



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

Bakalářská práce

Arteterapie se skupinou dětí předškolního věku

Vypracovala: Bc. Pavla Tomandlová
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2016

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

.....

Pavla Tomandlová

Poděkování

Děkuji především paní Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, milý přístup a poskytnutí cenných rad při psaní této bakalářské práce.

Dále děkuji paní ředitelce Bc. Boženě Velíškové, kolegovi Mgr. Vítovi Sumerauerovi a všem svým kolegyním z Mateřské školy Borovany, že mi umožnili do své třídy arteterapii začlenit. Děkuji také rodičům dětí ze třídy Žabičky za svolení arteterapeuticky pracovat s jejich dětmi.

V neposlední řadě děkuji také své rodině za trpělivost a podporu při psaní mé práce.

Anotace

Bakalářská práce pojednává o možnostech arteterapie se skupinou dětí předškolního věku. Je členěna na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část obsahuje tři hlavní kapitoly. První kapitola je zaměřena na specifika předškolního období. Vymezuje předškolní věk a popisuje vývojové zvláštnosti předškolního dítěte. Druhá kapitola se zabývá výtvarným projevem dětí a etapami jeho vývoje. Poslední část je věnovaná arteterapeutické práci s dětmi předškolního věku.

Praktická část referuje o dlouhodobější arteterapeutické práci se skupinou předškolních dětí a popisuje hledání nejvhodnějšího zařazení arteterapie v rámci běžného provozu mateřské školy, posuzuje vybrané výtvarné techniky a témata a v kazuistice se věnuje proměnlivosti výtvarného projevu konkrétního dítěte s odrazem do ostatních oblastí jeho projevů.

Klíčová slova:

předškolní věk, vývoj zobrazování, výtvarný projev, arteterapie, kazuistika

Abstract

The bachelor thesis deals with possibilities of art therapy with a group of preschool children. It is divided into a theoretical and practical part. The theoretical part consists of three main chapters. The first chapter is focused on specifics of the preschool period. It defines preschool age and describes developmental traits of a preschool child. The second chapter concerns preschool child's artistic expression. The last part deals with the art therapy work with preschool children.

The practical part refers to a long-term art therapy work with a group of preschool children and describes the searching for the most acceptable inclusion of art therapy into the common run of a kindergarten. It reviews chosen art techniques and themes and the casuistry is focused on the chosen child's artistic expression variability with a reflection into other fields of expressions.

Key words:

preschool age, developing of imaging, artistic expression, art therapy, casuistry

OBSAH

ÚVOD	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1 Specifika předškolního období.....	9
1.1 Předškolní věk	9
1.2 Vývojové zvláštnosti předškolního dítěte	11
1.2.1 Biosociální vývoj.....	11
1.2.2 Kognitivní vývoj.....	12
1.2.3 Psychosociální vývoj	15
1.2.4 Emoční vývoj	15
2 Vývoj zobrazování.....	16
2.1 Výtvarný projev dětí a jeho vývoj.....	16
2.2 Etapy vývoje dětského výtvarného projevu	17
2.2.1 Počátky výtvarného zobrazování (0 – 3 roky).....	18
2.2.2 Předškolní věk (3 – 6 let)	19
2.2.3 Mladší školní věk (6 – 9 let).....	21
2.2.4 Střední školní věk (9 – 12 let)	22
2.2.5 Adolescence (12 a více let).....	23
3 Arteterapie s dětmi předškolního věku	23
3.1 Specifika arteterapeutické práce s předškolními dětmi.....	24
3.1.1 Přístupy k dětem předškolního věku	24
3.1.2 Techniky a témata při arteterapii s předškolními dětmi	25
3.2 Práce s problémovými dětmi v mateřské škole.....	27
3.2.1 Bojácné a agresivní dítě	27
3.2.2 Dítě s poruchami řeči	28
3.2.3 Syndrom ADHD a dítě hyperaktivní.....	28
3.2.4 Hypoaktivní dítě	29
3.2.5 Dítě mimořádně nadané.....	29
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	31
4 Cíl práce	31
4.1 Východiska arteterapeutické práce	31

4.2	Použité metody.....	31
4.3	Zařazení arteterapie do běžného provozu MŠ.....	32
4.3.1	Realizace v prvním roce	32
4.3.2	Realizace ve druhém roce.....	33
4.4	Konkrétní arteterapeutická práce s dětmi.....	34
4.4.1	Stopy.....	35
4.4.2	Barevné setkávání.....	36
4.4.3	Podzimní strom.....	37
4.4.4	Pouštění draků	38
4.4.5	Nebe a peklo	38
4.4.6	Tři králové	40
4.4.7	Masky	40
4.4.8	Monotyp	41
4.4.9	Práce s hlinou	42
4.4.10	Autoportrét	43
4.4.11	Imaginace	44
4.5	Shrnutí skupinové práce.....	46
4.6	Kazuistická studie	48
4.6.1	Rozálka.....	48
4.6.2	Shrnutí kazuistiky.....	68
4.7	Celková rekapitulace praktické části.....	69
	ZÁVĚR	72
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73
	SEZNAM PŘÍLOH:.....	78

ÚVOD

Marie Montessori říká, že ruka je nástrojem ducha. Při psaní této práce jsem si uvědomila, jak je tato stručná věta výstižná – zvláště u dětí předškolního věku. Je krásné, že naše duše může promlouvat i beze slov skrze tvoření a pohyb a tedy skrze naše ruce. Myslím si, že pro malé dítě musí být obrovským a úžasným objevem, že tužka na papíře zanechává stopu. Což potom když zjistí, že na papír může vnášet své představy, pocity, myšlenky a sny a postupně tak mohou vznikat artefakty, které se skrze terapeuty stávají uzdravujícími prostředníky opět pro našeho ducha – duši.

Předškolní děti mají velmi rády různé výtvarné činnosti. Tvoří velmi spontánně a někdy nás doslova zaplavují svými obrázky a my si pak ani neuvědomujeme, jak vzácný materiál před sebou máme. Dítě s námi skrze své obrázky komunikuje, a tak bychom je neměli přecházet bez povšimnutí.

V teoretické části své práce vymezuji specifika předškolního období, dětský výtvarný projev a jeho vývoj a arteterapeutickou práci s dětmi předškolního věku. V praktické části pak popisuji, jak jsem arteterapii s předškolními dětmi, kterou jsem s nimi provozovala téměř dva školní roky, dělala já. Uvádím výhody a nevýhody skupinové práce a celkově možnost zapojení arteterapie do běžného dne ve státní mateřské škole. Podrobněji se zaměřuji na vývoj a proměnu výtvarného projevu u jednoho dítěte.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Specifika předškolního období

V první části této kapitoly charakterizují předškolní období a v dalším oddíle se budu věnovat vývojovým zvláštnostem dětí tohoto věku.

1.1 Předškolní věk

Předškolní období lze chápat ze dvou hledisek:

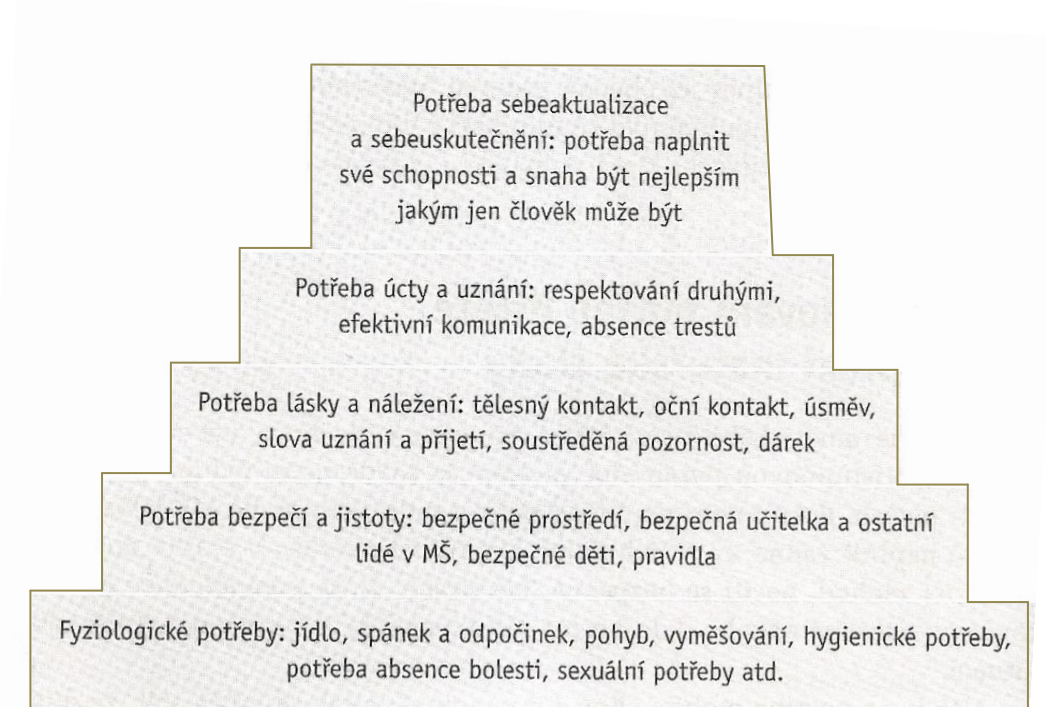
- 1) jako období trvající od narození po nástup do základní školy,
- 2) nebo jako období v rozmezí od 3 do 6 – 7 let. (Mertin, Gillernová, 2003; srov. Vágnerová, 2005).

Já ve své práci budu psát o předškolním věku podle druhého hlediska. Tak je charakterizován i v RVP PV z hlediska organizace předškolního vzdělávání, kde je uvedeno, že předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti (sedmi) let (RVP PV 2004, 2006).

Dítě, které nastupuje do mateřské školy, prošlo obdobím, kdy je specificky závislé na matce, umí se pohybovat v prostoru, je schopno rodinné identity, umí verbálně komunikovat a začíná mít zájem o společnost druhých lidí. Konec předškolního období není určen jen fyzickým věkem, ale hlavně sociálně – nástupem do školy. Vstup do školy je tedy určitým mezníkem, který předškolní období ukončuje. Jak uvádí Vágnerová (2005), je potřeba chápat předškolní období jako fázi přípravy na život ve společnosti. Dítě musí přijmout řád, který chování k různým lidem upravuje. V předškolním věku stále přetrvává egocentrismus, který ovlivňuje uvažování i komunikaci. Dítě ulpívá na svém pohledu, který je pro něj určitou jistotou. Dítě se učí spolupracovat, ale i prosadit se, a tak se v tomto období rozvíjí také prosociální vlastnosti. Především schopnost empatie, ochota ke spolupráci a schopnost navazovat první přátelské vztahy. Díky rozvoji těchto vlastností překonává dítě vlastní individualismus a sobectví.

Předškolní věk zahrnuje z hlediska vývoje dítěte širokou škálu změn - ať už fyzických, psychických nebo sociálních a podle různých odborníků je věk od narození

až do šesti let významným obdobím ve vývoji jedince. Podle lékařky, pedagožky a antropoložky Marie Montessori (2003) se u dítěte ve věku od narození do šesti let buduje tzv. velký intelekt, kdy dítě vše čerpá ze svého prostředí a od osob, které ho obklopují. Do tří let nevědomě (Montessori tento rozvoj nazývá „absorpcí“), kdy jednoduše dítě vstřebává a přivlastňuje si zvyky, řeč, vzorce chování, atd. „Psychologové často potvrzují, že kdybychom chtěli v dospělosti zopakovat pokrok dosažený dítětem za tři roky, budeme k tomu potřebovat přibližně šedesát let“ (Montessori, 2003, s. 12). Od tří do šesti let pak nastupuje vědomá iniciativa, kdy dítě prožívá velmi aktivní období. Začíná rozebírat své dojmy, experimentuje, objevuje, a tak se buduje širší pochopení okolního světa (Rýdl, 2007). Je to zároveň období, ve kterém dítě navštěvuje mateřskou školu. Spontánní iniciativa, vitální energie i vstřebávání se mohou rozvíjet jen v případě, pokud jsou uspokojeny základní lidské potřeby. Stejně tak naplnění potřeb pomáhá k tomu, aby se děti v novém prostředí mateřské školy cítily jistě a bezpečně. Podle amerického psychologa Abrahama Maslowa se nejdříve mají naplňovat potřeby základní a až poté se mohou naplňovat potřeby další. Abraham Maslow je seřadil do tzv. hierarchie lidských potřeb, kterou zobrazoval jako pyramidu (Svobodová a kol., 2010). Viz následující obrázek:



Obrázek č. 1: Maslowova pyramida potřeb (Svobodová a kol., 2010, s. 72)

Vstup dítěte do mateřské školy je důležitým zlomovým okamžikem. Děti se musejí zvládnout odpoutat od rodičů a zvykat si na nové pečující osoby, které svou přítomností zvětšují dobu oddělení právě od důvěrných blízkých osob (Kern, 2006). Zároveň si dítě musí zvyknout na nový prostor a na kolektiv ostatních dětí.

1.2 Vývojové zvláštnosti předškolního dítěte

Jak už bylo uvedeno v předchozím oddíle, je předškolní věk obdobím významných změn ve vývoji jedince. V tomto období se rozvíjí pohyb, hrubá i jemná motorika, myšlení, řeč, kresba a ostatní kognitivní procesy. Změny můžeme zaznamenat také v oblasti emoční a sociální. Děti si začínají uvědomovat svou pohlavní identitu a vyvíjí se svědomí. V této části se tedy budu zabývat právě změnami, které předškolní dítě ve svém vývoji prožívá. Vágnerová (2005) vymezuje tři hlavní oblasti psychického vývoje: biosociální, kognitivní a psychosociální. Wedlichová (2010) uvádí ještě čtvrtou - emoční vývoj. Ke každému z těchto hlavních vymezení uvádím konkrétní oblast, ve které se u předškolních dětí změny a určitá specifika vývoje nejvíce projevují.

1.2.1 Biosociální vývoj

Do této oblasti můžeme zahrnout tělesný vývoj a veškeré proměny s ním spojené včetně faktorů, které jej ovlivňují.

Tělesný vývoj a rychlý růst charakteristický pro předcházející období se zpomaluje a stává se pravidelným. Ve třech letech už si je dítě jisté v pohybu, lépe udrží rovnováhu a celkově se zvyšuje pohybová obratnost – dítě běhá, šplhá, jezdí na kole, plave, lyžuje, atd. Machová (2002) uvádí průměrné roční přírůstky tělesné výšky přibližně 6 cm a nárůst hmotnosti 2 kg za rok. Kolem pátého a šestého roku se výrazně prodlužují končetiny a dochází k první proměně postavy. Dítě tak přechází z období první tělesné plnosti do období první vytáhlosti. Na konci předškolního věku se také mění mléčný chrup za trvalý. Období do šesti let bývá označováno jako neutrální dětství, protože nejsou ještě patrné pohlavní rozdíly mezi chlapci a dívkami (Machová, 2002).

Motorika se zdokonaluje – ve třech letech jsou pohyby koordinované, dítě dokáže chodit po špičkách, běhat bez častých pádů, přeskakovat překážky, jezdit

na tříkolce, atd. Rozvíjí se obratnost rukou, nohou i trupu. Zpřesňuje se jemná motorika, dítě je zručnější a samostatnější v sebeobsluze. Zvládá ruční práce i úkony týkající se oblékání (zavazování tkaniček, zapínání zipu, atd.). Kolem pěti let se také ustálí upřednostnění používání jedné ruky – tzv. lateralita. Před vstupem do základní školy dospívá dítě v motorice k ukázněnější, zacílenější pohybové aktivitě a je schopno po určitou dobu své motorické chování ovládnout a kontrolovat (Šturma, in Říčan, Vágnerová a kol., 1991).

Kresba dětí se neustále vyvíjí. Podle Kerna (2006) patří kreslení k nejoblíbenějším dětským činnostem, kdy už velmi brzy po prvním pokroku v uchopování, si dítě začíná hrát s tužkou a papírem. Postupně se z náhodných tahů tužkou stane cílené jednání. V kresbě dítěte se tak odráží nejen úroveň pohybových dovedností ruky, ale i úroveň psychického vývoje (Machová, 2002). Podrobněji o dětské kresbě a vývoji výtvarného projevu pojednávám ve druhé kapitole.

1.2.2 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj zahrnuje psychické procesy, které se spolupodílejí na lidském poznávání – jsou to kompetence, které využíváme při příjmu informací a jejich zpracování, při myšlení, rozhodování a učení (Vágnerová, 2005). Problematikou kognitivního vývoje se zabýval především Jean Piaget. Za základní princip kognitivního vývoje považuje kombinaci prolínání dvou procesů – asimilaci a akomodaci. Asimilace znamená „přizpůsobení SI“ a akomodace „přizpůsobení SE“. Schopnost asimilace a akomodace nových poznatků je daná vývojem a zráním. Důležitou roli hrají také podněty, které na člověka působí a jejich kvalita.

Myšlení předškolního dítěte ještě nerespektuje zákony logiky a je tedy nepřesné. Myšlení je názorné - ovlivněno aktuálním děním. Dítě zkoumá vztahy a jejich vzájemné souvislosti na různé úrovni (mezi objekty, symboly i pojmy). Podle Vágnerové (2005) jsou pro něj charakteristické především tyto způsoby myšlení:

- Egocentrismus - postoj vztahující se k vlastnímu „JÁ“. Zkreslování úsudků na základě vlastních postojů a preferencí.
- Fenomenismus a prezentismus – svět je pro dítě takový, jak vypadá s přetrvávající vázaností na přítomnost.

- Antropomorfní myšlení – přisuzování vlastností živých bytostí neživým objektům.
- Magické myšlení – interpretace dění v reálném světě pomocí fantazie.
- Absolutismus – přesvědčení o definitivní platnosti každého poznání.

„Myšlení předškolního dítěte, stejně jako všechny poznávací procesy, prodělává intenzivní rozvoj, veliký pokrok v průběhu tří let lze zaznamenat nejen v rozsahu poznatků, rozvoji myšlenkových operací, ale i ve formách myšlení (přes pojmy, soudy až k úsudkům)“ (Svobodová a kol., 2010, s. 131).

Řeč úzce souvisí s myšlením a v období od tří do šesti let se vyvíjí velmi rychle. Při nástupu do školy už dítě souvisle mluví v jednoduchých i rozvitých větách, zdokonaluje se výslovnost, mluvnická stránka řeči a významně se rozšiřuje slovní zásoba. Dítě svoje verbální schopnosti rozvíjí především nápodobou projevu dospělých či starších dětí. Předškolní děti také rády experimentují s novými slovními výrazy, např. složeným slovem nebo slovním spojením. Vágnerová (2005) zmiňuje u předškolních dětí také tzv. egocentrickou řeč, která je podle ní významnou složkou vývoje z hlediska rozvoje poznávacích procesů. Je to řeč, která je spojena s myšlením a není určena pro jinou osobu.

Představy jsou pro myšlení v našem běžném životě velmi důležité a v dětství jsou naprosto nepostradatelné. Kern (2006) popisuje myšlení v psychologickém smyslu slova právě jako řešení problému pomocí představy. Dovedeme si vytvořit i představy věcí, které jsme nikdy neviděli, nebo neexistují. Představ je celá řada. Běžné jsou ty, ve kterých si promítáme to, co je nám dobře známé - dříve poznané jevy. Pak jsou ale i představy fantazijní. „Nejsou jen znovuoživenou smyslovou zkušeností, ale vznikají kombinační činností vědomou i nevědomou a dovedou zpodobnit, zkonkrétnit a proměnit v přesvědčivý útvar i to, co nikdy neexistovalo, ale co si lze právě jen – představit“ (Uždil, 1980, s. 100).

Dospělí i děti potřebují určitý systém duševních symbolů, které by byly konkrétnější a jednoznačnější, než jsou jen slova a vztahovaly by se na věci samy – na celou vjemovou zkušenost. A právě představy můžeme považovat za takové symboly (Uždil, 1980). Musíme si ale všimnout, když některé dítě příliš ulpívá na představách, které už jsou za běžnou hranicí. Jedná se o představy, které jsou subjektivní a nepodléhají žádnému obecnějšímu řádu.

Fantazie a hra má v předškolním věku své nezastupitelné místo. Podle toho se i tento věk nazývá obdobím fantazie a hry. Děti vstupují do širších sociálních kontaktů, hra je tvořivá a představivost a fantazie je ve velkém rozvoji (Matějček, 1986). Hra podporuje psychickou rovnováhu dětí a přináší jim klid a vyrovnanost. Je nejoblíbenějším prostředkem kontaktu dítěte se svým nitrem i s okolním světem (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000). Ověřuje schopnost dítěte něco řešit a hrou se také dítě učí. Hra prohlubuje zkušenosti, podporuje fantazii a kreativitu a obohacuje dítě o komunikaci a sociální vazby. Vágnerová (2005) popisuje hru jako neverbální symbolickou funkci – symbolická hra (pro předškolní dítě charakteristická) je dalším způsobem, jak dítě vyjadřuje vlastní interpretaci reality, postoj ke světu i k sobě samému, slouží jako prostředek k vyrovnání s realitou, která je pro něj určitým způsobem zatěžující. Hra je chování, které je bezcílné, při kterém se střídají fáze napětí a uvolnění, a které stimuluje skutečnost (Kern, 2006).

