Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Bakalářská práce

Tichá kniha

- využití arteterapie u dětí na prvním stupni ZŠ

(zvláště u dětí, které mají problémy s komunikací)

Vypracovala: Ludmila Krupčíková

Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout

České Budějovice 2021

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucímu práce panu PaedDr. Evženu Peroutovi za jeho cenné rady z oblasti arteterapeutické metodiky, věcné připomínky a vstřícnost při konzultacích této bakalářské práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval/a 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

Abstrakt

Tichá kniha – využití prvků arteterapie u dětí na prvním stupni ZŠ
(zvláště u dětí, které mají problémy s komunikací)

Bakalářská práce si klade za cíl využít terapeutický potenciál pohádky (pohádkového příběhu) prostřednictvím tiché knihy u dětí mladšího školního věku, zvláště u těch, které mají problémy s komunikací. Práce má teoretickou a praktickou část. Teoretická část mapuje úlohu pohádky ve vztahu k dětem a dětskému věku obecně, obsahuje popis výtvarného projevu dětí s hlavním zaměřením na mladší školní věk. Součástí práce je i popis výtvarné krize, která souvisí s nástupem do první třídy. Práce obsahuje úvahu k přeměně metodik a možnosti uplatnění artefiletických a arteterapeutických prvků ve školním prostředí. Praktická část obsahuje popis přímé práce s dětmi, cíle, které jsem si vytyčila a jejich naplnění, a popisuje metody a postupy, které jsem během práce používala. Součástí praktické části jsou dvě vybrané kazuistiky dětí s popisem jejich výtvarných prací. Celá práce je doplněna obrazovou přílohou.

Klíčová slova

archetypy, arteterapie, dobro a zlo, komunikace, mladší školní věk, pohádky, rodina, série obrázků, subjektivní skutečnost, školní prostředí, školní věk, tichá kniha

Abstract

Silent Book - Use of Art Therapy with Primary School Children (especially for children who have communication problems)

The bachelor's thesis aims to use a therapeutical potential of fairy tales (fairy tale stories) by using the silent book for children in elementary school (especially children with communication disorders). The work has theoretical and practical content. The theoretical part maps the role of fairy tales in relation to children and childhood in general. It also mentions the gradual development of children's drawing with a greater focus on younger school age. I also mention an art crisis during children art development, due to the start of school attendance in the first grade of elementary school. The work describes a specific school environment. The practical part contains description of whole process of working with children, my goals I set up at the beginning and it´s realization. Also there is a clarification of the methods I used, as well as practical experience and case studies of two children. The text is supplemented by a pictorial appendix.

Keywords

archetypes, arte therapy, good and evil, communication, younger school age, fairy-tales, family, series of pictures, school, age school environment, silent book, subjective reality

Obsah

Obsah 5

Úvod 7

I. TEORETICKÁ ČÁST 9

1 Úloha pohádky v dětském věku 10

2 Dětský výtvarný projev 16

2.1 Období čáranic (2-4 roky) 17

2.2 Preschematické období (4-6 let) 18

2.3 Schematické období (6-8 let) 18

2.4 Kresebný realismus (8-12 let) 21

2.5 Pseudo-naturalistické období (11-15 let) 21

3 Využití arteterapeutických prvků ve školním prostředí 22

3.1 Individuální a sociální cíle 22

3.2 Prevence 23

3.3 Tvůrčí činnost 23

3.4 Proces tvorby 24

3.5 Komunikace 25

3.6 Symbol 25

3.7 Úvaha – změny metodik 26

3.8 Artefiletika 27

3.9 Hry a hračky 27

4 Metoda tiché knihy 28
II. PRAKTICKÁ ČÁST 29
5 Úvod 29
5.1 Školní prostředí 29
5.2 Příprava a pomůcky 30
5.3 Charakteristika skupiny 31
6 Cíle práce 32
7 Realizace 33
7.1 Specifikace zvoleného textu 33
7.2 Průběh setkávání 36
7.3 Závěr setkávání 38
8 Kazuistiky 39
8.1 Kazuistika – Jana 39
8.2 Kazuistika – Petr 42
Diskuse 45
Závěr 47
Seznam příloh 50

Úvod

Lidská přirozenost je uzpůsobena tak,
že smysly, rozum, vůle i ostatní schopnosti
hledají ustavičně přiměřenou stravu.
Odpíráš-li ji, smutní, chybnou, vadnou, hynou.
Jestliže ji prozíravě dodáváš, radují se,
osvěžují se a stačí na všechno
Jan Ámos Komenský: Vševzdělání

Tato bakalářská práce si klade za cíl využít terapeutický potenciál pohádky při práci s dětmi mladšího školního věku na malotřídní škole, a to zvláště u dětí, které mají problémy s komunikací. Mým cílem bylo děti podpořit, povzbudit je, dopřát jim zážitek z tvorby, stejně jako umožnit jim postupné objevení vlastních výtvarných schopností. Mým cílem bylo pokusit se zjemnit jejich problémy prostřednictvím výtvarné tvorby, inspirované pohádkou. Součástí mé práce byl vznik tzv. tiché knihy.

Práce má část teoretickou a část praktickou.

V první kapitole teoretické části se zabývám definicí pohádek, úlohou pohádek v dětském věku a výtvarným projevem dětí. Pro lepší přehlednost jsem uvedla popis výtvarného projevu dětí od prvních výtvarných počátků senzomotorického období do období pseudo naturalistického. V dalších kapitolách práce se již zabývám pouze obdobím mladšího školního věku. Popisuji školní prostředí, arteterapeutické prvky a možnost jejich využití při práci s dětmi mladšího školního věku v prostředí malotřídní školy.

V praktické části jsem uvedla cíle bakalářské práce, specifikovala zvolenou pohádku a metodu, která byla využita při práci s dětmi. Seznamuji s průběhem tvorby, tak jak probíhal během setkávání. Součástí praktické realizace jsou způsoby práce, charakteristika skupiny, konkrétní prostředí, příprava a pomůcky. Zmiňuji praktické zkušenosti z realizace a možnosti jejího využití. Nedílnou součástí jsou dvě kazuistiky. Dále následují kapitoly diskuse, závěr, použitá literatura, zdroje a seznam příloh.

Bakalářská práce si neklade za úkol zjišťovat příčiny toho, proč jsou některé děti komunikačně na jiné úrovni než děti ostatní, proč mluví málo, nebo nerady a jsou ostýchavější. Každé dítě si zaslouží, aby bylo přijímáno takové, jaké je. Jedlička se ptá: „Kde a kdy se u člověka tvoří pocit zdravé sebejistoty a citového ukotvení, prožitek sociální sounáležitosti a ochota ke spolupráci, nebo soupeřivost, hostilita a sklon přisuzovat druhým lidem v nejednoznačných situacích nepřátelské záměry?“ (Jedlička, 2011, s. 20). Vzhledem ke školnímu prostředí, věku dětí a tématu bakalářské práce jsem chtěla dětem dopřát možnost spontánní tvorby, radosti z dokončení, úspěchu a zvládnutí tvůrčího procesu, kde interpretace a reflexe má menší význam než samotná tvorba. Proto jsem se rozhodla využít formu zážitkové arteterapie a s pomocí jejich prvků ji uplatnit ve školním prostředí u dětí na prvním stupni malotřídní školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

Arteterapie je jedním z psychoterapeutických postupů. Postupuje od formální analýzy tvorby, tj. od rozboru způsobu jejího provedení, k obsahové analýze, která spočívá v hledání významu zobrazení celku i jednotlivých detailů a jejich proměnu v určitém časovém období. Využívá výtvarný projev a techniky výtvarného projevu jako léčebný prostředek. Výtvarná tvorba je v dětském světě důležitou neverbální aktivitou, ve které děti využívají zobrazení k vyjádření svých znalostí, názorů a pocitů. Lze ji chápat jako určité vyjádření či sdělení, má stejnou expresivní funkci jako hra nebo řeč. Jak zmiňuje Jebavá: „Kreativita člověka je podstatou lidského bytí“ (Jebavá, 1997, s. 5). Někdy jí není snadné porozumět, protože se prožívané emoce nemusí v tvorbě vůbec projevit. Zvláště malé děti nemusí mít dostatečné kreslířské nebo malířské dovednosti, aby dokázaly svoje názory a pocity takovým způsobem vyjádřit. Některé nápadnosti na obrázku nemusí být projevem aktuální nálady či osobnostních vlastností dítěte, ale mohou vzniknout náhodně. Může je ovlivnit nepozornost, únava či nedostatek kontroly průběhu tvorby, opomenutí některého detailu, nebo i další faktory. Proto je důležité přistupovat k interpretaci s velkou opatrností. Léčebná arteterapie patří do rukou zkušeného psychiatra, psychologa nebo arteterapeuta a uplatňuje se v ní řada přístupů. Arteterapie, kterou je možno provádět ve školním prostředí, slouží k relaxaci, sebepoznání i k duševnímu obohacení skrze tvorbu. Specifickým rysem arteterapie s dětmi je dětská potřeba hrát si, tvořit, experimentovat a důležitý je zážitek.

1 Úloha pohádky v dětském věku

„Člověk dostává na cestu z domova dobrého anděla,
který ho doprovází v podobě důvěrně známého souputníka,
když se vydává do života…
Pohádky jsou zčásti svým vnějším rozšířením,
zčásti svou vnitřní povahou určeny k tomu,
aby postihly čistou myšlenku dětského pohledu na svět;
jsou bezprostředně výživné jako mléko,
jsou jemné a líbezné, anebo jako med,
sladké a sytící, bez pozemské tíže.“
Jacob a Wilhelm Grimmové

Pohádka se stává nástrojem k porozumění situacím a často nás navede, jak tyto situace zvládnout. Pohádky neformují pouze naši identitu, neodpovídají pouze na otázky „kdo jsme“, nebo „jaké je zde naše místo“, ale také uvádějí člověka do světa lidské kultury. Jejich hodnot, tradice a historie. Aby se člověk mohl stát skutečnou osobností, potřebuje příběhy, které by mohl přijmout za své a za které by mohl převzít odpovědnost. Pohádky nás provázejí naším životem od útlého dětství a bez nich by bylo dětství ochuzeno o kouzlo a tajemství, které pohádka přináší. Seznamuje děti v bezpečí rodiny a vedle blízkého člověka s dobrem i zlem. Pohádka, kterou dospělý dítěti čte, nebo ještě lépe, vypráví, ovlivňuje dětský svět více, než si myslíme.

Bettelheim popisuje pohádku takto: „Pohádka je výsledkem příběhu milionkrát vyprávěného a přetvářeného různými dospělými osobami pro mnoho jiných dospělých i dětí“ (Bettelheim, 2017, s. 148).

Franz (2015, s. 8) nachází v pohádce základní pocity, emoce, fantazii a jednání: „Pohádka je kus mocné vnitřní symbolické skutečnosti, která znovu ožívá v každém vyprávění a přirozeně vybízí k interpretaci.“

Čeňková (2006, s. 107) uvádí: „Pod název pohádka se zařazují literární texty, které vznikly na základě rozmanité palety starodávných vyprávění, vstřebávajících při své pouti světem rozličné bájné představy lidstva, nadčasové životní pravdy, zejména věčnou touhu po naplnění dobra, a víru v kouzelnou moc slova."

Podle Černouška mají pohádky v životě dítěte nezastupitelné místo. Sdělují informace, dodávají kouzlo vyprávěného slova a mají terapeutickou hodnotu. „Pohádka je jedinečný umělecký útvar, čerpající svou existenci z folklóru, z lidové kultury" (Černoušek, 1990, s. 9).

Údaj o neměnnosti motivů nespadá přímo do kategorie definice, přesto ho zde uvádím jako zajímavost. Franz (2015) konstatuje, že písemná tradice sahá tři tisíce let do minulosti. Co nás překvapuje, je neměnnost základních motivů a určitá pohádková témata sahají beze změny až do doby 25 000 let před Kristem.

Vlašín definuje pohádku jako „Žánr lidové slovesnosti, jehož vyprávění podává objektivní realitu jako nadpřirozenou, s naivní samozřejmostí jako by vše bylo skutečné, přes svoji fiktivnost tak zpravidla postihuje některé základní lidské touhy, etické normy a obecné životní pravdy" (Vlašín, 1984, s. 28).

Význam pohádek, legend a příběhů je obrovský. Je v nich je zaznamenaná moudrost předchozích generací, kde vítězí dobro nad zlem a jsou tak základem víry v dobrou věc i pro další život dětí, později v dospělejším věku. Pohádky jsou zdrojem poznání, a především vyprávěné pohádky aktivují imaginaci a doplňují mozaiku, která ve svém souhrnu vytváří řád.

Dávné příběhy nebyly původně určeny pro děti, ale pro dospělé. Měly sloužit hlavně pro ponaučení, a to i poměrně brutálním způsobem. Teprve během 19. a 20. století se z nich stala vyprávění pro děti se šťastným koncem. Na rozdíl od historických událostí není v pohádce uveden konkrétní čas, místo děje, charaktery a sociální prostředí je určeno jen rámcově, stereotypně-byl jednou jeden král, za sedmero horami (Vlašín, 1984).

Děti potřebují jednoduché příběhy, kterým budou rozumět, protože chápou svět jinak než dospělí. Malé dítě si již od svého narození postupně vytváří obraz světa, i obraz sebe sama v tomto světě, obrazně řečeno, v podobě malých střípků, které jsou postupně skládány

dohromady. Dětské myšlení v předškolním věku je obrazné, neoddělující zcela realitu od fantazie. S postupujícím kognitivním vývojem přichází v mladším školním věku i konkrétní myšlení.

V tomto procesu mohou dětem pohádky pomoci. Pohádky, kromě toho, že mají své kouzlo, plní také mnoho důležitých funkcí v životech malých dětí. Dokážou pomoci v boji se strachem, učí rozlišovat mezi dobrem a zlem, dodávají naději, ale také posilují pouto mezi dítětem a rodičem, který pohádku čte nebo vypráví. Pohádka dává prostor pro fantazii, působí také konkrétními obrazy a jasnými symboly.

Bettelheim spatřuje v pohádkovém příběhu nejen výchovnou, vzdělávací či terapeutickou funkci. Poukazuje také na to, že pohádkové a mytické příběhy vyplňují mezery v dětském vnímání světa a napomáhají tak úspěšné socializaci dítěte. Dále uvádí: „Během celé lidské historie dětský duševní život kromě přímých zkušeností v rodině spočíval na mytických a náboženských příbězích a pohádkách. Tradiční literatura sytila obrazotvornost dítěte a podněcovala jeho představivost. Jelikož tyto příběhy současně odpovídaly na nejdůležitější otázky dítěte, byly hybnou silou jeho socializace“ (Bettelheim, 2000, s. 9).

