

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií



Bakalářská práce

Tereza Chovancová

Arteterapie u dětí v předškolním věku

Studijní obor Speciální pedagogika předškolního věku

Olomouc 2015

vedoucí práce: Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně a použila jen uvedenou literaturu a zdroje.

V Olomouci dne 1. dubna 2015

Tereza Chovancová

Poděkování

Tímto bych chtěla ze srdce poděkovat své vedoucí, Mgr. Kristýně Krahulcové, Ph.D., která mi byla zdrojem cenných rad a připomínek, děkuji za odborné vedení celé práce a přínosné konzultace.

Děkuji také ředitelkám vybraných mateřských škol za umožnění realizace praktické části mé bakalářské práce. Poděkování patří i rodičům a hlavně dětem, se kterými jsem mohla uskutečnit své výzkumné šetření.

Dále bych ráda vyjádřila poděkování i své rodině za všestrannou podporu během celého studia, za trpělivost při psaní této práce, také svým přátelům a všem, kteří mi byli oporou.

Obsah

Úvod.....	6
I TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Vymezení arteterapie.....	8
1.1 Vybrané definice arteterapie	8
1.2 Cíle v arteterapii	11
1.3 Arteterapie a artefiletika.....	13
1.4 Vztah arteterapie k jiným vědním oborům.....	15
2 Formy a metody práce v arteterapii.....	20
2.1 Formy práce.....	20
2.2 Metody práce.....	23
3 Účastníci arteterapeutického procesu	27
3.1 Osobnost arteterapeuta	27
3.2 Dítě předškolního věku	29
3.2.1 Arteterapie u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami.....	32
3.2.2 Vývojová stadia dětské kresby a dětského výtvarného projevu	33
3.3 Diagnostika a symbolika barev	35
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
5 Cíl práce a výzkumné otázky.....	42
6 Design výzkumného šetření.....	43
6.1 Design výzkumu.....	43
6.2 Metody sběru dat.....	43
6.3 Výzkumný soubor	45
6.4 Etické aspekty výzkumného šetření	46
7 Arteterapeutický „projekt“ na motivy pohádky O skřítku Podzimníčkovi	47
8 Analýza získaných dat a závěry.....	54
9 Diskuse	63

Závěr	66
Seznam použitých zdrojů	67
Seznam příloh	71
Příloha č. 1 – žádost (MŠ Hodolanská)	
Příloha č. 2 – žádost (MŠ prof. V. Vejdovského)	
Příloha č. 3 – souhlasy pro rodiče (MŠ prof. V. Vejdovského)	
Příloha č. 4 – souhlas pro rodiče (MŠ Hodolanská)	
Příloha č. 5 – postava skřítky Podzimníčka	
Příloha č. 6 - lesní obrázky	
Příloha č. 7 - obrázky skřítkova obydlí	
Příloha č. 8 – skřítek Mecháček	
Příloha č. 9 – fotografie	

Úvod

Někdy nestačí slova, abychom vyjádřili to, co skutečně cítíme. Někdy zase existuje příliš mnoho slov. Arteterapie je způsob, jak lépe pochopit sebe sama skrze vyjádření svých myšlenek a pocitů. (Irish Association of Creative Arts Therapists, 2015 [online])

Tato hluboká myšlenka nás provázela i celou bakalářskou prací. Když jsme si volili téma naší bakalářské práce, věděli jsme, že arteterapie bude tím správným rozhodnutím. Již od útlého věku inklinujeme k výtvarným činnostem, ve volném čase rádi tvoříme a kreslíme. V prvním ročníku našeho studia jsme měli možnost absolvovat třídní kurz seberozvíjení zaměřený na arteterapii, v průběhu studia jsme se zúčastnili i několika seminářů a také mezinárodní konference, které nám poskytly mnoho inspirativních dojmů a zážitků. Motivem pro výběr arteterapie nám byla také jedna nelehká životní situace, prostřednictvím arteterapie jsme dokázali lépe vyjádřit své emoce a vyrovnat se sami se sebou.

Tato bakalářská práce přináší téma arteterapie u dětí předškolního věku, tedy u dětí tzv. intaktních a u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Práce je rozdělena na dvě části, a to na část teoretickou a část empirickou (praktickou). V teoretické části se zabýváme vymezením arteterapie z pohledu různých odborníků, vybranými definicemi arteterapie, dále cíli a vztahem této disciplíny k různým vědním oborům. Také zde nalezneme základní formy a metody práce v arteterapii. Poslední kapitola teoretické části se věnuje účastníkům arteterapeutického procesu a diagnostice.

V praktické části se zabýváme kvalitativním šetřením – pozorováním na základě vlastní výzkumné činnosti. Jsou zde uvedeny cíle a formulace výzkumných otázek, vymezení výzkumného problému. V dalších kapitolách se věnujeme designu výzkumu, metodám sběru dat a jejich analýze, popisu výzkumného souboru, neopomenuli jsme ošetřit ani etické aspekty výzkumu a anonymizaci dat. V sedmé kapitole rovněž přinášíme vlastní třídní arteterapeutický „projekt“. V závěru praktické části se věnujeme diskusi a celkovému shrnutí naší práce. Na konci práce je uveden seznam všech použitých zdrojů a také devět příloh, mezi které řadíme žádosti a svolení pro ředitelky mateřských škol a rodiče dětí, obrázky, které jsme v „projektu“ použili a přínosem jsou i vybrané fotografie z našeho arteterapeutického „projektu“.

I TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První z nich pojednává o vybraných definicích a různých vymezeních arteterapie, cílech a vztahem arteterapie k jiným vědním oborům. Další kapitolu tvoří formy a metody arteterapie. V následné kapitole jsou blíže charakterizováni účastníci arteterapeutického procesu, je zde uvedena i základní diagnostika a symbolika barev.

1 Vymezení arteterapie

Tato kapitola pojednává o základním vymezení arteterapie, vybraných definicích dle různých autorů, zabývá se dělením arteterapie, cíli arteterapie, dále je zde nastíněn vztah arteterapie a artefiletiky a na závěr uvádíme postavení arteterapie v systému jednotlivých vědních oborů a vzájemnou propojenost.

1.1 Vybrané definice arteterapie

Umění odpradáвна obohacuje naši duši. Výtvarné myšlení a prožívání patří mezi nejvýznamnější oblasti lidské kreativity. Každý jedinec - dítě tvoří a vnímá především samo sebe - projektuje své sny, představy do vizuální podoby. Tvořivost - kreativita je podstatou bytí člověka. „*Umělecká tvořivost rozšiřuje estetické znalosti, kultivuje osobnost, obnovuje touhu nově vnímat realitu, inovuje vitální síly a proměňuje hodnotovou sféru životních potřeb.*“ (Jebavá, 1997, s. 5)

V současnosti můžeme vnímat renesanci v pojetí lidské kreativity a tím se nám otevírají možnosti speciální léčebné terapie, kterou nazýváme arteterapie. (tamtéž)

Můžeme ji definovat jako formu psychoterapie, nebo také jako výtvarnou arteterapii. Výtvarná arteterapie je záměrný a cílený terapeutický proces, realizovaný většinou individuálně, ale také skupinově, který řídí speciálně školená osoba – arteterapeut. Výtvarná arteterapie disponuje výjimečnými, jedinečnými a specifickými možnostmi pozitivního vlivu nejen na osoby s postižením. Pomáhá v rozvoji seberealizace, imaginace, fantazie apod. (Jebavá, 1997)

Jak už víme, arteterapie je definována jako druh psychoterapie. Můžeme se s ní setkat ve výchovném procesu, v sociální a klinické praxi. Arteterapeuti využívají často skupinovou formu a výtvarné umění jako prostředek ke komunikaci mezi klientem a klienty. Arteterapeut poskytuje klientovi prostor k sebevyjádření jeho psychotraumatizujících zážitků prostřednictvím výtvarné tvorby. V této souvislosti ji můžeme chápat jako relaxační činnost, nebo jako prostředek k rozvoji vnímání, nebo také k sebeuzdravování. (Pipeková, Vítková (ed.), 2001). Podobné vymezení předkládá i Caseyová a Dalleyová (1995, s. 9): „*Arteterapie je jedním z psychoterapeutických postupů. Opírá se o výtvarné projevy klientů jako o hlavní léčebný prostředek. Nejde při ní o dokonalé, konečné dílo, ale o proces tvorby.*“ Přikláníme se k tomuto uvedenému názoru, arteterapeutický proces je mnohem důležitější než výsledek.

Další vybraní autoři nahlízejí na arteterapii takto:

„*Arteterapie pochází ze spojení latinského ars = umění a řeckého terapie = léčení, léčba. V nejobecnější rovině jde tedy o léčbu uměním.*“ (Zicha, 1981, s. 11) Myslíme si, že

v současnosti se tato definice často nevyužívá, z důvodu zastaralé a nevhodné speciálněpedagogické terminologie.

Slavík (1997) vymezuje arteterapii jako klinický obor, jehož předmětem je člověk na prahu duševní nemoci a cílem je odstranit jeho utrpení a až poté usilovat o výchovné proměny. Troufáme si tvrdit, že tato definice je dnes překonána, protože klienty arteterapie jsou nejen lidé s duševním onemocněním.

Česká arteterapeutická asociace vymezuje arteterapii jako obor, který využívá výtvarný projev jako hlavní prostředek poznávání a ovlivňování lidské psychiky, například ve směru redukce psychických či psychosomatických obtíží, konfliktů v mezilidských vztazích aj. Výtvarné aktivity podporují zdraví a léčení. Je tedy postupem léčebným. (Česká arteterapeutická asociace, 2012 [online]) Stiburek (in Současná arteterapie v České republice a v zahraničí, 2000) také dodává, že mimoverbální vyjadřování umožňuje zpracovávat témata, která se těžko vysvětlují.

Arteterapie spadá do oblasti zájmu speciální pedagogiky a je jednou z nejvíce rozšířených expresivních terapií. (Müller (ed.) a kol., 2014) S četností využití nezbývá než souhlasit. Slavík (1997) vymezuje expresi jako specifickou, citově zabarvenou a různým způsobem strukturovanou reprezentaci vnitřního světa člověka. Exprese je spontánní, ale má i svou uspořádanost, která vypovídá o jakémsi řádu vnitřního světa jedince. V angličtině znamená pojem „expression“ vyjádření, vyslovení, výraz, ale také cit. Exprese je nástrojem individuality a poznávání. Dává nám prostor k jedinečnosti, seberealizaci, sebevyjádření. Myslíme si, že exprese umožňuje i vyjádření skrytých a potlačovaných přání, pozitivních skutečností, ale i negativních prožitků. Mezi expresivní terapie v České republice bychom mohli zařadit čtyři základní terapie, a to: arteterapii, muzikoterapii, dramaterapii a tanečně – pohybovou terapii. V současné době mezi expresivní terapie přidáváme i teatroterapii, biblioterapii, skazkoterapii nebo poetoterapii. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Arteterapii bychom mohli vymezit jako využívání prostředků výtvarného umění za účelem pomoci lidem změnit jejich chování, myšlení, emoce a další osobní předpoklady společensky i individuálně přijatelným směrem. Arteterapie může být použita samostatně i v kombinaci s ostatními terapiemi. (Müller (ed.) a kol., 2014) Dále můžeme definovat arteterapii dvojím způsobem, a to z širšího nebo užšího pojetí. V širším pojetí se arteterapie stává nadřazeným pojmem pro všechny expresivní terapie. Podle Zichy (1981, s. 14) – nazývá arteterapii speciální estetickou výchovou, je arteterapie v širším slova smyslu „*záměrné upravování narušené činnosti organismu takovými psychologickými a speciálněpedagogickými prvky, které jsou imanentní umělecké činnosti nebo procesu*

umělecké tvorby. *Jde tedy o speciálně výchovné a terapeutické využití estetických činností ve výchově a léčbě narušených jedinců.*“ Užší pojetí znamená, že arteterapie využívá pro práci s klientem pouze výtvarných prostředků. V České republice definujeme arteterapii nejčastěji z užšího pohledu. (Potměšilová, Sobková, 2012)

„Arteterapie využívá výtvarné umění jako prostředek k osobnímu vyjádření v rámci komunikace, spíše než aby se snažila o esteticky uspokojujivé výsledné produkty, posuzované vnějšími měřítky.“ (Liebmann, 2010, s. 14)

Arteterapie využívá maximálně dynamicky a navíc bezpečně umělecké exprese (oproti hudebním a dramatickým aktivitám, které mohou do určité míry předem vzbuzovat obavy a pocity strachu). *Skryté psychické stavy, dojmy, pocity, nálady (a s nimi spjaté zkušenosti a poznatky) zde mohou být díky ní přirozeně odhaleny, sdíleny a následně formovány (napravovány) – například prostřednictvím kresby.*“ (Müller (ed.) a kol., 2014, s. 71) S tímto tvrzením se ztotožňujeme, výtvarný projev nevědomě promítá naše skryté prožitky.

Arteterapie má v současné době dvě základní podoby, a to: aktivní terapie, kde probíhá samotná výtvarná činnost jedince, a pasivní terapie, kdy se klienti zajímají v různých uměleckých setkáních s dějinami umění, navštěvují filmy, výstavy, besedy apod. (Jebavá, 1997)

Podobné dělení uvádí i Šicková – Fabrici (2008): arteterapie receptivní je vnímání uměleckého díla vybraného s určitým záměrem arteterapeutem. Cílem je lepší pochopení vlastního nitra, poznávání pocitů jiných lidí, empatie. Toto „vcítění“ se mění dle vnitřního zaměření diváka, ale i vlivem jeho aktuálního emociálního stavu. K receptivní arteterapii řadíme návštěvy výstav a galerií, různé projekce nebo videozáznamy spojené s rozhovory o vnímaných výtvarných artefaktech apod. Produktivní arteterapie znamená aplikaci konkrétních tvůrčích činností (kresby, malby, modelování) nebo intermediálních aktivit (tj. činností propojujících různá média), happeningu u jednotlivce či skupiny atd. Stejně dělení uvádí i Landischová (2007, s. 50): *„Arteterapie receptivní představuje terapii zaměřenou především na vnímání uměleckého díla, které bylo arteterapeutem zvoleno s určitým záměrem. Arteterapie produktivní se zaměřuje především na aktivní uměleckou tvorbu (např. kresbu, malbu, modelování) nebo na intermediální aktivitu (tj. činnost propojující různá umělecká média).“*

Česká arteterapeutická organizace uvádí dva základní proudy arteterapie, a to terapie uměním, v níž klademe důraz na léčebný potenciál činnosti samotné, pracujeme tedy s procesem výtvarné tvorby, a artpsychoterapie, kde výtvořky a prožitky z procesu tvorby jsou dále psychoterapeuticky zpracovávány. Podle toho, zda klienti sami tvoří nebo pracujeme

s vytvořenými artefakty, rozlišujeme arteterapii expresivní a receptivní. (Česká arteterapeutická asociace, 2012 [online]) Z výše uvedených definic lze jasně vidět, že arteterapie v užším vymezení pracuje s výtvarným uměním jako s prostředkem klientova sebevyjádření. Pomocí výtvarných aktivit tak terapeut může klienta poznat, pochopit jej a pomoci mu v různých situacích i v poznání sebe sama nebo při řešení problémů. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Dle definice Caseyové a Dalleyové můžeme chápat dvojí pojetí arteterapie, a to: arteterapie jako psychoterapeutické disciplíny a arteterapie jako psychodiagnostické disciplíny. Arteterapie jako psychoterapeutická disciplína má hlavní úkol ve vlastním klientově procesu tvorby. Je založena na mechanismu sebeúdravného tvoření. Proces ani výtvar nejsou dále rozebírány. Arteterapie jako psychodiagnostická disciplína poté pracuje se samotným procesem klientovy tvorby i jeho artefaktem. Většinou se jedná o diskusi nad artefaktem či procesem tvoření. (Potměšilová, Sobková, 2012)

1.2 Cíle v arteterapii

Cíle, jež si arteterapie klade, souvisejí na jedné straně s tím, z jakých pozic arteterapie vychází, na straně druhé ze situací a potřeb klientů či pacientů, s nimiž pracuje a také s jejich věkem. *„Arteterapeutické postupy jsou zacíleny na léčebné kognitivní, motivační a emocionální aspekty: sebevyjádření, aktivizace, sebepoznání, osobnostní růst, podpora vývoje, změna stereotypů, zmírnění úzkosti, uvědomění, náhled, řešení problémů, odhalení nevědomého materiálu, katarze, zpracování konfliktů, podpora a rozvoj tvořivosti v rámci harmonizace osobnosti, adaptivnější zacházení s emocemi a kultivace obranných mechanismů.“* (Česká arteterapeutická asociace, 2012 [online])

Arteterapie také slouží ke zkoumání svých pocitů, harmonizaci emocionálních konfliktů, posílení sebevědomí, k regulaci svého chování a závislostí. Zlepšuje orientaci v realitě. (American Art Therapy Association, 2015 [online])

Marian Liebmann (in Šicková - Fabrici, 2008, s. 61) dělí cíle arteterapie na individuální a sociální. K individuálním cílům patří uvolnění, sebeprožívání a sebevnímání, vizuální a verbální organizace zážitků, poznání vlastních možností, přiměřené sebehodnocení, růst osobní svobody a motivace, svoboda v experimentování při hledání výrazu pocitů, emocí nebo konfliktů, rozvoj fantazie, nadhled, celkový rozvoj osobnosti. Do oblasti sociálních cílů řadí: *„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.“

Liebmann (in Liebmann, 2010) přidává k oběma skupinám cílů ještě následující:

Obečné individuální cíle:

1. tvořivost, kreativita, spontaneita,
2. vytváření důvěry, sebehodnocení, realizace vlastních možností,
3. zvyšování osobní autonomie, motivace, rozvoj jedince,
4. svoboda rozhodování, experimentování, nápadů,
5. prostor pro vyjádření pocitů, emocí, konfliktů,
6. práce s fantazií a nevědomím,
7. vhled, uvědomování si sebe sama, reflexe,
8. vizuální a slovní práce se zkušeností,
9. relaxace.

Obečné sociální cíle:

1. uvědomování si uznání a ocenění druhých,
2. spolupráce, skupinové činnosti,
3. komunikace,
4. vzájemné sdílení problémů, zkušeností a vhledů,
5. objevování jedinečnosti,
6. uvědomování si vlastního vlivu na druhé a na vztahy,
7. vzájemná podpora a důvěra,
8. skupinová soudržnost,
9. nalézání skupinových témat.

Myslíme si, že arteterapeutická práce ve skupině je přínosnější z hlediska skupinové dynamiky a pozdější socializace.

Benderová (in Šicková – Fabrici, 2008) pokládá za důležité tyto cíle arteterapie u dětí:

- pomáhání při navození kontaktu s dítětem,
- nahlédnutí do nevědomí,
- snižování agresivního a sexuálního napětí,
- vytváření prostoru pro spontánní motorické aktivity dítěte,
- experimentování,
- napomáhání socializaci,

- podpora integrace,
- formulace klinické zprávy o dítěti.

Cílovou skupinou arteterapie jsou klienti bez rozdílu věku i potíží. Velice úspěšná je arteterapie u dětí, a to nejvíce u těch, které mají, ať už z různých důvodů, problémy s řečovým vyjadřováním. (Potměšilová a kol., 2010) Tento fakt se nám potvrdil i v praxi. Dětskou klientelou se budeme více zabývat ve čtvrté kapitole – Účastníci arteterapeutického procesu.

Podle Šickové (in Šicková – Fabrici, 2008) je cílem u všech skupin znovuvybudovat z různých důvodů narušené přirozené dispozice člověka – kreativitu, spontaneitu, komunikaci se sebou samým a s druhými, s prostředím, chápání života v jeho souvislostech, jeho smysluplné prožívání. S názorem Šickové z části nesouhlasíme, protože arteterapie nemá za úkol „vytvořit“ něco znovu, co bylo narušeno, ale umožňuje i celkový rozvoj osobnosti klienta.

Zicha (1981) dodává: řada výtvarných metod a technik rozvíjí schopnost empatie, estetické citění. Tvořivá činnost aktivizuje pasivní schopnosti a vytváří prostor pro nové zájmy. Výtvarná činnost umožňuje jedinci spontánní vyjádření emocí, zajišťuje sebeovládání. Výtvarné aktivity zaměstnávají osobnost a vedou k účelnému využívání času. Dochází též k odbourávání bariér a blokad, překonávání komplexů méněcennosti, tréninku vůle, rozvíjení kompenzačních smyslů apod.

1.3 Arteterapie a artefiletika

„Artefiletika je reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí edukace, jež vychází z vizuální kultury či jiných expresivních kulturních projevů (hudebních, dramatických, tanečních ...). Vizuální kultura zde znamená výtvarné umění, vizuální stránky médií a estetické stránky hmotné kultury a přírody.“ (Artefiletika, 2015 [online])

Artefiletika je výchovný směr, jehož hlavní myšlenkou je spojení výrazu – výrazové hry (např. dramatické, výtvarné, ...) s reflexí – reflektujícím dialogem. „Ars“ znamená obecně umění, „filetika“ spojuje expresi s reflexí. (Slavík, 1997) Je to disciplína, která úzce souvisí s arteterapií. Používá obdobných postupů jako arteterapie, ale v oblasti výchovy. Jejím cílem v pravém slova smyslu není léčit, ale v oblasti výchovné přispívat k sebepoznání, k rozvoji osobnosti, pozitivních rysů. Často ji využíváme jako součást prevence sociálních i jiných patologií. (Potměšilová, Sobková, 2012) Za autora pojmu artefiletika a duchovního otce artefiletiky bychom jistě mohli považovat Jana Slavíka. (tamtéž)

Artefiletika se v České republice rozvíjí cca od 90. let 20. stol. na průniku esteticko - výchovných a expresivně - terapeutických oborů. (Česká arteterapeutická asociace, 2012 [online])

Cílem artefiletiky je snaha o přiblížení výchovy k osobnímu prožitku a vlastní zkušenosti žáků. Artefiletika je zdrojem sebepoznávání, ale i dobrým základem k utváření kulturní citlivosti a kulturního poznání. Artefiletika povzbuzuje duševní síly a předchází tak psychickému nebo sociálnímu selhávání, rozvíjí prosociální aktivity, které snižují pravděpodobnost vzniku výše zmíněných patologií. (Slavík, 2011) Cílem artefiletiky dle České arteterapeutické asociace je poskytnout člověku příležitost k odhalení vlastních psychických možností a hranic, dát mu šanci nalézt své postavení v lidském společenství, naučit ho empatii, připravit jej pro duchovní růst a k nalézání smyslu života, s oporou v umění. Tento způsob poznávání směřuje k rozvoji tvořivosti, expresivity, komunikačních a sociálních dovedností, adaptivního rozhodování a kritického myšlení. Snaží se co nejlépe žáka motivovat a vtáhnout ho do prožitku. (Česká arteterapeutická asociace, 2012 [online])

Spojením exprese s reflexí se odlišuje artefiletika od výtvarné výchovy a dostává se blíže k arteterapii. Cílem artefiletiky není léčit či objasňovat problémy klientů – tím se odlišuje od arteterapie a přibližuje ji k výtvarné výchově. Artefiletika tedy stojí na pomezí psychoterapie. (Potměšilová in Müller (ed.) a kol., 2014) Toto shrnutí považujeme za klíčový fakt.

Nyní se budeme zabývat teoretickými východisky artefiletiky. Řadíme zde fenomenologickou filosofii, tvarovou estetiku a psychologii a také sémiotiku.

