



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra Arteterapie

Bakalářská práce

Použití rožnovských arteterapeutických metod při práci se školním kolektivem

Vypracoval: Andrea Bubíková
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2016

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

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

Datum

Podpis studenta

Anotace

Ve své bakalářské práci se zabývám použitím rožnovských arteterapeutických metod při práci se školním kolektivem. Popisem a zhodnocením práce se školním kolektivem přípravné třídy v náročném období přechodu ze školky do školního prostředí. Se školním kolektivem jsem pracovala po dobu necelého jednoho školního roku, kdy si děti přivykaly na školní prostředí. Dále popisuji a hodnotím práci s kolektivem 5. třídy základní školy. Popisuji rozdílnosti v práci s jednotlivými kolektivy.

V teoretické části se zabývám vymezením pojmů a specifik skupinové práce ve školním kolektivu. Část je také věnována popisu vývoje výtvarného zobrazování a historii arteterapie.

Praktická část se věnuje popisu a metodice práce s dětmi. Nejprve jednotlivým kolektivům a poté posouzení a porovnání odlišností v práci s nimi.

Věnuji se také kazuistikám vybraných prací a jejich interpretaci.

Abstract

In my thesis, I deal with The Rožnov Art therapeutical techniques while working with a group of school children. Specifically, with description and evaluation of my work with the preparatory class during the challenging period of transition from the preschool to the school environment. I have been working with this group of school children for almost one year while the children were adjusting. Moreover, I describe and evaluate work with the group of school children in the 5th grade of primary school. I describe the differences of working with different groups.

The theoretical part deals with defining the concepts and specifics of the group work within the group of school children. A part of the Thesis is devoted to describing the development of visual artifacts as well as the history of Art Therapy.

The practical part deals with the description and methodology when working with children. Firstly, with the individual groups, and then I assess and compare the differences among the groups.

I also focus on case reports of the selected artworks and their interpretation.

Klíčová slova

Dítě, školní kolektiv, arteterapie, skupinová arteterapie.

Keywords

Child, Children group, Art Therapy, Group Art Therapy.

Obsah

1. Úvod	3
2. Cíl bakalářské práce	4
3. Teoretická část	5
3.1. Školní kolektiv	5
3.1.1. Sociálně patologické projevy školních dětí	5
3.1.2. Možnosti prevence sociálně patologický jevů ve školním prostředí	7
3.2. Sebepojetí	8
3.4. Mladší školní věk	9
3.5. Vývoj dětské kresby	10
3.5.1. Období čáranic (věk 2-3 roky)	11
3.5.2. Preschematické období (věk 3-6 let)	12
3.5.3. Schematické období (věk 6-9 let)	14
3.5.4. Kresebný realismu (věk 8-12 let)	15
3.5.5. Pseudonaturalistické období (věk pubescence, 11-15 let)	15
3.5.6. Adolescentní výtvarná tvorba (věk 14-17 let)	16
3.6. Arteterapie	16
3.6.1. Historie arteterapie	16
3.6.2. Rožnovské pojetí arteterapie	18
3.6.3. Skupinová práce v arteterapii	19
3.6.4. Arteterapie s dětmi	20
4. Část praktická	22
4.1. Přípravná třída	22
4.1.1. Metody práce s přípravnou třídou	23
4.1.2. Deniska	27
4.1.3. Rekapitulace práce s přípravnou třídou	31
4.2. 5.třída - mikrotřída	32
4.2.1. Metody práce s 5. třídou	35
4.2.2. Já a můj svět	35
4.2.3. Šípková Růženka	39
4.2.4. My a naše třída	43
4.2.5. Rekapitulace práce s 5.třídou	45
Závěr	45

Seznam literatury.....	47
Seznam obrázkové přílohy	49

1. Úvod

Ve své bakalářské práci se věnuji použití arteterapeutických metod při práci se školním kolektivem. Popisuji skupinovou práci se školním kolektivem dětí v přípravné třídě po dobu necelého jednoho školního roku. Ve skupině se nacházejí děti z cizojazyčného prostředí, ale také děti se specifickými poruchami učení, u kterých se testuje, zda-li zvládnou zařazení do běžné třídy. Dále se věnuji práci se školním kolektivem 5.třídy základní školy, ve které se nacházejí děti se specifickými poruchami učení. Věnuji se rozdílům v práci s jednotlivými kolektivy a také vhodnosti použití arteterapie při práci se školním kolektivem.

Během praxe při studiu arteterapie jsem zjistila, jaká je potřeba s dětmi pracovat a také jaký má práce vliv na vývoj kolektivu. Impulem ke zvolení tématu mé bakalářské práce bylo také absolvování kurzu práce se školním kolektivem se zaměřením na prevenci sociálně patologických jevů.

Také mne k této myšlence přivedla má vlastní dcera, která je sama na nižším stupni základní školy. Vše, co se ve škole, ale i mimo ni děje, se odráží na chování a postojích dětí. Je potřeba s nimi komunikovat, diskutovat nad problémy, které je trápí. Pracovat na jejich sebepoznání a sebehodnocení, aby s jistotou mohli projevodat své názory a byli také schopni o nich diskutovat. Při své práci jsem se zaměřila především na podporu dětí, na budování jejich sebejistoty a celkovém rozvoji, aby se nebály projevit, ať již na papíru nebo verbálně. Při popisu jednotlivých artefaktů jsme pozorovali rozdílnosti ztvárnění jednotlivými „umělci“, ale vždy s pochvalou za kreativitu. Dětem jsem se snažila předat, že přestože každý vidíme danou věc jinak, stále jsme rovnocenní partneři. Žádné ze ztvárnění není dobře nebo špatně, je to osobitý pohled každého z nás, a když se vzájemně více poznáme, uděláme si větší prostor pro respekt k ostatním, jejich názorům a postojům.

2. Cíl bakalářské práce

Cílem této bakalářské práce je zhodnocení použití a vhodnosti arteterapeutických metod při skupinové práci se školním kolektivem. Rekapitulace práce se školním kolektivem dětí v přípravné třídě a kolektivem dětí 5.třídy základní školy.

V teoretické části se zabývám vymezením pojmů, teorií skupinové práce. Důležitou část zaujímá vývoj dětské kresby, o kterou se potom opírá část praktická. Nastiňuji také historii arteterapie a vůbec zájmu o dětskou kresbu. Dále jsou zmíněna specifika rožnovského arteterapeutického přístupu.

V praktické části se věnuji popisu práce s přípravnou třídou, která je přechodem mezi školní a školkovou docházkou. Popisuji práci s dětmi, témata, techniky a způsob vedení práce. Zaměřuji se na vhodnost použití arteterapie v práci s tímto kolektivem a také úskalí zvolených postupů pro práci s nimi.

Dále se věnuji popisu práce s kolektivem 5.třídy základní školy. Stejně jako u předchozího kolektivu, popisuji práci s dětmi, témata, techniky a způsob vedení práce. Porovnávám rozdíly v práci a úskalí, která přinesla.

3. Teoretická část

3.1. Školní kolektiv

V současné době škola dávno nemá pouze cíl vzdělávací, ale také cíl výchovný. V době, kdy děti tráví s rodiči stále méně času, zde dochází k potřebné interakci s vrstevníky a také učení se toleranci. Dle Svobody (2015) je dobře, že je škola zdrojem pravidel a individualita žáků není plně respektována a tím nabízí jedincům možnost se začlenit do kolektivu, aby v něm byli spokojení a také se naučili, že jim nebude vždy věnována pozornost a ani pomoc nepřijde ve chvíli, kdy to považují za potřebné, ale musí ji zajistit sami a získávají tím cenné zkušenosti.

Školní kolektiv je živý organismus a je potřeba k němu takto přistupovat. Je to dynamický celek, ve kterém neustále probíhají změny, ať už očekávané nebo nenadálé.

Svoboda (2015) přirovnává školní kolektiv k vodě, která při sebemenším impulzu reaguje, jež se při správném podnětu stává proudem. Při nedostatečném impulzu pak přichází na řadu vnitřní dění, kdy se kolektiv začne profilovat dle nejsilnějších jedinců a to v pozitivním i negativním směru.

3.1.1. Sociálně patologické projevy školních dětí

Sociálně patologické jevy se vyskytují ve školním kolektivu stále častěji. Pouze výjimečně je však můžeme pozorovat u první věkové skupiny dětí, kterým se věnuji ve své bakalářské práci. Ani u druhého kolektivu koumané třídy jsem je nepozorovala, proto se omezují na jejich krátkou specifikaci a nástin prevence, dále je již nerozvádím.

- Záškoláctví

Záškoláctvím (nebo-li chozením za školu) označujeme přestupek žáka, který se úmyslně vyhýbá školní docházce. Jedná se obvykle o původně impulzivní počín (nebýt dnes ve škole), který dlouhodobější absencí již ztrácí svůj původní smysl a nahrazuje jej nový (např. strach z prozrazení). Záškoláctví můžeme chápat jako projev odporu dítěte ke škole, často se spojuje také s útekem z domova.

Příčiny záškoláctví lze nalézt přímo ve škole samotné, ať už přílišnou odlišností žáka od kolektivu, jeho fobií nebo necitlivému přístupu pedagoga. Další z příčin nacházíme v rodině, nedostatečnou připraveností na školní prostředí nebo střídáním výchovných systémů. Značný vliv na vzniku sociálně patologických jevů, nejen záškoláctví má také nevhodné trávení volného času.

- Agrese a šikana

Za šikanu považujeme násilně ponižující jednání jednotlivce nebo skupiny proti jednotlivci, který se tomuto chování nemůže vyhnout a neumí se mu ani bránit. Motivací k šikaně bývá uspokojení potřeby, v jejíž cestě stojí nějaké překážky, např. sebeprosazení, nebo získání něčeho, po čem agresor touží.

