

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI**

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ**

**KATEDRA VÝTVARNÉ VÝCHOVY A KULTURY**

**ROZVOJ SEBEAKTUALIZAČNÍ TENDENCE ÚČASTNÍKŮ V  
MIMOŠKOLNÍ PEDAGOGICE POMOCÍ ARTEFILETICKÉHO  
PROJEKTU**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Lucie Urbánková**

*Vizuální kultura se zaměřením na vzdělávání*

Vedoucí práce: PhDr. Martina Komzáková, Ph.D.

**Plzeň2018**

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

V Plzni, 2. července 2018

.....  
vlastnoruční podpis

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí své bakalářské práce PhDr. Martině Komzákové, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, připomínky, čas a trpělivost. Dále bych chtěla poděkovat vychovatelkám a dětem z Dětského domova Cheb a Horní Slavkov za ochotu a spolupráci v průběhu zpracování praktické části. V neposlední řadě bych velice ráda poděkovala mé rodině za podporu, kterou mi poskytovali po celou dobu studia.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINÁL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE.

**ANOTACE**

Výstupem této bakalářské práce je návrh a realizace výtvarného projektu, který využívá principů artefiletického přístupu. Pomocí projektu by měla být podpořena sebeaktualizační tendence a prosociální chování účastníků. Pro realizaci byly vybrány děti ze zařízení ústavní výchovy, kterými byl mimo jiné i ovlivněn a inspirován proces návrhu projektu. Hlavním oporou návrhu je však teoretická část zabývající se principy artefiletiky a arteterapie a dalšími zásadními pojmy, které úzce souvisí s praktickou částí obsahující samotný projekt. Ten je v praktické části popsán jak z hlediska zadání jednotlivých úkolů, tak s pomocí reflektivních bilancí z pohledu zadávajícího.

**KLÍČOVÁ SLOVA**

Artefiletika, arteterapie, sebeaktualizační tendence, prosociální chování, projektová výuka, pozitivní prevence, ústavní výchova, expresivní zážitek

**ANNOTATION**

The output of this bachelor thesis is the design and realization of an art project using the principles of artefiletics. This project should support self-actualization tendencies and prosocial behavior. For the the project were choosen children from institutional education, who influenced and inspired the process of designing the project. The main basis of the proposal is the theoretical part dealing with the principles of artefiletics and artetherapy and other fundamental concepts that are closely related to the practical part of the project itself.

**KEYWORDS**

Artefiletics, artetherapy, self-actualization tendencies, prosocial behavior, project teaching, positive prevention, institutional education, expressive experience

## OBSAH

Úvod .....	4
1 TEORETICKÁ ČÁST .....	6
1.1 ARTEFILETIKA .....	6
1.1.1 Výrazová hra .....	6
1.1.2 Reflektivní dialog .....	7
1.1.3 Prekoncept a koncept v artefiletice.....	7
1.1.4 Konstruktivistický přístup .....	8
1.1.5 Artefiletika v rámci pozitivní prevence.....	8
1.1.6 Mentalizace expresivního zážitku.....	8
1.1.7 Úrovně expresivního zážitku .....	9
1.2 ARTETERAPIE .....	10
1.3 PROJEKTOVÁ VÝUKA .....	11
1.4 CÍLOVÁ SKUPINA PROJEKTU.....	11
1.4.1 Ústavní výchova.....	12
1.4.2 Rodinné skupiny .....	12
1.4.3 Standardy kvality péče.....	12
1.5 SEBEAKTUALIZACE.....	13
1.6 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ .....	14
1.6.1 Empatie.....	14
2 PRAKTICKÁ ČÁST .....	16
2.1 ARTEFILETICKÝ PROJEKT .....	16
2.1.1 Souhrnné téma .....	16
2.1.2 Konkrétní skupina .....	16
2.1.3 Dílčí témata.....	17
2.2 PRVNÍ SETKÁNÍ - BARVA.....	18
2.2.1 Úvod úkolu.....	18
2.2.2 Zadání úkolu .....	19
2.2.3 Reflektivní bilance .....	19
2.2.4 Vyhodnocení úkolu .....	21
2.3 DRUHÉ SETKÁNÍ - LEŽ .....	21
2.3.1 Úvod úkolu.....	21
2.3.2 Zadání úkolu .....	23
2.3.3 Reflektivní bilance .....	23
2.3.4 Vyhodnocení úkolu .....	25
2.4 TŘETÍ SETKÁNÍ – LÁSKA A POCIT SOUNÁLEŽITOSTI .....	25
2.4.1 Úvod úkolu.....	25
2.4.2 Zadání úkolu .....	26
2.4.3 Reflektivní bilance .....	27
2.4.4 Vyhodnocení úkolu .....	28
2.5 ČTVRTÉ SETKÁNÍ - ÚTĚKY .....	29
2.5.1 Úvod úkolu.....	29
2.5.2 Zadání úkolu .....	30
2.5.3 Reflektivní bilance .....	31
2.5.4 Vyhodnocení úkolu .....	32
2.6 PÁTÉ SETKÁNÍ – PŘÁNÍ A PLÁNY DO BUDOUCNA .....	32
2.6.1 Úvod úkolu.....	33

---

2.6.2	Zadání úkolu .....	33
2.6.3	Reflektivní bilance .....	34
2.6.4	Vyhodnocení úkolu .....	35
2.7	ŠESTÉ SETKÁNÍ- SEBEVĚDOMÍ.....	36
2.7.1	Úvod úkolu.....	36
2.7.2	Zadání úkolu .....	37
2.7.3	Reflektivní bilance .....	37
2.7.4	Vyhodnocení úkolu .....	38
2.8	HODNOCENÍ ANGAŽOVANOSTI JEDNOTLIVÝCH DĚTÍ Z HLEDISKA JEJICH OSOBNOSTNÍCH CHARAKTERISTIK .	39
2.8.1	Milan (11 let) .....	39
2.8.2	Adéla (10 let) .....	39
2.8.3	Lukáš (10 let).....	39
2.8.4	Karel (13 let) .....	39
	ZÁVĚR.....	41
	RESUMÉ.....	43
	SEZNAM LITERATURY .....	44
	SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ .....	46
	SEZNAM TABULEK .....	47
	PŘÍLOHY .....	I
	OBRAZOVÝ MATERIÁL.....	I
	Barva .....	I
	Lež .....	II
	Láska a pocit sounáležitosti.....	III
	Útěky .....	V
	Přání a plány do budoucna.....	VI
	Sebevědomí.....	VII

## Úvod

Bakalářská práce se zabývá návrhem a realizací artefietického projektu pro děti v mimoškolním vzdělávání. Tímto směrem jsem se při psaní své kvalifikační práce vydala z několika důvodů. Jednak mi studium zprostředkovalo setkání s artefietickým přístupem, to jak na teoretické úrovni, tak prostřednictvím předmětu „Zážitkové aktivity v kontextu vizuální kultury“ na úrovni praktické. Tyto zkušenosti mě velice obohatily a zaujaly. Dalším výrazným impulsem ke zvolení tohoto tématu byla pracovní zkušenost ze zařízení ústavní výchovy a s tím spojená možnost tento projekt realizovat s výpomocí dětí, které důvěrně znám a mám možnost se jimi nechat při návrhu projektu inspirovat.

Práce je v teoretické části zaměřena na definici stěžejních pojmů a přístupů, které souvisí s projektem. Opěrným pilířem je vysvětlení artefietického přístupu a jeho souvislostí s konkrétním projektem. Protože artefietika je velice komplexním přístupem, jsou v práci vysvětleny potřebné pojmy a souvislosti. Mezi ty patří základní složky výuky uměním, kterými jsou výrazová hra a reflektivní dialog. V práci je také objasněn konstruktivistický přístup a působení expresivního zážitku na aktéra v artefietice. Předmětem teoretické části je také rozbor cílové skupiny projektu, kterou jsou děti z dětského domova, je tedy nutné stručné nahlédnutí do systému ústavní výchovy. Hlavním úkolem této kapitoly by však mělo být objasnění tendencí, pomocí kterých se snaží v zařízeních náhradní péče o dítě zabezpečit co nejlepší podmínky pro rozvoj dětí a zamezení negativního vlivu odloučení od rodičů na jejich osobnost. Dále je v této kapitole rozebírán účel projektu, kterým je rozvoj sebeaktualizační tendence a podpora prosociálního chování. Definování těchto pojmů je důležité pro následné využití v praktické části práce.

Praktická část se zabývá návrhem šesti výtvarných úkolů pro děti, které slouží k rozvoji jejich sebeaktualizačních tendencí a prosociálního chování. Každý ze šesti úkolů se skládá z úvodu dětí do problematiky, kterou se setkání bude zabývat. Dále ze zadání samotné výtvarné úlohy a nakonec z reflektivní bilance z pohledu zadávajícího, která se má za úkol zaznamenat průběh celého setkání a zpětnou vazbu toho, jak setkání působilo na děti. Každý úkol je následně vyhodnocen prostřednictvím stručného komentáře týkajícího se působení aktivit na děti a možnosti alterací úkolů vzhledem k nabyté



zkušenosti. V závěrečné kapitole praktické části bakalářské práce je vypracováno shrnutí angažovanosti jednotlivých dětí s ohledem na jejich osobnostní rysy.

## 1 TEORETICKÁ ČÁST

### 1.1 ARTEFILETIKA

V první řadě je nutné obecně definovat pojem artefiletika a později bude pro úplné vysvětlení koncepce využíváno pojmů, které s artefiletikou úzce souvisí. „*Artefiletika představuje aplikovanou pedagogickou disciplínu, která využívá uměleckých výrazových prostředků k integrativnímu duševnímu rozvoji a k prevenci psychosociálních poruch. Cílem artefiletiky je poskytnout člověku příležitost k rozvoji tvořivosti – k prožití radosti ze hry a tvorby, k odhalení vlastních psychických možností i mezí*“ (Jedlička in Komzáková, Slavík, 2009, s. 41).

Jak už název napovídá, artefiletika je výrazně spjata s uměním, výtvarnou výchovou a arteterapií. Jedná se o výchovné pojetí, které propojuje výtvarný zážitek a reflektivní dialog, tyto dvě složky tvoří základ pro artefiletický přístup. „*Metodicky je artefiletika založena na psycho-didaktickém využití dvou navzájem spjatých aktivit: (a) exprese – výrazového tvůrčího projevu, (b) reflexe – náhledu na to, co bylo zažito a vytvořeno.*“ (Slavík, 2001, s. 12)

Artefiletika má spoustu společných rysů s arteterapií, hlavním rozdílem však je, že arteterapií, se zabývá léčbou psychiky klienta a artefiletika je zaměřena především na prevenci a proto je aplikovatelná a využitelná mimo jiné i ve výuce výtvarné výchovy (Slavík, 2015). Arteterapii bude v práci věnován prostor samostatně.

Artefiletika má za úkol obohatit výchovu o uplatnění vlastních zkušeností a také o sebepoznání, které se ve výchově uplatňuje zřídka. Co se týče reflexe, má v artefiletice ne jeden edukativní význam. Člověk účastní se artefiletické výuky má možnost jak reflektovat vlastní tvorbu a prožitky, ale může se během reflexe obohatit o poznatky ostatních a získat náhled nad pocity, které v podobné situaci prožívají. Zapojování sociálních a kulturních souvislostí do poznání ve výuce řadí artefiletický přístup k pedagogickému konstruktivismu. (Slavík, 2001, s. 13)

#### 1.1.1 VÝRAZOVÁ HRA

Exprese je, jak bylo již zmíněno, stěžejní součástí artefiletiky. Slavík (2004, s. 220) definuje, že výrazová hra je: „*imaginativní a kreativní symbolická výrazová aktivita, navozená v učební úloze námětem a více, či méně vymezená pravidly, která účastníkům*

*artefiletického díla umožňuje smyslově uchopit nebo umělecky vyjadřovat příslušnou verzi fiktivního světa, zažívat ji jako působivou část jejich fyzického bytí a posléze ji i reflektovat jako projev vlastní duševní reality v souvislostech lidské kultury.“* Rámcem výrazové hry je řízen námětem a pravidly, které navádějí účastníka k obsahu a smyslu. Hra jako symbolická aktivita navíc vyžaduje ztotožnění účastníka s námětem a tím zprostředkuje vyjádření jeho individuality.

### **1.1.2 REFLEKTIVNÍ DIALOG**

Druhou zásadní složkou artefiletiky je reflexe. Slavík (2001, s. 13) se o ní vyjadřuje, že: *„příznačným rysem artefiletiky je spojení výrazového projevu s jeho reflexí. Reflexe v artefiletice obsahuje dvě navzájem neoddělitelné složky: (1) zpětný pohled tvořícího a prožívajícího člověka na své vlastní aktivity, postoje a záměry, (2) porovnání vlastního zážitku se zážitky ostatních lidí, kteří se ocitli v podobné situaci. Kde se shodujeme, v čem se naopak lišíme – to jsou dvě ústřední otázky, které otevírají dialog a měly by vést k novému poznání.“*

### **1.1.3 PREKONCEPT A KONCEPT V ARTEFILETICE**

Do zmiňované výrazové hry vstupuje žák s předloženým námětem. Každý námět pojme svým osobitým způsobem v návaznosti na vlastní prekoncept. *„Prekoncept je individuálně osobitá a v posledku sdělitelná jednotka duševní reality, kterou lze vyjadřovat různými druhy výrazu a pojmenovat ji nebo vysvětlovat. Lze vyjadřovat i vzpomínky na jedinečné zážitky, které nějak s prekonceptem souvisejí a dodávají mu osobitost.“* (Slavík, 2004, s. 145) Prekoncept chápeme jako to, co se nám vybaví v souvislosti s určitým výrazem, kterému ale musíme rozumět. Pokud však pracujeme ve skupině a naše prekoncepty se dostanou do konfrontace s prekoncepty ostatních, odnášíme si z výtvarného zážitku osobitou zkušenost. To znamená, že když je prekoncept porovnáván a je o něm veden dialog neustále se mění a rozvíjí.

