navzdory jeho negativnímu emocionálnímu rozpoložení je ochotný spolupracovat. Dostává papír s předkreslenou siluetou hlavy, jeho úlohou je po vystřihování ze starých časopisů obrázky věcí, které má rád a které mu dělají radost a nalepit je do siluety. Vystřihuje lego, počítačovou hru, zbraň, rodinu, psa, ještě hledá další zbraň. Vystřihuje Coca-Colu, chipsy a čokoládu, protože to mu rodiče zakazují. Hledá obrázek s penězi, protože chce mít hodně peněz, aby si mohlo koupit každý den sladkosti a Coca-Colu.

Všechno toto dolepuje do obrázku, hovoří přitom o tom, jako mu rodiče všechno zakazují a jako by chtěl zbít všechny své spolužáky tak, aby se ho báli. Ke konci, když si s ním chci o obrázku povídat, mi ho vytrhává z ruky, trhá ho, krčí a běží ho vyhodit do koše – nechce, aby ten obrázek někdo viděl. Bojí se, aby se nikdo nedozvěděl, že chce mít zbraně. Přiložené foto je proto pouze ilustrační.



Obrázek 7: Co mám rád

## **7. setkání - Kresba rodiny a začarované rodiny**

Čas: 45 minut

Cíle: budování vztahu důvěry, budování pozitivního sebehodnocení a sebevědomí, podpoření tvořivosti a spontánního sebevyjádření, podpora vyjádření emocí a konfliktů, kultivace obranných mechanismů, snížení napětí a úzkosti, relaxace a uvolnění.

Pomůcky: barvičky, papír formátu A4

Metoda: kresba

Postup a průběh: M. přichází na setkání laděný neutrálně, je ochoten pracovat. Přijímá téma setkání a ochotněji realizuje. Kresbu rodiny komentuje, kreslí postupně jednotlivé členy (otec, máma, starší bratr, M. a mladší bratr), avšak velmi jednoduše a schematicky, všechny postavy jsou stejně velké, vypadají uniformně, jsou to jen jakoby panáčky bez tváře na kreslení černou barvou.

O hodně větší potěšení a prostor pro fantazii mu poskytuje kresba začarované rodiny. Rodinu kreslí ve stejné postupnosti, jako v předešlém zadání, avšak všichni členové rodiny jsou „nakazení zombii s odhnutými nohama“. Kresba je barevná, dokresluje zbraně a klec, do které zavře mámu. Otáčí papír a kreslí jen sebe s mámou (taktéž jako zombíky) – máma je zavřená v kleci ve vzduchu, on má v ruce lano, kterým drží klec ve výšce a v druhé ruce má klíč. Dokresluje jednotlivé překážky, které máma bude muset překonat, jestli se chce z klece dostat ven, jmenuje počítačové hry a jejich různé levly, které už překonal a celá kresba je inspirovaná počítačovou hrou. M. pracuje zaníceně, je maximálně soustředěný, jakoby ani nevnímal přítomnost arteterapeuta.

Po ukončení mi však odmítá kresbu ukázat, krčí ji, nechce, abych ji viděla, vyfotila, bojí se, aby ji nikdo neviděl. Navzdory mým slibům, že si kresbu nechám jen pro sebe, papír trhá, strká si ho po kouskách do úst, žvýká a odhazuje do koše. Je na něm vidět napětí a strach, aby kresbu rodiny opravdu nikdo nemohl vidět. Ze setkání však odchází pozitivně laděný.