- Dětská delikvence

Jedná se o čin, který byl spáchán osobami mladšími 15-ti let, který by byl u osob starších 15-ti let označován jako trestný čin. Bývá také označován jako prekriminální. Příčin může být mnoho a obvykle jedna souvisí s druhou. Od traumatizujícího porodu, nízký věk matky, špatné sociální nebo nepodnětné prostředí, problémová rodina až k rodině dobře situované, kde ale není dítěti věnována dostatečná péče. Motivy této činnosti mají svá specifika a odlišují se od páchaní takovýchto činů u dospělých.

- **Závislost na drogách**

Naše společnost vykazuje velkou toleranci k tzv. měkkým drogám, což výrazně ulehčuje přístup k nim dětem, které zpočátku obvykle experimentují. V drogách mohou posléze hledat východisko z neúspěchu, nedostatečného sebehodnocení či zanedbávání doma nebo ve škole. Nejrozšířenějšími drogami mezi školní mládeží je tabák, alkohol a marihuana.

3.1.2. Možnosti prevence sociálně patologický jevů ve školním prostředí

Školní prostředí je pro každé dítě zatěžující a musí se vypořádávat s nároky, které na něj toto prostředí klade. V každém případě je lepší sociálně patologickým jevům předcházet nebo je alespoň částečně eliminovat, než je následně řešit. Úkolem učitele by mělo být prosazení spravedlnosti mezi dětmi, měl by jim dodávat odvalu a posilovat sebevědomí. Učitel by měl dětem naslouchat a posilovat jejich přirozenou potřebu se svěřovat. Je jistě žádoucí, aby dítě našlo u této osoby pocit bezpečí. Dle Matějčka (2007) není vztah mezi vychovatelem a dítětem vztahem jednoznačné závislosti. Dospělí často podléhají myšlence, že výchova je jednostranné působení na dítě. Ale je to klam, ve skutečnosti jde o vztah vzájemný. Dítě není jen ovlivňováno a formováno, do prostředí kolem aktivně zasahuje a také si jej utváří a přetváří.

Škola působí především preventivně, odstraňuje všechny negativně působící faktory a vytváří optimální podmínky pro zdravý psychický a morální vývoj jedince. Prevence rozvíjením zdravého životního stylu, aktivního trávení volného času a spoluprací s rodinou. Jako prevenci můžeme používat skupinovou práci se zapojením vyčleněných jedinců, tak aby tito mohli získat uznání skupiny, vyšší sebehodnocení.

3.2. Sebepojetí

Sebepojetím lze zjednodušeně označit to, jak pojmáme sami sebe.

Sebepojetí formují již zkušenosti z raného vývoje, dle Vágnerové možná i z prenatalního věku (Vágnerová, 2000).

Sebepojetí je neustále vyvíjející se proces, ovlivněný zkušenostmi, věkem, interakcemi a mnoha dalšími faktory.

„Celý proces není náhodný a významnost vzniklého dynamického celku je nezpochybnitelná. Některé z jeho složek, například sebevědomí, sebeřízení a další, mají dopad nejen na samotného jedince, ale také na jeho okolí, protože regulují vnější projevy osobnosti, které jsou zase součástí většího celku, protože vedou ostatní k reagování. Souvislost vztahů rodičů k dítěti je tedy i v tomto aspektu nezpochybnitelná a vnější instituce i jedinci hrají doplňující roli.“ (Svoboda, 2015)

Sebepojetí ovlivňuje rozvoj poznávacích procesů. Už v předškolním věku vzniká u dětí vědomí vlastní identity, když začínají chápat sami sebe jako subjekt. Dítě ví, jak vypadá, pozná se v zrcadle a orientuje se ve svém těle. Samotný zevnějšek, ale není příliš důležitý (pokud není nějak nápadný v pozitivním i negativním směru), dítě pociťuje své tělo a je schopno jej ovládat. Dle Vágnerové (2005) se dítě posuzuje jako aktivní subjekt s různými kompetencemi.

V tomto období dítě přejímá názor na sebe sama od autorit zcela nekriticky. *„Předškolní dítě sice o sobě také uvažuje, ale činí tak způsobem, odpovídajícím jeho vývojové úrovni:*

1. Egocentrismus mu pomáhá potvrdit vlastní významnost

2. Magičnost uvažování a snadnost zkreslení skutečnosti mu umožňuje uchovat

si přijatelný přijatelný obraz sebe sama. Ve fantazii může dítě získat cokoliv, co je jinak nedosažitelné.“ (Vágnerová, 2005)

Ve své bakalářské práci se věnuji dětem na rozmezí předškolního a školního věku. Je to období, kdy dítě přijímá novou roli, roli školáka. S nástupem do školy je také spojeno osamostatnění se. V tomto období je pro děti již cenná zpětná vazba a dokáží odhadnout, jak se jejich chování jeví jiným lidem. Nabývá na důležitosti vrstevnická skupina, děti ve třídě mohou získat různé role. Je nutné přijmout zodpovědnost za vlastní jednání a nést jeho důsledky. Z pocitu vlastního úspěchu či neúspěchu plynoucího z vlastního výkonu se buduje základ sebevědomí. Dítě si buduje vlastní styl zvládání překážek a neúspěchů. (Vágnerová, 2005)

Dále se věnuji dětem středního školního věku, což je poměrně méně dynamická vývojová fáze. Jedná se o období přípravy na další období vývojově dynamičtější, na období dospívání. Děti jsou již na školu plně adaptovány a osvojily si normy chování, které zde jsou platné. Kontakt s vrstevníky nabývá stále většího významu. Skupina poskytuje jejím členům pocit sounáležitosti a jistoty. Děti začínají hodnotit své vrstevníky, větší popularitu získávají děti sociálně zdatné. Nepopulárními se pak stávají ty, které jsou odlišné, ostatním nepříjemné a nestačí jejich požadavkům.

3.4. Mladší školní věk

V mladším školním věku se u dětí mění způsob uvažování. Dle Piageta (2010) se v mladším školním věku rozvíjí fáze konkrétních logických operací. Dítě je již schopno respektovat zákony logiky a také konkrétní realitu. Protože na této úrovni myšlení vždy pracuje se skutečností, kterou děti znají z vlastní zkušenosti, upřednostňují děti způsob poznávání, kdy se mohou samy přesvědčit. Ze začátku školní docházky jim k poznávání pomáhají názorné pomůcky.

Školní dítě již není svázané subjektivním pohledem na skutečnost a je schopno posoudit skutečnost z více hledisek - decentrace. Takovéto uvažování je schopno přenést z jednoho objektu také na skupinu objektů. Decentrace v uvažování vede děti k pochopení odlišností potřeb ostatních lidí. Dítě již nemá potřebu vnucovat ostatním to, co samo považuje za nezbytné.

Také již chápe trvalost objektů i přes změnu jejich vnějšího vzhledu – konzervace. Uvědomuje si, že změna vnějších znaků nemění podstatu objektů.

„Konkrétní logické operace jsou charakteristické schopností akceptovat proměnlivost jako základní vlastnost reality.“ Vágnerová (2000)

Dalším ze znaků logického myšlení tohoto období dítěte je reverzibilita – neboli vratnost proměn.

Dítě chápe vztahy mezi písmeny, člení slova na hlásky a slabiky, rozvíjí si schopnost manipulovat s čísly.

3.5. Vývoj dětské kresby

Dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Dle Davido (2008) v sobě kresba zahrnuje hru, snění a také realitu. „ Ze všech prostředků (hry, loutky, malování....), které má psycholog k dispozici k důkladnějšímu poznání dítěte a zkoumání jeho osobnosti, představuje kreslení nejvhodnější způsob vyjadřování; kresbou totiž dítě „graficky vypráví“, aniž by do toho muselo nutně vstupovat mluvené slovo.....Kresba tak promlouvá množstvím charakteristický znaků. Mnohdy přitom bývá pro dítě základem k rozvinutí příběhů, skutečných i smyšlených. (Davido, 2008)

Kresby dětí stejného věku se podobají, hovoříme o několika stádiích vývoje. Tyto stádia neprobíhají u všech dětí stejně, vykazují odlišnosti, které mohou být způsobeny nepravidelností vývoje dítěte, jeho inteligencí, psychickým typem dítěte a spoustou dalších faktorů. Rozptyl věku, kdy se děti dostávají do určitého období, může být široký nebo také může nést rysy více etap současně. Každé zdravé dítě by mělo projít všemi stádii vývoje dětské tvorby, které se různí autoři snažili rozčlenit do několika stádií.

Uvádím vývoje dětské kresby dle Victora Lowenfelda (in Perout, 2005):

3.5.1. Období čáranic (věk 2-3 roky)

První pokusy o kresebné počátky lze pozorovat okolo 18 měsíce věku a jdou ruku v ruce s pokusy o verbální vyjadřování. Dítě je zaujatou stopou, která zůstává na papíře. Radost ze vznikající stopy je spojen s radostí, který stopu vytvořil.

„ Šťastné a spokojené dítě kreslí silné čáry, které na papíře zaberou mnoho místa. Naproti tomu nevyrovnané dítě tužku záhy odhodí.“ Davido (2008)

Dítě zobrazuje nesložitě představy světa, ale bylo by chybou domnívat se, že vidí chudě.

„ V jeho kresbě je obsaženo právě to, co je z jeho hlediska podstatné a co upoutalo jeho zájem. Není tam naopak to, co je pro rozeznání zobrazené věci nepodstatné a čím se dítě nezaujalo. (Uždil, 1980)

Období čáranic můžeme rozdělit do tří etap:

- Chaotické (bezobsažné) čarání

Motorická aktivita vyjadřující radost z této činnosti, zpočátku záznam aktivity – údery tužkou, tečky, krátké čáry různého směru. Pohyb ruky v tomto období vychází z ramene, chybí špetkový úchop, jemná

motorika, při kreslení není tužka oddalována od papíru, dítě má problém nepřesahovat formát.