Koncept na rozdíl od prekonceptu je to, na čem se shodneme a čím se dorozumíváme. Přestože prekoncept má každý odlišný, v komunikaci víme, o čem mluvíme, protože existuje jednotný koncept. Něco na čem se shodneme, ačkoli si to všichni představujeme trochu jinak, shodneme se na určitých typických charakteristických rysech, které definují předmět dialogu a to umožňuje komunikaci o něm. (Slavík, 2004, s. 146)

#### 1.1.4 KONSTRUKTIVISTICKÝ PŘÍSTUP

Podle Komzákové (2015, s. 283, 286) je stěžejním pojmem z hlediska konstruktivistického přístupu sociokognitivní konflikt, nejedná se o konflikt ve smyslu soutěžení, ale o rozdílné osobní zkušenosti každého z účastníků a o individuální pohled. V případě, že účastníci dialogu narazí během reflexe na rozdíly v pohledech, dochází k obohacování konceptů na obou stranách. Tímto způsobem se mohou účastníci výuky využívající principy konstruktivistického přístupu navzájem obohatit a rozvíjet. Sociokognitivní konflikty se tak stávají podnětem k poznání. Tento proces, kdy tvorba a dialog vytváří další podněty k poznání, se nazývá poznávací motiv. Poznávací motiv vede ke specifickému poznání v artefiletice. *„Právě objevování spojnic mezi působením určitého konceptu na jedince a obecnými kulturními nebo sociálními souvislostmi konceptového obsahu by totiž mělo být salutogenetické. Nachází-li člověk v určitém konceptu „sám sebe“ a zároveň nachází „cestu k druhým a ke kultuře“, je podněcován k vnímavosti pro podstatné životní hodnoty a je pobízen k dialogu s druhými lidmi o tom, co je pokládáno za důležité – to je salutogenetický proces.“* (Komzáková, 2015, s. 286)

#### 1.1.5 ARTEFILETIKA V RÁMCI POZITIVNÍ PREVENCE

Umění v této oblasti vnímáme jako nástroj k dosažení něčeho jiného než uměleckého produktu samotného. Je tedy vypuzeno z centra pozornosti, umělecké dílo není to, o co se v tomto procesu usiluje. Hlavním produktem uměleckého procesu je v tomto případě poznání. *„typickou oblastí uplatnění umění, přesněji řečeno uměleckých aktivit, je ta, v níž se umění stává prostředkem, k cílům, které jsou pokládány za prospěšné a hodnotné. Dá se mluvit o umění jako o prostředku poznávání a sebepoznávání, o nástroji pro dorozumění nebo odlišování mezi lidmi, způsobu sdílení anebo porovnávání hodnot, příležitosti sebevyjádření či rekreování apod.“* (Slavík in Komzáková, Slavík, 2009, s. 15)

#### 1.1.6 MENTALIZACE EXPRESIVNÍHO ZÁŽITKU

Nejprve je nutné uvést samotný pojem mentalizace. Jedná se o schopnost, kterou se dítě učí v raném dětství a pomáhá mu pochopit duševní stavy. Rozlišujeme metalizaci jednak prostřednictvím reflektování svých vlastních emocí a pocitů a zosobňování emocí v oblasti mezilidských vztahů. Tato dovednost se vytváří během jisté vazby ve vztahu dítěte a pečující osoby. V případě, že je tato vazba narušena, hrozí deprivace a jako následek

sklony k psychopatologii. Také léčba psychických obtíží se zaměřuje na jejich příčinu, tedy mentalizaci. Náprava probíhá skrze regulaci afektů. (Fonagy, 2018, s. 8)

V artefiletice a arteterapii tento proces můžeme pojmut jako pozitivní afektivní zkušenost, která se odehrává skrze expresi a následnou interpretaci prostřednictvím reflexe. Expresi v tomto případě využíváme jako nástroj mentalizace. Pro tento účel rozlišujeme využití metafor a metonymií. Metafora je přenesení významu na základě podobnosti a metonymie si všímá souvztažnosti. Aby se jednalo o expresivní zážitek, je nutné, aby byl dodržen adekvátní odstup při reflexi, jedná se tzv. psychickou distanci a ta by neměla zaujímat žádný z hraničních pólů, ani předistancování, což je přehnaný odstup a tím pádem nedostatek prožitkového hlediska, nebo naopak poddistancování, v tomto případě aktéra emoce úplně pohlít (Komzáková, Slavík, 2017).

Dispozice ke kvalitě mentalizace má každý jedinec rozdílné, významným dílem na tyto předpoklady působí sociální prostředí. Záleží na podnětnosti tohoto prostředí a na tom zda dítě mělo příležitost a bylo vedeno k projevení prožitků ať už verbálně, či pomocí symbolizace. Fonagy a Targetová (in Komzáková, Slavík, 2017) uvádí, že: *„základním prostředkem k poznávání a rozvoji intrasubjektivní a interpersonálních vztahů člověka od raného dětství je regulace jeho afektů prostřednictvím jejich pochopení a integrováním do života jedince aktem mentalizace“*.

### 1.1.7 ÚROVNĚ EXPRESIVNÍHO ZÁŽITKU

V artefiletice rozlišujeme čtyři složky expresivního (výtvarného) zážitku, významovou, konstruktivní, empatickou a prožitkovou. Významová složka se týká námětu, v této oblasti je nejvíce pravděpodobné, že se cesty interpretace setkají. *„Význam ve výtvarném zážitku zaostřuje naši pozornost na to, k čemu výtvarné dílo odkazuje, to znamená na jeho věcné obsahy (co konkrétně je zde nakresleno, namalováno atp.?) nebo – v širším ohledu – na námět (o co v obraze fakticky nebo tematicky jde?)“* (Slavík, 2001, s. 256).

Další složkou výtvarného zážitku je složka konstruktivní. *„Druhá složka výtvarného zážitku souvisí se způsobem výstavby výtvarné formy, s jejím kompozičním uspořádáním, s výrazovou stylizací formy atp.“* (Slavík, 2001, s. 258) Tato složka se nezabývá významem díla, ale zaměstnává smyslové stránky vnímání díla. Popisuje dílo z hlediska vizuálního a hmatového. Tato oblast je opět podřízena dílu samotnému.

Následuje složka empatická. Na rozdíl od předchozích dvou úrovní už tato nevychází z obrazu, ale z pozorovatele. Nehodnotíme, co se konkrétně dá na díle pozorovat, ale zapojujeme do interpretace i pocity z díla. „V empatické složce výtvarného zážitku se uplatňuje schopnost člověka identifikovat se s Druhým jako autorem výrazu, který nás oslovuje – poznávat ho různými dostupnými způsoby.“ Slavík (2001, s. 260) Ačkoliv autor obrazu není jeho předmětem nebo námětem (ve většině případů), je zahrnut do interpretace díla, protože se předpokládá, že umělec vloží do díla něco ze sebe. Obraz je ovlivněn autorovou osobností a zkušenostmi a to se v díle projevuje. Musíme se do autora vcítit, abychom tyto prvky v obraze byli schopni nalézt, proto složka empatická.

Poslední úrovní je prožitková složka výtvarného zážitku a ta je nejryzejší z hlediska pravdivosti pro diváka uměleckého díla. To jaký má z díla pocit totiž nemůže být nesprávné nebo klamavé. Je však ze všech složek nejvíce individuální. Jedná se totiž o „osobní niterné stavy a procesy, na vlastní postoje, dojmy a emoce, které doprovází fiktivní hru s výtvarným dílem, Má bezprostřední vazbu na spontánní hodnocení, tj. na tu stránku hodnocení, která vychází z osobní (ne)libosti, odporu, resp. Přitažlivosti atp.“ Slavík (2001, 263) Tato složka expresivního zážitku je pro účely této práce významná, protože při prožívání výtvarného zážitku na této úrovni je zapojována a rozvíjena schopnost sebe-poznávání. „Výchovné koncepce založené na prožitkové složce jsou zaměřeny na sebe-poznávání prostřednictvím výtvarného výrazu a na specifickou výchovnou práci s emocemi.“ (Slavík, 2001, s. 264)

## 1.2 ARTETERAPIE

Jak jsem již zmiňovala, kořeny artefiletiky shledáváme mimo jiné i v arteterapii, ráda bych tedy nastínila její podstatu, protože má v artefiletickém přístupu výrazný vliv.

„Arteterapie je proces, jehož cílem je ovlivnit dysfunkční prožívání, chování a komunikaci klienta prostřednictvím výtvarného výrazu.“ (Komzáková In Jedlička, 2015, s. 263) Arteterapie využívá expresivního vyjádření k léčbě psychiky jedince. Do výtvarného projevu promítáme symbolicky zpracované vnitřní obsahy, které mohou pomoci najít příčinu psychické poruchy a tím umožnit její léčbu. Součástí léčby však není pouze výtvarný projev, důležitou roli hraje také komunikace. Komunikace vytváří příležitost pro klienta porozumět a uvědomit si co cítí a prožívá během tvorby. Dává také klientovi

možnost vyjádřit význam symbolů ve výtvarném výrazu. Další nedílnou součástí arteterapie je vztah mezi klientem a terapeutem. (Komzáková In Jedlička, 2015, s. 263) uvádí, že tento vztah: „*dává arteterapeutickému procesu psychosociální rozměr a dovoluje klientovi nabývat tzv. korektivní zkušenost (zkušenost, která mu poskytuje lepší alternativu k původně negativním zážitkům).*“

### 1.3 PROJEKTOVÁ VÝUKA

Atefiletické úlohy, kterými se zabývám v praktické části této bakalářské práce, jsou vzájemně propojeny v jednotný projekt, proto bych v této kapitole ráda zmínila, co se projektem rozumí. Kratochvílová (2016, s. 34) definuje projekt jako „*komplexní úkol (problém), spjatý s životní realitou, s nímž se žák identifikuje a přebírá za něj odpovědnost, aby svou teoretickou i praktickou činností dosáhl výsledného žádoucího produktu (výstupu) projektu, pro jehož obhajobu a hodnocení má argumenty, které vycházejí z nově získané zkušenosti.*“ Pokud tuto definici aplikujeme do kontextu artefiletiky, za teoretickou znalost můžeme považovat uplatňované vědomosti dítěte a jeho kulturní kontext, který je nutný k pochopení symbolů, praktickou činností může být chápána výrazová hra a dílo představuje produkt projektu, při reflektivním dialogu dítě vysvětluje své myšlenky, což by mohlo být považováno za obhajobu výsledného produktu projektu. Z toho vyplývá, že artefiletika je přístup, který přirozeně využívá postupů projektové výuky, které jsou v dnešních školách pokládány za inovativní způsob výuky. Podle Kratochvílové (2016, s. 40) projektová výuka podporuje individualitu, samostatné přemýšlení a tento způsob rozvoje dítěte je velice komplexní, zapojuje jak teoretické, tak praktické znalosti, v případě skupinových projektů podporuje spolupráci a působí výrazně motivačně na děti, protože se stávají součástí celého úkolu a spoluutvářejí obsah.

### 1.4 CÍLOVÁ SKUPINA PROJEKTU

Náměty jednotlivých setkání byly vybírány s ohledem na skupinu, se kterou budou realizovány. Jedná se o děti ze zařízení pro výkon ústavní výchovy, konkrétně dětský domov. Projekt byl navrhnout v závislosti na situaci, ve které se tyto děti ocitají a zároveň s ohledem na tendence, které tyto organizace musí dodržovat při výkonu náhradní péče.

### 1.4.1 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA

Stát se stará o výchovu dětí v případě, že nemají rodinu, nebo je z nějakého důvodu nefunkční, a o dítě není adekvátně postaráno. V tuto chvíli přechází dítě do náhradní výchovné péče. Soudy upřednostňují svěření dítěte do péče rodinných příslušníků, či jiných vhodných osob, a to například do pěstounské péče, popřípadě adoptce. Pokud nelze uskutečnit žádné z těchto řešení, přistupuje se k ústavní výchově. Tato zařízení jsou rozdělena podle věku dětí a podle jejich psychického a zdravotního stavu. Pilař In Jedlička (2015, s. 384)

### 1.4.2 RODINNÉ SKUPINY

*„Základní organizační jednotkou v dětském domově je rodinná skupina dětí zpravidla různého věku i pohlaví. Rodinná skupina má nejméně pět, nejvíce osm dětí, v závislosti na jejich mentální a zdravotní úrovni. Sourozenci se zpravidla zařazují do stejného dětského domova a pokud možno i jedné rodinné skupiny.“* Pilař In Jedlička (2015, s. 398)

System rodinných skupin je nastaven tak, aby simuloval situaci v běžné rodině a dával tím dětem možnost si tento model osvojit i v jejich pozdějším osobním životě. Zahrnuje to rodičovskou roli kmenové vychovatelky, asistenci dětí při vykonávání domácích prací, povinnosti dětí, individuální přístup ke každému dítěti, řád a pravidla, zapojení dětí do rozhodování o běžných záležitostech chodu skupiny, prostor pro sebevyjádření a seberealizace. (Langmeier, Matějček, 2011, s. 351)

### 1.4.3 STANDARDY KVALITY PÉČE

System zmiňovaných rodinných skupin je podřízen standardům kvality péče, které podrobně vysvětlují, jaké podmínky by měla náhradní péče splňovat, aby zanechala co nejmenší možné následky na psychickém vývoji dítěte. Tyto standardy zmiňují, protože jejich principy jsou stěžejní pro práci s dětmi v dětském domově, a protože jsem se je snažila zohledňovat při návrhu projektu.

Podle H. Pacnerové (2015, s. 9) jsou v zařízeních ústavní výchovy nastaveny hodnoty, které jsou pro dítě podstatné v oblasti zajištění co nejlepších podmínek pro vývoj a umožnění co nejsnazšího začlenění do společnosti. Jsou zaměřené na vztahy dítěte a to k sobě samému, k rodině, k blízkým lidem, k pracovníkům zařízení v jejich podpoře. Soustředí se také na snižování a eliminace přetrhávání vazeb s rodinou a



blízkými osobami dítěte. Také se koncentrují na to, aby se dítě naučilo samostatně rozhodovat, aby spoluutvářelo svůj život. Důraz je také kladen na to, aby dítě nebylo separované v zařízení, ale aby byli součástí sociálního života i mimo něj. Vyzdvihována je jedinečnost dětí a s tím spojený individuální přístup pracovníků ke každému z nich. Dalšími důležitými body jsou příprava dítěte na samostatný život a bezpečí dítěte jak v zařízení, tak mimo něj.

## 1.5 SEBEAKTUALIZACE

V této kapitole, bych ráda definovala pojem sebeaktualizace, neboť artefietický projekt, který je předmětem bakalářské práce byl navrhnout a realizován za účelem podpory tendence k sebeaktualizaci. V závislosti na to byla jak vybírána témata dílčích úkolů projektu, tak jejich samotný průběh setkání podporoval děti v tomto směru.

