

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2020-2022

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jaroslava Martinovská

Estetická výchova žáků s ADHD na ZŠ Přemyslovců Louny

Praha 2022

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Jan Josl, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED STUDIES

2020-2022

BACHELOR THESIS

Jaroslava Martinovská

**Aesthetic education of pupils with ADHD at the Přemyslovců
elementary school in Louny**

Prague 2022

The Bachelor Thesis Work Supervisor: Mgr. Jan Josl, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorky

Poděkování

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Janu Joslovi, Ph.D. za odborné vedení, důležité rady, připomínky a vstřícný přístup při zpracování bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce s názvem „*Estetická výchova žáků s ADHD na ZŠ Přemyslovců Louny*“ pojednává o možnostech a využití estetické výchovy při práci s dětmi s ADHD a poruchami chování. Cílem této práce je zjistit, zda ovlivňuje estetická výchova schopnost koncentrace a soustředění u dětí s ADHD poruchami chování a hyperaktivitou. Představuje určité metody a činnosti a popisuje, jak lze estetickou výchovu pojmut ve školním vzdělávání.

Teoretická část je zaměřena na vymezení jednotlivých pojmů a definic problematiky ADHD s poruchami chování a vymezení jednotlivých pojmů estetické výchovy s využitím v jednotlivých předmětech.

Praktická část se zabývá empirickými metodami pozorování, analýzou odborné literatury a jednotlivými kazuistikami. Je zaměřena na aplikaci metod v jednotlivých předmětech a porovnáním teoretických informací s jednotlivými kazuistikami.

Klíčová slova

ADHD, analýza, estetická výchova, hyperaktivita, impulzivita, kazuistiky, mravní výchova, muzikoterapie, pedagogika, porucha pozornosti, sport, výtvarná výchova

Annotation

The bachelor's thesis entitled "*Aesthetic education of pupils with ADHD at the elementary school Přemyslovců Louny*" deals with the possibilities and use of aesthetic education in working with children with ADHD and behavioral disorders. The aim of this work is to determine whether aesthetic education affects the ability to concentrate and concentrate in children with ADHD behavioral disorders and hyperactivity. It introduces certain methods and activities and describes how aesthetic education can be understood in school education.

The theoretical part is focused on the definition of individual concepts and definitions of ADHD issues with behavioral disorders and the definition of individual concepts of aesthetic education with use in individual subjects.

The practical part deals with empirical methods of observation, analysis of literature and individual case reports. It focuses on the application of methods in individual subjects and the comparison of theoretical information with individual case studies.

Keywords

ADHD, aesthetic education, analysis, art education, attention deficit disorder, case studies, hyperactivity, impulsivity, moral education, music therapy, pedagogy, sport

ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 ADHD PORUCHA POZORNOSTI S HYPERAKTIVITOU.....	10
1.1 Vymezení pojmu.....	10
1.2 Základní terminologie ADHD.....	11
1.3 Klasifikační systémy.....	12
1.4 Etiologie.....	12
1.5 Vysvětlení jednotlivých projevů.....	14
1.5.1 Impulzivita.....	14
1.5.2 Hyperaktivita.....	14
1.5.3 Poruchy pozornosti.....	15
1.6 Možnosti terapeutického vlivu u ADHD.....	16
2 ESTETICKÁ VÝCHOVA.....	18
2.1 Vymezení pojmu.....	18
2.2 Cíle estetické výchovy.....	19
2.3 Principy estetické výchovy.....	20
2.4 Metody estetické výchovy.....	21
2.5 Oblasti estetické výchovy.....	23
2.5.1 Mravní výchova.....	24
2.5.2 Hudební výchova – muzikoterapie.....	26
2.5.3 Výtvarná výchova.....	28
2.5.4 Tělesná výchova.....	30
PRAKTICKÁ ČÁST.....	33
3 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY, HYPOTÉZY.....	33
4 POUŽITÉ METODY, KAZUISTIKY.....	35
4.1 Jednotlivé výchovy v praxi.....	45
4.1.1 Morální výchova.....	45
4.1.2 Hudební výchova – muzikoterapie.....	47
4.1.3 Výtvarná výchova.....	49
4.1.4 Tělesná výchova.....	51
ZÁVĚR.....	56
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	58

ÚVOD

Dnešní doba je charakteristická pro inkluzivní vzdělávání, uspěchanost a používání různých technických a technologických nástrojů. Bohužel bylo zjištěno, že tyto faktory ukazují na skutečnost, že estetická výchova v určitých směrech a tradiční hodnoty ustupují do pozadí. Z obecného hlediska má estetická výchova za úkol v dětech vzbudit zájem a rozvíjet jejich osobnost, estetické cítění, tvořivost, fantazii a soustředění. Cílem této práce je zhodnotit, zda ovlivňuje estetická výchova schopnost koncentrace a soustředění u dětí s ADHD poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Zjistit, jestli se estetická výchova může v tomto případě využít ve školním vzdělávání těchto dětí.

Práce s takovými dětmi je mnohdy náročná a představuje zkoušku trpělivosti, odborných znalostí a zkušeností této problematiky. Problematika syndromu ADHD a poruchy pozornosti zasahuje do života lidí, proto je nutné si uvědomit, že může způsobit problémy a komplikace ve vzájemných sociálních vztazích, v oblasti emocí a osobnosti člověka. Každý člověk je osobnost, proto je důležité zvláště u lidí se syndromem ADHD brát toto v úvahu a neporovnávat jednoho podle ostatních. Je obzvlášť důležité stanovení správné diagnózy, volba nestranného individuálního přístupu a také nastavení výchovných, vzdělávacích a volnočasových aktivit a cílů. Cílem pracovníků, kteří pracují s těmito lidmi, je snaha dosáhnout toho, aby se cítili co nejvíce přijati, plně se rozvinuli ve všech oblastech a mohli se tak úspěšně včlenit do kolektivu.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě základní části: teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá problematikou ADHD a poruchami pozornosti, tématem estetické výchovy a s tím spojenými teoretickými východisky. Tato část přehledně popisuje a vysvětluje zmíněnou problematiku v jednotlivých podkapitolách. Má sloužit jako přehledný teoretický zdroj informací.

Pro zpracování praktické části bakalářské práce bylo navázáno na teoretická východiska a byl zvolen kvalitativní přístup šetření. Ke zjišťování informací a dat byly použity empirické metody pozorování (přímé systematické pozorování při výuce a nepřímé metody), analýza odborné literatury, jednotlivé kazuistiky s hospitací ve třídách, analýza

psychologických a pedagogických dokumentů. Byly stanoveny výzkumné otázky a hypotézy. Dále byly popsány metody a činnosti, jakými je možné estetickou výchovu pojmut v tomto vzdělávání. Odpovědi na otázky a hypotézy, přináší závěrečné shrnutí celého výzkumu. Závěr práce je zaměřen na zpracování a vysvětlení získaných výsledků.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ADHD PORUCHA POZORNOSTI S HYPERAKTIVITOU

1.1 Vymezení pojmu

ADHD je anglická zkratka názvu Attention Deficit Hyperaktivity Disorder. Podle Mezinárodní klasifikace nemocí ADHD označuje poruchu aktivity a pozornosti, která je řazena pod hyperkinetické poruchy (F90.8). Je řazena mezi nejčastěji se vyskytující neurovývojové poruchy u dětí. (*10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. MKN-10 2021 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí*, online, cit. 2021-11-07)

Zkratka ADHD označuje neurovývojové onemocnění, které způsobuje obtíže v pozornosti, v soustředěnosti, nepřiměřené zvýšené impulzivité a hyperaktivitě. Tyto obtíže se objevují nejen u dětí, ale i u dospělých. Všechny tyto faktory mají za následek nejen negativní ovlivnění psychických funkcí, ale také rozdíl ve vnímání motoriky a v poslední řadě rovněž emočních projevů. Tito žáci jsou v různé míře omezeni hlavně v rámci školní docházky a studia, v oblasti sociálního přizpůsobení a fungování v kolektivu a následně v pracovním procesu v dospělosti.

Podle velké převahy příznaků, které přetrvávají nejméně po dobu šesti měsíců, je ADHD klinicky rozdělováno do tří subtypů: 1. převážně nepozorný, 2. převážně hyperaktivně-impulzivní a 3. kombinovaný. Tato porucha se poprvé projevuje u dětí většinou školního věku nesoustředěností, zapomínáním věcí nebo úkolů, nepořádností, roztěkaností, těkáním mezi činnostmi, motorickým neklidem, neustálým ztrácením věcí, neplněním zadaných instrukcí atd. Stejným způsobem postihuje i dospělé jedince, u nichž je hlavním problémem porucha pozornosti. Tím, že lidé v dospívání a ve vyšším věku používají aktivní nebo pasivní kompenzační mechanismy (např. relaxace, meditace, klidné hluboké dýchání, aktivní cvičení, sport, čtení, sekání dříví nebo trávy, běh, jízda na kole atd.), projevy postupně ustupují až mizí. (Miovský a kol. 2018, str. 12)

Podobně popisuje tyto příznaky těchto poruch i Oldřich Matoušek ve svém slovníku, kde uvádí, že: „*Hyperkinetické poruchy (hyperkinetic disorders) jsou poruchy patrné od dětství, jejichž hlavními příznaky jsou neklid, nesoustředěnost, neobratnost, zbrkllost, impulzivita, emocionální labilita. Porucha aktivity a pozornosti čili syndrom hyperaktivity se v posledních klasifikacích duševních poruch odlišuje od hyperkinetických poruch.*“ (Matoušek, 2008, s. 72)

Zelinková (2011, s. 197) popisuje projevy a příznaky ADHD jako: „*snížené výkony ve škole, agresivita, problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, nesnášenlivost, neschopnost podřídit se autoritě a obecně uznávaným pravidlům, agresivní řešení interpersonálních problémů.*“

Z výše uvedených informací od různých autorů můžeme posoudit skutečnost, že se příznaky a popisy této problematiky shodují a vzájemně se doplňují.

1.2 Základní terminologie ADHD

Davidson a Neale (2001, in Zelinková, 2003) dělí příznaky ADHD – poruchy pozornosti spojené s hyperaktivitou (označovány F90 – podle MKN-10) do tří subkategorií:

- ADD: Attention Deficit Disorder – prostá porucha pozornosti je diagnostikována u dětí s poruchami pozornosti, objevuje se s normální úrovní aktivizace. Největším problémem je pro tyto jedince zejména zaměření soustředěnosti a pozornosti na informační proces.
- Hyperaktivita a impulzivita.
- Porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou a impulzivitou vzniká spojením obou výše uvedených typů obtíží. (Zelinková, 2003, s. 195)

V rámci ADHD rozlišujeme (Barkley, 1990, in Zelinková, 2015, s. 195):

- ADHD s agresivitou nebo bez agresivity,
- ODD – opoziční chování.

1.3 Klasifikační systémy

DSM – 5 (APA, Americké psychiatrické asociace, 2013) je diagnostický manuál, který má širší přístup problematiky ADHD. Dělí ji na tři podtypy: ADHD s převahou hyperaktivity a impulzivity, ADHD s převahou poruchy nepozornosti a ADHD s kombinovanými projevy.

Definuje také tři stupně intenzity – mírná, střední a závažná. Ty se určují podle školního, pracovního a sociálního fungování. Je vymezena také skupina částečné remise. Ta určuje, zda byla dříve kritéria splněna zcela nebo jen částečně, ale příznaky dosud stále způsobují narušení ve výše uvedených oblastí fungování. (Ptáček, Ptáčková, 2018, s. 16)

MKN – 10 (Mezinárodní klasifikace nemocí) všeobecně se shodují s kritérii DSM-5, kromě toho, že poruchu neuvádí jako celoživotní. Je zde také několik odlišností v kategorizaci, příznacích a diagnostických názvech.

MKN - 10 člení kategorii Hyperkinetické poruchy (F-90) takto: Porucha aktivity a pozornosti, Hyperkinetická porucha chování, Jiné hyperkinetické poruchy, Hyperkinetická porucha nespecifikovaná. (Ptáček, Ptáčková, 2018, s.18)

1.4 Etiologie

Příčiny vzniku ADHD nejsou v dnešní době zcela známé, a nelze proto vždy určit jednoznačnou příčinu. Na vzniku ADHD se nejspíš podílí dědičné vlivy z důvodu opakovaného výskytu v rodinách. Podle mnoha odborníků mohou být příčinou biologické a fyziologické důvody. Jde o nerovnováhu v zásobení mozku hormonem dopaminem, který přenáší nervové signály. Při koncentraci náš mozek uvolňuje více přenašečů signálu mezi neurony, a to nám umožňuje možnost soustředit se na jednu konkrétní věc a na další impulsy nereagovat. Bohužel lidé s poruchou ADHD mají nedostatek těchto přenašečů, a proto se nedokážou dlouho plně koncentrovat. Dalšími vlivy jsou například rizikové příznaky během těhotenství, při porodu, užívání alkoholu, drog a tabáku v těhotenství apod. Někteří odborníci spojují příznaky s výskytem ADHD s určitým složením stravy a s alergiemi na jídlo, toto tvrzení ale vyvolává v lékařských kruzích spory. Je však

prokázáno, že v rodinách, kde mají dítě s ADHD, je často jeden z rodičů, prarodiče nebo někdo jiný v rodině, kdo měl v dětství podobné obtíže. (Rief, 2010, s. 20)

Jako příčiny vzniku syndromu ADHD lze tedy uvést:

- „*genetické faktory bývá uváděno zhruba 60 %, negativní vlivy v období těhotenství,*
- *při porodu a v raném dětství dítěte zhruba 30 %,*
- *kombinace obou předchozích faktorů nebo nejasná etiologie zhruba 10 %.*“
(Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 23-24)

I když nelze vždy příčiny vzniku těchto potíží odhalit nebo jsou nepřesné, z výše uvedených informací je evidentní, že se u dětí jedná vždy o časně získanou nebo vrozenou problematiku. Takové obtíže nemůže dítě samo ovlivnit. Mohou se však v určité míře ovlivnit vhodnou terapií nebo výchovným přístupem k dítěti samotnému, aby pro ně nebyly tak problematické a zatěžující. (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 23-24)

Autoři knihy Poruchy pozornosti a hyperaktivita Alison Mundenová a Jon Arcelus (2008) uvádějí ve svém díle příznaky diagnosticky ADHD. Tyto příznaky jsou neustále aktualizovány a vylepšovány.

Pro klasifikaci této diagnózy existují v dnešní době dva hlavní klasifikační systémy, americký a evropský. V systému Světové zdravotnické organizace (WHO) a koncepce Americké psychiatrické asociace jsou představena diagnostická kritéria podle DSM (Diagnostického statistického manuálu duševních poruch označovaného zkratkou DSM, aktuálně DSM-V – pátá revize). Evropský klasifikační systém, který je nazván Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize (MKN-10, ICD-10). Pokud je objeveno šest nebo více znaků nepozornosti a ty stále trvají po dobu nejméně šesti měsíců v určité míře, mohou odborníci stanovit, zda se dítě vyvíjí podle vývojových stádií nebo jestli má příznaky poruchy ADHD.

