



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Ateliér arteterapie

Bakalárska práca

Výtvarná metafora agresie v tvorbe detí mladšieho školského veku

Vypracoval: Mgr. Lívia Andrijková
Vedúci práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum

Podpis studenta

Pod'akovanie

Rada by som poďakovala vedúcej mojej bakalárskej práce Mgr. Janě Kouřilové, PhD. za dôležité pripomienky, cenné a odborné rady, pomoc, trpezlivosť a podnetné návrhy. Poďakovanie patrí najmä deťom za ich tvorbu bez ktorej by moja práca nemohla vzniknúť a v neposlednej rade všetkým, ktorí so mnou tvorbu tejto práce prežívali.

Abstrakt

Bakalárska práca pojednáva o výtvarnej metafore agresie vo výtvarnom prejave detí mladšieho školského veku s prejavmi agresívneho správania. Pozorovaná je výtvarná produkcia detí Súkromnej základnej umeleckej školy. Práca je rozdelená na teoretickú a praktickú časť. Obsah teoretickej časti je rozdelený na tri základné kapitoly. Prvá zahŕňa rôzne teoretické prístupy týkajúce sa pojmu agresia. Druhá kapitola pojednáva o agresii detí v mladšom školskom veku. Sú v nej opísané vplyvy, typy, formy a taktiež rozdiely agresívnych prejavov medzi chlapcami a dievčatami. V tretej kapitole je popisovaný spôsob výtvarného zobrazovania agresie. Kapitola zahŕňa základné arteterapeutické tézy a princípy, typické pre prácu s afektom agresie. V praktickej časti sú pozorované výtvarné práce dvoch chlapcov rôzneho veku, ktorých správanie bolo vnímané ako agresívne. Cieľom je hľadať výtvarnú metaforu agresie u vybraných žiakov. Výsledky sú získané na základe pozorovania výtvarnej symboliky a vopred stanovených kritérií.

Kľúčové slová:

agresia, výtvarná metafora agresie, mladší školský vek, ontogenéza kresby, detská tvorba

Abstract

This bachelor thesis is aimed at artistic metaphor of aggression in artwork of children in younger school age with aggressive behavior patterns. Research focuses on the fine arts production of children who attend private art school: Súkromná základná umelecká škola. The bachelor thesis consists of theoretical and practical part. Theoretical part of this paper is divided into three chapters. First chapter includes various theoretical approaches to the concept of aggression. Second chapter concentrates on aggression of children in younger school age. It mentions its influences, types, forms and also differences of aggression demonstrations among boys and girls. Third chapter describes a way of aggression display in fine arts and includes basic artherapeutic theses and principles that are typical for the work with aggression. Practical part of this paper consists of observation and analysis of artworks of two boys in different age. The behavior of both children was perceived and described as aggressive. The main aim was to look for the metaphor of aggression in visual artwork of these children. The results are obtained on the basis of visual artistic symbolism and with use of predetermined criteria.

Keywords:

aggression, artistic metaphor of aggression, younger school age, ontogenesis of artwork, children's art

OBSAH

ÚVOD.....	8
1 TEORETICKÁ ČASŤ.....	9
1.1 Pojem agresia.....	9
1.2 Agresia u detí v mladšom školskom veku.....	13
1.2.1 Vplyvy na rozvoj agresie.....	16
1.2.2 Typy agresívneho správania.....	23
1.2.3 Formy agresívneho správania.....	25
1.2.5 Rozdielnosť agresívneho správania u dievčat a chlapcov v mladšom školskom veku.....	27
1.3 Agresia a výtvarné zobrazovanie.....	30
1.3.1 Pojem arteterapia.....	30
1.3.2 Arteterapeutické ciele.....	31
1.3.3 Indikácia.....	32
1.3.4 Arteterapeutické techniky	34
1.3.5 Rožnovské arteterapeutické techniky.....	36
1.3.6 Ontogenéza detského výtvarného prejavu.....	39
1.3.7 Výtvarný prejav agresívnych detí.....	44
2 PRAKTICKÁ ČASŤ.....	48
2.1 Úvod k praktickej časti	48
2.2 Popis zvoleného metodického rámca.....	50
2.3 Spôsob výberu detí.....	51
2.4 Popis procesu.....	54
2.5 Hodnotenie výtvarného prejavu.....	56
2.6 Zvolené témy.....	58
2.7 Analýza výtvarného artefaktu s dôrazom na výtvarnú metaforu agresie.....	62
2.7.1 Kazuistika Šimon.....	62

2.7.2 Kazuistika Lukáš.....	81
2.8 Zhrnutie praktickej časti.....	104
ZÁVER.....	106
POUŽITÁ LITERATÚRA	107
ZOZNAM PRÍLOH.....	110

ÚVOD

Každá doba predstavuje názory súvisiace s jej filozofiou a spoločenským nastavením. Dnešnú spoločnosť reprezentuje blahobyt, prosperita, či rýchlo meniace sa trendy. V tejto rýchlosti žijeme, pracujeme, tvoríme a vychovávame. Avšak nie je možné všetko urýchlene vyriešiť a zvládnuť. Určite nie vo výchove a vývoji detí.

S dnešnou výchovou súvisí aj zdanlivý pocit slobody. Ten však zamieňa vedomie, že podliehame určitým pravidlám, obmedzeniam a zodpovednosti. Jedným z miest, ktoré predstavuje zvýšenie týchto obmedzení a noriem je škola. Na nové spôsoby výchovy a zvýšené nároky, môžu žiaci reagovať neprimeraným až agresívnym spôsobom. Z toho dôvodu ma zaujímalo, ako sa žiaci prvého stupňa základnej školy vyrovnávajú so svojou agresívnou stránkou v tomto období a nakoľko je možné nájsť znaky agresie v ich výtvarnej tvorbe.

Tým práca zdôrazňuje to, že žiaci nemusia byť výlučne agresívny. Cieľom je poukázať na možné agresívne prejavy v rámci zachovania svojej individuality v školskom prostredí. S tým súvisí upriamenie pozornosti na hľadanie možných známkov agresívneho správania vo výtvarnom prejave a spôsoby riešenia konfliktných situácií na hodinách výtvarnej výchovy.

Práca je rozdelená na časť teoretickú a časť praktickú.

Najskôr sa práca zaoberá teoretickou časťou, ktorá je zameraná na definovanie agresie a jej výskyt u detí mladšieho školského veku, vplyvy, typy, formy a rozdiely v agresívnych prejavoch chlapcov a dievčat. Neskôr práca pokračuje s dôrazom na arteterapiu s agresívnymi deťmi. V neposlednom rade je opísaný, detský výtvarný prejav, jeho vývoj, kreselné testy a špecifické znaky agresivity vo výtvarnej tvorbe agresívnych detí.

Praktická časť je zameraná na hľadanie znakov agresie vo výtvarnej tvorbe žiakov prvého stupňa ZŠ a doplnená o kazuistiky vybraných žiakov s prejavmi agresívneho správania.

1 TEORETICKÁ ČASŤ

1.1 Pojem agresia

Rozoznať, kedy sa jedná o agresívneho jedinca nie je jednoduché. Dôvodom toho je, že vlohy k agresii nie sú u všetkých ľudí rovnaké. Ovplyvňuje to najmä premenlivosť v čase a sociokultúrnom kontexte. Rovnako sme ovplyvnený vlastným mienením a úsudkom. Skôr než niekoho označíme ako agresívneho, je dobré si tento pojem bližšie zadefinovať. Vymedzenia pojmu agresie v rôznych teoretických prístupoch konkrétnych autorov sú nasledovné.

Biologicky podnietená agresia

Jednou z možností je vnímať agresiu ako **vrodenú dispozíciu**, ktorá vedie k agresívnemu správaniu. Už Sigmund Freud vo svojej práci došiel k záveru, že okrem **puhu života** a sebazáchovy (eros) musí existovať opačný inštinkt a to **puh smrti** (thanatos) usilujúci život ničiť. Poukazuje na to, že *„puh smrti míří proti existenci daného organismu, a je tedy pudem sebezničujícím, nebo je namířen navenek, a v tom případě má tendenci ničit jiné organismy“* (in Fromm, 2007, str. 29). Týmto Freud a podobne aj Konrad Lorenz prezentujú názor, že agresivita je trvalo pôsobiacou silou, zakorenenou v ľudskom organizme.

Ďalšou ich spoločnou koncepciou agresivity je vybitie agresie istým hydraulickým spôsobom uvoľnenia napätia. Lorenz tvrdí, že *„energie specifická pro určité instinktivní jednání se neustále hromadí v nervových centrech, která mají k příslušnému chování vztah, a jakmile se nahromadí dost energie, nastane výbuch, a to i bez vnějšího podnětu“* (Fromm, 2007, str. 30). Nezdravé je, pokiaľ nie je možné vybiť agresiu v akcii. Lorenz tiež pripúšťa vrodený ničivý pud, ktorý u ľudí predstavuje hrozbu.

V súčasnosti sa nazerá na agresiu odlišným spôsobom, ako ju prezentovali Freud a Lorenz. Podľa Lovaža (2010) *„agresiu ako komplexné správanie riadi určitá oblasť mozgu. Už pred istým časom boli identifikované niektoré oblasti mozgu (nie body),*

ktoré ako komplexné nervové subsystemy facilitujú agresiu. Aktivácia týchto oblastí mozgu zvyšuje hostilitu a naopak, ich deaktivácia znižuje hostilitu smerom k submisivite“ (Lovaž, 2010, str. 51). S biologicky podnietenou agresiou súvisia najmä fungovanie **nervového systému, biochemické procesy a dedičnosť**.

V súčasnej dobe časť psychológov predpokladá, že agresivita je čiastočne založená na **dedičných** faktoroch. Čermák vo svojej publikácii *Lidská agrese a její souvislosti* (1998) opisuje štúdie, ktoré preukazujú, vplyv génov na agresívne správanie. Dedičné vplyvy čiastočne dokazujú jednotlivé výskumy zamerané na pozorovanie jednovaječných dvojčiat alebo adoptovaných detí.

Iní bádatelia sa domnievajú, že agresívne správanie sa viaže prevažne na mužských jedincov. Súvisí to s vplyvom **biochemických procesov**, teda chemickým zložením krvi. Prítomnosť niektorých látok v krvi môže ovplyvniť citlivosť na podnety provokujúce k agresívnemu správaniu (Lovaž, 2010). „Z výskumů vlivu pohlavních hormonů na agresi se usuzuje na to, že zvýšená sekrece testosteronu může mít vztah ke zvýšenému riziku výskytu agrese nebo obecněji ke kriminálnímu chování u mužů“ (Čermák, 1998. str. 18). U žien sa prejavy agresívneho správania vysvetľujú znižovaním hladiny progesterónu v priebehu menštruácie, kedy sa odohráva mnoho chemických zmien.

Vzťah medzi hormónmi a agresiou nie je priamy a preto sú štúdie a zistenia o tejto problematike neucelené.

V rámci **mozgovej štruktúry** existujú dve oblasti súvisiace s agresiou a to **limbický systém a cerebrálny kortex** (mozgová kôra). V **limbickom systéme** sa nachádzajú vzájomne prepojené štruktúry, ktoré majú vplyv na emócie a vzťah k agresívnemu správaniu. Rovnako podstatný je **cerebrálny kortex**, spojený s kognitívnymi funkciami, nevyhnutnými pre učenie, usudzovanie a rozhodovanie sa.

Sociálne podnietená agresia

Kritickým názorom na teóriu o biologicky zakotvenej agresii reaguje Erich Fromm. Podľa neho, je jednoduché prijať toto presvedčenie ako priznať, že si svoju situáciu spôsobujeme sami, sociálnymi, politickými či ekonomickými podmienkami, ktoré sme si vytvorili.

Fromm vo svojej teórii rozdeľuje agresiu na dva základné typy: benígna a malígna. **Benígna agresia** je tá, ktorá je spoločná pre zvieratá i ľudí a má obranný charakter. „*Její funkci je chránit životně důležité zájmy jedince před různými typy ohrožení*“ (Fromm, 2007, str. 189). Jej funkcia je skôr obranná. Oproti tomu **malígna agresia** „*nepředstavuje obranu proti ohrožení ... projevuje se pouze u člověka a je biologicky škodlivá, protože narušuje sociální struktury. Její hlavní projevy – vražda a krutost – poskytují potěšení, aniž by sloužily jinému cíli*“ (Fromm, 2007, str. 191).

Agresia podnietená učením

Sklon k agresívnemu správaniu nie je podnietený iba dedičnosťou alebo **sociálnymi interakciami**. Môže sa rozvíjať aj **učením** a vychádzať z vplyvov prostredia. Odkiaľ prichádzajú iné impulzy reagovať agresívne vysvetľuje Albert Bandura. Odkláňa sa od zmienených biologických príčin agresie a presadzuje iný názor. Svojimi početnými výskumami argumentuje, že ľudia sa nerodia s konkrétnym repertoárom správania, ale musia sa tomu naučiť. Preto je zástancom tvrdenia, že agresia je **odozva naučeného správania** vyplývajúceho zo sociálneho učenia, teda pozorovania a imitácie dospelých. K učeniu sa agresívnemu správaniu dnes pozorujeme aj ďalšie zdroje ako je televízia, PC hry a pod., ktoré v tejto práci zmienené zmieňujeme neskôr.

Aj ďalší autori rozšírili pojem agresia o nové náhľady. Tí v dôsledku spoločenských, ekonomických a morálnych zmien priniesli ďalšie názory. Rozvinuli pojem agresie o veľkú škálu ďalších prejavov a významov. Ivo Čermák chápe agresiu, ako: „*násilné narušení práv jiného člověka, jako ofenzivní jednání nebo procedura, ale také jako asertivní jednání. Někdy je agrese vysvětlována pomocí agresivního pudu odpovědného za široké spektrum chování, které nemusí být ve své podstatě nutně agresivní*“ (Čermák, 1998, 9). Môže byť vysvetľovaná pozitívne, ako socializovaná variácia, ktorá rešpektuje dané sociálne normy.

Ďalej vo svojej knihe *Lidská agrese a její souvislosti* rozdeľuje agresiu na inštrumentálnu a emocionálnu. **Inštrumentálna agresia** sa zameriava na dosiahnutie vonkajšieho cieľa. Jej použitie je „*založeno na předem připraveném plánu a na úvahách o možných variantách průběhu jednání*“ (Čermák, 1998, str. 10). Pre **emocionálnu agresiu** prípadne zlostnú, afektívnu alebo hostilnú, je charakteristická

prítomnosť „silné negatívne emócie väčšinou hněvu, a agrese není prostředkem, ale cílem sama o sobě“ (Čermák,1998, str. 10). Stáva sa zdrojom istoty a potvrdením vlastnej moci.

Vágnerová definuje agresívne správanie „jako porušení sociálních norem, omezující práva a narušující integritu živých bytostí i neživých objektů. Jde o symbolické nebo reálné omezování, poškozování a ničení“ (Vágnerová, 2008, str. 19).

Iné vymedzenia pojmu agresie vyobrazuje Jan Poněšický. Neutrálным spôsobom predstavuje agresiu ako „pouhé cizí slovo, nevyjadřující žádný zážitek nebo druh chování. Je spíše abstrakcí zahrnující jisté emoční stavy a vnitřní impulsy k jednání, jako např. zlost, vztek, zuřivost, nepřátelství, pohrdání, to vše spojené s určitými představami, nebo fantaziemi – někomu se pomstít, někoho zabít, zničit, pomluvit, znemožnit, jakož i s chováním, jímž je někomu způsobena újma; to vše je negativně hodnoceno, ačkoliv může být agrese i ve službách dobré (spravedlivé) věci (boj za slobodu, boj proti zlu atd.)“ (Poněšický, 2010, str. 17).

Uznávaný detský psychológ Matějček rozlišuje „agresivitu jakožto vlastnost či povahový rys či vnitřní pohotovost projevovat se agresivně (tedy něco v naší povaze trvalého nebo aspoň dlouhodobého a navenek nezjevného) a agresivní chování jakožto akt, čin, projev (tedy něco zjevného, konkrétního, jednorázového). Agresivita sama o sobě není špatná ani dobrá – prostě je! Agresivní chování rozhodně nemusí být vždy morálně špatné, ale často bývá. Je to chování, které někomu ubližuje“.

Definovanie pojmu agresia je skutočne obsírne a zahŕňa rôzne bio- psycho-sociálne vplyvy. Každý z nich má svoj podiel na správaní sa jedinca. Výskyt a prejavy agresivity u detí mladšieho školského veku patrí do ešte špecifickejšej kategórie.

1.2 Agresia u detí v mladšom školskom veku

Obdobie mladšieho školského veku je najčastejšie datované od nástupu dieťaťa do školy až po druhý stupeň. Vek sa môže odlišovať v závislosti na teórii daného autora alebo školskej pripravenosti dieťaťa. Čáp, Mareš (2001) uvádzajú vek od šesť do desať až jedenásť rokov, kedy sa dieťa stáva žiakom prvého stupňa základnej školy. V tomto ponímaní a vekovom rozsahu sa v tejto práci pojednáva o žiakoch mladšieho veku ďalej.

Nástupom dieťaťa do školy nastáva dôležitý životný medzník. Miesto hry, ktorá zastupovala v živote dieťaťa hlavnú náplň, vstupuje školská práca a ďalšie povinnosti. Mnohým psychologom a psychiatrom pripadalo toto štádium ako nenápadné a pokojné vzhľadom k predchádzajúcim a nasledujúcim štádiám. Napriek tomu u dieťaťa nastáva výrazná zmena v jeho spôsobe života a sociálnych vzťahoch. *„Školní věk lze chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje obecně ceněná instituce školy. Zde musí dítě potvrdit své kompetence, pilně pracovat a plnit povinnosti, tak jak od něho společnost očekává“* (Vágnerová, 2005, str. 237). Okrem výchovno-vzdelávacej oblasti žiak potrebuje uspieť v kruhu vrstovníkov, ktorí majú svoju vlastnú hierarchiu a riadia sa vlastnými pravidlami.

Dieťa sa začína orientovať v novom hodnotovom systéme a normách správania, ktoré sú preň značnou záťažou. Jednotlivé záťažové situácie vplývajú na oblasť jeho emocionálneho prežívania. Dieťa sa snaží novo nadobudnuté emócie spracovať spôsobom, ktorý mu náleží. Môže sa začať prejavovať a vymedzovať neprimeraným spôsobom. S tým súvisí vývoj agresívneho reagovania.

S detskou agresivitou sa učiteľ stretáva už v začiatkoch školskej dochádzky (Vágnerová, 2005). Jedinci s takýmto problémovým správaním *„bývají pro svou nezvladatelnost nápadní již od útlého věku a běžné výchovné postupy na ně nezabírají. K prvním závažnějším problémům dochází již mezi 6.-12. rokem, kolem 12 let se stávají pachatelé násilných deliktů“* (Vágnerová, 2005, str. 174). Žiak využíva tento neprimeraný prostriedok k uspokojeniu nejakej potreby. *Agresi považujú za vhodnou a účelnou stratégiu jednání, cení si takového chování a dávají mu přednost před jiným*

způsobem reagování“ (Vágnerová, 2005, str. 165). Reagujú tak na základe pozorovania modelu, ktorý sa prejavuje agresívnym spôsobom alebo si pamätajú spôsoby svojho vlastného jednania, ktoré vedú k úspechu. Ak dieťa zistí, že prejavy agresivity mu prinášajú žiaduce výsledky a stanú sa „*častými alebo pravidelnými a súčasne silnejšími než bežné detské neprítočnosti, potom už hovoríme o poruchách správania*“ (Herényiová, 2007, str. 7).

Vágnerová (2008) delí poruchy správania v detskom veku na **neagresívne** a **agresívne** porušovanie sociálnych noriem. Zatiaľ čo k neagresívnym prejavom patria *klamstvá, úteky alebo túlanie sa*, k agresívnym poruchám správania radíme *šikanovanie, vandalizmus, prepadávanie* a podobne. Obe typy správania sa môžu prelínať a kombinovať rôznym spôsobom. Agresívne poruchy správania sú však svojim obmedzovaním a porúšaním práv ostatných považované za závažnejšie. O výskyte tohto spôsobu agresívneho správania sa zvyčajne hovorí až v strednom školskom veku i keď za nepriaznivých podmienok sa toto nežiaduce správanie objavuje už v rannejšom období. To zväčša signalizuje budúcu závažnejšiu poruchu, ale taktiež môže ísť o prechodné obdobie. K mladšiemu školskému veku ďalej patrí široký repertoár agresie, ako je: „*žalovanie, ohováranie, podvádzanie, nahováranie iného, aby urobil zle inému, srandovanie s úmyslom znížiť pozíciu rovesníka/ a to tak u detí agresívnych ako aj neagresívnych*“ (Reichelová, 1996, str. 91). Tak si dieťa postupne vytvára zásobáreň scenárov správania pre rôzne situácie. V situácii ktorú už pozná, si vyberá jeden z naučených a zaručených scenárov, tvrdí (Říčan, 1995). Dieťa využíva tento naučený spôsob kedykoľvek sa vyskytne nejaký konflikt.

Za konfliktnú situáciu sa v mladšom školskom veku považuje zvládanie kognitívnych funkcií. Počas poznávacích procesov často nastáva neporozumenie učivu či zadanej úlohy, čo spôsobuje prejavy agresívneho správania. Neprimerané intelektové schopnosti žiaka spôsobujú frustráciu a následne agresívne reakcie. Dieťa si tak „*pro situace vázané na školu zakóduje agresívni způsob chování ... Agresivita ruší možnost dobrých vztahů s učiteli a spolužáky, a tím znemožňuje využít příležitost k intelektovému růstu. Výsledkem je špatný výkon ve škole, který zpětnovazebně posiluje nízkou úroveň intelektových funkcí. Zatímco nízká úroveň intelektových funkcí původně vedla k agresi, agrese se nyní stává zdrojem pokračujících kognitivních deficitů*“ (Čermák, 1998, str. 47-48).

Rôzne biologické, sociálne alebo získané skúsenosti dieťaťa sú vzájomne prepojené. Niektoré z nich môžu mať výraznejší vplyv. Avšak iba jedna príčina agresívneho správania u dieťaťa neexistuje.

1.2.1 Vplyvy na rozvoj agresie

Reakcia na vonkajšie provokujúce impulzy, je ovplyvnená duševným rozpoložením človeka, na ktorého tieto impulzy pôsobia. Je zrejmé, že dráždivé podnety vyvolávajú vnútornú náladu, ale nakoľko sa jedinec nechá vyprovokovať je individuálne. To závisí od viacerých faktorov. Agresívne správanie môže byť podnietené **biologickými** alebo **sociálnymi** činiteľmi.

K **osobnostným (biologickým) činiteľom** patrí *dedičnosť, oslabenie alebo porucha CNS, frustrácia, psychická deprivácia, či úzkosť.*

Sociálne činitele zahŕňajú *vplyv rodinného prostredia, vplyv rovesníkov, vplyv školského prostredia a masmédií.*

Osobnostné činitele

Predstavujú osobnostné dispozície jednotlivca, ktoré vedú k určitému typu správania. Preto môžu dvaja ľudia reagovať na rovnakú situáciu rôzne v závislosti od svojich osobnostných dispozícií.

