



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

Reflexe práce dvou skupin dětí ve výtvarném ateliéru v jednom školním roce

Vypracovala: Ivana Ježová, DiS.
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2016

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

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

V Českých Budějovicích dne

.....

Poděkování

Ráda bych na tomto místě poděkovala vedoucí práce paní Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky, ochotu a vstřícnost.

Anotace

Ve své bakalářské práci se zabývám popisem a následným zhodnocením práce ve výtvarném ateliéru se dvěma skupinami dětí v průběhu jednoho školního roku. Teoretická část sestává z nahlédnutí do novodobé historie zájmu o dětskou kresbu a z popisu vývoje výtvarného zobrazování, následuje krátká kapitola o arteterapii s dětmi. V praktické části popisuji svou práci v soukromém výtvarném ateliéru a charakteristiky dvou skupin dětí. Kazuistikami dvou dívek s doloženými obrázky a jejich interpretací je dokumentována rozdílná atmosféra v obou skupinách. V závěru jsou zodpovězeny základní otázky po smyslu práce se skupinou dětí v ateliéru s arteterapeutickým přesahem na základě mé osobní zkušenosti.

Abstract

This baccalaureate thesis deals with the description and subsequent evaluation of my work with two groups of children in an art studio in the course of one school year. In the theoretical part I take a look into the recent history of interest in the children's drawing, followed by the description of the development of visual imaging and a short chapter about art therapy with children. In the practical part I describe my work in a private art studio and characteristics of the two groups of children. Different atmosphere in both groups is documented by the case studies of two girls, supported by pictures and their interpretation. In conclusion fundamental questions of work with a group of children in a studio with art therapy added value, based on my own experience.

Klíčová slova:

Dítě, skupina, setkání, ateliér, příběh, obrázek, smrt, trauma, arteterapie, bezpečí, podpora.

Keywords:

Child, group, meetings, story, picture, death, trauma, art therapy, security, support.

Obsah

ÚVOD.....	3
1.Cíl bakalářské práce.....	4
2.Teoretická část.....	5
2.1.Z historie: Novodobé počátky zájmu o dětský obrázek.....	5
2.2.Vývoj dětského výtvarného zobrazování.....	7
2.2.1.Počátky: období čaranic (věk 2 – 3 roky).....	9
2.2.2.Preschematické období (věk 3 – 6 let).....	11
2.2.3.Schématické období (věk 6 – 9 let).....	14
2.2.4.Kresebný realismus (věk 9 – 11 let).....	16
2.2.5.Pseudonaturalistické období (věk pubescence 11 – 15 let).....	18
2.2.6.Adolescence (věk 16 – 18/20 let).....	20
2.3.Arteterapie s dětmi.....	21
3.Praktická část.....	24
3.1.Cíl praktické části.....	24
3.2.Soukromý výtvarný ateliér.....	25
3.3.Metodika.....	27
3.4.Dvě skupiny dětí.....	29
3.4.1.Úterní skupina.....	30
3.4.2.Středeční skupina.....	32
4.Kazuistiky.....	35
4.1.Bára (5).....	35
4.1.1.Bára: resumé.....	45
4.2.Dora (7).....	46
4.2.1.Dora: resumé.....	51
ZÁVĚR.....	53
Seznam použité literatury.....	55
Seznam obrázků.....	58

„Kdyby tak byl člověk indián, vždy pohotový, a předkloněn ve vzduchu na pádícím koni, stále znovu by se zachvíval krátkými otřesy země, až by pak nechal ostruhy ostruhami, neboť žádné ostruhy nejsou, až by pak odhodil uzdu, neboť žádná uzda není, a zemi jak hladce vysečenou step by před sebou už skoro neviděl, již bez koňské šíje a hlavy.“

(Franz Kafka)

ÚVOD

V bakalářské práci se budu věnovat své práci v soukromém výtvarném ateliéru, ve kterém pracuji s dětmi třetím školním rokem. Dvě hodiny s dětmi, které přicházejí pravidelně jednou týdně malovat a kreslit, jsou pro mě nejlepším způsobem, jak s dětmi pracovat.

Devět let jsem byla učitelkou v mateřské škole a dva roky jsem vedla výtvarný kroužek v Domě dětí a mládeže. Z těchto pozic jsem odešla. Začala jsem hledat vlastní způsob, jak děti provázet a vést.

Inspirací mi bylo vlastní krásné dětství a problematické dospívání. Potom výchova mých tří skvělých dětí, z nichž dvě jsou nyní dospělé a samostatné. Podnětné bylo také dálkové studium oboru pedagog-vychovatel na Vyšší odborné pedagogické škole ve Svatém Janě pod Skalou a studium v Ateliéru arteterapie na Pedagogické fakultě Jihočeské Univerzity v Českých Budějovicích. Vlastní zkušenost s arteterapií v rámci studia mi byla impulsem pro seskupení několika dětí v pronajaté místnosti, kterou jsem s pomocí rodiny a přátel uzpůsobila pro potřeby výtvarné tvorby. V září 2013 jsme se s dětmi začali pravidelně scházet k společné výtvarné práci.

1. Cíl bakalářské práce

Cílem této bakalářské práce je zrekapitulovat samostatnou práci s dvěma skupinami dětí. Popisem specifik každé skupiny je možné vnímat rozdílné cíle, které bylo třeba v průběhu roku nastavovat.

V teoretické části popisují charakteristiku výtvarného projevu dětí v jednotlivých fázích jejich vývoje. V praktické části popisují práci se dvěma skupinami dětí, volbu témat a metodiku vedení skupiny. Následují dvě kazuistiky dívek, jejichž obrázky výstižně dokumentují atmosféru skupiny, do níž docházely výtvarně tvořit po dobu jednoho školního roku.

2. Teoretická část

2.1. Z historie: Novodobé počátky zájmu o dětský obrázek

Dokladem novodobého zájmu o dětskou tvorbu je kupříkladu obraz renesančního malíře G. F. Carota, na kterém je namalována malířova dcera. Usmívá se a ukazuje divákovi svou neumělou kresbu lidské postavy. Nejde sice o světově známého umělce a ani obraz nepatří k nejznámějším, ale je zde zmíněn jen jako ztvárněný zájem o dětské zobrazení sebe sama, tak odlišné od dokonale provedeného obrazu renesančního umělce.

Na antický ideál a touhu po sebepoznání navázal v 17. století Jan Amos Komenský svými pedagogickými poznatky o tom, jak je důležité podporovat u dětí tvořivost. Věděl, že dětské čmárání není jen napodobování psaní dospělých, ale že souvisí s duševním životem a jeho zdárným vývojem.

„Mají také do malířství a písařství zavozovány býti hned v této mateřské škole dívky, a to hned třeba v třetím nebo čtvrtém roku, jak se při kom k tomu mysl znamená aneb vzbuditi může. Jmenovitě dáváním jim do rukou křídý (neb uhle, u chudších), a tím aby sobě tečky, čáry, háky, kliky, kříže, kolečka dělaly, jak chtějí... Vše ze hry a kratochvíle.“
(J. A. Komenský, 2007).

V průběhu 19. století, ve viktoriánské době, byl prohlouben význam výtvarné tvorby, jakožto součásti výchovy a vzdělání. Charles Darwin zveřejnil svou studii vlastního syna, popsal jeho vývoj spolu se synovými kresbami. Dále vychází například kniha dětských kreseb, které sesbíral italský historik umění a archeolog Corrado Ricci. Začátkem 20. století rostl zájem o dětskou kresbu vlivem nových poznatků v oborech psychologie, pedagogiky, psychiatrie a jiných vědních oborů. Dříve bylo dítě posuzováno jako miniaturní dospělý člověk, vlivem zkoumání a pozorování převládá názor, že dítě vnímá a myslí jinak. Prožívání a myšlení dětí nelze srovnávat s psychikou dospělého člověka.

Odborníci, kteří se ve 20. století zabývali dětskou kresbou, jsou například Rhody Kellogová, Herbert Read, Victor Lowenfeld, H. G. Luquet, Zdeněk Matějček, Jaromír Uždil, Milan Kyzour starší.

Psycholog a pedagog Rhody Kellogová (1898-1987) prostudovala více než sto tisíc obrázků 2 - 4letých dětí z celého světa. Zjistila, že čarání lze rozdělit do dvaceti základních typů. Z různých kombinací těchto prvků lze vysledovat šest základních obrázků: řecký kříž, čtverec, kružnice, trojúhelník, nepravidelná ohraničená plocha, ležatý kříž. Převládá pak kružnice kombinovaná s křížem, což je magický kruh, mandala, vládnoucí náboženský obraz celého orientálního světa. Kruh jako symbol zrodu a identity, odtud název jejího zkoumání „dětské mandaly“.

Britský básník, literární kritik a autor knih o umění Herbert Read (1893–1968) rozvíjel Platonovu tezi o tom, že umění má být základem výchovy. Vývoj výtvarného projevu pak závisí na znalostech o pravidlech a možnostech tvorby obrázků.

„...hlavním cílem výchovy je napomáhat vývoji všeho individuálního v každé lidské bytosti a současně uvádět takto rozvitou individualitu v soulad s organickou jednotou společenské skupiny, k níž individuum náleží...v tomto procesu základní důležitost má estetická výchova.“ (Read, 1967).

Rakouský výtvarný pedagog Victor Lowenfeld (1903-1960) pracoval se slabozrakými a nevidomými a významná je jeho typologie a charakteristika vizuálního (objektivního), haptického (hmatového, subjektivního) a smíšeného psychického typu. Tyto typy se odlišují svým emočním prožíváním a vnímáním světa. Jejich podoba výtvarného vyjadřování je toho obrazem. Nejzajímavější je však skutečnost, že tyto typy lze rozeznat jak u lidí nevidoucích, tak vidoucích. Tyto dva tvořivé typy se formují okolo dvanácti let, kdy se stabilizují základní charakteristiky osobnosti. Vizuální typ je pozorovatel, který vnější skutečnost vnímá zprvu jako celek, teprve pak rozeznává detaily. Ve výtvarném vyjádření se soustředí na správnou proporčnost, světlo, stín a atmosférické vlivy. Haptický typ zobrazuje skutečnost na základě svých subjektivních vjemů pomocí hmatu, chuti a vůně. Malíř se stává součástí svého obrazu. Klade důraz na

barvy, dává jim přednost před grafickým projevem a používání perspektivy. Smíšený typ je pak syntézou obou předchozích.

Francouzský filozof a etnograf Georges Henri Luquet (1876-1965) studoval dětskou kresbu a vývoj rozvrhl do čtyř stadií realismu: nahodilý r., nepochopený r., intelektuální r. a vizuální r.

Na něj navázal švýcarský filozof a psycholog Jean Piaget (1896-1980), který potvrdil, že to, co znají děti, dává jiný smysl než to, co znají dospělí. Během vývoje dítěte dochází k rekonstrukci myšlenkových základů.

V Čechách se dětské kresbě věnoval pedagog, historik umění, básník a malíř Jaromír Uždil (1915-2006), který zkoumal její zvláštnosti a zákonitosti, souvislosti s dětskou psychikou. Popsal teorii ontogeneze a fylogeneze výtvarného projevu. Ukázal, že tvorba dítěte není náhodná, je spjata s jeho duševním vývojem, důležitá je pak schopnost představivosti a vnímání dítěte.

2.2. Vývoj dětského výtvarného zobrazování

Vývoj výtvarného zobrazování je zpracován v několika různých modelech, které se shodují v podstatných rysech, fáze jsou univerzální pro děti na celém světě. Jakmile dítě umí uchopit křidu nebo prstem čárat do písku, objeví možnost, jak „zanechat stopu“, projevit se.

„Je to svobodná tvorba, kterou dítě často věnuje dospělému jako část sebe samého. Na nevědomé úrovni dítě dobře ví, že tato kresba vypovídá o něm samém.“ (Cognet, 2011).

Rychlost tohoto vývoje je individuální, jednotlivými etapami prochází dítě v čase, který je pro něj vnitřně nejvhodnější. Je nutné, aby všechny vývojové etapy dítě absolvovalo v náležité posloupnosti.

„...kdyby se po dítěti žádalo něco jiného, než co odpovídá stavu jeho duševního a tělesného vývoje, dalo by se dosáhnout nejvýš toho, že bude napodobovat bez porozumění a jeho přirozený rozvoj, jeho schopnost a potřeba samostatně se orientovat a vyjádřit se i jeho vynalézavost budou trvale poškozeny.“ (Uždil, 1974).