„Artefiletika si z fenomenologické filosofie vzala možnost pečlivého pozorování bez předsudků. Snahou jedince by tak mělo být dívat se na věci tak, jak bychom je viděli poprvé, jako bychom je objevovali.“ (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 21) Tvarová estetika a psychologie vnáší do artefiletiky termín „dobrý tvar“. Je to dokonalá vyváženost figury a pozadí, na níž nelze nic změnit. Tento pocit můžeme vnímat např. tehdy, když se díváme na nějaké uznávané výtvarné dílo. (Müller (ed.) a kol., 2014) Sémiotika se zabývá poznáváním znaků a symbolů. Znaky a symboly nám slouží ke komunikaci, k přijímání a předávání různých informací, které zajišťuje i výtvarné umění. Rozdíl mezi pojmy znak a symbol je následující: znak jasně odkazuje na nějaký předmět, myšlenku, kdežto symbol je mnohoznačný odkaz, jež je závislý na našich předchozích zkušenostech a daném kulturním kontextu. *„Symboly jsou prostorem pro lidskou fantazii, umožňují nám ztvárnit a vyjádřit naše zkušenosti.“* Dávají nám možnosti chápat svět. (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 22) Zda budeme vnímat výtvarné dílo spíše znakově nebo symbolicky, záleží na několika aspektech

- např. na kvalitě formy, kulturních zvyklostech dané společnosti, jazykovém vlivu, různých reprezentativních okolnostech a také v neposlední řadě na dispozicích a momentálním stavu jedince. (Kalendová in Potměšilová, Sobková, 2012) Troufáme si tvrdit, že svůj podíl má i okolí, z něhož jedinec pochází.

Neméně důležitým pojmem je i výtvarný či umělecký zážitek. Při setkání s výtvarným dílem se mohou u různých jedinců objevit různé pocity, dojmy, otázky či odpovědi... Umělecký zážitek je individuální, jedinečné a osobní setkání s uměleckou symbolikou. (Potměšilová a kol., 2010) Zážitek můžeme chápat také jako vnímanou, prožívanou a zapamatovatelnou část života, která má pro nás určitý význam.

Zážitek má čtyři základní komponenty, a to:

1. významovou – význam přiřazujeme k určité situaci,
2. konstruktivní – tato komponenta je podmíněna způsobem konstrukce, tedy použitých materiálů, uspořádání apod.,
3. expresivní – zde poukazujeme na to, jak je možno „vidět“ autora v samotném díle, jak na nás autor prostřednictvím díla působí,
4. prožitkovou – zde máme na mysli subjektivní účinek zážitku, je závislý na aktuálním psychickém i fyzickém stavu jedince. (Slavík, 1997)

Podle poměru zastoupení uvedených komponent můžeme dílo vnímat znakově nebo symbolicky. Klient se většinou zaměří na technickou nebo emocionální podstatu díla. Zastoupení jednotlivých komponent vypovídá o kvalitě zážitku a s tím můžeme dále pracovat. Žáky tímto vedeme i k hlubšímu zamýšlení se nad sebou, nad svými pocity. (Potměšilová, Sobková, 2012)

1.4 Vztah arteterapie k jiným vědním oborům

„Arteterapie je svébytný obor. Těsně souvisí s psychoterapií, psychologií, pedagogikou a uměním (snad i medicínou, etologií, antropologií, filosofií, magií, balistikou).“ Při konstituování teoretického zázemí oboru je nutné vycházet z oborů příbuzných. (Stiburek in Současná arteterapie v České republice a v zahraničí, 2000, str. 42)

Vztah k pedagogice

Pojem pedagogika má původ v antickém Řecku, kde paidagógem byl označován otrok, který pečoval o syna svého pána, doprovázel jej na cvičení a do školy. Ze staré řečtiny se tento výraz přenesl do antické latiny – termín paedagogus, který měl význam učitele či

vychovatele. (Průcha, 2009) Kučerová a kol. (1994, s. 4) vymezuje pedagogiku jako „*vědu o člověku v situaci výchovy*.“ Krejčí (1993) tvrdí, že předmětem zkoumání pedagogiky jsou stavy, procesy a výsledky edukačního působení prostřednictvím cílevědomých vlivů při formování osobnosti nejen jedince, skupin, ale i celé populace v různorodých až protikladných společenských podmínkách.

Arteterapie může čerpat z pedagogiky zejména obecné zásady pro práci s klientem. V pedagogice zpětně využíváme ve výchově prvky arteterapie, které napomáhají k rozvoji osobnosti jedince, k sebepoznání, ale také jako prevence před různými sociálněpatologickými jevy. Specifickým průnikem arteterapie a pedagogiky je artefiletika. (Potměšilová in Müller (ed.) a kol., 2014)

Nejblíže k arteterapii mají speciální a sociální pedagogika. (tamtéž) Speciální pedagogika je vědní disciplína, která se obecně zabývá výchovou, vzděláváním a rozvojem jedinců s jakýmkoli druhem postižení. Jak jsme již zmínili, arteterapie spadá do oblasti expresivních terapií, jež zaujímají nejen ve speciální pedagogice stále větší postavení. Je rovněž důležité znát charakteristiky a projevy jednotlivých postižení klientů, a tomu se budeme okrajově věnovat ve třetí kapitole. Sociální pedagogika se zabývá optimalizací a usměrňováním životních situací a procesů, a to s důrazem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu. Ústředním prolínajícím se tématem sociální pedagogiky je rozvoj sociální kreativity a aktivizace sil jedince. K základnímu obsahu sociální pedagogiky patří i rozvíjení životního způsobu, tj. jeho kultivace a optimalizace se zřetelem na individualitu jedince, a minimalizace rozporů mezi jedincem a společností. (Kraus, 2008) Myslíme si, že vztah arteterapie a sociální pedagogiky je stěžejní, protože arteterapie může ze sociální pedagogiky čerpat poznatky o různých sociálních patologiích a jiných nepříznivých situacích jedinců.

Sociální pedagogika pro práci s klientem využívá prvků arteterapie, respektive artefiletiky, která vede k rozvoji jedince či jako prevence sociálněpatologických jevů. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Vztah k psychologii

„Psychologie je věda, která studuje lidské chování, mentální procesy a tělesné dění, včetně jejich vzájemných vztahů a interakcí.“ (Plhánková, 2004, s. 15) Můžeme rozlišovat čtyři základní cíle psychologie, a to:

1. popsat různé projevy chování a duševního dění, snažíme se zjistit, jak lidé myslí, cítí, jednájí v určitých situacích, patří zde i psychologické metody,

2. vysvětlit význam získaných údajů. Lidské chování a prožívání může mít mnoho vnějších i vnitřních příčin, proto je důležité znát základní psychologické teorie, abychom si mohli výsledky naší práce správně interpretovat,
3. předvídat lidské chování, duševní dění, což se nejvíce uplatňuje v psychoterapii. Není to lehký úkol, naše predikce může významně ovlivňovat celý proces, tedy bereme si svá očekávání do interakce s klientem,
4. nejdůležitějším cílem je využívat získané poznatky ke zvyšování lidské spokojenosti a zdraví, proto řadíme psychologii mezi tzv. pomáhající profese. (Plháková, 2004)

Můžeme říci, že arteterapie čerpá z psychologie znalosti o osobnosti člověka, chování, jeho poznávacích procesech aj. a na základě těchto poznatků vybírá a aplikuje nejvhodnější způsoby práce s klienty. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Vztah k psychoterapii

Psychoterapie je vědním oborem, empirickou a aplikovanou vědou. Je to obor interdisciplinárního charakteru, jelikož zasahuje do různých oblastí medicíny a psychologie. „*Psychoterapie je léčebná činnost, léčebné působení, specializovaná metoda léčení nebo soubor léčebných metod, záměrné ovlivňování, proces sociální interakce.*“ (Kratochvíl, 2012, s. 14) Rozdíly psychoterapie od jiných činností vidíme v několika směrech, a to:

- a) čím působí – zde máme na mysli léčebné působení psychologickými prostředky, které je záměrné a plánovité,
- b) na co působí – působení na nemoc, poruchu, odchylku, je to jakési „upravování narušené činnosti organismu“, pomáháme klientům s různými psychickými poruchami a to zejména působením na jejich psychiku, ovlivňujeme tak celou osobnost člověka,
- c) čeho má dosáhnout – snažíme se odstranit nebo zmírnit potíže, příčiny vzniku nemoci tak, aby došlo k obnovení zdraví, poznání, prožívání, aj.,
- d) co se při ní děje – zde dochází ke změnám v lidském prožívání a chování,
- e) kdo působí – psychoterapii může provádět jen kvalifikovaná osoba, erudovaný odborník. (Kratochvíl, 2012)

Arteterapie je úzce propojena s psychoterapií. Můžeme ji považovat za jednu z forem psychoterapie, která uvedené cíle naplňuje prostřednictvím výtvarného vyjadřování. Teoretické zázemí arteterapie rovněž vychází z psychoterapie. (Potměšilová in Müller (ed.) a kol., 2014)

Vztah k výtvarnému umění

Umění není jen pouhý výtvarný sled životních aktivit, ale řadíme jej k základním, důležitým způsobům a aktivitám, jejichž prostřednictvím se formuje a utváří život jedince. „*Umění rozvíjí smyslové vnímání jedince, obohacuje obrazotvornost, zušlechťuje výrazovou složku bytí a samozřejmě fantazii.*“ (Jebavá, 1997, s. 12)

Stiburek (in Současná arteterapie v České republice a v zahraničí, 2000, str. 33) definuje umění jako „*estetické sdělování obsahů jinak nesdělitelných, které je neseno artefaktem.*“ Výtvarné umění je součástí každé kultury. Touha vytvářet ušlechtilé předměty, ať už pro praktický užitek nebo pro krásu, se vyvíjela ruku v ruce s vývojem lidstva. Zaujetí pro krásu je ještě starší. (Šamšula, Adamec, 2000)

Neméně důležitá je pro arteterapeuta dobrá znalost dějin výtvarného umění, výtvarných metod a technik, námětů práce s výtvarným materiálem. (Potměšilová, Sobková, 2012) Pipeková a Vítková ((ed.), 2001) tvrdí, že mnohá východiska v arteterapii můžeme spatřit ve výtvarném umění, které napomáhá k rozvoji osobnosti ve složkách duchovní, citové a intelektové. Umění chápeme i jako léčebný prvek. Je důležité si uvědomit rozdíl mezi arteterapií a běžnou výtvarnou - tvořivou činností. Rozdíl je ve způsobu nahlížení na výsledný výtvarný projev. V arteterapii je klíčový samotný proces, nikoliv umělecké hodnocení vzniklého díla.

Vztah k výtvarné výchově

Výtvarná výchova je vyučovacím předmětem základních a středních škol. Pojetí tohoto předmětu se zejména v průběhu 20. století měnilo a vyvíjelo. V současné době máme k dispozici rámcové vzdělávací programy, které dovolují učitelům (dle stanovených pravidel) modifikovat učivo podle potřeb žáků. Žáky ve výtvarné výchově vedeme k:

- a) rozpoznávání a pojmenovávání vizuálně vyjádřených obrazných prvků (linie, tvar, ...) a jejich používání,
- b) vlastní tvorbě, k vyjadřování svých životních zkušeností,
- c) k interpretaci uměleckých děl. (Potměšilová a kol., 2010)

Z vlastní zkušenosti musíme konstatovat, že tyto cíle jsou často stanoveny jen formálně a praktická realizace schází.

Učitel výtvarné výchovy může v rámci svých hodin pracovat i s principy artefiletiky. Výtvarná výchova a artefiletika nemají za cíl léčit či objasňovat problémy žáků. Hlavním principem artefiletiky je reflexe výtvarného procesu či díla. Tímto se artefiletika odlišuje od výtvarné výchovy a přibližuje se k arteterapii. (tamtéž)

Po roce 1989 se začalo více diskutovat o výtvarné výchově jako o svébytném oboru a postupem času byly vytvořeny tři typy alternativních učebních osnov. Od roku 2001 platí Rámcový vzdělávací program, který je postaven na dvou základních principech, a to na vyjádření, kde můžeme vyjádřit své životní zkušenosti, a interpretace jako dívání se a pojmenovávání na základě životních zkušeností. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Obecné cíle výtvarné výchovy můžeme formulovat do několika bodů:

1. rozvoj výtvarných dispozic, kde řadíme výtvarnou senzibilitu, tedy schopnost přesně rozlišovat výtvarné hodnoty, dále zde patří výtvarná představivost, fantazie – zde máme na mysli ukládání jednotlivých výtvarných forem do paměti, následně si je vybavit a pracovat s nimi; a také výtvarné myšlení, kde diskutujeme nad řešením různých tvůrčích procesů apod.,
2. rozvoj vědomostí, spojitostí – pojmenovat určitý výtvarný fakt a umět jej vhodně začlenit, propojovat znalosti,
3. rozvoj tvůrčích schopností – představivosti a fantazie, práce a manipulace s výtvarnými objekty,
4. rozvoj hodnotících schopností – rozlišování jednotlivých výtvarných forem v návaznosti na vyvolané prožitky,
5. rozvoj komunikativních dovedností – charakteristika, hodnocení artefaktu/díla,
6. rozvoj sociálně psychických dovedností – empatie k hodnotám druhých. (tamtéž)

Podle Zichy (1981) předmět speciální estetické výchovy a arteterapie naznačuje, že jde o činnost, jejíž teorie se opírá o několik základních oblastí (věd), a to zejména pedagogiky, speciální pedagogiky, estetické výchovy, samotné estetiky, psychologie, patopsychologie, lékařské vědy i terapie.

2 Formy a metody práce v arteterapii

V této kapitole se budeme zabývat klasickými formami práce v arteterapii a arteterapeutickými metodami – imaginací, animací, koncentrací, restrukturalizací, dále transformací a v neposlední řadě rekonstrukcí. Skupinová forma arteterapie bude vymezena podrobněji.

2.1 Formy práce

Arteterapii využíváme v individuální, skupinové i rodinné formě skoro u všech věkových kategorií a různých skupin, například u dětí a adolescentů, dále u dospělých a seniorů, u osob s různými psychickými poruchami, u osob s mentálním postižením, poruchami učení a chování, u klientů s poruchami autistického spektra, dále u vězňů, nevléčitelně nemocných atd. (Müller (ed.) a kol., 2014)

Podobné členění arteterapeutických forem předkládá i Šicková – Fabrici (2008): arteterapii lze aplikovat formou individuální a skupinové terapie (řadíme zde i rodinnou terapii a partnerskou arteterapii, jež však může někdo chápat i jako samostatné formy).

Rodinnou a partnerskou formou arteterapie se pro účely této práce nebudeme zabývat.

V rámci individuální arteterapie pracuje terapeut s jedním klientem podle přesně dohodnutých pravidel. Tato forma je založena na vzájemném vztahu terapeuta a klienta. Dohoda mezi klientem a terapeutem zahrnuje frekvenci a délku terapeutických sezení, způsoby práce a tzv. zakázku, tedy „problém“, s čím klient přichází a s čím by chtěl pracovat. (Potměšilová, Sobková, 2012) Je důležité, aby zmiňovaný vztah byl založen na důvěře a snaze pracovat na osobním tématu klienta. (Potměšilová a kol., 2010) „*Dohoda se může samozřejmě v průběhu práce měnit. Se změnou by však měli souhlasit terapeut i klient.*“ (Potměšilová in Müller (ed.) a kol., 2014, s. 88)

Ze strany terapeuta máme vymezena základní pravidla, například terapeut by měl jednat přirozeně, nic nepředstírat; terapeut by měl respektovat klienta v celé jeho osobnosti (nemusí ale se vším souhlasit); terapeut respektuje klientovo právo na neříkání pravdivých informací; vzájemný terapeutický vztah je založen na principu tzv. jednosměrného zrcadla – znamená to, že terapeut by neměl klienta zatěžovat svými problémy; postupovat v „problému“ klienta vhodným způsobem, což závisí na klientově ochotě a připravenosti; terapeut by se měl plně soustředit na klientův „problém“ a ne na své starosti; vzájemná komunikace by měla být srozumitelná oběma stranám, hlavně pro klienta – terapeut by se měl vyvarovat složitým termínům. (Potměšilová, Sobková, 2012)

V rámci skupinové formy arteterapie pracuje terapeut se skupinou klientů, opět podle stanovených pravidel, mezi které patří například četnost a délka sezení, způsoby práce a „problém“, se kterým je potřeba pracovat. Při skupinové formě často využíváme tzv. skupinovou dynamiku. (Potměšilová in Müller (ed.) a kol., 2014)

„Skupinová dynamika je souhrn skupinového dění a skupinových interakcí. Vytvářejí ji interpersonální vztahy a interakce osobností členů skupiny spolu s existencí a činností skupiny a silami z vnějšího prostředí.“ Do skupinové dynamiky řadíme zejména cíle a normy skupiny, vůdcovství a dominance, projektování předchozích zkušeností a vztahů do aktuálních interakcí, koheze a tenze, tvorba podskupin a důležité jsou také vztahy mezi jedinci a vztahy ve skupině. Nezbytný fakt je rovněž vývoj skupiny v čase. (Kratochvíl, 2005) Klientům tak kromě práce a přístupu terapeuta mohou pomáhat zkušenosti a reakce ostatních klientů. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Aplikace skupinové nebo individuální formy terapie je závislá na několika okolnostech a to na klientovi, na typu problému, ale i na samotném terapeutovi a jeho způsobu práce. Klient podle potřeby může i v průběhu terapeutického procesu přejít z jedné formy do druhé. (tamtéž)

Liebmann (2010) uvádí důvody pro použití skupinové práce:

1. Skupinová práce poskytuje vhodné zázemí pro sociální učení, většina sociálního učení probíhá právě ve skupinách.
2. Lidé s podobnými „problémy“ se mohou vzájemně podporovat a pomáhat si.
3. Členové skupiny dávají ostatním zpětnou vazbu.
4. Jedinci si mohou vyzkoušet nové role, vnímají reakce ostatních.
5. Skupiny jsou někdy i ukazatelem skrytých zdrojů a schopností.
6. Některé skupiny více vyhovují určitým typům jedinců.
7. Skupiny jsou také demokratické a dělí se o moc a zodpovědnost.
8. Terapeuta může skupinová práce více naplňovat.
9. Skupina je určitým způsobem i ekonomická, protože využívá odborné znalosti a pomáhá více lidem najednou.

Brown (in Liebmann, 2010) uvádí i některé nevýhody:

1. Je obtížnější zachovat důvěrnost, jelikož je zapojeno více jedinců.
2. Organizace skupinové práce je náročnější, skupiny potřebují zdroje.
3. Některým členům skupiny může být poskytováno méně pozornosti.

4. Skupina může někoho „označkovat“, dá mu tzv. „nálepku“ a jedinec se jí pak obtížně zbavuje.
5. Někteří jedinci se mohou vyhýbat rozhovoru o nepříjemných tématech, „schovají“ se totiž za někoho jiného.

Kromě předem domluvené „spolupráce“ má terapeutická skupina i další pravidla. Pravidla vytváříme před začátkem nebo až v průběhu fungování skupiny. Čas pro stanovení pravidel záleží na způsobech práce terapeuta, ale i na dané situaci. Tato situace se může v průběhu fungování skupiny i měnit a je potřeba na ni adekvátně reagovat. Pravidla se týkají hlavně vytváření a fungování skupiny, ale i samotného vytyčování pravidel. Vytváří je terapeut, ale také samotní klienti. (Potměšilová in Müller (ed.) a kol., 2014) Z pravidel bychom mohli uvést třeba tato: dochvilnost, praktické záležitosti – občerstvení atp., důvěrnost, mluvení během činnosti ... (Liebmann, 2010)

Nyní se budeme zabývat počtem členů ve skupině. Liebmann (tamtéž, s. 22) dodává, že *„většina arteterapeutických a osobních výtvarných skupin má šest až dvanáct členů“*, kdežto Potměšilová a kol. (2010) uvádí, že vhodnější je šest až osm klientů - u klientů se speciálně vzdělávacími potřebami, v závislosti na stupni a typu postižení.

Jak jsme uvedli již výše v první kapitole, zastáváme se názoru, že skupinová forma arteterapie je významnější z důvodu využití skupinové dynamiky a je přínosnější pro pozdější socializaci jedinců. Pokud má skupina méně členů, je možné se věnovat klientům i individuálně, pokud nám to okolnosti dovolují.

Terapeutický cíl skupiny taktéž udává i složení členů skupiny, proto můžeme členit skupiny na dva typy: skupina s jedním primárním tématem nebo skupinu s různou klientelou. V prvním typu skupiny je členství ve skupině dáno problémem klienta. V druhém případě je dobré znát i možné vztahy mezi členy skupiny, například příbuzenské, partnerské vztahy nebo zaměstnanecké vztahy, jelikož tyto vztahy mohou být kontraproduktivní. Klienti mohou pociťovat nedůvěru, strach či obavy, může se objevit i vytváření různých podskupin. *„Terapeutický proces pak nemusí probíhat žádoucím způsobem.“* (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 11)

Mezi základní a obecná pravidla pro fungování skupiny řadíme mlčenlivost; bezpečí a důvěru (každý může vyjádřit svůj názor); formu vyjadřování (způsob sdělení vlastního názoru); individuální čas pro každého a v neposlední řadě má klient právo dále v tématu nepokračovat. (Potměšilová in Müller (ed.) a kol., 2014)

2.2 Metody práce

Arteterapeutické metody můžeme rozdělit do těchto skupin:

1. Volný výtvarný projev – zde pracujeme se spontaneitou vyvolanou například hrou. Řadíme zde např. techniky čmárání, volné kresby a malby, aj.
2. Výtvarný projev na dané téma, který se soustředí na konfliktní témata, a to obecně lidská nebo ta, jež se vztahují ke konkrétním klientům (například vztahy v rodině či ve skupině).
3. Výtvarný projev při hudbě – zde využíváme specifických vlastností hudby. Hudba totiž intenzivně působí na psychomotoriku člověka a je možné ji dělit na výtvarný projev asociativní (jedná se o ztvárňování asociací, které v nás hudba evokuje) a muzikomalbu (zde máme na mysli ztvárňování hudby).
4. Výtvarné činnosti ve skupině, které jsou důležité z hlediska skupinové dynamiky. Jsou významným sociometrickým činitelem i činitelem úpravy sociálních vztahů.
5. Výtvarný projev řízený, který počítá s přímým zásahem terapeuta do výtvarné činnosti klienta. (Müller (ed.) a kol., 2014)

Stejně členění uvádí i Zicha (1981), ten však nazývá řízený výtvarný projev didaktickou výtvarnou činností.

Myslíme si, že bychom měli používat a prolínat všechny arteterapeutické metody, protože zdaleka ne všem klientům vyhovují skupinové či řízené techniky.

Jiní autoři nahlízejí na metody arteterapie různě. Šicková – Fabrici (2008) uvádí základní arteterapeutické metody, a to imaginaci, animaci, koncentraci, restrukturalizaci, transformaci a také rekonstrukci. Metodu definujeme jako soubor postupů či kroků, které směřují k určitému cíli. (Potměšilová, Sobková, 2012) „*Technika je konkrétní postup, způsob či úkol, který volí terapeut buď v rámci dané metody nebo v rámci daného osobního tématu (problému) klienta či skupiny klientů.*“ (Potměšilová in Müller (ed.) a kol., 2014, s. 100) Arteterapeutické metody vedou ke dvěma cílům. Prvním cílem je stanovení diagnózy, druhým cílem je následná terapeutická práce s klientem, s jeho „problémem.“ (Potměšilová a kol., 2010)

Nyní si přiblížíme samotné metody arteterapie, a to imaginaci, animaci, koncentraci, restrukturalizaci, transformaci a na závěr kapitoly rekonstrukci.