### **8. setkání – Mandala (relaxace po náročném dni)**

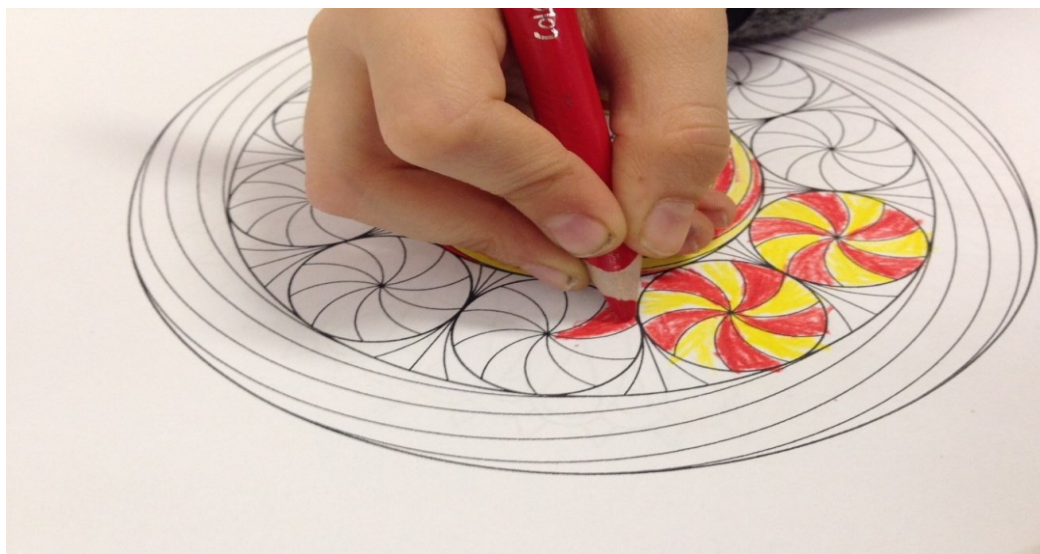
Čas: 45 minut

Cíle: budování vztahu důvěry, budování pozitivního sebehodnocení a sebevědomí, podpoření tvořivosti a spontánního sebevyjádření, podpora vyjádření emocí a konfliktů, kultivace obranných mechanismů snížení napětí a úzkosti, relaxace a uvolnění.

Pomůcky: předkreslené mandaly, barvičky

Metoda: kresba, vybarvování, práce s dechem

Postup a průběh: M. přichází opět bez nálady, nechce mi říct, co se stalo. Sedí se svěšenými rameny, poklepává nohou, tváří se, že nevnímá. Na motivaci nereaguje, na nabídku mandal na vybarvování trhá ramenem. Vybírá si první v pořadí a začíná vybarvovat. Z počátku se snaží, avšak postupně víc a víc nerespektuje vymezený prostor a vybarvování se mění na čmárance. Těsně před dokončením vybarvenou mandalu skrčí a hodí o stěnu. Kope do stolu i do židle odchází na koberec, kde jen leží zbylých 20 minut. Na otázky nereaguje, setrvává v uzavření do sebe, jen občas vydává vznětlivé zvukové projevy.



Obrázek 8: Mandala (relaxace po náročném dni)

**9. setkání – Co prožívám (vyjádření pocitů po náročném dni)**

Čas: 45 minut

Cíle: budování vztahu důvěry, budování pozitivního sebehodnocení a sebevědomí, podpoření tvořivosti a spontánního sebevyjádření, podpora vyjádření emocí a konfliktů, kultivace obranných mechanismů, snížení napětí a úzkosti, relaxace a uvolnění.

Pomůcky: temperové barvy, barvičky, papír A0, štětce, špachtle, miska na vodu

Metoda: malba

Postup a průběh: M. přichází na setkání s modřinou pod okem. V předešlém dni se popral se spolužákem, doma zbil mladšího bratra, při večeři rozbil talíř a následně dostal výprask od mámy. Je přesvědčený, že ho nikdo nemá rád, že by nikomu nebylo za ním smutno, kdyby se ztratil. Nechce malovat, ani modelovat, leží na koberci, nevnímá, nereaguje na domluvu ani na motivaci. Po chvíli se zvedne, vybírá si barvy a papír a začíná spontánně malovat na volné téma. Po celou dobu je ticho, v průběhu tvorby je vidět, že ho aktivita baví a pracuje zaníceně. Až ke konci řekne, že kreslil vybuchlou sopku, která všechny zabije, ale on má zázračnou zbraň, kterou může zachránit kamarády (následně jmenuje několik dětí ze třídy). Odchází pozitivně laděný.



