

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Fakulta tělesné výchovy a sportu

Vliv herní motivace na následný výtvarný projev zrakově
handicapovaných.

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Jana Jebavá

Zpracovala:

Bc. Monika Sujová

2007

Abstrakt

Název práce: Arteterapie v prostředí zrakově handicapovaných

Anglický název: Arttherapy among seeing impaired

Cíle práce: prioritní cíl magisterské práce představuje zajištění co největšího množství informací týkajících se problematiky zrakově postižených, především však informace z oblasti výtvarné a dramatické a možností aplikace těchto aktivit do prostředí zrakově handicapovaných. Dalším úkolem je provést rozbor a selekci nadbytečného, v návaznosti na to prakticky otestovat vliv herní motivace při jednotlivých arteterapeutických sezeních na výtvarný projev zrakově postižených.

Metody práce: diplomová práce se opírá o vyhledávání specifických informací o problematice zrakově postižených ze všech dostupných informačních zdrojů, analýzu získaných dat a praktickou zkušenost z tohoto prostředí následně na to kategorizací výsledků předešlých operací do souvislého a přehledného dokumentu. Byla prováděna rešerše dostupné literatury, kompilace a takzvaně kvalitativní – evaluační výzkum, ve kterém jsou sledovány dvě skupinky zrakově handicapovaných dětí mladšího školního věku. Pozorováním, zaznamenáváním a srovnáním během čtyř tématicky zaměřených arteterapeutických jednotek a rovněž v průběhu celého výzkumu jsem zjišťovala efektivitu působení herní motivace na výtvarný projev probandů.

Výsledky: diplomová práce prezentuje dopad arteterapeutických metod u zrakově postižených, ukázala vhodnost zařazení herní motivace dětí na jejich výtvarný projev. Arteterapie spolu s vhodnou herní motivací se ukázala být atraktivní činností pro skupinku zrakově postižených, a to se projevilo aktivitou, spontaneitou, zapojením fantazie, kreativním přístupem, vlastním uplatněním v životě.

Klíčová slova: umění, aktivita, zrakově postižený, arteterapie, haptika, herní motivace, fantazie, samostatný přístup ve výtvarném projevu,

Abstract

Title : Arttherapy in environment of visually handicapped

Target: priority objective of magisterial work presents the reservation of the biggest information content dealing with problems of visually impaired, above all the information of areas in creative and dramatic applications and the possibility to utilize these activities in the environment of visually handicapped. The next task is the analysis and the selection of excessive, in the following to virtually test influence of play motivation at the single arttherapeutic session in creative expression of visually impaired.

Method of work : graduation theses insists on searching of specific information in problemacy of visually impaired in all accessible sources of information and the analysation of gained data and it's experiencing in practice in this environment. The next step is the categorization of results to the continuous and well-arranged document . The sortificatinon and the research of the accessible literature was performed and the compilation of so called qualitative and evaluative research, where two groups of visually handicapped infantry were tracked. By monitoring and recording of four thematic units in arttherapeutic periods I have researched the effectiveness of influence in game motivation and creative expression of the practitioners.

Summary: gradual theses present the result of the game motivation and the creative exposure of visually impaired. Arttherapy in conjunction with the play motivation proved to be attractive activity for the groups of visually impaired. It displayed their manifest activity, spontaneity, creativity and the applicability in their own life.

Key words: art, activity, visually impaired, arttherapy, haptic form, play motivation, fancy, independent access in creative manifestation

Chtěla bych poděkovat paní PhDr. Janě Jebavé za odborné vedení mé práce a poskytnutí odborných znalostí, rad a zkušeností. Dále děkuji Mgr. Ivetě Hendrychové, která ochotně poskytla nejen odborné znalosti, ale také cenné zkušenosti a rady a rovněž mi také umožnila ověřit si teoretické poznatky při práci se zrakově postiženými.

Nemalý dík patří i mé rodině za trpělivost, podporu a toleranci.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně a použila níže uvedenou literaturu.

Monika Sujová
.....

Bc. Monika Sujová

Svoluji k zapůjčení své diplomové práce ke studijním účelům. Prosím, aby byla vedena přesná evidence vypůjčovateli, kteří musí pramen převzaté literatury řádně citovat.

Obsah

Úvod.....	9
1 Cíle práce, úkoly.....	12
2 Hypotézy.....	13
3 TEORETICKÁ ČÁST.....	14
3.1 Pojem arteterapie.....	14
3.2 Historie arteterapie.....	15
3.3 Formy arteterapie.....	17
3.3.1 Možnosti využití arteterapie.....	20
3.4 Osobnost arteterapeuta.....	21
3.5 Význam arteterapie.....	23
3.6 Výtvarná témata a techniky používané v rámci arteterapie.....	24
3.6.1 Kresba jako vyjádření linií.....	26
3.6.1.1 Vývoj dětské kresby.....	27
3.6.1.2 Stádium čmáranic.....	29
3.6.1.3 Stádium hlavonožců – univerzálních postav.....	30
3.6.1.4 Naivní realismus.....	30
3.6.1.5 Vizualní realismus.....	31
3.6.2 Malba jako výtvarné vyjádření barvy na ploše.....	31
3.6.2.1 Druhy malby podle malířských technik.....	32
3.6.2.2 Netradiční způsoby malby.....	34
3.6.2.3 Řeč barev.....	35
3.6.2.4 Funkce barev ve výtvarném vyjádření.....	36
3.6.2.5 Základní vlastnosti barev a pojmy užívané v praxi.....	37
3.6.2.6 Význam barev.....	38
3.6.2.7 Slovníček barevného názvosloví.....	41
3.6.2.8 Preference barev u dětí.....	42
3.6.3 Haptická činnost.....	43
3.6.3.1 Hmatové modelování nevidomých.....	44

3.7	Arteterapie a socializace dítěte.....	45
3.8	Úvod do problematiky zrakově postižených.....	46
3.9	Typy zrakových vad.....	47
3.9.1	Zraková ostrost.....	47
3.9.1.1	Zraková ostrost do dálky.....	48
3.9.1.2	Zraková ostrost do blízka.....	48
3.9.2	Barvocit.....	48
3.9.3	Zorné pole.....	49
3.9.4	Okulomotorické poruchy.....	49
3.9.5	Zrakové kategorie – rozdělení a charakteristika.....	50
3.10	Zvláštnosti vzdělávacího procesu zrakově postižených.....	50
3.10.1	Metody reedukační.....	51
3.10.2	Metody kompenzační.....	51
3.10.3	Metody edukační.....	51
4	Výzkumné metody.....	53
4.1	Metoda sběru dat.....	53
5	PRAKTICKÁ ČÁST	55
5.1	Charakteristika sledovaných skupin.....	55
5.2	Plán a schéma výzkumu.....	56
5.2.1	Obecné schéma a názvy arteterapeutických jednotek.....	57
5.2.1.1	Názvy jednotlivých arteterapeutických jednotek:.....	57
5.3	Ukázka jednotlivých arteterapeutických jednotek.....	57
6	Výsledky.....	71
7	Diskuse.....	75
7.1	Diskuse nad hypotézami.....	76
8	Závěr.....	78
9	Literatura.....	80
10	Přílohy.....	84

Úvod

Pohyb, prostor a čas, to jsou tři dimenze, ve kterých se pohybujeme a které díky svým smyslům vnímáme. Každá z nich pomáhá dotvářet naše představy o světě kolem nás. Výpadek či absence jednoho nebo několika z nich výrazně ovlivňuje život každého takto postiženého člověka. Statistiky počtu zdravotně postižených v ČR neexistují. Obecně se uvádí, že zdravotně postižených je asi 10 % populace. V České republice tedy žije v současné době zhruba 1 200 000 občanů se zdravotním postižením. Z toho: 60 000 zrakově postižených (z nich 17 000 velmi těžce), 300 000 sluchově postižených (z nich 15 000 zcela hluchých), 60 000 lidí s poruchami řeči, 1 500 slepohluchých, 300 000 mentálně postižených, 300 000 lidí s vadami pohybového ústrojí, 680 000 diabetiků (z nich 70 000 inzulínovaných), 200 000 osob po cévních a mozkových příhodách, 140 000 osob postižených epilepsií, 100 000 duševně nemocných.

Kromě uvedených nejčastěji se vyskytujících postižení existuje ještě značné množství osob statisticky nepodchycených, trpících např. vrozenými vývojovými vadami, onkologickými onemocněními, roztroušenou sklerózou, Parkinsonovou chorobou, dermatózami, fenylketonurií atd. (Ivanovová, 2001)

Všichni z nás mají potřebu seberealizace, snaží se překonávat rekordy ostatních, vychovávají děti, staví chrámy, zkrátka dělají něco, čím přispívají k naplnění svého života. Jak může být pro zdravého, trénovaného člověka obtížným výkonem dosáhnout vrcholu velehor, tak pro druhého, který je nějakým způsobem zdravotně oslaben, je mnohdy obdobným výkonem udělat krok, uplavat bazén, být soběstačný v hygieně apod. (Plášek, 1998)

Dosahování různých životních cílů je tedy smyslem většiny populace. Je to cílem i zdravotně postižených, kteří, je-li jejich postižení vhodně kompenzováno, jsou schopni mnohdy stejně hodnotných výsledků a úspěchů jako jiní. Snižováním nepříznivého dopadu postižení, vytváření vhodných podmínek pro seberealizaci, ale hlavně začlenění postižených lidí do života společnosti umožní lidem s handicapem, kteří díky svému zdravotnímu omezení nemají stejnou startovní čáru v realizaci svých cílů jako jejich

zdraví vrstevníci, prožít plnohodnotný život.

Zdravotně postižený člověk je plnoprávnou a hodnotnou součástí společnosti, stejně jako osoby tzv. zdravé. Člověk s handicapem je osobností stejně jako všichni ostatní i přesto, že v některých ohledech potřebuje pomoc svého okolí, je často daleko více svéprávný, než za jakého jej leckdy stereotypně považujeme.

V řešení problematiky postižených osob došlo v českých zemích po roce 1989 ke značnému posunu. Demokratizace a humanizace společnosti, která u nás po listopadu 1989 probíhá, přinesla mimo jiné i uvolnění pro aplikace lidských práv u zdravotně postižených. Zdravotně postižení se začínají hlásit o svá práva, vzniká celá řada iniciativ, občanských sdružení a zařízení, která se věnují rozvíjení rehabilitačních aktivit. Za podstatné lze považovat fakt docenování významu provozování aktivit zdravotně postižených osob. Aktivní pohybová, hudební, výtvarná činnost pomáhá formovat vztah zdravotně postiženým k sobě samým, k lidem okolo, pomáhá jim nalézt pocit jejich vlastní důležitosti a nenahraditelnosti. Kulturní a pohybové aktivity se mohou pro zdravotně postiženého stát hybnou silou, která mu umožní najít nebo obnovit vztah k okolnímu světu a tím i k uznání sebe sama coby rovnocenného a plnoprávného občana společnosti.

Aktivity zdravotně postižených už přestávají být v očích veřejnosti kuriozitou. Zdravý člověk provozuje sportovní a společenské aktivity, tak proč by nemohl postižený. Široká veřejnost začíná právě objevovat a uznávat fenomén, jehož význam roste společně s postupnými změnami skladby obyvatelstva, uvědomováním si hodnot zdraví, sociálních vazeb, vlastního postavení ve společnosti a péči o svůj zdravotní stav.

Do jedné z početně silných skupin osob se zdravotním postižením můžeme zařadit osoby s absencí nebo omezením funkčnosti zrakového analyzátoru. Podle statistik se počet nevidomých pohybuje ve světě kolem 40 milionů. V rozvojových zemích 0,4-0,8% obyvatelstva. Prevalence slepoty a těžkého zrakového postižení se v technicky vyspělých zemích pohybuje okolo 0,2%. Zrak patří mezi nejobtížněji nahraditelné smysly, vždyť až 80% informací se k nám dostává jeho prostřednictvím. U běžné populace představuje zrak hlavní analyzátor je nejdůležitější cestou pro získávání

informací z okolí a je nezbytným předpokladem verbální i neverbální komunikace.

Zrak přináší do našeho vědomí ¾ všech vjemů z okolí. Ztráta zraku ovlivňuje kvalitu života a mění životní možnosti postiženého. Přesto však je možné částečně tento nedostatek kompenzovat jinými analyzátory. U všech musí být snaha zvýšit práh jejich citlivosti na nejvyšší možnou míru.

Existuje mnoho stupňů a druhů zrakového postižení, které vyžadují speciální lékařské a pedagogické postupy. Zrakově postižený má stejné základní fyzické, citové a intelektuální potřeby jako ostatní lidé, navíc má ale i specifické potřeby, které vyplývají z jeho postižení. Množství pomůcek, které existují, pomáhá zrakově postiženým překonávat bariéry v jejich okolí a umožňují jim účastnit se také sportovních a společenských aktivit. Společenské aktivity představují pro výchovu a začleňování zrakově postižených do života společnosti významnou roli, pomáhají k lepší adaptaci a socializaci nevidomých. Vhodně zvolená aktivita přináší zrakově postiženým pocit naplnění a seberealizace, které jsou hlavně pro osoby mladšího věku velmi důležité.

Patřím k lidem, kteří mají v práci se zrakově handicapovanými určité zkušenosti. Téměř pět let jsem pracovala na základní škole pro zrakově handicapované a v současné době pracuji v mateřské škole, ve které je zrakově handicapovaná dívka integrovaná, proto mě při výběru speciálních pedagogik nejvíce zaujala možnost volby pedagogiky zrakově postižených. V rámci studia na FTVS jsem měla rovněž možnost se více seznámit s oborem arteterapie, jejími prostředky, technikami, působením a účinky na osobnost člověka. Ve své diplomové práci jsem syntetizovala látku výše uvedeného oboru.

1 Cíle práce, úkoly

Na základě svých dosavadních zkušeností práce s dětmi jsem se rozhodla zabývat ovlivňováním výtvarného projevu zrakově handicapovaných hrou a herní motivací. Cílem mé diplomové práce bylo shromáždit co největší množství dat a informací, které se vztahují k problematice zrakově postižených hlavně v oblasti arteterapeutické. Veškeré výsledky hledání bylo potřeba utřídit, prakticky ověřit a následně na to v přehledné podobě prezentovat v diplomové práci. Diplomovou práci jsem pojala jako kvalitativně evaluační výzkum, jehož cílem bylo zjistit, zda a jakým způsobem působí vhodná herní motivace na výtvarný projev zrakově handicapovaných, jestli kladně ovlivňuje jejich osobnost, postoje k práci, zda se stává pro děti atraktivní, pozitivně rozvíjí jejich výtvarný projev a ovlivňuje zvolenou výtvarnou techniku a výběr použitých materiálů.

Za účelem splnění mého cíle bylo nutné realizovat tyto úkoly:

1. Vyhledat, prostudovat a následně utřídit patřičnou odbornou literaturu, dostupné tištěné a internetové publikace vztahující se k dané problematice, absolvovat rozšiřující kursy arteterapie s didaktikou tohoto oboru.
2. Zajistit dvě skupinky zrakově postižených - kontrolní a experimentální, stanovit postupy, plán výtvarných setkání s oběma skupinami, připravit vhodnou herní motivaci pro experimentální skupinu, použitelnou před jejich vlastním výtvarným projevem a následně na to zrealizovat arteterapeutických sezení
3. Provést rešerše z vybrané literatury a dostatečně konzultovat problematiku s odborníky
4. Získané poznatky zpracovat v teoretické části této publikace
5. Vyhodnotit výsledky pozorování v praktické části a formulovat závěry vyplývající z výsledků

2 Hypotézy

1. Předpokládám, na základě svých dosavadních zkušeností ze své pedagogické praxe, že práce se zrakově handicapovanými bude v některých momentech částečně odlišná od práce se zdravými jedinci. Určitě bude potřeba navázat s dětmi partnerský vztah, pomoci překonat u dětí ostych při setkání s novým pedagogem, novou osobou. Očekávám překonání vnitřních bariér a navození vzájemně prospěšného vztahu mezi mnou a dětmi. Partnerství je možné, nejsem vyučující pedagog.
2. Předpokládám, že vhodná herní motivace povede u experimentální skupiny k větší kreativitě, tvořivosti, samostatnosti a zručnosti než tomu bude u skupiny kontrolní, kde očekávám menší samostatnost, potřebu většího množství rad a návodů, technické podpory...
3. Předpokládám, že vhodná herní motivace přispěje k vytvoření expresivnějších a výtvarně zajímavějších prací
4. Nedá se vyloučit, že se u některého z probandů odhalí doposud skryté výtvarné nadání, zájem o estetickou a uměleckou činnost nebo výrazné estetické cítění.

3 TEORETICKÁ ČÁST

3.1 Pojem arteterapie

Pojem arteterapie vznikl složením dvou cizojazyčných slov ARS, což znamená umění a řeckého slova THERAPEIÁ s významem léčba, léčení. (Kořínková, Vindušková, 2001) Arteterapie bývá často označována jako hraniční disciplína, protože je blízká výtvarnému světu a zároveň světu psychoterapie. Jsou známy dva obsahy termínu arteterapie, a to v širším a užším slova smyslu. Podle širšího obsahu tedy znamená arteterapie léčbu uměním souhrnně, za využití všech možných druhů umění. Mezi základní druhy se pak především počítají hudba, tanec, výtvarné činnosti, slovesnost, divadlo, mimika a dále přednášky, besedy, kluby. (Dobíšek, 1967) Dá se říci, že arteterapie je zde synonymem pro pojem „kulturní terapie“. Kratochvíl (1976) sem řadí i tzv. léčbu prostředím, kam např. patří i estetické působení prostředí léčebny. Písařovic a Hamsík (Podzemná, 1986) pak v širším slova smyslu zařazují arteterapii pod souhrnný pojem činnosti psychoterapie. Někteří autoři považují arteterapii za pomocnou nesespecifickou metodu doplňkové léčby. Jiní ji řadí k rehabilitačním metodám, případně k činnostem, které mají zaměstnat. V současné době se pro tuto formu terapie využívá termín „ergoterapie“.

Na základě užšího pojetí, jak arteterapii chápe většina autorů, se jedná o druh terapie, kde převládajícími výrazovými prostředky jsou výtvarné aktivity, zahrnující různé techniky grafické, malířské a modelovací. Arteterapie je uznávána jako dílčí nebo dokonce i samostatná a základní psychoterapeutická metoda a tak je také praktikována. Důraz je kladen na záměrné a cílevědomé terapeutovo působení. (Joanidis, 1973) Stejně jako všechny druhy psychoterapie i arteterapie upravuje narušené činnosti organismu psychologickými prostředky, v tomto případě prostředky výtvarnými. Arteterapie je tedy jednou z psychoterapeutických metod, jež se opírá se o výtvarné projevy klientů jako o hlavní léčebný prostředek. Nejde při ní o to vytvořit dílo, které by bylo umělecky hodnotné, finančně oceněné či dokonalé, ale o proces tvorby, radosti z tvoření. Arteterapeutické techniky lze využít ve výchově, sociální práci, psychoterapii,

psychiatrii atd. Arteterapie je jedním z psychoterapeutických postupů, který se opírá se o výtvarné projevy klientů jako o hlavní léčebný prostředek. Nejde při ní o dokonalé, konečné dílo, ale o proces tvorby. (Caseyová, Daylleová 1990)

„Nejde zde o to, vytvořit skutečné výtvarné dílo, ale pomocí kresby, koláže, modelování ... lépe porozumět sobě a překonat problémy a omezení.“ (Nešpor, 1995)

Arteterapie užívá nejen různé psychologické prostředky jako je slovo, gesto, mimika, mlčení a rozličné druhy umění jako je tanec, hudba, výtvarná činnost, divadlo, ale i besedy, přednášky apod. Arteterapie se užívá zejména v psychologickém poradenství, v psychiatrii, v lékařství, všude tam, kde je vnik potíží podmíněn duševním stavem jedince. Arteterapie využívá symboliku barev, linií, prostorového vyjádření a pomáhá jedinci vyjádřit své nitro, najít spojnicí mezi nevědomím a reálnou lidskou zkušeností, jednáním a chováním pomocí neverbálních prostředků. To je významným faktorem pro jedince, kteří trpí fyzickou nebo psychickou bariérou v komunikaci s okolím. Klade důraz na spontaneitu tvorby a svobodu, individuální vyjádření a ztvárnění díla a proto bývají výsledky díla tvorby často velmi různorodé. Součástí arteterapeutické činnosti je vzájemné sdílení zážitků a pocitů z tvorby a diskusí nad jejich výsledky. (Zouharová, 2005)

3.2 Historie arteterapie

Definice oboru: Arteterapie je léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů. Někdy bývá přiřazována k psychoterapii a jejím jednotlivým směrům, jindy je pojímána jako svébytný obor. Obvykle se rozlišují dva základní proudy, a to terapie uměním, v níž se klade důraz na léčebný potenciál tvůrčí činnosti samotné a artpsychoterapie, kde výtvořky a prožitky z procesu tvorby jsou dále psychoterapeuticky zpracovávány. (<http://www.arteterapie.cz/>)

Umění není jen pouhou animací životních aktivit, ale patří k základním a podstatným způsobům a aktivitám, v nichž se život jedince formuluje a utváří. Přináší neuhasitelnou touhu po vnímání harmonie namísto chaosu, objevuje krásu vnímání

nového a sotva poznatelného pro rozum. Tvořivost a kreativita člověka je podstatou jeho bytí. Uměleckou tvorbu a vnímání uměleckých děl zahrnujeme do okruhu života, klasifikujeme je jako atributy životní aktivity. (Jebavá, 1997)

Přestože je arteterapie poměrně mladým oborem, samotná terapeutická hodnota umění je uznávána již delší dobu. Historie arteterapie sahá daleko za hranice našeho letopočtu. Například již rituální kmenové umění odráželo do značné míry emocionální a duchovní život skupiny. Jsou dochovány záznamy o tom, že již Imhotep, kolem roku 2770 před našim letopočtem doporučoval v Egyptě svým pacientům tanec, hudbu a divadlo. V Řecku v Aténském divadle Dromokation pořádali pod vedením profesora Lyketsose představení duševně nemocných. Za otce arteterapie se v literatuře považuje Celius Azrelius. Ve druhém století n.l. zavedl divadlo a hudbu do léčebného procesu. Umělci byli první, kteří si povšimli toho, že pro společnost je charakteristický určitý tvůrčí náboj. Byli také mezi prvními, kteří využívali arteterapii ve zdravotních nebo výchovných zařízeních a kteří při své práci zaznamenávali léčebné účinky výtvarné tvořivosti. Podobně důležité byly i teoretické a praktické poznatky psychoanalýzy. Z původních představ o duševním životě člověka, jak je formuloval Sigmund Freud, vzešla celá řada pojmů a psychoterapeutických postupů, jejichž cílem bylo kromě zmapování obsahu vývoje a funkcí nevědomého či vnitřního života i hledání vztahu mezi nevědomím a reálnou lidskou zkušeností a chováním. (Cambelová, 1998)

Význam symbolů pro člověka odhalil zejména C.G. Jung. Pacienti kreslili a malovali, přičemž se učili porozumět významu svých výtvarných prací a učinili tak první krok na cestě k sebeuzdravení. Výtvarné umění se tak stalo komunikačním prostředkem i pro psychoanalytiku pracující s dětmi. Význam a roli tvořivosti a hry pro zdravý vývoj osobnosti dítěte a pro formování jeho životní zkušenosti popsal podrobně zejména D.W. Einnicott (1971). Vytváření spontánních obrazů je tedy klíčovou součástí arteterapie. Terapeutická praxe byla též ovlivněna humanistickou psychologíí, která dala v šedesátých a sedmdesátých letech vzniknout hnutí „Potenciál člověka“ (Human Potential) a podobným přístupům, jedním z nichž je například terapie založená na tvarové psychologii-gestaltismus. (Cambelová, 1998) Problematikou výtvarné tvořivosti se zabývalo mnoho umělců i teoretiků, například Ehrensweig (1967) a Miller (1950).

