



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

# Sourozenci ve skupině dětí předškolního věku a jejich výtvarný projev

Vypracovala: Bohdana Ottová  
Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout

České Budějovice 2020

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

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

Datum

Podpis studenta

## **Poděkování**

Děkuji za cenné a odborné rady, vstřícnost a trpělivost vedoucímu mé bakalářské práce panu PaedDr. Evženu Peroutovi. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině za podporu a pochopení v době psaní této práce. Poděkování patří všem zúčastněným dětem za inspiraci a důvěru, se kterou mi svěřily svou tvorbu a jejich rodičům za souhlas a ochotu spolupracovat.

## **Anotace**

Bakalářská práce pojednává o možnostech arteterapeutických přístupů v prostředí mateřské školy. Je zaměřena na výtvarnou tvorbu sourozeneckých dvojic. Práce je rozdělena na dvě části. V první, teoretické části se zabývá charakteristikou dítěte a dětství, vývojem dítěte po stránce tělesné, psychické a sociální. Zabývá se vlivem rodiny a rodinného prostředí, sourozenců a sourozeneckých konstelací na vývoj dítěte. Dále se dotýká významu a obsahových složek předškolního vzdělávání a působení vrstevnické skupiny. Popisuje základní znaky dětského výtvarného projevu a teoretické možnosti přesahu arteterapie do výtvarné tvorby v mateřské škole. V druhé, praktické části práce jsou uvedeny kazuistiky čtyř sourozeneckých dvojic a analýza jejich tvorby, v kontextu okolností a období jejího vzniku. Výzkum je realizován v prostředí mateřské školy. Cílem bylo zjistit, jakým způsobem se ve výtvarném projevu sourozenců promítají zkušenosti z rodinného prostředí, jakým způsobem se sourozenci vzájemně ovlivňují a zda se tato skutečnost v jejich výtvarném projevu objevuje. Zjistili jsme, jakými způsoby společná přítomnost uvedených sourozenců ovlivňuje jejich aktivitu ve skupině a poukázali na možnost otevření cesty k řešení jejich adaptačních potíží i individuálních témat skrze výtvarnou tvorbu.

### **Klíčová slova:**

sourozenci, dítě, předškolní věk, vztahy, rodina, arteterapie, mateřská škola, výtvarný projev, tvorba, adaptace, skupina

## **Abstract**

The bachelor thesis deals with the options of art therapy approaches in the kindergarten environment. It focuses on the artwork of sibling pairs. The thesis is divided into two parts. In the first, theoretical part, it addresses the characteristics of child and childhood, and child development in physical, mental and social terms. It deals with the influence family and family environment, siblings and sibling constellations on the child's development. It also touches on the importance and content components of preschool education and exposure to peer group. It describes basic features of children's artistic expression and the theoretical possibilities of the overlap of art therapy to art in kindergarten. In the second, practical part of the thesis, case reports of four sibling pairs and an analysis of their artwork are presented, in the context of the circumstances and period of its origin. The research has been carried out in a kindergarten environment. The aim was to find out how the artistic expression of siblings reflects the experience of the family environment, how the siblings interact with each other and whether this fact appears in their artistic expression. We found out how the joint presence of these siblings affects their activity in the group and pointed out the possibility of opening the way to solving their adaptation problems and individual themes through artwork.

## **Keywords:**

siblings, child, preschool age, relationships, family, art therapy, kindergarten, art expression, artwork, adaptation, group

## **OBSAH**

ÚVOD .....	8
TEORETICKÁ ČÁST .....	10
1. Dítě, jeho vývoj a sociální prostředí .....	10
1.1 Charakteristika dítěte a dětství .....	10
1.1.1 Tělesný vývoj, motorika .....	11
1.1.2 Psychický a kognitivní vývoj .....	12
1.1.3 Sociální vývoj .....	16
1.2 Rodina a její vliv na vývoj dítěte.....	17
1.3 Sourozenci a jejich vliv na prožívání a vývoj .....	19
1.4 Vrstevnická skupina.....	20
2. Mateřská škola.....	22
2.1 Adaptace dítěte na pobyt v mateřské škole .....	22
2.2 Obsahové části předškolního vzdělávání .....	24
2.3 Osobnostní orientace předškolní výchovy .....	25
2.4 Hra a její význam .....	25
3. Význam výtvarné tvorby a možnosti arteterapie v předškolním vzdělávání.....	27
3.1 Počátky zájmu o dětský výtvarný projev.....	27
3.2 Ontogentický vývoj dětské kresby a kreslířských schopností .....	28
3.2.1 Tvořivost, motivace .....	30
3.2.2 Způsoby zobrazování v předškolním věku .....	32
3.2.3 Využití a význam barev v dětské tvorbě.....	33
3.3 Možnosti přesahu do arteterapie .....	35
3.3.1 Arteterapeutické přístupy .....	35
3.3.2 Možnosti arteterapie v rámci výchovně vzdělávacích aktivit .....	37
3.3.3 Artefiletika .....	39

PRAKTICKÁ ČÁST .....	41
4. Analýza arteterapeutické práce .....	41
4.1 Popis vybrané cílové skupiny a výchozí situace .....	41
5. Metodologie výzkumu .....	42
5.1 Všeobecný cíl výzkumu .....	42
5.2 Výzkumné otázky .....	42
5.3 Výzkumné metody .....	43
6. Průběh arteterapeutické práce .....	44
6.1 Kazuistiky sourozenců .....	44
6.1.1 Tomáš, Mirka .....	44
6.1.2 Bolek, Pavlík .....	51
6.1.3 Zdeněk, Jirka .....	55
6.1.4 Radek, Sára .....	61
7. Výsledky, shrnutí .....	67
8. Diskuse .....	71
9. Přínos pro praxi .....	72
ZÁVĚR .....	73
POUŽITÁ LITERATURA .....	74
SEZNAM PŘÍLOH .....	77
PŘÍLOHY .....	79

## ÚVOD

Dítě, při zahájení docházky do mateřské školy zažívá období, kdy je poprvé odloučeno od rodiny, z prostředí, které důvěrně zná. Otázkou je, jak adaptaci na nové prostředí vnímá, zda je možným východiskem pro jeho případné adaptační potíže práce s jeho výtvarným projevem. Tyto situace prožívá každé dítě jinak, přichází každé z jiného prostředí, s jinými zkušenostmi a dispozicemi.

Pokud dítě má sourozence také v předškolním věku a ve skupině vrstevníků se mají setkat, mohlo by to být pro ně přínosem, protože jej zná a prostředí není také zcela nové. Většinou při docházce staršího měl možnost se mladší již s prostředím obeznámit. Jak tuto situaci zvládá starší sourozenec a do jaké míry je zatěžující i pro něj, zůstává otázkou. Nově přichozí dítě si zvyká na nové dospělé, se kterými má být v každodenním kontaktu. Některé děti přichází zpočátku do školky se svou oblíbenou hračkou z domova, především pokud jdou do prostředí zcela neznámého. Pokud má dítě pro verbální vyjadřování ještě omezené možnosti, kresba se jeví jako jeden z možných náhradních způsobů komunikace. Při citlivě voleném přístupu lze s dítětem navázat skrze výtvarné dílo užší vztah, a to jak během procesu tvorby, tak při jeho následné interpretaci, resp. povídání si o obrázku. Další otázkou směrem k analýze výtvarné tvorby sourozenců je výskyt a množství společných znaků v tvorbě a posouzení, jestli je z jejich výtvarné tvorby zřejmé, do jaké míry se sourozenci vzájemně ovlivňují a jakým způsobem je ovlivňují vzorce chování, které si přinášejí z rodiny.

Teoretická část se zabývá popisem základních vlivů, které mohou působit na dítě v mateřské škole vzhledem k jeho vývoji a sociální situaci. Věnuje se rovněž teorii dětského výtvarného projevu a možným východiskům využití arteterapie v prostředí mateřské školy. Především proto, aby bylo možné sourozencům pomoci při integraci do kolektivu vrstevníků.

Předmětem praktické části práce bude dokázat, nebo vyvrátit, zda je možné pozorovat ve výtvarném projevu dítěte předškolního věku prokazatelné změny v souvislosti s přítomností jeho sourozence ve skupině. Nalézt, pomocí



arteterapeutických přístupů, možná východiska ke zmírnění případné komplikované adaptace těchto dětí. Rovněž najít vhodnou cestu k posílení, případně harmonizování sourozeneckých vztahů uvnitř skupiny předškolních dětí.

Po představení prostředí a sourozeneckých dvojic, následuje část, která se věnuje výtvarnému projevu jednotlivých dětí. Nejprve projevu individuálnímu, s ohledem na vývojovou fázi, ve které se dítě právě nachází. Následně analýze vybraných výtvarných prací těchto dětí, se zaměřením na porovnávání případných společných znaků ve výtvarném vyjádření a případných změn v tvorbě konkrétních jedinců v souvislosti s jejich vzájemným vztahem a společnou přítomností ve skupině.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Dítě, jeho vývoj a sociální prostředí

### 1.1 Charakteristika dítěte a dětství

*„Člověk přichází na svět tak málo připravený, že by bez pomoci nebyl schopen ve svém životě pokračovat. Řada instinktů, se kterými se narodil, rychle vyhasíná, jeho tělesný i psychický vývoj ve srovnání s jinými živočichy probíhá pomalu a prakticky všem základním činnostem, nezbytným k životu, se musí učit“.* (Kolláriková, Pupala, 2010, s.123) Dětství bývá označováno etapou života probíhající od narození do pubescence, přičemž je členěno na období novorozenecké, kojenecké, batolecí, předškolní věk, ranný školní věk. Helus(2018) popisuje obecné hlavní etapy dětství, za které se považují odkázanost a závislost, zranitelnost a potenciality, což jsou možnosti lidského vývoje, týkající se všech jeho oblastí. (Helus, 2018 s. 268) Dítě potřebuje pro rozvoj svých předpokladů poskytnutí nezbytného prostoru a podporu nejen v počátcích života, ale v jeho následujících několika letech, přičemž útvary a funkce, které tvoří konečnou strukturu dospělého jedince, se formují v jeho nejranějších fázích života. Dětství je etapou, ve které se odehrávají zásadní změny ve vývoji člověka, přičemž nejintenzivnější vývoj a růst probíhá právě v době předškolní. (Kolláriková, Pupala, 2010, s.123) Dětství však není jen, zjednodušeně řečeno, čekání, na nějaký dospělejší a plnohodnotnější život, ale je to život sám. Dítě je schopné se tvárně přizpůsobovat, dokáže se začleňovat, ale nutně potřebuje blízkost ve vztahu a oporu, které mu mohou pomoci překonat různé nepřízně. Psycholog Jan Vymětal (2004) upozorňuje na to, že: *„emoční stabilita, která je základem duševního zdraví, se vytváří v prvních letech života a radostné, neúzkostné dětství je základem harmonické, stabilní a dobře fungující osobnosti dospělého člověka.“* (Koťátková, 2008, s.249)

Proces vývoje probíhá u každého jedince určitým tempem. Je určen interakcí dědičných dispozic a daných životních podmínek, které jsou mu poskytnuty. Vývoj je tedy vždy individuálně specifický (Vágnerová, 2012). Ani délku dětství nelze posuzovat dle jednotných měřítek. *„Délka dětství se pod vlivem individuálních i společenských podmínek liší a mění, je ovlivňována specifickými potřebami, zaměřeností cílů i*

*subjektivním prožíváním*". (Kolláriková, Pupala, eds.,2010 s. 124). Helus (2018) hovoří o vývoji jako o složitém procesu, který je určován řadou vzájemně se doplňujících a vzájemně interagujících činitelů. V určitém období je vždy některý z nich pro vývoj určující. Vývoj jedince přehledně člení do pěti úrovní, kdy na jedince působí „**činitelé biologičtí, uplatňující se v procesech zrání**". „**Aktivity učení samotného vyvíjejícího se jedince**“, ty souvisí s výzvami a úkoly, na které jedinec reaguje, s vlivy prostředí a jeho podnětností, či nepodnětností. Jako další uvádí **socializaci**, jinými slovy začleňování jedince do mezilidských vztahů a společnosti vlivy sociálního okolí. Dále záměrné vychovávání a učení jedince-**edukace**. Nakonec na vývoj působí **sebeutváření jedince**, které pramení z jeho motivace a úsilí svůj život utvářet, formovat a dávat mu směr. (Helus, 2018 s. 248)

### 1.1.1 Tělesný vývoj, motorika

V pojmu vývoj je zahrnut předpoklad, že pozdější stadia vývoje budou vždy ovlivňovat stadia, která jim předchází. Jedinec, který se vyvíjí, má tedy určitou iniciativu, není pouze formován vnějšími vlivy. (Říčan, 2008)

Stupeň tělesné vybavenosti, zdatnosti, pohybových nebo motorických schopností prochází celým vývojem dítěte. Má vliv i na výběr pohybových aktivit, vnímání, řeč, kresbu, dovednosti předcházejí psaní. Méně obratné děti se liší v přesnosti pohybů i v rychlosti a často se některým aktivitám, náročnějším na pohyb, vyhýbají, protože v nejsou tak úspěšné. Pohybová neobratnost či opoždění často ovlivní vývoj dalších funkcí. (Bednářová, Šmardová, 2007)

Předškolní věk je obdobím, ve kterém mají pohybové činnosti a obratnost velký podíl při zapojení dítěte do společných aktivit. „*Pohyblivost a přesnost pohybů ovlivňuje rychlost při běhání, skákání, prolézání, hrách s míčem. Menší pohyblivost a zručnost má vliv na preferenci činností. Jestliže je dítě v některé činnosti neobratné, nejisté, bojácné, zpravidla ji po určité době nevyhledává; ať již jsou to činnosti z oblasti hrubé či jemné motoriky, i grafomotoriky. Většinou se bez záměrného vedení tato oslabení nekompensují; následně tím může být ovlivněno mnoho schopností a dovedností*“. (Bednářová, Šmardová, 2007, s.6).

Jemná motorika je vyvíjena a její rozvoj podporován hrou a aktivitami předškolních dětí, které jsou pro ně přirozené a dětmi oblíbené. Děti pracují s různými stavebnicemi, navlékají korálky, skládají puzzle, mozaiky a tím dochází k zapojení do procesů, které vyžadují jejich obratnost a přesnost. V předškolním období se začíná postupně zřetelněji vyhraňovat rovněž laterální laterality. Dítě začíná dávat přednost levé, nebo pravé ruce při hře a používání nástrojů. Při zjišťování laterality je důležitá hra spontánní i záměrně motivovaná, při které je možné pozorovat a zjišťovat dominanci ruky, oka, nohy. Rovněž hmatové vnímání je velmi důležitou součástí pro zdravý vývoj. *„Hmatové vjemy od raného věku hrají nepostradatelnou úlohu v poznávání světa, jsou nezastupitelné v rozvoji emocí, komunikace. Významný vliv má hmat při rozvoji motoriky, zejména jemné motoriky, v regulaci tělesného napětí“.* (Bednářová, Šmardová, 2007, s.7).

### 1.1.2 Psychický a kognitivní vývoj

O porozumění vývoji myšlení dítěte se významně zasloužil J.Piaget (1896-1980). Teorie kognitivního vývoje, kterou vytvořil, uvádí, že růst dítěte probíhá ve čtyřech hlavních fázích. V **senzoricko-motorické** fázi děti od narození do dvou let třídí své tělesné činnosti. Začínají rozlišovat aktivity smyslové a své vlastní pohybové aktivity. V **preoperativní** (předoperační) fázi od dvou do sedmi let se učí dítě uvažovat s využitím symbolů a svých vnitřních představ, ale jeho myšlení zatím není logické, ani systematické. Od sedmi do jedenácti let se dítě nachází ve stadiu **konkrétních operací**, kdy sice již dokáže uvažovat systematicky, ale pouze ve vazbě na konkrétní objekty, nebo činnosti. Piagetova čtvrtá a poslední fáze se nazývá fáze **formálních operací**. V této fázi děti kolem dvanáctého až patnáctého roku získávají schopnost rozvinout systematické uvažování a uvažovat i abstraktně a hypoteticky. (Crain,1980 in Dacey, Lennonová 2000)

*„Rané zkušenosti vytvářejí základ, který ovlivňuje zpracování nových podnětů.“* (Vágnerová 2012 s. 31) Vývojová dynamika je ovlivňována vzájemným vztahem potřeby jistoty a bezpečí a potřeby změny, která jedince stimuluje a ovlivňuje jeho další vývoj, uvádí dále Vágnerová. Pro vývojovou etapu dětství, a především prožitek šťastného dětství, je potřeba vytvořit optimální podmínky, aby si pod vlivem jejich

nedostatečnosti a nepříznivých okolností, člověk do následujících životních období nenesl nedořešené problémy, jako trpkost, smutek, komplexy a nejistoty. Šťastné dětství potřebuje harmonii a jistotu, která poskytuje člověku oporu pro zvládnání životních úkolů v pozdějších životních etapách. (Kolláriková, Pupala, eds.,2010 s. 132).

Strádání a dlouhodobé neuspokojování základních potřeb dítěte může vést k deprivaci. Podle toho, o jakou potřebu se jedná, rozlišujeme deprivaci biologickou, psychickou a sociální. Především důsledky těžké deprivace dětí, od útlého věku vyrůstajících v ústavách, se zabývaly studie Langmeiera a Matějčka. Teprve v pozdější době bylo více pozornosti věnováno i projevům a důsledkům psychické deprivace, která může vznikat v rodinném prostředí. (Svoboda, Krejčířová, Vágnerová,2009)

*„Psychická deprivace bývá definována jako výsledek neblahé životní situace, ve které nejsou po určitou, poměrně dlouhou dobu v dostatečné míře uspokojovány základní duševní potřeby dítěte. Mezi ně patří například laskavá a ošetřující péče osoby, k níž je možno se citově přimknout a na kterou se lze v případě obtíží spolehnout“.* (Jedlička, 2017, s.44)

Jedním z konceptů počátečních vztahů člověka je teorie vazby (Attachment). Jedná se o raný vztah mezi dítětem a pečující osobou, který je považován za trvalý. Jedná se o význam prvotní vznikající vazby mezi matkou a dítětem. Popisuje důsledky a způsoby narušení této vazby a důsledky matčina nejistého připoutání. Vlivy, které v důsledku tohoto připoutání působí na budoucí sociální adaptabilitu jedince se zabývali J.Bowlby, M. S. Ainsworthová. Tato vazba bývá plně vyvinuta po prvním roce života dítěte. Je známou skutečností, že matčin citový vztah k novorozenci, na vzorce jejího chování, ovlivňuje způsob mateřské péče, který zažila ve svém ranném věku. (Jedlička, 2017 s.38) Jedlička (2017) dále popisuje koncepci objektních vztahů u analyticky orientovaných psychologů, kdy *„ústřední místo zaujímá potřeba jedince(subjektu) emočně se vztahovat k jiným lidem(objektům)“*. S rozdílem oproti známé pudové teorii, kterou S. Freud (1856-1939) zakládá na hypotetických potřebách jedince snižovat pudovou tenzi a dosahovat slastného uspokojení. (Jedlička,2017 s. 38)

V nejranějších fázích vývoje na základě vztahu matky a dítěte se formuje prostor na hranici mezi fantazií a realitou. D. Winnicott jej nazval potenciálním

prostorem. Představiteli potenciálního prostoru jsou „přechodové objekty“, které jsou sice součástí reality, ale z hlediska psychoanalýzy slouží dítěti spíše jako specifická náhrada matky. Tímto přechodovým objektem může být například hračka, která se stala pro dítě zástupcem matky v době její nepřítomnosti. (Slavík,2005, s.20)

Psychoanalýza pomocí následujících instancí (složek) osobnosti, které určují zdroje pohybu lidského vědomí a nevědomí, označuje jako **Id** (Ono), které je založeno na principu slasti, potřebě okamžitého uspokojování pudů, které je pro dítě příznačné. Další složka **Ego** (Já), se utváří vzhledem k budující sebekontrolě a pochopení, že je možné uspokojení potřeb odložit, vzniká na principu reality. Pokud dítě přijme vnitřní zásady blízkých osob a identifikuje se s nimi, vzniká složka **Superego** (Nadjá), ta se řídí principem svědomí. Superego nátlakem na Ego způsobuje vytěsnění do nevědomí toho, co neodpovídá jeho nárokům. (Helus, 2018, s. 47)

Psychický vývoj bývá členěn do různě dlouhých období, na sebe navazujících vývojových fází, které jsou charakteristické změnami, jež toto období provází (např. nástup do školy související s novou rolí školáka, kdy jsou na něj kladeny jiné požadavky). Přechod mezi jednotlivými fázemi neprobíhá vždy plynule. Občas dochází ke vzniku napětí mezi starou a novou variantou, pro niž jedinec ještě není zcela zralý nebo na ni není připravený. Takový stav bývá označován jako vývojová krize. Dle Vágnerové ji lze chápat jako stav napětí, mezi dosud přetrvávajícími infantilnějšími projevy a zralejším způsobem reagování. (Vágnerová 2012)

V lidském vývoji jsou období relativního klidu s méně výraznými změnami, pak také období, která jsou změnami naplněná často intenzivně a v krátkém časovém úseku-**tranzitivní čili přechodná kritická období** (Paulík, 2010, s.67,68.) Znamé je například pojetí E.H.Eriksona, které určuje osm vývojových stadií, v nichž dochází k základním střetům, které je nutné pro další vývoj vyřešit. Paulík (2010. s.67,68) je popisuje dle Eriksona (2002):

V 1. roce nastává střet **důvěry a nedůvěry**-klíčová je zde kvalita vztahu k matce (pečující osobě) umožňující postupné získávání důvěry k ní, postupně i k sobě a k získání jistoty ve vztahu ke světu vůbec. Přitom je třeba překonat úzkost a nedůvěru, vycházející z nelibých zážitků dítěte v souvislosti s jeho závislostí na dospělých. Dle

teorie S.Freuda toto období odpovídá orálnímu stadiu. Ve 2-3 roce konflikt **autonomie proti studu a pochybnostem** dítě si samo sebe již začíná uvědomovat a pomalu se osamostatňuje, stále je však závislé na ostatních a s tím souvisí i pocity studu. Toto období Freud označuje za anální. V předškolním věku je charakteristické setkávání a střet **vlastní iniciativy s pocitem viny**. Vlastní aktivita se potýká s různými nezdary a negativním hodnocením, a to ovlivňuje rozvoj sebevědomí. Shoduje se s falickým obdobím. Ve školním věku a prepubertě stojí proti sobě **vlastní snaživost s pocitem méněcennosti**. Dle Freuda je tato etapa nazývána obdobím latence. Pokud není dítě úspěšné ve zvládnutí uvedených kritických přechodných období z vnitřních příčin (nemoc, úraz, vývojová porucha) nebo z vnějších příčin (nepodnětné, zanedbávané prostředí) může se to promítnout později v různých adaptačních potížích. (Paulík, 2010. s. 67,68)

Z hlediska výchovy jsou jednotlivé části života odlišné. Prokazatelně významná je především počáteční etapa lidského života, protože právě v tomto období se zakládají a rozvíjejí základní a východiskové kvality jedince. Je již známo, že se dítě za první čtyři roky svého vývoje naučí víc než za kterékoliv další čtyřletí ve svém životě. (Kolláriková, Pupala, eds., 2010 s. 124). Vývoj každého jedince je individuální a vývojové tabulky jsou v mnoha ohledech spíše orientační. Děti potřebují zkoušet a zažívat různé věci, díky tomu pak ty s pestrým spektrem zkušeností s různými životními situacemi jsou obvykle samostatnější a odolnější než děti, které jsou ve svém rozletu více omezené. Děti, na které jsou kladeny příliš velké nároky, zažívají často neúspěchy a méně si pak důvěřují. Naopak ty, na které jsou kladeny nároky příliš nízké, nemají šanci poznat své možnosti. (Hoskovcová, 2006)

Jak již bylo výše uvedeno, v předškolní době se začíná v životě dítěte objevovat funkce svědomí. Tato citlivá oblast lidské osobnosti může ovlivňovat další vývoj osobní identity, zejména v oblasti sebehodnocení a sebeúcty. Svědomí, jak uvádí Říčan: „*nová brzda, kterou společnost dovede „vestavět“ do dětské duše*“. Na rozdíl od schopnosti stydět se za své špatné jednání je svědomí více autonomní, působí i tehdy, když jsme si jisti, že se nikdo nedozví, jak jsme jednali. Vyvíjí se zvnitřněním autority. (Říčan, 2008 s. 270,272). Svědomí je jednou z funkcí Superega, a to je rozhodující i při vytváření morálních zásad, sebeovládání. Zvnitřněné, interiorizované vztahy jsou charakteristické

tím, že nejsou jen vnější skutečností, tedy neprobíhají jen mezi jedincem a jeho protějškem. Stávají se pro jedince vnitřní skutečností. (Helus, 2018 s.192)

Heidbrink (1997) popisuje poznatky J. Piageta, který rozlišil dva typy morálky – heteronomní a autonomní. **Autonomní** morálka se odklání od jednostranného respektování dospělé autority k určování pravidel a zásad fungujících mezi vrstevníky „*chce s druhými jednat tak, jak by sám chtěl, aby oni jednali s ním*“ (Heidbrink, 1997, s. 63).