Imaginace

„*Imaginace je schopnost vytvářet mentální obrazy, schopnost produkovat vizuální představy, schopnost představovat si fiktivní svět.*“ Je to subjektivní vnitřní záležitost, která je nezávislá na vnějších okolnostech, na přesnosti či rozsahu smyslového vnímání. Je pro nás cenným zdrojem inspirace a v arteterapii nezbytná. (Jebavá, 1997, s. 49) Představivost, imaginace, fantazie má mnoho společného s naším vnitřním světem, je de facto zprostředkovatelem mezi světem hmotným, světem fyzickým a duchovním. Představy člověka odrážejí jeho aktuální emoční stav a aktuální problémy, projevuje se tvořivost člověka, jeho touhy a obavy. Prostřednictvím imaginace se může člověk vrátit zpět k některým životním situacím, může si je znovu prožít a zpracovat, transformovat je do výtvarné podoby. Umožňuje nám vidět věc z jiného úhlu pohledu a tím pádem i měnit svá stanoviska. (Šicková – Fabrici, 2008) Každá imaginace začíná většinou relaxací. (Potměšilová in Müller, 2014)

Kastová nahlíží na imaginaci jako na základní princip lidského zpracování informací a emocí. „*Naše více či méně vědomé vnímání stále provází představivost jako nepřetržitý proud fantazie, který téměř nevnímáme.*“ (Kastová, 1999, s. 18) V imaginaci se ze znovu prožité skutečnosti stává současně i symbol, který je prostředníkem mezi danou prožitou skutečností a našim psychickým pozadím. (tamtéž)

Aktivní imaginace je série fantazií, které oživuje cílená koncentrace. (Jung, 1998) Metodu aktivní imaginace nastínil pro účely psychoterapie C. G. Jung. V rámci aktivní imaginace stimuluje klient v bdělém stavu a se zavřenými očima za pomoci arteterapeuta hlubinné vrstvy jeho psychiky, tím pádem ožijí jeho vnitřní obrazy, vnitřní pocity se transformují do řeči nebo do výtvarné podoby. Tato metoda je vhodná pro uvolnění emocí, lepší sebepochopení či vyjasnění postojů k sobě a k druhým. Někdy je také nazývána denním sněním nebo také vizualizací. (Šicková – Fabrici, 2008)

Animace

Animace je metoda rozhovoru v třetí osobě, kdy se terapeut nebo klient identifikují s věcí či postavou z obrázku klienta a hovoří jejich jménem. Je vhodná u anxiózních klientů, u dětí, které se cítí nejistě, osaměle. Dítě může takto zprostředkovat informaci o sobě nepřímou, bez zábran. Animace pomůže terapeutovi dozvědět se o klientovi a jeho potřebách víc, než kdyby se to dělo přímo. Dítě takto komunikuje efektivněji, protože nemá zábrany o svých problémech hovořit a ústy někoho jiného (například ústy zvířete) verbalizuje svůj problém. (Šicková – Fabrici, 2008)

V rámci animace pracujeme s částí artefaktu nebo s celým artefaktem. Tuto metodu využíváme i před vlastní terapií, například při navazování kontaktu s dítětem s emočními problémy, s dítětem, jež prožilo syndrom CAN, ale je vhodná i pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, zvláště pak pro děti s poruchou autistického spektra. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Koncentrace

Cílem arteterapeutické metody koncentrace je soustředění, čas pro strukturalizaci vlastních pocitů, myšlenek a celkové zklidnění. V rámci metody koncentrace využíváme mandaly. (Potměšilová in Müller (ed.) a kol., 2014) Techniku koncentrace, tedy mandaly jsme si vyzkoušeli v praxi, a musíme výše uvedená tvrzení potvrdit. Slovo mandala je původem ze sanskrtu, kde znamená kolo nebo oblouk. „*Mandala jako posvátný kruh se vyskytuje v mnoha různých náboženstvích.*“ (Potměšilová, Sobková, 2012, s. 64)

Mandaly jsou v širším pojetí diagramy, které nám ukazují, jak se chaos stává harmonickým. Mandala je harmonickým spojením kruhu a čtverce. Kruh je symbolem nebe, vnějších sil, nekonečna či transcendence, čtverec zase symbolizuje vnitřní síly, tedy to, co je spojeno s člověkem a zemí. Oba tyto obrazce spojuje centrální bod, který je vlastně zároveň začátkem i koncem celé mandaly. Mandaly mají několik druhů, například očišťující, nebo posilující určité vlastnosti či stránky lidského života. (tamarind.cz, 2010 [online]) Do arteterapie se mandaly dostaly prostřednictvím C. G. Junga, který je sám jako formu koncentrace používal během druhé světové války. Jung dodává, že individuální mandaly mohou být odrazem „Já“ a mohou se objevovat ve spontánní výtvarné činnosti dětí i dospělých, kteří zažívají stav nějaké psychické nepohody. (Potměšilová, Sobková, 2012) Jung dodává, že žádná mandala není shodná s jinou, každá je individuální. (Jung, 1999) Mandaly mohou být individuální, ale lze je vytvářet i ve skupině. (Potměšilová a kol., 2010)

Restrukturalizace

Metoda restrukturalizace rozděluje původní obraz malé části a z těchto částí se pak poskládá nový, jiný obraz, tedy umožňuje jedinci nahlížet na problém z jiného úhlu pohledu, v jiné situaci. Toto nové sestavení situace či nový pohled může přimět klienta k nalezení řešení, přijetí nebo vypořádání se s daným problémem. Cílem popisované metody je objevování nových řešení určitého problému. Vede jedince k nalézání aktivního řešení. (Potměšilová in Müller a kol., 2014)

Transformace

Prostřednictvím metody transformace pracuje klient s přenosem svých pocitů a to tak, že vnímání jednoho druhu uměleckého díla převede do jiného druhu, například text nebo hudbu transformují do výtvarného díla. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Rekonstrukce

Jako poslední nám zbývá metoda rekonstrukce. Princip této metody spočívá v tom, kdy jedinec dostane část nějakého artefaktu a má za úkol tento artefakt doplnit, dotvořit podle sebe, což rozvíjí jeho fantazii a kreativitu. (tamtéž) Šicková – Fabrici (2008) tvrdí, že nejjednodušší a nejčastější formou je tzv. dokreslovaná koláž. V rámci této techniky rozstříhneme symetrický obrázek napůl, půlku dáme klientovi a jeho úkolem je dokreslit druhou polovinu. Tato metoda je vhodná zvláště pro děti mladšího školního věku nebo pro děti, které se ostýchají tvořit. (Potměšilová, Sobková, 2012)

3 Účastníci arteterapeutického procesu

V této kapitole se budeme zabývat terapeutem a klientem v procesu arteterapie. Bude zde nastíněna problematika profese a osobnosti arteterapeuta, jeho odbornost. Pro naše účely praktické části se budeme blíže zabývat dítětem předškolního věku i dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami. Je nezbytné zmínit i vývojová stadia kresby a dětského výtvarného projevu, základní diagnostiku a interpretaci barev.

3.1 Osobnost arteterapeuta

Vymezit profesi arteterapeuta se nám může zdát velmi snadné, ačkoli to tak ve skutečnosti zdaleka není. Současná legislativa povolání arteterapeuta blíže nevymezuje. (Potměšilová, Sobková, 2012) Česká arteterapeutická asociace uvádí, že nejsou dána žádná pravidla či standardy, jež by mohla vymezovat, kdo je a také není arteterapeut. Tato asociace je jedinou organizací, která shromažďuje arteterapeuty a zájemce o arteterapii bez ohledu na jejich vzdělávání. (Česká arteterapeutická asociace, 2012 [online]) Arteterapeuty jsou často psychologové, pedagogové, lékaři, zdravotní sestry, výtvarníci, léčební a také speciální pedagogové. (Šicková – Fabrici, 2002) Jestliže bychom chtěli blíže vymezit profil arteterapeuta, je důležité se zaměřit na dvě základní oblasti - máme na mysli osobnost arteterapeuta a jeho odbornou připravenost. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Nejprve si přiblížíme osobnost arteterapeuta. Je žádoucí, aby arteterapeut byl empatický, měl by mít schopnost propojovat informace do souvislostí, improvizovat, měl by být intuitivní a dokázat předvídat vývoj událostí a určitých jevů. Je nezbytné, aby arteterapeut projevoval vysoký morální a etický kredit, aby sledoval jasný terapeutický nebo diagnostický cíl, inicioval rozhovor, aby dokázal nastolit atmosféru důvěry, a samozřejmě pomáhal klientovi vyrovnat se s různými novými a neznámými úlohami a povzbuzoval klienta k vyjadřování svých pocitů. (Šicková – Fabrici, 2008) Dále by měl být arteterapeut komunikativní, očekává se od něj schopnost navázat, udržet a ukončit vztah klient – terapeut, projevovat se příjemně, jasně a rozhodně. (Potměšilová, Sobková, 2012) Považujeme za nezbytné doplnit i fakt, že terapeut by si neměl do vztahu s klientem přenášet své potíže a problémy.

Terapeutova komunikace by měla být v souladu mezi jeho verbálními a neverbálními projevy, měl by tedy říkat skutečně to, co si myslí, aby nevzbuzoval v klientovi pocit nedůvěry. Zahájení komunikace není vždy tak lehké. Je potřeba znát různé možnosti, které nám ulehčují navazování komunikace, jsou to vlastně způsoby, jak druhému dáváme najevo, že se o něj zajímáme. Řadíme zde například naklonění těla, směr hlavy, sledování

komunikačního partnera, zrakový kontakt, projevy zájmu, přátelský výraz, různé neverbální signály nebo také přizpůsobení se klientově úrovni. (Potměšilová, Sobková, 2012) Snížení se na klientovu úroveň můžeme chápat dvojím způsobem, tedy fyzickým snížením - dosažení stejné úrovně očí a dále o nastavení vhodné komunikační úrovně, která bude pro klienta bezpečná, přehledná a klient jí bude rozumět. Jestliže se nám podaří navázat komunikaci s klientem, je rovněž důležité znát některé základní strategie udržení a rozvíjení komunikace, mezi které patří pokládání vhodných otázek, akceptace, objasnění, parafrázování, využívání pomlky, interpretování různých skutečností či ujištění. Přijetí nebo akceptace však neznamená projevoování souhlasu se vším, co nám klient sděluje či jak se chová. Obtížnou fází je ukončení komunikace, nebo také ukončení vztahu klient – terapeut. Zkončení by mělo být pro klienta jasné, ale taktní a citlivé, aby klient nezískal pocit nejistoty. Terapeut by měl klientovi říci, že jejich dohoda byla naplněna, a snažit se o celkové pozitivní shrnutí problému. Je možné se pak s klientem domluvit i na další spolupráci. (Potměšilová in Müller (ed.) a kol., 2014)

V rámci arteterapeutovy odbornosti se od něj očekává, že bude schopen klientovi předávat kvalifikované rady, informace, návody, měl by být znalý v oblasti dostupných metod a technik práce. Pro arteterapeuta jsou důležité poznatky z psychologie, medicíny (hlavně psychiatrie), dále pedagogiky (zejména speciální pedagogiky), a také antropologie, jelikož v terapii se snažíme o celostní zacházení s člověkem. (Šicková – Fabrici, 2008) V rámci psychologického a speciálněpedagogického vzdělání absolvent získá také informace o lidské psychice, informace o různých typech a stupních postižení a jak k takovýmto klientům přistupovat. (Potměšilová, Sobková, 2012) Pro arteterapeuta je rovněž důležité, aby získal vzdělání v obou částech arteterapie, máme na mysli v arte- (tedy umění) a v terapii - v oblasti „léčby“. Dále by se měl orientovat v dějinách umění, v teorii umění, v psychologii umění, estetice umění a v různých výtvarných technikách. (Šicková – Fabrici, 2008) V neposlední řadě je nutné absolvovat sebezkušenostní výcvik v arteterapii – arteterapeutickou přípravu. Prostřednictvím tohoto výcviku získává terapeut schopnosti, jak vhodně pracovat s arteterapeutickými technikami nejen pro stránce technické, ale i praktické, tedy vyzkoušet si je sám na sobě. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Nedílnou součástí arteterapeutovy práce je supervize, jejíž prostřednictvím má arteterapeut možnost „zhodnotit“ vlastní práci. Cílem je tedy reflexe a sebereflexe vlastní činnosti, ale také rozvoj a podpora profesních a osobnostních předpokladů pro práci. (Potměšilová in Müller (ed.) a kol., 2014)

3.2 Dítě předškolního věku

Předškolní období rozdělujeme na dvě etapy, které jsou determinovány novým sociálním zařazením dítěte. Na začátku, mezi třetím a čtvrtým rokem, dítě vstupuje do mateřské školy a na konci tohoto období, většinou po dovršení šestého roku, nastupuje do školy základní. (Šimíčková – Čížková a kol., 2010)

Langmeier a Krejčířová (2006) vymezují předškolní věk v širším pojetí jako celé období od narození (někdy i včetně vývoje prenatálního) až do vstupu do školy. S tímto vymezením jsme se setkali poprvé. V užším slova smyslu vnímáme předškolní věk jako „období mateřské školy“. (tamtéž)

V tomto období se mění tělesná konstituce dítěte. Typická baculatost přechází ve štíhlost a vznikají tak vývojové nerovnoměrnosti mezi růstem končetin, hlavy a trupu. Na konci předškolního období se objevuje tzv. „perioda růstu“ = období vytáhlosti. Mluvíme o tzv. „první strukturální přeměně“, která zapříčiňuje dočasnou disharmonii v oblasti tělesné, ale také duševní. Je nezbytné, aby byla dokončena před zahájením povinné školní docházky. (Šimíčková – Čížková a kol., 2010)

Nyní se budeme zabývat stručným vývojem motoriky u předškolního dítěte. Mozková kůra prochází intenzivním rozvojem a podmiňuje celý psychický vývoj dítěte. V důsledku toho se mění pohybové funkce dítěte. Hrubá motorika se zdokonaluje, pohyby jsou více koordinovanější, dokonalejší, přesnější, elegantnější, dítě zvládá činnosti, které vyžadují složitou pohybovou koordinaci a také různé přemísťovací pohyby. Pohyb je nejpřirozenější potřebou dítěte. Rovněž se rozvíjí jemná motorika a manuální zručnost. Vyhraňuje se lateralita. (tamtéž).

Co se týká poznávacích procesů, považujeme za nezbytné zmínit, že okolo čtyř let věku se mění inteligence dítěte. Z předchozí úrovně předpojmové (symbolické) se dostává na úroveň vyšší, tedy názorového (někdy také intuitivního) myšlení. Dítě uvažuje celostně, na základě vystižení podstatných podobností. Úsudek je prozatím vázán na to, co dítě zažilo. Je to nesporný pokrok v myšlení dítěte, ale vnímáme i jistá omezení, jež dítěti zatím neumožňují myslet skutečně - logicky po krocích. Dítě umí vyvozovat závěry (například čeho je více a méně), ale tyto závěry jsou závislé na názorné ukázce. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Na počátku předškolního věku dítě zvládne pojmenovat různé věci, nechápe ale jejich podstatné souvislosti, podle kterých je zařazujeme do skupin k nim nadřazených. Rychlý rozvoj pojmové aktivity se objevuje mezi čtvrtým až šestým rokem. Dítě se snaží vytvářet všeobecné pojmy, ale vyskytují se zde chyby, děti totiž usuzují jen na základě jedné

zkušenosti. Toto „stadium“ nazýváme tzv. předčasným zevšeobecňováním. (Šimíčková – Čížková, 2010) Myšlení je tedy prelogické, předoperační a také úzce vázáno na vlastní činnost dítěte. Myšlení dítěte vykazuje znaky egocentričnosti, antropomorfismu (všechno si polidšťuje dle sebe), magičnosti (mění fakta podle vlastních přání a potřeb) a arteficialismu. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Vágnerová (2012) k rysům myšlení ještě doplňuje absolutismus (každé poznání je pro dítě jedinečné a platné), fenomenismus (dítě klade důraz na určitou zjevnou podobu světa tak, jak se mu jeví) a prezentismus (souvisí s fenomenismem, zde přetrvává vazba na přítomnost a aktuálnost podnětů, která dítěti přináší subjektivní pocit jistoty).

Vnímání času a prostoru je nepřesné. Také rozvoj představivosti obohacuje rozvoj vnímání. Vybavování představ je plynulejší, dítě dokáže souvisle reprodukovat nějaký děj, popisovat prožitky apod. Rozvíjí se fantazie - ta se projevuje hlavně ve výtvarném projevu, roste obliba pohádek. Dítě využívá představivost v námětových hrách, ale i ve skutečných životních situacích. Dítě si prostřednictvím fantazijních představ interpretuje realitu, vznikají tak jedinečné originální reakce dítěte. Představy jsou velice živé a opravdové a často je považuje za realitu. (Šimíčková – Čížková a kol., 2010)

Narůstají poznatky o sobě a o okolním světě, dítě používá jednoduché definice, osvojuje si základy počítání. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Paměť vykazuje rysy konkrétnosti a mimovolnosti. Úmyslná paměť se začíná objevovat až na konci předškolního období. U dítěte převládá paměť mechanická, postupně se rozvíjí paměť slovně logická. (Vágnerová, Valentová in Šimíčková – Čížková a kol., 2010) Paměť se vyvíjí v souladu s ostatními poznávacími procesy a ovlivňuje jejich rozvoj. Rozvíjející se myšlení umožňuje různé informace lépe zpracovat a lépe je uchovat v paměti. Na zapamatování má vliv uvažování dítěte a co mu připadá důležité. V předškolním věku se zlepšuje krátkodobá i dlouhodobá paměť. (Vágnerová, 2012)

Pozornost je na začátku předškolního období ještě nestálá a přelétavá, postupem času se dítě začíná lépe a déle soustředit. Nezávisí to pouze na věku, ale i na temperamentu a druhu činnosti. (Šimíčková – Čížková a kol., 2010)

Řeč se během předškolního období značně zdokonalí. Zpřesňuje se výslovnost, narůstá rozsah i složitost větných sdělení. Vedle souřadných souvětí se objevují i souvětí podřadná. Zájem o mluvenou řeč narůstá. Dítě už vydrží delší dobu naslouchat krátkým pohádkám a povídkám, rádo recituje básničky a zpívá. Dítě používá řeč k regulaci svého chování. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Děti v předškolním období se často ptají a projevují snahu pochopit souvislosti a vztahy, jde o otázky typu „proč“ a „jak“. (Vágnerová, 2012) Šimíčková

- Čížková a kol. (2010) nazývá toto stadium „druhé ptací období“. V tomto období si dítě dokáže osvojit dva tisíce až dva a půl tisíce nových pojmů, v šesti letech má slovní zásobu tři tisíce až šest tisíc slov. Zlepšuje se mluvnická stránka, objevuje se skloňování a časování, řeč se stává hlavním prostředkem dorozumívání. Někdy se v předškolním věku vyskytují jisté disproporce a to tehdy, když se řeč opožďuje za myšlením nebo když řeč předbíhá myšlení.

Předškolní období můžeme označit jako fázi přesahu rodiny, přechodného období mezi rodinou a institucí a jinými sociálními skupinami. Dítě však neustále potřebuje v rodině zažívat pocit bezpečí a jistoty. Socializace a individualizace probíhá v interakci s různými lidmi. (Vágnerová, 2012) Socializační proces zahrnuje tři vývojové aspekty: vývoj sociální reaktivity, (dítě si utváří diferencované emoční vztahy k různým lidem), dále vývoj sociálních kontrol, hodnotových orientací (zde myslíme vývoj norem) a v neposlední řadě osvojení si nových sociálních rolí, které jsou od něj očekávány. (Langmeier, Krejčířová, 2006)

Co se týká emocionálního vývoje, emoční prožívání předškoláků je stabilnější a vyrovnanější. Děti bývají často pozitivně laděny, neprojevují tolik negativních emočních reakcí. Emoce jsou velice intenzivní a snadno se mění. Prožitky jsou vázány na konkrétní situaci a momentální stav. Rozvíjí se emoční paměť, dítě si pamatuje dřívější pocity, taktéž se vyvíjí emoční inteligence, děti dokážou lépe chápat své pocity i pocity druhých, učí se ovládat své emoce. (Vágnerová, 2012) Zdrojem citových prožitků dítěte je konkrétní činnost. Dítě se raduje ze spontánní činnosti, učí se chápat humor. Zlost a vztek pomalu ustupují, objevují se například při nějakém nezdaru. Ve čtvrtém roce se ještě vyskytuje strach z neznámého a nereálného, pomalu však ustupuje. Z vyšších citů se rozvíjí city sociální, poznávací, etické a estetické (morálka). (Šimíčková – Čížková a kol., 2010)

Předškolní věk je významným i pro rozvoj dětského sebepojetí. Předškolák už o sobě uvažuje, stále zde převládají rysy egocentrismu, fenomenismu a magičnosti. Dětské sebepojetí je závislé na hodnocení druhých, převážně rodičů, kteří jsou pro dítě vzorem, postupně se dítě srovnává s ostatními vrstevníky. Součástí sebepojetí jsou i nové role, které dítě přijímá. Potvrzují dosažení určitého postavení a děti jsou na ně velmi hrdé. (Vágnerová, 2012)

Hra je nejdůležitější socializační činností dítěte předškolního věku. Formy dětské hry jsou různé. V rámci některých her si děti procvičují složitější tělesné funkce – tento typ hry nazýváme funkční či činnostní. Jiné hry jsou zaměřeny na konstrukci nových předmětů z různých materiálů – zde se jedná o konstrukční či realistický typ hry. V iluzivním typu hry si dítě utváří svět podle svých představ. Také se objevují hry na „role“ – úkolové hry. Hra jako taková vede k osvojení užitečných dovedností, k obnovení sil, k uvolnění, k zotavení i překonání sociálních nároků. (Langmeier, Krejčířová, 2006) Hrou dítě poznává okolí,

zkoumá, učí se a experimentuje. Hra je důležitým výchovným prostředkem. Ve hře se odráží složité vztahy mezi dítětem a prostředím. Hra je rovněž motivačním činitelem, základní dětskou potřebou, ukazatelem vývoje, díky níž můžeme pozorovat vývojové zvláštnosti. Hra se s věkem mění. Dítě už není na hračky tolik závislé, požaduje hračku „opravdovou“. Ve skupinové hře se objevují intersexuální rozdíly. Ve výchově vhodně uplatňujeme tzv. hrovou motivaci k činnosti, která je základem pro pozdější pracovní činnost. (Šimíčková – Čížková a kol., 2010)

3.2.1 Arteterapie u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami

„Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami je dítě, které potřebuje určitý soubor podpůrných opatření pro výchovněvzdělávací proces (metody, postupy, didaktický materiál, pomůcky). Míra a druh podpůrných opatření jsou dány typem a stupněm postižení dítěte. Rozlišujeme tyto typy postižení: sluchové, zrakové, tělesné, mentální, kombinované, narušení komunikačních schopností, výchovné problémy.“ (Potměšilová a kol., 2010, s. 169) Arteterapeut, který pracuje s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, by měl mít poznatky o různých typech a stupních postižení a také povědomí o specifickém výtvarném projevu těchto dětí. (tamtéž)

Pro účely praktické části bakalářské práce zde budou nastíněna specifika klientů se zrakovým postižením, mentálním postižením a dětí s poruchou autistického spektra. Kvůli malému rozsahu bakalářské práce se nebudeme zabývat jednotlivými typy, stupni, etiologií a symptomatologií daných postižení.

Výtvarná tvorba klientů se zrakovým postižením je ovlivněna hlavně tělesnými prožitky. Mnohdy až do dospělosti přetrvávají problémy s řazením prvků, problémy v prostorovém zobrazování, časté sklápění, opakování jistých figur, deformace aj. (Perout, 2005) Arteterapie těmto klientům pomáhá lépe vnímat své okolí a slouží k rozvoji kreativity. Důležitým cílem arteterapie u jedinců nevidomých a slabozrakých je vytvořit představu celistvého obrazu prostřednictvím hmatového vnímání. (Šicková – Fabrici, 2008) Troufáme si tvrdit, že hmat je jeden z nejdůležitějších kompenzačních smyslů u dítěte se zrakovým postižením, proto zaujímá v arteterapii své specifické důležité postavení.

U osob s mentálním postižením se zaměřujeme na rozvoj sebedůvěry a pocitu důležitosti pro své okolí. Využíváme techniky relaxační a také ty, při nichž může artefakt posloužit jako dárek, či prodejní věc. U klientů s mentálním postižením je možné propojit arteterapii a tanečně – pohybovou terapii. (Potměšilová, Sobková, 2012) Šicková – Fabrici (2008, s. 81) dodává, že je možné využít i tělesně – hmatové techniky. *„Pro mentálně*

handicapované jedince znamená silný emotivní zážitek zprostředkovaný výtvarnými aktivitami způsob učení o světě, jeho souvislostech.“

V případě kombinovaného postižení volíme techniky dle typu a kombinace postižení. (Potměšilová, Sobková, 2012)

U dětí s poruchou autistického spektra má arteterapie široké uplatnění. Jejich výtvarný projev je snahou o kompenzaci chybějící verbální komunikace. Často používáme modelování z hlíny, kde je cílem hmatová senzibilizace a vyjádření nahromaděných pocitů. (Šicková – Fabrici, 2008) Tyto poznatky jsme si ověřili i v praxi, modelování z hlíny je u dětí s poruchou autistického spektra velice oblíbenou činností.