Na základě činnosti mozku byly dokonce popsány mentální mechanismy tvořivosti. (Cambelová, 1998) Předstupněm ve vývoji arteterapie jako profese bylo zkoumání výtvarné činnosti zaměřené spíše k upřesnění diagnózy. Jako terapeutická metoda se arteterapie začala cíleně propagovat ve 30. a 40. letech dvacátého století v návaznosti na rozvoj psychoanalýzy a dalších psychoterapeutických směrů. Výtvarníci, kteří prošli psychoterapií a hledali možnosti propojení výtvarného působení s psychoterapeutickými postupy a jejich uplatnění v léčbě – např. M. Naumburgová, C. Lewis, E. Kramerová.

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 ČSL J. E. Purkyně arteterapeutická sekce, založená a vedená PhDr. Kocábovou. Sdružovali se v ní zájemci o danou problematiku z různorodých oborů a byly pořádány speciální semináře a dílny. V průběhu 80. let narůstala popularita arteterapie zvláště mezi studenty a absolventy speciální pedagogiky, neboť arteterapie byla začleněna do plánů výuky a počátkem 90. let zásluhou PhDr. M. Kyzoura bylo na jihočeské universitě otevřeno bakalářské studium arteterapie. V roce 1994 vznikla Česká arteterapeutická asociace jako samostatné profesní sdružení. (ČAA - Česká arteterapeutická asociace, 2001) V současné době u nás arteterapie nemá jasně vyhraněný profesní statut, zřetelné vymezení ani pravidla a v rolích arteterapeutů působí absolventi široké škály oborů – speciální a výtvarní pedagogové, psychologové, lékaři, střední zdravotnický personál. Je možné ji studovat na Jihočeské universitě formou bakalářského studia, je součástí výuky na fakultách pedagogických, ale i některých filosofických a lékařských. Pokud jde o postgraduální studium, ČAA pořádá od roku 1998 pětiletý sebezkušební komunitní výcvik, krátkodobé kurzy a dílny, zaměřené na seznámení s arteterapeutickými technikami. (<http://www.arteterapie.cz/>)

3.3 Formy arteterapie

Arteterapie v současné době disponuje v oblastech aktivní a pasivní arteterapie.

Aktivní terapie – při pracovní, pohybové, divadelní činnosti. Patří sem samotná výtvarná činnost jedince v různých výtvarných disciplínách, jakými jsou například: kresba, malba, sochařství, grafika, keramika, textilní techniky nebo ve spolupráci s

jinými metodami, s verbální psychoterapií, muzikoterapií, pohybovou terapií, divadlem. Další aktivní formou arteterapie je **happening**, tj. organizovaný umělecký zážitek.

Pasivní terapie – v sobě zahrnuje zájem klientů o dějiny umění, návštěvy filmů, výstavy a v neposlední řadě také sběratelství drobné grafiky (exlibris, novoročenky....). (Jebavá, 1997)

Arteterapii, která je považována za specifickou psychoterapeutickou metodu, můžeme rozdělit stejným způsobem jako psychoterapii, a to na arteterapii individuální, kolektivní a skupinovou. Pro volbu druhu arteterapie je rozhodující onemocnění individua, složení skupiny, časové trvání, materiální podmínky, osobnost arteterapeuta, možnost léčebného zařazení (někdy je prováděna pouze skupinová arteterapie) a řada momentálních faktorů, jakými jsou například okamžitá nálada a stav klienta. (Kořínková, Vindušková, 2001)

Individuální tvorba – významný je kontakt a následný úzký vztah klienta a terapeuta. Arteterapeut maluje například společně s klientem totéž, později zasahuje do jeho výtvorů a prostřednictvím toho s ním komunikuje. Začíná se technikami, které zbavují napětí, strachu a nejistoty. Doba trvání jednoho sezení je dána zvláštnostmi osobnosti klienta, dobou po kterou je schopen se soustředit. U některých případů je to pouze pár minut, maximální doba sezení je 90 minut. Celkové trvání procesu arteterapie a frekvence sezení závisí na arteterapeutově úvaze, posouzení klientova stavu a vyjádření ostatních arteterapeutů, popřípadě ošetřujícího lékaře. (Česká arteterapeutická asociace, 2001)

Kolektivní forma jedná se o větší seskupení klientů, které je náhodné. Takovými případy jsou například ateliéry v psychiatrických léčebnách, různá psychiatrická oddělení v oblastních nemocnicích ..., kde se pacienti scházejí v rámci povinných léčebných aktivit nebo z vlastní iniciativy. Klient se účastní sezení podle momentálních možností léčebny. Nejedná se o uzavřenou skupinku, klienti jsou fluktuující, určitou roli hraje i délka hospitalizace. Arteterapeut většinou určuje témata, radí, pomáhá a usměrňuje klienty, aby neulpívali na určitých námětech v souvislosti s jejich chorobou. Spíše se jedná o podporu spontánní produkce. (Česká arteterapeutická asociace, 2001) Jak tvrdí Kupečková (Podzemná, 1986), důraz je kladen na činnostní aspekt a spontánní

tvořivost, výtvar se již dále nevyhodnocuje. Získaný materiál slouží jako dokumentace průběhu choroby klienta, je zakládán do chorobopisu a může sloužit jako podnětový materiál při psychoterapeutických sezeních . V tomto případě jsou takovéto aktivity označovány spíše jako „ *pracovní terapie* “ nebo novějším termínem „ *ergoterapie* “. Je možné polemizovat o tom, zda se ještě jedná o arteterapii. (Kořínková, Vindušková 2001)

Skupinová forma – je uzavřená a její sestavení není náhodné. Je spoluurčováno věkem, typem onemocnění, jejím průběhem ... Skupiny bývají smíšené, pacienti jsou různého věku, pohlaví a různých diagnóz. Mohou být i arteterapie partnerské, rodinné nebo společná terapie matek s dětmi. Podle Podzemné (1986), je nejobvyklejším druhem skupinové arteterapie skupina klientů s pravidelným intervalem sezení, kde arteterapeut zadá téma a určí materiál, se kterým se pracuje. Po skončení práce se členové skupiny vyjadřují k jednotlivým výtvarům ostatních a diskutují o nich. Autor výtvaru je doplňuje. (Kořínková, Vindušková, 2001) Téměř v každé skupině se vytvářejí vztahy a dochází ke komunikaci a to na mnoha různých úrovních a za pomoci různých prostředků.

- ➔ mezi jedincem a jeho já
- ➔ mezi jednotlivými členy
- ➔ mezi skupinkami členů
- ➔ mezi vedoucím skupiny a jednotlivci
- ➔ mezi vedoucím a skupinkou
- ➔ mezi skupinou a institucí
- ➔ mezi institucí a širší společností

Komunikace může být verbální i neverbální a zahrnuje i „ řeč těla“. Umožníme-li svému nevědomí, aby se „zhmotnilo“ a získalo nějakou formu, dozvíme se více i sami o sobě. Velmi často se během krátké doby vytvoří ve skupince silný pocit sounáležitosti. To, do jaké hloubky práce se skupinou směřuje, závisí zejména na účelu pro který vznikla a dále pak na zkušenostech a metodách arteterapeuta. (Cambelová, 1998) Skupinová forma může být směřována také oddechově vzdělávacím způsobem. Je

zaměřena na činnost a rozvíjí především výtvarné techniky a prostředky, jako je například užití barev, stavba, kompozice a sebevyjádření. Klade důraz na estetické hodnocení a sebevyjádření. Vedoucí skupiny zde přebírá spíše roli učitele. (Zouharová, 2005)

3.3.1 Možnosti využití arteterapie

Kořeny arteterapie sahají až do prehistorie, kdy lidé kreslili své představy na stěny jeskyně a pokoušeli se tak vyjádřit a pochopit jejich svět. V současné době je arteterapie brána jako průsečík a propojení více oborů, je nutné držet kontakt s psychiatrií, psychopatologií, psychologii, psychoterapií, pedagogikou, estetikou, teorií umění, uměleckou tvorbou – nejen výtvarnou.

Arteterapii lze vhodným způsobem uplatnit u nejtěžších psychických poruch stejně jako u normálních lidí, ve všech věkových skupinách, od batolat po geronty. (Koblicová, 2000) Její využití je opravdu široké. Arteterapie může pomoci všem lidem, kteří se nesnadno slovně vyjadřují, což jsou např. lidé trpící psychózami, dospívající, děti, starší lidé a lidé mentálně handicapovaní. (Matoušek, 1995) Aplikace arteterapie je vhodná u poruch, které vznikly v preverbálních stádiích vývoje. Uzdravení se uskutečňuje nejen prostřednictvím slova, ale zejména prostřednictvím obrazu. (Šlemínová, 2000) Samozřejmě i u dalších obtíží je možné využít těchto postupů. V případě Alzheimerovy choroby může arteterapie sehrát důležitou roli při zachování lidské důstojnosti a zmírnit důsledky úpadku člověka. U chronických onemocnění je důležité odpoutat myšlenky člověka na neustálou bolest a nabídnout mu způsob odreagování. Při těžkých poraněních hlavy může skupinová forma arteterapie řešit problém osamocení a kontaktu s ostatními. V případě tělesné slabosti nebo nějakého fyzického handicapu arteterapie otevírá problematiku frustrace a uspokojení potřeb. Při vývojových poruchách je možné zaměřit pozornost na pasivitu a produktivitu postiženého. (The Creative Arts Therapies Make of Difference for People With..., 2000)

Jsou situace, kdy ani zdraví dospělí nejsou schopni verbalizovat to, co se děje uvnitř nich a s jakými pocity je toto dění spojeno. Někteří mohou verbalizováním měnit obsah nebo blokuji své pocity a myšlenky. Arteterapii je možné vyjádřit a zpracovat mnohé,

dokonce i to, co si neuvědomujeme. Průběh arteterapeutických sezení může být neverbální do té doby, než se rozvine klima důvěry a jistoty ke komunikaci verbální. (How Does Art Therapy Work?, 2000) Arteterapie jako neverbální technika podněcuje klienta, aby se vyjadřoval jinak než slovy. S těmi je člověk zvyklý zacházet a využívat je jak k předávání, tak k matení a zastírání obsahů. (Koblicová, 2000) Arteterapie je vhodným postupem u těch klientů, kteří trpí psychickými nebo emocionálními problémy, kteří prožívají události intenzivně emočně nebo jsou naopak velice racionální a k psychoterapii nemají důvěru. Uplatní se i u lidí, kteří se o sobě chtějí dozvědět víc, pochopit své motivy, ale činí jim obtíže vyjadřovat se slovně. Skupinová arteterapie se osvědčuje u lidí s těžkostmi ve vztazích k druhým. Významné místo zastává při terapii lidí s potížemi typu: „alkoholismus“, „závislosti“, „poruchy příjmu potravy“ nebo fyzickými či duševními handicapami. Arteterapie je víceméně neúspěšná i u lidí, kteří ji odmítají, a u lidí, kteří trpí nepřekonatelnými zábranami při výtvarném projevu. (Matoušek, 1995)

Z praxe vyplývá, že nemocní lidé, jenž měli problémy soustředit se na jakoukoli činnost, se pilně věnují své umělecké zálibě i v době volna. Kromě toho, že se tak velice posílí jejich sebevědomí, je to hlavně významná příprava pro psychoterapii. Arteterapie je dobře kombinovatelná s dalšími terapeutickými metodami – relaxací, imaginací, psychogymnastikou, muzikoterapií aj.

Arteterapie je vhodná jako „rozehřívací“ aktivita před jakýmkoliv druhem psychoterapie. Je možné využít výtvarné aktivity jako zahajovací činnosti, jež přináší nový psychoterapeutický materiál; tomu je možné věnovat nadcházející terapeutické sezení. Výhodou arteterapie je trvalost jejích produktů, v nichž je možné sledovat posuny a vývoj v čase.

3.4 Osobnost arteterapeuta

Práce arteterapeuta spočívá v jemném a individuálním vedení při výtvarném projevu, nabídnutí možností různých kresebných vyjadřování, kombinování vhodných postupů kresby s jinými výtvarnými technikami i netradičních aktivit. Je nutné, aby si

arteterapeut vedl deník, kde by uváděl stav výtvarného projevu, jeho vývoj, osobité interpretace autora, které je možné nahrát i na magnetofonový pásek. V žádném případě nelze klienta duchovně „znásilňovat“, je bezpodmínečně nutné, ponechat mu tvůrčí svobodu a možnost uplatnit osobitou expresi. (Jebavá, 1997) Mohlo by se zdát, že arteterapeutem se může stát každá osoba s výtvarným cítěním a fantazií, proto arteterapie více než jiné disciplíny svádí k tomu, aby ji provozoval nedostatečně erudovaný arteterapeut. Požadavky na něj jsou však velmi podobné jako na psychologa. Výtvarné cítění a vzdělání je jeho nezbytnou součástí. Je vhodné, aby myšlení a metody terapeuta ladily s typy klientů se kterými pracuje. Napomáhá to porozumění klientům, které je spojeno s výtvarným „odhalováním“. Je nežádoucí zaměřovat arteterapeutická sezení s kroužkem výtvarné výchovy. Z tohoto hlediska je nezbytné, aby měl arteterapeut hluboké teoretické zázemí nejen v oblasti výtvarné výchovy (zásobu výtvarných technik), dějin umění, ale i z oblasti psychologie, medicíny, sociologie, speciální pedagogiky a jejich disciplín (psychopedie, surdopedie, somatopedie, tyflopédie, etopedie) a to dle zaměření na určitý typ klienta. Mezi významné vlastnosti arteterapeuta by měla patřit schopnost empatie, umění vnímat a naslouchat, schopnost dobře komunikovat, vidět klienta jako individuum a osobnost. K dalším vlastnostem arteterapeuta patří celková sociální vyspělost, trpělivost a také kreativita. Arteterapeut by měl ponechat klientovi dostatečný prostor pro jeho vlastní a osobitý výklad tématu, neblokovat jej příliš vlastním přímočarým výkladem. Také jej musí umět přesvědčit, že nejde o test z výtvarných dovedností. Zábrany jim pomůže překonat tím, že pracuje s nimi. Za významné a nezbytné je považována touha dále se vzdělávat, aktivně přijímat nové informace a nabývat nových znalostí, být organizačně schopný a umět motivovat klienty k tvorbě. To vše by mělo být zastřešeno nadšením pro práci s lidmi, kteří arteterapii potřebují a kterým pomáhá se vyjadřovat, objevit a řešit své problémy. (Zouharová, 2005) Požadavky na arteterapeuta jsou podobné jako na psychoterapeuta, ale náročnější o nezbytnost výtvarného vzdělání a cítění. Nemáme zatím jasno jaký by měl být ideální poměr psychoterapeutického a výtvarného vzdělání v tom kterém typu arteterapie, ale tušíme, že nějaký přesný recept se nejspíš hned tak neobjeví. Kombinace obojího je však potřebná. Stejně jako v psychoterapii i zde je nejvýhodnější,

ladí-li spolu osobnost arteterapeuta, jeho teoretické smýšlení a metoda jež používá s typem osobnosti a poruchy klienta. Vyjdeme-li z pěti základních přístupů v arteterapii, jak je vymezil Jonadis, pak přístup kreativistický, integrativní a činnostní zdůrazňuje spíše proces tvorby a předpokládá působení autosanačních mechanismů, zatímco přístup sublimační a především projektivní staví více na doplnění tvorby výkladem, volnými asociacemi a verbalizací. (Albrich, Etherington, Janotová et al., 2000)

3.5 Význam arteterapie

Výtvarná tvorba napomáhá intelektuálnímu, citovému a duchovnímu růstu. Umělecká tvořivost rozšiřuje estetické znalosti, kultivuje osobnost, obnovuje touhu nově vnímat realitu, inovuje vitální síly a proměňuje hodnotovou sféru životních potřeb. Arteterapie je práce týmová a musí být prováděna ve spolupráci s psychologem, psychiatrem nebo pedagogem. Pomáhá psychologovi zpřesnit diagnózu a prognózu, především je však zaměřena na rozvoj kreativních schopností klienta a jeho citový vývoj. Význam a hodnota práce spočívá v procesu činnosti, v pozitivním vztahu mezi arteterapeutem a klientem. (Jebavá, 1997) Arteterapie jako neverbální technika podněcuje klienta, aby se vyjadřoval jinak než slovy. Se slovy jsme navyklí zacházet a využívat jich jak k předávání, tak k matení a zastírání obsahů. Ve výtvarném projevu to pro většinu lidí není tak snadné, jelikož jej neumí kontrolovat tolik, jako verbální výraz. Arteterapie umožňuje vyjádřit a zpracovat mnohé, co si neuvědomujeme a ani bychom to nebyli schopni vyjádřit slovy. Arteterapii je možno začlenit do kteréhokoliv teoretického rámce. (Albrich, Etherington, Janotová, et.al., 2000)

Arteterapie umožňuje člověku uvědomit si podstatu jeho psychických problémů a pomáhá naučit se řešit je vlastními silami, učí komunikaci. Pomocí arteterapie získává člověk inspiraci pro smysluplné využití volného času, pomáhá objevovat vlastní schopnosti a rozšiřuje tak repertoár svých dovedností. Velmi důležité je pro klienty zvýšení sebevědomí a pocitu uspokojení z vytvořeného díla, které roste se stále větší zručností a motivací. Je to prostor, v němž si jedinec může upravit sebevědomí a podpořit svůj vlastní osobní růst. Je tedy zároveň preventivní i rehabilitační činností a zvyšuje adaptační schopnosti. Velkou výhodou arteterapie je její vhodnost i pro

„výtvárně nenadané“. (Zouharová, 2005)

Přetlak kultury, prezentovaný především rodinou v nějaké vypjatější, extrémní podobě může být pro jedince značně matoucí. Působí-li přetrvávající vnitřní napětí může jedinec hledat jeho redukci ve specifickém zaměření na svou existenci (neuróza, jiná duševní porucha či duševní stav, delikvence, nějaká forma fundamentalismu, altruismu, mysticismu aj.). Může také podstoupit terapeutickou interakci, která mu umožní tvořit, tj. konstruovat sebe sama, své regulační subsystémy. Takovou interakcí, která představuje účinný terapeutický proces je také soustavná arteterapie či kreativní psychoterapie. (Albrich, Etherington, Janotová, et.al., 2000)

3.6 Výtvárná témata a techniky používané v rámci arteterapie

V praxi je nezbytné řídit se při výběru techniky a tématu druhem onemocnění nebo typem postižení klienta, jeho osobností nebo složením skupiny. Není vždy možné sestavit určitý harmonogram technik a témat, protože volba je často určována momentálními problémy klienta nebo skupiny, které se v průběhu sezení vyskytnou. Proto jsou témata vybírána v návaznosti na aktuální skupinové dění, atmosféru, fázi, již právě skupina prochází. (Koblicová, 2000) Ovšem někdy je určitá direktiva terapeutů nezbytná a témata navrhnou sami arteterapeuté.

Témata arteterapie: Nejčastěji se vztahují nějakým způsobem přímo k osobě klienta, k jeho vztahu k sobě a jeho nejbližšímu okolí, k příslušníkům rodiny, jeho činnosti (Podzemná, 1986) Klienti často ztvárňují nebo vyjadřují určitý emocionální náboj (láska, a nenávisť, radost a smutek a další). Hájek a Horáčková podávají utříděný seznam nejčastěji používaných témat. (Kratochvíl, 1986)

- ➔ **Vlastní minulost a přítomnost** – Představa o sobě, Jak se jevím okolí, Můj největší problém, Naše rodina, Já a moje nemoc, Můj hlavní nedostatek a moje přednost, Já uprostřed lidí...
- ➔ **Budoucnost, cíle a abstraktní pojmy** – Jaký bych chtěl být , Kdybych byl čarodějem, Můj domov, Tři přání, Můj oblíbený hrdina, Já za deset let, Láska

a nenávidí, Krása a dobro.

- ➔ Vztahy ve skupině – Naše skupina. Moje postavení ve skupině, Můj problém ve vztahu ke skupině, Nálada z dnešní skupiny, Skupina jako zvířata, Skupina jako cirkus, Kouzelník proměnil skupinu, Skupina na poušti, Skupina bojuje s drakem. (Kořínková, Vindušková, 2001)

Pro dobrý průběh následné arteterapeutické jednotky je důležité vyvarovat se hodnocení a naopak podpořit zájem o spontánní tvoření. V případě kladného hodnocení může klient ustrnout na způsobu tvorby jež mu byl „pochválen“ a tato skutečnost ho může blokovat v dalším vývoji. Někteří klienti mohou nelibě nést, že jejich výtvar pochválen nebyl a jsou zaměřeni na svůj výkon. Též podobnost arteterapeutických sezení a školní výuky může sezení znehodnotit. Délka arteterapeutického procesu může být od jednoho až po větší množství sezení. V této souvislosti je samozřejmě důležité, zda je klient schopen zabývat se svými problémy a aktivně se s nimi vyrovnat (Miller, 2000) Nemalý význam mají i technické podmínky jako je například velikost ateliéru, finanční podmínky, personální obsazení. (Kořínková, Vindušková, 2001)

Arteterapeutické techniky – arteterapeutických technik je velké množství. Některé se využívají pouze individuálně nebo jen ve skupinách, dvojicích, jiné mají univerzálnější využití pro jednotlivce, dvojici i skupinu. Mezi jednodušší, se kterými se pracuje ve fázi rozehrávání, patří například volné čmárání tužkou a volná malba prsty namočenými v barvě (prstomalba). Postupně se techniky stávají náročnější (akvarelové barvy, tvorba koláží, modelování z hlíny) a témata jsou náročnější. Dalšími technikami jsou například volná kresba jednou barvou na papír namočený ve vodě, koláž z výstřižků, sestavování objektů z přírodních materiálů, tématická kresba (např. vlastní portrét, malování vlastní rodiny „začarované do zvířat“), tématické modelování (např. pohádkové zvíře), interakční kresba ve dvojici, malování společného domu v malé skupině klientů, modelování společného města ve větší skupince klientů.... (Matoušek, 1995) Pro skupinovou terapii se osvědčily techniky komunikativního kreslení, společné tvorby, znázornění vztahů v rodině, ve skupině (Kořínková, Vindušková, 2001) Mezi další techniky patří například dada hry, dada divadlo, koláž, muchláž, asambláž, body art, gestická malba, kašírování

Na materiál používaný v arteterapii je kladen požadavek jednoduchosti z hlediska usnadnění tvořivosti a snížení nároků na výkon klienta. Nejčastěji se používá měkká tužka, barevné pastelky, tempery, olejový pastel, modelína, křída, hlína, různé druhy papíru – čtvrtky, barevné papíry, balící papír, obrázkové časopisy nebo noviny pro různé koláže. Z nástrojů se využívají také štětce, špachtle, dřívka, ale pracuje se i prsty. Dalšími pomůckami jsou nůžky, lepidlo, klovatina, ale také obyčejná voda. (Česká arteterapeutická asociace, 2001) Z hlediska dobré dostupnosti a finanční nenáročnosti považují za velmi vhodné využití různých zbytkových a přírodních materiálů.

