

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

České Budějovice 2013

Monika Nikodýmová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Využití arteterapie a artefietiky při práci s dětmi v MŠ

Bakalářská práce

Autor práce:

Monika Nikodýmová

Vedoucí práce:

Mgr. Luboš Krninský

Studijní obor: Učitelství pro MŠ

České Budějovice, 2013

Prohlášení

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

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

V Českých Budějovicích 8. března 2013

.....
Podpis studenta

Anotace:

Tato práce by měla přiblížit možnosti využití arteterapie a artefiletiky při práci s dětmi v mateřské škole, především pak užití jejich metod v kontextu sociálním i rodinném.

V teoretické části se zabývá specifiky předškolního dítěte z hlediska jeho individuálního vývoje a možností, které se odráží v jeho emoční sféře, hře a zvláště pak ve výtvarném projevu. Vymezuje základní znaky arteterapie a artefiletiky.

V praktické části se zabývá případovou studií rodiny v rámci artefiletických a arteterapeutických postupů, dále pak možností využití vlastní projektivní metody.

Klíčová slova:

- arteterapie, artefiletika, dětská kresba, projekce, symbol, hra, emoce

Abstract:

The aim of this work is to describe possibilities of Art Therapy and Artephiletics application to children in a nursery school and above all the use of their methods in a social and family context.

In the theoretical part it deals with pre-school child's particularities from the view of his/her individual developement and circumstances reflected in the child's emotional sphere, in the play and primarily in the art expression. It defines the basic features of Art Therapy and Artephiletics.

In the practical part the work deals with a possible study of the family within artephiletic and artetherapeutic sequence, secondly, it concerns with the projective method itself.

Key words:

- art therapy, art-philecy, child's drawing, projection, symbol, play, emotions

Poděkování:

Ráda bych poděkovala několika skupinám lidí, bez kterých by tato práce nikdy nemohla vzniknout.

- 1. *Lidem, kteří mě nejvíce profesně ovlivnili:*** PaedDr. Karlu Rivilovi, PaedDr. Marii Rivilové, akad. sochařce Věře Roeselové, Leně Freyové, Dipl. K.T. Beatě Albrich, PhDr. Petře Potměšilové, Ph.D., PhDr. Bc. Marianě Štefančíkové (Bažantové) Ph.D., Doc. PaedDr. Janu Slavíkovi, CSc.
- 2. *Lidem, kteří mě podpořili při mém vzdělávání a studiích:*** zaměstnavateli, všem kolegyním, rodině a přátelům.
- 3. *Rodinám, které mě pustily do svého světa a světa jejich dětí:*** především paní Evě, s jejíž rodinou jsem měla možnost prožít řadu let, a o nichž ve své práci píši.
- 4. *Svému vedoucímu práce:*** Mgr. Luboši Krninskému za jeho zájem o mé téma, za trpělivost a odborné vedení.

Obsah:

ÚVOD (bez čísla)	8
1 TEORETICKÁ ČÁST	8
1.1 Kresba, dětská kresba, vývoj dítěte	9
1.1.1 <i>Kresba – pohled na dětskou kresbu</i>	9
1.1.2 <i>Periodizace duševního vývoje dítěte</i>	11
1.1.3 <i>Kresba</i>	14
1.1.4 <i>Projektivní kresebné metody</i>	16
1.2 Hra	19
1.3 Emoce	20
1.4 Symbol	24
1.5 Projekce, obraz	26
1.6 Příběh, pohádka	26
1.7 Artefiletika + skupina	28
1.7.1 <i>Artefiletika</i>	28
1.7.2 <i>Skupinová tvorba</i>	31
1.8 Arteterapie + skupina	34
1.8.1 <i>Pojem arteterapie</i>	34
1.8.2 <i>Rodinná arteterapie</i>	38
1.8.3 <i>Rodinná anamnéza</i>	39
1.8.4 <i>Terapeutický proces</i>	40
1.8.5 <i>Předpoklady pedagoga (terapeuta) pro práci s dětmi a jejich rodinami</i>	40
2 PRAKTICKÁ ČÁST	41
2.1 Cíl výzkumné sondy	41
2.2 Výzkumný problém	41
2.3 Výzkumné otázky	41
2.4 Získávání a zpracovávání dat	42
3 METODIKA	42
3.1 Počátek arteterapeutického přístupu k dětem	43
3.2 Artefiletika	46
3.2.1 <i>Pohled výzkumníka</i>	49
3.2.2 <i>Výsledky výzkumu</i>	51

3.3 Rodinná arteterapie	52
3.4 Projektivní metoda	56
3.4.1 Vlastní metoda projektivní techniky	57
3.4.2 Přehled pohádkových obrázků - karet	63
3.5 Případová studie	65
3.5.1 Problematika rodiny	65
3.5.2 Rodinná anamnéza	66
3.5.3 Počátky rodinných arteterapií	67
3.5.4 Ukázky z rodinných arteterapií	68
3.5.5 Přehled výběru projektivních obrázků	72
3.5.6 Setkání s odstupem.....	78
3.5.7 Pohled výzkumníka.....	79
3.5.8 Výsledky výzkumu.....	80
4 ZÁVĚREČNÍ SHRNU TÍ	81
ZÁVĚR	82
SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY	83
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	86
SEZNAM PŘÍLOH	86
PŘÍLOHY	87

ÚVOD

Cílem této práce je zjištění možností a smysluplnosti využití arteterapie a artefiletiky v předškolním vzdělávání.

Artefiletika do něj vstupuje již několik desítek let především prostřednictvím Vladimíry Slavíkové, která byla průkopnicí zařazení této prožitkové metody do MŠ. Spatřuji artefiletiku jako velmi důležitou formu prožitkového vzdělávání. Obohacuje dítě v jeho osobnosti, fyziologických, smyslových, motorických, psychických oblastech a v jeho sociálních vztazích s ostatními vrstevníky. Hodí se do klasického systému předškolního vzdělávání, který vychází z RVP PV.

V rámci diferenciovaných činností se zamýšlím nad možností využití arteterapie jako doplňkové formy především pro rozvoj dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a jejich rodin. I v těchto případech je možné vycházet z RVP PV, ale také z IVP jednotlivých dětí, či doporučení pediatra nebo jiného specializovaného lékaře.

Proč je vhodné zařazovat tyto aktivity právě v předškolním zařízení?

1. dítě se v této době vyvíjí, roste a utváří se jeho osobnost.
2. předškolní pedagog s dítětem během jeho docházky do MŠ tráví spoustu času a zná jej.
3. je posilována a otevřena spolupráce s rodinou.

V práci zkoumám vývoj dítěte v předškolním věku, rozebírám jeho emocionální stránku a potřeby. Zabývám se jeho schopností vnímání příběhů, symbolů, jeho představami. Definuji arteterapii a artefiletiku v obecném, ale i osobnostním a skupinovém kontextu. Svoji myšlenku smysluplného využití těchto metod demonstрую na případové studii rodiny a ukázkou vlastní projektivní techniky, která slouží k pochopení dítěte.

1 TEORETICKÁ ČÁST

V této části práce vycházím z prostudované literatury, která se zabývá vývojem dítěte a jeho psychikou. Zaměřuji se na dětskou kresbu, hru, emoce, na schopnost dětské projekce, symboliku příběhů a pohádek. Přínos spatřuji v artefiletice, jako skupinové, sociální a prožitkové metodě, a arteterapii, jako zdroji pro posílení rodinných vztahů.

1.1 Kresba, dětská kresba, vývoj dítěte

1.1.1 Pohled na dětskou kresbu

Kresba dítěte vypovídá o jeho vývoji a schopnostech. Proto jsem se rozhodla vývoj a kresbu propojit, protože ze sebe navzájem vycházejí a jsou zároveň na sobě závislé a podmiňující.

Kresba má ve vývojové řadě místo mezi symbolickou hrou a obraznou představou. Stejně jako symbolická hra je provázena funkční radostí a obsahuje cíl dítěte – snaží se s obraznou představou napodobit skutečnost. „...*dětská kresba je do osmi až devíti roků ve svém záměru v podstatě realistická. Dítě zprvu kreslí to, co ví o sobě nebo o předmětu; teprve mnohem později graficky vyjadřuje, co na ní vidí.*“ (PIAGET, INHELDEROVÁ, 2007; s. 61)

Z hlediska historického vývoje se pohled na dětskou kresbu vyvíjel. O znacích jednotlivých stádií dětské kresby a malby, na které je navázáno v koncepcích terapeuticky zaměřené výtvarné výchovy, rozsáhle píše PEROUT (2005):

Průkopníky v zahraničí byli: **Corrado Ricci**, který se zabýval základní periodizací vývojových fází dětské kresby, dále **Georg Kerschenstein**, na základě jehož výzkumné práce došlo k reorganizaci osnov školního vyučování, později **J. Sully**, **G.h. Roum**, **C. Burt**. U nás se dětskou kresbou zabývali: **O. Chlup**, **F. Čáda**, **R. Čermák**, **L. Ondrujková**, **L. Švarc** - dětská kresba tehdy nebyla chápána jako autentická, nýbrž jako nedokonalá. Další významný posun v této oblasti přinesli: **Gustav Brisch** (1879–1923) – německý teoretik a výtvarný pedagog - chápe dětskou kresbu jako zobecnění či duchovní zpracování zrakových zážitků do symbolické podoby. **Georges Luquet** – zdůraznil význam představy, na jejímž začátku stojí zrakový vjem a přes komplikovaný duševní proces dospívá ke své podobě. Luquetovy poznatky dále rozvíjí **Jean Piaget** (1896 – 1976), který se společně se svými spolupracovníky v tzv. ženevské škole zajímá o obecnou strukturu a zákonitosti myšlení u dětí. Vznikl **čtyřstupňový model mentálního vývoje**.

Výchovným cílem rozvoje osobnosti formou terapie uměním se začal zabývat **Herbert Read** a **Victor Lowenfeld**. **Herbert Read** chápe umění a uměleckou tvorbu jako prostředek uplatnění vnímání a představivosti jedince – tedy: reprodukování tvarových rysů jeho představy.

„Představa, která je základem pro dětskou kresbu, má podle Reada svůj původ v hlubinných vrstvách individuálního i kolektivního nevědomí.“ (PEROUT, 2005; 22) Pro výchovu je vytyčena úloha vytvoření podmínek pro rovnováhu vědomí a nevědomí. Read vytvořil typologickou klasifikaci, která využívá Jungova konceptu a opírá se o myšlení, cítění, vnímání a intuici jedince a zaměřuje se na jeho typologii – extroverzi a introverzi.

Victor Lowenfeld (1903–1960) byl více spjat s pedagogickou praxí a svým dílem výrazně ovlivnil myšlení výtvarných pedagogů. Jeho výzkumy sledovaly psychickou dynamiku kreativních osobností a vztah kreativity k psychickým poruchám, na jejichž základě byly vytvořeny testy k měření tvořivého potenciálu.

PEROUT (2005) ve své knize nachází právě dětskou kresbu v jejím psychodiagnostickém kontextu jako jeden z možných zdrojů v arteterapii. Právě výše zmíněné osobnosti, které stály u zrodu pedocentrického obratu, tehdy pochopily posloupnost a morfologii stádií dětské kresby a malby. Dětský artefakt tak začal být chápán jako výraz vývoje či stagnace poznávacích složek osobnosti, jako je především vnímání, dále motorické dovednosti a intelekt. Pro arteterapeutickou praxi je zajímavá spíše skupina testů, která nedisponuje výkladem správného významu kreseb, ale počítá spíše s „interpretační bezedností“ symbolu.

UŽDIL (1984) hovoří o tom, že dětská kresba vypovídá o množství představ dítěte, které má o světě. Formální stránka kresby spolu s přibývajícím věkem dítěte koresponduje s vývojovým stupněm dětské psychiky.

„Bohatství vnitřního řádu člověka, jeho psychiky, je skoro právě tak velké, jako bohatství a členitost řádu celé přírody... To znamená, že ani naše výchova se nesmí řídit jen obecně platnými vzorci, ale má být ve své metodice diferencována s ohledem k jednotlivému dítěti.“ (UŽDIL, 1984; s. 66)

Výtvarná činnost dítěte není ničím nahodilým, ale je úzce svázána s celkem jeho duševního života. *„Zvlášť silně se v ní uplatní úloha představivosti a vnímání.“* (UŽDIL, 1984; s. 91) Vnímání je nejen přijímáním podnětů, ale mnohem víc, jejich vybíráním. Vybíráme ty podněty, k nimž jsme trvale, nebo dočasně více vyladění: naše zájmy, city, vědomosti, potřeby. Prožívání a myšlení spolu úzce souvisí. *„Co je prožito, je i dobře uloženo a schopno budoucího použití.“* (UŽDIL, 1984; s. 100)

V dětství jsou představy naprosto nepostradatelné. Je utvářen určitý systém duševních (vnitřních) symbolů.

V závěru knihy Uždil uvádí „**Malé desatero pro výtvarnou výchovu malých**“, ze kterého tvořím souhrn, neboť spatřuji tento přístup jako zásadní – především v tom, že dítě není do tvůrčí aktivity nuceno, je respektováno a přijímáno:

1. chápat tvůrčí projev dítěte v jeho celé souvislosti – s psychikou a jejími obecnými funkcemi, věkem, individuálními zvláštnostmi a potřebami dítěte.
2. vše, co dítě nakreslí, namaluje nebo jinak vytvoří, brát vážně.
3. dětský projev má pouze tehdy plnou hodnotu, jestliže není napodobením dospělého, nebo jestliže dospělý do jeho díla nezasáhl.
4. každé téma, které si dítě najde, je zajímavé.
5. ne každá kresba musí představovat něco určitého.
6. ponechat dítěti prostor v tvorbě pro experimentování.
7. dítě je nejlepším správcem svého majetku.
8. sledovat vývoj dítěte.
9. dětská představivost i schopnost převádět skutečnost ve výtvarnou formu potřebuje podněty.
10. necht' je výtvarná tvorba odrazem tvůrčí atmosféry a vychází z přirozené hry.

1.1.2 Periodizace duševního vývoje dítěte:

Duševní vývoj dítěte je v různé literatuře zkoumán různými teoretiky z mnohostranných úhlů pohledu, které se však vzájemně často prolínají a doplňují. Proto uvádím tyto teorie odděleně, ale i v různé vzájemné interakci.

Jedná se o souvislý kontinuální proces změn. Je to také sled kvalitativně odlišných etap, které lze smysluplně vymezit.

Piagetova kognitivní teorie:

1. *etapa senzomotorické inteligence*
2. *etapa symbolického a předpojmového myšlení*
3. *etapa názorného myšlení*

4. *etapa konkrétních operací*
5. *etapa formálních operací*

Freudova psychoanalýza:

Ve své teorii se neopírá o rozumové poznávání světa dítětem, ale o jeho afektivní prožívání, na vývoj pudového života a na dynamické stránky osobnosti, čímž je motivace. Zakládá se na zákonitém přesunu erotogenních zón těla, z nichž dítě získává maximální libost při uspokojování svého sexuálního pudu.

1. *stadium orální*
2. *stadium anální*
3. *stadium falické*
4. *stadium latence*
5. *genitální stadium*

E. H. Erikson

V psychoanalytické periodizaci si všímá více společenských, kulturních a historických podmínek vývoje dítěte a soustředí se na aspekty normálního vývoje a na jeho možnosti pro každé dítě.

1. *získání pocitu základní důvěry x pocit nejistoty* (Freud: orální stadium)
2. *získání pocitu autonomie x studu* (Freud: anální stadium)
3. *získání vlastní iniciativy x pocit viny* (Freud: falické stadium)
4. *získání pocitu vlastní snaživosti x pocit méněcennosti* (Freud: stadium latence)
5. *získání vlastní identity x pocit nejistoty o své vlastní roli* (Freud: stadium genitální)
6. *získání vlastní totožnosti, intimity x pocit izolace*
7. *získání pocitu generativity x pocit stagnace*
8. *získání pocitu integrity x strach ze smrti*

(LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2007)

Porovnání tabulkou:

Tab. 1 Psychosociální vývoj člověka do narození na práh dospělosti					
Věk	Vývojová teorie			Oblast dovedností	
	Freud	Erikson	Piaget	Řečová	Motorická
narození – 18 m.	orální	primární důvěra vs. nedůvěra	senzorimotorické	pohyby těla, pláč, pojmenování, ukazování	reflexní sed, dotyk, uchopování, chůze
18 m.–3 r.	anální	autonomie vs. stud, pochybnost	symbolické (preoperativní)	věty, „telegrafický žargon“	šplhání, běh
3–6 r.	oidipovské	iniciativa vs. vina	intuitivní (preoperativní)	spojky a předložky, snadné dorozumění	zlepšení koordinace, tříkolka, skoky
6–11 r.	latence	píle vs. podřízenost	konkrétní operativní	podřadné věty, čtení a psaní, řečové úvahy	narůstající dovednosti, sporty, rekreační kooperativní hry
12–17 r.	adolescence (genitální)	identita vs. zmatení rolí	formálně operativní	abstraktní úvahy, abstraktní manipulace	tříbení dovedností

(LEBL, 2011)

Příklad z psychoanalýzy (ego-psychologie) BLANCK,G; BLANCK,R. *Ego-psychologie: teorie a praxe*. Praha : J. Kocourek, 1974. s. 191-192, upraveno)

Psycho-sexuální zrání	Zvládání pudů	Objektní vztahy	Adaptační funkce	Úroveň úzkosti	Obranné funkce	Tvorba identity	Internalizační procesy
Genitální	Ambivalence vyřešena. Neutralizované libido slouží narcismu a schopnosti udržet stále vztahy	Post-oidipské.	Všechny funkce jsou v souladu. Syntetické a integrativní funkce.	Strach z Nadjá.	Obrany slouží k adaptaci. Obrany nepodporují vytěšňování nebo regrese.	Trvalé uspokojivé vztahy k důležitým osobám posilující identitu.	Nadja je strukturované
		Objektní stálost.	Abstraktní myšlení (formální operace)		Vytěšnění.	Já-ideál Já se vyrovnává s Nadjā ↔ sebe-přijetí	Komplex oidip.-elekt. vyřešen identifikací s rodičem
Falické	Neutralizovaná agrese slouží k vytváření identity.		Řeč.	Strach z kastrace.	Regrese. Intelektualizace.		Identifikace s falickou dovedností
				Strach ze ztráty lásky objektu.	Izolace. Reaktivní výtvor. Odčínění.	Dokončena separace – individuace. Objektní stálost.	
				Signální úzkost.	Identifikace.	Pohlavní příslušnost	
Anální	Neutralizovaná agrese slouží k vytváření obranných mechanismů.	Sémantická komunikace – nová úroveň vztahů. Osmiměsíční úzkost.	Představa objektu. Lokomoce. Testování reality.	Strach ze ztráty objektu.		Separace - individuace	Trénink toalety podněcuje identifikaci se silou a čistotností
	Splynutí libida a agrese. Pudy se diferencují do libida a agrese.	Splynutí „dobrých“ a „špatných“ objektních reprezentací.	Záměrnost.		Projekce. Introjekce. Popření.	Separace - individuace	Počátek selektivních identifikací
Orální	Počátek neutralizace.	Bez-objektní stadium. Biologické uspokojování potřeb.		Strach ze zničení.		Splyvání Self a objektních reprezentací	Imitace

(BLANCK, G.; BLANCK, R., 1974)

Úprava a ústní sdělení podle SLAVÍKA.

1.1.3 Kresba:

„...předškolní dítě svůj vlastní názor na svět vyjadřuje v kresbě, vyprávění nebo ve hře. Kresba je neverbální symbolickou funkcí.“ (VÁGNEROVÁ, 2005; s. 183-187)

Dítě ve své kresbě zobrazuje realitu tak, jak ji chápe. Její vývoj prochází několika fázemi:

1. ***Presymbolická, senzomotorická fáze*** (nezabývá se obsahem, podstatná je grafomotorická činnost, radost ze stopy, kterou zanechává).
2. ***Fáze přechodu na symbolickou úroveň*** (sekundární symbolické chápání, produkt bývá dodatečně pojmenován).
3. ***Fáze primárního symbolického vyjádření*** (uskuteční svůj úmysl, dovede konkrétně zobrazit svůj záměr).

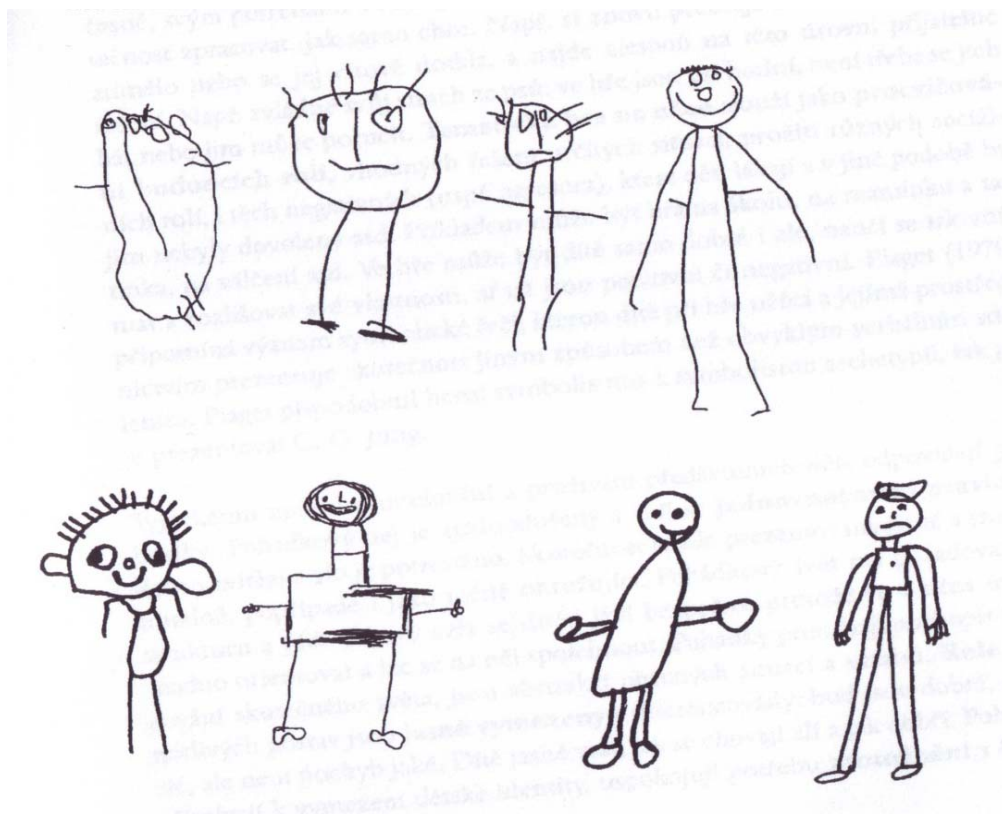
„... protože je kresba pojímána spíše jako vyjádření názoru dítěte na zobrazovaný objekt, mohou v ní být více zdůrazněné subjektivně významné znaky než jeho reálná podoba...dítě kreslí to, co o objektu ví, co se mu zdá být důležité.“ Vše je podmíněno jeho komplexem schopností a dovedností i aktuálním emočním stavem.

Dítě kreslí vše, co ho zaujme.

Kresba lidské postavy prochází vývojem:

- a) stadiem hlavonožce,
- b) stadiem subjektivně fantazijního zpracování,
- c) stadiem realistického zobrazení.

Vývoj lidské postavy v předškolním věku (VÁGNEROVÁ, 2005; s. 184):



DAVIDO se ve své knize opírá o zkušenosti Luqueta, o jeho studie dětské kresby a posuzování dítěte na základě kresby z hlediska *mentální úrovně, komunikačního prostředku, prostředku pro zkoumání agresivity dítěte a prostředku pro vyjádření znalostí dítěte o vlastním těle*. (DAVIDO, 2001; s.16)

Dětská kresba – „...je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Kresba není pouhou hrou nebo sněním, zahrnuje v sobě jak hru a snění, tak realitu, takže ji nelze opomíjet.“ **Realita** – odráží se do kresby dítěte, které v ní ztvárňuje to, co ho zajímá nebo trápí. Dítě však do kresby odráží také vlastní **snění**. Jeho vědomá i nevědomá přání.

Jako velmi důležitou spatřuji tuto myšlenku:

„Jediná kresba nemůže odhalit všechno. Bylo by velkou chybou vyvozovat ukvapené závěry z jediného obrázku dítěte, které neznáme. Interpretaci obrázku musí provést odborník, protože tato práce vyžaduje nejen intuici a citlivost, ale i široké odborné znalosti.“ (DAVIDO, 2001; s. 16)

Dětská kresba není bezobsažné kreslení. Především podává spoustu poznatků o stupni vývoje dítěte, o jeho emoční zralosti, o jeho vlastním světě, který odráží svět reálný.

„Obrázky lze použít rozličnými způsoby, s různým záměrem a na různých úrovních. Už samotný akt malování či kreslení, bez jakéhokoli terapeutického zásahu, je mocným prostředkem k sebevyjádření, podporujícím vědomí vlastní identity a umožňujícím vyjádřit emoce.“ (DAVIDO, 2001; s. 53)

„Dětskou kresbu a malbu chápeme v jejím projektivním významu jako indikátor růstu v oblasti emoční, intelektuální, fyzické, vjemové, sociální, estetické a také v oblasti tvořivosti. Výtvarný projev je již ve své podstatě prostorem pro neverbální vyjádření emočních prožitků a pocitů, napomáhá k identifikaci a prohloubení této psychické oblasti.“ (PEROUT, 2005; s. 28)

Výtvarná tvorba je klíčem k porozumění, vytváří podmínky růstu sebeidentity, schopnost spolupráce, pochopení sebe sama, jako součást skupin, k estetickému růstu a rozvoji v oblasti tvořivosti. E. PEROUT (2005; s. 29) v tabulce porovnává koncepci V. Lowenfelda s pojetím kognitivního vývoje J. Piageta.

Jean Piaget	Viktor Lowenfeld
Senzomotorické období 0-12 měsíců	
Názorné období 2-5 let: předpojmové myšlení 5-7 let: intuitivní myšlení	2-3 roky, čáranice: bezobsažná, zvládnutá, pojmenovaná 3-6 let: preschematické období 6-9 let: období schématu
Konkrétní operace 7-12 let	8-12 let: kresebný realismus
Formální operace 12-17 let	11-15 let: pseudonaturalistické období 14-17 let: období rozhodování

„Lowenfeld navazuje na dlouhou řadu předchozích pokusů popsat znakovou dětskou tvorbu a hledat souvislosti mezi výtvarným projevem a duševními proměnami dítěte, mezi **představou a prožitkovou** sférou v kontextu výchovy. (PEROUT, 2005; s. 27)

1.1.4 Projektivní kresebné metody:

Kresba může signalizovat způsob emočního prožívání, úroveň citové reaktivity, resp. aktuální emoční ladění. (SVOBODA, KREJČÍŘOVÁ, VÁGNEROVÁ, 2009; s. 286)

Tyto emoce a prožitky děti nevědomě vkládají do své kresby.

„Kresba rodiny je tradiční diagnostickou technikou a přináší mnoho užitečných informací. Když tyto informace využijeme ve vztahu s dítětem a v práci s ním, tato technika se stane smysluplnější a přínosnější.“ (OAKLANDER, 2003; s. 35)

Test: lidská postava, strom, dům, kresba rodiny, kresba začarované rodiny (SVOBODA, KREJČÍŘOVÁ, VÁGNEROVÁ, 2009; s. 286):

- kresba jako celek;
- umístění a velikost;
- celkový subjektivní dojem;
- tlak a způsob vedení linie;
- zralost kresby (infantilní znaky s ohledem k věku);
- symbolická interpretace;
- interpretace jednotlivých detailů;
- způsob spojení, propojení;
- kresba z hlediska vývoje osobnosti;
- vztahy.

Kresba začarované rodiny

Kresba začarované rodiny stimuluje ve větší míře symbolické zpracování prožitků a postojů k vlastní rodině. Způsob proměny jednotlivých postav lze chápat jako určitou symboliku, jejíž význam je zašifrovaný a dítě si jej nemusí uvědomovat. Tímto způsobem je schopné sdělit informaci, kterou by jinak vyjádřit nedovedlo, popřípadě ani nechtělo. (SVOBODA, KREJČÍŘOVÁ, VÁGNEROVÁ, 2009)

Tuto metodu podrobně rozpracoval také NOVÁK (2004). Rozpracoval interpretaci možného významu symboliky obrázků z pohledů různých autorů (Žáčkové, Matějčka). Autor v ní upozorňuje na orientační pedagogické využití testů Kresba rodiny a Kresba začarované rodiny.

„Vyjádření vlastních pocitů a prožitků je základní lidskou potřebou – člověk potřebuje dát tvar věcem, které nedokáže vyslovit... Děti kreslí v každém kulturním prostředí, ať už tužkou na papír, nebo klacíkem do písku. Kreslí to, co je pro ně důležité: lidi, obydli, stromy a zvířata. Jsou spontánní a neovládají se jako dospělí. Dítě může mít potíže s mluvením, ale přímo nakreslí to, co je blízko k pravdě...Co se týče vnímání

skutečnosti, dětské kresby se liší od kreseb dospělých v tom, že děti často nedbají na perspektivu a proporce. To nejdůležitější bývá na obrázku největší a nejvíce zdůrazněné.“ (PRETERSON, HARDIN, 2002; s. 15)

Oba autoři se vymezují indikátory a škály k odhalení možnosti týrání dítěte, jeho psychického a citového strádání, jakéhokoliv násilí, zneužívání, bolesti, zmatku, kdy je vystaveno hádkám, bití a není schopno o tom mluvit. I s takovými případy se může učitelka mateřské školy v praxi setkat. Zde přichází prostor pro řešení celé situace s odborníky.

Dětská kresba mívá naprosto jinou kompozici, než kresba dospělého.

V **preschematickém období** (věk 3-6 let) je vývojově u dítěte právě dominující fantazijně emoční složka. Ta určuje způsob pozorování světa kolem něj, přičemž hranice mezi psychickou a objektivní realitou není ostrá. Člověk-hlavonožec je první symbol, který se dítě pokouší vytvořit. Jeho grafická podoba vychází z dotykových, pohybových a pocitových zkušeností dítěte. K záznamu optických vjemů dochází později. Také používání barev je velmi často ovlivněno vztahem k danému objektu nebo individuálním emočním vyladěním dítěte. Proto i člověk bývá zobrazen v různých barevných vyladěních s ohledem na momentální náladu dítěte, či oblíbenosti určité barvy. (PEROUT, 2005)

Bezprostřední sdělnost výtvarného projevu dítěte závisí nejčastěji na gestu, které dává do pohybu výtvarný nástroj, na členění plochy a na volbě barevných odstínů. „*Spontánní projevy odkrývají zážitky, které se obvykle slovem nesdělují, nebo je činí viditelnějšími. Pak dětský projev obsahuje nejen výtvarné sdělení, ale dospívá až k uvolnění tenzí. Navozuje úlevu spojenou s pocitem obnovené duševní rovnováhy, aniž by se dítě dožadovalo porozumění konkrétními slovy.*“ (ROESELLOVÁ, 2000; s. 14)

Objekty v ploše se zdají být umístěny nahodile, ale můžeme zjistit, že dítě většinou sebe sama umísťuje do středu kresby (ego-formace) a ostatní objekty zobrazuje spíše po obvodu. Mezi figurami bývá patrný nepoměr velikostí, protože dítě kreslí výrazně to, co je pro ně emočně a prožitkově významné.

