



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra

Bakalářská práce

Volnočasový artefietický program setkávání pro děti mladšího školního věku

Vypracovala: Petra Veselá
Vedoucí práce: Mgr. Luboš Krninský, Ph.D.

2021

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval/a 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.

Ve Strakonici 12.6.2021

Podpis studenta

Tímto děkuji vedoucímu práce, Mgr. Lubošovi Krninskému, Ph.D., za cenné připomínky a rady, kterými přispěl k vypracování této práce, jakož i za jeho trpělivost a čas, který nad prací strávil.

Abstrakt

Tato bakalářská práce pojednává o vzniku a průběhu volnočasového artefiletického programu pro děti mladšího školního věku. Konkrétně se jednalo o sourozence, bratra a sestru, z rozvedené rodiny. Program probíhal formou akčního výzkumu, jehož finální výstup měl vést k celkovému obohacení všech zúčastněných. Program sestával ze čtrnácti jednotlivých setkání, která byla uskutečněna v průběhu sedmi měsíců. Na každém setkání děti výtvarně zpracovávaly zadaná témata, ke konci setkání pak probíhal reflektivní dialog nad výslednými díly. Za celé období trvání programu byl sledován a následně popsán výtvarný posun, ke kterému v tvorbě sourozenců došlo, jakož i posun z hlediska změn v jejich prožívání a chování. Práce obsahuje podrobný popis jednotlivých setkání, včetně vyslovení hypotéz, ke kterým autorka během aktivit s dětmi dospěla. V práci rovněž nechybí sebereflexe autorky a reflexe tvorby a práce s oběma dětmi. V závěru byla navržena některá doporučení pro další možnou práci s těmito dětmi.

Klíčová slova: artefiletika; sourozenecké vztahy; ontogeneze výtvarného projevu; volnočasové aktivity

Abstract

The bachelor's thesis deals with the origin and course of the leisure time artefietic program for school-age children. Specifically, the main participants are siblings, brother and sister, who are from a divorced family. The research is the sort of action research, whose final output should lead to the overall enrichment of all participants. The program consisted of fourteen individual meetings, which have been running during the seven months. At each meeting the children artistically worked on the assigned topics, at the end of the meeting there was a reflective discussion over the results of creation. Throughout the duration of the program, the artistic progress in the art works of the siblings was monitored and subsequently described, as well as the progress in terms of changes in their experience and behaviour. The thesis contains a detailed description of individual meeting including the statement of hypotheses that the author reached during the activities with children. The work also includes the author's self-reflection and the reflection of creation and work with both children. In the end, some recommendations were proposed for further possible work with these children.

Keywords: artefietics; sibling relationships; ontogenesis of artistic expression; leisure time activities

Obsah

Úvod	8
Teoretická část	9
1 ARTEFILETIKA.....	10
1.1 Artefiletika jako expresivní disciplína.....	10
1.2 Expresie a reflexe	11
1.2.1 Expresie a výrazová hra.....	11
1.2.2 Reflexe a reflektivní dialog.....	11
1.3 Námět a symboly.....	12
1.3.1 Námět.....	12
1.3.2 Symboly	12
1.4 Použité projektivní metody	13
1.4.1 Aktivní imaginace	13
1.4.2 Kresba rodiny	13
1.4.3 Kresba začarované rodiny	14
1.5 Dětská kresba a její interpretace	14
2 SOUROZENECKÉ VZTAHY.....	15
2.1 Vliv primární rodiny a sourozenectví na vztahy	15
2.2 Sourozenské konstelace.....	16
2.3 Sourozenská žárlivost a rivalita	17
2.4 Sourozenské aliance.....	18
2.5 Zmírnění dopadů sourozenské rivalryity.....	18
3 PSYCHICKÝ VÝVOJ LIDSKÉHO JEDINCE.....	19
3.1 Psychologie dítěte	20
3.2 Teorie kognitivního vývoje	20
3.2.1 Kognitivní vývoj podle J. Piageta	21
4 ONTOGENEZE VÝTVARNÉHO PROJEVU.....	22
4.1 Výtvarná ontogeneze dle M. Kyzoura	23
4.1.1 Egocentrické období (4 - 8 let).....	23
4.1.2 Objektivní období (8 - 13 let)	23
4.1.3. Reflexivní období (13-18 let).....	24
4.2 Vývoj dětské kresby a malby dle Lowenfelda	24
4.2.1 Období čaranic (2 – 4 roky)	24
4.2.2 Preschematické období (4 – 6 let)	25

4.2.3 Schematické období (6 – 8 let).....	27
4.2.4 Kresebný realismus (8 – 11 let).....	29
4.2.5 Pseudo-naturalistické období (11 – 13 let).....	31
4.2.6 Období rozhodování (13 – 17 let)	33
Praktická část	36
5 VOLNOČASOVÝ PROGRAM.....	37
5.1 Cíl a vznik programu	37
5.2 Představení sourozenců	37
5.2.1 Tonda	38
5.2.2 Klára	39
5.3 Jednotlivá setkání.....	39
První setkání 26.10.2018.....	39
Druhé setkání 4.11.2018	41
Třetí setkání 6.11.2018	44
Čtvrté setkání 10.11.2018	46
Páté setkání 17.11.2018.....	50
Šesté setkání 23.11.2018	55
Sedmé setkání 8.12.2018	56
Osmé setkání 23.12.2018.....	59
Deváté setkání 13.1.2019.....	61
Desáté setkání 25.1.2019	64
Jedenácté setkání 19.2.2019.....	66
Dvanácté setkání 3.3.2019	68
Třinácté setkání 13.3.2019.....	70
Čtrnácté setkání 9.4.2019	73
5.4 Reflexe.....	75
5.4.1 Reflexe práce s Tondou a jeho tvorbou	75
5.4.2 Reflexe práce s Klárou a její tvorbou.....	76
5.4.3 Sebereflexe.....	78
5.5 Diskuze	79
Závěr.....	82
Seznam použité literatury.....	85
Seznam příloh.....	86

Úvod

Významným podnětem pro vznik této práce byla především stále vtíravější touha vyzkoušet si nově nabývané zkušenosti v oboru arteterapie v praxi. Vlastní výtvarnou kariéru si z dětství příliš nevybavuji, a kromě pár zapomenutých kreseb princezen s hlavou ve tvaru písmene U a s jakýmsi, na něm usazeným, prapodivným "stolem", jenž měl představovat vlasy, se bohužel mnoho exemplářů z tohoto období nedochovalo. Pravdou však zůstává, že jelikož tyto výtvarné skvosty postrádaly jakékoliv známky signatury, mohla být jejich autorkou zrovna tak jedna z mých sester. Nicméně, menší záblesk vzpomínek přeci jen později přišel, a to když jsem pročetla knihu *Creative and Mental Growth* od V. Lowenfelda, kde, mimo jiné, autor poznamenává, že oblíbeným námětem dívek v určitém věku jsou koně. Můj vývoj kresby, tedy alespoň v tomto věku, byl ukázkový, protože já jsem koně v jedné fázi života rozhodně malovala často.

Když jsme se při hodinách ontogeneze výtvarného projevu nořili hlouběji a hlouběji do tajů vývoje dětské kresby, nejednou jsem si v duchu posteskla, že nemám, jakožto bezdětná, možnost porovnat nově nabývané poznatky s reálnou dětskou tvorbou. Když se mi později naskytla příležitost pracovat se dvěma sourozenci za účelem získání podkladů pro seminární práci, zrodila se rovněž myšlenka artefiletického programu. S entusiasmem začátečníka jsem se pustila do sestavování tematického plánu, který se, alespoň zpočátku, stal určitým vodítkem pro naši společnou práci.

Tato práce sleduje výtvarný vývoj sourozenců s důrazem na pozitivní prožitek z tvorby. V teoretické části se v první kapitole zaměřuji na vysvětlení pojmu artefiletika a na charakteristiku jejích prostředků a předpokladů, dále se okrajově dotknu projektivních metod, které byly ve výzkumu užity. Druhá kapitola pojednává o sourozeneckých vztazích, rivalitě a žárlivosti. Třetí a čtvrtá kapitola jsou věnovány psychickému vývoji dítěte, zejména z kognitivního hlediska, a ontogenezi výtvarného projevu.

V praktické části stručně představím oba sourozence, nastíním časový a tematický harmonogram programu a zdokumentuji průběh jednotlivých setkání. V závěru se pokusím o zhodnocení celého programu a přínosu pro všechny zúčastněné.

Teoretická část

1 ARTEFILETIKA

1.1 Artefiletika jako expresivní disciplína

Artefiletika je expresivní disciplína založená na výchově, jejímiž hlavními předpoklady je spojení reflektivního dialogu a výrazové hry. Lze ji vnímat jako společné označení pro výtvarnou a dramatickou výchovu, které mají expresivní charakter. Expresivní výchova by měla vždy respektovat individualitu, svobodu a autonomii jedince, ale zároveň jej také vést k zodpovědnosti a respektu vůči ostatním (Slavík, 1997; Slavíková et al., 2007).

Artefiletika, nebo také "obecněji výchova uměním" (Slavík, 2004, s. 14) v sobě nese prvky arteterapie i výtvarné výchovy. Artefiletické pojetí výtvarné výchovy je zaměřeno na poznávání sama sebe prostřednictvím tvorby z hlediska jejího vnímání i vlastního tvoření, přičemž je zde kladen důraz na prožitek a expresi. Artefiletika jako celek se, oproti arteterapii, ke které má blízko a která je klinickým oborem, jehož hlavním cílem je léčba, se spíše zaměřuje na prevenci budoucích problémů a hlavně na sebepoznání, a to prostřednictvím výtvarného zážitku a jeho následnou kultivaci pomocí reflektivního dialogu. Spojuje vědomí s nevědomím, učí člověka porozumět symbolům a metaforám v jeho životě a představivosti, kultivuje lidské emoce a vnitřní hodnoty (Slavík, 1997, 2004).

Při výtvarném zážitku se vynořují obsahy, které je třeba v námětu nejprve odhalit a které jsou zdrojem poznání. Velká témata se nám mohou neustále vracet v různých obměnách, jak v realitě, tak i v naší tvorbě. "Proto také obsah artefiletiky je postaven na návratech, opakování a novém zážitkovém uchopování stejných významů" (Slavík, 1997, s. 171).

Výtvarné techniky a materiál, či způsob výtvarného vyjádření má v artefiletice podružný význam, slouží pouze jako vyjadřovací prostředky. Důležité pouze je, aby zvolená výtvarná technika neomezila autenticitu exprese z hlediska její zvládnutelnosti. Pokud však bude třeba na nějakou techniku soustředit pozornost, je důležité reflektovat, jak se při jejím užití tvůrci cítili. Při tvorbě artefiletického programu si lze dopředu sestavit plán témat, který je ale třeba v průběhu setkávání měnit v závislosti na vývoji situace v artefiletické skupině (Slavík, 1997).

1.2 Exprese a reflexe

Expresie a reflexe, které na sebe navzájem navazují, jsou v expresivním díle hlavními prostředky pro transformaci obsahů (Slavík, 1997).

1.2.1 Expresie a výrazová hra

Expresie, nebo také výraz, je projektivní vyjádření vnitřního světa člověka směrem k vnějšímu světu, má specifickou, citově zabarvenou formu, a přestože je spontánní, má svou vlastní strukturu, která je odrazem organizace vnitřního světa tvůrce. Expresie se týká především emocí. Expresivní projev je sdělením opravdových pocitů autora a může odkrýt obsahy, které byly před světem vědomě či nevědomě skryty i řadu let. V tomto smyslu může být pro tvůrce také nástrojem sebepoznání. V expresi "člověk nabývá své skutečné tváře a zjevuje se druhému člověku v plné nahotě své duševní intimity" (Slavík, 1997, s. 105).

Pomocí umění komunikuje tvůrce s ostatními lidmi prostřednictvím obrazů a metafor, které mají latentní významy. Mnohdy se lze snáze vyjádřit tvorbou, než verbálně. Proces tvorby je často pro svého tvůrce ventilací problémů a emocí (Šicková-Fabrice, 2016).

Expresie je individuální sebevyjádření a je z pohledu tvůrce spojena se zážitkem tvorby. Zdrojem pro expresivní vyjádření je fantazijní imaginace, která je vyjádřena obrazem. Nástrojem exprese je výrazová hra, která může mít podobu skupinového programu nebo individuální události, je vyvolána nějakým námětem, má svá pravidla i záměr. Námět motivuje k iniciaci výrazové hry a je zároveň zdrojem inspirace k tvůrčí práci. Výrazová hra má také symbolický charakter, prostřednictvím odhalování symbolů se stává výrazová hra jedinečným zdrojem poznání. Výrazová hra vyúsťuje pomocí autentické projekce zkušeností tvůrce do výsledného artefaktu, který následně otevírá prostor pro dialog, reflexi a výchovný efekt (Slavík, 1997, 2004).

1.2.2 Reflexe a reflektivní dialog

Reflexe je reakcí na expresi, která jí předcházela, a vede k postupnému sebepoznávání. Reflexe znamená popis, vysvětlení a hodnocení toho, co se přihodilo. Jejím smyslem je získání náhledu (Slavík, 1997).

Při reflektování nějakého zážitku se k němu navracíme zpět ve snaze nalézt v něm poznání, zpravidla na podkladě socio-kognitivního konfliktu. Pomocí reflexe se snažíme zážitku porozumět. Nástrojem reflexe je reflektivní dialog, který nám poskytuje zpětnou vazbu, potažmo poznání (Slavík, 2004).

K socio-kognitivnímu konfliktu dochází při reflektivním skupinovém dialogu nad výtvarným dílem, které je výsledkem osobních postojů autora ke světu a tyto postoje se buď shodují s postoji ostatních členů skupiny, nebo se od nich odlišují. Socio-kognitivní konflikt, vyplývající z různosti hodnot a postojů ve skupině, motivuje účastníky k dialogu, který přináší pochopení a vyšší poznání (Slavík, 1997, 2014).

Reflektivní dialog je komunikací dvou subjektů, která následuje po výrazové hře. Významy symbolů, které jsou odhaleny výrazovou hrou, jsou v dialogu pojmenovávány a následně se společně hledá řešení i osobní smysl. Reflektivní dialog má do určité míry blízko k psychoterapii, není primárně určen k hodnocení formy tvůrčího projevu, ale spíše k uvolnění napětí, vyjádření pocitů a nalézání nových podnětů (Slavík, 1997).

1.3 Námět a symboly

1.3.1 Námět

Aby mohlo vzniknout artefietické dílo, musí být zadán námět, který „je tedy ústředním bodem pro aranžování umělecké situace s použitím různých prostředků pedagogického vedení a na základě spolupráce všech angažovaných účastníků díla“ (Slavík, 2004, s. 219).

Námět je podkladem pro expresivní tvorbu a tvoří hlavní myšlenku pro vznik díla. Námět rezonuje s osobními zkušenostmi a vzpomínkami tvůrce, které vtahuje do výrazové hry. Do výrazové hry mohou vstupovat i obsahy, kterých si tvůrce nebyl dosud vědom a po jejich odkrytí jimi může být zaskočen. Zážitky jsou uloženy v paměti a vhodně zvolený námět je může přivést z paměti do vědomí. Námět lze považovat zároveň také za motiv tvorby, jelikož svým obsahem námět k tvorbě pobízí (Slavík, 1997).

1.3.2 Symboly

„Symboly a znaky jsou elementy, které v paměti vytvářejí spojení mezi minulostí a přítomností“ (Slavík, 1997, s. 41). Jsou nástrojem pro držení si odstupů od přímého

zážitku, jelikož je lze vkládat mezi realitu a přímou účast v ní, zároveň ale do zážitku vtahují a prohlubují identifikaci. Symbol nám může něco odkrýt, ale zároveň i skrýt, protože jeden symbol může mít nepřeborné množství významů, z nichž je nám v reálném čase dostupné pouze omezené množství (Slavík, 1997).

Slovo symbol je odvozeno od řeckého slova „symbolon“, v překladu poznávací znamení. „Pokud jde o symbol, musíme vždy vzít na vědomí dvě roviny: ve vnějším se může projevat cosi vnitřního, ve viditelném cosi neviditelného, v tělesném duchovní aspekt, ve zvláštním obecné“ (Kast, 2014, s. 23). Pokud se při interpretaci nějakého symbolu snažíme o jeho výklad, vycházíme z viditelné, manifestní podoby symbolu tak, jak je zachycen v tvorbě, a hledáme jeho neviditelný, latentní význam (Kast, 2014).

Znaky, stejně jako symboly, plní zástupnou funkci, ale na rozdíl od symbolů, nemají znaky nepřeborné množství významů a jsou stanoveny racionálněji, na základě úmluvy. Symbol je spojován více s emocemi, je úzce a neoddělitelně vnitřně spjat s tím, co reprezentuje. V některých případech mohou znaky přejít v symboly. Se symboly se můžeme setkat v umění, ve snech, ve fantazii, pohádkách, mýtech atd. (Kast, 2014).

1.4 Použité projektivní metody

Tato podkapitola nemá být vyčerpávajícím výčtem projektivních metod a jejich výkladem. Jsou zde zmiňovány pouze metody, které byly v tomto výzkumu použity, a jejich stručná charakteristika.

1.4.1 Aktivní imaginace

Imaginaci lze vnímat jako propojení hmotného světa se světem vnitřním. Imaginace odhaluje projikovaný emoční stav, obavy i touhy člověka. C. G. Jung přišel s metodou aktivní imaginace, při které se aktivují hlubinné vrstvy psychiky a zjevují se vnitřní obrazy a pocity. V arteterapeutické, potažmo artefiletické, praxi lze tyto obrazy a pocity výtvarně ztvárnit (Šicková-Fabrice, 2016).

1.4.2 Kresba rodiny

Kresba rodiny nám může nastínit, jak dítě vnímá jednotlivé členy rodiny, jejich i svou pozici a postavení v rámci rodiny, i vztahy mezi rodinnými příslušníky. Kresbu rodiny lze využít pro zmapování toho, jak se dítě v rodině cítí. Nejvhodnější věkové rozmezí

pro využití této projektivní metody je období od 6 do 12 let. Způsob, jakým jsou jednotliví členové rodiny zobrazeni, vypovídá o zkušenosti, pocitech a postojích, které vůči členům rodiny dítě má. Pro účel vyhodnocování kresby rodiny si všímáme například pořadí kreslení jednotlivých postav, jejich vztahovosti a umístění, velikosti, způsobu nakreslení atd. (Vágnerová, 2017).

1.4.3 Kresba začarované rodiny

Kresba začarované rodiny je obdobou kresby rodiny, avšak jednotliví členové rodiny jsou symbolicky zobrazeni v podobě zvířat či věcí. Význam zvolených symbolů, které dítě pro ztvárnění jednotlivých členů rodiny použije, nebývá uvědomovaný. Zvolená symbolika tak dovoluje dítěti vyjádřit opravdový vztah vůči konkrétní osobě, včetně jeho negativní stránky (Vágnerová, 2017).

1.5 Dětská kresba a její interpretace

Kreslení je pro děti způsob neverbálního vyjadřování, ve kterém graficky znázorňují vlastní poznatky, postoje a pocity. Je to prostředek komunikace s expresivní funkcí, kterou má i hra či řeč. Protože lze výtvarnou činnost vnímat též jako určitou formu odreagování, plní také terapeutickou funkci. Rozvoj kreslířských schopností je závislý na vývoji kognitivních schopností (porozumění symbolům, rozvoj percepce), rozvoji senzomotorických funkcí a exekutivních funkcí (schopnost plánovat kresbu a řídit pohyby ruky při kresbě). Na vývoj kreslířských schopností, volbu témat i způsob zobrazování má také vliv prostředí, ve kterém dítě žije a vyrůstá (Vágnerová, 2017).

Cognet (2013) mluví o dětské kresbě jako o prostředku komunikace, který hovoří o vývoji dítěte, o jeho touhách, obavách či úzkostech. V nevědomé rovině dítě ví, že má jeho kresba výpovědní hodnotu o něm samém. Kresbu lze bez ohledu na její estetickou kvalitu obecně vnímat jako odraz duševního světa autora (Cognet, 2013).