3.2.2 Vývojová stadia dětské kresby a dětského výtvarného projevu

„Kresba je především výrazem lidské aktivity, stopou lidského gesta, znamením lidské představy. Krása kresby spočívá v její originalitě, ve výrazu lidského citění a myšlení. Je jako hlas člověka, který klesá a stoupá v průzračnosti čistoty, harmonie nebo v depresivní kakofonii. Krásu a expresi kresby zachycují naše vnitřní citové pohnutky – větví se, vlní, prolínají do změní našich pocitů. Kresba se chvěje citem. Kresba je v souzvuku s naším citovým „já“.“ (Jebavá, 1997, s. 84)

Kresba je důležitou součástí dětského vývoje, je pro dítě hrou, přináší mu zábavu, dává mu možnost něco vytvářet, vyjádřit, co prožívá, přináší dítěti radost a uspokojení. Prostřednictvím kresby dítě vyjadřuje svou fantazii, touhy, emoce, přání, potřeby, úzkosti, strachy, frustrace, zlost nebo pocit viny. Kresba se stává výpovědí dítěte, která nám pomáhá přiblížit se dítěti a poznat a pochopit jeho svět. (Bednářová, Šmardová, 2006) Vývoj kresby sledujeme v několika stadiích. Prvotní zájem o kreslení – čmárání může dítě projevovat velmi brzy, pokud je k této činnosti vhodně podněcováno. První čmáranice jsou motorickou hrou. Dítě objevuje možnosti tužky a papíru. (tamtéž) Proces „kreslení“ je zpočátku důležitější než to, co se kreslí. (Uždil, 2002)

Davidová (2008) zařazuje stadium „čmáranic“ kolem jednoho roku věku dítěte. Dítě rádo čmárá tužkou všemi směry, aniž by ji zvedlo z papíru.

Čárání má tvar mírného oblouku. Zpočátku dítě kreslí širokým rozmachem celé paže, postupně zapojuje i loketní a zápěstní kloub a střídá směry čar. Vznikají tak různé spleti. Díky tomuto vzájemnému pronikání vznikají náhodné obrazce a tvary. (Bednářová, Šmardová, 2006)

Stadium „čárání“ navazuje na období „čmáranic“. Dítě neudrží dlouho pozornost, během kreslení svůj nápad mění, jedná se o tzv. „náhodný realismus“ – dítě čmáranici nějak pojmenuje. (Davidov, 2008)

Okolo třetího roku dítě začíná svým obrázkům dávat určitý obsah. Je to věk tzv. „hlavonožců“. Postava je nakreslena kolečkem, které představuje hlavu i trup dohromady, k tomuto tvaru přidává čtyři čárky – pro nohy a ruce. Postupně přibývá detailů. (tamtéž) Výše zmíněné pokusy dítěte považujeme za určité přípravné stadium pro skutečné kreslení. Dítě postupně kreslí například postavu, sluníčko, dům strom nebo auto. (Bednářová, Šmardová, 2006)

V pátém roce dítě obvykle znázorňuje hlavu, trup a končetiny, často ještě jednou čarou. Hovoříme o kresbě jednodimenzionální. Až s nástupem šestého roku věku se objevuje kresba dvoudimenzionální. Kresba vykazuje lepší proporce a jednotlivé části těla jsou na správnějším místě. Postava je jasně členěná na hlavu a trup. Objevuje se více detailů, hlavně v obličejí. Kresba postavy se začíná členit podle pohlaví. (tamtéž)

Tzv. „vizuální realismus“ se objevuje mezi sedmým až dvanáctým rokem života. Dítě kreslí to, co vidí. Sedmý rok věku přináší kresbu z profilu. Toto stadium trvá asi do dvanácti let, kdy nastupuje poslední stadium kresby, a to kresba v prostoru. (Davidov, 2008) Bednářová a Šmardová charakterizují tato věková stadia kresby trochu podrobněji.

Okolo sedmého roku věku dochází ke zpřesnění proporcí. Nohy jsou více u sebe, paže ve výši ramen, objevuje se krk. Oblečení a vlasy jsou mnohem propracovanější. V období mezi sedmým a devátým rokem se setkáváme s kresbou z profilu. Potíže stále činí připojení paží. Napojují na přední linii nebo zadní linii trupu. Tvary se stávají zaoblenějšími a dochází ke sjednocení proporcí – tuto „fázi“ nazýváme „tvarování linie“ = plynulý přechod mezi částmi těla, nohy se setkávají v rozkroku. V devátém roce života se děti snaží kreslit postavu v pohybu, zaznamenáváme významnější rozdíly mezi kresbami chlapců a děvčat. S pokusy o stínování, perspektivu či tvarování se setkáváme mezi devátým a jedenáctým rokem věku. (Bednářová, Šmardová, 2006)

Nyní se budeme zabývat problematikou dětského výtvarného projevu. Výtvarný projev definujeme jako specifický projev záměrného či nezáměrného vyjadřování, kde využíváme výtvarný materiál. Úzce souvisí s myšlením a poznáváním. Výtvarný projev je také jeden z expresivních projevů a má projektivní charakter. Vizuelně nám sděluje stavy psychiky, ukazuje osobnostní rysy tvůrce. Výtvarný projev dítěte můžeme členit do několika stadií. Nyní se budeme zabývat základními fázemi dětského výtvarného projevu, které

korespondují s Piagetovými fázemi vývoje myšlení a poznávání. (Hajdušková in Potměšilová a kol., 2010)

1. Předvýtvarné období – jedná se o zkoumání různých výtvarných materiálů, jak se s nimi dá pracovat.
2. Stadium čáranic – tato fáze plně koresponduje s výše popsaným vývojovým stadiem kresby. Objevují se výtvarné experimenty, vznikají díla bez konkrétního obsahu, bez příběhu. Zlepšuje se motorika dítěte, dítě si postupně uvědomuje svůj pohyb a snaží se jej ovládat. Při tomto čarání projevuje množství emocí, jsou ukazatelem vyvíjející se představivosti. Toto stadium se dělí na dvě etapy, a to na:
 - a) Stadium prvotního obrazu – dítě už pojmenovává to, co nakreslilo – tzv. prvotní interpretace. Propojuje si asociace, své záměry a kresbu. Výtvarný projev začíná mít obsah.
 - b) Stadium grafických typů – zde se rozvíjí představivost a názorné myšlení. V tomto stadiu se také vytvářejí a ustalují tzv. grafické typy, které se nadále vyvíjejí. Dítě zobrazuje reálné skutečnosti.
3. Napodobování vizuální podoby objektů (období vizuálního realismu) – toto stadium je obdobím konkrétních operací, odpovídá věku od sedmi do dvanácti let. Tvorba je konkrétní, je založena na názornosti.
4. Napodobování a tvořivost (období formálních operací) – zde řadíme děti ve věku dvanácti let a výše. Dochází k rozvoji abstrakce a kritičnosti. Výtvarný projev je determinován pubescencí a ranou dospělostí, proto převažuje hledání a snaha o přesnost. Vyskytuje se nejistota a sebepodceňování. V tomto období se setkáváme s tzv. krizí dětského výtvarného projevu, nevhodné vedení může způsobit až odmítnutí výtvarně se vyjadřovat.

3.3 Diagnostika a symbolika barev

Diagnostika je proces, který slouží ke zjišťování stavu a vlastností jedince. Cílem tohoto procesu je najít, popsat či definovat příčiny klientova problému. Nelze pracovat jen s viditelnými následky nějakého problému, protože jiné problémy, důležitější, jsou skryty za jiné a nejsou na první pohled poznatelné. (Potměšilová, Sobková, 2012)

V rámci arteterapeutické diagnostiky se zabýváme interpretací výtvarného projevu klienta, ale také procesem výtvarné tvorby a doprovodnými emocemi. (Potměšilová in Müller (ed.) a kol., 2014) Při interpretaci se díváme na výtvarné dílo, popisujeme, vytváříme si určitý názor a hypotézy, ověřujeme si jejich platnosti, diskutujeme naše poznatky s autorem

a hledáme možné změny. (Lhotová in Potměšilová a kol., 2010) Mějme na paměti, že jedna kresba nemůže odhalit všechno. Není důležité, zda je artefakt povedený, nebo ne. Přikláníme se k názoru, že nejcennější je proces samotné tvorby. Interpretaci kresby by měl provádět erudovaný odborník, který má potřebné znalosti a dovednosti. Nejdůležitější je však naslouchat klientům. Diagnostika a interpretace výtvarného projevu je důležitou součástí arteterapie, ale měli bychom dodržovat některá základní pravidla:

1. Neměli bychom vytvářet rychlé a tzv. „nálepkující“ závěry. V praxi jsme si ověřili, že kresba neplatí „jednou provždy“ a může být ovlivněna aktuálním stavem klienta.
2. Pravdu sdělujeme taktně a ve vhodné chvíli. Ne vždy je klient na skutečnou realitu plně připraven.
3. Terapeut by měl mít poznatky ze základní symboliky, významů barev a samozřejmě vývojových stadií kresby. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Ganttová (in Šicková – Fabrici, 2008) uvádí kritéria, kterých bychom si měli všimnout v kresbě nebo malbě klientů, například integrace kresby, úroveň kresby postavy, sklonu postavy, využití prostoru na papíře, pozadí kresby, počtu detailů, adekvátnosti barev, kvality linií, přítomnosti stereotypů a perseverace, logiky kresby nebo také vložené energie.

Podle Jebavé (1997) u kresby hodnotíme a analyzujeme:

1. přiměřenost kresby k věku,
2. diagnózu onemocnění,
3. stav citové a rozumové výchovy,
4. téma kresby,
5. kvalitu linií,
6. momenty strachu,
7. velikost formátu a využití plochy,
8. statická nebo dynamická figurální kompozice,
9. barvy,
10. čas pro dokončení kresby,
11. expresivitu,
12. kvalitu a dokončení,
13. interpretaci kresby,
14. literární vyjádření kresby,
15. stupeň zralosti kresebného projevu.

Ve výtvarném projevu u „narušených jedinců“ hodnotíme například chování jedince v procesu výtvarné tvorby, zda výtvarný projev odpovídá vývojovým obdobím, formální a obsahová kritéria, konfliktní momenty, kvalitu výtvarného projevu a všímáme si také interpretace vlastního produktu. (Zicha, 1981)

„K výpovědní hodnotě arteterapeutických artefaktů může prospět obsah, forma a proces.“ Obsahem rozumíme téma nebo námět či děj, tedy to, co nám artefakty sdělují. Forma ukazuje na to, jakým způsobem bylo dílo vytvořeno, jaké byly použity barvy, symboly, linie, tvary, kontury apod. Zde Lhotová zmiňuje až dvacet čtyři kategorií. Procesem rozumíme rychlost tvorby, pořadí jednotlivých prvků, zda se objevují pauzy apod. (Lhotová in Potměšilová a kol., 2010, s. 52 - 53)

Nejjednodušší „schéma“ pro celkovou diagnostiku nabízí Potměšilová a Sobková (2012). Nejdříve hodnotíme artefakt jako celek, jaké v nás vyvolává dojmy, zda je dílo celistvé či je rozčleněno na části, někdy se stává, že klient na některé části upozorňuje, či je skrývá. Zabýváme se využitím plochy a velikostí artefaktu. Věnujeme pozornost tomu, co nám klient sděluje o svém artefaktu. Dále si všímáme:

1. zda artefakt odpovídá věku - nezabýváme se hodnocením uměleckých schopností ani zručnosti klienta, ale to, zda správně pochopil zadání a zda artefakt koresponduje s jeho věkem. Máme – li zjistit, zda kresba či artefakt odpovídá věku, je nutné, abychom znali vývojová stadia kresby. Artefakt můžeme využít i jako diagnostický nástroj pro zjišťování inteligence. Nejčastěji používaným kresebným testem inteligence je Test kresby lidské postavy.
2. zda artefakt odpovídá zadanému tématu – zajímá nás, zda klient dodržel zadané téma, pokud však nebylo stanoveno, je důležité se věnovat osobnímu tématu klienta, možná, že nám chce klient něco sdělit.
3. významu symbolů – arteterapeut by měl mít dostatek poznatků a zkušeností o významu různých symbolů, nejdůležitější je však naslouchání samotnému klientovi, může totiž docházet k mylnému výkladu některých symbolů.
4. kvality linií – hodnotíme, zda klient použil silné či slabé čáry aj.
5. celkového projevu klienta – během celého arteterapeutického procesu si všímáme chování klienta, jeho motivace a zaujetí pro práci, jeho reakcí. Pokud nám není něco jasné, raději se vhodným způsobem zeptáme.

Kresbu v rámci diagnostiky využíváme v různých psychologických testech. Tento nástroj je považován za jeden z nejcennějších přístupů poznání osobnosti dítěte. Kresebné

testy lze rovněž aplikovat při diagnostice mentální úrovně, jako prostředek komunikace, při zkoumání afektivity dítěte, dále k zjišťování znalostí dítěte o svém těle i postavení v prostoru, k poznání osobnosti dítěte, k popisu rodinného zázemí a také je ukazatelem grafomotoriky. (tamtéž) Valenta dodává, že v kresbách předškolních dětí převažují osobní zážitky. (Valenta, Müller, 2013)

Barvy v arteterapii vyjadřují intenzitu a stav emočního života. (Šicková – Fabrici, 2008) Lüscher (in Zicha, 1981) tvrdí, že barvy odráží osobnost člověka.

Barvy mají svou hlubokou symboliku. Odborníci nejen v oblasti arteterapie se však stále ptají, zda je možné barvám přisuzovat nějaký význam. Pokud se již shodnou, že je to možné, nastává další problém, zda volba barev je závislá spíše na některých osobnostních projevech jedince, či je tato volba závislá na situačních stavech organismu nebo na objektivně působících činitelích. (Potměšilová, Sobková, 2012) Zastáváme se názoru, že barvy mají v arteterapeutickém procesu své nezastupitelné místo a je potřeba brát v potaz jejich symboliku stejně jako ostatní složky arteterapeutické diagnostiky.

V arteterapii je nutné znát zákonitosti vnímání barev a jejich psychologického působení, nýbrž i vlastnosti barev, do kterých řadíme teplo či chlad, světlost a tmavost barev. Neméně důležité je orientovat se oblasti základních barev a barev a komplementárních. Mezi základní barvy patří červená, modrá, žlutá. (Šicková – Fabrici, 2008) K základním barvám přiřazujeme tři komplementární barvy: zelená je komplementární barva červené barvy, oranžová je komplementární pro modrou, fialová zase pro barvu žlutou. Pokud smícháme tyto dvě barvy ve stejném množství, vzniknou nám barvy smíšené = barvy 1. řádu: smícháním červené a žluté nám vznikne oranžová, žlutá a modrá vytvoří zelenou, kombinací modré a červené získáme fialovou. (Hulke, 2005)

Různí autoři vykládají význam barev různě. (Potměšilová, Sobková, 2012)

Červená je barvou životní síly. Často ji používají děti se syndromem ADHD nebo děti agresivní. V mladším věku ji mají rády všechny děti. (Šicková – Fabrici, 2008) V pozitivním slova smyslu nám sděluje lásku, teplo nebo i život, v negativním pojetí boje, nenávist. (Jebavá, 1997) Je to barva silných emocí, hněvu, dynamičnosti, působí dominantně až agresivně. Tato barva vyjadřuje silnou vůli, aktivitu, výkonnost, odvahu. (Hulke, 2005)

Modrou barvu řadíme k chladným barvám. (Šicková – Fabrici, 2008) Sděluje nám pravdu. Má - li tmavší odstín, symbolizuje smutek, prožitou hrůzu. (Jebavá, 1997) Modrá barva vede k vnitřní harmonii a vyrovnanosti. Působí na nás chladně, ale i svěže. Přináší uvolnění, symbolizuje plnění povinností a udržování pořádku. (Hulke, 2005)

Žlutá barva je barvou teplou. (Šicková – Fabrici, 2008) Symbolizuje rozum, moudrost, vědění. (Jebavá, 1997) Tato světlá barva v nás vyvolává pozitivní a hřejivé pocity, vzbuzuje v nás veselost a svěžest. Představuje jakýsi obrat, touží po naplnění potřeb a blaženosti. Je to barva spokojenosti a kreativity. (Hulke, 2005)

Zelená je barvou rovnováhy, barvou uklidňující. Přináší nám naději a klid. (Šicková – Fabrici, 2008) Je to barva konzervativní. Probouzí v nás důvěru, zvyšuje výkonnost a dodává nám energii. (Hulke, 2005)

Žlutá a modrá barva jsou i našimi preferovanými barvami, zato růžová barva v nás vzbuzuje nelibé pocity.

Oranžová barva, jak je uvedeno výše, vznikne smícháním žluté a červené. Vyjadřuje životní energii, povzbuzuje nás k životu. (Šicková – Fabrici, 2008) Tato barva vyvolává radost k životu. (Hulke, 2005)

Fialová barva je barvou spirituální, barvou smutku a trápení. (Šicková – Fabrici, 2008) Tmavý odstín fialové vyjadřuje temnotu, smrt, samotu. Fialové barvy dosáhneme smícháním červené a modré, je symbolem rovnováhy, umírněnosti, lásky, smíření, někdy i moudrosti. (Jebavá, 1997) Fialová barva vyjadřuje citlivost a také senzibilitu. Také je barvou magie a kouzla. (Hulke, 2005)

Bílá barva symbolizuje světlo, dokonalost, čistotu. (Jebavá, 1997) Vyjadřuje uvolnění, ale také chladnost, nepřístupnost a citlivost. (Hulke, 2005)

Černá barva je opakem bílé, je barvou smutku, tajemna. Ve výtvarném projevu u dětí často upozorňuje na nějaké dřívější trauma či deprese. (Šicková – Fabrici, 2008) Může být i znamením absolutna, plnosti života ale i jeho nedostatku. Vyjadřuje také chaos, smrt, propast apod. (Jebavá, 1997) Rovněž symbolizuje nějakou ztrátu, beznaděj, skrývá nějaké vnitřní přání či potřeby, je barvou uzavření se a skrývání před okolním světem. (Hulke, 2005)

Růžová barva je odstínem červené. Vyjadřuje lásku, nezralost, naivitu. Tato barva je také barvou těla. (Šicková – Fabrici, 2008)

Šedou barvu používají klienti, jež si prošli nějakým traumatem či depresí. (tamtéž) Šedá je barvou neutrality, kompromisu a opatrnosti. Je to barva diskretní, barva nejistoty, vnitřní nestability a strachu. (Hulke, 2005)

Hnědou barvu preferují pracovití a odhodlaní jedinci, signalizuje trpělivost, spolehlivost a sílu, někdy také opět depresivitu. (Šicková – Fabrici, 2008) Lidé preferující hnědou barvu jsou vyrovnaní, nehledají změny v životě, také stydliví a zdrženliví. Tato barva často symbolizuje podřízení se. (Hulke, 2005)

Barvy podporují naši životní energii, zdraví a zlepšují náladu. Jejich působením se cítíme vitálnější a vyrovnanější, prohlubuje se naše dýchání, podporuje se prokrvení a látková výměna a významným způsobem se posiluje naše imunita. (tamtéž)

II PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část je rozdělena do pěti kapitol. První kapitola se zabývá vymezením výzkumných cílů a výzkumných otázek. U druhé výzkumné otázky se věnujeme komunikaci – oblast komunikace jsme si vybrali záměrně, jelikož si troufáme tvrdit, že arteterapie je sama o sobě „komunikativní“ terapií a umožňuje expresi v různých formách a podobách a vytváří tak vhodné podmínky pro rozvoj různých forem komunikace. V této kapitole je rovněž formulován výzkumný problém.

V další kapitole je nastíněn design výzkumu, kde se zabýváme kvalitativním šetřením – pozorováním na základě vlastní výzkumné činnosti. Jsou zde stručně charakterizovány výhody a nevýhody kvalitativního přístupu a také metody, které jsme použili za účelem sběru dat. Důležité bylo popsat výzkumný soubor a etické aspekty sběru dat a jejich anonymizaci. Sedmá kapitola přináší náš třídní arteterapeutický „projekt“. Další samostatnou kapitolu tvoří analýza získaných dat a závěry, kde je uvedena podrobná deskripce našeho pozorování a na závěr kapitoly přinášíme i celkové shrnutí dle výzkumných otázek. V kapitole diskuse se zabýváme hodnocením cílů naší práce, porovnáváme výsledky výzkumného šetření v souladu s prvotním očekáváním, diskutujeme nad překvapivými momenty, hodnotíme proces tvorby naší práce a rovněž jsou zde vymezeny limity práce či podobné výzkumy.

Na konci praktické části je uveden seznam literatury a internetových zdrojů a rovněž devět příloh, mezi které řadíme žádosti pro ředitelky daných mateřských škol a svolení pro rodiče dětí. V přílohách uvádíme i obrázky, které byly v „projektu“ použity a na samotném konci práce přinášíme i výběr fotografií z našeho arteterapeutického „projektu“.

5 Cíl práce a výzkumné otázky

V této kapitole budou nastíněny cíle naší bakalářské práce, výzkumné otázky a také formulace výzkumného problému.

Cílem naší bakalářské práce bylo jednak rozšířit si teoretické znalosti o dané problematice, vyzkoušet si některé techniky a metody v praxi a zjistit, jak arteterapeutické techniky působí na danou klientelu. Rovněž jsme si chtěli potvrdit či vyvrátit naše prvotní „očekávání“. Dalším cílem bylo vnímat, jaký postoj mají vybrané mateřské školy k arteterapii a k netradičním výtvarným technikám obecně a jak často začleňují učitelky daných mateřských škol výtvarné činnosti do své vzdělávací nabídky apod. Neméně důležitým cílem byla deskripce vyzorované situace.

V souladu s uvedenými cíli jsme si položili tyto výzkumné otázky:

1. Jak efektivní je arteterapie u dětí intaktních a u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v procesu předškolního vzdělávání z pohledu výzkumníka?
2. Jaký vliv má arteterapie na rozvoj komunikace u dětí intaktních a u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v procesu předškolního vzdělávání?
3. Jaký vztah či postoj zaujímají děti intaktní a děti se speciálně vzdělávacími potřebami k výtvarnému umění celkově a nejen arteterapeutickým technikám v procesu předškolního vzdělávání?

Výzkumný problém bychom mohli vymezit takto: domníváme se, že využití arteterapie u dětí předškolního věku, hlavně u dětí intaktních, ale i u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami, je velmi malé, proto jsme se soustředili právě na tuto klientelu. Některé děti v mateřských školách nemají k výtvarnému umění a výtvarným technikám kladný vztah, zaměřili jsme se tedy i na vhodnou pozitivní a citlivou motivaci, aby děti pociťovaly z výtvarného tvoření radost a měly pozitivní zkušenosti s různými arteterapeutickými technikami. Rádi bychom se pokusili i změnit vztah učitelek daných mateřských škol k výtvarnému umění a arteterapeutickým technikám, aby se staly součástí jejich předkládané vzdělávací nabídky. Naší snahou bylo i zprostředkování hlubších poznatků arteterapie u učitelek mateřských škol, aby se učitelky zaměřovaly nejen na artefakty dětí, jako je tomu dodnes, ale aby se soustředily především na samotný proces vedoucí k artefaktu. Tím by také přispívaly ke vzájemné spokojenosti učitelek a dětí. Přáli bychom si, aby se arteterapie stala čím dál více vyhledávanější a používanější expresivní terapií.

