Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

Využití arteterapeutické práce s dětmi na 1. stupni základní školy

Vypracovala: Mgr. Klára Žabková
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2021

Prohlášení

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

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě 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.111/1998Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum:

Klára Žabková

Poděkování

V první řadě bych chtěla poděkovat především paní Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za milý a shovívaný přístup, odborné vedení, trpělivost a cenné rady při psaní této bakalářské práce.

Dále bych chtěla moc poděkovat mé rodině a přátelům, že se mnou prošli celým procesem studia, byli mi oporou a věřili mi. Děkuji také rodičům dětí a v neposlední řadě dětem samotným, kterých se tato bakalářská práce týká nejvíce. Za čas, který jsem s nimi *mohla strávit a za tu nedocenitelnou možnost nahlédnout do jejich světů.*

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o možnostech arteterapie s dětmi mladšího školního věku. Je rozdělena na část teoretickou a praktickou. Teoretická část se dělí do tří hlavních kapitol. První kapitola je zaměřena na specifika mladšího školního věku. Vymezuje období mladšího školního věku dětí a zaměřuje se na jeho charakteristiky. Druhá kapitola se zabývá etapami vývoje výtvarného vyjádření dětí. Třetí část potom arteterapeutickou činností s dětmi mladšího školního věku.

Praktická část reflektuje dlouhodobou arteterapeutickou práci se skupinou dětí mladšího školního věku. Posuzuje vybrané výtvarné techniky, vhodná témata a jejich využití. V kazuistické studii se zaměřuje na popis změn ve výtvarném výrazu jednoho dítěte doprovázenými případnými změnami v jeho chování.

Klíčová slova:

mladší školní věk, výtvarný projev, kazuistika, arteterapie, vývoj zobrazování

ABSTRACT

This bachelor thesis concerns the possibilities of using art therapy with children of younger school age. It is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part contains three main chapters. The first chapter aims at the particularities of younger school age. It defines the period of younger school age and focuses on its characteristics. The second chapter deals with the stages of development of children's artistic expression. And the third chapter is devoted to the art therapy activities with children of younger school age.

The practical part describes the long-term art therapy work with a group of children of younger school age. It assesses selected art techniques, suitable topics and their use. In case study it concentrates on the description of the changes in the art expression of one pupil in connection with the possible changes in their behaviour.

Key words:

younger school age, developing of imaging, casuistry, art therapy, artistic expression

OBSAH

ÚVOD……8
1. SPECIFIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU 9
1.1. VYMEZENÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU 9
1.1.1. SENZOMOTORICKÝ VÝVOJ 9
1.1.2. VÝVOJ ŘEČI 10
1.1.3. VÝVOJ PAMĚTI 11
1.1.4. KOGNITIVNÍ VÝVOJ 11
1.1.5. SOCIÁLNÍ VÝVOJ 12
1.1.6. VÝVOJ SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ 15
1.1.7. EMOČNÍ VÝVOJ 16
2. VÝVOJ ZOBRAZOVÁNÍ 18
2.1. ONTOGENEZE DĚTSKÉ KRESBY 18
2.1.1. OBDOBÍ ČMÁRANIC (2-4 roky) 20
2.1.2. PRESCHEMATICKÉ OBDOBÍ (4-6 let) 21
2.1.3. SCHEMATICKÉ OBDOBÍ (6-8 let) 22
2.1.4. KRESEBNÝ REALISMUS (8-12 let) 24
2.1.5. PSEUDO-NATURALISTICKÉ OBDOBÍ (12-15 let) 25
2.1.6. ADOLESCENTNÍ VÝTVARNÁ TVORBA (15 – 18 let) 25
3. ARTETERAPIE S DĚTMI 27
3.1. SPECIFIKA ARTETERAPIE S DĚTMI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU 29
3.2. VHODNÁ TÉMATA A METODY ARTETERAPIE DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU 29
3.3. EMOČNÍ VÝTVARNÉ VYJÁDŘENÍ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU 32
4. CÍLE PRÁCE 35

4.1. PARAMETRY ARTETERAPEUTICKÉHO SETKÁVÁNÍ 35
4.2. KONKRÉTNÍ ARTETERAPEUTICKÁ PRÁCE S DĚTMI 36
4.2.1. SKUPINOVÁ SEZENÍ 37
4.2.2. INDIVIDUÁLNÍ HODINY 38
4.2.3. SROVNÁNÍ SKUPINOVÉ A INDIVIDUÁLNÍ ARTETERAPEUTICKÉ HODINY 38
4.3. POUŽITÁ TÉMATA A TECHNIKY 39
4.3.1. PERNÍKOVÁ CHALOUPKA 40
4.3.2. ZAČAROVANÁ RODINA 41
4.3.3. ZVÍŘECÍ AUTOPORTRÉT 43
4.3.4. PAVUČINY 44
4.3.5. IMAGINACE BEZPEČNÉHO MÍSTA 45
4.3.6. AKČNÍ AKVAREL 47
4.3.7. KOLÁŽ – MŮJ SVĚT 49
4.3.8. HRA S EMOCEMI 50
4.3.9. AUTOPORTRÉT 52
4.4. SHRNUTÍ SKUPINOVÉ PRÁCE 54
4.5. KAZUISTICKÁ STUDIE 56
4.5.1. VIKTORKA 56
4.5.2. VÝTVARNÁ TVORBA 57
4.5.3. SHRNUTÍ KAZUISTIKY VIKTORKY 76
4.6. CELKOVÉ SHRNUTÍ ARTETERAPEUTICKÉ PRÁCE S DĚTMI 77
ZÁVĚR 79

ÚVOD

Když malé dítě vezme do ruky pastelky a začne přenášet svůj vnitřní svět na papír, je v danou chvíli prosté od veškerých předsudků, které přicházejí s věkem. Tvoření je pro něj velmi přirozeným procesem, kterým bez cenzury vyjadřuje své pocity a názory, důležitosti jednotlivých zážitků. Nechává nám tak nahlédnout do svého království a dává nám neopakovatelnou možnost pochopit, jakým způsobem vnímá jak svět okolo sebe tak i uvnitř. Dítě ani často neví, jakou příležitost nám dalo a co nám touto jinou formou komunikace umožnilo. V tom je pro mě krása arteterapie s dětmi. Můžeme vstoupit do jejich světa a pomoci jim způsobem, který je pro ně přirozený, nenásilný, hravý a kreativní.

Ve své bakalářské práci se zabývám světem dětí mladšího školního věku. Tedy obdobím, kdy se postupně začínají přizpůsobovat normám a schématům "dospěláckého" světa, kterému ze začátku ne úplně rozumí. Začínají přejímat naše představy o tom, jak by se měly chovat, kam by měly směřovat, co by měly dodržovat, i když vlastně úplně ještě netuší proč. Většinou je jediným tím důvodem pocit, že to tak někdo třetí a pro mě velice důležitý chce a ony se mu tedy přizpůsobí, udělají to pro něj. Je to období, které je velice zmatečné a je v něm mnoho nového, proto možnost návratu k pastelkám a šanci přece jen na chvíli uniknout do světa, kde si pravidla tvoří dítě samo, vnímám jako velice důležité.

V teoretické části své bakalářské práce vymezuji specifika mladšího školního věku, vývoje výtvarného projevu a zabývám se arteterapeutickou prací s dětmi tohoto věku. V praktické části popisuji, jak jsem arteterapeutickou činnost s dětmi mladšího školního věku provozovala já. Jaké jsme používaly techniky a metody, jaké byly jejich výhody a nevýhody, co bylo pro práci s dětmi zásadní, srovnávám zde skupinové a individuální setkávání a na závěr se podrobně zabývám vývojem výtvarného výrazu jednoho z dětí.

TEORETICKÁ ČÁST

1. SPECIFIKA MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

1.1 VYMEZENÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Termínem mladší školní věk je v literatuře zpravidla označováno období mezi šestým/sedmým a jedenáctým/dvanáctým rokem života dítěte (např. Matějček & Pokorná, 1998; Langmeier & Krejčířová, 2006; Novotná et al., 2012; Říčan, 2014). Takto určené bude používáno v této bakalářské práci. Během období mladšího školního věku dítě prochází rozličnými fázemi a plní různé vývojové úkoly, proto ho někteří autoři ještě dále rozlišují na raný školní věk (šest až devět let) a střední školní věk (devět až jedenáct let) (Matějček, 2017; Vágnerová, 2012; Thorová, 2015), což bude v práci dále zohledněno.

Mladší školní věk je období, o kterém by se na první pohled dalo říct, že se v něm nic až tak významného vlastně neděje. Dítě už má v tomto věku za sebou většinu svého tělesného i duševního vývoje. Už umí dobře komunikovat, řešit úkoly a ovládat značné množství citových projevů od soucitu až po sebevědomí. Matějček (2017) o této době mluví jako o přechodné, kdy doznívá minulé období, ale i tak už se postupně objevují znaky období příštího. Dochází k ukončení jedné etapy psychosexuálního vývoje a následně k jakému si „uspání" základní pudové a emocionální složky. V psychoanalýze je toto období dokonce označováno slovem latentní. Význam tohoto slova označuje něco skrytého, tajného a zatím neprojeveného (Drapela, 2008; Novotná et al., 2012). Ale i přes všechny zmíněné charakteristiky, mladší školní věk je doba, kdy v dítěti probíhají významné změny, z nichž minimálně jedna bude nadále udávat ráz jeho života (Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 2014).

1.1.1 SENZOMOTORICKÝ VÝVOJ

V tomto období dochází k významným pokrokům v senzomotorickém vývoji, a to

jak v oblastech vnímání, především zraku a sluchu, tak i v oblasti hrubé a jemné motoriky (Thorová, 2015). Centrální nervová soustava se nadále vyvíjí a zraje, což má pozitivní vliv na ustálení laterality ruky, rozvoj motorické i senzomotorické koordinace, tedy koordinace pohybu ruky a oka a tím ve výsledku zlepšení celkové manuální zručnosti (Vágnerová, 2012). To vše se odráží ve schopnosti úspěšného zvládání psaní i kreslení, které je založeno právě na správně fungující koordinaci oka s pohyby ruky. K tomu všemu se váže zlepšení koordinace celého těla, přibývá síly i rychlosti pohybu. Velice důležité je prostředí, v kterém dítě vyrůstá. Když je v procvičování podporováno a ukotvováno, vývoj motorických funkcí je podstatně rychlejší (Vágnerová, 2012).

I samotné senzorické vnímaní probíhající ve vztahu s vývojem rozumových schopností se stává diferencovanější a integrovanější. Děti v tomto věku začínají být pozornější a vnímavější. Už jsou méně závislé na svých okamžitých potřebách a přáních, což jim dovoluje lépe se soustředit. Začínají hodně sledovat svoje okolí (Langmeier & Krejčířová, 2006). S tím souvisí i to, že lépe rozlišují číslice, obrázky a písmena. Vnímají více detailů, tvarů i počtů (Vágnerová, 2012).

Právě rychlost vývoje senzomotorických schopností a jejich kvalita bývá u dětí jedním z hlavních faktorů, které ovlivňují jejich emoční stabilitu. Děti v tomto věku jsou už schopny rozlišit, co jim jde a nejde a srovnávat to s ostatními vrstevníky. Úroveň pohybových schopností bývá často jedním ze základních faktorů, který hraje roli v oblíbenosti mezi žáky a jejich postavení v kolektivu. Když v nich děti zrovna nevynikají, často se tyto „nedostatky“ snaží obejít jinou cestou a kompenzují si je v jiné oblasti. Langmeier & Krejčířová (2006) tvrdí, že pocit nedostatečnosti v pohybových schopnostech a s ním spjatá neoblíbenost v kolektivu bývá často příčinou budoucích neurotických projevů nebo poruch chování (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.1.2 VÝVOJ ŘEČI

Období mladšího školního věku je důležité i pro vývoj řečí. Dokonce se u dětí v tuto dobu řeč zdokonaluje rychleji, než když se dospělý učí cizímu jazyku (Říčan, 2014). Velice důležitá je její úroveň při nástupu do školy. Pomáhá dítěti efektivněji komunikovat, zapamatovávat si, prodlužuje pochopení a umožňuje kvalitní rozvoj v celé oblasti chování a prožívání. Dětem se rozšiřuje slovní zásoba, prodlužují se délky vět, které používají, zlepšuje se artikulace. Největší vliv na kvalitu řeči má okolní prostředí, v kterém dítě

vyrůstá a to především rodina (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.1.3 VÝVOJ PAMĚTI

Vývoj řeči je úzce provázaný s vývojem paměti. Díky zlepšení řečových schopností se v této době rychleji rozvíjí a my tak můžeme hovořit o větší stabilitě dlouhodobé i krátkodobé paměti ve školním věku. Nejintenzivněji se mezi šestým až dvanáctým rokem rozvíjí ty funkce, které slouží k učení (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dochází k zvýšení kapacity paměti, ke zrychlení zpracování informace, osvojení paměťových strategií a jejich používání (Vágnerová, 2012). Paměťové strategie slouží k lepšímu zapamatování a uložení informace. Patří mezi ně například vybavování informací na základě asociací, opakování nějakého textu, kategorizování informací atd. Dětem s osvojením paměťových dovedností pomáhají dospělí. Dochází k rozvoji metapaměti, do které patří zkušenosti se zapamatováním i schopnosti přemýšlet o tom, jak paměť funguje a hodnotit ji (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012; Thorová, 2015).

1.1.4 KOGNITIVNÍ VÝVOJ

Děti přichází do školy v období, kdy dochází k zásadním kvalitativním proměnám v jejich kognitivním vývoji. I když to jsou velké změny, dějí se postupně. Myšlení se stává přesnějším, realističtějším a flexibilnějším. U předškoláků se původně nechávalo hodně unášet fantazií a aktuálními pocity a potřebami dítěte. Oproti tomu u dětí mladšího školního věku začíná být směřováno spíše k realitě. Dochází k opuštění prelogického myšlení a nástupu období konkrétních logických operací (Piaget & Inhelderová, 2010; Vágnerová, 2012). Dítě tedy začíná používat takové myšlení, které se řídí základními zákony logiky a snaží se o co největší poznání reality. Dítě rádo vychází už z vlastní zkušenosti. Velkou změnou je to, že umí uvažovat o něčem konkrétním, aniž by se na to přímo muselo dívat. Stačí, že ví, jak ten konkrétní objekt vypadá a už si ho umí samo i představit. Musí ovšem jít o konkrétní věci, které dítě zná. Až kolem jedenáctého roku umí učinit závěr z něčeho, aniž by si danou věc muselo vůbec představovat (Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 2015; Vágnerová 2004).

Piaget & Inhelderová (2010) tvrdí, že k hlavním znakům konkrétního logického

myšlení patří především schopnost posuzovat skutečnost z více hledisek, kombinovat a integrovat ji do jednoho závěru, což dítěti pomáhá k zpřesnění chápání různých souvislostí a vztahů. Dítě už umí pochopit, že jiní lidé mohou tu samou situaci chápat odlišně než ono (decentrace). Už také ví, že za různých podmínek se mohou objekty i vztahy jevit různě, i když jde stále o ty samé (konzervace). Když něco udělá, situace se změní, ale už si uvědomuje, že ji může vrátit zpátky do původního stavu, že tedy výsledek není definitivní (reverzibilita). Žádná situace už není neměnná (Piaget & Inhelderová, 2010; Vágnerová, 2012).

Logické myšlení ještě není u dítěte tak zažito, aby ho dítě umělo použít za všech okolností a ve všech situacích. Situace, které jsou pro dítě moc složité nebo emočně náročné vrací jeho přemýšlení ve vývoji do nižší úrovně. Stejně tak fungují i zátěžové situace. Je to způsobeno tím, že dítě má ve vývojově jednodušším myšlení ještě větší jistotu. Snaží se v takovéto situaci vyznat, zjednodušit si ji, aby pro něj byla vůbec řešitelná. Je to obranná reakce, která mu pomůže uchýlit se k postupu, který dobře zvládá a představuje pro něj jistotu (Vágnerová, 2012).

Co se týče práce s informacemi, děti už se naučily brát v úvahu jejich větší množství, vybrat z nich ty významné a ostatní funkčně eliminovat. Jsou už schopny informace zobecňovat, klasifikovat a podle různých hledisek třídit, dokonce si už umí volit vlastní kritérium. Mladší školák už je schopen rozlišit události podle toho, kdy k nim došlo a také je podle toho seřadit. Vnímá už délku trvání nějaké situace a chápe, že uběhlý čas, který už nejde vrátit (Vágnerová, 2012).

Velká část myšlenkových funkcí a schopností je závislá na učení a procvičování. Je proto možné vhodným působením ve vhodném prostředí podpořit jejich rozvoj. Rodina, mateřská škola a škola mají možnost použitím správných přístupů, opakováním a procvičováním, dále podporovat vývoj logického myšlení u dítěte (Langmeier & Krejčířová, 2006).

1.1.5 SOCIÁLNÍ VÝVOJ

V tomto období probíhá v otázce socializace jedna z nejintenzivnějších změn, která nás čeká za celý život. Dítě nastupuje do školy. Od prvního dne a až téměř do konce života bude škola nějakým způsobem ovlivňovat jeho životní směr, lidi a prostředí, s kterými se bude setkávat. Chování dítěte přestávají tvarovat jen rodiče, ale najednou se

objevují i další autority, jako učitelé a pak samozřejmě spolužáci. Je to příprava na život ve společnosti, kde se nově nastavená pravidla mohou lišit od těch, která platila doma (Vágnerová, 2012).

Ve školním věku přicházejí nové sociální role v životě dítěte, role žáka a role spolužáka, z kterých pro dítě plyne mnoho nového a nové postavení ve společnosti. V mladším školním věku jsou pro sociální vývoj dítěte zásadní tři oblasti:

Vrstevníci

V mladším školním věku je zásadním vývojovým úkolem být přijat a zapadnout do skupiny svých vrstevníků. Vrstevnická skupina má významný socializační vliv. Kontakt s dětmi stejného věku je plný nových zkušeností. Fungování v takovéto skupině dává dítěti šanci k četnějším a různorodějším kontaktům a interakcím. Jak píše Lagmeier & Krejčíková (2006), reakce dítěte na jiné dítě je naprosto odlišná než na dospělého. Děti jsou si věkem a chápáním přece jenom podstatně blíž a mají si toho mezi sebou hodně co předat. V takové skupině se učí spolupráci, ohledu jeden k druhému, ale musí také dodržovat určitá jimi nastavená pravidla, která jsou velmi odlišná od pravidel, které zná dítě z rodinného prostředí. Vytváří se mezi nimi také jaká si hierarchie (Langmeier & Krejčířová, 2006). Snaha o identifikaci s vrstevnickou skupinou je jeden z nejdůležitějších vývojových zlomů v životě dítěte a předznamenává začátek procesu odpoutávání se ze závislosti na rodině. Kamarádi mohou svým kamarádům dávat pocit bezpečí a přijetí, které třeba nezažili v rodině (Langmeier & Krejčířová, 2006; Vágnerová, 2012). Na druhou stranu se tvoří prostor i pro srovnávání se dětí mezi sebou a ke vzniku různých konfliktů, které se děti musí začít učit řešit (Matějček, 2017).

V této době také dochází k postupnému objevování a naplňování stereotypu vnímání mužské a ženské role. Nenápadně se upevňují role patřící nositelům jednotlivých pohlaví. Velmi si k tomu napomáhají děti samy, protože základní informace získávají a předávají si mezi sebou. Proto mezi časté jevy v tomto věku patří masturbace, případně ukazování si genitálu navzájem atd. Poměrně častým jevem jsou negativní reakce ze strany dospělých, kteří na výše zmíněné situace ne moc citlivě reagují. Časté bývá zděšení ze strany rodičů, případně neinformovaných učitelů, zákazy a vůbec prudké a jinak nevhodné reakce. Proto se nezřídka kdy stává, že v tomto období vznikne problém s narušením vývoje osobnosti dítěte, který může do budoucna způsobovat problémy

s jeho sebevědomím a přirozenou sexualitou (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Škola

Škola dětem nabízí možnost rozvoje jejich schopností, dovedností, osobnosti, nastavení si určitého cíle do budoucna, které zatím děti nemusí ještě chápat. Socializuje dítě trošku jiným způsobem, než se to děje v rodině a s tím získává i jiné zkušenosti. Rozšiřuje si tím obzory, odpoutává se od rodiny. Škola mu pomáhá rozvíjet novou identitu, sebehodnocení, sebeúctu. Samotný zápis do první třídy je určitým rituálem a potvrzením pro dítě, že je zralé a schopné školní docházku zvládnout (Vágnerová, 2012).

Jak už bylo zmíněno výše, děti v tomto věku prochází obdobím, kdy je pro ně nejdůležitější realita, tedy to, jak věci opravdu jsou. V první části mladšího školního věku je proto dětský vývoj závislý na určité autoritě, která se pravidelně nachází v blízkém okolí dítěte a ukáže mu, jak všechno funguje (fáze naivního realismu). Velice často tuto úlohu po rodičích přejímá právě učitel, častěji paní učitelka, která bývá během prvních let bezmezně milována. Postupem času děti přejdou z naivního realismu k realismu kritickému, kde už si dovolí autority podrobovat jakési kritice a je velice důležité, jak se k tomu jejich cíl v danou chvíli postaví (Langmeier & Krejčířová, 2006; Říčan, 2014).

Rodina

Rodina znamená pro dítě mladšího školního věku v období plném změn ideálně určitou jistotu. Jak emoční, tak sociální. Členové rodiny, především rodiče, jsou oporou, která tu z pohledu dítěte bude napořád. Proto jsou pro dítě v jeho světě stálým bodem. Rodiče jsou také jakousi matricí, vzorem pro vývoj chování a osobnosti. Dítě po nich kopíruje vzorce chování a učí se nápodobou. Je tedy zřejmé, že o vývoji morálky dítěte nerozhodují záměrné výchovné techniky, jak ve škole, tak doma, ale především skutečný, každodenní, autentický způsob interakce mezi členy rodiny. V rodině, kde taková interakce probíhá běžně a kde si děti mohou sdělovat svoje přání a potřeby, se automaticky vyvíjí vyšší stupeň morálky. V tomto období také sílí identifikace s rodičem stejného pohlaví.