Obrázek 9: Co prožívám (vyjádření pocitů po náročném dni)

**10. setkání – Postava v životní velikosti**

Čas: 45 minut

Cíle: budování vztahu důvěry, budování pozitivního sebehodnocení a sebevědomí, podpoření tvořivosti a spontánního sebevyjádření, podpora vyjádření emocí a konfliktů, kultivace obranných mechanismů, snížení napětí a úzkosti, relaxace a uvolnění.

Pomůcky: papír, tužka, temperové barvy, štětce, miska na vodu, voskové pastelky, flitry, lepidlo

Metoda: společná malba, resp. kombinovaná technika, dítěte a arteterapeuta

Postup a průběh: M. přichází pozitivně naladěný. Už napřed jsme dohodnutí na kresbě postavy v životní velikosti. M. si lehne na papír, arteterapeut ho obkresluje. M. skrývá svou pravou ruku pod tělo, nechce si ji nechat obkreslit, protože se v předcházejícím dni popral se spolužákem a ruka ho bolí, má ji obvázanou. Nechce, aby bylo vidět, že má obvázanou ruku. Pracuje s nasazením, s radostí, obíhá papír ze stran, chvíli pracuje na jednom místě, následně odbíhá k druhému místu. Pracuje na střídačku v sedě i v leže. Vybarvování doprovází zvukovými neartikulovanými projevy. Ze setkání odchází pozitivně naladěný, usměvavý.





Obrázek 10: Postava v životní velikosti

### 3.5 Analýza arteterapeutických sezení a doporučení pro praxi

Když se zaměříme na vyhodnocení jednotlivých sezení a jejich průběh, můžeme konstatovat, že ve většině případech měli arteterapeutické setkání na dítě pozitivní vliv. Během jednotlivých setkání jsme mohli pozorovat uvolnění napětí, motivaci k práci, spolupráci s arteterapeutem, projevy kladných emocí. I když se stávalo, že M. přicházel na setkání bez nálady, rozzlobený, mrzutý, případně až agresivně laděný, odcházel s úsměvem, napětí se během setkání uvolnilo, dokonce projevil přání přijít i příště.

Cíle arteterapeutických setkání - budování vztahu důvěry, budování pozitivního sebehodnocení a sebevědomí, podpoření tvořivosti a spontánního sebevyjádření, podpora vyjádření emocí a konfliktů, kultivace obranných mechanismů, snížení napětí a úzkosti, relaxace a uvolnění - které jsme si na začátku stanovili, byly tedy splněné. '.

Vzhledem na zpětné vazby vyučujících i rodičů dítěte můžeme konstatovat, že cíle arteterapeutických setkání byly splněné. Vzhledem k tomu, že se jednalo o terapii, jednalo se převážně o cíle afektivní.

Na základě výzkumu můžeme zodpovědět výzkumné otázky následovně:

(1) Jaký vliv má arteterapie jako terapeutická technika na projevy chování dítěte s poruchami chování?

Arteterapie především představuje pro dítě s poruchami chování uvolnění, možnost vyjádření emocí. I když není vždy možné realizovat s dítětem plánovanou aktivitu vzhledem na jeho emocionální rozpoložení, respektování emocionálního stavu dítěte a spontánní tvorby mají pozitivní dopad na vyrovnání se dítěti s prožívanou emocí.