- Zvládnutá čáranice

Dítě již tuší souvislosti mezi pohybem ruky a stopou na papíře, začíná se vyvíjet vizuální kontrola. Dítě již zvládá oddálení tužky od papíru, linky jsou již horizontální i vertikální, objevují se kruhové čáranice.

- Pojmenovaná čáranice

V tomto období dítě pojmenovává, co nakreslilo, čarání bývá záznamem kinestetické aktivity a názvy obrázků také často odkazují k pohybové aktivitě. Během kreslení se může měnit výtvarný záměr dítěte. Další posunem je, když dítě výtvarný záměr sdělí předem. Kresby dodržují formát a jsou doprovázeny verbálním projevem.

V období čáranic má barva podružnou roli.

3.5.2. Preschematické období (věk 3-6 let)

Kresby v tomto období jsou důkazem převažující psychické funkce fantazijně emoční složky, která určuje způsob poznávání okolního světa. Pro dítě neplatí objektivní kategorie času, prostoru a logiky. Kresby mají prvky antropomorfismu – věcem a zvířatům jsou přisuzovány lidské vlastnosti. V kresbě se objevují znaky, u kterých je těžké rozpoznat, co znamenají.

Prvním symbolem, který se v kresbě objevuje bývá člověk – hlavonožec. Dítě spíše než z vizuální zkušenosti tvoří na základě dotykové, pohybové a pocitové zkušenosti. Dává přednost tomu, co jej na věcech zajímá, co se o nich dozvědělo a zapamatovalo si. Dle Uždila (1980) bývá prvním zobrazením figury ovál, který provizorně uzavírá

důležité lidské znaky. Potom se trup osamostatní, bývá zprvu menší než hlava, která obsahuje oči, ústa, někdy i nos a vlasy, výjimečně uši.

Objevuje se pravidlo pravého úhlu (R – princip), například při zobrazení komínu na střeše, větví stromu, někdy také při zobrazení rukou prvních hlavonožců. Dle Uždila (2002) to způsobuje dětská potřeba odlišit jeden směr od druhého.

Také můžeme pozorovat grafoidismus, kdy se kresba naklání ve směru písma. Tvary se zakulacují a přecházejí jeden do druhého, jako je tomu u písma.

Další ze zvláštností tohoto období je grafický automatismus, kdy dítě opakuje jeden naučený tvar, např. čárky pro zobrazení trávy, vlasů apod. Nadměrné užívání tohoto automatismu vede k nepravému ornamentu – přílišnému zdobení. Nepravý ornament obvykle zakrývá nedostatečnou představivost, díky jeho uplatnění jsou zdánlivě plné obrázky chudé obsahově.

Děti uplatňují pro kompoziční členění plochy rytmus, opakování a symetrii. Základ tohoto kompozičního smyslu nacházíme ve fyziologických faktech (rytmus dechu, tepu...) a vypovídá o integraci tělesných a duševních složek.

Barva již nabývá na důležitosti, ale nebývá spojena s barvou reálných objektů, spíše podléhá barevné preferenci dítěte. Objekty v prostoru se zdají být zobrazeny nahodile, ale spíše jsou umístěny po obvodu. Stanoviště uprostřed obvykle patří dítěti, jedná se o ego-formaci. Velikost předmětů podléhá emočnímu a prožitkovému významu. Izolovanost objektů vypovídá o rozumovém vývoji dítěte, které ještě není schopno spolupracovat s vrstevníky.

3.5.3. Schematické období (věk 6-9 let)

V kresbě se odráží narůstající smysl pro kategorie a třídy a také vznikající schopnost zobecňovat. Dřívější egocentrický přístup se mění, dítě si uvědomuje, že je součástí širšího okolí, je schopno více kooperovat.

„Vztah ke světu, k objektivní realitě je regulujícím momentem vývoje dětské kresby a dominuje v její složité struktuře. Při vzniku a rozvoji dětské kresby uplatňují vedle momentu neuromotorické (pohybové) povahy i ty pořádací principy, které podmiňují jakost a zvláštní povahu vjemu. (Uždil, 1988)

Dítě se pokouší o integraci jednotlivin. Frontální způsob zobrazování (en face) vyhrazený pro stacionární, symetrické objekty je rozšířen o profil (smíšený, situační). Objekty řadí na základní linku, většinou za sebou. Můžeme pozorovat sklápění do půdorysu, jako důkaz toho, že je pro dítě obtížné rozeznat, co je horizontální a co vertikální. Rentgenové vidění (snaha o transparentnost), sekvenční zobrazování – záznam o časovém průběhu, můžeme zde najít několik stanovišť pozorovatele. Také ještě stále můžeme nalézt antropomorfní prvky. V použití barev nastává pokrok v souvisejícím vztahu objektu a barvy, použití barev je plošné. Schématické použití barev – stejná barva pro stejné objekty. V tomto období dochází k úbytku spontaneity a originality, která bývá přisuzována přechodu do náročného školního prostředí, kde již dítě musí více respektovat okolní realitu.

Dle Kyzoura st. [online] nazýváme období, ve kterém se dítě nachází v rozmezí 4-8mi let obdobím egocentrickým, kdy by měl učitel dítě spíše motivovat k práci se sytou barvou a nevnučovat kulisové zobrazení a naturalistickou barevnost. Důležitý je pohyb. Pro zobrazení je typická dvojrozměrnost, dítě ještě nemá dostatek zkušeností s pochopením vztahů a podstaty jevů. Důležitý je příběh, dítě vypravuje a vše sděluje ze svého egocentrického pohledu s představou, že všichni myslí a jednají jako ono samo.

3.5.4. Kresebný realismu (věk 8-12 let)

Oprosti předcházejícímu období se děti přesunují k vizuální zkušenosti, když kreslí dům je zobrazen zvnějšku, z vnitřku bývá zobrazeno pouze to, co je vidět okny. Děti jsou již plně součástí chlapeckých či dívčích skupin. Umisťování předmětů na základní linku je opouštěno a objekty se také začínají překrývat. Čára nebe se spouští k nebi, dítě se pokouší o zobrazení třetího rozměru, ale stále má problém se zobrazením perspektivy. Objevuje se více pozorovatelských stanovišť. Rozvíjí se zobrazování figury, snaha o detailnější zachycení znaků. Zobrazení pohybů vychází spíše loutkovitě. Použití barvy je již více diferencovanější než v předchozím období.

Dle Kyzoura st. [online] je období v rozmezí 8-13ti let obdobím objektivním, kdy je dle něj nanejvýš vhodné vést děti k realistickému vidění. Je to vhodné období k začátku nácviu zobrazování perspektivy.

3.5.5. Pseudonaturalistické období (věk pubescence, 11-15 let)

Dochází k rozvoji abstraktního myšlení, dítě je schopno pracovat s číslem, pojmem, který nezávisí na přímém pozorování. Útlum spontánní výtvarné aktivity a výrazná kritičnost vůči sobě předznamenává nástup výtvarné krize. Dítě je již schopno zobrazovat trojrozměrně, tvorba se začíná diferencovat, začíná mít osobité znaky tvůrce. Pubescenti mají zálibu v karikatuře, také je oblíbeno portrétování sebe samých. Více detailů věnují zobrazení figury, důraz na řasení oděvů, zdůraznění světelných podmínek, také se objevuje zobrazování neúplné figury (pouze hlava, postava do půl pasu).

3.5.6. Adolescentní výtvarná tvorba (věk 14-17 let)

Výtvarná tvorba vyjadřuje zralejší náhled, je používaná výtvarná zkratka či stylizovaný symbol. Způsob zobrazování je ovlivněn kvalitou výtvarného poučení. Výtvarné dílo je výsledkem estetické volby, rozhodování i poučení. Měla by být rozvíjena volná i studijní poloha pro zajištění dynamiky mezi přesným zobrazením skutečnosti a abreaktivním uvolněním.

Dle Kyzoura st. [online] jde o období reflexivní a je vrcholem v dětské tvorbě.

3.6. Arteterapie

Od třicátých let minulého století se uvádí výraz art therapy, kdy jej jako první použila Margaret Naumburgová v USA. Vycházela z psychoanalytického hlediska. V Evropě se pak tento termín vyskytuje až v období 2.světové války.

3.6.1. Historie arteterapie

Můžeme předpokládat, že lidé kreslili odedávna, což dokládají otisky rukou na stěnách jeskyň před mnoha tisíci lety. Uždil (1980) zmiňuje, že za dob renesance se vžil zrakově podmíněný způsob zobrazení a to podmínilo, že si lidé začali všímat, že děti malují jinak. Prvním dochovaným upozorněním na tuto skutečnost můžeme doložit malbu italského malíře G.F.Carota, kdy portrétoval svou desetiletou dceru a do rukou jí vložil její vlastní kresbu.

Zájem o dětské výtvarné činnosti projevoval také J.A.Komenský. *„Byl si vědom toho, že všechno, co člověk „sua sponte“ (z vlastní vůle, spontánně) činí, má nějaký význam a že to ukazuje k jeho skutečným tělesným nebo duchovním potřebám. Až*

budou tyto potřeby rovnovážně a ušlechtilě naplněny, začne být člověk teprve tím, čím vlastně je, uskuteční se (princip individuace).“ Uždil (1980)

Původní myšlenka využití výtvarné produkce k terapii, vznikla na základě zájmu o tvorbu duševně chorých a to na počátku 18. a 19. století. Vycházela ze dvou zásad a to, že duševně choří malují jinak než zdraví jedinci a že se jejich výtvarná tvorba mění v závislosti na druhu a vývoji nemoci.

Velkou sbírku tvorby duševně chorých uspořádal ve 20. letech 20. století Hans Prinzhorn. Jeho práce vzbudila velký zájem o psychopatologickou tvorbu.

Z dalších autorů, kteří se v minulém století věnovali výtvarnému projevu bych uvedla Herberta Read, Victora Löwenfelda nebo Rhody Kellogovou.