Streit sděluje: „Věk techniky se denně vrhá tisíci dojmy hluku i barev na duševní oblasti dítěte. Nedokáže-li se dítě dostatečně bránit, je výsledkem určitá nervozita. Otupí-li k určité netečnosti vůči této přemíře smyslových dojmů, vzniká podobná dispozice k necitlivosti, nechuti vůči prožitkům, což se ve školním věku ukazuje jako negativní“ (Streit, 2013, s. 108).

Takřka každá pohádka začíná harmonickou situací. Daleko, až na samém konci světa, za sedmi sty horami, byl jednou jeden král, na konci světa, kde je svět zatlučen prkny, za časů, kdy ještě Pánbůh putoval po zemi atd. Existuje spousta poetických způsobů, jak vyjádřit ono kdesi, jakousi bezčasou věčnost, nyní a po všechny časy (Franz, 1998).

Pak přijdou boje a nebezpečí, lidé se proviní, štěstí je opustí a tak podobně. Pohádkoví hrdinové často bloudí světem bez ochrany. Zdá se, že zlo a temnota zvítězily. Do sílící beznaděje pak začnou proudit síly dobra a odvahy a začíná obrat. Dobro musí zvítězit nad zlem. Pohádka přes svoji fiktivnost zpravidla poukazuje na lidské touhy, etické normy a obecné životní pravdy (Vlašín, 1984).

Jak podotýká Richter, řád má v pohádce velký význam. Pohádky svojí jednoduchostí, přehledností, polarizací dobra a zla a jednoznačným morálním vyzněním ukazují dětem svět jako přehledně strukturovaný jev. Základním tématem a společným jmenovatelem lidových pohádek je řád. Ztráta řádu je ztrátou samotné přítomnosti a nikdo nesmí porušit jeho pravidla. Člověk, který porušil řád, skončí tragicky, ale řád je tím znovu nastolen. Pohádky jsou ale optimistické, řád nikdy nezanikne (Richter, 2004).

Tento načrtnutý sled obrazů je nedocenitelný pro dětský život ve fantazii. Člověk dostává morální podněty pro nejrůznější životní zkoušky, aby je prožíval se soucitem, spoluúčastí a radostí, tak jako v dětství prožíval vroucí spojenectví s postavami svých pohádek. Jedlička uvádí: „Analytická psychologie poukazuje na velkou důležitost studia rozmanitých pohádkových příběhů nejrůznějších národů a etnik. V pohádkách jsou obsaženy obecně lidské základy, jako je věčná touha po dobru, po spravedlnosti, sen o věrné lásce, nezištném přátelství či rytířské čestnosti, ale také tužba po životní moudrosti. A sociálně povzbudivé motivy tvoří páteř celé naší kultury“ (Jedlička, 2011, s. 98).

Černoušek (1990) vyjadřuje názor, že toto je asi nejdůležitější funkce pohádky: strukturovat skutečnost. Na scénu vstupuje hrdina, který má nějaký nedostatek nebo problém. Na cestě ho čekají zkoušky, které musí vyřešit sám, nebo s pomocí ostatních. Hrdina ukazuje, jak čelit strachu, a jak překonat nebezpečí. Každé vyřešení ale nějakou dobu trvá a vyžaduje značné úsilí. Odměna následuje poté, co hrdina problém vyřeší. Černoušek uvádí: „Pohádka svou jednoduchou fabulí, jasnou polarizací dobra a zla pochopitelnými zápletkami a krásou jazyka předvádí chaotický a nesrozumitelný svět před vyvíjející se dětskou duší ve srozumitelných obrazech“ (Černoušek, 1990, s. 9).

Pohádka má v dětském světě terapeutický potenciál. Skýtá nepřeberné množství variant a situací, díky nimž si dětský posluchač vytváří srozumitelnější a ucelenější pohled na okolní svět, ve kterém žije. Bettelheim uvádí: „Pohádka postupuje způsobem, který je v souladu s myšlením dítěte a s jeho zkušeností se světem, a proto je pro ně přesvědčivá. V pohádce dítě nalezne mnohem větší útěchu, než když se je snaží utěšit dospělý na základě rozumových úvah a stanovisek. Dítě věří tomu, co pohádka vypráví, protož její pohled na svět se shoduje s jeho“ (Bettelheim, 2017, s. 61).

Dle Černouška „Vznikají vyprávěním a naslouchánim základní psychologické vazby, ony šťastné chvíle spolubytí, během nichž mezi slovem dospělého vypravěče a představivostí dítěte se napíná neviditelná šňůrka vzájemnosti, na kterou vyprávění navléká jemné korálky slov“ (Černoušek, 1990, s. 7).

Pohádky předávají mravní hodnoty, ideály, poučení, modely chování, víru, útěchu i duševní bohatství a mají terapeutický potenciál. Pohádky jsou v psychoanalytických interpretacích (C. G. Jung, u nás např. M. Černoušek) chápány jako nevědomé dědičné archetypy čili pravzory, což představuje jeden z několika významných přístupů ke zkoumání pohádkových motivů. Skutečná pohádka by měla vyživovat a posilovat to dobré v nás, archetypy, o které se můžeme opřít.

Pohádky mohou dětem pomoci s různými těžkostmi, které zrovna řeší. Ať už jde zvládání vlastních emocí, neshody se sourozenci nebo kamarády, komunikační problémy, potíže v kolektivu, nebo ve škole. Černoušek uvádí: „Děti se snadno ztotožní jak s dobrem, tak se zlem, a proto pohádka, kde jasně dobro vítězí nad zlem, je z hlediska výchovného tím nejcennějším, co pedagog v ruce má“ (Černoušek, 1990, s. 20).

Bettelheim spatřuje v pohádkovém příběhu nejen výchovnou, vzdělávací či terapeutickou funkci. Poukazuje také na to, že pohádkové a mytické příběhy vyplňují mezery v dětském vnímání světa a napomáhají tak úspěšné socializaci dítěte. „Během celé lidské historie dětský duševní život kromě přímých zkušeností v rodině spočíval na mytických a náboženských příbězích a pohádkách. Tradiční literatura sytila obrazotvornost dítěte a podněcovala jeho představivost“ (Bettelheim, 2000, s. 9).

Skutečnosti, vztahující se k významu pohádky pro děti vystihl Friedrich Schiller, když řekl: „V pohádkách, které mi v dětství vypravovali, jsem nalezl hlubší smysl než ve všech životních pravdách dospělého věku“ (Černoušek, 1990, s. 26).

Bettelheim (2017) vidí význam pohádek v tom, že dítě podněcují k představivosti, pomáhají mu rozvíjet rozumové schopnosti a tím i posilují jeho sebedůvěru a nenechá-li se dítě odradit, dosáhne splnění svých představ a cílů. Proto některé děti v určitém období chtějí slyšet stejné pohádky, které už znají. Cennější než pohádka čtená, je ta vyprávěná. Protože při ní může vypravěč lépe reagovat na prožívání dítěte. Na jeho radostné vzrušení

či zatajený dech. Při vyprávění lze některé části pohádky zkrátit, jiné naopak více propracovat. Právě to, že jsme při vyprávění plně přítomni, že s dítětem radost z pohádky sdílíme, je další hodnotou, kterou pro ně tyto chvíle mají.

Ať se překážky na cestě pohádkových hrdinů zdají být jakkoli nepřekonatelné, ať jsou úskalí a těžkosti sebevětší, dobrý konec je důležitý, protože dětem, ale i dospělým, pokud si to připustí, dodává do života důvěru a víru v pozitivní budoucnost. V mýtech a pohádkách nachází děti pravou potravu, mohou do sebe sát pravdivé životní obrazy, ze kterých i dnešní člověk může vědomě čerpat. „Nedostane-li se dětské duši této potravy, bude vnitřně otupělejší, nepohyblivá a citově chudá“ (Streit, 2003, s. 111).

V teorii o archetypech C. G. Junga (Jung, & Barz, 1997) se typické postavy a motivy opakují napříč historií a zeměmi. Jung se domnívá, že archetypy pramení z kolektivního nevědomí a že k nám hovoří symbolickou řečí, kterou je třeba vnímat. Podle něj jsou pohádkové postavy ztělesněním archetypů v té nejčistší podobě a pomáhají nám nevědomě pochopit naši skutečnou podstatu. Takové archetypy jsou pro děti jednoduše pochopitelné. Malé dítě potřebuje poznat hodnoty v jejich ryzí podobě, bez složitých charakterů a proměn v čase.

Celá řada známých pohádek je zaznamenána a zachována díky ústnímu a později písemnému podání a mnoha autorům, kteří pohádky zaznamenali, nebo se na nich autorsky podíleli. Z českých autorů například Božena Němcová, Karel Jaromír Erben, Karel Čapek a v zahraničí Charles Perrault, Jacob a Wilhelm Grimmové, Hans Christian Andersen, Lewis Carroll, Oscar Wilde, Antoine de Saint-Exupéry.

Především chci zmínit Karla Jaromíra Erbena, který je autorem klasické české pohádky Zlatovláska. Tato pohádka inspiroval básníka Josefa Kainara (1972) k vytvoření veršů k loutkovému divadlu. K pohádce o Zlatovlásce se později vrátil a znovu ji přebásnil. Byla vydána knižně a dnes je známá především v této podobě. Veršovanou Zlatovlásku jsem si zvolila pro terapeutickou práci s dětmi, kterou popisuji v praktické části své práce.

Naši předci nám zanechali obrovské poklady. Jejich dědictví v podobě pohádek vyjadřují víru, že duševně duchovní prožitky se mohou sdělovat pomocí obrazů. Tyto hodnoty jsou prostřednictvím pohádek sdělovány způsobem, kterému děti rozumí, a to z jednání jasně

odlišitelných hrdinů nebo darebáků. Děti tak lehce chápou, co je dobré a co je špatné, vnímají to z jejich hrdinských nebo špatných činů. Tak se učí určitému způsobu uvažování a dostávají průpravu k postojům a morálce. Důvodů, proč seznamovat děti s pohádkou je mnoho, proto se domnívám, že jsou pohádky pro děti nenahraditelné.

2 Dětský výtvarný projev

Malé děti nedokážou slovy vyjádřit, co cítí, nad čím přemýšlejí, co je trápí. Výtvarný projev se u dětí využívá jako komunikační prostředek a má vypovídající hodnotu. Schopnosti dítěte výtvarně se vyjadřovat jsou závislé na věku, úrovni vyspělosti jednotlivých psychických funkcí – myšlení, vnímání, fantazii, představivosti, cítění, intuici. Vliv má předchozí zkušenost se světem a působení okolí, zvláště rodiny. Důležitý je i zdravotní stav dítěte a talent.

Výtvarný projev je pro člověka, a především pak pro dítě a dospívající mládež přirozeným prostředkem vyjadřování vlastních pocitů, postojů ke světu i k sobě samým, je to způsob sebepoznávání. Výtvarná tvorba rozvíjí u dětí jemnou motoriku, představivost, fantazii a další kognitivní funkce jako je vnímání a myšlení, a pro přirozený dětský vývoj je velmi důležitá. Prostřednictvím tvorby dítě znázorňuje svět kolem sebe, tak jak ho postupně poznává. Dnes nás zajímá dětská kresba jako doklad o zvláštnostech duševního života a jako prostředek k jeho rozvoji (Uždil, 1984).

V této kapitole uvádím popis dětského výtvarného projevu od prvních výtvarných počátků do konce školní docházky. V dalších částech se již zaměřuji na věkovou skupinu, se kterou jsem pracovala a které se týká obsah mé bakalářské práce, tedy dětí mladšího školního věku. Stádia vývoje výtvarné tvorby neprobíhají u všech dětí stejně. Jsou zde patrné odlišnosti, které jsou dány nepravidelnostmi ve vývoji dítěte, jeho psychickým typem, inteligencí a mnoha dalšími vlivy. Různé etapy tak mohou mít rozdílnou délku i čas, kdy do nich děti vstupují.

2.1 Období čáranic (2-4 roky)

Přibližně v 18. měsíci života, v takzvaném senzomotorickém období, můžeme nalézt první pokusy dětí o výtvarné zobrazení. Autoři uvádějí: „Významná je interakce mezi dítětem a okolím, smyslový kontakt v senzomotorickém období potvrzuje genetickou hierarchii smyslů. Prvotní smysly pro interakci s okolím jsou chuť a hmat, zrak následuje až později“ (Lhotová, & Perout, 2018, s. 68). Období čáranic lze rozdělit do tří etap:

Chaotické (bezobsažné) čárání

Lhotová a Perout (2018) uvádějí, že nahodile používané znaky odrážejí motorickou aktivitu (gesto) a jsou záznamem procesu seznamování se s výtvarným materiálem. Čáranice nejsou pokusem zachytit skutečnost, chybí vizuální kontrola. Uždil uvádí: „Radost z právě vznikající stopy je u dítěte daleko větší než zájem na konečném výsledku“ (Uždil, 1984, s. 15). Podle Uždila (1984) můžeme tedy říct, že samotný proces kreslení je zpočátku důležitější, než co se kreslí, než předmět zobrazení a podoba mezi ním a výtvorem, protože čmárání je pro dítě příjemnou zkušeností, která ho baví a bude čím dál víc přispívat k vývoji jeho psychiky.

Zvládnutá čáranice

Děti začínají rozpoznávat, že existuje souvislost mezi jejich pohyby a znaky, které zůstávají na papíře, zhruba po šesti měsících od doby, kdy začnou čárat. Začíná se rozvíjet vizuální kontrola, která koresponduje s motorickou činností (Lhotová, & Perout, 2018). Krouživý pohyb dává vzniknout oválu, nebo “nekonečné“ vláčné čáře, ale i obrazcům blízkým trojúhelníku nebo čtverci (Uždil, 1984).

Pojmenovaná čáranice

Toto období nastupuje kolem 3,5 roku. Důležitým posunem je, když dítě začne pojmenovávat to, co nakreslilo (Lhotová, & Perout, 2018). Dítě nalézá obsahy pro své náhodně vzniklé grafické útvary také tím způsobem, že je připodobňuje k tvarově neurčitým částem přírody: k vodě, ke sněhu, k noci, ke kamení, k zalesněné stráni a podobně. Přechod od bezobsažné čáranice k jednoduchým vyobrazením člověka, domu, nebo auta může být zpočátku náhodný, kdy náhoda a úmysl se mohou doplňovat. Svou

prvotní představu dítě snadno opouští, vyměňuje ji během kreslení za jinou. Dětské kresby, které již mají věcný obsah a vznikly vědomě, zpravidla zobrazují izolované představy: člověka, dům, auto, květinu. Znázornění vzájemného vztahu těchto objektů, nebo alespoň jejich vzájemný výskyt na jednom obrázku, znamená už velký duševní výkon (Uždil, 1984).

