

AKADEMIE ALTERNATIVA

Studijní obor: Umělecké terapie

Modul B. Arteterapie

Absolventská práce

Vybrané možnosti terapeutické práce s dítětem s SPU a ADHD

Autor práce: Bc. Marie Nováková

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Beníček

Olomouc 2014

Bibliografický záznam

NOVÁKOVÁ, Marie. *Vybrané možnosti terapeutické práce s dítětem s SPU a ADHD*. Olomouc: Akademie Alternativa, Umělecké terapie, 2010. Vedoucí práce Mgr. Tomáš Beníček. 73 s.

Anotace

Práce se zabývá specifickými poruchami učení a jejich vlivem na celkovou osobnost dítěte. Poukazuje na důležitost podpory a rozvoje sebevědomí, vytrvalosti, schopnosti koncentrace, schopnosti vyjádřit své pocity, umění odpočívat u dětí se specifickými poruchami učení. Je zde popsána arteterapie jako vhodná metoda pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Možné účinky arteterapie jsou zde prezentovány na konkrétní případové studii desetiletého chlapce se specifickými poruchami učení a chování.

Annotation

The thesis deals with specific learning disabilities and their influence on the personality of a child. It shows the importance of supporting and developing of self-confidence, perseverance, concentration, the ability to express own feelings, as well as the “art” of relaxation by the children with specific learning disabilities. The art therapy is presented as appropriate method for working with children with specific learning disabilities. The possible outcomes of art therapy are shown on a particular case study of a ten-year old boy with specific learning disabilities and ADHD/ADD.

Klíčová slova

Specifické poruchy učení, specifické poruchy chování, specifické poruchy chování spojené s hyperaktivitou, koncentrace, emoce, odpočinek, arteterapie

Keywords

Specific learning disability, Attention Deficit Disorder, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, concentration, emotion, relaxation, art therapy

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem předkládanou práci zpracovala samostatně a použila jen uvedené prameny a literaturu. Současně dávám svolení k tomu, aby tato absolventská práce byla zpřístupněna ke studijním a propagačním účelům.

V Brně

Podpis.....

Ráda bych poděkovala mojí mámě Marii Novákové za podporu, neocenitelné rady a korekce. Děkuji také svému vedoucímu Mgr. Tomášovi Beníčkoví za vedení práce a věcné rady. Mé díky patří také všem lidem, kteří mě v průběhu psaní práce podporovali a povzbuzovali, celé mé rodině, příteli a přátelům.

OBSAH

ÚVOD.....	8
1. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ (SPU).....	10
1.1. Úvod k první části.....	10
1.2. Terminologie specifických poruch učení.....	10
1.3. Definice specifických poruch učení.....	11
1.4. Specifické poruchy učení a inteligence.....	12
1.5. Etiologie specifických poruch učení.....	15
1.6. Projevy specifických poruch učení.....	17
1.6.1. Dyslexie (specifická porucha čtení).....	17
1.6.2. Dysortografie (specifická porucha pravopisu).....	19
1.6.3. Dysgrafie (specifická porucha psaní).....	20
1.6.4. Dyspinxie (specifická porucha kreslení).....	21
1.6.5. Dyskalkulie (specifická porucha matematických schopností).....	21
1.6.6. Další specifické poruchy učení.....	22
1.7. Závěr ke specifickým poruchám učení.....	22
1.8. Specifické poruchy chování.....	23
1.9. Etiologie specifických poruch chování.....	23
1.10. Projevy ADHD a ADD.....	24
1.11. Specifické poruchy chování ve spojitosti se specifickými poruchami učení.....	24
1.12. Emoční a sociální stránka dětí se specifickými poruchami učení.....	26
1.13. Závěr k první části.....	28
2. Arteterapie a specifické poruchy učení a chování.....	28
2.1. Pojem Arteterapie.....	28
2.2. Využití arteterapie u dětí.....	29
2.3. Využití arteterapie u dětí se specifickými poruchami učení a chování.....	30
2.4. Dětská kresba a výtvarná tvorba.....	31
2.5. Vývoj dítěte a jeho kresby v raném a středním školním věku.....	32
2.6. Význam barev a Barevné testy.....	36

2.6.1. Barvy v arteterapii.....	36
2.6.2. Užití barev u dětí.....	36
2.6.3. Symbolika jednotlivých barev.....	37
2.6.4. Barevné testy.....	39
2.7. Závěr druhé části.....	39
3. Praktická část.....	40
3.1. Vybrané použité techniky.....	40
3.1.1. Zahřívací cvičení.....	40
3.1.2. Relaxace a řízená imaginace u dětí s ADHD.....	40
3.1.3. Psychomotorika a psychomotorické hry.....	41
3.1.4. Cviky na propojování hemisfér.....	42
3.1.5. Kresba lidské postavy.....	42
3.1.6. Tělové schéma.....	42
3.1.7. Projektivní techniky.....	43
3.2. Úvod k praktické části.....	43
3.3. Téma praktické práce.....	43
3.4. Anamnéza dítěte.....	43
3.5. Cíle práce.....	45
3.6. Poznámka k úvodu praktické části.....	46
3.7. Obecná struktura setkání.....	46
3.8. Jednotlivá setkání.....	47
3.8.1. První setkání.....	47
3.8.2. Druhé setkání.....	51
3.8.3. Třetí setkání.....	54
3.8.4. Čtvrté setkání.....	57
3.8.5. Páté setkání.....	59
3.8.6. Šesté setkání.....	61
3.9. Závěr k třetí části.....	62
ZÁVĚR.....	63
SHRNUTÍ.....	63
SUMMARY.....	63
OBRAZOVÁ PŘÍLOHA.....	64

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	71
INTERNETOVÉ ZDROJE.....	73
SEZNAM OBRÁZKŮ.....	73

ÚVOD

Specifické poruchy učení nemusí člověka omezit v jeho dalším vývoji a činnosti. O tom svědčí osudy mnoha význačných osobností, které měly v dětství problémy ve škole a přesto dosáhly vynikajících úspěchů. Neodsuzujme tedy žádného člověka podle toho, jak píše nebo počítá, nikdy nevíte, jaký poklad se v něm skrývá.

„Např.: August Rodin, známý díky svým sochám ‚Myslitel‘ a ‚Měšťani z Calais‘ nebyl schopen po celý život zvládnout školní dovednosti jako pravopis a aritmetiku.

O vynálezci Thomasi Alva Edisonovi, vynálezci elektrické žárovky a fonografu, držiteli více než tisíce dalších patentů, jeho učitel řekl, že byl ‚zmatený‘ a patřil k horší části třídy. Nikdy nezvládl základní dovednosti jako psaní, pravopis a aritmetiku.

Albert Einstein, největší vědec 20. století, byl schopen velmi nadčasových myšlenek, ale ve škole beznadějně propadal, protože měl velké potíže se čtením. (Bylo mu 9 let, když začal číst.) I v dospělosti mu psaní dělalo stále potíže. (20)

Fyzik G. Gamov, autor známé populární knížky o teorii relativity Pan Tomkins v říší divů, který se věnoval základům kvantové mechaniky, fyzice atomů a jejich jader, teorii termonukleárních reakcí ve hvězdách i záhadám genetického kódu, měl zřejmě dyskalkulii. Známa americká astronomka Věra Rubinová, jeho studentka, o něm v polovině padesátých let prohlásila: ‚Neuměl psát ani počítat. Chvilí mu trvalo, než by vám řekl, kolik je 7 krát 8. Ale jeho rozum byl schopen chápat vesmír.‘ (7, s. 153)¹

Mezi další osobnosti se specifickými poruchami učení patří například Tom Cruise, Walt Disney, John Lennon, J. F. Kennedy, Agatha Christie a mohla bych pokračovat.²

Dnes známe velké množství osobností, které byly schopny i přes své těžkosti uspět, ale už málo toho víme o tom, kdo nebo co všechno jim pomohlo k úspěchu. Mohla bych zde spekulovat o tom, jak někomu pomohl intelekt, jinému nadání, rodina, vytrvalost, náhoda a jiné. Pravdou je, že vypořádat se se specifickými poruchami učení není snadný úkol. Ne každému se poštěstí uspět, což platí i pro každého jednotlivce v takzvané „zdravé“ populaci.

1 Mgr. Hana Horáčková. *Významní lidé se specifickými poruchami učení – Dyskalkulie* [Online]. [cit. 2014-04-27], dostupné na WWW: <<http://www.dyskalkulie.webgarden.cz/definice-specificky-poruch>>

2 Viz *Famous People with Learning Disabilities* [Online]. c2012, [cit. 2014-04-27], dostupné na WWW: <http://www.vmi.edu/uploadedFiles/Academics/Academic_Support/Disabilities_Services/Famous%20People%20with%20Learning%20Disabilities%20-%20updated.pdf>

Specifické poruchy učení a chování s sebou většinou nepřinášejí pouze problémy týkající se školních dovedností, jako je čtení, psaní a počítání. Mnohdy lidé se specifickými poruchami učení mají psychické problémy, deprese, mají problémy se sebevědomím a nevěří ve své schopnosti, špatně se soustředí a mají další potíže. Je otázkou, zdali jsou tyto problémy způsobené přímo specifickými poruchami učení nebo nátlakem, neúspěchem a zklamáním, které osoby se specifickými poruchami učení prožili v dětství a ve školních letech.

Sama jsem studentkou se specifickými poruchami učení. V sedmé třídě základní školy jsem byla přijata na šestileté gymnázium. Pamatuji si, jak mi učitelé ze základní školy předpovídali neúspěch a návrat s ostudou. Na gymnáziu jsem běžně dostávala čtyřky z jazyků i přesto, že jsem se pravidelně učila. I přes veškeré obtíže jsem úspěšně dokončila bakalářské studium estetiky na Masarykově univerzitě. Je ale pravdou, že všechny mé práce musí být kontrolovány po pravopisné stránce, stejně jako tato práce.

V této práci se zabývám především tím, jak specifické poruchy učení ovlivňují život člověka po jeho psychické stránce, jak ovlivňují jeho chápání a vnímání života, jeho volní vlastnosti. Dětem se specifickými poruchami učení a chování bychom měli poskytovat speciální pomoc nejen v oblasti školních dovedností jako je čtení, psaní, počítání, ale také v oblastech jejich psychických problémů. Ve své práci se snažím poukázat na to, že je užitečné u nich podporovat zdravé sebevědomí, vytrvalost, schopnost koncentrace, schopnost vyjádření vlastních pocitů, ale například i umění odpočívat, a další vlastnosti. V druhé části práce předkládám arteterapii jako jednu z metod vhodnou pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení. V poslední, praktické části popisují arteterapeutická setkání, na kterých využívám arte-terapeutické techniky vhodné pro podporu těch oblastí, na které se v běžné školní nápravě specifických poruch často zapomíná.

Při studiu literatury, zabývající se specifickými poruchami učení pro tuto absolventskou práci, jsem si začala uvědomovat příčinné souvislosti mezi specifickou poruchou učení, kterou sama na sobě zakouším, a tím, jak vnímám sebe a své vlastní okolí. Práce s dítětem se specifickými poruchami učení, které je nadále označováno písmenem „D“, mi ukázala, jak rozdílně se projevují specifické poruchy učení a jak rozdílně je každý, kdo má specifické poruchy učení, vnímá.

1. SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ (SPU)

1.1. Úvod k první části

Dříve, než se pustím do sekundární symptomatologie Specifických poruch učení (SPU), je důležité si ujasnit a definovat, co všechno pojem SPU zahrnuje.

Jelikož je terminologie týkající se SPU v české i zahraniční literatuře nejednotná, zaměřím se následující kapitola na problematiku této různorodosti, na jednotlivé definice a popis SPU.

Další část kapitoly bude věnována takzvaným sekundárním symptomům SPU a vlivu SPU na psychiku jedince.

1.2. Terminologie specifických poruch učení

Jak již bylo řečeno, specifické poruchy učení mají nejednotnou terminologii, proto se v české a zahraniční odborné literatuře můžeme setkat s různými definicemi SPU. V české odborné literatuře se vedle názvu „specifické poruchy učení“ užívají názvy „vývojové poruchy učení“ nebo „specifické vývojové poruchy“. Tyto názvy jsou nadřazeny specializovanějším pojmům, jako je dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie a jiné. Přídavné jméno vývojové se někdy používá z toho důvodu, že SPU se mnohdy projeví až v určité životní etapě vývoje dítěte, nejčastěji při nástupu do školy nebo v průběhu školní docházky.

Pojem dyslexie je dnes užíván především pro označení specifických poruch čtení, které se projevují neschopností naučit se číst běžnými metodami nebo neschopností porozumět čtenému textu. Je ale nutné vědět, že s pojmem dyslexie se můžeme setkat i jako s pojmem, který zahrnuje obtíže ve čtení i psaní, a dokonce v některých případech se používá pro označení celé problematiky poruch učení.³

Pro označení specifických poruch a dysfunkcí, které způsobují výukové obtíže budu v této práci užívat termín „specifické poruchy učení“. Pojem dyslexie stejně jako dysortografie, dyskalkulie a jiné budu užívat jako podřazený pojem SPU, vyjadřující pouze určitý typ poruchy.

3 Srov. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 19-20.

1.3. Definice specifických poruch učení

Rozličnost definic SPU je dána odlišnými projevy u každého jedince i způsobem rozvoje vědeckých disciplín ve 20. a 21. století. Problematika SPU byla řešena z pohledu lékařského, psychologického a speciálně-pedagogického a v každém z těchto oborů vznikala nezávisle jiná terminologie.

Jak uvádí Pokorná „První definice specifických poruch učení jsou popisné, vyjadřují tehdy novou zkušenost z praxe, na kterou chtějí upozornit. Například Ranschburg (1916, s. 111) píše: „Poruchou čtení nebo dyslexií nazývám takovou nedostatečnost duševního aparátu, která neumožňuje dětem školního věku, aby si přiměřeně osvojily čtení během prvního školního roku, přestože mají normální smyslové orgány“.⁴ Podobně jako tato definice i jiné prvotní definice byly zaměřeny především na dyslexii, až v posledních dvaceti letech se rozšiřují i na další poruchy.

Etiologie SPU není zcela zřejmá, nicméně se usuzuje, že jde o lehké poškození mozku. S tímto předpokladem pracuje mnoho definic a některé definice se přímo na něm zakládají. „A. Heveroch, Česká škola, 1904:

(...) neschopnost naučit se čísti a psáti při vývoji duševním dostatečném, aspoň do toho stupně, že neschopnost tu bychom nečekali, kde tudíž překvapuje. Co u jedněch nešťastných lidí vyvolá chorobu, to u jiných ukáže se následkem nedostatečného, a to jednostranně nedostatečného vývoje.

Schopnost čísti a psáti nápadně zakrněla u takových lidí proti ostatním jich schopnostem.

(...) Pro tu hledati musíme změny v samotném mozku, snad v samé kůře mozkové. Jedná se pravděpodobně (...) o roztroušené změny v centrálním ústrojí nervovém.“⁵

Etiologie SPU prostupuje i definicemi vzniklými v posledních třiceti letech.

„»Porucha učení je termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami (např. sensorická postižení, mentální retardace, poruchy chování) nebo vnějšími vlivy (např. kulturní odlišnosti, nedostatečné popř. neúměrné vedení), nejsou poru-

4 POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, s. 68.

5 MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 21.

chy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.« (Perspectives on Dyslexia, 17, 1991, 1, s.16)⁶

Jak je vidět, i do novodobějších definic se promítá lékařský přístup založený na neurologických vlastnostech SPU. Dovolím si předložit ještě jednu definici, kterou uvádí Matějček. Definice je ovlivněna psychologickými a speciálně pedagogickými přístupy a zahrnuje osobnostní i vnější faktory. Zároveň tato definice poukazuje na výskyt specifické poruchy společně s poruchami nespecifickými.

Matějček uvádí definici, kterou „vydala v r. 1980 skupina expertů Národního ústavu zdraví ve Washingtonu spolu s experty Ortonovy společnosti a dalších institucí.

(...)

Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytovat souběžně s jinými formami postižení (jako např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní, zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.“⁷

Shrneme-li předchozí definice, můžeme říci, že pojem SPU označuje různorodou neboli heterogenní skupinu poruch, které se projevují v klasické výuce nesnáze nebo dokonce neschopností při nabývání a užívání určitých školních dovedností, jako je čtení, psaní, porozumění, naslouchání, matematické usuzování a počítání. Dané obtíže souvisí se změnami centrálního nervového systému a mohou se vyskytovat i s jinými druhy postižení. Specifické poruchy učení nejsou primárně zapříčiněny jinými formami postižení nebo jinými vnějšími vlivy.

1.4. Specifické poruchy učení a inteligence

V dnešní době se objevují dva odlišné názory na otázku, jakou roli u SPU hraje inteligence. Jedna strana zastává názor, že o konkrétních projevech SPU můžeme mluvit

6 ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 12.

7 MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 24-25.

pouze u lidí majících průměrnou nebo nadprůměrnou inteligenci. Podle druhé strany konkrétní projevy SPU jsou nezávislé na inteligenci, tudíž o nich můžeme mluvit i u lidí s podprůměrnou inteligencí. Považuji za důležité podívat se na danou problematiku zblízka, protože podle toho, z jakého budeme vycházet stanoviska, budeme pracovat s člověkem s SPU. V této problematice se přikláním k druhému názoru, a z tohoto důvodu se mu budu i více věnovat.

První stanovisko zastává například Olga Zelinková, která přímo píše.: „O dítěti se specifickou poruchou učení, např. s dyslexií, hovoříme při průměrné a lepší inteligenci.“⁸ Dále podotýká, že u lidí s mentální retardací je možné použít pouze označení s příznaky dyslexie, či jiné dysfunkce. Mentální retardaci vnímá jako poruchu primární se zásadním vlivem na psychiku dítěte, SPU založenou na organickém poškození mozku jako poruchu sekundární. „Je tomu tak proto, že mentální retardace sama o sobě je poruchou, která vzniká na podkladě organického poškození mozku. Je to porucha primární, která natolik ovlivňuje psychiku dítěte, že ji nelze zaměňovat se specifickou poruchou učení.“⁹

Tento názor je poměrně rozšířený, dokonce M. Selikowitz ho zařazuje přímo do své definice SPU. „M. Selikowitz (2000) definuje specifické poruchy učení následovně: „Specifické poruchy učení mohou být definovány jako neočekávaný a nevysvětlitelný stav, který může postihnout dítě s průměrnou nebo nadprůměrnou inteligencí, charakterizovaný významným opožděním v jedné nebo více oblastech učení“.¹⁰

S druhým názorem se můžeme setkat u Zdeňka Matějčka, podle něhož se s dyslexií můžeme setkat u každého dítěte, „které úrovní svých intelektových schopností je schopno školního vzdělávání. To se týká dětí mentálně retardovaných, dětí zanedbaných, dětí trpících kulturní deprivací, stejně jako dětí s vadami zraku, sluchu, či hybnosti, pokud tyto poruchy jsou takového rázu a stupně, že čtení neznemožňují. (...)“¹¹ SPU se, dle Matějčka, nedá převést na nižší inteligenci, zanedbanost nebo jiné okolnosti.¹²

8 ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 14.

9 *Ibid.*, s. 14.

10 VAŠUTOVÁ, Maria. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2004, s. 5.

11 MATĚJČEK, Zdeněk. K definici dyslexie. In *Specifické poruchy učení a chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, s. 23.

12 Srov. MATĚJČEK, Zdeněk. K definici dyslexie. In *Specifické poruchy učení a chování*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1997, s. 20-21.

Ve svých publikacích se tomuto tématu věnuje Věra Pokorná, která předkládá závažné důvody, proč by inteligence neměla být spojována s SPU. Jednak zmiňuje Müle-
rovo upozornění, že výkony podávané dítětem u testů inteligence nemusí být objektivní,
protože výsledky testů inteligence mohou být negativně ovlivněny nedostatečným roz-
vojem kognitivních schopností dítěte, který je zapříčiněn SPU. Dále upozorňuje, že při
srovnávání intelektových a školních výkonů dítěte, je intelekt mnohdy chápán jako vše-
obecné nadání určující schopnost se učit a řešit problémy. Jak ale potom vysvětlíme vý-
sledky výzkumů, ve kterých se děti s výrazně nižšími mentálními schopnostmi byly
schopny naučit číst klasickými metodami rychleji a snáze než děti s SPU?¹³

U dětí s SPU úplně neplatí, že by nám IQ ukazovalo, jak snadno se budou učit. „I
když u nich naměříme průměrnou nebo i nadprůměrnou inteligenci, nejsou schopny do-
sáhnout lepších výkonů ve čtení a psaní, a to přesto, že se snaží a jsou vytrvalé. (...)”
Podmínkou úspěšného výkonu ve čtení, psaní, popřípadě počítání u dětí se specifickou
poruchou učení je odstranění příčin jejich selhávání. Takovéto děti proto vyžadují i spe-
cifické metody nácviku (...)“¹⁴ Měření intelektu u dětí slouží k lepšímu porozumění
možnostem dítěte, abychom ho ve výuce nepřetěžovali nebo naopak nepodceňovali.
Měření IQ také pomáhá u prognózy nápravné péče, ovlivňuje úvahy o perspektivě v
profesním zaměření.