Období schématické (věk 6-9 let), do něhož vývojově děti v mateřské škole vstupují, se vyznačuje schématy, která představují určitý symbol, jež dítě v kresbě zachycuje. Ten je snadno identifikovatelný pro diváka. Mění se egocentrický pohled dítěte na svět

a projevuje se v kresbě schopností dítěte zachytit sebe sama jako součást širšího okolí. Pohybující se předměty zachycuje již z bočního pohledu. Objevuje se sklápění půdorysu, rentgenové vidění, sekvenční zobrazování – časový průběh v obrázcích. Barevnost kreseb se vyznačuje také schematičností: stejná barva pro stejný objekt (nebe je modré, tráva zelená) a odpovídá objevenému vztahu mezi objektem a jeho barvou. (PEROUT, 2005) Právě tyto charakteristiky dětské kresby je možné vidět ve výtvarném projevu dítěte v mateřské škole.

1.2 Hra

Kresba se stává nástrojem hry, ke které většinou nikdo nemusí dítě nutit, protože ho baví. Bývá odrazem jeho pravdivého světa. (DAVIDO, 2001)

Také do hry dítěte vstupuje symbol, emoce, vztahy, témata, které dítě právě prožívá a jsou pro ně důležité. Hra je ve velmi úzké interakci s kresbou a vyvíjí se společně s vývojem dítěte, je přirozeným projevem dítěte. Proto hrou na kresbu a vývoj dítěte navazují.

Symbolická hra je vrcholem dětské hry. Je symbolikou, která je soustředěna kolem vlastního „já“ a týká se vědomých i nevědomých zájmů dítěte. Hra přeměňuje skutečnost a usnadňuje dítěti vrůstání do společnosti s ohledem na ně samotné. Do hry dítě promítá své vlastní „já“. (PIAGET, INHELDEROVÁ, 2007; s. 51)

*„Hra je dalším vyjádřením vlastní interpretace reality, postojů ke světu i k sobě samému. **Symbolická hra** slouží předškolnímu dítěti jako **prostředek k vyrovnání se s realitou**, která je pro ně nějak zatěžující. Umožňuje mu, alespoň symbolicky, uspokojit přání, která ve skutečnosti splnit nelze.“* Dovoluje dítěti chovat se podle svých představ a ve hře přizpůsobit realitu vlastním potřebám, což mu zajišťuje vlastní svobodu. Může si přehrávat vlastní situace, se kterými si nevědělo rady, a hledat nová řešení. Může tak postupovat i v situaci, kdy se ho něco citově dotklo.

Tematická hra „na něco“ slouží k procvičení budoucích rolí. Jejím prostřednictvím je možné řešit určité situace, prožít si sociální role – i ty negativní, a získat tím vlastní postoje. Dítě se tak učí vnímat a rozlišovat pozitivní a negativní vlastnosti.

„Piaget přizpůsobil herní symbolismus k symbolismu archetypů, tak, jak je prezentoval C. G. Jung.“ (VÁGNEROVÁ, 2005; s. 183 – 187)

Výtvarné umění a hra (GARVEY, 1977 in LIEBMANN, 2005; s. 25):

1. Hra je vždy potěšením a zábavou.
2. Hra nemá žádné vedlejší cíle, je ve své podstatě neproduktivní.
3. Hra je spontánní, dobrovolná a je volena svobodně.
4. Hra vyžaduje ze strany hráče aktivní účast.
5. Hra se vztahuje k tomu, co hrou není.

Hra je svobodná, radostná činnost, většinou sociální. Hra dítěte bývá spojována s učením se jazyku a dalším kognitivním dovednostem, s procvičováním sociálních rolí. Dítě si hrou také přehrává problémy a konflikty. Dítě se formou hry může stát schopnějším v řešení životních problémů. Zážitek vyjádří symbolicky a znovu si jej prožije, případně změni jeho rozuzlení.

„Děti jsou o moc spontánnější než dospělí. Jakmile se cítí v bezpečí a v kontaktu, otevrou se a uvolní. Také jsem se u dětí poučila o důležitosti hry. Hra je velmi silný terapeutický nástroj k překonávání překážek...Nová zdravá zkušenost přináší odlišné pocity, děje, myšlenky a možnosti pro život.“ (HOPPE, 2010; s. 36)

Hra ve výtvarné tvorbě se odvíjí od tématu, které volí pedagog, a tím otevírá přidanou hodnotu pro úspěšný výchovný proces. Už samotné téma může vyvolávat představy, asociační pojmy, pocit rozechvění, otevírat tajemství, protože jím zobecňuje životní zkušenosti, proměnlivost světa. Hrou se stává způsob výtvarného vyjadřování dítěte v kresbě, malbě, grafice, ale také způsob ztvárnění světa v materiálech, liniích, barvách, tvarech, jeho poznávání, prožívání a hodnocení. (ROESELLOVÁ, 2000)

„Nelze zapomínat, že hra vytváří atmosféru, v níž se dítě cítí být zaujaté a svobodné. Současně je nejpřirozenějším prostředím pro tvořivé rozvíjení zkušeností. Didaktické využívání hry proto znamená psychologicky citlivější pojetí cesty ke vzdělávání, které rozvíjí celá moderní pedagogika.“ (ROESELLOVÁ, 1997; s. 36)

1.3 Emoce

V předškolním věku bývají emoce stabilnější a vyrovnanější než v předchozích vývojových obdobích. Většinou jsou vázány na aktuální situace, prožitky, uspokojení, či neuspokojení. Rozvíjí se emoční paměť i představivost, emoční inteligence. Dochází

k větší zralosti CNS. Děti chápou aktuální význam emocí. Jedná se o emoce pozitivní i negativní, osobní – v kontextu ke svému „já“ i emoce obrácené k druhému. (VÁGNEROVÁ, 2005)

Jak už jsem psala výše, právě emoce jsou velkým indikátorem dětské kresby – dítě zobrazuje to, co prožívá, cítí, vnímá. Podle Perouta jsou emoce dominantní v preschematickém období vývoje dítěte. Protože se práce zabývá projektivní metodou, která velmi úzce souvisí s emocemi, věnuji se v této části emocím hlouběji.

Základní emoční škála podle STUHLÍKOVÉ (2002):

Štěstí	- je centrálním zájmem v našem životě, je nejobecnější pozitivní emocí založené na aktivitě a rozvíjí naše vnitřní hodnoty.
Radost	- je produktem náhody; její nejsilnější momenty jsou neplánované a neočekávané.
Láska	- pozitivní emoce namířené vůči druhým lidem a jejich jednání.
Nenávist	- bývá orientována na určitou osobu, je dlouhodobá, hodnotí danou osobu jako ohrožující nebo špatnou. Jedná se o výrazně negativní hodnocení druhé osoby.
Hněv	- reakce na specifický, nežádoucí útok v nejširším slova smyslu, přičemž jednání druhého hodnotíme jako nespravedlivé a zhoršující naše postavení. Bývá vyjádřen agresí .
Hněv+nepřátelství +agrese	- označovány jako tzv. AHA-syndrom : - jsou spolu určitým způsobem spojeny.
Strach	- emocionální stav ve chvíli přítomného nebo očekávaného nebezpečí. Je přirozenou a užitečnou emocí.
Úzkost	- neustálý pocit ohrožení, kdy není možné určit, odkud ohrožení přichází.
Smutek	- pocit, který je spojovaný s pocity stísněnosti, nešťastnosti, soužení, toužení. Projevuje se výrazem ve tváři, pláčem.

Skříčenost	- v této situaci máme možnost si uvědomit hodnotu objektů, lidí, aktivit pro naši osobu; často se spojuje s naším přijetím ztráty.
Zármutek	- vztahuje se k situacím ztráty, které nás nechávají bezmocné. Bývá spojený s truchlením (úmrtí blízké osoby).
Osamělost	- typ skříčenosti; je rozdílem mezi naší vytouženou a dosaženou sociální interakcí, je určitým hladem po intimitě v osobních vztazích.
Deprese	- patologický smutek; jedná se o psychologickou poruchu.
Znechucení	- vyjadřuje odmítnutí nějakého objektu – je spojena viděním, cítěním, chutí nebo dotykem. (Druhý je nepříjemný.)
Pohrdání	- vyjadřuje postoj nadřazenosti jedince nad druhým. (Druhý je podřadný.)
„Já“ emoce	- vztahují se ke konkrétním činům jedince.
Hrdost	- hodnocení něčeho pozitivně a chápání sebe sama, jako někoho, kdo je spojen s těmito pozitivními věcmi (vlastnostmi, činy).
Lítost	- je smutek nad minulými alternativami, které nám byly dány, ale jichž jsme nevyužili. Je to emoce, která přemostňuje minulost a současnost s očima upřenými do budoucnosti.
Vina	- vztahuje se k činu, jež člověk vykonal, a jež byl porušením určitých norem – morálních, vztahu k blízkým.
Zahanbení	- vyjadřuje negativní projev chování, který je vnímán jako globální projev naší osobnosti.
Rozpaky	- vyjádření nejasnosti situace.
Stud	- obsahuje negativní hodnocení nás samých, vztahuje se ke specifickým událostem, je osobní a bývá spojován se sociálními událostmi; vzniká

	v přítomnosti jiných osob ve chvíli, kdy si uvědomíme, že jsme posuzováni.
„Já“ - „ty“ emoce	- náš vztah k druhým.
Závist	- je spojena s naší nedostačivostí; týká se úspěchu nebo dobrého osudu toho druhého (naše touha po tomtéž).
Žárlivost	- je reakce na případnou nebo možnou ztrátu emocionálního objektu (lásky), přičemž dochází k narušení vlastního sebehodnocení v důsledku vlastního porovnávání se se sekundárním objektem (rivalem). Intenzivní bolest, kterou žárlivost přináší, je způsobena tím, že ztrácíme něco, co má pro nás rozhodující důležitost.
Lítost	- pasivní soucítění. (Mohli bychom poskytnout výraznou pomoc, ale necítíme se být schopni, nebo povinni tak učinit.)
Soucit	- někdo blízký nebo drahý potřebuje naši pomoc, angažovanost. (Snažíme se pomoci druhému tíživou situaci nějakým způsobem zvládnout.)

STUHLÍKOVÁ (2002) popisuje dvě roviny **strategie emoční regulace**:

- *regulace zaměřená na spouštěcí předpoklady*
- *regulace zaměřená na reakci*

O obou rovinách se podrobněji rozepisují v praktické části této práce.

STUHLÍKOVÁ (2002; s. 178) k tomu dodává: „Celkově lze říci, že regulace může výrazně snížit subjektivní prožívání emocí a s tím související emočně expresivní chování. Stručně lze shrnout, že taková regulace dovede předejít ataku silné emocí. Konkrétně se z hlediska emocí jedná o následující kroky:“

Výběr situace	- určitá situace, lidé na základě předpokládaného emočního vlivu.
Modifikace situace	- definování dané situace v osobním kontextu.

Využívání pozornosti	- zaměření své pozornosti v zájmu ovlivnění svých vlastních emocí.
Kognitivní změna	- hodnocení situace z hlediska osobního významu – přehodnocení.
Modulace odpovědi	- ovlivnění vlastních emočních tendencí v daném okamžiku: vlastní reakce, odpověď (např. potlačení, přehodnocení, kontrola emocí).

„Technik a metod, pomáhajících dětem vyjádřit emoce prostřednictvím malování či kresby, je nepřehledné množství....Práce s dítětem je sotva postřehnutelný, plynulý a organický proces. To, co se děje ve vás coby terapeutovi, a to, co se odehrává v duši dítěte, se pomaloučku propojuje. (OAKLANDER, 2003; s. 53)

Dítě si uvědomuje své emoce a vztahuje je k podnětům. Některé z nich si později vybavuje. Různé formy psychické zátěže dítěti přináší potřebu uvolnění s možností otevření se vlastním pocitům a jejich vyjádření intonací, zpěvem, mimikou, gestem, či výtvarným projevem. (ROESELLOVÁ, 2000)

1.4 Symbol

Nejdříve je třeba pojem „symbol“ krátce uchopit z obecného hlediska:

„Symbol lze chápat jako označování něčeho prostřednictvím něčeho jiného, např. představy, obrázku, gesta, či slova.“ (VÁGNEROVÁ, 2005; s. 124)

Symbolem skutečného světa může být představa, která není totožná s objektem. Není jen předmětovou stopou, ale spíše subjektivně zpracovanou zkušeností. (VÁGNEROVÁ, 2005)

„Symbolická (sémantická) funkce spočívá ve schopnosti představit si něco prostřednictvím něčeho jiného, co „označuje“ a slouží jen této představě. Do této funkce patří řeč, obrazová představa, symbolické gesto atd.“ (PIAGET, INHELDEROVÁ, 2007; s. 51)

„Ze všech rozdílů mezi člověkem a zvířetem je nejcharakterističtější darem, který nás dělá lidmi, naše schopnost vytvářet symbolické obrazy a pracovat s nimi...Představitost je specificky lidský dar.“ (SEIFERT, SIFERT, SCHMIDT, 2004; s.15)

Citát z Malého prince: „**Správně vidíme jen srdcem. Co je důležité, je očím neviditelné.**“

Kritéria pro symbol:

- měl by symbolicky pojmut základní lidské prožitky: radost, smutek, zoufalství, štěstí, radost, odvahu, podnikavost;
- měl by znázorňovat lidi ve vztazích, v soukromí, v sociálním prostředí a v životních situacích;
- měl by být příznačný pro lidi různého věku a povahových vlastností.

(WOLLSCHLÄER, 2002)

Symbol jako prostředek vyjádření a vnímání dítěte:

Podle VÁGNEROVÉ (2005) si dítě dokáže představit určitý obraz objektu nebo činnosti. DAVIDO (2001) se ve své knize zabývá **symbolikou barev**, která bývá popsána v řadě publikací a někdy se její interpretace liší. Jak autorka správně vystihuje, pokud se zabýváme barvou, je nutné brát na zřetel stáří dítěte a vlastnosti či povahu barev, se kterými dítě pracuje. Tyto prvky specifikují hodnotu práce, která na nás nějakým způsobem působí, což je příčinou barevné kombinace i způsobu, jakým jsou barvy nanášeny. Tím na nás může artefakt působit harmonicky, nebo přímo křičet, barevná kombinace může působit naprosto disharmonicky.

Dítě většinou barvy používá dvěma způsoby – buď napodobuje přírodu, nebo se nechává vést svým nevědomím, které vypovídá o jeho osobnosti a myšlení.

Ve způsobu práce s barvou se projeví i typologie člověka (extrovert x introvert).

Se základní symbolikou a symbolem jako takovým se pracuje především v oblasti testování pomocí dětské kresby (dům, strom, zvířata, živly, lidská postava).

„I když většina dětí nerozumí slovu „symbol“, jsou jedinečné ve schopnosti rozumět a pracovat s významem tohoto slova.“ (OAKLANDER, 2003; s. 35)

Dítě žije ve světě jevů (příroda) a světě interpretací (kultura, společenské normy, symboly). **Symboły** přebírá ze svého okolí. Ovlivňují samotný způsob vnímání okolního prostředí. Vyznačuje se jím schématické období ve vývoji dítěte. (PEROUT, 2005)

1.5 Projekce, obraz

Symbyly vstupují do kresby dítěte a utváří obrazy jeho vnímání a prožitků. Odráží vnitřní i vnější svět dítěte. Stávají se výpovědí, ve které nacházíme to, co nám dítě sděluje. Protože práci směřuji k projektivní metodě, zabývám se v této části projekcí.

Podle PEROUTA zavedl termín „projektivní“ Sigmund Freud, který tímto termínem označoval mechanismus obrany proti úzkosti, umožňující připisovat vlastní snahy, přání a pocity jiným osobám, dále jako druh ovlivňování aktuálních podnětů vzpomínkami na minulost. Projekce je také procesem, ve kterém jedinec promítá obsahy svých duševních procesů navenek, mimo sebe a spatřuje je v jiných lidech, zvířatech i rostlinách.

„Projektivní arteterapie je založena na předpokladu, že projekce není pouze obranným mechanismem, ale její princip se uplatní v celé šíři chování, myšlení a prožívání. Tedy při tvorbě artefaktu dochází k promítání vnitřních psychických obsahů do vnějších výrazových forem. Ty je pak možné chápat jako neverbální informaci o osobnosti autora...“ (PEROUT, 2005; s. 31)

Použití projektivních metod u dětí má svá specifika. Dětské Já se teprve vyvíjí, struktura a rysy osobnosti jsou ještě poměrně nestabilní. Také hranice mezi vědomými a nevědomými procesy má u dětí jiný charakter než u dospělých. (SVOBODA, KREJČÍŘOVÁ, VÁGNEROVÁ)

K asociacím dochází už u dítěte. *„Je jedním ze základních procesů, jde o zapamatování spojení dvou podnětů, či podnětu s nějakou reakcí. Tuto schopnost má již novorozené dítě.“* (VÁGNEROVÁ, 2005; s. 87)

U dětí se vyskytují statické obrazné představy. (PIAGET, INHELDEROVÁ, 2007)

1.6 Příběh, pohádka

Pohádka v sobě odráží obrovskou spoustu symbolů, je plná emocí, odpovídá mentálnímu věku dítěte a je vhodným komunikačním prostředkem s dítětem. Dítě si formou pohádkového příběhu může uvědomit své vlastní postoje, vnímání, cit, prožitky. To je velmi důležité. Pohádka se stává součástí procesu, který pro dítě může vytvořit bezpečné nebezpečí. Dítě řeší, mění, utváří. Tím získává jistotu do svého vlastního života, neboť zjistí, že má vlastní prostředky k vylepšení situace a děje.

Sledovala jsem v literatuře odkaz a symboliku pohádkových příběhů, jejich kořeny a hloubku.

V úvodu knihy *Psychologický výklad pohádek* (FRANZ, 1998) nás oslovuje L. Běťák: „*Pohádky, podobně jako kolektivní mýty anebo individuální sny jsou v jungovském pojetí poselstvím a vyjádřením vnitřního, opravdového bytostného jádra člověka. Řadu podobných základních pohádkových motivů nacházíme na celém světě – jde o kolektivní sny, které zachycují typické situace vědomého i nevědomého života. Mají mocný psychotherapeutický a výchovný potenciál – jsou dítěti (dítěti v nás) na jeho životní cestě ukazatelem, průvodcem a pomocníkem.*“

Pohádky popisují obecně lidské základy. V některých světových pohádkách se vyskytují převážně příběhy o zvířatech – jsou jimi lidé ve zvířecích podobách či spíše zvířata v lidské podobě. Zvíře je tu nositelem projekcí lidských psychických faktorů – jedná se o symbolická zvířata. Také děti mnohdy dávají přednost pohádkám o zvířatech, zvláště v určitém věku (Pejsek a kočička, Ferda mravenec,...).

„*Z výsledků bádání dětské psychologie víme, že hlavní tendencí nevědomí v prvních zhruba dvaceti letech života je vybudovat silný jáský komplex a většina raných těžkostí v mládí přichází z poruch tohoto procesu, které způsobil negativní vliv rodičů nebo nějaká traumatická či jiná překážka.*“ (FRANZ, 1998; s. 47)

V pohádce se objevuje hrdina. Je to ten, kdo opět nastolí zdravou vědomou situaci. Je archetypovou postavou, která ukazuje model takového já, jež funguje s bytostným já.“ (FRANZ, 1998)

Děti se s dějem pohádek okamžitě identifikují a příběh citově prožívají. Když vyprávíte dětem pohádku o malém ubohém káčátku, pak všechny děti, které trpí komplexem méněcennosti, věří, že se z nich stanou „krásné princezny“. Funkce takového příběhu je zprostředkováním určitého životního modelu, „...který povzbuzuje, oživuje a nevědomě upomíná na všechny pozitivní životní možnosti.“ (FRANZ, 1998; s. 50)

„*Australští domorodci mají hezký zvyk. Když špatně roste rýže, jdou ženy do rýžového pole, sednou si uprostřed rýže na bobek a vyprávějí jí mýtus o jejím původu. Potom rýže opět vlí, proč je tady, a krásně roste. Je to pravděpodobně projekce naší vlastní situace, neboť o nás to určitě platí. Když totiž posloucháme tyto mýty, věříme, že zase víme, proč žijeme. A to změní celou naši životní náladu a někdy dokonce i náš fyziologický stav.*“ (FRANZ, 1998; s. 51)

Pohádka je typický způsob uvažování a prožívání předškolních dětí.

Pohádkový děj mívá jednoznačná pravidla – dobro vítězí, zlo je potrestáno. Pohádky mívají strukturu a řád, což dětem napomáhá pochopit fungování skutečného světa. Stávají se abstrakcí obecných situací a vztahů. Dochází v nich k jasnému vymezení rolí, které dítěti umožňují ztotožnění s hrdinou. Postava často mívá podobné problémy jako dítě samo, což dítěti napomáhá k vlastní akceptaci, pomáhá mu zpracovat vlastní negativní pocity, vlastnosti a projevy. (VÁGNEROVÁ, 2005)

„Malý, slabý, ošklivý, opuštěný, ponižovaný či jinak znevýhodněný jedinec se nakonec stane krásným, prokáže svoje schopnosti a bude milovaný. Lidé poznají, jaký skutečně je, přijmou jej a ocení. Někdo mu vždycky pomůže a potvrdí tak základní předpoklad, že svět ani život není tak zlý, že mu, eventuálně i sobě, lze důvěřovat...Pohádky uspokojují potřebu naděje...Vše funguje podle jasného řádu, který je spolehlivý a neměnný. Pohádky obsahují základní archetypy: mužský a ženský, personu a stín, mladé a staré, a ukazují, jaký mají v lidském životě význam.“ (VÁGNEROVÁ, 2005; s. 183 – 187)

1.7 Artefiletika + skupina

1.7.1 Artefiletika:

Specifikace pojmu artefiletika se již objevila v nejedné dostupné literatuře. Já bych však ráda vycházela z teorie docenta Jana Slavíka. (SLAVÍK, WAWROSZ, 2004)

Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání a výchovy, které používá umělecké aktivity jako hlavní prostředek personalizace, socializace, enkulturace nebo pozitivní prevence psychických a sociálních poruch. Je součástí vzdělávací, výchovné, speciálně pedagogické a výtvarné kultury (v jejich historicky proměnlivém rozměru odborném a etickém). Spolupracuje nebo má průniky s výchovnými obory: speciální pedagogikou, arteterapií, didaktikou a jinými obory.

Arteterapie, artefiletika, léčebná a speciální pedagogika:

- arteterapeutické stránky uměleckých aktivit (funkční i metodické) se mohou uplatňovat v edukačních a socializačních programech jako:

- a) východiska pro sociální a kulturní poznávání a pro rozvoj reflektivních schopností,
- b) prostředek rozvíjení sociální a emoční inteligence,
- c) nástroj prevence psychických a sociálních poruch,

d) podpůrný prostředek pedagogického nebo speciálně pedagogického vlivu.

Artefiletika využívá umělecké aktivity v uvedených bodech jako hlavní prostředek, přičemž léčebná nebo speciální pedagogika využívá umělecké aktivity v uvedených bodech jako podpůrný prostředek.

*„Artefiletika nechápe pod slovem „umění“ (arte) jen význačné umělecké projevy, s nimiž se setkáváme v galeriích, na jevištích nebo v koncertních sálích, ale všechny obdobné tvořivé činnosti a jevy v běžném životě...Slovem „filetický“ bylo pojmenováno takové pojetí výchovy, které usiluje o propojení **emocionálního a sociálního rozvoje s rozvojem intelektuálním**. Program vychází z **tvůrčího expresivního projevu a osobních zážitků žáků**, které se snaží pedagogicky zhodnotit pro poznávání, sebepoznávání, rozvoj komunikačních schopností a uplatnění se v životě mezi lidmi.“* (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK ELIÁŠOVÁ, 2007; s. 12 a 13)

Pedagog pro žáky vytváří podmínky s úmyslem podpořit zážitkově bohatou tvůrčí činnost, která je pedagogicky využitelná pro poznávací, sebepoznávací, sociální a komunikační aktivity.

„Artefiletika“ je tedy název pro specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a výchově...Teoretické a metodické principy artefiletiky však vyhovují i ostatním typům uměleckých aktivit.“ Proto je lze uplatnit ve výtvarné, hudební, literární, dramatické výchově apod. Platí to především pro předškolní vzdělávání. (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK ELIÁŠOVÁ, 2007; s. 12 a 13)

Výtvarný projev dítěte je určitým kouzlem, které dětem pomáhá duševně růst a citlivě se dotýkat tajemství ukrytých ve světě kolem nich i v nich samotných. Pro děti předškolního věku je stejně přirozený a důležitý jako řeč nebo hra. Je třeba tyto aspekty podpořit a zároveň je u dítěte rozvíjet různými prostředky a cíli. Artefiletika je moderní pojetí výtvarné výchovy, která využívá některých prvků arteterapie. Je založena především na rozvoji tvořivosti dítěte a hlásí se k osobnostně orientované výchově. (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, HAZUKOVÁ, 2000)

Podobnost termínu artefiletika s arteterapií není náhodná. „První část názvu odkazuje k arteterapii a k umění – z latinského **ars, artis =umění**. Druhá část pojmenování je inspirována myšlenkou pedagoga H. Broudyho o **filetickém** přístupu ve výchově, ve kterém se uplatňuje **výrazový projev** (např. výtvarný nebo dramatický) společně

s rozhovorem o zážitcích, které se k němu vztahují...je vedena snahou povzbuzovat duševní síly dětí a předcházet jejich psychickému nebo sociálnímu selhávání v pozdějším věku.“ (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, HAZUKOVÁ, 2000; s. 10)

Každý člověk se od narození vyrovnává s okolím, se světem. Všechny osobní poznatky si ukládá do svého nitra. Z poznatků a vzpomínek se rodí přání. Člověk se raduje, ale také prožívá strach či úzkost. Učíme se poznávat sebe i druhé lidi. Pomocí výtvarného projevu lze zachytit niterné obsahy, které pak dokážeme rozpoznat, porozumět jim a vypořádat se s nimi. Pomáhá nám dodat odvalu, ovlivnit události. (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, HAZUKOVÁ, 2000)

„...hlavním záměrem je zprostředkovat dětem cestu ke světu kultury i přírody na základě jejich výtvarných zážitků...Cílem artefiletiky je výchovně zhodnotit výtvarnou aktivitu jako symbolického prostředníka mezi niterným světem dítěte a světem lidské kultury nebo přírody.“ (SLAVÍKOVÁ, SLAVÍK, HAZUKOVÁ, 2000; s. 10)

To vše je velmi důležité. Umění vede k tvorbě a tvorba k umění.

„Umění či umělecké aktivity prostřednictvím vlastní tvorby dávají příležitost uvědomovat si sebe i svoje okolí, tj. nahlížet svou pozici ve světě mezi lidmi. Toto uvědomění je zvláštním druhem zobecnění subjektivní zkušenosti. Když prostřednictvím svého díla objevují něco důležitého o sobě nebo o světě kolem, musím pro to najít pojmy, uvědomit si, co jsem dříve nevěděl.“ (SLAVÍK, HAJDUŠKOVÁ, 2010; s. 72-74)

*„Vzdělávací motiv je **pohnutka** a zároveň i **téma** pro další společnou činnost žáků a učitele, která vede k poznávání a k proměnám v dispozicích žáka.*“ Přičemž **terapeutický motiv** podněcuje k zájmu o individuální historii a ústí do personálního a sociálního zobecnování, kdežto **vzdělávací motiv** v artefiletice ústí do kulturního zobecnování.

„V artefileticky pojaté výuce nebo aktivitě žáci získávají šanci vzdělávací motivy ve společné reflexi.“ V případě dětí předškolního věku se tento proces děje na nevědomé úrovni.

„Artefiletické programy slouží primárně a nerozdílně výchově, rozvoji pozitivních schopností a osobnostních vlastností jedince, citlivosti a vnímavosti vůči estetickým hodnotám a kvalitám života, tvořivosti a prevenci psychických a sociálních patologií.“

Jakým způsobem autor přistupuje k úhlu pohledu na vztah arteterapie a artefiletiky? „...ostře tyto dva obory vymezovat a dělit lze jen slovy.“ Při konkrétní aplikaci jde vždy o aktuální potřeby klienta, což je vždy na odborném posouzení terapeuta či pedagoga ve společném dialogu s klientem. Pro objasnění se opírá ve svém článku o Stibureka: „O terapii se jedná tehdy, udržujeme-li neustále vzorném poli klientovo individuální téma, třeba i nevyslovenou zakázku, a jí podřizujeme veškerou práci. V případě artefiletiky pak jde více o hledání individuálního vztahu k obecnému tématu.“ Závora dodává: „Samotný proces, ať už byl na počátku arteterapeutický či artefiletický, není možné ani žádoucí rozlišovat...Je však důležité uvědomit si rozdíl mezi oběma programy...“ (ZÁVORA, 2010; s. 94)

1.7.2 Skupinová tvorba:

Je důležité si vymezit rozdíl mezi spontánní a skupinovou výtvarnou tvorbou. Každá z nich dítě obohacuje jiným způsobem a má odlišné zákonitosti. Podrobně se touto problematikou zabývá CAMBELLOVÁ (2000).

Význam výtvarného tvoření pro skupinu:

- je pro člověka přirozená;
- každý člověk je schopen tvořit smysluplná výtvarná díla;
- pokud se stimuluje tvořivá atmosféra uvnitř skupiny, je potenciál jejího rozvoje a sdílených pozitivních pocitů takřka neomezený.

Spontánní výtvarná tvorba:

- obohacuje naši tvořivost;
- podporuje sebeuzdravující procesy;
- může nám pomoci porozumět tomu, že je v našich silách změnit sebe sama, naše vztahy a prostředí, ve kterém žijeme.

„Vnitřní potenciál výtvarného tvoření spočívá v tom, že vyžaduje aktivní zapojení i ochotu riskovat a zároveň umožňuje jedinečné sebevyjádření na základě neverbálních prostředků.“ (CAMPBELLOVÁ, 2000; s. 19)

Skupinová výtvarná tvorba:

- *vyznačuje se komunikací verbální i neverbální na mnoha úrovních a pomocí různých prostředků:*

- mezi jedincem a jeho já;
- mezi jednotlivými členy;
- mezi skupinami členů;
- mezi vedoucím skupiny a jednotlivci;
- mezi vedoucím a skupinou;
- mezi skupinou a institucí (třídou a MŠ);
- mezi institucí a širší společností (MŠ a veřejností).

