

Začlenění arteterapeutických technik do vzdělávání dětí s poruchami chování

Michaela Králová

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

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 dětí s poruchami chování.
Příprava metodiky výzkumné části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.
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**

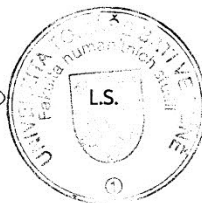
Seznam odborné literatury:

- 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-FABRICE, 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. Michaela Lukešová**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání bakalářské práce: **7. prosince 2016**
Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 7. prosince 2016


doc. Ing. Aněžka Lengalová, 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 ¹⁾;
- 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit 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 24.2.14

.....


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 nevydávalečně 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 nahlížení 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 nezasaňuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za 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 vzdělávacímu 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 užít 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 výdělku jím 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 přihlídá k výši výdělku 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 charakteristice kompetenci sociálního pedagoga, seznamuje s jednotlivými poruchami chování a edukaci žáků a představuje arteterapii jako jednu z možných metod práce s takovým žákem. Praktická část popisuje působení arteterapie na žáka s poruchami chování a průběh jednotlivých setkání.

Klíčová slova: sociální pedagogika, sociální pedagog, poruchy chování, ADHD, arteterapie,

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on the incorporation of arteterapeutical techniques into the teaching of pupils with behavioral disorders in schools and school complexes. The theoretical part is devoted to the characteristics of the competence of the social pedagogue, it introduces the individual behavioral disorders and the education of pupils and represents art therapy as one of the possible methods of working with such a pupil. The practical part describes the practice of art therapy on the pupil with behavioral disorders and the course of individual meetings.

Keywords: social pedagogic, social pedagogue, behavioral disorders, ADHD, art therapy

Děkuji paní Mgr. Michaele Lukešové za odborné vedení mé práce, vstřícnost, inspiraci, ochotu, cenné rady, lidský přístup a čas, který strávila se mnou při zpracování mé bakalářské práce.

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

O OBSAH

I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A OSOBNOST SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	12
1.1 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA	12
1.2 HISTORIE SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY	13
1.3 KOMPETENCE A FUNKCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	14
1.4 MOŽNOSTI UPLATNĚNÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA	16
2 PORUCHY CHOVÁNÍ V DĚTSTVÍ.....	18
2.1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMU A DIAGNOSTICKÁ KRITÉRIA	18
2.2 ETIOLOGIE PORUCH CHOVÁNÍ.....	19
2.3 DĚLENÍ A KLASIFIKACE PORUCH CHOVÁNÍ	20
2.4 PROJEVY A OSOBNOSTNÍ CHARAKTERISTIKY DÍTĚTE S PORUCHAMI CHOVÁNÍ	22
2.5 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ A JEJICH NÁPRAVA	22
3 ARTETERAPIE	24
3.1 VYMEZENÍ POJMU ARTETERAPIE	24
3.2 HISTORIE ARTETERAPIE	24
3.3 FORMY ARTETERAPIE	26
3.3.1 Individuální terapie	26
3.3.2 Skupinová arteterapie	26
3.4 METODY, TECHNIKY, CÍLE A CÍLOVÁ SKUPINA ARTETERAPIE.....	27
3.5 ARTETERAPIE U DĚTÍ S PORUCHAMI CHOVÁNÍ	29
II PRAKTICKÁ ČÁST	31
4.MOŽNOSTI ARTETERAPEUTICKÉ INTERVENCE U DÍTĚTE S PORUCHAMI CHOVÁNÍ.....	32
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	32
4.2 METODY VÝZKUMU.....	32
VALIDITA A RELIABILITA KVALITATIVNÍHO VÝZKUMU	34
4.3 VÝZKUMNÝ VZOREK	35
4.4 ANALÝZAARTETERAPEUTICKÝCH SEZENÍ.....	36
ZÁVĚR	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	60

ÚVOD

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

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

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

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

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKA A OSOBNOST SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Sociální pedagogika je hraniční věda, která se zrodila střetnutím sociologie a pedagogiky, z kterých čerpá, jako i z dalších jiných společenských oborů a proto se dá říct, že sociální pedagogika je vystavěná na multidisciplinárním základu. Někteří považují sociální pedagogiku za sociální vědu, jiní za vědu sociálního charakteru či vědu o člověku. Sociální pedagogika je hraniční věda díky jejímu vztahu k psychologii, speciálněji pedagogice, sociální práci, andragogice, pedagogice volného času, léčebné pedagogice a jiných (Kraus, 2008).

1.1 Vymezení pojmu sociální pedagogika

Pojem sociální pedagogika můžeme chápat v širším anebo užším pojetí. V širším pojetí je sociální pedagogika považována za multidisciplinární obor, který se orientuje na celou populaci. Užší pojetí chápe sociální pedagogiku jako teorii zabývající se výchovnými aspekty dětí a mládeže ohrožené narušeným procesem enkulturace, socializace (Kraus, 2004). Předmětem zájmu jsou tedy jedinci a skupiny sociálně znevýhodněné či ohrožené (např. ve spojitosti s chudobou, nezaměstnaností, sociálními deviacemi apod.) a cílem sociální pedagogiky je pomoc těmto skupinám a jedincům a jejich výchova k svépomoci.

Podle pedagogického slovníku je sociální pedagogika aplikovaným odvětvím pedagogiky, zabývající se širokým okruhem problémů spjatých s výchovným působením na rizikovou a sociálně znevýhodněnou skupinu mládeže a dospělých (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Mezi hlavní okruhy problémů sociální pedagogiky patří poruchy rodiny a rodičovství, náhradní rodinná péče, týrané a sexuálně zneužívané děti, delikvence a agresivita mládeže, drogová závislost, dětská prostituce a pornografie, resocializace a reedukace trestaných osob a další.

Významný představitel české sociální pedagogiky Kraus (2001) ve vymezení předmětu sociální pedagogiky zdůrazňuje její transdisciplinárnost a přiklání se k širšímu chápání sociální pedagogiky, podle kterého se tato disciplína zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, marginálních skupin, částí populace ohrožených ve svém rozvoji a potencionálně deviantně jednajících, ale především na celou populaci ve smyslu vytváření souladu mezi potřebami jedince a společnosti, na utváření optimálního způsobu života v dané společnosti“

Hřebíček (2000) definuje sociální pedagogiku jako soubor teoretických principů, teorií, obsahových úkolů, specifických metod, forem, prostředků, institucí, jejichž prostřednictvím se podporuje u jednotlivců i celých vrstev lidí kompetentnost pro uspokojivou realizaci jejich životních trajektorií v duchu individuálních předpokladů a zájmů i v duchu objektivních společenských možností.

