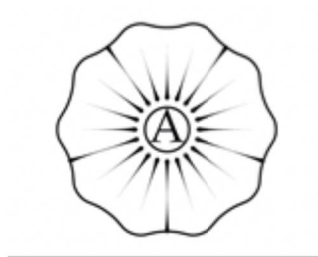


**Akademie Alternativa**

Olomouc



**MGR. DOSTÁLOVÁ ELIŠKA.**

III. ročník

Studijní program: Arteterapie

*Arteterapie s dětmi v dětském diagnostickém ústavu*

Závěrečná práce

Vedoucí závěrečné práce: **Mgr. Eva Hegarová**

**Olomouc 2019**

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila pouze uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne

.....

Dostálová Eliška

## Poděkování

Děkuji vedoucí diplomové práce paní Mgr. Evě Hegarové za odborné vedení diplomové práce a za poskytování rad a materiálních podkladů pro práci. Poděkování patří také všem dětem, řediteli, speciálním pedagogům, učitelům a vychovatelům dětského diagnostického ústavu, kteří mi umožnili realizovat výzkum k diplomové práci.

Dostálová Eliška

## **ABSTRAKT**

Téma celé práce je založené na využití arteterapeutických technik v ústavní výchově při práci s dětmi s poruchami chování. Celá práce je rozdělena na teoretickou a empirickou část.

Teoretická část se dělí na tři základní kapitoly. První kapitola je věnována arteterapii. Zaměřuje se na definici arteterapie, formy a metody a osobnost arteterapeuta. Téma druhé kapitoly popisuje dětský diagnostický ústav, jeho funkci a vymezuje ústavní a ochrannou výchovu. Třetí kapitola definuje poruchy chování, jejich příčiny a klasifikaci.

Praktická část obsahuje krátké kazuistiky dětí umístěných v dětském diagnostickém ústavu a popisuje jednotlivé techniky, jež byly použity při sezeních.

Cílem závěrečné práce je shrnout arteterapeutickou práci s dětmi a možnosti přínosu arteterapie v přímé individuální výchovné činnosti speciálního pedagoga.

### **Klíčová slova**

Arteterapie, techniky arteterapie, dětský diagnostický ústav

## **ABSTRACT**

This paper's topic is based on the use of artetherapeutic technique in institutional care of children with behavioural disorders. The paper is divided into a theoretical and empirical part.

The theory part is divided into three basic chapters. The first chapter is dedicated to artetherapy. It focuses on the definition of artetherapy, forms, methods and personality of the artetherapist. The second chapter describes the children's diagnostic institute, its uses, and defines institutional and protective care. The third chapter defines behavioural disorders, their causes and classification.

The practical part contains a short case study of children placed in a children's diagnostic institute and describes various techniques that have been used during the sittings.

The aim of the final thesis is to sum up artetherapeutic work with children and the possible benefits of artetherapy in direct individual educational activity of a specialised pedagogue.

### **Key words**

Art therapy, art therapy techniques, a children's diagnostic institute

## **OBSAH**

<b>ÚVOD</b> .....	7
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	
<b>1 ARTETERAPIE</b> .....	8
1.1 Definice arteterapie.....	8
1.2 Formy arteterapie.....	9
1.2.1 Individuální arteterapie.....	9
1.2.2 Skupinová arteterapie.....	10
1.3 Arteterapeut.....	10
1.4 Metody v arteterapii.....	11
<b>2 DĚTSKÝ DIAGNOSTICKÝ ÚSTAV</b> .....	12
2.1 Dětský diagnostický ústav.....	12
2.2 Ústavní a ochranná výchova.....	14
<b>3 DÍTĚ V ÚSTAVNÍ VÝCHOVĚ</b> .....	15
3.1 Poruchy chování.....	15
3.2 Příčiny poruch chování.....	16
3.2.1 Genetická dispozice.....	16
3.2.2 Biologická dispozice.....	17
3.2.3 Inteligence.....	17
3.2.4 Psychologické faktory.....	17
3.2.5 Sociální faktor.....	17
3.3 Klasifikace poruch chování.....	18
3.3.1 Disociální chování.....	18
3.3.2 Asociální chování.....	18
3.3.2.1 Záškoláctví, útěky a toulky.....	19
3.3.2.2 Lhaní.....	19
3.3.2.3 Závislosti.....	19
3.3.3 Antisociální chování.....	20
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b>	
<b>4 ARTETERAPIE S DĚTMI V DĚTSKÉM DIAGNOSTICKÉM ÚSTAVU</b> .....	21
4.1 Cíle výzkumného šetření.....	21

4.2 Aktuální stav a východiska.....	21
4.3 Popis vzorku.....	22
4.4 Popis metody.....	22
4.5 Kazuistiky.....	24
4.5.1 Jana.....	24
4.5.2 Markéta.....	25
4.5.3 Lenka.....	26
4.5.4 Adéla.....	27
4.6 Použité arteterapeutické techniky, výsledky a analýza.....	28
4.6.1 Kresba postavy.....	28
4.6.2 Kresba stromu.....	29
4.6.3 Emoce.....	30
4.6.4 Tvoření s pedigem.....	31
4.6.5 Místo, kde bych chtěla být.....	32
4.6.6 Čára života.....	33
4.6.7 Můj oblíbený měsíc v roce.....	34
4.6.8 Obrázky k dokreslení.....	35
4.6.9 Kresba domu.....	35
4.7 Shrnutí výsledků.....	36
<b>ZÁVĚR.....</b>	<b>40</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>41</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>44</b>

## ÚVOD

*Motto: „Už samotný akt malování či kreslení, bez jakéhokoliv terapeutického zásahu, je mocným prostředkem k sebevyjádření, podporujícím vědomí vlastní identity a umožňujícím vyjádřit emoce. Když se nám podaří obsah obrázků výstižně vyjádřit, jsme o krůček blíže k uvědomění toho, co se v jeho životě děje. A zároveň se nám otevírají dveře ke změně.“*

*Violet Oaklander, Třinácté komnaty dětské duše (2003)*

Nejobvyklejším komunikačním nástrojem je řeč. Naučit se mluvit, však není úplně snadné. Je to ovlivněno sociálním a kulturním prostředím, ve kterém každý z nás vyrůstá a o to těžší je rozluštit to, co se nám dítě snaží říci. I dítěti, mající bohatou slovní zásobu, se může stát, že své myšlenky nevyjádří přesně, protože jeho slovník je neúplný a získaný teprve nedávno. Z těchto důvodů je pro dítě kresba oblíbeným výrazovým prostředkem. Stačí jen, aby udrželo v ruce pastelku. I když se dítě naučí psát, kresba ho bude stále přitahovat. Dává mu prostor vyjádřit se obsahem obrázku, jeho barvami a výrazností. Proto ve své práci využívám arteterapeutických technik k seznámení se, k diagnostice a k pochopení chování každého dítěte umístěného v zařízení ústavní výchovy.

Ráda bych ukázala pedagogům pracujícím v ústavní výchově cestu, jak pomocí prvků arteterapie obohatit svou činnost s klienty, jak je poznat a přiblížit se k nim.

V teoretické části seznamuji čtenáře s přístupem různých odborníků k arteterapii, s typem arteterapeutických forem a kvalitami jaké by měl mít člověk, jež chce vykonávat arteterapii, osobnostní předpoklady k práci s dětmi. Dále blíže přibližuji čtenáři zařízení dětského diagnostického ústavu, v němž jsou děti umístěny. Snažím se nastínit základní zákony a vyhlášky týkající se ústavní výchovy. Na závěr teoretické části se zaměřuji na typy poruch chování, jež se nám vyskytly u dětí, s nimiž jsem pracovala v empirické části práce. Teoretické poznatky získané studiem literatury jsem uvedla v takovém rozsahu, aby tvořily nezbytný základ pro orientaci v celé problematice.

Celá práce by měla sloužit jako základní informační materiál pro pedagogy a další odborníky pracující s dětmi s problémovým chováním. Klienti s poruchami chování tvoří různorodou skupinu, jejímž rysem je obtížné přizpůsobování se společnosti, a vyžadují proto zvláštní výchovný a terapeutický přístup.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Arteterapie

V první kapitole se zaměříme na vymezení a definici základních pojmů z arteterapie, jež jsou zásadní pro práci s klientem. Pokusíme se nastínit formy arteterapie a osobnostní předpoklady terapeuta pro práci s klientem.

### 1.1 Definice arteterapie

Arteterapie se skládá ze dvou latinských termínů: „Arte“ (umění) a „Therapia“ (léčba). Volný překlad v českém jazyce tedy znamená léčba uměním.

Z hlediska vymezení pojmu arteterapie neexistuje zcela jednotný pohled na tuto disciplínu.

V širším smyslu arteterapie zastřešuje všechny umělecké terapie, jde tedy o využití všech uměleckých forem. Arteterapie je nadřazena např. dramaterapii, poetoterapii, muzikoterapii atd.<sup>1</sup>

V užším pojetí arteterapie využívá pro práci s klientem výtvarné umělecké formy a metody. Definujeme ji tedy jako léčbu pomocí působení výtvarných prostředků a výtvarného umění na rozvoj jedince. V našem případě se budeme věnovat působením arteterapie na rozvoj jedinců s poruchami chování a emocí.

Existuje několik odlišných definic arteterapie. Kellyová (2008) vymezuje arteterapii jako: „*Arteterapie je nerušivý terapeutický proces vhodný pro dospělé a děti, kteří se vyrovnávají s emocionálními problémy, s traumatem z dětství, případně hledají možnost duševního, osobního růstu.*“<sup>2</sup>

Česká arteterapeutická asociace definuje arteterapii následovně: „*Arteterapie je léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Jde o tvořivou činnost s výtvarným materiálem. Je možné také rozlišovat arteterapii (léčbu) od artefistiky (vzdělávání a výchova prostřednictvím výtvarných prvků).*“<sup>3</sup>

<sup>1</sup> MÜLLER, O. , *Terapie ve speciální pedagogice*. Praha: Grada, 2014. s. 77

<sup>2</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha : Portál, 2008. s. 31

<sup>3</sup> Česká arteterapeutická asociace [online],[cit. 2018-14-02]. Dostupné na WWW: <https://www.arteterapie.cz/>



J. Šicková-Fabrici (2008) zdůrazňuje hlavně cílené působení arteterapie na osobnost člověka. „*Arteterapie představuje soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života*“.<sup>4</sup>

Anglická arteterapeutka Liebmann (2005) blíže specifikuje arteterapii jako: „*Arteterapie užívá umění jako prostředek osobního vyjádření, pomáhá zprostředkovat naše pocity okolí, nesoustředí se na tvorbu estetických produktů, které by měly být vystaveny hodnocení podle uměleckých standartů, To znamená, že tento způsob vyjádření je dostupný každému.*“<sup>5</sup> S následující definicí se ztotožňuje i akademie alternativa.

Shrneme-li všechny definice, můžeme říci, že arteterapie je terapeutický proces, jež využívá schopnosti jedince kreslit. To nám umožní nahlédnout do jeho vnímání světa a jeho prožívání. Arteterapie je v České republice poměrně mladý obor, který se stále více rozšiřuje a dostává do podvědomí veřejnosti. Jako samostatný obor lze arteterapii studovat na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a od roku 2002/2003 také na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Od roku 2007 lze studovat arteterapii i v Olomouci na Akademii alternativa.

## 1.2 Formy arteterapie

Arteterapii v diagnostickém ústavu pro děti můžeme využívat ve dvou formách - individuální a skupinová arteterapie.

### 1.2.1 Individuální arteterapie

Individuální terapie se vyznačuje velmi úzkým kontaktem mezi klientem a terapeutem. Klienta má terapeuta jen pro sebe a prožívá silný emoční prožitek s jedním chápajícím člověkem.

Podle Hornákové (1999) je *individuální terapie vhodná zejména u klientů s problémem vyžadující zvláštní péči arteterapeuta, anebo je-li chování tohoto klienta*

---

<sup>4</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha : Portál, 2008. s. 32

<sup>5</sup> FRIEDLOVÁ, M. , LEČBYCH., M. *Expresivní terapie jako podpora kvality života u různých klientských skupin*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci 2015, s. 22.

*natolik rušivé, že by mohlo mít pro skupinu či průběh sezení negativní důsledky (např. agresivní, nebo psychotické projevy).<sup>6</sup>*

### **1.2.2 Skupinová arteterapie**

Skupinová arteterapie pracuje se skupinou zpravidla 6 až 12 klientů, ale není vyloučeno, že může pracovat i s větším počtem klientů. Výhodami skupinové arteterapie je, že většina sociálního učení probíhá ve skupinách, kolektivní práce tedy poskytuje vhodné zázemí, kde se to můžeme naučit. Lidé s podobnou zkušeností, zde mohou nalézt pochopení a pomoc při řešení problému. Velmi dobře zde funguje zpětná vazba. Skupinová práce může vyhovovat klientům, pro něž je individuální práce příliš intimní.

Podle Liebmann<sup>7</sup> (2005) má skupinová arteterapie i řadu nevýhod. Při skupinové arteterapii je velmi těžké zachovat důvěru mezi arteterapeutem a klientem. Obtížnější je i samotná organizace arteterapeutického sezení. Členům skupiny arteterapeut poskytuje méně individuální pozornosti a problém se řeší z pozice všech klientů. Klienti se mohou vyhnout pro ně nepříjemným tématům a tím dochází k zablokování některých důležitých aspektů.