Vnímání předškolního dítěte nabývá na analytičnosti - postupně začíná vnímat detaily a na konci předškolního období se vnímání dítěte stává pročleněným. Dítě je schopné z vnímaného celku vyčleňovat části a původní celek z nich zase složit. To je v případě sluchového a zrakového vnímání předpokladem pro úspěšné zvládnutí pozdější výuky čtení a psaní (Říčan, Vágnerová a kol., 1991). Prostorové vnímání stejně jako vnímání času se vyvíjí pomaleji a u předškolních dětí je ještě nepřesné. Děti mají tendenci přeceňovat velikost blízkých objektů a ještě dobře neodhadují prostorové vztahy (Vágnerová, 2005). Z hlediska času je pro dítě důležitý především přítomný okamžik. Čím delší je časový úsek, tím obtížněji si o jeho trvání dítě vytváří představu.

Paměť je na počátku předškolního období mimovolná – dítě si pamatuje věci bez úsilí zapamatovat si a bez předem stanoveného úmyslu (Wedlichová, 2010). Předškolní dítě si nejvíce zapamatuje to, co samo prožije. Wedlichová (2010) jako typické prvky paměti dítěte tohoto věkového období uvádí obraznost, citovost a živelnost. Úmyslné zapamatování si se rozvíjí až v druhé polovině předškolního období. Postupně se také rozvíjí trvalost paměti.

1.2.3 Psychosociální vývoj

Jedná se o proměny osobnostních charakteristik a mezilidských vztahů, resp. sociální pozice. Je ovlivněn vnějšími faktory – především sociokulturními (Wedlichová, 2010).

Socializaci rozumíme rozvoj jedince, kterým se začleňuje do společnosti. Nejprve se dítě začleňuje v rodině a později mezi své vrstevníky a další dospělé právě v mateřské škole. Přibližně do tří let se jedná o socializaci primární. Rýdl (2007) popisuje tzv. citlivost pro včlenění do společnosti, při které začínají děti rozumět důležitosti respektování druhých lidí. Do začátku předškolního věku spadá také období prvního vzdoru. Ten se považuje za projev formující se vlastní vůle a sebevědomí, které se dostávají do rozporu s vůlí a autoritou dospělých (Machová, 2002). Podobně Hobdayová a Ollierová (2000, s. 16) uvádí, že: „Důležitým tématem je pro ně otázka autority, protože jsou v období, kdy hledají vlastní potěšení a jsou citlivé na projevy vnějšího řízení, což může vést i k tomu, že často odmítají.“ U některých dětí se mohou také projevit obavy, plachost, bázlivost a nesmělost před cizími lidmi, kterou popisuje Svoboda (in Svoboda, Krejčířová, Vágnerová, 2001).

1.2.4 Emoční vývoj

Wedlichová (2010) uvádí, že emoční vývoj zahrnuje proměny ve způsobu prožívání. Celkově se vývoj emocí projevuje určitým zráním emocionality.

Emoční prožívání se u předškolních dětí projevuje větší stabilitou, vyrovnaností a ubýváním negativních emočních reakcí, než které byly charakteristické pro batolecí věk, a tak jsou předškolní děti častěji pozitivně laděné (Vágnerová, 2005). U dětí tohoto věku se rozvíjí smysl pro humor, dokáží se na něco těšit a chápou aktuální význam emocí – to souvisí také s rozvojem empatie a prosociálního chování. Prosociální chování je tak úzce spojeno i s **morálním vědomím** a **vývojem svědomí**, které v tomto období podléhá také významným změnám. „Nově se objevují pocity viny, které jsou vázány na dosažení určitého stupně morálního uvažování, na přijetí obecných pravidel chování a ztotožnění s nimi“ (Vágnerová, 2005, s. 200). Před vstupem do základní školy by dítě mělo být emočně stabilní, odolné k frustracím a schopné přijmout případný

neúspěch. Mělo by také být schopné odložit bezprostřední splnění svých přání (Říčan, Vágnerová a kol., 1991).

2 Vývoj zobrazování

Tato kapitola pojednává o vývoji výtvarného zobrazování v dětském věku. Stručně vymezím všechna vývojová stádia zobrazování, protože některé děti mohou mít v zobrazování přesah i do období, která se přímo předškolního věku netýkají, a podrobněji pak rozvinou právě období, která do předškolního věku spadají.

2.1 Výtvarný projev dětí a jeho vývoj

Kresba je chápána jako odraz celku duševního života jedince – proto dnes existuje několik teorií, které se zabývají vývojem zobrazování od raného dětství až po dospělost. V dětském výtvarném projevu lze vysledovat u zdravě se vyvíjejících jedinců zákonitosti, které se v určitém pořadí za sebou opakují po určitých časových mezích. Tyto zákonitosti jsou tedy odrazem úrovně myšlení přenesené do výtvarné tvorby u přibližně stejně starých jedinců. Jednotliví autoři se pak pokusili tyto jevy rozčlenit do několika stádií, které na sebe navazují, a které je nutné absolvovat v náležité posloupnosti. Žádné by se nemělo přeskočit či vynechat. Rozptyl věku, v němž se děti dostávají do jednotlivých etap výtvarného zobrazování, může být dost široký a často je i souborem rysů více etap. Malchiodi (2003) uvádí, že etapy uměleckého vývoje se zdají být univerzální pro děti po celém světě.

V souvislosti s ontogenetickým modelem výtvarného zobrazování odkazuje Vágnerová (2005), Perout (2005) i další na teorii kognitivního vývoje, kterou vypracoval Jean Piaget. Piaget dělí kognitivní vývoj do těchto fází:

1. Fáze senzomotorické inteligence (od narození přibližně do 2 let)
2. Předoperační stádium
 - Fáze symbolického a předpojmového myšlení (od 2 do 4 let)
 - Fáze názorného, intuitivního myšlení (od 4 do 7 let)
3. Fáze konkrétních logických operací (od 7 do 11 let)

4. Fáze formálních logických operací (od 11-12 let)

Piaget sleduje především rozvoj kognitivních struktur a schopností. Ve své teorii se v rámci sémiotické funkce zmiňuje také o kresbě, která má podle něj ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou a je provázána funkční radostí a má sama v sobě svůj cíl (Piaget, Inhelderová, 2007). Následující tabulka pak ukazuje na souvislost etap kognitivního vývoje Jeana Piageta s etapami výtvarného zobrazování Victora Lowenfelda.

Jean Piaget	Victor Lowenfeld
Senzomotorické období: 0 – 18 měs.	
Předoperační období: Symbolické a předpojmové myšlení: 2 – 5 let Názorné, intuitivní myšlení: 5 – 7 let	Čáranice (bezobsažná, zvládnutá, pojmenovaná): 2 – 3 roky Preschematické období: 3-6 let Schematické období: 6 – 9 let
Konkrétní operace: 7 – 12 let	Kresebný realismus: 8 – 12 let
Formální operace: 12 a více	Pseudonaturalistické období: 11- 15 Adolescentní výtvarná tvorba: 14 – 17 let

Tabulka č. 1: Souvislost etap kognitivního vývoje s etapami výtvarného zobrazování (Perout, 2005)

Věk uvedený v tabulce u obou teorií musíme chápat jako orientační, protože děti přecházejí mezi jednotlivými etapami v čase, který je pro ně nejvhodnější, a tak je velký rozptyl věku, v němž se děti do jednotlivých fází dostanou. Některé děti mohou zůstat v jednom stádiu vývoje po celá léta; v jiném případě může mít dítě schopnost posunout se dopředu – někdy za podpory a povzbuzení zkušeného terapeuta (Malchiodi, 2003).

2.2 Etapy vývoje dětského výtvarného projevu

V následujících podkapitolách popíšeme vývoj výtvarného zobrazování od jejich počátků až po adolescenci. Pro převod do výtvarné oblasti využijí pojetí ontogeneze

dětské kresby a malby Viktora Lowenfelda. Lowenfeld (1964) popisuje šest vývojových období, u kterých si všímá charakteristických kresebných projevů, ztvárnění postav, prostoru a užití barvy. Podrobněji popisují první tři vývojová období, protože se týkají přímo předškolního věku, nebo do něj mají přesah a můžeme se s nimi v mateřské škole setkat nejčastěji.

2.2.1 Počátky výtvarného zobrazování (0 – 3 roky)

První pokusy o výtvarné vyjádření můžeme zaznamenat u dětí přibližně ve věku 18 měsíců. Souvisí s rozvojem motorické aktivity a vyznačuje se nahodilostí a necílenými pohyby bez vizuální kontroly. Kreslení je bezobsažné a bezplánovité. Pohyb při kreslení vychází z ramenního kloubu, protože motorická činnost je zatím málo koordinovaná. Dítě tak kreslí především oblouky. Až postupem času si dítě pomocí kresby rozvíjí jemnou motoriku. Příhoda (1971, in Mlčák 1996) toto období nazývá črtací experimentace u Lowenfelda (1964) se setkáváme se stádiem čáranic, které se dále dělí na bezobsažnou, zvládnutou a pojmenovanou.

Stádium čáranic

V raném věku je čárání velmi atraktivní činností. Dítě uspokojuje už samotná činnost – zatím ještě neprobíhá soustředění na výsledek. Čárání je motorickou hrou, která využívá svalů rukou a kloubů. Dítě nejdříve potřebuje uvolnit ramenní kloub, loketní a nakonec zápěstí. Vhodné je tedy začít s dětmi kreslit např. na velkou tabuli či křídami na zem a postupně se dostávat ke kresbě na papír. Začínáme od největšího formátu, který postupně můžeme zmenšovat. Činnost čárání je zcela nadřazena obsahové stránce.

Postupné tvoření neuspořádaných skvrn a linií, které dítě začíná pojmenovávat, souvisí s dalším rozvojem kognitivních funkcí. Dítě také začíná ovládat zápěstí, a tak vytváří menší a přesnější prvky, kterými vznikají první tvary – především smyčky a kruhy. Dítě už se začíná soustředit na vymezenou plochu papíru, na které jsou čáranice stále rozmístěny chaoticky. Zlomovým okamžikem je pak snaha dítěte pojmenovat náhodně vzniklý útvar. Dítě nejdříve tvoří a až pak hledá podobnost s něčím, co zná a pojmenovává. V tomto období dítě často mění názvy svých výtvorů. Názvy také často odvozuje od pohybové aktivity (např. běhání, houpání, skákání, atd.) Po třetím roce začíná dítě spojovat znak na papíře se slovem – pojmenovávat a vzniká

tzv. pojmenovaná čáranice. Jedná se o fázi přechodu na symbolickou úroveň (Vágnerová, 2005).

Viktor Lowenfeld (1964) dělí čáranice do tří etap:

1. Chaotické (bezobsažné) čárání – nejde zatím o zachycení skutečnosti a chybí vizuální kontrola. Dítě zatím neovládá dospělý úchop – kresebný nástroj drží celou rukou, tužka není oddalována při kresbě od papíru. Dítě má problém vejít se do formátu papíru a často kreslí i mimo něj. Dítě čará, protože má radost z motorické činnosti, kterou chápe spíše jako hru. Nahodilostí se vyznačuje i užívání barvy.
2. Zvládnutá čáranice – Rozvíjí se již vizuální kontrola a dítě začíná tušit souvislost mezi pohybem tužky a vzniklými symboly. Dítě je už schopno při kreslení oddálit tužku od papíru a kolem tří let je už schopno i dospělého úchopu. Zvládnutá čáranice obsahuje horizontální i vertikální linky, kruhové útvary a smyčky, které mají zatím nefigurální charakter. Dítě už vnímá podobnost mezi nakresleným tvarem a něčím z okolí, barvu stále užívá nahodile.
3. Pojmenovaná čáranice – Dítě často mění svůj záměr v průběhu kreslení. Tužku už nedrží celou rukou, ale pouze prsty a pojmenovává, co nakreslilo. Jednotlivé prvky umísťuje na papír cíleně a propojuje je. Zlomovým okamžikem je, když dítě předem řekne, co nakreslí a dokáže kresbu opakovat. V tomto období dítě často svou kresbu i v průběhu jejího vzniku komentuje a pojmenovává i podle konkrétních osob. Barva slouží spíše k odlišení čáranic podle významu.

2.2.2 Předškolní věk (3 – 6 let)

Předškolní období, tak jak ho vymezují v první kapitole, se s ohledem na věk shoduje s preschematickým obdobím Viktora Lowenfelda. V porovnání s teorií Piagetova kognitivního vývoje souvisí preschematické období s předoperačním stádiem, které trvá přibližně od dvou do sedmi let a Piaget ho dále dělí na fázi symbolického a předpojmového myšlení a fázi názorného, intuitivního myšlení. Ve fázi symbolického

a předpojmového myšlení si dítě dovede představit nějaký objekt nebo činnost a její výsledky, aniž by ji muselo doopravdy provádět. Procesy, které směřují k poznávání, mohou probíhat jen na úrovni představ, nebo slovních označení. V následující fázi je pro dítě důležitá zjevná podoba světa, na které ulpívá a uvažuje egocentricky (Vágnerová, 2005).

Preschematické stádium

Okolo tří až čtyř let začíná dítě dávat svým obrázkům názvy a tím se kresba stává obsahovou. Preschematické stádium je přímým pokračováním čaranic. Objekty jsou seřazeny plošně vedle sebe a nejsou v žádných vzájemných vztazích. Dítě při kresbě papír otáčí, mění své stanoviště a zaplňuje prázdná místa. Často se stává, že kreslí po celém obvodu papíru a sebe tak umísťuje na pozorovatelské místo uprostřed, čímž se projevuje jeho egocentrismus.

„V této vývojové etapě je dominující psychickou funkcí fantazijně emoční složka, která určuje i způsob poznávání okolního světa. Pro dítě ještě neplatí plně objektivní kategorie času, prostoru a logiky, hranice mezi psychickou a objektivní realitou zůstává neostrá. Kresby jsou dokladem představově symbolického způsobu myšlení s prvky antropomorfismu, kdy jsou zvířatům a věcem přisuzovány lidské vlastnosti“ (Perout, 2005, s. 39).

V tomto období vzniká první podoba lidské figury tzv. hlavonožec. Hlavonožec se skládá z kruhu, který je zároveň hlavou i trupem, na který navazují dvě čárky tvořící nohy, popř. ještě dvou čar, které zobrazují ruce. Děti ho mohou začít tvořit už ve třech letech. Tyto první grafické podoby člověka vznikají spíše na základě dotekových, pohybových a pocitových zkušeností, než na základě optických vjemů. Postupně dítě přidává další výrazné prvky – především oči a vlasy. Postava bývá zobrazena vždy zepředu. Z hlavonožce se pak začne vyvíjet postava, která má i trup – většinou bez krku a úplné tělo se všemi končetinami a detaily nakreslí dítě přibližně okolo pátého a šestého roku. Z hlavonožce pak dítě přechází k montované kresbě lidské postavy a nakonec pak k tvarované kresbě figury. Barva nebývá používána podle reality, ale podle oblíbenosti či aktuálního emočního ladění. Centrem zájmu je pro dítě ale kreslení a ne vybarvování – tzv. obrysová kresba. Až koncem tohoto období začíná používat barvu ve spojení s realitou a i v kresbách již začíná být reprezentován svět, který dítě vidí.

V kresbách z tohoto období si můžeme všimnout několika zvláštností, které uvádí Jaromír Uždil. Jde o tzv. R-princip – pravidlo pravého úhlu. V pravém úhlu se

větví stromy, komín bývá kolmo ke střeše, atd. Podle Uždila (1980) jde o potřebu rozlišit jeden směr od druhého a to velmi zřetelně. Dalším znakem je automatismus. Jde o tendenci uplatňovat a opakovat jednoduché naučené tvary (např. stejně zobrazený strom, květina, pes, atd.). Automatismus pak může být i základem zdobení – tzv. nepravého ornamentu. Tímto ornamentem dítě zdobí téměř vše. Výzdoba ale slouží spíše k zakrytí určitých mezer v představivosti a myšlení. Nebo se rozvine tam, kde dítě nedovedlo sledovat nějaký složitý tvar a nepochopilo např. jeho funkci. Dále můžeme v dětských kresbách vysledovat určitý rytmus, opakování a symetrii. To jsou principy, které jsou dítěti vrozeny a mají svůj původ už ve fyziologických faktech (rytmus dechu, tep, symetrie lidské postavy, atd.). Všimneme si jich vždy, když na nás obrázek působí harmonicky a rovnovážně.

2.2.3 Mladší školní věk (6 – 9 let)

V tomto období se u dětí rozvíjí vizuální symboly a schémata. Read (1967) nazývá období věku 7 – 8 let jako popisný realismus a říká, že dítě kreslí to, co ví, nikoliv to, co vidí. Lowenfeld (1964) v období od 6 do 9 let mluví o období schématu, kdy děti začínají chápat vztahy v okolním světě a uvědomují si, že jsou součástí širšího okolí (Perout, 2005). Toto období je tzv. zlatou érou dětského výtvarného projevu, kdy dítě využívá v kresbě všeho, co se do té doby naučilo a dále se zdokonaluje.

Schematické stádium

V tomto období začíná dítě zobecňovat. Vytváří schémata, která představují určitý symbol, který je snadno identifikovatelný pro ostatní. Jednotlivé prvky propojuje a snaží se vyjádřit nějaký celek. Jak bylo napsáno výše, dítě maluje to, co o předmětu ví, co je pro něj důležité a začíná chápat vztahy v okolním světě. Proto se některé předměty mohou jevit jako průhledné – jde o tzv. rentgenové vidění. Děj se na obrázku odehrává mezi dvěma pásy – pás nebe a pás země. Nejdříve dítě řadí objekty na spodní linii a postupně v průběhu tohoto stádia začíná vytvářet prostor přidáváním dalších pásů, kterými ztvárňuje vzdálenost mezi jednotlivými objekty. Objevuje se také sklápění do půdorysu a můžeme pozorovat i několik časových fází, protože čas s prostorem splývá.

Barvy v tomto období používají děti plošně a jsou použity schematicky. Např. tráva je vždy stejně zelená. Použití barev již není nahodilé ani ovlivněné emočním laděním, jako tomu bylo v předchozím stádiu. Lidská figura je již s hlavou i tělem a ostatními detaily. Zatím se neobjevuje překrývání předmětů a děti mají také problém se zobrazením pohybu. Všechny tyto znaky můžeme pozorovat ještě u dětí před nástupem do základní školy. Později v tomto období se začínají děti pokoušet o zobrazování profilu a kontaktu mezi postavami. V obrázcích z tohoto období můžeme pozorovat také vícehledovost – tzn., že se mění stanoviště pozorovatele, které ještě v předchozím stádiu bylo většinou ve středu obrázku. Často se také objevují ornamenty a různé zdobení – především u dívek a také grafoidismus. To je další princip podle Jaromíra Uždila (1980), který se v dětské tvorbě vyskytuje. Grafoidismus je kreslení ve sklonu, jakým se ubírá písemný projev.

2.2.4 Střední školní věk (9 – 12 let)

Je to období přibližně od 9 do 12 let, které se ve výtvarném projevu vyznačuje snahou o věrné zobrazení reality. Realita tak nahrazuje představu, někdy na úkor uměleckého zobrazení. Příhoda (1971, in Mlčák 1996) uvádí, že pokud dítě vyhodnotí svou tvorbu jako nedokonalou, začne jeho motivace kreslit slábnout. Z tohoto důvodu pak dochází u většiny dětí k výtvarné krizi a mnoho z nich se k výtvarnému zobrazování již nevrátí. Podle Mlčáka (1996) přetrvává zájem o kresbu jen u malého procenta dětí s výtvarným nadáním. Lowenfeld (1964) toto období popisuje jako období party (gang age), neboli kresebný realismus.

Kresebný realismus

V tvorbě se objevují první pokusy o perspektivu, o zobrazení pohybu a více barevných odstínů. Dítě si více uvědomuje vlastní kresbu, má širší představu o detailu a více užívá barevné odstíny – zatím ale chybí pochopení či porozumění pro barevné efekty ve světle a stínu či pro atmosférickou kvalitu. Plocha je více využívána, mizí postavení na dolní lince, obloha se dostává až k horizontu a začínají se objevovat vnitřní vztahy mezi objekty. Objekty se již překrývají, jsou různě veliké, čímž se vytváří hloubka a buduje prostor a objevují se výtvarné plány. Figura je propracovanější, dítě

zobrazuje profil a pokouší se o zachycení pohybu, který je zatím strnulý a figury působí spíše jako loutky.

2.2.5 Adolescence (12 a více let)

Příhoda (1971, in Mlčák 1996) pro toto období užívá název naturalistické stádium, Kyzour v článku O krizových jevech v dětské kresbě a malbě [online] mluví o reflexivním období a Lowenfeld (1964) používá dělení na pseudonaturalistické a adolescentní (viz tabulka č. 1). Obecně lze říci, že toto stádium nastává po desátém roce života a představuje vrchol ve vývoji dětské kresby.