Dedičnosť

Dedičnosť sa dá determinovať vekom jedinca a to tak, že čím je jedinec mladší, tým viac je ovplyvnený dedičnými faktormi. Postupom času vplyvy dedičných faktorov ustupujú a dominujú vplyvy prostredia, výchovy a skúseností. Vágnerová (2008) poukazuje na to, že čím je genetická odchýlka od normy závažnejšia, o to menej sa vplyvy prostredia môžu uplatniť. O vplyvoch prostredia sa obšírne hovorí v časti *sociálnych činiteľov*, ale nesmieme opomenúť, že dedičnosť a prostredie ovplyvňujú jedinca jednotne.

Pokiaľ agresivitou disponuje aspoň jeden z rodičov, nie len že predáva svoj genetický kód dieťaťu, ale zároveň sa môže správať agresívne. Svoje deti tak

vychováva agresívnym spôsobom a je pre ne nežiaducim modelom správania. V takomto prípade sa prejavuje agresivita už v rannom veku a býva málo výchovne ovplyvniteľná. Typickým prejavom takýchto jedincov je odmietavý postoj k bežným sociálnym normám a preferencia vlastných pravidiel a potrieb (Vágnerová, 2008).

Oslabenie alebo porucha CNS

Riziko nežiaduceho spôsobu správania zvyšuje oslabenie alebo porucha CNS. Nežiaduce správanie vzniká u detí so syndrómom hyperaktivity, po úrazoch hlavy, u niektorých druhoch epilepsie a pod. Tieto deti nedokážu prispôbiť ani zhodnotiť dôsledky svojho správania a preto sa javia ako ľahostajné k pocitom iných. Vašutová (2008, str. 49) uvádza, že *„nejde o výsledok špatného rodičovského prístupu alebo nepříjemné dispozice dítěte“*. Napríklad dieťa s poruchou hyperaktivity označovanej skratkou ADHD- (attention deficit hyperactivity disorder), nedokáže svoje popudy k aktivite ovládať, čím sa môže správať impulzívne. To so sebou prináša negatívne dôsledky. *„Děti bývají nezralé i v oblasti citových reakcí, jejich osobnost má řadu infantilních znaků. V této souvislosti je třeba zdůraznit jejich nízkou frustrační toleranci, neboť z ní vyplývají typické poruchy sebeovládání, afektivní, v některých případech až agresivní reakce“* (Vašutová, 2008, str. 51). Pod tlakom alebo v dôsledku nezdarov môže dieťa svoje problémy riešiť spôsobom slovného napadnutia (urážaním, zosmiešňovaním) alebo fyzickým útokom (voči ostatným deťom, dospelým, predmetom). Agresívne útoky sú často zúfalým volaním po pozornosti. Stav dieťaťa sa môže časom zlepšiť, ale aj zhoršiť a viesť k problémom so školskou dochádzkou, viesť k asociálnemu správaniu alebo až ku kriminálnemu správaniu (Train, 2001).

Frustrácia

Frustrácia vzniká vtedy, keď okolnosti znemožňujú dosiahnutie cieľa. Dôležitou skutočnosťou je, že bez prijatia frustrácie nemožno dosiahnuť nič dôležité. Ani predstava, že je možné učiť sa bez námahy, tj. bez frustrácie nie je reálna, pokiaľ chceme získať dôležité vedomosti. Ľudia sú všeobecne denne vystavený frustrácii bez toho, aby reagovali agresívne. *„Naproti tomu agrese může být a také často bývá*

vyvolána tým, jaký význam má frustrace pro člověka ... charakter člověka určuje především to, co ho frustruje, a v druhé řadě intenzitu, s jakou bude na frustraci reagovat“ (Fromm, 2007, str. 77-78). Deti sa vyznačujú nižšou toleranciou frustrácie ako dospelý a taktiež lepšie znášajú kolektívnu frustráciu, ako individuálnu. Svoje záležitosti zvyčajne riešia hneď na mieste a bez odkladu. Tento priami prejav sa vekom nemí na iné formy agresie, napríklad ponižovaním, sarkazmom a podobne.

Psychická deprivácia

Extrémnejšou formou frustrácie je deprivácia. Každé dieťa prirodzene túži po objatí, láske a pochopení. Pokiaľ sú jeho potreby neuspokojené, potom sa jeho túžby a očakávania stávajú nedosiahnuteľnými. Dlhodobý nedostatok podnetov dieťa prejaví zreteľnými poruchami správania a neharmonickým vývojom osobnosti, uvádzajú (Langmeier, Matějček, 1974). Gajdošová (2001) tvrdí, že tieto deti nevedia, že sú milované alebo, že sú milovania hodné. Svoje pocity neistoty prenášajú na druhých hnevom a agresiou.

Úzkosť

Úzkosť je neodmysliteľnou časťou života dieťaťa tak ako aj dospelého. Život bez jej prítomnosti neexistuje. Patrí k človeku a sprevádza jeho vývoj a psychické zrenie. Obrana proti úzkosti má viacero foriem a najčastejšie ňou býva agresia voči osobe, ktorá je pôvodcom danej úzkosti. „V podstate sú úzkosť a agresia dve strany tej istej mince prípadu agresívneho a násilného správania sa žiakov v školách. Deti, ktoré sú v stálom napätí a zažívajú permanentnú úzkosť, jednajú veľmi často agresívne. Bijú tých, u ktorých si to môžu dovoliť. Nevedia nadviazať pevné priateľské vzťahy“ (Gajdošová, 2001, str. 52). Čiastočne môžu veľké percento úzkosti eliminovať správne výchovné postupy, čím nadväzujeme na pasáž sociálnych činiteľov a ich vplyvov na agresívne správanie.

Sociálne činitele

Ako sme už v predchádzajúcej časti *osobných činiteľov* poukázali na to, že pôvod agresívneho správania môže byť v dieťati samom, zároveň platí, že dieťa je ovplyvnené svojim najbližším okolím. Pôsobenie sociálneho prostredia na jednotlivca sa týka najmä osvojovania si pravidiel, príznačných spôsobov správania a riešenia sociálnych situácií. Vplyvom spoločnosti sa utvára u dieťaťa úroveň záujmov a potrieb, názory, postoje, zvyky a pod.

Vplyv rodinného prostredia

K získaniu a rozvoju vzorcov správania môže dôjsť v rôznych sociálnych skupinách a jednou z nich je pôsobenie rodiny. *„Formovaním se podle obrazu rodičů si děti mohou budovat pozitivní představu o sobě samých i silný pocit vlastní identity. Stane sa tak ovšem pouze v případě, že rodiče mají mezi sebou dobrý vztah, že si nejsou lhostejný a prokazují si vzájemnou úctu. Pokud spolu nikdy nepromluví jinak než konfrontačně a agresivně nebo nejsou schopni o problémech hovořit či zvládat životní změny, odrazí se to na převzatém chování u jejich dětí“* (Train, 2001, str. 48). Dieťa sa v rodinnom prostredí učí rozumieť vlastným aj cudzím emóciám, kedy a ako môže dané emócie prejavit'. Narušené vzťahy medzi rodičmi ich o to môžu pripraviť. Príkladom toho je neúplná rodina, kedy osamelý rodič nie je schopný poskytnúť dieťaťu oporu a všetky vzorce správania, aké by potrebovalo. Často sem patrí nedostatok otcovskej autority a mužského vzoru správania.

Zvýšenie rizika agresívneho správania predstavuje aj úplná rodina, ktorá je zdanlivo funkčná, ale funguje iba formálne. V takomto prípade môže ísť o *subdeprivačnú skúsenosť* (Vágnerová, 2008). Nie je to zvláštna kategória rodín, ale je dôsledkom už zmienenej rodinnej disfunkcie.

Aj príliš benevolentná, či rozmaznávajúca výchova, kedy si dieťa môže dovoliť čokoľvek a všetko je mu odpustené podmieňuje agresívne správanie.

Ďalšími rizikami rodinného prostredia sú anomálne osobnosti rodičov, ktoré nie sú schopné plniť rodičovskú rolu. Patria sem rodiny asociálnych jedincov trpiacich poruchou osobnosti, osôb s návykmi ku zmene osobnosti (požívanie alkoholu) a emočne chladný jedinci bez záujmu o deti.

Existujú rodiny, ktoré dané poruchové správanie tolerujú a niekedy ho považujú za vhodné až nutné. Ide predovšetkým o rodiny určitej subkultúry alebo sociálnej skupiny, kedy delikventné správanie rozvíja nápodoba dospelých, dokonca pod ich dohľadom.

Najčastejšími a najbližšími spoločníkmi v rodinných sociálnych interakciách sú **súrodenci**. V tom tkvie prirodzený základ k agresívnemu správaniu medzi súrodencami. *„Súrodenci, pokiaľ ich dieťa má, práve tým plnia dôležitú úlohu v procese socializácie, odlišnú od funkcie rodičov. Starší súrodenci pritom svojim správaním poskytujú mladším návod, ako riešiť rôzne situácie. Častý dlhší kontakt spolu s viacúrovňovou vzájomnou závislosťou vytvára veľké množstvo situácií, ktoré môžu provokovať agresívne správanie“* (Lovaš, 2010, str. 119).

Vplyv rovesníkov

Pokiaľ dieťa nenachádza oporu v rodinnom prostredí, hľadá ju medzi svojimi kamarátmi prípadne skupinou rovesníkov. Ak dieťa chce byť skupinou prijímané, začne sa jej prispôsobovať v spôsobe správania, obliekania, vyjadrovania, v postojoch ku škole, rodine, peniazom a pod. Potreba prijatia do skupiny je o to silnejšia, nakoľko dieťa nemá uspokojené potreby bezpečia, ochrany, či lásky v rodine.

Vplyv školského prostredia

Rovnako ako rodinné prostredie, tak aj škola by mala byť prostredím, kde nedominuje násilie. V škole však dochádza k stretom detí rôzneho veku s rôznou fyzickou i mentálnou vyspelosťou, čo často krát vedie k tyranizovaniu slabších jedincov. K narušeniu prijateľnej klímy v triede stačí nevhodné správanie jednotlivca, ktorý je agresívny a v triede rozvíja násilie, je ambiciózny, stimulujúci rivalitu a honbu za úspechom (Vágnerová, 2005).

Vplyv masmédií

K získaniu a rozvíjaniu vzorcov agresívneho správania môže dôjsť aj v rámci pôsobenia médií. Najčastejšie je pozornosť zameraná na vplyvy televízie, filmu, PC hier, masmédií a pod. Dôvodom toho sú často krát agresívne vzory s ktorými sa dieťa identifikuje a trávi s nimi niekedy viac času než s rodičmi (Říčan, 1995). Množstvo takýchto relácií vedie dieťa k názoru, že agresívne správanie je prirodzenou súčasťou života. Najkritickejším obdobím, kedy si dieťa upevňuje postoje a názory k násilnému správaniu je vek medzi 6-8rokom života. Fisher a Škoda ďalej dopĺňajú tieto tvrdenia tým, že *„časté sledování násilí může vést k postupnému vytváření necitlivosti a k posunu v emočním vnímání. Může dokonce vést ke zvědavosti a později k zálibě v násilí. Také se mění postoje, jejich kognitivní, emotivní i konativní složka. Citově otupělý jedinec ztrácí soucit s obětí. Snáze schvaluje násilí jako takové a snáze se sám stává bezcitným násilníkem“* (Fisher, Škoda, 2009, str.54-55). Aby násilie v médiách dieťa negatívne neovplyvnilo, je možné tomu zabrániť prítomnosťou dospelého. Ten by mal vedieť zhodnotiť vhodnosť toho, na čo sa bude dieťa pozerat' a a množstvo času, ktorý pri tom strávi. Zároveň môže dieťaťu vysvetliť, zdôvodniť a priviesť ho k zamysleniu nad sledovaným filmom, či hranou hrou.

Z vymenovaných vplyvov agresívneho správania vyvstáva otázka, či agresívne správanie u detí skutočne pribúda alebo sa iba menia jej podoby, čo súvisí so zmenou spoločnosti. K názoru narastajúceho agresívneho správania sa prikláňa (Vašutová, 2008, str. 83) vo svojom tvrdení: *„závažným sociálním problémem naší společnosti je narůstající agrese, agresivita, agresivní chování, násilí a šikanování mezi dětmi a dospívajícími“*. Podobný názor vyjadruje Határ (2007), ktorý hovorí o narastajúcich sociálno výchovných a sociálno patologických problémoch detí, mládeže a dospelých.

Na mimoriadne agresívne správanie dnešných detí reaguje (Matějček) vlastnými skúsenosťami. V rámci svojej praxe opisuje skôr zmeny v repertoári agresívneho správania, než jeho zvýšenie. Matějček kladie podstatné otázky, kde sa pýta či máme nejakú mieru ktorou by sme mali porovnávať detskú agresivitu minulú a súčasnú alebo spoľahlivé štatistiky, ktoré to dokážu porovnať. Vyzdvihuje tvrdenie, že dojmy nestačia! Taktiež kladie otvorenú otázku, či sa práve dnes prejavujú agresívnejšie deti s normálnou agresivitou. *„Deprivace pohybová může např. vyvolat agresivní chování u dětí jinak neagresivních. Jak rozlišíme to, co je následkem vysedávání dětí ve škole,*

pak doma nad úkoly a pak u televize, od toho, co je následkem obsahu vysílaných televizních pořadů? Samozřejmě, vždycky jsou tu případy, kdy viník uvede, že byl inspirován tím a tím filmem, či tou a tou scénou. Jenomže jáj sem videl moc a moc případů agresivního jednání dětí před třiceti, čtyřiceti, padesáti lety, kdy se viníci stejně tak údajně inspirovali filmy, divadlem, knížkou, a to mnohdy obsahu veskrze bohumilého a vzdělávacího“ (Matějček). Z uvedeného by sa dalo povedať, že agresívne správanie sa vyvíja na základe zmeny fungovania spoločnosti. S týmito zmenami súvisia rôzne formy a typy prejavov agresívneho jednania. Existujú však všeobecne platné, nekonkretizované podoby agresie, ktoré uvádzame nižšie, ako typy a formy agresívneho správania.

1.2.2 Typy agresívneho správania

Agresívne správanie má rôzne podoby a preto je ho potrebné zdeliť podľa rozličných kritérií. Tie môžeme rozdeliť na typy a formy agresívneho správania.

Podľa Lovaša (2010) sa dnes v psychologickvej rovine rozlišujú tieto typy agresie:

1. Z hľadiska toho, čo vyvoláva agresívne správanie:

- a) Reaktívna agresia
- b) Proaktívna agresia

2. Z hľadiska účelu

- a) Afektívna (hostilná) agresia
- b) Inštrumentálna agresia

3. Opakovaná, dlhší čas trvajúca agresia:

Tyranizovanie, šikanovanie

Reaktívna agresia.

Príčinou agresívneho správania sú vonkajšie okolnosti, ktoré vyvolávajú afekt, ako intenzívne prežívaný stav. Označuje sa ako afektívna, zlostná alebo hostilná. „Bezprostredným cieľom reaktívnej agresie je útok na inú osobu s cieľom spôsobiť jej bolesť, ublížiť jej alebo ju poškodiť“ (Lovaš, 2010, str. 20). Reaktívna agresia je reakciou na ohrozenie.

Proaktívna agresia

V prípade proaktívnej agresie nejde o priame vyprovokovanie vonkajšími okolnosťami. Ide skôr o donucovanie alebo získavanie dominancie.

Afektívna (hostilná) agresia

Predstavuje iritovaného až rozzúreného človeka. Tento stav spôsobuje silné negatívne emocionálne rozpoloženie. Väčšinou je toto rozpoloženie vyvolané nejakým provokujúcim podnetom. Zlosť tu vystupuje ako zásah, ktorý vyvoláva a ďalej vedie agresívne správanie. Cieľom afektívnej agresie je poškodenie obete bolesťou, ponížením a pod. Z toho dôvodu je často krát označovaná ako afektívna, hostilná, emocionálna, zlostná, impulzívna či expresívna.

Inštrumentálna agresia

Protipólom afektívnej agresie je inštrumentálna agresia. Jedinec neublízuje pod vplyvom negatívnych emócií. Jeho primárny cieľ má neagresívny účel. To znamená, že poškodenie inej osoby, je preň prostriedkom a nie cieľom k dosiahnutiu napríklad peňazí, tovaru, jedla, pozície a pod.

Tyranizovanie, šikanovanie

Tento druh agresívneho správania môžeme charakterizovať, ako dlhší čas trvajúce zámerné ubližovanie s veľkým rozdielom v sile medzi agresorom a obeťou. S narastajúcim odporom k násiliu všeobecne sa tyranizovanie považuje za najneprijateľnejšiu a najnebezpečnejšiu formu ubližovania. Ide totiž o podstatu tyranizovania, ktorú tvorí vzťah v ktorom je jeden účastník bez akýchkoľvek práv.

Dané typy agresie sú teoreticky jasne definované a rozlíšené. V bežnom živote je však ťažké určiť o aký druh agresie sa jedná. Príčinou toho je ich vzájomné prelínanie a kombinovanie.

1.2.3 Formy agresívneho správania

Formy agresívneho správania určujú vonkajšiu podobu alebo spôsob, akým agresor ubližuje obeti. Vyjadrenie foriem agresívneho správania môžeme rozdeliť nasledovne:

Podľa prostriedkov

Verbálna- kedy človek môže niekoho napadnúť priamo verbálne napríklad nadávkami, zosmiešňovaním, osočovaním, vyhrázaním, krikom a pod. Verbálnou agresiou môže jedinec predchádzať fyzickým prejavom agresivity a vyhrotiť konflikt do fyzického útoku. Na druhej strane ňou môže regulovať svoje právanie (Herényiová, 2007).

Fyzická- keď človek niekoho napadne priamo fyzicky kopaním, bitím päťami, tyčou, fackami, ťahaním za vlasy, škrabaním a pod. „*Fyzickou agresivitou možno označiť aj uplatnenie fyzickej sily voči veciam a predmetom*“ (Herényiová, 2007, str. 13).

Podľa spôsobu vykonávania

Aktívna- ak jedinec vyvíja činnosť smerujúcu k poškodeniu zdravia alebo majetku iného človeka.

Pasívna- vykonaná bez vyvinutia činnosti s cieľom ublížiť, stať sa prekážkou k dosiahnutiu cieľa alebo k naplnení potreby.

Podľa cieľov útoku

Priama- smerujúca priamo na človeka.

Nepriama- pokiaľ nejde o priame psychické ani telesné poškodenie obete. Agresor môže využívať nejaký sprostredkujúci činiteľ ako okľuku k získaniu cieľa ktorým je ničenie, majetok, intrigy, či osočovanie a iné. Podľa Herényiovej (2007) je jej výsledkom poškodenie dobrého mena alebo narušenie sociálnych vzťahov obete. Príčinou takého konania môže byť pomsta, závisť, žiarlivosť alebo snaha zaujať pozornosť.

Podľa smeru zamerania

Autoagresia- je zameraná sama na seba, smerovaná dovnútra vo forme sebapoškodzovania, sebatrestania s úsilím upozorniť na seba

Heteroagresia- je opakom autoagresie a je zameraná navonok smerom k ľuďom, zvieratám, či objektom.

Vzhľadom k zameraniu tejto práce je potrebné doplniť všeobecne dané formy agresie o ďalších päť hľadísk zameraných na detskú agresiu, ktorú vypracoval nemecký pedagóg Winkel (in Hatar, 2007):

1. **Agresia, ako forma hry** pri ktorej má žiak možnosť vyskúšať si svoje vlastné sily a prežiť radosť z víťazstva. Vzniká tu riziko, že z jednoduchej hry môže situácia prerásť do formy agresie v podobe merania si síl so slabším jednotlivcom.
2. **Agresia ako obranný mechanizmus** je prejavom obrany obete voči útočníkovi. Situácia sa môže v priebehu obrany vyvinúť tak, že brániaca sa obeť útočníka zničí.
3. **Agresia ako reakcia frustrovaného jednotlivca**, kedy žiak hľadá náhradu za svoju prehru a poníženie na slabších jedínoch.
4. **Agresia ako forma zvedavosti**, ktorou žiak zisťuje svoje hranice. Táto forma agresívneho prejavu môže vyústiť k egoistickému presadzovaniu svojej moci.
5. **Agresia ako nevhodná forma túžby po láske** sa prejavuje získavaním si pozornosti okolia negatívnym správaním a konaním.

1.2.5 Rozdielnosť agresívneho správania u dievčat a chlapcov v mladšom školskom veku

O podobe a miere agresívneho správania sa hovorí aj v súvislosti s rodovými aspektmi. Pohlavie je významným činiteľom tohto prejavu a rozdiely medzi chlapčenskou a dievčenskou agresiou súvisia s viacerými faktormi. *„Rozhodujúcimi faktory diferenciácie pohlavní identity na mužskou a ženskou jsou nicméně faktory biologické. Zásadní význam mají vnější genitálie novorozence: na základě svého dojmu z tvaru vnějších genitálií určují porodníci a lékaři biologické pohlaví dítěte. Takto přisouzené pohlaví určuje směr, jímž se nadále bude ubírat jeho výchova“* (Karsten, 2006, str. 23). Napriek tomu, že už niekoľko rokov stúpa počet rodičov, ktorý odmietajú vychovávať svoje deti podľa tradovaných spôsobov a usilujú sa o zrovnanie obidvoch pohlaví, mnoho výskumníkov naďalej potvrdzuje výskyt tradičnej výchovy.

Pod spôsobom tradičnej výchovy podľa Karsten (2006) rozumieme nasledujúce znaky:

- U chlapcov sa očakáva správanie v ktorom sa netolerujú slzy ani plač, ale schopnosť obrániť sa a presadiť svoje páva. Naopak u dievčat sú slzy tolerované, nemusia sa brániť ani vymedzovať voči druhým. Práve naopak, od dievčat sa očakávajú vlastnosti ako poddajnosť, úprimnosť a prispôsobivosť
- Rodičia alebo ďalšie blízke osoby chlapcov povzbudzujú ku skrývaniu svojej slabosti. Vyžadujú, aby boli tvrdý k sebe i ostatným, a aby presadzovali svoju vôľu. U chlapcov sa pripúšťa agresívne správanie viac ako u dievčat, ktoré sú chválené za poslušnosť.
- Všeobecne sa od chlapcov a dievčat očakáva, že chlapčenský prejav je agresívnejší a nepokojnejší, a dievčatá sú zas citlivejšie a odovzdanejšie.

Klasický model vnímania rodových rolí narúša názor autorky Antier (2011), ktorá o chlapčenskej a dievčenskej agresii hovorí z iného uhla pohľadu. Tvrdí, že agresivita dievčat narastá. Deje sa tak aj napriek tomu, že agresivita je skôr výsadou chlapcov, ktorý majú radi hry plné násilia a sú iniciátormi trestných činov častejšie ako

dievčatá. Podľa nej sú dievčatá „vedeny k novej ženskej identite, smiesici koketnosti a emancipácie“ (Antier, 2011, str. 70). Nebojácne dievča, ktoré bolo kedysi posudzované negatívne ako „nenarodený syn“, je dnes považované za šikovné dieťa, ktoré si vie rovnako ako muž poradiť v životných ťažkostiach. „Zarážející a zcela nové však je, že velmi obávané dokážou být už i dívky, kterým ještě není ani deset let. Obecně lze u nich pozorovat výrazný vzestup slovní agresivity vůči rodičům. Posléze k ní ve zvýšené míře přistupují i agresivní protispolečenské činy“ (Antier, 2011, str. 70). Znepokojujúce je to, že tým prirodzenú chlapčenskú agresivitu netlmia, ale naopak provokujú.

