

Arteterapie jako jedna z metod v sociální pedagogice

Bc. Erika Müllerová

Diplomová práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: Bc. Erika Müllerová

Osobní číslo: H140301

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Forma studia: kombinovaná

Téma práce: Arteterapie jako jedna z metod v sociální pedagogice

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti arteterapie a možnosti aplikace v praxi sociální pedagogiky.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvalitativního výzkumu formou strukturovaného rozhovoru.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

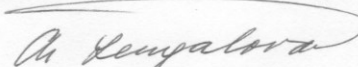
Rozsah diplomové práce: **tištěná/elektronická**
Rozsah příloh:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

BAKOŠOVÁ, Zlatica. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava, 2007. ISBN 978-80-969944-0-3.
CASE, Caroline a Tessa DALLEYOVÁ. Arteterapie s dětmi. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-065-0.
GÉRINGOVÁ, Jitka. Pomáhající profese. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-394-3.
LIEBMANN, Marian. Skupinová arteterapie. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.
RUBIN, Judiht Aron. Přístupy v arteterapii. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-093-5.
ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. Základy arteterapie. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-616-0.

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd
Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**
Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 2.4. 2014

.....
Muška

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevídelečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Předkládaná studie se zaměřuje na možnosti využití arteterapie v rámci sociální pedagogiky na běžné základní škole. Na základě studia odborné literatury v teoretické části práce docházíme k předpokladu, že aplikace arteterapie v praxi se zaměřuje na široké spektrum cílů a funkcí, které mohou být velmi prospěšné pro specifické skupiny jedinců. Výchozím předpokladem předkládané studie je zakotvenost artefiletiky do sociální pedagogiky, jakožto jedné z jejích výchovně-vzdělávacích metod. Artefiletické pojetí vychází z arteterapie, expresivního projevu, osobních zkušeností a zážitků žáků, které usilujeme pedagogicky zhodnotit pro poznávání, sebepoznávání, rozvoj komunikačních dovedností a uplatnění se v životě mezi lidmi. Cílovou a zkoumanou oblastí je skupina žáků běžné základní školy navštěvující program Artík. Část praktická se zaměřuje na vytvoření artefiletického programu Artík pro žáky na I. stupni základní školy. Artefiletický program současně poslouží jako „médium“ k zachycení změn a vývoje ve zvolených strukturách sociálních dovedností jednotlivých účastníků studie.

Klíčová slova:

arteterapie, artefiletika, artefiletický program, sociální dovednosti, sociabilita, žáci mladšího školního věku

ABSTRACT

The study focuses on the possibilities of art therapy in the context of social pedagogy at the common primary school. Based on the study of scientific literature, in the theoretical part of the thesis we come to the assumption that the application of art therapy in practice focuses on a wide range of objectives and functions that can be very beneficial to specific groups of individuals. The underlying assumption of this study is that artefiletics is anchored in social pedagogy, as one of its teaching methods. The artefiletic concept derives from art therapy, expressive speech and pupils' personal experience that we strive to assess from the pedagogical point of view in order to achieve cognition, self-awareness, communication skills development and success in life among people. The target and examined area is a group of pupils from a common primary school who attend the Artík art programme. The practical part focuses on the creation of the artefiletic Artík art programme for pupils in the first grade of primary school. At the same time, the artefiletic programme will serve as a "medium" to capture the changes and developments in selected structures of the social skills of individual study participants.

Keywords:

art therapy, artefiletics, artefiletic programme, social skills, sociability, pupils of primary school age

Poděkování

Na tomto místě bych velice ráda poděkovala panu doc. PhDr. Mgr. Balvínovi, CSc. za odborné vedení diplomové práce, cenné rady a připomínky. Velké díky bych chtěla vyjádřit i vedení základní školy, kde jsem mohla realizovat projekt Artík. Ze srdce děkuji i své rodině, která mi byla oporou.

Motto

Umění je pokladnicí různých způsobů expresivního vyjádření, které pomáhají lidem uvědomovat si i vyjadřovat složité a naléhavé stavy duše. Proto umění je hlavním zdrojem inspirace pro rozvoj i kultivaci dětské imaginace.

Slavíková, Slavík, Eliášová (2007, s. 193)

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I. TEORETICKÁ ČÁST	13
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA	14
1.1 O LITERATUŘE DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ.....	16
1.2 VZTAH ARTETERAPIE K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	21
1.3 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A POJMŮM	26
2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ARTETERAPIE	31
2.1 VYMEZENÍ ARTETERAPIE.....	33
2.2 ARTETERAPIE V KONTEXTU JINÝCH DISCIPLÍN.....	36
2.3 ARTETERAPEUTICKÁ A ARTEFILETICKÁ PRÁCE S DĚTMI.....	44
3 ARTETERAPIE V TERAPEUTICKÉM SOCIÁLNĚ VÝCHOVNÉM KONTEXTU.....	49
3.1 ARTEFILETICKÉ POJETÍ V OBLASTI VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	51
3.2 ARTETERAPIE A ARTEFILETIKA JAKO PROSTŘEDEK K FORMOVÁNÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ, SOCIABILITY	54
3.3 SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI, SOCIABILITA U DĚTÍ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	57
II. PRAKTICKÁ ČÁST	66
4 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	67
4.1 CÍL STUDIE	67
4.2 METODIKA A DESIGN VÝZKUMU.....	69
4.2.1 Metody sběru dat	72
4.2.2 Metody vyhodnocení dat	73
4.2.3 Výzkumný soubor.....	76
4.3 ORGANIZACE STUDIE.....	78
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	79
5.1 NÁVRH A CHARAKTERISTIKA PREVENTIVNÉHO PROGRAMU K ROZVOJI A POSÍLENÍ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ, SOCIABILITY	79
5.1.1 Struktura a obsah preventivního programu.....	81
5.1.2 Charakteristika aktivit.....	83
5.1.3 Zhodnocení aktivit z hlediska činnosti celé skupiny	86
5.2 TÉMATICKÝ PLÁN PRÁCE ZÁJMOVÉHO ÚTVARU, SKUPINY ARTÍK	90
5.3 PERCEPCE PROGRAMU ARTÍK ÚČASTNÍKY STUDIE.....	91
5.3.1 Vyhodnocení dle jednotlivých účastníků studie	93
5.3.2 Vyhodnocení celé skupiny	104
5.4 VLIV PROGRAMU ARTÍK NA SOCIÁLNÍ DOVEDNOSTI DĚTÍ.....	105
5.4.1 Vyhodnocení dle jednotlivých účastníků studie	106
5.4.2 Vyhodnocení pozorování a triangulace	117
5.4.3 Souhrnné vyhodnocení souboru a výzkumu.....	133

6	SHRNUTÍ VÝZKUMU	138
7	DISKUSE	141
8	DOPORUČENÍ	143
	ZÁVĚR	144
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	146
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	152
	SEZNAM OBRÁZKŮ	153
	SEZNAM TABULEK	154
	SEZNAM PŘÍLOH	155
	PŘÍLOHA P I: REŠERŠE	156
	PŘÍLOHA P II: SLOVNÍČEK POJMŮ	165
	PŘÍLOHA P III: PŘEPISY ČÁSTÍ ROZHOVORU DLE KATEGORIÍ	171
	PŘÍLOHA P IV : PŘEPIS ROZHOVORU – ÚVODNÍ	177
	PŘÍLOHA P V: PŘEPIS ROZHOVORU – ZÁVĚREČNÝ	181
	PŘÍLOHA P VI: POZNÁMKY K VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ	190
	PŘÍLOHA P VII: ZÁZNAMOVÝ ARCH – POZNÁMKY K POZOROVÁNÍ SETKÁNÍ Č.1	195
	PŘÍLOHA P VIII: ZÁZNAMOVÝ ARCH ZÚČASTNĚNÉHO POZOROVÁNÍ SETKÁNÍ Č. 1	196
	PŘÍLOHA P IX: CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH AKTIVIT	199
	PŘÍLOHA P X: POZOROVACÍ ARCHY NA JEDNOTLIVÉ DÍTĚ	215
	PŘÍLOHA P XI: FOTOGRAFIE	216

ÚVOD

Moderní svět pokládá umění za něco velmi důležitého, za něco, co se dotýká smyslu našeho života. Nevnímáme umění pro umění, ale vnímáme umění jako nástroj, který umí rozšířit naše schopnosti a dokáže posílit naše psychické slabiny. Ve výtvarném umění spatřujeme terapeutický potenciál a prostředek, který nám může být návodem, radou, útěchou a napomáhat nám stát se lepšími lidmi.

Problematika využití arteterapie v praxi je stále aktuálním tématem a přitahuje odborníky a výzkumníky již několik let. Motivací autorky k výběru tohoto tématu bylo absolvování programu celoživotního vzdělávání v oboru Arteterapie na Univerzitě Palackého v Olomouci a dlouhodobý zájem o výtvarné umění, tvorbu, artefiletiku, arteterapii, sociální pedagogiku a zejména o práci s dětmi.

Cíle předkládané práce vymezujeme v souladu s požadavky odborné literatury na akční výzkum. V tomto typu výzkumu musíme v úvodu definovat problém praxe a cíl změn. Hlavním cílem studie bude ověření vlivu artefiletického programu na sociální dovednosti dětí mladšího školního věku, zhodnocení percepce účinnosti programu ze strany jeho účastníků a zhodnocení vlivu artefiletického programu na sociální dovednosti dětí mladšího školního věku. Studie si tedy klade za cíl: 1) vytvořit artefiletický program pro žáky na I. stupni základní školy, 2) zhodnotit účinnost programu na základě reflexe jeho účastníků a 3) prostřednictvím tohoto programu analyzovat a prozkoumat možnosti a přínos využití artefiletických metod v běžné základní škole a vývoj vybraných sociálních dovedností žáků prvního stupně ZŠ.

Artefiletický program k rozvoji sociálních dovedností tedy poslouží k zachycení změn a vývoje ve zvolených oblastech sociálních dovedností jednotlivých účastníků studie. Ze stanoveného hlavního cíle studie je odvozen výzkumný problém a jednotlivé výzkumné otázky. V souladu s požadavky na stylizaci výzkumného problému byla zvolena formulace výzkumného problému ve znění: „Vliv artefiletiky na sociální dovednosti dětí mladšího školního věku.“ Výzkumným vzorkem bude vybraná skupina dětí mladšího školního věku na běžné základní škole, které dochází do artefiletického programu pod názvem Artík.

V teoretické části diplomové práce se zabýváme vztahem a provázaností arteterapie a sociální pedagogiky, přičemž vymezíme stávající poznatky o metodách v sociální

pedagogice. Zaměříme se na problematiku cílů, metod, technik a forem arteterapie. Vzhledem k ukotvení praktické aplikace metody arteterapie do prostředí běžné základní školy, věnujeme ve druhé části teoretické práce pozornost i vymezení pojmu artefiletika a popíšeme specifika práce s dětmi. V poslední kapitole budeme usilovat o zmapování problematiky arteterapie v terapeutickém a sociálně výchovném kontextu. Hluběji se budeme věnovat v teoretické rovině sociálním dovednostem a sociabilitě.

V empirické části se zaměříme na popsání, prozkoumání a vyhodnocení stanoveného výzkumného problému a cíle pomocí kvalitativního přístupu. Pomocí kvalitativního výzkumu budeme usilovat o sblížení se zkoumanými osobami a o proniknutí do terénu. Naší snahou bude hlubší porozumění předkládaného tématu na základě podrobného popisu a analýzy zkoumaných jevů. V případě této studie volíme zpracování záznamů a poznámek z pozorování a dat získaných z rozhovorů na počátku a konci výzkumu. Vše bude provázáno na artefiletický program zaměřený na rozvoj sociálních dovedností, sociability, který nám poslouží jako „médium“ k zachycení změn a vývoje ve zvolených strukturách sociability jednotlivých účastníků studie.

Věříme, že pomocí této studie prozkoumáme a vyhodnotíme možnosti využití metod arteterapie respektive artefiletiky u vybrané skupiny dětí na běžné základní škole. V závěru práce shrneme získané poznatky.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

*Děti mají dostat takové bohatství,
o které by nepřišly,
ani kdyby se při ztroskotání
zachránily nahé.*

Fernandéz de Lizardi

Arteterapie a artefiletika patří mezi dva obory, které nabývají v posledních letech na zájmu jak mezi veřejností odbornou tak i laickou. Docent Slavík (1997, s. 9) uvádí, že na konci dvacátého století se vyhroutil problém tzv. *krize výchovy*. Přicházejí výzvy k přehodnocení pojetí výchovy a vzdělávání. Náměty na nové úvahy nepřichází samoúčelně, ale očekáváme, že by měly být nápomocny v budování nové kulturní syntézy civilizačních rozporů, které se ne zcela jednoduchým způsobem daří uchopit pedagogicky a následně zpracovat.

Jak tvrdí Chudý (2006, s. 33), v současné době se můžeme setkat s více možnostmi východisek a modelů výchovy i vzdělávání. Pojetí výchovy by se mohlo opírat o kritéria následujících koncepcí a modelů, jako jsou spojitosti výchovy a vzdělávání, reflexe výchovné činnosti ve vzdělávacím, sociálním a filozofickém kontextu, výchovná činnost jako faktor rozvoje osobnosti člověka, výchova a socializace jedince, člověk jako subjekt a objekt výchovy, výchovná činnost zaměřená na rozvoj dovedností, výchovná činnost směřující k sebe uvědomování a sebereflexi vlastní činnosti.

V souvislosti s globalizačními tendencemi v 21. století se mění podmínky a problémy ve výchově. Setkáváme se s pojmy krize školy, výchovy a vzdělávání, názorový pluralismus, příklon k humanizaci, integrace, respektování potřeb člověka, přibližování se ideálu celistvosti a potřeba řešit společné globální problémy. Výchovný proces vede k rozvíjení osobnosti a k aktivnímu zapojení jedince. Ve výchovném procesu se do popředí dostávají otázky výchovy: komunikace a osobnostně sociální výchovy se zaměřením na mezilidskou komunikaci, sociální dovednosti jako jsou spolupráce, pomoc, podpora, rozvíjení postojů k sobě, druhým lidem a skupinám, hodnotám, schopnost sebevyjádření, tolerance nebo empatie. Do popředí se dostávají dále otázky demokracie a výchovy k lidským právům, multikulturní výchova, interkulturní vzdělávání, péče o životní prostředí, enviromentální výchova, péče o zdraví, výchova ke zdraví a ke zdravému

životnímu stylu, sounáležitost člověka k Evropě, informační a komunikační technologie, řešení problémů, konfliktů a výchovy k míru. Takto uvedený rozměr výchovy nazýváme *globální výchova. Činnosti vychovávaného a vychovatele se rozvíjejí ve vzájemné interakci a souvislostech v kontextu sjednocené Evropy* (Čábalová, 2011, s. 60-61).

V procesu základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; **kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální**; kompetence občanské; kompetence pracovní. Ve vzdělávacím obsahu RVP ZV je učivo bráno *jako prostředek k osvojení činnostně zaměřených očekávaných výstupů, které se postupně propojují a vytvářejí předpoklady k účinnému a komplexnímu využívání získaných schopností a dovedností na úrovni klíčových kompetencí* (Rámcový vzdělávací program ZŠ, 2015).

Slavík (1997, s. 10) výstižně popisuje, že v současné době se otevírají brány pro originalitu, tvořivost jedince a vykročení z průměru. V rámci vykročení z tzv. průměru je žádoucí objevovat sebe mezi druhými a klíčovým je pak hledání mezi individuálním a společným. Ve výchově je takové hledání vyjádřeno posunem ve vztazích a to mezi expresí nebo-li sebe-výrazem a reflexí nebo-li sebe-uvědoměním. Stoupající nároky na jedince jsou spjaty se zvýrazněním expresivity, přirozeného a osobitého výrazu a zájmem o reflektující poznávání sebe sama mezi ostatními. *Poznání sama sebe nám pomůže zodpovědět otázky: Kdo jsem? Co chci? Kam patřím? Jak mě vidí druzí?* Slavík (1997, s. 10) dále konstatuje, že tradiční škola nevěnuje mnoho pozornosti ani expresi, ani reflexi což vede k nedostatečnému sebevyjádření a porozumění své aktuální životní situaci. Mezi expresivní výchovné disciplíny, které prožívají renesanci a vymykají se tradičnímu řádu, patří například dramatická, výtvarná a hudební výchova nebo literární výchova, kde se dostává prostoru pro expresi.

1.1 O literatuře domácí, zahraniční a cizojazyčné

*Adam byl šťastný člověk:
kdykoliv řekl něco zajímavého,
mohl si být jist,
že to nikdo před ním ještě neřekl.*

Mark Twain

Chceme-li se zabývat tématem: *Arteterapie jako jedna z metod v sociální pedagogice*, je zapotřebí se zaměřit na odbornou literaturu z oblasti arteterapie i sociální pedagogiky. Vzhledem k ukotvení praktické části diplomové práce do prostředí běžné základní školy se seznámíme i s vzdělávacím konceptem artefiletiky a s odbornou literaturou, která pojednává o sociálních dovednostech a sociabilitě.

Arteterapie i sociální pedagogika jsou poměrně mladé obory. Mají společný rostoucí zájem z řad odborné veřejnosti a studentů zejména z oblastí školství, zdravotnictví a sociální sféry. S touto souvislostí stoupá potřeba vymezovat obsah, cíle, metody, publikovat a překládat odbornou cizojazyčnou literaturu. V obou oblastech se v posledních letech zvýšil počet titulů, ale stále postrádáme širší výběr odborné literatury. Problematikou arteterapie se zabývá například docentka **Jaroslava Šicková-Fabrici** v knize *Základy arteterapie*. Autorka je jedním ze zakladatelů organizace Terra Terapeutika, jejímž cílem je školit a sdružovat arteterapeuty na Slovensku. Kniha vznikla po autorčině patnáctiletém zájmu o danou problematiku a zejména objevování, že v umění lze najít nejen estetickou, užitkovou a výchovnou dimenzi, ale také sociální a léčivý potenciál (Šicková-Fabrici, 2002, s. 16).

Jiným zdrojem k poznání dané problematiky arteterapie je kniha autorky **Jany Jebavé**, *Úvod do arteterapie*. Autorka zde představuje tento obor skrze výtvarné umění ve kterém spatřuje velký potenciál v oblasti seberealizace, vnitřní relaxace, kultivace osobnosti. Velmi přínosný je přehled výtvarných technik, které lze v praxi aplikovat (Jebavá, 1997). Velice vítanou monografií je odborná publikace z roku 2012 autorek **Petry Potměšilové a Petry Sobkové**, *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*, která přináší základní informace o arteterapii, artefiletice a je začleněna právě do kontextu sociální pedagogiky (Potměšilová a Sobková, 2012).

K dalším titulům zabývajícím se expresivní terapií patří kniha **Oldřicha Müllera** a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. Nové 2., přepracované vydání z roku 2014 knihy *Terapie ve speciální pedagogice* obsáhle seznamuje se všemi expresivními terapiemi, přičemž dává prostor i k seznámení s pojmy: bazální stimulace, rehabilitace, zooterapie nebo felinoterapie. Publikace se zabývá zejména terapeutickými přístupy, které se aplikují u jedinců, kteří potřebují speciální přístup (Müller, 2014).

Překlad knihy **Jean Campbell**, *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi* z roku 1998 je velmi vítaným titulem. Čtenář se zde seznamuje s nejdůležitějšími formami, metodami a pravidly v arteterapii. Větší část textu tvoří náměty pro práci s dětmi (Campbell, 1998). Druhým titulem, který obsahuje nepřeborné množství nápadů, témat a cvičení pro výtvarnou práci v oblasti arteterapie je kniha **Marian Liebmann**, *Skupinová arteterapie*. (Liebmann, 2005) Náhled do problematiky využití speciální výtvarné výchovy a metodiky poskytuje publikace **Zbyňka Zichy**, *Úvod do speciální výtvarné výchovy* (Zicha, 1981).

Arteterapie je velmi zajímavá a vyžaduje znalost mnoha teoretických přístupů a metod. Překlad knihy z anglického originálu *Approaches to Art Therapy, Theory & Technique*¹ autorky **Judith Aron Rubin** seznamuje s teoretickými i praktickými poznatky, které se aplikují v arteterapeutické praxi. Předkládá řadu teoretických a terapeutických postupů (Rubin, 2008). Dále uvádíme překlad knihy **Caroline Case** *Arteterapie s dětmi*. Autorka se v knize věnuje zejména arteterapii, která je soustředěna na problematiku terapie s dětmi. Kniha představuje příspěvky nejen autorky, ale i například příspěvek Ian Mc Gregora, *Neobvyklý vývoj dětské kresby*, příspěvek Roger Arguile, *Ukážu ti děti při arteterapii* nebo například příspěvek Carol Sagar, *Práce s pohlavně zneužívanými dětmi* (Case, 1995).

Disciplína, která vymezuje hranice mezi terapií a vzděláváním se nazývá artefiletika. Tento přístup usiluje o ochranu hodnot a specifik obou oblastí před nevhodným používáním zmíněných metod. Ve studiu problematiky artefiletiky se opřeme o tituly **Jana Slavíka**, *Od výrazu k dialogu a výchově: Artefiletika* (Slavík, 1997) a **Vladimíry Slavíkové, Jana Slavíka a Sylvie Eliášové**, *Výtvarné čarování. Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky* (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2010). Velmi přínosná pro naši práci je kniha **Vladimíry Slavíkové, Jana Slavíka a Sylvie Eliášové** s názvem *Dívej*

¹ *Přístupy v arteterapii* Teorie&technika

se, *tvoř a povídej!*, která seznamuje s konkrétními náměty k práci s dětmi (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2007). Velmi podnětnými příspěvky obohacuje zážitkovou pedagogiku také docent **Jaroslav Balvín** v publikaci *Zážitková pedagogika možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami* (Balvín a Macáková, 2013).

Artefietikou rozumíme takové pojetí výchovy, které se snaží o propojení jak emocionálního, sociálního tak i intelektuálního rozvoje. Připravované programy stavějí na expresivním projevu a osobních zážitcích žáků, které chceme zhodnotit pro poznávání, sebepoznávání, rozvíjení komunikačních a sociálních dovedností. Na základě teoretického zázemí v oblasti arteterapie a artefietiky lze nacházet spojitosti s pojmy, kterými jsou sociální dovednosti či sociabilita.

Pro účely této práce použijeme publikaci, která se zabývá sociálními dovednostmi a zejména pak jejich rozvojem, **Eleny Lisé** a kol. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků*. Kniha nám představí nejen se spoustu her, ale úvodem nám také pomůže definovat například pojmy sociální kompetence, rozvíjení sociálních kompetencí a přiblíží zásady skupinové práce (Lisá, 2010). Dále se seznámíme s publikací **Heleny Zitkové**, *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol*. Autorka zde prezentuje svůj výzkumný experiment se žáky prvního stupně pardubických základních škol (Zitková, 2014). V dalším studiu se opřeme o titul profesora **Miloslava Kodýma**, *Metody rozvoje sociálních dovedností* (Kodým, 2014). Dále o publikaci od **Patrick, Nancy J.** s názvem *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*. Kniha je překladem původního anglické vydání *Social Skills for Teenagers and Adults with Asperg Syndrome – A Practikal Guide to Day-toDay Life* (Patrick, 2011).

Publikace **Gajdošové Evy a Gabriely Herényiové**, *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími* je překladem původního slovenského vydání: *Škola rozvíjania emocionálnej inteligence Žižkov*. Obě autorky působí na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě a ve své práci se zabývají rozvojem emoční inteligence žáků (Gajdošová, Herényiová, 2006). Autorský kolektiv pod vedením **Václava Mertina a Lenky Krejčové** v knize *Metody a postupy poznávání žáka* nás uvedou do problematiky se základními diagnostickými postupy, diagnostikou jednotlivých oblastí, ale také legislativou, výchovnou problematikou

žáka, metodami poznávání třídy a s některými možnostmi poznávání interakce mezi učiteli a žáky (Mertin a Krejčová, 2012).

S tématem zvládnání emočních problémů školáka na prvním stupni základní školy se seznámíme prostřednictvím knihy **Ivy Stuchlíkové**, *Zvládnání emočních problémů školáků*. Kniha nás provede problematikou emoční inteligence, zátěže u dětí a emočními problémy žáků, jejich příčinami a možnostmi prevence. Autorka se věnuje zejména dětem v období mladšího školního věku (Stuchlíková, 2005). Publikace **Vlastimila Švece**, *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku* nás provedou problematikou vytváření a rozvíjení vybraných druhů dovedností u žáků, studentů, učitelů nebo vychovatelů. Objasňuje pojetí dovedností v kontextu některých novějších pohledů na učení a vyučování. Zaměřuje se na vybrané klíčové dovednosti, kterými jsou například učební, myšlenkové a tvůrčí dovednosti, sociální nebo psychomotorické dovednosti (Švec, 1998).

Jinou oporou v porozumění poznatkům z psychologie a sociální vědy pro nás bude kniha profesora **Zdeňka Heluse**, *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Pozornost zde autor věnuje zlomovým obdobím a událostem, které sehrávají významnou roli v okamžicích, kdy dítě objevuje smysl svého života a stává se samo sebou. Kniha je rozdělena na čtyři části: 1. Objevování dítěte a jeho dětství 2. Dítě v osobnostním pojetí 3. Osobnostní zřetele v přístupu k dítěti 4. Úrovně a stadia vývoje osobnosti dítěte (Helus, 2004).

Z domácích pramenů zabývajících se oblastí sociální pedagogiky a zejména metodami uvádíme např. *Základy sociální pedagogiky*, od autora **Blahoslava Krause** (Kraus, 2008). Dále budeme čerpat z knihy **Petry Potměšilové** a kol. *Sociální pedagogika v teorii a praxi* (Potměšilová, Sobková, 2013), a publikace **Blahoslava Krause a Věry Poláčkové**, *Člověk – prostředí- výchova* (Kraus, Poláčková, 2001).

Pro účely naší práce budeme vycházet ze zahraničních pramenů z oblasti sociální pedagogiky z knih docentky **Zlatice Bakošové**, zejména pak z publikací *Teorie sociálnej pedagogiky, Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty* (Bakošová, 2011) a *Sociálna pedagogika jako životná pomoc* (Bakošová, 2008).

Z cizojazyčných pramenů uvádíme tituly věnující se teorii i praxi arteterapie od **Case Caroline a Tessa Dalley** *The handbook of Art Therapy*² (Case, Dalley, 2005), **Hinz, Lisa D.** *Expressive therapies Kontinuum*³ (Hinz, 2009), která se zabývá expresivními terapiemi, zejména pak arteterapii. Kniha od **Rubin Judith Aron** *Introduction to Art Therapy* je druhým vydáním Rubin z roku 1999, které popisuje historii umění a terapii. Objasňuje rozdíly mezi umělci nebo učiteli poskytující „terapeutické“ umělecké aktivity a dále psychology nebo sociálními pracovníky, kteří vyžadují kresby k analýze. Tato kniha se zabývá definicí arteterapie, seznamuje s historií, poukazuje na různorodost, výzvy a úspěchy prezentovaného oboru (Rubin, 2010).

Dále uvádíme odborný článek **Price-Mitchell, Marilyn** z roku 2015 zabývající se definováním aspektů sociability. *3 Strategies to Foster Sociability*⁴ (Price-Mitchell, 2015). K seznámení s problematikou sociálních dovedností čerpáme z odborného článku, který pojednává o trénování sociálních dovedností s dětmi, autorů **Gresham, Frank M a Richard J, Nagle**, z roku 1980 *Social skills trainig with children*⁵ (Gresham a Nagle, 1980). Odborný příspěvek **Franka M. Gresham** *Best practices in social Skills Training*⁶ v knize Thomas Alex a Heft Grimes *Best Practices in School Psychology*⁷ věnující se problematice sociálních dovedností pro nás bude také velkou oporou. Kniha seznamuje s příspěvkem nejen Franka M. Gresham, ale poskytuje celkem 39 odborných příspěvků z oblasti školní psychologie (Gresham, 1988).

² Příručka arteterapie

³ *Expresivní terapie Kontinuum*

⁴ *Tři strategie Fostroví sociability.*

⁵ *Trénování sociálních dovedností s dětmi.*

⁶ *Nejlepší cvičení v tréninku sociálních dovedností.*

⁷ *Nejlepší cvičení ve školní psychologii.*

1.2 Vztah arteterapie k sociální pedagogice

*Vychovávání je největší problém,
který je možno člověku uložit.*

Immanuel Kant

Sociální pedagogika patří z pohledu Krause (2001, s. 12) svým charakterem mezi transdisciplinární a výrazně integrující obory. V širším pojetí se zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru, populaci ohroženou ve svém vývoji a rozvoji, potencionálně deviantně jednajících osoby, ale také na celou populaci a snahu utvářet optimální způsob života v dané společnosti. Arteterapie znamená léčbu uměním, hudbou, poezií, divadlem, tancem a výtvarným uměním u dětí se specifickými problémy, jako je například neprospívání ve škole, porucha pozornosti, emocionální problémy nebo na problémové chování nejen u dětí a mládeže, ale i dospělých (Šicková-Fabrici, 2002, s. 61-67). Provázanost arteterapie a sociální pedagogiky, dle výše uvedeného spatřujeme v hledání cest nalézt pomoc zejména dětem, mládeži, ale také jednotlivcům nebo skupinám.

Kraus (2001, s. 147-157) poukazuje na zkušenosti, že striktní zakazování různých sociálně patologických jevů nepřináší očekávané výsledky, a proto se klade důraz na problematiku sociální prevence, předcházení potenciálnímu ohrožení sociálně patologickými jevy a ochranu před nimi. V sociální pedagogice je vhodné v sociálně výchovném působení uplatňovat jak *preventivní práci* tak i *terapii*. Možná náprava, přetváření návyků, stereotypů a způsobů chování je pak nákladnější, složitější, náročnější a také dlouhodobější, než samotné utváření osobnosti ve výchovně vzdělávacím procesu. Při hledání vztahu sociální pedagogiky k jiným vědám dochází Hroncová (2000, s. 126) k závěru, že sociální pedagogiku můžeme představovat jako vědu, která zdůrazňuje sociálně výchovné aspekty ve vztahu k člověku, který se vyskytl v sociální nouzi, a záměrnou intervencí v daném prostředí napomáhá prevenci vzniku nežádoucích procesů u jedince.

Příkladem může být vedení volnočasových aktivit směrem k pozitivní zájmové činnosti u dětí a mládeže. V souvislosti s rozvojem teorie sociální pedagogiky a praxe se postupně rozvíjejí i nové teorie v sociální pedagogice. Tzv. Inovační obsahy v teoriích sociální pedagogiky, dělí Bakošová (2011, s. 22) na:

1. *Sociální pedagogiku zaměřenou na POMOC (pomoc prostřednictvím výchovy, životní pomoc dětem, mládeži a dospělým).*
2. *Sociální pedagogiku zaměřenou na PREVENCI.*
3. *Sociální pedagogiku zaměřenou na rozvoj SOCIÁLNÍCH KOMPETENCÍ (výchova, vzdělávání, výcvik, poradenství).*
4. *Sociální pedagogiku zaměřenou na ZDRAVÍ.*
5. *Sociální pedagogiku zaměřenou na RESOCIALIZACI.⁸*

Všechny výše uvedené obsahy můžeme prezentovat i z pohledu arteterapie, které charakterizovala Šicková-Fabrici (2002, s. 32) jako aplikované umění ve smyslu jeho uplatnění při intervenci, pomoci postiženým, narušeným jedincům nebo skupinám. Arteterapeutické techniky a postupy mají za cíl změnit přístup v sebehodnocení jedince, zvyšovat jeho sebevědomí, napomáhat integrovat osobnost a přinášet pocit smysluplného naplnění života. Činitelem v prevenci i v intervenci je samotný proces tvorby, vedený profesionálním arteterapeutem.

Sociální pedagogika patří k oboru, který pojednává, jak popisuje Kraus (2001, s. 45) o tom, *jak optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu. Centrálním tématem, které prolíná celým obsahem oboru, je rozvoj sociální kreativity, aktivizace sil každého vychovávaného. Současně k základnímu obsahu patří rozvíjení životního způsobu, tj. jeho kultivace a optimalizace s ohledem na individuální předpoklady jedince a minimalizaci rozporů mezi ním a společenskými podmínkami.* Velmi podnětná je pro naši práci myšlenka docentky Petry Potměšilové (2012, s. 30), že sociální pedagogika může pro svoji práci s klienty využívat prvky arteterapie, respektive artefiletiky, zejména k rozvoji jedince či jako prevenci sociálněpatologických jevů.

Vztah arteterapie versus sociální pedagogika spatřujeme také ve specifických cílech, kterými jsou zaměřeny obou oborů na výchovu, prevenci, intervenci a poradenství. Zlatica

⁸ *Inovačné obsahy v teóriach sociálnom pedagogiky. 1. Sociálna pedagogika zameraná na POMOC (pomoc prostrednicvom výchovy, životná pomoc deťom, mládeži, dospelým.) 2. Sociálna pedagogika zameraná na PREVENCIU. 3. Sociálna pedagogika orientovaná na rozvoj SOCIÁLNYCH KOMPETENCIÍ 4. Sociálna pedagogika orientovaná na ZDRAVIE. 5. Sociálna pedagogika zameraná na RESOCIALIZÁCIU.*

Bakošová (2011, s. 24)⁹ definuje *sociální pedagogiku jako životní pomoc, je pozitivní pedagogikou, jejímž cílem je v systému komplexní péče poskytnout pomoc dětem, mládeži a dospělým pomocí hledání optimálních forem pomoci a kompenzace nedostatků. Cílem je přeměna lidí a společnosti prostřednictvím výchovy. Jde o proces výchovné péče a ochrany směřující k integraci a stabilizaci osobnosti.* Šicková-Fabrici (2002, s. 33) uvádí, že *arteterapie v obecné rovině je navozením kompenzačního procesu, aktivizace, zprostředkování kontaktu, přeformování stereotypů, komunikace prostřednictvím výtvarného projevu, odstranění úzkostných stavů a socializace.*

Jiný vztah nalzáme u arteterapie i sociální pedagogiky v možnosti pomoci v procesu výchovy, převýchovy a sebevýchovy. Dále společným aspektem, kterým se obě disciplíny zabývají, je společný obsah sociálních problémů a velmi široké spektrum problémů dětí, mládeže, dospělých. Současně také společné cíle vedou k objasnění, přeměně nebo nápravě postojů jedinců. V rámci sociální pedagogiky a arteterapie nacházíme společné pojmy, kterými jsou například: sociální situace, sociální problém, klient, terapie, prevence, intervence. Velmi důležité ve vztahu obou disciplín je spolupráce v oblasti vzdělávání odborníků a dostupnost odborné literatury. Sociální pedagogika patří svým charakterem z pohledu Krause (2001, s. 147-157) mezi transdisciplinární a výrazně integrující obor, který má *dvě základní funkce – preventivní (profylaktickou) a terapeutickou (kompenzační).*

Bakošová (2008, s. 82) řadí k významným aspektům sociální pedagogiky např. specifické cíle zaměřené na výchovu, prevenci, intervenci a poradenství. Pomoc v procesu výchovy, převýchovy a sebevýchovy. Obsah sociálních problémů. Široké spektrum problémů dětí, mládeže, dospělých v rodině i mimo rodiny. Využívání metod vedoucích k objasnění a přeměně postojů. Mezi významné pojmy v sociální pedagogice řadí: sociální situace, sociální problém, klient, terapie, prevence, intervence. Z pedagogických pojmů dítě jako samostatný subjekt.

V práci sociálního pedagoga hraje důležitou roli kategorie metod. *Pomocí metod se váže cíl s obsahem a výsledkem celého výukového procesu* (Pospíšilová, 2013, s. 83).

⁹ *Sociálna pedagogika jako životná pomoc je pozitívna pedagogika, ktorej cieľom je v systéme komplexnej starostlivosti poskytnut pomoc deťom, mládeži a dospelým hľadáním optimálných foriem pomoci a kompenzováním nedostatkov. Cieľom je premena ľuďi s spoločnosti prostřednictvím výchovy. Ide o proces výchovném starostlivosti, patery, ochrany smerující k integrácii a stabilizácii osobnosti.* (Bakošová, 2011, s.24)

V praxi mají pedagogové své osvědčené metody. Doporučuje se neupadnout do stereotypu a vhodně vybírat metody, kterými lze oživit celé výchovně – vzdělávací úsilí. *Metody volíme vždy na základě stanovených cílů, obsahu a také dle cílové skupiny účastníků vzdělávání* (Pospíšilová, 2013, s. 84).

Pospíšilová (2013, s. 86) shrnuje, že již několik autorů se zabývalo tříděním výukových metod na základě různých kategorií. K těmto autorů patří např. *I. J. Lerner (1996)*, *L. Mojžíšek (1988)*, *J. Maňák (1990)*, *J. Maňák a V. Švec (2003)*. Z pohledu sociální pedagogiky se jeví jako zajímavá a snadno použitelná klasifikace autorů J. Maňáka a V. Švece. Tato klasifikace obsahuje několik druhů metod, které jsou rozděleny na klasické, aktivizující a komplexní výukové metody. Ke klasickým výukovým metodám pro práci sociálního pedagoga řadíme *metodu slovní*, která je jednou z oblíbených zejména pro svou *efektivitu a rychlé předávání obsahu*. K častěji využívaným metodám v práci sociálního pedagoga řadíme *vysvětlování, vyprávění a rozhovor*. Metoda rozhovoru, verbální komunikace v podobě otázek a odpovědí dvou i více osob je podle Maňáka a Švece (2003, s. 69), zpravidla na určité výchovně vzdělávací téma, které má svůj cíl. Z pohledu charakteru rozhovoru se rozlišují volnější druhy rozhovoru (diskuse, debata) nebo vázanější druhy rozhovoru (řízený rozhovor, rozhovor katechický, aj.)

U sociálních pedagogů se předpokládá umění komunikace i v náročných situacích, které vychází z povahy jeho práce. K dalším používaným metodám v práci sociálního pedagoga patří *metody názorně-demonstrační*, kdy může sociální pedagog naplňovat *zásady názornosti, uvědomělosti a aktivity a díky metodě instruktáže i zásadu spojení teorie s praxí*. V zájmovém vzdělávání jsou důležité metody dovednostně-praktické. Tímto způsobem je možné se pokusit kompenzovat nedostatky v možnostech získat zkušenosti např. vzhledem k negativním vlivům sociálních sítí. K těmto metodám klasickým přibývají *metody nové, inovativní a aktivizující*, které nabízejí sociálním pedagogům nové podněty pro jejich práci (Pospíšilová, 2013, s. 86-88).

