



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

Využití arteterapie u dětí předškolního věku

Vypracovala: Mgr. Andrea Růžičková
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2019

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

Poděkování

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé bakalářské práce paní Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a také za čas a povzbuzení, kterého se mi od ní dostalo.

Dále bych ráda poděkovala paní ředitelce mateřské školy, ve které jsem s dětmi pracovala za ochotu, spolupráci a prostory.

Děkuji také rodičům dětí za svolení arteterapeuticky pracovat s jejich dětmi.

ANOTACE

Bakalářská práce pojednává o využití arteterapie u dětí předškolního věku. Je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část obsahuje tři hlavní kapitoly, které mají blíže představit terén, ve kterém byla realizována praktická část. Praktická část referuje o arteterapeutické práci se skupinou předškolních dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Na začátku praktické části jsou definovány stanovené cíle bakalářské práce. Dále je představeno prostředí, ve kterém skupina probíhala. Jsou udány informace týkající se četnosti setkávání, rozdělení dětí do skupin, všeobecné struktury sezení a etických aspektů. Stručně jsou představeny děti účastníci se arteterapeutické skupiny a popsána jednotlivá sezení. Na konci jsou uvedeny poznatky plynoucí z práce shrnující možnosti využití arteterapie při práci s dětmi předškolního věku, porovnání výtvarného posunu vybraných dětí a popis úskalí, se kterými se autorka setkala.

Klíčová slova: arteterapie, skupinová terapie, děti předškolního věku

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with usage the art therapy at preschool children. Thesis is divided to theoretical and practical part. Theoretical part contains three main chapters introducing field realized in practical part. Practical part refers about art therapy with preschool children with special educational needs. In the beginning of practical part are defined thesis's goals. Further, environment where the group took place was introduced. Information about meeting frequency, group division and structure of meeting and ethic's aspects is defined. Attending children of art therapy group and individual meetings are briefly introduced. At the end of the theses it contains outcomes of used art therapy of preschool children, comparison of improvement in children's art skills and description of difficulty the author has encountered.

Key words: art therapy, group therapy, preschool children

OBSAH

ÚVOD.....	8
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. ARTETERAPIE.....	9
1.1. Pojem arteterapie.....	9
1.2. Formy arteterapie.....	10
1.3. Rožnovský přístup.....	11
1.4. Vhodné podmínky pro arteterapii.....	13
1.5. Předpoklady arteterapeuta.....	14
1.6. Arteterapie s dětmi.....	15
2. DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU	16
2.1. Charakteristika vývojového období předškolní věk (3 až 6-7 let).....	16
2.2. Výtvarný vývoj dítěte	18
2.3. Děti předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami.....	22
3. ARTETERAPIE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S PORUCHOU POZORNOSTI.	24
II. PRAKTICKÁ ČÁST	26
4. PŘEDSTAVENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	26
4.1. Vymezení cíle	26
4.2. Představení prostředí	27
4.3. Četnost setkávání	27
4.4. Rozdělení do skupin	27
4.5. Struktura sezení.....	28
5. ETICKÉ ASPEKTY	29
6. PŘEDSTAVENÍ DĚTÍ.....	30
6.1. Děti s odlišnými kulturními podmínkami	30

6.2.	Děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti	31
7.	JEDNOTLIVÁ SEZENÍ	32
7.1.	První sezení.....	32
7.2.	Druhé sezení	36
7.3.	Třetí sezení	38
7.4.	Čtvrté sezení	42
7.5.	Páté sezení.....	48
7.6.	Šesté sezení	52
8.	POZNATKY PLYNOUCÍ Z PRÁCE	53
8.1	Využití arteterapie při práci s dětmi předškolního věku	54
8.2	Porovnání výtvarného posunu vybraných dětí	56
8.3	Popis úskalí, se kterými jsem se během své práce setkala	60
	ZÁVĚŘ.....	62
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	63
	PŘÍLOHY	66

ÚVOD

V současné době pracuji jako psycholožka v pedagogicko-psychologické poradně, přicházím tedy do pravidelného kontaktu s dětmi, které mají určité vzdělávací obtíže v mateřské či základní škole. Vzhledem k tomu, že se v praxi pohybuji teprve krátce, překvapilo mě, jak velké množství dětí potřebuje již v mateřské škole zvýšenou podporu a individuální přístup. Z tohoto důvodu jsem nabídla vybrané mateřské škole, že u ní povedu arteterapeutickou skupinu zaměřenou na rozvoj dětí. Konkrétně jsem pracovala s dětmi s odlišnými kulturními podmínkami a s dětmi, jejichž primární či sekundární diagnóza se váže k problémům v oblasti koncentrace pozornosti.

V bakalářské práci si kladu za cíl shrnout možnosti využití arteterapie při práci s dětmi předškolního věku. Dále se pokusím porovnat výtvarný posun u vybraných dětí, případně se budu zamýšlet nad tím, z jakého důvodu k výtvarnému posunu u dětí nedošlo. Na závěr popíši úskalí, se kterými jsem se během vedení arteterapeutické práce se skupinou předškolních dětí setkala. Samotná zkušenost s vedením arteterapeutické skupiny předškolních dětí pro mě byla nová a velmi obohacující. Zároveň však byla náročnější, než jsem předpokládala.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části s oporou odborné literatury vymezuji pojem arteterapie a snažím se blíže definovat specifika arteterapeutické práce s dětmi. Představuji vývojové období předškolní věk, které odpovídá věku dětí, se kterými jsem arteterapeuticky pracovala. Dále se věnuji přiblížení výtvarného vývoje dítěte. V poslední kapitole se zaměřuji na možnosti arteterapie u dětí předškolního věku s poruchou pozornosti. Na začátku praktické části definuji cíle bakalářské práce. Dále představuji prostředí, ve kterém skupina probíhala a udávám informace týkající se četnosti setkávání a rozdělení dětí do skupin. Detailněji popisuji strukturu a průběh jednotlivých sezení. Na konci praktické části se věnuji poznatkům, které vyplynuly z průběhu jednotlivých sezení.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. ARTETERAPIE

Bakalářská práce se zabývá vlivem působení arteterapeutických technik u dětí předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně jsem pracovala s dětmi s odlišnými kulturními podmínkami a s dětmi, jejichž hlavní či primární diagnóza se váže k problémům v oblasti koncentrace pozornosti. V první kapitole je s oporou odborné literatury vymezen pojem arteterapie. Dále jsou představeny formy arteterapie, techniky arteterapie a předpoklady arteterapeuta pro práci s dětmi. Na závěr jsou blíže definovány specifika arteterapeutické práce s dětmi.

1.1. Pojem arteterapie

Pojem arteterapie má základ v řečtině a vznikl spojením slov therapia (terapie) a ars (umění). Volně ho tedy lze překládat jako terapie uměním. (Baštecká, 2009) Všeobecně se dá říci, že arteterapie využívá umění pro terapeutické účely, což může být chápáno dvěma způsoby. Širší pojetí chápe arteterapii jako nadřazený pojem, který představuje zastřešení všech expresivních forem. Znamená tedy léčbu uměním, včetně hudby, poezie, prózy, divadla, tance a výtvarného umění. Užší pojetí chápe arteterapii pouze jako využití výtvarných forem. (Potměšilová, Sobková, 2012) Je potřeba si uvědomit, že cílem není vždy vytvořit dokonalý konečný artefakt, ale významný terapeutický účinek má již samotný tvořivý proces. Z toho důvodu je arteterapie přístupná pro všechny, ne jen pro výtvarně nadané. Důležité je především individuální a osobité vyjádření, které jedinec do kreativní činnosti vloží. Dle Liebmannové (2005) „arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vyjádření v rámci komunikace, spíše než aby se snažila o esteticky uspokojivé výsledné produkty, posuzované vnějšími měřítky.“ (Liebmann, 2005, str. 14)

Arteterapie se primárně dělí na reflexivní formu (někdy také nazývanou produktivní) a receptivní formu. *U reflexivní formy, klient sám tvoří a tak reflektuje významná témata vlastní osoby v dané životní situaci; při receptivní formě klient vnímá umělecké dílo vybrané terapeutem s určitým záměrem, s cílem lepšího pochopení vlastního nitra nebo pocitů jiných lidí ve skupině.*“ (Baštecká, 2009, str. 40)

1.2. Formy arteterapie

Arteterapii lze aplikovat formou individuální terapie nebo formou skupinové terapie. Pod skupinovou terapii patří také rodinná arteterapie a terapie v partnerském vztahu.

Šicková-Fabrizi (2002) ve své knize popisuje specifika individuální a skupinové terapie:

Individuální terapie je typická tím, že klient má terapeuta sám pro sebe, může tak mezi nimi docházet k užšímu kontaktu. Tato forma terapie je vhodná především pro klienty, kteří z nějakého důvodu vyžadují veškerou pozornost terapeuta, případně pro klienty, jejichž chování by mohlo ve skupině působit rušivě a mohlo by mít pro ostatní klienty negativní následky. Zpočátku je individuální forma terapie vhodná např. u dětí s poruchami pozornosti, u dětí hyperaktivních či u anxiózních dětí.

Skupinová terapie je vhodná především pro klienty, kteří mají něco společného – většinou jsou tímto pojítkem podobné problémy, klienti se díky nim dokáží na sebe lépe naladit, mohou se podpořit a cítit sounáležitost. Můžeme vytvořit skupinu, ale také na základě jiných společných charakteristik např. na základě věku. Oproti individuální terapii klade skupinová terapie větší nároky na terapeuta, vyžaduje veškerou jeho pohotovost a obratnost. Terapeut nemá tolik času na jednotlivce, jelikož musí svou pozornost dělit mezi více klientů, může tak pro něj být náročnější skupinu organizovat a zvládnout. Při skupinové terapii je hůře dosahováno diskrétnosti, dalším rizikem je, že skupina může dostat nálepku. Skupinová terapie je často volena, protože je pro terapeuta méně časově náročná. Působení ostatních členů skupiny může mít též terapeutický účinek, protože zpětné vazby ostatních klientů působí většinou pozitivně a mohou být velmi podnětné. Dále má skupinová terapie většinou velký sociální a interaktivní náboj.

Vhodnost individuální či skupinové terapie by měl posoudit arteterapeut nejen na základě osobnostních a dalších charakteristik klienta, ale také dle svých schopností a možností, tak aby terapeutický proces byl, co nejúčinnější. Za předpokladu, že zvolí terapii skupinovou, měl by zvolit takové složení a velikost skupiny, aby s ní zvládl efektivně pracovat a terapie měla smysl.

1.3. Rožnovský přístup

V roce 1990 byl založen Ateliér arteterapie na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích. Arteterapeutický styl, který je zde vyučován, je známý jako rožnovská arteterapie. V současné době se jedná o jediné bakalářské studium arteterapie v České republice. Studium probíhá formou dálkového tříletého studia a má charakter sebezkušenostní komunity. Zakladatelem byl Milan Kyzour starší – pedagog, malíř a hudebník – muž s velkou intuicí a schopností asociace, jež skrze výtvarný projev interpretoval dávné rodinné situace, systém příbuzenských vztahů, role jednotlivců v partnerských i běžných komunikačních vztazích a samozřejmě jejich případnou poruchu. (Kyzour, M., Rožnovská interpretační arteterapie, n.d.)

Právě díky své intuici a velké schopnosti asociace dovedl Milan Kyzour starší odhadnout povahu člověka z pouhých detailů, které si dokázal pospojovat dohromady do jednoho celku. Stačilo mu k tomu znát gesta, jakými se konkrétní člověk projevoval, vidět jeho výtvarné rysy či detaily v oblečení. Na základě svých osobních zkušeností vypracoval během svého života metodiku stanovení anamnézy založenou především na interpretaci akvarelů a koláží. Tuto metodiku zdokonaloval po celý svůj život. (Kyzour, M. Arteterapie, n. d.)

Milan Kyzour starší se při interpretacích výtvarných artefaktů svých klientů nezaměřoval na to, co je v nich dobré. Věřil, že je mnohem důležitější zaměřovat se na vnitřní konflikty, tedy na to, co by se dalo označit za nezdravé a patologické. Důvodem pro tento jeho názor je fakt, že tyto vnitřní konflikty mohou nepříjemně zasahovat do života klienta i jeho okolí a je proto důležité s nimi pracovat. Z výtvarných artefaktů svých klientů dokázal vyčíst dávné rodinné situace, systém příbuzenských vztahů, role jednotlivců v partnerských i běžných komunikačních vztazích a samozřejmě jejich případnou poruchu. (Kyzour, M. Arteterapie, n. d.)

Rožnovská arteterapie nestaví svoji práci pouze na vztahu klient – terapeut, tento vztah rozšiřuje o další dimenzi, o obraz. Obraz je prostorem komunikace, poskytuje materiál k interpretaci. Interpretace vychází z komunikace terapeuta a klienta. Terapeut by neměl klientovi podsouvat své myšlenky a názory. Je důležité, aby se k daným věcem vyjádřil sám klient. (Kyzour, M., Rožnovská interpretační arteterapie, n.d.)

Rožnovská arteterapie při interpretacích hodně čerpá z psychoanalýzy, opírá se především o poznatky Freuda a Junga. Terapeut při rozebírání výtvarných artefaktů opírá své interpretační postupy o jednotlivé symboly. Pro pochopení významů těchto symbolů je však možné hledat i jinde než v psychoanalýze. Pro arteterapeuta mohou být zajímavým zdrojem informací například různé snáře a knihy zabývající se výklady symbolů. Dobré je také čerpat z mytologií různých zemí, protože se často liší pojetí a pochopení konkrétního symbolu například východní a západní kulturou.

Studium rožnovské arteterapie je založeno na osobní zkušenosti studentů s vlastní tvorbou a jejími postupnými proměnami. Nejčastěji používaným výtvarným prostředkem jsou koláže a akvarelové barvy, jimiž studenti zpracovávají konkrétní předem zadaná témata, případně témata související s významnými ročními či životními událostmi. Důležitou součástí studia je následná analýza a interpretace vzniklých výtvarných projevů. Toto probíhá při komunitních interpretačních sezeních každého ročníku. V prvních ročnících pracuje s výtvarným artefaktem a zastává roli arteterapeuta většinou vyučující, ve druhém a ve třetím ročníku si toto začínají zkoušet také sami studenti. (Ateliér arteterapie PF JU, Výuka a výcvik, n. d.)

Studenti arteterapie si postupně osvojují dovednost využívání výše zmíněných výtvarných technik. Ač jsou tyto techniky pro rožnovskou arteterapii klíčové, jsou studenti seznámeni i s jinými zajímavými technikami, které si sami ozkoušejí, a které poté mají možnost využívat v praxi. Pro přijetí do studia není důležité, aby člověk již uměl dobře malovat, důležité je, aby docházelo k výtvarným posunům během studia. Dále studenti získají schopnost vedení výtvarné činnosti jednotlivce či skupiny, analyzovat výtvarné projevy. (Ateliér arteterapie PF JU, Výuka a výcvik, n. d.)

Absolventi mohou uplatňovat edukační, poradenskou, diagnostickou a terapeutickou činnost, která je založena na systematické práci s výtvarnými projevy osob, s nimiž pracují. (Ateliér arteterapie PF JU, Výuka a výcvik, n. d.)

1.4. Vhodné podmínky pro arteterapii

Aby arteterapie probíhala, efektivně, tedy tak jak má, je důležité zajistit vhodné podmínky. Nejprve je důležité se rozhodnout, zda s klienty přistoupíme k individuální nebo skupinové formě terapie. Pokud se rozhodneme pro skupinovou formu, je důležité skupinu dobře sestavit. Dále mají významnou roli také realizační možnosti, mezi které patří například zajištění vhodného prostoru, dostupnost výtvarných potřeb a pomůcek, zkušenosti samotného arteterapeuta.

Prostor by měl být dostatečně velký, aby se do něj pohodlně vešel terapeut a klient případně celá terapeutická skupina. Dále by měl být prostor přizpůsoben tomu, aby nevadilo, pokud se někde něco ušpiní, případně by měl být vybaven igelity, kterými se dají přikrýt například stoly a koberce. Měla by v něm být udržována příjemná teplota a dobré osvětlení, tak aby se klientům dobře pracovalo.

Na začátku každého sezení by měla zaznít pravidla, která by se měla během terapie dodržovat. Většinou se jedná o důvěrnost a nevynášení informací mimo terapeutický kruh. Dále se, ale může jednat o pravidla vázající se k jednotlivým terapeutickým technikám. Na konci každého sezení by měly být vzniklé výtvarné artefakty označeny jménem jejich tvůrce a datem. Také by mělo dojít ke zhodnocení všemi účastníky. Terapeuta by mělo zajímat, jak se jedincům pracovalo, zda je to bavilo a co při tom cítili.

Existuje mnoho různých technik, které lze v arteterapii využít a to jak při práci s jedincem, tak při práci se skupinou. Jednotlivé techniky by měly být vždy vybírány na základě věku a charakteru klientů. Při přípravě svých arteterapeutických sezení s dětmi předškolního věku jsem čerpala z Campbellové, která se ve své knize zaměřuje na práci s dětmi. Další inspirací pro mě byly zkušenosti a nápady z hodin ateliéru, které jsme absolvovali v rámci studia.

1.5. Předpoklady arteterapeuta

Legislativa v současné době přesně nevymezuje povolání arteterapeuta. Česká arteterapeutická asociace však dlouhodobě usiluje o zařazení arteterapeutů do legislativního rámce a ukotvení požadovaného vzdělání potřebného k výkonu této profese. Vychází při tom jak z českých specifik, tak z nároků evropských standardů. (Česká arteterapeutická asociace, Vzdělávání – kurzy, n. d.)