Mění se i role školáka v rodině, najednou má podstatně více povinností, než měl dřív, rodiče od něj očekávají dobré výsledky. Nezřídka kdy se stává, že si skrze dítě

kompenzují svoje pocity nedostatečnosti, nedosažené sny, svoji seberealizaci, což na dítě vytváří poměrně velký tlak. Na začátku mladšího školního věku jsou rodiče také ještě automatickou neochvějnou autoritou pro dítě, což už nemá dlouho vydržet (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015).

1.1.6 VÝVOJ SEBEPOJETÍ A SEBEHODNOCENÍ

Dětské sebehodnocení a sebepojetí zahrnuje to, čím se dítě v danou chvíli cítí být. Je to podoba, kterou si dítě myslí, že má, tedy je velice subjektivní a vychází ze zkušenosti dítěte samo se sebou. Závisí především na jeho kognitivních schopnostech a jeho emocionální zralosti. Na začátku mladšího věku bývá sebepojetí hodně závislé na aktuálním dění a na aktuálních zážitcích dítěte. Jak bylo zmíněno výše, dítě v představě samo o sobě velice dbá na názor autorit, což bývají většinou rodiče a učitelé, které ze začátku mladšího školního věku tvoří dětské sebepojetí a dítě je nekriticky akceptuje (Langmeier & Krejčířová, 2006).

Co se týká vlivu rodičů na sebepojetí dítěte, vážou se na něj dvě teorie:
Teorie modelu – rodiče se pro dítě stávají vzorem chování, podle kterého dítě dotváří vnímání samo sebe. Jejich vlastní sebehodnocení je pro dítě takovým vzorem, podle kterého tvoří to svoje.
Zrcadlová teorie – rodiče dítěti ukazují, jak oni si ho váží nebo naopak podceňují a tím mu jako v zrcadle ukazují jeho vlastní sebehodnotu. K tomu se váže i fakt, že je pro dítě v tomto věku podstatně důležitější názor rodiče na jeho výsledky ve škole a v jiných aktivitách, než samotný výsledek. Potřebuje pozitivní reakci dospělého, aby mělo pocit, že uspělo (Langmeier & Krejčířová, 2006). Erikson toto období označuje jako fázi píle a snaživosti. Zvládnutí úkolu, který by měl svědčit o dětských schopnostech, v dítěti vyvolává radost, neúspěch potom pocit méněcennosti a to i v případě, že byla složitost úkolu věku dítěte nepřiměřená (Drapela, 2008). Sebepojetí dítěte se z velké části odvíjí od výkonu. Oproti předškolákovi je školák kritičtější, už mu nejde jen o splnění úkolu ale o to, aby jej splnil dobře (Vágnerová, 2012).

Postupem času dítě kromě hodnocení svého sebepojetí rodiči začne začleňovat i hodnocení vrstevníků, které se pro něj postupně stává velice důležité. Přijímat nové role, z kterých i ze svého postavení ve skupině nově čerpá své sebehodnocení a sebepojetí.

Začne se se svými vrstevníky srovnávat a díky tomu je schopno si uvědomit, jaké jsou jeho nedostatky a přednosti a stane se tím sebekritičtějším (Vágnerová, 2012).

1.1.7 EMOČNÍ VÝVOJ

Pokrok v emočním vývoji a schopnosti seberegulace je u mladšího školáka čím dál tím zřetelnější. Vývoj CNS se u dětí projevuje větší emoční stabilitou a odolností vůči zátěži, nově například právě ve škole. Děti v tomto věku bývají převážně veselé a vyrovnané. Když se objeví nějaký propad, má většinou jasnou příčinu (Vágnerová, 2012). Dochází k propojení emočního uvažování a racionality. Dítě už samo sobě více rozumí, rozumí svým pocitům a umí je lépe interpretovat. V předškolním věku dítě většinou řešilo svoje touhy a požadavky hned, měly tzv. automatický charakter, v době mladšího žáka už tomu tak není. Ten už je schopen odložit bezprostřední uspokojení svých potřeb a soustředit se na právě probíhající činnost (Novotná et al., 2012; Vágnerová, 2012).

Dítě mladšího školního věku, většinou mezi devátým a desátým rokem, už na jednu stranu chápe a rozumí svým vlastním pocitům, ale zohledňuje i pocity a očekávání druhých lidí. Chápání pocitů jiných lidí je vázáno na pokles kognitivního egocentrismu. K tomu se váže rozvoj emoční inteligence a schopnost pracovat s empatií, jak té jeho vůči sobě, tak i vůči jiným lidem (Langmeier & Krejčířová, 2006). Děti už jsou schopné mluvit o emocích jiných lidí, umějí si je představit, proto i lépe popsat. Projevuje se to i zlepšením sociální adaptace dětí především v interakci s vrstevníky, protože dospělí dokáží dětské emoce lépe zvládat. Děti si na druhou stranu spolu ale lépe rozumějí, protože prochází tím samým. Vzhledem k tomu, že mezi sebou vyhledávají dobře laděné spolužáky, postupně se učí potlačovat nežádoucí emoce, jako vztek, zlost, strach a úzkost. Během toho ale také zjišťují, že pocity a přání můžou skrývat před okolím, ale ne před sebou samým. Schopnost ovládat svoje emoce se neobjeví najednou, ale vyvíjí se postupně. Děti například umí potlačit právě vztek už v osmi letech. Na potlačování jiných emocí, jako strachu a smutku není vyvíjen takový tlak, proto se objevuje až později (Langmeier & Krejčířová, 2006). Kolem desátého roku věku začínají dokonce chápat možnost emoční ambivalence. Už si jsou schopny přestavit, že lidé mohou mít smíšené, či dokonce protichůdné pocity ve stejnou chvíli a ke stejnému objektu či situaci (Vágnerová, 2012; Stuchlíková et al., 2005).

Během školního období se také začínají vyvíjet sebehodnotící emoce. Je to především proto, že děti se najednou začaly mezi sebou potkávat každý den a už mají jiné zpětné vazby samy o sobě než jen od svých rodičů. Porovnávají se s dětmi a dospělými ve škole. Díky sebehodnotícím emocím jsou schopny regulovat svoje chování a tím podporují rozvoj vztahů mezi sebou. Děti přijímají zodpovědnost za správné splnění svých úkolů, a to vede buď k pocitům viny, studu nebo hrdosti (Vágnerová, 2012; Thorová, 2015).

Velice často se u dětí mladšího školního věku stává zásadním problémem intenzivní strach a úzkost ze školní docházky. Dost často je to spojeno s přílišným tlakem rodičů na dobré výsledky dítěte ve škole. V situacích, kdy je dítě vystaveno najednou velice silné zátěži, kterou vyhodnotí jako ohrožující, vytváří si vědomé copingové reakce, ale nejen ty. Dítě si začne tvořit i nevědomé obranné mechanismy, aby mu pomohly vyhnout se ohrožujícím emocím. I tyto mechanismy se vyvíjejí postupně především podle věku ale i situací, v kterých se dítě nachází. Od těch primitivních, jako je popření, potlačení, negace, reaktivní výtvor (mezi čtvrtým a sedmým rokem) ke zralejším jako je projekce, kdy nepřijatelné vlastnosti a kvality jsou připisovány jiným lidem (kolem osmého až jedenáctého roku věku) (Stuchlíková et al., 2005). Velice často popisovaným obranným mechanismem je emoční regrese. Objevuje se právě ve chvílích, které jsou nějak stresující a ohrožující pro dítě a ono se najednou vrátí ve vývoji o krok zpátky a není schopné připouštět si ambivalentní pocity ani skrývání emocí. Někdy nemusí jít pouze o chvilkovou záležitost. Naopak se může stát, že u dětí, které vyrůstají v nevyhovujícím prostředí, dochází k dlouhodobějšímu zpoždění emočního porozumění. Většinou se to děje v rodinách, kde rodiče nejsou schopni dětem poskytnou plnohodnotnou zpětnou vazbu na jejich emoce a emoční přijetí (Langmeier & Krejčířová, 2006). Dítě potřebuje v tuto dobu od rodičů otevřenou komunikaci a upřímnost, co se týká citových problému. Právě díky takovéto komunikaci se dítě lépe vyznává v tom, co cítí, učí se, že je dobré svoje pocity ovládat, ale nepotlačovat (Říčan, 2014; Thorová, 2015).

Když dojde k tomu, že člověk během svého dětství nemá šanci naučit se rozlišovat a zpracovávat vlastní emoce a nenaučí se rozpoznat a reagovat na emoce svého okolí, v dospělosti to může způsobit vznik emočních problémů. Není to o tom, že by člověk měl nějakým způsobem omezeno prožívání emocí, ale nepovedlo se v dětství vytvořit jakýsi mustr, podle kterého by je rozlišoval a pracoval s nimi. Takoví lidé neumí mnohdy zjistit, posoudit, co je a není přijatelné, adekvátní, zdravé atd. Chybí jim i zdravá a potřebná sociální zkušenost (Stuchlíková et al., 2005).

2. VÝVOJ ZOBRAZOVÁNÍ

Tato kapitola se zabývá ontogenezí dětského výtvarného výrazu. Říká se, že výtvarná tvorba dětí je klíčem k jejich duši. Platí to vlastně doslova. Děti během svého růstu procházejí různými vývojovými fázemi, které se projevují i v proměnách jejich výtvarného výrazu. Tvorba tříletého dítěte je jiná než tvorba sedmiletého. Kresba a malba prochází jednotlivými vývojovými stupni, které se, jak se zjistilo, projevují podobnými charakteristikami u dětí stejně po celém světě. Někdy se stává, že se nějaký stupeň vývoje kresby přeskočí, a nebo se u něj dítě naopak zdrží déle, než by mělo. Občas i v kresbě či malbě dospělých lidí pozorujeme charakteristiky dětské výtvarné tvorby, což může být dáno zanedbáním výtvarné výchovy, ale současně také ukazatelem nějakého hlubšího problému pramenícího z doby, jejíchž charakteristiky dospělý používá. Proto je pro arteterapeuta zásadní mít komplexní znalosti vývojových procesů, aby vůbec mohl s klienty kvalitně pracovat (Lhotová & Perout, 2018; Perout, 2005; Šicková-Fabrici, 2002).

Proto přesto, že se tato bakalářská práce zabývá výhradně výtvarným pojetím dětí mladšího školního věku, je velice důležité zmínit alespoň základní charakteristiky ostatních vývojových stupňů. Z tohoto důvodu je zde také uvádím, i když jen v menší míře než charakteristiky ontogeneze výtvarného pojetí mladšího školního věku.

2.1 ONTOGENEZE DĚTSKÉ KRESBY

Vývoj dětské kresby odráží kognitivní vývoj dítěte. Početně zmiňovaný autor popisující kognitivní vývoj, jehož pojetí je velice často nejen arteterapeuty spojováno s vývojem výtvarným, je švýcarský psycholog J. Piaget (např. Lhotová & Perout, 2018; Šicková-Fabrici, 2002). J. Piaget uvádí pět etap vývoje myšlení:

Tabulka 1

Kognitivní vývoj dítěte podle J. Piageta

Věk	Stadium	Probíhající procesy
0-1,5 roku	senzoricko-motorické	Etapa přizpůsobení, dominantní je vývoj v oblasti vnímání
1,5-3 roky	senzoricko-motorické předoperační	Symbolické myšlení, rozvoj symbolické (sémiotické) funkce související se schopnosti tvorby symbolických forem
3-6 let	předoperační	Formy prelogických a intuitivních myšlenkových operací, dominující psychickou funkcí je fantazijně emoční složka
6-12 let	konkrétní operace	Dítě získává schopnost distance od pozorované skutečnosti, formy konkrétního myšlení se rozvíjejí nejdříve na základě zkušenosti z konkrétní manipulace s předměty, později již pracují s představou předmětů
12-18 let	Formální operace	Hypoteticko-deduktivní myšlení vycházející z předpokladů, které nesouvisejí nutně a bezprostředně s realitou, schopnost reflexivního myšlení

Lhotová & Perout (2018)

Pro arteterapeuta je znalost ontogeneze výtvarného výrazu a jeho aplikace ve vztahu s jinými vývojovými modely velice důležitá. Podle Lhotové & Perouta (2018) jsou praxí ověřeny dva vývojové modely – pojetí M. Kyzoura a V. Löwenfelda.

Tabulka 2

Srovnání dětského kognitivního vývoje podle J. Piageta s modely ontogeneze výtvarného výrazu M. Kyzoura a V. Löwenfelda

J. Piaget	M. Kyzour	V. Löwenfeld
0-1,5 roku senzoricko-motorické stadium		
1,5-3 roky senzomotoricko-motorické předoperační		2-4 roky čáranice – bezobsažná, zvládnutá, pojmenovaná
3-6 let Předoperační	4-8 let egocentrické období	4-6 let - preschematické období 6-8 let - období schématu
6-12 let konkrétní operace	8-13 let objektivní období	8-12 let - kresebný realismus
12-18 let formální operace	13-18 let reflexivní období	12-15 let - pseudo-naturalistické 15-18 let - adolescentní výtvarná tvorba

Lhotová & Perout (2018)

Časové údaje v přiložené tabulce je dobré brát jen jako orientační, každé dítě má totiž své individuální tempo (Lhotová & Perout, 2018).

Následující rozdělení je podle V. Löwenfeldova vývojového modelu, kdy je v daných kapitolách doplněno vývojovým modelem M. Kyzourovým:

2.1.1 OBDOBÍ ČMÁRANIC (2-4 roky)

V období čáranic si dítě tvoří představu o sobě samém a svém okolí. Všechny děti nejprve kreslí spontánně. Vytváření znaků je pro ně stejně přirozené jako vydávání zvuků, gestikulace a pohyb (Case & Dalley, 1995). První výtvarné vyjádření bychom mohli zařadit přibližně na 18. měsíc vývoje dítěte a je úzce provázáno s prvními pokusy o mluvenou komunikaci. Jak uvádí Uždil (1974), začátky výtvarné řeči se podobají řeči mluvené. Jsou to neustálé pokusy, z kterých se teprve zkoušením a časem stane něco smysluplného.

První dětské čáranice se stávají symbolickým základem, z kterého se zobrazování vyvíjí. Matthews (1984) je označuje jako "akční zobrazování". To znamená, že se dítě ani tak nesnaží zobrazit nějaký předmět, ale snaží se zachytit svoje chápání toho, jak předměty fungují v našem světě, např. pohyb letadla nebo pohyb auta (Matthews, 1984).

Dítě začíná být zaujato stopou, kterou je schopno na papíře či jiných materiálech zanechat, proto ze začátku není ani tak důležité, co se kreslí, ale jde především o tu činnost (Uždil, 1974). V této době je velice důležitý kontakt dítěte s okolím. Prvotní smysly pro interakci s okolím jsou chuť, hmat, zrak až později. Období čáranic dále dělíme do několika etap:

<u>Chaotické (bezobsažné) čárání</u>

Sem se řadí zatím jen chaotické tahy po papíře, které tak odrážejí motoriku dítěte vycházející v této době ještě z oblasti ramenního kloubu. Dítě se vůbec nezajímá o výsledek, ale spíše o radost z takové činnosti (Uždil, 1974). Nejprve jde o jakési tečky tvořené údery tužkou do papírů, později vznikají krátké čárky, ale ještě naprosto chybí jakákoliv vizuální kontrola nebo snaha o zobrazení skutečnosti. Dítě zatím ještě při tvorbě neoddaluje tužku od papíru. První malířské projevy jsou často dílem náhody, dítě maluje prstem např. ve vysypané mouce, písku, nebo zamlženém skle (Case & Dalley, 1995;

Lhotová & Perout, 2018).

Zvládnutá čáranice

Přibližně půl roku od doby, co si děti začnou čárat, si postupně všímají toho, že pohyby tužky po papíře a vzniklé obrazce mají nejspíš nějakou souvislost. Také se začíná prvně objevovat vizuální kontrola. Děti už se snaží koordinovat vizuální stránku s motorickou aktivitou. Už zvládají vertikální a horizontální linky, tedy umí vědomě měnit směr čáry a umí oddálit tužku od papíru. Dítě si také začíná všímat podobnosti mezi nakresleným tvarem a něčím v jeho okolí (Lhotová & Perout, 2018; Uždil, 1974).

Pojmenovaná čáranice

Toto období začíná přibližně ve třech a půl letech dítěte. Objevuje se první pojmenování toho, co dítě namaluje. Většinou se jedná o nějakou blízkou osobu nebo pohybovou aktivitu, protože čárání dítěti pohyb přímo evokuje. Hovoří se tak o asociativní kresbě (Perout, 2005). Někdy dítě začne malovat obrázek s myšlenkou, co na něm chce mít, ale dost často se stává, že se tato myšlenka několikrát během tvorby změní a nakonec je obrázek pojmenován úplně jinak než tomu bylo na začátku.

Co se týká barev, dítě lákají především výrazné odstíny nebo kontrastní barvy. Barva ale většinou nemá ještě takovou hodnotu, jaké se bude těšit později. Nyní je pro dítě především zásadní rozlišit čárání od zbytku papíru (Uždil, 1974).

2.1.2 PRESCHEMATICKÉ OBDOBÍ (4-6 let)

Preschematické období je pro vývoj dětského výtvarného výrazu plné změn. Ve čtyřech letech vytváří dítě symboly, o kterých ještě nemůžeme říci, že bychom věděli, co jimi zamýšlelo. V pěti letech už můžeme zachytit pokus o zobrazení stromu, domu nebo člověka. V šesti potom už většinou víme, co daný symbol znamená.

Pro dítě je v této etapě z psychologického hlediska dominující jeho emoční složka. Dítě zatím nepoužívá logiku v pravém slova smyslu, nevnímá čas ani prostor jako dospělý a ani hranice mezi svojí představivostí a okolní realitou nemá úplně jasně dané. Na kresbách je viditelný jeho symbolický způsob myšlení. Velice často se zde objevuje antropomorfismus, kdy jsou zvířatům a věcem přisuzovány lidské vlastnosti (Perout, 2005; Rubinová, 2008).

Pro začátek preschematického období je typické zobrazení lidské figury, tzv. hlavonožec. Většinou se jedná o kruh symbolizující současně hlavu s trupem a s čárkami, které slouží nejdříve jako nohy a až později jako ruce (Read, 1967). Je to první symbol, o který se dítě pokouší. Na obličeji dítě nezapomene na ústa, protože pro něj byla v minulosti a jsou i nadále velice důležitá a na oči (Davido, 2001). Nejde ani tak o snahu zobrazit reálnou podobu člověka, ale toto zobrazení vychází spíše z haptických, kinetických a emočních zkušeností. Trup se objevuje až později, většinou ale jen proto, aby bylo kam umístit zajímavý detail, jako zip nebo knoflíky (Uždil, 1974).

Dalším typickým znakem tohoto období je rozložení objektů na papíře. Nejčastější dětské kresby preschematického období zobrazují jen izolované objekty, bez jakýchkoliv vztahů mezi nimi. To je na dítě ještě moc vývojově složité (dům, člověka) (Uždil, 1974). Když je objektů na papíře více, dítě většinou do středu umisťuje samo sebe (egocentrické období) a ostatní objekty spíše po obvodu čtvrtky. Často pozorujeme, že co je pro dítě důležitější, je jednoduše větší. Ke konci tohoto období děti místo kolem dokola papíru se začnou snažit umisťovat postavy a jiné zobrazované věci na tzv. základní linku, linku země.

Co se týká barevnosti v této době, není zde úplně jasný vztah mezi zvolenou barvou a zobrazovaným předmětem. Většinou jde především o dětské sympatie, které chovají k různým barvám, či jejich emoční ladění v danou chvíli (Lhotová & Perout, 2018; Perout, 2005).

2.1.3 SCHEMATICKÉ OBDOBÍ (6-8 let)

V tomto období přichází v dětském životě velký zlom a to nástup do školy. Pro dítě se zásadně mění jeho prostředí. Začíná se integrovat do skupiny stejně starých spolužáků a více vnímat okolí. To se projevuje i na jeho tvorbě. Chápe, že je součástí širokého okolí a začíná rozumět souvislostem a vztahům okolo sebe. Mění pohled samo na sebe, ztrácí se egocentrismus (Rubinová, 2008). To se projevuje tak, že v obrázcích používá jednotliviny, které později tvoří kompaktní celky. Dítě v tomto věku začíná rozvíjet výtvarná schéma, symboly. Na dětském vyobrazení přibývají detaily a přihlížející už mohou namalovaný objekt snadno identifikovat. Také se v tvorbě dítěte projevuje nově získaná schopnost zobecňovat, smysl pro kategorie a třídy (Read, 1967).

Toto období, jak jsme již zmiňovali výše, se označuje termínem latentní. Dítě

najednou přechází z období, kdy si mohlo hrát a mohlo ‘‘všechno“, do doby, kdy začínají být velice důležitá pravidla a nároky ve škole. S tím Perout (2005) dává do souvislosti rozvoj tzv. grafických typů. Ve výtvarném zobrazování se to projevuje právě jakousi stagnací, úbytkem spontaneity a originality. Dítě se začne soustředit na realitu a více se ohlížet na své okolí. Proto ve výtvarné tvorbě pozorujeme právě orientaci na to, co reálně dítě vidí a vnímá (Case & Dalley, 1995; Lhotová & Perout, 2018; Read, 1967; Šicková-Fabrici, 2002).

