

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PSYCHOLOGIE

**SPECIFIKACE MOŽNOSTÍ VYUŽITÍ ARTETERAPIE
V UČITELSKÉ PRAXI
BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

Zdeňka Jandová

Psychologie se zaměřením na vzdělávání

Vedoucí práce: **Mgr. Ph.D. Vladimíra Lovasová**
Plzeň, 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

Plzeň, červen 2017

.....

vlastnoruční podpis

Poděkování

Děkuji Mgr. Ph.D. Vladimíře Lovasové za obětavé a odborné vedení práce, za zájem a přístup při jejím zpracování.

Obsah

Úvod	1
1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	3
1.1 Tendence ve vzdělávání navozující a podporující Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	3
1.2 Vymezení RVP pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů ...	3
1.3 Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání	4
2 Výstupy RVP ve výchově k osobnostnímu rozvoji	5
2.1 Klíčové kompetence	5
2.2 Průřezová témata	7
2.3 Osobnostní a sociální výchova	7
2.4 Doporučené očekávané výstupy	8
3 Arteterapie	10
3.1 Teorie arteterapie	10
3.2 Formy užívané v arteterapii	12
3.3 Metody užívané v arteterapii	13
3.4 Struktura arteterapeutické jednotky	14
3.5 Osobnost terapeuta	15
4 Vlastní výzkumná činnost	17
4.1 Cíl a techniky řešení	17
4.2 Charakteristika zařízení realizovaného výzkumu	18
4.3 Charakteristika vzorku zkoumaných žáků jednotlivých tříd	18
5 Arteterapie a některé arteterapeutické etudy	23
5.1 Konkrétní uplatnění arteterapeutických technik	24
5.2 Můj kamarád	24
5.3 Kresba podle instrukcí	27
5.4 Spirálová kresba	29
5.5 Sebeláska	32
5.6 Mandaly	34
5.7 Puzzle	36
5.8 Malba plastikovou kartou	38
5.9 Výsledná zjištění	40
Závěr	43
Resumé	45
Seznam zdrojů	46
Seznam tabulek	48
Seznam ilustrací	49

Úvod

Zavedení Rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání se stalo významným krokem k zásadním změnám probíhajících ve školském systému České republiky. Školy si vytvořily vlastní školní vzdělávací programy. Podporují nový přístup ke vzdělávání dětí. Vědomosti a dovednosti, které si žáci v průběhu školní docházky osvojují, už nejsou primárním cílem vzdělávání, ale stávají se prostředkem učení v souvislostech. Do popředí se dostávají individuální potřeby, možnosti a zájmy každého žáka současně s rozvojem jeho osobnostních a morálních vlastností.

V rámci studia mě osobně velmi zaujal předmět arteterapie. Propojení osobnosti žáka, umění a psychoterapie mi přišlo jako vhodná příležitost pro využití ve výuce Výtvarné výchovy. Do několika vyučovacích hodin jsem zařadila náměty a pozitivní reakce žáků mě přiměly k myšlence prohloubit si své teoretické znalosti studiem odborné literatury a získané zkušenosti a postřehy zpracovat v mé bakalářské práci.

Jako hlavní cíl mé práce jsem si stanovila rozpracovat některé arteterapeutické náměty, které jsou uvedeny v odborné literatuře, přizpůsobit je podmínkám vyučování žáků základní školy a obohatit je o vlastní poznatky či postřehy žáků. Dílčím cílem je zaznamenání reakcí a chování žáků v průběhu jednotlivých činností při individuální nebo skupinové práci. Záznamy budou sloužit k diskusi se žáky, mapování vztahů v kolektivu třídy, posilování pozitivního chování.

Práce je rozčleněna do pěti kapitol. První kapitola je věnována teoretickému vymezení Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Smyslem je definovat tento pojem a zároveň poukázat na to, jaké tendence vedly ke změně kurikulární politiky a jak se tato změna projevuje ve výchovně vzdělávacím procesu.

Druhá kapitola se zabývá klíčovými kompetencemi a výstupy RVP ve výchově k osobnostnímu rozvoji, vztahem klíčových kompetencí a průřezových témat a jejich realizací ve vzdělávacím procesu. Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova bylo záměrně začleněno do vzdělávacího obsahu Výtvarné výchovy z toho důvodu, že předmětem zájmu této bakalářské práce není jen výtvarné dílo či technika zpracování, ale především prožívání emocí, zážitek a uvědomění si toho, jak vnímáme sami sebe, jací vůbec jsme.

Třetí kapitola je zaměřena na vymezení pojmu arteterapie, na její vývoj, teoretická východiska a jejich návaznost na vědní obory. Poukazuje na současné trendy a přístupy. Přibližuje formy a metody využívané v arteterapii a na základě vymezení struktury

arteterapeutické jednotky a osobnosti terapeuta si všímá podobností s vyučovací jednotkou a osobností učitele a specifikuje možnosti aplikace arteterapie ve vzdělávacím procesu. Zvažuje výhody i nevýhody použití některých technik právě s ohledem na školní prostředí.

Čtvrtá kapitola se soustředí na vlastní výzkumnou činnost. Zpočátku je provedena charakteristika zařízení, ve kterém výzkum probíhá, následovně jsou charakterizovány třídní kolektivy, jichž se pozorování dotýká. Na základě charakteristiky vzorku zkoumaných osob a zařízení jsou stanoveny cíle u jednotlivých skupin, o jejichž dosahování se budeme pokoušet.

V poslední kapitole jsou uvedeny jednotlivé náměty prací ve Výtvarné výchově a postřehy z jejich praktické realizace. Jsou vybírány tak, aby přispěly k rozvoji klíčových kompetencí a odpovídaly očekávaným výstupům Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Dalším kritériem pro volbu činností jsou cíle, které byly stanoveny na základě charakteristiky jednotlivých skupin žáků. Hlavním smyslem je prokázat na prováděných aktivitách, že při zařazení arteterapie do vzdělávacího procesu je možné, aby žáci získali klíčové kompetence rozvíjející jejich osobnost a aby bylo dosaženo očekávaných výstupů.

Východiskem pro mou práci bylo prostudování Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a teoretické studium arteterapie. Na základě provedené charakteristiky školy, v níž byl výzkum realizován, a charakteristiky vybraných kolektivů žáků jsem stanovila cíle, kterých se u jednotlivých třídních kolektivů budu snažit zvolenými technikami dosáhnout.

Vlastní výzkumná činnost se opírá o pozorování žáků při práci a o analýzu žákovských prací. K prozkoumání dané problematiky posloužily rozhovory se žáky, kteří se vyjadřovali k prováděným činnostem.

Zpracování bakalářské práce se opírá o vlastní zkušenosti získané při pedagogické činnosti na základní škole. Důležitým zdrojem byla také odborná literatura, zejména Základy arteterapie autorky Jaroslavy Šickové–Fabrici, sborník Současná arteterapie v České republice a v zahraničí, Současná psychoterapie autorů Zbyňka Vybírala a Jana Roubala a Proměny primárního vzdělávání v ČR Vladimíry Spilkové. Tyto publikace přispěly k vymezení základních pojmů. Velmi přínosné pro tvorbu konkrétních námětů arteterapie byla kniha J. Campellové a publikace M. Liebmanova.

1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

1.1 Tendence ve vzdělávání navozující a podporující Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Naše společnost se mění, dochází ke společenským změnám, ke změnám hodnot a postojů, ke změnám životního stylu a všechny tyto změny se dotýkají i oblasti vzdělávání a současná škola je musí reflektovat a reagovat na ně. Zdaleka to nejsou jen nové technologie, které nás obklopují, ale přibývá značné množství informací a člověk se musí naučit s nimi pracovat – vyhledávat je, třídit, ověřovat si je, vybírat z nich podstatné, rozpoznat prvky manipulace a podobně. Tímto se mění i základní cíle vzdělávání a nahrazuje se tradiční pojetí zaměřené na paměťové osvojování velkého množství poznatků v hotové podobě. Organizace UNESCO vytyčila pro 21. století čtyři pilíře výchovy a vzdělávání – učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být (Spilková 2004, s. 49). Je třeba se zaměřit na oblasti týkající se lidského bytí a soužití, na oblast sociální, mravní a etickou, o nichž se v současnosti stále více mluví jako o upadajících. Pro žáky je důležité, aby porozuměli tomu, jak se učit, aby dosáhli úspěchu, a lépe poznali a pochopili sami sebe.

Mezi základní snahu ve vzdělávacím procesu patří uplatnění rozmanitější organizace a individualizace výuky dle potřeb a možností žáků, využití efektivnějších metod. Vytváří se i bohatší nabídka povinně volitelných předmětů pro individuální rozvoj žáků. Nový přístup umožňuje navodit sociální, emotivní klima založené na vhodné motivaci a spolupráci.

1.2 Vymezení RVP pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů

Prostřednictvím zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (MŠMT, ©2013-2017) byl do vzdělávací soustavy zaveden nově systém kurikulárních dokumentů určených pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tato změna je v souladu s novými principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR. Dokumenty jsou utvářeny na dvou úrovních, státní a školní. Státní úroveň tvoří Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Ten vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP

vymezuje závazné rámce pro předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), které si vytvářejí školy samy podle zásad stanovených v RVP.

Nová strategie vzdělávání zdůrazňuje klíčové kompetence, jejich provázanost se vzdělávacím obsahem a využití získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Vychází z koncepce celoživotního učení. Formuluje očekávanou úroveň vzdělání, která je stanovena pro všechny absolventy jednotlivých stádií vzdělávání. Neméně významná je i podpora autonomie jednotlivých škol spolu s profesní odpovědností učitelů v rámci výsledků vzdělávání.

1.3 Principy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

Svým pojetím navazuje na RVP předškolního vzdělávání a je podkladem pro koncepci RVP pro střední vzdělávání. Specifikuje úroveň klíčových kompetencí, kterých by měli žáci dosáhnout v závěru základního vzdělávání. Vymezuje vzdělávací obsah, který zahrnuje očekávané výstupy a učivo. Podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu a předpokládá využití různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití podpůrných opatření v souladu s individuálními potřebami žáků. Umožňuje přizpůsobení vzdělávacího obsahu pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o otevřený dokument, který je inovován na základě měnících se potřeb společnosti, potřeb a zájmů žáků a zkušeností učitelů se ŠVP (RVP, ©2016).

2 Výstupy RVP ve výchově k osobnostnímu rozvoji

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, jež jsou vymezeny charakteristikou vyjadřující význam a postavení vzdělávací oblasti v základním vzdělávání. Je zde naznačena návaznost mezi vzdělávacím obsahem pro 1. stupeň a 2. stupeň základního vzdělávání. Na charakteristiku pak navazuje cílové zaměření vzdělávací oblasti, kde se vymezuje k čemu je žák veden, aby postupně dosáhl klíčových kompetencí. Škola si na základě zaměření vzdělávací oblasti stanovuje ve svém ŠVP výchovné a vzdělávací strategie. Vzdělávací obsah je tvořen očekávanými výstupy a učivem (RVP, ©2016).

2.1 Klíčové kompetence

Všechny očekávané výstupy by měly dle RVP ZV podporovat dosahování všech klíčových kompetencí. V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých k osobnostnímu rozvoji. Hlavním cílem vzdělávání je vybavit žáky souborem klíčových kompetencí na takové úrovni, která žáky připraví do života. Jedná se o proces, který je složitý a dlouhodobý. Klíčové kompetence se vzájemně prolínají, mají multifunkční charakter a lze je získat pouze jako ucelenou formu procesu vzdělávání. Ve vzdělávacím procesu je učivo chápáno jako prostředek, který slouží k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů. Ty se propojují a vytváří předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání všech získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí (RVP, ©2016).

K získávání klíčových kompetencí využívá škola různé strategie. Pro představu uvádím některé z nich, aby bylo zřejmé, že tyto postupy ovlivňují učební metody, postavení učitele i žáka ve vzdělávacím procesu a jsou příznačné při aplikaci arteterapeutických technik do výuky na základní škole. Ke kompetencím k učení směřujeme například tím, že vyžadujeme od žáků vhodné rozvržení vlastní práce, že jim ve vhodných případech umožňujeme realizovat vlastní nápady a náměty (v praktické části výroba puzzlí). Podporujeme u žáků samostatnost a tvořivost. Využíváme pozitivní

motivace a snažíme se, aby žáci zažili úspěch. Využíváme sebekontrolu a sebehodnocení žáků. Dbáme na seznámení s cílem hodiny na začátku vyučovací jednotky a na jejím konci ke zhodnocení jeho dosažení (ŠVP ZŠMŠ Plesná, ©2017). V praktických ukázkách jsou tyto postupy dodržovány.