Pokorná upozorňuje, že u dítěte s vyšším intelektem je nutno více sledovat jeho sebe-
hodnocení a vnímat jeho sociální role v rodině a ve škole, protože může hůře prožívat
své neúspěchy. „Dokáže ve vyšších třídách lépe srovnávat své výkony s výkony svých
vrstevníků a jeho emocionální stabilita může být snadno narušena.“¹⁵

Při porovnávání obou názorů nejde o to, který z nich je lepší, ale o to, který je pří-
nosnější pro rozvoj dítěte s SPU. Podle prvního stanoviska bychom speciální výuku vě-
novali pouze dětem průměrného a nadprůměrného intelektu. Ostatní děti by musely být
zařazeny do škol se speciálním vzděláváním. To je sice jednodušší a méně nákladné ře-
šení, kdo ale určí, které dítě má jít do takové školy a které ještě ne. Navíc musíme vzít v
úvahu, že děti s mírně podprůměrným IQ patří do běžných škol, i když je zvládají s obtí-

13 Srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, s. 61-74.; POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, s. 21-25, 106-107, 161-162.

14 POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, s. 67.

15 *Ibid.*, s. 68.

žemi a takovýmito dětem s SPU by běžná škola byla odepřena. U druhého stanoviska bychom měli věnovat speciální podporu všem dětem, které mají postižení bránící naučit se dovednosti čtení, psaní. Zavedení takovéto speciální podpory by bylo těžší a nákladnější, než v prvním případě.

1.5. Etiologie specifických poruch učení

Příčiny stojící za vznikem SPU nejsou zcela zjevné, přesto můžeme říci, že jde nejspíše o dispoziční zatížení, o určité dysfunkce centrálního nervového systému. Uvažuje se o několika hlavních konstitučních faktorech příčin SPU. Jedny se zakládají na genetické bázi a druhé na lehkém poškození mozku.

Matějček vymezuje čtyři skupiny příčin SPU podle O. Kučery (1958, 1961). O. Kučera zkoumal skupinu dětí ošetřovaných v Dětské psychiatrické léčebně v Dolních Počernicích. Skupina se mu rozdělila na čtyři.

První skupina E encefalopatická zahrnuje skoro 50% sledovaných dětí, u kterých bylo prokázáno drobné poškození mozku, získané buď v prenatálním, perinatálním a případně v postnatálním období. Do druhé skupiny H hereditické spadá přibližně 20% dětí, u nichž byla prokázána dědičná (hereditární) příčina. U třetí skupiny HE hereditárně-encefalopatické, asi 15% dětí, byla dyslexie zapříčiněna kombinací obou vlivů. U čtvrté skupiny, posledních 15% dětí, byla diagnostikována neurotická nebo nejasná etiologie.¹⁶

Pokorná rozlišuje pouze dědičný sklon a lehké mozkové postižení jako konstituční faktory, které zapříčiňují vznik SPU. Toto stanovisko vyplývá z předpokladu, že SPU nejsou „důsledkem sníženého intelektu dítěte ani málo podnětného prostředí, ve kterém dítě vyrůstalo, ani důsledkem negativního emocionálního vývoje - musí jít o dispoziční zatížení, tedy nedostatečnou funkční zdatnost centrálních instancí.“¹⁷

Je vcelku nepochybné, že existují genetické faktory, které zapříčiňují vznik SPU, ale není jasné, jaké to konkrétně jsou. Pokorná předkládá otázku „co je vlastně geneticky přenášeno.“¹⁸ Geneticky mohou být přenášeny poruchy a dysfunkce, ale stejně tak

16 Srov. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 64-66. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 18-19. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003, s. 37.

17 POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, s. 79.

18 *Ibid.*, s. 81.

mohou být geneticky přenášeny jen netypické vlastnosti centrálního nervového systému (CNS). Druhý případ by znamenal, že nejde o poškození, ale vývoj CNS, který se může v nynějším školství jevit jako handicap.¹⁹ V jiné své publikaci Pokorná již přímo zmiňuje originální pohled na SPU, dvou autorů Sternberga a Grigorenkové. „Východiskem obou autorů je teze, že: ‚... je třeba, aby poruchy učení byly chápány ne jako důsledek biologických, poznávacích deficitů nebo vlivů prostřední, ale jako důsledek specifické interakce mezi jedinci a prostředím‘ (XIII) a že ‚ve skutečnosti každý z nás trpí nějakou poruchou učení, ale společnost vybírá a označuje jen některé jedince‘ (s.3).“²⁰ Jinými slovy, každý jedinec má v některých oblastech lepší a v jiných horší schopnosti. Někdo je dobrý ve čtení, jiný v hudbě a někdo jiný je manuálně zručný. Záleží na společnosti jaké schopnosti zrovna preferuje a jaká má očekávání. Ovšem, jak Pokorná dodává, toto zjištění ovlivňuje pouze postoj k tomuto problému, nikoli jeho řešení.²¹

Pokorná podrobněji rozebírá i druhý konstituční faktor způsobující SPU, lehké mozkové postižení, ke kterému může dojít v době před porodem, při porodu, nebo krátce po porodu. V 70. a 80. letech bylo toto mnohdy diagnostikováno jako příčina SPU. Dnes se od tohoto hlediska ustupuje a jsou prosazovány jiné etiologie.²²

Mezi nověji zkoumané oblasti patří i hypotéza, že zpracování řečových informací v mozku by mohlo být organizováno jiným způsobem než u ostatních lidí. Jednou z metod měření je sledování změn v lokalizaci mozkových aktivit během procesu čtení na EEG. Výzkumy Klicpery a Gasteigerové-Klicperové dokazují jinou organizaci v mozku u dyslektiků při čtení a psaní. Další používanou metodou zkoumání je sledování prokrvování jednotlivých mozkových hemisfér při čtení nebo při zpracovávání psaných informací. Flowersovy výzkumy ukázaly větší prokrvení mozku během řešení zadaných úkolů u dospělých lidí, kterým se v dětství projevila dyslexie. Podle autorů výzkumu, větší prokrvení odpovídá větší námaze, kterou osoby s SPU musely vynaložit.²³

Jiné výzkumy se zabývají konstelací laterality a dominancí hemisfér. „Analýzou anamnestických údajů dětí se specifickými poruchami učení mnozí autoři prokázali (např. Miltz, 1980, s. 289) častější výskyt levorukosti, ambidextrie (nevyhraněné latera-

19 Srov., POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, s. 81.

20 *Ibid.*, s. 27.

21 Srov. *ibid.*, s. 27-29.

22 Srov. *ibid.*, s. 81-84.

23 Srov. *ibid.*, s. 84-85.

lity) nebo zkřížené laterality (různostranné dominance ruky a oka).²⁴ Výzkumy prokázaly častější výskyt netypické formy dominance hemisfér pro řečové podněty u leváků než u praváků a jedinců s ambidextrií. Podobně Sparow a Satz zjistili, „že u dětí s dyslexií ve věku od 9 do 12 let se objevuje čtyřikrát častěji netypická řečová specializace v pravé mozkové hemisféře než u dětí bez dyslektických obtíží.“²⁵

Ruský psycholog, zakladatel moderní neurofyziologie a neuropsychologie, A. R. Lurija prokázal, že psychické procesy člověka nemůžeme lokalizovat do úzce vymezených mozkových regionů. „Mozková kůra tedy pracuje komplexně a vždy jde jen o relativní dominanci jedné hemisféry, která je v různých případech nestejně zřetelná. (...) Předpokládá se, že dnes běžně popisovaná dominance hemisfér, kdy levá hemisféra se soustředí na řečové kognitivní procesy a pravá hemisféra na prostorové vizuální výkony, je vyjádřena nejvíce u dospělého pravorukého muže. U žen, dětí, levorukých lidí nebo lidí s nevyhraněnou lateralitou ruky, a především u osob s dyslexií (...) je toto rozložení funkcí v jednotlivých hemisférách vyjádřeno méně výrazně. (Schenk-Danzinger, 1991, s. 41.)“²⁶ Psychologové a pedagogové by si v souvislosti s tímto zjištěním měli uvědomit, že v souvislosti s poruchami činnosti mozku jde vždy o komplexní snížení výkonu a je nutné stanovit, jaké funkce jsou narušeny a jaký je jejich vzájemný vztah.²⁷

1.6. Projevy specifických poruch učení

1.6.1. Dyslexie (specifická porucha čtení)

Dyslexie je nejznámější a nejčastěji se vyskytují formou SPU, proto byla také zkoumána jako první ze specifických poruch učení.

Pojem dyslexie označuje množinu „různých způsobů narušení rozvoje čtenářských dovedností. Jejím základním znakem jsou potíže při dekódování tištěného textu, které se projevují chybami či nápadnou pomalostí, a potíže s porozuměním čtenému textu.“²⁸

Může se zdát, že čtení je jednoduchou a nenáročnou činností, ale jak ukazuje Se-likowitz, nebo Zelinková, není tomu tak. Čtení je ucelený proces, který zahrnuje několik

24 POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, s. 86.

25 *Ibid.*, s. 87.

26 *Ibid.*, s. 104.

27 *Srov. ibid.*, s. 105.

28 MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006, s. 7.

činností. Jaké činnosti to jsou? „Nejprve musíte získat ke čtení motivaci, jinak byste se tím nezabývali. Za druhé, musíte být schopni zaměřit pozornost na text, nerozptylování tím, co se děje okolo vás, nebo jinými myšlenkami. Dále musíte zřetelně vidět tvar písmen, aby mohly být přeneseny do mozku. Necháte své oči přejíždět zleva doprava po písmenech, zatímco ve stejném okamžiku skládáte z řetězce písmen slova, slova do slovních obrátů a ty do vět. Řetězce písmen, která vidíte, musíte postupně převést do mozku, jejich přesná pozice musí zůstat na místě. (...) Váš mozek musí umět rozeznávat písmena, i když jsou vytištěna neobvyklým typem písma, velkými písmeny nebo kurzivou.“²⁹ To není zdaleka vše, dalším důležitým aspektem čtení je porozumění, ke kterému dochází při procesu ukládání významů známých slov a přiřazování jim významu. „Pomocí tohoto procesu si musíte zapamatovat význam slov, která jste přečetli, abyste nezapomněli první slovo odstavce, než dojdete na jeho konec. Význam vět si musíte zapamatovat při přechodu ze stránky na stránku, abyste byli schopni porozumět textu. (...) všechny tyto činnosti vyžadují přístup do jiných částí mozku, kde jsou uloženy získané informace. Všechny tyto procesy probíhají současně a bleskovou rychlostí“³⁰ Hlasité čtení pak vyžaduje další činnosti, například správnou výslovnost slov a jiné.³¹ U čtení textu jde, vedle převedení tvarové podoby slabik-slov do zvukové formy, o pochopení v něm uložené informace.

Pomalá nebo špatná schopnost číst nemusí být dána pouze dyslexií. Dyslexie stejně tak nezahrnuje všechny problémy ve čtení. Děti s dyslexií mají často různě velké percepční poruchy, které nejsou zapříčiněny narušením daného smyslového orgánu, ale jde o problémy ve zpracování zrakových či sluchových informací a jejich spojení do jednoho celku.

Dyslexie může ovlivňovat rychlost a správnost čtení, a vedle toho i porozumění čtenému textu. Projevy dyslexie jsou u každého člověka jiné, přesto můžeme určit některé její typické projevy. Jasně a jednoduše v osmi bodech je sepsala Marie Beníčková.

„Typické dyslektické projevy:

- snížená schopnost spojovat psanou a zvukovou podobu hlásky,
- nerozlišování hlásek zvukově si blízkých,

29 SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000, s. 55.

30 *Ibid.*, s. 56.

31 Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, s. 34.; SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000, s. 55 – 56.

- nedodržování správného pořadí písmen ve slabice či slově,
- přidávání nebo vynechávání písmen, slabik ve slovech,
- problém v oblasti kvantity samohlásek,
- nesprávná intonace při čtení nebo její absence,
- neporozumění obsahu textu,
- dvojí čtení, čtení šepem, a teprve následně nahlas.³²

Ve čtení dyslektika se vedle chybovosti bude objevovat nejistota a hádání. Je to dáno špatnou nebo nejistou artikulací, která vyplývá z výše zmíněných projevů dyslexie. Osoby s dyslexií při čtení často zaměňují zvukově podobná písmena (například t-d, sy-kavky), tvarově si blízká písmena (b-d, h-k,), vynechávají slova, řádky, mají potíže s porozuměním textu. Osoba s takovými obtížemi si vytváří pomocné a kontrolní mechanismy, například dvojí čtení, trhané čtení, zpěvavé čtení a jiné. Tyto mechanismy sice pomáhají číst lépe, ale zároveň danou osobu nesmírně zpomalují.³³ Podle toho, jaké projevy u dítěte převládají, rozlišujeme několik typů dyslexie. V rozlišování typů dyslexie se autoři liší. Bakker například rozlišuje dva typy dyslexie podle rychlosti čtení. Podle tohoto dělení jeden typ dyslektického čtenáře má tendenci číst rychle a s chybami na rozdíl od druhého typu, který čte pomalu, ale snaží se číst přesně. Pro další studium doporučuji Pokornou, která dělení podle Bakkeru rozebírá do hloubky a která se zároveň podle typu dyslexie zabývá také její nápravou. Dále doporučuji stručný přehled typů dyslexie, který předkládá Vašutová.³⁴ Vzhledem k zaměření této práce toto téma zde nebude dále rozebíráno.

1.6.2. Dysortografie (specifická porucha pravopisu)

Dysortografie je často úzce spojená s dyslexií, někteří badatelé tyto dvě specifické poruchy nerozlišují. U dysortografie více než u dyslexie je zvládnutelná spojitost se spe-

32 BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, s. 21.

33 Srov. VAŠUTOVÁ, Maria. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2004, s. 16;

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, s. 34.;

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000, s. 67-70.

34 Srov. POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, s. 112-120; VAŠUTOVÁ, Maria. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2004, s. 17-18.

cifickými poruchami řeči a nedostatky ve sluchovém vnímání. Dysortografie je mnohdy spojena nejen s dyslexií, ale i s dysgrafií.

Samotná dysortografie je porucha, která postihuje pouze osvojování a používání určitých gramatických pravidel. Dysortografie nepostihuje celou oblast gramatiky, ale pouze určité dysortografické projevy. Mezi dysortografické jevy patří rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek, grafické záměny opticky si podobných písmen (b-d, s-z, z-r), rozlišování slabiky dy-di, ty-ti, ny-ni, rozlišování sykavek, přidávání, vynechávání nebo nedodržování pořadí písmen popř. slabik ve slově, nezvládnutí hranice slov v písmu. Dětem s dysortografií dělá mnohdy problém, zapamatovat si zpočátku vzhled konkrétního písmena a prosí, aby jim ho někdo předepsal. U dětí s dysortografií můžeme často pozorovat problémy se sluchovým i zrakovým vnímáním, poruchy reprodukce, vnímání a grafomotoriky.³⁵

Dynamika duševních procesů také ovlivňuje pravopis. „Hypoaktivní forma lehkých mozkových dysfunkcí se projeví tím, že dítě nejen velmi zdlouhavě píše, ale i velmi zdlouhavě hledá v paměti správné gramatické tvary. (...) U typů hyperaktivních naopak vlastní akt psaní a mentální procesy smyslové analýzy a syntézy probíhají tak rychle, bez kontroly a zpětné vazby, že nedojde k integraci dějů potřebných k správnému napsání slova a věty.“³⁶ U hyperaktivní formy jsou pak častými chybami vynechání písmen, háčků a čárek, zkomolení koncovek, záměna „y“ a „i“.³⁷

Dysortografie může být také důsledkem dysgrafie. V případě, že grafická stránka písma odčerpává příliš pozornosti, dítě nemusí zvládat kontrolu obsahu.

1.6.3. Dysgrafie (specifická porucha psaní)

Dysgrafie se týká grafického projevu písma. Písmo člověka s dysgrafií je neupravené a těžko čitelné, písmena bývají příliš velká nebo naopak malá a jsou kostrbatá, nevejdou se do řádku, objevuje se časté škrtání. Samotný proces psaní bývá velmi pomalý vzhledem k věku dítěte. Dítě s dysgrafií nejen, že nedovede napodobit tvar písmen, ale také je zaměňuje a zrcadlově obrací. Tyto problémy s písmem nejsou způsobené poruchou

35 Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 80.; MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995, s. 87-90.; MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003, s. 31-32.

36 MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995, s. 89.

37 Srov. *ibid.*, s. 90.

hybnosti. Dysgrafie se velmi často objevuje s dysortografií. Mnohdy samotný akt psaní odčerpává dysgrafikům příliš mnoho pozornosti tak, že jí již nezbývá dostatek na kontrolu obsahu a gramatiky. Jinými slovy důsledkem dysgrafie mohou být chyby z nepozornosti. Dysgrafie neovlivňuje pouze zvládání čitelného psaní a učení se českému jazyku, ale ovlivňuje všechny předměty, kde se musí psát, včetně matematiky.³⁸

1.6.4. Dyspinxie (specifická porucha kreslení)

Dyspinxie je porucha, která se projevuje nápadně nízkou úrovní kresby, neschopností převést na papír trojrozměrné představy, napodobit sestavy čar a ploch. Projev dítěte s Dyspinxií bývá velice primitivní. Poruchy dyspinxie, stejně jako u dyslexie a jiných specifických poruch učení, nejsou zapříčiněny poruchou motoriky nebo smyslových orgánů. Dyspinxie mnohdy souvisí s dysgrafií. Děti, které mají problém naučit se psát, stejně tak většinou nezvládají dobře kreslit. U dětí s dysgrafií a dyspinxií „Vidíme tedy velmi často tutéž neobratnost v zacházení s tužkou při kreslení jako při psaní, křečovitě, tvrdé tahy a trvalou nejistotu.“³⁹ Dyspinxie se většinou neobjevuje samostatně a je součástí skupiny lehkých mozkových dysfunkcí.⁴⁰

1.6.5. Dyskalkulie (specifická porucha matematických schopností)

Dyskalkulie postihuje specifickou poruchu dovednosti počítat. Dle Matějčka je v oblasti matematiky dyskalkulie obdobu dyslexie. „Jsou také obdobně definovány: dítě se nemůže naučit počítat, ačkoliv není po stránce intelektové nijak zvláště opožděno a mělo normální příležitost k učení. Nejčastěji se tato specifická porucha projevuje tak, že dítě nemůže pochopit symbolickou povahu čísla a ulpívá zcela nepřiměřeně na konkrétních názorných představách.“⁴¹

Problémy v matematice se mohou překrývat, nebo dokonce zaměňovat za dyskalkulii, ale přitom může jít o problémy jiných specifických poruch učení. „Děti s problémy v aritmetice mohou mít také problémy v dalších oblastech.

38 Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 75.; ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, s.; 66-68.; MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995, s. 90-93.; MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003, s. 32-33.

39 MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, s. 79.

40 Srov. *Ibid.*, s. 78-79.

41 MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995, s. 93.

- Problémy s aritmetikou vyžadují schopnost porozumění jazyku (schopnost rozumět slovům užívaných k vysvětlení úkolu), a tak specifická porucha aritmetiky může být spojena s problémy s jazykem.
- Schopnost číst je vyžadována k porozumění napsané aritmetické úlohy, zde je možné spojení s poruchou čtení.
- Porucha psaní se může střídat se schopností napsat čísla a symboly. (...)“⁴²

Pravé dyskalkulie se objevují mnohem vzácněji než dyslexie. Mnohdy problémy v matematice jsou zapříčiněny jinými vlivy, jako je snížení rozumových schopností, nezralost dítěte v době nástupu do školy a jinými.⁴³

Dyskalkulie se dělí podle svých odlišných forem do několika typů. Jedním z jejích typů je například „praktognostická dyskalkulie“, kdy je narušena schopnost matematické manipulace s konkrétními i namalovanými předměty. Dítě s tímto typem dyskalkulie bude mít problém přiřadit číslo k počtu, porovnat počty předmětů, v geometrii zas bude mít problém seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti.⁴⁴ Pro srovnání vedle Zelinkové a Michalové doporučuji Matějčka (*Dyslexie: specifické poruchy čtení*, 1995, s. 96) a Selikowitz (*Dyslexie a jiné poruchy učení*, 2000, s. 87-89).

1.6.6. Další specifické poruchy učení

Vedle jmenovaných SPU se můžeme setkat i s dalšími obtížemi, které mohou stěžovat zvládání učební látky. Dyspraxie je porucha motorické funkce, která se podílí na celkové pohybové charakteristice chování jedince. Dysmuzie je specifická porucha hudebních schopností. Člověk s dysmuzií má narušenou schopnost vnímat a reprodukovat hudbu i rytmus.⁴⁵

1.7. Závěr ke specifickým poruchám učení

Specifické poruchy učení zahrnují rozsáhlou škálu potíží a zasahují život jedince i mimo školní vyučování. Selikowitz udává, že SPU se může u dítěte projevovat i v ji-

42 SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000, s. 87.

43 Srov. MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995, s. 95.

44 Srov. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, s. 98-101.; MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003, s. 35-36.