Vzhledem k terminologické nejednotnosti není vymezení sociálně pedagogických metod jednoduché. Bakošová (2008, s. 59) uvádí, že v domácí i zahraniční literatuře je terminologická nejednotnost. Kde se setkáváme s různými pojmy, kterými jsou například *metody v sociální pedagogice, metodické postupy, metody výchovy, metody sociální*

práce.¹⁰ V sociální pedagogice Kraus (2008, s. 173), rozumí výchovnou metodou *určitý konkrétní postup, jímž chceme realizovat konkrétní výchovný záměr a v daném směru ovlivnit osobnost vychovávaného*. Jak uvádí Krause (2008, s. 173-183), sociální pedagogika se neobejde bez klasických výchovných metod, kam patří metoda rozhovoru, metoda organizování (pedagogizace) prostředí, práce se skupinou, metoda situační, inscenační, režimová, animace, metoda mediace.¹¹

Pospíšilová (2013, s. 80) uvádí, že se sociální pedagog může vzhledem ke svým kompetencím věnovat práci s různými jedinci a skupinami v několika typech zařízení. Práce sociálního pedagoga má výchovný, ale také vzdělávací charakter. Kraus a Poláčková (2001, s. 39-40) v profesním modelu uvádí, že sociálně pedagogické působení představuje širokou škálu oblastí v mnoha resortech:

a) v resortu *školství, mládeže a tělovýchovy*: kam patří školní kluby, družiny, domovy mládeže, střediska volného času, instituce obranné výchovy, instituce výchovného poradenství, včetně výchovného poradce ve školách, systémy preventivně výchovné péče – krizová centra a střediska pro mládež.

b) *resort spravedlnosti*: oblast penitenciární a postpenitenciární péče (vychovatelé v nápravných zařízeních, věznicích, institut probačního pracovníka.

c) *resort zdravotnictví*: psychiatrické léčebny, rehabilitační instituce, kontaktní centra – protidrogová.

d) *resort sociálních věcí*: sociální asistenti, sociální kurátoři pro mládež, instituce sociálně výchovné péče o seniory, ústavy sociální péče.

e) *resort vnitra*: utečenecké tábory, nápravná zařízení.

Procházka (2012, s. 131) uvádí, že pro sociálního pedagoga se nabízí možnost podílet se na přípravě, organizaci a evaluaci preventivních programů. Příležitost spatřuje v zapojení se do *koordinace preventivních aktivit v regionu* nebo zapojení do *kvalitní realizace preventivních programů přímo ve školách*. Spektrum činností sociálního

¹⁰ pojmy: *metódy v sociálnej pedagogike (Geisler Hege, Huppertz, Schinzler), metodické konanie (Schilling), metódy výchovy (Grác), metódy sociálnem práce (Striženec, Levická)*. (Bakošová, 2008, s. 59)

¹¹ Kraus (2008, s. 173-183) - v uvedeném rozsahu se autor zabývá podrobně všemi zmíněnými metodami.

pedagoga je široké a pestré. Kraus (2008, s. 199) doplňuje, že jde o činnosti zejména zaměřené na děti a mládež, ale také i dospělé a seniory. Pracovní činnosti sociálního pedagoga mají povahu zejména *výchovného působení ve volném čase a přichází s nabídkou hodnotných volnočasových aktivit*. Dále pak *poradenské činnosti* vykonávané na základě diagnostiky, sociální analýzy problému a životní situace jedince. K těmto činnostem řadíme také *reedukační, resocializační péče i terénní práci*.

1.3 K teoretickým východiskům a pojmům

Každý je vinen za všechno a za všechny.

Fjodor Michajlovič Dostojevskij

Při studiu a bádání teoretických východisek a pojmů vztahujících se k výchově je z pohledu Chudého (2006, s. 84) vhodné si klást základní otázky ve vztahu: *Jaká byla výchova v historii a kam by měla směřovat nyní?* Půjdeme-li směrem antropologického chápání výchovy, bude zásadním subjektem našeho zájmu člověk a jeho usměrňování života v procesu socializace. Směrem filozofického chápání výchovy se budeme zaměřovat na psychický vývin a dáme prostor psychologii a psychologickému pohledu na člověka a výchovu. Vzhledem k tomu, že současná etapa vývoje naší společnosti se velmi rychle mění, je obtížné říct, kterým směrem by bylo správné jít. Usilujeme o nový pohled na přístupy a metody, které by mohly obohatit náš život.

Sociální pedagogika není zdaleka novou disciplínou. U nás jsou počátky sociální pedagogiky, jak uvádí Kraus (2001, s. 10) spojovány například s G. A. Lindnerem (1828-1887), který působil i jako profesor pedagogiky na Karlově Univerzitě. Dále v období první republiky se pojí se jménem I. A. Bláhou a po 2. světové válce pak např. se jménem K. Gala, který začíná hovořit o pojmu sociální pedagogika v publikaci *Úvod do psychologie*. Do roku 1990 vývoj sociální pedagogiky u nás stagnuje. K dalším pedagogům patří například O. Chlup, který se snažil o vymezení sociální pedagogiky. V zahraničí se pak sociální pedagogika pojí například se jmény pedagogů, jako byl například J. H. Pestalozzi, Paul Natorp, A. Disterveg, Paul Barth, a celou řadou dalších významných pedagogů. *Pojem sám usiluje o spojení problematiky výchovy s oblastí a problematikou fungování společnosti*. Současně hledání způsobu jak ovlivňovat jedince, aby *chtěli a byli*

schopni a připraveni porozumět, vyrovnávat se a řešit životní situace a problémy své, druhých i celé společnosti pro dobro všech. (Kraus, 2001, s. 10).

Kvapilová (1996, s. 13) zdůrazňuje, že sociální pedagogika se u nás zaměřuje za prvé na oblasti prostředí a jeho vlivu na utváření osobnosti a pedagogizaci prostředí a za druhé na prevenci a terapii sociálních deviací jedinců a skupin. Respektive na vztahy jedince a společnosti, problematiku socializace i resocializace a je chápána jako pomoc ohroženým a zanedbaným jedincům. *Studium vlivů prostředí slouží nejen k prevenci a terapii či zmírňování důsledků sociálně problémových jevů, ale i ke zvýšení sociální kompetence učitele a vychovatele při práci se školní třídou nebo výchovnou skupinou dětí nebo mládeže.*

Jiný pohled předkládá docentka Bakošová (2011, s. 24), která charakterizuje sociální pedagogiku jako *životní pomoc, pozitivní pedagogiku, jejíž cílem je v systému komplexní péče poskytnout pomoc dětem, mládeži i dospělým v hledání optimálních forem pomoci a kompenzace nedostatků. Cílem je přeměna lidí a společnosti prostřednictvím výchovy. Jde o proces výchovné péče a ochrany směřující k integraci a stabilizaci osobnosti.*¹² V současné době prožíváme rozmach sociální pedagogiky jako nového vědního oboru a z dostupných odborných publikací a závěrů vědeckých konferencí dochází Chudý (2006, s. 84) k závěru, že moderní sociální pedagogové stále usilují o definování vědy prostřednictvím samostatného předmětu a metodologie zkoumání. Přichází s názorem, *který sociální pedagogiku vnímá, jako teoretickou základnu pro sociální práci a ostatní pomáhající profese.*

Úspěchy v životě jak osobním tak pracovním se silně vážou a jsou podmíněny, jak uvádí Lisá (2010, s. 10) **sociálními kompetencemi**, které je vhodné rozvíjet. U jedinců s rozvinutými sociálními kompetencemi spatřujeme, že vyšší úroveň sociálních kompetencí může působit například jako prevence před samotou nebo zneužíváním návykových látek. Takový jedinci zvládají úspěšně a efektivně spolupráci, rozumí sociálním situacím a přiměřeně k nim se chovají, dokáží volit účinně problémy v různých

¹² *Sociálna pedagogika jako životná pomoc je pozitívna pedagogika, ktorej cieľom je v systéme komplexnej starostlivosti poskytnut pomoc deťom, mládeži a dospelým hľadáním optimálnych forie pomoci a kompenzováním nedostatkov. Cieľom je premena ľuďí s spoločnosti prostredníctvom výchovy, Ide o proces výchovném starostlivosti, Patery, ochrany smerujúci k integrácii a stabilizácii osobnosti.* (Bakošová, 2011, s. 24)

prostředích a vztazích. *Jsou schopni projevovat: empatii v kontaktu s druhými, dokáží projevovat zájem o jiné, lépe rozpoznávají požadavky druhých lidí a vhodněji na ně odpovídají, jsou flexibilnější, tolerantnější, vnímavější, umí aktivně naslouchat a efektivně komunikovat.*

Problematika sociálních kompetencí je nyní velmi aktuálním tématem. Dnešní hektická doba přináší náročné životní situace, které u nás vedou ke stresům, zklamáním a deprivaci a to nejen u dospělých, ale také u dětí a mládeže ve školství. Jednou z možností je naučit se takto vzniklým situacím čelit, předcházet nebo dokázat se vymanit z náročných životních situací a stabilizovat se. Současný stav a projevy chování u dětí a mládeže na základních školách v dnešní době si žádají i působení jiných odborných pracovníků než jsou učitelé předmětů. Dnešní informačně – komunikační prostředky jako je internet, sociální sítě, mobilní telefony a jiné nepřinášejí jen výhody, ale také fakt, že se snižuje přímá komunikace mezi lidmi. U dětí můžeme pozorovat, neprůbojnost nebo naopak agresivní chování, případně neumějí přirozeně komunikovat s okolím, nerespektují společenská či skupinová pravidla ani autoritu (Lisá, 2010, s. 10).

Ve výchovně vzdělávacím procesu v současné době **Rámcový vzdělávací program** soustřeďuje pozornost nejen na rozvíjení kognitivních schopností dětí a mládeže, ale také na sociální schopnosti a dovednosti. U Rámcových vzdělávacích programů jsou v etapě základního vzdělávání za klíčové považovány: *kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní* (Rámcový vzdělávací program ZŠ, 2015).

V současné době není legislativně profese sociálního pedagoga v České republice z pohledu Němce (2002, s. 115) zařazena mezi pedagogické zaměstnance či profesí. Absolventi oboru Sociální pedagogiky, kteří mají zájem o práci ve školství mohou v současné době najít uplatnění ve školních klubech a družinách jako vychovatelé nebo asistenti pedagoga. V roce 2000 byl vymezen tzv. **profesiogram sociálního pedagoga**, na základě kterého můžou absolventi oboru sociální pedagogiky najít uplatnění v rezortu práce, sociálních věcí a rodiny, ve výše zmíněném **rezortu školství**, dále rezortu zdravotnictví, vnitra, spravedlnosti a kultury (Bakošová, 2011, s. 199-201).

Definice profese sociálního pedagoga není v porovnání např. s profesí učitele zcela jednoznačná. Kraus (2001, s. 198-199) poukazuje na potřebnost této profese vzhledem

k výrazným změnám v rodinném klimatu, změnám prostoru pro výchovné působení v rodině a způsobu trávení volného času dětí. Dále upozorňuje na skutečnost, že v České republice je v současné době v souladu s mezinárodními a českými dokumenty uplatňován rovný přístup ke vzdělávání všech žáků na školách hlavního výchovně vzdělávacího proudu, inkluze. Kraus (2001, s. 198-199) dále upřesňuje, že v tomto kontextu nelze zpochybňovat význam a potřebnost pedagoga, který by měl na profesionální úrovni vést, koordinovat a organizovat výchovný proces a působit na jedince ve dvou rovinách. Jednou z rovin je tzv. **integrační**, kdy se sociální pedagog zaměřuje na jedince, kteří potřebují pomoc jak v krizových situacích tak v psychickém, sociálním nebo psychosociálním ohrožení. Druhou rovinou je tzv. **rozvojová**, kdy úkolem sociálního pedagoga je podpora rozvoje osobnosti, vedení k správnému životnímu stylu a smysluplnému využívání volného času. Kdy vlastně hovoříme o **sociální prevenci**, která se vztahuje na celou populaci, ale zejména pak na děti a mládež.

Arteterapii klasifikuje Jebavá (1997, s. 5) jako formu **psychoterapie**, kterou individuálně nebo skupinově řídí speciálně vyškolená osoba – arteterapeut. Úkolem arteterapeuta je prostřednictvím speciálních výtvarných disciplín umožnit jedinci dosáhnout **vnitřní relaxace**, podpořit **emoční vývoj**, zbavit **emočních tenzí**, podpořit **kladné interpersonální vztahy** apod. Pojem terapie nelze vnímat jen z medicínského hlediska, ale jako prvek multidisciplinární, který přesahuje prostor zdravotnictví. Sekera (2012, s. 12) si klade otázku: *Pokud bychom se striktně drželi představy, že jediné v oblasti zdravotnictví můžeme pracovat terapeuticky, co potom s jedinci, kteří se do tohoto prostoru nedostanou, ale naši pomoc potřebují?*

Sociální pedagogiku, expresivní terapie včetně arteterapie, terapie obecně, psychoterapii a poradenství spojuje společná snaha a záměr pomáhat lidem. J. Langmeier (2000, s. 38) připouští, že psychoterapeutická pomoc je vhodná také u lidí ze zařízení sociální nebo výchovné péče a doporučuje arteterapeutickou metodu zpřístupnit i jiným pomáhajícím profesím. Psychologický slovník **pomáhající profese představuje jako souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu tak, aby pomoc mohla být účinnější** (Hartl a Hartlová, 2000, s. 185).

Arteterapie patří k dynamicky se rozvíjejícím disciplínám, které Géringová (2011, s. 125) blíže definuje, že jsou propojovány se sociální oblastí a zdravotnictvím, jelikož zde hovoříme v nejširším slova smyslu o léčbě uměním. Do školství, vzdělávání a výtvarné výchovy zasahuje arteterapie tím, že mnozí arteterapeuté jsou vzděláni pedagogicky nebo umělecky a své poznatky přenášejí do oblastí svého působení, například do výtvarných aktivit. Zdůraznění jak osobního tak i sociálního působení se dá uplatňovat v celé řadě zařízení, ať již sociálních, vzdělávacích, nebo terapeutických, přičemž může zahrnovat téměř kohokoliv. *Cíle se nemusí omezovat na lidi označované jako ti, kdo potřebují pomoc* (Liebman, 2005, s. 21).

Sociální pedagogika pro svoji práci s klientem může používat prvky arteterapie, respektive artefiletiky, právě **k rozvoji jedince** či jako **prevenci sociálněpatologických jevů** (Potměšilová a Sobková, 2012, s. 30). Reflektivním, tvořivým a zážitkovým pojetím vzdělávání, které vychází z expresivních kulturních projevů a zaměřuje se na poznání a sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nazývají Slavíková, Slavík a Eliášová (2007, s. 14 - 15) artefiletikou. Hlavním kritériem pro identifikaci této metody je reflektivní dialog, systematická práce se vzdělávacími motivy a propojení poznávání světa s poznáním sebe samého.

Důležitou součástí umění a zážitkové pedagogiky je výzva. Touto výzvou chápe Balvín a Macáková (2013, s. 27) skutečnost, že usilujeme o překonání sama sebe, hledáme v sobě nové cesty řešení, usilujeme o nepoznané, uvědomujeme si míru vlastních schopností, které se snažíme uplatňovat v životě.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA ARTETERAPIE

*Největším štěstím člověka je vědomí,
že nás někdo miluje proto, jací jsme,
nebo spíše přesto, jací jsme.*

Romain Rolland

Arteterapie je označována jako psychoterapeutický postup a forma psychoterapie. (Jebavá, 1997, s. 5) uvádí, že psychoterapie v doslovném překladu znamená léčbu duše. Nejedná se o léčbu farmaky, ale slovem, které má v psychoterapii velkou moc. Pomocí vhodně zvolených slov se může změnit lidské chování, myšlení, emoce i tělesné prožívání. Mnoho přístupů za účelem pomáhat člověku používá, jak píše Müller (2014, s. 23) slovo **terapie**. Vložíme-li slovo terapie do internetového vyhledavače, zobrazí se nám velké množství odkazů na nejrůznější formy pomoci. Elinor Ulman (in Rubin, 2010, s. 25) definovala terapii jako „*postupy navržené tak, aby napomáhaly příznivým změnám v osobnosti nebo v životě, a které budou využity i mimo vlastní arteterapeutické sezení*“.¹³

Naši pozornost budeme ubírat k expresivní terapii, která je založena na umělecké expresi. Müller (2014, s. 63) vnímá vyjadřování vnitřních pocitů a vztahů k ostatním, jako výrazový prostředek, který využívá výtvarné umění a výtvarnou tvorbu, tedy **arteterapii** v užším pojetí. V širším pojetí se pojmem arteterapie označují souhrnně **expresivní terapie**. Řadíme sem například muzikoterapii, dramaterapii, teatroterapii, psychodrama, biblioterapii, arteterapii nebo tanečně pohybovou terapii.

Expresa nebo-li výraz je, jak píše Slavík (1997, s. 104) jistou formou lidské aktivity, kdy člověk svobodně a spontánně projevuje své vnitřní psychické stavy, dojmy, pocity a nálady spojené s určitou životní zkušeností. Expresa úzce souvisí s vnitřním hnutím a je označována jako **emoce**. Pojem **expresa** dále definuje jako projektivní vyjádření obsahu v mimických a pantomimických projevech, v neverbálních a verbálních hlasových projevech, v gestech, v pohybových vzorcích nebo ve výtvarných a hudebních projevech. V anglickém jazyce „*expression*“ znamená vyjádření, ale současně Slavík upozorňuje, že umělecká expresie, je zcela zvláštním prostředkem intuitivního ovlivňování mezilidského styku, nebo jinak, vztahu mezi jedincem a komunitou. Skrze expresi odkrývá člověk svoji

¹³ *She defined therapy as “procedures designed to assist favorable changes in personality or in living that will outlast the session itself.”*

skutečnou tvář a zjevuje ji druhému člověku v úplné nahotě své duševní intimity. Expresi vnímáme jako jedinečný nástroj poznávání pravdy o člověku (Slavík, 1997, s. 105).

Odborná literatura předkládá řadu definic *arteterapie*, které se ve svém vymezení liší v cílech, ke kterým terapie směřuje. Jana Jebavá (1997, s. 7) arteterapii vnímá jako týmovou práci, která musí být provozována ve spolupráci s dalšími odborníky např. psychologem, psychiatrem nebo pedagogem. Psycholog může pomoci upřesnit diagnózu a prognózu. Především se však zaměřuje na rozvoj tvořivých, kreativních schopností jedince a na jeho citový vývoj. Case a Dalley (1995, s. 9) popisují arteterapii jako psychoterapeutický postup, který pracuje s výtvarnými projevy jedinců jako s hlavním léčebným prostředkem. Samotná podoba díla není tak důležitá jako proces tvorby.

Jako soubor *uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života* představuje arteterapii Šicková-Fabrici (2002, s. 32), která ji dále vnímá jako *vrácení člověka do stavu harmonie se sebou samým, svým okolím pomocí umění*. Česká arteterapeutická asociace (2012) definuje arteterapii jako obor, který *využívá výtvarný projev jako hlavní prostředek poznávání a ovlivňování lidské psychiky ve směru redukce psychických či psychosomatických obtíží a redukce konfliktů v mezilidských vztazích. Výtvarné tvořivé aktivity mají podporovat zdraví a podpořit léčení. Ve všech těchto rovinách je arteterapie postupem léčebným. Kromě toho jsou arteterapeutické aktivity využitelné v primární, sekundární a terciární prevenci i v následné péči v oblasti zdravotnicví, sociální péče, výchovy a vzdělávání u dětí a dospělých*.

Lhotová (2010, s. 26) doplňuje, že komplexnější definování předkládá Americká arteterapeutická asociace, která představuje arteterapii jako *pomáhající profesi, která využívá prostředků umění, obrazů, kreativního uměleckého procesu a reakcí pacienta či klienta na výtvary jeho reflexe vývoje, schopností, osobnosti, zájmů či konfliktů jedince. Arteterapeutická činnost je založena na znalosti vývojových a psychologických teorií, které jsou používány v celém spektru léčebných modelů a zahrnují výchovné, psychodynamické, kognitivní, transpersonální a jiné terapeutické prostředky řešení emočních konfliktů, posilování sebevědomování, rozvíjení sociálních dovedností, ovládnutí chování, řešení problémů, snižování úzkosti, napomáhání orientace v realitě a zvyšování sebeúcty*.

Mnozí lidé si myslí například, že arteterapie znamená práci v umění s těmi, kteří se liší od normy. Definice arteterapie, ale nezávisí na tom, komu je poskytována, ani není podstatné, kde k práci dochází, ale spíše je důležité, proč je nabízena. Když dostanou osoby s postižením nebo problémoví jedinci umělecké materiály, tyto aktivity mohou být vzdělávací nebo uklidňující. Když se zajišťuje umění za účelem konstruktivního naplnění volného času, tak to není arteterapie. Dokonce ani v psychiatrickém prostředí, pokud primární účel nějaké činnosti je naučení se dovednostem nebo mít příjemný prožitek, což je zajisté terapeutické, ale není to arteterapie (Rubin, 2010, s. 26-27).¹⁴

2.1 Vymezení arteterapie

Arteterapie patří k poměrně mladé disciplíně. *Historické souvislosti* však mají své kořeny o mnoho starší, než je výraz sám. Šicková-Fabrici (2002, s. 26-27) uvádí, že s výrazem *art therapy* se můžeme prvně setkat například v pracích Margaret Naumburgové z třicátých let 20. století v USA. Tehdy její východisko bylo psychoanalytické. V Evropě se s tímto termínem seznamujeme až roku 1940. Základním principem Margareth Naumburg (in Šicková-Fabrici, 2002, s. 26) je myšlenka, že *každé individuum, ať bude, či nebude vzdělané v umění, má latentní kapacitu projikovat svůj vnitřní konflikt do vizuálních tvarů*. Naumburg svůj arteterapeutický přístup založila na psychoanalytických postupech. Usilovala o stimulování volné asociace. Touto metodou došel ke svým objevům i Freud. Výtvarný projev klientů chápala Naumburgová jako formu symbolického projevu.

K dalším významným průkopnicím řadí Šicková-Fabrici (2002, 26-27) například Edith Kamerovou, která je spojována s pojmem sublimace prostřednictvím výtvarného projevu. Svou první práci věnovala arteterapii s dětmi - *Art as therapy with children* (1972). Kamerová kladla důraz na posilování ega. Tento přístup byl velmi aktuální u dětí emigrantů z fašistické Evropy. Jak uvádí Jebavá (1997, s. 15) v Evropě se expresivní terapie začíná objevovat po první světové válce v léčebnách pro duševně nemocné, kterým

¹⁴ *Many people think, for example, that art therapy means working in art with those who are different from the norm. But the definition of art therapy does not depend on who is being seen, any more than it is a function of where the work occurs; rather what is important Figure 2.1 Elinor Ulman, founder, Bulletin of Art Therapy. 27 What Is Art Therapy? • is why it is being offered. When art materials are given to disabled or troubled individuals, the activities may well be educational or recreational. When providing art for the purpose of constructively filling leisure time, that is not art therapy. Even in a psychiatric setting, if the primary purpose of the activity is learning skills or having a pleasurable experience, it is certainly therapeutic, but it is not art therapy.*

napomáhala k vymalování se z depresí a stresů. Například britský malíř Adrian Hill se také pokoušel vymalovat z depresí spojených s válečným běsněním a výtvarný projev doporučoval k odreagování ostatním. V té době však ještě nemluvíme o cílené arteterapii vedené odborným arteterapeutem.

Po druhé světové válce se zájem odborníků ubírá k výzkumu výtvarného projevu duševně nemocných, pod vlivem Karen Machoverové, která tvrdila, že kresba lidské postavy odkrývá psychické rozpoložení autorů. Na základě tohoto tvrzení např. rakouský psychiatr Leo Navrátil začínal diagnostikovat pomocí kreseb a maleb (Šicková-Fabrici, 2002, s. 27). Na přelomu 19. a 20. století se dostávají do povědomí někteří duševně nemocní malíři, kteří patří k nedílné součásti moderního umění. Náhled do světa umělců, kteří trpěli nějakou duševní poruchou můžeme pozorovat například v dílech E. Muchy nebo Vincenta van Gogha. Až v druhé polovině 20. století se začíná diskutovat nad uplatněním arteterapie v rámci léčebných postupů a rozdělováním arteterapie podle cílových skupin a později na základě směrů v psychoterapii. V současné době arteterapii považujeme za samostatný obor, který vychází ze svého teoretického východiska a je plnohodnotnou součástí terapeutické práce (Potměšilová, 2014, s. 79-80).

Arteterapie v praxi má své cíle a metody, jak jich dosáhnout. Struktura terapeutického kontraktu mezi klientem a terapeutem je z pohledu Géringové (2011, s. 125) vymezena konkrétními problémy jakými se budou po dobu společné práce zabývat. Terapie je zaměřena na hledání problému, který klienta trápí. Cílem terapeuta je dosáhnout u klienta změny v chování a prožívání. Klient by měl dobrovolně v rámci terapie odkrývat své nitro, což není často jednoduché.

K důležitým cílům arteterapie u dětí Bedrnová (in Šicková-Fabrici, 2002, s. 62) řadí:

- *pomáhat při navození kontaktu s dítětem,*
- *umožňovat nahlédnout do jeho nevědomého života,*
- *snižovat jeho agresivní a sexuální napětí,*
- *vytvářet prostor pro vyjádření impulzivní motorické aktivity dítěte,*
- *umožnit mu experimentovat s formou,*
- *napomáhat socializaci,*

- *podporovat integraci osobnosti,*

- *formulovat hodnotnou klinickou zprávu o dítěti.*

Možnostmi aplikace arteterapie u vybraných problémových skupin jako jsou například jedinci v dětských domovech, týrané a zneužívané děti, sociálně znevýhodněné skupiny, pacienti s duševními poruchami, schizofrenií nebo mentálně postiženými se podrobně zabývá Šicková–Fabrici (2002, s. 68-81). Každá tato práce má svá specifika a nelze k daným skupinám přistupovat šablonovitě.

V rámci terapie můžeme pracovat individuálně nebo se skupinou. Liebmann (2005, s. 19-22) zdůrazňuje, že sociální učení probíhá zpravidla ve skupinách. Jedinci si mohou v rámci skupiny poskytovat vzájemnou oporu a napomáhat si při řešení problémů. Současně si členové skupiny mohou vyzkoušet nové role a poučit se ze zpětné vazby od ostatních. Výtvarné umění vnímáme jako důležitý způsob komunikace, který usnadňuje tvořivost, pracuje s fantazií a nevědomím.

Liebmann (2005, s. 22) konstatuje, že většinou arteterapeutické a osobní výtvarné skupiny mají 6 až 12 členů. Na uvedený počet jedinců se klade důraz z důvodu zajištění několika faktorů:

1. *Členové jsou schopni zachovávat oční i slovní kontakt se všemi ve skupině.*
2. *Lze dosáhnout skupinové koheze.*
3. *Každý člen má k dispozici určitý čas pro zapojení do diskuse.*
4. *Je zde dostatek lidí k tomu, aby podpořili interakci a volný tok nápadů a zvládli úkoly skupiny.*

Case (1995, s. 15) uvádí, že postavení **arteterapeutů** ve školství i v sociálních službách je velmi nejisté. Problémem je zejména krátkodobá nebo nejasná možnost financování arteterapie. Terapeuti se společně se svými klienty ocitají v nejisté situaci, jelikož není arteterapeutům přiznán náležitý status, včetně zajištění mzdy. Zpravidla je terapie realizována dobrovolníky a nadšenci.

Z pohledu docentky Potměšilové je v současné době velmi obtížné skrze současnou legislativu, která povolání arteterapeuta nijak nevymezuje, definovat ho. Na těchto pozicích působí v současné době absolventi oborů pedagogických, zdravotnických,

psychologové nebo lékaři. Profesionální statut není jasně vyhraněný. Při definování profilu arteterapeuta se zaměřujeme na dvě základní oblasti: *osobnost a odbornou připravenost*. K základním osobnostním rysům terapeuta by měla patřit *empatie, komunikativnost, schopnost navázat, udržet a ukončit vztah klient*. Z pohledu odborné připravenosti arteterapeuta opět narážíme na problém, že není legislativní definice tohoto pracovníka. U něhož se nyní předpokládá znalost dostupných metod a technik práce a schopnost předávat kvalifikované rady, návody a informace, které získá absolvováním dlouhodobého sebezkušenostního výcviku v arteterapii. Kvalitní výcvik umožňuje budoucímu arteterapeutovi vyzkoušet různé techniky na sobě a tím může získat větší citlivost při aplikaci metod a technik při samotné práci s klientem (Potměšilová a Sobková, 2012, s. 46-48).

2.2 Arteterapie v kontextu jiných disciplín

*Je jenom jedna cesta za štěstím
a to přestat se trápit nad tím,
co je mimo naši moc.*

Epiktetos

V současné době arteterapie nachází uplatnění v oblastech, která z pohledu Dostálové (in Potměšilová a Sobková, 2012, s. 46-48) přesahují rámec klinických pracovišť. Velmi aktuální je *přenos psychoterapeutických metod do školní praxe. Preventivní výchovou můžeme zprostředkovat východiska pro životní zátěžové situace*. Z pohledu sociální pedagogiky je pro nás velmi důležitý vztah arteterapie k sociální pedagogice, kterému se podrobně věnujeme v kapitole 1.2

V současné době je arteterapie představována jako samostatná disciplína, která však z pohledu Potměšilové a Sobkové (2012, s. 26) pro svoji práci využívá poznatky i z jiných disciplín. K takovým disciplínám patří například psychoterapie, pedagogika, psychologie, a výtvarné umění. Velké množství odborných pracovníků projevuje zájem o využití umění ve skupinách. Mnohdy na arteterapii nahlíží různé disciplíny jiným jazykem. Liebmann (2005, s. 14-15) upozorňuje, že lékařský svět hovoří o *nemoci a terapii*, svět sociálních pracovníků o *sociálním problému a o podpoře*, vzdělávací svět o *rozvoji sociálních dovedností*. Účastníci arteterapeutických skupin jsou pak nazýváni *pacienty, klienty nebo žáky či studenty*. Ten kdo skupinu vede může být terapeutem, facilitátorem, učitelem,

sociálním pracovníkem. Jednotlivá setkání se však liší rozmanitými cíly skupin, které ovlivňují povahu aktivit.

Hornáková nabízí pohled také v kontextu *léčebně - pedagogické terapie a arteterapie*. Konstatuje, že přitažlivost terapeutických technik láká k jejich aplikaci v praxi. Upozorňuje však na to, že v časově i problematicky ohraničeném prostoru můžeme očekávat jen nedostatečné a ohraničené výsledky. V praxi se setkáváme s tím, že se řeší problémy hlavně těch jedinců, kteří jsou velmi rušiví a dokážou na sebe upozornit a mnohdy mnohem závažnější problémy zůstávají neřešeny. V současné době potřebu léčebně - pedagogické terapie indikuje jiný odborník nebo zákonný zástupce rodiče, který požádá o pomoc. Jak dále popisuje Hornáková, léčebně-pedagogická intervence obsahuje čtyři oblasti: *poradenství, prevenci, terapii, intervenci v sociálním prostředí tamtéž*¹⁵(Pipeková a Vítková, 2001, s. 22-23).

Speck (in Pipeková a Vítková, 2001, s. 24) se zabývá specifikami léčebně-pedagogické terapie a formuloval čtyři zásady:

1. Člověk je přijímaný v jeho bio-psycho-sociální jednotě.
2. Člověk si zaslouží úctu.
3. Terapeut vystupuje ve vztahu k jedinci jako člověk.
4. Terapeut přijímá utrpení jako součást bytí člověka.¹⁶

Dostálová uvádí, že se s arteterapií setkáváme ve výchovném procesu, v sociální práci i klinické praxi. Tato metoda je realizována zpravidla ve skupinách a jako prostředek k sebevyjádření a komunikaci je využíváno výtvarné umění a výtvarné tvorby (Pipeková a Vítková, 2001. s. 105). V arteterapii se přirozeně nachází prvek výchovy, protože práce

¹⁵ **poradenstvo** - je zamerané na poskytovanie informácií o výchovných dosledkoch, poruchách, možnostiach pomoci jak jedinci tak rodině.

prevencia – predchádzanie poruchám, zlepšovanie podmienok vývinu, vytváranie príležitostí pre uplatnenie **terapia** – uplatnenie terapeutických postupov, cvičení a programov na vytváranie priestoru pre formovanie, dozrievanie a pozitívnu zmenu. Hornáková (In J. Pipeková, M. Vítková, 2001, s. 22-23)

Intervencia v sociálnom prostredí – vytváranie podmienok pre normalizáciu života jedinca a pre jeho maximálnu integráciu. Lebo človeka možno chápať len jako neoddeliteľnú súčasť jeho prostredia.

¹⁶ 1. Člověk je přijímaný v jeho bio-psycho-sociální jednotě.

2. Člověk si zaslouží úctu.

3. Terapeut vystupuje vo vztahu ku klientovi jako člověk.

4. Terapeut přijímá utrpenie jako súčasť bytia člověka. Speck (In J. Pipeková, M. Vítková, 2001, s. 22-23)

zahrnuje terapeutickou pomoc ostatním. Výuka je druhotná před primárním cílem, což je terapie. Jinými slovy, pokud arteterapeut vyučuje techniky, není to z důvodu vlastní dovednosti, ale spíše z důvodu pomoci osobě dosáhnout například zřetelnějšího vyjádření pocitu, vyšší úrovně sublimace nebo většího pocitu sebevědomí (Rubin, 2010, s. 28).¹⁷

Komplexnější definici arteterapie představuje Lhotová (2010, s. 26) od Americké arteterapeutické asociace. Která jí vnímá jako *účinnou léčbu vývojově, výchovně, zdravotně, sociálně či psychicky postižených. Terapie jsou provozovány v institucích pro duševně nemocné i v rehabilitačních, zdravotnických a výchovných zařízeních. Arteterapie slouží lidem nejrůznějšího věku, rasy i etnického původu v rámci individuální, párové, rodinné i skupinové terapie.* Horňáková v kontextu léčebně-pedagogické terapie zdůrazňuje, že tam, kde se ve speciální výchově pedagogická terapie úspěšně realizuje, jde o léčebnou pedagogiku v praxi, ať se tak nazývá nebo ne. Od svých počátků se zaměřuje na pomoc lidem v krizových životních situacích a vytváří koncepci výchovné pomoci. Ve výchovném pojetí artefiletika úzce souvisí s arteterapií (in Pipeková a Vítková, 2001, s. 21).

Dostálová konstatuje, že arteterapie umožňuje uplatnění specifických metod a postupů. Vnímá, že výtvarná technika je nejen součástí terapeutického procesu, ale se vzrůstajícími nároky na životní styl a tempo nabývá na významu jako relaxační činnost a významný prostředek k rozvoji vnímání a sebeuzdravování (Pipeková a Vítková, 2001, s. 107). Pro americkou arteterapeutku Ulman, která se zabývala otázkou sjednocujícího definování arteterapie, byl kreativní proces sám o sobě léčebným faktorem rodící se disciplíny, kterou se pokoušela definovat. Ulmanová napsala, že symbolická interpretace vyjádřená slovy často nebyla nutná pro to, aby klienti získali poznatky ze svého uměleckého snažení. Pro Ulmanovou byla sublimace skrz kreativní proces klíčovou pro arteterapii. Uvedla, že o tomto procesu *lze hovořit, ale nemůže být přeložen do slov* (Hinz, 2009, s.32).¹⁸

¹⁷ *There is naturally an element of education involved in art therapy, because the work includes helping others to create. But teaching is secondary to the primary aim, which is therapy. In other words, if an art therapist teaches techniques, it is not for the sake of the skill itself, but rather in order to help the person to achieve, for example, a more articulate expression of a feeling, a higher level of sublimation, or an enhanced sense of self-esteem.*

¹⁸ *For Ulman, the creative process itself was often the prevailing curative factor of the nascent discipline that she attempted to define. Ulman wrote that a symbolic interpretation spoken in words was often not necessary in order for clients to gain insight from their artistic endeavors. For Ulman, sublimation through*

V terapeutické práci odlišujeme pojmy metody, techniky a formy. Šicková-Fabrice (2002, s. 125) konstatuje, že metodou rozumíme soubor postupů a kroků, které vedou k vytyčenému cíli. Technikou obecně definujeme konkrétní postup, způsob provedení nebo úkol v rámci dané metody. V arteterapii aplikujeme formu individuální a skupinové terapie. Šicková-Fabrice (2002, s. 125) mezi významné metody pro arteterapeutickou praxi řadí: *imaginaci, animaci, koncentraci, restrukturalizaci, transformaci a rekonstrukci*.

S využitím *imaginace* pro terapeutické účely přichází Jung (1998, s. 157), který navrhl vytvořit metodu tzv. aktivní imaginace, kterou vnímal jako aktivizaci hlubinné vrstvy psyché. Potměšilová a Sobková (2012, s. 58) konstatují, že jedinec se v rámci této metody záměrně koncentruje a oživuje série fantazií, které může zpracovávat dál jako fantazie ze snů. Jung klade důraz na každý zlomek fantazie, který se jedinci jeví jako podstatný. *Série fantazií představuje materiál bohatý na archetypické formy a může přinést úlevu nevědomí*. Jung (1998, s. 157) rozumí aktivní imaginaci *série fantazií, jež oživují záměrnou koncentraci*. Popisuje zkušenost, že intenzita a četnost snů zesiluje přítomnost fantazií a že sny mění svůj charakter, zeslabují se a je jich méně, než když jsou vyzvednuty z vědomí. Z toho vyvozuje závěry, že *sny často obsahují fantazie, které mají tendenci uvědomění – zdroje snů jsou často potlačené instinkty, jež mají přirozený sklon ovlivňovat vědomý rozum*. Potměšilová (2014, s. 100) definuje imaginaci jako arteterapeutickou metodu, která umožní jedinci vstoupit do jeho vnitřního světa. Vhodně zvolenou technikou se jedinec může navrátit zpět a prožít situace, které jsou pro něj z nějakého důvodu nevyřešené.

