



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

Specifika arteterapeutické práce s dětmi předškolního věku

Vypracovala: Michaela Jačmeněva, DiS.
Vedoucí práce: PhDr. Yvona Mazehóová, Ph.D.

České Budějovice 2022

PROHLÁŠENÍ

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

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

Datum:

.....

Michaela Jačmeněva, DiS.

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji vedoucí bakalářské práce PhDr. Yvoně Mazehóové, Ph.D. za odborné vedení, cenné připomínky k mé práci i za podporu během složité situace během pandemie.

Také děkuji své rodině a přátelům, především svému manželovi za trpělivost, kterou se mnou mnohdy museli mít během celého studia a zároveň děkuji za jejich nekonečnou podporu i pomoc.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá možnostmi arteterapeutické práce s dětmi předškolního věku. Je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje specifika dítěte předškolního věku se zaměřením na vývoj myšlení a emocí, a především vývoj výtvarného zobrazování. V neposlední řadě popisuje specifika arteterapeutické práce s dětmi předškolního věku. Praktická část ukazuje možný způsob arteterapeutické práce s dětmi předškolního věku, který vychází z metod Rožnovské arteterapie. Skupina deseti dětí zpracovala témata, jenž se obsahově hodí pro předškolní věk. Ve druhé polovině praktické části jsou dvě kazuistiky, na nichž lze hledat souvislosti mezi tématy a díky tomu se ponořit do hlubší interpretace.

Klíčová slova: arteterapie, předškolní, dítě, artefiletika

ABSTRACT

This bachelor thesis is focused on art therapy with preschool children. It is divided into theoretical and practical part. The theoretical part contains specifics of preschool children with a focus on the cognitive and emotional development and especially the development of artistic representation. It also describes the specifics of art therapy work with preschool children. The practical part shows possible way of art therapy with preschool children based on methods of Rožnov art therapy. A group of ten children made paintings on topics suitable for preschool age. In the second half of the practical part, there are two case studies, on which we can find connections between the topics, so we can dive into a deeper interpretation thanks to that.

Key words: Art Therapy, Preschool, Child, Art Philetic

Obsah

1. Úvod.....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	8
2. PŘEDŠKOLNÍ VĚK.....	8
2.1. Vývoj myšlení.....	8
2.2. Komunikace dětí předškolního věku	9
2.3. Emoční vývoj.....	10
2.4. Osobnost a sebepojetí	11
2.5. Socializace	12
2.6. Pozornost.....	13
2.7. Hra a pohádky	13
3. VÝVOJ KRESBY	14
3.1. Čáranice.....	15
3.2. Preschematické období.....	16
3.3. Období schématu.....	17
3.4. Kresebný realismus	18
3.5. Reflexivní období	18
4. VÝTVARNÉ ČINNOSTI VHODNÉ PRO DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	18
4.1. Výtvarná hra	19
4.2. Kresba	21
4.3. Malba	21
4.4. Prostorová tvorba	22
4.5. Další činnosti.....	23
5. ARTETERAPIE S DĚTMI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	23
5.1. Způsob komunikace o artefaktu	24
5.2. Diagnostika tvorby dětí předškolního věku	25

PRAKTICKÁ ČÁST	27
6. ÚVOD.....	27
7. CÍLE	27
8. ZÁZEMÍ A KLIENTI.....	27
8.1. Charakteristika dětí	28
9. METODY PRÁCE A PRACOVNÍ POSTUPY	30
9.1. TÉMATA	33
10. KAZUISTIKY	50
10.1. Alena (5;3)	50
10.2. Tereza (5;5).....	57
11. DISKUSE	65
12. ZÁVĚR.....	68
SEZNAM LITERATURY	69
PŘÍLOHY	72

1. Úvod

Můj zájem o děti v období předškolního věku pramení především z mé praxe pedagoga v mateřské škole. Viděla jsem, že ačkoli většina dětí byla z funkčních rodin, každé z nich mělo nějakou oblast, kterou potřebovalo rozvíjet. Všechny děti měly před sebou hodně práce, aby pochopily nejen společenské souvislosti, které se jim hodily při řešení problémů, ale také aby se vyznaly samy v sobě, ve svých emocích a tužbách. Prostřednictvím nejrůznějších výtvarných technik se děti mohly dostávat do smysluplných prožitků, které jsme pak společně mohli rozebírat v reflektivních rozhovorech tak, aby si do života odnesly co nejvíce poučení.

Vycházím především z následujících myšlenek arteterapie:

- artefakt odráží vnitřní svět a zkušenost autora
- vývojem tvorby můžeme ovlivňovat vývoj klienta.

Způsob práce je inspirován artefiletikou, která klade důraz na reflektivní dialog ve výtvarné výchově a udává jasnou strukturu činnosti. Artefiletika používá podobné metody jako arteterapie, nicméně není zaměřena na léčení psychických potíží (přesto že jich díky podobným postupům jistě může dosahovat), ale na výchovu a prevenci sociálně-patologických jevů. Zaměření na tyto cíle bylo i mou prioritou.

Nesnažím se tedy popisovat možnosti intervence se snahou o zmírnění nějakého problému, ale spíše hledám možnosti arteterapeutické práce s dětmi předškolního věku obecně se zaměřím na to, co vlastně se musí při práci právě s předškoláky dělat jinak než s dětmi staršími. Má smysl motivovat děti k zaplňování plochy papíru? Budou schopny se naučit, jak na papíře tvořit iluzivní prostor? Jak dlouho děti vydrží malovat a jak dlouho může trvat reflexe?

Předškolní věk je krásný a jedinečný. Děti už nikdy nebudou tak spontánní a bezstarostné a toho se jistě v arteterapii vyplatí využít.

Teoretická část

2. Předškolní věk

Období předškolního věku je doba mezi 3. rokem a nástupem dítěte do školy, tedy 6. až 7. rokem. V tomto věku se dítě rychle mění, nicméně charakterizovat období můžeme jako dobu, kdy se dítě dostává do kontaktu s lidmi mimo svoji primární rodinu a získává postupně představy o světě, ale stále nad věcmi nedokáže logicky uvažovat. Charakteristická je pro toto období magičnost. Dítě těžko rozeznává mezi realitou a fikcí. Dokonce když mu někdo řekne, že čert je převlečený člověk nebo pohádka vymyšlená, ve chvíli, kdy je s nimi v kontaktu je považuje za skutečné. Vše vnímá pouze ze svého úhlu pohledu. Ve chvíli, kdy zjistí nějakou skutečnost předpokládá, že o tom vědí všichni ostatní a z počátku také, že to vždy vědělo i ono samo (Flavell, 2004). Nechápe komplikované otázky. Vše by podle něj mělo mít jednoznačnou odpověď a tím pádem nic nemůže být ambivalentní. Když se na něj maminka zlobí, je to jiná maminka než ta, která ho miluje a chválí (Vágnerová, 2012).

2.1. Vývoj myšlení

Dítě v tomto věku se zaměřuje na reálný svět kolem něj a snaží se pochopit jasná pravidla, která v něm jsou. Piaget (2010) dítě v předškolním věku řadí do období názorného, intuitivního myšlení. Aby se dítě mohlo orientovat ve složitém světě, vybírá si obvykle jeden nápadný znak a na jeho úkor přehlíží znaky jiné. Nevidí důvod k posuzování problémů z více hledisek. Na všechny problémy nahlíží ze svého subjektivního (egocentrického) pohledu a neuvědomuje si, že ostatní mohou mít pohled jiný. Podle Kyzoura (1969) dítě nezvládá jevy zařazovat do vzájemných vztahů.

Skutečnost si tedy zjednodušuje, aby se ve světě mohlo vyznat. Tím, že vše chápe ze svého pohledu, předpokládá, že z jeho pohledu svět vnímají i všichni ostatní, a to dokonce i neživé objekty. Tedy i slunce myslí jako samo dítě, když se dítě snaží interpretovat jevy kolem něj. Dítě neživým objektům lépe rozumí, může-li je

interpretovat antropomorficky. Umí již přirozeně odlišit živé a neživé objekty, ale je také schopno tyto rozdíly přehlížet a díky tomu od neživých očekávat projevy živých (Vágnerová, 2012).

Relativně nedávné studie se podle Flavella (2004) zaměřují především na tři fenomény v myšlení předškoláků. Jednak je to chybné přesvědčení (*false belief*) kdy je dítě přesvědčené, že jiné děti automaticky vědí totéž, co ono samo předtím nevědělo ale zjistilo. Pak je to realita vzhledu (*apperance-reality*) kde dítě předpokládá, že houba, která vypadá jako kámen, je skutečně kámen a za třetí zaujímání vizuální perspektivy úrovně 2 (*Level 2 visual perspective-taking*) kde mladší dítě předpokládá, že kniha natočená k němu se bude jevit osobě sedící naproti stejně.

Ukazuje se, že právě v těchto oblastech je velmi znatelný posun mezi dětmi tříletými a pětiletými a tento vývoj je ovlivněn mnoha proměnnými a my tak můžeme dětem vytvářet takové podmínky, které budou vývoj podporovat (např. reflektivní rozhovory, které děti nenásilně donutí k zamyšlení).

2.2. Komunikace dětí předškolního věku

Než se budu věnovat řeči, je důležité zmínit i ostatní způsoby, jak může dítě komunikovat. Dubowski (podle Case a Dalley, 1995) uvádí, že kromě řeči je to projev emoční a výtvarný. Emoční projev je vrozený a je tedy jasný, ať už se dítě nachází v jakémkoli prostředí. Projevy radosti nebo smutku jsou nezaměnitelné. Oproti tomu se řeči i kresbě dítě musí učit. Jejich vývoj se v mnohém podobá a jakmile dosáhne v obou směrech určité úrovně, může se s dítětem pracovat arteterapeuticky – dítě zvládne vyjádřit myšlenku výtvarně i řečí.

2.2.1. Vývoj verbálních schopností

Řeč prochází v předškolním věku obrovským vývojem a je pro děti nesmírně cenné, pokud se tento vývoj podporuje. Jsou případy, kdy tříleté děti ještě nemluví a není to nic neobvyklého. Může to mít spoustu důvodů a většinou prostě dítě mluvit začne i bez nějakého vnějšího zásahu. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Slovní zásoba předškoláků se rychle rozvíjí, nicméně v komunikaci s nimi bychom neměli bez vysvětlení používat málo obvyklá slova, a to obzvláště při rozhovorech o složitějších jevech.

Specifikum řeči předškoláků je tzv. egocentrická řeč, kde dítě mluví jen samo pro sebe. Často je tomu tak při nějaké činnosti (např. i při výtvarné tvorbě) a dítě tak může vyjadřovat své pocity. Jindy může samo sobě dávat nějaké pokyny, jaké by mohlo slyšet třeba od svých rodičů, a v neposlední řadě mluví samo pro sebe, aby si utřídilo myšlenky (Vágnerová, 2012).

Předškolní děti rozlišují, s kým mluví a uzpůsobují tomu svůj projev. Mluví jinak s dospělými než s vrstevníky, a dokonce se již umějí přizpůsobit, když komunikují s o hodně mladším dítětem (Vágnerová, 2012).

Důležitou řečovou schopností předškoláků je vyprávění. Pokud ho trénují, tak samostatně formulují své myšlenky do slov obratněji. Vyprávění je cenné pro pochopení vlastního prožívání a chování a také pro pochopení motivů ostatních (Vágnerová, 2012).

2.3. Emoční vývoj

V předškolním věku by postupně měly děti být schopné sledovat a identifikovat své emoce. Nejprve pojmenovávají své pocity jako dobrý a špatný, ale díky zaměření na ně brzy zvládnou rozlišovat postupně radost, strach, zlost a smutek. Dokážou rozpoznat emoce v různých situacích a také jejich příčinu. Díky tomu se dokonce již zvládnou i vcítit do emocí jiných lidí. Jejich empatie je ale stále omezena na základní emoce. Komplexnější emoce jsou pro ně zatím nepochopitelné. Celkově jsou pro děti snáze pochopitelné radostné emoce. Situace vyvolávající zlost nebo strach dokážou děti správně rozpoznat po čtvrtém roce. Na konci předškolního období obvykle rozpoznají negativní emoce a odhadnou, co je způsobilo. Pozitivní prožitky v tomto věku ale stále zařazují do společné kategorie radosti. Starší předškoláci si už uvědomují, že někdy se lidé z nějakých důvodů snaží své emoce maskovat. Celkově ale od svých blízkých přijímají nekriticky názory a s nimi i emoční ladění. Mohou tedy být přirozeně veselé anebo naopak smutné, pokud se tak nebo onak cítí jejich rodiče. (Černý, Grofová, 2013)

Vágnerová (2012, s. 221) uvádí, že *„děti, které se dokážou lépe orientovat v pocitech jiných lidí, bývají oblíbenější.“* Tyto děti ale mají oproti svým vrstevníkům bez těchto schopností určitou zkušenost, která je empatii naučila. Mohou tomu napomoci rozhovory s dospělými, kteří s nimi vhodným způsobem rozebírají například nějaké příběhy a vlastní prožívání.

Kromě orientace v emocích je důležitá i jejich regulace. Většině dětem je jasné, že vztek, resp. jeho projevy v chování nejsou minimálně většinou společensky přípustné. Emoční regulace se v předškolním věku teprve začíná rozvíjet a děti tak v pokusech neuspějí vždy. Jejich schopnosti v této oblasti se odvíjejí od temperamentu, ale i od orientace ve vlastních pocitech a pocitech jiných lidí. Dítě, které pochopí, že někdy musí odložit uspokojení na pozdější dobu a zkrátí tak své emoce, bývá oblíbenější mezi vrstevníky i dospělými, což má jistě pozitivní vliv na jeho sebepojetí (Vágnerová, 2012).

2.4. Osobnost a sebepojetí

Pro dítě je velmi důležité uvědomovat si, jak se může projevovat mezi lidmi a ovlivňovat tak své okolí. Zkušenosti, které formují dětské sebepojetí jsou přirozeně pozitivní i negativní. To, jakým způsobem dítě vnímá zážitky, formuje nejenom jeho vztah ke světu, ale také k sobě samému. Dítě si udržuje přijatelný obraz o sobě např. díky magičnosti uvažování. Někdy prostě ve vlastních myšlenkách pozmění realitu a díky tomu vnímá situace tak, jak je mu příjemnější. Vágnerová (2012, s. 247) uvádí, že *„jejich sebepojetí ovlivňuje skutečnost, že ještě plně nechápou trvalost některých osobnostních vlastností, zejména pokud jejich projev není viditelný.“* Těžko si uvědomují, že se mohou v různých situacích projevovat různě, proto se definují tím, co je pro ně v danou chvíli jasné a nevyvratitelné. Předškoláci kladou velký důraz na to, co už umí a také na to, co vlastní.

Obecně mají celkově spíše tendenci se přeceňovat a považují se za takové, jakými by chtěly být. Proto mají i velký sklon se vychloubat. To je více zřejmé u nejmladších předškoláků.

Pro zdravý psychický vývoj je obzvláště pro starší předškoláky důležité samostatně něco vytvářet. Potvrzují si tak své kvality a pokud se často setkávají s neúspěchem (který ale může být zaviněn nevhodnou činností, kterou dítě opravdu zvládnout nemůže s ohledem na jeho schopnosti), tak se to bude negativně odrážet na jeho sebepojetí.

Je pro ně také nesmírně důležité, jak je hodnotí jiní lidé, především rodiče. Dítě zatím přirozeně a nekriticky přijímá veškeré názory, se kterými se setkává a na jejich základě staví představy o světě a o sobě sama. Teprve starší předškoláci jsou schopni sebehodnocení a jeho kvalita a objektivita zase záleží na zkušenostech (Vágnerová, 2012)

Lhotová a Perout (2018) mluví o objevení iniciativního Já. Dítě má silnou potřebu být důležitý a přijímaný. Aby toho dosáhl, potřebuje prožívat příběhy a být jejich hrdinou. Vidí se tedy jako hrdinu pohádek a staví na tom svou identitu.

2.5. Socializace

Následující odstavce čerpají především z mých vlastních zkušeností a studia předškolní pedagogiky.

Dítě v předškolním věku má poprvé větší zkušenosti s lidmi mimo jeho rodinu. Je pro něj důležité prožívat nejrůznější konflikty a učit se je řešit. Dítě postupně rozpoznává, na co stačí a kdy už si musí říct o pomoc. Zároveň se díky zkušenostem může učit mnohým konfliktům předcházet jednoduše tak, že bude respektovat pravidla chování sociálních skupin, ve kterých se nachází.

To, jak úspěšně se tyto souvislosti dítě učí, může být do jisté míry ovlivněno jeho temperamentem (Kochanska, 1997). Děti přirozeně aktivnější a netrpklivější mohou mít s respektováním pravidel potíže. Právě těm tím spíše pomáhá, když jsou pravidla v různých skupinách co nejvíce podobná – tedy když po nich rodina i např. mateřská škola vyžadují stejné chování – a když zároveň je důsledně vyžadováno dodržování těchto pravidel.

Také je potřeba, aby si dítě uvědomovalo, že v různých chvílích se nachází v různých rolích. Pokud dítě různé role nepřijímá a chová se všude stejně otevřeně, může se mu dostávat od některých sociálních skupin odmítavých reakcí (Vágnerová, 2012).

Důležité je si uvědomit, že všechna pravidla se předškolní dítě učí v jednoduchých souvislostech a nechápe komplexnější problémy. Například nedokážou pochopit, proč může být dobré, když někdo poruší pravidlo, aby někomu pomohl. Právě proto děti snášejí velmi těžko jakoukoli nespravedlnost, přestože z pohledu dospělého se situace spravedlivá jevit může, neboť ten ji již vidí v komplexnějších souvislostech.