Z toho vyplýva, že rozdiel medzi dievčenskou a chlapčenskou agresiou nie je vo frekvencii, ale vo forme prejavu agresívneho správania. „Dievčatá sa nesprávajú zriedkavejšie agresívne, ale ich agresívne správanie má inú podobu. Dievčatá viac používajú verbálnu a nepriamu agresiu“ (Lovaš, 2010, str. 79). Vo svojom verbálnom prejave v období 7-12 rokov dievčatá inklinujú k hádkam a súpereniu medzi sebou tvrdí Antier (2011). Ďalej uvádza, že pokiaľ sú dievčatá rozhnevané na svoje okolie, neprejavujú sa hrubosťou ako chlapci, ale obracajú svoj hnev proti sebe. Môžu tak napríklad trpieť žalúdočnými problémami alebo poruchami spánku.

Agresia môže mať u dievčat negatívny dopad aj v oblasti vzťahov a to vylúčením zo skupiny, vyhrázaním, klebetami, či ohováraním. Ďalšie zistenia upozorňujú na to, že dievčatá používajú aj fyzickú agresiu voči svojim rovesníkom, ale robia to tak, aby ich nikto nevidel. Lovaš (2010) ďalej popisuje, že agresívne správanie dievčat bolo pri výskumoch odhalené pomocou audiovizuálneho záznamu, kde sa ukázalo, že útoky dievčat sa vyskytovali rovnako často ako u chlapcov. Dievčatá svoje skutky pri rozhovoroch popierali.

Iné výskumy ukázali, že „kluci mají častěji potřebu zkoumat svět a sami sebe i sebe navzájem spíše prostřednictvím fyzického, kinestetického než verbálního jazyka. Tento jazyk je jim vývojově adekvátnější, potřebují se více hýbat, celkově se světem více tělesně komunikovat. Verbální jazyk, především v oblasti vyjadřování emocí, je pro ně obtížnější a až v pozdějším vývoji lépe uchopitelný“ (Vybíral, 2016). Tendenciu väčšieho sklonu k agresii u chlapcov potvrdzuje aj Vágnerová (2005), ktorá tvrdí, že je biologicky podmienená. „Je závislá na působení mužského pohlavního hormonu testosteronu, ale může být v různé míře sociálně posilována. Rodiče i učitelé bývají

tolerantnější k agresivním projevům chlapců než ke stejnému chování dívek“ (Vágnerová, 2005, str. 164). Normálnost fyzických hier a súťaživosť s uplatnením svojej sily v mladšom školskom veku potvrdzuje aj Antier (2011). „Přes zjevnou lehkost tohoto období je část latentní agresivity stále bdělá. Za normálních okolností jsou však její impulzy odváděny k úspěchům ve škole a vztahové oblasti“ (Antier, 2011, str. 76-77).

Pokiaľ tento podiel agresie neovládne správanie dieťaťa natoľko, aby mu marilo jeho primerané postavenie v spoločnosti, bránilo sa učiť a mať kamarátov, pokiaľ nekomplikuje rodinný život, je potrebné ju akceptovať.

Navzdory mnohým uvedeným aj neuvedeným tvrdeniam o typoch, vplyvoch a formách agresívneho správania detí je dôležité uviesť, ako s daným fenoménom zachádzať v školskom prostredí. Jednou z možností je pripustiť a umožniť žiakom skúmať svoju agresiu a s ňou spojené potreby a zručnosti, čím sa agresia stáva predmetom učenia. Cieľom tohto učenia je to, že žiaci poznajú svoju silu, dokážu s ňou vedome zachádzať a zistia, ako jej neprimeraným zachádzaním môžu zraňovať alebo ničiť.

1.3 Agresia a výtvarné zobrazovanie

Častými reakciami spoločnosti na vyššie spomínanú agresiu sú obavy, pohoršenie a snaha zamedzovať agresívne správanie. Zamedzenie alebo prípadná snaha odstrániť agresívne prejavy nevedie úplne k riešeniu situácie. Je potrebné si uvedomiť, že jedinec je vybavený agresiou z relevantných dôvodov. Preto sa v tejto práci nesnažíme nájsť spôsoby ako agresívne správanie odstrániť alebo potlačiť. Snahou je pracovať s agresiou konštruktívnym spôsobom, pochopiť ju a naučiť sa s ňou pracovať. Jednou z možností, ako správne nasmerovať energiu agresie je arteterapia.

1.3.1 Pojem arteterapia

Arteterapiu definujeme ako psychoterapeutickú a psychodiagnostickú disciplínu využívajúcu adekvátne výtvarné umelecké formy a prostriedky k liečebným cieľom (Stiburek, 2000).

V širšom slova zmysle ju môžeme definovať ako „*pojmem pro všechny expresivní terapie, jde tedy o využití jakýchkoliv uměleckých forem. V případě využití širšího pojetí definice se arteterapie stává nadřazeným pojmem pro ostatní expresivní terapie, tedy pro: dramaterapii, poetoterapii, biblioterapii, muzikoterapii či taneční terapii*“ (Potměšilová, Sobková, 2012, str. 7).

V užšom slova zmysle „*je práce týmová a musí být prováděna ve spolupráci s psychologem, psychiatrem nebo pedagogem. Pomáhá psychologovi zpřesnit diagnózu a prognózu, hlavně však je zaměřena do rozvoje TVOŘIVÝCH (kreativních) schopností klienta a na jeho citový vývoj. Význam a hodnota výtvarné práce spočívá v procesu činnosti, v pozitivním vztahu mezi arteterapeutem a pacientem. Arteterapie je indikována pro širokou oblast poškozených jedinců*“ (Jebavá, 1997, str. 7).

Rožnovská arteterapia, ktorá je v tejto práci aplikovaná je postavená na imaginácii v zhode s psychoanalýzou, ktorá je chápaná ako reprezentácia aktuálne neprítomných objektov a situácií. Autor, v závislosti od svojich aktuálnych schopností na ploche papiera pracuje s ilúziou tretieho rozmeru. Tento výtvarný prejav nielenže umocňuje schopnosť zážitku, ale zároveň poskytuje východisko z problémov, ktoré neboli v minulosti riešené alebo vyriešené. Rožnovská arteterapia považuje v klientskej tvorbe za tvorivú a adaptívnu tú obrazotvornosť, v ktorej sa klient pokúša tvoriť realistickým spôsobom. V takejto tvorbe cez rôznu mieru skreslenia zobrazovanej skutočnosti jediniec zrkadlí napätie medzi objektívnou a psychickou realitou. (Kyzour, 2009).

1.3.2 Arteterapeutické ciele

Výtvarný prejav je pre dieťa prirodzený prostriedok ako vyjadriť vlastné pocity, postoje k okolitému svetu a k sebe samému. Podporuje fantáziu, odhodlanie skúšať niečo nové a odvahu prejaviť sa. Arteterapia vo všeobecnosti predstavuje liečebný charakter v procese výtvarnej činnosti.

Liečebným procesom tvorby a ďalšími špecifikami sa zaoberá aj Rožnovská arteterapia uplatnená v tejto práci. Z toho dôvodu je podstatné uviesť niekoľko jej hlavných foriem, ktorých poznatky boli nadobudnuté počas môjho štúdia v ateliéry arteterapie v Českých Budějoviciach.

Tento smer predstavuje dva základné oblasti, pričom každá z nich pracuje s výtvarným artefaktom klienta. Jedna je zameraná na proces tvorby, spontánnosť a abreakciu, čím dochádza k aktuálnemu upokojeniu klienta alebo premeny jeho deštruktívnych tendencií. Druhá oblasť je zameraná na prácu s artefaktom interpretačne a diagnosticky. Z toho vyplýva, že Rožnovská arteterapia je založená na práci s výtvarným artefaktom, ako odrazom psychickej reality jedinca. Predstavuje jedinečný priestor pre terapeutickú, či edukačnú komunikáciu. Prostredníctvom výtvarnej symboliky pomáha arteterapeutovi objasňovať vnútorné konflikty klienta. Ďalej vychádza z predpokladu, že zmenou výtvarnej formy dôjde k zmenám v prežívaní

človeka. Rožnovská arteetrapia je tak podnietená metodicky vedeným výtvarným procesom, analýzou artefaktu a jeho interpretáciou.

Rovnako podľa Bendovej (in Šicková-Fabrici, 2008) využitie arteterapie poskytuje náhľad do nevedomého života dieťaťa, čo znižuje jeho agresívne a sexuálne napätie a taktiež zabezpečuje priestor k vyjadreniu jeho impulzívnych motorických aktivít.

Výtvarná tvorba tak môže sublimovať agresiu, hnev a nenávisť do výtvarnej a často až expresívnej podoby. *„Výtvarná činnosť môže byť prijateľný spôsob, jak ventilovat pro jedince nepřijatelné emoce, jako jsou strach, nenávisť, závist, žárlivost, agrese i láska. Umožňuje externalizaci pocitů do objektu, artefaktu“* (Vymětal, 2007, str. 274). Charakter výtvarného procesu vo svojej abreaktívnej funkcii vedie k uvoľneniu pocitov, psychického napätia a k redukcii úzkosti.

U všetkých vekovo rozdielnych jedincov s určitými problémami si arteterapia kladie za cieľ obnoviť z rôznych dôvodov poškodené schopnosti človeka. Týka sa to predovšetkým obnovenia kreativity, spontánnosti, schopnosti komunikovať so sebou samým a svojim okolím v ktorom žije. Patrí sem tiež porozumenie životu v jeho súvislostiach a jeho zmysluplné prežívanie (Šicková-Fabrici, 2008).

1.3.3 Indikácia

Arteterapia je určená pre širokú oblasť detí a dospelých. Tak ako sa môže používať pri pacientoch s psychickými poruchami, problémom závislosti či inými ťažkosťami, rovnako umožňuje prácu so zdravými ľuďmi. Škála využitia arteterapie je široká, no vzhľadom k téme prejavov agresie u detí uvádzame najmä jej využitie u tejto skupiny populácie.

„Arteterapia je určená pre deti neurotické, deti s poruchami v oblasti afektivity, s emočnými problémami, s poruchami sociálnej adaptability a iné“ (Matejová, Hanus, 1978, str. 58).

Úspešnosť aplikácie arteterapie u detí so špecifickými problémami opisuje aj (Šicková- Fabrici, 2008), kam zaradzuje:

- neprospievajúce deti v škole
- deti trpiace poruchou pozornosti alebo problémami v správaní
- delikventné deti
- deti s emocionálnymi problémami.

Arteterapeutický prístup je ďalej vhodný pre deti:

- úzkostné
- agresívne
- plaché

Prostredníctvom rozličných techník a materiálov „*nesmeli získavajú odvahu, agresívni sa učia kontrolovať, demotivovaní plánovať a postupne realizovať svoje zábery*“ (Hornáková, 1999, str. 99). Podstatné je, aby bol vzniknutý artefakt prijímaný arteterapeutom bez vyvolania hanbi alebo pocitu viny u dieťaťa.

Počas arteterapeutického procesu je možné pracovať s morálnymi a hodnotovými faktormi. Deti sa tým učia tolerancii a porozumeniu odlišností u iných ľudí.

Svoje emočné problémy dávajú deti najavo zmenami v správaní, úzkostnými prejavmi, obsesívnym alebo kompulzívnym správaním a ďalšími príznakmi. Deti často krát pociťujú vinu ak majú hovoriť o problémoch s rodičmi alebo učiteľmi a preto je pre ne ťažké vyjadrovať sa verbálne. Výtvarný prejav je pre ne naopak prirodzenejší, spontánnejší a bezpečnejší prostriedok komunikácie.

1.3.4 Arteterapeutické techniky

Arteterapeutické techniky sa radia podľa metodických východísk. Ponúkajú široké využitie v psychoterapii, psychiatrii, výchove, sociálnej práci a pod. Výber konkrétnych techník sa odvíja od individuálnych špecifik klienta, čím je ich výber tak významný. V tejto kapitole sú opísané techniky všeobecného arteterapeutického charakteru a Rožnovského prístupu na ktorom je založená táto práca.

Môžeme ich rozdeliť do týchto základných skupín:

Voľný výtvarný prejav

Spočíva v spontánnej hre s výtvarnými výrazovými prostriedkami ako je línia, tvar a farba. Poskytuje odbúranie prvotného strachu, napätia, rozvíja predstavivosť a zlepšuje schopnosť sústredenia. Najčastejšie sa tento druh výtvarného prejavu aplikuje na začiatku sedenia, ako príprava k nasledujúcej práci.

Techniky sú určené jedincom neúspešným vo výtvarnom prejave alebo pre jedincov s odporom k výtvarnému prejavu. Používajú sa tiež pri aktivizácii jedincov neurotických alebo so zábrami.

Patrí sem:

- Technika čmárania
- Technika zapúšťania škvín do mokrého papiera
- Voľná kresba
- Voľná maľba
- Voľná maľba pri hudbe
- Výtvarné hry

Tematický výtvarný prejav

Zameriava sa najmä na konkrétnu konfliktnú a problémovú oblasť jedinca. Je vhodný pre deti s problémom verbálneho vyjadrovania. Arteterapeut by mal jedinca motivovať tak, aby mal pocit, že nejde o hodnotené „školské“ maľovanie.

Tematická tvorba je vhodná najmä na hľadanie a ventiláciu konfliktov, u delikventov, pri odpore k autorite, u schizofrenikov, neurotikov a vhodná k verbalizovaniu osobných problémov.

Vhodnými témami sú:

- Moja rodina
- Vlastná minulosť a prítomnosť- môj najväčší úspech a pod.
- Ciele a budúcnosť- čím chcem byť, môj obľúbený hrdina a pod.
- Abstraktné pojmy- láska, nenávisť, zlosť, strach a pod.
- Portrét a autoportrét
- Abreaktívne techniky

Skupinová výtvarná činnosť

Umožňuje čerpať informácie zo sledovania situácií v skupine, hľadať cenný diagnostický materiál a následne vedie k úprave sociálnych vzťahov. „*Skupinová práca môže probíhať paralelne či postupne, môže byť spontánni či tematická*“ (Zicha, 1981, str. 113).

Je umožnená všetkým malým skupinám vrátane narušených jedincov.

Námetmi skupinovej výtvarnej činnosti sú:

- Skupinová kresba domu
- Štafetová kresba a maľba
- Interakčná kresba a maľba

Riadený výtvarný prejav

Pri vhodnom a nedirektívnom vedení jedinec uvoľňuje zábrany, obrazy z vlastného vnútra, čím prispieva svojou nevedomou výpoveďou.

Techniku možno použiť u všetkých jedincov, dospelých aj detí. Vhodná je predovšetkým ako jemná koordinačná technika pre rehabilitáciu poškodenia štruktúry CNS (Zicha, 1981). V súvislosti a agresiou je techniku možné používať vo vyššej fáze prevýchovy ťažko vychovateľných jedincov.

Patria sem techniky:

- Maľba s atretapeutom
- Kresba obidvoma rukami
- Didaktická výtvarná činnosť
- Arteterapia vo vyučovaní

1.3.5 Rožnovské arteterapeutické techniky

Rožnovská arteterapia disponuje vlastnými výtvarnými technikami pričom ich využitie rovnako platí pre už zmienené oblasti psychoterapie, psychiatrie, výchove, či sociálnej práce. Jednotlivé témy sú viazané na konkrétne ciele ako je sebaujedenenie, sebaobjavenie, abreakciu, zlepšenie sociálnych vzťahov, či uvedomenie nevedomých obsahov. Hlavným cieľom Rožnovskej arteterapie je doviest' klienta ku kompozične a farebne vyváženému celku. Výtvarný posun predpokladá pozitívnu zmenu vo vlastnom prežívaní. Poznatky o jednotlivých technikách boli nadobudnuté v priebehu štúdia Ateliéru arteterapie.

Tematický akvarel

Technika zahŕňa prácu s akvarelom alebo vodovými farbami, pričom môžu byť doplnené farebným tušom, voskom alebo bielobou. Voda je dôležitou zložkou tejto

techniky. Jej úlohou je pripustiť možnosť náhody a následne s ňou citlivo pracovať. Podporuje spontánnosť, výtvarný rozvoj a zachytáva aktuálne psychické prežívanie.

Špecifickými námetmi sú rozprávky, mýty, báje, povesti, významné sviatky, porekadlá, pranostiky a témy ktoré sa viažu k ročným obdobiam. Je dobré, ak sa pred tvorbou rozprávka, či zvolená téma prerozpráva.

Koniec tvorby predstavuje analytická a interpretačná práca s artefaktom, reflexia vlastnej tvorby, jej priebehu a výsledku.

Akčný akvarel (smejvák)

Jedinečnou technikou je akčný akvarel obdobne nazývaný „smejvák“. Podstata techniky spočíva v podpore autenticity, inšpirácie, uvoľnení a práci s asociáciami. Jej využitie je vhodné pri práci so staršími deťmi, či dospelými.

V procese tvorby sa jedná o odstraňovanie nahromadených nánosov farby z podkladu. Pracuje sa s vodovými farbami, ktoré sa spontánne kladú na vopred namočený výkres. Po ľahkom zaschnutí prvej vrstvy sa farby zmyjú tenkým prúdom vody. Vrstvy sú opakované dva až tri krát rovnakým spôsobom. Na vzniknutom podklade sú hľadané asociácie rôznych objektov, ktoré sa neskôr zľahka zvýraznia čím vznikne hotový obraz.

Koláž

Podstatou tvorby koláže je vytrhávanie alebo vystrihávanie obrázkov z novín, časopisov alebo iných výtlačkov k zvolenej téme. Vystrihnuté obrázky sú následne na to poukladané a nalepené na papierový podklad. Výber jednotlivých symbolov a ich rozloženie závisí od klientových asociácií a fantázie.

Techniku je možné využiť ako u dospelých, tak aj u detí, či jedincov, ktorí nie sú výtvarne zdatní. U malých detí je potrebné predpokladať, že nie sú schopné vytvoriť kompaktný obrázok. Táto technika je vhodná pre podporu jemnej motoriky. V nižšom veku však môže dôjsť k predbiehaniu grafického vývoja a stereotypov realistickými fotografiami. Preto je vhodné byť s touto technikou zdržanlivý (Kopta, 2008).

Voľba témy je na arteterapeutovi podľa aktuálneho problému klienta. Najčastejšími témami, ktoré sa v Rožňovskej arteterapii vyskytujú je: Moja rodina, Adam a Eva, Studená koláž (predstavuje to, čo nemáme radi), Šípková Ruženka.

Uhl'ová rezerva

Uhl'ová rezerva súvisí s tvorbou portrétu alebo autoportrétu, ktorý vzniká začernením bielej plochy papiera prírodným uhlíkom. Táto časť tvorby má abreaktívny charakter. Dôvodom je využitie značnej energie na začernenie plochy papiera. Následne na to, nastáva druhá fáza v ktorej portrét vzniká vyberaním svetlej plochy plastickou gumou. Pracuje sa s plochou gumy a najmä svetlom a tieňom.

Technika je náročnejšia pre určité výtvarné znalosti. Je vhodná pre adolescentov, vyhovuje neurotikom, hyperaktívnym deťom s tendenciou čmárať, čo ich upokojuje a odvádza prebytočnú tenziu (Kopta, 2008).

1.3.6 Ontogenéza detského výtvarného prejavu

Ak chceme výtvarný prejav detí určovať ako diagnostický alebo terapeutický prostriedok, je potrebné poznať tvorivú činnosť nie len narušených, ale aj zdravých detí. Zdravý vývin detského výtvarného prejavu v rôznych vekových obdobiach spočíva v obsahových a kompozičných zmenách, vo výbere farieb, uprednostňovaní tvarov, riešení figúr v priestore a podobne (Matejová, Hanus, 1978).

Obdobie čmáraníc (2-3 roky)

Prvé pokusy o výtvarný prejav sledujeme na konci senzomotorického obdobia okolo 18 mesiaca života. „*Kresebné počátky se rozvíjejí paralelně s pokusy o verbální vyjádření a významnou roli má interakce mezi dítětem a rodinnými příslušníky*“ (Perout, 2005, str. 38). Obdobie čmáraníc je možné rozdeliť do troch etáp:

1. Chaotické bezobsažné čáranie

Vychádza z prvého kontaktu dieťaťa s výtvarným materiálom, kedy nahodilo používa znaky vyjadrujúce radosť z pohybu. Čáranice v tomto období neobsahujú pokus o zachytenie skutočnosti a chýba im vizuálna kontrola. Pohyb pri kresbe vychádza z ramena, pričom chýba dospelý úchop ceruzy. Dieťa má problém nepresahovať formát papiera a nie je schopné oddialiť ceruzu od papiera. Niektoré dvojročné deti dokážu napodobniť líniu, ale nedokážu napodobiť predkreslený kruh.

2. Zvládnutá čáranica

Dieťa začína tušiť spojitosť medzi pohybom ceruzy a vzniknutými symbolmi. Začínajú sa tak objavovať horizontálne a vertikálne línie a opakované kruhové čiary. Dieťa je už schopné oddialiť ceruzu od papiera. Okolo tretieho roku života sa objavuje dospelý úchop ceruzy. V tom istom období dokáže napodobiť kruh, nie však štvorec.

3. Pomenovaná čáranica

Významným posunom je, keď dieťa začne pomenovávať to čo nakreslilo. Podľa Davido (2008), dieťa dlho svoju pozornosť neudrží a behom kreslenia svoj pôvodný zámer mení alebo kresbu vôbec nedokončí. Pokiaľ dieťa prejaví zámer až v závere kreslenia ide o *náhodný realizmus*. Dieťa kresbu pomenováva podľa náhodnej podobnosti alebo okamžitého nápadu. Vo farebnosti malé dieťa zaujmú kontrasty medzi farbami a ich výrazné farebné tóny.

Preschématické obdobie (3-6 rokov)

V tejto vývojovej etape dominuje fantazijne emočná zložka, kedy v symbolickom spôsobe zmýšľania dominujú antropomorfné prvky, kedy sú zvieratám a veciam prisudzované ľudské vlastnosti.

Prvým symbolom, o ktorý sa dieťa pokúša je hlavonožec. *„Postava je znázorněna kolečkem představujícím současně hlavu i trup zepředu, k němuž přiléhají dvě čárky – nohy, a často ještě další dvě – ruce. Tak kreslí postavy tříleté až pětileté děti na celém světě“* (Davido, 2008, str. 23). S vekom dieťaťa pribúdajú detaily očí, úst a pupku v podobe bodky alebo kolieska. Niekedy dieťa naznačí aj vlasy. Prvé náznaky oblečenia sú gombíky voľne umiestnené paralelne s nohou alebo trupom.

Farebnosť postáv závisí od obľuby farby bez väzby na reálnu farebnosť objektov. Stáva sa, že postavy bývajú červené, žlté, zelené.

Rozmiestnenie objektov v priestore býva po obvode papiera, pričom samého seba dieťa umiestňuje egocentricky - doprostred ako pozorovateľa. Významná je odlišnosť, nepomer alebo veľkosť postáv, čo poukazuje na emočné prežívanie dieťaťa.

Dôležitý je slovný popis dieťaťa, ktorý dokresľuje obrazovú situáciu.

Schematické obdobie (6-7 rokov)

Deti si začínajú uvedomovať, že sú súčasťou širšieho okolia a začínajú rozumieť vzťahom vo svojom okolí. Nastáva významná zmena v egocentrickom prístupe dieťaťa, ktoré začína viac spolupracovať s vrstovníkmi. Vo výtvarnej tvorbe prejavuje snahu o významovú celistvosť, neskôr o zachytenie výtvarného celku. Pre výtvarnú metaforu

zachytenia vzťahu začína využívať zobrazenie profilu. Bočný profil využíva na zobrazenie predmetov v pohybe ako je auto, kôň, čln.