Plháková (2003, s. 259-260) uvádí, že psychologové orientovaní psychodynamicky využívají možnosti imaginace pro svoji práci s lidskou schopností vytvářet fantazijní představy k terapeutickým účelům. Imaginativní metody jsou u psychologů i jedinců velmi oblíbené. Jsou využívány zejména pro lidskou schopnost vytvářet vizuální představy. Motivy pro imaginaci mohou být objekty, předměty nebo živly. Potměšilová a Sobková (2012, s. 59-60) doplňují, že motivy mohou mít nejrůznější podobu a velké množství často i velmi protikladných významů. Představy mohou být vysoce osobní a jedinečné. K jejich hlavní charakteristice patří *schopnost stát se zástupcem lidských emocí, lidského chápání a prožívání, ale také vztahů či konkrétních osob*.

the creative process was the key to art therapy, and she said that this process "can be talked about, but it cannot be translated into words"

Využíváním imaginace v rámci terapie můžeme z pohledu Kastové (1999, s. 21-20) pracovat na obraze jedince, jelikož si uvědomujeme, že obrazy nás samotných, které si vytváříme nás mohou v životě podporovat nebo brzdit. Vzniklé obrazy vypovídají o našem aktuálním rozpoložení a lze s nimi dále pracovat v diagnostickém procesu.

V rámci terapie u dětí, které se cítí nejistě, osaměle a úzkostně zmiňuje Šicková-Fabrici (2002, s. 127-128) metodu *animace*. Jedná se o rozhovor ve třetí osobě, kdy se terapeut nebo jedinec identifikuje např. s určitou věcí nebo pohádkovou postavou nebo zvířátkem z obrázku dítěte a hovoří jejich jménem. Dítě informace o sobě pomocí této metody zprostředkuje nepřímou a bez zábran. Pro dítě je to mnohem jednodušší a efektivnější, pokud může o svých problémech hovořit ústy někoho jiného. Takto vedený rozhovor se může stát komunikačním mostem mezi terapeutem a klientem. Metodu animace doporučují u úzkostných klientů, dále pak u dětí s emočními problémy, s týranými a zneužívanými dětmi, s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami jako jsou například děti s poruchou autistického spektra, jak doplňuje Potměšilová a Sobková (2012, s. 59-60).

V arteterapii je jednou z pomůcek ke *koncentraci a meditaci mandala*. S mandalami se můžeme setkat, jak popisuje Šicková-Fabrici (2002, s. 128-130) ve východních náboženstvích nebo i v křesťanství, například je najdeme v rozetových oknech chrámů nebo na dlažbách středověkých evropských chrámů. K meditaci se z barevného písku vytvářejí mandaly v Tibetu. Mandala je tušení středu osobnosti, určitý centrální bod uvnitř duše. Mandala v sankrstu znamená svatý kruh - střed. V terapeutickém procesu se mandala využívá jako nástroj pro sebepoznávání a sebeodhalování. Může být nápomocná ke ztvárnění vnitřní reality. Jako formu koncentrace během II. světové války mandaly využíval Jung (1999, s. 120), který tuto metodu přenesl do arteterapie. Dle Junga jsou mandaly vhodné k výtvarné tvorbě dětí i dospělých, kteří procházejí životní krizí. Jung individuální mandaly představuje jako *bytočný obraz „Já“*. Vnitřní obraz, který je povolna konstruován imaginací. Potměšilová (2014, s.102-103) uvádí, že hlavním úkolem metody vytváření mandal je soustředění, zklidnění a získání času pro uspořádání vlastních pocitů a myšlenek.

Metoda *restrukturalizace* pracuje, jak uvádí (Potměšilová a Sobková, 2012, s. 67) na principu rozdělení, rozčlenění někdy i rozbití původního obrazu na malé kousky. Z těchto kousků se pak skládá nový obraz, což umožňuje podívat se na daný problém

z různých úhlů pohledu v jiném kontextu. Metoda vede k aktivnímu hledání řešení daného problému. Nově poskládané situace mohou vést k nalezení řešení nebo vypořádání se s problémem nebo jeho přijetím. Cíl metody spočívá v hledání nového pohledu na daný problém a téma. Potměšilová (2014, s. 103-104) konstatuje, že metoda restrukturalizace může být využita například v okamžiku, kdy se jedinec nemůže, neumí vyrovnat s nějakým problémem. Metoda tak umožní náhled z jiného úhlu pohledu a může vést k nalezení řešení. Hlavní cíl je vést jedince k hledání cest a řešení z obtížných situací. Šicková-Fabrici (2002, s. 130) vysvětluje pojem restrukturalizace pomocí citace vyjádření svého stavu jednoho ze svých klientů, který prohlásil: *Cítím se tak, jako by se můj život rozsypal na malé fragmenty. Snažím se je posbírat a poskládat do původní podoby, vynakládám na to velkou námahu, a přece se mi to nedaří.* Jednalo se o vyjádření stavu po rozchodu s blízkou osobou. Pomoc byla nalezena právě v arteterapii pomocí metody restrukturalizace, kdy stačilo poskládat jednotlivé fragmenty do nové podoby, obrazu, struktury a naleznout v něm nový smysl.

Jak uvádí Sobková (in Potměšilová a Sobková, 2012, s. 67), jedinec může pomocí metody **transformace** pracovat s převedením svých pocitů z vnímání jednoho druhu uměleckého díla do jiného druhu. V praxi se může jednat o práci s textem, ale také hudbou a jejich následnou transformaci do výtvarného díla. Ze zkušeností je doporučováno vybírat ukázkou z literárního díla, kde se řeší nějaké zásadní problémy, témata. Pro případ využití hudby se v praxi osvědčilo vybírat z rozdílných žánrů, které mohou vyvolávat různé nálady, stavy nebo pocity. Šicková-Fabrici (2002, s. 131) vnímá tuto metodu v transformování pocitů z vnímání jednoho druhu umění do jiné oblasti. Tzv. transformace je možná nejen pomocí hudby nebo čteného textu, ale také například pomocí díla v podobě plastiky nebo reliéfu, který jedinec může vnímat jen rukama, bez pomoci zraku se zavázanýma očima nebo přikrytým dílem. Následně pocity a postřehy zachytí ve výtvarné podobě nebo písemně krátkým příběhem. Uvedená metoda je vhodná pro děti i dospělé. Hlavním cílem je senzibilita člověka, rozvoj kreativity a fantazie.

Metoda **rekonstrukce** spočívá z pohledu Potměšilové (2014, s. 104-105) v tom, že jedinec dostane část nějakého artefaktu a jeho úkolem je na základě vlastní fantazie artefakt dotvořit. V praxi se může jednat o práci s dokreslováním částí obrázků nebo vytváření koláží, které jsou následně také dokreslovány. Metoda dokreslované koláže je vhodná zejména pro děti mladšího školního věku, pro klienty s mentálním postižením nebo

ty, kteří se ostýchají tvořit samostatně. Z praxe se osvědčilo mít vždy na závěr připravený originál obrázku pro ukázkou, jak vypadá celý obrázek. Podobný názor předkládá Šicková - Fabrici (2002, s. 133), která považuje dokreslovanou koláž za jednu z nejjednodušších forem. Postup je takový, že z časopisu se vystříhne obrázek, který rozdělíme na polovinu. Jedna polovina se následně nalepí na papír a chybějící část se dokresluje. Rekonstruovaná část pak může splynout a propojit se s nalepenou částí obrázku – což je jedním z cílů práce. Kromě uvedeného u dětí buduje fantazii, kreativitu a pojmenovávání například jednotlivých částí těla.

Děti si mohou vybrat ze široké škály médií. Umělecké dílo může být použito jako prostředek k bezpečnému vyjádření silných pocitů a emocí, které si pak lze uvědomit a pochopit. V přítomnosti arteterapeutky, na kterou se nahlíží jako na důslednou, starostlivou osobu, může dítě rozluštit současné a minulé potíže, které zůstaly do té doby zadržovány (Case a Dalley, 2005, s. 8).¹⁹

Techniky v arteterapii představuje Campbell (1998, s. 190-192) zejména jako výtvarné techniky. K základním technikám řadí například malování temperovými nebo anilínovými barvami, tisk z matric, přírodnin, částí těla, houbičky nebo tisk typu monotyp či negativní a pozitivní tisk. Pastely a tužky můžeme použít olejové, voskové nebo křídové. Jinými technikami jsou vyškrabávání, vosková kresba, kresba křídovými pastely, koláže, modelování hlínou, plastelínou případně kašírování. K zajímavým výsledkům lze dospět experimentováním. Jiný pohled na techniky v arteterapii přináší Potměšilová a Sobková (2012, s. 75-106), které techniku vnímají jako konkrétní postup práce s klientem. Volba techniky vždy záleží na konkrétním cíli práce a na tom co klient potřebuje. Potměšilová při rozdělení technik vychází z definice sociální pedagogiky a přistupuje k dělení technik do pěti skupin:

1. *Úvodní techniky*, jejich cílem je vzbudit u klienta pocit důvěry, relaxace, radost z tvorby.

¹⁹ *The children can choose to use a wide variety of media. The art work can be used as means of safe expression for strong and emotions which can then be made conscious and understood. With the presence of the therapist who is seen to be a consistent, caring figure, the child can begin to unravel the present and past difficulties that have remained pent up until then. This includes issues around early infantile experience which will involve transference relationships developing within the therapeutic process.* (Case, C., T. Dalley, 2005, s. 8)

2. *Techniky zaměřené na problém*, jedná se o techniky s ohledem na cílovou skupinu sociální pedagogiky, které směřují k zamyšlení nad postavením jedince ve společnosti.
3. *Techniky zaměřené na práci s jedním tématem*, jsou zaměřené na zpracování konkrétního osobního tématu klienta a mají vést k hlubší práci s tématem.
4. *Techniky zaměřené na rozvoj osobnosti*.
5. *Techniky zaměřené na práci s klienty se speciálními vzdělávacími potřebami*.

Výchovně-vzdělávací práce s dětmi s těmito speciálními vzdělávacími potřebami v současné době spadá do kompetencí speciální pedagogiky. Ve speciální pedagogice mají expresivní terapie, jak zdůrazňuje Potměšilová a Sobková (2012, s. 75-106), velmi důležité a nezastupitelné místo. U mnohých typů postižení je potřebná znalost jak jednotlivých typů postižení tak i znalost specifik výtvarného projevu těchto dětí. V současné době je inkluzivní přístup jedním z nejdůležitějších trendů v praxi.

Formy nebo chceme-li činnosti v rámci arteterapie dělí Campbell (1998, s. 43) na tzv. rozehrívací cvičení, hlavní činnosti, kde rozlišuje obecná témata, mezilidské vztahy, oslavy a rituály, aktuální otázky nebo získávání profesních zkušeností. V rámci arteterapie můžeme i propojovat různé umělecké disciplíny. Nedílnou součástí je zpětná vazba, ukončení a závěr. Potměšilová (2014, s. 88-89) uvádí, že ke klientům přistupujeme v arteterapii individuálně nebo skupinově. V rámci individuální terapie pracuje terapeut pouze s jedním klientem. Uzavírají spolu dohodu, která zahrnuje počet a délku setkání a tzv. zakázku, s čím chce klient pracovat. Ve vztahu klient a terapeut by měla platit tzv. základní pravidla: o přirozenosti ze strany terapeuta a jeho maximálním respektování, soustředit pozornost na klienta a volit vhodnou, srozumitelnou formu komunikace. Individuální terapie je vhodná zejména pro klienty, jejichž problémy vyžadují osobní přístup. Šicková-Fabrice (2002, s. 43) konstatuje, že tento přístup se doporučuje např. u *hyperaktivních*, nebo naopak úzkostných, *anxiózních dětí*. Potměšilová (2014, s.88- 89) uvádí, že podobně jako u individuální terapie, tak i u skupinové terapie se pracuje podle předem dohodnutých pravidel, která se týkají délky a četnosti setkání. A také domluvy o způsobu práce, s čím bude potřeba pracovat.

Pedagogové pracují se skupinou téměř vždy. Taková práce poskytuje spoustu výhod. Liebman (2005, s. 19-20) je spatřuje ve skupinové práci například v tom, že většina sociálního učení probíhá ve skupině a skupinová práce tedy poskytuje vhodné zázemí pro procvičování. Současně si mohou jedinci s podobnými potřebami poskytovat vzájemnou podporu, pomáhat si nebo se poučit ze zpětné vazby od ostatních. Během skupinové práce si členové mohou vyzkoušet nové role, při kterých získávají zpětnou vazbu od ostatních členů skupiny. Naopak k nevýhodám Liebman (2005, s. 20) řadí obtížnost zachování důvěrnosti, protože je zapojeno více lidí. Dále zmiňuje menší možnost individuálního přístupu. Nálepkování - označení někoho ve skupině nebo celé skupiny. Možnost vyhnout se rozhovoru o nepříjemných tématech. Hledání zdrojů a organizování je také náročnější.

Šicková-Fabrici (2002, s. 44) spatřuje ve skupinové arteterapii *velký sociální a integrační náboj*. K tomuto poznatku dochází na základě práce se skupinami dětí, z nichž každé dítě mělo rozmanité problémy. Takováto různorodá skupina vzniká zpravidla na základě časových možností dětí. A nikdy předem nevíme, jaké děti se přihlásí do skupiny. Navzdory této různosti má zkušenost, že se vytvářela u takových skupin atmosféra *akceptace, tolerance a kooperace*. Při vytváření arteterapeutické skupiny je vhodné, jak uvádí Potměšilová (2014, s. 89-90) zaměřit se na počet a složení členů ve skupině. Přičemž za ideální počet členů uvádí okolo dvanácti. Počet je orientační a je potřeba ho přizpůsobit speciálním vzdělávacím potřebám členů ve skupině. *Složení skupiny závisí na terapeutickém cíli skupiny*. Dle potřeby může být složena z členů s jedním, ale i více různými problémy.

2.3 Arteterapeutická a artefiletická práce s dětmi

*Každé stéblo trávy má svého anděla,
jenž se nad ním sklání a šeptem mu říká:
„Vzhůru, vzhůru“*

Talmud

Rozsah činností sociálního pedagoga je poměrně široký. Kraus (2008, s. 199) charakterizuje souhrnně povahu pracovní činnosti sociálního pedagoga jako *výchovné působení ve volném čase (nabídka hodnotných volnočasových aktivit)*, dále *poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace nebo výchovného prostředí, v němž se vychovávaný nachází*. K třetí skupině pak souhrnně

řadí *reedukační a resocializační péči a terénní práci*. Z pohledu věkových kategorií se jedná o činnosti zaměřené zejména na děti a mládež, ale klienty mohou být i dospělí a senioři.

Vágnerová (2000, s. 148-149) dělí školní věk na mladší a střední. Mladší školní věk dělí dále na raný školní věk, který trvá přibližně od 6-7 do 8-9 let a střední školní věk od 8-9 do 11-12 let tedy do doby, kdy přejde dítě na 2. stupeň základní školy. Školní věk je, jak uvádí Erikson (in Říčan a Krejčířová, 2006, s.50) stádiem tzv. snaživé píle. Dítě si v tomto období vytváří a osvojuje vztah ke světu a perspektivy jak se v něm uplatnit. Učí se reagovat na své nezdary, které by jej měly motivovat k vyšším výkonům. Trvalé neúspěchy mohou vést k pocitu méněcennosti. Příčinnou takového vývojového selhání může být např. *subnormální inteligence, specifické poruchy učení, syndrom LMD, syndrom hyperaktivity, nejistota citového zázemí domova, která ústí ve školní fobii*.

Stuchlíková (2005, s.9) zdůrazňuje, že v období mladšího školního věku zdůrazňuje, že je velmi rozhodující pro rozvíjení schopností dokázat zvládat emoční problémy. Děti se v tomto věku dostávají do širšího sociálního prostředí, kde mohou posílit dobrý základ ze své rodiny. V období mladšího školního věku jsou ještě jejich emoční kompetence dobře formovatelné, což neplatí pro pozdější období. Dítě si v tomto období *vytváří repertoár způsobů*, jak se vyrovnávat a překonávat své emoční problémy. Ve školním období, jak uvádí Vágnerová (2000, s. 165 -166) se děti prosazují zejména svým výkonem. Snaží se něco naučit, ale současně potřebují, aby je někdo za jejich výkon ocenil. Děti potřebují dosahovat společenského uznání a být akceptovány a oceňovány druhými. V období školního věku vzrůstá potřeba ověřovat si svoje schopnosti a možnosti. Z každou pozitivní zkušeností se posiluje sebedůvěra dítěte. S každým úspěchem se stává jistější. V opačném případě se zvyšuje pocit nejistoty, klesá sebedůvěra, sebevědomí, dostávají se pocity neúspěchu a méněcennosti.

Již od první třídy by měly mít děti příležitost z pohledu Stuchlíkové (2005, s. 9) *vyjadřovat své pocity a popisovat své prožitky*. Děti v mladším školním věku mají schopnosti posuzovat pro i proti u různých problémů a volit nejlepší postupy. I když to není zcela snadné, měly by za podpory svých učitelů těmito zkušenostmi procházet. Každý může prožívat rozmanité situace jinak a mít jiné pocity. Stuchlíková (2005, s.71) konstatuje, že dovednost nalézat řešení se děti nejlépe naučí, když mají možnost si ji

vyzkoušet a procvičovat s jinými dětmi. Získávání zkušeností v řešení problémů vede následně u dětí k větší sebedůvěře.

Úkol vychovatele spatřuje Helus (2004, s. 207) v tom, aby se u dětí eliminoval vznik pocitů méněcennosti. Současně vytvářel podmínky tak, aby všechny děti zadané úkoly a požadavky vítaly a vnímaly je zejména jako šanci projevit své kvality, uspět, pochlubit se, zažít dobrodružství poznání, mít o čem vyprávět, být na sebe hrdý. Vlastní výkon dětí, který vede k prožitku úspěchu nebo neúspěchu může mít, jak výstižně popisuje Vágnerová (2000, s. 166) do budoucna různý význam. *Z hlediska dlouhodobé perspektivy se stává základem sebehodnocení, tedy součástí osobní identity. Pocity zátěže, které děti ve škole zažívají, jsou vývojově užitečné, jelikož stimulují rozvoj strategií, jak se s problémy v budoucnu vyrovnávat.*

Helus (2004, s. 208) zdůrazňuje potřebu navozovat u dětí situace, kde mají možnost vystoupit před druhými, vstoupit tak do centra pozornosti a být aktérem. Tato zkušenost je velmi cenná zejména pro děti, které jsou neprůbojné a stydí se, že si udělají ostudu. Takové pocity je potřeba odblokovat získáváním zkušeností, které tyto pocity oslabují. Sebeprezentace pak může přinášet pocity zadostiučinění, hrdosti a je podstatná při vývoji projevu, *utváření způsobilosti chovat se mezi lidmi kultivovaně, přirozeně a důstojně.*

Expresivní nebo kreativní interpretace je, jak popisují Slavíková, Slavík a Eliášová (2007, s. 180 - 181) pro děti příležitostí, kde lze beze slov vyjádřit, to co se velmi obtížně vykládá slovy. Pro artefietiku je typický doprovodný dialog, který označujeme jako reflektivní. A to z důvodu, že *se obrací zpět k minulým zážitkům* a hledá v nich poznání. Přičemž součástí takového dialogu je slovní interpretování díla. V artefietice se reflektivní dialog může týkat *uměleckých a kulturních stránek zážitku, ale také psychických, sociálních nebo přírodních a sociobiologických souvislostí.* Reflektivní dialog, který je založený na sdílení a porovnávání individuálních zkušeností dává dětem prostor, jak porozumět řeči umění, ale také sobě samému, svému okolí, kultuře, přírodě. *Učí, jak se domluvit mezi sebou.*

Case (1995, s. 10-12) konstatuje, že arteterapie je vhodnou metodou jak pro děti a mládež tak i dospělé. Jako vhodnou metodu ji doporučuje u jedinců, kteří se neschopně vyjadřují. Může se jednat například o děti, mládež, jedince trpící psychózami, starší lidi nebo mentálně hendikepované ne jedince, kteří silně emočně prožívají události, jež většinu

ostatních lidí z míry nevyvedou. Pro takovéto jedince je způsob vyjádření skrze arteterapii možností zpracování emocí a může přispět k posílení sebevědomí. Svůj zájem v arteterapeutické práci směřuje Case k dětem, které jsou obecně velmi zranitelné, jelikož jsou postupně vtahovány do citového, politického i sociálního světa dospělých. Výtvarný proces umožňuje dítěti jinou neverbální, symbolickou řeč, kdy může vyjadřovat své pocity, přání, obavy a představy, které jsou vlastní jeho vnitřnímu prožívání.

Šicková-Fabrici (2002, s. 61-65) spatřuje v arteterapii efektivitu a přínos u jedinců s vývojovým, tělesným, mentálním, sociálním postižením dále pak s tělesnou nebo duševní nemocí. Je praktikována například u jedinců v psychiatrických léčebnách, v nemocnicích, v rehabilitačních střediscích, výchovných a vzdělávacích zařízeních nebo v domovech důchodců. S úspěchem je aplikována především u dětí, které mají specifické problémy například neprospívají ve škole, trpí poruchou pozornosti nebo jinými problémy s chováním, delikventní děti, děti s emocionálními problémy. Cílem arteterapie je u takových jedinců posílit sebevědomí, motivaci dětí učit se a sebekontrolu. U dětí z dětských domovů výzkumy potvrzují, že *arteterapie napomáhá eliminovat důsledky citové deprivace, emocionální poranění a traumatické události a umožňuje pedagogům a terapeutům nahlédnout do aktuálních problémů dětí.*

Děti, které mají různé potřeby a poruchy mohou mít velký užitek ze spolupráce s arteterapeutkou. Všeobecně děti mohou mít často problémy s verbálním vyjádřením svých pocitů. Proces umění poskytne dítěti méně problematický a více spontánní způsob komunikace. Jedním z nejdůležitějších aspektů spolupráce v arteterapii je fakt, že používání uměleckých prostředků nabízí dětem neverbální cestu se propracovat mnohými obtížemi, které se snaží sdělit. Ty jsou často vyjádřeny způsobem, na který se nahlíží jako na nevhodné a špatné chování. Citové nebo behaviorální problémy jsou obvykle spojeny a musí se pracovat s oběma aspekty zkušeností dítěte (Case a Dalley, 2005, s. 7-8).²⁰

²⁰*Children with many different types of needs and disorders can benefit greatly from working with an art therapist. In general, children often have difficulty in expressing their feelings verbally. The process of art provides the child with a less problematic, more spontaneous means of communication. One of the most important aspects of the work in art therapy is that the use of art materials offers the children a non-verbal way of working through many of the difficulties that they are struggling to convey. These are frequently expressed in a way which is seen to be inappropriate, or bad behaviour. Emotional and behavioural problems are usually linked together and both aspects of the child's experience must be worked with. (Case, C., T. Halley, 2005, s. 7-8)*

Arteterapeutická práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, jak uvádí Potměšilová (2014, s. 123-127), je vhodná například u jedinců se *sluchovým postižením*, klientů se *zrakovým* či s *tělesným postižením*, klientů s *mentálním postižením*, *narušenou komunikační schopností* nebo s *kombinovaným postižením*. Šicková-Fabrici (2002, s. 62) dále upřesňuje, že arteterapie je vhodná i pro děti, které mají specifické problémy, např. neprospívají ve škole, trpí poruchou pozornosti, emocionálními problémy. Docentka Potměšilová shrnuje, že sociální pedagogika může využívat prvky arteterapie, respektive artefiletiky, v rámci práce s jedincem, například ***k rozvoji jedince*** či jako ***prevenci sociálněpatologických jevů*** (Potměšilová a Sobková, 2012, s. 30).

3 ARTETERAPIE V TERAPEUTICKÉM SOCIÁLNĚ VÝCHOVNÉM KONTEXTU

*Ze všech vášní duše
škodí tělu nejvíce smutek.*
Tomáš Akvinský

V současné době se z pohledu Slavíka (1997, s. 10) otevírají brány pro originalitu, tvořivost jedince a vykročení z průměru. Chceme-li vykročit z tzv. průměru je žádoucí objevovat sebe mezi druhými a klíčovým je pak hledání mezi individuálním a společným. Ve výchově je takové hledání vyjádřeno posunem ve vztazích a to mezi *expresí* nebo-li *sebe-výrazem* a *reflexí* nebo-li *sebe-uvědoměním*. Stoupající nároky na jedince jsou spjaty se zvýrazněním expresivity, přirozeného a osobitého výrazu a zájmem o reflektující poznávání sebe sama mezi ostatními. Poznání sama sebe nám pomůže zodpovědět otázky: *Kdo jsem? Co chci? Kam patřím? Jak mě vidí druzí?* Výtvarné umění můžeme, jak uvádí Dostálová v arteterapii vnímat jako výchozí prvek, který dokáže v jedinci vyvolat fantazijní představy, jež mohou být vnímány jako jeho výpověď. Nabádá také k hledání hlubších souvislostí, které *vedou k citovému, intelektuálnímu a duchovnímu růstu jedince* (Pipeková a Vítková, 2001, s. 108).

Slavík (1997, s. 10) konstatuje, že tradiční škola nevěnuje mnoho pozornosti ani expresi, ani reflexi což vede k nedostatečnému sebevyjádření a porozumění své aktuální životní situaci. Mezi expresivní výchovné disciplíny, které prožívají renesanci a vymykají se tradičnímu řádu, patří například dramatická, výtvarná a hudební výchova nebo literární výchova, kde se dostává prostoru pro expresi. Dostálová uvádí, že již v devadesátých letech byla arteterapie zařazována do vzdělávacích programů, jejichž cílem bylo za pomoci výtvarných technik rozvíjet jedince, ale v praxi se přišlo na řadu úskalí. Zejména v zachování rovnováhy ve využití odborných znalostí, kompetencí a schopností vzniklé výtvarné projevy diagnostikovat (Pipeková a Vítková, 2001, s. 107).

S arteterapií se setkáváme, jak popisuje Dostálová ve výchovném procesu, v sociální práci i klinické praxi. Arteterapie je vedena ve skupinách a jako prostředek k sebevyjádření a komunikaci je využíváno výtvarné umění a výtvarná tvorba. V tomto kontextu výtvarnou tvorbu chápeme jako *relaxační činnost* nebo jako prostředek *k rozvoji vnímání* případně *sebeuzdravování*, který napomáhá k rozvoji sociálních dovedností, rozvoji osobnosti

v oblasti duchovní, citové a intelektové. Umění chápeme jako léčebný prostředek (Pipeková, Vítková, 2001, s. 105-106).

Arteterapii se vzhledem k důrazu na osobní zkušenost a na její reflexi přibližuje artefiletika, ale nedají se díky odlišným cílům, formám a metodice ztotožňovat. Na rozdíl od arteterapie zde není sebepoznávání vnímáno jako terapeutický prostředek k nápravě psychických a sociálních nesnází jedince. V *artefiletice* slouží, jak upřesňuje docent Slavíka (2004, s. 213) sebepoznání jako *výchovný a vzdělávací nástroj pro zobecňování osobní existenciální zkušenosti prostřednictvím její reflexe v dialogu s druhými lidmi*. Slavík (1997, s. 181) dále konstatuje, že preventivní smysl arteterapie nebo artefiletiky ke škole patří a v budoucnosti bude stále více aktuální, *nejen psychosociálně, ale i ekonomicky závažným momentům školské politiky státu bez ohledu na to, zda v ní bude převažovat výkonově nebo sociokulturně orientovaná koncepce*. Nelze pochybovat o tom, že je po ekonomické stránce výhodnější věnovat prostředky do účinných preventivních programů, než na problematiku a nákladné snahy o napravení následků toho, co se ve výchově mohlo zanedbat.

V rámci metodického doporučení k primární prevenci rizikového chování se u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních v souladu se *Strategií prevence rizikového chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství, mládeže a tělovýchovy* doporučuje realizovat primární prevenci. Ta je definována aktuální terminologií jako nespécifická primární prevence tj. *veškeré aktivity podporující zdravý životní styl a osvojování pozitivního sociálního chování prostřednictvím smysluplného využívání a organizace volného času, například zájmové, sportovní a volnočasové aktivity a jiné programy, které vedou k dodržování určitých společenských pravidel, zdravého rozvoje osobnosti, k odpovědnosti za sebe a své jednání. Tento typ prevence je významný v kontextu aplikace různých efektivních a vyhodnotitelných specifických programů* (Metodické doporučení MŠMT, 2010).

3.1 Artefiletické pojetí v oblasti výchovy a vzdělávání

*Výchova dětí je činnost,
při níž musíme obětovat čas,
abychom ho získali.*
Jean Jacques Rousseau

S arteterapií úzce souvisí nová disciplína *artefiletika*. Z pohledu Potměšilové a Sobkové (2012, s. 20) využívá v praxi artefiletika podobných postupů jako arteterapie, ale je zaměřena na oblast výchovy. Primárním cílem není léčit, ale přispívat v oblasti výchovy k *sebepoznání, k rozvoji osobnosti a pozitivních rysů*. V praxi je vhodné a možné využívat artefiletiku jako *součást prevence sociálních a dalších patologií*. *Podobně jsou v umělecké výchově začleněny terapeutické aspekty. Ti nejlepší umělci učitelé jsou jednotlivci podporující růst, pěstují ve studentovi pocit kompetence v širokém záběru. A není pochyb, že umělecké aktivity mohou být prováděny tak, aby podporovaly sociální a emoční růst. Umění je vnitřně léčebné z mnoha důvodů, jako jsou například: vybití napětí, prožití svobody v oboru, zobrazení zakázaných myšlenek a pocitů, zviditelnění neviditelného a vyjádření myšlenek, které jsou těžké nebo nemožné vyjádřit slovy* (Rubin, 2010, s. 28).²¹

Slavíková, Slavík a Eliášová (2007, s. 15) konstatují, že artefiletika jako reflektivní, tvořivé a zážitkové pojetí vzdělávání, vychází z umění a expresivních kulturních projevů (výtvarných, dramatických, hudebních apod.) a směřuje k poznávání i sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu o zážitcích z expresivní tvorby nebo vnímání. Géringová (2011, s. 125) uvádí, že název je utvořen spojením slov arte, které odkazuje k umění a slova filetický, které odkazuje k přístupu ve výchově a propojuje výrazový projev s rozhovorem o zážitcích. Pojem artefiletika zavedl v polovině devadesátých let docent Jan Slavík.

²¹ *Similarly, there are therapeutic aspects of art education . The very best art teachers are growth-enhancing individuals, who nurture a student's feeling of competence in a broadly beneficial fashion. And there is no question that art activities can be conducted so as to promote social and emotional growth. Art is intrinsically healing for many reasons, such as: discharging tension, experiencing freedom with discipline, representing forbidden thoughts and feelings, visualizing the invisible, and expressing ideas that are hard or impossible to put into words.*

Slavík (1997, s. 169-170) upřesňuje, že termín *filetický* přístup k výchově zavádí autor Henry Broudy²². Pojem filetický je odvozen od jména vychovatele egyptského krále Ptolemamaina II. Filéta z Kou. Pojem filetický je odkazem k vyjímečné vychovatelské osobnosti, která působila již v období, kdy Egypt dosahoval značného kulturního i mocenského rozmachu. Artefiletika *nezastírá příbuznost k arteterapii, ale zřetelně se oproti ní vymezuje záměnou pojmu terapie za filetiku*. Tím je řečeno, že vlivy ukryté za jeho obsahem nemají překračovat za práh nemoci a nepočítají s klinickým uplatněním. V pojmu *arte* je obsažen přesah k obecnému uměleckému výrazu za rámec čistě výtvarného výrazu. Výrazem *filetický* rozumíme takové pojetí výchovy, které usiluje o propojení emocionálního a sociálního rozvoje s intelektuálním. Slavíková, Slavík a Eliášová (2007, s. 13) uvádí, že v praxi je potřeba pro žáky vytvořit podmínky pro zážitkově bohatou tvůrčí činnost a následně zajistit pedagogicky, aby byla efektivně využita pro poznávací, sebepoznávací, sociální a komunikační aktivity. Artefiletikou tedy rozumíme specifický přístup k uplatnění uměleckých aktivit ve všeobecném vzdělávání a ve výchově.

Z pohledu Slavíka (1997, s. 181), je v praxi *velmi obtížné* diferencovat reálné léčebné a výchovně vzdělávací vlivy takového pojetí výchovy. Současně připouští na základě tvrzení S. Pine z roku 1975, že je možné na arteterapii nahlížet jako na *zvláštní druh výchovy, která se zabývá skrytým vnitřním světem osobnosti člověka a bezprostředně světem sociálních vztahů*. Přesto považuje *arteterapii, artefiletiku a výtvarnou výchovu za svébytné oblasti psychosociokulturního vlivu, které se sice značně překrývají a prolínají, ale nelze je úplně zaměňovat*. Smysl využití prvků a metod arteterapie je spatřován zejména v *kultivaci emocionální a hodnotové sféry dětského vnitřního světa*. Artefiletika je podle Slavíkové, Hezukové a Slavíka (2010, s. 15) postavena na tvořivém, reflektivním a zážitkovém způsobu vzdělávání a výchovy, který nepracuje jen s výtvarným projevem, ale také s dramatickým nebo hudebním a jejich vzájemným propojováním. Cílem je u takových aktivit poznání druhých a současně sebepoznání skrze reflektivní dialog. Jako hlavní cíl pedagogické práce doporučují Slavíková, Hezuková, Slavík (2010, s. 161) usilovat o snahu „*přidat*“ *dítěti do jeho osobní duševní výbavy nějaký vklad*. Při takovém osobním přínosu pro každé dítě pak mluvíme v pedagogice o přidané hodnotě.

²² Americký pedagog Henry Broudy zavedl termín *philetic approach* v sedmdesátých letech 20. století. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 13)

Géringová (2011, s. 125) v oblasti cílů arteterapie a artefiletiky spatřuje společný zájem v oblasti cílů, metod a formy. V oblasti cílů se jedná o zaměřenost na: *sebe-poznávání a na rozvíjení sociálních kompetencí prostřednictvím uměleckých výrazových prostředků*. V oblasti metod zaměřenost na: *poznávání prostřednictvím umělecké výrazové části spojené s tzv. reflektivním dialogem*. V oblasti formy: *v uspořádání do kruhu a používání skupinových aktivit*. Arteterapie se od artefiletiky liší tím, že se soustřeďuje na léčbu psychiky. Artefiletika se více soustřeďuje na edukaci, expresivní kultivaci, rozvoj kreativity, tvořivosti a *pozitivní prevenci*, jelikož přispívá k rozvoji osobnosti jedince. Současně *podporuje jeho socializaci, rozvoj komunikačních schopností, kultivaci emocionální a hodnotové sféry a prevenci psychosociálních problémů*.

Case a Halley (2005, s. 11) konstatují, že v USA je další důležitá oblast pro arteterapeuty na poli vzdělávání. Tradičně mají arteterapeuté větší prostor pro svoji práci ve speciálních školách nebo domovech pro nepřízpůsobivé děti, ale toto zůstalo spíše doménou speciálně školených učitelů. Terapie nepřísluší jen vzdělávacím institucím navzdory tomu, že schopnost učit se a emoční poruchy jsou často spojovány. Ve školách, které fungují spíše na terapeutických základech, může arteterapie přispět velkou měrou do jejich výukových programů. Avšak na poli běžného vzdělávání dochází k přílivu změn ohlášené Warnockovou zprávou a Zákonem o vzdělávání z roku 1981 o integraci dětí se speciálními potřebami do běžných škol. Na základě návrhů Bakera a zavedení národního kurikula a pravidelného testování spojeného s výkonem.²³ Byl dán prostor pro možnost terapeutické práce ve školách a byla uznána potřeba pracovat s některými více problematickými dětmi tímto přístupem, což jim pomáhalo k výkonu ve vyučování. Od této filosofie se nyní spíše upouští navzdory přesvědčivým důkazům, že terapie nebo poradenství ve školách pomáhá dětem fungovat na úrovni slučitelné s jejich věkem a vývojem. Nicméně mezi některými vzdělavateli stále existují kroky směrem k potřebě

²³ *Another important area of work of art therapists is in the field of education. Traditionally there has been more scope for art therapists working in special schools or residential establishments for maladjusted children, but this domain has really remained more reserved for the specially trained teacher. The notion of therapy does not lie easily within institutions of learning in spite of the recognition that learning ability and emotional disturbance have so often been linked. In the schools that operate more on therapeutic lines art therapy can contribute a great deal to their programmes. However, in the field of mainstream education, the swelling tide of change heralded by the Warnock Report, and the 1981 Education Act in the integration of children with special needs into mainstream schools, seems to be encountering a turn around with the Baker proposals and introduction of the National Curriculum and regular testing connected to achievement.*

zavedení tohoto přístupu nějakým formálním způsobem, aby se v budoucnosti zabránilo rozšířeným a narůstajícím problémům, kterým čelí jak učitelé, tak žáci.²⁴

3.2 Arteterapie a artefiletika jako prostředek k formování sociálních dovedností, sociability

*Tři věci jsou nesmírně tvrdé:
ocel, diamant a poznání sebe sama.*

Benjamin Franklin

V arteterapii usilujeme u každého jedince o naplnění různých cílů. Šicková-Fabrici (2002, s. 33-34) mezi nejčastější cíle řadí navození *kompenzačního procesu, aktivizaci, socializaci, zprostředkování kontaktu dále odstraňování úzkostných stavů nebo kanalizaci agresivity*. Šicková-Fabrici (2002, s. 62) dále konstatuje, že obecně u všech skupin, ať již jsou děleny podle věku nebo charakteru problému je cílem napomáhat vybudovat přirozené dispozice člověka jako jsou: *kreativita, spontaneita, schopnost komunikace se sebou samým, s druhými, s prostředím, v němž žije, chápání života v jeho souvislostech a jeho smysluplné prožívání*.