45 Srov. MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003, s. 36.

ných oblastech vývoje. Například dítě s SPU může být neohrabané, neposedné, impulzivní, mít špatnou organizovanost, špatné soustředění, nedostatek sebekontroly a jiné problémy tohoto typu.⁴⁶

Vzhledem k tomu, že potíže v kognitivních funkcích mohou ovlivnit výkony ve čtení, psaní i matematice, je v dnešní době trendem postupně opouštět striktní dělení jednotlivých dys-poruch. Člověk s dyslexií nebude mít problémy pouze ve čtení, porucha se negativně promítne i do jiných oblastí. Problémy s dysfunkcemi nejsou ničím výjimečným a dětí s dysfunkcemi stále přibývá.⁴⁷

1.8. Specifické poruchy chování

Specifické poruchy učení se velmi často vyskytují v kombinaci se specifickými poruchami chování. „Téměř polovina dětí s poruchami učení, tedy i dyslektické děti, trpí syndromem ADHD/ADD. To znamená, že se obtížně soustředí, jsou impulzivní a hyperaktivní.“⁴⁸

Zkratka ADHD (*Attention Deficit Hyperactivity Disorder*) v překladu znamená „porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou“ a ADD (*Attention Deficit Disorder*) znamená pouze „poruchu pozornosti“ bez hyperaktivity.

1.9. Etiologie specifických poruch chování

V současné době není určena jednoznačná příčina vzniku specifických poruch chování (SPCH). Jako možné příčiny vzniku jsou udávány genetické příčiny nebo biologické příčiny, kdy lékaři popisují „ADHD jako neurologickou poruchu postihující tu oblast mozku, která řídí zpracování impulzů a podílí se na třídění smyslových vjemů a na schopnosti koncentrace.“⁴⁹ Jinými příčinami může být poškození v prenatálním či postnatálním období dítěte, otrava olovem, vliv některých léků, užívání alkoholu nebo drog v době těhotenství. K riziku vzniku ADHD výrazně přispívá také kouření v průběhu těhotenství. „22 % matek dětí stížených ADHD v průběhu jejich nitroděložního vý-

46 Srov. SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000, s. 21.

47 Srov. JANDERKOVÁ, Dita. *Specifické poruchy učení a chování*. Vyd. 1. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010, s. 8-9.

48 ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?* Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, s. 177.

49 RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, s. 21.

voje kouřilo cigarety, v kontrolní nepostižené skupině dětí kouřilo v době jejich nitroděložního vývoje 8 % jejich matek.⁵⁰

1.10. Projevy ADHD a ADD

Základními projevy ADHD jsou hyperaktivita, impulzivita a porucha pozornosti. Tyto příznaky vedou mnohdy k dalším, někdy i závažnějším, obtížím. Děti s ADHD mají tendenci být neustále v pohybu, vrtět se, neustále si s něčím hrát, jsou neposedné, hlučné a upovídané. Vysoká míra aktivity negativně ovlivňuje schopnost dítěte se učit, jeho motorické schopnosti a dokonce i osvojování komunikačních dovedností. Děti s ADHD nedokáží plně ovládnout své reakce a jednají impulzivně, Mnohdy udělají něco, co by neměly, ale svou chybu si uvědomí až poté. Nejdříve jednají a až potom přemýšlí. Nadměrně mluví, skáčou do řeči a často se zapojují do fyzicky nebezpečných situací, aniž by si uvědomili jejich nebezpečnost, své chování neumí ovládat. Takové děti jsou nepozorné, nesoustředěné a mají nevyrovnané výkony.⁵¹

U každého dítěte jsou projevy různé a jinak intenzivní. Na projevy ADHD má také vliv osobnost dítěte. Uvedené a další symptomy se vyskytují již v předškolním věku. Tyto projevy jsou výrazně silnější než u jiných dětí stejného věku a běžnými výchovnými metodami je nelze ovlivnit. Výskyt SPCH u dětí je v odborné literatuře uváděn okolo 3-6%, přičemž u chlapců se projevuje mnohem více než u dívek, v poměru 3:1. U chlapců se projevuje častěji ADHD, kdežto u dívek spíše jen ADD. U dívek se ADD nejspíše mnohdy nerozpozná a z toho důvodu se usuzuje, že výskyt je větší, než se udává.⁵²

1.11. Specifické poruchy chování ve spojitosti se specifickými poruchami učení

Jak již bylo zmíněno v předchozím oddíle, SPCH se vyskytuje u více než 50% dětí s SPU. Je ovšem otázkou, proč tomu tak je. Děti s SPU trpí mnohdy velkými emočními a

50 KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Život s deprivanty*. 1. vyd. Praha: Galén, c2001, s. 194.

51 Srov. RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, s. 18.; ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, s. 178-179.; SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Specifické poruchy chování: diagnostika - reedukace*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2006, s. 33-36.

52 Srov. RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, s. 19.; POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, s. 130.

sociálními obtížemi, které v nich vyvolávají strach. „Klasenová (1971, s. 32) zdůrazňuje, že strach, který děti s dyslexií prožívají, není jen důsledkem nedostatečných výkonů a převážně negativního hodnocení učiteli a rodiči, ale také – **výrazem pocitu bezmoci vůči obtížím**, které dítě prožívá.“⁵³ Na tento strach děti podvědomě volí určitou formu reakce.⁵⁴

Schenkova-Danzingerová popsala čtyři typy reakcí dětí s SPCH na tento strach. **Obranné a vyhýbavé mechanismy** se projevují odmítáním spolupráce, oponováním vůči věcem, které se nějak pojí se školou. **Kompenzačními mechanismy** se dítě snaží prosadit, zkouší všechno možné od šaškování po zlobení. **Agresivita a projevy nepřátelství** vznikají napětím způsobeným strachem ze selhání. Takové dítě může být například odbojné, vzpurné, vysmívající se ostatním. **Úzkostné stažení do sebe** může vzniknout tehdy, když se dítě považuje za méněcenné. Tyto projevy patří do takzvané sekundární symptomatologie specifických poruch učení. Jinými slovy jde o poruchy chování, které jsou následkem poruch učení.⁵⁵

Ovšem „Schenkova-Danzingerová (1984, s. 84n, 1973, výzkum) upozorňuje na tři způsoby nápadného chování, u nichž není zcela jisté, zda jsou důsledkem dyslektických obtíží nebo jestli jsou primárními symptomy, které specifické obtíže doprovázejí. Má na mysli nedostatečnou koncentraci pozornosti, která se často pojí s hyperaktivitou, infantilní chování a zvýšenou vzrušivost.“⁵⁶ Ve výzkumu Schenkové-Danzingerové byly děti hodnoceny jako málo vytrvalé, nesoustředěné, neklidné a s velkými výkyvy ve výkonech. Je otázkou zdali poruchy koncentrace jsou u těchto dětí „primárním symptomem ve spojení s LDM nebo jestli jde o sekundární symptom, tedy neklid a nesoustředěnost vyvolanou obavami z neúspěchu a možnými sankcemi.“⁵⁷ Podobně tomu tak je i u infantilního chování, kdy je otázkou, do jaké míry je takovéto chování způsobeno nezralostí dítěte nebo frustrující skutečností a snahou dítěte vynutit si emocionální podporu.⁵⁸

Pro další nápravu, terapii a práci s dítětem je nesmírně důležité určit správnou příčinu SPCH. Budeme pracovat jinak s dítětem, které v důsledku SPU má SPCH, a s dítětem

53 POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, s. 148.

54 Srov. *ibid.*, s. 148-150.

55 Srov. *ibid.*, s. 149-150.

56 *Ibid.* s. 156.

57 *Ibid.* s. 156.

58 Srov. *ibid.* s. 156-159.

mající SPU zároveň s SPCH, které jsou dány biologicky. Neměli bychom zapomenout, že oba faktory se mohou vyskytovat současně.

1.12. Emoční a sociální stránka dětí se specifickými poruchami učení

V průběhu dospívání se dostáváme do různých situací, se kterými se musíme vypořádat. Každý z nás má různé vlohy pro odlišné činnosti. Ve školním věku, zvláště na prvním stupni, jsou rozvíjeny a vyžadovány hlavně schopnosti číst, psát a počítat. Děti s SPU nebo SPCH často ve škole prožívají neúspěchy, které mohou značně ovlivnit jejich emoční a sociální vnímání sebe, svých schopností a okolí. Toto vnímání má vliv i na jejich další vývoj.

„Zkušenosti, které každé dítě získává v procesu učení, jsou velmi důležité i v dlouhodobější perspektivě, nejenom v té, jež je ohraničena školní docházkou. Prvořadě utvářejí jeho motivaci, vnímání a hodnocení vlastních schopností, formují důvěru v ně a budují vědomí, že určité úkoly lze zvládat velmi úspěšně. Současně utvářejí i obraz o tom, jak je dítě hodnoceno i okolím a ovlivňují očekávání dalšího možného úspěchu nebo selhání. (Westwood, 2008)“⁵⁹

Děti s SPU ve škole prožívají výrazně častěji než jiné děti neúspěch, protože „nejsou schopny dosáhnout stejných výsledků jako ostatní, často ani při zvýšeném úsilí se nemohou vyrovnat svým spolužákům v určité oblasti. (...) Nejsou úspěšné a navíc musí věnovat mnohem víc času přípravě do školy, resp. nápravě specifických potíží, tj. činnostem, které jim nejdou a velmi často je ani nebaví. Pro uvažování mladšího školáka je těžko pochopitelné, proč se musí tolik připravovat, když taková námaha nevede k požadovanému cíli.“⁶⁰ Nepochopení dost často vzniká i ze strany rodičů nebo učitelů, což přispívá k celkové nepohodě. To, jakým způsobem dítě tyto výukové problémy interpretuje, ovlivňuje nejen jeho ochotu spolupracovat, ale především věření v to, že úspěch odpovídá vynaloženému snažení. Neustálý neúspěch také negativně ovlivňuje sebehodnocení, sebevědomí a sebeúctu dítěte s SPU.

59 PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, s. 179.

60 MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006, s. 41.

Děti s SPU bývají frustrované neustálými neúspěchy, které zažívají. Frustrace v nich může vyvolávat hněv a agresivitu, které dítě může obrátit jak proti sobě, tak i proti nejbližšímu okolí. Špatné výsledky také mohou v dítěti vyvolat pocit méněcennosti, který se projevuje nedostatkem sebedůvěry, snížením sebevědomí, nejistotou, obavami, přesvědčením o neschopnosti vyrovnat se spolužákům a ve vnímání ostatních jako lepších a schopnějších. Neúspěchy mohou vyvolat zvýšený pocit úzkosti, kterému má dítě s SPU tendenci se bránit. Například zvýšená aktivita může mít za cíl přehlušení nepříjemných pocitů. Některé děti s SPU, aby se vyvarovaly neúspěchu, se raději vzdají ve chvílích, kdy narazí na problém, a to i ve hrách a aktivitách, které se netýkají školy. Jiné děti mohou mít naopak tendenci se uzavřít do sebe a svého vnitřního světa.⁶¹

„**Snížené sebehodnocení** a nižší sebevědomí u dětí, které mají problémy v učení, není udivující, ale přesto nebylo zjištěno u všech dyslektických dětí. (...) Tímto způsobem se může projevit vliv kauzální atribuce, jde o to, v čem tyto děti vidí příčinu svých neúspěchů.“⁶² Jakmile děti své neúspěchy i úspěchy přičítají někomu nebo něčemu jinému než sobě, pak se jejich sebevědomí nemění v souvislosti se školním prospěchem.

K tomu, jak se dítě vnímá, přispívají i další vnitřní a vnější vlivy. Například Zelinová zmiňuje osobnostní charakteristiky, které pomáhají dítěti překonávat obtíže spojené s SPU. „Mezi osobnostní charakteristiky, které pomáhají překonávat obtíže, patří cílevědomost, ochota pracovat na sobě, dále se rozvíjet. Vzhledem k tomu, že souboj s dyslexií nemůže být jiný než dlouhodobý, je nezbytná vytrvalost, píle a důslednost v překonávání překážek.“⁶³ Dalším důležitým faktorem napomáhajícím dětem s SPU je podpořující rodinné zázemí, které jim dává pocit bezpečí, porozumění a lásky. Na celkové sebepojetí dítěte má vliv nejen rodina, ale celý osobnostní vývoj, který probíhá v určitém sociálním kontextu. To znamená, že na dítě a jeho hodnocení sebe a okolí má vliv nejen rodina, ale také spolužáci, kamarádi, učitel, celkové klima ve třídě a další faktory.⁶⁴

61 Srov. VAŠUTOVÁ, Maria. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2004, s. 35-48.;

SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000, s. 112-119.

62 MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006, s. 49.

63 ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, s. 27.

64 Srov. MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha:

Karolinum, 2006, s. 50.; ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál,

1.13. Závěr k první části

V první části jsem popisovala pouze teorii týkající se SPU. Je třeba znovu zdůraznit, že specifické poruchy učení přímo nesouvisí s inteligencí. SPU mají vliv nejen na školní dovednosti, ale ovlivňují celého člověka, jeho vnímání sebe a okolí, jeho emocionální stabilitu, koncentraci a další oblasti.

2. Arteterapie a specifické poruchy učení a chování

Vzhledem k zaměření této práce budou následující kapitoly věnovány především arteterapii vhodné pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení. Jak bylo výše popsáno, následkem SPU mohou vznikat emocionální, sociální a další nesrovnalosti, které ztěžují dítěti další rozvoj. Arteterapie, která zde bude popisována, bude zaměřena hlavně na zmírnění sekundárních projevů SPU.

2.1 Pojem Arteterapie

Pojem arteterapie bývá užíván ve dvou významech. V širším smyslu označuje léčebnou metodu, která využívá veškeré umění tzn. hudbu, poezii, divadlo, tanec a výtvarné umění. Kdežto v druhém, užším smyslu, používá pouze výtvarné umění. V této práci pojem arteterapie užívám v druhém smyslu.

Arteterapie je tedy léčebnou metodou, která k léčebným cílům využívá výtvarných prostředků. Jejím „cílem není vytvoření uměleckého díla, ale prostřednictvím sebevyjádření, rozvíjení tvořivosti, schopnosti komunikovat a zpracováním osobně významného tématu dosáhnout odstranění nebo zmírnění těžkostí nemocného člověka.“⁶⁵ Jde o proces tvorby, který má vést k sebepoznání, k porozumění vztahům, k vyrovnání a vypořádání se s realitou. Výtvarné techniky mají klientům pomoci vyjádřit jejich pocity a zároveň terapeutovi tyto techniky napomáhají rozpoznat těžko přístupné klientovy osobní rysy. Z toho důvodu arteterapeut sleduje nejen výsledek tvorby, ale celý proces tvorby a také samotného klienta, jak se chová, co říká, čemu věnuje pozornost nebo jak interpretuje své tvoření. Toto všechno napomáhá k poznání klienta, jeho vnímání světa a jeho léčbě. Samotná tvorba také mimovolně napomáhá klientovi sloučit a uvědomit si jeho vědomé a nevědomé tendence.⁶⁶

2008, s. 27.

65 ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 31.

66 Srov. OSLADILOVA, Lenka. *Využití arteterapie při práci s klientem s dg. Aspergerův syndrom*.

Arteterapie se dělí na receptivní a produktivní. Při receptivní arteterapii klient vnímá a nechává na sebe působit umělecké dílo vybrané arteterapeutem. Tímto způsobem dochází k poznávání vlastního nitra a ke zdokonalování schopnosti vcítění se. V produktivní arteterapii klient sám pomocí výtvarných technik vytváří nějaké dílo.⁶⁷

Arteterapii lze vést jak s jednotlivcem tak se skupinou, podle toho se dělí na individuální a skupinovou. Každá s těchto forem má své výhody i nevýhody a je vhodná pro různé typy klientů. V individuální terapii terapeut pracuje pouze s jedním klientem, tak může navázat užší kontakt než ve skupinové terapii. Individuální terapie se hodí pro práci s klienty, kteří vyžadují hodně pozornosti nebo s klienty, jejichž chování by rušilo skupinu. Je vhodná pro práci s hyperaktivními nebo anxiózními dětmi. Skupinová terapie má také své výhody, například zde rychleji a intenzivněji probíhá sociální učení, lidé s podobnými problémy se mohou podpořit, jednotliví členové dostávají zpětnou vazbu a rady od všech členů skupiny včetně terapeuta.⁶⁸

2.2 Využití arteterapie u dětí

Výtvarná tvorba napomáhá intelektuálnímu, emocionálnímu a estetickému vývoji dítěte. Unikátním způsobem umožňuje vyjádřit vlastní hodnotový systém, prezentovat myšlenky, názory nebo postoje. Samotná tvorba rozvíjí tvořivost a myšlení dítěte.⁶⁹

Tento přínos výtvarné tvorby souvisí s celkovým duševním životem dítěte. Uplatňuje se v ní především úloha představivosti a vnímání. Potřeba dítěte obohacovat a zdokonalovat vlastní kresbu souvisí s jeho rostoucí zkušeností se světem a s nutkáním vyjádřit a vypořádat se s touto nově obohacenou zkušeností. „Vnímání, představivost a myšlení tvoří trojici duševních funkcí, se kterými se ve výtvarném projevu dítěte počítá, které je prakticky obohacují, ale zároveň se jím samy obohacují.“⁷⁰ Tím, že dítě kreslí nebo modeluje, je nuceno se lépe dívat na utvářenou věc a zároveň o ní uvažovat. „Vědomí o vztazích mezi věcmi a jejich částmi roste u dítěte pomalu, ale organicky; kreslení a

Olomouc: Akademie Alternativa, Umělecké terapie, 2010. s. 9-10.; KLIVAR, Miroslav. *Nová arteterapie v psychopedii*. Vyd. 1. Praha: Balt-East, 2002, s. 9-10.

67 Srov. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 30.

68 Srov. *ibid.*, s. 43-44.

69 Srov. PROBSTOVÁ, Katarína. *Možnosti využitia arteterapie u detí so špecifickými poruchami učenia*. Trnava, Trnavská univerzita, Fakulta humanistiky, Katedra psychológie, 2002. Vedoucí diplomové práce Mgr. Mária Hrašnová. s. 48.

70 UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 1. vyd. Praha: SPN, 1974, s. 95.

malování jsou jedním z prostředků, které přispívají k tomu, aby se poznání skutečnosti nikdy zcela „neodosobnilo“, (...).“⁷¹

Umění také může být pro dítě alternativním prostředkem komunikace, která neobsaahuje promyšlenou řeč. “Výtvarný proces skutečně dítěti umožňuje jinou, neverbální a symbolickou řeč, kterou může – byť třeba nevědomě - vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho vnitřnímu prožívání.“⁷² Proto se v arteterapii výtvarná práce dětí stává důležitým bodem bezpečné vědomé i nevědomé komunikace. Výhodou arteterapie je přetrvávající konkrétní, hmotné dílo, které lze uchovávat a užívat pro další účely terapie.⁷³

2.3 Využití arteterapie u dětí se specifickými poruchami učení a chování

Arteterapie je obecně vhodnou léčebnou metodou pro děti. Často je využívána u dětí, které neprospívají ve škole, trpí poruchou pozornosti, mají problémy s chováním. U těchto dětí si arteterapie například klade za cíl posílit jejich sebevědomí, naučit je sebekontrole a motivovat je k učení.⁷⁴ „Detská výtvarná tvorba nachádza široké uplatnenie v rôznych oblastiach. Jej hlavné využitie u týchto detí vidíme v terapii ale i prevencii emocionálnych a sociálnych problémov. (...) Okrem toho výtvarné aktivity podporujú rozvoj mnohých schopností, preto sa môžu využívať ako vhodný doplnok k reedukačným cvičeniam.“⁷⁵

Pro děti s ADHD se arteterapie může stát novou cestou jak se naučit „koncentrovat na to co je nejvíce baví a jde jim nejlépe, soustředit se, odpouštět a ocenit sám sebe a vypořádat se svou impulzivitou“⁷⁶. V umění bývá zkušenost často vyjádřena intenzivněji

71 UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 1. vyd. Praha: SPN, 1974, s. 107.

72 CASE, Caroline a Tessa DALLEY. Úvod. In *Arteterapie s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, s. 12.

73 Srov. *ibid.* s. 13.

74 Srov. SVOBODOVÁ, Lucie. *Intervenční program s náplní výtvarných a psychomotorických aktivit a jeho vliv na jemnou motoriku u dětí s poruchou učení/chování*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2012. Vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Marie Blahutková, Ph.D. s. 35.; ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 62.

75 PROBSTOVÁ, Katarína. *Možnosti využitia arteterapie u detí so špecifickými poruchami učenia*. Trnava, Trnavská univerzita, Fakulta humanistiky, Katedra psychológie, 2002. Vedoucí diplomové práce Mgr. Mária Hrašnová. s. 48.