Na J. Piageta navázal i L. Kohlberg, který rozdělil stádia morálního vývoje na tři základní fáze. Předkonvenční, konvenční a postkonvenční. Předkonvenční morální myšlení, (v období předškolním), kdy se dítě orientuje způsobem odměny proti trestu, výhoda proti nevýhodě. Jednání často předchází uvažování. (Vališová, Kasíková, eds.2011)

### 1.1.3 Sociální vývoj

V historii lidstva nenajdeme stopu po tom, že by člověk žil osamoceně. Vždycky se řídil zákony společenství. Je to pochopitelné právě s ohledem na lidskou slabost v přírodě. „*Člověk není vybaven zbraněmi, které mají k dispozici ostatní živočichové...je vystaven útokům ostatních zvířat, musí se bránit, aby měl na zemi vůbec místo.*“ (Adler, 1994 s.8) Člověk se musel vždy spojit s někým, což mu dávalo novou sílu naučit se tomu, jak využít přírodu, aby mu sloužila. „*Spojení se dohromady, bylo největším objevem lidského pokolení*“ (Adler, 1994 s.8) Od počátku duševního života zde existuje rámec, který nás nutí, abychom vše směřovali tam, kde si můžeme najít vztah k druhému. První sociální formou této vazby je vztah kojence k matce, píše Adler. Poukazuje na to, jak nesmírnou moc má pocit sounáležitosti pro jedince. Adler uvádí „*jsou však nebezpečná místa, na kterých může celý vývoj ztroskotat, např. když matka není dítěti opravdovým bližním a pocit sounáležitosti neumí vytvořit...když je pro dítě blízkým člověkem ale už pro nikoho jiného, dítě na sebe váže tak silně, že mu znemožní další vývoj*“ (Adler, 1994 s.11)

Socializace předškolního dítěte probíhá i mimo rámec rodiny. Předškolní věk, lze označit jako fázi přesahu horizontálním i vertikálním směrem, jako fázi přechodného období, mezi rodinou a institucí, fázi přípravnou na život ve společnosti.



Socializace a individuace, tj. rozvoj osobnosti jedince probíhá v interakci s jinými lidmi, dítě tak rozvíjí i svou individualitu. (Vágnerová, 2012 s. 223)

Všechno začíná ve vztahu dítěte a rodiny, ve vztahu k sourozencům. Když dítě nastoupí do školy, slovy Adlera „*velikost jeho pocitu sounáležitosti podstoupí první zkoušku*“. (Adler, 1994 s.11)

## 1.2 Rodina a její vliv na vývoj dítěte

Rodina představuje základní sociální skupinu, je spojena výlučností svých vztahů, soužitím, sdílením přítomnosti, společné aktivity, ale i očekáváním a plánováním společné budoucnosti (Matějček, 1994). Vztahy mezi jednotlivými členy rodiny jsou pro dítě zdrojem zkušeností a pro rozvoj dětské osobnosti velmi důležité. Vágnerová (2012) uvádí, že pokud jsou tyto vztahy pozitivní, dítě se může cítit bezpečně, je pro ně snazší brát v úvahu potřeby jiných lidí a chovat se k nim ohleduplně. Pokud jednoznačně pozitivní nejsou, převládne nejistota a s ní související koncentrace na sebe. Dále uvádí, že rodinné prostředí určuje, jaké schopnosti a dovednosti jsou ceněny a naopak, co je považováno za zbytečné. „*Rodinné prostředí posiluje rozvoj kompetencí, které považuje za důležité a cíleně nerozvíjí ty, které zde významné nejsou.*“ (...) „*Každá rodina žije svůj vlastní příběh, jehož specifičnost je dána osobností rodičů, jejich vzájemným vztahem i chápáním hodnoty vlastní rodiny, kterou spoluvytvářejí*“. (Vágnerová, 2012 s. 18-19). Jakým způsobem ovlivňuje dítě prostředí rodiny popisuje Nakonečný a uvádí, že vliv rodiny na způsob interakce dítěte s okolím je zásadní a rodina hraje v životě jedince nezastupitelnou roli. Uvnitř rodiny se dítě setkává s prvními vzorci chování a zažívá první sociální kontakty, které jej ovlivňují po celý zbytek života. Socializační proces dítěte ovlivňuje v prokazatelné míře: „**Vztah rodičů k dítěti** (projevy lásky či nelásky, přijetí, nebo odmítání dítěte, způsob a míra kontroly a s tím spojené odměňování a trestání), **soudržnost rodiny a její konstelace** (úplná nebo neúplná rodina), **socio-ekonomický standart**“. (Nakonečný, 1998, s.199)

Rodinná výchova, která je charakterizovaná **kladným emočním vztahem** k dítěti a řízením bez extrémů, podporuje vývoj zájmových a učebních činností dítěte a také stabilitu osobnosti. (Čáp,1990 in Hoskovcová, 2006) V souvislosti se sociokulturním statutem rodiny a materiálními vlivy na kreativitu uvádí Dacey, Lennonová (2000), že

většina výjimečných a tvůrčích jedinců prožila dětství v rodinách, které disponovaly značnými ekonomickými prostředky, nebo v rodinách, které vynaložily mnoho sil, aby zajistily prostředky k rozvoji talentu svých dětí. Dacey, Lennonová (2000) dále uvádí, že tvůrčí potenciál je pravděpodobně na různých sociálních a ekonomických úrovních standartně rozvíjen, ale děti, jejichž rodiny disponují více prostředky, dosáhnou pravděpodobněji svého potenciálu. (Dacey, Lennonová, 2000, s.206)

*„Funkce rodiny spočívá především ve vzájemné péči o kvalitní život všech jejích členů. To znamená, že zabezpečuje pozitivní emoční stabilitu, zajišťuje výživu a základní materiální prostředky, dbá o zdraví, podporuje zájmy, umožňuje odpočinek a individuální rozvoj“.* Ochraňuje zranitelné členy, kterými jsou děti, nemocní a staří. Ve vztahu k dětem plní funkci výchovnou, usměrňuje a podporuje jejich schopnosti, je jim vzorem v morálních postojích, předává tradice a hodnot. (Šmelová, Prášilová a kol. 2018 s.82) Rodina představuje pro dítě domov. Ve svém „teritoriu domova“ má dítě své stabilní místo, svůj pokoj, hračky, věci, je pro ně především zdrojem bezpečí a jistoty. (Vágnerová, 2012 s.224)

Mertin, Gillernová(2015) poukazují na význam rodičovské dyády a prostředí rodiny pro formování pohlavní identity. Předškolní věk je charakteristický zájmem dítěte o vlastní pohlavní orgány, ale též o druhé pohlaví. Je to věk, kdy dítě zjišťuje pohlavní odlišnosti. Janošová (2008) uvádí, že ve věku 5-7 let začnou děti rovněž zjišťovat, že jejich pohlaví je neměnné, a nelze jej ovlivnit. Děje se tak ve shodě s Piagetovou teorií o fázi konkrétních operací. Je to věk, kdy dítě již dokáže nové poznatky pochopit a zpracovat. (Janošová, 2008 s.117)

Podstatným vztahem uvnitř rodiny je pro dítě předškolního věku rovněž vztah s prarodiči, kteří mohou dítěti poskytovat jakousi „alternativní rodičovskou dyádu“. Mají zpravidla na dítě více času, jsou většinou pozitivně naladěni na interakci s dítětem, umožňují mu pochopit kontinuitu života, kontakt se zdravotním handicapem, někdy i se smrtí. Vztahy s prarodiči mohou být oboustranně obohacující a je vhodné je podporovat. (Mertin, Gillernová, 2015 s. 20)

### 1.3 Sourozenci a jejich vliv na prožívání a vývoj

Sourozenecký vztah bývá označován za nejdelší vztah v životě člověka vůbec. Novák (2007) uvádí, že je to zvláštní, výlučný a zajímavý vztah. *„Nevolíme ho, nezasloužíme se o něj, je nám dán, málem by se řeklo osudově. Patří k nejbližším, které na světě existují. Přitom se o něm příliš nemluví a nijak zvlášť se nerozebírá. Mohou jej tvořit lidé shodného, ale i odlišného pohlaví“.* (Novák, 2007, s.9) V rodině jsou významné také vazby se sourozenci, tvořící intenzivní, celoživotní pouto. Je podstatné, zda se jedná o staršího, mladšího sourozence a také jakého je pohlaví. Tyto vazby umožňují, v běžném každodenním životě zkoušet určité způsoby chování a strategie řešení problémů, jak v interakci s mladším, starším, nebo se sourozencem odlišného pohlaví. (Mertin, Gillernová, eds., 2015 s. 20)

Pořadí narození dětí, jejich pohlaví, sociální kontext, do něhož se narodily, jim vymezuje určitou roli, kterou mají zastávat, resp. vymezuje hranice jejich možností. Děje se tak prostřednictvím představ a očekáváním rodičů, jaká k jednotlivým dětem mají. Vzhledem k uvedeným odlišnostem se k nim rodiče nechovají úplně stejně a jednotlivé děti mohou samozřejmě i rozdílně reagovat, protože nejsou ani stejně disponovány. (...) I rodičovské chování se v průběhu času mění, je ovlivňováno jak jejich zkušenostmi, tak projevy konkrétního dítěte, na něž je zaměřeno. V důsledku toho se mohou sourozenci lišit ve větší míře, než by bylo možno přisuzovat pouze genetickým rozdílům. (Vágnerová, 2012 s. 18-19).

Ve své studii, biologicko-psychosociálních zdrojů kreativity, Dacey, Lennonová (2000) uvádí, že ačkoli řada dřívějších výzkumů, zaměřených na sourozeneckou posloupnost tvrdí, že prvorozené děti a jedináčci mívají větší šanci být úspěšní v mnohých svých činnostech a aktivitách, novější výzkumy však naznačují, že sourozenci později narození bývají nekonvenční, a tudíž kreativnější než prvorození a jedináčci. Ti jsou od narození v kontaktu především s dospělými, zatímco mladší sourozenec má v rodině ve své blízkosti přinejmenším jedno dítě, a to významně ovlivňuje jeho duševní vývoj. *„V důsledku bližší identifikace s rodiči a rodičovskými hodnotami často jedináčci a prvorozené děti uplatňují tradicionalistický přístup k problémům. Později narození se méně zajímají o uklidňující autoritu („prvorození*

všechno spolknou“), uvádí dále, že proto jsou způsobilější z hlediska vytváření konceptů a tvůrčích řešení. (Dacey, Lennonová, 2000, s.205)

#### 1.4 Vrstevnická skupina

I když rodina pro dítě nadále zůstává privilegovaným zázemím, většina předškolních dětí je schopna postupně zvládat zařadit se do jiných sociálních skupin a navazovat nové vztahy. Vrstevníci, jako skupina rovnocenných jedinců poskytuje další užitečnou zkušenost přispívající k další diferenciaci vztahů i k potřebnému osamostatňování. Dítě získává v rámci sociální expanze role, které jsou pro jeho další rozvoj osobnosti podstatné: „**Role vrstevníka**, kterou získá ve vztahu k cizím dětem, dále specifikovaná **role kamaráda**, charakterizovaná bližším vztahem k jinému dítěti, **role žáka mateřské školy**, která je institucionálně vymezená“. (Vágnerová, 2012, s.224) Je důležité mít na paměti, že dospělý nemůže vytvořit dítěti takový tréninkový prostor, jaký mohou přirozeně a proměnlivě vytvořit dětské vrstevnické skupiny. „*Uvědomění si rozdílů mezi dětmi podněcuje lepší schopnost vybrat si pro určitou hru vhodného partnera a zkvalitnit s ním domluvu na postupech ve společné hře*“. Význam vrstevnické skupiny dokazuje i to, že již z předškolní doby se datují vzpomínky na první kamarády, i když jsou v předškolním věku přátelství zpravidla krátkodobá, nesnižuje to jejich důležitost. Dítě intenzivně prožívá své vztahy, mají pro ně značný význam a je pro ně otevřeno. Ve třetím a čtvrtém roce si děti ještě přirozeně rády hrají samy, kamarády při hře jen pozorují a inspirují se jimi. Po pátém roce je pro dítě již důležité, pokud naleznou vhodného partnera pro hru. (Koťátková, 2008)

Se sourozenci dítě sdílí „*chráněný, intimní prostor své rodiny*“, který je pro něj bezpečný. V tom se od vztahů s vrstevníky odlišují. Ve vrstevnické skupině se mohou utvářet horizontální, rovnocenné vztahy, rozvíjet prosociální způsoby chování, umožňující prosazení, ale i spolupráci. Dítě zde může uspokojit potřebu seberealizace i sebepotvrzení. Ve vrstevnické skupině získá nějakou zkušenost, může se srovnávat s dětmi stejné vývojové úrovně. Každý jedinec zde získá nějakou pozici (např. postavení hvězdy, outsidera, baviče) s různou sociální hodnotou. Vztahy s vrstevníky jsou symetrické, děti mají podobný věk, sociální status i podobné kompetence. Vrstevník však dítěti nemůže být takovou oporou jako dospělý a poskytují mu tedy mnohem

méně jistoty. Proto za dosažení dalšího stupně osobnostní zralosti můžeme považovat období, kdy dítě potřebuje více kontaktu s vrstevníky a nepotřebuje již takovou oporu dospělého jako dříve. (Vágnerová, 2012, s.232)

## 2. Mateřská škola

Mateřská škola dává příležitost k setkávání dítěte s vrstevníky, umožňuje dítěti porovnávat se s nimi, nabízí mu možnost seberealizace, je otevřená ke spolupráci s jeho rodinou, jejíž dominantní roli při výchově dítěte respektuje. *„Mateřská škola, jako organizační základna předprimárního vzdělávání a místo přirozeného rozvíjení v duchu optimálně stanoveného programu, je zároveň příkladem lidského společenství s otevřeným prostorem pro setkávání, umožňuje začlenit se do sociální skupiny a zvládnout sociálně přijatelná pravidla chování. V Neposlední řadě znamená profesionální podporu při posilování rodičovských kompetencí a odbornou poradenskou službu.“* (Kolláriková, Pupala, 2010 s.) Při zamyšlení nad významem názvu zařízení pro předškolní vzdělávání, v téže publikaci autoři uvádí, že označení mateřská škola *„vyjadřuje místo charakterizované mateřskou vřelostí a bezprostřední vztahovou účastí i věcně moudrou poučenou odpovědností“*.

Pobyt v mateřské škole doplňuje citové vazby z rodiny o rozvoj sociálních dovedností ve vrstevnické skupině. Působení na rozvoj prosociálního chování má vliv na kvalitu mezilidského soužití v jeho základu. Dle Kořátkové (2008) je základ prosociálního chování u dětí utvářen ze tří zdrojů: *„1. Z citlivosti a vhodného chování vůči dítěti. (dítě zazívá trpělivost, přirozenou pomoc, uznání) 2. Z nápodoby chování, které dítě pozoruje ve svém okolí (zaznamenává reakce blízkých osob a postupně se s nimi ztotožňuje). 3. Z podpory empatických projevů, jež jsou v chování dítěte okolím zaznamenány“*. (porozumění, pomoc druhým, citlivé jednání) (Kořátková, 2008, s.198)

### 2.1 Adaptace dítěte na pobyt v mateřské škole

Dítě přechází do jiného prostředí, kde přijímá naprosto odlišné sociální role, se kterými se ještě nesetkalo. Je to pro něj situace, kterou zažívá bez své předchozí zkušenosti. Paulík (2017) popisuje průběh adaptace jako interakci dvou systémů: *„osobnosti a prostředí“*. Dělí ji na vnější a vnitřní stránky. Vnější stránka adaptace souvisí se skutečně ohrožujícími podněty pro člověka, bez ohledu na to, zda je si jich vědom. K nejdůležitějším vnějším vlivům na adaptační proces obecně patří různé životní události, drobné každodenní radosti i nepříjemnosti a dostatečná, nebo

nedostačující sociální opora. Přirozeným zdrojem sociální opory je rodina. (Paulík, 2017 s. 36,37)

**Překročení hranice rodiny**, má potřebný efekt pouze tehdy, pokud zde dítě získalo pocit jistoty a bezpečí, vytvořilo si vědomí domova a rodinné identity, které mu poskytuje jistotu symbolického charakteru. Pokud by jí z nějakého důvodu nedosáhlo, nemůže si vytvářet odpovídající vztahy s cizími lidmi a zvládnout nové sociální dovednosti. Signálem sociální a emoční zralosti je schopnost odpoutat se z vazby na dospělé pečovatele, neprojevat v kontaktu s cizími dospělými či s vrstevníky strach a reagovat na ně bez agresivity. (Matějček, 1999 s.40) Zátěž může být vnímána jinak dítětem a jinak ji může vnímat ze svého pohledu dospělý. Vágnerová uvádí: „**Odolnost vůči zátěžím** závisí na tom, jak je člověk interpretuje a prožívá, zahrnuje i jeho schopnost využít všech pozitivních podnětů, které se nabízejí, především dostupné sociální opory“. (Vágnerová, 2012 s. 31)

Zátěž, uvádí Helus (2018), je: „*namáhání adaptačních způsobilostí osobnosti, nebo organismu*“. Situace může být pro jedince natolik zatěžující, že vytváří náročnou situaci, kterou je možné řešit rozdílnými způsoby. Jedinec ji v kladném případě řeší jako **výzvu** a potřebuje k jejímu zvládnutí maximum sil. V opačném, negativním případě, ji vnímá jako **hrozbu** a trápí se obavami, že náročnou situaci nezvládne. (Helus, 2018 s.173)

Faktorem, který může zmírnit působení zátěžové situace a stresu je **sociální opora**. Tu nachází dítě především v rodině, která má funkci utváření pocitu bezpečí, pomáhá a přirozeně povzbuzuje všechny své členy od ranného dětství. (Mareš a kol.2001, in Paulík 2010, s.24) shrnuje vztah mezi zátěží a sociální oporou:

„1. *Sociální opora ovlivňuje adaptaci na zátěž. Jedinec zažívá oporu a tím snadněji se vyrovnává se zátěží. (coping assistance)*

2. *Adaptace ovlivňuje sociální oporu: způsob, jakým se jedinec vyrovnává se zátěží signalizuje okolí, zda vůbec potřebuje pomoc, případně jakou.*

3. *Sociální opora a adaptace na zátěž neovlivňují jeden druhého žádným konzistentním způsobem.*

*4.Sociální opora a adaptace na zátěž se ovlivňují navzájem, a navíc jsou ovlivňovány dalším faktorem stojícím v pozadí.” (Paulík, 2010, s.24)*

## **2.2 Obsahové části předškolního vzdělávání**

Obsah předškolního vzdělávání představuje hlavní prostředek vzdělávání dítěte v mateřské škole. Rámcově vzdělávací program je kurikulární dokument, který tento obsah a cíle vzdělávání určuje. Pro předškolní vzdělávání je uspořádán do pěti oblastí: **biologické, psychologické, interpersonální, sociálně – kulturní a environmentální.** Uvádíme stručný popis a přehled těchto oblastí, ve kterých je současné dítě předškolního věku primárně rozvíjeno.

**Dítě a jeho tělo.** Vzdělávání v této oblasti cílí na neurosvalový vývoj dítěte a jeho růst, fyzickou kondici, obratnost, pohybovou zdatnost, rozvoj motoriky, zdokonalování sebeobslužných dovedností a návyků péče o tělo.

**Dítě a jeho psychika.** Tato oblast se týká podpory psychické pohody, zdatnosti a odolnosti dítěte, rozvoj jeho intelektu, řeči a jazyka, poznávacích procesů a funkcí, jeho citů a vůle, sebepojetí a sebe nahlížení, jeho kreativity a sebevyjádření, povzbuzování dítěte v poznávání a učení.

**Dítě a ten druhý.** Utváření vztahů dítěte k jinému dítěti či dospělému, je cílem této oblasti. Posilovat, kultivovat a obohacovat jejich vzájemnou komunikaci a zajišťovat pohodu těchto vztahů.

**Dítě a společnost.** Zde se jedná o začlenění dítěte do společenství ostatních lidí a do pravidel soužití s ostatními. Přiblížit jim oblast materiálních i duchovních hodnot, uvést do světa kultury a umění, pomoci dítěti osvojit si potřebné dovednosti, návyky i postoje a umožnit mu osobně se podílet na utváření společenské pohody ve svém sociálním prostředí.

**Dítě a svět.** V environmentální oblasti je cílem založit u dítěte povědomí o okolním světě a jeho dění, o vzájemném ovlivňování člověka a životního prostředí.

Je třeba, aby pedagog postupoval ve vzdělávání s vědomím, že realizovat samostatně jednotlivé oblasti by bylo nereálné, tedy umělé. Čím komplexnější a dokonalejší bude propojení všech oblastí vzdělávání s podmínkami, za kterých se



uskutečňuje, tím bude výchova a vzdělávání přirozenější, účinnější a pro dítě hodnotnější. (dle RVPPV,2008)

### 2.3 Osobnostní orientace předškolní výchovy

Předškolní dítě není v současné době vzděláváno jednotlivými izolovanými složkami výchovy, ale výchova je orientována k působení vycházejícím směrem od dítěte. Součástí výchovy je podpora dětí v jejich přirozeném projevu a jeho využití. (Koťátková, 2008)

Orientace zaměřená **na osobnost dítěte** při předškolním vzdělávání, umožňuje demokraticky spolupracující a sociálně komunikativní strategie, uvádí Kolláriková, Pupala (2010). Dále uvádí: „*direktivní vedení a manipulaci nahrazuje důvěra k otevřeným možnostem a schopnosti vnitřního posilování vývojových předpokladů jedincem samým.*“ **Konvergentní zaměření** vede dítě k samostatnému projevu a poskytuje mu dostatek prostoru pro vyjádření věcné, duchovní i sociální. Individualizovaný přístup bere přísné ohledy na věkové rozdíly a jedinečnost každého dítěte. Vztah mezi dítětem a dospělým se tak stává demokratičtější a humanističtější. „*Výchova v mateřské škole se stává otevřeným systémem, který se blíží rodinné výchově, s níž spolupracuje jako s rovnocenným partnerem.*“ (Kolláriková, Pupala 2010 s. 131)

### 2.4 Hra a její význam

Koncem senzomotorického období kolem dvou let dítěte, uvádí Piaget (1970) se objevuje podstatná funkce, která je označována jako **sémiotická funkce** a „*spočívá ve schopnosti představovat si něco („označovaný“ předmět, událost, pojmové schéma atd.) prostřednictvím něčeho jiného, co „označuje“ a co slouží jen této představě.*“ (Piaget,1970, s.46) Dítě tedy získává schopnost užívat symboly a znaky. Znaky jsou kolektivně sdílené a dítě se je učí nápodobou i na základě vzoru, později je vlastním způsobem užívá. Piaget rozlišuje pět druhů symbolického jednání. První se objeví **oddálená nápodoba**: schopnost napodobit něco, co již není aktuálně přítomno. Další nastupuje **symbolická hra**, kdy předmět může symbolicky zastupovat jiný předmět, totéž se může dít i při napodobování činností. Další je **kresba**, která je přechodem mezi

hrou a **obraznou představou**: z původní prosté radosti z pohybu a radosti ze zanechání své stopy, se dostává ke zvnitřněné nápodobě. Nakonec se dítě dostává k poslednímu druhu jednání a tím je **řeč**. Dítě dokáže verbálně vyjádřit události, které aktuálně neprobíhají a komunikovat i o věcech, které nejsou právě přítomny. Řeč je základním nástrojem komunikace a sociálního přizpůsobování. (Piaget, Inhelderová, 1970)

Převažující a základní aktivitou, způsobem, jak může dítě postupně rozvíjet vše co bude v životě později potřebovat je **hra**. „*Experimentace, situační učení a samostatná tvořivá hra dávají příležitost k osobnímu prožitku, uplatnění zájmu a zkušeností vyjádření vlastní představy o světě a osobitým vztahu k němu*“. (Kolláriková, Pupala 2010 s. 135) Za hru označujeme jak zvenčí nenásilně řízenou motivovanou činnost, tak rovněž množství spontánních aktivit dítěte, které si dítě volí samostatně a dobrovolně. Pro podporu dětské tvořivosti a samostatnosti je podstatná vybavenost, celková atmosféra prostředí a v neposlední řadě i „*schopnost pedagoga nacházet v běžném denním programu skutečné i cvičné kreativní situace, které reakci dítěte na okolní svět ovlivňují*“. (Kolláriková, Pupala 2010 s. 135) Dítě v předškolním věku, vyhledává hru s různými materiály, které má možnost prozkoumávat, písek, voda, hlína, a další, jež mají schopnost během hry měnit strukturu, nebo tvar. Je to pro dítě velmi přínosný proces, při kterém si zažívá, co daný materiál dovolí, jak se chová a za jakých podmínek. Tato zkušenost a realizace je velmi prospěšná. Dítě se musí většinu svého času někomu a něčemu přizpůsobovat, v případě, kdy je samo strůjcem nějakých vědomých proměn, může se tato hra stát „*situací, která vyrovnává nejrůznější napětí, které prožívá, při přijímání mezilidských pravidel*“. (Koťátková, 2008, s. 193)

Koťátková (2008) výstižně nazývá hru **živnou půdou** pro rozvíjení dítěte. Hra umožňuje dítěti aktivně, svým přičiněním zpracovávat podněty z okolí, užívat je, proměňovat, vracet se k nim, pochopit je tak, aby prozkoumané mohlo dále využít. „*Dítě se samo posouvá prostřednictvím svého vnitřního popudu i okolních situací, na které chce reagovat. Objevovat si je a uzpůsobit tak, aby je mohlo zařadit do svého chápání světa, a to vše, prostřednictvím tvořivého jednání spojeného s komplexní aktivitou celé osobnosti*“. (Koťátková, 2008, s.193)

### 3. Význam výtvarné tvorby a možnosti arteterapie v předškolním vzdělávání

Dětskou sebejistotu a sebeúctu posiluje úspěch v činnosti, ve které se mohou prosadit a dostane se mu za ni uznání. Mezi aktivity, které bude dítě volit a realizovat se v nich, bude řadit ty, které budou dospělými pozitivně hodnoceny. (Vágnerová, 2012)

#### 3.1 Počátky zájmu o dětský výtvarný projev

Předpokladem zájmu o kresbu je považovat dětství za dobu tělesného a duševního rozvoje lidské bytosti a přikládat význam tomu, co se v tomto období vyprodukuje. A je také potřeba si uvědomit, že výchova není jen prosté učení, ale i podněcování k sebevyjádření, k tvorbě, k prosté interakci s druhými. (Cognet, 2013) Dětský výtvarný projev popisuje Koťátková (2008) jako podstatnou součást výchovy a vzdělávání, která vede k empatii, pro kterou je charakteristické pochopení, porozumění a vcítění se do prožitků toho druhého, v našem případě autora výtvarného díla. (Koťátková, 2008)

Již Aristoteles se domníval, že dovednost zobrazení skutečnosti by se měla pěstovat již od dětství. Skutečný zájem dětským výtvarným činnostem věnoval J.A.Komenský(1592-1670). Věděl, že vše, co člověk „*sua sponte (z vlastní vůle, spontánně) udělá*“, poukazuje na jeho tělesné, nebo jiné potřeby. „*Až budou tyto potřeby rovnovážně a ušlechtilé naplněny, začne být člověk teprve tím, čím vlastně je, uskuteční se (princip individuace). Takový člověk bude pak harmonickou osobností, bude v souladu sám se sebou i s druhými*“.