Hradečná (1998) chápe sociální pedagogiku jako hraniční obor, který využívá východisek sociologických, psychologických, sociálně psychologických, sociálně politických a pedagogických.

Podle Krause (2004) je sociální pedagogika obor, který se soustřeďuje na otázky pomoci při utváření optimálního životního způsobu. Sociální pedagogika pojednává o tom, jak optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho aktivitu.

Nejvýznamnějším představitelem sociální pedagogiky na Slovensku je nadále prof. O. Baláž, který se věnuje zásadním otázkám sociální pedagogiky, zejména vymezení jejího předmětu, vztahu k jiným vědám apod.

Baláž (1991, s. 610) chápe sociální pedagogiku jako „vědu o sociálních aspektech výchovy“. Podle něho „sociální pedagogika je pedagogická disciplína, která na základě exaktních poznatků řeší vztahy výchovy a společnosti (sociálního prostředí), podílí se na vymezení cílů výchovy, zkoumá výchovné aspekty socializačních procesů a přispívá k utváření a rozvoji osobnosti ve výchovně-vzdělávacím procesu v rodině, škole a ve volném čase, dále v zájmové a pracovní činnosti“

Ondrejko (2000) při vymezení předmětu sociální pedagogiky poukazuje na blízký vztah sociální pedagogiky a sociální práce, sociální pedagogiku chápe jako vědu o výchově, která se uplatňuje v sociální práci a tvoří podstatnou část jejich aktivit.

Bakošová (1994) se přiklání k chápání sociální pedagogiky jako sociální pomoci a do jejího předmětu zahrnuje i problematiku sociálněpatologickýchjevů, romskou problematiku, problematiku sociálně i mravně narušených dětí a mládeže a jiné problémy. Osobní důraz klade na preventivní rozměr sociální pedagogiky.

1.2 Historie sociální pedagogiky

Sociální pedagogika je poměrně nová vědní disciplína, která se začala rozvíjet jen nedávno, zato rozvoj myšlenek a idejí, na kterých staví, vidíme už v začátcích samotné filozofie. Mezi filozofy, kteří rozebírali myšlenky výchovy a vzdělání ve společnosti v tomto období, se řadí Platón (427-347př.n.l.). Ve svém díle „Ústava“ vyjadřoval vztah výchovy a připravenosti jedince na jeho společenské uplatnění. Též popisuje výchovu dítěte od narození až po dospělost a jeho ideální cestu. Vývoj rozumného jedince se má podařit díky výchově státu (Procházka, 2012).

Dalším z autorem je Aristoteles (384-322 př.n.l.), který ve svých úvahách o společnosti zdůrazňuje význam výchovy. Člověk je pro něho tvor, který je na společnosti závislý a žít s druhými ve společnosti je pro něho přirozené. Podobně i Seneca (4 př.n.l.- 65 n. l.) klade důraz na řešení sociálních problémů římské společnosti.

Za skutečného zakladatele sociální pedagogiky je považovaný švýcarský pedagog J. H. Pestalozzi (1746–1827), i když on sám pojem sociální pedagogika nepoužíval a v období

konstituování sociální pedagogiky už nežil. Svými teoretickými pracemi a praktickou výchovnou činností v Ústavu pro výchovu chudých dětí v Neuuhofu a též v útulku pro osiřelé děti v Stanzi položil základy pedagogiky sociální péče jako součást sociální pedagogiky. Ve svých dílech Pestalozzi formuloval základní téze, které později rozvinula sociální pedagogika - tézi o výchovné úloze prostředí a tézi o potřebě záměrných činností při utváření kladných vývojových podnětů v prostředí, které jsou shodné s cíli záměrné výchovné práce (Wroczyński, 1968).

V rámci české sociální pedagogiky po J. A. Komenském tu nebyl nikdo, kdo by přispěl k sociální pedagogice, až v druhé polovině 19. století přišel G. A. Lindner (1828-1887), který vyzdvihoval výchovu člověka pro život a ne jen pro jeho budoucí povolání. Viděl smysl ve vzdělávání a mravní výchově a podporoval práci slabých. Galla analyzuje vztah mezi sociologií a pedagogikou. Pracuje s termíny sociologická pedagogika, pedagogická sociologie, sociologie výchovy i sociální pedagogika. Nejvíce se sociální pedagogika rozvíjela v období první republiky. Významně se o ni zasadil profesor sociologie Bláha, který ve svém díle Sociologie dětství zdůrazňuje důležitost, zkoumat vliv sociálního prostředí na jedince v praktické činnosti. K zásadním dílům řadíme monografii Krause Základy sociální pedagogiky, která předkládá souhrnný vývoj sociální pedagogiky od jejího zrodu po současnost, představuje principy sociální pedagogiky a detailně rozebírá možnosti uplatnění sociální pedagogiky v praxi.

1.3 Kompetence a funkce sociálního pedagoga

S problematikou profesních kompetencí se v sociální pedagogice setkáváme velmi často. Pod kompetencí se obecně chápe pravomoc nebo způsobilost vykonávat danou činnost. Klíčové kompetence sociálního pedagoga nejnávšněji vymezuje Bakošová (2005). Podle ní jde o schopnosti, činnosti, dovednosti a vědomosti. Dělí je na:

Kompetence edukační - zahrnuje v sobě osobní způsobilost sociálně orientovaného pedagoga, a to schopnost tvořit a řešit výzkumné projekty, vytváření pedagogické terminologie, plánování, organizování a metodické usměrňování v zařízeních, řešení úloh vyplývajících ze sociální politiky státu v oblasti školství, práce, sociálních věcí a rodiny, vnitra, spravedlnosti, zdravotnictví. V oblasti výchovy dětí a mládeže je sociální pedagog vychovávatelem a podporovatelem v jejich osobnostním růstu. Rozvíjí, podporuje pro sociálnost, lidskost, asertivní chování, efektivní komunikaci, altruismus, spolucítění, solidaritu, úctu, všímavost a jiné osobnostní vlastnosti a schopnosti pomáhajícího charakteru.