Pro získání kompetencí k řešení problémů vytváříme pro žáky praktické problémové úlohy a situace, při nichž je nutné řešit praktické problémy. Nabízíme žákům k řešení úkoly, které propojují znalosti z více vyučovacích předmětů (v našem případě především Výtvarná výchova a Osobnostní a sociální výchova) i využití praktických dovedností z různých oblastí lidské činnosti, a tudíž i více přístupů k řešení problémů. Podporujeme týmovou práci, často žáci pracují ve skupinách.

Hojně jsou při aplikaci arteterapeutických prvků ve výuce uplatňovány postupy směřující ke kompetencím komunikativním (ŠVP ZŠMŠ Plesná, ©2017, s. 19-20). Vytváříme dostatečný prostor pro vyjadřování žáků při problémovém vyučování, žáci po provedené aktivitě reflektují svoji činnost v komunitních kruzích. V hodinách dáváme žákům dostatečný prostor k vyjádření vlastních myšlenek a názorů. Využíváme metody obsahující prvky prezentace výsledků. Žáci seznamují ostatní s tím, jak pracovali, k čemu dospěli. Klademe důraz na týmovou práci, kooperativní vyučování a prožitkové vyučování, např. ve volitelném předmětu Osobnostní a sociální výchova.

Vyžadováním dodržování společně dohodnutých pravidel chování, na jejichž tvorbě se žáci podíleli, se snažíme posílit postupy směřující k sociálním a personálním kompetencím (ŠVP ZŠMŠ Plesná, ©2017, s. 23). Zařazujeme do výuky práci v týmu, zdůrazňujeme pravidla spolupráce a nutnost vzájemné pomoci. Využíváme komunitního kruhu, diskuzního kruhu, panelové diskuze, řízené diskuze i prezentace názorů žáků. Dále učíme žáky vnímat vzájemné odlišnosti a chápat je jako přínos pro práci ve skupině, objasňujeme odlišnosti dětí z dětského domova.

Ke kompetencím občanským směřujeme například tím, že vyžadujeme od žáků hodnocení vlastního chování i chování spolužáků, hledání společného řešení při nedodržování pravidel třídy. Ve výuce – především ve volitelném předmětu Osobnostní a sociální výchova je používána metoda hraní rolí pro přiblížení různých životních situací a jejich řešení. Zadáváme žákům konkrétní příklady z každodenního života a na konkrétních modelových příkladech demonstrujeme pozitivní a negativní projevy chování lidí (ŠVP ZŠMŠ Plesná, ©2017, s. 26).

K pracovním kompetencím směřujeme pestrou nabídkou zájmových útvarů, čímž podněcujeme u žáků zájmovou činnost a smysluplné využití volného času. Dále žáky vedeme k poznání vlastních předpokladů pro různé profese, vyžadujeme od nich dodržování dohodnutých pravidel při práci a zhodnocení vlastní práce i práce spolužáků a v případě nedostatků chceme, aby navrhli možnosti vedoucí ke zlepšení. Získané poznatky žáků využíváme při konkrétních činnostech propojených s praktickým životem a zdůrazňujících vztah k volbě povolání – hraní rolí, diskuse, skupinová práce, pokusy a experimenty (ŠVP ZŠMŠ Plesná, ©2017, s. 28-29).

2.2 Průřezová témata

Průřezová témata se zaměřují na aktuální problémy současného světa a jsou nedílnou součástí základního vzdělávání. Hlavním přínosem je rozvoj osobnosti žáka. Průřezová témata jsou povinnou složkou základního vzdělávání. Školy musí zařadit do vzdělávání všechna průřezová témata, avšak nemusí být zastoupena v každém ročníku. Ve vzdělávacím procesu mohou být realizována jako nedílná součást vzdělávacího obsahu daného předmětu nebo jako samostatný předmět, projekt, seminář či kurz. Aby byla účinná, je důležitá jejich propojenost s obsahem konkrétního předmětu a s další činností žáků konanou ve škole i mimo ni. V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

Osobnostní a sociální výchova

Výchova demokratického občana

Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech

Multikulturní výchova

Environmentální výchova

Mediální výchova (RVP, ©2016)

2.3 Osobnostní a sociální výchova

Osobnostní a sociální výchova je členěna do tří základních částí (Osobnostní rozvoj, Sociální rozvoj a Morální rozvoj), poskytuje za pomoci tematických okruhů nabídku témat, ze kterých si vyučující vybírá ta, která jsou přínosná pro skupinu nebo

konkrétní žáky. Všechna témata mají praktický důsledek, vést žáky k takovému chování, které nebude poškozovat jejich okolí ani je samotné. Optimálně by měli o sebe pečovat a podle svých schopností sami sebe i okolní svět zdokonalovat. Základní přínos a konečný cíl Osobnostní a sociální výchovy je behaviorální, v rovině vědomého, cíleného chování. Jedná se o schopnost efektivně jednat, rozvíjet klíčové kompetence, zejména kompetence sociální a personální, komunikativní, k řešení problémů a k učení. Osobnostní a sociální výchova vyniká svou specifičností, která spočívá v tom, že „učivem“ je sám žák, skupina žáků a běžné životní situace.

Jedná se například i o další odlišnosti. Základním výstupem žáka je jeho chování, jednání (např. teoretická vědomost není cílem, pouze podmínkou či součástí vhodného jednání). Jestliže je základním výstupem „jednání v situaci“, pak předpokladem pro dosažení většiny výstupů je dovednost žáka rozpoznat, jaké chování je pro danou situaci adekvátní.

Doporučených očekávaných výstupů je možno u žáků dosáhnout za pomoci různých metodických postupů, kde záleží na důsledném uplatňování tří základních principů týkající se metod vhodných pro realizaci Osobnostní a sociální výchovy.

Tyto metody musí být:

- praktické (praktický prožitek žáků, jednání v konkrétní situaci)
- zosobněné (učivo, metody práce i způsob, jakým jsou aktivity reflektovány, rozvíjí a zdokonalují žákovu osobní zkušenost a jeho vlastní vidění světa, který jej obklopuje);
- provázející (metody nejsou direktivní, jsou spojeny s reflexí vlastních zkušeností žáka z realizovaných aktivit a s hledáním vlastních cest ke štěstí)

(Valenta 2014, s. 41).

2.4 Doporučené očekávané výstupy

Tematická část Osobnostní rozvoj je dále rozčleněna do 5 tematických okruhů (rozvoj schopností poznávání, sebepoznání a sebepojetí, seberegulace a sebeorganizace, psychohygiena, kreativita) a na konci každého dílčí okruhu jsou doporučené očekávané výstupy, kterých by žáci měli dosáhnout .

Tematická část Sociální rozvoj je dále rozčleněna do 4 tematických okruhů – poznávání lidí, mezilidské vztahy, komunikace, kooperace a kompetice.

Tematická část Morální rozvoj je dále rozčleněna do 2 tematických okruhů. Jeden z okruhů je zaměřen na řešení problémů a rozhodovací dovednosti, druhý na hodnoty, postoje a praktickou etiku (RVP, ©2016).

Průřezové téma Osobnostní a sociální výchova bylo zvoleno kvůli svému zaměření na osobnostní, sociální a morální rozvoj, o který některé přístupy arteterapie usilují. Z názvů tematických částí Osobnostní a sociální výchovy je patrné, že lze do výtvarné výchovy integrovat a smysluplně začlenit velké množství témat a zaměřit se na dosažení očekávaných výstupů. Tyto konkrétní výstupy a klíčové kompetence jsou vypsány v praktické části bakalářské práce u každé realizované arteterapeutické techniky.

3 Arteterapie

*Motto: „ Umění není pouze podstatné jméno,
je i sloveso, které se děje
ku pomoci člověka samému.“ (Jaroslava Šicková–Fabrici 2002, s.14)*

3.1 Teorie arteterapie

Kratochvíl zařazuje arteterapii mezi expresivní psychoterapeutické přístupy, které se mohou rozvíjet v rámci různých teoretických směrů. Arteterapie využívá výtvarné projevy pacientů k pozitivnímu ovlivnění psychického stavu a reprezentuje ji Česká arteterapeutická asociace. K jejím významným představitelům patří M. Huptych, M. Bažantová, H. Strnadlová, A. Koblicová, M. Lhotová, E. Rudolfová, J. Slavík, I. Hanušová, B. Čermák a M. Stiburek či J. Šicková-Fabrici (Kratochvíl 2012, s. 286).

Arteterapie může být vnímána taky jako součást tzv. kreativních technik spolu s muzikoterapií, taneční pohybovou terapií nebo dramaterapií. Můžeme ji vidět taky jako léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Jde o tvořivou činnost s výtvarným materiálem (Česká arteterapeutická asociace, ©2017).

Z početného množství definic pojmu arteterapie jsem si vybrala tuto: „*Arteterapii představuje obor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života*“ (Šicková–Fabrici 2002, s. 32). Jako první použila ve svých pracích výraz „art therapy“ Margaret Naumburgová ve třicátých letech 20. století (Šicková–Fabrici 2002, s. 26).

„*U nás se arteterapie využívala od 50. let v různých léčebných a psychoterapeutických zařízeních jako součást psychoterapie. V 70. letech vznikla na půdě Psychoterapeutické společnosti ČLS J. E. Purkyně arteterapeutická sekce, založená a vedená PhDr. D. Kocábovou. Sdružovali se v ní zájemci o danou problematiku z různých oborů a byly pořádány speciální semináře a dílny. V průběhu 80. let narůstala popularita arteterapie především mezi studenty a absolventy speciální pedagogiky, neboť arteterapie byla začleněna do plánů výuky a počátkem 90. let zásluhou PhDr. M. Kyzoura bylo na Jihočeské univerzitě otevřeno bakalářské studium arteterapie. V roce 1994 vzniká Česká arteterapeutická asociace, jako samostatné profesní sdružení.*“ (Česká arteterapeutická asociace, Slavík, ©2017).

Teoretická východiska interpretačních směrů v arteterapii lze nalézt v dynamické psychologii S. Freuda, C. G. Junga i A. Adlera. Neinterpretační směry mají svá teoretická zázemí v tvarové psychologii, fenomenologii, v humanitní psychologii, C. R. Rogerse a v logoterapii V. Frankla (Šicková–Fabrici 2002, s. 35-39)

Lze říci, že téměř každý psychologický směr se více či méně odrazil v teoretických východiscích arteterapie. Ve své podstatě se však arteterapie neomezuje pouze na psychologii a psychoterapii. Svou pozornost zaměřuje i k teorii umění, filozofii, teologii a dalším vědním oborům. Jako jedno z východisek uvádí Šicková–Fabrici (2002, s.40-42) také postmodernu, v němž klade důraz na zviditelnění problému klienta, vystižení nejcitlivějšího místa a přenesení do nového kontextu.

Arteterapie se v poslední době dynamicky rozšiřuje a využívá se ve výchově k rozvoji tvořivosti, volných vlastností, hodnotové orientace, sebepoznání i relaxace, v rámci prevence sociálně patologických jevů (drogová závislost, kriminalita, rasová nesnášenlivost a xenofobie), v rámci prevence sociálního selhávání (středoškolské adaptační kurzy, semináře osobnostního rozvoje). Je uplatňována i v oblasti uměleckého vzdělávání (umělecké školy, kurzy, kroužky), kde se soustředí na prožitek, sebevyjádření (Současná arteterapie, Stiburek 2000, s. 34).

Z hlediska aktivního zapojení klienta rozlišujeme arteterapii receptivní a produktivní. Receptivní je vnímání vybraného uměleckého díla s určitým záměrem terapeuta. Cílem je pochopení vlastního nitra, poznávání pocitů jiných lidí. Prostřednictvím zážitku z uměleckého díla dochází k projekci vlastních emocí do uměleckého díla a objevování skrytých emocí. V produktivní terapii se používají konkrétní tvůrčí činnosti (kresby, malby, modelování) jednotlivců nebo skupin (Šicková–Fabrici, 2002, s. 30).