Projevuje-li okolí zájem o tvorbu dítěte, povzbuzuje ho tím v jeho další tvorbě. Dle Cogneta (2013) dítě čerpá charakteristické rysy a zdroj pro svou tvorbu z fantazie, duševní intimity, ale i utrpení. Symboly, které se v dětské kresbě vyskytují, se odlišují v závislosti na intelektovém a grafomotorickém vývoji dítěte. I když starší dítě sdílí symboliku snáze než mladší, stále nad ní nemá kontrolu a nedokáže symboly používat

vědomě. Vedle analýzy hotové kresby je vhodné všimnout si celého výtvarného procesu a přístupu dítěte k práci (Cognet, 2013).

Kresba nemusí mít pouze popisný charakter, do kresby se mohou promítnout aktuální pocity, celkové emoční ladění, osobnostní vlastnosti a postoje autora, přičemž způsob, jak jsou v díle vyjádřeny, záleží na výtvarných dovednostech a kognitivních schopnostech dítěte. Schopnost vyjadřovat emoční ladění v kresbě se s přibývajícím věkem zlepšuje (Vágnerová, 2017).

Kresba lidské postavy je též ovlivněna různými postoji a emocemi, zejména pokud dítě ztvárňuje konkrétní osobu. Děti většinou umí zobrazit radost a smutek už v 6 letech, i když spontánně spíše zobrazují postavy radostně naladěné. Pokud dítě nakreslí postavu s negativními emocemi, může to mít diagnostický význam. Dítě může vyjádřit své pocity také volbou barev, které ve svém díle použije. Nápadně velké postavy, asymetrie nebo špatné propojení částí těla může vyplývat z nepozornosti, z úrovně chápání prostoru, ale i z neschopnosti koordinovat pohyb ruky nebo kresbu lépe naplánovat (Vágnerová, 2017).

Úskalí správné interpretace kresby tkví v tom, že je vždy nutné odlišit vývojově podmíněné znaky kresby od takových znaků, které již lze vnímat jako interpretačně významné. Ačkoliv se může jednat pouze o schematické zobrazení nějakého objektu, které nemusí nutně odrážet psychické rozpoložení autora, lze při ztvárňování subjektivně citlivých témat pozorovat regres kreslířských schopností (Vágnerová, 2017).

2 SOUROZENECKÉ VZTAHY

2.1 Vliv primární rodiny a sourozenectví na vztahy

Rodina je první nejdůležitější sociální skupina, ve které se dítě připravuje na svůj budoucí život. Právě zde se formují vzorce chování a návyky dítěte. Z primární rodiny si každý člověk odnáší do života hodnoty, zájmy, společenské vztahy, schopnosti, ale také zvnitřněné požadavky rodičů, které mají vliv na jeho pozdější životní scénář a doprovází ho celý život. Dítě si osvojuje konkrétní reakce a způsoby chování, které u svých blízkých vnímá. Ačkoliv se dítěti některé projevy nelíbí a rozhodne se je nepřijmout za své, přesto občas, třeba i nevědomě, za určitých podmínek, zareaguje

právě tak, jak se to naučilo ve své primární rodině. Jde především o reakce v afektu, při nichž se snižuje míra sebekontroly (Novák, 2007).

"Básně se o sourozenectví obvykle nepíše, ale citu v něm může být na rozdávání. Též ovšem řevnivosti, žárlivosti, rivality a hlídání si vlastních zájmů. Je to vztah předem nevypočitatelný. Může být tím nejsilnějším a jediným, který vydrží. Může být i synonymem pro lhostejnost. Sourozenectví je prostě své, svérázné, podobné i pokaždé jiné" (Novák, 2007, s. 10).

Osobnost dítěte formují genetické predispozice, výchova a další vlivy prostředí, ve kterém dítě žije. To, jaké vlivy to budou, záleží na pořadí jeho narození, ale i pohlaví. Způsob vnímání a interpretace okolního světa se utváří na základě vnímání vnějších podnětů a získaných zkušeností v dětství a zakotvuje se v nás v podobě životních scénářů zhruba do věku okolo 6 let, kdy je tento proces v podstatě dovršen. I přesto, že se děti narodí do stejné rodiny, neznamená to, že mají zcela identické podmínky. Druhé dítě se narodí již zkušenějším rodičům, než tomu bylo v případě prvního dítěte, a tudíž mohou rodiče některé situace či problémy s druhým dítětem řešit přinejmenším jinak, než tomu bylo v případě prvního dítěte. Sourozenecké vztahy mohou ovlivnit jedince v pozitivním i negativním smyslu. Mají dokonce vliv i na volbu budoucího partnera (Novák, 2007).

2.2 Sourozenecké konstelace

Intenzita kontaktů mezi sourozenci je dána věkovým rozdílem, který mezi nimi je. Větší věkový rozdíl mezi sourozenci lze chápat již jako rozdíl generační. Názory se v tomto různí, dle některých odborníků činí tento rozdíl pět let, jindy kolem sedmi let. Čím nižší ale věkový rozdíl mezi sourozenci bude, tím bývají kontakty intenzivnější. To s sebou ale přináší také časté konflikty mezi sourozenci, které leckdy vyústí v pranic. Při vyšším věkovém rozdílu pak sourozenci spíše vyrůstají jako dva jedináčci. Starší děti mají větší vliv na mladší děti, než by tomu bylo obráceně (Novák, 2007).

Co se týče jedináčků, obecně se u nich dá často očekávat nižší asertivita a nižší schopnost řádně obhájit svá práva v rámci skupiny vrstevníků. Prvorozené děti mají tendenci se identifikovat s rodiči a jejich hodnotami. Občas mají rodiče sklon přenášet zodpovědnost za mladší dítě na dítě starší, pro které to ovšem může být nesnadný

úkol. Ve srovnání s mladším dítětem mívá starší dítě vyvinutý vyšší smysl pro zodpovědnost, sklon kontrolovat a tendence ke konzervatismu. Dle Nováka (2007, s. 27) „starší děti mají sklon ‚řídít svět‘ a mladší, zejména benjamínci, kterým nic jiného nezbyvá, ‚dělají revoluci‘.“ Dítě prostřední se snaží atakovat pozici nejstaršího dítěte a zároveň se cítí ohroženo dítětem mladším. Díky tomu často bývá přizpůsobivé, diplomatické, až manipulativní. Nejmladší dítě je většinou rozmazlované, bývá středem pozornosti. „I nejmladší dítě se musí učit zodpovědnosti a plnění povinností“ (Novák, 2007, s. 66). Ani dvojčatům se sourozenecká soupeřivost nevyhýbá a může panovat i mezi nimi (Novák, 2007).

2.3 Sourozenecká žárlivost a rivalita

Žárlivost mezi sourozenci je přirozený pocit, kterému se vyhnout nelze a který je třeba vhodným způsobem překonat, ne jej potlačovat. Pokud je žárlivost potlačována a dítě nemá možnost vyjádřit své emoce, mohou tyto emoce vyplout na povrch v podobě psychosomatických potíží, nebo mohou být doprovázeny neposlušností dítěte, zhoršením školního prospěchu, negativismem, záchvaty vzteku atd. Mezi typické projevy sourozenecké rivality patří nechuť se o něco se sourozencem dělit, ale také projevy nepřátelství či fyzické napadání. Takové projevy mají za úkol na dítě, které se cítí upozaděné, upoutat pozornost (Daloz, 2002; Novák, 2007).

„Překonání této etapy totiž určí veškeré další vztahy k ostatním. Pokud tuto etapu zdolá člověk v dětství špatně nebo jí neprojde vůbec, žárlivost ho může doprovázet a obtěžovat po celý život“ (Daloz, 2002, s. 25).

Čím větší je věkový rozdíl mezi sourozenci, tím jsou dle Nováka (2007) projevy sourozenecké rivality méně pravděpodobné. Naproti tomu Dalozová (2002) tvrdí, že žádný ideální věkový rozdíl, který by zmírnil projevy žárlivosti, neexistuje.

Co se týče zájmů, zájmové oblasti jednotlivých dětí se obvykle liší. Dítě se často snaží vyniknout v oblasti, ve které jeho sourozenec nebyl úspěšný. Napětí plynoucí ze sourozenecké rivality se snižuje akceptací odlišné osobitosti sourozenců, ale i přijetím odlišných rolí z hlediska pohlaví dětí. Na sourozenecké soutěžení nemá totiž vliv pouze pořadí narození dětí, ale také jejich pohlaví, a to v kladném

i negativním smyslu. Sourozenecký boj o moc se tak může přenést i do pozdějšího partnerského soužití v dospělosti (Novák, 2007).

Problematické z hlediska sourozenecké rivality může být též výsadní postavení, vycházející z pohlaví dítěte a z toho vyplývající zvýšené preference tohoto dítěte, tj. jediný chlapec nebo děvče mezi sourozenci. Přílišné oslavování dítěte jednoho pohlaví nejen sourozeneckou žárlivost zvýší, ale zároveň může mít za následek vznik pocitů méněcennosti u dítěte opačného pohlaví (Daloz, 2002; Novák, 2007).

Adlerovský termín sesazení z trůnu označuje komplex prožitků starších dětí, plynoucí ze ztráty postu jedináčka po narození dalšího dítěte. Starší dítě se musí najednou dělit o pozornost pečujících osob, často se cítí odstrčeno, což vede k žárlivosti. Ono sesazení z trůnu nemusí mít nijak dramatický průběh, přesto jde o subjektivně výrazný zážitek. Dle Nováka bývají nejdramatičtější projevy žárlivosti bratra vůči mladší sestře (Novák, 2007).

2.4 Sourozenecké aliance

Děti často tvoří různé neformální aliance, které jsou zaměřené na získání nějakých výhod a určité moci v rámci rodiny. Často jde o alianci nejstaršího a nejmladšího dítěte proti dítěti prostřednímu. Variant je samozřejmě víc, nemusí jít pouze o aliance sourozenecké, stejně tak může alianci tvořit rodič a dítě apod. (Novák, 2007).

2.5 Zmírnění dopadů sourozenecké rivality

Dítě by mělo mít vždy možnost svou žárlivost bez odsuzování vyjádřit (Daloz, 2002). Každé dítě by mělo mít své soukromí a svůj vlastní prostor. K hádkám v dětském pokoji často dochází kvůli nedostatku prostoru. Snaha o vzájemné přibližování dětí k sobě a zcela identický přístup k nim projevy žárlivosti nezmírní, ba naopak. Každé dítě má své potřeby a svou osobnost a jejich rozdílnost by měla být respektována a podporována. Rodiče by neměli děti navzájem srovnávat, natož dávat některé z nich za vzor ostatním sourozencům (Daloz, 2002; Novák, 2007).

„Mnohem více mohou rodiče svým dětem pomoci, když jim jejich právo cítit se samy sebou nebudou upírat, ale naopak ho zdůrazní“ (Daloz, 2002, s. 67). To, že je na starší dítě kladeno více povinností, by mělo být zohledněno i z hlediska ocenění, dítěti

by měla plynout z jeho postavení nejstaršího určitá privilegia. Identifikace chlapce s děvčetem a naopak není přirozená (Daloz, 2002).

3 PSYCHICKÝ VÝVOJ LIDSKÉHO JEDINCE

Dle Vágnerové (2012) je psychický vývoj lidského jedince ovlivňován od jeho početí až do jeho smrti dědičnými dispozicemi a různými podněty prostředí, které jsou ve vzájemné interakci. Již početím dochází ke kombinaci dědičných vloh matky a otce, přičemž se v průběhu života mnoho zděděných genů vůbec nemusí projevit (Vágnerová, 2012).

„Bez ohledu na specifičnost vztahů mezi geny platí, že společně vytvářejí jen dispoziční ke vzniku určité vlastnosti. Konečný efekt závisí i na vlivu prostředí. V tomto mechanismu je zakódována možnost reagovat na proměny prostředí“ (Vágnerová, 2000, s. 18). Během života se postupně aktivují jednotlivé složky genetické výbavy, na jejichž základě se vytvářejí dispozice pro rozvoj jednotlivých psychických vlastností, přičemž geny udávají i tempo zrání (Vágnerová, 2000, 2012).

V dětství mají na lidského jedince vliv především rodiče, jak postupně dospívá a osamostatňuje se, projevují se čím dál tím víc v jeho projevech dědičně podmíněné dispozice. Dědičné jsou například předpoklady k rozvoji inteligence či různých osobnostních rysů, jako je extraverté, sklon k úzkostem, temperament, asertivita, ale i číselná paměť či prostorová percepce atd. (Berger a Thompson, 1998 cit. podle Vágnerová, 2000, s. 18).

Jak již bylo uvedeno, vedle dědičnosti je psychický vývoj jedince také ovlivněn faktory vnějšího prostředí, které jej pomáhají spoluutvářet. Pro vlastní uspokojivou existenci se musí jedinec přizpůsobit prostředí, ve kterém žije. Jedná se o tzv. proces socializace, během kterého se rozvíjí zejména vlastnosti umožňující postupné začlenění jedince do určité společnosti. Nejvýznamnější sociální skupinou, plnící zároveň primární socializační funkci, je rodina. Interakce členů rodiny rozvíjejí psychické funkce dítěte a jeho osobnost jako celek. Učí dítě např. způsobům hodnocení a uvažování, normám, dovednostem sociální komunikace, rolím chování. Rodina by měla být pro dítě zdrojem jistoty a bezpečí. Různé zkušenosti, zprostředkované rodinou, poskytnou dítěti základní poznatky pro chápání světa okolo sebe. „Získá zkušenost, jak interpretovat různé

sociální signály, osvojí si určité vzorce chování, které se v tomto prostředí ukázaly účelné nebo zde byly vyžadovány, naučí se, jak projevovat (nebo neprojevovat) svoje pocity a názory apod.“ (Vágnerová, 2012, s. 18). Rodina má na dítě vliv z hlediska sociálního i biologického. Protože mají rodiče podobné dispozice jako jejich děti, nemohou své děti naučit něco, co sami nezvládají nebo neuznávají. Rodinné vztahy jsou pro vývoj dětské osobnosti velmi důležité. Pozitivní vztahy vyvolávají v dítěti pocity bezpečí, ohleduplnost a zájem o potřeby druhých. Pokud pozitivní nejsou, převažuje nejistota a koncentrace na sebe (Vágnerová, 2012).

„Psychický vývoj je výsledkem interakce dědičných předpokladů a vnějších, především sociokulturních vlivů. Uskutečňuje se prostřednictvím zrání a učení. Zrání je podmínkou připravenosti k učení, a tím i k dalšímu rozvoji. Učení je proces, který se projevuje určitou, přetrvávající změnou psychických procesů a vlastností, navozenou účinkem zkušenosti“ (Vágnerová, 2000, s. 30).

3.1 Psychologie dítěte

Psychologie dítěte sleduje vývoj chování i vědomí dítěte až do dospělosti. Vývoj jednání je úzce spjat s tělesným růstem a probíhá asi do šestnáctého roku života dítěte. Dle Piageta a Inhelderové (2014) je nutné odlišovat psychologii dítěte od vývojové psychologie samotné, jejíž je však nástrojem. „Psychologie dítěte studuje dítě v jeho duševním vývoji pro ně samo. Termín ‚vývojová psychologie‘ označuje naopak vývoj jedince (ontogenezi)“ (Piaget & Inhelder, 2014, s. 9 - 10).

Vývojová psychologie se zabývá vývojem a proměnou jedince v průběhu celého jeho života, od okamžiku početí až do jeho smrti. Předmětem jejího zkoumání jsou emocionální, tělesné, kognitivní a sociální změny, ke kterým během lidského života dochází. Vývojová psychologie se snaží o stanovení podílu vlivu dědičnosti a prostředí na vývoji psychiky (Plháková, 2004).

3.2 Teorie kognitivního vývoje

Kognitivní vývoj řeší otázku vývoje poznávacích procesů, jako je paměť, vnímání, pozornost, jazyk, řešení problémů, uvažování a chápání (Vágnerová, 2012).

Lezak a kol. (2012) mluví o čtyřech hlavních kategoriích kognitivních funkcí, které analogicky srovnává s počítačovými operacemi vstupu, ukládání, zpracování

a výstupu. Dle Sedlákové (2004) se však nikdy tato „počítačová metafora“ zcela nepotvrdila. Naopak se ukázalo, že se průběh zpracování informací v počítači a lidské mysli kvalitativně odlišuje.

3.2.1 Kognitivní vývoj podle J. Piageta

Otázkou kognitivního (poznávacího) vývoje dítěte se zabýval také švýcarský psycholog Jean Piaget, který na základě pozorování a zkoumání dětského uvažování rozdělil kognitivní vývoj dítěte do čtyř základních vývojových etap. Svou teorii zakládá především na procesech asimilace a akomodace nových informací (Vágnerová, 2012).

3.2.1.1 Stadium senzomotorické inteligence (0 – 2 roky)

Období senzomotorické předchází vzniku řeči a symbolické funkce. Pro toto období, trvající od narození do cca 2 let věku, je typická praktická inteligence, kterou dítě postupně poznává svět na základě svých smyslů a motoriky. Zpočátku svět dítěte tvoří náhle se objevující a zase ztrácející obrazy, později se vytváří schéma trvalého předmětu (Piaget & Inhelder, 2014).

3.2.1.2 Předoperační stádium

Toto stádium se dále dělí na dvě po sobě jdoucí období a vedle zlepšování kognitivních funkcí je pro celé toto stádium charakteristické prelogické poznávání (Vágnerová, 2012). Dítě do 7 až 8 let nerozumí pojmu zachování objemu a množství (Piaget & Inhelder, 2014).

Předpojmové a symbolické myšlení (od 2 do 4 let)

V tomto stádiu se začíná rozvíjet symbolické myšlení a řeč. Dítě si již dokáže představit objekty či nějaké činnosti pouze v mysli (Vágnerová, 2012). Piaget a Inhelderová mluví o nástupu sémiotické (symbolické) funkce. Jednou z forem sémiotické funkce je kresba, která je mezikrokem mezi symbolickou hrou a obraznou představou (Piaget & Inhelder, 2014).

Názorné, intuitivní myšlení (od 4 do 7 let)

I když děti již rozumí trvalosti vnějších objektů, jejich uvažování je egocentrické a založené na ireverzibilitě (neschopnost postupovat zpětně) a schopnosti se soustředit pouze na jeden aspekt objektu či situace (centrace) (Vágnerová, 2012).

3.2.1.3 Stadium konkrétních logických operací (7 – 12 let)

V této fázi se dětské uvažování značně mění, dítě již do svého uvažování zahrnuje i základní zákony logiky, ale pouze v souvislosti s konkrétní situací nebo objektem, se kterými má již zkušenost. Dítě je schopné operací pouze v mysli pomocí představivosti, je již schopné obrátit postup v mysli i několik kroků zpátky a měnit jej (Vágnerová, 2012).

Obrazné představy se dle Piageta a Inhelderové (2014) začínají objevovat již spolu se sémiotickou funkcí, přičemž však existuje výrazný rozdíl mezi obraznými představami předoperačního stádia a mezi obraznými představami operačního stádia. V této době již začíná rozumět pojmu zachování objemu a množství (Piaget & Inhelder, 2014).

3.2.1.4 Stadium formálních logických operací (12 – 18 let)

Dítě je v této fázi schopno uvažovat a přemýšlet vedle logiky také hypoteticky a abstraktně (Vágnerová, 2012).

4 ONTOGENEZE VÝTVARNÉHO PROJEVU

Vývojových koncepcí výtvarné ontogeneze je celá řada a v arteterapeutické, potažmo artefiletické, praxi se bez znalosti zákonitostí výtvarného vývoje neobejdeme (Lhotová & Perout, 2018).

Výtvarný vývoj bývá často zmiňován v kontextu kognitivního vývoje dle J. Piageta, kdy lze pozorovat určité paralely mezi jednotlivými etapami. Piaget sice nevytvořil vlastní koncept vývoje dětské kresby, ale opíral se o pojetí G. H. Luqueta. Luquet svůj koncept vytvořil na základně výtvarné tvorby své dcery a jednotlivé fáze pojal jako 4 typy realismu: náhodný, nepodařený, intelektuální (logický) a vizuální. V etapě intelektuálního realismu dítě objekt zobrazuje především na principu účelnosti spíše než na vizuální podobnosti. To mu umožňuje zachytit časovou posloupnost děje či vícehledovost. Etapy intelektuálního realismu a vizuálního realismu Luquet vnímá jako souběžné, nikoliv jako lineární etapy vývoje kresby (Lhotová & Perout, 2018).