Do skupinové arteterapie lze zařadit různá dynamická a zajímavá cvičení a techniky. „*Skupina je mikrosvětlem, z něhož mohou klienti přenést svoje zkušenosti do svého přirozeného prostředí.*“<sup>8</sup>

Skupinu je možno sestavit dle různých kritérií: věk, pohlaví, diagnóza atd. Před skupinovou prací je důležité se seznámit se všemi faktory, jež mohou danou skupinu ovlivnit. Terapeut by měl znát problematiku a symptomy jednotlivých dětí a vše zvážit při samotném skládání skupiny.

### **1.3 Arteterapeut**

Vyomezit profil arteterapeuta není zrovna snadné. V současném legislativním řádu nelze najít přesnou definici této profese. Proto se zde zaměříme hlavně na osobnost

---

<sup>6</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha : Portál, 2008. s. 43

<sup>7</sup> LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha : Portál, 2005. S.19 – 20

<sup>8</sup> HORŇÁKOVÁ, M. *Liečebná pedagogika*. Bratislava : Perfekt, 1999. s.22

člověka a jeho odbornou připravenost pro danou pozici terapeuta v dětském diagnostickém ústavu.

Dle Potměšilové (2013) by mezi základní rysy osobnosti měla patřit: „*empatie, důvěryhodnost, komunikativnost, schopnost navázat, udržet a ukončit vztah klient – terapeut. Očekává se od něj příjemné, jasné, rozhodné vystupování.*“<sup>9</sup>

Pokud chceme pracovat jako arteterapeut, měli bychom být na tuto roli odborně připraveni. Předpokládá se tedy terapeutova znalost dostupných metod, forem a technik práce, aby mohl klientovy poskytnout kvalifikované rady, návody a informace, jež potřebuje. Pro výkon daného povolání je důležité mít znalosti z oblasti psychologie, pedagogiky, antropologie, výtvarného umění a výtvarné výchovy.

Jak se zmiňuje Koblicová<sup>10</sup> (2000): „*žádný skutečně kvalitní arteterapeut se kromě teoretického studia arteterapie neobejde bez zážitkového výcviku a bez supervize.*“

Certifikovaným arteterapeutem se člověk na vysoké škole mohl stát až na konci 80. let 20. století. Do té doby se arteterapii věnovali hlavně výtvarníci, kteří prošli psychoterapií a hledali možnosti propojení těchto dvou oborů.

#### 1.4 Metody v arteterapii

V arteterapii je využíváno dle Šickové-Fabrici<sup>11</sup> (2008) šest základních arteterapeutických metod, jež jsou významné pro arteterapeutickou praxi:

**Animace** je často využívána u menších dětí ve fázi rozhovoru o výtvarné práci. Dítě se ztotožní například s postavou na obrázku nebo s loutkou a prostřednictvím ní lépe komunikuje. Využívá se často u týraných a úzkostných klientů, jimž tato metoda práce dává pocit bezpečí, a umožňuje jim mluvit o věcech, o nichž nedokáží mluvit přímo.

**Imaginaci** můžeme definovat jako bdělé snění. Rozvíjí tvořivost a fantazii. Je zprostředkovatelem mezi světem hmotným, fyzickým i duchovním. Při řízené imaginaci dává terapeut klientovi podněty, které mají vést k vynoření obrazů, a s těmi pak lze

---

<sup>9</sup> POTMĚŠILOVÁ, Petra. *Arteterapie a artefietika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. s.30

<sup>10</sup> KOBLICOVÁ, A. *Arteterapie a psychoterapie v období dospívání*. In: *Současná arteterapie v Čechách a v zahraničí*. Praha : Karolinum 2000. s .20

<sup>11</sup> ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha : Portál, 2008. s. 125

pracovat. Umožňuje prožít situaci znovu, čímž může dojít k vyřešení problému. Využívá se u klientů, jež potřebují objasnit postoj k sobě samotnému a k druhým lidem.

**Koncentrace** využívá mandal<sup>12</sup>. Mandalas jsou nástrojem k sebepoznání a sebeodhalení. Prostřednictvím kresby si klient může uvědomit, kde je jeho středová hodnota. Dochází ke zklidnění, soustředění a uspořádání si vlastních myšlenek. Mandalas využíval ve své práci C. G. Jung a říkal, že mandaly mohou být bytostným obrazem „Já“. Využívají se hlavně u dětí a dospělých procházejících si stavem psychické nepohody vlivem krizové životní události.

**Rekonstrukce** spočívá v dotváření různých kousků například při koláži na základě svých pocitů. Využívá se u všech typů postižení.

**Restrukturalizace** neboli znovu uspořádání celku z rozbitých částí, čímž klient získá nový pohled na daný problém, jiný kontext. To může vést k nalezení funkčního řešení nebo vypořádání se s problémem.

**Transformace** je přenesení pocitů z vnímání jednoho druhu uměleckého média do oblasti druhého. Například převedení verbálních myšlenek na papír.

## 2 Dětský diagnostický ústav

### 2.1 Dětský diagnostický ústav

Dle zákona č.109/2002 Sb. O výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních spadá mezi zařízení poskytující péči jinak poskytovanou rodiči nebo osobami, jimž bylo dítě svěřeno do výchovy rozhodnutím příslušného orgánu, především dětem s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou, popřípadě dětem, u nichž bylo nařízeno předběžné opatření.

Dětský diagnostický ústav<sup>13</sup> poskytuje i péči dětem, o jejichž umístění z důsledku jejich poruch chování požádaly osoby odpovědné za jejich výchovu. V takovém případě zařízení poskytuje preventivně výchovnou péči.

Dále zařízení vede evidenci dětí umístěných v institucích náhradní výchovné péče ve svém územním obvodu a vede i evidenci volných míst. Instituce náhradní výchovné

---

<sup>12</sup> Mandala znamená v překladu kolo, oblouk.

<sup>13</sup> Dále jen DDU

péče poskytují příslušnému diagnostickému ústavu bezodkladně informace o změnách v počtech umístěných svěřenců a o účinnosti realizace soudního rozhodnutí.<sup>14</sup>

Pobyť dítěte v dětském diagnostickém ústavu<sup>15</sup> trvá zpravidla 8 týdnů. Během času stráveného v zařízení probíhá komplexní vyšetření dítěte, jehož součástí jsou diagnostické, terapeutické, vzdělávací, výchovné a sociální, organizační a koordinační aktivity. Na základě výsledků práce s dítětem dochází k zpracování diagnostické zprávy, jež je sepsána psychologem, učitelem a kmenovým vychovatelem dítěte a uzavřena etopedem, jenž navrhuje specifické výchovné a vzdělávací potřeby stanovené tzv. programem rozvoje osobnosti dítěte.

Dle zákona č. 109/2002Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních, diagnostický ústav plní podle potřeb dítěte, jak již bylo zmíněno výše, úkoly:

- a) diagnostické, spočívají ve vyšetření dítěte formou pedagogických a psychologických činností,*
- b) vzdělávací, v jejichž rámci se zajišťuje úroveň dosažených znalostí a dovedností, stanovují a realizují se specifické vzdělávací potřeby v zájmu rozvoje osobnosti dítěte přiměřené jeho věku, individuálním předpokladům a možnostem,*
- c) terapeutické, které prostřednictvím terapeutických a psychologických činností směřují k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování dítěte,*
- d) výchovné a sociální, vztahují se k osobnosti dítěte, k jeho rodinné situaci a nezbytné sociálně- právní ochraně,*
- e) organizační, souvisejí s umisťováním dětí do zařízení v územním obvodu diagnostického ústavu vymezeném ministerstvem, popřípadě i mimo územní obvod,*
- f) koordinační, směřují k prohloubení a sjednocení odborných postupů ostatních zařízení v rámci územního obvodu diagnostického ústavu, k ověřování jejich účelnosti a ke sjednocení součinnosti s orgány státní správy.<sup>16</sup>*

Děti jsou po umístění do DDU zařazeny do výchovné skupiny, kterou tvoří čtyři až osm dětí. V každém zařízení jsou nejméně tři výchovné skupiny se dvěma

<sup>14</sup> PECNEROVÁ, H. , KUPCOVÁ, A. Z. , *Vybraná témata vychovatelské praxe*. Praha : 2012. s.119

<sup>15</sup> Dále jen DDU.

<sup>16</sup> NOVÁKOVÁ, M. , LANDOVÁ, M. a kol., *Diagnostický ústav*. Brno : Masarykova univerzita, 2013. s. 11 – 12

kmenovými vychovateli. Zákon předpokládá rozdělení diagnostických ústavů či jednotlivých výchovných skupin podle pohlaví a věku dítěte.

## 2.2 Ústavní a ochranná výchova

Do DDU jsou umísťovány děti na základě výchovného opatření (ústavní výchova, ochranná výchova či předběžné opatření) uloženého soudem. Do tohoto typu zařízení mohou být zařazeny děti zpravidla ve věku od tří do osmnácti let, popř. ukončení budoucího povolání.

**Ústavní výchova** je nařízení navrhované dítěti, zpravidla ve věku od 3 do 18 ti, se sociálními nebo výchovnými problémy. *“Nařizuje se v občanskoprávním řízení dle zákona o rodině, kdy je výchova dítěte vážně ohrožena nebo narušena a jiná výchovná opatření nevedla k nápravě nebo jestliže z jiných závažných důvodů nemohou rodiče výchovu dítěte zabezpečit, ale rovněž dětem, které rodiče ani jiné zákonné zástupce nemají.”*<sup>17</sup>

Podklady k nařízení ústavní výchovy obvykle připravuje soudu orgán sociálně právní ochrany dětí a mládeže. Podle § 46 zákona o rodině č.94/1963 Sb. je soud povinen před nařízením ústavní výchovy zkoumat, zda výchovu dítěte nelze zajistit náhradní rodinnou péčí, která má přednost před výchovou ústavní.

Ústavní výchova je právně upravena zákonem č.109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

**Ochranná výchova** je opatření, jež může soud uložit dítěti, pokud *“se prokáže, že o výchovu mladistvého není náležitě postaráno a nedostatek řádné výchovy nelze odstranit v jeho vlastní rodině nebo v rodině, v níž žije, případně také v případě, že dosadná výchova mladistvého byla zanedbána, nebo pokud prostředí, v němž mladistvý žije, neposkytuje záruku jeho náležité výchovy a nepostačuje uložení výchovných opatření.”*<sup>18</sup>

Ve vyjímecných případech lze ochrannou výchovu uložit i osobám mladším 15ti let, a to v případě, že dítě spáchalo čin, za nějž trestní zákoník dovoluje uložení vyjímecného trestu a v čase spáchání trestného činu dovrčilo dvanáctý rok svého věku.

<sup>17</sup> A. SMOLÍK, Z. SVOBODA a kol., *Etapedické propylaje I.* Ústí nad Labem : Univerzita J.E.Purkyně, 2012. s. 41

<sup>18</sup> Zákon č.109/2002 Sb.

Ochranná výchova trvá do doby, dokud to vyžaduje její účel, maximálně do dovršení věku 18ti let a je rušena soudem. Dané opatření nemá stejně jako ústavní výchova trestní charakter a její uložení se mladistvému nezaznamenává do trestního rejstříku. Má výchovný a preventivní účel.

Předběžné opatření je nařízení soudu vydané v případě, kdy se nezletilé dítě ocitlo bez jakékoliv péče nebo jsou-li jeho život nebo příznivý vývoj vážně ohroženy nebo narušeny. *“Předběžné opatření podle §76a občanského soudního řádu č. 99/1963 Sb., ve znění pozdějších předpisů, může soud nařídit jen na návrh úřadu obce s rozšířenou působností. O návrhu musí být rozhodnutobezodkladně, nejpozději do 24 hodin poté, co byl podán.”*<sup>19</sup> Sociální pracovník společně se soudním vykonavatelem umístí dítě ihned do zařízení, které je předem projednáno a odsouhlaseno diagnostickým ústavem. Toto předběžné opatření trvá obecně po dobu tří měsíců od jeho nařízení.

### 3 Dítě v ústavní výchově

V následující části práce se zaměříme na definici poruch chování dle Mezinárodní klasifikace nemocí<sup>20</sup> a pokusíme se nastínit typy poruch chování a emocí se zaměřením především na konkrétní poruchy chování, jež se nám objevují u případů v empirické části práce.

#### 3.1 Poruchy chování

Současná definice a třídění poruch chování je v založena na Mezinárodní klasifikaci nemocí. Většina poruch chování začíná v předškolním věku. V nepříznivém případě může skončit až disociální poruchou osobnosti v dospělém věku. To, které chování se považuje za žádoucí a vhodné a které naopak za nevhodné a nežádoucí, určuje společnost.

Definice poruch chování dle MKN: *“Poruchy chování jsou charakterizovány opakovaným a přetrvávajícím agresivním, asociálním nebo vzdorovitým chováním. Takové chování by mělo výrazně překročit sociální chování odpovídající danému věku, mělo by být*

---

<sup>19</sup> H. PECNEROVÁ, A. Z. KUPCOVÁ, *Vybraná témata vychovatelské praxe*. Praha : 2012. s. 116

<sup>20</sup> Mezinárodní klasifikace nemocí je publikace, která kodifikuje systém označování a klasifikace lidských onemocnění, poruch, zdravotních problémů a dalších příznaků, situací či okolností.