Stiburek uvádí, že Z. Zicha rozlišuje dvě pojetí arteterapie, a to terapii uměním a artpsychoterapii. V prvním případě je kladen důraz na výtvarné procesy a léčebným potenciálem je tvůrčí činnost. Dílo ani průběh práce není analyzován. Pro artpsychoterapii je důležité dílo a prožitky z tvorby, které jsou podkladem pro další psychoterapeutickou činnost. (Současná arteterapie, Stiburek 2000, s. 35)

Podobné rozdělení uvádí M. Bažantová (Vybíral, Roubal 2010, s. 516), jen názvy jsou trochu odlišné, a to interpretační přístup a reflektivní přístup. Interpretační přístup využívá psychodynamické, psychoanalytické nebo hlubinné teorie. Pomáhá klientovi prostřednictvím tvorby pochopit zdroje konfliktů, vést ke změně chování a prožívání.

U reflektivního přístupu je důležitá tvořivá činnost, která má sama o sobě terapeutický účinek, díky němuž se může snížit stres, zlepšit tělesné i duševní pohoda, zvýšit sebevědomí apod. Jsou zde spíše využívány humanistické psychoterapeutické metody. Bažantová připouští, že oba dva způsoby se mohou navzájem prolínat.

Mezi stávající trendy v arteterapii uvádí Šicková–Fabrici (2002, s. 34) tyto:

- trend akcentující především diagnostické možnosti arteterapie a interpretaci výtvarných produktů klientů (analýza klientovy osobnostní struktury)
- trend, který nalézá terapeutický smysl ve výtvarné produkci jako takové (art for therapy), směřuje k zobecnění poznatků a souvislostí v kulturním kontextu
- eklektický .

Janotová poukazuje v arteterapii na důležité metodické přístupy a principy využívání projektivních tematických kreseb (Současná arteterapie Janotová 2000, s. 174-178). J. Slavík zase přistupuje k arteterapii z pohledu sémiotiky a estetiky. Je pro něj důležitý výtvarný projev, exprese, symbol a jeho interpretace (Současná arteterapie, Slavík 2000, s. 72-90).

3.2 Formy užívání v arteterapii

Arteterapii je možno realizovat formou individuální nebo skupinovou. Při individuální terapii dochází k navázání úzkého kontaktu s klientem. Využívá se v případech, kdy je vyloučena skupinová terapie z důvodu rušivého vlivu klienta na skupinu a nebo skupiny na klienta. Častěji užívanou formou, a v prostředí základní školy prakticky jedinou možnou, je práce ve skupinách. Jedná se o formu náročnější hlavně pro arteterapeuta. Má však i své výhody (Liebman 2005).

Za základní výhody považuje vytváření vhodného zázemí pro procvičování sociálních interakcí, vzájemnou podporu a pomoc při řešení problému, poskytování zpětné vazby, nácvik různých rolí, sledování reakcí okolí, vzájemnou podporu a posilování. Při skupinové práci je rovněž snadnější odhalit skryté schopnosti, pěstovat v jednotlivých členech skupiny pocit zodpovědnosti za vlastní činnost v kontextu skupiny.

Jako možné nevýhody zmiňuje (Liebman 2005) menší možnost zachování důvěrnosti, obtížnější organizování činnosti skupiny ve srovnání s individuální prací, roztržité pozornosti terapeuta mezi jednotlivé členy skupiny a v důsledku toho menší časový prostor pro jednotlivce, možnost „nálepkování“ jednotlivých členů ostatními

a obtížného zbavování se těchto „nálepek“, vyhýbání se nepříjemným tématům při rozhovorech.

3.3 Metody užívané v arteterapie

V arteterapeutické praxi jsou dle Šickové–Fabrici (2002, s. 126-133) velmi významné následující metody:

- imaginace
- animace
- koncentrace – mandaly
- restrukturalizace
- transformace
- rekonstrukce.

Z pohledu arteterapie představuje imaginace možnost náhledů do vnitřního světa klienta. Člověk si prostřednictvím vlastních představ může vracet zpět k různým životním situacím a nacházet v nich nové souvislosti využitelné v dalším životě. Především dětská fantazie je natolik silná, že malé děti mnohdy obtížně odlišují představy od reality. Formou řízené imaginace vedené například jako dokončení příběhu lze i menší děti vyprovokovat k výtvarnému vyjádření svých problémů, které nechťejí nebo nedokáží vlastními slovy pojmenovat.

„Metoda imaginace je vhodná pro lepší sebepochopení, pro uvolnění emocí, pro vyjasnění postojů k sobě i druhým lidem. Diagnostický potenciál aktivní či řízené imaginace je zřejmý. Obrazy a tvary, použité barvy mají diagnostickou podobu.“ (Šicková–Fabrici 2002, s. 126)

Metodu animace je vhodná při realizaci rozhovoru s dětmi. Dítě se dokáže ztotožnit s určitou věcí, zvířetem z obrázku a mluví jejím jménem. Dítě ztrácí zábrany a terapeut tak získá informace, které jsou citlivé a o kterých by dítě nedokázalo hovořit.

„Kresba s následným rozhovorem, uskutečněným pomocí animace, se může stát komunikačním mostem mezi terapeutem a klientem“ (Šicková–Fabrici 2002, s. 128).

Neméně zajímavá metoda, která využívá vytváření mandal, se nazývá koncentrace. Uplatňuje se u dospělých klientů, kde se používá jako nástroj sebepoznání a sebehodnocení. Mandala slouží jako pomůcka ke koncentraci a meditaci. V překladu

znamena svatý kruh – střed. Odpradávná se setkáváme se symbolikou kruhu, která se vyskytuje v různých náboženstvích. Stává se symbolem uzavřenosti, ohraničení.

Metoda restrukturalizace je založena na rozčlenění životních zkušeností a významných událostí do jednotlivých dílků a jejich opětovné skládání do nového objektu. Vzniká tak nová mozaika s novými souvislostmi, dochází k přehodnocování dosavadního. Metoda se uplatňuje při skupinové terapii pro posílení pozitivních vztahů ve skupině.

Metoda transformace spočívá v přenesení jednoho uměleckého média do druhého. Přenos se může týkat hudebního, literárního nebo pohybového díla do díla výtvarného. Metoda je vhodná jak pro děti, tak dospělé a vede k rozvoji kreativity a fantazie.

Podstatou metody rekonstrukce je obnovení díla z fragmentů, poskládání fragmentů do celku. Metoda se dá využít napříč věkovými kategoriemi. Děti se technikou dokreslování učí pojmenovat části těla, budují svoji kreativitu a fantazii. U dospělých je zajímavé využití fragmentů v podobě architektonických prvků, kdy při stejném východisku vznikají různorodé výsledky.

3.4 Struktura arteterapeutické jednotky

Terapeutická jednotka by měla být strukturována do tří důležitých částí. První část by se měla věnovat instrukcím, vysvětlením tématu a techniky, kterou budeme používat. Druhou část by měla tvořit vlastní výtvarná práce. Poslední část by měla obsahovat diskuzi, v níž se můžeme zaměřit na vytvořený výtvarný produkt, ale i na proces tvorby. Jednotliví účastníci mohou vyprávět, jaké pocity v něm vyvolávají, jak odráží jeho nitro. Co se týče délky terapeutického procesu, zpočátku je určitě vhodnější krátkodobá intervence (Šicková–Fabrici 2002, s. 53).

Struktura i délka terapeutické jednotky se dá velmi dobře přizpůsobit vyučovacímu procesu. Podobně byly vystavěny i vyučovací jednotky, v nichž se uplatňovaly arteterapeutické techniky, jen v první části byla zdůrazněna navíc motivace žáků k výtvarné činnosti. Ve třetí části byl často zařazován komunitní kruh, v němž žáci reflektovali svoji osobní a sociální zkušenost, kterou získali a zažili v průběhu aktivity, čímž se zvyšuje učební potenciál. Reflexí žáci rekapituluji své učení, uvědomí si názory a postoje druhých.

Komunitní kruh vytváří pocit bezpečí, sounáležitosti, jistoty a tyto pocity jsou při aplikaci arteterapeutických prvků a skupinové práci velmi důležité. Je to metoda,

kteřá rozvíjí sociální inteligenci, a má svá pravidla. Jedním z nich je naslouchání druhému. Žáci se nepřerušují a nevyjadřují se k tomu, co druhý říká. Žáci v komunitním kruhu mají také právo nemluvit. Na nikoho se nenaléhá, žáci se tím učí rozhodovat sami za sebe a učí se odmítnout. Každý se také může rozhodnout, co ostatním sdělí a co si nechá pro sebe (Soulková 2008, s. 34).

Vhodnou vyučovací metodou je také partnerská výuka, jejíž podstatou je vzájemná spolupráce dvou žáků, při níž si vyměňují názory na řešené úkoly, pomáhají si v obtížných situacích. Žáci se tím učí obhajovat si své názory a osvojovat si komunikační dovednosti (Soulková 2008, s. 24).

Další metody, které se při zavádění arteterapie do hodin často používaly, byly metody slovní (vysvětlování, rozhovory), především při vysvětlování instrukcí nebo zjišťování, co žáci o daném tématu již ví. Často se také uplatňovaly i aktivizující metody, jako např. metody diskuzní. Při výtvarné tvorbě jsme spíše využívali samostatnou práci žáků.

3.5 Osobnost terapeuta

Skupinová terapie psychóz má některé specifické rysy. U terapeuta je potřebná větší aktivita, podněcování, povzbuzování, podpora a strukturování skupinového dění. Musí vybízet a podněcovat členy k aktivitě (Kratochvíl 2012, s. 260) Proto zařazují jako důležitou součást arteterapeutických cvičení úvodní motivaci k činnosti.

Ve skupinách pracujících na vyšší úrovni, kde jsou klienti v poměrně dobrém psychickém stavu, čemuž by se kolektiv třídy dal připodobnit, doporučuje Kratochvíl (2012, s. 260) například vyprávění po kruhu o tom, co by každý z členů skupiny chtěl změnit. Terapeut by se měl snažit vyřčená slova konkretizovat a hledat cestu, jak dosáhnout alespoň minimálního pokroku okamžitě „tady a teď“. Z mého pohledu je to ve vyučovacím procesu stanovování cílů a zařazování komunitního kruhu jako výukové metody skupinového vyučování, která výrazně přispívá k sociální dovednosti žáků a k navození pozitivního klima ve třídě. Důležitým prvkem komunitního kruhu je pravidlo diskrétnosti a zachování soukromí, které jsme také dodržovali, aby se žáci cítili bezpečně a neobávali se podělit s ostatními o své pocity a nesdělovali jen nic neříkající klišé.

Dále Kratochvíl uvádí, že by se měl terapeut snažit podporovat kladné chování, zajistit ve skupině pocit bezpečí, nevyvolávat ve skupině konflikty a případné rozpory rychle řešit. Měl by upozorňovat na dobré stránky klientů (v našem případě žáků)

a posilovat je. Pokud terapeut poskytuje zpětnou vazbu, měla by být převážně pozitivní, a pokud je kritická, má být velmi šetrná a má se týkat pouze toho, co je klient schopen změnit.

Ve skupinách s nižší úrovní je třeba vyvinout ještě větší úsilí k zajištění pocitů úspěšnosti a úkoly připravovat tak, aby v nich klienti mohli být úspěšní. Také sezení by měla být kratší. Z tohoto důvodu byly ve výuce nejprve zařazovány jednoduché arteterapeutické prvky.

Podle I. Strossové by měl být terapeut tolerantní, ochranný a povzbuzující. Je u něj nutný opravdový zájem o psychotika, kladný emoční vztah k němu a velká trpělivost (Strossová, 1984, cit. podle Kratochvíl 2012, s. 261). V učitelské praxi se také předpokládá, že učitel má při stanovování cílů na mysli žáka a že je trpělivý. Jak se Strossová dále vyjadřuje, terapeut by měl vybízet k projevům, ale akceptovat i mlčení, pobízet k interakcím, ale usměrňovat je, snažit se o začlenění těch, kteří zůstávají stranou, a vést skupinu k tomu, aby takovéto jedince nezatracovala.