6 Design výzkumného šetření

V této kapitole se stručně zabýváme metodami našeho výzkumného šetření, věnujeme se výběru jednotlivých zařízení, přibližujeme prvotní spolupráci a komunikaci s danými zařízeními, dále blíže charakterizujeme výzkumný soubor, pedagogy a prostředí, ve kterém se naše praktická část odehrávala, je zde rovněž ošetřena i etická stránka výzkumného šetření a anonymizace dat.

6.1 Design výzkumu

V praktické části bakalářské práce jsme si zvolili metodu kvalitativního šetření - pozorování na podkladě vlastní arteterapeutické činnosti. Domníváme se, že metoda kvalitativního šetření byla na místě z důvodu vlastní realizace arteterapeutického „projektu“ a jednak možnosti zareagovat na nenadálé situace a jevy. Osobně nepreferujeme pasivní pozorování. Kvalitativní výzkum je přístup, kdy popisujeme, analyzujeme a interpretujeme data a jevy nekvantifikovatelné povahy. Data kvalitativní povahy jsou jedinečná a neopakovatelná a vážou se k danému kontextu. Zkoumané jevy vznikají, rozvíjí, zanikají a neustále se mění. Různí výzkumníci je mohou vnímat odlišnými způsoby. Další výhodou je, že výzkumník může celý proces ovlivňovat, tedy i přizpůsobovat se novým nečekaným podmínkám. (Miovský, 2010) Pozitivním faktem je i hlubší poznání zkoumaného problému. (Hendl, 2005) Hlavní nevýhody kvalitativního přístupu spatřujeme v nemožnosti systematického zpracování a analýzy dat, v kvalitativně orientovaném šetření je často problémem odlišit podstatná data od nepodstatných. Někdy také nacházíme stále nové konfliktní oblasti, které si zasluhují hlubšího zkoumání. (Miovský, 2010) Nevýhodou kvalitativního výzkumu může být i přílišná subjektivita výzkumníka. (Hendl, 2005)

6.2 Metody sběru dat

Nyní se budeme stručně zabývat metodami sběru dat, tedy pozorováním. Zvolili jsme si metodu přímého pozorování na základě vlastní arteterapeutické činnosti. Zkonstruovali jsme si třídní arteterapeutický „projekt“, kterému předcházela konzultační činnost s vedoucí naší práce. Tento „projekt“ byl realizován formou třech dopoledních setkání v daných mateřských školách, vždy cca po devadesáti minutách. Setkání v mateřských školách proběhla v časovém rozpětí vždy maximálně jednoho týdne, bylo důležité, aby setkání s dětmi navazovala, aby práce byla tedy smysluplnější, ucelenější, efektivnější, aby děti byly neustále motivovány a těšily se na nový den, na nové setkání se skřítkem Podzimníčkem. Toto výzkumné šetření jsme provedli v obou mateřských školách a následně zpracovávali

a srovnávali výsledky obou zařízení. Pro účely zpracování dat jsme si vybrali metodu izomorfní deskripce, kde jsme se snažili pochytit a zaznamenat si vše, co jsme považovali za cenné a důležité. Soustředili jsme se na samotný průběh procesu, artefakty, pocity, reakce, vztahy ve skupině, komunikaci, chování, prožitky dětí, ale i učitelek, pomoc učitelek při realizaci projektu, organizační aspekty aj. Samotný popis našeho pozorování jsme provedli v krátké době po skončení našeho výzkumného šetření. Náš arteterapeutický „projekt“ bude popsán v následující kapitole.

Nyní si přiblížíme metody výzkumného šetření, a to pozorování dle různých kritérií, deskriptivní metodu při zpracování dat a nástin vlastního arteterapeutického „projektu“.

Pozorování je metoda, která má zachytit co největší spektrum různých situací v dané skupině. (Hendl, 2005) Pozorování můžeme rozdělit dle několika hledisek. Podle předmětu pozorování klasifikujeme pozorování na introspektivní a extrospektivní, pozorování vnějších procesů a jevů lze dělit na přímé a nepřímé. Všechny formy pozorování můžeme rovněž členit dle struktury a to na pozorování strukturované, částečně strukturované a nestrukturované. (Miovský, 2010) Pro naše účely praktické části bakalářské práce považujeme za nutné se zmínit o extrospektivní metodě pozorování, a to izomorfní deskripci. Izomorfní deskripce je takový způsob pozorování, který se snaží o co nejvíce otevřené pozorování, při němž si snažíme podrobně zaznamenat vše, co lze vnímat. Tento způsob stanovuje tři principy, a to deskriptivnost, zachycení kontextu a snaha o komplexnost. (Miovský, 2010)

Zvolili jsme si metodu zúčastněného pozorování na podkladě vlastní arteterapeutické činnosti. Zúčastněné pozorování je typ pozorování, kdy se pozorovatel přímo nachází v prostoru, ve kterém pozoruje. Stává se součástí pozorovaných jevů a jedním z aktérů. Mezi pozorovatelem a pozorovanými jevy dochází k vzájemné interakci. Pozorovatel má bezprostřední zkušenost s pozorovanými jevy a může mu přinést lepší a celistvější pochopení. Zúčastněné pozorování je možno dělit na skryté zúčastněné pozorování a otevřené zúčastněné pozorování. (Miovský, 2010) Vybrali jsme si metodu skrytého zúčastněného pozorování, děti nevěděly, že jsou pozorovány, nemohly tedy záměrně ovlivnit naše výzkumné šetření a projevovaly se přirozeným a spontánním způsobem adekvátním jejich věku a osobnosti.

Dále jsme si vytvořili třídenní arteterapeutický „projekt“, ve kterém bychom si vyzkoušeli některé arteterapeutické techniky. Celý „projekt“ jsme motivovali postavou skřítky Podzimníčka. Každý den jsme pracovali s dětmi, jak už bylo zmíněno výše, cca devadesát minut.

„Projekt“ probíhal ve dvou týdnech za sebou, v mateřské škole Hodolanská probíhala realizace „projektu“ ve dnech 18. 11., 20. 11. a 21. 11. 2014. V mateřské škole prof.

V. Vejdvorského jsme uskutečnili realizaci „projektu“ týden poté, ve dnech 24. – 26. 11. 2014 v rámci naší souvislé speciálněpedagogické praxe.

6.3 Výzkumný soubor

Pro účely empirické části bylo nezbytné vybrat dvě zařízení pro děti předškolního věku, a to mateřskou školu pro děti tzv. intaktní a mateřskou školu pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami. Mateřskou školu tzv. běžného typu jsme zvolili metodou záměrného (účelového) výběru přes instituce. Při výběru nám také pomohlo doporučení naší kolegyně, která má s vedením mateřské školy dobré zkušenosti. Jedná se o Mateřskou školu Hodolanskou v Olomouci. Telefonicky jsme zkontaktovali paní ředitelku dané mateřské školy, paní ředitelka byla velice ochotná a vstřícná pro uskutečnění našeho „projektu“, byla nakloněna pro jakékoli „nové činnosti“ a obohacení dětí. Její svolení bylo podloženo žádostí o umožnění realizace praktické části naší bakalářské práce (Příloha č. 1). Další komunikace probíhala již osobně a také prostřednictvím emailové korespondence. Jako mateřskou školu pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami jsme si zvolili Mateřskou školu prof. V. Vejdvorského v Olomouci. Jedná se o mateřskou školu pro děti se zrakovým postižením. Tuto mateřskou školu jsme si vybrali i z důvodu, že jsme již bezpečně znali kolektiv dětí a personál v rámci naší současně probíhající průběžné a souvislé speciálněpedagogické praxe. Komunikace s vedením školy probíhala většinou ústní formou, souhlas byl opět podložen již zmíněnou žádostí. (Příloha č. 2) Učitelky mateřské školy i paní ředitelka byly nadšeny a neměly žádné výhrady.

Považujeme za vhodné popsat prostředí, ve kterém naše výzkumné šetření probíhalo. V mateřské škole Hodolanská jsme měli k dispozici plně vybavenou hernu, dostatek prostoru, oddělené stoly s židlemi, výtvarné a jiné materiály a pomůcky, jaké bylo potřeba, ostatní výtvarné materiály jsme si zakoupili a byly nám zpětně proplaceny. V mateřské škole prof. V. Vejdvorského byla situace podobná.

Nyní si blíže charakterizujeme náš výzkumný soubor. V první skupině, tedy u dětí z mateřské školy Hodolanská, jsme pracovali s věkovým rozpětím tři až pět let. Byla to 2. třída mateřské školy. V této skupině bylo celkem dvacet tři dětí, z důvodu nemoci při našem výzkumném šetření nebyly přítomny všechny děti. Učitelka, se kterou jsme spolupracovali, měla odpovídající středoškolské pedagogické vzdělání.

V druhé skupině dětí z Mateřské školy prof. V. Vejdvorského, jsme pracovali s věkovou skupinou tři až sedm let, tedy o něco větším věkovým rozpětím, než v předchozí skupině. Skupinu tvořilo osm dětí. Byly zde děti se zrakovým postižením, konkrétně

s amblyopií, strabismem, dále jedno dítě s mentálním postižením a zároveň poruchou autistického spektra, vyzorovali jsme, že některé děti se projevovaly nadměrně úzkostně. Spolupracovali jsme se dvěma učitelkami, jedna měla vysokoškolské vzdělání v oblasti psychologie a nyní zahájila studium speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání, druhá učitelka vystudovala střední odbornou školu pedagogickou, nyní učí již posledním rokem. V mateřské škole rovněž působila asistentka pedagoga.

6.4 Etické aspekty výzkumného šetření

Abychom dodrželi etické aspekty výzkumu, bylo nutné vytvořit písemný informovaný souhlas pro rodiče všech dětí za účelem získání dat a také fotografií, které by byly použity jen v rámci naší bakalářské práce (dle zákona č. 101/2000 Sb. o ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů). Informovaný souhlas byl napsán jednoduchou a srozumitelnou formou. Před vlastním výzkumným šetřením jsme tento informovaný souhlas dali k dispozici učitelkám daných mateřských škol, které měly za úkol tento souhlas předat rodičům a následně vybrat zpět. V mateřské škole prof. V. Vejdovského jsme neměli se souhlasem žádné potíže (Příloha č. 3), jen v mateřské škole Hodolanská si souhlas učitelka upravila a rodiče se při příchodu do mateřské školy podepisovali na níže přiložený seznam. (viz Příloha č. 4) Originály jsou umístěny u autorky bakalářské práce.

Důležité bylo také zajistit anonymizaci dat. V informovaných souhlasech nezveřejňujeme žádná jména dětských klientů, u fotografií artefaktů jsou rovněž skryta jména a příjmení dětí.

7 Arteterapeutický „projekt“ na motivy pohádky O skřítku

Podzimníčkovi

V této kapitole bude popsán náš třídní arteterapeutický „projekt“. Inspirací se nám stala se dětská publikace autorky Marie Pavese – Příhody skřítky Petra. Veškeré vzniklé artefakty, vyjma modelů z hlíny, jsou uloženy u autorky práce.

1. den

Pomůcky: výkresy formátu A4, prstové barvy, obrázky lesa, míček, hudební přehrávač, hudba s lesní tematikou, postava skřítky Podzimníčka, modelovací hlína, vhodné podložky pro modelování z hlíny, fotoaparát, hnědý šátek.

Po příchodu do mateřské školy jsme se pozdravili s dětmi a učitelkou a nachystali si veškeré potřebné pomůcky. Následovala ranní činnost s dětmi, a to malba prstovými barvami na téma les. (volně dle Zichy, 1981) Děti jsme před samotnou činností vhodně motivovali a pro obohacení jejich představ jsme použili názorné obrázky (Příloha č. 5), povídali jsme si s dětmi, jak takový les vypadá. Děti jsme si postupně volali ke stolu, každý pracoval sám. Uklidili jsme pracovní plochu.

Svolali jsme děti do kruhu a přivítali jsme se s dětmi. Protože jsme se navzájem ještě všichni neznali, a bylo důležité osvojit si a připomenout si naše jména, zvolili jsme jednoduchou seznamovací hru. Děti seděly v kruhu na koberci a učitelka jim posílala po kruhu míček – kdo držel v ruce míček, sdělil nám své jméno a také co rád dělá. Když se prostřídaly všechny děti, nastala obměna hry, ten, kdo držel v ruce míček, musel vyslovit jméno jiného dítěte (učitelky) a dotyčně osobě zároveň hodit míček.

Nyní jsme pokračovali motivací. „Milé děti, dnes za námi přišel do školky skřítek Podzimníček a bude tady s námi tři dny. Bude si s námi povídat, hrát a plnit různé úkoly, protože slyšel, že tady máme šikovné děti. Co myslíte, jak by mohl takový skřítek asi vypadat?“ Děti popisují skřítky. Poté jim ukážu postavu skřítky Podzimníčka. „Co takový skřítek dělá, co dokáže?“ (na podzim zabarvuje ovoce a listí na stromech, uklízí v lese, připravuje postýlky pro broučky na zimu, umí kouzlit...). Následovalo vyprávění pohádky. V průběhu vyprávění pohádky bylo nezbytné klást dětem otázky pro udržení pozornosti.

Pohádka o skřítku Podzimníčkovi

V lesích, kam málokdy vkročí lidská noha, rostou vysoké stromy a pod nimi raší hustý porost, kde mohou pokojně žít zvířátka a skřítky. Na pokraji takového lesa žil skřítek

Podzimníček. Byl to malinký chlapeček, který byl velký asi jako tvoje dlaň. Měl rozcuchané vlasy, na ní čepičku, košili, kalhoty a kabátek měl ušité z listů a uměl dělat kouzla. Přátelil se s lesními zvířátky a ptáčky, ale mrzelo ho, že nemá žádné jiné kamarády. Jeho domek stál pod ostružiním a byl zchátralý, že se to hned tak nevidí. Střecha padala, zdi byly nedbale vymazány blátem, okna a dveře nešly zavírat ani otvírat. A uvnitř to nebylo o nic lepší. Nábytek už neměl dvířka ani zásuvky a nádobí měl skřítek Podzimníček popraskané a otlučené. Takhle však žil odedávna a zamlouvalo se mu to.

Žil velice prostě. Zajímal se vlastně jen o to, co se dělo v přírodě kolem, ať to bylo dobré či špatné. Podzimní slunce si na chaloupku posvítilo a tu bylo opravdu vidět, jak je ošklivá a zchátralá. Skřítek Podzimníček si ji potají zachmuřeně prohlížel a říkal si, že si už bude muset postavit novou. Podzim se pomalu schyloval ke konci a blížila se zima.

Tohoto podzimu se stalo něco neobvyklého a život skřítky Podzimníčka se od základů změnil.

Již dříve u keře občas vyrostly překrásné houby. Nikdo je nesbíral, zůstávaly v mechu, aby svědčily o úrodnosti a pohostinnosti tohoto cípu země. Tentokrát jich v trávě kolem morušového keře vyrostla spousta, byly překrásné, ale jedovaté. Skřítek Podzimníček si je prohlížel zachmuřeně, pochopil, že přišla chvíle postavit si někde jinde nový dům.

Jednoho slunečného podzimního dne si šel skřítek Podzimníček hledat vhodné místo pro nový dům. Celý les se skvěl jasnými čerstvými barvami a zvířata běhala a skotačila. Najednou o něco pichlavého zakopl. „Au, au, co to bylo? Podívejme! Ježek, a chystá se k zimnímu spánku.“

S dětmi jsme hráli pohybovou hru Na ježka. (Juklíčková – Krestovská, 1989) Pravidla hry: jedno dítě představuje ježka. Ježek, označený hnědým šátkem, spí schoulený uprostřed kruhu dětí. Ostatní děti spolu s učitelkou chodí v kruhu okolo ježka a zároveň deklamují básničku:

„Tíše, děti, ježek spí,

ať ho nikdo nevzbudí.“ (chodíme v kruhu po špičkách)

„Já mám doma ovci,

můžu křičet, jak chci.“ (chodíme v kruhu, pozvolna přidáváme na hlasitosti a tleskáme do rytmu)

„Já mám doma berana,

můžu dupat nohama.“ (chodíme v kruhu a dupeme nohama)

„Ježku, vstávej!“

Na tento povel se děti rozprchnou po koberci, ježek vstává a chytá nezbedné děti. Ježek má za úkol pochyťat všechny děti. Dítě, které je chycené, si sedne na vyhrazenou lavičku. Dítě, které ježek chytl jako první, si vymění roli s ježkem. Hru několikrát opakujeme.

Po pohybovém uvolnění jsme dále pokračovali ve vyprávění pohádky. Děti si lehly na koberec a tiše poslouchaly pohádku. Mezitím se nechaly unášet relaxační hudbou s lesní tematikou.

Skřítek Podzimníček se nikdy nedostal tak daleko od své chaloupky a připadalo mu, že objevil nový svět. Stromy byly hrozně vysoké, měly ohromné kmeny a široké větve obaleny pestrobarevným listím. V lese našel stopy králíků, kun, veverek a lišek. Rostl tam jalovec, maliny, ostružiny. Skřítek Podzimníček se cítil velice spokojený. Sedl si k obrovskému buku a rozhlížel se kolem sebe, naplněn zvláštním poklidem. Strom stál na pokraji velké mýtiny a připadal mu tak bezpečný, že se rozhodl postavit svůj nový dům právě pod jeho mohutnými vystouplými kořeny. Skřítek tak dlouho o novém domečku přemýšlel, až se unavil, a usnul.

Zde jsme zařadili imaginaci. Děti klidně ležely, měly zavřené oči.

Slovní doprovod k imaginaci: „představte si, že jste jako skřítek Podzimníček. Ležíte ve voňavé měkké trávě a sníte o novém domečku. Máte zavřené oči, pusy, nikdo nemluví. Uvolníme se, každý se soustředíme na své dýchání, nádech a výdech. Cítíme, jak se nám zvedá břicho, cítíme trávu pod námi. Cítíme své ruce, až ke konečkům prstů, nohy, až k chodidlům, představujeme si, jak chodíme po této voňavé měkké trávě. Všude okolo nás jsou stromy, které mají pestrobarevné listí, listí šustí ve větru, slyšíme ššš ššš... Podzimní slunce nás šimrá po tváři. Je nám teplo. Cítíme sladkou vůni květin, vůni pryskyřice, vůni jehličí, vůni lesa. Náhle slyšíme cvrlikání ptáčků, kteří ještě neodletěli do teplých krajín. Slyšíme i jiná zvířátka. O čem si asi všichni povídají? Ptáčci cvrlikají tak nahlas, že se pomaličku probouzíme, ale stále máme zavřené oči. Představíme si, že zase ležíme pod velkým stromem, cítíme své nohy, ruce, celé tělo, soustředíme se na své dýchání. Jsme odpočinutí a plní sil. Pomaličku otevíráme oči, protahujeme se, sedáme si, díváme se na své kamarády, ale nemluvíme.“

Následovala hlavní arteterapeutická činnost – modelování z hlíny. (volně podle Šickové – Fabrici, 2008) Nejprve měly děti zavřené oči, aby se lépe seznámily s materiálem, poté každé dítě modelovalo dle vlastních představ „les“. Snažili jsme se u práce dodržovat ticho a klid. Během práce zněla hudba s lesní tematikou. Děti měly dostatečný čas na vyjádření svých představ. Při společném úklidu jsme si naše díla vystavili na podložky na koberec. Utvořili jsme kolem kruh. S dětmi jsme si povídali o tom, co každý „vymodeloval“, proč to považoval za důležité, co by ještě v lese mohlo být. Na závěr prvního

setkání jsme udělali krátkou reflexi. Děti hodnotily dnešní první setkání se skřítkem Podzimníčkem a jak se jim líbila práce s hlinou. Na požádání děti ukázaly v rozpětí rukou míru libosti/nelibosti dnešního dobrodružství. Skřítek dětem poděkoval a motivoval je k další spolupráci a putování se skřítkem Podzimníčkem.

2. den

Pomůcky: výkresy formátu A4, pastelky, voskovky, přírodniny, lepidla, výkresy formátu A1, vodové barvy, štětce, kelímky na vodu a lepidla, hudba s lesní tematikou, hudební přehrávač, postava skřítky Podzimníčka, obrázky možného skřítkova domečku, obrázky lesa, fotoaparát.

Po příchodu do mateřské školy jsme se opět pozdravili s dětmi a učitelkou a nachystali si veškeré potřebné pomůcky. V rámci ranních činností s dětmi jsme si zvolili kresbu skřítkova domečku, a to pastelkami nebo voskovkami. Děti jsme opět vhodně motivovali a pro jejich lepší představu jsme použili obrázky lesu a obrázky možných podob skřítkova obydlí (Příloha č. 6), povídali jsme si s dětmi, jak by mohl takový skřítkův domeček a jeho okolí vypadat, z čeho může být obydlí postaveno. Opět jsme si volali děti postupně ke stolu, každý pracoval individuálně. Společně jsme uklidili pracovní místo.

Svolali jsme děti do kruhu a navzájem jsme se přivítali, i se skřítkem Podzimníčkem. Společně jsme si zopakovali poznatky z předchozího dne. „Děti, skřítek Podzimníček nám zase přichystal nové úkoly a dobrodružství a bude nám dále povídat svou pohádku. Děti, pamatujete si, kde skřítek Podzimníček bydlí? Už si postavil nebo ještě nepostavil nový domeček?“ Zde byl prostor pro volnou diskusi dětí. „Tak já vám to, milé děti, povím. Dříve, než si skřítek Podzimníček postavil nové bydlení, chodil po lese a ptal se svých kamarádů zvířátek, klepal na jejich domečky a ptal se, jestli u nich může bydlet. Některá zvířátka mu otevřela, jiná ne. My si dnes také zahrajeme na domečky.“

Následovala pohybová hra s názvem Dobrý den, pojd'te ven. (Opelková, 2009 [online]) Pravidla hry: děti sedí schoulené v kruhu čelem dovnitř. Jedno dítě obchází kruh zvenčí. Někomu zaklepe na rameno a řekne: „Dobrý den, pojd'te ven!“ Toto je povel pro vyběhnutí a začíná honička, běhá se v jednom směru a ten, který klepal, si musí sednout na kamarádovo místo. Ten, který nestihne doběhnout, chodí a klepe. Hra nabízí i možné obměny, a to tehdy, když děti stojí nebo leží na břiše.

„A protože náš milý skřítek Podzimníček hledá nové bydlení, my mu dnes všichni pomůžeme a společně mu nějaké vytvoříme. Nejdříve se ale na tu práci musíme pořádně

protáhnout.“ Nyní jsme pokračovali v tematické rozvíčce. Poté jsme se přesunuli stolům, kde jsme měli nachystány výtvarné pomůcky a materiály.

Pro hlavní arteterapeutickou část jsme si vybrali společnou koláž skřítkova domečku. Děti byly rozděleny do menších skupinek. Ve skupině měly vždy jeden výkres formátu A1 a různé přírodní materiály (hlínu, drobné kamínky, pestrobarevné a různorodé podzimní listí, mech aj.) a výtvarné pomůcky. Dětem jsme ukázali, jak mohou s jednotlivými přírodninami a výtvarnými pomůckami různě pracovat. V této koláži děti lepily či otiskovaly přírodniny, malovaly vodovými barvami apod. (volně podle Šickové – Fabrici, 2008; dále dle Zichy, 1981) Opět jsme se snažili o ticho a klid při společné práci. Při tvoření jsme poslouchali hudbu s lesní tematikou. Po dokončení koláží jsme společně uklidili pracovní plochu.

Nakonec jsme si vystavili díla na zem nebo na stůl a posadili jsme se kolem nich. Pozorovali jsme i díla jiných skupinek. Povídali jsme si s dětmi o jejich kolážích, co důležitého by podle nich měl skřítek ve svém domečku mít, diskutovali jsme o tom, jak se jim společně pracovalo, ve kterém obydlí by chtěly bydlet, jak by si děti představovaly svůj vysněný domeček, koho a co by tam chtěly mít, zda se dětem více líbí v mateřské škole či doma a proč, aj.

„Milé děti, dnešní putování se skřítkem Podzimníčkem je zase u konce. Skřítek už je unavený a děkuje Vám všem za pomoc. Zítra budeme zase pokračovat a dozvíme se něco nového, jak to nakonec všechno dopadlo. Třeba Vás skřítek něčím překvapí.“ Na závěr jsme rovněž provedli krátkou reflexi – každé dítě stručně zhodnotilo dnešní setkání, všechny děti vyjádřily své pocity pozitivním či negativním výrazem obličeje.