Pseudonaturalistické stádium (12 – 14 let)

Dítě zobrazuje to, co vidí, přesněji a účelněji užívá perspektivu, objekty mají správné proporce, objevuje se stínování a více detailů. Toto stádium se také vyznačuje zvýšenou kritičností ke své práci. Ztvárnění lidské figury se blíží skutečnosti, je kladen důraz na rozlišování pohlaví a daří se zobrazit pohyb. Dítě užívá barvy buď podle emocionálního rozpoložení, nebo podle proměny barev vlivem atmosférického působení.

Adolescentní výtvarná tvorba (14 – 17 let)

Adolescenti se snaží o symbolické uchopení a ztvárnění vlastních myšlenek a osobní filozofie, a tak se můžeme často setkat se stylizací či s abstrakcí, která souvisí s rozvojem stádia formálních operací. Výtvarný projev má svůj osobitý ráz, jsou patrné individuální rozdíly, které vyplývají i z míry výtvarného poučení dítěte. Lidská postava mívá reálné proporce, detaily a pohyb již není loutkový. Adolescentní tvorba se vyznačuje také užitím humoru a satiry.

3 Arteterapie s dětmi předškolního věku

Kresby dětí mají dnes důležité místo v psychologické praxi – klinické i poradenské. V úvodu do knihy Kresba jako nástroj poznání dítěte (2001) od Roseline Davido nazývá

Šturma zkoumání dětské kresby „královskou cestou“ do dětské duše. V kresbě dítě zobrazuje realitu tak, jak ji chápe a promítá do ní svůj vnitřní život – vnímání, myšlení, motorickou dovednost a cítění.

V následujících oddílech se zaměřím na specifika arteterapeutické práce s předškolními dětmi a uvedu nejčastější typy předškolních dětí, jejichž chování učitelé často označují jako problematické.

3.1 Specifika arteterapeutické práce s předškolními dětmi

Samo předškolní období se vyznačuje mnohými individualitami. Proto je důležité, jak k předškolním dětem přistupujeme a jaké volíme techniky, témata a materiály při arteterapeutických činnostech.

3.1.1 Přístupy k dětem předškolního věku

Jak již bylo uvedeno v první kapitole této práce, předškolní věk je velmi specifickým obdobím, kdy je dítě velmi aktivní a jeho vývoj prochází výraznými a zásadními změnami. Proto i přístup k předškolním dětem by měl být svým způsobem specifický a to nejen při arteterapeutické práci, ale při jakékoliv činnosti.

Za zásadní lze považovat partnerský přístup, který se vyznačuje vzájemnou úctou a respektem. Ve vztazích mezi dětmi a dospělými se projevuje vzájemná tolerance, důvěra, ohleduplnost, solidarita, vzájemná pomoc a podpora (RVP PV 2004, 2006). Dospělý musí myslet na to, že je pro dítě vzorem a být důvěryhodný a autentický. Dále je důležité akceptovat přirozená vývojová specifika a dát dětem volnost a osobní svobodu (Montessori, 2001), která je ale ohraničena pravidly, které dítěti poskytují nezbytný řád, pocit bezpečí a jistotu. S jistotou a bezpečím souvisí také naplňování potřeb popsané v první kapitole, které znázorňuje obrázek č. 1. Způsob, jakým jsou děti vedeny, by se měl vyznačovat respektující komunikací, která je podporující, projevuje se přímostí, vstřícností, empatií a nasloucháním.

Protože jsem učitelkou ve třídě, kde využíváme principy Marie Montessori, uvádím zde „dvanáctero“ zásad pro vzdělávání, které Montessori vytvořila (Rýdl, 2007), a které lze vztáhnout i k arteterapeutickým činnostem:

- předem připravené prostředí,

- pedagog ovládá užívání didaktického materiálu a je schopný dětem zprostředkovat jeho používání,
- pedagog je aktivní, když dítěti zprostředkovává vztah s okolím; je pasivní, pokud se tento vztah již uskutečnil,
- pedagog musí neustále pozorovat a vyhodnocovat, aby uměl pomoci, když je o pomoc požádán,
- pedagog musí umět naslouchat a potom se ptát,
- je respektováno dítě, které pracuje a není vyrušováno,
- je respektováno dítě, když dělá chyby, aniž by ho hned pedagog opravoval,
- je respektováno dítě, které odpočívá a přihlíží práci jiných, aniž by bylo nuceno do práce,
- vychovatel se snaží nadchnout děti pro práci s materiálem v jejich okolí,
- děti musí cítit, že se mohou kdykoliv spolehnout na pomoc dospělého,
- dospělý nabízí dítěti, které dokončilo svoji práci a vyčerpalo své síly, mlčky svoji duši.

3.1.2 Techniky a témata při arteterapii s předškolními dětmi

Arteterapie používá umělecké aktivity (v našem případě výtvarné) jako hlavní prostředek léčby nebo pozitivní prevence psychických a sociálních poruch. Jejím cílem není dosažení dokonalého dokončeného artefaktu, důležitý je ale především proces samotné tvorby. Proto je vhodné volit u dětí předškolního věku metody a činnosti, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost, zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti (RVP PV 2004, 2006). Na důležitost prožitku upozorňuje i Uždil (1980), když normální stav lidské mysli popisuje jako stav prožívání. Při jakékoliv činnosti je u předškolních dětí důležitý prožitek. To, co prožijí, si lépe zapamatují a mohou si to pak i snadněji vybavit a použít. Mně se osvědčilo začít práci s předškolními dětmi nějakým příběhem, který sloužil jako motivace k výtvarné činnosti. Svobodová (2010) říká, že dobrý příběh dokáže pohltit celou dětskou osobnost, probouzí zvědavost, nabízí různé situace a jejich možné řešení, umožňuje ztotožnění, empatii, konfrontaci se svou vlastní zkušeností, rozvíjí celou osobnost dítěte po stránce kognitivní, sociální i emocionální. Tanaka, Kakuyama a Urhausen popisují v knize *Handbook of Art Therapy* (2003) také práci

s příběhem a arteterapií u dětí s nějakým traumatem. Při práci ale volí opačný postup, kdy dítě nejdříve kreslí či maluje a pak k tomuto artefaktu tvoří příběh. Děti tak snáze vyjádří své vnitřní myšlenky, které jim činí obtíže vyjádřit běžným verbálním způsobem.

Violet Oaklander ve své knize *Třinácté komnaty dětské duše* (2003) uvádí velké množství praktických námětů na činnosti, které sama provozovala s dětmi v duchu gestaltterapie, a které mohou být velmi inspirativní při jakékoliv aktivitě s dětmi a to nejen v terapii. Velký důraz klade na imaginaci a představivost. V mateřské škole se dají využít různé výtvarné experimenty s dětmi, jako jsou monotypy, kuličková technika, vosková rezerva, vytváření masek, malování svého snu, práce s hlinou, skládání mozaiky ze skleněné drti a spousta dalších výtvarných technik. Pestrý výčet technik arteterapie najdeme např. u Campbellové (2000), Davido (2001), Hobdayové a Ollier (2000), Slavíkové, Slavíka a Eliášové (2007) a u mnoha dalších. Náměty práce s hlinou popisuje např. Šicková-Fabrici (2002). Arteterapeutických technik a celkově možností, jak s dětmi předškolního věku pracovat, je nepřehledné množství. Při výběru určité techniky a materiálu musíme přihlížet především k vývojovým specifikům, které jsou popsány v první kapitole a zároveň brát v úvahu věk a uvědomit si, ve kterém stádiu výtvarného vývoje se dítě nalézá (viz druhá kapitola). Např. tříleté dítě bude potřebovat větší formát papíru a nechala bych ho převážně pracovat a tvořit volně, protože může teprve experimentovat - jak s kreslicími nástroji, tak s barvou, papírem, i modelovací hmotou a postupně, až si osvojí různé materiály, může tvořit tematicky. Opět ale platí, že každé dítě je jiné a je také důležité, jak je k výtvarným činnostem vedeno doma – ještě před nástupem do mateřské školy. Některé děti se např. s vodovými barvami setkají až ve školce, jiné s nimi doma běžně pracují. Naopak děti 6–7 leté už jistě pracují i s nůžkami, jsou samostatnější, mají přesnější jemnou motoriku, více zkušeností, a tak můžeme zadávat i složitější techniky či témata.

Jiná bude také práce s jednotlivcem a se skupinou dětí. Při práci se skupinou dětí je důležité najít vhodný pracovní prostor, který svým vybavením odpovídá věku a potřebám předškolních dětí a vymezit i vhodný čas tak, aby děti v mateřské škole měly chuť do práce a nebyly unavené. Ve skupině je také dobré stanovit jasná pravidla a hlavně mít připravené všechny potřebné pomůcky a materiál, aby nevznikaly zbytečné prostoje. Děti mohou ve skupině pracovat každý na svém artefaktu, nebo dohromady na jednom společném díle. Při společné práci se odhalují procesy skupinové dynamiky a prosazování jednotlivých členů, což pro nás může být velmi zajímavé a přínosné. Při

takovéto společné práci je dobré všimnout si, jak začíná výtvarné dílo vznikat, jak se jednotlivé děti střídají a domlouvají, kdo přebírá iniciativu a kdo zůstává upozaděný, jestli vznikají týmy, kdo jaký prostor využívá, jestli si děti zasahují do svých prostorů a doplňují práci druhého, atd.

Jak jsem se již zmínila výše, předškolní dítě žije především přítomností. Proto jsem i zadávání témat při arteterapii s dětmi volila podle aktuálního dění, které ve většině případů vyplývá z charakteristik jednotlivých ročních období, kterých se pak týkají různé svátky, zvyky či tradice a zároveň souvisí i s tématy a projekty, které se v mateřské škole právě uskutečňují.

3.2 Práce s problémovými dětmi v mateřské škole

V této podkapitole stručně popíši několik typů dětí s tzv. problémovým chováním, se kterými se v mateřské škole můžeme nejčastěji setkat. Chování těchto dětí má svá specifika, a tak i práce s nimi vyžaduje jiný přístup. Jedná se o velmi rozsáhlé téma, které by obsáhlo celou samostatnou práci. Stručně zde vymezím základní znaky chování jednotlivých typů dětí a principy práce s nimi aplikuji na arteterapeutické činnosti. Já jsem se ve své praxi nejčastěji setkávala s dětmi agresivními a ustrašenými, s dětmi s poruchami řeči, se syndromem ADHD, dětmi hyperaktivními, hypoaktivními a mimořádně nadanými.

3.2.1 Bojácné a agresivní dítě

Sagi (1995) uvádí, že mezi strachem a agresivitou je velmi úzký vztah a vychází při tom z fyziologických změn, které jsou si při strachu i hněvu (zlosti) nápadně podobné. Ukázkou z tvorby tohoto typu dítěte příkládám v příloze č. 1. Dítě může být agresivní z několika důvodů. Většinou ale útokem uspokojuje nějakou svou potřebu – např. potřebu obdivu, prvenství ve skupině, sebepotvrzení, atd. K agresivitě může přispět ale i špatný vzor. Při práci s bojácným či agresivním dítětem je důležitý správný příklad, pravidla, která dodávají jistotu, ale i příjemný fyzický kontakt a pochvala. Svoboda (2014) klade důraz na konkrétnost při chválení, aby dítě vědělo, za co je chváleno a nevznikalo tak falešné sebepojetí výjimečnosti.

Při arteterapeutických činnostech bych se tedy zaměřila na pochvalu, nebo spíše ocenění konkrétních prvků v artefaktu dítěte. Dále bych volila techniky, při kterých dítě zažije úspěch. Tzn. různé výtvarné experimenty (frotáže, monotypy, kuličkovou techniku, atd.) a různá cvičení s hlínou, při kterých si bude moct dítě uvědomit svou sílu a svůj dotek a témata, která mu pomohou najít hranice svého těla – obrys svého těla na velký formát, autoportrét, atd. Špaňhelová (2007) doporučuje pro vybití temperamentu a živosti u dítěte, které se chová agresivně různé pohybové aktivity. Pro převod do arteterapie bych s dětmi tedy vyzkoušela výtvarné techniky spojené s pohybem - umožnit mu např. cákat barvu na velký formát, „vyčmárat“ se ze svých pocitů, nebo zařadit i nějaké pohybové hry související s daným výtvarným tématem.

3.2.2 Dítě s poruchami řeči

Poruch řeči je velké množství a dnes se v mateřské škole setkáme jen s malým počtem dětí, které by nějakou vadou řeči netrpěly. Jedná se především o lehčí vady – různé druhy patlavosti, které se upraví logopedickou péčí. Za závažnější můžeme považovat např. mutismus (němotu), dysartrii (poruchu artikulace) či balbuties (kocktavost). Tyto děti mohou mít v arteterapii velkou oporu, protože jim pomůže komunikovat skrz artefakt a děti si pak mohou být jistější i ve verbálním projevu. Témata bych volila individuálně, podle toho, co se chceme od dítěte dozvědět a především bych sledovala volnou tvorbu a co nám skrze ni dítě sděluje. V příloze č. 2 popisují autoportrét chlapce, který trpí kocktavostí a je zajímavé, jak sám sebe ztvárnil.

3.2.3 Syndrom ADHD a dítě hyperaktivní

Minaříková (2010) uvádí, že syndrom ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou) se může vyznačovat poruchou aktivity, motoriky, emočními poruchami, poruchami chování, koncentrace pozornosti, paměti, poruchami řeči a myšlení. Důležitý je především citlivý přístup, tolerance a především důslednost. Přihlížet musíme také k naplnění potřeb dítěte.

U těchto dětí bychom neměli chválit jen konečný artefakt, ale ocenit i snahu. Zároveň je ale důležité tyto děti vést k dokončování činností a dávat jasné a stručné instrukce. Děti, které trpí motorickým neklidem, se zásadně nedoporučuje násilně nutit

ke klidu nebo je za projevy hyperaktivity kárat a trestat. Neklid můžeme zmírnit např. jemným dotykem či očním kontaktem. Je vhodné nabídnout i pohybové vyžití různými cvičeními a hrami a spojit je tematicky s tvorbou artefaktu a tyto činnosti střídat. Na děti s ADHD a děti hyperaktivní by se nemělo spěchat, měli bychom naslouchat jejich pocitům a mluvit s nimi o tom, co prožívají. Při různých výtvarných činnostech je dobré zapojit co nejvíce smyslů. Můžeme s dětmi např. tvořit podle hudby a tuto hudbu následně i vyjádřit pohybem, vyzkoušet muchláž, jednoduché grafické techniky (xerokopie), atd. Autoportrét hyperaktivního dítěte obsahuje příloha č. 3.

3.2.4 Hypoaktivní dítě

Podle Jucovičové a Žáčkové (2010) bývají tyto děti pomalé, těžkopádné, utlumené až apatické. Často také nemotorné a neohrabané. Nereagují pohotově na pokyny a nestíhají. Z tohoto důvodu bývají v mnoha případech nespravedlivě označovány jako „líné“ či „hloupé“. Hypoaktivní děti se aktivizují obtížněji a důležitá je především motivace. Při výtvarných činnostech je dobré zadávat témata, která jsou jim blízká a motivovat k práci např. zajímavým kratším příběhem. Volila bych také techniky časově nenáročné, např. různé otisky, experimenty s barvami, kresbu zmizíkem na inkoustový podklad a také poutavý a zajímavý materiál. Je ale velmi důležité uvědomit si, že pomalé osobnostní i pracovní tempo je pro tyto děti vrozené a nelze ho uměle urychlovat. Vyvíjením tlaku na rychlost by mohlo dítě znejistit a reagovat panicky. Ukázku z tvorby hypoaktivního dítěte obsahuje příloha č. 4.

3.2.5 Dítě mimořádně nadané

Děti mimořádně nadané se vyznačují zvědavostí, rychle si pamatují informace, mají širokou slovní zásobu, dovedou přemýšlet abstraktně, kladou doplňující otázky a mají neobvyklé nápady a řešení. Rády pracují samy, nebo vyhledávají starší děti. Tyto děti jsou netrpělivé, když jsou ostatní pomalí, odmítají direktivnost a bývají dost sebekritické a náročné i na druhé.

Výtvarná činnost tyto děti musí zaujmout a připadat jim smysluplná. Celkově je baví zjišťovat, jak věci fungují, a tak jsou pro ně zajímavá témata týkající se biologie, techniky, ale i témata pro ně abstraktnější jako např. vesmír, podmořský svět, dinosauři,

apod. (viz příloha č. 5). Podobné je to i s výtvarným materiálem. Nadané děti rády objevují nové materiály a možnosti, kombinují a vytvářejí různé projekty. Mají zálibu v encyklopediích, které jim často slouží jako předloha ve volné tvorbě. U těchto dětí bych tedy volila témata podle jejich zájmu, ale zároveň bych s nimi zkusila i skupinovou práci, aby se u nich podpořil kontakt s ostatními vrstevníky.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 Cíl práce

Cílem mé práce je:

1. Popsat hledání nejpříjemnějšího zařazení arteterapeutické práce se skupinou předškolních dětí v rámci běžného provozu mateřské školy.
2. Posoudit, jaké výtvarné techniky a témata zařazovat přiměřeně k věku a potřebám předškolních dětí, případně popsat úskalí, která při této práci mohou vzniknout.
3. Na dlouhodobějším sledování výtvarné produkce jednoho dítěte chci pozorovat jeho proměnlivost související s přechodem do dalších etap výtvarného zobrazování a to, jak se změny ve výtvarné produkci odrážejí i v ostatních oblastech jeho projevů.

4.1 Východiska arteterapeutické práce

Pracuji jako učitelka ve státní mateřské škole, která má celkem sedm tříd. Arteterapii jsem tedy dělala s dětmi ze své třídy. Třída se zaměřuje na Montessori pedagogiku, čemuž odpovídá vybavení pomůckami a prostorové uspořádání třídy. Třída je heterogenní a je v ní zapsáno 26 dětí od 3 do 6-7 let. Ve třídě jsme dva pedagogové – já a kolega a naše směny se překrývají v době od 10:00 do 12:30. S dětmi jsem realizovala arteterapii dva po sobě jdoucí školní roky a pracovala jsem vždy s nejstaršími dětmi, které docházely do mateřské školy posledním rokem. Moje arteterapeutická práce se v jednotlivých letech odlišovala a podrobněji ji popisuji v podkapitole 4.3. Zařazení arteterapie do běžného provozu MŠ.

4.2 Použité metody

Primární jsou výtvarné metody, které popisuji dále v podkapitole 4.3.2 Realizace v druhém roce a v kazuistice. Dále sleduji výtvarný projev dětí a jeho charakteristické znaky a všímám si zásadních změn, které během jednoho roku vznikly. Při výtvarných činnostech jsem využívala především přímého pozorování a volného rozhovoru.

4.3 Zařazení arteterapie do běžného provozu MŠ

4.3.1 Realizace v prvním roce

Ve školním roce 2013/2014 bylo ve třídě zapsáno 13 chlapců a 13 děvčat. Nově nastoupily 4 děti a 7 dětí šlo tento rok k zápisu do ZŠ.

V září 2013 na třídní schůzce jsem se s rodiči domluvila, že každý týden budu ve třídě s dětmi realizovat arteterapeutické činnosti. Chtěla jsem vyzkoušet, zda se dá arteterapie včlenit do běžného provozu ve třídě, tak aby byla přístupná pro všechny děti a aniž by se musela organizovat jako volnočasový kroužek. Arteterapii jsem tedy zařadila každé úterý dopoledne. S dětmi jsem pracovala postupně – podle toho, jak do školky přicházely. Vždy jsem jim nabídla činnost, ale nechala jsem na nich, zda se zapojí, nebo ne. Výtvarnou aktivitu jsem připravila vždy k jednomu stolku – tzn., že v jednu chvíli mohlo pracovat maximálně šest dětí. Plánovala jsem, že až budou děti hotové, prohlédneme si obrázky a společně si o nich i o celém procesu tvoření popovídáme.

Hned po první výtvarné aktivitě jsem ale viděla, že to nebude tak jednoduché. Nevýhodou byl především velký počet dětí, kdy jsem se musela věnovat všem dětem a nemohla jsem být soustředěná jen na výtvarnou práci u stolečku. Dalším úskalím bylo málo časového prostoru. Děti přicházejí do třídy do osmi hodin, pak hned následuje svačina a pak už společné činnosti. Děti, které přicházely těsně před svačinou, tak většinou výtvarné činnosti s námi nestíhaly. Postupem času se z arteterapeutických činností staly pouze činnosti výtvarné, protože nebylo v mých silách pečlivě sledovat, jak děti při práci postupují, dávat jim vhodné metodické rady či vyčlenit čas pro nějakou reflexi. Dalším problémem byl i široký rozptyl věku. Jak je uvedeno výše v teoretické části, děti ve věku od 3 do 6 let procházejí několika rozdílnými vývojovými etapami zobrazování, a tak bylo náročné najít i společné téma či materiál vyhovující pro všechny.