„Umožníme-li svému nevědomí, aby se „zhmotnilo“ a získalo nějakou formu, dozvíme se více sami o sobě. Velmi často se potom během krátké doby vytvoří ve skupině silný pocit sounáležitosti.“ (CAMPBELLOVÁ, 2000; s. 21)

V kontextu MŠ se jedná o skupinu dětí – tedy danou třídu se všemi jejími potřebami a zvláštnostmi dle věku, vyspělosti a individualit dětí.

„Vytvořená díla je možné uchovat a později se k nim vracet, neboť se jedná o trvalý záznam vývoje jednotlivců i celé skupiny.“ (CAMPBELLOVÁ, 2000; s. 21)

„Je zapotřebí dvou, abychom viděli jedno.“ Toto je myšlenka Culberta, který v úvodu své knihy *Skupinová arteterapie* cituje autorka (LIEBMANN, 2005). Proč je tedy výhodné pracovat se skupinou dětí a využívat při tom prostředků výtvarné tvorby?

Ve vzdělávacím procesu přináší skupinová práce (v našem případě artefiletika) především tyto výhody:

- sociální učení, které skupina umožňuje;
- vzájemná podpora;
- poučení se z myšlenky druhého;
- je možné si vyzkoušet nové role, ve kterých může dojít k poučení;
- můžou se objevit skryté zdroje a schopnosti jednotlivce (dítěte);
- posílení některých jedinců (dětí);
- rozvíjení pocitu zodpovědnosti.

Obecné individuální cíle (LIEBMANN, 2005; s. 20):

1. Tvořivost a spontaneita.
2. Budování důvěry, sebehodnocení, uskutečňování vlastních možností.
3. Zvyšování osobní autonomie a motivace, rozvoj jedince.
4. Svoboda rozhodování, experimentování, ověřování nápadů.
5. Vyjádření citů, emocí, konfliktů.
6. Práce s fantazií a nevědomím.
7. Vhled. Uvědomování si sebe samých, reflexe (většinou komunitní kruh).
8. Třídění zkušeností vizuálně a slovně.
9. Relaxace.

Obecné sociální cíle (LIEBMANN, 2005; s. 21):

1. Uvědomování si, uznání a ocenění druhých.
2. Spolupráce, zapojení se do skupinové činnosti.
3. Komunikace.
4. Sdílení problémů, zkušeností a vhledů.
5. Objevování univerzality zkušeností / jedinečnost jedince.
6. Vztahování se k druhým ve skupině, porozumění vlastnímu vlivu na druhé a na vztahy.
7. Společenská podpora a důvěra.
8. Skupinová koheze (soudržnost).
9. Objevování skupinových (společných) témat.

Proč používat výtvarné umění (LIEBMANN, 2005; s. 22):

1. Každý se může zapojit ve stejnou dobu, svou vlastní měrou. Důležitý je proces činnosti.
2. Výtvarné umění je důležitým způsobem komunikace a vyjádření, zvláště když slova selžou.
3. Výtvarné umění usnadňuje tvořivost.
4. Výtvarné umění je užitečné při práci s fantazií a nevědomím.
5. Umělecký produkt je hmatatelný a může být zkoumán později.
6. Výtvarné umění může být zábavné a ve skupině může vést ke společné radosti.

1.8 Arteterapie + skupina

Tato část práce vymezuje pojem arteterapie, zamýšlí se nad rodinou a přínosem rodinné arteterapie. Vysvětluje rodinnou anamnézu jako soubor důležitých vstupních poznatků, které ovlivnily vývoj dítěte. Upozorňuje na rozdílnost i podobnost práce terapeuta a pedagoga – především v kontextu rodinné arteterapie.

1.8.1 Pojem arteterapie:

Arteterapie je obor, který používá umělecké aktivity (zejména výtvarné) jako hlavní prostředek léčby a diagnostiky nebo pozitivní prevence psychických a sociálních poruch. Je součástí terapeutické a výtvarné kultury (v jejich historicky proměnlivém rozměru odborném a etickém). Spolupracuje nebo má své průniky s psychoterapií, socioterapií, výchovou, sociální prací, psychiatrií a jinými obory. (SLAVÍK, WAWROSZ, 2004)

„...je třeba konstatovat, že hledání a zaměření na terapeutické akcenty ve výtvarné výchově bylo pouze jedním ze směrů, určujících podobu estetické výchovy...Poznatek o terapeutických přesazích umění a výtvarné výchovy však zůstává aktuálním. I v kontextu současných programových proudů v českém prostředí najdeme animo-centricky orientované pojetí, které stojí na pomezí mezi terapií a výchovou a snaží se o syntézu výtvarného prožitku...“ (PEROUT, 2005; s. 25)

Dá se říct, že arteterapie je jistou kulturní terapií, neboť má kořeny v magických úkonech, rituálech, obřadech a je spojena se symbolikou v uměleckém podobenství. S vírou v moc obrazů jsou spojeny i jeskynní kresby lovců doby kamenné. (PEROUT, 2005)

Podle členění J. A. Rubinové (RUBINOVÁ, 2008) je možné arteterapii členit do těchto možných okruhů:

1. Psychodynamické přístupy
2. Humanistické přístupy
3. Psycho – edukační, kognitivně behaviorální přístupy
4. Integrativní (eklektické) přístupy
5. Systematické přístupy

Psychodynamický přístup:

- a) *Psychoanalytická arteterapie* (Freudovská) – odkrývání nevědomých konfliktů, interpretace výtvarného projevu pro uvolnění potlačeného obsahu, odhalení nevědomých přání a podpoření vlastního Ega.
- b) *Jungovská analytická arteterapie* – vychází z odkrývání nevědomých vlivů základních komplexů lidských instinktů. Jejím cílem je postup přes vlastní imaginaci k sebepoznání a zvládání životních situací.

Humanistické přístupy:

- a) *Kreativní expresivní arteterapie* – využití sociálních vztahů a tvořivého potenciálu klienta. Probíhá prostřednictvím terapeutické skupiny. Terapie jsou vedeny směrem k nácviku vhodnějších variant chování.
- b) *Fenomenologická arteterapie* – vychází z objevování terapeuticky závažných fenoménů, které vycházejí z životních zkušeností a projevují se skrze výtvarný projev, což vede ke schopnosti rozpoznávání vlastního terapeutického potenciálu klienta.
- c) *Gestalt arteterapie* – vhléd pacienta do vztahů mezi tvarem (výtvarným projevem) a gestalem (jeho životem). Cílem je přivést klienta k porozumění vlastnímu životnímu příběhu a přebrat zodpovědnost za něj.

Psycho-edukační, kognitivně behaviorální přístupy:

- a) *Psychoedukační přístupy* zahrnují všechny postupy, jež pracují s cíleným vědomým vlivem a mohou působit na změny chování.
- b) *Kognitivně-behaviorální přístupy* vedou k rozpoznávání a precvičování určitých způsobů chování prostřednictvím výtvarných aktivit.

Integrativní přístupy:

- a) *Integrativní přístupy* zahrnují rysy dvou nebo více škol a sjednocují je.
- b) *Eklektické přístupy* jsou založeny na přizpůsobení arteterapeutické metodiky osobnosti pacienta. Vycházejí z důrazu na terapeutický proces jako na tvořivou aktivitu a využívají metod a technik různých směrů s cílem optimalizace celého procesu.

Systematické přístupy: (PIAGET, INHELDEROVÁ, 2007)

- týkají se především *rodinné terapie a práce se skupinou*. Hlavním a zásadním významem je rodinný systém, který jedince ovlivňuje.
- *výtvarný artefakt* – práce s ním umožňuje zapojit do aktivity všechny členy rodiny v symbolickém prostoru, vede k vyčlenění problematické stránky chování, k nadhledu a možnosti pozitivní změny.

„Arteterapie se zrodila z touhy vrátit umění, tvořivost do života člověka, a tak mu pomoci překonávat mnohé nepříznivé okolnosti.“ (ŠICKOVÁ-FABRICI, 2002; s. 23)

ŠICKOVÁ-FABRICI (2002) uvádí, že nosným principem arteterapie jako stmelujícím aspektem výtvarně umělecké tvorby je **proces integrace ve výtvarné reflexi dítěte**, kdy dochází k jednotě jeho fyzických, psychických, emocionálních, sociálních, perceptivních a kreativních potenciálů:

Intelekt dítěte – ukazuje způsob zobrazení detailů v kresbě, jak si všímá svého okolí, jak je reflektuje.

Fyzický rozvoj – je viditelný ve vizuálně-motorické koordinaci, ve způsobu, jak koordinuje své tělo, jak vede linii.

Schopnost percepce – jak dítě vnímá barvy, tvar, prostor, materiály. (Zabývám se podrobněji na str. 18.)

Sociální dovednost – schopnost identifikovat se sebou samým, s pocity vrstevníků.

Estetický rozvoj – schopnost integrovat různé zážitky do celku.

Schopnost kreativity – dítě nalézá jedinečnost a originalitu tvarů i postupů.

ŠICKOVÁ-FABRICI (2002; s. 32) se ve své knize zabývá také zkoumáním arteterapie z historického hlediska a vymezením arteterapie různými autory v produktivní a receptivní poloze. Velmi mě zaujala teorie **A. Koblicové**, která „...*charakterizuje arteterapii jako disciplínu, jež se postupně „odštěpuje“ z psychoterapie tak, jak se v minulosti oddělila psychoterapie od psychiatrie a psychologie. Všímá si faktu, že představitelé arteterapie jsou převážně pedagogové, zatímco psychologové se identifikují spíše s psychoterapií.*“

Arteterapie je užité aplikované umění, je využívána na pomoc jedincům ve skupině, kteří potřebují zvláštní přístup z důvodu integrace, vrací člověka do stavu harmonie

se sebou samým i okolím za pomoci umění a představuje soubor uměleckých technik, postupů, které mají za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jej a přinést mu smysluplnost naplnění života.

*„Jaký je tedy rozdíl mezi výtvarným kroužkem pro postižené, speciální výtvarnou výchovou a arteterapeutickou intervencí? Poslední zmíněná aktivita musí být **cílená**, vedená profesionálním arteterapeutem, který ji řídí, usměrňuje. Umělecký artefakt či vytvoření uměleckého produktu v arteterapii **nejdou důležité**, rozhodující je **proces tvorby**, který je integrujícím činitelem v prevenci i v terapii.“* (ŠICKOVÁ-FABRICI, 2002; s. 32)

ZEMANOVÁ (2010) upozorňuje na **sociální cíle arteterapie**, které uvádí Šicková-Fabrici a jsou aplikovatelné nejenom při vzdělávání dětí s autismem:

- vnímání a přijetí druhých lidí, vyjádření a uznání jejich hodnoty;
- zapojení do skupiny a kooperace;
- komunikace;
- společné řešení problémů;
- zkušenosti, že druzí mají podobné zážitky jako já;
- reflexe vlastního fungování v rámci skupiny.

Dále se autorka zmiňuje o tom, že se prostřednictvím různých výtvarných technik rozvíjí jemná motorika, grafomotorika i koordinace oka s rukou. *„Proces tvorby umožňuje dětem sebevyjádření v bezpečné podobě, neboť se zde žádné výtvary nehodnotí jako správné či nesprávné... Podstatné je i navození pocitu uvolnění, odreagování a relaxace tvůrčí činností.“* Čímž dochází k redukci psychického napětí. (ZEMANOVÁ, 2010; s. 16-18)

1.8.2 Rodinná arteterapie:

Životy nás všech začínají a odehrávají se v rodině, která nás formuje a také většinou podporuje náš vývoj. (RUBINOVÁ, 2008)

ŠICKOVÁ-FABRICI (2002) se ve své knize zabývá **rodinnou arteterapií**, která je preferována v této práci. Cíl spatřuje v lepší vzájemné komunikaci, ve snaze spolupracovat na řešení konfliktů, v sebeidentifikaci, ve větší autonomnosti členů rodiny, v možnosti spontánního vyjádření svých emocí. Uvádí že, „...v rámci rodinné arteterapie lze nenásilně vytvořit situace, které pomáhají členům rodiny, ve vytváření a upevnění zdravých emocionálních a sociálních vazeb.“ (ŠICKOVÁ-FABRICI, 2002; str. 49)

Při společných výtvarných aktivitách si arteterapeut všímá:

- iniciativy jednotlivých členů rodiny;
- pořadí, v jakém se zapojují do aktivit;
- či nápady se používají a či jsou ignorovány;
- jaká je schopnost členů rodiny podělit se o „společný papír“;
- kdo překračuje hranice svého území a zasahuje do území ostatních členů;
- kdo je ve střehu, kdo na okraji;
- kolik prostoru okupuje každý z členů rodiny;
- kdo pracuje nezávisle, a kteří členové spolupracují;
- sleduje verbální výpovědi jednotlivých členů rodiny.

(ŠICKOVÁ-FABRICI, 2002)

Arteterapie je s úspěchem aplikována především u dětí, které mají specifické problémy.

Každá **rodina** se vyznačuje určitým vzorcem vzájemného působení všech jejích členů, který v ní vytváří jedinečnou emoční atmosféru, která je pro každou rodinu charakteristická. „Způsob, jakým se lidé v rodině k sobě navzájem bezděčně ustavičně chovají, je patrně důležitější, než styl výchovy.“ (LANGMEIER, KREJČÍŘOVÁ, 2007; s. 234) Na tyto vzorce je možné navázat v rodinné terapii.

„...*arteterapeutická sezení s rodinami přinesla zároveň vzácnou příležitost sledovat, jak rodinná jednotka funguje v situacích méně formálních a méně zaměřených na zavedený kontrolní mechanismus.*“ (KWIATKOWSKA, 2005; s. 44)

1.8.3 Rodinná anamnéza:

Aby mohl pedagog dobře porozumět projevům dítěte v mateřské škole, je dobré poznat minulost dítěte, přístupy rodičů, způsoby jejich výchovy, vztahy se sourozenci, popřípadě zdravotní či vývojové dispozice, které si dítě do života přineslo. Každý projev dítěte souvisí s celou řadou různě významných aspektů, které se týkají jeho vývoje a rozvoje. Je velmi důležité, jak se dítě v rodině cítí, jaké mu rodina vytváří emoční klima. Některé aspekty jsou vrozené, dané. Na základě objektivní osobní anamnézy dítěte může mateřská škola zajistit materiálně-technické podmínky pro dítě, zabezpečit vzdělávací proces po stránce organizační, personální, metodické. Toto platí především v případě integrace dítěte do kolektivu. Škola by měla být informována o zdravotním stavu dítěte, o úskalí a nebezpečí, která s tím souvisí. (MERTIN, GILLERNOVÁ, 2010)

Anamnéza je zjišťování údajů z minulosti jedince, které mají významný vztah k poznávání osobnosti.

Rodinná anamnéza zjišťuje důležité osobní i rodinné údaje, které mají nebo by mohly mít vliv na vývoj dítěte.

- pokrevní příbuzní, choroby;
- nukleární rodina – úplná x neúplná; vztah rodičů k dítěti, způsoby výchovy, trestání, sociální aspekty;
- sourozenci – počet, vztahy;
- prenatální období, porod – průběh, komplikace;
- další vývoj;
- zdraví;
- emoční stránka dítěte;
- motorický rozvoj;
- zvláštnosti.

Rodinná diagnostika zjišťuje postoje, vztahy, klima, funkčnost rodiny. (SVOBODA, 2009)

1.8.4 Terapeutický proces:

Podle OAKLANDER (2003) se terapeutický proces může ubírat různými směry. Vybírám a upravuji z nich ty způsoby, které jsou použitelné a zároveň praktické pro práci s dětmi předškolního věku:

1. nechat dítě sdílet zážitek z malování či kreslení (zabývat se pocity před začátkem a během tvorby, procesem);
2. nechat dítě mluvit o samotném obrázku (popsat kresbu nebo malbu vlastními slovy);
3. umožnit dítěti hlubší prozkoumání jeho samého i díla (popsat tvary, symboly, formy, barvy, objekty, postavy);
4. pokud je to vhodné, požádat dítě, aby hovořilo o obrázku jako samo o sobě („Já jsem obrázek,...“);
5. pokud je to vhodné, umožnit dítěti, aby si z obrázku vybralo několik věcí a ztotožnilo se s nimi;
6. pobídnout dítě k zaměření se na barvy („Přemýšlej o barvách, představ si je, co pro tebe znamenají...“);
7. všímat si celkového projevu dítěte – hlasový projev, postoj, výraz tváře, těla, dýchání, odmlčení;
8. pracovat s identifikací („Je ti někdy podobně?“, „Zažil jsi něco podobného?...“);
9. naslouchat dítěti, vnímat jeho spontánní projevy.

1.8.5 Předpoklady pedagoga (terapeuta) pro práci s dětmi a jejich rodinami:

(OAKLANDER, 2003)

- mít k dětem kladný vztah;
- znát aspekty o růstu, vývoji a učení dítěte;
- znát poruchy učení;
- umět vést, být dítěti laskavým partnerem, který má přirozený respekt;
- znát způsoby práce s rodinami;
- věřit a respektovat jedinečnost dítěte;
- umět se na dítě „naladit“, vnímat jeho potřeby, respektovat je a vést nenásilnou formou;

- vytvořit atmosféru bezpečí;
- nikdy dítě do ničeho nenutit.

Podle Fritze Perle: „*Zahod'te rozum a obraťte se ke svým **smyslům**.*“ (OAKLANDER, 2003; s. 99) Pokud volená témata a metody vedou k poskytování zážitků, zkušeností, zesílí tak uvědomování si základních smyslů, prostřednictvím nichž se dítě rozvíjí a objevuje – zakouší sama sebe a dostává se do kontaktu se světem.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část práce se zabývá zkoumáním dlouhodobě nasbíraných a uchovávaných dat, z nichž je provedena analýza, která vychází z pozorování, reflexí a kódování shromážděných i získaných zdrojů.

2.1 Cíl výzkumné sondy

Cílem práce je nastínit, že artefiletika i arteterapie jsou metody, které do předškolního vzdělávání za určitých předpokladů patří. Zároveň vymezit podmínky pro užití těchto metod. Dále seznámit se způsobem aplikace artefiletiky a arteterapie do vzdělávacího procesu, ukázat možnosti projektivní metody a poukázat na obohacující složku, která z výzkumu vyplývá a to jak pro účastníky procesu, tak pro pedagoga (terapeuta) samého. Jako hlavní prostředek zkoumání byla zvolena případová studie jedné rodiny.

2.2 Výzkumný problém

Využití arteterapie a artefiletiky při práci s dětmi v MŠ.

2.3 Výzkumné otázky

Abych dokázala odpovědět na výzkumný problém, který je zároveň názvem této práce, stanovuji si tyto otázky:

1. Jakými možnými formami lze využít artefietiku jako metodu v předškolním vzdělávání?

a) Za jakých podmínek je možné ji zařadit?

b) Čím je obohacující?

2. Je možné využít arteterapii jako metodu vhodnou v předškolním vzdělávání?

a) Za jakých podmínek je možné ji zařadit?

b) Jaká je vhodná forma této metody a pro koho se hodí?

c) Je schopno dítě předškolního věku vyjádřit své emoce jiným způsobem, než verbálně?

d) Dokáže přispět projektivní metoda k poznání dítěte?

2.4 Získávání a zpracování dat

Potřebná data jsem shromažďovala a získávala několika odlišnými kvalitativními metodami. Každá z nich přispěla k posouzení některé z výzkumných otázek. Jednalo se o tyto metody: sebereflexi, využití výzkumného deníku, který byl sestaven z dlouhodobě uchovávaných dat. Tato data jsou souborem získaným na základě systematického pozorování, plánování, rozhovorů, reflexí a symbolické interpretace. Pro autentičnost práce uvádí přímé citace účastníků. Hlavní výzkumnou metodou byla zvolena případová studie, jejímž systémem je podrobné zkoumání a porozumění určitému případu. Základem tohoto šetření je sběr dat, která se k případu vztahují a také čas, který byl studiu věnován. Důležitým faktorem byla dlouhodobá spolupráce s rodinou.

3 METODIKA

Metodická část navazuje na teoretické podklady práce, které vycházejí z odborné literatury, a výzkumné šetření. Metodika na ni přímo navazuje a ukazuje na její aplikaci v praxi za účelem objasnění výzkumu. Volené metody práce s klienty jsou velmi individuální. Vždy je přihlíženo k jejich potřebám, problematice, se kterou přicházejí.

Velkou částí se prolíná forma prožitkového učení, hry a především tvůrčích aktivit. Využívány jsou metody artefiletiky a arteterapie o nichž práce hovoří v teoretické části. Součástí arteterapií je vlastní projektivní metoda, která je pomocníkem k pochopení dítěte.

3.1 Počátek arteterapeutického přístupu k dětem

Tato část práce je vlastní **sebereflexí**, která je důležitá pro objasnění podotázky **1.a.**, **2.a.**

Jak jsem se k arteterapii vlastně dostala? Každé přichozí dítě do kolektivu je osobností se svými specifiky. Něco je dáno rodinnou výchovou, tradicemi a rodinnými vzory, něco je dáno vrozenými dispozicemi, temperamentem a vývojem dítěte. Osobnost dítěte může být velmi ovlivněna nesprávným způsobem výchovy, dědičnými či vrozenými nemocemi, poruchami. Za svoji praxi jsem se setkala s dětmi, které byly z velmi slabých sociálních rodin, s dětmi, které se ocitly v dětském domově, protože byly týrány, s dětmi adoptovanými, v pěstounské péči, s dětmi z rozvedených rodin. V kolektivu bývají běžně zařazeny a integrovány děti, které trpí somatickými poruchami (poruchy zraku, sluchu, řeči), děti s vývojovými poruchami (ADHD, porucha autistického spektra v různých formách), děti s poruchami hybnosti (po DMO, či nějaké vadě, která byla způsobena problematickým porodem nebo úrazem dítěte). Tyto děti pak vstupují do kolektivu s určitým handicapem. V kolektivu často překračují hranice, mívají problém s adaptací, komunikací, socializací. Právě arteterapie a artefiletika jsou metody, které mohou dítěti usnadnit překonání bariér a hranic, které si vůči druhým vytvářejí, ač nechtějí. Jak?

Prvky **artefiletiky** používám jako formu prožitkového učení. Aplikuji je při **hře** v kolektivu. Děti si formou **příběhů** a tvorby k sobě navzájem hledají cesty, učí se chápat a vnímat jeden druhého. Učí se společně řešit problém a tvořivě jej zvládnout. Nacházejí vzájemné porozumění, empatii, utváří se smysl pro prosociální vnímání. K aktivitám využívám vlastní příběhy, neboť si je sestavím podle určitého záměru. Vycházím z konceptu, který bude řešit určitou problematiku, vést k utváření konkrétního postoje či návyku. Východisko lze nacházet také v příběhu již vytvořeném určitou konkrétní osobou (často využívám pohádek Leny Freyové, či jiných autorů). Tento text využiji tak, jak jej autor napsal, nebo obměním podle potřeby. Je možné

vycházet také z příběhů dětí. Často se stává, že dítě přijde s určitým zážitkem, který už řešení má, nebo u něhož řešení teprve hledá. Můžeme tento zážitek uchopit jako příběh a hledat společná řešení – slovně či formou tvorby. Artefiletika umožňuje dětem také samostatné rozhodování a hledání řešení z hlediska tvorby. Dětem jsou nabídnuty určité materiály nebo výtvarné prostředky. Kladu důraz na to, aby si dítě mohlo samo zvolit formát papíru, formu zpracování i výtvarný materiál v případě, že se jedná o individuální zpracování tématu. Pokud děti pracují společně, je vhodné jim nabídnout možné prostředky i možnost, aby pracovali ve skupince, která jim vyhovuje. Jako pedagog zajišťuji především *prostor, podmínky, prostředky* pro tvorbu, vyrovřádám *sociální klima* a jsem pro dítě partnerem, který mu může poradit, podpořit jej, povzbudit, pomoci. Děti tak získávají pocit vlastní jedinečnosti (oni hledají, tvoří, nacházejí), ale také se v nich utváří sociální myšlení. (Jsem součástí určité skupiny.) - **V příloze č. 1 ukázka A, B** – str. 87, 90.

Zjistila jsem, že pokud se dětem dostane do rukou jejich dílo, zhotovené i v předcházejícím školním roce, přesně si pamatují, co při něm zažily. Cíleně takto zařazuji některé skupinové výtvarné aktivity, které přímo navazují na již zhotovené dílo a prožité příběhy. Děti zpětně komentují, co *prožily*, co a jak a také proč udělaly právě tak, jak to udělaly. Jsou také schopny *uvažovat* o tom, jak by postupovaly nyní s odstupem času. Možností další tvorby z již vytvořeného jim dávám možnost uvědomit si, že *nic není v životě konečné, že všechno má další otevřené možnosti s příležitostí přetváření v něco nového, s možností dalšího řešení a objevování nových postupů*.

Artefiletiku využívám také pro rodinné skupinové hry. Jedná se o nahodilé setkání rodičů a jejich dětí, které probíhá zpravidla jedenkrát měsíčně. Vychází z předem sestaveného tematického plánu, který je dále utvářen dle potřeb a zájmů jednotlivých skupin. Aktivity jsou vedeny tvořivou formou, vychází z vlastních příběhů tvořených na dané téma. **Rodiny** si často přináší nějaké vlastní artefakty. Záměrem je vytvořit *společný tvůrčí prostor pro kooperaci jednotlivých rodin*, ale především také *k podpoře vzájemných vztahů uvnitř každé rodinné jednotky*. Rodič si na dítě udělá čas. Dítě získává jistotu, že je tu s ním, že ho podpoří, pomůže mu. Každá rodina do společné skupiny přináší vlastní jedinečnost, vlastní konstrukty a formy řešení či zpracování, vlastní příběhy a zážitky. Toto vše je vzájemně pro všechny zúčastněné nesmírně obohacující. - **V příloze č. 1 ukázka C, D** – str. 92, 95.

Formu *arteterapie* využívám pro práci s dětmi, které mají *specifické potřeby*. Zde se jedná o aktivity individuální, které probíhají pouze v **rodinném kontextu**. Účastníky setkání se stává nejužší rodina konkrétního dítěte – rodiče, sourozenci. Setkání probíhají jedenkrát měsíčně. Při plánování aktivit vycházím z vlastního tematického plánu, jehož základem je **příběh**, který však v průběhu setkání upravuji pro *konkrétní potřeby rodiny* a dítěte. Někdy je nutné vést aktivity směrem, který otevírá vzájemnou komunikaci a vztah mezi rodičem a dítětem, jindy mezi rodiči samými, občas je třeba potlačit dominanci rodiče nebo naopak dítěte. Častým problémem je nerozhodnost a nesamostatnost dítěte, které není schopno vytvářet vlastní koncepty, ale pouze kopíruje rodiče. Některé rodiny mají zajetý vzorec: matka – jedno dítě, otec – druhé dítě. V těchto vazbách pak dochází k obrovským konfliktům, pokud je vzorec narušen. Dítě bez konkrétního rodiče není schopno pracovat a druhého odmítá. Pro rodinu bývá také zátěžový vzorec: jeden rodič + všechny děti, druhý rodič se drží opodál. Dochází k přehazování zodpovědnosti na jednoho rodiče, který je přetížený a často vyhořelý. Druhý z partnerů se do chodu nezapojuje (ať už rodinného, či terapeutického). Bývá velmi obtížné obzvláště poslední zmíněný rodinný model měnit. Právě podporu rodiče, který se drží v ústraní chodu rodiny a odmítá se do aktivit zapojit, dítě často velmi potřebuje. Cílem arteterapeutického vedení není měnit zvyklosti rodin, ale je to možnost určité změny. Nasměrovat rodinu, ukázat jim další možnosti a řešení, *podporovat jejich vzájemné vztahy, jistotu dítěte, že se na rodiče může spolehnout, že jej podpoří*. Dítě se také učí vycházet se sourozencem. Toto všechno jsou vazby, které se v rodinném prostředí průběžně utvářejí, ale vybrané aktivity k tomu mohou přispět. V rámci příběhu si může rodina prožít nebo odžít to, čemu by běžně nepřikládala důležitost, nebo to, co běžně odkládá. V případě dětí, které mají specifické potřeby z důvodu fyzického, smyslového či psychického zatížení, je velmi nutné vytvářet *podmínky pro komunikaci* s vlastní rodinou. Pro rodiče je zásadní vědět, jak se dítě projevuje v kolektivu, jak zvládá běžný režim, pro pedagogy je naopak výchozí zkušenost, jak se dítě projevuje v rodině. Nutné je volit podobné formy řešení zátěžových situací a vytvářet tak jednotný přístup k dítěti. Rodičům je velmi často *poskytováno poradenství* z řad speciálních pedagogů, pedagogů nebo kontakty na dětské psychology, lékaře, odborníky. V případě dětí, které jsou integrovány do kolektivů, je tato odborná spolupráce nezbytná, neboť na základě všech zjištění a **anamnéz** bývá zpracováván *individuální vzdělávací plán pro dítě*. Na tento plán navazují při **rodinných arteterapiích**.

Jako doplněk a užší část arteterapie zařazují také prvky muzikoterapie, dramaterapie, body terapie, taneční terapie. Každé dítě je vzácná individualita a u každého z nich je nutné brát zřetel právě na individuální potřeby. Pro každé z nich je určitá forma projevu přirozenější. U někoho má větší účinek forma arteterapie, u jiného je pouze určitým stupínkem a schodem je třeba muzikoterapie. Také výtvarný materiál působí zcela odlišně na každého jednotlivce – dítě i rodiče. V průběhu aktivity vystupují různé rodinné mechanismy či problémy.

Od prvního impulzu – setkání s dítětem, které potřebuje mnohem víc než běžný pedagogický přístup (dítě autistické – tehdy zařazené bez asistenta) - uběhlo mnoho času, který bylo nutné použít pro vlastní vzdělání v této oblasti. Jak jinak bych mohla využít možnost komunikace dítěte formou tvorby, kdybych o tom nic nevěděla a nepochopila bych, co mi sděluje? (Zprvu to byly kurzy, semináře, posléze celkem tři leté studium na UP v Olomouci – PF a FF - *Specializace v oblasti arteterapie*, souběžně Systematický dvouletý výcvik v artefietice a arteterapii - Hradec Králové.)

3.2. Artefietika

Artefietika je metodou, kterou je možné aplikovat do běžného vzdělávacího procesu. Při sestavování plánu je nutné si stanovit cíl, vytyčit hlavní klíčové pojmy, přemýšlet kam celá činnost bude směřovat, jakými prostředky jich je možné dosáhnout, co je třeba zabezpečit a jaká média zajistit. Velmi důležité je, zda se umí pedagog na děti vyladit, zda vnímá jejich potřeby, to, co děti sdělují. Procesem tvorby se děti učí postojům, vztahům, uvědomují si své pocity, emoce, prožívají příběh, jako by byly jeho opravdovou součástí. Rozvíjí se jejich individualita. Děti nacházejí spoustu otázek, které je možné řešit, rozvíjet v tvorbě i v komunikaci. Vše se děje formou **hry**.