Celkovo sa proporcie zjednocujú a tvary zaoblujú. „*Chlapci správněji vystihují proporce, dívky mají lepší motorickou koordinaci*“ (Zicha, 1981, str. 41).

Objekty umiestňujú na základnej linke, tzv. „čiara zeme“, čo vyjadruje malú skúsenosť s objemom a hmotou. V neskoršom období sú pásy radené nad seba, čo poukazuje na snahu perspektívneho videnia skutočnosti. Spodný pás určuje predmety bližšie a horný pás predmety od nás vzdialenejšie. „*Objevuje se sklápění do půdorysu, které je záznamem pohybu kolem papíru při malování, rentgenové vidění (snaha o transparentnost), sekvenční zobrazování, které je záznamem o časovém průběhu a v obrázcích můžeme najít několik pozorovatelských stanovišť*“ (Perout, 2005, str. 41). Je potrebné dodať, že uvedené charakteristiky sa môžu objaviť aj v predchádzajúcom vývojovom období a naopak. Pokiaľ dieťa v schematickom období využíva antropomorfné prvky, nie je dôvod k znepokojovaniu. Ak však v tomto období dieťa stále čmára, je to podstatný dôvod k obavám.

Farebný prejav detí je rovnako plošný, ale slobodnejší ako kresba. Farby sú už používané vo vzťahu k realite. Deti ich využívajú schematicky a to tak, že rovnakú farbu volia pre rovnaké objekty (tráva a strom sú rovnako zelené a nebo stále rovnako modré).

Niekedy v tomto období dochádza k úbytku spontaneity a originality. Podľa Perouta (2005) to môže súvisieť s vývojovou fázou latencie. Nástup do novej životnej etapy školského prostredia a prechodu od hry k školským povinnostiam je pre dieťa náročné. Už nemôže spontánne realizovať okamžité impulzy mysle, ale musí viac rešpektovať okolitú realitu. Vo výtvarnej tvorbe tomu odpovedá rešpekt voči vnímanej realite teda aj k vizuálnej skúsenosti.

Kresebný realizmus (8-12 rokov)

V období kresneného realizmu sa deti snažia zachytiť to, čo vidia. Možno v ich tvorbe pozorovať opustenie základnej dolnej línie. „*Pro dítě je vzrušující objev, že objekty na obrázku se mohou překrývat. Tento objev souvisí s rozvojem tzv.*

kvalitatívnych operácií, díky kterým je možné strukturovat prostor, uspořádat prostorové následnosti, rozvíjet cit pro intervaly, délky, řezy a následně i lineární perspektivu“ (Perout, 2005, str. 42). Tak dieťa skúša možnosti tieňovania, tvarovania a perspektívneho zachytenia.

Vznikajú prvé pokusy zachytiť pohyb. Spočiatku býva znázornený schematicky, ako bábka s kráčajúcimi nohami z profilu. Neskôr sa ruky a nohy ohýnajú pričom telo s hlavou ostávajú nehybné, tvrdí Zicha (1981). Podobne aj Perout (2005) opisuje snahu o pohyb podobný bábke, ale napriek tomu tvrdí, že v tomto období chýba cit pre toto vyobrazenie.

Regres v tomto období môžeme sledovať u detí, ktoré zotrávajú v používaní geometrických tvarov pri zobrazovaní figúry. Správne by sa dieťa malo snažiť detailne zachytiť znaky, ktoré sú typické pre zobrazovanú osobu a vyjadrujú jej osobitosť.

Pseudonaturalistické obdobie (vek pubescencie 11-15 rokov)

Táto veková etapa pubescencie a predadolescencie je sprevádzaná veľkými individuálnymi rozdielmi v mentálnej, emocionálnej a sociálnej rovine. Začína tu rozvoj schopnosti abstraktného myslenia a útlm spontánnej výtvarnej činnosti. Dieťa nadobúda výrazne kritický postoj voči svojej tvorbe a uvedomuje si svoju neschopnosť nakresliť svoje predstavy.

Zároveň ide o obdobie, kedy sa vytvárajú osobité rysy jedinca a jeho prejav sa začína diferencovať. Môžeme sledovať typológie extroverta a introverta, haptického a vizuálneho typu, ktoré však podľa Perouta (2005) ešte nemusia byť vyhranené.

Vďaka pochopeniu trojrozsmernej reality sa v tvorbe objavuje schopnosť zachytiť ilúziu.

Kresba figúry zodpovedá vývojovým zmenám, ktoré sa týkajú fyzickej premeny tela. Často zobrazovaným motívom sa stáva karikatúra alebo satirické znázornovanie.

S problémom sebaidentifikácie súvisia autoportréty, v ktorých jedinca vyjadrujú ideálnu predstavu o sebe samých alebo zrkadlia skutočnosť.

Jedinci si začínajú všímať, ako svetlo a tieň ovplyvňuje vzhľad vecí a postáv. Sú si vedomí zmien pri nariasení odevu, jeho skladaním a krčením. To značí aj väčší záujem o detail oproti predchádzajúcim etapám.

Adolescentná výtvarná tvorba (14-17 rokov)

Obdobie adolescencie opisuje výtvarnú tvorbu dospievajúcich. O spôsobe výtvarného zobrazovania adolescentov píše Perout (2005) ako o tvorbe ovplyvnenej výtvarným poučením. Ďalej ich tvorbu chápe ako schopnosť vnímať štýlovú rôznorodosť a využívať výtvarné výrazové prostriedky za pomoci technických zručností. Oproti predošlým etapám, kedy bola výtvarná práca intuitívna, v tomto období je tvorba výsledkom estetickej voľby, či poučenia.

Metodicky sú pre toto obdobie vhodné ako voľné, imaginatívne témy, tak aj racionálny spôsob tvorby. Obe tieto roviny poskytujú možnosť rozvíjať tvorivosť, dynamiku medzi presným zobrazovaním skutočnosti a abreaktívne uvoľnenie v slobodnej tvorbe.

Takýto jedinec by mal byť podľa Perouta (2005) schopný na konci tohto obdobia reflektovať krízu puberty.

1.3.7 Výtvarný prejav agresívnych detí

Pre arteterapiu predstavuje výtvarná tvorba náhľad do nevedomia jedinca. Každé dieťa konštruuje svoju vlastnú realitu a kresba je jednou z možností ako nazrieť do jeho duševného diania. Prostredníctvom výtvarnej tvorby získavame materiál s rozsiahlymi možnosťami využitia. Detská tvorba presahuje výpovede o autorovi a poskytuje obširne informácie aj o jeho sociálnom prostredí. Aké základné znaky agresie využíva dieťa vo svojej tvorbe uvádzame v nasledovných bodoch.

Téma kresby

Význam, ktorý dieťa pripisuje danému námetu, postavám a predmetom nás privádza k tomu akými myšlienkami a predstavami sa dieťa zamestnáva a aké sú jeho osobné postoje k nim. Môže ísť napríklad o nejaké želanie alebo agresivitu a iné. „*Napríklad agresívne deti najmä chlapci veľmi často zobrazujú rôzne vojny, bitky s Indiánmi, bombardovanie a pod*“ (Mátejová, Hanus, 1978, str. 62).

Línia

Výrazným komponentom, ktorý býva dosť veľavravný je čiara. Pri jej prevedení je vhodné sledovať aj jej prevedenie, rýchlosť kresby, prudkosť a rozhodnosť ťahov. „*Dítě, které kreslí silné čáry, až občas protrhne papír, je pravděpodobně agresivní*“ (Davido, 2008, str. 29). Známkou agresivity sú aj hranaté, špicaté, hrubé čiary či ostré uhly.

Formát papiera a jeho využitie

Umiestnenie obrázku na ploche papiera je dôležité. „*Využití prostoru je samozřejmě jedním z činitelů expresivní hodnoty kresby*“ (Cognet, 2013, str. 34). Napriek tomu je vo využití priestoru dôležité ostať rezervovaný. Navzdory existujúcim významom k určitým deťom, sa tieto významy nemusia týkať všetkých detí.

Figurálna kompozícia

Zobrazenie ľudskej postavy sa vyskytuje vo všetkých kultúrach. Preto kresbu človeka nie je možné poprieť ani u tých najmenších detí. Kresbou postavy sa podľa Davido (2008) autor snaží vedome aj nevedome znázorniť samého seba.

Hlava a predovšetkým tvár je dôležitým prvkom v poľudštení postavy a vyjadrení jej charakteru, emócií, či vzťahu k ostatným postavám. Agresívne deti v tvárach postáv znázorňujú rozježené obočie alebo otvorené ústa s vycerenými zubami. Vo všeobecnosti platí, že čím je autor kresby agresívnejší, tým sú detaily tváre prevedené výraznejšie. Tvár naberá „ostré rysy“. Veľmi agresívne deti kreslia postavy z profilu (Davido, 2008).

Na **tele** si podľa Rožňovskej arteterapie všimame okrem hlavy aj iné špicaté tvary ako sú napríklad pazúry. Opakom ostrých tvarov sú uzatvorené päsťe, ktoré môžu byť rovnako znakom agresie.

Typy postáv, ktoré sa u agresívnych detí vyskytujú podľa Davido (2008) najčastejšie sú kovboj, policajt a starec.

Kovboj predstavuje revoltu dieťaťa a túžbu byť silným, veľkým a robiť dojem na okolie. Čím je kovboj viac vyzbrojený tým je dieťa viac úzkostné a neisté (Davido, 2008).

Postavu **policajta** dieťa zobrazuje z profilu s ostrými a tvrdými rysmi, akoby znázorňovalo jeho nesympatickú stránku. Ďalej Davido (2008) uvádza, že ide o typickú agresívnu postavu so sociálnymi tendenciami, kde sú tradičné predstavy o policajtoch hlboko zakorenené.

U asociálnych a agresívnych detí sa v kresbách často vyskytuje **starec**, ktorý je nepriamym odkazom na želanie dieťaťa zbaviť sa nežiaducej osoby. Tento spôsob využívajú dievčatá ako vyjadrenie svojich agresívnych pocitov voči svojmu otcovi. *„Agresivita se projevuje také zmrzačením postavy, případně je postava zmenšená, odsunutá do pozadí, a to vždycky podle vědomého nebo nevědomého citového postoje k otci. Jindy bývá znehodnocován změnami na postavě“* (Davido, 2008, str. 63).

K potvrdeniu alebo vyvráteniu týchto hypotéz je potrebné doložiť väčšie množstvo kresieb.

Znaky agresie nemusia byť výhradne privilegiom ľudských figúr. Patria sem aj **postavy zvierat**. Pokiaľ sa v detskej tvorbe jedná o divoké zvieratá, smeruje to k agresívnym citom dieťaťa. U domácich zvierat sa pripisuje agresívny význam mačkám, ako ambivalentným zvieratám. Častým námetom k zobrazeniu zvieracích figúr, je *Zvieracia rodina*, ktorá podľa Davido (2008) predstavuje zlé inštinkty tvorcu.

Konfliktové momenty

Konfliktný moment sa prejavuje nadmerným gumovaním a zosilňovaním jednotlivých častí. Za nadmerné gumovanie je považované použitie gummy na postave viac ako tri krát. Za nadmerné zosilňovanie sa považuje kreslenie určitých miest veľkým prítlakom a viacnásobným prechádzaním ceruzou po určitých miestach, čím sa dané miesto markantne líši od ostatných častí obrazu. Rovnako za konfliktné sa považuje nezobrazovanie problémovej zóny. Zmrzačenie postavy sa používa k zneváženiu osoby alebo upozorňuje na jeho nežiaducu prítomnosť. Konfliktné miesta nezobrazujú napríklad deti zasiahnuté agresivitou alebo ľahostajnosťou. Majú pocit viny voči určitej osobe.

Farba

Vo výtvarnom prejave je farba dôležitou zložkou. Jej výber a použitie je podnietené vekom jedinca. Pokiaľ farebnosť v kresbách absentuje alebo je farebnosť vyhradená len pre určité témy, poukazuje to na citovú prázdnotu, niekedy aj asociálne tendencie (Davido, 2008).

Pri používaní farieb sledujeme jej intenzitu, hustotu a odtieň. Podstatná je aj kombinácia určitých farieb, kedy niektoré pôsobia harmonicky, iné zas rušivo až šokujúco. Ku sklonu k revolte alebo vzbure odkazuje podľa Rožňovskej arteterapie kombinácia červenej a čiernej farby. O útočnosti vypovedá kombinácia čiernej a žltej. Tiež sa o nej hovorí ako o farbe osy. Vo všeobecnosti platí, že agresívny potenciál sa môže odraziť využívaním červenej farby, a to aj na takých miestach, kde to nie je opodstatnené.

Podoba agresie z pohľadu Rožňovskej arteterapie

Nasledujúci text vychádza z poznatkov získaných počas priebehu štúdia arteterapie. Tým je táto kapitola doplnená o podoby agresie vo výtvarnom prejave z pohľadu rožňovskej arteterapie. V rozsiahlej výtvarnej tvorbe je možné všímať si aj tieto formy agresie:

- špicatá tráva
- ostré ihličnaté stromy a konáre
- špicaté skaly (odkaz k matke)
- divoké zvieratá so špicatými zubami
- rozbitosť
- dynamický rukopis
- bleskové tvary
- metúcim, ale rovnako sa vyskytujúcim javom je tvorba malých figúr, čo môže poukazovať na úzkostného jedinca

2 PRAKTICKÁ ČASŤ

2.1 Úvod k praktickej časti

Podnetom k vzniku tejto práce boli rôzne skúsenosti so správaním žiakov s ktorými sa potýka každý učiteľ. Hnala ma najmä predstava a strach, že zlyhám ako pedagóg a stratím rešpekt mojich študentov. To bolo hlavným dôvodom, prečo som sa začala zaujímať o prejavy agresívneho správania u detí mladšieho školského veku. K tomuto zmýšľaniu ma viedli rôzne situácie, kedy sa žiaci vo svojom správaní vymedzovali pre mňa neprimeraným spôsobom. Z prejavov vzdoru, zlosti, hnevu, vymedzovania sa, pútaním pozornosti, impulzivitou, úmyselným ponižovaním rovesníkov, žalovaním, ohováraním, provokovaním, občasnými fyzickými útokmi na spolužiakov, snahou získať dominantné postavenie som nadobudla pocit, že sa žiaci správajú agresívne. To ma doviedlo k snahe lepšie porozumieť agresívnemu správaniu a hľadať výtvarnú metaforu agresie u žiakov s agresívnym správaním. Tento počiatok sa v priebehu hľadania a skúmania začal vyvíjať iným smerom, ako som predpokladala.

Začala som si uvedomovať ako je pre mňa táto téma veľmi osobná a nakoľko ma ovplyvňuje pri vnímaní správania žiakov. Zvýšená citlivosť na ich prejavy ma priviedla najprv k subjektívnym otázkam: „*čím je pre mňa táto téma tak dôležitá?*“, „*Akú oblasť v mojom živote mi pripomína a nakoľko sa v tejto téme s mojimi žiakmi ovplyvňujeme?*“

Pochopila som, že minulé zážitky a skúsenosti ovplyvňujú aj moje správanie. Dostávala som sa tak do interakcie so svojimi žiakmi, kedy môj strach prípadne jeho popieranie a bezradnosť podnecovali žiakov k agresívnemu správaniu a vymedzovaniu sa.

Výsledkom toho bolo uvedomenie si a prijatie mojich slabostí a zároveň prirodzenej potreby žiakov skúšať hranice, čo som si spočiatku vysvetľovala, ako prejavy agresívneho správania. Deti však potrebujú zisťovať, kam až môžu zájsť. Opakovane overujú pevnosť našich hraníc, aby sa o nich naozaj presvedčili. Dieťa totiž nemá schopnosti vyhodnotiť svoje správanie a odôvodniť, prečo sa správa tak ako sa

správa. Pochopila som, že je len na nás dospelých, aby sme dokázali citlivo a objektívne vyhodnotiť situáciu, prečo dieťa volí daný spôsob vystupovania. V mojom prípade šlo najmä o to, aby som neoznačovala správanie žiakov za agresívne vždy, keď cítim strach zo straty svojej autority.

Postupne som prestala klásť dôraz na výsledný výstup „agresívneho“ správania žiakov a začala pozorovať dôvody prečo sa správajú daným spôsobom. Zistila som, že ich reakcie sú dôsledkom ich predošlých skúseností alebo strachu, rovnako ako v mojom prípade. Z toho vyplynuli nové otázky: „*Prečo sa žiaci správajú tak, ako sa správajú?*“, „*Ako pracovať s emóciami žiakov, a kde hľadať príčinu ich zlosti alebo strachu ?*“ Začala som sa o svojich študentov zaujímať ako o individuálne osobnosti so snahou vytvoriť vzťah porozumenia a opory. Práve budovaním vzťahu a záujmu o ich osobu som hľadala cestu alebo spôsob, ako k žiakom pristupovať.

2. 2 Popis zvoleného metodického rámca

Za základ som si zvolila myšlienku práce s emóciami predovšetkým negatívnymi, ako sú prejavy hnevu, zlosti, strachu a pod. Na základe toho som vytvorila v rámci výtvarných aktivít hry a abreaktívne techniky na poznanie širokej škály emócií a abreakcii negatívnych pocitov. Mojim zámerom bolo vytvoriť prostredie, ktoré pomôže bezpečne ventilovať hnev a strach, prípadne poskytnúť metafory, v ktorých sa tieto emócie objavujú. Námety boli volené aj podľa atraktívnosti tak, aby študentov zaujali, boli im blízke a motivovali ich k výtvarnej tvorbe. Motívy týkajúce sa rodinných vzťahov som nevytvárala z dôvodu chýbajúceho bezpečného prostredia, ktoré sa mi podľa môjho názoru v tom čase nepodarilo úplne vytvoriť.

Mojou snahou bolo viesť žiakov k plnému prežívaniu emócií počas výtvarnej práce. Tým bol kladený veľký dôraz na proces tvorby a nie na jeho výsledok. Na kultivácii žiackych prác by sa dalo pracovať postupom času.

V tejto práci sa tak vyskytujú **asociačné voľné námety**- *Mám rád, nemám rád, Postava pre moju emóciu, Kreslím čo chcem*, ktoré poskytujú priestor na vyjadrenie zlosti a môžu uľahčiť porozumeniu vlastných emócií. **Abreaktívne techniky**- *Papierová vojna a mier; Muzikomalba*, sú techniky ku ktorým nazlostení inklinujú sami. Alebo **témy**, ako sú- *Divoké zvieratá, Koláž - Hnev na tomto svete*, pri ktorých som predpokladala väčšiu mieru projekcie nevedomých konfliktných momentov spojených s agresiou vo výtvarnom artefakte. Vybrané námety sa tak stali výrazom psychického nastavenia zvolených detí voči vonkajšiemu svetu. Mojim cieľom bolo objasniť vnútorné konflikty a hľadať výtvarnú metaforu agresívneho správania u vybraných žiakov.

Táto hypotéza sa však nepotvrdila, pretože za zjavným agresívnym správaním sa nachádzali iné problémy, na čo poukazuje aj výtvarná symbolika v tvorbe, ktorá je uvedená nižšie, v texte praktickej časti.

2. 3 Spôsob výberu detí

Moje postavenie voči vybraním študentom je výchovno- pedagogické, vzhľadom na to, že súčasne pôsobím na Súkromnej základnej umeleckej škole. Tu výtvarne pracujem na dvoch pracovných strediskách. Jedná sa o cirkevné spojené školy- materské, základné a gymnáziá. Žiaci pochádzajú zväčša z katolíckych rodín. Rovnako Súkromná základná umelecká škola na ktorej pracujem vychádza z kresťanských hodnôt a tradícií. V praxi na našej škole pôsobia vrátane mňa pedagógovia rôzneho vierovyznania, pričom sa aktuálne kladie väčší dôraz na umelecké vzdelávanie detí.

Pokladám za dôležité uviesť túto skutočnosť o výchove detí v kresťanských hodnotách. Domnievam sa, že tento typ výchovy môže mať značný vplyv na prežívanie a vyjadrovanie emócií dieťaťa. Tým dopĺňam teoretickú časť o *vplyvoch agresívneho správania*. Keď uvážime, aký veľký vplyv na človeka má viera, je podstatné vedieť v akých hodnotách je dieťa vychovávané a nakoľko sú dané hodnoty „zdravé“. V náboženskej kultúre sa stretávame s duševne zdravými kritériami viery a naopak nábožensky patologickými. Ustrážiť zdravú formu náboženského presvedčenia nie je jednoduché. V podporovaní chybných náboženských postojov môže dôjsť k pocitom strachu, viny, potláčaniu bolesti alebo zlosti, čo úzko súvisí so zmätkom v citovom živote a prejavmi agresie.

V tejto práci popisujem arteterapeutické a výchovno-vzdelávacie pôsobenie u žiakov prvého stupňa ZŠ. Pracujem so štyrmi skupinami detí vo veku od 7- 10 rokov. Pre väčšinu žiakov je charakteristický výborný prospech a u niektorých z nich preukázaná nadpriemerná inteligencia. Žiaci s výrazne zlým prospechom sa v skupinách nevyskytli. Skupiny disponovali dobrou atmosférou okrem jednej, kde žiaci prejavovali známky intolerancie voči niektorým spolužiakom.

V rámci týchto skupín sa objektmi môjho pozorovania stali dvaja chlapci, Šimon (7 rokov) a Lukáš (9 rokov). Pri výbere žiakov som vychádzala z vlastného usúdenia, že sa vo svojom správaní prejavujú agresívne. Toto správanie som vyvodila zo situácií, kedy sa mi ich správanie zdalo byť impulzívne, neprimerané a bezdôvodne prehnané. Zároveň som vychádzala aj z naštudovanej literatúry obsiahnutej v teoretickej časti.

Príkladom toho boli napríklad situácie, kedy Lukáš podľa môjho názoru neprimerane reagoval na zadané témy, ktoré nevyhovovali jeho záujmom. Pre mňa bol prekvapivý spôsob akým prejavoval svoju nespokojnosť s týmto námetom. Šlo o tému, kedy mali žiaci nakresliť a dotvoriť portrét z historických malieb primerane veku. Ako ukážku si zvolil Dámu s Hranostajom. Po prvých pokusoch o kresbu sa náhle rozzúrnil, bol výrazne podráždený, pričom odmietal akúkoľvek pomoc alebo sa na túto tému rozprávať. V hlase sa mu miešali zvuky podráždenosti, zúfalstva a zlosti. Výtvarnú označil za „blbosť“ a do konca hodiny už nič nenakreslil. Negatívne reagoval aj na možnosť nakresliť niečo čo ho baví. Bol podráždený v priebehu celej hodiny, kedy fuňal, vzdychal šepkal si niečo tak, aby som to počula, prípadne hovoril ostré poznámky k predmetu výtvarnej výchovy. Túto situáciu vnímam ako kľúčovú vzhľadom na to, že sa tento žiak od tejto skúsenosti začal prejavovať podráždene stále častejšie a vo viacerých situáciách. Späťne túto reakciu reflektujem ako Lukášov možný strach z neúspechu, kedy danú situáciu nevedel riešiť inak, ako negáciou a odsúdením výtvarnej tvorby. K ďalším momentom patrili útočné reakcie na mladšieho spolužiaka, či slabších jedincov v triede.