2.2 Preschematické období (4-6 let)

Podle autorů je preschematické období je přímým pokračováním předchozího období čáranic a dominující psychickou funkcí je emoční složka. Tento typ zobrazování ještě nemusí být snahou o zachycení vizuální zkušenosti. „Ve výtvarném projevu je patrná snaha o detailnější zachycení znaků, které jsou typické pro zobrazovanou osobu, tedy obecně narůstá smysl pro detail“ (Lhotová, & Perout 2018, s. 78). Dále uvádějí: „Kolem pátého roku lze v kresbách snáze rozlišit pokus o zachycení člověka, stromu nebo domu. V šestém roce jsou již významy zobrazení jasné. První zobrazovací symbol, který se dítě pokouší vytvořit, je člověk – „hlavonožec“ (Lhotová, & Perout 2018, s. 72). Skládá se z deformovaného kruhu představujícího hlavu i trup a končetin. Takto vyobrazují postavu děti na celém světě (Davido, 2008). S přibývajícím věkem postupně přibývají na postavě další komponenty – tělo, později také krk a detaily. Jak uvádí Uždil, vývoj pak postupuje tím rychleji, čím víc dítě kreslí a čím víc je vystaveno pozitivním výchovným podnětům (Uždil, 1984). Toto období můžeme právem považovat za „zlatý věk dětské výtvarné tvorby“. Dítě je zpravidla spontánní, umí si poradit a nebojí se barevné nadsázky. Oaklander uvádí: „Malé děti se nebojí dívat. Vidí, pozorují, všímají si, prohlížejí si a všechno zkoumají, často zůstanou na něco zírat. Tímto způsobem se učí mnohému o světě okolo sebe“ (Oaklander, 2003, s. 100).

2.3 Schematické období (6-8 let)

Mladším školním obdobím označujeme dobu od nástupu dítěte do první třídy, což zpravidla bývá v 6–7 letech. Vstup do školy znamená pro dítě značnou zátěž a se stoupajícími nároky na vzdělání a na pracovní výkon se ještě zvětšuje (Langmeier, Krejčířová 2006). Vágnerová (2017) považuje za mladší školní období věk od 6–7 let do 8–9 let. Podobně vymezuje toto období i Čáp a Mareš (2001).

Davido uvádí, že dětská kresba je jedním z nejvhodnějších přístupů k poznání osobnosti dítěte. Není jen obyčejnou hrou, nebo sněním, ale zahrnuje v sobě hru, realitu i snění, takže ji nelze v žádném případě opomíjet (Davido, 2008). Jak sděluje Uždil, je pro všechny děti výtvarná činnost zpočátku především sebeuspokojením, nebo ventilem vnitřního přetlaku představ, které se pro malý rozsah dětského slovníku nemohou dočkat zpředmětnění. Dítě jim dává průchod, zhmotňuje je, činí je viditelnými a nepotřebuje při tom promluvit ani slovo, nepotřebuje nikoho, komu by o svých představách vyprávělo, stačí si ke hře samo. Je stále hravé a málo soustředěné, s relativní emoční stabilitou. Učí se žít a spolupracovat v kolektivu. Dítě se musí adaptovat na nové prostředí a kolektiv, zvyknout si na novou autoritu (učitele) a na odloučení od rodiny. Základem identity dítěte zůstává stále rodina, která pro něho představuje vzor, podle kterého si buduje svůj hodnotový systém.

Vlivem školního prostředí nastává velké množství změn. Lhotová a Perout zmiňují toto období jako náročný přechod od hry ke školní výuce. Ve škole je hodnoceno, srovnáváno se spolužáky. Učí se novým formám spolupráce. Dítě se stává pozorovatelem, s určitou distancí vůči okolnímu světu, se změnami v kognitivní oblasti, kde se prosazuje názorné myšlení. Zájem se přenáší z výtvarného vyjadřování na projev mluvní. Z výše uvedených důvodů se u dětí může projevit náznak výtvarné krize (Lhotová, & Perout, 2018).

Zlepšuje se rozvoj hrubé a jemné motoriky, koordinace celého těla a tím dochází ke zlepšení učení psaní a kreslení. (Uždil, 1984) Podle autorů je pro schematické období typické rozvíjení výtvarného schématu, symbolu. (Lhotová, & Perout, 2018) Toto období se vyznačuje zvládáním stále náročnějších tvarů ve výtvarném projevu, kdy důležitou součástí zůstává prvek náhody, kterou dítě tvořivě využívá ve svůj prospěch. Dítě přidává další detaily a tím se zobrazovaný objekt stává pro diváka snadno identifikovatelný. Důležité tvary, nebo tvary, které umí dítě nakreslit, jsou zdůrazněny, a naopak ty subjektivně nedůležité jsou vynechány. Dítě se snaží kreslit to, co kolem sebe vidí, co zná a co ho zajímá. Kresby v tomto věku jsou stále spíše logické než vizuální.

Vývoj pokračuje zvládáním stále náročnějších tvarů. Dětská kresba tohoto období již zachycuje narůstající smysl pro kategorie a třídy i vznikající schopnost zobecňovat a proměnu v chápání sebe samého. (Lhotová, & Perout, 2018) Vlivem růstu mentální úrovně

je vyjádření lidské postavy na velmi dobré úrovni, proti předcházejícím „hlavonožcům“, ale i neúplnosti zobrazení v předchozím preschematickém období.

Postava má již mnoho detailů. Například muž nosí uniformu, kalhoty, nebo má na hlavě čepici. Ženy mají účesy, zdobené šaty, střevíce, šperky, nebo například vařečku. Jedním z nejoblíbenějších témat je dům. Uždil (1984) uvádí, že typ domu se vyvíjí s dobovou architekturou, která v okolí dítěte převládá. Dalšími oblíbenými tématy jsou strom a zvířata, která jsou dětem blízká a v dětské kresbě se vyskytují již v raném věku. Hlava zvířete bývá často znázorněna orientována čelem a polidštěna (nakreslena s lidským obličejem). V tomto období chybí ve výtvarném zobrazení perspektiva, protože ji dítě nedokáže, díky chybějící zkušenosti vyjádřit. Objekty řadí za sebe, do jedné linie. Lhotová a Perout (2018) uvádějí, že dítě respektuje základní linku („čáru země“) a na ni řadí zobrazované objekty vedle sebe.

Pozdějším vývojovým stupněm znázornění perspektivy jsou pásy nad sebou, kdy ve spodním pásu jsou objekty bližší a v horním pásu jsou objekty vzdálenější. Objevuje se i perspektiva rotační – objekty kopírují linii a otáčejí se podle tvaru, například postavy na zeměkouli (Bečvářová, 2020a). Použití barvy je plošné a odpovídající realitě. „Nebe je vždy stejně modré, tráva je vždy stejně zelená, na slunce dítě použije jeden odstín žluté“ (Lhotová, & Perout, 2018, s. 76). V kresbě se objevuje transparentnost neboli rentgenové vidění. Dítě kreslí i ty předměty, které jsou uvnitř objektu a nemohou být viděny, ale dítě tuší jejich existenci. Například domeček má uvnitř stůl a židle. Tento jev můžeme také pojmenovat jako zprůhlednění. Jedná se o znázornění toho, co děti o věcech vědí, nikoli jak je vidí. Zvýrazňovány a využívány bývají tvary, které dítě dobře zná, jsou pro něj důležité. Naopak detaily, které nejsou v tuto chvíli podstatné, bývají opomíjeny, nebo zcela vynechány. Objevují se pokusy o znázornění smíšeného profilu. Jedná se o kombinaci pohledu zepředu (en face) a profil. „R – princip neboli pravoúhlost, se v dětské kresbě objevuje kvůli potřebě rozlišit směrovost linií, objevuje se například při kolmém usazení komínu na střechu nebo u členění větví stromu aj.“ (Bečvářová, 2020a, s. 10). Se získáváním kreslířské zručnosti si dítě postupně vytváří určitý způsob zobrazení, který používá pro stejný předmět, nebo motiv. Jde o schéma, které se opakuje a dítě se k němu vrací.

2.4 Kresebný realismus (8-12 let)

V takzvaném středním školním věku začíná být dítě kritické vůči svým rodičům, zpochybňuje autority a tvoří si vlastní názory. S biologickou zralostí se zlepšuje hrubá a jemná motorika. Dítě dokáže udržet pozornost, rozšiřuje se jeho slovník a zlepšuje paměť. V tomto období nastává posun z emocionálně fantazijní oblasti do oblasti vizuální zkušenosti a reálného zobrazování (Perout, 2005). Kolem 9 let se přidává „loutkový pohyb“, kdy jsou pokrčené pouze ruce a nohy. Tělo zůstává v nehybné poloze. Dítě kreslí to, co vidí. Z dětských kreseb mizí transparentnost, objevuje se profil a mizí základní linka horizontu. Vytrácí se schématické použití barev a dítě klade důraz na subjektivní smyslovou zkušenost a expresivní funkci barvy. Perspektivu ještě nedokáže pochopit, proto má s jejím zvládnutím zpravidla potíže (Perout, 2005). Kromě analytického typu zobrazení jsou již znatelné pokusy o zachycení systematických celků. Kresby školáka bývají také obohaceny o čísla a písmena. „V souvislosti s obdobím schematického zobrazování si však můžeme povšimnout, že se z výtvarných prací pomalu začíná vytrácet spontánnost a originalita“ (Bečvářová, 2020b, s. 15).

2.5 Pseudo-naturalistické období (11-15 let)

Je obdobím velkých individuálních rozdílů v mentální, emoční a sociální oblasti (Lhotová, &Perout, 2018). Ke krizi dětského výtvarného projevu dochází ve chvíli, kdy s rozvojem formálních operací, rozvojem abstraktního myšlení a rozvojem kritičnosti souvisí i změny a nerovnoměrný vývoj jednotlivých složek dětské osobnosti. Prepubertální a pubertální věk je příčinou kritického pohledu na sebe sama, okolní svět a porovnávání nakresleného s realitou. Výtvarná práce se stává suchopárná, popisná se snahou o vyumělkovanost. Dále musí dítě více respektovat realitu, ohlížet se na své okolí a nemůže spontánně realizovat každé hnutí své mysli. V případě výtvarné tvorby tomu odpovídá i respekt vůči zkušenosti vizuálního vnímání (Lhotová, & Perout, 2018). Vzniká kritičnost k vlastnímu výtvarnému projevu a obavy, že výsledek nebude odpovídat skutečnosti. Lowenfeld (1967) nazývá konec výtvarné spontánnosti „pseudonaturalistickým obdobím“, kdy se dítě snaží ve svém výtvarném projevu tvořit „jako dospělý“. Toto období klade specifické nároky na výtvarného pedagoga, který vhodně zvolenými, nabízenými tématy dokáže toto, u dětí problematické období překonat a znovu u nich probudit zájem o tvorbu.

Bez pomoci pedagoga k tomuto posunu spontánně dochází jen u nadaných žáků a bez pedagogického vedení zde bohužel řada žáků s výtvarnými aktivitami může skončit.

3 Využití arteterapeutických prvků ve školním prostředí

Na začátku školní docházky mají děti velkou důvěru ve vlastní schopnosti a jsou plné pozitivních očekávání, pokud jde o zvládnutí čehokoli. Postupně však začínají obtížnost úkolů vidět realističtěji a podle toho k nim také přistupují. Výtvarná tvorba v arteterapii může navodit relaxační atmosféru a umožnit lepší komunikaci bez potřeb soutěživosti, nebo stresujícího spěchu. Ve škole může být toto srovnávání výhodou a motivovat, jindy ale může mít spíš negativní vliv. V tomto období se dotváří psychická odolnost a dítě získává přesnější náhled na své schopnosti v porovnání s obtížností úkolu a také v porovnání s vrstevníky. Důležité je, aby nároky na dítě byly přiměřené a dosažitelné, ale zároveň ne příliš snadné. Zde se zakládá motivace k výkonu**,** tedy ochota věnovat úsilí a energii určitému cíli. Dnešní děti jsou otevřenější, dokážou lépe komunikovat a na první pohled vytváří dojem, že jsou sebevědomější. Ale řada dětí se potýká se vztahy k sobě samým, s vrstevníky, s dospělými, s přijetím svého těla, s tím, kým jsem já a kým reálně mohu být (Zapletalová, 2018).

3.1 Individuální a sociální cíle

K individuálním cílům patří uvolnění, sebeprožívání a sebevnímání, vizuální a verbální organizace zážitků, poznání vlastních možností, přiměřené sebehodnocení, růst osobní svobody a motivace, svoboda pro experimentování při hledání výrazů pocitů, emocí nebo konfliktů, rozvoj fantazie, nadhled, celkový rozvoj osobnosti.

Mezi sociálními cíli uvádí vnímání a přijetí druhých lidí, vyjádření uznání jejich hodnoty, jejich ocenění, navázání kontaktů, zapojení do skupiny a kooperace, komunikace, společné řešení problémů, zkušenost, že druzí mají podobné zážitky jako já, reflexe vlastního fungování v rámci skupiny, pochopení vztahů, vytváření sociální podpory (Šicková – Fabrici, 2002).

3.2 Prevence

Arteterapie může být ve škole vnímána jako odpočinková tvůrčí činnost, která spolu s výchovou rozvíjí děti celistvě a nenásilně. Svými specifickými prostředky může působit jako alternativní prostředek komunikace a také může působit preventivně. Právě v této oblasti se může projevit pozitivní vliv školeného a zkušeného arteterapeuta, který v podobě aplikované arteterapie dokáže pracovat s latentními obsahy výtvarných prací. Tyto oblasti – jejich hledání, nacházení a posilování je vhodné již u malých dětí. Tyto děti se ještě nedokážou přesněji vyjádřit verbálně, ale dovedou své pocity zachytit ve výtvarné tvorbě. Během hodin výtvarné výchovy by jistě byla vhodná spolupráce učitel – terapeut. Učitelé se arteterapii zpravidla nevěnují, ať už z důvodu chybějícího arteterapeutického vzdělání, neznalosti problematiky, nebo nedostatku času. Ve třídách je větší množství dětí a učitel se jim nemůže věnovat individuálně. Včasné zachycení různých problémů, nebo změn v chování dětí, by mohlo mít preventivní účinek, zvláště v další spolupráci a návaznosti na psychologickou pomoc, nebo práci poradenského zařízení. Proto se domnívám, že využití arteterapie a práce arteterapeuta patří do školního prostředí.

3.3 Tvůrčí činnost

V prostředí školy může být výtvarná tvorba vnímána ne jenom jako předmět, ale také jako odpočinková tvůrčí činnost, jež nějakým způsobem obohacuje náš život, osvobozuje a rozvíjí lidskou přirozenost, kde obsah tvorby má své významy, pravidla, socializační personalizační rozměr, v jejichž vzájemném průniku se uplatňuje výchova a rozvíjejí se všechny projevy lidské kultury (Slavík, Chrz, & Štech, 2013).