Je možné, aby metody artefietiky používal pedagog bez vzdělání? Pedagogický proces je založen na neustálém sebevzdělávání. Pedagog by neměl vést vzdělávací proces jako pokusnictví. K aplikaci artefietiky do praxe doporučuji odbornou literaturu *Výtvarné čarování* (2000) a *Dívej se, tvoř a povídej!* (2007) – SLAVÍK, SLAVÍKOVÁ, HAZUKOVÁ, ELIÁŠOVÁ. Vhodné je se zúčastnit prožitkového semináře nebo kurzu. Pedagog tvořící, naslouchající, prožívající, vnímající lépe dítě pochopí a vžije se do jeho pocitů. Získá tím profesní jistotu a myšlení, což obohatí v užším slova smyslu jeho a v tom širším děti, rodiče i mateřskou školu. Sám pedagog si zakusí, jaké to je stát se součástí příběhů se vším všudy. Prožít si nejistotu, napětí, nebezpečí, kouzelnou

změnu. Při aktivitách s dětmi se nebude bát zklamání. Je velmi vhodné využívat pozitivní **poselství pohádek, příběhů**, které připomíná význam pozitivních motivací. Víra v dobro, v to, co chci a co si přeji, aniž bych svým přáním někomu druhému ublížila. Pozitivní myšlenka. Naděje, víra v pozitivní změnu. Pokud bych vytvářela negativistické koncepty, zatížím si tím vlastní mysl a děje budou probíhat na negativistické úrovni (...všechno je špatné...nic se nezmění...nemá to smysl). Na podobném principu funguje i zlo v pohádce. Nejenom postojem jednotlivých postav, ale také kouzelným zaklínadlem, které druhým ublíží. A tak se stáváme strůjci svého života. Přičemž odkazy a návody můžeme nalézat právě v pohádkách. Vztahové, postojové, konceptuální, významové, životní role, projekce... Tímto způsobem také můžeme velmi ovlivnit děti. Pomocť jim se ve světě vyznat, pomocť jim utvořit si vlastní zdravý vztah k sobě, druhým, ke světu, k přírodě... Osobně se domnívám, že všechno moudro světa je obsaženo v pohádkách. Opakovaně se o tom přesvědčuji.

Mohli bychom si položit otázku: „Jak je možné využít předností pohádky?“ Určitě při práci s ní, neboť skýtá mnoho možností. Otvírá u dětí emoční složku, která se projevuje v jeho vztahu k druhým. Už v předškolním věku je možné učit děti *regulovat vlastní emoce*. (Teoreticky se zmiňuji v této práci na str. 21.) Dle vlastních poznatků z praxe jsem zjistila, že je možné nechat děti, aby si různé situace a pocity prožily „nanečisto“. Hlavním prostředkem je **hra**, především hra v roli. I to je cílem artefietických činností. Formou hry, prožitku, situačním učením, kdy se vcítím do dané role (stanu se zlou královnou, která závidí Sněhurce krásu a chce ji zabít), mám možnost uvědomit si vlastní pocity – ze závisti, ze zloby i z vlastní záhuby. Možností je spousta. Jako pedagog mohu využít **projekci do pohádky** – dramatické ztvárnění či výtvarné ztvárnění. Děti mohou kreslit jak zlou královnou, tak třeba pouze její zlobu, což dokážou výstižně emocionálně i barevně vyjádřit. Pokud chci vést děti k regulaci vlastních emocí, mohu využít námětu pohádky O Sněhurce. S tématem zlé královny lze pracovat několika způsoby, které rozvádím pouze jako model, a nezabývám se v tuto chvíli způsobem provedení – volbou konkrétních výchovných metod a prostředků:

regulace zaměřená na spouštěcí předpoklady:	- mohu pracovat s otázkami, které vedou k příčině či podstatě chování osoby ve zvolené roli, ale i k uvědomění si vlastních obdobných pocitů: <i>„Proč byla královna taková, jaká byla?“</i>
---	--

	„<i>Jaká tedy byla?</i>“ (zlá, závistivá, nepřející, zákeřná, stará, ošklivá, bezcitná,...) „<i>Co konkrétně způsobilo, že začala královna Sněhurku nenávidět?</i>“ „<i>Měla k tomu důvod?</i>“ „<i>Dostali jste se někdy do podobné situace, kdy vás něco tak naštvalo, že jste chtěli druhému třeba i ublížit?</i>“ „<i>Pokuste se to porovnat s pocitem, který měla zlá královna?</i>“ „<i>Byli jste v tu chvíli také zlí?</i>“ „<i>Mrzelo vás to?</i>“ ...
regulace na reakci: zaměřená	- mohu pracovat s otázkami a reakcemi, které průběh děje naprosto zvrátí a příběh skončí jinak, než předpokládáme: „<i>Jak se královna zachovala?</i>“ „<i>Bylo to správné?</i>“ „<i>Mohla by se zachovat jinak?</i>“ „<i>Jak?</i>“ „<i>Bylo by toto chování lepší?</i>“ „<i>Byla by stále zlou královnou?</i>“ „<i>Jak by pohádka mohla skončit?</i>“ „<i>Dalo by se najít i jiné řešení?</i>“

Poučení pro děti: **svým postojem a přístupem mohu věci a děje měnit s ohledem na to, čeho jsem schopen.**

Taková práce s textem je velmi vhodná jako motivační úvod pro **artefiletiku**. Děti mohou nakreslit obrázek, jak by pohádka mohla dopadnout jinak. V dětech je přirozeně nastavený proces (a nejen v nich), že by se věci měly dít spravedlivě a správně. Určitě by našly spoustu variant a bylo by zajímavé o nich hovořit v reflektivním kruhu, což by je vedlo k poznání, že každý z nás je schopen do „společenství“ přinést a vnést jinou myšlenku, která naše myšlení a uvažování může posunout zase o kus dál.

Stejným způsobem, jako jsem popsala změnu děje v pohádce, můžeme rozehrát jakoukoliv situaci ze života dětí. Např.: chlapci se při hře poperou o kostku. Situaci opět lze uchopit z několika různých úhlů pohledu, jako prostředek zvolit dramatické činnosti, či artefiletiku (mohou se prát barvy na papíře). Pokud jsou děti zvyklé tímto způsobem vlastní situace zpracovávat, dokážou pak samy situaci přehodnotit a přijít s řešením, a to ve chvíli, kdy ustoupí počáteční vztek a afekt. Podobným způsobem mi zareagovali chlapci právě z důvodu, že se nemohli při stavbě dohodnout, a každý si chtěl prosadit to své. Dala jsem jim prostor, aby si zvládli své emoce, pak to společně probrali a přišli za mnou s řešením. Zhruba za pět minut jsem se dočkala. Hoši za mnou přišli a celou situaci zhodnotili takto: „Víte, paní učitelko, já když jsem tak nad tím přemýšlel, tak jsem zjistil, že on měl pravdu a že to tak bude lepší, ale mě to v první chvíli tak naštvalo, že jsem to vůbec nemohl ovládnout.“ „No, to je pravda,“ přisvědčil ten druhý. „Víte, my jsme se chovali, jako mimina.“ Zeptala jsem se jen: „A víte, jak dál?“ „Víme“, přisvědčili oba. „Tak běžte stavět dál,“ řekla jsem... Celá situace zůstala tehdy na verbální úrovni, protože se jednalo o chlapce předškolní a mým záměrem bylo, aby si situaci uměli vyhodnotit – sami pro sebe, pro svůj vlastní život, pro další postupy a situace. Aby si uvědomili pocity naštvání, vzteku, agrese, toho, že v takovou chvíli nejsou schopni přijmout variantu druhého, pocít stát si na svém, ale také přijmout jiné řešení. Mohla jsem také přizvat ostatní děti jako diváky, ale chtěla jsem, aby si se situací poradili sami. V komunitním kruhu měli možnost o příhodě dětem vyprávět oni sami. Mohla jsem je také od sebe rozehnat a zakázat jim, aby si spolu hráli, ale to bych v nich pouze utvrdila jejich vzájemné nevraživé pocity a příště by si spolu už nehráli. Tento příklad uvádím z toho důvodu, aby bylo zcela znatelné a prokazatelné, jak dítě předškolního věku dokáže s emocemi pracovat, a jestliže se volí správná forma prožitkového učení, je pro dítě – později člověka – mnohem jednodušší zaujmout osobnostně a sociálně správný postoj, i když zprvu se to tak vůbec nemuselo jevit. Regulace emocí neznamená, že by dítě emoce neprožívalo, ale to, že bude schopno nalézat či přehodnotit vlastní postoje v danou chvíli, kdy se dostane do emočně vyhraněné situace.

3.2.1 Pohled výzkumníka:

Artefiletiku spatřuji jako velmi vhodnou metodu právě pro děti předškolního věku. Podstatnou změnu od klasicky pojaté výtvarné a pracovní výchovy spatřuji v tom, že při aktivitách vůbec nejde o finální výrobek, který je prakticky nepodstatný. Nejdůležitější

jsou pocity, prožitky, emoce, experimentování s výtvarnými médii, s nimiž se dítě v průběhu tvorby setkává. Pokud bych se chtěla ovšem na výsledné dílo (artefakt) zaměřit, dítě jej nikdy nepojmenuje jednoslovně. Nebude hovořit o tom, že jsme ve výtvarce kreslili sněhuláka, ale o tom, že dnes jsme byli na výpravě v zemi sněhuláků, kde jsme potkali..., zažili..., viděli..., že nám tam byla zima jenom chvíli, protože potom... a náhle je vtažen do příběhu i rodič. Děti si při tvorbě naslouchají, pomáhají si a přirozeně hledají cestu jeden k druhému. Prohlubují kamarádské vztahy, učí se respektovat názor druhého a vžít se do jeho pocitů. Shrnu-li svoji myšlenku, učí se prosociálním postojům, ale zároveň i umění být sám sebou.

Příběhy, které si vymýšlím, volím záměrně podle potřeb dětí, skupiny. Pro ukázkou uvádím cíle a závěry z ukázek **A, B přílohy č. 1**, které jsou zaměřeny na artefiletickou práci s dětmi:

Téma: Z jiného světa (str. 87)

Hlavní cíl: Učit se vnímat sebe sama i druhé jako součást světa, vytvářet v dětech pocit sounáležitosti s druhým, s okolím, umět se zklidnit, soustředit, umět přijmout dílo druhého, respektovat se navzájem.

Závěrečné zjištění: Děti mají tvůrčí, empatický kolektiv, jsou schopny si pomáhat a navzájem se podpořit. Jsou bystré, vnímavé, tvořivé.

Téma: ...něco spadlo z oblohy... (str. 90)

Hlavní cíl: Vytvořit dětem podmínky pro rozvoj vzájemného poznávání, empatie, trpělivosti, tolerance a tvůrčího vnímání.

Závěrečné zjištění: Sledovala jsem vzájemnou spolupráci dětí, jejich vztahy, hranice, schopnost neverbální komunikace, sociální a tvůrčí vyzrálост. Aktivita podpořily kamarádské vztahy, soudržnosti, empatii a schopnost prožívat.

Artefiletické činnosti, které zařazuji pro společné setkávání různých rodin – rodičů a dětí, mi především dokazují chuť rodičů se setkávat a společně tvořit. Rádi věnují čas svým dětem. Vždy je zajímá, co jsem si pro ně (či na ně) vymyslela, s důvěrou se nechávají vtáhnout do rolí a příběhů. Rádi se vracejí. Artefiletika se stává prostředkem budování a utváření rodinných vztahů i navazováním kontaktů s jinými rodinami. Někdy nastávají konfliktní situace mezi rodičem a dítětem – především v situaci, kdy každý z nich prosazuje svůj názor. Pak nastupuje prostor pro domluvu,

smír. Učí se dítě od rodiče i rodič od dítěte. Nastala i situace, že se rodiče se svými dětmi nedokázali dohodnout, tak se ve skupině vyměnili a děti v klidu pracovaly s jinými dospělými, se kterými se již z předchozích setkání znaly. Situace přinesla velké ponaučení pro všechny. Stalo se totiž, že si rodiče uvědomili skutečnost, že k jinému dítěti byli mnohem tolerantnější než k tomu svému. Protože hledali spolu s ním společnou řeč, více mu naslouchali, a to byla právě podstata celé situace. Vlastní dítě bylo v opozici proto, že nebylo rodičem respektováno. V takovou chvíli může artefiletika přispět k určitému posunu v rodinných vztazích.

Ukázku z rodinných artefiletik – Artehrátek (vlastní název) uvádím v **příloze č. 1. C, D:**

Téma: Papírov (str. 92)

Hlavní cíl: Vytvořit podnětné prostředí pro prožitkové vnímání a akční hru.

Podporovat tvořivost, spontánnost, vlastní nápaditost. Rozvíjet tvůrčí podněty dětí.

Závěrečné zjištění: Aktivitami se podařilo podpořit tvůrčí hravost zúčastněných rodin. Měly prostor pro vlastní tvůrčí aktivitu i pro vzájemnou spolupráci. Aktivita byly vedeny prožitkovou formou.

Důležité prvky: aktivita, akce, bezpečí, vnímání, spontánnost, komunikace, hravost.

Téma: V kamenné říši (str. 95)

Hlavní cíl: Zajistit dostatek podnětů pro samostatnou tvorbu.

Závěrečné zjištění: Rodiny si s sebou přinesly vlastní kameny, které se vztahují k jejich společným skutečným zážitkům a příběhům. Tvořivá práce s hliněnou kaší (šlikrem) některé děti tak zaujala, že ji na textil nenanášely štětcem, ale přímo rukama. Rodiny měly dostatek prostoru pro samostatnou tvorbu, ale také pro interakci s ostatními.

3.2.2 Výsledky výzkumu:

Ze svých poznatků, které vycházejí z demonstrování ukázek, jsem zjistila, že je artefiletika jako metoda velmi přínosná z hlediska rozvoje osobnosti dítěte, jeho socializace, uspokojení potřeb a získávání nových poznatků. Tato metoda je určitou formou prožitkového učení.

Přistoupím k zhodnocení výzkumné otázky, kterou má práce zodpovědět pro oblast artefiletiky:

1. Jakými možnými formami lze využít artefiletiku jako metodu v předškolním vzdělávání?

- z výzkumu vyplývá, že se jedná o tyto dvě formy, které děti především učí sociálním dovednostem:

1. skupinové vzdělávací prožitkové hry, které jsou určeny pro posílení vztahů a socializace dětí (úroveň třídy, dětí určité věkové skupiny, dívek, chlapců).

2. rodinné prožitkové hry za účelem prohloubení a podpoření vzájemných vztahů (náhodně utvořená skupina rodin: děti a rodiče, sourozenci, případně prarodiče).

a) Za jakých podmínek je možné ji zařadit?

- jako hlavní podmínku spatřuji pedagogickou vyzrálost – je jím pedagog, který se průběžně sebevzdělává;

- další podmínku spatřuji ve vhodnosti zařazení – ne, za každou cenu, ale je potřeba vytvořit vhodné materiální i psychosociální podmínky, aby byla pro dítě přínosná. Vzhledem k tomu, že je metodou prožitkovou, je velmi důležité na děti nespěchat, ale respektovat naplnění jejich základních potřeb.

- artefiletika vždy navazuje na ŠVP PV a vychází z RVP PV, protože se jedná o vzdělávací metodu.

b) Čím je obohacující?

- především obohacuje všechny přítomné o získané prožitky, postoje, nabitě vědomosti a dovednosti, jak na úrovni tvorby, vzdělávacích potřeb, tak na úrovni psychických a psychosociálních potřeb. Obohacuje celou ohniskovou skupinu, ať už se jedná o skupinu dětí, nebo skupinu dětí a rodičů. V přímé komparaci s nimi také obohacuje samotného učitele.

3.3 Rodinná arteterapie

Touto částí práce bych chtěla částečně odpovědět na výzkumnou otázku č. 2 a zároveň s ní na spojené podotázky a, b, c, d.

Formu arteterapie může využívat pouze pedagog, který má potřebné vzdělání. Je vhodné ji aplikovat především pro individuální potřeby dítěte. Proto ve svém

výzkumu vycházím z poznatků, které jsem nastrádala v průběhu rodinných arteterapií. V úvodu uvádím stručný přehled o tom, s jakým problémem, či *specifickou vzdělávací potřebou* dítě do kolektivu přišlo (často to byl důvod integrace dítěte).

<i>Rok</i>	<i>Důvod integrace či zařazení</i>
2007 – 2008	Chlapec s ADHD (narušený vztah s matkou, jež jej vychovávala, otec ve vězení).
2007 – 2011	Dívka s ADHD, dívka se zkříženou lateralitou, dívka s poruchou hybnosti (v postnatálním období byla zařazena Vojtova metoda); (matka samoživitelka).
2008 – 2010	Dívka s ADHD, narozená předčasně s velmi nízkou porodní hmotností (úplná, plně funkční rodina).
2008 – 2009	Velmi sociálně slabá rodina – týrané děti s problémy sociálních vztahů, komunikačních schopností (matka samoživitelka).
2008 – 2009	Chlapec v batolecím věku popálen, ADHD (matka samoživitelka).
2008 – 2010	Chlapec po DMO, dívka, jež byla šikanována (úplná, funkční rodina).
2008 – 2010	Chlapec s ADHD (úplná rodina, otec se neúčastnil).
2008 – 2009	Dívka s problémem sebepřijetí, v rodinné anamnéze psych. poruchy (na žádost rodičů).
2010 – 2012	Chlapec s ADHD, s poruchou komunikace (rodina úplná).
2010 – 2011	Chlapec s problémem sociálních vztahů (rodina úplná).
2011 – 2012	Chlapec s aspergrovým syndromem (rodina úplná).
2011 – 2012	Chlapec s vývojovou oční vadou (matka samoživitelka).
2011 – 2012	Dívka s problémem odpoutání se od matky (úplná rodina) - na žádost rodičů.

Pokud má dítě dobré a jednotné zázemí, jeho utváření je mnohem jednodušší i přesto, že se jedná o dítě s určitým vlastním handicapem, se kterým do života vstoupilo. Pokud je přístup rodičů nesourodý, nevyvážený, zatížený vlastními problémy, je pro dítě mnohem složitější najít samo sebe, najít důvěru a pocit bezpečí. Postoje, vztahy a přístupy se projeví při společné tvorbě. Také zde hrají určitou roli vývojové, psychické, emoční, motorické a somatické zvláštnosti dítěte.

Pro srovnání uvádím několik příkladů z praxe při práci s hlínou:

Dítě s agresivními sklony:	- při práci s hlínou dochází k uvolnění, možnosti vybití uvnitř nahromaděné energie. Dítě s hlínou bouchá o podložku a tím dochází k jeho vnitřnímu uvolnění.
Dítě úzkostné:	- bojí se tohoto materiálu. Má nepříjemný pocit z možnosti umazání se. Pokud nezměním materiál, stává se pouhým pozorovatelem a tvůrčí proces je přesunutý na ostatní členy rodiny. Dítě je pouze schopno do společného konceptu zasáhnout radou, nápadem, maximálně je schopno posunout již vymodelovaný artefakt, či jej doplnit dalšími přírodninami (kameny). Je to však způsob, jímž se s materiálem seznámí a může se stát, že se postupem času do činnosti zapojí. - pokud mu nabídnu jinou formu – mýdlovou nebo voskovou hmotu - bude mít možnost vlastní tvorby. Může však nadále tyto materiály vyžadovat nebo samo získá chuť si práci s hlínou v některém z dalších období samo vyzkoušet. Náhradní výtvarné prostředky se mu tak stanou mezistupněm. Tato volba je individuální.
Dítě manipulativní:	- není schopno přijmout rodinný koncept. Vytvoří si vlastní koncepci, kterou se snaží ostatním za každou cenu vnutit. Dochází ke sporu, k boji. Buď rodiče ustoupí a přijmou koncept dítěte (kde většinou narazí na druhého sourozence, který trvá na předem vytvořeném rodinném konceptu), nebo dítě

	„přehlasují“ a začnou uskutečňovat svůj záměr. Dítěti se nepodařilo skupinu zmanipulovat pro svůj vlastní prospěch, proto buď truceje, nebo ničí tvorbu ostatních, nebo přijme rodinný koncept a spolupracuje.
Dysfunkční vztah mezi rodiči:	- nejsou schopny s dětmi pracovat na společném konceptu, protože odmítají společně cokoli tvořit. (Byla jsem účastníkem setkání, kdy rodiče dali průchod vzájemně nahromaděné agresi jednoho k druhému a místo společné tvorby po sobě házeli hlínou. Totéž jsem zažila v konfliktním vztahu matky a dítěte.)
Dítě po DMO:	- chlapec nepoužíval pravou ruku, ale při práci s hlínou do činnosti zapojil obě ruce (totéž se stalo při hře na djembe a při malbě prstovými barvami).
Dítě, které přejímá vzorec rodiče:	- nevytváří samostatné prvky daného konceptu, ale přidává do společného díla další kopie toho, co vytvořil rodič.
Dítě s poruchou autistického spektra (aspergrův syndrom):	- často nepostupuje podle vytvořeného rodinného konceptu, ale vnáší do díla vlastní prvky, které množí a řadí pravidelně podle vlastního záměru. (například: Téma - „Ostrov“- dítě vytváří další a další kameny seřazené lineárně.)
Úzkostný rodič:	- bojí se, že jeho nápad nebo řešení budou špatné. Má obavu, co na to řeknu. Samotná tvorba ho stojí spoustu sil. Nedokáže se soustředit na potřeby dítěte, ale celou energii vkládá do sebekontroly. Snaží se vytvořit co nedokonalejší dílo a aktivitu si společně s dítětem neprožije. Je na mě, abych mu byla schopna nabídnout takové akce, v nichž se dokáže odpoutat od vlastní sebekontroly, uvolní se a s dítětem si aktivitu prožije.
Dítě s malým sebevědomím:	- tak, jako nepřijímá sebe samého, není schopno přijmout výsledek své tvorby. Cokoli vytvoří se mu zdá v porovnání

	s druhým špatné, škaredé... Hlína má velkou přednost. Mohu dítěti nabídnout variantu: „Pokud nejsi spokojený, můžeš vytvořit zase hroudu a začít znovu.“
Dítě nesamostatné:	- při aktivitě vyžaduje neustálou pozornost dospělého. Chce být opravováno, kontrolováno, vyžaduje vstupní impulzy.
Autoritativní rodič:	- bude to tak a ne jinak – není schopen vytvářet společnou koncepci. Má vlastní názor, kterému se musí ostatní podřídít. Jak to naplánuje, tak to bude a ostatní tvoří podle jeho koncepce.
Rodiče podporující, prosociální:	- dítě povzbudí, respektují, naslouchají, přijímají jednotlivé nápady a řeší je společně. Dítě je hlavním článkem rodiny, který však zná pravidla – práva i povinnosti. V tomto duchu se také odehrává veškerá tvorba. Rodina je schopna vzájemné komunikace a kooperace.

Náplní arteterapeutického procesu, volbou příběhu, prostředků a technik je možné odstartovat cestu k „uzdravení“ rodiny. Nic nevnučovat, nepřekrucovat. Pouze nabízet, umožnit, vnímat a na základě toho vytvářet vhodné podmínky, volit prostředky a formy.

3.4 Projektivní metoda

V teoretické části poukazuji na význam **symbolu, projekce, dětské kresby, emocí, příběhu, pohádky, hry** a poznatky podkládám odbornou literaturou. V této části výzkumu je aplikuji do praxe. Reflektuji a vycházím z dlouhodobého pozorování, analýzy, uchovaných dat a přímé citace účastníků procesu.

Vlastní setkání s projektivní metodou:

V rámci výcviku v artefietice a arteterapii vedené PhDr. Marijanou Štefančíkovou (Bažantovou) v Hradci Králové jsem měla možnost být na výuce vedené

Bc. Miroslavem Huptychem. Ten využívá různé formy projektivních metod. Většinou koláže. Jeho hlavní metodou jsou vlastní koláže, které sestavil do souboru karet. Mají velmi těžkou symbolickou identifikaci pro využití k práci s dětmi. Nejsou určeny pro práci s předškolními dětmi.

Do rodinných arteterapií jsem techniku koláží využila pro interpretaci vlastní rodinné pohádky, která vycházela ze společné rodinné koláže sestavené z vystříhaných reprodukcí obrázků z pohádkových knih.

Kresba začarované rodiny v praxi:

Jedná se o projektivní metodu (blíže ji popisuji na straně 17), kterou spíše využívám pro zjištění vzájemného rodinného vyladění, vzájemných postojů a vztahů mezi jednotlivými členy rodinné komunity. Pokud ji zařazuji, tak pouze z důvodu bližšího pochopení dítěte. K metodě jako samotné přistupuji s úctou a pokorou, jako k dítěti samému – jedná se o citlivé, emoční téma. Stává se mi pouhým doplňkem aktivit.

3.4.1 Vlastní metoda projektivní techniky:

Karty byly vytvořeny jako didaktická pomůcka. V souboru jsou zařazeny pohádky, které nejsou pro děti příliš známé, tudíž pro ně není zavádějící dějový obsah. Všimla jsem si, že postavy, které jsou na kartách vyobrazeny, dobře vystihují *emoce a nálady, postoje*, což se mi stalo vodítkem pro volbu této techniky. Děti jsou velmi empatické. Své prožitky a zkušenosti si ukládají, jako každý z nás, do podvědomí. Obrázek si vybírají na základě toho, co právě prožívají. Za těch několik let zkušeností se mi tento způsob osvědčil. Pomáhá mi pochopit prožitky dítěte. Nejčastěji mě však metoda potvrdí to, co si myslím. Je to pro mne i určitým východiskem pro volbu aktivit v následujícím setkání.

Tuto techniku zařazuji vždy na závěr setkání. Jejím prostřednictvím zjišťuji naladění (momentální stav) konkrétního dítěte. Její pravidelné zařazování se stává bezpečným rituálem.

K metodě využívám 53 karet – výjevů z pohádek. Tyto karty vydalo v roce 1978 nakladatelství Komenium pod názvem: *Pohádky na kartách*.

Způsob použití karet: před výběrem karty rozložím do čtyř řad na stůl, aby byly přehledné. Karty jsou otočeny obrázkem nahoru. Zjistila jsem, že vybírat kartu z takto zmíněného seskupení je pro děti mnohem jednodušší a především přehlednější než způsob řazení karet do jedné dlouhé řady za sebou. To děti velmi znervózní, protože nemají zpětnou kontrolu nad již zhlédnutými kartami. Byly by schopny obrázky prohlížet od začátku do konce a od konce zase do začátku. Některé děti by tento styl vyvedl z míry a naprosto dezorientoval. Proto po zkušenostech volím formu výše zmíněného řazení, který je pro děti mnohem přehlednější.

Uvádím dvě možnosti pro výběr karet dětmi:

1. Instrukce: „*Vyber si obrázek, ale nesmí to být ten, který sis už vybrala – vybrala.*“

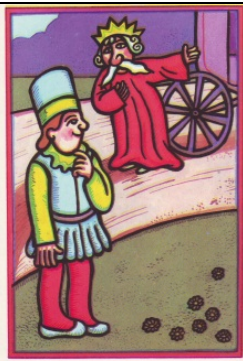
Tato instrukce děti vedla ke schopnosti hledání a nacházení nových konstruktů. Nevypovídala však přesně o vnitřním naladění dítěte.

2. Instrukce: „*Vyber si jakýkoliv obrázek, který se Ti nejvíc líbí.*“

Tato instrukce dává dítěti prostor pro větší a svobodnější vyjádření. Pro mne je zároveň ukázkou toho, zda dítě postupuje dál, či vybírá neustále tentýž obrázek, na němž setrvává.

Některé děti mají potřebu vlastní interpretace k obrázku. Rodičům tuto možnost nedávám. Někteří z nich ke mně přicházejí s žádostí, zda si také mohou nějaký obrázek vybrat. Zjistila jsem, že i oni vybírají obrázky na základě toho, co je právě nejvíc tíží, na základě situace, kterou právě řeší, prožívají stejně jako děti. S kartami však záměrně pracuji pouze s dětmi. Má práce je zaměřená na dítě, na to, abych jej dokázala pochopit, vcítit se do něj, poznat, co potřebuje a na základě toho hledat prostředky, kterými bych mu mohla pomoci. Rodiče dítěte jsou nedílnou součástí dítěte, ale mým záměrem není se zabývat tím, co právě řeší rodič, ale jeho dítě. Pravdou je, že mohou nastat situace, kdy právě problém, který rodič řeší, natolik ovlivňuje dítě, že by mi volba obrázku rodičem mohla pomoci. Vždy mám možnost rodiče požádat, aby se do výběru zapojil i on. Jsem toho názoru, že bych mu měla předem říct, proč jej o tom žádám, a posléze s ním prohovorit to, na co jsem přišla. On sám mi může sdělit mnoho podstatného, jež by nám oběma mohlo být vodítkem v procesu výchovy jeho dítěte. Rodiče jsou informováni o tom, z jakého důvodu tuto aktivitu zařazuji.

Ukázky z volených projekcí:

Kdo	Karta	interpretace
Chlapec		„Ten je šťastnej.“
Tentýž chlapec (zajímavé je, že je si vybral další obrázek z téže pohádky)		„Mají kolo na stavění mlýna.“
Jiný chlapec (jeho předchozí výběr byla karta také z téže pohádky, jako je tato)		„Máme čas, nikam nespěcháme...“
rodič		- maminka mi těsně před volbou tohoto obrázku, který si vybírala na vlastní žádost, vyprávěla o tom, jak ji rodinná situace již sužuje. Chybí ji potřebná energie, kterou dává svému chlapci a nemohoucí babičce. Ráda by dělala i něco pro sebe, ale

		nemůže se hnout z místa...
Chlapec		- kartu si vybral v den svého svátku, kdy „Martin přijíždí na bílém koni“.

Jak už jsem se zmínila, obrázky vyjadřují **emoce** a postoje. Dítě se dokáže *emočně naladit* na určitý obrázek a pozná, jaké emoce či situace zachycuje. Zda se na něm osoby cítí dobře, zda mají radost, nebo jestli se zlobí, jsou smutní, rozzlobení, jaký je mezi nimi vztah – zda jsou zamilovaní, nebo je mezi nimi napětí. Některé dítě vybere obrázek podvědomě a není schopno jej komentovat, jiné přidá komentář.