2.6. Pozornost

Při práci s předškoláky je důležité si uvědomovat specifika jejich pozornosti. Ta je často nestálá, na náročnou činnost se vydrží soustředit kolem 10 minut a pak už chtějí něco jiného. Jakákoli činnost by tedy měla být spíše strukturovaná do kratších bloků, a především výklad by měl být minimalizován nebo doprovázen motivující činností (příběh, ukázka, hra). Pozornost jednotlivých dětí se může velmi různit, nicméně převládá neúmyslná pozornost. Dítě bývá zaujato hlavně nápadnými a neobvyklými podněty a proto pozornost snadno ztratí, když ho upoutá něco nového.

2.7. Hra a pohádky

Pro dítě je většina činností hrou. Ta souvisí s jeho interpretací světa a postojem k němu a k sobě samému. Prostřednictvím hry se dítě vyrovnává s realitou a procvičuje si budoucí role.

Stejně jako hra, tak i pohádky odrážejí dětské vnímání světa. V pohádce je vše vázáno na jednoduchá pravidla a nic se neděje náhodou. Dítě se tak v pohádce snadno orientuje a snadno se z ní poučí (Gebhartová, 2011). Pohádkové postavy jsou také jednoduché a jsou vždy buď hodné nebo zlé. Identifikace s hrdinou dětem pomáhá s tvorbou identity. Podle Molické (2007) pomáhají pohádky snižovat úzkost, protože ukazují, jak překonávat hroživé situace a dávají nám důvěru, že všechno dobře dopadne. Zároveň ale ukazují, že se může osud nečekaně změnit.

3. Vývoj kresby

Vývoj kresby prochází poměrně jednotným vývojem, který ovlivňuje především úroveň jemné motoriky a vývoj kognitivních funkcí. Autoři dělí vývoj do několika období:

Tabulka 1 Srovnání kognitivního a výtvarného pojetí ontogeneze

J. Piaget Kognitivní vývoj	M. Kyzour Výtvarná ontogeneze	V. Löwenfeld Výtvarná ontogeneze	M Vágnerová
0-1,5 roku Senzoricko- motorické stadium			
1,5 – 3 roky Senzorickomotorické předoperační		2-4 roky Čáranice: bezobsažná zvládnutá pojmenovaná	2-3 roky Presymbolická fáze
3-6 let Předoperační	4-8 let Egocentrické období	4-6 let Preschematické období 6-8 let Období schématu	3-6 roky Symbolická fáze
6-12 let Konkrétní operace	8-13 objektivní období	8-12 let Kresebný realismus	6-11 let Vizuální realismus
12-18 Formální operace	13-18 let Reflexivní období	12-15 let Pseudonaturalistické stadium 15-18 let Adolescentní výtvarná tvorba	11-18 let Fáze druhotné schematizace (postrealistická)

Lhotová, Perout (2018, s. 68) a Vágnerová (2017)

Nejmladší předškolní děti již většinou vědí, co jsou pastelky a často poznávají i jiné výtvarné potřeby. Stav věcí se jistě odráží od zkušeností, které s výtvarným materiálem. Jejich výtvary jsou pak ovlivněny tím, že je ruka ještě tolik neposlouchá a jejich záměr je omezený jejich kognitivními funkcemi. Tříleté děti postupně začínají nejprve pojmenovávat své čmáranice a následně již můžeme sledovat jejich záměr a obrázky se od sebe začínají lišit.

Většina čtyřletých dětí již zvládá nakreslit hlavonožce, tedy kruh jako hlavu a tělo zároveň, ke kterému přidají nejprve dvě a pak čtyři čáry jako končetiny. Hlavonožce postupně více diferencují do podoby stylizované postavy. Většina kreseb v tomto věku se skládá pouze z oválů a linií. Z těch zvládají děti poskládat vše od květin po auta. Specifické pro tento věk je to, že děti nekreslí to, co vidí, ale co o věcech vědí a zachytit tak mohou i např. pohyb. Čára přes celý papír může symbolizovat pohyb letadla. Děti také vynechávají pro ně nepodstatné části. (Vágnerová, 2017)

3.1. Čáranice

Jakmile se dítě dostane k výtvarným pomůckám v době zhruba do tří let, obvykle je jeho činnost zaměřena pouze na radost z toho, že materiály za sebou zanechávají stopu a „něco“ se objevuje na podložce (Davido, 2008). Dítě díky tomu získává zkušenost s výtvarným materiálem, ale ten ještě neslouží k předávání informací. Jistě můžeme předpokládat, že preference barev a intenzita čáry nebude náhodná, nicméně je zatím brzy z obrázků něco usuzovat.

Dospělí mají tendenci se dětí ptát „co to vytvořili“ a to děti postupně zřejmě donutí čmáranice začít pojmenovávat. Zpočátku se tak děje až po samotné tvorbě, kdy dítěti vzniklý obraz něco připomene. Zajímavé také je, že dítě často mění název obrázku i nadále. Nejdřív to může být maminka, pak sluníčko a pak může tvrdit ještě něco jiného o též samé kresbě. Podle Uždila (1980) je to dané tím, že dítě pokaždé může upoutat jiný rys ve změní čar.

Podle Vágnerové (2017, s. 27) „uvědomění podobnosti náhodně vzniklého zobrazení s něčím reálným signalizuje přechod na symbolickou úroveň dětské kresby, kdy dochází k jejímu dodatečnému kognitivnímu zpracování.“

3.2. Preschematické období

Nejmladší předškoláci skládají své kresby z jednoduchých tvarů. Jako první ovládnou kruhový tvar, ke kterému přidávají víceméně rovné čáry a ze těch skládají hlavonožce. Kresba se tak stává symbolem reprezentující reálný objekt, o kterém již dítě ví, kreslí ho záměrně a rádo o něm mluví a kresba je skvělým nástrojem ke komunikaci. Dítě má radost, že prostřednictvím kresby může předávat své myšlenky a vidí, že jim dospělí a později i vrstevníci rozumí. Pětileté dítě mívá jasný osobitý postup k zobrazování nejrůznějších věcí a díky tomu např. učitelka v mateřské škole může na první pohled rozpoznat autora kresby. Zároveň ale, když nějaký objekt kreslí poprvé, zapojuje fantazii a vymýšlí, jakým způsobem ho vlastně zachytit.

To, jak je kresba detailní, může ukazovat na inteligenci dítěte a zároveň vyjmenování detailů souvisí s tím, co dítě na kresbě považuje za důležité a celkově čeho si více všímá (oproti znakům, které do kresby nezařadí). Uždil (1980) doporučuje neodvolávat se jen na zrakovou zkušenost, ale podporovat dítě ve všestranném zájmu o svět. Jedině tak bude výtvar vnitřně pravdivý. Nejde nám o to učit děti konvenčnímu zobrazování věcí.

Dítě kreslí to, co o objektech ví, nikoli co aktuálně vidí. Pokud by dostalo za úkol nakreslit konkrétní dva objekty, které se navzájem překrývají, buď vstane a na předměty se podívá z jiného úhlu anebo je rovnou nakreslí vedle sebe (Kyzour, 1969). Nevadí mu prakticky žádné nelogičnosti v kresbě. Suverénně nakreslí transparentní dům, ve kterém vidíme skrze stěny, co se děje uvnitř. Pokud chce zachytit větší prostor kde se mu nevejdou objekty vedle sebe, zachycuje je na výšku tak, že objekty sklápí do půdorysu. Mimo to je ale velmi obvyklé, že spodní okraj papíru považuje za linku země a objekty tak klade na ni. Není neobvyklé ani že tuto linku země ještě podpoří vlastní nakreslenou čarou.

Podobně jako umělci ve starověkém Egyptě, ani předškolnímu dítěti v kresbě nevadí nerespektování skutečných proporcí. Velké nakreslí to, co považuje za důležitější, a tak jsou na kresbách předškoláků obvykle postavy velké nebo i větší než domy. Velikost jednotlivých postav odpovídá spíše jejich důležitosti pro dítě než skutečným poměrům. Gombrich (1989, s. 48) říká: *„Jakmile jsme pochopili pravidla a konvence, porozumíme též řeči obrazů, na nichž je život Egyptanů zachycen jako v kronice.“*

Pro dítě není ani tak významné, jak jeho dílo vypadá po estetické stránce, ale co jeho (popř. cizí) artefakt vypráví. Když dítě obrázek popisuje, dozvíme se, že jednotlivé postavy mohou být třeba neustále jedna a ta samá v různých časech a situacích. Uždil (1980) upozorňuje, že dítě ještě nemá zažité zobrazování zleva doprava, a tak bývají „scénky“ rozmístěné nahodile po ploše papíru.

Postava nebo jiný objekt také může být k nepoznání deformovaný, pokud chce dítě vyjádřit např. jeho pohyb.

Přesto, že tedy obrázky předškoláků zobrazují spíše jen dvojrozměrný prostor, obsahují také pohyb a čas a pokud toto všechno vnímáme, sdělí nám předškolák svým dílem možná víc než mladší školák v období objektivním, jehož obrázky budou na první pohled jasnější a v čase a prostoru více ukotvené.

3.3. Období schématu

Jakmile si dítě dostatečně osahá různé možnosti zobrazování, najde si osvědčený způsob, jak kreslit. Tento způsob je pro něj bezpečný. Divák snadno pozná, co na obrázku je, což dítě utvrzuje ve správnosti postupu. Má to ale své úskalí. Lhotová a Perout (2018) zmiňují přirozený úbytek spontaneity a originality a dávají ho do souvislosti s přicházející latentní fází. Děti začnou výtvarně stagnovat a pokud se naučí nový postup, hledají utvrzení o jeho správnosti.

Nejstarší předškoláci začínají zobrazovat postavy z profilu. Je to pro ně nelehký námět. Uždil (1980) to zdůvodňuje tím, že oproti zobrazení z ánfasu je profil asymetrický. Dodává ale, že tzv. smíšený profil, ve kterém jsou různé prvky zobrazené z různých úhlů podobně jako v egyptském umění, byl dříve častější než nyní. Zdůvodňuje

to záplavou zrakových dojmů z obrázkových knih a filmů. V současné době jsou děti jistě ovlivněné vizuální kulturou ještě více než před čtyřiceti lety.

3.4. Kresebný realismus

Obvykle během osmého roku děti začnou více chápat, že na dvourozměrném papíře mohou vytvořit iluzi prostoru trojrozměrného. Začnou vzájemně překrývat objekty a celkově malují více „to, co vidí“ než „to, co o věcech ví“. Děti mají stále větší a větší smysl pro detail. Stále jim ale dělá potíže zobrazení pohybu (Lhotová, Perout, 2018). Kyzour (1669) doporučuje, abychom děti vedli stále k syté, jásavé barevnosti (až barevné nadsázky) a postupně děti poučovali o možnostech zobrazování iluzivního prostoru. Spíše než konstruovanou perspektivu radí postupně cvičit cit pro přibližnou prostorovou sbíhavost a kulisové zobrazování. Zároveň hodnotí jako nejpraktičtější pro správný vývoj využívat kombinace lazurných a krycích barev.

3.5. Reflexivní období

Je nepravděpodobné, že nějaké předškolní dítě dozraje do období reflexivního, které standardně může nastoupit kolem 13. roku dítěte. Možný nástup tohoto období jasně souvisí s kognitivním vývojem. Dítě je konečně schopné abstraktního myšlení (Piaget, 2010). Teprve zde je smysluplné zadávat dětem náměty z abstraktního umění jako např. zobrazení hudby. Kyzour (1969) doporučuje jasné oddělení volné tvorby od studie skutečnosti.

4. Výtvarné činnosti vhodné pro děti předškolního věku

Při tvořivé činnosti s předškoláky je nutné dávat důraz na samotnou činnost, nikoli na výsledek. Ačkoli je např. obrázek něco pro dítě nesmírně cenného, samotná činnost je uskutečňována spíše pro dětskou zkušenost než pro finální hmotný produkt. Proto je důležité všimnout si naladění dítěte a nepodceňovat sílu reflexe práce. Arteterapeuticky vhodná by jistě mohla být i taková činnost, která vůbec žádný hmotný produkt nebude mít.

Při plánování vhodných činností bychom měli mít na paměti to, jakým způsobem předškolní děti o výtvarné tvorbě uvažují. Nejsou svázány mnoha stereotypy, jakými my již většinou svázáni jsme. Tyto stereotypy jim tedy nenuťme, ale naopak se snažme těžit z dětské volnosti. Můžeme je podporovat v barevné nadsázce a nemusíme se zabývat prostorovou provázaností objektů, pokud zrovna není naším záměrem dětem prostorové uspořádání nenásilně vštěpovat.

Pokud je chceme výtvarně vést, dáváme jim během práce spíše otázky než přímé pokyny („čím maminka ucítí tu květinu? Nechceš jí nakreslit ještě nos?“, „Ten most nevypadá, že vydrží, možná by potřeboval něčím podepřít“). Děti tak stimulujeme k tomu, aby o své tvorbě přemýšlely a tvořily tak detailněji. Souvisí to s doporučením neodvolávat se na zrakovou zkušenost, ale podporovat zájem o svět (Uždil, 1980).

Také je vedeme k postupnému opouštění stereotypů a to především těch, které jsou typické pro vizuální tvorbu předškoláků. Můžeme jim ukázat na nějakém obraze, že to, co tam vypadá, že je vzadu, je víc nahoře a je to menší a pak je podporovat v tom, aby se podobným způsobem pokusily něco nakreslit samy. Můžeme se zeptat, jestli „mezi spodní linkou země a horní linkou nebe je mlha nebo proč je tam vlastně bílo? Co je vzadu?“ Dítě si tak začne postupně uvědomovat vzájemné vztahy objektů a prostoru papíru a usnadní mu to pozdější přechod do objektivního období (Kyzour, 1969).

4.1. Výtvarná hra

Za výtvarnou hru můžeme považovat takovou činnost, kdy dítě v danou chvíli může dítě využívat výtvarné prostředky poměrně svobodně a spontánně. Jde o skvělý způsob seznamování s výtvarným materiálem.

Dítě prostřednictvím hry zjišťuje, jaký má materiál vlastnosti a učí se, jak ho může využívat a co od něj má očekávat, aniž by se vystavovalo riziku, že jeho nezkušenost mu zkaží záměr a tím ho odradí od dalších činností s tímto materiálem. Celou dobu je kladen důraz pouze na samotnou činnost. To, jestli vznikne nějaký finální produkt, který bude možné vystavit, je irelevantní.

Může jít např. o hru s barvami, kde dítě získává zkušenost s jejich mícháním a zároveň i s jejich dalšími vlastnostmi – vidí, jak se barva chová na papíře, jak moc krycí je v jaké vrstvě a jakou stopu zanechávají různé předměty kterými po barvě přejíždí.

Výtvarná hra ale může být i hra s kousky látek, které dítě klade vedle sebe a skládá z nich jakousi koláž. Dokonce i konstruktivní hry se dají považovat za výtvarnou hru. Ta činnost je pak o to cennější, když takto dítě tvoří i s dalšími dětmi a dostávají se do konfliktů, které se pak snaží přirozeně vyřešit.

Jako každá činnost s dětmi předškolního věku, i výtvarná hra by měla mít jasnou strukturu. V úvodní části je dobré dítě k činnosti motivovat (např. pohádkou) a seznámit ho s tím, co od něj očekáváme. Hra by měla mít jasně definovaná pravidla např. vyhrazený prostor pro práci a další pokyny vycházející ze specifika činnosti. Pokud se dítě setkává poprvé s nějakou technikou, je důležité ji krátce popsat a vysvětlit, co má zhruba dělat (pokud naopak nechceme, aby pracovalo zcela spontánně a neovlivněně). Během činnosti samozřejmě dohlížíme na dodržování pravidel a podle typu činnosti do akce zasahujeme víc nebo míň. Můžeme dítěti poskytovat náměty k rozvíjení anebo ho nechat pracovat co nejvíc samostatně. Můžeme vstupovat do vyvstalých konfliktů, abychom dětem pomohli je vyřešit co nejvíc konstruktivně, je-li to třeba.

Po ukončení činnosti je vhodné celou akci reflektovat. Dítě může popsat, jak se cítilo, co ho bavilo, co se mu nelíbilo a můžeme ho vést i k tomu, aby popsalo, co se naučilo. Pokud vznikne nějaký artefakt, máme někdy možnost hádat, co nám připomínají případné náhodně vzniklé skvrny nebo jiné obrazce. Děti si tak uvědomují, že něco reálného vzniká i když se o to nesnažily a většinou je to pobaví. Následně je možné tyto artefakty využít k dalšímu dotvoření s větší kontrolou, podobně jako u akčního akvarelu (Slavíková et al., 2015).

Zde je třeba podotknout, že po dětech předškolního věku nevyžadujeme, aby jejich následné vstupy do artefaktu působily náhodně, jako je tomu při tvorbě akčního akvarelu dospělými. Bylo by to na ně příliš abstraktní.

4.2. Kresba

Kresbou rozumíme takovou výtvarnou činnost, jejíž základem je linie. Předškoláci nejčastěji kreslí pastelkami nebo voskovkami. Je vhodné dohlížet na správný úchop pomůcek, k čemuž mohou i některé typy nástrojů napomáhat. Kresbě dětí se věnuje obrovské množství publikací právě pro jejich diagnostickou hodnotu. Na základě mnoha studií můžeme dětské kresby porovnávat a diagnostikovat je mnohem snadněji než jejich obrázky tvořené jinými technikami.

Zároveň při kresbě si dítě může dobře uvolňovat zápěstí a zlepšovat si tak jemnou motoriku. Ta je velmi důležitá pro jeho celkový vývoj.