 (Uždil, Šašinková, 1983 s.15)

Anglický psycholog J. Sully poukázal na význam dětských kreseb ve své Studii dětství z r.1895. Pojednává v ní z několika stránek o dětské psychice a sleduje na základě svých poznatků vývojový postup v kresbách dětí. Rozeznává různá vývojová stadia počínající bezzáměrným čáráním. Na jeho poznatky navazovala většina dalších autorů, zabývajících se vývojem dětského výtvarného vyjadřování. Předmětem zkoumání J Sullyho byly kresby dětí od dvou do přibližně šesti let. (Read,1967).

## 3.2 Ontogentický vývoj dětské kresby a kreslířských schopností

Ontogenetický vývoj kresby podle většiny z autorů, kteří se vývojem kresby zabývali, probíhá v různých stadiích, jejichž podstata se liší dle toho, jak nahlíží na smysl vývoje a povahu různých duševních funkcí. Pro srovnání různých pohledů se zastavíme u popisu stadií dle **G.H. Luqueta (1876-1965)**, který se ve své teorii zabýval realistickým zobrazováním v kresbách dětí. Jako jeden z prvních přišel s poznatkem, že mladší dítě se snaží zobrazovat především realitu, zobrazuje však především to, co o zobrazované skutečnosti ví a vizuální podněty jsou pro zobrazování více využívány až v pozdějším věku dítěte. Luquet popsal stadia vývoje dětské kresby jako: **nahodilý realismus**-je to čáranice, kterou dítě může přesto pojmenovat, i když se reálnému objektu nepodobá, **nezdařilý realismus** – dítě ví, že by objekt znázornit mohlo, ale neví jak na to, **intelektuální realismus**-fáze, kdy kreslí dítě to, co ví, ne to, co vidí, **vizuální realismus**-dítě se již snaží o zachycení viděného. (Vágnerová, 2017 s.35)

Dále se budeme věnovat teorii vývoje kresby dle C.Burta, jak je uvádí H.Read(1967). Popis znaků a věkové údaje jsou pomocnými orientačními údaji, mohou se lišit dle individuálních dispozic každého dítěte.

**C. Burt (1883-1971)**, rozlišuje tato stadia:

**Čárání 2-5 let**

Rozděluje na **bezzáměrné** črtání tužkou – pohyby vycházející z ramene, obvykle zprava doleva, na **záměrné** črtání tužkou – už se na ně soustředí pozornost a může je i pojmenovat, **napodobivé** črtání tužkou – pohyby celé paže jsou vystřídány pohyby zápěstí i pohyby prstů. Někdy se uvádí snaha o napodobování dospělého. Dále stadium **lokalizovaného** čárání – dítě se snaží znázornit významné části objektu.

**Linie 4 roky**

Rozvíjí se zrková kontrola. Lidská postava je oblíbeným námětem. Hlavu znázorňuje kruh, oči tečky, nohy dvě čáry, někdy i čáry jako ruce. Nohy jsou obvykle dříve.

### **Popisný symbolismus 5-6 let**

Lidská postava je již trochu přesnější, ale jako syrové symbolické schéma, uvádí Read. „*Obecné schéma vykazuje u různých dětí jisté typové odchylky, ale totéž dítě, drží se ve většině případů a po dlouhou dobu značně houževnatě téhož oblíbeného tvaru*“.  
(Read, 1967 s. 141)

### **Popisný realismus 7-8 let**

Kresby jsou dosud spíše logické, než vizuální: „*Dítě klade na papír vše, co ví, nikoliv to, co vidí a dosud myslí spíše na rodový typ, než na přítomného jedince*“.  
(Read, 1967 s. 141) Pokouší se vyjádřit vše, nač si vzpomene, co ho na kresleném objektu zajímá.

Pokouší se o detaily. Objevují se pokusy o tvář z profilu. Nezajímá jej perspektiva, objekty bývají stále průhledné. Má zájem o dekorativnost.

### **Vizuální realismus 9-10 let**

Je přechodem ze stadia kreslení z paměti do kreslení dle reality. Dělí je na dvojrozměrnou fázi – kreslení jen obrysu a trojrozměrnou fázi, kde jsou vidět pokusy o znázornění objemu, překrývání a perspektivu, někdy i o stínování.

### **Potlačení 11-14 let**

Burt považoval toto stadium za součást přirozeného dětského vývoje. Předpokládá, že dítěti se nedaří dělat pokroky v kresbě a začíná být „*rozčarováno a ztrácí odvalu*“.  
Jak uvádí Read, více než o kresbu, se nyní dítě (dle Burta) zajímá o verbální projev.

### **Umělecké oživení od 15 let**

Burt popisuje tvorbu v tomto období jako „*rozkvétající v opravdové umění*“.  
Pokud stadium potlačení bylo příliš silné, někdo tohoto stadia dle Burta nikdy nedosáhne. (Read, 1967 s. 141)

**V. Lowenfeld (1903-1960)** dává do souvislosti kognitivní vývoj s tvořivostí a zdůrazňuje emoce, jako dominantní oblast při rozvoji osobnosti.

**Čáranice** 2-3 roky-nejprve bezobsažná, kdy nahodilé znaky spíše vyjadřují pohyb. Zvládnutá-děti si začínají uvědomovat souvislost mezi pohybem ruky, tužky a znaku. Pojmenovaná-dítě již pojmenuje co nakreslilo.

**Preschematické** období 3-6 let-dítě začíná přecházet od čáranic ke znakům, které jsou postupně rozlišitelné, prvním bývá člověk – hlavonožec.

**Schematické** období 6-9 let-dítě vytváří symbol, který je již snadno rozlišitelný.

**Kresebný realismus** 8-12 let-postupné opouštění základní linky, pokus o budování prostoru, první překrývání zobrazených objektů.

**Pseudonaturalistické** období 11-15 let-útlum spontánní výtvarné aktivity a přesun k jiným formám projevu.

**Adolescentní výtvarná tvorba** 14-17 let-oživení zájmu o výtvarné aktivity, výsledek závisí na estetické volbě, dovednosti a rozhodování (Perout,2005, s.28).

Lineární pojetí, které by vedlo k jedinému cíli, a to kresebnému realismu, není jedinou možnou cestou k pochopení výtvarného projevu. Ve zúženém pohledu by mohlo docházet např. k rozporu v úsilí pedagogů, výtvarníků, a psychologů.

### 3.2.1 Tvořivost, motivace

*Ze samotné podstaty vnitřních podmínek tvořivosti je zřejmé, že nemohou být vynuceny, ale musí jim být umožněno, aby se projevíly. (Carl Rogers)*

Kresba je pro dítě hrou a několik dalších let ji využívá ke svému vyjádření. Dle Šickové-Fabrice (2008, s. 103) je zcela první kresba dítěte vytvořena z „*touhy vlastní každému člověku – vtisknout svoji stopu do světa*“, zanechat v prostoru svoji zprávu.

Dítě předškolního věku pracuje většinou spontánně, nespoutaně, jeho přirozená tvořivost způsobuje, že mnohdy tímto způsobem vznikají překvapivá výtvarná díla. J. Uždil píše, že pro všechny děti je výtvarná činnost zpočátku především sebeuspokojením, něčím jako ventilem vnitřního přetlaku představ, které se (pro malý rozsah dětského slovníku, ale hlavně proto, že se týkají konkrétních věcí a slovem nepřeložitelných zážitků) nemohou dočkat zpředmětnění. Dítě jim dává průchod, zhmotňuje je, činí je viditelnými a nepotřebuje přitom promluvit ani slovo, nepotřebuje

nikoho, komu by o svých představách vyprávělo, stačí si ke hře s nimi samo. (Uždil, 1984) Děti tvoří s chutí, rády a často. Pozitivní, vnější motivace je vhodná k navození chuti pracovat s konkrétním tématem, případně konkrétní technikou, čímž je pedagogem sledován nějaký cíl. Přirozená chuť k experimentování vede dítě mobilizovat fantazii a využívat svůj kreativní potenciál. Důraz při výtvarné práci s dětmi předškolního věku není kladen na vytváření esteticky dokonalých prací, ale jde především o podporu individuální tvořivosti, případně její rozvoj, s tím související rozvoj motoriky a poznávacích, kognitivních funkcí. „Každý výtvarný projev, na jakékoli úrovni, je třeba považovat za tvořivý projev. Tvořivost, kreativita jsou potenciální silou nejen pro umění, ale i pro arteterapii. Kreativitu bere v úvahu každý z jednotlivých teoretických rámců“. (Šicková-Fabrici, 2008 s.34) V porovnání s dětmi, dospělí většinou spontánně nekreslí (s výjimkou mechanických polovědomých kreseb např. při dlouhém telefonování). Kresba je považována za projekci psychomotorických možností a schopností autora. S pomocí kresby můžeme poznat povahové rysy autora, úroveň intelektuálního vývoje, případnou hyperaktivitu, agresivitu i nízké sebevědomí. (Šicková-Fabrici, 2008, s. 102)

Malchiodi (1998) uvádí, že je velmi podstatné vědět, jak je důležitý individuální přístup k dětským kresbám a malbám. Vychovatelé i arteterapeuti by měli být otevřeni tomu, že, dětské výtvořiny mají celou škálu významů, stejně tak že dítě má unikátní životní zkušenosti, proto je důležité se vyhnout jejich posuzování dle standardů, které platí pro dospělého. Aby člověk mohl pochopit dětský postoj k malování a k dalšímu kreativnímu vyjádření, je nutné prvně zvážit co je k vede k tomuto spontánnímu vyjádření. Většina obrázků, které děti namalují, je ovlivněna těmito třemi faktory: **paměť, představivost a reálný život**. (Malchiodi,1998 s.20) Když dítě nějakou událost nakreslí, může si snáze vybavit její průběh i některé detaily a může událost následně i verbálně s pomocí obrázku lépe popsat. Může jim to pomoci lépe strukturovat daný příběh a může jim to i udržet pozornost. Mladší, tři až čtyř leté děti nemohou z této činnosti v takové míře profitovat, jejich kresba, ještě nemá žádoucí reprezentační kvalitu. (Butler et al.,1995, in Vágnerová, 2017) Kreslení usnadňuje zejména vybavení událostí, které nejsou běžné a vyvolávají nějaké emoce. Vágnerová (2017) uvádí: „*Salmon a Pipe (2000) prokázali, že kreslení může pomoci k oživení vzpomínek, které se*

vztahují k určité epizodě, jinak si děti vybaví spíš obecné poznatky, které odpovídají podobnému dění. Dětské zážitky a zkušenosti, zejména pokud jsou spojené emočními prožitky se mohou při zobrazování příslušné události znovu vybavit“.

(Vágnerová, 2017 s. 19) Pro uvažování předškolních dětí je charakteristické prolínání fantazie a reality, což se promítá i do jejich kresby. Předškoláci mohou měnit náhled na realitu tak, aby vyhovovala jejich současným potřebám. Také upravují své výtvary, přizpůsobují je, aby vyjadřovaly právě to, co považují za důležité. (Vágnerová, 2017 s. 33.)

### 3.2.2 Způsoby zobrazování v předškolním věku

V kresbách předškolních dětí se setkáváme se spoustou specifických principů, znaků a symbolů, které se obvykle v průběhu vývoje postupně z tvorby vytratí. Některé z nich jsou uvedeny pro základní orientaci.

**Hlavonožec**-první pokus o kresbu postavy, kruhový tvar a čáry znázorňují končetiny, postupně se objeví oči.

**Pravouhlost**(R-princip)-využívá množství pravých úhlů, střídá horizontální a vertikální směr čáry, kreslí s oblibou kolmo k základně např. komín na střeše domu, větve kolmo ke stromu bez ohledu na shodu s realitou. (Uždil, Šašinková, 1983)

**Grafoidismus**-sklon kresby ve směru písma, ostré úhly v kresbě přechází do šikmých, zakulacenějších linek, objevuje se jen u některých dětí

**Grafický automatismus**-opakování prvků, které již dítě umí a používá automaticky (čárky jako tráva, vlasy)

**Nepřavý ornament**-pravidelné, rytmické vyplňování, (zdobení) plochy např. tašky na střeše domu. (Uždil, Šašinková, 1983)

**Antropomorfismus**-prvky antropomorfismu v zobrazení neživých předmětů, kdy jim dítě přisuzuje lidské vlastnosti např. usmívající se slunce. Je velmi častý.

**Rytmus, opakování, symetrie**-dítě opakuje své oblíbené prvky, kreslí je ve stejném uspořádání v ploše a obrázky tak působí symetricky. (Uždil, Šašinková, 1983)



**Základní linka**-dítě buduje kompozici tak, že respektuje základní „čáru země“ a na ni postupně staví zobrazované objekty. V pozdější době zobrazuje ve vodorovných pásech nad sebou. (Lhotová, Perout, 2018)

**Transparentnost**-dítě kreslí objekty průhledné např. předměty uvnitř domu, nohy jsou viditelné skrz oblečení, zobrazuje vnitřní objem prostoru. (Davido,2001)

**Sklápění**-dítě nerozeznává vertikální a horizontální pohled, kreslí bez zájmu o perspektivu a reálný pohled např. půdorys bazénu a strom z čelního pohledu, obličej z profilu a na něm obě oči. (Davido,2001)

**Frontální pohled en face**-dítě užívá v kresbě pro větší přehlednost a symetričnost. (Lhotová, Perout, 2018)

**Boční pohled**-zobrazení z profilu, většinou pro pohybující se předměty, kdy ještě užívá dítě kombinovaného pohledu a hlava je zobrazena z pohledu čelního se zobrazením např. jednoho oka. (Lhotová, Perout, 2018)

### 3.2.3 Využití a význam barev v dětské tvorbě

To, jaké barvy děti využívají se odvíjí od vývojového stádia, v kterém se dítě nachází. V počátečních stádiích uměleckého vývoje dítěte (Fáze 1 a 2, od 18 měsíců do 4 let), děti si obecně vědomě nevybírají, naopak sáhnou po barvě, která jim je fyzicky nejbližší. Později (Fáze 3, od 4 do 6 let) si děti barvu vybírají subjektivně, ačkoliv některé začínají barvu spojovat s věcmi v jejich okolí. Tím pádem je těžké určit, zda má barva ve výtvarném projevu význam, nebo jde pouze o experiment, což je pro děti v tomto věku typické. Golomb (1990) říká, uvádí Malchiodi (1998), že od 4 let začínají barvy mít přesný význam, i přesto výběr barev není úplně striktní. V další fázi (Fáze 4, od 6 do 9 let) se barvy začínají používat schematicky, u dětí se vyvíjí určitá pravidla pro jejich užití (např. kmen je hnědý, koruna je zelená). Ačkoli použití barev je v této fázi daleko více řízené pravidly, jejich neobvyklý výběr se dá lépe zpozorovat a dá se mu přisuzovat větší význam než v předchozích fázích. Starší děti (Fáze 5, 9 let a více) začínají používat barvy ve své tvorbě realističtěji. (Malchiodi,1998 s.114)

V dřívějším výzkumu dětské kresby Alschuler a Hattwick (1947) poznamenali, že mladší dítě preferuje teplejší barvy, jako například červená nebo oranžová, zatímco starší modrou nebo zelenou, tedy chladnější barvy. Domnívali se, že rozdíl ve výběru u mladšího je závislý na vrozené impulzivnosti a u staršího dítěte na vyvíjejícím se pocitu kontroly. (Malchiodi, 1998 s.115). Malchiodi uvádí, že používání a výběr barev závisí na věku, emočním rozpoložení ale také se může do dětské tvorby promítnout popularita některých barev, např. některé hračky, nebo pohádkové postavičky, které jsou u dětí momentálně oblíbené, mohou svou barevností dětskou kresbu ovlivnit. Dále může být barevnost ovlivněna zobrazovaným tématem, např. pětileté dítě použije na zobrazení figury jednu barvu, pokud je pro ně důležitá linie a tvar, ale když se pro zobrazované téma stane barva podstatnou, je používána častěji. Např. pokud má zobrazit zahradu, může být kresba vícebarevná. Malchiodi uvádí: dle Golomb (1990) se dítě obecně s přibývajícím věkem zaměřuje více na detaily v kresbě a později dá přednost jednobarevnému schématu, sáhne mnohdy raději po tužce, kdy může detaily případně snáze opravovat. (Malchiodi, 1998 s.116). Za prostředek, který vyjadřuje a zachycuje citové stavy a míru osobní energie, je považována právě barva. Preferenci užití barvy v tvorbě ovlivňuje i kulturní prostředí, momentální psychický i fyzický stav, a naopak barva dokáže postoj a zážitek diváka ovlivnit. (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2019) Barva je často považována za prostředek, který kultivuje emoční složku osobnosti. Pokud dítě v tvorbě preferuje pouze grafický materiál, je možné pomocí např. akvarelových barev „přispět k jejich emočnímu rozjezdu“. Vhodným metodickým vedením jej vést k vyváženému poměru mezi grafickou linkou a barevnou plochou. Výsledkem by však neměla být jen kolorovaná kresba. (Perout, 2004 s. 30)

Každá barva disponuje určitými vlastnostmi, jako základní uvádí Kulka (2008) tón, sytost a světlost. „*Expresivnost a symbolický obsah jediné barvy se mění jejím začleněním do kontextu a umístěním v barevné kompozici*“, uvádí dále. Přesto zmiňuje příklady významů a symboliky některých jednotlivých barev pro základní orientaci: **Bílá**-čistota, pořádek, světlo, počátek. **Černá**-smutek, prázdnota, zastavení, tma. **Šedá**-klid, neutralita, neangažovanost. **Žlutá**-, vzrušení, radost, slunce, jas, veselí. **Zlatá**-bohatství, nádhera, světlo, podobné jako žlutá. **Oranžová**-energie, přátelství, teplo, veselí. **Červená**-živost, čilost, dynamika, síla, tvořivost, krev, boj, revoluce, láska. **Purpurová**-

slavnostní důstojnost, odstup, moc, dospělost, bohatství, zákon. **Fialová**-statečnost, laskavost, tajemství, mystika, napětí červené a modré, může skrývat touhu, impulzivitu i dramatičnost. **Modrá**-klid, pasivita, touha, věrnost, víra, smíření, oddanost, jemnost. **Tyrkysová**-klid, chladný cit, hloubka, led, nehybnost. **Zelená**-klid, pohoda, přírodní síla, jistota, růst, bezpečí, ticho. Symbolika barev může být rozdílná v různých kulturách. Mění se také dle svých vlastností např. jestli se jedná o barvu základní (červená, modrá, žlutá), nebo odvozenou (smíchanou z barev základních s různými odstíny). (Kulka, 2008, s.121)

### 3.3 Možnosti přesahu do arteterapie

Mohou být arteterapeutické přístupy nápomocny pedagogům a následně i rodičům lépe pochopit dítě a akceptovat jeho chování i s jeho případnými nedostatky?

Dětský výtvarný projev nám může poskytnout cenné informace o dětské psychice, vyznačuje se přirozeností a otevřeností, kterou nelze přehlížet. Každé dítě tvoří svým jedinečným a originálním způsobem a výtvarná výchova mu poskytuje možnost vyjádření. Měli bychom ji přijímat jako formu komunikace „*komunikujeme nejen proto, abychom něco sdělovali, ale také proto, abychom něco sdíleli*“ (J. Kulka, 2008)

#### 3.3.1 Arteterapeutické přístupy

Arteterapeutické směry a přístupy vzešly z psychoterapeutických zkušeností, jako **psychoanalyticky orientovaná arteterapie**, jejímž hlavním představitelem je S.Freud. **Přístup podle C.G.Junga** pracuje s pojmy jako vědomí, osobní nevědomí a kolektivní nevědomí. V tomto přístupu jde především o analýzu a interpretaci symbolů, **individuální psychologie a arteterapie** a její představitel A. Adler, považuje za hlavní hnací sílu člověka touhu po sebeuplatnění a staví ji proti pocitu méněcennosti, **humanistický přístup** s hlavním představitelem C.R. Rogersem nachází východiska v nedirektivním, na člověka zaměřeném přístupu a počítá s jeho výjimečností a jedinečností. **Projektivně intervenční arteterapie** (dynamický přístup) se orientuje na pomoc klientovi skrze výtvarnou metaforu jeho tvorby. Pomocí symbolů a ve shodě

s psychoanalytickými přístupy pomáhá nalézt možná východiska ke změně klientových postojů, pohledů a chování.

**Arteterapie** obecně se opírá o výtvarný projev klienta, jako o hlavní léčebný prostředek. „*Výtvarné techniky se používají proto, aby klientům usnadnily vyjadřování jejich pocitů, což je důležité jak pro terapeuta, tak případně pro terapeutickou skupinu. Terapeutovi tyto techniky umožňují rozpoznat některé, jinak těžko přístupné, osobnostní rysy klientů*“. (Caseová, Dalley, 1995 s. 9) Mohou pomoci otevřít vnitřní svět klienta, zhodnotit jeho zkušenosti s vnějším světem a užívají k tomu účelu řeč neverbální a symbolickou uvádí Šicková-Fabrici. „*V arteterapii jde u každého jednotlivého klienta o naplnění různých cílů. Mezi nejčastější cíle patří navození kompenzačního procesu, aktivizace, zprostředkování kontaktu, přeformování stereotypů, komunikace prostřednictvím výtvarného projevu, odstranění úzkostných stavů, socializace, nebo kanalizace agresivity...*“ (Šicková- Fabrici, 2008 s.33)

Představitel Psychoanalýzy S. Freud zformuloval představy o duševním životě člověka z nichž se pak odvíjela řada psychoterapeutických postupů a pojmů. V základu bylo jejich cílem „*zmapování obsahu, vývoje a funkcí nevědomého a vnitřního života i hledání vztahu mezi nevědomím a reálnou lidskou zkušeností a chováním*.“ Obdobným způsobem, jako jsou v psychoanalýze vykládány sny, zrcadlem našich psychických procesů jsou obrazy. (Campbellová 1998, s.14)

Obrazy, výrazy, slova, jména nemají pouze svůj konvenční smysl, mohou nám být známy z každodenního života, a přitom v sobě nesou vedlejší, zvláštní významy. Nazýváme je symboly. (Šicková-Fabrici,2008). Také pro **psychoanalytiky**, pracujícími s dětmi se stala výtvarná tvorba významným komunikačním prostředkem. Rolí tvořivosti a hry a významem pro formování osobnosti dětí se zabýval zejména D. Winnicott. (Campbellová, 1998 s. 14)

Kresby mají schopnost nejen odrážet dětské unikátní osobnosti, ale i jejich osobitý způsob vnímání a jejich zkušenosti s ostatními, kteří je ovlivnili. Je důležité pamatovat na to, že kresby nejsou kreslené v izolaci od světa; rodiče, ostatní významní, komunity nebo společnost, patří k aspektům, které ovlivňují obsah dětské expresivní tvorby. Tyto interpersonální aspekty jsou často v jejich kresbách obsaženy. V tomto smyslu jsou dětské kresby unikátní, jedinečné a vypovídající o nich samých v rámci

světa. Odráží nejen osobnost dítěte, ale i vlastní pozorování, hodnoty, úsudky, vnímání ostatních, vztahy s rodinou, školou, komunitou a společností. (Malchiodi, 1998)

Arteterapie tedy není pro pedagoga jen výtvarnou dílnou a výtvarnou hrou, i když pro děti zpravidla zábavná je a hra je pro děti předškolního věku nanejvýš žádoucí. Vnímáme ji z pohledu praxe jako osvědčený neverbální komunikační prostředek mezi dospělým a dítětem, a to může být funkční především tam, kde verbální komunikace z různých důvodů selhává. Slovy J. Campbellové *„Vnitřní potenciál výtvarného tvoření spočívá v tom, že vyžaduje aktivní zapojení i ochotu riskovat a zároveň umožňuje jedinečné sebevyjádření na základě neverbálních prostředků“*. (Campbellová, 1998 s. 19)

### **3.3.2 Možnosti arteterapie v rámci výchovně vzdělávacích aktivit**

*Je možné uvažovat o arteterapeutické práci se skupinou dětí v běžné mateřské škole?*

Práce s předškolními dětmi skýtá různé možnosti tvorby s jednotlivci i se skupinou, včetně muzikoterapie, dramaterapie, relaxačních cvičení. Zařadit lze vhodně vedené imaginace, nebo animace, motivované například literárními příběhy, loutkami a pohádkovými postavami. Zmínit se lze o možnosti, dětmi oblíbené práce s keramickou hlínou. Dle Vágnerové (2017) je kreslení takovou činností, která má pro děti obdobný význam jako hra. Své zážitky prostřednictvím kresby děti zpracovávají podobně, jako při hře, která je pro ně příjemná, baví je a zároveň slouží k lepšímu poznání reality i k vyjádření jejího porozumění. V kresbě se může zrcadlit také postoj autora, je to způsob sdělení, ale kresba může být i konstruktivním procesem. Jak uvádí ve shodě s dalšími autory Vágnerová (2017), často dětem nezáleží na tom, jak který objekt vypadá, ale jde o to, co je na něm zajímavé a jaký význam pro ně má. (Vágnerová, 2017)