Jednou ze základních charakteristik tohoto období je sklápění do půdorysu. Dítě sklápí vertikálu do horizontální roviny, aniž by bralo nějaký zřetel na perspektivu. To může značit výrazný pozorovatelský nadhled, nebo pohyb dítěte kolem papíru při malování. Důležité pro dítě je, že vše zobrazí tak, aby se objevil charakteristický obrys daných objektů. Je to příklad toho, že se dítě snaží postihnout právě ty vlastnosti, které o objektu ví a už méně to, jak ho reálně vidí (Uždil, 1974). Dalším příkladem je transparentnost, neboli rentgenové vidění, kdy dítě namaluje i vnitřek daného zobrazovaného objektu, i když by vůbec být vidět neměl (domy, osoby, předměty). Také sekvenční zobrazování sloužící k zobrazení průběhu děje a nebo zobrazování objektů z profilu, které dítě používá především k snazšímu vystihnutí pohybu. Typickým znakem je používání základní linky, která už se také mohla vyskytnout na konci preschematického období. Je to čára země, na kterou dítě řadí objekty vedle sebe. Klade se do souvislosti s vývojem písma. Pozdějším ontogenetickým projevem, který má být jakousi snahou o perspektivu, je zobrazování v pásech nad sebou. Dítě se tím snaží zdůraznit, že některé předměty jsou blíž (spodní pás) a jiné dál (pás vrchní) (Case & Dalley, 1995; Davido, 2001; Lhotová & Perout, 2018; Perout, 2005).

Dochází i ke změně používání barevnosti. V tomto období už většinou použitá barva odpovídá objektu, který je malován. Už méně do toho vstupuje emoční vztah dítěte k danému objektu a jakási barevná nahodilost, která se hodně vyskytovala v období dříve. Děti používají stejné barvy na stejné objekty pořád dokola (Lhotová & Perout, 2018).

Kyzour (1967) spojuje preschematické období s obdobím schematickým a nazývá jej období egocentrické (čtyři až osm let). Uvádí ho jako období fenomenistické, představově symbolické a antropomorfní. Jako hlavní princip zobrazování je považováno řazení objektů vedle sebe na základní linku. Dítě preferuje vícepohledové znázornění a mění úhel pohledu na zobrazované objekty. Ještě nepoužívá překrývání objektů (Kyzour, 1967).

2.1.4 KRESEBNÝ REALISMUS (8-12 let)

Oproti předešlému období došlo k opuštění světa fantazie a k přechodu k reálnému pohledu, který se promítá i do tvorby dítěte. Díky tomu a i díky zlepšování motoriky se dětská kresba stává detailnější a realističtější. Se snahou o realitu je spojený i rozvoj konkrétního myšlení s konkrétními operacemi, které nahrazují původní názorné myšlení s dominující emoční složkou. Děti jsou schopné namalovat určitý objekt už jen podle představy, nemusí se na něj zrovna v danou chvíli dívat (Perout, 2005).

V tomto období je, jak už jsme zmiňovali, pro děti velice důležité zapadnout do skupiny vrstevníků. Děti tímto způsobem objevují samy sebe, poznávají se (Vágnerová, 2012). U dítěte v této době probíhá velký rozvoj sociálního myšlení, což se váže ke snaze zobrazení vztahů mezi objekty na obrázku. Projevuje se i snaha o perspektivu, kterou se daří dobře vybudovat i díky nově objevenému jevu překrývání. Důležitým termínem vztahujícím se k překrývání a tomuto období je termín kvalitativních operací, díky kterým je dítě schopno tento jev pochopit. Dítě už umí strukturovat prostor, uspořádat prostorové následnosti a později i lineární perspektivu, k jejíž správnému vybudování potřebuje poučení dospělého (Lhotová & Perout, 2018).

Postupně je opouštěno od základní linky, ta se naopak rozšiřuje do několika plánů. Nejdříve je používáno více základních linek, jedna se stává nebem, druhá zemí a mezi nimi je prostor, který dítě většinou něčím vyplní. Nebe už taky není jen jeden pruh, ale děti ho postupně natahují až k horizontu (Lhotová & Perout, 2018).

Z dětské kresby se ztrácí používání schématu, které bylo patrné v minulém období. Občas se regresně ještě objevují geometrické tvary, které děti používají k vyjádření postavy tzv. dětský kubismus (Šicková-Fabrici, 2002). Začínají se objevovat detaily, které jsou konkrétně vázané k dané osobě, takže už je pro přihlížejícího možné objekt identifikovat. Množství používaných detailů výrazně roste. Co se ještě úplně nedaří, je zobrazení pohybu, který je zpravidla loutkového toporného charakteru. Postavy jsou většinou kreslené jednou linií, pouze obrysově. Také už vymizelo zobrazení více objektů z několika úhlů pohledu na jednom obrázku. To je teď malováno z jednoho pevného bodu pozorovatele. Zmizela i transparentnost (Lhotová & Perout, 2018; Perout, 2005).

Děti zatím nechápou, jak funguje světlo a stín na obrázcích, už umí ale poznat, že barva má jednotlivé odstíny, které patří k různým předmětům, věcem, lidem a nebo přírodě. Objekty už nejsou vymalované barevně jen proto, aby bylo poznat, co to je, ale děti už si hrají s odstíny (Lhotová & Perout, 2018; Perout, 2005).

Kyzour (1967) toto období označuje jako období objektivní (osm až třináct let). Uvádí, že zásadní je hledání ztraceného třetího rozměru, iluzivního aspektu výtvarného díla, který se dá v terapii užít jako metafora srovnání iluzivnosti s realitou. Dítě se snaží o zobrazení objektu z jednoho pevného stanoviště, což sebou přináší snahu o zobrazování vztahů mezi objekty, které se odráží v dětské sociální zdatnosti a vztahu s vrstevníky (Kyzour, 1967).

2.1.5 PSEUDO-NATURALISTICKÉ OBDOBÍ (12-15 let)

Toto období je známo jinak i jako období pubescence. Je to doba, kdy dítě prochází první velkou krizí. Charakteristikou této doby je hodně vysoká kritičnost vůči okolí a autoritám, ale i sobě samému, potažmo tedy ke své tvorbě. Přílišná snaha o realistický obrázek bývá důvodem, proč děti prožívají tvůrčí krizi. Soustřeďují se na to, jak by obrázek měl dopadnout, aby se podobal realitě a protože se to ne vždy podaří, často díky tomuto opakovanému nezdaru malování opustí a přesunou zájem k něčemu jinému (Read, 1967; Thorová, 2015).

V pubescenci mezi dětmi panují velké rozdíly v emoční, mentální a sociální oblasti. Rozvíjí se abstrakční myšlení, které pracuje s pojmem a číslem, které dítě reálně nevidí. Na to se váže schopnost abstraktní tvorby (Lhotová & Perout, 2018).

Děti v této době mají velký zájem o znázorňování figury, který souvisí s jejich vlastními vývojovými změnami (Read, 1967). Častým znakem bývají sexuální motivy, které odráží zájem dítěte o vývoj svého těla. Také se zde začíná poprvé objevovat neúplně zobrazování figury, především rozpůlené v pase. Můžeme sledovat ještě intenzivnější vědomí detailu, hlavně u oblečení, šatů, účesů atd. V této době už začíná mít tvorba osobité rysy jednotlivce a začíná se diferencovat, současně s tím probíhá i typologické vyhraňování (Lhotová & Perout, 2018).

2.1.6 ADOLESCENTNÍ VÝTVARNÁ TVORBA (15 – 18 let)

Na rozdíl od dříve zmíněných obdobích, v této době už děti nemalují intuitivně, ale všechno mají předem promyšlené. Je hodně znát, kdy už je dítě výtvarně vedeno. Je to doba, kdy projektují na papír zkušenosti a zážitky z puberty, kdy jim výtvarná činnost

pomáhá je zpracovat a porozumět jim. Už jsou schopni je reflektovat. Papír jim také dává prostor k sebevyjádření a sebeprojekci. Objevuje se výtvarná zkratka či stylizovaný symbol (Lhotová & Perout, 2018).

V tomto období jsou důležité obě dvě polohy zobrazování. Jak realistická, kdy se dítě učí vnímat detaily, pohyb a respektovat realitu, tak i volná tvorba, kdy jde především o abreaktivní uvolnění a možnost autentického vyjádření (Lhotová & Perout, 2018).

Kyzour nazývá období pseudo-naturalistické a adolescentní výtvarné tvorby termínem období reflexivní (třináct až osmnáct let). U této etapy je především ve vztahové složce výrazná reflexe a u myšlenkové oblasti stupeň formálních operací. Kyzour zmiňuje, že pro přechodné období se může iluzivnost používat jako výtvarný prvek, který ale není nositelem obsahu a je z něj sestavována nová skutečnost, která ale vůbec není závislá na realitě. Takovéto výtvory postrádají pozorovatelské stanoviště (Kyzour 1967).

3. ARTETERAPIE S DĚTMI

Mnoho dětí se ve svém životě potýká s problémy, které vyžadují pomoc odborníka. Rozhovor s psychologem pro ně ale může být velice náročnou, stresující a nepřirozenou situací, která z mnoha důvodů ani nemusí přinést tížený výsledek. Dítě nemá ještě tak rozvinutou slovní zásobu, aby zvládlo vyjádřit vše, co se okolo něj a v něm odehrává, ať už díky složitému sociokulturnímu prostředí, v kterém vyrůstalo a nebo s ní ještě neumí adekvátně zacházet. Další možností je, že je pro něj jednoduše rozhovor s cizím člověkem ohrožující. Proto je kresba jedním z nejlepších způsobů, jak je možné dítě detailně a i citlivě poznat. Všechny děti malují od malička spontánně a přirozeně. Oproti verbálnímu projevu dochází u výtvarného vyjadřování k bezděčnému slučování dětských vědomých a nevědomých obsahů a to, co by se v ústně vedené terapii odkrývalo delší dobu, může díky arteterapeutickému přístupu zabrat méně času a být pro dítě přirozenější cestou (Case & Dalley, 1995). Tento fakt potvrdila i studie Gross & Hayne (1998), když srovnala projev dětí, které pouze verbálně sdělovaly svoje zážitky s dětmi, které během rozhovoru i malovaly. Druhé zmíněné při vytváření artefaktu sdělovaly podstatně více informací, než když šlo o pouhý rozhovor. Závěrem studie tedy bylo, že kresba zvyšuje množství informací, které děti uvádějí o svých vlastních minulých zkušenostech, bez ohledu na jejich věk nebo emocionální obsah události, o které se hovoří.

Benderová (1952, in Šicková-Fabrici, 2002) stanovila několik základních cílů arteterapie u dětí:

- zjednodušit navázání vztahu s dítětem
- pomoci terapeutovi vstoupit do podvědomí dítěte
- dát dítěti prostor pohrávat si s formou artefaktu
- snížit sexuální a agresivní napětí
- dát dítěti šanci prožít si impulzivní motorické aktivity
- navodit jednodušší socializaci
- podporovat integritu osobnosti
- pomoci terapeutovi stanovit klinickou zprávu o dítěti

Zásadním rozdílem mezi verbální terapií a arteterapií je právě přítomnost artefaktu. Soustředí se na něj pozornost jak dítěte, tak terapeuta, který, když v něm umí číst, zjistí velké množství jinak těžko získatelných informací (Case & Dalley, 1995; Davido, 2001; De Petrillo & Winner, 2005; Drake & Winner, 2012).

Diane Waller (2006) shrnula důležitost artefaktu v procesu arteterapie s dětmi v několika následujících bodech:

1. tvoření vizuálně viditelného artefaktu je důležitý aspekt v procesu učení se u dětí
2. artefakt vytvořený za přítomnosti arteterapeuta může dítěti umožnit kontakt s pocity, které nelze snadno vyjádřit slovy
3. artefakt může fungovat jako ‘‘odkladiště‘‘ pro silné emoce
4. artefakt může být prostředek pro komunikaci mezi dítětem a terapeutem
5. artefakt může sloužit k osvětlení přenosu mezi dítětem a terapeutem

Samotný proces vytváření artefaktu není celou terapií. Ta se odehrává především ve vztahu mezi arteterapeutem, dítětem a artefaktem. Dítě může vkládat to artefaktu všechna traumata, pocity, emoce a bolesti a promítnout do něj svoje vědomé i nevědomé konflikty. Tímto způsobem je projektuje mimo sebe a tím dostane šanci získat nad nimi nadhled a prohlédnout si je z odstupu (Davido, 2001). Artefakt se pro dítě stává prostorem, kam může na chvíli převést svůj vnitřní nepořádek a předat ho arteterapeutovi, aby mu ho uchoval, dokud nebude schopno přijmout ho jako součást svého života a své osobnosti. Jedna z výhod arteterapie spočívá v tom, že události, které proběhly v sezeních, jsou i při následujících setkáních v artefaktu viditelné a hmatatelné a dítě se k nim může vracet a diskutovat o nich. Stejně tak může arteterapeut díky nim sledovat posun v terapii (Clements, 1996). Tato práce je cenná i v tom, že děti mohou odhalovat svá vysoce střežená tajemství svým vlastním tempem. Artefakt může být v danou chvíli čímkoliv, co dítě chce nebo potřebuje. Může být pro dítě i cílem dětských destruktivních sil, protože v uměleckém projevu má dítě všechno dovoleno (Malchiodi, 1991 in Clements 1996).

Davido (2001) ve své knize uvádí dva typy terapeutického směru, v kterých je výroba artefaktu klíčová. Prvním je výrazová, nebo-li katarzní psychoterapie, důležitější je ale u druhého typu, psychoterapie psychoanalytické. Zde jde především o to, aby se dítě vymanilo ze svých naučených schémat a návyků, opustilo zažitou tvorbu ‘‘hezkých obrázků‘‘ a naplno se ponořilo do své fantazijní složky, kdy už je schopno doplnit tvorbu

artefaktu i verbálním projevem.

3.1 SPECIFIKA ARTETERAPIE S DĚTMI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Arteterapie s dětmi v mladším školním věku má díky životním fázím, kterými děti prochází, svoje specifika. Oproti období předškolního, kdy děti mají živou fantazii a spontánnost a snadněji se jim tvoří, u dětí v latentním období je jejich představivost omezená. To velmi souvisí s jejich silnou potřebou ovládat se, která se k tomuto období váže. U dětí v tomto období je typický jakýsi odstup a nedůvěra vůči čemukoli, co vypadá jako vyslýchání nebo se nebezpečně přibližuje do oblasti, které se dítěti nedaří úplně kontrolovat a proto je potřeba toto během arteterapie zohlednit (Case & Dalley, 1995).

Psychoanalytický arteterapeutický přístup se podle Davido (2001) nejlépe využívá právě u dětí mladšího školního věku, tedy mezi šestým až jedenáctým rokem života. Před šestým rokem věku dítě ještě nemá takovou slovní zásobu, aby bylo schopné kvalitně komentovat svoje obrázky. Po jedenáctém roce už zase charakter kresby až moc odklání od nevědomé spontánní podoby, snaží se mít jej více pod kontrolou, přichází výtvarná krize a kresby začínají být tak nějak bez fantazie (Davido, 2001). Velké množství arteterapeutů se přiklání ke skutečnosti, že proces arteterapie je nejvíce úspěšný právě pokud je používán u mladších dětských klientů, protože oni ještě nemají s fantazijním pohledem problémy (např. Clements, 1996; Kozlowska & Hanney, 2001; Pifalo, 2002).

3.2 VHODNÁ TÉMATA A METODY ARTETERAPIE DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Jedním ze zásadních momentů arteterapeutické práce je výběr vhodné výtvarné metody a tématu artefaktu. Nepřeberné množství zajímavých technik a nápadů na tvorbu pro děti mladšího školního věku, které jsou ale spíše orientované na artefiletiku, najdeme například v knize Dívej se, tvoř a povídej (Slavíková et al., 2019), která vyzdvihuje témata vnímání rozhovoru během tvorby. Další velice zajímavou publikací plnou inspirativních

nápadů a příběhů je kniha Třinácté komnaty dětské duše od Violet Oaklanderové (2020), která v duchu gestalt terapie pracuje s rozličnými dětskými osudy, hovoří o vhodnosti jednotlivých technik a jejich vlivů na děti v různých životních situacích. Nemohu nezmínit také novou publikaci Arteterapie v souvislostech, kde jsou popsané další zajímavé techniky vhodné nejen pro dětské ale i pro dospělé klienty (Lhotová & Perout, 2018). Mezi dalšími autory bych uvedla Šicková-Fabrici, J. (2002), Davido (2001) a Case & Dalley (1995). Vhodné techniky pro tuto bakalářskou práci budu popisovat dále v textu.

Materiál a metoda tvorby artefaktu

Už při výběru uměleckého média, které dítěti nabídneme, děláme důležité terapeutické rozhodnutí, které může značně ovlivnit výsledek terapie. Při práci s dětmi mladšího školního věku je nejčastěji používaným médiem kresba, malba nebo tvorba z hlíny (Eaton et al., 2007). Arteterapeut musí při výběru zohlednit věk dítěte, jeho stav a cíl, kterého chce dosáhnout. Příkladem může být volba tužky a pastelek při práci s úzkostnými dětmi. Tento materiál je v tomto případě ideální, protože jej mají děti pod kontrolou a cítí se s ním jistě. Postupem času je dobré dávat jim jiné možnosti a jiné techniky, aby se snažily svůj projev dále rozvolňovat. Podobně je to i s tvorbou dětí zpracovávajících traumatizující zážitek. Pro takové děti je zásadní si zažít pocit, že mají situaci pod kontrolou a mají možnost volby (Clements, 1996). Co se týče výtvarného média vážícího se přímo k začátku mladšího školního věku, Kyzour (1969) doporučuje používání sytých barevných odstínů, které se nezapíjejí a umožňují dítěti kladení velkých překrývajících se vrstev barev přes sebe. Nejlépe k tomu slouží temperové barvy. Další možností s obdobným účinkem je využití koláže, kde se také obdobně kladou jednotlivé obrázky nad a za sebe. U starších dětí mladšího školního věku postupně přechází období výtvarné krize, kdy děti začínají být vůči svým výtvorům a i vůči sobě velice kritické, proto je dobré používat techniky, které nám pomůžou přemoci dětský odpor k tvorbě. Mezi ně patří takové, které pracují s výtvarnou náhodou, využívají gestického vstupu a výtvarné akce (Lhotová & Perout, 2018). Je to období, kdy se děti snaží o výtvarnou iluzi a o lazurnost barvy. Proto je nadále dobré dávat dětem temperu, aby měly šanci vymezit pevné objekty od méně hmotné reality jako nebe a vzduch. K takovým se právě hodí lazurní inkousty a barevné tuše, které skutečnost oživí.

Témata artefaktu

Další důležitou součástí je výběr témat artefaktu. Jednou možností je nechat výběr na dítěti. V tomto případě už v tento moment začíná terapeutická práce, kdy můžeme nahlédnout do dětského světa (Uždil, 1974). Témata, která si dítě vybere samo, mohou v danou chvíli zafungovat lépe než arteterapie řízená, například jako cvičení pro uvolnění nebo vybití stresu. Děti pro ně mají větší zaujetí a více se do nich ponoří (De Petrillo & Winner, 2005; Harris, 1989). Drake & Winner (2013) mimo jiné potvrdili, že pro děti je mnohem více uvolňující, když malují své vlastní vybrané téma, než když jen přemalovávají předem dané obrázky. Už představa samotného obrázku zlepšuje náladu a nemusí ještě ani dojít k jeho tvorbě (Drake & Winner, 2013). Už samotná potřeba rozhodování a vybírání si je terapeuticky velice důležitou. Je k ní potřeba probudit určitou míru sebeuvědomění, vnímavosti svých pocitů a přijetí zodpovědnosti (Oaklander, 2020).

Druhou možností je předem dané téma. Jak již píše Kyzour (1969), všeobecně jsou pro psychoanalytickou práci v rámci arteterapie velice zajímavými témata s obsahem archetypální symboliky pohádek, mýtů a jejich metafor. Je to cesta, jak hovořit i s dětmi mladšího školního věku o nejpalčivějších tématech, která nebudou pojmenována přímo a díky tomuto způsobu práce zůstanou skryta a zašifrována. Pracuje se pouze s přenesenými symboly dětský reality, díky čemuž může dojít k abreakci a dítěti se může znatelně ulevit. (Kyzour, 1969). I samotní hrdinové vystupující v pohádkách mají většinou jednoznačný a i pro mladší děti jasně pochopitelný charakter, s kterým se mohou identifikovat. Tímto způsobem, jak uvádí sám Kyzour, se nemusíme bát retraumatizace a můžeme výtvarně zpracovávat i složité dětské zážitky.

U starších dětí mladšího školního věku je dobré zařazovat témata, která se zabývají tvorbou vlastní identity, např. imaginární portréty, autoportréty či různé experimentální výtvarné techniky, jako je uhlová rezerva. Tato technika dětem umožňuje schovat, co je nevyřešeno, případně výtvarně nezvládnuto do černé plochy. U autoportrétu nás zase zajímá hlavně dětská představa o sobě samém.

3.3 EMOČNÍ VÝTVARNÉ VYJÁDŘENÍ DÍTĚTE MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Emoce hrají významnou roli v našem psychickém životě i v interpersonálním světě (Plháková 2003). Jsou tak složitým fenoménem, že zahrnout je do jedné definice, která by byla schopna obsáhnout všechny jejich charakteristiky, je značně obtížné (Nakonečný, 2000). Stuchlíková (2007, s.11) definuje emoce jako „velmi komplexní jevy, jejichž charakteristickým rysem je velká citlivost a proměnlivost“. Levenson (1999) o emocích píše, že jsou reakcí organismu, která representuje v čase ověřené řešení problémů adaptace a že pravděpodobně vznikly proto, že efektivně koordinují odlišné tělesné systémy (fyziologický, prožitkový, výrazový) a tak nám pomáhají reagovat na důležité výzvy nebo příležitosti v prostředí. Vykazují vysokou míru citlivosti na osobní situační stav, v kterém se zrovna dítě nachází. Samy o sobě neexistují, jsou vždy určitou reakcí na “něco“. Stuchlíková & Mazehóová (2017) je označují za zprostředkující agens tvorby. Tohoto všeho využívá arteterapie při terapeutickém procesu (Levenson 1999).