V praxi jsou ověřeny především dva přístupy výtvarné ontogeneze, a to přístup V. Löwenfelda a M. Kyzoura (Lhotová & Perout, 2018).

4.1 Výtvarná ontogeneze dle M. Kyzoura

Kyzour ve svém přístupu aplikoval etapy kognitivního vývoje J. Piageta a pojmenoval též vhodné metodické postupy pro bezproblémový přechod mezi jednotlivými vývojovými fázemi. Kyzour ve svém konceptu zdůrazňuje rozvoj prostorového vnímání vyjadřovaný třetím rozměrem ve výtvarné tvorbě, který je dle Kyzoura metaforou nácvičku pro vztahovost a sociální interakci. S přihlédnutím k terapeutické praxi je Kyzourova koncepce stále využitelná, praxe však ukázala, že v současnosti se fáze reflexivní a fáze objektivní často překrývají (Lhotová & Perout, 2018).

4.1.1 Egoцентриcké období (4 - 8 let)

V této etapě převládá názorné (symbolické) myšlení, v tvorbě nacházíme fenomenisticky plošné zobrazování objektů a antropomorfismus. Výtvarné znázornění skutečnosti je motivováno vyprávěním. Při tvorbě mění pozorovatelské stanoviště, objekty se nepřekrývají, není mezi nimi vyjádřena vztahovost. Vhodným výtvarným prostředkem pro podporu posunu do další vývojové etapy jsou temperové barvy, které umožňují efekt překrývání, či tvorba koláží s vrstvením objektů (Lhotová & Perout, 2018).

4.1.2 Objektivní období (8 - 13 let)

Názorné myšlení s výraznou emoční složkou je v kognitivní oblasti postupně nahrazeno konkrétními operacemi. Objekty na výtvarném díle jsou již zachyceny z jednoho pozorovacího stanoviště a vzniká potřeba vytvářet vztahy mezi objekty. Pro tuto etapu je také příznačný vznik citu pro perspektivu, délky, intervaly a řezy. V této fázi se výtvarná činnost zaměřuje především na hledání třetího rozměru na dvojrozměrné ploše papíru, tj. iluzivního aspektu ve výtvarném díle. K dovednosti používání lineární perspektivy se dítě dopracuje až ke konci objektivního období a po poučení pedagogem. Metodicky lze dosáhnout tohoto efektu použitím sytých a lazurních barev. Specifikem objektivního období je tzv. výtvarná krize spojená s nárůstem kritičnosti dítěte vůči sobě i okolí. Vhodné výtvarné techniky v období výtvarné krize jsou např. uhlové rezervy, dále techniky pracující s výtvarnou náhodou, tematicky pak portréty a autoportréty, které mají význam při hledání vlastní identity (Lhotová & Perout, 2018).

4.1.3. Reflexivní období (13-18 let)

Toto období je obdobím formálních operací, dominancí vztahové složky je reflexe. Pozorovatelské stanovisko v tvorbě již není, objekty a jejich vztahy jsou zastoupeny abstrakcí. V praxi však dosahuje výtvarná tvorba dospívajících i dospělých tohoto vývojového stupně pouze sporadicky. Vedle volné tvorby je doporučeno věnovat se i kresebným studiím zachycujícím konkrétní objekty (Lhotová & Perout, 2018).

4.2 Vývoj dětské kresby a malby dle Lowenfelda

Z poznatků rakouského pedagoga, Viktora Lowenfelda, lze čerpat i dnes. Je třeba mít ale na paměti, že časové ohraničení jednotlivých vývojových etap je pouze orientační a je třeba jej vzhledem ke zrychlení dnešní doby časově upravit (Lhotová & Perout, 2018). Vývojová teorie dětské kresby dle Lowenfelda byla pro potřeby této práce doplněna o další poznatky jiných autorů, zejména Cogneta (2013), Vágnerové (2017) a Lhotové a Perouta (2018).

Dle Lowenfelda a Brittaina (1987) hraje umění důležitou roli zejména v oblasti rozvoje vnímání a uvědomování si věcí okolo sebe pomocí našich smyslů, ale rozvíjí také představivost, originalitu, přemýšlení, emoční vývoj, schopnost čelit novým situacím, vyjadřovat příjemné i nepříjemné pocity a v závislosti na věku umění rovněž poskytuje příležitost pro intelektuální růst a růst v sociální a estetické oblasti (Lowenfeld & Brittain, 1987).

4.2.1 Období čáranic (2 – 4 roky)

Výtvarná tvorba dítěte v tomto období značně přispívá k vývoji vlastního poznání a poznání okolí. Čárání vychází nejprve z pohybové aktivity, později podléhá vizuální kontrole a ještě později se do něho promítá vztahovost čáranic k okolnímu světu. Volba barvy je v tomto období podružná. Období se dělí do tří následujících etap (Lowenfeld & Brittain, 1987; Lhotová & Perout, 2018).

4.2.1.1 Chaotické (bezobsažné) čárání

První podnět k tvorbě je náhodný, jde především o motorickou aktivitu dítěte. Kresba není vizuálně kontrolovaná, pohyb při kreslení vychází z ramene, dítě neoddaluje tužku od papíru a přetahuje přes formát papíru (Lhotová & Perout, 2018).

4.2.1.2 Zvládnutá čáranice

Dítě začíná chápat souvislost mezi vlastním pohybem a nakresleným znakem zhruba po půl roce od prvních čáranic. Paralelně se rozvíjí vizuální kontrola a motorická činnost. Dítě je již při tvorbě schopno oddalovat tužku od podkladu. Úchop tužky začíná být dospělý. Dítě již dokáže napodobit linky, kříž a kruh podle předlohy (Lhotová & Perout, 2018).

4.2.1.3 Pojmenovaná čáranice

Toto období začíná kolem 3,5. roku života dítěte. Dítě již pojmenovává to, co nakreslilo. Často začíná kreslit s nějakým záměrem, ale v průběhu kresby tento záměr mění. Kresba je nezdánlivě doprovázena i verbálně, dítě kresbu na vyzvání dokáže opakovat (Lhotová & Perout, 2018).

4.2.2 Preschematické období (4 – 6 let)

Z hlediska psychických funkcí v této etapě dominuje především emoční složka. Vnímání hranice mezi realitou a hrou je neostrá. Dětské obsahují prvky antropomorfismu. Kolem 4. roku vytváří dítě těžko rozpoznatelné znaky, jejichž význam je postupem času jasnější a v 6. roce života dítěte již lze jednotlivé motivy rozpoznat (Lhotová & Perout, 2018).

Prvními pokusy o zobrazení lidské postavy jsou tzv. hlavonožci, kteří se objevují již v kresbách čtyřletých dětí a jejichž podoba se postupně zdokonaluje a přibývají detaily. Kresba hlavonožce v nejranějších stádiích neobsahuje všechny důležité detaily, pokud již ale některé detaily zobrazeny jsou, často nebývají umístěny správně. Odůvodnění takového zjednodušení lze hledat v nedostatečně rozvinuté kognici a grafomotorice (Cognet, 2013; Vágnerová, 2017; Lhotová & Perout, 2018).

Dle Cogneta (2013) se ve věku od 3 do 5 let odvíjí obraz lidské postavy dítěte od jeho vlastního, právě se vytvářejícího, fantazijního a tělesného obrazu. "Kresby lidské postavy nejsou nikdy reprodukcemi skutečných lidí z autorova okolí, ale etapami, kdy se subjekt stává sám sebou" (Cognet, 2013, s. 120).

„Kresba hlavonožce nevyplývá z neznalosti lidského těla. Je zřejmé, že mladší předškoláci o lidském těle vědí víc, než co uplatní ve svých kresbách. Zobrazení postavy není determinováno jen tím, co děti vědí, ale i tím, jak tyto znalosti chápou a jaký jim

přikládají význam" (Vágnerová, 2017, s. 51). To ovšem platí o všech objektech obecně (Vágnerová, 2017).

Nedokonalost kresby a její zjednodušování má souvislost s rozvojem symbolického myšlení, ale i s nezralou senzomotorikou. Jakmile se symbolické uvažování a senzomotorické funkce dostanou na vyšší úroveň, zlepší se kvalita zobrazení objektů a v kresbách přibudou i další detaily. Rozvoj kognitivních schopností lze pozorovat ve větší diferenciaci v zobrazování různých objektů, které jsou obohaceny o více detailů, což signalizuje větší povědomí o okolním světě (Lowenfeld & Brittain, 1987; Vágnerová, 2017).

Zpočátku dítě kreslí objekty na základě zkušenosti s nimi, ať už fyzické nebo fantazijní. Časté zobrazování objektů po obvodu papíru okolo pomyslného středu v tomto období souvisí s egocentrickým myšlením a vnímáním sama sebe jako středu veškerého dění a zájmu. Objekty jsou nepoměrně velké a izolované, bez vzájemné vztahovosti. Čím je objekt pro dítě emočně či prožitkově významnější, tím je na obrázku větší či výraznější. Na dětskou kresbu lze tedy pohlížet jako na sdělení, kterým dítě může symbolicky vyjádřit vlastní prožívání a názory. Děti v kresbě často zdůrazňují objekty nebo jejich části, které pro ně mají zvláštní význam, aniž by se opíralo o reálný vzhled zobrazovaného objektu. Barvy v této vývojové fázi dítě volí na základě oblíbenosti, nebo emočního rozpoložení, nikoliv podle reality. Kritizování zvolené barvy nebo poukazování na vhodnější barvu pro konkrétní objekt je v tomto stádiu nevhodné (Lowenfeld & Brittain, 1987; Vágnerová, 2017; Lhotová & Perout, 2018).

Stejně tak není vhodné dítěti vnucovat nějaké předlohy, aby je následovalo, ve snaze dosáhnout lepších výsledků. Změna ve výtvarné produkci dítěte by měla vyplynout ze změny jeho myšlení, pocitů a vnímání (Lowenfeld & Brittain, 1987).

V dětských kresbách lze dle Vágnerové (2017) pozorovat odlišnosti v preferencích zobrazování objektů i ve stylu zobrazení z hlediska pohlaví dětí. Chlapci rádi kreslí akční scény, zobrazují většinou neživé objekty, jako jsou dopravní prostředky, ale také fiktivní postavy. Oproti tomu kresby dívek jsou většinou plné rostlin, zvířat a lidí (Vágnerová, 2017). Předškoláci mívají problém s přizpůsobením velikosti objektů formátu papíru. Většinou nakreslí první objekt tak velký, že na ostatní objekty již mnoho místa nezbyvá. V 5 až 6 letech již začínají zobrazovat objekty v poměru

jejich reálných rozměrů. Svou roli zde hraje úroveň grafomotoriky, která ovlivňuje přesnost zobrazení i velikost kresby (Vágnerová, 2017).

4.2.3 Schematické období (6 – 8 let)

Pro tuto etapu je typické rozvíjení výtvarných schémat. Naučené schematické zobrazení objektu dítě obohacuje dalšími detaily a zobrazené objekty lze již snáze identifikovat. Mění se egocentrické chápání světa, typické pro předchozí etapu, dítě začíná kooperovat s vrstevníky, začíná chápat vztahy v okolním světě (Lhotová & Perout, 2018). „Metaforou tohoto procesu jsou ve výtvarném projevu pokusy o integraci jednotlivin. Nejprve se může jednat o významovou celistvost, později lze pozorovat pokusy o zachycení celků výtvarných“ (Lhotová & Perout, s. 74).

Kresba se proměňuje v souladu s rozvojem myšlení, kdy dítě opouští prelogické myšlení a vstupuje do fáze konkrétních logických operací. Kresby dětí školního věku jsou stále realističtější a přesnější, ale přesto nelze rychlost rozvoje výtvarných schopností u dětí paušalizovat. Některé děti i v tomto období ještě stále tíhnou ke schematickému zobrazování objektů (Vágnerová, 2017).

Abychom mohli označit nějaký způsob znázornění objektu v dětské kresbě jako schéma, musí být toto znázorňování založeno na opakování. Dítě v této fázi znovu a znovu opakuje stále stejné schematické zobrazení pro konkrétní objekt, dokud jej nějaká nová zkušenost nepřiměje toto naučené schéma změnit. Schéma sestává z geometrických tvarů a linek, které, když budou odděleny jedna od druhé, postrádají svůj význam. To je důkazem toho, že při odvozování svých schématických zobrazení dítě ještě příliš nebere v potaz vizuální zkušenost s objekty. Při kresbě vychází dítě většinou z naučeného základního schématu, které si podle potřeby přizpůsobuje. Lowenfeld a Brittain (1987) dále zmiňují tři hlavní odchylky od základního schematického zobrazení objektů či prostoru, kterých si v dětských kresbách lze všimnout. Jmenovitě se jedná o přehánění důležitých částí (z hlediska velikosti), zanedbání nebo opomenutí nedůležitých či potlačovaných částí, též z hlediska velikosti, a změnu symbolu pro emocionálně významné části (z hlediska změny jejich tvaru). Vizuální podoba schémat toho či onoho objektu je pak dána tím, jak dítě konkrétní objekt vidí, jaký k němu má emoční vztah nebo jakou zkušenost s tímto objektem má. Schéma bývá obvykle zobrazováno dvojrozměrně. Pokud je však schematické zobrazení

užíváno rigidně a stereotypně, může to být chápáno jako únik před vlastními pocity a emocemi. Flexibilita je naopak nejdůležitějším rysem emočního rozvoje, kterému by v této vývojové fázi měla být věnována pozornost (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Prvním symbolem a zároveň prvním pokusem o výstavbu prostoru, je základní linka, na kterou dítě staví vedle sebe veškeré objekty. Řazení objektů na základní linku a rozvíjení naučeného schématu lze vnímat jako posun z egocentrického vnímání ke vnímání sama sebe jako součásti prostředí, ve kterém žije. V tomto období si dítě zatím ještě neuvědomuje trojrozměrnost prostředí. Ve schématickém období se teprve začíná rozvíjet schopnost dítěte sdílet a rozumět pocitům ostatních (Lowenfeld & Brittain, 1987).

V tomto období lze hovořit o úbytku spontaneity a originality, který lze spojovat s nástupem dítěte do školy a s ním vzrůstajícími nároky na disciplínu (Lhotová & Perout, 2018).

Stacionární objekty, jako je např. dům nebo člověk, zobrazuje dítě převážně z frontálního pohledu, pro zobrazení pohybujících se objektů, jako je např. auto, kůň apod., volí pohled z boku. První pokusy o zobrazení lidské postavy z profilu vycházejí z frontálního pohledu, kdy dítě nakreslí nos a jen jedno oko. V kresbě mladších školáků se často vyskytuje zobrazení objektů z různých pohledů, např. zobrazení postavy s trupem z frontálního pohledu a s hlavou a nohama z profilu. Důvod pro to lze hledat v nezralosti exekučních funkcí, ale také v tom, že se děti nad zobrazením objektu nijak zvláště nezamýšlejí, jelikož jim to takto prostě stačí (Vágnerová, 2017; Lhotová & Perout, 2018).

Postavy se na sebe navzájem nedívají, není mezi nimi žádný vztah. V tvorbě se vyskytuje sklápění do půdorysu a transparentnost objektů, kdy dítě kreslí to, co o objektech ví (Lhotová & Perout, 2018).

Nově nabyté uvědomění si vlastní souvztažnosti k prostředí poskytuje dítěti prostor pro uvědomění si souvztažnosti barev s objekty. Tak, jak dítě opakuje své schéma při zobrazování člověka nebo prostoru, používá také schematicky stále tu samou barvu na ty samé objekty (Lowenfeld & Brittain, 1987; Lhotová & Perout, 2018).

Barvy dítě používá plošně, barevnost více odpovídá skutečnosti. V tomto věku dítěte by se mělo zvážit používání vodových barev, kdy dítě vnímá vzájemné vpíjení barev jako zkažený obrázek (Lhotová & Perout, 2018).

Podle Lowenfelda a Brittaina (1987) by měla mít lidská postava sedmiletého dítěte již podobu rozpoznatelného symbolu a oči, nos i ústa by měly být zastoupeny odlišným symbolem. Dle Vágnerové (2017) mívá kresba lidské postavy správné proporce dokonce již v 6 letech.

Dítě tohoto věku by již mělo zobrazovat vlasy, dokonce i krk. Dále dítě obvykle používá odlišný symbol pro ruce, nohy a prsty. Místo těla je často nakresleno oblečení, schéma lidské postavy se ale stále ještě skládá z geometrických tvarů a čar (Lowenfeld & Brittain, 1987). Dle Vágnerové (2017) závisí úroveň kresby lidské postavy i ve školním věku na kognitivních schopnostech a senzomotorických dovednostech.

Výtvarná tvorba slouží dítěti v tomto období především jako prostředek k sebevyjádření, dítě tvoří spontánně, aniž by si uvědomovalo estetickou stránku svého díla. Podsouvání vzorů dítěti dospělými by mohlo mít za následek zničení spontánní tvořivosti dítěte. Výtvarná tvorba nejen poskytuje dítěti příležitost uvědomovat si vlastní emoce, ale také příležitost tyto emoce konstruktivně vyjádřit. Občas se děti pokusí od sebe navzájem kopírovat, obzvláště v případě, že některé z nich již získalo za svůj výtvar pochvalu a to druhé si ji přeje též získat. Pro pěstování kreativního myšlení je proto důležité chválit každé dítě za originalitu a odlišné ztvárňování objektů bez ohledu na to, jak moc jsou nebo nejsou povedené (Lowenfeld & Brittain, 1987).

4.2.4 Kresebný realismus (8 – 11 let)

Toto období se nese v duchu objevování sama sebe v rámci skupiny vrstevníků a hledání vlastní sexuální identity a orientace. Fantazijní a emoční vnímání světa je nahrazeno vizuálním vnímáním, což se odráží i v malbě a kresbě, která se již přibližuje vizuálně realistické podobě (Lhotová & Perout, 2018).

Jednou z hlavních charakteristik vývoje dítěte v tomto období je zjištění, že je členem kolektivu vrstevníků. V této etapě se vytváří základ pro schopnost skupinové práce a kooperace v dospělosti. Dítě si začíná mnohem více uvědomovat okolní prostředí a začíná se zajímat o to, proč věci fungují, jak fungují a také o podstatu vlastního bytí,

začíná být kritičtější vůči ostatním, ale i vůči sobě samému. Vytvářejí se dívčí a chlapecké party, později se jednotlivec začíná též zajímat o opačné pohlaví (Lowenfeld & Brittain, 1987).

V tomto vývojovém období už dítěti nestačí pouze obecné schematické zobrazení lidské postavy, protože již potřebuje postavy rozlišit z hlediska pohlaví. Technicky to provede tak, že mužské postavy obvykle oblékne do kalhot, ženské postavy pak do šatů, případně sukně. Kresby dítěte se v tomto období nesou především v duchu určité ztuhlosti a formálnosti. Jedním z charakteristických znaků tohoto období je fakt, že jednotlivé části kresby mohou být vyjmuty z celku, aniž by ztratily na svém významu, zůstanou tedy samy o sobě stále rozpoznatelné i po vyjmutí celku (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Z hlediska kognitivního vývoje se v této době rozvíjí konkrétní myšlení. Dítě se učí zobrazovat trojrozměrné objekty na dvojrozměrný papír, tedy vytvářet iluzi hloubky. Dítě postupně přestává řadit objekty na základní linku a začíná vytvářet plány. Při výstavbě prostoru dítě posouvá základní linku výš a plochu pod touto linkou vyplní barvou, přičemž prostor pod linkou je chápán jako země. Přechodovým stádiem je nakreslení několika základních linek nad sebou a vyplnění prostoru mezi nimi barvou. Také nebe přestává být naznačeno pouze linkou na horním okraji papíru, ale vyplňuje již celý prostor odshora dolů směrem k horizontu. Dítě si také začíná uvědomovat překrývání objektů (Lowenfeld & Brittain, 1987; Lhotová & Perout, 2018).