Vyzkoušela jsem si tedy, že zařazení arteterapie do běžného dopoledne, kdy učitelka je zároveň arteterapeutkou, není možné. Ve třídě běžné mateřské školy, kdy na 26-28 dětí při dopoledních činnostech připadá jeden dospělý, se musí najít vhodnější čas a celkově udělat naprosto odlišná organizace. Nepříznivě působil celkový ruch způsobený stále přicházejícími dětmi, přípravou svačiny a celkově

dopolední čas nebyl vhodný. Ráno si toho děti potřebují spoustu sdělit, chtějí si pohrát, často potřebují s učitelkou promluvit i rodiče, atd. S nejstaršími dětmi jsem pak dělala různá témata spíše odpoledne po odpočinku. Nešlo ale už o pravidelná setkání a skupina dětí byla dost proměnlivá. Některé děti během odpočinku i usnuly, takže se k výtvarné činnosti nedostaly a některé odcházely brzo domů, takže jejich práce byla přerušena. Děti měly na práci sice větší klid než dopoledne, ale já jako učitelka jsem se jim nemohla opět soustředěně věnovat, protože jsem se musela strát i o děti svačící, probouzející se a děti odcházející domů.

Nejspíš hned na začátku bylo jasné, že takto se arteterapie dělat nedá, a že se do běžného dne v mateřské škole nedá tak snadno začlenit. Určitě by to šlo za podmínky, že by byl ve třídě ještě jeden učitel. Jeden dospělý by se mohl plně věnovat arteterapii s dětmi a druhý by dohlížel na děti ostatní. Přesto jsem ráda i za tuto ne příliš úspěšnou realizaci arteterapie. Vyzkoušela jsem si různé výtvarné techniky, práci se skupinou, zjistila jsem, co děti baví a nasbírala inspiraci i zkušenosti pro další práci.

4.3.2 Realizace ve druhém roce

Ve školním roce 2014/2015 jsem chtěla vyzkoušet arteterapii s dětmi znovu, a tak jsem si stanovila několik zásadních bodů, které vyplynuly z předešlé realizace.

1. Získat souhlas od vedení MŠ a od rodičů
2. Zorganizovat materiální a personální podmínky
3. Najít vhodný prostor a čas
4. Sestavit přiměřeně skupinu dětí
5. Vytvořit určitou strukturu arteterapie (motivace, reflexe)

Stejně jako předešlý rok jsem nejprve musela uvědomit paní ředitelku o tom, že budu arteterapii dělat. Dále jsem se opět na začátku září na třídní schůzce domluvila s rodiči, z nichž nikdo nebyl proti, a začala jsem přemýšlet, kdy vlastně arteterapeutické činnosti realizovat, tak abychom byli přítomni oba učitelé a jeden se mohl naplno věnovat právě arteterapii. Směny se nám překrývají pouze dvě hodiny – na pobyt venku a oběd, takže jsem se domluvila s kolegou na třídě, že každou středu budu chodit vždy na ranní směnu a po obědě ještě zůstanu a budu s určitou skupinou dětí dělat právě

arteterapii. Protože jsem arteterapii dělala ve svém volném čase – nad rámec běžné pracovní doby, musela jsem si zajistit výtvarný materiál a obeznámit ostatní personál o změnách ve směnách a vůbec o tom, co s dětmi budu dělat. Všichni v mateřské škole mi vyšli maximálně vstříc a byl mi poskytnut i výtvarný materiál, za což jsem všem moc vděčná. Pak už jsem začala přemýšlet o vhodném prostoru, čase a sestavení skupiny. Rozhodla jsem se, že arteterapii budu dělat jen s dětmi, které chodí do mateřské školy posledním rokem, a to hned po obědě. Děti, které měly těsně před nástupem do ZŠ, bylo 16. Což je větší skupina, ale většinou se nás scházelo 10 až 12 a počet kolem deseti mi pro tuto práci připadal optimální. Problém bylo najít vhodný prostor, tak abychom my nikoho nerušili a zároveň nebyli rušeni. Nakonec jsem arteterapeutické činnosti dělala ve své třídě v části, kde jsou stolky a ve druhé části třídy odpočívaly mladší děti, kterým se věnoval kolega. Nebylo to úplně ideální, ale děti se naučily nechat mladší děti odpočívat a na závěrečnou reflexi, jsme chodili do dílny, která je také součástí třídy, ale je oddělená dveřmi. Museli jsme se spokojit s menším prostorem, ale na závěrečné prohlédnutí obrázků a popovídání to stačilo.

4.4 Konkrétní arteterapeutická práce s dětmi

V následujícím textu podrobněji popíši práci se skupinou, se kterou jsem pracovala v druhém roce realizace arteterapie.

Pro arteterapii jsem vymyslela určitou strukturu – začínali jsme vždy po obědě, kdy si děti lehly, nebo sedly na koberec, což pro ně bylo zároveň relaxací a jako motivaci jsem používala většinou příběh či vyprávění, po kterém následovalo samotné tvoření u stolečků a na závěr již zmíněná reflexe (prohlédnutí všech artefaktů a zhodnocení celkové práce, popsání pocitů, atd.). Ještě před motivací jsem si vždy připravila všechny potřebný výtvarný materiál, abychom se tím nezdržovali a děti mohly začít pracovat hned po vyprávění příběhu. Témata jsem dětem zadávala aktuální – podle toho, co jsme ve třídě zrovna probírali a čím děti žily a materiál a techniky jsem se snažila nabízet nové a zajímavé.

Během školního roku jsem s dětmi stihla udělat přibližně 30 různých výtvarných témat - uvádím zde ty, které byly důležité pro utváření skupiny, byly podstatné pro jednotlivé děti – ať už samotným tématem, novou výtvarnou technikou, nebo zajímavým materiálem, nebo byly důležité pro mě, např. reakcemi dětí.

4.4.1 Stopy

První téma jsem nazvala Stopy. S dětmi jsem se bavila o tom, co to vlastně stopa je, k čemu nám může být dobrá, kde se pracuje se stopami, atd. Na základě této diskuze jsme si zahráli krátkou hru, kdy se vždy jeden z nás schoval, ale zanechal několik stop (sponka do vlasů, bačkora, atd.), podle kterých jsme ho našli. Potom děti přešly ke stolkům, kde byly připravené různé nástroje na kreslení, malování a tiskání, barvy a čtvrtky a experimentovaly s tím, jaký předmět zanechá jakou stopu na papíře. Děti to moc zajímalo, chtěly zkoušet otisknout další a další předměty a dobře se u toho bavily. Cílem bylo, aby si uvědomily, že každý nástroj (tužka, štětec, houbička,...) zanechává jinou „stopu“ na papíře, a že oni jsou ti, kteří určují, jak tato stopa bude vypadat. Myslím, že je to i určitá metafora právě k arteterapii, kdy zanecháním „stop“ na papíře vzniká určitý obrázek, skrze který se toho dá mnoho „vystopovat“. Na závěr jsme vytvořily otiskem chodidla a ruky prstovými barvami každý svou stopu (obrázek č. 2), protože jsem zjistila, že některé děti neví, jak jejich stopa vypadá. Při této činnosti si děti samy vybíraly barvy, které chtějí použít a já jsem je štětcem nanášela na chodidlo a pak ruku. Tato část byla velmi náročná z hlediska organizace i času, protože se děti musely hned umýt a zároveň musely počkat, až na ně dojde řada. Zvládly to ale výborně, bavilo je dívat se na kamarády při práci a měly z toho velký zážitek spojený i se smyslovým prožitkem. Ze skupiny se nikdo neostýchal nechat si nabarvit chodidlo či ruku a byla to pro ně opravdu zajímavá a neobvyklá činnost.



Obrázek č. 2: Stopy (Vendulka 5;4 let)

4.4.2 Barevné setkávání

Další téma jsem zaměřila přímo na skupinovou práci a použila jsem výtvarnou techniku Barevné setkávání z knihy *Dívej se, tvoř a povídej* (Slavík, 2007). Jednalo se o řízenou imaginaci, kdy si děti představovaly zelenou louku, na které se objevila jedna barva, přes kterou se děti „nořily“ do další a další barvy až se ocitly zpět na zelené louce plné pampelišek. Byla jsem zvědavá, jak děti budou na imaginaci reagovat. Některým dětem dělalo problém se zklidnit a odpoutat se od okolí a zapojit jen vlastní představivost. Pro mě bylo těžké odhadnout tempo vyprávění. Potom každý zvlášť maloval na čtvrtku formátu A3 temperovými barvami, co si představoval. U této části bylo zajímavé sledovat, jak některé děti malují zcela abstraktně a někdo naopak konkrétní obrázek. Pak se děti samy rozdělily přibližně na polovinu (jedna pětice a jedna šestice), prohlédly si svoje obrázky a část svého obrázku přiložily k velkému archu čtvrtky, který měly pak společně beze slov dotvořit a zaplnit tak celou plochu (obrázek č. 3). Tato výtvarná technika byla velmi zajímavá a užitečná při sledování vztahů mezi dětmi, jak si kdo brání svůj prostor, prosazuje se, umí se ovládnout, atd. Z hlediska organizace nebyla jednoduchá, protože každé dítě potřebuje jiné tempo na svůj obrázek, a tak nebylo jednoduché „sejít se“ ke společnému dotvoření. Ze závěrečné diskuze vyplynulo, že pro děti bylo nejtěžší být celou dobu v klidu, domlouvat se beze slov a přijmout nápad a realizaci dotvoření společného díla od kamaráda a vzdát se tak své vize.



Obrázek č. 3: Barevné setkávání (skupinová práce)

4.4.3 Podzimní strom

Další zajímavou výtvarnou činností byl experiment s foukáním tuše a tiskáním podzimních listů namočených do barvy. Jako motivaci jsem použila Pohádku o smutném stromu (viz příloha č. 6). Děti nejdříve nanesly na čtvrtku formátu A4 několik skvrn tuše, do které pak foukaly různými směry, aby vznikly větve. Do větví následně dělaly otisky barevných listů. S dětmi jsme společně vybraly podzimní barvy (žlutou, červenou, zelenou, hnědou a oranžovou) a na závěr dodělaly tuší kmen stromu. Děti bavilo především foukání do tuše, ale někdo s tím měl i potíže. U této techniky se musí počítat s časem na zaschnutí tuše – pokud je hezké počasí, může se jít i ven a posbírat listy na otisknutí. Tato technika nebyla pro děti jednoduchá – problém byl, že se jim obrázek často mazal a bylo tak zajímavé sledovat, jak si s tím děti umí poradit a jak jsou pečlivé při práci.



Obrázek č. 4: Podzimní strom (Rozálka 6;0 let)

4.4.4 Pouštění draků

Zajímavým podzimním tématem bylo i pouštění draků. Dětem jsem vyprávěla příběh o chlapečkovi, který se nemohl dočkat pouštění svého draka (příloha č. 7). V textu je několikrát zdůrazněno, že se draci pouštěly na kopci (možná jsem to akcentovala při tvorbě i já) a děti se snažily opravdu znázornit kopec, což pro ně nebylo vůbec jednoduché a z hlediska kompozice a tvorby prostoru si s tím často nevěděly rady. Vznikly tak ale velmi zajímavé a originální obrázky. Na obrázcích tohoto tématu je také velmi znát, kdo vedle koho seděl, protože se děti nechávaly více inspirovat ostatními. Toto téma děti malovaly vodovými barvami a detaily zvýrazňovaly permanentním fixem.



Obrázek č. 5: Pouštění draků (Noel, 5;7 let)

4.4.5 Nebe a peklo

Před svátkem sv. Mikuláše bývají děti netrpělivé a nervózní, hůře se soustředí a je znát určité napětí. Vybrala jsem tedy poměrně rychlou výtvarnou techniku, kdy jsem dětem dala na výběr, jestli chtějí znázornit nebe, nebo peklo. Děti kreslily na formát A4 voskovými barvami a celý obrázek se pak přetřel barevným inkoustem. Nebe modrým

a peklo červeným. Je zajímavé, že tiché děti, které se tolik neprojevovaly, si vybíraly peklo a většinou ho velmi podrobně a pečlivě ztvárnily i s dušemi hříšníků, kotly a ohněm a děti průbojnější a živější kreslily anděly v nebi. Tyto obrázky byly ale více strohé. Podle mě jim volba umožnila, aby si tímto tématem vyzkoušely prožít emoce, které tolik neprojevují, nebo jsou v nich nějakým způsobem potlačené. Výběr pekla pomohl některým dětem se uvolnit, výtvarně vyřádit a výsledkem byly někdy až přeplněné a živé obrázky. Volba nebe pak mohla přispět ke zklidnění, utřídění myšlenek i emocí, a děti tak zobrazily jen to, co jim připadalo nejdůležitější. Po této zkušenosti, bych děti nechala častěji si vybrat např. ze dvou témat rozdílné dynamiky a s odlišným nábojem, aby tak mohly lépe ventilovat své emoce a navenek neprojevované chování, nebo si skrze výtvarnou tvorbu odžít nějaký aktuální prožitek. Myslela jsem si, že některé děti budou mít problém s přetřením obrázku inkoustem, ale dětem to přišlo naopak zajímavé a pozorně sledovaly, jak se obrázek nakreslený voskovkou z inkoustu znovu vynořuje.



Obrázek č. 6: Nebe (Gábinka, 6;6 let)

4.4.6 Tři králové

Zdařilým tématem byl i Sv. Martin, Betlém a Tři králové. Všechna tato témata jsou obsažena v následujícím oddíle v kazuistice Rozálky a celkově musím říct, že mě děti překvapovaly, jak dokázaly tato nelehká témata ztvárnit. U tématu Tři králů jsem zkusila experimentovat se samolepicími foliemi a myslela jsem si, že toto téma nejspíš nevyjde. Děti nejdříve na modrou čtvrtku nakreslily pastelkami prostředí a pak vystříhávaly z fólií jednotlivé části postav, které do obrázku lepily. Byla jsem překvapená, jak děti zručně stříhaly a odlepovaly malé kousky fólie, což dělalo problém i mně, a jak si poradily s utvářením prostoru. Nedělalo jim problém některé části svého obrázku přelepit.



Obrázek č. 7: Tři králové (Jiřík, 6;5 let)

4.4.7 Masky

Osvědčeným tématem byla i oblíbená pohádka a vyrábění masek. Pohádka je pro děti celkově blízkým tématem – většinou ztvárnily pohádku podle nějakého filmového zpracování. Stejně bylo pro děti přitažlivé i téma masek. Bavily jsme se o tom, k čemu je maska dobrá, co se za ní může skrývat, atd. Dětem jsem pak přinesla fotografie z různých maškarních plesů. Po prohlédnutí si šly vyrobit masku na obličej

z papírového talířku. K dispozici měly nůžky, fixy, pastelky, krepový papír, třpytky, atd. Bylo zajímavé sledovat, jak si talířek upravují – někdo ho nechal celý a vystříhl jen oči a někdo ho obstříhal do velmi malého tvaru, který by nezakryl ani obličej. Při závěrečné diskuzi jsme si říkaly, kam by se daná maska dala nosit a k čemu by měla sloužit – někdo vyráběl masku přímo na karneval, jiný by v ní hrál divadlo. Někdo ji měl jako masku, která ho má chránit a dodat sílu – taková maska může poukazovat na strategie, které používáme právě v nebezpečí či v nejistotě. Celkově téma masek souvisí s formováním a reprezentací identity, s vypořádáním se s různými aspekty osobnosti, apod. Masky představují neautentickou osobnost - nevíme, kdo se za ní skrývá a co prožívá. Je to tvář, kterou ukazujeme světu.



Obrázek č. 8: Pavoučí maska „proti čertům“ (Josífek, 6;2 let)

4.4.8 Monotyp

Téma, které bylo pro děti nové, je monotyp. Ve výtvarnictví se monotypem nazývá obraz malovaný řidšími temperovými, akvarelovými, nebo olejovými barvami na skleněnou či kovovou desku, nebo litografický kámen, který se následně ještě zamokra "otiskne" přitisknutím lícem na jinou stejně velkou čtvrtku, přičemž vznikne negativ obohacený o nádherné detailní "mramorované" struktury. Já jsem s dětmi použila hladkou plastovou desku, na kterou děti nanasly barvy a otiskly. Co po uschnutí v obrázku viděly, zvýraznily tenkým fixem. Děti tato technika moc bavila a bylo pro ně nové a zajímavé ve skvrnách hledat nějaké tvary. Náročnější u této techniky je najít

vhodnou konzistenci barev, aby docházelo k mramorování. Musí se také počítat s větší potřebou barev a je dobré tuto techniku dělat s menší skupinou, protože děti s otiskem potřebují často pomoci. Většinou jsme tiskali dvakrát po sobě a mnohdy právě druhý otisk vyšel lépe. Děti pak dokreslily, buď co je napadlo, nebo obkreslovaly vzniklé skvrny, ve kterých našly nějaký konkrétní objekt – učily se tak asociovat. Téma, které takto vzniklo, je pro nás určitým sdělením a měli bychom si všimnout jeho obsahu, protože může poukazovat na nějaké nevědomé konflikty.



Obrázek č. 9: Monotyp (Zdenda, 6;4 let)

4.4.9 Práce s hlinou

Velkým zážitkem byla pro děti práce s hlinou. Pro seznámení jsem použila cvičení z knihy *Třinácté komnaty dětské duše* (Oaklander, 2003), kdy jsem každému dala do rukou kus hlíny, aby si ji děti osahaly, a postupně jsem říkala, jaká může být – hladká, drsná, měkká, hrboilatá, studená, teplá, suchá, mokrá. Pak jsme ji těžkali a zkoušeli, jestli je lehká, nebo těžká. Pak z ní děti oběma rukama ulamovaly kousky, nejdříve pomalu, pak rychleji, malé kousky, větší, atd. To děti moc bavilo, a když ji celou rozebraly, dávaly ji zase dohromady. Uhladily ji za pomoci prstů, dlaní, hřbetu ruky a dělaly z ní koule. Pak jsem řekla, ať do koule bouchnou (to děti dost překvapilo, ale vyloženě se v tom vyžívaly), když byla placatá, udělaly opět koule – to jsme několikrát zopakovali. Pak koule hladily, poplácaly jí, opět jí zplacatily a znovu udělaly

kouli. Do té pak šťouraly prsty, dělaly různé otvory, dávaly jí znovu dohromady, otiskovaly nehty, klouby, apod. Ještě si uloupily menší kus a válely hada, kterého pak omotávaly kolem druhé ruky a na závěr ze všech kousků udělaly zase jeden velký, na který položily ruce a chvíli se na hlínu jen dívaly. Děti toto cvičení moc bavilo. Bylo zajímavé, jak vnímaly změny, které se s hlínou děly. Říkaly, že na začátku byla studená a postupně se zahřívala a měkla. Někoho bavilo do ní bouchat, jinému se líbilo vrtat do ní otvory, někdo ji stále uhlazoval. Po tomto seznámení jsem děti nechala, aby z hlíny vytvořily, co budou chtít. Děti se zaujetím modelovaly a ve třídě bylo v tu chvíli téměř ticho. Někdo modeloval z celého kusu jednu věc, někdo si hlínu rozdělil a vytvořil několik předmětů. Děti měly za úkol neprozradit, co tvoří, a na závěr jsme si všechny výtvořiny prohlížely a říkaly, co komu připomínají a autor vždy řekl, co přesně to je. Vznikaly věci abstraktní, různé válečky, trubky, ale třeba i pítko pro hmyz, motýl, vázička, apod.



Obrázek č. 10: Pítko pro hmyz a hlemýžď (Rozálka; 6;5 let)

4.4.10 Autoportrét

Zajímavým tématem pro děti bylo i tvoření autoportrétu podle zrcadla a i pro mě vznikly zajímavé artefakty velmi přínosné z interpretačního hlediska. Jako motivaci jsem použila příběh Autoportrét z knihy Výtvarné práce s pohádkami (Macholdová, Ryšavý, 2005) viz příloha č. 8. Myslím si, že příběh je vhodnější pro starší děti, i když je v knize uvedeno, že se s ním pracuje od tří let. Přesto jsem ho dětem přečetla a použila jako motivaci. Do třídy jsem přenesla logopedické zrcadlo a bylo opravdu zajímavé děti sledovat při práci – jak využívaly možnost dívat se do něj, jak někdo řešil

každý detail a někdo se pustil do práce téměř po paměti. Děti si dávaly na svém autoportrétu hodně záležet. Někdo se ztvárnil velmi reálně, u někoho se jednalo téměř o abstrakci. Přesto se při závěrečné reflexi nikomu nikdo nesmál – z čehož jsem měla na začátku trochu obavy. Líbilo se mi, s jakou úctou k sobě děti přistupovaly a autoportréty si nijak nehanily ani výrazně nekomentovaly. U většiny obrázků také nechyběl velký a výrazný podpis.