Podobně jako pro hru, je i pro kresbu, malování i modelování charakteristický pohyb. Dle Campbellové (1998): *„Vnější atmosféru i vnitřní pocity a zkušenosti přetváříme pomocí celé své osobnosti do určitého sdělení. A právě charakter čáry, rytmus, tón, nálada a barva toto sdělení zprostředkovávají“*. Pro spontánní tvorbu,

kteřá nemá jasně stanovený záměř ani cíl, je začátek, průběh i výsledné dílo velkou neznámou, v emotivní výtvarnou kompozici se může nakonec proměnit i původně nevýrazná čmáranice. Ochota riskovat a experimentovat se podpoří. Pokud je skupině zadáno téma, které mají spontánně výtvarně zpracovat, budou výsledky jednotlivých členů skupiny velmi různorodé, což potvrzuje jedinečnost osobnosti, ale zároveň může tvorba potvrzovat sounáležitost se skupinou a jejími zájmy. (Campbellová, 1998 s.20)

Uždil (1983) popisuje snahu předškolních dětí o zachycení reality, ale pokud vzhledem k jejich věku a stupni vývoje toho nejsou schopny, kreslí tyto děti nejčastěji to, co o zobrazovaném ví a do jejich tvorby se vizuální realita nepromítá. a poukazuje na vztah mezi dětským prožíváním, tvorbou a okolním světem. Uvádí, že výtvarné činnosti představují jeden ze způsobů, jimiž si dítě osvojuje okolní skutečnost. Jejich prostřednictvím si zároveň ujasňuje souvislosti a vztahy mezi věcmi a lidmi, popřípadě i mezi lidmi navzájem. Výtvarný projev nikdy není jen popisem vnějšího vzhledu věcí, vždy obsahuje rovněž i moment jejich hodnocení a citového vztahu k nim. (Uždil, Šašinková, 1983)

Arteterapie, při využití konkrétních tvůrčích činností jednotlivce, nebo skupiny (malby, kresby, modelování apod.), je arteterapií **produktivní**. Přitom je stále nutné mít na paměti, že nelze pracovat pouze s jedním obrázkem. Vždy je potřeba mít k dispozici ucelenější tvorbu dítěte a posuzovat ji z hlediska vývoje i dalších souvislostí *„Jediná kresba nemůže odhalit všechno. Bylo by velikou 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 spektrum znalostí. K určení diagnózy nestačí pouze test; obrázek každého dítěte je nutné posuzovat také z hlediska sociálních a kulturních souvislostí. Jen tak lze dítě lépe poznat...“* (Davidov, 2001, s.16)

Jednou z možností práce s dětmi je návštěva výstavy a seznámení dětí s výtvarnými díly profesionálních umělců. Vnímání uměleckého díla, vybraného s určitým záměrem arteterapeutem, je arteterapie **receptivní**. Teodor Fechner studoval tzv. subjektivní stránky umění a dokazuje, že je nutné, aby divák při pozorování uměleckého díla spolupracoval, tuto spolupráci nazývá „vcítění“. Divák umělecké dílo vnímá podle

svého momentálního psychického nastavení a promítá do něj i své emoce. (Šicková-Fabrice, 2008 s.30)

Dítě pozoruje svět dětskýma očima z jiného zorného úhlu než dospělý. Dětské spontánní interpretace jsou mnohdy velmi zajímavé a rozhovor o artefaktu může být oboustranně obohacující. Učitel, i v roli diváka a pouhého pozorovatele dětského výtvarného projevu, může snáze proniknout do dětského světa. „...*když se člověk dívá na obraz jako takový a nechá jej na sebe působit,*“ může se stát, že člověka natolik zasáhne, že „*padnou všechny zábrany a zmizí vnitřní bariéry mezi objektem a divákem.*“ V tu chvíli se „*divák a tvůrce setkávají na nejhlubší úrovni*“. (Elkins, 2007 s. 193)

V této souvislosti uvádí Uždil (1983) že mezi dětským světem a světem umění se vytvářejí živé vztahy už v nejranějším dětství. Obraz a ilustrace tu mají své místo, takže první emocionálně podložené vztahy k umění se utvářejí už v mateřské škole. (Uždil, Šašinková, 1983) Umění je velmi přirozená forma primární prevence. Prostřednictvím osvojení dovedností spojených s používáním výtvarných materiálů, zažijí děti nejen radost ze zvládnutí média, také se naučí: *mohu něco udělat sám a mohu to dělat dobře*. Pokud se jedná o hotový produkt, mohou sdílet s ostatními úspěch. Ať už vezmeme v potaz, že umění pomáhá dětem zvládnout dovednosti nebo pocity, nebo v něm vidíme způsob rozvoje respektu k sobě a k ostatním, obecné terapeutické hodnoty a vzdělávací cíle se nejeví od sebe příliš vzdáleny. (Rubin, 2005, s. 328) Arteterapeutickou práci s dětmi popsala zakladatelka oboru E.Kramerová, v současnosti se věnují arteterapii s dětmi např. J.A. Rubin, C. Malchiodi.

### **3.3.3 Artefiletika**

Oborem, odvíjejícím se od arteterapie je artefiletika. Arteterapie se liší od artefiletiky svým zaměřením k léčbě. Artefiletika může být využita k prevenci, nebo k výchově a s arteterapií má společné využití expresivní tvorby. Reflektivní, tvořivé a zážitkové, složky musí být v artefiletice ve vyrovnaném poměru. (Slavík, 2001) Cíl artefiletiky je přínosný ve výchovných a vzdělávacích aktivitách. Arteterapeutický proces může tyto aktivity provázet i navazovat na něj při jeho ukončování. „*Výtvarná tvorba pak ukotvuje dosažený stav a pomáhá zejména při rozšiřování zájmů, v oblasti komunikace a při rozvíjení pohledu na hodnoty člověka*“. (Lhotová, Perout, 2018, s. 34)

Za hlavní prostředky, kterými mohou obohatit tvůrčí výtvarné aktivity běžnou pedagogickou práci s dětmi jsou považovány: „*pozorné vnímání, uplatnění tvořivosti a rozhovory o tvůrčím díle*“. (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2019, s.11). Artefiletika v praxi je rozpoznatelná několika základními rysy. Autoři dále uvádí, že prvním, který rozhodující je **reflektivní dialog**, ten je veden s vědomím rozdílnosti jednotlivců. Předpokladem pro uvědomění si vlastní jedinečnosti, je setkání s druhými, uvědomění si svých odlišností a podobností s nimi. Nad tvorbou na dané téma se rozvíjí diskuse o různých pohledech, berou v potaz různé zkušenosti ostatních zúčastněných a tím, tedy prostřednictvím učitele a skupiny, tak získává dítě možnost seznámení s kulturou, tradicí apod. Tedy děti se něčemu učí, rozvíjí sociální dovednosti a zdokonalují svou komunikaci. Dalším kritériem pro artefiletické činnosti je **systematická práce se vzdělávacími motivy**. Ty mohou směřovat k sebepoznání (introvertní motivy), nebo k poznávání okolního prostředí s ohledem na osobní přístup (extrovertní motivy). Právě **propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého**, (třetí důležitý rys artefiletiky), je velmi blízké arteterapii, resp. expresivní terapii. Sebeoznání, zvládání prožitků a jejich prohlubování je podstatným předpokladem psychického zdraví. Díky tomuto propojení lze pomocí artefiletiky u dětí podporovat realistické pohledy na sebe i druhé, zvyšovat citovou odolnost a působit v oblasti pozitivní prevence duševních, nebo sociálních potíží. Pevné místo v artefiletice má rovněž práce s metaforou, symbolizací, propojení smyslů a významů. Sejt se a hovořit o společném zážitku, vracet se k němu a vyjádřit svůj postoj, může být „*přínosné pro každého, kdo chce někoho vychovávat, vzdělávat, nebo si s ním „jen“ dobře porozumět*“. (Slavík, Slavíková, Eliášová, 2019, s. 16)



# PRAKTICKÁ ČÁST

## 4. Analýza arteterapeutické práce

### 4.1 Popis vybrané cílové skupiny a výchozí situace

V této části nejprve představíme prostředí mateřské školy, ve které tato práce vznikala, následně cílovou skupinu. Mateřská škola je situovaná v okrajové části jihomoravského města, v příjemném prostředí. V posledním desetiletí se tato část města rozrostla o novou zástavbu, takže v okolí žijí převážně mladé rodiny s dětmi. Mateřská škola je dvoutřídní, navštěvuje ji 55 dětí, pracují tu tři učitelky, jedna ředitelka, dvě asistentky pedagoga a tři provozní pracovnice. V mateřské škole působím jako učitelka, jsem s uvedenými dětmi v úzkém kontaktu.

Do mateřské školy nastoupilo v posledních letech více sourozeneckých dvojic, než je obvyklé. Z tohoto důvodu bylo možné častěji vidět jejich vzájemné interakce, postoj k ostatním vrstevníkům a ke skupině obecně. Děti jsou zde zařazovány do věkově heterogenních tříd dětí od tří do přibližně šesti let, sourozenci jsou tedy umístěni vždy do stejné třídy a věnují se jim střídavě dvě učitelky a jedna asistentka. Ve skupině je zapsáno 28 dětí, z toho většinou jedna třetina těch, kteří v následujícím roce věkově splňují kritéria pro zahájení školní docházky.

Sourozenecké dvojice, kterým se budeme v této práci věnovat, byly vybrány na základě různých specifik v chování při nástupu do mateřské školy, při jejich adaptaci, chování ve skupině při řízených i spontánních činnostech. Předpokladem pro práci je rovněž základní povědomí o rodinném a sociálním prostředí, ve kterém se děti pohybují. Rovněž považujeme za vhodné zdůraznit, že se jedná o zdravé děti, resp. děti, kterým nebyla diagnostikována žádná psychická, ani vážnější fyzická nemoc.

## 5. Metodologie výzkumu

Budeme se zabývat případovou studií čtyř vybraných sourozeneckých dvojic. Prvořadým předmětem zájmu je výtvarný projev uvedených dětí v souvislosti s jejich umístěním v předškolním zařízení. Výzkum byl prováděn na základě vybraných vzorků výtvarných prací konkrétních sourozenců v průběhu dvou let, zápisy a záznamy v deníku během sběru dat, rozhovorům a systematického pozorování. Volené metody jsou velmi individuální, přihlíženo je vždy k osobní problematice každého dítěte, vývojovým specifikům a věku.

Práce byla zpracována s písemným souhlasem zákonných zástupců dětí. Kvůli zachování anonymity zúčastněných dětí a jejich rodin, nejsou v textu použita jejich jména.

### 5.1 Všeobecný cíl výzkumu

Zahájení předškolní docházky bývá obecně pro dítě zátěžovou situací, jak již bylo zmíněno v teoretické části práce. Téma adaptace dítěte na novou vrstevnickou skupinu za přítomnosti sourozence a jejich vzájemné ovlivňování bude v popředí následujícího výzkumu. Přítomností sourozenců vzniká v kolektivu další prvek, který je třeba respektovat a je nutné s ním pracovat. Cílem tedy je, prostřednictvím výtvarné tvorby obou sourozenců, hlouběji proniknout do této problematiky, posoudit možná východiska pro příznivější způsob adaptace a pomoci optimalizovat jejich emoční nastavení v dané situaci.

### 5.2 Výzkumné otázky

*Jakým způsobem se do výtvarné tvorby sourozenců ve skupině promítá jejich vzájemný vztah, sourozenecká konstelace?*

*Jaká jsou východiska, využití arteterapie ke zmírnění adaptačních potíží obou dětí, při příchodu mladšího sourozence do skupiny?*

### 5.3 Výzkumné metody

Nejprve budou děti představeny, následně bude provedena analýza jejich tvorby, která byla vybrána z celkové produkce dětí za období dvou let. Výběr byl proveden na základě typických, nebo často se vyskytujících znaků a témat v tvorbě konkrétního dítěte. Z důvodu rozsahu této práce, je počet obrázků omezený. Vždy je brán zřetel na věk a vývoj dítěte, kontext a situaci, za které obrázek vznikl. Jedná se jednak o spontánní tvorbu dětí, individuálně zvolenou technikou i námětem. Dále obrázky motivované určitou činností skupiny (např. výlet, karneval).

Budou využity metody arteterapie, které jsou popisovány v teoretické části, s odkazy na odbornou literaturu. Pracovat budeme metodami rozhovorů, systematického pozorování při aktivitách předcházejícím tvorbě, samotném procesu tvorby, rozhovory s účastníky, jejich reflexí a následnou analýzou vzniklého produktu. Zabývat se budeme formální i obsahovou analýzou, která spočívá v hledání významu zobrazení celku i detailů. Některé činnosti se blíží více artefiletickému pojetí, které je pro práci s předškolními dětmi vhodným přístupem. Bude sledována skupinová dynamika, spolupráce a míra integrace zmíněných dětí a jejich výtvarný projev. V popředí zájmu zůstává vztahová problematika v tvorbě sourozenců, volba vhodných činností, s ohledem k různým vývojovým specifikům, popsáním v teoretické části.

## 6. Průběh arteterapeutické práce

### 6.1 Kazuistiky sourozenců

Pro přehlednost, se budeme v následující osobní anamnéze zabývat především kritérii dle této struktury:

- rodinná situace a prostředí
- věk a okolnosti při zahájení předškolní docházky
- chování při odloučení od rodičů a komunikační dovednosti
- věkový rozdíl sourozenců, sourozenecké konstelace
- vzájemné interakce se sourozencem
- kontakt s vrstevníky a aktivita ve skupině

#### 6.1.1 Tomáš, Mirka

**Tomáš** (nar.2012) je prvním dítětem v rodině, narodil bez komplikací. Matka jej popisuje jako poměrně klidné dítě, které ale „o sobě umělo dát vědět“. Matka si vzpomněla, že začal být vzdorovitý až po narození sestry, tehdy mu byly dva roky. Mohlo to být způsobeno žárlivostí na nového člena rodiny, nebo jen vzdorem, který je v této vývojové fázi běžný. Matka komunikuje otevřeně, je sdílná a působí sebejistě. Tomáš žije v úplné rodině, oba rodiče mají dělnickou profesi, žijí v rodinném domku. Často je v kontaktu s dědečkem, který se dětem věnuje, bydlí v jejich sousedství. Tomáše do školky vodil obvykle otec, nebo dědeček a druhý ho vyzvedával. Spolupráce rodiny s mateřskou školkou byla bezproblémová, rodiče se zajímali o činnosti dětí, konzultovali vždy vše potřebné. Tomáš byl při nástupu do MŠ drobný, subtilní, málomluvný, stydlivý, neprůbojný, pokud promluvil, tak velmi tiše. Odloučení od rodičů zvládal s obtížemi, z počátku byl velmi plačtivý. Při každé očekávané interakci se skupinou, i v diskusním, nebo komunitním kruhu, byl ale vždy ve velkém, citelném napětí. Také u jídla se choval napjatě, velmi pomalu jedl a dokázal se nad talířem tiše rozplakat. Trvalo rok, než začal důvěřovat prostředí, pedagogům, začal se pohybovat jistěji a při vhodné motivaci dokázal občas i uvolněně hovořit. Vždy, když si uvědomil, že mluví a někdo jej poslouchá, sklopil hlavu, dopověděl tiše větu a skončil. Jeho

sebevědomí bylo velmi nízké a bylo nutné jej ke každé činnosti citlivě a přirozeně povzbudit. V posledním roce jeho předškolní docházky, kdy se Tomáš již pomalu dostával ze „své ulity“, komunikoval a našel si kamarády, nastoupila jeho sestra Mirka.

**Mirka** (nar.2014) je druhorozená, narodila normálním porodem v běžném termínu. Je o dva roky mladší než Tomáš. Matka ji popisuje jako „živější miminko“. Matka se ráda zmiňuje o situacích, kdy může oba sourozence porovnávat. Tvrdí, že každý je úplně jiný, ale k oběma se chovají stejně. Toto slýcháme od mnoha rodičů, někdy si málo uvědomují, že stejně se k různým dětem chovat nelze. I když vyrůstají ve stejném prostředí, působí na ně různé vlivy. Oba sourozenci mají stejné rodiče. Další děti v rodině nejsou. Ve třech letech Mirka nastoupila do mateřské školy. Ranní rozloučení s rodiči jí nečinilo žádné viditelné potíže.

Tomáš měl najednou zvládat roli „velkého bratra ve školce“, jak od některých dospělých z jeho okolí občas zaznělo a bylo mu často připomínáno, že se musí o sestru starat a musí jí pomáhat. Je otázkou, jestli by takovou roli zvládnout mohl. Bylo vidět, že mu to není příjemné a že se na pobyt ve skupině postupně přestával těšit. Během tří měsíců se Tomáš začal stranit vrstevníků a hrál si raději zase sám. Mladší sestra by ráda využívala jeho péče, pokud by jí to bylo umožněno. Mirka byla silné a poměrně sebevědomé děvče, hovornější, než její bratr a kamarády si ve skupině našla velmi rychle. S navazováním kontaktů, především se staršími dětmi, neměla problém a vyhledávala často společnost dospělých. Snažila se vždy prosadit tam, kde to pro ni bylo výhodné.

Tomáš vždy dlouze rozvažoval každé slovo i pohyb a tříletá sestra často přiskočila a hbitě odpovídala za něj. Tomáš se jí většinou spíše vyhýbal. Její přítomnost jej obvykle znejistila. Po šesti měsících se „vrátil o krok zpět“ a začal opět reagovat sklopením hlavy a komunikace s ním byla opět obtížná. Ve společnosti sestry se nedokázal prosadit. Motivovat jej k nějaké činnosti vyžadovalo značné úsilí a individuální přístup. Prospělo by v tomto případě rozdělení sourozenců do různých tříd? Jeví se to jako jedna z možností. Pokud cílem zůstává pečovat o vývoj osobnosti každého z nich a současně posilovat kvalitu jejich vztahu a jejich začlenění do skupiny vrstevníků. Tomášovým rodičům bylo v jeho šesti letech doporučeno zvážení odkladu školní docházky, rodiče se však rozhodli jinak a do školy nastoupil. Bylo to pro něj velmi

zatěžující období, po několika měsících ve škole dokonce rodiče zvažovali návrat zpět do MŠ. Nové školní prostředí, nové vztahy, učivo, učitelka, bylo pro něj vše příliš náročné. Vyvíjel stále méně aktivity k učení i ke hře. Po konzultacích s PPP a pedagogy, chlapec ve škole zůstal a rodiče pracují na přístupu k němu, který jim byl doporučen. Mirka je stále v mateřské škole, v září nastoupí do základní školy.

Jelikož při výběru tvorby dětí byly použity zejména obrázky, které vznikaly při spontánní tvorbě, každý vzorek výtvarné produkce je vytvořen na základě volby výtvarných prostředků preferovaných tvůrcem. Bylo záměrem vybrat práce pro dítě typické a co nejvíce jej charakterizující. Rovněž jsou využity série kreseb se zajímavým příběhem, případně vzniklé v zajímavém kontextu.

Formální i obsahová analýza tvorby:

**Tomáš, Mirka**-věkový rozdíl 2 roky

Tomáš nikdy neměl zájem používat barvy, nejoblíbenější výtvarnou činností byla kresba tužkou, nebo tmavou pastelkou. Kreslil rád, pokud si mohl tempo a techniku volit sám. (obr.č.1) Tento obrázek nakreslil krátce po tom, kdy nastoupila do mateřské školy jeho sestra Mirka. Nejprve nakreslil tátu vpravo, pak mámu vlevo a nakonec sebe. Sestra na obrázku není. Neobjevovala se ani v jeho další tvorbě. Z hlediska vývoje, základní znaky této kresby odpovídají jeho věku. Zajímavé jsou některé detaily v kresbě. Například snaha o zobrazení prstů, které jsou měkké, zakulacené a působí jako krajkový rukáv. Transparentní ruka zobrazené postavy autora je natažena k mámě a překrývá ji. Máma nemá ústa, která chybí i u některých dalších jeho kreseb. Levá ruka směrem k otci je výrazně kratší. Tomáš se velmi složitě snažil pro ni najít místo, aby se vešla a nepřekryla obrázek otce, kterému pečlivě vyčárkoval vlasy. Ty u své postavy už znázornil pouze ledabyle. Symbolika vlasů je významem blízkým energii a emocím. Zajímavé je i zvýraznění očí u své a tátovy postavy. Zvýraznil je větším přítlakem na tužku. Můžeme vždy vycházet z chování a vyprávění dítěte během tvorby, z obecné symboliky a vztahů zobrazovaných událostí.

Děti se učily znát svou adresu a okolí svého bydliště. Jeden z úkolů bylo nakreslit jejich dům. Tomáš nakreslil dva (obr.č.2). Druhý dům je menší „*bydlí tam*

*dědeček a je sám*“. Zajímavé je umístění komínů v hřebenu střechy. Mírně koresponduje s krkem postav v předchozím obrázku a značí snahu o opouštění pravoúhlosti. I když kresba nemá barvu ani mnoho detailů, je vidět, že už o vizuální skutečnosti přemýšlí. Sestra Mirka se zajímala, proč dům nevybarví. Odpověděl, že nechce. Když asistentka chtěla zjistit, jestli je obrázek hotový, nebo s ním má ještě něco v plánu, začal rychle horlivě vybarvovat tužkou. Pak si sám uvědomil, že by tím obrázek pokazil. Nakreslil světlé sluníčko a rychle přikreslil strom. Na dotaz učitelky, jestli ví, jakou barvu mají listy stromu, vzal sám zelenou pastelku a dokreslil korunu.

K této tvorbě (obr.č.3) dostal Tomáš k dispozici jen krabici pastelek a nebyla tam žádná tužka. Přes očekávání, že si vybere tmavou, sáhl po světle modré. Dokonce si barvy užil i na oblečení postavy. Bolek, který seděl vedle něj, mu radil s kresbou kšiltovky. Dokonce mu ji předkreslil na okraj papíru. Tomáš byl na panáčka v čepici pyšný. Zajímavé je jedno velké ucho natažené Bolkovým směrem a také prsty. Z druhé strany seděla Mirka a pečlivě jeho tvorbu sledovala. Tomáš před ní občas obrázek zakryl rukou a díky tomu vznikla i tenká pravá noha a menší ucho. Dal více prostoru spolupráci s kamarádem Bolkem a kontaktu se sestrou se spíše bránil.

Obrázek č.4 vznikl, když byl Tomáš ještě ve školce a stejné téma ztvárňovala i jeho sestra. Na obrázku je Tomáš, v popředí vodník, mlýnské kolo, vlevo autobus. Na kole si dal záležet, nakreslil jej nejprve tuší. Když se ho sestra zeptala, jestli je to pizza, znejistěl a obkreslil ho hnědou barvou. Autobus a slunce vznikly až poté, co viděl obojí na Mirčině obrázku. Původně měl v úmyslu kreslit jen tuší, ale pak se rozhodl obrázek vybarvit temperou. Bylo vzácné, že chtěl barvy sám použít. Nevydržel čekat až tuš zaschne. Na několika místech se lehce rozmazala, ale i tak tu byl v jeho práci vidět velký pokrok. Autor sám byl spokojený.

Mirčin obrázek (obr.č.5) je záznamem o stejném výletu. Je na něm autobus s dětmi a dole rybník s rákosím, který je sklopený do půdorysu. Mirka nenakreslila žádnou silnici pro autobus, Tomáš jej umístil na horizont. Mirčin autobus se jako vznáší v prostoru. První postava zleva je řidič, dále je i Mirka a Tomáš, na kterého nezapomněla. Proti Tomášovi, který byl v zobrazování úspornější, sestra pracovala s větší jistotou. Zaplnila celý výkres a práci dokončovala v určeném čase. Tomáš někdy dokončit nestíhal. V tom případě Mirka nezapomněla učitelku upozornit, že to Tom

ještě nemá hotové. Vypadá to, že chtěla bratrovi svým způsobem pomoci, ale on to tvrdě odmítal a spíše se jí vyhýbal. Nikdy však neprojevil vůči sestře známku agresivity. Spíše se uzavřel, když mu její kontakt nevyhovoval. Dalo by se to vysvětlit tak, že možná cítí vinu nebo selhání. Měl být přece původně on, kdo měl pomáhat mladší sestře. Mirka jej z jeho pozice prvorozeného sesadila. Jeho způsob obrany bylo stažení se do sebe.

Tento obrázek (obr.č.6) Tomáš nakreslil po několika měsících školní docházky. Přišel do mateřské školy na návštěvu. Na první pohled je vidět, že se jeho výtvarný projev nevyvíjí tak, jak by příslušelo jeho věku. Vše je posazeno ještě na základní lince, i když je horní okraj trochu zvlněný a posouvá se mírně vzhůru. V celé kresbě je vidět spíše regres, nejistota a možná úzkost. Stromy mají kruhovou korunu a příliš tenký kmen, který by byl v realitě nestabilní. Podobně jako na prvním obrázku stromu, ale zde má uzavřenou korunu. Komín se vrátil do pravého úhlu. Panáčky, kteří připomínají piktogram, mohou být napodobováním stylu kresby Bolka, vedle kterého Tomáš sedí ve škole. I z ostatních kreseb byla cítit nejistota a nízké sebevědomí. Postavy na obrázku jsou nakreslené zleva. Nejprve táta, máma, Tomáš, Mirka. Tomáš stále opravoval a gumoval ruce a nohy, nakonec je vygumoval a nechal být. Při neúspěchu se velmi snadno vzdává. Další postavou na obrázku je sestra, která má pravou ruku také několikrát překreslenou, až nakonec vznikla ruka dvojitá. Ve srovnání s jeho předchozím obrázkem č. 4 je vidět, že celá kompozice je stlačena k dolnímu okraji. Toto se objevuje u kreseb jedinců vystavených velkému tlaku. Ten u Tomáše může souviset se školní docházkou a zároveň nejistou sourozeneckou konstelací i tlakem, který na něj vyvíjí rodina ve snaze o lepší školní výsledky.