Sebeaktualizaci můžeme považovat za nejdůležitější pojem humanistické psychologie a je úzce propojen s Maslowovou pyramidou lidských potřeb. Podle něj se jedná o nejvýše postavenou potřebu jedince, ale je kladen důraz zároveň na propojení s ostatními úrovněmi. Pro jedince je přirozené, že jakmile není naplněna nějaká potřeba nižšího stupně, nejsou podmínky příznivé ani k naplnění nějaké z vyšších. Výčtem od těch nejzákladnějších pyramida zahrnuje fyziologické potřeby, potřebu bezpečí, jistoty a řádu, potřebu lásky a sounáležitosti, potřebu úcty a uznání a potřebu sebeaktualizace a sebeuskutečnění. (Svobodová, 2010, s. 11)

Potřeba sebeaktualizace se projevuje v tendenci zdokonalovat se a dosahovat osobních úspěchů a cílů. V této oblasti se výrazně projevuje také individualita jedince. Každý má jiné předpoklady, preference nebo například odolnost vůči regresivním tlakům, které jsou zakotveny ve strachu z nejistého a neznámého. Dokonce se někteří lidé na této úrovni pyramidy potřeb ani nespočínou. (Vágnerová, 2005, s. 173)

Tendenci k sebeaktualizaci popisuje také Carl R. Rogers. Uvádí sebeaktualizaci nejen v kontextu uspokojování potřeb, ale klade také důraz na přijímání vlastních emocí. Vágnerová (2004, s. 174) uvádí: „*Pro dosažení psychické rovnováhy je důležité uspokojení: - potřeby kladného přijetí sebou samým, tj. přijatelné sebehodnocení, které brání vzniku pocitů odcizení, ale i potřeby akceptace jinými lidmi.*“

## 1.6 PROSOCIÁLNÍ CHOVÁNÍ

Úkolem artefiletického projektu byla nejen podpora sebeaktualizační tendence, ale také přesah k prosociálnímu chování. Z tohoto důvodu se pokusím definovat význam tohoto pojmu v následující kapitole a naznačit provázanost s projektem.

Pokud člověk má dostatečně uspokojené vlastní potřeby, nachází se v situaci, kdy je vytvořen předpoklad pro to, aby nevěnoval pozornost jen sám sobě, ale zaměřil se také na okolí a vnímavě reagoval na potřeby či emoce druhých lidí. Podle E. Svobodové (2010, s. 2) se prosociálnost „*vyznačuje pozitivním sociálním chováním, které vede k pomoci druhému člověku či lidem.*“ Pro takové chování jsou třeba specifické schopnosti, jednou z hlavních je schopnost empatie, schopnost správně vyhodnotit co je správné a znalost sociálních norem a pravidel. E. Svobodová (2010, s. 3) uvádí: „*Do protikladu k prosociálnosti můžeme klást pojem deprivantství.*“ Když budeme vycházet z tohoto poznatku, můžeme odvodit, že podpora prosociálního chování spočívá také v zamezení vzniku nebo zmírnění rozšíření deprivace.

Během projektu je prosociální chování podporováno v několika dimenzích. Reflektivní dialog jako důležitá součást artefiletického projektu je v této oblasti přínosný. Učí děti, aby samostatně vyjadřovali své pocity a zároveň naslouchali ostatním a snažili se pochopit jejich pohled na zážitek, dílo, postoje atd. Podpora prosociálního chování je také do projektu zahrnuta prostřednictvím obsahové složky úkolů a vzhledem k tomu, že se jedná o práci ve skupině, děti jsou podněcovány ke kooperaci.

### 1.6.1 EMPATIE

Podle Mlčáka (2010, s. 72) je empatie velice pozoruhodný fenomén v psychologii lidí. Jedná se o propojovací prvek mezi lidmi ve společnosti. Díky empatii dokážeme spolupracovat, budovat blízké vztahy a efektivně komunikovat. Vcítit se do druhého člověka zároveň způsobuje tlumení egocentrických tendencí a agresivity. Z těchto důvodů je empatie jedním z nejdůležitějších aspektů funkčních mezilidských vztahů, a to jak na osobní, tak na profesní úrovni. Je kladen důraz zejména na pomáhající profese, u kterých je empatie jedním z nejdůležitějších předpokladů.

V rámci artefiletiky se klade důraz na vzájemné obohacování a podporu citlivosti ve vnímání shod a odlišností s ostatními a pro tyto situace je schopnost empatie nezbytná a zároveň je při nich rozvíjena. (Slavík, 2003)

Následujícím úryvkem bych ráda dokázala, že v rámci artefietiky je uplatňována a rozvíjena empatie. *„Výtvarné zážitky jsou ideální příležitostí jak rozvíjet emoční a sociální inteligenci pro všední život. V dialogu, který následuje po společných vstupech do fiktivních světů, si žáci znovu uvědomují své zkušenosti z tvorby a porovnávají je se zkušeností a s pocity ostatních členů skupiny. Tím se učí lépe rozumět nejenom výtvarnému vnímání a posuzování, ale také tomu, jak chápat druhého člověka a jak se k němu obracet v citově bohatých situacích.“* (Slavík, 2001, s. 262)

## 2 PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.1 ARTEFILETICKÝ PROJEKT

#### 2.1.1 SOUHRNNÉ TÉMA

Na základě předem určených témat, které jsou klíčovými body projektu, jsem vybrala knihu „Dobrodružství Toma Sawyera“ od Marka Twaina. Knihu jsem zvolila z několika důvodů. Prvním, a tím nejdůležitějším, je její příběh. Vybrané úryvky slouží jako nástroj k propojení všech setkání do smysluplného celku. Zároveň působí na děti motivačně a zajistí příběh děti zaujme a budou se těšit na pokračování. Kniha taktéž vypráví o zážitcích, ve kterých nechybí lumpárny. Ty jsou vhodné vzhledem k tomu, že jsem měla v plánu do projektu také zahrnout nějaké nešvary, kterých se někdy děti dopouští. Zároveň dalším aspektem, který mi v knize připadá příhodný, je to, že Tom nevyrostá s rodiči, nýbrž s tetou. Vzhledem k tomu, že děti, které se projektu účastní, žijí v dětském domově, se mohou snáze s hlavním hrdinou Tomem ztotožnit.

Další, ačkoliv vedlejší výhodou shledávám to, že se dětem naskytne příležitost se setkat s knihou, o které se později pravděpodobně budou učit ve škole a mohou nabyté znalosti o ní zúročit.

Z knihy jsem vybrala úryvky, které sloužily k uvedení do našeho setkání. Volila jsem je tak, aby na sebe zároveň navazovaly a aby se také týkaly problematiky, kterou se jednotlivá setkání měla zabývat. V případě, že se mi úryvek zdál složitější na pochopení, připravila jsem k němu i volné převyprávění, které jsem dětem přednesla záhy po přečtení původního textu. Pokud mi text připadal méně složitý, shrnutí děje z úryvku jsme prováděli s dětmi společně. Alespoň část úryvku vždy četl někdo z dětí a část já. Bylo to neplánované vyústění situace při prvním setkání, přesto jsme u tohoto modelu zůstali. Bylo zajímavé sledovat při společné rekapitulaci, zda ten kdo četl, byl schopný zároveň vnímat i obsah. Pro mě překvapivým zjištěním bylo, že ten kdo četl, měl o příběhu dobrý přehled a dokonce to jeho pozornost posílilo.

#### 2.1.2 KONKRÉTNÍ SKUPINA

Pro realizaci projektu jsem si vybrala zařízení Dětský domov Cheb a Horní Slavkov, ve kterém jsem pracovala se čtyřmi dětmi, Milanem (11 let), Adélou (10 let), Lukášem (10 let) a Karlem (13 let). Naše setkání se odehrávala jednou týdně, po dobu šesti týdnů. První

setkání proběhlo 17. 2. 2018 a poslední 25. 3. 2018. Práce probíhala ve skupině v prostorech dětského domova. Všechny děti jsem osobně znala již několik let z praxe v dětském domově. To mi značně usnadnilo práci s nimi. Zároveň jsme byli schopni vytvořit si při jednotlivých setkáních příjemnou atmosféru a spolupracovat, protože děti byly v mé přítomnosti uvolněné a nesvazoval je stud.

### 2.1.3 DÍLČÍ TÉMATA

Jednotlivá témata jsem volila vzhledem k hlavnímu účelu projektu, kterým je podpora sebeaktivační tendence a prosociálního chování (viz. Tabulka 1). Při volbě jsem brala ohled na skupinu dětí, se kterou budou témata realizována. Zaměřila jsem se na děti z hlediska chování, které bych u nich chtěla potlačit (lež, útky). Zároveň jsem si vybrala, co bych chtěla u dětí podpořit (seberalizace, sebevědomí, pocit sounáležitosti).

Setkání	Téma	Výtvarná technika	Cíl
1	barva	Temperové barvy	Prolomit stud, nastinit dětem jak budou setkání probíhat a možnost ohmatat si práci s akvarelem v nezávazné podobě nefigurativní malby.
2	lež	Kresba- pastelky	Zaujmutí negativního postoje ke lži, posouzení, že lež je často jen krátkodobým únikem z nepříjemné situace a že ji může zhoršit, odrazení dětí od lhaní.
3	láska a pocit sounáležitosti	Prostorová tvorba- modelína	Zdůraznění významu blízkých lidí v životě dětí, ujasnění toho, kdo je pro děti nejbližší osobou a podpoření pěstování tohoto vztahu.
4	útky	Kresba- tužka	Přivedení děti k soucitu s někým komu někdo schází, odrazení od způsobení takových situací.
5	přání a plány do budoucna	Suchý pastel	Podpora dětí v utváření cílů, ve snaze se zlepšovat a v plánování (nežít jen přítomností, ale myslet i na budoucnost).
6	sebevědomí	kombinovaná technika akvarelu a koláže	Podpora sebevědomí dětí, ukázat, že jsou každý jiný, ale každý má své dobré vlastnosti a dovednosti. Podpořit děti v tendenci rozvíjet své silné stránky.

Tabulka 1 Návrh tématu

## 2.2 PRVNÍ SETKÁNÍ - BARVA

Úvodní setkání je založeno na jednoduchém úkolu. Ten ale může vyústit v zajímavý a osobitý umělecký projev každého účastníka. Vysvětlení úkolu následovalo po seznámení dětí s příběhem a postavami knihy a přečtení prvního úryvku z ní. První aktivita také měla za úkol dětem nastínit, jak budou sezení probíhat a dodat jim sebevědomí ve výtvarné tvorbě. Tento krok je důležitý, protože strach nebo stud se vyjádřit, by zbytečně bránily k dosažení hlavního cíle, kterým je rozvoj sebeaktualizační tendence.

### 2.2.1 ÚVOD ÚKOLU

Prvním krokem setkání je přednes úryvku:

*„ „Tome!“ Žádná odpověď. „Tome!“ Žádná odpověď. „Kam se ten chlapec jenom mohl podít? Tak, Tome!“ Stará paní si stáhla brýle a rozhlédla se přes ně po pokoji; pak si je nastrčila na čelo a dívala se zpod brýlí. Málokdy nebo nikdy se skrze ně nedívala po tak všedním předmětu, jako je chlapec, neboť to byly její parádní brýle, chloubka jejího srdce, a byly na podívanou, nikoliv na dívání – kolečky od sporáku byla by viděla stejně dobře. Stará paní vypadala chvíli bezradně a řekla ne hněvivě, ale přece dost hlasitě, aby to slyšel nábytek: „To nic. Ale počkej, až tě chytím. Já...“ Větu nedokončila, neboť v tu chvíli už byla sehnutá a šťárala smetákem pod postel, a tak potřebovala všechnen dech, aby dodala šťouchancům důrazu. Nevyšťárala nic, jenom kočku. „To svět neviděl, co si ten chlapec dovoluje!“ Šla k otevřeným dveřím, postála v nich a dívala se ven mezi popínavá rajčata a bující durmanový plevel, jež tvořily zahradu. Tom nikde. Pozvedla hlas do výšky vypočtené na daleký donos a zahoukala: „Tó-ó-ómééé!““ (Twain, 2014, s. 7)*

Posléze dětem bude položena otázka: „Co dělala teta Polly?“ Tento kro by měl vyvolat diskusi o jednotlivých myšlenkách, které dětem utkvěly. Zároveň by měla vést k diskusi o tom, kde by se Tom mohl nacházet. Děti by měla napadat různá místa, na která by se chlapec mohl uchýlit a popřípadě proč tam šel a jejich myšlenky budou vedeny k tomu, aby se identifikovaly s Tomem a zahrnuly vlastní myšlenky a představy o tomto místě. Poté jim bude položena otázky: „Jakou barvu má místo, kde byste se cítili nejlépe?“ a „Která barva by vás měla obklopotvat?“ A z toho vychází výtvarná úloha.

### 2.2.2 ZADÁNÍ ÚKOLU

Pomůcky: Temperové barvy, kelímky, špejle na zamíchání barvy, bílá čtvrtka- formát A3

Časová náročnost- 20 minut

Zadáním úkolu je namíchat si barvu, kterou si právě představily jako svou oblíbenou. Zároveň dětem bude nabídnuta i možnost neúplného zamíchání odstínů nebo různých barev a vytvoření dvoubarevné skvrny. Barva bude naředěna vodou. Následně budou moci s barvou zacházet podle svého uvážení a pravidel. Ty určují, že mohou barvu jakkoliv nalévat, případně vytvářet pomocí ní stříkance a kaňky. V průběhu zpracování bude povoleno dětem do díla zasahovat pouze rukou, nakláněním čtvrtky, bez použití štětce. Taktéž jim bude navrhována varianta, že si mohou půjčit barvu od někoho z ostatních dětí a propojit navzájem jejich oblíbená místa. Poté co budou se vzhledem díla spokojeni, uklidí si pomůcky a nechají svou barevnou skvrnu oschnout. Nakonec nad pracemi bude následovat rozhovor, který má za úkol zjistit, jak se jim jejich výtvar líbí, co jim připomíná a co děti na této technice bavilo, nebo nebavilo.