Arteterapii s dětmi se věnovala další průkopnice arteterapie Edith Kramerová. Její práce „Art as therapy with children“ vyšla v roce 1972. Vycházím z Šickové (2008), která uvádí, že „*V práci zdůrazňuje svůj cíl přes výtvarnou expresi dětí posilnit jejich ego a smysl pro vlastní identitu.*“

Na Slovensku byl prvním vysokoškolským pedagogem arteterapie doc. Roland Hanus, sepsal text věnující se arteterapeutickým technikám.

U nás se výtvarnému projevu věnoval Zdeněk Matějček, krásně napsané jsou knihy Jaromíra Uždila. Musím zmínit PhDr. Milana Kyzoura staršího, který na naší univerzitě založil ateliér arteterapie. Vycházel z psychoanalytického přístupu a arteterapii chápal jako léčbu uměním. Vycházel z bohatých zkušeností z práce s dětmi na malířském oboru LŠU. Později se angažoval v léčbě neuróz a závislostí a kladl velký důraz na interpretační postupy vycházející z Freudových teorií.

3.6.2. Rožnovské pojetí arteterapie

Rožnovskou arteterapeutickou metodu začal rozvíjet Milan Kyzour st., který stavěl na svých zkušenostech z praxe s pacienty psychiatrické léčebny Červený Dvůr a s pacienty oddělení neuróz českobudějovické nemocnice. Dále pak ze zkušeností z výtvarné tvorby dětí na základní umělecké škole. Název “rožnovská” je odvozen od místa, kde škola ve svých počátcích sídlila.

Dle Lhotové (2010): *„Rožnovská škola staví na výtvarné imaginaci, kterou ve shodě s psychoanalýzou chápe jako reprezentaci aktuálně nepřítomných objektů a situací. Rozpracovala zejména metodologický rámec práce s výtvarnou tvorbou. Za tvůrčí a adaptivní považuje rožnovská škola tu výtvarnou fantazii, která je zpracována formou pokusu o konkrétní způsob zobrazení, aby tak odrážel napětí mezi požadavkem reality a jeho výtvarnou reflexí, mezi objektivní a subjektivní realitou, mezi záměrem a výtvarným provedením. Jedná se o přístup, ve kterém je výtvarná tvorba používána systematicky a výhradně, čímž se stává zdrojem řady poznatků, jež jsou v arteterapeutické praxi velice cenné.“*

Rožnovská metoda je arteterapeutický postup, kdy se klientův artefakt stává předmětem výtvarné analýzy. Komunikace je prováděna v řeči výtvarně symbolické a je zdrojem arteterapeutových úsudků o momentálním psychickém stavu klienta. Předpokládáme, že se nevědomé obsahy lidské psychiky projevují formou symbolizace, kdy vědomá část zpracovává obrazové představy a výběr znaků, symbolů a jejich rozmístění při vizuálním vyjádření podvědomých obsahů ovlivňuje nevědomí. Výtvarný artefakt je nositelem, ale také zdrojem informací o klientovi, o jeho stereotypch při řešení zátěžových situací a může být také prezentací známek psychopatologie.

Dále artefakt slouží k interpretaci, kdy arteterapeut za spolupráce klienta může ozřejmit chronické problémy klienta, které jsou způsobeny vnitřními konflikty, které jsou vytěsněny. Poskytuje také odraz současné životní situace klienta.

Rožnovská metoda je zaměřena na realistické pojetí a čerpá z pohádek, rituálů a archetypálních vzorců. Sleduje také běh roku s důrazem na svátky a proměny v jeho průběhu.

Pracujeme s kompozicí obrazu a také se symbolikou barev, jedná se o dynamický terapeutický směr. Pracujeme s tím, že životní situace člověka se odráží v artefaktu jím vytvořeném a zpětně také změny v artefaktu mohou působit na realitu života. V konečném důsledku je pojetí rožnovské terapie vlastně terapií obrazu.

Arteterapeut vede klienta svými instrukcemi ke kultivaci artefaktu, ať už v oblasti kompozice či barevnosti. V oblasti zájmu stojí nelogičnosti v zobrazení, na které arteterapeut upozorňuje a snaží se přimět klienta k reálnějšímu zobrazení scény.

V rožnovském pojetí arteterapie pracujeme s tématickým akvarelem, kdy jsou zadána "základní" témata např. Šípková Růženka, Adam a Eva, Ledová královna, Perníková chaloupka. Další je okruh témat s důrazem na aktuální roční období, na rytmus roku, svátky, slavnosti, pranostiky.... Krom zadaných témat pracujeme také se „smejvákem“, který může být rovněž tématický. Sadu akvarelů doplňujeme o artefakty tvořené uhlem – ženské a mužské portréty, studie stromu. Pracujeme také s kolážemi na zadaná témata: rodina, Šípková Růženka, studená či profesní koláž a další. Celou sadu pak doplňuje KTC, což je barvový test jehož autorem je PhDr. Milan Kyzour, který je také zakladatelem rožnovského pojetí arteterapie.

3.6.3. Skupinová práce v arteterapii

Skupinová práce v arteterapii je pro terapeuta náročnější než práce individuální. Ve školském prostředí se téměř vždy pracuje se skupinou. Uvádím důvody použití skupinové práce dle Liebmann (2010):

- 1. Většina sociálního učení probíhá ve skupinách, skupinová práce tedy poskytuje vhodné zázemí, ve kterém je můžeme procvičovat.*
- 2. Lidé s podobnými potřebami si mohou poskytovat vzájemnou podporu a pomáhat si s řešením problémů.*

3. *Členové skupiny se mohou poučit ze zpětné vazby od ostatních: "Je zapotřebí dvou, abycho viděli jedno" (Culbert, 1967)*
4. *Členové skupiny si mohou vyzkoušet nové role, vidí, jak ostatní reagují (nácvik role), a mohou v nich být podpořeni a posílení.*
5. *Skupiny mohou být katalyzátorem vývoje skrytých zdrojů a schopností..*
6. *Skupiny více vyhovují určitým jedincům, například těm, pro které je intimita individuální práce příliš intenzivní.*
7. *Skupiny mohou být demokratičtější a dělit se o moc a zodpovědnost.*
8. *Některé terapeutů může skupinová práce uspokojovat více než práce individuální.*
9. *Skupina může být ekonomický způsob, jak využít odborné znalosti a pomáhat několika lidem najednou.*

Skupinová práce má také svá úskalí. Konkrétně v první skupině dětí, se kterou jsem pracovala, byly děti, které by spíše inklinovaly k individuální péči. Při individuální práci je zachována intimita a důvěra, kterou práce ve skupině neposkytuje. Při skupinové práci se také může stát, že skupina přisoudí jedinci roli, nálepku, které se pak velmi špatně zbavuje.

3.6.4. Arteterapie s dětmi

Při arteterapii s dětmi, ale nejen s nimi, je důležitý vztah mezi arteterapeutem a klientem. Důležitou součástí tohoto stavu je důvěra, rovnocennost účastníků vztahu a také úcta.

„Krédo arteterapeuta je být tvořivý v budování klientovy kreativity, která mu může dát stimul k pozitivním změnám v jeho životě.“ (Šicková, 2008)

Dalším důležitým prvkem je volba tématu, tak aby dítě zaujalo. Je dobré začít práci s dětmi, příběhem, pohádkou, která děti uvede do tématu. Pro děti mladšího školního věku je důležité to, co probíhá teď a je potřeba při zadání tématu na toto

myslet. Dle Šickové (2008) jsou vhodnými aktivitami pro děti ty, které jim umožňují rozvinout jejich přirozenou představivost a fantazii. Děti je vhodné motivovat k použití barev, vést k zaplnění celé plochy obrátku a vytvářet prostor pro budoucí budování perspektivy. Cílem práce s dětmi bylo posílit jejich sebedůvěru, pracovat na přiměřeném sebehodnocení, rozvoji fantazie, uvolnění a celkovému rozvoji osobnosti. Dalšími cíli pak byly cíle sociální jako vnímání a přijetí spolužáků, zapojení se do skupiny, kooperace, pochopení vztahů a vytváření sociální podpory.

4. Část praktická

V praktické části popíšu práci se skupinou dětí v přípravné třídě, se kterou jsem pracovala. Jedná se o děti s odkladem školní docházky, s předpokládanými specifickými poruchami učení. Všechny děti ve skupině jsou ve věku 6-7mi let, důvody odkladu školní docházky jsou různé, převážně se však děti testují, zda-li zaškolení zvládnou a bude je možné začlenit do normálního kolektivu, nebo zda-li budou potřebovat speciální péči. Ve skupině jsou děti s ADHD, logopedickými vadami, autistické dítě a také děti, které jsou jiných národností a mají problém porozumět českému jazyku. Na kazuistice dítěte z tohoto kolektivu chci demonstrovat změny ve výtvarném projevu a jak se tyto projeví v jeho chování v kolektivu.

Dále se věnuji popisu práce s 5. třídou základní školy. Jde o děti se specifickými poruchami učení, kterým byla docházka do speciální mikrotřídy doporučena na základě vyšetření pedagogicko-psychologické poradny. Kolektiv třídy tvoří pouze 11 dětí a žádné z dětí nemá asistenta. Děti ve třídě jsou v rozmezí 11 – 13 let věku, děti s ADHD, nerovnoměrně rozvinutými rozumovými schopnostmi, poruchami pozornosti. Porovnávám kazuistiky stejných témat jednotlivých dětí a dále prezentuji společnou práci všech dětí. V práci s těmito dětmi jsem se snažila o zapojení vyčleněného dítěte z kolektivu.