Liebmann (2005, s. 20-21) zdůrazňuje, že v rámci arteterapie se dá sociální a osobní působení uplatňovat v řadě v sociálních, vzdělávacích, nebo terapeutických zařízeních. Cíle arteterapie se mohou vztahovat téměř na kohokoliv nejen na ty, kteří potřebují individuální přístup k řešení problémů. Liebmann na základě svého výzkumu u jiných terapeutů shrnula obecné sociální a individuální cíle v rámci arteterapie následovně. Mezi obecné sociální cíle řadí:

1. *Uvědomování si, uznání a ocenění druhých*
2. *Spolupráce, zapojení se do skupinové činnosti*
3. *Komunikace*

²⁴ *There was an opening in the possibility of therapeutic work in schools, with the recognition that the need for working with some of the more difficult children with this approach was indeed helping their performance in the classroom. The implementation of this philosophy seems now to be disappearing in spite of some conclusive evidence of the importance of therapy or counselling in the school in helping children to be able function at a level compatible with their age and development. However, there is still a move among some educationalists that this approach will need to be implemented in some formalised way to prevent the widespread and growing problems that face both teachers and pupils. (Case, C., T. Halley, 2005, s. 11)*

4. *Sdílení problémů, zkušeností a vhled*
5. *Objevování univerzality zkušenosti /jedinečnosti jedince*
6. *Vztahování se k druhým ve skupině, porozumění vlastnímu vlivu na druhé a na vztahy*
7. *Společenská podpora a důvěra*
8. *Skupinová koheze*
9. *Objevování skupinových témat*

K obecným cílům individuálním řadí:

1. *Tvořivost a spontaneita*
2. *Budování důvěry, sebehodnocení, uskutečňování vlastních možností*
3. *Zvyšování osobní autonomie a motivace, rozvoj jedince*
4. *Svoboda rozhodování, experimentování, ověřování nápadů*
5. *Vyjádření citů, emocí, konfliktů*
6. *Práce s fantazií a nevědomím*
7. *Vhled, uvědomování si sebe samých, reflexe*
8. *Třídění zkušeností vizuálně a slovně*
9. *Relaxace*

V artefiletickém pojetí stanovení cílů upozorňují Slavíková, Hezuková, Slavík (2010, s. 161), že je nechápeme jako striktní předpis, ale jako hlavní pojmenování pedagogického záměru, ke kterému vyučující směřuje. Ve vztahu k dětem nebo k jejich rodičům je definování cílů výrazem *pedagogické nabídky*, která by měla odpovídat *rodičovské a dětské zakázce*.

Artefiletika je disciplínou, která vymezuje hranice mezi terapií a vzděláváním. Současně usiluje o ochranu hodnot a specifik obou oblastí před nevhodným používáním zmíněných metod v oblasti arteterapie. V oblasti metod je, jak výstižně popisuje Géringová (2014, s. 128-129) v arteterapii kladen důraz na reflektivní dialog, konstrukci poznání a na vzdělávací rozměr výchovy uměním. Cílem artefiletického setkání je zpravidla hlubší zážitek z tvorby, kontakt s vlastním nitrem prostřednictvím tvorby, reflexe, porozumění

mezilidským vztahům a specifickým situacím. Smyslem je rozšířit osobní postoje přijetím a pochopením postojů ostatních, například i jedinců se specifickým chováním nebo hendikepem, což je silné interkulturní téma.

Slavíková, Slavík a Eliášová (2007, s. 14-15) považují *reflektivní dialog* za jeden z nejdůležitějších znaků k rozpoznání artefiletiky. Pokud v praxi chybí, nejedná se o artefiletiku. K nejhodnotnějším zdrojům poznávání patří dialogy podmíněné vědomím rozdílnosti. V rámci reflektivního dialogu se děti nejen učí něčemu konkrétnímu, ale rozvíjí také své *komunikační a sociální dovednosti*. Děti si postupně všímají různých stránek a souvislostí mezi svou tvorbou a zkušeností druhých a o daném spolu diskutují. Vzniklé postřehy jsou podstatné pro jejich další přemýšlení o poznání kultury a různých lidských činnostech. Vzdělávací motivy v rámci artefiletiky směřujeme k sebepoznávání nebo k poznávání prostředí, společnosti, kultury a přírody.

Jako velmi podstatný prvek zdůrazňují Slavíková, Slavík, Eliášová (2007, s. 14-15) *systematickou práci se vzdělávacími motivy a propojení poznávání světa s poznáváním sebe samého*. Právě zde se artefiletika přibližuje arteterapii a jiným expresivním terapiím. Sebeoznávání souvisí s uvědoměním si a prohlubováním prožitků. Přiměřené zacházení a zvládání prožitků je předpokladem dobrého psychického zdraví. V této oblasti se výchova potkává s psychoterapeutickými obory. Proces sebepoznávání prostřednictvím reflektivního dialogu může u dětí podporovat *realistické postoje k sobě nebo druhým, rozvíjet sociální dovednosti, zvyšovat citovou odolnost a obohacovat vyjadřovací dovednosti*. To vše sehrává důležitou roli v rámci pozitivní prevence nejrůznějších duševních nebo sociálních problémů, případně při jejich rehabilitaci.

Gillernová, Krejčová (2012, s. 10) uvádí, že škola klade na dítě od počátku školní docházky nové požadavky a od dítěte se očekává, že bude plnit nejen výkonové úkoly, ale že si osvojí i způsob chování adekvátní roli žáka. Školní prostředí se významným způsobem podílí na vývoji a rozvoji jedince. Problematika současné školy směřuje i do oblasti vztahů a sociálních procesů ve škole. Například v souvislosti s kurikulární reformou jsou v edukačních cílech vymezeny mimo jiné klíčové kompetence sociálního charakteru. Sociální dovednosti se nejlépe rozvíjí v rámci sociální skupiny, a tak je škola pro rozvoj sociálních dovedností přirozeným prostředím. Sociální dovednosti jsou velmi důležité pro *efektivní komunikaci, umění spolupracovat, sdělovat své potřeby, vzájemně se respektovat*.

Podle výzkumů sociální zdatnost zvyšuje i školní úspěšnost. *Rozvoj sociálních dovedností* současně *přispívá k prevenci, minimalizaci šikany a dalších projevů rizikového chování mezi žáky.*

3.3 Sociální dovednosti, sociabilita u dětí mladšího školního věku

*Člověk žije opravdový život,
je-li šťasten štěstím druhých.*

Johann Wolfgang Goethe

Osvojování sociálních dovedností vysvětlují různé teorie učení. Švec (1998, s. 82) seznamuje s *Gaperingovou teorií interiorizace, kde je základem vytváření sociální dovednosti: vytvoření žádoucí sociální situace, nalezení vhodné jednotky sociální interakce, kterou postupně interiorizujeme, až vznikne její reflexe ve vědomí vychovávaného a integruje v komplexní kvalitu osobnosti, která je základem příslušného žádoucího chování.* Ve výcviku sociálních dovedností se upřednostňují *kognitivně behaviorální přístupy*, které jsou založeny na změně stávajících nebo na vytvoření nových sociálních dovedností. Ty se vytváří například pomocí kognitivního zpracování sociální situace, sebereflexí kognitivní vybavenosti nebo aktivním řešením sociální situace. U dospělých je důležitým nástrojem *sociálně psychologický výcvik*. Gajdošová a Herényiová (2006, s. 235) zdůrazňují, že ve školním prostředí jsou kvalitní sociální dovednosti velmi důležité. Pedagog může tyto sociální dovednosti ve spolupráci s dalším odborníkem rozvíjet a tím mohou předcházet problémům žáků v chování, případně je eliminovat.

Současné pojetí vzdělávání spočívá z pohledu Zitkové (2014, s. 36) v tom, že pedagogové by měli efektivně vést žáky k osvojování dovedností, které využijí ve všech životních situacích. Zdůrazňuje, že osvojování dovedností není jen spontánním procesem, ale je důležité, aby činnosti zaměřené pro rozvoj dovedností zařazovali pedagogové do výuky záměrně. Mertin a Krejčová (2012, s. 132) shrnují, že usilujeme-li o to, aby žáci byli ve škole úspěšní, je potřebné, aby samostatně zvládali práci již v první třídě bez pomoci rodičů a zvládali komunikovat s cizími lidmi, vydrželi pracovat klidně po určitou dobu, reagovali na pokyny, které jsou žákům určené a chápali stanovená pravidla a hranice. Kodým (2014, s. 39) konstatuje, že *dovednosti jsou učením osvojené uvědomělé činnosti, které provádíme za účelem splnit určitý úkol. Jedná se o výsledek činnosti, která byla*

plněním a trénováním úkolů dovedena k určité dokonalosti. Struktury dovedností vytváří kompetence.

Kolář (2012, s. 128) ve výkladovém slovníku z pedagogiky popisuje **sociální dovednosti** jako: *postupy chování a jednání v konkrétních sociálních situacích, zvládnuté chování odpovídající dané sociální skupině, dovednosti jednat a chovat se na úrovni své sociální skupiny, jejich norem, cílů, aktivit. Sociální dovednosti se vytvářejí především ve školním společenství, v rodině, ale i v konkrétním sociálním prostředí či v komunitě.*

Soubor sociálních dovedností vnímá Smékal jako klíčovou součást *sociální kompetence* (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 53). Ta se projevuje jako obratnost a efektivita v jednání s lidmi, respektování lidské důstojnosti. Současně zahrnuje dovednosti umět rozpoznat a řešit problém, umět předcházet konfliktním situacím. Zásadní pro sociální kompetenci považuje *sebereflexi*, tj. dovednost umět vyhodnotit dopady svého jednání na druhé.

Sebereflexi považuje Švec (1998, s. 77) za podstatnou pro sociální kompetenci, která zahrnuje sociální dovednosti, vědomosti, potřeby, postoje i vlastnosti, které podněcují účinnou sociální komunikaci. Přičemž jejich základy jsou utvářeny a rozvíjeny již na základní škole. Nancy J. Patrick (2011, s. 37) charakterizuje sociální dovednosti jako schopnosti, kterých využíváme při setkáních s druhými lidmi. Zakládají se na sociálních normách naší společnosti a říkají nám, jaké chování případně postoje jsou přípustné v určitých společenských situacích. Jsou velmi důležité jelikož nám dovolují komunikovat mezi sebou, můžeme porozumět jeden druhému a vzájemně se více chápat.

Schopnosti vcítit se do problémů druhých lidí, umět jim naslouchat a chápat jejich pocity bývají na základě zkušeností z pohledu Stuchlíkové (2005, s.73) uváděny za jedny z hlavních sociálních dovedností. Ve škole po dětech požadujeme, aby byly k sobě ohleduplné a pozorné. Pro děti je nejcennější přímý prožitek a přímá zkušenost, například aktivitami a činnostmi, které dětem prožitek navozují. Hry a aktivity díky nimž se děti učí naslouchat jeden druhému a skutečnost, že děti vnímají obtížné situace druhých, mohou částečně eliminovat nevhodné chování mezi spolužáky. Jinými sociálními dovednostmi, které je vhodné záměrně rozvíjet již v období školního věku, je *umění sdílet osobní informace, klást druhým otázky, vyjadřovat zájem, souhlas nebo nesouhlas s druhými a osvojovat si dovednost aktivně naslouchat.*

Kvalitní sociální dovednosti jsou ve škole velmi zásadní, jelikož se podílí na celkově dobrém fungování žáků ve škole. Gajdošová, Herényiová (2006, s. 235) uvádí, že podíl na *schopnosti pracovat ve skupině, samostatně řešit problémy, otevřeně vyjadřovat své pocity a názory, mít pozitivní postoj k sobě samému a k lidem okolo sebe, klást otázky a argumentovat*. Sekundárně se pak podílí na *školní výkonnosti a úspěšnosti*. Gillernová a Krejčová (2012, s. 33) konstatují, že pojem sociální kompetence je v Rámcových vzdělávacích programech pokládán za synonymum sociálních dovedností a není žádný věcný rozdíl mezi kompetencemi a dovednostmi. Obecně jsou sociální dovednosti vymezeny jako *učením získané předpoklady pro adekvátní sociální interakce a komunikaci*.

Pro rozvoj a posilování sociálních kompetencí je, jak popisuje Lisá (2010, s. 11) důležité zejména období školní docházky. Doporučuje se začít již v předškolním věku a pozornost směřovat na žáky mladšího školního věku a později staršího školního věku. Rozvíjení a posilování sociálních kompetencí napomáhá žákům například uvědomovat si své emoce, pochopit emoce druhých lidí, komunikovat, zvládat své emoce i ve stresu a projevovat empatii vůči ostatním. Gillernová uvádí, že současný model vzdělávání *propojuje rozvoj poznávacích procesů a sociálních dovedností, chceme-li komplexně rozvíjet žáky a působit na ně, nelze se věnovat pouze výuce školních předmětů. Pro běžný život potřebují žáci nejen znalosti, ale také dovednosti, jak znalosti uplatnit, prosadit se v sociální skupině, orientovat se v sociálních interakcích* (Pedagogická intervence u žáků ZŠ, 2010, s. 201).

Rozsáhlou studii v devadesátých letech uskutečnili P. Caldarella a K. W. Mečelo (in Pedagogická intervence u žáků ZŠ, 2010, s. 200), při ní využili velké množství poznatků z dřívějších výzkumů, které se zaměřovaly na děti a dospívající. Cílem těchto výzkumů bylo vymezit a utřídit všechny projevy chování, o nichž odborníci tvrdí, že jsou sociálními dovednostmi. Výsledkem jejich studie bylo určení pěti základních dimenzí sociálních dovedností. Jednalo se o vrstevnické vztahy, seberegulaci vlastního chování, vzdělávání, kooperaci, interakci k druhým lidem. Přehled jejich výsledků a konkrétních dílčích projevů chování v příslušné dimenzi uvádí následující tabulka:

Tabulka 1 Dimenze sociálních dovedností a jejich projevy podle taxonomie P. Caldarely a K. W. Merrella, 1997 (in Pedagogická intervence u žáků ZŠ, 2010, s. 200)

VRSTEVNICKÉ VZTAHY	SEBEREGULACE	VZDĚLÁVÁNÍ	KOOPERACE	INTERAKCE S DRUHÝMI OSOBYMI
Budování přátelských vztahů	Efektivní řešení konfliktů	Samostatné plnění úkolů	Práce v souladu se sociálními pravidly a požadavky skupiny	Zahájení konverzace s druhými osobami
Odolávání negativním vlivům vrstevnické skupiny	Sebereflexe	Dovednosti pracovat podle zadaných instrukcí	Dovednost podělit se s ostatními ve skupině	Vlastní verbální vyjadřování
Akceptace odlišnosti	Kontrola vlastních verbálních i neverbálních sdělení	Sebekontrola v rámci vlastního vzdělávacího procesu	Přijetí požadavků sociální role	Dovednosti adekvátního neverbálního sdělování
Sociální vnímání		Efektivní nakládání s časem a plánování činností	Zaměření na společné řešení a společný cíl činnosti	Přijetí pochvaly a ocenění
Sociální poznávání		Vytváření efektivního pracovního prostředí	Komunikace ve skupině	Rozhodování a plánování v kontextu interakcí s druhými osobami
Vnímavost vůči verbálním a neverbálním projevům druhých osob		Dovednost požádat o sociální podporu ve škole	Sdílení, respektování	
Kontinuální, zkušenosti, podpořené budování názorů o druhých lidech			Efektivní využití volného času	

Nancy J. Patrick (2011, s. 37 - 38) uvádí, že sociální dovednosti se skládají ze tří prvků: *sociálního přijímání, vnitřního zpracování a sociálního výstupu*. *Sociálním přijímáním* rozumí způsob, jak vnímáme řeč a hlas, řeč těla, oční kontakt, postoje, gesta a jiné projevy, které jsou součástí sociálního sdělení. *Vnitřní zpracování* představuje naši vlastní interpretaci vzkazu se záměrem poznat a zvládnout naše emoce a reakce. Třetím prvkem je sociální výstup, který se týká naší reakce na přijaté sdělení. Ten vyjadřujeme slovy, zabarvením hlasu, řečí těla, očním kontaktem, postoji, gesty a kulturním chováním. Základ sociálního chápání Nancy J. Patrick (2011, s. 38 - 39) vnímá jako specifické sociální dovednosti mezi které řadí: *užívání správných pozdravů na přivítanou a při rozloučení, střídání se v činnostech s jinou osobou, trpělivost, zdvořilost a pozornost, vlídnost, uctivost, dovednost naslouchat jiným, schopnost čekat, až na mě přijde v rozhovoru řada, umění pochválit ostatní, odhad, jaký vtip říci a jaký ne, vědět jaké téma je pro dané posluchače vhodné, respektování osobního prostoru, zdržení se nevhodných poznámek o jiných lidech, zdržení se poznámek o jiných lidech, zdržení se nadávek na adresu jiných lidí, zdržení se klení a obscénních gest, zachování dobrých způsobů*.

F. M. Graham (in Gajdošová a Herényiová, 2006, s. 235 - 236) sociální dovednosti rozlišuje na pět složek: *kooperaci, asertivitu, odpovědnost, empatii, sebekontrolu*. Těchto pět složek je v jeho pojetí charakterizováno těmito projevy chování: *Kooperace*: žák spolupracuje se svými spolužáky, požádá vhodně o pomoc, sleduje instrukce, přizpůsobí se řízení. *Asertivita*: žák se zapojuje do společných aktivit a ke skupině, iniciuje rozhovor se spolužáky, dokáže vyzvat spolužáky ke hře a dokáže se představit. *Odpovědnost*: žák poprosí o dovolu odejít, umí poprosit o povolení použít věc jiné osoby, vhodně se ptá na pravidla chování a vhodně odpovídá na otázky. *Empatie*: žák dokáže naslouchat spolužákům, když hovoří o svých problémech. Stane-li se něco špatného někomu – soucítí s ním. Naznačuje nebo říká kamarádům, že je má rád a řekne jim něco pěkného. *Sebekontrola*: je charakterizována vhodnou odezvou na případnou fyzickou agresivitu, dobře přijímá kritiku, zvládá a dokáže kontrolovat svoje chování v konfliktních situacích. Současně vhodně reaguje na dotěrné chování spolužáků. Kodým (2014, s. 36) člení sociální dovednosti na: *interakční, percepční, komunikační, organizační, behaviorální*.

Z pohledu docenta Švece (1998, s. 80 - 81) existuje velké množství sociálních dovedností a je velmi obtížné podat jejich ucelenou klasifikaci. K významným sociálním dovednostem řadí schopnost *empatie*. Schopnost postřehnout a pochopit emoce nebo

záměry, které druhý člověk nevyjadřuje slovy. Další skupinou dovedností jsou *asertivní dovednosti*, ke kterým řadí: *dovednosti sebereflektivní, dovednost přijímat zpětnovazební informace o své komunikaci, dovednost využít sebereflexe, dovednost empaticky naslouchat, dovednost být klidný a uvolněný, dovednost prezentovat svůj postoj, názor, přání nebo potřebu. Dále dovednost vyjednávat a dovednost vypořádat se s manipulující kritikou.* Velmi opomíjenou skupinou jsou, jak píše Švec (1998, s. 80 - 81) *prosociální dovednosti* kam patří: *dovednosti empatické, dovednosti chovat se autenticky, dovednost akceptovat druhé, dovednost spolupracovat s druhým subjektem, dovednost rozpoznat a analyzovat sociální situaci, v níž druhý subjekt potřebuje pomoc.* Uvedené druhy sociálních dovedností lze vnímat jako součást *dovedností sociálně komunikovat.* Skupina sociálně komunikativních dovedností je velmi rozsáhlá a lze sem zařadit např.: *vyjadřování informací verbálně i neverbálně, dovednosti empatické, asertivní a prosociální, dovednosti sebereflektivní, dovednosti navázat a vést dialog, dovednosti řešit standardní i problémové sociální situace, dovednost řídit práci jiných subjektů.*

Gillernová shrnuje, že pokud se věnujeme cílenému rozvoji sociálních dovedností a pracujeme s dětmi určité věkové kategorie, je velmi pravděpodobné, že postupem času dokážeme rozpoznat, z čeho pramení případná nedostatečná úroveň sociálních dovedností (Pedagogická intervence u žáků ZŠ, 2010, s. 201). Mnohé zkušenosti, jak uvádějí Gajdošová, Herényiová (2006, s. 232), ukazují, že žáci s nízkou úrovní sociální kompetence a sociálních dovedností mívají ve škole problémy s chováním, které se odráží v jejich postoji ke škole. Z jejich pohledu je velmi důležité osvojovat si sociální dovednosti a zároveň je ve školním prostředí úspěšně používat.

Gresham, Nagle (1980, s. 718) ve svém příspěvku *Social Skills Training With Children*²⁵ v akademickém časopisu *Journal of Consulting and Clinical Psychology* uvádějí, že trénink sociálních dovedností s dětmi je důležitý z mnoha důvodů. Děti, které jsou izolovány od jejich vrstevníků, často postrádají sociální dovednosti nezbytné pro efektivní sociální interakci. Tyto izolované děti jsou často špatně přijímány jejich vrstevníky, kteří limitují jejich příležitosti sociálního učení.²⁶

²⁵ *Trénink sociálních dovedností*

²⁶ *Social skills training with children is important for a variety of reasons. Children who are isolated from their peers often lack the social skills necessary for effective social interaction. These isolated children are often poorly accepted by their peers, with limits their opportunities for social learning.*

Problémy v sociálních dovednostech rozděluje F. M. Gresham (1988, s. 182) ve svém příspěvku *Best Practices in Social Skills Training* do čtyř skupin: a) *nedostatky v osvojování si sociálních dovedností*, b) *nedostatky v používání sociálních dovedností*, c) *nedostatky v sebekontrolě sociálních dovedností*, d) *nedostatky v sebekontrolě používání sociálních dovedností*.²⁷

Uvedené problémy v sociálních dovednostech spatřuje F. M. Gresham (1988, s. 181 - 185), ve výše zmíněném příspěvku u jedné skupiny: v *nedostacích v osvojování si sociálních dovedností*, které vnímá jako problém, kdy např. může jít o žáky, kteří mají problém se připojit k ostatním dětem, když hrají nějakou hru.²⁸ Druhá skupina: může mít *nedostatky v používání sociálních dovedností*, které jsou charakterizovány jako problémy žáků, kteří si osvojili sociální dovednosti, ale nedokáží je použít na požadované úrovni.²⁹ Pro třetí skupinu jsou typické: *nedostatky v sebekontrolě sociálních dovedností*. Pro ni je charakteristické, když si žák neosvojil určité sociální dovednosti z důvodu častých negativních emocí, jako je strach, úzkosti a fobie. Respektive žáci nekomunikovali s ostatními například, protože měli strach z komunikace a vyhýbali se určitým sociálním situacím.³⁰ Poslední skupinu tvoří tzv. problémy s : *nedostatky v sebekontrolě používání sociálních dovedností*. Problém v tomto případě spočívá v tom, že žáci mají potřebné sociální dovednosti, ale nevyužívají je z důvodu úzkosti a strachu³¹. Švec (1998, s. 81) konstatuje, že sociální dovednosti se rozvíjí a vytvářejí v rámci procesu *sociálního učení*, které je tím účinnější, čím *aktivněji a emocionálněji* jsou jedinci ve skupině zapojeny do aktivit.

F. M. Gresham (1988, s. 189) v příspěvku *Best Practices in Social Skills Training* uvádí, že sociální dovednosti nejsou důležité jen pro děti ve školním věku a mladistvé, ale také pro pedagogy a školní psychology, kteří pomáhají rozvíjet a upravovat jejich role.

²⁷ *Social skill probléme are classified into four types depending upon whether or not the child knows how to perform the skill and the child knows how to perform the skill and the presence or absence of emotional arousal response such as anxiety. The four types are as follows: a) skill deficits, b) performance deficits, c) self-control skill deficits, and d) self-control performance deficits.*

²⁸ *Likewise, a child may not know how to join an ongoing activity or game in which other children are involved.*

²⁹ *A social performance deficit describes children who have skills in their repertoires, but do not perform them at acceptable levels.*

³⁰ *This type of social skill problem describes a child who has not learned a particular social skill because some type of emotional arousal response has prevented the acquisition of the skill.*

³¹ *Children with self-control performance deficits have the specific social skill in their repertoires, but do not perform the skill because of an emotional arousal response and problems in antecedent and / or consequent control.*

Sociální dovednosti souvisí se školními úspěchy, učiteli a přijetím vrstevníků, rozvojem učení, chování třídy a také schopnost zadat úkol nebo klást otázky.³²

Jiným velmi důležitým pojmem pro naši práci a další společenskovední disciplíny jako je sociální psychologie, sociologie, pedagogika je **sociabilita**. V Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 216) sociabilitu definují jako: *družnost pospolitost, přátelskost, tendence vytvářet mezilidské vztahy vůbec, komunikovat a spolupracovat s jinými lidmi. Předpokladem sociability je schopnost empatie (vcítění) do prožitků i problémů druhého, schopnost přizpůsobování se a kompromisů*. Geist (1992, s. 404) v sociologickém slovníku představuje sociabilitu jako: *schopnost nebo sklon a možnost být společensky (družnou) bytostí. Často bývá s tímto termínem spojena představa vlohy (dispozice) být společenský jako psychologická kategorie, která se v sociálním prostředí rozvíjí v sociabilitu jako schopnost*.

Kodým (2014, s. 35) uvádí, že sociální vědomosti, dovednosti i kompetence *se rozvíjí na základě sociability (družnost, schopnost vytvářet a udržovat interpersonální vztahy)*. Přičemž sociálním učením se rozvíjejí současně sociální vědomosti, dovednosti, návyky i kompetence. Marilyn Price-Mitchell (2015) klíčové aspekty sociability odvozuje z dovedností, které pomáhají dětem pochopit a vyjádřit své pocity, chování a přispívají k pozitivním vztahům. K těmto aspektům patří: **seberegulace, aktivní naslouchání, spolupráce, efektivní komunikace**.³³ Výše popsaná struktura klíčových aspektů z pohledu Marilyn Price-Mitchel bude předmětem našeho pozorování v praktické části.

Price-Mitchell sociabilitu definuje: jako *kapacitu dětí navzájem komunikovat, spolupracovat a bavit se, což je důležitou podmínkou procesu učení. Klíčové aspekty sociability jsou odvozeny od dovedností, které pomáhají vyjádřit pocity a postoje tak, aby si jedinci vytvářely pozitivní vztahy*. K těmto patří právě: **seberegulace, aktivní naslouchání, kooperace, efektivní komunikace** (Price-Mitchell, 2015).

³² Social skills are not only important for school-age children and youth, but also represent an area in which school psychologists can expand and their roles. Social skills are related to academic achievement, trachet and peer acceptance, cognitive development, and classroom behaviors such as work compuetion, attention to task or asking question, attention to task or asking questions.

³³ Key aspects of sociability are derived from skills that help chidren understand and express feelings and behaviors in wals that facilitate positive relationships. These aspekt include: Self - regulatin, Active listening, Cooperatin, Effective communication.

Scio v příspěvku Sociabilita podmínkou učení (2015) dále seznamuje se studií vydanou v Combia Univerzity, kde výzkumníci řešili ekonomický *přínos šesti programů sociální a emocionální výchovy na školách a u všech zjistili měřitelný pozitivní efekt, jako např. snížená agresivita a lepší sebeovládání. Sociabilita je jedním z prvků modelu The Compass Advantage, který je určen rodinám, školám a komunitám pro rozvíjení programů sociální a emocionální výchovy.* Autorka studie a článku o podpoře učení a sociálního učení Marilyn Price-Mitchell (2015), předkládá tzv. **tři strategie pro podporu sociálního učení a sociability ve třídě:**

1. ***Učte sociální dovednosti od malička.***³⁴ Jednou z nejvíce efektivních strategií učení sociálních dovedností v základní škole je vytvořit společný jazyk, který se stává součástí kultury třídy. Třída by měla mít společný jazyk sociálních vztahů, sdílet způsob, jak vyjádřit pocity, vděčnost, omluvu, jak komunikovat a naslouchat.
2. ***Vytvořte sdílené sociální normy.***³⁵ Nepodporujete soutěžení, ale fungování kolaborativní učící se komunity, nechejte děti vytvořit si vlastní normy.
3. ***Zapojení žáků do kooperativního/kolaborativního učení.***³⁶ Tak, aby spolupracovali pro dosažení cíle, všichni měli odpovědnost za výsledek, navzájem si pomáhali, využívali interpersonální dovednosti, jako je rozhodování, řešení konfliktů a efektivní komunikace, hodnotili práci týmu a hledali cesty ke zlepšení. Když je přítomné společné vlastnictví výsledku, kdy se učí děti pracovat společně. Bez ohledu na předmět, výzkum ukazuje, že žáci, kteří spolupracují v malých skupinách se učí lépe a udrží znalosti déle, než když je stejný obsah prezentován v jiných formách (Sociabilita podmínkou učení, 2015).

Kodým (2014, s. 35) rozlišuje tři formy sociability:

1. *Altruistická (nesobecká, nezištná)*
2. *Utilitárně filantropická (užitkově dobročinná)*
3. *Humanistická forma efektivně a tvořivě orientovaná na druhého člověka*

³⁴ *Teach social skills early. One of the most effective strategie to teach social skills in elementary school is create a common social language that becomes part of the classroom culture.*

³⁵ *Create shared social norms. Sociabilites is injreased when students lear to cooperate with each other. The problem in many schools and classrooms is that cooperation is undervalued.*

³⁶ *Engage students in cooperative learning. When there is point ownership of an outcome, children lezen to work together. Regardless of the subject matter, research show that students who work together in small groups lern Berger and rein knowledge Langer then the same conent is presented in other formats.*

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚVOD K PRAKTICKÉ ČÁSTI

Níže prezentovaná studie se zaměřuje na možnosti využití arteterapie v rámci sociální pedagogiky na poli běžné základní školy a uplatnění arteterapie jako jedné z metod v sociální pedagogice. Jak jsme uvedli v teoretické části práce, arteterapie jakožto jedna z metod sociální pedagogiky je charakteristická svým transdisciplinárním charakterem, přičemž na poli běžné základní školy lze vycházet z metody arteterapie prostřednictvím artefiletiky. Výchozím předpokladem předkládané studie je zakotvenost artefiletiky do sociální pedagogiky jakožto jedné z její výchovně-vzdělávacích metod. Lze tedy předpokládat, že artefiletika má jakožto nedílná součást sociální pedagogiky potenciál přispívat mj. k rozvoji jedince a jeho pozitivních rysů, sociability, sebepoznání nebo může působit jako prevence sociálně patologických jevů (Potměšilová a Sobková, 2012, s. 30).

Artefiletické pojetí arteterapie, zakotvené do prostředků výtvarné výchovy, vychází z expresivního projevu, osobních zkušeností a zážitků žáků, které usilujeme pedagogicky zhodnotit pro poznávání, sebepoznávání, rozvoj komunikačních dovedností a uplatnění se v životě mezi lidmi. V praxi to znamená vytvořit podmínky pro zážitkově bohatou tvůrčí činnost a dát prostor pro reflexi a dialog mezi žáky (Slavíková, 2007, s. 13) Uvedené poznatky jsme použily jako výchozí bod ke konstrukci či architektuře níže prezentované studie.

4.1 Cíl studie

Cíle práce jsou v obecném vymezení stanoveny v souladu s požadavky odborné literatury na *akční výzkum*. *V tomto typu výzkumu musí být v úvodu definován problém praxe a cíl změn*, přičemž následující krok se *odehrává ve stálém pohybu mezi sběrem informací, reflexí a praktickou akcí* (Hendl, 2005, s. 138).

Definovaným *problémem praxe* prezentované studie je vytvoření artefiletického programu a jeho následného uplatnění u žáků prvního stupně základní školy, u nichž je vhodné vzhledem k diagnostikovaným sociálním dovednostem aplikovat program na podporu sociálních dovedností a utváření prosociálních rysů osobnosti. *Cílem změn* je rozvoj sociálních dovedností prostřednictvím artefiletických činností. Stálý pohyb mezi sběrem informací, reflexí a praktickou akcí byl zajištěn metodami sběru dat, tedy dvěma

strukturovanými rozhovory a strukturovaným zúčastněným pozorováním během artefietických aktivit.

Hlavním cílem studie je ověření funkčnosti artefietického programu. Dále zhodnocení percepce účinnosti programu ze strany jeho účastníků a zhodnocení vlivu artefietického programu na sociální dovednosti dětí mladšího školního věku. Studie si tedy klade za cíl: 1) vytvořit artefietický program pro žáky na I. stupni základní školy, 2) zhodnotit účinnost programu na základě reflexe jeho účastníků, 3) prostřednictvím programu analyzovat a prozkoumat možnosti a přínos využití artefietických metod v běžné základní škole na vývoj vybraných sociálních dovedností žáků prvního stupně ZŠ. Artefietický program směřující k posílení sociálních dovedností tedy poslouží jako „médiu“ k zachycení změn a vývoje ve zvolených strukturách sociálních dovedností jednotlivých účastníků studie.

Ze stanoveného hlavního cíle studie je odvozen výzkumný problém a jednotlivé výzkumné otázky. V souladu s požadavky na stylizaci výzkumného problému (srov. Švaříček, Šed'ová et al., 2007, s. 65) byla zvolena formulace výzkumného problému ve znění: „Vliv artefietiky na sociální dovednosti dětí mladšího školního věku.“

Z výzkumného problému a poznatků z teoretické části pak vyplývají jednotlivé výzkumné otázky:

- 1) Jak byl program Artík dětmi hodnocen ve vztahu k jeho motivačnímu potenciálu, k tvořivosti a trávení volnočasových aktivit účastníků studie?
- 2) Změnily se projevy sociálních dovedností měřené proměnnými: komunikační dovednosti, kooperace a spolupráce, aktivní naslouchání, seberegulace vlivem aktivit prováděných během projektu Artík.

Obrázek č. 1 Základní schéma výzkumného problému



Zdroj: Autorka

Jako ve všech výzkumech v sociálních vědách i zde je studie limitována skutečností, že zkoumaný fenomén sociálních dovedností je determinován a ovlivňován mnoha dalšími proměnnými. Jsme si vědomi skutečností, že zjištěné výsledky tedy budou mít jen omezenou vypovídací hodnotu. Existuje totiž řada vlivů, které mohou průběžně také ovlivňovat sociální dovednosti, sociabilitu a jednání žáků. Vedle osobnostních predispozic se jedná zejména o vliv mikroprostředí (rodina), vliv vrstevníků atd. Jak uvádí Kraus (2008, s. 74-75), vlivy prostředí mohou vývoj jedince nejen *podpořit*, ale také zároveň být *překážkou*. Mohou přímo formovat, motivovat, mít tzv. signální funkci a vyvolávat určité jednání. Jsme si vědomi skutečnosti, že během realizace projektu nejsme schopni zajistit kontrolu nad veškerými vlivy, které mohou působit na žákův vývoj sociálních dovedností.

4.2 Metodika a design výzkumu

Z metodického hlediska je design studie zakotven do kvalitativního přístupu, který se z hlediska stanovených cílů jeví jako vhodnější než přístup kvantitativní. Podle Gavory se zásadní rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem vykazuje v postoji výzkumníka. Zatímco v kvantitativním výzkumu se autor studie snaží držet odstup od zkoumaných jevů s cílem udržet si nestrannost pohledu, ve výzkumu kvalitativním se badatel snaží o sblížení se zkoumanými osobami, o proniknutí do situací (Gavora, 2000,

s. 26). Z této teze vychází i předpoklad níže prezentované studie. U kvalitativního výzkumu je tedy typická snaha o hlubší porozumění předkládaného tématu na základě podrobného popisu a analýzy zkoumaných jevů (v případě této studie zpracování záznamů z pozorování a dat získaných z rozhovorů na počátku a konci výzkumu). Z této teze vychází i předpoklad níže prezentované studie.

Jak v souvislosti s klady a zápory kvalitativního přístupu uvádí Čermák (2002, s. 12-14), výzkumník tímto přístupem získává mj. komplexnost (představa, že je nemožné separovat dílčí elementy skutečnosti z jejich kontextu), vzájemnou kauzalitu (představa o současném působení a vlivu řady faktorů v čase); perspektivu (neboť zkoumané jevy dokážeme nazírat pouze z určitého úhlu pohledu, většinou z perspektivy stanoveného výzkumného zájmu), sdílení (výzkumník se stává sám účastníkem výzkumu a má možnost sdílet zkušenost s ostatními účastníky) a důvěryhodností zjištění, kdy klasické pojetí validity je nahrazeno širším pojmem důvěryhodnosti, jež v sobě obsahuje koherenci, smysluplnost, sdělnost, dialogičnost. Cílem takového výzkumu pak není ověření hypotézy, ale rekonstrukce významu jevu, v našem případě rekonstrukce vlivu artefaktiky na sociální rozvoj dítěte. V současném pedagogickém výzkumu je využíván tzv. **akční výzkum**. Tento typ jsme zvolili z důvodu jeho blízké provázanosti s praxí.

Akční výzkum (action research) znamená podle Průchy (1997, s. 439) takový typ výzkumu, jehož cílem je bezprostředně zlepšovat či měnit nějaký dílčí cíl edukační reality, tedy např. i sociální dovednosti žáků. Akční výzkum je tedy na pedagogickou praxi orientovaný výzkum, který je realizován učiteli na různých typech a stupních škol. *Učitelé, kteří se podílí na akčním výzkumu, získávají akčním výzkumem systematické poznatky o tom, co se děje či stalo v jejich třídě nebo škole s cílem zkvalitnit výchovně-vzdělávací proces* (Hlad'o, 2011, s. 11). V rámci akčního výzkumu lze uplatnit celou škálu metod. Mezi metody získávání a shromažďování dat se řadí mj. různé typy pozorování, různé typy rozhovorů a výtvořů dětí, k metodám analýzy dat pak vytváření kategorií a kódování dat (Čabalová, 2011, s. 12); tedy metody, které jsou využity i v rámci prezentované studie. Dle Nezvalové (2003, s. 302. In Pedagogika roč. LIII) akční výzkum představuje plánování, činnost, pozorování, reflexi a nové plánování. Whithead (in Nezvalová, 2003, s. 302) představuje akční výzkum jako *cyklus*, který je sestaven z pěti kroků: a) *problém, který se objevil v praxi*, b) *představa o řešení problému*, c) *aktivita k zvolenému řešení*, d) *vyhodnocení výsledků aktivit, vedoucích k řešení problému*, e)

modifikace problému. Nezvalová (2003, s. 302) doporučuje akční výzkum jako alternativu tradičnímu výzkumu v případě usiluje-li zainteresovaný výzkumník dosáhnout objektivitu a hledá nové cesty, které by vedly ke zlepšení dosavadní praxe.

Předkládaný výzkum vznikl v rámci praxe výzkumníka na běžné základní škole. Na počátku naší spolupráce byl, v souladu s doporučenými kroky akčního výzkumu dle Whithead (in Nezvalová, 2003, s. 302) s vedením školy, pedagogy a školním psychologem, diskutován a definován problém, kterým bychom mohli reflektovat činnost výzkumníka a hledat alternativní přístupy k dosažení lepších výsledků naší spolupráce a přispět ke zvyšování kvality školy. Předkládaný problém, zaměřený na posilování sociálních dovedností u dětí, zhodnotily pedagogové jako velmi zajímavý a výzkumník je seznámil s představou o řešení problému. Možnost řešení spočívala ve vytvoření skupiny dětí, které by navštěvovaly artefiletický program Artík. Nabídka nového programu byla přijata velmi pozitivně, navzdory tomu, že škola s tímto přístupem v době výzkumu neměla zkušenosti.