U Šimona sa agresívne prejavy vyskytovali v nadávkach, hádkach so spolužiakmi a ich kritizovaním. Konkrétnym príkladom bola situácia, kedy sa Šimon počas príchodu do triedy pohádal so spolužiakom. Hádku spočívala v tom, kto hovorí pravdu. Bolo zjavné, že Šimon v danej situácii klamal a snažil sa upútať na seba pozornosť. Táto situácia vyústila do veľkého kriku Šimona na jeho spolužiaka. Ostatní žiaci bránili svojho spolužiaka pričom Šimon verbálnymi útokmi- nadávkami a posmeškami kričal aj na ostatných spolužiakov. Keď som Šimona utíšila a mala pocit, že je situácia vysvetlená a v poriadku, Šimon mal znova snahu otvárať konflikt medzi ním a jeho spolužiakom. Po napomenutí, že zavolám jeho mame odpovedal: „*kludne, mne je to jedno*“.

Prehnanosť ich správania mohla byť z ich uhla pohľadu adekvátne a primeraná. Zároveň uznávam, že ich prejavy v danej chvíli boli zásadné a opodstatnené v ich prežívaní. V opačnom prípade by nemali dôvod prejavovať sa neprimerane prípadne výraznejšie, ako ich spolužiaci. Dôvod, prečo som na tieto situácie reagovala citlivo bol, že som nedokázala udržať situáciu pod kontrolou a porozumieť žiakom natoľko, aby sa ich prejavy zmiernili prípadne odstránili. To ma doviedlo k zamýšľaniu sa nad

spôsobmi, akými reagovali na rôzne situácie a ich príčinami. Vzhľadom k tomu, že som situácie vyhodnotila ako agresívne správanie je nasledujúca časť tejto práce zameraná na potvrdenie alebo vyvrátenie môjho úsudku.

V praktickej časti ďalej pokračujem kazuistikami vybraných žiakov s neštandardným správaním a hľadaním výtvarnej metafory agresie.

2. 4 Popis procesu

Každá skupina mala na tvorbu vyhradený čas tri vyučovacie hodiny (135 min.). Úvodné vysvetľovanie a zahrievacia časť trvali 20 minút. Čas na priamu výtvarnú činnosť trval 80 minút. Záverečnému hodnoteniu sme venovali 20 minút a zvyšných 15 minút upratovacím činnostiam.

V tvorbe boli využité rôzne formáty výkresov a druhy materiálov. U všetkých detí boli použité rovnaké námety. Úloha bola deťom vždy jasne vysvetlená bez neskorších ďalších slovných inštrukcií. Deti pracovali samostatne alebo skupinovo. Nakoľko pôsobím ako učiteľka môj vplyv na tvorbu žiakov bol značne metodický. Čisto učiteľský prístup k tvorbe detí som počas hodín vedených s prvkami arteterapie pozmenila. Pozornosť bola zameriavaná najmä na proces tvorby než na jej výsledok. Mojou snahou bolo žiakov nechať prirodzene pracovať a ponechať im ich autenticitu tvorby. Nešlo o zmenu prežívania, ale o uvoľnenie energie a práce s emóciami. Moje zásahy sa týkali povzbudenie a pochvál za účelom spontánnej tvorby alebo riešenia vyhrotených konfliktných prípadov. Žiaci pracovali dobrovoľne. Pokiaľ niekto odmietol spracovať zadanú tému, bolo mu povolené pracovať na vlastnom námete.

V záverečnom hodnotení bol s deťmi vedený rozhovor o tom čo stvárnil. Kresby boli vystavené naraz vedľa seba. Porovnávali sa podobnosti a rozdiely v artefaktoch. Postupnosť hodnotenia bola stanovená cielene tak, že najskôr diskutovala skupina o jednom výtvoze a následne autor reflektoval svoju tvorbu. Tým ostatní premietali svoje problémy (projekcie) do diskutovanej kresby bez ohľadu na autorov zámer. Na záver som sa k hodnoteniu pridala aj ja. Hodnotenie bolo dobrovoľné. Žiaci ho vnímali ako prirodzenú súčasť hodiny. Dôvodom toho bolo, že svojich žiakov od začiatku dochádzky vediem k diskusii, kde zhrňame poznatky a pocity z priebehu vyučovania. Zároveň žiaci prejavovali potrebu zdieľať svoje názory a myšlienky, čo viedlo k pozitívnemu a veku primeranému prístupu hodnotenia. Zakońčenie hodiny bolo zamerané na povzbudenie a pochvalu. Interpretácie pri žiakoch neboli realizované, keďže interpretácia v pravom slova zmysle prislúcha dospelým osobám.

Vo výsledku výtvarných činností a prác nemožno klásť jednoznačné závery. Dôvodom sú chýbajúce objektívne merateľné činitele, pričom moja práca pozostáva z vlastného pozorovania a hodnotenia, prípadne postrehy pedagógov alebo rodičov.

2.5 Hodnotenie výtvarného prejavu

V arteterapii slúži výtvarná tvorba ako prostriedok citového odreagovania a zároveň komunikačný nástroj. V momente seberealizácie dieťa vyjadruje svoje myšlienky, city, motívy, postoje a potreby. K objektívnemu hodnoteniu tohto duševného sveta dieťaťa a jeho charakteru slúžia určité výpovedné prvky, ktoré je potrebné si vo výtvarnej tvorbe všimnúť. K všeobecným základným smerodajným faktorom patrí (Matejová, Hanus, 1990, str. 62-64):

- Primeranosť kresby veku dieťaťa
- Lineárne spracovanie- kvalita a sila prítlaku línie
- Konfliktné momenty- gumovanie, vynechávanie
- Kompozičné umiestnenie vo formáte
- Statickosť alebo dynamika
- Prevládajúca farebnosť
- Využitie plochy formátu papiera
- Čas potrebný na dokončenie artefaktu
- Obsahová stránka- čo dieťa nakreslilo
- Čo dieťa spracovalo pri zadaní voľnej témy
- Preferencia určitých motívov alebo tém

Ďalšie oblasti hodnotenia

- Správanie žiaka počas výtvarnej tvorby
- Prístup k zadaným úlohám
- Hodnotenie vlastného artefaktu

Z pohľadu Rožnovskej arteterapie sledujeme

- Emočne kognitívny rozpor vo výtvarnej tvorbe formou regresu. Ide o pozastavenie v určitom vývinovom období, ktoré dieťa nebolo schopné zvládnuť prípadne, keď dostatočne nezvládlo predchádzajúce vývinové štádium. V tomto

ohľade arteterapeut sleduje, kam spadá výtvarný prejav ontogeneticky. To znamená, nakoľko kresba dieťaťa korešponduje s jeho vekom.

O kvalite psychického prežívania a aktuálnom psychickom rozpoložení vypovedajú aj ďalšie prvky:

Kompozícia :

- Použitie formátu na výšku alebo na šírku
- Špecifické kompozičné riešenie formou neurotického rámu
- Rozmiestnenie jednotlivých prvkov na ploche a ich veľkosť
- Všímame si diagonály, pásovitost' alebo radenie postáv na dolný okraj papiera
- Pozornosť je venovaná aj dominantným častiam na obraze a ich umiestnenie. Okrem toho je možné sledovať svetelnú a farebnú dominantu
- Sleduje sa kvalita čiar a ich prevedenie- tuhosť alebo roztrasenosť
- Schopnosť dieťaťa napájania čiar
- Preferovanie ostrých prvkov a pravouhlých hrán
- Pozorujeme pomer geometrizácie alebo oblých tvarov
- Významná pozornosť sa venuje postave, ako symbolizačnému procesu. Ďalej si všímame jej atribúty, vek, prípadne, čo tam chýba
- Podstatné je sledovanie súvislostí a kontaktu medzi postavami, pričom je do úvahy braný autorov zámer. Nakoľko je na obrázku zachytený pohyb alebo strnulost' postáv

Farebnosť:

- Vo farebnej stránke je dôležité sledovať farebnú intenzitu ako emočnú hodnotu, preferovanie určitých farieb alebo ich absenciu, ich kombinácie, zvláštnosti- kedy sa farby nezhodujú s realitou, špinenie, patologické sfarbenie (caput mortum, sírovo žltá, ružová u starších jedincov)

2. 6 Zvolené témy

Námety boli zvolené cielene so zameraním na emócie, ich spoznávanie, odreagovanie a schopnosť primerane reagovať. Súčasťou výtvarnej tvorby sa stali hry, ktoré sa mi osvedčili ako forma uvoľnenia psychického napätia, zlosti a stresu. Tak sa mohli žiaci verbálne alebo fyzicky prejavovať a následne na to výtvarne reagovať. Témy žiaci spracovávali v uvedenom poradí nasledovne.

1. Úvodná voľná téma: *Kreslím čo chcem*

Úlohou voľnej témy bolo zistiť záujmy žiakov, ich preferencie námetov a postoj k takto zadanej téme. Voľná téma môže byť odrazom psychologického portréту dieťaťa. Výsledný obrázok odráža vízie autora, čím má istým spôsobom projektívnu funkciu. K dispozícii mali na výber rôzne typy a veľkosti výkresov a materiálov.

2. Témy zamerané na sebaopoznanie: *Mám rád, nemám rád; Postava pre moju emóciu; Divoké zvieratá*

V druhej časti boli námety venované skúmaniu rôznych podôb emócií a hľadaniu ich podoby. Žiaci mali možnosť skúmať charakter svojich emócií ako hnev, zlosť, smútok, amok, ale aj radosť, či inú vlastnú vymyslenú emóciu. Týmto spôsobom si mohli ohmatať a lepšie sa prizrieť na vlastné prežívanie. Vybrané emócie boli hodnotené neutrálne. Šlo o snahu odhaliť a porozumieť vlastným emóciám, ich kladom aj záporom. Ako motivačný materiál vo výtvarnej časti boli využité hry a naratívna téma, ktoré opisujem podrobnejšie nižšie.

Téma- Máam rád, nemám rád

Ako u dospelých tak aj u detí súvisí schopnosť zdravého sebaopresadenia so sebaúctou. Stáva sa, že sa vo významných situáciách správame nevhodne niekedy až agresívne. Naopak- pocit sebaúcty získavame pri úspešnom zdieľaní emócií.

K otvorenému zdieľaniu pocitov, vzájomnému porozumeniu, poznaniu a sebaopoznanu som zvolila hru *Mám rád, nemám rád*. Žiaci usadený v kruhu dopĺňali koniec začatých viet podľa vlastného uváženia. Vety som vždy začínala ja a pre podporu a príklad som ich za posledným žiakom sama doplnila. Do hry som sa zapojila

z dôvodu spolupatričnosti a získania dôvery žiakov. Odpovedala som vždy nakoniec, aby som svojimi tvrdeniami neovplyvňovala výpovede žiakov. Šlo o vety typu:

- Mám rád...
- Nemám rád...
- Páči sa mi keď'....
- Nepáči sa mi keď'... a pod.

Vo výtvarnom spracovaní mali žiaci za úlohu vybrať si jedno z tvrdení a nakresliť ho do vopred predkresleného obrysu svojej tváre. Technika bola ľubovoľná. Cieľom bolo získať vzájomné poznanie, akceptáciu názorov iných a presadenie vlastných názorov a hodnôt.

Téma- Postava pre moju hlavnú emóciu

Aby deti mohli vedome vnímať pocity druhých je potrebné, aby sa najskôr naučili uvedomovať si vlastné city. Deti by mali získať skúsenosť, že hnev a agresivita sú afekty, ktoré nie sú cudzie žiadnemu človeku. Konštruktívne zvládnuté môžu byť najmä vtedy, pokiaľ nie sú potláčané.

Za príklad otvorených a zvládnutých emócií bola použitá postava Riley z rozprávky *V hlave*. Rozprávka bola pre jej aktuálnosť deťom dobre známa. Hlavná postava disponovala piatimi emóciami: smútok, nechúť, strach, hnev a hlavnou emóciou bola radosť. Úlohou detí bolo zamyslieť sa nad vlastnou hlavnou emóciou a pokúsiť sa ju znázorniť.

Na stvárnenie vlastnej emócie bola použitá kresebná technika farbičkami alebo voskovými pastelmi. Nakreslená postava bola následne na to dotvorená ako papierová 3D bábka vyplnená pokrčeným papierom. V závere hodiny si žiaci mali možnosť zahrať vlastnú scénu so svojimi vyhotovenými emóciami.

Téma- Divoké zvieratá

V úvode hodiny dostali deti úlohu predstaviť si, že sa práve premenili sa na divokú zver. Mali si vybrať akým zvieratkom by chceli byť a zahrať si spoločné nažívanie. Jediným zamedzením a pravidlom bolo, aby sa žiaci nedostali do priameho fyzického kontaktu ako je napadnutie spolužiaka. Motívom k tomuto námetu bola snaha o uvoľnenie potlačených pudových emócií a hľadanie podoby vlastnej agresie.

Následne na to vznikali otázky: ako sa cítili a prečo si dané zviera vybrali. Čo im to prinieslo. Mali pocit, že sú v bezpečí alebo ohrození? Ako by sa bránili ak by boli napadnuté? Aké zviera môžeme označiť za divoké? Kedy je zviera nebezpečné? Aký je rozdiel medzi zvieracou a ľudskou agresiou?

Každé dieťa neskôr malo namaľovať svoju skúsenosť z hry alebo vlastnú predstavu o tom, ako by vyzeralo pokračovanie takéhoto spoločného nažívania. K výtvarnej technike boli zvolené výrazné pastelové farby suchých a mastných pastelov. Obe materiály disponujú výraznou farebnosťou, ktorú som chcela zdôrazniť ako formu emocionálneho prežívania. Rovnako šlo o to, poukázať na odlišnosť vybraných techník. Zatiaľ čo mastný pastel je fixný a zaručuje čistotu výtvarného prevedenia u suchého pastelú je možné výtvarný artefakt „zašpiniť“. Voľba materiálu bola zámerne ponechaná na vlastný výber žiakov.

3. Témy so zameraním na odreagovanie: *Papierová vojna a mier; Muzikomaľba*

Téma- Papierová vojna a mier

K upokojeniu detí s emocionálnym napätím napomáhajú interakčné cvičenia a hry. Tie vychádzajú zo základnej detskej potreby pohybu. Súčasne podporujú spolunažívanie bez napätia a citlivosť v správaní ako je ohľaduplnosť.

K docieleniu pohybovej aktivity a uvoľneniu v hre bola zvolená *Papierová vojna*. Deti rozdelené do dvoch rovnako veľkých skupín začali na znamenie vyrábať papierové gule, ktoré po sebe začali hádzať. Hádzanie bolo obmedzené vopred určenými pravidlami: a) hádzanie bolo povolené iba v sede alebo poležiačky; b) papierové gule boli hádzané iba nohami; c) hádzalo sa za hlavu chrbtom k protihráčom; d) praváci hádzali iba ľavou rukou a naopak ľaváci pravou. Papierová vojna bola ukončená podľa vopred dohodnutého času. Žiaci mali zakázané prejsť do priameho fyzického kontaktu.

Vo výtvarnom prevedení žiaci navrhli a vyhotovili mierový symbol z papierových gulí použitých pri hre. Technika kaširovania mala nahradiť možnosť hapticky pracovať s hlinou. Po uschnutí mierového objektu ho žiaci dotvorili akrylovými farbami. Vytvorený objekt bol zhotovený na znak odpustenia a mieru, čo bolo cieľom celej aktivity.

Téma: Muzikomaľba

Voľná maľba pri hudbe je vhodná predovšetkým u nedôverčivých, neurotických a nepokojných jedincov prípadne u osôb s odporom k autoritám alebo delikventom. Týmto bezprostredným pôsobením tvorby dochádza k zdynamizovaniu vnútorného zážitkového sveta a spontánneho odreagovania jedinca. V tejto technike šlo predovšetkým o určité obsahové vyjadrenie žiakov stimulovaných cieľavedome zvolenými hudobnými skladbami. Skladby boli aplikované ako protiklady, kedy tvorba začala relaxačnými skladbami a kontrastne prechádzala do skladieb rytmicky výbušných a dynamických. Za príklad hudobných skladieb som zvolila filmovú inštrumentálnu hudbu zo série Harriho Pottera. Aktuálnosťou skladieb som sa snažila priblížiť k záujmom žiakov a zároveň nechať rozvinúť emotívnu zložku inštrumentálnej hudby. K tvorbe boli zvolené farebne výrazné výtvarné prostriedky, ako akrylové farby, väčšie formáty papierov, veľké štetce, špachtle a valčeky. Dovoľené bolo maľovať aj rukami. Žiaci dostali za úlohu namaľovať to, čo ich voľne napadne.

4. Záverečná téma: Koláž - Hnev na tomto svete

Cieľom celého arteterapeutického pôsobenia bolo ukázať žiakom, že agresívny je každý človek v rôznej miere a podobe. Rovnako poukázať na funkcie agresie, ktoré sú primárne dobré. Celé toto snaženie bolo podtrhnuté aj v záverečnej téme *Koláž - Hnev na tomto svete*. Žiaci mali pripravené staré noviny a časopisy z ktorých mali vyhľadať a vystrihnúť obrázky, ktoré podľa nich najviac pripomínajú agresívne prejavy, zlosť a hnev. Z vybraného materiálu zostavovali koláž hnevu a agresie. Úlohou bolo zoradiť koláže od najviac po najmenej agresívnu. Následne na to žiaci spoločne hodnotili charakter agresie na kolážach. Opisovali jej formy, intenzitu, neutrálnosť a pod. Úloha mala žiakom ukázať rozmanitosť agresie, naučiť ju vnímať v celom kontexte, nie len s jej dôsledkami, ale aj príčinami. Skupinová reflexia ponúkla žiakom množstvo pohľadov na agresiu.

2. 7 Analýza výtvarného artefaktu s dôrazom na výtvarnú metaforu agresie

2.7.1 Kazuistika – Šimon

Kazuistiky vybraných žiakov sú súhrnom informácií ktoré som získala vlastným pozorovaním a rozhovormi s niektorými učiteľmi. Žiaci nenavštevovali školského psychológa a nikdy im nebola diagnostikovaná žiadna porucha, či diagnóza. Z toho dôvodu som nemala zdroj z ktorého by som mohla čerpať ďalšie informácie.

Narodený 23. 11. 2009 (7. rokov) je žiakom prvého ročníka ZŠ. Narodil sa do úplnej rodiny a má o päť rokov mladšieho súrodenca. Obaja jeho rodičia sú historici. O rodičoch a bratovi nerozpráva. Občas spomenie, že mu mladší brat berie veci a ničí, pričom sa Šimon chopil súrodeneckej role a o svojho brata sa zodpovedne stará a trávi s nim čas. Na našu školu prišiel v ten istý rok ako nastúpil na ZŠ v septembri 2016. Svojim správaním si od začiatku vybudoval povest' problémového žiaka u viacerých učiteľov. Postupom času, od sťažností na jeho správanie došlo k podozreniu na ADD. Charakteristické prejavy, ktorými vynikal nad ostatnými spolužiakmi boli vždy rovnaké: pútanie pozornosti vulgarizmami, vtipné, ale nevhodné komentáre, neschopnosť udržať pozornosť, neustále rozprávanie a urážanie spolužiakov. Pôsobí neohrabane svojím vystupovaním, ale jeho prejavy nie sú ťažkopádne. Naopak je veľmi vnímavý a pohotovo reaguje na akékoľvek situácie či otázky. Vo väčšine prípadov však reaguje provokatívne. Ako obranu využíva útok a urážky druhých.

Príkladom, kedy som usúdila, že situáciu prehnal bolo, keď počmáral výtvarnú prácu svojej spolužiačky. Bol to krátky moment, kedy sa nikto nepozeral. Voči svojmu skutku sa správal ľahostajne a nevedel odpovedať na otázku, prečo to urobil. Svoj skutok nevyvrátil a zároveň sa tváril akoby sa nič nestalo. Reagoval iba úsmevom

a šibalsky pozoroval čo sa bude diať. Neprejavil snahu ospravedlniť sa a škodu spolužiačke napraviť. Tejto aktivite nepredchádzala žiadna hádka alebo interakcia medzi oboma žiakmi o ktorej by som vedela. Rovnako bol zamestnaný tvorbou hradu, ktorá ho bavila.

Vo svojom prejave sa ďalej javí ako nekoordinovaný, neriadený, rýchly a spontánny. Rád a často si vymýšľa, prípadne sa klamstvom snaží vyhnúť možnému trestu. Oblíbeným spôsobom ako zaujať je rozprávanie príbehov, ktoré nenáležia jeho veku. Najčastejšie ide o strašidelné príbehy alebo príbehy spojené s násilím, nebezpečenstvom, fyzickými úrazmi a pod. Pri takýchto príbehoch pozoruje reakcie svojho okolia a očakáva, že tým budú všetci pobúrení alebo vystrašení. On pritom pôsobí akoby sa tešil. Jeho príbehy sú často sprevádzané vulgarizmami. Pokiaľ sa naskytne problém s tvorbou, keď sa pomýli alebo sa mu niečo nepodarí, zvykne si ubližovať bitím po hlave. Má problém vydržať sedieť na jednom mieste dlhšie ako pol hodinu. Potom má tendenciu vstávať z miesta a hľadať si dôvody prečo vstať zo stoličky alebo nejako ináč pútať pozornosť. Túto neposednosť prevádza najmä keď sa mu nechce dokončiť obrázok alebo nevie ako ďalej.

Výtvarný prejav

Vo svojej tvorbe pracuje rýchlo, expresívne a v kresbe detailne. Vyhýba sa farebnému spracovaniu obrázkov. Rád si iba tak niečo vyrába s mojou pomocou pretože sám nedokáže vymyslieť jednoduchý postup, ako vytvoriť zvolený objekt. Cíti sa bezradne ak má začať pracovať na niečom novom. V obrázkoch prevláda silný prítlak ceruzky a ostré hrany. Jeho motívy sú detailne vykreslené s plnými dejmi a udalosťami. Obrázky vo väčšine prípadov nedokončuje. So svojou tvorbou nebýva často spokojný, rezignuje a hovorí, že nič nevie. Na to vplýva aj kritika spolužiakov počas, aj mimo hodnotenia. Ich kritický postoj ihneď opláca kritickými poznámkami na ich tvorbu. So svojou tvorbou je spokojný v závislosti od názoru iných.

Voľná téma- Kreslím čo chcem

Vo voľnej téme si Šimon zvolil výkres vo formáte A4, a za kresebný materiál ceruzu a farbičky. Tému spracovával rýchlo, živelne, na základe čoho vytvoril sériu štyroch obrázkov. Všetky štyri artefakty sú situované na šírku, čím mu bol umožnený priestor na interakciu medzi postavami. Tie v procese tvorby opisoval, čo bolo jeho zvykom. V tejto tvorbe šlo o vymyslené postavy spolu s hrdinami jeho obľúbenej hry Gormiti, ktoré bojujú v rôznych situáciách. O dokončenie, či vyfarbovanie nejavil záujem.

Šimonova tvorba je zaujímavá predovšetkým jej dynamikou, expresívnou kresbou, chudobnou farebnosťou a najmä vývojovým štádiom v ktorom sa kresba nachádza. To ma dovedlo k prvej otázke: „*kam spadá jeho výtvarný prejav ontogeneticky?*“ Spôsob akým spracováva figúry ma dovedol k názoru, že jeho výtvarný prejav smeruje k preschématickému vývojovému obdobiu (3.-6. rokov), ktoré opisujem v teoretickej časti *Ontogenéza detského výtvarného prejavu*. Šimon má 7 rokov a je žiakom prvého ročníka. Výtvarné zobrazenie podobné hlavonožcovi (**obr. č. 2**) môže smerovať k pozastavenému vývoju jeho prežívania. Napriek patričným vedomostiam, ktorými sa Šimon nenútené prezentuje sú jeho sociálno- komunikačné zručnosti veľmi slabé. Usúdia som tak aj na základe pozorovania jeho správania v kolektíve. Šimon sa často krát dostáva do konfliktu so svojimi spolužiakmi. Vo výtvarnej produkcii o tom môžu vypovedať interakcie medzi postavami, ktoré sú vedľa seba v bojových scénach (**obr. č.3 a č.4**).