*proto mnohem závažnější než běžné dětské zlobení nebo rebelství dospívajících a mělo by mít trvalejší ráz (šest měsíců a déle).<sup>21</sup>*

Porucha chování u jedince ovlivňuje všechny vztahy se členy rodiny i úzkým okolím. Je důležité včas podchytit danou situaci a začít s včasnou intervencí. Důležitá je jak komplexní pedagogicko – psychologické podpora, tak i psychoterapie, volnočasové aktivity, medikace a spolupráce se školou.

### **3.2 Příčiny poruch chování**

Etiologie poruch chování není přímo známa. Důvodem může být více faktorů najednou. Jde především o psychologické, sociální a biologické aspekty. Najít příčinu je pro terapeuta, vychovatele, psychologa a další odborníky velmi důležité, aby mohly přejít k terapii. Bez znalosti problému se při léčbě můžeme zaměřit pouze na zmírnění důsledků poruchy, ale poruchu nenapravíme. Výklad etiologie poruch chování není zcela sjednocen. My se pokusíme vymezit příčiny vzniku dle M. Vágnerové (1999).<sup>22</sup>

#### **3.2.1 Genetická dispozice**

Genetická dispozice vedoucí k neobvyklému způsobu reagování nebo k disharmonickému vývoji osobnosti se v dětství projevuje nejvíce na úrovni temperamentu. Projevuje se to především impulzivitou, dráždivostí a výraznými sklony k afektům. Dále sem můžeme začlenit potřebu vyhledávat vzrušení, snížený nebo naopak zvýšený sklon k úzkostnému prožívání a nízkou závislost na odměně. K dědičným dispozicím řadíme také dispozice k poruchovému, zejména agresivnímu chování v rodině - k asociálnímu chování bývá zpravidla disponován alespoň jeden z rodičů. V těchto případech je však velmi těžké rozlišit dědičnou zátěž od nevhodného výchovného stylu, protože je velmi pravděpodobné, že takový rodič se bude chovat problematičky a pro svoje dítě bude nežádoucím modelem chování. Vágnerová (1999)

---

<sup>21</sup> *Cite them right – electronic information* [online]. [cit. 2018-14-05]. URL : <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html>

<sup>22</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha : Portál, 1999. s. 124



Genetické faktory se intenzivně zkoumají, někteří autoři odhadují jejich podíl až na 71 %. Lze ale předpokládat, že klíčová je souhra mezi faktory prostředí a genetickou vlohou.<sup>23</sup>

### 3.2.2 Biologické dispozice

Na úrovni porušení nebo oslabení CNS vzniká biologické znevýhodnění. Jedná se převážně o poruchy vzniklé během prenatálního vývoje či v perinatálním období, dále pak po úrazech hlavy či v důsledku ADHD a nebo například u některých typů epilepsie. Chování člověka je na biologickém základu projevem chemických, genetických a elektrických procesů uvnitř těla, převážně potom v mozku. Základem chování z biologického pohledu jsou neurobiologické procesy v mozku. Vágnerová (1999)

### 3.2.3 Intelligence

Intelligence přímo nesouvisí s vývojem poruch chování, ale může být jedním z určujících faktorů. Děti i dospívající s narušeným chováním často mají v průměru o něco nižší inteligenci, než je průměr populace, ale mezi asociálními jedinci můžeme najít i případy s nadprůměrnou inteligencí. Poruchové chování často bývá spojeno se školním selháním, na němž se významně podílí spíše sociokulturní zanedbanost a celkově nepříznivá souhra dalších faktorů. Vágnerová (1999)

### 3.2.4 Psychologické faktory

Mezi psychologické faktory zahrnujeme hlavně hyperaktivitu, kognitivní deficity a jazykovou bariéru. Často je přítomno v anamnéze trauma vedoucí k posttraumatické stresové poruše. Vágnerová (1999)

### 3.2.5 Sociální faktor

Sociální prostředí v němž se jedinec vyskytuje zásadně ovlivňuje jeho chování. Jde o působení rodiny, školy, vrstevnické skupiny a životního prostředí. Život v nevhodném nebo nepodnětném prostředí představuje riziko ve smyslu rozvoje nežádoucích způsobů chování, popř. i nepříznivých osobnostních charakteristik. Vágnerová (1999)

---

<sup>23</sup> *Cite them right – electronic information* [online]. [cit. 2019-07-01]. URL : <https://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>

Nejdůležitějším sociálním prostředím je rodina, protože dítěti poskytuje základní sociální zkušenost. V rodině si každý osvojujeme životní sociální role (muž a žena, syn a dcera, otec a matka). Rodina je společenství, ve kterém se ztotožňujeme na samém počátku našeho života. Smyslem rodiny je utvářet bezpečný prostor pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí. Pokud je však rodinné prostředí narušeno, přijímá dítě narušené vzorce chování. Zvýšené riziko vzniku nežádoucích osobnostních charakteristik, které vedou k poruchám chování, představuje nevhodný nebo nedostatečný model rodinného chování. Rodina je do značné míry určující a kterákoli vývojově následující sociální skupina musí navazovat na základy, jež položila.

Důležitý vliv na náš vývoj má i skupina vrstevníků. Pokud se jedinec vyskytne v asociálně zaměřené partě se specifickými normami a hodnotami, je velká pravděpodobnost, že přijme normy této skupiny. Na druhé straně je třeba připomenout, že vliv party nebude tak významný, pokud rodina představuje přijatelné zázemí. Její význam pro rozvoj dětské osobnosti i jeho chování je větší než působení jiných sociálních faktorů.

Na rozvoj nežádoucího chování má značný vliv i životní prostředí, v němž jedinec vyrůstá a pohybuje se. Negativně na jedince působí místa s koncentrací velkého množství lidí na malém prostoru (např. sídliště ve městech), kde v podstatě neexistuje sociální kontrola). Dalším rizikem pro rozvoj nepřiměřeného chování je životní styl současné společnosti, v níž vyhrává bezohlednost k druhým lidem nad vstřícným a empatickým chováním.

### **3.3 Klasifikace poruch chování**

Nyní se zaměříme na rozdělení poruch chování dle společenské nebezpečnosti z pohledu porušování společenských norem.<sup>24</sup>

#### **3.3.1 Disociální chování**

Disociální chování je nepřiměřené, nespolečenské chování, jehož projevy jsou krátkodobé, typické pro určité věkové období. Lze je zvládnout přiměřenými pedagogickými postupy. Takové chování neškodí okolí.

---

<sup>24</sup> FISCHER, S., ŠKODA, J., *Speciální pedagogika*. Praha : 2008, s.132

### 3.3.2 Asociální chování

Asociální chování se vyznačuje patologií, jež je v rozporu s morálkou a sociálními normami dané společnosti. Jedinec, který se chová asociálně, ve svém důsledku škodí spíše sám sobě než ostatním. Náprava jedince vyžaduje speciálně pedagogický přístup (poradenství, ústavní péče, terapeutické komunity apod.)

#### 3.3.2.1 Záškoláctví, útěky a toulky

Záškoláctví, útěky a toulky jsou nevhodné patologické jevy, jež spolu velmi úzce souvisejí, prolínají se a někdy není snadné mezi nimi určit hranici.

Vágnerová (2005) charakterizuje záškoláctví jako: „*Záškoláctví je komplex obranného chování únikového charakteru. Cílem je vyhnout se subjektivně neúnosné zátěži, kterou v tomto případě představuje škola. Záškoláctví je projev nerespektování příslušných sociálních norem. Neschopnost a neochota akceptovat povinnost.*“<sup>25</sup>

Útěk je velmi závažné porušení normy. O útěku hovoříme tehdy, kdy se jedinec vzdálí z rodiny na více než jeden den bez svolení rodičů. Jejich důležitým znakem je opakování a prodlužování doby mimo domov. Útěkem děti řeší náročné situace (strach před trestem, neúnosné rodinné prostředí, atd.).

U některých jedinců přechází útěky v toulavost spojenou s antisociální činností. Toulky jsou typické dlouhotrvajícím opuštěním domova. Většinou se toulání objevuje u starších dětí, protože mladší děti by se o sebe neuměly postarat. Spolu s touláním se vyskytují krádeže, prostituce, drogy a alkohol.<sup>26</sup>

#### 3.3.2.2 Lhaní

Lhaní velmi úzce souvisí s pojmem lež. Aby se jednalo o poruchu chování, musí se jednat o tzv. pravou lež. Pravá lež je charakterizována úmyslem a vědomím nepravdivosti. Dítě tedy musí vědět, že nemluví pravdu a také má pro toto chování jasný

<sup>25</sup> KREJČÍŘOVÁ, D. ,VÁGNEROVÁ, M., *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha : Portál, 2001. s. 73

<sup>26</sup> VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum, 2005. s. 163-164

důvod. Dítě se buď snaží vyhnout potížím (trestu, nepříjemnému vysvětlování atd.) nebo chce získat nějakou výhodu.<sup>27</sup>

### **3.3.2.3 Závislosti**

Děti a dospívající ve chvíli, kdy si neví, jak danou situaci vyřešit, často unikají k závislostnímu chování. Jedná se především o gamblerství a drogovou závislost. Takové chování samozřejmě vyvolává širokou škálu problémů nejen sociální povahy, ale i zdravotní problémy. Vágnerová (2005)

### **3.3.3 Antisociální chování**

Asociální chování lze definovat jako chování, které kromě morálních a sociálních norem porušuje i normy právní. Toto chování už nepoškozuje jen jedince, ale i jeho okolí. Často navazuje na chování asociální. Patří sem krádeže, vandalismus, loupeže, sexuální delikty, zabití, vraždy, terorismus, organizovaný zločin apod. Náprava jedince se uskutečňuje prostřednictvím ústavní péče (školská zařízení nebo vězení). Vágnerová (2005)

## **Empirická část**

### **4 Arteterapie s dětmi v dětském diagnostickém ústavu**

---

<sup>27</sup> DALLOZ, D. *Lhaní*. Praha : Portál, 2002, s. 19.

Podle názvu závěrečné práce “Arteterapie s dětmi v dětském diagnostickém ústavu” a s ohledem na studijní program autorky “Arteterapie” jsme empirickou část naší studijní práce zaměřili na diagnostikování chování a následný vliv arteterapie na vývoj dítěte během umístění v Dětském diagnostickém ústavu v Olomouci.

#### **4.1 Cíle výzkumného šetření**

Cíle empirické části závěrečné jsme zvolili dle typu klientů a zařízení v němž byla provedena jednotlivá sezení. Jde především o následující cíle:

Využít při diagnostické práci s klienty s poruchami chování a emocí techniky a metody arteterapie.

S pomocí arteterapie pozitivně ovlivnit proces reedukace poruch chování a emocí při pobytu klienta v zařízení DDU.

Zaměřit se na rozvoj komunikačních dovedností u klientů DDU.

#### **4.2. Aktuální stav a východiska**

V České republice působí v současné době 14 diagnostických ústavů, jejichž zřizovatelem je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Jde o výchovně vzdělávací zařízení, poskytující psychologickou a speciálně pedagogickou péči dětem s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochranou výchovou, s nařízeným předběžným opatřením a dětem umístěným na dobrovolném pobytu. Jde především o děti s výchovnými problémy. Většinou se jedná o záškoláctví, sebepoškozování, krádeže, problémy s návykovými látkami atd.

Hlavním cílem zařízení je pomoci dětem a jejich rodinám, jež se ocitly v obtížné životní situaci z důvodů výchovných, popřípadě vztahových problémů a není jiné možnost, jak jim pomoci, než je izolovat od společnosti. V DDU pracuje profesionální tým odborníků, skládající se z vychovatelů, pedagogů, sociálních pracovníků, etopedů, psychologů. Jejich snahou je pracovat s dítětem a směřovat ke zlepšení jeho komunikace s rodiči a okolím, získat náhled nad svým chováním, vést ho k zodpovědnosti

a samostatnosti. Směřovat ke zdravému vývoji osobnosti zároveň posílení celé rodiny. Délka pobytu je zhruba 2 měsíce. Děti se společně se všemi pracovníky stávají jednou velkou rodinou.

### 4.3 Popis vzorku

Výzkum byl proveden v Dětském diagnostickém ústavu na Svatém Kopečku u Olomouce. Kapacita zařízení je 24 lůžek. Děti jsou rozděleny do tří výchovných skupin. Každou skupinu vedou dva kmenoví vychovatelé. Každé dítě má přiřazeného svého etopeda a psychologa. Dále s dítětem spolupracují sociální pracovníce a asistenti pedagoga. Školní docházka je zajištěna v základní škole v rámci zařízení, v případě střední školy je možnost výuky dle individuálního vzdělávacího plánu realizovaného v DDÚ, popř. formou docházky do kmenové školy.

Co se týče výběru jednotlivých respondentů, byl dán na doporučení kmenových vychovatelů a učitelů. Přístup všech pracovníků byl velmi vstřícný. Komunikace a spolupráce s nimi byla příjemná.

Samostatné sezení a arteterapeutická práce s respondenty byla provedena vždy po vzájemné domluvě v dohodnutý den a čas. Rozhovor probíhal většinou ve školní výtvarné dílně nebo v internátní počítačové učebně. Délka sezení s každým respondentem trvala přibližně 45 – 60 minut. Absolvovali jsme 5 sezení se 4 respondenty. Před každým rozhovorem proběhlo krátké představení a byl vysvětlen důvod a plán společné práce. Činnost a rozhovor se všemi účastníky byl různý, velmi zajímavý a potvrdil vhodný výběr metody šetření.