V souladu s doporučenými kroky vedoucími k vyhodnocení pro-aktivního akčního výzkumu dle Schmucka (in Nezvalová 2003, s. 304) se opřeme o šest charakteristických kroků pro-aktivního akčního výzkumu. Zaměříme se tedy na: a) *uvádění změny*, b) *očekávání*, c) *pravidelné získávání informací*, d) *vyhodnocování získaných informací*, e) *navrhování alternativních způsobů*, f) *využití nového postupu*.

Výzkumná studie zahrnovala následující metody:

- 1) strukturovaný vstupní rozhovor;
- 2) artefiletickou činnost dětí (projekt Artík),
- 3) strukturované pozorování vybraných projevů chování dětí během artefiletické činnosti a poznámky z pozorování,
- 4) strukturovaný výstupní rozhovor (detailněji viz níže).

Obrázek č. 2 Časová souslednost využití výzkumných metod



Zdroj: autorka

4.2.1 Metody sběru dat

Za metody sběru dat byly zvoleny: 1) pozorování a 2) strukturované rozhovory. V intencích vymezení **pozorování** jako vědecké metody, tj. plánovitého a selektivního pozorování (srov. Miovský, 2006, s. 142), byla z typologického hlediska vybrána varianta strukturovaného přímého pozorování.

V přesnějším vymezení se jednalo o **zúčastněné pozorování**, neboť studovaný jev byl pozorován přímo v prostředí, kde se odehrával; *při plném zúčastněném pozorování nejen aktivitu sleduje, ale přímo se účastní všech probíhajících procesů* (Švaříček, Šeďová et al., 2007, s. 144). Zúčastněným pozorováním je možné popsat, co se děje, kdo nebo co se účastní dění, kdy a kde se věci dějí, jak se objevují a proč (Hendl, 2005, s. 192). Postup při sběru dat byl tedy plně v souladu s odbornou literaturou, která stanoví, že *při akčním výzkumu může badatel fungovat například jako dobrovolný lektor, druhý učitel a podobně* (Švaříček, Šeďová et al., 2007, s. 144).

Rovněž ve shodě s názory předních českých odborníků na kvalitativní výzkum jsme ve **strukturovaném pozorování předem vymezili a určili jevy, na které jsme ve studii hledali**

odpověď (tamtéž, s. 145). Předmět pozorování je zakotven do struktury sociability dle Marilyn Price-Mitchell (2015), zahrnující: a) komunikační dovednosti, b) kooperaci či spolupráci, c) aktivní naslouchání, d) seberegulaci (viz teoretická část).

Dva *strukturované rozhovory* byly provedeny: a) po druhé lekci a b) po ukončení projektu zaměřeného na artefietické aktivity. Konstrukce otázek rozhovoru byla navržena tak, aby odpovídala mentálnímu věku sledovaných dětí. V souladu s doporučeními odborníků na kvalitativní výzkum (Hendl, 2005, s. 167) jsme při rozhovorech s dětmi přezkoumávali, zda děti otázkám porozuměly, případně jsme otázky doplňovali nebo zopakovali.

V souladu se stanovenými cíli práce byly jednotlivé otázky úvodního i závěrečného polostrukturovaného rozhovoru pracovní rozčleněny do několika základních okruhů (kategorií), které byly dále členěny pomocí jednotlivých oblastí. Kategoriální systémy mohou být předpřipravené a následně modifikované z empirického materiálu (srov. Hendl, 2005, s. 210). Předpřipravené základní kategorie: 1) sebe prezentace, 2) volný čas, 3) vnímání aktivit 4) pocity při aktivitách 5) tvořivost a spontaneita, 6) motivace, 7) relaxace, 8) práce ve skupině, 9) očekávání (viz tabulka č. 2).

Rozhovor byl veden v intencích požadavků na vedení strukturovaného rozhovoru v kvalitativním výzkumu, tedy *jako do určité míry strukturované konverzace, kterou badatel řídí pomocí hlavních, navazujících a pátracích otázek* (Švaříček, Šeďová et al., 2007, s. 162). Tento požadavek byl limitován složením souboru, zejména s ohledem na věk a nízkou úroveň sociálně-komunikačních schopností účastníků studie.

4.2.2 Metody vyhodnocení dat

Metody vyhodnocení dat se lišily v závislosti na metodách využitých při sběru dat. U obou metod jsme nejdříve v souladu s cílem práce vyhodnotili analyzovaná data jednotlivě u všech probandů a následně provedli vyhodnocení za celý soubor. Ve vztahu k aplikaci metod pro vyhodnocení kvalitativního výzkumu uvádíme důležitou okolnost prezentovanou předními odborníky na metodologii kvalitativní výzkumu v pedagogice Romanem Švaříčkem a Klárou Šeďovou (Švaříček, Šeďová et al., 2007, s. 87), totiž, že v současné době se kritéria kvalitativního výzkumu váží především k posuzování celého procesu kvalitativního zkoumání a k výsledkům tohoto zkoumání. *Je opuštěn náhled, kdy*

byla hodnocena zejména metoda a její použití. Dnes se ve spise ptáme na otázku: Jak lze skutečnost interpretovat?

Pozorování – záznamový arch

V průběhu každého setkání v rámci programu Artík bylo provedeno zúčastněné strukturované pozorování, celkem tedy bylo vyhodnoceno 16 pozorování. Za účelem pozorování jsme vytvořili pozorovací arch, do kterého byly zaznamenávány výsledky pozorování sledovaných jevů během každé ze šestnácti aktivit projektu Artík. Pokud byl některý ze čtyř sledovaných projevů u dítěte zaznamenán, do archu se zaznamenalo numerické znaménko +, v případě absence sledovaného projevu znaménko -. Na zvlášť připravený arch papíru byly navíc zaznamenávány slovní poznámky k pozorovanému jevu u daného dítěte. Příklad jednoho pozorovacího archu uvádí tabulka č. 1.

Tabulka 2 Pozorovací arch.

Komunikační dovednosti				
Žák	Mluví potichu	Stydí se mluvit před ostatními	Skáče do řeči	Vyjadřuje se srozumitelně
Alena	+	+	-	-
Alice	+	+	-	+
Jana	+	+	-	+
Liduška	+	+	-	-
Pavla	-	+	+	-
Pavel	-	+	+	-
Michal	-	+	+	-
Vítek	+	+	-	-
Anna	+	+	-	+

Zdroj: autorka

Záznamy strukturovaného zúčastněného pozorování byly při každém ze 16 setkání doplněny poznámkami k pozorování na záznamový arch s jednotnou strukturou. Příklad záznamového archu ze setkání číslo pět uvádí tabulka 2.

Tabulka 3 Pozorovací arch – poznámky k pozorování při setkání č.5 – aktivita „Co vidím v zrcadle.“

<i>Pozorovaný jev</i>	<i>Výsledek pozorování</i>
Komunikační dovednosti žáků ve skupině	Dnes byla komunikace uvolněnější, ale většina žáků se ostýchá mluvit během reflektivního dialogu. Velmi uzavřeně působí Pavla. Téměř vůbec nemluvila. Do reflektivního dialogu se také moc nechtěla zapojit.
Spolupráce mezi žáky ve skupině	Dnes žáci pracovali samostatně. Během závěrečné reflexe jsou málo komunikativní. Odpovědi jsou velmi stručné.
Chování žáků na začátku setkání	Na začátku našeho setkání, při přebírání žáků ze školní družiny, jsem byla upozorněna paní vychovatelkou, že dnes Michal a Vítek hodně zlobí. Během cesty do třídy se pošťuchují a hádají se. Děvčata se smějí a jsou zvědavá co budeme dělat. Alena, Alice a Pavel působí velmi uzavřeně a odpovídají velmi stručně. Odpovídají jen ano, ne, hmm. V průběhu motivace se Michal i Vítek uklidnili.
Chování žáků na konci setkání	Na konci setkání se do reflektivního dialogu zapojili všichni žáci. Většina v klidu poslouchala v rámci reflektivního dialogu a během reflektivního dialogu mluví více potichu a nejistě.
Pozorování chování žáků ve skupině	Saša během práce odbíhal od rozdělané práce. Podařilo se mu vysypat věci z aktovky a tak při sbírání rušil při práci ostatní. Sbíráni neustále komentoval a ostatní se na něj často dívali.
Celkový dojem ze setkání	Aktivita „Co vidím v zrcadle“ byla přijata velmi pozitivně. V rámci reflexe se žáci shodovali, že se jim pracovalo dobře, ale že je Michal zlobivý a také, že je rušilo, když sbíral vyspané věci.

Zdroj: autorka

Poznámky z pozorování jsou využity při vyhodnocení vlivu artefietického programu na sociální dovednosti účastníků výzkumu.

Strukturované rozhovory

V souladu s výše uvedenými doporučeními možnostmi vyhodnocení akčního výzkumu jsme v případě strukturovaných rozhovorů zvolili metodu kvalitativní analýzy dat. Vzhledem k formulaci cíle práce zakotveného do hledání vztahu mezi *nezávisle proměnnou* (vysvětlující) reprezentovanou programem Artík a *závisle proměnnými* (jednotlivé vymezené sociální dovednosti žáků) bylo vyhodnocení strukturovaných

rozhovorů založeno na metodě *analýzy orientovaná na proměnné*, která se zabývá vztahy mezi dobře definovanými koncepty (Hendl, 2005, s. 226). Aplikace kódování ve smyslu jeho využití v zakotvené teorii by podle našeho názoru byla vzhledem ke stručným odpovědím respondentů neadekvátní. Přes výše uvedené jsme postup využili jako pomocný nástroj při vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů, kdy jsme na základě formulace otázek a analýzy jednotlivých odpovědí vytvořili příslušné kategorie sociálních dovedností. V souladu s doporučenými postupy jsme nejprve sesbírali informace směřující k teoretické nasycenosti jednotlivých oblastí. (srov. Švaříček a Šed'ová et al., 2007, s. 87).

Triangulace

Výsledky z uvedených metod vyhodnocení dat budou ve finální fázi podrobeny triangulaci. Triangulace je zde v souladu s odbornou literaturou chápána nikoli jako validizace různých metod, ale jako postup zaměřený na obohacení a doplnění výsledků (Hendl, 2005, s. 149). Triangulace v tomto výzkumu tedy znamená, že předmět zkoumání, tj. vlivu arteterapeutických aktivit na sociální dovednosti dětí mladšího školního věku je prováděno dvěma různými metodami. Metody vyhodnocení dat se lišily v závislosti na metodách využitých při sběru dat.

4.2.3 Výzkumný soubor

Výzkumný vzorek představuje celý soubor všech žáků navštěvujících projekt Artík na běžné základní škole ve Zlínském kraji. Na základě zkušeností z praxe a odborné literatury je vhodné v rámci arteterapie nebo artefietiky pracovat s malou skupinou o počtu 6 -12 členů. Tento počet považujeme za hraniční vzhledem ke zvolenému kvalitativnímu typu studie.

Důležitým aspektem získání výzkumného vzorku bylo oslovit nejen cílovou skupinu tedy děti mladšího školního věku, ale i zákonné zástupce. Zákonní zástupci byli v rámci třídních schůzek a následné úvodní schůzky seznámeni s náplní, obsahem projektu Artík, záměrem studie a její následné prezentace. Na počátku studie jsme získali písemný souhlas zákonných zástupců s docházením jejich dítěte do projektu Artík, realizací rozhovorů, pozorování, a následnou prezentací výsledků. Do projektu se přihlásilo celkem 9 žáků mladšího školního věku na běžné základní škole, ale vzhledem k následnému odstěhování a volbě jiné volnočasové aktivity poklesl počet výzkumného souboru

v průběhu práce na 8. Výzkumný soubor v průběhu výzkumu tvořili 3 chlapci a 6 dívek mladšího školního věku. Žáci v době projektu navštěvovali první, druhou a třetí třídu, průměrný věk souboru činil 7 let.

Vytvořením této skupiny se nám podařilo získat možnost zkoumat problematiku v přirozeném prostředí a získávat podrobný popis a vhled při zkoumání jedinců, skupiny a událostí. Díky aktivní účasti na vzniku a vedení skupiny máme možnost sledovat vývoj skupiny a dění od jejího založení. Hendl (2005, s. 52) popisuje jako jednu z předností kvalitativního výzkumu právě možnost získání podrobného popisu a vhled při zkoumání jedince, skupiny a fenoménu. Velmi přínosné je zkoumat daný fenomén současně v jeho přirozeném prostředí. Tento přístup umožňuje navrhnout procesy a teorie, přičemž současně kladně reaguje na místní situace a podmínky.

Tabulka 4 Základní charakteristika žáků.

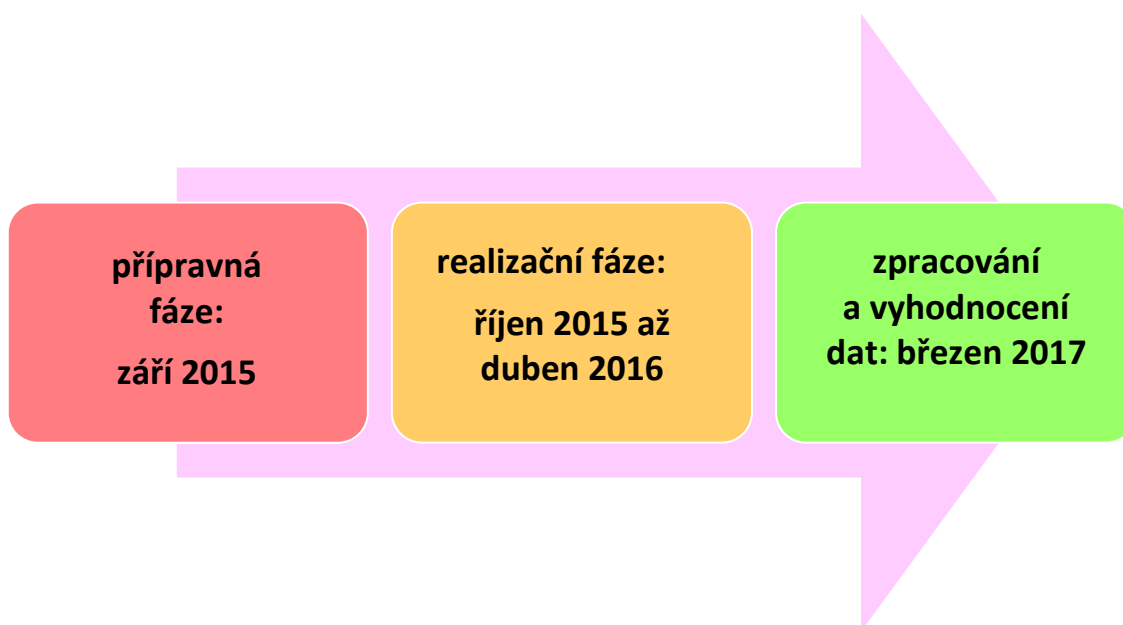
<i>Žák</i>	<i>Věk v době studie</i>	<i>Krátká vstupní charakteristika dítěte</i>
Alena	9	Velmi uzavřená, málo komunikativní, často mluví o obavách z neúspěchu ve škole.
Alice	9	Klidná, spíše uzavřená, málo průbojná a méně komunikativní. Díky své silnější postavě si ji měli opakovaně spolužáci dobírat.
Jana	9	Klidná, spíše uzavřená, málo průbojná a méně komunikativní.
Liduška	7	Klidná, spíše uzavřená, málo průbojná a méně komunikativní.
Pavla	7	Klidná, spíše uzavřená, málo průbojná a méně komunikativní.
Pavel	8	Netrpělivý, neklidný, často nesoustředěný, opakovaně mluvil o obavách z neúspěchů ve škole. Opakovaně s kázeňskými problémy. Navržen pedagogy k vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně.
Michal	8	Velmi neklidný, nesoustředěný žák s opakovanými kázeňskými problémy. Navržen pedagogy k vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně.
Vítek	7	Velmi neklidný, nesoustředěný žák s opakovanými kázeňskými problémy. Navržen pedagogy k vyšetření v pedagogicko – psychologické poradně.

Zdroj: autorka

4.3 Organizace studie

Provedení studie z hlediska jednotlivých časových fází zobrazuje schéma na obrázku č. 3. Skupina se vytvářela během měsíce září a pravidelné setkávání, započaté ukázkovou hodinou pro děti i rodiče koncem září a následně od října 2015. Studie s artefietickým programem Artík probíhala do konce dubna 2016. Vyhodnocování, analýza dat 2017.

Obrázek č. 3 Časové fáze projektu.



Zdroj: autorka

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Nejprve představíme vytvořený artefietický program Artík. V následující části jsou pak prezentovány výsledky zkoumání vývoje sociálních dovedností dětí, které absolvovaly uvedený projekt s obsahem artefietických činností.

Výtvarná tvorba sama o sobě umožňuje rozvíjet tvořivost, fantazii, představivost a také motoriku. Ve spojení motivace, následné tvůrčí práce a reflektivního dialogu se nám otevírají další možnosti na působení jedince v oblastech sociálních dovedností, sociability, komunikace.

5.1 Návrh a charakteristika preventivního programu k rozvoji a posílení sociálních dovedností, sociability

Na začátku naší spolupráce byl v souladu s akčním výzkumem definován prvním krok, kterým bylo *uvádění změny, nového postupu s cílem dosáhnout lepších výsledků*. V rámci našeho výzkumu byl definován cíl: ověřit funkčnost artefietického programu pro žáky na prvním stupni. Výtvarná skupina Artík vznikla během mého sedmiměsíčního působení v rámci praxe na běžné základní škole. Myšlenka vytvoření programu vznikla během prvních setkání s vedením školy, kdy byl zmíněn požadavek na vytvoření programu směřujícího na posílení sociálních dovedností žáků v dotčené základní škole. Program byl tedy realizován pro potřeby školy. Na začátku projektu se děti neznaly. Společným pro ně bylo pouze to, že navštěvují stejnou základní školu, různá oddělení školních družin i různé třídy a jejich rodiče nebo pedagogové usoudili na základě nabídky na třídních schůzkách, že tento projekt by byl, z různých důvodů, pro jejich děti vhodný.

Dle praxe a odborných zdrojů žák nebo student zpravidla o terapii nežádá. Rozhodnutí, zda se obrátit na odbornou pomoc je na učitelích a zejména rodičích dětí. V praxi rodičům a pedagogům nejčastěji nevyhovuje u žáků např. *„nedostatečně kontrolované chování žáků, např. hyperaktivita, agresivita, negativismus, destrukce nebo násilí a přehlížení dále přehnaně kontrolované chování jako je úzkost, strach, deprese, malé sebevědomí, které narušují osobnostní rozvoj dítěte*. (Gajdošová a Herényiová, 2006, s. 232) Podle rozhovorů s rodiči a pedagogy se jednalo v případě naší skupiny o děti, které byly buď velmi neprůbojné, velmi málo komunikativní, uzavřené s malým sebevědomím nebo děti velmi živé, hyperaktivní, často si nevěřící, úzkostné a negativistické. V době výzkumu byla

některým žákům, dle pedagogů doporučena návštěva v pedagogicko psychologické poradně. Informace pro náš výzkum jsme získávali na konzultacích s pedagogy a psychologem školy. Informace jsme současně o zúčastněných získávali v průběhu naší společné práce, kterou jsme po každém setkání reflektovali. V rámci akčního výzkumu z pohledu Schmucka (in Nezvalová 2003, s. 304) se jedná o třetí krok výše uvedené metody tzv. *pravidelné získávání informací o změnách a sledování reakce zúčastněných*.

Setkání probíhala, dle domluvy s vedením školy jednou za týden po dobu dvakrát čtyřicet pět minut. S dětmi byly realizovány arteterapeutické aktivity, které byly dětem prezentovány zážitkovou - artefietickou formou. Vzhledem k realizaci projektu na běžné základní škole se přikláníme k artefietickému pojetí přístupu k žákům. Cílem aktivit, které jsou součástí projektu, je naplnit obecné a individuální cíle arteterapie dle Marian Liebmann. Současně se chceme zaměřit na posílení sociálních dovedností, sociability u žáků, v rámci této skupiny, prostřednictvím reflektivního dialogu, systematickou prací směřující k sebepoznávání, poznávání druhých a definujeme co očekáváme pozitivního i negativního. V této fázi hovoříme o druhém kroku našeho výzkumu. V rámci akčního výzkumu podle Schmucka (in Nezvalová 2003, s. 304) definujeme v této fázi *očekávání*. V našem výzkumu směřujeme k ověření vlivu artefietiky na sociální dovednosti dětí mladšího školního věku, které navštěvují zájmový útvar Artík.

Mezi konkrétní cíle projektu Artík patří zejména:

1. Uvědomění si sebe, své vlastní jedinečnosti. Poznávat sebe sama, své kladné i záporné osobnostní vlastnosti,
2. Uvědomění si toho co mě spojuje s ostatními kamarády ve skupině. Poznávat druhé kamarády ve skupině. Všimát si osobnostních vlastností ostatních kamarádů ve skupině
3. Porozumění a přijetí odlišných nebo názorů kamarádů ve skupině.
4. Uvědomění si toho v čem vynikám. získávat informace o sobě, o svém prožívání a chování.
5. Uvědomění si toho, co mám a co nemám rád. Poznávat pozitivní a negativní city.

6. Usilovat o sebedůvěru, zdravou sebedůvěru a sebevědomí. Pohled na sebe v pozitivním světle.
7. Podílet se a spolupracovat s ostatními ve skupině při aktivitách a hrách. Vyhýbat se konfliktům a přizpůsobit se ostatním.

5.1.1 Struktura a obsah preventivního programu

Setkávání s žáky mladšího školního věku probíhalo ve školních podmínkách přímo ve třídě, kterou nám poskytla paní ředitelka základní školy k danému účelu používat. Vzhledem k malé skupině žáků jsem pro první tři setkání uspořádala stoly a židle do tvaru kruhu. Tento způsob uspořádání byl pro žáky z hlediska možnosti komunikace vhodný, ale ukázalo se, že je méně vhodný z hlediska možnosti nakouknout k sousedovi a vlastně nakreslit totéž jako soused. Což nebylo pro účel naší práce vhodné a vrátili jsme se ke klasickému uspořádání lavic za sebou. Motivace a reflektivní dialog v závěru setkání probíhal vždy v zadní části třídy, kde jsme se pohodlně všichni vlezli na zem a sedli si do kruhu. K dispozici jsme měli vždy předem připraveny pro danou aktivitu veškeré pomůcky, které si výzkumník sehnal a financoval sám.

V rámci projektu Artík vznikla malá skupina žáků, která se pravidelně každý týden, mimo dny, kdy byla škola např. z důvodu prázdnin uzavřena, setkávala. Jsme si vědomi, že pro výzkumný účel je vhodné pracovat s velkým výzkumným vzorkem. V rámci naší práce se však přikláníme ke kvalitativnímu výzkumu a držíme se doporučení Marian Liebman pro velikost osobních výtvarných skupin či arteterapeutických skupin, která zdůrazňuje, že tyto skupiny by měly mít 6 až 12 členů. Tento počet doporučuje při práci s výtvarnou skupinou zejména z důvodů: Zajištění očního a slovního kontaktu se všemi ostatními členy. Dosažení skupinové koheze. K zajištění dostatečného času všech členů ve skupině, aby měli možnost se zapojit do diskuse, reflexe. Současně je ve skupině dostatečný počet členů, aby podpořili interakci a zvládli práci ve skupině (Liebman, 2005. s. 22). Požadavek na velikost artefietické skupiny, jak uvádí Slavíková, Slavík, Eliášová, (2007, s. 188) je *stejný jako pro všechny ostatní typy výchovné nebo arteterapeutické práce*. Zkušenosti z praxe ukazují na skupiny maximálně 12-15 dětí a je potřeba přihlídnout k charakteristikám jednotlivých dětí.

Během programu jsme usilovali o zajištění vhodných sociálních podmínek a vytvoření příjemné atmosféry na všech setkáních se skupinou žáků navštěvujících Artík. Setkání se skupinou vždy usilovala také o naplnění základního artefiletického pravidla: *sejít se ve společném zážitku a vracet se k němu v reflektivním dialogu*. (Slavíková, Slavík, Eliášová, 2007, s. 16) V praxi pro tuto skupinu žáků to znamenalo, že úvodem každého setkání proběhlo přivítání, připomenutí poslední aktivity a motivace. Během motivace měli žáci možnost se zapojovat do her, odreagovat se, komunikovat, reagovat na otázky v souvislosti s čtením příběhů, hraním s loutkami nebo například vyprávěním. Motivace vždy vyústila k zadání aktivity, kterou žáci samostatně nebo ve skupinách zpracovávali. V rámci naplnění artefiletického pojetí jsme v závěru našeho setkání vždy vedli *reflektivní dialog*, který je podle Slavíkové, Slavíka, Eliášové, (2007, s. 14) rozhodujícím kritériem pro identifikaci artefiletiky v praxi. V rámci reflektivních dialogů měli žáci možnost odpovídat a diskutovat mezi sebou o spoustě otázek spojených s daným tématem a jejich tvorbou. Žáci byli vždy vyzváni k slovnímu hodnocení dané aktivity.

Obvyklý průběh našeho úterního setkání probíhal v čase 13.00 až 15.00 hod. Setkání měla vždy podobnou strukturu: úvod, přivítání a motivace : 10-30 minut, výtvarná činnost: 20-45 minut a závěrečná diskuse, reflektivní dialog v rámci skupiny: 20- 45 minut

V rámci prvního setkání jsme se dohodli na následujících pravidlech:

1. Během veškerých činností nerušit ostatní.
2. Mluvit jen pokud máme v ruce artíkovské žezlo, kterým pro nás byl velký štětec.
3. Možnost pravidla STOP – právo člena skupiny nezapojit se do aktivit, která se mi z nějakého důvodu nezamlouvá.
4. Možnost zvolit si, mimo doporučenou výtvarnou techniku, takovou výtvarnou techniku o které se domnívá žák, že bych ji chtěl ten den zkusit a máme k dispozici dostupné výtvarné potřeby.
5. Dodržování času na jednotlivé fáze našeho setkání.
6. Dohoda o „našem společném tajemství“, že nemluvíme nikde o tom co jsme se dozvěděli o ostatních kamarádech.

7. Dle našich možností a schopností se snažíme zapojovat do všech připravených aktivit.

5.1.2 Charakteristika aktivit

Pro potřeby naše projektu volíme výtvarné aktivity s důrazem na vlastní prožitek žáků. V rámci posílení sociálních dovedností, sociability jsme si stanovili cíle a na základě těchto cílů jsme sestavili pořadí aktivit, které byli přizpůsobeny na potřeby a případně i přání členů skupiny Artík. Společným cílem všech představených aktivit je posílení sociálních dovedností, sociability.

Na první dvě setkání zařazujeme aktivity vhodné k seznámení a vytvoření důvěrného prostředí mezi žáky samotnými i výzkumníkem. Následující aktivity volíme tak, aby nabízené aktivity byly pro žáky zajímavé a různorodé. Současně, abychom naplňovali naše cíle zaměřené na posílení a rozvoj sociálních dovedností, sociability. Zejména pak komunikační dovednosti, kooperaci, aktivní naslouchání a seberegulace.

V následující části práce představujeme strukturovanou charakteristiku jednotlivých aktivit. Tabulka 5 seznamuje se základními formálními znaky připravených aktivit a cíle celého projektu.

Tabulka 5 Strukturovaná charakteristika jednotlivých aktivit

Věková skupina	mladší školní věk	
Organizační forma	- hromadná výuka - prvky individuální výuky - skupinová výuka	
Techniky a pomůcky	technika kreslení	výkresy A3 dle volného výběru, výkres A0 suchý pastel, pastelky, voskovky, vodové barvy
	technika foukání do tuše, volné tahy a čarání	modrá tuš, špejle
	technika modelování	krabice z kartonu, nůžky (akt. č. 8) hlína, podložka (akt.č.9; 13;15)
Časová dotace	2 vyučovací hodiny	
Základní struktura setkání	1) úvodní přivítání, 2) příprava pomůcek, 3) motivace, 4) vlastní tvoření, 5) reflektivní dialog, 6) závěr	
Hlavní cíl aktivit	posílení sociability, sociálních dovedností	
Díličí cíle aktivit	rozvíjení:	

	a) sebepoznávání, poznávání druhých; b) prosociálních postojů, sociální citlivosti, schopnosti vcítit se do druhého (empatie), citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat; c) schopností spolupráce ve skupině; d) povědomí o mezilidských morálních hodnotách; e) fantazie, kreativity, tvořivého myšlení; f) sebevyjádření; g) schopnosti sebeovládání; h) kreslířských dovedností
--	---

Zdroj: autorka

Jak z údajů uvedených v tabulce 4 vyplývá, všechny níže prezentované aktivity jsou určeny pro děti mladšího školního věku, prováděné formou hromadné výuky s využitím prvků výuky individuální. U některých aktivit (např. Dračí mandala) byla zvolena forma skupinové výuky. Časová dotace pro všechny aktivity činí dvě vyučovací hodiny. U aktivit č. 8, 9, 13 a 15 je využita technika modelování. Další aktivity byly zpracovány kombinovanou technikou, malbou nebo kresbou. U kresby byly jako pomůcky k artefietické činnosti využity výkresy A3 dle volného výběru suchý pastel, olejový pastel, pastelky a voskovky. Pro malbu vodové barvy, temperové barvy a anilínové barvy. Základní struktura setkání byla členěna do šesti základních částí.

Účel zvolených aktivit korespondoval s hlavním cílem této práce. Zvolené artefietické aktivity směřovaly k rozvoji a posilování sociálních dovedností, sociability a jejich jednotlivých komponent. Zejména k poznávání sebe sama a poznávání druhých. Aktivity dále cílily na rozvíjení prosociálních postojů, schopnosti sebeovládání či povědomí o důležitosti lidské spolupráce. Záměrem výtvarné dimenze prováděných aktivit bylo rozvíjení fantazie, kreativity a tvořivého myšlení, vytváření schopnosti sebevyjádření a samozřejmě i rozvíjení kreslířských dovedností.

V následující části představujeme ve strukturované podobě základní charakteristiku jednotlivých aktivit a způsob, jakým byla provedena motivace k těmto aktivitám.

Tabulka 6 Základní charakteristika jednotlivých aktivit.

Název aktivity	Úkol žáků	Motivace
Moje vizitka	Nakreslení vlastní vizitky	Motivací je čtený text o králi Miroslavovi a jeho dvorním malíři. Povídání o tom co je vizitka, kdo jsme, co máme rádi, ale také o kreslení, malování s následnou

		diskusí a improvizovanou scénkou, kterou si děti zahrály.
Moje jméno	Nakreslení obrázku s vlastním jménem	Motivací je povídání o jménech. Hry se jmény na seznámení.
Nejkrásnější zážitek z prázdnin	Nakreslit a okomentovat svůj nejkrásnější zážitek z prázdnin.	Motivací je povídání o zážitcích z prázdnin.
Dračí mandala	V rámci této techniky se jednalo o skupinovou práci, kdy úkolem bylo na velký formát A0 vytvořit dračí mandalu. Draky volíme v souvislosti s podzimním obdobím.	Motivací je povídání o mandalách, jejich významu. Ukázka mandal.
Co vidím v zrcadle	Pomocí této techniky bylo úkolem nakreslit svůj autoportrét. V rámci této aktivity si měly děti představit, že jejich kus papíru je zrcadlo a vytvořit svůj autoportrét s tím, co mají rády.	Motivací je vypravování pohádky a povídání o pohádkách, kde se objevuje zrcadlo. Improvizace, krátké hraní scénky.
Erb	Úkolem bylo ztvárnit svůj erb. Tedy něco, co by konkrétní dítě vystihovalo.	Motivací je povídání o erbech, jejich významu v historickém a současném kontextu. Ukázky obrázků
Mikulášská mandala	Úkolem bylo vytvořit tzv. Mikulášskou mandalu, tedy nakreslit symboly vztahující se k tomuto svátku do tvaru mandaly	Motivací je povídání o zážitcích ve spojitosti se svátkem svatého Mikuláše. Povídání o významu tohoto svátku.
Kouzelná bota	Zde se jednalo o skupinovou práci, kdy úkolem bylo společně vytvořit z kartonu kouzelnou botu.	Motivací je povídání o našich přáních. O pohádkách plných kouzel a čar.
Já jako pohádková bytost	Úkolem bylo vymodelovat z hlíny sebe jako pohádkovou bytost. Jde o tzv. metaforický portrét	Motivací je povídání o pohádkových bytostech. Čtení pohádky, kresby pohádkových bytostí, hra s loutkami.
Co vyprávěla stará vánoční ozdoba	Úkolem bylo ztvárnit vzpomínku na vánoční atmosféru, na to co se mi na svátcích líbilo nebo nelíbilo. Tedy příběh „staré vánoční ozdoby“, která s nimi prožila sváteční atmosféru.	Motivací je vyprávění o staré vánoční ozdobě a čtení o jejím příběhu.
Tajemství pod ledem	Úkolem bylo ztvárnit zamrzlou hladinu rybníka - co by mohl zamrzlý rybník skrývat.	Motivací je povídání o zimním období o proměnách v přírodě. Povídání o tom, co se děje pod zamrzlou hladinou v zimě. A o tom, co se děje, když přestane mráz. Motivací bylo čtení pohádky

		a vyprávění o řece, která protéká našim městem.
Kouzelný prsten	Úkolem po úvodní motivaci bylo představit si a následně ztvárnit, že máme kouzelný prsten a ten nás může přeměnit v cokoli, co si přejeme. Ztvárnit měly děti to, v co by se chtěly proměnit.	Motivací je čtený text. Dramatizace textu.
Začarovaná krajina	Úkolem po úvodní motivaci bylo vymodelovat krajinu, ve které by se mi líbilo. Být nápomocni vytvořit novou krajinu, která by již nebyla začarovaná.	Motivací je čtení pohádky o Babě Zimici, která se zmocnila krajiny.
Moje planetka	Úkolem bylo ztvárnit svoji planetu, která by byla součástí již společně nakresleného vesmíru, v rámci skupinové práce.	Motivací je povídání o vesmíru, planetách. Ukázky knih na toto téma a velkých plakátů.
Koho schovám pod deštník	Úkolem bylo vymodelovat z hlíny někoho, koho bych chtěl nebo chtěla schovat pod svůj deštník.	Motivací je povídání o tom, kdo jsou naši kamarádi, přátelé. Koho máme rádi. Kdo nám může ublížit.
Duha	Úkolem bylo nakreslit duhu, která by se klenula nad oblíbeným místem a na tom místě bych byla s někým, koho mám ráda.	Motivací je povídání o duze. O kráse jejich barev, ale také o tom, že nemá dlouhé trvání a že se zobrazuje jen za určitých okolností.

Zdroj: autorka

5.1.3 Zhodnocení aktivit z hlediska činnosti celé skupiny

Všechny výše uvedené aktivity byly vyhodnoceny nejen z hlediska sledování primárního cíle rozvoje sociálních dovedností jednotlivých žáků (viz následující podkapitola), ale i z hlediska činnosti celé skupiny. V souladu s akčním výzkumem se jedná o čtvrtý krok dle Schmucka (in Nezvalová 2003, s. 304).

Na první aktivitu „Moje vizitka“ reagovali žáci velmi pozitivně. Líbilo se jim úvodní povídání a dramatizace. Také možnost tvořit dle vlastní fantazie a zejména svobodná volba výběru kreslit tím, čím se mi kreslí dobře. V rámci závěrečné reflexe se děti vyjadřovaly k tomu, co nakreslily. Byl na nich vidět prvotní ostych a nejistota z toho co mají povídat. každé dítě mělo možnost krátce říct co vše má na své vizitce, co má rád a jak se jmenuje. Pokud někdo nechtěl povídat, nemusel. Dvě děti se nechtěly zapojit do závěrečného

povídání a jedno řeklo jen své jméno. Ostatní děti se do závěrečné reflexe zapojily. Děti měly možnost se vyjadřovat např. k tomu: Co je zajímavé? Jaké mají záliby? Pokusit se představit. Velmi je překvapilo a s radostí děti přijaly možnost, že mohou kreslit a malovat čím chtějí.

Vzhledem k tomu, že některé děti se nechtěly na prvním setkání zapojit do závěrečného povídání, reflektivního dialogu, zvolili jsme jako druhou poznávací aktivitu téma „Moje jméno“. Děti na druhou aktivitu reagovaly velmi pozitivně. V rámci závěrečné reflexe se děti vyjadřovaly k tomu, co nakreslily. Byl na nich vidět opět prvotní ostych a nejistota z toho co mají povídat. Každé dítě mělo možnost říct co má rádo a jak se jmenuje a zapojit se do reflektivního dialogu. Aktivita byla dětmi přijata velmi pozitivně a zaujala je.

Třetí aktivita směřovala ke zjištění údajů o sociabilitě v rámci rodinného prostředí. K tomuto účelu bylo zvoleno téma „Nejkrásnější zážitek z prázdnin.“ Děti se zapojovaly do diskuse již v rámci motivace. V rámci závěrečné reflexe se děti vyjadřovaly k tomu, co nakreslily. Každé dítě mělo možnost povídat o svém nejkrásnějším zážitku z prázdnin. Ostych při závěrečném reflektivním dialogu byl stále patrný. Celkově se aktivita dětem velmi líbila.

Čtvrtá aktivita využila formu skupinové práce při tvorbě „Dračí mandaly.“ Děti se zapojovaly do diskuse ihned v rámci motivace. Jednalo se o jejich první společnou skupinovou práci. Děti měly možnost se vyjadřovat k tomu: Jak se jim pracovalo ve skupině? Co děti nakreslily? Nebo jak se jim komunikovalo při společné práci? Aktivita se dětem velmi líbila a celkovou spoluprací děti hodnotily kladně.

Aktivita s pořadovým číslem 5 nesla název „Co vidím v zrcadle.“ I zde se děti zapojovaly do diskuse již v rámci motivace. Během této aktivity se děti měly představit, že jejich kus papíru je zrcadlo pověšené na dveřích a měly znázornit co vidí, tedy vytvořit svůj autoportrét. V rámci reflektivního dialogu se vyjadřovaly k tomu, jak se jim kreslilo a to jak sami sebe vnímají. Co mají rádi? Co rádi dělají? Aktivita byla přijata velmi pozitivně.