Arteterapie výrazně napomáhá k sebevyjádření emocí dítěte s poruchami chování a k odreagování a aktuálně prožívaného napětí. Konflikt v sociálních vztazích dítě vyjádří prostřednictvím výtvarné tvorby a zpět do sociální skupiny se vrací klidně. To nám bylo potvrzené vyučujícími dítěte. Ve dnech, kdy byly realizované arteterapeutické setkání, M. přicházel klidnější i domů (informace od matky dítěte), referoval převážně pozitivně situace, negativní zážitky se jakoby v těchto dnech nestaly, resp. Se vyřešily na

arteterapeutických sezeních. „Kým väčšinou je všetko zlé, pani učiteľka bola nahněvaná, nik sa s nim nechcel hrať a doma nálada pokračuje v tomto duchu, dni, kedy má arteterapiu, prichádza domov ako vymenený. Všetko je dobré, v škole sa mal dobre, spolužiaci sa s ním hrali, pohádal sa s J., ale hneď sa aj udobrili, pani učiteľka bola milá. Je upokojený, hrá sa v izbe alebo si niečo číta. Vidím to i na jeho celkovom ladení voči nám. A taktiež jeho sebahodnotenie po tieto dni je pozitívne. Vníma sa jako šikovný, múdry – to väčšinou u neho nie je, skôr práve naopak.“ Pozorovaní môžeme shrnúť nasledovne:

- snížení projevů hyperaktivity,
- pozitivní vliv na emocionální prožívání dítěte,
- zlepšení sociální komunikace,
- rozvoj kreativity zlepšení grafomotorického projevu dítěte.

(2) Jaké specifika ve výtvarném projevu je možné identifikovat u dítěte s poruchami chování?

U M. bolo možné pozorovať nasledujúce špecifika:

- vybrání si největšího nabízeného formátu papíru,
- odvážné tahy tužkou, štětcem, místy až přehnané,
- snaha použít co nejvíc barev,
- nanášení temperové barvy v hrubých vrstvách,
- spontánnost,
- kreativita při míchání barev a používání výtvarného materiálu,
- čmárání místo detailního vybarvování,
- slabší grafomotorické zručnosti,
- chaotické tvoření ve smyslu přesouvání se z jednoho konce papíru na druhý,
- impulzivnost reakcí při vyhodnocování artefaktu,
- strach z toho, že to někdo může vidět, obava z odhalení, strach z neúspěchu (roztrhání).

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaký vliv má individuální arteterapeutické sezení na dítě s poruchami chování s hyperkinetickým syndromem ADHD. Setkání s M. musely být

dočasně přerušené vzhledem na pokročilé stádium mého těhotenství a následný porod. Tato nucená přestávka však náš vztah s M. nijak nenarušila, na základě informací od třídní učitelky se M. na opětovné setkání se mnou těšil. Setkávání opět pokračují.

Zpětné vazby vyučujících i vychovatelky poukazují na fakt, že arteterapeutické sezení s M. mají svůj význam. M. se následující 2-3 dni po sezení dokáže lépe ovládat, když ho něco rozzlobí, spontánně sahá po papíře a barvičkách a čára si několik minut, než nával hněvu nepřejde. *„Tešíme sa vždy na stredu. Vieme, že M. príde ako iné dieťa. Dva – tri dni po stretnutiach je pokojnejší, nie je v ňom nakopená tá agresivita, čo inokedy. Ak aj sa niečo udeje, nejaká drobnosť, ktorá by ho inokedy vyprovokovala k búrlivej reakcii, nerieši to agresiou. Vezme si papier, čmára si, pokrčí ho, roztrhá ho a ideme ďalej.“*

Věříme, že vzhledem na progres, který M. zaznamenal v oblasti vyventilování negativních emocí a taktéž na progres v oblasti sebekontroly bude postupně možné na jednotlivých setkáních realizovat i taková témata, které jsme měli naplánované, ale kvůli M. emocionálnímu rozpoložení jsme je nerealizovali.

Vzhledem na výše popsané pozitivní změny u M. doporučujeme pro sociální pedagogy arteterapii jako vhodnou metodu práce s dětmi s poruchami chování. Potřebné je dodržovat následující pravidla:

- vytvářet poklidnou a přijímající atmosféru,
- neklást na dítě vysoké nároky, před uplatňováním naplánovaných aktivit upřednostnit relaxační funkci arteterapeutických sezení,
- nastavit dítěti pevné hranice (co smí a co nesmí během arteterapeutických sezení), avšak ponechat mu dostatečnou volnost na spontánní tvorbu a vyjádření aktuálního emocionálního rozpoložení,
- podporovat seberegulaci chování prostřednictvím rozhovoru o artefaktu,
- podporovat a rozvíjet sebehodnocení dítěte,
- snažit se přejít od individuálních arteterapeutických sezení ke skupinovým, aby mělo dítě možnost sociální interakci a zároveň pocit spolupatříčnosti ke skupině.