4 Vlastní výzkumná činnost

4.1 Cíl a techniky řešení

Na počátku jsem si stanovila cíle, které jsou pro mne vzhledem k využití arteterapie ve vyučovacím procesu důležité a které bych chtěla naplnit. Jednak to byly cíle sociální, zaměřené na vnímání a přijetí druhých lidí, na vyjádření uznání jejich hodnoty, na to, jak žáci dokáží navazovat kontakty s ostatními a jak se zapojují do skupiny. Soustředila jsem se také na kooperaci a komunikaci mezi jednotlivci a na to, zda máme zkušenosti s tím, že máme podobné zážitky jako ostatní. Dále to byly individuální cíle, zaměřené na uvolnění, sebeprožívání, sebevnímání, na vizuální a verbální organizaci (týkající se uspořádání zážitků). Klíčovou otázkou je, zda lze prostřednictvím arteterapeutických technik naplňovat výstupy RVP.

Osvojila jsem si techniky arteterapie a využívala jsem je při práci s dětmi. Jednotlivé prvky jsem zařazovala do výuky Výtvarné výchovy zejména jako prevenci sociálně patologických jevů (šikana). Dále jsem si vytyčila techniky řešení. Na základě charakteristiky jednotlivých skupin jsem zařadila konkrétní arteterapeutické metody.

Žáky jsem v průběhu jejich tvůrčí práce pozorovala a analyzovala jsem jak jejich činnost, tak finální výtvor. Při pozorování jsem se zaměřila i na sociální interakci a naplnění výstupů RVP. Jako klíčovou metodu sběru dat jsem zvolila přímé pozorování, které vycházelo ze sledování činností žáků s následným popisem. Pozorování bylo nestrukturované a okamžité. Při úvodních rozhovorech jsem se zaměřila na to, jak žáci reagují, co už o daném tématu ví, co je zajímavé. Dále jsem pozorovala žáky při procesu tvorby, jak vzájemně spolupracují, jak spolu komunikují. Na vzniklých výtvarných dílech jsem srovnávala způsob provedení, použití různých technik, pokud měli žáci možnost volby, také jsem srovnávala výběr barev. Další pozorování se soustředilo na komunitní kruhy, jak žáci reagují, jak ostatní zasahují, jak se vyjadřují. Nejobtížnější bylo pozorovat žáky, pokud pracovali samostatně nebo ve dvojicích. V této fázi se mohlo stát, že při větším počtu mi mohly uniknout některé podstatné momenty, jako například volba pořadí postupů, vzájemná ovlivňování.

U jednotlivých technik zpracuji detailně, které sociální a individuální cíle byly naplněny, a vyvodím vztah mezi dosahováním cílů a použitých arteterapeutických cvičení.

4.2 Charakteristika zařízení realizovaného výzkumu

Základní škola, ve které jsem výzkum realizovala, se nachází v obci ležící přímo na západní hranici ČR. Budova základní školy byla vystavěna v letech 1909 – 1910. Součástí základní školy je budova mateřské školy, tělocvična, rozsáhlá školní zahrada a školní hřiště s umělým povrchem. Výuka žáků se uskutečňuje ve 14 učebnách, z toho 9 je odborných. V posledních letech prochází škola rozsáhlou celkovou rekonstrukcí. Dochází také ke zkvalitňování materiálního vybavení školy, zejména díky dotačním programům. Nedostatečné je vybavení počítačové učebny, neodpovídající je odborná učebna pro výuku výtvarné výchovy a hudební výchovy.

Žáci se vyučují v devíti samostatných ročnících. Škola disponuje i jednou třídou pro žáky se speciálními potřebami, která je umístěna v samostatné budově. Kapacita školy je 320 žáků, v současné době však není naplněna. Povinnou školní docházku zde plní i poměrně početná skupina dětí, jejichž rodiče péči o ně nezvládli, a jsou umístěny v dětském domově v Plesné. Výuka probíhá podle ŠVP „Škola v přírodě, příroda ve škole“. Žáci s lehkým mentálním postižením jsou vzdělávání podle ŠVP „Škola pro život“, žáci se středním a těžkým postižením podle ŠVP „Škola porozumění“.

4.3 Charakteristika vzorku zkoumaných žáků jednotlivých tříd

Při uskutečňování svého záměru jsem pracovala se čtyřmi skupinami žáků. Tři skupiny tvořili žáci druhého stupně a jednu skupinu tvořili žáci prvního stupně základní školy.

Tabulka č. 1. Počet žáků v jednotlivých skupinách

Skupina	Celkový počet žáků	Dívek	Chlapců
Skupina č.1 5. ročník	17	7	10
Skupina č.2 6. ročník	11	6	5
Skupina č.3 8 .ročník	24	10	14
Skupina č.4 9. ročník	21	9	12
Celkem	73	32	41

Charakteristika třídního kolektivu u skupiny č. 1

Počet žáků : 17 (7 dívek, 10 chlapců)

Tato skupina zastupuje kolektiv žáků 1. stupně. Do ročníku chodí 7 dívek a 10 chlapců. Vzhledem k mírné převaze chlapců a k jejich temperamentu (ve většině případech jsou chlapci značně živí, komunikativní, sdílní a velmi aktivní) byl při činnostech v této třídě vždy kladen důraz na zadávání práce, na ujasnění instrukcí. Při zadávání práce se nesoustředili a často se zadání muselo opakovat, v některých případech i několikrát. Z části mírná nesoustředěnost také souvisí s věkem žáků, kteří ještě nejsou natolik vyzrálí a disciplinovaní.

Celkově se jeví tato třída jako nesourodá. Vztahy žáků ve třídě jsou komplikované, zejména v důsledku sociálních rozdílů. Ve skupině chlapců dochází často ke slovním potyčkám. Třída je rozčleněna na dvě základní podskupiny, dle pohlaví a zájmů, na dívky a chlapce. Příslušnost v podskupině jim dává jakýsi pocit bezpečí, pochopení a přijetí. V této třídě se nachází žák, který se nezařadil ani do jedné z podskupin. Jedná se o žáka, který do třídy přišel později a je vychováván v dětském domově. Je diagnostikován jako žák se sociálním znevýhodněním. Jeho práce odrážejí nízkou úroveň zvládnutí základních dovedností. Všechny tyto okolnosti narušují průběh vykonávané činnosti. Třídou je spíše odmítán, nemá stálého kamaráda. Vzhledem se stupňováním jeho nežádoucího chování byl odeslán k pedagogicko-psychologickému vyšetření. Průběh činností ve třídě ovlivňuje chlapec, který vyniká svým intelektem, což se bohužel projevuje ve vztahu k ostatním žákům povyšováním se nad nimi a téměř až pohrdáním. Žáky, kteří obtížně chápou nové učivo, slovně napadá a snaží se je ponížovat.

Práce v této skupině je opravdu náročná, z druhé strany motivuje a inspiruje k hledání nových možností. Vzhledem k tomu, že žáci z této třídy nebyli schopni pracovat samostatně, zařadila jsem na počátku vyučovací hodiny relaxační techniky a rozhovory se žáky. V této skupině jsem arteterapeutické činnosti zaměřila na posilování pozitivních sociálních vztahů ve třídě.

Charakteristika třídního kolektivu, skupiny č. 2

Počet žáků: 11 (6 dívek, 5 chlapců)

Skupinu žáků této třídy velmi ovlivnil přestup na druhý stupeň. Jedná se o méně početnou třídu, jejíž počet se ještě snížil o dvě žákyně přestupující na víceleté gymnázium.

Změnil se celý ráz třídního kolektivu, kdy je sice počet chlapců a dívek téměř vyrovnaný, ale chlapci pocíťují v současnosti sílící vliv. Tato skutečnost se projevuje nedůslednou přípravou na vyučování. Často se stává, že někteří žáci opakovaně nenosí pomůcky na vyučování a následně v hodině vyrušují půjčováním si pomůcek od spolužáků. Jako třídní učitelka jsem měla možnost nahlédnout podrobněji do jejich soukromí. Většina žáků této třídy je z rozvrácených nebo neúplných rodin, což má značný vliv na práci se třídou.

Jedna žákyně je v péči prarodičů. Velice ráda by byla rovnocenným protějškem svým spolužákům. Svě místo se snaží získat ne zrovna vhodnou formou – podbízením. Často se stává, že se dostane do další problémové situace, kdy žákům půjčí své učební pomůcky a sama potom nemůže plnit zadané úkoly. Ve třídě dominuje jeden chlapec, který vystupuje v roli tzv. „antihvězdy“. Většina ostatních spolužáků ho obdivuje pro jeho veselou povahu, sebejistotu, sympatizují s jeho názory a stojí na jeho straně. Pozitivní je to, že nejedná agresivně a pokud vyučující zvolí vhodnou taktiku, dá se této skutečnosti využít pro práci se třídou jako celkem. V tomto kolektivu je i dívka, kterou všichni vnímají pozitivně a jež má u všech přirozenou autoritu, je oblíbená, spíše uzavřená, ale respektovaná i dominantním žákem. Ve třídě dochází k menším osobním střetům mezi některými žáky, do kterých v mnoha případech musí zasáhnout vyučující.

V této skupině jsem se zaměřila na rozvoj komunikačních dovedností, zejména v oblasti hodnocení vlastní práce. Volila jsem spíše individuální úlohy zaměřené na podporu sebevědomí a sebehodnocení.

Charakteristika třídního kolektivu, skupiny č. 3

Počet žáků : 24 (10 dívek, 14 chlapců)

I přes relativně početnou třídu žáků se jedná o skupinu soudržnou a sebevědomou. Tyto aspekty se projevovaly nežádoucím směrem, zejména odmítáním pracovat a odbýváním zadaných prací. V této třídě převládá skupina žáků s velmi dobrým prospěchem. Žáci mají mezi sebou dobré vztahy, které jsou utužovány společnými zájmy jako je sport či hudba. Izolovaně mimo tuto skupinu ve třídě fungovali dva nově příchozí žáci (chlapec a dívka), kteří ve školní docházce vykazovali velmi vysokou absenci a o dění ve třídě neprojevovali osobní zájem.

Při rozhovorech o výsledcích činnosti a hodnocení bylo velkým problémem zesměšňování se navzájem a především neochota vyjádřit svůj názor. Nedělalo jim

problém vytvořit skupinky, které negativní chování ještě více zdůrazňovaly. Tomuto trendu jsem se snažila zabránit vytvořením smíšených skupinek formou rozlosování. Po počátečních projevech nespokojenosti se většinou podvolili a aktivně zapojili do činnosti. Jako celek však kolektiv velmi dobře spolupracoval a projevoval ve své práci samostatný tvořivý přístup. Ve skupinách pracovali společně, nedocházelo k tomu, že by se někdo vyhýbal činností. Při rozhovorech byli otevření, výstižně dokázali projevoval své názory.

Pro práci s touto skupinou bylo přínosné, že žáky jsem již učila, a to v několika předmětech. Zнала jsem jednotlivé žáky a vztahy ve třídě. Tento fakt mi umožnil zařadit několikahodinové projekty, které byly zaměřeny na práci ve skupinách, posílení organizačních schopností, zapojení všech žáků do činnosti a rozvoj tvořivosti a vlastního pojetí daného úkolu. Tematicky jsem práce v této skupině zaměřovala spíše na hodnotový systém a životní ambice.

Charakteristika třídního kolektivu skupiny č. 4

Počet žáků 21 (9 dívek, 12 chlapců)

Vzhledem k problematickým vztahům mezi žáky a velmi častým projevům nežádoucího chování v této skupině byla práce s ní velmi náročná. Hlavní odlišnost spočívala v tom, že třída se přístupem k práci dělila na dvě nesourodé skupiny. Jedni byli schopni pracovat samostatně a o zadané úkoly jevili zájem, přispívali vlastní iniciativou a kreativitou. Ostatní pasivně vyčkávali, úkoly plnili bez většího zájmu s cílem co nejrychleji splnit úkol. Následně přebírali názory, které slyšeli od ostatních, samostatně se příliš neprojevovali a nechali ostatní, aby pracovali za ně. Formou poutavých témat a volbou zajímavých netradičních výtvarných technik jsem se snažila situaci ve třídě alespoň zmírnit.

Příčin problematických vztahů ve třídě bylo hned několik. U převažujícího počtu žáků to byl velmi slabý prospěch. Nefunkční rodinné zázemí přispělo k tomu, že žáci přicházeli do školy nepřipraveni, neměli potřebné pomůcky. Velkou měrou se na situaci ve třídě projevila vysoká absence. O to víc jsem byla spokojena, když po několika hodinách přibývalo žáků, kteří před třídním kolektivem dokázali hovořit o svých pocitech a vyjádřit svůj názor, jak vidí druhé.