4.1. Přípravná třída

Přípravná třída je zřízena při běžné základní škole. Zařazují se do ní děti s odkladem školní docházky, děti se specifickými poruchami učení a děti, které by nástup do 1.třídy nezvládly, např.děti z cizojazyčného prostředí, které ještě dostatečně nezvládly český jazyk. Ve třídě je zařazeno maximálně 15 dětí ve věku 6-7 let. Jako prostředí pro přípravnou třídu je místnost družiny. Ve třídě jsou tedy i hračky, v zadní části koberec a polštáře, kde si děti hrají nebo odpočívají. Lavice jsou rozmístěny do půlkruhu. Děti střídají řízenou činnost s hraním, často také chodí do tělocvičny nebo na

procházky ven. Ve třídě je jeden pedagog a jedna asistentka pedagoga. Arteterapii jsme realizovali v páteční dopoledne, obvykle v době po svačině dětí. Pracovala vždy celá třída, zapojené do práce bylo však dobrovolné, nikdo nebyl k práci nucen. Práci jsem vedla sama, případně se přidala další spolužačka a mohly jsme se věnovat dětem ve dvou, což byla dobrá varianta při takovém rozdílném seskupení školního kolektivu.

4.1.1. Metody práce s přípravnou třídou

Pro práci s dětmi připravuji témata vztahující se k aktuálnímu dění či témata, která se vztahují k jejich aktuální práci ve škole. Po zadání tématu jej krátce diskutuje pro jeho přiblížení, v případě zadání pohádky jsem ji dětem nejprve přečetla a to především kvůli dětem z jiných kultur, které pohádky neznaly. Ale také pro přiblížení děje, neboť klasické pohádky neznaly ani některé z českých dětí.

Děti pracují převážně akvarelem, což se projevilo jako těžká technika pro klienty jejich věku. Jako výhodnější se ukázala práce kombinovanými technikami, která dětem nečinila takové potíže. Do výtvarné práce moc nezasahuji, snažím se je spíše motivovat k dokončení obrázku, případně doplnění o více reálných věcí či barev s čímž mají děti problém. Již při samotné práci děti sdělují informace ke svému výtvoru. Snažím se děti podporovat ke svobodnému vyjádření zvoleného tématu.

Po dokončení s každým dítětem individuálně probírám jeho dílo. Autor popisuje, co a jak namaloval, vždy jim kladu doplňující otázky, získané informace zapisuji na obrázky, abychom s nimi mohli dále pracovat. Práci ukončujeme vernisáží, kdy vystavíme všechna díla a autoři se postupně, každý ke svému dílu, vyjádří.

Svou práci, témata a přístup k jednotlivým dětem konzultuji s třídní učitelkou dětí, která je znalá rodinných vazeb dítěte a také zná přesnou anamnézu dětí.

Pro arteterapii jsme po dohodě s paní učitelkou zvolili pátek, obvykle druhou vyučovací hodinu. Do školy jsem začala docházet, až v průběhu listopadu, kdy děti již prostředí školy znaly a také již mezi sebou navázaly vztahy. Jako jedno z prvních témat jsme volili autoportrét. Přestože již děti byly ve škole více jak dva měsíce, nebyly ještě všichni na školu plně adaptovaní a školní prostředí na ně působilo stresujícím dojmem. Autoportrét děti mohly děti malovat akvarelem či kreslit pastelkami. Většina dětí preferovala pastelky. Postupem naší práce se ukázalo, že pro děti v této věkové kategorii je akvarel poměrně náročnou technikou. Snažili jsme se techniky střídat, v oblíbenosti u dětí však vedla kresba. U autoportrétu měla většina kreseb malou intenzitu barev a postavy byly většinou menší. Většina postav byla také neukotvena



Obr.č.1: Autoportrét (Nikita)

proti čáře země, což odkazuje na nejistotu, ale také bezradnost ve výtvarném projevu. Zobrazení postav bylo rozdílně propracované, některé postavy vykazovaly dostatek detailů, jiné byly spíše schématické. Malování děti bavilo, některé nejisté děti našly inspiraci k zobrazení u jistějšího souseda nebo alespoň okopírovaly barvy. Po dokončení práce jsme vždy dělali vernisáž, kdy se obrázky rozmístili na lavice a nejprve k nim mluvil autor, zpočátku naší práce to byl spíše rozhovor, kdy jsem se dětí ptala a ony odpovídaly. Postupem doby se již samy naučily a chtěly něco k artefaktu říci. Ostatní děti poslouchaly a poté dostaly větší prostor pro sdělení svých poznámek k obrázku. Takto jsme se věnovali každému dílu. Jak při tvorbě, tak při vernisáži jsem

vždy kladla důraz na to, že je důležité malování samotné, nikoli výsledek. Ten je odlišný, protože stejně tak my lidé jsme odlišní a jednu věc můžeme vidět různě.

Dalším z velkých témat byly pohádky. Pohádku jsem přečetla, krátce jsme se o ní pobavili a děti se pustily do tvorby. Oproti prvním barevně nejistým dílům děti postupně dávaly artefaktům větší intenzitu barev. Postavy se zvětšovaly a také se více dařilo usazení na čáru země.



Obr.č.2: Perníková chaloupka (Vanessa)

Dětem dělalo velký problém obrázek dokončit. Nenechávat na obrázku bílá místa. Barvy také spíše odpovídaly tomu, jak je děti cítí, než realitě, což odpovídá rozumové úrovni dětí v této věkové skupině. Především děti nejisté, tiché a ostýchavé bylo potřeba motivovat k použití více barev a k zobrazování figur v obrázku.

Další oblíbenou skupinou témat byla ta, vážící se k danému období či svátku.



Obr.č.3: První sníh (Daniel)

Děti s nadšením malovaly první sníh, když venku začalo sněžit. Použili jsme světle modrý papír a také netypicky temperové barvy. Dětem se s temperami více dařilo, nejen nabrání větší intenzity barvy, ale také v zobrazení nebyly tolik nejisté. Tempera jim umožnila zobrazení více detailů a také mohly barvy vrstvit, což jim akvarel neumožňuje.

Děti v přípravné třídě tvořily rády, nebyly ale moc schopny spolupráce, kooperace. Za celý školní rok se mi nepodařilo je přimět ke společné práci. Každý chtěl vytvářet svůj vlastní obrázek, ke kterému se většinou rádi vyjadřovali, ale vytvářet společné dílo bylo pro ně nemyslitelné. Také já jsem do obrázku příliš nezasahovala, snažila jsem se je spíše motivovat k použití barev, doplnění figur či detailů a k dokončení obrázku.

Celkově pro mě bylo složité hodnotit vývoj zobrazení či posun ve výtvarném výrazu celkově. Měla jsem pocit, že jsme toho za rok práce moc nedosáhli. Po rozložení a hodnocení obrázků na konci školního roku, ale byly patrné jisté posuny ve výtvarném výrazu jednotlivých dětí. Rozhodla jsem se představit kazuistiku dítěte ve skupině, které udělalo velký kus práce. Z nejisté holčičky na začátku školního roku, byla před

létem holčička, která, sice tišší a ostýchavější, přesto navázala ve třídě přátelství a byla schopna prezentovat své názory a představy.

4.1.2. Deniska

Deniska je nenápadná a tichá sedmiletá slečna. Ve třídě si těžko hledá kamarádky a pokud s nějakou spolužačkou naváže vztah, často se na ni obrací a hledá v ní oporu. Z počátku naší spolupráce o výtvorech komunikovala pouze s učitelkou, po nějaké době již byla schopna komunikovat přímo se mnou. Komunikaci však velice ztěžuje jazyková vada, pro kterou je Denisce obtížné porozumět. Díky své jazykové vadě je v péči logopeda, má zdravotní oslabení a opožděný psychický vývoj. Její stav také poznamenal nedávný rozvod rodičů.



Obr.č. 4: Autoportrét (Deniska)

Deniska velice často postavy a věci ve svých obrázcích zmenšuje, což souvisí se sebepojetím. Má tendence k sebepodceňování. Deniska velice ráda kreslí a maluje, ale je velice těžké z ní dostat nějaké slovní vyjádření. V přístupu k ní vidím arteterapii a tedy komunikaci skrz obrázek jako metodu velice vhodnou, protože pozornost se vždy upíná k obrázku a D.necítí takový tlak na svou osobu, pod kterým není schopna se vyjadřovat vůbec.

Typickým prvkem její tvorby je neukotvenost k čáře země, která je důsledkem určité bezradnosti ve výtvarném projevu a nestability. Metodickým vedením se D. daří zaplnit obrázek alespoň pozadím jedné barvy a to především u akvarelu. Také u akvarelu oproti kresbě není tolik patrné zmenšení/zhuštění. U postav jsou nohy zobrazeny jen jako chodidla pod tělem a ani nejsou napojeny k tělu. Nohy, jako symbol ukotvenosti a stability zobrazuje nenapojené k tělu, její stabilitou otřásla nedávná změna rodinné situace a zobrazení nohou, stejně jako umísťování figur nad čáru země je důkazem nestability, kterou D. nyní pociťuje.



Obr.č. 5: Začarovaná rodina (Deniska)

Na tomto obrázku je nejvíce patrný prvek zhuštění. Deniska namalovala mladšího brášku, mámu, psa a sebe jako motýly, které umístila do střední levé části obrázku a velice je zmenšila. V hodnocení svých výtvorů je velice úsporná, k rodině jen poznamenala, že létají spolu na louce. Mladší bráška, se kterým je maminka doma, je také na obrázku blíže k mamince. Mezi maminkou a Denisou je pak jejich pes, který je velkým Denisčíným kamarádem a spojencem. Myslím, že jedním z důvodů, proč je D. blízký pes, je její jazyková vada, která v přátelství se psem není problémem.

Stejně jako kresba postavy také kresba stromu vykazuje určitý regres. Zajímavé je také umístění stromu na papíře. D. zobrazuje stromy především na levé straně papíru. Pokud strom vyvede i na pravé straně, pak bývá nějakým způsobem poškozený nebo není namalován celý, což může být důsledkem omezeného kontaktu s otcem v důsledku nedávného rozvodu rodičů. Deniska je velice navázána na maminku, která je pro ni jistotou.