Úkolem žáků v šesté aktivitě bylo vytvoření erbu, odtud název „Erb“- Děti se zapojovaly do diskuse v rámci motivace. Tato aktivita se dětem velmi líbila. V rámci vytváření svého erbu si děti uvědomovaly, co je jejich silnou stránkou a proč volí určitý

symbol do svého erbu. V rámci reflexe děti mohly odpovídat na otázky: Jak se ti kreslilo? Co je pro mne charakteristické? Co mám rád? Co rád dělám? Co je mojí silnou stránkou?

Sedmá aktivita využila podobně jako čtvrtá tematiku mandaly, úkolem žáků bylo vytvořit „Mikulášskou mandalu.“ Děti se zapojovaly do diskuse v rámci motivace. Aktivita je velmi zaujala; v rámci kreslení, dle své fantazie, volily symboly spojené s tímto svátkem. Některé děti si u kreslení zpívaly vánoční písničky. Během reflektivního dialogu se žáci vyjadřovali jak se jim aktivita líbila, jak se jim pracovalo na mikulášské mandale a zda mají tento svátek rádi. Případně zda mají nějaké zážitky spojené s tímto svátkem.

Při osmém setkání nazvaném „Kouzelná bota“ jsme využily prvky skupinové výuky. V rámci této aktivity se tedy jednalo o skupinovou práci, kdy měly děti společně vytvořit kouzelnou botu. Dvě děti se odmítly skupinové práce zúčastnit, že by raději chtěly dělat něco jiného. Domluvila jsme se s nimi tedy na základě jiné motivace na téma „Záhadné stopy ve sněhu“. Ostatní žáci se do vytváření kouzelné boty pustili s velkou chutí. V rámci reflektivního dialogu žáci vypovídali, jak se jim tvořilo. Každý mohl vyslovit své přání a vstoupit do kouzelné boty. Děti, které se nezapojily do skupinové práce sdělily, jak se jim pracovalo, tedy co nakreslily a zda jim není líto, že kreslily něco jiného než děti ve skupině.

V deváté aktivitě nazvané „Já jako pohádková bytost“ bylo úkolem žáků ztvárnit vlastní osobu v podobě pohádkové bytosti. Motivace, obrázky, pohádka a hra s loutkami děti povzbudila v modelování. Hned na začátku bylo zřejmé, že je aktivita velmi zaujala. V rámci reflexe pak děti hovořily o tom, proč si vybraly tu danou pohádkovou bytost a jaké by měla mít vlastnosti. Dále v rámci reflexe děti měly možnost se vyjadřovat k otázkám: Jak se ti tvořilo? Jakou pohádkovou bytostí by si chtěla nebo chtěl být? Co jsi nakreslila a proč? Chceš být hodnou pohádkovou bytostí nebo zlou?

„Co vyprávěla stará vánoční ozdoba“ – tak zní název aktivity s pořadovým číslem deset. Děti se aktivně zapojovaly do diskuse již v rámci motivace. V rámci reflexe se děti vyjadřovaly k tomu, jak se jim tvořilo, jak se jim líbil příběh o staré vánoční ozdobě. Dále o tom zda mají také své oblíbené vánoční ozdoby, zvyky. Současně také žáci mohli povědět svůj zážitek spojený s vánočními svátky, který se pokusili ztvárnit.

V rámci jedenáctého setkání se žáci soustředili na ztvárnění „Tajemství pod ledem.“ Děti se ihned zapojovaly do diskuse v rámci motivace. Během motivace bylo zřejmé, že mají spoustu nápadů, co budou kreslit. V závěru mělo každé dítě možnost se vyjádřit, jak se mu pracovalo. Jakou má představu o tom co by mohlo být pod zamrzlou hladinou.

Tvorba ve dvanácté aktivitě se soustředila na téma Kouzelný prsten. I zde se děti zapojovaly do diskuse již v rámci motivace. V rámci reflektivního dialogu měly děti možnost se vyjadřovat např. k otázkám: V co by se děti chtěly proměnit? A proč? Jak se jim malovalo? Z čeho mají radost? Co se jim povedlo? Aktivita se dětem líbila a se zaujetím děti začaly pracovat. Děti stále oceňovaly možnost svobodné volby, čím budou kreslit nebo malovat.

Na třináctém setkání žáci ztvárňovali „Začarovanou krajinu.“ Děti se zapojovaly do diskuse již v rámci motivace. Velice pozitivně některé děti s nadšeným pokřikem uvítaly práci s hlínou. V rámci reflexe měli žáci možnost se vyjádřit k otázkám: Jak se ti pracovalo? S čím jsi měl při modelování největší práci? Přišel nápad hned? Z čeho máš největší radost? Jak by si tuhle krajinu pojmenovat? Líbilo by se Ti v takové krajině? Co by si chtěl, aby bylo v tvé krajině? V závěru reflexe jsem se dětí zeptala, zda by chtěly spojit své krajiny dohromady a vytvořit jednu velkou společnou krajinu. Zde děti zareagovaly velmi spontánně a hned všechny děti daly své krajiny dohromady.

Do sféry astronomie zaměřila aktivita s pořadovým číslem čtrnáct nazvaná „Moje planetka“ Podobně jako na předchozích setkáních se děti se zapojovaly do diskuse hned v rámci motivace. Zvolené téma bylo žáky přijato velmi pozitivně. Nadšení bylo vidět již při skupinové práci, kdy děti společně vytvářely vesmír. Následné vytváření svých planet je také velmi zaujalo. V rámci reflexe měly možnost se vyjádřit k otázkám: Jak se jim pracovalo na skupinové práci? Jaký máš pocit ze skupinové práce? Jak se ti malovala tvoje planetka? Co a koho by si chtěl mít na své planetce?

Prostřednictvím patnácté aktivity nazvané „Koho schovám pod deštník“ jsme se chtěli dozvědět něco o vztahových preferencích žáků. I zde se děti zapojovaly do diskuse již během motivace. Práce s modelovací hlínou se jim velmi líbila. V rámci reflexe měly žáci možnost vyjádřit se a zodpovědět si otázky: Koho a proč bych chtěla vzít pod svůj deštník? Jak si mi tvořilo? Koho jiného bych případně vzal nebo nechal pod deštník a proč? Některé děti sdělovaly koho pod svým deštníkem nechtějí.

Závěrečné setkání bylo protkáno tématem „Duhy“. I při poslední aktivitě se žáci zapojovali do diskuse již v rámci motivace. V rámci reflexe měly děti možnost se vyjadřovat k otázkám: Jak se jim pracovalo? Kde by chtěly, aby duha byla? S kým by tam děti chtěly být?

5.2 Tématický plán práce zájmového útvaru, skupiny Artík

Záměr projektu rozvíjet prvky sociability, sociálních dovedností byl zakotven do tematického plánu práce skupiny Artík, reflektující očekávané výstupy a zakotvující obsah činnosti. Očekávané výstupy v oblasti sociálního rozvoje jsou odlišeny tučným písmem.

Tabulka 7 Tematický plán práce zájmové skupiny Artík.

<i>Očekávané výstupy Žák podle svých možností a schopností:</i>	<i>Formy vzdělávání (obsah činnosti)</i>
Kreslí. Maluje.	Kresba dle vlastní fantazie, dokreslování obrázků (tužka, tuž, pastelky, fix, suchý pastel). Malba dle vlastní fantazie.
Vytváří prostorové předměty.	Práce s plastelínou, práce s přírodními materiály, modelování z hlíny.
Používá tradiční i netradiční výtvarné techniky Používá a kombinuje základní výtvarné techniky	Práce s papírem, textilem, přírodninami, plastelínou, hlínou
Je schopen samostatně navrhnout, dle své fantazie výrobek a ten vytvořit	Práce s papírem, textilem, přírodninami, plastelínou, hlínou
Reaguje malbou na znějící hudbu.	Emocionální zážitek z poslechu ztvární.
Poznává sebe a druhé. Posiluje své sociální dovednosti, sociabilitu. Vyjadřuje své myšlenky vhodně formulovanými větami. Komunikuje, dle svých možností, bez ostých s vrstevníky i dospělými. Naslouchá druhým. Vyjadřuje své pocity a sdílí je.	Reflektivní dialog.
Projevuje toleranci k přirozeným odlišnostem spolužáků, k jejich přednostem a nedostatkům.	Vztahy mezi lidmi. Osvojování a dodržování základů společenského chování.
Spolupracuje ve skupině. Projevuje ohleduplnost a citlivost. Dokáže se prosadit i podřídit. Přijmout kompromis. Je schopen respektovat jiné.	Spolupráce ve skupině.
Pěstuje estetické citění a rozvíjí svou představivost a fantazii.	Prohlížení obrázků známých malířů (publikace, internet)

Základní výtvarné techniky umí kombinovat. Soustředí se na danou činnost. Dovede postupovat podle instrukcí a pokynů. Dokáže vyjadřovat své pocity expresivně.	Prohlížení ilustrací v dětských knihách. Čtení dětských knih. Vyprávění. Dramatizace pohádek.
---	--

5.3 Percepce programu Artík účastníky studie

Vyhodnocení druhého dílčího cíle diplomové práce je založeno na analýze odpovědí z obou provedených strukturovaných rozhovorů. Na základě provedené analýzy strukturovaných rozhovorů bylo původní předpřipravené schéma upraveno; clustrováním textu a následnou syntézou byly vytvořeny modifikované kategorie, prezentované v tabulkách č.7. a č.8. Celkem bylo vytvořeno osm základních kategorií, přičemž vyhodnocení percepce programu Artík účastníky studie sytí čtyři základní kategorie: 1) Volnočasové aktivity, 2) Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti, 3) Artík jako faktor osobní pohody a relaxace, 4) Artík jako faktor tvořivosti a spontaneity.

Tabulka 8 Modifikované kategorie a jednotlivé oblasti.

<i>Kategorie</i>		<i>Jednotlivé oblasti</i>
1) Volnočasové aktivity	11	Místo trávení volného času
	12	Kde trávíš svůj volný čas nejraději?
	13	Další činnost ve volném čase
2) Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti	21	Percepce prvních hodin a prvního dojmu v Artíku
	22	Hodnocení prvních hodin a prvního pololetí v Artíku
	23	Percepce motivačních prvků (na co se těší)
	24	Percepce úvodního povídání
	25	Percepce motivace pochvalou
	26	Artík jako zdroj učení
	27	Preferovaná činnost v Artíku
28	Přání pokračovat/nepokračovat v Artíku v dalším pololetí	
3) Artík jako faktor osobní	31	Percepce prvního setkání v Artíku
	32	Percepce pocitů před příchodem do Artíku
	33	Percepce pocitů během
	34	Vnímání únavy po vyučování

pohody a relaxace	35	Percepce pocitu při odchodu z Artíku
4) Artík jako faktor tvořivosti a spontaneity	41	Percepce pocitu z tvoření v Artíku
	42	Preferovaná technika tvorby
	43	Percepce pocitu při tvorbě podle vlastního uvažováno
	44	Preference motivu tvorby podle fantazie
	45	Percepce pocitu při tvorbě podle své fantazie?
	46	Hodnocení možnosti kreslit podle vlastní fantazie
	47	Percepce spontánnosti nápadů
	48	Percepce vlastní volní složky

Zdroj: autorka

První kategorie vzešlá z kvalitativní analýzy nese název **Volnočasové aktivity**. Sociální pedagogika využívá pojem výchova k volnému času, čímž je myšlena záměrná pedagogická činnost, v níž jsou děti seznamovány s různou smysluplnou náplní volného času (různými zájmovými činnostmi), které jim mají přinášet uspokojení, kompenzaci a seberealizaci; jedním z cílů výchovy je i kvalitně strávený volný čas (Vyhnálková, 2014, s. 32). Projekt Artík vedle svých jiných cílů směřoval i k tomu, aby děti v rámci mimoškolní činnosti strávily u artefietických činností svůj volný čas smysluplnými aktivitami, jež cílí na rozvoj dětské osobnosti. Kategorie volný čas obsahují další tři oblasti.

Druhá kategorie byla nazvána **Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti**. Okruh kategorií směřuje k zodpovězení otázky, zda činnosti v projektu Artík byly pro děti motivační, zda je zaujaly, těšily se na ně apod. V projektu Artík byly využity aktivizační výukové metody jako např. dialog, metoda hraní rolí, situační metody (srov. Zormanová, 2015, s. 147-150), u nichž při výuce u žáků graduje vnější i vnitřní motivace, kognitivní aktivita a přemýšlení; komunikační aktivita a rozvoj ostatních klíčových kompetencí žáka (Mešková, 2012, s. 95).

Třetí kategorií je **Artík jako faktor osobní pohody a relaxace**. Koncept osobní pohody (well-being) je primárně rozvíjen v pozitivní psychologii a zahrnuje v sobě dimenze tělesné, duševní, spirituální a sociální pohody (Kebza, 2005, s. 62). Kategorie popisuje zejména pocity a náladu účastníků projektu Artík, tedy jak se zde cítili, zda se na činnosti těšili, ale také zda si při těchto aktivitách odpočinuli atd..

Kategorie číslo 4 souvisí s tvořivostí (kreativitou) a spontaneitou. Výtvarné činnosti v sobě nesou potenciál tvořivosti nejen ve smyslu fantazie a představivosti „uměleckém“, ale rozvíjí dítě po stránce kognitivní směrem k uplatňování divergentního myšlení.

5.3.1 Vyhodnocení dle jednotlivých účastníků studie

U prvního probanda uvádíme k lepší orientaci čtenáře doslovný přepis části rozhovoru. U dalších účastníků studie jsou prezentovány pouze výsledky, doslovné přepisy rozhovorů jsou uvedeny v příloze.

Tabulka 9 Přepis části rozhovoru s Alenou (žák č.1).

Kategorie		Otázka	VR	ZR
1) Volnočasové aktivity	11	Jak trávíš svůj volný čas ?	<i>Maluju nebo jsem s kamarádkou</i>	<i>Tak v létě fotbalem s taťkou a nebo s kamarádkou venku. Teď v zimě nám dává paní učitelka hodně úkolů tak to si je musím psát. tak pochybuji, protože nám dá paní učitelka hodně úkolů, že půjdeme spolu ven.</i>
	12	Kde trávíš svůj volný čas nejraději?	<i>Asi doma a tady</i>	<i>Asi venku s kamarádkou. taky moc ráda maluju, tvořím. Kreslím si i doma pořád něco dělám. Moc mě to baví.</i>
	13	Je ještě něco máš ráda? Chodíš do nějakých kroužků?	<i>Tvoření a malování</i>	<i>Do kreativního světa a do Artíku. No nejraději chodím sem, protože si tady můžu malovat podle sebe. Nemusím si sem nic nosit. Vždycky se těším co budeme dělat.</i>
2) Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti	21	Jak vnímáš první hodiny v Artíku? Myslíš, že jsou v něčem jiné než ve VV s paní učitelkou?	<i>Nevím. Asi si tu hodně povídáme a hrajeme a taky malujeme.</i>	-----
	21a)	Vzpomeň si jaký jsi měla dojem z prvních hodin v Artíku? Co to v tobě vyvolávalo?	-----	<i>Když jsem přišla poprvé tak jsem si myslela, že tady budou starší a nevěděla jsem do čeho jdu. bála jsem se , že tady budou o hodně starší. Pak jsem zjistila, že je to tady super. Zaskočilo mě, že mám mluvit. Líbilo se mi tady, ale to mluvení</i>
	22	Jak se Ti líbí první hodiny v Artíku?	<i>Moc.</i>	-----
	22a)	a1) Jak se ti líbilo během prvního pololetí v Artíku? a2) A co to pro tebe znamená dobře?	-----	<i>a1) Dobře. a2) Že je tady krásně, nikdo tady není zlobivý a že je tady dobře s kamarády. Je to tu dobré. Kreslím si jak chci podle sebe. Škoda, že není Artík častěji.</i>
	23	Na co se v Artíku	<i>Na pohádky</i>	<i>Že tady bude větší ticho než ve</i>

		těšíš?	<i>a hlavně na kreslení</i>	<i>družině. třeba jedna holka mě tam hrozně otravuje tak jsem ráda že mě tady nikdo neotravuje</i>
24		Jak na Tebe působí úvodní povídání , vyprávění než začneme kreslit? Doplňující otázky při závěrečném rozhovoru: Je sranda nebo Tě to motivuje? Myslíš, že se Ti po motivaci pracuje lépe nebo hůř?	<i>Dobře.</i>	<i>Dobře. Je to prostě fajn</i> <i>Mě přijde, že mě to motivuje a i, že je sranda.</i> <i>Jak kdy někdy dobře hned někdy mi to naskočí později.</i>
25		Pochválil Tě tady někdo za něco v Artíku? Doplňující otázky při závěrečném rozhovoru: A ještě někdo? A ostatní neřeknou, že je to hezké, když jsme v kruhu?	<i>Vy a kamarádi.</i>	<i>Jo, vy.</i> <i>Myslím že jenom vy.</i> <i>Joo, jooo.</i>
26		Můžeš mi říct co by jsi se tady v Artíku ráda naučila ?	<i>Kreslit a tvořit.</i>	
26a)		Je něco co jsi se tady naučila?	<i>-----</i>	<i>Naučila jsem se tady poslouchat ostatní a to jak mluvit o výrobcích. Mluvit nahlas před ostatními. Líp se vyjadřuju. Mám ráda malování. Chtěla bych být asi návrhářkou.</i>
27		Co bys tady ráda dělala	<i>Kreslila a modelovala.</i>	<i>-----</i>
28		Chceš aby Artík pokračoval (i ve druhém pololetí)?	<i>Ano.</i>	<i>Ano.</i>
28a)		Bavilo Tě první pololetí?	<i>-----</i>	<i>Ano, moc.</i>
28 b)		b ₁) Splnil Artík tvoje očekávání? b ₂) A je něco co Ti utkvělo v paměti., co jsme dělali společně tady v Artíku? A co máš na našich setkáních nejraději. b ₃) A co máš na našich setkáních nejraději? Je něco co je pro tebe na našem	<i>-----</i>	b ₁) <i>Ano líbí se mi tu.</i> b ₂) <i>Bota, moje planeta, začarovaná krajina byla dobrá. Pamatuji si to podle pohádek a hraní.</i> b ₃) <i>To že můžu tvořit podle svojí fantazie, nikdo mě nedisiguje co tam musím dodělat, když mám něco přidat nebo ubrat. Mám na to hodně času a nikdo mě nedisiguje, jako paní učitelka.</i> b ₄) <i>Pro mě není nic těžké. Někdy když</i>

		setkání nejtěžší. b ₄) Je něco co je pro tebe na našem setkání nejtěžší .		<i>to mám vymyslet, ale většinou to přichází rychle. Na začátku jsem byla zaskočená tím mluvením.</i>
3) Artík jako faktor osobní pohody a relaxace	31	Když jsi přišla poprvé do Artíku, jak to na Tebe působilo?	<i>Těšila jsem se.</i>	-----
	32	Jak se cítíš , když máš jít do Artíku?	<i>Těším se.</i>	<i>Dobře. No někdy když jsem s kamarády tak mě mrzí, že nedohraji tu hru, ale přitom se hrozně těším do Artíku.</i>
	33	Jak se tady v Artíku cítíš?	<i>Dobře.</i>	<i>Dobře.</i>
	34	Jsi někdy po škole unavená ?	<i>Ano často.</i>	<i>Ani ne. Když máme ve škole hodně úkolů tak jsem většinou unavená</i>
	35	Jak se cítíš, když odcházíš z Artíku? Doplňující otázka při závěrečném rozhovoru: Myslíš, že naše setkání jsou pro tebe odreagováním ?	<i>Dobře. Je mi tu dobře. Jenom kluci trochu zlobí.</i>	<i>Tak mě mrzí, že to nemůže být dýl a že třeba tady neháčkujeme. Já bych se chtěla naučit háčkovat. To vím, ale by to asi, ale ostatní nezvládli. <i>Když tvořím tak jo.</i></i>
4) Artík jako faktor tvořivosti a spontaneity	41	Jaký máš pocit z tvoření v Artíku?	<i>Dobry. Libí se mi to</i>	<i>Dobry. Jako že je tady větší ticho než u nás ve třídě, nikdo nedostává poznámky. Je nás tady málo, nikdo nedělá kravinu neposmívá se na pani učitelku. A všichni se usmíváme.</i>
	42	Jakou technikou nejraději maluješ nebo kreslíš?	<i>Asi pastelkami</i>	<i>Ráda tvořím voskovkami, pastelky taky barvy. Také ráda dělám z hlíny. No vlastně se vším. Nejraději s hlinou.</i>
	43	Jak se cítíš, když maluješ podle sebe ?	<i>Dobře. Ve škole musíme podle toho co chce pani učitelka.</i>	<i>Dobry. To se mi moc líbí. U té vizitky se mi líbilo, že jsem kreslila podle sebe. Baví mě to. Bylo to podle toho co ráda dělám. Byla sranda.</i>
	44	Co kreslíš nejraději podle své fantazie?	<i>Dárčky pro někoho.</i>	<i>Všechno možné. Mě nevádí co mám kreslit. nakreslím všechno. Když mi třeba maminka řekla, že mám dědovi na přáníčko nakreslit Kačera Donalda tak jsem mu ho tam podle sebe nakreslila nebo nějakému kamarádovi.</i>
	45	Jak se cítíš , když můžeš kreslit podle své fantazie?	<i>To se mi moc líbí</i>	<i>Dobře, protože všude je, že to uděláte tak a tak, ale tady to nemusíme dělat podle toho. Ve výtvarce vždy to nějak musí být. Musí tam být toto nebo zase toto. Je to takové lepší, jináčí než ve třídě.</i>
	46	Co se Ti na tom líbí, že můžeš tvořit podle fantazie ?	<i>Můžu to udělat jak chci.</i>	<i>Že se u toho můžu i zasnít</i>
	47	Když máš něco	<i>No asi hned.</i>	<i>Někdy tak a někdy tak. Teďka mě to</i>

		v Artíku nakreslit, přichází nápady hned nebo musíš dlouho přemýšlet?		<i>šlo hůř, ale posledně mě to napadlo hned</i>
	48	Dokončuješ nápady v Artíku do konce	<i>Ano.</i>	<i>Jo to mě baví.</i>

Zdroj: autorka

Všechny děti před začátkem obou rozhovorů potvrdily, že souhlasí s rozhovorem a jeho následným použitím pro účely diplomové práce. Souhlas k prezentaci výsledků dali i zákonní zástupci všech dětí. Některé téměř identické otázky byly zvoleny záměrně ke zvýšení validizace odpovědí. Jména všech probandů byla zcela pozměněna.

Žák č. 1 – Alena

Kategorie 1) Volnočasové aktivity

Volnočasové aktivity žákyně Aleny jsou z velké míry spjaté s činnostmi, které jsou obsahem Artíku. Dívka svůj volný čas dělí mezi malování a kamarádku. Malování ji baví, volný čas strávený v Artíku je pro ni potěšením, nikoli povinností. Z komparace přepisu rozhovorů je zřetelně vidět posun v sociální komunikaci (viz také kategorie č. 6); Alena je sdílnější, hovoří rozvitějšími větami.

Kategorie 2) Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti

Z analýzy odpovědí vyplývá, že pro Alenu byly činnosti prováděné v Artíku velmi motivační. Zpočátku byla sice ostražitá, nevěděla přesně, co může od programu očekávat. Zaskočilo ji, že bude muset i mluvit, spíše očekávala, že náplní budou pouze výtvarné aktivity. Postupně se jí však začalo v Artíku líbit, na setkání se těšila, a to nejen na samotné malování, ale i na pohádky a povídání s ostatními účastníky programu. Celý program vnímala jako motivační a zábavný, líbilo se jí úvodní povídání, po kterém se jí při některých setkání pracovalo lépe, resp. někdy pro ni znamenalo lepší motivaci a spontánnost nápadů. Z hlediska prosociálního v závěrečném rozhovoru během tématu soustředěném na motivaci uvádí, že se během šestnácti setkání v Artíku naučila lépe poslouchat ostatní (viz. kategorie č. 7 empatie) a mluvit před ostatními (viz kategorie č. 5 sebe prezentace), přičemž na začátku byla požadavkem na komunikaci zaskočena. Alena z hlediska motivace zejména oceňuje, že může kreslit a tvořit podle vlastní fantazie, což

v hodinách výtvarné výchovy není zpravidla možné. Pochvaluje si, že nápady přichází zpravidla spontánně (viz kategorie č. 4).

Kategorie 3) Artík jako faktor osobní pohody a relaxace

Odpovědi Aleny indikují, že účast v programu vnímala z hlediska osobní pohody a relaxace pozitivně, na setkání se těšila, obětovala (nedohrála) kvůli nim i zábavné hry. Ačkoli se po škole cítí často unavená, činnosti v Artíku vnímá jako relaxační a mrzí ji, že setkání není delší. Tvoření vnímá jako odreagování.

Kategorie 4) Artík jako faktor tvořivosti a spontaneity

Na základě analýzy odpovědí Aleny lze konstatovat, že činnosti v Artíku vnímala jako takové, které podporují její **tvořivost a spontaneitu**. Zajímavý je poznatek, že při spontánní aktivitě je v kolektivu větší disciplína než při běžném vyučování. Dívka velmi oceňuje, že může kreslit podle sebe, podle vlastní fantazie a není svázána pokyny tak jako v hodinách výtvarné výchovy. Spontaneita nápadů je proměnlivá, jak bylo uvedeno výše, podnět k tvořivosti může být vyvolán během úvodního povídání. Kód 48 částečně směřuje k sociální dovednosti z oblasti seberegulace, tedy schopnosti spontánní nápad dovést do konce (srov. pozorování). Alena sebe sama vnímá jako toho, kdo nápady dokončuje. Z komparace přepisu rozhovorů vidíme mírný posun v sociální komunikaci (viz také kategorie č. 6); Alena je sdílnější, hovoří rozvitějšími větami.

Žák č. 2 – Alice

Kategorie 1) Volnočasové aktivity

Volnočasové aktivity Alice jsou také spjaté s činnostmi, které jsou obsahem Artíku. Alice v úvodním i závěrečném rozhovoru uvádí, že *ráda maluje* a, že si je vědomá toho, že *ji všichni chválí a říkají jí, že pěkně kreslí*. Také chodí na Základní uměleckou školu, tančí ne uvádí, že tráví svůj čas na počítači. V komparaci přepisu rozhovorů je vidět, že Alice vypovídá zcela shodně v oblastech svých zájmů. V závěrečném rozhovoru se navíc popisuje jako hodnou dívku.

Kategorie 2) Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti

Z analýzy odpovědí vyplývá, že pro Alici byly činnosti prováděné v Artíku motivační. Uvádí, že úvodní motivace je pro ni hned od počátku *sranda a naladí jí to na kreslení*. V závěrečném rozhovoru říká: *Líbí se mi tady to, že můžeme malovat podle sebe. Taky se mi líbilo povídání na začátku. Taky, že můžu kreslit čím chci. Nenudím se tady. Baví mě to. Na začátku je sranda při povídání pohádky*. V závěrečném rozhovoru sdílí, více rozvinutými větami, své pozitivní zkušenosti s motivací v Artíku.

Kategorie 3) Artík jako faktor osobní pohody a relaxace

Odpovědi Alice indikují, že účast v programu vnímala z hlediska osobní pohody a relaxace pozitivně, od počátku se jí v Artíku líbilo. Také uvádí, že se jí líbí, že *je tu málo dětí*. Pozitivně přijímá práci v malé skupině a, že může kreslit čím chce.

Kategorie 4) Artík jako faktor tvořivosti a spontaneity

Na základě analýzy odpovědí Alice lze konstatovat, že činnosti v Artíku vnímala pozitivně jako takové, které ji podporují v tvořivosti a spontaneitě. V úvodním rozhovoru uvádí, že se jí moc líbí, že může kreslit podle svojí fantazie. Dále uvádí: *taky se mi líbilo povídání na začátku. Taky, že můžu kreslit podle sebe*. V závěrečném rozhovoru je pak mnohem sdílnější, více povídá o tom, že se tvořilo velmi dobře. Vzpomíná si např. malování vizitky, kterou jí chce nechat maminka zarámovat. Z komparace přepisu rozhovorů vidíme u Alice mírný posun v sociální komunikaci (viz také kategorie č. 6); Alice je mírně sdílnější.

Žák č. 3 - Jana

Kategorie 1) Volnočasové aktivity

Dívka v úvodním rozhovoru o svých zájmech téměř nemluví. Svůj čas tráví pouze jak uvádí *učením* a docházením do Artíku. V závěrečném rozhovoru je o svých zájmech sdílnější a uvádí, že tráví čas s kamarádkou doma nebo venku. Ve svém volném čase vytváří lodě. V komparaci přepisů rozhovorů je znát větší sdílnost v poskytnutí informací o svých zájmech.

Kategorie 2) Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti

Z analýzy odpovědí vyplývá, že pro Janu byly činnosti prováděné v Artíku velmi motivační. Od počátku se jí v Artíku líbilo. Velmi oceňovala, že může kreslit jak chce a není limitována technikou. V závěrečném rozhovoru je mnohem sdílnější a uvádí, že: *je tady krásně. Nikdo tady není zlobivý. Mohli jsme kreslit co jsme chtěli, jak chtěli a modelovat. Moc se mi tady líbí. modelářská hlína a kreslení podle sebe a vytváření podle sebe.*

Kategorie 3) Artík jako faktor osobní pohody a relaxace

Odpovědi Jany indikují, že účast v programu vnímala z hlediska osobní pohody a relaxace pozitivně. V úvodním rozhovoru uvádí, že bývá po škole unavená. Do Artíku se těší nejvíce na kreslení a paní učitelku. V závěrečném rozhovoru je opět sdílnější a uvádí: *že Artík by mohl být delší dobu a můžeme toho dělat i víc. Odejdu vždy s dobrou náladou.*

Kategorie 4) Artík jako faktor tvořivosti a spontaneity

Na základě analýzy odpovědí Jany lze konstatovat, že činnosti v Artíku Jana vnímala jako takové, které podporují její tvořivost a spontaneitu. V úvodním rozhovoru uvádí, že se cítí *svobodně* při malování podle sebe a dodává *Nikdo mě nesekýruje*. Velmi oceňuje, že může kreslit podle sebe již od počátku a není svázána velkým množstvím instrukcí. Ráda, dle závěrečného rozhovoru vzpomíná na mnohé aktivity, které jsme společně dělali. Z komparace přepisu rozhovorů u Jany konstatujeme mírný posun v sociální komunikaci (viz také kategorie č. 6); Jana je sdílnější a hovoří rozvitějšími větami.

Žák č. 4 – Liduška

Kategorie 1) Volnočasové aktivity

Volnočasové aktivity Lidušky jsou z velké míry spjaté s činnostmi v zájmovém útvaru Artík kam pravidelně dochází. Svůj volný čas zpravidla tráví sama nebo s rodiči. Malování v Artíku se jí velmi líbí. V komparaci přepisu rozhovorů je vidět posun v sociální komunikaci. Liduška je sdílnější a uvádí, že nejen ráda maluje a tvoří, ale také zalévá kyticky. Mazlí se s koníčkem. Ráda lyžuje a dělá takové sporty, které jí baví.

Kategorie 2) Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti

Z analýzy odpovědi vyplývá, že pro Lidušku byly činnosti motivační. Na programu se líbilo úvodní povídání, malování, motivace i povídání. Odpovědi jsou v této oblasti stručnější. V závěrečném rozhovoru uvádí, že velmi ráda maluje podle své fantazie. *Podle moje fantazie bylo, že jsem byla třeba venku a tam jsem viděla motýlky.*

Kategorie 3) Artík jako faktor osobní pohody a relaxace

Odpovědi Lidušky indikují, že účast v programu vnímala z hlediska osobní pohody a relaxace pozitivně. Těšila se na setkání. Uvádí, že program na ni působil dobře a, *že je tu sranda.*

Kategorie 4) Artík jako faktor tvořivosti a spontaneity

Na základě analýzy odpovědí Lidušky lze konstatovat, že činnosti v Artíku vnímala jako takové, které podporují její tvořivost a spontaneitu. Vnímá se jako toho, kdo dokončuje nápady. V komparaci přepisu rozhovorů nepozorujeme výraznější posun v sociální komunikaci.

Žák č. 5 - Pavla**Kategorie 1) Volnočasové aktivity**

Volnočasové aktivity jsou u Pavlinky spjaté s obsahem Artíku. Pavla svůj volný čas dělí mezi malování doma, Artík, atletiku a jógu. Ze všech kroužků uvádí, že nejraději má Artík. Z komparace přepisu rozhovorů není zřetelný posun v sociální komunikaci.

Kategorie 2) Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti

Z analýzy odpovědí z úvodního a závěrečného rozhovoru vyplývá, že činnosti v Artíku byly pro Pavlu motivační a pozitivně je vnímala. Oceňuje, že může kreslit podle své fantazie. Práce s hlinou pro ni byla novou zkušeností a velmi se jí práce s hlinou líbila. Má pocit, že se zde naučila kreslit.

Kategorie 3) Artík jako faktor osobní pohody a relaxace

Odpovědi Pavlínky indikují, že účast v programu vnímala z hlediska osobní pohody a relaxace pozitivně. V Artíku se cítí Ivuška od počátku dobře.

Kategorie 4) Artík jako faktor tvořivosti a spontaneity

Na základě analýzy odpovědí Pavlínky lze konstatovat, že činnosti v Artíku vnímala pozitivně a jako takové, které podporují její tvořivost a spontaneitu. Vnímá sebe jako toho, kdo dokončuje nápady. V komparaci přepisu rozhovorů konstatujeme pozitivní vztah k tvoření a zájem docházet do Artíku. Nekonstatujeme však z komparace přepisu rozhovorů zřetelný posun v sociální komunikaci.

Žák č. 6 - Pavel

Kategorie 1) Volnočasové aktivity

Pro Pavla byl Artík jediným zájmovým útvarem, kam v době výzkumu docházel. V komparaci úvodního a závěrečného rozhovoru zjišťujeme, že volný čas tráví jen doma na počítači a kamarády nevyhledává. Má rád fotbal, ale nehraje ho. V Artíku se mu od počátku líbí. Z komparace přepisu rozhovorů není vidět zřetelný posun v sociální komunikaci. Pavel nehovoří rozvinutějšími větami.

Kategorie 2) Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti

Z analýzy odpovědí vyplývá, že pro Pavla byly činnosti prováděné v Artíku motivační. Pavel uvádí, že nápady někdy přichází hned někdy ne a musí dlouho přemýšlet než začne tvořit. Z hlediska motivace mu vyhovuje, že může kreslit a tvořit podle své fantazie. Od počátku našich setkání se mu líbí úvodní motivace.

Kategorie 3) Artík jako faktor osobní pohody a relaxace

Odpovědi Pavla indikují, že účast v programu vnímal z hlediska osobní pohody a relaxace pozitivně. Ve škole bývá unavený a zde uvádí, že si odpočine. Nicméně dodává, že nezapomíná zde na své starosti, kterými považuje např. *to třeba, když se kluci rvou tak jak je zastavit. Háček je v tom, že oni nepřestanou.*

Kategorie 4) Artík jako faktor tvořivosti a spontaneity

Na základě analýzy odpovědi Pavla lze konstatovat, že činnosti v Artíku vnímal jako takové, které podporují jeho tvořivost a spontaneitu. Nejraději tvoří v Artíku s hlinou a tvoření vnímá pozitivně. Pavel se vnímá jako toho, kdo dokončuje rozdělanou práci a nápady v Artíku. Z komparace přepisu rozhovorů nevidíme u Pavla zřetelný posun v sociální komunikaci.

Žák č. 7 - Michal

Kategorie 1) Volnočasové aktivity

Volnočasové aktivity Michala jsou spjaté s činnostmi, které jsou obsahem Artíku. Mimo Artíku dochází ještě jak uvádí do „*Rukodělek*“ a „*Tvořinka*“. Rád si hraje. V komparaci přepisu rozhovorů je znát, že v odpovědích v úvodním rozhovoru a také v závěrečném rozhovoru mnohdy mlčí a nechce odpovídat.

Kategorie 2) Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti

Z analýzy odpovědí vyplývá, že pro Michala byly činnosti prováděné v Artíku motivační. Od samého počátku měl problémy s komunikací a vyjadřováním v rámci skupiny. Zejména, když se měl vyjadřovat o sobě. Celý program vnímal pozitivně. Požadavkem na komunikaci byl od počátku zaskočen.

Kategorie 3) Artík jako faktor osobní pohody a relaxace

Odpovědi Michala indikují, že účast v programu vnímal z hlediska osobní pohody a relaxace pozitivně. Velmi těžce nese neúspěchy ve škole. *Dostal jsem dneska dvojku. To je hrozné. Bolí mě z toho hlava.* Tvoření vnímá od počátku setkání pozitivně. Uvádí, že si při tvoření odpočine.

Kategorie 4) Artík jako faktor tvořivosti a spontaneity

Na základě analýzy odpovědí Michala lze konstatovat, že činnosti v Artíku vnímal jako takové, které podporují jeho tvořivost. Pozitivně vnímá, že může tvořit podle vlastní fantazie. Sebe vnímá jako toho, kdo nápady dokončuje. Kód 48 částečně směřuje k sociální

dovednosti z oblasti seberegulace, tedy schopnosti spontánní nápad dovést do konce. Z komparace přepisu rozhovorů nevidíme u Saši zřetelný posun v sociální komunikaci.

Žák č. 8 - Vítek

Kategorie 1) Volnočasové aktivity

Volnočasové aktivity u Vítka jsou spjaté s činnostmi v Artíku. Rád tvoří a dochází mimo Artík ještě do kroužku, kde modeluje letadla. Z komparace přepisu rozhovorů v obou rozhovorech uvádí, že většinu svého volného času tráví na tabletu, kde hraje hry. Hrát auta pro něj znamená to, že *se mi podaří koupit nové auta na tabletu. Jsou tam okopírované a můžu je vidět jak na živo*. V komparaci přepisu nepozorujeme výrazný posun v sociální komunikaci. Věty nejsou výrazně rozvinutější.

Kategorie 2) Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti

Z analýzy odpovědí vyplývá, že činnosti prováděné v Artíku byly pro Vítka motivační. Byl zaskočen, že bude muset i mluvit. Uvádí, že ve škole si během hodin, kdy něco tvoří tímto způsobem nepovídají.

Kategorie 3) Artík jako faktor osobní pohody a relaxace

Odpovědi Vítka indikují, že účast v programu vnímal z hlediska osobní pohody a relaxace pozitivně. Má pocit, že ve škole i ve školní družině bývá unavený. Uvádí, že *vždycky ve družině je hrozný hluk*. V Artíku se *těší na klid, že bude konečně klid*. Stejně jako u Aleny by ocenil, kdyby mohl Artík trvat déle.