Zde jsem arteterapeutické techniky zaměřovala na oblasti posílení pozitivních

sociálních vztahů ve třídě, podporu pozitivního hodnocení a rozvoj komunikačních dovedností.

5 Arteterapie a některé arteterapeutické etudy

V průběhu školního roku jsem do hodin Výtvarné výchovy začleňovala pozvolna arteterapeutické náměty. Témata jsem volila s ohledem na charakteristiku jednotlivých skupin žáků. Do zpracování daných témat byly zapojeny alespoň dvě skupiny, aby se mohla porovnat rozdílnost přístupu, kreativita zpracování či slovní hodnocení. Výjimku tvořila aktivita nazvaná Puzzle a to z toho důvodu, že tato činnost vzešla spontánně od samotných žáků.

V této části bych se chtěla podělit o své konkrétní poznatky a zkušenosti se zaváděnými tématy, které jsem realizovala se svými žáky. Chtěla bych poukázat na přínos zařazování arteterapeutických aktivit do Výtvarné výchovy, který s sebou nese patřičné dosahování cílů daných RVP. Prostřednictvím různých technik lze lépe nahlédnout do žákova prožívání, odhalit případné problémy s ohledem na vztahy ve třídě a najít vhodný způsob komunikace a řešení konfliktních situací.

Ve všech hodinách bylo zachováno jednotné schéma. Hodina byla vždy započata krátkým relaxačním úvodem, popřípadě motivační hrou. Cílem bylo navodit potřebnou pracovní atmosféru. Následovalo seznámení s technikou a následně příprava pomůcek, které žáci k danému tématu používali. Velice se mi osvědčil zařazený úvodní rozhovor ke zvolenému tématu. Získala jsem tak přehled o tom, co žáci o problematice ví, co je zajímavé, jaký mají na danou věc názor. Potom jsem zadala konkrétní námět práce a seznámila je s tím, jak mají pracovat. Při zpracování volnějších témat jsem nechala žáky, aby si sami zvolili výtvarnou techniku.

Při individuálním plnění úkolů žáky jsem s velkým zaujetím sledovala průběh jejich činnosti. Předmětem mého zájmu bylo tempo pracovní činnosti, způsob provedení, případné přerušování činnosti a příčiny tohoto jednání, narušování práce ostatními žáky, žádosti o pomoc, soustředěnost, případný nezájem. Při práci žáků ve skupinách jsem se zaměřila zejména na vzájemné vztahy žáků ve třídě, dominanci jednotlivých členů, zaujetí a podíl konkrétních žáků na výsledné práci.

Žáci dokončovali práci postupně, a tak rychlejší měli časový prostor promyslet si závěrečné hodnocení nebo dostali další úkol, aby ostatní žáky nerušili. Po úklidu pracovního místa jsme vytvořili komunitní kruh, kde jsme společně diskutovali. Pro vlastní diskusi byla nastavena pravidla tak, abychom se všichni vzájemně respektovali. V závěru debaty jsem žáky seznámila se svými postřehy, které jsem získala při jejich pozorování.

Na konci každé hodiny jsme si připomněli, že k informacím, které se při vzájemném sdělování dozvěděli, musí přistupovat citlivě s ohledem na druhé, protože jejich postřehy jsou užitečné a využitelné pouze pro naši práci.

V prvních takto realizovaných hodinách se někteří žáci ostýchali mluvit o svých pocitech. Projevovalo se to tichou, nejistou mluvou, měli snahu zakrývat si obličej vlastní prací, choulili se do klubíčka. Postupně se stávali ve svých názorech a reakcích jistější. Diskuse se prodlužovaly a byly velmi zajímavé.

Tabulka č. 2. **Témata a cíle jednotlivých skupin**

Téma	Hlavní cíle	Skupina
Můj kamarád	Mezilidské vztahy, kamarádství, přátelství	1,2,3,4
Kresba podle instrukcí	Rozvoj komunikačních dovedností	3,4
Spirálová kresba	Zamyšlení nad významnými momenty vlastního života	3,4
Sebeláska	Posílení sebevědomí a sebeúcty	1,2,3
Mandala	Uvědomění si duchovní stránky života, zvýšení sebevědomí	1,2,3,4
Puzzle	Zvýšení sebevědomí	3
Malba plastickou kartou	Seznámení se s výtvarnými prostředky, rozvíjení soudružnosti	3,4

5.1 Konkrétní uplatnění arteterapeutických technik

V každé následující aktivitě jsou uvedeny potřebné pomůcky, odhadovaný čas, motivace ke zvolené činnosti. Dále je popsán průběh a reflexe činnosti, která zahrnuje srovnání provedení činností jednotlivými skupinami a poznámky a postřehy pro následnou realizaci. Jsou zde také vypsány klíčové kompetence, kterých žáci mohou dosáhnout, a doporučené výstupy, aby bylo zřejmé, že tyto činnosti vedou k naplňování RVP pro základní vzdělávání.

5.2 Můj kamarád

Pomůcky: kreslicí karton formátu A3, temperové barvy, fixy, tužka, pastelky

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Motivace: V úvodu hodiny jsme si zahráli hru „Místo po mé pravici je volné“. Žáci sedí v kruhu na židlích, kde je o jednu židli více. Mají charakterizovat osobnost spolužáka–

kamaráda, kterého chtějí, aby se posadil vedle nich. Na hru navazovalo krátké povídání o významu kamarádství, jeho důležitosti pro život člověka, o představách žáků o správném kamarádovi. Ve skupině č. 3 a 4. jsme si povídali o hloubce přátelství.

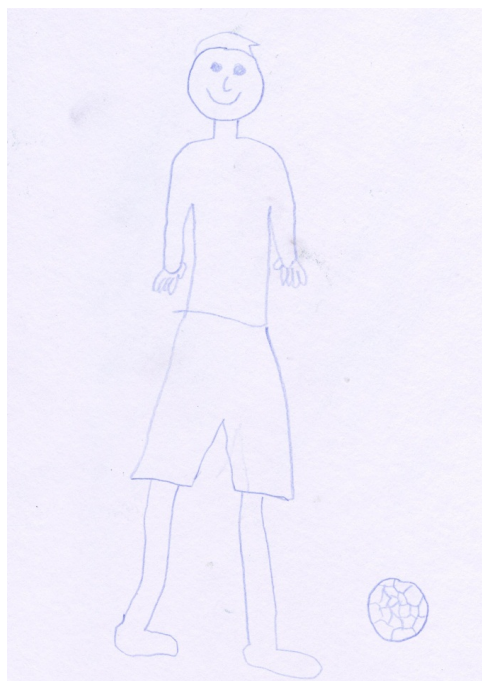
Popis činnosti: Žákům byl zadán úkol, aby výtvarně ztvárnili svého kamaráda. Sami si mohli zvolit výtvarnou techniku, která jim bude nejlépe vyhovovat. Ve všech zapojených skupinách se objevily postavy a portréty spolužáků ze třídy. Po dokončení prací měli žáci několika větami odůvodnit svůj výběr.

Reflexe: Motivační hru hráli se zájmem žáci 1. a 2. skupiny. Ve 3. a 4. skupině si žáci vymýšleli nesmyslné charakteristiky. Hra se stala spíše zábavou. Ve skupině 3 a 4 se hodina žákům líbila a vyhodnotili ji jako přínosnou. V první skupině měly odpovědi podobný ráz. Žáci odpovídali, že je s kamarádem legrace, že mají společné zájmy a záliby. Ve skupině č. 1 se projevila zajímavá skutečnost. Dvě děvčata tam shodně uvedla jméno jedné dívky jako své kamarádky. Došlo ke slovní potyčce. Odhalila se tím vzájemná rivalita mezi skupinkou dívek ve třídě. Dívky mají komplikované vztahy mezi sebou, které se vyostřují například při hodinách tělesné výchovy, kdy se mají rozdělit do dvojic. U mladších žáků bych volila jinou metodu, která by odpovídala jejich věkové vyzrállosti, např. „Jaký by měl být můj kamarád?“. Na odpovědích starších žáků bylo znát, že mají více zkušeností, že se dokáží lépe vyjádřit, snáze popíší své pocity. Uváděli například, že se svému kamarádovi mohou svěřit s problémem, že je vyslechne, udělá si na ně čas. Naopak u žáků z 1. stupně byla zřetelná konformita odpovědí, žáci se zdráhali odpovědět jiným způsobem než většina.

Klíčové kompetence: Na úrovni komunikativní žák naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhazuje svůj názor a vhodně argumentuje; využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi. Na úrovni sociální a personální si žák vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty. Na úrovni občanské žák respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situace ostatních lidí.

Doporučené očekávané výstupy: Žák při této aktivitě poznává vlastní empatické schopnosti, poznává své osobnostní vlastnosti, např. rysy své osobnosti; využívá prakticky různé zdroje informací o sobě od druhých, poznává svůj typ kreativity, využívá svých

kreativních schopností k obohacení mezilidských vztahů; poznává a reflektuje svůj způsob vnímání druhých lidí; všímá si různosti mezi sebou a druhými a také vzájemných shod; sdělně vypráví, prezentuje.



Obr. 1: Můj kamarád - skupina 1



Obr. 2: Můj kamarád - skupina 2



Obr. 3: Můj kamarád - skupina 3



Obr. 4: Můj kamarád - skupina 4

5.3 Kresba podle instrukcí

Pomůcky: kreslicí karton formátu A4, pastelky, jednoduché obrázky z časopisů

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Motivace: V úvodní části hodiny byl zařazen rozhovor na téma komunikace. Zdůraznili jsme význam očního kontaktu i neverbální komunikace a také jsme se zmínili o tom, jak je důležité umění naslouchat druhému.

Popis činnosti: Na lístečky si žáci napsali svá jména. Lístečky jsme uložili do krabičky, ze které si žáci losovali dvojice. Po rozlosování se měli dohodnout, kdo z dvojice bude instruktor a kdo bude kreslit. „Instruktoři“ si pro své kreslíře vyhledali inspiraci z připravených jednoduchých obrázků. Zvolený obrázek měli nadiktovat „kreslířům“, ale situaci měli ztíženou tím, že seděli k sobě zády. Pracovali tak bez vizuální kontroly. Kreslicí mohl klást otázky a upřesňovat pokyny navádějícího žáka. Nakonec srovnávali předlohu s nakresleným obrázkem a porovnali detaily, na kterých se shodli, a rozdílly. Role

si vyměnili a zopakovali stejný úkol, ale s odlišnou předlohou. Po dokončení prací zase následovalo porovnání. Aktivita měla velmi zajímavý průběh. Žáci dávali najevo své emoce, které se projevovaly gesty, zvyšováním hlasitosti, smíchem či povzbuzováním. Někteří aktivitu vzdali, odmítli pokračovat dále, když nechápali instrukce. To se projevilo u chlapců ve skupině č. 4. Naopak ve skupině č. 3 projevili větší schopnost spolupracovat. Bylo zajímavé pozorovat prožívání žáků při vzájemném vyhodnocování. Dvojice si bouřlivě ujasňovaly problémy, na které narazily, a příčiny neúspěchu.

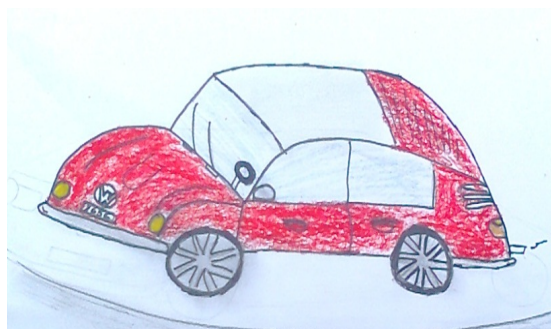
Reflexe: Při závěrečné skupinové diskusi jsme došli k závěru, že se všichni potýkali s podobnými problémy, které způsobila absence očního kontaktu a neschopnost přesně definovat, popsat daný objekt. Na chování žáků bylo patrné, že si hodinu užívali. Bylo to pro ně zábavné a odpočinkové. Pro příště bych aktivitu uskutečnila v delším časovém prostoru, zejména při poskytování základních informací, aby aktivitu žáci nevzdávali. Možná bych i v motivačním rozhovoru vyzdvihla, že si touto aktivitou vyzkoušíme naši trpělivost a schopnost nevzdávat věci hned při prvním selhání.