76 SAFRAN, Diane Stein. *Art therapy and AD/HD: diagnostic and therapeutic approaches*. London: Jessica Kingsley, 2002, s. 19. „to concentrate on what they enjoy most and do best, to focus, to forgive and appreciate themselves and to cope with their impulsivity“ Přeložila Marie Nováková.

než ve skutečnosti, zkušenosti lidí s ADHD jsou podobně takto zesílené. Umění je dobrým vyjadřovacím prostředkem pro zachycení této zesílené zkušenosti. Výhodou výtvarného tvoření je, že jde o aktivitu poskytující strukturu, která využívá silnějších vizuálních vědomostních dovedností a dává lidem, kteří mají tendenci být hloubaví, způsob, jak v terapii vyjádřit své pocity. Arteterapeutické výrobky jsou uměním pro sebe, poskytují klientům viditelný záznam těch pocitů nebo nápadů, které jim přišly. Vzhledem k tomu, že lidé s ADHD mají často potíže s užíváním toho, co se naučili, (protože jejich mysl se zaměřuje na příliš mnoho věcí), se umělecký výtvar pro ně stává způsobem, jak zaznamenat a opětovně si připomenout tyto pocity nebo myšlenky, a tím se pro ně učení stává snadnější.⁷⁷

2.4 Dětská kresba a výtvarná tvorba

Kresba je jedním z nejvhodnějších nástrojů k poznání osobnosti dítěte, zahrnuje v sobě hru, snění i realitu. Většinou děti baví kreslit, jsou motivovány tím, co je zajímá nebo trápí. V jejich obrázcích se objevují vědomá i nevědomá přání. Pro děti je obrázek cenným darem, kterým obdarovávají ostatní.⁷⁸ „Kreslení, (...), je pro dítě hrou; přece se však liší od jiných her už od samého začátku: výsledkem je tu relativně ‚trvalý‘ produkt (...) vyzývající k další hře, která může být čím dál tím víc komplikovaná, může se změnit z pouhého vytváření stopy v zobrazení známých věcí, a v tom případě už vlastně přestane být hrou a stává se vážným pokusem o uplatnění vlastních schopností dítěte.“⁷⁹

Výtvarná tvorba je jedním z výrazových prostředků dítěte, skrze ni vyjadřuje své city, zájmy, přání, dojmy, myšlenky. Někteří odborníci dětskou kresbu považují přímo za obrázkovou řeč, která nám umožňuje dorozumívat se, hodnotit své prožitky, věci okolo nás. Zvláště pro malé děti není řeč jednoduchým prostředkem vyjadřování. Mnohdy my sami, když chceme něco popsat, například své city, těžko hledáme slova. Děti mají stejný problém, k tomu navíc mají menší slovní zásobu, což ztěžuje jejich snahu o přesné vyjádření toho, co chtějí. „Z těchto důvodů je pro dítě kresba oblíbeným výrazovým prostředkem, protože nevyžaduje jinou schopnost než udržet v ruce tužku. I

77 Srov. SAFRAN, Diane Stein. *Art therapy and AD/HD: diagnostic and therapeutic approaches*. London: Jessica Kingsley, 2002, s. 23.

78 Srov. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 15.

79 UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 1. vyd. Praha: SPN, 1974, s. 18.

když se dítě naučí psát, kresba ho bude stále přitahovat.“⁸⁰ Kresba ho bude přitahovat pravděpodobně do té doby, dokud plně neovládne řeč a psaní.⁸¹

S rozvojem jazykových schopností, dítě začíná používat komplexnější řeč a začíná používat metafory. „Užití metafory umožňuje objevit obecné myšlenky. Většinou metaforu spojujeme s mluvenou řečí, jako metafory však mohou fungovat i obrázky.“⁸² V takovémto případě se před námi objeví vztah mezi ikonickým a jazykovým vyjádřením. „Jiný případ téhož vztahu se objeví, zeptáme-li se dítěte zabraného do kreslení či malování ‚co to je?‘. Je to přání, aby dítě ‚přeložilo‘ ikonickou formu vyjádření, tkvící v obrázku, do jazykové formy tím, že dá obrázku název nebo přidá další vysvětlení.“⁸³ Mnohdy však děti neví, co po nich chceme, když chceme, aby popsaly verbálně svůj obrázek. Neví, co mají odpovědět. V takovém případě mají tendenci odpovídat zmateně nebo říkat „nevím“. Je velmi pravděpodobné, že ani nemohou říci, co na obrázku namalovaly, protože nemají odpovídající slovní ekvivalenty. Ikonický způsob vyjadřování, především v raných stádiích vývoje, se nejspíše rozvíjí na oddělené a odlišné linii než jazyk. Dvě linie se obvykle spojují okolo 4. až 5. roku. Mnoho dětí pak má naopak tendenci dávat kresebným formám slovní ekvivalent. Je celkem běžné, že mají tendenci při kreslení povídat, i když jsou samy.⁸⁴

2.5 Vývoj dítěte a jeho kresby v raném a středním školním věku

Školní věk lze rozdělit na tři období:

1. **Raný školní věk** nastává přibližně v 6. – 7. roku dítěte a trvá zhruba do jeho 8. – 9. roku.
2. **Střední školní věk** trvá přibližně od 8.–9. roku do 11. – 12. roku dítěte.
3. **Starší školní věk** zahrnuje celé období druhého stupně, takže trvá přibližně do 15. roku dítěte.⁸⁵

80 DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 19.

81 Srov. *ibid.* s. 19.; PROBSTOVÁ, Katarína. *Možnosti využitia arteterapie u detí so špecifickými poruchami učenia*. Trnava, Trnavská univerzita, Fakulta humanistiky, Katedra psychológie, 2002. Vedoucí diplomové práce Mgr. Mária Hrašnová. s. 49.

82 DUBOWSKI, Janek. Umění versus řeč (oddělený vývoj během dětství) In *Arteterapie s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, s. 18.

83 *Ibid.* s. 18.

84 Srov. *ibid.* s. 19.

85 Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, s. 237.

Zaměřím se na raný a střední školní věk z hlediska důležitých oblastí pro arte-terapeutickou práci. Pokusím se zde shrnout nejdůležitější mezníky dětského vývoje tak, aby bylo zřejmé, co a v jaké podobě můžeme od dítěte v určitých letech očekávat. K tomuto nedílně patří i vývoj dětské kresby a schopnost dítěte svůj výtvar popsat. Uváděný věk u jednotlivých období je orientační, uvedené charakteristiky dětí v určitém věku jsou pouze přibližné. Je vždy na terapeutovi, aby posoudil, zda dítě již dosáhlo určitého stupně vývoje, a podle toho i přizpůsobil svojí terapeutickou práci s dítětem.

Raný a střední školní věk

Ve věku 6-7 let dochází u dětí k vývojovým změnám. Tyto změny jsou důležité pro zvládnání školních požadavků a tvoří základ školní zralosti dítěte. Samotný nástup do školy je pro dítě důležitým sociálním mezníkem. Škola ovlivňuje rozvoj celé dětské osobnosti. Velký vliv má na sebehodnocení dítěte, selhání ve škole ovlivňuje jeho sebepečetí i další jeho životní směřování. Dítě ve škole má potvrdit své kompetence, uspět a prosadit se svým výkonem. Dítě potvrzuje své kvality v různých sociálních skupinách – ve vztahu k dospělým a k vrstevníkům. Dítě potřebuje uspět ve všech rovinách. Střední školní věk je označován za období klidu, neboť není žádným významným mezníkem. V tomto období se dítě vyvíjí ve všech oblastech, a připravuje se na další období dospívání.⁸⁶

V období 5.–7. roku dítěte se jeho vnímání stává diferencovanější a integrovanější. Ve zrakové vnímání se rozvíjí vidění na blízko a s tím i schopnost rozeznávat detaily. Pro dítě v tomto věku je namáhavější vidění drobných obrázků či písmen a velká náročnost snižuje i jeho motivaci. Dále se rozvíjí schopnost rozlišit a identifikovat tvary bez ohledu na jejich polohu či pozadí. Nejdříve se děti učí diferencovat vertikální polohu, to znamená rozdíl nahoře a dole. 6–7 letech se učí diferencovat horizontální polohu, to znamená rozdíl vpravo a vlevo. Dítě také v tomto věku lépe rozlišuje podobné obrázky, písmena a číslice a dovede rozkládat celek na části⁸⁷

Příkladem toho, jak je pro dítě obtížné rozeznávat vertikální a horizontální polohy, jsou dětské kresby. Jde o takzvané sklápění, kdy dítě „sklápí“ své postavy do horizontální a vertikální polohy, aniž by dbalo na perspektivu. (viz ilustrace 1) V tomto období dítě kreslí spíše svůj osobní svět než vnější. Vyobrazuje realitu tak, jak zazna-

86 Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, s. 236-237.

87 Srov. *ibid.* s. 238-239.

menává, a emočně ji zabarvuje. Dítě zároveň kreslí to, co ví a zná, nikoli to, co vidí. Dítěti tak nepříjde zvláštní nakreslit hlavu z profilu s oběma očima.⁸⁸

„**Myšlení mladšího školáka je vázáno na realitu.** To znamená, že je schopen uvažovat o něčem určitém, co sám zná, i když není objekt jeho úvah aktuálně přítomen. (...) Dítě mladšího školního věku je zaměřeno na **poznání skutečného světa.** Chce vědět, jaký je, podle jakých pravidel funguje, event. jak jej lze ovládat.“⁸⁹ Tato vázanost na realitu se projevuje také v kresbě dítěte. Mezi 7. až 12 rokem se většinou objeví takzvaný „vizuální realismus“. Dítě se snaží kreslit realitu tak, jak ji vidí, už ji nemaluje podle toho, co o ní ví. Dítě například kreslí dům zvnějšku tak, jak ho může vidět. Okolo 7. roku začíná dítě zobrazovat i profil.⁹⁰ Z toho vyplývá, že by také mělo být schopné kreslit podle předlohy. K tomu začíná znázorňovat perspektivu, stínování, prolínání a zkratky.⁹¹

Na začátku školního věku se začíná prodlužovat schopnost soustředit se. V sedmi letech by dítě mělo být schopné se soustředit 7–10 minut, přičemž délka soustředění se prodlužuje zhruba o půldruhé minuty za rok. Z toho vyplývá, že v 10 letech by mělo být schopné se soustředit 10–15 minut na věci, které ho zajímají. Pro školáka je ovšem koncentrace na odlišné podněty různě náročná a podle toho se také mění délka schopnosti koncentrace. Obecně většinou platí, že sluchové podněty jsou, zvláště pro mladší děti, náročnější než vizuální.⁹²

88 Srov. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 27.

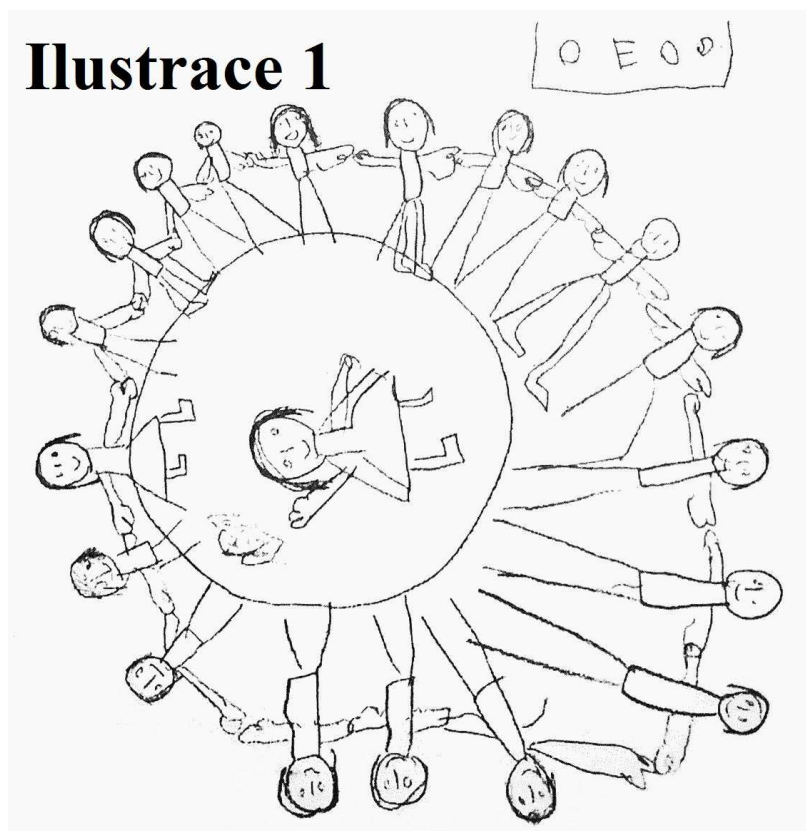
89 VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, s. 242.

90 Srov. DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 27.

91 OSLADILOVA, Lenka. *Využití arteterapie při práci s klientem s dg. Aspergerův syndrom*. Olomouc: Akademie Alternativa, Umělecké terapie, 2010. s. 9-10.; KLIVAR, Miroslav. *Nová arteterapie v psychopedii*. Vyd. 1. Praha: Balt-East, 2002, s. 12.

92 VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, s. 255-256.

Ilustrace 1: „Šestiletá holčička kreslí školní dvůr. Na obrázku jsou děti ležící dokola na dvoře s rukama a nohama roztaženými v horizontální rovině.“⁹³



Mezi 6. a 12. rokem se také rozvíjí paměť a to nejen z hlediska zrání dětí, ale také pod vlivem specifické stimulace poskytované školou. Kapacita paměti se postupně zvyšuje, stejně tak rychlost zpracování a zapamatování si informací. Například 6–7 leté děti si zapamatují větu o 6 slovech, kdežto 11 leté jsou již schopny reprodukovat větu o 8 slovech. Pokud děti mohou využít logických souvislostí, pamatují si víc. S lepší schopností zapamatování souvisí také rozvoj paměťových strategií, kterému napomáhají školní nároky. V 6–7 letech děti využívají opakování a memorování. V 9–10 letech by měly být již schopné používat strategie uspořádání informací, a později pak i vybavování.⁹⁴

Emoční ladění u dětí školního věku bývá obvykle vyrovnané a případné výkyvy mají obvykle jasnou příčinu. U dětí se rozvíjí hlavně způsob interpretace emocí a emoční in-

93 DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 26.

94 Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, s. 257-259.

teligence. V 10 letech si začínají uvědomovat, že mohou mít smíšené a protikladné pocity. Ví, že se emoce mohou navzájem ovlivňovat. Své emoce mají tendenci hodnotit podle toho, jak si myslí, že by byly hodnoceny ostatními. Pro emoční i sociální rozvoj je velmi důležitá možnost sdílení emocí. Sdílení emocí přispívá k jejich rozlišování, porozumění a zvládnání. Děti školního věku by měly být schopny komunikovat pomocí vysílání a přijímání emočních signálů. Učí se své emoce regulovat a potlačovat podle toho, jak to vyžaduje společnost. Ve školním věku se také rozvíjí sebehodnotící emoce, dochází k vnitřní diferenciovanosti a k jejich lepšímu porozumění. Pro dosažení pocitu osobní přijatelnosti a autoakceptace je důležité potvrzení kvalit v oblasti výkonu a sociální akceptace.⁹⁵

Zároveň se také rozvíjí autoregulační mechanismy, které směřují od emocionální regulace k vůli a k vědomí nutnosti obecně platného cíle nadřazeného aktuálním emocím. Tak se postupně mění i postoje k překážkám a schopnost se podřídit příkazu. Děti mladšího a středního věku potřebují být vedeny a kontrolovány dospělými, aby byly schopné zvládnout určité překážky. To se například projevuje u zvládnání školních povinností a učení se doma.⁹⁶

2.6 Význam barev a Barevné testy

2.6.1 Barvy v arteterapii

Barvy a jejich kombinace mají vliv na psychické i fyzické zdraví člověka. V arteterapii mají barvy psychologický, estetický a kulturní kontext. Barva v arteterapii představuje i intenzitu a stav emočního života jedince. Působení barev na jedince je individuální. Orientace v barvách a jejich vlastnostech umožňuje arteterapeutovi lépe rozeznat v obrázcích svých klientů soulad či nesoulad, a symboliku barevných expresí.⁹⁷

2.6.2 Užití barev u dětí

Pro čtyř až sedmileté děti může být použití barev vzrušujícím zážitkem z „ušpinění“. Ovšem děti od sedmi do devíti let již objevují vztahy mezi barvami a objekty. Jde o součást vývoje dětského procesu myšlení. Děti v tomto období jsou schopné přiřadit barvu

95 Srov. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, s. 261-264.

96 Srov. *ibid.* s. 264.265.

97 Srov. ŠICKOVÁ-FABRICE, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 114-116.

k objektu, třídít je, seskupovat, generalizovat a experimentovat s jejich mícháním. Zároveň začínají vytvářet své individuální spojování barev s některými objekty podle vlastní zkušenosti.⁹⁸

„Užití barev může ukazovat :

a) odmítnutí barev (černá nebo tužkou)

- ukazuje na silné sebeovládání, kritický a často odmítavý postoj k vnějším vlivům a citovým impulsům

- často pasivita, deprese a citová chladnost

- možnost nejistoty z testované situace

b) užití barev dle skutečnosti

- ukazuje schopnost vnímání vnějších dojmů a impulsů

- ovládnutý, pružný, často bohatý, citový život a sklon k extroverzi

- extaze z barev (prožitky)

c) symbolické užití barev odporující skutečnosti př. modré slunce

- oslabené sebeovládání, egocentrismus, impulsivita,

- chybějící ovládání vnějších dojmů a citových impulsů

- citová labilita a v mnoha případech, také sklon k dráždivosti a fanatičnosti“⁹⁹

U odmítnutí barev se také může jednat pouze o zálibu v používání tužky nebo propisky.

2.6.3 Symbolika jednotlivých barev

Bílá symbolizuje čistotu, jasnost, naivitu a nevinnost, může také symbolizovat touhu po dokonalosti, neschopnost kompromisů a perfekcionalismus. Pokud je bílá barva použita na bílý papír, může to znamenat potlačování, ukrytí něčeho uvnitř nebo také nechuť přijímat pocity vlastního těla.¹⁰⁰

Černá je spojována se smutkem, určitou mírou úzkosti a strachu. Zároveň může být barvou vzdoru a protestu, to se projevuje především v období puberty, kde také mnohdy vyjadřuje nepřístupnost a stud projevit city. Časté používání černé zvláště u dětí může znamenat prožité trauma, deprese nebo vnitřní konflikt.¹⁰¹

98 Srov. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 121.

99 HEGAROVÁ, Eva. *Arteterapie v třídním kolektivu*. Olomouc: Akademie Alternativa, 2009. s. 20-21.

100 Srov. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 116-117.;

KULAŠOVÁ, Martina. *Využití prvků arteterapie v edukačně-terapeutickém kontextu u dětí*

předškolního věku. Olomouc: Akademie Alternativa, Umělecké terapie, 2010. Vedoucí práce Bc.

Tomáš Beníček s. 15.

101 Srov. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 116-117.;

Červenou často používají děti do šesti let. Po šestém roce může poukazovat na tendenci k agresivitě a nedostatečnou kontrolu emocí. Mnohdy jí ve svých malbách používají hyperaktivní děti. Červená je barvou života, vitality, síly, lásky, vášně, ale také násilí a agrese. Tuto barvu často mají rádi optimističtí a extrovertní lidé.¹⁰²

Modrá může poukazovat na přílišnou sebekontrolu, zvláště když je nadměrně užívána, zároveň může poukazovat na konzervatismus a sebezpozorování. Užití modré v nevyklých případech může signalizovat prožité trauma. V psychoanalytickém kontextu může znamenat vztah s matkou.¹⁰³

Zelená podporuje nervový systém a uklidňuje. Je barvou přírody a rovnováhy. Pokud ji dítě používá v bizarních situacích v kombinaci s červenou, může to signalizovat jeho týrání a sexuální zneužívání.¹⁰⁴

Hnědá může odrážet u dětí špatnou rodinnou i sociální adaptovanost dítěte a různé konflikty, ale také ji často volí umíněné děti. Vedle toho ji také mnohdy užívají trpěliví a spolehliví lidé, kteří stojí pevně nohama na zemi a přijímají odpovědnost.

Žlutá stimuluje levou hemisféru a podporuje duševní kapacitu člověka. Je barvou slunce otce, značí život, bujnost, světlo a teplo. Velké množství používání žluté může ukazovat na přílišnou závislost na dospělém. Naopak odpor ke žluté, může signalizovat strach či neschopnost vnitřního pohledu do sebe.¹⁰⁵

Fialová je dětmi užívána velmi málo, její častější použití je znakem neklidu. Ve spojení s modrou značí úzkost nebo období obtížné adaptace. Bývá také barvou spirituality.¹⁰⁶

Oranžová pomáhá lidem, kteří upadli do letargie, pesimizmu a depresí. Je to barva extrovertů, vzbuzuje v člověku pocit nebojácnosti a síly.¹⁰⁷

KULAŠOVÁ, Martina. *Využití prvků arteterapie v edukačně-terapeutickém kontextu u dětí předškolního věku*. Olomouc: Akademie Alternativa, Umělecké terapie, 2010. Vedoucí práce Bc. Tomáš Beníček s. 15.; HEGAROVÁ, Eva. *Arteterapie v třídním kolektivu*. Olomouc: Akademie Alternativa, 2009. s. 21.

102 Srov. *ibid.*, s. 117.; s. 15.; s. 21.

103 Srov. *ibid.*, s. 117-118.; s. 15-16.; s. 21.

104 Srov. *ibid.*, s. 118.; s. 16.; s. 21.

105 Srov. *ibid.*, s. 118.; s. 16.; s. 21.

106 Srov. *ibid.*, s. 119.; s. 16.; s. 21.

107 Srov. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 120.; KULAŠOVÁ, Martina. *Využití prvků arteterapie v edukačně-terapeutickém kontextu u dětí předškolního věku*. Olomouc: Akademie Alternativa, Umělecké terapie, 2010. Vedoucí práce Bc. Tomáš Beníček s. 16.