Po roce, když už Tomáš chodil do druhé třídy, se opět přišel do školky podívat. Jelikož děti právě poslouchaly pohádku o Perníkové chaloupce, nabídko k tvorbě se toto téma. Ptal se, jestli si může obrázek (obr.č.7) s dětmi namalovat. Vybral si tempery a zobrazil část, „když Jeníček s Mařenkou už utíkají“. Vypadají oba vesele. Oblečení a boty přikreslil až po instrukci a dotazu, jestli jsou postavy již hotové. Typ zjednodušeného „čárkového panáčka“ jej zřejmě zaujal. Může to být způsobeno potřebou usnadnit si práci. Pokud bude tento typ kresby akceptován dospělými, může dojít k nežádoucímu zafixování tohoto schématu. Poprvé v tvorbě vůbec rozlišil pohlaví



postavy. Mařenka je však rozdílná pouze transparentní sukní. Obrázek je spíše kresbou štětcem. V jeho věku je již žádoucí opouštět základní linku. Je vidět mírný posun, postavy jsou již v jiné rovině než dům, ale s plochou ještě příliš nepracuje. Tuš použil jen ke zvýraznění detailů. V tvorbě je zřetelný jeho nedostatek odvahy. Zajímavý detail, který se opakuje ve více kresbách, je Jeníčková pravá ruka. Má prsty otočené směrem k tělu tak, že vznikla jakási šipka, která míří na dům. Vypadá to, jako by se domu držel a Mařenka již běžela do světa. Při úvaze, že bychom téma využili jako metaforu jejich vztahu, tato interpretace by jejich povahové rysy a situaci mohla vystihovat. Jeníčková velká levá ruka přesahuje přes okraj papíru na stranu do budoucnosti. Pravá ruka posílá šipkou Mařenku na druhou stranu, ale zároveň se drží domu. Mařenka má však stabilnější půdu pod nohama, Jeníček stojí na nejistém podloží. Bettelheim (2017) uvádí, že Pohádka Jeníček a Mařenka je vlastně ztělesněním úzkostí malého dítěte, které stojí před vývojovým úkolem dodat si odvalu k hledání cesty k sobě samému a přeměnit svá přání pouhého primitivního orální uspokojení do přijatelnější, nezávislejší podoby. Příběh může sdělovat, že člověka oslabují obranné mechanismy regrese a popření a maří jeho schopnost řešit problémy. Tyto mechanismy používá **Já**, aby se bránilo proti úzkosti. (Bettelheim,2017)

Mirka má své velmi oblíbené téma kterým je dům (obr.č.8). Kresba domu bývá označována za symbolický vnitřní obraz dítěte, jeho citovou zralost a vyspělost. (Šicková-Farbici, 2008) Tento obrázek kreslila v září, když začala chodit do školky bez bratra. Je na něm barevný, ale černožlutý špičatý dům bez oken a vrány na obloze nevyjadřují přílišnou pohodu. Mirka také ne. Snažila se s touto situací vyrovnat a bratr jí chyběl. Černá barva se objevuje dost často i v další její tvorbě. Většinou na střeších domů a ženských postavách, což není typické pro dívčí volbu barev a její věk. Může to souviset s jejím sebepojetím a identifikací.

Modrá plocha vlevo (obr.č.9) je rybník sklopený do půdorysu. Komín je na opačné straně, než jej Mirka kreslí obvykle. Strom s korunou ve tvaru koule se podobá stromu, který kreslí Tomáš. Kmen je však trochu silnější a opět černý. Vybarvování všemi směry i déšť tvoří v obrázku pocit napětí, potřebu uvolnění a abreakce. Zrovna tak špičaté okraje, které vedou od domu a jsou tvořeny s větším přitlakem, dávají tušit známky agresivity. Dům na obr.č.10 je opět žlutý, stejně jako reálný dům, kde

sourozenci bydlí. Jsou tam oba rodiče, první nakreslila mámu, pak tátu, pak sebe v popředí. O bratrovi říká, že „*Tomáš je v domě a dívá se z okna*“. Mirka má již styl, kterým rozlišuje pohlaví postavy. Zaměřila se na vlasy. Tvoří je rovnou čarou u muže, obloukem u ženy. Kolmé čárky směrem od střechy jsou vánoční výzdobou. Celý dům vypadá živě, jako by byl v pohybu. Zajímavá jsou chodidla postav otočená již doprava k pohybu směrem k budoucnosti.

Obrázek č.11 je předchozímu dost podobný. S tím rozdílem, že Tomáš už je s Mirkou venku z domu a jsou na identifikační a opačné straně než rodiče. Jediný otec má uši. Z komína se kouří, což může být symbolem domácí pohody. Vánoční výzdoba je stále na domě, zřejmě má pro autorku větší význam. Zvláštní je ale stálá roztančenost domu a naklánění postav. V tomto období si již Mirka na nepřítomnost bratra zvykla. První dva měsíce bez něj bylo vidět, že jí v určitých situacích chybí. Často o něm mluvila. Když vyprávěla po víkendu své zážitky, mluvila většinou v množném čísle. Pokud se to týkalo jen jí, nezapomněla vylíčit i bratrovy zážitky.

Obrázek č.12 je pro Mirku v nezvykle barevné kombinaci. Hnědá postava znázorňuje anděla. Mirka spí uvnitř a svítí jí do pokoje hvězdy. Z obrázku domu je cítit značná tenze. Podle barevnosti Červený dům, zelená střecha a dle slov autorky špičaté kopce podtrhují napětí, stejně jako horlivé vybarvování všemi směry. Agresivní postoj vůči okolí by mohl být její vlastní obranou. Nezobrazování komínu může signalizovat i nedostatečnou vřelost ve vztazích. Postava „*kluka anděla, který lítá kolem*“ v hnědozlatém světlém provedení, by mohla odkazovat právě na bratra. Svítivé slunce je v obrázku výrazné. Vzhledem k tomu, že bývá obvykle otcovským symbolem a otce Mirka většinou zobrazuje s více detaily, je možné tuto situaci možné interpretovat i tak, že od otce se jí dostává větší podpory.

Obrázek „*Co vyroste, když zasadíš semínko*“ (obr.č.13) byl společným tématem pro celou skupinu v době, kdy už byla Mirka ve školce bez bratra. Děti po práci se skutečnými rostlinami dostaly instrukci, aby nalepily na výkres semínko a dokreslily rostlinu, která by z něj mohla vyrůst a někoho, kdo se o ni stará. Mirka nalepila semínko příliš vysoko. Namalovala korunu stromu a krátký kmen. Pak zjistila, že by kořeny byly příliš dlouhé, a proto protáhla kmen dodatečně. Kořeny jsou ale stále

pevně v zemi a dodávají stromu míru stability. Postavu nakreslila jen tuší, slunce je na pravé straně. Ve všech dosavadních obrázcích bylo na levé straně.

Následující obrázek kreslila Mirka v nedávné době. (obr.č.14) Je již vidět výtvarný posun, začala pracovat se zobrazením prostoru a obrázky pečlivě promýšlet. Nejprve vznikla princezna, pak domek, několik květin. Princ přijel z lesa, ve kterém byly stromky „jako vánoční“. Pro jistotu na jednom dokreslila ozdoby. Když „šlo sluníčko spát a šla princezna do domečku“, nakreslila další oranžové slunce. Princezna má růžovofialové šaty, ale černá se opět objevuje na oblečení prince i na květinách v identifikačním prostoru obrázku.

### 6.1.2 Bolek, Pavlík

**Bolek** (nar.r.2012) se narodil bez komplikací, v plánovaném termínu, je prvorozený. Jeho rodiče jsou podnikatelé, otec má střední a matka vysokoškolské vzdělání. Jsou manželé a žijí s dětmi v novém rodinném domku. S pedagogy komunikuje vždy matka, která rovněž vyřizuje veškeré platby a dokumenty. Působí jako citlivá, jemná a spíše málomluvná. Otec vypadá velmi autoritativně a sebejistě. Širší okruh rodiny se do běžné péče o děti nezapojuje. Matka se přistěhovala ze vzdálenějšího města. S rodiči otce komunikují minimálně. Do mateřské školy nastoupil Bolek ve třech letech. Byl velmi štíhlý, měl velmi světlou pleť i světlé vlasy. Vždy přicházel i odcházel v doprovodu matky, výjimečně s otcem. Nebyl příliš plačtivý, i když zpočátku byl při loučení s matkou nejistý, podobně i matka. Bylo třeba s ní citlivě pracovat a vysvětlit jí, jakým způsobem se s chlapcem rozloučit, aby na něj své případné nejistoty nepřenašela. Veškeré rady přijímala s povděkem.

**Pavlík** (nar.r.2015) se narodil po matčině rizikovém těhotenství, také bez větších komplikací. Je o tři roky mladší než Bolek a mají stejné rodiče. Matka i otec ho popisují jako tvrdohlavého a vzdorovitého. Je vidět, že si s ním někdy neví rady. Další sourozenec v rodině není. Do školky nastoupil ve třech letech. Odloučení od rodičů zvládal zpočátku obtížně, se zlostí a někdy s agresí. Ve chvíli, kdy matka odešla, nekomunikoval, mračil se, ale neplakal. Bolek se mu zpočátku snažil dobrovolně pomáhat. Utěšoval jej, ale opakovaně se mu to vrátilo v podobě zlostné reakce, a proto se bratrovi později spíše vyhýbal. Po několika měsících začal Pavlík chodit do školky

s lepší náladou a nepotřeboval tolik individuální péče. Pomáhaly mu opakované činnosti a rituály, které si oblíbil. Měl i své oblíbené dospělé, se kterými komunikoval. S vrstevníky příliš nespolupracoval a pro skupinové činnosti bylo potřeba velké motivační úsilí.

Bolek měl svou oblíbenou skupinu kamarádů a bránil se Pavlíka mezi ně začlenit. Pavlík se snažil prosadit, starším dětem a bratrovi se přiblížit. Pokud se mu něco nevedlo, reagoval záchvaty vzteku a agrese vůči bratrovi a následným stažením se do sebe i pláčem. Bratr se na něj většinou usmíval, což mladšího Pavlíka ještě více popudilo. Bolek se snažil „hájit si své území“ a bratrovi se více věnoval pouze v případě, kdy mu nenarušoval jeho plány, nebo v případě, kdy by Pavlíkovi hrozilo nějaké nebezpečí „zvenčí“. V současné době je již Bolek ve škole, kde je úspěšný a mezi vrstevníky oblíbený. Pavlík je stále v mateřské škole, následující školní rok bude poslední před zahájením školní docházky.

Formální i obsahová analýza tvorby:

**Bolek, Pavlík-věkový rozdíl 3 roky**

Bolek si vybral pastelky, které používal nejčastěji pro všechny své kresby (obr.č.16). Postavy jsou drobné, na základní lince, maminka má jediná ruce, zřejmě pečující a krmící, hladící. Byla nakreslena jako první. Vedle maminky je nejmenší postava a znázorňuje mladšího bratra Pavlíka. Táta má pravou ruku na obrázku zkrácenou a nohy vypadají v pohybu. Je skutečně hodně často na cestách, děti má na starost většinou máma. Místo vedle ní přenechal Bolek Pavlíkovi a sám sebe nakreslil posledního.

Na obrázku č.17 jsou děti mezi tátou a mámou. Táta je nakročený směrem od nich. Když Bolek kreslil rodinu, vždycky byl Pavlík mezi mámou a ním. Pozadí obrázku vytvořil ředěnou temperou a válečkem. Použil oblíbené barvy. Antropomorfní sluníčko i mráček s deštěm se vznášejí nad domem. Jsou nakresleny spolu. Voda bývá spojována s ženskou symbolikou. Slunce je považováno za mužský symbol. Toto by mohlo odkazovat k rodičům. Strom, symbol člověka, se silným kmenem zabírá velkou část plochy. Davido(2001) uvádí, že maličký dům bez dveří může odkazovat k autorově nesmělosti a připoutanosti k matce, i když v identifikačním místě obrázku se opět

objevuje otec. Proti předchozí tvorbě se již posunul na místo vedle něj. Postava (obr.č.**18.,19**) je snahou o profil. Na prvním obrázku je to vidět na vlasech maminky, které jsou asymetrické a ruce také naznačují lehké stočení vpravo. Na druhém obrázku je už profil dokonalejší. Postava má boty a dýku. Postavy jsou stále velmi štíhlé i když tělo a krk naznačené mají. Horní linku zabírá nesměle girlanda zavěšená u stropu. Zajímavé je vybarvení oken modrou a růžovou barvou, jako by chtěl autor opět vnést do obrázku nějaký prvek, který vyváží „drsnost“ piráta. V symbolické rovině se můžeme nad úsměvem a současně výrazným ozbrojením piráta zamyslet podobně jako Davido (2001) u postavy kovboje. Čím více je ozbrojen, na tím větší míru úzkosti poukazuje. Pirát vypadá nesměle, jako by trpěl pocitem viny za své ozbrojení. Přesto se pohybuje ke straně budoucnosti.

Tento obrázek (obr.č.**20**), nakreslil Bolek krátce po tom, co začal mladší bratr Pavlík chodit do školky. Celá rodina je u auta. Táta první zleva, pak nejvyšší máma, další autor. Pavlíka nechal tentokrát na kraji, blízko domu. Dům můžeme interpretovat jako obraz svého sebepojetí, citového vnímání. Vše je nakresleno se slabým přitlakem na tužku a vybarveno s pečlivostí. Sluníčko již nemá obličej, jeho svit se stává dominantou celého díla. Jako by svým žářem mělo zastínit dům i zobrazenou rodinu. Působí to trochu agresivně. Vpravo v dálce ve směru jízdy jsou „stromy, kameny, a ještě malý člověk“, znak očekávané dovolené. Kromě slunce dominuje celému obrázku obrovské auto, které má Bolek spojeno s otcem. Při tomto výkladu by bylo na první pohled vidět, jak otce vnímá, jakou autoritu otec pro celou rodinu představuje. Je nakresleno se silným přitlakem, vybarveno sytými barvami. Barevná kombinace je volena v odstínech chladnější modro zelené, které Bolek používá často. Je tam také částečně použita černo hnědá, což je barva zemitá a silná. Dalo by se v této souvislosti usuzovat i na přímý direktivní přístup otce k celé rodině. Proti obřímú autu a slunci jsou všechny postavy drobné a šedé. Nejvyšší z nich je matka. Je s ní v největším kontaktu a snaží se jí být vždy „k ruce“.

Pavlík má svou oblíbenou sestavu kreseb, kterou používá s malými obměnami (obr.č.**21-25**). Kreslí je velmi často a tento styl má zřejmý původ v častém sledování a hraní počítačových her. Při tvorbě o nich ochotně vypráví, pokud je o to požádán a provede diváka celým svým příběhem. Vždy jsou zde hlavními aktéry on a bratr Bolek.

V symbolické rovině lze v jeho tvorbě najít odkazy k matce i otci. Například slunce, považované za otcovský symbol, téměř nezobrazuje, nebo je nakreslí a jako nepovedené skryje zaškrtnutím (obr.č.25). Během tvorby obrázku vyprávěl velmi dlouhý příběh o plavbě ponorkou na ostrov. Ten by mohl odkazovat na omezený prostor, který si pro sebe nechává. Kolem ostrova jsou všude žraločí ploutve. Zdá se, že otce vnímá jako velký nedosažitelný idol a autoritu.

Na obr.č.26 Pavlík kreslil rodinu u ohně. Rodiče v obrázcích obvykle přímo neztvárňuje. Tato skutečnost je společná v kresbách obou bratrů. Nakreslil ji opět svým stylem, ve středním pásu obrázku, s ohněm a trávou, v horní třetině se začáranou oblohou před deštěm, která opět nese agresivní náboj. Je to zřejmě chaos spleti prudkých čáranic ze vzteku a bezradnosti, možná i přání, se kterými si neví rady. Nejbliž ohni je máma, vedle táta, pak starší bratr Bolek a Pavlík je na kraji. Všechny označil počátečním písmenem jejich jména. I to může být znakem jeho potřeby řádu, pravidel a současně emoční vřelosti. Máma dostala písmeno M. Je vidět, že její jméno doma málo slýchá. V dolní třetině nakreslil překvapivě houslový klíč, s komentářem, že se mu líbilo „*že jsme poslouchali písničky a bubnovali*“. Tento obrázek houslového klíče, prý viděl ve školce u klavíru. Byla to reakce na skupinovou činnost, která byla zařazena do výtvarných činností s prvky artefaktiky a měla název Malování zvuků (obr.č.65). Téma obrázku č. 26 se vztahuje k realitě a skutečným zážitkům, není inspirované počítačovou hrou. Autorův styl kresby je nezaměnitelný jeho hůlkovým stylem kresby postavy, se kterou je třeba metodicky pracovat, stejně jako s přítomností stálé inspirace počítačovými hrami (obr.č.27). Na obrázku vidíme postavu, která je již z profilu a podobá se postavám v Bolkově obrázku č.18,19. Postava s hořící hlavou se blíží ke dvěma postavám sedícím u stolu. Autor všechny figury kreslí vždy s nějakou značkou nad hlavou a komentuje „*to jsou jejich životy a už nemají šance*“, což opět signalizuje převažující podněty ze světa počítačových her.

U obrázku čerta (obr.č.28), který je tvořen kombinovanou technikou, bylo cílem pracovat mimo jiné s proporcermi figury a užitím objemu těla v kresbě. Instrukcí bylo dokreslit čertíka nebo anděla k předem nalepenému obdélníku papíru, který má znázorňovat tělo. Pavlíkův čert působí zlostně. Podpořil to výrazem obličeje a především barevností i stylem ztvárnění „*pekelného ohně*“. Znamky vzteku, se kterým

by bylo třeba naučit se zacházet, jsou i v obr.č.29. Barevnost i obsah kresby působí chaoticky, neuspořádaně a autor při samotném procesu tvorby působil značně vypjatě. Dostal stejnou instrukci s ostatními. Napřed nalepil semínko na výkres, nakreslil slunce, mrak, déšť a pak několik kořenů. Samotnou rostlinu, která nebyla podle jeho představ, prudkými čáranicemi skryl před zraky okolí, totéž udělal s kořeny. To, co mělo být původně rostlinou, působí spíše jako sopka. Začal barevnými tušemi kreslit miniaturní panáčky, kteří dle jeho slov „*mají ještě hodně životů, ale musí ještě hodně pracovat*“.

Postavy, které kreslil jsou zjednodušené do tvaru netypického pro děti tohoto věku. Pokud se v obrázku objeví strom, je to vždy stejný tenký kmen s kolmými, pravoúhlými větvemi (obr.č.21,22,23). Naznačovalo by to přetrvávající pravoúhlost (R-princip), kterou např. u kresby domu a komínu již opouští (obr.25). Pokud si měl možnost zvolit výtvarnou techniku, vybral si pastelky, obyčejnou tužku, výjimečně temperu. Byl velmi citlivý na zadávání jakýchkoli instrukcí, rozhovor s ním musel být veden zvláště trpělivě. I běžnou instrukci vnímal jako kritiku a reagoval na ni podrážděně.

Bolek i Pavlík v obrázcích většinou zobrazují sebe, i svého sourozence. Bolek více v rodinných situacích. Pavlík má omezený soubor opakujících se příběhů vztahujících se k počítačovým hrám. Je otázkou, jaké podněty se k němu dostávají a co se odehrává v domácím prostředí. Což by byl jeden z důvodů, jak pochopit jeho „komiksový styl tvorby“. Pavlík volí velmi podobnou barevnost v obrázcích jako jeho bratr.

Z projevu obou sourozenců je cítit především nejistota. Z ní zřejmě pramení i projevy skrytých agresivních postojů vůči okolí, kterou můžeme chápat jako druh obrany proti úzkostnosti. Bylo by vhodné v tomto případě zařazovat do výtvarných činností více abreaktivních technik, které by mohly pomoci tuto agresi uvolnit.

### **6.1.3 Zdeněk, Jirka**

**Zdeněk** (nar.r.2012) se narodil po nekomplikovaném těhotenství. Jeho rodiče jsou manželé a bydlí v rodinném domku. Matka má středoškolské a otec vysokoškolské vzdělání. Bydlí v rodinném domku. Otec podniká z domova a matka je zaměstnaná ve

zdravotnictví. Zdeněk se dle rodičů projevoval od malička jako bezproblémové miminko. Velmi brzy se naučil mluvit. Komunikaci a veškeré formality ohledně mateřské školy a dětí vyřizují střídavě oba rodiče. S prarodiči udržují běžný bezproblémový kontakt.

**Zdeněk** nastoupil ve třech letech do školky. Vodil jej převážně otec, který odloučení od chlapce zvládal obtížněji než syn. Loučení v šatně školky se zpočátku protahovalo na desítky minut a chlapec byl stále více plačtivý. Bylo rodičům doporučeno, jestli by mohla zkusit vodit chlapce matka. Ukázalo se to jako dobrá varianta. Po třech měsících si Zdeněk na pravidelné rozloučení zvykl a příchody probíhaly bez viditelných silných emocí. Po rozloučení se choval mile a pohodově, zapojoval se do nabízených aktivit, s dospělými komunikoval bez obtíží, ale velmi tiše. Byl příliš „bezproblémový“ a tichý. Obtížně se prosazoval v kolektivu, byl nesmělý, měl nedostatek sebevědomí. Většinu času pro spontánní hru nejraději trávil sám u nějaké stavebnice. Jeho motorika byla slabší, nebyla na úrovni dítěte jeho věku. Byl vzrůstem nejvyšší z dětí ve třídě. Jeho pohyby působily nekoordinovaně.

**Jirka** (nar.r.2014) je druhým dítětem v rodině. Matka i otec shodně s humorem tvrdili, že si maminka přála holčičku, což často slýchají i oba chlapci. Jirka nastoupil ve třech letech do stejné třídy. Byl to subtilní, tichý chlapec. Obecně se jevil jako nesmělý až bojácný, lítostivý a plačtivý. Velmi obtížně zvládal adaptaci na nové prostředí a odloučení od otce, který denně přiváděl oba chlapce. Mladšího Jirku však vždy přinesl v náručí. Oba chlapci bývali vždy stejně oblečeni, včetně ponožek a prádla. Loučení probíhalo denně s velkým přívalem emocí a lítosti a starší Zdeněk, který byl již v této době na školku zvyklý, z této situace velmi znejistěl.

V průběhu dne Jirka vytrvale lpěl na vykonávání veškerých aktivit společně se Zdeňkem. Toto Zdeňka, z pohledu pedagoga, velmi zatěžovalo. Zdeněk se choval, jako by cítil povinnost převzít roli opatrovníka. Činil to dětským způsobem a velmi intenzivně. Snažil se Jirku oblékat, krmit, zabavit a nespustil jej z očí. Dělal za něj úkony, které byl Jirka schopen samostatně zvládat. Stejně, jako to měl vyzorované od otce. Dokonce se snažil bratra ve chvílích jeho plačtivosti chovat na klíně nebo nosit v náručí. Pedagogové byli v této situaci nuceni neustále tyto jeho snahy citlivě redukovat. Situace byla zatěžující pro celou skupinu. Pokud dospělý hovořil s Jirkou, bratr Zdeněk



stál vždy poblíž, zřekl se jakékoli činnosti a nervózně pozoroval Jirku. Bylo velmi obtížné jej přesvědčit, že Jirka tuto péči nepotřebuje. V prvních týdnech adaptace je tento model chování sourozence častý. Ale zde po půl roce byly i přes trpělivé působení pedagogů zaznamenány u Zdeňka negativní změny. Postupná ztráta zájmu o oblíbené činnosti, enuréza, stranění se vrstevníků a pokles oblíbenosti mezi nimi. Jirku se nedařilo zapojit do skupinové práce, stále vytrvale lpěl na bratrově přítomnosti a komunikace s ním byla obtížná, ne-li nemožná.

V rámci možností a v souladu s pedagogickým vedením celé skupiny dětí se několikrát týdně dařilo najít prostor i pro individuální výtvarnou práci s oběma chlapci. Zpočátku to bylo při řízených činnostech, kdy pracovaly děti v menších skupinkách. Byla větší šance být jim oběma blíže. Později, po domluvě s rodiči, se nacházely v denním režimu možnosti pracovat individuálně především se starším Zdeňkem.

Formální i obsahová analýza tvorby:

**Zdeněk, Jirka**-věkový rozdíl 2 roky

Z tvorby Zdeňka bylo vybráno několik obrázků kreslených víceméně pastelkami, které preferuje. Při kresbě pastelkami dokázal lépe vyprávět a sdílet vše potřebné. Obrázek (obr.č.31) kreslil již se záměrem zobrazit maminku. Kreslil poměrně dlouho, zastavoval se a po každém tahu pastelkou se poškrabal na obličeji. Když dokreslil detaily, obrázek několikrát hřbetem ruky pohládl, jako by jej chtěl otřít. Růžovou barvou se snažil naznačit oblečení maminky. Ruce jsou ještě napojeny od hlavy jako u hlavonožce, ale postava má už tělo, spoustu detailů a dokonce správný počet prstů. Maminka i další postava na obrázku č. 32 mají zvýrazněný pupík, může to naznačovat prožívání oidipovského období v tomto věku, kdy se dítě začíná identifikovat s jedním z rodičů a rovněž si ujasňuje otázku své pohlavní identity. Obrázek z dětského dne představuje Zdeňkovu učitelku v masce na oslavě dne dětí. Tady je vidět, že ruce jsou už napojeny k tělu a nohy mají objem. Obrázek č.33 vznikl v době, kdy už Zdeněk občas mluvil o tom, že mladší bratr se připravuje na vstup do školky. Na obrázku je autor a rodiče na koni. Postava v růžovém je maminka. Kruh uprostřed je dle autora nepovedená hlava, která zřejmě měla zobrazovat sourozence Jirku, ale Zdeněk si to rozmyslel. Nad jeho hlavou září modré slunce. Ruce mají podle slov autora všichni za

zády. Zajímavým prvkem je kůň nakreslený z profilu, otočený směrem k autorovi, vezoucí oba rodiče. Kresbu objektů z profilu začínají děti v předškolním věku využívat jako významovou metaforu vztahu. U zvířat bývá profil jejich prvním zobrazením.