### 2.2.3 REFLEKTIVNÍ BILANCE

Při první aktivitě byly děti plně zvědavosti a očekávání. Klady mi spoustu otázek a chtěly vědět, co budou tvořit. Na začátku jsem jim vysvětlila, že se všechna setkání budou týkat určitého příběhu a stručně je do něj uvedla. Ještě než jsem začala číst první ukázkou z knihy, Kája se sám nabídl, že by příběh rád přečetl. To jsem ochotně přijala. Líbilo se mi, že sám vyvíjí iniciativu. Hned potom co Kája dočetl, jsme se začali bavit o tom, co jsme četli. Příjemným překvapením bylo, že i Kája byl schopný příběh převyprávět. Ostatní děti taktéž dodávaly informace, které jim utkvěly v paměti. Dále jsme se bavili o tom, kde by se mohl Tom ukrývat. Děti napadalo, že by mohl být venku, v lese, v pokoji, někde u kamaráda nebo i ve škole. Potom jsem dětem dala za úkol přemýšlet o tom, jaké místo by si představily ony, kdyby se mohly octnout někde, kde jim bude příjemně, a jakou by to místo mělo mít barvu. A tak jsme se postupně od rozhovoru dostali k tvůrčí činnosti. Děti začaly míchat barvy. To provázela zvědavost. Chtěly vědět, co s barvou budou potom dělat, a šlo vidět, že si to užívají. Většinou se nebály experimentovat. Někdo více, takže míchali hodně odstínů barev a nebáli se přidat větší množství. Samozřejmě, že i někdo méně. Ti se zase drželi jednoho odstínu a jen ho lehce modifikovali, zesvětlovali, ztmavovali nebo přimíchávali jen hodně podobné barvy. Když děti řekly, že už to mají

hotové, ptala jsem se, jestli jejich výsledná barva připomíná tu, kterou si představovaly na počátku. Často odpovídaly tak, že je trochu jiná, protože se zabraly do míchání a jednaly intuitivně, ale že se jim výsledek líbí. Poté přišla pro děti nejzajímavější část a to rozmazávání barvy. Vysvětlila jsem jim pravidla a povolila, pokud budou chtít, že si mohou půjčit trochu barvy od jednoho z ostatních. Tento krok jsem do úkolu zahrnula, abych děti podpořila ve vzájemné kooperaci, což je důležitý aspekt prosociálního chování. Vysvětlila jsem jim to tak, že se v jejich oblíbeném prostoru mohou pohybovat i ostatní, a že mohou vyzkoušet, zda ty jejich dva prostory mohou být i dohromady příjemné. Zároveň jsem jim ale také vysvětlila, že tuto možnost využít nemusí, že pokud někdo chce mít své místo jen sám pro sebe, tak na to má nárok.

Z rozmazávání barev byli všichni naprosto nadšení. Oproti běžným výtvarným činnostem to byl naprostý opak, protože obvykle mají sahání rukou do barvy spíše zakázáno. Lukášek a Kája si to užívali. Míla a Adélka byli zpočátku rozpačití. Nechtělo se jim od barev umazat. Tento stav nakonec překonali a všichni při reflexi uvedli, že je práce s barvou bavila. Poté jsem se děti zeptala, co je na aktivitě nejvíce bavilo. Adélka, Míla a Kája odpovídali, že stříkání barvy. Kájovi s Mílou se ještě k tomu líbilo míchání barvy. Lukášek uvedl, že pro něj bylo nejzábavnější rozmazávání prstem. Další otázka byla: „Co se ti líbí na dílech ostatních?“. Nejčastěji děti uváděly barvu nebo to, že jim něco připomíná. Poslední na co jsem se jich zeptala, bylo, co jim připomíná jejich vlastní obrázek. Jednotlivé odpovědi dětí jsou uvedeny následně.

Lukášek uvedl, že mu jeho dílo připomíná fialovou trávu a tečky, že by mohly být mouchy. Také řekl, že se mu jeho obrázek líbí. Cizí barvu použil jen trochu. Komentoval to tak, že se mu obrázek už tak líbí a nechce tam moc další barvy.

Karel odpověděl, že jeho barevná skvrna představuje déšť dopadající na zem. Doplnil, že se mu ale jeho obrázek nelíbí. Když jsem se zeptala proč, řekl, že neví proč, že se mu prostě nelíbí. Kája je zrovna ve věku, kdy poměrně často dělá a říká věci tak trochu na truc, takže tuto odpověď připisuji tomu. Kája jako jediný nevyužil možnost zapůjčení barvy někomu z ostatních. Odůvodnil to tak, že má rád svůj vlastní prostor.

Adéla uvedla, že jí obrazec nic nepřipomíná. Řekla, že se jí líbí, jak namíchala barvu a jak se na čtvrtce propojuje s tou druhou. Adélka druhou barvu využila ochotně a zvolila



barvu svého bratra Lukáše. To dává smysl, protože jejich vztah je velice silný a Adélka, jako starší sestra, se o Lukyho v mnoha ohledech stará a tráví spolu většinu času.

Milánek se vyjádřil, že se mu jeho výtvar líbí, že by si ho i rád někde vystavil a že mu připomíná logo nějaké společnosti a také draka. Půjčení barvy někomu jinému Míla úplně nedodržel. Použil sice další barvu, ale využil červené barvy přímo z tuby. Bylo vidět, že mu hodně záleží na výsledném vzhledu jeho díla. Také je ale možné, že to udělal, protože nebyl úplně pozorný při zadávání úkolu.

#### 2.2.4 VYHODNOCENÍ ÚKOLU

První setkání splnilo svůj účel, kterým bylo nezávazné seznámení s celým konceptem projektu. Děti byly při tvorbě uvolněné a dalo se vysledovat, že je práce s barvou zaujala a bavila. Všechny děti tvořily se zaujetím a neváhaly do díla zasáhnout rukou, naopak si tuto část užívaly a při reflexi následně vykazovaly velkou míru představitivosti, když své dílo interpretovaly. Bylo by zajímavé, kdybychom využili větší plochu k tvorbě, například společný velký balicí papír a vzájemně tak propojili „prostory“ všech dětí do jednoho abstraktního díla. V tomto případě by byla ještě více zapojena složka vzájemné spolupráce a dalo by se pracovat i na zemi, což by mohlo být pro děti také trochu netradiční a zajímavé.

### 2.3 DRUHÉ SETKÁNÍ - LEŽ

Druhé setkání nese název lež. Vybrala jsem toto téma, protože jsem se u dětí se lži musela poměrně často potýkat. Zároveň mě k zahrnutí této problematiky motivovalo to, že si myslím, že by bylo žádoucí s dětmi více komunikovat a pokusit se je přimět, aby se neschovávaly za lži v nekomfortních situacích. A vysvětlit jim, že takové chování může situaci zhoršit.

#### 2.3.1 ÚVOD ÚKOLU

Na počátku si připomeneme, kam jsme se v příběhu dostali naposledy a poté bude přečtena další část příběhu:

*„Něco se za ní šustlo a stará paní se obrátila ještě právě včas, aby mohla chytit chlapce za šos kabátu a zarazit jeho útěk. „Tady jsi! Také jsem si mohla vzpomenout na spíž. Cos tam dělal?“ „Nic.“ „Nic? Podívej se na své ruce a podívej se na svá ústa. Od čeho jsou?“ „Já nevím, teto.“ „Ale já vím. Zavařenina to je. Stokrát jsem ti řekla, že s tebe stáhnou kůži,*

*budeš-li mi chodit na zavařeninu. Podej mi rákosku.“ Rákoska se vznášela ve vzduchu – nebezpečí bylo zoufalé. „Jejda! Za vámi, tetičko, za vámi!“ Stará paní se otočila jako na obrtlíku, shrnula si sukně ohrožené neznámým nebezpečím a chlapec se dal na útěk, vyšplhal se na vysoký plot a zmizel za ním. /.../*

*Zatímco Tom jedl večeři a v příhodných chvílích kradl cukr, kladla mu teta Polly otázky lstivé a velmi zákeřné, neboť na Toma líčila. Povídá: „Bylo hrozné teplo ve škole, Tome, vid?“ „Ano, prosím.“ Stará paní vztáhla ruku, sáhla na Tomovu košili a řekla: „Ale nejsi ani moc uhřátý.“ Blažilo ji vědomí, že zjistila, že košile je suchá, aniž kdo věděl, že právě toto zjištění bylo účelem manévru. Netušila však, že Tom už přece jen vystihl, odkud vítr vane. Proto také sáhla k bezpečnostnímu opatření proti případnému dalšímu tetinu tahu. „Někteří z nás jsme si pumpovali vodu na hlavu – mám ji ještě mokrou. Vidiš?“ Tetu Polly zamrzelo, že přehlédla tento detail nepřímého důkazu a že se jí tah nepovedl. Potom ji osvítilo nové vnuknutí: „Tome, když jste si pumpovali vodu na hlavu, nemusel sis rozpárat límec, který jsem ti přišila? Rozepni kabát!“ Stín znepokojení z Tomovy tváře zmizel. Rozepjal kazajku. Límec byl bezpečně přišitý. „I k šlaku! No tak zmiz! Já jen chtěla vidět, zda jsi nebyl za školou a zda ses nešel koupat. Ale to nic. Popálené dítě se ohně bojí, jak se říká. Jsi lepší, než si člověk myslí. Tentokrát.“ Zpola se mrzela, že její prohnání neuspěla, zpola se radovala, že Tom alespoň jednou nějakým řízením náhody byl hodný chlapec. Ale Sidney řekl: „Tak se mi všechno zdá, že jste jeho límec sešila bílou nití. Ale teď je sešitý černou.“ „Ovšem že jsem ho sešila bílou nití! Tome!““ (Twain, 2014, s. 7-10)*

Protože příběh je delší, pro snazší pochopení bude následovat krátké převyprávění úryvku. Z první části by se děti měly dobrat k tomu: kde se Tom nacházel, když ho teta Polly hledala (byl ve spíži a jedl tam zavařeninu), co tvrdil (nic tam nedělal) a co ho prozradilo (špinavé ruce a ústa). Z druhé části úryvku budou muset zjistit, o co se snažila teta Polly (jestli náhodou nešel místo školy k rybníku), jaké výmluvy měl Tom připravené (výmluvy na všechno, že si namáčeli hlavu u studny, aby jim nebylo horko), zda teta jeho lež neprokoukla (málem) a co ho nakonec prozradilo (Sid).

Poté bude následovat rozbor ve smyslu: Co jsme se nového o hlavním hrdinovi dozvěděli? Rozhovor bude směřovat k termínu lež. Pokud se tak nestane, bude položena otázka, zda chlapec udělal něco nečestného a co to bylo. Chtěla bych, aby děti na téma

druhého sezení přišly samy. Tématem je lež a v ukázce se tento jev opakuje dvakrát. Proto není pochyb, že se k němu snadno dostanou a až se tak stane, přejdeme k tvorbě.

### 2.3.2 ZADÁNÍ ÚKOLU

pomůcky- pastelky, papír

časová náročnost- 20-30 min

Děti budou navedeny, aby si představily, že lež je bytost, která žije s námi (jako bychom ji měli na zádech nebo v hlavě) a která nás ovlivňuje a navádí k tomu, abychom něco zatajili nebo něco řekli jinak, než pravdivě. Děti budou mít za úkol pokusit se zosobnit nebo ztvárnit jejich představu o lži. Během tvorby bude sledováno, jaké děti volí barvy, zda váhají nad návrhem nebo zda mají jasnou představu. Souběžně bude sledováno, jaký zaujímají k námětu postoj. Po dokončení úkolu bude probíhat rozhovor, ve kterém budou kladeny otázky: Proč jsi znázornil lež právě takhle? Proč myslíš, že Tom lhal? Myslíš si, že ta lež, kterou jsi zobrazil, Tomovi pomohla nebo mu spíše přitížila? Jak by se měl podle tebe Tom zachovat, aby nemusel lhát? Co by měl udělat jinak, aby nemusel lhát?

### 2.3.3 REFLEKTIVNÍ BILANCE

Když jsem se na začátku druhého setkání zeptala dětí, jestli si pamatují minulé setkání, tak bez váhání uvedly, co jsme dělali a vzpomněly si i na příběh, který aktivitu uváděl. Řekla jsem jim, že se tedy konečně dozvíme, kde se skrýval Tom, a zeptala jsem se, jestli chce někdo číst. Přihlásil se Lukáš. Domluvila jsem se s ním, že si to spolu rozdělíme na půl, protože úryvek byl delší. Čtení úryvku pro něj bylo složitější než posledně pro Káju. Srozumitelnost to ale nenarušovalo. Když jsem text dočetla do konce, zrekapitulovali jsme si, o čem text byl. Kája s Lukáškem sami od sebe říkali, co si zapamatovali. Adélka s Mílou odpovídali až po dotázání. Když jsem se zeptala, jestli je napadá něco, co mají ty dvě části úryvku společné, Lukášek okamžitě reagoval, že tam Tom lhal. Bylo tedy snadné navést děti na téma. Ptala jsem se jich co to vlastně lež je a dala jim za úkol, aby si představili, že lež je nějaká bytost, která se nás drží a šeptá nám do ucha, abychom neřekli pravdu nebo zalhali. Když si děti měly představit, jak by taková bytost mohla vypadat, pouze Kája se okamžitě pustil do kreslení. Ostatní se zamýšleli a Adélka dokonce řekla, že neví co kreslit, že ji nic nenapadá. Nakonec se však do kreslení pustila. Když děti váhaly, snažila jsem se jim spíše zopakovat zadání, nechtěla jsem totiž

ovlivnit jejich představivost tím, že jim vnuknu nějaký svůj nápad. Dodala jsem pouze, že je to nějaké stvoření, nějaká příšerka, která nás nutí lhát. Taktéž jsem jim řekla, že může vypadat jakkoliv a že si ji každý má představit podle sebe, nejlépe to, co ho napadne jako první. Nakonec všichni kreslili a děti si dávaly záležet. Bylo vidět, že dbaly na detaily, kterými se snažily vyjádřit význam výtvoru. Po dokončení jsme se bavili o následujících otázkách. Proč jsi znázornil lež právě takhle? Na to Kája uvedl, že barvy, které zvolil, znázorňují temnotu a že má černou díru v hlavě místo úst, protože mluvíme za ni. Míla uvedl, že má oko ve tvaru spirály, protože se lži na sebe nabalují a je to poté pořád dokola. Adélka vytvořila svou bytost podobnou čertovi a řekla, že to pro ni znamená zlo. Lukášek se nejdříve inspiroval v animovaném filmu o příšerkách. Později ale popustil uzdu své fantazii. Popisoval svůj obrázek s nadšením, poukazoval na detaily jako jizvy, oheň z úst, rohy, drápy a jiné. Na to jsem zareagovala tak, že jeho lež vypadá opravdu nebezpečně a jestli si myslí, že taková je. Řekl, že ano, že může způsobit problémy. Potom následovaly další otázky. První byla: „Proč myslíš, že Tom lhal?“ Na to padaly odpovědi: protože se chtěl vyhnout trestu; protože věděl, že to neměl dělat; protože nechtěl, aby se teta zlobila. Druhá byla: „Myslíš si, že ta tvá lež Tomovi pomohla nebo mu spíše přitížila?“ Milánkova odpověď zněla: „Myslel si, že mu pomůže, ale nakonec se na to přišlo.“ Kája řekl, že vždy na chvíli pomůže, ale nakonec to může být horší, po tomto rozhovoru jsem se ho zeptala, jak se tomu tedy vyhnout. Řekl, že je lepší říci pravdu. Na to jsem mu řekla, co když poté co řekne pravdu, bude jisté, že se dostane do problému. Souběžně s tím jsem se zeptala všech, jestli někoho nenapadá ještě jiné řešení. Nikdo nic neodpovídal. Tak jsem se zeptala jinak. Jestli když se vrátíme do minulosti, jestli se to nedá vyřešit někde tam. Lukáška napadlo, že když to neuděláme, tak o tom nemusíme ani lhát. Když se však stane, že uděláme něco, co bychom neměli, což zažíváme čas od času všichni, měli bychom přijmout zodpovědnost za naše chování i za předpokladu, že by mohl přijít trest. Pokud se přiznáme a dáme tak najevo, že si uvědomujeme pochybení, může mnohem pravděpodobněji nastat situace, že bude toto chování spíše prominuto, na rozdíl když se pokusíme ho zakrýt lží, protože lež je dalším prohřeškem. Kromě přiznání se můžeme pokusit nešvar, který jsme způsobili, také napravit nebo se omluvit. Tím jsem sezení ukončila a dodala, že když budeme dělat vše podle svého svědomí, tak nad námi ten strašák, kterého jsme nakreslili, nemůže mít žádnou moc.