Vývoj dětského výtvarného zobrazování je úzce spjat s vývojem fyzických a psychických dovedností a schopností dítěte. Průběh psychického vývoje, jehož důležitou složkou jsou emoce, je ovlivněn genetickými dispozicemi a komplexem různých vlivů prostředí, v kterých dítě vyrůstá.

Podle Vágnerové (2004) nepůsobí podněty prostředí na rozdílně disponované jedince stejně, jejich vliv může být ovlivněn dědičností. Psychický vývoj se uskutečňuje prostřednictvím zrání a učení, přičemž zrání vytváří předpoklady pro rozvoj psychických procesů a učení je dotváří do definitivní podoby.

Stejně jako je potřeba povzbuzovat dítě například v řeči, je třeba podpory a zájmu v jeho neverbálním projevu, protože *„...výchova není jen prosté učení, ale i podněcování k sebevyjádření, k tvorbě, ke svobodné interakci s druhými.“ (Cognet, 2011).*

2.2.1. Počátky: období čáranic (věk 2 – 3 roky)

„Při pohledu na strom:

Ptáčkům hodno záviděti,

Ani pomysleti nehodlají na kmen, na kořeny,

Celý den se tiše houpou, jsou se sebou spokojeni,

Zpívají na koncích konců, na posledním rozvětvení.“

(Paul Klee)

První pokusy o výtvarné vyjádření se u dítěte objevují na konci senzomotorického období, na konci 18. měsíce života. Podle Perouta (2005) v této době dochází k vytvoření vzorů a přístupů k sobě samému i okolí a výtvarné vyjádření výrazně přispívá k tomuto vývoji.

„...začátky kreslení souvisejí osudově (podobně jako počátky mluvy) s vývojem dítěte a hlásí se jimi všechno zdravé a přirozené, co v člověku je.“ (Uždil, 1974).

Erikson (2015) nazývá tento věk obdobím *autonomie*, Vágnerová (2010) považuje za vhodnější termín *autonomizace*, protože jde o proces. Citová vazba mezi dítětem a matkou, ale i dalšími rodinnými příslušníky, je zdrojem bezpečí a jistoty a její existence dále ovlivňuje chování dítěte, jeho poznávání všeho nového.

„Vlastní začátky dětské výtvarné řeči se podobají řeči mluvené. Tak jako jednotlivé zvuky přicházejí neohrazené jeden od druhého a jsou tu dřív, než se spojí s nějakým věcným významem, tak nějak je to i s prvními začátky kreslířské formy.“ (Uždil, 1974).

Nejprve dítě produkuje *bezobsažné čáranice* (Lowenfeld in Perout, 2005), které jsou zároveň projevem radosti z pohybu, zpočátku vychází z ramene - kyvadlové a bodavé stopy, pak z lokte - čáry svislé, vodorovné, nakonec se uvolní zápěstí a prsty – klubička,

ovály, spirály. Je to příprava na opravdové kreslení, které nebude jen hrou se vznikající stopou. Zaplňování bílého papíru, zdi nebo podlahy někdy souvisí se strachem z prázdných ploch – *horror vacui*, který vede k důslednému zaplnění plochy. Dítě neoddaluje tužku od papíru, často přesáhne formát papíru. Dvouleté dítě nedokáže napodobit předkreslený kruh.

Asi po půl roce od doby, kdy dítě prvně začne čárat, začíná tušit souvislost mezi pohyby tužky na papíře a vzniklými symboly. Je to období *zvládnutých čáranic* (Lowenfeld in Perout, 2005), tužka je již oddálena od papíru, objevuje se dospělý úchop tužky. Dítě dokáže napodobit linku, kříž, kruh, ale čtverec ještě ne.

Velký posun nastává, když dítě začne svým čarám a oválům dávat názvy, které se mohou měnit, podle toho, co právě prožívá, nač myslí, často názvy souvisí s pohybem. Vznikají *pojmenované čáranice* (Lowenfeld in Perout, 2005). Radost a zájem o obrázek je větší v průběhu kreslení, než v jeho závěru. Změnou je pak ten okamžik, kdy dítě dokáže zopakovat stejnou kresbu znovu

„Jsou tři předběžné podmínky, které se musí splnit, nežli se dítěti dovolí projevovat se výtvarně – oko, jež vidí, ruka, která poslouchá, a duše, jež dovede cítit.“ (Read, 1967).

Barva má druhořadou úlohu, není důležitá, jde o odlišení papíru od čarání. Dítě, které zvládne ovál, kruh, začíná kreslit první postavy: *hlavonožce*. Posouvá tak své výtvarné schopnosti do dalšího vývojového období.

2.2.2. Preschematické období (věk 3 – 6 let)

*„Veliká zvířata se bojí u stolu
A mají hlad
Ale vychytralé mouchy
Lezou po chlebových horách
A bydlí v máslovém městě.“*

(Paul Klee)

Zobrazování blízkých lidí je pro dítě přitažlivé, a tak častým kreslením jsou hlavonožci stále více zdokonalováni. S lidskou figurou přichází do obrázku také prostředí dítěte: dům, strom, auto, stůl... Zvláštní postavení má pak zobrazování slunce, které si vlastně dítě nemůže nikdy prohlédnout a přesto je slunce kresleno stále častěji, až pak nechybí téměř na žádném dětském obrázku. Jako by symbolizovalo radost ze života, dobrý den a přirozenou znalost dítěte, co slunce znamená pro všechny lidské bytosti.

„V této vývojové etapě je dominující psychickou funkcí fantazijně emoční složka, která určuje i způsob poznávání okolního světa.“ (Perout, 2005). Dítě má pocit, že ostatní lidé vnímají svět ze stejného úhlu pohledu, jako ono. Zvířata a věci mají lidské vlastnosti, tento antropomorfismus je promítnut do dětských obrázků: kočka a pes, slunce, květina, dům a auto mohou mít lidskou tvář.

Dítě se dostává do těsnějšího kontaktu s větším množstvím lidí ve svém okolí, dokáže se lépe verbálně i neverbálně domluvit.

Fantazie a hra jsou hlavními charakteristikami dítěte tohoto období, které se ještě neorientuje přesně v čase a prostoru, zákony logiky pro něj neplatí, tak se často ztotožňuje s jinou bytostí, pohádkovou postavou, zvířetem, jiným, vymyšleným dítětem.

Pravděpodobně je toto celkové psychické nastavení dítěte důvodem vzniku originálních a autentických dětských obrázků.

Lidská figura je postupně více propracovávána, a to spíše na základě pocitových, hmatových a pohybových zkušeností, než na optických vjemych. Je zobrazováno to, nač dítě klade důraz – ruce k činnosti, nohy na chůzi, oči k vidění, někdy pohlavní znaky. Kreslí to, co ví, nikoliv to, co vidí.

Podle Luqueta (in Read, 1967) je to období *nepochopeného realismu*, kdy dítě namaluje nad hlavou člověka klobouk a vedle těla knoflíky. Podle Reada (1967) jde o *popisný symbolismus*, kdy se dítě ve věku 5-6 let drží houževnatě téhož oblíbeného tvaru. Lidskou postavu podá jakžtakž přesně, ale jako syrové symbolické schéma. Dítě operuje se symboly jako se slovy.

Mnohdy je zobrazeno více, než je ve skutečnosti vidět, vznikají průhledné, *transparentní* obrázky. „Šestileté dítě umí nakreslit babičku v břiše vlka, vejce v těle slepice, knedlík v žaludku, obyvatele v domě apod. Prý má dar „rentgenického vidění“. Můžeme přijmout toto označení jen jako žertovný přírůbek, jak bylo asi také zpočátku míněno. Ve skutečnosti jde dítěti stále o totéž: zobrazit ty věci (nebo jejich složky a části), o kterých ví a které je zajímají, přičemž se nedává zdržet otázkou, zda jsou všechny vidět z určitého pomyslného místa (stanoviště, hlediska) nebo zda jsou vůbec našemu zraku přístupny.“ (Uždil, 1974).

Předškolák lidskou postavu stále více prokresluje, zobrazí důležité detaily: pět prstů na ruce, vousy u tatínka, tkaničky v botě. Detaily, které pro něj nejsou důležité nebo jsou problematické, vypouští. V obrázcích vypravuje: výlet s rodinou, divadelní představení nebo pejsek, kterého si přeje. Kreslení mu pomůže lépe zpracovat nepříjemný nebo traumatický zážitek.

Egocentrismus dítěte se promítá také do uspořádání postav a věcí v obrázku: prostor a vztahy, tedy skutečnost, přizpůsobuje sobě sama, svému tělu. Dítě se nakreslí

doprostřed papíru, na pozorovatelské stanoviště, věci pak umisťuje kolem dokola, volně po papíře.

Anebo je použita *obrácená perspektiva* (Uždil, 1974): velké je to, co je důležité, přestože nakresleno vzadu. Vpředu jsou umístěny malé, nedůležité figury.

Obrázek je často kreslen nebo malován zpočátku pečlivě a propracovaně, pak rychle a ledabyly dokončen. Dítě není ještě schopno delší dobu pracovat s plným nasazením a také má nevyspělou schopnost koncentrace. Výrazné je to, co je prožitkově a emočně významné, neboť dítě realitu vnímá selektivně a výběrově, zaměřuje se především na detaily, které ho zajímají, ne na celek.

Centrem zájmu je obrysová kresba, nikoliv plošná. Když dítě začne používat barvu, vybere tu, která se mu líbí, nemusí odpovídat realitě. Tak je lidská postava červená, modrá, zelená nebo dle oblíbenosti barev dítěte. Barvou zpočátku jen kreslí obrysy, nevybarvuje. Na konci tohoto období některé bílé plochy zamalovává. Postupně je rozlišováno nahoře – modrá čára: nebe, dole – zelená čára: tráva, papír uprostřed zůstává bílý a v něm jsou postavy, zvířata, domy a věci.

Typické je pravoúhlé zobrazování, *R – princip*: větve na stromě, komín na střeše, ruce k tělu. Jak uvádí Uždil (1974), záliba v pravoúhlosti je potřebou rozlišení jednoho směru od druhého, setkání dvou směrů, které znamenají nejvíc.

Některé děti naklánějí své kresby ve směru písma, jde o tzv. *grafoidismus*. S ním souvisí i zakulacování ostrých úhlů a přecházení jednoho tvaru do druhého bez přerušení čáry. Tvary jsou spojeny jako psací písmena.

Na konci tohoto období je dítě v očekávání, jaké to bude, až nastoupí do školy. Neví ještě, jak náročná změna ho čeká.

2.2.3. Schématické období (věk 6 – 9 let)

„Potom si ještě řekl: myslil jsem, že jsem bohatý, že mám jedinečnou květinu, a zatím mám jen obyčejnou růži. Ta růže a mé tři sopky, které mi sahají po kolena a z nichž jedna je možná vyhaslá, nedělají ze mne moc velkého prince. A lehl si do trávy a plakal.“

(Anthony de Saint-Exupéry: Malý princ)

„Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Dítě v této souvislosti získává novou roli, stává se školákem. Doba, kdy tuto roli získá, je přesně časově určena a jako společensky významný akt ritualizována.“ (Vágnerová, 2005).

Škola a povinnosti z ní vyplývající přináší dítěti velkou změnu: čas je rozdělený mezi výuku a přestávky ve škole, doma pak úkoly, a tak čas na spontánní hru je zkrácen. Dle J. Piageta (2007) je to doba *konkrétních operací*, kdy dítě porozumí principu uchování množství a váhy, dokáže řadit položky podle určitého kritéria. Přestává vnímat svět pouze egocentricky. Začíná si uvědomovat, že lidé mohou mít různé názory a potřeby. Dokáže více ovládat svou pozornost, zvyšuje se kapacita paměti.

Podle Reada (1967) je to období *popisného realismu* (7 - 8 let), kdy dítě kreslí to, co ví, nikoliv to, co vidí a dosud myslí spíše na rodový typ, nežli na přítomného jedince. Pokouší se sdělit nebo vypočítat vše, nač si vzpomíná nebo co jej na kresleném objektu zajímá.

Na obrázcích si vytváří jednoduché tvary, znaky: trsy trávy, květiny, stromy, vlnovky, které bývají s jistotou používány tam, kde chybí vynalézavost. Lowenfeld (in Read, 1967) nazývá zobrazování tohoto věku *schématy*, které reprezentují vše, co

dítě o věci ví. Uždil (1974) užívá také název *superznak*. Schéma či znak je opakován a používán na dalších obrázcích.