Děti, především mladší děti, vnímají svět emočně. Dětské emoce jsou spontánní a ony se v průběhu vývoje učí je správně vyjadřovat a ovládat (Nakonečný, 2002; Stuchlíková et al., 2005). Jak cítí, tak také hned jednají, proto je velice důležité s nimi o jejich emocích hovořit. Ukázat jim, že mohou mít spoustu rozporuplných pocitů a že si mohou samy vybrat způsob, kterým je vyjádří. Emoce cítí skrze tělo a skrze tělo se také nejlépe vyjadřují. V případě, že děti emoce maskují, tělo si je někam uloží. Proto je důležité dát dítěti šanci je plně procítit. Aby se mu to ale povedlo, musí se je nejprve naučit vnímat a rozpoznávat (Oaklander, 2020; Stuchlíková et al., 2005).

Oaklanderová (2020) hovoří ve své knize o různých příkladech, jak děti mladšího školního věku zpracovávají během terapie svoje emoce. Hovoří o chlapci, který velmi intenzivními gestickými pohyby vytvořil na papír černou čmáranici, která měla symbolizovat jeho hněv. Chlapci se velmi ulevilo. Zhmotnil své pocity, dovolil si je vyjádřit a uložil je do artefaktu. K podobným závěrům docházeli i autoři mnoha dalších studiích (např.: Aldridge, 1998; De Petrillo & Winner, 2005; Ugurlu et al., 2016; Waller, 2006).

Kromě prostředku k uvolnění emocí, může artefakt sloužit jako téma k hovoru a k další práci. Oaklamová (2020) vypráví o děvčeti, které namalovalo svůj hněv jako červené čmáranice a uzavřelo ho do tvarů, které měly jasnou ostrou hranici. Hněv v nich tak byl uzavřen. Dítěti by se velice těžko taková to skutečnost popisovala, přitom pro

arteterapeuta má zásadní a velmi vypovídající charakter, na kterém se už dále může pracovat a společně přemýšlet se o tom, jak uzavřené útvary otevřít a emoci adekvátně a citlivě uvolnit.

V arteterapeutické práci s emocemi je velice důležitou složkou barva. Barvy mají své určité významy, které jsou ukotvovány a formovány po staletí a jsou všeobecně používány. I když je potřeba zmínit, že některé se mohou lišit napříč různými kulturami (např. význam bílé v Čechách a v Číně). Mimo všeobecně rozšířených významů barev mají ale i vlastní individuální význam, který záleží na dětských zkušenostech a jejich osobní historii. Nezřídka se stává, že dítě má spojenou barvu s nějakou bolestí nebo špatným zážitkem, proto ji odmítá. Barvy jsou částí výtvarného výrazu, které jsou schopny v dětech vyvolávat velké množství emocí. Lhotová & Perout (2018) ve své knize zmiňují mnoha odborníky podporovaný názor, že s každou emocí můžeme propojit určitou barvu, která ji symbolizuje a zároveň tuto emoci může i evokovat. Arteterapie u barev rozlišuje tón, sytost a valér (Lhotová & Perout, 2018). Každá barva má i svou psychofyziologickou hodnotu, která udává její citové zabarvení (např. světlost/tmavost; teplo/chlad) (Kulka, 2008). Oaklander (2020) uvádí příklad dítěte, které smutek vyjádřilo chladnými a matnými barvami a veselost zase teplými a jasnými. Co se týče technik, velice zajímavé je v tomto směru právě malování vodovými barvami a použití symboliky a vlastnosti barev. Už jen odstín barvy, její konzistence a plynulost malování vyvolávají emoce a tím mnohdy velice nenápadně přivede děti k malování toho, jaké to je, když se cítí smutné nebo naopak veselé. Děti jsou schopné vyjádřit pocity nejsnadněji právě pomocí malování temperovými nebo akvarelovými barvami. Tato technika je mnohem uvolněnější a oproti ní např. fixy a pastelky mají větší tendenci ke kontrole a konkretizování.

Děti mladšího školního věku, ale nejen ty, rády malují bez instrukcí, což je pro vyjádření emocí vděčná cesta. Nadšeně míchají barvy a nechávají se touto činností zcela pohltit. Je to pro ně nová zkušenost, protože na školách to nebývá podporováno. V článku Aldridge (1998) popisuje situaci, kdy dětem dovolili svobodně a bez rozmyslu míchat barvy, mělo to velice zajímavý účinek na jejich psychiku. Popisují zde případ, kde se dítě poté, co smíchalo všech barvy, dostalo k hnědé a řeklo, že přesně takto se cítí. Zhmotnilo si svoje vnitřní pocity a vyjádřilo je navenek. Dále s tím bylo možné už lépe pracovat (Aldridge, 1998).

Dobré bývá děti na úvod hodiny nějak naladit na téma, které budou tvořit. Například jim přečíst příběhy o emocích a nebo s nimi vést rozhovor o tom, co v různých

situacích cítí. Tento začátek sezení funguje jako jakési uvedení atmosféry, kdy se děti lépe otevřou a snadněji se jim tvoří i hovoří. Jedna ze zajímavých metod je pokusit se přimět děti, aby svoje emoce odvedly od konkrétních objektů pouze k barvám a tvarům. Aby se nesoustředily na svět kolem sebe, ale naopak na ten uvnitř sebe. Vnímaly, jak na ně působí různé odstíny a tvary. Je to cesta, kterou některé děti absolvují vědomě prvně. Zde musíme vyzvednout vhodnost volného tématu, které je bez zásahu arteterapeuta přímou cestou k dětským emocím, dětskému sebevyjádření a k vlastní identitě.

Metodou, která propojuje vnímání svého těla a vyjadřování emocí právě skrze něj, je malování prsty nebo chodidlem. Dítě se během této činnosti uklidní a ponoří do práce. Uvědomí si svoje tělo a skrze něj i své emoce, které neskrývá, ale plně je vyjadřuje. Technikami využívanými především v rožnovské arteterapii a v kterých se dá velice zajímavě pracovat s emocí i u dětí mladšího věku, i když třeba ne v takové podobě jako u dospělých, jsou například akční akvarel, asociativní čmáranice, tematické akvarely a další (Lhotová & Perout, 2018).

Metod, které slouží k uvolnění emocí je celá řada a s věkem dítěte se jejich směr a způsob práce až tak výrazně nemění. Zásadním cílem by mělo být právě přimět děti k vnímání samy sebe, své existence ve světě, svých pocitů a naučit je své emoce bezpečně a srozumitelně ventilovat. Lepší porozumění mechanismům, kterým kresba pomáhá dětem regulovat emoce, je velice zásadní pro další arteterapeutickou práci s dětmi (Drake & Winner, 2012).

PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce se zabývá arteterapeutickou činností s dětmi mladšího školního věku. V následujících kapitolách uvádím popis arteterapeutického setkávání, detailně rozebírám některé výtvarné techniky, které byly zajímavé z hlediska výsledku nebo reakcí dětí a následně pro představu celého vývoje a kontinuity arteterapeutického procesu připojuji kazuistiku jednoho dítěte s úplnou výtvarnou produkcí. Data k této bakalářské práci jsem získávala z popisu, analýzy a interpretace výtvarného vyjádření dětí, dále z pozorování během tvorby a rozhovoru s nimi, případně s paní učitelkou.

4. CÍLE PRÁCE

- Posoudit vhodnost a úskalí vybraných technik a témat při práci s dětmi mladšího školního věku
- Sledovat změny ve výtvarném vyjadřování v návaznosti na změny v chování v období arteterapeutického působení
- Sledovat formu emočního vyjádření během arteterapeutické práce, vhodnost metod a témat pro práci s emocemi

4.1 PARAMETRY ARTETERAPEUTICKÉHO SETKÁVÁNÍ

Práce probíhala na prvním stupni základní školy v malém severočeském městě a to v období od prosince 2020 do června 2021. Pracovala jsem se sedmi dětmi, dvěma kluky a pěti děvčaty. Všechny děti byly žáky druhé třídy a ve věkovém rozmezí mezi sedmi a osmi roky. Vzhledem ke koronavirové situaci byla podoba práce různá. Nejprve jsme se setkávaly skupinově jednou týdně v délce 90ti minut a pak podle potřeby dvakrát

týdně po dobu dvou měsíců. V době distanční výuky na škole jsem pokračovala osobními konzultacemi s jedním dítětem do měsíce května. Tak se většinou vystřídaly všechny děti během jednoho týdne. Od května do června už nám bylo dovoleno se znovu scházet skupinově. Účast dětí se ovšem odvíjela od jejich zdravotního stavu a případné karantény, která se bohužel opakovala poměrně často.

Tvorba probíhala přímo v budově 1. stupně základní školy, ať už během výuky výtvarné výchovy nebo v rámci konzultačních hodin dětí. Měly jsme k dispozici jednu třídu a pomůcky, které děti při výuce běžně používají. Některé jsem případně doplnila z vlastních zásob.

Při každé hodině byly děti nuceny mít roušky, později respirátory. Pro mě to byla celkem výrazná překážka v práci. Až během těchto hodin jsem si uvědomila, jak moc při práci s dětmi používám mimiku obličeje a jak je pro mě důležité sledovat tu jejich. Bylo to jako bychom mezi sebou měly uměle vytvořený odstup už od začátku, který bylo velice složité překonat a nemůžu říci, že by se to u všech dětí plně povedlo.

Ráda bych zde také vyzvedla ochotu a pomoc v této nelehké situaci jak paní ředitelky, tak především paní učitelky. Pomohla mi rozhodnout se, které děti by byly pro arteterapeutické setkávání vhodné, získat souhlasy rodičů a zařadit hodiny do výuky tak, aby děti o nic nepřišly. Vybíraly jsme děti, které podle jejich vystupování během vyučování a sociálních interakcí s jinými dětmi potřebovaly podpořit a jejíchž rodiče o arteterapeutická setkávání projevili zájem. Bylo jim vysvětleno, že se s dětmi budeme setkávat hodinu týdně, kdy budeme pracovat na seberozvoji dětí na základě posunu v jejich výtvarné tvorbě. Nakonec jsme musely děti i odmítat, jaký byl o tato setkávání zájem. Po každém sezení jsme také konzultovaly, co se v rodině dítěte děje, jak se děti projevují při hodinách a celkově jaké změny v chování a při výuce paní učitelka pozoruje, případně, jaké informace dostala od rodičů.

4.2 KONKRÉTNÍ ARTETERAPEUTICKÁ PRÁCE S DĚTMI

V následující kapitole popíši, jak samotná práce s dětmi probíhala. Jména děti, které zde uvádím nejsou z důvodu ochrany citlivých údajů pravdivá.

S dětmi jsme si na začátku stanovily několik pravidel, která musely po celou dobu našich setkávání dodržovat, ať už byla setkání skupinová nebo osobní:

1. vždy mluví jen jeden, posloucháme se a respektujeme
2. když se řekne, že se při daném tématu mluvit nebude, abychom se mohly soustředit a ostatní nerušily, dodržujeme to
3. každý může říci, co chce, nikomu se za jeho názory nesmějeme, abychom se ho nedotkly na bolavém místě
4. kdo nechce mluvit, nenutíme ho
5. co mi dítě svěří, to já už nikomu nepovím a děti se o to také budou snažit
6. setkávání jsou dobrovolná, v případě, že přijít nechci, nemusím

4.2.1 SKUPINOVÁ SEZENÍ

Skupinová sezení měla vždy určitou strukturu, která se přizpůsobovala zvolenému tématu. Na začátku hodiny jsem děti nechala připravit si veškeré pomůcky, které daný den měly být potřeba, aby se v následující hodině navzájem nevyrušovaly. Už během této činnosti bylo možné získávat o dětech cenné informace. Sledovat, jak se pohybují, jak mezi sebou interagují, jak jsou například opatrné při nalévání vody, hlučné nebo naopak tiché a nenápadné. Jestli sledují mě nebo si všímají více kamarádů, případně jsou uzavřeny do sebe atd.

Na úvod jsem se snažila děti různými způsoby naladit na téma, které budeme tvořit. Podle něj jsem buď četla připravený text, pouštěla hudbu nebo jsme si o dané problematice povídaly. Během čtení textu a aktivních imaginací jsem děti často vyzývala, aby měly zavřené oči. Používaly jsme to hodně u témat, kdy bylo důležité, aby se děti soustředily na sebe. To byl další velice zajímavý moment, sledovat, kdo na to přistoupí, uvolní se a nebude mu to dělat problém a komu naopak ano. Při rozhovoru o dané tématice jsem sledovala, kdo se zapojuje, kdo na koho reaguje, kdo je schopen říct svůj názor atd. Rozhovory měly jedno znatelné úskalí a to, že se děti dost často navzájem velice ovlivňovaly a na výsledných obrázcích to bylo znát. Práce tím ztratila na autentičnosti. Proto jsme u některých témat později záměrně měly „pusu na zámek“, aby se to neopakovalo a aby opravdu každé dítě bylo samo se sebou a se svým obrázkem. Během hlavní části setkání jsem mezi dětmi chodila, buď se jich ptala na otázky k obrázku nebo jim vstupovala do tvorby. V některých případech jsme společně hledaly řešení, jak se v obrázku posunout dál. Vše záleželo na dítěti a na tématu.

Na závěr setkání jsme o tématu znovu hovořily. Každý mohl říct všem, co

nakreslil a proč, jak se mu to dařilo, co šlo lépe, co naopak ne, ale nebylo to povinností. Po té jsem s dětmi hovořila se všemi osobně, ptala se na to, co jsem potřebovala vědět a případně si nechala něco znovu vysvětlit. Z každého sezení jsem si vytvořila zápis a uschovala obrázky.

4.2.2 INDIVIDUÁLNÍ HODINY

Samostatné hodiny probíhaly obdobně. Nejdříve jsem si s dítětem o tématu povídala nebo jsem jim něco přečetla, či pustila. Pak jsme vytvářely daný artefakt a během něj vyprávěly nebo mlčely, jak dítě vyžadovalo. Na konci sezení jsme obrázek probraly a řekly si, jak nás daná technika bavila, případně co a jak během tvorby cítily.

4.2.3 SROVNÁNÍ SKUPINOVÉ A INDIVIDUÁLNÍ ARTETERAPEUTICKÉ HODINY

Díky koronavirové situaci jsem získala možnost porovnat tyto dva způsoby práce s dětmi. Při skupinové práci jsem sledovala interakce mezi dětmi, to jak vyžadují nebo nevyžadují pozornost mojí nebo svojí navzájem. V tomto ohledu bych chtěla zmínit práci s Andrejkou (sedm let), holčičkou z dětského domova, která při hodině s ostatními dětmi nebyla vůbec schopna soustředit se sama na sebe. Stále děti vyrušovala, překreslovala témata co ony měly na obrázku a soustavně upoutávala pozornost. Když jsme potom trávily čas jen spolu a já musela někam odejít a nevěnovala jsem ji plnou pozornost, přecházela do úzkostných stavů, nebyla schopná sama vytvořit obrázek a pořád se dožadovala ujištění, že se věnuji jen jí a se vším ji pomůžu.

Pro některé děti bylo naopak ze začátku velice těžké trávit se mnou čas o samotě. U jednoho chlapce, Adámka (osm let), který byl velmi tichý a nechtěl mluvit ani při skupinových sezeních, jsem zkusila hru uvedenou v knize Třinácté komnaty dětské duše, která je postavena na tom, že jeden účastník namaluje jakousi jednoduchou čmáranici a druhý z ní dokreslí něco konkrétního (Oaklander, 2020). Dohodli jsme se, že každý domalovaný objekt umístíme do nějakého jemu přirozeného prostředí. Tato hra nejenže Adama velice nenásilnou formou nutila, aby se mnou začal komunikovat, ale měla velký vliv i na jeho tvorbu, kdy mu pomohla uvědomit si, že každý objekt někam patří, což má

i velice zajímavý psychologický přesah.

Neopomenutelnou výhodou samostatných setkávání s dětmi bylo, že jsem na jedno dítě měla více času. Mohla jsem ho sledovat při tvorbě, celou hodinu poslouchat, co mi vypráví a reagovat na jeho činnost podstatně rychleji. Děti jsem, díky individuálním hodinám, měla šanci poznat opravdu velmi zblízka a utvořit si kvalitní vztah založený na důvěře. Dověděla jsem se od nich podstatně více informací, než kdybychom se potkávaly jen v plné třídě. Měla jsem více prostoru s nimi pracovat. Mohly jsme také vyzkoušet jiné techniky, které by s větším počtem dětí byly složitě proveditelné, jako například akční akvarely.

4.3 POUŽITÁ TÉMATA A TECHNIKY

V následující kapitole uvádím některá témata a techniky, které jsem zvolila pro práci s dětmi. Komentuji jejich vhodnost, popisuji, jak s nimi děti pracovaly a v některých zajímavých případech uvádím i krátký rozbor vzniklého artefaktu. Témata i techniky jsem vybírala podle momentálních potřeb a naladění dětí, s kterými jsem zrovna danou hodinu pracovala.

Většina témat byla zpracována metodou akvarelu, který je z pohledu rožnovské arteterapie považován za jednu ze stěžejních technik. Při jeho používání je velmi důležité přihlédnout k věku dítěte, které velmi často případné nechtěné rozpití barev doprovázející tuto techniku vnímá jako zkažení obrázku. I přes to jsem ji využívala poměrně často a to především proto, že rozpíjení barev a práce s vodou podporuje dětskou spontánnost, čehož jsem během své práce chtěla dosáhnout. Vzhledem k tomu, že ve skupině byla velká část dětí s úzkostnými projevy a jejichž výtvarný výraz působil velice „utaženým“ dojmem, akvarelová tvorba jim mohla pomoci uvolnit se a navázat se více na jejich emoční složku osobnosti. Nahlédnutí na projev této složky je jedním z cílů mé bakalářské práce. Kromě tematického akvarelu jsem do tvorby zařadila i některé další zajímavé techniky jako akční akvarel, práci s koláží nebo s tuší.

Během trvání arteterapeutické skupiny každé dítě vytvořilo více než 15 artefaktů, ve kterých se střídala pohádková témata s tématy každodenního života, osobní historií dítěte a výjimečně i témata volná.

Jednotlivá témata:

4.3.1 POHÁDKA O PERNÍKOVÉ CHALOUPCE

Téma Pohádky O perníkové chaloupky v sobě využívá potenciálu archetypů a zabývá se řešením složitých vztahových životních situací. Blízce se váže k sourozenecké tématice, k orálnímu vývojovému stadiu a problému separace od rodičů (Bettelheim, 2000).

Na začátku našeho setkání jsem dětem přečetla Pohádku o perníkové chaloupce, o které jsme si potom nějakou chvíli povídaly a rozebíraly, co se v ní dělo. Na závěr povídání jsem pobídla děti, aby namalovaly právě danou část pohádky, která je nejvíce zaujala a dala jim prostor k tvoření.

Pro některé děti bylo poměrně obtížné vybavit si, jak Pohádka o perníkové chaloupce probíhá. Proto považuji za velice důležité pohádku nejdříve přečíst a děti znovu uvést do děje, aby pracovaly se stejnými informacemi a měly je čerstvě v paměti. Toto téma pokládám za vhodné jak pro skupinu dětí, tak potom i v individuálních setkáváních. Jediný problém shledávám v tom, že když se s dětmi na začátku o příběhu hovoří, často zmíněná témata a zobrazované situace od ostatních dětí přejímají a není už úplně jasné, co vše bylo z jejich hlavy.

Přiložený **obrázek 1** namalovala Emička (8,2 let). Je to děvče, které potřebuje mít vše perfektně a přesně. Pokud to tak není, bývá nervózní a podrážděná. Zmíněnou nervozitu bychom mohli vidět i na vyobrazených perníčcích perníkové chaloupky. Jejich ornamentální vyvedení je gestem, jehož úkolem je s největší pravděpodobností dodávat jistotu a zbavovat stresu. Tvorba takovýchto malých ornamentů v podobě perníčků může autorovi přinášet mnoho drobných abreakci a úlevu (Lhotová & Perout, 2018). S tím souvisí i zřetelné odkazy na orální období, ať v podobě ňader vyobrazených na zmíněných perníčcích nebo mírně převládající oranžové barvě obrázku.

Obrázek 1

Pohádka o perníkové chaloupce

(Emička; 8,2 let, formát A3, pastelky a akvarel)

4.3.2 ZAČAROVANÁ RODINA

Téma začarované rodiny jsem vybrala, abych se jemnou a hravou formou dověděla něco o rodinné situaci dětí. Děti měly k dispozici jak pastelky, tak vodové barvy, temperové barvy i voskovky. Většina z nich zvolila kombinaci vodových barev a pastelek. Já jsem si u tohoto tématu všímala rozložení členů rodiny na papíře, jejich velikosti, zvoleného druhu zvířete pro daného rodinného příslušníka, vztahů mezi zvířaty a jejich barevnosti.