3.6.1 Kresba jako vyjádření linií

Pro kresbu, respektive techniku kresby, je hlavním a typickým vyjadřovacím prostředkem linie, zatímco pro malbu – techniku malby je takovým prostředkem barevná skvrna a kontrast barevných ploch. Rozdíl mezi oběma technikami nespočívá pouze v použitém instrumentu, ale především ve způsobu, jakým jsou v průběhu tvorby využívány jeho vlastnosti a možnosti. Kreslit můžeme nejen tužkou, pastelkou, perem, ale také štětcem a spoustou dalších instrumentů. Malovat lze i barevnými tužkami, pastelkami apod. V kresbě jako výtvarném vyjádření linií můžeme využít také další výtvarné elementy (barva, plocha, světlo) a prostředky. V profesionální tvorbě se setkáváme často i s takzvanými kombinovanými technikami. Tyto techniky však bývají časově i technicky náročné, vyžadují výtvarnou citlivost a zkušenost.

K materiálně technickým prostředkům kresby ve smyslu vyjádření bodů a linií náleží:

nástroje -instrumenty: například barevná tužka (pastelka), mikrotužka, rudka, rydlo, štětec, pero s ostrým či tupým hrotem, prsty, husí brk, fix plstěný, lihový, tužkový, značkovač se širokou stopou, mikrofix, hřebík, vatový tampon na špejli, zmizík, propiska, progreso, klacík, hřebínek, hůlka, tužka s měkkou tuhou. Tužka je vhodným nástrojem pro dětskou kresbu, měkká tužka se neroztírá jako uhlé nebo rudka či suchý pastel. Gumovat kresbu provedenou tužkou i dalšími měkkými grafickými materiály však není vhodné proto, že se poruší povrch papíru a gumované místo upoutává nežádoucí pozornost daleko víc než původní kresba, která pod opravenou verzí nebo vedle ní zůstane. Šmouhy, které se gumováním vytvoří stejně jako zmačkaný papír

trvale naruší účinek kresby. Také fixy jsou vhodné záležitosti na úkol, pro který je zvolíme. Kresba špejlí a tuší nutí děti často namáčet. Špejle je některým dětem „nepříjemná“ do ruky. Nehodí se proto pro kresbu na velkém formátu. Pera „redis“-ocelová pera, která mají místo hrotu různě velký „talířek“, zasazovaný do násadek byla určena pro psaní hůlkového písma, nikoli pro kresbu. Pro kresbu je vhodné ocelové pero s ostrým hrotem

materiály podkladové: např. papíry suché, navlhčené vodou, škrobové, klovinové, drsné a hladké plátno, lepenka, překližka, skleněná deska, folie z umělé hmoty, různé textilie, průsvitné folie pro kresbu lihovými fixy.....

techniky vytváření bodů: např. doteky či údery měkkými grafickými materiály, doteky štětce s tuší, barvou, údery nebo bodnutí ostrým hrotem jehly, hřebíku, vrypy do pevných i plastických materiálů, stříkáním, kapáním a stékáním po ploše podkladů

techniky vytváření linií: např. kreslením, črtáním, rytím, otiskováním, frotáží, kapáním, vybíráním barvy, rezervování, ale i šitím, tvarování materiálů lineárního charakteru v ploše i prostoru. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

3.6.1.1 Vývoj dětské kresby

Kresby dětí nastavují zrcadlo jejich srdcím, v obrázcích se odráží celý jejich dětský svět. Kresba představuje „královskou cestu“ do dětské duše. Prostřednictvím výtvarných činností se dítě vyjadřuje, sděluje dospělým jak svět vidí nebo jaký by ho chtělo mít, což podporuje rozvoj poznávacích procesů. Dětské kreslení je proces spontánní, vycházející z niterného života dítěte, můžeme v něm postihnout jaký k sobě a ke světu dítě zaujímá citový postoj. Při kreslení, stejně jako při jiných výtvarných činnostech se dítě uvolňuje, vyjadřuje co jej tíží a tím se zbavuje napětí. Ze všech výtvarných činností byla největší pozornost věnovaná dětské kresbě. Byli to psychologové, kteří se zkoumáním dětské kresby snažili pochopit její význam a diagnostické možnosti, pedagogové, kteří se zabývají otázkou, jak pomocí dětské kresby podpořit rozvoj dětské osobnosti, ale také umělci, pro něž byla dětská kresba uměleckou inspirací. Pro psychology je dětská kresba svědectvím, jak si dítě představuje a vnímá svět kolem sebe. Vývoj dětské kresby probíhající po etapách je závislý na mentální vyspělosti dítěte na jeho paměti, schopnosti představivosti a

reprodukce. Nelze opomenout ani vliv zrakového vnímání a úrovně jemné motoriky. Do kresby se dále promítá paměť, lateralita, rozlišovací schopnosti a pozornost. Dětská kresba se liší od kresby dospělého. Její význam nespočívá v tom, že dítě musí umět kreslit „hezky“, tj. co nejvěrněji předloze. Pro dítě je kreslení přirozená činnost, která mu umožňuje vyjádřit se. Dítě se raduje z procesu kreslení, obvykle bývá s výsledkem spokojeno. První novodobý doklad zájmu dospělých o výtvarný projev dítěte zachoval renesanční umělec G.F. Caroto (1479-1555), který namaloval portrét vlastní dcery. Ta ukazuje divákovi svou neumělou kresbu postavy s rozpačným úsměvem. Na antický ideál sebepoznání navázal J. A. Komenský. Objevil, že dítě si vytváří grafický záznam nejen z důvodu napodobení psaní dospělých, ale z hloubi potřeby úzce související s duševním životem a zdravým psychickým rozvojem. Zájem o dětský výtvarný projev se postupně rozvíjel v opravdové studium, které započalo díky viktoriánskému zájmu o vzdělání. Schopnost kreslit byla tehdy považována za nutnost pro vzdělané lidi. To vedlo k pokusům o pochopení principů, jimiž by bylo možno učit i děti výtvarnému umění jako součásti všestranného vzdělání. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, listopad 2005) Pojetí dětské kresby se v 19. století zaměřovalo převážně na hlediska vývojová – např. Charles Darwin uveřejnil vývojovou studii svého syna. Stále více byla při studiu dětského výtvarného projevu brána v potaz i hlediska psychologická. Na počátku 20. století totiž podporovala psychoanalýza rostoucí zájem o dětské prožitky, což zpětně vedlo k zájmu psychologů o dětskou kresbu a k tomu, že dětská kresba začala být zkoumána sama o sobě. Především v důsledku tohoto vyčlenění dětského výtvarného projevu z oblasti vizuálního umění vzrostl zájem jej studovat jako metodu, poskytující odpovědi na otázky, týkající se vývoje vnímání dítěte. První studie o dětských obrázcích vznikly přibližně před 90 lety a je s nimi spojeno jméno G.H. Radigueta. Od té doby zájem o dětskou kresbu neustále roste a nyní se už s dětskou kresbou pracuje v mnoha oblastech. Dětské obrázky se využívají:

- ➔ při testování mentální úrovně – podle kresby lze hodnotit inteligenci dítěte
- ➔ jako komunikační prostředek- obrázek může pomoci v případě, že dítě dostatečně nezvládá jazyk; vypovídající v grafické podobě o tom, co dítě cítí a nedokáže slovně vyjádřit.

→ jako prostředek zkoumání afektivity dítěte

→ jako prostředek k vyjádření znalosti dítěte o svém těle, o situování v prostoru

Již v předškolním věku nacházíme rozdíly mezi jednotlivými dětmi ve schopnosti nakreslit obrázek, či jej pojmenovat. Děti se dále liší v zájmu o kreslení. Pokud předškolní dítě nerado kreslí, může to znamenat, že v některé z funkcí, které jsou důležité pro kreslení je větší, či menší odchylka od normálního vývoje. Stejně tak ale nemá zájem o kreslení nebo se mu vyhýbá dítě, které nesprávně drží tužku, má neuvolněnou ruku a bolí ho ruka při kreslení. Zájem o kreslení se obvykle neprojeví ani tam, kde dítě není v kreslení podporováno. Může se stát, že výtvoři rodiče znehodnocují nebo jim nepřisuzují žádný „užitek“. Zase jen kreslíš. Nemůžeš dělat něco užitečnějšího. Kreslení předškoláka má ale i význam pro později osvojované dovednosti psaní, jemnou motoriku, ale i další školní činnosti jako je rýsování. První zájem o tužku můžeme sledovat již koncem prvního roku věku dítěte. Tehdy se o ni dítě zajímá z jiného důvodu, než pro jaký se tužka používá. Pro dítě je to nástroj ke hraní, uchopuje ji, bouchá s ní či si s ní pohazuje. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

3.6.1.2 Stádium čmáranic

První kresby jsou jen jakési čmáranice. První čmáranice nenesou žádná sdělení. Pro dítě je to hra, ve které se především raduje z pohybu, jež vykonává. Nezajímá se o výsledný tvar a svůj výtvar nijak nepojmenovává. Podobné čmáranice dítě vyrábí i pomocí jiných materiálů například hůlkou v písku nebo křídou na zdi. Výsledkem jsou body, čáry, lomené a obloukovité čáry, často v propleteních. Vyjadřovacím prostředkem je obrys, linie. Při čmáraní nejsou pohyby ruky ještě koordinované, jsou spíš nahodilé a dítě zpravidla drží tužku v celé dlani. Může se i netrefit na plochu výkresu a pokreslit například pracovní stoleček. Šťastné a spokojené dítě kreslí silné čáry, které na papíře zaberou hodně místa, naproti tomu nevyrovnané dítě tužku za chvíli zahodí. I způsob držení tužky o leccčems vypovídá. Duševně opožděné děti nebo děti, které se nesprávně vyvíjejí neumějí tužku držet. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

3.6.1.3 Stádium hlavonožců – univerzálních postav

Tak, jak se rozvíjí pohybové dovednosti mění se i způsob vedení čar, obvykle koncem druhého a počátkem třetího roku. Záleží na rozvoji motoriky a podnětném rodinném prostředí. Kromě takzvaných kyvadlových a lomených čar dítě dospěje k zobrazení jakéhosi nepravidelného oválu. Z motorické hry – čmáranice se vyvíjí kresba, začínají se objevovat schématické útvary mající typickou podobu, kterými dítě vystihuje svět kolem sebe a začíná své produkty označovat slovy - „To je auto. To je domeček.“ Kresba je schématická. Je zdůrazněn celek. Člověk, panák je vnímán jako jakýsi hlavonožec (obr. 1), panák v hrubých rysech. Postava je znázorněna kolečkem představujícím současně hlavu i trup zepředu, k němuž přiléhají dvě čárky – nohy a často i další dvě – ruce. Tak kreslí postavu tří až pětileté děti na celém světě. (obr. 2) Jak dítě roste, přibývá detailů – v kolečku jsou umístěny oči, ústa, pupek v podobě tečky nebo drobného kolečka. Když dítě kreslí postavu, kreslí samo sebe, a to jak se cítí. (obr. 3) Fantazie je živá, rozvinutá, hovoříme o tzv. magickém myšlení. (Jebavá, 1997)

3.6.1.4 Naivní realismus

Tak jak se dále rozvíjí jemná motorika, představivost, inteligence a další psychické funkce, mění se i kresba předškoláka. V období mezi 4.-7. rokem už dítě ví co chce nakreslit. Umí správně vést tužkou své pohyby koriguje vůlí, protože jej ruka poslouchá. Je důležité, aby si dítě v této době počalo budovat správný úchop tužky. To co nakreslí nemusí odpovídat realitě (obr. 4). Předměty a situace jsou nakresleny ne tak, jak doopravdy vypadají, ale podle toho co o nich dítě ví nebo co považuje za podstatné. V průběhu předškolního věku můžeme registrovat velký pokrok v kresbě lidské postavy. Dochází k rozlišení hlavy a trupu. Kresba obsahuje nejenom dolní, ale i horní končetiny znázorněny lineárně, ale začínají se objevovat i první detaily, knoflíky, klobouk, vlasy. Posuzování kresby lidské postavy – tzv. panáka bývá součástí vyšetření školní zralosti. Před nástupem do školy by měla být kresba postavy natolik rozvinutá (obr. 4), že obsahuje všechny části lidské postavy (hlavu, krk, trup, ruce nohy a vlasy) a nohy by měly být kresleny plošně – tj. dvěma čarami. K tomuto zobrazení by mělo dítě dospět spontánně. Poměrně častým jevem je takzvaná transparence neboli průsvitné kresby, kdy jsou zobrazovány i navenek neviditelné částice. Na kresbách 5 – 7 letých dětí

většinou chybí perspektiva, roviny neodpovídají skutečnosti a zobrazené předměty jsou disproporční. Objevuje se i takzvané sklápění, což svědčí o tom, jak těžké je pro dítě rozeznávat co je horizontální a co vertikální. Tyto dva pojmy obvykle malý kreslíř nerozlišuje. Proto „sklápí“ vertikálu do horizontální roviny, aniž by jakkoliv dbal na perspektivu. Dětská kresba vyjadřuje spíše autorův osobní svět než svět vnější. Pokud kresba zobrazuje vnější svět, ten se stává spíše „fantazijním výtvozem než obrazem skutečnosti; je to realita, jak ji vidí a zpracovává dětská mysl a bývá emočně zabarvená. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

3.6.1.5 Vizualní realismus

Objevuje se většinou mezi 7.-12. rokem. Toto věkové rozpětí však nemusí být pravidlem, protože závisí na několika faktorech, například na mentální úrovni sociálním a kulturním prostředí a emoční zralosti.

V tomto stádiu se dítě snaží kreslit to, co vidí. Takové vidění světa je objektivnější. Kreslí-li dítě dům, zobrazí jej zvnějšku, kreslí-li vnitřek, nakreslí jen to co je vidět okny. Kolem 7 roku dochází k velkému skoku, objevuje se profil.

Po tomto stadiu, které většinou trvá do 12 let, následuje poslední stadium – zobrazování v prostoru. Dětské kresby jsou v tomto období vyumělkovanější a propracovanější.

3.6.2 Malba jako výtvarné vyjádření barvy na ploše

Máme-li vysvětlit, čím se liší malba od kresby, je třeba vždy upřesnit, co máme na mysli: malbou (obdobně jako kresbou) totiž nazýváme nejen výtvarnou techniku, ale také proces tvorby (akt malování) i jeho výsledek – obraz. Technika malby je obvykle charakterizována jako výtvarné vyjádření barevnými plochami a jejich vzájemnými vztahy nebo jako výtvarné vyjádření barvy na ploše. Barva je přitom považována za nejdůležitější výtvarný element, ale malířské výtvarné sdělení by nebylo možné bez vztahů barvy k dalším výtvarným elementům včetně linie. Ve „výuce“ výtvarného vyjadřování předchází kresba před malbou. Přestože se oba tyto způsoby výtvarného vyjádření od sebe liší vyjadřovacími prostředky, je mezi nimi vzájemný vztah a jeden bez druhého se neobejde. V kresbě využíváme k vyjádření skutečnosti, která nás

obklopuje linie a čáry, ačkoli to co kolem sebe vidíme, není žádnými viditelnými čarami vymezeno. V malbě vyjadřujeme tvary a jejich barevnost, které vidíme ve skutečnosti, pomocí barev umělých a jejich vzájemných vztahů. Linie v malbě vznikají jakoby na rozhraní barevných tvarů, ostře vymezených ploch. Malba je tedy v tomto smyslu méně abstraktní než kresba. Vztah kresby a malby je patrný už v kresbě při naznačení „plošnosti“ a „prostorovosti“. Kromě obrysové linie, která vymezuje tvar předmětu, jsou různými způsoby vyjádřeny plochy, jejich světlost, tmavost, kvalita povrchu, druh materiálu aj. Například šrafováním (stínováním krátkými čarami položenými vedle sebe). Vyjádření světlých a tmavých ploch je možné rozetřením linií vytvářených měkkým grafickým materiálem (rudkou, uhlem), rozmytím linií vytvořených perem (lavírováním) se již blíží malbě za použití téže barvy. Nejbližší malbě je kolorovaná kresba. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

3.6.2.1 Druhy malby podle malířských technik

Pastel je technikou na rozhraní mezi kresbou a malbou. Tato technika se vyvinula z kresby rudkou, která byla v partiích stínu zesilována černou a ve světlech bílou křídou. Technika pastelové malby vychází z možnosti práce s pastelovými roubíky (tyčinkami). Barva se nanáší buď hrotem roubíku šrafováním a roztíráním šrafů do ploch prstem nebo se nanáší zároveň povrchovou plochou roubíku. Míchání tonů se děje buď roztíráním nebo pomocí šrafů či bodů vedle sebe kladených, tvořených dvěma až třemi různými odstíny. Výsledný nový odstín je v obou případech rozdílný. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

Akvarel je malba prováděná vodovými barvami. Základem techniky akvarelové barvy je práce za mokra. Pracuje se buď na suchý podklad nebo navlhčený papír tak, aby jednotlivé plochy barvy do sebe měkce přecházely nebo se barvy míchají přímo na papíru bez předchozího míchání a hledání na paletě. Je to nejrozšířenější technika užívaná v dávných dobách k malbě obrazů všech žánrů, při výzdobě knih, v ornamentice a v užitém umění. Pro snadnou dostupnost se stala na dlouhou dobu jedinou ze základních technik používaných na všeobecně vzdělávacích školách. Jako malířská technika je však dosti nesnadná, nevýhodou je, že vyžaduje značné odborné

znalosti a zkušenosti, rychlé tempo, neumožňuje dodatečné opravy, barvy po zaschnutí blednou. Akvarelovou malbu je nutno chránit před vnějšími vlivy rámováním pod sklo nebo ukládáním do map. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

Kvaš je technika blízká akvarelu. Používá v podstatě tytéž barvy, ředidlo, podklady i štětce. Rozdíl spočívá v tom, že se používá barev míchaných s bělobou, což dává kvašové malbě zvláštní charakter. Po provedení kresby se obrazová plocha podmaluje řidší barvou a po zaschnutí se na podmalbu nanáší husté barevné kaše, přičemž se vynechávají světla. Je možné využít tónovaného papíru. Výhodou této techniky je snadné přemalování nebo opravy krycí pastou, nevýhodou je to, že po zaschnutí malba zesvětlí a zmatní, rychle schne a při malování se obtížně roztírá. Podkladem pro kvaš je kromě papíru také lepenka, tónovaná nebo barevná, nejlépe lomených bledších odstínů. Povrch lepenky je možno zdrsnit. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

Tempera je jednou z nejstarších malířských technik. Znali ji již staří Egypťané. Jméno však dostala podle italského temperare = mísiti. Tempera byla oblíbená v gotice i renesanci. V 18. století byla zatlačena olejomalbou, v 2. polovině 19. století došlo k jejímu novému oživení. V současné malbě je rovněž vyhledávána pro své značné výrazové možnosti a někdy je i kombinovaná s olejomalbou. První tempera byla vaječná barva a míchala se se žloutkem. Podle neznámějších druhů emulzí vznikla i temperová barva vodová, škrobová, kaseinová, klišová, vosková... Temperová malba je krycí, rychle zasychá a nelze proto docílit tak měkkých přechodů jako u olejomalby. Vyznačuje se však zářivostí tónů a bohatstvím možností. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

Olejomalba je patrně dnes nejrozšířenější technikou malby. Pojítkem barev je olej (makový, lněný) , ředidlem obyčejně terpentýnový olej. Objev olejomalby je připisován Janu van Eykovi (1338-1441), který využil zkušenosti z temperové barvy. Užívání olejomalby se pak přeneslo do Itálie, kde za renesance došlo k jejímu rozkvětu. Po úpadku olejomalby v 18. století nastal její nový rozkvět v 19. stol. Předností olejomalby jsou: hloubka, svítivost a sytost barev i značná odolnost proti vnějším vlivům, další

výhodou je i možnost na malbě pokračovat a dokončovat ji do mokrého podkladu a zejména to, že po zaschnutí má stejný vzhled jako za mokra. Nevýhodou je černání a praskliny na povrchu malby. Podkladem pro olejomalbu je lněné plátno, desky - dřevěné, kovové z umělých hmot, lepenka i karton, papír, sklo, eternit. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

3.6.2.2 Netradiční způsoby malby

Neprovádí se tradičním způsobem, tj. nanášením barvy na plátno štětcí, ale jinými vhodnými technikami.

Prstomalba je spontánní druh malby, která vychází z podvědomí pokud možno bez rozumové korekce. Prstomalba se používá při arteterapii s psychicky nemocnými pacienty. Dochází u nich k uvolnění napětí, negativních emocí a pocitů. Prstomalbou se aktualizují zážitky z raného dětství, pocity bezstarostnosti a uvolnění ovlivňují jeho psychiku. Obrázek slouží k psychoterapeutickému rozboru. Prstomalba je oblíbená i u lidí s mentální retardací. Charakteristické pro tuto skupinu je, že nejsou schopni se při výtvarné činnosti dlouho koncentrovat. Tato činnost je však dokáže plně zaujmout.

Body art je malování na lidské tělo, které slouží jako podklad místo tradičního papíru. Lidské tělo může být symbolicky zastoupeno po obkreslení vybrané části, respektive celého těla na vhodný materiál. Při této malbě se hlavně tělesně postižení lépe vyrovnávají se svým handicapem, získávají pozitivní vztah ke svému tělu.