3. den

Pomůcky: výkresy formátu A4, voskovky, bílé voskovky, barevné papíry formátu A4, fotoaparát, postava skřítkova Podzimníčka a obrázek skřítkova Mecháčka, obrázky lesa a skřítkova obydlí, hnědý a zelený šátek, dárky pro děti a paní učitelku.

Ráno jsme se pozdravili s dětmi a paní učitelkou, připravili jsme si všechny nezbytné materiály a pomůcky. S dětmi jsme kreslili svého kamaráda, a to technikou bílé voskovky na barevný papír, aby kresba jasně vynikla. Před touto činností jsme s dětmi diskutovali na téma můj kamarád, jak vypadá, jaké má vlastnosti, děti si svého kamaráda v mateřské škole mohly dobře prohlédnout. Děti pracovaly samostatně u jednoho stolu. Po dokončení jsme společnými silami uklidili pracovní plochu.

Přivítali jsme se v kruhu a popřáli si krásný den. Opět mezi nás přišel skřítek Podzimníček. Opět jsme si zopakovali poznatky z předchozího dne. Skřítek nám přislíbil pokračování zajímavé pohádky.

„Milé děti. Víte, jak to včera nakonec dopadlo?“ Zde byl prostor pro volnou diskusi, každý nám mohl sdělit svou představu či domněnku. „Pozorně poslouchejte.“ Pokračovali jsme ve vyprávění pohádky. Pro udržení pozornosti jsme průběžně kladli dětem otázky.

Druhý den ráno vstal skřítek Podzimníček brzo a šel navštívit mladého jezevce, svého kamaráda. „Potřebuji prosím pomoc,“ řekl mu. Jezevec byl veselý chlapík a velký dobrák. Hned souhlasil s tím, že mu s domečkem pomůže. A pustili se do práce: skřítek Podzimníček jezdil s vozíkem, jezevec zase tahal saně. Pracovali, dokud nezapadlo slunce. Večer už spal skřítek v novém obydlí.

V lese se čas počítá podle ročních období, která se vystřídají jedno za druhým. I les na podzim změnil barvu. Zlatá a červená, žlutá a hnědá hrály nekonečným počtem odstínů a stromy a keře vypadaly, jako by je někdo znovu namaloval.

Dům se báječně podařil, byl velký a pohodlný, okna i dveře a střecha pevné, každá místnost měla svůj komín. „I já budu musit dům vymalovat“, řekl si skřítek Podzimníček a kdoví proč, najednou na něho padl smutek. Tu se mu zazdalo, že slyší zvláštní zvuk. Natahoval uši a poslouchal. „To nemůže být žádné zvíře“, řekl si. Zdalo se totiž, že přicházející si prozpěvuje, nebo dokonce zpívá nějakou písničku. „Tralala, tralalá...“

A právě na cestičce, která vedla z lesa, se objevila neuvěřitelná postavička. Měla veselý buclatý obličej, zelený mechový kabátek a na hlavě špičatou zelenou čepičku. Na zádech měla velký ranec a zvučně si prozpěvovala. Skřítek Podzimníček měl velikou radost. Přece jenom není v lese sám! Cizí skřítek se zastavil uprostřed mýtiny. Odmlčel se a rozhlížel se kolem sebe, ten koutek lesa byl tak krásný, že se nepřestával divit. Když si uvědomil, že není sám, prudce rozhodil rukama a řekl: „Ty jsi jistě skřítek Podzimníček, že?“ „Ano, to jsem“, odpověděl skřítek Podzimníček. „Ale kdo jsi ty?“ zeptal se Podzimníček. „Já jsem skřítek Mecháček. Bydlím na druhém konci lesa a dneska jsem se vydal do lesa, protože mi bylo samotnému smutno.“ Pro představu jsme ukázali dětem obrázek skřítky Mecháčka (Příloha č. 7), aby si jej pečlivě prohlédly a poté i skřítky Podzimníčka, aby mohly porovnat. Společně jsme charakterizovali skřítky Mecháčka.

Dva skřítky se spolu hned skamarádili. Podzimníček ukázal Mecháčkovi svůj nový domeček, a mu se ten domeček tak zalíbil, že už zde zůstal. Byli vlastně taková malá skřítkovská rodinka. Oba měli takovou radost, že si zahráli na honěnou.

Následovala pohybová hra - honěná ve dvojicích. Pravidla hry: děti utvoří dvojice. Jedna dvojice – skřítkové Podzimníček a Mecháček bude chytat ostatní děti. Skřítkové jsou označeni příslušnými barevnými šátky. Všechny dvojice se musí neustále držet za ruce. Dvojice, které se skřítkové dotknou, „zkamení.“ Ostatní děti můžou chycenou dvojici zachránit pěkným pohlazením. Hru několikrát opakujeme, skřítky vystřídáme.

Děti se posadily na koberec a dále poslouchaly pohádku.

Skřítkové skotačili a řádili tak, až to slyšel celý les. A pořád si chtěli hrát. „Víš, co, Podzimníčku? Něco si spolu nakreslíme, ať ten náš domeček není tak prázdný“, navrhnul Mecháček. Skřítkci se ale nemohli dohodnout, nakonec kreslili oba zároveň jednou tužkou zároveň. „Děti, jak je to možné? Nyní si to můžeme společně vyzkoušet.“ Rozdělili jsme děti do dvojic a přesunuli jsme se z herní plochy ke stolům. Před samotnou činností bylo důležité dětem ukázat, jak správně uchopit tužku ve dvojici a jak s ní pohybovat. Dvojice kreslila vždy jednou tužkou na jeden papír. (volně dle Potměšilové a kol., 2010) Děti spolu verbálně nekomunikovaly, jen prostřednictvím tužky a papíru. „Děti, teď jsme si to vyzkoušeli a nyní už budeme kreslit sami.“

Pro hlavní arteterapeutickou činnost jsme zvolili individuální kresbu členů své rodiny, v podobě skřítků. (volně podle Zichy, 1981) Před samotnou činností jsme s dětmi diskutovali na téma členové rodiny, jakou podobu má skřítek, vše bylo nutné dětem pečlivě vysvětlit. Pracovali jsme s voskovkami.

Po dokončení všech kreseb jsme s dětmi uklidili pracovní plochu. Vystavili jsme si svá díla na koberec a sedli jsme si do kruhu kolem nich. Bylo důležité navodit příjemnou a citlivou atmosféru. Povídali jsme si s dětmi o rodině, o členech jejich rodiny, jaké role a povinnosti mají jednotliví členové rodiny, jak se členové rodiny asi cítí, jak se děti doma cítí... Každé dítě představilo svůj obrázek a objasnilo nám jednotlivé postavy.

Nastala chvíle ukončit náš „projekt“. S dětmi jsme se pokusili o společné zhodnocení, rozloučili jsme se se skřítkem Podzimníčkem a Mecháčkem. Poděkovali jsme paní učitelce a dětem a předali jim symbolické odměny a dárky.

8 Analýza získaných dat a závěry

V této kapitole se budeme zabývat podrobným popisem celého arteterapeutického procesu, co jsme vyzorovali, pokusíme se o srovnání získaných dat a o celkové zhodnocení a shrnutí výsledků. Budeme logicky postupovat po jednotlivých dnech v obou zařízeních.

Nyní se budeme zabývat prvním dnem. V mateřské škole Hodolanská nás paní učitelka radostně přivítala, v krátkosti nás představila dětem a ochotně nám pomohla s přípravou veškerých pomůcek a výtvarných potřeb. Velice ráda se ujala role fotografa po celé tři dny. Paní učitelka byla ve stejném věku jako my, což bylo přínosné hlavně pro vzájemnou komunikaci. Zpočátku jsme měli obavy, děti jsme znali jen z předchozího informativního setkání. Vybrali jsme si náhodně pár dětí a vhodně jsme je motivovali, zda budou s námi u stolu něco zajímavého tvořit. Některé děti jsme si získali ihned bez větších obtíží, zejména děti starší, ostatní děti se ostýchaly, již na první pohled bylo patrné, že nemají rády výtvarné činnosti. Žádné děti jsme k připraveným aktivitám rozhodně nenutili. Velkou roli zde sehrávala motivace. Při ranní činnosti – malbě lesu prstovými barvami, jsme s dětmi nejdříve volně diskutovali, jak takový les vypadá, jaká zvířata v něm žijí, jaké tam rostou stromy aj. Použili jsme vhodné obrázky pro lepší názornost, jelikož děti v předškolním věku ještě nemají abstraktní dovednosti. Zjistili jsme, že děti ještě nikdy nepracovaly s prstovými barvami, a bylo to znát. Při kontaktu s barvami spíše experimentovaly, objevovaly, jak lze s prstovými barvami pracovat. Některým dětem byly prstové barvy na ruku nepříjemné, chodily se umývat nebo si utíraly ruce do papírových kapesníků. Převládaly zde náměty stromů, slunce, vody. Mladší děti byly s pracemi velice rychle hotovy, starší děti se věnovaly malbě o něco déle. Překvapilo nás, že některé děti si vybraly i černou barvu, ačkoli měly k dispozici i jiné barvy.

Po vzájemném přivítání následovala jednoduchá seznamovací hra, některé děti se ostýchaly sdělit své jméno, jiným nebylo dostatečně rozumět, paní učitelka musela dětem pomoci. Děti jevily radost z postavy skřítky Podzimníčka, každý si jej chtěl dobře prohlédnout a mít u sebe. Při vyprávění pohádky byly některé děti nepozorné a neposedné, proto jsme si je posadili blíže k nám. Pohybová hra Na ježka se dětem velice líbila, rychle si osvojily básničku a přidávaly se k nám. Některé děti nepochopily pravidla hry, a i přesto, že byly chyceny, pokračovaly ve hře dále. Museli jsme je opravit a znovu objasnit pravidla. Hru jsme několikrát opakovali. Bylo zapotřebí dávat velký pozor na bezpečnost tak velkého počtu dětí.

Po zklidnění dětí a při následné imaginaci vyvstal problém s uvolněním a navozením relaxující polohy. Některé děti neměly potřebu mít zavřené oči, jiným zase déle trvalo zklidnit své tělo, uvolnit se a nechat se unášet naším vyprávěním a poslouchat zpozvzdálí hudbu s lesní tematikou. I přes tyto malé počáteční starosti se nám povedlo navodit příjemnou a relaxující atmosféru a pro děti i pro nás to byl příjemný zážitek.

Arteterapeutické setkání pokračovalo modelováním z hlíny. Děti byly rozděleny do několika skupinek, ale pracovaly individuálně. Opět je zde nutno konstatovat, že děti v mateřské škole Hodolanská se setkaly s modelovací hlínou poprvé. Děti dlouho objevovaly tvárnost a možnosti hlíny, a až poté se pokoušely o samotné modelování. Měkkost a poddajnost hlíny v dětech vzbuzovala libé pocity. Určitým dětem jsme museli poskytnout pro lepší názornost obrázky lesu. Některé děti jsme musely do práce často povzbuzovat, chválit, podporovat a citlivě motivovat, jiné děti potřebovaly ke svému vyjádření modelovací hmoty více. Již tehdy jsme si uvědomili, že práce s tolika dětmi a zároveň poskytovat každému dítěti individuální přístup je chvílemi obtížné. Velice kladně nás překvapil poznatek, že v celém procesu modelování panovala tichá a klidná atmosféra, děti hovořily šeptem a pokud něco potřebovaly, zvedly ruku nebo nás přivolaly polohlasem. Děti byly natolik zaujaty činností, že ani neměly potřebu hovořit. Převažovaly zde spíše konkrétní drobné náměty, jako stromy, voda, různé druhy zvířat, kameny a úkryty pro zvířata.

Při následném hodnocení prvního setkání se skřítkem Podzimníčkem a závěrečné reflexi děti se zájmem pozorovaly díla svých kamarádů, měly potřebu nám ukazovat svá díla a touhu ještě své dílo upravit. První setkání se skřítkem Podzimníčkem hodnotily děti kladně.

V mateřské škole prof. V. Vejdovského byla situace mírně odlišná. Protože jsme již kolektiv dětí a učitelek bezpečně znali, neměli jsme vážné obavy z reakcí dětí. Po přivítání se s dětmi a pedagogickým kolektivem jsme si sami nachystali veškeré potřebné pomůcky a materiály, paní učitelka nám nechala zcela volný prostor pro vlastní aktivity. Postupně jsme si zvali děti ke stolu, většina dětí jevila o práci s prstovými barvami zájem, v této mateřské škole učitelky často začleňují prstové barvy do své vzdělávací nabídky. Opět jsme děti vhodně motivovali a poskytli obrázky pro lepší představu, k dětem s úzkostnými sklony a dětem uzavřenějším jsme přistupovali s větší citlivostí a porozuměním. K chlapci s dominantní poruchou autistického spektra jsme přistupovali individuálně. Paní asistentka, bývalá arteterapeutka, nám byla oporou a poskytovatelkou užitečných rad. U dětí převažovaly motivy slunce, stromů a vody. Pro fotografování jsme požádali slečnu praktikantku, která byla v mateřské škole také přítomna v rámci své náslechové speciálněpedagogické praxe, jelikož starší paní učitelka jevila z fotografování technické obavy.

Vzájemné přivítání a seznamování s postavou skřítky proběhlo bez problémů. Chlapec s poruchou autistického spektra (dále PAS) jevil o postavu skřítky mimořádný zájem a slovní výraz „skřítek“ zahrnul do své aktivní slovní zásoby. Vždy, když jsme přicházeli do mateřské školy, nás tímto výrazem vítal. Děti byly pozornými posluchači skřítkovy pohádky.

Pohybová hra Na ježka se dětem velice zalíbila, stejně jako v předchozí výše uvedené mateřské škole. Zařadily si ji do svého herního repertoáru a při volných chvílích vyžadovaly její opakování. Chlapec s PAS a s paní asistentkou se taktéž zapojili do hry. Při následné imaginaci se děti rychle zklidnily, uvolnily a nechaly se unášet představami a doprovodnou hudbou, mile nás překvapil i chlapec s PAS.

Hlavní nevýhodou v této mateřské škole byl jiný denní řád než v mateřské škole Hodolanská. V první zmíněné škole byla svačinka okolo 9.00 – 9.30, proto jsme museli krátce arteterapeutickou činnost s dětmi přerušit a pokračovat v ní dále po svačince. Snažili jsme se, aby děti zbytečně nemluvily a měly své představy stále v paměti, což se nám dařilo. V mateřské škole Hodolanská byla svačinka po ranních činnostech, tj. cca 8.30 až 8.45, arteterapeutický proces byl tedy celistvější a ničím nenarušovaný.

Při modelování s hlinou byly děti z mateřské školy prof. V. Vejvodského tvořivější, kreativnější, s hlinou nepracovaly poprvé. Opět se nám podařilo navodit atmosféru klidu, pohody a ticha doprovázenou hudbou s lesní tematikou. Modelování bylo pro děti uvolňující a příjemnou činností. U dětí převažovaly náměty stromů a ohraničené objekty jako rybníky, různé úkryty pro zvířata, aj. Radostným poznatkem byl pro nás fakt, že chlapec s PAS zahrnul stejně jako slovní výraz „skřítek“, tak i výraz „hlína“ do své aktivní slovní zásoby. U samotného modelování se dokázal koncentrovat na delší dobu.

Při závěrečné diskusi děti projevovaly touhu sdělit nám, co vytvořily, měly tendenci si sedat na koberec k jejich dílu a mít jej před sebou. Kladně ohodnotily první setkání se skřítkem Podzimníčkem a těšily se na zítřejší pokračování.

Nyní se přesuneme k druhému setkání. V mateřské škole Hodolanská probíhalo ranní setkání s učitelkou a dětmi podobně jako v první den. Před svačinkou jsme motivovali děti ke kresbě domečku pro skřítky. Využili jsme voskovek a pastelky. Představy dětí jsme upevnili názornou ukázkou obrázků. Děti jsme museli často povzbuzovat a chválit. V dětských kresbách převažovaly motivy domů, stromů, některé kresby byly již propracovanější a barevnější oproti předchozímu dni, v jiných kresbách se zase objevovaly zajímavé a opakující se prvky.

V rámci ranního opakování poznatků se děti aktivně zapojovaly do diskuse. Při pohybové hře Dobrý den, pojdte ven, nastal problém v pochopení pravidel. Některé děti

nevěděly, kterým směrem mají běžet, ale tento problém jsme záhy vyřešili. Ostatní děti běžící dvojici velmi hlasitě povzbuzovaly. Jiné děti zase jevíly nelibost z „prohry“ ve hře různými emočními reakcemi. V tematické rozcvičce děti měly zájem vyzkoušet si vše, co takový skřítek dovede, velice pěkně spolupracovaly.

Následovala hlavní arteterapeutická činnost, a to společná koláž ve skupinkách. Vzpomínali jsme na ranní kresbu skřítkova domečku. Ukázali jsme dětem, jak mohou s jednotlivými přírodninami různě pracovat, jak lze do skupinové koláže zakombinovat malbu, aj. Bylo důležité připomenout dětem pravidla spolupráce a kamarádkého chování. Požádali jsme o spolupráci paní učitelku o pomoc s organizací. Děti projevovaly radost z široké nabídky různých materiálů a se zaujetím se pustily do „práce.“ Děti bohatě experimentovaly s různými materiály a technikami. Problémy se projevíly s půjčováním pomůcek a materiálů, děti nedovedly kamaráda požádat o danou věc a poděkovat mu. Také se nedokázaly dohodnout na společné koláži jednoho velkého obydlí na celém formátu výkresu, proto vznikla řada malých obydlí a různých nahodilých prvků. Během celého tvoření opět panovala příjemná tichá a klidná atmosféra.

Při vzájemném hodnocení druhého setkání se skřítkem Podzimníčkem děti s nadšením pozorovaly jiná obydlí svých kamarádů. Aktivně se zapojovaly do celkové diskuse a už se tolik nebály vyjádřit svůj názor. Při závěrečném hodnocení dnešního setkání převládaly radostné výrazy dětských obličejů.

V mateřské škole prof. V. Vejvodského byla situace rozdílnější. Děti ihned porozuměly zadání a po chvíli se pustily kresby skřítkova obydlí. Nemuseli jsme dětem nic opakovat a znovu vysvětlovat, děti se „úkolu“ zhostily s radostí. Dokázaly využít celé plochy výkresu. Jedno z děvčátek s úzkostnými sklony nás svou kresbou mile překvapilo.

Děti se aktivně zapojovaly při opakování poznatků z předchozího dne. Při pohybové hře jsme se setkali s podobným problémem, děti zpočátku nevěděly, kterým směrem mají běžet, problém jsme snadno vyřešili. Oproti mateřské škole Hodolanská se děti navzájem nepovzbuzovaly a nejevily negativní emoce. Chlapec s PAS projevoval u pohybových her pozitivní reakce, porozumění pravidlům však bylo složitější. Tematická rozcvička probíhala u obou skupin dětí podobným způsobem.

Následující společná koláž přinesla odlišné výsledky. Děti pracovaly ve třech skupinách. Stejně jako děti tzv. intaktní, tak i děti se speciálně vzdělávacími potřebami projevovaly nadšení z různorodých materiálů a kombinací s jinými výtvarnými technikami, hlavně při manipulaci s mechem a hlínou, tyto přírodniny v obou zařízeních učitelky nevyužívají ve své vzdělávací nabídce. Pozoruhodným faktem v mateřské škole prof.

V. Vejdovského byla vzájemná tolerance a kooperace dětí, děti se dokázaly shodnout na společné koláži jednoho velkého obydlí a každé dítě se mohlo projevit a obohatit společné dílo. Chlapec s PAS pracoval s paní asistentkou a se zaujetím manipuloval s různými přírodninami. Negativně však hodnotíme situaci, kdy nám starší učitelka zasahovala do organizace naší práce. Projevovala tendence neustále hodnotit artefakt, popř. jej nějak dotvořit, a nekladla důraz na arteterapeutický proces, který je mnohem důležitějším činitelem. Projevovali jsme také přízeň k neotřelým kreativním postupům a experimentům dětí, starší z učitelek však tyto „experimenty“ považovala za špatné. Ve vzájemných názorech se objevovaly nejen generační rozdíly. Situaci jsme vyřešili klidně a s rozvahou. Mladší učitelka, profesí klinická psycholožka a také asistentka pedagoga, v soukromí projevovaly přízeň na naší straně. V první popisované mateřské škole učitelka nijak nezasahovala do naší práce, kladně hodnotíme její ochotu pomoci nám s organizací celého procesu, pomáhala nám při zajišťování dohledu nad dětmi při pohybových hrách, hodnocení každého setkání probíhalo mimo dětský kolektiv, jejich rad a doporučení, jak ještě lépe pracovat s dětmi, jsme si vážili a respektovali je.

Při hodnocení dalšího setkání se skřítkem Podzimníčkem se děti neostýchaly vyjádřit svůj názor včetně dětí úzkostných, což považujeme za velmi přínosnou změnu v oblasti komunikace. V dětských tvářích jsme pozorovali spokojenost a radost, a to pro nás bylo tou nejkrásnější zpětnou vazbou.

Dostáváme se již k poslednímu arteterapeutickému setkání, opět začneme mateřskou školou Hodolanská. Poslední den děti projevovaly únavu, bylo pochopitelné, že celý pracovní týden byl pro ně velmi náročným. Dnešní den jsme začali kresbou kamaráda, a to technikou bílé voskovky na barevný papír. Věděli jsme, že kresba postavy činí dětem potíže, proto jsme postupovali taktně a citlivě a vhodně děti motivovali takovým způsobem, aby pociťovaly z kresby příjemný prožitek a nebály se výtvarně vyjadřovat. Některé děti kreslily nejen svého kamaráda, ale považovaly za důležité zviditelnit i sebe.

Děti se aktivně zapojovaly do diskuse při opakování poznatků z předešlého setkání. Opět se objevovaly menší problémy s udržením pozornosti při poslechu pohádky. V rámci pohybové hry na honěnou mladší děti neporozuměly pravidlům, pravidla hry jsme dětem museli několikrát zopakovat. Již samotný pohyb přinášel dětem uspokojení.

Při komunikaci ve dvojicích jednou tužkou děti zpočátku nedokázaly udržet dvě ruce na jedné tužce. Dětem byl dán prostor pro volnou tvorbu. Převažovaly zde náměty slunce a zvířat. Děti se v pozici rukou střídaly. Nepociťovaly obavy z výsledného artefaktu, protože kreslily společně. Zaujalo nás, že děti pracovaly v tichosti a dokázaly spolupracovat, tento fakt

hodnotíme jako významný posun v průběhu celého našeho arteterapeutického „projektu.“ Následující kresba rodiny v podobě skřítků mnohonásobně předčila naše očekávání. Zpočátku sice některé děti nedostatečně porozuměly zadání, trpělivě jsme dětem vše znovu vysvětlili. Bylo velice pozoruhodné, že děti se dokázaly na kresbu déle a lépe koncentrovat, nepociťovaly obavy z výtvarného vyjadřování, v postavách skřítků se projevila dětská přirozenost, spontánnost a byly potlačeny obavy z hodnocení obyčejné lidské postavy.

Zde se naskýtá samozřejmě velký prostor pro diagnostiku dětských kreseb, každá dětská kresba je specifická a jedinečná, ale analýza kreseb není naším účelem a nemáme k tomu příslušné kompetence.

V rámci reflexe děti měly možnost ukázat svou kresbu ostatním dětem a stručně charakterizovat své členy rodiny, upřesnit jejich umístění na výkresu. Většina dětí se chtěla prezentovat svou kresbou. Také jsme citlivým způsobem diskutovali s dětmi o pocitech jednotlivých členů v rodině, jak se děti samy cítí v rodině, aj. Skřítek Podzimníček kladl dětem otázky, co se jim nejvíce líbilo, děti odpovídaly různě, nejvíce však převažovaly odpovědi „modelování z hlíny“, „koláž z přírodnin“ a „hra na ježka.“ Na závěr celého „projektu“ jsme se rozloučili se skřítkem Podzimníčkem a také se skřítkem Mecháčkem, skřítkové dětem poděkovali, a za odměnu jim přichystali sladké překvapení.