Na úvod jsem si vymyslela krátký příběh. Děti se staly čaroději. Čarodějové provedli kouzlo a zakleli členy své rodiny do zvířátek. Zároveň měli zvolit druh zvířátka, ve které se členové jejich rodiny včetně nich promění. Děti byly z tohoto tématu nadšené a velmi se do něj ponořily. Užívaly si, že se mohou upřímně a naplno vyjádřit ve věci, ve které to v běžném životě není bezpečné a mohou beztrestně projevit případné nelibé emoce vůči rodinným příslušníkům hravou a nedestruktivní formou. Změnit je v něco ne

úplně lichotivého, co zvýrazní jejich negativní vlastnosti, které děti vnímají. Ani u jednoho z nich jsem se nesetkala s tím, že by mělo problém vymyslet, do jakého člena zvířecí říše svého příbuzného zakleje. Naopak bylo velice těžké tuto techniku zakončit. Na závěr jsme si s dětmi povídaly o tom, jak se jim tvořilo, co se jim dařilo a co se jim nedařilo. Vzhledem k choulostivé povaze Začarované rodiny jsem byla ráda, že jsme ji s dětmi dělaly v době, kdy jsme nemohly mít skupinová setkávání, a tak jsem pracovala s každým individuálně.

Obrázek 2

Začarovaná rodina

(Emička; 8,3 let, formát A3, akvarel)

4.3.3 ZVÍŘECÍ AUTOPORTRÉT

Na téma začarované rodiny jsem navázala zvířecím autoportrétem. Zadání bylo takové, že děti měly to zvířátko, které si vybraly pro ztvárnění sebe, namalovat samostatně na zvláštní papír. Jediný můj požadavek byl, aby využily celou plochu papíru. Tato myšlenka mě napadla, když jsem viděla, jak samy sebe v rámci rodiny ve většině případů malují malé a odstrčené. Byla jsem překvapená, co tato technika s dětmi udělala. Najednou měly jen svůj prostor. Povídaly jsme si o tom, jaké zvířátko to je, co asi chce a potřebuje, co mu na obrázku chybí, co tam naopak mít nechce.

Obrázek 3 maloval chlapec (7,8 let), který měl velice složité dětství. Otec ho opustil, když mu byly tři roky a Kuba o tom hodně mluví. Jeho matka si našla nového partnera a dle Kubova popisu s chlapcem neměl nejlepší vztah. Jednou se zmínil, že ho jako trest zavřel do sklepa a zhasnul. Když jsme si spolu povídali o kocourovi na obrázku, hovořil o tom, že ho zanechali jako malé kotě na trhu, protože ho nikdo nechtěl. Potom si ho koupil strejda (jak označuje maminčiny nové partnery), za velmi málo peněz. Už zde je patrný pocit bezcennosti, který dítě s největší pravděpodobností z opuštění otcem získalo. Většina Kubovy produkce je stejně jako na tomto obrázku postavená na hnědé barvě, ostatním barvám se většinu času vyhýbá. Můžeme v tom vidět další odkaz na postavu otce? Stejně tak se vyhýbá i jakémukoliv kontextu v obrázku. Misky s vodou a s jídlem doplnil až po delším přesvědčování, zem jen naznačil velmi jemným odstínem zelené. Tvrdil, že kocour je zavřený ve tmě v chlívku a nic mít u sebe nesmí, protože je tam za trest a strejda sleduje přes kameru každý jeho krok. Zjišťuje, co kocour dělá a co všechno umí, nikdy nesmí udělat nic špatně. Pořád se na něj dívá. Kubík je chlapec, který nikdy nepřiznal chybu, stále si velmi složitě vymýšlí, aby se dělal důležitým a zajímavým. Několikrát opakoval, že nikoho nepotřebuje a vše okolo sebe kritizoval, že on má lepší a umí líp atd. Z mého pohledu si vinu za otcův odchod vzal na sebe a nyní už si nemůže připustit, že není bezchybný.

Zvířecí autoportrét převzatý z tématu Začarované rodiny byl pro mě velice zásadní prací u většiny dětí. Dozvěděla jsem se o nich spoustu zajímavých informací, aniž by se ony uvědomovaly, že mluví samy o sobě. U některých z nich tato chvíle znamenala znatelný zlom v tvorbě a v jejich projevu.

Obrázek 3

Zvířecí autoportrét

(Kubík; 7,8 let, formát A3, akvarel)

4.3.4 PAVUČINY

Dalším zajímavým tématem byla práce s tuší a její rozfoukávání po papíru. S dětmi jsme si představovaly, že si hrajeme na pavouky a foukáním tvoříme jejich pavučiny. Děti dostaly k dispozici černou tuš, kterou si opatrně lily na papír a rozfoukávaly tak, jak se jim zrovna líbilo. Některé z nich si pomáhaly manipulací s papírem, jiné pouze foukaly. Na papíře vznikaly různé obrazce, které si děti po zaschnutí otáčely a hledaly v nich, jaké obrazy by jim připomínaly. Pak jsme si o nich chvilku povídaly, zvažovaly nejlepší variantu a když se děti pro nějakou rozhodly, tak ji potom měly za úkol domalovat.

Při této technice je potřeba myslet na to, že budeme potřebovat více času na zaschnutí tuše. Je zajímavé pozorovat děti při manipulaci s tuší a při foukání do ní. Některé méně zručné děti s tím měly poměrně velké potíže. Technika nebyla nikterak náročná. Muselo se jenom dávat pozor na to, aby opatrně manipulovaly s tuší. Z počátku byly překvapené, že jim tak důvěřuji, ale později si důvěru začaly užívat. Nutno dodat, že

na toto téma byly děti ve třídě jenom čtyři, proto byla kontrola nad nimi podstatně jednodušší. Hlavně je velice bavilo zapojovat svoji fantazii a hledat různé obrazce. Na přiloženém obrázku je strom Adámka (9,2 let), který vyrůstá z jeskyně a okolo něj lítají duchové.

Obrázek 4

Pavučiny

(Adámek; 9,2 let, formát A3, akvarel a tuš)

4.3.5 IMAGINACE BEZPEČNÉHO MÍSTA

Jednou z nejzajímavějších technik, kterou jsme s dětmi dělaly, byla právě imaginace bezpečného místa. Na začátku jsem poprosila děti, aby si daly hlavy na lavici, hezky se uvelebily a zavřely oči. Až mě překvapilo, jak je tento požadavek pro některé z nich velice složitý. Pokukovaly po sobě, jestli jejich kamarádi na tuto hru přistoupí a potom neochotně oči zavřely. Některé děti toho ale vůbec schopné nebyly, jen seděly a dívaly se na mě nebo na zem nebo se snažily co nejvíce vyrušovat, aby nemusely být potichu samy se sebou. Text imaginace je umístěn v příloze (příloha č.1).

Potom děti začaly potichu malovat bez toho, aniž by mezi sebou prohodily jediné

slovo. Většina z nich byla ponořená do svého příběhu. Nejzajímavější byl **obrázek 5** Kačenky (8,1 let), která ještě poměrně dlouho po přečtení imaginačního textu zůstala uzavřená sama v sobě a přemýšlela. Po chvíli se mě přišla zeptat, jestli může namalovat sebe jako někoho jiného, kdo ve skutečnosti neexistuje. Už tato otázka mi hodně napověděla. Namalovala Černý zámek, jak ho sama pojmenovala, ve kterém bydlí jako upírka. Tvrdila mi, že vždy chtěla být upírkou, protože mají velké zuby a nemusí se nikoho bát. Nad hlavou má černý mrak, který ji dosahuje až do hlavy a dvě fialová slunce. Mrak by mohl ukazovat na to, že nad něčím temným hodně přemýšlí. Sebe jako upírku domalovala až později a ještě pastelkou, jako by sama sebe chtěla mít pod kontrolou, což koresponduje s její povahou. Je to velmi rozumově se projevující děvče, kterému jde hodně o výkon, který je vyžadován především ze strany matky. V celém tématu také převládá fialová barva, která by mohla odkazovat na matku. Na identifikačním místě obrázku je zámek, který by mohl naznačovat uzamčené emoce a dveře bez kliky, oproti těm na druhé věži, které kliku mají. Obě vypadají velice antropomorfně. Levá věž se naklání k pravé, jako by se na ni dívala, pravá zase vypadá, že vyděšené uhýbá. Během tvorby Kačka hodně hovořila o tom, že jako upírka by se ničeho a nikoho nemusela bát, nikdo by za ní nechodil a nerušil ji a ona by byla v klidu. Mohla by hovořit o tlaku ze strany matky?

Obrázek 5

Černý zámek

(Kačka; 8,1 let, formát A3, akvarel)

4.3.6 AKČNÍ AKVAREL

Téma akčního akvarelu jsem zařadila především proto, že jsem si během setkávání všimla, jak děti rády zapouštějí barvy a jak je to fascinuje. Také jsem se snažila vymyslet nějakou techniku, která by je přiměla se uvolnit a více je vedla ke spontánnosti a k jejich emoční složce. Původně jsem od této techniky moc neočekávala, vzhledem k tomu, že není pro děti úplně vhodnou, ale byla jsem zvědavá, jakým způsobem si s ní poradí.

Akční akvarel je technika, při které se na namočený papír nanáší vrstva barvy, která se po částečném uschnutí smývá a poté znovu nanáší. Počet opakování většinou závisí na autorovi. S výsledkem se dále pracuje metodou volných asociací, kdy po tom, co autor něco ve vzniklých skvrnách objeví, dále to dotváří. Prvotním cílem je „smývání“ neurotických nánosů, které ovšem u dětí mladšího školního věku v takové míře nemůžeme očekávat. Proto jsem místo vodových barev použila barvy temperové, abychom docílily snazšího vrstvení.

Bylo velice zajímavé sledovat, jak rozdílně k této technice děti přistupují. U některých z nich vzbudila technika velké nadšení. Nemohly pochopit, že si mohou vybírat barvy jaké chtějí, nanášet barvu jak chtějí a že o výsledek ani moc nejde. Nebylo vůbec výjimkou, že si během procesu tvorby zpívaly, tančily k umyvadlu a všechno si velmi intenzivně užívaly. Emička (8 let), velmi ambiciózní, precizní a disciplinované děvče, u kterého jsem byla velice zvědavá, jak si s touto technikou poradí, začala malým štětečkem vytečkovávat roh papíru. Po několika upozorněních a návrzích, že to může zkusit i jinak, se postupně osmělila a využívala celou plochu papíru. Během tvorby se často dotazovala:“ To opravdu můžu? Opravdu můžu dělat nepořádek? To doma nesmím. Nikdy nesmím dělat bordel. Tady si můžu uvolnit ruku.“ A tvorbu doprovázela zpíváním si: “To miluju, to miluju.“ Podobně použití této techniky fungovalo i u jiných dětí.

Informace, které jsem získávala i při dotváření obrázků vzniklých akčním akvarelem byly také velice cenné. Jako příklad uvádím tvorbu Adámka (9,2 let) - **obrázek 6**, chlapce, který je velmi uzavřený, tichý a velice nerad opouští svá naučená schémata. Většinou na všech obrázcích maluje dům, proto pro mě nebylo překvapením, že ho objevil i ve svém akčním akvarelu. Byl to dům, ve kterém bydlí celá jeho rodina. Našel k němu i cestu, kterou ale udělal z obou stran useknutou. Využila jsem možnosti, kterou mi tím nabídl a poprosila jsem ho, jestli by nemohl nějak vymyslet, aby přece jen ta cesta nebyla takto useknutá. Že takto by se nikdo nedostal k nim, ale ani od nich. Věděla jsem, že izolovanost je to, o co Adámkovi ve většině jeho tvorby šlo. Nijak jsem na něj netlačila

a nechala ho o samotě přemýšlet. Za chvíli domaloval tunel, který byl ale stejně useknutý. Povídali jsme si o tom, že ten tunel ale přeci někam vede. Nakonec v malých flíčcích na konci tunelu objevil městečko. Řešili jsme, kdo v něm bydlí a za kým tam jezdí nebo, kdo z městečka může přijet za Adámkovou rodinou.

Akční akvarel jsem zařadila v době, kdy jsem s dětmi pracovala individuálně. Neumím si prakticky představit, jak by to s takto malými dětmi šlo, kdybych je měla přítomny ve třídě všechny. Takto jsem měla šanci a prostor do tvoření vstupovat a korigovat ho a všímat si dítěte během celého procesu tvorby. Interpretačně byla tato technika velice cennou, i když jsem si vědoma toho, že jsme si její původní parametry mírně upravily. Děti byly nadšené, že zkouší něco pro ně úplně nového a díky tomu byly mnohem otevřenější a sdílnější.

Obrázek 6

Domeček s tunelem

(Adámek; 9,2 let, formát A3, pastelky a temperové barvy)

4.3.7 KOLÁŽ – MŮJ SVĚT

Dalším technikou, kterou jsme s dětmi zkoušely, byla technika koláže. Je to metoda, při které je důležitý jak výběr obrázků, tak i jejich kompoziční rozvrstvení na čtvrtce. Pro děti bylo její zařazení velice zajímavým zpestřením a byly rády, že nemusejí nic malovat. Což je jednou z pozitivních vlastností koláže, odpadá ostych z malování. Ovšem jak zmiňuje Perout (2005), tato technika není pro mladší děti úplně vhodná, protože obrázky vystříhané z časopisů neodpovídají dětskému výtvarnému projevu a dítě tak přichází o fantazijní složku tvorby, proto jsme koláž zařadily pouze jednou spíše jako na zpestření.

Děti dostaly několik časopisů a výstřižků a vybíraly si, co by se jim do tématu Můj svět mohlo hodit. Už při výběru obrázků bylo zajímavé sledovat různou míru průbojnosti a prosazování dětí. Nejprve si roztřídily obrázky mezi sebou a pak s nimi různě "kšeftovaly" a vyměňovaly si je. Nevýhodou této techniky s dětmi je to, že si velice rády časopisy prohlíží a samotné vybírání obrázků jim zabere velké množství času.

Obrázek 7

Koláž – Můj svět

(Kačka; 8,1 let, formát A3, koláž)

4.3.8 HRA S EMOCEMI

Vzhledem k zaměření své bakalářské práce jsem do tvorby zapojila i práci s emocemi, které jsme se s dětmi věnovaly několik po sobě jdoucích setkání. S některými emocemi jsme pracovaly zvlášť, jako s radostí a se strachem, s dalšími potom souhrnně. Na začátku hodiny jsme si o emocích vždy povídaly, já jsem se ujistila, že všechny děti vědí, co tímto termínem myslím a umí si pod ním něco představit. Povídaly jsme si o situacích, v kterých emoce cítily, jaké to bylo, jak by tyto emoce pojmenovaly atd.

Pro práci s radostí a strachem jsem využila pohádku O Strachu (příloha 2). Je to příběh, který děti přivádí do běžných situací, které dobře znají a v kterých se ve svém světě se strachem a radostí setkávají. Obě dvě emoce příběh stylizoval do podob dvou malých postaviček, jejichž popis jsem záměrně vynechala a nechala na dětech, aby popustily uzdu své fantazie a zamyslely se nad tím, jak pro ně daná emoce vypadá a co k ní patří. Zároveň tím, že v pohádce byly emoce ztvárněny postavami, vyhnuly jsme se při tvorbě abstraktnímu znázornění, které by pro děti v tomto věku bylo matoucí a velice těžko uchopitelné, ale naopak, děti se přenesly do světa, který je jim vlastní a to do světa fantazie.

Na **obrázku 8** je znázorněný strach chlapce Olivera (8 let). Je na něm vidět vliv období, v kterém jsme o této emoci hovořili. Popisoval mi obrázek jako velkého hada, který má v tlamě strach. Vyobrazení strachu velice intuitivně odpovídá podobě koronaviru, která se v době, kdy jsme téma ztvárňovali, šířila médii. Negativních informací bylo všude plno. Oliver mi to vysvětlil tak, že v tlamě hada se zuby je cosi, co má spoustu očí. Barevnost červené s černou je výstražná, revolucionářská.

Zajímavé bylo i znázornění strachu Kačky (8,2 let). Ta naopak plochu, která měla vyobrazovat strach, vymalovala žlutou barvou. Celou dobu, co jsem s ní pracovala, mluvila o tom, že žlutou barvu nesnáší. U znázornění strachu jsem se začala dotazovat, proč ho ztvárnila žlutou barvou, jestli ji něco připomíná. Ze začátku vůbec nevěděla. Postupem času jsme se dopracovaly k tomu, že jedna zeď v jejich domě je žlutá a Kačka vždy když jde v noci na WC kolem této zdi, vidí na ni odrazy květin, které mají v chodbě a hrozně se ji bojí. Na tomto příkladu bylo vidět, jak může být citový obsah barvy pro člověka podmíněn individuální zkušeností získanou určitým zážitkem (Lhotová & Perout, 2018).

Obrázek 8

Strach

(Oliver; 8,0 let, formát A3, akvarel)

Jak jsem již zmínila, během druhé části práce s emocemi jsme se s dětmi zabývaly radostí, strachem, hněvem, odporem, štěstím a láskou (mít rád). Před namalováním každé emoce jsme si o ní povídaly, kdo kdy ji jak zažíval a v jakých situacích. Děti dostaly papír rozdělený na 6 částí a do každé namalovaly jednu emoci. Měly na výběr, jestli namalují situaci, v které emoci cítily, člověka nebo věc, která ji v nich vzbuzuje. Dovolila jsem jim malovat i jen barvy a tvary, které se v jejich představě k dané emoci váží. Bylo velmi zajímavé sledovat, kolik dětí si tuto variantu vybralo, i když pro ně vzhledem k jejich věku musela být velice obtížná a těžko uchopitelná. Zde přikládám obrázek Emičky (8,4 let) – **obrázek 9**, která se právě o toto znázornění pokusila. Během malování působila naprosto sebejistě. Nevypadalo to, že by nad výtvorem musela nějak více přemýšlet, o to jsem byla zvědavější, co mi bude o obrázku vyprávět. V prvním okénku znázornila strach. Červenou použila protože, že se bojí krve a červená barva ji krev připomíná. Oranžový okraj ji uklidňuje a ona, když se bojí, snaží si tuto barvu představit a tím se zklidnit. Na druhém obrázku je veselost, znovu se tam objevuje oranžová, to proto, že k veselosti

pro ni oranžová patří a ještě k ní připojuje zelenou, kterou má ráda. Na posledním obrázku je zobrazen hněv. Oranžová se změnila v hnědou a ona už není schopná si v danou chvíli oranžovou představit. Do toho domalovala jasně černé vymezení strachu, který je ještě ostrého tvaru. Emička je dítě, které působí dospěle. Ve škole je velice chápavá, rozumná, ve všech situacích se snaží být perfektní. Stará se o mladší sestru, na kterou má podle jejich vlastních slov velký vztek a často hovoří o tom, jak by se její sestra měla chovat jinak a lépe. Z obrázků i jejího vystupování mám pocit, jako by v některých situacích předčasně opustila svůj dětský přístup. V červeném intenzivním možná agresivním, bojovém strachu si hledá svoji oranžovou dětskou polohu, která je ve veselosti automaticky přítomna ještě v kombinaci se světlou dětskou zelenou (zde není jasně vidět odstín, ale barva je podstatně světlejší než na fotce). Hněv, kde už oranžovou vnímat neumí, kde už jde o černou jakožto nutnost ostrého vymezení se a zamítnutí, vzdoru a opření se o pravidla.

Obrázek 9

Emoce

(Emička; 8,4 let, formát A4, akvarel)

4.3.9 AUTOPORTRÉT

Dalším zajímavým tématem byl autoportrét. Toto téma jsem zvolila i z toho důvodu, aby se děti pokusily si pořádně uvědomit svoje tělo. Na začátku hodiny jsme si o něm povídaly, ukazovaly jsme si vše na sobě, kde jsou jeho jednotlivé části, jak se na sebe vážou a k čemu je potřebujeme. Říkaly jsme si, na co děti nejčastěji při malování postavy zapomínají a jak je tato část těla v jejich životě velice důležitá. Toto téma bylo dobré zpracovávat ve skupině, protože jsme si mohly o daných věcech povídat všichni

spolu a navzájem si to na sobě ukazovat, porovnávat, že jsme každý trošku jiný atd. Tato technika byla dobrá právě pro uvědomění si samy sebe, zklidnění a spojení se s vlastním tělem.

Ve výsledných obrázcích jsem si všímala především toho, jak samy sebe děti vidí, jak se liší jejich autoportréty od reality, na které tělesné části se soustředí více, na které méně, které vynechávají úplně, které naopak zvýrazňují atd. Děti začaly postupně opouštět zažitá schémata, kterými postavy malovaly. Většinou kolečko jako hlavička, šatičky a pár čárek, ale musely se soustředit a zamyslet se samy nad sebou, otočit pozornost ke svému tělu. Po tomto tématu už se žádní panáčci ze sirek v jejich tvorbě dále neobjevovaly a děti měly samy radost, co dokážou. Bylo ovšem důležité překonat jejich prvotní ostych.

Vzhledem k tomu, že portrét bylo první téma, kterým jsme naše setkávání začínaly, zařadila jsem ho i na závěr a byla jsem zvědavá, jakými proměnami si děti za půl roku prošly. Na přiložených obrázcích je zobrazení Adámka (8,6 – 9,2 let) – **obrázky 10 a 11**, které mezi sebou dělí zmíněných 6 měsíců. Pro chlapce byl autoportrét velice složitým tématem, protože jsme už od začátku pracovali s problémem uvědomění si sám sebe, což dokládala i bílá plocha v identifikačním místě prvního autoportrétu. Pro Adámka byl dlouhodobě problém zaplnit pravý spodní roh čímkoliv, i třeba pouze barvou.