Růžová symbolizuje lásku, něhu a romantiku, je ale také barvou nezralosti či naivity. Je také barvou těla, v malbách ji mnohdy používají lidé s fyzickými příznaky způsobenými nemocí či stresem. V kombinaci s červenou barvou může znamenat negativní pocity o sobě samém.¹⁰⁸

Mezi barvami existují různé vztahy, je dobré si všímat jaké barvy klient používá a co pro něj znamenají. „V interpretaci kresby nemá barva absolutní hodnotu, ale všeobecně vzato jasné, teplé barvy svědčí o vyrovnanosti, zatímco tmavé barvy ukazují na tendenci ke smutku, úzkosti, případně na odpor k někomu nebo něčemu. Bledé odstíny vyjadřují citovou nevyrovnanost nebo špatný zdravotní stav.“¹⁰⁹

2.6.4 Barevné testy

Při barevných testech je nutné myslet na to, že při výběru barev hraje velkou roli momentální nálada, osvětlení místnosti, barva stěn a další vnější faktory.

Šmahelův test barev probíhá tak, že dítě si z nabízených pastelek vybere tři nejoblíbenější barvy a tři neoblíbené barvy. Všechny barvy pak zaznamená do šesti čtverečků od nejoblíbenější po nejméně oblíbenou barvu.

2.7 Závěr druhé části

Děti většinou baví si kreslit nebo cokoliv tvořit, z toho důvodu je arteterapie obecně vhodnou léčebnou metodou pro děti. Výtvarná tvorba napomáhá intelektuálnímu, emocionálnímu a estetickému vývoji dítěte. Výtvarný projev dítěte je také výborným diagnostickým materiálem, který nám například může ukázat vývojové stádium dítěte. Pro diagnostiku nestačí pouze jeden obrázek, vždy je nutné pracovat s vícero podklady. V diagnostice je třeba se zaměřit nejen na detaily, které v konkrétní tvorbě objevují, ale také na ty, které tam chybí.

108 Srov. ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 117.; KULAŠOVÁ, Martina. *Využití prvků arteterapie v edukačně-terapeutickém kontextu u dětí předškolního věku*. Olomouc: Akademie Alternativa, Umělecké terapie, 2010. Vedoucí práce Bc. Tomáš Beníček s. 16.

109 HEGAROVÁ, Eva. *Arteterapie v třídním kolektivu*. Olomouc: Akademie Alternativa, 2009. s. 21.

3. Praktická část

3.1 Vybrané použité techniky

Než se pustím do samotné praktické části, popíši níže některé vybrané techniky, které jsem s klientem realizovala a které považuji za důležité zmínit v obecné rovině. Ostatní cvičení budou popsána přímo u jednotlivých sezení.

3.1.1 Zahřívací cvičení

Zahřívací cvičení slouží k rozhýbání a uvolnění skupiny i jednotlivce. Každé takovéto cvičení má jiný potenciál, čeho pomocí něho můžeme dosáhnout, stejně tak i použité pomůcky mají jiné předpoklady pro to, k čemu se nejvíce hodí. Například malování může pomoci klientům překonat ostych, tělesné či slovní činnosti se mohou hodit pro vzájemné skontaktování klienta s terapeutem či s klienty v rámci skupiny.

Pro každého klienta je vhodná jiná aktivita. Stejně tak u určitých typů klientů lze předpokládat, že některé činnosti pro ně nebudou vhodné. Například pro zneužívané lidi nebo pro lidi s tělesným postižením může být tělesný dotyk velmi nepříjemný.¹¹⁰

3.1.2 Relaxace a řízená vizualizace u dětí s ADHD

Cvičení pro zklidnění, zlepšení koncentrace a uvědomění zvláště pomáhají u dětí s ADHD. Umožňují zmírnit následky zvýšeného stresu, kterému jsou vystavené, a pomáhají jim se zklidnit a uvolnit. „Zvláště hyperaktivní/impulzivní žáci mají největší užitek z učebních postupů, které jim napomáhají mentálně i fyzicky relaxovat, získat kontakt s jejich vnitřními pocity a uvolnit vnitřní napětí. Tyto strategie posílí v dětech pocit klidu a sebekontroly.“¹¹¹

K uvolnění a nabytí duševní pohody přispívá například smích a kontrolované dýchání. Smích napomáhá ke zmenšení bolesti i napětí a kontrolované dýchání uvolňuje svalstvo a zmenšuje stres. Velmi dobré účinky má hluboký nádech a pomalý výdech ústy, při kterém děti uvolňují jednotlivé části těla. Je velmi přínosné, pokud si přímo uvědomí místa v těle, kde cítí napětí, a ty s dýcháním vědomě uvolňují. Takovéto vědomé uvolňování jim pomáhá uvolnit tělo a získat nad ním sebekontrolu. K tomu může

110 Srov. LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, s. 141.

111 RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, s. 129.

napomoci i představování si barev či barevného světla, které napomáhá k uvolnění a získání nadvlády nad tělem.¹¹²

Vizualizace I

Jde o cvičení určená pro uvolnění a přípravu k tvorbě. Cvičení by mělo trvat 10 minut a je vhodné pro děti od 10 let.

„**Potřeby:** Židle

Postup:

1. Pohodlně se posaďte a zavřete oči.
2. Vnímejte ty oblasti vašeho těla, ze kterých vychází napětí.
3. Směřujte v myšlenkách svůj nádech do oblastí napětí.
4. Vydechněte a představujte si, jak nahromaděné napětí vydechujete.
5. Představte si světlo nějaké barvy.
6. Nechte se tímto světlem zcela obklopit.
7. Soustřeďte se na pocity, které ve vás toto světlo vyvolává.
8. Nechte světlo pomalu ustupovat.
9. Než otevřete oči, soustřeďte se na své dýchání a na okolní zvuky.“¹¹³

3.1.3 Psychomotorika a psychomotorické hry

„Cílem psychomotoriky je bezděčné prožívání radosti z pohybu, ze hry, z tělesných cvičení a vytvoření tzv. bio – psycho – socio – spirituální pohody člověka.“¹¹⁴ Při provádění psychomotorických her dochází k rozvoji k senzomotorickým vjemů (vizuálních a taktilních). Toto vede ke zlepšení koncentrace, soustředěnosti a k duševní rovnováze.¹¹⁵

Ježečci

Jedná se o hru, která procvičuje uvolnění napětí a zlepšuje orientaci v prostoru. Jeden hráč na druhého hráče libovolně naskládá kelímky dnem vzhůru. Hráč, na kterého jsou skládány kelímky, je v předklonu s rovnými zády a s upaženými rukama. Jakmile jsou vyskládány kelímky, „ježek“ se dá do pohybu. Spoluhráč má za úkol sbírat spadlé kelímky a vracet je na jejich místo.¹¹⁶

112 Srov. RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, s. 129-130.

113 CAMELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998, s. 71.

114 BLAHUTKOVÁ, Marie. *Psychomotorika*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003, s. 5/92.

115 Srov. *ibid.*, s. 14/92.

116 Srov. *ibid.*, s. 57/92.

3.1.4 Cviky na propojování hemisfér

Propojení hemisfér umožňuje oboustranný přenos informací mezi pravou a levou polovinou mozku. Při procesu čtení dochází k propojování jednotlivých hemisfér, pokud je přenos informací poškozen, může dojít k potížím při čtení.¹¹⁷ U dětí s SPU bývá tato schopnost narušena, z tohoto důvodu je dobré s nimi dělat cvičení na součinnost hemisfér.

Cvičení, která napomáhají k propojování mozkových hemisfér jsou například křížové pohyby, kdy střídavě přitahujeme levé koleno k pravému lokti a naopak. Mezi další cviky patří kreslení oběma rukama najednou, kroužení pažemi naproti sobě – levá po směru hodinových ručiček a pravá protisměru.

3.1.5 Kresba lidské postavy

„Může být vnitřním i vnějším autoportrétem dítěte. Může projikovat pocity dítěte o sobě samém nebo o ideálním konceptu sebe samého. Terapeut si všímá v kresbě postavy zejména velikosti, umístění, přítlaku linky, její kvality, spontaneity, nebo naopak rigidity kresby. Důležitá pro diagnostiku je tvář, její rysy, ale i jiné části postavy, především ruce. Oblečení, resp. přítomnost bizarních detailů je rovněž důležitá. (...) Samozřejmě vždy je třeba vzít v úvahu věk dítěte. S věkem v kresbě přibývá i množství detailů.“¹¹⁸

3.1.6 Tělové schéma

Do tělového schématu patří veškeré vnitřní představy člověka o vlastním těle. Patří sem informace o jednotlivých částech těla a jejich vzájemných vztazích a jejich možnostech aktivity. Patří sem i schopnost orientace na vlastním těle a v jeho stavbě. Obraz těla vnímáme na základě vlastních zkušeností, které mohou být rozdílné. „Jakákoliv disharmonie mezi představou o našem těle a skutečností, okamžiky, kdy nás vlastní tělo „neposlouchá“, a zklamání z vlastní zranitelnosti se ukládají do paměti a mohou v nás vytvářet další negativní představy o nás samotných.“¹¹⁹ Důsledkem mohou být další problémy, poruchy a nemoci.¹²⁰

Obrazy v zrcadle

117 Srov. ŠIRMEROVÁ, Zuzana. *Analýza narušené komunikační schopnosti u žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2013. s. 65.

118 ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 105-106.

119 BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, s. 92.

120 Srov. *ibid.*, s. 91-92.

Obrazy v zrcadle je cvičení, které podporuje rozvoj úrovně vnímání vlastního tělového schématu. Cvičení probíhá ve dvojicích. Nejprve jeden ze dvojice na papír obkreslí svého partnera a pak se prohodí. Následně si nabarví ruce a udělají kamkoliv na svůj obrys těla tři obtisky ruky. Poté si na vedlejší papír udělají další tři obtisky ruky, které vystříhnou a pomocí špendlíků si je připevní na své tělo na stejná místa jako u siluety. Nakonec si dvojice stoupne před zrcadlo, vždy jeden drží siluetu toho, co se zrovna kouká do zrcadla. Tak mohou porovnat, do jaké míry vnímají správně vlastní tělo.¹²¹

3.1.7 Projektivní techniky

Projektivní techniky pomocí projekčních neuvědomělých procesů, které se promítají do konkrétních výtvorů klienta, zkoumají osobnost žáka.¹²²

V projektivních metodách „vyšetřovaná osoba promítá obsahy svých duševních pochodů navenek mimo sebe, připisuje je nebo spatřuje v jiných lidech, zvířatech, rostlinách, předmětech nebo dějích.“¹²³ Výhodou těchto technik je nevědomost zkoumané osoby a tím se snižuje její možnost záměrně zkreslit výsledky, protože neví, jak daný test funguje a jak by měla odpovídat. Nevýhodou takovýchto technik je mnohoznačnost odpovědí, které znesnadňují jejich vyhodnocování.¹²⁴

Strom s postavami (Ilustrace 2)

Strom s postavami je jednou z projektivních technik, která může zobrazit vztahy ve třídě, hierarchii skupiny, sebepojetí žáka (jeho ideální já a reálné já).¹²⁵

Technika probíhá tak, že se klientům rozdají papíry s předtištěným stromem s panáčky. Následně jsou vyzváni k tomu, aby si nejprve vybrali panáčka, který nejlépe vystihuje to, jak se cítí v životě. Panáčka si vybarví. Poté je znovu vyzván, aby si vybral panáčka, kterým by chtěl ve svém životě být. Také tohoto panáčka vybarví. Provádí-li se

121 Srov. BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, s. 93-94.

122 Srov. KUCHARSKÁ, Anna. *Práce s třídním kolektivem – metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, s. 19-20.

123 ŤOKOVÁ, Lucie. *Vztah mládeže k drogám*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, Katedra rodinné výchovy a výchovy ke zdraví, 2007. Vedoucí diplomové práce RNDr. Mgr. Alice Prokopová, Ph.D. s. 41.

124 Srov. *ibid.*, s. 41.

125 Srov. KUCHARSKÁ, Anna. *Práce s třídním kolektivem – metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, s. 21.

tato technika ve skupině, vyjadřují se k obrázku nejdříve ostatní ze skupiny. Nakonec sám autor sdělí ostatním, co chtěl výběrem barev a panáčků vyjádřit.¹²⁶

Koláč radostí

Jde o techniku, ve které má klient rozdělit podle svého uvážení prázdný kruh na jednotlivé výseče, ve kterých vyznačuje pro něj nejdůležitější radosti. Každá část má být velká tak, jako je ta radost. Stejným způsobem lze také udělat koláč starostí.¹²⁷ Do koláče mohou být jednotlivé radosti namalovány nebo jednotlivé části mohou být barevně vymalovány.

3.2 Úvod k praktické části

Ve své práci vycházím z konkrétní případové studie desetiletého chlapce se specifickými poruchami učení a chování, chodícího do čtvrté třídy základní školy.

3.3 Téma praktické práce

V praktické části jsem pracovala individuálně s chlapcem D, se kterým jsem se setkala na základní škole, jako asistentka pedagoga. V jeho třídě stále pracuji. V této třídě se sešlo velké množství dětí majících specifické poruchy učení, některé z nich i chování, v důsledku čehož je mnoho dětí výrazně pomalejších, což ovlivňuje tempo celé třídy. Mým úkolem je všem těmto dětem, ale především D, pomáhat tak, aby zvládaly probírané učivo. S D jsem se rozhodla pracovat na sekundárních projevech SPU z toho důvodu, že to ve školním vyučování pro množství práce prakticky není možné a každodenní náprava se většinou soustřeďuje pouze na oblasti související přímo se zvládnutím výuky.

3.4 Anamnéza dítěte

D má deset let, chodí do čtvrté třídy základní školy a má individuální vzdělávací plán. Je milý, zdvořilý a ochotný spolupracovat. Pokud není unavený, je i velmi snaživý. Ve škole se projevují specifické poruchy učení a chování. Čtení je pro něj namáhavé, což se projevuje nejen v pomalém čtení, ale také v neochotě či neschopnosti v jiných

126 Srov. KUCHARSKÁ, Anna. *Práce s třídním kolektivem – metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, s. 82.

127 Srov. VRBÍKOVÁ, Iva. *Žák s poruchami chování ve středním odborném učilišti*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, Katedra didaktických technologií, 2006. Vedoucí diplomové práce PhDr. Alena Šafrová. s. 41.

hodinách číst zadání úkolů. Pokud D není unavený, nervózní nebo příliš nesoustředěný, píše pomalu hezkým čitelným písmem. V jeho textu se nachází množství gramatických chyb. Několikrát se mi již stalo, že mi odůvodnil správně, co má doplnit do doplňovacího cvičení, načež napsal opak toho, co říkal. To svědčí o jeho roztěkanosti. Jsou dny, kdy mu to ve škole jde a téměř nepotřebuje pomoc, ale častěji je roztěkaný a neschopný se soustředit na práci, nevybavuje si, co má jak dělat. Je snadno unavitelný. Podle stupně unavenosti a jiných ne zcela známých faktorů se mění jeho schopnost se soustředit. Únava u něj do značné míry ovlivňuje jeho samostatnost ve vypracovávání zadaných cvičení učitelem, schopnost soustředit se, vzpomenout si a ochotu pracovat. Mnohdy je nutné neustále D vracet k právě prováděné činnosti, aby něco udělal. S únavou projevuje negativistické myšlenky, pocit, „že to nemá cenu“. Má tendence se vzdát a odmítnout. Ve vyučování se také objevují problémy s krátkodobou a dlouhodobou pamětí. Snadno zapomíná nebo neregistruje informace ze čteného textu, například matematických slovních úloh, zároveň zapomíná dříve probrané učivo. I když D rád něco povídá, jeho slovní zásoba je poměrně omezená. D si uvědomuje svůj hendikep, vnímá, že má mnohdy horší výsledky než spolužáci a těžko snáší, že ostatní děti jsou rychlejší než on. Často má tendenci si ověřovat, jestli udělal zadané cvičení dobře, což svědčí o jeho nedůvěře ve vlastní schopnosti. Již několikrát jsem ho musela přesvědčovat o tom, že něco správně vypočítal nebo hezky udělal. Jeho nejistota se také projevuje v jeho tendenci pracovat pod „dozorem“. Mnohdy u D pouze stojím a nijak mu nepomáhám, což ho uklidňuje a je schopný lépe pracovat. Zvláště ve výtvarných činnostech, ale i v jiných předmětech, má neustále tendenci se ujišťovat, zdali pracuje správně. Především ve třetí třídě a na začátku čtvrté třídy míval často silné bolesti hlavy, zvracel nebo ho bolely jiné části těla. Tyto projevy má nyní jen zřídka, zato se častěji objevují tiky v obličeji. O přestávkách D působí poměrně vyrovnaně, je přijíman kolektivem a s kamarády hraje na svém tabletu hry. Občas, pokud ho někdo ruší o přestávce, má tendenci jednat nepřiměřeně až agresivně.

3.5 Cíle práce

Předběžně jsem stanovila cíle, které měly být zaměřeny na rozvoj zdravé sebedůvěry, posílení schopnosti koncentrace, relaxace, sebeuvědomování a vyjádření vlastních pocitů. Stanovené cíle zároveň ovlivňovaly vyjadřovací schopnosti D a jeho slovní zásobu.

Vzhledem aktuálním potřebám D, které postupně vyplývaly z proběhlých setkání nebo z jeho projevů ve škole ve vyučování, jsem cíle upravovala a případně měnila. Například v průběhu školního roku, začala být aktuální podpora volných vlastností a vytrvalosti D. Bylo potřeba, aby si D uvědomil, že „má cenu se dál snažit“.

Jednotlivá setkání jsem koncipovala tak, aby byla pro D zajímavá a aby měl možnost prožít radost z toho, co dělá, nebo zažít pocit úspěchu.

3.6 Poznámka k úvodu praktické části

To, že jsme se s D znali již ze školy, mělo své výhody i nevýhody. D mě ze školní práce znal, důvěřoval mi a na společnou práci se těšil, potřebovala jsem s ním však navázat jiný vztah, než jaký se vytváří mezi učitelem a žákem. Proto jsem si hned při prvním setkání dovolila zavázat mu u jednoho z cvičení oči. Také jsem věděla, které činnosti má rád a které mu vadí. Rovněž jsem znala náplň jeho vyučování, což jsem mohla při setkání zohlednit. Pokud například dopoledne D hodně kreslil, věděla jsem, že by se mu odpoledne do stejné činnosti nechtělo a vybrala jsem jiné, pro něj v dané situaci zajímavější, techniky.

3.7 Obecná struktura setkání

Místo a čas setkání: Setkání probíhala většinou ve středu od 13:00 do 14:00 (jednu hodinu) v jedné z učeben v budově školy.

Obecný průběh setkání:

Rituál: Každé setkání začíná a končí rituálem, který nás s D přenáší z prostředí školy do našeho bezpečného území a přenáší nás i zpět. Rituál spočívá v přecházení po provaze, který představuje most mezi těmito „světy“. Vzhledem k tomu, že mě D znal jako asistentku a k tomu jsme zůstávali v prostředí školy, bylo nutné pro pocit bezpečí a uvolnění odlišit tato dvě prostředí.

Úvod: Po každém rituálu následovala kratičká rozmluva nad tím, jak se dnes má, případně co budeme dnes dělat. D se často ujišťoval, v kolik budeme končit, protože ho většinou vyzvedávala matka, a vytahoval mobil, aby slyšel, až mu bude volat.

Uvolnění: Většinou probíhalo formou relaxace uvedené výše v technikách pod názvem „Vizualizace I“, kterou jsem si dle potřeby přizpůsobovala. U některých setkání

jsem zkoušela uvolnit D pomocí pohybových psychomotorických cvičení. Výjimečně tato uvolňovací cvičení neproběhla na začátku, ale později.

Jednotlivá Cvičení: Po rituálu, úvodu a uvolnění následovala série aktivit. Množství aktivit se lišilo podle aktuální schopnosti D se soustředit. Bylo velmi těžké odhadnout, kolik času budou trvat jednotlivá cvičení. Mnohdy cvičení plánované na 15-20.min (doba uvedená v literatuře) proběhlo během pěti minut a jiné cvičení si naopak vyžádalo dvojnásobek plánovaného času. Po delších nebo větších cvičeních následovala okamžitá reflexe.

Závěrečná reflexe: Na závěr proběhlo zhodnocení setkání. D sděloval, zda se mu setkání líbilo.

Rituál: Při odchodu jsme znovu přešli přes most zpátky do „reálného“ světa.

3.8 Jednotlivá setkání

3.8.1 První setkání

Cíle 1. setkání: Uvedení D do společné práce, vyjasnění účelu našich setkání, navození důvěry v novém terapeutickém vztahu. Zaujmout D a ukázat mu, že zde budeme fungovat jinak než ve školním vyučování. Vytvořit pozitivní vztah k výtvarnému projevu. Cvičení zaměřené na vlastní já, na to, kdo jsem.

Průběh setkání:

1. **Rituál: D** pochopil bez problému účel „mostu“, první přejítí mu přišlo legrační.
2. **Úvodní rozmluva:** S D jsme si vysvětlili, co budeme při setkáních dělat, jak budou setkání probíhat. Řekli jsme si, že setkávání nefungují stejně jako škola – D při nich nebude získávat známky, nebude hodnocena krása výtvorů, nic, co při setkáních vytvoří nebude špatné atd.
3. **Strom s postavami** (Ilustrace 3)

D test již znal, dělal ho se školní psycholožkou, zjišťovala vztahy ve třídě.

Cíl: Zjistit, jak se D vnímá a jaký by chtěl být.