Autoři publikace Arteterapie v souvislostech uvádějí: „Ačkoli v rámci úkolů arteterapie do první řady stavíme léčebné působení na nemoc či poruchu, je nezbytné připomenout vedlejší produkty arteterapeutické péče, které představují seberozvoj, sebepoznání a schopnost reflexe, rozvoj tvořivosti, naplnění volného času tvořivými činnostmi, ukotvení v kultuře nebo ve společnosti lidí a nový vztah k umění“ (Lhotová, & Perout, 2018, s. 236). Umožnit dětem individuálně se vyjádřit, s důrazem na vlastní proces tvorby, který je důležitější než esteticky precizní výsledek. Arteterapie s tímto přirozeným projevem člověka umí zacházet tak, že zde výtvarné nadání či nacvičená zručnost ustupují do pozadí a tím důležitým se stává fantazie, dobrodružství při zkoušení něčeho nového, a především

odvaha projevit se. Je-li někdo výtvarně „šikovný“ a citlivý, je to samozřejmě dobré, ale není to podmínkou.

„V procesu tvorby dostává dítě příležitost emocionálně, intelektuálně, fyzicky, perceptivně, esteticky, sociálně a kreativně růst a rozvíjet se“ (Šicková – Fabrici, 2002, s. 24).

3.4 Proces tvorby

Arteterapie není zaměřená pouze na výsledek, důležité je celá tvorba, která se postupně mění v čase. Dítě se může o sobě něco nového dozvědět nebo něco nového zažít už od chvíle, kdy vezme do ruky barevné plochy papíru pro koláž, štětec pro malbu, pastelky či tužku pro kresbu, či keramickou hlínu pro trojrozměrný předmět.

Autoři zmiňují: „Výtvarný proces dítěti skutečně umožňuje jinou, neverbální a symbolickou řeč, kterou může, byť nevědomě, vyjádřit své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho vnitřnímu prožívání“ (Case, & Daley, 1995, s. 12). Nedirektivní přístup zaměřený na klienta popsal Rogers (1961). Hlavní stoupenkyní tohoto typu přístupu je Axelineová jejíž popis terapie hrou je východiskem pro mnoho terapeutů, kteří ji používají. Axelineová (1947, in Elliott, & Place, 2002) popisuje osm pravidel pro její praktické používání:

1. rychle vyvinout hřejivý a přátelský vztah;
2. přijmout děti tak, jak se sami prezentují, ne jaké by měly být;
3. vztahy by měly být tolerantní, aby dětem umožnily svobodně vyjádřit pocity;
4. rozpoznat a reflektovat pocity tak, aby dítě získalo vhled;
5. odpovědnost za provedené změny je věcí dítěte;
6. směr udávají přání dítěte;
7. rytmus sezení odpovídá tempu dítěte;
8. jediná omezení se týkají bezpečnosti a odpovědnosti v rámci terapeutického vztahu

3.5 Komunikace

Důležitou rovinou tvorby je komunikace. Každý obraz či jiný výtvor v sobě nese důležité sdělení a pro malé dítě je jeho tvorba schůdnou komunikací. Probíhající tvořivé procesy jsou pro terapeuta velmi důležité. Umožňují nahlédnout do dětského světa a lépe mu porozumět. Komunikační proces, v němž může dítě vyjádřit různé aspekty svého vnitřního světa a prostoru, který je bezpečně vymezen vztahem s terapeutem (Case, & Dalley, 1995).

3.6 Symbol

Vyjádření vlastních pocitů a prožitků je základní lidskou potřebou. Člověk potřebuje dát tvar věcem, které nedokáže vyslovit. Tento způsob vyjádření je blízký i dětem, které snaží se prostřednictvím svých vlastních symbolů a znaků ukázat sebe sama, svět kolem sebe, svoje místo v něm a také svůj vztah k ostatním lidem. Podle Uždila (2002) dítě zobrazuje ty osoby a předměty, které mají zvlášť trvalý, neměnný a obecný význam. Některé náměty se obecně ustalují a stávají se symboly. „Reprezentace elementární zkušenosti člověka realizovaná formou symbolizování je specifickou lidskou vlastností“ (Stehlíková Babyrádová, 2004). Při analýze symbolů v dětské výtvarné tvorbě posuzujeme různá kritéria.

Témata

Protože děti jsou spontánní, tak kreslí to, co je pro ně důležité. Člověk, dům, strom, zvíře, slunce, měsíc, oblohu, vodu… Mohou mít potíže s komunikací, ale přímo nakreslí to, co je blízko k pravdě. Výtvarnou tvorbu můžeme považovat za subjektivní výpověď, kterou vyjadřují svůj vztah ke k jiným osobám, jemu samotnému. Je nejpřirozenějším prostředkem prezentace sebe sama ve světě a zároveň reprezentace první zkušenosti se světem tak, jak ho zatím dítě poznalo. Vypovídají také o jeho zájmech, myšlenkách, touhách, o jeho vnitřním životě.

Barva

Dalším kritériem je barva, barevnost a barevná kombinace, nebo naopak absence barvy, které rovněž mají symbolické významy. Při použití barvy se uplatňují její vlastnosti – intenzita, viditelnost, odstín.

Čáry

Čára tenká, silná, křivky, přímky, úhly, geometrické kresby a jejich využití vzhledem k ploše papíru. Často používaným útvarem je kruh (klubíčka, sluníčka) a spirály, které představují pevný bod (stálost) a zároveň pohyb (proměnlivost).

3.7 Úvaha – změny metodik

Arteterapie je s úspěchem aplikována v různých léčebných a psychoterapeutických zařízeních jako součást psychoterapie. Závažné případy poruch patří do rukou zkušeného odborníka-psychologa, psychiatra, arteterapeuta. Slavík arteterapii definuje jako „psychoterapeutickou a psychodiagnostickou disciplínu, využívající k léčebným cílům formy a prostředky adekvátní uměleckým formám (v užším pojetí formám výtvarného umění, v širším i jiných uměleckých oborů“ (Slavík in Šicková – Fabrici, 2002, s. 31). Vymezuje ji jako „nerušivý terapeutický proces vhodný pro dospělé i děti, kteří se vyrovnávají s emocionálními problémy, s traumatem z dětství, případně hledají možnost duševního, osobnostního růstu“ (Šicková –Fabrici, 2002, s. 32).

Ve školním prostředí může být arteterapie vhodně využita jako součást výtvarné výchovy. Zde uvažuji o pojmu integrace, který, jak uvádí autorka, můžeme chápat jako spojování více jednotek nebo funkcí vyššího celku u jednotlivce, nebo v sociální skupině, například školních dětí. „V pedagogickém smyslu znamená jednak spojování poznatků různých vyučovacích předmětů do celku odpovídajících praxi (integrovaná – projektová – výuka), jednak zapojování jedinců různě nadaných, nebo handicapovaných do jedné skupiny. V procesu tvorby dostává dítě příležitost emocionálně, intelektuálně, fyzicky, perceptivně, esteticky, sociálně a kreativně růst a rozvíjet se. Flexibilita v imaginaci znamená i flexibilitu v myšlení a jednání“ (Šicková – Fabrici, 2002, str. 25). Výtvarná výchova musí rozvíjet lidské hodnoty tvorby autentičnost, hloubku prožitku, samostatnost atp. Pokud pedagogicky řídíme dětskou tvořivost, nesmíme ji zbavovat imaginativnosti a ochuzovat ji o radost ze zacházení s hmotou a nástroji (Čačka, 1999).

Arteterapie nabízí možnosti propojení terapie a tvorby, reflexi a dialog. Budoucí zkušeností je poznání sebe sama i poznání okolního světa. Podporuje zdravé sebevědomí, dokáže aktivizovat a pomoci. Zvláště u dětí, které mají diagnostikovanou poruchu učení,

mají komunikační problémy, nebo by se tyto problémy mohly naplno projevit v jejich pozdějším věku. Zde bych zmínila inkluzivní vzdělávání s heterogenním složením kolektivu, kde se každý jedinec stává objektem individualizovaného přístupu, který je v závěru přínosný všem žákům.

Jako součást výtvarné výchovy na základní škole emocionálně kultivuje a utváří, například pomocí pohádek, hodnotové oblasti dětského vnitřního světa, a především působí preventivně. Začleněná ve školním prostředí může obsáhnout také ty oblasti, které se týkají dramatické výchovy, nebo například muzikoterapie. „Jde o arteterapii v širším slova smyslu a speciální výchovnou formu. Ta využívá např. psychodrama, dramatickou výchovu, pantomimu, biblioterapii, muzikoterapii a podobně“ (Čačka, 1999, s. 223).

3.8 Artefiletika

Krátkou zmínkou připomenu také artefiletiku, která pracuje na podobných principech jako arteterapie, ale její cíle jsou především výchovné. Artefiletika je pedagogická disciplína, která využívá uměleckých výrazových prostředků k integrativnímu duševnímu rozvoji a k prevenci psychosociálních poruch. Cílem artefiletiky je „poskytnout dítěti nebo dospívajícímu příležitost k odhalení vlastních psychických možností i mezí, dát mu šanci nalézat jeho místo a úlohy v lidském společenství, poskytnout mu radost z tvorby, ale vybavit ho též citlivostí k bolesti druhých“ (Slavík, 2007, in Jedlička, 2011, str. 103).

3.9 Hry a hračky

Většina dětí mladšího školního věku ráda tvoří a hraje si. Jedlička zmiňuje, že jsou stejně důležité také hry a hračky: „Pomocí hry a hraček však nedochází pouze k modelování obklopujícího prostředí, ale k fantazijnímu odreagování, promýšlení věcí, simulaci nejrozmanitějších situací a posléze i k realizaci různých alternativ ztvárňovaných příběhů“ (Jedlička, 2011, s. 100). Vysokoškolský pedagog, psycholog a filozof Vladimír Borecký je autorem publikace „Světy hraček“. Ve své knize věnuje pozornost teoriím, ale i druhům her včetně moderních forem. Rodičům, učitelům, vychovatelům i psychologům podává pomocí praktických příkladů návod, jak si s dětmi hrát a jaký vhodný soubor hraček pro ně pořídit. Význam hry pro rozvoj v kognitivní oblasti zmiňují Piaget a Inhelderová (1997).

Vedle významu grafického vyjádření autoři uvádějí také příklady napodobivých a symbolických her, které přispívají k rozvoji chápání symbolu a jeho symbolické funkce.

4 Metoda tiché knihy

Název tichá kniha jsem použila jako hlavní motiv pro napsání bakalářské práce. Vychází z názvů knih, které autoři „napsali“ beze slov a můžeme si ji představit ve dvou podobách.

První z nich je měkká kniha, která je určena malým dětem. Má děti naučit nové a procvičovat již nabyté dovednosti. Knížky se obvykle vyrábějí z odolných, plstěných, plastových nebo látkových materiálů a obsahují interaktivní aktivity (prvky) a hry, do kterých se dítě může zapojit. Jsou určeny k trénování motorických a kognitivních dovedností, zlepšení základní gramotnosti, memorování, identifikaci a koordinaci ruka – oko. Cílovou skupinou jsou děti ve věku 1-5 let. Pro ty nejmenší jsou knížky vybaveny barevnými kontrastními obrázky a větším dětem jsou určeny typy, které obsahují například vkládací kousky, nebo herní prvky.

Druhým typem tiché knihy jsou publikace určené všem věkovým skupinám od dětí po dospělé. Autoři v nich vyjadřují své myšlenky a pocity pouze prostřednictvím svých ilustrací, nikoli textem. Sled výtvarných prací autora vytváří v knize příběh, který si „čtenář“ interpretuje podle sebe. Tento typ tiché knihy jsem si také zvolila jako prvotní inspirační zdroj k napsání této bakalářské práce.

Původní inspirací pro využití tiché knihy při práci s dětmi se mi stala kniha s názvem Řeka. Autorem této knihy je italský ilustrátor a autor Allesandro Sanna. Povzbuzující, originální a nádherná kniha Řeka vypráví prostřednictvím akvarelových ilustrací příběh čtyř ročních období na břehu řeky Po, které autor vyjádřil v jejich pomíjivosti a kráse. Poetické, jemně rozmazané akvarely nebo skici tekoucího inkoustu doprovázejí více než třicet autorových vlastních knih a desítky dalších, které ilustroval. Autor byl nominován na Cenu Hanse Christiana Andersena za ilustraci. Jeho práce jsou publikovány v The New Yorker, New York Times a Vanity Fair France. Allesandro Sanna vyučuje ilustraci na Akademii výtvarných umění v Bologni.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 Úvod

V praktické části se zabývám využitím terapeutického potenciálu pohádky prostřednictvím výtvarné tvorby u dětí mladšího školního věku. Nápadem pro mou práci se stala již zmiňovaná tichá kniha s názvem Řeka, která stála u zrodu myšlenky podobnou tichou knihu společně s dětmi vytvořit, se změřením na arteterapeutické účinky tvorby jako takové.

Metoda tiché knihy se mi stala inspirací pro tuto práci a jedním z cílů mé práce bylo, aby si děti z našich společných setkání nakonec odnesly hotovou tichou knihu – knihu beze slov. Aby bylo naše společné setkávání propojené jedním tématem, zvolila jsem pro vlastní tvorbu podklad v podobě pohádkového textu, který jsem dětem vždy na začátku setkání přečetla. Pohádkovým příběhem a jeho motivy jsem chtěla dětem pomoci k pochopení jejich potíží a podpoře vzájemných vztahů a tím i k prevenci v pozdějších obdobích jejich vývoje. Děti postupně vytvořily různými výtvarnými technikami sérii obrázků. Vývojem jejich tvorby jsem sledovala proměny jejich výtvarného sebevyjádření a tím i proměny dětí samotných.

V současné době pracuji jako asistent pedagoga na malotřídní škole – školní prostředí a práce s dětmi je mi velmi blízké, a proto jsem se rozhodla, že praktickou část své bakalářské práce zrealizuji právě ve školním prostředí.

5.1 Školní prostředí

Škola, ve které pracuji, je příspěvkovou organizací a zřizovatelem je místní obec, leží v libereckém kraji. Škola je dobře vybavena materiálně, prostorově i technicky. Součástí jsou počítače, interaktivní tabule, učebnice a učební pomůckami s nimi souvisejícími. Při výuce je využíván výukový software. V budově školy je umístěna knihovna, kterou mohou žáci kdykoli využívat. Areál školy je rozdělen na několik částí. Hlavní budovu, mateřskou školu, dětskou zahradou a dvěma hřišti. Pro děti mladšího školního věku a mateřskou školu

je určena dětská zahrada s dřevěnými prolézačkami. Školní zahrada slouží pro relaxaci dětí, ale i k výuce. Škola je malotřídní s 5 postupnými ročníky prvního stupně a navštěvuje ji 30-40 dětí. Děti jsou rozděleny do dvou, nebo tří tříd, podle aktuálního počtu. Výhodou malotřídní školy je téměř rodinné prostředí. Děti se vzájemně velmi dobře znají. Učitel může lépe reagovat na aktuální problémy, má bezprostřední zpětnou vazbu a v menší skupině se děti lépe motivují. Škola je také zaměřena na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nápravu poruch výslovnosti. Se školáky pracuje speciální pedagog – logoped. Pravidelné společné akce usnadňují dětem přechod do školy. Již několik let ve škole pracuje osobní asistent i asistent pedagoga. Škola dětem nabízí mimoškolní aktivity v podobě družiny. Ranní družina je určena všem dojíždějícím dětem a odpolední družinu navštěvují většinou mladší děti od první do třetí třídy. Škola zajišťuje provoz mimoškolní činnosti v podobě odpoledních kroužků. Ty se vždy s novým školním rokem mění, podle nabídky lektorů, pedagogů, nebo zájmu dětí.