Kompetence převýchovy (reedukace) – v rámci této kompetence může sociální pedagog využívat také způsoby sociální opory jako poučení, povzbuzování, diverzitu, ventilaci, zásah do prostředí, nedirektivní či direktivní vedení. Celý proces převýchovy je náročný na čas, jeho výsledky se nedosahují hned po následném zásahu. Proto si vyžaduje také osobnostní předpoklady jako trpělivost, důslednost, pevná vůle, důvěra.

Kompetence poradenství - vychází ze dvou hledisek - ze širších psychologických kompetencí, kterých hlavním cílem je umožnit klientům, aby si ujasnili životní cíle, aby dospěli k lepšímu sebepoznání a aby zjistili, v čem je jejich problém a jak ho možno realisticky řešit; a z pedagogických teorií, výchovných situací a výchovných nedostatků, které se v souvislosti s dětmi, mládeží a jich rodiči vyskytují. Hledá takovou formu sociální opory (poradenství), když člověk nepotřebuje terapii, umí si pomoci sám, ale potřebuje se prostřednictvím odborného poradce, v našem případě sociálního pedagoga, zorientovat ve vlastní situaci

Kompetence prevence – zahrnuje univerzální (primární) prevenci, u které je cílem vytvořit ve společnosti atmosféru přijetí a pochopení problémů, vůči kterým zaujímají odborníci předsudkové chování, odmítnutí, až negativismus. Sekundární prevence je zaměřena např. na úzký okruh mladých lidí s cílem poskytnout jim pozitivní vzory chování.

Kompetence manažerské - pomáhá přenést jednotlivé povinnosti na osoby odborně způsobilé, abychom se vyvarovali případům, že v některých situacích chybí odborník, který by koordinoval, manažeroval a domlouval setkání různých specialistů z víceroch odvětví. Pole působnosti sociálního pedagoga se rýsuje i v samosprávě měst a obcí při řešení narůstajících sociálních problémů – nezaměstnanosti, sociální odkázanosti, sociální ohroženosti dětí, mládeže a dospělých.

Sociální pedagog působí na svého klienta a snaží se ovlivnit jeho vývoj správným směrem. Hlavní funkcí sociálního pedagoga je možné popsat ve dvou oblastech, které jsou směřované na integraci a rozvoj druhých. První je teda integrační činnost, která je charakteristická orientací na osoby v krizových situacích, minimalizování problémů jedince a zabezpečení odborné pomoci anebo podpory. Druhá funkce je rozvojová činnost, primární prevence, která by měla zabezpečovat všeobecný rozvoj společnosti po stránce optimálních podmínek, životního způsobu anebo plnohodnotného naplnění volného času.

Határ (2010) hovoří o následujících funkcích:

diagnostická funkce - je velmi důležitá pro pochopení stavu a stupně rozvoje intaktního, postiženého, narušeného a ohroženého jednotlivce. Při diagnostikování zjišťujeme stav, příčiny a důsledky sledovaného problému a podmínky, které na něj působí

preventivní funkce - plní úlohu předcházení daným problémům s cílem vytvoření příznivých podmínek pro zdravý vývoj, socializaci, edukaci a kultivaci osobnosti v kontextu společenských pravidel nesoucích rysy humanizmu, demokracie

profylaktická a modifikační funkce - zabraňuje regresi osobnosti a podporuje příznivý rozvoj psychických a fyzických funkcí

osobnost stabilizující, rozvíjející (výchovná) a aktivizující funkce - má za úkol zoptimalizovat osobnost dospívajícího, co má potom za důsledek další pozitivní růst jednotlivce

integrační, (re)socializační a adaptační funkce - vychází ze snahy sociálního pedagoga pomoci dětem a mládeži začlenit se do širšího společenského prostředí, přičemž se snaží o adaptaci na existující anebo potenciální sociokulturní a ekonomické podmínky tak, aby tvořivě zasahovali do dění ve společnosti

kompensační a facilitační - vyjadřuje pomáhající charakter profese sociálního pedagoga, protože spočívá v kompenzování chybějících emocionálních a sociálních podnětů, a to v zájmu dosažení kultivace osobnosti po stránce kognitivní, psychomotorické a afektivní

anticipační - má podobné rysy jako preventivní funkce, protože jde o předvídání sociálních změn, problémů, potřeb dětí a mládeže jako i změn v kulturně společenském životě a životním stylu dětí a mládeže

poradenská a výcviková funkce - pomáhá nabývat praktické zručnosti, schopnosti a zkušenosti pro život.

Sociální pedagog by měl mít vysokou úroveň socializace, tolerance, empatie a taktéž všeobecný přehled o aktuálním společenském dění.

1.4 Možnosti uplatnění sociálního pedagoga

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).

Kraus (2001) považuje za klíčové oblasti, ve kterých se může uplatnit sociální pedagog, následující:

- vlastní výchovná činnost (především spojená s ovlivňováním volného času),
- sociálně výchovná práce ve výchovných zařízeních včetně škol,
- činnost reedukační a resocializační (včetně penitenciární a postpenitenciární péče),
- činnosti poradenské a depistážní,
- organizování různých akcí (táborů, kurzů apod.),
- tvorba programů a projektů,
- vzdělávání (výchovných, sociálních pracovníků),
- osvěta
- vědeckovýzkumná činnost.

Sociální pedagog se teda může uplatnit následovně (Kraus, Poláčková, 2001):

- v rezortu školství – v školských klubech, ve školní družině, domovech mládeže, dětských domovech, ve střediscích volného času, jako výchovný poradce na školách, v krizových centrech pro děti a mládež.
- v rezortu spravedlivosti – jako vychovatel v nápravných zařízeních a věznicích

- v rezortu zdravotnictví – v psychiatrických léčebnách, rehabilitačních institucích
- v rezortu sociálních věcí – jako sociální kurátor pro mládež, v institucích péče o seniory, v ústavech sociální péče
- v rezortu vnitra – v utečeneckých táborech a nápravných zařízeních

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 pojmu 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, útěky 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 šikanuje, 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 povinností, 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 2×) 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 nevládnost rodičů k trávení volného času jejich dítěte, neznalost okruhu kamarádu, celkové nemotivační přístupy. Svou roli sehrávají 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 společenství 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

MKN 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 popsanými 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 so 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 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.

3 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.