1.5 Vysvětlení jednotlivých projevů

1.5.1 Impulzivita

Impulzivní jednání neboli zbrkllost dítěte je ve většině případů popisována jako náhlá reakce na určitý impuls. Před touto náhlou reakcí chybí fáze, ve které si jedinec tento impuls rozmyslí a zauvažuje nad následky svého jednání. Jedinec tímto chováním může působit nebezpečně. Mnohdy nastane až život ohrožující situace pro dítě i pro jeho okolí, jedná totiž okamžitě bez jakýchkoliv zábran a rozmyslu. Může tím způsobit úraz nebo nehodu. U takto impulzivních jedinců je snížené sebeovládání a sebekontrola. Jsou to většinou vývojově malé děti, které jsou nedostatečně vyzrálé, nebo tak jen působí, nedokážou čekat, než na ně přijde řada, mají oslabenou vůli a ovládací schopnosti, hlučné a spontánní, někdo by je mohl označit za až „nevychované“. (Jucovičová, Žáčková, 2015, s. 63)

1.5.2 Hyperaktivita

Jedním ze základních a nejnápadnějších projevů ADHD je zvýšená aktivita. Je již vesměs známo, že děti, které mají onemocnění ADHD, byly zvláště aktivní už v děloze, ještě před jejich narozením. Tyto děti hned po narození často velmi pláčou a mají potřebu se budit a nechce se jim dlouho a tvrdě spát. U těchto dětí přetrvává pohybová aktivita a s nástupem do školy si často blízcí dítěte uvědomí, že je něco neobvyklé. V porovnání se svými vrstevníky jsou odlišní. Je pro ně charakteristický pohybový neklid, mimovolní pohyby končetin, neustálé hraní si s něčím, poposedávání, či poskakování při chůzi, dítě bývá nepřiměřeně upovídané. Jednoduše řečeno nezůstávají sedět úplně v klidu. (Munden, Arcelus, 2008, s. 22)

Michal Goetz a Petra Uhlíková ve své knize vychází z praxe pedagogických pracovníků a také zkušeností rodičů, kde o nich mluví takto: „*Rodiče popisují děti jako neposedné, často si s něčím hrající, buď s nějakou věcí, nebo alespoň s rukama. Ve škole se hyperaktivní děti vrtí na židli, vstávají při vyučování a tím vyrušují, případně pobíhají po třídě. V situaci, kdy ostatní děti klidně stojí, nevydrží děti s ADHD v klidu a třeba poskakují na místě. Postupem věku se zevní neklid může změnit na pocit vnitřního nepokoje a nepohody v situacích, kdy je nutné setrvat na místě. Hyperaktivita se u dětí*

s ADHD neprojevuje jen v oblasti pohybové, ale taky ve zvýšené hovornosti, což jim může způsobit nesnáze v kolektivu. Tyto děti málokdy pustí druhého ke slovu nebo jeho často přerušují. Při samotné práci, kdy ostatní děti vydrží být tiše, si děti s ADHD samy pro sebe častěji povídají nebo prozpěvují. Aktivita dětí s ADHD není po celý den stejná. Podle některých pozorování se v časných ranních hodinách nemusí odlišovat od dětí zdravých, ale s postupujícím časem roste až do postupně výrazně přesahujícího věku přiměřenou míru.“ (Goetz, Uhlíková 2009, s. 25-26)

1.5.3 Poruchy pozornosti

Děti s poruchami pozornosti dělají často mnoho chyb. Například přeslechnou pokyny ke své práci nebo úkolu, protože je zaujme něco jiného, přehlédnou chybu v diktátu, zapomenou háčky a čárky při psaní, přehlédnou údaj v zadání. Často je také dítě snadno vyrušeno a pak není schopno plně soustředěně pracovat na zadaném úkolu.

Alan Train (1997, s. 32) uvádí: *„Tato porucha se vyznačuje tím, že dítě není schopno se soustředit, dokončit úkol, koncentrovat svou pozornost.“*

Jedince s ADHD často provází, a to nejen ve školách, neúspěch, slabá motivace, neklid a spousta nepochopení. Práce s jedinci s ADHD by měla být vždy jasně vysvětlena, aby dotyčný věděl, co se od něj očekává. Měla by mít přesně určitou strukturu a ta by se měla dodržet. Děti s tímto syndromem mají různé poruchy, jako je například porucha chování, motoriky, koncentrace pozornosti, vnímání atd. a také si u nich můžeme všimnout opožděného nebo nerovnoměrného celkového vývoje nebo řeči.

Je prokázáno, že někteří jedinci se svých potíží alespoň v určité míře „zbaví“ nebo spíše je dokážou sami zvládnout, mnohé však tato porucha provází celý život. Je tedy důležité se k lidem, a to nejen těm se syndromem ADHD, chovat s trpělivostí a tolerancí a snažit se respektovat jejich odlišnost. Snažit se dětem nabízet spoustu zajímavých podnětů a činností k jejich celkovému rozvoji.

1.6 Možnosti terapeutického vlivu u ADHD

Goetz a Uhlíková ve své knize vysvětlují, že: „*léčba ADHD není úkolem pro jednoho člověka. Tím, že onemocnění zasahuje mnoho oblastí života dítěte, by se také na léčbě měli podílet všichni, kteří jsou angažováni ve výchově nebo mají s pacientem blízký vztah. Tedy nejen odborníci z řad lékařů a psychologů, ale i učitelé, rodiče, sourozenci, prarodiče, trenér a další osoby. Jde o to vytvořit jakousi terapeutickou alianci, která spolupracuje na komplexní léčbě.*“ (Goetz, Uhlíková 2009, s. 81)

Také zmiňují, že největší očekávání má úspěch, tzv. úplný léčebný přístup. Jde o několik vzájemně se podporujících metod. Spadá tam farmakoterapie, psychoterapie, režimová a výchovná opatření. Cílem takové terapie je pak pomoci dítěti, aby zvládalo každodenní život, denní režim, zařazení do kolektivu, školu a také mělo lepší vzájemné vztahy s blízkými osobami. Terapie se má také zaměřovat na více současně se vyskytující nemoci neboli komorbidní poruchy. (Goetze, Uhlíkové, 2009, s. 82)

Nejúčinnějším přístupem v problematice s jedinci s ADHD se osvědčila vzájemná spolupráce a specifický přístup (multifaktorový přístup) mezi dítětem, rodinou, spolužáky, školou, pedagogy, dalšími odborníky a jejich okolím. Je známa spousta opatření a přístupů, kterými můžeme jedincům s ADHD pomoci.

Další autorkou a specialistkou, která se zajímá o tuto problematiku, je psychologka Sharon Saline, která ve své knize popisuje svůj specifický přístup s názvem *Výchova dětí s ADHD v duchu 5 S* (sebeovládání, soucítění, spolupráce, stálost a slavení).

Sharon Saline říká, že: „*Trpělivost, naslouchání, náklonnost, důvěra a přesměrování – právě tyto typy rodičovské podpory a pomoci tvoří mou Výchovu dětí s ADHD v duchu 5 S, kterou jsme se zde naučili. Místo zvyšování hlasu, bolestného neporozumění, zbytečných ultimát a jednostranného řešení problémů se nyní spolehnete na kontrolování sebe samých, než začnete jednat se svým synem nebo dcerou, na naslouchání jejich slovům a jednání a nepochopení, co se děje. Společně uzavřete dohody, jak zkrotit saň domácích úkolů, uklidíte dětské pokoje, vypnete počítač – a využijte přitom motivačních odměn, k nimž patří také čas strávený s vámi. Děti zlepší svou spolupráci, protože chtějí participovat. Když uvidíte, jak se snaží, pochválíte je. Se sebeovládáním, soucítěním,*

spoluprací, stálostí a slavením si pěstujete vzájemný kontakt, učíte děti životní lekce a budujete jejich sebedůvěru.“ (Saline, 2019, s. 225)

Jde o snahu naučit tyto osoby žít v jejich přirozeném prostředí tak, aby měly co nejmenší potíže a problémy. Nejen v naší republice je poskytována velká řada možností profesionální terapeutické pomoci jako například psychoterapie, farmakoterapie, terapie pevným objetím, kognitivně-behaviorální terapie, psychodrama, EEG-biofeedback, expresivní terapie jako například muzikoterapie, dramaterapie arteterapie, taneční terapie a další.

2 ESTETICKÁ VÝCHOVA

2.1 Vymezení pojmu

Estetická výchova je vědní disciplína, která vychází z estetiky, filozofické disciplíny, která se zabývá krásnem. Pojem „estetika“ je výraz řeckého původu a vystihujeme jím podle autorů Akademického slovníku, že je to: „...*vědní obor zabývající se otázkami krásy, podstaty umění a metodami umělecké tvorby, teorie umění...*“ (Petráčková, Kraus, 2000, s. 205)

Porozumění tématu estetické výchovy bývá rozdílné, proto existuje hodně různých koncepcí a variant, které mají směr k různorodému významu této disciplíny. Pojem estetická výchova uvádí, že se jedná o dvě výchozí vědní oblasti, estetiku a pedagogiku, jež jsou obě společenské vědy. (Urban B. S, 1970, s. 13)

Otázkou krásna se lidé zabývali už ve starověkém Řecku, avšak jako pojem ji použil v roce 1750 německý filozof a estetik Alexander Gottlieb Baumgarten.

Wolfhart Henckmann a Konrad Lotter ji ve svém Estetickém slovníku vymezují takto: „*Estetika... je původně nauka o smyslovém či citovém poznání. Založil ji v 18. stol. Baumgarten jako filozofickou disciplínu, která měla zkoumat logiku různých druhů smyslového poznání a možnosti jeho zdokonalování, včetně poznání krásných, vznešených či obdivuhodných jevů a jejich produkce ve volných uměních.*“ (Henckmann, Lotter, 1995, s. 37–38)

Věra Beranová ve své knize Průvodce po světě současné estetiky uvádí, že: „*Estetická výchova patří k humanitním disciplínám, které se úzce pojí k pedagogice, a to z jednoho prostého důvodu. Estetické zde působí jako prostředek, a ne jako cíl.*“ (Beranová, 2017, s. 50)

Herbert Read se vyjadřuje k estetické výchově takto, když dodává: „*Je to forma výchovy, s jejímiž toliko základními, nevyvinutými stopami se shledáváme ve výchovných soustavách minulosti a jež se nám objeví jen ve velmi náhodné a libovolné podobě*“

výchovné praxi nynější. Hned od začátku nutno pamatovat, že to, co mám na mysli, není jen umělecká výchova, již by bylo vhodnější nazývat zrakovou nebo výtvarnou výchovou: teorie, kterou chci předložit, zahrnuje všechny způsoby sebe projevu, literární a básnický (slovní) právě tak jako hudební nebo sluchový, a znamená všestranný přístup ke skutečnosti, což bychom měli nazývat estetickou výchovou – výchovou těch smyslů, na nichž je založeno vědomí a posléze porozumění a usuzování lidského jedince.“ (Read, 1967, s. 16)

2.2 Cíle estetické výchovy

Estetická výchova se dá pochopit podle různých vymezení jako vyučující předmět, který ovlivňuje člověka a jeho růst, a to především v oblasti krásy a umění. Jejím cílem je snaha rozvíjet estetické vnímání toho, co je krásné, rozvíjet porozumění a citové prožívání, získávat znalosti o umění a o umělecké tvorbě, prohlubovat estetickou činnost, kreativitu a vlastní tvoření.

Spousta (1995) uvádí, že cílem výchovy je vzdělávání jednotlivce, a to se projevuje v jeho chování, myšlení, v jeho jednání, hodnotové orientaci atd. Kontaktem s uměním a krásou, myšleno i mimouměleckou, myšlení a cítění kultivuje. Tato změna se následně projeví v péči o osobnostní kulturu jedince, jeho estetické uspořádání životního prostředí, ale také i v oblastech mezilidských vztahů. Estetická výchova v tomto významu nastolí osobní a sociální kultivaci vychovávaného. (Spousta, 1995, s. 39)

Mnozí považují předměty estetické výchovy, kterými se zabývá pedagogika, za méně významné. Možná jako odpočinkovou a tím méně důležitou činnost oproti ostatním předmětům jako je například Český jazyk, Matematika, vědní nebo jazykové obory. Rozhodně nemůžeme estetické výchově upřít, že má určité relaxační a oddychové rysy.

Zároveň však je nutné zdůraznit, že i tyto vlastnosti jsou pro výchovu velmi užitečné a důležité. Zejména v dnešní uspěchané době, kdy spousta lidí neumí relaxovat, anebo odmítají estetiku a estetickou výchovu jako nepotřebnou věc.

Autoři knihy *Obecná pedagogika I.* uvádí, že: „*Estetická výchova musí rozvíjet vlastní uměleckou tvořivost a aktivitu jedince a naučit ho základním dovednostem v některých uměleckých oborech (recitace, sloh, kreslení, zpěv), estetizovat jeho osobnost a vést k estetickému chování i k estetickému stylu života. Estetická výchova musí též ovlivňovat formování individuálního vkusu. Zároveň též rozvíjí činnost smyslových orgánů, rozvíjí myšlení, řeč, fantazii, pěstuje estetické zážitky a zdůrazňuje estetické momenty kterékoliv pracovní činnosti.*“ (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2002, s. 117)

Může se možná na první pohled zdát, že předměty estetického charakteru postrádají srozumitelnost, řád a pravidla vědeckých předmětů. Někteří lidé si dokonce myslí, že pedagogové, kteří vyučují předměty zaměřené na estetickou výchovu, si mohou své vyučovací hodiny přizpůsobovat a dělat si v nich, co chtějí. To by ovšem bylo velmi neuvážené tvrzení. Sama estetická výchova je velice široký pojem a záleží na učiteli, jeho zkušenostech a charakteru, z jakého úhlu a jakým způsobem ji uchopí. To staví každého pedagoga před výzvu, díky které mohou ukázat, čeho všeho je dotyčný schopen a co může předat svým žákům. Je důležité, aby takový pedagog byl nejen talentovaný, kreativní a schopný, ale zároveň aby své žáky uměl správně nadchnout, motivovat a pedagogicky vést.

2.3 Principy estetické výchovy

Úspěch esteticko-výchovných aktivit záleží na několika různých faktorech. Podílí se na ní učitel jako osobnost, která ovlivňuje své žáky, dále materiální možnosti a v neposlední řadě představa a uvedení do praxe samotné. Základní zásady výchovně-vzdělávacího procesu a jeho úspěchu ve výuce záleží na stanovených pravidlech. Ty zajišťují, aby výuka byla kvalitní, úspěšná a kreativní. K tomu se používají esteticko-výchovné principy.

Vladimír Jůva ve své knize vysvětluje, že: „*Pedagogika po století usilovala o formulaci základních pravidel, která by zajistila efektivnost výchovně-vzdělávacího působení. Tak se postupně vytvořil systém pedagogických principů (zásad) tj. nejobecnějších norem (požadavků) podmiňující úspěch výchovně-vzdělávací činnosti.*“ (Jůva, 1995, s. 55)

Součástí výuky člověka by měly být i dodržování obecných pedagogických principů jako například názornost, přiměřenost, cílevědomost, emocionálnost, jednota výchovného působení, postupnost, soustavnost, aktivnost aj. Ty by se měly v rámci estetické výchovy používat, aplikovat a vzájemně se propojovat mezi sebou. (Svobodová, Šmahelová, 2007, s. 121-125)

U principu názornosti Jůva objasňuje, že člověk ji může klasifikovat do několika skupin. Například si vytvořit názor na vystavené modely, obrazy, fotografie nebo diapozitivy, nahlížet na estetické jevy v jejich přirozených podmínkách nebo okolnostech pedagogických institucí, posuzování filmů, pořadů a názornosti řeči, nazírání na estetické jevy v jejich přirozených podmínkách (divadla, výstavy, galerie, koncerty). V neposlední řadě také nahlížet na pedagoga a jeho osobní přípravu, jak zvládá umělecké dovednosti, přípravu na výuku a zpracování jeho esteticko-výchovných pomůcek. (Jůva, 1995, s. 58)

2.4 Metody estetické výchovy

Co se týče metod v estetické výchově, je jich mnoho. Tyto metody by měly být v souladu s pedagogickými principy. Asi nejznámější a nejčastěji používaná je metoda z hlediska poznání. Na začátku této metody je mluvené slovo, přímá zkušenost, kniha nebo periodika. Další metodou je například metoda z hlediska postupu výchovné práce a v neposlední řadě metoda procvičování a kontroly určitých výsledků. Všechny jsou typické pro esteticko-výchovnou činnost.