### 4.4 Popis metody

Průzkum byl proveden formou strukturovaného rozhovoru<sup>28</sup>, který probíhal v roce 2018. V průběhu rozhovoru je potřeba dbát na tón hlasu, klidný projev a mimiku obličeje. Jelikož jde o rozhovor z očí do očí, musí se dávat pozor způsob, jak se tazatel ptá i jak reaguje na odpovědi, aby nevnese do sběru dat nějaké předsudky. Rozhovor by měl být v celém svém průběhu neutrální.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Viz příloha č.1

<sup>29</sup> WILDEMUTH, B. , ZHANG, M. *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009, s. 222 - 231.

V souvislosti s délkou a skladbou rozhovoru používáme různé pomůcky pro zaznamenávání jednotlivých odpovědí. Využívali jsme hlavně diktafon a záznamový arch. Takto získané informace od každého dítěte, jsme poté vyhodnotili.

Rozhovor lze rozdělit do několika fází.<sup>30</sup>

### ***Přípravná a úvodní část rozhovoru.***

V této fázi je důležité vhodně zvolit účastníky rozhovoru. Pro náš výzkum jsme si vybrali Dětský diagnostický ústav na Svatém Kopečku. Následoval telefonický kontakt s ředitelem a vedoucím vychovatelem, jež nám doporučil vhodné účastníky šetření. Poté jsme si domluvili místo a čas setkání. Zde jsme zařadili I krátké představení s respondentem a seznámení s účelem rozhovoru.

### ***Vzestup a upevnění kontaktu***

Po zahájení samotného rozhovoru nemůžeme očekávat, že účastníci budou ochotni hovořit o různých citlivých nebo osobních tématech. Proto je důležité, aby tazatel vytvořil vhodné podmínky. Začíná se proto nejdříve obecnými tématy, při nichž se seznamujeme se způsobem komunikace dotazovaného. Důležitou roli hraje motivace k odpovědím, Postupně přecházíme k jádru rozhovoru složenému z hlavních okruhů otázek a aktivity respondenta, na něž je výzkum zaměřen, Přechod musí být pozvolný, nenucený a vhodně načasovaný.

### ***Jádro rozhovoru***

Jádro tvoří témata, jež jsou spojena s cíly a výzkumnými otázkami šetření. V průběhu rozhovoru je důležité stále hodnotit validitu odpovědi.

### ***Závěr a ukončení***

Závěrečnou fází nesmíme podcenit, aby účastník nenabyl dojmu, že byl využit pouze jako zdroj informací. Tazatel by měl důstojně a citlivě zakončit rozhovor, poděkovat a rozloučit se.

---

<sup>30</sup> MIOVSKÝ, M. : *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha : 2006, s. 79.

Další metoda, jež jsme při výzkumu použili, bylo **pozorování**. Na základě pozorování celého průběhu činnosti s dítětem jsme si zaznamenaly poznámky, jak se nám dítě v daný den jeví. Sledovali jsme vzájemnou komunikaci, reakce dítěte a uspořádání třídy.

K vyhodnocení strukturovaného rozhovoru a pozorování jsme využili metodu 13P<sup>31</sup>. Terapeutický model **13 P** je popis struktury vývoje terapeutického sezení. Jeho hlavním účelem je zmapování intervence s respondentem (pozorování, podnět, percepce, projev, posudek, postup, průběh, prostředky, postoje, pocity, prostředí, pochopení, proměna).

## 4.5 Kazuistiky

V následující podkapitole se pokusím seznámit čtenáře s rodinou, osobní a somatickou anamnézou klientů, s nimiž jsme pracovali, umístěných v zařízení ústavní výchovy (DDU Svatý Kopeček).

### 4.5.1 Jana

Jana má v současnou chvíli 15 let. Navštěvuje 9.třídu na základní škole. Je střední postavy, běžně upraveného zevnějšku. Narodila se matce, jež byla zbavena rodičovské zodpovědnosti, otec neznámý. Péči o nezletilou zajišťovali poručníci. Má jednoho nevlastního sourozence. Ve 14 letech byla umístěna do dětského centra, protože poručníci se nacházeli v partnerské krizi. Po půl roce poručnice zemřela. Jana se odmítala vrátit zpět do rodiny a byla přemístěna do dětského domova. Zde započaly výchovné problémy. Odmítala respektovat vnitřní řád, nerespektovala vychovatele. Často se zdržovala ve společnosti dospělých mužů. V domově docházelo ke konfliktům mezi vrstevníky, dokonce fyzicky napadla jiné dítě. Výchovné problémy má pouze v ústavním zařízení. Na základě předběžného opatření byla Jana přijata do DDU.

Pobyt v zařízení probíhal bez obtíží. Jelikož Jana přišla z dětského domova, byla zvyklá na to, že musí dodržovat pravidla a řád. Přijímání autority činilo Janě potíže. Byla suverénní, snaha o rovnocenné chování občas působila jako drzost. Nicméně

---

<sup>31</sup> BENÍČKOVÁ, M. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha : Grada, 2011. Pedagogika. s.33



konflikty se nestupňovaly, spíše naopak. S muži – vychovateli často koketovala. Ženy – vychovatelky respektovala a snažila se od nich získat uznání.

Skupinové činnosti se vyhýbala. Často se stranila a pracovala samostatně. V dětském kolektivu byla uzavřená. Těžko se otevírala druhým. Při komunikaci s vrstevníky se projevovala její dominantní povaha. Téměř vždy jednala nadřazeně vůči druhým. Snažila se působit tvrdým dojmem.

Po dobu pobytu v zařízení udržovala telefonický kontakt s poručníkem, k němuž jezdila i na víkendy.

Po diagnostickém pobytu v DDU Svatý kopeček se vrátila zpět do dětského domova. Bylo doporučeno zrušení ústavní výchovy a svěření Jany zpět do péče poručníka.

#### **4.5.2 Markéta**

Markétě je 14 let. Navštěvuje 7. třídu základní školy. Vzhledem, způsobem vyjadřování i chováním působí starším dojmem. Jedná se o pohlednou, štíhlou dívku, která velmi dbá na svůj zevnějšek. Narodila se mimo manželství. Po rozchodu rodičů byla svěřena do péče matky. Otec byl zbaven rodičovských práv vůči Markétě z důvodu neplnění vyživovací povinnosti a umístění do vazby. Ve vězení se v současnou chvíli nachází i matka. Dívka má 4 nevlastní sourozence. V současnou chvíli je v pěstounské péči prarodičů.

Markéta pro své výchovné problémy ve škole byla umístěna nejprve do střediska sociální prevence a poté do DDU. Na základní škole měla potíže se školní docházkou, často chodila za školu a zdržovala se především u svého přítele, jemuž je 24 let. Na to navazovaly i konflikty s prarodiči, na něž byla drzá, nerespektovala je.

Markéta se v DDU chovala slušně, byla bezkonfliktní. S dospělými si ráda povídala bez potřeby sebe prezentace, byla vděčná za zájem a pozornost. V kolektivu dětí působila jako tlumící a uklidňující prvek. Stala se oblíbenou a vyhledávanou kamarádkou. Bez obtíží přijala stanovená pravidla.

Pobyt v zařízení byl velmi přerušovaný dovolenkami u prarodičů a značnou část strávila v lázních (rekonvalescence po operaci slepého střeva).

Markéta se vrátila zpět na podmíněný pobyt k prarodičům. Markéta musí dodržovat pravidla, jež mají nastaveny doma, respektovat své prarodiče a plnit povinnou školní

docházku. Markéta byla důrazně poučena jednak o chování do budoucna, ale také o možných důsledcích, pokud by došlo z její strany k selhání chování.

### **4.5.3 Lenka**

Dívka ve věku 10 let. Navštěvuje 4. třídu základní školy. Tělesná vyspělost odpovídá věku. Je drobnější postavy. Má oční vadu korigovanou brýlemi. V řeči je znatelná vada ve výslovnosti. Lenka se narodila do neúplné rodiny. Do jednoho roku žila s matkou. Poté byla umístěna do dětského centra společně s bratrem. Z psychologického vyšetření dětského centra vyplynulo podezření na týrání obou dětí. Od tří let žije u poručníků společně s bratrem a dalšími dětmi svěřenými do jejich péče. Mezi sourozenci je zvláštní vztah. V minulosti mezi nimi probíhalo vzájemné sexuální uspokojování. Systematickou kontrolou poručníky bylo toto chování eliminováno.

Lenka byla přijata do DDU na preventivně - výchovný pobyt z důvodu častých krádeží doma, ale i mimo domov. Neplatil na ni žádný trest. Ve škole ji pro časté krádeže a vydírání spolužáků byla udělena důtka.

Autoritu dospělého respektovala, ale nastaly i situace, kdy se zakousla, urazila se a přestala komunikovat. Byla velmi vděčná za pozornost dospělého. Potřebovala jasně stanovená pravidla a hranice.

V kolektivu dětí měla tendence ostatní okřikovat, usměřňovat a zastávat úlohu dospělého. Snažila se získat si respekt nevhodným vtipkovaním – sexuální hlášky a anekdoty. Často rozpoutávala hádky pomluvami ostatních dětí.

Lenka po celou dobu pobytu udržovala telefonický kontakt s pěstouny. Byla velmi citově vázána na svoji pěstounku. Během pobytu v zařízení nebyl realizován žádný víkendový pobyt.

Pěstounům bylo doporučeno i nadále spolupracovat se školou a nastavit si s nimi pravidelnou formu výměny informací. Často ji chválit. Naplnit její volný čas nějakou mimoškolní aktivitou. Popřípadě využít ambulanci psychologickou službu.

### **4.5.4 Adéla**

Adéla je 14letá dívka. Tělesná vyspělost je přiměřená věku. Navštěvuje 9. ročník základní školy. Žije v úplné rodině společně se svými dvěma sourozenci (bratr a sestra).

Matka je nezaměstnaná a stará se o domácnost. Adéla měla časté konflikty s rodiči – hlavně s matkou. Matka ji fyzicky napadala.

Utíkala ke své babičce. Po domluvě s rodiči u ní zůstala a začala navštěvovat školu v místě bydliště prarodiče. Přístup babičky k Adéle je hyperprotektivní, milující, bez hranic a přiměřené kontroly. Ve škole se navázala na nevhodné spolužáky. Začaly vznikat časté výchovné problémy – sebepoškozování, intoxikace léky, kouření, požívání návykových látek (alkohol, marihuana), záškoláctví. Byl jí doporučen pobyt v PL<sup>32</sup>. Adéle byla diagnostikována posttraumatická stresová porucha<sup>33</sup>, jež se projevovala častými stavy úzkosti ve vazbě na prožitky s rodiči. Medikována k vyrovnání nálad, zejména vystupňované úzkosti. Z důvodů přetrvávajících problémů v rodině bylo vydáno předběžné opatření a Adéla byla umístěna do DDU.

Během pobytu v zařízení měla časté depresivní nálady, záchvaty úzkosti a paniky – hlavně v zátěžových situacích. Často se musela motivovat k pozitivnímu myšlení, zdravému sebehodnocení. Unikala z reality do čtenářského světa. V jejím šatníku převažovala černá barva, trika s depresivními popisky, oči si často líčila tmavou linkou.

Adéle nečinilo problém přijímat autority a respektovat režim zařízení. Zpočátku byla hodně odtažitá, ale po adaptační době se zapojovala do všech nabízených činností a snažila se vyplnit si volný čas anebízenými aktivitami.

V dětském kolektivu se projevovala submisivně. Hledala v druhých oporu a vzor. Bohužel ne všechny dívky a chlapci se k ní chovali hezky. Posmívali se jí, že byla v psychiatrické léčebně, naráželi na její zjizvené ruce. Nicméně po celou dobu pobytu se na sobě snažila zapracovat a nebrát si vše k srdci. Ve škole byla spíše lepší žákyní. Chtěla by se vyučit zdravotní sestrou.

Udržovala pravidelný kontakt s babičkou, sestrou a postupně začala komunikovat i se zbytkem rodiny, převážně otcem.

Adéla byla propuštěna zpět k babičce na podmíněný pobyt s doporučením zajistit citově stabilní výchovné prostředí s určitými pravidly a povinnostmi. Dále jí najít vhodné volnočasové aktivity, pravidelně spolupracovat s pedopsychiatrem a školou.

#### **4.6 Použité arteterapeutické techniky, výsledky a analýza**

---

<sup>32</sup> Psychiatrická léčebna

<sup>33</sup> Duševní porucha, která vzniká jako opožděná a déle trvající odpověď na silnou stresovou událost

V následující části popisujeme arteterapeutické techniky, jež byly použity při jednotlivých sezeních. Výběr technik jsme zvolili dle potřeby klienta a aktuálního cíle práce s ním. S každým klientem bylo provedeno pět sezení z důvodu krátkého pobytu v DDU. Většina z nich strávila v zařízení 6 týdnů. Techniky jsme volili dle zkušenosti z jiných vzdělávacích akcí, vlastní pedagogické praxe autorky a z literatury.