Na Šimonov problém v komunikácii poukazuje aj farebná stránka obrázkov. Jednoduché prevedenie v dvoch farbách, môže odkazovať na asociálne tendencie o ktorých píšem v už v teoretickej časti vo výtvarnej symbolike. Toto tvrdenie je otázne vzhľadom na to, že Šimon farby používa, aj keď len niektoré. Zároveň červená a modrá farba sú prevedené silným prítlakom, čo naopak môže viesť k silnej citovej angažovanosti. Do rozhovorov so svojimi spolužiakmi vkladá všetku svoju energiu, zapálenie a horlivosť. Otázkou je: *akým spôsobom komunikuje s okolím?* Červená je symbolom sily, vitality a energie, ktorá je na obrázkoch oproti umiernennej chladnej modrej. Tento model správania charakterizuje popis z ateliéru arteterapie: „*od zdi, ke*

zdi“. Farby sú v tomto prípade silným výrazom Šimonovej komunikácie s okolím, kedy sa stáva objektom nepochopenia a odstrkovania z kolektívu rovesníkov.

Ďalším príkladom, ako Šimon reaguje na svoje okolie je **(obr. č. 1)** s centrálnou umiestnenou postavou na lodi s modrou guľou šľahajúcou blesky a ostrým predmetom v druhej ruke. Z pohľadu Rožňovskej arteterapie, môže vypovedať modrá zbraň bleskových tvarov o podobe agresie. Spočiatku som považovala všetky zbrane v rukách za symbol útoku alebo ublíženia. Neskôr som pochopila, že zbraň nemusí vždy odkazovať na silu a agresiu jedinca. Zbraň často krát používame na to, aby sme sa obránili. Z toho vyplýva aj tvrdenie „že čím má postava více zbraní, tím je dítě úzkostnější. Tím, že dítě své postavy vyzbrojuje, ochraňuje se“ (Davidov, 2008, str. 177).

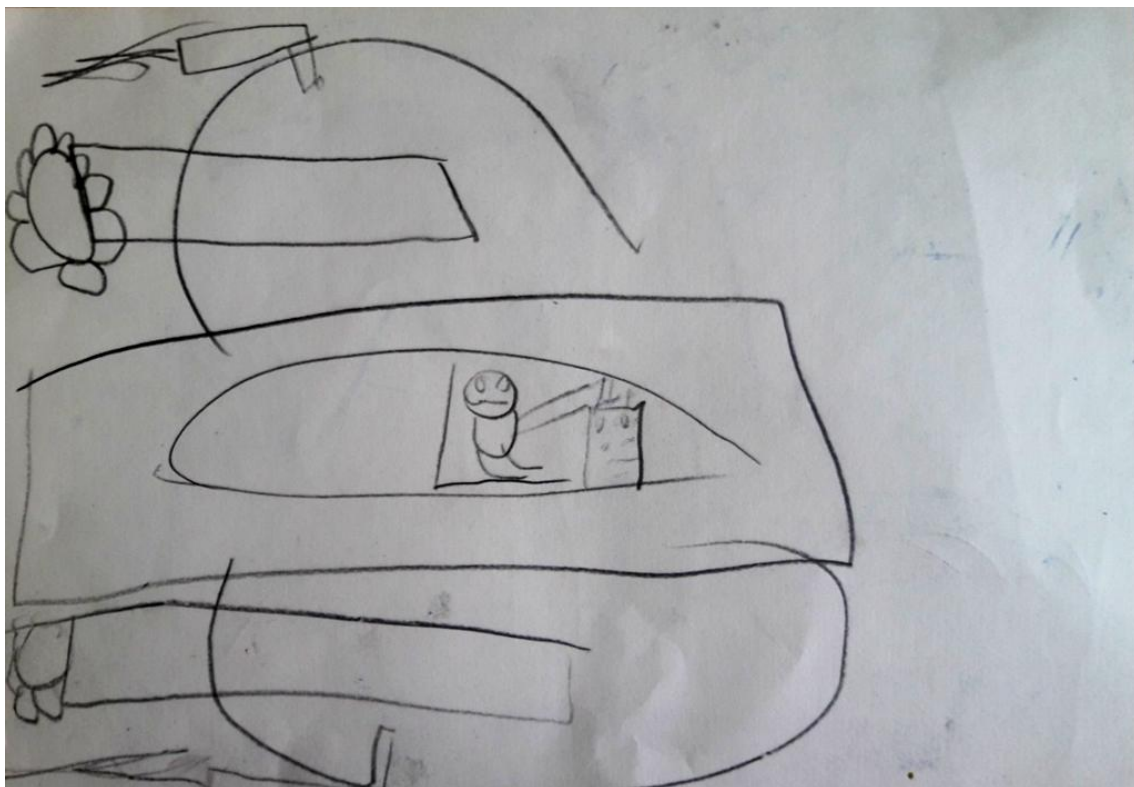
Túto obranu možno sledovať aj z ďalších atribútov. Na obrázkoch **č.** sa nachádzajú dominantné prvky ako loď a lietajúci stroj. Loď Davidov (2008) opisuje ako symbol samoty, či túžby po úniku. Svojou veľkosťou tieto stroje izolujú postavy od okolia, čím rovnako môžu predstavovať obranný mechanizmus.

V kontexte hľadania výtvarnej metafory agresie je možné poukázať aj na čierne červenú farebnosť na **(obr. č. 3)** Tá podľa Rožňovskej symboliky predstavuje vzburu a je farbou revolucionárov. Agresívny potenciál červenej farby potvrdzuje aj Davidov (2008), ktorá o význame červenej farby hovorí, že má tendenciu k agresivite. Ďalšie výtvarné prvky, ktoré nesú agresívny potenciál sú ostré hrany **(obr. č. 1)** a čiary so silným prítlakom. Rovnako aj tu vychádzam z tvrdenia Davidov (2008) o tom, že dieťa, ktoré kreslí silné čiary je pravdepodobne agresívne.

Šimonove silné a energické čiary však nemusia predstavovať agresívny potenciál. V kontexte s jeho problémom pozornosti a nepokoja by som v konečnom dôsledku uvažovala nad jeho vnútorným napätím, problémom koncentrácie, nervozitou a možno aj strachom, ktorý sa týmto spôsobom snaží ventilovať.



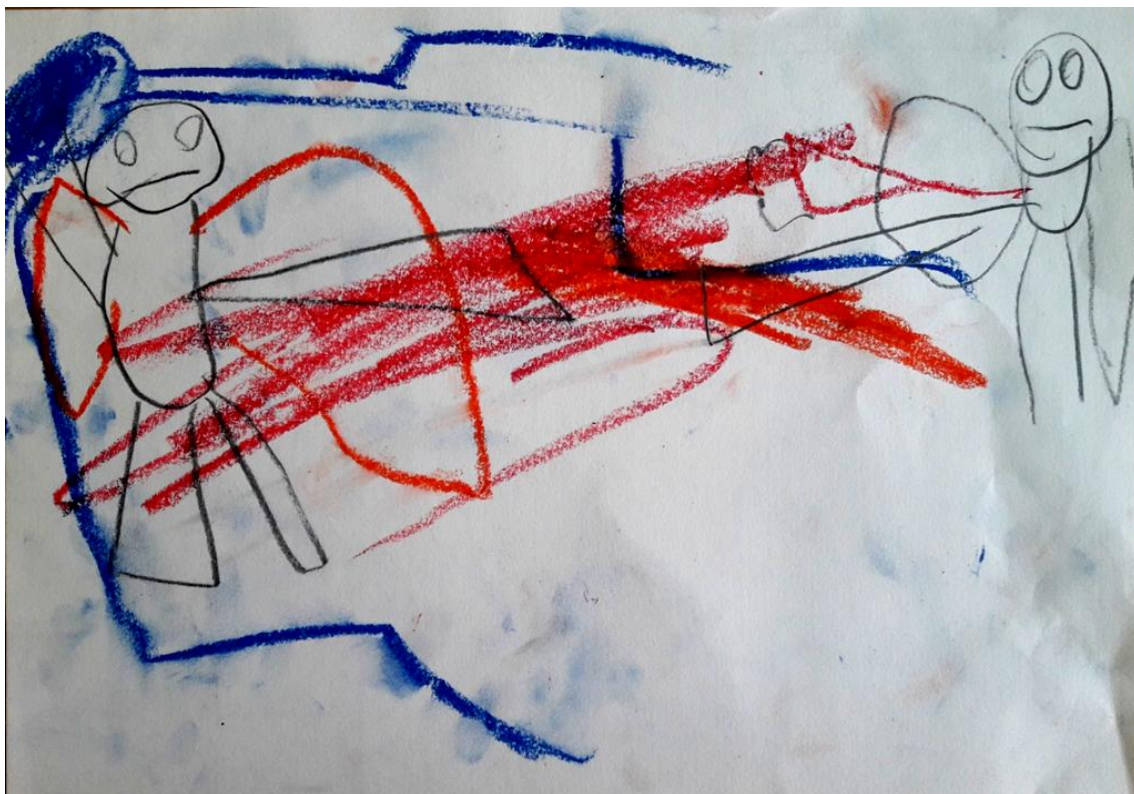
Obrázok č. 1 „Gormiti“ - Vol'ná téma- Kreslím čo chcem



Obrázok č. 2 „Bez názvu“ - Voľná téma- Kreslím čo chcem



Obrázok č. 3 „Gormiti 2“ - Voľná téma- Kreslím čo chcem



Obrázok č. 4 „Gormiti 3“ - Voľná téma- Kreslím čo chcem

Téma- Mám rád/ nemám rád

Úlohou žiakov bolo nakresliť vlastné záujmy a predstavy do schematicky predkreslenej hlavy. Tento spôsob práce nebol vnímaný pozitívne z dôvodu, že žiaci vrátane Šimona nedokázali spracovať neštandardný priestor hlavy z profilu. Nedokázali sa v ňom orientovať a zakresliť svoje záujmy.

Šimon sa na **(obr. č. 5)** pokúsil začať vlastnou kresbou sopky, ktorá chrlí oheň a tečie z nej láva. V jej okolí dokreslil jednoduché ihličnaté a listnaté stromy. Snažil sa nakresliť ostrov na ktorom žijú hrdinovia jeho obľúbenej hry Gormiti. Touto hrou bol uchvátený o to viac, keď som na jednej z vyučovacích hodín čítala žiakom legendu o Gormitoch. Mojou snahou bolo povzbudiť ho vo výtvarnej tvorbe a priblížiť sa jeho záujmom.

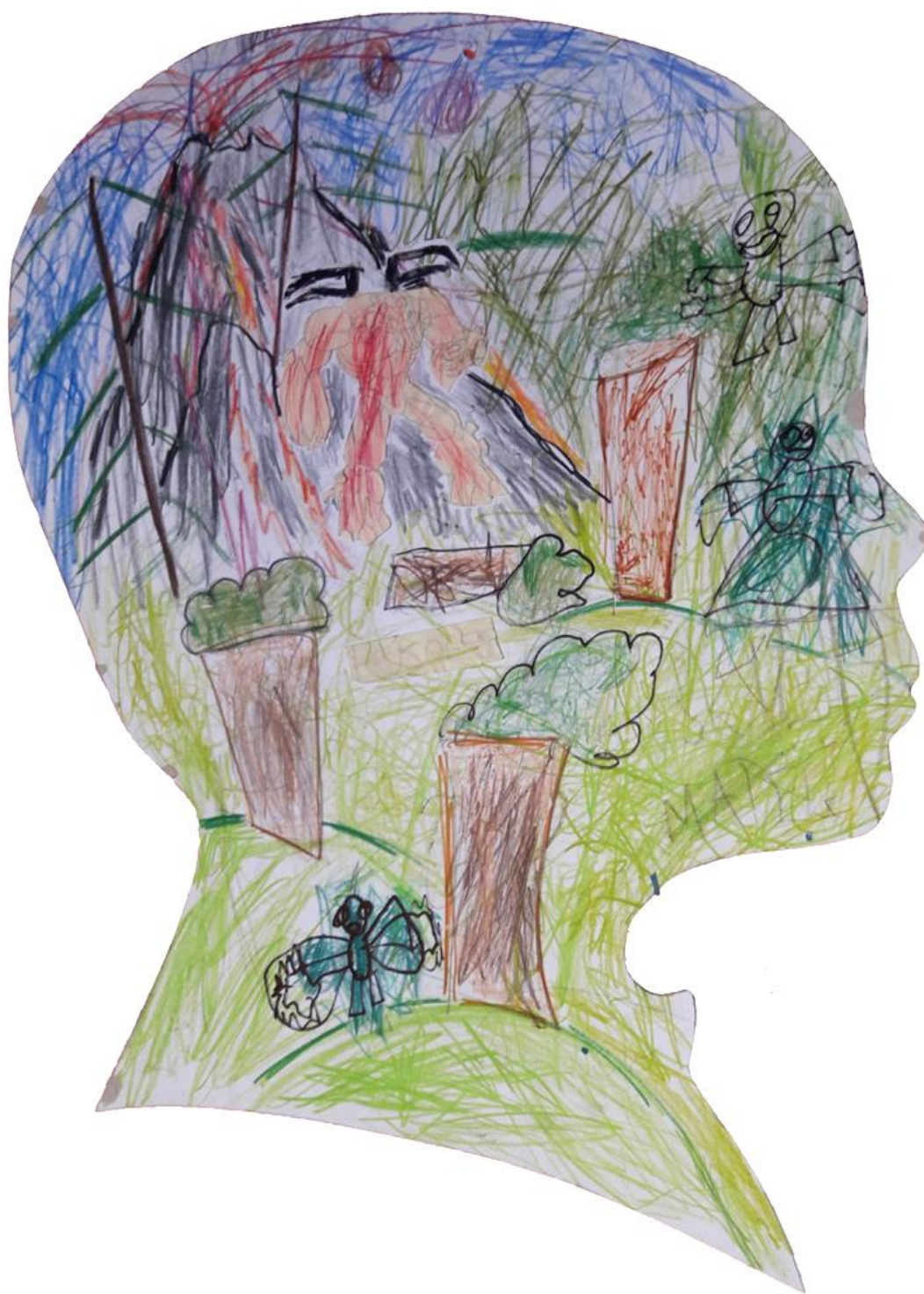
Neskôr Šimon začal váhať v pokračovaní tejto témy. Po rozhovore s ním sa ukázalo, že nevie nakresliť postavu Gormita. Keďže ide o zložité postavy ponúkla som mu vytlačené obrázky rôznych postáv. Šimon si zvolil zlého Gormita- z národa lávy. Postavu vyfarbil expresívnymi a striedavo silnými čiarami červenou farbičkou. Hneď na to ju vystrihol s mojou pomocou a nalepil ju pred nakreslenú sopku. Okolie ostrova doplnil o tri vlastné figúry, ktoré opísal ako Gormitov, ktorí ničia ostrov.

Obrázok dokončil farebne na môj podnet, z dôvodu výstavy žiackych prác. Na vyfarbovanie zvolil farbičky aj napriek tomu, že si mohol vybrať akýkoľvek iný materiál. V tomto výbere zjavne pociťoval istotu a kontrolu nad materiálom ktorým tvoril. Šimon svoj obrázok nazval Vulkán podľa názvu obľúbených postáv zo spomínanej hry.

Bohatý dej a preplnenosť obrázka vo mne evokuje neustálu potrebu Šimona hovoriť o množstve tém so šokujúcim obsahom. Spočiatku som tieto prejavy vnímala ako negatívnu súčasť jeho osobnosti a prejavy agresie. Väčším záujmom o jeho osobu som si uvedomila, že ide o spôsob ktorým volá po pozornosti. Zároveň môže ísť o jeho spôsob ventilovania vnútorného napätia. S úzkosťou dieťaťa podľa Davido (2008) súvisí vyplnenosť papierovej plochy. Symbolom úzkosti je aj kombinácia farieb zelenej a červenej.

Obrázok dominuje čistými farbami zelenej, hnedej, modrej, červenej a čiernej. Napriek tomu je možné sledovať prvky agresie v kombinácii čiernej a červenej farby v pozadí. Na tomto mieste sa objavuje oheň, ktorý keď sa vymkne kontrole má deštruktívny charakter. V opačnom prípade môže poslúžiť ako zdroj tepla, ochrany a svetla. Pomáha vidieť v tme. V psychologickom význame podľa Franz (2011) môže oheň priradiť k emóciám, kedy bez ohňa (emócií) by nedošlo k žiadnemu vývoju a premene. Autorka v knihe *Psychologický výklad pohádek* priradzuje deštruktívnu silu ohňa ku konfliktom, nenávisti, či iným afektom. Zároveň však poukazuje na to, že oheň urýchľuje proces zrenia, vyjasňuje veci, a je považovaný za posvätný, či premieňajúci. V tomto obrázku sa na Šimonovu premenu dá poukázať vo forme prevedenia jeho obrázka oproti predošlej tvorbe. Obrázok je dokončený, pričom hlavný dej nepredstavujú len rýchlo nakreslené postavy, ale aj pozadie a ďalšie atribúty. Zároveň Šimon dokázal v expresívnom prejave dodržať hranice jednotlivých atribútov a tým zabrániť miešaniu a špineniu farieb. Rovnako je dodržaná hranica neba a zeme. Bolo by vhodné zamýšľať sa nad témou hraníc a tým, ako sa v tom Šimon cíti.

Šimonovu tvorbu mohla taktiež posmeliť aj moja intenzívna pozornosť o jeho tvorbu a záľuby. Mojou snahou bolo u Šimona vyvolať nenútený záujem obrázok dokončiť. Na rozdiel od predošlých či nastávajúcich tém som v snahe o kultiváciu jeho prejavu zamerala pozornosť na jeho záujmy a povzbudenie vo výtvarnom prejave. Zvýšeným posilňovaním jeho sebavedomia, povzbudzovaním a hrou, Šimon prejavoval zvýšený záujem o tvorbu a dokončenosť obrázka. Príkladom toho je situácia, kedy som sa pokúsila Šimonovi ukázať, že dokončiť obrázok môže byť aj zábavné. Spočiatku sme začali obrázok spoločne čmárať a pretekať sa, kto toho vyfarbí viac. Postupne som Šimona nechávala vyhrávať, čo mu prinášalo pocit uvoľnenia, radosti a odreagovania sa. Tento obrázok môže byť momentom nadviazania vzťahu, možno aj dôvery.



Obrázok č. 5 „Vulkán“ - Mám rád/ nemám rád

Téma: Postava pre moju emóciu

Reakcia na tvorbu vlastnej emócie bola pozitívna vďaka rozprávkovej predlohe aktuálnej rozprávky *V hlave*, ktorú Šimon dobre poznal. Pre Šimona bolo ťažké postavu spracovať ako objekt a preto ju odmietol dokončiť. Figúra (**obr. č. 6**) je nakreslená na formáte A3 ceruzou a vyfarbená farbičkami. Nakreslená postava vyjadruje problémovú prácu s figúrou.

Figúra pôsobí chaotickým dojmom. Telo je opäť rýchlo a expresívne nakreslené. Zvláštnosťou tejto postavy je hlava ktorá vyzerá akoby bola otočená naopak. Oči Šimon umiestnil doprostred hlavy, a tvar podobný ústam sa nachádzajú na mieste čela. Postave chýba výraz tváre, ktorý by lepšie charakterizoval o akú emóciu ide. To symbolizuje nečitateľnosť postavy.

Postava je stvárnená rýchlo a po farebnej stránke vyzerá ako čmáranica. K nohám doplnil červené šľahajúce plamene, ktorými je postava poháňaná. To môže súvisieť so symbolikou červenej, ako zdrojom vitality, energie, ale aj agresie. Zvláštnu pozornosť venoval nohe, na ľavej strane kde silný prítlak červenej doplnil o čiernu farbu. Táto kombinácia odkazuje k revolúcii, či vzbure. Prvkom agresie je aj špicatý hrot na jednej z rúk. Fialová farebnosť celej figúry môže podľa Rožňovskej symboliky odkazovať k matke. Avšak podľa Davido (2008) sa táto farba u detí vyskytuje zriedkavo a je príznakom nepokoja. Ďalej autorka uvádza, že sa táto farba vyskytuje v období adaptácie, čo môže súvisieť s nástupom do školy. Šimon pre svoju postavu emócie zvolil hnev.



Obrázok č. 6 „Hnev“ - Postava pre moju emóciu

Téma: Divoké zvieratá

Šimon na úvodnú hru reagoval spočiatku rozpačito, ale neskôr sa nechal uniesť hrou. Za svoje zviera si zvolil čierneho pantera. Tešila ho možnosť zahrať sa na zviera, ktoré je mäsožravé a živí sa menšími zvieratami. Počas hry sa však stal obeťou on sám, kedy ho spolužiak v úlohe leva prenasledoval.

Šimona zaujala technika suchého pastelu a jeho rýchle spracovanie. Ako prvé na **(obr. č. 7)** nakreslil strom na ľavej strane výkresu a vodopád na pravej strane. Uprostred nakreslil veľkého čierneho pantera, ktorý číha na menšieho prichyteného na strome. Farby sú čisté aj napriek zvýšenej možnosti ušpiniť sa. Avšak podľa Rožňovskej symboliky je zeleno modro hnedo čierna kombinácia farieb odkazom k deprivácii.

Veľmi výraznými prvkami sú hnedé objekty po stranách výkresu. Symbolicky tieto prvky môžu vypovedať o mužskej autorite. Podľa Rožňovskej symboliky môžeme usúdiť, že sa jedná o otcovskú farebnosť súvisiacu s pravidlami a normami. Kombinácia čiernej a hnedej odkazuje k totalitnej ideológii alebo autoritatívnemu režimu, ktorý môže poukazovať na dominantnú rolu otca v rodine. Hnedá farba môže podľa Davido (2008) symbolizovať zlú rodinnú a sociálnu adaptáciu dieťaťa. Prostredníctvom obrázka môžeme sledovať, ako sa Šimon vyrovnáva s otcovskou autoritou útekom.