### 2.3.4 VYHODNOCENÍ ÚKOLU

Téma lež bylo pro děti uchopeno dobře. Díky příběhu jsme se k němu dostali nenuceně, a proto nebylo pro děti těžké o něm mluvit a nebrali si ho osobně. Při závěrečné reflexi jsme se právě naopak o lži bavili bez jakýchkoliv potíží. Jediný zádrhel vnímám v tom, že pro děti nebylo snadné uchopit tak abstraktní námět a vyjádřit ho konkrétním způsobem. Ačkoliv některým dětem trvalo déle vymyslet, jak námět ztvárnit, nakonec se všem povedlo do díla zakotvit určité množství symbolizace a nápaditosti. Bylo zajímavé, že některé symboly děti objevily až při reflexi, což svědčí o přínosu reflektivního dialogu v artefletice.

## 2.4 TŘETÍ SETKÁNÍ – LÁSKA A POCIT SOUNÁLEŽITOSTI

Úkol nazvaný „Láska a pocit sounáležitosti“ bude klást za cíl podpořit děti v budování pozitivních vztahu k lidem v jejich okolí. Zařízení náhradní péče mají za úkol, pokud je to možné, podporovat udržení kontaktu s rodiči nebo jinými rodinnými příslušníky. Tato tendence se dá snadno vysvětlit, protože tento vztah je velice důležitý pro normální rozvoj lidské osobnosti. Zároveň pokud vztah ze strany rodičů nefunguje, je dobré, když si děti vytvoří vazbu na někoho jiného, přestože nebude pravděpodobně tak silná. Je důležité, aby vazbu vnímali jako jistotu, na kterou se mohou spolehnout. Z tohoto důvodu jsem právě tento úkol zahrнула. Úkol by měl pomoci dětem si uvědomit, jaké osoby mají rády, že by si jich měly vážit a o své vztahy pečovat. Zároveň je také cílem úkolu vyvolat pocit, že je dítě přijímáno a milováno, což má také pozitivní vliv, dává jim jistotu, že někam patří, a že jsou důležití.

### 2.4.1 ÚVOD ÚKOLU

Na začátku setkání si opět připomeneme dosavadní děj příběhu. Poté děti budou uvedeny do kontextu úryvku (Tom je ve škole a seznamuje se s dívkou, která mu padla do oka) a pak přejdeme ke čtení dalšího úryvku.

*„Chlapec si začal na tabulku něco kreslit a svůj výtvar zakrýval levičkou. Chvilí předstírala, že ji to nezajímá, ale brzy se u ní začala projevovat přirozená zvědavost. Chlapec kreslil dál, nevěnoval jí pozornost. Dívka se jakoby náhodou zkusila podívat, ale on vůbec nedal najevo, že si něčeho všiml. Nakonec už nemohla dál a váhavě zašeptala: “Ukaž” /.../*

*“To je nádhera - taky bych chtěla umět takhle kreslit.”*

*“To nic není” zašeptal Tom “Naučím tě to.”*

*“Vážně? A kdy?”*

*“Přes poledne. Jdeš domů na oběd?”*

*“Když řekneš, tak nepůjdu.”*

*“Tak jo, platí. Jak se jmenuješ?”*

*“Becky. A ty? Vlastně já vím. Tom.”*

*Tom něco načmáral na tabulku a napsaná slova zakryl, aby je Beky neviděla. Ona se už však ani trochu neostýchala a chtěla, aby jí ukázal, co napsal. /.../*

*“Když jsi takový, schválně se podívám!” - Popadla ho malou ručkou a začala se s ním přetahovat. Tom předstíral, že se musí zuřivě bránit, ale nechal si kousek po kousku odstrčit ruku, až se pod ní objevila slova: Miluji tě.” (Twain, 2014, s. 51-52)*

Po přečtení úryvku bude dětem položena otázka, jestli má Tom ještě někoho dalšího rád. Děti by to mělo vést k nápadům, jako je teta Polly. To je příznačné, protože děti v dětském domově nejsou momentálně v péči rodičů. Proto mají v tomto případě možnost se ztotožnit s hlavním hrdinou v tom, že ačkoliv Tom nemá rodiče, tetu Polly jako jeho pečující osobu má rád.

Další věc, která by měla děti napadnout, jsou přátelé. Až toto řeknou, bude následovat otázka: Proč jsou tito lidé pro Toma důležití? Poté se rozhovor přesune k dětem a budou nabádány, aby si rozmyslely, kdo je pro ně v životě důležitý. Osoby, které je první napadnou, si zapíší na papír. Zároveň k těmto osobám si také napíší jedno slovo, které je jako první napadne ve spojitosti s nimi.

#### **2.4.2 ZADÁNÍ ÚKOLU**

pomůcky- modelína, papír velkého formátu (balicí papír), progresso výrazné barvy

časová náročnost- 20-30 min

Na začátku každý dostane k dispozici modelínu a za úkol budou mít vymodelovat nějaký tvar, který bude znázorňovat jejich blízké osoby. Přičemž se děti mohou inspirovat asociací, kterou si u blízkých napsaly. Až své blízké vymodelují, posadí se doprostřed papíru, kolem sebe poskládají své výtvořky a pomocí linky se s nimi propojí. V úvahu budou

muset brát, jak vzdálenost od nich samotných, tak druh linky, sílu a přímost nebo zakřivení, podle toho jaký vztah mezi nimi je. Po tvorbě bude probíhat rozhovor zaměřen na to, koho tvary znázorňují, proč je pro mě tento člověk důležitý a co dělám pro to, aby zůstal mezi mými nejbližšími.

### 2.4.3 REFLEKTIVNÍ BILANCE

Během připomínání předchozích setkání jsme se společně dobrali k tomu, čeho se setkání týkala. Souběžně jsme si i převyprávěli dosavadní část příběhu. Čtení úryvku se tentokrát ujal Míla. Protože byl text tentokrát veden převážně ve formě dialogu, pomohla jsem mu a četla ty části, které patřily dívce. Zároveň, bylo takto i snazší úryvek pochopit. Po přečtení jsem se zeptala Adélky, co jsme si přečetli. Nejprve říkala, že neví. Když jí Lukášek začal napovídat, tak si nakonec i na něco vzpomněla. Poté přišly na řadu otázky. První z nich byla: „Koho může mít Tom ještě kromě Becky rád?“ Napoprvé děti řekly, že má ještě rád maminku. Načež jsem připomněla, že je Tom sirotek, že rodiče nemá. V tu chvíli si hned vzpomněly na tetu Polly. Poté uvedly bratra, napadla je také paní učitelka ve škole, sestra, pes apod. Další otázka byla: „Proč jsou pro něj tito lidé důležití?“ Děti napadaly tyto odpovědi: Protože mu dávají jídlo. (Lukášek); Protože má kde bydlet. (Adélka); Protože spolu tráví čas, mají nějaké společně koníčky. (Milánek); Protože mu pomohou, když potřebuje. (Kája); Protože mu kupují oblečení. (opět Lukášek); Protože ho mají taky rádi. (Míla).

Poté už děti nic nenapadalo. Poradila jsem jim, že se například Tom přátelům může svěřit, když ho něco trápí. Načež Kája řekl: „Také protože si spolu rozumí.“

Odpovědi dětí napovídají, že pro ně hraje velkou roli materiální zajištění. Není ojedinělé, že jsou děti odebrány z rodiny, kvůli nedostatečné péči v této oblasti. Z vlastní praxe vím, že co se týče jídla, některé děti, těsně po tom co přichází z místa, odkud jsou odebrány, mají tendenci se přejídat. Samozřejmě tato situace nastává u dětí, které trpěly nedostatkem jídla. Lukášek je jedním z nich, a proto je naprosto pochopitelné, že ho tato odpověď napadla. U dětí z normálně fungující rodiny berou často věci jako oblečení, jídlo nebo vlastní pokoj za samozřejmost, a proto by je mohly napadat primárně jiné hodnoty. Za každým dítětem je však jiný příběh a záleží také, jak dlouho žije v dětském domově a kvůli čemu tam bylo umístěno. Dětský domov dětem sice zajistí materiální potřeby jako oblečení, stravu, školní pomůcky apod., ale nastává zde problém s vynahrazením

dostatečné emocionální péče, jakou dítě potřebuje a dokáže mu ji plnohodnotně zprostředkovat pouze blízká pečující osoba, se kterou má dítě vřelý a důvěrný vztah.

Po otázkách kolem Toma následoval přesun pozornosti k dětem. Jejich úkolem bylo přemýšlet o tom, jaký důležitý člověk je v jejich životě. Každý si měl vybrat alespoň čtyři své blízké. Napsat si je na papír a u každého napsat nějakou asociaci. Když jsem viděla, že někteří váhají, radila jsem jim, ať napíší první věc, kterou si s tím člověkem spojily (barva, koníček, zvyk, společný zájem, místo atd.). Když měli všichni vymyšleno, zadala jsem úkol a děti začaly tvořit. Někteří okamžitě věděli, jak se s úkolem vypořádat a začali záhy po zadání pracovat. Někdo si chvíli nevěděl rady a bylo vidět, že váhá, jak své blízké zobrazit. Pravděpodobně dětem způsobovala potíže symbolická zobrazení. Vymyšlená asociace nebyla snadno ztvárnitelná, a tak děti přemýšlely nad jinou, kterou by dokázaly vyrobit snáz. Po dokončení modelování nastala část, kdy si musely děti rozmyslet, jak své výtvary na papíře kolem sebe rozestaví. Určitým způsobem to udělaly a poté po jednom komentovaly, proč to tak udělaly. Bavili jsme se o tom tak, aby pochopily význam postavení figurek. Když si děti byly jisté postavením, vysvětlila jsem jim význam linky. Hlavně to, že by také měla nějakým způsobem popisovat jejich vztah k osobám, které figurky znázorňují. Následně co jsme si tohle ujasnili, si děti po svém komentáři nakreslily cestu od sebe ke každému ze svých blízkých.

V reflexi jsme poté nad výtvary rozebírali, koho jednotlivé tvary znázorňují a jaký k němu mají vztah. Všechny děti měly ve svém okruhu lidí někoho z rodiny, přátel a svého sourozence. Poslední otázkou bylo, co dělají nebo budou dělat pro to, aby zůstal mezi jejich blízkými. Děti na tuto otázku odpovídaly: „Budu se s ním často vídat.“, „Budu na ni/něj hodná.“, „Vezmu ho někam na výlet, až budu starší.“, „Budu si pamatovat, kdy má narozeniny.“, „Nebudu dělat průšvihy, aby se na mě nezlobila.“, „Hodně si voláme.“, „Chodíme společně na kroužek.“, „Trénujeme spolu, takže se budeme pořád hodně vídat.“

#### **2.4.4 VYHODNOCENÍ ÚKOLU**

Láska a sounáležitost bylo velice důležité téma pro projekt a pro děti hned z několika důvodů. Jako přínos shledávám to, že si děti srovnaly, koho by zařadily do svého nejužšího okruhu a uvědomily si, že své blízké kolem sebe opravdu mají. Téměř všechny pravidelně vídají a mají možnost je kdykoliv kontaktovat nebo vidět. Škoda je, že



z aktivity se nedalo uchovat hotové dílo. Už díky tomu, že děti byly součástí díla, že seděli na pracovní ploše a propojovali se pomocí linky se svými blízkými. Také malé modely z modelíny se nedají snadno uchovat, jako alternativa by bylo možné zvolit malbu akvarelem. Vzniklé dílo by bylo možné později kdykoliv učinit kompletním pouze tak, že se děti posadí do stejné pozice jako při tvorbě. Já však preferovala variantu s modelínou. Vzhledem k tomu, že při tvorbě mělo být bráno v úvahu mnoho kritérií jako například vzdálenost, umístění, síla a zakřivení linky, přišlo vhod, že když si děti nějakým způsobem kolem sebe modely rozložily, v průběhu rozhovoru měly možnost jejich pozici ještě přizpůsobit tomu, jak si postupně uvědomovaly souvislosti.

## 2.5 ČTVRTÉ SETKÁNÍ - ÚTĚKY

Čtvrtý úkol je zaměřen na téma útěků. U dětí v zařízeních ústavní výchovy se dá s tímto jevem poměrně často setkat. Především ve věku, kdy dítě dospívá. Toto období je pro děti nejnáročnější a často jej řeší útekem, nejčastěji za rodinou, přítelem nebo ke kamarádům. Takovéto chování jim bohužel může způsobit mnohem horší situaci, než jaká byla ta, před kterou děti utíkaly. Často se totiž stává, že jako výchovné opatření je použita diagnostika dítěte v dětském diagnostickém ústavu a následným zařízením bývá ve velkém množství případů přeložení do dětského domova se školou. Proto musí nejen čelit hormonálním a fyziologickým změnám typickým pro pubertu, které jsou mnohdy velice psychicky náročné, ale také se musí popasovat se změnou prostředí, kolektivu a tak dále. Z tohoto důvodu jsem mezi témata zahrнула úkol zaměřený na tuto problematiku, a ráda bych jeho pomocí děti od takového chování odradila. Navíc tento úkol zapojuje empatii dětí, čímž bych ráda do tohoto úkolu zahrнула i podporu prosociálního chování.

### 2.5.1 ÚVOD ÚKOLU

Před čtením úryvku je nutné uvést děti do kontextu příběhu. Bude jim vysvětleno že, Becky Toma později odmítne, protože zjistí, že je již zasnoubený s jinou což Toma rozesmtní.