#### 4.6.1 Kresba postavy

Kresbu postavy jsme volili jako jednu z projektivních metod práce s klientem. Osvědčila se nám z důvodu komplexní diagnostiky dítěte. Instrukce zní: „*Nakresli lidskou postavu.*“ Ještě než dítě začne kreslit postavu, zjistíme si jeho preferenci barev. K tomuto účelu nám posloužil Šmahelův test barev.

**Markéta** namalovala nejprve postavu muže<sup>34</sup> a poté dívky ve velikosti ½ plochy. Umístila ji přibližně 5 cm od horního okraje. Dívka i chlapec jsou bez očí, což může značit narušené vztahy Markéty s celým svým okolím (otec i matka ve vězení, babičce utíká). Ruce obou postav nakreslila za zády – nejistota. Na celý úkol použila černou pastelku. Obě postavy stojí v rovnováze čelem k čtenáři. Dívce Markéta přiřadila vlastnosti – milá, hodná, ochotná, kamarádká, vypočítavá a dětská. Z velké části popsala samu sebe. O sobě mi během našich sezení prozradila, že je občas vypočítavá vůči své babičce. Ve chvíli, kdy si to uvědomila, jí vhrkly slzy do očí. Chlapci přiřadila charakteristiky – zlý, rebelský, vyspělý, vtipný, chytrý. Tyto charakteristické rysy by mohly odpovídat otcí, na něhož je nazlobená. Opustil ji v raném dětství. Část vlastností odpovídá jejímu příteli – je starší, jezdí na motorce, pracuje v automobilové firmě. Je jí vzorem. Občas mezi nimi probíhají hádky.

Při druhém setkání **Lenka** dostala za úkol namalovat postavu<sup>35</sup>. Lenka s tímto typem kresby měla již zkušenosti v individuální práci s psychologem. Měli jsem možnost nahlédnout. Postavy se příliš nelišily. Byli téměř identické. Nejprve nakreslila dívku ve žlutých šatech. Postava byla středně vysoká s výrazně dlouhými rukama, což by mohlo identifikovat dívčiny tendence přivlastňovat si cizí věci. Postava stojí, dívá se přímo. Výraz obličeje je pozivní s širokým úsměvem. Celá kresba svojí barevností odpovídá dětskému barevnému světu.

---

<sup>34</sup> Příloha č. 2

<sup>35</sup> Příloha č. 15

**Adéla** se pustila do úkolu<sup>36</sup>. Začala kreslit s nadšením, ale po chvíli zjistila, že vůbec neví, jaké zvolit barvy. Nakonec si vybrala černou, zelenou a modrou. Podle Šmahelova testu její první tři oblíbené barvy. Nejprve namaloval dívku. Kresbu umístila v horní polovině papíru. Dívka je drobná, malá. Působí nejistě (ruce za zády), ale na druhou stranu se usmívá. Tento dvojí pohled můžeme přisoudit delšímu pobytu v zařízení DDU. Markéta udělala značné pokroky ve svém postoji k světu. Ruce za zády v případě Markéty mohou značit i její skrývání se před okolím (značné řezné rány, vpichy, popáleniny od nedopalků). Obě dvě postavy stojí přímo, působí stabilně. Adéla oběma kresbám přiřadila stáří. O dívce napsala, že je jí 20 let a o chlapci 24 let. O kresbách si příliš nechtěla povídat. Netlačila jsem jí, z důvodu sklonu k častým depresím a sebepoškozování.

#### 4.6.2 Kresba stromu

Kresba stromu je taktéž jedna z projektivních metod práce s klientem. Zvolili jsme ji z důvodu, že dítě maluje tužkou. Dívky v období puberty rády kreslí tímto materiálem, což se nám při vzájemné spolupráci velmi osvědčilo. Kresba nám opět posloužila k počáteční diagnostice dítěte. Instrukce zní: *„Nakreslete strom, jaký chcete, jak nejlépe umíte, ale neměl by to být jehličnan ani palma.“*

**Jana** na druhém sezení kreslila strom.<sup>37</sup> První otázka, která z toho sezení vzešla, byla proč zrovna strom a ještě tužkou? Bylo vidět, že ke mně teprve získává důvěru a ujišťuje se, co z toho bude plynout. To vše může být důsledkem zklamání se ve vztazích v nejbližší rodině. Nicméně se kresby ujala s vervou. Strom namalovala přes celou plochu papíru. Začala malovat nejprve kmen, poté korunu a nakonec větve a kořeny, na nichž si nechala velmi záležet. Velikost kresby může vypovídat o vysokém sebevědomí, průbojnosti, ráznosti, ale také opatrnosti a vyčkávání. Strom působí díky kořenům stabilně. Jana se teď ocitá v období, kdy začíná řešit svoje vazby v rodině. Její vztah s poručníkem se začíná uklidňovat, což je patrné i z kresby. Na kmene stromu můžeme vidět suk, což odpovídá traumatu, jež Jana prožila před rokem. Zemřela jí její velmi blízká osoba – poručnice. Koruna stromu je uzavřená, ohraničená, nepropustná, plná plodů – jablka. V Janině případě by plody mohly znamenat potřebu sebeuznání a ocenění.

---

<sup>36</sup> Příloha č. 10

<sup>37</sup> Příloha č. 5

Na čtvrtém sezení s **Markétou** jsme se rozhodli namalovat další projektivní obrázek – Kesba stromu.<sup>38</sup> Markéta se jako vždy velmi pečlivě a svědomitě chopila zadaného úkolu. Malovala přibližně 15 minut. Nejprve nakreslila kmen, poté větve, kořeny a nakonec domalovala boční větve se suký v kmeni. Dle slov Markéty se strom nachází v podzimní krajině někde blízko vody. Celkový dojem z kresby je stabilní strom s ranami osudu. Ve dvou třetinách se nachází jeden z větších suků, což může znamenat nedávné uvěznění matky. Markéta s matkou v současné době stále udržuje kontakt. Píše si dopisy a chystá se za ní na návštěvu do vězení. Suk na boku kmenu může znamenat vyrovnávání se se složitou rodinnou situací – i její otec skončil ve věznici. Oba rodiče spáchali trestnou činnost týkající se držení a distribuce omamných látek. Kořeny stromu jsou silné a rozlehlé. Nejsou usazeny do země, což může značit nevyzrálou Markétu. Hledání pevného a stabilního prostředí. Markéta v současnou chvíli je v pěstounské péči prarodičů. Koruna stromu je propletená a bohatá. Markéta je společenská, nekonfliktní dívka.

#### 4.6.3 Emoce

Při této aktivitě se děti ponoří hlouběji do sebe. Zamýšlejí se nad tím, jak prožívají jednotlivé emoce uvnitř sebe sama a snaží se vyjádřit jejich podstatu. Nejprve se s dětmi bavíme o samotných pocitech, a poté je necháme zakreslit je do siluety postavy. Díky přiřazení projevů k tělu jsou schopni lépe identifikovat jak na sobě, tak u druhých. Diskuze odlišným prožíváním navíc podpoří schopnost empatie a vcítění se do druhého.

Třetí sezení s **Adélou** bylo zaměřené na její prožívání emocí.<sup>39</sup> Jak a kde cítí tyto nálady: radost, spokojenost, štěstí, překvapení, naděje, bolest, hněv, strach, smutek, nenávisť a další, které chce. Sama ještě doplnila lásku, stydlivost, důvěru a nervozitu. Většinu emocí zakreslila do oblasti obličeje. Lásku ztvárnila jako srdce v oblasti hrudi a bolest do oblasti nohy. Před dvěma lety si zlomila nohu. Adéla se při aktivitě rozpovídala o svém prožívání bolesti. Jak se cítí, když si dělá na ruku řezné rány žiletkou nebo čímkoliv, co je ostré. Na sezení přišla s novou ránou na ruce. Nezvládla situaci, kdy jí byla zamítnuta dovolenka u babičky. Zjistili jsme, že s Adélou je vhodné mluvit o věcech přímo, otevřeně. V určitých situacích se osvědčuje mírná direktiva – jasný

---

<sup>38</sup> Příloha č. 20

<sup>39</sup> Příloha č. 11

a jednoznačný pokyn před přílišným “hlazením”. Jistá a pevná pravidla dávají Adéle (v pro ni zátěžových situacích) jistotu a podporu, kterou potřebuje.

#### 4.6.4 Tvoření s pedigem

Tvoření s pedigem jsme považovali jako vhodnou metodu k rozvoji jemné motoriky, navození pocitu zklidnění, cestu k sobě. Často se nám tato metoda osvědčila u dětí nacházejících se v afektu, či pocitu méněcennosti. Aktivita je vhodná i pro temperamentní děti, jež se potřebují zklidnit.

Na posledním setkání s **Adélou** jsme tvořili z pedigu<sup>40</sup>. Zvolili jsme tuto metodu, z důvodu nalezení cesty k sobě sama. Hlavním cílem naší práce bylo téma sebehodnocení. Dokázat se pochválit a mít radost z tvorby. Během hodiny jsme sledovali, jak se z tak prostého materiálu dá vyrobit neobyčejný košík. Adéla se hezky zklidnila, soustředila se na práci, spolupracovala. Při pletení jsme si povídali o jejich koníčcích. Dříve velmi ráda jezdila na výlety s rodiči a babičkou. Navštěvovala na prvním stupni výtvarný kroužek. Ráda by se k této činnosti zase vrátila. Ve volném čase čte beletrii – romány pro dívky. Adéla byla vděčná, že si může s někým povídat. Vytvořený košík si odnesla s sebou. Chtěla ho podarovat babičce.

Při čtvrtém setkání s **Lenkou** jsme tvořili květinu z pedigu<sup>41</sup>, kterou si mohla na konci odnést domů. Tuto techniku jsme zvolili hlavně z důvodu potřeby zklidnění se, soustředění se a učení se trpělivosti. Lenka obtížněji koncentruje pozornost, zdá se být snadněji rozptýlená okolními vlivy. Během hodiny mi neustále vyprávěla nějaké vtípky a vyptávala se, kdy už bude kytky hotová. Chvilími se hezky zklidnila a zaměřila se na to, co dělá. Hlavně v druhé polovině činnosti, protože zjistila, že si výrobek může odnést domů, a třeba ho někomu podarovat. To ji nadchlo a začala se více soustředit. Kytku se rozhodla dát své pěstounce, protože má brzy svátek, a ráda by jí udělala radost.

#### 4.6.5 Místo, kde bych chtěla být

Technika se nám osvědčila při prvním kontaktu s dítětem. Snažili jsme se navázat vzájemný arteterapeutický vztah. Ujistit klienta, že se nachází v bezpečném prostředí. Podnítit ho ke spolupráci a aktivitě.

**Lenka** při prvním sezení byla velmi suverénní a obezřetná. Snažila se dokázat, že je dospělá a vše zvládne bez problému. V diagnostickém ústavu je naprosto zbytečně.

<sup>40</sup> Příloha č. 13

<sup>41</sup> Příloha č. 17

Nic neprovedla, „jen“ své kamarádce vzala ve škole panenku z tašky. Po vyzvání, aby nakreslila „místo, kde by teď chtěla být“<sup>42</sup> nakreslila jen kopeček, a že to stačí. Po chvíli ticha (cca 60 sekund) si to, ale rozmyslela, a začala opět malovat. Při malování se rozpovídala, že by si přála být na procházce se svým pejskem Lakym. Při malování si vybírala syté barvy a nechala si záležet na tom, co právě tvoří. Poměrně hodně se zaměřovala na detaily psa. Když jsme si povídali o tom, jak je pejsek starý, od koho ho dostala a kde spí, rozplakala se. Hlavním důvodem byl stesk po pěstounce a bratrovi. Navrhla jsem jí, že by mohla takový obrázek namalovat ještě jeden a poslat ho společně s paní vychovatelkou mamince (říkala pěstounce máma). Odcházela s úsměvem a hned při vstupu paní učitelky do učebny se chlubila, že dostala úkol.

**Jana** při prvním našem sezení navazovala kontakt velmi pomalu, k hovoru přistupovala s prvotní nedůvěrou a ostražitostí. Na otázky odpovídala spíše úsečně, vědomě své odpovědi cenzurovala. Zvolili jsme tedy jednodušší téma první kresby<sup>43</sup>. Vybrala si křídly a nakreslila obrázek Eiffelovy věže. Ráda by se podívala do Paříže, protože nedávno viděla v televizi film *Půlnoc v Paříži*. Rozpovídala se o lásce, kterou by chtěla v životě také prožít. Jana velmi ráda koketovala s muži. Otevřeli jsme tedy téma vztahů k opačnému pohlaví. Příliš se o tom nechtěla bavit. Uzavřela se a odpovídala mi odměřeně, což pro nás bylo znamením, že by bylo dobré se dál v budoucnu zajímat o toto téma a zaměřit práci s ní na oblast sexuality.