Bičomalba je vlastně druhem malby uvolněného gesta. Výtvarnou pomůckou jsou biče, prsty se zauzleným provázkem, kdy uvolněná kresba vzniklá z linií čar je zajímavým a krásným organismem, který žije svým vlastním životem na ploše. Linie, stopy provazů odrážejí pohybovou aktivitu, kterou uvolňují vnitřní agresivitu aktérů nebo naopak objevují existenci ticha, klidu, zla, radosti nebo smutku. (Jebavá, 1997)

Kašírování haptické hmatové techniky jsou velmi podnětné pro kreativitu, pro vlastní seberealizaci jedince, neboť jak již bylo řečeno, hmotou se člověk nejdříve zmocňuje světa, který ho obklopuje. Kašírování je založeno na tvořivém procesu, jenž je bezprostředně spojen s hmatovým poznáním světa. Kašírovat můžeme hlavičky loutek nebo jen masky nebo celé plochy plasticky, reliéfně pojatých obrazů, které mohou být

doplněny dalšími předměty – staré rozbité hračky, kolečka... (Jebavá, 1997)

3.6.2.3 Řeč barev

Řeč barev je součástí základní a velmi obsáhlé symboliky, s níž se setkáváme v nejrozmanitějších oblastech života a která se týká lidí, věcí ... Zřejmě pochází z velmi dávných dob, říká se „vidět rudě“ „zezelenal závistí“....

V antice byla barva spojována s některou planetou nebo bohem. Žlutá se vztahovala ke Slunci- zářící Hvězdě, znamenala štědrost a víru, červená byla barvou Marsu, a to kvůli jeho impulzivnosti, hněvu a agresivitě. Modrá se spojovala s Jupiterem, tedy s věrností, mírem a pravdou. Zelená barva vyjadřovala naději a snahu o dorozumění a vztahovala se k Venuši. Bledá byla barva měsíce a odrážela čistotu a nevinnost. (Davido, 2001)

Člověk je schopen rozpoznat asi 3500 barevných rozdílů. Nejvíc jich rozliší v barvě žlutozelené, zelené a modrofialové. Pro slovní vyjádření různých barevných kvalit existuje odborné názvosloví, které však v praxi není jednotně používáno. Vlivu barev je všeobecně přikládán veliký význam. K uklidnění a odpočinku se používají pastelové barvy, k povzbuzení mají stroje a nástroje jasné a zářivé barvy. Bylo dokonce zjištěno, že v červených telefonních budkách mají lidé tendenci rozhovor rychle ukončit, zatímco v modrých jej spíše prodlužují. (Davido, 2001) Výběru a použití barev nelze upřít psychologickou hodnotu, ale při psychologické interpretaci je nutno přihlížet k věku subjektu. Nepřítomnost barvy v celé kresbě nebo pouze při zpracování určitých témat prozrazuje citovou prázdnotu, někdy asociální tendence. Při použití barvy se uplatňují její různé vlastnosti – intenzita, hustota, viditelnost z dálky a odstín. Všechny tyto prvky specifikují hodnotu té či oné části kresby. Například spojení určitých barev působí harmonicky, jiné naopak šokuje svou křiklavostí, nesouladem a ukazuje na poruchu, která bývá citového původu. Dítě používá barvy dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu nebo se nechává vést svým nevědomím a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce.

Daltonismus – barvoslepost. U barvoslepého dítěte barevný kód přirozeně ztrácí smysl. Barvy mohou pomoci k odhalení daltonismu – na výkrese se vyskytují jen nevýrazné, tlumené barvy a také barvy, které se výrazně odlišují od skutečnosti (např. zelená

obloha, červená tráva). Než se tedy pustíme do interpretace dětské kresby je potřeba si ověřit, zda dítě dobře vidí a slyší. Při interpretaci symboliky barev musíme nutně přihlížet k mnoha dalším faktorům, jako jsou kulturní vlivy, móda, linie a formy, kombinace barev, jež naznačují konflikt mezi dvěma tendencemi. Například extravertní dítě, které je impulsivní, činorodé, překypuje aktivitou, je obráceno směrem ven, stále vyhledává kontakty a vřele vyjadřuje své city, přitom projevuje tendenci k nestabilitě a i když se jeví jako necitlivé, snadno ho zraní afektivní šoky. Takové dítě zpravidla používá velký počet barev, hlavně červenou, oranžovou, žlutou a bílou. (Davido, 2001)

3.6.2.4 Funkce barev ve výtvarném vyjádření

Ve výtvarném vyjádření plní barva pět základních funkcí:

Znaková (významová) funkce - tato funkce vyplývá ze skutečnosti, že barvy (stejně jako tvary, body a linie) mohou navozovat určité představy i „samy o sobě“ - aniž něco věcného zobrazují. Tato spojení jsou většinou výsledkem zobecněné zkušenosti, kterou však vždy nedokážeme vysledovat. Ustálené významy spojované s určitými barvami se stávají symbolickými, ale jako symboly „fungují“ pouze v konkrétním sociokulturním prostředí. Příkladem může být spojování červené s bojem, láskou (barva krve), zelené s nadějí (obnova života v jarních měsících) modré s věrností (nekonečnost modrých dálek a vodních hlubin), žluté se závistí či žárlivostí, bílé s nevinností. Se zármutkem bývá spojená černá, ale v Orientu je to i barva bílá. Působení barev na lidskou psychiku, jejich schopnost navozovat různé pocity a představy, dokonce i fyziologické pochody, je již dlouho známé. Důležité je však mít na paměti, že vnímání barevných kvalit a jejich působení je ryze individuální, stejně jako jejich obliba, která se navíc mění s věkem a je ovlivňována módními trendy. (Davido, 2001)

Rozlišující a popisná funkce - projevuje se ve zvýrazňujících možnostech, v těsnějším spojení zobrazení s reálnou „předlohou“ jak též známe z černobílé a barevné fotografie. Souvisí s funkcí významovou a didaktickou (viz. též „předpisy“, jakou barevnost použít při zobrazení Panny Marie a jiných světic, aby byly rozlišitelné).

Výrazová funkce je dána tím, že se barva stává zprostředkovatelem duševních stavů, pocitů a nálad výtvarného umělce sdělovaných divákovi, umožňuje působivost, účinek

výtvarného sdělení . V moderním umění se často uplatňuje jako výrazový prostředek taková barva, která je v rozporu s přímou zrakovou zkušeností diváka, ale je v souladu s působením uměleckého obsahu. Je to tzv. barevná nadsázka, popřípadě dekolorace (odbarvení) nebo transpozice (převedení něčeho z jedné oblasti do druhé). Prostředkem výrazové, významové a estetické funkce jsou tedy psychologické, emotivní a symbolické (znakové) kvality barvy. Stejnými prostředky se realizují i funkce informační a komunikativní, a to i v tvorbě vázané na účel – užitě tvorbě a designu: zde jsou barvy zároveň prostředkem sdělování informací pro praktické jednání člověka (výstražná červená, žluté a černé pruhy zavěšených břemen, barevnost potrubí, kabelů vedení elektrického proudu.....).(Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

Prostorotvorná funkce je umožněna optickými vlastnostmi barev a jejich sestav, neboť některé barvy jakoby vystupují před jiné, činí dojem hloubky, rozlehlosti, přibližování atd. prostorotvorné a vazebné funkce barvy se uplatní nejen v malířském, ale i v lineárním a prostorovém vyjádření, ve volné, stejně jako v užitě tvorbě, výtvarné akci atd.

Vazebná funkce projevuje se v barevné kompozici plošných a prostorových forem jako kompoziční činitel. Uplatňuje se zde současně s kompozicí lineární a světelnou. Prostředky barvy umožňují i výtvarné vyjádření světla a s ním spojených jevů, funkcí a tvarů, které mají v malbě velký význam. Obdobné funkce mají v malířské tvorbě i světlo, tvary a kvality plochy. S uvedenými základními funkcemi souvisejí i další funkce od nich odvozené. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

3.6.2.5 Základní vlastnosti barev a pojmy užívané v praxi

Bezprostřední význam pro vedení dětských výtvarných činností s barvou má rozlišení barev na **barvy základní a složené**.

Barva základní (podle většiny autorů, např. Goethe, Itten) jsou žlutá, červená, modrá, takové barvy, které nelze namíchat z jiných barev. V praxi k nim bývá přiřazována i zelená, oranžová a fialová (tzn. podvojně barvy Goethova kruhu).

Barvy podvojné jsou barvy složené ze základních (modrá + žlutá= zelená, modrá + červená = fialová, červená + žlutá = oranžová). Barvy potrojn^e jsou složené ze tří barev základních nebo dvou barev podvojných. Smícháním více než tří barev vznikají většinou v praxi „špíny“ (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006).

3.6.2.6 Význam barev

Červená barva znamená oheň a krev. Je barvou vitality, síly, života, revoluce, požáru ... Ve všeobecném symbolu je červená barva dobrým i zlým znamením. V pozitivním smyslu označuje život, plodnost, teplo, lásku, vášně, v negativním smyslu označuje válku, ničivé účinky ohně a nenávisť. (Jebavá, 1997) Podle doktora A. Bouveta je zcela normální, když dítě před šestým rokem používá výhradně červenou. U nemocných dětí červená nemá tak sytý odstín. Po šestém roce ukazuje na tendenci k agresivitě a nedostatečnou kontrolu emocí. (Davido, 2001) Červenou barvu mají v oblibě ve svých malbách hlavně hyperaktivní děti a děti agresivní. V mladším věku je to barva, kterou rády preferují všechny děti. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006) Červená barva podporuje sexualitu.

Růžová barva je jemnější kvalitou červené. Symbolizuje lásku. Je barvou nezralosti nebo naivity. Hledět na svět přes "růžové brýle" znamená jej vidět hezčí, než je. Růžová v kombinaci s černou může signalizovat negativní pocity o sobě samém (Kellogová in Fincher, 1978). Růžová je barvou těla. V malbách může být používána lidmi s fyzickými příznaky způsobenými nemocí nebo stresem. (www.zabava.dama.cz)

Oranžová barva. Vzniká ze žluté a červené. Je tedy jakoby kombinací životní energie (sexuality) a intelektu. Pomáhá mobilizovat lidi, kteří upadli do letargie a depresí. Oranžová je "sociální barva", barva extrovertů. Je to barva mládeže, síly, nebojácnosti. Buddhističtí mniši nosí oranžové oděvy. (www.zabava.dama.cz)

Modrá barva znamená nebe, dálku, vodu, čistou, průhlednou, ale i konzervatismu a povinnosti, sebezpozorování. Modrá je pasivní, duchovní, introvertní. Je-li kalná, klesá do oblasti pověr, hrůzy a smutku. (Jebavá, 97) Patří k chladným barvám. Je barvou matky. Podle asociačního řetězce modrá - voda - plodová voda - symbol Madony v modrém plášti - matka. Používají ji děti i mladší pěti let. Tyto děti se vyznačují tím, že

své chování více kontrolují než děti používající červenou. Používání modré v šesti letech znamená, že je dítě dobře adaptované. Modrá nahrazuje hnědou, když dítě už opravdu nechce zůstat „miminkem“. Pokud používá výhradně modrou, ukazuje to na přílišnou sebekontrolu. (Davido, 2001)

V kontextu diagnostických možností barev se právě modrá jeví jako velice významná. Jestliže je použita bizarně, na místech, kde je neobvyklá, např. modrý strom, modrá ruka trestajícího otce, upozorňuje terapeuta na prožitá trauma v souvislosti s rodinou. V psychoanalytickém kontextu vyjadřuje vztah s matkou. Modrá může disponovat studenými nebo teplými odstíny. Nese v sobě velmi protikladné významy. "Modrou jako by člověku bylo dáno něco, co je jen on sám, modrá je zrcadlem jeho nitra a dvojité podstaty jeho bytosti. V modré barvě - jako v žádné jiné - poznává sebe, uchvácený a zděšený." (Baleka, 1999)

Žlutá je barvou teplou, symbolem světla a zlata, ale zároveň věčnosti a proměnění. Je nejjasnější ze všech barev, je symbolem rozumu, vědění, moudrosti. Je velmi často spojována s červenou nebo používána samostatně. (Jebavá, 97) Někdy ukazuje na velkou závislost dítěte na dospělém. (Davido, 2001) Na silnicích varuje před překážkou. Bývá často nazývána barvou levé hemisféry, stimuluje ji a podporuje duševní kapacitu člověka. Lidé preferující žlutou barvu bývají jasní myslitelé. Odborníci upozorňují, že by si ji neměli předávkovat lidé intelektuálně příliš aktivní. Je vhodné ji indikovat zejména dětem s mentálním handicapem. V psychoanalytickém kontextu je barvou otce. Odpor ke žluté může signalizovat strach nebo neschopnost vnitřního pohledu do sebe.

Zelená barva je barvou rostlinného světa, tajemného, fotosyntézou vznikajícího chlorofylu. Zelená v jarním období dává cítit plnost života a hýří bohatstvím odstínů, je to tedy barva jara, svěžesti, každoročního obnovování věčného života. Je barvou rovnováhy mezi modrou a žlutou. Podporuje nervový systém. Působí uklidňujícím způsobem, podobně jako bledě modrá (oblečení lékařů na operačním sále). Symbolizuje naději a klid. Je to barva lidí se silným sociálním citěním. Některé tóny zelené mají negativní symbolický obsah jako barvy jedu a hrůzy vzbuzujících démonických očí např. hadí oči. (Jebavá, 1997) Mnoho zelené však může způsobovat depresivní efekty,

např. u vojáků. Jak uvádějí američtí arteterapeuté týrané a sexuálně zneužívané děti často používají zelenou barvu v kombinaci s červenou, mnohdy v bizarních kombinacích (červeno zelený déšť, červeno zelené oči, červeno zelený dům). Použití je srovnatelné s modrou barvou a odráží spíše sociální vztahy.

Hnědá stejně jako tmavé nevýrazné barvy (považované psychoanalytikem za regresivní). Je jedna z rudimentárních barev, je to barva země, pokory, askeze. Hnědá je barvou solidních, trpělivých, spolehlivých a silných jedinců. Preferují ji lidé, kteří na sebe berou práci a odpovědnost, již nechce nikdo přijmout. Jsou to lidé pevně stojící na zemi a takoví, kteří umí dobře hospodařit s penězi a pomáhají neprivilegovaným lidem. Hnědé jsou hábity františkánských mnichů. Hnědá uzemňuje. Hnědou však mají v oblibě i depresivní lidé. Na druhé straně být "hnědý" může znamenat i sympatie k fašistické ideologii, což ostatně dokládají uniformy Hitlerových oddílů. (www.zabava.dama.cz)

Bílá barva symbolizuje čistotu a jasnost, ale i nevinnost a naivitu. Bílá barva je barvou novicek v klášterech, ale i barvou sterility a kapitulace. Jestliže někdo preferuje bílou barvu v oblečení, zejména ve starším věku, může to signalizovat jeho nezralou osobnost nebo inklinování k perfekcionismu. Jestliže někdo doplňuje bílou barvou jiné barvy, jde o vyrovnanou osobnost. (www.zabava.dama.cz) Bílá může reprezentovat i jednotu (všechny barvy jsou v ní obsažené). Je barvou panenství, ale i semene, představuje plodnost, ale na druhé straně i smrt. Bílý je popel - v tomto významu bílá zastupuje podle Fincherové "psychologický křest ohněm, kdy si člověk je vědom svého transpersonálního, věčného či nesmrtelného aspektu". Kellogová (www.zabava.dama.cz) uvádí, že když je bílá použita přímo na bílý papír, můžeme to interpretovat jako potlačování, ukryvání něčeho uvnitř nebo nechuť přijímat pocity těla.

Černá barva je opakem bílé, je barvou tajemna, smutku, askeze. Ve spojení "černá ovce", "černý Petr", "černá magie" nabývá jednoznačných významů. Výlučné používání černé barvy ve výtvarném projevu zejména u dětí obvykle signalizuje prožité trauma, deprese. Může to i signalizovat způsob vyrovnání se s celoživotní zátěží nebo stigmatem (www.zabava.dama.cz)

Fialová barva je barvou spirituality. Goethe asocioval tuto barvu se strachem ze zániku světa. Mnoho autorů ji spojuje s barvou smutku a utrpení (fialové stuhy na smutečních věncích). V křesťanské církvi je to barva pokání. Schilling uvádí, že podle výzkumů v Německu tuto barvu upřednostňují v oblečení starší lidé. (www.zabava.dama.cz)

Purpurová barva purpurová barva byla nejdražším barvivem (byla velice nákladným způsobem vyráběna z mořských organismů) a mohli si ji dovolit jen ti nejbohatší vladaři. Je proto barvou pompy a císařů. Byzantští císaři se rodili do tzv. purpurových sálů, takto je měla okázalost doprovázet už od prvních vteřin života a determinovat jejich výjimečnost. (www.zabava.dama.cz)

3.6.2.7 Slovníček barevného názvosloví

Tón barvy znamená konkrétní charakter určité barvy. (každá barva má několik tónů, např. modré: kobalt, ultramarín, pruská modř, pařížská modř, indigo...). (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

Světlost nebo temnost je stupeň světlosti určité barvy. Nejvyšším stupněm světlosti je bílá, nejnižším stupněm je černá. Světlost nebo temnost barvy není závislá na přidání bílé nebo černé barvy, ale přímo vlastností barvy syté . Příčinou je rozličná citlivost našeho zrakového ústrojí k různým barvám. Například sytá žlutá je už sama o sobě světlejší než sytá barva modrá.

Odstín je malá změna jakékoliv barevné hodnoty – označována také jako nádech, zabarvení.

Valér je určitý stupeň světlosti téže barvy. Postupným přidáváním běloby do černé získáme řadu (stupnici) různých šedí od tmavších k nejsvětlejším . Obrazy založené na různých světlých a tmavých odstínech téže barvy neboli valérech se označují jako valérové malby.

Sytá barva je barva, do které není přimíšena bílá nebo černá barva.

Bledá barva obsahuje přimíšenou barvu bílou.

Tmavá barva obsahuje přimíšenou barvu černou.

Intenzita je síla, kterou barva působí na naše smysly.

Neutrální je barva, která se v souvislosti s ostatními barvami nijak výrazně neuplatňuje, neruší ani nijak výrazně neovlivňuje barevné vztahy ve svém sousedství. Za neutrální bývají označovány především bílá, šedá, černá, ale i zlatá a stříbrná.

Neurčitá barva je taková jejíž charakter je těžké postihnout ať již odborným názvem, na základě jejich složek nebo přirovnáním.

Lokální barva je vlastní barva předmětu, nezměněná žádnými vlivy (např. osvětlením, sousedstvím předmětu nebo jiné barvy).

Lomená barva je barva jejíž barevný charakter se změnil přimíšením jakékoli barvy (jedné nebo několika). Lomení barev tlumí jejich barevnou intenzitu.

Pestré barvy je školské označení pro všechny barvy kromě černé, bílé a šedé a používá se v tiskárenské praxi. Výtvarníci o pestrosti uvažují v souvislosti s barevnými sestavami (kompozicí) nikoli ve spojení s jednotlivými barvami.

Chladné a teplé barvy svým barevným charakterem vzbuzují odpovídající teplotní pocit. Na barevném kruhu se vyskytuje skupina chladných barev v levé polovině a skupina teplých barev v pravé polovině („barvy ohně“ a „barvy ledu“). Za nejteplejší barvu považujeme červenooranžovou, za nejchladnější modrozelenou.

Barvy doplňkové (komplementární) jsou barvy, které čeří v kruhovém seřazení proti sobě. Jsou to dvojice barev, jejichž příslušná barevná světla se sčítají ve světle bezbarvé. (Nejznámější jsou dvojice červená – zelená, modrá – oranžová, fialová – žlutá).

Pastózní barvy jsou barvy neřaděné, vymáčknuté z tuby a nanesené v silné vrstvě.

Lazura je barva nanesená v tenké vrstvě, takže je průhledná (průsvitná). Některé barvy jsou samy o sobě lazurnější nebo krycí než barvy jiné. (Metodické listy pro předškolní vzdělávání, květen 2006)

3.6.2.8 Preference barev u dětí

Pogády a kol. uvádějí preference barev u dětí do deseti let. Chlapci v tomto věku upřednostňují červenou, žlutou a modrou, děvčata červenou, fialovou, žlutou a modrou. Ve věkových kategoriích nad deset let je pořadí u chlapců: červená, zelená, žlutá, modrá

a u dívek: červená, fialová, žlutá, zelená, modrá. Tentýž autor uvádí, že při výběru barev hraje roli nálada, osvětlení místnosti a barva jejích stěn. Švancarová a Švancara (Pogády a kol., 1980) prezentují názor, že menší děti mají sklony k barevné samoúčelnosti. U starších dětí barva slouží k dynamice děje použití barev u dětí čtyř až sedmiletých může být vzrušující zážitek. Děti používají barvy pro zážitek z ušpinění. Děti od sedmi do devíti let však už objevují vztah mezi barvou a objektem. Často opakují stejné barvy pro tytéž objekty. Je to součást vývoje dětského procesu myšlení. Dítě už tehdy umí seskupovat věci do tříd a generalizovat. Umí odpovědět, jakou má barvu nebe nebo tráva. Mimoto si děti vytvářejí i své individuální spojování barev s některými objekty podle vlastních zkušeností. V tomto věku začínají děti také experimentovat s mícháním barev. Od devíti do dvanácti let se odpoutávají od rigidních schematických vztahů a jsou schopné vytvářet bohaté barevné odstíny, kupříkladu odlišují modrou na nebi a v jezeře nebo odstíny zelené, které jsou jiné na listech stromu či na trávě. (Šicková-Fabrici 2003)

3.6.3 Haptická činnost

Pod pojmem haptizace (z řeckého „hpto“ = dotýkat se, hmatat) si představujeme výtvarnou činnost prováděnou rukama a tou je modelování a plastická tvorba. Modelování, hnětení, tvarování a přemodelování má silný léčebný účinek a tohoto účinku se v arteterapii často využívá. Modelování rozvíjí trojrozměrné vnímání u dětí i dospělých, přispívá k rozvoji hrubé i jemné motoriky. Při modelování se používají modelovací hlíny, jde o mimořádný materiál s typickými vlastnostmi. Jsou mazlavé, měkké, chladivé, příjemné do ruky, poddajné. Z tohoto důvodu je modelování oblíbené zejména u dětí. Hlína stimuluje citové a smyslové prožívání, nabízí spoustu možností jak pomoci zvláště psychicky nemocným pacientům. Tím, že lze z hlíny vytvářet tvary, měnit je borcením a znovuvytvářením nových, je ukryt proces snahy přeměňovat sám sebe a svoje vztahy. Této skutečnosti se využívá při práci s depresivními jedinci. Může v nich být nastartován nový postoj k sobě a k okolí. V hlíně je možno nechat všechny špatné pocity „otištěné“, tím se alespoň částečně eliminují. Práce s hlínou pomáhá odbourávat úzkostné stavy. Tato metoda je vhodná u těch, kteří nejsou schopni navazovat komunikaci například s autisty. Keramická práce umožňuje vytvářet

předměty trvalé hodnoty, patří k nejstarším projevům lidské tvorby. Učí zacházet s hlinou, respektovat její vlastnosti, dodržovat technologické postupy. Zároveň otvírá prostor pro fantazii a dává šanci spojit svobodu volné tvorby s kázní řemesla. S úspěchem se keramika uplatňuje u zdravotně handicapovaných, zejména postižených DMO, u nevidomých, psychicky nemocných a mentálně retardovaných. K takzvaným moderním materiálům patří modurit, směsi syntetických a přírodních modelovacích hmot a plastelína .