Obrázek č.34 je společným tématem navazujícím na školní výlet. Zdeněk nakreslil autobus, silnici a v identifikačním místě, v pravém dolním rohu pouze dvě postavy, které představují jeho a bratra Jirku. Nikoho dalšího tam nepřidal. Na obrázku je vidět výtvarný posun v kresbě figury, která má dvojdimenzionální ruce rozložené v pozitivně vyhlížejícím gestu a vybarvené. Obrázek není vystavený na dolní lince, Zdeněk se snaží pracovat s prostorem.

Zdeněk (obr.č. 35) vlevo a Jirka vpravo, ve dvou oddělených částech, které barevně rozlišil. Plochu vybarvil rychlými tahy pastelkou se silnějším přitlakem, což představuje potřebu abreakce, uvolnění nějaké emoce. Barevnost pro dvě poloviny zvolil inverzní modro zelenou a do plochy nakreslil dvě postavy. Postavy zvedají činky. Obrázek interpretoval slovy: *„Já jsem velkej, tak to mám takhle lehký, Jirka je malej, tak to má táááhle těžký, vůbec s tím nemůže pohnout.“* Jeho bezmezná empatie a vědomá ochota bratrovi neustále pomáhat je i v tomto symbolickém zobrazení zátěže, které představují činky. Přesvědčuje pravděpodobně sám sebe, že to, co dělá, je správné.

Obrázek já a tatínek (č.36) byl Zdeňkův nápad. Nakreslím se s mým tatínkem, jak doma ležíme. Postava vlevo na posteli je tatínek, vpravo autor, mezi nimi jsou dva tablety a dva mobily. Vpravo opět dvě údajně nepovedené hlavy. Vypadalo to, že si v poslední chvíli rozmyslel někoho dalšího na obrázek umístit. Prostřednictvím výtvarné metafory, je to moment, kdy si dovolil zůstat s tátou záměrně sám.

Autor se nakreslil na obrázku č.37 první zleva. Postupně nakreslil a pak vyjmenoval několik dětí ze školky. Bratr Jirka tam stále není. Zato tam dodatečně vpravo přikreslil učitelku, která tam *„přece musí být, protože má klíče“*. Nejprve nakreslil plot a zámek. Plochu hřiště pak drobnými tahy a silným přitlakem pastelkou vykresloval beze slova více než hodinu. Když byl hotov, klidně se usmál, vydechl si, spokojeně si prohlížel obrázek a komentoval jej slovy *„jsou tam čtyři kluci oranžoví a tři holky fialové a dvě hlavy, které se nepovedly.“* Řekl, že ruce nejsou vidět, protože je všichni mají za zády.

Na obrázku č.38 ukazuje vlevo dům pro kluky, vpravo pro holky. Nahoře je táta s mámou, táta jí podává srdce. Dole je Zdeněk s kamarádkou Martinkou, ta podává srdce jemu. Spojnici mezi domy nazývá telefonem, který všichni slyší. „*Aby mohli pořádkluci slyšet, co holky říkají*“. Aby prý zesílil jejich hlas, přidal modrý kabel uprostřed a tyč se satelitem. Barevná klikatá čára vpravo je klouzačka. Vedle domu je ovladač na garážová vrata. Všechny postavy mají jednu ruku, nataženou k partnerovi a všichni mají stále zvýrazněné břicho s pupíkem. Chodidla Zdeněk nekreslí. Zato začal striktně dbát na barevnost postav a rozlišuje barevně pohlaví. On je vždy modrý a maminka růžová.

Na obr.č.39 stojí zleva maminka a vedle Zdeněk, který se zobrazil tentokrát v odlišné barevnosti. Pečlivě nakreslené ruce u své postavy zvýraznil fixou. Před nimi je pes, kterého nemají, ale oba bratři by si jej přáli. Žlutá postava uprostřed je tatínek, vedle něj nakreslil dvě babičky. Jedna z nich má opět ruce za zády. Malý dům vpravo je „*babiččina práce*“, kde by chtěl Zdeněk jednou pracovat. Mladší bratr chybí. S maminkou měl Zdeněk v této době výborný vztah. Postava otce je v pozadí, autor očividně zaujímá velikostí i postavením v obrázku jeho místo, bratr zde není. Možné zobrazení oidipovské situace. „*Oidipovský chlapec si nepřeje, aby mezi něj a matčin výlučný zájem o něho vstupovaly jiné děti*“. (Bettelheim,2017.s.142) Jak je již uvedeno v teoretické části, v tomto věku děti ještě příliš neřeší reálnou barevnost objektů a řídí se dle osobní preference barev. U chlapců není příliš typické používání růžové barvy ve větší míře, ale zde i v další Zdeněkově tvorbě se často nachází i v identifikačních místech obrázků. Mohlo by to také naznačovat ztotožnění se s ženskými vzorci chování a ženskou rolí, nebo i odmítání genderových stereotypů v rodině, případně skutečnost, že bráška se měl původně narodit jako dívka. Zdeněkova tvorba vykazuje regresivní znaky, které se objevují několik měsíců po příchodu jeho mladšího bratra do školky. Jsou patrné v detailech zobrazení figury, která nevykazuje žádný výtvarný posun a v používání barev, odkazujících na mladší věk. Velmi časté používání světle zelené a oranžové barvy se pojí většinou s orálním obdobím.

Kresba mladšího **Jirky** je stále ve fázi zobrazení hlavonožce, i když se projevuje určitá snaha o pohyb a nějaký děj(obr.č.40). Technická kvalita jeho kreseb souvisí s limity v oblasti grafomotoriky. Nedostatečná koordinace oka a ruky, přetrvávající křečovitý úchop tužky a potíže s uvolněním zápěstí, poukazují na pomalejší vývoj v této

oblasti. Při spontánní kresbě vytváří Jirka většinou obrázky, kde je znázorněna rodina a především otec a starší bratr. Obrázek č.41 má znázorňovat, že sourozenci s otcem „uklízí pokoj“. Jirka se smíchem popisuje obrázek, na kterém „místo toho seděli u počítače, když máma vařila“. Je patrné, že bratři s tátou drží jakousi koalici. Otec je velmi citlivý, neprojevuje se nijak autoritativně, chlapci s ním mají spíše „kamarádský vztah“.

Na obr.č.42 je rodina, pro kterou si Jirka zvolil kombinaci oranžovočervené tempery a černé tuše, kterou dokreslil některé detaily u postav. Snažil se již o znázornění vlasů, prstů, bot, tváří, postavy však stále připomínají spíše hlavonožce. Linie je roztřesená, nejistě vedená a projev celkově odpovídá spíše mladšímu věku. Jirka sám sebe zobrazil jako nejmenšího, uprostřed. Vpravo je bratr Zdeněk, nahoře táta a vlevo maminka, která je znázorněna jako největší z postav, což může znamenat vyjádření důvěry a opory, které mu poskytuje právě ona. Jeho pravá ruka dosahuje k její noze, jako by se jí potřeboval přidržet („drží se máminy sukně“). Egocentrické umístění sama sebe přímo ve středu výkresu je časté u předškolních dětí. Jirka rozmístil postavy na obrázku okolo sebe, to zase může symbolizovat ochranu, kterou potřebuje a očekává ze všech stran. Do popředí umístil ještě psa, kterého by si přál. Na obrázku č.43 je čert uzavřený do kruhového ohraničení. Čertovský oheň nakreslil nezvykle prudkými razantními pohyby, jako by se potřeboval zbavit přetlaku a pomohlo mu to k uvolnění. Vzápětí nakreslil tuto hranici, se slovy „tam je v domečku“. Čertík měl původně dlouhý, špičatý jazyk, se kterým se Jirka vypořádal tak, že jej ustříhl.

Na obrázku č.44, kde děti dostaly za úkol nalepit semínko na výkres a dotvořit k němu rostlinu a prostředí, kde je o ni pečováno, vznikl zelený strom se zeleným kmenem. Linka, znázorňující zem, vlevo žluté slunce malované temperou, pak tuší kreslené čtyři postavy a kořeny, které jsou nad zemí. Jirka se nebojí pracovat v celém prostoru výkresu, ale je vidět, že způsob zobrazování neodpovídá jeho věku. Na obrázku jsou čtyři postavy. Stojí za povšimnutí i to, jak vnímal a zobrazil autor osoby pečující o strom. První je táta, který má již znázorněno tělo i některé detaily, následuje starší bratr v podobné kvalitě a sebe nakreslil jako hlavonožce. Mezi sebe a bratra umístil psa, který je společným přáním obou sourozenců. Pes je zobrazen z profilu. Vyjadřuje pohyb směrem k autorově postavě.

Z některých Jirkových obrázků, je již patrná chuť a tendence od stálé a urputné péče si oddechnout a uvolnit se. Je neustále konfrontován se svými limity a je mu prostřednictvím nadbytečné péče stále připomínána jeho nedostatečnost. Nemá dostatek příležitostí v běžných činnostech zažít pocit vnitřního úspěchu i neúspěchu, i když jej okolí neustále „chválí a povzbuzuje“. Tato situace je obvyklá u sourozeneckých konstelací mladšího sourozence a benjamínka, avšak tím, že je věkový rozdíl mezi oběma chlapci pouze dva roky, může být situace nevyhovující pro oba. Možné východisko by mohlo být nalezeno při práci s celou rodinou, aby byla vyjasněna rodinná konstelace, aby rodiče získali nadhled nad strategií výchovných postupů, které využívají dosud a zhodnotili především aktuální situaci mladšího Jirky, kterého čeká náročné zahájení školní docházky.

Rodiče jsou si v určité míře vědomi potíží, kterým čelí jejich mladší syn Jirka. Pokud nad ním nemohli vykonávat celodenní dohled, pomáhat mu a ochraňovat jej, cítili zřejmě nejistotu, která se přenášela na oba chlapce. Starší Zdeněk si sice udržoval svůj status prvorozeného, který mu náleží, ale byly na něj převedeny povinnosti, které sám nedokázal zvládnout a nepříslušely jeho věku. Při této přílišné vzájemné fixaci se jevilo jako ideální řešení volit činnosti a metody, které by absolvoval každý zvlášť a pokud možno v jiném prostředí tak, aby se mohl každý z chlapců věnovat činnosti, dle svých momentálních osobních potřeb, příslušících jeho vývojovým dispozicím.

#### **6.1.4 Radek, Sára**

**Radek** (nar.r.2012) byl prvním dítětem v rodině, porod i těhotenství matky bylo bez komplikací. V kojeneckém věku býval více plačtivý a neklidný. Rodiče jsou manželé a pracují oba v dělnických profesích. Bydlí v rodinném domku. S prarodiči komunikují a jsou v pravidelném kontaktu. Do mateřské školy nastoupil Radek ve třech letech a denně jej vodila matka, která byla v té době na mateřské dovolené. Adaptaci a odloučení od matky zvládal Radek s obtížemi, několik měsíců se loučil s pláčem, který přetrvával nějakou dobu po matčině odchodu. Toto období trvalo asi tři měsíce. S dospělými v mateřské škole odmítal běžně komunikovat. Bylo zapotřebí velkého trpělivého úsilí, než se ho podařilo motivovat k jakékoli aktivitě. Nechoval se nikdy agresivně. Našel si kamaráda mezi vrstevníky, ale bylo vidět, že je na něj příliš fixován.

Po půl roce adaptace začal důvěřovat učitelce. Všechny aktivity a úkoly zvládal průběžně přiměřeně jeho věku. Kontakt s dospělými však nikdy nevyhledával.

**Sára** (nar.r.2013) je o 1 rok a dva měsíce mladší než její bratr. Matka ji popisuje jako klidné, pohodové dítě. Do školky nastoupila ve třech letech, když začala matka chodit do zaměstnání. Obě děti vodil otec a bývaly ve třídě vždy první. Sára nikdy neplakala při příchodu a loučení. S Radkem by si hráli celé dopoledne, pokud by jim nebyla nabídnuta jiná činnost. Většinou se od ostatních snažili izolovat a nechtěli se zapojit do skupinových činností, pokud by nebyly vhodné pro oba. Chovali se nenápadně a přijali bez potíží denní režim a všechna pravidla. Při pozorování sourozenců při hře bylo vidět, že si skutečně rozumí a mají vypracovaný systém rozdělování rolí. Později, pokud se k nim někdo chtěl do hry přidat, rozhodla o tom Sára. Bylo záhy vidět, že se začínají izolovat příliš a bylo potřeba s tímto tématem pracovat.

Ve školce sourozenci spolu současně strávili jeden rok, v posledním půl roce už měli oba své další kamarády mezi vrstevníky. Měli však ve zvyku držet se stále spolu a mít každý dalšího jednoho svého oblíbence. I když se do kolektivních aktivit zapojovali, vždy byli jeden bez druhého nejistí. Radek nastoupil do školy v termínu a bez potíží tento přechod zvládl. Dle slov jeho rodičů, má v poslední době sklony se fixovat na výrazné a většinou negativně hodnocené osobnosti ve třídě. To může souviset s hledáním opory. Sára v posledním roce neustále nosila do školky plyšového pandu, který jí dodával jistotu. Bylo vidět, že jí bratr chybí. V posledním roce, kdy chodila do školky již bez bratra, v mnohých oblastech mezi vrstevníky vynikala. Pokaždé, když se zapojila do skupinové práce, na kterou se soustředila, která ji zaujala až pohltila, vypadala velmi spokojeně a práci dokončila. Tyto chvíle byly v posledním roce, kdy byla Sára sama bez bratra častější. Měla důvěru ve svou učitelku a pokud se jí dostalo pozornosti i pochvaly od jiného dospělého, znejistěla, sklopila hlavu, jako by chtěla být neviditelná. Byla stále spíše uzavřená a občas na ní byl vidět smutek, i když se jej snažila překonat. V komunikaci jí pomáhalo kresebné vyprávění na různá témata, která si sama volila. Bylo vidět, že jsou to pro ni osvobozující chvíle, především zpočátku školního roku, když se znovu adaptovala na docházku do mateřské školy již bez bratra.

Byl to pro ni složitý proces. V současnosti už je rovněž ve škole. Dle informací rodičů zvládá školní činnosti i nový kolektiv bez obtíží.

Formální i obsahová analýza tvorby:

**Radek, Sára**, věkový rozdíl 1,2 roku

Radkův obrázek č.45 odpovídá vývojovému stadiu kresby postavy. Obecně zvýrazněné detaily v kresbě obvykle upozorňují na to, co má pro dítě značný význam. Tady jsou to ruce. Ruce jsou opravdu pro dítě tohoto věku významné, hmatem děti získávají o realitě mnoho poznatků. Tato skutečnost je zřejmá u zdravých, ale především u slabozrakých dětí. Zajímavé je, že v následujícím roce se v Radkově tvorbě ruce, prsty a dlaně téměř nevyskytovaly. (obr.č.46-49) Neobvyklá barevnost je zvláštní pro chlapce v tomto věku. Je výrazná a poutá pozornost v obr.č.46. V identifikačním prostoru obrázku č.46 je postava s nejslabším tělem. O tomto obrázku autor nechtěl mluvit. Řekl, že se mu nepovedl. Při bližším pohledu je vidět, že postavy zde připomínají tvarem dlaně z obrázku předchozího. Na následujících obrázcích č.47,48 se autor přes nebezpečné špičaté kopce dostává k cíli. Na prvním, k vlajce na vrchol, kterou tam zřejmě dal už někdo jiný. Na druhém obr.č.48 již jasně popsal, že jede na lanovce do chaty, kde vaří maminka a Sára je tam s ní. O otci Radek příliš nemluví. Obloha i hory jsou vybarvené velmi razantními až agresivními tahy, stejně jako obří srdce, které se vznáší v prostoru nad postavou a červená střecha domu s kouřícím komínem. Panáček v obrázku skutečně musí zdolat nejprve složité překážky, pak se dostane k pohodě ve vysněném domečku, který ale není příliš pevně usazen. Sára „*už tam je*“ a srdce je pro ni. Oba obrázky kreslil v rozmezí pěti měsíců. První je enormně prázdný, chybějící končetiny postavy svědčí o bezradnosti a potřebě opory, druhý je plný emocí. Pouze podobný tvar kopců a téma ukazuje na stejného tvůrce. Vynášení Moreny (obr.č.49) zvládl Radek v rekordním čase, během několika minut byl obrázek hotový. Nevykazuje však kvality předchozí tvorby. Je v ní zřetelný regres. Shledáváme jej ve ztvárnění prostoru, detailů i barevnosti, která již více odpovídala realitě u obr. 47 Postava má končetiny tvořené pouze jednou linií a chybí jí krk, který byl již v předchozí tvorbě zobrazen. Kresba štětcem a temperou, kterou si zvolil, není ideální. Bylo by vhodné pracovat s chlapcem individuálně a motivovat ho k volbě jiných výtvarných

prostředků. Ve středu výkresu je autor, drží v ruce ozdobenou vrbovou větvičku, která zakrývá plačící Moreně část těla. Dle slov autora se ji právě chystá hodit do vody. Je v tom možná dílem empatie s Morenou, podle slz a zakrytí. Panáček sám má v tomto nejistou pozici, stojí sám na vodě a nemá chodidla. Na pravé straně obrázku pod svítícím sluncem je ozdobená vrba.

Sára nakreslila sebe a staršího bratra Radka, jak staví společně sněhuláka. (obr.č.50) Postavičky jsou natlačené na spodní lince obrázku, zabírají velmi málo prostoru v celkové ploše výkresu. Celý výjev včetně barevného provedení značí nějaké napětí. Postavy obřího sněhuláka spíše společně nesou. Mají nataženou každý jednu volnou ruku s velkými dlaněmi a prsty. Prostor, vybarvený světlemodrým suchým pastelem, je podle slov autorky „zima“. Sára většinou zobrazovala dvě a více postav. Radek méně. Sice občas mluvil o tom, že v obrázcích jsou, ale zůstaly divákům skryty. V dalším obrázku Sára nakreslila jejich rodiče. S odkazem na četné falické symboly i v její ostatní tvorbě, rovněž časté zvýrazňování genitálií, je otázkou, jestli tyto znaky a symboly v tvorbě souvisí s věkem a řešením problematiky oidipovského období dle Freudovy teorie, nebo je Sára například účastníkem nějaké sexuální experimentace, která se tímto způsobem v její tvorbě zrcadlí a jakou to má souvislost s bratrem, v jehož tvorbě jsou tyto znaky rovněž občas zastoupeny. Také se nabízí varianta, že byli svědkem nějaké situace, která v nich zanechala tuto stopu. Obrázek č.51, na kterém jsou rodiče, postel, slunce a šnek, by tomu mohl nasvědčovat.

Další obrázky nakreslili oba sourozenci na téma svatba. O němž jsme ve školce mluvili a prohlíželi si i přinesené svatební fotografie rodičů i příbuzných. Mateřská škola je více zaměřená na lidové tradice a obřady. Radka a Sáru toto téma zaujalo a vzápětí vytvořili suchým křídovým pastelem obrázky svatebních párů, dle své fantazie.

Radek (obr.č.52) zvolil pro ženicha fialovou barvu a nevěstě nakreslil velmi bohaté barevné vlasy, které vykreslil v barvách připomínajících oheň. Zářivé vlasy jsou ve tvaru oblouku, tento obloukový tvar se objevuje ještě v další tvorbě obou dětí (obr.č.53,54,63). Může to signalizovat potřebu budování obrany, nebo uzavírání před okolím. I obrázek nevěsty a ženicha Sáry je velmi pestrý až svítivý. Je vidět, že oba sourozenci toto téma zpracovali podobně, zobrazením samotného páru bez širší rodiny.



Na obrázcích č.**54.55** je Perníková chaloupka. V obou je centrálně umístěný dům se stejným sklonem střechy. Na ní je Jeníček, vpravo Mařenka a vlevo ježibaba. Sára si přála malovat vodovými barvami, Radek se pouze přidal k Sáře, ale vybral velmi ostré barvy anilinové. Přes stůl kontroloval, co Sára vymyslí a kopíroval po ní. Střechu obohatil o detail mřížky, která může působit jako klec. Tato interpretace je podpořena skutečností, že autor dodatečně domaloval obloukovou bariéru kolem Jeníčka a uzavřel ho před okolím. Fialová Mařenka je na identifikačním místě obrázku stejně jako u Sáry. Sára u obrázku vyprávěla a překrývala tahy novými tahy štětcem, na obrázku se odehrávalo postupně několik situací.

Detaily, podle kterých jsou její obrázky identifikovatelné, jsou přidané dekorativní prvky, srdce, balonky, květy, volně v prostoru (obr.č.**57,58**) Červená srdce většinou odráží její dobré emoční rozpoložení a volbu tématu, které „sedne“ a baví ji v dané chvíli. Jako v případě tématu karnevalové masky, kdy se nemohla rozhodnout, kterou masku by si zvolila a měla před i v průběhu tvorby množství nápadů. Na rozdíl jejího bratra Radka, který měl tentokrát hned jasno a chtěl by se převléknout za superhrdinu (obr.č.**56**). Pokud se zamyslíme nad symbolikou žáby, dle M. L. von Franz, symbolizuje žába nebo ropucha bohyni země. Z výkladu některých pohádek vyplývá, že políbením a proměnou v dívku se integruje ženský prvek tak, aby byl respektován. Medvěd, jako symbol síly a sounáležitosti, většinou budí respekt. Zde je zobrazen v barvě autority, se zvýrazněnými zuby, což jsou známky skryté agrese. Ta je ještě podtržena drápy a naježeným obočím. Medvěd je však rovněž jako ostatní teplokrevní živočichové zvířetem se silnou vazbou ke svému teritoriu.

Na obr.č.**59** je postava v pokusu o profil, není již přísně symetrická. Strom Sára často zobrazuje i v této asymetrické podobě, má jako by poškozenou korunu a na části vpravo rostou jablka. Obrázek č.**60** prázdniny byl jedním těch, které kreslila Sára již po odchodu bratra do školy. Je na něm postava ležící na písku mezi pásem moře a pásem trávníku. Výrazná silnice, u které roste jeden ovocný strom. Druhý strom dle slov autorky spadl. Kresba stromu bývá interpretována v testech jako postoj a vnímání sebe samého. Zranění, případně pokácení stromu, může souviset se zážitkem, kdy byl podobný strom opravdu spatřen, nebo na symbolické rovině s prožitým zraněním

tělesným, nebo citovým. Zranění stromu v části kmene Sára ještě zvýraznila zaškrtnutím tmavozelenou barvou.

Sára poté, co odešel její bratr do školy, začala nosit z domova plyšového pandu. Potřeba kontaktu a doteků byla tak silná, že hračku měla stále u sebe, hrála si s ní zpočátku a mluvila s ní občas podobně jako s Radkem. Při výtvarné tvorbě byla spokojenější, když panda seděla poblíž. V její tvorbě se často objevila, stejně jako na obr.č.61. Je nakreslená vpravo. Na obrázku je noc, dle popisu autorky fouká vítr a prší. Chodník u domu je sklopený do půdorysu a styl špičatého provedení trávníku se téměř shoduje s následujícím obrázkem č.62, kde je ztvárněna pohádka O veliké řepě. Kresby už jsou vyzrálejší, postavy z profilu s více detaily odpovídají věku kreslířky. Je zřejmý vývojový posun. Jako hlavní hrdinku pohádky označila Sára právě myšku, kterou zobrazila v identifikačním místě. Je známou skutečností, že děti se při poslechu pohádek identifikují s hlavními postavami.

## 7. Výsledky, shrnutí

V následující kapitole jsou shrnuty a vyhodnoceny poznatky, které byly shromážděny a interpretovány v předchozí kapitole.

V úvodu praktické části této bakalářské práce jsme si stanovili tyto otázky:

1. *Jakým způsobem se do výtvarné tvorby sourozenců ve skupině promítá jejich vzájemný vztah, sourozenecká konstelace?*
2. *Jaká jsou východiska, využití arteterapie ke zmírnění adaptačních potíží obou dětí, při příchodu mladšího sourozence do skupiny?*

Stanovenými metodami, po provedení formální i obsahové analýzy tvorby sourozeneckých dvojic, s odkazy na odbornou literaturu, zápisy, rozhovory, jsme došli k následujícím výsledkům.

**Tomáš a Mirka** zřejmě prožívali boj o pozici prvorozeného. Z jejich celkového projevu vyplývá, že Mirka Tomáše z jeho pozice tlačí. To může být jeden z důvodů nejistoty a současné uzavřenosti chlapce. Z pozorování vyplývá, že matka je sebevědomá, spíše ráznější žena, která se příliš „nezabývá detaily“. S odkazem na projev dětí vnímáme otce, jako komunikativnějšího. Mirka, jako jediná dívka v okruhu širší rodiny má pro svou pozici výhodné podmínky. Adaptační potíže po příchodu sestry do skupiny zažíval především starší Tomáš. Možná východiska vidíme především v citlivém přístupu a vztahu k oběma sourozencům. Pomocí vhodného metodického vedení pracovat na zlepšení výtvarného projevu a posilování sebevědomí staršího Tomáše a upevnění jeho role. Mladší Mirka měla hodně chlapeckých rysů, jemnějšího a křehčího Tomáše se pokoušela ochraňovat, ale s jeho výkony vůbec nepočítala. Byla zvyklá vše řešit sama a prosazovat se tvrdším, navenek však neagresivním způsobem. Tomášův výtvarný projev ve škole se neposunul, spíše je zřejmý regres v tvorbě. Celá kompozice obrázku bývá stlačená ke spodnímu okraji, obraz tlaku, který je na něj vyvíjen během školní docházky. Má minimum možností zažít potřebný pocit úspěchu. Ten by mohl pomoci i vztahu Mirky k němu. Pomoci mu výtvarně „vyrůst“ a směřovat

jej k uvolněnějšímu projevu, práci s prostorem, metodicky vhodným vedením a v uklidňujícím, příjemném prostředí. Tomáš může mít tendence se se svou úspěšnější sestrou neustále porovnávat, ale to mu v jeho situaci neprospívá.