Projekce je nezbytnou součástí arteterapie, je vlastně jakýmsi osobitým projevem každého jedince. Pokud bych chtěla projekci přiblížit velmi názorně a vysvětlit ji, napadá mě následující forma sebereflexe, která je odrazem mého vlastního vnímání a prožívání. Když jsem byla malá, ukládala jsem si své zážitky a pocity do svého nitra a vytvářela jsem si z nich imaginární filmové pásy. (Tuto činnost provozuji neustále.) Za ta léta jsem si už vytvořila pořádný filmový archiv. Sice jsem se postupem času naučila žít přítomností, což není vůbec jednoduché, a jsem ráda, že už to umím. Faktem je, že tu a tam sáhnu do svého filmového archivu a nějaký ten film si přehraji. Stává se mi, že si některé filmy přehrávám častěji, jiné méně často a některé jsou v mém archivu zastrčené na nějaké horní polici a pořádně zaprášené. Mohu je kdykoliv objevit a použít. Když jsem byla malá, jezdila jsem často za dědou a babičkou. Mám hodně sestřenic a bratranců. Aby nás večer zabavili, promítal nám dědeček filmy. Bral do rukou filmové pásy a promítal je na zeď přes projektor. Byly to klasické pohádkové příběhy, které však v sobě mají neuvěřitelnou dávku lidské moudrosti. Jednotlivé za sebou jdoucí obrázky, poskládané z různých symbolů, vytvořily přes projektor celý příběh. My, jako děti, jsme si do **symbolů** vkládaly své vlastní prožitky a projekce. Každý z nás znal jiný les, protože jsme nechodili se svými rodiči do téhož lesa, někdo tam chodil na houby, jiný na borůvky, nebo třeba na procházku, někdo z nás se tam

i ztratil, nebo v lese naopak něco našel... Tyto obrazy nám naskakovaly při filmové projekci pohádky. Projikovaly jsme svoje vnitřní světy, své prožitky. Ač byl v počátku stejný symbol (les) v konečné fázi tolik příběhů, kolik nás tam bylo...

Je to přesný odraz pojmu projekce: „*Projekce – spatřovat „něco v něčem“*. Uvedenému procesu, v němž cosi zevnitř sebe jakoby promítáme směrem navenek, budeme říkat projekce. V arteterapii a jiných psychoterapeutických oborech se termín „projekce“ běžně používá pro označení pojetí skutečnosti, které vychází z nevědomí a podmiňuje vztahy člověka k jeho okolí i k němu samotnému. Budeme – li mluvit o projekci, podtrhujeme tu stránku duševní aktivity, která směřuje od vnímajícího člověka k vnímanému předmětu.“ (SLAVÍK, WAWROSZ, 2004; s. 45)

Pak tedy můžeme projekci chápat jako přenos vlastních myšlenek, pocitů a prožitků. Odráží naše myšlenky – vědomé i nevědomé, naše city, emoce (strach, radost, zlost, úzkost, obavy), libost, ne-libost, smyslovou složku. Pokud jsem hovořila o lese jako určitém symbolu, ve chvíli, kdy jsme imaginovali každý svůj les, vybavily se nám nejenom barvy, ale také vůně, pocity (mokrý mech), vjemy (zpěv ptáků, chuť jahod), fantazijní vjemy (podoba pařezu, sešlapaný trávník – tančily tu víly), tvořivé myšlení (postavím tu domeček pro veverky)... To vše nás vedlo k tomu, že jsme měli prostor si uvědomit (což bychom jako děti nedokázaly ještě specifikovat), že každý náš prostor je odlišný, každý náš vjem je jiný, myšlení každého z nás je také jiné, protože my jsme jiní. Nejenom naše lesy, vzpomínky, prožitky, potřeby, prostor, ale především my samotní. Každý z nás má nejenom svůj les, ale své vlastní „já“. Protože můj les je jenom můj, tak jako cokoli, co je jenom moje. Je to prostor pro proces vlastního sebeuvědomování. Při tom je možné, že mě zaujme také příběh druhého. Mohu si pak spojit to svoje i jeho a vytvořit vlastní konstrukt. Vytvořit příběh, který není založený na vlastním prožitku, ale na fantazii. I zde však přichází na řadu vlastní projekce, protože si příběh zasadíme do „svého“ světa.

Vliv symbolu na projekci:

Symbol je určitý zjednodušený obrazec, který je čitelný větší skupině lidí. Symbolem se stává také zástupný předmět. Symbol je určitá výrazová zkratka. (WOLLSCHLÄER, 2002)

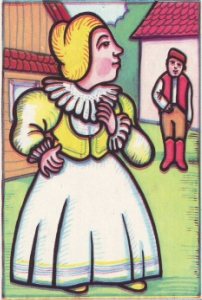
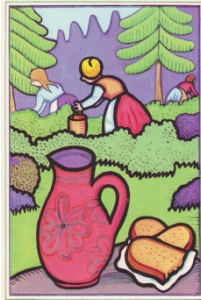
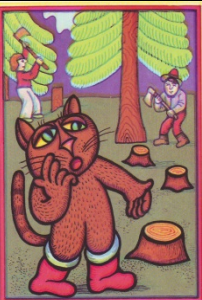
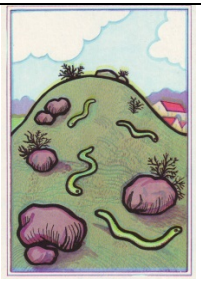
Pokud neodejdu od svého výše zmíněného příběhu z dětství, stal se nám symbolem v promítané pohádce nakreslený strom. Pokud by se jednalo o strom listnatý, možná bychom si začaly vyprávět příběhy o zahradě, o úrodě na stromech nebo třeba o hnízdech a ptačích rodinách, ale protože byl naším společným symbolem jehličnatý strom, začaly jsme si vyprávět příběhy o našich lesích. Dědeček vypnul projektor a my děti jsme se poslouchaly navzájem. Pokud bychom se rozhodly naše lesy nakreslit, volily bychom asi velmi podobné výrazové zkratky. Naše obrázky by se staly souborem symbolů, které by byly pouze určitou mapou celého příběhu, protože by neobsahovaly právě složku citů a emocí, neboť vnitřní prožitek se nedá zachytit tak čitelně jako vizuální vjem. Mohly bychom prožitek vyjádřit třeba určitou barvou, ale i barevné spektrum je pro každého jedince individuální a k jeho pochopení je potřebná interpretace autora. Samozřejmě, mohu na sebe nechat působit barvy a vytvořit si vlastní konstrukt o tom, co mi chtěl autor svým dílem sdělit. Naše interpretace se však může rozcházet. Ve chvíli, kdy je mi výsledný artefakt nástrojem pro volbu dalších metod, forem a postupů, je lepší ustoupit od vlastní interpretace, nebo si ji nechat výkladem autora potvrdit.

Na obráceném principu se pracuje s **imaginací**. Na základě příběhu sestaveného ze symbolických pojmů si jedinec vytváří vlastní příběh, který si promítá uvnitř sebe. Ač je text, který slyší více lidí stejný (posloucháme dědečkovu pohádku), je náš vnitřní obraz naprosto odlišný. Je to právě důsledkem vlastní projekce všeho, jež máme v sobě uložené (jsou to naše vnitřní filmy), což můžeme navenek souhrnně prezentovat výtvarnými prostředky. Každý z nás se ve své imaginaci zaměří na jinou část příběhu, proto také budou výsledná díla naprosto odlišná. Nebudou odrazem vizuálního vjemu odvozeného od symbolu, nebudou symbolickým přepisem, ale budou vyjádření toho, co je nám vlastní. Tyto obrazy se budou od sebe naprosto lišit a budou mít odlišnou dimenzi i v případě, že by byl tématem imaginativního příběhu zase les. Obrazy budou výsledkem vlastní projekce.

Všechny vlastní zkušenosti a zážitky se odráží při **výběru karet v projektivní metodě**. Dochází ke spojení bytostného **já + symbolu + obrazu**.

3.4.2 Přehled pohádkových obrázků – karet:

				
1.	2.	3.	4.	5.
				
6.	7.	8.	9.	10.
				
11.	12.	13.	14.	15.
				
16.	17.	18.	19.	20.

				
21.	22.	23.	24.	25.
				
26.	27.	28.	29.	30.
				
31.	32.	33.	34.	35.
				
36.	37.	38.	39.	40.
				
41.	42.	43.	44.	45.

				
46.	47.	48.	49.	50.
				
	51.	52.	53.	

Zobrazené pohádkové příběhy na kartách:

Hadí král

Pohádka o zlaté rybce

Zloděj na hrachovém poli

Kocour v botách

3.5 Případová studie

Případová studie má za úkol demonstrovat určitý problém v chování dětí určité rodiny. Jedná se o opakující se vzorec mezi sourozenci, kteří si často řeší problém svého postavení v rodině a vzájemných vztahů. Pro výzkum jsem vybrala rodinu, se kterou jsem měla možnost dlouho pracovat, a tudíž nasbírat spoustu materiálu do výzkumného deníku. Ne všechny jsou součástí této práce. Je zajímavé z analýz a kódování určitých jevů sledovat vývoj v myšlení a postojích zúčastněných.

3.5.1 Problematika rodiny:

S rodinou jsem se setkala v roce 2007, kdy nastoupila do školky nejstarší Eva, poté co byla vrácena ze základní školy z důvodu jejího nesoustředění na výuku a diagnostikování ADHD. Než nastoupila do ZŠ, navštěvovala MŠ v Praze. Maminka

byla v té době ještě na MD s mladšími sestrami. Eva se pokoušela začlenit do kolektivu dětí. Mamince jsem nabídla pomoc ve formě pravidelných schůzek – rodinných arteterapií, kam docházela se všemi dívkami.

Odchodem do ZŠ nastoupila do školky prostřední dívka Carla, která byla zpočátku velmi zmatená. Špatně se orientovala v prostoru naší obrovské, rozlehlé a architektonicky nestejnoměrné třídy, v níž bylo zařazeno 28 dětí. Poté, co jí byla zjištěna zraková vada, byla do kolektivu integrována. V době, kdy byla zjištěna další smyslová vada, byl Carle doporučený odklad školní docházky. V této době už jsme se scházeli pouze na rodinných arteterapiích, protože jsem nastoupila na jiné pracoviště, kde si ateliér i školku vedu.

Se Sárrou jsem se setkávala pouze na rodinných arteterapiích a některých artefiletikách, které jsem pro třídu dále dělala. (**Příloha č. 1, ukázka A** – str. 87.)

S oběma staršími dívkami jsem v rámci sociální adaptace do kolektivu využívala technik artefiletiky. Eva se jevila mezi dětmi jako sebevědomá dívka, která dokázala druhé přirozeně zaujmout. Její snahou však bylo získat pozornost dětí. Artefiletika pomáhala Evě vnímat i druhé děti. Carla je dívka čistých charakterových vlastností, která by nikomu vědomě neublížila. V kolektivu byla velmi zmatená, samotářská a těžkopádná. Techniky artefiletiky jí pomáhaly v tom, že ji děti vnímaly a přijímaly.

3.5.2 Rodinná anamnéza:

Dívky jsou z neúplné rodiny, stará se o ně maminka. Nejstarší z nich létává na návštěvy za otcem a jeho rodinou do zahraničí. Mamince s výchovou občas pomáhají prarodiče a sestra. Prarodiče se ještě starají o postiženého bratra maminky. Již několik let s nimi v domácnosti žije maminčin přítel.

Eva:

Nejstarší z dívek. Nízká porodní váha – 2 kg, porod 3 týdny před termínem. Problémy s příjmem potravy - reflex. Potíže s příjmem stravy přetrvávaly téměř do 5 - ti let. V první třídě diagnostikovaná poruch ADHD, návštěva PPP. Byla navracena zpět do školky. Dále v Brně na základě biopsie v Dětské fakultní nemocnici zjistili dívce Ehlersův - Danlosův syndrom (EDS).

Carla:

Prostřední ze sester. V 8. měsíci těhotenství zjištěna cysta choroidálního plexu, byla sledována do prvního roku života, ve 3 letech návštěva u psychologa a neurologii z důvodu horšího řečového a pohybového vývoje. EEG v pořádku, v 5 - ti letech zjištěna tupozrakost na levé oko, o rok později na ORL zjištěna vrozená nedoslýchavost na pravé ucho, dále v 6 - ti letech kontrolní vyšetření na CTC.

Sára:

Nejmladší z dívek. Do šestého měsíce plně kojena, po přidání příkrmů po šestém měsíci věku, začala mít problémy se stravou. Pomalé přibírání na váze, stagnace ve vývoji, od osmého měsíce s ní maminka začala cvičit 4 krát denně Vojtovu metodu - za měsíc byly vidět pokroky. Cvičení probíhalo ještě další dva měsíce. Poté se Sára srovnala ve vývoji s ostatními dětmi.

3.5.3 Počátky rodinných arteterapií:

V říjnu 2007, kdy maminka s dívkami začala do ateliéru chodit, byla její situace velmi nelehká. Každá ze sester bojovala o prvenství u maminky. Eva si hledala vlastní identitu, neměla vyhraněný názor – většinou kopírovala maminku. Sára ještě nebyla ani tříletá. Carla „plavala“ mezi nimi.

Velmi důležité bylo poznat rodinu jako celek a podle jejich potřeb volit aktivity. Ty se většinou ubíraly k posílení sebevědomí jednotlivých účastnic, ale hlavně k jejich sebejistotě. Postupem času zjistily, že se mohou spoléhat samy na sebe, ale také na sebe vzájemně. Zjistily, že je maminka miluje všechny. Volila jsem techniky a příběhy tak, aby si každá z nich mohla prožít a uvědomit maminčinu lásku, ale aby dívky mohly svůj vztah projevit i mamince. Některé akce byly voleny na vybití agresivity a emocí. Formou aktivit si hledaly také vzájemnou cestu k sobě navzájem. Učily se respektovat a tolerovat názor té druhé, nesoupeřit, ale dávat si navzájem prostor a pomáhat si. Velkou výhodou bylo to, že byly všechny tvořivé a měly zájem a chuť se výtvarně projevovat. Na začátku každého školního roku společně vytvářely prostor pro vlastní rodinu. Bylo jím společné dílo, na němž se musely domluvit, a které zastupovalo jejich rodinnou jednotku. Zde byly průběžně umístěovány fotografie z jejich setkání, k nimž se mohly neustále vracet. Volba pohádkových karet na konci setkání se stala rituálem, k němuž se rády vracely.

3.5.4 Ukázky z rodinných arteterapií:

Některé ukázky ze setkání s rodinou jsou přílohou této práce - **příloha č. 2** – od str. 99. Jejich výběr je volen tak, aby zmapoval vývoj rodiny jako celku i samostatných osobností holčiček. Jsou v nich popsány nejdůležitější momenty setkání. Z některých celků jsem vybrala pouze části tak, jak dále uvádím. Vždy je zaznamenán datum prováděné aktivity pro orientaci ve vývoji rodiny, cíl, prostředky a průběh setkání. Sledované cíle uvádím i v této části práce. (Záznamy jsou původní, neupravené, a vypovídají tudíž i o profesním utváření pedagoga.)

Ukázka A: (str. 99)

Jedná se o úplně první společné setkání, kde mi jde teprve o zjištění vztahů jednotlivých členů rodinné skupiny, o jejich schopnost spolupráce, zjišťování rodinného tempa a jejich potřeb. Vytvořené figury byly v další aktivitě nainstalovány do ateliéru a byl jejich hlavním zástupným místem. Vždy při příchodu se s nimi dívky spontánně zdravily. Protože v té době sloužil ateliér pouze jim, byly v něm instalovány i některá jejich další díla.

Sledované cíle:

1. Rozvíjet sebeuvědomění, určit rodinnou dynamiku, zjistit schopnost komunikace.
2. Rozvíjet vztah k druhému, učit se schopnosti komunikovat.
3. Zkoumání rodinné dynamiky.

Ukázka B: (str. 101)

Demonstruje schopnost komunikace v prvopočátcích setkávání (2. setkání) a zažité manipulativní mechanismy dívek. Zároveň však jejich obrovskou radost z jakékoliv (zvláště pak tvůrčí) aktivity.

Sledované cíle:

1. Schopnost vzájemné domluvy a umění vycházet s druhými.
2. Posilovat a usnadňovat komunikaci v rodině, vést ke schopnosti vzájemného respektu, vnímat barvy, učit se výtvarnému vyjádření.
3. Posilovat a rozvíjet vnímavost a vztah k druhému.

Ukázka C: (str. 103)

Je pouze částí, která je vyjmutá z celku. Mapuje komunikaci pomocí líčidel, ale také schopnost a otevřenost aktérů při vzájemné domluvě, je v ní také patrná vzájemná rivalita.

Sledovaný cíl:

1. Umět se vzájemně přibližovat a radovat se ze hry.

Ukázka D: (str. 106)

Téma této ukázky je zaměřeno na společnou tvorbu rodinného totemu, který představoval místo, kde byly instalovány průběžně fotografie ze společných setkání. (Je viditelný v ukázce F – část muzikoterapie.) Aktivita probíhá už v novém ateliéru. Protože je pro dívky důležitý pohyb v jakékoliv formě, začala jsem zařazovat do setkání také prvky muzikoterapie, která je uváděla buď do akce či do relaxace. Putování na kouzelný ostrov je aktivitou, která vede k nutné komunikaci formou tvorby.

Sledované cíle:

1. Učit se schopnosti vzájemné domluvy a schopnosti vycházet s druhými, spolupracovat s nimi, realizovat záměr.
2. Posilovat a usnadňovat komunikaci v rodině.
3. Posilovat a rozvíjet vnímavost a vztah k druhému.
4. Posilovat rodinnou soudržnost, spolupráci, komunikaci, respekt.

Ukázka E: (str. 108)

Tuto ukázku jsem vybrala z důvodu, že jsem se snažila prostřednictvím hry dívky vyburcovat k nečekané aktivitě. Carla moji roli mlhy nedokázala pochopit. Musela jsem z role vystoupit a být zase sama sebou. Později aktivity tohoto druhu už dokázaly přijmout a nečinilo jim to potíže. Pochopily, že si pouze hrajeme.

Sledované cíle:

1. Učit se schopnosti přiměřené reakce, spolupráce.
2. Posilovat a rozvíjet vnímavost a vztah k druhému, koordinovat pohyby.
3. Schopnost domluvy na v postupu jednotlivců – neverbální dorozumívání.
4. Možnost vlastního prostoru, realizace individuálního záměru.

Ukázka F: (str. 111)

V této ukázce je znatelný posun rodiny. Aktivita jsou již naprosto celé koncipovány do určitého příběhu. Znatelná je také spontaneita rodiny a radost všech jejích členů ze hry. Tím vším se utvářely a prohlubovaly jejich vzájemné vztahy, protože docházelo k vzájemné důvěře, respektu, přijetí a spolupráci.

Sledované cíle:

1. Vytvořit bezpečné prostředí, probouzet fantazii, tvořivé vnímání, podporovat prožitek, vlastní identitu i smysl pro spolupráci, umět se uvolnit, vytvořit možné z nemožného.
2. Rozvíjet vnímání, smysl pro uvolnění.
3. Překonávat překážky, orientovat se v prostoru, rozvíjet smysl pro toleranci, spolupráci.

Ukázka G: (str. 115)

Je zaměřena na schopnost koncentrace a schopnost jednotlivých členů pracovat v různých dvojicích i s možností vzniku konfliktu. Ledový klíček je založen na spolupráci všech. 1. a 3. aktivita prohlubuje vnímání dotykem. 1. formou nanášení krému a přikládání sádrových obvazů (dotýkání, hlazení). V úvodu třetí aktivity dochází přes smršťovací folii k jemným dotykům. Dívky se učí vypořádat s projevem partnera ve hře a učí se přijímat změnu, kterou ovlivnil někdo druhý.

Sledované cíle:

1. Probouzet vnímání, tvořivost a důvěru, posilovat vztahy.
2. Rozvíjet spolupráci, tvořivost, schopnost domluvy, dělby práce.
3. Posilovat vzájemnou sounáležitost, kreativitu, vnímání.

Ukázka H: (str. 119)

Tuto ukázkou jsem vybrala z toho důvodu, že demonstruje tempo skupiny. Dívky jsou v ní už ochotny a schopny přijmout maminku, jako koordinátora, a to bez výhrad. Mají rády „jemné“ techniky a dokážou být naprosto uchváceny barvami.

Sledované cíle:

1. Vést k tvořivé hře s výtvarným materiálem.
2. Rozvíjet pohybové schopnosti, koncentraci a koordinaci.
3. Utvářet schopnost tvořivosti, spolupráce, porozumění.
4. Rozvíjet samostatnost, tvořivost, vnímání materiálu.

Ukázka I: (str. 123)

Je zaměřena na koncentraci, společnou tvorbu (duha byla rodinným místem, kam se instalovaly fotografie ze setkání – patrné v ukázce K), dále na schopnost vnímat sebe, ale i barvy. Jejich prostřednictvím posléze vyjadřovaly vlastní emoce a pocity. Zajímavá byla shoda v projekci a symbolice barev, kterou vyjadřuje aktivita, s názvem Světelný kruh.

Sledované cíle:

1. Vytvořit bezpečné prostředí, probouzet fantazii, tvořivé vnímání, navodit prostředí spolupráce.
2. Rozvíjet tvořivost, vnímání, individualitu, schopnost umět se ponořit do svého vlastního prostoru.
3. Pracovat s vlastními pocity, výtvarným cítěním, individualitou, vlastním vyjádřením.
4. Umět utvořit společný tvůrčí prostor, schopnost dorozumět se a vyjádřit společně tvůrčí myšlení, vzájemný respekt, rodinnou dynamiku.

Ukázka J: (str. 128)

Demonstruje schopnost členů rodiny si vzájemně pomáhat, ukazuje jejich trpělivost, vytrvalost a smysl pro radostnou atmosféru i tvořivou hru.

Při podrobném studiu vývoje rodiny jsou znatelné prvopočáteční spory mezi dívkami, snaha maminky nějakým přijatelným způsobem situaci zvládnout a postupné hledání sebe, jistoty, pochopení, porozumění, vztahů, korekce emocí, radost z tvorby, ze spoluprožívání.

Sledované cíle:

1. Umět se dorozumět s druhým. Vést k porozumění, tvořivé spolupráci, empatii.
2. Probouzet fantazii a smysl pomáhat druhému, vést k radosti spontaneitě a humoru.
3. Vést k řečovým dovednostem, pohybovým aktivitám.
4. Zdokonalovat schopnost vlastní projekce, interpretace, tvořivě zpracovávat výtvarný materiál, umět věci měnit, přetvářet v nové.
5. Učit se schopnosti nelpět na věcech – uchovávat si v srdci prožitky.

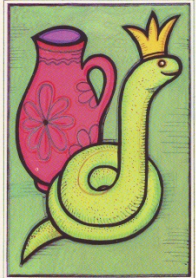
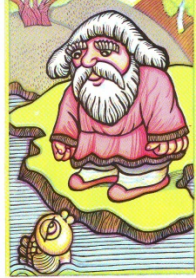
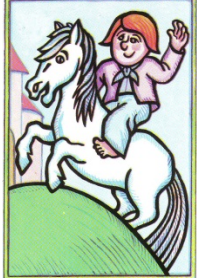
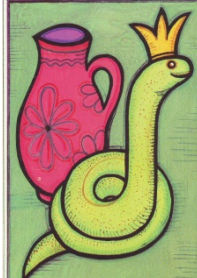
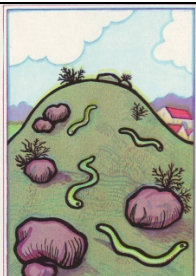
3.5.5 Přehled výběru projektivních obrázků:

Tento výzkum ukazuje následující poznatky: Z volených obrázků se dá vypořádat, který obrázek se u každé z dívek opakuje vícekrát. Ukazuje téma, které dívky řeší nebo se k němu neustále vrací. Dá se také vypořádat zastoupení obrázků z jednotlivých pohádkových dějů. Je možné vysledovat opakující se symboly nebo situace – role, v nichž se zobrazené postavy vyskytují.

Ze získaných poznatků jsem vytvořila výzkumný soubor, který kóduje nejenom volbu jednotlivých holčiček, ale mapuje také časový vývoj a postup ve volbě, ukazuje, který obrázek byl nejčastěji volen, v jakém poměru jsou zastoupeny jednotlivé pohádkové příběhy, a který symbol se v obrázcích nejčastěji ukazuje.

Z těchto poznatků je zpracovaná analýza, která by mohla vypovídat o potřebách, postojích a emocích dítěte. Tato analýza je pouze empatickým vodítkem pro pochopení dítěte. Není možné ji považovat za konkrétní hmatatelné poznatky. Jedná se o pouhou hypotézu na základě použitých metod.

Přehled zvolených obrázků – Eva:

				
16. 10. 2007	31. 10. 2007	9. 1. 2008	23. 1. 2008	6. 2. 2008
				
17. 3. 2008	13. 10. 2008	10. 11. 2008	8. 12. 2008	5. 1. 2009
				
9. 2. 2009	2. 3. 2009	30. 3. 2009	10. 6. 2009	13. 10. 2009
				
10. 11. 2009	9. 12. 2009	6. 1. 2010	27. 1. 2010	2. 3. 2010
				
14. 4. 2010	26. 5. 2010	7. 2. 2011	21. 3. 2011	25. 10. 2012

Nejčastější volba obrázku:

1. Had se džbánem a korunkou (č. 38) – 4x
 2. Princezna (č. 48), Ženy (č. 18) – 3x,
 3. Kluk na koni (č. 39), had s korunkou (č. 5) – 2x
- (Podobné obrázky rybáře: č. 7, 8, 2, 53 – celkem 4x)

Zastoupení pohádkových příběhů:

1. Hadí král – 14x
2. Pohádka o zlaté rybce – 6x
3. Zloděj na hrachovém poli – 5x
4. Kocour v botách – 0x

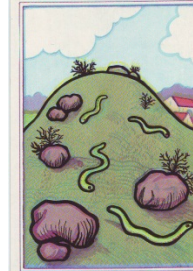
Zastoupení symbolů:

1. Korunka – celkem 12x
2. Had – 9x
3. Džbán – 7x

Analýza:

Eva se neustále vracela k tématu pohádky „Hadí král“. Toto téma mnohonásobně převyšuje ostatní pohádkové příběhy. Nejčastěji ji zaujaly obrázky, na nichž byl vyobrazený had, korunka nebo džbán. Pokud bych se chtěla zabývat symbolickou interpretací zvolených symbolů bez toho, abych se Evy zeptala, co pro ni tyto symboly vyjadřují, mohla bych se zamyslet nad symbolem *korunky* – jako vlády (nad kým, čím) nebo nejvyššího ocenění (kým). *Hadi* na zvolených obrázcích mají pozitivní výraz a téměř vždy jsou v nepohyblivé fázi – pozorují, nebo mají na hlavě právě zmíněnou korunu. Had je ženským symbolem. Na obrázcích se často ženy objevují. Řekla bych, že se jedná o její ženství. (I ve školce byla pro ostatní velmi zajímavou dívkou. Pokud jsme tančili, chlapci se předháněli, kterého si vybere.) Co je ve *džbánu*? Co v sobě ukrývá? Jaké tajemství? Všechny tyto tři úvahy se spojují právě do jednoho – nejčastěji voleného obrázku. Vystihují Evu jako tajemnou dívku, která velmi touží po prvenství, po jakémkoliv uznání, po tom být středem pozornosti za jakoukoliv cenu. Právě ve chvíli, kdy se o ni chlapci ve školce prali, stála hrdě jako královna, tajemně se usmívala hadím úsměvem a byla pro ostatní neuvěřitelně tajemná. To se jí velmi líbilo.

Přehled zvolených obrázků – Carla:

				
16. 10. 2007	31. 10. 2007	9. 1. 2008	23. 1. 2008	6. 2. 2008
				
17. 3. 2008	13. 10. 2008	10. 11. 2008	8. 12. 2008	5. 1. 2009
				
9. 2. 2009	2. 3. 2009	30. 3. 2009	10. 6. 2009	13. 10. 2009
				
10. 11. 2009	9. 12. 2009	6. 1. 2010	27. 1. 2010	2. 3. 2010
				
14. 4. 2010	26. 5. 2010	7. 2. 2011	21. 3. 2011	25. 10. 2012

Nejčastější volba obrázku:

1. – 3. Krmený kůň (č. 32), Padající z koně (č. 41), Sedící v roští (č. 42) – každý 2x

Zastoupení pohádkových příběhů:

1. Zloděj na hrachovém poli – 13x

2. Pohádka o zlaté rybce – 5x

3. Hadí král – 4x

4. Kocour v botách – 3x

Zastoupení symbolů:

1. Jídlo – 12x (jako potrava pro koně, kočku a člověka)

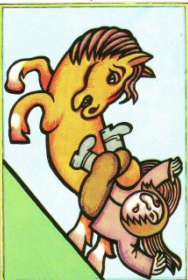
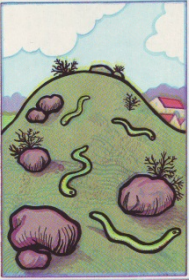
2. Kůň – 9x

3. Hrách – 5x

Analýza:

Mezi výběrem Carliných obrázků dominuje pohádka „Zloděj na hrachovém poli“. Její výběr je diametrálně odlišný od výběru její sestry. Velmi často se na obrázcích vyskytuje nějaká forma potravy. Figury jsou často v nějaké nepohodlné akci či aktivitě – člověk, který padá z koně, sedí v roští, je honěn, je nemocen, obrázek znázorňující chudobu, kocour bloudící v lese, rybář, který je vyhnán od královny, ryba, která je chycena. Všechny tyto obrázky mi připomínají Carlinu zmatenost v době, kdy jsem ji poznala. V té době byla také podsaditá. V případě Carly je jistě důležité se zastavit u posledního obrázku, neboť její výběr značí to, čím procházela a kam došla. Tato princezna, kterou si vybrala, z ní opravdu vyrostla – v tom nejlepším slova smyslu. Otázkou je: „Čeho se bála? Kdo nebo co ji ohrožovalo? O co měla strach, že přijde? Kdo byl tím zlodějem?“ Maminka mi vyprávěla, že v době, kdy jí Carla nejvíce potřebovala, se musela mnohem více věnovat mladší Sáře, protože s ní cvičila Vojtovu metodu. Možná právě k tomu vede výběr jejích obrázků. Je dobře, že nyní se stala právě onou jistou princeznou.