*„Co kdyby se teď sebral a záhadně zmizel? Co kdyby se vydal do světa - do dalekých zemí za devatero moří - a už tam zůstal! Jak jí potom bude? /.../ Ano už je to jisté, o jeho budoucím povolání je rozhodnuto. Uteče z domova a stane se pirátem. Vyrazí hned zítra ráno. Proto musí hned začít s přípravami. Ze všeho nejdřív musí shromáždit veškeré své*

*bohatství. (Twain, 2014, s. 60) /... / V mžiku byl oblečený, vyškrábal se z okna a po kolenou přešel stříšku nad verandou. (Twain, 2014, s. 65) /.../*

*Po snídani si ho teta odvedla stranou. Tom skoro jásal, že možná konečně bude bit, ale nestalo se tak. Teta se nad ním rozplakala, ptala se ho jak může takhle trápit její slabé srdce, a nakonec řekla ať si tedy poslouží, ať si zkaží život a její nešťastné šediny přivede do hrobu, protože už nemá cenu se o něco dál snažit. To bylo horší než deset výprasků - Toma to bolelo víc než tělesný trest. Plakal, prosil za odpuštění, znovu a znovu sliboval, že se polepší, ale když mu teta dovolila odejít, měl dojem, že dosáhl jen částečného odpuštění a získal jenom chabou důvěru.“ (Twain, 2014, s. 77)*

Rozhovor po přečtení úryvku se bude týkat nejprve útěku, konkrétně proč Tom utekl? Poté se zaměříme na to, zda se mu opravdu povedlo docílit toho, co měl jeho útěk vyvolat (chtěl ublížit Becky, aby ji bylo líto, že ho odmítla a aby se ji stýskalo). Rozhovor bude směřovat k tomu, čeho Tom opravdu dosáhl nebo jaký účinek jeho útěk měl (smutek se projevil pouze u jeho nejbližší osoby, kterou je teta Polly). Účelem rozhovoru bude tedy hlavně to, jestli se dá nějaký problém útekem vyřešit. Nebo jestli by nebylo lepší zvolit jiné řešení. hned, či později, budeme muset problému čelit.

### **2.5.2 ZADÁNÍ ÚKOLU**

pomůcky- čtvrtka, suchý pastel

časová náročnost- 25 min

V tomto úkolu si děti musí představit, jak se cítila teta Polly, když byl chlapec pryč (pociťuje strach o Toma). Námětem kresby bude tedy strach. Děti budou moci postupovat podobně jako při zobrazování lži v jenom z minulých setkání, tedy využít personifikace a mohou také využít abstrakci, kterou už také měly možnost vyzkoušet. Obě možnosti jim budou nabídnuty. Technika bude suchý pastel, který dobře umožňuje jak rozmazání, tak linku.

Po ukončení úkolu bude probíhat rozhovor o tom, proč si děti vybraly konkrétní znázornění. Účelem je vcítění se do člověka, který má starost o někoho blízkého a odrazení jich samých od způsobení tohoto pocitu.

### 2.5.3 REFLEKTIVNÍ BILANCE

Na počátku jsme si připomněli příběh z minulého setkání, bylo to důležité, protože jsme na něj nyní navázali. Úryvek je bez uvedení do děje nejasný, proto jsem dětem vysvětlila, co mezi úryvky v příběhu odehrálo. O přečtení úryvku jsem poprosila Adélku. Rozdělili jsme si ho ale na půl. Potřebovala jsem, aby byla druhá část pro děti co nejsrozumitelnější. Po přečtení jsem se děti ptala, co se v příběhu odehrálo. Lukášek okamžitě odpovídal. Pověděl, že Tom řekl, že bude pirát a utekl. Věděla jsem, že ho tato informace zaujme, protože ho zajímají lodě. Potřebovala jsem se ale dostat hlavně k útěku, tak jsem se zeptala, co se dělo v druhé části. Děti řekly, že Tom myslel, že bude bitý, ale teta Toma nepotrestala a byla místo toho smutná a utrápená. Zapamatovaly si i nějaké doslovné útržky, například že ji dostane do hrobu.

Zeptala jsem se, jak to tedy dopadlo. Jestli mu teta odpustila. Chtěla jsem, aby bylo zřejmé, že Tom tetě ublížil a že to poškodilo její důvěru k němu. Na to zareagoval Kája, který bývá při předčítání nejvnímavější. Nejspíše protože sám hodně čte a nemá problém s porozuměním. Řekl, že teta byla z Toma zklamaná a odpustila mu jen trochu. Další otázka se týkala toho, zda Tom docílil toho, čeho chtěl. Připomněla jsem jeho záměr (aby se o něj bála Becky). Děti odpověděly, že ne. Takto vystrašil pouze tetu. To jsem jim potvrdila. Zároveň jsem dětem řekla, co je v knize napsáno (Becky se vůbec nedozvěděla, že Tom byl pryč).

Poté jsem zadala výtvarný úkol. Ten se trochu podobá tomu předešlému, a proto jsem předpokládala, že si s ním děti poradí snáze a nebude jim dělat potíže. Okamžitě tvořit začal pouze Kája. Ostatní hodně váhali nad tím, jak strach zobrazí. O Kájovi vím, že hodně čte a myslím si, že má díky tomu velice rozvinutou představivost. To se mi potvrdilo i u předchozích úkolů. Ačkoliv nevím o tom, že by se věnoval kreslení nebo malbě, zdál se doposud ve všech technikách sebejistý a neměl tendenci dlouho rozmýšlet. Zdálo se, že okamžitě ví, jaký by měl být výsledek jeho tvorby. Ostatním vymýšlení, jakým způsobem námět zpracují, zabralo trochu delší dobu. Pomáhala jsem jim radou, ať zkusí zobrazit, co je první napadne, když se řekne strach. Když měli všichni hotové své dílo, postupně vysvětlovali, jak se k námětu postavili. Lukášek se inspiroval animovanou pohádkou a nakreslil šmoulu, který se pořád bojí. To mělo být poznat, podle toho, jak má založené ruce a podle vystrašeného výrazu. Podpořil význam i tím, že dokreslil bubáka, aby bylo

zjevné, co ho vystrašilo. Kája postupoval jinak. Zobrazil strach jako bytost, kterou sám vymyslel. Jeho strach nakreslil červeně, protože to je taková výstražná barva a že ho to prostě takhle napadlo. Adélka se držela tématu nějaké příšerky a také se inspirovala v animovaném filmu. Když jsem ji vybízela, aby se pokusila nějak vysvětlit, proč strach zobrazila právě takhle, odpověděla mi: „Soustředila jsem se na to, aby to byla nějaká příšera, a nevím, proč jsem udělala zrovna takovou.“ Milánek pojal úkol trochu jinak. Přemýšlel nad tím, čeho se sám bojí. Inspiroval se v jeho vzpomínce, kdy ho jednou honil kohout a že se ho od té doby bál. To pojal jako námět, ale udělal ho modrého, protože to není opravdový kohout, ale příšera. Vysvětloval, že kohoutovi nakreslil zuby, aby vypadala nebezpečně. Na závěr setkání jsem dětem vysvětlila, aby před problémy neutíkaly. Že to není to správné a že by měly myslet na to, co mohou způsobit útekem okolí a sami sobě.

#### **2.5.4 VYHODNOCENÍ ÚKOLU**

Úkol týkající se útěků nebyl zaměřen pouze na útek jako takový, ale také na to co útek může způsobit. Úloha si klade za cíl probudit empatii a podpořit děti v tom, aby přemýšlely o následcích svých činů. Tento cíl trochu zastínila náročnost úlohy, čekala jsem, že bude pro děti snazší si s námětem poradit a přenechá jim tak více prostoru nad přemýšlení nad hlubším smyslem. V tomto případě se dá říci, že námět zastínil smysl úkolu. Příkládám to tomu, jak jsem již tvrdila u tématu „lež“, že symbolizace je pro děti v tomto věku složitá a teprve se v ní v takovém rozměru začínají orientovat. Není pochyb, že se jak během úkolu, tak během celého projektu v tomto ohledu výrazně rozvinuly, ale bylo by vhodnější zvolit pro tuto skupinu snazší formu, než tak výrazně abstraktní pojem jakým je strach.

#### **2.6 PÁTÉ SETKÁNÍ – PŘÁNÍ A PLÁNY DO BUDOUCNA**

Páté setkání si klade za cíl působit motivačně na děti v oblasti osobních snů a cílů. Pro děti je důležité, aby se naučily myslet na budoucnost a stanovily si cíle, kterých by chtěly dosáhnout. Pocit, že ví, kam směřují, by jim měl pomoci ve stanovení priorit a zaměření energie na smysluplné činnosti. Nemusí se jednat o náročné a dlouhodobé cíle, ale i menší krátkodobé, které hrají důležitou roli také.

### 2.6.1 ÚVOD ÚKOLU

Začátek setkání se ponese stejně jako ostatní. Bude připomenuto, kam jsme se v příběhu dostali naposledy. Potom bude následovat krátký úvod k dalšímu úryvku (Tom je venku a přemýšlí, co by si přál) a poté úryvek samotný:

*„Vzpomněl si, že chtěl být cirkusovým šaškem, ale tato myšlenka se mu teď hnusila. Neboť skotačení, žerty a pomalované trikotové kalhoty se vyjímalý odporně v mlhavé, vznešené říši romantiky, do níž se nyní povznesl jeho duch. Ne, bude vojákem a vrátí se po mnoha letech, poznamenaný stopami válek a slavný. Ne, ještě raději se dá k Indiánům, bude lovit buvoly a vydá se na válečnou stezku v horských oblastech a v nekonečných pláních Dálného Západu a potom, po letech letoucích, přijde zpátky jako velký náčelník; jeho členka se bude ježít spoustou per, strach půjde z jeho pomalování a jednoho ospalého letního rána vejde hřmotně do nedělní školy s válečným pokřikem, při němž tuhne krev, a všichni spolužáci budou závistí vyvalovat oči a nic jim to nepomůže. Ale ne, je tu něco ještě velkolepějšího než toto. Bude pirátem! To je ono! Ted' se budoucnost před ním už rýsovala naprosto jasně a zářila nepředstavitelnou nádherou.“(Twain, 2014, s. 60)*

Po přečtení bude následovat rozhovor, o čem byl úryvek. Nutné je, aby děti zmínily pojmy jako plány, budoucnost, sny anebo přání. Poté bude rozhovor zaměřen k nim, k tomu co by si přály, kdyby to mohlo být cokoliv. Kdyby měly neomezené možnosti, jak finanční, tak časové. Nemusí to být pouze materiální, ale může to být něco, co se za peníze nedá koupit. Je to zkrátka cokoliv, co by si přály mít. Toto setkání by mělo dětem dodat odvalu k plnění jejich cílů a motivovat je k tomu aby si nějaké cíle vytyčily a vytvářely iniciativu je proměnit ve skutečnost.

### 2.6.2 ZADÁNÍ ÚKOLU

pomůcky- čtvrtka, pastelky

časová náročnost- max 30 min

Úkolem bude, aby si každý rozmyslel svá přání. Poté je budou muset výtvarně zpracovat. Po dokončení úkolu se bude rozebírat, co si každé z dětí přeje, zda je možné to přání vyplnit a za jakých podmínek. Důležité bude, zaměřit se na to, jestli chce dítě svého přání opravdu dosáhnout a zda pro to bude do budoucna něco dělat.

### 2.6.3 REFLEKTIVNÍ BILANCE

Jako při každém setkání jsme si na začátku udělali rekapitulaci a přečetli úryvek. Tentokrát se tohoto úkolu ujala Adélka. V průběhu shrnutí příběhu každé z dětí řeklo jedno Tomovo přání do budoucna. Nejprve si Kája vzpomněl na piráta. Poté jsem oslovila Adélku, jestli si také něco zapamatovala. Zmínila Indiána. Lukáš si vzpomněl, že Tom chtěl být klaun. Na Milanovi bylo, aby si vzpomněl na Tomův poslední zbývající plán. To se mu také podařilo. Uvedl, že Tom chtěl být vojákem. Příběh naváděl děti k tomu, aby přemýšlely o tom, co by chtěly za svá budoucí povolání. Bylo pro mě překvapivé, že tato přání byla racionální, nikdo si nepřál nic, co by nebylo reálně splnitelné. Adélka by chtěla být cukrářkou. Lukáš by chtěl být kuchařem na lodi a Kája s Mílou by chtěli opravovat auta.

Během tvorby neměl téměř nikdo problém s vyjádřením myšlenky. Pouze Adélka nad papírem seděla a říkala, že neví, jak má svůj cíl nakreslit, nic ji nenapadlo. Měla jsem z ní pocit, že není úplně tvořivě naladěná. Musela jsem ji pomáhat, aby vůbec začala tvořit. Často na mé otázky odpovídala: „Nevím“. To mi působilo potíží především při reflektivním dialogu na konci. Nad kresbou poměrně dlouho váhala, ale nakonec začala také tvořit. Nejvíce zaujatý kresbou byl Lukášek, chtěl na kresbě zachytit více než jen to, že chce být kuchařem. Snažil se zdůraznit, že by chtěl vařit na výletní lodi, protože miluje lodě a moře. Po dokončení výtvarné činnosti jsem si s každým povídala o tom, co pro to musí udělat, aby se jeho přání vyplnilo. První mluvil Kája. Řekl, že nemusí dělat nic, že už má tu práci domluvenou u strýce. Pokusila jsem se ho podnítit, aby měl vyšší ambice, a aby svou vysněnou práci dělal dobře, tak by se měl automechanikem vyučit. Na to mi řekl, že se to naučí tam, přesto ale na školu možná půjde. Tak jsem mu řekla, že když bude hodně šikovný, mohl by si udělat i vlastní servis, k čemuž ale potřebuje mít už vzdělání v oboru. Na což řekl, že by se mohl zkusit přihlásit na učiliště. Dále jsme se přesunuli k druhému automechanikovi. Aby nemusel opakovat to samé, zeptala jsem se ho, co by mohl dělat už teď, aby se mu jeho cíl splnil. Řekl, že už teď pomáhá otci v garáži s opravováním aut, a že už i něco umí. Poté jsem se ptala, jaké předměty ve škole jsou důležité pro takový obor. Řekl mi matematika a fyzika. Postupně jsme shrnuli, o co by se oba chlapci měli v této oblasti snažit. Dokončit učení, po případě si i udělat maturitu, když jim učení půjde. Další mluvil Lukáš, který už měl připravenou odpověď. Řekl, že půjde do

Karlových Varů na obor kuchař číšník a potom si najde práci na lodi. Já jsem se však nedala odbýt. Zeptala jsem se ho, jestli ho nenapadá něco, co by mohl dělat už nyní, aby se ke svému snu přiblížil. Nic ho nenapadlo. Tak jsem se zeptala ostatních, jestli by mu nemohli poradit. Milan řekl, že by mohl uvařit večeři. Ostatní se tomu smáli. Já jsem ale uvedla na pravou míru, že to není vůbec špatný nápad. Protože čím dříve se začne učit základy, tím dříve bude moci experimentovat a učit se pokročilejší recepty. Na to řekl, že tetě pomáhá vařit a že bude pomáhat i mně, až budu opět v práci. Tím jsme rozhovor ukončili a přesunuli se k Adélce, která si přeje být cukrářkou. Když jsem se zeptala, co by ona chtěla udělat pro splnění jejího přání. Odpověděla, že neví. Nebyla toto sezení zrovna výřečně naladěna, jak jsem již zmiňovala. Musela jsem jí vybízet ke každé odpovědi, někdy ji i přeformulovat, aby se mi dostalo, alespoň nějaké odpovědi. Nakonec jsme se někam dostaly. Navedla jsem ji na to, aby se inspirovala ostatními a pokusila se přijít na něco, co by mohla také použít, z jejich odpovědí. Dostaly jsme se tedy k výučnímu oboru. Poté jsem podotkla, že když si představím například svatební dort, tak ho považuji vlastně za umělecké dílo, je tedy potřeba i hodně uměleckého cítění, proto by nebylo na škodu se rozvíjet i v této oblasti. Na to mi řekla, že ji baví si kreslit. Reflexi jsme ukončili tím, že jsem jim popřála, aby se dětem plány zdárně splnily.