3.1 Vymezení pojmu arteterapie

Pojem arteterapia vychází ze spojení dvou starověkých antických pojmů (artis a therapón), co 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 uspokoivým výsledkem.

Na základě výše uvedených definic však můžeme konstatovat, že všichni autoři se shodují v následujícím:

- v arteterapii ide o terapeutický proces,
- tvořivý proces je důležitější jako výsledek,
- arteterapeutické setkání je prostorem na vyjádření vnitřních pocitů,
- arteterapie má za cíl navrácení stavu harmonie so sebou samým a svým okolím.

3.2 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, jak vznikl pojem arteterapia. Za prvé 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-Fabrici, 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 – Fabrici, 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 – Fabrici, 2002).

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

3.3 Formy arteterapie

Arteterapii můžeme aplikovat formou skupiny nebo individuální formou.

3.3.1 Individuální terapie

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.

3.3.2 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 ni 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 u větším počtu lidí,
- větší náročnost při organizování více lidí,
- méně individuální pozornosti a času při jednotlivých členech skupiny,
- vyhýbání se rozhovorům o nepříjemných tématech (jednotlivec se lehko skryje za ostatní členy).

Přivytváření skupiny je potřeba zvážit počet členů skupiny a složení skupiny z hlediska jejích témat a cílů konkrétní skupiny. Každá skupina by se měla řídit pravidly, která vytvoří terapeut anebo skupina společně (Müller a kol., 2014).

3.4 Metody, techniky, cíle a cílová skupina arteterapie

Různí autoři chápou a definují pojmy „metody“ a „techniky“ z různých pohledů. Pro potřeby naší práce jsme si vybrali následující definice,

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 sociálně vyvolaných hudbou, výtvarné ztvárnění hudby),
- skupinové výtvarné činnosti (práce so 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 vedvojici a podobně. Tyto techniky se využívají proto, aby klientům ulehčily vyjadřování pocitů, což 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). Campbellová (2000) dělí techniky do následujících kategorií:

- malování,
- tisk,
- tužky a pastelky,
- koláž,
- modelování.

Na realizaci těchto technikůžeme využít různé výtvarné **prostředky a materiály**. Campbellová (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, cestoviny, 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 postihnutím, 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 také 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,
- svobodné 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,
- příslušnost k ostatním členům skupiny, porozumění vlastnímu vplyvu na druhých a na vztahy,
- společenská podpora a důvěra,
- skupinová koheze,
- objevování skupinových témat.

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

3.5 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 (Běhouňková 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-Fabrice (2008) doporučují u dětí s poruchami chování využít arteterapeutické techniky se zaměřením na posilování sebevědomí, sebeuvědomování a zvládnání svých negativních emocí.

Vágnerová (2000) 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.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. MOŽNOSTI ARTETERAPEUTICKÉ INTERVENCE U DÍTĚTE S PORUCHAMI CHOVÁNÍ

4.1 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) Jaká specifika ve výtvarném projevu je možné identifikovat u dítěte s poruchami chování?

4.2 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.

Ve výzkumu použijeme v rámci sběru dat tyto metody: nestrukturované pozorování, rozhovor (s rodiči chlapce) a analýzu artefaktů.

Mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem existují určité rozdíly. Gavora (2001) definuje tyto odlišnosti:

- Kvantitativní výzkum pracuje s číselnými údaji, které se dají matematicky spravovat. Naopak, kvalitativní výzkum uvádí zjištění ve slovní (nečíselné) podobě. Jde o opis, který je výstižný, plastický a podrobný.
- Postoj zkoumatele k jevům v kvantitativním výzkumu má charakter odstupe od zkoumaných jevů, čím zabezpečuje nestrannost pohledu. Zkoumatel v kvalitativním výzkumu se usiluje o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací, ve kterých vystupují, protože jim pouze tak může rozumět a popsat je.
- Hlavním cílem zkoumatele v kvantitativním výzkumu je třídění údajů a vysvětlení příčin existence a nebo změn jevů. Hlavním cílem kvalitativního výzkumu je porozumět člověku.
- Kvantitativní výzkum usiluje o výběr zkoumané osoby tak, aby co nejlépe reprezentovali určitou populaci. Nejlepší výběr je náhodný. Kvalitativní výzkumník kazí má konkrétní případ, výběr je záměrný, protože

vybrané osoby musí být vhodné. Kvalitativní výzkum je podrobným opisem tohoto případu.

- Kvantitativní výzkum většinou případů prověřuje existující pedagogickou teorii, zatímco kvalitativní výzkum odhaluje nové skutečnosti.
- Kvantitativní výzkum je verifikační, zatímco kvalitativní je konstrukční. V rámci kvalitativního výzkumu se otvírají problémy, které doteď nebyly v centru zájmu výzkumu.

Kvalitativní výzkum má deset hlavních charakteristik, kterými se víc či méně odlišuje od kvantitativního (Švec, 1998):

- Naturalistické zkoumání: studium reálných životných situací tak, jak se přetavují přirozeně, bez zásahů do jejich průběhu a bez jejich ovládnutí.
- Induktivní analýza: umožňuje ponoření do podrobností a specifik údajů se snahou objevit důležité kategorie, dimenze a vzájemné vztahy. Jde spíše o zkoumání otevřených otázek, než o ověřování teoreticky odvozených hypotéz.
- Holistický pohled: zkoumá se celostní jev jako komplexní systém, který je víc než soumou svých částí. Důraz je na komplexních vzájemných závislostech nezredukovaných na několik izolovaných faktorů a na jednoduchých lineárních příčinně-účinných vztazích.
- Kvalitativní údaje: poskytují podrobný opis do hloubky. Používají se v nich i přímé citace zachycující osobní pohledy a zkušenosti.
- Osobní kontakt a vhled: výzkumník má přímý a úzký kontakt s osobami, situacemi a jevy. Jeho osobní zkušenosti a vhled do zkoumané problematiky jsou důležitou součástí zkoumání a rozhodujícím faktorem pro porozumění jevům.
- Dynamické systémy: pozornost se věnuje procesům. Výzkum předpokládá stálou změnu a pokračování dějů, jestliže je ohniskem pozornosti jednotlivec anebo celá kultura.
- Orientace na jedinečnost případu: každý případ osoby či sociální skupiny se pokládá za specifický a unikátní. Zkoumání na první úrovni je zaměřené na detaily jednotlivých případů, pokračuje v celkové průřezové (kvalitativní) analýze případu.
- Citlivost na kontext: zjištění se umísťují do společenského, historického a dobového kontextu. Možnost nebo smysluplnost časových a prostorových generalizací se posuzuje skepticky.
- Empatická neutralita: úplná objektivita není možná. Výzkumník se usiluje pochopit jevy v jejich celku a složitosti, nedosahuje ani neobhájuje osobní program, ale pokouší se jeví porozumět. Zahrnuje sice osobní zkušenosti a empatický vhled do údajů, ale zastává neutrální, nehodnotící stanovisko.