Přehled zvolených obrázků – Sára:

			nemocná	
16. 10. 2007	31. 10. 2007	9. 1. 2008	23. 1. 2008	6. 2. 2008
				
17. 3. 2008	13. 10. 2008	10. 11. 2008	8. 12. 2008	5. 1. 2009
				
9. 2. 2009	2. 3. 2009	30. 3. 2009	10. 6. 2009	13. 10. 2009
				
10. 11. 2009	9. 12. 2009	6. 1. 2010	27. 1. 2010	2. 3. 2010
				
14. 4. 2010	26. 5. 2010	7. 2. 2011	21. 3. 2011	25. 10. 2012

Nejčastější volba obrázku:

1. Princezna (č. 48) – 4x
2. Hadí na kopci (č. 40) – 3x
3. Krmení dvou koňů (č. 28), Kocour honící myš (č. 37), Had s korunkou (č. 5),
Klanění u trůnu (č. 47) – 2x

Zastoupení pohádkových příběhů:

1. Hadí král – 10x
2. Zloděj na hrachovém poli – 9x
3. Kocour v botách – 3x
4. Pohádka o zlaté rybce – 2x

Zastoupení symbolů:

1. Korunka – 10x
2. Kůň – 8x
3. Had – 7x

Analýza:

Oblíbené příběhy jsou bodově vyvážené stejně tak jako pohádky, které si Sára tak často nevolila. Hlavním společným znakem obrázků je *pohyb*. Často se vrací k obrázkům s princeznou a skupiny hadů. V obrázcích se hodně vyskytuje kůň, který se pohybuje velmi rychle. Aniž bych věděla, že měla Sára nějaký handicap, který se týkal pohybu jako takového, tato problematika by mě z obrázků napadla. Pohyb korunuje korunka. Ten, kdo je vyvolený, často dokáže vyhrát nad něčím závažným, což ona dokázala. Jinak bych tuto myšlenku mohla také potvrdit výrokem: „Je na koni.“

3.4.6 Setkání s odstupem

Poslední setkání s rodinou v rámci terapií bylo v červnu 2011. Po té byla naše spolupráce přerušena. Pravidelným dlouholetým setkáváním se mezi námi vytvořila důvěra. Měla jsem možnost proniknout do jejich životního příběhu. V letošním školním roce se dne 25. 10. 2012 uskutečnilo setkání, které mi mělo ukázat, jak se vztahy v rodině vyvíjejí dál. Neslo název „Setkání pro radost“, protože jím skutečně bylo. Zajímalo mne, kam se dívky za ten čas posunuly. Ze zjetého systému, kde docházelo

za strany dívek k tlaku, manipulaci a agresivitě vůči sobě i mamince, došlo k obrovské změně. V průběhu času, ve 30 – ti setkáních, získaly důvěru každá v sebe sama a v ostatní. Uvědomily si, že k sobě patří, že se mohou podpořit, spolehnout se na sebe, že se mají navzájem rády.

Setkání jsem rozčlenila do několika fází. Mělo se mi stát určitou evaluací vlastní práce.

1. **Vstupní rozhovor** – vytvořil prostor k tomu, abych se dozvěděla, jak se dívky mají, ale zároveň jsem měla možnost zjistit, zda přetrvávají původní rodinné mechanismy a dívky si budou skákat do řeči a prát se o slovo.
2. **Začarovaná rodina** – tuto projektivní metodu jsem s rodinou za celou dobu nevyužila. Eva a Carla se s ní setkaly před několika lety v době, kdy chodily do školky. Měla jsem možnost u nich posoudit změnu v projekci. Zároveň bylo velmi zajímavé pozorovat současný způsob projekce, který jsem kódovala a jejich společnou reflexi.
3. **Dotazník** – vzhledem k věku dívek bylo možné zařadit tuto metodu, která mi byla skutečnou evaluací rodinných arteterapií. Chtěla jsem jím zjistit jejich pohled na naše setkání s odstupem. Posouzení toho, co prožívaly, zda jim setkání něco přinesla, co je zaujalo, zda se něčeho bály, zda jim setkání pomohla k rodinné komunikaci, ale i to, kde jejich práce doma skončily.
4. **Výběr karet** – ukázal, zda dívky setrvávají ve stejném příběhu, či zda se „posunuly“ někam dál. Jejich komentář volbu výborně shrnul.

Záznam ze setkání - jeho průběh a závěry popisují podrobně v příloze č. 3 (str. 133).

3.4.7 Pohled výzkumníka

Jak by se asi vztahy v rodině měnily samy, bez systematické arteterapeutické práce? Došlo by vůbec k nějaké změně? Pomohl by vývoj a růst dětí? Nevím. To není možné dokázat. Došlo tedy k nějaké změně postojů a vztahů v rámci rodinných arteterapií? Podle záznamů mohu konstatovat, že ano. Hovoří o tom i cíle, které byly pro jednotlivá setkání voleny. V prvotní fázi se jednalo o vzájemné přibližování, hledání společné řeči, cesty, porozumění, později už byly cíle voleny pro upevnění postojů a návyků. V posledním roce našich setkání docházelo k radostnému prožívání. Radosti z toho, že jsou všechny spolu a že mohou společně tvořit, hledat, nacházet a radovat se.

Bylo využití vlastní projektivní metody nějak pro rodinu přínosné? Výběr obrázků se opravdu stal jakýmsi rituálem. Znamením, že další hry přijdou až příště. Dívky si nedokázaly představit, že by odešly bez výběru obrázků. Z rozboru je patrné, že jejich volba byla skutečně individuální.

3.4.8 Výsledky výzkumu

Výsledky plynoucí z výzkumu v praktické části, navazují na případovou studii, která se zabývala problematikou jedné rodiny. Jsou souborem poznatků, které umožňují zhodnocení položených otázek, jež by měly odpovědět na sledovaný výzkumný problém.

1. Je možné využít arteterapii jako metodu vhodnou v předškolním vzdělávání?

Případová studie je důkazem, že dlouhodobé plánované systematické vedení dokáže ze zažitých rodinných systémů odstranit či přesměrovat nežádoucí mechanismy. Správnou volbou technik a přístupů může podpořit rodinnou sounáležitost, vzájemné vztahy i komunikaci. Ukazuje proměnu rodinných vztahů.

b) Za jakých podmínek je možné ji zařadit?

- především musí mít pedagog potřebnou specializaci v oboru. Bez ní je zařazení této metody nepřipustné!
- pokud je splněn základní požadavek, je nutné zajistit potřebné psychosociální a materiální podmínky;
- velmi důležitou podmínkou je spolupráce rodičů a školy, protože na ní je postaven veškerý přínos této metody. S tím souvisí i vzájemná informovanost.
- vzhledem k tomu, že je metoda aplikovaná pro děti integrované do kolektivu a děti vyžadující zvláštní přístup, je nutná spolupráce s SPC, kdy se arteterapie stane pouze součástí celého procesu působení na dítě.

c) Jaká je vhodná forma této metody a pro koho se hodí?

- výzkumem dokládám, že se mi osvědčila forma rodinné arteterapie, kde dochází ke vzájemné komparaci rodinné jednotky a pedagoga. Jak již zmiňuji výše, týká se pouze určitých dětí.

d) *Je schopno dítě předškolního věku vyjádřit své emoce jiným způsobem než verbálně?*

- tuto otázku dokládám nejenom užitím vlastní projektivní metody na str. 56, ale také rozbořem schopnosti dětí k seberegulaci emocí na str. 47. Důkazem jsou i přiložené záznamy z výzkumného deníku rodiny, o níž je vytvořena případová studie.

e) *Dokáže přispět projektivní metoda k poznání dítěte?*

- na základě výzkumu, nasbíraných dat, pozorování, analýz a vlastních zkušeností mohu tvrdit, že ano.

4 ZÁVĚREČNÉ SHRnutí

Myslím si, že výzkumná praktická část dokládá významnost metod arteterapie a artefiletiky v předškolním vzdělávání. Odpovídá na stanovený výzkumný problém:

Využití arteterapie a artefiletiky při práci s dětmi v MŠ.

Ozřejmuje důležité souvislosti, vysvětluje možnosti, způsoby, postupy, prostředky, podmínky. Interpretuje zjištění na základě příkladů z praxe a dokládá je nasbíranými výzkumnými záznamy a výzkumným deníkem vycházejícím z průběžně, dlouhodobě a systematicky uchovávaných dat.

Vždy je důležité zajistit spolupráci rodiny. To je hlavní stavební kámen všeho. Na něj se staví teprve vše ostatní. Odborné vedení, prostor, metody, postupy, techniky, pomůcky. Pokud by rodič neměl zájem, nebylo by možné tyto aktivity provádět. V takovém případě je možná forma **artefiletiky pro děti** jako zdroj prožitkové metody pro posílení osobnosti dítěte a sociální skupiny třídy. Je založená na důvěře mezi dítětem a pedagogem, na vzájemném naslouchání, respektu a přijetí. **Artefiletika pro rodinu** je forma radostného tvůrčího setkání na podporu vztahů rodiny a pro možnost spolupráce s jinými rodinami. Vzájemně se obohacují o své nápady, postoje, postupy. **Rodinná arteterapie** je postavena především na vzájemné důvěře mezi pedagogem – arteterapeutem a rodičem. Ve vzájemném uznání, respektu, přijímání a naslouchání je ukotven všechn úspěch. A tím je především potřeba, kterou má dítě.

ZÁVĚR

Materiály pro vznik této práce jsem shromažďovala velmi dlouho. Třídění a porovnávání poznatků bylo pro mne velmi zajímavé. Práce mi dala možnost ověřit si teoreticky a prakticky poznatky, které jsem v praxi „jen“ průběžně evaluovala. Jejich prozkoumáním a zhodnocením jsem došla k uceleným poznatkům, které by se daly aplikovat i na případech jiných rodin se kterými jsem měla možnost pracovat. Faktem je, že případ paní Evy a jejích holčiček je mi nejbližší.

Tato práce ukazuje na smysluplnost používání metod arteterapie a artefietiky v předškolním vzdělávání. Pokud pedagog chce tyto metody využívat ku prospěchu dítěte, měl by respektovat jeho vývoj, jeho osobnost a jeho individualitu. Dále by měl mít potřebné odborné znalosti, zkušenosti a praxi. Pak jsou tyto metody přínosem pro dítě. Mohou mu otevřít mnohé cesty, do nichž by nedokázalo vstoupit. Ve hře a v pohádce je všechno dovolené. Příběh ho přivede tam, kam by se neodvážilo přiblížit. Pomůže mu najít sebe, jistotu, druhé, poznávat nové a nepoznané, získat zkušenosti pro svůj život. A to je velmi důležité. Skrze vhodné techniky je možné dítě poznat a pochopit. Utvořit situaci, kterou potřebuje, aby mohlo jít dál. Těmito malými krůčky dál do svého života.

SEZNAM ODBORNÉ LITERATURY:

ALLEN, K. Eileen; MAROTZ, Lyn R. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

BLANCK, G.; BLANCK, R. *Ego-psychologie: teorie a praxe*. Praha. J. Kocourek, 1974. S.191-192, upraveno.

CAMPBELLOVÁ, Jean. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé I*. Praha, Portál 2000. ISBN 80-7178-428-1.

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte: dětská kresba z pohledu psychologie*. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7367-415-1.

FRANZ, Marie-Louise Von. *Psychologický výklad pohádek*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-260-2.

GARVEY, Catarine *Play*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1974. ISBN-10 0674673611, ISBN-13 9780674673618.

HOPPE, Gabriele. *Využití arteterapie v biosyntéze*. Časopis Arteterapie, 24/2010, Praha.
KWIATKOWSKA, Hana Yaxa. *Rodinná arteterapie: Experimentování s novou technikou*. Časopis Arteterapie, 9/2005, Praha.

LANGMEIER, Josef., KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada, 2007. ISBN: 80-247-1284-9.

LEBL, Jan. *Růst a vývoj dítěte v prvním roce života*. Příloha Postgraduální medicíny, ročník 13, číslo 6. Praha: Mladá fronta, a.s., 2011.

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

MAŇÁK, Josef; ŠVEC, Vlastimil. *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: MIKADAPRESS, s. r. o., 2004. ISBN 80-7315-078-6.

MERTIN, Václav; GILLERNOVÁ, Ilona. *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-627-8.

NOVÁK, Tomáš. *Co dítě sděluje, když nakreslí svoji rodinu*. Olomouc: Rubico, 2004. ISBN 80-7346-037-8.

- OAKLANDER, Violet. *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá dětská psychoterapie v duchu Gestalt terapie*. Dobříš: Drvoštěp, 2003. INSB 80-903306-0-6.
- PRETERSON, Linda Whitney; HARDIN, Milton Edward. *Děti v tísní – příručka pro screening dětských kreseb*. Praha: Triton, 2002. ISBN 80-7254-237-0.
- PEROUT, Evžen. *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik, 2005. ISBN 80-903247-9-7.
- PEROUT, Evžen. *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*. Časopis Arteterapie, 9/2005, Praha.
- PIAGET, Jean; INHELDEROVÁ, Brbel. *Psychologie dítěte*. Portál, Praha 2007. ISBN 978-80-7367-798-5.
- ROESELOVÁ, Věra. *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1996. ISBN 80-902267-1-X.
- ROESELOVÁ, Věra. *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 1997. ISBN 80-902267-2-8.
- ROESELOVÁ, Věra. *Proudy ve výtvarné výchově*. Praha: SARAH, 2000. ISBN 80-902267-3-6.
- RUBINOVÁ, Judith Aron. *Přístupy v arteterapii*. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-093-5.
- SEIFERT, Ang Lee.; SIFERT, Theodor.; SCHMIDT, Paul. *Aktivní imaginace*. Praha: Portál, 2004. ISBN 8071788457.
- SLAVÍK, Jan. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. I. díl. Praha: PF UK, 2001. ISBN 80-7290-066-8.
- SLAVÍK, Jan; HAJDUŠKOVÁ, Lucie. *Vzdělávací a terapeutický motiv v pohledu artefiletiky*. Časopis Arteterapie, 22-23/2010, Praha.
- SLAVÍK, J. a WAWROSZ, P. *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. II. díl. Praha: PF UK, 2004. ISBN 80-7290-130-3.
- SLAVÍKOVÁ, Vladimíra; SLAVÍK Jan; ELIÁŠOVÁ Sylva. *Dívej se, tvoř a povídej! : artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál, 2007. INSB 978-80-7367-322-2.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra; SLAVÍK, Jan; HAZUKOVÁ, Helena. *Výtvarné čarování, artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: UK – PF, 2000. ISBN 80-7290-016-1.

STUHLÍKOVÁ, Iva. *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071785539.

SVOBODA, Mojmír (ed.); KREJČÍŘOVÁ, Dana; VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-566-0.

UŽDIL, Jaromír. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta - výtvarný projev a psychický život dítěte*. Praha: SPN, 1984. 14-083-84.

ŠAFAŘÍČEK, Roman.; ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I., dětství a dospívání*. Praha: UK, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VEBEROVÁ, Eva; KREMLÁČEK, Josef. *Pohádky na kartách*. Praha: Komenium, 1978.

WOLLSCHLÄER, Maria-Elisabeth. *Symbol v diagnostice a psychoterapii: práce s předmětnými symboly v individuální, rodinné a skupinové terapii*. Praha: Portál, 2002. ISMB 80-7178-643-8.

ZÁVORA, Jiří. *Salutogenetický charakter artefiletiky Jana Slavíka*. Časopis Arteterapie, 22-23/2010, Praha.

ZEMANOVÁ, Věra. *Využití arteterapie u dětí s autismem*. Časopis Arteterapie, 24/2010, Praha.

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK:

ADHD	zkratka anglického „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ – hyperkinetická porucha (HKP) patří mezi neurovývojové poruchy
ZŠ	Základní škola
MŠ	Mateřská škola
PPP	Pedagogicko - psychologická poradna
MUDr.	lékař
EEG	funkčního vyšetření elektrické aktivity centrálního nervového systému
CTC	sledování exprese genů v cirkulujících nádorových buňkách
MD	mateřská dovolená
ŠVP PV	Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
IVP	Individuální vzdělávací program
sv.	světlá
tm.	tmavá
č.	číslo
s., str.	strana
psych.	psychické

SEZNAM PŘÍLOH:

č. 1: Artefiletika: Ukázka A, B: práce s dětmi Ukázka C, D: práce s rodinami

č. 2: Rodinná arteterapie: Ukázka A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K

č. 3: Setkání pro radost – rodinná arteterapie – setkání po roce

č. 4: Svolení s užíváním jména

PŘÍLOHY:

č. 1: Ukázka A:

Artefiletika: školní rok 2009/2010, ateliér MŠ Sedmíkráska

Forma

- *Prožitkové kolektivní hry (artefiletika)*

Cíl:

- učit se vnímat sebe sama i druhé jako součást světa, vytvářet v dětech pocit sounáležitosti s druhým, s okolím, umět se zklidnit, soustředit, umět přijmout dílo druhého, respektovat se navzájem.

Téma: Z jiného světa

Datum: 17. 6. 2010

Počet dětí: 23

Věk. skupina: 3-6 let

PRÁCE S MOTIVAČNÍ POHÁDKOU

RELAXAČNÍ ČÁST

Klíčové pojmy: soustředění, koncentrace, vnímání

Cíl: vést děti k umění vstoupit do fantazie

Sledování terapeuta: uvolnění

Prostředek: relaxace, imaginace

Artefiletické vedení skupiny: vytváření příznivého klimatu

Hudební média: CD - Enyja

Didaktická média: vůně květin, tibetská mísa

Průběh činnosti: děti „vklouzly“ do příběhu, který je zaujal

LÍNK A TIK

Klíčové pojmy: samostatnost, tvořivost

Prostředek: artefiletická aktivita

Sledování terapeuta: reakce dětí, tvůrčí potenciál

Artefiletické vedení skupiny: předcházení konfliktům, nápaditost

Cíl: umět se sjednotit v názoru

Výtvarná média: kres, sádrové obvazy, štětce, nádoby na vodu, vodové barvy

Didaktická média: nahrávka

Průběh činnosti: děti dávaly pozor při ukázce, zacházení s materiálem jim nečinilo potíže. Při tvůrčí činnosti byly zaujaté, tvořivé a soustředěné.





JAK SE PŘIPRAVUJE HLÍNA

Klíčové pojmy: vnímání, pocity, koordinace

Prostředek: zážitková hra

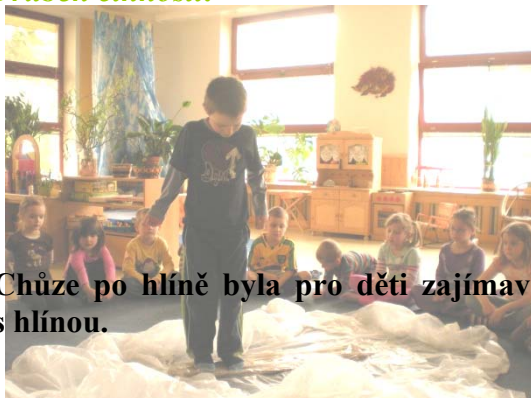
Artefietické vedení skupiny: posilování sebevědomí

Cíl: vést děti k vnímání povrchu, kontakt s materiálem

Výtvarná média: hlína, plátno, skleněná drť

Didaktická média: nahrávka

Průběh činnosti:



Chůze po hlině byla pro děti zajímavá a podněcovala jejich vnímání, též práce s hlinou.





Závěr: Děti mají tvůrčí, empatický kolektiv, jsou schopny si pomáhat a navzájem se podpořit. Jsou bystré, vnímavé.

Ukázka B:

Arte – hrátky pro děti: školní rok 2008/2009, ateliér MŠ Sedmikráska

Forma

- Prožitkové kolektivní hry (artefiletika)

Cíl:

- vytvořit dětem podmínky pro rozvoj vzájemného poznávání, empatie, trpělivosti, tolerance a tvůrčího vnímání.

Téma: ...něco spadlo z oblohy...

Datum: 8. 12. 2008

Počet dětí: 9

Věk. skupina: 5 a 6 let

1. část: co spadlo z nebe

Klíčové pojmy: kolektiv, kamarádi, vlastní prostor, já x ty

Sledování terapeuta: neverbální komunikace ve skupině, vzájemná ohleduplnost a tolerance, prosazení vlastního názoru, dynamika skupiny

Artefiletické vedení skupiny: TERAPIE LÍČENÍM – jakým způsobem k sobě děti přistupují, dominance



Průběh činnosti:

- kdo či co mohlo spadnout z nebe (řešení problému)
- líčení probíhalo vzájemně; pouze jsem musela děti namotivovat k přístupu k N.

2. část: motivační - muzikofiletická

Klíčové pojmy: pocity – vnímání

Sledování terapeuta: reakce dětí na nezvyklý hudební projev

Muzikofiletické vedení skupiny: vytváření příznivého klimatu, koordinace skupiny

Hudební média: didgeridoo, tibetská mísa



Průběh činnosti: vnímání hudby se zavřenýma očima, dechové cvičení, síla hlasu – didrerridoo; motivace: andělská šalmaj

3. část: další dechové cvičení

Klíčové pojmy: uvolnění, motorické dovednosti – trhání ubrousků na peříčka

Materiál: papírové kapesníčky, nahrávka – koledy

Průběh činnosti: peříčka pro andílka pro načechrané peřinky



Průběh činnosti: hra byla radostná, děti si vzájemně vytvářely prostor

4. část: pohybová improvizace

Klíčové pojmy: pozornost, lehkost

Didaktická média: nahrávka, plátna

Průběh činnosti: lehoučké našlapování a povalování v peřinkách při poslechu pohádky



5. část: artefiletická – andělské košilky

Klíčové pojmy: rozhodnost, samostatnost, kamarádství, pohoda, experimentování, nápaditost

Výtvarná média: textil, barvy na textil, rozprašovače, plátno

Vánoční pohádka o nahatém nejmenším andělíčkovi, kterému jeho kamarádi shání barvy na vánoční košilku: růžovou od červánků, bledě modrou – modré z nebe, oranžovou – vůně pomeranče, zelenou – vůně stroměčku, temně modrou – moře – to, co přináší i odnáší, fialovou – vánoční tajemství, modro zelenou – barvu hor – ochrana, červená – teplo, žlutá – barva hvězd a sluníčka – dárce života (dle barev v rozprašovačích – děti vymýšlely barevné připodobnění se symbolikou Vánoc)

Průběh činnosti: pomocí rozprašovače stříkaly barvu přímo na textil



Závěr artefiletické činnosti:

Sledovala jsem vzájemnou spolupráci dětí, jejich vztahy, hranice, schopnost neverbální komunikace, sociální a tvůrčí vyzrálost. Aktivita podpořila kamarádské vztahy, soudržnosti, empatii a schopnost prožívat.

Ukázka C:

ARTEHRÁTKY

Papírov – artefiletické hry pro rodiče s dětmi

25. 3. 2010

Počet přítomných: 23

Z toho dětí: 12 rodičů: 11

Celkem rodin: 9

Věk dětí: 3-8 let

Cíl: *Vytvořit podnětné prostředí pro prožitkové vnímání a akční hru.*

Podporovat tvořivost, spontánnost, vlastní nápaditost. Rozvíjet tvůrčí podněty dětí.

Prostředek: artefiletické techniky

Výtvarná a pracovní média:

- jemný papír;

- rozemletá papírová kaše, škrob, sušené rostliny, balicí papír, pleny, válečky;

- zbytkový papír;

- zbytkový papír (převážně hedvábný, ruličky);

Didaktická média: hudební nahrávka – Kruh

Rodinné potřeby: spontánnost, spolupráce
Klíčové pojmy: akce, radost z výtvarné hry

Přehled činností:

1. **Cesta do Papírova** – dramatická muchláš (vstupenka, vlastní představy, vnímání zvuků, struktur; prožitková forma – zavřené oči).



2. **Kousek Papírové země** – zpracovávání papír – masché = ruční papír



3. Jsme v Papírově – spontánní hra se zbytkovým papírem



3. Módní přehlídka papírových modelů



Závěr: aktivitami se podařilo podpořit tvůrčí hravost zúčastněných rodin. Měly prostor pro vlastní tvůrčí aktivitu i pro vzájemnou spolupráci. Aktivita byly vedeny prožitkovou formou.

Důležité prvky: aktivita, akce, bezpečí, vnímání, spontánnost, komunikace, hravost.

Ukázka D:

ARTEHRÁTKY

V kamenné říši – artefiletické hry pro rodiče s dětmi

8. 4. 2010

Počet přítomných: 22

Z toho dětí: 13 rodičů: 9

Celkem rodin

Věk dětí: 3-8 let

Cíl: Zajistit dostatek podnětů pro samostatnou tvorbu.

Prostředek: artefiletické techniky

Výtvarná a pracovní média:

- kamínky – domácí úkol, ruční papír z minulého setkání; plátno, voskové, akvarelové pastelky, vodové barvy, štětce, lepidla, náčrtkový papír, nůžky;

- plátno, hliněná kaše, barvy na textil, štětce, balící papír na podložení;

Didaktická média: hudební nahrávka – Příroda

Rodinné potřeby: spolupráce, pomoc

Klíčové pojmy: objevování, fantazie

Přehled činností:

1. Odkud pochází můj kámen

Zasadit ho do světa – prostorové utváření – asambláž



E. přinesla dětem kalendář s drahými kameny, který využily. K příběhům přistoupily tvořivě a s fantasií.



M. – kameny ze světa



A. – kameny od moře



N. – kameny mezi drahokamem



V. – kameny od řeky



V. a O. – kameny z Chorvatska



E. – barevné kameny



S. – kamínek, po kterém lezou berušky



A. – kamínky sluneční, květinové,...



A. – kamínek z lesa



A. – kamínek s čumáčkem od moře



K. – kamínek z hor



V. – horský kamínek



společná instalace

2. Kamenožrout – malba na plátno



- jaký asi je, jak má velkou pusou, aby mohl polykat kameny





Kolorování barvou na textil:



Závěrečné zjištění: rodiny si s sebou přinesly vlastní kameny, které se vztahují k jejich společným skutečným zážitkům a příběhům. Tvořivá práce s hliněnou kaší (šlikrem)

některé děti tak zaujala, že ji na textil nenanášely štětcem, ale přímo rukama. Rodiny měly dostatek prostoru pro samostatnou tvorbu, ale také pro interakci s ostatními.

č. 2:

Ukázka A:

16. 10. 2007

mapování hranic, pocitů:

- celkové mapování schopnosti spolupráce a sounáležitosti rodiny.

1. AUTOPORTRÉT

Cíl: *Rozvíjet sebeuvědomění, určit rodinnou dynamiku, zjistit schopnost komunikace.*

Výtvarná média: *balicí papír, tužka, barvy, nůžky*

- jak vnímám sám sebe, svoji hranici;

- pocity z doteku při obkreslování linie.



Závěr:

- příjemná atmosféra, vzájemná komunikace;

Evička: vybarvovala samu sebe

Carlička: maminku

Maminka Carličku

Sárinka mě překvapila samostatností - vybarvila sebe

- holčičky pracovaly soustředěně, Carlička nechtěla pomoci, chtěla maminku vybarvovat sama, ale nakonec pomoc přijala.

2. PORTRÉT

Cíl: *Rozvíjet vztah k druhému, učit se schopnosti komunikovat.*

Výtvarná média: karton A4, pastely (olejové, voskové s větším výběrem odstínů)

- jak vnímám druhého;
- vzájemné vztahy.



Závěr:

- rozdělení portrétů: Carlička opět maluje maminku,
maminka: Sárinku,
Sárinka: Evičku
Evička: Carličku
- na rozdělení se domluvily plynule, žádná z holčiček netrvala na kresbě maminky ve chvíli, kdy si ji zvolila Carlička - nejspíš by vznikl konflikt;
- atmosféra byla příjemná.



3. SPOLEČNÝ BAREVNÝ OBRAZ

Cíl: *Zkoumání rodinné dynamiky.*

Výtvarná média: balicí papír, barvy

Motivace: barevná klubička, duha

Závěr:

- nedošlo k žádnému konfliktu, Evička zaplnila největší plochu duhou, sestřičky malovaly klubička, maminka také a přimalovala myšky a kočku - 2 kočky jsou součástí rodiny.

Závěr 1. setkání:

- závěrem setkání byla už Sárinka unavená;
- nepodařilo se vystříhat a umístit postavy, neboť barvy schly pomaleji než obvykle. Carlička se na tuto činnost velmi těšila, tak vystříhla aspoň sebe a nechtěla, aby jí někdo pomáhal (původně chtěla vystříhnout maminku). V té chvíli už začala být neklidná i Sárinka;
- vystřížení a umístění jsem přesunula na úvod příštího setkání.

Ukázka B:

31. 10. 2006

mapování hranic, pocitů:

S čím přicházejí - moc se těšily, chtějí malovat ručičkami

1. UMÍSTĚNÍ A DOKONČENÍ MINULÝCH ARTEFAKTŮ

Cíl: *Schopnost vzájemné domluvy a umění vycházet s druhými.*

Výtvarná média: předmalby na balicím papíře, nůžky, izolepa

Průběh:

- Carlička chtěla stříhat postavu maminky s maminkou, Evička stříhala sama sebe, Sárinka také sebe s její instrukcí;
- umístění do prostoru: holčičky si vybraly tutéž zeď jako předchozí rodina;
- nejdříve umístily maminku, vedle ní se „postavila“ po levé ruce Evička s tím, že se maminky nechtěla držet a ruku si odtáhla; Carlička měla možnost volby vedle maminky anebo Evičky=Evička ji položila otázku „Půjdeš tady vedle mě“ - zarazila se - „vid', že chceš?!“ Carlička souhlasila. Sárinka měla volbu vedle Carličky (ke dveřím), nebo maminky zprava. Po pobídnutí maminky souhlasila s umístěním vedle ní a „chytila se“ jí za ruku.



Závěr: všechny se podílely na přilepování postav

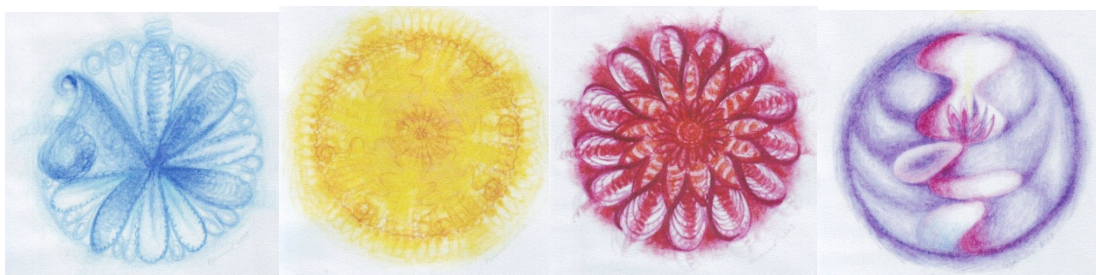
2. BAREVNÁ POHÁDKA

Cíl: *Posilovat a usnadňovat komunikaci v rodině, vést ke schopnosti vzájemného respektu, vnímat barvy, učit se výtvarnému vyjádření.*

Výtvarná média: balicí papír, barvy - čtyři barvičky – barevné mandaly, pohádka, nahrávka, kniha

Průběh:

- společná práce (komunikace) na velkém archu papíru ve tvaru kruhu, rozděleném na čtyři kruhové výseče - v průběhu pohádky posouvání vždy o jednu výseč dál - návrat domů; (mít se kam vrátit, pocit bezpečí - pojmy: **rodina, domov, soudržnost, zázemí**;
- moje barva+ výtvarné vyjádření;
- vnímání barev + krátká čtená pohádka ke každé barvě- arteterapeut očním kontaktem čte pohádku přímo dané osobě;
- respektování druhého - toho, co již vytvořil.