Na základe výše popsaného teda môžeme konstatovať, že individuálna arteterapeutická sezení majú v prípade detí s poruchami chování svoje miesto, zmysel a prinášajú pozitívnu zmenu. Predstavujú priestor na vyventilování negatívnych emocií, agresivity a hněvu, napomáhajú seberegulácii chování a sebeovládání.

Taky môžeme konstatovať, že sociálny pedagóg má své uplatnění v rezortu školství, ve školách a školních družinách a může prinášet pozitívnu zmenu do života detí s poruchami chování.

## ZÁVĚR

Hněv, zoufalství, bezmocnost, pocit selhání – s těmito pocity se setkává rodič dítěte s ADHD anebo jeho učitel skoro denně. Dítě s ADHD představuje zátěž nejen pro rodinu, ale i pro spolužáky a učitele. Chování takového dítěte je často označováno jako „výchovné selhání“ rodičů. Prostředí vyvíjí nejednou tlak na rodinu i na samotné dítě. Na ADHD bychom však neměli nahlížet jen jako na poruchu anebo deficit. Děti s ADHD jsou velmi senzibilní, kreativní plné fantazie. Vycítí náladu člověka a mají v sobě velikou ochotu pomáhat. Je v nich velký smysl pro spravedlnost. Dokáží se přilnout k člověku. Taktéž se umí ponořit do určité problematiky a získat v ní hluboké poznatky.

Bohužel v naší společnosti stále převládá potřeba projevy dítěte s ADHD tlumit, klidně i prostřednictvím léků. Možná je to tím, že každý rodič chce mít dokonalé dítě, kterým se může pochválit. Každý učitel chce mít třídu, která dosahuje dobré výsledky v chování i ve vědomostech a dítě, které vyčnívá, je na obtíž. Opačný extrém představuje názor, že dětem s ADHD by se mělo ve všem vyhovět ve snaze předcházet konfliktním situacím. Pravdou je, že dítěti s ADHD by měly být nastavené hranice, stejně jako jeho vrstevníkům, stejně by mělo být zodpovědné za své chování - samozřejmě v rámci svých možností. Důslednost, trpělivost, pochvala a jasná struktura dne dítěti s ADHD pomáhají fungovat ve světě našich požadavků a norem.

V přístupu k těmto dětem je však nevyhnutelné si uvědomit, že dítě není jen nositelem problémů, že ho nemůžeme trestat za něco, co neví nebo nedokáže vykonat jinak, lépe, či podle našich představ. Být rodičem není jednoduché. Být rodičem dítěte, které má vyhraněné potřeby a vyžaduje speciální péči, je obzvlášť frustrující a těžké. Je velmi snadné těšit se z dětí, které jsou hodné a spolupracující. Ale když se nechovají tak, jak to od nich očekáváme a jejich chování vytváří napětí, už to tak lehké není. Mít rád své dítě znamená vychovávat ho, naučit ho mít radost z práce, naučit ho i k lásce k ostatním lidem. Potřebné je se soustředit na to hlavní - duševní zdraví dítěte, sebeúctu, sebedůvěru a pozitivní sebehodnocení.

Základem výchovy dětí s ADHD je zvýšení pozitivního rodičovského zájmu, vynechání fyzického a psychického trestání a kladné hodnocení i drobných projevů chování, které jsou

v souladu s našimi požadavky, požadavky školy či všeobecně uznávanými normami. Jen děti, které pociťují lásku, porozumění a akceptování, mohou úspěšně rozvíjet svou osobnost.