Dítě také přichází na to, že se objekty na obrázku mohou překrývat, což napomáhá objevu třetího rozměru a vztahovosti mezi objekty. Vztahovost objektů na kresbě se shoduje s rozvojem sociálního myšlení. Schopnost pochopit překrývání je předpokladem pro pochopení lineární perspektivy, ke které ale dítě bez předchozího poučení samo většinou nedospěje. V této vývojové etapě mizí zobrazování objektů z různých úhlů pohledu a transparentnost (Lhotová & Perout, 2018).

K vyjadřování svých emocí, vztahujících se k objektům, přestává dítě postupně užívat přehánění, vynechávání atd. To je nyní v tomto stádiu nahrazeno hromaděním detailů na částech, které jsou pro dítě emocionálně významné. V tomto období se ještě nedá hovořit o zachycení reality, protože v obrázcích stále ještě chybí pokusy o stínování, atmosférické efekty či zobrazení záhybů na oblečení, lem je kreslen rovnou čarou.

Míra, s jakou dítě upouští od schematického zobrazování a s jakou cítí potřebu charakterizovat jednotlivé objekty, postavy a okolí, svědčí o jeho rozumové vyspělosti (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Barevnost již není tak rigidní, dítě často využívá různé odstíny jedné barvy pro různé objekty (Lowenfeld & Brittain, 1987; Lhotová & Perout, 2018).

Dle Vágnerové (2017) v období kolem 11 let, ale i dříve, děti začínají své kresby často stylizovat a zjednodušovat. Dítě se přestává již tolik soustředit na reálnou podobu objektu, který chce zobrazit. V tomto období lze tedy v kresbě ještě stále hledat emoční ladění nebo osobnostní vlastnosti autora, ale již podle ní nelze posuzovat úroveň dosažených rozumových schopností, jelikož vlivem dosaženého kognitivního a emočního vývoje dochází ke změně způsobu pohledu dítěte na svět i jeho chápání, ale vlastní kreslířské dovednosti dítěte jsou již k jeho vyjádření nedostatečné. "Kreslířské dovednosti dosáhnou přibližně v 10 letech určité standardní úrovně a dál se příliš nerozvíjejí, přinejmenším ne takovým způsobem, který by koreloval s rozvojem rozumových schopností" (Vágnerová, 2017, s. 91).

Některé představy a koncepce, ke kterým děti v tomto věku dojdou, je doprovázejí až do dospělosti. To se odráží též v jejich výtvarné tvorbě, kde lze mezi tvorbou dětí tohoto věku a tvorbou výtvarně nevedených dospělých nalézt nezdědka podobnost (Lowenfeld & Brittain, 1987).

4.2.5 Pseudo-naturalistické období (11 – 13 let)

V období pubescence a preadolescence narůstá míra kritičnosti vůči okolí, ale také vůči vlastní osobě a tedy i vlastní tvorbě. Je to období první životní a výtvarné krize. Nespokojenost s vlastní tvorbou odráží dítě od další výtvarné tvorby, zájmy se přesouvají do jiných forem, jako je hudba, pohybové aktivity atd. O tom, zda bude dítě i nadále výtvarně aktivní, rozhoduje především dobré metodické vedení (Lhotová & Perout, 2018).

Je to období individuálních změn, jak z hlediska fyzického, tak i z hlediska psychického, emocionálního či společenského. Dítě se snaží zapadnout do davu svých vrstevníků a usiluje o větší nezávislost na dospělých. Úlohou výtvarné tvorby v tomto stádiu je podpora dítěte v jeho individualitě, poskytování sociálně přijatelného způsobu

ventilování vlastních emocí a napětí a celkové ulehčení přechodu z dětství do dospělosti. V dětství probíhají projevy fantazie spontánně a nevědomě, v dospělosti jsou naopak projevy fantazie zcela pod kontrolou kritického vědomí. Tato změna, společně se změnami fyzickými, představují jedny z nejdůležitějších znaků krize dospívání. Se vzrůstajícím věkem se navíc přesouvá důraz na výsledné dílo na úkor výtvarného procesu samotného (Lowenfeld & Brittain, 1987).

V tomto období lze pozorovat větší zájem o zobrazování lidské postavy v závislosti na uvědomování si biologických změn vlastního těla vlivem dospívání, v takových kresbách jsou obvykle sexuální charakteristiky postav přeháněny. Tyto kresby bývají často před dospělými skrývány, v některých případech jsou kresby doprovázeny pocitem viny či studu. Lze též zmínit větší zájem o kreslení zvířat, dívky se v tomto období často zaměřují na kresbu koní (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Dle Lowenfelda a Brittaina (1987, s. 247) jsou pro toto stádium mimo jiné charakteristické také dvě tendence, kterými se kreativní tvorba dětí ubírá. Tyto tendence se vyznačují odlišnými preferencemi vnímání. Lowenfeld a Brittain rozlišují děti, které preferují především podněty vnímané vizuálně, tedy zprostředkované zrakem, a děti, které se soustředí na interpretaci subjektivní zkušenosti s důrazem na emoční vztah vůči vnějšímu světu a vlastní tělesnou zkušenost. Zatímco je vizuálně zaměřené dítě spíše pozorovatelem, dívajícím se na své dílo zvenku, dítě zaměřené na subjektivní zkušenost se cítí být jeho součástí (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Děti, které tíhnou spíše k vizuálnímu typu, usilují o naturalistické ztvárnění lidské postavy, věnují zvýšenou pozornost zobrazení kloubů a později se snaží i o zachycení správných proporcí a pohybu. Přehánění částí kresby, pomocí kterého dítě v předchozích stádiích upozorňovalo na pro ně důležité detaily, bude dítě v tomto stádiu používat pouze výjimečně. Děti zaměřené na vizuální zkušenost si budou více všímat změn barevnosti a objemu vlivem světla a stínů, či měnících se atmosférických podmínek, záhybů na drapérii atp. Tam, kde se vizuálně zaměřené dítě soustředí na postavu jako celek, tam bude subjektivně zaměřené dítě věnovat pozornost především detailům, které ho emocionálně zaujmou, přičemž bude i nadále ve své tvorbě užívat přehánění pro zvýraznění důležitých částí (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Tyto dvě různé preference se projevují též v zobrazování prostoru. Pro vizuálně zaměřené děti je důležitým objevem zmenšení vzdálených objektů. S rozlišováním vzdálenosti objektů dítě intuitivně začíná objevovat i třetí rozměr v prostoru a s ním také hru světla a stínů. Tento proces zde probíhá zcela nevědomě. Pozorování vrásek a záhybů na oblečení v pohybu jsou obvykle známkou vizuálního uvědomění. Dle Lowenfelda a Brittaina není v této etapě vhodné vnučovat dítěti pravidla perspektivy dříve, než o to dítě samo projeví zájem. V tvorbě subjektivně zaměřených dětí sice základní linka nemizí, ale je již vědomou záležitostí. Tato základní linka je pro ně prostředkem k vyjádření prostoru, nikoliv regres do dřívějších stádií. Prostředí zobrazuje pouze tehdy, je-li pro něj emocionálně významné (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Subjektivně zaměřené dítě užívá barvy spíše plošně, vizuálně zaměřené dítě si všímá změn způsobených pohybem, světlem či vzdáleností. Lowenfeld a Brittain (1987) v tomto období doporučuje při vlastní tvorbě kombinaci vodových barev, které jsou ideální pro zobrazení nehmotné reality, jako je např. nebe, a temperových barev pro ztvárnění popředí. Vhodným výtvarným vedením lze dítěti v tomto období vytvořit velmi pozvolný přechod z dětství do dospělosti. Budeme-li dítěti vhodně zvědomovat jeho přirozený samovolný pokrok ve výtvarné tvorbě bez toho, aby utrpěla kreativita, připravíme dítěti dobré podmínky pro snadné zvládnutí krize dospívání (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Postupně se též vyvíjí estetické vnímání vlastní produkce. Čím víc si bude dítě uvědomovat vnější standardy, jako je krása či dokonalost, tím méně bude jeho práce odrážet jeho osobnost (Lowenfeld & Brittain, 1987, s. 246 - 247).

V této fázi je doporučeno do tvorby zařadit též portréty. Začíná se objevovat zobrazování neúplných lidských postav. K pochopení trojrozměrnosti přispívá rozvoj logického myšlení (Lhotová & Perout, 2018).

4.2.6 Období rozhodování (13 – 17 let)

Období rozhodování, tedy období rozhodujících změn v lidském vývoji, je spojováno s krizí dospívání, která doprovází přechod z dětství do dospělosti. Lowenfeld a Brittain (1987, s. 252) definují krizi jako přechod z jednoho vývojového stádia do druhého pod velkými obtížemi, kdy se člověk mění fyzicky, emocionálně a mentálně. Čím méně

tělesných i mentálních změn jedince v tomto období zasáhne, tím snáze se dotyčný adaptuje na novou situaci (Lowenfeld & Brittain, 1987, s. 253).

"Vědomé kritické myšlení nyní ovládá veškerou kreativní produkci dospívajícího jedince. Je zde však určité meziobdobí, ve kterém již jedinec ztratil spojení s dětským způsobem symbolického znázorňování, ale ještě nenalezl důvěru ve svůj vlastní vědomý koncept. [...] Toto období, ve kterém mladiství již nemají nevědomý dětský, ale ještě ani vědomý koncept sebevyjádření, se vyznačuje hlubokou krizí, která někdy otřese celým jejich sebevědomím. To je důvod, proč se mnoho jedinců v této době přestane výtvarným aktivitám věnovat" (Lowenfeld & Brittain, 1987, s. 256 - 257).

V důsledku nespokojenosti se svou vlastní tvorbou začínají starší školáci obkreslovat předlohy. Kritičnost k vlastní tvorbě roste paralelně s rozvojem kognitivních schopností a z něho vyplývajícího nárůstu sebekritičnosti. Starší školáci začínají více vnímat skutečnost a protože vidí, že jejich kresby nejsou tak výstižné, jak by si sami představovali, často ztratí v určitém věku ke kreslení motivaci, případně se uchylují k obkreslování předloh či karikaturám (Vágnerová, 2017).

V období rozhodování můžeme jasněji rozlišit dva kreativní typy, které vykryštovaly ze dvou rozdílných tendencí vnímání, o kterých se zmiňuje předchozí kapitola. Jedná se o vizuální a haptický typ (Lowenfeld & Brittain, 1987). "Oba tyto typy poukazují na způsob perceptuální organizace a konceptuální kategorizace vnějšího prostředí" (Šicková-Fabricsi, 2016, s. 249). Vizuální typ získává zkušenost s okolím především prostřednictvím zraku jako pozorovatel. Haptický typ se soustředí především na své tělesné pocity a subjektivní expresi. V praxi se můžeme setkat jak se zcela vyhraněnými typy, tak se smíšenými. (Lowenfeld & Brittain, 1987; Šicková-Fabricsi, 2016).

Vizuální typ si většinou nejdříve všimne celkového vzhledu objektu, a potom teprve zkoumá jeho jednotlivé detaily, jako je struktura, efekty světla a stínů, barev, vzdálenosti atd. Stejný postup používá ve své kresbě, kdy obvykle začíná základním obrysem objektu a teprve po důkladnějším prozkoumání objektu přidá detaily (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Haptický typ používá pro poznávání vnějšího světa především ostatní smysly, svalové pocity, pocity dotyku, zážitky z pohybu atd. Výtvarné dílo haptického typu je výsledkem spojení emocionálního, tělesného a rozumového chápání objektu, nikoliv výsledkem pozorování. Velikost, proporce objektů, či způsob vyjádření prostoru vyplývá z emocionální hodnoty a důležitosti (Lowenfeld & Brittain, 1987).

V tvorbě vizuálního typu je lidská postava součástí prostředí, všímá si především správných proporcí a rozměrů postav i světelných efektů, které na ni působí. Lidská postava haptického typu tlumočí jeho vlastní pocity a emoce, proporce částí těla pak odráží emoční význam, který jim autor přiřkládá (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Učení výtvarným postupům či zadávání témat, která se nijak nedotýkají života dospívajících a hledání vlastní identity, je v tomto stádiu nevhodné, protože omezuje svobodu sebevyjadřování dospívajících a nijak je nerozvíjí. Dospívající projikují své pocity, přání a postoje do své tvorby a způsob jejich sebevyjádření by měl být tedy respektován. Téma by mělo poskytnout dospívajícímu příležitost vyjádřit své vlastní postoje vůči společnosti. Způsob ztvárňování jedince vychází spíše z jeho zkušeností s okolním světem, než z naučených dovedností, měl by být tedy výsledkem postupného vývoje, ne výsledkem učení (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Oblíbenou formou výtvarného projevu je abstrakce na volné téma, která rozvíjí tvořivost. Vhodné je doplnit volnou tvorbu studijními kresbami reálných objektů (Lhotová & Perout, 2018). Kresebné studie by měly být pouze doplňkem k výtvarné tvorbě a měly by vycházet z touhy ztvárnit objekt nebo detail výtvarně správně. Jedná se ale o vysoce subjektivní a individuální záležitost (Lowenfeld & Brittain, 1987).

Praktická část

5 VOLNOČASOVÝ PROGRAM

5.1 Cíl a vznik programu

Volnočasový artefiletický program, popsáný v této práci, vznikl především na základě mé vlastní potřeby uplatnit nově nabývané teoretické poznatky, získané během studia arteterapie, v praxi. V aktivitách volnočasového programu se měly především odrážet principy artefiletické filosofie, jako je pozitivní prožitek z tvorby a sebepoznání účastníků. Program měl zároveň saturovat moji vlastní potřebu získat praktickou zkušenost s výtvarným vedením a sledováním výtvarného projevu a vývoje dětské tvorby za delší časový úsek. Celkem proběhlo čtrnáct setkání v průběhu 7 měsíců.

Volnočasový program byl vytvořen pro dva sourozence mladšího školního věku, chlapce a dívku s věkovým rozdílem 1,5 roku. Přestože jsem měla seznam zvolených témat a aktivit připravený předem, použila jsem z tohoto seznamu pouze první tři témata, později jsem volila témata a techniky dle svého uvážení na základě vývoje situace. Stěžejní bylo vytvořit takové aktivity, které měly oběma dětem přinést především pozitivní zážitek z tvorby, ale i určité sebepoznání. V neposlední řadě měl program přispět i k mému vlastnímu profesnímu růstu a zvýšení profesního sebevědomí v oboru arteterapie a artefiletiky.

V závěrečné diskuzi se pokusím zodpovědět zejména tyto výzkumné otázky:

1. K jakému výtvarnému posunu u dětí došlo?
2. Jak přispěl volnočasový program k sebepoznání dětí?
3. K jakým změnám v prožívání nebo chování u dětí došlo?

Program byl realizován formou akčního výzkumu, ze kterého měli těžit všichni účastníci, včetně mě. Sběr dat probíhal v průběhu jednotlivých setkání, kdy výstup z každého setkání představoval zároveň základ pro setkání následující. Při každém setkání jsme si s dětmi nejprve povídali o tom, jak se měly za období, co jsme se neviděli, co se jim podařilo, co jim udělalo radost a naopak. Poté jsme přistoupili k výtvarné tvorbě s následnou reflexí.

5.2 Představení sourozenců

Chlapec, Tonda, je narozen v březnu 2008, dívka, Klára, v srpnu 2009. Sourozenci mají ještě starší sestru (narozena 1999), ta se výzkumu neúčastnila. Matka je učitelka

na základní škole. Učí vaření, jazyky, výpočetní techniku a pracovní činnosti ve 3. - 9. třídě. Otec je obchodní zástupce. Děti chovají králíka a morčata, všechna zvířátka jsou umístěna venku v králíkárně.

Rodiče jsou rozvedeni, k rozvodu došlo v roce 2016, děti jsou svěřeny do péče matky. Ještě před rozvodem se otec odstěhoval ze společné domácnosti do bytu. Rodiče jsou vždy schopni se bez problémů na otázkách, týkajících se výchovy dětí, dohodnout. Rozvod rodičů děti nesly údajně bez větších potíží, pouze Tonda se zpočátku za rozvod rodičů styděl a nechtěl o něm mluvit. Otec si bere děti obden na celé odpoledne k sobě, o víkendu na celý den, případně celý víkend.

V domě, ve kterém s matkou a babičkou děti bydlí, žije s matkou ještě její přítel, kterého si matka našla krátce po rozvodu. Matčin přítel pracuje na směny a občas přespává ve svém bytě. Děti o něm v podstatě vůbec nemluví. Přestože s nimi žije již několik let, za součást rodiny ho zřejmě nepovažují. V kresbě rodiny i začarované rodiny byl rovněž zcela vynechán.

Ačkoliv mezi dětmi dochází k běžným sourozeneckým šarvátkám, dovedou držet při sobě, když je třeba. Často si společně hrají.

5.2.1 Tonda

Tonda v době trvání programu navštěvoval čtvrtou třídu. Ve škole má vždy výborný prospěch, do školy chodí rád, vždy vzorně připraven. S ostatními dětmi vychází Tonda bez problémů, je nekonfliktní. Ve volném čase chlapec navštěvuje výtvarný kroužek, sportovní aktivity mu nic neříkají. Přátelí se spíše s dívkami.

Dle slov otce Tonda odmalička pořád „hýkal“, snažil se brečením a fňukáním na sebe strhnout pozornost rodičů, obzvláště po narození mladší sestry.

Tonda odmítá zkoušet nové věci, je spíše konzervativní. Nerad přespává v neznámém prostředí, v jídlu sní pouze to, co zná. Dělá mu potíže charakterizovat ostatní lidi či členy rodiny, pokud uzná, že by to na ně mohlo v očích naslouchajících vrhat negativní světlo. Tonda neumí prohrávat, pokaždé, když v jakékoliv hře začne prohrávat, rozčílí se a odmítá hrát dál, případně hrací komponenty vzteky rozhází.

5.2.2 Klára

Klára je nejmladší dítě v rodině, v době trvání programu navštěvovala třetí třídu. I ona má ve škole výborný prospěch. Klára má, na rozdíl od svého bratra, ke sportu kladný vztah, hraje basketbal. Občas drátkuje, ale musí jí někdo předem vytvořit ze silnějšího drátku základní kostru. Nerada pracuje s nůžkami, protože jí to moc nejde. Dle otcových slov je Klára pohodářka.

Odmala často bratrovi ustupovala. Když si Toník například vynucoval nějakou hračku, prostě mu ji dala, aby byl klid.

5.3 Jednotlivá setkání

První setkání 26.10.2018

Pro naše první setkání jsem zvolila téma Perníková chaloupka. Děti od otce věděly, že bude jejich tvorba použita pro účely této práce. Jak pro mě, tak pro děti to byla zcela nová situace, bylo třeba odbourat počáteční nervozitu a prolomit ledy. Děti měly zjevné obavy začít malovat, zarytě se dívaly na prázdnou čtvrtku s tím, že nevědí, co namalovat. K dispozici měly vodové a temperové barvy, čtvrtku ve formátu A4 a různé štětce. Abych zmírnila jejich napětí, poznamenala jsem, že se nemusí bát, že mi jde především o to, aby z malování měly radost a dobrý pocit, a že výsledek je vedlejší. Krátce nato se děti pustily do práce.

Tonda pracoval velice rozvážně a pomalu, vybral si nejtenčí štětec, který byl k dispozici. Tondův obrázek (viz obr. 1) je obohacen o detaily v podobě hub, plotu, bobulí na keři. Ve výsledném obrázku se odráží zvýšená potřeba kontroly nad situací, která možná pramení z nervozity z prvního setkání. Barvy jsou nanесeny opravdu hutně, což je, ve srovnání s Tondovou další tvorbou, spíš výjimka. Tonda nanášel barvy velice pečlivě a rozvážně. Z toho důvodu považuji za nějak významné, že u Mařenky zapomněl vybarvit obličej i prostor pod jejíma nohama, zároveň jí také chybí ruce. Můžeme snad tento chybný úkon spojovat s tenzí v souvislosti s tzv. sesazením z trůnu? Jeníček a Mařenka na Tondově obrázku nespolutracují, Jeníček je zde aktivní, Mařenka se zdá být jakoby jen "do počtu". Jeníčkoví splývá krk s oblečením. Za zmínku také určitě stojí značně zesílené kmeny stromů, které mohou odkazovat na zvýšenou potřebu stability a jistoty. Zpracování celého tématu působí kulisovitě, postavy loutkovitě.