Metody z hlediska poznání

Rozhovoru nebo schůzky, besedy apod. - je to verbální způsob, který se provádí formou otázek a odpovědí. Dělí se na katechetský rozhovor, kdy jsou jeho podstatou otázky, které souvisí s již probraným tématem. Většinou se používá po výkladu. Dále se používá heuristický rozhovor. V něm pedagog pokládá různé otázky, na které žáci zatím neznají odpověď. Tím rozhovor vede k přemýšlení a ke kreativnímu procesu.

Výklad – používá se ve vzdělávacím procesu k podání určitého tématu. Využití záleží na věku žáků, studentů nebo účastníků, na oboru, tématu, délce i charakteru výkladu.

Využívá se formou odborného nebo oblíbeného vyprávění, popisu určité činnosti nebo děje, uměleckého líčení, pomocí doprovodného slova nebo vysvětlování apod. V estetické výchově jsou nejdůležitějšími znaky výkladu názornost, emotivnost a konkrétnost.

Práce s knihou – metoda, při které mají žáci za úkol pracovat s textem knihy. Hledat v ní informace, poučení nebo určité podněty. Používá se při čtení s výkladem nebo při samostatné práci s textem. Tato metoda má za úkol umět pracovat s textem. Vede žáky k tomu, aby našly podstatu v textu, jeho logickou osnovu a zároveň připravuje čtenáře k samostudiu. Práce s knihou má nezastupitelný úkol v literární výchově. Tam je kniha nejen zdrojem informací o různých estetických nebo uměleckých jevech, ale také vlastním pramenem estetických prožitků.

Metoda přímé zkušenosti – do této metody spadá demonstrace, ilustrace, exkurze, přímé tvůrčí zkušenosti jedince. Co se týče estetické výchovy, má tato metoda nejdůležitější úlohu. Mezi hlavní stanoviska spadá: konkrétní přiblížení ideově významové stránce uměleckého díla, a to z jedné zčásti přímým poznáváním společenské a přirozené skutečnosti a z druhé zčásti dalším uměleckým dílem; přímým vnímáním uměleckých děl a estetické stránky skutečnosti; konkrétní předběžnou přípravou k zapojení se do různých uměleckých produkcí (vystoupení, koncerty, kina, divadelní představení atd.) (Jůva, 1987, s. 109-113)

Metody z hlediska postupu výchovné práce

Jsou to například analytická metoda, jež vychází z uvědomování si i individuálních dílů celku a jejich úkolů. Následkem je opravdové porozumění celku. Deduktivní metoda postupuje od prostých pravidel a norem k přenesení na určité případy a jevy. Dále genetická (vývojová) metoda, která má snahu objasňovat estetické jevy v jejich vývinu. Induktivní metoda vychází z určitých jevů a jejich porovnáváním, rozborem dochází k tvorbě prostých konců a názorů. Tato metoda je dost časově náročná. Další způsob je syntetická metoda, která je opakem analyzující metody. Pokračuje se od jednotlivých částí k celkům, používá se především v případě, kdy složitější části dosud nejsou žákům známe. Systematická metoda, ve které estetické jevy poznáváme ve stávající soustavě a pojetí. Je méně časově obtížná i na myšlenkovou práci, než je genetická metoda.

Srovnávací metodu používáme v té době, chceme-li, aby člověk určil soulad nebo odlišnosti mezi předměty a jevy. (*Pedagogická fakulta, UJEP: výukové metody*, online, cit. 2021-11-15)

Metody procvičování a kontroly výsledků

Jsou to metody procvičování pomocí rozhovoru, nápodoby, opakování, řešení úloh atd. a metoda prověřování výsledků pomocí testů, zkoušení, výstavy prací atd. (Jůva, 1987, s. 109-128)

2.5 Oblasti estetické výchovy

Estetická výchova je pojem, kterým se označuje výchovná činnost. Tou navozujeme v psychice člověka nezbytnost estetických prožívání a estetického vyjádření sebe sama. Tato potřeba ovlivňuje člověka k utváření hodnotícího vztahu jedince k estetickým jevům (Urban In: Spousta 1995, s. 35)

Estetická výchova je běžně formulována jako výchova:

- Uměleckými předměty, tedy můžeme říct, že je to výchova pomocí umění k umění.
- Pomocí mimouměleckých prostředků.

Jedním ze základních nástrojů estetické výchovy je umění. Mnohdy je považováno za jediný předmět výchovné složky. Umění je vyjádřeno svým osobitým a koncentrovaným způsobem. Jde o vyjádření estetického vztahu člověka k realitě. Mezi nejvýznamnější úlohy uměleckého díla je především úloha estetická. Té u nás věnoval zvláštní pozornost J. Mukařovský. Souhlasí však i funkcemi mimo estetiku jako například sociální, politická, poznávací, mravní atd.

Další velmi důležitou úlohou je emocionální funkce umění, která do života člověka přivádí důležitou citovou součást, ta vede k citovým prožíváním a zdokonaluje citovou oblast.

Dalším oborem, který se zajímá o terapeutické funkce umění neboli arteterapie, je obor lékařství. Tam estetická výchova pomáhá lidem posílit životní pohodu a optimismus

zprostředkováním vnímání umění, nebo pomocí aktivní umělecké činnosti. Esteticko-výchovné prostředky můžeme chápat jak umělecká díla, tak vytvořené a opakující se umělecké činnosti. (Jůva, 1987, s. 72-75)

Estetickou výchovu můžeme rozřídít i do jednotlivých pedagogických vyučovacích předmětů. Jsou jimi mravní výchova, hudební výchova – muzikoterapie, výtvarná výchova, tělesná výchova.

2.5.1 Mravní výchova

Lidé jsou od malička vedeni k potřebě fungovat mezi sebou, ve své komunitě a společnosti. Vzájemně spolu komunikují, mají své starší vzory, utvářejí si určité postoje, názory, stanoviska a charakter. Vzájemně se vedou a vychovávají k určitým vlastnostem, dovednostem, citům, návykům chování atd. Celkově se mravně rozvíjí, poznávají, jsou empatičtí, ohleduplní, chápaví.

Masaryk říká, že: „*Mravní výchova je jednou z nejdůležitějších, ale také nejsložitějších složek výchovy, protože zabezpečuje významnou součást rozvoje osobnosti. Jejím cílem je svobodný mravní charakter na základě národního vědomí, mravního přesvědčení, lásky k pravdě, bližnímu, k práci.*“ (Masaryk, 1990, In: Grecmanová, Holousová, Urbanovská, s. 55)

Co se týče poruch chování a ADHD, ty jsou odchylkou od obvyklého chování. Tito jedinci se dopouštějí porušování určitých pravidel, které jsou uznávané v naší běžné společnosti. Převážně vinou rodičů a těch nejbližších, kteří se o své děti mnohdy nestarají nebo dětem nevěnují dostatek pozornosti a lásky. Často mají vytvořený nesprávný žebříček hodnot, který odporuje mravnímu chování a ideálním vzorům společnosti. V některých případech jejich chování odporuje i jejich vlastnímu svědomí. Mnohdy nerozumí pojmem jako je tolerance, normalita anebo respekt. V tomto případě je důležitá spolupráce s odborníky a snaha zmírnit negativní vlivy rodiny, najít přijatelné a efektivní řešení, které by vedlo k úspěšnému začlenění jedince do kolektivu.

Mravní výchova souvisí s dovednostmi, které si děti běžně osvojují například v pravidlech slušného chování, ve společenských způsobech při stravování, nebo

v podobách správného chování v určité příležitosti. Také se snažíme mravně vychovávat budoucí dospělí z dalších důvodů, které jsou spojeny s jejich budoucím povoláním.

Tento morální slib vysvětluje i Soňa Dorotíková, která uvádí, že: „*Rostoucí zájem o etickou problematiku určitých profesí souvisí s poznáním, že k výkonu některých povolání je nutný, vedle profesní kvalifikace, dovedností a návyků, které pracovník získává v důsledku odborné přípravy na své budoucí zaměstnání, ještě zvláštní osobní vztah, hluboká vnitřní angažovanost na zvolené profesi.*“ (Dorotíková, 2003, s. 30)

Mravní výchova je dlouholetým a souhrnným procesem, který se vyvíjí ve třech základních etapách: První etapa – mravní vědomí – tvorba představ a pojmů o žádaných vlastnostech, pravidlech chování, jsou předkládány mravní cíle. Druhá etapa – mravní přesvědčení – je nejdůležitější, obohacuje etické vědomí morálním cítěním. Pomocí citového prožitku jedinec dospívá k přesvědčení o dodržování určitých norem, které jsou potřeba nejen pro něj, ale i pro celou společnost a mají dojít ke ztotožnění s určitým mravním vzorem. Musí působit jako stimul pro adekvátní chování a jednání. Třetí etapou jsou volní vlastnosti osobnosti – jsou vychovávány tak, že jedinci pomáhají vytvořit takové chování a jednání, které se shoduje s přijatými požadavky a normami. (Grecmanová, Holousová, Urbanovská, s. 112)

Souhrnem těchto jedincových přesvědčení je tvořeno jeho morální svědomí. Toto svědomí určuje jedincovo chování a umožňuje mu posuzovat chování jiných lidí. Morální svědomí se tak stává jedním z typických rysů určitého jedince. (Hřebíček, Jůva, Semerád, 1991, s. 20 In: Grecmanová, Holousová, Urbanovská, s. 113)

K tomu, aby se lidé naučili správně a efektivně poskytovat určitou pomoc nebo podporu, je nutné vědět, jak na to. Vědět jaké mety si stanovit, abychom dosáhli stanoveného cíle.

Při pedagogickém působení používá každý učitel rozdílných způsobů a metod výchovy. Jednotné rozdělení neexistuje. Můžeme je rozčlenit podle různých měřítek a kritérií na několik způsobů. Prvotní metodou je dětské napodobování činností dospělých.

Vysvětlení, co je metoda výchovy, najdeme v knize Pedagogika pro SPŠ. Ve které autor Roman Musil říká, že: „*Metoda je řídicí činnost (vyučovací postup) učitelé a zároveň*

způsob činnosti učení žáka, jimiž jsou naplňovány výchovně-vzdělávací cíle.“ (Musil, 2014, s. 133)

Výchovně vzdělávací metody můžeme rozdělit na výchovné metody, které pomáhají naplňovat cíle výchovy, a vzdělávací metody, které pomáhají naplňovat cíle vzdělávání. Můžeme je rozdělit na nepřímé a přímé působení, na aktivní, samostatné a pasivní.

Výchovné metody

Jsou například metody příkladu – imitace (nápodoba), identifikace (ztotožněním se s druhým); metoda vysvětlení, poučení – rozumová stránka (rozhovor, poslech, beseda, přednáška); metoda cvičení a navykání – opětovné jednání, jež vede k automatizaci podob chování, a také metoda hodnocení – stimulační (odměna, pochvala), inhibiční (tresty).

Vzdělávací metody

Jsou názorně demonstrační metody – pozorování, předvádění, experiment, exkurze; slovní metody – monologické (vyprávění, vysvětlování, výklad, popis atd.) a také praktické metody – dramatizace, hra, pracovní a výtvarná činnost, projektová činnost, experimentace, projektová metoda atd.)

2.5.2 Hudební výchova – muzikoterapie

Muzikoterapie vychází z uměleckého vyjádření. Jde o projevy vnitřních emocí a vztahu k lidem prostřednictvím uměleckého prostředníka. Dříve byly označovány jako arteterapie, a to z důvodu spojování s uměním. Nyní je označována jako expresivní terapie.

Definice pojmu muzikoterapie je více. Například Marie Beníčková je autorkou definice muzikoterapie, kterou přijala Mezinárodní asociace uměleckých terapií MAUT a která uvádí, že: *„Muzikoterapie je samostatný a svébytný umělecko-terapeutický obor, který prostřednictvím cíleného působení zvuků a hudby podporuje, rozvíjí a integruje kompetence člověka s cílem obnovy zdraví a naplnění bio-psycho-sociálně-spirituálních potřeb.“ (Beníčková, 2012, s. 24-25)*

Také autoři knihy *Základy muzikoterapie* uvádějí mezinárodně přijatou definici Světové federace muzikoterapie z roku 1996, která zní: „*Muzikoterapie je použití hudby a/nebo hudebních elementů (zvuku, rytmu, melodie, harmonie) kvalifikovaným muzikoterapeutem pro klienta nebo skupinu v procesu, jehož účelem je usnadnit a rozvinout komunikaci, vztahy, učení, pohyblivost, sebevyjádření, organizaci a jiné relevantní terapeutické záměry za účelem naplnění tělesných, emocionálních, mentálních, sociálních a kognitivních potřeb. Cílem muzikoterapie je rozvinout potenciál a/nebo obnovit funkce jedince tak, aby mohl dosáhnout lepší intrapersonální nebo interpersonální integrace a následně také vyšší kvality života prostřednictvím prevence, rehabilitace nebo léčby.*“ (Kantor, Lipský, Weber a kol., 2009, s. 27)

Melodie má velkou moc. Může působit jako lék, dokáže v nás vyvolat různé pocity, vzpomínky, emoce. Při terapiích by se s ní mělo zacházet citlivě. Terapeut by se měl snažit vcítit se do člověka s problémem a jednat tak, aby mu neuškodil, ale naopak pomohl.

Hudba napomáhá člověku vyjádřit jeho myšlenky, tělesný a emocionální stav, také umí člověka potěšit, udělat mu radost nebo má schopnost podpořit a také pomůže při prožívání zármutku nebo nějakého trápení. Také může jedince zklidňovat nebo aktivizovat k různým činnostem, dodávat odvalu, statečnost nebo příjemné pocity výjimečnosti. Díky vnímání hudby dochází u člověka také k fyziologickým změnám. Například ke změně krevního tlaku, zrychlení nebo zpomalení rytmu srdce a dýchání nebo k rozšíření či zúžení zornic. Díky zvukovým vlnám může tělo člověka vnímat zvuk i prostřednictvím organismu. (Gerlichová, M., 2014, s. 23-32).

Metody muzikoterapie

Během muzikoterapie se používají 4 základní metody: poslech hudby, hudební improvizace, hudební interpretace, kompozice.

Metodu poslechu hudby můžeme vysvětlit tak, že: „*při terapeutickém poslechu klient hudbě naslouchá, přičemž reaguje na hudbu verbálně nebo neverbálně.*“ (Kantor a kol., 2009, str. 201)

Dále může klient naslouchat reprodukované nebo živě hrané hudbě. Může jít o vlastní komponování, hudební vystoupení nebo kompozici terapeuta. Při poslechu se u klienta rozvíjí sluchové a motorické dovednosti, relaxace a stimulace, podpora reminiscence. Dále spojuje posluchače s konkrétní sociální skupinou nebo komunitou a v neposlední řadě ovlivňuje stimulování duchovních zkušeností. (Bruscia, 1998 In: Kantor, 2009, s. 201)

Při poslechu a vnímání správně zvolené hudby se člověk cítí uvolněn a může začít mluvit o svých starostech, potížích nebo o tom, v čem má problém. Hudba má tu moc, že v nás vyvolá určité vzpomínky, ať už jsou negativní nebo pozitivní. Muzikoterapeuti používají různé formy, programy a způsoby terapie. Často používají kreativní nebo rytmický pohyb a různé hry s hudbou. Oblíbené hry jsou například hry s bicími nástroji.

2.5.3 Výtvarná výchova

Výtvarná výchova má schopnost prostupovat do duše jedince, aniž by si to mnozí jedinci uvědomovali. Pomocí malby, kresby nebo obrazu prostupujeme do autorova světa. Ten nám díky přístupu do své fantazie nabízí možnost všechno pochopit. Pomocí výtvarné výchovy dochází k bezprostřednějšímu uvolnění a vyjadřování se. Autor nabízí náhled do jeho nitra, které se odráží v mnohých výtvarných směrech (malba, kresba, tisk, plastika, kombinované techniky...). Pochopení a naučení se určité techniky umožňuje jedinci ztvárnit a vyjádřit své pocity nebo určité informace, které potřebuje sdělit a zobrazit.