Obrázok č. 7 „Panter“ - Divoké zvieratá

Téma- Papierová vojna

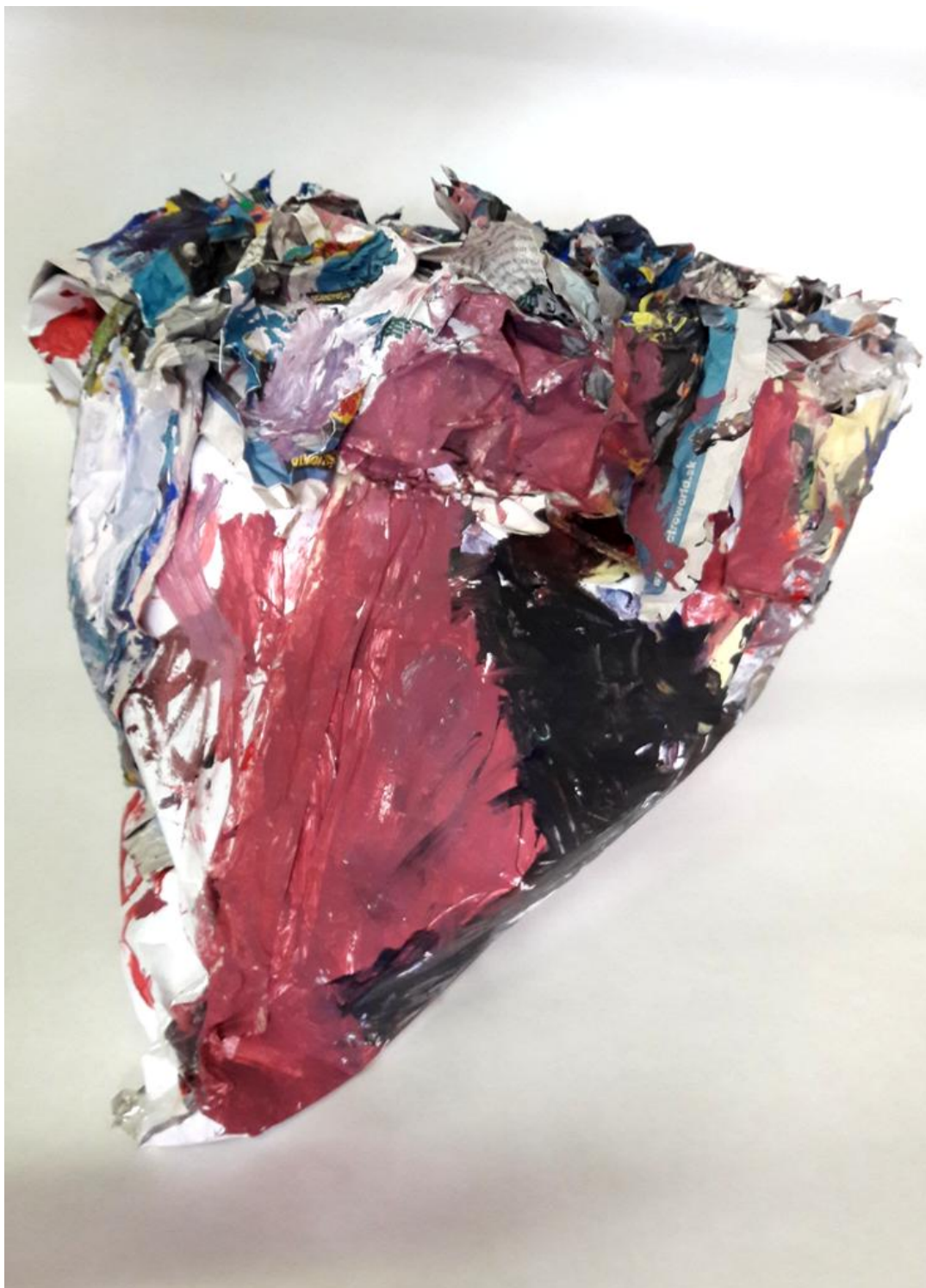
Táto skupina žiakov pracovala s mierovým objektom veľmi kreatívne. Na prvý pohľad je objekt zaujímavý svojim tvarom a prevedením. Žiaci ho spočiatku označili ako ľudskú tvár s vlasmi. Na tejto realizácii sa nepohodli a objekt ostal nepomenovaný.

Objekt (**obr. č. 8**) je možné rozdeliť na dve polovice, kedy na pravej strane prevláda dynamický rukopis a vyfarbenie celej plochy, zatiaľ čo ľavá strana obsahuje menej dynamické línie (snaha o kresbu dekorácii červenou a zelenou).

Na pravej strane je všadeprítomná kombinácia hnedej, čiernej a šedej farby. Hnedá a čierna farba môžu súvisieť so vzťahom k pravidlám. Farby do seba nezasahujú. Tento fakt platí o celom objekte, čo vypovedá o rešpektovaní priestoru medzi žiakmi.

Ľavá strana je vytvorená čistou a nemišanou červenou a zelenou farbou, pričom je ponechaný veľký priestor bielu pozadiu. Biele pozadie môže poukazovať na bezradnosť spracovať tvar objektu. Zároveň je možné hovoriť o manipulácii dosiahnuť svoj zámer. Farby sú prevažne miešané, nie však špinavé. Objektu chýba žltá farba ako prvok seba- presadenia. Prítomnosť prvkov agresie je možné vidieť v červenej farebnosti a špicatom tvare objektu. Zašpicatené sú aj otrhané kusy novinového papiera na vrchnej časti.

Šimon sa do diania aktívne zapájal do momentu, kedy sa so spolužiakmi nedohodol na spoločnom vyfarbovaní objektu. Zatiaľ, čo väčšina žiakov chcela, aby objekt predstavoval tvár, Šimon sa tomuto stvárneniu vyhýbal až sa nakoniec rozhodol spoločné maľovanie vynechať. Jeho zámerom bolo objekt vyfarbiť čiernou farbou. Žiaci sa nakoniec dohodli, že objekt bude rozdelený na rôzne časti tak, aby sa na ňom podieľala celá trieda. Šimon sa spočiatku bránil, ale nakoniec ho vrelosť spolužiakov presvedčila o tom, že do skupiny patrí a môže realizovať aj svoj zámer. Šimonova časť artefaktu je na pravej strane vyfarbená čiernou farbou. Objekt sa podľa Šimonovho názoru mal volať meteorit.



Obrázok č. 8 „Meteorit“ - Papierová vojna

Téma- Koláž- hnev na tomto svete.

Šimon si spočiatku nevedel vysvetliť ako má hnev vyzerat' a ako ho hľadat' medzi obrázkami v časopisoch. Svoju neistotu vo výbere kontroloval otázkami či si vyberá správne. Počas tvorby koláže (**obr. č. 9**) potreboval verbálne vyjadriť prečo sa mu niektoré prvky javia ako nebezpečné. U áut hrozilo nebezpečenstvo havárie, jablká mohli byť otrávené a kliešte boli prenášaťmi chorôb. Všetky tieto nástrahy nebezpečenstva si dokázal racionálne vysvetliť. Svoju koláž nazval- *Bezpečno a nebezpečie*.

Výkres Šimon situoval na šírku, no pri pohľade na umiestnenie jednotlivých prvkov by sme mohli obrázok sledovať aj vo vertikálnej polohe. Chaotické zobrazenie smeru predmetov môže byť výrazom dezorientácie v sociálnych vzťahoch alebo vlastných pocitoch. Zároveň spôsob umiestnenia a prácu s vybranými obrázkami mohla ovplyvniť aj technika koláže, ktorá sa javila ako náročná. Vybrané obrázky z časopisov sa rozhodol dotvoriť kresbou rúk. Rozhodol sa tak preto, aby mal kam umiestniť kliešte, ktoré si zvolil ako niečo nebezpečné.



Obrázok č. 9 „Bezpečno a nebezpečie“ - Koláž- hnev na tomto svete.

2.7.2 Kazuistika – Lukáš

Narodený 20.12.2007, bol počas písania tejto práce žiakom 3. ročníka na ZŠ. Mojm žiakom sa stal v minulom školskom roku 2015/2016, kedy som agresívne prejavy neregistrovala. Lukáš pochádza z úplnej rodiny a má dvoch mladších bratov. Mama pracuje ako interná lekárka a otec je inžinierom technickej podpory. Lukáš bol v kolektíve pedagógov ZŠ a ZUŠ vnímaný ako drzí a nevychovaný žiak s viacerými sťažnosťami a poznámkami na toto správanie. Bol členom chlapčenskej skupiny spolužiakov napomínanej z výtržností pričom najproblematickejší z jej členov bol zo školy vylúčený už v 2. ročníku ZŠ. V iných prípadoch odchádzali zo ZŠ žiaci, ktorí boli touto skupinou chlapcov utláčaní. Postoj mami bol obranný v snahe nepriradzovať zlé správanie iba Lukášovi. Otec sa rovnako snažil syna ospravedlňovať.

V inom ohľade bola Lukášovi preukázaná nadpriemerná inteligencia a patrí medzi žiakov s veľmi dobrým prospechom. Sám javí záujem o jednotlivé oblasti histórie, archeológie, egyptskej kultúry, histórie vojen, astronómie, ale aj súčasnej literatúry inšpirovanej PC hrami, ako je Minecraft, alebo kultový film StarWars. Na hodinách sa prejavuje ako dominantná osobnosť, kde sa u spolužiakov snaží presadiť svoju dôležitosť, prvoradosť a nadrženosť, predovšetkým nad slabšími typmi žiakov. Svoje záujmy a potreby sa snaží presadzovať pri každej príležitosti, takmer na každej hodine. Je vznetlivý, prchko reaguje pri akejkolvek narážke na jeho osobu.

Konkrétnym príkladom takéhoto správania je jeho nevraživý postoj k svojmu o rok mladšiemu spolužiakovi. So svojim spolužiakom sa porovnával takmer pri všetkých príležitostiach a negoval jeho snahu sa s ním skamarátiť. V jednej situácii, kedy som Lukášovi vysvetľovala, aby na svojom obrázku dokončil pozadie reagoval podráždene a hneď vyjadril nespokojnosť s tým, že jeho mladší spolužiak to urobiť nemusel. Po vysvetlení, že to jeho prácu vylepší, súhlasil s jeho dokončením. Hodina ďalej prebiehala pokojne. Žiaci sa neskôr začali doberať až do momentu, kedy sa Lukáš nahneval na poznámky svojho spolužiaka a udrel ho po zadku. Na to som sa nahnevala a opýtala sa Lukáša, čo to malo znamenať. Lukáš sa prvý krát tváril zoskočene, previnilo a na moje otázky neodpovedal. Vysvetlila som mu, že takéto správanie nie je správne. Na moju požiadavku sa spolužiakovi ospravedlnil.

Ďalej sa vie ľahko a rýchlo oduť a útočným spôsobom odbiť spolužiakov verbálne alebo fyzicky, kto sa ho nejakým spôsobom dotkne. O tom vypovedajú opakované konflikty, kedy Lukáš podľa môjho názoru neprimerane a prehnane reagoval znovu na toho istého spolužiaka. Šlo o situáciu, kedy sa žiak zámerne dotkol Lukáša, ktorý dotyk opísal ako úder. To spôsobilo, že Lukáš svojmu spolužiakovi vytočil hlavu. Bránil sa vyjadrením, že mu to iba vrátil a je mu jedno ak sa niekomu niečo stane, že je bezohľadný.

Nemá verbálne zábrany ani pred autoritami ako sú učitelia. Výbušne a v afekte reaguje verbálne alebo fyzicky v závislosti od okolností na svojich spolužiakov. Svojich činov si je plne vedomí a na ich dôsledky navonok reaguje ľahostajne. Medzi rovesníkmi je akceptovaný, nie však zo strachu. Je prijímaný svojim kolektívom taký, aký je. Dôvodom toho sú aj osobnosti jeho spolužiakov, ktorí sa dokážu Lukášovi ubrániť. Aktuálnym spúšťačom Lukášovej rivality je nový, o rok mladší spolužiak, ktorý ho dráždi svojim naivným prístupom. Lukáš má tendenciu na jeho infantilné predstavy reagovať podráždene, útočne a povýšenecky, čo je zdrojom častých konfliktov na vyučovaní. Jeho mladší spolužiak sa od neho rýchlo učí preberať provokatívne spôsoby správania, čím sa neustále konfrontujú.

Výtvarný prejav

Vo výtvarnej tvorbe pracuje so silným prítlakom ceruzy, rýchlym a expresívnym vyfarbovaním a ostrými až bodavými hrotmi. Po farebnej stránke v jeho prácach dominuje žltá a čierna farba. Na svoju tvorbu často reaguje negatívne a sebakriticky. Pozitívne hodnotenie svojich prác prijíma najmä vtedy, ak je so svojim obrázkom spokojný aj on. Jeho spokojnosť je v tomto prípade dôležitá pretože pokiaľ sa obrázok páči jemu, žiadna kritika ho nerozhádže. Dokáže si svoj zámer obhájiť no zároveň aj prijať radu k zlepšeniu jeho tvorby. Všetky témy prispôsobuje svojim záujmom, ako sú bojové scény, Star Wars postavy a pod.

Voľná téma- Kreslím čo chcem

Lukáš na voľnú tému reagoval pozitívne. Predpokladala som, že v tejto téme nájde priestor pre vyjadrenie svojich obľúbených motívov, ako je Starwars, vojnové motívy, bitky a podobne.

Na vyobrazenie voľnej témy zvolil výkres formátu A4, bielu voskovku a vodové farby. Za krátku chvíľu namaľoval tri obrázky. Prvé dva (**obr. č.10, č. 11**) sú situované na šírku s názvom Európa a pozdravmi v rôznych svetových jazykoch. Tretí (**obr. č. 12**) má podľa Lukáša predstavovať sopku. Jeho obrázky sú prevedené expresívnou kresbou a ťahmi štetca.

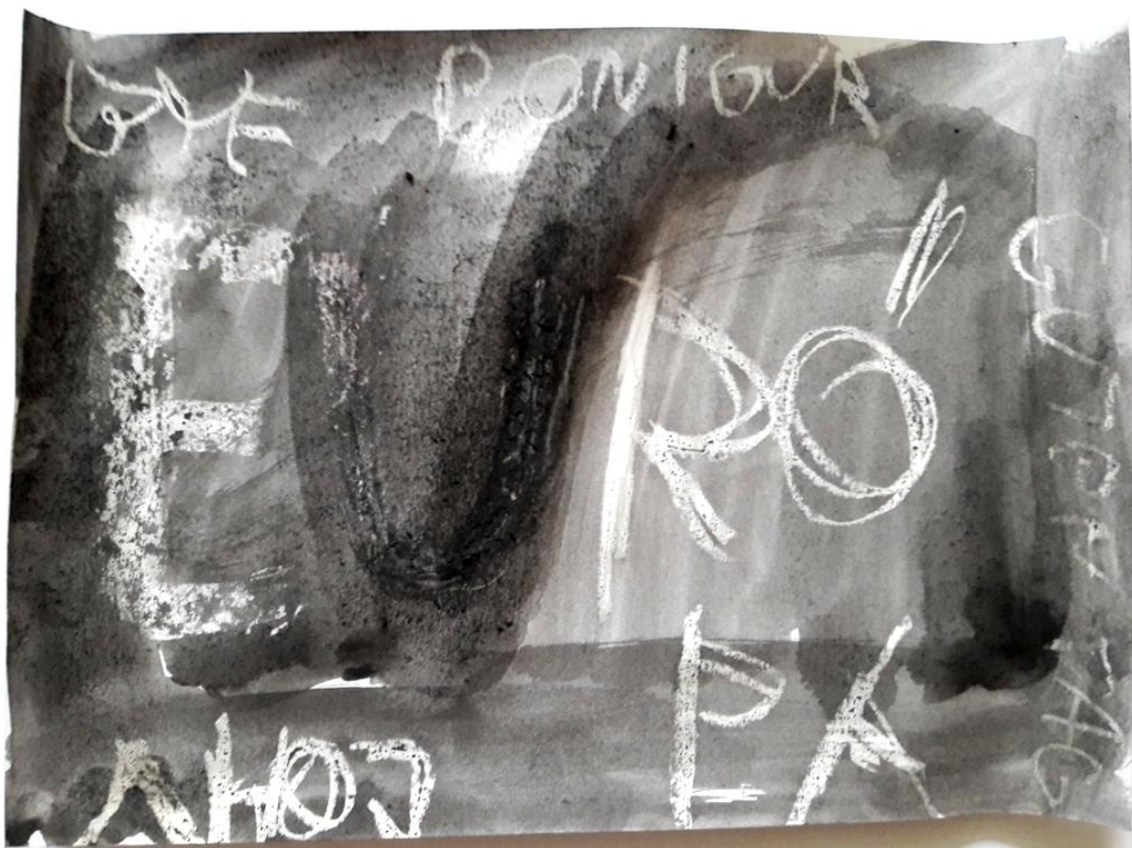
Názvy bielu voskovou farbou u (**obr. č. 10, č. 11**) striedajú na svojej intenzite a hrúbke. Sú prevedené dynamicky v dostatočnej veľkosti na to, aby upúťali. Tento výtvarný počin by som charakterizovala ako plagátovú tvorbu. Plošné stvárnenie, ktoré nevyjadruje priestor a veľkými nadpismi prekrýva podstatu problému.

Motív a spôsob spracovania voľnej témy ma veľmi prekvapil. Ako som uviedla na začiatku, očakávala som námet s bojovými scénami. Zvolená téma pre mňa znamenala neverbálny odkaz vzdoru a odporu, ktorý podľa Rožňovskej arteterapie symbolizuje čierna farba. Vzhľadom na jej rozsah pokladám symboliku tejto farby za opodstatnenú. Paralela medzi farebnosťou a Lukášovým prežívaním je zjavná v negovaní rôznych názorov iných, životných situácií a pod. pričom si hľadá cestu ako presadiť svoj jednoznačný názor. O úzkej škále možností vypovedá aj čiernobiela farebnosť, ktorú môžeme označiť, ako čiernobiele videnie sveta. Ďalšou paralelou v Lukášovom správaní a farebnosťou je biela farba s odkazom na dominantné správanie a manipuláciu.

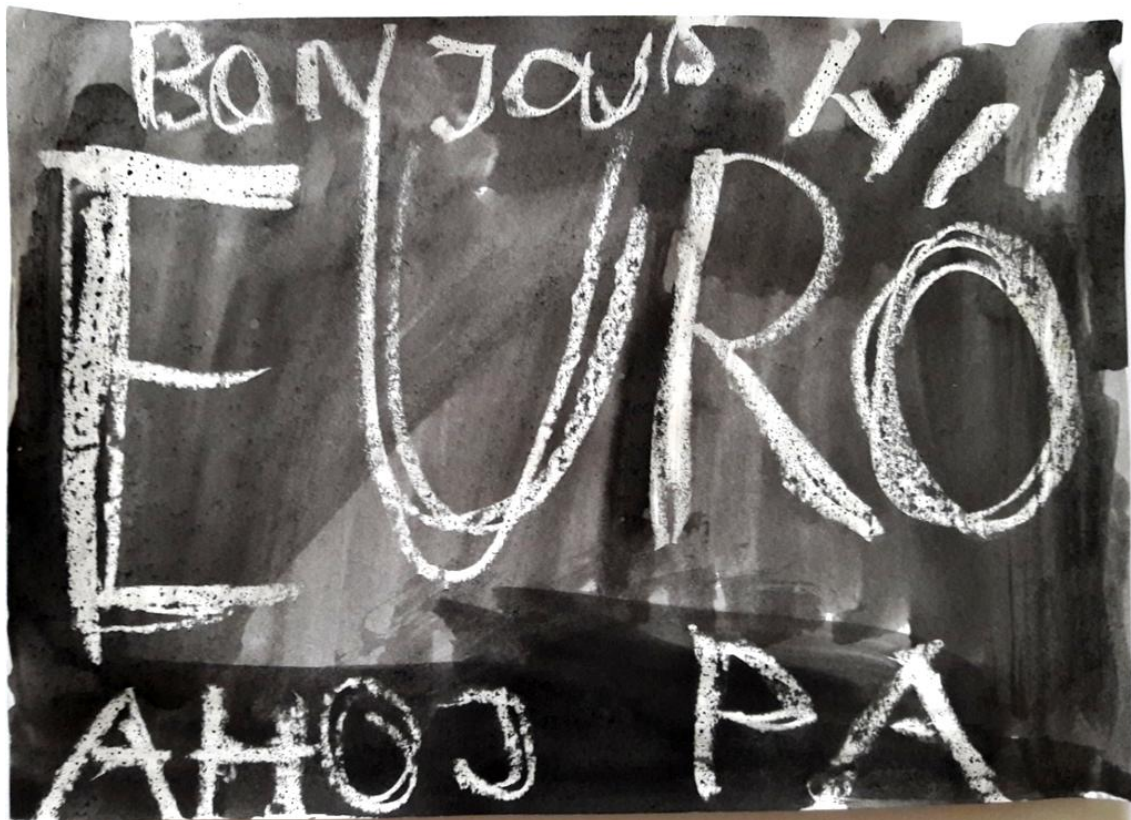
Prvky agresie vo mne evokujú čiary, ktoré sa zarývajú do podkladu na (**obr. č. 10**) a tým trhajú papier na mieste písmena U.

O niečo expresívnejší výraz čiar je na (**obr. č.12**), ktorý Lukáš opísal, ako sopku. Dynamickým rukopisom a energiou, ktorú do obrázka vložil vytvoril tri zvislé čiary, ktoré evokujú figúry rôznej farebnej (emočnej) intenzity. Tvar sopky vo mne evokuje dojem veľkých otvorených úst v ktorých sa postavy nachádzajú. Keďže sú farby

nositeľom emočného prežívania, tieto čiernobiele obrázky pôsobia emočne plocho čím vyjadrujú citovú prázdnotu a neangažovanosť.



Obrázok č. 10 „Pozdrav Európe“ - Kreslím čo chcem



Obrázok č. 11 „Pozdrav Európe 2“ - Kreslím čo chcem



Obrázok č. 12 „Sopka v meste“ - Kreslím čo chcem

Téma- Mám rád/ nemám rád

Žiaci mohli ľubovoľným spôsobom spracovať svoje záujmy do schematicky predkreslenej hlavy. Lukáš k stvárneniu svojich záujmov zvolil akrylové farby ktorými vytvoril dva obrázky (**obr. č. 13, č. 14**). S oboma však nebol spokojný a želan si nakresliť ďalšiu obľúbenú postavu Winnetoua na ďalší výkres. Dohodli sme sa, že mu prinesiem rôzne ukážky obrázkov s ktorými sa mu jeho predstava o peknom obraze ľahšie naplní.

Na spomínanom prvom obrázku (**obr. č. 13**), použil fialovú farbu, ktorú si svojpomocne vymiešal. Do stredu hlavy bola plagátovým, plošným spôsobom domaľovaná kniha o Winnetouovi. Po uschnutí obrázka hlavu vystrihol. Počas manipulácie s obrázkom pri vystrihovaní sa jeho obrázok poškodil. Obrázok svojou farebnosťou a atribútmi pôsobí chladne a prázdne. Kniha v jeho hlave symbolizuje atribút jeho vedomostí, ktorými sa rád prezentuje a poukazuje na svoje schopnosti. Fialová farba, ktorú sa pokúsil sám namiešať obsahuje aj veľkú časť modrej, ktorá obrázok o to viac ochladzuje. Fialová, ktorá sa u detí nevyskytuje často podľa Davido (2008) v kombinácii s modrou predstavuje úzkosť. Strach z neúspechu tu Lukáš kompenzuje plochým vyfarbovaním a jednoduchou schematickou kresbou bez priestoru. Nízke sebahodnotenie a sebapoňatie vyjadruje „náhodne“ poškodený papier v časti krku, čím odpojil hlavu od tela, teda rozum od citu.

Za prvky agresie by sa vo všeobecnosti dali považovať expresívne ťahy štetcom a pretrhnutá časť výkresu. V Lukášovom prípade by som hovorila skôr o úzkosti, chladnom prostredí bez emócií a krehkom sebaaponímaní.