„ Takže dítě, které nakreslí strom na pravou stranu papíru, je orientováno k pokroku, sociabilitě a má dobrý vztah k otci. Nakreslí-li však strom na levou stranu papíru, směřuje spíš k egoismu, strachu z budoucnosti a připoutanosti k matce.“
(Davido, 2008)

Pokud větve mají zobrazovat vztahy k ostatním, potom převážně na prvních obrázcích je patrné nasazení větve dále od kmene stromu, větve jsou velice krátké, vzhledem k délce kmene, jakoby vztahy zůstávaly mezi D. a ostatními a přímo se jí nedotýkaly. Postupem doby, kdy se D. více zapojila do kolektivu třídy, již větve nasazuje na kmen a jejich délka se více prodlužuje. Toto je patrné především u akvarelu.



Obr.č. 6: Červená Karkulka (Deniska)

Při malování pohádky O červené Karkulce byla již D. více zapojena do kolektivu. Barvy na obrázku jsou výraznější. Také se jí podařilo zaplnit celý obrázek, alespoň pomocí modrého pozadí jako zobrazení nebe. Mezi obláčky jsou patrné tahy štětcem, kdy se snažila dodatečně obrázek pozadím zaplnit. Dům, stejně jako vlk vlevo vedle domu, nasazen na linii země, což se doposud D. nedařilo. Postava Karkulky, která stojí vpravo vedle domu, se oproti předchozím figurám moc nezměnila, spíše naopak ubyly končetiny. Co se ale změnilo je velikost postavy, která se zvětšila a také její přiblížení k čáře země. Dům jako symbol rodinného tepla již zmenšen není vůbec a sebevědomě zabírá střední část obrázku. Dům je zobrazen „rentgenovým viděním“, kde je dům viděn zvenčí, ale zároveň se snaží o zobrazení babičky, která leží uvnitř domu. Tak to

také D. popsala, zatímco se babička uvnitř domu bojí vlka, Karkulka nemá strach a jde dovnitř.

Bylo krásné sledovat, jak se D. postupem doby začleňuje do kolektivu a daří se jí se zorientovat a získat jistotu při hledání přátelství mezi dětmi. Přestože se mi zprvu nezdálo, že by se její výtvarný projev někam posunul, při zpětném zhodnocení musím konstatovat, že především v intenzitě barev je posun patrný. Původní velice nevýrazné barvy nabírají na intenzitě. Zobrazované postavy a předměty se zvětšují, nejsou zobrazovány jen obrysy, ale nabírají objem a také se více začínají vázat k zemi. Zobrazení domu na poslední obrázku odkazuje k tomu, že se D. také zorientovala v rodinné situaci a domov je pro ni jistotou.

4.1.3. Rekapitulace práce s přípravnou třídou

Práce s přípravnou třídou pro mne byla velice cennou zkušeností. Postupem doby jsem propracovávala způsoby, jakými jsem děti do jednotlivých témat zasvěcovala. Pro děti je velice důležité vcítění se a prožití daného tématu. Nejvíce se mi osvědčilo téma nejprve představit, v případě pohádky či bajky ji nejprve přečíst a poté o ní s dětmi krátce promluvit. Při tvorbě jsem se nažila dětí vést pozitivně, motivovat je k dokončení obrázků, používání širší palety barev a také jsem měla ambici děti inspirovat k náznaku perspektivy alespoň vzdušné. To ale bylo pro děti na jejich vývojovém stupni příliš vzdálené a povětšinou se jim nedařilo ani překrývání objektů. Izolovanost objektů je výpovědí jejich neschopnosti spolupracovat s vrstevníky na nějakém společném díle. Vzhledem k tomu, že vývojové rozdíly mezi dětmi byly velké, nedařilo se mi pracovat se skupinou jako celkem. Snažila jsem se tedy alespoň jednotlivé děti posílit v jejich sebepojetí, dodat jim odvalu k tvorbě a vyjádření, k většímu sebeprosazení.

Skupinová práce pro děti v přípravné třídě se projevila jako nevhodná. Bylo těžké děti zabavit a dát i těm pomalejším dostatek času a prostoru k dokončení svého

díla. Pro další práci s dětmi jsem vybrala některé pro individuální práci, protože je práce ve skupině rozptyluje, nejsou schopny udržet pozornost. I skupinovou práci by bylo vhodné rozdělit, aby pracovalo ve skupině max.6 dětí. Ve větší skupině se děti rušily a přestože jsme skupinu vedly ve dvou, nebylo jednoduché udržet jejich pozornost a soustředění k dokončení díla. Jako technika byla nejvíce oblíbená u dětí kresba, také kombinace akvarelu a tempery dětem vyhovovala.

4.2. 5.třída - mikrotřída

Mikrotřída je určena pro děti obvykle se speciálními poruchami učení, které jsou na základě vyšetření pedagogicko-psychologické poradny doporučeny do tohoto menšího kolektivu. Jde o třídu s nižším počtem žáků, v tomto případě je jich 11. Žáci mikrotřídy, která je v každém ročníku na nižším stupni této základní školy, obvykle navštěvovali také třídu přípravnou. Mikrotřída jim poskytuje dostatek prostoru pro zvládnutí školní práce.

Třída je již klasická, rozmístění lavic do půlkruhu, pouze dvě děti, neustále narušující práci, jsou posazeni mimo půlkruh spolužáků. Třída má velice schopnou a vnímavou paní učitelku, která zvládá potřeby takového rozptylu rozumové úrovně jednotlivých dětí.

Výraznou osobou a tahounem kolektivu je Tonda (11 let). Rád pomáhá druhým, často se stane, že celou třídu řídí. Je to živý a veselý kluk, má problém s udržením pozornosti a k dokončení úkolu je třeba jej motivovat. Tonda také potřebuje častěji zopakovat zadání, často se stane, že v průběhu práce na nějakou část zadání zapomene. Když Tonda ví, co se od něj očekává, pracuje rád. Na základě vyšetření byla u chlapce zjištěna specifická porucha učení – dyslexie a dysortografie. Bylo mu také diagnostikováno ADHD.

Tichou autoritou je ve třídě Kačenka (11 let). Její projevy nejsou tak výrazné jako u Tondy, Kačenka je ale pro děti vzorem. Je to přemýšlivá holka, která děti

v kolektivu podporuje. Má ADHD a také specifické poruchy učení – dyslexii a dysortografií. Především Anička (10 let), která vedle ní sedí, u ní často hledá oporu a inspiruje se při nedostatku vlastní invence v tvorbě. Anička často neví, jak začít. Když už se do práce pustí, spíše než o realitu se opírá o představu, jak by chtěla, aby se daná věc udála. Anička má poruchu pozornosti, je dobré s ní práci konzultovat a vést ji k zaplnění obrázku, má tendence rychle práci opustit.

Výraznou, ale spíše v tom negativním směru, je v kolektivu Klára (12 let). Často vyrušuje, je taky jedna z těch dětí, která sedí mimo půlkruh ostatních spolužáků. Klára potřebuje v práci podpořit, pak je schopna vytvořit i zdařilý obrázek. V případě, že se cítí nejistá se schovává za symboly a nápisy. Klára byla doporučena do speciální třídy pro zjištěné poruchy pozornosti a dysgrafii.

Druhým žákem, který s ostatními nesdílí půlkruh a sedí mimo něj je Honza (12 let). Honza je stále dobře naladěný, v kolektivu se spíše rád připojí k nějaké autoritě. Při malování se snaží mít práci rychle hotovou, musí se často motivovat k používání větší barevné škály a doplňování detailů do obrázku. Na základě zjištěné epilepsie a pro nerovnoměrně rozvinuté rozumové schopnosti byl doporučen do mikrotřídy, ke které se připojil ve druhé třídě.

Dvojici kamarádů ve třídě tvoří Michal (12 let) s Davidem (13 let). Oba jsou velcí sportovci, hrají spolu florbal, ve kterém také reprezentují školu. Florbal a obecně sport je také hlavním oborem jejich zájmu, do každého ze svých obrázků, pokud to jen trochu jde, se snaží nějakým způsobem sport zakomponovat. Ve dvojici je tahounem David. David byl do třídy doporučen pro speciální vzdělávací potřeby, má oslabené mentální schopnosti, pro které mu bylo doporučeno přejít do ZŠ praktické. Často potřebuje pozitivní motivaci. Davidovy školní výsledky se zhoršily po rozvodu rodičů. Rodina se školou téměř nespolupracuje a David chodí do školy hůře upravený, často bez svačiny, nemá zaplacené obědy.

Outsiderem třídy a také žákem, který se cítil být z kolektivu vyloučený je Vláďa (11 let). Je to spíše tišší kluk, který své problémy hůře ventiluje. Má tendence

vztahovat všechny problémy na sebe. Má spíše pomalejší tempo a pohyb a motoriku mu zhoršuje hemiparéza pravé části těla, díky které není schopen se integrovat mezi chlapce ve třídě sportem, kterému přikládají velký význam. Vláda je velmi nevyrovnaný, je těžké se mu přiblížit a porozumět. Díky obrázkům je možno alespoň trochu nahlídnout do jeho komplikované povahy, pro děti je to však velmi složité a radši volí variantu Vláu přehlížit. Ten se tím cítí být vyloučen a opakovaně za něj tuto situaci řešila maminka.

V kolektivu více zapojený, přesto ale nevýrazný je Jan (11 let). Je velice hodný, snaživý, ale jeho tempo je pomalé a rozumové schopnosti spíše horší v kontextu tohoto kolektivu. Je citlivý, až přecitlivělý, často ve třídě pláče. Jan téměř nepoužívá světlé barvy, přestože jsem se jej snažila k tomu dovést. Při závěrečné vernisáži a diskuzi nad obrázky často pronásí na svých výtvoích kritické sebehodnotící poznámky. Souvisí to zřejmě s jeho nižším sebevědomím a také větší potřebou chvály.