Vytvoření nového typu, tj. přechod z jednoho schématu k druhému, znamená pro dítě značnou duševní námahu. Pro další vývoj ve výtvarném zobrazování je však tato změna důležitá.

Tam, kde není zatím schopno vystihnout to, co by chtělo, nakreslí *nepravý ornament*, vlnovky – tašky na střeše, čáry - řadu cihel, laťky v plotě, schody nebo trávu, výsledný obrázek působí pak poněkud strnule a chudě.

„Základy kompozičního smyslu jsou dítěti vrozeny, mají svůj počátek už ve fyziologických faktech (rytmus tepu a dechu, symetrie lidské postavy atd.) a jejich přítomnost v kresbě je povzbudivá: mluví o tom, jak přirozeně probíhá ve výtvarné činnosti integrace tělesných a duševních složek, která je pro duševní kondici dítěte tak nutná.“ (Uždil, 1974).

Dále rozvíjí své vizuální symboly a schémata, kterými kreslí lidskou figuru, zvířata, dům a svět, který ho obklopuje. Je ovlivněn novými poznatky. Nepravý ornament přechází ve velký sklon k zdobení a *ornamentu*, zvláště u dívek, které rády kreslí šaty princezen, jejich dlouhé a nazdobené vlasy. Na lidské postavě přibývají detaily, začínají pokusy o zobrazení pohybu, profilu a kontaktu mezi postavami.

„Velmi charakteristickým stadiem, na kterém je zároveň vidět, že profil se nezakládá na zrakové vzpomínce, ale na představivé práci, na schopnosti operovat s představami až skoro racionálně, je tzv. smíšený profil. S kombinací pohledu zepředu a ze strany se setkáváme často u nakreslených zvířat...“ (Uždil, 1974).

Dítě kreslí to, co je pro něj důležité, co ho právě zajímá. Barvy jsou používány většinou reálně, ale rigidně, tzn. že obloha je jednolitě modrá, tráva stejným odstínem zelená. Postupně nastává změna v pozadí obrázku, je spojeno nebe a země a bílý meziprostor mizí.

V jednom obrázku lze někdy vidět různé úhly pohledu a sklápění do půdorysu: rybník je kruh, stůl má nohy do čtyř stran apod. Dítě rádo „vypráví“, zobrazuje více časů najednou, vznikají *komiksové obrázky*. Začíná vnímat perspektivu, a tak vzdálenější věci umísťuje výš a bližší dopředu, pomalu opouští řazení na spodní lince papíru.

„Zkušený malíř“ zkouší zobrazit *překrývání* věcí, např. za zvíře umístí strom, který je zvířetem rozdělen.

Kyzour sr. (1970) nazývá dětský věk 4 – 8 let obdobím *egocentrickým*. Dítě usuzuje, že všichni, včetně zvířat, myslí a jednají jako ono samo. Ve výtvarném zobrazování je typická dvojrozměrnost, neboť dítě skutečnost ještě dostatečně nepoznalo, nemá dostatek zkušeností a schopností pochopit vztahy a podstatu jevů. Chce výtvarně vyprávět, je proto nutné vyjít mu vstříc epickou motivací, tj. vyprávěním pohádek a příběhů, podle kterých může malovat, nejlépe sytými, krycími barvami. Cílem je pak pěstování výtvarné odvahy, neboť se blíží období výtvarné krize, která mnoho malířů odradí od další potřeby seberealizace výtvarnou tvorbou.

2.2.4. Kresebný realismus (věk 9 – 11 let)

„Schod, který není dostatečně vyšlapán od kroků, je ze svého pohledu jen poněkud zbytečně sestaveným dřevem.“

(Franz Kafka)

„Školní věk je obdobím, kdy se potvrzují kvality jedince v oblasti výkonu i sociální akceptace. Obé je důležité a rozhodující pro dosažení pocitu osobní přijatelnosti, autoakceptace, či naopak nedostatečnosti a méněcennosti.“ (Vágnerová 2004).

Freud (1991) označil toto období za *latentní*, Erikson (2015) o něm mluví jako o *fázi citové vyrovnanosti*.

Ve výtvarném zobrazování není dítě již tolik spontánní jako dřív. Usiluje o realistické zobrazení, *fotografický efekt* (Read, 1967), často na úkor autentičnosti svého obrázku.

Read (1967) mluví o *vizuálním realismu* (ve věku 9 -10 let), kdy dítě přechází ze stadia kreslení z paměti a podle své představy do stadia kreslení podle reality: zátiší, květiny ve váze, krajina, portrét apod. Jedná se o dvě fáze: dvojrozměrnou, kdy je kresba jen obrysová, a trojrozměrnou, kdy je pozornost věnována znázornění hmotnosti, perspektivě a překrývání. Mohou se objevit pokusy o stínování, dítě zkouší kreslit krajiny.

Lidská figura je stále více propracovávána, s genderovým rozlišením v účesech a oblečení. Pokouší se zobrazit pohyb, nejprve *loutkovým* způsobem, kdy se figura hýbe jen v kloubech a tělo působí toporně. Někdy dítě zakrývá, že si s realistickým zobrazením neví rady, a tak předimenzuje některé části lidského těla: hlavu, oči, vlasy. Kreslí karikatury, vtipy, komiksy. Od vlastní tvorby se rádo uchyluje k napodobování a obkreslování.

Stále častěji dítě užívá jen tužku nebo uhl, pokud užívá barvy, zkouší míchat různé odstíny, aby byla lépe zachycena realita. Nerozumí ještě barevným efektům světla a stínu. Začíná používat výtvarné plány. Přemýšlí o perspektivě, a to způsobem vytvoření hloubky prostoru, spojí linii země a nebe, horizont posouvá směrem od spodního okraje obrázku. Je pozorovatelem z jednoho pevného stanoviště, nevypráví, zachycuje děj podobně jako fotograf. Často má větší zájem o objekt samotný, odklání se od kompozice obrázku. Věci, které nedokáže realisticky zachytit, vynechá.

„Dítě se plynule rozvíjí ve všech oblastech a začínají se vytvářet předpoklady pro budoucí proměnu, zatím jenom na psychické úrovni. Střední školní věk lze považovat za období přípravy na další, vývojově dynamičtější období dospívání.“ (Vágnerová, 2004).

Ke konci tohoto období roste sebekritičnost dítěte spolu s nechutí k tvorbě, nastává *výtvarná krize*, která některé děti odvede od výtvarného způsobu exprese. Může se projevit také tlak školy, kde je výtvarná výchova známkována, osobitost a originalita je

tlumena, prvořadá je splnění zadání dle představ pedagoga. Dítě mnohdy přejde k jinému způsobu sebevyjádření: psaní povídek nebo básní, tancování, sportu, hudbě, a ve výtvarné tvorbě již nepokračuje dál.

Kyzour sr. (1970) nazývá toto období *objektivním* (8 – 13 let) a klade důraz na vedení k realistickému vidění: cvičení citu pro kulisu a prostorovou sbíhavost, postupné učení perspektivnímu vidění úměrné dětským možnostem. Cílem je pěstování iluzí, aby pak v dalším vývojovém období byly iluze bourány reflexí (nikoliv destrukcí), jako cesta k vlastní identitě jednotlivce.

2.2.5. Pseudonaturalistické období (věk pubescence 11 – 15 let)

„Stojím na kousku pusté země. Nevím, proč mě nezasadili do lepší země. Že bych si to nezasloužil? To nelze říct. Nikde by nevyrostlo bohatší křovisko, než jsem já sám.“

(Franz Kafka)

V období dospívání dochází ke komplexní proměně osobnosti v oblasti psychické, somatické, kognitivní a sociální. *„Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity.“* (Vágnerová, 2004).

Dospívající kladou velký důraz na svůj zevnějšek. Hledání vlastního stylu a identity bývá obtížné, důležitý je názor skupiny, do které jedinec patří nebo patřit chce. Má proměnlivé emoční prožívání, často nepřiměřeně reaguje, je přecitlivělý a vztahovačný. Podle Piageta (2007) je to *stadium formálních logických operací*, hypotetické uvažování vede k přemýšlení o budoucnosti.

Ve výtvarné tvorbě pokračují jen někteří, je to fáze výtvarného zobrazování, které mnoho dětí ani dospělých nikdy nedosáhne. Ti, kteří přesto pokračují, se prostřednictvím tvorby snaží cíleně sebevyjádřit, ztvárnit své myšlenky, svou životní filozofii. Mají větší zájem o kompozici obrázku, přesněji užívají perspektivu, zkouší abstraktní tvorbu, která souvisí s rozvojem formálních operací, se světem hypotetických úvah. V barevnosti se uchylují k tmavším odstínům, často používají černou, nebo ji kombinují s červenou barvou. Někdo užívá provokativní barevnost nebo barevnou nadsázku.

Dle Perouta (2005) je trojrozměrnost jako způsob zobrazování okolní reality pochopena a vede k tvorbě iluzivních obrázků. Učení pravidlům lineárně-perspektivního zobrazování se však nesmí stát mechanickým drilem, protože se nejedná o izolovanou dovednost. Perspektivní kresba je spojena s jinými emočními a kognitivními strukturami osobnosti.

Výtvarný projev jedinců začíná mít osobité rysy. Projevuje se také, jestli je autor *hapticky* nebo *vizuálně* orientovaný typ (Lowenfeld in Perout, 2005). Právě zmiňovaná úběžníková perspektiva činí haptickému typu potíže a nemívá ji v oblibě. Jeho silnou stránkou je plošné používání barev. Lidská figura, věci a stavby bývají zkarikovány. Vizualní typ rád znázorňuje záhyby a řasení látek pohybujících postav, zkoumá působení světla a stínu.

Důležitost zobrazování lidské figury souvisí s fyzickými změnami, které mladý člověk na sobě zažívá. Portréty ukazují podvědomé potřeby, vyjadřují ideální představu o sobě, někdy naopak říkají pravdu a ničí tak jednu z nepravých iluzí (Kyzour, sr., 2008).

Podle Reada (1967) jde ve věku 11-14 let o *potlačení*, kdy dítě začíná být rozčarováno svými pokusy reprodukovat objekty, a tak ztrácí odvahu. Přibližně v 15-ti letech mladý člověk shledává, že jeho „*kreslení poprvé rozkvétá v opravdové umění*“ (Read, 1967), pokud však potlačení v předešlém stadiu nezasáhlo příliš hluboko. Mnozí, možná většina, tohoto posledního stadia nikdy nedosáhnou.

2.2.6. Adolescence (věk 16 – 18/20 let)

*„Do lásky celé svědomí své vkládám,
Když jenom pro ni zdvím se i padám.“*

(William Shakespeare)

„V procesu rozvoje individuální identity je významná fáze skupinové identity. V této době nabývá na významu ideál, který si dospívající vytvořil. Významnou součástí identity se může stát i profesní role, k níž směřuje. Zde se projeví i míra jeho identifikace s rodinou a jejími hodnotami. Součástí identity jsou rovněž vztahy k jiným lidem, člověk se definuje také tím, ke komu patří, ať už jsou to rodiče, přátelé, či partner.“ (Vágnerová, 2004).

Lowenfeld (in Read, 1967) nazývá toto období *rozhodovací* (14 – 17 let), kdy může dojít k oživení zájmu o výtvarnou tvorbu. Způsob zobrazování bývá různý, závisí také na míře výtvarného poučení mladého člověka. V předchozích etapách děti výtvarně tvoří intuitivně, ale adolescent uplatňuje estetické hledisko, možnost rozhodování a volby. S výtvarným projevem může kombinovat také projev literární nebo hudební, hledá inspiraci v moderních uměleckých směrech, které mu mohou pomoci k autentické výpovědi o sobě.

Kyzour sr. (1970) hovoří o období *reflexivním* (13 – 18 let). Jedinec by měl být schopen porovnat své subjektivní vidění s objektivně nastavenými parametry reality. Cílem takové tvorby je průnik dvou možných extrémů. Prvním extrémem je, když jedinec striktně dodržuje pravidla perspektivy k zobrazování skutečnosti, což potlačuje jeho individuální projev. Druhým extrémem je, když autor realitu nebere vůbec v úvahu. Proto je dobré, když je patrný rozdíl mezi volnou a výtvarně vedenou tvorbou. Volná tvorba je tak zobrazením filozofického názoru autora, je to čtvrtý, metafyzický rozměr, který ozvláštňuje realitu. Umožňuje divácký prožitek. Ve volné tvorbě vztahy mezi

předměty zastupuje abstrakce, pozorovatelské místo není a nemůže být, autor ztvárňuje impresi.