Pro povolání arteterapeuta jsou důležité dva předpoklady. Prvním je osobnost terapeuta. Terapeut by měl být především empatický a komunikativní. Měl by mít příjemné vystupování a soulad mezi verbální a neverbální komunikací. Důležité je, aby terapeut působil na klienta důvěryhodně a poskytl mu potřebný pocit bezpečí. Měl by být vybaven schopností navazovat, udržovat a ukončovat vztahy s klienty. Ukončení terapeutického vztahu by vždy mělo být jasné, citlivé a taktní. (Potměšilová, Sobotková, 2012) Druhým předpokladem je odborná připravenost. Přestože legislativa v současné době přesně nevymezuje povolání arteterapeuta, očekává se, že bude předávat kvalifikované rady, návody a informace. Každý arteterapeut by měl disponovat souborem určitých teoretických vědomostí a to především z oblasti psychopatologie, psychodiagnostiky, vývojové psychologie, sociální psychologie a psychoterapie. Dále by měl mít dostatečné množství osobních, manuálních a intelektových dovedností pro výkon svého povolání a v neposlední řadě také praktické zkušenosti. (Česká arteterapeutická asociace, Kvalifikace arteterapeuta, n. d.) Dle Kratochvíla (2006) neformuje terapeuta pouze jeho osobnost a odborná připravenost, ale význam může mít také jeho věk, pohlaví, zkušenosti, zájmy, teoretická orientace, nadšení pro věc, aj.

Podobně jako je tomu při práci s dospělými jedinci i při práci s dětmi je pro úspěšnou terapii velmi důležitý vztah klient - terapeut, v tomto případě dítě – terapeut. Důležitým faktorem, který tento vztah může ovlivnit, jsou osobnostní vlastnosti, které terapeut do tohoto vztahu přináší. Terapeut by pro dítě nikdy neměl zastávat roli rodiče, učitele, tety nebo strýce, vrstevníka ani cizího člověk. Proto je velmi náročné vztah dítě – terapeut vybudovat, tak aby byl funkční a efektivní. Důležité pro vybudování takového vztahu je, aby terapeut byl kongruentní, byl v kontaktu s dítětem v sobě, byl akceptující a citově nezaujatý. Mnohdy může být pro efektivní terapii důležité také navázání kvalitního vztahu rodič – terapeut. (Geldard, Geldard, 2008)

1.6. Arteterapie s dětmi

Proč využívat při práci s dětmi právě arteterapii? Výtvarné umění může být vhodným způsobem komunikace mezi terapeutem a dítětem či mezi dítětem a rodinnou. Arteterapie je vhodná, zejména proto že výtvarné umění je pro dítě jistou formou hry, je zábavná a může ve skupině vést ke společné radosti. Umění také usnadňuje a rozvíjí tvořivost a fantazii. Výhodou je, že výtvarný produkt je hmatatelný a může být zkoumán později. (Liebmann, 2005)

Při práci s klienty v nejranějších fázích výtvarného projevu je důležité uvažovat vývojově, proto je potřeba danému období života dítěte detailně rozumět. Z toho důvodu by měl arteterapeut pracující s dětmi být dobře obeznámen s výtvarným vývojem dítěte. Dále by měla být jeho práce založena na porozumění kognitivnímu a emočnímu zrání. (Aachová-Feldmanová, Kunkleová-Millerová in Rubinová a kol, 2008) Při práci s dětmi je nutné respektovat nejen vývojové hledisko, ale také individuální a typové zvláštnosti jednotlivých dětí. Cíle arteterapie s dětmi mohou být různé. Klivar (2002), který využíval arteterapii v léčbě dětských neurotických poruch (fobií), při práci s dětmi s mentální retardací a dětí handicapovaných s tělesnými vadami definuje cíl arteterapie jako snahu dosáhnout maximální možné socializace jedinců, přispět k začlenění do školy či výchovných zařízení.

Pokud chceme, aby dítě podstoupilo terapii, a aby terapie byla úspěšná, je nutné brát zřetel na věkovou kategorii dítěte a přizpůsobit mu druh a formu terapie. „*U mladších dětí se užívá terapie hrou, u dětí starších pak činnostní terapie v eventuální kombinaci s psychoterapeutickými rozhovory, arteterapie, relaxačními cvičeními atp.*“ (Baštecká, 2009, str. 325) Arteterapie s dětmi by měla využívat především takových technik a aktivit, které mohou představovat odrazový můstek pro přirozenou představivost a fantazii a pomoci je dále rozvíjet

„*Výtvarný proces skutečně dítěti umožňuje jinou, neverbální, symbolickou řeč, kterou může – byť třeba nevědomě – vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho vnitřnímu prožívání. Arteterapeut je proto dítěti při terapii vždy k dispozici, musí mít cit pro komunikaci výtvarnými prostředky a musí umět zacházet s procesem přenosu a zpětného přenosu.*“ (Caseová, Dalleyová, 1995, str. 12)

2. DĚTI PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Druhá kapitola je blíže věnována představení vývojového období života dítěte od 3 do 6-7 let, které můžeme nazývat předškolním věkem. Je důležité toto období představit, protože se jedná o cílovou skupinu, na které byla realizována praktická část. Nejprve budou uvedeny typické vývojové změny, přičemž vývojem rozumíme řadu změn, které nastávají v určitém pořadí. Dále bude přiblížen výtvarný vývoj dítěte a specifika předškolních dětí se specifickými vzdělávacími potřebami.

2.1. Charakteristika vývojového období předškolní věk (3 až 6-7 let)

Období od 3 do 6 let (někdy do 7 let) je věk mateřské školy a nejčastěji ho nazýváme předškolním věkem. Konec této vývojové fáze není vymezen přímo biologickým věkem, ale spíše je rozhodující školní zralost dítěte, které ovlivňuje nástup dítěte do základní školy. (Vágnerová, 2005) Jedná se o významný milník v životě každého člověka, přetrvává proto velká tendence srovnávání jednotlivých dětí a jejich schopností. V tomto věku dochází k postupné stabilizaci vlastní pozice ve světě. Dle Říčana (1989) jsou hlavními rysy takto starých dětí především živost, odvaha, fantazie a zvědavost.

Ve 3 letech již dítě chodí i běhá, dochází tedy postupně spíše ke zdokonalování obratnosti a pohybové koordinace. Předškolák je více zručný – dokáže se sám najíst, obléknout, sám zvládá některé hygienické úkony. Dochází také k významnému rozvoji kresby. (Langmeier, Krejčířová, 1998) V tomto období života se začíná vývoj dítěte zpomalovat, ke změnám již nedochází, tak rychle jako tomu bylo dosud. Postupně se mění tělesné proporce – přibývá svalové hmoty, ubývá tukové hmoty, protahuje se postava, prodlužují se ruce a nohy, zmenšuje se hlava oproti tělu. Zda tělesný vývoj odpovídá proporcemi věku, můžeme zjistit pomocí tzv. filipínské míry – dítě na konci tohoto vývojového období by mělo být schopno dosáhnout rukou přes vzprámenou hlavu na ušní lalůček, tak se pozná poměr paže k velikosti hlavy. Mozek stále dozrává, nervová vlákna se opouzdrňují a zvyšuje se tak rychlost vedení vzruchu. Chlapci na konci předškolního období měří přibližně 97 – 117 cm a váží 15 – 22 kg, dívky o něco méně. (Říčan, 1989)

I když zpočátku mohou mít děti ještě s výslovností některých hlásek problémy, dochází k postupnému zdokonalování řeči i výslovnosti, mění se také skladba vět. Předškoláci umějí nazpaměť některé říkanky, básničky a písničky. (Langmeier, Krejčířová, 1998)

Předškolní děti začínají chápat základní matematické vztahy. Měly by dokázat napočítat do 10 a v tomto množství se orientovat. (Říčan, 1989) Dokáží pojmenovat barvy a zvládnou jednoduchou definicí popsat známé věci. Postupně rostou jejich poznatky o lidském životě a okolním světě. (Langmeier, Krejčířová, 1998) Poznávání je zaměřeno především na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Piaget toho tento úsek lidského života nazývá obdobím názorového (intuitivního) myšlení. Myšlení dítěte stále ještě nerespektuje zákony logiky, je nepřesné.

Předškolní dítě nahlíží na svět jinak než dospělý jedinec. Typickým znakem je centrace, což subjektivně podmíněná redukce informací a ulpívání na jedné, většinou té nejnápadnější. Stále přetrvává egocentrické myšlení, dítě v tomto věku např. nechápe, že jiní mohou mít na určité věci odlišný pohled či zastávat své hledisko. Dítě nahlíží na svět pomocí fenomenismu, svět je takový jaký jej dítě vidí a prezentismu, vše je vázáno na přítomnost. Také způsob zpracovávání informací je odlišný. Typickými znaky zpracovávání informací jsou: Magičnost, takto staré děti si vysvětlují věci pomocí fantazie, nerozlišují mezi fantazií a realitou. Animismus, přisuzují živé vlastnosti neživým objektům. Arteficialismus, věří, že svět někdo ho vytvořil, pravděpodobně člověk. Absolutismus, vše, co dítě zná je neměnné a absolutně vždy platné. (Vágnerová, 2005)

Nejvýznamnějším prostředím je pro dítě stále rodina. Přesto v těchto letech začínají mít pro předškoláky velký význam také vztahy s vrstevníky, což má významný vliv na socializaci. Děti spolu již mluví, i když se spíše než o dialog jedná o dva souběžné monology, neskáčou si však navzájem do řeči. Také již dokáží podle výrazu ve tváři druhého člověka, říci, co asi tento člověk cítí. Chápou, že mají více než jednu roli a dokáží tyto role střídát ekvivalentně k situaci – dítě ví, že zastává určitou roli vůči rodiči, učitelce v mateřské školce a ostatním dětem. Učí se také roli soupeře, snaží se předstihnout své vrstevníky, být lepší než oni. (Říčan, 1989)

Předškoláci si již dokáží hrát s ostatními dětmi. Repertoár her se v tomto období rozšiřuje. Děti upřednostňují hry soutěživé, ale časté jsou také hry tvořivé a námětové. Soutěživé hry jsou pro děti zajímavé především proto, že jsou si vědomy své rostoucí rychlosti, obratnosti a síly a mají radost, pokud své nové schopnosti mohou využít při poražení soupeře. V tomto věku se také začínají více rozlišovat hračky pro holčičky a hračky pro chlapečky. Zatímco chlapci si více hrají s hračkami technického charakteru jako jsou autíčka a napodobeniny zbraní, tak dívky naopak upřednostňují hru s panenkami. (Říčan, 1989)

2.2. Výtvarný vývoj dítěte

Dětský výtvarný projev je jeden z možných ukazatelů vývojové úrovně dítěte. Během celého dětství všechny děti postupně procházejí výtvarnými etapami, které jsou charakteristické pro dané vývojové období, tedy pro konkrétní věkovou skupinu.

Jednu z prvních výzkumných studií o dětských obrázcích realizoval francouzský psycholog Georges-Henri Luquet (1876-1965) v roce 1913. Snažil se v ní odhalit grafický vývoj dítěte a fáze, kterými při výtvarném vývoji dítě prochází. Od té doby zájem o podobné studie roste. Získané poznatky jsou využívány v mnoha oblastech například při testování mentální úrovně dítěte, zkoumání afektivity dítěte, vyjádření znalostí dítěte o svém těle a jeho situování v prostoru, kresbu lze využít i jako vhodný komunikační prostředek při navazování kontaktu s dítětem. (Roseline, 2008)

Další, kdo studoval vývoj dítěte, byl švýcarský psycholog Jean Piaget (1896-1980), který se zajímal především o kognitivní vývoj dítěte. Během svého života působil jako profesor psychologie v Ženevě a také jako ředitel Mezinárodního úřadu pro vzdělávání. Proslavil se svou teorií Genetické epistemologie, dle které biologické danosti vnucují dítěti směr vývoje. Popsal uspořádání kognitivního vývoje dítěte do těchto čtyř etap:

1. Senzomotorické stadium (0 – 2 roky)
2. Předoperační stadium (2 – 7 let)
3. Stadium konkrétních operací (7 – 11 let)
4. Stadium formálních operací (11 let a více)

Významnou osobností zajímající se o výtvarný vývoj dětí byl také rakouský profesor výtvarné výchovy na Pensylvánské univerzitě Viktor Lowenfeld (1903-1960), můžeme ho chápat jako jednoho z předchůdců arteterapeutů. Jeho myšlenky ovlivnily pedagogy a to především ve způsobech jakými by děti v různých fázích uměleckého vývoje měly být stimulovány. V roce 1949 vydal knihu *Creative and Mental Growth*¹, která se stala jednou z nejvlivnějších učebnic v uměleckém vzdělávání. Lowenfeld věřil, že důkaz o estetickém, estetickém, sociálním, fyzickém, intelektuálním a emocionálním růstu se odráží v umění dětí. Rozvinul také vlastní teorii etap výtvarného vývoje dětí. (Perout, 2008)

¹ Creative and mental growth = Tvůrčí a duševní růst (volný překlad)

Uždil (1915-2006) řadí první začátky výtvarného projevu do velmi útlého věku. Batole sleduje pohyb vlastního prstu, zanechanou stoupu špinavé dlaně na podložce či stopy na zamlženém skle. Tyto stopy nic neznázorňují, ale budí v dítěti zájem. Zajímavější je pro něj samotný proces a radost z tvoření než výsledek a dílo, které vzniká. Důležitý je pohyb, který z počátku vychází z ramenního kloubu, většinou je velmi dynamický a vzniklé čáry se soustřeďují do hustých klubíček. Dítě nedodrží hranice, které dává papír, přetahuje, teprve později je začíná respektovat, přesto se snaží rovnoměrně zaplnit celou plochu. Později dítě začíná zapojovat také zápěstí, snaží se více ovládat směr čáry, daří se mu tvořit úsečky a křížky. Toto je významným krokem pro tvoření dalších obrazců. Nejčastěji dětské kresby, pokud již mají nějaký obsah, znázorňují dům, strom, sluníčko, květinu nebo člověka. Lidská postava se vyvíjí postupně. Prvním znázorněním člověka je hlavonožec. Když dítě začne hledat prostor pro detaily, začíná se vyčleňovat trup. Předškolní dítě už většinou zobrazuje nohy a ruce dvojitou čarou, ruce nevychází z hlavy, ale z ramen. Obtížné je pro něj znázornit pohyb, snaží se o to znázorněním postavy z profilu, často se můžeme setkat s tzv. smíšeným profilem, kde část lidského těla je natočena zepředu a část z profilu. Určitým vývojem neprochází pouze kresba lidské postavy, ale také kresba zvířat, domů, stromů, atd. Zvířata jsou často znázorňována na dvou nohách, jelikož vycházejí z kresby postavy, případně z profilu, protože je to pro dítě snazší. Typické je, že se dítě zaměřuje na důležité znaky, například nakreslený dům bude mít zákonitě okna, dveře, komín. (Uždil, 1974)

Perout (2018) ve své knize popisuje výtvarný vývoj dítěte dle Kyzoura staršího (1932-2000), který je zakladatelem rožnovského arteterapeutického pojetí a zároveň je jednou z významných osobností tohoto směru. Milan Kyzour starší při tvorbě své vlastní vývojové teorie vycházel především z poznatků Jean Piageta a vyčleňuje tyto tři období:

1. Egocentrické období (4 - 8 let) – období názorného myšlení. Dítě v tomto období přisuzuje zvířatům a neživým objektům lidské vlastnosti. Výtvarný záznam je ovlivňován skutečností, že dítě vnímá především probíhající sled událostí. Vhodnou inspirací může být například pohádka, která umožňuje následné vyprávění. Pro dítě v této výtvarné fázi je typické plošné umísťování zobrazovaných objektů, které řadí vedle sebe. Využívá základní linku a plošné kladení barev. Při výtvarném vedení je doporučováno dítě vést k opuštění základní linky, posouvání objektů a využívá velikosti pro budování prostoru.

2. Období objektivní (8 - 13 let) – období konkrétního myšlení. Dítě začíná hledat ztracený třetí rozměr, což má souvislost se schopností reflektovat iluze a nahlížet jejich fiktivnost ve vztahu k realitě. Dítě postupně strukturuje prostor, vzniká cit pro intervaly, délky, řezy a perspektivu. Ve výtvarné tvorbě je klíčová práce s konkrétními trojrozměrnými předměty, dítě se snaží o jejich zobrazování na základě reality, snaží se pracovat s iluzí třetího rozměru. Též se objevuje potřeba vytvářet vztahy mezi zobrazovanými objekty, které dosud byly znázorňovány izolovaně. K vizuálnímu realismu se dítě dostává postupně řadou pokusů. K osvojení zobrazování pomocí lineární perspektivy se dopracovává až ke konci tohoto vývojového období a je nutné poučení pedagoga. Objektivní období je specifické tím, že je obdobím výtvarné krize. V tomto věku u dětí narůstá kritika vůči okolnímu světu, vůči sobě a vůči výsledkům vlastní činnosti. Z důvodu nespokojenosti se vzniklými výtvarnými díly dochází k odporu vůči malování. Pro překonání tohoto odporu je dobré zařazení technik pracujících s náhodou. Vhodné jsou náměty zpracovávající otázku identity a sebeidentity či uhlové rezervy. Během objektivního období dochází k pěstování iluzí, pro přechod do období reflexivního je důležité iluze bourat pomocí reflexe. Jedná se však o proces, který trvá dlouhou dobu a pokračuje i v dospělém věku.
3. Období reflexivní (13 - 18 let) – období formálních operací. Tomuto období dominuje reflexe. Iluze je již používána účelně jako čistě výtvarný prvek – jedinec na základě fantazie sestavuje novou skutečnost nezávisle na realitě. Ve vlastní tvorbě jednotlivé předměty a jejich vztahy zastupuje abstrakce. Kyzour starší jako vhodný doplněk k volné tvorbě doporučuje studie podle skutečnosti, které umožňují získávat náhled na to, jak vypadá realita, dále pomáhají získávat praxi ve výtvarném zobrazování. Při terapeutickém procesu s touto věkovou kategorií je důležité brát zřetel na skutečnost, že málokdo dosahuje plného obsazení reflexivního období. Většina produkce signalizuje potřebu věnovat se metodické stránce období objektivního, kterému výtvarná tvorba odpovídá, je nutné řešit problém výtvarného regrese. Během výtvarného vedení je kladen důraz především na kultivaci výtvarného projevu a snahu přiblížit se k odpovídajícímu vývojovému stupni vzhledem k věku jedince. Vhodné kroky je potřeba zvážit na základě individuální situace jedince, na základě toho je pak možné vybírat vhodné metody a techniky pro efektivní práci.