Zadání: A) Vybarvi panáčka, který nejlépe vystihuje to, jak se cítíš v životě. B) Vyber si panáčka, kterým bys chtěl ve svém životě být.

Pomůcky: papír s předtištěným stromem, pastelky

Průběh: D prvního panáčka vybarvil zeleně (A) a druhého červeně (B).

Interpretace: Oba panáčky si D vybral, protože jsou vysoko a jsou šťastní. Zelenou barvu má rád a červenou si vybral prostě tak.

Ptala jsem se, proč si vybral tyto dva šťastné panáčky. Odpověděl, že jsou sami a nikdo je nemůže mlátit či jim ubližovat. Toto dál nebyl schopný vysvětlit a ani jsem na něj nenaléhala.

4. Rytí do hlíny se zavázanýma očima I

Primární cíle: Dát D něco netradičního s čím se nepracuje běžně ve škole. Zaujmout a uvolnit D, ukázat důležitost prožitku.

Vedlejší cíle: posílení koncentrace a rozvoj hmatového vnímání, cvičení paměti.

Pomůcky: keramická hlína rozválená na placku, šátek na zavázání očí, rydlo, namalovaný obrázek

Zadání: Na začátku jsem považovala za nutné se zeptat, jestli je pro klienta zavázání očí přijatelné. Ve sdělování zadání pro činnost se zavázanýma očima bych pokračovala pouze po projevení souhlasu. Další instrukce: „Prohlédni obrázek (jednoduchý domeček ze předu s jedním velkým oknem, šikmou střechou do tvaru „A“ a komínem). Až si ho prohlédneš, zavážu ti oči a ty se ho pokusíš vyrýt do hlíny.“ Poté následovalo zavázání očí, vložení rydla do ruky klienta a vlastní rytí.

Průběh: D Pracoval rychle a netrpělivě, chtěl „to mít co nejdříve hotové a kouknout se na výsledek“. Ale svou netrpělivost si neuvědomoval a činnost ho bavila.

Interpretace: Domeček se mu podařilo vyrýt, všechny čáry na sebe navazovaly, pouze okno, které mělo být umístěno v dolní zdi domu vyryl D do střechy.

I přesto, že D činnost bavila, měl tendenci spěchat a nesoustředil se na detaily. To svědčí o jeho nesoustředěnosti a špatné schopnosti se koncentrovat na jeden úkol a vydržet u něj. Neměl tendenci nějak ohmatávat to, co vyryl, a vyryté opravovat. Hmat nevyužíval pro korekci. Zároveň se projevila jeho motorická neobratnost, která by mohla souviset s jeho dysgrafií.

Cvičení splnilo své primární cíle, D byl nadšený a se svým výsledkem byl spokojený. Chtěl rýt něco dalšího. D nevadilo, že obrázek není přesný, protože měl zavázané oči a s tím je těžké napodobit něco přesně.

5. Rytí do hlíny zavázanýma očima II

Primární cíle: Dát D něco netradičního s čím se nepracuje běžně ve škole. Zaujmout a uvolnit D, ukázat důležitost prožitku.

Vedlejší cíle: posílení koncentrace a rozvoj hmatového vnímání

Pomůcky: keramická hlína rozválená na placku, šátek na zavázání očí, nějaké rydlo, předměty na ohmatání.

Zadání: Na začátku bylo znovu nutné se zeptat, jestli je možné zavázání očí, a až poté říci zadání. Další instrukce: „Zavážu ti oči a pak ti dám do ruky předmět, který se pokusíš poznat podle hmatu. Zkus si ho co nejlépe ohmatat, ať víš, jak skutečně vypadá. Až si budeš jistý, že víš, jak vypadá, pokus se ho vyrýt do hlíny.“ Po instrukci následuje zavázání očí, D dostane do ruky rydlo a může začít rýt.

Průběh: S D jsem takto realizovala aktivitu s **nůžkami** a s **kladivem**.

Průběh u aktivity s nůžkami: D jsem zavázala oči a dala mu do ruky nůžky. Hned, jakmile poznal, že má v ruce nůžky, chtěl začít rýt. Vybídla jsem ho, aby zkoumal detaily, jak mají ostrou špičku, kde je šroubek atd. Chvilíčku vydržel, ale opět chtěl co nejdříve začít rýt.

Nůžky uchopil do pravé ruky a měl tendenci je ohmatávat pouze pravou rukou, až po vybídnutí začal používat i levou. To samé se odehrávalo i u rytí do hlíny, kdy levou ruku měl v klíně.

Interpretace: Znovu se projevila tendence spěchat a netrpělivost, špatné soustředění na detaily a problémy s vytrváním u jednoho úkolu, motorická neobratnost a neschopnost plně využít hmat. Výhradní používání pravé ruky svědčí o vyhraněnosti levé mozkové hemisféry.

Cvičení splnilo své primární cíle, těšilo ho, líbilo se mu, že se mu práce daří. Zároveň již víc používal hmat.

Pauza mezi „nůžkami“ a „kladivem“: D jsem vyprávěla o slepcích, o tom, jak používají hmat místo zraku a že jsou pomocí hmatu schopni vnímat detaily. D si vzpomněl, že mají i své písmo. Na základě toho chtěl zkusit toto cvičení ještě jednou. Chtěl si zkusit předmět pořádně ohmatat a vyhrát si s rytím.

Průběh u aktivity s kladivem: D dostal do ruky malé kladívko s dřevěnou násadkou. Také měl tendence pracovat pouze pravou rukou. I přesto, že kladívko má velmi jednoduchý tvar, se opravdu snažil ho nějakou chvíli déle poznávat hmatem. U rytí už zase začal spěchat, udělal tři čáry – dvě naznačovaly dřevěnou násadku a jedna kovovou hlavu kladiva.

Tentokrát se po sundání šátku zabýval tím, jak jeho výtvar vypadá. Hodnotil ho velmi pozitivně, skoro přehnaně.

Interpretace: O proti nůžkám se zde prodloužila doba poznávání předmětu. D již nebyl v první části tak netrpělivý, ve druhé části však netrpělivost opět převážila.

Tentokrát na konci přehnaně dobře hodnotil svůj výtvar a dával na to důraz. Je možné, že touží po úspěchu.

6. Tvorba sebe jako zvířete

Cíle: Identifikace a projekce vlastního „Já“.

Zadání: „Představ si, že jsi na ostrově, kde se mají všichni moc dobře. Ti, kdo tam jsou, mohou být pouze v podobě zvířete. Vytvoř mi zvíře, kterým bys chtěl být na tomto ostrově.“

Průběh: Při slovech „Představ si, že jsi na ostrově...“ si D zavřel oči a vnořil se do imaginace, aniž bych ho k tomu vybídla. Rozhodla jsem se, že prodloužím povídání o ostrově, jak je krásný, jak se tam má každý dobře, jak může skotačit a odpočívat. Pak si měl uvědomit, co je za zvíře. Nechala jsem ho na ostrově ještě chvíli pobýt. Pak jsem ho vrátila zpátky.

D vytvořil v rychlosti hada, který měl čtyři nohy.

Interpretace: D se nechtělo o hadovi nebo ostrově povídat, musela jsem se podrobně ptát. Na otázky odpovídal krátce, několika slovy.

Nakonec mi řekl, že vytvořil hada, protože se snadno tvoří, a čtyři nohy má, protože se domníval, že je hadi mají. Ptala jsem se na délku (Tu nevěděl.), na barvu (Had byl červeno černý.), na to, co se mu na hadovi líbí (Má jedovaté zuby, kterými se může bránit.). Poslední odpověď mě vedla k otázce, před kým se potřebuje bránit (Nevěděl.). Vrátila jsem se k imaginaci a zeptala se, zdali s ním byla na ostrově i jiná zvířata (Řekl, že byla: krokodýl, tygr, lev a puma, prý ho honili a chtěli mu ublížit. Proč nevěděl.). Potom se D trochu stáhl do sebe a chtěl dělat něco jiného.

Již v prvním cvičení „Strom s postavami“ se vyskytlo téma ohrožení. Pokaždé se pak D stáhl. Dalo by se usuzovat, že tento pocit ohrožení pochází ze školy, kde D prožívá hodně neúspěchu, ale jde jen o předpoklad. Tento problém je nutné dále pozorovat.

7. Vizualizace I

Cíl: uvolnění napětí, relaxace

Zadání: Viz str. 24 – 25., kapitola „Vybrané použité techniky“, věty byly interpretovány v 2. osobě jednotného čísla.

Průběh: D si velice ochotně zavřel oči a soustředil se. Na začátku měl ruce dané přes břicho a v průběhu je rozevřel a položil si je na nohy.

Interpretace: Vizualizace se D líbí a evidentně i účinkuje.

8. **Závěrečná reflexe:** Setkání se mu líbilo, hodnotil ho jako lepší než družinu a dokonce jako lepší, než aby se nudil doma. (Překvapilo mě, že se mu setkání líbilo, protože na sebe byl velmi klidný a tichý. Většinou neustále něco povídá, ale na tomto setkání jsem od něj veškeré odpovědi získávala jen velmi obtížně.)

9. **Rituál:** D rovnou, aniž bych cokoliv řekla, šel přejít „most“.

Závěr z prvního setkání: D pochopil, že na našich setkáních to funguje jinak než ve škole. Setkání ho zaujalo, líbilo se mu. Byl navázán vztah důvěry, ale je nutné ho dále prohlubovat. Bylo by dobré se zaměřit na schopnost se soustředit, umět si odpočinout a umět vyjádřit své pocity, myšlenky.

3.8.2 Druhé setkání

Cíle 2. setkání: Pokračovat v navazování důvěry a zaujetí D. Vytvořit pozitivní vztah k výtvarnému projevu. Zobrazení a projekce vlastního „Já“. Práce na schopnosti se uvolnit a umět relaxovat.

Průběh setkání:

1. **Rituál:** již plně z automatizovaný, D na něj myslí víc než já.
2. **Úvodní rozmluva:** D se na setkání těšil a byl zvědavý, co budeme dělat.
3. **Rozvička** (ilustrace 4)

Cíle: uvolnění a odreagování se po škole, schopnost koordinace pohybu, zlepšování očních pohybů, aktivace mozkových hemisfér.

Zadání: „Celý den jsme ve škole seděli, teď se trochu protáhneme.“

Průběh: Mírné protažení a rozhýbání paží, nohou a trupu. Rozhýbání očí – oční pohyby zleva doprava, nahoru dolů, koukání na blízko a do dálky. Pohyby chodidlem a dlaní ruky nejdříve stejně, pak naproti sobě a nakonec přidání i rotace hlavy.

Interpretace: D to bavilo, ale bolely ho u toho kyčle a dlouho to nevydržel. Dělal mu problém zkoordinovat pohyby. Neuvědomoval si, když cvičení neprováděl podle instrukcí.

4. **Koláč radostí:** (ilustrace 5)

Cíle: Zaměření na své Já, co mi dělá radost

Pomůcky: papír, barevné pastelky

Zadání: „Nakresli si velký kruh. Rozmysli si, co je proto tebe nejdůležitější a dělá ti to radost. Rozděl prázdný kruh na jednotlivé části podle svých radostí. Každou část udělej tak velkou, jako je ta radost. Jednotlivá pole vybarvi.“

Průběh: D tato činnost nijak nezaujala. Mechanicky vytvořil kruh a rozdělil ho na několik částí, aniž by přemýšlel, co a jak moc mu dělá radost. Následně vybarvil jedno pole zeleně a naproti němu druhé pole modře. Jde o jeho dvě nejoblíbenější barvy.

D si nespojil jednotlivé výseče s tím, co mu dělá radost. Proto jsem se přímo zeptala, co mu dělá radost. Začal vyjmenovávat seznam rodina, přátelé ..., zastavila jsem ho. A zkusila jsem ho navést. Žádala jsem ho, aby mi neřikal seznam, ale skutečně se zamyslel a řekl mi, co nebo kdo mu konkrétně dělá radost. Vypadal nadále nechápavě. Dala jsem příklad, že mě dělá radost, když můžu jíst zmrzlinu u filmu. Po chvíli se D rozpovídal – koukání s rodiči na film, s kamarády na hřišti, u babičky.

Interpretace: D se celkem hezky rozpovídal, ale zdálo se mi, jako by si úplně nespojil slovo „radost“ se skutečnou událostí. Zároveň se projevila jeho slabá slovní zásoba a neschopnost popsat něco do detailu.

5. **Kresba lidské postavy** (ilustrace 6)

Cíle: Identifikace projekce vlastního já.

Pomůcky: tužky, pastelky, papír A4

Zadání: „Nakresli lidskou postavu.“

Průběh: D nakreslil svoji maminku.

Interpretace: D si dal na kresbě záležet, chtěl správně vystihnout maminčinu barvu vlasů a chtěl, aby bylo vidět, že má nově opravené boty. Kůži namaloval hnědě, protože nevěděl jakou jinou barvu použít. Vzpomněl si, že hnědou takto kreslil, když byl malý. Oblečení kreslil podle toho, co máma obvykle nosí. Máma se usmívá, protože je šťastná. D má svoji maminku rád, proto ji nakreslil. Postava je nakreslená na výšku a umístěna

na střed papíru, je přiměřeně veliká a je nakreslena zepředu. Postava stojí pevně nohama na zemi, má větší hlavu a nemá krk.

6. Únava a odpočatost

Cvičení jsem rozložila do dvou setkání. U tohoto cvičení jsem předpokládala, že D nebude vědět, jak má cvičení řešit, protože D je přesně na věkovém rozhraní, kdy se teprve začíná rozvíjet schopnost abstraktního myšlení, zároveň se v dnešní době málokdy mluví s dětmi o pocitech a možnostech, jak je vyjádřit. Přesto jsem se rozhodla zařadit toto cvičení, abych zjistila, jak na tom D je, a abychom začali rozvíjet jeho schopnost vnímat sám sebe. Již dopředu jsem si připravila, jak toto cvičení na místě pozměnit tak, aby D ho chápal a bavilo ho.

Cíle: Uvědomění jak se projevuje únava a odpočatost, co při těchto dvou stavech prožíváme. Schopnost verbalizovat a zároveň vyjádřit vlastní pocity jiným způsobem než slovním. Sebepoznání.

Pomůcky: kresebné papíry A3, pastelky, fixy, tempery, pastely, vodovky, štětce, tabule a psací potřeby na ni nebo velký kus papíru.

Zadání únavy: Nejprve se zadá: Namaluj svou odpočatost a svou únavu.

Průběh: D nevěděl, co po něm chci a co má dělat, (jak jsem předpokládala). Napsala jsem tedy na tabuli velkým písmem únava a vyzvala jsem ho, aby mi říkal, jak se u něj projevuje únava a co má tendenci dělat, když je unavený. Vše, co mi řekl, jsem začala zapisovat na tabuli.

K únavě hodně zmiňoval bolesti zad, lopatek, krku, nohou a hlavy. Při spánku kašle nebo se mu špatně dýchá. Přišel na to, že když je unavený, chce se mu zívát, ležet v posteli, zavírají se mu oči a „vůbec mu to nemyslí“.

Když je odpočatý, tak ho také často bolí hlava a zvrací. D si uvědomoval svoji hyperaktivitu, říkal, že když je odpočatý, je jako šílenec, je nezadržitelný, začne lítat po domě a všichni z něj šílí. D k odpočatosti vyjmenovával spíše svoje negativní reakce, takže jsem ho začala směřovat také k pozitivním zkušenostem. Nakonec vymyslel, že se cítí odpočatě po odpoledním spánku, ráno a večer. Když je odpočatý, cítí se dobře, směje se, dívá se na TV, je venku s kamarády, hraje si s bratrem.

Již jsme pomalu končili toto cvičení, ale D byl stále zamyšlený. Když zavolala jeho maminka, že již přijela, D to vyrušilo a zároveň znervózněl a začal hrozně spěchat, že už musí jít. Dohodli jsme se, že budeme ve cvičení pokračovat příště. Tabuli si proto ofotil.

7. **Závěrečná reflexe:** Sezení se mu líbilo, ale spěchal za matkou.
8. **Rituál:** I přesto, že spěchal, šel při odchodu sám bez vybídnutí přes most.
9. **Závěr z druhého setkání:** Pro D sice byla cvičení z dnešního setkání náročnější, ale skvěle si s nimi nakonec poradil. Ze cvičení bylo vidět, že D nemá úplně spojené emoce a pocity s nějakými činnostmi nebo situacemi. Nicméně právě proto jsme o tomto mluvili. Tím, že D musel hodně mluvit a přemýšlet nad tím, co má říci, se rozšiřovala jeho slovní zásoba.

3.8.3 Třetí setkání

Cíle 3. setkání: Pokračovat ve cvičení únava a odpočatost. Rozvíjení schopnosti vnímat svoje pocity únavy a odpočatosti. Rozvoj dlouhodobé paměti. Práce na schopnosti se uvolnit a umět relaxovat. Rozvíjení představivosti a koncentrace.

Průběh setkání:

1. **Rituál:** Proběhl automaticky.
2. **Úvodní rozmluva:** D se na setkání těšil, dokonce se sám od sebe dohodl s mámou, že bude volat, jen když brácha bude brečet.
3. **Vizualizace I**

Cíl: uvolnění napětí, relaxace

Zadání: Viz str. 24 – 25., kapitola „Vybrané použité techniky“.

Průběh: Imaginace byla interpretována pomalu, D se po celou dobu velmi dobře soustředil.

Interpretace: D nebyl schopný říci, co při imaginaci cítil a kde vnímá pocit napětí. Nakonec mluvil o bolestech nohou. Po imaginaci seděl D v otevřenější a uvolněnější pozici než před ní.

4. **Šmahelův test barev** (Ilustrace 7)

Cíl: Vnímání barev dle oblíbenosti

Pomůcky: papír s předkreslenou tabulkou – jeden řádek s šesti buňkami, pastelky

Zadání: „Vybarvi jednotlivá políčka s různými barvami od nejoblíbenější po nejméně oblíbené.“

Průběh: D velmi pečlivě vybarvil 3 nejoblíbenější pole, u zbývajících polí už tak pečlivý nebyl.

Interpretace: Zelenou barvu má spojenou s láskou. D si vybral jasné a pestré barvy, poukazují na jeho dobré ladění. Je zajímavé, že u Stromu s postavami druhého panáčka vybarvil červenou a zde má červenou zařazenou jako druhou nejméně oblíbenou barvu.

5. Míček (Ilustrace 8 a 9)

Cíle: Podpořit v D zájem o naše setkávání. Rozvoj schopnosti se soustředit, rozvoj hmatového vnímání, představivosti a schopnosti verbalizovat to, co vnímám.

Pomůcky: papír, pastelky, šátek na zavázání očí, věc na ohmatání – modrý masážní míček (Ilustrace 8).

Zadání: Nutno se zeptat, je-li možné zavázat oči. Následuje instrukce: „Zaváží ti oči a pak ti dám do ruky nějaký předmět. Zkusíš ho po hmatu poznat a budeš mi ho chvíli popisovat. Až si dobře ohmatáš věc, tak si ji vezmu a schovám ji. Rozvážu ti oči a pokusíš se ji namalovat.“

Průběh a interpretace: D míček vzal a zkoumal v pravé ruce, až po vyzvání začal používat i levou. D seděl rovně s míčkem v rukou, ale nijak zvlášť ho nezkoumal. Začala jsem se ho na míček vyptávat. Sám řekl, že má bodliny a že je tvrdý. Pak jsem se začala ptát: jaký má tvar (kruh, kolo - nemohl si vzpomenout na slovo koule), z jakého je materiálu (guma), jaký je ten míček (pichlavý), jaké je barvy (růžový – barvu se zavázanýma očima nemohl vidět, takže jen hádal), míček mu připomínal hopskulku neboli hopík.

Snažila jsem se D navést tak, aby mi řekl, jaké jsou bodliny, jestli hodně nebo málo špičaté – nebyl schopný specifikovat. Dala jsem mu tedy opatrně do ruky špendlík, aby si na něm vyzkoušel špičku. Po vyzkoušení špičky špendlíku řekl, že na kouli jsou bodliny tupé.

Rozvázala jsem mu oči a schovala míček. D nakreslil růžový míček s bodlinami podél obvodu (Ilustrace 9). Znovu jsem se D vyptávala, jak míček vypadal, kde byly bodliny (všude), jaké byly ty bodliny. Šlo mi o to, aby zkorigoval svůj obrázek se vzpomínkami na hmatové vjemy – nepovedlo se.

Nakonec jsem D ukázala modrý masážní míček. Chvíli si sním hrál, ale bylo vidět, že je potřeba změnit činnost. D začal být neklidný a roztěkaný.

6. **Rozmluva o míčku:** S D jsme si povídali, na co je ten míček – na uvolnění napětí, aktivaci. D mi sdělil, že ho mají doma.

7. Únava a odpočinek II

Navázání na cvičení z minulého setkání...

Cíle: Uvědomění jak se projevuje únava a odpočatost, co při těchto dvou stavech prožíváme. Schopnost verbalizovat a vyjádřit své pocity. Sebepoznání. Podpora paměti.

Pomůcky: tabule a psací potřeby na ni nebo velký kus papíru

Zadání únavy: Vzpomínáš si, co jsme dělali minule? Vzpomeneš si, co jsme napsali k únavě a co k odpočatosti? Napadá tě k nim ještě něco dalšího? Zkusíme to znovu zapsat na tabuli.