Obrázek č. 11: Autoportrét (Matyáš, 6;4 let)

4.4.11 Imaginace

Posledním tématem, které jsem s dětmi dělala, byla imaginace, kterou jsem si vymyslela. Děti vždy potřebují dostatek času na zklidnění a není pro ně úplně jednoduché zavřít oči a dostat se jen do svých představ, což mi potvrdily i ve zpětné vazbě. Proto jsem při imaginaci kladla důraz na smyslové vnímání a různé detaily, aby se děti snáze uvolnily a jejich představy byly konkrétnější a celkově tato imaginace uchopitelnější. V imaginaci se děti ocitly v lese, kde to voní, pofukuje mírný větřík, ale je teplo, svítí sluníčko a děti šlapou po měkkém mechu. Je jim příjemně a postupně se dostanou k obrovskému dubu. Obejdou ho ze všech stran, hladí jeho hrubou kůru,

poslouchají, jak vítr šumí v jeho větvích a všimnou si, že z jedné strany je díra, která vypadá jako vchod. Pomalinku nakouknou dovnitř, voní to tam pryskyřicí a je tam slabé světlo od sluníčka, jdou dál a dál, sestupují dolů s kopce kmenem, až se ocitnou pod zemí, kde jsou kolem nich spletené kořeny, ale chodba je dost široká, aby se v ní dalo otočit. Najednou si všimnou, že v koutku něco je – je to zavřená truhla. Opatrně si ji prohlížejí a zkusí pootevřít víko a nakouknout do ní. Pořádně si prohlédnou, co ukrývá, můžou to i osahat, ale za chvíli vše vrátí, zavřou truhlu a vrací se zpět kmenem směrem vzhůru. Vyjdou z kmenu stromu, prohlédnou si ho a po známé mechové cestě se vrátí zpět na travnatou louku uprostřed lesa, položí se do trávy, nadechnou, vydechnou, začínají vnímat své ruce, nohy, atd., až pomalu otevřou oči. Dětem jsem nechala chvíli na rozkoukání a téměř beze slov jsme se přesunuly ke stolečkům a děti suchými pastely a fixem kreslily, co je zaujalo a co právě viděly. Při závěrečné reflexi říkaly, že se jim ve stromě líbilo, ale že si chtěly z truhly něco odnést. Hodně je bavilo kreslení. Při prohlížení a povídání o obrázcích měl někdo velkou potřebu sdělit, co všechno viděl a našel v truhle. Několik dětí ale řeklo jen to, že je to tajemství – že v truhle něco bylo, ale nechá si to pro sebe. Lišily se i obrázky – někdo kreslil konkrétně, co viděl v truhle, někdo nakreslil obrovský dub s dutinou a někdo, jak se prochází lesem.



Obrázek č. 12: V dutině stromu s pokladem (Evička, 6;0 let)

4.5 Shrnutí skupinové práce

Při práci s předškolními dětmi je velmi důležité promyslet organizaci, tak aby nevznikaly prodlevy a především vhodně děti namotivovat. Při výtvarných činnostech se určitým prodlevám nevyhneme, když je např. potřeba nechat zaschnout barvy před další prací, apod. Při těchto příležitostech jsem dětem zadávala témata, která jsou zpracovaná jako testové metody (kresba lidské postavy, dům, rodina, začarovaná rodina). Já jsem tato témata nehodnotila podle stanovených kritérií a škál, protože není v mých kompetencích děti diagnostikovat ani testovat. Tato témata pro mě byla ale obsahově velmi vypovídající a mně jako učitelce pomáhala ke snazší orientaci v úrovni kresby a při sledování proměn a vývoje výtvarného projevu u jednotlivých dětí. Děti měly tato témata vždy poměrně rychle hotová, protože jsou jim blízká, jsou pro ně stále aktuální a navíc šlo vždy o kresbu. Odlišný byl pouze test hvězd a vln, který jsem dosud neznala, a byla jsem zvědavá, jak na něj budou děti reagovat a jak si s ním poradí. U tohoto tématu jsem sledovala především úroveň grafomotoriky a představ.

Při práci s dětmi pro mě byly zásadní závěrečné reflexe. Vždy jsme si prohlíželi společně obrázky, povídali si o nich a vyjadřovali své pocity z celé činnosti. Líbilo se mi, že se děti nikdy nikomu neposmívaly a byly schopny vyslechnout názory ostatních. U předškolních dětí se stává, že se po sobě opakují a stávalo se to někdy i v závěrečné diskuzi. Protože jsem pracovala s dětmi nejstaršími, měly už většinou potřebu vyjádřit opravdu svůj vlastní názor. Metodické rady jsem dávala dětem přímo při práci a byla jsem v tom velmi opatrná. Většinou si děti samy řekly o radu, nebo jsem k nim přišla, když jsem viděla jejich bezradnost. Rady se týkaly většinou kompozice, výstavby prostoru, práce s barvou, nebo když bylo potřeba „zachránit“ nějaký obrázek po nehodě (vylití barvy, vody, čmárnutí od kamaráda, apod.). Nevyžádané pokyny jsem dávala, když jsem např. viděla, že dítě dlouhodobě používá stále stejné barvy, omezenou barevnou paletu, apod.

Práce se skupinou dětí byla velmi zajímavou zkušeností a jsem ráda za oba dva školní roky, ve kterých jsem arteterapii s dětmi realizovala. První neúspěchy jsem se snažila využít při plánování další organizace a považuji je za velmi důležité, protože se skrze ně může člověk posunout o krok dál. Skupina dětí byla každý rok jiná, a tak se při plánování jednotlivých aktivit musí vycházet i z jejich zájmů a z celkové skupinové dynamiky a je za potřebí určitá flexibilita. Za velké plus považuji, že jsem děti jako učitelka dobře znala, věděla jsem, jaké mají mezi sebou vztahy, znala jsem jejich

aktuální spory, nálady, atd., které se na celkové skupinové dynamice odrážely a ovlivňovaly tak i samotnou výtvarnou práci a produkci.

Poslední školní rok, kdy jsem s dětmi pracovala, považuji celkově za nejpříjemnější. Každý rok se mezi nejstaršími dětmi našel nějaký „tahoun“, kterému se ostatní děti chtěly vyrovnat a měly ho za vzor. Velmi často to bývalo dítě po odkladu školní docházky – tím pádem nejstarší a nejsilnější, které děti často motivovalo k rivalitě, porovnávání a soutěžení. Druhý rok, ve kterém jsem s dětmi dělala arteterapii, jsme ale s kolegou toto poměrování nezaznamenaly (i když skupina nejstarších dětí byla největší) a myslím si, že i arteterapie na tom mohla mít svůj podíl. Při arteterapii se nejstarší děti spolu učily spolupracovat, sdělovaly svoje pocity a názory, mnohdy tvořily i jedno dílo společně a i ostýchavější děti měly prostor se projevit.

Zjišťovala jsem také, zda jsou nějaké rozdíly v produkci dětí, se kterými se arteterapeuticky pracovalo s dětmi bez tohoto vedení. Na začátku školního roku jsem zadala několik stejných témat (Můj dům; Rodina; Autoportrét) ve své třídě a ve vedlejší třídě a na konci roku jsme tato témata zopakovaly. Při posouzení produkce byly nápadné změny a proměna produkce u jednotlivců, což se dalo předpokládat vzhledem k celkovému vývoji, ale posuzovat obě skupiny celkově pro mě bylo dost problematické. Ze zadaných témat bych nepoznala, která skupina byla arteterapeuticky vedena, a která nebyla. Pro toto posouzení by bylo zřejmě zapotřebí pracovat s užití skupinou dětí a možná zadat i jiná témata, ve kterých by měly děti větší prostor projevit své představy a kreativitu. Celkově je toto posuzování velmi obtížné, protože každé dítě je velmi individuální a porovnávat děti mezi sebou (i když jsou ve stejném věku a mají podobné rodinné zázemí) je téměř nemožné. Důležité je také brát v úvahu v jakém období děti obrázky tvořily, protože vždy kolem Vánoc a ke konci školního roku je na výtvarné produkci znát větší rozptýlení dětí a menší pečlivost. Podle mého názoru lze vliv arteterapie nejobektivněji porovnávat u skupiny starších dětí a možná až dospělých.

Konkrétní výtvarný vývoj s jeho změnami a odrazem do ostatních oblastí projevů dítěte popisují v kazuistice Rozálky. Zároveň zde uvádím další výtvarná témata a techniky, která byla zásadní právě při práci s touto dívkou.

4.6 Kazuistická studie

K dlouhodobějšímu sledování výtvarného projevu jednoho dítěte mi poslouží kazuistika Rozálky, kterou znám od jejího nástupu do mateřské školy. Pro posouzení výchozího stavu přikládám dotazník, který rodiče vyplňovaly při jejím nástupu do mateřské školy (příloha č. 9).

4.6.1 Rozálka

Rozálku jsem poznala v jejích 3;4 letech, kdy nastoupila do mateřské školy. Jedná se o jemnou milou holčičku drobnějšího vzrůstu. Rozálka je komunikativní, aktivní v sociálním kontaktu, ráda se zapojuje do skupinových aktivit a dokáže se velmi dobře orientovat v různých sociálních situacích. Má dobrou koncentraci pozornosti, je pohotová, zvědavá a má celkový všeobecný přehled. Výrazná je její citlivost.

Rozálka má o 3 roky mladšího bratra Tobiase. Tatínek pracuje ve firmě, kde se vyrábí lyže a maminka je prodavačka. Vztah obou rodičů je komplikovaný. Několikrát po dobu Rozálky docházky do mateřské školy se rozešli a opět dali dohromady. V současné době bydlí děti s matkou a po domluvě s otcem, tráví čas s ním.

Rozálka začala mateřskou školu navštěvovat v únoru 2012 ve 3;4 letech. Do školky dochází již čtvrtým rokem. Adaptace pro ni byla náročnější. Těžko si zvykala na nový režim. Když nebylo po jejím, propadala v záchvaty vzteku, kdy hodně plakala, křičela a bouchala kolem sebe a volala maminku. Maminka potvrdila, že to dělá i doma – dokonce je prý schopná bouchat i hlavou do zdi. Výrazné u ní byly i projevy agrese, kdy kousala a štípala ostatní děti.

Další školní rok ještě stále přetrvávaly záchvaty vzteku, ale postupně se nám je podařilo odbourávat především důsledností, kdy Rozálka přišla na to, že ve školce si všechno nevykřičí. Společně jsme také hledali způsob, který jí pomůže se těchto záchvatů rychleji zbavit (vybít vztek do velké matrace, omýt se vodou, zklidnit se mimo ostatní děti, atd.). Rozálka nakonec sama začala chodit do umývárny, kde si vždy opláchla obličej a záchvatu se tak poměrně rychle zbavila. Postupně se začala snižovat četnost výbuchů vzteku a ustávaly i projevy agrese.

Následující školní rok Rozálka hodně „vyspěla“. Většina dětí, se kterými do mateřské školy nastupovala, měly před sebou zápis do ZŠ a poslední rok školní docházky a Rozálka byla téměř na jejich úrovni. Protože se ale narodila v říjnu, čekal jí

zápis až následující rok. Už patřila mezi starší děti ve třídě, a tak začala hodně pomáhat těm mladším, začala být hodně citlivá a empatická a přestaly se objevovat jak projevy agresivity, tak výbuchy zlosti – ty jsme pozorovali většinou už jen v přítomnosti rodičů. Ke konci školního roku si začala vymýšlet, neposlouchala a byla až přecitlivělá – to jsme se dozvěděli od maminky, že od nich odešel tatínek. Rozálka i často vyprávěla, že maminka pláče, nebo že se hádá s taťkou do telefonu. Už ke konci tohoto školního roku se uměla podepsat, byla velmi bystrá, zvědavá, počítala a celkově zvládala vše jako děti, které odcházely do základní školy.

V posledním roce její školní docházky přistoupil k nám do třídy i její mladší bratr a maminka nastoupila do zaměstnání jako prodavačka v místním obchodě. Rozálka se o bratra hodně stará, ale celkově pomáhá všem dětem. Často nyní přivádí, nebo vyzvedává oba sourozence babička. Na začátku tohoto školního roku jsem dětem oznámila, že čekám miminko a Rozálka to se mnou hodně prožívá. Stále kreslí miminka v bříšku, vypráví, jak se narodila ona a hodně jí toto téma zajímá. Umí psát i čist jednodušší slova, baví jí jakékoliv tvoření a vše, co se týká přírody, hmyzu a vůbec všeho živého. Její emocionalita se ustálila, i když je stále dost citlivá. Dokáže soucítit s ostatními a vžít se do jejich emocí. Často se jde pochovat, hledí kamarády a vítá se s nimi i s námi dospělými objetím. V oblastech grafomotoriky, řečového projevu, i předmatematických představ je zralá pro vstup do základní školy. Je na ni spoleh, umí si prosadit svůj názor, chápe humor a pro svou veselou povahu a empatii je oblíbená u ostatních dětí.

Za dobu školní docházky se Rozálka s rodinou několikrát stěhovala, ale v rámci jednoho města. Rodiče nebyli sezdáni a často se rozcházeli a znovu dávali dohromady. V současné době bydlí otec jinde, ale s dětmi se vídá. I když byla rodina pohromadě, býval otec pracovně přes týden většinou pryč a vracel se až na víkendy. V rodině dobře funguje babička z matčiny strany. U té jeden čas Rozálka s matkou a bratrem také bydlela. Během docházky do mateřské školy prošlo chování Rozálky velkými změnami. Vliv na veškeré změny měl určitě nástup do mateřské školy, nový řád, tak i nestabilní rodinné prostředí, časté stěhování a samozřejmě celkový vývoj související s věkem. Maminka Rozálky připisovala pozitivní změnu v chování (obrat od agresivity a výbuchů zlosti k výraznému prosociálnímu chování) především vlivu mateřské školy. V současné době navštěvuje Rozálka první třídu základní školy v místě bydliště.

Výtvarná tvorba

Rozálky výtvarnou produkci sleduji od jejího nástupu do mateřské školy. Více jsem s ní pracovala až předposlední rok její docházky do MŠ, kdy se často ve výtvarné činnosti připojovala k nejstarším dětem, ale pravidelných arteterapeutických činností se zúčastňovala až následující školní rok, kdy navštěvovala mateřskou školu posledním rokem, a kdy jsem arteterapii s dětmi začala dělat systematictěji.

LIDSKÁ POSTAVA

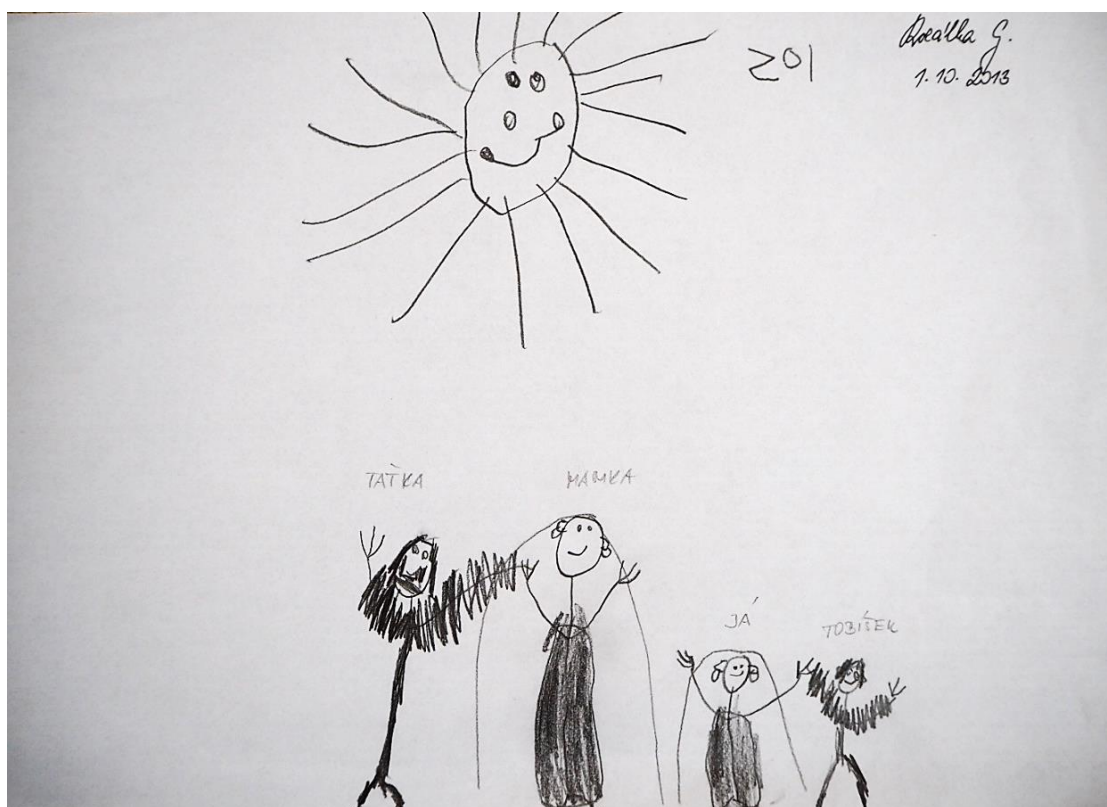


Obrázek č. 13: Lidská postava (4;3 let, formát A4, tužka)

Rozálka začala velkou hlavou, která obsahuje i nejvíce detailů (výrazné oči, nos, uši a vlasy). Chybí ale ústa, kterými přijímáme potravu, a která jsou prostředkem komunikace. Je možné, že Rozálce chybí vřelá komunikace, nebo má sama s komunikací nějaký problém. K hlavě připojila dvě nohy, ke kterým udělala i chodidla a nakonec paže a jedním tahem spolu s pažemi zvládla znázornit i dlaně s prsty. Postava zaujímá většinu plochy papíru formátu A4, je více na levé straně, ale celkově si

s umístěním postavy Rozálka velmi dobře poradila. Jedná se o zdařilé ztvárnění hlavonožce již s připojenými pažemi. Rozálka při kreslení působila velmi jistě. Zajímavé jsou u této postavy především velké dlaně, které mohou poukazovat na Rozálky potřebu fyzického kontaktu. Vítá se s námi i s ostatními dětmi objetím či pohlazením, potřebuje často pochovat, ale umí děti i pořádně štípnout, nebo bouchnout. Jedna ruka kleště i připomíná a celkově vypadají ostře – připomínají mi ozubené kotouče. V souvislosti s chybějícími ústy jde podle mě o problém ve slovním vyjadřování, kdy Rozálka kousne či štípně jiné dítě, když se jí něco nelíbí, protože to možná zatím nedokáže popsat slovy. Postava má vystrašený výraz a bojovný postoj a i v chování Rozálky spatřuji, že se často „řídí“ známým heslem, že nejlepší obrana je útok. Což by opět potvrdilo, že strach a agresivita spolu úzce souvisejí.

RODINA



Obrázek č. 14: Moje rodina (5;0 let, formát A4, tužka)

Jednotlivé členy rodiny staví Rozálka na spodní linku. Začala maminkou, pak udělala sebe, bratra Tobiase a nakonec tatínka. Jednotlivé postavy mají již naznačený trup, krk, paže se třemi vidlicovitými prsty, znázorněna malá chodidla a nejméně detailů

je na hlavách (vlasy, oči, ústa a uši i s náušnicemi). Tělo postav kreslila jednoduchými čarami a až následně postavy „oblékla“. Kreslila pouze tužkou a vybarvovat nechtěla. Všechny postavy mají ruce nahoru, jakoby se vzdávaly, nebo dávaly od něčeho ruce pryč. Nejakčtější postavou je tatínek, který má jednu ruku sice nahoru, ale druhou žďuchá do maminky. Má i nejvýraznější obličej a vypadá trochu strašidelně. Dvojice tatínka s maminkou působí, jakoby tatínek na maminku vybafl a ta se lekla. Navzájem se dotýkají tatínek a maminka a pak Rozálka a Tobias. U ženských postav jsou zajímavě znázorněny vlasy, které vypadají jako závoj. U mužských postav zaujme zvýraznění paží ostrými krátkými tahy tužkou, u kterých je patrné, že Róza více tlačila na tužku. Vzhledem k celé ploše jsou postavy celkem malé. Na obrázku je výrazné slunce, které má i obličej a jako jediné má i nos. Sluníčko se usmívá, ale tento úsměv působí spíše jako úšklebek. Vedle slunce je také vidět již první pokus o podpis. Kdybych nevěděla, že jde o znázornění rodiny, řekla bych, že je zde scéna, kdy maminka – královna chrání své dvě malé děti před nějakým černokněžníkem. Což by mohlo odkazovat na složitý a nestabilní vztah matky a otce.