Výtvarné vyjadřování dětí postupně prodělává určité změny. Tyto změny jsou očekávatelné a probíhají v určité následnosti. Není podstatné, jak rychle jednotlivé děti přechází mezi jednotlivými obdobími, důležité je, aby prošli všemi. Přesto jsou jisté znaky ve výtvarné tvorbě dítěte, které jsou charakteristické pro konkrétní věkovou skupinu. Níže jsou pro svou přehlednost uvedena období výtvarného zobrazování dětí dle Jebavé (2000), jejíž poznatky vychází z dalších významných autorů:

- 1) Období čmáranic (2 až 3 roky) – v tomto období vznikají první záznamy motorických zkušeností. Kresby jsou bez konkrétního obsahu a většinou mají podobu hustých klubíček, která tvoří obrysy a linie.
- 2) Období hlavonožců (3 až 6 let) – v tomto období dítě začíná rozpoznávat a pojmenovávat jednotlivé barvy, může tedy ve své kresbě využívat barevnou škálu. Kresba se rozvíjí, není již tak abstraktní, jako tomu bylo v předchozích letech, je více schematická.
- 3) Analytické období kresby (5 až 7 let) – v tomto období dochází k tvarovému uchopení skutečnosti. Významnou roli má fantazie, která významně ovlivňuje výtvarné znázorňování.
- 4) Oživlá kresba (7 až 10 let) – fantazie, která se ve výtvarném zobrazování dítěte velmi projevila již v předchozích letech, aktuálně prodělává dobu rozletu. Oživlé kresby mají charakter naivního realismu.
- 5) Období vzdorné kresby (10 až 12 až 14 let) – v tomto období fantazie přichází do konfliktu s vnějším světem, se skutečností, dochází tak k útlumu abstraktního myšlení. Většina dětí ztrácí zájem o kreslení, jelikož je pro něj obtížné zaznamenat věci takové jaké jsou. U výtvarných aktivit zůstávají především nadaní jedinci.
- 6) Pubescence – hledačství v kresbě (12 až 16 let) – v tomto období je fantazie velmi živá, avšak ovládaná vůlí. Výtvarným aktivitám se věnují hlavně ti, co mají nadání. S pomocí fantazie se snaží o osobitost svých děl, důležitá je pro ně vlastní tvorba.
- 7) Adolescence – období dospívání (14 až 16 až 20) – v tomto období dochází ke zpřesňování vnější reality. Jedincům jde především o vlastní uměleckou tvorbu, která může mít charakter kresby studijní, realistické či imaginativní. Všeobecně se dá říci, že umění všeobecně kultivuje vnitřní kontinuitu osobnosti.

2.3. Děti předškolního věku se speciálními vzdělávacími potřebami

Vzdělání v České republice legislativně upravuje Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dle tohoto zákona se dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Jedná se zejména o žáky se specifickými poruchami učení. Mezi nejčastější patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, ADHD², ADD³, LMP⁴. Dále se jedná také o děti s odlišnými kulturními podmínkami.

Diagnostika specifických poruch učení se uskutečňuje v PPP⁵. Na stanovení diagnózy se podílí psycholog, speciální pedagog, případně další specialisté. Součástí vyšetření je rozhovor s rodiči a s dítětem. Významné informace může poskytnout také škola, nejčastěji třídní učitel buď formou osobního rozhovoru, nebo formou školního dotazníku. Pro stanovení diagnózy je důležité znát osobní i rodinou anamnézu dítěte. Dále nás zajímají intelektové předpoklady dítěte a výkony v jednotlivých oblastech.

„Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, které potřebuje určitý soubor podpůrných opatření pro výchovně vzdělávací proces (metody, didaktický materiál, pomůcky). Míra a druh podpůrných opatření jsou dány typem a stupněm postižení dítěte.“
(Potměšilová in Potměšilová a kol., 2010) V současné době existuje 5 stupňů podpůrných opatření.

První stupeň identifikují pedagogové, kteří s dítětem běžně pracují. Cílem by mělo být nalezení příčin selhávání dítěte a nastavení adekvátních opatření, která stabilizují výkon dítěte. Využívají při tom aplikaci běžně dostupných metod a forem práce. Od druhého stupně již nastavuje podpůrná opatření školské poradenské zařízení, v případě specifických poruch učení je tímto zařízením většinou PPP. Druhý stupeň vyžaduje individuální přístup k dítěti, případně zpracování IVP⁶. Dochází k aplikaci speciálně pedagogických metod a forem práce, která nemají závažnější dopad na vzdělávání ostatních dětí ve třídě. Od třetího stupně výše je nutné využívat takové speciálně pedagogické metody a formy práce, které zpravidla určitým způsobem zasáhnou do organizace práce se třídou. Děti s těmito

² ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) = porucha pozornosti s hyperaktivitou

³ ADD (Attention Deficit Disorder) = porucha pozornosti

⁴ LMP = lehké mentální postižení

⁵ PPP = Pedagogicko-psychologická poradna

⁶ IVP = Individuální vzdělávací plán

podpůrnými opatřeními vždy vyžadují individuální přístup a zpracování IVP. (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015)

V současné době se zvyšuje počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto děti jsou často hůře adaptabilní a zvládnutelné, vyžadují individuální péči a více času na přizpůsobení se nárokům mateřské školy. Učitelky v mateřské škole bývají první, kdo se v rámci vzdělávacího systému s těmito dětmi setkává. Hledají vhodné metody, jak těmto dětem poskytnout odpovídající péči. K tomuto je důležitá spolupráce s rodiči, ale mnohdy také s odborníky, kterými mohou být například pracovníci PPP či SPC⁷. Ti mohou navrhnout vhodná podpůrná opatření, případně rodiče nasměrovat k jiné odborné péči jako je dětská neurologie, dětská psychiatrie, klinický dětský psycholog, NAUTIS⁸, apod. (Minaříková, n. d.)

U menších dětí, tedy i u předškolních dětí, je všeobecně těžší rozpoznat projevy ADHD. Všeobecně platí, že tyto děti se většinou projevují zvýšenou mírou nepozornosti a impulsivity. Můžeme u nich také pozorovat nerovnoměrný vývoj a často také opožděný vývoj řeči. Je však nutné zvážit mnoho faktorů, jelikož jednotlivé symptomy jsou různé podle věku dítěte. Ač první podezření na tuto poruchu většinou vyslovují učitelky, které s dětmi pravidelně přicházejí do kontaktu či rodiče, diagnostika ADHD náleží pouze odborníkům a není jednoduchou záležitostí. (Minaříková, n. d.)

Hyperkinetické poruchy jsou nejčastěji diagnostikovanou specifickou poruchou učení u dětí předškolního věku. Projevují se nadměrnou, nezvládnutelnou a špatně organizovanou aktivitou. Děti jsou nestálé – chvíli nepostojí, neposedí, jsou nesoustředěné, roztržité a impulzivní. Tuto poruchu často doprovází také sociální selhávání, které podmiňuje především neustálé vyvolávání konfliktů jak s dospělými (rodiči, učiteli, apod.), tak s vrstevníky. Pokud chceme docílit zlepšení, můžeme říci, že: *„Zásadní je úprava denního režimu: časté přestávky a změna činnosti, důsledná trpělivost, povzbuzování. Spolupráce s dospělými, jak v rodině, tak ve škole.“* (Malá in Malá, Pavlovský, 2002, str. 93)

⁷ SPC = Speciálně-pedagogické centrum

⁸ NAUTIS = Národní ústav pro autismus

3. ARTETERAPIE U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU S PORUCHOU POZORNOSTI

Pokud chceme, aby dítě podstoupilo terapii, a aby terapie byla úspěšná, je nutné vzít v úvahu věkovou kategorii a celkovou vyspělost dítěte. Na základě stáří a vyspělosti dítěte je možné pak vybrat vhodný druh a formu terapie. „*U mladších dětí se užívá terapie hrou, u dětí starších pak činnostní terapie v eventuelní kombinaci s psychoterapeutickými rozhovory, arteterapie, relaxačními cvičeními atp.*“ (Baštecká, 2009, str. 325).

Hyperkinetické poruchy jsou nejčastěji diagnostikovány u dětí předškolního věku. Projevují se nadměrnou, nezvládnutelnou a špatně organizovanou aktivitou. Děti jsou nestálé – chvíli nepostojí, neposedí, jsou nesoustředěné, roztržité a impulzivní. Tuto poruchu často doprovází také sociální selhávání, které podmiňuje především neustálé vyvolávání konfliktů jak s dospělými (rodiči, učiteli, apod.), tak s vrstevníky. Pokud chceme docílit zlepšení, je nutné zásadně upravit denní režim dítěte, který by měl být, co nejpravidelnější. Během práce se doporučuje zařazení častějších přestávek a střídání činnosti. Důležité jsou pochvaly i za dílčí úspěchy, důslednost a trpělivost. (Malá in Malá, Pavlovský, 2002)

U dětí s poruchami pozornosti je vhodné nejdříve aplikovat individuální arteterapii, jelikož ostatní členové arteterapeutické skupiny by mohly působit jako rušivý faktor, který by odváděl pozornost dítěte činnosti. Děti s poruchami pozornosti často potřebují individuálnější přístup. Dále je také možné, že by mohlo docházet k narušení skupiny dítětem s touto poruchou. (Šicková-Fabrice, 2002) Při skupinové práci s dítětem s poruchou pozornosti je výhodou pokud jsou terapeuti na skupinu dva.

Pokud bychom chtěli při práci s dítětem s poruchou pozornosti využít skupinové arteterapie, dle Baštecké (2009) by byla nejvhodnější arteterapie rodinná. Rodinná arteterapie by měla být zaměřená na podporu vývoje dítěte a rozvíjení jeho schopností, ale zároveň také na spolupráci dítěte a rodičů. Rodinná terapie je zejména u dětí nezbytnou terapeutickou metodou. „*Cíle rodinné terapie mohou být rekonstruktivní, usilující o změnu rodinných vztahů, o nichž předpokládáme, že stojí v pozadí psychopatologie dítěte, nebo suportivní, podpůrné (se snahou podpořit vývoj dítěte, porozumět jeho projevům a adekvátně na ně reagovat).*“ (Baštecká, 2009, str. 311-312)

Klienty by se při rodinné arteterapii měla stát celá rodina. Předpokládá se, že základní princip rodinné terapie je v tom, že individuální poruchy jedince úzce souvisejí se skupinovou dynamikou celé rodiny. Individuální symptomatika dokonce může být určitým výrazem narušených interpersonálních vztahů v rodině. (Langmeier, Balcar, Špitz, 2000) Při rodinné arteterapii je důležité, aby rodiče akceptovali fakt, že jejich dítě je problémové a není jediné.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. PŘEDSTAVENÍ PRAKTICKÉ ČÁSTI

Tato kapitola bude věnována bližšímu představení praktické části. Nejprve uvedu cíle. Dále se budu věnovat bližšímu představení prostředí, ve kterém jsem se během své arteterapeutické práce s dětmi předškolního věku pohybovala. Všechny následné kapitoly budou obohaceny o můj osobní pohled na celý arteterapeutický proces. V současné době pracuji jako psycholožka v PPP. Na arteterapeutické spolupráci jsme se s paní ředitelkou domluvily z důvodu velkého počtu dětí s potřebou zvýšené podpory a individuálního přístupu. Většina rodičů se na účast ve skupině dívala jako na možnost dalšího rozvoje jejich dětí a získání potřebných kompetencí pro vstup na ZŠ. Samotná zkušenost s vedením podobné skupiny pro mě byla nová a náročnější než jsem předpokládala.

4.1. Vymezení cíle

Cílem mé bakalářské práce je popsat využití arteterapie při práci s dětmi předškolního věku. Dále se v práci pokusím popsat výtvarný posun vybraných dětí, které se účastnily arteterapeutické skupiny. Případně se budu zamýšlet nad tím, proč u některých dětí k výtvarnému posunu nedošlo. Blíže se zaměřím také na úskalí, se kterými jsem se během své práce setkala.

Cíle bakalářské práce byly stanoveny na základě dvou skutečností. Vzhledem k tomu, že pracuji s dětmi předškolního věku, zajímala mě možnost využití arteterapie při práci s dětmi této věkové kategorie. Za velký přínos považuji zkušenost plynoucí ze samotné arteterapeutické práce. Dalším důvodem pro stanovení těchto cílů je skutečnost, že považuji za užitečné, věnovat se u dětí rozvoji různých kompetencí, které pro ně mohou být dále užitečné a to nejen při vstupu do první třídy ZŠ.

Cíle:

1. Popis využití arteterapie při práci s dětmi předškolního věku se specifickým vzdělávacími potřebami.
2. Porovnání výtvarného posunu vybraných dětí.
3. Popis úskalí, se kterými jsem se během své práce setkala.

4.2. Představení prostředí

Z důvodu dosažení, co nejpravidelnější docházky jednotlivých dětí na arteterapeutickém kroužku, jsem se pokusila o co největší snížení nároků na zákonné zástupce – a to jak finanční, tak časové. Kroužek byl veden zadarmo jakožto poděkování za možnost využít získaná data a vzniklé výtvarné artefakty v rámci zpracování bakalářské práce. Také jsem se dohodla s paní ředitelkou, že budu do MŠ pravidelně docházet a to jednou týdně v úterý v odpoledních hodinách. Kroužek byl realizován přímo v prostorách MŠ, rodiče tedy nemuseli děti nikam vodit. K vedení kroužku mi byla propůjčena malá třída uzpůsobená pro výtvarné aktivity, která byla v odpoledních hodinách volná, a při práci jsme nikoho nevyrušovali a zároveň jsme nebyli vyrušováni. K dispozici mi byla třída včetně výtvarných pomůcek.

4.3. Četnost setkávání

I přes to, že jsem na arteterapeutický kroužek pravidelně docházela do MŠ, byla účast dětí velmi nepravidelná – občas některé děti onemocněly a nebyly přítomny v MŠ, případně si je rodiče potřebovali vyzvednout v dřívějších hodinách. Kroužku se celkem zúčastnilo devět dětí – pět dětí s odlišnými kulturními podmínkami a čtyři děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti. Z původně naplánovaných osmi sezení se podařilo realizovat pouze šest – dvě sezení odpadla z důvodu státního svátku, náhradní termíny nebylo možné realizovat z důvodu mé pracovní vytíženosti.

4.4. Rozdělení do skupin

Na první arteterapeutické sezení jsem si vzala všechny děti dohromady v rámci jedné velké skupiny. Již při průběhu prvního sezení však bylo zřejmé, že toto složení skupiny je příliš různorodé na to, aby mohlo fungovat. Měla jsem problém sama řídit děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti, tak aby nevyrušovaly ostatní, takže se všem účastníkům včetně mě špatně pracovalo. Po konzultaci s paní ředitelkou MŠ jsem se rozhodla rozdělit děti do dvou skupin. První skupinu jsem utvořila ze čtyř dětí s diagnostikovanými problémy v oblasti koncentrace pozornosti. Druhou skupinu jsem utvořila z pěti dětí s odlišnými kulturními podmínkami.

4.5. Struktura sezení

Na základě informací z odborné literatury a zkušeností získaných ze školního ateliéru jsem si připravila určitou strukturu podle, které měla jednotlivá sezení probíhat. Též jsem si předem vybrala nejvhodnější techniky a připravila témata, která jsem chtěla s dětmi postupně realizovat. Vybírala jsem především techniky hravého charakteru, které se jevily jako vhodné pro danou věkovou kategorii a zároveň užitečné pro další rozvoj dětí. Za klíčové jsem považovala techniky pro bližší seznámení s barvou a materiálem, techniky pro rozvíjení smyslového vnímání a techniky vhodné pro rozvíjení tvořivosti a fantazie. Během práce jsem respektovala aktuální naladění a emoční rozpoložení dětí, od čehož se jednotlivá sezení odvíjela. Dále jsem cítila potřebu vytvořit z našich pravidelných setkávání určitou formu rituálu, na který se děti budou těšit. Ritualizovat se mi podařilo úvodní a závěrečnou část. Na počátku každého sezení jsme s dětmi společně připravily třídu pro práci, poté jsme si řekly, jak se tento den máme a jestli jsme se na arteterapeutický kroužek těšily. Na závěr každého sezení jsme si společně ukazovaly obrázky, povídaly si o tom, co na nich je a následně kolektivně uklidily třídu.