Jan sedí vedle Lukáše (12 let), který je také velmi tichý, spíše neurotický typ. Do třídy byl doporučen na základě opožděného psychomotorického a kognitivního vývoje. Pracuje ochotně, je pro něj ale těžké utvořit si nějakou představu o tom, co bude tvořit a následně obrázek dokončit se zaplněním celé plochy. Ke svým artefaktům se nerad vyjadřuje. Pokud je to možné, odkládá svůj obrázek na konec řady a nejradši by se k němu nevyjadřoval vůbec.

Nerada cokoli sděluje také Natálka (12). Maluje ráda, inspiraci ani motivaci k dokončení nepotřebuje, nerada však své dílo komentuje. Její obrázky však vykazují značný regres. Nevyjadřuje se také k výtvořům ostatních spolužáků. Do třídy byla doporučeno pro nerovnoměrně rozložené rozumové schopnosti a také pro sociální znevýhodnění. Natálka byla svěřena po rozvodu rodičů do péče otci, odkud putovala do ústavní péče. V současné době je v péči babičky, která ale tuto svou úlohu nezvládá a vypadá to, že Natálka poputuje opět do ústavní péče. Obzvláště pro Natálku bylo malování vhodným odreagováním se a vhodnou možností jak ventilovat své pocity.

4.2.1. Metody práce s 5. třídou

Pro práci se třídou jsme po dohodě s paní učitelkou vybrali úterý 4. a 5. hodinu, kdy měly děti v rozvrhu výtvarnou výchovu a bylo možno využít více než jednu vyučovací hodinu. Po zkušenosti s přípravnou třídou jsem již vybrala děti starší, které byly schopny skupinové práce. Po konzultaci s paní učitelkou jsem se zaměřila na zvýšení sebehodnocení jednotlivých dětí, na podporu tolerance mezi dětmi a hlavním problémem kolektivu bylo vyčlenění jednoho ze spolužáků, který měl pocit, že jej třída odmítá.

Hlavní technikou, kterou jsme pro práci zvolili byl opět akvarel. Při skupinové práci jsme pak volili spíše temperu. Při zadání témat již nebylo potřeba tolik děti vtáhnout do děje vyprávěním daného příběhu. Po zadání tématu jsme nad ním krátce diskutovali a poté se již pustily do práce. Stále jsem kladla důraz na práci samotnou, na její průběh, to jak děti baví či nebaví, než na výsledek. Děti měly tendence porovnávat konečná díla z estetického hlediska a někdy si neodpustily hodnotící poznámky k dílu spolužáka. Snažila jsem se tyto výpady utlumit, s odkazem na rozdílnost jednotlivých dětí a s vyzdvížením tvořivosti a originality jednotlivého autora. Děti jsou hodně zvyklé diskutovat a v malém kolektivu se dobře dařilo udržet pocit bezpečí, kdy děti neměly strach se vyjádřit, a také vytvořit a udržet podporující atmosféru.

4.2.2. Já a můj svět

Jako jedno z prvních témat pro práci jsem zvolila já a můj svět. Diskutovali jsme s dětmi, co vlastně jejich svět tvoří. Co mají rády, co rády dělají. Děti přinášely nápady a popisovaly místa, či situace, které mají rády a chtěly by je zobrazit. Jedna z podmínek zadání vždy je, zobrazit nejméně jednu figuru. Ze začátku jsem dětem do tvorby moc nevstupovala, postupem doby jsem se snažila o větší kultivaci výtvarného projevu, o

zaplnění plochy celého papíru, použití větší škály barev a případně o náznak perspektivy.



Obr.č. 7: Já a můj svět (Kačenka)

Kačenka se zobrazila jak venčí pejska své babičky. Zobrazila se na obrázku sama, nechtěla přidat další postavu. Zobrazení postavy je disproporční, ruce jsou oproti nohám zdůrazněny, ale chybí jim dlaně, které znázorňují kontakt. Kačenka je ve třídě samostatná, nevyhledává nějaké bližší kamarádství. U nohou zase chybí chodidla, jako jistá stabilita či „uzemění“. Myslím, že v jejím případě se jedná o jisté odpoutávání se do světa svých snů a představ.



Obr. Č. 8: Já a můj svět (Anička)

Anička začala tvořit svůj obrázek až po chvíli pozorování Kačenky. Také se zobrazila sama, postava je méně zdařilá, má méně detailů, chybí nohy u rukou pak dlaně. Postava, kytky i strom jsou pevně usazeny na čáru země. Kytky vyrůstající mezi Aničkou a stromem jsou dle jejího vyjádření „snové kytky“. Anička často z reality utíká do svých snových představ. I z tohoto tématu nakonec utekla zobrazením snových výjevů. Snažila jsem se ji motivovat k zobrazení něčeho konkrétního, co má ráda, kde se cítí dobře, ale svou nejistotu vyřešila takto. Oporu hledá v přátelství s Kačenkou, kterou často kopíruje a napodobuje.



Obr.č. 9: Já a můj svět (Vládík)

Vládík se zobrazil se svým bratrem na dovolené u moře. Vládík je postava na žlutém pozadí – na pláži, bratr pak na pozadí modrém – na moři. Vládíkovy kresby vykazují známky regresu. Vládík má hemiparézu pravé části těla, má špatnou jemnou motoriku, což je v jeho výtvarném projevu patrné. Vládík nezobrazuje postavy oblečené, což v jeho případě může znamenat ponížení. Necítí se být v kolektivu dětem rovnocenným partnerem. I v zobrazení rodinných poměrů – s bratrem, zobrazil bratra, jak mu stojí na hlavě.



Obr.č. 10: Já a můj svět (Tonda)

Tonda se zobrazil na chalupě, kde venčí psa. Postava je dobře vyvedena, usazena na čáru země. Má detaily v podobě knoflíků na košili, dlaně jsou zvětšeny. Tonda často řídí třídu, kdy vyloženě rukama diriguje své spolužáky. Je velmi přátelský. Na jeho kresbách se objevuje sklápění se do půdorysu, na tomto obrázku se snažil o znázornění perspektivy.

Při vernisáži jsme si s dětmi povídali o tom, jak jsou rozdílné jejich světy. Kde se cítí dobře a co mají rádi. Atmosféra byla výborná, děti si sdělovali detaily o jejich oblíbených místech a činnostech. Každý označil obrázek, na kterém by mu bylo dobře a kde by chtěli být. Některé děti označili svůj obrázek, některé se sešly u obrázku spolužáka. Snažili jsme se najít v čem by jejich světy mohly být podobné a v čem jsou rozdílné. Jako kolektiv pracují výborně, učí se svůj názor sdělit a jsou schopny dát prostor ostatním pro jejich vyjádření.

4.2.3. Šípková Růženka

Z nabízených pohádkových témat si děti vybraly pohádku o Šípkové Růžence. Pohádku jsem dětem krátce převyprávěla. Děti vzpomněly filmovou

pohádku Tři bratři, do které je příběh Růženky také zakomponován. Některé děti se pustily do tvorby ihned. Jiné potřebovaly podporu a motivaci, ptaly se na části příběhu a vybírali si motiv svého obrázku. Po úvodní nejistotě jsou pak většinou obrázky rychle hotové, děti si již během tvorby sdělují své pocity, zvykly si na závěrečnou vernisáž.



Obr.č. 11: Šípková Růženka (Kačenka)

Kačenka zobrazila kopec, na jehož vršku je zámek s princeznou. Po cestě přichází princ s mečem, který princeznu osvobodí. Kačenka zobrazila šípkové keře, jako čáry, které spíše než by ztěžovaly cestu k princezně zámek zdobí. Dětem toto zobrazení připomínalo světelné řetězy. Obrázek se jí stále nedaří zaplnit, bílé místo se snažila zaplnit modrými čarami, které znázorňují nebe.



Obr.č. 12: Šípková Růžena (Andulka)

Andulka zobrazila princeznu již po probuzení, na obrázku ale chybí princ, který ji osvobodil. Kresbu zámku Andulka propracovala, střešní tašky na střeše věže, okna a dveře s klikou. Oproti tomu postava stále zůstává nepropracovaná, stále chybí dlaně, detaily....



Obr.č.13: Šípková Růženka (Vládík)

Vládík zobrazil princeznu, která čeká na prince prosekávajícího se trním. Vládíkovi se podařilo princeznu dodatečně obléci do šatů, což je velký posun v jeho tvorbě. Také princezně doplnil korunu, princ je zobrazen typicky pro Vládíkovu tvorbu. Zajímavé je zobrazení šípkového keře, kdy jej Vládík, ale nejen on, zobrazil nikoli s květy, ale s plody šípkové růže. Také šípkový keř ohrožuje spíše princeznu, než prince, který ji přišel osvobodit. Vládík se snaží o zobrazení pozadí, kdy vyměnil svůj stereotyp v plošném použití jedné barvy a střídá barevné fleky.



Obr.č. 14: Šípková Růženka (Tonda)

Tonda začal tvořit zobrazením zámku, kterým zaplnil téměř celou plochu obrázku. Vybral si pro zobrazení část pohádky, kdy princ již překonal šípkové keře a jde do věže za princeznou, kterou vidíme průhledem okna věže. Tonda se necítí jistě při zobrazování figur a snaží se jim vyhnout. Po instrukci ale postavy vždy doplní a daří se mu je vhodně vkomponovat do obrázku.

Při vernisáži opět autoři postupně popovídali o svém obrázku, o tom jak se jim tvořilo, co je na příběhu zaujalo a jak se rozhodli pohádku zobrazit. Věnovali jsme se tomu, že si každý vybral jinou část příběhu a taky jiný způsob jeho zobrazení. Každý si

vybral obrázek, kde by se mu líbilo. Probírali jsme, proč by bylo dobré být právě tam, jak daný obrázek působí na diváka a jak je to podobné s původním záměrem autora.