Pojem výtvarná výchova lze chápat jako předmět výuky nebo jako mimoškolní zájmovou činnost. Měla by být určována upřímnou reakcí na různé důležité sociální, kulturní, civilizační nebo umělecké impulsy. (Vondrák, 1990, s. 47)

Jedno z pojetí výtvarné výchovy je teorie britského historika, básníka a filozofa Herberta Reada. Ve svém díle *Výchova uměním* se zabývá novým pojetím výchovy, která zdůrazňuje její výtvarně-estetické principy. Read vychází z myšlenky, že život sám je ve své podstatě estetický a všechno tvořivé chování je lidským podílem na tvůrčím procesu přírody. (Lamserová-Dlabačová, 1990, s. 37)

Přirozená potřeba člověka je využití umělecké tvorby jako speciálního prostředku k výchově člověka. Výtvarná činnost tak zachovává původní ucelenost vnímání a citění a přispívá tak k celistvé osobnosti člověka.

Na dílo Herberta Reada zásadně reaguje a navazuje pedagog Jan Uždil, kdy ve svých knihách popisuje výtvarný projev z různých úhlů pohledu. Souhrnná estetická výchova v Uždilově pojetí představuje působení v oblastech estetické kultury na lidské vnímání a také zpětné ovlivňování různých vrstev společenského vědomí. Uždil svým pojetím zdůrazňuje důležitost tvůrčí snahy a estetického zážitku ve výchově a také ukazuje na skutečnost, že růst kulturního estetického pochopení se týká celé osobnosti jedince a jejího vztahu k přírodě a také k společnosti. Uždil se ve svých dílech zabývá nejen podrobným popisem dětského výtvarného vyjádření, ale také předmětem přírody, která je trvalým ideálem krásy a harmonie. Proto je také jedním z hlavních zdrojů lidské inspirace ve výtvarném umění. Rozebírá také oblast tvořivosti a jejího významu pro úspěšný rozvoj lidské společnosti. Tvořivost v oblasti výtvarné výchovy pak uchopuje jako přirozenou potřebu pro člověka a výtvarné vyjádření jako jeden z univerzálních způsobů, jak sdílet své vnitřní podněty.

Jaroslav Vančát také uvádí, že výtvarná výchova posiluje utváření a rozvoj osobnosti jedince pomocí originality a tvořivosti. Určitým osobitým způsobem podporuje rozvoj smyslového vnímání a také schopnosti ohodnotit osobní prožitek a označit ho. Pomocí zrakových prostředků jako součástí komunikace značně působí na osobnost jedince i na jeho schopnosti tyto hodnoty uchránit. (Vančát, 2003, s. 6)

Během malování a kreslení se rozvíjí tvarová, různobarevná i prostorová fantazie a paměť. Výtvarné tvoření příznivě působí taky na city a vůli jedince a rozvíjí jeho samostatnost. (Šamšula, 1991, s.11)

Vliv výtvarné tvořivosti

Pro formování a správné utváření osobnosti člověka je důležitá výtvarná tvořivost. Směřuje jedince k nezávislosti a samostatnému uvažování a konání. Zejména při vlastním přemýšlení nad zadaným úkolem a nad jeho zpracováním, ale také nad

fungováním v budoucnosti jedince při rozumném uvažování a ovlivňování svého života, procesu socializace a vzájemné interakce s okolím.

Výtvarný projev u dítěte je jednou a můžeme říct, že opravdu téměř jedinou z eventualit, jak se dítě může „svobodně“ projevit. Většinou jeho slovní zásoba a také porozumění slovům jsou na takové úrovni, že mnohdy nedokáže správně nebo dostatečně využít slova ve správném smyslu, abychom vše pochopili tak, jak danou věc dítě zamýšlí. Daniela Valachová toto dětské vyjádření nazývá výtvarnou řečí. Díky ní může dítě vyjádřit svoje pocity, které zažívá nejen v interakci s ostatními, své představy, zážitky a poznatky. (Valachová, 2009, s. 34).

Cíle výtvarných činností

Záměrem aktivit, které jsou zaměřené na rozvoj výtvarné tvořivosti, je umožnit jedincům dostatek místa pro originální výtvarný projev. Také jedincům poskytnout nové zkušenosti s využitím různých netradičních technik, přístupů a materiálů. Jednotlivé aktivity by měly pomáhat k rozvoji fantazie, tvořivosti, originálního názoru na svět. Je důležité vzbudit v jedincích trvalý zájem o využívání výtvarných činností, a to nejen v řízené činnosti, ale i ve volnočasových aktivitách. Také je důležitá snaha rozvíjet emoční součást jedince společně s etickou a estetickou stránkou člověka.

2.5.4 Tělesná výchova

Ve školním prostředí je tělesná výchova zaměřena hlavně na rozvoj pohybové koordinace, pohybové kultury, hry a také na případné nalezení a rozvoj talentu dítěte. Pohyb je významný zejména v dnešní době, protože ho děti mají spíše nedostatek. Pomáhá k estetickému vyjádření sebe sama za pomoci pohybu v mnoha sportech. Jde například o sportovní a uměleckou gymnastiku, různá pódiová hromadná vystoupení, akrobacii, krasobruslení, tanec nebo skoky do vody. (*Sborník prací filozofické fakulty Masarykovy univerzity – Prostředky estetické výchovy*, online, cit. 2022-02-07)

Tělesná výchova je druh tělocvičné aktivity, ve které dominuje orientace na formativní a vzdělávací zaměření. Jeden z úkolů předmětu tělesné výchovy je pomáhat pomocí specifických nástrojů k vyváženému vývoji člověka a k jeho zdatnosti takovým způsobem, aby byl schopný obstát v běžném životě. (Hodaň, 1997, s. 55).

Termínem tělesná výchova se též označují jednotlivé složky výchovy, proces výchovy jako vyučovacího předmětu, náplň činností v zájmových kroužcích, organizacích a také v rodinách.

Stejně tak Malach říká, že: „*Tělesná výchova je pedagogický proces, v němž se využívá jako hlavního prostředku tělesných cvičení.*“ (Malach, 2007, str. 49)

V rámci Rámcového vzdělávacího programu mají pedagogové snahu k rozvoji jedinců nejen v Tělesné výchově používat klíčové kompetence. Uvádí, že: „*Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Osvojování klíčových kompetencí je dlouhodobý a složitý proces, který má svůj počátek v předškolním vzdělávání, pokračuje v základním a středním vzdělávání a postupně se dotváří v dalším průběhu života. Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání, nelze ještě považovat za ukončenou, ale získané klíčové kompetence tvoří neopomenutelný základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.*“ (RVP, 2021, s. 10)

Dvořáková a Engelthalerová tvrdí, že klíčové kompetence nejsou od sebe izolované, ale naopak se vzájemně prolínají a navazují na sebe. Lze je získat jen jako konečný cíl celkového procesu vzdělávání. K jejich správnému utváření a plnému rozvoji musí být přizpůsobeny veškeré vzdělávací aktivity, činnosti i obsah vzdělávání. (Dvořáková, Engelthalerová, 2017, s. 49)

V tělesné výchově se rozvíjí kompetence k učení, kde se mohou žáci na konkrétních dovednostech a konkrétních výsledcích učit hodnotit sebe sama, odhalovat omyly, nedostatky či chyby a s pomocí učitele se postupně včlenit do postupného rozfázování dalších kroků v učení, v dovednostech a v celkovém rozvoji osobnosti. Toto učení probíhá celý život. Během učení jsou žáci vedeni k různým metodám, strategiím a formám učení, plánování, třídění informací, kritickému myšlení a uvažování. Další je kompetence k řešení problémů, která je založena na vnímání problémů a úsilí k jejich řešení. Začíná se od samotného napodobování učitele až k cílům, které podporují činnosti žáka. Ten má za úkol řešit zadané úkoly, a tím následně propojují kreativitu, kritické myšlení a tvořivost. Komunikativní kompetence vedou k formulaci a vyjadřování svých

myšlenek v písemném nebo ústním vyjádření, ale také k naslouchání či k debatě s ostatními žáky. V tělesné výchově a pohybových aktivitách je velmi mnoho situací, při nichž si žáci procvičují řeč jak před ostatními, tak i k vyjádření svého vlastního názoru, který vede k dohodě s ostatními žáky na následujícím postupu. Podstatnými kompetencemi jsou také sociální a personální, které se zakládají na komunikaci a spolupráci ve skupinách, vnímání druhých, ohleduplnosti k ostatním, přijímání určitých rolí ve skupině a dodržování daných pravidel. Občanské se zakládají na respektu k druhým a jejich hodnotám, na dodržování pravidel a přiznání chyby, na odmítání násilí a na snaze o rovnou a čistou hru, v neposlední řadě také na uvědomění si jistých společenských norem a zákonů. A pracovní jsou založeny na schopnosti pracovat s různými nástroji a pomůckami, předpokládají znalost pravidel o bezpečnosti a způsobu používání pomůcek a nástrojů, které vedou k dokončení a splnění zadaného úkolu. (Dvořáková, Engelthalerová, 2017, s. 49-51)

K otázce ideálu vyrovnaného jedince se vyjadřoval také filozof, humanista a pedagog Jan Amos Komenský. Komenský se snažil o vytvoření zdravého a vyrovnaného člověka, který by byl schopen co nejlépe žít a formovat svůj život. Snaha o duševní rozvoj jedince a celkové posílení zdraví bylo pro něj důležité. Proto se snažil ve svých dílech realizovat toto stanovisko. Poskytl čtenářům návod, jak si uchránit a rozvíjet své zdraví již od útlého věku až po zaopatření aktivního a zdravého stáří.

Vojtová ve své knize vysvětluje: „*Zamyslíme-li se nad příčinami disproportionality mezi záměry a skutečností, vidíme, že jednou z hlavních překážek harmonického vývoje zdravého jedince není nedostatek objektivních prostředků, ale nedostatek koordinace a správného chápání podílů jednotlivých složek utvářejících zdatnost jedince.*“ (Vojtová, 1970, s. 5)

Také Miroslav Tyrš podporoval myšlenku, že jedince všestranně zdokonaluje tělocvik. Ten měl člověku umožnit úlevu a oddech, aktivitu a činnost nebo radost a veselí. Schopný člověk, který fyzicky i duševně žije ve skromnosti a mravnosti a aktivitě, byl zdravý. V tomto významu měl tělocvik prospívat všem lidem v celé společnosti. (Tyrš, 1930, s. 183)

PRAKTICKÁ ČÁST

3 CÍL PRÁCE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY, HYPOTÉZY

Cíl práce

Hlavním cílem této práce je zhodnotit, zda ovlivňuje estetická výchova schopnost koncentrace a soustředění u dětí s ADHD poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Zjistit, jestli se estetická výchova může v tomto případě využít ve školním vzdělávání těchto dětí. Pomocí vzdělávacích předmětů jako je hudební výchova, výtvarná výchova, mravní výchova a tělesná výchova stanovit, jakým způsobem reagují děti s ADHD a poruchami chování na výuku a v jaké míře je ovlivňují tyto předměty v jejich chování. Práce představuje určité metody a činnosti a také popisuje, jak lze estetickou výchovu pojmout ve školním vzdělávání.

Výzkumné otázky

1. Dokáže estetická výchova ovlivnit a rozvíjet dítě s ADHD poruchou pozornosti s hyperaktivitou?
2. Lze rozeznat, zda mají děti s ADHD poruchou pozornosti s hyperaktivitou vzhledem k určitým problémům v motorice a poruchám pozornosti nižší možnost využití v určitých aktivitách?
3. Jak dobře pracuje dítě s ADHD poruchou pozornosti s hyperaktivitou, pokud má nebo nemá podporu v učiteli a spolužácích?

Hypotézy

Hypotéza je výzkumný předpoklad, který vychází z vědeckých poznatků nebo zkušeností výzkumníka. Peter Gavora ve své knize uvádí vysvětlení základních pravidel, neboli: „Zlatých pravidel hypotézy:

1. *Hypotéza je tvrzení. Vyjadřuje se oznamovací větou. ... Na konci výzkumu musíme toto tvrzení přijmout (je to pravda) nebo vyvrátit (není to pravda).*

2. Hypotéza vyjadřuje vztah mezi dvěma proměnnými.

3. Hypotéza se musí dát testovat (empiricky zkoumat) Její proměnné se musí dát měřit nebo kategorizovat. “ (Gavora, 2000, s. 53)

Byly stanoveny tyto hypotézy:

1. Dítě s ADHD poruchou pozornosti s hyperaktivitou, se kterým se pravidelně a aktivně pracuje, a které je rozvíjeno, má určitou představu o estetické výchově a zároveň s ní dokáže efektivně pracovat oproti dětem, které tímto způsobem rozvíjeny nejsou.

2. Děti s ADHD poruchou pozornosti a hyperaktivitou mají vzhledem k určitým problémům v motorice a poruchám pozornosti nižší možnost využití určitých aktivit, které jsou pro ně a jejich rozvoj osobnosti prospěšné oproti dětem bez těchto poruch.

3. Dítě s ADHD poruchou pozornosti s hyperaktivitou, které je pozitivně začleněno do kolektivu a má podporu v učiteli a spolužácích lépe pracuje ve výchovách oproti dětem, které jsou odmítány a tuto podporu nemají.

4 POUŽITÉ METODY, KAZUISTIKY

Metody

K tomu, aby byl naplněn cíl praktické části bakalářské práce, byly využity také metody kvalitativního výzkumu, a to přímá práce s dětmi, přímé pozorování dětí a analýza výsledků činností. Švaříček a Šedová uvádí, že: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“ (Švaříček, Šedová, 2007, s. 7)

Metodou výzkumného projektu bylo bezprostřední přímé pozorování dětí a pak následné zpracování jednotlivých kazuistik. Pozornost byla zaměřena zejména na osobnost dítěte, jeho sociální anamnézu a také vývoj výchovně-vzdělávacího procesu při aplikaci různých metod v jednotlivých předmětech. Následně bylo použito porovnání teoretických informací s jednotlivými kazuistikami.

Pro realizaci výzkumného šetření byla využita Základní škola Přemyslovců Louny. Byla zřízena městem Louny ke dni 01. 01. 1994. Škola vypracovává vnitřní směrnice, které stanovují pravidla chování a jsou v souladu s právními předpisy (např. Úmluva o právech dítěte). Všichni pracovníci školy jsou seznámeni se svými kompetencemi a je vypracována organizační struktura školy. Škola poskytuje žákům základní vzdělávání (běžné třídy základní školy) a zájmové vzdělávání (školní družina). (*ZŠ Přemyslovců Louny*, online, cit. 2021–9-24)

Kazuistiky

Osobní údaje a citlivá data v textu kazuistik byla pozměněna z důvodu zachování anonymity a GDPR. S dětmi jsem se pravidelně setkávala během své pedagogické praxe.

Kazuistika – chlapec Vladimír 10 let

Chlapec žije pouze s matkou a starším bratrem, rodina má dobré sociální zázemí. Matka je velmi časově vytížena, pracuje v sociálním sektoru. Bratr navštěvuje odborné učiliště. Vladimír navštěvuje základní školu, do které pravidelně sám dojíždí autobusem. Psychomotorický vývoj dítěte byl v normě. Chlapec prodělal obvyklé dětské nemoci. Mateřskou školu navštěvoval pravidelně od 3 let. Od této doby je v péči PPP, kde probíhala logopedická náprava. Byla mu stanovena diagnóza ADHD s poruchou pozornosti. Je bez medikace. Nyní navštěvuje pátou třídu základní školy. Doma nemá pevně určená pravidla, spát chodí většinou okolo desáté hodiny, někdy i později. Pak bývá unavený. Zájmové kroužky ve škole nenavštěvuje. Volný čas tráví povětšinou venku sám nebo na procházkách se svým psem, občas si jde hrát s kamarádem ze vsi.