Ač jsem se na arteterapeutická sezení poctivě připravovala, již po prvním sezení jsem měla pocit, že jsem zanedbala mnoho faktorů, které jsem do své přípravy měla započítat. Například jsem měla více pracovat s faktem, že se kroužku budou účastnit děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti, se kterými je jak individuální, tak skupinová práce mnohem náročnější. Vzhledem k tomu, že čtyři děti, se kterými jsem se rozhodla pracovat, mají problémy v oblasti koncentrace pozornosti, bylo velmi těžké udržet ve skupině devíti dětí klid, též pro mě bylo obtížné udržet jednotlivé děti u práce. Poté, co jsem děti rozdělila do dvou skupin, se mi dařilo držet děti s odlišnými kulturními podmínkami u práce i 30 minut. U dětí s problémy v oblasti koncentrace pozornosti byla délka práce velmi individuální a nebývala ovlivněna pouze vyladěním jednotlivých dětí, ale také vyladěním celé skupiny. Právě práci s touto kategorií dětí považuji na základě průběhu jednotlivých sezení za velmi náročnou a vyčerpávající, byla to však pro mě velká zkušenost.

Skupina byla organizována od začátku dubna a doba jejího trvání se vázala na konec školního roku. Setkání měla být realizována pravidelně jednou týdně, z důvodu státních svátků a z důvodu dalších příčin jich proběhlo méně. Na ukončení byly děti připravovány během posledních dvou setkání. Samotné ukončení proběhlo plánovaně na posledním setkání, které bylo zakončeno rozloučením s dětmi. Rodičům byla nabídnuta zpětná vazba.

5. ETICKÉ ASPEKTY

Předtím než jsem založila arteterapeutickou skupinu pro děti předškolního věku, sešla jsem se s ředitelkou vybrané MŠ, abych jí seznámila se svým záměrem a zároveň jí vysvětlila, jakým způsobem bych s dětmi ráda pracovala a po jakou dobu. Probraly jsme spolu, pro jaké děti by má práce mohla být nejvíce prospěšná.

Vzhledem k tomu, že paní ředitelka MŠ souhlasila se založením skupiny, požádala jsem jí, zda by s mým záměrem mohla seznámit zákonné zástupce předem vybraných dětí. Pro tyto rodiče jsem jí dala průvodní dopis, ve kterém jsem se představila, nabídla jim spolupráci a zároveň je požádala, zda by získané materiály mohly být využity při zpracování mé bakalářské práce. Zákonní zástupci byli pomocí průvodního dopisu seznámeni s tím, že bude zachována anonymita jejich i jejich dětí, tedy, že iniciály dětí, které se arteterapeutické skupiny zúčastní, nebudou nikde uvedeny. Zároveň jsem je požádala o souhlas s použitím vzniklých výtvarných artefaktů. S paní ředitelkou jsme se domluvily, že v bakalářské práci nebude uvedena ani konkrétní MŠ, ve které arteterapeutická skupina probíhala.

Zákonným zástupcům, kteří souhlasili se všemi výše uvedenými podmínkami, byla nabídnutá osobní schůzka, na které bych jim odpověděla na případné dotazy. Této možnosti nevyužil ani jeden z rodičů. S účastí dětí souhlasili všichni oslovení rodiče, informovaný souhlas o dobrovolné spolupráci podepsali v MŠ. Dobrovolným podpisem vyjádřili svůj souhlas s tím, že se jejich děti budou účastnit arteterapeutické skupiny a zároveň s tím, že získaná data budou využita pro bakalářskou práci.

Průvodní dopis je k nahlédnutí v Příloze 1 a informovaný souhlas, který jsem použila, je k dispozici v Příloze 2.

6. PŘEDSTAVENÍ DĚTÍ

Tato kapitola slouží ke stručnému představení dětí, se kterými jsem během vedení arteterapeutického kroužku pracovala. Vzhledem k tomu, že jména cizinců jsou velmi neobvyklá, nedokázala bych dětem zaručit úplnou anonymitu. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla ve své práci nahradit jména všech dětí (i dětí s problémy v koncentraci pozornosti) klasickými českými jmény. Věk dětí uvádím ve tvaru roky, měsíce a počítán je k měsíci duben 2018. Více informací o jednotlivých dětech je k dispozici v Příloze 3.

6.1. Děti s odlišnými kulturními podmínkami

Jméno	Věk	Rodný jazyk	Projevy
Tomáš	5, 6	ruština	v češtině rozumí naučeným běžným pokynům a často používaným jednoduchým větám, ale složitějším větám nerozumí
Honza	5, 10	vietnamština	stále má velké problémy s porozuměním v českém jazyce i na základní úrovni
David	6, 3	vietnamština	v češtině rozumí naučeným běžným pokynům a často používaným jednoduchým větám, ale složitějším větám nerozumí
Pavel	5, 0	vietnamština	v osobní anamnéze mírně opožděný psychomotorický a řečový vývoj, menší slovní zásoba i ve vietnamštině, v češtině rozumí pouze základním a jednoduchým pokynům, aktivně český jazyk nepoužívá
Evžen	6, 2	slovenština	češtinu ovládá dobře, nezná některá česká slova, občas si pomáhá slovenskými slovy

Tab. 1 Děti s odlišnými kulturními podmínkami – souhrn informací

6.2. Děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti

Jméno	Věk	Diagnóza	Projevy
Stanislav	4, 2	ADHD	živý, nevydrží dlouho sedět na místě, málokdy poslechne napoprvé, těžké ho přesvědčit ke spolupráci, tvrdohlavý
Ondřej	4, 1	ADHD, známky patlavosti	živý, nutné častější opakování pokynů, patrna špatná výslovnost některých hlásek
Filip	4, 6	expresivní vývojová dysfázie, nesoustředěnost	převážně nemluví, když se snaží o řečový projev, hovoří ve slabikách či jednoslovně, žvatlá, komolí slova, je velmi těžké se s ním dorozumět, nesoustředěný, psychomotoricky neklidný, impulzivní, grafomotoricky neobratný
Karel	5, 5	PAS ⁹ , ADD, susp. receptivní vývojová dysfázie	potíže v oblasti komunikace a schopnosti zapojit se do volné hry či dalších společných aktivit, oslabená pozornost, koncentrace pozornosti je krátkodobá, rychle jsou patrné známky únavy

Tab. 1 Děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti – souhrn informací

⁹ PAS = Porucha autistického spektra

7. Jednotlivá sezení

V této kapitole budu detailněji popisovat jednotlivá sezení se zaměřením na terapeuticky zajímavé momenty. Pro lepší ilustraci vyberu vždy některé výtvarné artefakty, které na daném sezení vznikly. Nad těmito obrázky se pak budu dále zamýšlet. Také popíši, jak jsem se během jednotlivých sezení cítila, zda jsem byla se svou prací spokojená či zda bych něco udělala jinak.

7.1. První sezení

Před prvním sezením s dětmi jsem byla velmi nervózní. Kladla jsem si otázku, zda se mi bude dařit skupinu řídit tak, jak si představuji. Do MŠ jsem dorazila přibližně o půl hodiny dříve, abych měla čas se na práci s dětmi dostatečně připravit. Třída, kterou jsem měla k dispozici, však byla až do začátku kroužku obsazena, měla jsem tedy na konečnou přípravu méně času, než jsem předpokládala. Na první sezení nedorazilo všech devět dětí, ale pouze šest, za což jsem nakonec byla velmi vděčná. Uvědomovala jsem si, že i tak je v tomto složení dětí na kvalitní práci stále moc. Na toto setkání dorazily všechny čtyři děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti a dvě děti s odlišnými kulturními podmínkami. Skutečnost, že třída bude v tomto složení těžko zvládnutelná, mi byla zřejmá téměř od prvního okamžiku. Děti s odlišnými kulturními podmínkami potřebovali individuálnější péči, jelikož měli potíže mi porozumět. Děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti se projevovaly velmi aktivně a hlučně. I když jsem měla pocit, že v tomto složení dobře pracovat nepůjde, arteterapeutický kroužek jsem nechtěla rušit. Rozhodla jsem se, že na dalším sezení děti rozdělím do dvou skupin, se kterými budu pracovat zvlášť. Původně jsem měla naplánováno, že na prvním sezení budu s dětmi dělat něco nenáročného a zároveň zábavného – rozhodla jsem se pro malování rukama. Tuto techniku jsem zvolila, protože se jedná o techniku hravou. Doufala jsem, že děti zaujme a příjemně naladí na naši další společnou práci. Tento plán se nakonec vzhledem k situaci neuskutečnil, protože jsem měla problém nesourodou skupinu řídit. Místo toho jsem dětem zadala jednodušší úkol – namalovat mi sluníčko, abych zjistila, na jaké výtvarné úrovni se děti v současné době nacházejí. Po změně naplánované činnosti jsem se obávala, že hodina bude příliš dlouhá, ale zjistila jsem, že tomu tak není. Na začátku bylo nutné děti uklidnit a zadat jim práci, na konci hodiny jsme si povídaly o tom, co vytvořily a musely jsme společnými silami uklidit třídu. Samotné malování trvalo mezi 20 a 30 minutami.

Práce s Honzou byla náročná v tom, že jeho znalost českého jazyka byla v době, kdy jsem docházela do MŠ na velmi nízké úrovni. Často bylo nutné mu individuálně vysvětlit, co po něm chci. V dorozumívání jsem si musela pomáhat gesty či jednoduchými náčrty. Ve chvíli, kdy se mi ve třídě sešlo více Vietnamců, měli chlapci tendence bavit se mezi sebou vietnamsky, což jsem se rozhodla nepodporovat. Vysvětlila jsem dětem, že v době kroužku spolu budeme hovořit pouze česky. I když se i na dalších sezeních děti měly tendenci k vietnamštině příležitostně uchylovat, vždy reagovaly na upozornění, že na kroužku spolu mluvíme česky. Po dokončení výtvarné práce jsem vždy s Honzou i ostatními dětmi z cizojazyčného prostředí pravidelně procvičovala znalost barev a předmětů, tím, že jsme se spolu bavily o tom, co na otázku vytvořily a jaké barvy k tomu použily.



Obr. 1 Honza

Já, strom a hroznové víno

Na obrázku 1 vidíme nalevo usmívající se zelenou postavu, která znázorňuje Honzíka. I přes to, že Honzovi je již více než 5 let, postava je stále pojata velmi jednoduše, odpovídá stádiu hlavonožce. V tomto věku by se již dětská kresba měla začínat více přibližovat skutečnosti. Děti se v tomto věku snaží barevně diferenciovat předměty na základě skutečnosti a často se snaží zachytit také více detailů. Na obrázku 1 se toto zatím neděje. Postava má zelenou barvu, vypadá nezdravě, což by mohlo vypovídat o úzkosti či stavu nepohody či vyčerpanosti. Napadá mě, že na chlapce může zúzkostňovat či vyčerpávat skutečnost, že se nachází v cizojazyčném prostředí, při komunikaci tedy musí vynakládat velké množství energie. Napravo od postavy roste fialové hroznové víno, které díky zdřevnatělému stonku trochu připomíná strom. Tráva má tmavou sytou zelenou barvu, zatímco nebe je čistě bílé. Nad celým výjevem svítí nenápadné žluté sluníčko s obličejem - objevuje se personifikace, tedy dávání lidských vlastností neživým předmětům. Sluníčko svým provedením též trochu připomíná hlavonožce, stejný efekt se objevuje i u zelené části hroznového vína. Chlapec používá stejné zobrazovací schéma. Ač bylo sluníčko zadaným tématem, tak ho chlapec namaloval až úplně na závěr. Tmavě zelenou travu a hroznové víno vykresloval s velkým zaujetím. Překvapilo mě, s jakou pečlivostí se do díla pustil. Možný začátek další práce s chlapcem vidím v rozvíjení kresby postavy a barevné diferenciaci předmětů na základě skutečnosti.

Když jsem se s Ondrou setkala poprvé, nedokázal namalovat postavu ani ve stádiu hlavonožce, z čehož byl velmi frustrován. Ondra sám od sebe reflektoval, že mu malování nejde, bylo nutné ho povzbudit a dodat mu odvalu. Při malování obrázku 2 nejprve vytvořil čmáranici v levém dolním rohu, pak se opatrně pustil do sluníčka nahoře. Ondřej je velmi energický a živý chlapec při malování čmáranice byla patrna energie, kterou chlapec do malování vkládá. Červená kolečka na obrázku vznikla pomocí barvy ve fixu, kterou si našel sám, zatímco jsem se věnovala jinému členovi skupiny. Myslím si, že pro Ondřeje by byly vhodné techniky, kde by mohl ventilovat svou energii a přetvořit ji v kreativitu. Za předpokladu, že bych s ním vedla individuální arteterapii, byla by vhodnou technikou například práce s keramickou hlinou. Hlína se musí vždy nejprve zpracovat mačkáním, tak aby byla tvárná, což by chlapci umožnilo využívat nahromaděnou energii kreativním způsobem.



*Obr. 2 Ondřej
Sluníčko*



*Obr. 3 Filip
Sluníčko*

Filipův výtvarný projev se vzhledem k jeho věku jeví jako opožděný. Na obrázku vidíme sluníčko, které spíše připomíná postavu ve stádiu hlavonožce. Celý objekt chlapec na závěr obkroužil a tím uzavřel. Opožděný grafomotorický vývoj je jedním z mnoha příznaků vývojové dysfázie, kterou má chlapec diagnostikovanou. Pro děti s touto poruchou jsou typické problémy s koordinací jemné motoriky. Kutálková (2002) udává, že kresba u dysfatických dětí je typická a nápadná se znaky organicity. Bývá patrná deformovanost a zároveň také opoždění kresby. Mezi znaky výtvarné tvorby dětí s vývojovou dysfázií patří například deformované tvary, čáry bývají slabé, roztřesené, přetažené či naopak nedotažené, dále může být patrný třas a objevující se rotace. Při určování vývojové dysfázie se často využívá rozbor kresby jako jeden z diagnostických nástrojů. Vzhledem k Filipově diagnóze vnímám jako možnost další práce především rozvoj v oblasti jemné motoriky. Pro rozvíjení jemné motoriky se dají využít různá pohybová cvičení, například postupné dotýkání se palce konečků ostatních prstů, střídavé tlučení prstů o stůl, namotávání klubička, navlékání korálků či hraní si s plastelínou.



*Obr. 4 Stanislav
Sluníčko*

Stanislav byl jedním z nejmladších účastníků sezení. Ještě předtím než jsem dětem stihla zadat práci, začal se dožadovat toho, že by si chtěl jít hrát. Toto bylo běžné téměř pro všechna sezení, stejně jako jeho potřeba mé pozornosti. Ve chvíli, kdy jsem se věnovala ostatním dětem, zajišťoval si chlapec mou pozornost taháním za rukáv či jinou část oděvu. Bylo pro mne tedy velmi náročné rozložit pozornost rovnoměrně mezi všechny děti. Na prvním sezení se mi s ním podařilo vytvořit dohodu, že vždy budeme

nejdříve malovat a pak mu půjčím nějakou zajímavou hračku za odměnu. Toto ve většině případů fungovalo, někdy však bylo patrné, že chce mít malování, co nejrychleji za sebou, aby se mohl věnovat hře. Přesto bylo znát, že na jednotlivá sezení se Standa těší, vždy byl rád, že mě vidí. Zajímal se o to, jestli budeme příště také malovat.

Domnívám se každý z chlapců by potřeboval individuálnější péči a rozvoj trochu jiným směrem, minimálně zpočátku. Jako možnou pomoc bych vnímala přítomnost druhé osoby, která by mi arteterapeutický kroužek pomáhala řídit. Již po prvním sezení jsem si uvědomovala, že bude velmi náročné udržovat ve třídě pořádek a zároveň se intenzivně věnovat jednotlivým dětem. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla, že děti rozdělím do dvou skupin. Předpokládala jsem, že tak budu mít více prostoru se dětem věnovat a bude pro mě snazší skupinu řídit. Na všech dalších sezeních kromě třetího a pátého jsem vždy nejdříve pracovala s dětmi s problémy v oblasti koncentrace pozornosti a poté s dětmi s odlišnými kulturními podmínkami. Na každou skupinu jsem měla vyhrazených 45 minut. Mezi jednotlivými skupinami jsem si nechala 15 minut na odpočinek. Zpětně mohu reflektovat, že tentokrát bych pořadí skupin změnila, jelikož práce s dětmi s problémy v oblasti koncentrace pozornosti byla díky jejich živosti velmi náročná a vyčerpávající, má únava se poté negativně promítala do vedení druhé skupiny. Dle původního plánu jsem se na druhém sezení chtěla věnovat skupinové práci. Vzhledem ke zkušenosti, kterou jsem si odnesla z prvního sezení, jsem se rozhodla, že to není vhodná technika. Namísto toho jsem se rozhodla pro malování rukama, které se mi nepodařilo realizovat na prvním sezení.

7.2. Druhé sezení

Na druhém sezení jsem si děti rozdělila do dvou skupin, s každou skupinou jsem pracovala zvlášť, tedy v jiném čase. Dalo by se říci, že se mi podařilo vytvořit dvě věkově homogenní skupiny. Skupina dětí s odlišnými kulturními podmínkami v době arteterapeutického kroužku odpovídala věku 5 a 6 let, pracovalo se mi s nimi velmi dobře. Děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti byly o něco mladší a to ve věku 4 a 5 let. Nejen z důvodu diagnostikované poruchy pozornosti, ale také z důvodu nižšího věku jsem se obávala, že tato skupina bude mnohem více aktivní a díky tomu hůře řiditelná, což se během dalších sezení potvrdilo.