4.2.4. My a naše třída

My a naše třída bylo téma zvoleno pro práci ve skupině. Připravila jsem velký arch papíru, kolem kterého si děti sedly. Pro práci jsme zvolily tempery, se kterými se dětem lépe pracovalo a vzhledem k tomu, že papír nebyl bílý, tak byly tempery výraznější než akvarelové barvy. Skupinová práce navazovala na téma já a můj svět. Snažili jsme se světy jednotlivých dětí přenést do společného prostoru třídy, kde by se všichni cítili dobře. Byl to pro děti velký úkol, dlouho volily způsob, kterým společný prostor zobrazí. Nakonec se prvního kroku ujal Tonda, který první vymezil plochu hřiště, které zvolily jako místo, kde všichni rádi chodí. Natálka začala ochotně nabízený prostor vyplňovat zelenou barvou, k čemuž se přidaly i ostatní děvčata. Poté se každý snažil zobrazit sebe sama, najít si své místo v kolektivu. Děti se zobrazily po obvodu papíru, jak seděly. Jen Michal s Davidem vytvořili v rohu papíru koalici ztvárněním vlastního hřiště. Při dokončování společného prostoru propojil Jan jejich hřiště s velkým hřištěm třídy hnědou cestičkou. Klukům se to nejprve nelíbilo, poté se ale dohodli, že v případě, když nebudou chtít po cestičce jít, zavřou branku. Překvapila mne taková aktivita Jana, který obvykle nebývá v kolektivu tolik aktivní. Naopak vytvoření vlastního hřiště pro Michala s Davidem nebylo překvapením, kluci tvoří pevnou koalici, tvoří ve třídě nejpevnější spojení.

Vládík vyjádřil svou touhu a možná i pocit většího zapojení se do kolektivu zobrazením své postavy blíže středu obrázku. Každý měl ke své postavě dopsat jméno či přezdívkou. Vládík ke své postavě dopsal přezdívkou, kterou ho děti dříve oslovovaly. Mezi dětmi to zvedlo vlnu nevole, jelikož se Vládík již dříve proti této přezdívce vymezoval a nesouhlasil s takovým oslovováním. Děti dostaly možnost znovu toto téma otevřít a také Vládík vyjadřoval svůj postoj. Byl to krásný dialog na jehož konci se Vládík rozhodl přezdívkou škrtnout a dopsat své jméno. Myslím, že jej k napsání

přezdívkou, kterou neměl rád, vedlo převzetí role, kterou od kolektivu dostal. Moc se mi líbilo a oceňuji jeho odvahu přezdívkou zaškrtnat a napsat do prostoru třídy své jméno. Myslím, že ostatní toto akceptovali a dialog nad obrázkem pomohl dětem vztahy mezi sebou narovnat.



Obr.č. 15: My a naše třída (skupinová práce – Honza, Tonda, Lukáš, Jan, Vládík, Naty, Kačka, Andulka, Klára, Michal, David)

Na skupinové práce se krásně projevila skupinová dynamika a také role, které jednotlivé děti v kolektivu mají. Bavili jsme se o tom, kde se každé dítě nakreslilo, jak se tam cítí a jak na něj působí celkový společný prostor. Přes prvotní ostych se skupinová práce nakonec povedla. Děti byly nadšené a práci, svůj pohled i postavení ve třídě živě verbalizovaly. Každé z dětí dostalo možnost a prostor se vyjádřit, přičemž byly schopny zaplnit prostor pro třídu tak, aby se v něm cítily dobře. Jsem moc ráda, že se otevřel prostor pro Vládíka, který z počátku naší práce cítil vyčleněn z kolektivu.

4.2.5. Rekapitulace práce s 5.třídou

V práci s touto třídou jsem již mohla zhodnotit zkušenosti z předchozí práce s přípravnou třídou. Vzhledem k věku dětí bylo již snažší a děti byly schopny pracovat skupinově. Při zadávání témat se osvědčilo děti uvést do děje příběhem, případně jen s nimi probrat a ujasnit zadání práce. Některé děti potřebovali během práce vedení a opakování instrukce. Jiné již byly samostatné. Instrukce se děti snažily do obrázku zakomponovat, ale celkově se jejich výtvarný projev nedařilo nějak výrazně výtvarně kultivovat. O to více se ale dařilo na poli sociálním, kde bylo úkolem více začlenit do kolektivu dítě, které se cítilo nepříjaté. Myslím, že naše práce vedla k větší akceptaci rozdílů mezi spolužáky, k větší ochotě akceptovat druhého v jeho názorech a postojích, které ostatní děti nesdílely.

Závěr

V práci se dvěma školními kolektivy jsem měla možnost porovnat práci s rozdílnými skupinami dětí. Na základě zkušeností z práce s dětmi na počátku školní docházky, pro které cílená skupinová práce nebyla vhodná a pro pokračování práce bych pak volila spíše práci individuální nebo alespoň menší skupinky dětí, jsem volila skupinovou práci u dětí na konci 1.stupně školní docházky, kde se tato ukázala jako velice vhodná. U obou kolektivů bylo vhodné a přínosné pracovat pomocí výtvarných arteterapeutických metod.

Snažila jsem se najít co nejvhodnější metody pro arteterapeutickou práci na školní půdě, kde se tato činnost nedělala. Velmi pozitivní pro mne byl zájem dětí o naši práci, kterou obohacovaly o své vlastní nápady a myšlenky. Na arteterapii se těšily a také paní učitelky přicházely s nápady, jaká témata jsou aktuální a na čem by se dalo pomocí arteterapie s dětmi v kolektivu pracovat.

Hlavním cílem mého setkávání s dětmi se stala jejich podpora, posílení sebevědomí a odvahy k vyjádření se nejen na papír. Kladla jsem důraz na respekt k ostatním, na pochopení odlišnosti mezi dětmi a posílení vztahů mezi nimi.

Přes prvotní pocity nezdaru, kdy jsem měla pocit, že se kultivace výtvarného projevu u dětí nedaří, jsem na konci práce byla překvapena a potěšena, když byly jisté změny patrné. Velkou radost jsem měla při pozorování, jak se děti do kolektivu více zapojují. Také jejich stále aktivnější účast při závěrečných vernisážích byla důkazem, že je práce baví a má na ně vliv. Pro děti bylo těžké o některých tématech mluvit, na poli výtvarném se však toto dařilo lépe.

Hodnotím práci s dětmi jako přínosnou pro ně samotné, ale také pro posílení pocitu sounáležitosti se skupinou spolužáků.

Seznam literatury

- ATKINSON, R.L., ATKINSON, R.C., SMITH, E.E., BEM, D.J., NOLEN-HOEKSEMA, S.
Psychologie. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-640-30
- CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*.
Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-428-1
- DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1
- FRANZ, M.-L. VON *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80262-0863-1
- GRÜN, A. *Uzdravení skrze obrazy*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0485-5
- KLIKVAR, M. *Nová arteterapie v psychopedii*. Praha: Vydavatelství A.Drábek Balt-East, 2002. ISBN 80-86383-14-6
- KOLÁŘ, M. *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-513-X
- KOUKOLÍK, F., DRTILOVÁ, J. *Vzpoura deprivantů*. Praha: Makropulos, 1996. ISBN 80-991776-8-9
- KYZOUR, M., *Arteterapie*. [online]. České Budějovice: Arteterapie, 2016. Dostupné z: <http://www.arteterapiecb.cz/>
- KYZOUR, M., st. *O krizových jevech v dětské malbě a kresbě*. [online]. České Budějovice: Arteterapie - Rožnovská interpretační arteterapie, 2008. Dostupné z: <https://web.archive.org/web/20080922022931/http://www.arteterapie.wz.cz/3.html>
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9
- LHOTOVÁ, M. *Proměny výtvarné tvorby v arteterapii*. České Budějovice: Teologická fakulta JU, 2010. ISBN 978-80-7394-209-0
- LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-729-9
- MATĚJČEK, Z. *Po dobrém, nebo po zlém?*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-270-6

- MATĚJČEK, Z. *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0
- MÜHLPACHR, P. *Sociální patologie*. Brno: MU, 2001. ISBN 80-210-2511-5
- NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3
- NOVÁK, T. *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. Olomouc: Rubico, 2004. ISBN 80-7346-037-8
- PEROUT, E. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-798-5
- PLHÁKOVÁ, A. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6
- SHAPIRO, L.E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7567-648-3
- SVOBODA, J., NĚMCOVÁ, L. *Krizové situace výchovy a výuky*. Praha: Triton, 2015. ISBN 978-80-7387-935-8
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-408-3
- ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2947-3
- UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-599-7
- UŽDIL, J. *Mezi uměním a výchovou*. Praha: SPN, 1988. ISBN 14-692-88
- UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E. *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN, 1983. ISBN 14-032-83
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost a stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0
- ŽENATÁ, K. *Obrazy z arteterapie*. Praha: Kolem, 2015. ISBN 978-80-905949-2-0
- ŽENATÁ, K. *Obrazy z nevědomí*. Praha: Kolem, 2010. ISBN 978-80-905949-0-6

Seznam obrázkové přílohy

Obrázek č. 1: Autoportrét (Nikita).....	24
Obrázek č. 2: Perníková chaloupka (Vanessa).....	25
Obrázek č. 3: : První sníh (Daniel).....	26
Obrázek č. 4: Autoportrét (Deniska).....	27
Obrázek č. 5: Začarovaná rodina (Deniska).....	28
Obrázek č. 6: Červená Karkulka (Deniska).....	30
Obrázek č. 7: Já a můj svět (Kačenka).....	36
Obrázek č. 8: Já a můj svět (Anička).....	37
Obrázek č. 9: Já a můj svět (Vláďa).....	38
Obrázek č. 10: Já a můj svět (Tonda).....	39
Obrázek č. 11: Šípková Růženka (Kačenka).....	40
Obrázek č. 12: Šípková Růženka (Anička).....	41
Obrázek č. 13: Šípková Růženka (Vláďa).....	41
Obrázek č. 14: Šípková Růženka (Tonda).....	42
Obrázek č. 15: My a naše třída (skupinová práce – Honza, Tonda, Lukáš, Jan, Vládík, Naty, Kačka, Andulka, Klára, Michal, David).....	44