Obrázok (**obr. č.13, č. 14**) nedokončil. Dohodli sme sa na novej forme spracovania (**obr. č. 15**) tejto témy tak, aby so svojou prácou mohol byť spokojný. Na lepenke vo formáte A3 Lukáš obkreslil obrys svojej tváre, ktorý vo výsledku prekrýva veľká postava Winnetoua. Jeho silueta tváre sa stráca v dominantnej postave hrdinu Winnetoua, s ktorým by sa rád stotožnil. Postava, ktorá nie je z tejto doby môže symbolizovať názory a pravidlá z minulosti. Zároveň je odrazom tradícií, odvahy, rozhodnosti a šľachetnosti, ktorú môžeme vidieť v starých filmoch. V obrázku dominuje kombinácia čiernej a hnedej farby, ktorá podľa Rožňovskej symboliky vyjadruje

totalitnú ideológiu. Rovnako podľa hnedého oblečenia hrdinu môže obrázok odkazovať k mužskej autorite, pravidlám, kontrole hraníc a peniazoch. Lukáš rád hovorí o svojom dobrom finančnom zabezpečení, či perspektívach do budúcnosti. Symboliku peňazí tiež vyjadruje žltá farba, ktorá sa vyskytuje v detailoch obrázka.

Túžbu po uznaní, rešpekte alebo ocenení môžeme vidieť v kruhovom tvare na hrudi hrdinu, ktorý vyzerá ako medaila za statočnosť. Žltou farbou poukazuje na želanie zažiť a byť videný. Paralela s touto témou v jeho živote môže súvisieť s jeho súrodencami pri ktorých sa mu nemusí dostávať pozornosť po ktorej túži

Prvky agresie predstavujú ostré a špicaté hrany v detailoch indiánskych typov, oblečenia a peria na hlave hrdinu, hranatá brada a prísny výraz tváre. Na krk Lukáš umiestnil náhrdelník o špicatých zubov, ktorý je rovnako odkazom agresívneho potenciálu. Použitím kombinácie žltej a čiernej signalizuje podľa Rožňovskej symboliky farbu útočnosti.



Obrázok č. 13 „Bez názvu“ - Mám rád/ nemám rád



Obrázok č. 14 „Bez názvu 2“ - Mám rád/ nemám rád



Obrázok č. 15 „Winnetou“ - Mám rád/ nemám rád

Téma- Postava pre moju emóciu

Témou ohrozenia budeme pokračovať ďalej aj na obrázku (**obr. č. 16**) na ktorom Lukáš vytvoril svoju emóciu s názvom *Rádioaktivita*. Jednoduchý objekt situovaný na výšku vyfarbil farbičkami, pričom najväčšiu pozornosť venoval symbolu rádioaktivity.

Vo výbere Lukášových námetov sa prejavuje oscilácia medzi dobrom a zlom. Lukáš sa všeobecne javí ako jedinec hľadajúci svoje miesto alebo spôsob, akým bude reagovať na svoje okolie. V jeho správaní a prejavoch sa striedajú hrdinské činy a deštruktívne sily. Táto oscilácia medzi dobrom a zlom zrejme vyjadruje zmätok v jeho prežívaní. Je vychovávaný v kresťanských hodnotách na čo často upozorňuje tým, že sa stane kňazom. Túto hodnosť často charakterizuje ako výhodnú vyhlíadku do budúcnosti. V takýchto chvíľach je zástancom plytkých, ale za to čestných a ušľachtilých činov, ktoré inokedy strieda bezohľadnými až nenávisťnými prejavmi.

Počas práce s Lukášom som si začala všímať situácie, pri ktorých sa správa neprijemne a púta na seba pozornosť útočnými poznámkami. Tieto prejavy boli jeho súčasťou najmä vtedy, keď sa necítil komfortne alebo vyrovnané. Ukázalo sa, že nevhodné a útočné prejavy sú istým spôsobom jeho obranou. Lukáš nepozná alebo nevyužíva vhodné formy obrany a z toho dôvodu pôsobí ako jedinec s agresívnym správaním. Pri práci s touto problematikou by bolo vhodné začleniť do hodín hry alebo výtvarné motívy, ktoré sprostredkovávajú aj iné možnosti obrany, než útok.

Objekt je tiež znakom masky alebo maskovania na čo poukazuje vojenská zelená na sfarbení objektu. Ten môže symbolizovať aj tvár, kedy čierne štvorce vo vrchnej časti pôsobia ako oči a nos. V mieste úst je symbol nebezpečenstva, ktoré Lukáš často verbálne prezentuje. Samotný symbol rádioaktivity v žltom čiernej kombinácii je výrazom ohrozenia a agresivity.



Obrázok č. 16 „Rádioaktivita“ - Postava pre moju emóciu

Téma- Divoké zvieratá

V hre na divoké zvieratá sa rozhodol byť nebezpečným zvieratom, ktoré zabíja. Najviac ho nadchla predstava, že bude kombináciou viacerých zvierat. Neskôr označil samého seba ako zviera ktoré „skapalo“. Od tohto stavu prešiel k baktérii, neskôr organizmu, ktorý šíry ochorenia a rádioaktivitu až po poslednú mutáciu človeka so škorpiónom. Lukáš o svojej postave hovoril, že má v sebe jed ktorým strel'a rádioaktivitu.

Dominantným prvkom obrazu (**obr. č. 17**) je stvárnené zviera, ktoré si Lukáš zvolil za svoje. Stotožnenie Lukáša s touto postavou pôsobí hrozivo. Nie len, že samotná postava má nepríjemný a odstrašujúci výraz, ale predovšetkým sebapoškodzujúci charakter. Znova sa na obrázku vyskytuje problém sebahodnotenia. Nebezpečne ostré končatiny nasmeroval smerom k svojmu telu. Z toho dôvodu postava vyzerá akoby sa bodala do brucha. Ďalším sebadeštruktívnym prvkom na figúre sú nohy oddelené od trupu červeným opaskom. Podobné oddeľovanie časti tela sa u Lukáša ukázalo už v (**obr. č. 13**). Opakovaním motívu nízkeho sebahodnotenia sa domnievam, že útočné prejavy Lukáša s ktorými som sa stretávala v jeho správaní sú iba odrazom obrany jeho krehkej citlivosti a vnímavosti.

Obrázok aj napriek čistým farbám nepôsobí harmonicky. Naopak vzbudzuje nepokoj a napätie. Kričí a púta na seba pozornosť rovnako ako aj Lukáš. Výskyt čiernej na obrázku popisuje Davido (2008) aj ako istú mieru úzkosti, čo podľa mňa súvisí s vnútorným tlakom, ktorý Lukáš ventiluje rôznymi formami.

Výrazná kombinácia útočnej čierno žltej v Lukášovej tvorbe odkazuje k útočnosti a nebezpečenstvu. Symbolmi agresie je aj čierno červená kombinácia. U tejto kombinácii farieb sa v Rožňovskej symbolike vyskytuje aj iný význam, ktorý by sa dalo u Lukáša označiť skôr ako vzburu alebo striedanie nálad.



Obrázok č. 17 „Človekoškorpión“ - Divoké zvieratá

Téma- Papierová vojna

Hodina na tému papierová vojna bola zaujímavá pre všetkých študentov v Lukášovej skupine, kým sa situácia nezvrtla. Žiaci sa v tejto skupine prejavovali nedotkливо, urážlivo, pociťovali nespravodlivosť, ktorú následne oplácali rovnakým spôsobom nerešpektovania pravidiel. Opakovanými fyzickými útokmi, kopaním do spolužiakov a výrazným nedodržiavaním pravidiel som hru niekoľko krát v skupine prerušila, až sme s hrou skončili predčasne.

Po *papierovej vojne* bol so skupinou zahájený rozhovor, ktorý mal viesť k upokojeniu a zmierneniu situácie. Žiaci si na záver podali ruky na znak zmierenia. Na základe znaku mieru bolo ich úlohou vytvoriť mierový objekt.

Podobné problémy nastávali aj počas tvorby. Za mierový objekt (**obr. č.18**) si žiaci zvolili dva objekty- kríž a srdce, ktoré na záver spojili k sebe. Kríž mal predstavovať vojnu a srdce mier. Objekt kríža plánovali vyfarbiť symbolicky čiernou, ako niečo zlé a srdce červenou ako symbol bobra (znaky agresie). Objekt sa žiakom nepodarilo dokončiť a vyfarbiť z dôvodu nízkej spolupráce a vzájomnému škodeniu pri tvorbe.

Prvky agresie sa môžu vzťahovať ku krížu, ktorý symbolizuje pocity viny a vzdoru. Rovnako sa viaže k puberte s čím by mohla súvisieť aj mienená čierna farebnosť, ktorá vyjadruje odpor a zlosť. Za agresívny prvok by ďalej mohli byť považované ramená kríža, ktoré v porovnaní s predošlými oblými objektmi môžu byť interpretované ako ostré prvky. Objekt svojou podobnosťou pripomína meč, kedy by sa dalo hovoriť o prvku agresie a bodnutia.

Lukáš sa v skupine prejavoval dominantne a bolo preňho ťažké hľadať so spolužiakmi kompromisy pre vytvorenie spoločného objektu. Mal tendenciu tvorbu riadiť a usmerňovať ostatných, ako budú postupovať. Preto vznikali nezhody, kedy sa žiaci urážali, odchádzali od tvorby a neskôr sa k nej znovu vracali. Schodnú cestu našli v tom, že každý z nich pracoval na jednej časti objektu sám alebo vo dvojici so spolužiakom s ktorým sa zhodli. Lukáš pracoval s o rok starším kamarátom. Ani práca

vo dvojici nebola jednoduchá, ale kompromis nakoniec našli. Objekt spájali do hromady iní žiaci zatiaľ čo Lukáš činnosť opustil a naháňal sa po triede so spolužiakom.

Pri tejto hre som pochopila, aké je dôležité poskytnúť Lukášovy možnosti zažiť a realizovať sa. Posilňovať tak jeho pozitívnu stránku osobnosti v tom v čom vyniká a je dobrý.



Obrázok č. 18 „Bez názvu“ - Papierová vojna

Téma- Muzikomaľba

V muzikomaľbe bol kladený dôraz na farebnú stránku obrazu a jeho emocionálne pôsobenie. Výtvarná práca Lukáša bavila pre jej jednoduchosť a možnosť oddýchnuť si od konkrétnych tém.

Svoju tvorbu realizoval miešaním farieb priamo na podklade (**obr. č. 19**), búchaním štetcom, fľkaním, liatím farby priamo z tuby, čím vznikli hrubé nánosy farebných plôch. Pri tejto technike opustil strach z experimentovania a obsedantného vykresľovania. Lukáš rýchlym spôsobom pokryl celú plochu papiera vo veľkosti A2. Pre Lukášov obrázok je charakteristická energickosť, uvoľnenie, spontaneita a odreagovanie, čo bolo cieľom tejto techniky.

Obrázok zahŕňa farby agresie čiernej, červenej a ušpinenej farby. Ďalšie prvky agresie sú zrejmé z predmetov ako sú lebka, kríže zuby alebo pasca. Na obrázku je mnoho ďalších predmetov, ktoré pôsobia ako balast. Dôvodom toho je vrstvenie a hrubé nánosy špinavou farbou, ktorá prekrýva spodnú vrstvu čistej, jasnej a svetlej modrej farby. Veľké objekty prekrývajú to podstatné, čo je za tým, rovnako ako text v prvých Lukášových obrázkoch. Táto plagátová kulisa a plochosť sa javí ako to, čím Lukáš zahlcuje svoje okolie len, aby zakryl a neukázal to, čo skutočne prežíva.



Obrázok č. 19 „Bez názvu“ - Muzikomaľba

Téma- Koláž- hnev na tomto svete.

Koláž (**obr. č. 20**) je zhotovená na výkres formátu A3 na šírku, ktorý Lukáš vyplnil centrálnou umiestneným obrázkom z vojnovým motívom. Motív vojny a bitiek je mu blízky a z toho dôvodu sa obrázok rozhodol dokresliť podľa vlastnej fantázie. Výtvarná práca trvala pomerne krátko, pretože nejavil záujem obrázok ďalej spracovávať. Vybraný obrázok doplnil ho o ďalšie atribúty.

Inštrukciu, ako vystrihovať alebo otrhávať obrázky odo mňa zámerne nedostal. Tým sa preukázal jeho osobitý prístup k spracovaniu témy. Vojnovú scénu vystrihol podľa toho, ako bola ohraničená v časopise.

Prvkom agresie je samotný vojenský motív, ktorý je u chlapcov bežný. Pokiaľ sa prvky násilia a nebezpečenstva vyskytujú vo všetkých obrázkoch, tak ako to je v Lukášovom prípade, je podľa môjho názoru dôvod k znepokojeniu. Mnohé z objektov na koláži predstavujú pichľavosť a hrany, čo je odkazom k agresívnemu prežívaniu. Sú to napríklad ostnatý drôt, zbrane, stroje a taktiež násilné scény. O takejto preplnenosti predmetmi, ktoré v sebe nesú význam násilia, agresivity a určitej formy deštrukcie hovorí aj Cognet (2013) v knihe *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Uvádza tu svoj názor podľa ktorého môžu byť jednotlivé prvky istou mierou úzkosti v prežívaní jedinca. Na novinovom obrázku je znázornená situácia v ruinách, kde ľudia na ulici skôr sedia alebo stoja. Nezobrazuje bojové scény, ktoré Lukáš sám neskôr dokreslil k tomuto obrázku. Môže to svedčiť o jeho dvojitej polohe vnútorného prežívania a toho, ako sa prejavuje navonok. Kedy uňho prejav hrozby predstavuje obranný mechanizmus pred skutočným pohľadom na jeho afektivitu.



Obrázok č. 20 „Bez názvu“ - Koláž- hnev na tomto svete.

2.8 Zhrnutie praktickej časti

Bakalárska práca vznikla so zámerom sledovať výtvarnú metaforu agresie u detí mladšieho školského veku s agresívnym správaním. Na základe toho stanoviska boli vybraní dvaja žiaci, ktorých správanie bolo považované za agresívne. Touto prácou sa preukázalo, že za zjavným agresívnym vystupovaním vybraných žiakov, boli zložitejšie procesy prežívania detí. Ukázalo sa, že je dôležité dívať sa za oponu toho, čo žiaci navonok prežívajú. Vulgarizmy, povyšovanie sa, hnev, impulzívne správanie, žiaci používali ako spôsob obrany alebo snahy vzbudiť pozornosť. Konali tak na základe ich skúseností, možností a schopnosti svoje emócie vyjadriť.

Neprimerané správanie, prípadne odmietanie pracovať na vybraných témach prinieslo poznatok o nevhodne zvolených námetoach. Ukázalo sa, že vybrané námety ako napríklad *Koláž- hnev na tomto svete*, *Postava pre moju emóciu* boli pre žiakov ťažké a neboli na ne kognitívne pripravení. Vytvorené práce sú skôr odrazom bezradnosti než neschopnosti tvoriť. V tomto ohľade ostáva rad ďalším možností, ako so žiakmi vhodnejšie pracovať. Pre žiakov by bolo jednoduchšie spracovávať menej náročné témy ako je napríklad: *Môj hnev*, *Mám hnev* a pod. Inou variantov by možno bolo ponúknuť žiakom, aby si sami vybrali z niekoľkých možností.

Z uvedeného vyplýva, že výtvarná metafora agresie by mohla byť potvrdená u Lukáša na čo je poukazované v interpretačnej časti tejto práce. Toto zistenie sa dá predpokladať na základe porovnávania Lukášovho správania s výtvarnou metaforou agresie jeho tvorby. Dôkazom toho môže byť útočná farebná symbolika, pichľavé a špicaté tvary a bojové námety vo výtvarných artefaktoch.

To by mohlo smerovať k tomu, že útočnú formu správania používa ako obranu, ktorou zakrýva vnímavé a citlivé prežívanie. Zároveň týmto spôsobom púta pozornosť, čím môže preukazovať túžbu po uznaní a pozornosti. To súvisí aj s pocitom nedocenenia a krehkým sebapoňatím. Na základe vyššie interpretovanej Lukášovej tvorby môžeme usudzovať jeho bezradnosť, nepokoj, zmätok a osciláciu medzi dvoma polohami dobra a zla.

Zo Šimonovej analýzy výtvarnej produkcie sa dá predpokladať, že výtvarná metafora agresie sa nepotvrdila. Šimonove prejavy a atribúty výtvarnej tvorby môžu byť odkazom skôr rušivého správania, nízkej koncentrácii a snahe po upútaní pozornosti. Výtvarná symbolika jeho tvorby poukázala aj na prežívanie plné napätia, nepokoja a strachu. Ukázali sa silné obrany a túžba po bezpečí. V tomto kontexte sa môžeme domnievať o dominantnom postavení otca v rodine.

Ďalším predpokladom je, že ontogeneticky sú Šimonove kresby pozastavené vo vývoji preschématického obdobia. To môže vysvetľovať nezrelé formy správania k okoliu a následné konflikty. Tieto zistenia môžeme usudzovať na základe sledovania paralel medzi symbolikou výtvarného prejavu a Šimonovho prejavovania sa navonok.

Preukázateľnosť týchto výsledkov nemôže byť jednoznačná vzhľadom na to, že chýbajú objektívne merateľné faktory. Práca vychádzala z môjho pozorovania a hodnotenia.

ZÁVER

Z uvedených výsledkov vyplýva, že aj v učiteľskom prostredí, ktoré je zamerané na výkon je možné zaoberať sa detskými emóciami a pracovať s nimi. Podstatné je myslieť na to, že deti prichádzajú z rodinného prostredia s určitým výchovným pozadím a svojim prežívaním. To ovplyvňuje výsledok práce a na to by mali učitelia dbať. Objasnenie problematiky agresie u detí mladšieho školského veku môže byť užitočným materiálom pre mnohých učiteľov, ktorí sa ocitajú v podobnej situácii. Práca tak môže poslúžiť ako príklad iným pedagógom. Práca potvrdzuje vhodnosť arteterapeutických vstupov do klasických vyučovacích hodín výtvarnej výchovy.

POUŽITÁ LITERATÚRA

- Antier, E. (2011). *Agresivita dětí* (2. vyd.). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-881-4.
- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0499-2.
- Čáp, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-x.
- Čermák, I. (1998). *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta. ISBN 80-902614-1-8.
- Davidov, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. (2. vyd.). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-415-1.
- Fischer, S., & Škoda, J. (2009). *Sociální patologie: analýza příčin a možnosti ovlivňování závažných sociálně patologických jevů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2781-3.
- Franz, M. L. V. (2011). *Psychologický výklad pohádek*. (3. vyd.). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-894-4.
- Fromm, E. (2007). *Anatomie lidské destruktivity: můžeme ovlivnit její podstatu a následky*. Praha: Aurora. ISBN 978-80-7299-089-4.
- Gajdošová, E., & Bogárová, S. (2001). *Problémy žiakov v správani spojené s agresivitou a šikanovaním v školách*. Bratislava: Metodické centrum mesta Bratislavy. ISBN 80-7164-309-2.
- Gajdošová, E. (Ed.). (2007). *Riešenia porúch žiakov v správani v škole možnosti zvládania agresie a násilia*. Bratislava: Katedra psychológie Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave.
- Határ, C. (2007). *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga*. Nitra: UKF. ISBN 978-80-8094-103-1.
- Hornáková, M. (1999). *Liečebná pedagogika*. Bratislava: Perfekt. ISBN 8080461260.

- Jebavá, J. (1997). *Úvod do arteterapie*. Praha: karolinum. ISBN 80-7184-394-6.
- Karsten, H. (2006). *Ženy - muži: genderové role, jejich původ a vývoj*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-145-x.
- Kopta, P. (2008). Využití arteterapie v náhradní rodině. [online]. In Rozum a cit. [cit. 2017-12-28]. Dostupné z WWW: <http://rozumacit.org/zs/file_prirucky_a_publicace/Vyuziti_arteterapie_v_nahradni_rodine%282008%29.pdf>.
- Kyzour, M. (2009). *Rožňovská interpretační arteterapie*. [online]. In Arteterapie.wz.cz. [cit. 2017-12-28]. Dostupné z WWW: <<http://www.arteterapie.wz.cz/arteterapie.html>>.
- Langmeier, J., & Zdeněk, M. (1974). *Psychická deprivace v dětství* (3. vyd.). Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství.
- Lovaš, L. (2010). *Agresia a násilie*. Bratislava: Ikar. ISBN 978-80-551-1752-2.
- Matejová, Z., & HANUS, R. (1978). *Úvod do terapeutických technik*. Bratislava: Polygrafické stredisko UK v Bratislave.
- Matějček, Z. (1999). *Agresivity podle mně nepřibývá*. [online]. In Rodina.cz. Každodenník o dětech a rodičích. [cit. 2017-04-28]. Dostupné z WWW: <<http://www.rodina.cz/clanek40.htm>>.
- Perout, E. (2005). *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik. ISBN 80-903247-9-7.
- Poněšický, J. (2005). *Agrese, násilí a psychologie moci*. Praha: Triton. ISBN 80-7254-593-0.
- Potměšilová, P., & Petra, S. (2012). *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3120-8.
- Reichelová, E., & Ladislav L. (1996). *Kognitívno-behaviorálna modifikácia agresívneho správania detí*. (Nepublikovaná dizertačná práca). Košice, 1996.
- Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-049-9.

Stiburek, M. (2000). Arteterapie, artefiletika- podoby, obsah, hranice, role, cíle. In Slavík, J. (Ed.), *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-004-8.

Šicková-Fabrice, J. (2008). *Základy arteterapie* (2. vyd.). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-408-3.

Train, A. (2001). *Nejčastější poruchy chování dětí: jak je rozpoznat a kdy se obrátit na odborníka*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-503-2.

Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese* (4. vyd.). Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.

Vágnerová, M. (2005). *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-1074-4.

Vašutová, M. (2008). *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-7368-525-6.

VYBÍRAL, M. (2016). *Nebojme se klukovské agrese*. [online]. In Ilom.cz. LOM v médiích. [cit.2017-04-24]. Dostupné z WWW: <<http://www.ilom.cz/novinky/info-servis/michal-vybiral-nebojme-se-klukovske-agrese/>>.

Vymětal, J. (2007). *Speciální psychoterapie* (2., přeprac. a dopl. vyd.). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1315-1.

Zicha, Z. (1981). *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

ZOZNAM PRÍLOH

Obrázok č. 1 Voľná téma- Kreslím čo chcem. Názov Gormiti

Obrázok č. 2 „Bez názvu“ - Voľná téma- Kreslím čo chcem

Obrázok č. 3 „Gormiti 2“ - Voľná téma- Kreslím čo chcem

Obrázok č. 4 „Gormiti 3“ - Voľná téma- Kreslím čo chcem

Obrázok č. 5 „Vulkán“ - Mám rád/ nemám rád

Obrázok č. 6 „Hnev“ - Postava pre moju emóciu

Obrázok č. 7 „Panter“ - Divoké zvieratá

Obrázok č. 8 „Meteorit“ - Papierová vojna

Obrázok č. 9 „Bezpečno a nebezpečie“ - Koláž- hnev na tomto svete.

Obrázok č. 10 „Pozdrav Európe“ - Kreslím čo chcem

Obrázok č. 11 „Pozdrav Európe 2“ - Kreslím čo chcem

Obrázok č. 12 „Sopka“ - Kreslím čo chcem

Obrázok č. 13 „Bez názvu“ - Mám rád/ nemám rád

Obrázok č. 14 „Bez názvu 2“ - Mám rád/ nemám rád

Obrázok č. 15 „Winnetou“ - Mám rád/ nemám rád

Obrázok č. 16 „Rádioaktivita“ - Postava pre moju emóciu

Obrázok č. 17 „Človekoškorpión“ - Divoké zvieratá

Obrázok č. 18 „Bez názvu“ - Papierová vojna

Obrázok č. 19 „Bez názvu“ - Muzikomal'ba

Obrázok č. 20 „Bez názvu“ - Koláž- hnev na tomto svete.