Obrázek 10; obrázek 11

(Adámek; 8,6 let, formát A4, akvarel)

(Adámek; 9,2 let, formát A3, akvarel)

4.4 SHRNUTÍ SKUPINOVÉ PRÁCE

Při tvorbě s dětmi mladšího školního věku pro mě bylo zásadní probudit a udržet jejich pozornost a nadšení pro práci po celou dobu našeho setkání, což nebylo vždy úplně jednoduché. Velmi se mi osvědčilo pokusit se každé téma uvést co nejzábavnější formou, tak, abych ho dětem přiblížila a nadchla. S tím souviselo i povídání si na začátku každého setkání a vysvětlování si souvislostí s daným tématem a životem dětí. Tato metoda měla jedno úskalí a to, že se děti navzájem přirozeně velmi ovlivňovaly. Často si během povídání o tématu vzpomněly na něco, co bylo pro všechny velmi silné a už se dané představy neuměly vzdát. Díky tomu jsem se naučila spoustu nových pohádkových postaviček, o kterých jsem dříve neměla ani tušení a přesvědčila jsem se, jak je pro arteterapeuta pracujícího s dětmi důležité vzdělávat se i v novodobých pohádkách.

Zajímavé bylo také srovnání prací těch samých dětí, když pracovaly ve skupině a když individuálně. Tedy, kdy měly moji plnou pozornost během samostatných hodin a kdy jsem ji musela dělit i mezi další děti. Velmi poučnou se pro mě stala práce s Andrejkou. Holčička vyrůstala v dětském domově a ve dvou letech si ji osvojila křesťanská rodina. Během hodin, kde byly i ostatní děti, vyrušovala a snažila se získávat jejich pozornost. Moje ji až tak nezajímala, protože bylo přirozené, že ji musím dělit i mezi ostatní. Ovšem, když jsme byly spolu samy a já jsem například vzala do ruky mobilní telefon a chvíli ji nevěnovala takovou pozornost, jakou vyžadovala, přestala ihned pracovat a s velmi intenzivním pláčem důrazně vyžadovala, abych ji s tvorbou pomáhala. Zároveň jsem si uvědomila, kolik práce a opatrnosti musí arteterapeut při práci s dítětem s těmito životními zkušenostmi vynaložit, aby mu mohl pomoci.

Během tvorby jsem dětem do jejich výtvarného výrazu vstupovala jen málo, velice citlivě a pouze ve chvílích, kdy šlo o prostorové uspořádání objektů, kompozici, práci s barvou nebo když si jednoduše nebyly jisté, co do daného tématu zařadit a jakým způsobem to ztvárnit. Ve chvílích, kdy ale dítě už delší dobu vynechávalo určitou barvu nebo používalo tužku na předkreslování, snažila jsem se mu nabídnout jiné řešení. Vzhledem k tomu, že paní učitelka se zbytkem třídy pracovala na stejných tématech jako my, měla jsem šanci porovnat, jakým způsobem se liší výtvarný výraz děti, které jsou arteterapeuticky vedené. Zásadním rozdílem bylo použití širší palety barev a proporcí postavy.

Jako velmi důležitou hodnotím závěrečnou reflexi tvorby. Povídaly jsme si o tom, jakým způsobem se nám daný den pracovalo, co jsme zažívaly. Děti mluvily o svých

pocitech, emocích a příbězích, které se k nim vážou velice otevřeně. Zásadní věcí při práci s dětmi pro mě bylo, aby během hodiny zažívaly pocit přijetí a bezpečí. Nikdy jsem děti za jejich projevy u vytváření artefaktů nekárala ani neusměrňovala, jen jsme se snažily si vždycky vysvětlit, proč cítí to, co cítí a nahlédnout na danou problematiku z jiného úhlu. Tento přístup se samozřejmě mnohem lépe dařil během samostatné práce, kdy byly děti otevřenější a nesnažily se předvádět před spolužáky.

Velice přínosné pro mě bylo hledat metody a přístupy, které vyhovují jednotlivým dětem v daném období a dané situaci. Potvrdila jsem si, že co pomáhá k navázaní hlubšího vztahu s jedním dítětem nefunguje u jiného. Co pomáhá rozvolnit projev a být odvážnější jednomu úzkostnému dítěti, u jiného úzkostného fungovat nemusí. Velmi se mi v tomto směru osvědčily různé kresebné hry, kde je dítě nuceno s terapeutem komunikovat, ale může tak alespoň ze začátku probíhat pouze malování. Z mé zkušenosti vím, že se dítě začne tak moc soustředit na hru, že si po čase ani neuvědomí, že s vámi začalo komunikovat i verbálně.

Práce se skupinou dětí i mimo ni pro mě byla zajímavá v mnoha ohledech. Mohla jsem si vyzkoušet, jakým způsobem funguje dynamika skupiny, jak náročné je ji udržet u daného tématu, ale i pozorovat, jak oproti individuální práci v té skupinové děti vstupují do určitých společenských rolí, podle kterých se potom chovají, což mi většinou o dítěti povědělo opravdu mnoho.

4.5 KAZUISTICKÁ STUDIE

Abych mohla detailně posoudit vliv popisované arteterapeutické práce na děti, uvádím zde kazuistickou studii jednoho z nich. Přiložená je celá produkce dítěte, která reflektuje posun v tvorbě a dále jsou popsány životní události a změny chování v období našeho setkávání, které posun doprovázely.

4.5.1 VIKTORKA

Viktorka je sedmiletá holčička většího vzrůstu. Je to poměrně excentrické děvče, které se nebojí zapojovat do žádné činnosti a komunikace pro ni není problém. Nezdráhá se vyjadřovat i opačný názor či naplno projevovat emoce. Při arteterapeutických skupinových hodinách se snaží všechny děti bavit a stahovat pozornost na sebe. I když je to poměrně živé dítě, velice dobře se s ní pracuje. Případné zásahy do tvorby a metodické vedení při vytváření výtvarného výrazu většinou neodmítá a upravuje podle něj svoji činnost. Rozhovory během tvorby artefaktů i po ní jsou vždy velice zajímavé a přínosné.

Viktorka je z rodiny, která prochází složitou životní situací. Její otec je za krádež trestně stíhaný a tráví již tři roky ve vězeňské cele v Praze. Během našich arteterapeutických setkávání mělo dojít k jeho propuštění, které bylo nakonec zrušeno. I tato skutečnost se promítla do Viktorčiny tvorby. Maminka Viktorky má základní vzdělání, pracuje jako uklízečka a momentálně je na rodičovské dovolené.

Viktorka má roční sestřičku, o kterou se doma velice často stará. Bohužel i během online výuky, které se nemohla plně věnovat. Často chodila unavená, protože sdílí společný pokoj. Starost o sourozence ji vyčerpává a probouzí v ní zlost směřovanou na matku.

Často se o ni stará babička a děda, který je upoután na invalidní vozík. Viktorka má s dědečkem velmi komplikovaný vztah, o babičce většinou hovoří hezky. Když u nich tráví noc, spí s dědou v pokoji, o čemž často vypráví a zdá se, že to v ní vyvolává velmi rozporuplné pocity. Bratr matky je nezaměstnaný a má dlouhodobé problémy s návykovými látkami, které opakovaně končí jeho hospitalizací.

Viktorka během výuky podává nepřesvědčivý a proměnlivý výkon. Již od první třídy maminka s paní učitelkou řeší problémy s tím, že Viktorka odmítá nosit spodní kalhotky. Na návrh paní učitelky měla Viktorka s maminkou navštívit dětskou poradnu,

ale po narození sourozence bylo sezení odloženo. Viktorka se ve třídě vůbec neprojevuje, ale při pocitu křivdy se dokáže nevybíravým způsobem bránit. Vyhledává společnost výrazně se vyhraňujících nápadných pubertálních dívek, ke kterým vzhlíží, což vstupuje do silného kontrastu s Viktorčinou na její věk nápadně dětskou povahou.

4.5.2 VÝTVARNÁ TVORBA

Téma - Moje rodina

Toto téma bylo první, které jsem s Viktorkou ztvárňovala. **Na obrázku 12** jsou v levém spodním rohu dvě postavy. Babička a matka. Babička stojí před jeskyní, ve které je podle Viktorčiných slov schovaná sama Viktorka. Chybí otec, mladší sourozenec a děda.

Okolo postav je velká hutná černá plocha, která byla malovaná prsty a symbolizuje tmu. Viktorka se v jejím malování vyloženě vyžívala, jako by ze sebe dostávala určitou tenzi. Je za ní něco, co by se mělo schovat? Co není vidět? Jak píše Lhotová & Perout (2018), z pravidla v noci se v člověku objevuje úzkost ze skrytého. Ve spojení s červeným oblečením babičky a maminky bychom mohli říci, že by mohla kromě zmíněné úzkosti nastat i určitá aktivace, ale černá barva způsobí, že není kam vzniklou energii opřít, z čehož mohou vznikat depresivní stavy (Lhotová & Perout, 2018).

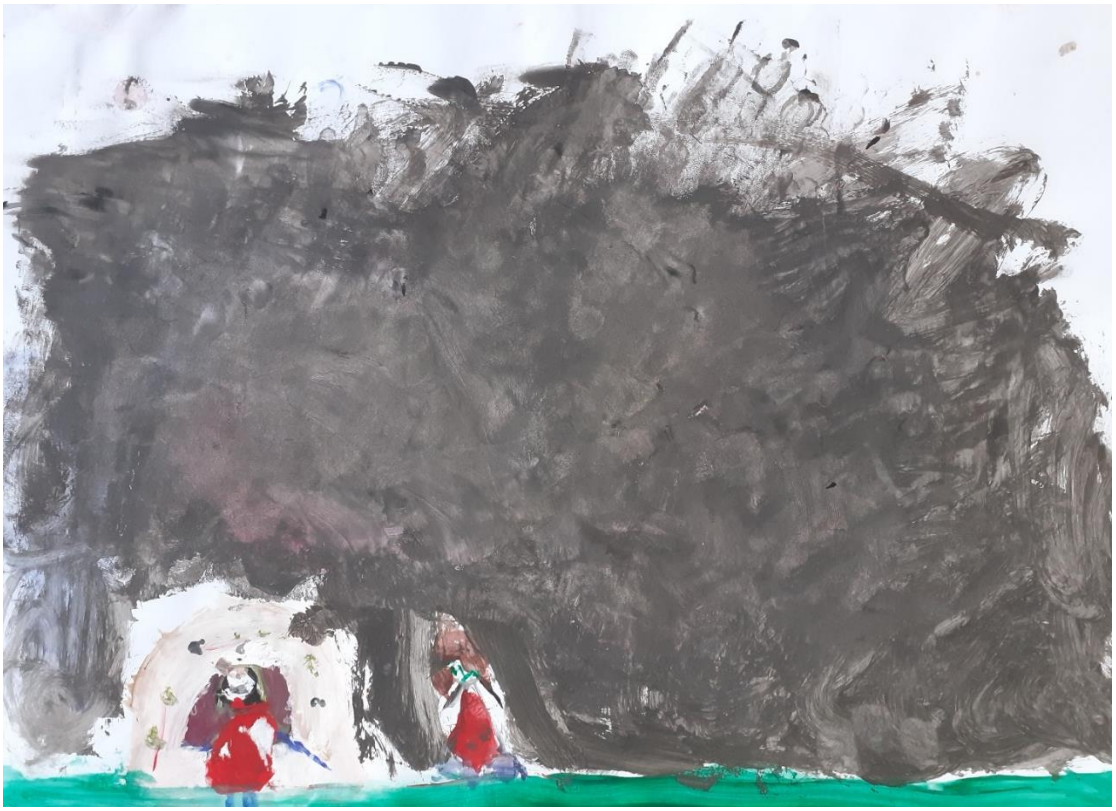
Z postav začala Viktorka malovat nejprve babičku v levém spodním rohu a potom za ní až přidala jeskyní. Další namalovala matku a až poté udělala spodní linku a tmu. Obě postavy jsou velice malé a vzhledem k Viktorčině věku i jednoduše zobrazené. Jejich tělo tvoří prakticky jen červený flek, který znázorňuje šaty a potom jednoduché zelené a modré čárky symbolizující ruce a nohy. Postavy nemají jasně dané obličeje. Babička má jen ústa a jedno oko. Mohli bychom se domnívat, že toho hodně řekne, ale málo vidí? Nebo je jedno oko uprostřed čela 3. okem, které toho naopak vidí podstatně více? Obě postavy jsou mezi sebou rozlišeny jen barvou vlasů. Oblečené jsou do stejně barevných jasně červených šatů, které na obrázku působí až výstražným dojmem. Identifikační místo je stejně jako na většině Viktorčiných obrázků prázdné. Je pro ni těžké se vedle matky a babičky prosadit? Mít svoji vlastní identitu? Postava babičky působí, jako by s roztaženýma rukama bránila vstupu do jeskyně, kde je Viktorka schovaná. Má dokonce i tři nohy. Mohla by bránit Viktorku před matkou? Na první pohled se zdá, že ani tak

nejde o jeskyni, ale o tunel do hory nebo skály. Babička působí jako semafor společně se závorou, který vpouští dovnitř. Postava maminky se zdá shrbená a jeví se mírně děsivě. Pohledem jakoby se tázavě dívala na babičku. Mohlo by to znamenat, že babička je v životě Viktorky ochranitelskou osobou a usměrňuje matčinu výchovu? Řídí matčin vztah s Viktorkou?

Obrázek na první pohled vůbec nepůsobí jako znázornění rodiny. Kdybych nevěděla, že je to tak, myslela bych si, že jde o výjev z nějaké pohádky, možná až hororu.

Obrázek 12

Moje rodina



(Viktorka; 7,6 let, formát A3, temperové barvy)

Téma – Moje vysněné povolání

Viktorka uvedla jako svoje vysněné zaměstnání paní veterinářku **(obrázek 13)**. Začala malou postavou v levém spodním rohu, kterou označila jako sebe. Postava má rozeznatelnou jenom hlavu, bez obličeje, bez vlasů, s rukama a je zamalována červeno-

růžovou barvou. Mohlo by to souviset s tím, že Viktorka vůbec nevěděla, co bude malovat, tak se s postavou neidentifikovala. Až potom, co spolužačka řekla, že by chtěla být veterinářkou, Viktorka to přejala za své. Dále namalovala psa, okolo kterého podle jejich slov všude lítá krev. Ráda na obrázky stříká barvu štětcem, je vidět, že ji velice přitahuje dynamika takové činnosti. Toto gesto ale bylo znovu přejaté od kamarádky, která seděla vedle ní, Viktorka na něj nepřišla sama. Přejímání prvků chování od spolužáků patří k danému věku, ale mohli bychom se nad tím zamyslet i tak, proč si Viktorka pro napodobení vybrala zrovna tuto činnost. Mohlo jít o to, že ji dané téma přišlo moc "zastavené" a snažila se o dynamizaci obrázku? Nebo zaplnění? Snaha o to zakrýt moc velkou prázdnou plochu a zamaskovat tím něco? Cákání se postupně objevuje i v dalších tématech, kde neměla problém se zaplněním prázdného místa, o čemž budu psát dál.

V místnosti jsou ještě dveře, do kterých by Viktorka nikdy se svojí velikostí nedosáhla a červenomodrý veterinářský pult.

Rozhodně je zajímavý výběr barev, který Viktorku provázel zhruba první polovinu našich setkávání. Často preferuje kombinaci žluté (zde jen velmi málo), vínovo-fialové a černé. Mohli bychom tento odstín brát jako purpurový, což je barva, o které Lhotová & Perout (2018) píší, že vyvolává pocit odstupu při zachování emocionálního kontaktu. V případě fialové bychom potom hledali v obrázku vztah s matkou. Mohlo by se stran vysoké školy jednat o přání matky? O stylizování se do role, která Viktorce nesedí, ale v tomto případě matka by si ji přála? Mohlo by to navazovat i na to velké prázdno v obrázku a dveře, do kterých Viktorka nedosáhne. Necítí se v obrázku dobře, neví, jak si s ním poradit a co tam vlastně dát, protože v něm není sama sebou? Protože jí není vlastní?

V této době jsme se s dětmi zatím moc neznaly, proto jsem jim do výtvarného výrazu nijak intenzivněji nevstupovala a byla jsem spíše zvědavá, co na sebe poví samy. Už zde ale bylo jasné, že budeme s Viktorkou muset pracovat na kvalitativním vyplnění prostoru a proporci postav. Vzhledem k zjevné nejistotě při používání vodových barev jsem ji dovolila brát si zatím na předkreslování tužku, případně i pastelky.

Obrázek 13

Moje vysněné povolání

(Viktorka; 7,8 let, formát A3, akvarel)

<u>Téma – Pohádka o perníkové chaloupce</u>

Tomuto tématu předcházelo čtení Pohádky o perníkové chaloupce **(obrázek 14)**. Viktorka namalovala chaloupku zaplňující většinu čtvrtky a malinkého Jeníčka s Mařenkou. Všechno sedí na základní lince. Na vybarvení perníkové chaloupky použila svoji obvyklou barevnou kombinaci pastelově žluté s vínovo-růžovou a chaloupku „postříkala“ štětcem. Tato barevná kombinace by mohla odkazovat na latentní období, růžová na “princeznovský věk“. Zde bych akt “stříkání“ brala jako dynamizaci tématu, které jinak působí zastaveným dojmem.

Obrázek si celý předkreslila nejprve tužkou, asi aby měla kontrolu. Jeníček s Mařenkou jsou namalování opět velice jednoduše, už je ale u postav obličej s nosem, ústy a očima, který dříve chyběl. Postavy mají rozdílnou délku vlasů a barvu oblečení, i když Jeníček má na sobě také šatičky. Což může poukazovat na to, že Viktorka nemá bratra, ale sestřičku. Viktorka na obrázek napsala i výrazné VD nad postavičky, jako svoje

iniciály. Příběh zachycuje děti, když přišly k perníkové chaloupce. Jsou bez pohybu, zastavené. Jako na ostatních obrázcích zatím chybí jakékoliv okolní prostředí, zasazení do krajiny. Vzhledem k tomu, že perníková chaloupka postrádá perníčky, ale na druhou stranu zaujímá naprostou většinu papíru, bychom mohli říci, že může symbolizovat spíše než pokušení domov, zázemí, které je pro Viktorku velice důležité.

Z Viktorčina povídání vím o tom, že se musí hodně starat o malou sestřičku a to ji zmáhá. Vzhledem k tomu, že perníková chaloupka odkazuje mimo jiné na sourozenecká témata a že perníková chaloupka připomíná spíše domov, mohla by snaha o dynamizaci cákáním odkazovat na to, že by Viktorka velice stála o to, aby se toto nastavení doma změnilo? Pohnulo?

Obrázek 14

Perníková chaloupka

(Viktorka; 7,9 let, formát A3, akvarel)

Téma – Bezpečné místo

Jako bezpečné místo namalovala Viktorka dům **(obrázek 15)** podobný předešlému tématu perníkové chaloupky (obrázek 14). Znovu zabírá téměř celou plochu čtvrtky a chybí okolo něj jakýkoliv kontext. Dům má dvě křídla a vedle něj stojí zleva máma, Viktorka a babička. Vše je opět předkresleno tužkou a jsou použity stejné barevné kombinace, ke kterým přibyla oranžová, kterou Viktorka vymalovala postavy. Ty jsou opět namalovány velice jednoduše a jediný kontakt, který je mezi nimi zaznamenatelný, je, že to vypadá, jako kdyby se matka snažila Viktorku chytit za ruku, ale ta ji nevěnuje moc pozornosti a spíš podává ruku babičce. Něco podobného se odehrávalo i v prvním obrázku *Moje rodina* (obrázek 12), kde to vypadalo, jako by babička Viktorku před matkou bránila. Toto zobrazení může znovu poukazovat na velmi blízký vztah Viktorky s babičkou a její odstup od matky. Tuto domněnku důležitosti babičky by podpořil i fakt, že je na její postavu na obrázku použitý viditelně sytější odstín. Jako jediná má zdůrazněné oči, vidí toho více než ostatní?

Viktorka působí jako chlapec. Dům má několik pater a dveře. Znovu je ústředním tématem. Znovu nejspíš poukazuje na důležitost rodiny pro Viktorku, kterou teď pro ni tvoří babička s matkou. Sestru úplně vynechala. Nechtěla ji mít na bezpečném místě, ohrožuje ji svým narozením a přebíráním pozornosti matky? Dům na první pohled vypadá spíš jako loď. Viktorka tvrdila, že je to dům s křídly, který je všechny odveze do Prahy za tátou. Když jsem ji navrhla, že táta přece může být na obrázku s nimi, že je to její bezpečné místo a může tam mít koho chce, tak odmítla a nechtěla se mnou o tomto tématu dále hovořit. Vycházelo mi z toho, že otec je pro ni velmi důležitý, ale není si jistá, jestli je v současné době pro ni "bezpečný".

Obrázek 15

Bezpečné místo

(Viktorka; 8,0 let, formát A3, akvarel)

<u>Téma – Začarovaná rodina</u>

Dalším tématem, které jsme zpracovávali, bylo téma Začarované rodiny **(obrázek 16)**. Viktorka začala zvířátka předkreslovat tužkou z levého spodního rohu. Snažila jsem se, aby je namalovala větší, ale vůbec se jí do toho nechtělo. První namalovala zleva sestru jako kočku, která prý pořád kňourá, proto pro ni zvolila toto zvířátko. Paradoxně je její sestřička velmi malá, ale v současné době hraje v jejím životě poměrně významnou roli, což se projevilo i na velikosti jejího zobrazení. Další udělala myš jako mámu, která je naopak velice malinká a až úplně na spodním okraji papíru. Toto zvířátko prý zvolila proto, že maminka, když nadává, tak piští stejně jako myš. Babičku připodobnila ke psovi a otce k ptáku. Jediného ze zvířátek nevybarvila. Může to mít souvislost s tím, že jak jsem již zmiňovala, není doma přítomný. Další je had, který symbolizuje dědu, protože ten je na vozíku a nemá nohy. O tom Viktorka vůbec nemluvila. Dozvěděla jsem se to později

až od paní učitelky. Jako poslední namalovala sebe jako lva, protože má lvy ráda. Mezi zvířátky není moc viditelného kontaktu. Jediný bychom nalezli mezi ptákem a hadem, kdy to působí tak, že had by chtěl ptáka ulovit a ten se snaží odletět. Zachytila tak Viktorka možnou rivalitu mezi dědou a otcem? Kočička, sestra Viktorky, má na hlavě korunku z vlásků. To může odkazovat na její momentální nadřazenou roli v rodině, kterou Viktorka velmi intenzivně vnímá. Zajímavá je volba symbolu myši pro maminku. Už během tvorby obrázku jsem měla pocit, jako kdyby si Viktorka užívala pocit, že to může mamince "vrátit" a to především ve chvíli, kdy během dokončování obrázku myš přemalovala stromem, takže ve výsledku není maminka téměř vidět. Může to být opravdu nějaká forma vzdoru nebo zachycení toho, že maminka momentálně pro Viktorku spíš neexistuje, protože se stará hlavně o sestru?