2.3. Arteterapie s dětmi

Kreslený či malovaný obrázek je metaforickou výpovědí o autorovi, jeho vztazích, prožívání, názorech, emocích, přáních. Platí to jak pro obrázek dítěte, tak dospělého, výtvarný projev může ukazovat skutečnosti, které nelze vyjádřit slovně. Ať už nelze najít správná slova anebo jsou věci zasunuty v nevědomí.

Podobnost s psychoanalýzou je zjevná: asociace, které přicházejí při interpretaci artefaktu, mohou autora nebo terapeuta dovést k odpovědím na otázky, které si pokládá anebo jen tuší. Zakladatel psychoanalýzy Sigmund Freud (1970) věřil, že problémy pacientů vyrůstají z jejich dětských prožitků. V roce 1899 vyšel Freudův Výkladu snů. Mezi snem a výtvarným projevem člověka je analogie. *„Kresba může do jisté míry využívat jazyk snu: Freud ukázal, že tyto snové obrazy za svým zjevným, zřejmým významem skrývají ještě význam latentní, který odhaluje intrapsychické konflikty.“* (Cognet, 2011).

Freudův žák C. G. Jung , který sám výtvarně tvořil a umění pro něj bylo důležitou cestou do vnitřního světa člověka, interpretoval kresby klientů pomocí animace, kdy se klient nebo terapeut identifikoval s věcí či postavou v obrázku a vedl takto „v zastoupení“ rozhovor. O využití této metody v arteterapeutické práci zejména s dětmi hovoří Šicková (2008), a to zvláště u nejistých a úzkostných dětí, které mají zábrany o svých problémech hovořit. Pokud hovoří ústy někoho jiného z vlastního obrázku, mohou lépe verbalizovat svůj problém.

Proč vlastně dítě kreslí? Kreslení umožňuje dítěti převést svůj prožitek na papír tak, jak mu to vyhovuje. Pociťuje nevědomou potřebu „odehrát si“ to, co prožilo. Uvolňuje tak napětí, které je latentně svedeno na papír. Nad tím, co dítě nakreslí, je možné se

zamyslet a něco si říct. Najít společná témata k rozhovoru, která dítě zajímají, trápí, nebo těší. Prostřednictvím obrázku navázat kontakt s vnitřním světem dítěte.

Podle Šickové (2008) arteterapie s dětmi napomáhá socializaci dítěte, podporuje integraci jeho osobnosti, snižuje agresivní a sexuální napětí, a to zvláště u dětí, které mají specifické problémy: neprospívají ve škole, trpí poruchou pozornosti, mají problematické chování, nedokáží se zařadit do kolektivu.

O dobrých zkušenostech s arteterapií hovoří také Pešková (2012). Vede skupiny dětí školního věku, které jsou klienty pedagogicko-psychologické poradny, kam přicházejí se svými rodiči. V závěru skupinové činnosti, při které děti samostatně a bez hodnocení výtvarně tvoří, mohou nad svými výtvary sdělovat myšlenky, aktuální obtíže a společně hledat jejich řešení, které je pak možné aplikovat v životě.

Kopta (2012) zmiňuje „napojení“ na klienta přes tvůrčí proces a následně přes vytvořený artefakt. Popisuje své arteterapeutické postupy při práci s dětmi z pěstounských rodin a s dětmi se specifickými poruchami učení.

Dětem z dětských domovů pomáhá arteterapie eliminovat důsledky citové deprivace a emocionálního poranění. Umožňuje pedagogům a terapeutům nahlédnout do aktuálních problémů dětí (Mihulcová in Šicková, 2008).

Pro adolescenty může arteterapeutické vedení pomoci při hledání vlastní identity, formování zdravé sebekritičnosti, sociální zručnosti, altruismu a empatie (Šicková, 2008).

Arteterapii s dětmi s tělesným, smyslovým a mentálním postižením zmiňuje ve své knize Šicková (2008). Perout (2006) popisuje své zkušenosti s výtvarnou činností se zrakově postiženými adolescenty, u nichž výtvarný posun chápe jako metaforu posunu osobnostního.

Dostat se prostřednictvím obrázku do vnitřního světa dítěte, moci sdílet jeho emoce, prožitky a přání, je jistě velkou odměnou všem, kdo se dokáží nad dětskou kresbou zastavit a přemýšlet o ní.

3. Praktická část

V praktické části této bakalářské práce chci dokladovat práci dvou rozdílných skupin na kazuistikách dvou dětí. Obě skupiny se setkávaly k výtvarné tvorbě jednou týdně na 120 minut po dobu 10 měsíců. V jedné skupině bylo 8 dívek a 1 chlapec ve věku 4,5 až 17 let. V druhé skupině 8 dívek a 3 chlapci ve věku 6 až 13,5 let.

Popisuji svou práci v soukromém výtvarném ateliéru, východiska a metodiku práce, které byly výsledkem mé třináctileté pedagogické činnosti.

3.1. Cíl praktické části

„Ty jsi úkol. Široko daleko žádný žák.“

(Franz Kafka)

Cílem praktické části je zhodnotit práci se dvěma rozdílnými skupinami dětí ve výtvarném ateliéru. Dokladem jsou kazuistiky dvou dívek a interpretace jejich obrázků.

Úmyslně jsem seskupila děti různého věku, ale ve skupině, kde bylo více předškolních dětí, byla práce náročnější. Tato skutečnost přispěla k mému vnímání velkého rozdílu mezi skupinami: malování s jednou skupinou jsem se obávala, na další skupinu se těšila.

V „Úterní“ skupině byla atmosféra komplikovaná a nestabilní. Jedné z dívek zemřela v průběhu roku matka, a dívkou prožité trauma se přeneslo na celou skupinu: některé děti odešly, jiné si ulevovaly od napětí problémovým chováním. Bylo třeba přizpůsobovat výtvarné činnosti této situaci, kdy bylo mým cílem děti a sebe sama ve skupině udržet.

Zcela jiná byla práce a setkávání ve stabilní, klidné a tvůrčí „Středeční“ skupině, která svou pozitivní energií působila terapeuticky také na mě.

Ke zhodnocení naší společné výtvarné činnosti využívám dvě kazuistiky dívek, které svými obrázky dokumentují atmosféru a dění ve skupině během popisovaného školního roku.

3.2. Soukromý výtvarný ateliér

*„Nejdříve namalovat klec
s otevřenými dvířky
pak namalovat
něco hezkého
něco prostého
něco krásného
něco vhodného
pro ptáka...“*

(Jacques Prévert: Jak dělat podobiznu ptáka)

Na počátku mé soukromé práce s dětmi jsem měla pronajatou malou místnost, kterou jsem s pomocí rodiny a přátel uzpůsobila na ateliér. Pro malování s dětmi jsem chtěla vytvořit malé skupiny do deseti dětí. V prvním školním roce vzniklo skupin pět, ale aby se pro mne z této práce nestala rutina, rozhodla jsem se v dalším roce vytvořit jen dvě skupiny. Kolegyně – výtvarnice mi nabídla možnost využít její pronajatý ateliér, kde bychom každá měla své skupiny dětí v určitý den. Druhý rok jsem tedy začala pracovat se dvěma skupinami dětí, podle dne setkání jsem je nazvala „Úterní“ a „Středeční“. Nový prostor, který je větší, levnější, s dobrou dostupností pro svou polohu blízko středu města, se ukázal jako dobrá volba, a tak v malování s dětmi pokračuji již třetím

rokem. Zajímavé a inspirující je pro mne sdílení prostoru s kolegyní – výtvarnicí, která se zase živě zajímá o můj způsob vedení dětí, který se díky studiu arteterapie ubírá jinými cestami. Při krátkých setkáních si sdělujeme své postřehy, podporujeme se a vzájemně si radíme.

Po prvním roce se změnila věková kategorie dětí: zpočátku převažovaly předškolní děti, pak přibýly děti středního školního věku, několik pubescentů a jedna 17letá dívka.

Zpočátku jsem měla tendenci seskupovat děti stejného věku, ale v druhém roce jsem záměrně vytvořila dvě skupiny dětí od pěti do sedmnácti let. Viděla jsem v tom mnoho předností: skupina bude dynamičtější, starší „potáhnou“ mladší, menší děti se budou zajímat o práci starších a budou více vtaženy do tvořivé atmosféry. V takto sestavené skupině je znalost vývoje dětského výtvarného zobrazování důležitou součástí uvažování nad obrázky dětí: co po konkrétním dítěti chtít, k čemu je vést, na co upozornit, co nechat být. Takto sestavená skupina z dětí různého věku však přináší i svá úskalí, kterým je někdy nelehké čelit, což se pokusím popsat níže v charakteristikách obou skupin.

Ukázalo se, že také kvůli rodičům je dobré znát charakteristiky jednotlivých fází výtvarného vývoje. Když si na konci malování přichází pro své děti, vidí obrázky všech a někdy jim vrtá hlavou: proč někdo z přítomných malířů dokáže „lépe“ malovat a kreslit, než jiný? V odpovědích poukazují na věk a odpovídající způsob výtvarného vyjadřování. Zdůrazňuji originalitu každého dítěte. Upřednostňuji dívat se na výtvary dětí bez srovnávání a obvyklého „známkování“.

„Malování a zaujetí tím, že něco vzniká – stačí k pocitu nasycení a plnosti. Není důležité tomu rozumět. Důležité je to dělat. Vyjadřovat se malováním může – a zároveň umí – kdokoli. Nic není dobře ani špatně, prostě to tak je.“ (Ženatá, 2005).

Do ateliéru děti přicházejí jednou týdně na sto dvacet minut. Je to přiměřeně dlouhá doba na výtvarnou činnost, vyprávění příběhu, s kterým pak dále výtvarně pracujeme, na důležitou svačinu a závěrečné povídání nad obrázky. Děti si často potřebují také

odpočinout, a tak rády využívají houpací síť, do které se na chvíli schovají a naberou síl do další činnosti.

3.3. Metodika

Základní východiska mé práce s dětmi jsou taková, jaká já sama potřebuji k tvorbě a životu vůbec. Za podstatný rys považuji pocit bezpečí, a to v tom smyslu, že se „malíř“ nebojí případného nezdaru, nebojí se výtvarně projevit tak, jak potřebuje. Pokud není spokojen, může svůj obrázek vyhodit a tvořit znovu. Moje zkušenost je, že časem děti této možnosti využívají stále méně. Myslím, že vědomí, že při naší tvorbě nejde o výkon, jim pomáhá soustředit se na sebe sama, na to, co chtějí vyjádřit.

Pro některé děti je těžké vzdát se kritických sebehodnotících poznámek, které souvisí snad s malým sebevědomím, potřebou chvály, nedostatečně naplněné potřebě mít pozornost dospělého jen pro sebe, nebo jen s momentálním rozpoložením.

Někdo si nemůže odpustit uštěpačnou poznámku na adresu jiného malíře, dělávají to předškolní děti, zvyklé na takové „útoky“ z velkého kolektivu ve školce. Tam se podobné jedovaté poznámky lehce ztratí, ale v malé skupině ne.

Mám snahu tyto negativní nálady tlumit. Zamýšlím se nad příčinou negace, a tak si s dítětem takto se projevujícím obvykle promluvím stranou. Často bývá důvodem citová nenaplněnost, potřeba větší pozornosti z mé strany, možná ze strany rodiny.

Dalším důležitým prvkem je podpora, která s pocitem bezpečí souvisí. Některé děti mají větší potřebu pobídky a podpory v malování, než jiné děti. V průběhu výtvarné tvorby průběžně prohlížím všechny vznikající obrázky. Některé děti mě volají, jiné tvoří samostatně a čekají, až k nim přijdu a něco jim k vznikajícímu obrázku povím.