**Bolek a Pavlík** mají společné téma a tím bude častá absence otce. Je spíše autoritativní s přístupem typu „chlapi nebrečí“. Možnou příčinou jejich uzavřenosti a vnitřních bojů by mohla být i sourozenecká rivalita, soupeření o pozice a zároveň obtížnost přiblížit se otci. Starší chlapec si svou pozici prvorozeného stále držel, dávalo mu to příležitost přiblížit se více otci i matce. Jako staršímu se mu dostávalo trochu více respektu a pochvaly než mladšímu bratrovi, který byl mnohými viděn pouze jako ten problematičtější. Bolek chtěl být matce nápomocen, ale s vypětím sil. V prostředí mateřské školy si však mohli oba od stálého soupeření odpočinout a měli jasně vymezené hranice, ve kterých si mohli bezpečně držet i svůj vztah.

Oba sourozenci měli nepříliš regulovaný přístup k počítačovým hrám. Hráli je velmi často a to se projevuje i v jejich výtvarné tvorbě. Pavlík se neprojevoval k Bolkovi agresivně, ale v jeho výtvarném projevu známky agresivity jsou více než patrné. Prospělo by uvolnění a výtvarné techniky vhodné k abreakci, ve kterých by mohl dát bezpečný průchod svému nahromaděnému napětí. Naučit se se svými negativními pocity nějak zacházet. Možným východiskem by mohla být i práce s keramickou hlinou. Výchovné metody a vedení by měly být čitelné a citlivé k posílení sourozenecké konstelace. Vhodnými metodickými instrukcemi směřovat tvorbu k výtvarnému posunu a umožnit oběma potřebný zážitek z úspěchu. U obou chlapců je vhodným řešením odklon od schématického zobrazení figury, které přetrvává. Rovněž posun v barevnosti v jejich tvorbě by mohla být jedním z možných úkolů.

**Zdeněk a Jirka** navenek neprojevovali mezi sebou žádnou rivalitu. Zdeněk pevně stál na svém stupínku prvorozeného a mladšímu Jirkovi stále zůstávala pozice závislého benjamínka. Vzhledem ke zjištěným skutečnostem byli oba na sebe příliš fixováni, což se projevuje i v jejich tvorbě. Především mladší bez bratra nezvládal adaptaci na jiné prostředí a stával se příliš a nezdravě závislým. Starší Zdeněk vnitřně přijal „povinnost“ se o bratra postarat, ale vzhledem ke svým vlastním dispozicím je patrné, že to bylo nad jeho síly a potřeboval si od něj odpočinout. Tato skutečnost vyplývá z jeho tvorby i výroků. Zřejmě se v něm hromadilo napětí, které je z výtvarného

projevu čitelné. Některé prvky v projevu staršího Zdeňka odkazují spíše k mladšímu věku.

Při příchodu mladšího Jirky do kolektivu byl Zdeněk svědomitý pečovatel. Snažil se tak urputně a pečlivě plnit své úkoly, že mu nezbýval čas a dostatek příležitostí k vývoji svých dalších schopností. Je otázkou, jaké podmínky a vzorce si přináší z rodiny a vztahů rodičů. Pro jeho adaptaci na novou situaci vidíme nutnost především podpory a pochopení jeho velkého úsilí. Přes své kresby se moci „vypovídat“, uklidnit a odreagovat od mladšího bratra. Mít možnost se na práci více soustředit, neodbíhat pohledem a myšlenkami stále k bratrovi a postupně mu pomoci posunout se směrem k vrstevníkům. Jirka by měl dostat šanci budovat svůj prostor. Pomocí individuální tvorby i práce ve skupině. Z uvedených skutečností nabýváme přesvědčení, že by oběma chlapcům pomohlo rozdělení do různých skupin.

Mladší Jirka má projev neodpovídající jeho věku, ani po stránce motoriky není zralý na přechod do školy. Projevuje se v určitých situacích přecitlivěle, úzkostně, dokáže se usedavě rozplakat při sebemenší příčině. Školní docházka by byla pro něj v jeho současné vývojové úrovni pravděpodobně obrovskou zátěží. Jeho výtvarný projev je na nižší vývojové úrovni, odpovídá spíše mladšímu věku. Čáry jsou nesouměrné, roztřesené. Stálo by za zvážení odborné psychologické vyšetření, které bylo rodičům na základě uvedených skutečností vzhledem k věku dítěte doporučeno.

**Radek a Sára** tvořili spolu nerozlučnou dvojici, tým, který k sobě jen tak nikoho nepustil. Celá rodina však působila více uzavřeně a děti měly jen omezenou potřebu hledat si kamarády mezi vrstevníky. Obtížná komunikace s oběma, především se starším Radkem mohla být dána obrovskou koncentrací a vynakládání sil na snahu se chránit a bránit. Vyplývá to i z jeho výtvarného projevu. Z pozorování i tvorby vyplývá a je možné zmínit, že sourozence kromě běžných vazeb mohl pojít i nějaký společně sdílený zážitek, spojený se sexualitou, který většinou může být „neškodný“, ale pro děti nepochopitelný. Je vhodné situaci nezlehčovat a pomoci ji dětem zpracovat. Mezi dětmi nebyla sourozenecká rivalita příliš patrná. Spíše se doplňovaly. Starší Radek svou mladší sestru respektoval a naopak. Jejich sourozenecká konstelace je živá a pohyblivá. Vzhledem k malému věkovému odstupu a rozdílnosti pohlaví se podobná nachází spíše ve vztahu dvojčat. Děti se více sociálně izolovaly, ale vyhovovalo jim to a společně

zvládaly každý své vývojové úkoly. Rozdělení rolí v jejich vztahu bylo podobné dospělým partnerským vztahům. Výtvarný projev obou dětí je plný emocí a symboliky, které by mohly souviset s potřebou ochrany nebo obrany. Tyto znaky jsou jejich projevu společné.

Při arteterapii s dětmi je prvořadým cílem zážitek z procesu tvorby, případně výsledný artefakt a to, jaký pocit z něj autor má. Interpretace obrázků je pro děti druhořadou záležitostí a může být považována za jakýsi bonus pro pedagoga. Arteterapeutické aktivity lze tedy považovat za vhodné ke zmírnění adaptačních potíží při nástupu do mateřské školy. Zmínili jsme se již o tom, že pokud má nově příchozí dítě staršího sourozence ve skupině, může to být výhodou. Dítě je méně plačtivé. Spoléhá však na staršího sourozence a může nastat situace, kdy se na sebe tyto děti příliš fixují a práci s oběma to ztěžuje. U staršího sourozence může nastat regres, který se v tvorbě některých zmiňovaných dětí projevil. Pro arteterapii s dětmi je podstatný především kvalitní vztah s arteterapeutem. To je společný rys arteterapeutické i pedagogické práce. V dětském výtvarném díle tedy vzniká prostor, který může vézt k lepšímu porozumění dítěti i jeho rodinným vztahům. Při nepochopení vztahů mezi sourozenci, může být adaptační situace ještě zhoršena pro oba. Adaptační potíže lze tedy zmírnit skrze výtvarné dílo, které se stává prostředkem pro komunikaci. Může být mostem pro překlenutí zmíněných náročných situací.

## 8. Diskuse

Naším cílem bylo především poukázat na možné souvislosti se vztahem sourozenců a jejich výtvarného projevu. Pokud jde o sourozeneckou konstelaci, které jsme se také věnovali, není cílem ji násilně ovlivňovat, pouze poukázat na to, že na základě výtvarného projevu lze odhalit i tyto skutečnosti a lépe dítě pochopit. Pokud jsou větší věkové rozdíly anebo rozdílnost pohlaví mezi sourozenci, bývá ve vztazích mnohem méně napětí. Prekopová (2015) uvádí, že pouze tam, kde jsou jen malé rozdíly, je možná rivalita a lze uvažovat o dohnání i předechnání soupeře. Dotkli jsme se tématu dětské sexuality. Matějček (1991) uvádí, že je u dětí předškolního věku nutné odlišit předčasný sexuální zájem, který by měl přízvuk sexuální dráždivosti, většinou s výraznými prvky agresivity, od běžných projevů dětské zvědavosti, zaměřené na tělesné charakteristiky, včetně pohlavních. Běžné je vzájemné prohlížení kluků a holčiček, i když norma i citlivost vychovatelů k tomuto chování je různě široká.

Mnoho dětí přichází do mateřské školy s velmi omezenými komunikačními schopnostmi, díky kterým mají ztížené šance k zapojení do skupiny. Může mít čáranice, výtvar tříletého dítěte v tomto směru hodnotu? Dítě je hrdé na to, že zanechalo na výkresu jakoukoli stopu a povzbudit je v jeho tvorbě a zachovat si autentický a chápající postoj je zřejmě zpočátku nejdůležitější. Běžné adaptační potíže, jako je stesk po rodičích, může přítomnost staršího sourozence zmírnit a může být výhodou zpočátku i pro pedagoga. Nelze jednoznačně tvrdit, že zjištěné skutečnosti jsou obecně platné.

Jestliže jsou nalezeny v sourozeneckých vztazích nějaké komplikace, týkají se většinou potíží v porozumění individualitě každého ze sourozenců, otázkám psychosociálního vývoje a jejich identity. Matějček (1991) uvádí, že i pro rodiče je někdy složité pochopit, že každé z jejich dětí se právě nachází v jiné vývojové fázi, *„tím méně pochopitelné je to pro děti samotné“*. Rodiče si někdy utvoří jakési schéma výchovného postupu, který se osvědčil, např. na základě zkušeností s prvním dítětem a aplikují jej na všechny ostatní děti. Dítě, které se v utváření své osobnosti ubírá odlišným směrem, může zůstat nepochopeno a mohou na základě toho vznikat konfliktní situace v rodině, ve velké míře i mezi sourozenci. (Matějček, 1991, s.109)

Pokud starší sourozenec bojuje o svou pozici prvorozeného a nemá dostatečně pevnou půdu pod nohama, může mít tendence se s mladším neustále porovnávat. Toto mu v jeho situaci neprospívá. Výměna rolí sourozenců, dle Lemana (2016), v současné rodině neprobíhá tak, že by druhorozený původně připravil o místo a jeho práva prvorozeného. Mladší sourozenec spíše předhání staršího v odpovědnosti, prestiži, vyhovění rodičům. Rodiče vidí mnohdy problémy dospělým pohledem, který je již emocionální problematice dětské duše vzdálen. Mohou mít tendence k postoji: „Tyhle problémy bych chtěl mít.“ Prekopová (2015) uvádí, že není pochyb o tom, že míra frustrační tolerance u nezkušeného dítěte závislého na pocitu bezpečí je jiná než u dospělého. Dítě má jen omezené možnosti případné problémy řešit.

## **9. Přínos pro praxi**

Pochopení rodinných vztahů, vazeb a sourozeneckých konstelací, odrážejících se v kresbách i v procesu tvorby. Poukázat na nutnost věnovat náležitou pozornost i staršímu dítěti, pokud se jeho mladší sourozenec stává součástí skupiny. Zastoupení rodiny je zde přítomností sourozenců znásobeno a případnou nedostačivost v některé oblasti lze pak vidět z více stran. Pro pedagogickou praxi může být přínosné porozumění znakům a symbolům v kresbách sourozenců. Může být motivující pro další zkoumání vývojových i vztahových souvislostí. Obrázek může být přechodovým objektem, kdy se do něj dítě může v případě potřeby vracet, případně i se svým průvodcem. Prolomení komunikační bariéry mezi dítětem a dospělým, využití obrázku pro komunikaci skrze něj. Adaptační potíže lze pak skrze tvorbu nejen rozptýlit, ale především pochopit.



## ZÁVĚR

Příběh i obraz můžeme považovat za konstrukci dětského světa a obraz jako formu vyjádření. Změny nálady i počátečních impulsů k nim mohou vést ke změně v tvorbě, změně navyklého a naučeného stylu, které mají některé děti. Je potřeba mít stále na paměti, že nelze usuzovat z jednoho obrázku, vždy je potřeba mít přehled o výtvarné produkci, ve které dítě ztvárňuje své zkušenosti. Zrovna tak, jako nelze tvrdit, že zjištěné skutečnosti jsou obecně platné. Vždy záleží na individualitě každého sourozence a interpretace kreseb mohou mít i další významy.

V mateřské škole tráví dítě v období největší koncentrace vývojových úkolů velkou spoustu času. Je podstatné, aby tento čas trávil v prostředí plném harmonie a pochopení. Proto i k rozhodování, co je a není vhodné považovat za pomoc při adaptaci, je potřeba přistupovat velmi citlivě i při umístění sourozenců do mateřské školy. Nacházíme zde řadu podobností s přijetím mladšího sourozence do rodiny po jeho narození. Rodiče mají své jedinečné způsoby a vlivy působení na dítě. Jak jedná se svými dětmi je neméně důležité jako psychické a biologické dispozice dětí, pořadí jejich narození, nebo jejich pohlaví. Děti potřebují především přijetí a povzbuzující emočně vřelé prostředí. Nehledě na to, kolik sourozenců se v rodině nachází. Klíčem ke zdravému vývoji sourozeneckých vztahů je odhalení jejich silných a slabých stránek, jejich přijetí, potlačení negativních rysů a především posílení těch pozitivních.

*„Ať už je pořadí narození jakkoli důležité, je to jenom vliv, ne konečná skutečnost zalitá do betonu, která určí, co se z dítěte vyklube“.* (Leman, 2017)

## POUŽITÁ LITERATURA

- ADLER, A. (1994). *Psychologie dětí. Děti s výchovnými problémy*. Praha: Práh. ISBN 80-85809-22-2
- BEDNÁŘOVÁ J., ŠMARDOVÁ V. (2007). *Diagnostika dítěte předškolního věku*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1829-0
- BETTELHEIM, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1172-3
- CAMPBELLOVÁ, J. (1998). *Techniky arteterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-71-78-204-1
- CASEOVÁ, C., DALLEY, T. (1995). *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-065-0
- COGNET, G. (2013). *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0499-2
- DACEY, J., LENNON, H. (2000). *Kreativita*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-903-9
- DAVIDO, R. (2001). *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-449-4
- ELKINS, J. (2007). *Proč lidé pláčou před obrazy*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1509-9
- FRANZ, M. L. von. (2015). *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0863-1
- HEIDBRINK, H. (1997). *Psychologie morálního vývoje*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-154-1
- HELUS, Z. (2018). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4675-3
- HOSKOVCOVÁ, S. (2006). *Psychická odolnost předškolního dítěte*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1424-8
- JANOŠOVÁ, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada. 978-80-247-2284-9
- JEDLIČKA, R. (2017). *Psychický vývoj a výchova dítěte*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0096-5
- KULKA, J. (2008). *Psychologie umění*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-23-29-7
- KOLLÁRIKOVÁ, Z., PUPALA, B. (eds). (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9
- KOŽÁTKOVÁ, S. (2008). *Dítě a mateřská škola*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1568-1
- LEMAN, K. (2016). *Sourozenecké konstelace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1100-6
- LHOTOVÁ, M., PEROUT, E. (2018). *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1272-0
- MALCHIODI, C.A. (1998). *Understanding Childrens Drawings*. New York: Guilford Press

- MATĚJČEK, Z. (1991). *Praxe dětského psychologického poradenství*. Praha: SPN. ISBN 80-04-24526-9
- MATĚJČEK, Z. (1994). *Děti, rodina a stres*. Praha: Galén. ISBN 80-85824-60-X
- MATĚJČEK, Z. (1999). *Chvála přátelství*. Psychologie dnes, s.40
- MERTIN, V., GILLERNOVÁ I., (eds). (2015). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0977-5
- NAKONEČNÝ, M. (1998). *Základy psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3
- NOVÁK, T. (2007). *Sourozenecké vztahy*. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2075-3.
- PAULÍK, K. (2010). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-29-59-6
- PAULÍK, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5646-2
- PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. (1970). *Psychologie dítěte*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. ISBN neuvedeno
- PEROUT, E. (2004). *Spojité nádoby výtvarné kultivace a metodiky v rožnovské arteterapii*. Arteterapie, I/5, s.29
- PEROUT, E. (2005). *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*. In: *Arteterapie*. 2005, č.9 s.28
- PREKOPOVÁ, J. (2015). *Prvorozené dítě*. Praha: Portál ISBN 978-80-262-0885-3
- READ, H. (1967). *Výchova uměním*. Praha: Odeon. ISBN neuvedeno
- RUBIN, J.A. (2005). *Child Art Therapy (25th Anniversary ed.)*. New Jersey: John Wiley & Sons. ISBN 0-471-67991-7
- ŘÍČAN, P. (2008). *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-406-9
- SLAVÍK, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. Praha: PF UK, ISBN 80-7290-066-8
- SLAVÍK, J. (2005). *Mezi fantazií a realitou v arteterapii*. In: *Arteterapie*. 2005, č.9. s.20
- SLAVÍKOVÁ, V., SLAVÍK, J., ELIÁŠOVÁ, S. (2019). *Dívej se, tvoř a povídej*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1557-8
- SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M. (2009). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN: 978-80-7367-566-0.
- ŠMELOVÁ, E, PRÁŠILOVÁ, M a kol. (2018). *Didaktika předškolního vzdělávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1302-4
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. (2008). *Základy arteterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-408-3

UŽDIL, J., ŠAŠINKOVÁ, E (1983). *Výtvarná výchova v předškolním věku*. Praha: SPN. ISBN neuvedeno.

UŽDIL, J. (1984). *Čáry, klikyháky paňáci a auta*. Praha: SPN. ISBN neuvedeno.

VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1

VÁGNEROVÁ, M. (2017). *Vývoj kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-333-9

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.). (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9

*Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. 1. leden 2018, MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-predskolni-vzdelavani-3>

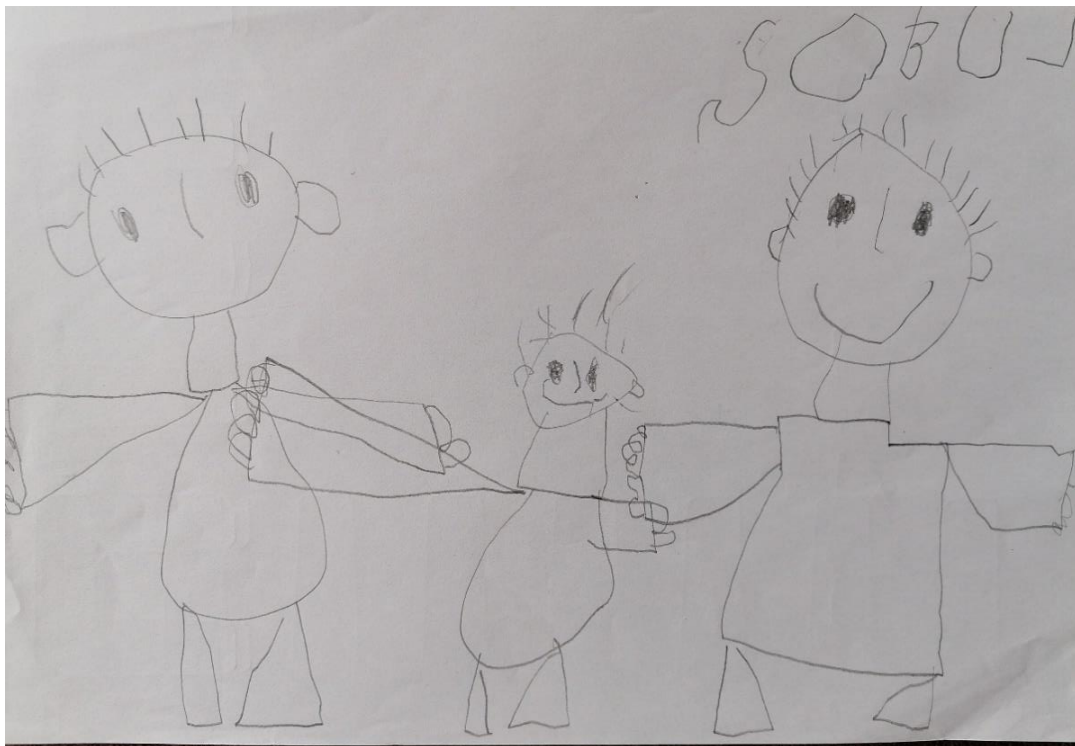
## SEZNAM PŘÍLOH

1. Tomáš 5,5 Máma, já táta
2. Tomáš 5,6 Náš dům
3. Tomáš 5,7
4. Tomáš 6,2 Výlet
5. Mirka 4,6 Výlet
6. Tomáš 6,8
7. Tomáš 7,8 Perníková chaloupka
8. Mirka 5,2
9. Mirka 5,5
10. Mirka 5,6
11. Mirka 5,7
12. Mirka 5,8
13. Mirka 5,9 Co vyroste, když zasadíš semínko
14. Mirka 6
15. Mirka 5,2 Čarodějnice
16. Bolek, 4,2 Táta, máma, Pavlík a já
17. Bolek 4,9 Táta, já, Pavlík a máma
18. Bolek 5,8
19. Bolek 6,2 Karnevalová maska, pirát
20. Bolek 6,3 Jedeme na dovolenou
21. Pavlík 4,3
22. Pavlík 4,3
23. Pavlík 4,3 Bolek a já
24. Pavlík 4,6 Bolek a já v jeskyni
25. Pavlík 4,8 Ostrov, moře, žraloci a dům
26. Pavlík 4,8 „My u ohně“ (rodina)
27. Pavlík 4,9
28. Pavlík 4,9 Čert
29. Pavlík 5,1 Co vyroste, když zasadíš semínko
30. Zdeněk 3,5
31. Zdeněk 4,2 Maminka
32. Zdeněk 4,8 Dětský den
33. Zdeněk 5, Máma, táta na koni
34. Zdeněk 5,4 Výlet autobusem
35. Zdeněk 5,4 Já a Jirka
36. Zdeněk 5,5 Táta a já
37. Zdeněk 5,5 Se školkou na hřišti
38. Zdeněk 6 Co bych si přál

39. Zdeněk 6 Slávím narozeniny, co bych si přál
40. Jirka 4,2 Jedeme autem
41. Jirka 4,8 S bráchou a s tátou uklízíme pokoj
42. Jirka 5,2 Rodina se psem
43. Jirka 5,5 Čert
44. Jirka 5,8 Co vyrostete, když zasadíme semínko a kdo se o něj stará
45. Radek 4,1
46. Radek 5,1
47. Radek 5,3 Na horách v létě
48. Radek 5,8 Jsme na horách, maminka je v chatě a vaří
49. Radek 5,8 Vynášení Moreny
50. Sára 4,5 Radek a já stavíme sněhuláka
51. Sára 5,2 Máma a táta
52. Radek 6,3 Svatba
53. Sára 5,1 Svatba
54. Radek 6,3 Perníková chaloupka
55. Sára 5,1 Perníková chaloupka
56. Radek 6,4 Karneval-masky Hulk superhrdina
57. Sára 5,2 Karneval – maska medvěda
58. Sára 5,2 Karneval – maska žáby
59. Sára 5,6
60. Sára 5,7
61. Sára 5,8 Panda do školky
62. Sára 5,8 O veliké řepě
63. Sára 6,1
64. Sára 6,3 Výlet vodník
65. Malování zvuků