Obrázek č. 1: O perníkové chaloupce (Tonda)

Jako celkem přiléhavá mi připadá také metafora vyhlížení pohostinného domova (dobrého prsu) a pichlavých jehličnanů všude okolo na obrázku v souvislosti s okolnostmi kojení. Od otce dětí jsem se dozvěděla, že Tonda matka kojila velice krátce, protože bojkotoval kojení. Každý pokus o kojení skončil pláčem, takže byl chlapec velice brzy odstaven k pití z láhve.

Když Klára viděla, že se bratr pustil do práce, začala také malovat. Jako první namalovala obrys chaloupky, chaloupka je znázorněna schematicky (viz obr. 2). Trávu naznačila spodní linkou po obou stranách domečku, později se k trávě vrátila a namalovala ještě další čáry, tentokrát o něco výš nad prvními čarami, a prostor mezi nimi vybarvila zeleně. Jako poslední namalovala postavu. Původně to měl být Jeníček, ale později změnila názor a postavu prohlásila za Mařenku. V souvislosti s absencí Jeníčka na obrázku a zároveň s umístěním Mařenky na výsluní mi přichází na mysl metafora, že kdyby nebylo bratra, věčně na sebe strhávajícího pozornost rodičů, mohla by být na výsluní rodičovské pozornosti ona. Aby si mohla Mařenka užít "svou chvíli slávy", musí být Jeníček na obrázku vynechán.



Obrázek č. 2: O perníkové chaloupce (Klára)

Druhé setkání 4.11.2018

Děti dostaly za úkol namalovat svou oblíbenou pohádku nebo pohádkovou postavu. To byl zvláště pro Klárku a její nerozhodnost trochu oříšek. Nemohla se rozhodnout, co má namalovat. Do práce se dala až poté, co jí Tonda poradil, ať namaluje pohádku O pejskovi a kočičce, protože jí má přece ráda. Tentokrát jsem Klárce předložila čtvrtku ve formátu A3 (viz obr. 3). Myslela jsem, že když jí dám větší formát papíru, vejde se jí na obrázek víc motivů. Klára mě ale převezla, opět začala obrysem domečku, kterým opět zaplnila téměř celou čtvrtku. Ani špička střechy se jí do obrázku nevešla. Při zobrazování trávy postupovala stejně jako u předchozího obrázku. Následně ztvárnila pejska, poté kočičku. Pejsek a kočička vypadají jako lidé v převleku, mají

lidskou tvář, stojí vzpřímeně. Navrhla jsem jí, že by mohla přidat k domečku komín. Dále vybarvila domek, přidala slunce, vybarvila část oblohy, poté přeskočila na keříky, nejdříve za pejskem, pak za kočičkou. Nakonec přidala po pohledu z okna ještě ptáka. Na otázku, co se na obrázku děje, mi pouze řekla, že jsou pejsek a kočička venku.



Obrázek č. 3: Oblíbená pohádka - O pejskovi a kočičce (Klára)

Za povšimnutí určitě stojí, že Klářin obrázek je rozdělen jakoby ve dvě, kdy je polovina domu zelená, druhá polovina žlutá, pejsek i kočička mají vedle sebe na jedné straně keř s bobulemi a na druhé straně květinu. Dále pak zmatení rolí z hlediska rozmístění pejska a kočičky, kdy je na identifikačním místě pejsek. Lze toto snad vnímat jako vyjádření způsobu, jak nakládá s vlastními potřebami? Vyjadřuje snad rozdělení obrázku na dvě poloviny potřebu stanovení určitých hranic mezi sourozenci? Nutkavé vyčárkování celého domu Klára popsala jako výzdobu.

Tonda měl hned jasno. Jeho nejoblíbenější pohádková postava je princezna (viz obr. 4). Měl za úkol použít tentokrát větší štětec, tenký štětec ale použil na květiny, detaily obličejů a ježka. Princeznu začal malovat od hlavy, podklad byl ale hodně mokrý a vlasy princezny se mu rozpily, což ho dost rozčílilo. Na sestřiny komentáře a rady reagoval podrážděně. Zdá se, že pro něj sestra funguje jako hromosvod. Po chvíli se uklidnil.

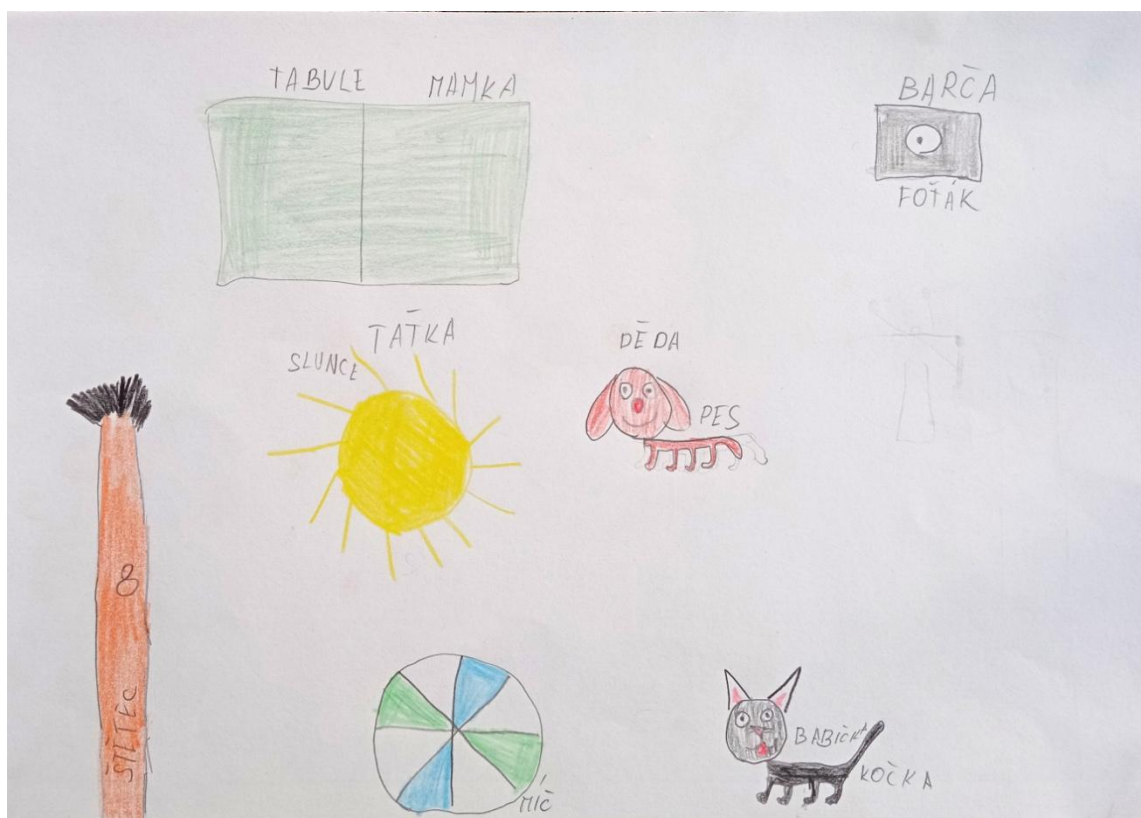
Když domaloval postavu, přidal jeden rybníček, rákosí, strom a slunce. Chtěl ještě něco do pozadí přidat, ale nevěděl co, tak jsem ho poslala k oknu, ať se podívá po nějaké inspiraci. Klára se šla také podívat z okna, na základě pohledu z okna přidala do svého obrázku již zmíněného ptáka. Tonda se vrátil od okna a řekl, že by přidal za princeznu lavičku, ale neví, jak ji namalovat. Nakreslila jsem mu tedy vedle na papír jednoduché schéma lavičky, které si on uzpůsobil a namaloval za princeznu. Do obrázku ještě přidal keř a druhý rybník, který měl původně představovat páva, ale protože se mu jej nedařilo namalovat, udělal z něj rybník. Když jsem se ho zeptala, co tam dělá ten ježek, řekl, že utíká pryč od svého bratra, kterého přejelo auto. Upřesnil, že nedávno viděly přejetého ježka na silnici. V závěru ještě do trávy přidal tenkým štětcem květiny.



Obrázek č. 4: Oblíbená pohádková postava (Tonda)

Třetí setkání 6.11.2018

Tentokrát jsem dětem zadala téma Začarovaná rodina, přičemž bylo toto zadání rozšířeno vedle zvířat i o věci. Děti téma zpracovávaly na papíru A4 pastelkami. Tonda se v průběhu zpracování ptal, zda může nad objekty napsat, kdo je kdo. Odpověděla jsem, že je to zcela na něm. Při dalším jeho dotazu, jaké členy rodiny má kreslit, jsem mu řekla, že všechny, které uzná za vhodné. Po dokončení kresby dostaly obě děti dotazník, kde měly uvést, proč každého člena rodiny, včetně sebe, začarovaly zrovna do vybraného symbolu (viz příloha č. 1).



Obrázek č. 5: Začarovaná rodina (Klára)

Klára začala bratrem, proměnila ho ve štětec, což jí poradil Tonda (viz obr. 5). Sebe nakreslila jako druhou v podobě basketbalového míče. Jako třetí namalovala Klárka babičku, symbolizuje ji kočka. Následoval děda v podobě psa, při jeho ztvárnění Klára hodně gumovala. Jako pátou v pořadí namalovala Klára tabuli, která představuje její matku. Fotoaparát, kreslený v pořadí jako šestý, má představovat starší sestru. Jako posledního chtěla Klára namalovat otce. Dlouho dumala, jak ho má

nakreslit. Pak začala kreslit a následně neustále gumovat, až nakonec symbol vygumovala zcela s tím, že neví, jak otce ztvárnit. Tonda jí napověděl a Klára začala kreslit sluníčko. Později, během rozhovoru nad obrázky, Klára vysvětluje, že chtěla původně otce namalovat jako umyvadlo s vodou, ale že jí motiv nešel namalovat. Klárka také upřesňuje, že do své kresby zahrnula babičku a dědu z matčiny strany. Prarodiče z matčiny strany jsou rozvedeni, děda bydlí cca 16 km daleko, občas k nim přijede na návštěvu, ale ne moc často. Babička bydlí společně s dětmi a jejich matkou v rodinném domě. Když jsem se jí zeptala na prarodiče z otcovy strany, uvedla, že je moc nenavštěvují.



Obrázek č. 6: Začarovaná rodina (Tonda)

Tonda začal svojí mladší sestrou, znázornil ji jako basketbalový míč (viz obr. 6). Dále nakreslil kočku, alias babičku ze strany matky, před nakreslením třetího symbolu váhal, následně nakreslil růži (matka). Jako čtvrtý byl nakreslen symbol pro otce, sportovní bota, následovala starší sestra v podobě kabelky. Poté se Tonda pustil do kresby anděla, který symbolizuje babičku ze strany otce, trochu gumuje. Při kreslení sedmého symbolu, mobilního telefonu, opět gumuje, tentokrát více, symbol zastupuje dědu z otcovy strany. Sám sebe nakreslil Tonda jako předposledního v podobě malířské

palety s komentářem, že je ta paleta špinavá a jsou na ní zaschlé barvy. Nakonec ještě přikreslil mapu, která měla zastupovat dědu z matčiny strany a na které si dal doopravdy hodně záležet. Na závěr Tonda vybarvil i pozadí předmětů a přidal výrazný černý obrys basketbalovému míči.

Při vyplňování dotazníku Klára neví, co má u otce napsat, gumuje. Následně též gumuje důvod u bratra. Když měl Tonda při vyplňování dotazníku napsat důvod, proč si pro znázornění dědy z otcovy strany zvolil zrovna symbol mobilního telefonu, začal být velmi nervózní a bál se důvod vyplnit. Později přiznal, že má strach z toho, že se to děda dozví. Otec dětí často kritizuje svého otce za to, že si neustále hraje s telefonem. Tonda si tedy zřejmě vyložil hraní si s telefonem jako něco špatného a bál se, že když to napíše nebo řekne, že se jeho děda dozví, že o něm mluví nehezký. Z rozhovoru také mimo jiné vyplynulo Tondovo prohlášení, že: „Někdy my děti zlobíme.“ Zeptala jsem se ho, jak se toto zlobení projevuje. Tonda vysvětlil, že se třeba navzájem perou a přiznává, že většinou začne on. Za zmínku určitě stojí, že v průběhu trvání programu jsem slyšela Tonda o sobě opakovaně říkat, že je zlobivý. Mezi tímto jeho vnímáním sebe sama jako zlobivého a "špinavou paletou" vnímám určitou souvislost.

Čtvrté setkání 10.11.2018

Tentokrát děti zpracovávaly dvě témata. Prvním zadáním bylo téma Cesta. Instrukce zněla, že mohou namalovat jakoukoliv cestu, kterou mají, nebo nemají rádi, případně cestu, po které často chodí.

Klára se rozhodla, že namaluje cestu, kterou nemá ráda (viz obr. 7). Vysvětlila, že po ní běžně chodí s otcem, nemá ji ráda, protože pak má vždy špinavé boty. Jednou po ní šla dokonce v noci a bála se. Klára byla s prací velmi rychle hotová. Pole nechala původně pouze jako jednolitou hnědou plochu. Navrhla jsem jí, aby přidala třeba nějaké kameny, rostliny nebo zvířátka, aby to pole nebylo tak prázdné. Přimalovala do pole tedy kameny a rostliny, některé kameny poté rozpila, protože se jí tam již nelíbily. Za povšimnutí stojí opakující se symbolika čísla tři. Na obrázku jsou tři domy, rostliny mají tři lístky, jehličnaté stromy mají tři patra větví. Ve třech letech začala prý Klára navštěvovat školku, kde zpočátku hodně plakala. Na otázku, kdo bydlí v tom domečku

s uříznutou špičkou střechy, řekla, že tam bydlí nějaký pán, děti, babička, dědeček, králík a maminka.



Obrázek č. 7: Cesta (Klára)

Tonda namaloval cestu, novou cyklostezku, po které chodí každý pátek a pondělí domů sám, nebo s kamarády ze školy (viz obr. 8). Cestu má rád. Zachytil ji sice za denního světla, ale přesto chtěl, aby na ni svítily lampy. Na otázku, kdo řídí auto na obrázku, Tonda odpověděl, že jej řídí nějaký děda a že jede domů.

Při povídání nad obrázky se rozhovor stočil k tématu strachu. Tonda se svěřil, že se bojí tmy a že v noci doma usínají při zapnutém rádiu a rozsvíceném světle na toaletě. Když jde v noci na záchod, tak nikdy nespochuje, protože ho děsí ten hlasitý zvuk, doprovázející splachování, který prorazí noční ticho. Dále dodává, že se bojí sám doma, zvláště přijít sám domů, když je dům prázdný, protože se bojí, že se tam někdo cizí objeví. Na otázku, jestli se mu už něco podobného stalo, začaly děti společně vyprávět rodinnou historku o tom, jak otec v jejich chatě jednou načapal nějakého zloděje, který si tam právě smažil vajíčka. Historku děti znají pouze z vyprávění, když se to přihodilo, ještě nebyly ani na světě, ale zdá se, že jejich představivost udělala své. Domnívám se, že historka v Tondovi nějaké stopy asi zanechala, přestože ji zná pouze

z vyprávění.



Obrázek č. 8: Cesta (Tonda)

Protože jsem nabyla dojmu, že jsme se dotkli celkem závažných témat, rozhodla jsem se pro odlehčení situace ještě zařadit kresbu tří zvířátek. Děti dostaly papír A3 a pastelky se zadáním, aby namalovaly 3 různá zvířata, tedy zvíře, kterým by nikdy být nechtěly, zvíře, které je nejlépe vystihuje, a zvíře, kterým by být chtěly.

Klára označila za zvíře, kterým by nechtěla být, zajíce (viz obr. 9). Nakreslila ho jako prvního. Svoji volbu odůvodnila tím, že má zajíc dlouhé uši a že ho někdo zastřelí a sní. Zvíře, které ji prý nejvíc vystihuje, je kachna. Kachně nakreslila klobouk, prý proto, aby vypadala hezky a také proto, že kachna nemá vlasy a "...aby to nebylo tak žluté". Nevěděla, jakým zvířetem by chtěla být. Chtěla po bratrovi, aby jí poradil. Za zvíře, kterým by chtěla být, nakonec označila žirafu. Žirafa se jí líbí, prý by se podívala na „kruhák“ kousek od jejich domu, pak také co dělají hasiči. K tomu vysvětluje, že matka nedávno měla ve škole cvičný požární poplach a ukazovala jim fotografie hasičské výsuvné plošiny. Příhoda ji zřejmě zaujala. Mám podezření, že si Klára vybrala žirafu především proto, že věděla, jak ji nakreslit. Při jejím ztvárňování si s šibalským úsměvem obkreslila svou ruku a obrys pak vybarvila.



Obrázek č. 9: Kresba tří zvířátek (Klára)

Tonda začal krokodýlem (viz obr. 10). Když měl jeho obrys, prohlásil, že se mu to nepovedlo, otočil papír a začal kreslit znovu. Krokodýl měl představovat zvíře, kterým by být nechtěl. Prý je šupinatý a má velkou pusou, ale to by prý nebylo pod vodou tak hrozné. Na to dodává, že se říká, že je krokodýl zlý, proto ho zvolil za zvíře, kterým by být nechtěl. Opět mi svévolně na mysl vytanula myšlenka na nálepku, kterou si Tonda přiřkl, tedy že je zlobivý.

Za zvíře, které by chtěl být, zvolil surikatu. Svou volbu později komentoval tak, že váhal mezi veverkou a surikatou, ale že chtěl hlavně zvíře, které nikdo nesní. Nakonec vyhrála surikata, protože je hezká, malinká, mrštná, rychlá, ale také proto, že by se chtěl Tonda podívat pod zem. Když měl nakreslit zvíře, které ho nejlépe vystihuje, dlouho váhal. Chtěl, abychom rozhodly s Klárou, které zvíře má nakreslit. V úvahu přicházel například býk, křeček a opice, protože jsou prý zlobiví. Nakonec se rozhodl pro krocana, protože pořád hudruje. Při kreslení krocana hodně gumuje, obzvláště hlavu, aby byla světlejší.



Obrázek č. 10: Kresba tří zvířátek (Tonda)

Při diskuzi nad obrázky jsme se dostali až k Tondovu častému rozčilování. Zeptala jsem se Tondy, kdy a proč se naposledy rozčilil. Děti společně popsaly situaci, která se od posledního našeho setkání přihodila. Tonda se prý rozčilil, protože po Klárce chtěl, aby přepnula televizi a ona ho ignorovala. Klára dodala, že neřekl ani prosím, pouze jí to několikrát zopakoval jako příkaz. Situace vyvrcholila tím, že po Klárce Tonda ze vzteku hodil karty, které pak Klára s babičkou uklízely. Navrhla jsem Tondovi, aby do našeho příštího setkání zpracoval proběhlou situaci v podobě komiksu, ale aby tentokrát situaci vyřešil lépe, bez rozčilování. Klárce jsem pro posílení sebejistoty navrhla, aby do příště ztvárnila sebe jako superhrdinku. Volbu výtvarné techniky jsem nechala zcela na nich.

Páté setkání 17.11.2018

Děti si na naše páté setkání přinesly vypracované úkoly. Oba obrázky byly nakresleny pastelkami. Klára přinesla obrázek sebe jako superhrdinky (viz obr. 11). Když jsem se jí zeptala, jaké schopnosti má, řekla, že neví. Abych jí pomohla, začala jsem tedy jmenovat některé super schopnosti, které mě napadly, ze kterých si Klára vybrala

létání. Superhrdinka se jí kreslila dobře, prý to bylo srandovní. Pak se kriticky podívala na svůj obrázek a řekla, že má postava velkou hlavu a malé tělo.