Carlička

Sárinka

Evička

maminka



Závěr:

- výběr barev byl bezkonfliktní - dbala jsem na to, aby bylo pořadí výběru jiné, než jsou holčičky zvyklé - včas jsem zarazila Evičku a zvolila obrácený postup - od nejmladší k nejstarší;
- všechny čtyři účastnice s velkým zájmem a radostí vyslechly „darované“ pohádky;
- malbu jsem podbarvila relaxační čakrovou hudbou;
- celá činnost byla harmonická.

3. BODY TERAPIE

Cíl: Posilovat a rozvíjet vnímavost a vztah k druhému.

Prostředek: doteková terapie - hlazení rukou

Průběh: průběžné vystřídání - hlazení navzájem



1. 2. 3.
Závěr: uvolněný, radostný, vyloženě si ji užívaly

Ukázka C:

6. 2. 2008

mapování hranic, pocitů:

S čím přicházejí- Carlička ještě nechodí do školky - po nemoci.

KARNEVAL

Cíl: *Umět se vzájemně přibližovat a radovat se ze hry.*

Prostředek: *Terapie líčením*

Výtvarná média: *líčidla+krém*

Vlastní průběh:

- hru jsem zařadila z důvodu sledování vztahů

1. skupina: maminka + Sárinka



- líčení zcela nekonfliktní

2. skupina: Evička + Carlička



- první aktérka - Evička, ve chvíli výměny rolí manipulovala Carličku, jak jí má líčit, a měla znatelný strach, že se jí nebude líbit, co Carlička vytvoří, přitom ta k ní přistupovala s velkým citem

*výměna skupin:
3. maminka + Carlička*



- proběhlo v klidu a pohodě

4. Evička + Sárinka



- Evička tolik se Sárinkou nemanipulovala, protože se nedá, i když snaha tam byla; Sárinka na sebe nenechala sáhnout, až v závěru si nechala namalovat řasy

5. maminka + Evička



- proběhlo v klidu, Evička si nedovolila maminku komandovat

6. Carlička + Sárinka



- Sárinka se od Carličky malovat nenechala, i když ji Carlička hodně přemlouvala; taktéž nenamalovala ani nic Carličce. Carlička ji po chvíli nechala být (byla už dlouho trpělivá) a vzpomněla si, že ještě musí něco namalovat mamince, malovala na ni i Evička a Sárinka se po ní začala válet. Holčičky se na maminku prostě vrhly, maminka byla stále v klidu.



Závěr:

- činnost je zaujala, statečně všechny odjely s naličením domů (cestou zašly i na nákup)
- v terapii se odrazily způsoby chování holčiček

Ukázka D:

13. 10. 2008

1. setkání

mapování hranic, pocitů:

S čím přicházejí, rodinný záznam:

- jak se měly o prázdninách, holčičky se na malování moc těšily, vyrostly, jsou vnímavější.

1. RODINNÝ TOTEM

Cíl: *Učit se schopnosti vzájemné domluvy a schopnosti vycházet s druhými, spolupracovat s nimi, realizovat záměr.*

Výtvarná média: *balicí papír, barva, křída – dle výběru*

Průběh činnosti:

- Evička ráda dominuje, Carlička většinou udělá, to, co se od ní chce, ale maminka ji neomezuje, spíš uhýbá Evičce, aby nedošlo ke konfliktu, Sárinka pracovala zcela samostatně.



2. MUZIKOTERAPIE

Cíl: *Posilovat a usnadňovat komunikaci v rodině.*

Hudební média: *bubny*

Prostředek: *hry na ozvěnu*

- *respektování druhého, dynamické vybití, radost z prožitku.*



Průběh:

- Evička je vyloženě rytmický typ, hra na buben jí dělala velmi dobře, pro Carličku to bylo vhodné cvičení na procvičení motoriky, Sárinka se chvílemi ostýchala;
- každá z nich si vyzkoušela, být vedoucí i orchestrem;
- nejvíc se jim líbila improvizace na bubny do rytmu reprodukce.

3. TANEČNÍ TERAPIE

Cíl: *Posilovat a rozvíjet vnímavost a vztah k druhému.*

Prostředek: *vyjádření klidu x napětí*

Didaktická média: *nahrávka – domorodé rytmy, přehrávač*



- k vyjádření hudby dostaly holčičky i maminka rytmické nástroje;
- Carlička se Sárinkou se s nástroji seznamovaly, Evička si vyloženě užila tanec.

4. PUTOVÁNÍ NA OSTROV

Cíl: *Posilovat rodinnou soudržnost, spolupráci, komunikaci, respekt.*

Výtvarná média: *hlína, podložky*



Průběh činnosti:

- rovnoměrné rozdělení rolí;
- Sárinka, Carlička většinou dělaly hady;
- podílely se na vytvoření ostrova a moře;
- konflikt nastal až při úklidu, kdy si chtěly mladší holčičky vyzkoušet práci se špachtlí, Evička ji chtěla mít sama pro sebe.

5. vystřížení totemu

- proběhlo v domluvě.

Ukázka E:

10. 11. 2008

2. setkání

mapování hranic, pocitů:

S čím přicházejí:

- Carlička i Sárinka prodělaly operaci mandlí – maminka byla v nemocnici s nimi;
- Carlička má aktivní průšnice, zjistili jí tupozrakost levého oka.
- Evička toto období zvládala u babičky a dědy. Také ona přišla s brýlemi – je krátkozraká (vada dědičná). Potvrdili jí astma.

1. TRÁPENÍ S MLHOU

Cíl: *Učit se schopnosti přiměřené reakce, spolupráce.*

Výtvarná média: karton, barvy, paleta, štětce

Didaktická média: přehrávač, CD, loutky, Pohádky na dlani

Průběh činnosti:

- vstup do pohádky – Kalimba – rozeznívání tónů s přiložením na tělo
- soustředěné vnímání všech



- činnost je vedena tak, abych někoho ze skupiny vyburcovala k jakékoliv reakci. V roli mlhy jsem nepříjemná a namyšlená.
- tento tlak nevydržela Carlička – schovala se za maminku a začala plakat;
- poradila jsem jí, že než se mlha vrátí, mohly by jí bílou barvu schovat;
- do Carličky okamžitě vjela radostná energie a společně s Evičkou láhev s bělobou schovaly. Měly radost, jak nad



mlhou vyzrály. Carlička je velmi čistá a emotivní. Ostatní činnosti byly mlhou motivovány:

2. POHYBOVÁ TERAPIE

Cíl: Posilovat a rozvíjet vnímavost a vztah k druhému, koordinovat pohyby.

Prostředek: improvizace s hedvábím, dechové cvičení

Didaktická média: nahrávka, přehrávač

Průběh činnosti:



- pohybová a dechová improvizace s hedvábím na hudbu – uvolňující, relaxační, velmi radostná a spontánní

3. MUZIKOTERAPIE

Cíl: Schopnost domluvy na v postupu jednotlivců – neverbální dorozumívání.

Hudební média: zpívající mísa, činely, triangel, zvoneček, kalimba

Prostředek: hudební zvuky jako prostředek dorozumění se -

- respektování druhého, seznámení se s nástroji, doteková terapie (kalimba - záda, mísa – prsní kost)

Motivace: ztratili jste se v mlze

Průběh činnosti:



- nejdříve proběhlo seznámení s nástroji;
- Evička už má dostatečně zpevněnou ruku a mísu rozehraje sama;
- u mladších holčiček stačí, když jim zpevním vlastním podepřením ručku, jež drží mísu;
- pro silnější zážitek jsem zatemnila, abych podpořila pocit, že se málo navzájem vidí;
- hra byla pro všechny velmi zábavná, příjemná.



- předvedla jsem jim s vodou, jak se rozeznívá zvuk v míse



- celou činnost jsem zakončila citlivým přiložením mísy na prsní kost

4. SVĚTLO DO MLHY



Cíl: Možnost vlastního prostoru, realizace individuálního záměru.

Výtvarná média: skleničky, barvy na sklo, štětce

Průběh činnosti:

- také toto je způsob, jak se navzájem nalézt v mlze;
- nechala jsem prostor, aby na tuto myšlenku přišly samy – vymyslela jej Evička;

technika byla přiměřená vyzrálosti skupiny.



1. Evička

2. Carlička

3. maminka

4. Sárinka

Ukázka F:

2. 3. 2009

mapování hranic, pocitů:

S čím přicházejí:

- mezi setkáním byly všechny nemocné – holčičky i maminka;
- maminka se holčičkám věnuje, projevuje jim pozitivní vztah, snaží se korigovat jejich zdravotní a smyslové potíže.

PŘÍBĚH Z MĚSÍČNÍ HOUPAČKY

MĚSÍČNÍ HOUPAČKA

Cíl: Vytvořit bezpečné prostředí, probouzet fantazii, tvořivé vnímání, podporovat prožitek, vlastní identitu i smysl pro spolupráci, umět se uvolnit, vytvořit možné z nemožného.

Prostředek: úvodní relaxace, arteterapie, pohybová a taneční terapie

Didaktická média: přehrávač, CD – hudba Kosmická cesta, kniha Příběhy z měsíční houpačky – zkrácená verze příběhu

Výtvarná média: potravinová fólie, klubička, gázy, lano, zbytky papíru, nůžky

Klíčové pojmy: vztahy, podpora, fantazie, tvořivost, samostatnost, spolupráce

Průběh činnosti:



úvodní relaxace

- Sárinka se nemohla plně soustředit, Evička po relaxaci předstírala spánek, aby na sebe strhla pozornost;
- všechny tři holčičky dokázaly velmi obrazně vyjevit, jak jejich vesmír vypadal.

Vesmírná planeta - prostorové utváření





- činnost se holčičkám líbila, především roztáčení klubíček a gázy; Carlička a Sárinka měly z klubíček velkou radost, jejich činnost byla velmi uvolněná - myslím si, že byly samy překvapené z toho, co se jim „z ničeho“ podařilo vytvořit - planetě daly název „Klubíčková“, spolupráce probíhala.

Chůze po planetě

- jako vesmířané - ne, jako lidé - výrazová chůze - prvky dramaterapie

- všechny se nasmály - příjemné uvolnění



Vesmířanský tanec

- taneční improvizace - bez zrakové kontroly



- ve chvíli, kdy si holčičky zavřely oči a věnovaly se intuitivnímu tanci, se nasmála především maminka, která se také zapojila.

KOUZELNÉ KAMENY

Cíl: *Rozvíjet vnímání, smysl pro uvolnění.*

Prostředek: *relaxace*

Didaktická média: *přehrávač, CD, kniha Příběhy z měsíční houpačky – zkrácená verze příběhu*

Klíčové pojmy: *klid, uvolnění*

Průběh činnosti:

- celá rodina si relaxaci prožila ve vzájemném dotýkání, maminka s holčičkami komunikuje jako rovný s rovným, ani ve chvíli, kdy jí Carlička při hlazení nohou začala šimrat na ploskách chodidel, neměla potřebu ji okřikovat; srozumitelně holčičkám vymezuje hranice a dbá na jejich dodržování



KÁMEN PROZŘETELNOSTI

Cíl: *Překonávat překážky, orientovat se v prostoru, rozvíjet smysl pro toleranci, spolupráci.*

Prostředek: *pohybová terapie, body terapie, arteterapie*

Výtvarná média: *papíry, křídly, potravinová fólie, nůžky, krepdešín, barvy na textil, štětce, efektová sůl*

Didaktická média: *přehrávač, CD – Den bez deště - Enja, růženín, šátky*

Klíčové pojmy: *orientace, představa, změna, pochopení tolerance, dynamika, komunikace rodiny, uvolnění, respektování, empatie, tvořivost, fantazie*

Průběh činnosti:

Hledání

- hledání kamene prozřetelnosti





- jako terapeut jsem zajišťovala bezpečnost skupiny;
- všechny účastnice kámen našly;
- Carlička měla tendence vykukovat pod šátkem, což je zvyklá praktikovat při cvičení očí s okluzorem.

Kresba

- vlastní kámen prozřetelnosti;
- kresba křídami – vlastní výběr barev;
- Carlička má problém s jemnou motorikou při práci s nůžkami;
- Evička se snažila napodobit maminku, ale vnesla do práce vlastní nápady a „okoukala“ pouze způsob malby



Vesmíránek

- výroba Vesmírána



- Carličce se příliš nedařilo zacházení s nůžkami; mezi ní a Sárinou docházelo k menším konfliktům.

Cesta domů pro Vesmírána

- malba na textil – společná práce – krepdešínová šála



- skupina má velmi ráda jemnější – ženské činnosti, takže i tato činnost se jim velmi líbila a klidově je koncentrovala.

Ukázka G:

27.1.2010

mapování hranic, pocitů: S čím přicházejí:

Pro celou rodinu je velkou změnou příchod nového maminčina partnera do rodiny, což berou všechny velmi pozitivně a jako vyplnění jejich přání. Sárinka ještě stonala.

VŠUDE JENOM LED A MRÁZ RUKAVIČKY

Cíl: *Probouzet vnímání, tvořivost a důvěru, posilovat vztahy.*

Prostředek: *arteterapeutické techniky, prvky body terapie*

Didaktická média: *přehrávač, CD*

Výtvarná média: sádrové obvazy (vazelína), tenké štětce, vodové barvy

Klíčové pojmy: fantazie, tvořivost, spolupráce, vnímání

Průběh činnosti:



Maminka pracovala se Sárinkou



Carlička s Evičkou



Evička měla tendence Carličku komandovat





Celá činnost byla pro všechny zajímavá. Vzhledem k vyspělosti skupiny jsem zařadila vystřídání – aby si mohla vše prožít i maminka.

LEDOVÝ KLÍČEK

Cíl: *Rozvíjet spolupráci, tvořivost, schopnost domluvy, dělby práce.*

Prostředek: *arteterapie*

Výtvarná média: *drátky, nůžky, korálky*

Klíčové pojmy: *tvořivost, fantazie, vnímání*

Instrukce: *vytvořte společně klíček od ledového království*

Průběh činnosti:



Evička a Sárinka se brzy začaly zajímat o něco jiného a největší zásluhu na vytvoření květiny měla s maminkou Carlička.

CO NAKRESLIL MRÁZ

Cíl: *Posilovat vzájemnou sounáležitost, kreativitu, vnímání.*

Prostředek: *arteterapie – komunikační kresba*

Didaktická média: *přehrávač, CD*

Výtvarná média: *rámy, potravinová fólie, tenké štětce, latexová barvy*

Klíčové pojmy: vnímání, fantazie

Instrukce: vytvořte si dvojici, nejdřív se dotýkejte, potom si odpovídejte štětcem a barvou.

Průběh činnosti:



Evička pracovala s maminkou, Carlička se Sárinkou.

Maminka a Evička: pracovaly v klidu, pohodě, nesnažily se vytvořit objektivní dílo, ale prožily si vzájemné dotýkání a odpovídání na bázi abstraktní malby.

Carlička a Sárinka: odpovídaly si obrázky a to se stalo kamenem úrazu ve chvíli, kdy



Sárinka odpověděla Carličce jinak, než očekávala – přimalovala domečku křídla. Carlička se velmi zlobila a také to verbálně sdělovala, byla našťavaná a chtěla, aby to všichni věděli. Zároveň okomentovala práci maminky a Evičky – že by si to měly nějak opravit, protože se jí to také nelíbí. Sárinka se snažila najít řešení pro usmíření, a tak přemalovala křídla na stromy, což Carlička po chvíli přijala.



Ukázka H:

26. 5. 2010

mapování hranic, pocitů: S čím přicházejí:

Holčičky byly na vyšetřeních. U Carličky lékaři zvažovali možnost nošení naslouchadla, které nakonec nedostane. Evička dostala nové léky na respirační potíže.

SLAVNOST MOTÝLŮ

KŘÍDLA JAKO Z PAVUČINKY

Cíl: *Vést k tvořivé hře s výtvarným materiálem.*

Prostředek: arteterapeutická technika

Didaktická média: CD přehrávač, nahrávka

Výtvarná média: hedvábní, nádoba na vodu, ocet, smršť. fólie, mikrovlnná trouba, barvy na bázi fixace parou, žehlička, podložka

Klíčové pojmy: tvořivost, flexibilita, motorické schopnosti, vnímání barev

Instrukce: vytvořte lehoučká motýlí křídla

Průběh činnosti:



Holčičky mají rády netradiční techniky. Aktivita je velmi zaujala a se zálibou pozorovaly vzniklé barvy.

VZNÁŠÍM SE

Cíl: *Rozvíjet pohybové schopnosti, koncentraci a koordinaci.*

Prostředek: pohybová aktivita

Didaktická média: přehrávač, CD

Klíčové pojmy: pohyb, uvolnění

Instrukce: vyzkoušejte lehkost motýlích křídel

Průběh činnosti:



...kdyby to šlo, opravdu by létaly. Tuto techniku si velmi užily.

MOTÝL V KUCHYNI

Cíl: *Utvářet schopnost tvořivosti, spolupráce, porozumění.*

Prostředek: arteterapie – práce s hlinou

Didaktická média: přehrávač, CD

Výtvarná média: hlina, talíř, smršťovací folie, engoby, skleněná drť, špejle, štětec, nádoba na vodu

Klíčové pojmy: spolupráce, společné dílo

Instrukce: vyrobte společný talíř





Průběh činnosti:

- maminka byla hlavní koordinátor této činnosti
- holčičky mají vždy velmi rychlé tempo
- činnost je natolik strhne, že by byly schopny se poprat, aby ukořistily co největší díl, což se projevuje především při společné práci
- jsou velmi tvořivé a šikovné

MOTÝL NA DLANI

Cíl: Rozvíjet samostatnost, tvořivost, vnímání materiálu.

Prostředek: arteterapie – práce s hlinou

Didaktická média: přehrávač, CD

Výtvarná média: hlína, váleček, skleněná drť, špejle, textil, drátek, nádoba na vodu

Klíčové pojmy: samostatnost, tvarování

Instrukce: vyrobte si každá šperk na památku ze setkání s motýlem

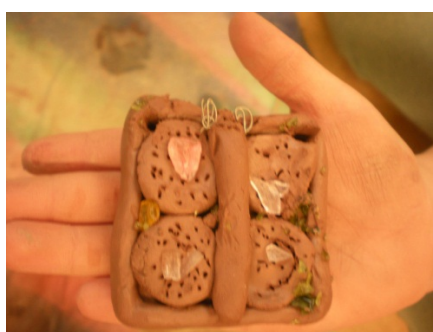
Průběh činnosti:



- celá aktivita byla zařazena na víc vzhledem k tempu skupiny



Evička



Carlička



maminka



Sárinka

- Evička se tentokrát neinspirovala maminku, ale moji ukázkou způsobu zpracování materiálu.

Ukázka I:

10. 1. 2011

mapování hranic, pocitů:

S čím přicházejí:

Holčičky byly plné zážitků. Vypravovaly o létě, o škole, o vánocích, o novém morčátku.

Na setkání se velmi těšily. Carlička nastoupila do ZŠ.

Sárinka je poslední rok ve školce, Evička začala být samostatnější.

DUHOVÁ CESTA

DUHOVÝ MOST

Cíl: *Vytvořit bezpečné prostředí, probouzet fantazii, tvořivé vnímání, navodit prostředí spolupráce.*

Prostředek: *arteterapeutická technika*

Didaktická média: *přehrávač, CD (1.část – Pět Tibeťanů), text pohádky „O daru Duhové víly“*

Výtvarná média: *balicí papír, lepicí páska, temperové barvy, houbičky, nůžky*

Klíčové pojmy: *vztahy, podpora, fantazie, tvořivost, samostatnost, spolupráce, empatie*

Popis činnosti:

1. část: relaxace s pohádkou – naladění na společnou tvorbu



2.část: vlastní tvorba – vytvoření prostoru na společnou práci + společná práce=vytvoření rodinného prostoru

Vlastní průběh činnosti:

Proběhlo rozdělení činností podle barevných linií duhy. K míchání barev docházelo až na papíře samotném. Rodina si v úvodu slepila plochu papíru, aby vznikla větší plocha.





Po zaschnutí barev duhu společně vystříhly. Carlička byla už unavená.

JÁ

Cíl: *Rozvíjet tvořivost, vnímání, individualitu, schopnost umět se ponořit do svého vlastního prostoru.*

Prostředek: *individuální malba – arteterapeutická technika*

Didaktická média: *přehrávač, CD*

Výtvarná média: *karton, voskovky + vodové barvy, tenké štětce, zrcadlo*

Klíčové pojmy: *můj odraz, pozorování, tvořivost*

Popis činnosti:

- hledání vlastního prostoru na činnost
- pozorování vlastního odrazu v zrcadle
- individuální portrétová kresba

Vlastní průběh činnosti:



maminka

Pro všechny holčičky bylo velmi zajímavé sledovat svůj vlastní odraz v zrcadle. Velmi se soustředily na detaily svého portréту. Bez váhání kombinovaly oba materiály, míchaly odstíny vodových barev, aby docílily očekávané barvy. Pracovaly zcela samostatně.



Carlička



Evička



Sárinka

SVĚTELNÝ KRUH

Cíl: Pracovat s vlastními pocity, výtvarným cítěním, individualitou, vlastním vyjádřením.

Prostředek: individuální kresba – arteterapeutická technika

Didaktická média: přehrávač, CD, terč

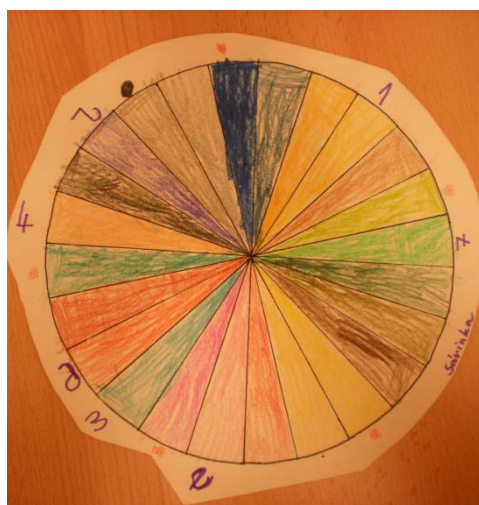
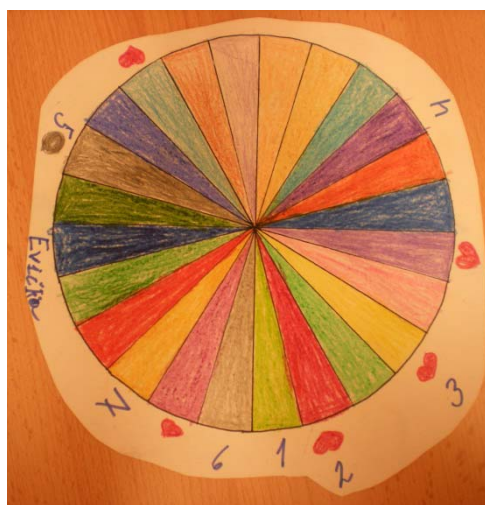
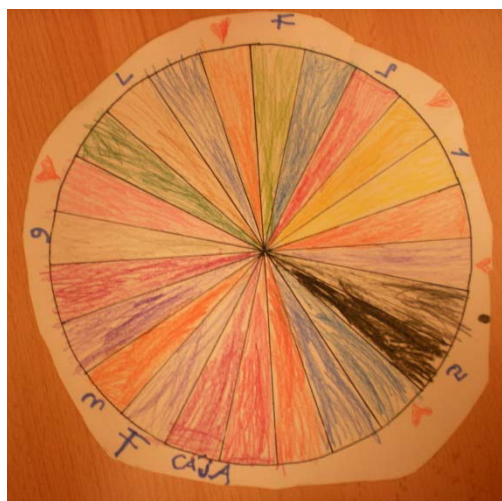
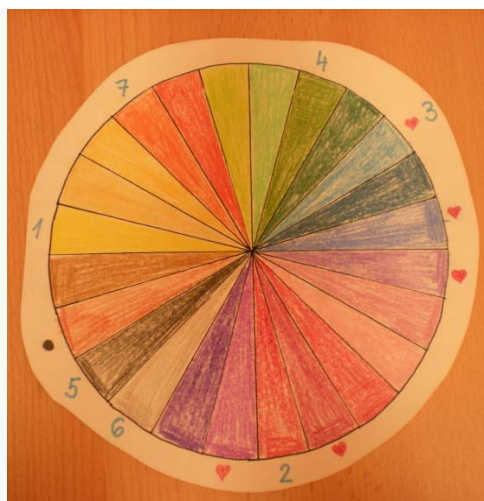
Výtvarná média: akvarelové pastelky s větší barevnou škálou

Klíčové pojmy: soustředění, vnímání, porovnávání

Popis činnosti:

- vnímání vlastní barevné identity; co se mi líbí a co ne, barevná identita

Vlastní průběh činnosti:



Barevnou škálu si vybíraly všechny účastnice samostatně. Po zabarvení všech dílků růžice si měly ponechat červenou pastelkou, kterou měly srdíčky vybrat pět odstínů

barev, které se jim líbí nejvíce. Černou pastelkou pak puntíkem označit barvu, která se jim nelíbí. Fixem čísovaly barvy, které odpovídaly dle jejich mínění těmto emocím:

1. Radost
2. Láska
3. Štěstí
4. Pohoda
5. Nemoc
6. Smutek
7. Smích

Zajímavé bylo pro všechny porovnání zvolených emočních barev. Zjistily, že většinou (a to aniž by stačily sledovat jedna druhou v průběhu diktátu) se shodly nejméně 2x v odstínu barvy, nejčastěji však vždy byly tři barvy k dané emoci stejné. To je velmi překvapilo.

Radost – žlutá + žlutá + žlutá + zelená

Láska – červená + červená + červená + růžová

Štěstí – sv. modrá + sv. modrá + oranžová + tm. žlutá

Pohoda – zelená + zelená + žlutá + fialová

Nemoc – černá + černá + modrá + hnědá

Smutek – šedá + šedá + šedá + červená

Smích – žlutá + oranžová + zelená + fialová

RODINNÝ STRÁŽCE SVĚTLA

Cíl: *Umět vytvořit společný tvůrčí prostor, schopnost dorozumět se a vyjádřit společně tvůrčí myšlení, vzájemný respekt, rodinnou dynamiku.*

Prostředek: *práce s keramickou hlinou – arteterapeutická technika*

Didaktická média: *přehrávač, CD*

Výtvarná média: *keramická hlína, podložka, nástroje, váleček, plátno, noviny;*

Klíčové pojmy: *spolupráce, tvořivost, kreativita*

Popis činnosti:

. vyjádření názorů, společná domluva a tvorba

Vlastní průběh činnosti:



Společná domluva. Holčičky už začínaly být unavené, ale dokázaly se s maminkou domluvit a rozdělit si pracovní činnosti.

Ukázka J:

7. 2. 2011

mapování hranic, pocitů:

S čím přicházejí:

Holčičky i maminka byly opět nemocné. Evička byla první den ve škole. Postihly je různé virózy, záněty.

SNĚHULÁKŮ RÁJ

ZEMĚ SNĚHULÁKŮ

Cíl:

1. Umět se dorozumět s druhým. Vést k porozumění, tvořivé spolupráci, empatii.

2. Probouzet fantazii a smysl pomáhat druhému, vést k radosti spontaneitě a humoru.

Prostředky: arteterapeutické techniky – prostorová tvorba – asambláž; dramaterapeutické techniky

Didaktická média: přehrávač, CD

Výtvarná média:

1. balicí papír, krepový papír, zbytky vln, látek, potravinová folie, obalené drátky, nůžky

2. bílá trička, klobouková guma, samolepky, krepový papír, prostěradla, staré hrnce, klobouky, polštáře, peřiny, nůžky, klobouková guma

Klíčové pojmy: tvořivá spolupráce, respektování, komunikační techniky, tvořivost, smysl pro legraci

Vlastní průběh činnosti:

1. co by v ní mělo být, jak by měla vypadat?



Na vytváření „Sněhulkačí země“ se podílely všechny velmi tvořivě.

2. sněhuláci- práce s kostýmy



Měly možnost ze Země Sněhuláků odebrat vše, co budou potřebovat pro stavbu sněhuláků. Celá činnost probíhala úžasně. Evička nečekala na pomoc a pustila se do oblékání sama. Menší holčičky počkaly na pomoc maminky. Knoflíky si lepily navzájem. Carlička statečně asi půl hodiny opravovala padající kastrol z hlavy.



Při aktivitě si užily spoustu legrace. Holčičky se nemohly pořádně pohybovat – předklonit, chodit,... Neviděly si, kam si nalepit knoflíky, protože si neviděly pod sněhuláčí bříška.



Nakonec „padly“ do Země Sněhuláků a odpočívaly. Zjistily, kolik by musely vydat energie, kdyby byly kulatoučky jako sněhuláci.

JSEM SNĚHULÁKEM

Cíl: *Vést k řečovým dovednostem, pohybovým aktivitám.*

Prostředek: *dramaterapeutické techniky*

Klíčové pojmy: *pohybové dovednosti, vnímání, koncentrace*

Popis činnosti:

- vymysli si jméno pro svého sněhuláka
- zrcadlení – napodobuj druhého sněhuláka

Vlastní průběh činnosti:





Jména pro sněhuláky:

Sárinka: Sněhová vločka

Evička: Sněhurka

Carlička: Bělínka

maminka: Nieve (Švédsky sníh i jméno)

Všechny se prostřídaly u zrcadlení.

Ač si aktivitu úžasně užily, docela se jim ulevilo, když dostaly pokyn, aby odstrojily sněhuláky. ☺

JAK SI SNĚHULÁCI PŮJČOVALI BARVY OD DUHY

Cíl: *Zdokonalovat schopnost vlastní projekce, interpretace, tvořivě zpracovávat výtvarný materiál, umět věci měnit, přetvářet v nové.*

Prostředek: *arteterapeutická technika – práce*

s textilem – kresba, malba

Didaktická média: *přehrávač, CD, dalekohled s kuličkou, aroma lampa, svíčka, zápalky*

Výtvarná média: *pečicí papír, štětce, včelí vosk, parafín, barvy na textil, fantomový fix*

Klíčové pojmy: *samostatnost, kreativita*

Popis činnosti:

- duha v barevném spektru – prohlížení rodinné duhy přes kamínek

- sněhulákův sen – odložení obleků

- kresba na tričko voskovou batikou

Vlastní průběh činnosti:



Ze Země Sněhuláků nejdříve přes dalekohled, který vše spektrálně rozkládá, pozorovaly vlastní duhu a vnímaly proměňování barev.



Na trika předmalovaly obrázky fantomovým fixem a poté linky obtáhly rozežhřátým voskem, vzniklé plošky vybarvily barvami na textil. Vznikl „pohled do dalekohledu“. Evička a Sárinka nedodržely instrukci kreslit pouze dovnitř kruhu.