Pohádkovou atmosféru a zážitek přinášela dětem podkrovní místnost, ve které jsme tvořili a do které se vchází přes upravené půdní prostory. Místnost je vybavena dvěma dlouhými stoly. Ty jsou srovnány do řady a spolu s židlemi tak tvoří prostor pro pohodlnou práci. Děti si vybraly své místo, které jsme již neměnili. Tento prostor není využíván jako běžná školní třída a pro děti představovala změnu a přechod z vyučování do relaxace. Měli jsme zde klid pro tvorbu a nikdo nás nerušil. K úvodní části hodiny i k závěrečné reflexi nám velmi dobře posloužil prostor s kobercem, kde se děti cítily dobře.

Velmi se osvědčil pohodlný přístup ke dvěma umyvadlům, která jsou součástí podkrovní třídy a která jsme hodně využívali při tvorbě, k hygieně rukou i při závěrečném úklidu. Bohužel zde není zřízena toaleta a děti musely využívat WC, které je v nižším patře budovy.

5.2 Příprava a pomůcky

V průběhu setkávání pracovaly s tužkou, pastelkami, akvarelem, kombinovanou technikou akvarelu a voskovky a s temperovými barvami. Děti si nosily na setkání vlastní penál s tužkami a pastelkami. Ostatní materiál, se kterým jsme postupně pracovali, jsem si připravovala předem ve třídě. Venku jsme tvořili křídami, nebo s přírodním materiálem. Aby děti činnost bavila, rozhodla jsem se činnost rozšířit dalšími aktivitami. Jedno setkání

jsme věnovali práci s keramikou, jindy jsme kreslili na zeď nebo jsme hráli hry. Naše setkání jsem obohatila o herní prvky. Domnívám se, že hra a zážitek, zvláště u malých dětí, k arteterapii do školního prostředí patří. Z terapeutických přístupů, kterými jsou přístup interpretující, reflektující a zážitkový, bych proto ve školním prostředí doporučila zážitkový přístup.

Bohužel škola nemá vlastní keramickou dílnu, tak jsem využila nabídku jiné školy, kde jsme provedli výpaly prací. Pokud by byla možnost, určitě bych využila další spolupráci, a nabídla bych dětem více tvořivých hodin, protože je práce s hlínou velmi bavila.

Během venkovních aktivit jsme kreslili na chodník, venkovní tabuli, tvořili jsme i z přírodnin. Pomůcky jsem si připravovala předem tak, abych se v průběhu práce mohla již v klidu věnovat dětem a jejich tvorbě.

5.3 Charakteristika skupiny

Na základě vlastního pozorování a po konzultaci s třídním učitelem jsem si v třídním kolektivu vytipovala děti, u kterých se na začátku školního roku projevovaly lehčí problémy se začleněním a fungováním v třídním kolektivu. Děti, se kterými jsem pracovala, nepatřily mezi děti, jejichž psychický nebo fyzický stav by vyžadoval stanovení podpůrných opatření nebo individuální vzdělávací plán. Šlo spíše o děti introvertní a ostýchavé, což se projevovalo tím, že se komunikaci vyhýbaly, nebo komunikovaly málo, stejně jako děti neklidné, nepozorné, které měly problémy se soustředěním během vyučování. Přesto si myslím, že i v těchto dětech je dobré posilovat a rozvíjet sounáležitost, zdravé sebevědomí a uvědomění si vlastních schopností. Šicková – Fabrici zmiňuje: „Doprovázet lidi z teritoria disharmonie, chaosu, z prostředí ohrožujících jejich tělesné a duchovní zdraví, které může být nejen v jejich okolí, ale i v nich samých, do prostoru, území, teritoria léčivého, léčícího, jež mohou najít i sami v sobě prostřednictvím výtvarného umění, je posláním arteterapie.“ (Šicková – Fabrici, 2002, s. 14).

Zaměřila jsem se proto právě na tyto děti, o kterých jsem se domnívala, že by jim společné tvoření mohlo být ku prospěchu. Těmto dětem jsem nabídla možnost setkávání mimo běžné vyučování a nazvala jsem společné tvoření jako setkávání s pohádkou.

Skupina se ustálila v počtu deseti dětí (1. třída – 2 dívky, 1 chlapec), 2. třída – 1 dívka, 1 chlapec, 3. třída – 2 dívky, 1 chlapec, 4. třída – 1 dívka, 1 chlapec). Účast byla dobrovolná.

Pro dodržení všech zákonných opatření souvisejících s GDPR – obecnému nařízení o ochraně osobních údajů, jsem všechny údaje zpracovala anonymně. Pro arteterapeutickou tvorbu i psaní kazuistik jsem požádala rodiče prostřednictvím třídního učitele o písemný informovaný souhlas, ve kterém jsem je seznámila se záměrem a postupy arteterapeutického setkávání v kolektivu dětí a případných kazuistik u zvolených dětí.

6 Cíle práce

Stanovila jsem si tyto cíle:

1. Děti podpořit, povzbudit, posilovat jejich sebevědomí, motivovat je ke školní práci a pozitivnímu vztahu ke škole jako takové.
2. Pokusit se zjemnit jejich individuální obtíže a vytvořit přátelské, klidné prostředí pro spontánní tvorbu bez stresujícího porovnávání.
3. Prostřednictvím výtvarné tvorby a procesu tvoření umožnit dětem, aby si kromě tvorby samotné odnesly i „hmotný“ výsledek, tj. vlastní tichou knihu, která bude jejich vlastním originálním dílem.
4. Dopřát dětem zážitek z procesu tvorby, postupné objevování nových možností, rozvoj jejich fantazie a radosti z tvoření.
5. Prevence možných budoucích problémů.

7 Realizace

Činnost byla naplánovaná na období pěti měsíců školního roku od listopadu do března. Setkávali jsme se zpravidla v týdenních intervalech, v odpoledních hodinách v rámci mimoškolní činnosti. Setkání byla naplánována v časové dotaci 1,5 hodiny/sezení. Samotnou tvorbou jsme strávili půl hodiny až hodinu, zbývající čas byl využit k přípravě, hře, reflexi a úklidu. Všechny děti byly seznámeny s tím, že mají právo se případných aktivit nezúčastnit, což se během setkávání nikdy nestalo.

7.1 Specifikace zvoleného textu

Onou červenou nití, která propojovala všechna naše společná setkání, se stala veršovaná pohádku Zlatovláska od Josefa Kainara (1972).

Pohádky o zlatovlasé panně či princezně nacházíme v různých variantách po celé Evropě. Bratři Grimmové zapsali pohádku Rapunzel, z Německa pochází také saská lidová pohádka Zlatovláska a Zlatovlásek. Původní českou lidovou podobu pohádky napsal Karel Jaromír Erben. V padesátých letech minulého století inspirovala Erbenova Zlatovláska básníka Josefa Kainara, který nejdříve napsal veršovanou hru pro loutkové představení, jež později přebásnil a upravil do veršů, aby mohla vyjít knižně s ilustracemi Aleny Ladové.

Zlatovláska

Příběh začíná na černém hradě, kde vládne zlý král. *„V krajině pusté a nevlídné, tam kde ptáci nezpívali, kde se ryby mlčet baly, tam vládl zlý král. A ten si dal zbudovat škaredý a černý hrad. Škaredý jak vlčí tlama, černý jako půlnoc sama, černá hradba, černý kámen, černá brána černá věž, ve všech koutech černé stíny, a ten král tam na tom hradě dělal samé lotroviny, a co řekl, byla lež“*. Král zde představuje zlo, se kterým se musí potýkat všichni, kdo se ocitnou v králově blízkosti.

Kuchaři připravili králi k snídani prapodivného hada a pomocník Jiřík dostal za úkol pokrm králi donést. Neodolal pokušení a cestou hada ochutnal, i když nesměl. *„Chodba*

dlouhá, vůle krátká, vůle slabá, vůle mocná, v puse sliny, velké chutě. Ach ty rybo! Uždibnu tě“.

Král zjistil, co Jiřík udělal, a tak poznal, že rozumí řeči zvířat. Poslal ho do světa, aby přivedl zlatovlasou pannu a odčinil své provinění.

Jiřík během své cesty zachránil zvířátka. Dva krkavce, mravence v mraveništi a rybu, o kterou se přeli rybáři. Zvířecí pomocníci mu pak pomohli splnit úkoly, které mu připravil Zlatovlásčin otec. Přinést šňůru perel, které se Zlatovlásce rozsypaly ve vysoké trávě, prsten, který ztratila při koupání a dvě vody, živou a mrtvou. *„Tři sta a jedna malých perel! Tři sta a jedna velká potíž! Jiříku, tady neuspěješ, Jiříku, tady nepochodíš. To spíš řeky stříbropěnné potekou z řeky do pramene, než abys v trávě perly shledal. Neobstáls Jirko, ztracen jsi. Už jenom jedna rada zbývá: kdyby tu byli mravenci“*.

Jiřík úkoly díky svým pomocníkům splnil a mohl si princeznu odvézt. Na zpáteční cestě se oba do sebe zamilují. Po návratu nechal král Jiříka popravit, ale princezna ho pomocí mrtvé a živé vody vzkřísila, krásnějšího než dřív. Starý král chtěl být také mladší a krásnější, polil se mrtvou vodou a zemřel. Nevšiml si ale, že živá voda už není a zůstal mrtev. *„Co je k žití, to ať žije, co je k pití, ať se pije, co je v běhu, to ať běží, co je mrtvo, to ať leží. Svatbu máme uchystánu, ať si Jirka vezme pannu, co jsme, sníme, svatbu slavně oslavíme“*.

Pohádka končí svatbou se Zlatovláskou a z Jiříka se stává král.

Motivy pohádky

V pohádce se objevují motivy, které jsou malým dětem blízké: zvíře kamarád, zvířata, která mluví, kouzelné předměty, tajemství, princezna a mnoho dalších. Příběh řeší vztah pohádkových postav k ostatním lidem, ke zvířatům a k přírodě. Učí děti porozumět běžným projevům vyjádření emocí a nálad, přispívat k reflexi, respektovat ostatní a čerpat poučení z toho, co si ostatní, děti nebo dospělí lidé myslí, co říkají a dělají. Tyto motivy děti zpracují v podobě grafického symbolu, který se tak stává nejpřirozenějším prostředkem prezentace sebe sama ve světě a zároveň reprezentace první zkušenosti se světem tak, jak ho zatím dítě poznalo. Jak uvádí Stehlíková Babyrádová (2004),

reprezentace elementární zkušenosti člověka realizovaná formou symbolizování je specifickou lidskou vlastností. Propp zmiňuje důležitost chronologicky řazených funkcí, které působí jako vzorce chování a mají svůj vlastní význam, vedou děti k morálnímu poselství, uvědomění si sebe sama, k vývoji myšlení a chování (Propp, 1999).

Toto dělení jsem využila jako inspiraci a zvolenou pohádku Zlatovláska jsem rozdělila do 12 kapitol/ 12 společných sezení s pohádkou.

1) Seznámení s prostředím a hlavními postavami: černý hrad, král, Jiřík, kouzelná babička, had, zvířata, která mluví, Zlatovláska. *Jak nás lidé kolem nás ovlivňují a co pro nás znamenají.*
2) Jiříkovi je něco zakázáno. *Morálním aspektem pohádky je neuposlechnutí králova zákazu ochutnat hadí maso.*
3) Porušil zákaz, musí opustit domov. *Každý dělá chyby, ale může je napravit, nebo se z nich poučit. Představa o sobě samém.*
4) Putuje krajinou, pomáhá. *Co zvládnu a dokážu sám, a co ve spolupráci s ostatními?*
5) Dostane příslib pomoci. *Téma přátelství. Co ho spojuje: porozumění, ohleduplnost, důvěra, nezištná pomoc. Co očekávám od přátel a co jim naopak můžu nabídnout.*
6) Přijíždí do zámku. *Setkávám se s neznámou situací. Jak se s ní vypořádám?*
7) Dostane tři úkoly. *Pokusím se být trpělivý, přemýšlím a pracuji.*
8) Získá předměty. *Svojí snahou jsem získal, co jsem potřeboval.*
9) Vybírá princeznu. *Přemýšlím a podle toho postupuji.*
10) Vrací se domů se Zlatovláskou. *Dodržím slib.*
11) Jiřík je zbaven života, oživen, starý král umírá, svatba Jiříka a Zlatovlásky. *Vše dobře dopadlo.*
12) Můj obrázek. *Jak se dnes cítím? Co bych chtěl vytvořit?*

Stejně jako hrdina v pohádce, který na své cestě překonává mnoho překážek, tak i děti procházejí ve svém životě různými životními etapami a řeší různé problémy. Poselství jsou předávána nepřímo, přes příběhy, a jsou dětské duši srozumitelné. Hrdinové z pohádek měli někdy nadpřirozené schopnosti, nebo měli na své cestě dobré pomocníky. Přesto se museli sami přičinit svým bystrým rozumem, vůlí, pílí nebo silou. Něčím, bez čeho by jejich příběh nemohl pokračovat. Museli riskovat, najít v sobě odvahu vkročit do nejistoty

bez jistého úspěchu. Ani pomocník Jiřík z pohádky Zlatovláska neměl jistotu, že vše zvládne. Každá situace, ať se v ní ocitneme dobrovolně či nikoliv, která od nás hrdinství očekává, nám umožní překonat sami sebe, posunout své hranice, přidat svému životu nový smysl.

Kladný hrdina dokáže dětem ukázat cestu a připomenout sílu, kterou v sobě mají. Každá situace, ať se v ní ocitneme dobrovolně či nikoliv, která od nás hrdinství očekává, nám umožní překonat sami sebe, posunout své hranice, přidat svému životu nový smysl. Záporná postava, která nakonec neunikne trestu, představuje zlé impulzy, se kterými se děti učí zacházet.

Dobrý konec v pohádce, i přes občasnou krutost v průběhu děje, přináší dětem naději, že zlo je potrestáno a dobro zvítězilo.

7.2 Průběh setkávání

Při první schůzce jsme si společně domluvili pravidla, která platila po celou dobu setkávání. V úvodu setkání, při čtení textu a během závěrečné reflexe jsme pracovali ve skupině, samotná tvorba byla individuální. Dále jsem používala metody práce s textem, reflexi, sebereflexi, zpětnou vazbu v rámci celé skupiny.