Každý týden mám připravený jeden příběh, který na našem setkání dětem vyprávím. Čerpám z pohádek, legend a mýtů různých národů. Vyprávění je lepší způsob sdělení

příběhu, než četba. Oční kontakt a reakce dětí jsou pro mě důležité. Posluchači mohou do příběhu vstupovat a dotvářet ho, ale obvykle mám snahu odvyprávět příběh bez přerušování. K tomu pomáhá svačina, kterou si děti nosí z domova a kterou si zvykly během vyprávění jíst. Někdy jim část příběhu připomene něco z jejich života. Nebo jiný, podobný příběh, který už slyšeli. Děti reagují spontánně hned po vyprávění a obvykle mají chuť výtvarně tvořit. Samy se zamýšlejí, na co z příběhu se zaměří. Také já jim navrhuji téma obrázku a výtvarnou techniku, pro mladší děti někdy jinou než pro starší. Vidím výhodu ve věkově různorodých skupinách, kde mladší jsou inspirováni staršími, protože mladší děti „to chtějí zkusit“ stejně jako ti starší, což je jim umožněno. Hledáme vhodný papír a jeho velikost. Během malování se může papír nastavit, to když původní rozměr nestačí. Často používáme krycí barvy Remacol. Odstíny si míchají děti samy v kelímcích, do nichž přidávají různé odstíny malířských (natěračských) barev. Vznikají tak nejruznější odstíny barev, vždy trochu jiné.

Pro toho, kdo nechce tvořit podle příběhu se nabízí jiná možnost: kreslit živé květiny ve váze, zátiší z předmětů nebo volně podle reprodukcí malířů či fotografií krajín a zvířat z kalendářů.

„Často se objeví náměty, kterých si děti nejsou běžně vědomy, ale díky obrázku se zviditelní. Jestliže k tomu prostřednictvím malby, kresby nebo dalších uměleckých technik dojde, tato skutečnost se může stát první fází sebepoznávacího procesu, který je ve své podstatě léčebný, neboť učí dítě identifikovat své problémy a též svůj potenciál je řešit a překonávat.“ (Lhotová a kol., 2013).

K tématu si někdy prohlížíme reprodukce z dějin umění, encyklopedie nebo inspirativní ilustrace z knih. Můžeme kreslit také podle figurek zvířat, lahví, šperkovnic, a jiných předmětů, které chceme v obrázku mít, protože v příběhu o nich byla zmínka. Při malování dětem radím, navrhuji jim další postup, změnu, doplnění. Cílem každého obrázku je, aby s ním autor byl spokojen.

Na konci našeho setkání položíme obrázky na zem a mluvíme o nich. Mám snahu, aby děti „neznámkovaly“ a dokázaly mluvit o tom, co jim na konkrétním obrázku připadá

zajímavé a proč. Někdy je to těžké, protože děti jsou příliš ovlivněny školním hodnocením a snaze po výkonu.

V závěru setkání přicházejí rodiče dětí a živě se zajímají o obrázky: povídají si se mnou, s dětmi a mezi sebou navzájem. Ptají se na příběh, který jim děti doma často převypráví. Někdy dostávám zpětnou vazbu rodičů, jak jsou rádi za takovéto malování, které sami nazývají terapií.

Vztah s rodiči, naše vzájemná podpora a znalost rodinného prostředí dítěte vidím jako důležitou součást mé práce s dětmi.

„...výtvarné tvoření s dětmi má či může mít terapeutický efekt, ale mnohem významnější efekt má takováto tvorba doprovázená výtvarným vedením, respektive usměrňováním (či kultivací) výtvarného projevu dítěte a terapeutův vhled v podobě interpretací dětské tvorby (i když tyto nejsou dítěti – v plné podobě, spíše však vůbec – verbalizovány). Je to proces, ve kterém nejde jen o bezcílné malování a unavování dítěte mnoha požadavky.“ (Mazehová, 2007).

3.4. Dvě skupiny dětí

V září 2014 se v novém prostoru pro společné setkávání a malování s dětmi začaly formovat dvě skupiny dětí. Prostor ateliéru byl nový jen pro nás, protože v předchozích letech se tam již setkávaly jiné skupiny dětí pod vedením mé kolegyně-výtvarnice, jinak zaměstnankyně Alšovy jihočeské galerie. V průběhu roku se tento náš společný výtvarný ateliér „Barevný kolo“ stal součástí této Galerie.

Vnitřní zařízení velké členité místnosti jsme trochu přestavěli pro potřeby našich skupin, a to tak, že všechny výtvarné potřeby a papíry máme společné, jen každá lektorka má svůj stůl a police, v kterých jsou díla a obrázky „jejich“ dětí. Uprostřed je velký prostor s dlouhými stoly, které jsou srovnány do dvou řad. Kolem nich sedí děti na „svých“ židlích. Hned na začátku našeho „vstupu“ do tohoto ateliéru jsem nakoupila

barvy Balakryl a nechala jsem „své“ děti pomalovat židle. Myslím, že to pomohlo k pocitu sounáležitosti s novým, již zabydleným prostorem. Důležitým vybavením v našem ateliéru je houpací síť, v které si všichni rádi chvíli odpočinou.

Důkazem dobrého společného fungování je další školní rok 2015/2016, kterým pokračujeme ve výtvarné práci v našem ateliéru „Barevný kolo“ při AJG v Českých Budějovicích.

3.4.1. Úterní skupina

„Bylo jednou jedno krásné místo. Mohla se tu pást lama, ale nepřeskočila řeku. Mohl tu zaklíčit baobab, ale vítr ho sem nezavál...Mohla se tu vyhřívat lvice, ale ještě se nenarodila. To všechno teprve bude...“

(Petr Nikl)

Zpočátku se Úterní skupina vyvíjela dobře, nastoupilo 8 dívek, které chodily už loni. Byla to Rút (4,5), Bára (5), Sofie (5), Berenika (5,5), Rosa (7), Nela (8,5), Agáta (11) a Lada (17), a jeden nový chlapec Vít (4,5). Po několika měsících se připojily ještě dvě 13leté dívky z osmiletého gymnázia, ale ty po třech měsících přestaly do ateliéru docházet. Po půl roce přestala chodit také Agáta (11), která zpočátku docházela na obě skupiny, ale pak přestala úplně.

Lada (17, dívka s romskými kořeny v pěstounské péči), kterou malování v průběhu roku stále více těšilo, začala od jara docházet v úterý i ve středu a někdy s sebou vzala kamarádku Marii (17). To pak malovaly společně na jednom obrázku, vždy však podle svého vlastního abstraktního zadání, ke kterému pak Lada dodatečně vymýšlela „příběh“ a všem nám ho svým hlučným způsobem vyprávěla. Přinášela do skupiny svou nezaměnitelnou osobnost nabitou emocemi. Někdy se jí do tvorby nechtělo, ale jindy

projevovala nakažlivé nadšení při cákání a nanášení barev, což je doslovný popis jejího malování. Protože od dětství měla nálepku, že je problematická a hyperaktivní, měla pochopení pro chaotické chování některých malých děvčat. Lada se věnuje menším skautkám ve svém skautském oddíle, takže s usměrňováním menších dětí má zkušenost a umí ji dobře využít. Po malování si Lada vždy přála, abych s ní šla čekat na zastávku na autobus, a tam se mi svěřovala, co prožívá doma a ve škole. Někdy se čekání protáhlo na hodinu. Myslím, že právě tento čas, věnovaný důvěrnému rozhovoru, byl pro Ladu hlavním důvodem jejího docházení do ateliéru.

Tři solitérky: Nela (8,5), Rosa (7) a Rút (4,5) byly „jistotami“ skupiny. Rády tvořily, byly zvědavé na příběh i malování a byly při práci samostatné. Poměrně dobře odolávaly všem změnám a nervozitě ve skupině. Pociťovala jsem velkou podporu ze strany jejich rodičů, což bylo pro fungování dětí i mne v ateliéru dosti důležité.

Jediným chlapcem byl Vít (4,5), který občas přicházel se svojí mámou Zuzanou, stážistkou z Ateliéru arteterapie.

Zuzana, výtvarnice, mi byla v této skupině oporou a pomocnicí, protože skupina byla roztržštěná, nestabilní, a pracovat v ní bylo náročné.

Myslím, že největší ranou pro skupinu byla smrt maminky Báry. Zemřela po Vánocích na rakovinu, zůstaly po ní dvě malé děti (5, 1). V úterní skupině ji znali rodiče i děti. Všechny nás to zasáhlo. Dvě dívky, které chodily s Bárou do stejné školky a věděly, co se v Bářině rodině stalo, měly potřebu o smrti mámy ihned mluvit. Bára řekla přede všemi, že je máma možná někde v nebi a nikdo neví, kde. Že nás asi vidí. Řekla jsem, že je mi moc líto, že maminka umřela, že jsem ji měla moc ráda. A že má jistě z Báry radost, že maluje, protože jsme spolu o tom mluvily.

Tato smrt spustila Bářino chování, které by se snad dalo nazvat tichým šílenstvím. Dříve byla klidným a tichým děvčetem, soustředit se hodinu a více na výtvarné tvoření jí nečinilo potíže. Její obrázky bývaly pestré, odvážné a zajímavé. Nyní se jakoby vrátila zpět, do regrese, místo slov vydávala zvuky, vše negovala, rozlívala barvy na stůl,

nevydržela na jednom místě delší dobu, utíkala z ateliéru na chodbu, kde běhala po schodišti anebo se ukrývala na záchodě. Její obrázky zůstávaly nedokončeny, nebo je zmuchlala a vyhodila. Ochotně se k ní přidaly další dvě kamarádky, s kterými přicházela ze stejné školky.

Úterky se tak staly dnem, který jsem neměla ráda. Nezbyvalo, než chránit ostatní děti před chaosem, který často vznikal. Ale myslela jsem přitom také na Báru, aby jí pobyt v ateliéru, tato skupina, mé vedení a výtvarná tvorba pomohly překonat trauma. Na tato setkání jsem se pečlivě připravovala, bývala jsem v ateliéru o dvě hodiny dřív. Uchystala jsem vždy více výtvarných činností. Tvorba byla nejlepším odreagováním pro nás pro všechny, kdo jsme v této skupině zůstali. V závěru roku jsme alespoň část setkání všichni tiše malovali nebo kreslili a já jsem tomu byla moc ráda.

3.4.2. Středeční skupina

„Zvolna se ztrácí,
Pomalou plavou
Pomalí ptáci
Spomalou hlavou.“

(Petr Nikl)

Ve středu se dala dohromady skupina dětí, která byla po celý školní rok stabilní. Všechny děti chodily do ateliéru už předchozí rok, a přestože se vzájemně neznaly (loni nechodily ve stejný den), brzy si na sebe zvykly a „Středa“ byla příjemným tvůrčím dnem.

Přicházelo osm dívek: Klára (13,5), Alena (13,5), Eva (9), Kateřina (9), Tereza (9), Julie (8,5), Kristýna (8), Dora (7) a tři chlapci: Matyáš (7,5), Jan (7,5) a František (6).

Tichou autoritou skupiny byla Klára (13,5), studentka šestiletého gymnázia, která měla vždy zajímavé nápady, jak a co tvořit. Obvykle si hledala svůj vlastní způsob, jak ztvárnit téma příběhu a ostatní děti byly na její nápady hodně zvědavé a někdy se pokoušely o totéž. Klára příliš nemluvila, ale její postavení mezi ostatními dětmi bylo výsadní.

Sestry Alenu (13,5) a Evu (9) přivázela na malování jejich matka z obce 20km vzdálené. Obě vyrůstají v pěstounské rodině a mají za vzor svého bratra, který studuje AVU v Praze. Jejich velkou doménou v tvorbě jsou barvy, intenzivně používané, s emočním nábojem, který souzní s jejich romskými kořeny.

Alena (13,5) se ráda připojila ke Kláře, pracovaly vedle sebe, povídaly si, někdy si zvolily podobnou techniku. Aleně se občas do malování nechtělo, a tak si jen čtala tužkou, nejraději oči anebo postavy dívek (sama sebe). Později si oblíbila suchý pastel.

Eva (9) nejraději pracovala s krycími barvami. Často začínala obrázek na malý formát papíru, pak jí nestačil, a tak si jej nastavila. Oblíbeným tématem byli pro Evu dravci a šelmy, pokud mohla, vždy je do obrázku zakomponovala.

Další čtyři dívky se znaly a setkávaly také mimo ateliér, byly dohromady „nejživější“ částí skupiny. Do výtvarné tvorby se pouštěly s chutí a odvahou. Srovnávaly toto „svobodné“ malování s výtvarnou výchovou ve škole, kde jim překážely přesné pokyny a požadavky učitelky. A tak si v ateliéru rády zkoušely vyjádřit se „po svém“ .