Kategorie 4) Artík jako faktor tvořivosti a spontaneity

Na základě analýzy odpovědí Vítka lze konstatovat, že činnosti v Artíku vnímal jako takové, které podporují jeho tvořivost a spontaneitu. Velice oceňoval možnost práce s keramickou hlinou. Mimo analýzu dat dodáváme, že maminka psala velmi pěkný mail o tom, že Vítkovi se v Artíku velmi líbí práce s keramickou hlinou a, že o tom doma často mluví. Vítek se vnímá jako toho, kdo nápady dokončuje.

5.3.2 Vyhodnocení celé skupiny

Zde představíme souhrn celé skupiny členěný podle čtyř výše uvedených kategorií – tedy jak převážně tráví volný čas (ve vztahu k výtvarným činnostem), na kolik byl program z jejich pohledu motivačně, relaxační.

Kategorie 1) Volnočasové aktivity

První kategorie vzešlá z kvalitativní analýzy nese název **Volnočasové aktivity**. Z analýzy odpovědí vyplývá, že pro skupinu dětí navštěvujících Artík jsou jejich volnočasové aktivity spjaté s činnostmi, které jsou obsahem Artíku. Malování a tvoření je baví. V komparaci přepisu rozhovorů je vidět posun v sociální komunikaci, u Aleny a Jany, což u ostatních konstatovat nemůžeme. Alena a Jana jsou v závěrečném rozhovoru sdílnější a hovoří rozvinutějšími větami. Na základě kvalitativní analýzy docházíme k závěru, že program Artík vnímaly děti pozitivně, přinášel jim uspokojení a možnost seberealizace. Projekt Artík vedle svých jiných cílů směřoval i k tomu, aby děti v rámci mimoškolní činnosti strávily u artefietických činností svůj volný čas smysluplnými aktivitami, jež cílí na rozvoj dětské osobnosti.

Kategorie 2) Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti

Okruh kategorií směřoval k zodpovězení otázky, zda činnosti v projektu Artík byly pro děti motivační, zda je zaujaly, těšily se na ně apod.. Na základě analýzy všech odpovědí konstatujeme, že pro všechny děti byly činnosti prováděné v Artíku motivační. Program vnímaly děti pozitivně jako motivační a zábavný. Líbilo se jim úvodní povídání, po kterém se jim lépe pracovalo. Resp. děti vnímaly, že se jim dostavovaly nápady ihned. Celá skupina byla zaskočena požadavkem komunikace. V projektu Artík byly využity aktivizační výukové metody jako např. dialog nebo metoda hraní rolí, které děti vnímaly dle kvalitativní analýzy velmi pozitivně.

Kategorie 3) Artík jako faktor osobní pohody a relaxace

Třetí kategorie popisuje zejména pocity a náladu účastníků projektu Artík, tedy jak se zde cítili, zda se na činnosti těšili nebo zda si při aktivitách odpočinuli. Odpovědi všech dětí indikují, že účast v programu vnímaly děti z hlediska osobní pohody a relaxace pozitivně a na setkání se těšily. Všichni se shodují, že pociťují ve škole únavu a činnost

v Artíku vnímají jako relaxační. Tvoření vnímají jako odreagování. Zejména Víték a Alena oceňují, že se schází malá skupina dětí a je zde klid na tvoření

Kategorie 4) Artík jako faktor tvořivosti a spontaneity

Na základě kvalitativní analýzy odpovědí všech dětí lze konstatovat, že činnosti v Artíku vnímají jako takové, které podporují jejich tvořivost a spontaneitu. Vnímají, že v menším kolektivu je větší disciplína než při běžném vyučování nebo ve školní družině. Shodně děti ocenily, že zde můžou kreslit, tvořit podle vlastní fantazii a nejsou svázáni hodnocením a pokyny jako v hodinách výtvarné výchovy. Oblast 48 částečně směřuje k sociální dovednosti seberegulace, tedy schopnosti spontánní nápad dovést do konce. Všichni účastníci se vnímají jako ty, kteří nápady dokončují.

5.4 Vliv programu Artík na sociální dovednosti dětí

V následující části jsou prezentovány výsledky vztahující se k třetímu stanovenému cíli diplomové práce, tedy hledání odpovědi na otázku, zda se účast v artefiletickém programu se odrazí ve rozvoji sociálních dovedností účastníků studie.

Vyhodnocení vlivu artefiletického programu na rozvoj sociálních dovedností je založeno na vyhodnocení: 1) strukturovaných rozhovorů a 2) zúčastněného strukturovaného pozorování. Vyhodnocení je opět provedeno zvlášť pro každé dítě a zvlášť za celou skupinu. Připomínáme, že rozhovory byly provedeny a) po dvou lekcích programu Artík, b) po jeho skončení. Co se týče samotné metody vyhodnocení strukturovaných rozhovorů, platí zde výše uvedené, tedy že původní předpřipravené schéma bylo na základě práce s textem upraveno a na základě této úpravy byly vytvořeny modifikované kategorie, prezentované v tabulce č. 9.

Vyhodnocení vlivu artefiletických aktivit na sociální dovednosti dětí je syceno čtyřmi kategoriemi: (číslování kategorií navazuje na předchozí kategorie): 5) Sebe prezentace/seberegulace, 6) Sociální komunikace, 7) Empatie/aktivní naslouchání, 8) Kooperace/spolupráce ve skupině (srov. teoretická část).

Tabulka 10 Modifikované kategorie a jednotlivé oblasti.

<i>Kategorie</i>		<i>Jednotlivé oblasti</i>
5) Sebere- zentace	51	Představení
	52	Moje oblíbené aktivity
	53	Percepce prezentace kresby
	54	Percepce své prezentace - komunikace
	55	Percepce představení
	56	Percepce sebesprosažení
6) Sociální komunikace	61	Percepce reflexe
	62	Percepce reflexe na začátku a konci setkání
	63	Percepce motivačních prvků (na co se těší)
	64	Percepce úvodního povídání
	65	Percepce motivace pochvalou
	66	Percepce reflektivního dialogu
	67	Percepce vlastní komunikace
7) Empatie, aktivní naslouchání	71	Percepce povídání ostatních
	72	Percepce porozumění ostatním
	73	Percepce nových informací
	74	Percepce vlastního naslouchání
	75	Percepce zpětné vazby
8) Kooperační, práce ve skupině	81	Tvorba ve skupině
	82	Přínos skupiny
	83	Zkušenosti ve skupině

Zdroj: autorka

5.4.1 Vyhodnocení dle jednotlivých účastníků studie

Žák č. 1 - Alena

VYHODNOCENÍ STRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU

Stejně jako u vyhodnocení předchozího cíle uvádíme pro názornost postupu kompletní přepis strukturovaného rozhovoru s Alenkou, dle kategorií vytvořených na základě praktické analýzy, přeskupování a novou syntézou rozhovorů. Původní struktura rozhovorů je uvedena v příloze. Tabulka č. 11 tedy prezentuje přepis rozhovoru s jedním účastníkem studie, Alenkou.

Tabulka 11 Přepis části rozhovoru s Alenkou (žák č.1)

Kategorie	Otázka	VR	ZR	
5) Sebeprezentace	51	Prosím o Tvé úvodní představení. Můžeš se představit? Co by si prosím o sobě řekla?	Nevím	Jsem <i>Verunka</i> . Chodím tady na tuto školu
	52	Jak bys se prosím popsala?	Ráda maluju.	Že ráda <i>navrhuji</i> . Ráda chodím ven, když je hezky a vymyslím nové věci s kamarádkou. Moc ráda maluju.
	53	Jak na Tebe působí kreslení, kde máš <i>ztvárnit</i> něco o sobě?	Líbila se mi vizitka. Mám ji doma v pokojíku. Maminka ji chce dát do rámečku.	Dobře. Někdy mě to třeba nenapadne, pak si ale vzpomenu třeba na <i>domov</i> , nebo na něco co mám v pokojíku, nebo co jsem někde viděla s kamarády nebo s paní učitelkou
	54	Jak se cítíš, když máš <i>vyjádřit</i> něco o sobě?	Nevadí mi to, ale <i>raději</i> bych pak nepovídala.	Dobře. Ze <i>začátku</i> jsem měla <i>problém</i> , nyní je to <i>lepší</i> . Maminka mě <i>chválí</i> . Ještě jsem dostala pochvalu za sloh, že jsem mluvila nahlas.
	55	Doplňující otázka v úvodním rozhovoru: Povídání o sobě Ti vadí?	Ano.	-----
	56	Myslíš, že dokážeš <i>prosadit ve skupině</i> svůj názor?	Asi ne.	<i>Někdy jo.</i>
6) Sociální komunikace	61	Jak se <i>cítíš</i> , když máš mluvit o tom co si nakreslila?	<i>No je to těžké</i>	Dobře. <i>Nebojím už se říct tak jak na začátku</i> . Na začátku jsem nevěděla pořadně co mám říct. Prostě o tom dokážu víc mluvit. Mám z toho dobrý pocit. Mamka mě doma moc chválí.
	62	Je to pro Tebe obtížné mluvit o tom co jsi nakreslila v Artíku? Doplňující otázka při závěrečném rozhovoru: Myslíš, že je nějaký rozdíl v tom, když jsi mluvila na začátku našich setkání a nyní?	Ano je, malování se mi líbí i hraní, ale <i>těžko se mi povídá</i> .	<i>No docela jo.</i> <i>Ano jak jsem říkala, teď je to lepší.</i>
	63	Dovedeš si představit, že by si měla takto mluvit před celou třídou? Doplňující otázky při závěrečném rozhovoru, navazující na odpověď Verunky uvedené v 61: Ty jsi to tak uvědomuješ? Takže myslíš, že ti naše setkání v něčem pomáhají? A dokážeš třeba říct v čem ti to pomáhá?	<i>Ne</i>	<i>No jo teď jsem ve škole mluvila za celou skupinu, když nikdo nechtěl o mráčkách. Moc jsem se rozmluvila a vůbec jsem nebyla potichu. Paní učitelka mě pochválila.</i> <i>Třeba v tom abych mohla mluvit před třídou. Teď jsem se já hodně rozmluvila. Dřív jsem byla hodně potichu. Teď mluvím i hodně nahlas a nebojím se toho.</i>
	64	Dopl. otázka v úvodním rozhovoru Proč myslíš, že ne?	<i>Stydím se</i>	

	65	Jak vnímáš povídání o tvých zážitcích	<i>Hned mě to vždycky napadne, co budu dělat. Povídat se mi nechce.</i>	<i>Dobře. No dobře, ale nevím ve škole se nás tak paní učitelka neptá. Prvně jsem nevěděla co mám říct, ale pak jsem něco řekla. Asi jsem se trochu styděla.</i>
	66	Dopl. otázka v úvodním rozvoru Proč Jak vnímáš povídání o tom co jsi nakreslila?	<i>No nerada povídám.</i>	
	67	Dopl. otázka v úvodním rozvoru Proč Jak se cítíš, když máš vyjádřit svůj názor v Artíku?	<i>No snažím se, ale je to těžké.</i>	
	67 a)	a ₁) Je to pro tebe nyní snadnější mluvit o výrobcích než na začátku? a ₂) A v čem myslíš, že to je? a ₃)Myslíš si, že je v tom skutečně nějaký rozdíl, když jsi mluvila na začátku a když mluvíš nyní?	-----	a ₁) <i>Jo přijde mi to mnohem snadnější.</i> a ₂) <i>Myslím, že jsem byla na začátku hodně stydlivá, ale teď jsem se naučila víc mluvit nahlas a o sobě. Taký maluju podle sebe, ale ve škole ne.</i> a ₃) <i>Jo předtím jsem se hodně styděla před ostatními a teď už se tolik nestydím mluvit nahlas.</i>
7) Empatie	71	Jak se cítíš při poslušání vyprávění ostatních v Artíku?	<i>Dobře.</i>	<i>Je to dobré.</i>
	72	Co pro Tebe znamená dobře?	<i>No já zajímá mě to, ale když vidím ty obrázky tak já v tom vidím něco jiného než oni říkají.</i>	<i>No třeba že mě zajímá co ostatní udělali, nebo je zajímavé, že já si to představuji nějak jinak a oni dělají něco jinak. Třeba to nepochopím, ale oni to pak vysvětlí jinak. Tak mě to moc zajímá.</i>
	73	Zajímá Tě co povídají? Doplňující otázky při závěrečné rozhovoru: A máš pocit, že jsi se o nich něco dověděla? Vzpomeň si na něco konkrétního?	<i>Ano.</i>	<i>Ano. Třeba, že Riša pomáhá na zahradě a Lucinka taky a že Honza má rád hrozně hady.</i>
	74	Jak na Tebe působí , když máš kamarády poslouchat ?	<i>Dobře.</i>	<i>Dobře.</i>
	75	Myslíš, že ostatní zajímá co ty povídáš o svém obrázku	<i>Nevím.</i>	<i>No tak kluci ne. Ti většinou hodně mluví Holky asi jo</i>
8) Kooperace	81	Jak vnímáš kreslení ve skupině? Doplňující otázka při závěrečné rozhovoru:	<i>No já raději kreslím sama.</i>	<i>V malé skupině se dobře pracuje. Je tu klid. Spolu si rozumíme. Po sobě nepovykujeme. Každý si umísťujeme práce kam chceme, když tak dáme dvě práce vedle sebe na stejné místo.</i> <i>Jo, třeba, když někdo</i>

		Myslíš, že taková práce pro tebe nějakým způsobem přínosná?		<i>neposlechne tak vím, že se nesmím rozčilovat, protože ostatní by se na mě naštváli a takové věci.</i>
	82	Doplňující otázka při úvodním rozhovoru: Kreslila jsi někdy ve skupině?	<i>Ne ve škole kreslíme každý sám.</i>	

- Zdroj: autora VR =vstupní rozhovor ZR = závěrečný rozhovor

Žák č. 1 - Alena

Kategorie 5) Sebeprezentace

Alenka se při úvodním rozhovoru prezentuje velmi stručně. Na otázku, co by o sobě řekla odpovídá jednoslovně „nevím“ a sebe popisuje jako dítě, které rádo maluje. Při odpovídání je velmi nesmělá. Při závěrečném rozhovoru se odpovídá sebevědoměji, ve srovnání se vstupním rozhovorem dokáže lépe vyjádřit své pocity, zhodnotit své klady představí se jménem a uvádí, že chodí na tuto školu. Z úvodního rozhovoru vyplývá, že by o sobě raději nevypovídala (malé sebevědomí). V závěrečném rozhovoru po absolvování programu sděluje, že povídání o sobě ji již tolik nezatěžuje, dokonce byla doma od rodičů pochválena. Posun je vidět i v percepce prosazení vlastního názoru ve skupině.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Zjednodušeně lze říci, že schopnost adekvátní sebeprezentace, seberegulace a sociální komunikace jsou „spojené nádoby“, odborněji vyjádřeno vzájemně determinované dovednosti. Uvedené dovednosti byly v rámci projektu Artík rozvíjeny především v rámci reflektivních dialogů. Z úvodního rozhovoru vyplývá, že pro Verunku je sociální komunikace nesnadná, záležitost, stydí se hovořit před ostatními, nedovede si představit, že by hovořila před celou třídou. Odpovědi zaznamenané v závěrečném rozhovoru ukazují na značný posun po absolvování programu Artík. Alenka se podle vlastních slov již nebojí tak jako na začátku, rozdíl si dokáže uvědomit (oblast 62). Na začátku projektu si nedovedla představit, že by hovořila před celou třídou, nyní uvádí nedávnou osobní zkušenost, kdy se před třídou značně rozhovořila. Povídání o výrobcích s dalšími dětmi ji po absolvování 16 reflektivních dialogů připadá snadnější, už se tolik nestydí jako na začátku.

Kategorie 7) Empatie

Odpovědi Alenky naznačují, že sama sebe vnímá jako někoho, kdo dokáže druhé poslouchat, kdo se zajímá o činnost ostatních účastníků projektu. I zde odpovídá Alenka v závěrečném rozhovoru rozvinutějšími větami ve srovnání s odpověďmi v první rozhovoru, vzpomene si, co ji zaujalo v povídání ostatních dětí. Dokáže si sama pro sebe odhadnout, že kluci ji asi neposlouchají, kdežto holky ano (interference s kategorií seberegulace – sebepoznání).

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

Určité zlepšení či posun v sociálních dovednostech Alenky lze vyzorovat i z odpovědí na otázky pátrajících po percepci skupinové spolupráce. Při úvodním rozhovoru Alenka sděluje, že před práci ve skupině dává přednost situaci, kdy kreslí sama. Při závěrečném rozhovoru je tomu naopak, oceňuje práci v malé skupině, její výhody ve srovnání se skupinou větší (třídou) a přínos pro vlastní osobu (interference s kategorií č. 5 Sebe prezentace /Seberegulace, konkrétně sebepoznání).

Žák č. 2 - Alice

Kategorie 5) Sebe prezentace

Alice se v úvodním rozhovoru prezentuje velmi podobně jako v závěrečném rozhovoru. Uvádí, že navštěvuje mimo kroužek Artík také Základní uměleckou školu, že ráda kreslí a maluje, ale také tancuje a tráví čas na počítači. V závěrečném rozhovoru pak více hodnotí své klady. Uvádí, *všichni říkají, že moc pěkně kreslím*. A také v závěrečném rozhovoru pěkně při představování uvádí své jméno a kterou školu navštěvuje. Ve srovnání s úvodním rozhovorem poskytuje o sobě více informací.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Z úvodního rozhovoru je patrné, že pro Aličku není snadné hovořit před ostatními. Uvádí, že stydí mluvit před ostatními. Ve třídě se obává, že by se jí spolužáci smáli, kdyby měla prezentovat něco o sobě a svém artefaktu. V závěrečném rozhovoru v dotazu k reflektivnímu dialogu konstatuje, že *paní učitelka ve škole se takto neptá. Prvně jsem nevěděla co mám říct, ale pak jsem něco řekla. Asi jsem se trochu styděla. Rozhodně*

nepatřím k průbojným. Moc toho nenamluvím a už vůbec ne o sobě. Tady jsem hodně o sobě povídala, až jsem byla překvapená, že jsem ze sebe vůbec něco dostala. Alice vnímá, že komunikace je pro ni nesnadná. V závěrečném rozhovoru pak uvádí, že povídání o tom co prožívá, když tvoří vnímá dobře. Líbí se mi, když můžu kreslit o sobě a o tom co mám ráda. Je to takové jiné. Nevím těžko se to říká, ale ty obrázky jsou pak tak nějak víc moje. Nakreslím třeba něco co mám ráda nebo barevně můžu třeba malovat, jakou mám náladu nebo pocit. Některé obrázky můžou být třeba hodně veselé. Posun vidíme v tom, že sděluje, že vnímá pozitivněji přístup k reflexi a vyjadřování o svém prožívání.

Kategorie 7) Empatie

Z odpovědí Alice je zřejmé, že od počátku se vnímá jako někoho, kdo dokáže druhé poslouchat a vnímá, že pomocí reflexe se dozví informace o svých kamarádech. V úvodním rozhovoru uvádí: *No poslouchám je. U vizitky jsme se pěkně seznámili.* I v závěrečném rozhovoru vnímá reflexi pozitivně jako zdroj informací o kamarádech. Současně vnímala, že ji rušilo, když se Michal začal pošťuchovat a rušit. Vnímala, že se během společných stávalo, že měla pocit, že ji někteří neposlouchají, když ona prezentovala svoji práci.

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

Alice se jak v úvodním tak i závěrečném rozhovoru vnímá jako někoho, kdo tvoří raději sám. Zkušenosti se skupinovou tvorbou ještě ze školy, jak uvádí nemá žádné. *No ne. Ve škole to takto neděláme.* V závěrečném rozhovoru oceňuje práci v malé skupině. *Tady je nás málo. Tak je to dobré, ale tam ne.*

Žák č. 3 - Jana

Kategorie 5) Sebe prezentace

Jana se v úvodním rozhovoru dokáže představit pouze velmi krátce. *Jsem Jana. Volný čas trávím učením. Já se pořád jen učím.* V závěrečném rozhovoru odpovídá sebevědoměji. V porovnání se vstupním rozhovorem dokáže hovořit otevřeněji, více větami a vyjadřuje své pocity. V závěrečném rozhovoru uvádí, že vnímá, že se nyní cítí dobře. *Na začátku jsem měla takový zádrhel, že jsem se hodně styděla, ale teďka se tolik nestydím.* Vnímá, že ji nyní povídání o sobě již tolik nezatěžuje.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Z úvodního rozhovoru je patrné, že Jana se vnímala jako dívku, která se velmi stydí hovořit před ostatními. Odpovědi v závěrečném rozhovoru ukazují, že si dívka uvědomuje, že má pocit, že je nyní více komunikativní. *My už jsme dělali slohovku a byla jsem hodně rozmluvená. To jsem mluvila víc než na začátku roku.*

Kategorie 7) Empatie

Odpovědi Jany ukazují, že se vnímá jako někoho, kdo dokáže druhé poslouchat a zajímá se o činnost ostatních účastníků projektu. Sama vnímá, že ona poslouchá a přijde jí, *že u kluků já je poslouchám a oni ne. Nebo já pro ně něco udělám a oni ne. Takové mi to přijde od nich.* Povídání ostatních jí zajímá. *Mě to zajímá co oni říkají. Vždycky řeknou, že je to něco, ale já většinou čekám něco jiného.*

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

V rámci úvodního rozhovoru se prezentuje jako někoho kdo nemá zkušenost s tvořením, kreslením ve skupině a raději kreslí sama. V závěrečném rozhovoru oceňuje práci v malé skupině. Vnímá zkušenost, že když kluci zlobí během skupinové práce tak, že nemá z toho dobrý pocit. *Když kluci zlobí tak nemám dobrý pocit. Bojím se, že se vylije voda.* Oceňuje výhody malé skupiny ve srovnání se třídou, ale také nevýhody. *No někdy někteří chodí okolo, tak nevím co si mám o tom myslet. A třeba, když jsou všichni na místech, tak se lépe mluví než, když kluci lítají po třídě.* Jako jinou výhodu práce ve skupině uvádí *mám nové kamarády.*

Žák č. 4 – Liduška

Kategorie 5) Sebe prezentace

Liduška se v rámci úvodního rozhovoru prezentuje velmi stručně. Na otázku: Co by o sobě řekla? Jak by se popsala? Jak by ses představila? Odpovídá: *Co to znamená nebo nevím.* Během závěrečného rozhovoru odpovídá sebevědoměji. Vyjadřuje své pocity. Představuje se jako někoho, kdo rád dělá spoustu věcí. *Ráda dělám hmm. Ráda si maluju. Ráda si hraju s Pavlínkou. Ráda zalívám kytičky. Mazlím se s koníčkem. Ještě lyžování*

a dělat takové sporty, které mě baví. Dle závěrečného rozhovoru povídání o sobě vnímá pozitivně.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Z úvodního rozhovoru je patrné, že pro Lidušku je sociální komunikace nesnadná. Stydí se hovořit před ostatními v malé skupině a nedovede si představit, že by hovořila před celou třídou. V závěrečném rozhovoru vnímá vše spojené s komunikací v Artíku pozitivně. Vnímá pozitivní vliv skupiny např. *tak, že když oni něco říkají, já je poslouchám a potom budu vědět co oni nakreslili.* Její odpovědi jsou zpravidla stručné, ale pozitivního vnímání. Např. pozitivně vnímá v závěrečném rozhovoru vzájemné pomáhání ve skupině, *když pomáháš kamarádovi nebo, když ti něco nejde tak ti pomůže.*

Kategorie 7) Empatie

Odpovědi Lidušky ukazují, že sama sebe vnímá jako někoho, kdo dokáže druhé poslouchat a toho, kdo se zajímá o činnost ostatních účastníků projektu. Liduška v obou rozhovorech odpovídá velmi stručně. Vše vnímá velmi pozitivně. Uvádí, že nejvíce se sblížila s Pavlínkou o které se dověděla, *že má ráda koníčky. Pořád maluje.*

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

Z úvodního rozhovoru konstatujeme, že Liduška nemá žádnou zkušenost se skupinou prací výtvarného charakteru a tak neví co má očekávat od skupinové práce. V závěrečném rozhovoru sdílí pozitivní zkušenost se skupinovou prací v projektu Artík. Uvádí, že nejlépe se jí spolupracovalo s Pavlínkou a Alenkou. Lucka v závěrečném rozhovoru konstatuje, *poradila mi jen Ivuška. paní učitelka i vlastně ostatní. My tady malujeme a mluvíme, mluvíme a mluvíme.*

Žák č. 5 – Pavla

Kategorie 5) Sebe prezentace

Ivuška se při úvodním rozhovoru prezentuje velmi stručně. Na otázku, co by o sobě řekla odpovídá jednoslovně *hmm taky nevím* tutéž odpověď získáváme i v závěrečném rozhovoru. Její odpovědi jsou nejisté, stručné v obou typech rozhovorů.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Z úvodního i závěrečného rozhovoru je patrné, že je sociální komunikace pro Pavlu nesnadná. Stydí se hovořit před ostatními. Nedovede si představit, že by měla komunikovat před celou třídou. Její forma komunikace je velmi stručná. Komunikaci v rámci programu Artík s ostatními vnímala pozitivně.

Kategorie 7) Empatie

Odpovědi Pavlínky naznačují, že sama sebe vnímá jako někoho, kdo dokáže druhé poslouchat a zajímat se o činnosti ostatních účastníků projektu. odpovědi nejsou rozvinuté ani v závěrečném rozhovoru. Program vnímá pozitivně, ale nedokáže to slovně vyjádřit více než velmi krátkou odpovědí.

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

Pavlínka upřednostňuje kreslení a tvoření mimo skupinu. Práci ve skupině dle analýzy rozhovorů vnímá pozitivně. V závěrečném rozhovoru uvádí, že má dobrý pocit z práce ve skupině. Nicméně v další otázce potvrzuje, že raději tvoří, kreslí samostatně. Nejlépe se jí pracovalo s Liduškou. V závěrečném rozhovoru konstatuje, že cítila povzbuzení od *Lidušky a od paní učitelky v Artíku*.

Žák č. 6 – Pavel

Kategorie 5) Sebeprezentace

Pavel se prezentuje jak v úvodním tak i závěrečném rozhovoru velmi stručně. Odpovídá jednoslovně nebo mlčí. Informace získáváme opakovanými otázkami. Uvádí, že o sobě nechce mluvit, že se stydí. Pavel při úvodním rozhovoru na otázku: *Jak by ses prosím popsal?* mlčí a když je vyzván, aby o sobě něco pověděl, odpoví *ne, nechci odpovídat*. Neboť se stydí. S pokračováním rozhovoru však souhlasí. Při závěrečném rozhovoru rovněž při požádání o sdělení informací o své osobě mlčí.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Z úvodního rozhovoru vyplývá, že pro Pavla je sociální komunikace nesnadná. Stydí se hovořit před ostatními, nedovede si představit, že by hovořil před celou třídou.

V závěrečném rozhovoru vnímá komunikaci v malé skupině pozitivně a uvádí, že zpočátku mu komunikace v rámci reflektivních dialogů vadila. Doslovně uvádí: *No předtím mi to hodně vadilo.*

Kategorie 7) Empatie

Z odpovědi Pavla v úvodním rozhovoru je zřejmé, že ho příliš nezajímá co ostatní povídají v rámci reflektivního dialogu. Jeho odůvodnění bylo, že skupinu dětí nezná. U jeho odpovědi setrvávají stručné odpovědi. Dokáže vnímat, že nejen on neposlouchá co ostatní říkají, ale vnímá, že i další kluci někdy zlobí a neposlouchají. *Poslouchali mě všichni, kromě Míši a taky Vítka. Oni neposlouchali a zlobili.*

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

Dle úvodního rozhovoru neměl Pavel doposud zkušenost s kreslením nebo tvořením ve skupině. Zkušenost zde v programu Artík to byla nová a vnímal ji dle odpovědi pozitivně. Pozitivně vnímal klid v malé skupině oproti práci ve škole.

Žák č. 7 – Michal

Kategorie 5) Sebeprezentace

Michal se při úvodním rozhovoru prezentuje velmi stručně, respektive odpovídá nevím nebo mlčí. Tedy i ochota Míši k představení vlastní osoby a sebeprezentaci při úvodním rozhovoru je na špatné úrovni. Na vyzvání k představení a popsání sebe sama mlčí. Na otázku *Nechceš si povídat?* odpoví *ne*. Na několik opakovaných otázek odpovídá, že dochází do sportovního kroužku také do rukodělného kroužku, do Artíku a do Tvořinka. Velmi podobné odpovědi poskytuje i v závěrečném rozhovoru. Na otázku, zda se může představit, odpoví *jo*. Na vyzvání, aby něco o sobě řekl odpovídá *Já. To je no. Míša jsem*. Nepozorujeme u Míši výrazný posun v oblasti sebeprezentace. Nemůžeme konstatovat na základě rozhovorů pozitivní vliv programu Artík na sebeprezentaci Míši.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Uvedené dovednosti byly v rámci projektu Artík rozvíjeny především v rámci reflektivních dialogů. Z úvodního i závěrečného rozhovoru je zřejmé, že je sociální

komunikace pro Míšu nesnadná záležitost. Stydí se hovořit před ostatními. Během rozhovorů na mnohé odpovědi mlčel a neposkytl žádné odpovědi. Otázky byly průběžně opakovány nebo formulovány jinak.

Kategorie 7) Empatie

Odpovědi Míši naznačují, že sebe vnímá jako někoho, kdo někdy vnímá ostatní a někdy ne. V obou rozhovorech jsou odpovědi velmi stručné, ale pozitivního charakteru.

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

Z odpovědí, které se vztahují ke spolupráci ve skupině je zřejmé, že v době úvodního rozhovoru neměl žádnou zkušenost s kreslením nebo tvořením ve skupině. Sám se vnímá jako někoho, kdo raději tvoří sám. Práci ve skupině v závěrečném rozhovoru vnímá pozitivně, ale nedokáže odpovědět rozvinutou větou. Odpovědi jsou stručné zpravidla jednoslovné.

Žák č. 8 – Vítek

Kategorie 5) Sebeprezentace

Vítek není v úvodním rozhovoru příliš sdílný. Na otázku Co bys prosím o sobě řekl? odpovídá *nevím*, a na otázku Jak by ses prosím popsal? sděluje *Těžko. No já mám rád hry na tabletu*. Nepředstavuje se jménem, nehodnotí své klady, ani více nedokáže říct o sobě. Jedna z jeho odpovědí je *nechcu o sobě povídat*. Podobným způsobem Vítek odpovídal i v závěrečném rozhovoru, neví jak by se popsal a neví, co by o sobě řekl.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Z úvodního i závěrečného rozhovoru je zřejmé, že pro Vítku je sociální komunikace nesnadná záležitost. Stydí se mluvit před ostatními. Odpovědi v závěrečném rozhovoru nevykazují posun v této oblasti.

Aktivní naslouchání/ empatie	Rozumí zadanému úkolu	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Udrží pozornost během práce a reflexe	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Udržuje zrakový kontakt s ostatními	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
Seberegulace/ sebe prezentace	Ovládá své chování	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Sebepoznání – vyjadřuje své pocity	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Sebevědomí – působí sebevědomě	-	-	-	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Sebepoznání – Uvědomuje si své klady	-	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
	Vůle – dokončuje práci	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+

Zdroj: autorka:

Kategorie 5) Sebe prezentace/Seberegulace

Ze strukturovaného zúčastněného pozorování projevů sebe prezentace a seberegulace Aleny vyplynulo, že od úvodního setkání ovládala své projevy chování, chovala se přiměřeně, nepředváděla se, nešaškovala, tedy chovala se přiměřeně věku a navozeným situacím. Vyjma prvního setkání dovedla v dalších částech programu Artík vyjádřit své pocity a emoce. Na úvodních čtyřech setkáních však přeji jen působila zakřiknutě, ne-sebevědomě, což se postupně zlepšovalo. Pozorována byla s výjimkou prvního setkání přiměřená sebe prezentace, schopnost uvědomění si svých kladů a nedostatků. Od prvních setkání byla vidět snaha dokončit práci.

Výsledky pozorování v dimenzi sebevědomé odráží zjištěná fakta ze strukturovaných rozhovorů. Jak bylo prezentováno výše, Alena se při úvodním rozhovoru prezentovala velmi stručně, odpovídala nesměle, působila zakřiknutě. Při závěrečném rozhovoru se odpovídala sebevědoměji, ve srovnání se vstupním rozhovorem dokázala lépe vyjádřit své pocity, zhodnotit své klady. Na základě zjištěných údajů konstatujeme pravděpodobný pozitivní vliv programu Artík na projevované sebevědomí Aleny. Program Artík také vykázal pozitivní vliv na schopnost představit sebe sama a prosazovat se svůj názor

v kolektivu během artefiletických aktivit. Lze tedy konstatovat, že v kategorii sebe prezentace se pozitivní vliv artefiletických aktivit prokázal.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Pozorování ukázalo, že během aktivit a reflektivních rozovorů neskákala Alena do řeči, což potvrzuje výše naznačeno dobrou schopnost seberegulace. Pozorování dalších zvolených dimenzí sociální komunikace však potvrzuje, že sociální dovednosti Aleny v oblasti komunikace a sebe prezentace byly při úvodních setkání na nízké úrovni. Během prvních sedmi setkání hovořila potichu, styděla se hovořit před ostatními a nevyjadřovala se příliš srozumitelně. Postupem času se její sociálně-komunikační dovednosti zlepšovaly. Od osmého setkání již bylo pozorováno signifikantní zlepšení ve všech třech výše uvedených dimenzích sociální komunikace.

Data z pozorování „verifikují“ poznatky z rozhovorů. Z úvodního rozhovoru vyplynulo, že pro Alenu je sociální komunikace nesnadná, uvědomovala si svou stydlivost, nesmělost, nedovedla si představit, že by komunikovala před celou třídou. Odpovědi zaznamenané v závěrečném rozhovoru ukázali na značný posun ve sledované kategorii sociální komunikace po absolvování programu Artík. Na základě zjištěných údajů konstatujeme pravděpodobný pozitivní vliv programu Artík na kategorii sociální komunikace Aleny. Program Artík vykázal pozitivní vliv na schopnost představit sebe sama a prosazovat se svůj názor v kolektivu během artefiletických aktivit. Lze tedy konstatovat, že v kategorii sociální komunikace se pozitivní vliv artefiletických aktivit prokázal.

Kategorie 7) Aktivní naslouchání/ Empatie

Alena zadaným úkolům po celou dobu rozuměla, při čtyřech úvodních setkáních však byly pozorovány obtíže s udržení koncentrace během aktivit a reflektivních rozhovorů. Zaznamenané výsledky z pozorování dále ukázaly, že Alena během všech aktivit Artíku naslouchala ostatním, vyjma prvního setkání bylo pozorováno navazování očního kontaktu s ostatními dětmi.

Odpovědi s rozhovorů dosvědčují výše uvedení výsledky pozorování v oblasti empatie Aleny, která se jeví na věku přiměřené úrovni. Lze tedy konstatovat, že v oblasti aktivního naslouchání se pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

Výsledky pozorování ukazují na dobrou spolupráci a kooperaci ve skupině ve všech sledovaných dimenzích při všech setkáních. Úvodní rozhovor s Alenou však ukázal, že preferuje spíše samostatnou práci. V závěrečném rozhovoru však „potvrdila“ údaje zjištěné z pozorování, kdy si práci v malé skupině pochvalovala. Určité zlepšení či posun v sociálních dovednostech Aleny lze vypožorovat i z odpovědí na otázky pátrajících po percepci skupinové spolupráce. Při úvodním rozhovoru A sděluje, že před práci ve skupině dává přednost situaci, kdy kreslí sama. Při závěrečném rozhovoru je tomu naopak, oceňuje práci v malé skupině, její výhody ve srovnání se skupinou větší (třídou) a přínos pro vlastní osobu (interference s kategorií č.5 Sebe prezentace/Seberegulace, konkrétně sebepoznání). Na základě zjištěných údajů konstatujeme pravděpodobný pozitivní vliv programu Artík na práci ve skupině u Aleny. Program Artík také vykázal pozitivní zkušenost a vliv na ni, kde mohla Alenka v malém kolektivu prosazovat svůj názor během artefietických aktivit a získat zkušenosti s prací ve skupině. Lze tedy konstatovat, že v oblasti kooperace/spolupráce se pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Žák č. 2 – Alice

Kategorie 5) Sebe prezentace

Alice se v úvodním rozhovoru prezentuje jako osobnost, která velmi ráda maluje, jejíž okolí ji dává najevo, že kreslí pěkně a která je hodná (tedy ve smyslu poslušná). Alice se v úvodním rozhovoru prezentuje velmi podobně jako v závěrečném rozhovoru. Uvádí, že navštěvuje mimo kroužek Artík také Základní uměleckou školu, že ráda kreslí a maluje, ale také tancuje a tráví čas na počítači. V závěrečném rozhovoru pak více hodnotí své klady. Uvádí, *všichni říkají, že moc pěkně kreslím*. A také v závěrečném rozhovoru pěkně při představování uvádí své jméno a kterou školu navštěvuje. Ve srovnání s úvodním rozhovorem poskytuje o sobě více informací.

Z pozorování vyplynulo, že komunikace Alice byla zpočátku nejistá, při dvou úvodních setkáních hovořila potichu a styděla se před ostatními, což ukazuje na nízkou

míru zdravé sebe prezentace. Postupně se osmělovala, od čtvrtého setkání již nehovořila potichu. Pro Alici bylo symptomatické, že při některých setkáních se neostýchávala, při dalších (např. při jedenáctém setkání) vykazovala známky ostychu, ačkoli v předcházejících aktivitách se nestyděla. Lze tedy konstatovat, že v oblasti sebe prezentace se částečně pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Z úvodního rozhovoru je patrné, že pro Alici není snadné hovořit před ostatními. Uvádí, že stydí mluvit před ostatními. Ve třídě se obává, že by se jí spolužáci smáli, kdyby měla prezentovat něco o sobě a svém artefaktu. V závěrečném rozhovoru v dotazu k reflektivnímu dialogu konstatuje, že *paní učitelka ve škole se takto neptá. Prvně jsem nevěděla co mám říct, ale pak jsem něco řekla. Asi jsem se trochu styděla. Rozhodně nepatřím k průbojným. Moc toho nenamluvím a už vůbec ne o sobě. Tady jsem hodně o sobě povídala, až jsem byla překvapená, že jsem ze sebe vůbec něco dostala.* Alice vnímá, že komunikace je pro ni neskákalá. V závěrečném rozhovoru pak uvádí, že povídání o tom co prožívá, když tvoří vnímá dobře. *Líbí se mi, když můžu kreslit o sobě a o tom co mám ráda. Je to takové jiné. Nevím těžko se to říká, ale ty obrázky jsou pak tak nějak víc moje. Nakreslím třeba něco co mám ráda nebo barevně můžu třeba malovat, jakou mám náladu nebo pocit. Některé obrázky můžou být třeba hodně veselé.* Posun vidíme v tom, že sděluje, že vnímá pozitivněji přístup k reflexi a vyjadřování o svém prožívání.