Obrázek č. 11: Superhrdinka (Klára)

Tonda si na vypracování komiksu dal opravdu záležet (viz obr. 12). Pečlivě vyjmenoval jednotlivé detaily, jako např. knihy v knihovně a předměty v televizním stolku. Komiks se mu prý maloval dobře. Nadpis, který Tonda do horní části komiksu vepsal, ani jeho znění, nebyl součástí instrukce a Tonda jej pojmenoval ze své iniciativy.

Na tomto setkání jsem se rozhodla zmapovat rodinné vztahy. Požádala jsem tedy děti, aby zachytily na papír A4 svoji rodinu. K dispozici měly pastelky a psací potřeby.

Tonda kreslil rodinu nadvakrát (viz obr. 13). První obrázek zničil a vyhodil ho. Všechny postavy se na obrázku usmívají, jsou ale strnulé, jsou seřazeny vedle sebe

od nejstaršího po nejmladšího člena rodiny. Postavy nemají oddělen krk od oblečení, což bývá v Tondově tvorbě časté.



Obrázek č. 12: Komiks (Tonda)

Obrázek je nakreslený celý tužkou, Tonda jej odmítl vybarvit. Je snad černobílý obrázek rodiny odkazem na to, co bylo a už není? Všechny postavy jsou posunuté na stranu TY, do minulosti. Ať už je to jakkoliv, způsob zpracování tohoto tématu ve mně zanechává pocit, že minimálně Tonda rozvod rodičů nenese až tak dobře, jak se jeho otec domnívá. Za povšimnutí též stojí jediné detailněji propracované kusy oblečení, a to pončo, které má na sobě Tondova starší sestra, a tečkovaná sukně mladší sestry, u které Tonda upřesnil, že se jedná o třpytivou sukni. Starší sestra, jako jediná, má vybarvené boty. Z toho, že sestrám na obrázku Tonda věnoval více péče,

než ostatním postavám, usuzuji, že jsou pro Tonda obě sestry nějak významné, a to nejen z hlediska sourozeneckého. Někteří členové rodiny nemají zobrazen správný počet prstů. Matce zapomněl ruce nakreslit úplně, všiml si toho až později a dodatečně je dokreslil. Matku, sebe a především starší sestru gumoval a překresloval. Při závěrečné reflexi Tonda přiznal, že se mu toto téma nezpracovávalo dobře.



Obrázek č. 13: Rodina (Tonda)

V Klářiňě zobrazení rodiny je patrná schematičnost postav (viz obr. 14). Genderové rozdíly postav nejsou na první pohled příliš patrné, ženské postavy mají ale trochu delší vlasy, než postavy mužské. Všechny postavy mají paže zvednuté vzhůru, paže připomínají spíše křídla, jakoby se měly všechny postavy co nevidět vznést do oblak. Ruce nejsou od paží nijak odděleny, ani barevně. Krk od trupu je u všech postav oddělen alespoň barevně. Klára nejprve namalovala otce, poté bratra, matku, sebe a nakonec nejstarší sestru. Klára při kreslení postupuje zprava doleva, což není v její tvorbě neobvyklé. Při kreslení použila gumu na sestry ruku, matčiny nohy a více pak na vlastní postavu. Na otázku, jak se jí obrázek kreslil, Klára poznamenala, že jí toto téma nevadilo.



Obrázek č. 14: Rodina (Klára)



Obrázek č. 15: Pohádka o velbloudovi (Klára)

Šesté setkání 23.11.2018

Na toto setkání jsem si pro děti připravila kratičkou pohádku o velbloudovi (viz příloha 2). Pohádku jsem dětem přečetla, hlavní postavu jsme přejmenovali na Pepíka. Po přečtení pohádky jsme si povídali o poselství, které pohádka přináší. Poté děti dostaly čtvrtku ve formátu A3 a dle instrukce měly namalovat nějaký moment z pohádky, který je zaujal.

Klára při malování Pepíka postupovala tak, že ho namalovala nahého a následně ho oblékla (viz obr. 15). Navrhla jsem jí, aby přidala k domu komín a také doplnila nějaký strom. Klárku pohádka a její výtvarné zpracování bavilo, věděla prý hned, co bude malovat. Nejvíc se jí líbí velbloud.



Obrázek č. 16: Pohádka o velbloudovi (Tonda)

Když Tonda začal malovat, vypadalo to, že se mu do obrázku již nevejde nebe (viz obr. 16). Instruovala jsem ho tedy, aby použil červenou a modrou barvu. Červeně vybarvil deku na velbloudovi a do obrázku vměstnal i kousek modrého nebe. Poté jsem Tondovi nevhodně navrhl, aby přidal pod objekty stíny. Nyní si uvědomuji, že byla tato instrukce předčasná. Jemu se ani plnit nechtěla, bál se, že tím svůj obrázek zkazí.

S přidáním stínu jsem mu tedy pomohla. Obrázek se mu maloval dobře, nejvíc se mu líbil Pepík, se ztvárněním velblouda ale moc spokojen nebyl.

Sedmé setkání 8.12.2018

Děti dostaly za úkol namalovat anděla, Mikuláše a čerta, podmínkou bylo, aby na obrázek namalovaly i sebe. Tonda jako obvykle spustil, že nechce malovat sebe, že namaluje jen ty tři. Navrhla jsem mu, ať teď namaluje obrázek včetně sebe a pak může namalovat druhý obrázek, kde budou pouze ty tři postavy. To zamítl a řekl, že to tedy udělá tak, jak chci já.



Obrázek č. 17: Anděl, Mikuláš a čert (Tonda)

Tonda začal andělem. Když měl už namalované tělo, hlavu a vlasy anděla, čtvrtku otočil a začal znovu (viz obr. 17). Později, když jsem porovnávala první a druhý pokus, překvapilo mě, že obě zobrazení anděla vypadají téměř totožně. Jak již bylo řečeno, Tonda tedy nejprve namaloval anděla, potom Mikuláše a čerta. Přestože se mi Tonda podařilo přesvědčit, aby používal při malování alespoň o něco silnější štětec, dal si velkou práci s tím, aby ho používal podobně jako štětec tenký. Maloval velmi pomalu špičkou štětce. Sebe na obrázek přimaloval zezadu, s uříznutýma nohama. Bylo zřejmé, že ho pečlivé vykreslování postav vyčerpalo. Když byl po téměř 45 minutách

s postavami hotov, čtvrťka byla stále skoro prázdná. Klára již svůj obrázek v té době dokončovala. Protože Tonda už malování přestávalo bavit a chtěl mít obrázek konečně hotový, rozvrhl si jednoduché pozadí, kdy většinu obrázku měla původně pokrývat pouze silnice. Navrhla jsem Tondovi, ať na silnici přidá alespoň auto, aby nebyla levá strana tak prázdná. Stíny pod postavy přidal až na základě mojí instrukce. Protože chtěl mít obrázek už hotový, nepočkal, dokud mu barvy pořádně nezaschnou a začal vmalovávat auto. To se mu však na pravé straně, kde byla čtvrťka ještě hodně mokrá, rozpilo. To nesl Tonda velmi špatně, rozčílilo ho to a obrázek prohlásil za zkažený. Celkem brzy se však uklidnil a prohlásil, že je to auto nabourané, proto je tak ošklivé. Na závěr Tonda poznamenal, že to nebylo tak špatné téma.



Obrázek č. 18: Anděl, Mikuláš a čert (Klára)

Klára byla s obrázkem, jako obvykle, celkem rychle hotová (viz obr. 18). Opět malovala zprava doleva. U postav je opět patrná transparentnost. Mikulášovi nejprve namalovala vlasy a pak mu posadila na hlavu čepici. Andělovi namalovala křídla přes ruce. Klára se v tomto obrázku snažila výtvarně vyřešit vztahovost objektů, jako je držení košíků, pytle a berly. Způsob ztvárnění svatozáře na hlavě anděla viděla u Tondy a použila jej i ve svém obrázku. Všechny postavy jsou zde vyjmenovány

na základní lince vedle sebe. Čára, na které postavy stojí, byla přidána až dodatečně, když jsem se Klárky zeptala, kde postavy stojí. Čára má představovat trávu. Předtím se postavy vznášely v prostoru. V průběhu malování se mě Klára zeptala, jak má namalovat bílou barvu. Poradila jsem jí, aby místa, která mají zůstat bílá, nevybarvovala, protože čtvrtka je sama o sobě již bílá. Při závěrečné reflexi Klára vysvětluje, že se jedná o noční scénu, že je na obrázku měsíc a v pozadí tma. Chvíli jsem měla podezření, že mělo pozadí původně představovat denní scénu, ale že Klára po namalování změnila názor a prohlásila scénu za noční. Tuto možnost jsem však brzy zavrhl, protože Klára ztvárňuje slunce vždy s paprsky. Z toho, jakým způsobem noční scénu ztvárnila, usuzuji, že si nebyla moc jistá s tím, jak noc vlastně výtvarně ztvárnit. Když jsem upozornila na zvláště nápadné oči u její postavy, Klára k tomu dodala, že má postava sluneční brýle. Domnívám se, že tato odpověď souvisí s ještě ne zcela vyvinutou schopností konzervace s decentrací v myšlení, kdy je Klára schopná vnímat pouze jeden znak, takže při odpovědi, že má na očích brýle, již nebrala v úvahu skutečnost, že je na obrázku vlastně noc. Dále Klára doplnila, že se čerta nebojí, protože se ten čert usmívá.



Obrázek č. 19: Vánoce (Tonda)

Osmé setkání 23.12.2018

Protože se naše poslední setkání v roce 2018 konalo den před Vánoci, téma Vánoce se ke zpracování přímo nabízelo. Povíдали jsme si o Vánocích, děti mi vyprávěly, jak u nich doma Vánoce probíhají. V zápalu vyprávění Tonda mimo jiné bezděky zmínil, že strejda Zdeněk zabíjí kapra. Zeptala jsem se, kdo je strejda Zdeněk. Tondovi jakoby došlo, že řekl něco, co neměl nebo nechtěl, bylo na něm vidět, že ho to rozhodilo a odmítl mi říct, kdo strejda Zdeněk je. Od otce dětí jsem věděla, že jejich matka má přítele, nevěděla jsem ale, jak se jmenuje. Vytušila jsem, že Zdeněk bude zřejmě matky přítel, což mi později otec dětí také potvrdil.



Obrázek č. 20: Vánoce

Tonda maloval Vánoce u nich doma (viz obr. 19). Z hlediska postav nejdříve namaloval sebe (postava v oranžovém triku), poté starší sestru a nakonec nejmladší sestru (postava zády). Při malování starší sestry se Tonda začal vztekat, že se mu to nedaří, začal být protivný na Klárku a vylívat si na ní svou zlost. Tento jeho afekt vždy trvá krátce. "Černá díra" uprostřed obrázku představuje televizi. V průběhu malování jsem Tondovi navrhla, ať přidá do obrázku něco žlutého. Přidal žluté dárky. Postava, která měla představovat jeho samotného, neměla zpočátku obličej, Tonda jej zapomněl

namalovat. Později si toho všiml a snažil se ho domalovat. Pořád jej přemalovával, až se mu podklad vydřel. Považuji za významné, že všem postavám na obrázku chybí ruce a Tonda je odmítl domalovat.

Klárka opět maluje postavy zprava doleva, na identifikačním místě má Tonda (viz obr. 20). Postavy jsou opět pojaty schematicky. Vodorovné tmavé čáry pod stromkem a postavami mají představovat jejich stíny. Klára je sama aktivně přimalovala, když jsme s Tondou rozebírali stín, který má Tonda za svým vánočním stromečkem. Z Klářina obrázku je zvlášť patrné, jak jsou přidané stíny nefunkční a pouze stvrzují fakt, že je na jejich zobrazování v jejím věku ještě příliš brzy. Obrázek působí, jakoby se Vánoce odehrávaly v interiéru i exteriéru zároveň. Domnívám se, že chtěla Klára původně namalovat Vánoce v interiéru, jako její bratr, ale nevěděla, jak na to.

V závěru našeho setkání jsem dětem navrhla, že pokud budou chtít přes vánoční prázdniny malovat, mohou si na naše příští setkání připravit nějaký obrázek na libovolné téma, libovolnou výtvarnou technikou.



Obrázek č. 21: Trh (Tonda)

Deváté setkání 13.1.2019

V novém roce si děti přinesly obrázky, které dělaly přes Vánoce doma.

Tonda přinesl obrázek, který nazval Trh (viz obr. 21). Jednalo se zjevně o vánoční trh. Tonda přiznal, že předložený obrázek byl až třetí pokus. Je patrné, že si dal s obrázkem opravdu velkou práci. Na postavy a některé další motivy zjevně použil tenký štětec, spoustu energie vynaložil na stánek s květinami. Na základě až nutkavého vyjmenování předmětů v tomto stánku a toho, že se stánek nachází na vánočním trhu, který se však koná v zimě, uvažuji v této souvislosti o chybném úkonu. Z toho usuzuji, že by mohl mít tento motiv pro Tonda nějaký hlubší význam. Za povšimnutí stojí i motiv plačícího chlapce, utěšovaného matkou na identifikačním místě. Tonda sám od sebe přidal i stíny. V té době jsem si ale již uvědomovala, že instrukce přidávat stíny je pro děti jejich věku předčasná, a řekla jsem dětem, že pokud stíny dělat nechtějí, tak ať je nedělají. Tonda nad touto instrukcí blaženě zajásal.



Obrázek č. 22: Sněžící (Klára)

Klára nazvala svůj obrázek Sněžící (viz obr. 22). Má představovat Vánoce v lese. Klára prý chtěla zkusit malovat zvířátka.

Pro naše společné setkání jsem pro děti měla připravené téma Zimní radovánky. Navrhla jsem dětem, že nemusí malovat pouze vodovými barvami, ale že mohou výtvarné techniky kombinovat, tzn. že mohou na jeden obrázek použít jak vodové, tak temperové barvy. Tento návrh zaujal především Klárku. Klára malovala vodovými barvami, když pak ale chtěla nějaký motiv překrýt jiným, použila na to barvy temperové.



Obrázek č. 23: Zimní radovánky (Klára)

Klára se pokusila ztvárnit postavy z profilu (viz obr. 23). Ptala se, jak postava z profilu vypadá. Navrhla jsem jí, že když třeba neví, jak namalovat člověka v nějakou určitou pozici, může požádat mě nebo bratra, zda bychom jí chvíli nepostáli modelem. Myslím, že její pokus o profil je tentokrát celkem zdařilý, ústa však zůstávají z frontálního pohledu a nohy postav splývají v jeden obdélník. U postav nelze rozeznat jejich pohlaví. Klára si přála namalovat do obrázku sánky, ale nevěděla, jak na to. Nakreslila jsem jí tedy jednoduché schéma sáněk na jiný papír, podle kterého motiv vmalovala do svého obrázku. Padající sníh má pouze výplňovou funkci. Při závěrečné reflexi Klára řekla, že se jí téma líbilo. Řekla, že chvíli váhala nad tím, jak namalovat postavám rukavice, ale pak na to přišla. Klára namalovala vodorovnou základní linku

na spodní okraj stránky. Tato čára měla představovat sních. Na moji otázku, co je tedy to bílé, mi odpověděla, že je to také sních. Klára vysvětluje, že ona sama nerada staví sněhuláky, hrady apod., případně že je postaví a pak zničí.

Tondovi opět chybí na obrázku nebe (viz obr. 24). Sem tam se mu něco trochu při malování rozpilo, což ho sice vždy naštválo, ale přišlo mi, že jeho reakce byly přece jen mírnější, než dříve. Tonda nejprve namaloval všechny postavy, každou zachytil při nějaké činnosti. Když maloval dívku sedící na lavičce, jak si nazouvá brusle, nevěděl, jak si poradit s její pravou nohou. Předstírala jsem tedy, jako bych si zavazovala brusle ve stejné poloze, jako byla dívka na obrázku, a Tonda podle toho nohu namaloval. Téma se mu prý zpracovávalo dobře, jen nevěděl, co udělat na pozadí, tak tam naznačil alespoň kopec. Zeptala jsem se Tondy, která z postav by mohla být on. Tonda rozhodně řekl, že není nikdo z těch postav, ale kdyby některá z nich byl, byl by jednou z těch dvou zelených nahoře. Obě tyto postavy mají uříznuté hlavy. Mohou odrážet chlapcovo přání (vědomé či nevědomé) tolik nad některými věcmi nepřemýšlet?



Obrázek č. 24: Zimní radovánky (Tonda)

všemožné titěrné objekty. Ve výsledné koláži pak ovšem použil především obrázky vytrhávané (viz obr. 26). Obrázky k podkladu lepil také velice precizně. Když dolepil poslední vybraný obrázek, zůstalo v pravém dolním rohu větší prázdné místo. Navrhla jsem Tondovi, aby tam ještě něco přidal. Tonda se podíval na obrázky, které měl ještě vystříhané a které ležely na stole před ním, a řekl: "Tak tam dám Pata a Mata." Ptala jsem se Tondy, jestli mu mužská postava uprostřed koláže připomíná někoho z jeho okolí, ale prý ne. V těsné blízkosti postavy se opakuje symbol klobouku. Klobouk je symbolem autority a moci, smeknutí klobouku je pak projevem zdvořilosti (Cooper & Plzák, 1999). Svoji koláž pojmenoval "Krásy života". Tvorba koláže ho celkem bavila, ještě nikdy koláž nedělal. S výsledkem je spokojen, jen mu připadá divný pravý dolní roh. Nejdříve ponechání bílého prostoru na identifikačním místě, později přidání obrázku s Patem a Matem do toho samého prostoru a nakonec označení prostoru za divné, jistě mluví z hlediska zmapování chlapcova sebepojetí za vše. Zmatek, který v sobě chlapec vnímá, se dle mého názoru odráží v Tondově hledání sama sebe, které k jeho věku patří.



Obrázek č. 26: Krásy života (Tonda)

Jedenácté setkání 19.2.2019

Pro únorové setkání jsem si připravila pro děti imaginaci, kdy měly děti nakreslit, co viděly za dveřmi v jeskyni. Text imaginace s drobnými úpravami jsem převzala z knihy Třinácté komnaty dětské duše a je součástí této bakalářské práce (viz příloha č. 3). Po úvodní relaxaci jsem přistoupila ke čtení samotného textu imaginace, který jsem se snažila říkat zastřeně, s dostatkem pomlček.

Když byly děti s kresbou toho, co ve své fantazii viděly, hotovy, požádala jsem je, aby mi popsaly, co na obrázcích je a aby si vybraly nějaký motiv a promluvily za něj.

Klára popsala místo, které ve své fantazii viděla, jako svůj pokoj, který by si přála (viz obr. 27). Cítila se v něm dobře, důležité pro ni bylo, že je tam světlo a postel. Ráda by v tom pokoji byla, ale chtěla by tam mít i svého bratra, protože by se tam sama bála. Objekt, za který Klára promluvila, byl basketbalový míč. Míč řekl, že se v pokoji cítí dobře a že tam není sám, protože tam má druhý míč a mohou si spolu hrát.



Obrázek č. 27: Co bylo za dveřmi? (Klára)

Tonda objevil za dveřmi v jeskyni místnost, ve které nikdy nebyl (viz obr. 28). V místnosti se cítil zvláště, při vstupu do místnosti se prý trochu zarazil. Tonda zhodnotil, že by v tom pokoji bydlet nechtěl, ale chvíli by tam klidně pobyl. Příznačná

je i posmutnělá, vybledlá barevnost obrázku. Tonda promluvil za skříň. Na otázku, jak je té skříni v místnosti, skříň řekla, že v té místnosti dlouho nikdo nebyl a že si do ní (do skříně) nikdo dlouho nic nedal. Skříň by ale asi chtěla, aby si do ní někdo dal nějaké věci, například oblečení, ručníky, hrnce, aby si mohla s těmi věcmi povídat.

Při závěrečné reflexi Klára řekla, že se jí imaginace líbila. Tondovi se imaginace také celkem líbila, i když se na ni nejprve moc netvářil. Předpokládám, že Tondova počáteční nedůvěra vůči imaginaci opět plynula z jeho obav z nových věcí.