Poněkud stranou byla ve skupině Kristýna (8), která přicházela sporadicky kvůli častým nemocem. Svým vzrůstem budila dojem, že je mnohem mladší, a přestože se stále usmívala a byla milá na všechny kolem, ostatní děti živějšího temperamentu ji přehlížely. Vybírala jsem ji místo k tvorbě vedle děvčat, s kterými se znala. Přesto těžce navazovala kontakt. Při vyprávění příběhu chtěla sedět na mém klíně, potřebovala cítit fyzické bezpečí a podporu. Myslím, že i tato „malá“ skupina byla pro Kristýnu velká. Chyběl jí tam člověk, který by byl jen pro ni, blízká kamarádka. Během tohoto roku vytvořila několik obrázků a jednu sochu, na kterých pečlivě pracovala. Kdy je obrázek

hotov, rozhodla sama, přestože byl nedokončený. Pak ji tvorba přestala zajímat a šla se houpat do sítě nebo si hrát. Rodiče si její výtvary fotili a obdivovali je. Přesto jako jediní si na konci roku složku s obrázky Kristýny nevyzvedli.

Tři chlapci vnášeli do skupiny trochu více „pohybu“. Nevydrželi dlouho soustředěně pracovat jako dívky. Matyáš (7,5) rád vyprávěl vtipy, rád nás všechny „bavil“. Obrázky chlapců byly více technické, k použití barev je bylo třeba vybídnout. Chlapecké nápady a vše, co svou přítomností přinášeli, jsem ve skupině vítala.

Na děti ve středeční skupině jsem se těšila. Měly chuť do výtvarné tvorby a samy přicházely se zajímavými nápady, inspirovaly se vzájemně. Nebylo třeba děti „vychovávat“, korigovat jejich chování. Tvůrčí atmosféra, která zde panovala po celý rok, byla výborná.

4. Kazuistiky

Ze dvou výše popsaných skupin dětí jsem vybrala vždy jednu dívku a její obrázky, které jsou charakteristické pro autorku samotnou, a zároveň výstižně dokumentují atmosféru v celé skupině v průběhu jednoho školního roku.

4.1. Bára (5)

Báru znám od jejích tří let, kdy nastoupila do školky, ve které jsem byla učitelkou. Poté, co jsem z této pozice odešla a založila si výtvarný ateliér pro děti, Bára byla jedna z prvních „malířek“. Byla v tom podporována zvláště svojí maminkou, která byla pedagogem na střední škole, a tak možná lépe rozpoznala, jak je právě pro Báru důležité co nejvíce se moci výtvarně vyjadřovat. Bára ve velkém kolektivu jen postávala, pozorovala ostatní a jedinou činností, kterou ve školce dělala ráda a s jistotou, bylo kreslení a malování. Byla drobná, tichá a neměla ráda fyzický kontakt. S dětmi ani s dospělými nemluvila, přestože s matkou a otcem mluvila výborně, a to dokonce ve dvou jazycích (otec je Chorvat).

V této kazuistice budu popisovat výtvarnou práci Báry v druhém roce našeho společného malování v ateliéru. Ten rok byl pro Báru a její rodinu velice bolestný, protože jí po vánocích umřela maminka.

Malování pro ni bylo stále důležitým způsobem, jak vyjádřit a „pustit na papír“ své emoce. Cítila se v této činnosti jistá, a tak si ze zvyku vybírala po celý rok velký formát papíru, dříve přeci velký papír lehce zvládla. Nyní na ni traumatická situace v její rodině působila tak, že svou práci často nedokázala dokončit. Někdy vznikly jen „mazanice“, které hned sama vyhodila. Moc ráda si natírala barvou ruce a stůl kolem papíru, pak se dlouze a pečlivě v umyvadle myla. Říkala, že nechce být špinavá. Mluvila jen úsporně, přestože byla verbálně zdatná. Nebyla už tichá, upozorňovala na sebe náhlým smíchem a vydáváním různých zvuků a skřeků, které znala od svého brášky-batolete. Projevovala

takto navenek své pocity z nemoci, umírání a smrti své maminky a ze zoufalství, které prožívala celá její rodina.

Do této kazuistiky jsem vybrala několik téměř dokončených obrázků, které dokumentují Bářinu tvorbu v ateliéru v průběhu jednoho roku. Myslím, že zobrazují realitu, kterou Bára prošla.



Obr. č. 1: Bára (5): „Máma a já“.

Obr. č. 1: v září si všichni pomalovali složky na své obrázky, zadání bylo volné. Bára si na vnitřní stranu svých složek nakreslila nemocnou maminku v posteli a sebe, jak přináší mámě něco nakresleného. Obrázek zachycuje smutnou realitu, ale přesto působí radostně a vesele. Obě postavy mají bohaté a zářivě žluté vlasy (máma měla krátké vlasy po chemoterapii), krásně načesané, takže září jako dvě slunce. Na nich jsou černé růžky, což mi Bára nedokázala vysvětlit, proč. Jsou snad vyjádřením strachu a obav z těžké nemoci a situace, v které se celá rodina ocitla. Bára možná nakreslenými růžky projevuje určité spiklenectví s mámou, která „zlobí“, je upoutána na lůžko, má bolesti, nemůže se starat o dvě malé děti. Takto asi dítě vnímá nemoc: zlobení. Nabízí se také možné vysvětlení: rohy jako symbol nadpřirozených schopností. (Podobně má

Michelangelův Mojžíš rohy-svatozář.) Postava Báry má nakreslený nos, který je možno vnímat jako symbol síly a energie, nemocná máma nos nemá a její tvář je šedá, nemocná, zatímco tvář Báry je vitálně růžová. Postavy nemají uši, asi nechtějí nic slyšet, jen se usmívají. Bára vztahuje k mámě pravou ruku, na které jsou prsty s černými drápky: jakoby vyjadřovaly „zlobení“, kdy doma starší Bára pobízí mladšího bratra, který leze po čtyřech a společně „řádí“, jak to nazvali rodiče. Převládá žlutá barva, doposud Bářina oblíbená: je možné uvažovat o vyjádření dětské veselosti a štěstí, potřeby řádu a pravidel, a také pozorovatelství a emočního prožívání. Obrázek není zcela dokončen, některá místa nejsou dovybarvena a Bára se k nim již nechtěla vrátit.



Obr. č. 2: Bára (5): „Já v zrcadle“.

Obr. č. 2 je inspirován židovskou pohádkou: „O kočce, která si o sobě myslela, že je pes, a o psu, který si o sobě myslel, že je kočka“. Vypráví se v ní o zrcadle, a tak jsem děti vybídla, ať namalují oblíbenými barvami zrcadlo a do něj sami sebe. Bára si vybrala formát papíru A3, z míchaných barev použila na rám zrcadla fialovou, která je v současnosti (dříve preferovala žlutou) její oblíbená barva, a růžovou na nohy zrcadla. Fialová může být barvou smutku a utrpení (Šicková, 2008), ale také barvou mateřskou a tajemnou. Růžovou pak možno vnímat jako vyjádření dětskosti. Zrcadlo stojí na zeleném koberci s červenými puntíky: tyto barvy vnáší do obrázku napětí, je možné uvažovat také o houževnatosti, a pak dále spolu s fialovou a růžovou o možnosti neurózy. Zobrazení sama sebe Bára „odbyla“: nakreslila se bez nosu - možno myslit na vyjádření sklíčenosti, stav bez vnitřní energie. Kolem postavy jsou „čmouhy na zrcadle“ (snad jakási bezradnost), zajímavá je muška v levém horním rohu, která může odkazovat na malého bratříčka. Nestabilní a nezakotvená postava se vznáší v levém horním rohu, což lze vyložit jako očekávání pomoci od okolí. Nohy jakoby nebyly schopny chůze. Vybarvit postavu Bára nechtěla, na sukni vyzkoušela několik barev, pak začala vybarvovat světle modře (možný odkaz na pečovatelsví), brzy však toho nechala.. Růžové nohy zrcadla ve tvaru uší odkazují k možné somatizaci: Bára bývá nejčastěji „nemocná s ušima“, časté záněty a zavázané uši mohou signalizovat, že „raději nechce slyšet“. Velké ucho je také možno vidět ve středu obrázku: fialový rám je také ve tvaru ucha. Nevybarvená postava bez nosu možná ukazuje celkové oslabení a vyhýbání se emocím, které mohou vyvolat stres: „raději nechci nic pociťovat“. Celkově působí obrázek neuroticky, je vidět zmatek a chaos: pokroucený rám zrcadla ve tvaru ucha, čmouhy na zrcadle, nevybarvená, vznášející se postava, celková barevnost obrázku.



Obr. č. 3: Bára (5): „Tři královny“.

Obr. č. 3 je inspirován biblickým příběhem „O třech králich“. Děti měly na výběr vystřižené neúplné postavy lidí, z nichž si měly vybrat jednu, dokreslit ji a přikreslit další postavy tak, aby byli na obrázku 3 králové nebo královny. Bára si vybrala ženskou postavu a zvolila formát papíru A4. Uprostřed umístěné postavě v černém kabátě (je možno uvažovat o kapitulaci, krajní mezi, negaci emocí, odporu) dokreslila červené

nohy ve zvláštním, elegantním postoji a barevný plášť. Ruce této postavy nejsou vidět (snad vyjádření bezmoci, nekontaktnosti). Na doplnění černého pláště použila růžovou (dětskost, somatizace), fialovou (matka, tajemno), světle modrou (pečovatelsví, dobrá vůle), a červenou (vzteky, aktivita). Vznikla tak mozaika pocitů, které Bára možná prožívá. Na hlavu královny nakreslila malou fialovou korunku. Za touto ústřední postavou královny se schovává druhý král, vystrkuje jednu ruku, ale jeho tenké nohy visí dolů, nestojí (podobně visí nohy z postele mamince na obr. č. 1, jsou to nohy nemohoucí, nemocné). Tomuto králi hoří tvář červenou barvou (možná: vztek, síla, intenzivní prožívání), usmívá se šibalsky a na hlavě má velkou fialovou korunu. Třetí postava je fialový a světle modrý duch-král, ve tváři jsou jen oči. Postava je natlačená na pravý okraj obrázku, má zvednuté krátké ruce, není v obrázku celá. Jakoby volala o pomoc nebo pozornost, ale bez úst. Bára ji nakreslila rychle, světle modře (snad vyjádření pocitu uklidnění a senzitivity) vybarvila, aby pak hnědou, oranžovou a fialovou (možno uvažovat, že jde o barvy otce, sourozence a matky) křídou ještě vybarvila pozadí. Klubko dvou postav uprostřed obrázku asi zachycuje aktuální Báru a její mámu, modrá postava je možná otec. Tento obrázek vznikl v době, kdy maminka Bára ležela v nemocnici, byla slabá a měla velké bolesti. Bára ji chodila s tátou každý den navštěvovat a nosila jí své obrázky.



Obr. č. 4: Bára (5): „Strom“.

Obr. č. 4: nejprve jsem dětem vyprávěla indiánskou pohádku „O stvoření světa“, v které jsem zdůraznila velký strom. Ten pak měly namalovat barvami, jejichž odstíny si samy míchaly v kelímcích. Bára si vybrala velký formát A2 a pečlivě a dlouho na něm malovala svůj obraz. Nejdříve strom se třemi tlustými větvemi, za ním je „zvíře“, na obloze hejna odlétajících ptáků (tuto zkratku letícího ptáka používaly všechny 3 dívky ze stejné školky). Ptáci jsou fialoví, červení, oranžoví a zelení, podobnou barevnost použila na bujné květiny, které nakonec částečně zamalovala světle modrou, kterou použila na oblohu. Tráva byla nejdříve světle zelená, pak ji částečně přemalovala ušpiněnou žlutou, stejně jako chuchvalce listí na stromě, které zase nakonec přetřela zelenou. Po zaschnutí barev jsem Báře poradila přidat na hnědý kmen stromu bílou křídou, aby odlišila kmen od „zvířete“. Nápad se jí líbil (což nebylo obvyklé), a tak kromě stromu obtáhla křídou ještě své růžově napsané jméno.