Od začátku jsme se s dětmi vítali básničkou. Cílem bylo vytvořit prostor pro imaginaci, abychom se společně naladili na pohádku a na společnou tvorbu. Pro děti se básnička stala hrou. Rychle si zapamatovaly náš rituál a „vítací“ básničku jsme říkali společně.

> *„Vítáme tě pohádko, zůstaň chvíli s námi,*
> *příběh právě začíná kdesi za horami.*
> *Plyne jak voda v potoce, jak vlnky, co se třpytí,*
> *perly na šňůrku navléká a přidá luční kvítí…“*

Slova jsme doprovázeli pohybem těla, chůzí po místnosti nebo zvukem malých bubínků, které jsme si vyrobili.

Přečetla jsem dětem část textu tak, aby byla pasáž ucelená a tím srozumitelná. Když bylo potřeba, k textu jsme se na chvilku vrátili, aby si děti pohádku opět připomněly. Atmosféru jsem doplňovala hudbou. Text pohádky, kterou jsem rozdělila do dvanácti kapitol je psaný ve verších, je krátký a srozumitelný. V textu se verše opakují a tím si je děti mohou lépe vybavit. Připomněla jsem dětem, co jsme četli při v minulém setkání a kdo chtěl něco doplnit, mohl to ostatním sdělit.

Děti si vybraly pro výtvarné zobrazení to, co je zaujalo v přečteném textu. Instrukce jsem definovala při každém setkání a postupovali jsme od nejlehčích výtvarných technik k těm obtížnějším. Děti postupně vytvořily řadu dvanácti obrázků. Každé dítě vyjádřilo pohádku podle své momentální nálady a svým osobitým stylem. Když se stalo, že si děti během tvorby nevěděly s něčím rady, například kde začít, snažila jsem se jim pomoci a povzbudit je. Nechala jsem dětem prostor pro rozvinutí fantazie, zasnění se, ale třeba i pro zkonkretizování jejich představ. Zajímavé bylo pozorovat průběh dětské tvorby. Někdo se ihned pustil s nadšením do práce, jiní byli nerozhodní. Neomezovala jsem ani jejich vzájemnou komunikaci. Naopak jsem jejich verbální vyjadřování podporovala. Úvahy často směřovaly ke zvířátkům z pohádky. Děti se zamýšlely, proč zvířata mluví a co říkají, a velmi je to zaujalo. Oceňovaly jejich pomoc a ochotu ke spolupráci.

U jednotlivých výtvarných prací jsem posuzovala: přiměřenost věku, zvolené téma, přístup ke změně techniky, barevnost, stupeň dokončení, případně interpretaci autora. S těmito pozorováními jsem děti neseznamovala, ale posloužili mi pro závěrečné zhodnocení vývoje výtvarné tvorby dětí, změn v jejich komunikaci a tím i v chování.

Tvorbu jsem kromě kresby a malby doplnila dalšími aktivitami: kresbou křídami na chodník, pastelkami na stěnu, tvoření z přírodních podzimních materiálů, prací s keramickou hlínou, prací s papírem, poslechem hudby, zvukem bubínků, vyjádřením pohybem a hraním her. Tvorbu keramiky (obr. 7) jsem zvolila proto, aby si děti vyzkoušely práci s materiálem, který neznají a který je pro ně nový. Keramická hlína má svá specifika. Je tvárná, nedrží tvar, lepí se, špiní ruce, na rukou zasychá a někomu to může být nepříjemné. Některé děti se bojí, že se umažou. Tyto vjemy jsou naprosto odlišné, srovnáme-li je například s kresbou, kterou děti znají a s kterou se setkávají mnohem častěji. Při práci s hlínou si děti procvičují vizuálně motorickou koordinaci a

hravou formou dokážou hlínu akceptovat. Keramická hlína poskytuje možnost vyjádření – sebereflexi. Umožňuje dílo opravit, aniž by byly vidět předchozí nezdary. Děti si posilují vlastní sebevědomí a sebehodnocení. Vnímání toho, že já jsem tvůrce, je dynamický proces, který může napomoci změně ve vývoji osobnosti dítěte. Šicková – Fabrici zmiňuje: „Hlína je médiem, přes něž je indukována regrese. Regresivní pocity se mohou přes tento tvárný materiál znovu zpracovat, propracovat a zničit. Ten, kdo modeluje, přetváří hlínu, v transferu dokáže částečně měnit i svůj život, své problémy a vytvářet nové možnosti a řešení.“ (Šicková – Fabrici, 2002)

Pracovali jsme také skupinově. V tématu pohádky jsme zůstali, ale přetvořili jsme ho do současné podoby. Téma „Moderní pohádková země“ bylo předem dané. Děti ho tvořily pastelkami a voskovými pastely na zeď.

Ve dvojici jsme pracovali venku s přírodními materiály na téma „Dárky pro zvířátka“. Tyto skupinové aktivity byly plánovány jako imaginační prvek. Ne však ve smyslu nereálných představ, ale toho, že si svůj život mohu tvořit, mám v něj důvěru a jsem za něj zodpovědný.

7.3 Závěr setkávání

Všechny děti si z našich setkání odnesly své práce v podobě tiché knihy, která obsahovala všechny práce, které děti za společný čas vytvořily. Myslím, že konkrétní, reálný předmět je v práci s malými dětmi vhodným zakončením setkávání. Autorky uvádějí: “Jedním z jedinečných aspektů arteterapie je existence díla, které je konkrétní a hmotné, které je možno uchovat a které může získat význam třeba i později v průběhu terapie. Děti si těchto výtvarných produktů velmi cení, protože pro ně mohou znamenat skutečnou hodnotu“ (Case, Dalley, 1995, s. 13). S tímto tvrzením mohu na základě setkávání s dětmi a jejich výtvarnou tvorbou určitě souhlasit.

8 Kazuistiky

Z důvodu dodržení rozsahu bakalářské práce jsem se rozhodla, že pro kazuistické hodnocení zvolím dvě děti. Vybrala jsem dívku a chlapce stejného věku, v době setkávání navštěvovaly první třídu ZŠ.

8.1 Kazuistika – Jana

Z důvodu ochrany osobních údajů jsem zvolila pro tuto dívku fiktivní jméno Jana. Jedná se o šestiletou dívku, která nastoupila k základnímu vzdělávání ve věku 6,5 let. V době našich společných setkání byl její věk 6,7-7,2 let. Potíže, kterými trpí, jsou ostýchavost, nesoustředěnost a únava, která byla zřetelná během pohybových aktivit, jako byl například pohyb v terénu během výletu, nebo cvičení během tělesné výchovy.

Rodinné prostředí

Jana žije v rodině s oběma rodiči, ale není jejich biologickou dcerou, je adoptovaná. Otci je 42 let a je v invalidním důchodu po prodělané vážné nemoci. Matce je 47 let a pracuje. V rodině je ještě mladší sestra, které je pět let a je biologickou dcerou obou rodičů. Je velmi komunikativní a ráda si hraje s dětmi v mateřské škole. Na výchově obou dívek se podílejí oba rodiče. Žijí ve společné domácnosti v rodinném domku, který prochází rekonstrukcí. Vztah Jany k výtvarné tvorbě není ze strany rodičů nijak podporován.

Osobnostní charakteristika

Vývoj Jany v době před návštěvou MŠ není znám. Pouze skutečnost, že byla do rodiny přijata krátce po narození. Docházka do MŠ byla zahájena od 3,4 let. Během docházky do MŠ většinou nedokázala při volné spontánní hře vyvinout vlastní iniciativu nebo nápad, pomocí kterého by si vytvářela vztahy s kamarády. Neuměla si hrát delší dobu s hračkami. Hračky si vzala, vzápětí odložila a takto se to opakovalo. Sledovala své okolí, snažila se zapojit mezi děti, ale často se jí to nedařilo. Neúspěchy ji odrazovaly a stávala se pasivní. Při oslovení často neudržela oční kontakt. Po vyzvání a povzbuzení učitelkou ve třídě se účastnila společných aktivit ve třídě ochotně a se zájmem. Vyhovovalo jí, když jí byl učitelkou ke hře ve dvojici přidělen kamarád. Výtvarně tvořila pouze během řízených

činností. Spontánně kreslila nebo malovala málo. Během činností, u kterých měla pocit, že se jí „nepovedly“ (například kresby obrázku), hodnotila svůj obrázek slovy: „Jsem blbá…“.

V době setkávání navštěvovala Jana první třídu ZŠ. Psychomotorický a kognitivní vývoj byl vzhledem k dosavadním výsledkům vzděláván přiměřený věku. Jana neměla stanovena žádná podpůrná opatření nebo individuální vzdělávací plán. Vývoj její řeči byl ovlivněn problémy se zuby. Přední horní zuby neměla v dobrém stavu a situaci zhoršovala skutečnost, že během komunikace s učitelkou nebo jiným dospělým, ale i se spolužáky, si Jana dávala hřbet dlaně do úst. Zároveň vytvářela zvláštní postoj těla, kdy pokrčila jednu nohu a natočila své tělo bokem k tomu, kdo s ní komunikoval. Janina ostýchavost způsobovala omezenou komunikaci s vrstevníky i s dospělými osobami. Ve třídě měla problémy se soustředěním. Trpěla únavou a během vyučování si lehala na lavici.

Tvorba – průběh zapojení

Jana při našem prvním setkání chyběla. Při dalším setkání se dlouho odhodlávala k zahájení kresby a začala váhavě tvořit. Než se pustila do samotné tvorby, obešla několikrát stůl a zjišťovala, co kdo tvoří. Respektovala jsem právo ostatních dětí na soukromí, ale domluvili jsme se, že jim nevadí, když si jejich práce bude Jana prohlížet. Nabízela jsem Janě v průběhu hodiny nápady, ale nevnucovala jsem jí je. Jana byla velmi vděčná za povzbuzení a pochvalu, vždy se těšila na další setkání a pohádku se zaujetím poslouchala. Jakmile začala tvořit, tak se obrázkem příliš nezabývala a byla s ním rychle hotová. Dokončené obrázky dělaly Janě radost. Opakovaně je chtěla vidět a při další schůzce mě žádala, jestli by se na ně mohla podívat. Se zájmem vytvořila obrázek „Dárky pro zvířátka“ z přírodních materiálů (obr. 1).

Kresby, které Jana vytvořila, odpovídají jejímu věku. Postavy jsou tvořeny po jednotlivých částech v pásech a mají přiměřené proporce. První kresbu (obr. 2) vytvořila tužkou a tvorbu považovala za dokončenou. Postupně se v Janiných obrázcích objevilo více barev i detailů (vlasy, koruna). Rozdělení mužské a ženské role vyjádřila rozdílnou barevností.

Akvarelová technika byla pro Janu nová, ale využila možnost nahlédnout na obrázky dětí sedících kolem a odvážně se pustila do tvorby. Obrázek hada (obr. 3) se Janě podařilo

vytvořit pouze černou a modrou barvou. V dalších kresbách (obr. 4, 5) použila barevné pastelky pro přesnější vyjádření. Objevuje se zde motiv stromu a snaha o zachycení zvířat. Zvíře (pejsek) se objevuje v předimenzovaném vyjádření. Postava má hůlkové proporce, které jsou typické pro předchozí vývojové období (obr. 6). Protože jsme byli při práci s keramickou hlínou závislí na převozu prací k výpalům, zvolila jsem tvar, kterému neublíží převoz. Děti pracovaly s hroudou hlíny (obr. 7). Jana vytvořila hlavu s očima, nosem a otevřenými ústy. Zpracování kulatého tvaru bylo pro ni obtížné. Dobře si poradila s detaily. Práce ji bavila, ale vadila ji hlína na rukách. Na akvarelovém obrázku, doplněného voskovkou (obr. 8) je vidět, že chápe vztah mezi barvou (modrá) a objektem (voda), zlatý prsten ve vodě (žlutá). Cílem této techniky bylo vyzkoušet nové materiály a jejich vzájemné působení. Používání nových technik může napomoci k dalšímu rozvoji Jany. Kresba tužkou a pastelkami (obr. 9) se Zlatovláskou uprostřed představuje téměř závěr pohádky se šťastným koncem. Práce je postavena na kompozici tří postav a pásovém provedení nebe a země. Poslední téma "Můj obrázek" (obr. 10) Jana nazvala "Kytičky pro princeznu". Pro Janu se stala hrou a objevováním. Pomocí akvarelových barev zapouštěných do mokrého podkladu ji se zájmem zvládla. Bubínky (obr. 11), které jsme si s dětmi vyrobili, představovaly během setkání hudební doprovod na začátku nebo během her (Janin bubínek je žlutý, uprostřed obrázku). Bubínky jsou naplněny suchou směsí čočky, rýže a hrachu, aby během pohybu vydávaly zvuk. Jana dokončila svoji knihu (obr. 12). Zvolila si barevnost první strany a sama ji výtvarně upravila.

Hodnocení arteterapeutického vlivu

U Jany jsem se snažila, aby byla naplněna charakteristika prožitkové formy arteterapie- navození zážitku, kde děti nemusí mít obavu z nároku na výsledek. Pro Janu bylo důležité zažít úspěch ze zvládnutí tvůrčího problému. Uvolnit se a zažít pocity spontánnosti, radosti z tvoření bez obav z neúspěchu a také atmosféru a vyladění s ostatními dětmi. U Jany se mi osvědčilo povzbuzování a postupné zařazování a zkoušení nových a netradičních technik (akvarel, keramika, kresba na zeď, přírodní materiály). Potřebovala utvrzovat a podporovat sebevědomí, vyjadřovat uznání od ostatních i při nepatrném úspěchu. Domnívám se, že postupným procesem tvorby se podařilo u Jany posílit její nízké sebevědomí a zvýšit pocit její sebe hodnoty. Jana si lépe osvojila schopnost udržovat oční kontakt. Jeho postupné zvládání je výrazným krokem k vlastní sebedůvěře. Členění výtvarného procesu je

metaforou, přenesením, učit se a používat nově nabyté zkušenosti do vztahových rovin. Během společné reflexe se Jana zpočátku nevyjadřovala. Postupně se osmělila a pozorovala jsem její větší radost z tvorby, spolupráci a otevřenost k novým nápadům. Z vlastnoručně zpracované knihy, kterou si ještě „dozdobila“ podle vlastního uvážení, měla obrovskou radost.

8.2 Kazuistika – Petr

Z důvodu ochrany osobních údajů jsem zvolila pro tohoto chlapce fiktivní jméno Petr. Jednalo se o sedmiletého chlapce, který nastoupil k základnímu vzdělávání ve věku 6,9 let. V době našich společných setkání byl jeho věk 7,1-7,6 let. Hlavním problémem u Petra byla roztěkanost, nesoustředěnost a mnohdy nepřiměřená komunikace. Petra zajímalo vše, co se děje kolem.