3.6.3.1 Hmatové modelování nevidomých

Výtvarné vyjadřování nevidomých je málo zmapovanou oblastí u nás i ve světě. Jednou z možností, jak se může zrakově handicapovaný výtvarně vyjádřit je modelování. Pracuje se pouze prsty a dlaněmi bez jakýchkoliv mechanických pomůcek. Materiálem je šamotová hlína – hlína umožňuje naprosto samostatné řemeslné i výtvarné vyjádření. V České republice má hmatové modelování již desetiletou tradici. Modelování rozvíjí trojrozměrné vnímání u dětí i dospělých, zejména nevidomých a slabozrakých. Vyhmatávání je nejúčinnější způsob, kterým může nevidomý získávat prostorovou představu o tvaru a o světě kolem sebe. Modelováním dochází u nevidomých a těžce zrakově postižených ke kompenzaci chybějící funkce zraku sluchem a hmatem. (<http://zpravodajstvi.ecn.cz>) Procvičováním se tyto smysly stávají dokonalejšími. Cílem je, aby handicapovaní byli schopni samostatně zpracovávat zadaná témata. Nejčastěji náměty jsou sochy lidí a zvířat. Modeluje se pouze rukama. Pokud klient nemá se sochařskou tvorbou žádné zkušenosti, nejprve se s ní musí seznámit a začít s tvorbou jednoduchých reliéfů. Přitom může do destičky nahodile otiskovat prsty a tím se seznámit s tvárností a plasticitou materiálů. V další fázi může otiskováním prstů vytvořit rovnou čáru či oblouk. Po této etapě je možno přistoupit k tvorbě tématických reliéfů a k tvorbě prostorových reliéfů. Takto jsou nevidomí postupně seznamováni s principem stavby a tvorby hliněných soch. Ze začátku tvoří předměty menších rozměrů. Pro nevidícího člověka je měřítkem velikosti jeho ruka či dlaň a proto by měla být velikost výrobků tomuto měřítku přizpůsobována. Nejprve modeluje arteterapeut a klient hmatem sleduje jeho ruce a postup narůstání sochy. Seznamuje se s proporcemi, učí se jak udělat sochu dutou. Pak se dá hotové dílo stranou a nevidomý se pokouší pracovat

samostatně. Práci lze kombinovat tak, že část vytvoří terapeut, zbytek postavy dokončí klient. Arteterapeut by měl zasahovat do klientova díla až na jeho požádání. Vede ho tím k samostatnosti. U nevidomých bývá obvyklé, že jejich úzkostní rodiče je z nejrůznějších obav k samostatné činnosti nepustí čímž je nevědomky vedou k nesoběstačnosti. Arteterapeut má možnost prostřednictvím modelování tyto nešťastné vzorce chování „rušit“.

3.7 Arteterapie a socializace dítěte

Některé děti mají kvůli svému chování a vrozeným rysům osobnosti potíže s přijetím ostatními dětmi ve skupině. Může jít o děti agresivní, ale i plaché a úzkostné. Těmto dětem jejich „ nápadné chování“ neumožňuje jejich začlenění do kolektivu vrstevníků tak, jak by si to samy představovaly. Naskytá se proto otázka jak nejlépe přispět k socializaci dětí do dětského kolektivu. Nejde jen o to děti naučit jak se správně ve skupině ostatních vrstevníků chovat, ale jde o to, aby se jejich vztahy k ostatním odvíjely od vzájemného pochopení a tolerance, aby se prosociální chování stalo jejich součástí, aby je považovaly za samozřejmé. Poučování slovy je pro děti nedostačující, děti zvláště předškolní a mladšího školního věku více cítí, než logicky usuzují, a proto jejich chápání je činnost, tvoření a vlastní prožitek snadnější cestou k uchopení skutečnosti. Při výtvarné činnosti se děti soustředí, zklidní se, jsou samy sebou. Jsou-li jejich díla vystavena, mluví také vlastní řečí k ostatním. To, že každé z nich zpracuje námět jinak, je vede k chápání druhých, k toleranci. Tvořivá činnost jim přináší radost. Velmi ovšem záleží na tom, jak jsou vedeny, jak je výtvarná činnost pojímána. Arteterapeutické techniky jsou vhodné k posilování a rozvoji prosociálního chování dětí, zvláště tehdy jsou-li uskutečňovány ve skupině, kde rozvíjí pocit sounáležitosti se skupinou, s lidmi. Sociální prostředí ovlivňuje vývoj osobnosti člověka, může na něj působit pozitivně, ale i negativně. Výtvarná činnost, která se uskutečňuje ve zvláštní, hravé atmosféře, posiluje pocit sounáležitosti, umožňuje sebepoznání a poznání druhých, zkvalitňuje komunikaci a poskytuje členům skupiny obohacující zkušenosti. Může také působit jako prevence proti vzniku nežádoucího chování nebo nežádoucí chování změnit. Do výtvarného díla se promítne celá osobnost člověka, každý použije

jiné barvy, symboly, jinou kompozici. Tato rozmanitost výsledků výtvarné práce potvrzuje jedinečnost osobnosti každého člověka. Výtvarné tvoření je vhodným postupem u těch, kdo mají potíže se slovním vyjadřováním např. dospívající děti, starší lidé, mentálně či fyzicky postižení lidé, lidé, kteří silně emočně prožívají události. Výtvarně se také dají lépe sdělit pocity, myšlenky a vjemy, které se velmi obtížně vyjadřují slovy.

Při arteterapeutickém výtvarném tvoření dětí je podporována dětská spontaneita. Výtvarné práce se nerozlišují na dobré a špatné – všechny jsou přijímány kladně. Pedagog by měl dítě při činnosti povzbuzovat, poradit mu, ale nezasahovat do jeho výtvarného projevu. Měl by respektovat jeho osobnost, mít porozumění pro zvláštnosti dětského vidění světa. Úkolem pedagoga je navodit příjemnou náladu a tvořivou atmosféru. Důležitá je také motivace. Vlastní činnost s dětmi by měla být předem naplánovaná, pedagog by však měl být schopen svůj plán podle situace pozměnit. Důležité je, aby skupina měla na práci klid a nebyla rušena. Ve společných pohovorech po ukončení práce si děti uvědomí, co prožívaly během tvořivé činnosti. Povídání o zážitcích z tvorby posiluje sebevědomí, děti se učí vážit si a přijímat své tvořivé schopnosti na základě toho, jak jejich práci přijímají ostatní. Nejdůležitější je to co o své práci říká její autor. Určitý význam mají ale také postřehy a připomínky ostatních dětí. Nikdo nesmí být nucen k tomu, aby o svém díle mluvil. Ve skupině si můžeme s dětmi povídat o tom, jak se jim práce líbila, jaké asociace v nich vyvolala apod. Zakončení je stejně důležité jako zahájení, můžeme použít také závěrečný rituál např. společný pokřik. Vytvořená díla dětí bychom měli uchovávat, označená datem a věkem dítěte mohou být vystavena.

3.8 Úvod do problematiky zrakově postižených

„Co je důležité, je očím neviditelné. Správně vidíme jen srdcem.“

Antonie de Saint - Exupéry

Společnost takzvaně zdravých tedy nepostižených se mnohdy domnívá, že těžce zrakově postižený člověk prožívá méně hodnotný život . Je ochuzen o vizuální vnímání

světa, což jej vyřazuje z mnoha aktivit a celkově jej omezuje. Co vlastně představuje pojem „zrakové postižení“ ? Jde o snížení, případně zánik schopnosti vnímat svět zrakovým analyzátozem. Uvádí se, že zrakové vnímání se podílí na celkovém vnímání 80-85 %. Tento fakt by měl znamenat, že nevidomý člověk má svět zpřístupněný ze 20%. (Keblová, 2001) Je však tato představa reálná? Úvodní citát částečně na tuto otázku odpovídá. Lidský život, jeho podstata a smysl je neustále předmětem mnoha vědních oborů, přemýšlí o něm snad každý z nás. Pojem štěstí se mnohdy kryje s pojmem úspěšnost a „úspěšnost“ v dnešním pojetí v sobě zahrnuje fyzické i psychické zdraví, finanční zajištění, úspěchy v zaměstnání i v rodinném životě. Jakmile se „něco - někde“ znemožní, člověk se cítí zaskočen, podveden. Ale kým? Osudem, Bohem, medicínou? Na tomto místě se každý vrací z vrcholu své představy o štěstí někam zpět, až ke kořenům svého vlastního bytí. Nachází-li se v situaci, kdy si téměř hmatatelně a bytostně sáhne k jádru sama sebe, začne si uvědomovat křehkost života, jeho cenu, smysl i krásu.

3.9 Typy zrakových vad

Pod pojmem diferenciacie se rozumí rozdělení zrakově postižených do jednotlivých skupin na základě společných znaků. Při tomto rozdělení většinou uplatňujeme různá kritéria podle toho, jaké cíle diferenciací sledujeme. Diferenciacie není stabilní stav, ale proces, který probíhá souběžně s celkovým rozvojem komplexní péče o všechny zrakově postižené. K tomu abychom mohli zařadit dítě do příslušné zrakové kategorie podle stupně jeho postižení je potřeba celkové vyšetření zrakového analyzátozem. Zrakové vady lze vymezit do těchto skupin: Ztráta zrakové ostrosti, porucha barvocitu, postižení šíře zorného pole, okulomotorické problémy a obtíže se zpracováním zrakových informací. Není neobvyklé, když má zrakově postižené dítě problémy v několika z těchto oblastí současně.

3.9.1 Zraková ostrost

Dítě se ztrátou **zrakové ostrosti** nevidí zřetelně. Bude mít obtíže s rozlišováním detailů, ale nemusí mít potíže s identifikací velkých předmětů. Stupeň poškození bývá velmi

rozdílný. Zrakovou ostrost měříme nejčastěji Snelleonovými optotypy. U dětí s vícečetným poškozením je takové měření obtížné. To co je schopno dítě vidět, můžeme do značné míry zjistit pozorováním a experimentováním. Odborné vyšetření je v kompetenci odborného lékaře – oftalmologa. Zraková ostrost se vyšetřuje na vidění do dálky a do blízka.

3.9.1.1 Zraková ostrost do dálky

Je založená na rozlišování tzv. optotypů (obr. 5) tabulí s natištěnými písmeny, číslicemi, znaky, obrázky. Rozlišují se polohy znaků, stejné velikosti, ale i odlišné velikosti a kontury. Umístění musí být takové, aby i vyšetřované slabozraké dítě mohlo při náležitém osvětlení bez námahy rozeznávat ukazované znaky. Obvyklá vzdálenost vyšetřovaného od optotypů je 5 metrů. Vyšetřování zrakové ostrosti je prvním a základním vyšetřením zrakových funkcí každého člověka. Příklady pomůcek pro vyšetřování zrakové ostrosti. (obr.6,7,8) (Keblová, 2001)

3.9.1.2 Zraková ostrost do blízka

Zraková ostrost do blízka se určuje čtením optotypů, Jägerových tabulek – souvislý text dělený do odstavců podle velikosti tisku. Jednotlivé odstavce jsou označeny číslicemi 1 – 8 (obr. 9). Výsledek vyšetření je zaznamenáván značkou J = č. 1, 2 atd., podle toho, který odstavec vyšetřovaný četl plynule a bez námahy. Někdy je zapotřebí při čtení text přisvětlit. V tomto případě se zjišťuje vizus s přisvětlením a bez přisvětlení. Vidění do blízka není vždy v přímé závislosti na vidění do dálky. Podle stavu zrakové ostrosti stanovila Světová zdravotnická organizace (WHO) následující kategorie poruch ostrosti zraku. (obr.10) (Keblová 2001).

3.9.2 Barvocit

Barvocit vyšetřujeme pomocí pseudoizochromatických tabulek (Vechagenovy tabulky). Tyto tabulky jsou vtaženy tak, že do pozadí, které se sestává z různobarevných bodů, jsou zakomponovány obrazce, nebo číslice z bodů jedné barvy, (obvyčejně šedé). Osoby s neporušeným barvocitem bez těžkostí identifikují utajené obrazce nebo číslice. Při poruchách barvocitu jde o:

poruchu vnímání určité barvy za určitých podmínek

postižený určitou barvu vůbec nevnímá

postižený vůbec barvy nevnímá

Poznámka: Podle Oláha (1971) se vrozené poruchy barvocitu vyskytují u 1% žen a u 10% mužů z populace a jsou dědičné. (Keblová 2001)

3.9.3 Zorné pole

Postižení zorného pole znamená omezení prostoru, který dítě vidí. Při této vadě se může, ale nemusí projevit omezení zrakové ostrosti. Ztrátu zorného pole je obtížné změřit. Pokud má dítě výpadek v jeho centru bude mít problémy při pohledu přímo před sebe a bude se dívat stranou, aby vidělo zřetelněji. Výpadek periferního vidění se může objevit v jeho horní, dolní nebo postranní části. Při pohybu v prostoru dítě naráží na předměty na té straně, na které je výpadek zrakového pole, mohou se objevit potíže s rozlišováním barev, popřípadě se zhoršuje vidění za šera. (Kudelová, Květoňová 1996) Metoda vyšetřující zorné pole se nazývá perimetrie. Při vyšetření je oko fixováno na jeden bod a pomocí světelného bodu nebo pomocí terčů se stanovuje rozsah periferního vidění (předtisky pro pravé a levé oko se znázorněním slepé skvrny). Je možné použít barevné terče, nejmenší zorné pole má barva zelená, nejširší žlutá (bílá není barva, ale složené spektrum). Rozdíl zorné: zrakové pole (oko není fixováno). (<http://www.ftvs.cuni.cz>)

3.9.4 Okulomotorické poruchy

Tento typ zrakových vad se projevuje problémy s koordinací pohybu očí. Sleduje-li dítě pohybující se předmět, často k tomu používá nejprve jedno a pak druhé oko – tedy ne obě oči najednou. Při pohledu na blízký předmět se může jedno oko stáčet dovnitř a druhé na stranu, případně se obě stácejí dovnitř nebo do strany. Tento poměrně nápadný jev se nazývá strabismus. Bývá doprovázen obtížemi při vykonávání pohybů vyžadujících přesnost, uchopování předmětů ... Může se projevit i nystagmus – rytmické, trhavé, mimovolní pohyby očí. Nystagmus však nepatří mezi poruchy koordinace očních svalů. Dojde-li k atrofii očního nervu, nedostatečně vyživovaný oční

nerv odumírá a ztrácí schopnost vést zrakový vjem z oka do mozku. Je-li poškozeno zrakové centrum v mozkové kůře, vznikají problémy při zpracování podnětů – informací, i když není poškozeno oko, ani zrakový nerv.

3.9.5 Zrakové kategorie – rozdělení a charakteristika

Z hlediska speciálně pedagogické praxe je důležitá doba vzniku poruchy a etiologie: vrozené poruchy (kongenitální, prenatalní) a získané poruchy (postnatální, juvenilní, senilní). Z hlediska poruchy orgánu jeho anatomické struktury: orgánové, funkční. Z hlediska možnosti nápravy postižení: reparable a ireparable. Vidění (zrakové vnímání) je složitý komplexní děj, jehož kvalita je určována funkcemi zrakového analyzátoru: zrakovou ostrostí, zorným polem, barvocitem, adaptací, akomodací, binokulárním viděním, citlivostí na kontrast. (Keblová, 2001) Nezávisle na typu zrakové vady vymezujeme podle vizu jednotlivé stupně vidění. Jsou to slabozrakost lehká, střední a těžká, zbytky zraku, slepota. V zahraniční literatuře se setkáváme se dvěma skupinami: slabozrací a nevidomí.

Slabozrací: slabozrakost představuje výrazné snížení schopnosti zrakového vnímání, které je pomalejší a nepřesnější, častěji dochází ke zrakové únavě. Přestože slabozrací mají oslabenou schopnost vnímání, zůstává zrak vůdčím orientačním smyslem.

Osoby se zbytky zraku: jsou prakticky slepí. V určitých situacích si poradí samostatně, v jiných však potřebují stejnou pomoc jako nevidomí – šero, nerovný, neznámý terén.

Nevidomí: slepota je defektem obou očí, při kterém nevznikají zrakové počítky. (Keblová, 2001)

3.10 Zvláštnosti vzdělávacího procesu zrakově postižených

Cílem výchovně-vzdělávacího procesu je rozvoj osobnosti zrakově postiženého, jeho adekvátní zařazení do společnosti. Ke splnění tohoto cíle existují speciálně pedagogické metody, které rozvíjejí poškozený smysl (reedukační metody), rozvíjejí náhradní smysly (kompenzační metody) i celou osobnost zrakově postiženého (rehabilitační metody).

(Keblová, 2001)

3.10.1 Metody reedukační

Principem těchto metod jsou způsoby a postupy zaměřené na nápravu nebo rozvoj poškozeného orgánu nebo jeho funkce. Využívají zejména různé korekční technické pomůcky a prostředky (brýle, lupy...). V širším pojetí jsou to cílené činnosti zaměřené na rozvíjení osobnosti, tj. návyků, postojů a sociálního chování postiženého. Umožňují mu vyrovnávat se s postižením a začleňovat se do společnosti. Tomu významně napomáhají individualizované vyučování a profesní příprava, které zohledňují druh a stupeň postižení zraku. (Keblová, 2001)

3.10.2 Metody kompenzační

Jsou to postupy zaměřené na zdokonalení nepostižených smyslů a funkcí, které se používají jako zastupující, náhradní. U nevidomých jsou to především sluch, čich a hmat. Metody kompenzační mají svoji specifickou podobu podle toho, jestliže se týkají zapojení sensorických, pohybových nebo poznávacích funkcí a též podle toho, jaký konkrétní výchovně vzdělávací cíl sledují (např. čtení, psaní orientace v prostoru...). Často se kombinuje využití více smyslů a funkcí a pak jde o multisenzoriální přístup. (Keblová, 2001)

3.10.3 Metody edukační

Výběr edukačních metod závisí na mnoha činitelích“ zejména na druhu a stupni postižení, na cílech a obsahu vzdělávání, na vybavení školy a žáka vhodnou kompenzační technikou. Děti se zrakovým postižením se mohou vzdělávat podle speciálního vzdělávacího programu ve speciálních školách pro zrakově postižené, kde je dětem poskytována speciálně pedagogická péče vyškolenými odborníky. Ve třídách je nižší počet žáků (minimálně 4, maximálně 12). Vzdělávací program obsahuje specifické předměty, jako například prostorovou orientaci, psaní na počítači, hru na hudební nástroj. Dále je pak možno děti vzdělávat ve speciálních třídách běžných škol, kde jsou zajištěny obdobné podmínky jako ve speciálních školách, nebo v běžných školách podle

běžných vzdělávacích programů, kde děti plní výchovně vzdělávací cíle běžných školních zařízení, navíc je jim poskytována i speciálně pedagogická péče odpovídající druhu a stupni jejich zrakové vady, dostávají kompenzační pomůcky. (Keblová, 2001)

4 Výzkumné metody

Diplomovou práci jsem pojala jako kvalitativně evaluační výzkum, při kterém jsem pracovala se dvěma skupinami zrakově handicapovaných dětí mladšího školního věku. Prováděla jsem program s určitými, předem promyšlenými cíly a sledovala zda je možno těchto cílů dosáhnou či nikoli. V průběhu tématicky zaměřených arteterapeutických jednotek jsem pozorovala projevy chování dětí obou skupin zrakově handicapovaných – aktivitu, kreativitu, samostatnost tvořivost, zručnost a komunikaci při společném projektu, vztahy ve skupině a veškeré poznatky jsem zaznamenávala. Při závěrečných sezeních a diskuzích nad hotovými díly jsem využívala metody zpětné vazby. Ve skupině měl každý z probandů možnost a dostatečné množství prostoru pro popis svého díla a vyjádření se. Ve své práci provádím komparaci zjištěných výsledků u obou skupin, na počátku a v závěru výzkumu. Při závěrečném sezení byl každému zúčastněnému poskytnut prostor vyjádřit anonymně pomocí běžné známkové škály svůj subjektivní dojem z jednotlivých jednotek (zvolené téma, atraktivnost jednotek, atraktivnost jednotlivých výtvarných technik) (tab.15,16.).

4.1 Metoda sběru dat

Zaměřila jsem se na participativní kvalitativní pozorování – pozorovala jsem skupiny dětí při motivační části, vlastní práci, slovním hodnocení, skupinové diskusi a neformálním rozhovoru.

- hodnocení ve známkové škále (tab.1.)
- neformální rozhovor
- skupinová diskuse

Průběh veškerého pozorování jsem pečlivě zaznamenávala a to dle možností buď přímo na místě během jednotlivých jednotek, ale ve většině případů bezprostředně po skončení každé jednotky, což mi dovolovalo nenarušovat plynulost a přirozenost každého arteterapeutického sezení. Pro vytvoření záznamu jsem používala zkratk a symbolů a

rovněž systém, který mi dovolil jednoznačně zachytit informace do tabulkových formulářů, speciálně vytvořených pro potřeby této diplomové práce. Použila jsem systém znamének dle logiky.

++	Výrazně kladný postoj
+	Kladný postoj
O	Nevýrazný postoj
-	Záporný postoj
--	Výrazně záporný postoj

Tabulka 1: Systém hodnocení

Každá arteterapeutická jednotka je pro upřesnění a konkretizaci doplněna slovním popisem jejího průběhu a slovním hodnocením kontrolní a experimentální skupiny. Nebylo možno zaznamenat vše, ale snažila jsem se zaměřit na sledování předem vytipovaných jevů. Je mi známo, že záznamy z jednotlivých pozorování jsou ovlivněny mou osobou, která je v roli pozorovatele, mými subjektivními dojmy a nelze je podrobit kontrole. S tímto vědomím jsem se snažila na obě skupiny pohlížet objektivně, přistupovat ke členům obou skupin stejně a spravedlivě a žádnou ze skupin neovlivňovat. Jsem přesvědčena, že se mi do jisté míry podařilo splnit svá předsevzetí.