MŮJ DŮM



Obrázek č. 15: Můj dům (5;2 let, formát A4, tužka a pastelky)

Při kreslení svého domu, nakreslila Rozálka panelák, ve kterém skutečně v tu dobu bydlela. Tužku kombinovala i s pastelkami. Panelák vybarvila růžově, protože skutečně růžový je a snažila se přikreslit ještě další domy ze sídliště. K domu má namířeno bráška Tobias, Rozálka a tatínek. Obě děti mají na vodítku svá dvě morčata, která venčí. Obrázek při kreslení komentovala. Při tvoření oblohy říkala, že kreslí sluníčko, jak jde spinkat. Když jsem se ptala, kde je maminka, tak říkala, že uvnitř v bytě. Postavy tentokrát nemají vůbec naznačené dlaně, mají větší oči, než na předešlém obrázku a vlasy jsou ztvárněny realističtěji (Rozálka má dlouhé hodně kudrnaté vlasy). Obrázek celkově působí harmonicky, barvy jsou užity významově správně – myslím, že Rozálka vybarvila ty objekty, které pro ni v tu chvíli byly důležité. Zajímavý je i pokus vyjádřit atmosféru západu slunce, což se podle mě Rozálce podařilo. U tohoto obrázku lze uvažovat o tom, že Rozálka kreslila nějakou konkrétní situaci, nebo může jít o přání, aby taková situace nastala – např. přání, aby s nimi tatínek trávil více času.

AUTOPORTRÉT



Obrázek č. 16: Autoportrét (5;4 let, formát A3, kombinovaná technika)

Autoportrét bylo zadané téma a byla použita kombinovaná technika – voskové barvy a vodové barvy na formát A3. Rozálka se vyobrazila velmi realisticky, aniž by se dívala do zrcadla. Měla přesně takové šaty, jako na obrázku. Malovat vodovými barvami ji moc bavilo. Postava vypadá vesele a i Rozálka byla se svým dílem velmi spokojená. Zajímavé je jednoduché nakreslení paží bez dlaní, které jsou spolu s celkovým ztvárněním hlavy namalovány odlišnou intenzitou než tělo s nohama. Hlava je sídlem rozumové složky a myšlení, tělo souvisí s pudy a emocemi. Lze tedy uvažovat o určité nerovnováze mezi rozumem a emocemi, kdy emoce mají na jednání Rozálky výraznější vliv než myšlení. Jak jsem popsala výše, Rozálka je velmi citlivá a někdy působí až emočně nevyrovnaně. Když má vztek, tak je schopná bouchat doslova i hlavou do zdi. Právě hlava je na tomto autoportrétu nevybarvená a nápadný je především modrý obrys. Celé znázornění hlavy tak působí studeně – mohlo by se tedy jednat o jakési ochlazení rozumové složky.

OLYMPIÁDA



Obrázek č. 17: Olympiáda (5;5 let, formát A4, kombinovaná technika)

Dalším tématem byly zimní olympijské hry. Rozálka nakreslila fixem snowboardistku, která nese snowboard a krasobruslařku. Na postavách je vidět, že trup nakreslí, jako kříž a až dodatečně postavy obléká, což dělá dojem dvojdimenzionálního zobrazení. Díky úhlopříčnému znázornění střechy a výrazným vložkám nepůsobí obrázek strnule, i když postavy jsou až neživotné. Jsou protáhlé a disproporční s menším množstvím detailů a jejich barevnost je vlastně jen černobílá. Při malování sněhu použila Rozálka i prsty a několik vloček nakreslila fixem. Na tomto obrázku je vidět její velmi dobrá představivost a kreativita, i když postavy jsou hodně strohé. Celková barevnost je studená, což může souviset se zadaným tématem.

JARNÍ LOUKA



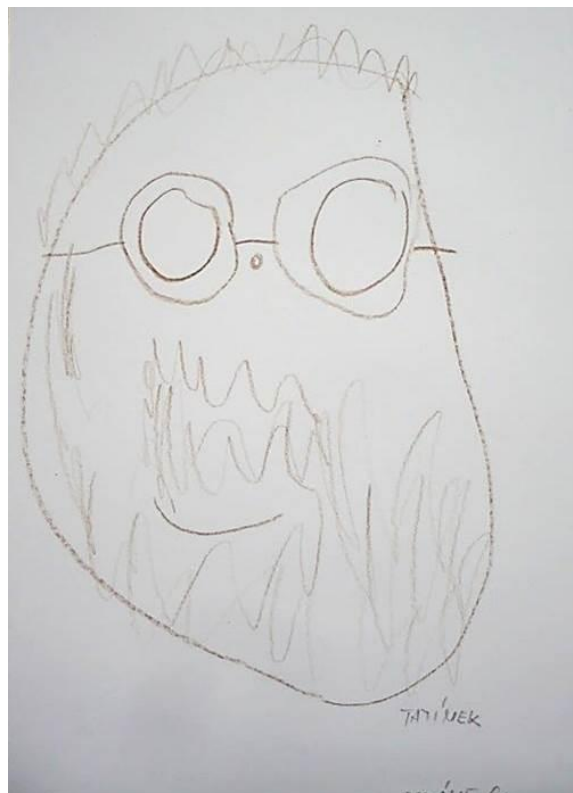
Obrázek č. 18: Jarní louka (5;6, formát A4, výtvarný experiment - kuličková technika)

Tato technika Rozálku velmi bavila a udělala celou sérii takovýchto obrázků. Podklad je tvořen stopou několika se kutálejících kuliček namočených v barvě (s dětmi jsme vybíraly barvy, které se hodí k jaru). Když podklad uschl, kreslily na něj děti nějaké jarní téma – většinou kytičky jako Rozálka.

MAMINKA A TATÍNEK



Obrázek č. 19: Maminka (5;7 let)



Obrázek č. 20: Tatínek (5;7 let)

V květnu bylo téma maminka a ve stejném týdnu kreslily děti i tatínky. Maminka je nakreslena barevně, barvy odpovídají realitě, ale v obličejí chybí nos a uši. Portrét tatínka je pouze hnědou pastelkou. Při kresbě nezapomněla Rozálka na brýle ani na vousy a můžeme vidět i malý nos. Chybí ale uši a na první pohled zaujmou prázdné oči. To, že není vybarvený, může souviset s emocemi. Kresba vznikla v době, kdy tatínek od rodiny odcházel. Předkreslení hnědou barvou odkazuje celkově k otcovské autoritě a Rozálka ji intuitivně použila. Po odchodu otce ho mohla opravdu vnímat jen jako obrys či bustu s prázdnýma očima, nebo si myslet, že už jí tatínek nechce vidět.

Chybějící uši mohou odkazovat k Rozálčiným pocitům nevyslyšení. Rodiče neslyší – jsou hluchí (k sobě navzájem, k Rozálce, vůči světu, apod.).

EMOCE



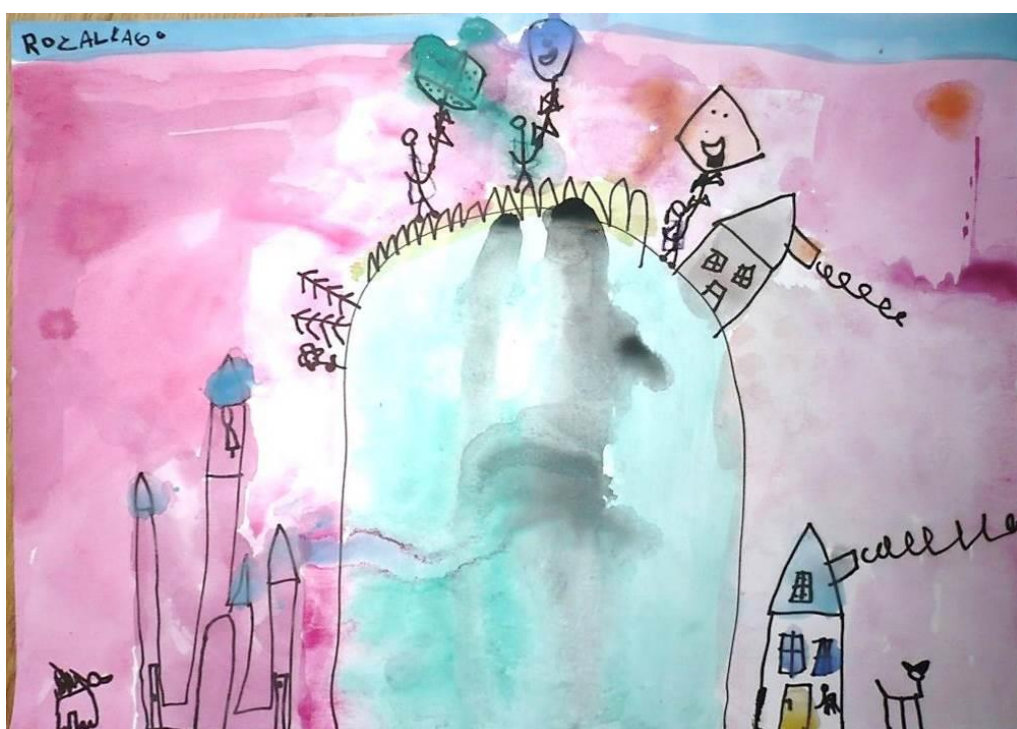
Obrázek č. 21: Emoce (5;8 let, kombinovaná technika)

Na konci školního roku jsme měli ve třídě téma emoce. Byl to téměř měsíční projekt, při kterém jsme děti s emocemi seznamovali pomocí obrázků, básniček, příběhů, nejrůznějších her a aktivit a na závěr jsme emoce zkoušeli vyjádřit i při hudbě, pohybem a výtvarně. Ukázkou některých aktivit z tohoto projektu obsahuje příloha č. 10. Myslím si, že je to důležité téma, i když pro děti tohoto věku náročnější. Podle mě je podstatné, aby děti uměly vyjádřit, jak se cítí a zároveň dokázaly rozpoznat i emoce svých kamarádů a dospělých. Může to usnadnit komunikaci a vést k empatii a prosociálnímu chování. Na závěr tohoto projektu si děti vybraly, kterou emoci ztvární. Rozálka si vybrala smutek. Jedná se o kombinovanou techniku, kresby, vystříhávání a lepení. Na obličejí vidíme úsměv, ale zároveň z výrazných modrých očí tečou slzy proudem. Myslím si, že to přesně vyjadřuje emoční nestabilitu, kterou jsme u Rozálky koncem školního roku pozorovali. Navenek se i usmívala, ale uvnitř nejspíš prožívala něco jiného. To se projevovalo náhlou lítostí, pláčem, nebo naopak odporem a vzdorem.

Následující obrázky jsou z posledního školního roku, kdy Rozálka chodila do mateřské školy, a kdy jsme se pravidelně setkávaly při arteterapeutických

činnostech. Jakékoliv tvoření ji vždy bavilo – obzvlášť práce s nůžkami či vodovými barvami. Při těchto pravidelných setkáních jsem si všimla, jak je nejistá. Byla často nespokojená hned po začátku tvorby, chtěla nový papír, nebo začínala znovu na druhou stranu. Vždy jsem se jí snažila nějak podpořit, nebo vymyslet, jak by šel obrázek „zachránit“. Podle mě na sebe kladla vysoké nároky a šlo jí o to, aby byl obrázek vždy pěkný.

POUŠTĚNÍ DRAKŮ



Obrázek č. 22: Pouštění draků (6;0 let, formát A3, kombinovaná technika)

Objekty si Rozálka nejdříve předkreslila fixem a pak začala vybarvovat. Vidíme výraznou středovou kompozici, ale díky zobrazení kopce, působí obrázek dynamicky, protože se děj neodehrává pouze na spodní lince. Když vybarvovala zámek na levé straně, rozpila se jí růžová barva a chtěla celý obrázek vyhodit. Společně jsme vymýšlely, co s obrázkem dál. Sama přišla na to, že nebe může mít různé barvy, a tak udělala červánky a zapadající slunce. Postavy jsou hodně schématické a oproti drakům i hodně malé. Oba domy vypadají antropomorfně – především ten na kopci a vidíme na nich také tzv. R-princip, kdy je komín ke střeše zobrazený kolmo. R-princip můžeme pozorovat vlastně na všech objektech nacházejících se na kopci. Celkově působí obrázek chladně, barvy jsou nevýrazné až průhledné. Zajímavé je také, že nebe sahá až

ke spodní lince a tráva roste jen na výrazně vyčleněném kopci, na kterém se odehrává hlavní děj. Už od začátku tvorby tohoto obrázku byla Rozálka nesvá. Motivací k tomuto tématu byl příběh o pouštění draků, které se odehrávalo na kopci a znázornění kopce pro ni nebylo vůbec jednoduché. Převaha růžovo-fialové barvy může odkazovat na to, že většinu času nyní tráví s maminkou, popř. s babičkou. Růžová se může pojít ale také s jejím věkem, kdy je v tomto vývojovém stádiu u dívek preferovanou barvou. Vzhledem k rodinné situaci, je ale také možné, že si Rozálka podvědomě dává za vinu odchod otce od rodiny, což u dětí bývá také dost časté. Na kopci jsou tři postavy – to by mohlo odkazovat na současný počet osob v domácnosti. Na obrázku to ale vypadá, že na kopec se k postavám jen tak někdo nedostane, nebo bude muset vynaložit velké úsilí. Sejit s kopce, který je velmi strmý, může být také velmi náročné a nebezpečné, a tak jsou tyto tři postavy v podstatě izolovány od svého okolí. Tři tmavé šmouhy uvnitř kopce mi svým rozmístěním připomínají obličej, který působí smutně a od „úst“ vede jakási bublina směrem k zámku, v jehož věži vyzvání zvon. Možná podvědomé volání o nějakou pomoc, či spíš upozornění na sebe. Rozálky maminka nastoupila do zaměstnání a je tedy možné, že Rozálce chybí maminky přítomnost a stálá pozornost, kterou měla, když byla maminka ještě doma s mladším bratrem.

SVATÝ MARTIN



Obrázek č. 23: Svatý Martin (6;1 let, formát A4, kresba pastelkami na modrý podklad)

Toto téma začínala Rozálka opět nadvakrát. Scéna zachycuje Sv. Martina, jak přijíždí na svém bílém koni k hradbám města, u kterých je polonahý žebrák s loučí v ruce. Obrázek je tvořen na tmavě modrý podklad, aby byla vyjádřena atmosféra tmy. Myslím, že Rozálka zachytila vše důležité. Obrázek je celkově vyvážený a rovnoměrně zaplněný. Líbí se mi, jak si poradila se ztvárněním koně, a jak se jí podařilo zobrazit jezdce na koni z boku. Zajímavá je postava žebráka, která působí jako postava z drátu. Všechny končetiny jsou pouze jednoduché linky, které mají znázornit to, že byl nahý. Navíc tato postava vypadá, jakoby na Sv. Martina chtěla zaútočit. Žebrák má již v ruce připravený meč na rozseknutí pláště a nepůsobí bezbranně a nemohoucně, jak jsme si o něm vyprávěli. Jedná se tedy o jakousi výměnu rolí, kdy Sv. Martin působí spíše jako „oběť“ a oproti žebrákovi je i o dost menší. Mohlo by to poukazovat na výměnu rolí v rodině, kdy se po rozchodu rodičů, musela stát hlavou rodiny maminka a u tatínka „žebrá“ o peníze, kterých byl v rodině nedostatek, i když byla rodina pohromadě. Zároveň s vyceněnými zuby brání vchod. Rozálka se několikrát zmínila, že maminka křičela do telefonu na tatínka, což by mohly znázorňovat právě vyceněné zuby a bojovný postoj.

AUTOPORTRÉT



Obrázek č. 24: Autoportrét (6;1 let, formát A3, kombinovaná technika)

Stejně jako u předchozích dvou témat i tady Rozálka dokončila tento obrázek až na druhý pokus. Jedná se o autoportrét, kdy měly děti k dispozici zrcadlo, do kterého se během tvorby mohly kdykoliv podívat. Celkově působí obrázek chladně a trochu jako v mlze. Barvy jsou až maskovací – převládají různé odstíny zelené a hnědé a pak modrá. Chybí teplé čisté výrazné barvy. Myslím, že barevnost odráží její emocionální rozpoložení. Od začátku tohoto školního roku je Rozálka nejistá, připadá mi, že chce být vzorná, mít vše dokonalé a bojí se selhat. Často působí zamyšleně a není jí už všude tak plno, jako dřív. Na obrázku nikdy nezapomene na svůj velký podpis - můžeme uvažovat o jakémsi sebepotvrzení, které zřejmě potřebuje. Rozálku se snažím všemožně podporovat a povzbuzovat. Když si neví rady, jak s obrázkem dál, hledáme nějaké společné řešení, snažím se jí konkrétně oceňovat a celkově mi jde o to, aby děti ve skupině zažívaly úspěch a neměly z výtvarných činností obavy. Rozálka je velmi zručná a dokáže bravurně znázornit téměř vše, ale poslední dobou bojujeme právě s její nejistotou, která ji při tvorbě brzdí.

BETLÉMSKÁ SCÉNA



Obrázek č. 25: Betlémská scéna (6;2 let, formát A3, kombinovaná technika)

Jedná se o velmi živý, zaplněný a barevně vyvážený obrázek. Rozálku toto téma bavilo a je to na celém artefaktu znát – i když si opět musela otočit čtvrtku kvůli původnímu nezdaru. Velmi působivé je překrývání zvířat s přístřeškem a i překrývání některých částí postav, což tvoří prostor a hloubku.

Zvířata jsou ze všech postav největší a jejich ztvárnění je velmi zajímavé. Zvíře na levé straně od jesliček mi více než osla připomíná postavu staroegyptského boha Anubise, který doprovázel duše zemřelých, zároveň byl ale i bohem naděje – měl možnost vrátit život mrtvým a byl tak strůjcem znovuzrození. V souvislosti s životem a zmrtvýchvstáním Ježíše, jehož narození zde Rozálka ztvárnila, je tato souvislost opravdu pozoruhodná. Zvíře napravo od jesliček je vůl, který vyniká obrovskými rohy a zajímavé je, že má jen tři nohy. Na mě působí se svým přátelským výrazem, že chce děťátko v jeslích chránit a dohlíží na něj.

Postava nejbliže k děťátku je Panna Marie, která je oproti narozenému Ježíškovi o hodně menší. Její postoj vypadá radostně a působí vítězně. Další postavou pod přístřeškem je Josef, který má nakročeno směrem od děťátka a vypadá to, že jde vítat právě přichozí dva krále, přičemž třetí král přichází s doprovodem z druhé strany. U postavy Josefa je zajímavá jeho rozdvojenost, kdy ztvárnění barvou je mnohem větší, než pevný obrys fixem. Velmi výrazná je postava tmavého krále nesoucího dary. Ostatní králové jsou menší a nejsou zdaleka tak výrazní. Hlavní scéna s Ježíškem je zároveň světelnou dominantou, kterou Rozálka takto intuitivně ztvárnila. Zajímavá je obzvlášť velikost již zmíněných postav a tím pádem i důležitost, kterou Rozálka komu přikládá.

Jak probíhalo narození Rozálky nevím, ale bylo by určitě zajímavé se na toto téma maminky zeptat. Celkově je ale těhotenství a porod tématem, které Rozálku zajímá, a o kterém toho i spoustu ví. Rozálka také často mluví o dušičkách zemřelých lidí a tvrdí, že si s nimi někdy i povídá. Celkově je velmi citlivá, intuitivní a je možné, že podvědomě vnímá narození i jako poměrně nebezpečný okamžik jak pro matku, tak pro dítě, kdy hranice mezi novým životem a smrtí je velmi tenká.

TŘI KRÁLOVÉ

Obrázek vznikl kombinovanou technikou, kdy si děti nejdříve nakreslily pozadí a postavy vystřihovaly ze samolepicích tapet – tím se vytvořil prostor s plány.



Obrázek č. 26: Tři králové (6;3 let, formát A4, kombinovaná technika)

Rozálka nejdříve nakreslila město, před které nalepila a dokreslila Pannu Marii s Ježíškem a jesličkami. Do prvního plánu pak umístila postavy tří králů. Obrázek působí živě, každá postava je zachycena v jiném postoji i pohybu. U této scény je zajímavé, že chybí Josef – což může odkazovat na rodinnou situaci, kterou Rozálka prožívá.

OBLÍBENÁ POHÁDKA

Při zadání tématu oblíbená pohádka si Rozálka vybrala animovanou pohádku Madagaskar2. Z této pohádky, která má složitý a bohatý děj, si vybrala scénu, kdy se Lev Alex ztratí svým rodičům a v dospělosti se s nimi opět náhodně shledá. Bylo to první téma, které začala hned napoprvé a s určitou jistotou.

Rozálka dokáže výborně nakreslit zvířata. Na obrázku je malý Alex stojící pod svým tátou a vedle stojí strejda. U tohoto artefaktu zaujmou na první pohled nejvíce popisky objektů a dokonce i stručný děj.