Celé své jméno umístila do levého horního rohu, na místo oslovení, jakoby žádala ostatní o pomoc, o řešení své situace. Nabízí se také možný výklad tohoto umístění: nadpis celého díla. Pravý dolní roh, identifikační místo, ponechala prázdné, zůstala tam jen zelená skvrna, díra, kterou nepřekryla žlutou. Prázdné, prázdné místo, „nejsem tady“ je možná výstižným vyjádřením jejího momentálního stavu. Čárání bílou křídou je neurotické, divoké, neuspořádané, ale intenzivní. Bára na tomto obr. č. 4 dlouho pracovala, měnila barvy, odbíhala od něj a zase se vracela. Před několika dny jí umřela maminka a rodina se chystala na pohřeb. Bára věděla, že malování je to, co umí výborně a její maminkou je velice oceňováno. Dala si na něm zvlášť záležet, pracovala, jak nejvíce mohla. Obr. č. 4 působí velmi silným dojmem: svou velikostí, intenzivní barevností a celkovou kompozicí. Mohutný kmen stromu, bez kořenů, se třemi větvemi - pahýly (možno vidět jako otce a dvě děti) a ostrůvky listoví vypadá, jako by byl po živelné pohromě (snad aktuální smrt matky). „Zvíře“ je stromem rozpůleno anebo přeškrtnuto (vyjádření vzteku, negace?). Odlétající hejna ptáků směrem vpravo nahoru (možno vyložit jako oblast snů a představ), a velkými písmeny napsané jméno (jakoby nadpis nebo místo oslovení), to vše dohromady spolu s výše popsanou interpretací obr. č. 4 vypovídá o Báře a její bolesti, ale možná také o její houževnatosti a vnitřní síle.



Obr. č. 5: Bára (5): „Dračí princezna Lotos“.

Obr. č. 5 je inspirován pohádkou z dálného východu: „Jak chtěl Čonjü vyvařit moře“, ve které neposlušná princezna z dračího podmořského paláce chce žít ve světě lidí. Bára si vybrala formát A3. Nejprve tuší nakreslila dívku na květu lotosu (matka), nad ní letícího draka (otec) a dvě palmy (babička a děda) po stranách. Také je možný výklad, že dvouhlavý drak je babička s dědou (nyní často v konfliktu s otcem), palma vpravo je otec, nevybarvená palma vlevo je zemřelá matka a postava uprostřed je Bára. Po zaschnutí tuše obrázek vybarvila vodovkami, použila oblíbenou fialovou na květ i šaty dívky (možno uvažovat na barvu mateřskou, ambivalentní), přidala modrou na moře, zelenou na listoví (modrá a zelená – možný je neurotický potenciál, introvertní ladění) a žlutou na vlasy postavy a kus země pod palmu vpravo (umístění uprostřed může naznačovat volání o pomoc, umístění vpravo: touhu po řádu a pravidlech). Červená

zcela chybí, stejně chybí Báře energie, je vyčerpaná, sklíčená, okolí ji emočně ohrožuje svým nesouladem a konflikty. Princezna je bez nosu (snad bez síly a energie), má smutný výraz ve tváři, nad ní letí dvouhlavý drak s ostrými, vyceněnými zuby, ostny má také na ocase (agresivní prvky). Chladné barvy, středová kompozice a celková atmosféra obrázku signalizují nelehké období, které Bára prožívá, když bývá svědkem hádek mezi svým otcem a babičkou a dědou (rodiči matky), kteří se nedokáží domluvit, co bude dál s dětmi (5, 1) po smrti jejich matky. Obě strany mají odlišný způsob života a jiný názor na vedení a výchovu dětí.



Obr. č. 6.: Bára (5): „Táta, Honzík a já“.

Obr. č. 6: volná tvorba. Na malém formátu A4 Bára ve volné chvíli v ateliéru nakreslila obrázek, který mi popsala: táta s modrými křídly drží Honzíka, usmívající se Bára letí směrem k velkému hnědému ptáku, který přilétá k hnízdu na keři. Keř má špičaté silné větve a nemá listí (snad zobrazení „ostré“ atmosféry ve stávající rodině). Velký fialový pták (možná zemřelá matka) odlétá pryč. Bylo krátce před letními prázdninami a Bára se těšila, že odletí s tátou letadlem (snad velký hnědý pták, který přilétá k Báře) do Chorvatska k babičce a dalším příbuzným. Mladší bratr Honzík (1) měl zůstat u české

babičky (možno uvažovat, že je znázorněn jako osamělé ptáče v hnízdě na špičatých větvích keře), která měla obavy, zda se Bára z Chorvatska vrátí. Postava otce v červeném tričku (snad vyjádření energie, rozhodnosti a síly) má červeně zdůrazněné uši, protože otec dobře poslouchá, co kdo říká, ke všemu se rozhodně a přísně vyjadřuje. Jasně všem (také svým dětem) slovně sděluje, co požaduje, co se mu nelíbí a co od ostatních očekává. (Zakázal např. Báře, aby se ve školce kamarádila s jinou dívkou, jejímž rodičům to také oznámil.) Na obrázku drží otec malého Honzíka, o kterého se stará, ale Bára už letí vstříc hnědému ptáku - letadlu a cestě k příbuzným, do jiného, snad klidnějšího a stabilnějšího prostředí. Obě postavy mají červené a modré oblečení a modrá křídla, jsou si tím podobní, Bára tak možná vyjadřuje spřízněnost se svým otcem.

4.1.1. Bára: resumé

V popisovaném roce, který byl pro Báru bolestný a náročný, protože jí umřela máma, nakreslila a namalovala plnou složku obrázků. Táta je však domů nechtěl, a tak si je nakonec odnesla babička s dědou. V obrázcích je zobrazeno to, co Bára prožívala: smrt matky, nového mladšího sourozence, stres a hádky v rodině, vidinu prázdnin u druhé části rodiny. Někdy Bára svůj obrázek nedokončila, některé zmuchlala a vyhodila, přesto se dá říct, že ji tvorba přinesla určitou dávku radosti a úlevu od napětí, které prožívala. Většinou bylo třeba mít Báru stále „na očích“, v malování ji podporovat a korigovat její jednání: rozlévání barev, vydávání nepříjemných zvuků, pobíhání po místnosti a chodbách ateliéru, a to s ohledem na ostatní děti. Protože jsme o smrti Bářiny mámy všichni spolu mluvili a také Bára měla potřebu několikrát připomenout, že máma umřela, měly ostatní děti větší pochopení pro její chování: neohrožovala přímo jiného člověka, upozorňovala především na sebe. Ráda poslouchala vyprávění příběhů, které byly inspirací k obrázkům. Obvykle tvořila jen podle své vlastní vize, obrázky jiných ji příliš nezajímaly, ani neinspirovaly. Její bohatý vnitřní svět přijímal příběhy jako potravu. A tak Bára míchala barvy, a pak divoce malovala „příběh“ na papír, ruce a stůl, zlobila tím své okolí, ale asi nemohla jednat jinak. Potřebovala se takto „vybít“. Podporovala jsem ji v tvorbě a vybízela k povídání o obrázcích, ale Bára většinou nic povědět nechtěla. Přesto bylo patrné, že pokaždé odchází domů „odlehčená“

a spokojená se svým výkonem, což často komentovala slovně: líbil se jí jen její obrázek a ostatních dětí ne. Pravidelné docházení a práce v ateliéru jí pomáhaly k abreakci, k latentnímu svedení traumatu na papír.

Bára se z Chorvatska po letních prázdninách vrátila a po prázdninách začala chodit do školy, přestože původně měla mít odklad (je narozena v létě). Rozhodl tak její otec. Situace v rodině se jeví klidnější: otec zůstal na mateřské dovolené s ročním Honzíkem, Báru po čase přihlásil znovu do výtvarného ateliéru a poslal mi asi sto vyfocených obrázků Báry, které kreslila o prázdninách v Chorvatsku. Bára se hodně osamostatnila, více se projevuje verbálně, v ateliéru soustředěně maluje nové zajímavé obrázky.

4.2. Dora (7)

Doru znám od jejich tří let. Zprvu bývala bojácná, až ustrašená, postupně se stává sebevědomou a empatickou dívkou, která má energie na rozdávání, a tak dokonce slovně podporuje ostatní. Je druhorozená dcera ve stabilně fungující rodině, v které rodiče a babička podporují obě dcery v jejich volnočasových aktivitách. Do ateliéru docházela druhým rokem společně se svojí sestrou Julií(8,5), která byla pro Doru (7) oporou a vzorem, který však vzhledem k věkovému náskoku zatím nelze dostihnout.



Obr. č. 7: Dora (7): „Labyrint“.

Obr. č. 7 je inspirován příběhem se starého Řeka „O labyrintu a Minotaurovi“, prohlížením nejrůznějších labyrintů: z větví, provázků, kamenů a ukázkou ilustrací v knihách. Děti se měly zamyslet nad otázkou: „Co bys nechtěl potkat v labyrintu?“ Dora nakreslila slabě tužkou (v neznámém prostředí je Dora hodně nejistá a bojácná) strašidlo a nalepila ho do namalovaného labyrintu. Řekla, že by do labyrintu nikdy sama nešla. Ten malovala na velký formát A1. Pečlivě si cestičky předkreslila tužkou, pak vymalovala zelenou, hnědou a naposledy žlutou barvou, která končí v pravém dolním rohu obrázku (žlutá barva na identifikačním místě může odkazovat na sebereprezentaci, touhu po řádu a pravidlech, zde také možná: přelétavost, kdy Dora zkouší více různých variant práce, v kterých se někdy „ztratí“ a potřebuje pobídnutí, aby věc dokončila). Cesty labyrintu jsou spleť, dlouhé a komplikované, jejich vybarvování dalo Doře hodně práce. A práci si ještě ztížila tím, že použila tři různé barvy. Zadává si sama sobě ještě těžší úkoly, než mají o něco starší děti ve skupině. Pozadí začala vybarvovat oranžovou krycí barvou, ale protože jí došly síly, po poradě se mnou pokračovala suchými křídami, poté, co si odpočinula v houpací síti. Dora se snaží držet stejné tempo se svojí starší sestrou, a asi proto má oblíbenou barvu oranžovou, kterou často používá.

Oranžová a zelená barevnost ukazuje pravděpodobně na její velkou hravost, hnědá snad odkazuje na otce, který v rodině funguje jako ochránce, kotva, jistota a uzemnění.



Obr. č. 8: Dora (7): „Hortenzie – strom“.

Obr. č. 8: vyprávěla jsem dětem japonskou pohádku: „Stařeček, který nechával rozkvétat stromy“, a vybídla je, aby namalovaly velký rozkvetlý strom podle větvíček hortenzie, které jsem do ateliéru přinesla. Dora si zvolila velký balící papír a začala malovat velké barevné květy v horní části papíru. Použila krycí barvy, jejichž odstíny si sama míchala. Dominantní jsou zde dvě barvy: světle modrá, působící něžným a uklidňujícím dojmem a oranžová (Dořina oblíbená): barva dětská, sourozenecká, podporující chuť k jídlu (Dora má vždy z domova bohatou svačinu, kterou s chutí sní). Ostatní barvy v koruně stromů nejsou čisté a Dora s nimi nebyla spokojená. Možná

proto korunu stromu doplnila tmavě zelenou barvou, která vyjadřuje snad Dořinu úzkost z možnosti nevydařeného obrázku, srovnávání a soutěživost s ostatními. Úzkostně působí také květy v koruně stromu, černý květ vpravo je jakoby „červíkem pochybností“ v Dořině hlavě: obavy, že obrázek bude horší, než ten, který maluje sestra.. Kořeny stromu sahají hluboko pod zem, jsou znázorněny transparentně: Dora žije ve velké, rozvětvené rodině, která se často setkává a je pro Doru důležitá (ráda o ní vypráví). Tráva, z které strom vyrůstá, je světle zelená, svěží a spolu s barvami pozadí (suché křídly: růžová, žlutá, oranžová a červená) je možno uvažovat, že je Dora dětská, veselá a pozitivně naladěná dívka. Celkový dojem z obrázku je vitální, se stopami úzkostnosti.



Obr. č. 9: Dora (7): „Tři králové“.

Obr. č. 9 je inspirován biblickým novozákonním příběhem „Tři králové“, kteří putují k Betlému. Děti si měly vybrat z nabídky neúplných postav vytržených z časopisů jednu, která je zaujme. Tu pak měly dokončit a domalovat další dvě, aby byli na obrázku tři králové nebo královny. Dora si vybrala postavu ženy, která je podobná její starší sestře. Černé šaty nedokončila černou barvou, která je příliš důrazná, ale domalovala je diplomaticky šedou. Korunu na hlavu prý tato královna nepotřebuje. V čele tří králů jde král v oranžovém rouchu a nese zelenou tašku s dárky: oranžová a zelená zde snad vyjadřují hravost a dětskost. Král má na hlavě malou žlutou (možná: touha po řádu, žárlivost, veselost) korunku, dívá se stranou na královnu uprostřed. Tato oranžová postava krále se podobá Doře. Obě postavy mají stejné černé holínky, jsou spřízněny stejně jako obě sestry. Poslední v průvodu je namalován černý král, ale není zobrazen celý, je vidět kus těla a hlavu z profilu s černým turbanem. Dora ještě neví, jak vypadá z profilu nos. Oko je namalováno egyptským způsobem. Třetí černý král je od prvních dvou postav vzdálený, jakoby k nim nepatřil, je tam „navíc“. Nejdůležitější je postava uprostřed (sestra), a pak oranžový král (Dora), tento počet: „dva“ je zopakován počtem červů pod zemí. Země, po které králové a královna kráčí, je namalována transparentně: vidíme dva hnědé červy, kteří žijí pod trávou, v černé hlíně (hnědá a černá mohou vyjadřovat uzemnění, sílu, zakotvenost, kterou je rodina-země, po které Dora a její sestra kráčí). Dora má ráda pestré barvy anilinek, a tak to, co zprvu načmárala křídami, zamalovala modrou, oranžovou a zelenou vodovou barvou. Byla spokojená, že se sladila s modrou barvou na pozadí vystřižené královny uprostřed.