Obecně se dá říct, že děti samotné mívají větší zkušenost s kresbou pastelkami než s jakoukoli jinou technikou. Proto je vhodné kresbou pastelkami tvořit témata, ve kterých budeme chtít co nejvíce poznat, co se na obrázku děje. Zároveň ale můžeme využít akvarelové pastelky, které dětem umožní kresbu změnit v malbu a pracovat i ve více vrstvách.

4.3. Malba

Většina dětí předškolního věku má s malbou mnohem menší zkušenosti než s kresbou. Nejspíš to pramení z toho, že u malování je větší riziko zašpinění a také dá víc práce s přípravou i úklidem. Pokud se ale dětem vytvoří vhodné podmínky, může je malba bavit mnohem více než kresba.

Kyzour (1969) doporučuje krycí barvy, díky kterým je pro děti snadné zachytit objekty, jak se vzájemně překrývají a přirozeně tak vzniká iluze prostoru dříve, než je pro děti tento motiv přirozený.

Pokud volíme malbu vodovými barvami, měly by být co nejkvalitnější s velkým množstvím pigmentu, aby se malba blížila spíše kvaši než akvarelu. Dbáme na čistotu barev, protože zašpinění ubírá na jásavosti barev, která je pro dětskou tvorbu důležitá.

V žádném případě bychom děti neměli odrazovat od barevné nadsázky. Naopak můžeme dětem ukazovat na obrázcích nebo ještě lépe ve skutečnosti, že i nebe může

mít různou barvu, ne jen modrou a stejně tak i u jiných objektů. Podporujeme tak jejich kreativitu a přirozeně bráníme upadání do stereotypního zobrazování.

Nenásilně můžeme odvádět od přílišného používání šedé a černé barvy, která může špinit ostatní odstíny. Ve waldorfské pedagogice se dokonce černá barva dává úplně pryč a děti k ní nemají přístup až do nástupu na druhý stupeň ZŠ. Tamtéž je ve vzdělávání mladších dětí kladen důraz spíše na zkušenost s malbou vodovými barvami a pak jakýmkoli, které nemají ostrou linii – např. voskovky (Šimková, 2006).

4.4. Prostorová tvorba

Prostřednictvím všech výtvarných činností dítě zjišťuje nejrůznější souvislosti o světě a u prostorové tvorby to platí dvojnásob. Při práci s hlinou zapojujeme hmat mnohem víc než při jiném tvoření. Rubešová (2016 s. 10) mluví o tom, že *„zatímco optika nám ukazuje to, co je vzdálené, haptika hovoří o blízkosti, kontaktu a vztahu. Je v ní něco velmi intimního.“*

Hlína poskytuje skvělé možnosti k uvolnění agrese. Dítě do ní může beztrestně mlátit, házet s ní po stole nebo někdy i na zem, a dokonce je vhodná i k tomu, aby se po ní dupalo. Hlínu děti ale mohou i hladit a jemně masírovat, a to zase poslouží ke zklidnění.

Do prostorové tvorby jistě patří i práce v hliněném poli, kde má dítě k dispozici bedýnku s hlinou a vodu a má svobodu dělat s prostorem to, co v danou chvíli potřebuje. Zkušený terapeut rozpozná potřeby dítěte a pomáhá mu je naplňovat. Pro práci v hliněném poli je nutný výcvik, nicméně i jako inspirace může napovědět, co vše v kontaktu s hlinou mohou lidé pociťovat (Rubešová, 2016).

Velmi jednoduchá je pro předškoláky práce se sádrovými obvazy a to ať pro tvorbu masek, nebo jiných objektů.

4.5. Další činnosti

Ráda bych zmínila práci s omalovánkami. Ty mohou jednoduše doplňovat pohádku a pokud mají děti na výběr omalovánek několik, může nám samotná volba napovědět něco o nich. Dítě je při vybarvování pevně svázáno hranicemi tvarů, a proto to snad může být vhodná volba pro ty děti, které mají problém hranice respektovat. Také se děti takto seznamují s tím, jak je možné stavět prostor na papíře s využitím jiných postupů než těch, které mají naučené.

Koláž je podobně jako tvorba krycími barvami vhodná k nenásilné tvorbě prostoru na dvojrozměrné ploše. Je dobré využívat buď velké obrázky z časopisů anebo barevné papíry, které děti mohou využít snadno k tvorbě pozadí i figur.

5. Arteterapie s dětmi předškolního věku

Arteterapie může napomáhat zdravému emočnímu vývoji a včasné poukazovat na problémy, které by se jinak mohly projevit mnohem později. Pokud má předškolák nějaké problémy s chováním, může prostřednictvím arteterapie nalézt konstruktivní způsoby naplňování potřeb.

Arteterapie napomáhá diagnostice potíží předškoláků, avšak je nebezpečné, když se do diagnostiky pouštějí nepovolané osoby. Cíle arteterapie budou tedy ovlivněné tím, kdo ji provádí a také jak dlouho.

Pokud má arteterapeutické vzdělání učitelka v MŠ, může pracovat s dětmi, které zná poměrně dobře a dlouhodobě na ně může působit. Arteterapeutickými metodami bude stmelovat skupinu dětí, bude je učit řešit problémové situace a vyznat se ve vlastních emocích a ty následně funkčně regulovat. Tehdy může také k podobným postupům inspirovat kolegyně, popř. také rodiče. Nepouští se ale do jiné než pedagogické diagnostiky.

Arteterapeutická skupina, kde se schází děti jednou týdně, bude zaměřena více na uvědomování si a regulaci vlastních emocí, konstruktivní řešení problémových situací a kultivaci výtvarného projevu na úkor větší práce s dynamikou skupiny, neboť děti se

nestihnou poznat tak dobře. Diagnostiku si arteterapeut vede spíše sám pro sebe a podle ní vymýšlí vhodné aktivity. Pokud o to rodiče neprojeví zájem nebo pokud není zjištěn nějaký významný problém, není nutné diagnostiku předávat dál. Jinak tomu bude samozřejmě, pokud to bude nějaká specifická skupina ale ta bude mít i specifické cíle.

Jistě má smysl i individuální arteterapie a tam se budou cíle odvíjet od zakázky konkrétního dítěte a jeho rodičů.

5.1. Způsob komunikace o artefaktu

Abychom se o dítěti díky obrázku dozvěděli co nejvíc, měli bychom se k němu i k obrázku chovat s respektem. Vycházíme z toho, že dění na obrázku nějakým způsobem odráží prožívání dítěte. Proto bychom obrázky nikdy neměli odmítat a mluvit o nich tak, že nejsou dost dobré. Přílišným vychvalováním ale rovněž ničeho nedosáhneme.

Vhodné je používat spíše popisný jazyk než otázky. Dobrovolná (2015) doporučuje nechat otázky hlavně na dítěti. Neměli bychom mu navozovat pocit, že je testováno.

Klíčem bude spíše upřímný zájem o dění na obrázku se snahou o nevytváření domněnek. Předškolní dítě bude stejně jako dospělý rádo o svém výtvaru mluvit a samostatně ho zvládne popsat. Více než dospělý dítě vnímá obrázek jako možnost vyprávění příběhu a my tedy počítáme s tím, že se na obrázku může odehrávat víc situací reprezentujících zachycení v různém čase. Celkově při rozhovoru o dětských dílech máme na paměti jejich způsoby uvažování a snažíme se představovat si, jak to skutečně dítě myslí. Pokud se mu takto dokážeme přiblížit, dítě nám toho řekne mnohem víc, protože má pocit, že mu „konečně někdo rozumí“.

Dítě v tomto věku se jistě často dostává do situace, kdy chce zachytit nějaký objekt, který ještě nikdy nekreslilo a nemá tak vytvořený jasný postup pro jeho zobrazování. Uvědomme si, že tehdy se dítě muselo zamyslet nad tím, co je na objektu tak významné, že stojí za zachycení. Dost možná je pro něj na objektu významné něco jiného než pro nás a my tak nepoznáme co to vlastně je. To, že dítě možná kreslí objekt poprvé, by si měl ten, kdo pak s ním o obrázku vede rozhovor, uvědomovat, a vyvarovat

se zbytečné kritiky, která by mohla dítě pro příště od nových pokusů odradit. Spíše se zamýšlíme, proč je pro dítě významné to, co zobrazilo a snažíme se ho tak lépe pochopit.

Pokud se šikovně vyptáváme na nesrovnalosti, které dítě může pochopit a na obrázku je uvidět, pak může dítě nahlédnout na problémy v nových souvislostech, a to předpokládá nějakou změnu do budoucna.

5.2. Diagnostika tvorby dětí předškolního věku

Cílem diagnostiky není pouze zjistit, jestli a jaký má klient problém, ale spíše si uvědomit, s čím je potřeba pracovat a následně mít nástroje k tomu, abychom mohli vymyslet, jak problém můžeme řešit (Potměšilová 2013).

Diagnostiku můžeme provádět na základě mnoha výzkumů, které se snažily najít korelaci mezi četností nějakých znaků v kresbě dětí a jejich vlastnostmi či problémy. Všichni autoři (např. Cognet, 2013; Vágnerová 2017; Lhotová 2013, Potměšilová, 2013) se shodují, že nelze diagnostikovat pouze na základě kreseb, ale je důležité přihlédnout k ostatním informacím, které máme k dispozici. Z arteterapeutických metod jsou to samozřejmě rozhovor o artefaktu a pozorování dítěte během tvorby. Případně diagnostikujeme informace od rodičů nebo i dalších osob, které s dítětem přijdou do kontaktu a pozorování dítěte i při jiných činnostech.

V předškolním věku se konkrétně kresba diagnostikuje lépe než v pozdějších obdobích, a to zejména kvůli jejímu rychlému vývoji, který se s nástupem školní docházky přirozeně zpomaluje.

Z oblastí, které můžeme posuzovat se bezpochyby nejsnáze diagnostikuje úroveň grafomotoriky (Bednářová, Šmardová, 2007). Krom toho se ale můžeme pokoušet hodnotit neverbální rozumové schopnosti, senzomotorické dovednosti, a dokonce i dětské názory, postoje a prožitky. Můžeme odhadovat emoční vztah dítěte k něčemu a někomu.

Pokud hledáme možnosti hlubší arteterapeutické diagnostiky, která hledá skryté vztahy, je čistě na nás, kam až dojdeme. Jistě se dozvíme mnohem více, když necháváme

prostor metaforám, a i s předškoláky o nich diskutujeme. Děti samozřejmě na rozdíl od dospělých vědomě metafory nechápou, k tomu je třeba aby dozrály do stadia formálních operací, a tedy uměly užívat abstraktní myšlení. Na nevědomé úrovni ale zanechají nějaký otisk a ten pak prostřednictvím asociací můžeme stopovat. Většina arteterapeutů mimo Rožnovskou interpretační arteterapii se tímto směrem již nepouští, což komentuje v doslovu knihy *Arteterapie s dětmi* (1994) Kyzour: „*Arteterapeut končí s pocitem dobře vykonané práce, když dětský klient prohlásí, že tatínek mu vyšel jako balon. O jediné terapeutem uvažované možnosti, že balon může prasknout, uletět, což by bylo pro tatínka údajně příznačné, se už nehovořilo. V naší skupinové praxi by okamžitě následoval pokyn k rozehrání všech asociací k jevu, jeho možné funkci záporné i kladné*“.

5.2.1. Rizika diagnostiky tvorby dětí předškolního věku

Stejně jako u jiných věkových skupin je problém, pokud se cokoli interpretuje příliš tvrdě. Samozřejmě můžeme nebo bychom dokonce měli předpokládat určité důvody klientova výtvarného zobrazování a uvažovat prostřednictvím toho nad jeho problémy, ale ve chvíli, kdy si vytvoříme domněnku, musíme mít stále na paměti, že to domněnka je a že ji nejprve musíme ověřovat jinými způsoby. Můžeme hledat podobné projevy jak v další klientově tvorbě, tak i v tom, co nám on sám, popř. jeho blízcí sdělí.

Velké riziko hrozí, pokud se do diagnostiky pouští osoby s polovičatými znalostmi vytrženými z kontextu. Je proto důležité nesdělovat lákavě a jednoduše znějící poučky těm, kteří třeba jeví zájem, ale hrozí, že budou tyto poučky aplikovat sami a budou tak moci poškodit vývoj dítěte. Mohou to být např. akční učitelky mateřských škol, které pak v rozhovoru s rodiči zmíní, že jejich dítě má určitě nějaký problém, protože např. používá jen jednu barvu. Vyděšení rodiče s ním budou pak řešit problém, který ale mohl být přirozeným jevem v nějakém období, a tak jako tak by vymizel.

Praktická část

6. Úvod

Praktická část práce reflektuje mou zkušenost se skupinou dětí na kroužku artefiletiky. Zaměřila jsem se na práci s pohádkami. Děti výtvarně zpracovaly několik témat a jejich obrázky jsem se následně snažila interpretovat.

7. Cíle

Mým cílem bylo rozpoznat základy toho, co se musí s dětmi předškolního věku dělat jinak než u arteterapie s dospělými, popř. se staršími dětmi. Zaměřila jsem se na následující otázky:

- Budou děti schopny zaplnit celý prostor papíru?
- Budou schopny zachytit náznaky iluzivního prostoru?
- Po jak dlouhou dobu v kuse se mohou zabývat tvořivou činností, než ztratí pozornost?

Dále jsem se snažila co nejvíce porozumět vnitřnímu světu dětí z kroužku prostřednictvím výtvarného zpracování pohádek a následných rozhovorů. Se všemi dětmi na kroužku jsem mluvila jak individuálně během toho, když ostatní děti tvořily, tak i hromadně před celou skupinou. Nejzajímavější zpracování jednotlivých témat jsem zmínila níže u popisu činností a celou sadu obrázků ve vzájemném kontextu jsem pak rozebrala ve dvou kazuistikách.

8. Zázemí a klienti

Níže popisované činnosti byly uskutečněny se skupinou deseti předškoláků na kroužku artefiletiky v Domě dětí a mládeže, kde aktuálně pracuji na jako pedagog

volného času. V popisu kroužku, který si rodiče našli pravděpodobně na internetových stránkách, jsou zmíněny následující výchovně vzdělávací cíle:

- Zvyšování zdravého sebevědomí
- Sebepoznávání
- Samostatnost při práci
- Rozvíjení tvořivosti
- Pochopení vlastností různých materiálů
- Kultivace výtvarného projevu

Ze záznamů databáze DDM je zřejmé, že je o kroužek artefietiky větší zájem než o výtvarný kroužek pro stejně starou skupinu dětí, který probíhá v jiný den. Napadají mě dva důvody, proč tomu tak může být. Pravděpodobnější mi přijde, že je to proto, že v ten jiný den na sebe těsně navazují dva stejné kroužky, proto se zájem rozmělnil do dvou skupin a ve finále je celkový počet dětí i s náhradníky prakticky stejný. Druhý důvod může být ten, že rodiče láká osobnostně rozvojový přesah, který kroužek má. V praxi je to ale obvykle tak, že si většina rodičů vybírá kroužky hlavně podle vhodného termínu.

Nejsou mi známy žádné závažné problémy, které by děti měly mít. Vzhledem k tomu, že jsou to děti navštěvující zájmový kroužek mimo mateřskou školu je možné, že jde o vzorek dětí z víceméně funkčních rodin. Všechny děti ve skupině se přihlásily tento rok poprvé. Děti, které na kroužek chodily v loňském roce a rozhodly se pokračovat, přestoupily na artefietický kroužek pro starší děti.

Dětí je deset – 3 chlapci a 7 dívek – ve věku od 3 do 6 let. Dva chlapci jsou sourozenci. Dvě a dvě dívky se navzájem znají ze školky. Ve skupině se povedlo od začátku navodit přátelskou atmosféru. Všechny děti se k sobě chovají hezky, nemuseli jsme řešit žádné konflikty mezi nimi.

8.1. Charakteristika dětí

Zde zmíním krátkou charakteristiku dětí, jejichž obrázky naleznete níže v kategoriích jednotlivých pohádek, případně v kazuistikách. Jejich jména jsou změněna.

Matyáš (5;11)– poměrně tichý, klidný chlapec, u tvoření vždy vydrží dlouho a zároveň tvoří rychle, takže jeho obrázky bývají propracované a často stihne i dva (druhý je obvykle méně detailní). Má lehké logopedické problémy. Při reflexi toho chce často říct hodně najednou až drmolí. Je vidět, že je do „děje“ svého obrázku plně ponořen.

Jáchym (3;11) – bratr Matyáše, oproti němu je hlučnější a aktivnější. Jeho výdrž při práci odpovídá jeho věku. Je nejmladší ve skupině, a to s velkým rozdílem a je to hodně vidět na jeho tvorbě. Často zobrazuje spíše pohyb než objekty a obrázky se mění v čase, jako kdyby se měnila dějová linka. Nadšeně pak obsah svých děl vysvětluje. Několikrát se zmínil, že něco neumí namalovat – např. různá zvířata a postavy. Podporuji ho tedy, aby to vždy alespoň zkusil. Jeho kresby postav jsou v začáteční fázi hlavonožce.

Šárka (5;5) – kamarádka Alenky. Chce vždy sedět vedle ní, ale pokud si Alenka sedne jinam, nedělá z toho velkou vědu. Její obrázky jsou velmi osobité a většinou veselé jako ona. Je vždy usměvavá a přátelská. Ráda si povídá, ale dokáže se i soustředit na práci a být dlouho tiše.

Julie (5;7) – Velmi tichá dívka, kamarádka Markéty. Na začátku tvoření je vždy zapálená do práce, ale to jí vydrží maximálně 30 minut a pak už ji to nebaví. Obrázek bohužel působí většinou nedokončeně a Julie je znuděná. Zpočátku jsem si myslela, že na kroužek pak i přestane chodit, protože odcházela vždy s tím, že ji to nebavilo. Chodí ale dál a mám pocit, že postupně vydrží vždy o něco déle. Její obrázky jsou obsahově znepokojující.