Po konci setkání jsem si o tom povídala s její kmenovou vychovatelkou, která vysledovala stejné chování. Často je Adélce všechno jedno, raději řekne, že neví, protože to je jednodušší, než vymýšlet odpověď. Vychovatelka řekla, že jí je to líto, že má Adélka takový přístup, protože je velice talentovaná na sporty. Téměř každý, který doposud zkusila, dělala skvěle a vyhrává soutěže, jen jí na tom bohužel nezáleží a po nějaké době ji konkrétní činnost přestane bavit. Přesto se jí snaží vést k tomu, aby se koníčkům věnovala, a aby u nich setrvala.

#### **2.6.4 VYHODNOCENÍ ÚKOLU**

Téma přání a plánů do budoucnosti bylo dětem velice blízké a vzhledem k tomu, že se jejich nápad dal snadno konkretizovat, neměly problém si vymyslet, jak ho zobrazí. O svých plánech mluvily se zájmem ve většině případů. Nad svým budoucím povoláním se nemuseli dlouze rozmyšlet, bylo zřejmé, že už o tom každé z dětí někdy přemýšlelo a že je s nimi pravděpodobně i veden na toto téma rozhovor, ať ve škole nebo v dětském domově. Bylo by zajímavé zjistit, jaká přání by děti napadala, kdyby ukázka z knihy

nesměřovala k budoucímu povolání. V tomto případě by tento úkol mohl nabrat zcela jiného smyslu a vypovědět o dětech v dalších oblastech vnímání světa a hodnotách, které ctí.

## 2.7 ŠESTÉ SETKÁNÍ- SEBEVĚDOMÍ

Při posledním setkání bych ráda aby se každé z dětí zaměřilo na sebe a abychom uzavřeli společně celý projekt. Sebereflexe, která při této aktivitě proběhne, by měla ukázat vlastnosti, kterých si děti na sobě váží. Zároveň by děti měla podpořit v jejich rozvíjení. Každé dítě je jiné, umí něco jiného a o jiné věci se zajímá. V průběhu setkání by si měly děti uvědomit své hodnoty, nejen pozitivní, ale také své slabé stránky, které když vezmou na vědomí, tak s nimi mohou pracovat.

### 2.7.1 ÚVOD ÚKOLU

Úryvek z knihy je pouze krátký. Před přečtením proběhne rozhovor, ve kterém by měly být shrnuty všechny postavy z knihy, které děti poznaly během jednotlivých setkání. Poté bude vybrán Tom, kterého známe nejlépe. Úkolem bude co nejlépe Toma popsat. Měli bychom se dostat k tomu, že má dobré, tak špatné povahové rysy. Poté bude následovat krátký úryvek, u kterého je nutné vysvětlit, že se jedná o slova autora o celé knize. Je to část předmluvy.

*„Většina dobrodružných událostí, zaznamenaných v této knize, se skutečně přihodila; několik jsem jich zažil sám, ostatní zažili jiní chlapci, moji spolužáci. Huck Finn je kreslen podle skutečné předlohy. Tom Sawyer také, jenže nikoliv podle jednoho určitého modelu. Tom Sawyer je kombinací charakteristických znaků tří chlapců, jež jsem znal, a patří tudíž do skupiny staveb ve smíšeném architektonickém slohu.“ (Twain, 2014, s. 6)*

Z úryvku bude vysvětleno, že zde byly osobnosti postav přirovnány k budově. V tuto chvíli budou děti vedeny k tomu, aby si představily, že každý z nás je svým způsobem také stavba, která v sobě ukrývá různé prvky, některé se nám líbí více a některé zase méně. Důležité však bude uvědomit si, které to jsou, abychom byli schopni s nimi pracovat.

Na papír si každý napíše čtyři nebo pět slov, která by je měla charakterizovat (jaký jsem, co mám rád, co mě zajímá, co umím). To vytváří celkový dojem ze stavby. Kdo bude mít tato slova rozmyšlená, bude mít za úkol se zamyslet nad tím, jak by je znázornil, aby



byl využit čas, než dopíší ostatní. Tato slova si děti navzájem přečtou. Pokud bude potřeba, vysvětlí zároveň, proč tato slova zvolily, nebo co jimi míní. Nakonec bude následovat představení posledního výtvarného úkolu, který je na téma: "Já".

### 2.7.2 ZADÁNÍ ÚKOLU

pomůcky- balicí papír nebo čtvrtka formátu A3, vodové barvy, štětce, barevné papíry, nůžky, lepidlo

časová náročnost- až 40 min

Děti mají za úkol si představit, že jsou domem. Měly by se rozhodnout, jaký dům by jim byl nejbližší, jak by vypadal, jakou bude mít barvu atd. Úkol bude probíhat tak, že si vodovými barvami (rychle schnou, takže se dají kombinovat s jinými technikami, v tomto případě se jedná o koláž) namalují budovu (mrakodrap, rodinný domek, vilu, hrad), která je znázorňuje. Poté si z barevného papíru vystřihnou symboly slov, které je podle nich charakterizují. Budou moci použít i fixy na dokreslení a popřípadě dopsání. Každý ze symbolů svého „já“ dají do jednoho z oken ve svém domě. Tak vznikne stavba, která obsahuje uvnitř části jich samých.

Po ukončení tvorby proběhne rozhovor v duchu vysvětlení každého výtvoru. Děti si připraví odpověď na otázku, zda se jim jejich dílo jako vlastní autoportrét líbí a jestli by na něm rády něco změnily. Jestli by rády, aby nějaká ze složek do celkové stavby přibyla nebo ubyla a jestli si myslí, že jejich stavba zůstane stejná nebo se bude přistavovat a bourat v průběhu času.

### 2.7.3 REFLEKTIVNÍ BILANCE

Na začátku posledního setkání jsme poměrně úspěšně shrnuli většinu nám známých postav z knihy a popsali jsme jaký je Tom. Nebylo to pro děti snadné, protože z krátkých úryvků se o něm mnoho nedozvěděly. Když jsem jim ale poradila, aby se zamyslely, o čem byla předešlá setkání, tak se rozpomněl Lukáš. Řekl, že byl zlobivý. Na to ho ostatní začali doplňovat (např. byl zamilovaný, měl rád tetu Polly, chtěl být pirát,...). Poté jsem upozornila, že úryvek nyní není jako obvykle z obsahu knihy, ale že se je to předmluva. Skrze kterou k nám hovoří autor. Když jsme si text přečetli, jako obvykle jsme jej interpretovali. Ujmul se toho Kája. Řekl, že se autor inspiroval v někom, koho znal, když psal tu knihu. Nato jsem doplnila, že autor zmiňuje smíšený architektonický styl a zeptala

jsem se co to je architektura. Adéla řekla, že architekt staví domy. Tím jsme se dostali k tomu, že si můžeme představit každého z nás jako stavbu. Což byla první část úkolu, malba domu akvarelem.

Děti jsem upozornila, aby se zamyslely, jaký dům by je mohl nejlépe vystihovat. Až na Milánka, který řekl, že jeho dům bude moderní vila, všichni zvolili tradiční rodinný dům. Když děti dokončily malbu, měly za úkol si na pomocný papír napsat čtyři své vlastnosti a zamyslet se, jak by se daly zobrazit pomocí barevného papíru, popřípadě dokreslením fixou. Někteří si nevěděli rady s tím co je pro ně charakteristické. Poradila jsem jim, aby si vzpomněli na něco, co je baví, co jim jde, co mají rádi, čeho si na sobě váží a tak dále. Když měli všichni rozmyšleno, začali stříhat a lepit části svého „já“ na dům do oken a dveří.

Při rozhovoru po tvorbě jsem se ptala, jestli by děti chtěly na své stavbě něco změnit. Tato otázka padla na úrodnou půdu především u Káji. Ten odpověděl, že by nechtěl mít takové problémy ve škole, a aby nebyl drzý na učitele. Tato odpověď mě překvapila, věděla jsem o tom, že má ve škole problémy s chováním, ale nedokázala jsem si představit, že si to takovým způsobem uvědomuje jako svou slabost. Snažila jsem se ho navést k tomu, že tato nedokonalost se určitě dá vylepšit, a aby trénoval své sebeovládání a hlavně ať se nejprve zamyslí nad důsledky, než začne jednat. Ostatní odpovídali, buď že jsou spokojeni (Lukášek), nebo že by chtěli vylepšit své stávající přednosti. Například Adélka by chtěla být lepší v karate a Milánek by chtěl umět triky na kole. Celou aktivitu a zároveň projekt jsem ukončila poděkováním dětem za dobře odvedenou práci.

#### **2.7.4 VYHODNOCENÍ ÚKOLU**

Úkol týkající se sebevědomí shledávám přínosným a důležitým. Děti měly možnost si vytvořit symbolický autoportrét, který na sobě nese jejich charakteristické znaky. V tomto případě symbolizaci nepovažuji za zádrhel, protože se jednalo o konkrétní námět, se kterým nemělo žádné z dětí sebemenší problém si poradit. Zároveň, kdyby se pokoušeli o autoportrét v tradičním slova smyslu, mohlo by se stát, že se setkají s frustrací z toho, že se jim obraz dostatečně nepodobá, nebo z toho, že se bojí portréty člověka jako takového. Stavba, kterou místo toho tvořily, vychází z jejich představy a nemusí se v tu chvíli potýkat s tím, zda se podobá konkrétnímu vzoru, či nikoliv. Působilo na mě překvapivým dojmem, že děti měly problém si vymyslet něco, co je charakterizuje nebo

vystihuje. Myslela jsem, že tuto část budou zvládat bez velkých obtíží, ale u některých dětí se objevovaly fáze, kdy nevěděly co o sobě říct. Podle mého názoru, by měly být víc vedeny k sebereflexi, aby dokázaly ocenit své kvality, rozpoznat své limity a pracovat na nich. K tomu také tento úkol sloužil a děti v této oblasti podpořil.

## 2.8 HODNOCENÍ ANGAŽOVANOSTI JEDNOTLIVÝCH DĚTÍ Z HLEDISKA JEJICH OSOBNOSTNÍCH CHARAKTERISTIK

### 2.8.1 MILAN (11 LET)

Během projektu se při práci s Mílou projevovalo, že se jedná o výraznou osobnost. Měl tendenci se projevit originálně, a to jak výtvarně, tak během dialogů. Během projektu se ukazovala jeho nápaditost a kreativita. Dalo se vyzorovat, že si dával výrazně záležet na výsledku výtvarné činnosti.

### 2.8.2 ADÉLA (10 LET)

Adélka se v průběhu projektu poměrně často ocitala v situacích, kdy jí chyběly nápady, jak při tvorbě, tak při reflexích. Přitom se s každým úkolem nakonec úspěšně vypořádala, z toho usuzuji, že se částečně jednalo o stud. Je nutné zdůraznit, že Adélka je velice starostlivá a ochotná. Obětavě se například stará o svého bratra Lukáše. Je také velice zručná. Podle vychovatelek je velice nadaná na sport. Ačkoliv si ve svém výtvarném projevu někdy nebyla úplně jistá, byla velice snaživá.

### 2.8.3 LUKÁŠ (10 LET)

U Lukáška bych ráda zdůraznila dobrou představivost a kreativitu. Tvorba ho očividně bavila a při rozhovorech byl angažovaný a pozorný. Velice oceňuji, jak do tvorby vkládal nadšení pomocí detailů a měl tendenci ve svých dílech vyjádřit smysl co nejjasněji. Ke každému obrazu ho napadal hned celý příběh, který při reflexi s nadšením líčil.

### 2.8.4 KAREL (13 LET)

Na počátku srovnání týkajícího se Káji je nutné uvést, že s ním mají vychovatelky poměrně mnoho starostí. Ve škole si stěžují na jeho chování, kvůli kterému čelí také výchovným postihům. Má osobní zkušenost s Kájou je ale naprosto opačná. Z mého pohledu se jedná o chytrého a empatického chlapce. Stojí za zmínku, že jeho zálibou je čtení, což pokládám za poměrně neobvyklé u dětí v tomto věku. V této souvislosti Kája potvrzuje, že čtení podporuje představivost. Bylo vidět, že si užívá jak tvorbu, tak

přemýšlení o ní během reflexe. Z mého pohledu je jeho nepřiměřené chování ve škole pouze způsob, jak se snaží upoutat pozornost, což může plynout z deprivace chybějící funkční rodiny. Co se týká tvorby, působil sebejistě a dalo se odpozorovat, že si snadno dokáže vytvořit jasnou představu o výsledku své práce.

## ZÁVĚR

V předložené bakalářské práci byl stanoven cíl, vytvořit návrh artefiletického projektu, který by měl podpořit prosociální chování a sebeaktualizační tendenci u dětí v mimoškolním vzdělávání a ten následně realizovat. Pro tento projekt byla vybrána skupina čtyř dětí z organizace Dětský domov Cheb a Horní Slavkov. S dětmi byly aktivity nejen realizovány, ale zároveň byl jimi inspirován i návrh celého projektu. V neposlední řadě byly projektu také oporou teoretické poznatky z oblasti artefiletiky, které byl věnován největší prostor v teoretické části práce. Kapitola vysvětluje základní principy a pojmy spojené s artefiletickým přístupem. Definuje jeho základní složky, kterými jsou výrazová hra a reflektivní dialog, přibližuje také expresivní zážitek a jakou má úlohu v oblasti pozitivní prevence. V rámci artefiletiky se také práce věnuje roli prekonceptu a konceptu v artefiletickém přístupu a provázanosti s arteterapií. Významná část z teoretické části byla věnována cílové skupině artefiletického projektu, v této kapitole byl nastíněn systém náhradní rodinné péče a ústavní výchovy, se zaměřením na rodinné skupiny, ve kterých žijí právě děti, se kterými byl projekt realizován. Návrh projektu se ohlížel mimo jiné i na standardy kvality péče v zařízeních ústavní výchovy, kterým se tato kapitola také věnovala. Nakonec byl v teoretické části udělen prostor pro cíle projektu, kterými jsou sebeaktualizace a podpora prosociálního chování.