S tímto vědomím jsme začínali pracovat i s M. a v tomto duchu jsme plánovali i jednotlivé arteterapeutické setkání. Jsme rádi, že v naší práci přinášíme jiný pohled na možnosti práce s dětmi s ADHD. Přínos naší práce pro praxi vnímáme o to víc, že nastavené cíle i postupy se ukázaly při práci s dítětem s ADHD prospěšné. Věříme, že naše práce bude inspirací pro rodiče při rozhodování, jakou formu terapie preferovat, ale i pro odborníky, kteří s takovými dětmi pracují. Děkujeme za příležitost být svědky proměny tohoto konkrétního dítěte.

Doufáme, že do budoucna budeme mít ještě příležitost se setkávat s M. a jeho rodinou i s vyučujícími a sledovat jeho další pokroky díky dalším arteterapeutickým setkáním. Rovněž věříme, že v pozici sociálního pedagoga budeme možnosti rozšířit naše pole působnosti i o děti s dalšími poruchami chování a ukázat, že medikamentózní terapie není jedinou cestou.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] CAMPBELLOVÁ, J.: *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha, Portál, 1998. ISBN 80-7178-204-1. 199 s.
- [2] CASEOVÁ, C., DALLEYOVÁ, T.: *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-065-0. 175 s.
- [3] GAVORA, P.: *Úvod do pedagogického výzkumu*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2008. ISBN 978-80-7315-185-0. 272 s.
- [4] HATÁR, C.: *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010. ISBN 978-80-8094-664-7. 106 s
- [5] HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. 408 s.
- [6] JEBAVÁ, J. *Úvod do arteterapie*. 1. vyd. Praha: Karolinium, 1997. ISBN 80-7184-394-6. 95 s.
- [7] KLÍMA, P.: *K epistemologickým a metodologickým zdrojům sociální pedagogiky*. Praha: Éthum, 1993.
- [8] LHOTOVÁ, M.: *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2000. ISBN 978-80-7394-209-0. 214 s.
- [9] LIEBMANN, M.: *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-729-9. 280 s.
- [10] MÜLLER, O. a kol.: *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7. 512 s.
- [11] POGÁDY, J. a kol.: *Detská kresba v diagnostike a liečbe*. Bratislava: SAP, 1993. ISBN 80-85-665-07-7. 200 s.



- [12] POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Praha: Portál, 2010. ISBN 80-7178-570-9. 336 s.
- [13] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2. 322 str.
- [24] PTÁČEK, R.: *Poruchy chování v dětském věku*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2006. ISBN 80-86991-81-4. 26 s.
- [15] SLAVÍK, J.: *Výtvarné čarování*. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-7290-016-1. 212s.
- [16] ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 0978-80-7367-408-3. 168 s.
- [17] ŠICKOVÁ – FABRICI, J.: *Arteterapia (Zá)žitkové umenie*. Bratislava: Petrus, 2008. ISBN 80-89233-10-4. 274 s.
- [18] THEINER, P. *Poruchy chování u dětí a dospívajících*. In. *Psychiatrie pro Praxi*; 2007; 2: 85–87
- [19] TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2. 168 s.
- [20] VÁGNEROVÁ, M.: *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0225-7. 872 s.

<http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=asociace &clanek=1>

## SEZNAM POUŽITÝCH SKRATEK

ADHD - Attention Deficit Hyperactivity Disorder – Porucha pozornosti s hyperaktivitou

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1: Spontánní tvorba .....	46
Obrázek 2: Barevný dialog .....	47
Obrázek 3: Můj vysněný ostrov .....	48
Obrázek 4: Můj vysněný ostrov .....	49
Obrázek 5: Můj vysněný ostrov .....	50
Obrázek 6: Co prožívám .....	51
Obrázek 7: Co mám rád .....	52
Obrázek 8: Mandala (relaxace po náročném dni) .....	54
Obrázek 9: Co prožívám (vyjádření pocitů po náročném dni) .....	55
Obrázek 10: Postava v životní velikosti .....	57