- Flexibilita projektu výzkumu: Výzkum je otevřenýpřizpůsobenise, kdyžseměnísituace, anebokdyž to závisí od porozumění, zamítárigidněuzavřené plány, kterévylučujíreagenci na okolí, usiluje se o nové cesty objevování, jaksemění podmínky.

Validita a reliabilita kvalitativního výzkumu

Validita (pravdivost) výzkumuse zabezpečuje dlouhodobostivýzkumu, přímýmkontaktem s realitou a rozsáhlým, velmikonkrétním, výstižným a přesnýmopisem. Na podporu validity sepoužívátriangulace (přetínání, křížová validitace) (Gavora, 2001).

Pod pojmemtriangulacerozumíme pokus o skutečnéporozuměnísituacím na základě kombinacerůznýchzpůsobůpohledůaneborůznýchzjištění (Silverman, 2005). Realizuje seněkolik způsobůtriangulace: použitívíce zdrojůúdajůpoužitívíce methodsběruúdajů, triangulacezkoumatelůavyžitívíce teoretických přístupů.

Silverman (2005) hovoří o pětizpůsobech kritického uvažování o analýze kvalitativních dat za účelemdocílenívalidnějšíchzjištění. Ide o:

- princip vyvrátitelnosti - pokus o vyvrácení svého původního předpokladutýkajícího se dát za účelem dosažení objektivnosti
- metodu systematického porovnávání - neustále sepokoušethledatjinýpřípad, pomocí kterého by se mohla otestovatpředběžná hypotéza. V případě, že není možné podrobitvýzkumurůznépřípady, je potřebnépřezkoumat a porovnatvšechny fragmenty údajů, které vzniknou v rámci jednohopřípadu
- úplné zpracování údajů – všechna data semusípřezkoumat a analyzovat. Do analýzy sezahrnují všechnypřípady z údajů.
- analýza deviantních případů - z malého množství údajů se vytvoří předběžná analytická schéma, které se potom porovnává s jinými údaji a podle toho se upraví. Předběžná analytická schéma se neustále konfrontuje s nesouhlasnými případy, až výzkumník nevyvodí malý soubor použitelných pravidel, které v rámci analýzy obsahují všechny údaje.
- použití vhodných tabulek - kvalitativní výzkumníci mohou použít tam kde to je vhodné, kvantitativní měření

Reliabilita je slabou stránkou kvalitativního výzkumu.

Přikvalitativnímvýzkumusezkoumají spíš specifické než typické situace, proto není možné přiněmvyhovět požadavku na zjišťování reliability - replikovatvýzkum. Situace, které se zkoumají, podléhají neustálým změnám (Gavora, 2001). Reliabilita zároveň hovoří o stupni shody, s jakým irůzní pozorovatele nebo ten samý pozorovatel v rozdílných situacích případy zařadí do té samé kategorie. Aby se mohla vypočítat

reliabilita. V této souvislosti je povinností vědeckého výzkumníka, aby zdokladoval svůj postup a prokázal, že kategorie použil důsledně (Silverman, 2005).

4.3 Výzkumný vzorek

Výzkumný vzorek představuje chlapec v druhém ročníku na základní škole. V červnu 2017 dovrší 8 let.

M. se narodil z druhé bezproblémové gravidity, porod byl vyvolaný, vzhledem na porodní komplikace byl klešťový.

M. byl od dětství velmi aktivní, nelozil, v desetiměsících už chodil. Bylo náročné ho zaujmout aktivitou. Už v mateřské škole učitelky avizovali matce dítěte, že je náročné s M. pracovat, zaujmout ho, že vyžaduje více pozornosti, jako ostatní děti. Kooperace mezi M. a ostatními dětmi byla minimální, děti se mu snažili vyhýbat, vždy bez zeptání jim vytrhl hračku z ruky, zbouřil stavbu, počmáral výkres.

M. byl po testech školní zralosti navrhovaný na odklad školní docházky, s čím však rodiče souhlasili 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.

M. tedy nastoupil do základní školy. Od začátku avizovala třídní učitelka rodičům, že dítěti chybí hranice, nerespektuje ani spolužáky, je impulzivní, často se dostane se spolužáky do konfliktu, fyzicky je napadne – odstrčí, shodí. M. měl taktéž problémy osvojit si úpravu v sešitě, splnit jednoduché pokyny, ztrácel pera, sešity, knihy nosil otrhané, nedokázal si poznačit domácí úkol. Ke konci školního roku se začali na M. stěžovat i rodiče ostatních dětí. M. byl kvůli svým impulzivním reakcím vyčleňován z kolektivu, děti se ho bály. Rodiče spisovali petici na přeřazení M. do jiné školy. I přesto M. dokázal podat výkon, měl nadání na matematiku a vědomostně byl napřed.

V druhém ročníku se opakovaly u M. projevy z předcházejícího roku – nadále reagoval impulzivně, neadekvátně, narušoval průběh vyučování, neuseděl. V této době už rodiče měli v rukách výsledky diagnostického procesu, který absolvovali ještě v průběhu prvního ročníku na podnět školního speciálního pedagoga – diagnóza zněla ADHD – tedy porucha pozornosti s hyperaktivitou. Rodiče se pravidelně setkávali se školním speciálním pedagogem a s třídní učitelkou. Tyto 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. 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 večeřky. Škola o tom informovala rodiče, na to se rodiče přiznali, že M. sice nemá přístup k penězům, jeho kapesné je minimální, ale za poslední období jim doma mizí peníze. Po týdnu se však zjistilo,

že třídní učitelce z mizel třídní fond. M. se ke všemupřiznal, rodiče škodu nahradili. Po Vánocích přišel M. ještě aktivnější a impulzivnější. Na napomenutí a nevyvození důsledků reagoval útekem, zavřel se do skříně, vyhrožoval, že skočí z okna (několikrát stál v okně, naštěstí je třída v přízemí a okno bylo zamřížované), útekem ze školy. Na tabuli se opakovaně našly vulgární nadávky adresované třídní a spolužákům. Rodiče byli informováni o dění, bylo jim doporučované s M. navštěvovat psychologa, na co však matka reagovala pláčem, že už to nezvládá, M. jim rozvrací rodinu a bere jim jejich normální rodinný život.