Markéta (5;11) – Tichá dívka kamarádka Julie, působí velmi vyrovnaně a trpělivě. Její obrázky bývají uspořádané a poměrně světlé. Při reflexi mluví potichu a většinou jen krátce. Překvapuje mě vždy, jak vydrží poslouchat ostatní děti i ve chvíli, kdy už je reflexe na většinu z nich příliš dlouhá a začínají se vrtět.

Emilka (6;10) – Divoká upovídaná dívka. Nechodí na kroužek s ostatními dětmi, které jsou zde zmíněné, ale na kroužek pro žáky prvních a druhých tříd. Zařadila jsem zde jen jeden její obrázek, protože mi připadal velmi zajímavý. Přesto že chodí do první třídy, její celková tvorba odpovídá zatím spíše předškolnímu věku. Často na kroužku zlobí, ale možná i díky tomu je dost kreativní. Temperamentem je podobná Alence.

Diana (5;1) Nejmladší děvče na kroužku. Vždy je vesele naladěná. Občas se trochu stydí, ale zvládne stud překonat, takže jí nezpůsobuje znatelné problémy. Mluví málo, ale když už, tak docela zřetelně a nahlas. Plochu obrázku zvládne vždy zaplnit celou a má k tomu vždy osobité vyprávění, které mnohdy několikrát pozmění.

Jana (6;1) – Přesto, že je předškoláčka, její tvorba i vystupování působí jako by již byla zralá na školu. Jako dívka narozená začátkem září pochopitelně půjde standardně do školy jako sedmiletá. Působí vyrovnaně. Jeví se vyspěleji než Emilka, ale nevím, jestli ve všech oblastech.

Alena (5;3) – Nejaktivnější a nejhlasitější dívka ve skupině, kamarádka Šárky. Více v kazuistikách.

Tereza (5;5) – Velmi tichá dívka. Více v kazuistikách

9. Metody práce a pracovní postupy

Vycházím z Rožnovské projektivně intervenční arteterapie (Lhotová a Perout, 2017). Její podoba pro děti předškolního věku ale musí počítat s absencí abstraktního myšlení a omezené schopnosti chápat souvislosti. S dětmi tedy hovořím o obrázcích dost jiným způsobem než s dospělými. Všechny otázky musí být jednoduché a konkrétní. Děti obvykle nechápou nadsázku nebo sarkasmus. Nemůžeme úplně předpokládat, že nejasná poznámka k dítěti někdy časem doputuje. Musíme ji nejprve spojit s konkrétním úkolem, před který dítě postavíme. Na druhou stranu na nevědomé úrovni se toho odehrává více, než si umíme představit, a tak se nemusíme vyhýbat asociačním řetězům.

Struktura lekce je inspirovaná standardním průběhem artefiletické hodiny (Slavíková et al., 2015).

Nejprve jsme s dětmi mluvili o tom, jak se máme. To mi pomohlo navodit pocit důvěry a zároveň jsem měla možnost skutečně zjistit, jak je kdo naladěný, neboť to je pro činnosti s osobnostně rozvojovým přesahem skutečně důležité.

Následně jsem dětem převyprávěla příběh. Snažila jsem se děti co nejvíce zaujmout.

Po vyprávění příběhu jsem dětem ve zkratce řekla něco o materiálu, který budou používat a co všechno budou potřebovat. Pomůcky si děti braly samy, a to vždy z těch, které jsem jim připravila na jeden stůl. Čtvrtku měly na výběr z formátů A4 a A3 (a téměř vždy si vybíraly dobrovolně A3).

Možnosti využití materiálu jsem jim ještě podrobněji popisovala během tvoření. Šlo například o to, jak správně omýt štětec, aby na něm nezůstávala barva, která by pak špinila ostatní a jak ho správně otřít, aby se na obrázku netvořily kaluže a barva byla dostatečně krycí.

Děti se pak tedy samostatně pustily do práce. Měly namalovat výjev z příběhu. Motivovala jsem je k tomu, aby zobrazovaly alespoň hlavní postavy příběhů.

Některé děti byly s prací hned hotové. S těmi jsem o obrázku krátce pohovořila a vyptala se jich na obsazení a případné nesrovnalosti v kresbě. To je většinou namotivovalo k dalšímu dopracování díla. Obecně se dá říct, že čím mladší dítě bylo, tím rychleji bylo hotové. Nejstarší děti si dávaly obvykle více záležet. Zároveň dívky měly obvykle díla pečlivěji vybarvené a celkové úhlednější než chlapci.

Téměř vždy jsem po dětech chtěla, aby se alespoň pokusily zaplnit celou plochu obrázku. Naprostou většinu předškoláků totiž ani nenapadne prostor mezi čarou nebe a země řešit. Mám zkušenost s tím, že u předškoláků má tato instrukce velký efekt, protože jakmile jednou nebo dvakrát takto obrázek dobarví, pak už to dělají automaticky. Pokud jim to ale nikdo neporadí, rozdělují obrázek spodní a horní linkou ještě dlouho v mladším školním věku, dokud to prostě neodkoukají. Je to základ pro pozdější zdárné zvládnutí malby v iluzivním období. A zároveň je to něco, co jsou již předškoláci schopni pochopit.

Cílem rozhovorů bylo především pochopit detaily na obrázku, abych jim mohla lépe porozumět. Díky tomu jsem mohla poznat, kdo je na obrázku, která postava z pohádky a také pochopit celkové rozložení dalších motivů. Bylo důležité porovnávat výpovědi dítěte o svém obrázku v čase. Nejednou se stalo, a to především u nejmladších

dětí, že obrázek popsaly víckrát různě. Měnilo se obsazení postav i zobrazení děje, a to i tehdy, když se obrázek již nepředělával. Kvůli tomu jsem se musela snažit výpovědi dětí brát spíše jako odraz aktuálního stavu než jako nějakou hluboce zakořeněnou myšlenkovou vazbu, jak je tomu často u dospělých. Děti jsou v tomto pohledu velmi tvárné a nelpí (většinou) tolik na tom, co si jednou umanou.

Dalším důvodem, proč jsem chtěla, aby děti o své práci samostatně mluvily bylo, aby se učily formulovat své myšlenky. Dítě si pak také samo nejspíš i uvědomuje hlubší vazby ve vlastním obrázku. Přeneseně se pak učí, že jeho dílo má smysl, váží si vlastní práce. Postupně bude také schopné vnímat více různých souvislostí a detailů, protože právě ty v tvorbě hledáme.

Co se týká průběhu činností, tak je pochopitelné, že všechny děti nevydržely malovat a diskutovat celých 90 minut kroužku. Přibližně 15 minut trvalo převyprávění pohádky a vysvětlení toho, s čím a jak se bude tvořit. Dalších 30–60 minut děti obvykle malovaly. Když byly hotové pohovořili jsme o obrázku, pak si děti uklidily pomůcky a měly možnost si pohrát s několika hračkami, které jsou v učebně k dispozici. Posledních 15 minut bylo vždy vyhrazeno na prezentaci obrázků před ostatními. Děti popsaly vlastní obrázek a zároveň se mohly zmínit, co se jim při práci líbilo anebo co jim vadilo. Já se jich v tu dobu vyptávala na další souvislosti a podrobnosti a také jsem vybízela ostatní děti, aby se vyjadřovaly i k cizím obrázkům.

9.1. TÉMATA

Děti milují pohádky a další příběhy. Jsou jimi obklopeny neustále, a proto je ani nepřekvapí něco z pohádky namalovat. Vybírala jsem ty, které se svým symbolickým obsahem hodí pro předškolní věk. Z klasické Rožnovské sady jsem vybrala jen Perníkovou chaloupku a Betlém.

Z pohádek a příběhů vhodných pro předškolní věk jsem vybrala tyto:

- Perníková chaloupka – řeší první odloučení od rodičů, popř. orální období
- Otesánek – souvislost s orálním obdobím
- Hrnečku, vař! - Orální nebo anální období
- O Neposlušných kůzlátkách – strach, odloučení od rodičů a zodpovědnost
- Zlaté doteky krále Midase – anální období
- Betlém – rodina v nejranějším dětství, vřelost vztahů

9.1.1. Perníková chaloupka

Perníková chaloupka odkazuje ke zkušenosti odloučení od rodičů. Děti mohou mít zkušenost s tím, že se někdy někde ztratily anebo může pohádka odrážet zkušenost odloučení od rodičů v mateřské škole, případně třeba první den na novém kroužku, kde nikoho neznají. Postava ježibaby může zastupovat mateřskou osobu ve stavu, kdy je nepřítelem – zlobí se na dítě.

Pohádku jsem nejprve dětem svými slovy převyprávěla a poté mohly začít kreslit. Měly k dispozici speciální tlusté akvarelové pastelky. Jejich výhodou je, že jsou velmi krycí, což je vidět třeba na obrázku č. 2, kde autorka mohla žlutou pastelkou malovat měsíc přes modrou oblohu. Do následného rozmývání vodou jsem děti nenutila, ale většině z nich to připadalo natolik zajímavé, že to vyzkoušely.



Obrázek č. 1 Perníková chaloupka, Matyáš (5;11)

Matyášova kresba na první pohled působí více technicky než kresby dívek, což je jistě přirozené. Na postavy se příliš nesoustředil, nakreslil je spíše jako uposlechnutí pokynu. Při popisu o nich skoro nemluvil, jako by pro něho nebyly tolik důležité (ale nevyhýbal se jim). Vysvětlil pouze, že Mařenka leze na strom a Jeníček čeká dole. Oba se dle jeho slov cítí dobře. Nejdůležitější nebyla ani chaloupka, ačkoli byla nakreslena jako první objekt na obrázku. Nejvíce chlapec popisoval potok obtékající chaloupku a hráz v pravé části.

Hnědá hráz se dá jistě vykládat jako nějaká mužská síla, která má schopnost zadržovat proud potoka. Potok může být tok emocí anebo klidně i tok moči. Hráz zde tedy může poukazovat na schopnost kontrolovat své emoce a/nebo své tělo.



Obrázek č. 2 Perníková chaloupka, Šárka (5;5)

Na obrázku Šárky Jeníček a Mařenka právě dorazili k perníkové chaloupce. Dle slov autorky mají radost, protože se mohou konečně najíst. Hned na začátku práce dívka nakreslila měsíc (původně vlevo od finálního = začmáraná část). Nelíbil se jí, a tak nakreslila sluníčko, ale nakonec přeci jen měsíc dodala. Je zde vidět snaha o iluzivnost. Šárce jsem poradila, že za postavami je prázdné, ale že by tam mohla nakreslit stromy. To zpracovala přesně dle svých možností vnímání prostoru na obrázku – zatím se nic nepřekrývá, stromy jsou přesně v pásu nad všemi spodními motivy. I tak je ale obrázek plnější, než kdyby tam tento pás nebyl. Výrazný je zde motiv duhy, která je tu přesto, že neprší. Jsou zde ale jiné dva protiklady – svítí slunce i měsíc. Duhu běžně bereme za symbol naděje, což je i pocit, který zde měli Jeníček s Mařenkou, když v noci našli perníkovou chaloupku.

Díky duze a přítomnosti slunce i měsíce (jež se dají vykládat jako otec a matka) bych obrázek interpretovala jako důvěru ve svět. Šárka se zde tedy zatím nemá čeho bát. Věřím, že tato víra je tak zakořeněná, že nezmizí ani po nepříjemném zážitku s ježibabou.



Obrázek č. 3: Perníková chaloupka, Julie (5;7)

Julie nakreslila vedle sebe Mařenku (vlevo) a ježibabu (vpravo). Dle dívčích slov Mařenka zlobí ježibabu. Zde je tedy v podstatě Mařenka ta zlá a autorka buď soucítí s Ježibabou anebo v roli Mařenky nese vinu. Předpokládám, že je to reakce na to, že Mařenka (s Jeníčkem) v pohádce strčili ježibabu do pece, což je špatné. Je možné, že tuto část někdo někdy s dívkou rozebíral. Byla jediná ve skupině, kdo vnímal dobré a špatné postavy opačně. Pro předškolní věk je to neobvyklé. Na obrázku prší, nicméně to vypadá skoro jako kdyby padaly kroupy. Obrázek na mě působí úzkostně, ale nedokážu s jistotou říct, jestli to není jen tím, že ji kreslení nebaví. Je pro mě těžké se této dívce přiblížit.

9.1.2. Otesánek

Otesánek je vlastně dítě, které svírá neustálá touha po jídle. Přeneseně tuto touhu můžeme rozšířit i na ostatní oblasti. I když má dítě ukojené základní potřeby, současný svět ho láká dalšími věcmi, například prostřednictvím reklam na hračky a podobně. Úkolem dítěte je naučit se, které touhy může ukojit, a které ne. S těmi druhými se pak musí naučit vypořádat jiným přijatelným způsobem.

Pohádku jsem přečetla a následně děti malovaly temperami. Motivovala jsem je k případné možnosti překrývání objektů vrstvami barvy pro možnost vztahu k nadcházejícímu iluzivnímu období.

Zařadila jsem sem i obrázek Emilky z artefiletického kroužku pro starší děti, protože byl velmi zajímavý a i přesto, že dívka již chodí do první třídy, tak kresba odpovídá spíše věku předškolnímu. Na tomto kroužku byl postup podobný, jen technika byla jiná – využívali jsme krycí akvarelové pastelky jako výše u perníkové chaloupky.



Obrázek č. 4 Otesánek, Emilka (6;9)

Emilka nakreslila zleva tátu, Otesánka a mámu. Otesánek dle autorky snědl zatím normální jídlo a má pořád hlad, ale ještě zde nesnědl mámu a tátu. Na Otesánkově hlavě se Emilce protrhl papír, proto jsme jej podlepli větším. Poradila jsem autorce, že kolem může dodělat to, co se děje dál jako by byl papír od začátku větší. Začala tak nebem, ale obraz dokončila růžovým rámečkem. Protržený papír na Otesánkově hlavě může symbolizovat jeho ústa a zároveň fakt, že se právě tady autorce papír protrhl, může souviset s problémem v oblasti vlastního pohlcování okolí. Má obrovskou potřebu pozornosti.



Obrázek č. 5 Otesánek, Šárka (5;5)

Původně byl na Šárčině obrázku vlevo Otesánek a vpravo od něj tři stromy, kterým pak autorka přimalovala oči a nos. Podobně jako ostatní děti pak dostala instrukci, aby se zamyslela, co je vzadu za stromy a Otesánkem, kde měla bílou plochu. Jestli by tam mohly být nějaké kopce nebo už nebe. Nejprve chtěla dát dozadu trávu a s vybarvováním se začala trochu trápit. Pak zřejmě přetáhla nebo jí jednoduše došla trpělivost a velkým štětcem začala natírat celou plochu včetně již namalované oblohy přetírat na zeleno. Nálada se jí zlepšila a radostně o obrázku prohlásila, že je vše ve vysoké trávě. Ohledně zařazení do příběhu prohlásila, že Otesánek již snědl vše, co bylo v pohádce a potom ještě také auta, lodě, letadla a mnoho dalšího.

Náhlá změna nálady po přebarvení by mohla být daná úlevou, kterou jí přineslo zamazání obsahu obrázku. Vyrovnání se s krocením vlastních tužeb je těžký úkol, který může být pro děti stresující. Přetření celého obrázku znamená zakrytí jeho obsahu. Zakryla všechno tak, jako Otesánek všechno snědl. Obrázek interpretuji jako zatím nedořešenou problematiku ani ne tak orálního období, ale snad spíš análního, a to kvůli přetření celého obrázku a hnědým tečkám (které měly být dle autorky bonbony – inspirace od Alenky).

Uvědomila jsem si, že jsem se dětí ptala, co všechno již snědl, ale neptala jsem se, co ještě sní. To jsou totiž dost odlišné otázky a interpretačně velmi důležité. Hodnotím to jako velkou chybu.



Obrázek č. 6 Otesánek, Diana (5;1)

Otesánek na Dianině obrázku snědl všechno kromě shnilých jahod, které jsou vlevo od něj na keři. Na obrázku je ještě lama (hnědá skvrna pod keřem s jahodami) a ta také nebude sežrána, protože je hezká. To, že nesnědl a ani nesní lamu, vnímám jako znak sebekontroly.

Děti ze střeďečního kroužku se předháněly v tom, čí Otesánek toho snědl víc. Na čtvrtěčným kroužku s dětmi první a druhé třídy k tomu nedošlo. Může to být dané právě věkovým rozdílem, kde předškoláci ještě nemají vyřešené ovládání vlastních tužeb.

9.1.3. O Neposlušných kůzlátkách

Pohádka o neposlušných kůzlátkách popisuje krátké odloučení od matky a nebezpečí, které může děti potkat, když jsou bez ní. Také předkládá zodpovědnost za své chování.

Zde jsem vyprávění pohádky pojala interaktivněji. Vyprávění jsem v určitých částech přerušovala otázkami na vlastní zkušenosti dětí s prožitkem podobným jako měla kůzlátka. Většina dětí potvrdila, že již někdy byly samy doma, když šli třeba rodiče na malý nákup. Krátce jsme mluvili o pocitech, které u toho měly a lehce jsme rozebrali důležitost strachu. Po vyprávění děti malovaly temperami.