Klíčové kompetence: Touto aktivitou žáci rozvíjí komunikativní kompetence. Formulují a vyjadřují své myšlenky v logickém sledu; vyjadřují se výstižně, souvisle a kultivovaně; v ústním projevu rozumí různým typům obrazových materiálů, běžně užívaných gest, reagují na ně a tvořivě využívají ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění. Dále jsou posilovány kompetence sociální a personální. Žáci se podílí na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívají k upevňování dobrých mezilidských vztahů.

Doporučené očekávané výstupy: Žáci si zdokonalují své smyslové vnímání (vnějšími smysly), rozpoznávají a ovlivňují svůj stav soustředění/nesoustředění, popisují a používají myšlenkové postupy řešení problému, identifikují způsoby vlastního poznávání – prožívání, chování. Dále žáci poznávají svůj typ kreativity, poznávají své spolužáky ve třídě, všímají si růzností mezi sebou a druhými a také vzájemných shod. Používají efektivní komunikační způsoby a strategie, pomáhají druhým, podporují je. Používají techniky efektivního řešení problémů.



Obr. 5: Kresba podle instrukcí - skupina 3



Obr. 6: Kresba podle instrukcí - skupina 4

5.4 Spirálová kresba

Pomůcky: kreslicí karton formátu A3, psací potřeby, pastelky

Časová dotace: 1 vyučovací hodina

Motivace: Aktivita byla zařazena do hodiny výtvarné výchovy 3. a 4. skupiny v závěru školního roku, kdy v jednotlivých předmětech dochází k závěrečnému shrnutí učiva a zejména žáci 9. ročníku ukončují jednu životní etapu a otevírá se před nimi etapa nová. Je čas na bilancování. V 8. ročníku na tom byli žáci obdobě, pouze výhled do budoucna nebyl tak intenzivní.

Popis činnosti: Na tabuli jsem nakreslila spirálu. Vyzvala jsem žáky, aby si podle vzoru na tabuli zakreslili svou spirálu a podél ní znázornili důležité momenty svého života. Žáci nejdříve váhali, poohlíželi se po třídě, co dělají ostatní. To však netrvalo dlouho, třída se ztišila a na žácích bylo vidět, jak přemýšlí, vybavují si prožitky. Padlo i několik otázek: „Co uvést jako počátek?“, „Zda mohou ztvárnit to, že si pořídili domácího mazlíčka?“. Pracovali samostatně, navzájem se nerušili. Moji pozornost upoutala dvě děvčata, dvojčata, která byla na žádost rodičů umístěna do dětského domova. Měla snahu si vzájemně sdělovat, co do spirály zaznamenávají. Požádala jsem je, aby pracovala samostatně, že je určitě bude zajímat, které mezníky svého života uvede každá z nich, jestli budou stejné nebo se budou lišit. Aktivita byla ukončena v okamžiku, kdy měli žáci úkol splněn a snažili se zjišťovat, co do spirály zakreslil spolužák sedící vedle. Připravili jsme si sezení v kruhu. Mezitím dokončili činnost i ostatní žáci. V tomto momentu jsem pozorovala, že žáci

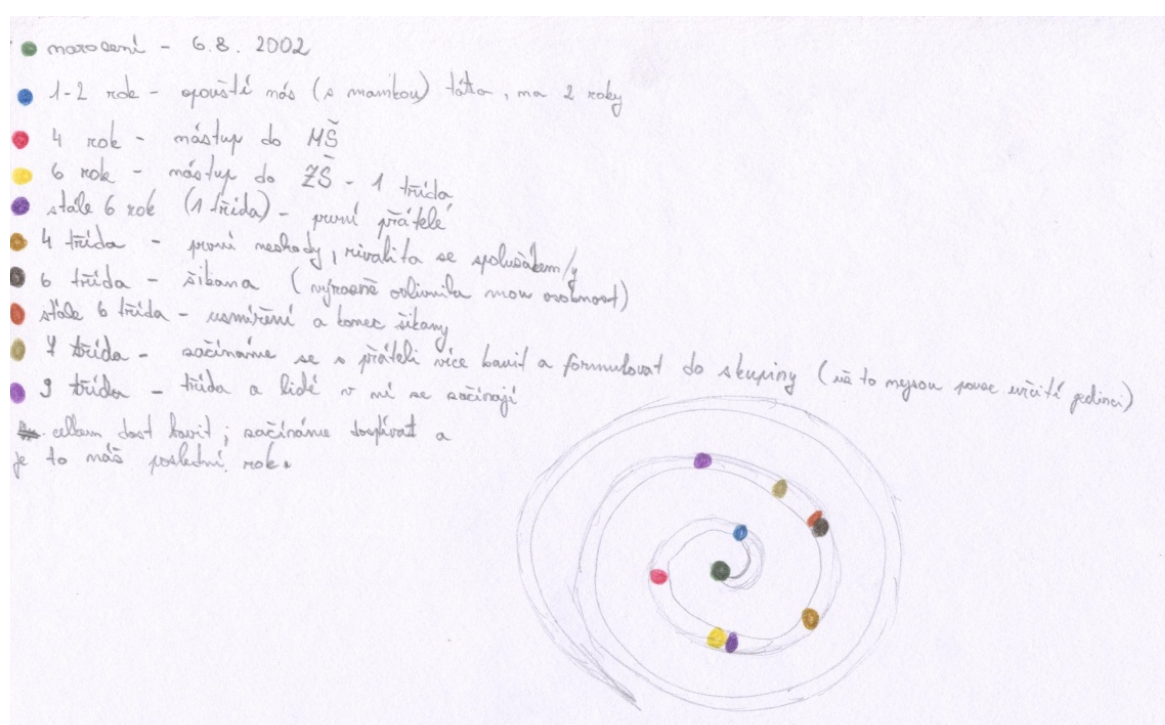
nemají obavy mluvit. Naopak bylo možné vyzorovat, že chtějí hovořit o tom, co prožili. Nemusela jsem hledat způsob, jak oslovit prvního žáka, který zahájí diskusi. Na otázku „Kdo by nás chtěl seznámit s tím, co zahrnul do spirály?“ se zcela dobrovolně přihlásili tři žáci. V tomto okamžiku jsem si uvědomila posun, který jsme spolu se žáky učinili, kdy se nebojí komunikovat před třídou, těší se, že mohou kolektivu něco sdělit ze svého já. Vytvořila se postupně příjemná atmosféra, kterou jsme si společně užívali. Mezi nejčastěji se vyskytující životní mezníky uváděli žáci nástup do první třídy, úmrtí v rodině (rodiče, prarodiče), narození sourozence. Další skupinu tvořili „domácí mazlíčci“, jejich pořízení, úmrtí. Několik žáků shodně zaznamenalo momenty spojené s prožitky z první cesty letadlem, z první dovolené u moře. Zajímavé bylo i slovní vyjádření vývoje vztahů ve třídě. Žákyně mluvila o tom, jak vnímala vztah s jedním ze spolužáků a jaký je jejich vzájemný vztah dnes. Žáci zaznamenali do spirály i pořízení mobilního telefonu, počítače. Objevily se i mezníky v podobě získání titulu ekoškola (pro člena ekotýmu) nebo prvního úlovku (rybář). V jednom případě žákyně zaznamenala do spirály šikanu a mluvila o ní. S napětím sledovali žáci výpověď zmíněných děvčat, dvojčat. Obě děvčata se shodla v datu narození, úmrtí babičky, následovaly další významné životní zvraty - sociálka, SVP, soud, pořízení psa, kočky. Jedna z nich uvedla jako důležitý moment odjezd do dětského domova, hádky v rodině a její rozpad a to, že sestra porodila dítě a ona je tetou. Druhá otevřeně mluvila o svém příteli.

Reflexe: Má očekávání z hodiny byla naplněna. Žáci pracovali spontánně, samostatně a se zaujetím. Tuto hodinu jsem ve 4. skupině vyhodnotila jako jednu z nejpřínosnějších. Žáci dokázali otevřeně mluvit o sobě. Projevila se tu i vzájemná soudružnost kolektivu. Dokázali se podpořit, vzájemně se respektovali a všichni si to užívali. Velmi mě překvapili na konci komunitního kruhu s tím, že se mě zeptali, jaké mám důležité mezníky ve svém životě já. Oproti tomu ve skupině číslo 3 spirálu vypracovali všichni, ale atmosféra v komunitním kruhu s porovnáním se skupinou 4 nebyla tak silně emotivní. Žáci zachytili srovnatelné momenty života. Nejen mne překvapily silné výpovědi žákyň umístěných v dětském domově.

Klíčové kompetence: V této aktivitě se rozvíjí kompetence k učení. Žák třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je využívá v tvůrčích činnostech a praktickém životě. Dále se naplňují kompetence k řešení problémů. Žák vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí

o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí, využívá vlastního úsudku. Činnost podporuje i kompetence komunikativní. Žák formuluje a vyjadřuje své myšlenky v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v ústním projevu; naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, vhodně argumentuje. Také se rozvíjí kompetence sociální a personální tím, že si žák vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.

Doporučené očekávané výstupy: Žáci využívají prakticky zdroje informací o sobě, vlastní úvahy; identifikují způsoby vlastního poznávání, prožívání, chování. Vyjadřují, jak sami sebe vnímají, nahlíží na skutečnost z různých úhlů pohledu. Poznávají své spolužáky ve třídě, všímají si rozdílů mezi sebou a druhými a také vzájemných shod. Vysílají informace v souladu se záměrem svého sdělení, vnímají svou komunikační autostylizaci – zpětné vazby, jimiž druzí tuto autostylizaci reflektují. Rozpoznávají mravní rozměr běžných situací.



Obr. 7: Spirálová kresba - skupina 4

5.5 Sebeláska

Pomůcky: kreslicí karton formátu A4, výtvarné potřeby - vodovky, tempery, pastelky, tužka

Časová dotace: 2 vyučovací hodiny

Motivace: Hodina byla zahájena motivační otázkou: „Koho byste si s sebou vzali na pustý ostrov a proč?“. Žáci vybírali mezi sebou a cílem bylo, aby zaslechli, čeho si na nich spolužáci váží, v čem je obdivují. Následně měli žáci za úkol vytvořit kompozici, ve které znázorní všechny své pozitivní vlastnosti.

Popis činnosti: Úvodní aktivita měla žákům pomoci uvědomit si své pozitivní vlastnosti, které si na nich cení jejich spolužáci. I přesto si s tímto zadáním mnoho žáků ve skupině č.1 neumělo poradit. Žáky jsem se snažila individuálně motivovat k plnění úkolu. Po počátečním váhání se zapojili a pracovali. Pro náročnost úkolu jsem aktivitu rozvrhla do 2 vyučovacích hodin. V první hodině výtvarně zpracovávali zadané téma a v navazující druhé hodině měli sepsat příběh. Většina žáků využila stanovený čas, někteří dokončili dříve. Společně jsme uklidili třídu a přesunuli jsme se na školní zahradu. Tady jsme se usadili do kruhu, kde žáci začali mluvit o tom, co namalovali, a přečetli své příběhy. V první skupině nejvíce zaujala výpověď spolužáka, který sebe ztvárnil jako strom a své pozitivní vlastnosti namaloval jako listy stromu. Vyprávěl velmi poutavě. Bylo příjemné sledovat, jak se spolužáky udržuje oční kontakt. Plynule vyprávěl, jak postupoval při vlastní tvorbě. Většina prací měla podobný ráz. Žáci ztvárnili postavu, do které zakomponovali své vlastnosti. Jedna žákyně měla velmi pěkný výkres, ale potíže jí dělalo mluvit sama o sobě. Ostatní se jí snažili povzbuzovat. Naopak ve dvou případech reagovali na svého spolužáka negativně, že není pravda to, co o sobě napsal. V jednom případě šlo o spolužáka, který byl přijat na víceleté gymnázium a na základě této skutečnosti přistupuje k ostatním s jistou nadřazeností a o sobě mluví pouze v superlativech. V porovnání se skupinou 2 nebyly zaznamenány výrazné rozdíly. I v této skupině převážně žáci namalovali postavu. V příbězích často psali o činnostech, které dělají rádi. Je to dáno zejména věkovou nezrálostí, děti mladšího školního věku spíše uvažují konkrétně, myšlení a uvažování se vztahuje ke konkrétním jevům. Naopak u skupiny 3 došlo k posunu v oblasti abstraktního myšlení, žáci sebe ztvárňovali jako rostliny, masky a podobně.