Obr. č. 10: Dora (7): „Tři zvířata“.

Obr. č. 10: téma obrázku navazuje na předchozí téma a příběh „Tři králové“. Děti měly vymyslet a namalovat jakákoliv tři zvířata, třeba podle vlastní fantazie. Dora si přála dostat k narozeninám morče, a tak namalovala 3 morčata. Na zobrazení jejich těl si vybrala 3 různé ústřižky látek, které imitují srst. Dvě morčata se vesele pasou na zelené louce s červenými květy, uprostřed teče potok, z kterého se mohou napít. Je to země hojnosti. Třetí morče je v kleci s bohatě naloženou miskou zrní. Klec se vznáší v pravém horním rohu obrázku, které je možno považovat za místo snů a představ. Shora po kleci sahá Dořina ruka. Oranžovo-červené slunce doladuje šťastnou a veselou atmosféru obrázku, která slibuje, že se morče bude mít u Dory dobře.

4.2.1. Dora: resumé

Dora morče opravdu k narozeninám dostala, rovněž její sestra Julie. Obě dívky později přinesly svá vzorně vychovaná morčata do ateliéru a my jsme podle těchto živých modelů kreslili.

Dořiny obrázky přiléhavě vystihují charakteristickou atmosféru ve střeďeční skupině, kde všechny děti (kromě Františka) chodily do školy a kreativně pracovaly na svých obrázcích celý vyhrazený čas. Dora byla důležitý a typický člen této skupiny: bezprostřední, milá a veselá, s velkou chutí do malování a zkoušení nových postupů. Nepotřebovala se hlasitě prosazovat a upozorňovat na sebe, během výtvarného tvoření se soustředila a potichu pracovala na svém obrázku. Překážkou jí byla jen potřeba vyrovnat se sestře Julii, která je o jeden a půl roku starší a je ve vývoji výtvarného zobrazování pokročilejší. Soutěživost, porovnávání a úzkost z možného nezdaru byly někdy na překážku Doře a také ostatním dětem, které jsou na podobné „známkování“ zvyklé ze školy. Ve svém arteterapeutickém působení jsem se soustředila na odbourávání hodnotících přístupů k tvorbě. Kritériem „dobrého“ obrázku byla pak spokojenost autora s vlastním dílkem. Jemnými pokyny, povzbuzujícími slovy a návrhy, co v obrázcích možno změnit nebo doplnit jsem korigovala výtvarnou tvorbu Dory, a také ostatních dětí. Pokud některý obrázek nedopadl dobře, vždy jsem zdůrazňovala, že je to v pořádku, protože také slavní malíři zkoušeli a učili se tvořit na základě nezdarů a pokusů. Myslím, že Doru a celou skupinu tento nehodnotící přístup povzbudil a přivedl na cestu autentického výtvarného hledání a nalézání.

ZÁVĚR

„Slyšíš? -

V hustém listí strom skrývá ptáka neurčitých barev,

Ten pták se téměř nepohne a nezpívá

- na tisíc zelení se zrcadlí v jeho očích. “

(Egon Schiele)

Během školního roku, který zde popisuji, bylo možno vnímat, jak rozdílná je práce s dětmi ve dvou zcela odlišných skupinách.

Úterní skupina, v které bylo několik předškolních dětí, byla pro práci náročnější. Trauma, které prožila pětiletá Bára, sdíleli asi všichni, kdo přicházeli každé úterý na 120 minut výtvarně tvořit. Někteří tíživou atmosféru a chaotické chování menších dětí neunesli a ze skupiny odešli. Také pro mne bylo obtížné a únavné v této skupině obstát, vést ji a připravovat výtvarné činnosti. Jako doklad jsou zde uvedeny Bářiny obrázky a jejich interpretace. Ilustrují několik měsíců z Bářina nelehkého období.

Po tomto náročném úterku, kdy jsem dlouho dopředu promýšlela přípravu a strategie potřebné k zvládnutí jednotlivých dětí a občas jsem pochybovala o smyslu této práce, naštěstí vždy následovala středa.

Ve středu jsem nemusela děti usměrňovat v jejich chování, měly rády tvorbu a malování a byly dětsky veselé a bezprostřední. Dokladem této kreativní atmosféry jsou obrázky Dory, které uvádím a interpretuji v 2. kazuistice. Dora a další děti ve skupině samy přicházely s novými nápady, chtěly zkoušet nové techniky a způsoby, jak se výtvarně vyjádřit. Díky arteterapeutickému vedení začaly o svých obrázcích mluvit a přemýšlet o nich v jiných kategoriích, než jen „hezký a škaredý“. Začaly si uvědomovat souvislost svých obrázků s tím, co prožívají a jak rozdílní mohou být ti, kteří malují vedle nich.

Analýza dětských obrázků však není krátkodobou záležitostí, ale dlouhodobým procesem založeným na vzájemné důvěře a pocitu bezpečí.

Myslím, že to je cíl a smysl našich setkávání a společné výtvarné tvorby: prostřednictvím obrázků poznávat sám sebe, druhého člověka a zbavovat se strachu z neúspěchu a možného nezdaru. Práce arteterapeuta je pak v podpoře a povzbuzení dětí k výtvarnému zdokonalování, které tak těsně souvisí s jejich sebevědomím, sebeprosazením, schopností empatie a altruismu.

Seznam použité literatury

- CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998. 199 s. ISBN 80-7178-428-1.
- COGNET, G. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. 200 s. ISBN 978-80-262-0499-2.
- DAHLKE, R. *Nemoc jako symbol*. Praha: Pragma, 1996. 460 s. ISBN 80-7205-615-8
- ERIKSON, E. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: Devět věků člověka*. Praha: Portál, 2015. 152 s. ISBN 978-80-262-0786-3.
- GRICKSCH, M. F. *„Patříš k nám!“ Rodinné konstelace s dětmi*. Praha: Sambhala, 2006. 163 s. ISBN 8023969544.
- GRUHL, M. a KORBACHER, H. *Psychická odolnost v každodenním životě*. Praha: Portál, 2013. 141 s. ISBN 978-80-262-0345-2.
- KAFKA, F. *Povídky*. Praha: SNKLU, 1964. 260 s. ISBN 01-177-64.
- KAFKA, F. *Aforismy*. Praha: Československý spisovatel, 1968. 88 s. ISBN 22-022-68.
- KLEE, P. *Čáry*. Praha: Odeon, 1990. 162 s. ISBN 80-207-0112-5.
- KOMENSKÝ, J. A. *Informatorium školy mateřské*. Praha: Academia, 2007. 200 s. ISBN 8020014519.
- KOPTA, P. Rodina je pro mě hlavním bodem ve vesmíru: rozhovor s arteterapeutem Pavlem Koptou. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*, 2012, č. 30, s. 116-126. ISSN 1214-4460.
- KROUTVOR, J. *Egon Schiele*. Praha: Odeon, 1991. 103 s. ISBN 80-207-0270-9.
- KŠAJT, F. Malování se slečnou K. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*, 2013. č. 33. s. 77-92. ISSN: 1214-4460.
- KŠAJT, F. Malování se slečnou K. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*, 2014. č. 34. s. 95-101. ISSN: 1214-4460.

KŠAJT, F. Malování se slečnou K. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*, 2014. č. 35. s. 92-97. ISSN 1214-4460.

KŠAJT, F. Malování se slečnou K. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*, 2014. č. 36. s. 87-95. ISSN 1214-4460.

KŠAJT, F. Malování se slečnou K. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*, 2014. č. 37. s. 97-105. ISSN 1214-4460.

KÜBLER-ROSSOVÁ, E. *O dětech a smrti*. Praha: Ermat, 2003. 30 s. ISBN 80-903086-1-9.

KYZOUR, M., sr. *O krizových jevech v dětské malbě a kresbě*. [online]. České Budějovice: Arteterapie - Rožnovská interpretační arteterapie, 2008. [10.12.2015]. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20080922022931/http://www.arteterapie.wz.cz/3.html>.

LANGMEIER, J., BALCAR, K. a J. ŠPITZ. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2000. 432 s. ISBN 978-80-7367-710-7.

LHOTOVÁ, M. a kolektiv. *Arteterapie ve speciálním vzdělávání II*. České Budějovice: Teologická fakulta JU, 2012. 86 s. ISBN 978-80-7394-415-5.

LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál, 2010. 80 s. ISBN 978-80-7367-729-9.

MAZEHÓOVÁ, Y. *Uplatnění arteterapie v praxi pedagogicko-psychologického poradenství*. Praha, 2007. Disertační práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.

NIKL, P. *Záhady*. Praha: Meander, 2007. ISBN 978-80-86283-57-9.

NOVÁK, T. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. Olomouc: Rubico. 2004. 46 s. ISBN 80-7346-037-8.

PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik. 2004. 101 s. ISBN 80-903247-9-7.

PEŠKOVÁ, K. Krátkodobé skupiny dětí školního věku s prvky arteterapie. *Arteterapie: Časopis České arteterapeutické asociace se zaměřením na arteterapii, artefiletiku, muzikoterapii a dramaterapii*, 2012. č. 28. s. 22-30. ISSN: 1214-4460.

PIAGET, J. a B. INHELDEROVÁ. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál. 2007. 144 s. ISBN: 978-80-7367-263-8.

- PÖTHE, P. *Emoční poruchy v dětství a dospívání*. Praha: Grada 2012. 168 s. ISBN 978-80-247-4585-5.
- PÖTHE, P. *Psychoterapie dítěte.*, Praha: Grada 2011. 104 s. ISBN 978-80-247-3758-4.
- PRÉVERT, J. *Není se čeho bát*. Praha: SNKLU, 1963. 139 s. ISBN 01-099-63.
- READ, H. *Výchova uměním*. Praha: Odeon, 1967. 424 s. ISBN 01-521-67.
- ROESELOVÁ, V. *Námět ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah, 1995. 195 s. ISBN 80-238-3744-38.
- SAINT-EXUPÉRY, A. de. *Malý princ*. Praha: Albatros, 1984. 95 s. ISBN 13-720-84.
- SHAKESPEARE, W. *Sonety*. Překlad Martin Hilský. Brno: Atlantis, 2009. 170 s. ISBN: 978-80-7108-320-7,
- SHAPIRO, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 1998. 267 s. ISBN 8071782386
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J. a S. ELIÁŠOVÁ. *Dívej se, tvoř a povídej!* Praha: Portál, 2007. 194 s. ISBN: 8073673222.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2008. 176 s. ISBN 978-80-7367-408-3.
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: SPN. 1974. 128 s. ISBN 14-245-78.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 468 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. 2010. 356 s. ISBN 80-246-0841-3.
- YALOM, I. D. *Chvála psychoterapie*. Praha: Portál. 2013. 244 s. ISBN 80-7178-761-2.
- ŽENATÁ, K. *Obrazy z nevědomí*. Praha: Portál. 2005. 152 s. ISBN 80-7367-033-X.

Seznam obrázků

Obr. č. 1: Bára (5): „Máma a já“	36
Obr. č. 2: Bára (5): „Já v zrcadle“	37
Obr. č. 3: Bára (5): „Tři královny“	39
Obr. č. 4: Bára (5): „Strom“	41
Obr. č. 5: Bára (5): „Dračí princezna Lotos“	43
Obr. č. 6.: Bára (5): „Táta, Honzík a já“	44
Obr. č. 7: Dora (7): „Labyrint“	47
Obr. č. 8: Dora (7): „Hortenzie – strom“	48
Obr. č. 9: Dora (7): „Tři králové“	49
Obr. č. 10: Dora (7): „Tři zvířata“	51