Doufala jsem, že rozdělením dětí do skupin vznikne více času a prostoru se jednotlivým dětem intenzivněji a individuálněji věnovat. Též jsem věřila, že se mi s menším počtem dětí bude celkově lépe pracovat, protože vznikne klidnější prostředí. Tento předpoklad se nakonec ukázal být pravdivým pouze z části. Skupina dětí s problémy v oblasti koncentrace pozornosti byla stále i přes menší počet dětí velmi náročná a živá. Její vedení mě vyčerpávalo. Druhá skupina byla klidnější, zde se však negativně promítala má únava z vedení první skupiny. Aktuálně bych děti rozdělila jinak, pokusila bych se nakombinovat živější děti s těmi klidnějšími, aby obě skupiny byly vyvážené.

Na druhém setkání jsem využila téma, které jsem chtěla realizovat na prvním setkání, a na které nakonec nedošlo - malování rukama. Původně jsem se chtěla věnovat skupinové práci, ale vzhledem ke zkušenosti, kterou jsem si odnesla z prvního sezení, jsem nedokázala odhadnout, jak by probíhala spolupráce dětí mezi sebou. Při výběru techniky jsem vycházela z předpokladu, že děti tato technika zaujme a bude je bavit, protože se dá pojmout velmi akčním způsobem. Tím, že se jedná o haptickou (dotykovou) metodu jsem doufala, že bude mít pozitivní efekt hlavně u živějších dětí, u kterých bych považovala za vhodnou například práci s keramickou hlinou, na kterou jsem neměla prostředky.

V úvodní fázi sezení jsme si s dětmi s odlišnými kulturními podmínkami nejprve pojmenovaly všechny části ruky od ramene až po nehty. Jeden chlapec uměl pojmenovat všechny prsty, jinak děti české názvy neznaly. S dětmi s problémy v oblasti koncentrace pozornosti jsme si navíc na úvodní uvolnění atmosféry zahrály Pací, paci, pacičky a Vařila myšička kašičku. V obou skupinách bylo při samotné činnosti náročné udržet ve třídě pořádek, jelikož vybraná technika byla relativně akční.

Při práci jsem obcházela jednotlivé děti a pomáhala jim nanést na ruku barvu, kterou si sami vybraly. Některé děti pouze několikrát otiskly ruku na papír a považovaly dílo za dokončené. Jiným přišel papír stále prázdný a snažily se ho zaplnit více. Tomáš a Ondřej dokonce papír domalovali štětcem. Když se děti rozhodly, že už svou ruku opět otisknout na papír nechtějí, poslala jsem je, aby si pořádně umyly ruce, což jsem musela vždy zkontrolovat, případně jim s umytím pomoci. Všechny děti práce bavila, jednalo se pro ně o netradiční a zajímavou činnost. Ze skupiny se nikdo neostýchal nechat si ruku nabarvit.

Na jednotlivých obrázcích, jež vznikly na druhém sezení, je patrné, že některým dětem stačilo pouze několikrát otisknout ruku, aby se svým dílem byly spokojeny. Jiné děti měly naopak potřebu prostor na papíře, co nejvíce zaplnit. U Ondřeje, který je všeobecně velmi aktivní a živý se domnívám, že tendence zaplnit papír vycházela z určitého vnitřního napětí. Pro Tomáše toto sezení bylo první a na počátku byl patrný určitý neklid a nervozita – nebyl si jistý, co může čekat – to se podle mě mohlo do obrázku promítnout. Cílem tohoto sezení bylo skrze haptickou techniku uvolnit v dětech přebytečnou energii a napětí. Také jsem chtěla dětem ukázat, že výsledné dílo může být hezké a zajímavé, i když někomu malování nejde. Doufala jsem, že zajímavá technika bude chlapce bavit a pozitivně podpoří náš vztah. Práce na tomto sezení mě bavila a odcházela jsem uvolněná. Zpětně bych řekla, že se pro mě jednalo o nejpříjemnější sezení, pro děti možná o nejzábavnější. I z tohoto důvodu bych tentokrát volila celkově více akční metody.



Obr. 5 David, Ruce

Obr. 6 Tomáš, Ruce

Obr. 7 Honza Ruce

Obr. 8 Stanislav Ruce

Obr. 9 Ondřej, Ruce

7.3. Třetí sezení

Třetí sezení jsem chtěla vést v duchu trhání a slepování. Doufala jsem, že tato technika děti zaujme a bude je bavit, podobně jako tomu bylo na druhém sezení. Vycházela jsem z předpokladu, že se též jedná o haptickou a relativně akční metodu – děti by nejdříve trhaly jednotlivé papírky, pak by je muchlaly do malých kuliček a ty by pak lepily na papír. Má představa byla taková, že dětem pomohu namalovat obrys stromu a přilepené kuličky z papíru budou tvořit plastické listy v koruně. Bohužel se ukázalo, že toto téma je pro děti příliš náročné a komplikované.

Z dětí s odlišnými kulturními podmínkami na arteterapeutický kroužek dorazily čtyři. Pokusila jsem se jim téma vysvětlit, bezúspěšně, sice pochopily, co po nich chci, ale do této práce se jim nechtělo. Chvíli jsem nevěděla, jak si se vzniklou situací poradit, nezbývalo mi než improvizovat a pracovat s dětmi jiným způsobem, což pro mě nebylo úplně příjemné. Po uvážení různých možností jsem jim dala k dispozici pastelky a vodové barvy a požádala je, aby mi nakreslily něco, co mají rádi. Předpokládala jsem, že děti budou malovat své oblíbené hračky nebo znázorňovat činnosti, které je baví. Překvapilo mě, že se na obrázcích opakovalo téma domu. Když se nad tím zpětně zamyslím, domnívám se, že těchto dětí se velmi dotýká téma domova. Například o Tomášovi vím, že se marodil v Rusku, má tedy za sebou již jedno velké stěhování. Pro všechny cizojazyčné děti je domov místem, kde se mluví takovým jazykem, kterému dobře rozumí. Venkovní prostředí jim pravděpodobně připadá cizí a nesrozumitelné.

Děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti dorazily na sezení tři. Z první hodiny jsem byla rozhozená, protože jsem nečekala, že by děti mohly připravené téma odmítnout. Zpětně bych řekla, že mě tato zkušenost dostala do stavu rezignovanosti. Po zkušenosti s dětmi s odlišného kulturního prostředí jsem se o zadání původního úkolu na druhé hodině vůbec nepokusila a rovnou jsem dětem zadala stejnou práci jako první skupině. Při zpětné sebereflexi jsem došla k závěru, že toto mohlo být zapříčiněno mou obavou z toho, že děti opět zadanou práci odmítnou. Když se nad tím zamyslím zpětně, tentokrát bych se o zadání původního tématu alespoň pokusila, protože se domnívám, že by děti mohlo bavit. Skupina dětí s problémy v oblasti koncentrace pozornosti byla vždy mnohem živější, při trhání a muchlání papírků by chlapci mohli vyventilovat nahromaděnou energii a uvolnit se.

Většina dětí si pro svou práci vybrala vodové barvy. Nechala jsem je, aby si sami přinesly vodu v kelímku a já zatím přikryla velký stůl novinami, abych nám usnadnila následný

úklid. Dětem jsem rozdala čtvrtky o velikosti A3. Když děti pracovaly, snažila jsem se zaměřit na jejich držení štětce a případně jim ukazovat, jak by ho mohly držet jinak, aby se jim s barvou pracovalo lépe. Zjistila jsem, že některým dětem celkově činí obtíže práce s vodovými barvami. Těmto dětem jsem se věnovala více. Názorně jsem jim ukazovala jak s vodovými barvami pracovat, aby na papíře zanechaly barevné skvrny. Některé děti si s touto výtvarnou technikou poradily dobře, jiné se rozhodly pro kombinaci s jinými výtvarnými prostředky, které je snazší mít pod kontrolou. Při práci s dětmi s problémy v oblasti koncentrace pozornosti pro mě bylo těžší udržet děti u činnosti. Vzhledem ke skutečnosti, že jim práce s vodovými barvami nešla, tak dobře, měly tendenci na ni pokusy o malování poměrně brzy rezignovat.



*Obr. 10 Pavel
Já a domeček*

Pavlovi se podařilo namalovat červenou postavu, která se navzdory počasí usmívá. Dále je na obrázku jednoduchý domeček s modrým oknem a komínem. Střechu vybarvil žlutě, jinak domeček zůstal nevybarvený. Na nebi znázornil tři mraky, ze kterých prší. Bylo zajímavé sledovat chlapce během práce. Déšť vznikl nezáměrně z tahu štětce, když zkoumal, jak s barvou, co nejlépe zacházet a z kapek, které na čtvrtce ulpěly omylem.

Když se nad obrázkem 10 zamyslím, zaujme mě především červeně zbarvená postava, znázorňující Pavla. Když se o někom řekne, že je rudý, asociuje se mi to s tím, že je vzteklý, naštvaný, plný energie, dynamický, cholerický, atd. Vzhledem ke skutečnosti, že Pavel pochází z cizojazyčného prostředí a jeho mateřský jazyk je vietnamština, napadá mě,

že může cítit naštvaný, protože mu lidé okolo nerozumí, stejně tak nerozumí ani on jim. Řečová bariéra může vzbuzovat velké pocity vzteku u takto starých dětí. Chlapec musí vyvíjet velkou snahu, aby vyjádřil své myšlenky a potřeby. Když se snaží bavit ve školce s ostatními vietnamskými dětmi svým mateřským jazykem, je napomínán, aby komunikoval česky. Co mě dále zaujalo je fakt, že přesto, že postava má rudou barvu, tak se usmívá – k tomu mě napadá pouze to, že se může jednat o dodržování určitých konvencí, případně se může jednat o výtvarné schéma. Mraky, ze kterých prší, vytvářejí na obrázku ponurou atmosféru, která ve mně navozuje pocit, že postava se musí cítit nepříjemně a nekomfortně, jelikož nemá deštník je pravděpodobně mokrá a možná je jí zima, což se mi spojuje s emočním chladem. Tím, že chlapec pochází s odlišného kulturního prostředí, můžeme pro něj možná být nečitelní. Také se může cítit ohrožený, vystavený něčemu, nad čím nemá kontrolu, před čím není chráněn - je mimo dům, nemá deštník.



*Obr. 11 Filip
Sluníčko*

Jediný, kdo z první skupiny upřednostnil pastelky před vodovými barvami, byl Filip. Z minulých sezení bylo patrné, že mu činí obtíže i práce s výtvarnými potřebami, které dobře zná, tak jsem ho do práce s vodovými barvami nenutila. Obrázek je na první pohled velmi jednoduchý a sám ho nazval Fialové sluníčko. U Filipa považuji za nejdůležitější nadále rozvíjet jeho jemnou motoriku.



*Obr. 12 David
Domeček*

David se práce ujal originálním a netradičním způsobem. Chvilí mu trvalo, než přišel na to, jak s vodovými barvami správně pracovat. Když zjistil, že vodové barvy jsou hůře ovladatelné, tak si nejdříve obrysy domečku nakreslil voskovými barvami, ty pak vodovými barvami pouze vybarvil. Na obrázku vidíme domeček s komínem, ze kterého vychází červený kouř, hned vedle je znázorněn také výrazný černý kouř. Patrný jsou velké tmavé dveře uprostřed, jež jsou též domalovány voskovkami.

Chlapci jsem poradila, aby nejdříve nechal barvu uschnout a teprve, poté domalovával ostatní věci, které na obrázku chce mít. U domečku stojí dvě nepříliš zřetelné postavy. Postava nalevo vznikla jako první a je namalována vodovými barvami a postava napravo je nakreslená voskovými barvami. Domeček je dle chlapce červený, protože je v něm teplo, čemuž napovídá také kouř z komína. Když se nad obrázkem více zamyslím, asociuje se mi slovo „papiňák“. V papiňáku se věci vaří pod větším tlakem, pokud pára nemá kudy unikát, může dokonce bouchnout. David je též chlapec z odlišného kulturního prostředí a má problémy s českým jazykem. Pokud by se jednalo o vnější tlak, je možné, že rodiče na chlapce vyvíjejí větší tlak z důvodu zapadnutí do okolního světa – je tedy pod tlakem. Rodiče po něm možná můžou chtít, aby zvládal všechny vývojové kroky jako ostatní děti a zároveň je pod tíhou nutnosti naučit se dobře český jazyk, protože je to důležitý faktor pro úspěšný vstup na základní školu. Z obrázku 12 se však přetlak zdá být spíše z vnitřních než z vnějších faktorů, pravděpodobně ho zapříčiňuje právě jazyková bariéra. Pokud někdo nemluví a nerozumí česky a zároveň nemůže z tohoto nesrozumitelného světa utéci, tak se jedná o faktory, které pravděpodobně musejí vyvolávat vnitřní přetlak. Předpokládám, že stejně jako papiňák chlapec občas vybuchne.

7.4. Čtvrté sezení

Na čtvrtém sezení jsem měla v plánu nechat děti tvořit to, co je jim nějakým způsobem blízké. Původně jsem měla na výběr připravená témata: Já, Rodiče, Oblíbené zvíře, Oblíbená hračka, Co rád dělám ve volném čase. Teprve ve školce jsem si uvědomila, že na posledním sezení jsem po dětech chtěla, aby mi namalovaly, co mají rádi. Nechtěla jsem, aby se téma opakovalo, na začátku sezení jsem se tedy spontánně rozhodla téma změnit. Zadala jsem dětem téma Můj dům. Teprve když děti již malovaly, uvědomila jsem si, že podobné téma se objevovalo i na minulém sezení, nechtěla jsem však již zadanou činnost měnit. Též jsem si říkala, že by mohlo být zajímavé mít možnost porovnat, jaká díla vznikla minule a jaká díla vzniknou tentokrát. Je možné, že tato má chyba byla výsledkem odmítnutí, které jsem zažila minule. Z předchozí hodiny jsem odcházela rozhozená a myšlenky na arteterapeutickou skupinu ve mně vyvolávaly pocit nejistoty. Má příprava na čtvrté sezení tentokrát nebyla tak důkladná, ač to bylo z časových důvodů, myslím, že významný efekt mohlo mít i mé naladění z minulého setkání. Na toto sezení jsem přicházela s podobnými obavami jako na sezení první.

Na první část arteterapeutického kroužku dorazily tři děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti, na druhou část dorazilo pět dětí s odlišnými kulturními podmínkami. Děti dostaly možnost vybrat si výtvarné potřeby, se kterými se jim bude dobře pracovat. Děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti se rozhodly tvořit pomocí voskovek, které jsou uzpůsobeny pro mladší děti, takže díky své měkkosti dobře kloužou po papíru a snadno zanechávají barevnou stopu. Zadaná činnost většinu dětí bavila. Ve třídě byl na rozdíl od přechozích sezení relativní klid. Obrázky z této skupiny jsou na první pohled jednodušší než obrázky ve druhé skupině. Domnívám se, že pro děti, které by více ocenily akčnější metody toto téma, které bylo stejné jako minule, bylo nezajímavé. Poté co všichni dokončili svá díla, jsme si dětmi v kroužku ukázaly a popsaly, co kdo namaloval. Chlapci se svými výtvary byly spokojení. Skupina dětí z odlišného kulturního prostředí si zvolila jiné výtvarné prostředky. Všechny pět dětí z cizojazyčného prostředí si vybralo k práci fixy. V rámci MŠ jsem dostala k dispozici sadu fixů s krátkým kulatým hrotem, které jsou určené pro předškolní děti a jsou navrženy tak, aby se dětem dobře malovalo a zároveň tak, aby je nezničily při větším tlaku na špičku. Dle mého pozorování se s fixami dětem pracovalo dobře. Při samotné činnosti byly chlapci klidní, na tvoření se dobře soustředili, snažili se být pečliví a bylo patrné, že je kreslení baví. Myslím si, že opakované téma přijali chlapci v této skupině lépe, protože pro ně představuje důležité téma.

Děti s odlišnými kulturními podmínkami se věnovaly nejen propracování domečku, ale také jeho okolí a často na obrázky přidávaly také postavy. Myslím si, že je pro ně důležitý nejen domov jako takový, ale i okolní prostředí, se kterým přicházejí do styku a snaží se mu porozumět – což zde díky odlišnému mateřskému jazyku můžeme brát doslovně. Postavy, které znázorňují rodinu, pak představují jakési jistoty, které děti mají.



*Obr. 13 Tomáš
Školka*

Obrázek Tomáše jsem vybrala, protože mě zaujalo jeho akční provedení. Podobně akčně se projevoval i při malování rukama. Myslím si, že pro chlapce je užitečné, že může svou energii vybit na papír a uvolnit se tak. Na obrázku 13 vidíme domeček, který je tvořen pouze jednoduchými obrysy – chlapec se rozhodl, že se mu jeho dílo líbí takto a dům vybarvovat nechce. Nalevo vedle domečku namaloval strom, na první pohled lze rozpoznat, že se jedná o jehličnan. Sytá červená barva pod domečkem představuje cestu, zelená plocha znázorňuje trávu. Dalším výrazným objektem kromě cesty je sluníčko v pravém rohu, které je vybarveno a ještě zdůrazněno obtažením.

Přišlo mi zajímavé, že když jsme si o obrázcích povídaly, domeček mi byl představen jako školka. Při bližším pohledu je na obrázku patrna určitá neukotvenost – strom se vznáší ve vzduchu, nestojí pevně na zemi. Mezi domečkem, cestou a trávou je též volné místo. Cesta jakoby poletuje v prostoru, působí, že je nestabilní, nejistá. K tomu má výraznou červenou barvu – působí agresivně až nebezpečně. Tráva je znázorněna agresivními a energickými tahy. Nejpropracovanější je žluté sluníčko, ze kterého mám pocit tepla. Mám pocit, že chlapec v sobě má určitý energetický přetlak, který se mu daří ventilovat na papír. Cesta, na které školka stojí, působí nejistě – vzhledem k tomu, že se pro chlapce jedná o prostředí, kde se mluví cizím jazykem, může pro něj být do jisté míry ohrožující, také může pociťovat nejistotu ohledně svých jazykových kompetencí a schopnosti dorozumět se. Pozorovala jsem, že chlapec věnoval velké množství energie do znázornění okolí, domeček však zůstal nevybarvený. Bílá se mi asociuje například se skrýváním emocí – možná může být ze školky nejistý, ale nechce, aby si toho ostatní všimli. Myslím, že by se s Tomášem dalo dále pracovat pomocí výtvarného vedení například v rámci vybarvování – předpokládám, že tím, že se objektu dá barva, dostane jiný emoční náboj.