Odmalička je velmi živé dítě. Je často nepozorný, snadno se rozptýlí, zapomíná pomůcky a domácí úkoly. Má časté výkyvy nálad a změny v chování. Vladimír je emočně nevyrovnaný a má sklon k bouřlivým reakcím, pokud se ho něco osobně dotkne. V hodinách si neustále hraje s psacími potřebami, okusuje je nebo rozebírá, opakovaně obtěžuje své spolužáky tím, že jim něco neustále povídá, nebo si mluví sám pro sebe. Často nevědomky pošťuchuje spolužáky a ti mnohdy nepřiměřeně reagují. Vzniká jakýsi začarovaný kruh, ve kterém ani jedna strana nechce ustoupit. Většinou, když se do konfliktu vložila dospělá osoba (většinou asistent pedagoga) a vše mu vysvětlila, hlavně co je příčinou problému, tak se situace uklidnila. Pokud není situace vyřešena, Vladimír není schopen pokračovat v jakékoliv činnosti.

Je kamarádský, snaživý, nemá rád nespravedlnost. V třídním kolektivu moc oblíbený není, a to díky častým konfliktům. Zná pravidla a má velkou potřebu je dodržovat. Mnohdy kvůli tomu vznikají konflikty, protože si myslí, že má pravdu za každou cenu. Je velmi citlivý na jakékoliv závažnější pokárání, domlouvání nebo trest. Mnohdy se rozpláče a slibuje, že danou věc už nikdy neudělá. Bohužel po chvíli, někdy i pár minutách, už je zase vše v normálu a nejsou na něm znát jakékoliv známky provinilosti. Při práci v hodinách výchov je aktivní, má snahu pracovat, ale díky nízkému sebevědomí, mluví často o své práci záporně. Má potřebu mít svoje práce dokonalé. Pro pochvalu nebo dobré známky by se rozdál. Na pozitivní pochvalu reaguje bouřlivě a s nadšením.

Rukodělné aktivity ho baví, rád kreslí tužkou a pastelkami. Na práci potřebuje dostatek času. Pak vznikají velmi zdařilé práce. Pokud čas nemá, není pečlivý a s prací pospíchá.

Při výtvarné práci působí uvolněně a klidně. Často mluví sám se sebou. Zejména pokud si není jistý, potřebuje se povzbudit. Líbí se mu míchání barev při práci s temperami. To bývá uchvácen barevnými kombinacemi.

V hodinách hudební výchovy má v oblibě zpívání a rytmizace. Dokáže spolupracovat a vydržet u aktivity delší dobu. Má snahu být co nejlepší. Pokud nebylo možné sladit aktivitu s ostatními, bývá výbušný a vzteklý. Rytmizace na různé hudební nástroje ho baví a má v oblibě dunivé a hluboké tóny. Necháává je dlouho doznívat a jako by se do nich ponořil. Tato aktivita ho dokáže zklidnit i na delší dobu.

Při hodinách tělesné výchovy je aktivní, nejraději se pohybuje podle svého. Je pro něj dost obtížné hraní kolektivních her. Soustředit se na pravidla hry a jejich dodržování a zároveň sledování ostatních většinou nezvládá. Nejvíce mu vyhovuje, pokud hodina tělesné výchovy začne nějakou výbušnou, volnou aktivitou, při které uvolní nahromaděnou energii, následně je schopen se soustředit na další aktivity a vnímá učitele i spolužáky. Na konci takových aktivit rád relaxuje, zklidní se a uvolní. Pomůže mu to navodit psychickou i fyzickou pohodu. Smyslové a prožitkové vnímání je pro něj důležité.

Kazuistika – chlapec Tomáš 7 let

Chlapec vyrůstá v úplné rodině s mladší sestrou, se kterou je matka nyní na mateřské dovolené. Se svou sestrou má hezký vztah, mají se rádi. Otec chlapce pracuje ve státním sektoru. Těhotenství a následný porod Tomáše proběhl bez potíží. Psychomotorický vývoj dítěte byl v normě. Chlapec prodělal obvyklé dětské nemoci, jinak nikdy vážně nemocný nebyl. Mateřskou školu navštěvoval pravidelně zhruba od 4 let. Od malička je hodně živé, neposedné a aktivní dítě. Je v péči pedagogicko-psychologické poradny na doporučení pedagogů z mateřské školy a dětského lékaře. Bylo mu diagnostikováno ADHD s poruchou pozornosti a hyperaktivitou. Lékař doporučil užívat Ritalin. Matka nejdříve odmítla. Po důkladné úvaze a rozhovoru s odborníky však nakonec souhlasila.

Povinnou školní docházku chlapec nastoupil v řádném termínu bez odkladu. Nyní navštěvuje první třídu základní školy a školní družinu. Moc se mu tam líbí.

Tomáš je nedočkavý, impulzivní, snaživý, zbrklý, chce mít hned všechno hotové, nedokáže trpělivě počkat. I přes všechnu horlivost má úkoly splněné správně, chybovost je minimální. O přestávky je hodně aktivní, běhá po třídě a strhává tím ostatní spolužáky. Pokud je mu vysvětleno, že je jeho chování nevhodné nebo je důležité čekat či pracovat trpělivěji, dokáže se ovládnout. Je společenský, kamarádský, rád je středem pozornosti a s oblibou komunikuje se spolužáky. Často pošťuchuje ostatní děti. Někteří však nepřijímají jeho chování pozitivně. Rád pomáhá ostatním, je milý, hravý, soutěživý.

Při práci v hodinách výchov je aktivní, často se hlásí nebo vykřikuje, je pilný, pečlivý a soutěživý. Chce mít svoje práce bezchybné. Na pozitivní pochvalu reaguje bouřlivě a s nadšením. Výtvarné aktivity ho velmi baví, rád kreslí nebo vybarvuje. Sám vyhledává podobné aktivity. Baví ho vyrábění a ruční práce. Navštěvuje rukodělný kroužek. Aktivity střídá v delších časových úsecích. Mezi nimi si odběhne a zaskáče si nebo se protahuje. Pokud je v kolektivu, nelze ho přehlédnout. Rodiče mají pravděpodobně špatnou zkušenost s okolím, protože mají tendenci neustále ho bránit. Na svůj věk má přiměřenou slovní zásobu, je zvědavý, rád poslouchá čtené pohádky a setrvává u nich v klidu. Zejména pokud je příběh poutavý a zaujme ho. V hodinách je s úkoly brzy hotový, písmo je čitelné a bez větších chyb.

Při hudební výchově je hodně slyšet, rád zpívá a vydává různé zvuky. Líbí se mu nácvik nových i známých melodií. Při rytimizaci a hraní na jednoduché hudební nástroje si libuje. Má snahu být co nejlepší. Pokud se mu práce nezdařila, a to při jakékoliv činnosti, vzdává ji. Návrat k pokračování činnosti není. Raději aktivitu odmítne.

Při hodinách tělesné výchovy je hodně aktivní, nejraději běhá nebo se pohybuje podle svého. Nejvíce ho baví aktivity, ve kterých byla možnost ukázat soutěživost. Hraje míčové, běhací a kolektivní hry. Chodí na kroužek baseballu. Rád překonává překážky. Často mluví o tom, že chodí plavat a nejraději splývá, to mu pomáhá k relaxaci. S oblibou vystupuje před spolužáky při vystoupeních, kde je možné propojit hudbu s pohybem. Vždy si tuto činnost velmi užívá.

Kazuistika – dívka Barbora 9 let

Dívka žije v rodinném domě s matkou, která je rozvedená, s mladším bratrem a přítelem matky. Matka pracuje ve zdravotnictví jako sanitářka. S vlastním otcem se Barbora vídá málo, otec nejeví zájem. Přítel matky pracuje jako správce sítě a s Barborou mají celkem přátelský vztah bez komplikací. Se svým šestiletým bratrem mají hezký vztah, mají se rádi.

Těhotenství matky bylo rizikové, porod byl přirozený bez komplikací. Barbora navštěvovala mateřskou školu nepravidelně od 4 let, později v posledním předškolním roce pravidelně. Začaly se u ní projevovat neurotické projevy, bolesti hlavy, úzkostné stavy, hypochondrické sklony, a proto jim bylo doporučeno navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. U Barbory byla zjištěna hyperkinetická porucha pozornosti a aktivity, nezralé infantilní projevy, zkřížená laterálita, oslabená koncentrace pozornosti i krátkodobé paměti, aktuální rozumové schopnosti jsou podprůměrné. Barboře byla lékařem doporučena Strattera.

Protože Barbora nezvládala učivo, nyní opakuje 2. ročník. Podle matky chodila do školy s nechutí, často plakala, budila se v noci. Proto zažádala o přeřazení na jinou školu. V nové škole se projevuje jako snaživá, pečlivá, hodná, spolehlivá, upovídaná a usměvavá. Při práci se rychle unaví a pak následkem toho ztrácí pozornost. Má sklony se velice sledovat. Mezi spolužáky je celkem oblíbená, ale zároveň se na ni často zlobí pro její pravidelné žalování, stěžování si na něco a kňourání. Je často hypochondrická, pokud jí něco nejde tak, jak by chtěla, a stěžuje si na bolest hlavy.

Její školní výkon je spíše podprůměrný. Logický úsudek je také na nízké úrovni. Pracovní tempo má pomalé a je nesamostatná. Ještě nemá upevněné čtení a čte s velkými obtížemi, plete si písmena. Při psaní je velice snaživá, má velmi hezký rukopis jak při opisu, tak i přepisu, jen při diktátu má problémy. Během výtvarné výchovy se neustále ubezpečuje, jakým způsobem má být zadaný úkol splněný, občas si neví rady a pláče. Pokud dostane jednoduché a jasné instrukce po jednotlivých krocích, je schopná se uvolnit a její práce jsou velmi zdařilé. Nejraději míchá barvy v různých odstínech a porovnává je mezi sebou. Řadí odstíny jednotlivé barvy za sebou a v tu chvíli je vidět, jak moc ji práce upoutala a jako by byla v jiném světě. Pokud by byla vyrušena, následuje výbuch emocí.

Na začátku hudební výchovy působí Barbora tiše, zakřiknutě, moc se nezapojuje. Jako by se bála neúspěchu a následného posměchu od svých spolužáků nejčastěji při hraní na hudební nástroje. Po opětovném povzbuzování ztrácí ostych a zapojuje se do hudebních aktivit společně se svými spolužáky. Pokud dostala do ruky hudební nástroj, chovala se k němu velice opatrně a stejně tak na něj i hrála. Po určité době začala být jistější a uvolněnější. Pokud se jí v něčem nevedlo, stěžovala si na zdravotní problémy, a to nejen při tomto předmětu. Dokonce se více začala zapojovat během zpěvu známých písniček a říkanek. Postupem času však získává jistotu a sebevědomí.

V tělesné výchově ji baví běhat, je aktivní a rychlá. Toho si všimli i spolužáci. Při soutěžích si ji začali vybírat do týmů. Tato skutečnost byla pro Barboru velmi potěšující a zvyšuje jí to sebevědomí. Během kontaktních a sociálních her, při nichž se musí dodržovat určitá pravidla, mívá problém. Pak nastává opět emoční výbuch. Pokud se tělesná aktivita propojí s hudbou nebo rytmy, je aktivní a zapojuje se s radostí. V tuto chvíli je schopná se brzy zařadit zpět do hry i po emočním výbuchu. Tohoto zjištění často vyučující využívá.

Kazuistika – chlapec Kristián 11 let

Chlapec žije v úplné rodině s rodiči v rodinném domku, je jedináček. Matka a otec mají rodinnou firmu. Kristián žije v bilingvální rodině. Otec je německé národnosti, často cestuje do zahraničí za obchodem. S rodiči má hezký vztah. Mají potřebu ho hodně ochraňovat a omlouvat. Jednalo se o první těhotenství matky. Narozen předčasně v osmém měsíci. Raný psychomotorický vývoj byl opožděný. Mateřskou školu navštěvoval od 4 let, je v péči speciálně pedagogického centra a pedagogicko-psychologické poradny. Pravidelně navštěvuje logopedii. U Kristiana byla zjištěna narušená komunikační schopnost – vývojová dysfázie. Jsou narušeny obě složky řeči a všechny řečové roviny. Má dysortografické obtíže, především v poruše pravopisu, kde vynechává hlásky, zaměňuje měkké a tvrdé slabiky a znělé a neznělé hlásky. Projevuje se u něj deficit fonologických funkcí, porucha tzv. fonemického sluchu, vnímání a rozlišení fonému hlásek, má oslabenou sluchovou paměť. Byla u něj stanovena diagnóza ADHD.

U Kristiána se projevuje porucha koordinace, jemné motoriky a koncentrace pozornosti. Má nesprávný sklon tužky, různě střídá úchop pera. Spoléhá na to, že používá gumovací pero, s nímž může opravovat chyby. Pokud by nemohl, je neklidný a chybuje ještě více. Snadno se unaví, je nevyrovnaný, má zhoršenou hrubou i jemnou motoriku. Úroveň čtení je také hodně ovlivněna nepozorností a únavou. V řeči se často zadržává a je artikulačně neobratný. Svou odlišnost si uvědomuje, ale i tak má snahu fungovat jako všichni ostatní. Vzhledem k tomu, že ho kolektiv přijal, zná ho a jsou u něj nastaveny určité podmínky k práci, komunikuje celkem bez větších problémů. Je kamarádký, neposeda, rád se směje. Baví ho historie a matematika.

Od malička je veden ke sportu, hraje hokej. Přivedla ho k němu matka, která trénuje místní hokejové družstvo. Hokej ho baví, často o něm vypráví. V tělesné výchově je často spokojený při kolektivních hrách. Má snahu se zapojovat, ale mnohdy nemá úspěch. Je aktivní, rád běhá, často se nechává strhnout ostatními spolužáky. Má špatně koordinované pohyby, ale i přes tuto skutečnost ho sport velmi baví. Dokáže se zapojit do aktivit a tím se uvolnit.

Je poctivý, spravedlivý, má rád pravidla, která dodržuje. Chce spravedlnost pro všechny, zastává se slabších. Má rád legraci. V hodinách se často hlásí, pokud není hned vyvolaný, často vykřikuje. Je nedočkavý a ukvapený, chce mít vše brzy hotovo. Je nespokojený se svým tempem a chce být stejně rychlý jako spolužáci. Bohužel mu to tak nejde, pak se u něj často projevuje vztek a frustrace. Práci v tu chvíli nedokončil, odmítá ji, je schopen ji i zničit.

Je zvyklý, že mu stále někdo pomáhá, nebo mu asistuje. Ve škole ho chtějí vést k větší samostatnosti. Tuto skutečnost zejména matka neviděla pozitivně a měla tendenci to řešit. Po určité době však poznala, že pokud mu dá větší důvěru, Kristián má snahu se osamostatnit a práci nebo aktivitu zvládne bez větších problémů.

Ve výtvarné výchově má snahu pracovat podle instrukcí, ale práci většinou rychle odbude, není pečlivý. Baví ho netradiční práce s barvami, nebo takové činnosti, ve kterých se kombinují různé techniky. Svou práci často porovnává s ostatními a mnohdy se o ní vyjadřuje hanlivě. Je na něm vidět, že má touhu být lepší. Proto má v oblíbě takové

činnosti s barvou, kde se například tiská, míchají odstíny nebo fouká barva. U takových činností má výdrž a je i spokojený se svou prací. Dokáže se i pochválit.