Obrázek č. 7, O Neposlušných kůzlátkách, Šárka (5;5)

Na Šárčině obrázku se kůzlátka už vlka nebojí. Čtyři jsou doma s maminkou a tři se šly opalovat. Ptala jsem se, jestli se opalují v noci, když je nad nimi měsíc. Na to autorka změnila obsah, že se tedy šli v noci koupat. Kolem se vznášejí bonbony – k tomu ji zřejmě inspirovala Alenka, která seděla vedle ní. Na první pohled vypadají kůzlátka jako kdyby byla ve skákacím pytli. Jsou ale míněná, jakože leží na dece a toto je zobrazení, které Šárce dávalo smysl. Sama potvrdila, že kdyby se tam vešlo víc kůzlátek, namaluje je tam i všechny. Dřív ale namalovala stromy. Zobrazený okamžik se odehrává až po šťastném konci pohádky. Znamená to tedy, že téma osamocení od dospělého má buď vyřešené anebo naopak se sama nikdy nesetkala s pocitem strachu z nebezpečí, které by ji mohlo čekat. Čím víc nad tím přemýšlím, tím víc se přikláním ke druhé možnosti, protože kůzlátka na obrázku jsou sice bezstarostná, ale naprosto bezbranná. Sami venku bez maminky, a ještě k tomu v noci jsou v mnohem větším nebezpečí než uvnitř

v zamčeném domečku, kde byly v pohádce. Je to ovšem již druhý obrázek, na kterém Šárka namalovala měsíc i slunce (viz obr. č. 2), které jsem již jednou interpretovala jako postavy rodičů. Kůzlátka jsou tedy vlevo sama, ale nad nimi je měsíc, jenž může symbolizovat matku. Jsou díky tomu tedy v bezpečí? Řekla bych, že objektivně ne, ale pocitově rozhodně ano.

S ohledem na výše zmíněné souvislosti si dovoluji tvrdit, že se Šárka jeví jako dítě jistě připoutané (dle teorie připoutání – Nolen-Hoeksema, 2012).



Obrázek č. 8, O Nepslušných kůzlátkách, Jáchym (3;11)

Jáchym se tu opravdu vyřádil. Vpravo dole je vlkova nora a ten je ještě uvnitř (tmavší hnědá skvrna). Má tunel, aby se dostal ke kůzlátkům. Při vyprávění ale několikrát zdůraznil, že ještě čeká.

Vlkovo čekání znamená, že nebezpečí sice existuje, ale kůzlátka na něj ještě nejsou připravena. Překvapilo mě, že se vlk nachází v podstatě v identifikačním místě. Upřímně ale nevím, nakolik předškoláků hraje roli identifikační místo. Podle mých zkušeností si starší předškoláci, kteří se již umí podepsat, si obrázek podepisují vždy tam, kde zrovna najdou místo a většinou je to někde nahoře. Proto bych byla s interpretací vlka jako někoho, s kým se Jáchym identifikuje, opatrná.

9.1.4. Hrnečku, vař!

V pohádce „Hrnečku, vař“ předpokládám obsahovou vztahovost k orálnímu nebo případně análnímu období. K orálnímu tehdy, pokud na obrázku půjde o zobrazení kaše jako jídla – např. kdyby byly zobrazené matka s dcerou u velké mísy kaše a působily by hladově. O análním období bych uvažovala ve chvíli, kdy nepůjde o kaši jako o jídlo, ale spíše o hmotu, co se valí okny ven. Tyto dvě polohy jsou v ději příhodně chronologicky za sebou, a proto mi pohádka připadá pro předškolní období velmi vhodná. Zároveň na konci dcera hrneček dokáže zastavit správnou větou, což pak už může odpovídat získání sebekontroly.

Toto téma jsem zadávala opět po převyprávění pohádky a děti kreslily pastelkami. Nutno dodat, že jsme tomuto tématu nevěnovali celou lekci, ale spíše zbývající polovinu po dokončení obrázku na téma „O Neposlušných kůzlátkách“.



Obrázek č. 9, *Hrnečku, vař*, Jáchym (3;11)

Na Jáchymovi bylo znát, že ho toto téma bavilo a přemýšlel nad tím. Kaši dle jeho slov nevyrábí hrníček, ale slunce. Bylo vidět, že příběh prožíval v procesu kreslení. Chodil mi ho ukazovat několikrát. Nejprve byl hrníček prázdný, pak se objevilo slunce a pak se začal postupně plnit. Bylo vidět, jak se Jáchymovi líbí, jak je toho v hrníčku stále víc a víc. Hrníček je plný, ale kaše z něj nepřetéká (až na drobné přetáhnutí, které ale z pohledu Jáchymových grafomotorických dovedností vnímám jako zanedbatelné). Je tedy tam, kde má a minimálně zatím je pod kontrolou.

9.1.5. Zlaté doteky krále Midase

Pohádku jsem si vybrala proto, že zlatá barva se má vztahovat k análnímu období. Jde o zadržování či naopak rozhazování peněz a celkově vztah k nim. V pohádce král Midas zažije, že jeho láska k penězům mu málem byla osudnou. Zároveň proměna věcí ve zlato je uskutečňována skrze hmat, který se k análnímu období také vztahuje.

Jako techniku jsem vybrala kresbu barevnými suchými pastely. Zvolila jsem ji pro její špinavost. Je čistě na dětech, jestli začnou křídly rozmazávat nebo nechají jen původní stopu, kterou křída nechá na papíře. Vnímám v tom zrcadlení problému z příběhu. Často děti chtěly rozmazat něco tak, aby to bylo hezčí jako by to měnily ve zlato, ale nakonec se jim to zašpinilo i tam, kde nechtěly, protože již měly barvu na prstech. Stejně jako král Midas proměnil ve zlato i to, co vůbec nechtěl. Nedala jsem jim ale k dispozici černou barvu, aby jim kvůli ní obrázky nezašedly a nezašpinily se až moc. Nemyslím si, že by černá barva byla pro příběh nebo i celkově pro období předškolního věku zvlášť důležitá.

Po vyprávění si děti opět vzaly samostatně pomůcky, které jsem jim připravila a začaly tvořit výjev z příběhu.



Obrázek č. 10, Zlaté dotyky krále Midase, Diana (5;1)

Diance se obrázek zašpinil opravdu hodně. Král Midas si zde užívá svou moc a je ve velmi dobré náladě. Ta se dívka povedla krásně zachytit i přesto, že král nemá vidět obličej klasickým způsobem. Zrovna se chystá napít se, takže hořké poznání ho teprve čeká. Obrázek je velmi zašpiněný, ale autorce to vůbec nevadilo. Zatím si toho nevšímá, což obsahově souvisí s okamžikem příběhu, který zobrazila. I král Midas zde začíná „špinit“ i to, co nechce, ale zatím si toho nevšiml. Jeho hlava je zajímavá tím, že je vybarvená modře, což by mohlo působit klidným dojmem, nicméně ostnatá koruna mluví akci a možná i nebezpečí. Toto protichůdné zobrazení může poukazovat právě na to, že si není vědom problémů, které se kolem něj dějí. Řekla bych, že je to pro předškolní děti běžné. Zároveň širší okolnosti zřejmě vnímají přirozeně na nevědomé úrovni.



Obrázek č. 11, Zlaté dotyky krále Midase, Jana (6;1)

Jana zachytila také moment těsně před zjištěním, že kouzelná moc, kterou král Midas má, není velká výhra. Z jeho výrazu cítím, že si to právě uvědomil, ale ještě se neodhodlal do akce, aby se utvrdil v tom, že se sklenice promění ve zlato. Upřímně nevěřím tomu, že se po tom ještě dotkne své dcery, ale to je pouze má domněnka. Horní část byla původně opomenuta, tak jsem jí navrhla, aby prostor zaplnila třeba oknem nebo obrazem. Zhotovila portrét Midase. Žluté vybarvení prostoru byla finální část práce. Jako znak toho, že je Jana oproti ostatním napřed, vnímám zobrazení židlí, které jsou před nebo za stolem. Překrývání objektů pomáhá budovat iluzivní prostor a zde je to podpořeno i tím, že jejich nohy končí výše než nohy stolu. Proto působí, že jsou až za ním.

9.1.6. Betlém

Zobrazení chvíle narození Ježíše by mělo odpovídat situaci v rodině dítěte v době velmi raného dětství. Atmosféra a množství postav mohou poukazovat na přívětivost nebo naopak chlad emocí a celkového zázemí.

Než jsem dětem začala příběh vyprávět, vyptávala jsem se jich, co o Ježíškovi a jeho narození vědí. Zas tak moc mě nepřekvapilo, že podstatě shodně řekly, že Ježíšek

je neviditelný a kouzelný a že nosí dárky. Jen jedna dívka napověděla, že se narodil v Betlémě. Pak jsem dětem příběh pověděla. K tvoření jsem pustila vánoční koledy, které vyprávějí tentýž příběh (tzn. výběr tradičnějších koled).

Obrázky, které děti vytvořily, mi připadají interpretačně ohromně zajímavé. Téma Betlém zpracované předškolními dětmi, by jistě vyšlo samo o sobě na celou bakalářskou práci.



Obrázek č. 12, Betlém, Šárka (5;5)

Šárka namalovala Ježíška s oběma rodiči a nad ně přidala oslíka a ovečku. Překvapilo mě, jak je obrázek kompozičně vyvážený z hlediska použitých barev. Poslední bílou plochou bylo spodní modrošedé pozadí. Dívka se bála, že když ho vybarví, zmizí jí některé části, protože viděla, že všechny barvy, které měla na paletě, na spodní části má a vybarvená plocha se jich tedy bude dotýkat. Zpětně vidím, že jsem jí mohla poradit fialovou barvu, kterou si na paletu vůbec nedala, ale místo toho jsem jí navrhla, aby si namíchala jiný odstín některé barvy, kterou by tam chtěla nejvíc. Nutno podotknout, že již šedou barvu si sama namíchala, když chtěla šedého oslíka (kombinací pleťové a zelené).

Tento obrázek vnímám jako obraz klidného a zdravého prostředí a nevnímám tu nic problematického. Na obrázku dospělého bych uvažovala o rozpití Mariina obličeje a skvrn na krku, ale přijde mi, že děti na obrázcích rozpité skvrny většinou běžně přehlížejí.



Obrázek č. 13, Betlém, Markéta (5;11)

Markétčin obrázek také ukazuje milé prostředí. Zde je rodina dokonce chráněna ve chlévě. Je zde znát vliv vizuální kultury – tradiční zobrazení Betléma. Malá modrá zvířátka mají být dle dívčinych slov kráva a kůň. Nepoměrně malé zobrazení bych přiřazovala k málo výrazným pudovým záležitostem. Je možné, že je v rodině kladen důraz na potlačování pudů? Vidím v tom souvislost s dívčíným nevýrazným sebeprosazováním.



Obrázek č. 14, Betlém, Julie (5;7)

Julie seděla vedle Markétky a je vidět, že se vzájemně ovlivňovaly. Tento obrázek je pro mě ale mnohem víc znepokojující. Ježíšek sice leží v bezpečí chléva, ale je tam úplně sám. Dívka kategoricky odmítla domalovat tam někoho z rodičů či alespoň nějaké zvíře. Mnohem více bych to u předškolního dítěte pochopila tehdy, kdyby mělo pocit, že se tam nedá namalovat ve chvíli, kdyby tam nebylo místo. Zde je ale Ježíšek na straně a vedle něj nepopíratelně je místo, kam by se nějaká postava hodila.

Bohužel teprve pozdě jsem si všimla červeného objektu nad dítětem a nemohla se na to dívky už doptat. Nejsem si jistá, jestli to má být přikrývka, každopádně to na mě působí nebezpečně. Napadla mě myšlenka, kterou bych ovšem nejspíš nikdy ze strachu z chybné interpretace před klientem nevyslovila a tou je připodobnění k baby boxu. V jeho logu červená barva dominuje a zde je dítě stejně osamocené, i když v bezpečí. Na druhou stranu ale nevím, jaký dojem by baby box nechal na dítěti, když tam údajně leží jen pár minut. Každopádně obrázek mluví o nějakém raném osamocení.

Abych interpretaci Markétčina obrázku zakončila v pozitivním duchu, tak blíže identifikačnímu místu je veselá květinová zahrádka. Dívka říká, že podobnou zahrádku má děda na chalupě a že je tam vždycky moc ráda. Květiny jsou vyvedeny v barvách dětského hřiště – pro předškolní věk jsou typické a vnímám tedy, že poukazují na bezpečné prostředí pro předškolní dítě.



Obrázek č. 15, Betlém, Jáchym (3;11)

Jáchym namaloval malého Ježíška v postýlce (červená uprostřed) a kolem něj je chlév. Postavy i zvířata tu vlastně chybí, ale chlapec mluvil o tom, že by je tam namaloval, jen neví jak. Prostor ale zaplnil dynamicky. Převaha hnědé barvy je podle mě daná zobrazením prkenné konstrukce chléva a může být interpretována i jako otcovská energie či existující stabilní řád. Modrý zlomený oblouk a fialovou linku nad dítětem můžeme vnímat jako mateřskou osobu či existence zdroje klidu. Dítě je červené, což by mohlo odpovídat energickému temperamentu chlapce. Tento obrázek je pro mě odkazem na to, že i když máme nějaké znaky hovořící o možném výkladu obrázku (jako zde absence postav), nemusí to nutně znamenat nějaký problém, protože mohou být prostě zobrazené jinak z důvodu malé malířské zkušenosti.

10. Kazuistiky

V následující kapitole předkládám práce dvou velmi rozdílných dívek. Obě dívky zpracovaly (skoro všechna) výše uvedená témata, a to vždy i s průběžnými instrukcemi. Snažila jsem se mezi obrázky hledat souvislosti a oběma dívkám skrze to co nejvíce porozumět. Mým cílem zde bylo pochopit, jestli mají obtíže s nějakým tématem či motivem a identifikovat, co by to pro ně mohlo znamenat v běžném životě.

10.1. Alena (5;3)

Alena je velmi aktivní dítě. Od práce často odbíhá, zkoumá různé věci v místnosti, je velmi nesoustředěná. Její obrázky tím pochopitelně trpí, protože ve finále kvůli tomu nestihne přidat tolik detailů a obrázky tak působí prázdněji než ty, které tvoří ostatní stejně staré děti. Během práce neustále mluví. Částečně k tématu, částečně o všem možném. Při závěrečné reflexi chce obvykle svůj obrázek popisovat jako první a vždy toho řekne mnohem víc, než ostatní. Mluví nahlas a suverénně bez ostychu. Když ale mluví ostatní děti, nemá většinou žádný zájem o jejich vyprávění a ztratí pozornost dříve než většina, a to pak už nevydrží obvykle ani na místě a často leze například pod stůl. Během lekcí se několikrát projevila urážlivě, a to ve zcela běžných situacích kdy se setkala s tím, že něco nemohlo být podle jejích představ. Pak si vlezla pod stůl a nechtěla vylézt, dokud ji nezaujalo něco nového nebo nedostala úkol, který ovšem nesměl souviset s tím, co ji našťvalo. Její obrázky často na pohádku spíše navazují. Mluví o tom, že dělá druhý díl. Kvůli ní jsem vlastně musela začít víc hlídat hranice, aby vůbec malovala pohádku, kterou jsme vyprávěli.



Obrázek č.16, *Perníková chaloupka*, Alena (5;3)

Svůj první obrázek Alenka malovala prakticky celou dobu s tím, že každou chvíli někam odběhla. Několikrát se šla do šatny napít, vyměnit pastelky, prozkoumávat učebnu atd. Její obrázek působil oproti práci ostatních dětí velmi prázdně. Zatím se mi ji nepodařilo namotivovat k vybarvení pozadí. Očividně na to nebyla zvyklá a zároveň jí nezbyl čas. Kvůli tomu zde nebylo funkční ani rozmývání vodou, ale samozřejmě to chtěla vyzkoušet, když to viděla u ostatních dětí.

Na obrázku jsou Mařenka a menší Jeníček a vedle perníková chaloupka, ke které dle autorčiných slov právě přišli a těší se, až ochutnají perník a všelijaké bonbony a další laskominy. Alena jich vyjmenovala opravdu mnoho. Je zajímavé, že má chaloupka spíše tvar panelového domu, což je ale dle mých zkušeností u městských dětí běžné. Dokonce mi přijde, že je to dobrý znak, protože ukazuje na to, že dívka maluje to, co ji skutečně obklopuje a nejen to, co zná z pohádkových knížek. Oproti běžnému panelovému domu má ale tento výrazný komín, ze kterého se kouří, což by bylo naopak specifické pro dům se střechou. Komín značí, že se v domě topí, což dějově odpovídá pohádce. Zároveň odpovídá extroverzi dívky, ve které to vře a je nutné, aby měla kudy upustit páru.

Z barev, které měla k dispozici využila všechny kromě hnědé, což je zajímavé jednak proto, že z logiky věci by se hodila na perníkovou chaloupku, a jednak proto, že

v tématu Otesánka ji použila jako hlavní. Za zmínku stojí ještě nesrovnalost mezi úrovní kresby Jeníčka a Mařenky, kde Mařenka působí, jako by byla kreslena starší rukou než Jeníček. Možná že se při tvorbě postavy vcítala vždy do té, kterou tvořila. Druhým důvodem by mohlo být to, že se vcítala jen do Mařenky, a proto si s ní dala více záležet, kdežto Jeníčka jen odbyla. Celkově ale obrázek působí vesele, takže bych neřekla, že má zatím nějaký zásadní problém v oblasti odloučení od rodičů. Hlavně tedy proto, že se bez rodičů nesetkala zatím s žádným zásadním problémem – vždyť ježibaba ještě ven z chaloupky nevylezla. Chaloupka barevností připomíná semafor a pokud svítí nějaká barva, je to jistě červená. Možná proto Jeníček s Mařenkou ještě neochutnali.