*Obr. 14 Honza
Dva domečky*

Honza namaloval dva téměř identické domečky na výrazně zelené trávě. Dílo komentoval slovy, že v jednom domečku bydlí maminka a ve druhém domečku bydlí tatínek. Z dalšího rozhovoru vyplynulo, že chlapec bydlí střídavě v obou dvou. Na základě tohoto jsem předpokládala, že je možné, že rodiče spolu nežijí a mají střídavou péči. Domněnka se později potvrdila.

Na obrázku 1 z prvního sezení Honza namalovat zeleného hlavonožce, podíváme-li se na tyto tři postavy, všimneme si, že jsou stále hodně schematické, mají však již rozlišeno tělo. Postavy znázorňují maminku, tatínka a chlapce. Zajímavé mi připadá, že i tentokrát jsou postavy zelené, což jsem si u minulého Honzova obrázku spojila s úzkostí, nepohodou a vyčerpáním. Mám pocit, že zde by barva postav mohla mít podobnou příčinu. Pokud má chlapec střídavou péči, je pro něj neustálé měnění prostředí pravděpodobně vyčerpávající. Dá se také uvažovat nad tím, jaké vztahy mezi sebou rodiče mají a zda chlapci tyto přechody z jednoho prostředí do druhého spíše ulehčují nebo znesnadňují. Oba dva domy se vznášejí kousíček nad zemí, můžeme tedy přemýšlet o určité neukotvenosti. Oba dva domy jsou nevybarvené s modrými obrysy – tato kombinace působí velice chladně, přičemž bílá je barva zastírající emoce. Je možné, že aktuální situace je pro chlapce nekomfortní, necítí se v ní dobře, ale nechce, aby si toho ostatní všimli. Při výtvarném vedení by bylo vhodné zaměřit se na ukotvení postav a předmětů, dále by se dalo pracovat s barvami, vést k vybarvování.



*Obr. 15 Karel
Domeček č. 1*

Na obrázku 15 můžeme vidět tmavě hnědý domeček, jehož okna nápadně připomínají oči. Při bližším pohledu jsou dole zabarveny dveře, které původně měly červenou barvu a připomínají ústa domečku. Domeček je zhotoven živými tahy, chlapec nedodržuje okraje, které si sám předmaloval, přetahuje, což je typické pro děti s ADHD. Také by se, ale o domečku dalo říci, že je roztřesený, pak by ve mně asocioval spíše pocity nejistoty. Dům je velmi výrazný, vystupuje z obrázku. Mnohem světlejší barvou a nenápadnějším způsobem znázornil chlapec plot okolo celého domu – k tomuto mě napadá jistá zranitelnost a nedostatečná ochrana. Z vrcholu střechy vychází slabý, téměř neviditelný, kouř.



*Obr. 16 David
Domeček*

Obrázek 16 je zvláštní černým křížem, který se nachází na červené střeše domu. Když jsem se chlapce ptala, zda se jedná o kostel, tak se na mě zamyšleně zahleděl a pak odpověděl, že ne. Ukázal na nenápadný komín a oznámil mi, že z komína jde kouř. Za pravděpodobné považuji, že chlapec vzhledem k řečové bariéře nezná pojem kostel. Dále je na obrázku zvláštní, že na nebi se nacházejí dva objekty připomínající sluníčko s tváří.

Na minulém obrázku od Davida (obrázek 12) jsme viděli červený domeček připomínající papíňák. Oproti tomu se tento domeček zdá být mnohem méně pod tlakem. Dům je přesto namalován poměrně energickými tahy, chlapec přetahuje, je patrna určitá tenze. Velmi mě zajal černý kříž na výrazně červené střeše domu – kombinace těchto dvou barev může představovat například vzdor, ke kříži mě napadá, že se jedná o symbol viny. Vzhledem k opakujícímu se tématu, které se týká porozumění, mě napadá, že chlapec se může obviňovat, že stále neumí dobře česky. Napravo vedle domečku se ve vzduchu vznáší schematická modrá postava se zvýrazněnou částí v oblasti krku – což mi asociuje řečovou bariéru. Postava je neukotvená, vznáší se ve vzduchu. Klima na obrázku je ambivalentní – na jedné straně se mračí mrak, což nepůsobí úplně pozitivně, na druhé straně se usmívá sluníčko, což ve mně vyvolává určitý pocit naděje.



*Obr. 17 Pavel
Domeček*

Na obrázku 17 vidíme výrazný oranžový domeček s modrými okny a dveřmi. Oranžová barva se pojí s dětskou hravostí, domeček na mě působí veselým dojmem. Okolo roste tráva s červenými kytkami a stromem. Červené objekty vznášející se nalevo nad květinou znázorňují dvě postavy – Pavla a jeho bratra. Připadá mi zajímavé, že stejně jako na minulém obrázku, i zde mají postavy červenou barvu, což jsem si spojila se vztekem. Postavy jsou neukotveny, poletují ve vzduchu. Přišlo by mi zajímavé při další práci s Pavlem, zkusit přesunout červenou barvu někam jinam – například na střechu domu. Postavy by pak mohly dostat jiný emoční náboj. Též by se dalo pracovat na ukotvenosti.

Na tomto sezení nejvíce pozornosti vyžadoval Ondřej, kterému se práce nevedla, z čehož byl frustrován. První domeček nespokojeně odložil. Povzbudila jsem ho k tomu, aby dílo dokončil. Odmítl na obrázku dál pracovat, ale odhodlaně začal znovu na nový papír. Tentokrát se mu povedlo vytvořit obrys připomínající jednoduchý domeček. Pak se pokusil domalovat postavy okolo, následně své dílo kriticky zhodnotil a nově vzniklý domeček začmáral, poté na práci zcela rezignoval. Vzhledem k tomu, že se chlapec nedal k další tvořivé činnosti nijak namotivovat ani přemluvit, po zbytek arteterapeutického kroužku jsme se spolu věnovali procvičování barev a uklízení třídy.

Domnívám se, že pro Ondřeje by byly vhodnější akčnější výtvarné metody, při kterých by se dalo docílit zajímavého výtvarného efektu i přes to, že chlapci malování nejde. Myslím si, že by ho mohly bavit různé abstrakce. Napadá mě například připevnění pytlíčků s barvou na velikou čtvrtku a jejich postupné praskání. Zprv se jedná o metodu hravou, zadruhé výsledný efekt je zcela závislý na náhodě. Tyto metody by sice nepomáhaly rozvíjet chlapcovi výtvarné schopnosti, ale určitě by mohly mít pozitivní vliv na jeho sebevědomí a zlepšovat vztah k výtvarné činnosti.



*Obr. 18 Ondřej
Domeček – pokus 1*



*Obr. 19 Ondřej
Domeček – pokus 2*

7.5. Páté sezení

Vzhledem ke skutečnosti, že z posledního sezení jsem měla dobrý pocit, na další sezení jsem se těšila. Děti jsem se rozhodla zaujmout tématem Moje oblíbené zvíře. Věřila jsem, že je toto téma bude bavit a práce proběhne stejně příjemně jako minule. Jak jsem však později zjistila, toto téma bylo pro některé děti na zpracování příliš těžké. Nepočítala jsem s tím, že by se téma mezi dětmi neujalo, neměla jsem, proto žádné jiné téma v záloze. Honza začal spontánně kreslit domeček. Děti, které z nějakého důvodu na tvorbu zvířete rezignovaly, jsem tedy též podpořila v malování domečku. Povšimla jsem si častého opakování tohoto tématu. Většina dětí se pokusila do obrázků zvířata nějakým způsobem zakomponovat. Při povídání o obrázcích zapojovaly svou fantazii. Na konci sezení jsem dětem oznámila, že příště se uvidíme naposledy.



*Obr. 19 Honza
Domeček s pavoučkem a pejskem*

Na první část arteterapeutického kroužku dorazilo všech pět dětí s odlišnými kulturními podmínkami. Namalovat zvíře se z nich pokusili tři, dva chlapci se rozhodli pro malování domečku. První byl Honza, který na minulém sezení namaloval domečky dva (obrázek 14). Tentokrát vznikl domeček pouze jeden, schématem však velmi podobný tomu minulému. Nalevo od domečku se nachází jabloň, na které rostou jablíčka. Znázornění stromu je téměř identické s hroznovým vínem, které jsme viděli na obrázku 1. Postavy napravo od domečku opět představují maminku, tatínka a Honzíka. Chlapec se původnímu zadání pokusil vyhovět tím, že přimaloval pavoučka a pejska. Když jsme si o obrázku povídali, prozradil mi, že v pavučině je uvězněná moucha. Opět je patrna neukotvenost. Obrázku chybí barvy – skryté emoce.

Domnívám se, že neukotvenost, která se v obrázcích opakovaně objevuje, může souviset s cizím a nesrozumitelným prostředím, ve kterém se děti nacházejí. Jejich kořeny jsou v jiné zemi, v jiné kultuře. Je pravděpodobné, že doma také dodržují jiné kulturní zvyky.



*Obr. 20 David
Domeček s létajícím pejskem*

Další, kdo se rozhodl pro malování domečku, byl David. Jeho výsledné dílo je mnohem více schematické než to z předchozího sezení (obrázek 16). Kromě domečku na obrázku vidíme také šedou květinu vlevo a modrého chlapce. Napravo od domečku je pejsek, který umí chodit po dvou nohách a také létat. Obrázek na mě celkově působí velmi chaoticky, ztrácím se v něm.

Vzhledem k tomu, že se u dětí s odlišnými kulturními podmínkami často objevuje téma domu, domnívám se, že se jedná o něco, co je pro ně velmi důležité a mají potřebu to řešit. Napadá mě, že někteří z nich jsou možná ztraceni v tom, kde je doma. Tomáš již zažil jedno velké stěhování z Ruska do České republiky. Připadá mi pravděpodobné, že většina dětí má v cizině nějaké příbuzné. Ve školce mají problémy s porozuměním, protože neovládají dobře český jazyk a s rodiči doma komunikují svým mateřským jazykem. Ač se toto téma objevovalo často a nahrazovalo jiná témata, která jsem měla připravená, mám pocit, že se to dělo, protože to děti potřebovaly – zpětně to vnímám jako něco pozitivního. Dále mě napadá, že se tyto odkazy mohou týkat také jiného kulturní prostředí, absence širší rodiny, sociálních problémů, apod.

Tři zbylí chlapci se pustili do malování zvířat. Děti jsem obcházela, abych dobře viděla, jak malují. Když jsem byla u Tomáše, vyjádřil obavu, že možná nebude poznat, jaké zvíře namaloval. Ujistila jsem ho, že to nevádí, což mu dodalo odvahy. Bylo patrné, že ho práce baví. Obrys zvířete maloval s velkým soustředěním. Dílo naproti tomu vybarvoval velmi energicky. Na obrázku můžeme vidět delfína plujícího ve vodě, modrý je protože je mokrý. Pavel se do tvoření naopak pustil bez obav a zvířata namaloval hned několik. Šedé zvíře nahoře znázorňuje raka, překvapilo mě, jaké má ostré zuby. Byla jsem však ujištěna, že rak může mít zuby. Šedé zvíře napravo obrázku je žirafa, proto má, tak dlouhý krk, dlouhý ocas má, aby se nepřevážila. Červené zvíře vlevo dole je lev. Evžen namaloval přes celý papír pruhovaného pejska na vodítku. Pejsek se otáčí za pánickem, který drží vodítko a na obrázku není vidět. Je rád, že jsou spolu venku, proto se na něj usmívá. Během toho, co mi chlapec obrázky ukazoval, mi prozradil, že než se přestěhovali, tak měl také pejska, teď ho má babička, tak ho může vidět pouze někdy.

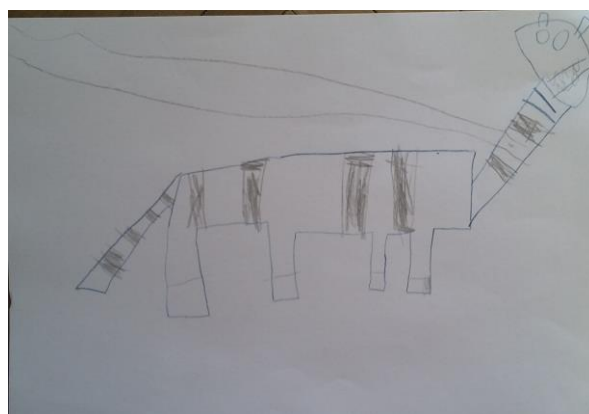
Kresba odpovídá vývojové úrovni dětí. Děti tohoto věku zvířata často znázorňují z profilu, protože je to pro ně zatím nejjednodušší způsob.



*Obr. 21 Tomáš
Delfín ve vodě*



*Obr. 22 Pavel
Rak, žirafa a lev*



*Obr. 23 Evžen
Pejsek na vodítku*

Druhá skupina dětí byla mnohem náročnější než první skupina. Vzhledem k neustálému vstávání od stolu bylo těžké chlapce u kreslení udržet. Karel odmítl malovat zvíře, nabídla jsem mu, ať tedy namaluje domeček. Domeček na obrázku má podobné rysy jako ten, který vytvořil na minulém sezení (obrázek 15). Přijde mi zajímavé, že je ohraničen stejným plotem. K tomuto obrázku mě napadají různé otázky. Co ten plot chrání? Před čím ho chrání? Proč tu ochranu potřebuje? Od koho ho odděluje? Souvisí s potřebou vymezení se?



*Obr. 24 Karel
Domeček č. 2*

Jediný kdo se z druhé skupiny pokusil namalovat nějaké zvíře, byl Ondřej. Svou práci opět komentoval slovy: „Já to neumím“. Jako první zhotovil obrázek s pejskem, se svým dílem však nebyl spokojen. Ukázala jsem mu, že když zvířátku domaluje oči a čumáček, pejska to připomínat bude. Výsledné dílo chlapce velmi potěšilo a namotivovalo k další činnosti. Na sezení tedy vznikl ještě jeden obrázek, který nazval Pand'ulák. Bylo to první sezení, kdy Ondřej vydržel pracovat až do konce. S výtvarnými artefakty byl chlapec upřímně spokojen, a když si ho po skončení sezení vyzvedávala maminka, trval na tom, že jí vzniklá díla chce ukázat.



*Obr. 25 Ondřej
Pejsk*



*Obr. 26 Ondřej
Pand'ulák*

7.6. Šesté sezení

Na poslední naplánované sezení dorazily tři děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti a čtyři děti s odlišnými kulturními podmínkami. Dětem jsem zadala téma Superhrdina, výtvarné potřeby si mohly vybrat, tak aby se jim dobře pracovalo. Pro první skupinu sestávající z dětí s problémy v oblasti koncentrace pozornosti bylo téma opět příliš náročné, avšak všechny děti se snažily pracovat, jak nejlépe uměly. Druhá skupina dětí si se zadaným tématem poradila dobře. Bylo patrné, že je zajímavé téma baví. Bylo pro mě velmi příjemné, že na tomto sezení se neobjevilo téma domu – měla jsem pocit, že tím jsme se společně alespoň trochu někam posunuly. Vzhledem k tomu, že se jednalo o poslední sezení, nepovídaly jsme si spolu na konci pouze o vzniklých obrázcích, ale také mě zajímala zpětná vazba dětí na naše setkávání. Konkrétně jsem se ptala dětí, co se jim líbilo a co se jim nelíbilo. Nejvíce mě potěšila reakce od Ondřeje, který řekl: „Naučil jsem se tu trochu malovat.“ Na závěr jsem se se všemi dětmi rozloučila. Rodičům byla nabídnuta zpětná vazba.



*Obr. 27 Tomáš
Tlapeček*

Tomáš si zvolil k malování vodové barvy. Svůj obrázek zhotovil relativně rychle a se svým dílem byl spokojen. Obrázek nazval „Tlapeček“. Vysvětlil mi, že Tlapeček je kocour, který se umí objevovat a zase mizet, na obrázku je zachycen v okamžiku, kdy zrovna mizí. Asociovalo mi to kocoura Šklíbu z Alenky v Říši divů, mám pocit, že kocour v této pohádce představoval průvodce, který Alence radil, která cesta je ta správná.

Připadá mi, že obrázek 27 je například oproti domečku (obrázek 13) znázorněn velmi jednoduše, tento fakt jsem si spojila s výtvarným regresem. Ač jsem se snažila docílit toho, aby se děti výtvarně posunuly, myslím si, že i regres může vypovídat o tom, že naše práce nějakým způsobem na chlapce působí. Není výjimkou, že předtím než dojde k nějakému významnějšímu výtvarnému zlomu, tak se u jedince často objeví regres. Zajímalo by mě, jak by vypadala tvorba chlapce, kdybychom měli možnost pracovat spolu další měsíc nebo dva. Za předpokladu, že by se má hypotéza potvrdila a po regresu by nastal výtvarný posun, cítila bych to jako úspěch. Pokud by se, ale výtvarný projev nezlepšoval, ptala bych se sama sebe, co by bylo vhodné udělat pro to, aby k výtvarnému posunu došlo.