Co se týče hudební výchovy a zpěvu, tak tu má v oblibě. Nejradši se zapojuje do aktivit, které zná a má je vyzkoušené. Rytmizace mu moc nejde, ale nevzdává se. Nejraději si skládá své vlastní melodie. Ty ho dokážou uvolnit a cítí se pak dobře. Při hraní na hudební nástroje se ze začátku projevoval zdrženlivě, hrál si sám pro sebe. Hra na buben ho až fascinovala a přilákala ho ke hře. Jednoduché rytmy opakuje bez jakýchkoliv problémů. Rozlišuje sílu a dynamiku úderu. Hra mu připadala velmi zábavná a činnost chtěl několikrát opakovat. V průběhu relaxace bývá většinou klidný a uvolněný. Při rozhovoru dokáže vyjmenovat známé hudební nástroje. Rád spolupracuje s ostatními.

Kazuistika – chlapec Štěpán 9 let

Chlapec žije ve společné domácnosti s matkou, otcem a výrazně starší sestrou. Má další již dospělé sourozence, kteří žijí samostatně. Vztahy v rodině jsou špatné, často se hádají i před dětmi. Rodiče se často opakovaně rozcházejí, žijí odděleně od sebe a po určité době opět žijí společně, pravděpodobně se budou rozvádět. Chlapec o rozvodu povídá ve škole. Vztahy v rodině jsou špatné. Rodiče chodí do práce, pracují na směny. Těhotenství matky bylo několikáté v pořadí, Štěpán se narodil matce v pokročilejším věku. Těhotenství a porod proběhl bez komplikací. Mateřskou školu navštěvoval nepravidelně od 3 let. Do školy šel bez odkladu. Štěpán tráví čas nejvíce ve svém pokoji, nebo u tabletu. Ven moc nechodí. Navštěvuje školní družinu, tam má kamarády z různých tříd. Projevuje se u něj méně vyzrálé sociální chování.

Je hodně tvrdohlavý, mívá záchvaty vzteku, chce být středem pozornosti za každou cenu, předvádí se, mnohdy ubližuje spolužákům nebo ničí věci. Pokud má něco vyrobit nebo na něčem pracovat, často se podceňuje, má tendenci mluvit o sobě hodně negativně, shazuje se. Tvrdil, že by si dokázal i ublížit. Pokud mu někdo odporuje, nebo mu řekne něco, byť jen trochu hanlivého, co se ho dotkne, má výbuchy vzteku. Nedokáže se ovládnout, vyžaduje okamžité potrestání údajného viníka. Má nedůvěru v sebe, zejména při práci ve školních činnostech.

Je v ambulantní péči dětské psychiatrické nemocnice a pedagogicko-psychologické poradny. Byla mu diagnostikována ADHD s poruchou pozornosti a hyperaktivity, má oslabenou grafomotoriku a vizuomotoriku. Intelektové výkony jsou v pásmu středního průměru, komunikační schopnosti převyšují názorové schopnosti. Špatně se soustředí a koncentruje, má oslabenou sluchovou paměť, potíže v písemném projevu s nízkou kvalitou psaní. Projevuje se u něj velká chybovost, má pomalé a neplynulé čtení. Potřebuje pomalé pracovní tempo.

Štěpán je populární mezi spolužáky s horším prospěchem a chováním, klidnější spolužáci ho pro jeho časté kolísání nálad, které je spojené s agresivitou a ubližováním, nemají moc rádi, ale berou ho jako spolužáka. Jeho výkon v hodinách je kolísavý, také je ovlivněn jeho momentální náladou a rozpoložením. Štěpán je velmi nepořádný, často zapomíná pomůcky nebo domácí úkoly. Dokáže v aktovce nosit všechno možné, jen ne učebnice, sešity a další pomůcky. Matka byla opakovaně zvána do školy a žádána, aby dohlédla na jeho přípravu do školy. Domluva vydržela jen určitou chvíli, pak se vše vrátilo do starých kolejí. Štěpána to na jednu stranu velmi trápí. Je dost citlivý, chtěl by být lepší, ale potřebuje pomoc.

Ve výtvarné výchově je osobitý svým vlastním viděním světa, má rád velmi pestré plochy, které má snahu do všech výtvarů zakomponovat, bohužel i tam, kam se to zrovna nehodí. Nenechá si do svého barevného světa nikým zasahovat. Přináší mu radost a jako by se v těch barvách ztrácel. V té chvíli se jeví klidně a uvolněně. Pokud mu někdo dílo zkritizuje nebo chce, aby něco změnil, upravil, nebo v činnosti nepokračoval, začne zuřit, vztekat se, až přechází do afektu. Má potřebu křičet, brečet, dokáže i kopat kolem sebe nebo házet věcmi. Zklidnění trvá delší dobu. Na doporučení lékaře začal užívat Ritalin. Jeho chování se zklidnilo.

Při hodinách hudební výchovy je aktivní, rád zpívá a projevuje se. Chce být co nejlepší. Při přípravě na hraní na hudební nástroje bral spolužákům ty, které si vybrali, a měl z toho legraci. Po upozornění, že by mu mohla být tato činnost odebrána, nástroje vrátil. Rád je chválen a je ochoten pro pochvalu nebo dobrou známku udělat velký pokrok. Během rytmizace a hry na ozvučná dřívka měl tendenci se spolužáky hrát velmi agresivně. Předháněli se o to, kdo víc udeřil, jako by chtěli dřívka zničit. Zjistili však, že to nejde a s činností přestali. Začali spolupracovat a vyťukávali rytmus a zpívali. Najednou se

Štěpán zklidnil a hra se mu líbila. Chtěl činnosti pravidelně opakovat. Snažil se, bez problémů napodoboval rytmus a zvládal i složitější kombinace rytmů. Pokud měl špatnou náladu, pracovat odmítal, nebo seděl bokem až zády ke skupině či bubnoval v rohu místnosti. Při skupinových činnostech je útočný a strhává pozornost na sebe. Pokud jsou předem stanovená pravidla, dokáže je respektovat.

Během tělesné výchovy je aktivní, rád se pohybuje a zejména běhá. Jeho oblíbená hra je na honěnou, při které hraje na policii a zloděje. V takové chvíli nemá rád bezpráví a poučuje všechny o správném chování. Líbí se mu relaxační cvičení a relaxační hry, v nichž se ocitá ve svých představách. Relaxační mini cvičení a jógu zařazuje paní učitelka i během výuky. Osvědčilo se nejen ke zklidnění Štěpána, ale i k navození klidné atmosféry ve třídě.

Kazuistika – chlapec Karel 9 let

Karel vyrůstá v neúplné rodině společně s matkou a mladšími sourozenci, sestrou a bratrem. Otec Karla není znám, matka ho nevedla. Další sourozenci mají jiného otce, s nimiž matka už také nežije. S domácností pomáhá babička (matka matky), která do rodiny pravidelně dochází. Nyní je matka na mateřské dovolené s nejmladším sourozencem. Karel navštěvoval mateřskou školu nepravidelně od 4 let. Do školy nastoupil po odkladu, který doporučila pedagogicko-psychologická poradna. U Karla byla zjištěna hyperkinetická porucha a ADHD, závažné narušení komunikačních dovedností, snížené intelektové schopnosti, opožděný vývoj řeči s malou slovní zásobou. Karel navštěvuje školu celkem rád, líbí se mu mezi dětmi. V kolektivu je oblíbený, je neposeda, často a snadno se rozptýlí, není schopen se dlouho soustředit. Často zapomíná a nenosí školní pomůcky. Neustále nad sebou potřebuje kontrolu, která by ho vedla k dalším úkolům, jinak má tendenci ke hraní si s pomůckami, nebo k dívání se z okna. Karel má oslabenou sluchovou percepci a snížené intelektové schopnosti v oblasti podprůměru, také byl zjištěn přetrvávající chybný úchop tužky.

Jeho logický úsudek je rovněž na nízké úrovni. Pracovní tempo má dost pomalé a je nesamostatný. Často se unaví. Nemá upevněné čtení a čte s velkými obtížemi, plete si písmena. Zejména d, b, s, z. Psaní mu dělá potíže, nebaví ho, ale má snahu. Chce udělat radost paní učitelce, a tak dodržuje nastavená pravidla a spolupracuje. Během výtvarné

výchovy, pokud dostane jednoduché a jasné instrukce po jednotlivých krocích, pracuje aktivně a je schopen se uvolnit. Práce jsou pak zdařilé. Pokud pracuje s barvami, je spokojený a míchá barvy v různých odstínech. Rád experimentuje. Jako by se s barvami nikdy nesetkal. Pak vzniká celkem velký nepořádek, který není schopen bez pomoci dát do pořádku. Při práci s pastelkami nebo tužkou práci odbude, tato aktivita ho moc nebaví. Míchání a voda je podle něj lepší a zábavnější aktivita.

Při hudební výchově Karel působí tiše, zakřiknutě, vůbec se nezapojuje. Jako by se bál neúspěchu a následného posměchu od svých spolužáků. Z počátku se nezapojoval ani na hraní na hudební nástroje. Po opětovném povzbuzování částečně ztrácí ostych a zapojuje se do hudebních aktivit společně se svými spolužáky. Z vydaných zvuků má velkou radost. Postupem času je aktivnější, a dokonce se sám ptá po hudebních nástrojích a po těchto aktivitách. Hraní ho moc baví a dokáže se na něj soustředit. Co se týče zpěvu, tam se také zapojuje. Většinou v pasážích, které už dobře zná. Postupem času získává větší jistotu a sebevědomí.

V tělesné výchově není moc úspěšný, má silnější postavu a nerad se pohybuje. Má pocit, že se mu ostatní budou posmívat, i když tomu tak není. Během kolektivních her, při nichž se musí dodržovat určitá pravidla, mívá rovněž problémy. Často nedokáže pohybově spojit rychlou aktivní činnost, koordinaci a pravidla. Pokud se tělesná aktivita propojí s hudbou nebo rytmy, je celkem aktivní a rád se zapojuje. Líbí se mu relaxace spojená s pohybem. Dokáže se uvolnit a zacvičit i složitější kombinaci po sobě následujících cviků. Má z toho velkou radost a reaguje s velkým nadšením. Občas se ptá, kdy se zas určitá činnost bude opakovat.

4.1 Jednotlivé výchovy v praxi

4.1.1 Morální výchova

Podstatou jakékoliv výchovy člověka je proces ovlivnění jedince. Podněty, které se uvolní pomocí výchovy, mohou předcházet vzniku protispolečenských a sobeckých pohnutek, které narušují morální zájmy a základy společnosti. Důležitou otázkou je, co je cílem výchovy. Může to být rozvíjení jedince po stránce vědomostní, znalostní nebo

ovlivňování jedince a jeho vnitřního rozvoje, v němž je důležitá morálka a hodnoty člověka. Svobodné myšlení a uvažování člověka, které mu poskytuje určité zkušenosti a podporu v jeho individuálním růstu.

Read říká, že: „*Svoboda se nemá chápat negativně jako svoboda od určitých potřeb nebo omezení. Je to stav vyznačující se pozitivními znaky, znaky, jež se mají rozvinout do úplné soběstačnosti. Jde mi o to, že vývoj těchto pozitivních kvalit nevyhnutelně vylučuje jejich opak. Nenávisti se vyhneme láskou, sadismu a masochismu se vyhneme společenstvím citu a jednání. Nebudeme muset potlačovat, poněvadž naše výchova bude procesem, který nás ve starém a doslovném smyslu preventivně uchrání před zlými cestami.*“ (Read, 1967, s. 14)

Svoboda v pojetí pedagogiky Marie Montessori neznamená svobodu svévolnosti a rozkladu, není uchopována jako neuspořádanost, ale jako povinnost. Chápala a vysvětlovala svobodu takto: „*Hovoříme-li o svobodě ve výchově, myslíme tím svobodu pro tvůrčí sílu, která slouží jako pohon pro rozvoj individua ... Pokud si dítě ve své touze po činech vybere ničivé nebo nesmyslné aktivity, vychovatel mu v tom zabrání a přivede ho k vnitřnímu pořádku. Svoboda neznamená, že děláme, co chceme, ale že se učíme být svým mistrem. Je vykonávána jako cílevědomá aktivita ve smyslu zodpovědného chování.*“ (Montessori, 2012, s. 75-76).

Hlavním cílem mravní výchovy je záměrné a systematické utváření eticky morálního názoru jedince. Tento názor se shoduje s konáním člověka, který je stejný jako sociálně vymezená pravidla určité společnosti. Morální nároky mají obecnou platnost, která vyplývá ze současného společenského řádu. Často se odlišuje od zvyků a tradic, které jsou určeny jen pro určitou lokalitu, ale platí celoplošně. (Grecmanová, Holousová, Urbanovská, s. 111)

Read, tvrdí, že: „*Cílem výchovy tedy může být pouze rozvíjení společenského vědomí nebo vzájemnostních vztahů jedincových, zároveň rozvíjením jeho jedinečnosti.*“ (Read, 1967, s. 13)

Autorky knihy *Objevujeme s dětmi kulturu a společnost* popisují morálku jako souhrnný názor o správném jednání v naší společnosti. Uvádí, že: „*Morálka se dotýká obvykle věci*

závažných a podstatných, ale nelze ji soudně vymáhat a za její porušení ukládat právní tresty. Za základní pravidlo lidské morálky můžeme považovat známé zlaté pravidlo „Nedělej druhým to, co nechceš, aby oni dělali tobě.““ (Hazuková, Pehelová, Rauchová, Svobodová. 2014, s. 70)

4.1.2 Hudební výchova – muzikoterapie

V různých institucích se provádí muzikoterapie. Většinou se používá ve volnočasových centrech, školských institucích, v terapeutických skupinách nebo stacionářích. Provádí se i v přirozeném nebo domácím prostředí klienta. Muzikoterapii může provádět jen odborně, prakticky i teoreticky vzdělaný muzikoterapeut s patřičnou praxí, vzděláním a také výcvikem. Terapeut by měl mít také zájem o svůj neustálý seberozvoj a zvyšování svých terapeutických kompetencí díky odborným výcvikům, kurzům, odborného studia, supervize, vlastní terapií, nebo účastí ve výzkumných projektech. Podobná pravidla platí nejen pro muzikoterapeuty, ale i pro lektory a učitele, kteří se zabývají muzikoterapií a výcviky. (Kantor, 2009, s. 163)

Mezi hlavní cíle v práci s jedincem s ADHD je zmírňování projevů této poruchy a poznávání a radost z hudby. Hodina muzikoterapie obsahuje uskutečnění určitého cíle. K tomu nám pomáhají také cíle dílčí. V lekcích se používají určité techniky a jednotlivé fáze, také jsou důležitá pevně stanovená pravidla a struktury lekcí, které se dodržují. Jedinec tak ví, co ho čeká a která činnost bude následovat. Svou významnou roli má i prostředí, ve kterém se jedinec nachází. Při muzikoterapii se má klient uvolnit a cítit se dobře, aby mohl spolupracovat s terapeutem. Proto pokud je v okolním prostředí více podnětů a věcí k rozptýlení, je vhodné tyto rušivé předměty odstranit, a pokud to nejde, tak alespoň dopřát dítěti s ADHD nasycení z těchto lákadel. Zároveň mu můžeme dopřát společnou komunikaci a nechat ho vymluvit, aby pak nerušil jednotlivé fáze muzikoterapeutické lekce. Po určité aklimatizaci jedince se terapeutovi s klientem lépe pracuje. (Beníčková, 2011, s. 33-37)

Pro začátek hodiny se mohou zařazovat například dechová cvičení. Splní se tím určité jednotlivé fáze, které vedou ke konečnému cíli. Zároveň je navozena určitá atmosféra pro společnou aktivitu a v neposlední řadě se posilují brániční svaly a správné dýchání. Kromě správného dýchání lze jednotlivé techniky využít k rozvoji kreativity a posílení

koncentrace, která je u jedinců s ADHD narušená. Pro některé jedince je obtížná jen samotná skutečnost zůstat několik minut sedět nebo ležet v klidu na koberci. Většinou se děti různě kroutí, hýbají, zvedají ruce nebo nohy mnohdy až za hlavu, prostě vymýšlejí si a uskutečňují „správnou“ polohu pro ležení. Jestliže se však tato aktivita dělá stejným způsobem a pravidelně, jsou děti většinou schopné tuto aktivitu zvládnout bez větších problémů. (Žáčková, Jucovičová, 2017, s. 102)

Motivačním podnětem struktury hodiny muzikoterapie je vzrůstající zajímavost zařazených činností. Méně oblíbené činnosti, které jsou zaměřené více na technickou stránku hry na hudební nástroj, nebo základy nezbytné ke správnému rozvoji dovedností, se snažíme zařadit na začátek lekce. V této fázi je naším cílem zvládnutí základů hry nebo hra na hudební nástroj. I přesto je dobré pamatovat na skutečnost, že výchozím cílem je hlavně proces, který přináší příležitost k zvládnutí projevů ADHD. Proto je v této fázi důležité zapojit techniky hudební interpretace a zaměřit se na koncentraci a zlepšení motoriky těla. Vhodné je použít rytmických cvičení, které podporují smysl pro pořádek a řád, ten následně navodí a posílí sebeovládání a vnitřní klid, který jedinci s poruchami pozornosti a s ADHD potřebují.