Od února 2017 se M. začal zúčastňovat individuálních arteterapeutických setkání.

4.4 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 přizpůsobili aktuálnímu rozpoložení a prožívání dítěte a jeho potřebám.

Arteterapeutické cíle jsme zvolili následovně:

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

Uvedené 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), barvu 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.



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 – společnáprácedítěte a arteterapeuta

Postup a průběh: M. přichází v dobrém 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 munevěří, 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 štětce, M. si volí možnost títat 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. Konečně tubu s bílou barvou a stříká ji na artefakt.



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 přítel, 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.



4. setkání

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.

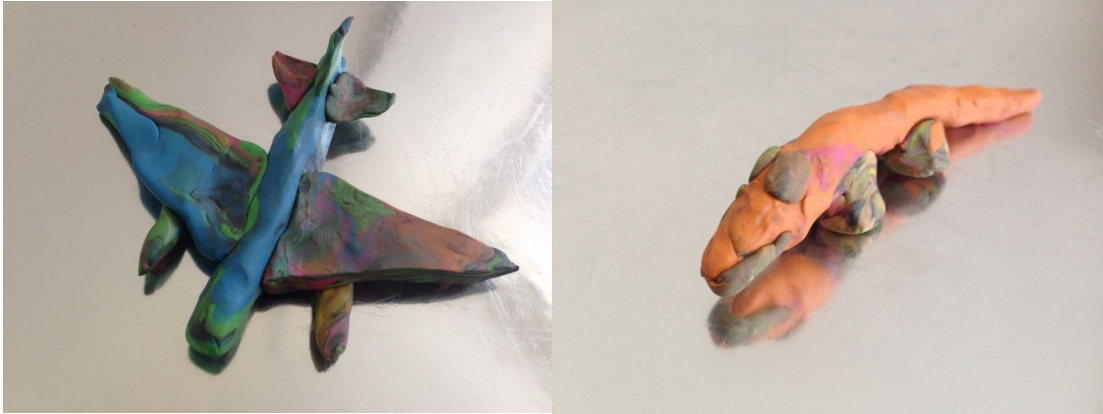
Pomůcky: plastelína

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 všichni doběhnou.

Zvláštní je, že většinou je to on, který fyzicky nabádá 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 usmátý, vypadá spokojeně, těší se na následující setkání.



5. setkání – Co prožívám

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, 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.



6. setkání – Co mám rád

Čas: 45 minut

Cíle:

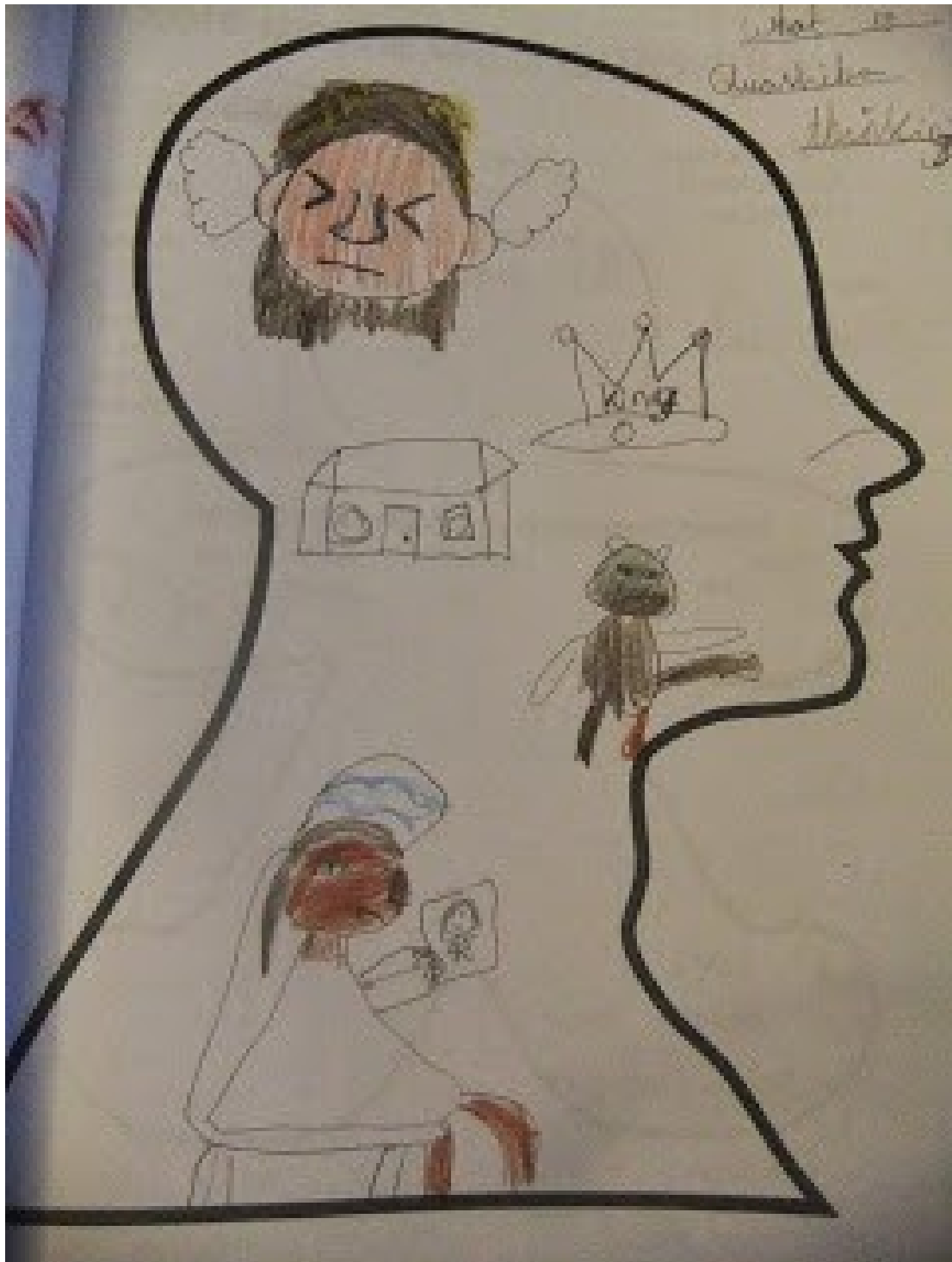
budování vztahu důvěry,
budování pozitivního sebehodnocení a sebevědomí,
podpoření tvořivosti a spontánního sebevyjádření,
podpora vyjádření emocí a konfliktů,
kultivace obranných mechanismů,
snížení napětí a úzkosti,
relaxace a uvolnění.