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 Charakteristika sledovaných skupin

Pro svou diplomovou práci jsem si vybrala děti, které navštěvují Základní školu pro zrakově postižené v Opavě. Vybrané skupiny v žádném případě nepředstavují reprezentativní vzorek. Jedná se o děti, jejichž účast na mém projektu byla podmíněna dobrovolností. Můj výzkum trval od září 2006 do února 2007, tj. 5. měsíců. Pro sledování zvolených jevů v diplomové práci jsem zajistila skupinky zrakově postižených po 4 dětech. Sledovaní jedinci nebyli spolužáci, navštěvovali však stejnou školu. Pracovala jsem se skupinami zrakově postižených dětí mladšího školního věku: experimentální a kontrolní. Experimentální skupinu tvořili dva chlapci a dvě dívky ve věku 7 až 9 let (tab. 2.), kontrolní skupina byla sestavena ze třech dívek a jednoho chlapce. (tab.3.)

Viktor	9 let
Tereza	8 let
Jakub	8 let
Anastázie	7 let

Tabulka 2: Sledovaná experimentální skupina (věk dětí je věkem na začátku výzkumu)

Matyáš	8 let
Terezka	7 let
Jana	7 let
Eliška	9 let

Tabulka 3: Sledovaná kontrolní skupina (věk dětí je věkem na začátku výzkumu)

V obou skupinách pracovaly děti slabozraké, nebylo zde žádné nevidomé dítě, jednalo se pouze o děti se středně těžkým zrakovým poškozením. V případě kontrolní skupiny A jsem zařadila před vlastní výtvarnou tvorbu dětí běžnou motivační fázi, u experimentální skupiny B jsem upravovala prostředí výtvarné pracovny podle tématu dané arteterapeutické jednotky a kromě běžné motivace jsem zařazovala herní motivační fázi. Pozorovala jsem rozdíly v přístupech dětí k následné výtvarné tvorbě,

jejich samostatnost, aktivitu a porovnávala jsem rovněž výsledné práce dětí z obou skupin. Celý výzkum probíhal ve výtvarné pracovní škole. Pomůcky a materiál pro jednotlivé arteterapeutické jednotky byly částečně použity ze zdrojů ZŠ, část věcí jsem pro svou potřebu zakoupila. Pro vytvoření a dokreslení atmosféry některých terapeutických jednotek byla použita reprodukováná hudba.

5.2 Plán a schéma výzkumu

Před zahájením vlastního výzkumu jsem si stanovila přibližný časový plán, který jsem přizpůsobila provoznímu řádu školy pro slabozraké a volnočasovým aktivitám dětí, které jsou zde na internátu. Výzkum byl původně naplánován na období od září 2006 do ledna 2007, ale z důvodů odjezdu dětí na zimní školu v přírodě se termín prodloužil o jeden měsíc a to do února 2007. Termíny arteterapeutických setkávání byly stanoveny vždy na první středu v měsíci pro kontrolní skupinu, druhou středu v měsíci pro experimentální skupinu. Témata jednotlivých setkání jsem volila tak, aby byla pro děti zajímavá, dobře zvládnutelná z hlediska jejich handicapu a aby nebyla notoricky známá z hodin výtvarné výchovy. V průběhu celého výzkumu jsem se snažila připravit pro děti vhodnou motivační část, která by ve formě hry u experimentální skupiny potvrdila moji hypotézu, že vhodná herní motivace pomáhá dětem lépe zvládnout výtvarný problém, vytvořit výtvarně zajímavější, expresivnější díla a vede k větší samostatnosti, kreativitě a odvaze ve výběru výtvarných technik. Chtěla jsem podpořit svou teorii, že prostřednictvím herní motivace je možné každé tedy i zrakově postižené dítě, zvláště pak předškolního a mladšího školního věku lépe obeznámit s konkrétním tématem, výtvarnou technikou, materiálem či stylem výtvarné práce, a že hra a vhodná herní motivace předcházející vlastnímu výtvarnému projevu dítěte, má pozitivní vliv na jeho činnost, dokáže ovlivnit jeho tvořivost, výtvarnou aktivitu a vyvolává u dítěte silný emocionální prožitek, který následně ovlivní i vlastní výtvarný projev dítěte. Cílem této práce nebylo popsat konkrétní výtvarné techniky, jejich přesný postup, ale sledovat přístup a výtvarné zpracování daného tématu a hlavně vliv herní motivace na výslednou tvorbu dětí.

5.2.1 Obecné schéma a názvy arteterapeutických jednotek

1. motivační část: úvod, seznámení s materiálem a pracovním postupem, herní motivace (u experimentální skupiny)

2. vlastní pracovní část: individuální či skupinová tvorba

3. představení děl: hodnocení, připomínky dotazy

5.2.1.1 Názvy jednotlivých arteterapeutických jednotek:

- „RYBA, KTEROU CHCI VIDĚT“
- „JAK SE VIDÍM V ZRCADLE“
- „CO SE DĚJE NA MOŘSKÉM DNĚ“
- „JÍDLO, KTERÉ CHCI OCHUTNAT“

5.3 Ukázka jednotlivých arteterapeutických jednotek

ARTETERAPEUTICKÁ JEDNOTKA Č. 1

Téma: „RYBA, KTEROU CHCI VIDĚT“

A – KONTROLNÍ SKUPINA

Materiál a pomůcky: balící papír, temperové, anilinové, vodové barvy, štětce, ubrusy, hedvábný papír různých barev, voskovky, lepidlo, odstřížky látek

Formát: A2

Technika: kombinovaná, základem je malba

Pomůcky k motivaci: obrázky rozmanitých druhů ryb z knih a časopisů

Cíl: rozvoj tvořivosti a fantazie, manuální zručnosti, jemné motoriky, čistota práce, rozvoj smyslového vnímání, posilování přirozených poznávacích citů (zvědavost, zájem, radost z objevování), práce s netradičními materiály

Popis průběhu jednotky: děti měly po předcházející krátké slovní motivaci, která zahrnovala vyprávění o druzích ryb, stavbu rybího těla, barevnost, dýchání ve vodě, pohyb..., výtvarně vyjádřit dané téma. Poté si děti prohlížely encyklopedie, knihy a obrázky. Následně na to byly seznámeny s možnostmi využití veškerých, momentálně pro ně dostupných materiálů ve výtvarné tvorbě - s průklepovým papírem, voskovkami,

látkami ...Rovněž jsme si vyzkoušeli co vše s papírem můžeme provádět, mačkat, trhat.... Záleželo pouze na dětské fantazii, zda zvolí malbu či kombinovanou techniku pro tvorbu ryby.

	Matyáš	Terežka	Jana	Eliška
aktivita	-	0	0	-
samostatnost	--	+	++	0
kreativita	++	+	+	-
tvořivost	+	+	+	0
zručnost	--	-	+	-

Tabulka 4: Záznam z pozorování průběhu 1. arteterapeutické jednotky - kontrolní skupina

Slovní hodnocení 1. arteterapeutické jednotky

Kontrolní skupina A – Jana (obr.13) namalovala rybu v zeleno-modrém odstínu, výtvarná technika byla malba, muchláž nebyla využita pouze je naznačeno prohnutí ryby, děvče se pokusilo o vyjádření pohybu. Svou rybu nazvala Anička „ rybí královnu“. Také ostatní členové kontrolní skupiny se při výběru výtvarných technik spíše přiklonili k malbě, jako by se báli experimentovat s ostatními technikami a druhy materiálu. Po stránce kompoziční došlo u celé kontrolní skupiny k malému využití barevné škály k chudší malbě postrádající expresivitu. I když měly děti k dispozici různé odstíny hedvábného papíru, odstřížků látek, křídly, barevné tuže a voskovky, tak až na jednu výjimku se bály použít tohoto materiálu pro vlastní tvorbu. Přiklonily se k čisté malbě. (obr. 13, 15, 17) Co se týká samostatnosti při práci se děti častěji obracely na učitelku s prosbou o pomoc při realizaci jejich nápadů.

B- EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA

Materiál a pomůcky: balící papír, temperové barvy, štětce, ubrusy, hedvábný papír různých barev, voskovky, lepidlo, obrázky rozmanitých druhů ryb z knih a encyklopedií, časopisů, dvě jednoduché šablony ryb, šupiny ve tvaru půloválů, hedvábný papír

Formát: A2

Technika: kombinovaná, základem je malba

Cíl: rozvoj tvořivosti a fantazie, manuální zručnosti, jemné motoriky, čistota práce, rozvoj smyslového vnímání, posilování přirozených poznávacích citů (zvědavost, zájem, radost z objevování), práce s netradičními materiály...

Popis průběhu jednotky

Předmotivační fáze: úprava prostředí pomocí obrázků rozmanitých druhů ryb a mořských živočichů, maketa moře s ostrovem a palmou, zvuková kulisa šumění moře a zpěv velryb – vytvoření herního prostředí.

Motivační fáze jednotky: děti si prohlédly ryby nejrůznějších tvarů, velikostí a barev na obrázcích z časopisů a encyklopedií. Poté jsme se přesunuli na koberec, kam si každé dítě přineslo svou židli a utvořili jsme kroužek.

Následovala pohybově zvuková hra . Děti se postavily dále od opěradla židle, rozkročily nohy, natáhly ruce dopředu a zkoušely se prohýbat v zádech jako to dělají při plavání ryby, rovněž jsme si vyzkoušeli jak pohybují ryby ploutvemi, což v našem případě nahradily třepotavé pohyby rukou. Poté si děti na židli sedly a napodobovaly otevírání rybích úst. V sedu jsme pohybem dolních končetin spolu s ohýbáním v kolenou napodobovali pohyby rybiho ocasu. Hra pomáhala dětem přiblížit z jakých částí se rybí tělo skládá. Všechny pohyby ryb byly doprovázeny reprodukovanou hudbou se šuměním moře, křikem racků nebo zpěvem velryb.

V poslední herní části následovala hra „Barevné šupiny“. Děti pracovaly ve dvojicích. Každá z nich měla k dispozici jednu šablonu ryby (bílá čtvrtka A2, ryba byla vytvořena za pomoci barev na sklo, které po zaschnutí zanechávají konturu). Úkolem každé dvojice bylo vytvořit rybí tělo za pomoci připravených šupin a hedvábného papíru. Záleželo na dětech, zda papír zmačkají nebo budou trhat jenom proužky papíru či kombinovat obojí – trhání i mačkání. Děti se při těchto hrách zábavnou formou seznámily s materiálem, který mohou použít při vlastní výtvarné tvorbě, uvědomily si jak vypadá rybí tělo, jak se ryba pohybuje, poznaly, že barevnost šupinatého těla může být velice pestrá. Díky hrám zařazených do motivační fáze měly děti možnost hlubšího prožitku. Poznatky a prožitky získané v průběhu motivační fáze ovlivnily průběh výtvarného procesu a to vše se odrazilo ve finální podobě děl.

	Viktor	Tereška	Jakub	Anastázie
aktivita	0	++	++	+
samostatnost	+	++	++	++
kreativita	++	+	+	0
tvořivost	++	+	++	0
zručnost	++	++	+	-

Tabulka 5: Záznam z pozorování průběhu 1.arteterapeutické jednotky - experimentální skupina

Slovní hodnocení 1. arteterapeutické jednotky

Experimentální skupina B - Jakub (obr.16) vytvořil velmi zajímavou rybu jak po stránce zvoleného tvaru, tak především z hlediska využití barevné škály. Rybí tělo přímo hýří pestrobarevností. Chlapec se neobával zkombinovat techniku muchláže, malby i kresby, pestrobarevný podklad rybiho těla je dotvořen rybími šupinami pomocí muchláže. Při malbě bylo využito míchání barev, barvy byly nanášeny klasicky tahy, ale i tupováním štětce a otisky prstů.

Obrázky dětí ze skupiny B (obr.11,12,14,16) vytvořené kombinovanou výtvarnou technikou jsou spontánnější, expresivnější, originálnější po stránce tvarové, obsahové i barevné. Všechny děti z této skupiny využily kombinovanou techniku. Vzhledem k programově velmi bohaté motivační fázi došlo u probandů experimentální skupiny k vysoké intenzitě prožívání, hra napomohla dětem ke snadnějšímu pochopení tématu i netradiční výtvarné techniky. Výsledná díla předčila mé očekávání. Co se týká samostatnosti při práci byly děti v experimentální skupině o něco více samostatnější. Při úklidu po malování se samostatnost jaksi vytratila u obou skupin a o tuto „obyčejnou“ činnost již valný zájem nebyl.

ARTETERAPEUTICKÁ JEDNOTKA Č. 2

Téma: „JAK SE VIDÍM V ZRCADLE“

A – KONTROLNÍ SKUPINA

Materiál a pomůcky: temperové barvy, štětce, ubrusy, hedvábný papír různých barev, lepidlo, tužky, odstřížky látek

Formát: A2

Technika: kombinovaná, základem je malba

Pomůcky k motivaci: obrázky rozmanitých typů obličejů z knih, časopisů, zrcadlo

Cíl: rozvoj tvořivosti a fantazie, rozvoj manuální zručnosti, rozvoj jemné motoriky, čistota práce, rozvoj a užívání všech smyslů, rozvoj prožitku a sounáležitosti

Popis průběhu jednotky

V motivační části jsem si s dětmi prohlížela naše tváře v zrcadle, připravený obrazový materiál s různými typy obličejů, lidmi různých barev pleti.... Poté měly děti výtvarně vyjádřit dané téma. Děti byly rovněž seznámeny s možnostmi využití dalších materiálů - s hedvábným papírem, vlnou, látkami, které měly možnost použití na nos, vlasy, detaily (korálky na krku...) Stejně jako při první arteterapeutické jednotce jsme si vyzkoušeli co vše lze s různými materiály dělat - mačkat, trhat na proužky, muchlat.... Záleželo opět pouze na dětské fantazii, zda pro svou tvorbu zvolí malbu či kombinovanou techniku.

	Matyáš	Tereзка	Jana	Eliška
aktivita	0	+	0	+
samostatnost	--	+	0	-
kreativita	++	++	++	-
tvořivost	++	++	+	0
zručnost	--	+	+	-

Tabulka 6: Záznam z pozorování průběhu 2. arteterapeutické jednotky - kontrolní skupina

Slovní hodnocení 2. arteterapeutické jednotky

Kontrolní skupina A – také u této arteterapeutické jednotky se děti, i když měly k dispozici různé odstíny hedvábného papíru, odstřížky látek a množství dalších pomůcek,

použití tohoto materiálu pro vlastní tvorbu vyhnuly. Přiklonily se k čisté malbě. Po stránce kompoziční jsou jejich díla chudší, postrádající expresivitu, plasticitu (obr. 18, 22). Co se týká samostatnosti při práci, děti se obracely na učitelku s prosbou o pomoc při realizaci svých nápadů, ale dá se říci, že byly o něco samostatnější než při prvním výtvarném sezení. Závěrečná diskuse nad hotovými díly byla vtipná, děti uměly svá díla dobře okomentovat.

B- EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA

Materiál a pomůcky: papír A2, temperové barvy, štětce, ubrusy, hedvábný papír různých barev, lepidlo, barevné kroužky o průměru 30 cm, které budou při motivační fázi simulovat zrcadla, obrázky různých typů obličejů z knih, časopisů, jednoduché šablony obličeje, různé typy vystřižených očí, nosů, brýlí, vlasů, náušnic, tvarů úst, od zamračených, až po rozesmáté, se zuby, knírem ...

Formát: A2

Technika: kombinovaná, základem je malba

Cíl: rozvoj tvořivosti a fantazie, manuální zručnosti, jemné motoriky, čistota práce, rozvoj a užívání všech smyslů, rozvoj prožitku a sounáležitosti

Popis průběhu 2. arteterapeutické jednotky

Předmotivační fáze: úprava prostředí pomocí zrcadel, která byla dle možností zavěšená nebo bezpečně uchycena v místnosti – vytvoření herního prostředí.

Motivační fáze jednotky: děti si nejprve prohlédly obrázky obličejů z nejrůznějších časopisů a encyklopedií. Poté jsme se přesunuli na koberec, utvořili jsme dvojice a děti si vzájemně prohlížely a osahávaly své obličeje, upozorňovaly kamaráda na to, co je na jeho obličejí zvláštního – mateřské znaménko, pihy, náušnice na uších ... Společně jsme se informovali, které části jsou z obličeje vystouplé a které nikoli. V další části jsme se posadili do kruhu a kutáleli si míč. Každý řekl jméno svého kamaráda, kterému chce míč poslat a zároveň kolektiv informoval o nějaké zvláštnosti na kamarádově obličejí (Stázka modré obroučky brýlí, Matyáš – veselé modré oči, Anička – řetízek s kytičkou...). Následovala hra, při které si děti vytvářely z předem vystřižených šablon (očí, nosy, kníry, bradky, uši s náušnicemi...) různé typy obličejů podle své vlastní

představy. Další část motivace byla zaměřena na dětskou mimiku – použila jsem barevné kroužky na cvičení, které nám symbolizovaly zrcadla. Děti měly kroužky před svými obličejí a do nich jsme se snažili mimicky vyjádřit smutný, zamračený, uplakaný, rozesmátý typ obličeje, udělat různé grimasy. Na konci motivační fáze si děti ještě důkladně prohlédly svůj vlastní obraz v zrcadle a znova jsme si společně zopakovali co vše se na našem obličejí nachází, co z něj vystupuje. V závěru motivační fáze jsem ještě dětem připoměla jak se dá hedvábný papír trhat, mačkat a lepit, na co se dá využít vlna, jak mohou používat odstřížky látek a poté jsme přistoupili k vlastní práci.

	Viktor	Tereška	Jakub	Anastázie
aktivita	0	++	++	+
samostatnost	+	++	++	++
kreativita	++	++	+	0
tvořivost	++	++	++	+
zručnost	++	++	++	+

Tabulka 7: Záznam z pozorování průběhu 2.arteterapeutické jednotky - experimentální skupina

Slovní hodnocení 2. arteterapeutické jednotky

Experimentální skupina B - při malbě bylo u této skupiny využito míchání barev, barvy byly nanášeny klasicky tahy, ale i tupováním štětce a otisky prstů. Obrázky dětí ze skupiny B (obr. 19, 20, 21) vytvořené kombinovanou výtvarnou technikou jsou spontánnější, expresivnější, originální po stránce tvarové, obsahové i barevné. Všechny děti z této skupiny využily kombinovanou techniku. Jejich obrázky jsou plastické, pomocí mačkání přesně vystihly vystouplé části obličejí a vytvořily i velmi pěkné doplňky pro portréty. Vzhledem k programově velmi bohaté motivační fázi došlo u probandů experimentální skupiny k velmi vysoké intenzitě prožívání, hra napomohla dětem ke snadnějšímu pochopení tématu i netradiční výtvarné techniky a konečná díla předčila mé očekávání. Co se týká samostatnosti při práci, byly děti v experimentální skupině opět o něco více samostatnější.

ARTETERAPEUTICKÁ JEDNOTKA Č. 3

Téma: „CO SE DĚJE NA MOŘSKÉM DNĚ“

Pro tuto arteterapeutickou jednotku jsem zvolila skupinovou práci jak pro kontrolní, tak i pro experimentální skupiny. Šlo o netradiční výtvarnou aktivitu, jelikož si skupinovou výtvarnou tvorbu měly děti možnost vyzkoušet poprvé. Obě dvě skupiny dětí tentokrát tvořily na podlaze, která byla pokryta igelity a na nich ležely dva slepené pruhy balicího papíru. Děti tak získaly možnost dostatečného prostoru k výtvarné tvorbě, mohly se přemísťovat, klečet, sedět...

A – KONTROLNÍ SKUPINA

Materiál a pomůcky: temperové barvy, štětce, ubrusy, hedvábný papír různých barev, lepidlo, tužky, dlouhý pruh balicího papíru, anilínové barvy, malé mušle, oblázky, bílý písek,

Formát: velký pruh balicího papíru

Technika: kombinovaná, základem je malba

Pomůcky k motivaci: obrázky mořské i podmořské krajiny, obrázky ryb, škeblí a korálů z knih, časopisů a encyklopedií.

Cíl: rozvoj tvořivosti a fantazie, rozvoj manuální zručnosti, rozvoj jemné motoriky, čistota práce, práce ve skupině

Popis průběhu 3. arteterapeutické jednotky

Úvodní motivační část byla zaměřena na prohlížení obrázků. Děti si prohlédly fotografie s tematikou podmořského světa, dále si osahaly tvary škeblí a oblázků a poté se celá kontrolní skupina přemístila k připravenému formátu balicího papíru. Následovala společná výtvarná činnost, kdy se děti měly pokusit o tvorbu společného díla s tématem mořské krajiny

vlastní práce - každý ze skupinky pracuje jak sám za sebe, tak je i členem celého týmu. Je potřeba se v kolektivu domluvit na společném nápadu a jeho realizaci, papír je prostor celé skupiny a záleží jenom na jejich dohodě, jak se společným prostorem naloží, jak jej dokáží využít. Při závěrečném hodnocení popisoval každý ze členů skupiny svůj mořský svět.

	Matyáš	Tereška	Jana	Eliška
aktivita	0	+	0	+
samostatnost	--	+	0	-
kreativita	++	++	++	-
tvořivost	++	+	+	0
zručnost	--	+	+	-

Tabulka 8: Záznam z pozorování průběhu 3. arteterapeutické jednotky - kontrolní skupina

Slovní hodnocení 3. arteterapeutické jednotky

Kontrolní skupina A - kolektiv se snažil vyjádřit záměr, kterým chtěl danou mořskou krajinu vytvořit, členové kontrolní skupiny od počátku nevěděli, jakým způsobem má kdo malovat a v jaké části papíru. Situace nakonec dopadla tak, že každé dítě si vybralo prostor o určité velikosti a malovalo svůj vlastní podmořský svět na svém vlastním prostoru (obr.24). Finální skupinová malba postrádala expresivitu, byla po obsahové stránce slabší, děti využily k malbě ostrých barevných odstínů, které umožňují anilínové barvy. Na společné malbě se děti nedokázaly domluvit a každý vlastně pracoval sám za sebe. Po stránce kompoziční jde o chudší malbu postrádající expresivitu a nedošlo zde k naplnění původního cíle, kterým byla kolektivní práce.

B- EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA

Materiál a pomůcky: temperové barvy, anilínové barvy, štětce, ubrusy, hedvábný papír různých barev, malé mušle, papírové lodičky, mořští živočichové z umělé hmoty, relaxační hudba z oceánu, modrá látka, plechovky, PET lahve, kola, oblázky, bílý písek, lepidlo, tužky, dlouhý pruh balicího papíru

Formát: velký pruh balicího papíru

Technika: kombinovaná, základem je malba

Cíl: rozvoj tvořivosti a fantazie, rozvoj manuální zručnosti, rozvoj jemné motoriky, čistota práce, práce ve skupině

Pomůcky k motivaci: obrázky mořské i podmořské krajiny, obrázky ryb, škeblí a korálů z knih, časopisů a encyklopedií, několik šátků v barvě zelené a modré, zvuky

velryb a delfínů na CD

Předmotivační fáze: před vlastní výtvarnou činností jsem byla spolu s dětmi navštívit místní obchod se ZOO potřebami, kde je velké mořské akvárium. Prostředí ve výtvarné pracovně jsem upravila tak, že jsem do prostoru zavěsila pestrobarevné, papírové 3D ryby, další ryby, makety mořských živočichů, korály, různé škeble, mušle, ale také plechovky, PET lahve, boty... , které jsem naaranžovala pod modrou látku jako pod vodní hladinu.

Popis průběhu 3 arteterapeutické jednotky

Po příchodu ze ZOO obchůdku jsme se posadili do kruhu na koberec a vyprávěli si o tom jaká ryбка se dětem v mořském akváriu líbila a proč, prohlédli jsme si různé obrázky z podmořského světa, na nichž děti viděly další tvary a typy ryb, korály, hvězdice, prostě vše co můžeme na mořském dně pozorovat. Povíдали jsme si o tom, kdo je to námořník, jak vypadá pirát, o potápěčích, jací jsou lidé, které moře živí, jak domorodci loví z moře perly.

Následovala hra na potápěče – domorodce, kteří se potápějí pro perly bez kyslíkových bomb a potápěčské výzbroje a výstroje. Děti napodobovaly domorodce, „potopily se“ do našeho moře pod látkou, vzaly si jeden předmět, vynořily se s ním a komentovaly, zda do moře patří či nikoli. „Na břehu tak vznikaly dvě skupinky předmětů, tak jak je děti třídily.

Relaxace: Potápění bylo velice namáhavé a vysilující. Položili jsme se na mořskou pláž, zavřeli jsme oči a soustředili se na poslech relaxační hudby z oceánu. Děti dýchaly do břicha a pro lepší názornost břišního dýchání jsem každému dítěti položila na břicho lodičku. Pomalý nádech a výdech – dlouhá vlna, vysoká vlna.

Poté jsme přistoupili ke hře se šátky. Každé dítě dostalo šátek, se kterým se za zvuku hlasů velryb pouštěného z CD pohybovalo nejdříve na místě se zavřenýma očima, poté při tanci na koberci. Úkolem dětí bylo si představit a tancem se pokusit vyjádřit pohyby korálů, mořských sasanek a řas na dně moře, tanec mořské víly, piráta. Za pomoci šátku jsem společně s dětmi vytvářela atmosféru klidného moře – dělali jsme malé vlnky se šátky a rozbouřeného moře s velikými vlnami. Poté jsme si dali šátek v natažených rukou před obličej a foukali čímž jsme vytvářeli pohyby větru na moři. Každé dítě

předvádělo určitý pohyb a ostatní se jej pokoušeli napodobit. S šátky v ruce jsme také pohybovali nad papírem a naznačovali tahy štětce. Děti si měly představit, že čarují a nahlas měly říci co chtějí, aby se pod hladinou objevilo

Každý ze členů experimentální skupiny si zvolil své pracovní místo okolo papíru a také si vybral k malbě vodové, anilinové nebo temperové barvy. Na závěr jsme provedli celkové zhodnocení celého kolektivního díla, každý popsal své dojmy z práce, svou část moře kterou nakreslil ve společném projektu.

	Viktor	Tereza	Jakub	Anastázie
aktivita	+	++	++	+
samostatnost	+	++	++	+
kreativita	++	++	+	0
tvořivost	++	++	+	+
zručnost	++	++	++	-

Tabulka 9: Záznam z pozorování průběhu 3. arteterapeutické jednotky - experimentální skupina

Slovní hodnocení 3. arteterapeutické jednotky

Experimentální skupina B - všichni členové skupiny B se spontánním způsobem zapojili do malby podmořského světa. I když také u experimentální skupiny stejně jako u kontrolní skupiny pracovalo na začátku každé dítě samostatně, s přibývajícím časem děti postupně opustily svůj malý prostor a pomalu začaly spolupracovat s kamarádem, domlouvat se společně na postupu při malbě a na možnostech aplikace písku, škeblí nebo oblázků do finálního obrazu (obr.23). Po obsahové, kompoziční i barevné stránce jde o velmi zdařilou práci. Experimentální skupina využila muchláže pro tvorbu rostlin a těl ryb, dále do výsledné práce aplikovala písek, škeble i kamínky. Dle mého názoru hra napomohla dětem ke snadnějšímu porozumění tématu, prožívání daného tématu a použití netradičních výtvarných prvků. Při malbě bylo využito míchání barev, barvy byly nanášeny klasicky tahy, ale i tupováním štětce a otisky prstů. Co se týká samostatnosti při práci byly děti v experimentální skupině samostatnější.

ARTETERAPEUTICKÁ JEDNOTKA Č. 4

Téma: „ JÍDLO, KTERÉ CHCI OCHUTNAT“

A – KONTROLNÍ SKUPINA

Materiál a pomůcky: výkres předem připravený ve tvaru talíře, temperové barvy, štětce, ubrusy, hedvábný papír různých barev, voskovky, lepidlo, různé druhy novin, reklamních letáků a časopisu s potravinami

Formát: A2

Technika: kombinovaná, základem je malba

Pomůcky k motivaci: obrázky z kuchařských knih českých i exotických, obrázky z kulinářských časopisů

Cíl: rozvoj tvořivosti a fantazie, rozvoj manuální zručnosti, rozvoj jemné motoriky, čistota práce, rozvoj smyslového vnímání, posilování přirozených poznávacích citů (zvědavost, zájem, radost z objevování)

Popis průběhu 4. arteterapeutické jednotky

Děti měly po předcházející krátké slovní motivaci, ve které jsme si popisovali co a proč má kdo rád k jídlu, které jídlo patří mezi oblíbené a které děti naopak rády nemají. Poté jsme si společně prohlíželi obrázky z kulinářských knih a časopisů. Dětem jsem rovněž připomněla veškeré možnosti a techniky, které mohou použít při výtvarném ztvárnění jejich děl. Rovněž jsme si znova vyzkoušeli jak máme hedvábný papír mačkat, trhat, kde všude jej můžeme použít....

	Matyáš	Terežka	Jana	Eliška
aktivita	+	+	0	+
samostatnost	-	++	-	--
kreativita	+	++	++	0
tvořivost	+	+	+	+
zručnost	--	+	++	+

Tabulka 10: Záznam z pozorování průběhu 4.arteterapeutické jednotky kontrolní skupiny

Slovní hodnocení 4. arteterapeutické jednotky

Kontrolní skupina A – i v poslední arteterapeutické jednotce děti v kontrolní skupině používaly pro svá „barevná jídla“ spíše malbu než kombinovanou techniku nebo koláž. Pouze jedno dítě zkusilo koláž vytvořit, ostatní děti se držely čisté malby. Po stránce kompoziční šlo opět o malé využití barevné škály a o chudší malbu postrádající expresivitu. Děti se spíše držely reálného vzhledu jídel, jídla podle své fantazie nenamalovaly. Při malbě bylo využito míchání barev, barvy byly nanášeny klasicky tahy, ale poprvé děti použily i tupování štětcem a otisky prstů. (obr.25,28)

B - EXPERIMENTÁLNÍ SKUPINA

Materiál a pomůcky: předem připravený výkres ve tvaru talíře, temperové barvy, štětce, ubrusy, hedvábný papír různých barev, voskovky, lepidlo, různé druhy novin, reklamních letáků a časopisu s potravinami

Formát: A2

Technika: kombinovaná, základem je malba

Pomůcky k motivaci: talíře s různými druhy potravin na ochutnávkou, obrázky z kuchařských knih českých i exotických, obrázky z kulinářských časopisů

Cíl: rozvoj tvořivosti a fantazie, rozvoj manuální zručnosti, rozvoj jemné motoriky, čistota práce, rozvoj smyslového vnímání, posilování přirozených poznávacích citů (zvědavost, zájem, radost z objevování)

Předmotivační fáze: Před vlastní prací jsem prostředí výtvarné dílny změnila na prostředí restaurace. Stolky byly pokryty ubrusu, na kterých byly rozmanité potraviny.

Popis průběhu 4 arteterapeutické jednotky

Před začátkem vlastní práce si děti prohlédly kuchařské knihy se spoustou různě upravených talířů s potravinami. Poté jsme se přesunuli do „restaurace“, kde děti ochutnávaly a poznávaly potraviny podle vůně a chuti. Následovala hra na návštěvu restaurace, kde si děti střídavě vyzkoušely roli číšníka a roli hostů, učily se jak se v restauraci správně chovat, jak jídla vybírat, jak je objednávat a jak se jídlo platí. Ke konci motivační fáze jsme se seznámili s materiálem, který mohou děti použít k výtvarné tvorbě. Dětem jsem rovněž připomněla možnost míchání barev- základní a

doplňkové barvy. Díky hrám zapojených do motivační fáze měly děti možnost hlubšího prožitku. Nabyté poznatky a prožitky v průběhu motivační fáze ovlivnily průběh výtvarného procesu a odrazily se i ve finální podobě děl.

	Viktor	Terežka	Jakub	Anastázie
aktivita	++	++	++	+
samostatnost	++	++	++	+
kreativita	++	+	+	++
tvořivost	++	++	+	++
zručnost	++	++	++	+

Tabulka 11: Záznam z pozorování průběhu 4.arteterapeutické jednotky experimentální skupina

Slovní hodnocení 4. arteterapeutické jednotky

Experimentální skupina B - všechny děti této skupiny využily kombinovanou techniku. Vzhledem k programově bohaté motivační fázi kde došlo k zapojení nejen zrakového analyzátoru, ale i čichu, hmatu, sluchu a chuti došlo u probandů experimentální skupiny k velmi vysoké intenzitě prožívání.

Obrázky dětí ze skupiny B (obr. 26, 27, 29)vytvořené kombinovanou výtvarnou technikou jsou spontánnější, expresivnější, originální po stránce tvarové, obsahové i barevné. Výsledná díla opět předčila má očekávání. Děti vytvořily talíře plné fantastických pokrmů, které hýřily barvami i plastičností. Děti využily i možnost nalepit na pokrmy korálky, zrníčka obilí, máku, luštěnin...Co se týká samostatnosti při práci, byly děti v experimentální skupině aktivnější.

6 Výsledky

Pozorování jsem zaznamenávala buď přímo na místě nebo bezprostředně po zakončení každé arteterapeutické jednotky. Z každého sezení jsem si vytvořila písemný záznam, který mi při pozdějším zpracovávání pomohl připomenout důležité události děje. Výsledky jsou zpracovány v programu Open office. Jsem si vědoma, že veškeré mé poznatky jsou ryze subjektivní a nelze je podrobit kontrole. Mou snahou proto bylo zaujmout co nejvíce objektivní stanovisko a přistupovat k oběma skupinám stejně, mít pro všechny stejné měřítko hodnocení.

Na základě své hypotézy, že vhodně zvolená herní motivace povede k větší aktivitě, tvořivosti, zručnosti, samostatnosti a kreativitě jsem vytvořila celkové záznamy u jednotlivých sledovaných jevů za celé období, ve kterém probíhal výzkum a to jak u kontrolní, tak i u experimentální skupiny (tab.12 + tab. 13).

Sledované jevy	+	0	-
aktivita	7x	7x	2x
samostatnost	8x	3x	10x
kreativita	19x	1x	3x
tvořivost	15x	3x	2x
zručnost	9x	0x	12x
Celkem	58x	14x	29x

Tabulka 12: Celkový záznam výsledků pozorování arteterapeutických jednotek září 2006 – únor 2007 u kontrolní skupiny

Sledované jevy	+	0	-
aktivita	23x	2x	0x
samostatnost	27x	0x	0x
kreativita	20x	2x	0x
tvořivost	24x	1x	0x
zručnost	25x	1x	2x
Celkem	109x	6x	2x

Tabulka 13: Celkový záznam výsledků pozorování arteterapeutických jednotek září 2006 – únor 2007 u experimentální skupiny

Vzájemným porovnáváním výsledků záznamů výsledků v tab. 12 a 13 bylo patrné, že počet kladného hodnocení ve všech sledovaných jevech převládá u experimentální skupiny. Porovnání poměru mezi jednotlivými sledovanými jevy u kontrolní a experimentální skupiny uvádím v tabulce 14.

sledované jevy kontrolní skupiny	sledované jevy			sledované jevy experimentální skupiny.	sledované jevy		
	+	0	-		+	0	-
Celkový počet	58x	14x	29x		109x	6x	2x

Tabulka 14: Souhrnné hodnocení výsledků záznamů hodnocení u sledovaných jevů

Komparací výsledků záznamů (tab. 14) u obou sledovaných skupin, jak kontrolní, tak i experimentální jsem zjistila, že míra samostatnosti, aktivity, tvořivosti, kreativity a zručnosti byla u experimentální skupiny, motivované před vlastní tvořivou prací za pomoci herních aktivit téměř o polovinu větší než u skupiny kontrolní. Poměr v počtu kladných znamének byl 109:58 ve prospěch experimentální skupiny, což je o 51

plusových znamének více. U záporných znamének byl rozdíl mezi kontrolní a experimentální skupinou 27 ve prospěch experimentální skupiny. Rovněž počet neutrálních znamének vychází lépe pro experimentální skupinu, což potvrzuje hypotézu číslo 2, že vhodná herní motivace vede k větší samostatnosti, tvořivosti, kreativitě a zručnosti.

Při hodnocení oblíbenosti jednotlivých arteterapeutických jednotek u dětí jsem použila známkovou škálu od 1 do 5 ti jako ve škole. Hodnocení členy experimentální i kontrolní skupiny probíhalo anonymně, po zakončení každé arteterapeutické jednotky (tab.15,16)

Název jednotky	Člen 1	Člen 2	Člen 3	Člen 4	
Ryba, kterou...	1	2	1	2	1,5
Jak se vidím v....	2	1	2	2	1,75
Co se děje....	1	3	2	2	2
Jídlo, které...	1	2	1	1	1,25

Tabulka 15: Hodnocení arteterapeutických jednotek kontrolní skupinou

Název jednotky	Člen 1	Člen 2	Člen 3	Člen 4	
Ryba, kterou...	1	1	1	2	1,25
Jak se vidím v....	2	1	1	1	1,25
Co se děje....	1	1	1	1	1
Jídlo, které...	1	2	1	1	1,25

Tabulka 16: Hodnocení arteterapeutických jednotek experimentální skupinou

Jednoduchým výpočtem aritmetického průměru jsem dospěla k tomuto závěru. U kontrolní skupiny patřila k nejoblíbenější arteterapeutické jednotce jednotka číslo 4 „Jídlo, které...“. Na druhém místě co se oblíbenosti týče se umístila arteterapeutická jednotka s názvem „Ryba, kterou chci vidět“, v pořadí třetí místo zaujala jednotka „ Jak se vidím v zrcadle“ a nejhůře byla hodnocena jednotka číslo 3 „Co se děje...“. U poslední jmenované jednotky se jednalo o kolektivní práci celé skupiny a jak už jsem popsala ve svém hodnocení výše, skupinka kolektivní práci v plném rozsahu nepochopila a to byla

možná příčina neúspěchu celé jednotky.

Úplně opačně a to známkami nejlepšími byla hodnocena skupinová arteterapeutická jednotka číslo 3, tedy téma kolektivní „Co se děje na mořském dně“ hodnocena u experimentální skupiny. Ostatní tři arteterapeutické jednotky byly oznámkovány shodným aritmetickým průměrem. Jako nejoblíbenější arteterapeutická jednotka pro členy kontrolní a experimentální skupiny byla označena jednotka číslo 4 „Jídlo, které chci ochutnat“ (tab.17).

Název jednotky	Průměrná známka	Pořadí jednotky
Ryba, kterou...	1,37	2
Jak se vidím...	1,5	3
Co se děje	1,5	3
Jídlo, které....	1,25	1

Tabulka 17: Pořadí jednotlivých arteterapeutických jednotek jak je hodnotily obě skupiny

Frekvence výskytu jednotlivých známek při hodnocení oblíbenosti jednotlivých arteterapeutických jednotek pak ukazuje na toto: známkování jedničkou se objevilo 20x, dvojkou 11x a trojkou pouze 1x. Trojkové hodnocení bylo uděleno u člena kontrolní skupiny za hodnocení arteterapeutické jednotky 3 „Co se děje na mořském dně“, která byla rovněž členy kontrolní skupiny vyhodnocena jako nejméně přitažlivá. Známkové stupně 4 a 5 nebyly uděleny (tab.18).

známka	počet
1	20x
2	11x
3	1x
4	0
5	0

Tabulka 18: Frekvence hodnocení jednotlivými známkami

7 Diskuse

Cílem tohoto kvalitativně evaluačního výzkumu bylo zjistit, zda lze vhodnou herní motivací následně ovlivnit výtvarný projev zrakově handicapovaných při jednotlivých arteterapeutických sezeních. K získání potřebných informací o účincích a působení vhodné herní motivace na výtvarný projev dětí jsem si zajistila dvě stejně početné (v každé skupině bylo po 4 dětech) a věkově přiměřené skupiny zrakově handicapovaných. Ve skupinách se vyskytovaly různé stupně zrakového postižení, ani jedna skupina neměla probanda s nejtěžším zrakovým handicapem tj. nevidomého. Věk probandů se pohyboval v rozmezí 7 – 9 let . Sledované skupiny nepředstavovaly reprezentativní vzorek, jednalo se o děti jejichž účast na mém projektu byla podmíněna dobrovolností. Můj výzkum trval od září 2006 do února 2007, tj. 6. měsíců. V případě kontrolní skupiny A jsem zařadila před výtvarnou tvorbu dětí běžnou motivační fázi jakou je prohlížení obrázků, rozhovor o daném tématu, seznámení se s jednotlivými výtvarnými technikami a s následně používaným materiálem. U experimentální skupiny B jsem upravovala prostředí výtvarné pracovny podle tématu dané arteterapeutické jednotky a kromě běžné motivace jsem zařazovala herní motivační fázi. Pozorovala jsem rozdíly v přístupech dětí k následné výtvarné tvorbě, jejich samostatnost, aktivitu, kreativitu a tvořivost, které jsem následně porovnávala.

Z cíleně vedených a tématicky zaměřených arteterapeutických jednotek jsem provedla slovní záznam z pozorování průběhu výzkumu v jednotlivých jeho částech a dále jsem zpracovávala výsledky pozorování do tabulek za pomoci znamének pro jejich větší přehlednost. Komparací jsem zjišťovala vývoj během jednotek a i v rámci celého výzkumu.

Během závěrečné diskuse dostali členové obou skupin možnost pro zhodnocení každé jednotlivé jednotky (slovní vyjádření), a také i možnost anonymně zhodnotit za použití známkové škály každou jednotku.

Nyní k hypotézám, které jsem si stanovila na začátku práce. Krátce připomenu jejich znění a zároveň zhodnotím zda se potvrdily či nikoli.

7.1 Diskuse nad hypotézami

1. Předpokládám, že práce se zrakově handicapovanými bude v některých momentech částečně odlišná od práce se zdravými jedinci, zpočátku bude zřejmě potřeba překonat u dětí i ostych při setkání s novým pedagogem, novou osobou. Očekávám však odstranění vnitřních bariér a navození partnerského vztahu mezi mojí osobou a dětmi.

Vzhledem k tomu, že jsem pět let pracovala jako vychovatelka na speciální škole pro zrakově postižené a v současné době již čtvrtým rokem pracuji s integrovanou zrakově handicapovanou dívkou, mám s takto postiženými dětmi určité zkušenosti. První seznámení s novými skupinami, jak s kontrolní tak s experimentální bylo zpočátku trochu rozpačité. Větší ostych byl u dětí experimentální skupiny, který však po vstupu do nově upraveného prostředí výtvarné místnosti částečně opadl a při prvních hrách zmizel úplně. Do všech herních činností jsem se zapojovala společně s dětmi, byl navozen kamarádský vztah a děti mě oslovovaly křestním jménem, tykaly mi. U kontrolní skupiny bylo navázání kontaktu podobné. Veškeré tyto skutečnosti vedly k potvrzení pravdivosti mojí první hypotézy.

2. Předpokládám, že vhodná herní motivace u experimentální skupiny povede k větší kreativitě, tvořivosti, samostatnosti a zručnosti než tomu bude u skupiny kontrolní, kde bude potřeba více rad, motivace, návodů, technické podpory...

Tato druhá hypotéza se potvrdila v plném rozsahu. Vlivem programově bohaté motivační fáze, kde byl zapojen nejen zrakový analyzátor, ale i čich, hmat a sluch došlo u probandů experimentální skupiny k velmi vysoké intenzitě prožívání. Herní motivace vedla k tomu, že děti experimentální skupiny pracovaly téměř 100% samostatně, během jejich práce nebyla potřeba dalších informací k pracovnímu postupu, děti byly výtvarnou činností více zaujaté. Co se týká samostatnosti dětí při úklidu i ta byla oproti kontrolní skupině větší. Práce dětí v kontrolní skupině většinou postrádaly expresivitu, byly po obsahové stránce slabší, děti využívaly k malbě ostrých barevných odstínů, které umožňují anilinové barvy. Při arteterapeutické jednotce č.3 jejímž cílem byla společná práce ve skupině se děti nedokázaly domluvit na společné malbě a každý

vlastně pracoval sám za sebe. Míra aktivity, tvořivosti, kreativity a zručnosti byla rovněž u experimentální skupiny, motivované herní aktivitou téměř o polovinu větší než u skupiny kontrolní, což potvrzuje moji hypotézu číslo 2 .

3. Předpokládám, že vhodná herní motivace přispěje k vytvoření expresivnějších a výtvarně zajímavějších prací.

Z větší části se potvrdila i tato hypotéza. Práce dětí experimentální skupiny jsou expresivnější, byly většinou vytvořeny kombinovanou výtvarnou technikou byly spontánnější, expresivnější, originální po stránce tvarové, obsahové i barevné. Děti vytvořily fantastické výtvary, které hýřily barvami i plastičností, využily i možnost nalepení korálků, zrníček obilí, máku, luštěnin...

4. Nedá se vyloučit, že se u některého z probandů odhalí doposud skryté výtvarné nadání, zájem o estetickou a uměleckou činnost, nebo výrazné estetické cítění.