Průběh: Na tabuli jsem znovu napsala slovo únava a D začal vzpomínat, co jsme napsali minulou hodinu. Po chvílce vzpomínání si D stoupl a přemýšlel ve stoje, pak si vzal sám fixu a začal psát na tabuli on. Sám si vzpomněl na všechno, co jsme napsali k únavě při předchozím setkání. Věci spojené s únavou jsme začali rozdělovat podle toho, co ho unavuje (koukání na TV a počítač, blikavé zářivé barvy – zvláště růžová a trochu červená a modrá, protože se hodně objevují v TV). Mluvili jsme o tom, kdy se cítí unavený (po sportu, trochu po učení) a o tom, co dělá, když je unavený (zívá, zavírají se mu oči, nemyslí mu to, má víc bolesti, nechce se mu nic dělat). Nakonec jsme se zabývali tím, kde chce být, když je unavený (spát v posteli, být doma).

U slova odpočatost to probíhalo podobně. D si pamatoval méně z předchozí hodiny, ale za to vymyslel spoustu dalších projevů odpočatosti. Ptala jsem se ho, co dělá, když je odpočínutý (je na počítači nebo kouká na TV, jezdí na kole, je venku, chce být doma, venku, všude), jak se cítí když je odpočatý (dobře), kdy se cítí odpočatě (po spánku a po jídle – když to nepřežene). K odpočatosti přiřadil zelenou barvu a všechny barvy, kromě růžové – ta je podle něj potvora.

Interpretace: D cvičení hodně bavilo, zvláště si užil psaní na tabuli. Domnívá se, že tímto způsobem může natrénovat psaní a psát lépe než ostatní. D vypadal méně unavený než při minulém setkání a nejspíš i z toho důvodu si byl schopný vybavit více věcí k odpočatosti.

8. **Závěrečná reflexe:** Maminka zavolala přesně na konci posledního cvičení. V klidu jsme cvičení dokončili. D říkal, že ho to setkání bavilo a ofotil si tabuli.
9. **Rituál:** Již brán jako samozřejmost.
10. **Závěr z třetího setkání:** D byl schopný mnohem lépe než minulém setkání propojovat pocit únavy a odpočinku s konkrétními situacemi. Dobře se soustředil, byl pohotový a dobře formuloval odpovědi. Z tohoto setkání jsem měla velmi dobrý pocit.

3.8.4 Čtvrté setkání

Mezi 3. a 4. týdnem byla 6 týdenní pauza. Tato mezera ovlivnila i zaměření a průběh 4. setkání.

Cíle 4. setkání: Obnovení pocitu důvěry a zaujetí D. Nadále rozvíjet schopnost vnímat svoje pocity únavy i odpočatosti a rozšířit je o pocit napětí a uvolnění. Vnímání tělového schématu.

Průběh setkání:

1. **Rituál:** Proběhl automaticky.
2. **Úvodní rozmluva:** D se na setkání těšil, prý se často nudí a tady se něco děje. Vyptávala jsem se, jak se měl o vánocích – odpověděl, že neví. Říkal, že má jít po setkání k holiči, což nemá rád, protože ho střihání tahá. D byl nehovorný a utlumený.
3. **Živé sochy**

Cíle: uvolnění, aktivizace, propojení pocitu s neverbálními projevy těla.

Zadání: „Teď budeme dělat živé sochy. Já řeknu nějakou situaci a na základě toho udělá každý z nás sochu podle toho, jak by v dané situaci vypadal nebo co by dělal. Například: Je ráno a právě jsem vstala z postele. Jak vypadám?“ Následně se naznačí socha, jak se protahují.

Průběh: D se do soch vůbec nechtělo. Na všechny situace říkal, že neví, jak v nich vypadá nebo co v nich dělá.

Interpretace: D se nejspíš trochu styděl. Cvičení se nezdařilo, takže jsme brzy přešli na něco jiného. Cvičení svědčilo o horší schopnosti D propojovat pocity s konkrétními situacemi.

4. **Obrazy v zrcadle**

Jde o mírně upravené cvičení, které popisuje Marie Beníčková ve své knize Muzikoterapie a specifické poruchy učení.

Cíle: Podpora rozvoje vnímání tělového schématu, pozorování zda mohu někde na těle vnímat pocit napětí, uvolnění.

Pomůcky: prstové barvy, fix, nůžky, papíry, role papíru – dlouhá podle výšky dítěte, špendlíky a izolepa, možnost se umýt

Zadání/Postup:

- Na zem jsme rozložili roli papíru, na který si D lehl a já jsem obkreslila jeho tvar těla. D se moc nechtělo lehat si na papír. Po obkreslení se divil, jak je veliký.

- Potom si D měl vybrat barvu, která pro něj vyjadřuje napětí, natřít ji na ruku a otisknout ji na siluetu. Mohl udělat až tři otisky. D si pro napětí vybral modrou barvu a obtiskl ji na obě nohy ke kotníkům a na hlavu. To samé měl udělat i u uvolnění. Pro uvolnění si vybral červenou a obtiskl ji na dlaně a na krk. Ruce obtiskoval celkem bez váhání, z kohoutku však tekla studená voda, takže se mu nechtělo mýt si ruce.
- Po umytí rukou D si na čisté papíry obkreslil šestkrát svoji ruku, z toho 3 modrou fixou (napětí) a 3 červenou fixou (uvolnění). A ruce jsme v rychlosti vystříhaly. Při vystřihování D mluvil o holičce.
- Vystřižené ruce si měl D připevnit na tělo, na stejná místa jako u obrysu. Na obrys se přitom nemohl podívat. D trochu zpanikařil, že si to nepamatuje a že neví, kam ruce obtiskl. Začal zdlouhavě přemýšlet a nechtělo se mu do upevňování pustit. Vzhledem k tomu, že se blížil konec setkání, jsem D vyzvala, aby ruce připevnil podle toho, kam by je dal teď. D ale i tak nadále přemýšlel, chtěl ruce umístit stejně. Nakonec si začal vzpomínat a přišpendlovat. Do tohoto zavolala D maminka, takže jsme již ve spěchu připevnili poslední ruce. (Než D práci dokončil, stihla jsem obrys vystříhnout.)
- Po připevnění rukou jsme je porovnali s obrysem. D dal dvě ruce jinam, než jak je otiskl na obrys těla (prohodil ruku napětí na hlavě s rukou uvolnění na krku). D mrzelo, že si nevzpomněl přesně, snažila jsem se ho ujistit, že to nevádí. Když viděl obrys vystřižený, divil se, zdál se mu naopak malý.

Interpretace: D chápal co má dělat, byl schopný určit, kde pociťuje místa napětí a uvolnění. Bylo mu líto, že vystřižené ruce nedal na těle na stejná místa. Příště by bylo dobré ukázat, že tyto pocity mohou měnit své místo. Zajímavý byl výběr barev - pro napětí modrá a pro uvolnění červená – modrá patří mezi jeho nejoblíbenější barvy, kdežto červená mezi nejméně oblíbené.

5. **Závěrečná reflexe:** D spěchal. Hodina se mu líbila, ale hodně mu vadila studená voda.
6. **Rituál:** Rychle přeběhl po mostě.

Závěr z čtvrtého setkání: Nechat si víc času. D si hezky uvědomoval, kde v těle cítí napětí a uvolnění. Nepropojoval si pocity s konkrétní situací.

3.8.5 Páté setkání

Cíle 5. setkání: Nadále rozvíjet schopnost vnímat pocity ve svém těle a sledovat jejich pohyb. Práce na schopnosti se uvolnit a umět relaxovat. Vytvoření bezpečného místa, kam bude moci chodit se uvolňovat a odpočívat.

Průběh setkání:

2. **Rituál:** Automaticky.

3. **Připomenutí si „Obrazů v zrcadle“**

Cíl: Rekapitulace, uvědomění, že pocity napětí, uvolnění mohou měnit svá místa v těle.

Postup: Povídali jsme si o aktivitě z minulého setkání, svým způsobem šlo o zpětnou reflexi.

- Obtisky ho bavily, ale studila ho voda.
- Musel přemýšlet nad tím, kam dá obtisky – nebylo to pro něj snadné.
- Teď cítil pocity napětí/uvolnění na jiných místech a prohodil by barvy – modrou by použil pro uvolnění a červenou pro napětí.

Interpretace: Povídání bylo příjemné. D byl schopný celkem pěkně mluvit tom, co jsme dělali ve cvičení „Obrazy v zrcadle“. Uvědomoval si vlastní pocity.

3. Bezpečné místo

Cíle: Tvorba bezpečného místa, kam by D mohl chodit odpočívat, relaxovat a kde by se cítil dobře.

Pomůcky: papír A4, cokoliv co se dá použít k výtvarnému tvoření – tempery, vodovky, pastely, pastelky, štětce, časopisy na koláže, nůžky, ...

Zadání: „Vytvoř místo, kde by ses cítil dobře a bezpečně.“

Průběh: D nebyl ze začátku schopen nic vytvořit a nevěděl, co po něm chci. Snažila jsem se mu to vysvětlit pomocí obrázků v časopise. Ukázala jsem mu obrázky různých míst a ptala se ho, jak na něj působí, jestli dobře nebo špatně. Dotazovala jsem se, na kterém místě by chtěl být. Stále mě nechápal. Napadlo mě mu to přiblížit pomocí hudby.

- Pustila jsem mu tři písničky a měl mi říct, zda se mu líbí, nelíbí, co má při nich chuť dělat.

Pustila jsem mu „Get lucky“ od *Duft Punk*. (Věděla jsem, že D má rád tuto písničku, pouštěli jsme jí ve škole.) - U této písničky se má chuť smát a tančit. Pak jsem namátkou pustila relaxační hudbu – ta mu přišla smutná. Nakonec jsem pustila Metaliku – to mu přišlo „ošklivý a rušivý“.

- To, co jsme dělali u hudby, jsme přenesli na obrázky. D už byl schopný říci, jak na něj působí obrázky a jestli by se chtěl přenést na místo, které zobrazovaly.
- D již chápal, co má dělat, ale moc se mu do toho nechtělo, úkol považoval za „moc těžký“. Nakonec souhlasil s vytvořením koláže a začal prolistovávat časopisy. Ze začátku vypadal, že se mu žádný obrázek nezamlouvá, ale nakonec začal obrázky vytrhávat. Několik obrázků se mu tak podařilo i přetrhnout a zničit. Pak občas i nějaký vystříhl.

Vybíral hodně elektroniky – mobily, tablety, auta a vrtulník na dálkové ovládání. Vybrané obrázky pak ještě jednou přebíral. Zajímavé bylo, že vyhodil všechnu elektroniku, kterou předtím vybral. Obrázky, které nechtěl, trhal nebo stříhal na menší kousky – byla z toho cítit mírná tenze a řízená agresivita.

- Ještě na začátku jsem mu dala pokyn, aby časopisy, které už nechce, házel na zem. Nejdřív se mu nechtělo, pak je házel s chutí, ale sem tam měl tendenci hromadu urovnávat.
- Nakonec vznikl obrázek jeho bezpečného místa, ještě ho dokreslil tužkou. (Ilustrace 10)

Interpretace: Obrázek je vytvořen na šířku papíru. Bezpečné místo je bráněno vysokými hradbami. Mezi hradby D nakreslil velkou pevnou bránu z mříží. Na věže D nakreslil tužkou kuše na obranu. Uvnitř létá policie, vše sleduje z vrchu a chrání. Motorka uvnitř značí rychlost, zábavu a svobodu. Bárt je na jeho bezpečném místě proto, že je sním „sranda“ a Líza tam je proto, aby ji mohl s Bartem popichovat.

7. **Závěrečná reflexe:** D se setkání nakonec líbilo.

8. **Rituál:** Proběhl.

Závěr z pátého setkání: První cvičení proběhlo neočekávaně dobře. Druhé cvičení evidentně bylo pro D náročnější. Do cvičení se mu nechtělo, ale i přes to u něj vydržel, docela dlouho se soustředil a nakonec se do něj zabral. Znovu se vyskytla potřeba se bránit. Zajímavé bylo, jak zpočátku vybíral techniku, ale nakonec usoudil, že do jeho bezpečného místa nepatří. Dokonce sděloval, že ji tam nechce. (Obrázky Bárta a Lízy vypadají, jako by se něčeho báli a před někým utíkali, ale obrázek, ze kterého byli vystřiženi vypadal legračně a navíc tam jiný podobný nebyl.)

3.8.6 Šesté setkání

Cíle 6. setkání: Rozvoj schopnosti se uvolnit a umět relaxovat, rozvoj tvořivosti.

Průběh setkání:

1. **Rituál:** Automaticky.
2. **Úvodní rozmluva:** S D jsme se znovu podívali na obrázek jeho bezpečného místa. Jeho obrázek se mu líbil a nic by na něm neměnil.
3. **Vizualizace I**

Cíl: uvolnění napětí, relaxace.

Zadání: Viz str. 24 – 25., kapitola „Vybrané použité techniky“, věty byly interpretovány ve 2. osobě jednotného čísla.

Průběh: D se soustředí.

Interpretace: Po imaginaci se D uklidnily tiky v obličeji.

4. Maska

Cíl: Jak chci, aby mě ostatní viděli a jak mě vidí.

Pomůcky: hlína

Zadání: „Vytvoř masku.“ Po vytvoření následuje rozhovor na téma, co pro klienta znamenají masky.

Postup: D vytvořil masku ve tvaru strašidelné lebky, jak sám popsal. D se nechtělo nijak mluvit, vlastně ani tvořit z hlínou. Na otázky jaké má rád masky i na jiné otázky odpovídal, že neví.

Interpretace: Cvičení se nezdařilo, D se nechtělo mluvit. Rozhodla jsem se, že budu improvizovat. Mimo plánovaný postup jsem zvolila následující cvičení.

5. Tvorba z hlíny na volné téma

Cíl: Uvolnění, rozveselení a rozmluvení D, rozvoj tvořivosti a schopnosti spolupráce.

Pomůcky: hlína

Zadání: Nepochybně.

Postup: Aniž bych cokoliv řekla, začala jsem si vedle něho hrát s hlínou a něco modelovat. D se přidal a chvíli jsme takto každý něco modelovali. D vytvořil sloup a pak se i rozprávěl, že se mu líbí antické sloupy, protože vypadají velkolepě. D se uvolnil a začal vyprávět o rodině. Stěžoval si, že ho táta pořád do něčeho nutí. Potom mluvil o počítačích, o tom, co všechno na nich umí a jak umí zacházet s mobilními telefony. Nabídl se mi, že mi ukáže, jak se stahují do mobilu různé aplikace.

Když D začal vypadat, že už ho hraní s hlinou přestává bavit, zasáhla jsem mu do jeho práce. D situaci přijal a chtěl začít tvořit něco dohromady. Vytvářeli jsme společně sloupový chrám. D vytvářel sloupy a já lana, kterými jsme sloupy propojovali.

Postavenou stavbu jsme na konci s radostí rozbořili.

Interpretace: Tato aktivita D bavila. (O několik dnů později se mě ptal, jestli budeme znovu tvořit chrám). Při tvorbě se uvolnil, rozpovídal a zlepšila se mu nálada.

6. **Závěrečná reflexe:** Neproběhla jako taková, ale proběhla na konci předchozího cvičení, které se D líbilo.

7. **Rituál:** Proběhl.

Závěr z šestého setkání: Pro toto setkání se hodí přísloví. „Konec dobrý všechno dobré.“ U cvičení „maska“ vše vypadalo, že toto sezení bude nepříjemné. Nakonec tvorba na volné téma přinesla neočekávané ovoce. D se uvolnil, začal veselý a hovorný. Zároveň jsme nenuceně rozvíjeli tvořivost, schopnost řešit problém a schopnost spolupracovat.

3.9 Závěr k třetí části

Z jednotlivých setkání je vidět, jak se pomalu lepší schopnost D vnímat sama sebe. Postupně se zlepšovala jeho schopnost vnímat vlastní pocity a verbalizovat je. Byl schopen se déle soustředit na jeden úkol. Vedle toho byly ale také vidět velké výkyvy ve výkonech klienta. Jednou D pracuje s překvapivě dobrými výsledky a jindy je to úplně naopak. Velmi dobrý vliv na D mělo cvičení „Vizualizace I“, které jsem postupně začala zařazovat jako pravidelné cvičení. Z praktické části je zřejmé, že D potřebuje trvalou podporu a rozvoj. Potvrzují se zde slova Olgy Zelinkové „Vzhledem k tomu, že soubor s dyslexií nemůže být jiný než dlouhodobý, je nezbytná vytrvalost, píle a důslednost v překonávání překážek.“¹²⁸ Upřímně doufám, že pro D byla naše setkávání přínosem a v budoucnu mu pomohou v jeho cestě životem.

128 ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, s. 27.

ZÁVĚR

V dnešní době je k dispozici velké množství literatury zabývající se specifickými poruchami učení a chování, komické na tom je, že málokdo opravdu zná a používá programy a postupy, které by cíleně a komplexně pomáhaly lidem se SPUCH. Přitom lidé se SPUCH nejsou o nic více nebo méně chytří než lidé bez tohoto hendikepu, pouze mají potíže ve zvládnání některých dovedností, na které je současný vzdělávací systém zvláště zaměřen. Často jsou podceňováni, nepřiměřeně hodnoceni, vystaveni psychickým traumatům. Měli bychom se zamýšlet nad tím, jak těmto lidem pomoci. Co dělat pro to, aby snáze zvládali školní dovednosti, aby pro ně specifické poruchy učení a chování nebyly frustrujícím faktorem způsobujícím množství psychických bloků. Tato práce se připojuje k mnoha dalším, které hledají v této oblasti použitelné cesty. Konkrétní případová studie předkládá jednu z mnoha možností, jak lze pracovat s dětmi se SPUCH na odbourávání psychických a sociálních bloků. Jedná se pouze o krátký vstup do příběhu dítěte se SPUCH, kterému by měla být i v dalších letech poskytována potřebná péče. I tato drobná studie však potvrzuje potřebu terapeutické podpory osob se SPUCH. Podobná podpora by měla provázet i další děti a osoby se SPUCH a byla by účinnější i finančně únosnější, kdyby probíhala formou skupinových setkání.

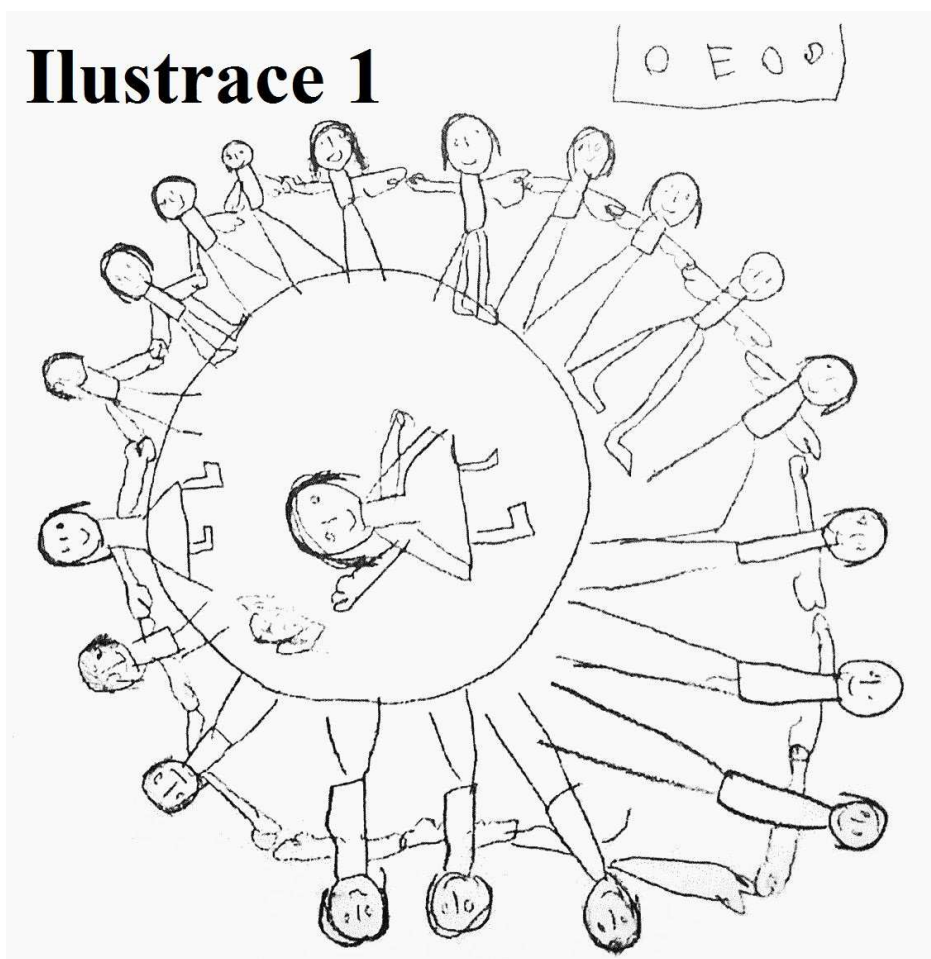
SHRNUTÍ

Tato práce se zabývá specifickými poruchami učení z hlediska jejich vlivu na psychiku a sociální dovednosti dítěte. Práce je rozdělena do tří hlavních částí. První část shrnuje obecné poznatky o specifických poruchách učení a chování. Druhá část pojednává o arteterapii a o jejím možném využití pro práci s dětmi se specifickými poruchami učení. V závěrečné části jsou popsána konkrétní arte-terapeutická setkání s dítětem se specifickými poruchami učení.