Pomůcky: temperové barvy, papír 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 povystřihovat 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.

Všecko toto dolepuje do obrázku, hovoří přitom o tom, jako mu rodičevšecko zakazují a jako by chtěl zbít všechny své spolužáky tak, aby se ho báli. Kekonci, 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 zbraň. Přiložené foto je protopouze ilustrační.



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 motivovatelný a spolupracující. Přijímá témasetkání a ochotněji realizuje. Kresbu rodiny komentuje, kreslí postupně jednotlivé členy (otec, máma, starší bratr, M. a mladší bratr), avšak velmijednoduše a schematicky, všechny postavy jsou stejně velké, vypadají uniformně, jsou to jen jakoby panáčky bez tváře nakreslení černou barvou.

O hodně větší potěšení a prostorpro fantazii mu poskytuje kresba začarované rodiny. Rodinu kreslí ve stejné postupnosti, jako v předešlém zadání, avšak všichni členové rodiny jsou „nakazeni zombii s odhnutými nohama“. Kresba je barevná, dokresluje zbraně a klec, do které zavře mámu. Otáčipapír a kreslí jensebe s mámou (taktéž jako zombíky) – máma je zavřená v klecive vzduchu, on má v ruce lano, kterým drží klec vevýšce a v druhé ruce má klíč.

Dokresluje jednotlivé překážky, které máma bude muset překonat, jestli se chce z klecedostat 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 jí viděla, vyfotila, bojí se, aby jí 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

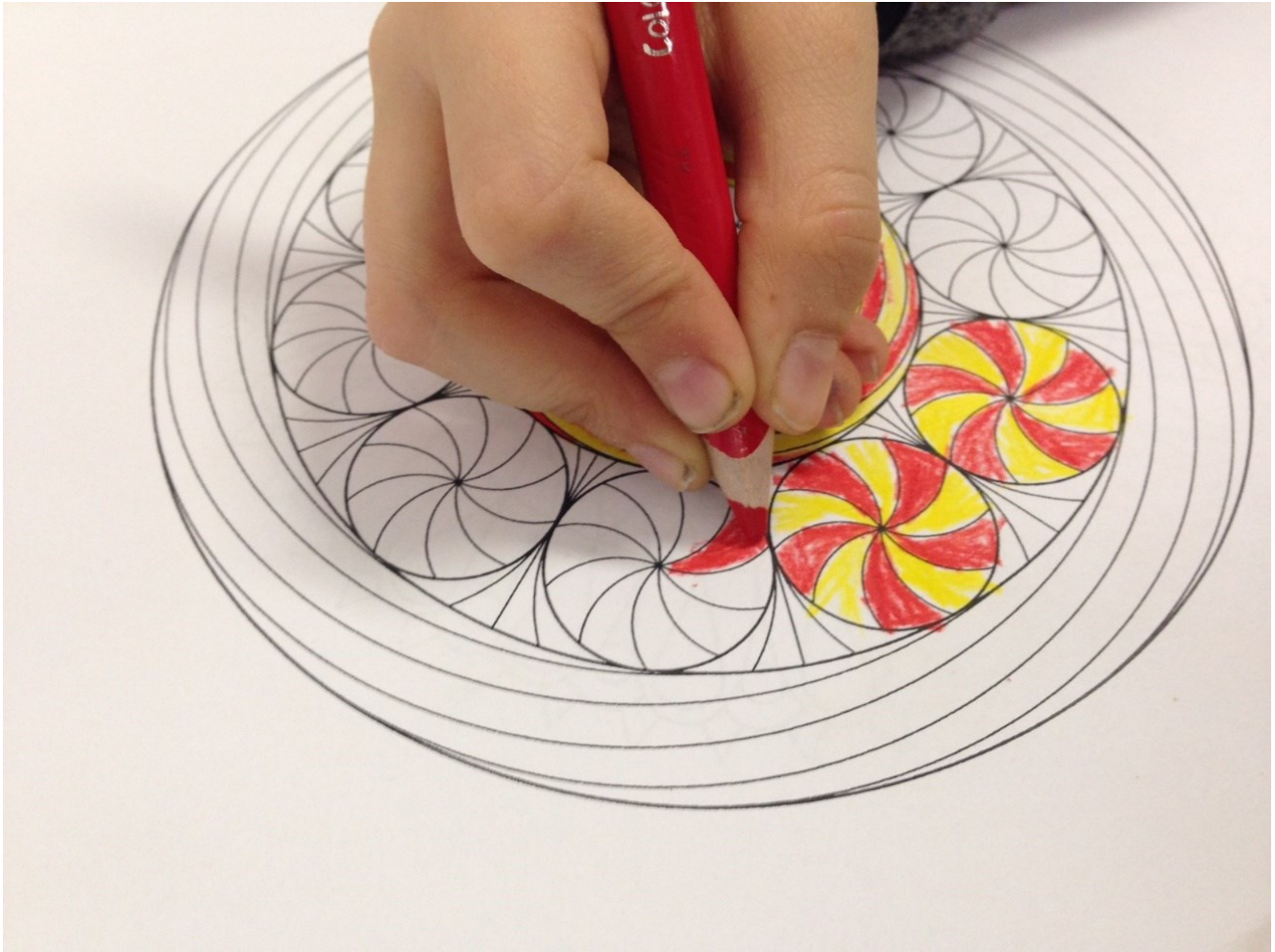
Cíle:

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 so svěšenýmírameny, poklepává nohou, tváříse, že nevnímá. Na motivaci nereaguje, na nabídkumandal na vybarvování trháramenem.Vybírá si první v pořadí a začínávybarvovat. Z počátkuse snaží, avšak postupněvíc a vícnerespektujevymezenýprostor a vybarvovánímění na čmárance. Těsně před dokončením vybarvenou mandalu skrčí a hodí o stěnu. Kope do stolu i do židle odchází na koberec, kde jen ležízbylých 20 minut. Na otázky nereaguje, setrvává v uzavření do sebe, jen občas vydávávznětlivé zvukové projevy.