V mateřské škole prof. V. Vejdovského kresba kamaráda dětem nečinila žádné potíže a obavy. Vyzorovali jsme, že děti kreslí často a rády, toto vnímáme jako jeden z hlavních rozdílů oproti výše zmiňované mateřské škole. Při kresbě svého kamaráda se stejně jako v předchozí mateřské škole objevovaly i jiné postavy a kresebné prvky.

Po vzájemném přivítání jsme si s dětmi společně zopakovali poznatky z předchozího dne a pokračovali jsme v poslechu skřítkovy pohádky. Děti poslouchaly pozorně a se zaujetím. V pohybové hře projevovaly radost, přirozenost a celkovou spokojenost.

Při kresbě ve dvojici jednou tužkou jsme pozorovali podobné jevy jako u předchozí mateřské školy. Z poloviny převažovaly konkrétní náměty, jako zvířata a jejich obydlí, postavy, skřítki, slunce či raketa. Děti tato technika natolik zaujala, že by v ní pokračovaly i mnohem déle. Následovala individuální kresba členů své rodiny v podobě skřítků. Některé děti významně předčily naše očekávání, nejen v pozitivním slova smyslu. V rámci některých kreseb se objevovaly přeškrtnuté nepovedené prvky, s čímž jsme se setkali poprvé. Nejmladší dítě této mateřské školy, u kterého převažuje ještě bezobsažná kresba, dokázalo nakreslit hrubé obrysy tzv. hlavonožce. Opět se zde naskýtají široké možnosti pro rozbor dětských kreseb.

Při celkovém hodnocení dnešního setkání se skřítkem Podzimníčkem a Mecháčkem každé dítě chtělo prezentovat svou kresbu a představit nám jednotlivé členy rodiny, a to dokonce i děti nejmladší a děti s úzkostnými rysy, které komunikaci záměrně nevyhledávají. Podporovali jsme je v jejich vyjadřování a poskytovali jim potřebnou pozitivní zpětnou vazbu.

Nastala chvíle ukončit celý „projekt“ a rozloučit se se skřítky. Stejně jako v předchozí mateřské škole se skřítek Podzimníček ptal dětí, co se jim nejvíce líbilo. Odpovědi byly podobné jako u tzv. intaktních dětí, ale objevovala se navíc „kresba jednou tužkou“. Skřítkové dětem poděkovali a předali jim sladkou odměnu.

V souladu s výzkumnými otázkami se pokusíme se celkové shrnutí.

V první výzkumné otázce jsme chtěli zjistit, „jak efektivní je arteterapie u dětí intaktních a dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v procesu předškolního vzdělávání z pohledu výzkumníka“. Jak již z našeho pozorování vyplývá, zjistili jsme, že arteterapie měla větší pozitivní vliv na děti se speciálně vzdělávacími potřebami. V této skupině dětských klientů se nám pracovalo mnohem lépe, což bylo dáno i malým počtem dětí a individuálním přístupem ke každému dítěti. Děti se lépe orientovaly v daných situacích a brzy porozuměly arteterapeutickému zadání, nemuseli jsme často upřesňovat zadání a pravidla her. Nebylo nutné děti neustále povzbuzovat a chválit. Podařilo se nám získat všechny děti k arteterapii, důležitá byla citlivá, adekvátní, počáteční a průběžná motivace, ale již samotný proces a postava skřítky byly pro děti těmi největšími motivačními činiteli. Děti projevovaly nadšení a touhu vyzkoušet si něco „nového“ a zajímavého. Byly tvárnější a sdílnější. Dokázaly vzájemně kooperovat a dodržovat pravidla prosociálního chování.

U dětí tzv. intaktních se rovněž objevovaly pozitivní změny a projevy dětí, ale ne takovým způsobem a v četnosti, jako ve výše zmíněné mateřské škole. V tomto kolektivu dětí jsme někdy pocítovali tlak, dětí bylo pro arteterapii mnoho a při pohybových hrách jsme museli pečlivě dbát o bezpečnost dětí. Nebyl zde dostatečný prostor pro individuální přístup ke všem dětem. Některé děti nedostatečně porozuměly zadání arteterapeutických činností, ale i pohybových her. S technikou prstových barev a modelování z hlíny se děti setkaly poprvé, proto spíše experimentovaly a objevovaly možnosti daného materiálu. Děti neměly takovou „chuť“ a odhodlání si vyzkoušet něco nového a dosud nepoznaného, což se projevilo hlavně v kresebných technikách. Motivace zde hrála významnou roli. Při společné koláži nedokázaly uplatnit pravidla kamarádkého chování a vzájemně spolupracovat. Tímto ale rozhodně

nechceme tvrdit, že jsme se při arteterapii v této dětské skupině nesetkali s úspěchy, důležitý byl samotný proces a ne výsledné artefakty.

Nyní shrneme druhou výzkumnou otázku, a to „jaký vliv má arteterapie na rozvoj komunikace u dětí intaktních a u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami v procesu předškolního vzdělávání“. V této oblasti vnímáme pozitivní shody v obou skupinách dětí. Arteterapie u dětí vzbuzovala příjemné pocity, což bylo důležité pro navození vhodných podmínek pro rozvoj komunikace. Citlivou a vhodnou motivací jsme podněcovali dětská vyjadřování, děti si k nám vytvořily důvěru a projevovaly se přirozeně, spontánně, bez zábran a ostychu. Děti získaly pocit, že každý se může nějak projevit, ať už verbálním, či neverbálním způsobem a jeho názor je respektován a každý je přijímán jako jedinečná osobnost. Tyto pocity vedly u dětí v procesu arteterapie k rozvoji verbálního vyjadřování, každé dítě se různým způsobem chtělo zapojit do diskuse, děti nejmladší a děti s úzkostnými rysy nás překvapily nejvíce, otevřeně se s námi snažily komunikovat, ačkoli v jiných situacích a s jinými učitelkami komunikaci nevyhledávají. Chlapec s PAS, jak už bylo zmíněno výše, zahrnul do své aktivní slovní zásoby nové výrazy a spojoval si je s naší osobou.

Ve třetí výzkumné otázce jsme se zaměřili na to, „jaký vztah či postoj zaujímají děti intaktní a děti se speciálně vzdělávacími potřebami k výtvarnému umění celkově a nejen arteterapeutickým technikám v procesu předškolního vzdělávání“. Obě skupiny dětí vykazovaly jisté rozdíly. Děti v mateřské škole Hodolanská neměly k obecně k výtvarným činnostem pozitivní postoj, výtvarné tvoření braly jako povinnost, která směřuje ke zdárnému a očekávanému výsledku. U dětských kreseb jsme se setkávali s ostychem a bojácností. Vhodně zvolenou motivací se nám podařilo prvotní strach dětí překonat. Paní učitelka nám naše pozitivní dojmy potvrdila. Děti kladně reagovaly na skupinové arteterapeutické činnosti, kde se plně projevila jejich exprese, spontaneita a přirozenost.

V druhé mateřské škole, kde děti měly zkušenost s netradičními výtvarnými prostředky, byla arteterapie pro děti obohacující zkušeností. Učitelky již dříve zařazovaly do své vzdělávací nabídky inovativní výtvarnou tvorbu, a to vzhledem ke speciálním vzdělávacím potřebám dětí, děti byly tedy „zvyklé“ na výtvarné aktivity, výtvarná exprese dětem přinášela uspokojení a možnost individuálně rozvinout svůj potenciál. Děti jevily o nové a netradiční aktivity zájem a projevovaly přirozenou dětskou zvědavost.

Domníváme se, že můžeme zhodnotit náš arteterapeutický „projekt“ jako úspěšný, dosáhli jsme pozoruhodných a neočekávaných poznatků a zkušeností, doufáme, že jsme naplnili počáteční cíle bakalářské práce. Arteterapie v nás zanechala pozitivní dojmy a pocity

a pevně věříme, že toto setkání s arteterapií není zdaleka poslední a rádi bychom se jí zabývali i v dalších letech.

9 Diskuse

V této kapitole diskutujeme nad cíli naší vědecké práce, zabýváme se srovnáním prvotního očekávání s výsledky výzkumného šetření a také překvapivými situacemi. Dále hodnotíme proces tvorby celé práce a její zpracování, jsou zde vymezeny limity práce a v neposlední řadě podobné výzkumy a řešerše.

Jedním z výzkumných cílů naší práce bylo rozšířit si teoretické znalosti v oboru arteterapie, trůfáme si tvrdit, že tento cíl byl naplněn, o čemž svědčí i množství uvedených zdrojů. Dalším cílem bylo například vyzkoušet si arteterapeutické techniky v praxi s dětmi a pomocí deskripce zachytit co nejvíce vypozerovaných jevů a skutečností, což se nám podařilo. Domníváme se, že svými pozoruhodnými výsledky jsme zapůsobili i na učitelky daných mateřských škol, což bylo formulováno v rámci výzkumného problému – snaha o častější využití arteterapie učitelkami mateřských škol ve své vzdělávací nabídce. Závěry a zjištění v souladu s výzkumnými otázkami jsou uvedeny v předchozí kapitole.

Získané prvotní dojmy několikánásobně předčily naše počáteční očekávání. Zprvu jsme se domnívali, že se setkáme s arteterapeutickými technikami u dětí s neúspěchy a nezájmem. Použití vhodných nových a netradičních výtvarných technik nám naopak přineslo kladné výsledky. Potvrdili jsme si fakt, že citlivou motivací lze dosáhnout pozitivních úspěchů. Byli jsme mile překvapeni, jak v souladu s arteterapií docházelo k postupnému rozvoji komunikace, a to nejen formy verbální. Prokázali jsme, že vhodným individuálním přístupem a respektováním dítěte jako jedinečné osobnosti lze pracovat i s anxiózními dětmi.

Dále nás překvapily již zmíněné generační rozdíly mezi pedagogickými pracovníky. Učitelky mladšího věku byly otevřenější a přístupnější novému poznání a jevily zájem o arteterapii, u starší nejmenované učitelky v MŠ prof. V. Vejdovského jsme se setkali spíše s „generačními předsudky“ a postoji vůči dětem se speciálně vzdělávacími potřebami, ačkoli měla tato učitelka stejné vzdělání jako např. učitelka v MŠ Hodolanská. Její chování nás nejednou zamrzelo.

Tvorba a zpracování naší bakalářské práce nám nepřinesla žádné větší obtíže, měli jsme předem promyšlenou realizaci praktické části. Jako časově nejnáročnější hodnotíme deskripci získaných dat a analýzu zjištěných výsledků, abychom skutečně popsali vše podstatné a na nic neopomenuli. Prohloubili jsme si i citační dovednosti a práci s různými zdroji informací. Měli jsme možnost se poprvé blíže setkat s kvalitativním výzkumem. Tato vědecká práce nám rozšířila obzory o arteterapii a byla pro nás obohacujícím a inspirujícím

zážitkem, hlavně samotná realizace našeho arteterapeutického „projektu“. Touto zkušeností jsme si utvrdili postoje, že bychom se v budoucnu rádi věnovali arteterapii jako volnočasové aktivitě či si doplnili vzdělání v několikaletém sebezkušenostním výcviku zaměřeném na arteterapii.

Tato práce má rovněž své výzkumné limity, mezi které bychom mohli zařadit omezenost rozsahu bakalářské práce. Rádi bychom popsali i etiologii a symptomatologii daných postižení dětí, ale byli jsme limitováni malým rozpětím této vědecké práce. Dalším výzkumným limitem může být i skutečnost, že jsme naše výzkumné šetření realizovali pouze v jedné mateřské škole pro děti tzv. intaktní a jedné mateřské škole pro děti se speciálně vzdělávacími potřebami. V dalších výzkumech by bylo vhodné provést výzkumné šetření ve více různých zařízeních pro děti předškolního věku a srovnat výsledky při práci s různými klienty. Za výzkumný limit považujeme i denní řád mateřských škol, kdy v MŠ Hodolanská byla svačinka dětí vždy po ranních úvodních arteterapeutických aktivitách, hlavní část arteterapeutického „projektu“ tak probíhala uceleněji a nebyla ničím narušována, kdežto v MŠ prof. V. Vejdovského jsme byli omezováni svačinkou dětí cca v polovině arteterapeutického procesu. Tato skutečnost nebyla limitem výrazným, snažili jsme se během svačinky dětí udržovat klid a zachovat navozenou atmosféru. V neposlední řadě je výzkumným limitem i fakt, že děti z MŠ prof. V. Vejdovského jsme znali již dříve, v rámci naší průběžné speciálněpedagogické praxe. Domníváme se, že na vztah s dětmi v této skupině to nemělo výrazný vliv, jelikož v MŠ Hodolanská jsme rovněž uskutečnili i krátké informativní setkání s dětmi a učitelkami.

Podobné výzkumy zabývající se arteterapií jsme hledali v internetovém systému theses.cz. Za zmínku stojí bakalářská práce s názvem Arteterapeutické a artefiletické techniky u dětí předškolního věku v kontextu waldorfské pedagogiky (Krejčí, 2014). Tato práce uvádí podobné vymezení teoretických dat, v kvalitativním výzkumu se autorka věnuje realizaci projektu „Přijetí kamaráda s postižením“ prostřednictvím technik artefiletiky. Navíc byla použita metoda rozhovoru. Přínosným zjištěním je tvrzení autorky, že se jí nepodařilo provést realizace techniky „Kresby ve dvojici jednou tužkou“, naopak v našem výzkumném šetření jsme se setkali s úspěchy. Zajímavou prací je i diplomová práce Využití arteterapie při práci s dětmi s mentálním postižením předškolního věku (Pavlíčková, 2011). Tato práce je však podstatně časově náročnější a zahrnuje čtyřicet dva arteterapeutických technik realizovaných s dětmi s mentálním postižením, které jsou doplněny o kazuistiky. Jeden z výsledků výzkumného šetření, kdy autorka tvrdí, že arteterapie příznivě působí na rozvoj komunikace, se shoduje i s našimi výsledky.

Ověřili jsme si i poznatky z části teoretické, že arteterapie příznivě působí na rozvoj komunikace a také, že modelování z hlíny přináší dětem s poruchami autistického spektra možnost vyjádřit své nahromaděné pocity. V oblasti diagnostiky jsme si prokázali, že kresba neplatí jednou „provždy“ a je ovlivněna aktuálním stavem klienta. Dále jsme si potvrdili poznatky z vývojové psychologie, že dítě předškolního věku je vázáno na konkrétní, názornou představu.

Závěrem bychom doporučili do praxe všem začínajícím arteterapeutům, aby byli trpěliví, empatičtí, zvolili si vždy adekvátní motivaci a respektovali individuální osobnost a zvláštnosti každého dítěte.

Závěr

V souladu s výsledky výzkumného šetření se pokusíme o celkové shrnutí. Jak je patrné, v našem výzkumném šetření měla arteterapie větší pozitivní vliv na děti se speciálně vzdělávacími potřebami. U dětí tzv. intaktních se taktéž objevovaly pozitivní změny a jevy, ale ne v takové četnosti a kvalitě, jako u dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Považujeme za úspěšné, že se nám podařilo k arteterapii získat všechny děti, skrz adekvátní motivaci. Zjistili jsme, že arteterapie má významný vliv na rozvoj komunikace. Prokázalo se nám, že děti tzv. intaktní nemají k výtvarným činnostem obecně příliš kladný vztah, naopak s dětmi se speciálně vzdělávacími potřebami, které již měly zkušenost s netypickými výtvarnými vyjadřovacími prostředky, jsme mohli na jejich dovednostech a zkušenostech dále stavět a podněcovat jejich představy a vyjadřování. U dětí tzv. intaktních se projevila neschopnost kooperace s ostatními členy skupiny.

Domníváme se, že teoretická část adekvátně koresponduje s částí empirickou a poznatky uvedené v části teoretické nám byly přínosem pro realizaci výzkumného šetření. Podle našeho názoru jsme naplnili počáteční stanovené výzkumné cíle a otázky.

Máme za to, že naše práce může být přínosem nejen pro začínající arteterapeuty, pro učitelky v mateřských školách a pedagogický personál v jiných předškolních zařízeních, ale také pro inspiraci studentům speciální pedagogiky a odborným kruhům veřejnosti.

Jak jsme uvedli již výše, arteterapii bychom se chtěli věnovat i budoucnu, například si doplnit vzdělání prostřednictvím sebezkušenostních kurzů zaměřených na arteterapii a také se setkat s nejen tuzemskými odborníky věnující se této oblasti. Rádi bychom pokračovali, bude-li to možné, v podobném zaměření a výzkumném šetření také v diplomové práci.

Seznam použitých zdrojů

1. BEDNÁŘOVÁ, J., ŠMARDOVÁ, V. 2006. *Rozvoj grafomotoriky. Jak rozvíjet kreslení a psaní*. 1. vyd. Brno: Computer Press. 82 s. ISBN: 80-251-0977-1.
2. CASEYOVÁ, C., DALLEYOVÁ, T. 1995. *Arteterapie s dětmi*. Z angl. originálu WORKING WITH CHILDREN IN ART THERAPY přel. Ruth ŠORMOVÁ. 1. vyd. Praha: Portál. 175 s. ISBN: 80-7178-065-0.
3. DAVIDO, R. 2008. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Z fr. originálu La découverte de votre enfant par le dessin přel. Alena LHOTOVÁ a Hana PROUSKOVÁ. 2. vyd. Praha: Portál. 208 s. ISBN: 978-80-7367-415-1.
4. HENDL, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál. 408 s. ISBN: 80-7367-040-2.
5. HULKE, W. – M. 2005. *Praktická kniha o barvách*. Z něm. originálu Das Farben Heilbuch přel. Jana ŠTĚPKOVÁ. 1. vyd. Olomouc: Fontána. 175 s. ISBN: 80-7336-236-8.
6. JEBAVÁ, J. 1997. *Úvod do arteterapie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 95 s. ISBN: 80-7184-394-6.
7. JUKLÍČKOVÁ – KRESTOVSKÁ, Z. a kol. 1989. *Pohybové hry dětí předškolního věku*. 3. vyd. Praha: SPN. 310 s. ISBN: 80-04-24497-1.
8. JUNG, C. G. 1998. *Výbor z díla. II. svazek. Archetypy a nevědomí*. Z něm. originálu Archetyp und Unbewußtes přeložili Eva BOSÁKOVÁ, Kristina ČERNÁ, Jan ČERNÝ. 1. vyd. Brno: nakl. Tomáše Janečka. 440 s. ISBN: 80-85880-16-4.
9. JUNG, C. G. 1999. *Výbor z díla. V. svazek. Snové symboly individuálního procesu. Psychologie a alchymie I*. Z něm. originálu Traumsymbole des Individuationsprozesses přel. Petr PATOČKA. 1. vyd. Brno: nakl. Tomáše Janečka. 318 s. ISBN: 80-85880-19-9.
10. KASTOVÁ, V. 1999. *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Z něm. originálu Imagination als Raum der Freiheit přel. Kristina a Jan ČERNÍ. 1. vyd. Praha: Portál. 168 s. ISBN: 80-7178-302-1.
11. KRATOCHVÍL, S. 2005. *Skupinová psychoterapie v praxi*. 3. dopl. vyd. Praha: Galén. 297 s. ISBN: 80-7262-347-8.
12. KRATOCHVÍL, S. 2012. *Základy psychoterapie*. 6. aktualiz. vyd. Praha: Portál. 408 s. ISBN: 978-80-262-0302-5.

13. KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. 216 s. ISBN: 978-80-7367-383-3.
14. KREJČÍ, M. 2014. *Arteterapeutické a artefietické techniky u dětí předškolního věku v kontextu waldorfské pedagogiky*. Olomouc. 71 s. Úspěšně obhájená bakalářská práce. Univerzita Palackého v Olomouci. Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Petra Potměšilová, Ph.D.
15. KREJČÍ, V. 1993. *Obecné základy pedagogiky*. 2. vyd. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě. 252 s. ISBN: 80-7042-053-7.
16. KUČEROVÁ, S. a kol. 1994. *Texty ke studiu otázek výchovy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 147 s. ISBN: 80-210-0432-0.
17. LANDISCHOVÁ, E. 2007. *Teorie a praxe arteterapie taneční a výtvarné formy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. 124 s. ISBN: 978-80-7290-297-2.
18. LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada. 368 s. ISBN: 978- 80-247-1284-0.
19. LIEBMANN, M. 2010. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Z amer. originálu ART THERAPY FOR GROUPS přel. Johana ELISOVÁ. 2. vyd. Praha: Portál. 280 s. ISBN: 978-80-7367-729-9.
20. MIOVSKÝ, M. 2010. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada. 332 s. ISBN: 80-247-1362-4.
21. MÜLLER, O. (ed.) a kol. 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. 2. přeprac. vyd. Praha: Grada. 512 s. ISBN: 978-80-247-4172-7.
22. PAVESE, M. 1992. *Příhody skřítky Petra*. Praha: KORA. 53 s. ISBN: 80-901092-6-8.
23. PAVLÍČKOVÁ, L. 2011. *Využití arteterapie při práci s dětmi s mentálním postižením předškolního věku*. Brno. 86 s. Úspěšně obhájená diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce: prof. PhDr. Marie Vítková, CSc.
24. PEROUT, E. 2005. *Arteterapie se zrakově postiženými*. 1. vyd. Praha: Okamžik. 101 s. ISBN: 80-903247-9-7.
25. PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M. (ed.) 2001. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. 2. rozš. vyd. Brno: Paido. 165 s. ISBN: 80-7315-010-7.
26. PLHÁKOVÁ, A. 2004. *Učebnice obecné psychologie*. 1. vyd. Praha: Academica. 472 s. ISBN: 80-200-1086-6.
27. POTMĚŠILOVÁ, P. a kol. 2010. *Arteterapie v institucionální výchově*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 193 s. ISBN: 978-80-244-2652-5.

28. POTMĚŠILOVÁ, P., SOBKOVÁ, P. 2012. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 111 s. ISBN: 978-80-244-3120-8.
29. PRŮCHA, J. 2009. *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. 488 s. ISBN: 978-80-7367-503-5.
30. SLAVÍK, J. 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově. Artefiletika*. 1. vyd. Praha: Karolinum. 199 s. ISBN: 80-7184-437-3.
31. SLAVÍK, J. 2011. *Umění zážitku, zážitek umění. Teorie a praxe artefiletiky*. 1. díl. 2. ekon. vyd. . Praha: Univerzita Karlova. 282 s. ISBN: 978-80-7290-498-3.
32. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. 2000. I. sborník. 1. vyd. Praha: UK PdF. 200 s. ISBN: 80-7290-004-8.
33. ŠAMŠULA, P., ADAMEC, J. 2000. *Průvodce výtvarným uměním I*. 2. vyd. Praha: SPL – PRÁCE ve spolupráci s nakl. ALBRA. 152 s. ISBN: 80-86287-22-X.
34. ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2008. *Základy arteterapie*. 2. vyd. Praha: Portál. 176 s. ISBN: 978-80-7367-408-3.
35. ŠIMÍČKOVÁ – ČÍŽKOVÁ, J. a kol. 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3. upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 189 s. ISBN: 978-80-244-2433-0.
36. UŽDIL, J. 2002. *Čáry, klikyháky, paňáci a auta. Výtvarný projev a psychický život dítěte*. 5. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Portál. 128 s. ISBN: 80-7178-599-7. 5.
37. VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Karolinum. 531 s. ISBN: 978-80-246-2153-1.
38. VALENTA, M., MÜLLER, O. 2013. *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. 5. aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta. 495 s. ISBN: 978-80-7320-187-6.
39. ZICHA, Z. 1981. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. 1. vyd. Praha: Univerzita Karlova. 145 s.

Internetové zdroje:

1. About Art Therapy. [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupný z WWW: <http://arttherapy.org/>.
2. Artefiletika. [online]. [cit. 2015-01-01]. Dostupný z WWW: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/>.
3. Art Therapy. [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupný z WWW: http://www.iacat.ie/art_therapy.php.