Reflexe: Ve všech skupinách byla tato činnost zacílena na posílení pozitivních vztahů ve třídě. V úvodní aktivitě bylo velmi zajímavé, že mladší žáci volili, až na jednu výjimku, vzájemné zdvojené vazby kamarádství, u starších žáků k tomu jevu téměř nedocházelo. Ve skupině 1 si žákyně nedokázala vybrat spolužáka, se kterým by chtěla být sama na pustém ostrově. Žáci pracovali podle mého očekávání.

Klíčové kompetence: Touto aktivitou lze rozvíjet kompetence komunikativní. Žák využívá získané komunikační dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi. Na úrovni sociální a personální si žáci vytváří pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jejich důvěru a samostatný rozvoj.

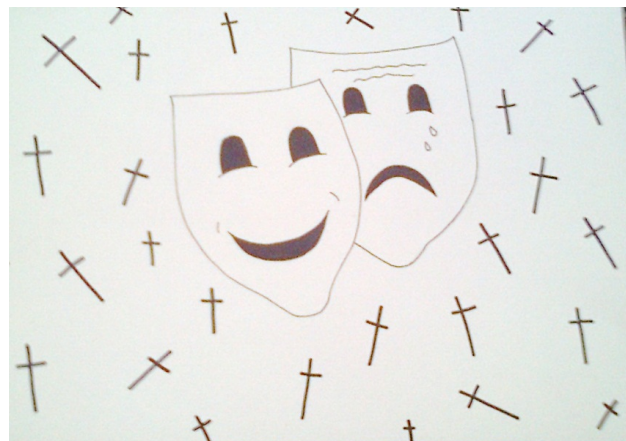
Doporučené očekávané výstupy: Žáci poznávají vlastní empatické schopnosti, poznávají a charakterizují své osobní vlastnosti, využívají svých sociálně kreativních schopností k obohacení mezilidských vztahů, poznávají a reflektují svůj způsob vnímání druhých lidí. V dialogu s ostatními dodržují pravidla efektivní vzájemné komunikace. Žáci popíší svůj žebříček hodnot.



Obr. 8: Sebeláska - skupina 1



Obr. 9: Sebeláska - skupina 2



Obr. 10: Sebeláska - skupina 3



Obr. 11: Sebeláska - skupina 3

5.6 Mandaly

Pomůcky: kreslicí karton formátu A4, pastelky, tužky, kružítko

Časová dotace: 2 hodiny

Motivace: Vlastní práci žáků předcházela diskuze o osobním prostoru, vnitřním světě člověka a místě člověka ve společnosti.

Popis činnosti: Tvorbu mandal jsem představila jako výtvarnou činnost, která nejde zkazit a neexistuje žádná špatná varianta. Před vlastním kreslením jsem působila na žáky těmito slovy: „Sedněte si, zavřete oči a uvědomte si svou postavu a v duchu se zeptejte sami sebe,

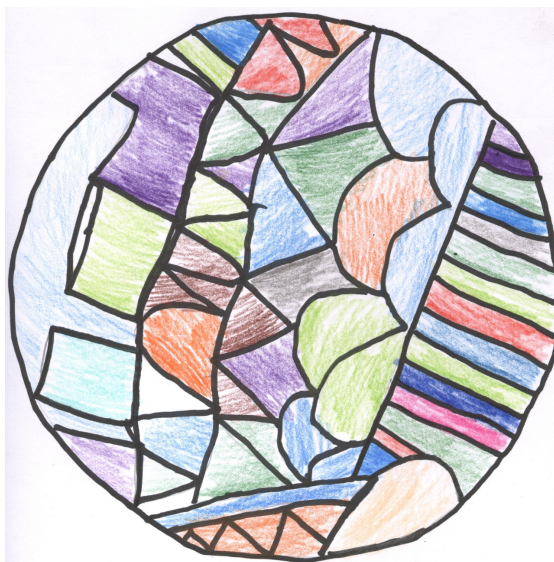
jak vám je. Svůj pocit nechte přejít přes ruku do barev a tvarů vaší mandaly.“ Žáci začali kreslit na čtvrtku kruh a do něj zachycovali svůj vnitřní svět. Pod rukama žáků ve všech skupinách bez rozdílu začaly vznikat zajímavé kreace. Bylo vidět, jak se soustředí na obrazy tvořené dle vlastního přání. Při své práci se koncentrovali nejen na tvary, ale především na volbu barev. Žáci ve skupinách 1 a 2 volili barvy bez ohledu na to, zda se k sobě hodí, ale ty, které se jim líbí. U skupin 3 a 4 žáci tvořili mandaly barevně vyvážené. Někteří žáci pracovali bez použití barev, tužkou. Přednost jejich prací spočívala v přesnosti, návaznosti linií jednotlivých geometrických tvarů. Mandaly tak získaly originální dokonalost, vyváženost. Při této činnosti došlo ke zklidnění žáků. Ve třídě nastalo soustředěné ticho.

Reflexe: Všimla jsem si, že i žák ve skupině č.1, který má problémy s jemnou motorikou, pracoval s velkým zaujetím a zcela bez zábran. V příštích hodinách bych pro navození atmosféry žákům pustila meditační hudbu, která by vyplňovala náhle vzniklé ticho. Žákům se činnost líbila a byli patřičně hrdí na svá díla.

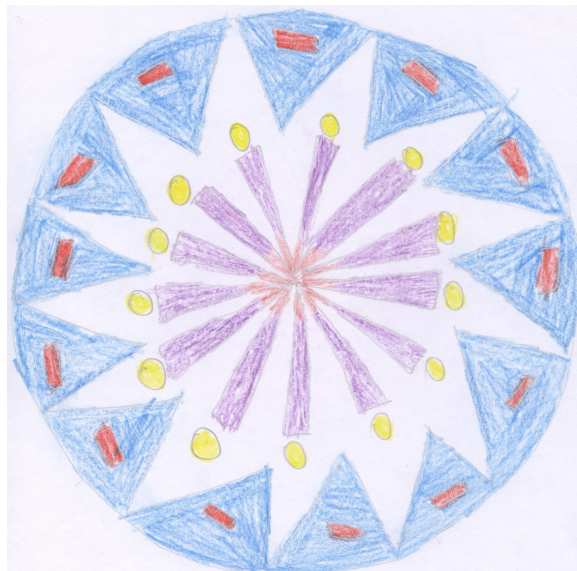
Klíčové kompetence: Touto činností lze rozvíjet kompetence občanské. Žák projevuje pozitivní postoj k uměleckým dílům, smysl pro kulturu, tvořivost.

Doporučené očekávané výstupy:

Žáci nahlíží na skutečnost z různých úhlů pohledu, poznávají svůj typ kreativity a využívají svých sociálně kreativních schopností k citlivému vyjádření vlastního image.



Obr. 12: Mandaly - skupina 1



Obr. 13: Mandaly - skupina 2



Obr. 14: Mandaly - skupina 3

5.7 Puzzle

Pomůcky: kreslicí karton formátu A3, tempery, fixy, pastelky

Časová dotace: 6 hodin

Motivace: Každý z nás je osobnost a skládá se z určitých jednotlivostí. Zamysleme se, co je pro nás osobité a vytvořme sami sebe z konkrétních dílků-puzzle, které nás charakterizují.

Popis činnosti: Hodinu výtvarné výchovy jsme zahájili soutěží. Třída se rozdělila na dva týmy, chlapce a děvčata. Úkolem bylo uhodnout autora díla, které se postupně odkrývalo po dílech na ploše tabule promítané přes projektor. Zvítězila děvčata. Jeden ze žáků nazval aktivitu jako „puzzle“. Žáci začali na toto téma diskutovat. Využila jsem vzniklé situace a zadala žákům následující úkol: prostřednictvím dílků na formátu A3 měli vytvořit dílo, které by charakterizovalo jejich osobnost. V prvním dvouhodinovém bloku pracovali na svých individuálních pracích. Při dalším dvouhodinovém bloku každý z žáků vypověděl, co jeho dílo symbolizuje. Na závěr slepili své individuální práce v jeden ucelený obraz. Práci jsme označili jako ročníkovou a vystavili na chodbě před učebnou. Tady mohli žáci třídy sledovat, jak si se zájmem jejich práci prohlíží ostatní spolužáci.

Reflexe: Osobně jsem byla příjemně překvapena, s jakým osobním nasazením přistupovali žáci k plnění úkolu, který vznikl náhodně. Se zájmem jsem pozorovala, jak argumentují při rozmístování jednotlivých prací, jak dokáží spolu vzájemně komunikovat, pomáhat si a dosáhnout tak společného cíle. Spontánně dávali najevo radost z projevovaného zájmu

ostatních žáků o jejich práci. Z jejich reakcí byla vidět patričná hrdost. Činnost této skupiny nebyla vzhledem k časové náročnosti vyzkoušena na žádné z dalších skupin a není tedy provedeno srovnání s jinou skupinou. Dalším důvodem, proč nebyla provedena komparace, je, že aktivita vznikla na základě impulsu, jež by u ostatních skupin nemusel vyvstat, a myslím si že právě tento popud byl hnací silou k dokončení kompletního výtvaru.

Klíčové kompetence: Žáci si upevňují kompetence komunikační. Využívají získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi. Jsou také rozvíjeny kompetence sociální a personální, kdy žák účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytvoření pravidel práce v týmu, na základě poznávání pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce.

Doporučené očekávané výstupy: Žák poznává a charakterizuje své osobní vlastnosti, např. rysy své osobnosti, identifikuje způsoby vlastního poznávání – prožívání, chování. Vyjádří, jak sám sebe vnímá. Usiluje o pozitivní vyladění mysli, využívá svých sociálně kreativních schopností k citlivému utváření vlastního image. Všimá si růzností mezi sebou a druhými a také vzájemných shod. Popíše svůj žebříček hodnot.



Obr. 15: Puzzle - skupinová práce



Obr. 16: Puzzle - jednotlivé práce

5.8 Malba plastikovou kartou

Pomůcky: kreslicí karton formátu A3, plastické karty, tempery

Časová dotace: 2 hodiny

Motivace: Každý máme nějaké dobré schopnosti či vlohy, nějaké zkušenosti. Je potřeba je rozvíjet a využívat. Vy máte zkušenosti s výtvarnou činností a dnes se pokusíme tyto dovednosti zužitkovat a zhotovit originální výtvarné dílo.

Popis činnosti: Do hodiny výtvarné výchovy skupiny 2 a 4 jsem přinesla několik plastových karet. Povídali jsme si o jejich využití v běžném životě. Žáky napadaly především ve spojitosti s bezhotovostní platbou, motivací zákazníka, přenosu přístupového kódu atd. Přešli jsme na využití ve výtvarné činnosti. V obou skupinách žáci vymýšleli, jak kartu výtvarně využít. Ve skupině 4 jsme kartu využili jako nástroj pro nanášení barvy do plochy. Žáci se rozlosovali do dvojic. Ve dvojicích si měli tvořit kombinaci barev a začít s nanášením. Podstatou spolupráce bylo dohodnout se na volbě barevné kombinace

a postupu při nanášení na plochu. V druhé vyučovací hodině každá dvojice prezentovala své dílo a popisovala svou spolupráci. Velice často se dohodli na přijatelném kompromisu. Uspořádali jsme výstavku prací s otázkou pro ostatní žáky: „Jaká technika byla využita?“ Sledovali jsme se zájmem odpovědi, které tam ostatní žáci školy připisovali. Ve skupině 2 žáci postupovali obdobně. Kartu využili také k nanášení barev do plochy, ale volili techniku razítkování hranou. I zde se museli domluvit na postupu, jakou barvu každý z nich zvolí, kdo začne jako první. Ve druhé hodině také prezentovali svou činnost a vyhodnocovali svou spolupráci. Na základě obou použitých technik vznikla zajímavá kreativní díla, která vystihovala individuální schopnosti jednotlivých žáků ve skupinách.

Reflexe: Hodina ve skupině 2 nevyšla podle mých představ. Žáci pracovali bez zaujetí, aktivitu měli rychle hotovu. Považovali ji za příliš snadnou. Ve skupině 4 naopak pracovali žáci s nadšením, účinně spolupracovali. Možná k tomuto rozdílu vedlo to, že vznikající dílo je spíše abstraktní, že mladší žáci postrádají realitu, konkrétnost.