9. setkání – Coprožívám (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 volném 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 zaleje, ale on má zázračnou zbraň, kterou může zachránit kamarády (následně je menuje několikrát v rámci třídy). Odchází pozitivně laděný.



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 dnu popral s 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 obíhá k druhému místu. Pracuje na střídačku v sedě i v leže. Vybarvování doprovází zvukovými neartikulovanými projevy. Ze setkání odchází pozitivně naladěný, usměvavý.



Doporučení pro praxi

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.

ZÁVĚR

Vzhledem na zpětné vazby vyučujících i rodičů dítětem lze konstatovat, že cíle arteterapeutických setkání byly splněny. Vzhledem k tomu, že se jednalo o terapii, jednalo se převážně o cíle efektivní.

Na základě výzkumu lze 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 vyrovnaní dítěte s prožívanou emocí.

Arteterapie výrazně pomáhá k sebevyjádření emocí dítěte s poruchami chování a k odreagování aktuálně prožívaného napětí. Konflikt v sociálních vztazích dítěte vyjádří prostřednictvím výtvarné tvorby a zpět do sociální skupiny se vrací klidně. To nám bylo potvrzeno vyučujícími dítěte. Vedle toho, kdy byly realizovány arteterapeutické setkání, M. přicházela 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. Pozorování lze shrnout následovně:

- 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. bylo možné pozorovat následující specifika:

- vybrání si největšího nabízeného formátu papíru
- odvážné tahy tužkou, štětcem, místy až přehnané

- snaha použít co nejvíce barev
- nanášení temperové barvy v hrubých vrstvách
- spontánnost,
- kreativita při míchání barev a používání výtvarného materiálu
- čmáraní místo detailního vybarvování
- slabší grafomotorické zručnosti
- chaotické tvoření vesměs přesouvání se z jednoho konce papíru na druhý
- impulzivnost reakcí při vyhodnocování artefaktu
- strach z toho, že to někomu 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 přerušeny 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.

Zpětná vazba vyučujících i vychovatelky poukazuje na fakt, že arteterapeutické sezení s M. má svůj význam. M. se následující 2-3 dny po sezení dokáže lépe ovládat, když ho něco rozzlobí, spontánně sahá po papíře a barvičkách a čára si několik minut, než návalně v něm přejde.

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

Na základě výše popsaného tedy můžeme konstatovat, že individuální arteterapeutické sezení mají v případě dětí s poruchami chování svoje místo, smysl a přinášejí pozitivní změnu. Představují prostor na vyventilování negativních emocí, agrese a hněvu, napomáhají seberegulaci chování a sebeovládání.

V souladu s teoretickou částí, která mimo jiné vymezuje a definuje pojmy sociální pedagogika a sociální pedagog a jeho kompetence, můžeme konstatovat, že sociální

pedagog má své uplatnění v rezortu školství, ve školách a školních družinách a může přinášet pozitivní změnu do života dětí s poruchami chování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1[2] Bakošová, Z. Sociální pedagogika (Vybrané kapitoly). Bratislava: UK, 1994. ISBN 80-223-0817-X.
- [2] BALÁŽ, O. Sociální pedagogika – problémy a perspektivy. Pedagogická revue 1991, roč. 43, č. 8.
- [3] CAMPBELLOVÁ, J.: Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Praha, Portál, 1998. ISBN 80-7178-204-1. 199 s.
- [4] CASEOVÁ, C., DALLEYOVÁ, T.: Arteterapie s dětmi. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-065-0. 175 s.
- [5] GAVORA, P. Úvod do pedagogického výzkumu. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [6] HENDL, J. Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.
- [7] HRADEČNÁ, M. a kol. Vybrané problémy sociální pedagogiky. Praha: Karolinum, 1998. 89 str. ISBN 80-7184-015-7
- [8] HŘEBÍČEK, L. Vědní a aplikační tvář sociální pedagogiky. In Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užitá disciplína. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2000b str. 7 – 16 ISBN 80-90-2936-0-3
- [9] KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. a kol. Člověk - prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. 199 str. ISBN 80-7315-004-2
- [10] KRAUS, B. Sociální pedagogika, její antropologická orientace a aktuální trendy vývoje oboru. In Socialia Olomouc 2003. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004a. str. 10-16 ISBN 80-244-0878—3
- [31] LHOTOVÁ, M.: Proměny výtvarné tvorby v arteterapii. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2000. ISBN 978-80-7394-209-0. 214 s.
- [42] LIEBMANN, M.: Skupinová arteterapie. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-729-9. 280 s.
- [53] MÜLLER, O. a kol.: Terapie ve speciální pedagogice. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4172-7. 512 s.
- [64] ONDREJKOVIČ, P. Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. Pedagogika 2000, roč. 50, s. 181–191. ISSN 3330-3815.
- [75] POKORNÁ, V.. Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2010. 336 s. ISBN 80-7178-570-9.

- [86] PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. Pedagogický slovník. 4. vydání. Praha: Portál, 2001. 322 str. ISBN 80-7178-579-2
- [97] SLAVÍK, J.: Výtvarné čarovnání. Praha: Univerzita Karlova, 2000. ISBN 80-7290-016-1. 212s.
- [108] ŠICKOVÁ-FABRICI, J. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002. ISBN 0978-80-7367-408-3. 168 s.
- [119] ŠICKOVÁ – FABRICI, J.: Arteterapia Ú(Zá)žitkovéumenie. Bratislava: Petrus, 2008. ISBN 80-89233-10-4. 274 s.
- [20] THEINER, P. Poruchy chování u dětí a dospívajících. In. Psychiatrie pro Praxi; 2007; 2: 85–87
- [21] TRAIN, A. Specifické poruchy chování a pozornosti. 1. vyd. Praha: Portál, 1997. 168 s. ISBN 80-7178-131-2.
- [22] VÁGNEROVÁ, M.: Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0225-7. 872 s.
- [23] WROCZYŃSKI, R. Sociálna pedagogika. Bratislava: SPN, 1968.

] text