**Adéla** přišla na první sezení velmi smutná. Nebyla jí povolena dovolenka u babičky, protože větší část pobytu v DDU trávila na psychiatrii. Sociální kontakt navazovala pozvolna. Během sezení začala být postupně otevřená a sdílná, přesto bylo znát, že své výpovědi vědomě upravuje, přemýšlí nad tím, co říci. Úkolu nakreslit obrázek<sup>44</sup> se zhostila poměrně bez obtíží. Bylo vidět, že u kreslení relaxuje, uvolňuje se a nechává odplynout negativní emoce. Jako „Místo, kde by chtěla být“ si zvolila kuchyň u babičky doma. Nakreslila kuchyňskou linku, na níž stojí velký hrnek s ovocným koktejlem. Do kresby doplnila ještě dvě osoby – chlapce (kamarád) a dívku (sebe). Chtěla tím vyjádřit touhu po zájmu opačného pohlaví. Adéla je dívka, jež vyhledává stálejší kamarádství, je klidnější povahy a snadno se nechá zmanipulovat

---

<sup>42</sup> Příloha č. 14

<sup>43</sup> Příloha č. 7

<sup>44</sup> Příloha č. 9



druhými. Při prvním sezení jsme si stanovili první cíl naší práce – posílení sebevědomí, hledání vhodných kamarádů a udržení si těchto vazeb.

První sezení s **Markétou** probíhalo ve velmi příjemném atmosféře. Markéta je usměvavé, milé děvče s lehkými tendencemi manipulovat s druhými (hlavně se svými prarodiči). Je to velmi pohledná dívka. Projevuje se rezervovaně, je ukázněná, slušná. Dostala za úkol nakreslit místo, kdeby chtěla být.<sup>45</sup> K práci přistupovala samostatně a zodpovědně. Na otázku, co tedy nakreslila, odpověděla, že nevytvořila nic, co by existovalo. Je to jen místo, kde si může v klidu sednout, relaxovat a poslouchat šumění vody a vůbec přírody. Má ráda klid a situace, kde není příliš mnoho hluku a stresu. Rozpovídala se o trávení volného času se svým přítelem. Často chodí na procházky do blízkého okolí.

#### 4.6.6 Čára života

Tuto projektivní metodu jsme zvolili, abychom zmapovali zásadní životní situace ve vývoji dítěte. Cílem bylo zhodnotit jeho dosavadní prožívání, hodnocení jeho minulosti a očekávání v blízké budoucnosti.

**Jana** přišla na naše třetí sezení s nadšením. Vyšla se písemné práci z přírodopisu. Zadaného úkolu se chopila s nadšením. Nejprve si barevnou pastelkou na papír A3 načrtla dlouhou čáru<sup>46</sup>. Důležité mezníky v jejím životě doplnila obrázky z časopisů. Chvilí přemýšlela nad tím, co důležitého se jí v životě přihodilo. Dobu jejího narození okomentovala slovy “U svého porodu bych nechtěla bejt. Muselo to bolet.” Za důležitý považovala druhý rok svého života, kdy se o ni začali starat poručníci. Poté pro ni byl důležitý vstup do mateřské školy. Těšila se. Vzpomínala na období ve školce jako na jednu z nejhezčích částí svého život. Dalším důležitým mezníkem pro ni byl věk 7 let. Začala chodit na základní školu. Do 9 let vzpomíná na své dětství velmi hezky, převážně na vztah se svojí mamkou (popručníci). Poté nastaly mezi poručníky značné hádky. Matka jí zemřela ve 14 letech. To, ale ve své kresbě nezdůraznila jako důležité období, i když to během rozhovoru zmínila. V 9 letech zvítězila v běhu do dálky. V současnou chvíli se žádnému koníčku nevěnuje, ale ráda by se k atletice zase vrátila. V budoucnu považuje za nejdůležitější nástup na střední školu. Prozatím ještě nemá rozhodnuto, jaké povolání by si chtěla zvolit.

<sup>45</sup> Příloha č. 19

<sup>46</sup> Příloha č. 4

#### 4.6.7 Můj oblíbený měsíc v roce

Aktivita při níž dítě otevírá samo sebe. Prostřednictvím obrázku nám o sobě říká, jaké má zájmy, co ho potěší nebo naopak nazlobí, co v životě prožilo nebo naopak by chtělo prožít. Tato technika se velmi osvědčuje u dětí, jež jsou uzavřené a nechtějí příliš komunikovat.

Postupně po adaptaci v zařízení začala **Jana** na setkáních působit uvolněněji, otevřeněji, ale stále byla patrná mírná rezervovanost a uzavřenost, proto jsme si vybrali aktivitu na téma oblíbeného měsíce<sup>47</sup>. Jana začala listovat v časopisech a vybrala si obrázek se západem slunce na řeckém ostrově. Umístila ho doprostřed papíru a chvíli se na něj dívala a přemýšlela, jak se aktivity chopit dál. Nevěděla si rady. Dostala tedy nápomocné otázky. „Jak duben vnímáš zrakem, čichem, chutí a sluchem?“ Dokreslila na obrázek ovoce, pampelišky, vodu s beruškou a modrozelené skvrny. Při vzájemné diskuzi, o sobě prozradila, že s rodiči (poručníky) jezdila často na výlety do Rožnovského skanzenu. Vzpomínala na toto období jako na čas plný lásky, radosti a společně strávených chvil.

Tématem třetího sezení s **Lenkou** se stala kresba s názvem Můj oblíbený měsíc v roce<sup>48</sup>. Lenka vždy chodila na hodiny arteterapie pozitivně laděná. Byla ráda za věnovanou pozornost. Ráda si povídala a některé věci a situace si přikrášlovala – snaha zalíbit se. S postupem času stráveného v zařízení se s ní stávala více dívka svého věku a přestala se přetvařovat a hrát si na dospělou. Při individuální práci je občas rozětkaná a neposedná. Obrázek tentokrát kreslila křídami. Namalovala bazén na dvorku u nich doma na chalupě. Každé léto se tam koupe se svými sourozenci. Zmínila se o tom, že ráda plave a ve školce navštěvovala kroužek plavání. Bylo jí doporučeno, aby se domluvila s pěstouny, zda-li vtom nemůže pokračovat dále. Projevila o plavání zájem. Díky této aktivitě jsme se o Lence dozvěděli další její oblíbené koníčky a umožnili jsme jí tímto vybavit i vzpomínky na své dětské zážitky – chvíle, kdy mohla být zase sama sebou a nepřetvařovala se.

#### 4.5.8 Obrázky k dokreslení

---

<sup>47</sup> Příloha č. 8

<sup>48</sup> Příloha č. 16

Technika, při níž se dítě učí vzájemné spolupráci, rozvíjí vlastní fantazii a představivost. Často tuto techniku volíme u dětí, jež jsou velmi sebevědomé nebo naopak nejisté.

Obrázky k dokreslení<sup>49</sup> jsme zvolili u **Lenky**, u níž se objevili obtíže ve vztazích v kolektivu dětí. Často se s dívkami hádala, donášela na ně a intrikovala. Dívky ji s postupem času přestaly brát jako malou holčičku a považovaly ji za “drbnu”. Lenka se během pobytu naučila respektovat druhé a naučila se své jednání minimalizovat. Při této technice jsme se snažili dívce ukázat, že na věci můžeme nahlížet z více stran a je důležité při tom respektovat názor druhých. Dokreslovali jsme obrázky, jež byly už předkresleny. Poté jsme si je poskládali na stůl a povídali si o tom, co na nich vidí, a proč je jeden jiný než ten druhý, když tam nejprve byl stejný symbol. Lenka se při této aktivitě hezky soustředila, naslaouchala a snažila se zapojit do diskuze nad vytvořenými kresbami.

#### 4.5.9 Kresba domu

Kresba domu je jedna z dalších diagnostických metod využívaných v arteterapii. Dům symbolizuje přístřeší, je to místo, kde s rodinou sdílíme společný, poměrně intimní prostor. Zároveň je to i místo setkávání se, takže obrázek domu může být i obrazem naší otevřenosti k vnějšmu světu.

Při posledním setkání s **Janou** jsme zvolili kresbu domu. Chtěli jsme se ujistit, zda-li se zlepšily vztahy s poručníkem a zjistit, jak Jana vnímá rodinné prostředí. Na osobnostním vývoji dívky se negativně odráží složitá rodinná anamnéza. Jana je velmi citově vázaná na poručnickou rodinu, teskní po matce, která jí dle sdělení silně imponovala. Jana namalovala barevný dům s okny a dveřmi s klikou. Celkově působí bezpečně a je otevřený okolnímu světu k návštěvě. Na střeše domu se objevil i komín, což značí teplo domova, rodinnou pohodu a přítomnost obou rodičů v domě. Jana stále vzpomíná na svoji matku a toto téma nemá stále zcela zpracované. Poslední sezení s dívkou bylo velmi příjemné.

Téma čtvrtého setkání s **Adélou** byla kresba domu. Adéla přišla s poměrně dobrou náladou. Opět se oblékla do tmavého černého oblečení, ale tentokrát měla na ruce barevný náramek. Byla vidět její postupná proměna chování a prožívání. Dříve by si na ruku nedala nic, co by bylo pestrobarevné a odkrývalo by to její ženskost. Celý obrázek

---

<sup>49</sup> Příloha č. 18

nakreslila černou barvou bez jakýchkoliv prvků barevnosti. Dům zaujímá téměř celou plochu. Má okna i dveře, což může značit její uzavřenost před okolím, ale mají kliku, takže je zde možnost se k ní přiblížit a nabídnout jí přátelství. Vedle domu se nachází výrazný plot, který sahá až po okna. Může znamenat zesílenou ochranu před okolím. Její nízké sebevědomí a křehá sebejistota jsou největšími riziky do budoucna – je snadno ovlivnitelná, do sociálních kontaktů vstupuje s jistou dávkou nevyzrálosti až naivity.

Téma třetího setkání s **Markétou**<sup>50</sup> se neslo ve velmi příjemné a pozivní náladě. Adéla si postupem času začala uvědomovat nepříjemnost svého dřívějšího chování, především neplnění povinností vyplývajících z povinné školní docházky, ale i nevhodnost jednání vůči prarodičům. Úkolu nakreslit dům se ujala s plným nasazením. Namalovala stabilní velký dům. V současnou chvíli vyrůstá v bytě. V budoucnu by si chtěla pořídit dům na venkově. Kresba působí pozitivně, je barevná, doplněná dalšími objekty (slunce, květiny, mrak – výzdoba). Do oken domu nakreslila všechny členy své rodiny. Nezapomněla ani na rodiče, kteří jsou v současnou chvíli ve vězení. Do spodního okna nakreslila sebe a otazník. Za otazníkem se skrývá její budoucí partner. Překvapilo nás, že tam nenakreslila svého současného 24 – letého přítele. To může vypovídat o nezralosti. Dům je chráněn dveřmi s klikou, což v Markétině případě může naznačovat její otevřenost k druhým. K přátelům i dospělým se Markéta chová velmi otevřeně, má tendence tlumit rušivé vlivy a pomáhat slabším.

#### **4.7 Shrnutí výsledků**

Na začátku kvalitativního šetření byly v souladu s cíli práce stanoveny dvě výzkumné otázky, podle nichž byl poté veden strukturovaný rozhovor se čtyřmi dětmi a zvoleny arteterapeutické techniky.

##### **Výzkumná otázka č. 1**

*Působí arteterapie pozitivně na psychický vývoj dítěte v dětském diagnostickém ústavu?*

##### **Výzkumná otázka č. 2**

---

<sup>50</sup> Příloha č. 3

*Lze využít arteterapeutické techniky při práci vychovatele s dítětem a následně ke stanovení hlavních cílů resocializace klienta?*

Při arteterapeutickém sezení s dětmi se potvrdila vhodná volba výzkumných otázek. Odpovědi na otázky jsme interpretovaly následujícím způsobem.

Soubor arteterapeutických technik byl sestaven na základě stanovených cílů intervence, které vycházely z provedené diagnostiky na základě analýzy dokumentace dětí s poruchami chování. Pro každé dítě jsme měli sestavenou tabulku s 13P (dle doktorky Beníčkové)<sup>51</sup> z nichž jsme poté sestavili přehlednou tabulku se stanovenými cíli a jejich plněním. Při sestavování technik bylo čerpáno z odborné literatury, praxe a zkušeností autorky. Některé techniky byly vytvořeny a přizpůsobeny naší cílové skupině. Během samotného arteterapeutického setkávání se nám dvakrát stalo, že jsme museli vyměnit přichystanou techniku za jinou z důvodu momentálního rozpoložení dítěte. Jednalo se o případ Lenky (kresba domu byla zaměněna za obrázky k dokreslení) a Adély (čára života byla zaměněna za tvoření z pedigu).