Snaha o zařazení určitých technik, jež jsou vhodné pro zvládnutí základních projevů ADHD, tedy impulzivitu, hyperaktivitu a poruchu pozornosti, je pro muzikoterapeuty v této problematice klíčová. Zábavné a odpočinkové činnosti řadíme do druhé následující části lekce.

Živost a pestrost oddechové části se odvíjí od náročnosti technických cvičení a vyčerpanosti jedince. Volíme například improvizaci, pasivní přestávku, poslech s kreslením či fantazií, nebo některou z výše popsanych metod muzikoterapie. Užitečné je zařazovat do odpočinkové části různá námětová cvičení.

Například procvičování různých rytmů pomocí tanců nebo hrou na mladého dirigenta. Pro některé děti může být dirigování příliš abstraktní, proto můžeme tuto aktivitu spojit s výtvarnou činností, například obtahováním tahů dirigenta různými barvami pomocí pastelek. Nejdřív jednou rukou, pak druhou rukou, a nakonec oběma rukama najednou. Při této aktivitě může dítě sledovat konkrétní tahy a pohyby, které následně může zkusit bez kresby. Kladem této aktivity je koordinace pohybů, rozvoj motoriky a také

procvičování vzájemné spolupráce mozkových hemisfér. Po klidových aktivitách se vracíme k běžným činnostem. Významným cílem tohoto úseku může být emoční prožitek. Terapeut ukazuje a má snahu učit děti, jak se pomocí hudby a hudebních nástrojů dají projevit emoce a vyjádřit náladu. Jedinec si může skladbu zahrát s různými obměnami a s rozdílným emočním rázem. Tím dochází k tvořivému myšlení a k rozvoji osobnosti jedince. (Beníčková, 2011, s. 33-37)

Opakováním a nahráváním skladeb může mít terapeut zpětnou vazbu a klient má možnost sebereflexe a své zkušenosti s hudbou. (Kantor, 2009, s.204)

Vyjádření se k průběhu lekce a sdělení zpětné vazby usnadní pozdější vzájemnou spolupráci. Stejně tak pozitivní hodnocení od terapeuta jedinci s ADHD pomůže v překonání nezdarů a ke zvýšení sebedůvěry. Nezdary většinou takové děti odrazují od činností nebo opakování úkolů, proto je důležité povzbuzení a motivace, a to nejen v závěru muzikoterapie. Také je důležité během terapie sledovat rozpoložení jedince. Pokud začíná být unavený a nesoustředí se, přestává spolupracovat. Celkové rozpoložení a uvolněnost dává možnosti k lepší a efektivní spolupráci. Pokud je spolupráce dlouhodobá, umožňuje terapeutovi zhodnotit efektivitu používaných metod a zvládnutí klientových obtíží, které jsou spojené s projevy ADHD. Klient v některých případech postupně dostává pod kontrolu svou impulzivitu a problematické projevy svého chování, pozvolna se cvičí v sebeovládání, a také lépe spolupracuje nejen s terapeutem. Je důležité přistupovat k jedincům individuálně a snažit se nastavit terapii takovým způsobem, aby mu na míru vyhovovala.

4.1.3 Výtvarná výchova

Výtvarnou výchovu lze realizovat nejen v různých institucích, ale každý se může po výtvarné stránce vyjádřit kdekoliv. Pomocí dětské kresby můžeme získat určitý vhled do jedincovy duše a jeho duševního života. Dítě se nejen po výtvarné stránce projevuje od malička. Začíná za pomoci instinktů, určité touhy a snahy o něco, ale s určitostí neví, co to je. Cílem výtvarné výchovy je zapojit jedince do tvoření, zlepšit a rozvíjet kreativitu, zručnost, fantazii a různé dovednosti. V současnosti můžeme zařadit do výtvarné výchovy a výtvarných technik jakékoliv materiály a dovednosti. Záleží hlavně, jak moc je ten, kdo vede jedince k tvořivosti a fantazii tvůrčí, a jak moc to dokáže vyjádřit.

Předkládá určité způsoby, možnosti a druhy provedení, se kterými mohou jedinci pracovat.

Piaget a Inhelderová ve své knize Psychologie dítěte vysvětlují, že kresba je jednou z podob sémiotické funkce, která ve vývoji dítěte zaujímá místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Kresbu samotnou doprovází radost dítěte, která má v sobě určitý cíl. Dítě má snahu pomocí určité představy reálné ztvárnit skutečné věci. G. Luquet se zabýval studiem kreseb, určil určitá stádia rozvoje dětské kresby, tato vysvětlení zůstávají nadále v platnosti. Základním povšimnutím Luquetova vysvětlení dětské kresby byla skutečnost, že je do 8-9 let ve své podobě v podstatě realistická, ale velmi zdůrazňoval, že dítě nejprve kreslí to, co o daném předmětu ví, a teprve následně zobrazuje přesně to, co samo vidí. (Piaget, Inhelderová, 1997, s. 119-123)

Jaromír Uždil vysvětluje skutečnost, proč vlastně dítě kreslí, a to takto: „*Kreslení, zatím třeba jen čárání, je pro dítě hrou, přece se však liší od jiných her už od samého začátku. Výsledkem je tu relativně „trvalý“ produkt – čára, barevná skvrna – vyzývající k další hře, která může být čím dál tím víc komplikovaná, může se změnit z pouhého vytvoření stopy v zobrazení známých věcí, a v tomto případě už vlastně přestane být hrou a stává se vážným pokusem o uplatnění vlastních schopností dítěte.*“ (Uždil, 1974, s. 18)

Ve speciální pedagogice se často používá expresivní terapie s názvem Arteterapie. Je to terapie, při které se využívá dynamická umělecká exprese. Jde o bezpečné vyjádření emocí, pocitů a nálady nebo určitých dojmů jedince za pomoci umění. Veškerá energie jedince se vkládá do použitého materiálu. Tím vznikají určitá díla, která mají pozitivní vliv na emoce a stav jedince. (Müller, 2014, s. 70-71)

Materiál se může různě mačkat, tvarovat, trhat, stříhat, lepit, spojovat a tím přenášet energii z těla jedince. Vznikají různé kresby, koláže a výtvary, které mají pozitivní vliv nejen na cítění a emoce jedince, ale i na jeho jemnou motoriku. Zároveň se u jedinců rozvíjí celkové estetické cítění, koordinace pohybů těla a orientace v prostoru.

Liebman ve své knize Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci představuje, co arteterapie v umění využívá. Říká, že se používá při výtvarném umění jako prostředek k osobnímu projevu v rámci komunikace více, než aby

se snažila o esteticky uspokojující výsledné výtvořy, které jsou posuzované venkovními měřítky. (Liebmann, 2005, s. 14)

Co se týká malby, ta má využití a možnosti v rozmanitosti barev a tvarů společně s velikostí plochy, na které se pracuje. Oproti tomu v kresbě zase můžeme zdůraznit a vypracovat jednotlivé detaily, linie, kontrast nebo jednotlivé tahy. Pomocí správné techniky, přístupu a volnosti ve zpracování můžeme dopřát každému velkou možnost v sebevyjádření, projevení svých emocí a následnému uvolnění se. Děti s diagnostikou ADHD bývají neklidné, roztěkané, mnohdy agresivní a vzteklé. Je mnohdy náročnější je zaujmout a upoutat jejich pozornost, aby chtěly spolupracovat. Záleží na konkrétním dítěti, okolnostech a způsobu podání daného pedagoga, jak dokáže spolupracovat s takovými dětmi. Mnohdy se tyto děti podceňují a odmítají věc aspoň vyzkoušet. Proto je důležitá dostatečná motivace dětí, někdy stačí nechat dostatek času na rozmyšlení a začít pracovat bez konkrétního dítěte. Pokud ho opravdu daná věc zaujme nebo inspiruje, bude si ji chtít vyzkoušet.

4.1.4 Tělesná výchova

Pokud je dítě přiváděno ke sportu a má dobré pedagogické vedení, může se pozitivně rozvíjet ve všech oblastech, které nejen dítě s ADHD potřebuje. Při pohybových aktivitách dochází ke zlepšování pozornosti, senzomotorické koordinace, paměti, nacvičování komunikačních dovedností, vnímání estetiky pohybu nejen vlastního těla a sociálního fungování. Tyto skutečnosti mají pro děti velký přínos, a to nejen v hodinách tělesné výchovy.

Dalšími významnými činnostmi jsou například týmové hry a kolektivní sporty, relaxační a koordinační cvičení, význam mají z tohoto důvodu týmové hry a sporty, koordinační cvičení, gymnastika, relaxační cvičení a další prvky zdravotní tělesné výchovy. Důležité je také dodržování výchovných zásad, při kterých budeme respektovat individualitu a možnosti každého dítěte. Důležitá je také zpětná vazba, která by měla být velmi častá a konaná přímo v interakci k dané činnosti, zároveň by však neměla rušit dítě v soustředění. Uznáním posilujeme pozitivní jednání dítěte. Musí být použito smysluplně, v případě, kdy dítě projeví určitou snahu a má úspěch. Další podstatnou věcí je přímá pozornost a zájem učitele nejen o dítě s ADHD, to by mělo být vždy poblíž učitele.

Klíčové v komunikaci s dítětem je také způsob oslovení, nebo podání instrukcí dítěti. Vše uvádět v jasných a srozumitelných krocích, a to platí i u dětí, které ADHD nemají. (Vařeková, Krejčí, 2021, s. 37-43)

Stejný názor má také psycholog Václav Mertin, který říká, že není třeba označovat výchovu dítěte s ADHD za specifickou oproti výchově jiných dětí. Je známé, že dítě s ADHD potřebuje více pozornosti a má zvýšené nároky na výchovu, a tím pádem i na jedince, kteří se mu věnují a opatrují ho. Je možno si povšimnout, že takové dítě má mnohdy zvýšené riziko úrazů nebo jiných nehod. Často spí kratší dobu než jiné děti v jeho okolí, tato skutečnost může také způsobovat chronickou únavu pro obě strany – dítě i pečující osobu, učitele nebo vychovatele. Můžeme potvrdit, že dítě s ADHD potřebuje ustavičnou dlouhodobou podporu a pomoc. (Kolčárková, Lacinová, 2008, s. 72-74).

Vágnerová říká, že: *„chování hyperaktivních dětí bývá nepředvídatelné. Chybí jim schopnost sebekontroly a sebeovládání. Nikdo přesně neví, co od takového dítěte může kdy očekávat.“* (Vágnerová, 2009, s. 676)

Proto je důležité s dětmi správně pracovat. Jestliže rodiče začnou mít u svého potomka podezření na diagnózu ADHD nebo si nejsou jisti jeho chováním, měli by navštívit odborníka, který by na základě určitých vyšetření stanovil nebo vyloučil diagnózu ADHD. Jedině tak mohou rodiče zabezpečit správnou terapii pro své dítě s ADHD. (Goetz a Uhlíková, 2009, s. 51-55)

Zajištění bezpečnosti pro všechny žáky je při hodinách nejen tělesné výchovy vždy na prvním místě. Dbáme na jasné dodržování pravidel a také na druhou stranu nabízíme žákům i čas pro samovolnou spontánní pohybovou aktivitu. Sportování je podstatnou součástí běžného života mnoha dětí a není žádný důvod, proč by nemělo být součástí i pro děti s diagnózou ADHD. Tyto děti se mnohdy cítí izolované od svých spolužáků nebo vrstevníků. Sportovní a pohybové aktivity jsou skvělým způsobem, jak takové děti nejen zapojit do kolektivu, ale zároveň těmito činnostmi podpořit jejich vývoj, ovládnutí chování a kognitivní činnosti. Ideální je hledat co nejlepší schopnosti a stránky dítěte a pomáhat mu co nejvíce v následujícím vývoji. Hodnocení dítěte by se mělo odvíjet od snahy dítěte a jeho pokroku, vnímat jeho zlepšování v koordinaci, soustředění a obratnosti, také je důležité se snažit neporovnávat tyto děti s ostatními.

Vařeková a Krejčí vysvětlují reakce ohledně sportů a ADHD takto: „*Individuální sporty jako tenis, plavání a běh mohou lépe vyhovovat dětem s problémy s pozorností. Týmové sporty, jako je fotbal nebo basketbal, vyžadují, aby děti věnovaly stálou pozornost jiným hráčům, strategiím a hrám, což může být pro dítě s ADHD obtížné.*“ (Vařeková, Krejčí, 2021, s. 42)

Pro děti s ADHD je hodně důležitá relaxace a s relaxací můžeme spojit i estetiku. Krása pohybu a uvolnění je prospěšná nejen pro tělo, ale i pro duši člověka. Děti bývají často přetěžovány, je na ně kladena velká zodpovědnost, mnohdy plní sny svých rodičů a nikoli svoje. Zvládnutí emocí je pro dítě velmi důležité. Pokud děti nezvládají své emoce, nedokážou vnímat, mají potřebu panikařit a zmatkují. Emoce narušují koordinaci svalového napětí a uvolnění, tím se zhoršují psychické funkce a zároveň dítě nevnímá samotné estetické v sobě. Má nedůvěru v sebe a tím klesá i jeho sebepojetí. Použití relaxačních technik je jeden ze způsobů, kterými lze se s takovými stavy vypořádat. Tyto techniky snižují emocionální napětí, tím posilují odolnost a obnovují duševní síly a následně se vše zdá snáze řešitelné. (Žáčková, 2008, s. 11)

Shrnutí

Bakalářská práce měla zhodnotit, ověřit a porovnat teoretické informace z odborné literatury o estetické výchově a problematice ADHD v praxi ve školních třídách základní školy. V teoretické části byly popsány a vysvětleny jednotlivé pojmy, jak problematiky ADHD, tak estetické výchovy a jejího pojetí v jednotlivých předmětech výchovy, a to z pohledu morální výchovy, hudební výchovy – muzikoterapie, výtvarné výchovy a tělesné výchovy. Praktická část obsahovala jednotlivé kazuistiky, ve kterých byly uvedeny informace o jednotlivých žácích školy, tak i popsány jejich reakce a chování v předmětech vyučování.

Byly stanoveny a zodpovězeny tři výzkumné otázky, které vyplynuly z teoretické části bakalářské práce, a které se zabývaly vztahem a schopnostmi estetické výchovy v esteticko-výchovných předmětech. Na základě informací z kazuistik dětí byla zkoumána platnost uvedených hypotéz, které jsou uvedeny v praktické části v kapitole 3. Cíl práce, výzkumné otázky, hypotézy.