Obrázek č. 17 Otesánek, Alena (5;3)

Obrázek je dle autorky z budoucnosti, kde si Otesánek našel Otesanku, svou přítelkyni. Na otázku, proč jsou oba hnědí suverénně odpověděla, že jsou přeci ze dřeva. Zaujalo mě, že jí neunikl tento detail, ale zároveň obrázek vystavěla na vlastním vymyšleném konci pohádky. Kolem postav jsou dle autorky létající bonbony a laky na nehty. Otesánek prý už všechny ostatní snědl. O Otesance vyprávěla s velkou hrdostí jako o nádherné ženě s perlami a mašlí ve vlasech. Nad ní se vznáší létající oheň. Po instrukci, aby vyplnila prostor za postavami, vše jen zatečkovala výše zmíněnými „bonbony a laky na nehty“. Chtěla být s prací hned hotová, ostatně tak jako se vším. Zatím to vypadá, že má na vše co říct a na vše má vlastní názor (i kdyby v tu chvíli

vymyšlený). Alenka má obrovskou představivost. Nové nápady chrlí jeden za druhým, ale je jich tolik, že jí pak nezbývá čas a síla na jejich realizaci. Tomu odpovídá létající oheň nad Otasankou. Občas mám pocit, že Alenka sama je takový létající oheň. Plocha zaplněná „vytečkováním“ bonbonů na první pohled působí neuroticky. Upřímně bych to zde interpretovala spíše tak, že se snažila uposlechnout pokyn k vyplnění plochy, kdy jsem možná nešikovně řekla něco jako „Tady všude, kde je bílá plocha, by za postavami něco mohlo být.“. Sice jsem pak nejspíš dodala, že to může být nebe nebo kopce v dálce, ale dítě, které je zacyklené ve svém schematickém zobrazování, si pochopitelně může instrukci vyložit po svém a zde skutečně vyplnila celý prostor.



Obrázek č. 18, O Nepslušných kůzlátkách, Alena (5;3)

Při malbě pohádky o neposlušných kůzlátkách byla Alenka o něco tišší. Opět pojala pohádku po svém a zobrazila jinou variantu, než jsme si vyprávěli. Vlk zde sežral všechna kůzlátka kromě jednoho, které se mu schovalo. Dům působí díky červenému rámu nedobytně a díky zelenému vnitřku bezpečně. Mohlo by nás napadnout, že poslední zbylé kůzle je v nebezpečí, protože v domě není, ale na dětském obrázku prostor funguje skutečně jen dvourozměrně, a vlk tak nemá jak se přes dům ke kůzleti dostat. Kůzle působí, jako by nad vlkem vyhrálo. To podporuje slunce, které nad ním září. Přesto, že je malé a vztahuje se k zelenému jablku, které má pod sebou a které poukazuje na nezralost, tak je kůzle poměrně vysoko na strategickém místě. Vlká dívka

ale namalovala až jako posledního. Proto je tak světlý (děti mají často na konci tvoření vodovější barvy, protože jsou netrpělivé a špatně otírají štětce). Myslela tedy nejprve „na sebe“ jakožto na kůzle, které zvítězilo. Sežráná ostatních kůzlátek vnímám jako odraz jejího smyslu pro drama a taky trochu sebestřednost – ona jako jediné kůzle logicky získá víc prostoru.



Obrázek č. 19, Zlaté dotyky krále Midase, Alena (5;3)

Toto je první Alenčin obrázek, který je úplně bez postav. Hrad je již celý zazlacený. Autorka mluvila hlavně o princezně a několikrát při popisování změnila obsah obrázku. Znovu si příběh přizpůsobovala a měnila konec, ale tentokrát nebyl tak jasný jako u předchozích pohádek. Co bylo ale naprosto jasné je to, že se „zasekla“ ve fázi příběhu, kde si král Midas ještě užívá svou moc a vše zlaté mu přináší radost. Odpovídá to i jejím předchozím obrázkům, kde se snaží vše co nejvíce vyzdobit. Zdobnost bohužel někdy zastíní obsah, protože jí bere pozornost od děje pohádky a zmizí tak to důležité. Zde jsou to postavy. Komu je dobrý krásný zlatý hrad, když tam nikdo není? Podle autorky jsou postavy každá ve své věži (modré obdélníky). Hrad je ale na rozdíl od nich transparentní – vidíme dovnitř – a tak nedává smysl, proč bychom neviděli postavy ve věžích. Autorka je tam prostě nechtěla namalovat. Pokud uvnitř nikdo nebude, nemůže se příběh změnit. V tu chvíli pak nemůže král pochopit problém své moci. Nikdy nepromění svou dceru ve zlato a tím pádem se nikdy nepoučí. Absenci postav zde vnímám jako překážku

v rozvoji. To poukazuje na zřejmě dlouhodobější problém v oblasti hranic vlastního vlivu na okolí. Autorka si podvědomě nechce začít uvědomovat následky svých činů. Vnímám zde souvislost s její velkou extroverzí která někdy přetéká až do sebestřednosti.



Obrázek č. 20, Betlém, Alena (5;3)

Na obrázku Betléma leží Ježíšek v jeslích a vedle něj je panna Marie. Alenka odmítla namalovat další postavy či zvířata a nechtěla ani dát Ježíška s Marií někam dovnitř. Pravdou je, že žádný její obrázek neměl postavy uvnitř nějaké budovy, takže možná je to čistě tím, že s takovým motivem nemá zatím zkušenost. Jako velký pokrok vnímám to, že je tento obrázek poprvé celý zaplněný – i když jen modrou barvou v pozadí.

Přistihla jsem se u toho, že proto, že jsem měla radost z toho, že Alenka poprvé zaplnila celou plochu, tak vnitřně možná zlehčuji symbolickou rovinu obrázku. Ježíšek je zde sám se svou matkou. Nikdo víc tu není, dokonce ani slunce a zároveň tu sněží, takže je tam logicky chlad. Na druhou stranu Marie působí velmi přívětivě a hřejivě díky červeno žlutému oblečení a jasnému úsměvu. Chlad je možná jen nahoře, dole je vidět tráva, takže až taková zima není. Mateřsky fialové ozdoby v jejích vlasech ve mně budí důvěru, že o Ježíška bude dobře postaráno.

Během práce s Alenkou jsem pochopila, že mé snažení má největší efekt tehdy, kdy jí dám jasné a jednoduché pokyny. Například u obrázku Betléma nejdřív nechtěla

namalovat Ježíška ale jiný motiv, který by byl příběhem pouze inspirován. Řekla jsem tedy jasně, že na obrázku musí být vidět Ježíšek jako miminko. Také jsem připomněla, že nejlepší bude, když se podaří zaplnit úplně celou plochu, aby nebyl vidět papír a že mohou malovat ve vrstvách přes sebe. Kreativní dítě jako je ona potřebuje jasné hranice, aby neuletělo někam daleko. Samozřejmě ale za současného přijetí těch nečekaných nápadů, které za stanovené hranice nejdou. To by pak kreativitu příliš dusilo.

Vzhledem k tomu, že Alenku vídám jen jednou týdně, nemohu bohužel dohlédnout na efekty v jejím chování. Je pravda, že nejpalčivější potíž, kterou jsem s ní z počátku měla, byla urážlivost, kdy Alenka odmítala cokoli dělat ve chvíli, kdy něco nebylo podle ní. Tyto potíže nezmizely, ale jsou nyní méně časté. Upřímně to přisuzuji spíše jejím sžitím se strukturou lekcí a s tím, že už ví, jaké situace ji mohou čekat, než efektem tvorby a reflexí. Ostatně v arteterapii se tento cíl sleduje spíše technikou akvarelu, která je ale vhodnější více až v mladším školním věku. Pro vyhodnocení efektů práce s Alenkou bych potřebovala ještě o dost víc času.

10.2. Tereza (5;5)

Terezka působí jako tiché, hodné děvče. U práce zůstává vždy soustředěná a často stihne za lekci namalovat i dva obrázky. Je vidět, že ji práce baví, protože prakticky nikdy nevyužila možnost jít si místo tvoření hrát. Je v mnoha ohledech opakem Alenky. Obrázky bývají zaplněné. Při reflexi mluví o svém obrázku ráda, ale velmi potichu a v porovnání s ostatními dětmi i pomalu. Obvykle sama spíš jen popíše motivy na obrázku, než že by popisovala děj.



Obrázek č 21 Perníková chaloupka, Tereza (5;5)

V Perníkové chaloupce je zajímavá příběhová nesrovnalost. Mařenka se teprve rozhlíží na stromě, ale Jeníček je již na druhé straně chaloupky. Ještě ale neochutnal. Oba mají podle autorky radost, protože našli chaloupku. Instrukce k zaplnění prostoru měla za následek vymizení stromů, takže to působí, jako že se Mařenka vznáší. Terezka je pak ještě po konzultaci obtáhla, ale stále jsou vidět poměrně málo, což je trochu škoda. Na druhou stranu je ale stejně noc, takže nevadí, že strom tolik vidět není. Je to přirozené. Nad stromem jsou vidět zlověstné blesky, kterých jsem si bohužel všimla až při bližším prozkoumání mimo skupinu, takže jsem o tom s autorkou nemluvila. Mařenka se kvůli nim nachází v podobně závažném nebezpečí, jako by byla už u ježibaby. Na Jeníčka mezitím svítí slunce, ale zároveň je sám a sám by se od ježibaby nedostal.



Obrázek č. 22, Otesánek, Tereza (5;5)

Otesánek na obrázku právě požívá tátů (jeho hlava je vidět v Otesánkově puse). Tím, že na obrázku převažuje právě hnědá barva, která koresponduje s obsahem obrázku, může motiv zobrazovat právě něco problematického ohledně otcovské osoby. Zároveň jsou zde hnědé a béžové skvrny, které mohou odkazovat také na anální období.

Vnímám zde velmi funkční zobrazení prostoru vpravo. Střídání dvou odstínů zelené barvy vytvořilo iluzi krajiny. S Terezkou jsme o tom mluvili a sama potvrdila, že tam kopce v dálce vnímá – přesto, že nebyly záměrem.



Obrázek č 23, O Neposlušných kůzlátkách, Tereza (5;5)

Na obrázku kůzlátek je vše podstatně méně znatelné. Dle Terezčiny slov jsou kůzlátka uvnitř v domku (hnědá kopule) a zrovna na ně klepe vlk. Kolem domku už je „barevný svět“ což je část vpravo, kterou vybarvila voskovkami. Nutno dodat, že na barevný svět použila spíše studené barvy s převahou šedé, hnědé a černé, což je obvykle opak barevného světa. Nad tím to ale vyvažuje slunce. Studené barvy odpovídají její introvertní povaze.

Kompozičně je obrázek řešený velmi podobně jako předcházející Otesánek. Hodně mi ale vrtalo hlavou, proč je obrázek tak nejasný oproti předchozím dvěma. Na základě toho a otázek vzešlých z obrázku Otesánka jsem jí ještě na zbylou chvíli zadala, aby namalovala „sebe s tatínkem“. Dodávala jsem, ať si vzpomene na nějaký zážitek, co s tatínkem má a ten ať namaluje. Toto téma jsem zadala proto, abych více pochopila její vztah s otcem.



Obrázek č. 24, *Já s tátou*, Tereza (5;5)

Obrázek mě velmi překvapil a přemlouvala jsem ji, ať k němu ještě něco domaluje. Odmítla. Na obrázku je ona s tatínkem, jak se dívají z okna domu, který stavějí. Dle jejích slov dům ještě není hotový a všude kolem je bláto a nic jiného. Musím dodat, že Terezka nebyla v žádném časovém presu a nezdálo se ani, že by už na malbu neměla náladu. Ve zbylém čase totiž ještě dobrovolně namalovala obrázek z pohádky Hrnečku, vař (viz níže). Portrét dívky s otcem působí jako by ho malovalo o hodně mladší dítě, které na obrázek nemělo tolik trpělivosti. Tělo nemají prý proto, že se dívají z okna, takže není vidět. Okno je ale trojúhelníkového tvaru což je velmi netradiční a dá se vykládat jako falický symbol. Může to odkazovat na zatím nevyřešený elektřin komplex. Bohužel nemám možnost pohlédnout blíže na rodinnou situaci, ale Terezku tatínek několikrát doprovázel na kroužek a vždy působil laskavě a trpělivě. Nejsem si jistá, jestli je možné, aby byla malba tak odlišná od ostatních jen kvůli tomu, že to na stavbě vypadá prázdně a zabláceně. Zároveň nevidím důvod, proč by vybrala právě tento motiv, kdyby tam nemělo být něco problematického. Vzhledem k tomu, že nelze nic říct jen na základě obrázku a zároveň nemohu soudit vztah dcery s otcem na základě pár minutových setkání při předávání dívky na kroužek, tak si spíše nechám u tohoto obrázku velký otazník do budoucna a možná ho pochopím později až budu znát více souvislostí ohledně Terezky. Obrázek tak vlastně zároveň splnil i nesplnil mé očekávání. Potvrdil mi, že je

toto téma problematické, ale zároveň svou prázdnotou hovoří velmi málo a mnoho mi tedy zůstává skryto.



Obrázek č. 25, Hrnečku, vař, Tereza (5;5)

Zde je obrázek chaloupky, ve které bydlí matka s dcerou, které dostanou kouzelný hrneček, ale ještě jsou uvnitř a nedostaly ho. Kolem domu je zase „barevný svět“ – stejně jako na jejím obrázku pohádky o neposlušných kůzlátkách. Působí jako nějaká ochranná aura. Napadla mě interpretace domu jako matky (kvůli fialovým dveřím), která je doruda rozčilená, ale emočně se to nedostane ven (k autorce) skrze vrstvu popření (černá) a snížení emoce (šedá). Šlo by tak o zobrazení obranného mechanismu popření, který jí pomáhá vyrovnat se s nepříjemnými emocemi. Potom je ale na obzoru to, že časem hrneček dostanou a až se to stane a máma zapomene, jak hrneček zastavit, poteče to dveřmi i okny ven a v tu chvíli vrstvy kolem domu hrnoucí se kaši nezastaví. To bude tehdy, kdy obranný mechanismus přestane fungovat.

Při porovnání obou obrázků, u kterých Terezka použila označení „barevný svět“ jsem si všimla, že vždy bezprostředně u domu je nejprve výše zmíněná černá a šedá (jen u obrázku kůzlátek jsou vyměněné). Jistě by bylo zajímavé zadat dívce téma „barevný svět“ a porovnat to s těmito obrázky.



Obrázek č. 26, Betlém, Tereza (5;5)

Obrázek Betléma stihla Terezka namalovat hned dvakrát. Na prvním leží Marie na seně a odpočívá po porodu, Ježíšek leží v jeslích a Josef je vlevo. Hnědá skvrna vedle něj je oslík. Postavy jsou venku, nikoli ve chlévě, ale jasně na ně září hvězdy a z obrázku čpí dobrá nálada. Předpokládám, že žlutý kruh na Mariině hlavě je svatozář. Zaujalo mě, že zobrazila Marii odpočívající. Pak jsem se ale dozvěděla, že se jim zrovna narodilo do rodiny nové miminko a nejspíš má teď tedy čerstvou zkušenost s tím, jak je na tom žena po porodu. Josefovo tělo je vedené modře, proto tu lehce mizí s nocí.



Obrázek č. 27, Betlém 2, Tereza (5;5)

Její druhý obrázek je pokračováním příběhu. Zde je dle dívky Ježíškovi jeden rok a učí se chodit. Silně převažují teplé barvy a je to její první takový obrázek, co jsem viděla. K Ježíškovi nepaří velká hlava uprostřed, jak by se mohlo zdát. To je slunce. Ježíšek je drobná postava pod ním. Vpravo je vidět opět Marie v červeném a vlevo nahoře malý Josef vedený modře zašpiněnou žlutou barvou.

Vrátím se k, podle mě, ústřednímu motivu tohoto obrázku, kterým je slunce. Slunce je zdrojem života, něčím, bez čeho bychom nemohli existovat. Zároveň je poměrně rozšířené, že měsíc odkazuje na ženskost či mateřskou osobu. Slunce pak pochopitelně může odkazovat na otce. Nejsem si zde úplně jistá, jestli se tu kolem otcovské osoby netočí v kruzích, ale kromě zobrazení pohádky „Hrnečku, vař“, je nějaký odkaz na otce v možném problematickém vztahu snad všude.

Obávám se, jestli v Terezčině tvorbě hledám problém s otcem proto, že jsem sama měla tento vztah nevyřešený. Její produkce na mě působí zdravě, pokud se na ni podívám jako celek. Je ale možné, že skrytý problém, jenž může mít znaky Elektřiny komplexu, bude dívku ovlivňovat později především v období puberty. Do té doby se vůbec žádné obtíže nemusí projevovat. Nakonec jsem si uvědomila, že o Elektřině komplexu může hovořit i výše zmíněný obrázek „Hrnečku vař“ (č.25), který jsem

interpretovala jako matku, která se zlobí. Může mít Tereška strach z toho, co by řekla matka na její vztah k otci?

Jistě může být nějaká možnost, jak arteterapeuticky ovlivňovat nevyřešený Elektřin komplex s předškolními dětmi, ale to už je složitější téma nad rámec této bakalářské práce. Je to ale zajímavé téma pro další studium.

11. Diskuse

Cílem mé práce bylo především ujasnit, co je třeba dělat při Arteterapii s dětmi předškolního věku jinak. Děti mají nepopíratelně jinou slovní zásobu a způsoby uvažování. Tím je ovlivněna i jejich výtvarná tvorba. K tomu se přidává obvykle i menší zkušenost s výtvarným materiálem.

Zadávaná témata by jistě měla reflektovat zkušenosti a období, která jsou pro ně relevantní. Nemusíme jim zadávat téma vztahující se k pozdějším etapám psychosexuálního vývoje.