Vedle zvířátek Viktorka domalovala dům, v kterém měl každý přidělené nějaké dveře a okna. Velké růžové okno v pravém spodním rohu bylo babičky. Možná nějaká forma identifikace s babičkou? Jako kdyby v rodině (domu zvířátek) měl každý přesně daná pravidla, kdy ty babičky podle velikosti okna byly nejvýraznější a nejdůležitější.

Celý obrázek je rozdělen na několik dílů. Levý horní roh symbolizuje tmu, která prý venku zrovna je. Zajímavé je, že stejně ve tmě malovala Viktorka i první obrázek své rodiny. Že by měla symbolizovat něco, co není vidět nebo nemá být vidět? Případně ponurou atmosféru vládnoucí v rodině?

V levém spodním rohu je louka se stromy, kdy jeden z nich zakryl matku-myš, která nyní bydlí v něm a má tam spuštěné červené lano, po kterém může šplhat. Byla tedy Viktorkou vyčleněna i ze společného bydlení. Druhý strom je oranžový a zasadila ho matka myš. Viktorka později dodala. že s otcem-ptákem, ale jeho zpětné zmiňování vždy působí uměle, že si právě vzpomněla, že by to měla říct. Opakovalo se to vícekrát. Strom je prý kouzelný, rozsvítil to místo, kde všichni jsou, aby tam nemohla jít tma a ještě také vykouzlil dům. Jako kdyby přece jen své matce přisuzovala nějaké pozitivní zásluhy na tvorbě společného života. Tento strom na obrázku jasně odděluje dědu od Viktorky. Mají spolu komplikovaný vztah a Viktorka o něm nikdy nemluví moc hezky, jako by se ho bála. Na závěr domalovala míč, aby si všechna zvířátka spolu mohla hrát. Připadalo mi to jako pokus o uklidnění atmosféry, následná idealizace reality.

Jak jsem již zmínila, oba stromy působí jako oddělovací prostor. Sestřičku Viktorka oddělila úplně od zbytku rodiny (sourozenecká rivalita, málo mateřské pozornosti), matku stromem dokonce popřela a jak už jsem psala, sebe oddělila od dědy.

Obrázek 16

Začarovaná rodina

(Viktorka; 8;0 let, formát A3, akvarel)

Téma – Já lev

Po začarované rodině mě napadlo Viktorku poprosit, aby toho lva, kterým byla, přemalovala zvlášť na velký papír a zkusila ho namalovat tak, aby zabíral celou plochu čtvrtky **(obrázek 17)**. Nejprve to byl poměrně nesnadný úkol, protože Viktorka většinou malovala postavičky velice malé a předkreslovala si je tužkou. Tady byla pobídnuta, že nevadí, jakým způsobem bude lev vypadat, hlavně ať si malování užije a rozmáchne se. Že já přece vím, že je to lev a je její, tak si ho může udělat takového, jakého bude jen ona sama chtít. Ze začátku se Viktorka ostýchala, ale už během malování se její projev a nálada velmi rychle změnily. Dohodly jsme se, že tady už zkusí tužku nepoužít, což dodržela zde i na všech dalších obrázcích. U tvorby byla hned veselejší a povídavější. Řekla bych, že v tuto chvíli proběhl zásadní zlom. Kromě lva namalovala paní, která na první pohled vypadá, že ji lev chce zakousnout. Viktorka tvrdila, že paní lva zkrotila a že mu to vůbec nevadí. Prý je to její kamarádka, která už se objevila na více obrázcích.

Otázka potom ale je, co ty zuby, které jediné namalovala pastelkou. Aby je měla pod kontrolou? Nějakou zášť v sobě? Agresi? Paní učitelka mi k tomu povídala, že když je Viktorka v situaci, kde si neví rady a připadá si zahnaná do kouta, bývá agresivní.

Dál jsme rozebíraly, jaký je lev. Prý se nejdříve hodně bojí, ale potom si zvykne. Což se shodovalo s Viktorčiným nástupem do školy a čímkoliv novým, co se objevilo v jejím životě, nejspíš i narození sestřičky. Všichni mají lva rádi, protože je hezký a kouzelný a plní přání. Paní krotitelka ho vítá máváním.

Viktorka poprvé opravdu využila skoro celou plochu čtvrtky. Toto téma bylo jen její a bylo vidět, jak se v něm cítí dobře. Vyprávěla mi o lvovi a krotitelce a tvářila se velice uvolněně. Také se poprvé povedlo to, že obě postavy jsou nějakým způsobem v pohybu a vztahují se k sobě. Obrázek není zastavený. Postupně se také v obrázcích začala vyskytovat funkční zelená, která tam od začátku velmi chyběla.

Obrázek 17

Já lev

(Viktorka; 8,1 let, formát A3, akvarel)

Téma – Nemo (akční akvarel)

Viktorka byla z techniky akčního akvarelu nadšená **(obrázek 18)**. První vrstvy sice dělala zatím v pásech, ale to se postupně změnilo. Během práce si zpívala a houpala nohama. Vyžívala se v nanášení barev, rozpíjení barev do sebe a toho, že na výsledku vlastně vůbec nezáleží. Při smývání barev naopak byla potichu a velice pečlivě sledovala, co nám kde zůstává a co odchází. Od těchto dvou posledních zmíněných setkání byla Viktorka otevřenější, projevovala se hlasitěji a více radostně. Myslím, že ji velice pomohlo, že získala prostor pro sebe, ztracenou pozornost, že jsme spolu řešily ji a to především v rámci obrázku 17 - *Já lev*. V metodě akčního akvarelu si zase zažila pocit, že nemusí mít vše pod kontrolou a i tak z toho může být dobrý výsledek. Přestala být stažená a obávat se výsledku.

Při domalovávání jsem ji dovolila používat i akvarelové pastelky, které následně rozmývala. Na obou akvarelech objevila vodní svět. U obrázku 18 *Nemo* už nedělala obrysy objektů, ale domalovala jen oko rybičce a ocásek. Ve výsledném obrázku velká ryba požírá malou. Metoda akčního akvarelu ji tak zaujala, že mi potom nosila ukazovat i ty, co si udělala doma.

Obrázek 18

Akční akvarel – Nemo

(Viktorka; 8,2 let, formát A4, pastelky a akvarel)

Téma – Moje nejmilejší místo

V tomto tématu malovala Viktorka sama sebe, jak si s kamarádkou hraje na hřišti **(obrázek 19)**. Sebe namalovala znovu do levého spodního rohu jako postavu poměrně malého vzrůstu. I když oproti ostatním obrázkům je už znatelně větší. Opět se ji povedlo znázornit pohyb (i když směrem do minulosti) a správné tělesné proporce. Identifikační místo je znovu prázdné. Převládající problém najít sama sebe?

Původně na obrázku byla ještě jedna osoba, kterou Viktorka postupně zamalovala. Nejprve mluvila o konkrétní kamarádce, pak prohlásila, že ji vlastně vůbec nezná. Rozhodla se být na svém nejmilejším místě sama? Kdybychom zohlednily barvu jejího oblečení - modrá s černou může vézt až k nejisté úzkosti pramenící z přemýšlení, jak by měl člověk fungovat v mezilidských vztazích, co se po něm vlastně chce (Lhotová & Perout, 2018). To by mohlo souviset i se zamalovanou kamarádkou na obrázku. Viktorka by si nemusela být jistá, jak se ke kamarádce vztahovat tak, aby ji přijala, proto ji mohla z obrázku, který ještě nese název *Moje nejmilejší místo* radši vymazat.

V tomto tématu měla pokyn malovat hustšími barvami a doplnit do palety více zelenou barvu, což se v rámci mezí povedlo. Změnou oproti ostatním obrázkům je také použití jasně žluté barvy na slunce, takže obrázek působí celkově barevněji a živěji než ty ostatní. Zdálo se mi, že se Viktorka začala postupně otvírat, více jsme si povídaly. Přestávala se bránit emocím, nebála se ukázat smutek, když se přihodilo něco doma nebo naopak radost. Větší paleta emocí se z mého pohledu odrazila i na větší paletě používaných barev.

U obrázku jsem také přistoupila k podlepení čtvrtky, která vytvořila více prostoru, tím odlepila holčičku od základní linky, přesunula ji do pozice zlatého řezu a obrázek dostal úplně jiný rozměr. Poprvé také opustila od čáry země a čáry nebe, které se objevovaly na většině předešlých obrázcích.

Obrázek 19

Moje nejmilejší místo

(Viktorka; 8,2 let, formát A3, akvarel)

Téma – Já, když jsem šťastná

V této době z Viktorky částečně spadla tíha starostí o sestřičku v době online výuky. Maminka s paní učitelkou se dohodly, že se bude chodit dopoledne učit do školy, aby na to měla klid a nic ji nerozptylovalo. Díky této dohodě se nemusela starat o sourozence a zároveň dávat pozor na výuku. Na druhou stranu se také řešila otázka návratu otce z vězení, což se promítlo i na přiloženém obrázku, na kterém je na první pohled patrný obrovský posun.

Jako svůj šťastný zážitek malovala sebe venku na bruslích **(obrázek 20)**. Na šaty použila jasně červenou barvu, kterou jsem u ní nikdy dříve nezaznamenala, možná kromě

první malby rodiny, kde se nacházela ale jen sporadicky. Červená by v tomto kontextu mohla symbolizovat vitalitu, životní sílu, radost, energii či potěšení z právě probíhající činnosti (Lhotová & Perout, 2018). Kladla jsem důraz na to, aby Viktorka na obrázku měla krk, ramena a ruce, které dříve opomíjela a aby znovu zkusila nepoužívat tužku. Poprvé jsem u ní zaznamenala také míchání barev. Všímala si, že ruce nejsou jen hnědé ale i dorůžova, tak se snažila namíchat barvu pleti. Také jsme se spolu dívaly z okna do dály na stromy, jak to vypadá, když je nemáme hned před sebou. Byla velice všímavá a všechno studovala, všechno ji zajímalo, aby bylo na obrázku správně.

Sama sebe namalovala jako blondýnu, i když má ve skutečnosti černé vlasy. Prý se chce podobat kamarádce Elišce, která je blondýna a kterou moc obdivuje. Eliška je asi o 4 roky starší. Viktorka si namalovala dokonce stejně růžový melír, jako má Eliška, i když na obrázku to trochu působí jako slzy.

Sama sobě potom zapomněla domalovat sukni, kterou nechala bílou až vlastně do posledního momentu, kdy si toho všimla. Může to mít vztah k tomu, že velice nerada nosí do školy kalhotky a nemá ráda, když se ji v intimních místech cokoliv dotýká. Mohlo by to případně odkazovat i na enurézu? Nic takového ale ani od paní učitelky, ani od maminky potvrzené nemám.

Chtěla za sebou namalovat ještě auto, které okolo projíždí. Udělala na něm pruhy a řekla, že to bude auto vězeňské služby, které přiváží vězně z vězení. V danou chvíli jsem neměla pocit, že by si tento obrázek vědomě spojila s otcem. Postupně ho z jasně černobílého pruhovaného auta přemalovala na růžové.

Stejně jako kola policejního auta, která jsou transparentní, i ta na bruslích jsou prakticky nepoužitelná. Napadá mě otázka pohyblivosti, případně neměnnosti současné situace. Že by to mohlo odkazovat na nějaký strach ze změny, z návratu otce? Je zde ale jistá ambivalence, protože auto je namalováno na obrázku, který se jmenuje *Já, když jsem šťastná*. Podobnou ambivalenci jsem ve vztahu k otci sledovala i na jiných obrázcích. Například na obrázku *Bezpečné místo* (obrázek 15) otce namalovat nechtěla, ale výsledný dům měl se všemi odletět za ním do Prahy.

Jak jsem již zmiňovala, přiložený obrázek je ve tvorbě Viktorky obrovským pokrokem. Už nepřevládají velké bíle plochy ani čára země a nebe, postava má v rámci možností správné proporce, je i barevnou dominantou s jasně červenou barvou. Dokonce má obrázek i úhlopříčku tvořenou Viktorkou a policejním autem, které se nachází na zlatém řezu. Je opuštěno od předkreslování tužky a základní linky, barvy jsou povětšinou syté a celý děj je zasazený do jasného kontextu i se stromy v pozadí.

Obrázek 20

Já, když jsem šťastná

(Viktorka; 8,3 let, formát A3, akvarel)

<u>Téma – Jak může vypadat moje štěstí</u>

Následující téma **(obrázek 21)** jsme s Viktorkou zpracovávaly hned ten samý den po předešlém obrázku 20 – *Já, když jsem šťastná*. Neměla jsem v úmyslu takovéto abstraktní téma vůbec zařadit, protože vím, že je jeho zvládnutí pro děti velmi obtížné. Viktorka ale moc toužila po tom, zkoušet si jen tak hrát s barvami a výsledek byl nakonec poměrně zajímavý, tak jsem se rozhodla ho do kazuistiky také zařadit.

S Viktorkou jsme se dohodly, že si znovu vzpomene na pocit štěstí z toho, že má nové brusle a zkusí použít jen ty barvy, které ji přijdou, že k pocitu patří. Jejich použití jsem nechala na ní. Jediné, co jsem chtěla, aby si užila hru s materiálem, který měla k dispozici.

Viktorka byla při tvorbě naprosto nadšená. Smála se, zpívala si, barvy na čtvrtku nanášela prsty a užívala si různé tahy a různou podobu stop, které vytvářely na papíře.

Pořád dokola opakovala, že tuto tvorbu “miluje“. Nahlas přemýšlela nad tím, které barvy ji opravu přijdou šťastné a používala uvolněné pohyby. Na obrázku převládá žlutá barva, kterou v tomto jasném odstínu začala používat teprve nedávno. Zajímavý moment přišel ve chvíli, kdy znejistila, jestli má na obrázek přidat hnědou barvu. Podívala se na mě a zeptala se vážným tónem, jestli je hnědá dobrá. Nakonec ji tam dala, ale jen velmi malinko. Zde by se nabízelo zamyšlení, jestli můžeme váhání nad “správností“ hnědé barvy na obrázku štěstí spojit s jejím symbolickým významem barvy otce, čímž by se opakoval stejný moment pochyb nad jeho rolí ve Viktorčině životě. Patří k jejímu pocitu štěstí?

Obrázek 21

Jak může vypadat moje štěstí

(Viktorka; 8,3 let, formát A3, akvarelové a temperové barvy)

Téma – Můj svět (koláž)

Na koláž jsme zvolili téma *Můj svět* **(obrázek 22)**. Viktorka se stále nemohla rozhodnout, jak sama sebe vyobrazí a nemohla najít vhodný obrázek. Nejprve vyobrazila sestřičku, které do hlavy nalepila myš. Může to mít souvislost s myší, kterou označila matku na obrázku *Moje rodina* (obrázek 12). Mohla by tím naznačovat velké propojení mezi sestřičkou a matkou, případně že malé dítě zatím myslí jen na maminku, která je celý jeho svět? Další postavou je sama Viktorka. Na původní obrázek dolepila velkou hlavu někoho jiného. Když jsme si o tom povídaly, řekla mi, že má hlavu plnou starostí o svého mladšího sourozence. Vedle Viktorky je maminka, vybrala ji podle oblečení, které má doma prý podobné. Je to kombinace černé a červené barvy, stejná, která byla na obrázku *Moje rodina*. Černá s červenou je revoluční, průbojnou barevnou kombinací, která ale podle Lhotové & Perouta (2018) může způsobovat depresivní stavy, protože není červenou aktivitu díky černé kam opřít. Ve vztahu k významu této barevné kombinace se může vázat i to, o čem Viktorka často mluví. Tvrdí, že její maminka je velice aktivní, "rychlá" a hlavně rázná žena, která ji nic moc nedovolí a proto tak ráda chodí k babičce.

Viktorka sama pro sebe zvolila jemně růžovo-šedo-bílé oblečení, které působí vedle matky velmi nenápadně až "odemočněné", čistě, nenápadně, neprůbojně.

Na koláži chybí děda s babičkou a otec, kterého tam nechtěla. Postavy mezi sebou nemají žádný kontakt. Na dalším obrázku je znovu Viktorka, jak hlídá svoji sestru a poté zvířata, které má velmi ráda. Na identifikačním místě jsou koně. Mohla by to být otázka volnosti a energie? Nad hlavou Viktorky s dětským kočárkem se vznáší balonek bez provázku, snaha uletět? Ulevit si od starostí? Od neustálého hlídání mladšího sourozence? V pravé horní polovině je kolo, které by si Viktorka moc přála a o kterém už dlouho sní. Tomu odpovídá i umístění na obrázku. Je to vlastně jediný objekt, který v horní polovině najdeme. To mě přivádí na myšlenku velké praktičnosti a přízemnosti ve Viktorčině životě. Absence toho, dovolit si být dítětem? K tomu by se mi vázalo i velké nadšení u akčního akvarelu a obrázku *Jak může vypadat moje štěstí* (obrázek 21), kde měla dovoleno hrát si s barvami tak, jak sama chtěla a vyjadřovat se svobodně. Malovala ho prsty právě jako malé dítě.

Obrázek 22

Koláž – Můj svět

(Viktorka; 8,4 let, formát A3, koláž)

<u>Téma – Autoportrét</u>

Autoportrét jsme malovaly po delší odmlce, kdy jsem s dětmi nemohla vzhledem k nemoci pracovat. Viktorka byla rozjívená, těžko se zklidňovala. Také při tvorbě jsme už nebyly spolu samy, protože se uvolnila opatření a ji malba vůbec nebavila. Většinu času se zlobila na mámu a dětem vyprávěla o tom, že je táta ve vězení, že něco ukradl, ale domů ho nakonec nepustí. Bylo velice těžké brzdit její projev a ošetřovat ho tak, aby ji děti něco ošklivého neřekly.

Viktorka začala malovat velikou hlavu, pod kterou se ji nemohla vejít celá postava. Tak jsem ji navrhla, aby papír otočila, a tak měla více místa na tělo. Stejně namalovala tělo oproti hlavě mnohem menší, i když měla spoustu prostoru. Radši sama sebe postavila na stupínek. Že by zdůraznění touhy po pozornosti, která ji nyní, když jsme pracovaly znovu skupinově, chyběla? Odpovídalo by tomu i pozadí, které po pozornosti vyloženě volá. I skutečnost, že sama svůj obličej, s kterým si opravdu vyhrála, na závěr se

vzdorovitým výrazem celý přemalovala tmavě hnědou. Namalovala si i přehnaně velké břicho. Její tělo je mezi dětmi trošku tématem, protože Viktorka je silnější tělesné konstituce, ale to se nikdy do dnešního dne v tvorbě neobjevilo. Trošku jsem toto téma očekávala u obrázku *Já lev* (obrázek 17), ale tam naopak Viktorka zdůrazňovala, jak ji všichni mají rádi a jak je jako lev krásná. Subjektivně mi i připadá, jako kdyby Viktorčin postoj na obrázku byl i postojem rebelky. I tvar jejich vlasů mi připomíná úplně první obrázek *Moje rodina* (obrázek 12), kde sama Viktorka byla schovaná za babičkou v jeskyni, která byla přesně takového tvaru. Že by to byla ochrana? Nebo nějaká forma obranné zdi?

Obrázek 23

Autoportrét

(Viktorka; 8,4 let, formát A3, akvarel)

4.5.3 SHRNUTÍ KAZUISTIKY VIKTORKY

Na počátku naší arteterapeutické práce byla Viktora velice tichá a mezi dětmi jsem o ni ani nevěděla. Většinou ztvárňovala obrázky velice jednoduše a propůjčovala si motivy od kamarádů, které u nich zahlédla nebo slyšela, že o nich mluví. Měla ustálenou barevnost, kterou používala na všech tématech (světle žlutá, růžová a černá) a naopak barvy, kterým se soustavně vyhýbala (modrá a zelená). Toto barevné vyjádření jsem si spojovala s latentním obdobím a vzdorem, který se celou tvorbu objevoval vůči mateřské postavě. Postavy byly velmi malé, zastavené a bez identity. Na obrázcích převažovala bílá plocha.

U Viktorky se ukázala jako velmi výhodná samostatná práce, kterou jsme vzhledem ke koronavirové situaci museli zavést. To, že jsem měla čas jen na ni, nám dalo spoustu prostoru pro navázání bližšího kontaktu. Vzhledem k narození mladšího sourozence došlo k přirozenému přesměrování maminčiny pozornosti především na něj. To ale bylo dále ještě podtrhnuto její snahou přenést na Viktorku část zodpovědnosti za sourozence a to ve spojení s absencí otce ji podle mého názoru naráz sebralo pocit důležitosti, s kterým se těžko vyrovnávala. Proto byl pro Viktorku zájem jiné dospělé osoby zásadní. Postupně se stávala sebejistou plně spolupracující slečnou. Zásadní zlom bych hledala v období, kdy jsme použily techniky akčního akvarelu a začarované rodiny, kdy měla příležitost si sama sebe překreslit na velký papír. Bylo to i období, kdy po konzultaci s paní učitelkou přistoupilo k tomu, že Viktorka během online výuky chodila do školy, aby se mohla soustředit jen na učení. To společně s novou vlnou pozorností věnovanou ji během arteterapeutických hodin výrazně pomohlo. Stala se celkově otevřenější a veselejší. Ve výtvarném výrazu se to projevilo tak, že rozšířila paletu používaných barev. Přibyla zelená, modrá, funkční červená a jasně žlutá barva. Všechny barvy se staly jasnější a sytější. Postavy začala malovat větší se správnými tělesnými proporcemi a celé výtvarné vyjadřování živější, stejně jako Viktorka. Postupně opustila předkreslování tužkou i pastelky, které měla ze začátku vzhledem ke složitosti techniky akvarelu povoleny. Podařilo se ji dostat do obrázku i pohyb a někde dokonce i barevnou dominantu a zlatý řez. Postupně opustila od pásu nebe a pásu země, bílých míst a celé obrázky začala zaplňovat barvou.