První stanovená hypotéza „1. - Dítě s ADHD poruchou pozornosti s hyperaktivitou, se kterým se pravidelně a aktivně pracuje, a které je rozvíjeno, má určitou představu o estetické výchově a zároveň s ní dokáže efektivně pracovat oproti dětem, které tímto způsobem rozvíjeny nejsou.“ Tato hypotéza byla potvrzena. Bylo zjištěno, že estetická výchova je pro děti velmi přínosná, a to nejen z pohledu celkového rozvoje osobnosti dítěte a rozšiřování jejich vědomostí, ale také zejména v souvislosti jejich vztahu k umění. Dále bylo zjištěno, že estetická výchova v různých předmětech má velmi pozitivní ohlasy a zároveň tyto jedince dokáže výrazně pozitivně ovlivnit. Zejména v oblasti soustředění, koncentrace a uvolnění se při těchto činnostech. Bylo zjištěno, že dítě, které se nerozvíjí v estetické výchově, nedokáže efektivně a samostatně pracovat v těchto výchovách. Zároveň byla potvrzena skutečnost, že po určitém čase vzájemné spolupráce se dítě začalo rozvíjet. Zvýšilo se mu sebevědomí, motorika a zlepšilo se i chování v hodinách.

Druhá stanovená hypotéza „2. - Děti s ADHD poruchou pozornosti a hyperaktivitou mají vzhledem k určitým problémům v motorice a poruchám pozornosti nižší možnost využití určitých aktivit, které jsou pro ně a jejich rozvoj osobnosti prospěšné oproti dětem bez těchto poruch.“ Tato hypotéza byla potvrzena. Bylo rozpoznáno, že děti s těmito poruchami mají díky svým problémům méně trpělivosti a také sebevědomí. Tím se většinou samy připravují o možnost svého dalšího rozvoje. Méně trpělivosti a poruchy pozornosti způsobují, že děti rozvojové aktivity vyzkouší, ale pokud nemají úspěch, práci či aktivitu vzdávají nebo ji odmítají dokončit.

Třetí stanovená hypotéza „3. - Dítě s ADHD poruchou pozornosti s hyperaktivitou, které je pozitivně začleněno do kolektivu a má podporu v učiteli a spolužácích, lépe pracuje ve výchovách oproti dětem, které jsou odmítány a tuto podporu nemají.“ Tato hypotéza byla potvrzena. Bylo zjištěno, že většina dětí s touto poruchou má negativní zkušenosti nejen s učiteli a jejich přístupem v těchto předmětech, a proto mají malé sebevědomí a mnohdy činnosti odmítají nebo je v začátku vzdají. Někdy se stane, že mají potřebu práci zničit. Naopak děti, které jsou pozitivním způsobem motivovány a přijímány učitelem a spolužáky, mají větší úspěch a lépe se jim pracuje.

V závěrečném shrnutí lze uvést, že děti s diagnózou ADHD a poruchou pozornosti se během vyučování chovají v mnohých případech různě, ale zároveň mají mnoho

společného. Důležitým poznatkem je skutečnost, že s takovými dětmi by měl pracovat člověk, který zná a ví o problematice ADHD spoustu informací a umí je používat.

Zároveň je pro některé děti velmi důležité propojení hudby a esteticky pohybového vyjádření sebe sama. Především při významnějších vystoupeních, když na sebe mohou pozitivně upozornit tak, že je ostatní lidé ocení potleskem. Tyto děti si často uvědomují své nedostatky, ale díky správnému přístupu a vhodným metodám si estetickou výchovu ve vyučovacích předmětech oblíbily a mnohdy ji se zalíbením vyhledávají. Často jim přináší velké uspokojení a radost zjištění, že také něco samy dokážou zvládnout.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce je zhodnotit, zda ovlivňuje estetická výchova schopnost koncentrace a soustředění u dětí s ADHD poruchou pozornosti s hyperaktivitou. Zjistit, jestli je estetická výchova vhodná a může se v tomto případě využít ve školním vzdělávání těchto dětí.

Teoretická část byla koncipována do kapitol, v nichž je přehledně popsáno a vysvětleno vše, co se týká zmíněné problematiky v jednotlivých podkapitolách. Sloužila jako přehledný teoretický zdroj informací. První kapitola se věnuje problematice ADHD poruchy spojené s hyperaktivitou. Jsou tu postupně vymezeny základní pojmy, projevy a příznaky této poruchy, základní terminologie ADHD a její další rozlišení. Dále tu jsou popsány klasifikační systémy, etiologie a detailní vysvětlení jednotlivých projevů. V poslední části první kapitoly jsou objasněny možnosti terapeutického vlivu u jedinců s ADHD. Druhá kapitola teoretické části vysvětluje vymezení pojmu estetická výchova, její cíle, principy, metody a oblasti, ve kterých se s estetickou výchovou pracuje. Jsou zde uvedeny jednotlivé pedagogické vyučovací předměty, díky kterým můžeme estetickou výchovu lépe poznat a využívat ji v rozvoji dětí a jedinců s ADHD.

V praktické části práce bylo navázáno na teoretické základy a byl zvolen kvalitativní přístup šetření. Pomocí metod pozorování a analýzou odborné literatury a dalších materiálů byly zjištěny zajímavé informace. V souladu s cílem práce byly stanoveny tři výzkumné otázky. Jejich zodpovězení bylo realizováno prostřednictvím přímého pozorování a analýzou činností žáků s ADHD navštěvující základní školu. K bližšímu seznámení se s žáky byly zpracovány jednotlivé kazuistiky, které se zaměřovaly zejména na osobní, rodinnou a sociální anamnézu a také průběh výchovně-vzdělávacího procesu.

V závěrečném shrnutí byly potvrzeny stanovené hypotézy. Přínos estetické výchovy a rozvoj žáků s ADHD v jednotlivých esteticko-výchovných předmětech je značný. Bylo zjištěno, že se žáci v těchto předmětech více zapojují, jsou postupem času aktivnější a je na nich vidět určitý rozvoj a zklidnění při aktivitách i mimo ně. Je pro ně velmi důležitá individuální péče, porozumění a naslouchání ze strany dospělých. U dětí se zlepšila koncentrace, koordinace pohybů a zvýšilo se jejich sebevědomí. Také mnozí chtějí více

dodržovat domluvená pravidla a mají snahu lépe spolupracovat na komunikaci a společenských zvycích. U jednotlivých žáků je vidět posun v rozvoji, kreativitě i způsobech chování. Tuto skutečnost mají snahu svým způsobem přenášet i do ostatních předmětů nebo do mimoškolních aktivit.

Konstruktivní a kreativní práce s dětmi, které mají diagnózu ADHD, je nejen přínosná, ale zároveň i nutná hlavně proto, aby se všichni žáci s těmito problémy naučili správně fungovat ve společnosti a získali víru v sebe a svou práci. Pomocí určité dávky trpělivosti, snahy a motivace se zvyšuje jejich soustředěnost a pozornost na mnohem delší dobu. Zároveň klesá míra impulzivity a hyperaktivity. Svým způsobem tyto esteticko-výchovné aktivity obohacují každého z nás.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

BARKLEY, Russel, A. Attention Deficit Hyperaktivity Disorder. The Guilford Press, New York 1990 In: ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Vyd. 12. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

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

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a edukace*. 1. Praha: Grada, 2017. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4238-0.

BERANOVÁ, Věra. *Průvodce po světě současné estetiky*. 1. Slušovice: Monument, 2017. ISBN 978-80-88143-13-0.

DAVIDSON, NEALE, 2001 In: ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8800-7.

DOROTÍKOVÁ, Soňa. *Profesní etika učitelství*. 1. ČR: Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7290-102-8.

DVOŘÁKOVÁ, Hana a Zdeňka ENGELTHALEROVÁ. *Tělesná výchova na 1. stupni základní školy*. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3308-4.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 1. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3179-6.

GERLICOVÁ, Markéta. *Muzikoterapie v praxi: příběhy muzikoterapeutických cest*. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-9171-5

GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. 1. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4.

GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Dotisk. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7.

HAZUKOVÁ, Helena, Marcela PEHELOVÁ, Zuzana RAUCHOVÁ a Eva SVOBODOVÁ. *Objevujeme s dětmi kulturu a společnost: dítě a společnost*. 1. Praha: Raabe, c2014. *Rozvíjíme dítě v jednotlivých oblastech předškolního vzdělávání*. ISBN 978-80-7496-165-6.

HENCKMANN, Wolfhart a Konrad LOTTER. *Estetický slovník*. Praha: Svoboda, 2005. ISBN 80-205-0478-8

HODAŇ, Bohuslav. *Úvod do teorie tělesné kultury*. 2. opr. vyd. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1997. ISBN 80-706-7782-1.

HŘEBÍČEK, Libor, Vladimír JŮVA, Jiří SEMERÁD, *Vybrané kapitoly z výchovy*, 1991 In: GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Dotisk. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. 1. Praha: Grada Publishing, 2015. ISBN 978-80-247-5971-5, s. 63.

JŮVA, Vladimír. *Estetická výchova a všestranný rozvoj osobnosti: vysokoškolská příručka pro studenty filozofických fakult studijních oborů 81-01-8, 81-31-8 a filozofických a pedagogických fakult studijních oborů 76*. 1. Praha: Academia, 1987.

JŮVA, Vladimír. *Estetická výchova: vývoj – pojetí – perspektivy*. 1. Brno: Paido, 1995. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3112-5.

KANTOR, Jiří, Matěj LIPSKÝ a Jana WEBER. *Základy muzikoterapie*. 1. Praha: Grada, 2009. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-7008-6.

KOLČÁRKOVÁ, Irena a Lenka LACINOVÁ. *Rodičovství očima matek neklidných dětí*. 1. Brno: Barrister & Principal: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-87029-47-3.

KRUPÍČKA, Emanuel. *O působení tělocviku na tělo lidské*. 2. vyd. Praha: F. Bačkovský, 1895. In. TYRŠ, Miroslav. *O sokolské idej*. 1. vyd. Sokol: Praha, 1930.

LAMSEROVÁ-DLABAČOVÁ, Jana. *Didaktika výtvarné výchovy IV: výtvarný projev dospívající mládeže*. 1. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-706-6062-7.

LIEBMANN, Marian. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. 1. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-717-8864-3.

MATOUŠEK, Oldřich. *Slovník sociální práce*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Portál, 2008. 271 s. ISBN 978-80-7367-368-0, s.72.

MIOVSKÝ, Michal. *Diagnostika a terapie ADHD: dospělí pacienti a klienti v adiktologii*. 1. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0387-4.

MONTESSORI, Maria. *Tajuplné dětství*. 1. Praha: Triton, 2012. ISBN 978-80-7387-382-0.

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

MUNDEN, Alison a Jon ARCELUS. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita: přehled současných poznatků a přístupů pro rodiče a odborníky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-430-4.

MUSIL, Roman. *Pedagogika pro střední pedagogické školy*. 1. Praha: Informatorium, 2014. ISBN 978-80-7333-107-8.

PETRÁČKOVÁ, Věra a Jiří KRAUS. *Akademický slovník cizích slov*. 1. Praha: Academia, 1995. ISBN 80-200-0497-1.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. *Psychologie dítěte*. Vyd. 3., v nakl. Portál 2. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-717-8407-9.

- PTÁČEK, Radek a Hana PTÁČKOVÁ. *ADHD – variabilita v dětství a dospělosti*. 1. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. ISBN 978-80-246-2930-8.
- READ, Herbert Edward. *Výchova uměním*. 1. Praha: Odeon, 1967. Teorie a kritika (Odeon). ISBN 01-521-67.
- RIEF, Sandra F. *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-728-2.
- SVOBODOVÁ, Jarmila a Bohumíra ŠMAHELOVÁ. *Kapitoly z obecné pedagogiky*. 1. Brno: MSD, 2007. ISBN 978-80-86633-81-7.
- ŠAMŠULA, Pavel. *Výtvarná výchova v 7. a 8. ročníku ZŠ: metodická příručka. Přeprac.* vyd. Praha: SPN, 1991. Metodické příručky. ISBN 80-042-4394-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TRAIN, A. *Specifické poruchy chování a pozornosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2.
- URBAN, Bohumil S. In: SPOUSTA, V. 1995. *Krása, umění a výchova*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1196-3.
- URBAN, Bohumil Stanislav. *Úvod do teorie estetické výchovy*. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1970.
- UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 3. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974. Na pomoc učitelům a vychovatelům. ISBN 14-583-80.
- VACEK, Pavel. *Morální vývoj v psychologických a pedagogických souvislostech*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2010. ISBN 978-80-7435-051-1.

- VÁGNEROVÁ, M. Specifické poruchy chování. In: SVOBODA, M., ed., KREJČÍŘOVÁ, D. a VÁGNEROVÁ, M. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.
- VALACHOVÁ, Daniela. *Povedzme to farbami: multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove: multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove*. 1. Brno: Tribun EU, 2009. ISBN 978-80-7399-855-4.
- VANČÁT, Jaroslav. *Poznávací a komunikační obsah výtvarné výchovy v kurikulárních dokumentech*. 1. Praha: Sdružení MAC, 2003. Nové metody vzdělávání. ISBN 80-860-1590-4.
- VAREKOVÁ, Jitka a Martina KREJČÍ. *Žák s ADHD v tělesné výchově. Tělesná výchova a sport mládeže: odborný časopis pro učitele, trenéry a cvičitele*. Praha: Fakulta tělesné výchovy a sportu Univerzity Karlovy, 2021(87/1), 37-43. ISSN 1210-7
- VOJTOVÁ, Marie. *Jan Amos Komenský a ideál harmonického člověka*. 1. Praha: Univerzita Karlova, 1970. ISBN 60-222-70.
- VONDRÁK, Matouš. *Koncepce výtvarné výchovy a jejich souvislosti s vývojem výtvarného umění 20. století: (učební text)*. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 1990. ISBN 80-704-0043-9.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]*, vyd. 3. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0044-4., s. 197.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 10., zcela přepracované. a rozšířené. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8800-7.
- ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Nepozornost, hyperaktivita a impulzivita: záporny i klady ADHD v dospělosti*. 1. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-271-0204-4.

ŽÁČKOVÁ, Hana a Drahomíra JUCOVIČOVÁ. *Relaxace nejen pro děti s ADHD: máte neklidné, nesoustředěné dítě?* 4. vyd. Praha: D H, 2008. ISBN 978-80-903869-8-3.

Seznam použitých internetových zdrojů

Digitální knihovna Filozofické fakulty Masarykovy univerzity. Digitální knihovna Filozofické fakulty Masarykovy univerzity: *Sborník prací filozofické fakulty Masarykovy univerzity – Prostředky estetické výchovy* [online]. ČR: Filozofická fakulta Masarykovy univerzity, 1972 [cit. 2022-02-07]. Dostupné z: https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/112896/I_PaedagogicaPsychologica_07-1972-1_14.pdf

MKN-10 2021 10. revize *Mezinárodní klasifikace nemocí. MKN-10 2021 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí* [online]. ČR: Světové zdravotnické organizace (WHO), 2021 [cit. 2021-11-07]. Dostupné z: <https://mkn10.uzis.cz/o-mkn>

Pedagogická fakulta, UJEP. *Pedagogická fakulta, UJEP: výukové metody* [online]. ČR: UJEP, 2021 [cit. 2021-11-15]. Dostupné z: https://www.pf.ujep.cz/obecna-didaktika/pdf/Vyukove_metody.pdf

ZŠ Přemyslovců Louny. [Http://www.zspremyslovcu.cz/](http://www.zspremyslovcu.cz/) [online]. Louny: ZŠ Přemyslovců, 1994 [cit. 2021-9-24]. Dostupné z: <http://zspremyslovcu.cz/>

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jaroslava Martinovská

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: Kombinovaná

Název práce: Estetická výchova žáků s ADHD na ZŠ Přemyslovců Louny

Rok: 2022

Počet stran textu bez příloh: 49

Celkový počet stran příloh: 0

Počet titulů českých použitých zdrojů: 52

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: Mgr. Jan Josl, Ph.D.