Kyzour (1969) doporučuje děti epicky motivovat. I já jsem pochopila, že když dětem pohádku převyprávím celou a procítěně, jsou jejich obrázky plnější a pozornost je delší, než když se jich jen zeptám, jestli pohádku znají a nechám je namalovat něco z příběhu. Zpětně lituji, že jsem při vyprávění nevyužila nějaké loutky. Ty by sice pravděpodobně vizuálně ovlivnily zobrazení postav na dětských dílech, ale ještě více by děti vtáhly do děje a díky tomu by jejich pozornost u tvorby mohla vydržet déle. Díky tomu by díla mohla obsahovat více detailů vhodným k diskusi a interpretaci.

U délky pozornosti nelze stanovit konkrétní dobu, po jakou by měla tvorba trvat. Dá se říct, že v průměru doba pozornosti u jedné činnosti souvisí s věkem, ale není tomu tak ve všech případech. Jeden obrázek trval dětem namalovat mezi 30 a 60 minutami v závislosti na zvolené technice, motivaci a věku. Pokud se nesnažily o zaplnění celé plochy obrázku, měly hotovo někdy i po 15 minutách. Tehdy se mi ale vždy podařilo je namotivovat k dalšímu dokončení. Je ovšem pravdou, že ze vzorku dětí, se kterým jsem pracovala, mají všechny o tvoření zájem. Proto je pravděpodobné, že pozornost předškolních dětí celkově by při stejných činnostech byla o něco menší. Problematika kratší pozornosti předškolních dětí se ovšem projevovala při závěrečných reflexích. Ve chvíli, kdy byly přítomné všechny děti reflexe trvala obvykle více než 10 minut a tehdy jsem ji musela hodně zkracovat, protože děti u takové činnosti nevydrží tak dlouho.

Snažila jsem se o to, aby se všechny děti naučily zaplňovat barvou celý prostor papíru. Přesto, že některým to trvalo postupně několik obrázků (např. Alenka viz 1. kazuistika), nakonec se to povedlo všem. Obvykle se bez instrukce děti čas od času vrátí

i k zobrazování bez vybarveného pozadí, ale zároveň často prostor vybarví samy od sebe, aniž bych jim to připomínala. Daří se to lépe tehdy, kdy tvoří technikou, která dovoluje překrývání objektů - např. tempera, jak doporučuje Kyzour (1969).

Dalším mým cílem bylo zjistit, jestli jsou děti schopny zachytit náznaky iluzivního prostoru. Zde je to složitější a zdá se mi, že to velmi souvisí s věkem. Nejstarší předškoláci se mohou chytout jednoduchých pouček jako „co je výš a menší, to působí, že je více vzadu“. Zdá se ale, že čtyřleté děti to ještě nezvládnou, neboť prostor obrazu vnímají často o dost jinak než starší. Na základě svých zkušeností věřím, že není nutné je do změny tlačit a naopak se u dětí tohoto věku spíše snažit pochopit jejich uvažování o prostoru papíru. Ve chvíli, kdy dítě zobrazuje pohyb a děj příběhu v různých časových linkách, obrázek funguje jiným způsobem. Přijde mi, že si dítě nejprve musí utřídit myšlenky ohledně možností, které mu papír přináší. Teprve tehdy, kdy dítě přestane zobrazovat na papíře pohyb a zároveň omezí zobrazování více událostí v různých časech najednou, má instrukce k tvorbě iluzivního prostoru smysl.

Pochopila jsem, že arteterapii s dětmi nelze začít dělat ze dne na den. Abychom mohli dítěti nějak pomoci, musíme ho nejdříve pořádně poznat. Jakmile získáme zkušenosti s tím, jak běžně vypadají obrázky podobně starých dětí, mnohem lépe se nám hledají zvláštnosti. Obrázky se musí nakoukat. Také je zásadní naučit se, jak s dětmi o obrázcích správně mluvit. Vyvarovat se podsouvajícím otázkám a zároveň nevystresovat dítě je těžké ale zásadní. Ukázalo se mi, že jakmile ve mě začaly mít děti důvěru, řekly toho o obrázku mnohem víc než při prvním setkání.

Vidím proměnu obrázků v čase. Kromě úbytků bílých míst na papíře se děti plně sžily se strukturou lekce. Nepochybuji o tom, že jim opakující se postupy přinášely pocit jistoty. Když se k tomu přidá zájem o ně a jejich tvorbu, které jsem jim dávala, tak je přirozené, že se mi začaly více otevírat.

Nejednou se mi stalo, že jsem si nějakého zásadního symbolu v obrázku všimla až pozdě. Nemohla o tom proto mluvit s dětmi a tím pádem nedokážu odhadnout, co by mi k tomu řekly a co by jim to asociovalo dál, takže je o to interpretace ochuzená. Základ znaku je ale pro všechny většinou stejný, takže i tak mohu o některých souvislostech uvažovat. Věřím, že jsou to právě zkušenosti s mnoha a mnoha interpretacemi, co nám

pomáhá si důležitých znaků všímat prakticky okamžitě. Cítím, že přesto, že mi toho obrázky o dětech už nyní říkají mnoho, jsem nejspíš někde na špičce ledovce potenciálu svého i obsahu obrázků.

Ráda bych srovnala, jestli vůbec děti z kroužku artefietiky znám nyní více, než kdybych s nimi nedělala interpretační reflektivní rozhovory. Mám naštěstí srovnání s kroužkem keramiky pro stejně staré děti. Na keramice vím, komu se musím více věnovat a koho častěji kontrolovat, aby nezlobil. Také vím, jakým způsobem kterému dítěti radit. Pravdou ale je, že nemám tušení, co se při práci dětem honí hlavou, co u toho prožívají. Na keramických výrobcích do určité míry poznám dětský rukopis, ale ne tak bezpečně, jako u obrázků. Zamýšlím se i nad vztahem, který k dětem mám. Na děti z kroužku keramiky se vždy těším, ale připadá mi, jako bych se s nimi teprve seznamovala. I když děti z kroužku artefietiky znám objektivně stejnou dobu, mám pocit, že je znám mnohonásobně více. Víím, co od koho z nich očekávat a začínám tušit, jaké instrukce komu připomínat, aby se posouvaly ve své tvorbě co nejsprávnějším směrem. To, že začínám v obrázcích vidět výsledky svého snažení mě vždy neskutečně nabije do dalšího snažení. Vidím, že to má smysl.

V práci s těmito dětmi budu pokračovat celý zbytek školního roku. Děti budou procházet přirozeným vývojem a mnoho z nich půjde v příštím roce do školy. Mou aktuální prioritou bude kromě poznávání dalších dílčích potíží předkládat dětem nové postupy, aby tolik nestagnovaly v určitém schématu. Chápu, že schéma je pro ně bezpečné, ale bude pro ně jistě snadnější schéma opouštět ve chvíli, kdy se nacházejí v bezpečném prostředí. Snažit se o to budu i větší variabilitou výtvarných technik.

12. Závěr

Arteterapie s dětmi předškolního věku musí být vedena především s ohledem na jejich kognitivní a výtvarný vývoj. Kognitivní proto, že jejich mysl funguje jinak než mysl dospělého. Je nutné, aby si to arteterapeut plně uvědomoval a při komunikaci s dětmi se snažil jejich způsobu uvažování přiblížit. Výtvarný vývoj je v předškolním věku rychlý a silně souvisí s vývojem kognitivním.

Pozornost dětí je kratší než pozornost dospělých, a proto bychom se je měli snažit před tvorbou motivovat např. vyprávěním pohádky. Zároveň je doba, po kterou dítě vydrží tvořit, velmi individuální, je potřeba mít připravenou nějakou další volnou činnost, kterou se budou děti zabývat po dokončení tvorby.

Je vhodné vést děti k dokončení obrázku a to tak, že zaplní všechna bílá místa papíru. Pokud jsou dostatečně zralé, mohou být poučeny o perspektivní zkratce a aplikovat ji ve své tvorbě.

Děti v předškolním věku potřebují jasné hranice. Ty poskytují nastavená pravidla a opakovaná struktura lekce. Díky tomu se mohou cítit bezpečně a díky tomu se i více otevřou.

Arteterapie není pouze o tvoření, ale také o interpretaci. Měli bychom usilovat o samostatný mluvený projev dětí. Ten je často důležitý i pro to, abychom rozpoznali některé motivy na obrázku. Následná interpretace musí předpokládat absenci abstraktního myšlení dětí.

Věřím, že kromě jasné struktury lekce se závěrečnou reflexí je důležité nabourávání stereotypního zobrazování prostřednictvím netradičních technik. Pak se děti mohou na arteterapii setkávat s alegorií světa stejně jako dospělí – zažijí neznámé ve známém.

Seznam literatury

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let. Brno: Computer Press, 2007. Dětská naučná edice. ISBN 978-80-251-1829-0.

CARPENTER, Margaret, KENNEDY, M., ARMSTRONG, A. L., & MOORE, E., (1997). Indicators of abuse or neglect in preschool children's drawings. Journal of Psychosocial Nursing & Mental Health Services, 35(4), 10-7. Retrieved from <https://search.proquest.com/scholarly-journals/indicators-abuse-neglect-preschool-childrens/docview/1024445226/se-2?accountid=9646>

CASE, Caroline a Tessa DALLEY. Arteterapie s dětmi. Praha: Portál, 1995. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-065-0.

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

ČERNÝ, Vojtěch a Kateřina GROFOVÁ. Děti a emoce: učíme děti vnímat, poznávat a pracovat se svými pocity. Brno: Edika, 2013. ISBN 978-80-266-0361-0.

DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte. Vyd. 2. Přeložil Alena LHOTOVÁ, přeložil Hana PROUSKOVÁ. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1.

DOBROVOLNÁ, Saša, Marek HAVRDA, Egle HAVRDOVÁ, Lucie ŠKARKOVÁ a Kateřina VYHNÁNKOVÁ. Dobrý začátek: ověřené postupy pro učitelky mateřských škol. [Praha]: Schola Empirica, 2015. ISBN 978-80-905748-2-3.

FLAVELL, John H. (2004). Theory-of-mind development: Retrospect and prospect. Merrill - Palmer Quarterly, 50(3), 274-290. Retrieved from <https://search.proquest.com/scholarly-journals/theory-mind-development-retrospect-prospect/docview/230095187/se-2?accountid=9646>

GEBHARTOVÁ, Vladimíra. Jak a co číst dětem v MŠ: komentovaný výběr literárních textů na základě RVP PV. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-854-8.

GOMBRICH, E. H. Příběh umění. Praha: Odeon, 1989. ISBN 80-207-0416-7.

HERGENHAN, Anton. Agresivní dítě?: systemické řešení problémového chování. Přeložil Michaela ŠKULTÉTY. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1279-9.

KOCHANSKA, G. (1997). Multiple pathways to conscience for children with different temperaments: From toddlerhood to age 5. *Developmental Psychology*, 33(2), 228–240. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.33.2.228>

KYZOUR, Milan. O Krizových jevech v dětské kresbě a malbě. *Estetická výchova*. 1969, (2), 35-37.

LHOTOVÁ, Marie a Evžen PEROUT. Arteterapie v souvislostech. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1272-0.

LHOTOVÁ, Marie. Arteterapie ve speciálním vzdělávání. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, [2013]. ISBN 978-80-7394-414-8.

MOLICKA, Maria. Příběhy, které léčí. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-203-4.

NOLEN-HOEKSEMA, Susan. Psychologie Atkinsonové a Hilgarda. Vyd. 3., přeprac. Přeložil Hana ANTONÍNOVÁ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0083-3. PFEFFER, Simone. Rozvíjíme emoce dětí: praktická příručka pro mateřské školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-764-7.

PIAGET, Jean a Bärbel INHELDER. Psychologie dítěte. Vyd. 5. Přeložil Eva VYSKOČILOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ. Arteterapie a artefietika nejen pro sociální pedagogy. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3120-8.

RUBEŠOVÁ, Radka. Ruce v hlíně: tvořivá keramika pro děti. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1085-6.

SHAPIRO, Lawrence E. Emoční inteligence dítěte a její rozvoj. Vyd. 4. Přeložil Hana KAŠPAROVSKÁ. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0651-4.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ. Dívej se, tvoř a povídej!: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0876-1.

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. Základy arteterapie. Rozšířené vydání. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ, přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1043-6.

ŠIMKOVÁ, Marie. Estetická a pohybová výchova ve waldorfské pedagogice. 2006. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta, HTF - Katedra učitelství. Vedoucí práce Mazáčová, Nataša.

UŽDIL, Jaromír. Výtvarná výchova v předškolním věku: učebnice pro obor 76-40-6. Praha: SPN, 1980. Učebnice pro střední školy.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-333-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

Přílohy

Perníková chaloupka

Byla jedna chaloupka u lesa a v ní bydlel drvoštěp se svou zlou ženou a macechou jeho dětí – Jeníčkem a Mařenkou.

Drvoštěpova rodina byla chudá a brzy neměla téměř co jíst. To se nelíbilo hlavně maceše, a tak jednoho dne spustila: „Čtyři se tu neuživíme, půjdeme zítra do lesa a děti tam necháme.“ Drvoštěp nechtěl, ale macecha do něj tak dlouho hučela, až ho udolala.

Druhý den odvedl tatínek děti do lesa. On že bude kácet dříví a Jeníček s Mařenkou měli sbírat jahody. Sbírali dlouho a tatínek je nevolal. Vydali se ho hledat, ale on už byl dávno pryč. Jeníček s Mařenkou byli ztraceni! Nezbylo jim nic jiného, než se spolehnout sami na sebe.

Dlouho bloudili lesem a snažili se najít cestu domů. Mařenku napadlo, že vyleze na strom a rozhlédne se, jestli něco neuvidí. Z výšky uviděla v dálce světýlko, a tak se rozhodli se k němu vydat. Dorazili na paseku, na které stála chaloupka. A nebyla to ledajaká chaloupka! Byla celá z perníku a dalších dobrůtek. A protože měli Jeníček s Mařenkou velký hlad, hned se pustili do sladkostí. „Kdopak mi to venku loupe perníček?“ Ozvalo se zevnitř. Děti se lekly, ale hned pohotově odpověděly: „To nic, to jenom větříček.“ A s chutí jedly dál.

Jenže nevěděly, že je to chaloupka zlé baby Jagy, která si postavila chaloupku z perníku jen proto, aby do ní mohla lákat děti a potom je jíst! Babici to nedalo, a nakonec vyšla ven, kde našla Jeníčka s Mařenkou, jak se cpou perníčkem z její chaloupky.

Chytla je a zavedla dovnitř. Jeníčka dala do chlívku, aby si ho vykrmila a snědla a Mařenka jí musela pomáhat. A tak Jeníček dostával samé dobrůtky – to proto, aby rychle přibíral na váze a aby si ho mohla zlá čarodějnice brzy uvařit a sníst. Vždy jednou za čas, přišla babice ke chlívku a chtěla, aby Jeníček vystrčil prstíček a ona mohla zjistit, jestli už tloustne. Jenže Jeníček nebyl hloupý a vždy ježibabě strčil kůstku. Ježibaba se velmi

divila, že vůbec netloustne, až jednoho dne se dopálila a rozhodla se, že tak jako tak Jeníčka upeče a sní.

Mařenka velmi plakala, ale ježibaba se nedala obměkčit. „Nejdříve roztopíme pec a upečeme chleba,“ oznámila babice. „Mařenko, vlez do pece a zjisti, jestli už je dost rozehřátá.“ „Ale já nevím, jak se do pece leze,“ dělala ze sebe hloupou Mařenka. „Můžete mi ukázat, jak se leze do pece?“ Ježibaba vůbec netušila, že jde o lest a bez sebemenšího podezření si do pece vlezla. Mařenka ani chvilku neváhala a strčila babici do pece a zavřela ji tam. Potom běžela osvobodit Jeníčka a spolu utíkali domů, jen co jim nohy stačily.

Když doběhli do chaloupky, zjistili, že tatínek zatím macechu vyhnal a ode dne, co je nechal v lese, se velmi trápil a každý den své děti hledal. Jakou měl teď radost z jejich návratu! A tak se společně radovali a slíbili si, že už navždy budou spolu ve své chaloupce na kraji lesa.

(Zdroj: <https://www.promaminky.cz/pohadky/ke-cteni-30/o-pernikove-chaloupce-7093>, při vypravování volně upraveno)

Otesánek

Byl jeden muž a jedna žena; zůstávali na konci vesnice pod lesem v jedné chalupě. Byli chudí: muž nádeničil a žena předla na prodej; a přece pořád říkali: „Jen kdybychom měli nějaké děťátko!“

„Budte rádi, že Vám ho pánbůh nedal,“ mluvili jiní lidé, „však sami nemáte co jíst.“

A oni zas říkali: „Když my se najíme, najedlo by se ještě taky naše děťátko jen kdybychom nějaké měli!“

Jednou zrána kopal ten muž v lese pařezy a vykopal pařízek, vyhlížel zrovna jako malé děťátko: hlavička, tílko, ručičky, nožičky ... potřeboval jen temínko trochu sekyrou otesat, aby bylo kulaté a hladké, a kořínky na ručičkách a na nožičkách přisekat, aby vyhlížely jako prstíčky, a bylo děťátko, jen zaplatat!

Muž přinesl ten pařízek domů a povídá ženě: „Tuhle máš, cos chtěla mít, ... dítě Otesánka. Chceš-li, můžeš je chovat.“ Žena zavinula to děťátko do peřinky, hýčkala je na rukou a zpívala mu: „Hajej, dadej, hajej, Otesánku malý! Až se vzbudíš, hošíčku, uvařím Ti kašičku: hajej, dadej, hajej!“

Najednou začalo se dítě v peřince hýbat, vrtělo hlavou a dalo se do křiku: „Mámo, já bych jed!“ Žena nevěděla radostí, kam dříve skočit. Položila dítě do postele a běžela vařit kaši. Když uvařila, Otesánek ji všecku snědl a potom zase křičel: „Mámo, já bych jed!“ „Počkej, děťátko, počkej, hned Ti přinesu!“ Poté běžela k sousedce a přinesla plný ucháč mléka. Otesánek pil, jen hltal, a když vypil, křičel zas, že by jedl.