Obrázek č. 28: Co bylo za dveřmi? (Tonda)

Protože byly obě děti s prací celkem rychle hotovy, domluvili jsme se, že bychom mohli ještě v práci pokračovat. Na dalším setkání jsem si s dětmi chtěla povídat o lidských vlastnostech. Pro tuto aktivitu jsem měla již v deskách připraven papír ve formátu A3 s velkým symbolem Jin a Jang. Nejdříve jsme si povídali o symbolu Jin a Jang samotném ve smyslu propojení protikladů v jeden celek. Dále jsme hovořili o tom, že všichni lidé mají jak dobré vlastnosti, tak i špatné, ale také o tom, že „škatulkování“ na dobré a špatné vlastnosti závisí mnohdy na úhlu pohledu, kdy se nějaká vlastnost může na první pohled jevit jako vlastnost kladná, ale při bližším nahlédnutí může být člověku spíše na obtíž.

Děti měly nejprve společně sepsat veškeré vlastnosti, které je napadnou, do připraveného symbolu s tím, že vlastnosti, které považují za špatné, měly vepsat do tmavší části symbolu a ty, které považují za dobré, do druhé části symbolu (viz obr. 29). Když byly s vepsáním vlastností hotovy, diskutovali jsme společně o všech jednotlivých vlastnostech a snažili se společně hledat jejich negativní i pozitivní stránky, případně jejich příčiny a důsledky. Děti také vybraly tři barevné pastelky, kdy měly modře zabarvit vlastnosti s převážně negativním významem, červeně s pozitivním významem a zeleně vlastnosti, které by bylo možné zařadit do obou dvou skupin.



Obrázek č. 29: Lidské vlastnosti

Dvanácté setkání 3.3.2019

S dětmi jsme se na tomto setkání dohodli na zpracování nějakého výjevu z Alenky v říši divů a že jejich výsledné obrázky mohu poskytnout pro účely ještě jiné bakalářské práce. Nejdříve jsem se ujistila, zda děti pohádku vůbec znají. Děti viděly zfilmovanou verzi pohádky z roku 2010. Pohádka se jim docela líbí. Tonda dodal, že tam jsou ale občas kruté scény, jako useknutá hlava nebo poprava žabáka za to, že snědl vdolky. Při zpracování tohoto tématu se prý Tonda cítil zajímavě (viz obr. 30).



Obrázek č. 30: Alenka v říši divů (Tonda)

Klára stačila namalovat obrázky dva (viz obr. 31 a 32). K dispozici měla čtvrtky ve formátu A3. První obrázek chtěla původně malovat na šířku, ale když viděla Tonda, že maluje na výšku, otočila svůj papír také na výšku. Protože jsem na základě Klářiny dosavadní práce nabyla dojmu, že hrozí, že zaplní čtvrtku zase jedním motivem, instruovala jsem Klárku přímo, aby se pokusila zachytit více motivů a trochu propracovat pozadí. Dřív, než jsem se nadála, Klára „zaplácla“ papír obří Srdcovou královnou a pozadí vyplnila růžovými srdíčky. Byla velice rychle hotová. Nato jsem jí podala druhou čtvrtku a zopakovala předchozí instrukci. Navrhla jsem jí, že může třeba namalovat, jak hrála Srdcová královna kriket. Klára na to řekla: „Ale to nebudu umět...“ Až teprve na základě této její odpovědi jsem vycítila, že malování vodovými

barvami je pro Klárku zřejmě příliš velké sousto. Na druhém papíru Klára zachytila Srdcovou a Bílou královnu a přidala i pozadí. V závěru Klára hodnotila, že se jí oba obrázky malovaly dobře.



Obrázek č. 31: Alenka v říši divů (Klára, 1. obrázek)

Třinácté setkání 13.3.2019

Toto setkání bylo naše předposlední. Nechala jsem děti zpracovat pohádku o Popelce. Děti dostaly čtvrtku ve formátu A4. Na základě podezření z minulého setkání, že jsou pro Klárku vodové barvy špatně zvladatelné, jsem Kláru instruovala, aby téma zpracovala pastelkami (viz obr. 33).



Obrázek č. 32: Alenka v říši divů (Klára, 2. obrázek)



Obrázek č. 33: O Popelce (Klára)

Tonda zachytil fázi příběhu, kdy Popelka nastupuje do kočáru (viz obr. 34). Přestože se již z podstaty příběhu motiv ženské hrdinky ke zpracování přímo nabízel, Tonda do obrázku přidal i postavy mužské, kočího a lokaje. To považuji za pokrok. Řekla jsem Tondovi, aby přidal do obrázku ještě něco červeného, na základě této instrukce přidal červené květiny do trávy.



Obrázek č. 34: O Popelce (Tonda)

Změna výtvarné techniky u Klárky se dle mého názoru osvědčila. Pastelkami nakreslený obrázek je bohatší na zobrazené motivy. Obrázek zachycuje Popelku a dobrou vílu. Dva překrývající se keře uprostřed spodní části obrázku se poprvé objevily v druhém Klářině obrázku Alenky v říši divů. Klárku jsem za ně při minulém setkání pochválila, zjevně ji to potěšilo natolik, že stejný motiv namalovala i při tomto setkání.

Ukazovala jsem Tondovi na čtvrtce vedle, jak může nechat účelně vpíjet jednotlivé barvy nebo odstíny barev do sebe, čímž může například rozbít barevnou jednodolitost trávy nebo nebe. To, jak se později ukázalo, zřejmě zaujalo Klárku, protože když jsem se šla pak podívat, jak ve své kresbě pokračuje, tráva i obloha na jejím obrázku se již bohužel skládaly z různobarevných, rozdrobených ploch.

V závěrečné diskuzi nad obrázky Klára řekla, že se jí pohádka o Popelce líbí. Na otázku, zda si někdy připadá jako Popelka, řekla, že si nikdy jako Popelka nepřipadá. Obrázek se jí pastelkami kreslil dobře, ale nevadilo by jí ani, kdyby ho zpracovávala vodovými barvami. Tondovi se téma také zpracovávalo dobře, přiznal také, že mu pokaždé vadí, když se mu něco rozpije. Jeho reakce však již nejsou tak bouřlivé, jako bývaly dřív.

Čtrnácté setkání 9.4.2019



Obrázek č. 35: Princ Bajaja (Tonda)

Na našem posledním setkání jsem chtěla v Tondovi posílit mužské vzory, proto jsem jako naše poslední téma zvolila pohádku Princ Bajaja. Klára si mohla pro zpracování pohádky výtvarnou techniku zvolit, vybrala si vodové barvy. Oba obrázky byly zpracovány ve formátu A3.



Obrázek č. 36: Princ Bajaja (Klára)

Jak Tonda přidával do obrázku postupně motivy, bylo čím dál tím patrnější, že na obrázku zase vynechá nebe (viz obr. 35). Připomněla jsem tedy Tondovi, aby si na obrázku nechal prostor pro nebe, jinak budeme muset obrázek podlepit a nastavit jej. To Tonda odmítl a na obrázku si na nebe vyčlenil alespoň prostor v pravé části obrázku. Také jsem Tondovi navrhla, aby zkusil na objekty vpředu aplikovat sytější odstíny barev, třeba pomocí temperových barev, odmítl. Později použil tempery na křoví na identifikačním místě, u jeskyně a na některé trsy trávy. Navrhla jsem mu, aby použil temperu také na vchod do jeskyně, kdy původně vchod barevně splýval se zbytkem jeskyně. Tonda aplikoval sytou černou barvu na vchod jeskyně, načež uznal, že to takto vypadá lépe.

Obě děti jsem vybídla, aby do svého obrázku přidaly něco žlutého a červeného. Tonda přidal 2 trsy červených květin (stejných jako u Popelky) a několik samostatných žlutých kvítků. Klára zaplnila červenými a žlutými květinami v podobě puntíků celou plochu trávy. Tonda zachytil fázi příběhu, kdy Bajaja s koněm vstupují do jeskyně. Na otázku, kde je kůň, Tonda vysvětlil, že kůň šel napřed a je už uvnitř. U obrázku ho prý nebavilo malovat trávu. Neví, zda by chtěl být Bajaja. Na moji otázku, jakou postavou z příběhu

by tedy byl, kdyby si mohl vybrat, přecedil skrz zuby se širokým úšklebkem: „Princeznička“. Nato hned dodal, že si dělá legraci, ale já jsem přesto cítila, že to myslí vážně a zároveň se za to stydí.

Klárce se téma malovalo dobře, na obrázku zachytila fázi příběhu, kdy Bajaja princeznu zachránil (viz obr. 36). Princezně chybí ruce. Nově se v Klárině tvorbě objevuje zobrazení postavy zezadu. To vnímám jako pokus o vyjádření vzájemného vztahování postav. Na otázku, jakou postavou na obrázku by mohla být, řekla, že by byla sluníčkem, princeznou by být nechtěla, protože by ji chtěl sníst drak.

5.4 Reflexe

5.4.1 Reflexe práce s Tondou a jeho tvorbou

Chlapec působí úzkostně, je velmi citlivý, má nižší sebevědomí. Tondova oblíbená barva je oranžová a vojenská zelená. Na základě Tondova vystupování při společných setkáních, ale také dle jeho výtvarného vyjadřování se domnívám, že záchvaty vzteku, kterými chlapec trpěl, měly souvislost s potlačováním emocí, které z nějakého důvodu nemohly být otevřeně vyjadřovány.

Tonda při každém zadání tématu k výtvarnému zpracování reagoval táhlým "Nééé". Zpočátku mě to mrzelo, protože jsem měla obavy, že se na naše společná výtvarná setkání nebude těšit. Mé obavy se ale nenaplnily. Později jsem pochopila, že tato Tondova běžná reakce pramení pravděpodobně z jeho vlastních obav, že se mu téma nepovede zpracovat. Často obrázky maloval na druhý pokus, kdy první, dle jeho názoru nepovedený, pokus otočil a začal znovu malovat na druhou stranu papíru. Tonda o sobě v průběhu našich setkání často mluvil jako o zlobivém.

Tondu lze z hlediska vývoje výtvarného projevu zařadit do období kresebného realismu. On sám by při tvorbě upřednostnil pastelky, ale v jeho případě jsem považovala za vhodné, aby pracoval vodovými barvami, případně temperami, a silnějším štětcem, protože dle mého názoru potřeboval výtvarný projev rozvolnit. Tonda při své tvorbě používal většinou vodové barvy, temperové barvy použil pouze při posledním setkání. V jeho tvorbě je patrný posun z emocionální a fantazijní oblasti k vizuálnímu vnímání okolí, kdy se jím zobrazované objekty již více přibližují realitě. Lze zde rozeznat zájem o objekty samotné, méně již o propracování kompozice, pozadí

objektů je většinou chudší, travní porost často vyplňuje květinami. Předpokládám, že se chlapec přepečlivým vykreslováním jednotlivých postav pokaždé vyčerpá a na zpracování pozadí mu pak nezůstává již tolik energie. V řadě obrázků lze ještě dohledat sklápění do půdorysu, které je obvyklé pro předchozí vývojovou etapu.

Většinu témat Tonda zpracoval na šířku. V tvorbě není příliš zastoupena červená barva, když už ano, většinou je do tmavě růžova (používá odstín, který je k dispozici v jeho vodových barvách). Černou barvu většinou používá v lazurní kvalitě, v obrázcích lze dohledat hodně hnědé v různých odstínech, velmi často používá okrovou.

Častým motivem, který se vyskytuje v Tondově tvorbě, jsou květiny. Tento motiv je však ale příznačný spíše pro dívčí tvorbu, stejně jako princezny. Mohl se chlapec v soužití se sestrami stát citlivějším na vnímání ženského světa? V předškolním a částečně i v mladším školním věku si se sestrou rád hrával na princezny. Mohla by Tondova tvorba odrážet chlapcovo latentní přání být dívkou, protože z nějakého důvodu nabyl dojmu, že je to výhodnější?

To, že je chlapec ve věku, kdy se teprve hledá, se dle mého názoru odráží také v jeho tvorbě. V Tondově tvorbě můžeme často dohledat prázdné identifikační místo, což může nasvědčovat tomu, že se v sobě chlapec ještě zcela nevyzná. Na koláži se zmatek ve vlastní identitě projevuje nejvíce.

Tonda často ztvárňuje ve své tvorbě postavy ze zadu, což může svědčit o určité nečitelnosti, případně snaze skrývat vlastní pocity před ostatními. Tonda často u svých postav zapomínal na ruce, zvláště pak v rodinných tématech. Chybějící ruce zejména u rodinných témat, jakožto symbol dosahování, kontaktu s druhými, může poukazovat na pocit bezmoci. V jeho tvorbě se objevují i postavy bez nohou, ty mohou odkazovat k pocitu nestability, nejistoty, až vykořenění. Když už má Tonda ve své tvorbě stromy, jsou to povětšinou schematicky pojaté jehličnany. V posledním obrázku se objevují hned tři listnaté stromy, což považuji za posun.

5.4.2 Reflexe práce s Klárou a její tvorbou

Přestože jsou obě děti spíše introvertní, Tonda se zdá být mnohem čitelnější než Klára. Klára je nepříliš sebevědomá dívka s neustálým, lehkým, zdvořilým úsměvem ve tváři, ze kterého vlastně není moc poznat nic o jejím rozpoložení nebo o tom, co si v určitou

chvíli doopravdy myslí. Stejně tak její projevy jsou spíš nenápadné, jakoby se bála jakkoliv projevit. Na otázky často odpovídala jednoslovným „nevím“, které stále doprovázel její typický úsměv. Občas jsem mívala pocit, že se za slovem "nevím" skrýval dovětek: "Řekni mi, co chceš slyšet, aby to bylo správně." Ono neurčité "nevím" bylo prostě bezpečnější. Vypozorovala jsem, že občas, když Klára něco neví nebo něčemu nerozumí, nechává si to často pro sebe. Domnívám se, že věčným ustupováním bratrovým výpadům se Klára naučila nevěřit vlastnímu úsudku a upozadovat vlastní potřeby. Myslím, že na tuto skutečnost by mohla odkazovat i Klára tvorba, kdy ve svých obrázcích Klára umísťuje často mužské symboly, např. bratra, na identifikační místo.

Přestože Klára svým věkem spadá výtvarně též do etapy kresebného realismu, její tvorba odpovídá v mnoha ohledech spíše období schematickému, občas dokonce preschematickému. Klára ztvárňuje objekty víceméně schematicky, není v nich mnoho detailů. Chudost na detaily, ale i motivy v její tvorbě mohla však být způsobena i nevhodně zvolenou výtvarnou technikou a její, pro Klárku horší, zvládnutelností. Když ale Klára viděla, že Tonda maluje vodovými barvami, tak jimi chtěla také malovat. K dispozici měly děti i temperové barvy, ale ty spíše nevyužívaly. Při malování Klára často vyčkávala, než začne Tonda. Navzdory tomu byla vždy velmi rychle hotová, mnohem dříve než její bratr. Když už začala tvořit, pracovala spontánně, bez většího rozmyšlení, když se jí v obrázku něco rozpilo, příliš to neřešila. Po celou dobu používala nejtlustší štětec, který byl k dispozici. Co se týče použitých motivů, ve většině obrázků si vystačila se schematickým zobrazením postav a domu, pro další objekty již příliš prostoru na obrázcích nezbylo. Mezi postavami nebyla zpočátku žádná vztahovost. Oblíbená barva Klárky je růžová. Ačkoliv je Klára pravačka, často ve své tvorbě postupovala zprava doleva.

Klára často malovala velké objekty, které zaplňovaly téměř celou plochu papíru, na úkor pozadí. Domnívám se, že pro to byla důvodem horší zvladatelnost vybrané výtvarné techniky a částečně možná i bezradnost, plynoucí z méně rozvinutých výtvarných schopností.

V její tvorbě lze, obzvláště zpočátku, dohledat transparentnost, objekty řadila v některých obrázcích na základní linku. Jindy prostor stavěla tak, že namalovala spodní

základní linku, přešla k malování jiného motivu, později se vrátila k prostoru, namalovala další linku o něco výš nad linkou první a prostor mezi oběma čarami nakonec vyplnila barvou. V Klářině tvorbě je patrný dětský kubismus, sklápění do půdorysu, později se pokouší o zobrazení postav z profilu. Dále v její tvorbě můžeme dohledat antropomorfismus, např. u pejska a kočky. Klára často ve své tvorbě také užívá prvky, které mají pouze výplňovou funkci, jako jsou např. trsy trávy, padající sněh či srdíčka, a sahají vývojově zpět do preschematického období.

Stromy se v Klářině tvorbě téměř nevyskytují, když už ano, jedná se spíše o jehličnany. Symbol listnatého stromu s ovocem lze dohledat na prvním obrázku, kam jej umístila spontánně. Stejný symbol se objevil v obrázku č. 15 (Pohádka o velbloudovi, s. 54), kam jej však umístila až poté, co jsem jí navrhla, aby na obrázek přidala nějaký strom. Tento strom se vznáší nad zemí a chybí mu polovina koruny.

První pokus o ztvárnění postavy z profilu lze nalézt u obrázku č. 15 (Pohádka o velbloudovi, s. 54). Již o něco zdařilejší pokus o profil lze pozorovat v obrázku č. 23 (Zimní radovánky, s. 62). Na posledním obrázku (viz obr. 33, s. 71) se poprvé objevuje postava zezadu.

5.4.3 Sebereflexe

Při spuštění volnočasového programu jsem se zejména zpočátku potýkala s obavami, zda se mi podaří dosáhnout stanovených cílů a zda bude program pro všechny zúčastněné prospěšný. Když jsem se později od otce dětí dozvěděla, že se děti vždy na naše společná výtvarná setkání těší, měla jsem obrovskou radost. Naše společné aktivity obě děti bavily a pokaždé byly zvědavé, co budou vytvářet při příštím setkání. To jsem jim nikdy však dopředu neřekla, protože jsem nechtěla, aby se na naše setkání nějak připravovaly. Obávala jsem se totiž, že by to mohlo zkreslit autentičnost jejich tvorby.

Přestože jsem se pokaždé na naše setkání snažila co nejlépe připravit, bylo třeba řadu věcí řešit operativně. Během výzkumu jsem se bohužel nevyhnula ani několika chybám, kterých jsem se při výtvarném vedení dopustila a které přiblížím níže.

Při únorovém setkání jsem poněkud podcenila situaci a zařadila jsem dvě náročnější aktivity po sobě v jednom dni. Děti byly s první aktivitou velice rychle hotové a zbýval

ještě nějaký čas, který jsem chtěla ve své netrpělivosti ještě využít. Domluvili jsme se tedy, že se pustíme ještě do další práce. Druhou činnost jsme sice dokončili, ale děti byly během práce čím dál tím rozjívenější. Na této chybě jsem si uvědomila, jak je při práci s dětmi důležité neopomenout skutečnost, že se děti unaví mnohem dříve, než dospělí. Následkem únavy dochází ke ztrátě pozornosti, která má negativní dopad na probíhající práci.

Další chybou bylo, že jsem ze své tehdejší neznalosti předčasně instruovala Tonda, aby přidával pod objekty ve svých obrázcích stíny. Tonda tuto instrukci nesl nelibě, přesto se snažil instrukci vyhovět. Klára se o stíny pokusila také, ale především v její tvorbě je zvláště patrná naprostá bezradnost při jejich ztvárnění. Když jsem si později své pochybení uvědomila, řekla jsem dětem, že pokud stíny dělat nechtějí, ať je nedělají.

V průběhu čtvrtého setkání jsme se blíže dotkli Tondových častých výbuchů vzteku. Děti popsaly nedávnou situaci, jak se Tonda naposledy rozčílil. Povídali jsme si společně o tom, jak by šlo situaci vyřešit jinak, aby neskončila konfliktem. Nato jsem Tondovi navrhl, aby doma zpracoval popsanou situaci formou komiksu, ale aby situaci tentokrát zkusil vyřešit nekonfliktně. Během následujících setkání jsem ze vzájemného špičkování dětí pochopila, že si kreslení komiksu vyložily jako formu trestu, což však takto rozhodně mýněno nebylo.