Tato hypotéza se rovněž potvrdila. Nejsm schopna posoudit míru uměleckého nadání a ani to není mým cílem , mohu však jednoznačně konstatovat že tvořivá výtvarná činnost obě skupinky, zaujala a vždy zvolené téma i výtvarnou techniku velmi kladně přijali a dobře zvládli. Všechny děti práce na výtvarných dílech velmi zaujala a všichni projevíli zájem účastnit se případného pokračování kroužku.

8 Závěr

Ve své práci jsem se pokusila podat teoretický rámec pohledu na spontánní dětský výtvarný projev. Cílem bylo získat co nejobsažnější teoretické zázemí pro možnost vytvoření specifického postupu interpretace vlivu herní činnosti na spontánní dětský výtvarný projev v období mladšího školního věku. Na základě sebraných teoretických postulátů jsem následně vytvořila koncept pro zařazení vhodné herní motivace před vlastním výtvarným dětským projevem. Zaměřila jsem se na využití hry a herní motivace v arteterapii, jako prostředku pro dosažení větší samostatnosti, aktivity, kreativity a zručnosti u zrakově handicapovaných. Hra je vedle práce a učení jednou ze základních kategorií života člověka, je nejlepším a nejvýznamnějším výchovným prostředkem a má nesmírný význam pro jeho vývoj. Při hře člověk nesleduje užitek, ale prožitek, pocit radosti a vlastní i týmové uspokojení ze hry. Hra patří neodmyslitelně k životu, hraní provází lidstvo po celý život. Zdrojem hry jsou vnitřní impulsy, je to spontánní činnost, kde se jedinec učí řešit konflikty, což mu může pomoci vypořádat se s různými konfliktními situacemi v reálném životě. Hra harmonicky rozvíjí celé tělo, zdokonaluje jej a upevňuje. Ve hře je často uplatňován více smyslový přístup. V první teoretické části práce se zabývám vysvětlením pojmu a obsahu oboru arteterapie, jejího dělení, osobností arteterapeuta, pojmy jako jsou barva, motivace, témata arteterapie nebo vývojem kresebného projevu dítěte.

Ke konci teoretické části se snažím nastínit problematiku zrakově handicapovaných, typem zrakových vad, zvláštnosti vzdělávacího procesu zrakově postižených nebo zrakovými kategoriemi, jejich rozdělením a charakteristikou.

Ve druhé, praktické části charakterizují sledované soubory a prostředí, ve kterém se výzkum uskutečnil, popisují schémata jednotlivých arteterapeutických jednotek a výzkumu jako celku. U každého pozorování předkládám jednak slovní popis, hodnocení průběhu jednotky, záznam a vyhodnocení výsledků jednotlivých arteterapeutických jednotek v tabulkách.

Po sumarizaci a vyhodnocení všech výsledků mohu konstatovat, že došlo k potvrzení veškerých mých hypotetických předpokladů. Na základě zjištěných skutečností jsem dospěla k závěru, že vhodně koncipovaná herní motivace se dobře osvědčila při arteterapii v prostředí zrakově handicapovaných. Je třeba podotknout, že není již možné po skončení výzkumu ověřovat trvalost jeho účinku, ale to ani nebylo cílem mé práce. Na závěr bych chtěla zdůraznit své přesvědčení, že k dětské kresbě nelze přistupovat stejně, je zapotřebí vzít v úvahu vztah mezi dítětem a učitelem či terapeutem, citlivě pracovat s úrovní osobnostní, s momentálním fyzickým a psychickým stavem dítěte, se zkušenostmi a se zapojením intuice. Dětská kresba není jednoznačnou záležitostí okamžiku, ale dynamickým procesem, při němž je stěžejním činitelem komunikace.

9 Literatura

Publikace

1. ALBRICH, B., ETHERINGTON, A. R., JANOTOVÁ, D. et. al. *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha: UK PF, 2000. 200 s. ISBN: 80-7290-004-8
2. BABYRÁDOVÁ, H. *Symbol v dětském výtvarném projevu*. 1.vyd. Brno: MU, 1999. 136 s. ISBN:80-210-2079-2
3. BALEKA, J. *Výtvarné umění*. 1.vyd. Praha: Academia, 1999. 429 s.
4. BEAN, R. *Jak rozvíjet tvořivost dítěte*. 1.vyd. Praha: Portál, 1995. 86 s. ISBN:80-71-78-035-9
5. BLAHUŠ, P. *K systémovému pojetí statistických metod v metodologii empirického výzkumu chování*. Praha: Karolinum, 1996. 224 s.
6. CAMPBELLOVÁ, J. *Techniky arteterapie*. 586 pub. Praha: Portál, 2000. 199 s. ISBN:80-7178-428-1
7. DAVIDO, R. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2001. 204 s.
8. DOBÍŠEK, K.a kol. *Ošetřování duševně nemocných*. Praha: SZDN, 1967.
9. HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004. 240 s.
10. HENDL, J. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Praha: Portál, 2004.
11. HENDL, J. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. 243 s.
12. HOBDAYOVÁ, A., OLLIEROVÁ . *Tvořivé činnosti pro terapeutickou práci s dětmi*. Praha: Portál, 2001. 152 s.
13. HRADCOVÁ, P., HERMAN, M. *Začít spolu*. 1. vyd. Praha: OSF, 1996. 132 s.
14. HUTŇANOVÁ, Z.: *Tvoříme s dětmi*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003 80.s
15. CHVÁTALOVÁ, H.: *Jak se žije dětem s postižením*. 2.vyd.Praha: Portál, 2001. 182 s. ISBN:807367013-5

16. IVANOVÁ, S. *Integrace zdravotně postižených osob do společnosti*. Ústav informačních studií a knihovnictví, 2001.
17. JEBAVÁ, J. *Úvod do arteterapie*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1997. 95 s. ISBN:807184-394-6
18. JOANIDIS, L. *Arteterapie – teoretická východiska*. Bratislava: SPN, 1973.
19. KARASOVÁ, V. *Zábavná cvičení s mentálně postiženými dětmi*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1998. 53 s.
20. KARÁSKOVÁ, V. A KOL. *Cvičíme a hrajeme si*. 1. vyd. Ostrava: Montanex, 2004. 90 s. ISBN:807225-113-9
21. KEBLOVÁ, A. *Zrakově postižené dítě*. 1. vyd. Septima, 2001. 68 s. ISBN: 87216-191-1
22. KELLOGG, R. *Analyzing Children's Art*. Palo Alt. Calif.: National Press Books, 1970.
23. KOBLICOVÁ, A. *Arteterapie a psychoterapie v období dospívání, současná arteterapie*. Praha: PFUK, 2000.
24. KOHLOVÁ, M. 2. vyd. *200 výtvarných činností*. Praha: Portál, 2000. 270 s.
25. KOHLOVÁ, M. *Výtvarné činnosti pro malé děti*. Portál: Praha, 1994. 120 s.
26. KOVÁŘ, R., BLAHUŠ, P. *Stručný úvod do metodologie*. Skripta, Univerzita Karlova, 1977
27. KRATOCHVÍL, S. *Základy psychoterapie*. 2.vyd. Praha: Portál, 1997. 384 s. ISBN: 80-7367-122-0
28. KVĚTOŇOVÁ, L. ŠVECOVÁ, M.: *Oftalmopedie*. 2. vyd. Brno: PAIDO, 2000. 70 s. ISBN:70-8085931-84-2
29. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L., MEDLENER, I., ŘEHŮŘEK, J., VÍTKOVÁ, M. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido, 2000.
30. KUDELOVÁ, I., KVĚTOŇOVÁ, L. *Malé dítě s těžkým zrakovým poškozením*. Brno: PAIDO, 1996.41 s. ISBN: 80-85-931-24-9

31. LEŠTINA, V. *Vytváříme loutky pro tvořivou hru dětí.* 1.vyd. Praha: Portál,1997. 128 s.
32. LIEVEGOED, B.C.J. *Vývojové fáze dítěte.* Praha: Baltazar, 1992. 166 s. ISBN 80-900307-7-7
33. MATĚJČEK, Z. *Co děti nejvíce potřebují.* 1. vyd. Praha: Portál, 1995.
34. MATOUŠEK, O. *Potřebujete psychoterapii?* 2.vyd. Praha: Portál, 1978. 136 s. ISBN:807178314
35. MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. *Mládež a delikvence.* 2. vyd. Praha: Portál, 2003. 340 s.
36. MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry.* 1.vyd. Praha: Panorama,1997. 149 s.
37. MILLER, R. *The Official Web Site of American Art Therapy Association, Inc. - Art therapists help patients paint bright new vistas.* c1999 (in Dallas Morning News),
38. NEŠPOR, K. *Středoškoláci o drogách, alkoholu, kouření a lepších věcech.* 1.vyd. Praha: Portál, 1995. 126 s. ISBN:80-7178-086-3
39. NIELSENOVÁ, L. *Učení zrakově postižených dětí.* 1.vyd. Praha: IVS nakladatelství, 1998. 118 s. ISBN:80-85866-36-9
40. PAUSEWANGOVÁ, E. *100 her k rozvoji tvořivosti.* 5.vyd. Praha: Portál, 1995. 112 s. ISBN:80-85282-59-3
41. PAUSEWANGOVÁ, E. *130 didaktických her.* Praha: Portál, 2001. 128 s.
42. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky.* Brno: Paido, 1998. 169 s.
43. PLÁŠEK, M. A KOLEKTIV AUTORŮ. *Sport a rekreační aktivity pro zdravotně postižené děti.* 1.vyd. Praha: Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v ČR, 1998. 200 s.
44. PODZEMNÁ, J. *Možnosti využití arteterapie u psychotika.* Praha: UKPF, 1986.
45. POGÁDY, J., A KOL. *Dětská kresba v diagnostice a léčbě.* 1.vyd. Bratislava: SAP 1993. 234 s. ISBN: 80-85665-07-7

46. SYŘIŠŤOVÁ, E a kol. *Skupinová psychoterapie psychóz*. Praha: SNP, 1990. 149 s.
47. ŠICKOVÁ-FABRICI J. *Základy artherapie*. 2.vyd. Praha: Portál 2003. 176 s.
48. VACHULE R a kolektiv. *Hry pro těžce zrakově postižené děti* Praha:Novinář, 1987. 252 s.
49. VÍTKOVÁ, M. a kol. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido, 1999. 92 s. ISBN:8085931-75-3
50. WIENER, P. *Prostorová orientace a samostatný pohyb zrakově postižených*. 1.vyd. Praha: Avicentrum, 1986. 106 s.

Diplomové práce

51. ČÍŽKOVÁ, B. *Úprava pravidel některých netradičních sportů pro integraci tělesně postižených do školní tělesné výchovy*. DP Praha: UK FTVS, 1999. 81 s.
52. ZOUHAROVÁ, J. *Arteterapie v primární prevenci sociálně patologických jevů u pubescentů*. DP Praha: UK FTVS, 2005. 158 s.

Internetové odkazy

53. <http://www.ftvs.cuni.cz>
54. <http://www.tvorivyamos.cz>
55. <http://www.arteterapie.cz>
56. <http://www.lorm.cz>
57. <http://www.dama.cz>
58. <http://zpravodajstvi.ecn.cz>

Seriálové publikace

59. *Arteterapie: Arteterapie č.1 (zima2001)*, Praha:Česká arteterapeutická asociace, 2001.

10 Přílohy

Obrázek č. 1 Dva hlavonožci dívka 2 roky, tatáž dívka 2 roky 5 měsíců

Obrázek č. 2 Překonání hlavonožce, trup z několika částí – dívka 3 roky a 6 měsíců

Obrázek č. 3 Postava s hlavními částmi, ještě chybí vymezení krku, 5 let a 7 měsíců

Obrázek č. 4 Tma chlapec 5 let a 3 měsíce

Obrázek č. 5 Optotypy pro určování zrakové ostrosti do dálky

Obrázek č. 6 Landoltovy kruhy

Obrázek č. 7 Černá ruka

Obrázek č. 8 Pflügerovy háky

Obrázek č. 9 Jägerovy tabulky

Obrázek č. 10 Kategorie WHO poruchy zrakové ostrosti

Obrázek č. 11 Ryba, kterou chci vidět – kresba člena experimentální skupiny

Obrázek č. 12 Ryba, kterou chci vidět – kresba člena experimentální skupiny

Obrázek č. 13 Ryba, kterou chci vidět – kresba člena kontrolní skupiny

Obrázek č. 14 Ryba, kterou chci vidět – kresba člena experimentální skupiny

Obrázek č. 15 Ryba, kterou chci vidět – kresba člena kontrolní skupiny

Obrázek č. 16 Ryba, kterou chci vidět – kresba člena experimentální skupiny

Obrázek č. 17 Ryba, kterou chci vidět – kresba člen kontrolní skupiny

Obrázek č. 18 Jak se vidím v zrcadle – kresba člena kontrolní skupiny

Obrázek č. 19 Jak se vidím v zrcadle – kresba člena experimentální skupiny

Obrázek č. 20 Jak se vidím v zrcadle – kresba člena experimentální skupiny

Obrázek č. 21 Jak se vidím v zrcadle – kresba člena experimentální skupiny

Obrázek č. 22 Jak se vidím v zrcadle – kresba člena kontrolní skupiny

Obrázek č. 23 Co se děje na mořském dně – kresba členů experimentální skupiny

Obrázek č. 24 Co se děje na mořském dně – kresba členů kontrolní skupiny

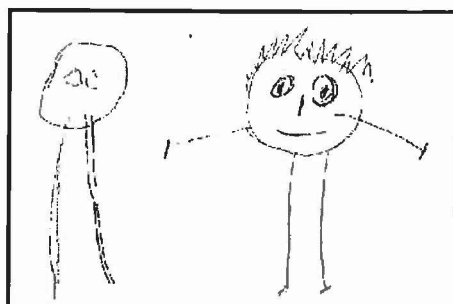
Obrázek č. 25 Jídlo, které chci ochutnat– kresba člena kontrolní skupiny

Obrázek č. 26 Jídlo, které chci ochutnat– kresba člena experimentální skupiny

Obrázek č. 27 Jídlo, které chci ochutnat– kresba člena experimentální skupiny

Obrázek č. 28 Jídlo, které chci ochutnat– kresba člena kontrolní skupiny

Obrázek č. 29 Jídlo, které chci ochutnat– kresba člena experimentální skupiny



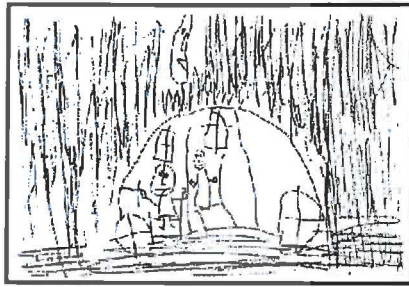
Obrázek 1: Dva hlavonožci, dívka 2 roky, tatáž dívka 2 roky 5 měsíců. (Davido, 2001)



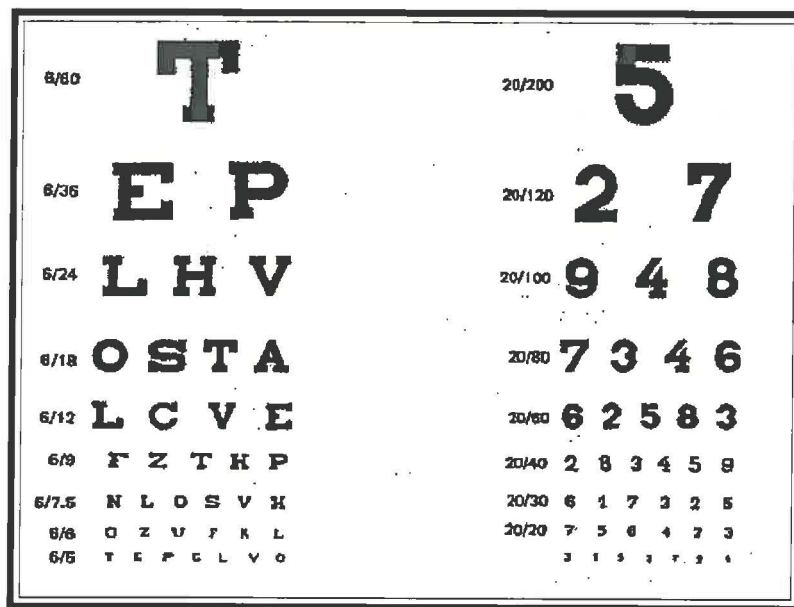
Obrázek 2: Překonání hlavonožce, trup z několika částí – dívka 3 roky a 6 měsíců. (Davido, 2001)



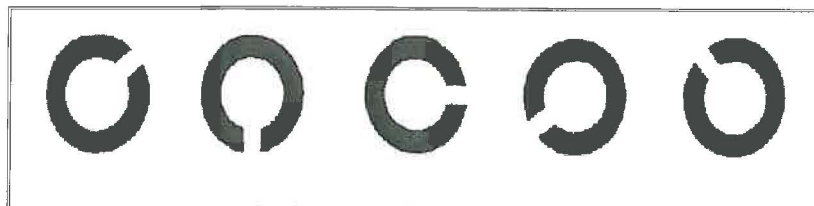
Obrázek 3: Postava s hlavními částmi, ještě chybí vymezení krku, 5 let a 7 měsíců



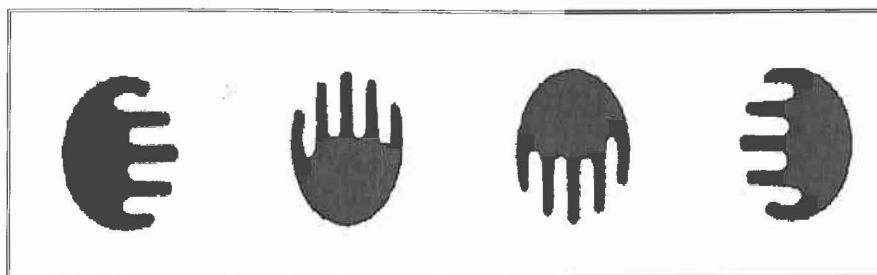
Obrázek 4: Tma chlapec 5 let a 3 měsíce, chlapec byl inspirován skutečným zážitkem z noční cesty na pohotovost. (Davido, 2001)



Obrázek 5: Optotypy s písmeny a číslicemi. (Květoňová, Švecová 2000)



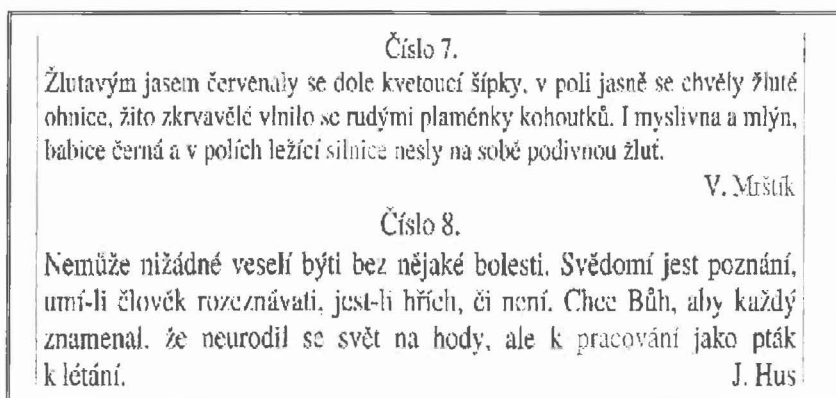
Obrázek 6: Landoltovy kruhy. (Květoňová, Švecová 2000)



Obrázek 7: Černá ruka. (Květoňová, Švecová 2000)



Obrázek 8: Pflügerovy háky. (Květoňová, Švecová 2000)



Obrázek 9: Jägerovy tabulky. (Květoňová, Švecová 2000)

	Stupeň poruchy	Zraková ostrost
Normální zrak	žádná	5/6; 6/7,5; 20/25 nebo lepší
Slabozrakost	lehká	méně než 5/6; 6/7,5; 20/25
	střední	méně než 5/15; 6/18; 6/20; 20/80
	silná	méně než 5/40; 6/48; 20/160
Slepota	hluboká	méně než 5/100; 3/60; 20/400
	téměř úplná	méně než 5/300; 1/60; 3/200
	úplná	žádné vjemy světla

Obrázek 10: Kategorie WHO poruchy zrakové ostrosti. (Květoňová, Švecová 2000)



Obrázek 11: Ryba, kterou chci vidět - kresba člena experimentální skupiny



Obrázek 12: Ryba, kterou chci vidět – kresba člena experimentální skupiny



Obrázek 13: Ryba, kterou chci vidět – kresba člena kontrolní skupiny



Obrázek 14: Ryba, kterou chci vidět - kresba člena kontrolní skupiny



Obrázek 15: Ryba, kterou chci vidět – kresba člena kontrolní skupiny



Obrázek 16: Ryba, kterou chci vidět - člen experimentální skupiny



Obrázek 17: Ryba, kterou chci vidět - člen kontrolní skupiny



Obrázek 18: Jak se vidím v zrcadle – člen kontrolní skupiny



Obrázek 19: Jak se vidím v zrcadle – člen experimentální skupiny



Obrázek 20: Jak se vidím v zrcadle člen experimentální skupiny



Obrázek 21: Jak se vidím v zrcadle člen experimentální skupiny



Obrázek 22: Jak se vidím v zrcadle člen kontrolní skupiny



Obrázek 23: Co se děje na mořském dně – experimentální skupina



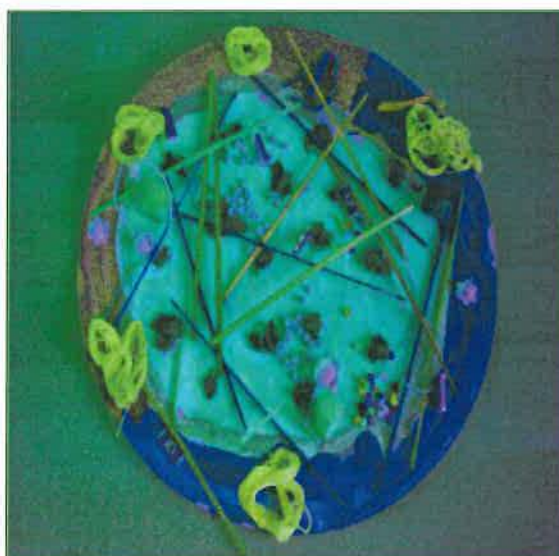
Obrázek 24: Co se děje na mořském dně – kontrolní skupina



Obrázek 25: Jídlo, které chci ochutnat - člen kontrolní skupiny



Obrázek 26: Jídlo, které chci ochutnat – člen experimentální skupiny



Obrázek 27: Jídlo, které chci ochutnat – člen experimentální skupiny



Obrázek 28: Jídlo, které chci ochutnat – člen kontrolní skupiny



Obrázek 29: Jídlo, které chci ochutnat – člen experimentální skupiny