Obrázek č. 27: Oblíbená pohádka (6;3 let, formát A3, kombinovaná technika)

Takovýto popis je u obrázku předškolního dítěte opravdu ojedinělý a svědčí o Rozálce vyspělosti. Rozálka obrázek nestihla dodělat, protože odcházela k lékaři a nestihla tak ani závěrečné povídání, kdy jsme poznávaly s dětmi, o kterou pohádku se jedná a co se na obrázku odehrává. Obrázek dodělávala druhý den, a proto mi ho takto popsala. Za povšimnutí stojí určitě i scéna, kterou si vybrala, a která se vztahuje k jejímu vztahu k otci. Podle mě se jedná o přelomové téma, kdy otce ztvárnila jako krále zvířat a možná jí to pomohlo překonat určitou nejistotu a možná i ambivalentní postoj k otci, který od rodiny odešel. Rozálka několikrát otcovské figury vynechávala a nyní celé téma věnovala především jemu. Popisky jsou někdy takové přesmyčky, ale věta napravo má podle mě velkou důležitost. Rozálka píše: „Alex utekl tátovi a táta se zlobil. Ne, on se nezlobil, táta byl smuten.“ Myslím si, že toto upřesnění, jak se vlastně táta cítil, že se nezlobil, ale byl smutný, mělo pro Rozálku významný dopad. V jejich rodině je situace opačná a Rozálka může odchod tatínka chápat právě tak, že utekl a možná si právě nedovedla poradit se svými emocemi – možná se obávala na tátu zlobit a uvědomění si, že nejde o zlobu, ale o smutek pro ni může mít až uzdravující účinek a může jí pomoci nabýt opět svou sebedůvěru a emoční stabilitu.

HASIČI



Obrázek č. 28: Hasiči (6;4 let, formát A3, pastelky)

Na obrázku vidíme u všech postav již dvojdimenzionální zobrazení, které Rozálka již uměla používat, ale často převažovalo schématické zobrazení či dodatečně „obléknutí“ postav. Obrázek zobrazuje velmi akční scénu, kdy hoří současně tři domy v okolí kruhového objezdu a jsou hašeny hasiči za přítomnosti několika hasičských aut. U tohoto obrázku je zajímavá vícehledovost (nadhled i zobrazení směrem od pozorovatele) a zaujme především prostor, který není budován pouze na spodní lince, ale děj se ubírá v obrázku i směrem dozadu - tomu odpovídá i velikost postav, která se se vzdalováním zmenšuje. Z interpretačního hlediska bych se zamýšlela nad tím, co je potřeba doma hasit a co tak mohutně hoří. Zajímavé je ztrojení hořící scény. Může se jednat o znázornění několika bydlišť (rodina se několikrát stěhovala), ve kterých stejně vždy došlo k „vyhoření“ vztahu rodičů. Může jít i o určité zacyklení – tomu by odpovídalo celkové rozložení scén kolem kruhového objezdu a značka se šipkami. Možná, že se současná rodinná situace Rozálce jeví jako bezvýchodná.

POKLAD



Obrázek č. 29: Poklad (6;5 let, formát A4, kresba suchými pastely)

Poslední obrázek navazoval na imaginaci, kdy děti „putovaly“ ke starému dubu, ve kterém byl otvor a skrze který se přes spleť kořeny dostaly do většího prostoru, kde našly truhlu, do které se mohly podívat. Děti pak suchými pastely a fixem kreslily, co ve své představě viděly. Rozálka se nakreslila pod zemí, u spleť kořenů a u nalezeného pokladu. Zobrazila se s radostným obličejem a již jistým dvojdimenzionálním provedením. Velmi dobře si poradila se ztvárněním podzemí, kdy udělala jakýsi průřez. Barvy navozují atmosféru slunečného dne, ale není využita celá barevná paleta – především chybí funkčně použitá červená barva, která by do obrázku vnesla více energie a dynamiky.

VOLNÁ TVORBA

Na konci března (měsíc před porodem) jsem byla ve školce s dětmi pracovat naposledy. Jak jsem se již zmínila, Rozálka moje těhotenství velmi prožívala a pokaždé, když jsem se s ní viděla, mi věnovala nějaký obrázek a převažovaly obrázky, kde zobrazovala nenarozené miminko. Obrázky č. 30 a 31 dělala podle předlohy a byly součástí celé knihy, kterou vytvořila, a kde ztvárnila celý prenatální vývoj od oplodnění vajíčka až po děťátko těsně před narozením. Přestože jsou tyto obrázky dělány podle

předlohy, připadají mi naprosto fascinující a u předškolních dětí svou realističností ojedinělé.



Obrázek č. 30: Třetí měsíc (6;5, formát A4)



Obrázek č. 31: Šestý měsíc (6;5, formát A4)

Později se Rozálka „vypracovala“ tak, že kreslila miminko v bříšku už bez předlohy – viz obrázek č. 32.



Obrázek č. 32: Přání k Velikonocům (6;6 let, formát A5)

4.6.2 Shrnutí kazuistiky

Od ledna roku 2013 až po duben 2015 prošla Rozálky tvorba výraznými kvalitativními změnami. Schématické znázornění postav se změnilo v zobrazení dvojdimenzionální a mnohdy i velmi realistické. Začala používat barvy a na některých obrázcích se objevuje opouštění spodní linky a budování prostoru. To jsou změny související především s jejím celkovým vývojem, ale objevují se i změny způsobené různými okolními vlivy a projevující se nejen v kresbě, ale i v ostatních složkách jejího chování. Zásadní změnu, kterou jsem u Rozálky pozorovala, byla celková proměna od projevů agrese a výbuchů vzteku po velkou empatii a citlivost. Dalším významným mezníkem byl její projev nejistoty, která trvala od začátku posledního školního roku, ve kterém Rozálka mateřskou školu navštěvovala, až do pololetí. Zlom ve výtvarné produkci jsem popsala již u obrázku č. 27 a jistější si Rozálka začala být i v ostatních činnostech. Myslím, že důležitou roli hrál také zápis do základní školy, který děti vždy dost prožívají, a jedná se u nich o první větší zátěžovou situaci, kdy musí prokázat svou zralost a připravenost na přechod do další vývojové fáze.

Všimla jsem si, že ve většině Rozálčiny tvorby chybí jasná červená barva, která by se vzhledem k její celkové aktivitě, silnému emočnímu prožívání (vztek i agresivita) a vstřícnosti dala očekávat. Naopak v obrázcích často převládají chladnější odstíny růžové, zelené a modré. Jakoby Rozálky energie byla ochlazována a tím pádem tlumena. Je možné, že je Rozálka už unavená ze složité rodinné situace, kterou si může dávat i za vinu a zároveň se snaží být v očích všech dokonalá, což ji přivedlo do určité nejistoty a mohlo vést k potlačení či vyčerpání své energie. Výrazný vývoj lze zaznamenat ve ztvárnění člověka, kdy se ze schématických protáhlých a neživotných postav staly postavy mnohdy velmi realistické, stabilní a vyjadřující nějaké emoce. Tato změna nastala především v druhém pololetí posledního školního roku a může mít souvislost (spolu s úspěšným zápisem do ZŠ) se znovunabytím Rozálčiny jistoty. Rozálka začala celkem brzy využívat překrývání objektů v obrázcích (viz obrázek č. 17: Olympiáda v 5;5 letech) a budovat prostor i pomocí užití perspektivy, což může poukazovat na další možnosti jejího vývoje, který je v některých oblastech akcelerovaný (čtení, psaní a počítání v předškolním věku).

Výraznými změnami si prošel i náš vztah, kdy jsem ze začátku musela být na Rozálku velmi důsledná a stanovit jasná pravidla a hranice, a kdy nás naše projevy omezovaly a byly nám nepříjemné. Já jsem jako zátěžové vnímala její neovladatelné

výbuchy vzteku, které narušovaly celý chod třídy, a které se ze začátku objevovaly i osmkrát za dopoledne. Rozálce vadila má důslednost, že nepovolím, ani když dělá scény před ostatními lidmi a stěžovala si na mě i mamince. Postupem času jsme si k sobě našly cestu. Můj odchod na mateřskou dovolenou a loučení s Rozálkou se neobešlo bez slz na obou stranách.

V únoru 2016 jsem se s Rozálkou a maminkou potkala a Rozálka mě klasicky přivítala vstřícným objetím. Při krátkém rozhovoru s maminkou jsem se dozvěděla, že Rozálce se ve škole daří, baví ji to, ale prošla si obdobím, kdy se chtěla vrátit do školky a do školy chodit nechtěla. Maminka vypadala unaveně a na otázku, jak se jim daří, odpověděla, že nějak být musí.

4.7 Celková rekapitulace praktické části

Mým prvním cílem bylo popsat hledání způsobu zařazení arteterapie do běžného dne v mateřské škole. Začlenění arteterapie do třídy mateřské školy bylo velmi náročné a nezáleželo jen na mě – musela jsem dostat svolení od vedení mateřské školy a následně od rodičů a potom nalézt vhodný čas, prostor, zajistit materiál a vymyslet celkovou organizaci a průběh arteterapeutických setkání. Podle mě byl tento cíl naplněn a po prvním roce realizace, kdy jsem sbírala zkušenosti a inspiraci, se v druhém roce podařilo arteterapii vždy jeden den v týdnu do třídy začlenit a udržet i pravidelnost a celkovou strukturu těchto setkávání.

Druhým cílem bylo posoudit, jaké výtvarné techniky a témata předškolním dětem zadávat, aby byly vhodné vzhledem k věku a mohla jsem je realizovat skupinově. Mým úkolem tedy bylo děti motivovat, zařazovat témata a techniky, které budou děti zvládat a zároveň je budou bavit, poskytovat vhodné metodické rady a podporu, aby naše arteterapeutická setkávání byla smysluplná. Nejdůležitějším ukazatelem a motivací pro mě při arteterapeutických činnostech byl výtvarný posun v produkci dětí a pak také reakce dětí – děti se vždy těšily a zapojovaly se všechny nejstarší děti, i když nemusely. Dobrovolně výtvarně tvořily i děti, které se jinak výtvarným aktivitám vyhýbaly. Uvědomila jsem si, jak důležitá je připravenost – ať už materiálu, tak celkového průběhu. Seběmenší prodlevy děti dovedou využít svým způsobem a celé setkání se může rychle rozpadnout. Dále je velmi důležité počítat s různými „nehodami“, které jsou u této věkové skupiny časté. Děti často vylíjí vodu, omylem pomalují kamaráda, či

jeho obrázek, vysype se jim nějaký materiál, spadne paleta s barvami, atd. Ač se to nezdá, tak i toto bývají zásadní okamžiky v celém procesu a je dobré s nimi počítat a být na ně připraven věcmi potřebnými k úklidu a především trpělivostí. Nosné a důležité výtvarné techniky, nebo témata jsem popsala výše. Nejdůležitějšími zásadami, které vyplynuly z druhého cíle, pro mě jsou tyto:

- vyzkoušet si osobně zadanou výtvarnou techniku,
- motivovat děti (osvědčila se mi práce s příběhem),
- mít vždy připravený veškerý výtvarný materiál, ale i pomůcky k úklidu,
- počítat s určitými prodlevami a být na ně připravena jinou činností,
- poskytnout dětem dostatek času a prostoru na práci, zpětnou vazbu i úklid,
- brát v úvahu vývojové zvláštnosti a potřeby předškolních dětí.

Z uvedených výtvarných témat považuji jako nosné ty, které jsou dětem nejbližší, nebo jsou pro ně dobře známé (autoportrét, moje rodina, můj dům, oblíbená pohádka, betlémská scéna, pouštění draků, apod.). Jedná se o témata, na kterých si děti daly záležet, a která jsou zajímavá i z interpretačního hlediska. Děti bavily i nejrůznější výtvarné experimenty a nové materiály, které pro ně byly zajímavé a atraktivní (kuličková technika, monotyp, otiskování stop, vosková rezerva, práce s hlinou). U těchto výtvarných technik bylo zajímavé pozorovat především to, jak si s nimi děti poradí a z výtvarného hlediska vznikaly velmi zajímavé práce. Některá témata např. olympiáda, vesmír, živly, nebo emoce, byla pro děti abstraktnější a nejednalo se o jednorázová témata, ale většinou šlo o minimálně čtrnáctidenní projekt, kdy se téma prolínalo do všech činností dětí ve třídě. Všechna tato témata byla zajímavá jak z hlediska zpracování, tak obsahově, ale mohla jsem si je dovolit zařadit díky tomu, že jsme se jim dlouhodoběji věnovali a děti už věděly, co si pod těmito tématy představit. Poprvé jsem s dětmi vyzkoušela také imaginaci. S dětmi mladšími 5 let bych ale tuto techniku nezkoušela, protože je náročná na soustředění a zároveň si myslím, že pro menší děti by byla i těžko pochopitelná. Vždy jsem si dávala pozor na výstupní rituál z představy, protože předškolní děti se dokáží velmi intenzivně vžít do některých situací, o kterých si pak myslí, že jsou skutečné.

Jako poslední cíl jsem si stanovila, že budu sledovat proměnu výtvarné produkce dětí a zjistím, jak se odráží změny ve výtvarné produkci do ostatních projevů chování. V této práci mi k tomuto posouzení posloužila kazuistika Rozálky. Myslím, že na této analýze výtvarného projevu je dobře patrný odraz vnímání rodinné situace do její

produkce, a že i změny, které se objevily v jejím chování, lze propojit se změnami, které jsou patrné v její tvorbě.

Při arteterapii s dětmi předškolního věku jsem si uvědomila, jak jsou rozdíly v jejich výtvarném projevu vzhledem k jednotlivým vývojovým etapám zobrazování obrovské a jak je i věk při přechodu mezi jednotlivými etapami rozdílný. Proto pro mě bylo obtížné porovnávat produkci dětí, se kterými jsem arteterapeuticky pracovala se skupinou dětí z jiné třídy, které toto vedení neměly. Zajímavá pro mě byla především proměna výtvarného projevu jednotlivců, kdy u předškolních dětí dochází k výrazným změnám produkce během krátkých časových úseků. Těžké je pro mě i posoudit, zda k některým změnám přispělo arteterapeutické vedení, nebo zda se jednalo o změnu z hlediska vývoje. V teoretické části se zmiňuji o tom, že dítě může mít schopnost posunout se vpřed za podpory a povzbuzení terapeuta – tzn., pokud je k tomu zralé. Viz obrázek č. 33. Tento obrázek odpovídá vyššímu vývojovému stupni (schematické období) a podle mě by ho chlapec ani s arteterapeutickým vedením nenakreslil, kdyby k tomu nebyl zralý a na tento přechod připravený.



Obrázek č. 33: Hasiči (Adam, 5;6, formát A3, kombinovaná technika)

ZÁVĚR

Arteterapie s předškolními dětmi pro mě byla zpestřením v mém povolání učitelky. Jsem ráda, že se mi podařilo uskutečňovat ji na „nepřipravené půdě“ a rozšířit tak povědomí o ní mezi ostatní kolegy i rodiče. Jsem vděčná všem, kteří mi umožnili ji do mateřské školy začlenit a nasbírat tak spoustu zkušeností, které jak doufám, v budoucnu při arteterapeutických činnostech s dětmi využiji. Pro mě je tato práce určitě přínosem a budu ráda, když bude užitečná i pro někoho dalšího. Arteterapie se skupinou dětí předškolního věku je velmi obsáhlé a široké téma. Některých podtémat jsem se zde dotkla pouze okrajově a stálo by za to je ještě rozpracovat – např. arteterapie s různými typy předškolních dětí.

Snažila jsem se najít nejvhodnější a nejschůdnější cestu, jak s dětmi arteterapii provozovat v prostředí, kde se podobná činnost nedělala. Nebylo to jednoduché a po prvním roce, kdy jsem arteterapii s dětmi zkoušela, se mi její začlenění do mateřské školy zdálo i nemožné, ale díky skvělému zázemí a podpory i ze strany rodičů dětí, se to nakonec podařilo. Samozřejmě je ještě mnoho věcí, které by se daly dělat jinak. Osobně doufám, že se k arteterapii s dětmi v mateřské škole ještě vrátím a díky všem zkušenostem i nezdarům se mi povede arteterapeutické činnosti ještě zdokonalit.

Pozitivní zpětnou vazbou pro mě byl zájem rodičů, kteří chtěli, abych v arteterapii s dětmi nadále pokračovala, i když jsem na mateřské dovolené. Dále jsem dostala i nabídku s dětmi arteterapeuticky pracovat v místním vzdělávacím centru. Mým přáním je pokračovat v arteterapii v mateřské škole, aby byla přístupná pro všechny děti a ne organizovaná jako „kroužek“, protože jsem si vyzkoušela, jak zajímavá může být pro děti, které jinak výtvarné činnosti nebaví a jak jim např. může pomoci k vyjádření svých pocitů. A mně, jako učitelce, mnohdy pomohla pochopit děti, které nemají potřebu o svých pocitech a starostech hovořit, nebo trpí nějakou řečovou vadou, která jim to ani neumožní. V mateřské škole nám arteterapie pomohla k větší otevřenosti a možnosti sdílení svých pocitů. U předškolních dětí je v tomto směru úžasná jejich spontaneita a upřímnost jak při tvorbě, tak při sdělování svých názorů.

Děti nás velmi rády obdarovávají svými obrázky, tvoří je s opravdovým nadšením a láskou a my si někdy ani neuvědomíme, jak vzácný dar nám ve skutečnosti dávají, a že nám doslova dovolují nahlédnout do svého nitra.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BABYRÁDOVÁ, Hana. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1999. 132 s. ISBN 80-210-2079-2.

CAMPELLOVÁ, Jane. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2000. 199 s. ISBN 80-7178-428-1.

CASEOVÁ, Caroline., DALLEYOVÁ, Tessa. *Arteterapie s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. 175 s. ISBN 80-7178-065-0.

COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 203 s. ISBN 978-80-262-0499-2.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 205 s. ISBN 80-7178-449-4.

HOBDAYOVÁ, Angela, OLLIER, Kate. *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. 149 s. ISBN 80-7178-378-1.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 238 s. ISBN 978-80-247-2697-7.

KERN, Hans. *Přehled psychologie*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2006. 287 s. ISBN 80-7367-121-2.

KOHLOVÁ, MaryAnn. *200 výtvarných činností: náměty pro tvořivost dětí od 3 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2003. 271 s. ISBN 80-7178-765-5.

KUCHARSKÁ, Anna, MÁJOVÁ, Ludmila (eds.). *Dětská kresba v psychologickém výzkumu*. Praha: Sborník PF UK, 2005. 96 s. ISBN 80-7290-217-2.

LANGMEIER, Josef, BALCAR, Karel, ŠPITZ, Jan. *Dětská psychoterapie, 2., rozš. a přeprac. vyd.* Praha: Portál, 2000. 431 s. ISBN 80-7178-381-1.

LIEBMANN, Marian: *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 279 s., ISBN 978-80-7367-729-9.

LOWENFELD, Victor, BRITAIN, Lambert, W. *Creative and Mental Growth*. Vyd. 4. New York: Macmillian Publishing Company, 1964. 412 s.

MACHOLDOVÁ, Taťjana, RYŠAVÝ, Martin. *Výtvarné práce s pohádkami*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 118 s. ISBN 80-7367-019-4.

MACHOVÁ, Jitka. *Biologie člověka pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2002. 269 s. ISBN 80-7184-867-0.

MALCHIODI, Cathy A. *Hand book of art therapy*. Vyd. 3. New York: The Guilford Press, 2003. 461 s. ISBN 1-57230-809-5.

MATĚJČEK, Zdeněk, 1996. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Vyd. 1. Praha: Portál. 143 s. ISBN 80-7178-085-5.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Rodiče a děti*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1986. 335 s.

MERTIN, Václav., GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2003. 230 s. ISBN 80-7178-799

MLČÁK, Zdeněk. *Diagnostické využití dětské kresby v práci učitele*. Ostrava: Scholaforum, 1996. 25 s. ISBN 80-86058-05-0.

MONTESORI, Maria. *Absorbující mysl*. 1. české vyd. Praha: SPS Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2003. 197 s. ISBN 80-86189-02-3.

MONTESORI, Maria. *Objevování dítěte*. 1. české vyd. Praha: SPS Nakladatelství světových pedagogických směrů, 2001. 207 s. ISBN 80-86189-01-5.

NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu: příručka pro využití dětské kresby "Naše rodina" a "Začarovaná rodina" k poznání rodinných vztahů dítěte*. Vyd. 1. Olomouc: Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.

OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie*. Vyd. 1. Dobříš: Drvoštěp, 2003. 261 s. ISBN 80-903306-0-6.

PEROUT, Evžen. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Vyd. 1. Praha: Okamžik, 2005. 101 s. ISBN 80-903247-9-7.

PIAGET, Jean, INHELDEROVÁ, Bärbel. *Psychologie dítěte*. Vyd. 5. Praha: Portál, 2007. 143 s. ISBN 978-80-7367-263-8.

READ, Herbert. *Výchova uměním*. Vyd. 1. Praha: Odeon, 1967. 421 s.

RUBINOVÁ, Judith Aron (ed.). *Přístupy v arteterapii*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. 543 s. ISBN 978-80-7387-093-5.

RYCROFT, Charles. *Kritický slovník psychoanalýzy*. Vyd. 1. Praha: Psychoanalytické nakladatelství, 1993. 156 s. ISBN 80-901601-1-5.

RÝDL, Karel. *Metoda Montessori pro naše dítě*. 2. přepracované a doplněné vyd. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2007. 199 s. ISBN 978-80-7395-004-0.

ŘÍČAN, Pavel, VÁGNEROVÁ, Marie (aj.). *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1991. 359 s. ISBN 80-201-0131-4.