Naopak vzdor a regres ve výtvarném výrazu jsem zaznamenala v době, kdy jsme se vrátily ke skupinové práci a Viktorka si znovu musela svoje postavení mezi dětmi najít a dělit se o moji pozornost s nimi. Opakovala se podobná situace, kterou zažívá ve své

rodině a Viktorka na ni ne moc dobře reagovala. V následujících dnech se Viktorce vrátí tatínek z vězení, takže ji čeká spoustu dalších velkých změn.

4.6 CELKOVÉ SHRNUTÍ ARTETERAPEUTICKÉ PRÁCE S DĚTMI

Mým prvním cílem bylo zhodnotit použití vybraných technik a témat u dětí mladšího školního věku. Během své práce jsem kromě praktických věcí nezaznamenala žádný zásadní problém se zvolenou technikou nebo tématem. Jsem si vědoma toho, že pro děti je akvarel složitou technikou, proto měly vždy k dispozici i pastelky a tempery, ale velice málokdy této možnosti využily. Zvládaly jak akvarel (pro mě překvapivě i akční akvarel), tak i tuš a koláž. U koláže jsem si však potvrdila, že to není úplně nejvhodnější technika pro takto staré děti. Dětem se nelíbilo, že postavy a předměty, které si vybraly nejsou přesně takové, jak by potřebovaly a díky tomu začaly postupně o techniku ztrácet zájem, což se projevilo i na výsledcích. Proto bych koláž v mladším školním věku jako techniku nezařazovala nebo dala dětem mnohem více prostoru, jak v množství nabízených obrázků, času na práci, tak v možnosti dokreslování objektů nebo postav, které nenašly takové, aby s nimi byly spokojené.

Dalším mým cílem bylo sledovat změny chování u dětí v závislosti na mém arteterapeutickém působení. V tomto směru velice kladně hodnotím i spolupráci s paní učitelkou, díky které jsem se dozvěděla, jakým způsobem se arteterapeutická práce projevuje na chování dětí mimo naše setkávání. Překvapilo mě, když mi popisovala, s jakou rychlostí se především v době soukromých setkávání začal vliv práce ukazovat na projevu některých úzkostných dětí. Postupně se stávaly otevřenější a sdílnější nejen během hodin výtvarné výchovy, kde získaly určitou nově nabytou jistotu, ale i v jiných hodinách a sociálních interakcích ve třídě.

Posledním mým cílem bylo sledovat u dětí formu emočního vyjádření během arteterapeutické práce. V tomto směru mě překvapila otevřenost dětí a jejich schopnost popisovat i složité emoční zážitky. Myslela jsem si, že při znázornění emocí bude vzhledem k jejich věku pro děti značně obtížné tento úkol uchopit, ale opak byl pravdou. I tak měly vždy možnost nepouštět se do abstrakce, ale znázornit samy sebe v situaci, kdy danou emoci prožívají. Velice v tomto směru zapůsobila technika akčního akvarelu, která dětem pomohla se uvolnit a opustit jejich naučená schémata. Děti díky této technice

mohly být v kontaktu se svými emocemi a dostávat se do blízkosti sebe samého (Lhotová & Perout, 2018).

Závěr

Arteterapie s dětmi mladšího školního věku pro mě byla velmi zajímavou zkušeností a reálnou možností si vyzkoušet arteterapeutickou práci. Velice mile mě překvapilo, jakým způsobem se děti témat zhostily, s jakou vervou a nadšením pracovaly na všem, co jsem si pro ně vymyslela, ač to někdy byly metody a přístupy pro ně úplně nové a celkem složité. Pozitivní zpětnou vazbou byly některé reakce rodičů, kteří si přáli, aby se s arteterapií ve škole dále pokračovalo. S paní učitelkou jsme byly v blízkém kontaktu a konzultovaly jsme potřeby a stav dětí. Tato spolupráce pro děti krásně fungovala a já i paní učitelka jsme si ji velmi vážily. Doufám, že se díky této naší činnosti arteterapie dostala trošku do podvědomí rodičů a učitelů a třeba se v budoucnu stane další viditelnou možností při řešení problému dětí a to nejen ve škole.

Zásadní přínos pro mé další směřování vidím v možnosti vyzkoušet si navázání terapeutického vztahu s dítětem. Bylo velice zajímavé hledat funkční terapeutické přístupy k jednotlivým dětem a i k formě motivace, která danému dítěti vyhovuje. Prožít si zkušenost s tím, když se povede vztah navázat, jakou možnost to arteterapeutovi dává na cestě k pomoci a pochopení. Jsem si vědoma toho, že půlroční přerušovaná práce je pro děti s méně i více závažnými problémy k řešení příliš krátkým časovým úsekem, aby se mohla udát nějaká konkrétní a viditelná změna. Proto mě tolik překvapilo, že i během této omezené doby došlo u některých dětí k viditelným rozdílům v sociálním chování, doprovázeným změnami ve výtvarném výrazu.

Arteterapii považuji především v přístupu k dětem jako velice funkční kouzelnou techniku až s pomalu mystickými přesahy, která hravou a pro děti přirozenou cestou může napravit mnohé bez toho, aniž by dítě dostávala do pro něj nepřirozených a neznámých situací.

LITERATURA:

Aldridge, F. (1998). Chocolate or shit aesthetics and cultural poverty in art therapy with children. *International Journal of Art Therapy: Inscape*, *3*(1), 2-9.

Bettelheim, B. (2000). Za tajemstvím pohádek. *Praha: Nakladatelství Lidové noviny*.

Case, C., & Dalley, T. (1995). *Arteterapie s dětmi*. Portál.

Clements, K. (1996). The use of art therapy with abused children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *1*(2), 181-198.

Davido, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Portál, sro.

De Petrillo, L., & Winner, E. (2005). Does art improve mood? A test of a key assumption underlying art therapy. *Art Therapy*, *22*(4), 205-212.

Drake, J. E., & Winner, E. (2012). Confronting sadness through art-making: Distraction is more beneficial than venting. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *6*(3), 255.

Drapela, V. J. (2008). Přehled teorií osobnosti. 5. vyd. Praha: Portál.

Eaton, L. G., Doherty, K. L., & Widrick, R. M. (2007). A review of research and methods used to establish art therapy as an effective treatment method for traumatized children. *The Arts in Psychotherapy*, *34*(3), 256-262.

Gross, J., & Hayne, H. (1998). Drawing facilitates children's verbal reports of emotionally laden events. *Journal of experimental psychology: applied*, *4*(2), 163.

Kozlowska, K., & Hanney, L. (2001). An art therapy group for children traumatized by parental violence and separation. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *6*(1), 49-78.

Kulka, J. (2008). *Psychologie umění, 2. přepracované a doplněné vydání*. Grada Publishing as.

Kyzour, M. (1967). O krizových jevech v dětské malbě a kresbě. *Estetická výchova*, *4*, 35-42.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Grada publishing as.

Levenson, R. W. (1999). The intrapersonal functions of emotion. *Cognition & Emotion*, *13*(5), 481-504.

Lhotová, M., & Perout, E. (2018). *Arteterapie v souvislostech*. Portál.

Malchiodi, C. A. (1997). *Breaking the silence: Art therapy with children from violent homes*. Psychology Press., in

Matějček, Z., & Pokorná, M. (1998). *Radosti a strasti: předškolní věk, mladší školní věk, starší školní věk*. H & H.

Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Vyšehrad.

Matthews, J. (1984). Children drawing: are young children really scribbling?. *Early child development and care*, *18*(1-2), 1-39.

Nakonečný, M. (2000). *Lidské emoce*. Academia.

Novotná, L., Hříchová, M., & Miňhová, J. (2012). *Vývojová psychologie*. Západočeská univerzita v Plzni.

Oaklander, V. (2020). *Třinácté komnaty dětské duše: Tvořivá psychoterapie v duchu gestalt terapie*. PORTÁL sro.

Perout, E. (2005). *Arteterapie se zrakově postiženými*. Okamžik.

Piaget, J., & Infelderová, B. (2010). *Psychologie dítěte*. 5 vyd. Praha: Portál.

Pifalo, T. (2002). Pulling out the thorns: Art therapy with sexually abused children and adolescents. *Art Therapy*, *19*(1), 12-22.

Plháková, A. (2004). *Učebnice obecné psychologie*. Academia.

Read, H. (1967). *Výchova uměním*. Odeon.

Rubinová, J. A. (2008). Přístupy v arteterapii. *Praha: Triton*, 299-389.

Říčan, P. (2014). Cesta životem. 3. vyd. Praha: Portál.

Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2019). *Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Portál.

Stuchlíková, I., Prokešová, L., Krejčí, M., Mazehóová, Y., & Kouřilová, J. (2005). *Zvládání emočních problémů školáků*. Portál.

Stuchlíková, I. (2007). *Základy psychologie emocí*. PORTÁL sro.

Stuchlíková, I., & Mazehóová, Y. (2017). Exprese emocí. *Kultura, umění a výchova*, 5(1).

Šicková-Fabrici, J. (2002). *Základy arteterapie*. Portál, sro.

Thorová, K. (2015). Vývojová psychologie. *Proměny lidské psychiky od početí po smrt.* Praha: Portál.

Ugurlu, N., Akca, L., & Acarturk, C. (2016). An art therapy intervention for symptoms of post-traumatic stress, depression and anxiety among Syrian refugee children. *Vulnerable children and youth studies*, *11*(2), 89-102.

Uždil, J. (1974). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. SPN.
Vágnerová, M. (2004). Psychopatologie pro pomáhající profese. *Portál*.

Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Karolinum Press.

Waller, D. (2006). Art therapy for children: How it leads to change. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, *11*(2), 271-282.

SEZNAM PŘÍLOH:

Příloha č.1: Upravený text aktivní imaginace na bezpečné místo

Příloha č.2: Pohádka o Strachu

Příloha č. 1 - Upravený text aktivní imaginace na bezpečné místo

Teď si představte místo, kde by vám bylo dobře. Kde byste se cítily pohodlně, v klidu a bezpečí. Může to být místo, které už znáte, nebo místo, které vůbec neexistuje a vy si ho jenom představujete. Může to být krajina nebo místnost uvnitř v baráčku, to záleží na vás a na tom, kde vám je dobře. Představte si tam věci, které máte rády a které chcete mít na takovém místě, aby se vám tam líbilo. A nebo tam nemusíte mít žádné oblíbené předměty, to je na vás. Pokud nejste rády samotné, představte si člověka jednoho nebo klidně víc, kteří by tam byli také, abyste se cítili všichni v bezpečí a bylo vám tam dobře.

Představte si, že ležíte či sedíte na tomto místě a cítíte se pohodlně, v teple a bezpečí. Co vidíte (stromy, oblohu, moře…)? Co slyšíte (vlny, ptáky…)? Co cítíte (moře, květiny…)? Co vnímáte (trávu, písek pod vámi…)? Zůstaňte chvíli se zavřenýma očima a představujte si všechno kolem sebe. Užívejte si pocit bezpečí a pohody. Připomeňte si, že se na toto místo můžete kdykoli vrátit.

Až budete chtít, otevřete oči a v tichosti si vezměte papír a barvičky a zkuste namalovat sebe přesně na takovém místě, o kterém jsme mluvily, a v kterém by vám bylo takto dobře a ničeho a nikoho byste se nebály. Domalujte si tam vše, co byste tam chtěly mít. Věci, hračky, osoby, které máte rády. Nebo tam chcete být úplně samy. To záleží jenom na vás.

Příloha č.2 – Pohádka o Strachu

"Toníku, Toníku! Je čas jít spát, máš už vyčištěné zoubky?" volala maminka. Toník si spěšně dopnul poslední knoflík proužkovaného pyžama a podíval se na malý červený kartáček krčící se ve skleničce. Když já si tak nerad čistím zuby, zakoulel očima na svůj odraz v zrcadle. Nakonec ale sáhl do skleničky, vzal tubu s pastou a otráveně smýkal kartáčkem po zubech sem a tam. Vypláchl si pusu a vycenil na kluka v zrcadle zuby. Nechtělo se mu spát. Tedy chtělo, ale! Poslední dva týdny se mu zdály ošklivé sny. O zkoušení ve škole, o návštěvě u zubaře, o stěhování z jejich bytu do tohohle velikého domu, plného tmavých rohů a zákoutí, kde se jistě ukrývá… Kdoví co!

Toník se vyšoural z koupelny. Maminka se na něj usmívala tím nejkrásnějším úsměvem, jaký zkrátka umí jenom maminky. "Uložím tě do postele, ano?" "Ano, prosím," špitl Toník. Ve dne měl svůj pokojíček tuze rád. Všechna svoje autíčka, figurku robota, který se umí změnit ve velké auto i obřího plyšového medvěda, který seděl pod oknem. Ale v noci? Pokoj mu připadal tak velký, že by se v něm mohl ztratit. A co je nejhorší – tma pod postelí, černější než noc.

Toník vklouzl do peřin, maminka mu přitáhla deku až po bradu a políbila ho něžně na čelo. "Dobrou noc, zlatíčko. Ať se ti zdají ty nejkrásnější sny!" "Dobrou noc," odpověděl Toník. Maminka za sebou tiše zavřela dveře pokoje a Toník osaměl.

Rychle se zabalil do deky, jak nejtěsněji mohl. Nesmí vykukovat ani palec! Vykulenýma očima sledoval protáhlé stíny na stěně.

Kchrrkchrr! Pod postelí něco zašramotilo. Toník pevně zavřel oči a zavrtal se do peřiny ještě víc. Strachy ani nedýchal. Kchrrr! Znova to zašramocení! Jakoby pod postelí pochodovalo něco maličkého sem a tam a občas narazilo do zapomenutého autíčka nebo ponožky, která se tam kdovíjak zatoulala. Toník cítil, jak se mu svírá žaludek a potí se mu ruce. Srdce mu bušilo jako o závod. "Je.. Je tam někdo?" zeptal se váhavě. "Já!" písklo něco tenoučkým hláskem. Toník se vyděsil ještě víc a znova pevně zavřel oči. Tohle musí být nějaký zlý sen!

"A.. A tam někdo je?" písknul znovu tenký hlásek. Toník se celý třásl, ale odpověděl: "Já, Toník." Kchrrr! Zašramocení se ozvalo ještě jednou. Toník sebral všechnu odvahu a pomalu se nasoukal k okraji postele. Vystrčil hlavu a podíval se dolů. Pod postelí, mezi autíčky a ponožkami, se blýskala dvě kulatá očka.

"Kdo jsi?" vykřiknul Toník polekaně. "Já jsem Strach," písknula ta očka a schovala se za jednu z ponožek, které ležely pod postelí.

“Co tu děláš?” zašeptal Toník po chvíli. Očka zamrkala a zdála se být najednou trochu větší. “Já se tady bojím, “ pípla tenkým hláskem. “Já se taky bojím,” odpověděl Toník. Očka se vykulila ještě o něco víc a zvědavě si Toníka prohlížela. Už byla veliká zrovna jako tenisové míčky. “Čeho se bojíš?” zeptal se jich Toník. “Je tu tma. Tak se bojím.”

Toník měl hlavu plnou otázek. “Já tady bydlím. Ale kdo jsi ty a kde ses tu vzal? Ztratil ses? Jak dlouho tu jsi?” pokračoval už o něco víc odhodlaně. “Já tady nebydlím. Bydlím v domečku v tom velkém stromě s košatými větvemi. Ale teď jsem tady, protože sis mě zavolal.” Toník začal být zvědavý. “Pojď ven!” Blýskavá očka se zavrtěla a trochu couvla. “Kdepak!”

Toník se zachichotal. Vždycky, když měl strach, představoval si ho jako obludu! Velikou, zubatou, chlupatou a dozajista velmi nebezpečnou. Takovou obludu, které je prostě nutné se bát, protože je mnohem větší a silnější než takový Toník. Tenhle Strach se ale zatím chová mnohem víc jako vyděšený křeček, kterého není třeba se bát. Toník vyklouzl zpod deky a strčil hlavu pod postel. Strach si ho prohlížel a vypadalo to, že se bojí doopravdy. “Pojď ven,” řekl znovu Toník.

Strach se neochotně vykolébal zpod postele. Když ho trochu ozářilo světlo lampy, která stála před domem, Toník se musel znovu usmát. Strach byl maličký, měl kulaté bříško, kalhoty na kšandu, malou pusu a velké, ale vážně velké oči. No jasně! Tohle přece Toníkovi maminka vždycky říkávala – strach má velké oči!

Toník, protože byl slušně vychovaný chlapec, napřáhl k tomu mrňouskovi ruku – nebo spíš prst. “Já jsem Toník,” zopakoval. Strach mu podal malou tlapku a prstem zatřásl. “Já jsem Strach,” zopakoval také. Jeho tlapka byla studená a pěkně zpocená, zrovna tak, jako před chvíli Toníkovy dlaně, když ležel v posteli. Očka se mu ale, zatímco Toníkovi podával tlapku, trochu zmenšila.

“Jak jsem tě zavolal?” zeptal se Toník. “Ty nevíš?” zakňoural Strach,”vždyť se tu pořád něčeho bojíš. A to já pak musím přijít. To je pořád přemýšlení, jaké bude stěhování, co všechny ty změny, jaký bude nový dům, co se schovává támhle v koutě a tady pod postelí – to všechno já slyším. A pak musím jít za tebou, protože ty se tedy stěhuješ a neznáš to tady a myslíš si, že se toho musíš bát.” Toník se zamyslel. Nikdy by ho nenapadlo, že takový Strach se dá zavolat. “Určitě už mě hledají,” kňoural Strach dál. “Kdo tě hledá? S kýmpak vlastně bydlíš?” “No přece s kamarády. Je tam Vztek, Úzkost a taky moje kamarádka Panika, no a hlavně Radost, tu mám ze všeho nejradši, je s ní totiž velká legrace, víš,” vypočítával Strach. Všechna kolečka v Toníkově hlavě se točila

na plné obrátky. Chtěl Strachu pomoci najít jeho domeček i kamarády. "Radost už mě určitě hledá," opakoval umíněně Strach.

Mezi kolečky v Toníkově hlavě se rozsvítila žárovka! "No tak jí zavoláme!" Strach zuřivě přikyvoval. "Radostiiii, Radostiiii," začal pískat svým tenkým hláskem. Oba pak chvíli napjatě poslouchali. Po Radosti ale ani vidu, ani slechu. Jestlipak je vůbec uslyší? Strach pohlédl blýskavýma očkama na Toníka. "Musíš jí zavolat ty. Já mám na to příliš slabý hlásek," řekl smutně.

"Radostiiii!" zakřičel Toník. Oba se znovu zaposlouchali do ticha zšeřelého pokoje. Nikde nic.

Jakpak vlastně vypadá taková Radost, přemýšlel Toník. Strach už znal. Jestlipak je Radost taky tak maličká? Má stejné oči jako Strach? Potkal už jí někdy?
Radost…

Toník si vzpomněl na svoje narozeniny. Byla to veliká oslava! Byla tam maminka, tatínek, mladší bráška, dokonce i babička s dědou a pes Fido. Toník dostal velký dort, na kterém mohl sfouknout všechny svíčky a něco si přitom přát. Dostal taky tu báječnou figurku robota, který se umí změnit ve velké auto. Maminka i tatínek i babička a dědeček, všichni ho jeden po druhém obejmuli, dali mu velkou pusu na obě tváře i na čelo a řekli mu, že ho mají moc rádi. Mladší bráška, Josífek, mu namaloval krásný obrázek.

Toníkovi se někde v břiše a kolem srdíčka rozléval hřejivý pocit. Věděl, že ho doma mají rádi a že on má moc a moc rád zase je. Usmíval se, prostě jen tak, jak si na to všechno vzpomněl. Měl radost a neměl vůbec žádný strach.

Ťuk, ťuk, ťuk! Na okno se ozvalo tenké zaťukání. Strach i Toník vyskočili a Toník běžel otevřít okno. Když ho otevřel, nejprve nikoho neviděl, dokud se neozval zvonivý hlásek: "Tady, tady!" Na okenní římse seděla bytůstka, vlastně podobná Strachu. Jen celá zářivější. Její očka se smála. Nadšeně zatleskala. "Toníku, tys to dokázal! Já jsem tě slyšela, tys mě zavolal! Hledám Strach a on byl celou dobu tady s tebou! Děkujeme ti!" Radost se rozesmála smíchem, který zněl jako zvonění rolniček.

Strach vyskočil na okenní římsu a hrnul se Radost obejmout. Toník je oba dva pozoroval. Otočili se a pomalu se kolébali pryč.

"Uvidím vás ještě někdy?" zavolal za nimi Toník. Radost na něj zamrkala. "Přijdu, kdykoliv budeš chtít." "Jak tě zavolám?" ptal se Toník naléhavě. Radost mu poslala vzduchem pusu a znovu mrkla. "Tak jako dnes. Jenom si na mě vzpomeň." A zmizeli.

Převzato z https://jizanci.cz/koupit-knihu/