Praktická část práce se zabývala přímo projektem a jeho realizací. Nejprve byl vysvětlen celý koncept projektu jako celku a následně přiblížena dílčí témata, která byla podrobně vysvětlena v každém konkrétním úkolu. Projekt se skládal z šesti výtvarných úloh navzájem propojených příběhem o mladém sirotkovi Tomovi. Tento příběh uváděl každé setkání, které bylo rozděleno do čtyř částí, nejprve byl uveden, poté bylo představeno zadání tvorby, následovala reflektivní bilance, která komentovala průběh celého setkání, a na konci se nacházelo hodnocení. V hodnocení byl věnován prostor mimo jiné i alternativám k úkolům podle toho, jak se při realizaci povedlo dojít k předem určenému cíli. Projekt se snažil děti provést stěžejními tématy, která se zaměřovala na podporu sebeaktualizační tendence a prosociálního chování. V těchto ohledech byly děti podněcovány i při samotném principu artefiletického přístupu, ve kterém hrála velkou roli práce ve skupině, vzájemné naslouchání a objevování sebe sama a ostatních pomocí výtvarných výrazů a jejich interpretací.

Bakalářská práce pro mě byla příležitostí získat náhled do problematiky artefietického přístupu ve výuce, a zároveň velice hodnotnou zkušeností byl čas strávený s dětmi a hlubší poznání jejich osobností a názorů.

**RESUMÉ**

The bachelor's thesis deals with the art based project for children focused on their prosocial behaviour and self-actualization tendencies. The work is divided into two parts. Theoretical part is focused on artphiletics, arttherapy and other terms necessary to be defined for future usage in practical part. In this part is designed artphiletical project for children from organization of replacement care. In this organization they are, because they weren't raised properly by their original family. The project is based on six tasks, which always contains short story connected to the set theme, artwork, reflection and analysis of each of them. The children chosen for the project are in the age ten to thirteen and they worked together as a group.

The project gave me a chance to spend time with children and try to get them know much better than before and it had an advancement for them as well, especially in the area of self-actualization tendencies and prosocial behaviour containing trying to better understand themselves and also each other in the group and supporting empathy and sensitivity to feelings emotions.

**SEZNAM LITERATURY**

FONAGY, Peter. Affect regulation, mentalization and the development of the self. New York: Routledge, 2018. ISBN 978-18-5573-563.

JEDLIČKA, Richard. Kompetence mezi výchovou a terapií. In: KOMZÁKOVÁ, Martina, ed. a SLAVÍK, Jan, ed. Umění ve službě výchově, prevenci, expresivní terapii: výzkumný záměr Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2009. 318 s. ISBN 978-80-7290-415-0.

KOMZÁKOVÁ, Martina a SLAVÍK, Jan. Využití artefietiky a arteterapie při prevenci. In: Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence. Praha: Grada, 2015. s. 262-303. ISBN 978-80-247-5447-5.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Teorie a praxe projektové výuky. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. 160 stran. ISBN 978-80-210-8163-5.

LANGMEIER, Josef a MATĚJČEK, Zdeněk. Psychická deprivace v dětství. Vyd. 4., dopl., V nakl. Karolinum 1. Praha: Karolinum, 2011. 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.

MLČÁK, Zdeněk. Prosociální chování v kontextu dispozičních aspektů osobnosti. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. 236 s. Spis Ostravské univerzity č. 227/2010. ISBN 978-80-7368-857-8.

PACNEROVÁ, Helena a kol. Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy a preventivně výchovné péče. Vydání první. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2015. 57 stran. ISBN 978-80-7481-138-8.

PILÁŘ, Jan. Poradenský a preventivně výchovný systém ve školství. In: Poruchy socializace u dětí a dospívajících: prevence životních selhání a krizová intervence. Praha: Grada, 2015. s. 262-303. ISBN 978-80-247-5447-5.

SLAVÍK, Jan. Umění zážitku, zážitek umění. 1. díl: teorie a praxe artefietiky. V Praze: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2001. 281 s. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍK, Jan a WAWROSZ, Petr. Umění zážitku, zážitek umění. 2. díl: teorie a praxe artefietiky. Praha: Univerzita Karlova-Pedagogická fakulta, 2004. 303 s. ISBN 80-7290-130-3.

SVOBODOVÁ, Eva. Prosociální činnosti pro předškolní vzdělávání. Praha: Raabe, 2010. 133 s. ISBN 978-80-87553-64-0.

TWAIN, Mark. Dobrodružství Toma Sawyera. 12. vydání v Albatrosu, 2. vydání v tomto překladu. V Praze: Albatros, 2014. 238 stran, 10 nečíslovaných listů obrazových příloh. ISBN 978-80-00-03708-0.



VÁGNEROVÁ, Marie. Základy psychologie. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2004. 356 s.  
ISBN 80-246-0841-3.

**SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ**

KOMZÁKOVÁ, Martina a Jan SLAVÍK. 2017. Expresé jako experimentace mezi obrazností a doslovností. *Kultura, umění a výchova*, 5(1) [cit. 2017-03-29]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=159](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=12&clanek=159).

SLAVÍK, Jan. 2003. Artephiletik (Eine junge Auffassung von Kunsterziehung in der Tschechischen Republik). *BDK – Bund Deutscher Kunsterzieher*, 39, 2003, 2, s. 20 – 24. ISSN 0005-2981 Dostupné z: <http://artefiletika.kvk.zcu.cz/clanky/8-teorie-artefiletiky/122-mlade-pojeti-vytvarne-vychovy-v-ceske-republice-artefiletika>.

SLAVÍK, Jan. 2015. Artefiletika – příležitost pro expresi v dialogu teorie a praxe. *Kultura, umění a výchova*, 3(1) [cit. 2015-03-26]. ISSN 2336-1824. Dostupné z: [http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo\\_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92](http://www.kuv.upol.cz/index.php?seo_url=aktualni-cislo&casopis=8&clanek=92).

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Návrh tématu ..... 17

**PŘÍLOHY**

**OBRAZOVÝ MATERIÁL**

**BARVA**

Milánek



Adélka



Lukášek

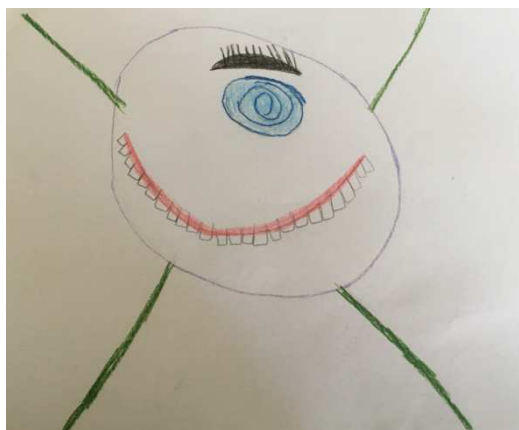


Kája



LEŽ

Milánek



Adélka



Lukášek

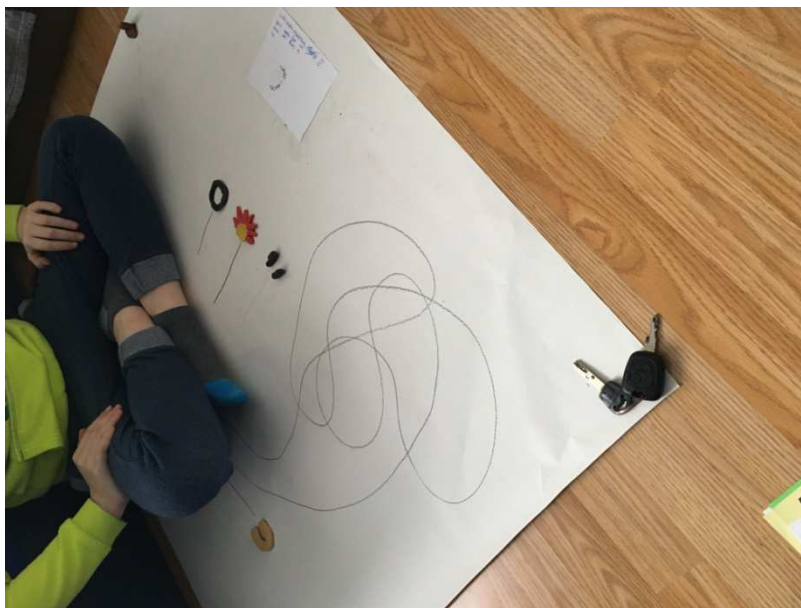


Kája

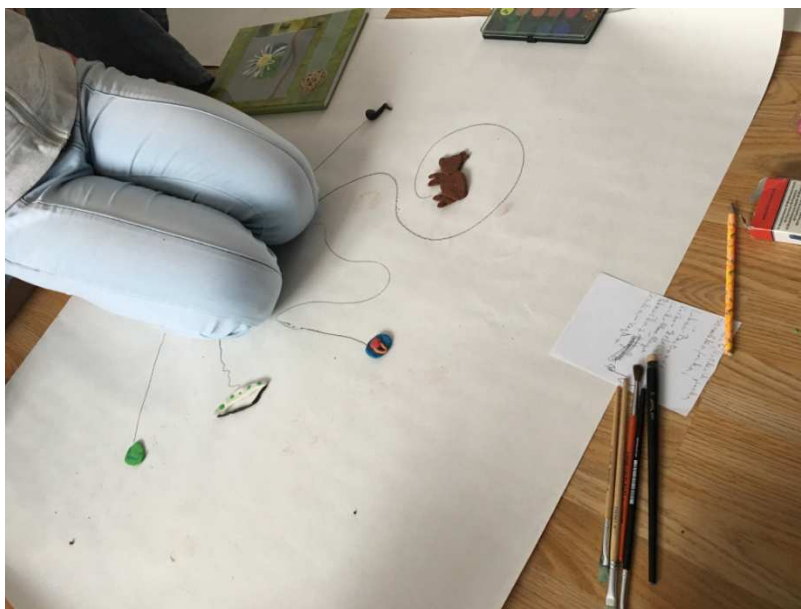


**LÁSKA A POCIT SOUNÁLEŽITOSTI**

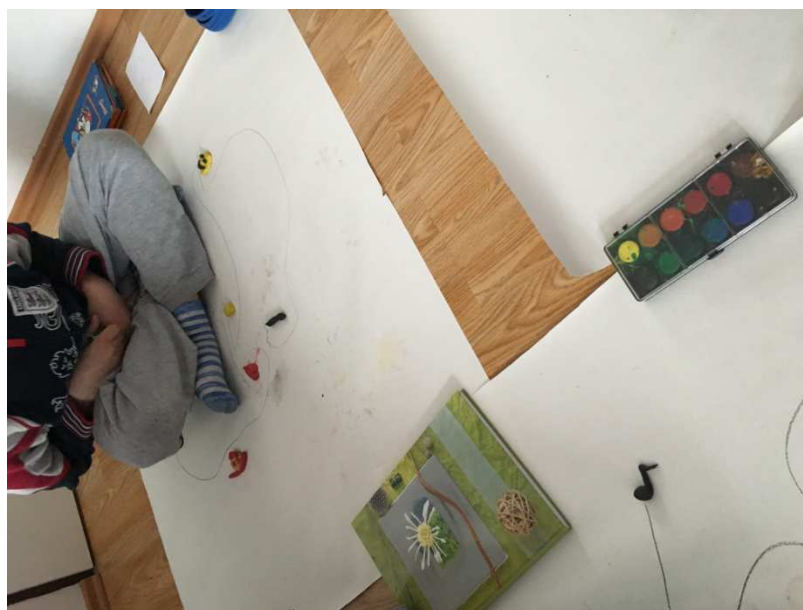
Milánek



Adélka



Lukášek



Kája

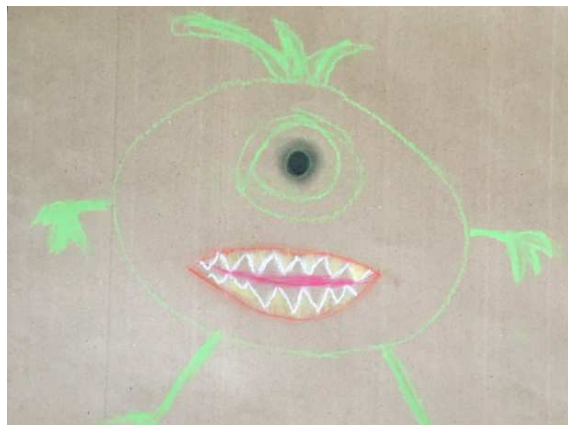


ÚTĚKY

Milánek



Adélka



Lukášek



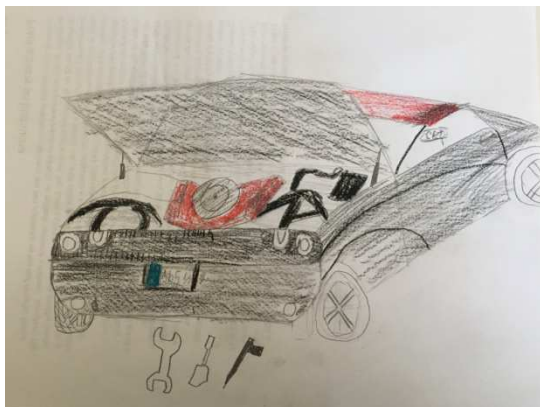
Kája





**PŘÁNÍ A PLÁNY DO BUDOUCNA**

Milánek



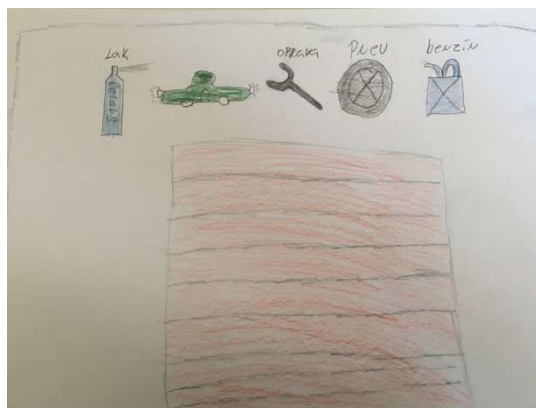
Adélka



Lukášek



Kája



SEBEVĚDOMÍ

Milánek



Adélka



Lukášek



Kája