## PŘÍLOHY

### Tomáš, Mirka-věkový rozdíl 2 roky



1. Tomáš 5,5 Máma, já táta



2. Tomáš 5,6 Náš dům



3. Tomáš 5,7



4. Tomáš 6,2 Výlet





5. Mirka 4,6 Výlet



6. Tomáš 6,8



7. Tomáš 7,8 Perníková chaloupka



8. Mirka 5,2





9. Mirka 5, 5



10. Mirka 5,6



**11.** Mirka 5,7



**12.** Mirka 5,8





**13.** Mirka 5,9 Co vyroste, když zasadíš semínko

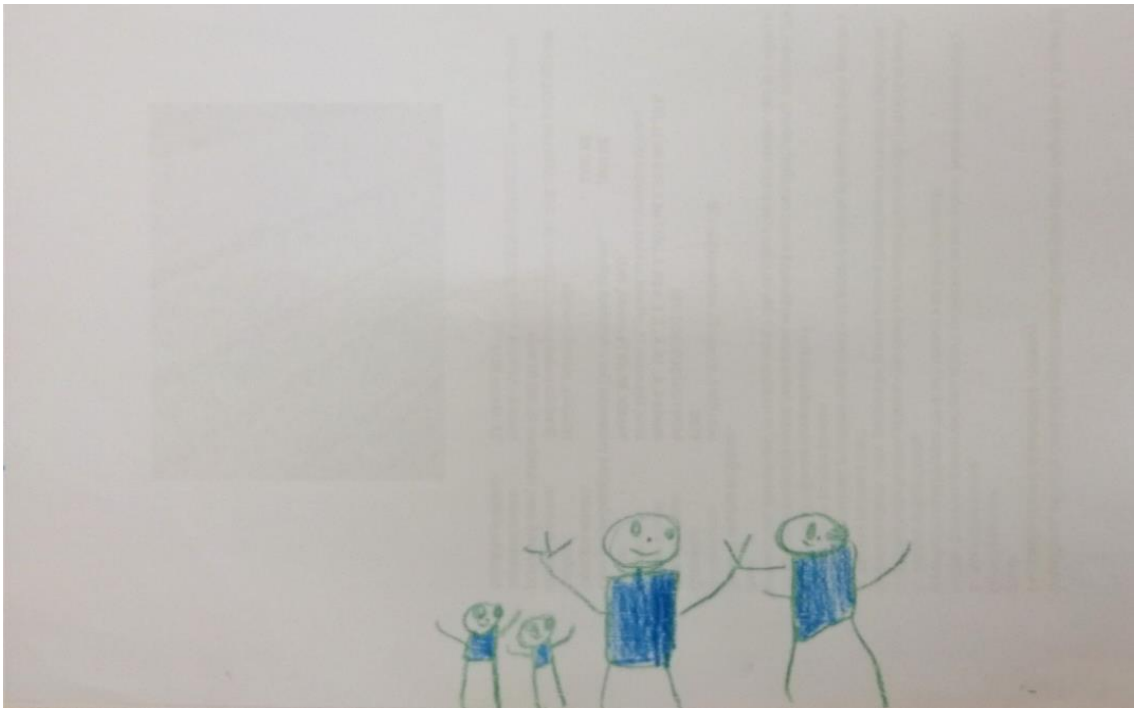


**14.** Mirka 6



**15.** Mirka 5,2 Čarodějnice

**Bolek, Pavlík-věkový rozdíl 3 roky**

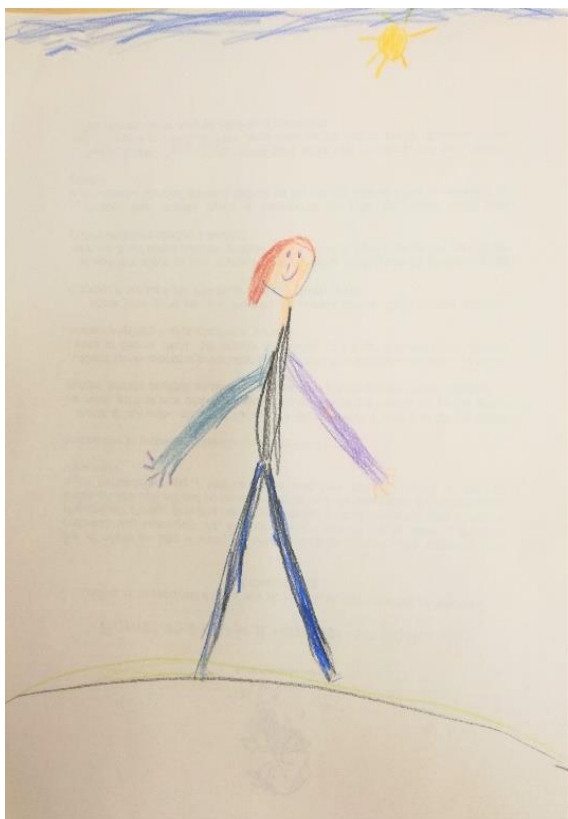


**16.** Bolek 4,2 Táta, máma, Pavlík a já



**17.** Bolek 4,9 Táta, já, Pavlík a máma





18. Bolek 5,8



19. Bolek 6,2- Karnevalová maska, pirát

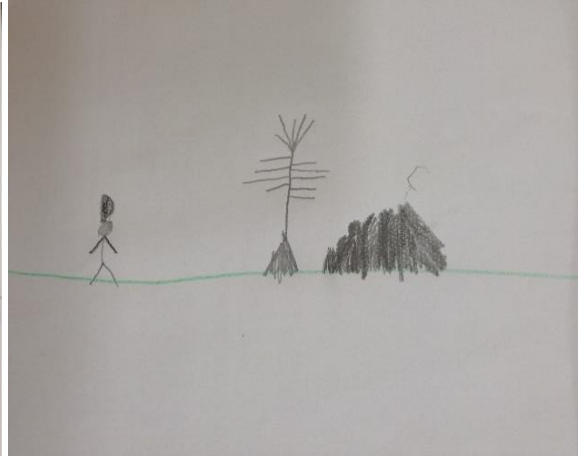


20. Bolek 6,3 Jedeme na dovolenou

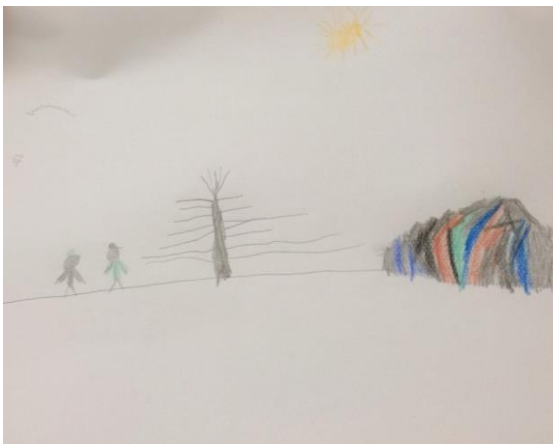




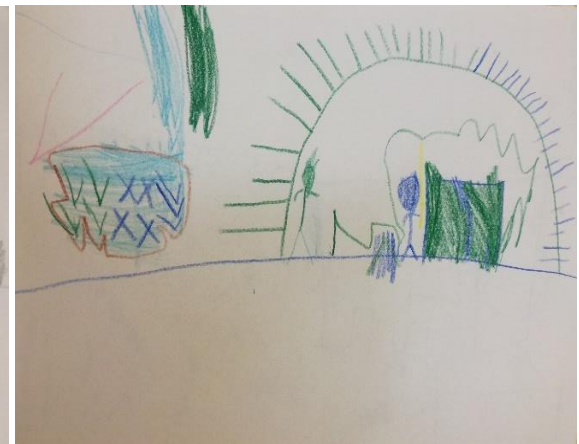
21. Pavlík 4,3



22. Pavlík 4,3



23. Pavlík 4,3 Bolek a já



24. Pavlík 4,6 Bolek a já v jeskyni



25. Pavlík 4,8 Ostrov, moře, žraloci a dům



26. Pavlík 4,8 „My u ohně“ (rodina)



27. Pavlík 4,9



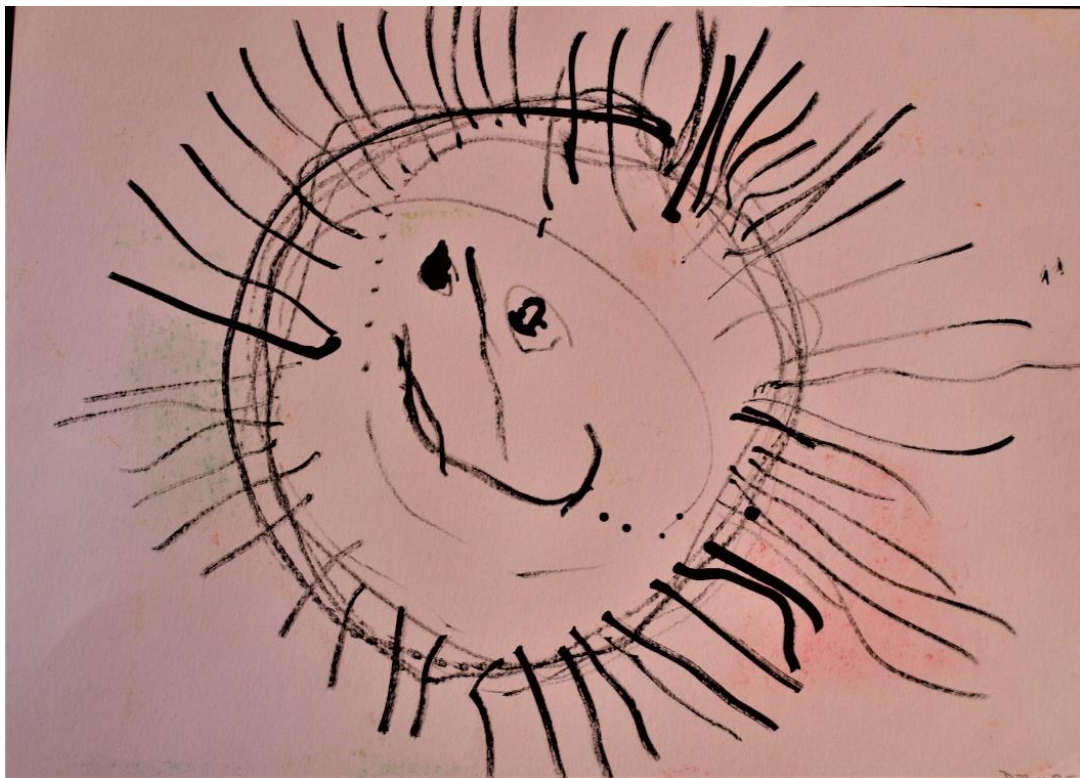
28. Pavlík 4,9 Čert



29. Pavlík 5,1 Co vyroste, když zasadíš semínko



Zdeněk, Jirka-věkový rozdíl 2roky



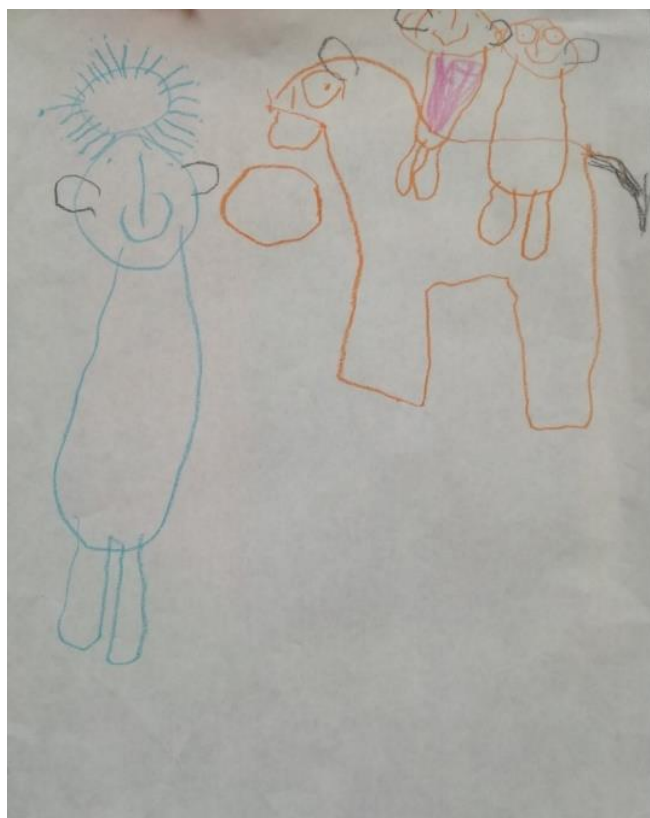
**30.** Zdeněk 3,5



**31.** Zdeněk 4,2 Maminka



**32.** Zdeněk 4,8 Dětský den



**33.** Zdeněk 5, Máma, táta na koni

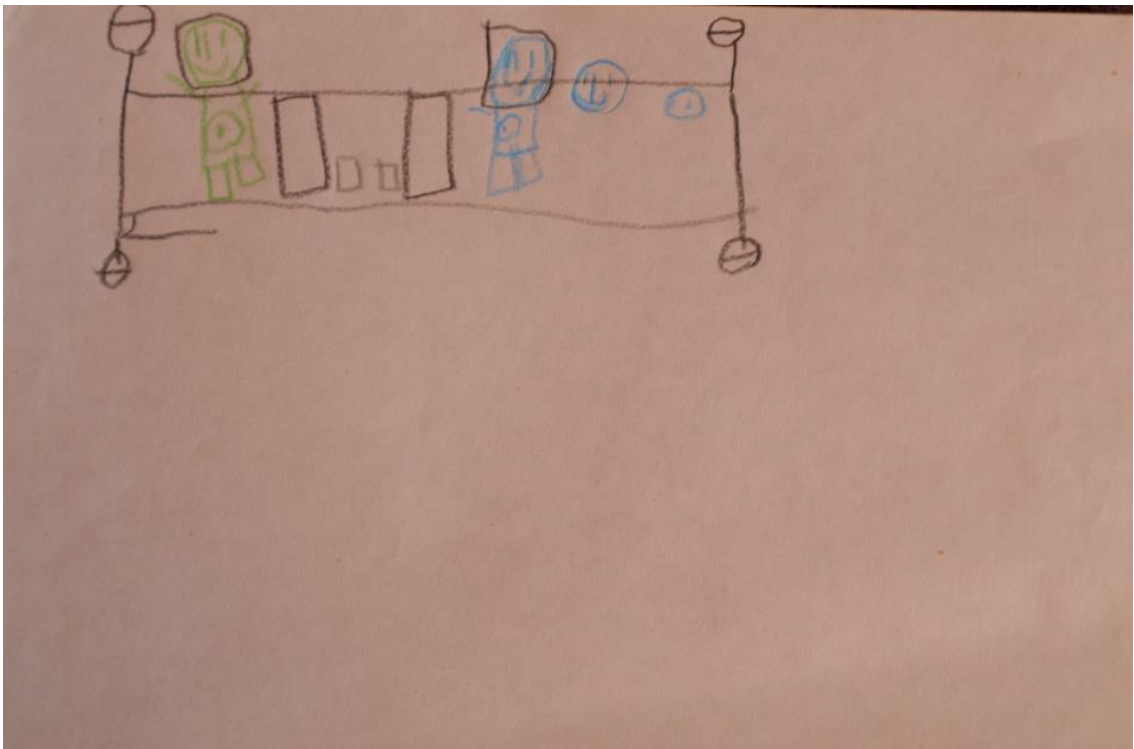


**34.** Zdeněk 5,4 Výlet autobusem





**35.** Zdeněk 5,4 Já a Jirka



**36.** Zdeněk 5,5 Táta a já



37. Zdeněk 5,5 Se školkou na hřišti

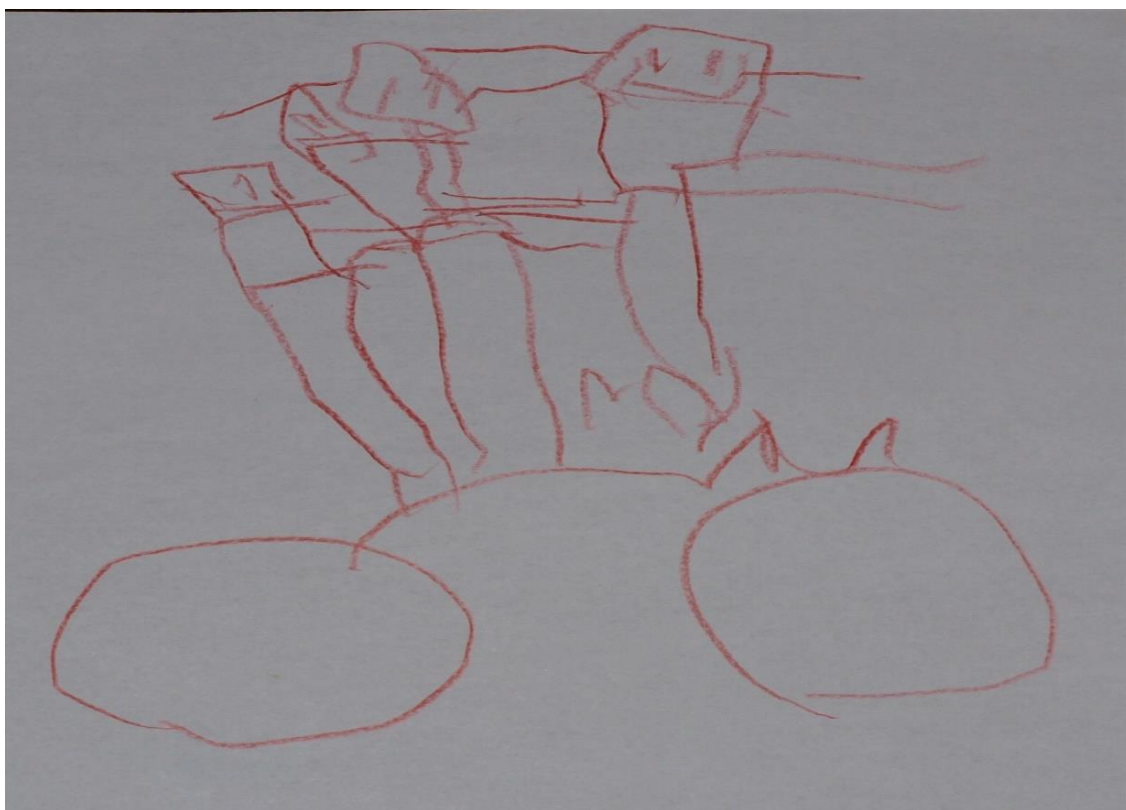


38. Zdeněk 6 Co bych si přál





**39.** Zdeněk 6 Slavím narozeniny, co bych si přál



**40.** Jirka 4,2 Jedeme autem

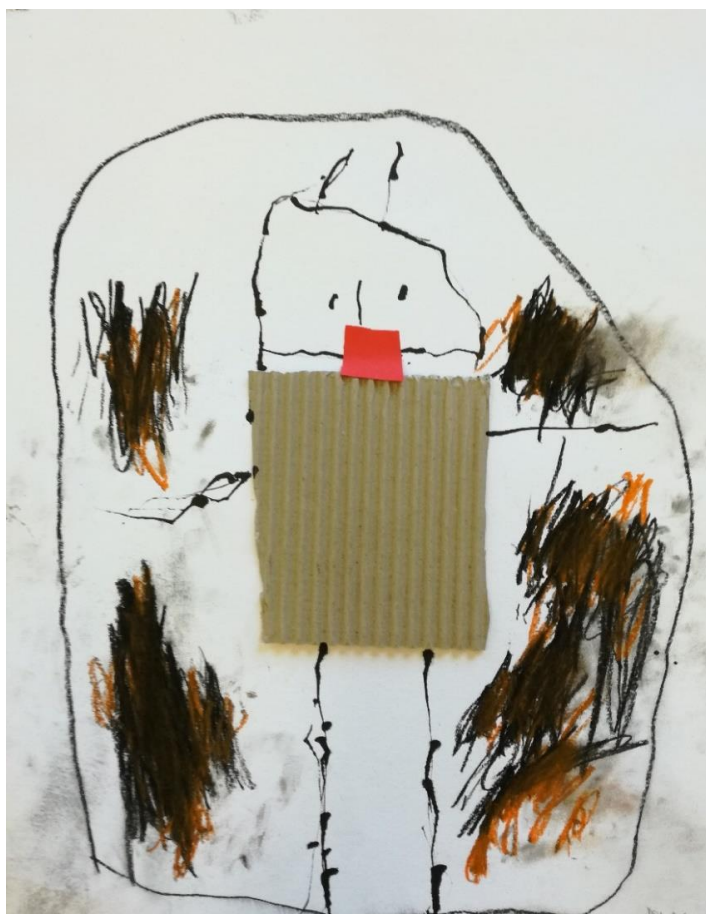




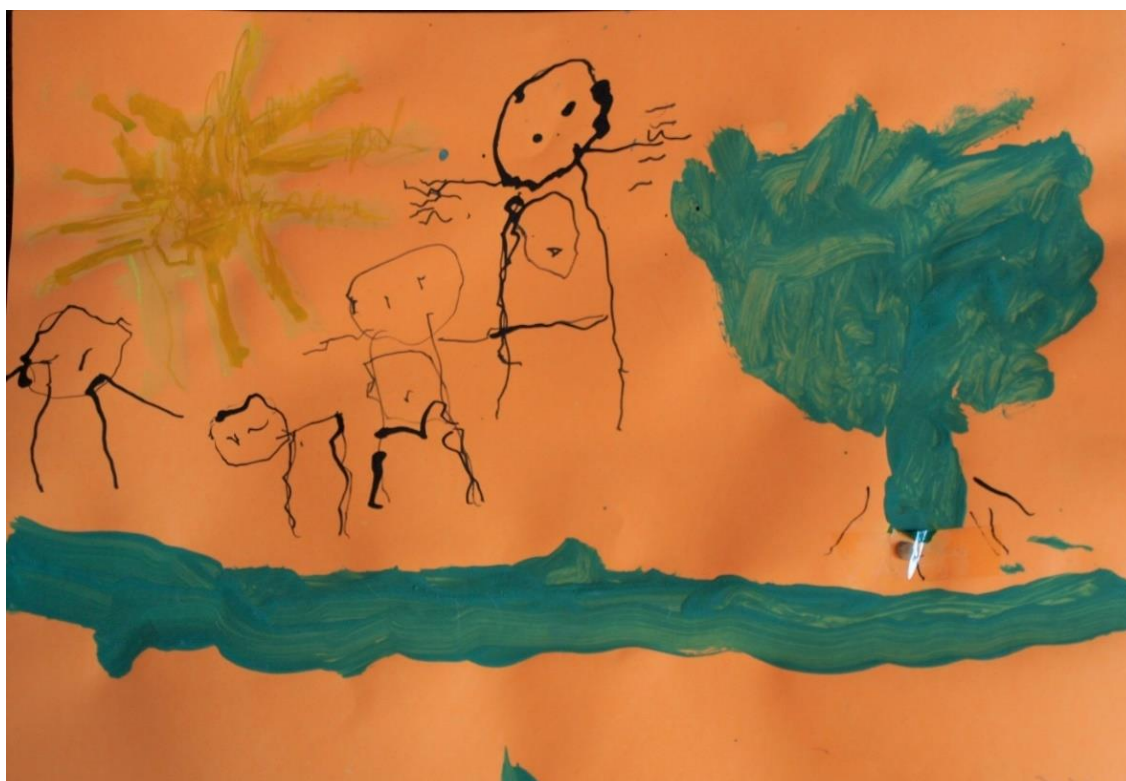
**41.** Jirka 4,8 S bráchou a s tátou uklízíme pokoj



**42.** Jirka 5,2 Rodina se psem



43. Jirka 5,5 Čert



44. Jirka 5,8 Co vyroste, když zasadíme semínko a kdo se o něj stará

**Radek, Sára- věkový rozdíl 1,2r**



**45. Radek 4,1**



**46. Radek 5,1**





**47.** Radek 5,3 Na horách v létě

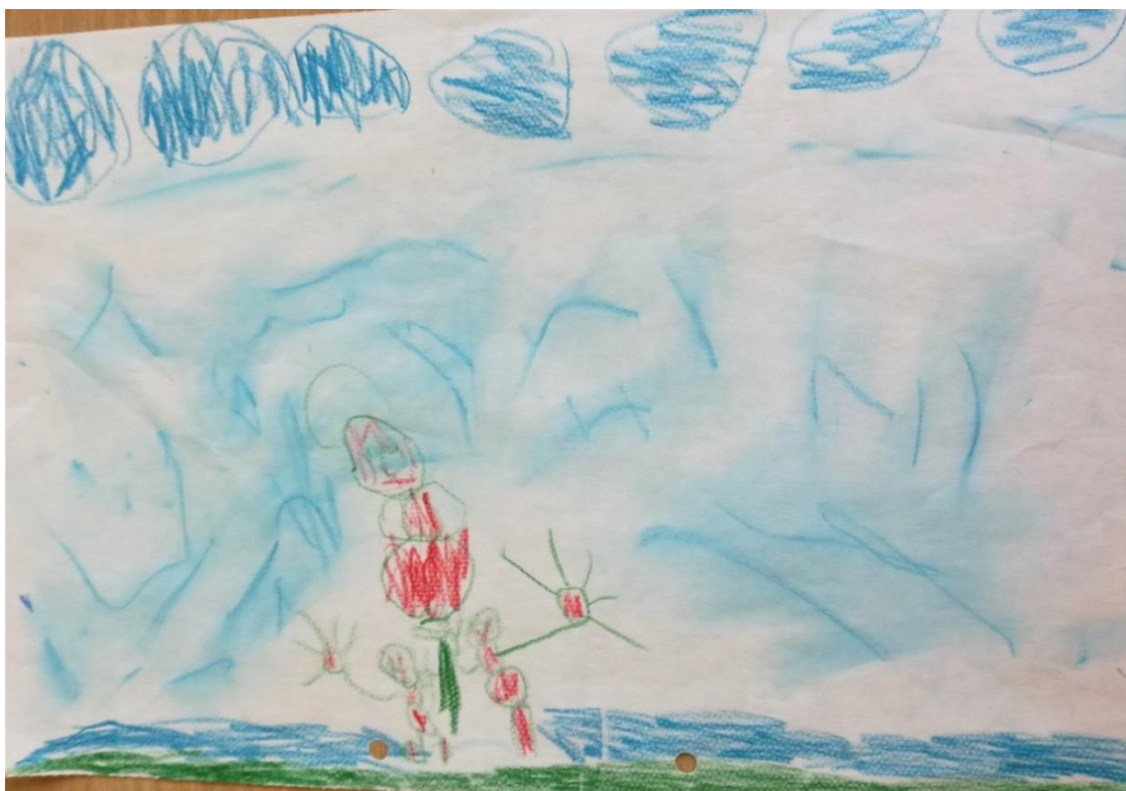


**48.** Radek 5,8 Jsme na horách, maminka je v chatě a vaří



49. Radek 5,8 Vynášení Moreny





50. Sára 4,5 Radek a já stavíme sněhuláka



51. Sára 5,2 Máma a táta



52. Radek 6,3 Svatba



53. Sára 5,1 Svatba





54. Radek 6,3 Perníková chaloupka



55. Sára 5,1 Perníková chaloupka





56. Radek 6,4 Karneval-masku Hulk superhrdina



57. Sára 5,2 Karneval-masku medvěda

58. Sára 5,2 Karneval – masku žáby



59. Sára 5,6



60. Sára 5,7





61. Sára 5,8 Panda do školky



62. Sára 5,8 O veliké řepě



63. Sára 6,1



64. Sára 6,3 Výlet vodník





**65.** Malování zvuků