Klíčové kompetence: Žáci rozvíjejí kompetence k řešení problému. Vyhledávají informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívají získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení problémů a využívají k tomu vlastního úsudku a zkušeností. Dále se rozvíjejí kompetence pracovní. Žáci používají účinné materiály, nástroje, dodržují vymezená pravidla, adaptují se na změněné pracovní podmínky.

Doporučené očekávané výstupy: Žáci poznávají svůj typ kreativity, rozpoznávají a podporují sociálně kreativní nápady druhých. Využívají svých sociálně kreativních schopností k citlivému utváření vlastního image.



Obr. 17: Malba kartou - skupina 3



Obr. 18: Malba kartou - skupina 4

5.9 Výsledná zjištění

Na základě uvedených klíčových kompetencí a očekávaných výstupů v závěru jednotlivých arteterapeutických etud bylo potvrzeno, že aplikací použitých technik do vyučování byly splněny očekávané výstupy RVP pro základní vzdělávání a že techniky vedou k získávání klíčových kompetencí .

První a druhá skupina byla pozorována třikrát, u třetí skupiny bylo provedeno nejvíce pozorování, a to sedm, čtvrtá skupina byla pozorována pětkrát. Ve dvou případech byly srovnávány všechny skupiny (mandaly, můj kamarád) a u obou pozorování jsem dospěla k tomu, že mezi třídami byly velké rozdíly, způsobené zejména věkovými zvláštnostmi. Úskalí v myšlení u dětí mladšího školního věku spočívá v tom, že dítě ještě nedovede přenést zkušenost z jedné oblasti do druhé, nedokáže ji zobecnit. Ve značné míře se opírá o konkrétní zkušenost a velmi obtížně ji generalizuje. Děti tohoto věku ještě nedovedou uvažovat abstraktně (Klindová, Rybárová, 1979, s. 104). Z tohoto důvodu bych arteterapeutické techniky používala raději až na druhém stupni základních škol.

Tabulka č. 3. **Naplnění sociálních cílů arteterapeutickými technikami**

Název techniky/naplnění cíle	vnímání a přijetí druhých	vyjádření uznání hodnoty druhých lidí	schopnost navazovat kontakty s ostatními	zapojení se do skupiny	kooperace	kommunikaci mezi jednotlivci	zkušenost s podobnými zážitky
Můj kamarád	ano	ano	ano	ne	ne	ano	ano
Kresba podle instrukcí	ano	?	ne	ne	ano	ano	ano
Spirálová kresba	ano	ano	ne	ne	ne	ano	ano
Sebeláska	ano	ano	ano	ne	ne	ano	ano
Mandala	ano	ano	ne	ne	ne	ne	ne
Puzzle	ano	ano	ano	ano	ano	ano	ne
Malba plastikovou kartou	ano	?	ano	ano	ano	ano	ne

Poznámka: Otazník v některých polích je použit jako symbol nejednoznačnosti pro naplnění cíle.

Tabulka č. 3 přináší pohled na naplnění sociálních cílů jednotlivými arteterapeutickými technikami. Pokud je možné, aby touto technikou byl naplněn uvedený

cíl, je v poli uvedeno ano, v opačném případě je uvedeno ne. V některých polích byl použit otazník jako symbol nejednoznačnosti naplnění tohoto cíle. Nebylo totiž možné jednoznačně určit, zda např. u Kresby podle instrukce bylo naplněno vyjádření uznání hodnoty druhých lidí, protože v párech, kde účinně spolupracovali, se mohl cíl splnit, naopak ve dvojicích, kde docházelo k nejasnostem při aktivitě, tento cíl splněn být nemohl.

Z uvedené tabulky vyplývá, že aplikovanými arteterapeutickými postupy dochází především k naplnění cílů jako je vnímání a přijetí druhých lidí, vyjádření uznání hodnoty druhých lidí a komunikace mezi jednotlivci. Částečně se zvolenými technikami podařilo naplnit cíle jako schopnost navazování kontaktů s ostatními, ztotožnit se s tím, že ostatní mají podobné zážitky, zapojit se do skupiny a účinně spolupracovat. Nelze vyslovit jednoznačný závěr, protože naplňování cílů je ovlivněno výběrem jednotlivých arteterapeutických cíčení. Velmi dobře je tento fakt patrný u Mandaly, kdy dochází k naplnění pouze dvou sledovaných cílů, nebo naopak u Puzzle, kdy jsou naplněny téměř všechny cíle. Naplňování cílů je tedy závislé na aplikované arteterapeutické technice. Z tohoto důvodu bych ve výuce volila pestřejší nabídku arteterapeutických technik nebo bych techniku vybírala podle toho, kterého cíle chci u skupiny dosáhnout.

Tabulka č. 4. **Naplňování individuálních cílů arteterapeutickými technikami**

Název techniky/naplnění cíle	uvolnění	sebepronášivání	sebevnímání	vizuální organizace (uspořádání zážitků)	verbální organizace (uspořádání zážitků)
Můj kamarád	ano	ano	ano	ne	ne
Kresba podle instrukcí	ne	ano	ano	ano	ano
Spirálová kresba	ano	ano	ano	ano	ano
Sebeláska	ano	ano	ano	ano	ano
Mandala	ano	ano	ano	ano	ne
Puzzle	ano	ano	ano	ano	ano
Malba plastikovou kartou	ne	ano	ano	ano	ano

Tabulka č. 4 přináší pohled na naplňování individuálních cílů při použití arteterapeutických technik ve vyučování. Při srovnání tabulek č. 3 a č. 4 je zřejmé, že aplikovanými technikami lze snadněji naplnit individuální cíle, což vychází

i ze samotné podstaty arteterapie, jež se zaměřuje na projevy pacientů k pozitivnímu ovlivnění jejich psychického stavu. Jednoznačně jsou zde splněny cíle jako např. sebeprožívání nebo sebevnímání. U některých technik nebylo naplněno uvolnění žáků při činnosti nebo vizuální a verbální organizace, týkající se uspořádání zážitků. Podobně jako u naplňování sociálních cílů záleží dosahování individuálních cílů na výběru arteterapeutického cvičení. Nesporně však arteterapeutickými technikami můžeme vést k pozitivnímu myšlení o sobě samém.

Závěr

Začlenění arteterapeutických aktivit do výuky výtvarné výchovy na základní škole má podle mého názoru své opodstatnění. Může napomáhat k dosažení očekávaných výstupů stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Využití již zmíněných technik je možné v několika rovinách výchovně vzdělávacího procesu, při samostatné i skupinové práci stejně jako při realizaci průřezových témat.

Arteterapie nabízí široké spektrum podnětů k tvůrčímu přístupu ve vyučování. Při realizaci těchto aktivit jsem si uvědomila skutečnosti, které jsem dříve nepovažovala za důležité. Naučila jsem se daleko více naslouchat žákům, kteří dokážou být obrovským zdrojem inspirace a motivace pro zdokonalování pedagogické práce. Výtvarná výchova jako vyučovací předmět, podobně jako ostatní výchovné předměty, stojí ve vzdělávacím systému stále na jeho okraji. Jsem přesvědčena, že zařazení arteterapeutických činností může výrazně ovlivnit postavení tohoto výukového předmětu a pozitivně ovlivnit naplňování očekávaných výstupů předmětu. Umožňuje učiteli prostřednictvím tvořivé činnosti proniknout do prožívání jednotlivých žáků a dozvědět se více o jejich zájmech, ale zejména problémech, pro které není v učivu vzdělávacích předmětů prostor. Navíc nabízí učiteli nové podněty, což je v pedagogické práci velmi přínosné, protože sám pedagog se někam posouvá a jeho práce není jednotvárná.

Člověk je od svého narození součástí společnosti. Pro vstup do širší společnosti jej připravuje rodina. Postupně se rozšiřuje jeho sociální okolí a tím se zvyšují i nároky na schopnost vyjádřit své názory, naslouchat ostatním. V současné době je ve vzdělávání kladen velký důraz na koncepci celoživotního učení a na uplatnění získaných vědomostí a dovedností v praktickém životě. Mezi důležitou dovednost patří komunikace. Arteterapeutické techniky tak mohou být účinným prostředkem ke zdokonalování žáků v těchto praktických dovednostech. K rozvoji komunikačních schopností výraznou měrou přispěly časté rozhovory se žáky a slovní prezentace jejich prací před třídou.

Arteterapeutické techniky poskytují přímo žákovi možnost lépe poznat sám sebe, porozumět svému nitru, poodhalit své vlastnosti, přijít na příčiny svého chování, odkrýt své slabiny i poukázat na své přednosti. Toto uvědomění je navíc právě podpořeno nějakým hmatatelným důkazem – výtvarným dílem, které prohlubuje rovinu uvědomování si. V rámci skupiny dává prostor pro srovnání s ostatními jedinci, žáci tak mohou vnímat odlišnosti mezi sebou, můžeme je tímto vést k větší toleranci vůči ostatním.

Výtvarná výchova realizovaná na základě arteterapeutických činností, jak jsem si

ověřila na základě vlastních zkušeností, může obohatit a rozvíjet tvořivé schopnosti a sociální dovednosti žáků na základní škole, ale i učit myslet v souvislostech kulturního a společenského vývoje.

Resumé

The theme of the final thesis is focused on the personality development of pupils through the art therapy. The main goal of the final work is to study the forms and methods of the art therapy and to determine the specifics of application of their elements to the educational process. The partial objective is to find out if their application can help to develop key competencies and meet expected outputs. The author can demonstrate that art therapy offers teachers a wide range of incentives for creative approach to teaching.

The final section provides specific suggestions for the using of the methods of the art therapy in the lessons to meet the needs of the primary pupils and also to meet the curriculum and expected output of the Framework education programme of primary school system. The mentioned topics have been checked in practice by the author of this thesis.

Seznam zdrojů

Odborné zdroje

CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-428-1.

KLINDOVÁ, L., RYBÁROVÁ, E. *Vývojová psychologie : učebnice pro 3. ročník středních pedagogických škol*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1979.

KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0302-5.

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

SOULKOVÁ, J. *Identifikace a výběr metod a forem práce učitele*. Praha : Národní institut pro další vzdělávání, 2008. ISBN 978-80-86956-42-8.

SPIPKOVÁ, V. a kol. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Praha: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.

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

Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha, 2000. ISBN 80-7290-004-8.

VALENTA, J. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4473-5.

VYBÍRAL, Z., ROUBAL, J. *Současná psychoterapie*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-682-7.

Elektronické zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [cit. 2016-08-27].

Dostupný<http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf>

Metodický portál RVP. [cit. 2016-08-26]. Dostupný<<http://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10839>>.

Česká arteterapeutická asociace. [cit. 2017-01-12]. Dostupný<<http://www.arteterapie.cz/>>.

Školní vzdělávací program ZŠMŠ Plesná. [cit. 2017-01-02].

Dostupný<<http://www.zsplesna.cz/zakladni-skola/oficialni-dokumenty-skoly/>>.

Školský zákon. [cit. 2017-01-11]. Dostupný<<http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>>.

Primární prameny

České arteterapeutické asociace. č. 5 – téma: Děti, 2004. ISSN 1214-4460.

Seznam tabulek

Tabulka č. 1. Počet žáků v jednotlivých skupinách.....	18
Tabulka č. 2. Témata a cíle jednotlivých skupin.....	24
Tabulka č. 3. Naplňování sociálních cílů arteterapeutickými technikami.....	40
Tabulka č. 4. Naplňování individuálních cílů arteterapeutickými technikami.....	41

Seznam ilustrací

Obr. 1 Můj kamarád – skupina 1	26
Obr. 2 Můj kamarád – skupina 2	26
Obr. 3 Můj kamarád – skupina 3	26
Obr. 4 Můj kamarád – skupina 4	27
Obr. 5 Kresba podle instrukcí – skupina 3	29
Obr. 6 Kresba podle instrukcí – skupina 4	29
Obr. 7 Spirálová kresba – skupina 4	31
Obr. 8 Sebeláska – skupina 1	33
Obr. 9 Sebeláska – skupina 2	34
Obr. 10 Sebeláska – skupina 3	34
Obr. 11 Sebeláska – skupina 3	34
Obr. 12 Mandaly – skupina 1	35
Obr. 13 Mandaly – skupina 2	35
Obr. 14 Mandaly – skupina 3	36
Obr. 15 Puzzle – skupinová práce	37
Obr. 16 Puzzle – jednotlivé práce	38
Obr. 17 Malba kartou – skupina 3	39
Obr. 18 Malba kartou – skupina 4	39