NÁVRAT ZE ZEMĚ SNĚHULÁKŮ

Cíl: *Učit se schopnosti nelpět na věcech – uchovávat si v srdci prožitky.*

Prostředek: *arteterapeutická technika*

Didaktická média: *přehrávač, CD*

Klíčové pojmy: *prožitek*

Popis činnosti:

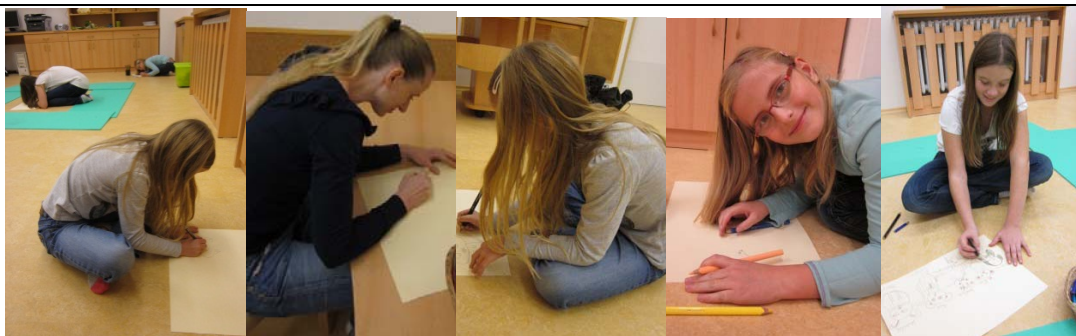
- společná aktivita – návrat do reality

Vlastní průběh činnosti:

Myslela jsem si, že bude problém v samotném rozkladu Země Sněhuláků. Problém nastal v tom, že se Sárince a Evička nechtělo poklízet a hledaly způsoby, jak se tomu vyhnout.

č. 3: Setkání pro radost

Datum: 25. 10. 2012
Cíl: Zjistit, jak se rodině daří, jaké mají pokroky, jak jsou holčičky spokojené ve škole, doma, samy se sebou, jaké mají vzpomínky na již proběhlé rodinné arteterapie a kde se nacházejí právě teď.
Prostředky: rozhovor, projektivní technika, dotazník, karty pro mapování nálady
Klíčové pojmy: já + ty + my + rodina + kamarádi
Didaktická média: CD přehrávač, CD – Kruh, pohádkové karty, dotazníky, fotoaparát
Výtvarná média: náčrtkový papír A3, tužky, pastelky
1. Vstupní rozhovor
Specifický cíl: umět se vyjádřit verbálně, schopnost vyčkat, nevstupovat do rozhovoru druhého, uhájít si své místo.
Základní otázky: „Jak se máš?“, „Co tě těší?“, „Jak se daří ve škole?“, „Co je nového?“
Prostředek: rozhovor
Reakce, postřehy, zjištění, průběh: S rodinou jsem se rozloučila v červnu 2011, kdy Sárinka měla po prázdninách nastoupit do ZŠ. Dostaly „vstupenku“ do ateliéru, pro případ jakékoliv jejich potřeby. Od té doby jsme se pracovně neviděly. Dozvěděla jsem se o jejich pokrocích ve škole, o známkách, zájmových aktivitách, kamarádkách, o tom, že už nestůňou, jako dřív, co plánují. Za ty roky společných setkání se známe velmi dobře a vzájemně jsme měly radost ze společného setkání. Působily na mě velmi klidně, vyrovnaně, spokojeně a radostně. Již ve vstupním rozhovoru jsem viděla veliký posun. Dřív by se dohadovaly, která bude mluvit, musely bychom použít třeba kamínek pro korekci toho, která bude hovořit. Nyní si vzájemně nechávaly prostor, aby každá z nich mohla sdělit to, co chtěla a potřebovala. Těšila mě jejich vyzrállost, jejich vzájemné vztahy, jejich otevřenost. Maminka pouze přihlížela a usmívala se. Vzpomněla jsem si na začátky, na nichž jsme stavěly.
2. Začarovaná rodina
Specifický cíl: umět pracovat samostatně, přemýšlet o daném tématu, umět se vcítit do sebe i druhého.
Prostředek: projektivní technika arteterapie
Reakce, postřehy, zjištění, průběh: Můj požadavek byl, aby si našla každá z nich své místo, kde se budou cítit bezpečně a budou tam mít soukromí. Chtěla jsem tím zamezit možnosti vzájemného kopírování nápadů. Také jsme se domluvily, že pokud budou něco potřebovat, přizvou mne, nebo budou hovořit obecně. Instrukce zněla: „Nad město se snesl černokněžník, který začaroval celou vaši rodinu do zvířátek. Můžete všechny odčarovat tak, že je v jejich zvířecí podobě nakreslíte.“ Musím konstatovat, že všechny pracovaly velmi zaujatě a ani je nenapadlo se dívat jinam. Pouze projevíly zvědavost k obrázkům, které kreslily ostatní.



Sárinka:

Postup zaznamenávání a projekce:

1. Eva – kočka	3. Kája – želva
2. Sára (ona) – myš	4. maminka – medvěd

- Sárinka si dala velmi záležet na ztvárnění jednotlivých zvířat i písmu. Na závěr k obrázku připsala „Rodina“ a přimalovala srdíčko. Sluníčko dokreslila až při reflexi ve chvíli, kdy zjistila, že ho tam má maminka. V průběhu kresby chtěla gumu, ale ve chvíli, kdy jsem jí ji neposkytla, to nijak neřešila. Carlička na obrázku nakreslila jako zvířátko odlišné od ostatních, neboť kočka, myš i medvěd mají srst, kterou želvička nemá. Želvička se také může kdykoliv do krunýře schovat, ba ani není tak hlučná, jinak se pohybuje a žije v jiném světě, což Carličku vystihuje. Velikost kočky a myši ukazuje na rozdíl věku (Evička je nejstarší, Sárinka nejmladší). Medvídek je mazlíčí a chránící. Obrázek je klidný, pozitivní.



Carlička:

Postup zaznamenávání a projekce:

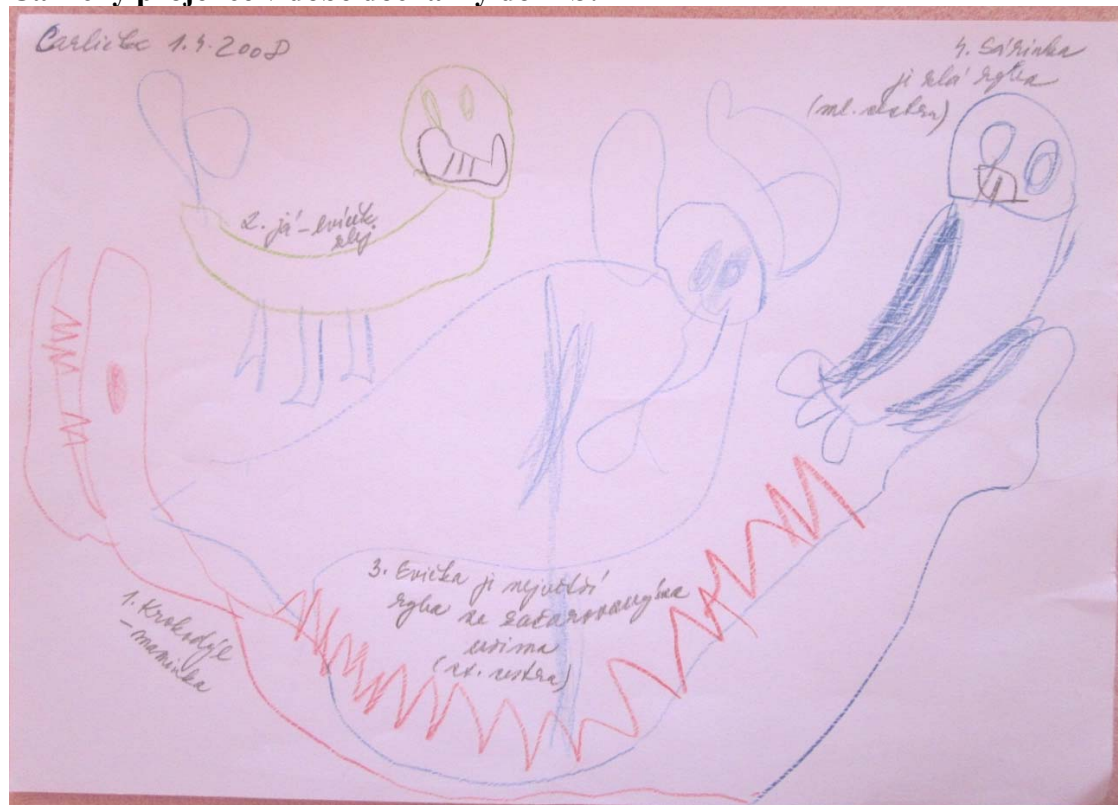
1. maminka – pštros	4. Carlička (ona) – klokan
2. Sárinka – kočka	5. Lukášek (žije s nimi) – slon
3. Evička – myš	6. teta Pavlína (pomáhá jim) – žába

- než kreslila sebe, ptala se mě, zda mě může také do obrázku nakreslit. Zopakovala

jsem ji instrukci: „Nakresli svoji rodinu“. Na obrázcích i písmu si dala velmi záležet.



Carličky projekce v době docházky do MŠ:



Postup zaznamenávání a projekce:

1. maminka – krokodýl	3. Evička – největší ryba se začarovanými ušima
2. já – lvíček - zlej	4. Sárinka – zlá ryba

Datum vyhotovení: 1. 4. 2008

- kresba vznikla v době, kdy se snažila každá z holčiček zaujmout své místo v rodině,

kdy docházelo k častým vzájemným konfliktům mezi sestrami, a všechny si nějakým způsobem snažily vymáhat pozornost maminky pro sebe. Maminka také na obrázku zaujímá největší část plochy (je velmi důležitá, kreslená na prvním místě; jakoby svojí polohou měla dosáhnout na každou z holčiček). Rivalita sestríček je znatelná i v ústním vyjádření dívky, ale také v „zubech“, které se v projekci vyskytují. Maminčiny zuby a zubatý hřbet, je známkou jakési ochrany, protože v té době si každá z holčiček přála jí vlastnit co největší díl a udělaly by pro to všechno. (Dalo jí hodně práce jim vytvořit vstřícné hranice bezpečné pro všechny.)

- Carlička byla vždy velmi mírná holčička. Do role lvíčka (zlého) se identifikovala z toho důvodu, aby měla v boji mezi sestrami šanci na vítězství. Kdyby sestríčky ryby odplavaly, dostala by se snáze k mamince a ani by nemusel být lvíček „zlej“. Evička její naléhání a názory neslyší, proto má velké (začarované) uši. Faktem je, že Evička se Sárinkou si byly vždycky bližší. Carlička jako by „hovořila malinko odlišnou řečí“.

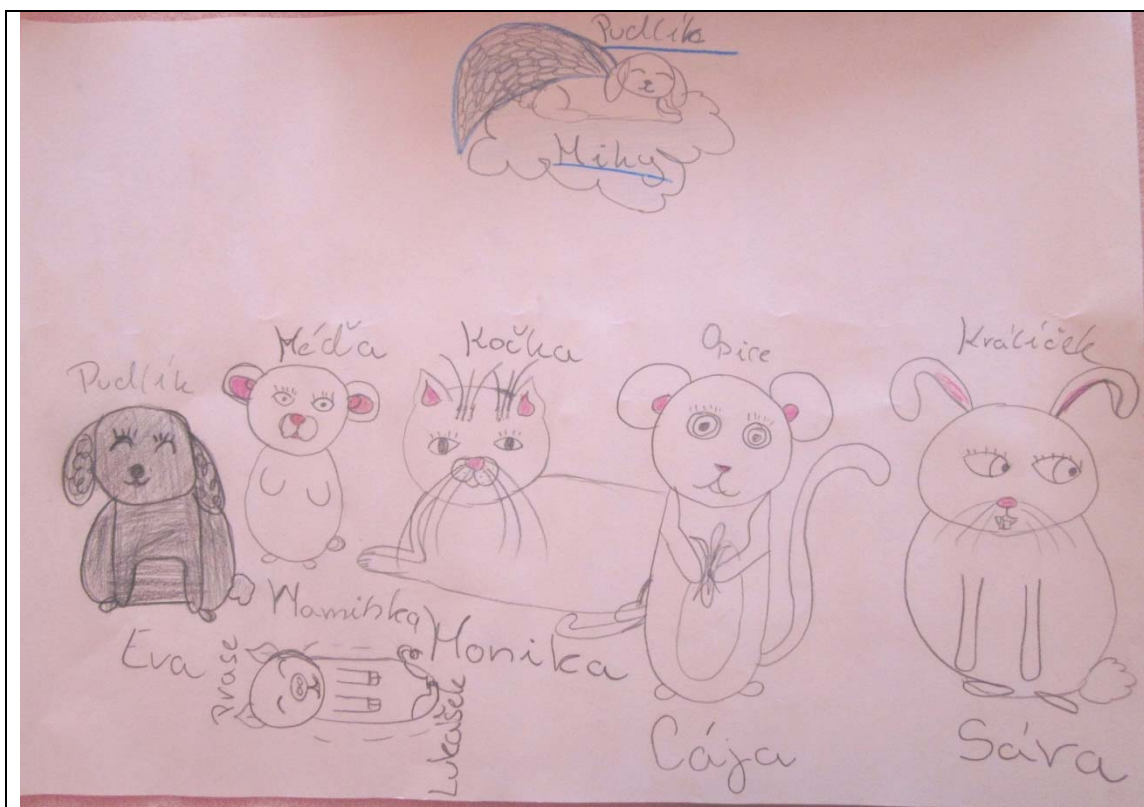
- pokud obrázky porovnáme, zjistím, že vzájemné naladění v rodině je mnohem klidnější, než vystihuje první obrázek. Zajímavé je, že ač současný obrázek kreslila zleva doprava, zdá se, že zvířátka vede slon a celému zástupu přihlíží žabka. Nejstarší sestríčka je malou myškou.

Evička:

Postup zaznamenávání a projekce:

- kreslila zprava doleva. Když zaslechla Carličky dotaz ohledně toho, zda mě může nakreslit, hned připsala ke kreslenému obrázku mé jméno a prohlásila: „Já už vás tady mám.“ Hned na začátku práce měla dojem, že to zkazila a papír otočila. Kreslila na druhou stranu.

1. Sárinka - králíček	5. Eva (ona) – pudlík (podle pejska, který jí posel)
2. Cája – opice	6. Lukášek (viděla u Carličky) – prase
3. Monika – kočka	7. Miky pudlík – andílek (ten, jenž jí posel)
4. maminka - méďa	



Evičky projekce v době docházky do MŠ:



Postup zaznamenávání a projekce:

1. já - kralíček	5. děda - pes
2. Sárinka - motýl	6. maminka - želva
3. tatka (létává za ním) - pes	7. Cája - velbloud
4. brácha od tatky - pes	8. babička – prase

Datum vyhotovení: 15. 5. 2007

- Evička vždy měla tendenci vnímat rodinu ze širšího úhlu. Také si, ač byla nejstarší, málo věřila a vyhledávala nápady všude kolem sebe. Zpočátku kopírovala maminičky nápady, později si je brala i od sestřiček. Velmi mě to překvapilo, neboť ve školce byla pro děti zajímavou, inspirativní a dominantní osobou. V době, kdy téma zpracovávala ve školce, volila k zachycení zvířat pastelky, kdežto v současné projekci si vystačila s tužkou a omezenou barevnou škálou.

- zajímavé je, že se jí v tématu objevila některá shodná zvířata (pes, králík, prase). V prvním obrázku byli do psí role postaveni všichni muži v rodině. Ve druhém případě je psem (pudlíkem, který jí zahynul) ona sama. Ve školce byla králíčkem a její mladší sestra motýlkem, nyní už roli králíčka převzala mladší sestra, která je teď téměř ve stejném věku, jako byla tehdy autorka. Ve školce teprve docházelo k její vlastní identifikaci – nakreslila se na prvním místě, nyní sice na pátém místě, ale vzhledem k tomu, že kreslila zprava doleva, je prakticky zase první. Na prvním obrázku je maminka želvičkou (je chráněna krunýřem – i v tomto roce byla rivalita mezi holčičkami značná a maminka to musela vydržet.) Pokud se podívám na roli Carličky na obou obrázcích, je také velmi podobná. Na jednom je velbloudem, na druhém opicí. Jsou to zvířata cizokrajná. Ostatní z nakreslených zvířat jsou zvířata domácí, nebo ta, jež se u nás mohou vyskytovat. Maminka je měkkým medvídkem a Lukášek jim leží u nohou.

- pokud porovnáím zaplněnost plochy obou obrázků, je téměř totožná.

maminka:**Postup zaznamenávání a projekce:**

1. Sárinka – kočička	4. maminka (ona) – labuť
2. Carlička – kočička	5. Lukášek (přítel) – labuť
3. Evička – kůň	



- maminka nakreslila obě mladší holčičky do stejných rolí – hravé kočičky. Rozevlátý koníček jim už jen trochu z dálky přihlíží (Evička už přeci jen má ve svém věku trochu jiný svět). Kočičky si poklidně sedí v trávě, ale koníček může kdykoliv odeválat (což Evička dělává, když odlétává za tatínkem do ciziny). Maminka sebe namalovala jako poklidnou, přihlížející labuť a svého partnera plujícího vedle ní. Obrázek také

vyjadřuje klid a harmonii.	
Rodinná reflexe: Vzhledem k tomu, že skupinu dobře znám, věděla jsem, že zařazení společné reflexe bude pro všechny obohacující. Že jsou již na takové úrovni, kdy se neurazí a projekci druhého dokážou přijmout. Všechny zúčastněné se sešly nad obrázky. Hovořily, porovnávaly, vysvětlovaly si: maminka: zjistila, že je na dvou obrázcích (Evičky a Sárinky) medvídkem. Mile ji pobavil Carliččin pštros, protože ve chvíli, kdy se kreslila jako labuť, pštrosa jí napadnul (typově si jsou obě zvířata velmi podobná. Labuť je rozvázná, krásná, klidná oproti pštrosovi, který dokáže být velmi rychlý – což mi přijde jako podobný znak s Carliččíným klokanem). Evičku zajímalo, proč je koněm. „ <i>Protože je krásný,</i> “ vysvětlila maminka. Carlička: maminka se jí ptala, proč je pštros. Carlička jí odpověděla: „ <i>Nevím, prostě mi tak přijde.</i> “ „ <i>A proč ty jsi klokan?</i> “, ptaly se sestry. „ <i>Taky nevím,</i> “ řekla Carlička. Ostatní se snažily najít symboliku. „ <i>Klokan si může odskákat, kde je sám a do kapsičky se mu vejde spousta knížek,</i> “ napadlo maminku. Cája prý moc ráda čte. Vždy si nachází tiché místo. Role Evičky a Sárinky nebylo třeba vysvětlovat. Pouze holčičky zjistily, že na Sárinčiném obrázku jsou vyměněné. Sárinka: měla radost z toho, že s Evičkou nakreslily obě maminku jako medvídku. Carlička želvičku přijala a nijak se nad ní nepozastavila. Evička: hovořila především k projekci Lukáška. Vysvětlovala mamince: „ <i>Já nevím, proč jsem ho nakreslila jako prase.</i> “ Ale ona i maminka to braly s humorem. Ve vzájemné konverzaci nedošlo k žádnému útoku, ani neshodám, nedorozumění. Vše probíhalo velmi klidně a mile.	
3. Dotazník	
Specifický cíl: zkusit dle vlastních možností zhodnotit přínos a pocity ze společných setkání.	
Prostředek: dotazník	
Reakce, postřehy, zjištění, průběh: - každá z přítomných se vzdálila do svého prostoru, který umožňoval se hlouběji ponořit do sebe a soustředit se na otázky a své myšlenky. Tuto formu výpovědi jsem mohla zvolit z důvodu vyspělosti všech zúčastněných. Každá mi dotazník přinášela samostatně a já jsem si odpovědi s nimi pročetla. Dozvěděla jsem se k nim i různá doplnění, což byly velmi příjemné a přínosné chvíle. Jsem moc ráda, že jsem to tak učinila a neuchýlila se k pouhému vybrání dotazníků.	
Jednotlivá zpracování (přepis originálů):	
Rodinná arteterapie:	
Těšila jsi (jste) se na setkání?	Ano a vždy budu.
Na co nejvíce?	Na paní Moniku.
Nač nejvíc vzpomínáš (vzpomínáte)?	Jak jsme kreslily a vyráběly....
Jakou techniku, situaci jsi (jste) měla nejraději?	Když jsme všechny kreslily mandaly.
Bylo něco, co se Ti (Vám) nelíbilo?	Nééé!!!! Vše se mi líbilo.

Proč?	-----
Bylo něco, nebo někdo, co Tě (Vás) rozčilovalo?	Né!! Vše bylo v pohodě.
Bála jsi (jste) se něčeho?	Né!! Ničeho.
Hovořily jste o zážitcích někdy doma?	Ano, pokaždé!! :-D
Kde skončily práce, které jste si odnesly domů?	Všechny pohromadě v krabici nebo vystaveny.
Využíváte je nějak?	Ano, jako ozdoby.
Pocítila jsi (jste) v průběhu aktivit emoce jako jsou radost, zklamání, bolest, strach, vztek?	Ano, radost a vztek, že se mi to nepovede.
Zažila jsi (jste) některé z pocitů – bezpečí, jistota, ztracení, beznaděj?	Ano, bezpečí a jistotu, když jsem byla s paní Monikou.
Pomohly Ti (Vám) tvořivé aktivity k vylepšení některých vztahů v rodině?	Asi ano, už si moc nevzpomínám.

Zpracovala: **Eva** (6. třída ZŠ)

Dne: 25. 10.2012

Evička dokázala pracovat samostatně a sebejistě.

Rodinná arteterapie:

Těšila jsi (jste) se na setkání?	Ano a jak.
Na co nejvíce?	Na paní Moniku.
Nač nejvíc vzpomínáš (vzpomínáte)?	Na to, co nás čekalo.
Jakou techniku, situaci jsi (jste) měla nejraději?	Malování.
Bylo něco, co se Ti (Vám) nelíbilo?	-----
Proč?	-----
Bylo něco, nebo někdo, co Tě (Vás) rozčilovalo?	-----
Bála jsi (jste)	Jenom jsem byla nervózní.

se něčeho?	
Hovořily jste o zážitcích někdy doma?	Ano a je jich hodně.
Kde skončily práce, které jste si odnesly domů?	Na tajných místech.
Využíváte je nějak?	Ano.
Pocítila jsi (jste) v průběhu aktivit emoce jako jsou radost, zklamání, bolest, strach, vztek?	Radost z našich věcí.
Zažila jsi (jste) některé z pocitů – bezpečí, jistota, ztracení, beznaděj?	-----
Pomohly Ti (Vám) tvořivé aktivity k vylepšení některých vztahů v rodině?	Ano a hodně.

Zpracovala: **Carlička** (3. třída ZŠ)

Dne: 25. 10. 2012

K odpovědi, že byla nervózní mi řekla: „Já prostě nevím proč. Neumím to popsat.“ Ve chvíli, kdy mi sdělovala doplnění k tomu, kde má uschovány výrobky, byla úžasně tajemná.

Rodinná arteterapie:

Těšila jsi (jste) se na setkání?	Ano.
Na co nejvíce?	Na Moniku.
Nač nejvíc vzpomínáš (vzpomínáte)?	Na Moniku.
Jakou techniku, situaci jsi (jste) měla nejraději?	Kreslit.
Bylo něco, co se Ti (Vám) nelíbilo?	Ne.
Proč?	Mám všechno ráda.
Bylo něco, nebo někdo, co Tě (Vás) rozčilovalo?	Ne.
Bála jsi (jste) se něčeho?	Ne.
Hovořily jste o zážitcích někdy doma?	Ano.
Kde skončily práce,	Doma v krabici.

keré jste si odnesly domů?	
Využíváte je nějak?	Na ozdobu.
Pocítila jsi (jste) v průběhu aktivit emoce jako jsou radost, zklamání, bolest, strach, vztek?	Ne.
Zažila jsi (jste) některé z pocitů – bezpečí, jistota, ztracení, beznaděj?	Ne.
Pomohly Ti (Vám) tvořivé aktivity k vylepšení některých vztahů v rodině?	Ano.

Zpracovala: **Sárinka** (2. třída ZŠ)

Dne: 25. 10. 2012

Pro Sárinku byl dotazník, vzhledem jejímu věku, nejtěžší. Originál je však napsán úplně krasopisně. Když jsem si četla její odpovědi, jen se na mě usmívala.

Rodinná arteterapie:

Těšila jsi (jste) se na setkání?	Vždycky, vzpomínáme často, jak byla setkání úžasná.
Na co nejvíce?	Na paní Moniku, protože z ní sálá klid a pozitivní energie.
Nač nejvíc vzpomínáš (vzpomínáte)?	Jak jsme se balily do polštářů, aby z nás byly sněhuláci. :-))
Jakou techniku, situaci jsi (jste) měla nejraději?	Kreslení na hedvábí, ubrousková technika,
Bylo něco, co se Ti (Vám) nelíbilo?	Ne.
Proč?	-----
Bylo něco, nebo někdo, co Tě (Vás) rozčilovalo?	Ne.
Bála jsi (jste) se něčeho?	Ne.
Hovořily jste o zážitcích někdy doma?	Vždy, po cestě domů jsme si vyprávěly, co se povedlo, co se komu líbilo.
Kde skončily práce, které jste si odnesly domů?	Většinu z nich máme, pohár ze závěrečné skupinové arte máme vystavený.
Využíváte je nějak?	Máme je schované, výkresy vyfocené na památku všechny.

Pocítila jsi (jste) v průběhu aktivit emoce jako jsou radost, zklamání, bolest, strach, vztek?	Naději a radost ze společných prací.
Zažila jsi (jste) některé z pocitů – bezpečí, jistota, ztracení, beznaděj?	Bezpečí a jistotu.
Pomohly Ti (Vám) tvořivé aktivity k vylepšení některých vztahů v rodině?	Určitě, zlepšila se společná komunikace a ještě jsme se více stmelily.

Zpracovala: **maminka**

Dne: 25. 10. 2012

Maminka prohlásila, že by napsala i víc, ale nestačily jí linky. (Mohla jsem jí nabídnout další papír.)

4. Výběr karet

Specifický cíl: schopnost soustředit se na hledaný obraz, dokázat verbálně vyjádřit vlastní pocit a dojem.

Prostředek: vlastní projektivní metoda

Reakce, postřehy, zjištění, průběh:

- výběr z obrázků jsem zařadila záměrně. Byl rituálem (jistotou a pravidlem) každého setkání a holčičky se na něj vždy těšily. Také věděly, že po něm už naše setkání končí. K výběru se tentokrát přidala i maminka. Zajímavé je, že až na Carličku si všechny zvolily obrázky ze stejného příběhu.

- nezvykle jim byla zadána instrukce, aby se nad vybraným obrázkem zamyslely a řekly, proč si zvolily právě tento obrázek, čím je zaujal, co je na něm zajímavého.

- Evička projevila zájem dozvědět se, o čem vlastně příběh na obrázku je.

- jejich výběr nebyl ukvapený. Obrázky dobře znaly a bylo vidět, že si vybírají s rozvahou.

(Někdy docházelo k tomu, že se holčičky snažily jedna druhé určitý preferovaný obrázek „vyfouknout“. Často to byl právě ten, který si zvolila tentokrát Carlička.)

- obrázky byly voleny postupně tak, jak jsem zaznamenala.

- komentáře mi v zásadě potvrdily můj vlastní vjem.



Sárinka

„Zajímavý, jak se hadi plazí.“



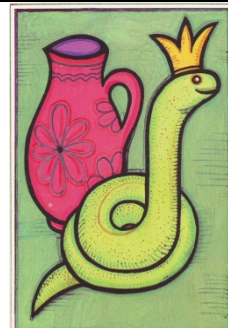
Carlička

„Princezna a bílý kůň.“



Evička

„Protože mi přijde had smutný a paní veselá, tak je to



maminka

„Protože vypadá spokojeně.“

		divný, protože já se tak taky někdy cítím.“	
Moje poznámka:			
Sárinka má ráda svoji rodinu. Vnímá ji v jejím základu, jako 4 (stejný počet hadů). Hadi měli na vybranou, kudy se budou plazit. Mohli i do křoví, nebo na kameny. Dnes si vybrali hladkou, poklidnou, bezkonfliktní cestu.	Která holčička by nechtěla být princeznou? Tou nejkrásnější, které se klaní (uznávají ji!). Princ musí většinou překonat dlouhou cestu, aby se k ní dostal. Myslím si, že jednoho dne sestřičky Carliččin svět pochopí a přijdou za ní stejně, jako princ (a kůň) na obrázku za princeznou. Vždyť princezna už na ně kyne prstíkem.	Evička se ve své výpovědi okamžitě vcítila do role hada. Nádherně to vyjádřila. V tuto chvíli ani není podstatné, že se ve středu obrázku nachází korunka. Zaujaly ji postavy, které jsou jen na okraji. Do obrázku pouze nakukují. Ještě zcela nevstoupily do děje. Možná se bojí, možná ostýchají, možná si nejsou jistí. Dobré je, že si Evička umí všímat emocí druhých. Třeba skrze ně najde samu sebe. Pak se jí otevře království v podobě vnitřního pokladu.	Myslím si, že tento obrázek krásně vystihuje vnitřní maminčin klid. Když přišla na první setkání, holčičky kolem ní poskakovaly. Každá ji chtěla a všechny mezi sebou soupeřily. Nyní jsou spokojené, vyrovnané, otevřené. Holčičky i maminka. Had našel svoji korunku – své království. Království v rodinné pohodě a štěstí. Džbán na obrázku může uvnitř ukrývat cokoliv. Pramen čisté vody nebo všechno to, co mají před sebou, co je ještě čeká.
Zhodnocení setkání:			
Jsem moc ráda za toto setkání. Měla jsem možnost vidět tu obrovskou proměnu a zhodnotit si celý ten dlouhý čas. Vidět přeměnu růstu i zrání všech tří děvčátek.			

č. 4:

**Mateřská škola Mozaika Jihlava, Březinova 114, příspěvková organizace,
586 01 Jihlava**

Místo poskytovaného vzdělávání: Březinova 114, Sedmikráska

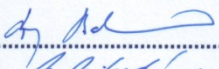
Souhlas se zveřejněním výtvarného díla

Vlastnická práva k dílům, která klient vytvoří v rámci činnosti v zařízení, přechází na tuto společnost, tj. zařízení.

Klient EVA .. LOUČKA .. *doplnit jméno* souhlasí s tím že jeho díla budou zařízením uveřejňována (zejména publikováním, vystavováním...) k vědeckým, výzkumným, studijním, uměleckým či jiným nekomerčním účelům.
ANO – NE

Klient *doplnit jméno* dále souhlasí s tím, že při uveřejňování jeho děl bude uváděno jeho jméno a příjmení, případně pseudonym *jaký. - LZE UVADEŤ KŘESTNÍ JMÉNA*
ANO – NE

V Jihlavě 2.3.2009

Podpis klienta: 

Podpis terapeuta: 