Rodinné prostředí

Petr žije v rodině s oběma rodiči. Má malou sestru, které byl v době setkávání jeden rok. Otec Petra odjíždí v týdenních intervalech z domova kvůli práci a vrací se na víkend domů. Během pracovního týdne je Petr doma s maminkou, která je na mateřské dovolené, babičkou a sestrou. Rodina žije v pronajatém domě, kam se rodina během prázdnin, než začal Petr chodit do školy, přistěhovala.

Osobnostní charakteristika

Petr v předchozím bydlišti navštěvoval přípravný ročník MŠ. Jiné informace o jeho předchozím vývoji nejsou známé. Psychomotorický a kognitivní vývoj vzhledem k dosavadním výsledkům vzdělávání byl přiměřený věku. Petr je velmi komunikativní, upovídaný, zvídavý a aktivní. Měl problémy se soustředěním, často neví, co se právě dělá a tím vznikají jeho problémy ve škole. Jeho pozornost odvádí vše, co ho zaujme, což se často se školní prací neshoduje. Je netrpělivý v soustavné práci, u které se musí přemýšlet, a dlouho u ní nevydrží.

Tvorba - průběh zapojení

Petra pohádka bavila, ale nedokázal se na četbu zpočátku déle soustředit. Když ho v textu něco zaujalo, tak se ptal. Mým cílem u Petra bylo dopomoci mu k soustředění, zklidnění a relaxaci a tím i co největšímu dokončení započatých obrázků. Petra hodně zajímala mluvící zvířata. Neměl problémy se rozhodnout, co vytvoří za obrázek. Do výtvarných prací přidával různé své nápady, které vyjadřoval verbálně. Petra zaujala technika kresby na chodník (obr. 13) a spontánně vytvořil tvar, který se nejvíce podobá houbě, i když se v pohádce žádné nevyskytují. Také svůj obrázek pojmenoval „Houba“. Pracoval se zájmem i s přírodními materiály. Tématem byly „Dárky pro zvířátka“ (obr. 14). Na obrázku (obr. 15) vyjádřil osobitým způsobem téma hradu. Kresba má zajímavou jednoduchou formu bez výrazných detailů zde je možné zvažovat, nakolik Petr dokázal vyjádřit svůj záměr a myšlením předběhl vlastní realizaci obrázku. Pro další téma si Petr vybral akvarel (obr. 16) a vytvořil obrázek ze dvou barevných ploch (zelená, modrá) a dále již nepokračoval. Obrázkem (obr. 17) se vrátil ke kresbě. Figurativní zvládnutí postavy Jiříka je proti předchozí kresbě vyvedena velmi pečlivě, s detaily obličeje, vlasů, uší a úst v úsměvu se zuby. Je vyjádřen krk, pokrčené ruce s prsty. Barevné provedení ve dvou modrých odstínech je provedeno rychlými, výraznými tahy pastelkou. Obrázek je dokončený, ale bez vztahu k okolí. V dalších kresbách (obr. 18, 19) Petr více využívá barevné členění k vyjádření tématu. Kresby jsou rychlé, vyjádření postav zjednodušené. Petr se těšil na práci s keramickou hlínou (obr. 20) a z hroudy nakonec vytvaroval hlavu krále, zatímco ji předtím několikrát zničil bouchnutím rukou. Proces ničení ho bavil a používal na něj i pomůcky určené k práci s hlínou. Akvarelový obrázek (obr. 21) představuje Jiříka v lodi. Vyjádření lidské postavy je velmi jednoduché, ale velmi výstižné. Akčním vstupem v obrázku jsou skvrny, které zde představují náhodný, nechtěný prvek, zřejmě máchnutím štětcem. Přesto zde mají svůj význam, protože autor se je učí je akceptovat a vnímat jako součást obrázku. Kresba (obr. 22) je provedena tužkou a pastelkou. Je zde vyjádřen návrat zpět domů. Obrázek s koněm a lidskou postavou je velmi dobře prostorově zvládnutý. Jde o náročný výtvarný proces, kdy kůň má dobré proporce, všechny čtyři nohy a postava člověka má tělo z profilu a hlavu z anfasu. Toto výstižné provedení vedlo k tomu, že ve zbytku obrázku (velká plocha) Petr k odreagování použil grafomotorické čárání. Na kresbě (obr. 23) se objevuje symbolické vyjádření obtížné Jiříkovi cesty, v podobě tří kopců. Jeden má oblý tvar a dva jsou špičaté. Cesta je vedena

klikatě, není přímá a jednoduchá. Ve znázornění příběhu se objevuje časový posun. Cesta začíná vpravo dole u hradu s vlajkami a směřuje na levou stranu. Znázornění postav je provedeno odlišně. Větší důraz je kladen na mužskou postavu. Společně děti tvořily na zeď téma "Moderní pohádková země" (obr. 24), kde se musely na společné práci domluvit a střídat se v aktivitě. Petrův bubínek (obr. 11) dole, třetí zleva. Petr si s dopomocí dokázal dokončit vlastní „Tichou knihu". Sám si vybral barevnost obálky (obr. 25). Rád se vyjadřoval ve společné reflexi, vysvětloval a pojmenovával své obrázky.

Hodnocení arteterapeutického vlivu

Petr byl ve své tvorbě spontánní, a hlavně na začátku setkávání rychle hotový. Chtěla jsem, aby si tvorbu užil, ale zároveň se učil práci dokončit. Postupně se Petr věnoval ve svých kresbách více detailům a dokončení obrázků. Bavily ho společné aktivity jako kresba na zeď, hry a reflexe. Cílem bylo Petra motivovat, zaujmout ho a tím mu umožnit práci dokončit a dovést k cíli. Většina aktivit podpořila Petrovu schopnost koncentrace a pochopení, že komunikaci je možné nasměrovat a uplatnit vhodnějším způsobem, například ve školní práci, nebo ve zlepšení vztahů s vrstevníky, což se do určité míry povedlo. Prvek náhody, chybný úkon v obrázku (obr. 21) může být u Petra funkčně využit při práci s chybou i v reálném životě, nebo v budoucí práci ve škole. Prostřednictvím výtvarné tvorby a procesu tvoření si Petr kromě tvorby samotné odnesl i „hmotný" výsledek, tj. vlastní tichou knihu, která je jeho originálním dílem. Setkávání s pohádkou ho velmi bavilo a umožnilo mu postupné objevování radosti z tvoření a rozvoj jeho fantazie.

Diskuse

Týdenní intervaly setkávání se mi dodržet nepodařilo, protože některé dny byly využity školou pro jiné aktivity, nebo se děti nemohly účastnit z důvodu nemoci či jiných důvodů. Ve skupině pracovalo deset dětí Myslím si, že tento počet je maximum pro to, abych se dokázala dětem intenzivně individuálně věnovat. Proto se domnívám, že ideální skupina zvláště při výtvarné tvorbě, by bylo šest dětí. K dobrému průběhu setkávání pomohlo klidné prostředí. Samotný závěr našich schůzek narušila informace o postupující pandemii covid-19. Protože nebylo v této době jasné, jak se bude situace vyvíjet, tak jsem práci urychlila, aby děti stihly knihu dokončit, což se nakonec podařilo. Na jejím dokončení pracovaly samostatně, pouze s lehkou dopomocí.

Cílem práce bylo využití pohádky a jejího arteterapeutického potenciálu při práci s dětmi v malotřídní škole, zvláště s dětmi, které mají problémy v komunikaci. Při této práci se děti mohou uvolnit, relaxovat a nesoustředit se jen na výsledek, ale na momentální prožitek. Děti nedokážou zcela verbálně formulovat své emoce, ale dokážou je vyjádřit expresivně pomocí tvorby. Nově nabyté zkušenosti a rozvoj tvořivosti si děti nesou dál a dokážou je později lépe rozvíjet a uplatnit v reálném životě.

Děti se s nadšením účastnily všech činností a práce je velmi bavila. Vyzkoušely si různé výtvarné techniky a odnesly vlastní práce v podobě tiché knihy. Zpětnými reakcemi, nebo při interpretacích daly najevo, co se jim líbilo a co je bavilo. Domnívám se, že roli hrál také citlivý individuální přístup, aktuální zdravotní stav, nebo nálada dětí.

Cíle, které jsem si na začátku práce určila, se podařilo naplnit. Pomocí pohádkového příběhu se mi podařilo otevřít témata, která pomáhají dětem s dalším poznáváním světa kolem, usnadňují komunikaci a tím zlepšují vztahy s vrstevníky ve školním kolektivu i s dospělými. Naše arteterapeutická setkávání přispěla k jejich jemné kultivaci, napomohla v oblasti emocionálního rozvoje a integraci vytváření hodnot, tedy oblastí, které ještě nejsou u malých dětí stabilní.

Arteterapie využívá jako svůj nástroj výtvarný projev a jeho proměny. Pracuje s problémem, s určitou diagnózou, vymezeným terapeutickým cílem. Vede k poznání sebe

sama skrze tvorbu. V její otevřené formě může být využita ve škole k relaxaci, dokáže povzbudit a motivovat. Umožňuje dětem naplnit volný čas smysluplnou, tvořivou činností.

Naplněním individuálních cílů, jako jsou uvolnění, sebeprožívání a sebevnímání a mnoho dalších, dochází k celkovému rozvoji osobnosti. Naplněním sociálních cílů se děti učí lépe komunikovat s vrstevníky i dospělými a tím lépe chápat sebe i své okolí a lépe s nimi spolupracovat. Komunikace, kooperace a společné zážitky dokážou v dětech rozvíjet pochopení vzájemných vztahů a přispívat tak k prevenci problémů v pozdějších fázích jejich vývoje.

Závěr

Děti milují pohádky, příběhy a vyprávění. Pohádce děti rozumí. Je pro ně srozumitelná. Pohádkové téma podporuje u dětí rozvoj fantazie, imaginace a představivosti. Arteterapeutické postupy přináší závěr, který lze nazvat hledáním a nalézáním vzájemných cest. Děti jsou díky výtvarným aktivitám mnohem uvolněnější a postupně docházejí ke schopnosti ocenit sebe i druhého. Svůj nápad mohou propojit s prací kamaráda a vytvořit tak zajímavější výtvor, aktivitu, nebo se něco nového naučit.

Když umožníme malému dítěti častěji vstupovat do světa pohádek, zprostředkujeme mu vzácné poselství, že svět je tvořen nejenom z příjemných období, ale také z nezdarů a výzev, které jsou součástí lidské existence. V pohádce, zvláště klasické, jsou obsaženy hodnotné prvky, které se v pohádce objevují postupně, včas a ve správném pořadí tak, aby dítě porozumělo jejich smyslu. Dítě ve svém vývoji, tak jako postava v pohádce, zažívá mnoho zkušeností. Učí se krok za krokem rozumět samo sobě a postupně i ostatním. Hrdina za své skutky dostane princeznu a půl království. Větším ziskem se mu ale stává objevení toho, že se dokáže zkušenostmi přenést přes sny a nevědomé fantazie k vědomému prožívání, zvládání svých potíží a nacházení smyslu své existence.

Literatura a zdroje

Bečvářová, I. Výpravy za poznáním dětského výtvarného projevu. *Informatorium,* 2020, roč.27, č.3, s.10.

Bečvářová, I. Výtvarný projev malých školáků. *Informatorium,* 2020, roč.27, č.8, s.15.

Bettelheim, B. (2017). *Za tajemstvím pohádek: proč a jak je číst v dnešní době*. Praha: Portál.

Borecký, V. (1982). *Světy hraček*. Mona.

Case, C., & Dalley, T. (1995). *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál.

Čačka, O. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk.

Čeňková, J. (2006). *Vývoj literatury pro děti a mládež a její žánrové struktury: adaptace mýtů, pohádek a pověstí, autorská pohádka, poezie, próza a komiks pro děti a mládež*. Praha: Portál.

Černoušek, M. (1990). *Děti a svět pohádek*. Praha: Albatros.

Davido, R. (2008). *Kresba jako nástroj poznání dítěte* (Vyd. 2). Praha: Portál.

Elliott, J., & Place, M. (2002). *Dítě v nesnázích: prevence, příčiny, terapie.* Grada.

Franz, M. -L. von. (2015). *Psychologický výklad pohádek: smysl pohádkových vyprávění podle jungovské archetypové psychologie*. Praha: Portál.

Jebavá, J. (1997). *Úvod do arteterapie*. Praha: Karolinum.

Jedlička, R. (2011). *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál.

Jung, C. G., & Barz, H. (1997). *Výbor z díla*. Nakladatelství Tomáše Janečka.

Kainar, J. (1972). *Zlatovláska*. Praha: Albatros.

Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada.

Lhotová, M., & Perout, E. (2018). *Arteterapie v souvislostech*. Praha: Portál.

Lowenfeld, V., Brittain, W. L. (1967). *Creative and Mental Growth Macmilli an Publishing Company.*

Oaklander, V. (2003). *Třinácté komnaty dětské duše: tvořivá dětská psychoterapie v duchu gestalt terapie*. Dobříš: Drvoštěp.

Perout, E. (2005). *Arteterapie se zrakově postiženými.* Praha: Okamžik

Piaget, J., & Inhelder, B. (1997). *Psychologie dítěte*: Portál.

Propp, V. J. (1999). *Morfologie pohádky a jiné studie*. H & H.

Richter, L. (2004). *Co je co v pohádce: (pohádkové reálie)*. Praha: Dobré divadlo dětem.

Sanna, A. (2015). *Řeka*. Labyrint.

Slavík, J., Chrz, V., & Štech, S. (2013). *Tvorba jako způsob poznávání*. Karolinum.

Slavík, J., & Wawrosz, P. (2011). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefiletiky*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Slavíková, V., Slavík, J., & Eliášová, S. (2007). *Dívej se, tvoř a povídej: artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál.

Stehlíková Babyrádová, H. (2004). *Symbol v dětském výtvarném projevu*. V Brně: Masarykova univerzita.

Streit, J. (2013). *Včelka Sluněnka: Proč děti potřebují pohádky*. Hranice: Fabula.

Šicková-Fabrici, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.

Uždil, J. (1984). *Čáry, klikyháky, paňáci a auta: výtvarný projev a psychický život dítěte*. Státní pedagogické nakladatelství.

Vágnerová, M. (2017). *Vývoj dětské kresby a její diagnostické využití*. Praha: Raabe.

Vlašín, Š. (Ed.). (1984). *Slovník literární teorie*. Československý spisovatel.