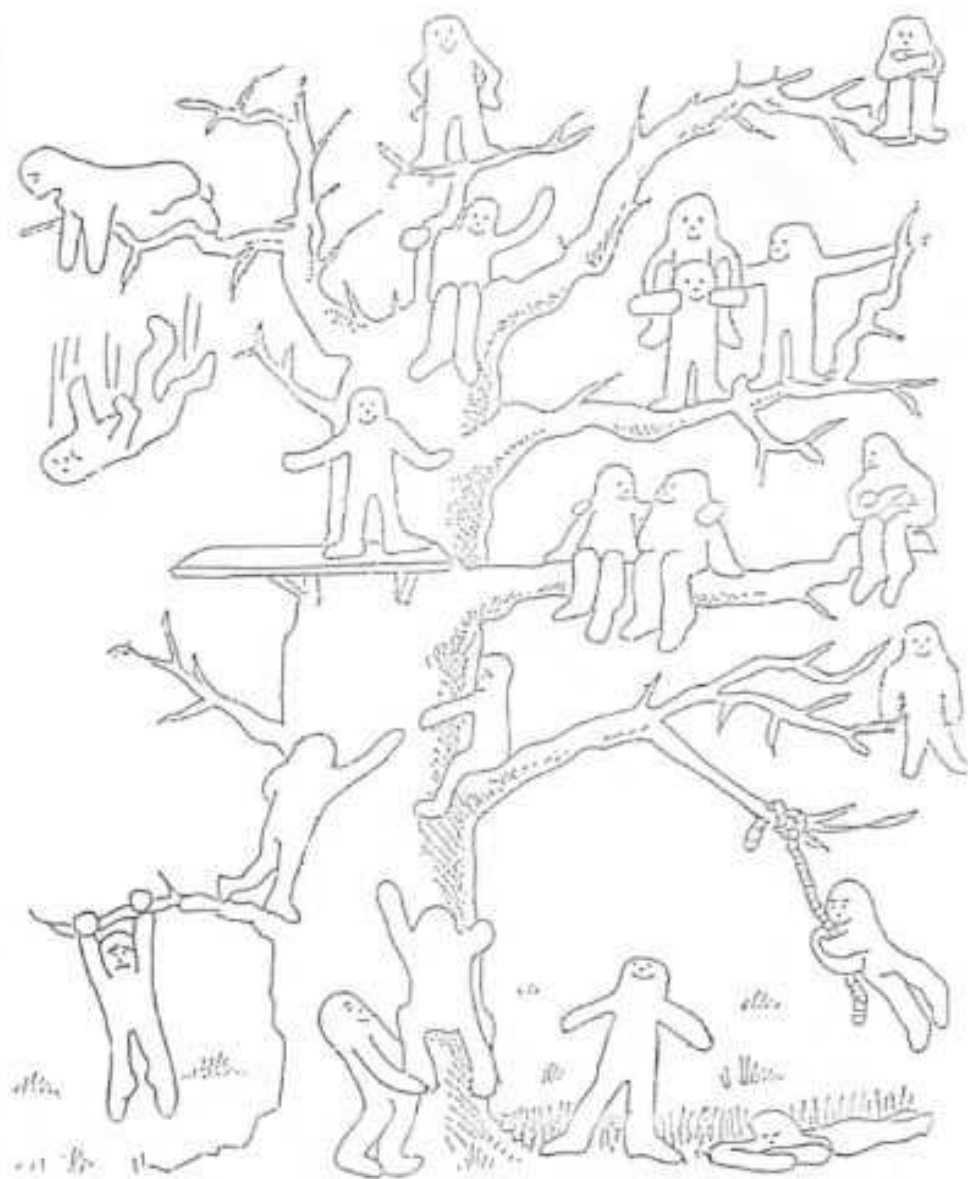
SUMMARY

This thesis describes specific learning disabilities based on the following criteria: Their influence on psychic and social competences of a child. The thesis is divided into three main parts. The first part summarizes the common knowledge about specific learning disabilities and behavior. The second part deals with art therapy and its possible use for children with specific learning disabilities. The final part describes particular art-therapeutic sessions with a child with specific learning disabilities.

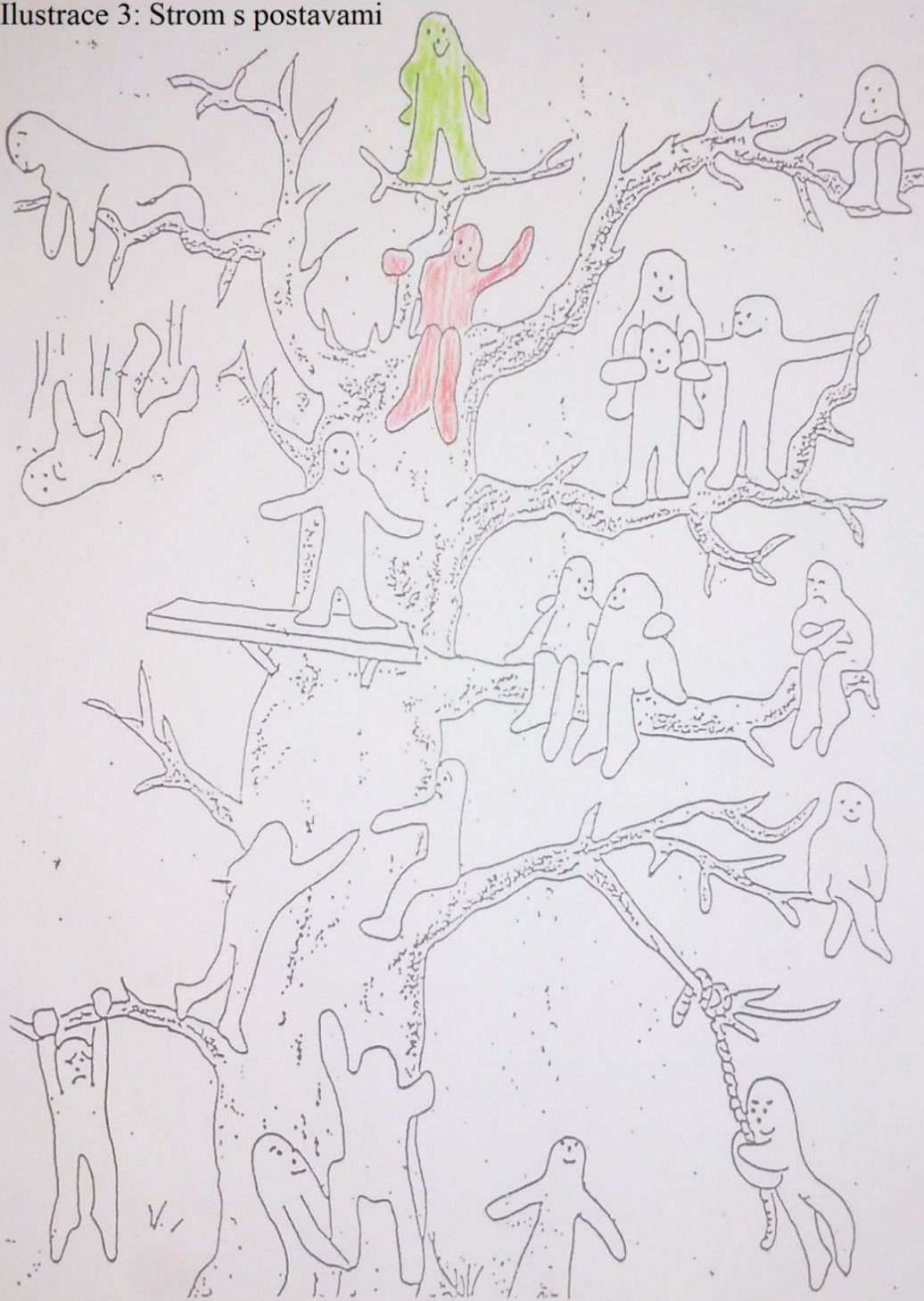
Ilustrace 1



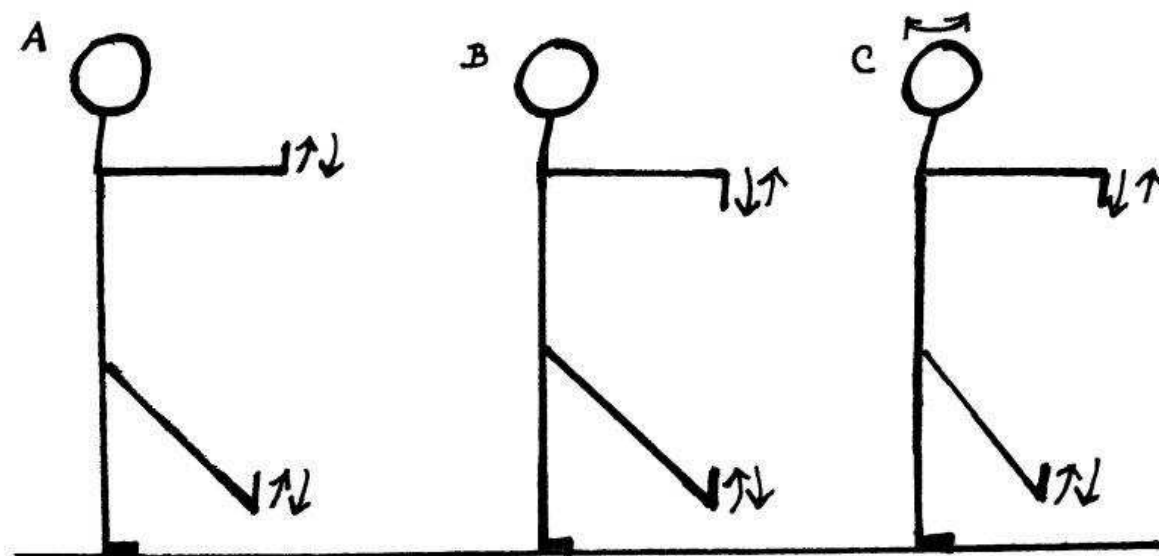
Ilustrace 2: Strom s postavami



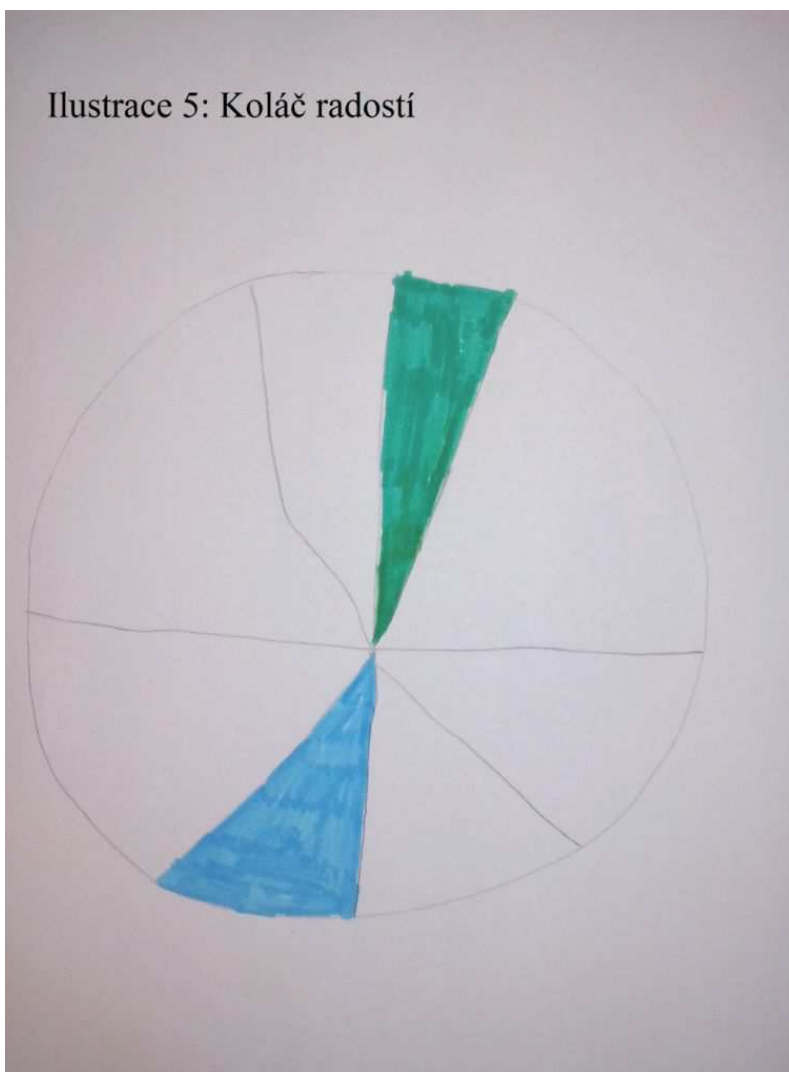
Ilustrace 3: Strom s postavami



Ilustrace 4: Rozcvička

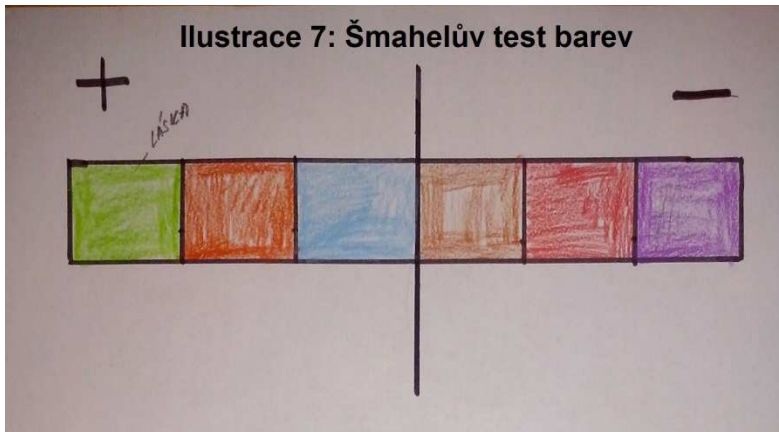


Ilustrace 5: Koláč radostí



Ilustrace 6: Kresba lidské postavy

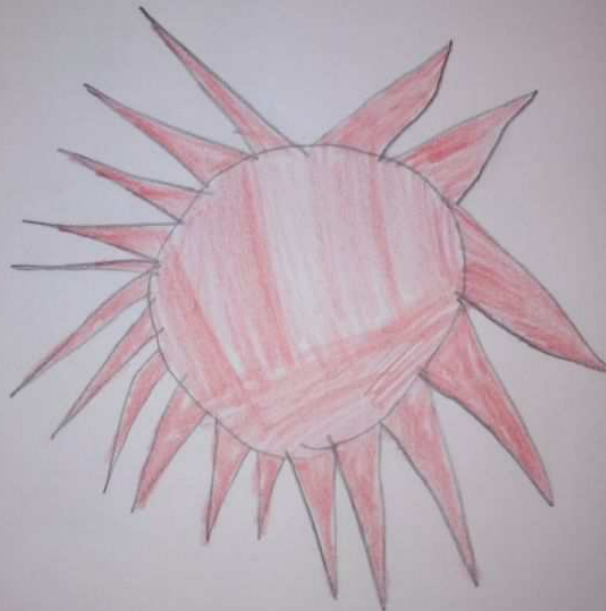




Ilustrace 8: Masážní míček



Ilustrace 9: Kresba masážního míčku



Ilustrace 10: Bezpečné místo



SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 155 s. ISBN 978-80-247-3520-7.
- BLAHUTKOVÁ, Marie. *Psychomotorika*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2003, 92 s. ISBN 80-210-3067-4.
- CAMPBELL, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: [skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 199 s. ISBN 80-7178-204-1.
- CASE, Caroline a Tessa DALLEY. *Arteterapie s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995, 175 s., [16] s. příl. ISBN 80-7178-065-0.
- DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 205 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-415-1.
- HEGAROVÁ, Eva. *Arteterapie v třídním kolektivu*. Olomouc: Akademie Alternativa, 2009. 51 s.
- JANDERKOVÁ, Dita. *Specifické poruchy učení a chování*. Vyd. 1. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2010, 51 s. ISBN 978-80-7375-407-5.
- KLIVAR, Miroslav. *Nová arteterapie v psychopedii*. Vyd. 1. Praha: Balt-East, 2002, 63 s. ISBN 80-86383-14-8.
- KOUKOLÍK, František a Jana DRTILOVÁ. *Život s deprivanty*. 1. vyd. Praha: Galén, c2001, 390 s. ISBN 80-7262-088-6.
- KUCHARSKÁ, Anna. *Práce s třídním kolektivem – metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. 83 s. ISBN 978-80-87652-70-1
- KULAŠOVÁ, Martina. *Využití prvků arteterapie v edukačně-terapeutickém kontextu u dětí předškolního věku*. Olomouc: Akademie Alternativa, Umělecké terapie, 2010. Vedoucí práce Bc. Tomáš Beníček. 64 s.
- LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005, 280 s. ISBN 80-7178-864-3.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988, 236 s.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. 3. upr. a rozšíř. vyd. Jinočany: H & H, 1995, 269 s. ISBN 80-85787-27-x.
- MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2006, 271 s. ISBN 80-246-1173-2.
- MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003, 46 s. ISBN 80-7290-115-x.
- OSLADILOVA, Lenka. *Využití arteterapie při práci s klientem s dg. Aspergerův syndrom*. Olomouc: Akademie Alternativa, Umělecké terapie, 2010. 52 s.

- POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010, 333 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POKORNÁ, Věra. *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 238 s. ISBN 978-80-7367-773-2.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011, 213 s., [8] s. obr. příl. ISBN 978-80-7367-990-3.
- PROBSTOVÁ, Katarína. *Možnosti využitia arteterapie u detí so špecifickými poruchami učenia*. Trnava, Trnavská univerzita, Fakulta humanistiky, Katedra psychológie, 2002. Vedoucí diplomové práce Mgr. Mária Hrašnová. 78 s.
- RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1999, 251 s. ISBN 80-7178-287-4.
- SAFRAN, Diane Stein. *Art therapy and AD/HD: diagnostic and therapeutic approaches*. London: Jessica Kingsley, 2002, 224 s. ISBN 1-84310-709-0.
- SELIKOWITZ, Mark. *Dyslexie a jiné poruchy učení*. Vyd. 1., české. Praha: Grada, 2000, 136 s. ISBN 80-7169-773-7.
- SVOBODOVÁ, Lucie. *Intervenční program s náplní výtvarných a psychomotorických aktivit a jeho vliv na jemnou motoriku u dětí s poruchou učení/chování*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2012. Vedoucí diplomové práce doc. PaedDr. Marie Blahutková, Ph.D. 85 s.
- SWIERKOSZOVÁ, Jana. *Specifické poruchy chování: diagnostika - reedukace*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2006, 85 s. ISBN 80-7368-238-9.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, 167 s., viii s. barev. obr. příl. ISBN 978-80-7367-408-3.
- ŠIRMEROVÁ, Zuzana. *Analýza narušené komunikační schopnosti u žáků se specifickými poruchami učení*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky, 2013. 160 s.
- ŤOKOVÁ, Lucie. *Vztah mládeže k drogám*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, Katedra rodinné výchovy a výchovy ke zdraví, 2007. Vedoucí diplomové práce RNDr. Mgr. Alice Prokopová, Ph.D. 63 s.
- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. 1. vyd. Praha: SPN, 1974, 121 s.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005, 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VAŠUTOVÁ, Maria. *Diagnostické využití percepce barev u dětí se specifickými poruchami učení a chování*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2004, 190 s. ISBN 80-7042-650-0.
- VRBÍKOVÁ, Iva. *Žák s poruchami chování ve středním odborném učilišti*. Brno: Masarykova univerzita, pedagogická fakulta, Katedra didaktických technologií, 2006. Vedoucí diplomové práce PhDr. Alena Šafrová. 43 s.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994, 196 s. ISBN 80-7178-038-3.

Specifické poruchy učení a chování: metodický materiál. Praha?: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1994?, 185 s.

ZELINKOVÁ, Olga. *Dyslexie v předškolním věku?*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 197 s. ISBN 978-80-7367-321-5.

INTERNETOVÉ ZDROJE

Mgr. Hana Horáčková. *Významní lidé se specifickými poruchami učení – Dyskalkulie* [Online]. [cit. 2014-04-27], dostupné na WWW: <<http://www.dyskalkulie.webgarden.cz/definice-specifickyh-poruch>>

Famous People with Learning Disabilities [Online]. c2012, [cit. 2014-04-27], dostupné na WWW: <http://www.vmi.edu/uploadedFiles/Academics/Academic_Support/Disabilities_Services/Famous%20People%20with%20Learning%20Disabilities%20-%20updated.pdf>

SEZNAM ILUSTRACÍ

Ilustrace 1: s. 35. Dostupné v: DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2008, s. 26.

Ilustrace 2: s. 43. Dostupné v: Srov. KUCHARSKÁ, Anna. *Práce s třídním kolektivem – metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012, s. 83.

Dostupné na: <<http://www.inkluzivniskola.cz/content/prace-s-tridnim-kolektivem-metodika>>

Ilustrace 3: s. 47.

Ilustrace 4: s. 51.

Ilustrace 5: s. 52.

Ilustrace 6: s. 52.

Ilustrace 7: s. 54.

Ilustrace 8: s. 55.

Ilustrace 9: s. 55.

Ilustrace 10: s. 60.