Žena se tomu divila: „Což, dítě, ještě dost nemáš?“ Šla a vydlužila si ve vsi pecen chleba, položila jej doma na stůl a vyšla pak zase ven, postavit k ohni vodu na polévku. Sotvaže vykročila ze světnice, Otesánek, vida na stole chléb, vymotal se z peřiny, skočil na lavici a v okamžiku ten bochník pohltil, a zase křičel: „Mámo, já bych jed!“

Máma přišla, chtěla nadrobit pod polévku: ohlíží se po chlebě ... tentam! V koutě stál Otesánek jako kadečka a vyvaloval na ni oči. „Pánbůh s námi, Otesánku, snad jsi ten bochník nesnědl?“

„Snědl, mámo, a Tebe taky sním!“ Otevřel hubu, a než se máma nadála, byla v něm. Za chvíli přišel táta domů; a jakmile do dveří vkročil, volal Otesánek: „Táto, já bych jed!“

Táta se ulekl, vida před sebou tělo jako kamna; otvíralo hubu a koulelo očima. A když poznal Otesánka, řekl: „Bodejž Tě běs! Kde je máma?“

„Snědl jsem ji a Tebe taky sním!“ V tom otevřel hubu a v okamžiku měl tátu v sobě. Ale čím Otesánek více snědl, tím více se mu chtělo jíst. V chalupě nic už nebylo, co by za to stálo; i šel do vsi po něčem se podívat.

Potkal děvečku, vezla z pole plný trakař jetele. „Tys musel asi toho sníst, že máš tak veliký břich!“ řekla děvečka s podivením. Otesánek odpověděl: „Jed jsem, snědl jsem: kaši z rendlíku, ucháč mlíka, pecen chleba, mámu, tátu a Tebe taky ještě sním!“ Přiskočil, a děvečka i s trakařem zmizela v jeho břiše.

Potom potkal sedláka, vezl z louky seno. Otesánek postavil se mu v cestu a koně zůstali stát. „Což se nemůžeš vyhnout, netvore? Půjdu-li na Tě!“ křičel sedlák a napřahoval bič. Ale Otesánek si toho ani nevšiml a začal povídat: „Jed jsem, snědl jsem: kaši z rendlíku, ucháč mlíka, pecen chleba, mámu, tátu, děvečku s jetelem a Tebe taky ještě sním!“ A než sedlák se nadál, ocitl se i s koňmi a s vozem v jeho břiše.

Potom šel Otesánek dál. Na poli tam pasák pásal svině. Otesánek dostal na ně chuť a spolykal je všechny i s pasákem; ani památky po nich nezůstalo. Potom na úhoru tam uviděl ovčáka se stádem ovcí. „Když jsem toho tolik snědl,“ povídá sobě sám, „taky ty ještě sním!“ Šel a všechno to do sebe vházal: ovce, ovčáka i se psem Voříškem. Pak se zas kolíbal dál, až přišel k jednomu poli; nějaká babička tam okopávala zelí. Otesánek se dlouho nerozmýšlel: šel a začal zelné hlávky vytrhovat a polykat.

„Což mi tu, Otesánku, škodu děláš?“ řekla babička. „Však jsi dost toho snědl, mohl ses už najíst!“ Otesánek se na ni zaškaredil a povídá: „Jed jsem, snědl jsem: kaši z rendlíku, ucháč mlíka, pecen chleba, mámu, tátu, děvečku s jetelem, sedláka se senem, pasáka s prasaty, ovčáka s jehňaty a Tebe taky ještě sním!“ I chtěl ji spolknout. Ale babička byla čiperná, uhodila Otesánku motýčkou do břicha a rozpárala mu břich. Otesánek se svalil na zem ... byl mrtev.

A teď jste měli vidět! Z břicha mu napřed vyskočil pes Voříšek a za ním ovčák a za ovčákem skákaly ovce. Voříšek je sehnal dohromady, ovčák zapískal a uháněl domů. Potom z břicha vyběhlo hejno prasat, za nimi vyskočil pasák, prásknul bičem a hnal se za ovčákem. Pak vyšli koně, táhli plničký vůz sena; sedlák cukal opratí, klel a jel za pasákem taky ke vsi. Za vozem vyjela děvečka s jetelem a za děvečkou vyskočili z břicha muž se ženou a nesli si pod paží domů vydlužený pecen chleba.

(Zdroj:<https://www.promaminky.cz/pohadky/ke-cteni-30/otesanek-102>)

O Neposlušných kůzlátkách

V chaloupce na kraji lesa bydlela koza se svými sedmi kůzlátky. Měli se rádi a žili spolu spokojeně jako v pohádce. Maminka koza odcházela každé ráno na pastvu a

kůzlátka napomínala, aby si tiše hrála a nikomu neotvírala. V lese bydlí zlý vlk, který by si na nich rád pochutnal.

Kůzlátka slíbila, že budou poslušná, ale jen koza odešla na lupení, začala se prát a hluk bylo slyšet na míle daleko. Uslyšel ho také hladový vlk.

"Koza je pryč a kůzlata doma vyvádějí. Jsou ještě hloupá, snadno je obelstím," pomyslel si, když zabušil prackou na dveře. "Kůzlátka, děťátka, otevřete mi vrátka! Já jsem vaše maminka a nesu vám mlíčko!"

Kůzlata ztichla a zmateně začala pobíhat sem a tam. Hrubý hlas však vlka prozradil. Nejstarší bratříček povídá: "Ty nejsi naše maminka, maminka má jemný hlásek!" Vlk musel odejít s nepořízenou.

Zamířil ke kováři a nechal si upilovat jazyk z obou stran, aby měl hlas tenký a vysoký. Tentokrát na dveře chaloupky jemně zaťukal. "Kůzlátka, děťátka, otevřete mi vrátka!! Já jsem vaše maminka a nesu vám mlíčko!" lákal nezbedy hlasem, který sám nepoznával.

Kůzlata se nahrnula do chodby, aby otevřela, ale nejstarší bratříček je zarazil: "Jsi-li naše maminka, ukaž kousek nožky oknem!"

Venku zamával vlk prackou. Při pohledu z okna ztuhla kůzlátka hrůzou. "Ty nejsi naše maminka. Ty máš pracky černé! Maminka má kůži bílou jako sníh, mečela kůzlátka rozčíleně a vlkovi neotevřela.

Vlk, který hladem téměř šilhal, se odplížil do lesa. a přemýšlel, jak získat kůži bílou jako sníh. Ploužil se podél lesa, až došel k pastýřově chalupě. Tam se sušily ovčí kůže. Vlk se zaradoval, jednu sebral a uháněl k chaloupce kůzlátek. Ovčí kůži si přehodil přes hřbet a už stál opět přede dveřmi. "Kůzlátka, děťátka, otevřete mi vrátka! Já jsem vaše maminka a nesu vám mlíčko!"

"Naše maminka přišla, otevřeme!" volali kozlíci. "Není to naše maminka, neotevřeme!" bránily jim opatrnější kozičky. Ale to už kozlíci otvírali dvířka a vlk skočil dovnitř! Odhodil ovčí kůži a hrozivě vycenil tesáky. Kůzlátka s křikem začala utíkat, bylo jich tolik, že vlk nevěděl kam skočit dřív. Všude se míhala kopýtko, rohy, bříska.

Už už se chystal skočit mezi ně! Ale naštěstí se právě vracela maminka koza. Trkla tam, trkla sem, nabrala vlka na rohy a odhodila do křoví. Ten na víc nečekal. Na slabé si troufal, ale s rozzuřenou kozou by se do křížku nedal. Utekł a už se v lese nikdy neukázal.

(Zdroj: <https://www.promaminky.cz/pohadky/ke-cteni-30/o-neposlusnych-kuzlatkach-120>, při vypravování volně upraveno)

Hrnečku, vař!

Žila jedna chudá vdova a ta měla dceru. Společně zůstávaly ve staré chalupě s doškovou roztrhanou střechou a na půdě chovaly několik slepic ke své obživě. Stará chodila v zimě do lesa na dříví, v létě na jahody a na podzim na pole sbírat a dcera nosila do města vejce na prodej, které jim slepice snesly.

Jednoho letního dne vdova onemocněla a mladá musela sama do lesa na jahody, aby si z nich mohly uvařit kaši. Vzala si s sebou hrnec a kus černého chleba a vydala se do lesa. Natrhala hrnec plný jahod a došla k studánce, tam si sedla a vyndala ze zástěry chléb.

Najednou se objevila stará žena, vypadala jako žebračka, a v ruce držela hrneček.

„Ach má zlatá panenko,“ povídá ta žebračka, „to bych jedla! Od včerejška od rána neměla jsem ani kousku chleba v ústech. Nedala bys mi kousek chleba?“

„I pročpak ne,“ řekla dívka, „chcete-li, třeba celý; však já domů dojdou. Jen nebude-li vám tuze tvrdý?“ A dala jí celý svůj oběd.

„Zaplatť pánbůh, má zlatá panenko, zaplatť pánbůh! – Ale když jsi, panenko, tak hodná, musím ti taky něco dát. Tuhle ti dám ten hrneček. Když ho doma postavíš na stůl a řekneš: Hrnečku, vař! navaří ti tolik kaše, co budeš chtít. A když se budeš myslet, že už máš kaše dost, řekni: Hrnečku, dost! a on vařit přestane. Jen nezapomeň, co máš říct.“ – Tu jí ten hrneček podala a hned se zase ztratila.

Dívka přišla domů a povídá matce, co se jí v lese přihodilo a hrneček okamžitě zkusila:

„Hrnečku, vař!“ Chtěla zvědět, jestli ji ta žebračka neobelhala. Ale hned se začala v hrnečku ode dna kaše vařit, a pořád jí bylo víc a víc, a co by deset napočítal, byl už hrneček plný.

„Hrnečku, dost!“ a hrneček přestal vařit. Obě si sedly a s chutí se najedly; kaše jako mandle. Po jídle vzala mladá do košíčku několik vajec a nesla je do města na prodej. Ve městě se zdržela, protože vajíčka nešla na odbyt, až k večeru se jí podařilo všechny prodat.

Stará se jí nemohla dočkat a samým hladem a chutí na kaši vzala hrneček, postavila ho na stůl a řekla: „Hrnečku, vař!“

Tu se v hrnečku začala hned kaše vařit a sotva se stará otočila, byl už plný. Než si došla do komory pro lžíci a talíř kaše se valila plným hrdlem z hrnečku na stůl, ze stolu na lavici a z lavice na zem. Stará úplně zapomněla, co má hrnečku říct, aby přestal vařit. Přiskočila a přikryla hrneček miskou; myslela, že tím kaši zastaví. Ale miska spadla na zem a roztloukla se a kaše se hnula neustále dolů jako povodeň.

Už jí bylo v sednici tolik, že musela utéct do síně. Tu lomila rukama a bědovala: „Ach ta nešťastná holka, co to přinesla; já jsem si hned pomyslila, že to nebude nic dobrého!“

Za chvíli tekla už kaše ze sedničky přes práh do síně; bylo jí stále více a více. Stará už nevěděla kudy kam, v té úzkosti vylezla až na půdu. Zatím bylo kaše pořád víc a víc, a netrvalo dlouho, valila se už jako mračna dveřmi i oknem na náves, na silnici, a kdo ví, jaký by to bylo vzalo konec, kdyby se byla právě naštěstí mladá nevrátila a nekřikla: „Hrnečku, dost!“

Ale na návsi byl už takový kopec kaše, že když sedláci jeli večer z roboty nemohli tudy projet a na druhou stranu se museli skrze kaši prokousat.

(Zdroj: <https://www.pohadkozem.cz/hrnečku-var/>, při vypravování volně upraveno)

Zlaté dotyky krále Midase

Jednou kdysi dávno žil ve starém Řecku král, který nadevšechno miloval bohatství. Jeho nejoblíbenějším koníčkem bylo schraňovat zlato. A rád zahrnoval svou dceru všelijakými zlatými špetky. Jednou se král Midas procházel ve svých zahradách, když tu mezi stromy uviděl spát nějakého tvora. Byl to satyr – napůl člověk, napůl kozel. Byl to sluha boha Dionýsa, ale byl celý špinavý a zanedbaný. Midas ho vykoupal a oblékl do krásných čistých šatů a pak ho dovezl Dionýsovi na vrchol hory do jeho chrámu. Dionýsos byl vděčný, že se Midas o jeho sluhu tak pěkně postaral. Nabídl mu, že mu na oplátku splní jakékoli přání. Midas ani na chvíli nezaváhal: „Chci, aby se všechno, na co sáhnu, proměnilo ve zlato“ Dionýsos si pomyslel, že divnější přání jakživ neslyšel. Ale řekl jen: „Tvé přání je mi rozkazem.“

Král Midas spěchal zpátky do paláce. Nemohl se dočkat, až svou schopnost vyzkouší. Jakmile byl v zahradě, dotkl se květiny a ta se ihned proměnila ve zlato. Král byl radostí bez sebe. Pobíhal zahradou a všechny stromy a květiny proměňoval ve zlato. Z překrásných pávů byly nyní zlaté sochy. Ze zlatých fontán vytékala zlatá tekutina. Midas tančil po paláci a všeho se dotýkal. Zanedlouho se každá židle, každý koberec a každý koberec zlatě třpytily.

Králi svítily oči nadšením. Rozhodl se, že to obrovské štěstí oslaví. „Přineste mi jídlo a pití!“ Sluhové zaplnili zlatý stůl spoustou lahodných pokrmů a džbánů s vínem. Ale když si Midas vzal kus chleba, dal si ho do úst, proměnilo se sousto ve zlatý špalíček. Málem si na tom vzácném kovu vylámal zuby. Když si chtěl nalít víno, vytekla mu do poháru jen zlatá tekutina. Na stole nebylo nic, co by mohl sníst nebo vypít. S výkřikem rozmrzelosti shodil hostinu ze stolu.

Vůbec nevěděl, co bude teď dělat. Nemohl si hrát se svým psem, protože ho proměnil ve zlato. Nemohl si obléknout své hedvábné šaty a kožené boty, protože se proměnily v nepohodlné zlato. Nemohl spát v posteli, protože byla tvrdá jako zlatý kámen. A pak ke králi přiběhla jeho dcera. „Otče, proč se tváříš rozzlobeně? Král Midas se usmál – no jistě, jeho rozkošná holčička ho rozveselí „Ty můj drahoušku!“ Natáhl ke své dcerce ruce, ale když ji zvedl, došlo mu, jak strašlivou chybu udělal. Jeho dcera se

také proměnila ve zlato. Byla z ní teď zlatá socha, která se nemohla ani smát, ani ho obejmout.

Král Midas byl pološílený. Nejen že měl hlad a žízeň, ale navíc ztratil i to, co mu bylo ze všeho nejdražší. Svoji krásnou dcerku. „Jaký jsem to byl hlupák!“ Zoufalství se Midas vrátil do hor a došel až k Dionýsovu chrámu. Tentokrát musel šlapat po svých, protože se všech jeho koní byly zlaté sochy. Vrhł se Dionýsovi k nohám a prosil, aby ho té schopnosti zbavil. „Prosím, zbav mě toho strašlivého prokletí.“ Dionýsovi se zoufalého krále zželelo. „Běž tedy a vykoupej se v řece“

Král Midas šel k řece. Opatrně vstoupil do vody, protože se obával, že se voda promění ve zlato. Ale s úlevou zjistil, že se mu začalo z bot zlato smývat a byly opět kožené. Midas vzal džbáněk a vodou z řeky se celý polil. Pak nosil od řeky džbáněk a polil jím nejdřív svou dcerku, pak sluhy, psa a koně. A nepřestal, dokud nebylo všechno v jeho paláci jako dřív. Král byl šťastný, že může zase obejmout svoji dcerku. Těšil se z obyčejných květin v zahradě, ze sladké chuti broskví a ze společnosti svých přátel. Midas pochopil, že mnohem důležitější je cítit se bohatým než být opravdu bohatý.

Od té doby Midas vládl svému království s velikou vlídností.

(Zdroj: seriál „nejkrásnější pohádky“, při vypravování volně upraveno)

Betlém

V době, kdy Maria s Josefem očekávali narození miminka, vydal tehdejší císař Augustus příkaz, aby se v celé říši provedlo sčítání lidí. Každý se musel vydat do města, ze kterého pocházela jeho rodina. A tak Josef s Marií opustili Nazaret a vydali se na náročnou cestu do města Betléma. Když po dlouhém a únavném putování dorazili za brány Betléma, všude bylo plno lidí a Josef marně hledal volné místo, kde by se mohli ubytovat. Procházeli městem, ale všechny hostince už byly obsazené. Ani u posledních dveří Josef nepochodil. Jediné, co mohl mu hostinský nabídnout, byla stáj pro dobytek za branami města. Josef s Marií se tam tedy vydali a konečně si mohli odpočinout. Ve stáji žilo mnoho zvířat, a tak tam nebyli sami. Společnost jim dělaly krávy, koně, ovce a mnoho dalších zvířat.

Netrvalo dlouho a Marii nastala chvíle, kterou každým dnem očekávala – porodila miminko a s Josefem mu dali jméno Ježíš – Maria děťátko zabalila do plínek a Josef mu připravil postýlku v jeslích vystlaných měkkým senem.

Pak vyšla zářivá hvězda, která ohlašovala narození toho zázračného dítěte. Ta přilákala z okolí pastýře a další lidi. Všichni se chtěli přijít na děťátko podívat.

(Zdroj: <https://deti.vira.cz/kalendar/vanoce/vanocni-pribehy-a-vypraveni/vanocni-pribeh-s-omalovankami>, při vypravování volně upraveno)