4. Black Forest River Wallpaper. [online]. [cit. 2015-03-08]. Dostupný z WWW: <http://www.wallpapersfolder.com/black-forest-river.html>
5. Category: Nature. [online]. [cit. 2015-03-08]. Dostupný z WWW: <http://www.goodfon.su/wallpaper/les-park-derevyva-osen-listva.html>.
6. Definice a cíle arteterapie. [online]. [cit. 2014-10-15]. Dostupný z WWW: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>).
7. Dobrý den, pojd'te ven! [online] [cit. 2015-01-31]. Dostupný z WWW: <http://www.predskolaci.cz/dobry-den-pojdte-ven/7598>.
8. Kouzelný les. [online]. [cit. 2015-03-07]. Dostupný z WWW: <http://kl.wbs.cz/Uvod.html>.
9. Mandala [online]. [cit. 2014-12-15]. Dostupný z WWW: <http://www.tamarind.cz/tibetska-mandala>.
10. Pohádkový les. [online]. [cit. 2015-03-08]. Dostupný z WWW: <http://www.velkadobrodruzstvi.cz/pohadkovy-les/fotogalerie-obecna.php?url=pohadkovy-carodejnicky-les-nymburk&id=2>.
11. Růženky. [online]. [cit. 2015-03-08]. Dostupný z WWW: http://cingrlata.blogspot.cz/2012_05_01_archive.html.
12. Standardy vzdělávání v arteterapii [online]. [cit. 2014-12-15]. Dostupný z WWW: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=asociace&clanek=8>.
13. Více generací v jednom rodinném domě - vyhovovalo by vám to? [online]. [cit. 2015-03-08]. Dostupný z WWW: <http://www.mojestarosti.cz/poradna/vztahy-manzelstvi-rodina/nase-rodina/vice-generaci-v-jednom-rodinnem-dome-vyhovovalo-by-vam-to.html>.
14. Využití arteterapie. [online]. [cit. 2014-10-15]. Dostupný z WWW: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=7>.

Seznam příloh

Příloha č. 1 – žádost (MŠ Hodolanská)

Příloha č. 2 – žádost (MŠ prof. V. Vejdovského)

Příloha č. 3 – souhlasy pro rodiče (MŠ prof. V. Vejdovského)

Příloha č. 4 – souhlas pro rodiče (MŠ Hodolanská)

Příloha č. 5 – postava skřítky Podzimníčka

Příloha č. 6 – lesní obrázky

Příloha č. 7 – obrázky skřítkova obydlí

Příloha č. 8 – skřítek Mecháček

Příloha č. 9 - fotografie

Příloha č. 1 – žádost (MŠ Hodolanská)

Tereza Chovancová
Krátká 41,
747 56 Dolní Životice

Základní škola a Mateřská škola Hodolanská,
Hodolanská 4,
772 00 Olomouc

V Olomouci dne 21. října 2014

Žádost o realizaci praktické části bakalářské práce

Vážená paní ředitelko,

tímto bych Vás chtěla požádat o umožnění realizace praktické části mé bakalářské práce ve Vaší mateřské škole. Jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Speciální pedagogika předškolního věku, 3. ročník.

Téma mé bakalářské práce zní: Arteterapie u dětí předškolního věku. Jednalo by se o tři setkání v mateřské škole, vždy v časovém úseku 90 minut, vyzkoušela bych si s dětmi některé arteterapeutické techniky.

Děkuji Vám za kladné vyřízení.

S pozdravem

Tereza Chovancová

Tereza Chovancová

Základní škola a Mateřská škola
příspěvková organizace
Řezníčkova 1, 779 00 Olomouc
Tel. 585 313 504 (1)

Příloha č. 2 – žádost (MŠ prof. V. Vejdovského)

Tereza Chovancová
Krátká 41,
747 56 Dolní Životice

Základní škola a Mateřská škola prof. V. Vejdovského,
Tomkova 42/411,
779 00 Olomouc

V Olomouci dne 16. října 2014

Žádost o realizaci praktické části bakalářské práce

Vážená paní ředitelko,

tímto bych Vás chtěla požádat o umožnění realizace praktické části mé bakalářské práce ve Vaší mateřské škole. Jsem studentkou Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Speciální pedagogika předškolního věku, 3. ročník. Nyní docházím na speciálně pedagogickou praxi do Vaší mateřské školy.

Téma mé bakalářské práce zní: Arteterapie u dětí předškolního věku. Jednalo by se o tři setkání v mateřské škole, vždy v časovém úseku 90 minut, vyzkoušela bych si s dětmi některé arteterapeutické techniky.

Děkuji Vám za kladné vyřízení.

S pozdravem

Tereza Chovancová

Tereza Chovancová

Základní škola a Mateřská škola
prof. V. Vejdovského
Olomouc - Hejčín, Tomkova 42

Příloha č. 3 – souhlasy pro rodiče (MŠ prof. V. Vejdovského)

V Olomouci dne 16. října 2014

Vážený rodiče,

jmenuji se Tereza Chovancová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Speciální pedagogika předškolního věku. Tímto se na Vás obracím s prosbou o umožnění realizace praktické části mé bakalářské práce, s Vašimi dětmi. Téma mé bakalářské práce zní: Arteterapie u dětí předškolního věku. Náplní mé praktické části budou 3 dopolední setkání v MŠ prof. V. Vejdovského, vždy po 90 minutách. S dětmi bych pracovala skupinovou formou, a vyzkoušela bych si s nimi několik výtvarných činností. Z těchto setkání by byly pořízeny fotografie, které bych užila jen v rámci své bakalářské práce, podle zákona č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů.

Děkuji Vám za Vaši vstřícnost a těším se na případnou spolupráci s Vašimi dětmi.

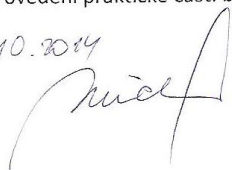
Návratka:

Souhlasím, aby mé dítě ..

se zúčastnilo provedení praktické části bakalářské práce.

Datum: 23.10.2014

Podpis rodičů:



V Olomouci dne 16. října 2014

Vážený rodiče,

jmenuji se Tereza Chovancová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Speciální pedagogika předškolního věku. Tímto se na Vás obracím s prosbou o umožnění realizace praktické části mé bakalářské práce, s Vašimi dětmi. Téma mé bakalářské práce zní: Arteterapie u dětí předškolního věku. Náplní mé praktické části budou 3 dopolední setkání v MŠ prof. V. Vejdovského, vždy po 90 minutách. S dětmi bych pracovala skupinovou formou, a vyzkoušela bych si s nimi několik výtvarných činností. Z těchto setkání by byly pořízeny fotografie, které bych užila jen v rámci své bakalářské práce, podle zákona č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů.

Děkuji Vám za Vaši vstřícnost a těším se na případnou spolupráci s Vašimi dětmi.

Návratka:

Souhlasím, aby mé dítě ..

se zúčastnilo provedení praktické části bakalářské práce.

Datum: 24.10.2014

Podpis rodičů:



V Olomouci dne 16. října 2014

Vážený rodiče,

jmenuji se Tereza Chovancová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Speciální pedagogika předškolního věku. Tímto se na Vás obracím s prosbou o umožnění realizace praktické části mé bakalářské práce, s Vašimi dětmi. Téma mé bakalářské práce zní: Arteterapie u dětí předškolního věku. Náplní mé praktické části budou 3 dopolední setkání v MŠ prof. V. Vejvodského, vždy po 90 minutách. S dětmi bych pracovala skupinovou formou, a vyzkoušela bych si s nimi několik výtvarných činností. Z těchto setkání by byly pořízeny fotografie, které bych užila jen v rámci své bakalářské práce, podle zákona č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů.

Děkuji Vám za Vaši vstřícnost a těším se na případnou spolupráci s Vašimi dětmi.

Návratka:

Souhlasím, aby mé dítě

se zúčastnilo provedení praktické části bakalářské práce.

Datum: 24. 10. 2014

Podpis rodičů: 

V Olomouci dne 16. října 2014

Vážený rodiče,

jmenuji se Tereza Chovancová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Speciální pedagogika předškolního věku. Tímto se na Vás obracím s prosbou o umožnění realizace praktické části mé bakalářské práce, s Vašimi dětmi. Téma mé bakalářské práce zní: Arteterapie u dětí předškolního věku. Náplní mé praktické části budou 3 dopolední setkání v MŠ prof. V. Vejvodského, vždy po 90 minutách. S dětmi bych pracovala skupinovou formou, a vyzkoušela bych si s nimi několik výtvarných činností. Z těchto setkání by byly pořízeny fotografie, které bych užila jen v rámci své bakalářské práce, podle zákona č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů.


Děkuji Vám za Vaši vstřícnost a těším se na případnou spolupráci s Vašimi dětmi.

Návratka:

Souhlasím, aby mé dítě

se zúčastnilo provedení praktické části bakalářské práce.

Datum: 16. 10. 2014

Podpis rodičů: 

V Olomouci dne 16. října 2014

Vážený rodiče,

jmenuji se Tereza Chovancová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Speciální pedagogika předškolního věku. Tímto se na Vás obracím s prosbou o umožnění realizace praktické části mé bakalářské práce, s Vašimi dětmi. Téma mé bakalářské práce zní: Arteterapie u dětí předškolního věku. Náplní mé praktické části budou 3 dopolední setkání v MŠ prof. V. Vejvodského, vždy po 90 minutách. S dětmi bych pracovala skupinovou formou, a vyzkoušela bych si s nimi několik výtvarných činností. Z těchto setkání by byly pořízeny fotografie, které bych užíla jen v rámci své bakalářské práce, podle zákona č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů.

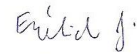
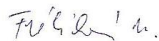
Děkuji Vám za Vaši vstřícnost a těším se na případnou spolupráci s Vašimi dětmi.

Návratka:

Souhlasím, aby mé dítě

se zúčastnilo provedení praktické části bakalářské práce.

Datum: 16. 10. 2014

Podpis rodičů: 


V Olomouci dne 16. října 2014

Vážený rodiče,

jmenuji se Tereza Chovancová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Speciální pedagogika předškolního věku. Tímto se na Vás obracím s prosbou o umožnění realizace praktické části mé bakalářské práce, s Vašimi dětmi. Téma mé bakalářské práce zní: Arteterapie u dětí předškolního věku. Náplní mé praktické části budou 3 dopolední setkání v MŠ prof. V. Vejvodského, vždy po 90 minutách. S dětmi bych pracovala skupinovou formou, a vyzkoušela bych si s nimi několik výtvarných činností. Z těchto setkání by byly pořízeny fotografie, které bych užíla jen v rámci své bakalářské práce, podle zákona č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů.

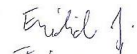
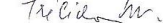
Děkuji Vám za Vaši vstřícnost a těším se na případnou spolupráci s Vašimi dětmi.

Návratka:

Souhlasím, aby mé dítě

se zúčastnilo provedení praktické části bakalářské práce.

Datum: 16. 10. 2014

Podpis rodičů: 


V Olomouci dne 16. října 2014

Vážený rodiče,

jmenuji se Tereza Chovancová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Speciální pedagogika předškolního věku. Tímto se na Vás obracím s prosbou o umožnění realizace praktické části mé bakalářské práce, s Vašimi dětmi. Téma mé bakalářské práce zní: Arteterapie u dětí předškolního věku. Náplní mé praktické části budou 3 dopolední setkání v MŠ prof. V. Vejvodského, vždy po 90 minutách. S dětmi bych pracovala skupinovou formou, a vyzkoušela bych si s nimi několik výtvarných činností. Z těchto setkání by byly pořízeny fotografie, které bych užila jen v rámci své bakalářské práce, podle zákona č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů.

Děkuji Vám za Vaši vstřícnost a těším se na případnou spolupráci s Vašimi dětmi.

Návratka:

Souhlasím, aby mé dítě


se zúčastnilo provedení praktické části bakalářské práce.

Datum: 16. 10. 2014

Podpis rodičů:



V Olomouci dne 16. října 2014

Vážený rodiče,

jmenuji se Tereza Chovancová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Speciální pedagogika předškolního věku. Tímto se na Vás obracím s prosbou o umožnění realizace praktické části mé bakalářské práce, s Vašimi dětmi. Téma mé bakalářské práce zní: Arteterapie u dětí předškolního věku. Náplní mé praktické části budou 3 dopolední setkání v MŠ prof. V. Vejvodského, vždy po 90 minutách. S dětmi bych pracovala skupinovou formou, a vyzkoušela bych si s nimi několik výtvarných činností. Z těchto setkání by byly pořízeny fotografie, které bych užila jen v rámci své bakalářské práce, podle zákona č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů.

Děkuji Vám za Vaši vstřícnost a těším se na případnou spolupráci s Vašimi dětmi.

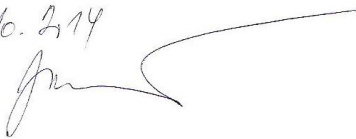
Návratka:

Souhlasím, aby mé dítě


se zúčastnilo provedení praktické části bakalářské práce.

Datum: 16. 10. 2014

Podpis rodičů:



Příloha č. 4 – souhlas pro rodiče (MŠ Hodolanská)

V Olomouci dne 21. října 2014

Vážený rodiče,

jmenuji se Tereza Chovancová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Palackého v Olomouci, oboru Speciální pedagogika předškolního věku. Tímto se na Vás obracím s prosbou o umožnění realizace praktické části mé bakalářské práce, s Vašimi dětmi. Téma mé bakalářské práce zní: Arteterapie u dětí předškolního věku. Náplní mé praktické části budou 3 dopolední setkání v MŠ Hodolanská, vždy po 90 minutách. S dětmi bych pracovala skupinovou formou, a vyzkoušela bych si s nimi několik výtvarných činností. Z těchto setkání by byly pořízeny fotografie, které bych užila jen v rámci své bakalářské práce, podle zákona č. 101/2000 Sb. O ochraně osobních údajů ve znění pozdějších předpisů.

Děkuji Vám za Vaši vstřícnost a těším se na případnou spolupráci s Vašimi dětmi.

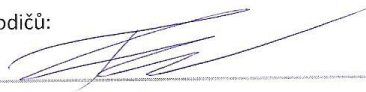

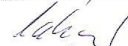

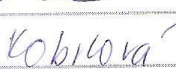











Návratka:

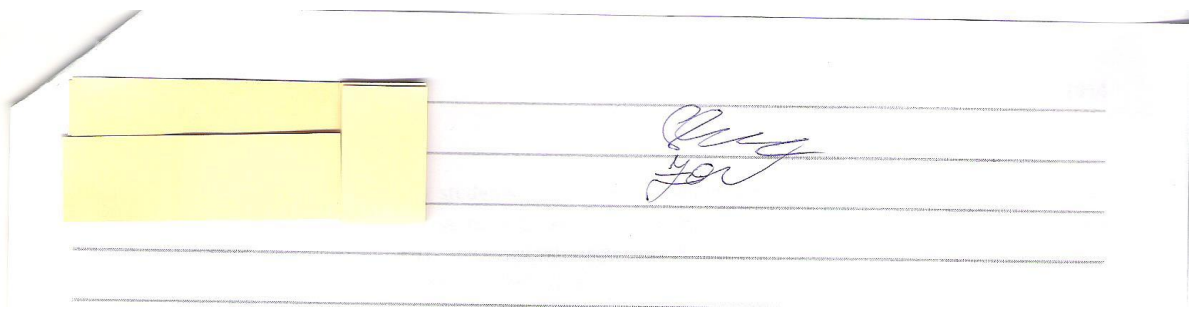
Souhlasím, aby mé dítě se zúčastnilo provedení praktické části bakalářské práce.

Datum: 18.11.2014 ; 20.11.2014 ; 21.11.2014

Jméno dítěte

Podpis rodičů:



Lily
for

Příloha č. 5 – postava skřítky Podzimníčka



Pozn. vlastní tvorba.

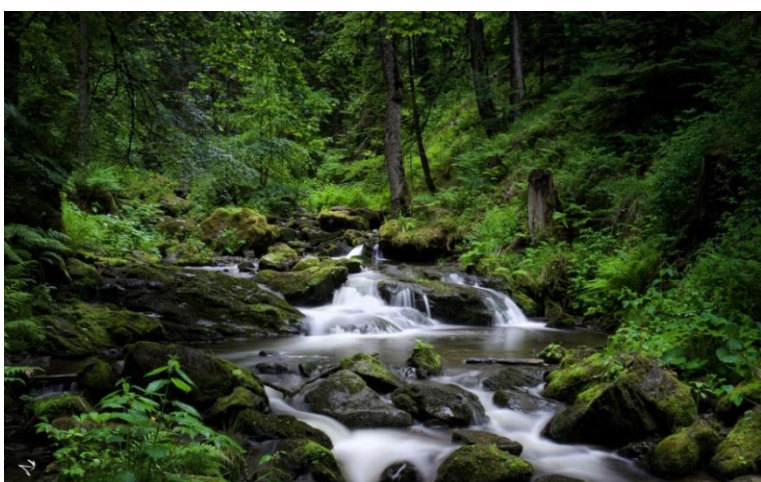
Příloha č. 6 - lesní obrázky



(goodfon.su, 2015 [online])



(kl.wbs.cz, 2011 [online])



(wallpapersfolder.com, 2013 [online])

Příloha č. 7 - obrázky skřítkova obydlí



(mojestarosti.cz, 2015 [online])



(cingrlata.blogspot.cz, 2012 [online])

Příloha č. 8 – skřítek Mecháček



(velkadobrodruzstvi.cz, 2012 [online])

Příloha č. 9 – fotografie



1. Malba prstovými barvami – MŠ prof. V. Vejvodského.



2. Skřítek Podzimníček vítá děti v MŠ Hodolanská.



3. Hra „Na ježka“ – MŠ prof. V. Vejdovského.



4. Modelování z hlíny – MŠ Hodolanská.



5. Následná reflexe ve stejném zařzení.



6. Modely dětí v MŠ prof. V. Vejvodského.



7. Kresba skřítkova domečku (MŠ Hodolanská).



8. Tvorba koláže z přírodnin – MŠ Hodolanská.



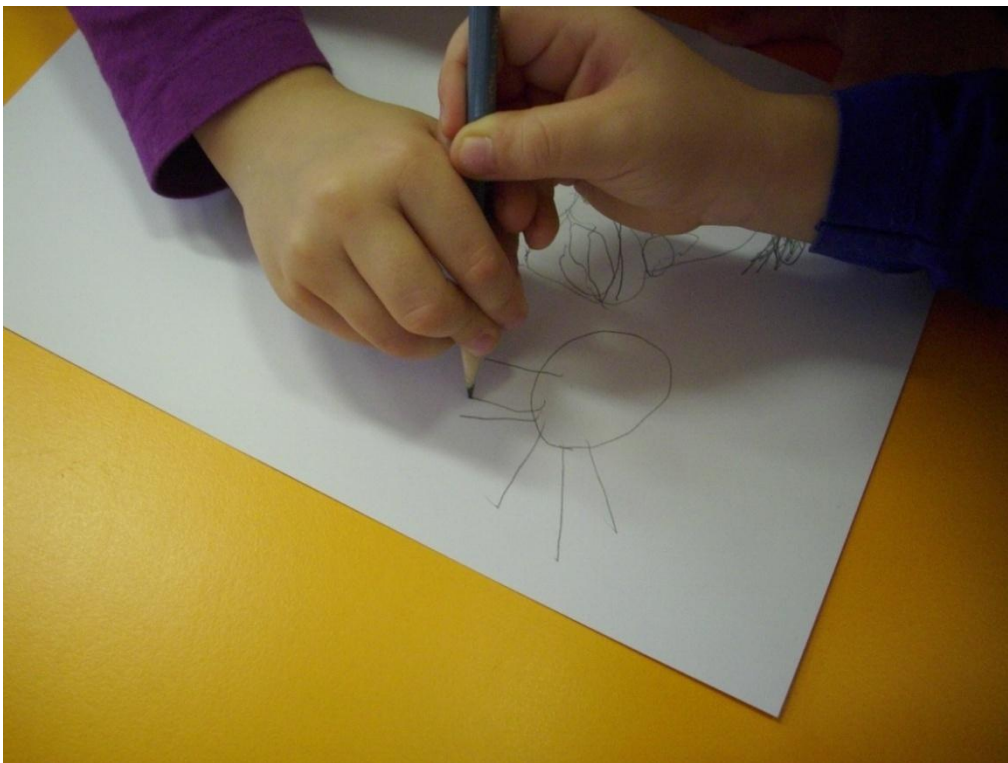
9. Diskuse nad kolážemi v MŠ prof. V. Vejdovského.



10. Reflexe společné práce (MŠ Hodolanská).



11. Kresba mého kamaráda (MŠ prof. V. Vejdovského).



12. Technika kresby ve dvojici jednou tužkou ve stejném zařízení.



13. Kresba mé rodiny v podobě skřítků – MŠ prof. V. Vejdovského.



14. Povídání o rodině – MŠ Hodolanská.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Tereza Chovancová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Kristýna Krahulcová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2015

Název práce:	Arteterapie u dětí v předškolním věku
Název v angličtině:	Art Therapy for Preschool Age Children
Anotace práce:	<p>Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. V teoretické části se zabýváme vybranými definicemi, cíli, formami a metodami arteterapie, účastníky arteterapeutického procesu a základní diagnostikou a symbolikou barev. Pro praktickou část jsme zvolili kvalitativní výzkumné šetření. Tato část je převážně tvořena deskripcí pozorování na základě vlastního výzkumného šetření – „arteterapeutického projektu“, dále jsou zde uvedeny metody sběru dat a jejich analýza - skryté zúčastněné pozorování, metoda záměrného (účelového) výběru přes instituce, popis izomorfní deskripce, ale také charakteristika kvalitativního výzkumu a jeho klady a zápory. Důležitá je rovněž diskuse a celkové shrnutí v souladu s počátečními cíli, kterými bylo rozšířit si teoretické znalosti o dané problematice, vyzkoušet si některé techniky a metody arteterapie v praxi; vnímat, jaký postoj mají vybrané mateřské školy k arteterapii a jak často začleňují učitelky daných mateřských škol výtvarné činnosti do své vzdělávací nabídky apod.</p>
Klíčová slova:	arteterapie, arteterapeut, dítě předškolního věku, dítě se speciálně vzdělávacími potřebami, mateřská škola, vývojová stadia dětské kresby, artefiletika, diagnostika, symbolika barev

Anotace v angličtině:	The bachelor thesis consists of theoretical part and practical part. Theoretical part deals with selected definitions, goals, forms and methods of art therapy as well as with participants of art therapeutical process and basic diagnosis and colour symbology. Content of practical part deals with qualitative investigative research. This part largely consists of description of observation based on our own investigative research – „art therapeutical project“. Methods of data collection and their analysis – hidden participated research, method of deliberate purpose-built selection through institutions, description of isomorphic description, as well as characteristics of qualitative research and its pros and cons are specified as well. This part of the thesis also contains important discussion and overall summary according to initial goals. Our initial goals were to broaden theoretical knowledge about mentioned matters, to try out some artetherapy techniques and methods in real situations; to be aware of attitude of selected kindergartens towards art therapy and to find out how often are creative activities included in educational offer by teachers of selected kindergartens.
Klíčová slova v angličtině:	art therapy, art therapist, preprimary age child, child with special educational needs, kindergarten, developmental stages of child drawing, artefiletics, diagnosis, colour symbology
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – žádost (MŠ Hodolanská) Příloha č. 2 – žádost (MŠ prof. V. Vejdovského) Příloha č. 3 – souhlasy pro rodiče (MŠ prof. V. Vejdovského) Příloha č. 4 – souhlas pro rodiče (MŠ Hodolanská) Příloha č. 5 – postava skřítko Podzimníčka Příloha č. 6 – lesní obrázky Příloha č. 7 – obrázky skřítkova obydlí Příloha č. 8 – skřítek Mecháček Příloha č. 9 - fotografie
Rozsah práce:	71 stran

Jazyk práce:

čeština