Nejodvážněji se s úkolem popral Pavel, jehož obrázek je velmi akční a energický. Při tvoření se rozhodl pro kombinaci dvou výtvarných prostředků a to vodových a voskovými barev, což obrázku přidává na dynamice. Úplně vpravo na obrázku můžeme vidět Iron Mana, který letí. Před ním se učí ovládat svůj oblek chlapec, který mu pomůže zachránit svět. Černé objekty v pozadí znázorňují nepřátele, které je třeba porazit.

Připadá mi velmi zajímavé, že na obrázku je velké množství červené barvy. Na všech obrázcích od Pavla jsme dosud viděli pouze červené postavy. Za posun považuji, že zde není červená barva kumulována pouze v postavách – dříve jsem měla pocit jako by postavy byly vzteklé a neměly možnost s tím něco dělat. Zde vidíme energetický přesah, do postav se dostala žlutá a červená barva – působí mnohem dynamičtěji a akčněji. Jedna z postav je již dokonce v pohybu. Vzadu za postavami se formuje nepřítel, vůči kterému mohou obě postavy svou přebytečnou energii nasměrovat. Toto na mě působí pozitivně, protože mám pocit, že může dojít ke zdravému uvolnění energie.



*Obr. 28 Pavel
Iron Man*

8. POZNATKY PLYNOUCÍ Z PRÁCE

V této kapitole představím poznatky plynoucí z arteterapeutické činnosti s předškolními dětmi v souladu s cíli bakalářské práce. Nejprve popíši možné využití arteterapie při práci s dětmi předškolního věku na základě svých získaných zkušeností. Dále popíši výtvarný posun vybraných dětí, které se účastnily arteterapeutického kroužku. Též se budu zamýšlet nad tím, proč u některých dětí k výtvarnému posunu nedošlo. Na závěr se budu věnovat úskalím, se kterými jsem se při své práci setkala.

8.1 Využití arteterapie při práci s dětmi předškolního věku

Arteterapie se při práci s dětmi předškolního věku nejčastěji uplatňuje u dětí se specifickými poruchami učení a u dětí s poruchami chování, kam se řadíme též poruchy pozornosti. Dále je arteterapie vhodná u dětí delikventních, emočně či sociálně narušených a postižených. Dle Baštecké (2009) může být užitečná též rodinná arteterapie při řešení rodinných konfliktů a problémů. V praktické části práce jsem popsala, jakým způsobem jsem pravidelně vedla dvě skupiny dětí. První skupinu tvořily děti s odlišnými kulturními podmínkami. Jednalo se o děti z cizojazyčného prostředí ve věku 5 až 6 let. Ve druhé skupině byly děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti ve věku 3 až 4 roky. I přes mnohá úskalí, se kterými jsem se během své práce setkala, si vzhledem k průběhu vzniklého arteterapeutického kroužku myslím, že arteterapie své využití u dětí předškolního věku skutečně má.

Domnívám se, že využití arteterapie u dětí předškolního věku můžeme vnímat v několika rovinách – individuální, skupinové a sociální. Tyto roviny v podstatě odpovídají individuálním a skupinovým cílům, které stanovuje Liebmánová (2005). První rovina je zaměřená na jedince a jeho vnitřní rozvoj. Jedná se především o posílení individuálního růstu, posílení sebevědomí, navození a upevnění motivace k různým činnostem, trénování koncentrace pozornosti, rozvoj sebekontroly, podporu tvořivosti, fantazie a experimentování. Druhá rovina poskytuje dětem prostor vytvářet sociální vztahy ve skupině a brát ohledy na potřeby ostatních. Do této roviny patří také skupinová spolupráce. Té se mi při mé práci předškolními dětmi nepodařilo dosáhnout pomocí skupinového tématu, přes to si děti při práci pomáhaly například půjčováním potřeb, radou, apod. Třetí rovina učí děti, že na ně a jejich činnost nějaký způsobem reaguje okolí – ten, kdo na činnost dětí při naší práci přímo reagoval, jsem byla nejčastěji já a dělo se to například tím, že jsem jim poskytovala podporu, radu či ocenění. Dále na sebe reagovaly děti navzájem.

Arteterapie u dětí předškolního věku může vést k mnoha různým cílům. Jedná se o zdokonalování grafomotorických dovedností, rozvíjení představivosti a fantazie, učí nebát se prázdné plochy. Dále může mít relaxační účinky, zmírňovat napětí a zlepšovat schopnost soustředit se. Určitě se najdou další možné cíle, ke kterým lze arteterapii směřovat. Myslím si, že lépe by se mi s dětmi pracovalo, kdybych měla předem stanovený konkrétnější cíl, kterého bych se během jednotlivých sezení snažila dosáhnout.

Vždy je také nutné zohlednit specifika vybraných jedinců případně celé skupiny. U skupinové arteterapie je vhodné se zamyslet nad tím, jak skupinu správně sestavit, aby byla efektivní. Volit se dá podle mnoha různých faktorů – pohlaví, věk, specifické rysy jedinců, atd. To jakým způsobem je skupina sestavena, může následně klíčovým a nezanedbatelným způsobem ovlivňovat průběh celé arteterapie. Dále je důležité umět se naladit na individuální nastavení jedinců a celkové rozpoložení skupiny. Jakmile dojde k výkyvu u jednoho člena je pravděpodobné, že dojde k ovlivnění celé skupiny. Přemýšlela jsem nad tím, že by možná bylo dobré před každým sezením provádět relaxace, které by děti zklidnily a připravily na výtvarnou činnost, bohužel jsem k tomu neměla z různých důvodů příležitost. Dalším důležitým faktorem jsou vhodné podmínky – dostatek času, prostoru a klidu.

Během mé práce s oběma skupinami jsem si uvědomila, že vytvořené skupiny jsou špatně vyvážené. To tolik nevadilo u dětí s odlišnými kulturními podmínkami, mnohem více jsem to vnímala jako problém u dětí s problémy v oblasti koncentrace pozornosti. Tím, že se mi na každém sezení stávalo, že se zadané téma nechtělo zpracovávat alespoň jednomu dítěti, byla jsem často nucena improvizovat, jelikož ostatní členové skupiny se k němu postupně přidali. Domnívám se, že lepších výsledků ve změně výtvarného projevu a posunu v něm by se u dětí podařilo dosáhnout spíše při individuální práci s konkrétním dítětem, než při práci s celou skupinou. Také by bylo možné se více věnovat individuálním tématům, problémům či náladám, které si děti na sezení přinášely, toto při skupinových sezeních možné prakticky nebylo.

8.2 Porovnání výtvarného posunu vybraných dětí

Výtvarné dovednosti dětí, se kterými jsem arteterapeuticky pracovala, byly převážně na nižší vývojové úrovni ve srovnání s jejich vrstevníky – toto platí především u dětí s problémy v oblasti koncentrace pozornosti. V této kapitole se zaměřím na porovnání výtvarných artefaktů vybraných dětí z arteterapeutického kroužku. U většiny dětí během proběhlých sezení nedošlo k výraznému výtvarnému posunu, předpokládám, že by bylo potřebné, aby setkání probíhaly delší dobu. Vhodná by byla také pravidelná docházka dětí. Myslím si, že by pro většinu dětí byla minimálně ze začátku vhodnější individuální péče

Ondřej

Když jsem se s Ondřejem setkala poprvé, nedokázal namalovat postavu ani ve stádiu hlavonožce. Vzhledem k tomu, že si uvědomoval své deficity v malbě a kresbě, této činnosti se ve školce i doma převážně vyhýbal. Často svou činnost reflektoval slovy: „Nejde mi to.“ nebo „Neumím to.“. Potěšilo mě, že na naše arteterapeutická setkání, i přes tuto skutečnost docházel rád a těšil se na ně. Povšimla jsem si však, že pokud se mu obrázek nevedl, byl frustrován a na práci rezignoval. Každý nepatrný pokrok pro něj představoval malé vítězství. Na Ondrovi bylo vidět, že je na každém sezení čím dál tím víc uvolněný, nebál se experimentovat a zkoušet nové věci. Ve chvíli, kdy měl pocit úspěchu, se s ochotou pouštěl do dalšího výtvarného díla. Věřím, že pokud se Ondrovi dostane dostatečné motivace a dobrého vedení bude se ve svém výtvarném projevu dále rozvíjet a posouvat. Myslím si, že pro Ondřeje by byly vhodné akční výtvarné techniky, kde by mohl ventilovat svou energii a přetvořit ji v kreativitu – v úvahu by připadala například práce s keramickou hlinou, dále by chlapce mohly bavit různé abstrakce. Předpokládám, že tyto metody by mohly mít pozitivní vliv na jeho sebevědomí a nadále by zlepšovaly vztah k výtvarné činnosti.



Ondřej, Porovnání výtvarného posunu

Honza

Patrně největší výtvarný posun jsem zaznamenala u Honzíka. Který dělal viditelné pokroky ve způsobu znázorňování postav. Na prvním obrázku je vidět postava z našeho prvního arteterapeutického setkání. Ta je tvořena velmi jednoduše, odpovídá stádiu hlavonožce a není vybarvená. Na rozdíl od ostatních postav, které vznikly později má však jako jediná namalované detaily v obličeji. Na druhém obrázku, který vznikl na čtvrtém setkání, vidíme tři identické postavy. Zobrazení je pouze schématické, posun však vidím v tom, že postavy již mají znázorněno tělo tvořené jednoduchou čarou. Postavám chybí propracování obličeje, možná z důvodu menšího prostoru. Na třetím obrázku z posledního setkání vidíme postavu namalovanou vodovkami, i zde byla tvořena spíše jednoduchými tahy štětce, avšak díky síle štětce můžeme mít pocit jisté dvojrozměrnosti. Chlapec se snažil o detaily, obličej sice zanikl, ale zůstal patrný zelený klobouček. Všem postavám chybí chodidla. Děti se v tomto věku již obvykle snaží barevně diferenciovat předměty na základě skutečnosti a často se snaží zachytit také více detailů. Na prvních dvou obrázcích se toto zatím neděje. Postavy mají zelenou barvu – při arteterapeutické práci mě napadalo, že mohou vypovídat o úzkosti či stavu nepohody a vyčerpanosti. Chlapec pochází z cizojazyčného prostředí, při komunikaci tedy musí vynakládat velké množství energie. Pravděpodobně ho frustruje skutečnost, že mu jeho okolí nerozumí a zároveň on nerozumí svému okolí. Domnívám se, že též neukotvenost, která se v jeho obrázcích opakovaně objevuje, může souviset s cizím a nesrozumitelným prostředím, ve kterém se děti nacházejí. Jejich kořeny jsou v jiné zemi, v jiné kultuře. Je pravděpodobné, že doma také dodržují jiné kulturní zvyky. Při výtvarném vedení by bylo vhodné zaměřit se na ukotvení postav a předmětů, tak aby stály na zemi. Dále by se dalo pracovat s barvami, především by bylo vhodné chlapce vést k vybarvování.



Honza, Porovnání výtvarného posunu

Stanislav

U Stanislava se naše společná arteterapeutická sezení více než do výtvarného projevu promítala do jeho chování. Na počátku byl velmi fixován na mou osobu, neustále vyžadoval mou pozornost, a pokud jsem se zrovna věnovala některému z ostatních chlapců, vstával od stolu a vynucoval si ji taháním za rukáv či jinou část oděvu. Na prvních setkáních u práce dlouho nevydržel, často byl první, kdo začínal vyndávat ze skříní hračky s tím, že si chce hrát. Se Standou se mi podařilo vytvořit dohodu, že když mi namaluje obrázek, nějakou pěknou hračku mu půjčím a může si s ní hrát při závěrečném povídání. Ač mu bylo pokaždé nutné naši dohodu připomenout, většinou ho to namotivovalo k tomu, aby obrázek dokončil. Někdy na něm však bylo znát, že chce mít malování, co nejrychleji za sebou, aby se mohl věnovat hře. Za pozitivní považuji, že postupem času se začala snižovat jeho potřeba mé neustálé asistence a spokojil se s podobnou dávkou pozornosti, jakou jsem mohla věnovat ostatním dětem. Domnívám se, že v případě další arteterapeutické činnosti by byla pro Standu vhodnější individuální péče, jelikož by bylo možné věnovat mu plnou pozornost. Věřím, že pak by u malování setrval déle.

Filip

Opožděný grafomotorický vývoj je jedním z mnoha příznaků vývojové dysfázie, kterou má Filip diagnostikovanou. Z obrázků, jež vznikly na sezení, není patrný žádný výtvarný posun, nezaznamenala jsem však ani regres ve výtvarném projevu. Předpokládám, že terapie chlapce by musela probíhat intenzivněji a déle, aby bylo možné dosáhnout viditelné změny. Vzhledem k Filipově diagnóze vnímám jako možnost další práce především rozvoj v oblasti jemné motoriky. Pro rozvíjení jemné motoriky se dají využít různá pohybová cvičení, například postupné dotýkání se palce konečků ostatních prstů, střídavé ťukání prstů o stůl, namotávání klubička, navlékání korálků či hraní si s plastelínou.



Filip, Porovnání výtvarného posunu

Pavel

V Pavlových výtvarných dílech se opakuje motiv červené postavy – rudá postava se mi během arteterapeutických sezení asociovala s tím, že je někdo vzteklý, našťvaný, plný energie, dynamický, cholerický, atd. Vzhledem ke skutečnosti, že Pavel pochází z cizojazyčného prostředí a jeho mateřský jazyk je vietnamština, napadá mě, že může cítit našťvaný, protože mu lidé okolo nerozumí, stejně tak nerozumí ani on jim. Řečová bariéra může vzbuzovat velké pocity vzteku u takto starých dětí. U Pavla mě příjemně překvapila jeho schopnost improvizace. Líbilo se mi, že i když měl s vodovými barvami doposud minimální zkušenost a nebyl s výsledkem spokojen, zvládl si pomoci technikou, která mu byla blízká, tak aby se mu dílo líbilo. Se stejným propojováním technik přišel na jiném sezení také David. I když na postavách stále zůstává zachována červená barva, vnímám pokrok v jejím celkovém využití. Postavy na posledním obrázku jsou dynamičtější, je vidět akce. Připadá mi, že červená je posledních obrázku využita efektivně.



Pavel, Porovnání výtvarného posunu

8.3 Popis úskalí, se kterými jsem se během své práce setkala

Za velké úskalí, se kterým jsem se během realizování praktické části bakalářské práce setkala, považuji svou nízkou zkušenost s dětmi předškolního věku a celkově s arteterapií s touto věkovou kategorií. Ač jsem se snažila najít nejvhodnější a nejschůdnější cestu, jak s dětmi pracovat, nebylo to pro mě vůbec jednoduché. Na první setkání a arteterapeutickou práci s dětmi jsem se velmi těšila, postupem času jsem však odcházela čím dál tím více frustrovaná, na to se vázala i má rostoucí obava a nervozita z vedení skupiny. V praxi mi bylo dokázáno, že pokud člověk pracuje s dětmi předškolního věku, málokdy se věci daří přesně tak, jak si naplánuje. Zjistila jsem, že občas se dětem nechce zpracovávat zadané výtvarné téma, je tedy nutné být flexibilní a umět vymyslet práci, kterou arteterapeut děti zaujme. Často se mi stávalo, že pokud se nějaké téma nechtělo zpracovávat jednomu dítěti, ostatní se k němu postupně přidaly. Připraveného plánu jednotlivých sezení jsem se tedy nakonec držela pouze okrajově a mnohem více jsem improvizovala.

Za další úskalí své práce považuji špatně zvolené složení arteterapeutické skupiny. Jelikož mi na setkání přicházely děti s problémy v oblasti koncentrace pozornosti, docházelo pravidelně k narušování terapeutického prostředí. Děti vstávaly, odcházely od pracovního stolu, vyndávaly ze skříní hračky, které je zrovna zaujaly – vším zmíněným často vyrušovaly ostatní děti, které by jinak u práce zrovna vydržely. Přiznávám, že pro mě bylo náročné udržovat si ve třídě klid a pořádek, často jsem litovala, že jsem na děti sama, mnohdy bych ocenila přítomnost další terapeutické osoby. Když se zamyslím nad průběhem jednotlivých sezení, věřím tomu, že lepších výsledků ve výtvarném posunu dětí by se dalo dosáhnout spíše pomocí individuální terapie. Zároveň by se dalo zaměřit i na rozvoj v jiných oblastech.

Pokud bych v budoucnu přemýšlela o další skupinové arteterapii s dětmi, osobně bych se zaměřila na starší věkovou kategorii, pravděpodobně bych volila děti starší 10 let. Také bych zvolila jiný časový rámec, 45 minut se ukázalo jako krátká doba, pokud má obsáhnout úvod, přípravu pomůcek, závěrečnou diskuzi a úklid. Za předpokladu, že bych chtěla opět pracovat se skupinou dětí předškolního věku, volila bych skupiny tvořené třemi či čtyřmi dětmi, vždy maximálně s jedním dítětem s problémy v oblasti koncentrace pozornosti. Velmi bych také ocenila přítomnost druhé terapeutické osoby, vznikla by pak možnost věnovat se všem dětem najednou.