Jméno dítěte	Stanovené cíle	Plnění cílů	Arteterapeutické technika
<b>Jana</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- vyrovnat se se smrtí matky</li> <li>- zlepšit vztah mezi Janou a poručníkem</li>   <li>- osvěta v oblasti vztahů s opačným pohlavím</li> <li>- rozvoj sociálních dovedností</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- průběžně plněno</li> <li>- splněno, ale důležitá je i další spolupráce s odborníky (psycholog, SVP)</li> <li>- nedostali jsme se k plnění následujícího cíle</li> <li>- průběžně plněno – nadále doporučujeme se zapojit do mimoškolních aktivit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kresba domu</li> <li>- Kresba stromu</li> <li>- Můj oblíbený měsíc</li> <li>- Místo, kde bych chtěla být</li> <li>- Čára života</li> </ul>
<b>Markéta</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- být upřímná k babičce, dodržovat pravidla slušného chování a respektovat režim prarodičů</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- průběžně plněno (dále doporučujeme spolupráci rodiny s pracovníky OSPOD)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Kresba postavy</li> <li>- Kresba domu</li> <li>- Místo, kde bych chtěla být</li> <li>- Kresba stromu</li> </ul>

<sup>51</sup> Příloha č. 21

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- naučit se být zodpovědná za své chování</li> <li>- vyrovnat se s kriminální minulostí své matky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- průběžně plněno (výběr střední školy), rozhor o představách, čeho chci v životě dosáhnout</li> <li>- průběžně plněno</li> </ul>	
<b>Lenka</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nebýt za každou cenu středem zájmu v kolektivu</li> <li>- naučit se být sama sebou</li> <li>- omezit lhaní a nekrást druhým věci (sama mohu získat, co chci, a to legální cestou)</li> <li>- zajímat se o volnočasové aktivity a podporovat zvědavost dívky</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- postupně plněno (Lenka se naučila prožívat dětství, dovolit si být malou dívkou)</li> <li>- odraz deprivace z raného dětství a pobytu v pěstounské rodině (více dětí)</li> <li>- průběžně plněno mimo arteterapeutické setkávání (podporovat i vztah k výtvarným aktivitám)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Místo, kde bych chtěla být</li> <li>- Kresba postavy</li> <li>- Můj oblíbený měsíc</li> <li>- Tvoření z pedigu – kytky</li> <li>- Obrázky k dokreslení</li> </ul>
<b>Adéla</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- posílení sebevědomí, navazování a udržení přátelství</li> <li>- vážit si sama sebe, být sama sebou</li> <li>- naučit se ovládat své emoce a v případě potřeby vyhledat pomoc</li> <li>- dokázat se pochválit, naučit se sebehodnocení</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- průběžně naplňováno – v domácím prostředí si najít vhodné trávení volného času (Adéla projevila zájem o hru na hudební nástroje, výtvarné činnosti)</li> <li>- splněno, ale důležitá je další terapie (alternativní, psychologická)</li> <li>- průběžně plněno (v tomto případě jde o dlouhodobý nácvik)</li> <li>- splněno z části (celoživotní proces)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Místo, kde bych chtěla být</li> <li>- Kresba postavy</li> <li>- Emoce</li> <li>- Kresba domu</li> <li>- Tvoření z pedigu</li> </ul>

Diagnostické kresby nám pomohly, abychom si ověřili klíčové momenty v životě dětí a jejich aktuální stav. Kresba domu je symbolem přístřeší, je to místo, kde s rodinou sdílíme společný prostor. Zároveň je to i místo setkávání se, takže obrázek domu může být i obrazem naší otevřenosti k vnějšmu světu. Kresba stromu je prázdné projekční plátno pro naše nevědomé obsahy a sebeobraz, který máme o nás samých. Projektivní techniky nám pomohly ověřit si správně stanované cíle, popřípadě doplnit další.

Potvrdili jsme si, že arteterapii v diagnostické práci je možno využít jako prostředek terapeutického působení. Samotný proces, prožitek z tvorby a finální dílo byly podnětem k další terapeutické činnosti s dítětem. Díky arteterapii si vychovatel, popřípadě etoped mohou stanovit jednotlivé cíle resocializace klienta během pobytu, a to cíle:

- navázání spolupráce
- vytvoření bezpečného prostředí
- otevření komunikačního kanálu
- podpora vyjadřovacích schopností
- posílení sociálních vazeb
- pozitivní vztah k druhým lidem i k sobě samé
- schopnost sdílet svůj názor s druhými
- schopnost soustředit se
- naučit se pracovat s vlastními emocemi
- posilování schopnosti řešit problém
- podpořit pozitivní sebehodnocení
- rozvoj jemné a hrubé motoriky
- rozvoj tvůrčí schopnosti

Dle plnění jednotlivých cílů práce a zpětné vazby od pedagogů a samotných klientů našich setkávání lze usuzovat, že přínos arteterapie v dětském diagnostickém ústavu splnil naše očekávání.

## ZÁVĚR

Závěrem se opět dostáváme na začátek. Cílem celé práce bylo zprostředkovat informace o zařízení pro děti, jež vyžadují pomoc, o samotných dětech umístěných v těchto zařízeních a v neposlední řadě o samotné arteterapeutické práci s nimi.

Předkládaná závěrečná práce se dělí na dvě části – teoretickou a empirickou. V první kapitole se zabýváme vymezením termínu arteterapie, formami a metodami práce v arteterapii. Velký důraz byl kladen na vymezení profilu arteterapeuta, který je důležitý pro správné vykonávání dané profese.

Kapitola druhá definuje zákon č. 109/2002 Sb. , o výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů. Dále se zabývá hlavními úkoly, které plní dětský diagnostický ústav směrem k dítěti a jeho rodině a v poslední části definujeme pojem ústavní a ochranná výchova.

Třetí kapitola je zaměřená na vysvětlení pojmu porucha chování a dále pojednává o obtížných životních podmínkách, se kterými se můžeme setkat u dětí umístěných v ústavní výchově.

Po obecně teoreticky pojaté části práce následovala část empirická. V ní byla provedena potřebná sezení, shrnuty výsledky a stanoveny závěry. Ke zpracování jsme zvolili kvalitativní výzkum, který byl prováděn formou strukturovaných rozhovorů a pozorování dětí, analýzou dokumentů a použitím metody 13P doktorky Marie Beníčkové.

V průběhu studia, přípravy a výzkumného šetření práce jsme dospěli ke stanoviskům, že je velmi důležité přistupovat individuálně ke každému dítěti, aby výsledek celé činnosti s dětmi umístěnými v dětském diagnostickém ústavu byl objektivní. Hlavním úkolem všech pedagogů a terapeutů pracujících s dětmi je umožnit jim “dobrý start” do života v zařízení i mimo něj. Věnovat dětem čas, mluvit s nimi, snažit se, aby měnili své návyky a neadekvátní chování. Je důležité spolupracovat s rodinou dítěte a naplňovat cíle plánu rozvoje osobnosti každého jedince.

Každý terapeut a pedagog by se měl po celý svůj život vzdělávat, neboť stále můžeme získávat nové poznatky o tom, jak lépe a efektivněji pracovat s dětmi,



jak si rozšiřovat svůj obzor vědomostmi a jak tohle všechno využívat ve své terapeutické a pedagogické praxi.

## **SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ**

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika. 155 s. ISBN 978-80-247-3520-7.

- DALLOZ, D. *Lhaní*. 1. vyd. Praha : Portál, 2002. 108 s. ISBN 80-7178-594-6.
- FISCHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha : 2008. 205 s. ISBN 978- 80-7387-014-0.
- FRIEDLOVÁ, M. , LEČBYCH., M. *Expresivní terapie jako podpora kvality života u různých klientských skupin*. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 225 s. ISBN 978-80-244-4599-1.
- HORŇÁKOVÁ, M. *Liečebná pedagogika pre pomáhajúce profese*. Bratislava : Perfekt, 1999. 175 s. ISBN 80-8046-126-0.
- KOBLICOVÁ, A. *Arteterapie a psychoterapie v období dospívání*. In: *Současná arteterapie v Čechách a v zahraničí*. Praha : Karolinum 2000. 200 s. ISBN 80-7290-004-8.
- KREJČÍŘOVÁ, D. ,VÁGNEROVÁ, M., *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 1. vyd. Praha : Portál, 2001.791 s. ISBN 80-7178-545-8.
- LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha : Portál, 2005. 279 s. ISBN 80-7178-864-3.
- Mezinárodní klasifikace nemocí. 10 revize: diagnostická kritéria pro výzkum : duševní poruchy a poruchy chování*. 1. vyd. Praha : Psychiatrické centrum, 1996. 87 s. ISBN 80-85121-64-6.
- MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada, 2006. Psyché. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
- MÜLLER, O. , *Terapie ve speciální pedagogice*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. 508 s. ISBN 978-80-247-4172-7.

NOVÁKOVÁ, M. , LANDOVÁ M. a kol., *Diagnostický ústav*. 1. vyd. Brno : Masarykova univerzita, 2013. 105 s. ISBN 978-80-210-6613-7.

PECNEROVÁ, H. , KUPCOVÁ, A. Z. , *Vybraná témata vychovatelské praxe*. 1. vyd. Praha : 2012. 136 s. ISBN 978-80-87652-59-6.

POTMĚŠILOVÁ, P. , *Arteterapie a artefiletika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. Studijní opory. 89 s. ISBN 978-80-244-3683-8.

SMOLÍK, A. , SVOBODA, Z. a kol., *Etopedické propylaje I*. 1. vyd. Ústí nad Labem : Univerzita J.E.Purkyně, 2012. 135 s. ISBN 978-80-7414-529-2.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. 2. vyd. Praha : Portál, 2008. 167 s. ISBN 978-80-7367-408 -3.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. 1. vyd. Praha : Portál, 1999. 444 s. ISBN 80-7178-214-9.

VÁGNEROVÁ, M. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Praha : Karolinum, 2005. 430 s. ISBN 80-246-1074-4.

WILDEMUTH, B. , ZHANG, M. *Applications of social research methods to questions in information and library science*. Westport, CT: Libraries Unlimited, 2009. 433 s. ISBN 9781591585039.

### **Právní předpisy**

ZÁKON č. 109/2002 Sb. , ve znění zákona č. 383/2005 Sb. , o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změnách dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

### **Internetové zdroje**

*Cite them right – electronic information* [online]. [cit. 2018-14-02].  
URL : <https://www.arteterapie.cz/>

*Cite them right – electronic information* [online]. [cit. 2018-14-05].

URL : <https://www.uzis.cz/cz/mkn/F90-F98.html>

*Cite them right – electronic information* [online]. [cit. 2019-07-01].

URL : <https://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č.1: Strukturovaný rozhovor

Příloha č. 2: Postava - Markéta

- Příloha č. 3: Dům – Markéta  
Příloha č. 4: Čára života – Jana  
Příloha č. 5: Strom – Jana  
Příloha č. 6: Dům – Jana  
Příloha č. 7: Eiffelova věž – Jana  
Příloha č. 8: Můj oblíbený měsíc – Jana  
Příloha č. 9: Kuchyň - Adéla  
Příloha č. 10: Postava - Adéla  
Příloha č. 11: Emoce – Adéla  
Příloha č. 12: Kresba domu – Adéla  
Příloha č. 13: Pedig – košík – Adéla  
Příloha č. 14: Místo, kdy bych chtěla být – Lenka  
Příloha č. 15: Postava - Lenka  
Příloha č. 16: Můj oblíbený měsíc – Lenka  
Příloha č. 17: Tvoření pedigu – kytky – Lenka  
Příloha č. 18: Obrázky k dokreslení – Lenka  
Příloha č. 19: Místo, kde by chtěla být – Markéta  
Příloha č. 20: Kresba stromu – Markéta  
Příloha č. 21: Tabulka 13P

Příloha č.1: Strukturovaný rozhovor

## I. Představení, úvod

- Uvítání
- Představení se tazatele a respondenta.
- Popis způsobu zajištění anonymita celého sezení.
- Seznámení s účelem rozhovoru.

## II. Rozehřátí

- Budování vztahu mezi tazatelem a respondentem.
- Otázky týkající se prostředí, v němž se pracuje.
- Zjištění fyzického i psychického stavu respondenta, s nímž přichází na dané sezení.
- Krátká úvodní cvičení: rozkreslení, smajlíky, barva dne.

## III. Hlavní činnost

- Test barev
- Otázky směřují k tématu kresby daného sezení.
  - o Postava, Můj domov, Postavení ve skupině, Rodina, Začarovaná rodina, Roční období, Osa života

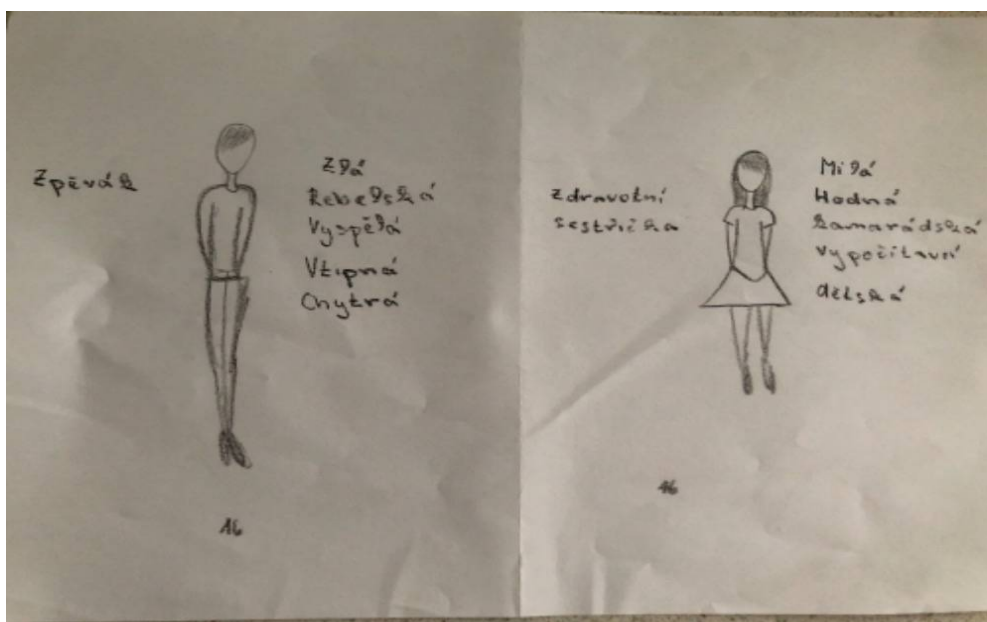
## IV. Zhodnocení

- Jak se ti pracovalo?
- Je to vše, co jsi mi dnes chtěl/a sdělit?