Seznam příloh

Obrázek 1
Obrázek 2
Obrázek 3
Obrázek 4
Obrázek 5
Obrázek 6
Obrázek 7
Obrázek 8
Obrázek 9
Obrázek 10
Obrázek 11
Obrázek 12
Obrázek 13
Obrázek 14
Obrázek 15
Obrázek 16
Obrázek 17
Obrázek 18
Obrázek 19
Obrázek 20
Obrázek 21
Obrázek 22
Obrázek 23
Obrázek 24
Obrázek 25

Obrázek 1

Obrázek 2

Obrázek 3

Obrázek 4

Obrázek 5

Obrázek 6

Obrázek 7

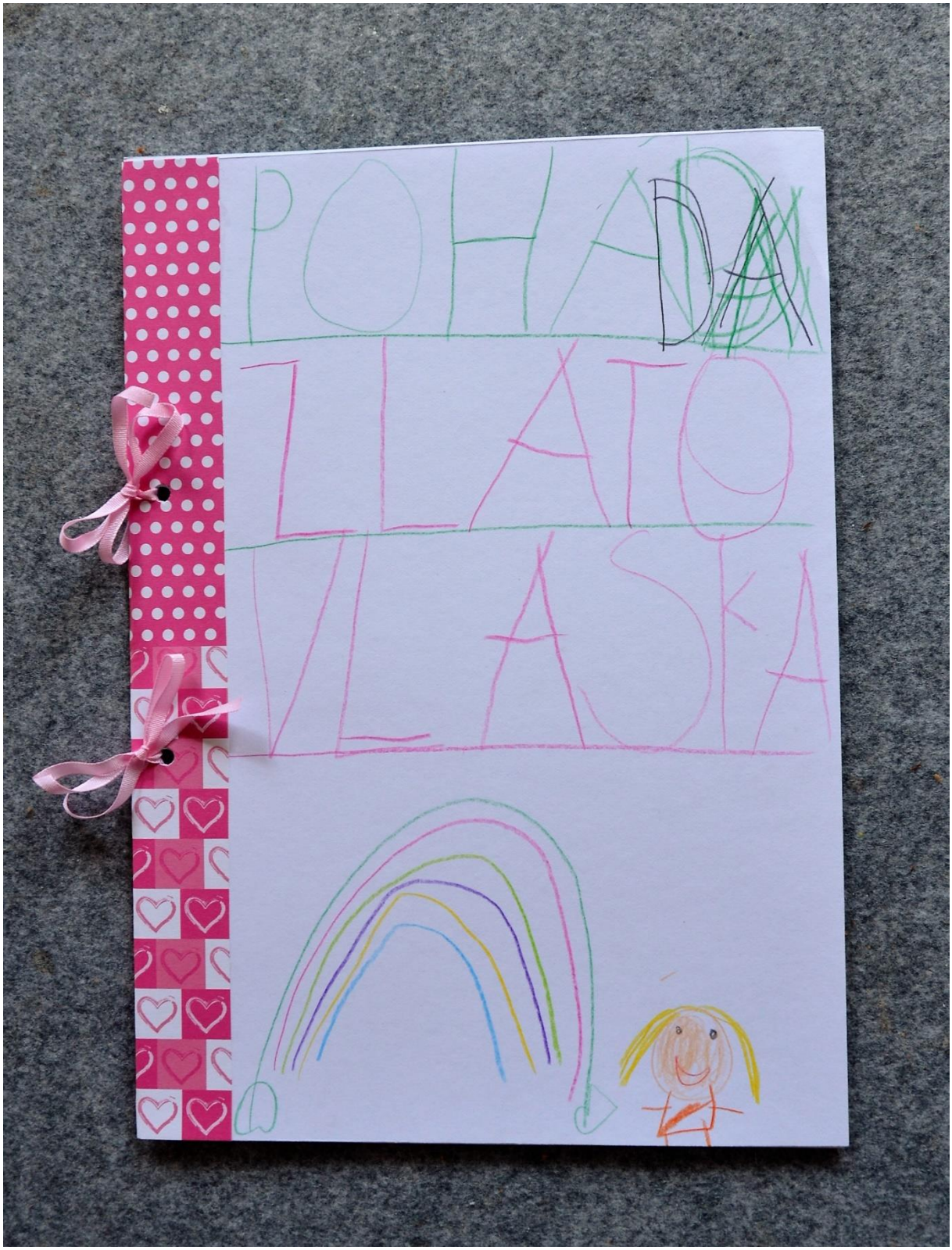
Obrázek 8

Obrázek 9

Obrázek 10

Obrázek 11

Obrázek 12



Obrázek 13

Obrázek 14

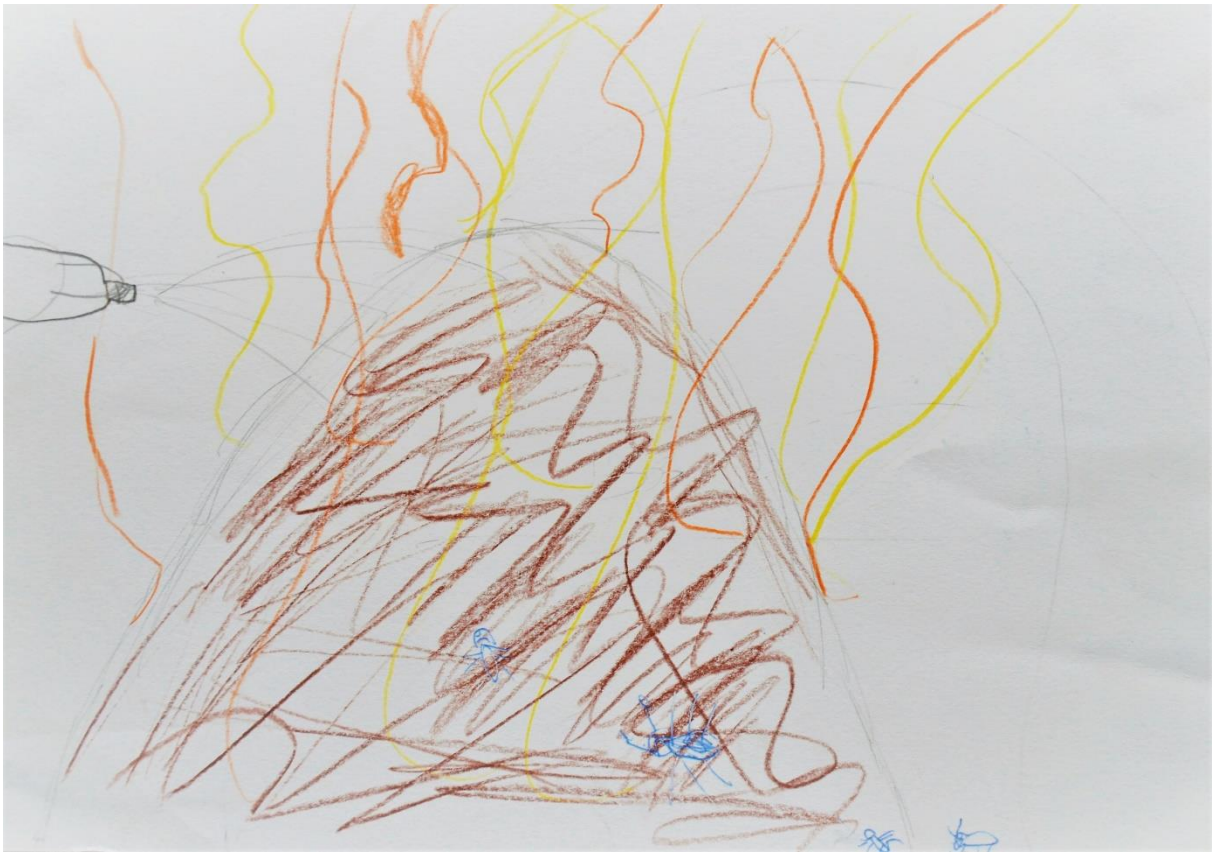
Obrázek 15

Obrázek 16

Obrázek 17

Obrázek 18

Obrázek 19

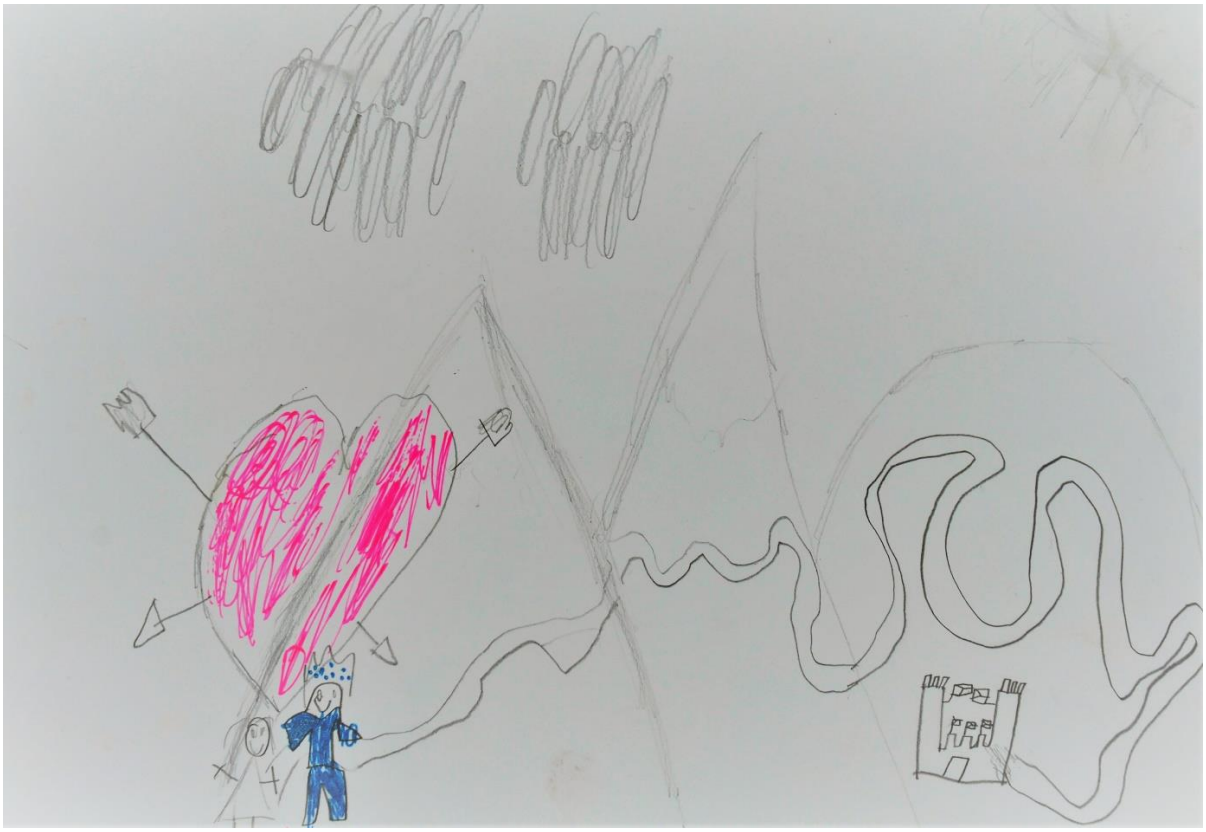


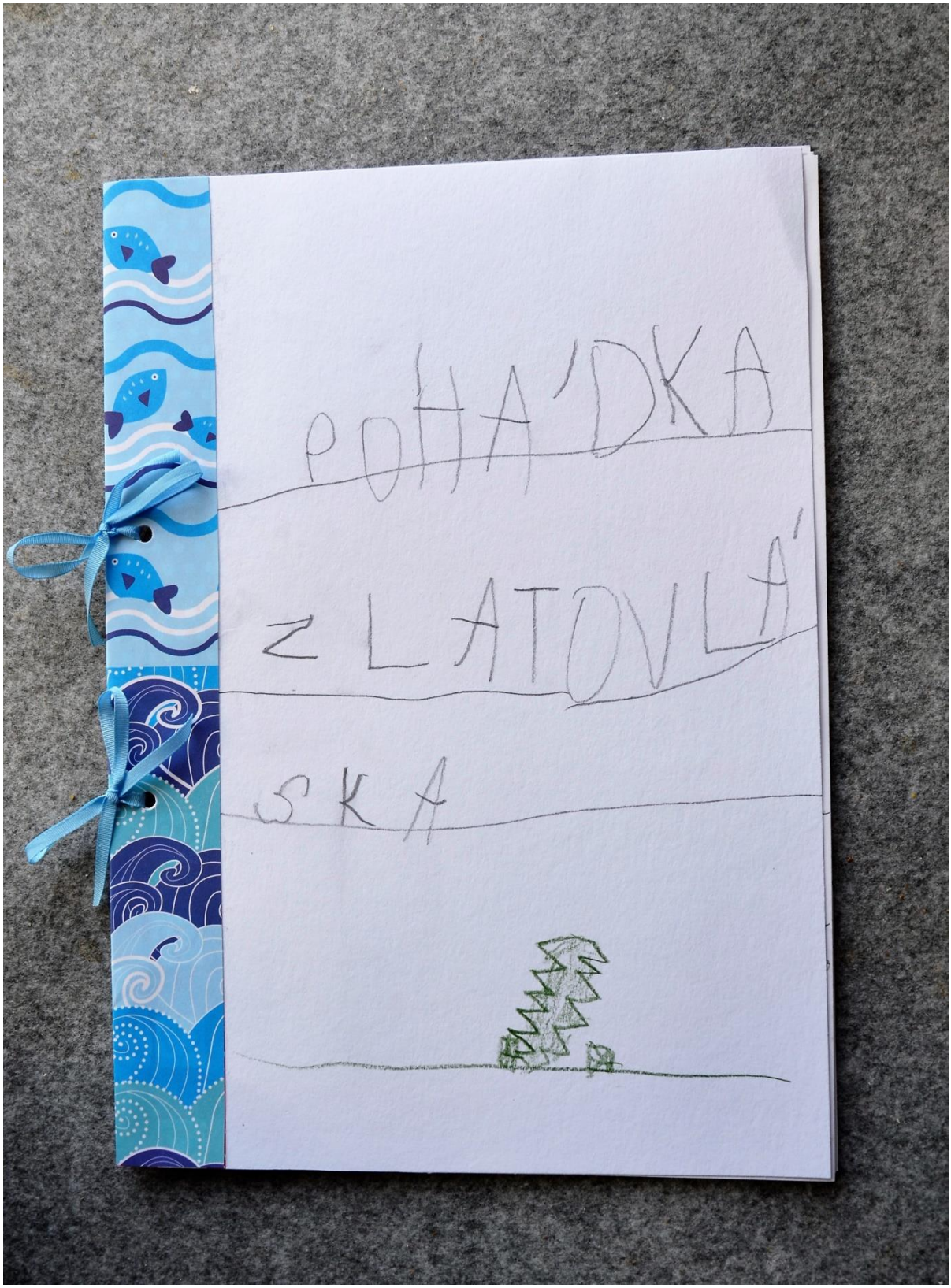
Obrázek 20

Obrázek 21

Obrázek 22

Obrázek 23



Obrázek 24

Obrázek 25