Když se zpětně zamyslím nad tím, co jsem mohla na jednotlivých sezeních udělat jinak, tak aby skupina lépe fungovala a já ze své práce měla lepší pocit, napadlo mě, že by bylo vhodné nedržet se striktně jednoho tématu pro obě skupiny. Aktuálně bych volila jiná témata pro první skupinu a jiná témata pro druhou skupinu. Jelikož na tom skupina dětí s diagnostikovanou poruchou pozornosti byla výtvarně o něco hůře a většina připravených témat pro ně na zpracování byla příliš těžká, volila bych tentokrát témata snazší a možná i více hravější. Za vhodné považuji například akční výtvarné techniky, kde by děti mohly ventilovat svou energii a přetvořit ji v kreativitu – v úvahu by připadala například práce s keramickou hlinou, akční akvarel či různé abstrakce. Předpokládám, že tyto metody by mohly mít na děti pozitivní vliv v upevňování jejich sebevědomí a nadále by zlepšovaly pozitivní vztah k výtvarné činnosti.

Dále jsem přemýšlela nad tím, že bych zvolila jiné prostředí než MŠ, kam jsem docházela za dětmi. Za výhodu považuji fakt, že děti pracovaly ve svém přirozeném prostředí, nebyly ze mě tedy nervózní a v prostoru, který jsme měly k dispozici, se cítily dobře. Za nevýhodu považuji to, že v prostředí jsem byla cizincem já, bylo by pro mě příjemnější pracovat například v prostorách PPP, kde se pravidelně vyskytuji a tudíž je důvěrně znám. Dále se mi často stávalo, že některé děti nedorazily – občas byly nemocné, ale také si je rodiče ze školky braly dřív domů. Pokud by arteterapie byla alespoň symbolicky placená, věřím, že by to mohlo zlepšit docházku jednotlivých dětí.

Ač pro mě práce s dětmi předškolního věku byla velmi náročná a často jsem se cítila frustrovaná, jelikož neprobíhala, tak jak jsem si naplánovala, byla pro mě určitě přínosem. Zjistila jsem, že v dětském světě se za každým namalovaným obrázkem schovává příběh. Celkově tato zkušenost pro mě byla užitečná a věřím, že poznatky, které jsem při ní získala, zúročím při mé další arteterapeutické práci.

ZÁVĚŘ

Ač pro mě vedení arteterapeutické skupiny předškolních dětí bylo velmi náročné a vyčerpávající, zároveň pro mě představovalo velmi zajímavou zkušenost. Jednotlivá sezení nebyla přínosná pouze pro děti, ale také pro mě, jelikož jsem si z každého sezení odnesla nový poznatek o tom, jak by se arteterapeutická skupina předškolních dětí dala vést lépe. Významné poznatky přinesla také jednotlivá úskalí, se kterými jsem se během své arteterapeutické práce s dětmi setkala, jelikož vím na co se příště více zaměřit či na co si při práci s předškolními dětmi dát větší pozor.

Za nejvýznamnější považuji poznání, že s nesourodou a živou skupinou se vždy pracuje mnohem hůře. Při výběru dětí je tedy důležité dbát na dobré složení skupiny. Osobně bych na základě své zkušenosti považovala za vhodné pracovat spíše s menšími skupinkami tří až čtyř dětí, maximálně s jedním dítětem s problémy v oblasti koncentraci pozornosti. Dále bych u dětí s problémy v oblasti koncentrace pozornosti považovala za vhodné volit akčnější témata.

Zajímavá mi přišla skutečnost, že u dětí s odlišnými kulturními podmínkami se pravidelně opakovalo téma domu, i když se nejednalo o zadání práce. Předpokládám, že tomu tak je, protože tyto děti jsou vytrženy z prostředí, které znají a musejí se adaptovat v prostředí cizím. Většina dětí má velké problémy s porozumění českému jazyku, protože doma hovoří především svým mateřským jazykem.

Na základě získaných zkušeností předpokládám, že dosažení lepších výsledků ve změně výtvarného projevu by se dalo dosáhnout spíše při individuální práci s jednotlivými dětmi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

AACHOVÁ-FELDMANOVÁ, S., KUNKLEOVÁ-MILLEROVÁ, C., in RUBINOVÁ, J. *Vývojová arteterapie*. In RUBINOVÁ, J., A., A KOL. *Přístupy v arteterapii: teorie & technika*. Praha: Triton, 2008. 543 s. ISBN 978-80-7387-093-5.

BAŠTECKÁ, B. *Psychologická encyklopedie: aplikovaná psychologie*. Praha: Portál, 2009. 520 s. ISBN 978-80-7367-470-0.

CAMPBELL, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 2000. 199 s. ISBN 80-7178-428-1.

CASEOVÁ, D. & DALLEYOVÁ, T. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál, 1995. 175 s. ISBN 80-7178-065-0.

GELDARD, K. & GELDARD, D. *Dětská psychoterapie a poradenství*. Praha: Portál, 2008. 328 s. ISBN 978-80-7367-476-2.

JEBAVÁ, J. *Úvod do arteterapie*. Praha: Karolinum, 2000. 95 s. ISBN 80-7184-394-6.

KLIVAR, M. *Nová arteterapie v psychopedii*. Praha: Balt-East, 2002. 63 s. ISBN 80-86383-14-8.

KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 2006. 384 s. ISBN 80-7367-122-0.

LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2000. 432 s. ISBN 80-7178-381-1.

LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. 344 s. ISBN 80-7169-195-X.

LHOTOVÁ, M., PEROUT, E. *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál, 2018. 248 s. + 16 s. barevné přílohy. ISBN 978-80-262-1272-0.

LIEBMANN, M. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál, 2005. 279 s. ISBN 80-7178-864-3.

MALÁ, E., PAVLOVSKÝ, P. *Psychiatrie*. Praha: Portál, 2002. 143 s. ISBN 80-7178- 700-0.

MICHALÍK, J., BASLEROVÁ, P., FELCMANOVÁ, L., A KOL. *Katalog podpůrných opatření – obecná část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 2015. ISBN SBN 978-80-244-4654-7.

PEROUT, E. Viktor Lowenfeld a jeho pojetí dvou tvůrčích typů. *Arteterapie*, 8/2005, s. 15-18.

POTMĚŠILOVÁ, P., SOBKOVÁ, P. *Arteterapie a artefletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. 111 s. ISBN 978-80-244-3120-8.

POTMĚŠILOVÁ, P., A KOL. *Arteterapie v institucionální výchově*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. 193 s. ISBN 978-80-244-2652-5.

ROSELINE, D. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-415-1.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Panorama, 2989. 440 s. ISBN 80-7038-078-0.

ŠICKOVÁ-FABRICI, J. *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

UŽDIL, J. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1984. 121 s.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

ATELIÉR ARTETERAPIE PF JU. *Výuka a výcvik*. (n. d.). Získáno 15.4.2018 z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/arte/>.

ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE. *Vzdělání – kurzy*. (n. d.). Získáno 26.1.2018, z: <https://www.arteterapie.cz/profese-arteterapeut/vzdelavani-kurzy>.

ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE. *Vzdělání – kurzy*. (n. d.). Získáno 26.1.2018, z: <https://www.arteterapie.cz/profese-arteterapeut/kvalifikace-arteterapeuta>.

KYZOUR, M. *Arteterapie*. (n. d.). Získáno 15.4.2018 z: <http://www.arteterapiecb.cz/>.

KYZOUR, M. *Rožnovská interpretační arteterapie*. (n. d.). Získáno 19.2.2018, z: <http://www.arteterapie.wz.cz/arteterapie.html>.

MINAŘÍKOVÁ, L. *Dítě s ADHD v mateřské škole*. (n. d.) Získáno 8.5.2018, z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/s/7993/DITE-S-ADHD-V-MATERSKE-SKOLE.html/?print=1>.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Průvodní dopis

Příloha 2: Informovaný souhlas

Příloha 3: Bližší představení jednotlivých dětí

Příloha 1: Průvodní dopis

Dobrý den,

jmenuji se Andrea Růžicková, pracuji jako psycholožka v PPP pro Prahu 1, 2 a 4 a zároveň jsem studentkou posledního ročníku arteterapie. Domluvily jsme se s paní ředitelkou MŠ, že v odpoledních hodinách povedu arteterapeutický kroužek zaměřený na rozvoj grafomotoriky a kreativity. Kroužek je vhodný nejen pro děti s grafomotorickými obtížemi, ale také pro děti s poruchou pozornosti či sociální nezralostí. Probíhat bude skupinovou formou a je plánovaných osm sezení. **Vytvořené práce během kroužku bych následně ráda použila jako materiál pro svou bakalářskou práci,** která se zaměřuje na využití arteterapie u dětí předškolního věku. Z tohoto důvodu bude arteterapeutický kroužek zdarma. Budu ráda, pokud na kroužek Vaše děti přihlásíte a vyjádříte souhlas použitím získaných obrázků.

Děkuji

Mgr. Andrea Růžicková

Příloha 2: Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Téma práce: Využití arteterapie u dětí předškolního věku.

Autor práce: Mgr. Andrea Růžicková

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s žádostí o spolupráci na bakalářském projektu. Jmenuji se Andrea Růžicková a jsem absolventkou bakalářského studia, oboru Arteterapie na JU v ČB. V rámci bakalářské bych Vás ráda požádala o spolupráci. Jednalo by o arteterapeutickou práci s Vaší dcerou/synem zaměřenou především na rozvoj grafomotoriky a kreativity.

Zavazuji se k tomu, že:

- Výzkum bude zcela anonymní.
- Budu chránit Vaše soukromí.
- Budu dbát etických pravidel.
- Bude zajištěno, aby výzkumné údaje nebylo možné zneužít.
- Kdykoliv můžete účast na výzkumu ukončit, bez jakýchkoli důsledků.

Prohlašuji, že souhlasím s účastí svého syna / své dcery _____ na arteterapeutickém kroužku. Dále *vyjadřuji – nevyjadřuji* souhlas s použitím získaných výtvarných prací pro účely bakalářské práce.

Datum, Místo _____

Jméno, Příjmení, Podpis _____

Příloha 3: Bližší představení jednotlivých dětí

Tomáš, 5 let a 6 měsíců

Tomáš se narodil v Rusku, do České republiky se přistěhoval s rodiči, když mu byly 3 roky. Do MŠ dochází druhým rokem. Češtinu se učí především v rámci MŠ, rodiče doma mluví rusky. Rozumí naučeným běžným pokynům a často užívaným jednoduchým větám, při komunikaci je patrné, že složitějším větám nerozumí. Ve vztahu k ostatním dětem je bezkonfliktní. V současné době pravidelně dochází na logopedii.

Honza, 5 let a 10 měsíců

Honzík je chlapec vietnamského původu. Do MŠ nastoupil ve 3 letech. Češtinu se učí především v rámci MŠ, oba rodiče doma mluví vietnamsky. Chlapec má stále velké problémy s porozuměním češtině i na základní úrovni. Vzhledem k tomu, že do dané třídy dochází vietnamských dětí víc, vyhledává jejich společnost a baví se s nimi vietnamsky. Rodičům bylo mateřskou školou i odborníky doporučeno věnovat se intenzivnímu rozvoji českého jazyka, na základě tohoto maminka navázala kontakt s organizací META. Z důvodu špatné znalosti českého jazyka byl doporučen odklad školní docházky.

David, 6 let a 3 měsíce

David je chlapec vietnamského původu. Češtinu se učí především v MŠ, rodiče doma mluví pouze vietnamsky a sami česky příliš nerozumí. Chlapec rozumí naučeným běžným pokynům a často užívaným jednoduchým větám, při komunikaci je patrné, že složitějším větám nerozumí. Ve třídě vyhledává společnost dalších vietnamských dětí. Z důvodu špatné znalosti českého jazyka byl doporučen odklad školní docházky a další intenzivní rozvoj českého jazyka.

Pavel, 5 let

Pavel je chlapec vietnamského původu. V osobní anamnéze je mírně opožděný psychomotorický a řečový vývoj. Dle vyjádření maminky má chlapec nižší slovní zásobu i ve vietnamštině. Češtinu se učí především v rámci MŠ, rodiče doma mluví vietnamsky. Do MŠ dochází druhým rokem. V češtině rozumí pouze základním a jednoduchým pokynům, aktivně jazyk nepoužívá. Ve třídě vyhledává společnost dalších vietnamských dětí.

Evžen, 6 let a 2 měsíce

Chlapec slovenského původu. Do MŠ dochází druhým rokem. Češtinu ovládá dobře, ale nezná některá česká slova, občas si pomáhá slovenskými slovy. V kontaktu s ostatními dětmi je bezkonfliktní. Z důvodu grafomotorické neobratnosti bylo mateřskou školou doporučeno absolvovat vyšetření školní zralosti.

Stanislav, 4 roky a 2 měsíce

Stanislav do MŠ dochází prvním rokem, nastupoval ve 3 letech. Ze všech dětí účastnících se arteterapeutického kroužku byl časově i psychicky nejnáročnější. Na sezeních i ve školce se chlapec projevoval vždy velmi živě, nevydržel dlouho sedět na místě. Během kroužku se často zvedal a obcházel třídu, případně vyndával různé výtvarné potřeby ze skříní. Málokdy mě poslechl napoprvé. Pokud se rozhodl, že něco dělat nechce, bylo těžké ho přesvědčit ke spolupráci, je velmi tvrdohlavý. Nakonec se nám podařilo vytvořit dohodu, že vždy budeme chvíli malovat a pak si může vybrat ze skříně nějakou pěknou hračku. I přes to, že do školky dochází již od září, do hry s ostatními dětmi se příliš nezapojuje. Chlapec vyžaduje neustálou pozornost dospělého. Pokud mu zrovna nikdo nevěnuje, snaží se na sebe upozornit taháním za rukáv či jinou část oděvu. Adaptaci ve školce může ztěžovat nepravidelná docházka z důvodu častých onemocnění. Když je chlapec nemocný, hlídá ho tatínek, otevřeně přiznává, že svého syna rozmazluje. Rodiče spolu nežijí, avšak jsou v pravidelném kontaktu a vycházejí spolu. Nedaří se jim však dohodnout na jednotné výchově. Chlapec přes týden bývá převážně s maminkou, o víkendech se vídá s otcem. Stanislav absolvoval vyšetření u klinického psychologa. Vyšetřením se prokázala porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Ve školce má přiděleného asistenta pedagoga, který paní učitelce pomáhá pracovat s náročnějšími dětmi.

Ondřej, 4 roky a 1 měsíc

Ondřej je jedináček, v domácnosti žije pouze s maminkou, s tatínkem není v kontaktu. Do MŠ nastoupil ve 2 letech a 11 měsících. Adaptace proběhla bez větších obtíží, pravděpodobně na ni měla pozitivní vliv skutečnost, že maminka pracuje v MŠ (není pedagogický pracovník). V první polovině školního roku byla klinickým psychologem diagnostikována porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Dále jsou u chlapce patrné známky patlavosti, občas je mu hůře rozumět. Maminka plánuje svému synovi od nového školního roku zajistit pravidelnou logopedickou péči. Ondřej je velmi šikovný, ale také

živé dítě, proto je nutné ho neustále něčím zaměstnávat. Ve školce rád přebírá roli asistenta, pomáhá paní učitelce, nosí pomůcky, apod. Tato strategie se osvědčila i mě. Na arteterapeutickém kroužku mi vždy pomáhal připravit pomůcky a zpravidla byl ten, který nejvíce uklízel. Při práci mu však bylo nutné většinu pokynů několikrát opakovat a bylo velmi náročné udržet ho u činnosti. Občas bylo patrné, že ho malování frustruje, sám reflektoval, že to neumí. Při našem prvním setkání nedokázal namalovat ani hlavonožce. Na kroužku vydržel pracovat, pokud se mi ho podařilo dostatečně motivovat a ze vzniklého díla měl radost.

Filip, 4 roky a 6 měsíců

I přes to, že Filip je chlapec slovenského původu a rodiče hovoří pouze slovensky, rozhodla jsem se ho zařadit do skupiny dětí s diagnostikovanou poruchou pozornosti, protože na rozdíl od dětí z první skupiny má odbornou diagnózu. Tentokrát bych ho zařadila do skupiny první, protože i přes větší počet dětí bych měla větší prostor se chlapci individuálněji věnovat. Filip převážně nemluví, když se snaží o řečový projev, hovoří ve slabikách či jednoslovně, žvatlá, komolí slova. Je proto velmi těžké se s ním dorozumět. Chlapci byla diagnostikována expresivní vývojová dysfázie a pravidelně dochází na logopedii. Vývoj schopností je nerovnoměrný, objevuje se také nesoustředěnost, psychomotorický neklid, impulzivita. Grafomotoriky je chlapec prozatím neobratný. Filip se ostatním dětem spíše straní, neumí se do hry sám zapojit. Občas se v kontaktu s ostatními dětmi objevují konflikty, pravděpodobně na základě neporozumění. Chlapec dochází do třídy, ve které je přidělen asistent pedagoga, který v MŠ funguje velmi dobře. Chlapci jeho přítomnost velmi pomáhá. Na arteterapeutický kroužek se Filip vždy těšil, malování ho bavilo. Vzniklé obrázky vykazují znaky typické pro děti s vývojovou dysfázií. Jedná se o typickou a nápadnou kresbu se znaky organicity.

Karel, 5 let a 5 měsíců

Karel je chlapec s diagnostikovanou PAS. Primárně z důvodu této diagnózy je ve školce individuálně integrován s podporou asistenta pedagoga. Asistentka podporuje chlapce zejména v oblasti komunikace s vrstevníky i schopnosti zapojit se do volné hry a dalších společných aktivit. Dále je u něj diagnostikován nerovnoměrný vývoj, opoždění socioemočního vývoje a porucha pozornosti (ADD) - koncentrace pozornosti je krátkodobá, rychle jsou patrné známky únavy. Dále je Karel v pravidelné logopedické

péči, pravidelně dochází k nácviku řeči, podezření na receptivní vývojovou dysfázii na podkladě PAS. Na arteterapeutickém kroužku se Karel snažil a jinak se příliš neprojevoval.