SAGI, Alexander. *Problémové děti v mateřské škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1995. 102 s. ISBN 80-7178-067-7.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, SLAVÍK, Jan, ELIÁŠOVÁ, Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-322-2.

SVOBODA, Jan. *Agrese a agresivita v předškolním a mladším školním věku*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014. 164 s. ISBN 978-80-262-0603-3.

SVOBODA, Mojmír, KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 791 s. ISBN 80-7178-545-8.

SVOBODOVÁ, Eva, et al. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. 166 s. ISBN 978-80-7367-774-9.)

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. *Základy arteterapie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002. 167 s. ISBN 80-7178-616-0.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona. *Jak usměrňovat agresivitu*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí, 2007. 10 s. ISBN 978-80-86991-00-9.

UŽDIL, Jaroslav. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Vyd. 3. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980, 121 s.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

VÝZKUMNÝ ÚSTAV PEDAGOGICKÝ V PRAZE. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání 2004*. Praha: Tauris, 2006. 48 s. ISBN 80-87000-00-5.

WEDLICOVÁ, Iva. *Vývojová psychologie (určeno studentům oboru Učitelství pro mateřské školy)*. Vyd. 1. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2010. 119 s. ISBN 978-80-7414-320-5.

Internetové zdroje

KYZOUR, Milan. *Rožnovská interpretační arteterapiemethody - práce, ideová východiska* [online], [cit. 13. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.wz.cz/arteterapie.html>

KYZOUR, Milan. *O krizových jevech v dětské kresbě a malbě* [online], [cit. 13. 3. 2015]. Dostupné z: <http://www.arteterapie.wz.cz/3.html>

MINAŘÍKOVÁ, Lenka. *Dítě s ADHD v mateřské škole* [online], [cit. 27. 2. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/p/7993/DITE-S-ADHD-V-MATERSKE-SKOLE.html/>

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č. 1: Autoportrét bojácného chlapce

Příloha č. 2: Autoportrét chlapce trpícího koktavostí

Příloha č. 3: Autoportrét hyperaktivní dívky

Příloha č. 4: Obrázek hypoaktivní dívky

Příloha č. 5: Obrázek chlapce s mimořádným nadáním

Příloha č. 6: Pohádka o smutném stromu

Příloha č. 7: Příběh o drakovi

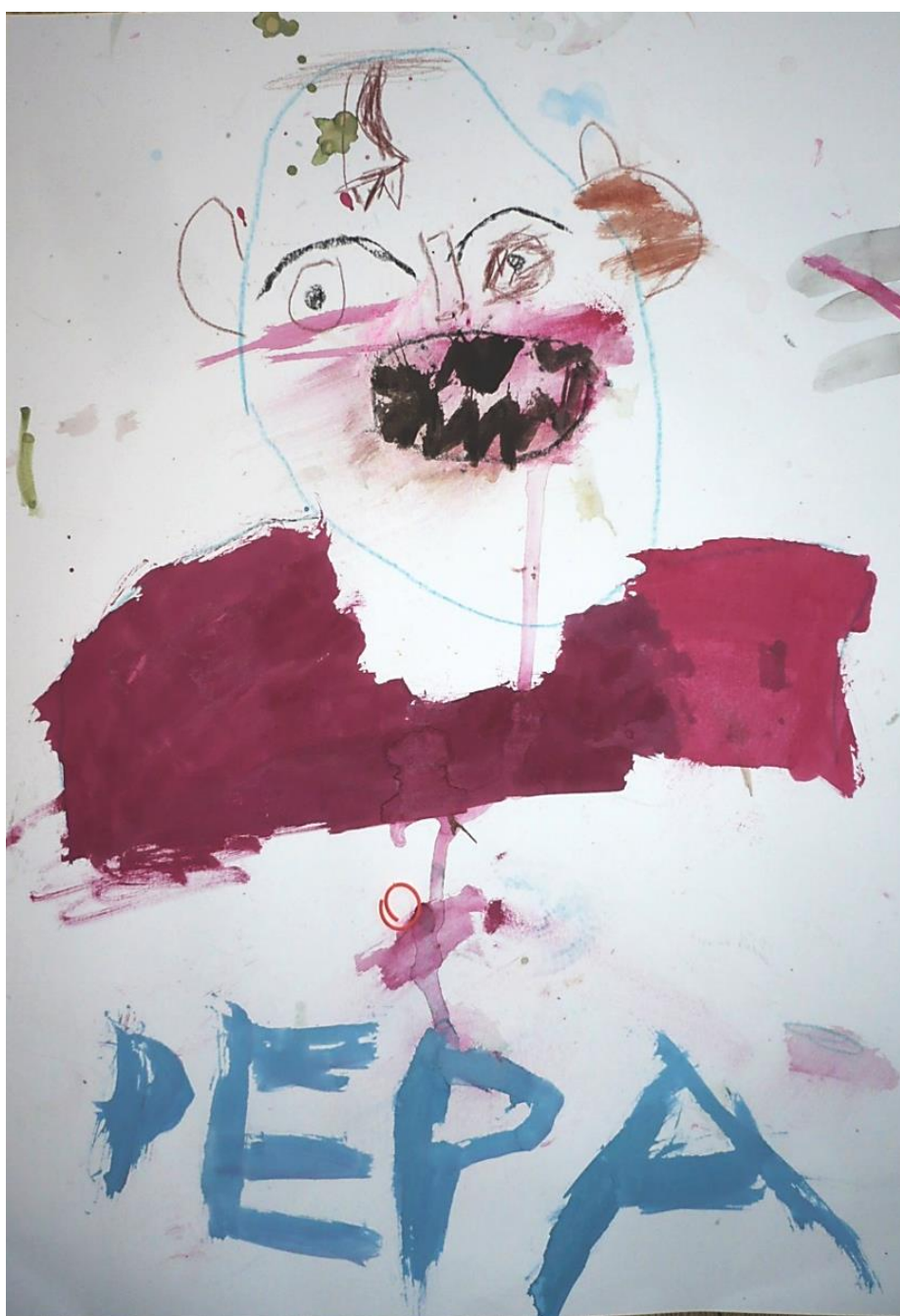
Příloha č. 8: Motivační příběh k tématu „Autoportrét“

Příloha č. 9: Dotazník

Příloha č. 10: Ukázka činností z projektu Emoce

Příloha č. 1: Autoportrét bojácného chlapce

Obrázek vytvořil chlapec (6;1 let), který se projevuje velmi plaše, bojácně, jeho adaptace byla velmi dlouhá a má problém s vyjádřením svých emocí. Při sebemenším nezdaru se doslova hroučí k zemi s obrovským pláčem, nebo se utíká někam schovat. Autoportrét vznikl s možností dívání se do zrcadla, čehož Pepa využíval nejvíce ze všech dětí. U tohoto obrázku je patrné, že strach a agrese nezpůsobuje jen velmi podobné fyziologické změny, ale podobnost se může odrazit i ve výtvarném projevu.



Příloha č. 2: Autoportrét chlapce trpícího kóktavostí

Autoportrét na obrázku patří chlapci (5;7 let), který kóktá, když je nervózní. Záleží mu, aby nezklamal rodiče a celkově špatně přijímá prohru. Byl schopen např. nakreslit 5 shodných obrázků, aby mohl doma všechny podělit. Zajímavé je zvýraznění čela dvěma vodorovnými čarami (to se objevovalo u všech jeho postav) a u tohoto obrázku je ještě nápadná tmavá „motanice“, která připomíná mozek. V čelním laloku je navíc centrum řeči. Další nápadností je modrý útvar ohraničený okrovou barvou v oblasti hlasivek.



Příloha č. 3: Autoportrét hyperaktivní dívky

Obrázek vytvořila velmi bystrá a zvědavá holčička (6;6 let), která má problém udržet pozornost a být v klidu. Jedná se opět o autoportrét podle zrcadla. Vše si předkreslila pastelkou, ale vodové barvy začala vrstvit a užívala si spíše hru s barvou. Mnoho obrázků končilo podobným způsobem, kdy se jednalo o velmi zdařilou kresbu, která ale byla pod nánosem nejrůznějších barevných skvrn jen sotva zřetelná.



Příloha č. 4: Obrázek hypoaktivní dívky

Následující obrázek namalovala holčička (5;9 let), která těžko stíhá, je pomalá a často bývá zahleděná do určitého místa. Jedná se o téma Betlémské scény, které ji bavilo, a tak ho i dokončila. Myslím, že tomu přispěla i možnost použít zlatý fix, který je pro děti vždy atraktivní. Děj na obrázku působí chaoticky, zajímavá je různorodost ztvárnění postav, několik podpisů, „zemitá“ barevnost a celkové ohraničení obrázku.



Příloha č. 5: Obrázek chlapce s mimořádným nadáním

Obrázek s názvem Signalizační zařízení nakreslil chlapec (4;1 let) s mimořádným přírodovědně technickým nadáním. Jednalo se o volné téma. Často kreslil nejrůznější plány, dopravní prostředky, při kresbě vesmíru zobrazoval i souhvězdí, atd.



Příloha č. 6: Pohádka o smutném stromu

Pohádka o smutném stromu

Na okraji zahrady stál uschlý strom. Celý rok chodila Alenka a Honzík okolo a nevšimli si ho. Jednou ráno se u něho zastaví a dívají se na něj. “Jé ten je smutný, vůbec se mi nelíbí.” Říká Alenka. No, mně se také nelíbí, není ani trošku barevný. Povídá i Honzík. Když se tak dívají na ostatní stromy, jak se jejich listí krásně zbarvuje, začíná jim toho stromu být opravdu líto.

Přemýšleli a přemýšleli, jak by to udělali, aby i tento strom rozveselili. A přišli na to. Začali opadané listy z jiných stromů sbírat a věšet je na suché větvi. Měli do večera práce až nad hlavu. Ale nevadilo jim to, protože když se na strom podívali, jak se začíná proměňovat, dělalo jim to takovou radost, že si u toho začali i prozpěvovat. Když odcházeli, zdálo se jim, že se na něj strom usmívá a vůbec už nebyl smutný.

Tu noc se jim zdálo, že si s nimi strom povídá, a že jim děkuje za to, že může být alespoň chvíli hezký.

Příloha č. 7: Příběh o drakovi

Příběh o drakovi

Byl podzim, venku padalo listí a zem zmalovalo všemi možnými barvami. Když se Adámek v sobotu ráno probudil a otevřel oči, zářila mu z nich radost – to by poznal každý již na dálku! Maminku totiž v týdnu napadlo, že by dnes na kopec za jejich baráčkem mohli jít pouštět draka. A tak ho tatínek ještě včera, než odjel na chalupu pomáhat dědovi sekát dříví na zimu, vyrobil z papíru a špejlí.

Ráno Adámek rychle metelil do koupelny vyčistit si zoubky. Pak sundal pyžámko a kvapem si pilně oblékl kalhoty, svetřík, bundu, šálu i čepici. „Adámku,“ podívala na něj maminka s lehkým úsměvem, „nezapomněl jsi náhodou na něco? Okamžitě si to sundej a pojď si dát nejdřív snídani.“ „Ale mami, já už chci jít na kopec pouštět draka,“ dělal Adámek na maminku psí oči. Maminka mu na to ale neskočila.

Jakmile se oba nasnídali, čapl Adámek draka a šlo se ven. Bylo opravdu krásně, jelikož sluníčko se dnes za mraky neschovávalo a vítr foukal tak akorát. Jakmile oba vyšli na kopec, Adámek vypískl radostí. Na kopci už pobíhalo několik dětí – Adámkových kamarádů a ve vzduchu se vznášelo hejno pestrobarevných draků.

Maminka vzala draka do ruky. Provázek, který k němu byl přivázaný, dala Adámkovi a povídá mu: „Teď se musíš rozeběhnout. A až bude provázek napnutý, tak draka pustím, on se hezky vznese do vzduchu a poletí za tebou, víš?“ Adámek kýval na souhlas.

Jak maminka řekla, tak se stalo. Adámek se rozeběhl, a jakmile byl provázek jakž takž napnutý, drak mamince doslova vylétl z ruky a královsky se vznesl do výšky. Smějící se Adámek běžel jako namydlený blesk a drak za ním na obloze krásně tancoval. „Pozor, ať neupadneš, Adámku!“ křičela maminka na svého synka. „Neboj, mami,“ opětoval jí Adámek.

A tak oblohu rozzářil další úsměv barevného draka. Pro Adámka to byl krásný den plný zážitků. A ještě dlouho potom měl před očima modrou oblohu plnou pestrobarevných draků a zelenou louku s pobíhajícími a veselými kamarády.

Příloha č. 8: Motivační příběh k tématu „Autoportrét“

Autoportrét

Jak mám sám sebe namalovat? Před zrcadlem, to dá přece rozum! Nic nemůže být zřetelnější než můj zrcadlový obraz. V zrcadle se vidím, v zrcadle se nám, v zrcadle vím přesně, jak vypadám. Moje oči, ústa, nos, všechno jako na dlani. Jsem to já nikdo jiný.

To si tak před zrcadlem říkám, když tu najednou, kde se vzala, tu se vzala – je tu pochybnost. Jsem to opravdu já, nebo nejsem? Zrcadlo jistě neumí lhát, a přece neustále klame, neboť všechno vlastně ukazuje obráceně. Kdo šilhá na levé oko, v zrcadle bude šilhat na pravé. Kdo si češ pěšinku na pravou stranu, ten i bude mít načesanou doleva. Tak člověk přichází k zrcadlu a málem mu připadá, jako by v tu samou chvíli přicházel z druhé strany někdo docela jiný. Ten v zrcadle se sice usmívá jako já, jenže vlastně docela naopak!

A není tomu tak nakonec se vším? Neznamená to, že když jsem já pracovitý (což jistě jsem!) ten v zrcadle je lenoch líná? A jsem-li já upřímný a pravdomluvný (jak je o mně všeobecně známo!), není on nakonec lstivý a možná i prolhaný? Jsem-li spravedlivý, není on podvodník? Jsem-li chytrý, není on snad hlupák? Jsem-li moudrý, není on blázen? Jsem-li dobrý, není on zlý? A není tedy ten můj milý a vlídný úsměv nakonec jen jeho potměšilý úšklebek?

Pak to ale znamená, že když budu před zrcadlem malovat sebe, budu – ó hrůzo! – malovat vlastně jeho! Ne, to nikdy! Ani za nic nebudu malovat oho odporného netvora! To ho raději sprovedím ze světa! Tak popadnu první těžkou věc, která mi přijde pod ruku, už už ji chci na toho zloducha v zrcadle hodit, aby mi jednou provždy zmizel z očí, když vtom mi někdo nahlas říká: „Co blázníš? Zrcadlo chceš rozbít? Sám na sebe chceš házet těžkou věcí? Proč se raději nenamaluješ takový, jaký opravdu jsi? Ani moudrý, ani blázen, ani spravedlivý, ani podvodník, ani bílý, ani černý, vždycky něco mezi, vždycky obojí dohromady.“

Příloha č. 9: Dotazník

Dotazník, který vyplňovaly rodiče při nástupu dítěte do mateřské školy

Baví mě: Malovat, vystřihovat (pracovat s nůžkami), skládat puzzle, prohlížet knížky – „číst“, učit se básničky, písničky. Ráda tančím a zpívám.

Je mi nepříjemné/bojím se: Velký hluk – křik.

Ráda si hraji: Různé skládačky, kostky, stavebnice (většinou sama, když mám náladu, připojím se k ostatním).

Už zvládnou: Zapnout knoflíky, zip, učesat se (vyčistit zuby), zavázat uzel na botách, obout si boty, svléknout se.

Umím se samostatně oblékat: Ano – pouze ponožky mi ještě dělají problém.

Ve větším kolektivu dětí se cítím: Moc dobře.

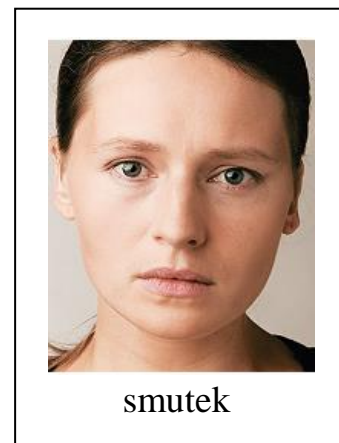
P. učitel/učitelka by o mně měli ještě vědět: Jsem pravák, mám ráda společnost, ale když (občas) nemám náladu, sednu si sama do koutku, kde si hraji a po chvíli se opět přidám k ostatním. Ráda poznávám nové věci. Jsem paličatá a zkouším, co si mohu k vám „dospělákům“ dovolit – což patří k mému zdravému vývoji. Proto právě prožívám období, kdy nemusím slovíčko „NE“. Jsem ráda středem pozornosti, ráda rozesmávám lidi kolem sebe (takový trochu šašek), mám radost, když jsou lidi kolem mne veselí, cítím se s nimi dobře. Občas jsem přecitlivělá, snadno se rozpláču, pokud děti, lidi kolem mě něco trápí, bolí,... Miluji jakákoliv zvířátka (sbírám šneky, kobyly, berušky...). Pokud jsem s člověkem, který se chová tak, jak mluví, nepřetvařuje se, klade důraz na pravidla a zažité rituály, jsem s ním moc ráda a ani nemám důvod vymýšlet nějaké neplechy.

Příloha č. 10: Ukázka činností z projektu Emoce

Ukázka činností z projektu Emoce

Montessori tříslůžkové karty

Na kobereček si rozložím karty s obrázky znázorňující emoce (smutek, strach, radost, vztek, překvapení a odpor). Potom k těmto kartičkám přiřadíme názvy emocí a vyskládáme kontrolní kartičky (obrázek + název). Obrázky jsem použila z tohoto zdroje: <http://mladazena.maminka.cz/scripts/detail.php?id=278459>



Kostka emocí

Na každé stěně krychle je obrázek obličeje s jednou ze šesti základních emocí (radost, smutek, vztek, odpor, strach, překvapení). Děti si ve skupince hází kostkou a baví se společně o emoci, která jim na kostce padne. Tuto emoci pak také mohou předvést.

Hodiny emocí

Jako další pomůcku k uvědomování svých pocitů můžeme dětem vytvořit hodiny emocí. S dětmi vyrobíme z tvrdého papíru ciferník, který rozdělíme na šest dílů podle šesti základních emocí. Do každého dílu nakreslíme obličej znázorňující určitou emoci. Doprostřed se připevní ručička. Děti si pak na těchto hodinách mohou nastavovat, jakou emoci právě prožívají. Hodiny pak můžeme používat např. na začátku, kdy si děti hodiny mohou posílat a určovat, jak se cítí. Můžeme je využít i při konfliktu – děti tak mohou snáze určit, jak se cítí.

Puzzle emocí

Tato pomůcka lze vyrobit, ale dá se i koupit. Dítě si zkusí skládat z částí obličejů 4 emoce. Pokud budeme tuto pomůcku vyrábět, můžeme postupně puzzle rozšířit např. o další 2 emoce.



Náladoměr

Tuto činnost s dětmi děláme každé ráno, když se přivítáme. Na chvíli si zavřeme oči, soustředíme na svou náladu a změříme jí. Děti rukou ukazují svoji náladu. Dobrou náladu ukazuje ruka vysoko a špatnou náladu ruka dole. Potom se o svých emocích a náladách můžeme dál bavit.

Vyjádření emoce pohybem

Děti si zkouší určitou emoci vyjádřit pomocí pohybu celého těla. Mohou si vyzkoušet, jaké to je, když se radují, vztekají, bojí se, nebo jsou překvapení. Děti mohou tancovat, „vyvztekat se“ na matraci, atd.

Vyjádření hudby pohybem

Děti pohybem mohou zkusit vyjádřit i hudbu. Pro děti vyberu např. čtyři rozdílně skladby: Šavlový tanec od Arama Chačaturjana, od Ludviga van Beethovena Symfonii č. 5 c moll (Osudová), Air od Johanna Sebastiana Bacha a Jaro od Vivaldiho. Děti se položí na zem, zaposlouchají se do hudby a potom zkusí předvést hudbu pohybem. Jak jí cítí. Děti vždy chvíli poslouchají a potom pohybem ztvárňují melodii. Když písnička přestane hrát, lehnou si opět na koberec. Náhodně se některých dětí zeptám, jaká ta hudba byla a jak se cítily.

Výtvarné vyjádření hudby

Tato činnost může navázat na předešlou aktivitu, kdy se hudba vyjadřovala pohybem. Po pohybovém prožitku dám dětem dva čisté papíry formátu A4 a voskovky. Řeknu jim, že si tu hudbu teď zkusíme nakreslit. Pustím jim dvě ze čtyř skladeb (veselou a strašidelnou). Nejdříve dětem povím, ať si vezmou voskovku do ruky a jen ve vzduchu si zkusí dělat pohyby na puštěnou hudbu. Až si vyzkouší, co dělá ruka ve vzduchu, tak ať to pak nakreslí i na papír.

Třídění

Dětem připravím misku s 18 kamínky, (3 kamínky od každé z šesti emocí), šest misek, kdy každá miska je označená podle druhu kamínku. Děti pak pokreslené kamínky třídí do příslušných misek.