## V. Uzavření

- Dohodnutí dalšího termínu sezení.
- Poděkování za společně strávený čas.
- Rozloučení se.

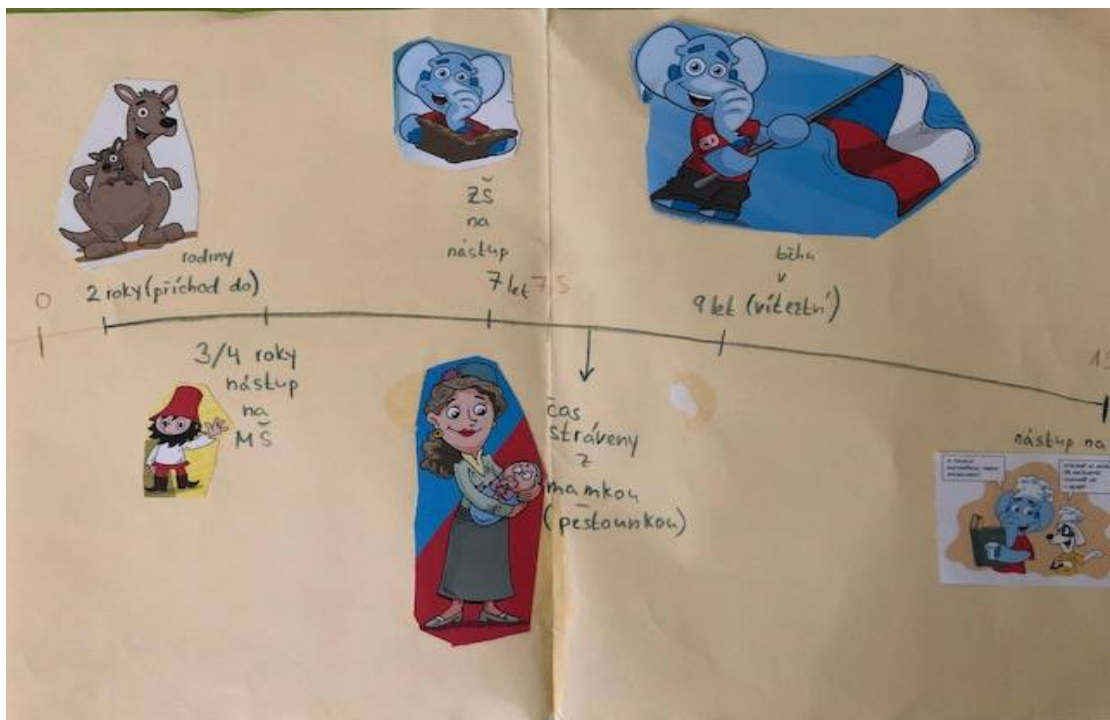
Příloha č. 2: Postava – Markéta



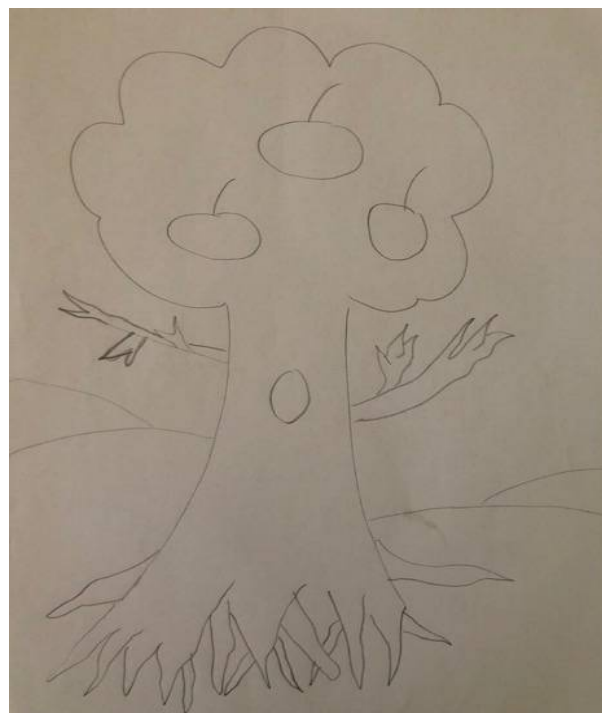
Příloha č. 3: Dům – Markéta



Příloha č. 4: Čára života – Jana



Příloha č. 5: Strom – Jana





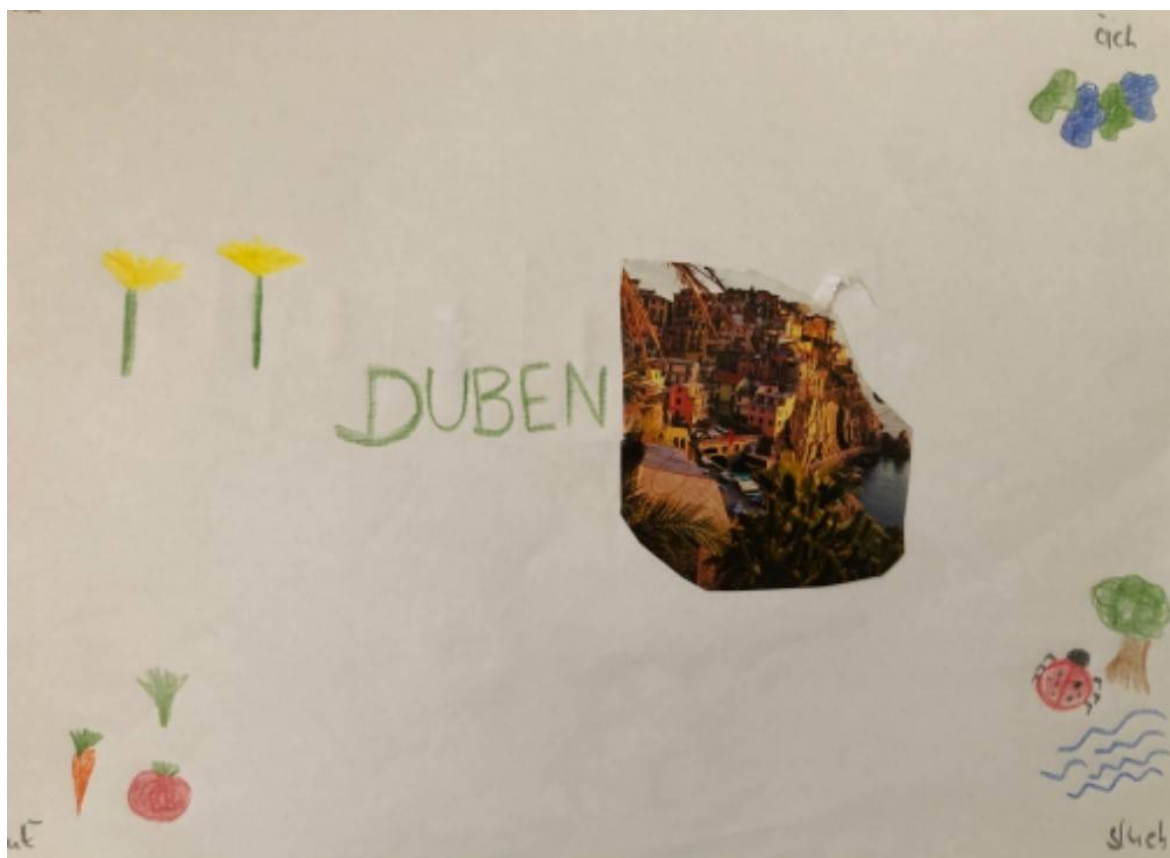
Příloha č. 6: Dům – Jana



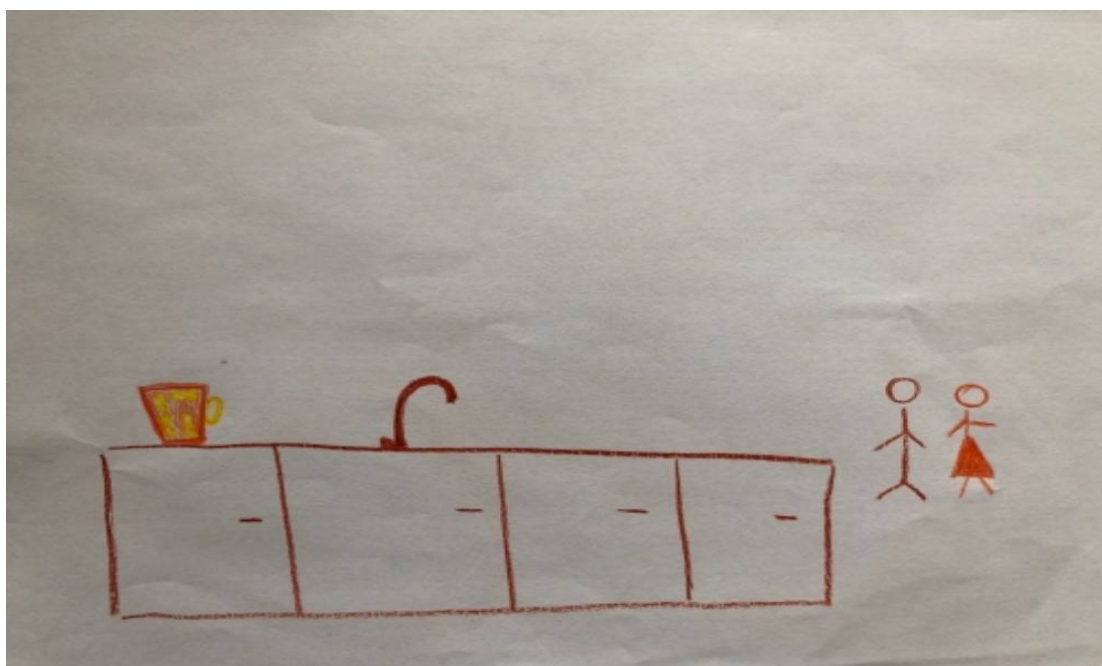
Příloha č. 7: Eiffelova věž - Jana



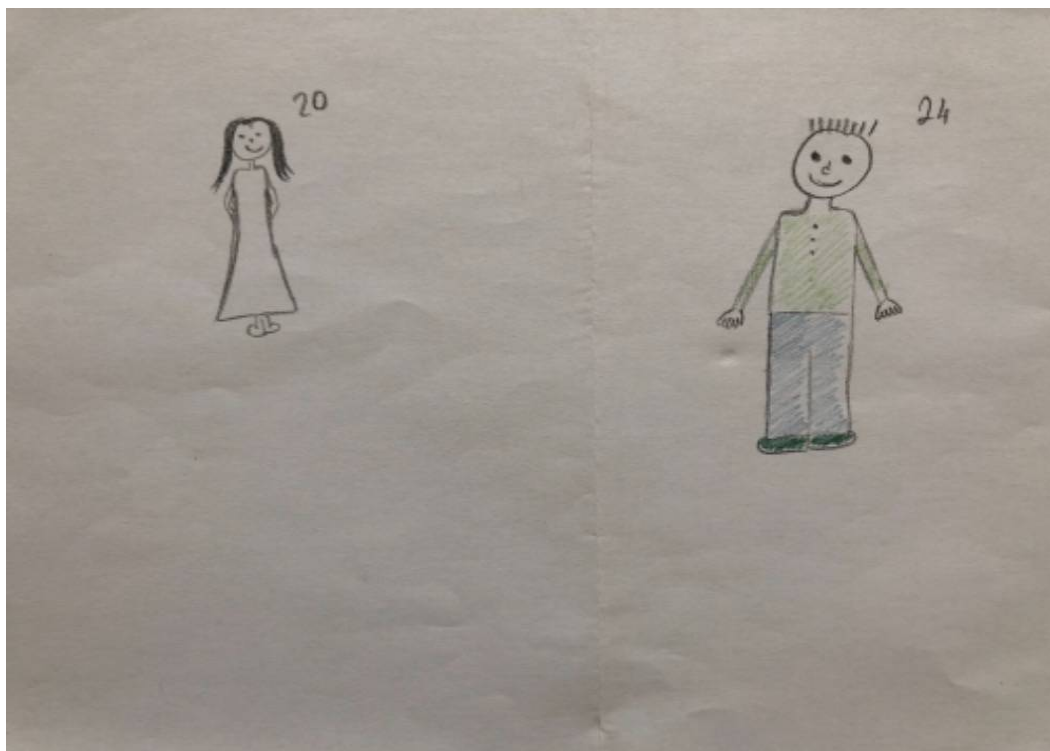
Příloha č. 8: Můj oblíbený měsíc– Jana



Příloha č. 9: Kuchyň - Adéla



Příloha č. 10: Postava - Adéla



Příloha č. 11: Emoce – Adéla



Příloha č. 12: Kresba domu – Adéla



Příloha č. 13: Pedig – košík – Adéla





Příloha č. 14: Místo, kdy bych chtěla být - Lenka



Příloha č. 15: Postava - Lenka



Příloha č. 16: Můj oblíbený měsíc



Příloha č. 17: Tvoření pedigu – kytky – Lenka



Příloha č. 18: Obrázky k dokreslení – Lenka



Příloha č. 19: Markéta – Místo, kde bych chtěla být



Příloha č. 20: Markéta – strom