Za další chybu považuji to, že jsem na jednotlivých setkáních dětem vždy zadala ke zpracování pouze jedno konkrétní téma. V tuto chvíli se však přikláním k tomu, že jsem měla dát dětem vždy na výběr z více témat, abych tak posilovala jejich schopnost samostatně se rozhodovat a zároveň také eliminovala fakt, že jim zadané téma prostě nemusí vyhovovat.

5.5 Diskuze

V souvislosti s první výzkumnou otázkou (K jakému výtvarnému posunu u dětí došlo?) lze určitý posun dohledat v obou tvorbách. Klárce se v tvorbě začínají objevovat první postavy z profilu. V posledních tématech již Klára nezačíná budovat prostor namalováním spodní čáry země. Ke konci programu se v její tvorbě objevuje překrývání objektů. U posledního obrázku již nejsou postavy zachyceny z en face pohledu, způsob

jejich zpracování vnímám jako pokus o znázornění interakce mezi těmito postavami. Kláři en face postavy se v průběhu její tvorby též mění, postavy postupně "dávají" ruce dolů.

Tondova tvorba na mě ke konci programu působí o něco uvolněněji. Tonda postupně přestal věnovat tolik pozornosti vykreslování jednotlivých postav, čímž mu, dle mého názoru, zbylo víc energie pro propracování prostoru. Prostor v jeho tvorbě na mě již v posledních obrázcích působí propojeněji, přestože Tonda stále k jeho vyplňování často užívá motivy květin, keřů a stromů. V posledním obrázku převažují listnaté stromy, což též považuji za známku posunu.

Za zamyšlení rovněž stojí zobrazování neúplných postav, které se v Tondově tvorbě vyskytuje celkem často. Zobrazování neúplných figur se dle Lhotové a Perouta (2018) začíná objevovat až v tvorbě dětí v pseudo-naturalistickém stádiu (12 - 15 let). Na první pohled by se tedy mohlo zdát, že je Tonda při zobrazování lidské postavy z hlediska výtvarného vývoje napřed. Při bližším zkoumání Tondových postav je ovšem patrné, že postavy neoplývají příliš mnoha detaily, znázornění lidské postavy v pseudo-naturalistickém období by mělo být již bohatší. Genderová identifikace Tondových postav je řešena pouze druhem oděvu a rozdílnou délkou vlasů. Z toho usuzuji, že zobrazování neúplných postav v Tondově tvorbě nelze považovat za projev rychlejšího výtvarného vývoje, ale že je tento způsob zobrazování postav spíše symptomatičtějšího charakteru.

Co se týče druhé výzkumné otázky (Jak přispěl program k sebepoznání dětí?) se mi bohužel nepodařilo získat konkrétní odpověď. Dokážu si představit, že by tato otázka zaskočila většinu dospělých, natož pak dítě. Když tedy Slavík (1997, 2004) mluví ve svých pracích o sebepoznání prostřednictvím výtvarné tvorby v souvislosti s artefietickým pojetím výtvarné výchovy, chápu toto sebepoznání v abstraktnějším slova smyslu, spíše než v empirickém. Na základě společné reflexe v závěru každého setkání měly děti možnost vyjádřit své pocity, které v souvislosti se zpracováním zadaného tématu vnímaly. Již jen témata samotná, která jsem ke zpracování volila, měla dětem umožnit se, alespoň na nevědomé úrovni, zamyslet nad těmito tématy v souvislosti s jejich reálnými životy, kdy tuto latentní zkušenost pak děti promítaly v podobě manifestních obsahů do své tvorby, aniž by si to vůbec samy uvědomovaly.

Věřím, že si jejich nevědomí ze zážitků prožitých prostřednictvím tvorby odneslo to, co potřebovalo, a že tato zkušenost k jejich sebepoznání skutečně přispěla.

Přejdeme nyní k zodpovězení třetí výzkumné otázky (K jakým změnám v prožívání nebo chování u dětí došlo?). Co se týče změn v chování a prožívání, je změna patrnější spíš v případě chlapce. V Tondově chování a prožívání otec dětí pozoruje, že je Tonda klidnější, tolik se nevzteká a ani k výbuchům vzteku u něj nedochází tak často, jako dřív. Já sama jsem u Tondy pozorovala, že když se mu při malování ke konci programu na obrázcích barvy občas rozpily, snášel to mnohem lépe, než dřív. U Klárky otec žádné výrazné změny nepozoruje. Já jsem však na našich setkáních postupně pozorovala její aktivnější účast při společných diskuzích, Klára dokonce čím dál častěji přicházela s dotazy, když například něčemu nerozuměla, nebo když si nevěděla rady, jak má něco namalovat. Frekvence užívání slova "nevím" se v jejím slovním projevu také snížila.

V průběhu programu jsem několikrát zapochybovala, zda bylo moje rozhodnutí, aby Tonda používal vodové barvy, správné, zvláště pak v kontrastu s doporučením Lhotové a Perouta (2018), že pro děti ve věku 6 - 8 let by mělo být používání vodových barev zváženo, protože děti v tomto věku považují náhodné vpíjení barev za zkažení obrázku. Tonda to takto však vnímal ve svých téměř 11 letech. Přestože Tonda doopravdy vnímal místo na obrázcích, kde se mu barvy rozpily, za zkažené, což bylo nezřídka doprovázeno krátkodobým afektem, vnímala jsem, že pro něho jsou vodové barvy přece jen vhodnou volbou. Ve výsledku však uvolněnější tvorbu ke konci programu a Tondovo celkové zklidnění chápu jako potvrzení správnosti tohoto úsudku. U devítileté Klárky jsem nad volbou výtvarné techniky příliš nepřemýšlela, tím spíš, že Klára malovala vodovými barvami ze své vůle. Příliš ani neřešila případné rozpíjení barev. Zpětně jsem však nabyla přesvědčení, že právě v jejím případě byla volba této výtvarné techniky spíš nevhodná. Dokonce se domnívám, že ji tato výtvarná technika brzdila ve výraznějším výtvarném posunu. S doporučením, že je třeba malování vodovými barvami u dětí mladšího školního věku zvážít, se tedy ztotožňuji, věkovou hranici bych však rozšířila. Dle mého názoru je vždy třeba brát rovněž v úvahu osobnost a schopnosti konkrétního dítěte.

Možné úskalí takového projektu, jako je volnočasový program, vidím v tom, že přes veškeré snahy o nastolení přátelského prostředí a pohody v průběhu trvání programu,

může dítě ve vzájemném vztahu dospělý – dítě hůře překonávat určitou bariéru ve smyslu vnímání autorit.

Dětem bych do budoucna doporučila pokračovat v obdobných aktivitách, neboť jim, dle mého názoru, prospívají. V případě Tondy by bylo vhodné se v dalších výtvarných aktivitách zaměřit na snižování horizontu v obrázcích. Dále bych považovala za přínosné, aby si zpracoval témata řepkové a makové pole, z hlediska užití červené a žluté barvy. Pro posilování sebepoznání a sebevědomí bych zařadila do programu autoportrét a témata pro zvědomování vlastního úspěchu. Bylo by u něj též záhodno pokračovat v uvolňování emocí, za tímto účelem bych proto zařadila do tvorby "smejváky", Tonda by si také mohl výtvarně zpracovat téma výbuchu sopky.

Co se týče Klárky, pro následnou práci s ní bych zvažila používání vodových barev. Pro posílení schopnosti samostatně se rozhodovat by bylo žádoucí, kdyby měla Klára na výběr vždy z několika zadání. Pro posilování sebevědomí bych i v jejím případě navrhovala zařadit témata pro zvědomování úspěchu.

Závěr

V teoretické části této práce je vysvětlen pojem artefietika a její hlavní předpoklady. Práce se také okrajově dotýká některých projektivních metod, které byly v programu použity, a interpretace dětské kresby. Druhá kapitola je zaměřena na představení sourozeneckých vztahů a rivality. Třetí kapitola se zabývá psychickým vývojem lidského jedince, zvláště pak teorií kognitivního vývoje dle J. Piageta. Teoretickou část této bakalářské práce uzavírá kapitola věnovaná ontogenezi výtvarného projevu dle Lowenfelda a Kyzoura.

Praktická část zachycuje pohnutky a okolnosti, které stály za vznikem a uskutečněním volnočasového programu pro sourozence mladšího školního věku, realizaci programu a závěrečné zhodnocení. Program sestával ze čtrnácti setkání v průběhu sedmi měsíců. Na každém setkání děti výtvarně zpracovávaly zadaná témata, k dispozici měly zejména vodové a temperové barvy, některá témata byla zpracována pastelkami. Protože se děti na společné výtvarné aktivity těšily, důvodně se domnívám, že pro ně byla jednotlivá setkání pozitivním zážitkem. Děti měly prostřednictvím vlastní výtvarné tvorby možnost vyjádřit své vnitřní obsahy a uvolnit případné bloky.

Program byl uskutečněn formou akčního výzkumu, kdy měly jednotlivé aktivity přinést maximální užitek všem zúčastněným, tj. dětem i mně samotné. Stěžejním aspektem tohoto programu bylo umožnit dětem získat především pozitivní zážitek z výtvarné tvorby.

Byly stanoveny tři výzkumné otázky.

V rámci první otázky byl popsán výtvarný posun, ke kterému u dětí došlo. V Klářiňě tvorbě se začaly objevovat postavy z profilu, mizí transparentnost, v posledních obrázcích se objevuje překrývání motivů. Klára přestává budovat prostor pomocí základní linky. Tondova tvorba ke konci programu působí uvolněnějším dojmem, Tonda již nevěnuje tolik pozornosti zobrazování postav, více energie věnuje propracování pozadí. Na posledním obrázku se nově objevují listnaté stromy.

Zodpovězení druhé otázky, tedy jak přispěl program k sebepoznání dětí, bylo složitější, než jsem původně předpokládala. Pokusila jsem se tedy otázku zodpovědět z vlastního pohledu, protože se mi na ni bohužel nepodařilo získat konkrétní odpověď. Při společné reflexi v závěru každého setkání měly děti možnost vyjádřit své pocity, které v souvislosti se zpracováním zadaného tématu vnímaly a které si tak mohly plně uvědomit. Témata pro jednotlivá setkání jsem se snažila volit tak, aby v nich děti mohly nalézat propojení v rámci jejich všední reality. Věřím, že si děti alespoň na nevědomé úrovni ze zážitků prožitých prostřednictvím výtvarné tvorby mnoho odnesly a že jim tato zkušenost určité sebepoznání skutečně zprostředkovala.

Změny v prožívání a chování, které byly sledovány v souladu se třetí výzkumnou otázkou, se projeví zejména u Tondy, u kterého bylo rodiči pozorováno celkové zklidnění a zároveň i snížení frekvence výbuchů vzteku. U Klárky byly změny méně nápadné, v jejím případě jsem pozorovala pouze lehce vyšší verbální aktivitu v průběhu našich posledních setkání.

Pro mě samotnou měla realizace volnočasového programu velký přínos. Získala jsem díky realizaci programu cennou zkušenost s výtvarným vedením a prací s dětmi, přičemž jsem se v průběhu realizace nevyhnula ani několika pochybením, ze kterých jsem však načerpala poučení. Ověřila jsem si, že dokážu dětem nejen připravit aktivity,

které je zaujmou, ale také pro ně vytvořit bezpečný prostor pro probírání i vážnějších témat.

Seznam použité literatury

- Cognet, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Portál.
- Cooper, J. C., & Plzák, A. (1999). *Ilustrovaná encyklopedie tradičních symbolů*. Mladá fronta.
- Dalloz, D. (2002). *Žárlivost a rivalita*. Portál.
- Kast, V. (2014). *Dynamika symbolů: základy jungovské psychoterapie (Vydání druhé, přeložil Jana VAŠKOVÁ)*. Portál.
- Lezak, M. D., Howieson, D. B., Bigler, E. D., Tranel, D. (2012). *Neuropsychological assessment (5th ed.)*. Oxford University Press.
- Lhotová, M., & Perout, E. (2018). *Arteterapie v souvislostech*. Portál.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and Mental Growth (8th Edition)*. Prentice Hall.
- Novák, T. (2007). *Sourozenecké vztahy*. Grada Publishing.
- Oaklander, V. (2020). *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá psychoterapie v duchu gestalt terapie (přeložil Jiří ŠTĚPO)*. Portál.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte (přeložil Eva VYSKOČILOVÁ)*. Portál.
- Plhánková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.
- Sedláková, M. (2004). *Vybrané kapitoly z kognitivní psychologie*. Grada.
- Seifert, A. L., Seifert, T., & Schmidt, P. (2004). *Aktivní imaginace: práce s fantazijními obrazy a jejich vnitřní energií*. Portál.
- Slavík, J. (2014). Arteterapie: časopis České arteterapeutické asociace. *Artefiletika - průnik expresivních terapií s výchovou*, 36, 57 – 63. Česká arteterapeutická asociace.
- Slavík, J., & Wawrosz, P. (2004). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky, 2 díl*. Univerzita Karlova.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: artefiletika*. Karolinum.
- Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Portál.
- Šicková-Fabrizi, J. (2016). *Základy arteterapie (Vydání třetí, rozšířené, přeložil Jana KŘÍŽOVÁ, přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ)*. Portál.
- Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby: a její diagnostické využití*. Raabe.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání (Vydání druhé, rozšířené a přepracované)*. Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál.
- Uždil, J. (2002). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Portál.

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazníky vyplněné dětmi k tématu Začarovaná rodina.....	87
Příloha č. 2: Pohádka o Pepíkovi (Daloz, 2002, s. 76)	88
Příloha č. 3: Text imaginace (Oaklander, 2020, s. 15)	89

Příloha č. 1: Dotazníky vyplněné dětmi k tématu Začarovaná rodina

Matka je začarovaná do šiva
 Protože je milá, má hodiny a šivá

Děda Janča - má
 Protože má chodit

Otec je začarován do šivá
 Protože má šivá

Babi Janča - aneb
 Protože má šivá a má šivá

Já jsem začarován do šivá
 Protože má šivá

Babi šivá - šivá
 Protože má šivá šivá

Barča
 Sestra je začarována do šivá
 Protože má šivá a má šivá

Děda Janča - šivá
 Protože má šivá a má šivá

Další členové jsou začarování
Sestra
 Protože má šivá a má šivá

Příloha č. 1a: Dotazník vyplněný Tondou

Matka je začarovaná do šivá
 Protože má rád učení

Babička
 Protože má rád šivá

Otec je začarován do šivá
 Protože má rád slunce a když se má
opalovat

Šivá
 Protože se rád fotí

Já jsem začarována do šivá
 Protože má rád šivá

Protože

Bratr je začarován do šivá
 Protože má rád šivá

Protože

Další členové jsou začarování
Děda
 Protože má rád šivá

Příloha č. 1b: Dotazník vyplněný Klárkou

Příloha č. 2: Pohádka o Pepíkovi (Dalloz, 2002, s. 76)

Pepík dorostl do věku, kdy děti opouštějí své rodiče. Před jeho rodným domem stojí velbloud a na zádech má plné koše jeho věci.

„Prosím tě,“ říká mu Pepík, „matka by chtěla, abych odnesl ještě tohle. Můžu to k ostatnímu přidat?“

„Přidej si to Pepíku,“ odpoví velbloud.

A po chvíli se mladík opět zeptá:

„Můžu tam přidat ještě tuhle maličkost, velbloude? Víš, otec chce...“

„Přidej si to, Pepíku.“

A tak Pepík chodí od velblouda k domu a nazpátek, sem a tam, a velbloud pokaždé na jeho otázku odpoví: „Přidej si to, Pepíku.“ A při entém připevněném zavazadle se už Pepík začíná strachovat, jestli náklad není příliš těžký, a velbloud mu odpoví mírným a uklidňujícím tónem:

„Kvůli mně si starosti nedělej, já se odsud stejně v žádném případě stěhovat nebudu.“

Velbloud si nechá naložit pouze to, co by mohl unést, s větším nákladem odmítá odejít. Vezměme si z jeho moudrosti ponaučení: Neberme si za svá břemena druhých. Ve své touze se zalíbit nebo napravovat bychom se nemuseli pohnout z místa. A jakožto svébytné a nezávislé bytosti bychom tak nemohli vyhovět svým vlastním přáním.

Příloha č. 3: Text imaginace (Oaklander, 2020, s. 15)

Teď vám povím krátký příběh a vezmu vás na smyšlený výlet. Zkuste se přidat. Představte si to, co říkám, a všimněte si, jak se cítíte, když to děláte. Buďte si vědomi toho, zda se chcete nebo nechcete účastnit výletu. Když se objeví okamžik, který se vám nebude líbit, nemusíte tam jít. Jen poslouchejte můj hlas, když budete chtít, přidejte se, a uvidíme, co se bude dít.

Chci, abyste si představili, že jdete lesem. Všude okolo jsou stromy, ptáci zpívají. Skrze stromy prosvítá slunce a vrhá stíny. Je příjemné procházet se lesem. Podél cestičky rostou drobné květy. Jdete po té cestě. Po obou stranách jsou skály a chvílemi zahlédnete malé zvířátko pelášící pryč, snad malého králíka. Jdete dál, a po chvíli zjistíte, že stezka směřuje do kopce, a pokračuje stále vzhůru. Už víte, že vystupujete na horu. Když se dostanete na vrchol, sednete si na velký kámen, abyste si odpočinuli. Podívejte se okolo. Svítí slunce; kolem vás létají ptáci. Pod vámi je údolí a za ním další hora. Vidíte tam jeskyni a přáli byste si být na druhém kopci. Všimli jste si, jak kolem bez zjevné námahy poletují ptáci, a chtěli byste být jedním z nich. Najednou, protože ve fantazii je možné cokoli, zjistíte, že jste se proměnili v ptáka! Nejdříve zkoušíte mávat křídly - a opravdu, můžete vzlétnout. Takže se vznesete a přelétnete na druhý vrch.

Na druhé straně přistanete na skále a ihned se proměníte nazpátek. Šplháte a lezete po skalách a hledáte vstup do jeskyně. Naleznete malá dvířka. Přikrčíte se, otevřete je a vejdete do jeskyně. Uvnitř se můžete snadno postavit, je tam hodně místa. Kráčíte podél zdí, zkoumáte prostor a znenadání narazíte na chodbu. Jdete dovnitř, a po chvíli zjistíte, že po obou stranách je řada dveří, na každých je nějaké jméno. Pak se ocitnete u dveří, kde je napsáno vaše jméno. Stojíte před vašimi dveřmi a přemýšlíte o tom. Víte, že za chvíli je otevřete a vejdete dovnitř. Víte, že to bude vaše místo, váš prostor. Možná místo, které je ve vašich vzpomínkách, místo, které znáte, místo, o němž sníte, místo, které se vám dokonce ani nelíbí, místo, které jste nikdy neviděli, uzavřený či otevřený prostor.

Takže vezměte za kliku a vejděte. Porozhlédněte se po vašem místě! Jste překvapeni? Dívejte se dobře. Jestliže nic nevidíte, představte si ho, teď. Koukněte se, co je uvnitř,

kde to je, jestli je to venku, či uvnitř. Kdo je tam? Jsou tam lidé - lidé, které znáte, či neznámé osoby?

Jsou tam zvířata? Nebo tam žádné není? Všimněte si, jak se tam cítíte. Je vám dobře, nebo nepříjemně? Prohlédněte si to místo pořádně, projděte se po něm.

Až budete připraveni, otevřete oči a vraťte se nazpátek do této místnosti. Potom si můžete vzít papír a pastelky a nakreslit obrázek vašeho místa. Během kreslení, prosím, nemluvte. Jestli něco musíte říct, tedy šeptejte. Nakreslete vaše místo, co nejděrněji to půjde. Nebo když budete chtít, nakreslete vaše pocity spojené s tímto místem, a to pomocí barev, tvarů a čar. Rozhodněte se, zda se na vaše místo také nakreslíte, případně kam a jak - jako tvar, nebo barva, či symbol. Vůbec nemusím z vašeho obrázku poznat, jaké to vaše místo je; budete mi to moci později vysvětlit. Důvěřujte tomu, co jste viděli, jakmile jste otevřeli dveře, i když se vám to třeba nelíbilo. Až budete chtít, dejte se do toho.