Pozorování ukázalo, že během aktivit a reflektivních rozhovorů Alice neskákala do řeči., což naznačuje dobrou schopnost seberegulace. Pozorování dále zvolených dimenzí sociální komunikace ukazuje, že dovednosti Alice v oblasti komunikace a sebe prezentace byly v úvodních setkáních na nižší úrovni. Mluvila potichu a styděla se. Postupně se její sociálně-komunikační dovednosti zlepšovaly. Odpovědi zaznamenané v závěrečném rozhovoru ukázali na posun ve sledované kategorii sociální komunikace. V osmi výše uvedených dimenzích sociální komunikace zaznamenáváme, že došlo k pozitivní změně v projevu. Lze tedy konstatovat, že v kategorii sociální komunikace se pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 7) Aktivní naslouchání / Empatie

Z odpovědí Alice v rozhovorech je zřejmé, že od počátku se vnímá jako někoho, kdo dokáže druhé poslouchat a vnímá, že pomocí reflektivních dialogů se dozví informace o svých kamarádech. V úvodním rozhovoru uvádí: *No poslouchám je. U vizitky jsme se pěkně seznámili.* I v závěrečném rozhovoru vnímá reflexi pozitivně jako zdroj informací o kamarádech. Současně vnímala, že ji rušilo, když se Saša začal pošťuchovat a rušit. Vnímala, že se během společných stávalo, že měla pocit, že ji někteří neposlouchají, když ona prezentovala svoji práci.

Záznamy pozorování ukazují, že Alice zadaným úkolům po celou dobu rozuměla. Během prvních pěti setkáních byly pozorovány obtíže s udržení koncentrace během reflektivních rozhovorů a aktivit. Na základě pozorování konstatujeme, že postupně v kategorii udržení koncentrace a udržení očního kontaktu došlo k pozitivní změně. Lze tedy konstatovat, že v kategorii aktivního naslouchání se pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

Alice se jak v úvodním tak i závěrečném rozhovoru vnímá jako někoho, kdo tvoří raději sám. Zkušenosti se skupinovou tvorbou ještě ze školy, jak uvádí nemá žádné. Uvádí, že *ve škole to takto neděláme.* Ve smyslu, že netvoří ve skupině a nepovídají si o tom co vytvoří. V závěrečném rozhovoru oceňuje práci v malé skupině.

Data z pozorování „verifikují“ poznatky z rozhovorů. Pozorování ukazuje, že u Alice byly počáteční potíže v všech sledovaných kategoriích v oblasti spolupráce ve skupině. Záznamy ukazují na obtíže v oblasti spolupráce s ostatními, dodržování pravidel, aktivním zapojením i přijímáním názorů ostatních. Pozitivní změnu postupně sledujeme ve všech kategoriích. Lze tedy konstatovat, že v oblasti kooperace/spolupráce se pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Žák č. 3 – Jana

Kategorie 5) Sebe prezentace

Jana se při úvodním rozhovoru představuje velmi stručně. Neví, co by o sobě řekla, sdělí pouze své křestní jméno. Po absolvování programu vykazuje schopnost její sebe prezentace v rámci závěrečného rozhovoru viditelný pokrok. Představí se celým jménem a svoji osobu prezentuje v pěti větách „*Mám ráda hry. Navrhuju oblečeních s kamarádkou. Chodím do 4.B ráda jsem s kamarádkou Míšou. Ráda si s hraji. Popřípadě, když vymyslíme nějakou kravinu tak je sranda.*“

Z pozorování vyplynulo, že Jana až do osmého setkání komunikovala potichu a před ostatními žáky se při artefietických aktivitách ostýchala. Zlom přišel při devátém setkání (aktivita Já pohádková bytost), od kterého již komunikovala bez ostychu. Lze tedy konstatovat, že v oblasti sebe prezentace se pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Z úvodního rozhovoru je patrné, že Jana se vnímala jako dívku, která se velmi stydí hovořit před ostatními. Odpovědi v závěrečném rozhovoru ukazují, že si dívka uvědomuje, že má pocit, že je nyní více komunikativní. *My už jsme dělali slohovku a byla jsem hodně rozmluvená. To jsem mluvila víc než na začátku roku.*

Pozorování ukázalo, že během aktivit a reflektivních rozhovorů Jana neskákala ostatním do řeči. Pozorování dalších zvolených dimenzí sociální komunikace a sebe prezentace byly během úvodních setkání na nižší úrovni. Během prvních setkání mluvila potichu a od devátého setkání záznamy ukazují, že již nemluví tolik potichu jako na prvních setkáních a přestává mít ostych mluvit před ostatními.

Data z pozorování „verifikují“ poznatky z rozhovorů. Z úvodního rozhovoru vyplynulo, že je sociální komunikace pro Janu neseadná. Ze závěrečného rozhovoru vyplynulo, že si uvědomila a vnímá, že má pocit, že se jí nyní lépe prezentuje na našich setkáních i ve třídě. Odpovědi zaznamenané v závěrečném rozhovoru ukazují na posun ve sledované kategorii sociální komunikace po absolvování programu Artík. Lze tedy konstatovat, že v oblasti sociální komunikace se pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 7) Empatie

Odpovědi Jany v rozhovorech ukazují, že se vnímá jako někoho, kdo dokáže druhé poslouchat a zajímá se o činnost ostatních účastníků projektu. Sama vnímá, že ona poslouchá a přijde jí, *že u kluků já je poslouchám a oni ne. Nebo já pro ně něco udělám a oni ne. Takové mi to přijde od nich.*

Jana, dle pozorování, po celou dobu zadaným úkolům rozuměla. Potíže v oblasti udržení pozornosti, koncentrace během aktivit a reflektivních dialogů nebyly zaznamenány. Zaznamenané výsledky z pozorování ukázaly, že Jana během aktivit naslouchala ostatním a udržela oční kontakt. Odpovědi z rozhovorů dosvědčují výše uvedené výsledky pozorování v oblasti empatie Jany, která se jeví na věku přiměřené úrovni. Lze tedy konstatovat, že v oblasti empatie se pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

V rámci úvodního rozhovoru se prezentuje jako někoho kdo nemá zkušenost se tvořením, kreslením ve skupině a raději kreslí sama. V závěrečném rozhovoru oceňuje práci v malé skupině. Vnímá zkušenost, že když kluci zlobí během skupinové práce tak, že nemá z toho dobrý pocit. Oceňuje výhody malé skupiny ve srovnání se třídou.

Výsledky pozorování ukazují dobré schopnosti spolupráce ve skupině. Na prvních čtyřech setkáních se příliš aktivně nezapojovala, ale byla spíše pozorovatelem. Do čtvrtého setkání také pozorování ukazuje, že nespolupracuje se skupinou. Což ukazuje na její nezkušenost a nesmělost, kterou sděluje v rámci úvodního rozhovoru. S pátým a dalšími setkáními dochází, dle pozorování, k pozitivní změně. Z pozorování dále konstatujeme, že Veronika dodržovala stanovená pravidla a dokázala přijmout názory jiných. V závěrečném rozhovoru ocenila výhody malé skupiny ve srovnání se třídou. Lze tedy konstatovat, že v kategorii kooperace/spolupráce ve skupině se pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Žák č. 4 – Liduška

Kategorie 5) Sebe prezentace/Seberegulace

Liduška při úvodním rozhovoru nechápe požadavek, aby se představila a něco o sobě řekla („co to znamená“?). Na otázku, jak by se popsala, odpovídá: *Co to znamená* nebo *nevím*. Odpovědi na otázky týkající se prezentace vlastní osoby se v závěrečném rozhovoru nesou ve zcela jiném duchu. Odpovídá v pěti větách, přičemž poslední věta je rozvitá: *Ráda si maluju. Ráda si hraju s Ivuškou. Ráda zalívám kytičky. Mazlím se s koníčkem. Ještě lyžování a dělat takové sporty, které mě baví*. Dle závěrečného rozhovoru povídání o sobě vnímá pozitivně.

Pozorování ukázalo u Lidušky dlouhý adaptační čas v oblasti sebe prezentace; až do dvanáctého setkání hovořila převážně potichu, pozorování ukázalo na značenou míru stydlivosti. Ke změně došlo v průběhu dvanáctého setkání (aktivita Kouzelný prsten) a i v následných setkáních již Liduška hovořila nahlas a bez ostychu, což nepřímo ukazuje na zvýšenou míru sebe prezentace. Lze tedy konstatovat, že v oblasti sebe prezentace se pozitivní vliv artefiletických aktivit prokázal.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Z úvodního rozhovoru je patrné, že pro Lidušku je sociální komunikace nesnadná. Stydí se hovořit před ostatními v malé skupině a nedovede si představit, že by hovořila před celou třídou. V závěrečném rozhovoru vnímá vše spojené s komunikací v Artíku pozitivně. Její odpovědi jsou však velmi stručné, ale pozitivního vnímání.

Pozorování ukázalo, že během aktivit a reflektivních dialogů neskákala Liduška do řeči, což naznačuje dobrou schopnost seberegulace. Pozorování dalších zvolených kategorií však potvrzuje, že sociální dovednosti Lidušky v oblasti sociální komunikace a sebe prezentace byly na nízké úrovni. Během prvních jedenácti setkání mluvila potichu a styděla se mluvit před ostatními. Postupem času se její sociálně.komunikační dovednosti, dle pozorování zlepšovaly. Lze tedy konstatovat, že v oblasti sociální komunikace se částečně pozitivní vliv artefiletických aktivit prokázal.

Kategorie 7) Aktivní naslouchání/Empatie

Odpovědi Lidušky ukazují, že sama sebe vnímá jako někoho, kdo dokáže druhé poslouchat a toho, kdo se zajímá o činnost ostatních účastníků projektu. Liduška v obou rozhovorech odpovídá velmi stručně. Vše vnímá velmi pozitivně.

Liduška zadaným úkolům po celou dobu rozuměla. Zaznamenané výsledky z pozorování ukazují, že aktivně ostatním naslouchala a udržela pozornost. Nedostatek v udržení očního kontaktu doznal pozitivního zlepšení od devátého setkání. Lze tedy konstatovat, že v kategorii aktivního naslouchání/empatie se částečně pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

Z úvodního rozhovoru konstatujeme, že Liduška neměla žádnou zkušenost se skupinovou prací (výtvarného charakteru) a tak neví co má očekávat od skupinové práce. V závěrečném rozhovoru sdílí pozitivní zkušenost se skupinovou prací v projektu Artík.

Výsledky pozorování ukazují u Lidušky na dobrou spolupráci, kooperaci ve skupině téměř ve všech sledovaných kategoriích při všech setkáních. Z pozorování lze konstatovat, že Liduška spolupracovala, dodržovala stanovená pravidla a dokázala přijmout názory druhých. Zpočátku však byla nespolečná a aktivně se nezapojovala. Od sedmého setkání došlo k pozitivní změně a aktivnímu zapojování Lidušky. Lze tedy konstatovat, že v oblasti kooperace/spolupráce ve skupině se částečně pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Žák č. 5 – Pavla

Kategorie 5) Sebeprezentace/Seberegulace

Pavla při vstupním rozhovoru na požádání o představení se mlčí a neodpovídá. Na otázku Jak by se popsala? odpovídá „nevím.“ Stejnou odpověď volí i při závěrečném rozhovoru; neví jak by se popsala a neví, co by o sobě řekla.

Pozorování ukázalo, že do desátého setkání vykazovala Pavla nízkou míru sebeprezentace, hovořila potichu a před ostatními žáky se styděla, což se změnilo při desátém setkání, v jehož průběhu se začala v kolektivu více prosazovat a mizel ostych před

ostatními. V případě Pavlínky lze hovořit o částečném pozitivním vlivu projektu Artík na dívčinu sebe prezentaci. Z pozorování dále vyplynul pozitivní vliv Lidušky (předchozí proband) na sociální chování Pavlínky. Lze tedy konstatovat, že v oblasti sebe prezentace se částečně pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Z úvodního i závěrečného rozhovoru je patrné, že je sociální komunikace pro Pavlínku neskálda. Stydí se hovořit před ostatními. Nedovede si představit, že by měla komunikovat před celou třídou. Její forma komunikace je velmi stručná. Komunikaci v rámci programu Artík s ostatními vnímala pozitivně.

Pozorování ukázalo, že během aktivit a reflektivních rozhovorů neskákala Pavlínka do řeči. Což nám naznačuje dobrou schopnost seberegulace. Pozorování dalších zvolených dimenzí sociální komunikace však potvrzuje, že sociální dovednosti Pavlínky v oblasti komunikace a sebe prezentace byly od počátku na nízké úrovni. Do osmého setkání mluvila potichu, do devátého setkání se dle pozorování styděla se mluvit před ostatními a nevyjadřovala se příliš srozumitelně.

Odpovědi z rozhovorů ukazují, že u Pavlínky můžeme konstatovat nižší úroveň v oblasti sociální komunikace. Pozorování ukazuje na postupné odbourávání ostychu a mluvení v rámci skupiny a pozitivní vliv v oblasti sociálních dovedností u Pavlínky. Lze tedy konstatovat, že v oblasti sociální komunikace se částečně pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 7) Empatie /Aktivní naslouchání

Odpovědi Pavlínky naznačují, že sama sebe vnímá jako někoho, kdo dokáže druhé poslouchat a zajímat se o činnosti ostatních účastníků projektu. Odpovědi nejsou rozvinuté ani v závěrečném rozhovoru. Program vnímá pozitivně, ale nedokáže to slovně vyjádřit více než velmi krátkou odpovědí.

Pavlínka zadaným úkolům na počátečních setkáních nerozuměla, neudržela pozornost, příliš nenaslouchala ostatním. Zaznamenané výsledky z pozorování však ukázaly na pozitivní změny v daných oblastech. Od šestého setkání pozorujeme, že začala naslouchat ostatním a rozumí zadání úkolu. Zaznamenané výsledky z pozorování ukazují v druhé části

setkání na to, že Pavlínka v rámci pěti setkání zvládla udržet oční kontakt. Lze tedy konstatovat, že v kategorii aktivního naslouchání/empatie se částečně pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

Dle rozhovorů Pavlínka upřednostňuje kreslení a tvoření mimo skupinu nebo s kamarádkou Liduškou. Pavlínka je v první třídě a uvádí, že doposud neměla zkušenost s tvořením ve skupině ani s povídáním o tom co vytvořila. Celkově práci ve skupině dle analýzy rozhovorů vnímá pozitivně.

Výsledky pozorování ukazují na ne příliš dobré schopnosti spolupráce a kooperace ve všech sledovaných dimenzích. Postupem času práce ve skupině pozorujeme od osmého setkání pozitivní změnu v oblasti spolupráce, dodržování pravidel a přijímání názorů ostatních, ale také i v oblastech aktivního zapojení. Lze tedy konstatovat, že v oblasti kooperace/spolupráce se částečně pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Žák č. 6 – Pavel

Kategorie 5) Sebeprezentace/Seberegulace

Pavel při úvodním rozhovoru na otázku: *Jak by si se prosím popsál?* Mlčí. Když je vyzván, aby něco o sobě pověděl, odpoví *ne*; nechce odpovídat, neboť se stydí. S pokračování rozhovoru však souhlasí. Při závěrečném rozhovoru rovněž při požádání o sdělení informací o své osobě mlčí. Informace získáváme opakováním otázek.

Pozorování ukázalo, že při první hodině se Pavel předváděl, byl hlučný, v následujících setkáních se však v průběhu artefietických aktivit se neprosazoval, hovořil potichu a před ostatními se styděl. Od desátého setkání v kategorii seberegulace pozorujeme, že Pavel začíná ovládat své chování a vyjadřovat své pocity. Během našich setkání nepůsobí sebevědomě. Vůli dokončit práci do konce pozorujeme během posledních pěti setkání a své klady si Pavel začal, dle pozorování, uvědomovat na posledních dvou setkáních.

Rozhovory i pozorování ukázalo, že se Pavel během rozhovorů prezentoval velmi stručně. Z pozorování je patrný jen pozitivní vliv na schopnost zhodnocení svých kladů

a vyjadřování svých pocitů. Lze tedy konstatovat, že v oblasti sebe prezentace se pozitivní vliv artefietických aktivit neprokázal.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Z úvodního rozhovoru vyplývá, že pro Pavla je sociální komunikace nesnadná. Stydí se hovořit před ostatními, nedovede si představit, že by hovořil před celou třídou. V závěrečném rozhovoru vnímá komunikaci v malé skupině pozitivně a uvádí, že zpočátku mu komunikace v rámci reflektivních dialogů vadila. Postupem času se jeho sociálně-komunikační dovednosti mírně zlepšovaly. Od jedenáctého setkání bylo pozorováno zlepšení v níže uvedených dimenzích sociální komunikace.

Pozorování ukázalo, že během aktivit a reflektivních rozhovorů skákal Pavel do řeči až do třináctého setkání. Od jedenáctého setkání začal, dle pozorování, mluvit více nahlas a vyjadřovat se srozumitelněji, i nadále se však při práci před ostatními styděl, což přetrvávalo až do posledního setkání. Na základě zjištěných údajů konstatujeme, že účast v artefietickém programu vykazovala pozitivní vliv na vývoj sociálních dovedností u Pavla v oblasti sebe prezentace od jedenáctého setkání. Sociální dovednosti v oblasti komunikace a sebe prezentace byly u Pavla při úvodních setkáních na nízké úrovni. Postupem se jeho sociálně-komunikační dovednosti, dle pozorování mírně zlepšovaly. Lze tedy konstatovat, že v kategorii sociální komunikace se vliv artefietických aktivit částečně prokázal.

Kategorie 7) Aktivní naslouchání / Empatie

Z odpovědi Pavla v úvodním rozhovoru je zřejmé, že ho příliš nezajímá co ostatní povídají v rámci reflektivního dialogu. Jeho odůvodnění bylo, že skupinu dětí nezná. U jeho odpovědi setrvávají stručné odpovědi. Dokáže vnímat, že nejen on neposlouchá co ostatní říkají, ale vnímá, že i další kluci někdy zlobí a neposlouchají.

Pavel zadaným úkolům po celou dobu nerozuměl. Nenaslouchal od počátku ostatním a pozorujeme i obtíže v udržení koncentrace během aktivit a reflektivních dialogů. Zaznamenané výsledky ukazují, že Pavel postupně začal naslouchat ostatním od osmého setkání a i porozuměl více zadání či udržel více pozornost. Zrakový kontakt během reflektivních dialogů udržel během všech setkání pouze jednou. Lze tedy konstatovat, že v oblasti aktivního naslouchání se vliv artefietických aktivit neprokázal.

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

Dle úvodního rozhovoru neměl Pavel doposud zkušenost s kreslením, tvořením ve skupině nebo reflektivním dialogem. Zkušenost zde v programu Artík to byla pro Pavla nová a vnímal ji dle odpovědí pozitivně. Pozitivně vnímal klid v malé skupině oproti práci ve škole.

Výsledky pozorování ukazují na špatnou schopnost Pavla v oblasti spolupráce ve skupině ve všech sledovaných dimenzích při všech setkáních. V oblasti spolupráce s ostatními se začal podílet na spolupráci, dodržovat stanovená pravidla při posledních čtyřech setkáních. V kategorii přijímání názorů a aktivního zapojení u Říši došlo pouze na dvou setkáních k pozitivním reakcím. Lze tedy konstatovat, že v oblasti kooperace/spolupráce se pozitivní vliv artefietických aktivit neprokázal.

Žák č. 7 – Michal

Kategorie 5) Sebe prezentace/Seberegulace

Rovněž ochota Michala k představení vlastní osoby a sebe prezentaci při úvodním rozhovoru je na nulové úrovni. Na vyzvání k představení a popsání sebe sama mlčí, na otázku *Nechceš si povídat?* odpoví „ne“ a na konstatování, že s povídáním souhlasil uvádí „*Jo, ale ne o mě.*“ Při závěrečném rozhovoru není Michal příliš sdílnější. Na otázku, zda se může představit, odpoví „jo“, na vyzvání, aby něco o sobě řekl odpovídá „*Já. To je no. Michal jsem.*“

Z pozorování vyplynulo, že se Michal při všech setkáních neprosazoval, hovořil potichu, což platí i pro pozorování stydlivosti, která byla zaznamenána při všech setkáních s výjimkou posledních dvou. I přes mírný progres tedy nelze konstatovat pozitivní vliv programu Artík na sebe prezentaci Michala. Lze tedy konstatovat, že v kategorii sebe prezentace/seberegulace se částečně pozitivní vliv artefietických aktivit neprokázal.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Uvedené dovednosti byly v rámci projektu Artík rozvíjeny především v rámci reflektivních dialogů. Z úvodního i závěrečného rozhovoru je zřejmé, že je sociální komunikace pro Michala nesnadná záležitost. Stydí se hovořit před ostatními. Během

rozhovorů na mnohé odpovědi mlčel a neposkytl žádné odpovědi. otázky byly průběžně opakovány nebo formulovány jinak.

Pozorování ukázalo, že během aktivit a reflektivních rozhovorů nevykazoval Michal dobré schopnosti v oblastech sociální komunikace. Sociální dovednosti Michala byly od počátku na nízké úrovni což se projevovalo např. tím, že když měl mluvit, mluvil velmi potichu, styděl se před ostatními, nevyjadřoval se příliš srozumitelně a naopak čteně skákal ostatním do řeči. Na základě analýzy rozhovorů i pozorování nelze prokázat u Michala posun ve sledované kategorii sociální komunikace po absolvování programu Artík. Lze tedy konstatovat, že v kategorii sociální komunikace se pozitivní vliv artefietických aktivit neprokázal.

Kategorie 7) Aktivní naslouchání / Empatie

Odpovědi Michala naznačují, že sebe vnímá jako někoho, kdo někdy vnímá ostatní a někdy ne. V obou rozhovorech jsou odpovědi velmi stručné.

Dle pozorování měl Michal od počátku problémy s porozuměním zadání úkolu, v oblasti udržení pozornosti, nasloucháním ostatních i udržením zrakového kontaktu. Z pozorování konstatujeme, že během všech setkání naslouchal ostatním pouze dvakrát a tedy i dvakrát udržel pozornost i zrakový kontakt. V oblasti porozumění úkolů došlo ke zlepšení od druhé poloviny setkání. I přes mírný progres tedy nemůžeme konstatovat pozitivní vliv programu na kategorii aktivní naslouchání či empatie. Lze tedy konstatovat, že v kategorii aktivního naslouchání/empatie se částečně pozitivní vliv artefietických aktivit neprokázal.

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

Z odpovědí, které se vztahují ke spolupráci ve skupině je zřejmé, že v době úvodního rozhovoru neměl Michal žádnou zkušenost s kreslením nebo tvořením ve skupině. Sám se vnímá jako někoho, kdo raději tvoří sám. Práci ve skupině v závěrečném rozhovoru vnímá pozitivně.

Výsledky pozorování ukazují, že Michal má problémy v oblasti spolupráce ve skupině. Spolupráci Michala ve skupině vykazuje pozorování v osmi setkáních ze šestnácti. Dodržovat, respektovat pravidla pozorujeme, že zvládal od desátého setkání. Totéž

pozorujeme i v oblasti aktivního zapojení nebo přijímání názorů ostatních, kdy pozitivní změna přichází od desátého setkání. Na základě uvedených zjištění konstatujeme alespoň částečný vliv programu Artík na kategorii spolupráce ve skupině, kde měl Michal možnost získat novou zkušenost. Lze tedy konstatovat, že v oblasti kooperace/spolupráce se částečně pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Žák č. 8 – Vítek

Kategorie 5) Sebe prezentace/Seberegulace

I třetí chlapec výzkumného souboru, Vítek, není v úvodním rozhovoru příliš sdílný. Na otázku Co by si prosím o sobě řekl? Odpovídá *nevím*, a na otázku Jak bys se prosím popsal? Sděluje *Těžko. No já mám rád hry na tabletu*. Podobným způsobem Vítek odpovídal i v závěrečném rozhovoru, neví jak by se popsal a neví, co by o sobě řekl.

Strukturované pozorování ukázalo, že od prvního setkání se Vítek během artefietických aktivit částečně prosazoval, nebyl zcela zakřiklý, ale přeci jen se před dětmi styděl. To se změnilo při osmém setkání (Kouzelná bota); od tohoto setkání pozorování Vítkova projevu ukázalo, že se dokáže prezentovat a prosazovat v kolektivu. Lze tedy konstatovat, že v kategorii sebe prezentace/seberegulace se částečně pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Z úvodního i závěrečného rozhovoru je zřejmé, že pro Vítku je sociální komunikace nesnadná záležitost. Stydí se mluvit před ostatními. Odpovědi v závěrečném rozhovoru nevykazují posun v této oblasti.

Pozorování všech zvolených kategorií v oblasti sociální komunikace ukazují, že Vítek mluvil potichu pouze na prvním setkání. Do sedmého setkání pozorujeme, že se styděl mluvit před ostatními. Od dvanáctého setkání zaznamenáváme pozitivní změnu, kdy přestává Vítek skákat do řeči a začíná srozumitelně komunikovat. I přes mírný progres v pozorování na základě analýzy rozhovorů nemůžeme konstatovat vliv na kategorii sociální komunikace. Lze tedy konstatovat, že v kategorii sociální komunikace se pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 7) Empatie / Aktivní naslouchání

Odpovědi Vítka naznačují, že sám sebe vnímá jako někoho, kdo dokáže druhé poslouchat. Jeho odpovědi ve vztahu k Artíku a skupině dětí jsou pozitivní. Vnímá se jako někoho, kdo tráví spoustu času na tabletu, kde hraje hry.

Na základě pozorování konstatujeme, že Vítek zadaným úkolům po celou dobu nerozuměl. Úkolům začal rozumět až od sedmého setkání. Na prvních devíti setkáních pozorujeme obtíže v udržení koncentrace během aktivit a reflektivních rozhovorů. Zaznamenané výsledky pozorování ukazují, že Honza nenaslouchal ostatním od počátku, ale zájem a naslouchání pozorujeme od desátého setkání. Na základě pozorování konstatujeme mírný progres v oblasti aktivního naslouchání. Lze tedy konstatovat, že v kategorii empatie/aktivního naslouchání se částečně pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

V úvodním rozhovoru sděluje, že nemá zkušenost s kreslením nebo tvořením ve skupině. V závěrečném rozhovoru neoceňuje práci ve skupině a prvotní reakce je *my jsme neměli žádnou práci ve skupině*. Práci v malé skupině vnímá, že je jiná než ve škole, ale rozdíl nebo přínos pro něj nevnímá. Respektive se k tomu nevyjadřuje.

Výsledky pozorování neukazují na dobré schopnosti v oblasti spolupráce ve skupině. Od osmého setkání lze pozorovat, že Vítek začíná spolupracovat s ostatními. Šestkrát se aktivně zapojil. Stanovená pravidla však dokázal dodržet pouze třikrát. Potíže měl i v přijímání názorů ostatních, kdy během všech setkání došlo k pozitivnímu zaznamenání čtyřikrát. Odpovědi z rozhovorů dosvědčují, že Vítek neměl žádnou zkušenost s kreslením nebo tvořením ve skupině. Na základě pozorování konstatujeme v dané oblasti mírný progres a tedy i mírný vliv na spolupráci ve skupině. Lze tedy konstatovat, že v oblasti kooperace/spolupráce se částečně pozitivní vliv artefietických aktivit prokázal.

5.4.3 Souhrnné vyhodnocení souboru a výzkumu

Souhrnné vyhodnocení je provedeno na základě triangulace úvodních a závěrečných strukturovaných rozhovorů, zúčastněného strukturovaného pozorování a poznámek pozorování.

Kategorie 5) Sebeprezentace/Seberegulace

Na základě triangulace konstatujeme, že v kategorii sociálních dovedností projevujících se představením, sebeprezentací v průběhu artefietických aktivit lze vliv programu Artík hodnotit jako pozitivní u tří žáků (Alena, Jana, Alice), jako částečně pozitivní u tří žáků (Pavla, Liduška, Vítek). Částečně pozitivní vliv se naopak u dvou žáků (Pavel, Michal) působením artefietických aktivit neprokázal. Vidíme tedy diferenciaci vlivu programu podle pohlaví. U dětí, u kterých lze konstatovat částečně pozitivní působení artefietických aktivit na schopnost představit vlastní osobu věku přiměřeným způsobem a zdravě se při činnosti prosazovat, se vyšší míra v sociálních dovednostech začala projevovat až po desátém a dalším setkání. Vzhledem k charakteristice souboru, tj. psychosociálním charakteristikám (viz tabulka č. 4) jednotlivých dětí, lze v oblasti sebeprezentace považovat vliv programu Artík podle našeho názoru za pozitivní.

Kategorie 6) Sociální komunikace

Na základě triangulace konstatujeme, že v kategorii sociálních dovedností projevujících se sociální komunikací v průběhu artefietických aktivit lze vliv programu Artík hodnotit jako pozitivní u tří žáků (Alena, Jana, Alice), jako částečně pozitivní u tří žáků (Pavla, Liduška, Vítek). Částečně pozitivní vliv se naopak u dvou žáků (Pavel, Michal) působením artefietických aktivit neprokázal. Mírný progres můžeme u obou pozorovat od jedenáctého setkání.

V průběhu artefietických aktivit nebo během analýzy rozhovorů, lze u jednotlivých žáků pozorovat mírně pozitivní změny, kdy začínají komunikovat hlasitěji, ztrácí v rámci skupiny ostych mluvit před ostatními a jejich sociálně-komunikační dovednosti se mírně zlepšovaly. U Jany na základě analýzy všech získaných materiálů konstatujeme, že došlo k uvědomění si a reflexi jejich nedostatků na kterých dokázala cíleně pracovat. Vzhledem k charakteristice souboru, tj. psychosociálním charakteristikám (viz tabulka č. 4) jednotlivých dětí, lze v kategorii sociální komunikace považovat působení programu Artík podle našeho názoru za pozitivní.

Kategorie 7) Empatie / Aktivní naslouchání

Na základě triangulace konstatujeme, že v kategorii sociálních dovedností, projevujících se nasloucháním ostatních, porozumění zadanému úkolu, udržení pozornosti

během práce a reflexe a udržení zrakového kontaktu lze vliv programu Artík hodnotit jako pozitivní u tří žáků (Alena, Jana, Alice), jako částečně pozitivní u tří žáků (Pavla, Liduška, Vítek). Částečně pozitivní vliv se naopak u dvou žáků (Pavel, Michal) působením artefietických aktivit neprokázal. U Pavel a Michala pozorujeme velmi nízkou úroveň v oblasti naslouchání/empatie. Dle pozorování konstatujeme u obou, že chlapci udrželi zrakový kontakt pouze jednou během šestnácti setkání a dalších oblastech pozorujeme mírné zlepšení od devátého setkání. Vzhledem k charakteristice souboru, tj. psychosociálním charakteristikám (viz tabulka č. 4) jednotlivých dětí, lze v kategorii empatie/aktivního naslouchání považovat působení programu Artík podle našeho názoru za pozitivní.

Kategorie 8) Kooperace/spolupráce ve skupině

Na základě triangulace konstatujeme, že v kategorii kooperace / spolupráce projevující se oblastí spolupráce s ostatními, schopností dodržet stanovená pravidla, přijímáním názorů ostatních, aktivního zapojení do všech aktivit ve skupině, lze vliv programu Artík hodnotit jako pozitivní u všech žáků. U Aleny a Alice můžeme pozorovat pozitivní změny od čtvrtého setkání. U ostatních také pozorujeme postupně také vliv působení artefietických aktivit na schopnosti spolupráce, kooperace ve skupině. Pro Lidušku, Pavlu, Pavla, Michala a Vítku bylo tvoření ve skupině touto formou novou zkušeností. U všech byl zaznamenán progres ve sledovaných oblastech. Výsledky nejsou u všech rovnoměrně optimální, ale pozitivně hodnotíme samotnou možnost nové zkušenosti, kterou jim účast v programu přinesla. Vzhledem k charakteristice souboru, tj. psychosociálním charakteristikám (viz tabulka č. 4) jednotlivých dětí, lze v kategorii kooperace/spolupráce ve skupině považovat působení programu Artík podle našeho názoru za pozitivní.

Na základě výše uvedeného konstatujeme, že z pozorování je na první pohled znát, že cca prvních šest setkání nemělo na žáky ve všech sledovaných kategoriích zásadní vliv. S výjimkou jednoho žáka. Od sedmého setkání pozorujeme vzrůstající trend pro všechny oblasti. To dokládá praktická analýza provedená na základě pozorovacích archů a poznámek z pozorování. U výsledků je patrná nejvýraznější pozitivní změna u kooperace a spolupráce. Naopak nejmenší změnu pozorujeme u komunikačních dovedností. Což se nám potvrdilo u respondentů i během analýzy závěrečných rozhovorů.

V souladu s pro-aktivním akčním výzkumem dle Schmucka (in Nezvalová 2003, s. 304) se doporučuje šest kroků akčního výzkumu: a) *uvádění změny*, b) *očekávání*, c) *pravidelné získávání informací*, d) *vyhodnocování získaných informací*, e) *navrhování alternativních způsobů*, f) *využití nového postupu*.

Prvním krokem akčního výzkumu bylo tzv. *uvádění změny, nového postupu s cílem dosáhnout lepších výsledků*. V rámci našeho výzkumu byl definován cíl: ověřit funkčnost artefietického programu pro žáky na prvním stupni. V praxi jsme předložili nový přístup vedoucí *k zkvalitnění práce školy*. Na základě výše prezentovaného výzkumu konstatujeme, že jsme ověřili vliv artefietiky na sociální dovednosti dětí mladšího školního věku.

Jako druhý krok jsme definovali pozitivní či negativní *očekávání*. V rámci našeho výzkumu jsme očekávali, že nový artefietický projekt povede k posílení sociálních dovedností. Současně jsme předpokládali, že pedagogičtí pracovníci budou více spolupracovat. Do úvahy jsme brali i fakt, že pedagogové nemají s uvedenou metodou praktické zkušenosti.

Třetím krokem pro nás bylo *pravidelné získávání informací o změnách a sledování reakce zúčastněných*. Za metody sběru dat byly zvoleny: 1) pozorování a 2) strukturované rozhovory. Současně jsme se zaměřili na zpětnou vazbu všech zúčastněných. Podnětné byly současně diskuse s pedagogy a psychologem školy.

Čtvrtým krokem je *vyhodnocování získaných informací*. S pedagogy jsme diskutovali dosažené výsledky a postřehy, obě strany měly možnost získat podnětné informace pro naši spolupráci. Analýze rozhovorů a popisnému vyhodnocení pozorování se věnujeme podrobně v praktické části předkládané práce. Vyhodnocení aktivit z hlediska sledování primárního cíle rozvoje sociálních dovedností jednotlivých žáků je provedeno na každé dítě zvlášť a následně za celou skupinu. Aktivity jsme průběžně za každým setkáním reflektovali, vytvářeli poznámky k pozorování a konzultovali s pedagogy nebo psychologem školy.

Pátý krok představuje *navrhování alternativních postupů*. Na základě praktických zkušeností z pozice vychovatele na Základní škole praktické a teoretických poznatků této práce vnímáme, že arteterapeutická práce je velmi vhodná pro děti se speciálními

vzdělávacími potřebami. Například u jedinců se *sluchovým postižením*, klientů se *zrakovým postižením*, klientů s *tělesným postižením*, klientů s *mentálním postižením*, *narušenou komunikační schopností* nebo *klientů s kombinovaným postižením*. U dětí na běžné základní škole vycházíme z metod arteterapie prostřednictvím artefiletiky a nenavrhujeme v tomto kontextu volbu jiné metody.

Šestý krok akčního výzkumu se zaměřil na *využití nového postupu*. Vzhledem k tomu, že projekt Artík byl časově ohraničen, byla do budoucna nastavena platforma pro další cyklus na základě zjištěných závěrů z prvního cyklu. V současné době se opět věnuji realizaci projektu se stejným názvem Artík na jiné základní škole, kde mám možnost jako vychovatelka a vedoucí zájmového útvaru Artík ověřovat a aplikovat výše uvedenou artefiletickou metodu na jiné skupině dětí mladšího školního věku.

6 SHRNUÍ VÝZKUMU

Předkládaná práce se zabývá problematikou využití arteterapie v rámci sociální pedagogiky. V teoretické části práce jsme dospěli k závěru, že arteterapie jakožto jedna z metod sociální pedagogiky je charakteristická svým transdisciplinárním charakterem, přičemž na poli běžné základní školy lze vycházet z metody arteterapie prostřednictvím artefiletiky. Výchozím předpokladem předkládané studie je zakotvenost artefiletiky do sociální pedagogiky jako jedné z její výchovně-vzdělávacích metod. Na základě teoretických poznatků docházíme k shrnutí, že artefiletika jakožto nedílná součást sociální pedagogiky má potenciál přispívat k rozvoji jedince a jeho pozitivních rysů, sociability, sebepoznání nebo může působit jako prevence sociálně patologických jevů. Artefiletické pojetí vychází z expresivního projevu, osobních zkušeností a zážitků žáků, které chceme pedagogicky zhodnotit pro poznání, sebepoznání, rozvoj komunikačních dovedností a uplatnění se v životě mezi lidmi. V praxi to znamená vytvářet podnětné podmínky pro zážitkově bohatou tvůrčí činnost a dát prostor žákům pro reflexi a dialog. U jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami se doporučuje arteterapeutická práce s dětmi. Uvedené poznatky jsme použily jako výchozí bod prezentované studie.

Cíle práce byly v obecném vymezení stanoveny v souladu s požadavky odborné literatury na akční výzkum. V tomto typu výzkumu jsme tedy v úvodu definovali problém praxe a cíl změn. Definovaným problémem praxe prezentované studie bylo vytvoření artefiletického programu a jeho následného uplatnění u žáků prvního stupně základní školy, u nichž je vhodné vzhledem k jejich stávajícím sociálním dovednostem aplikovat program na podporu sociálního učení a utváření prosociálních rysů osobnosti. Cílem změn byl rozvoj sociálních dovedností prostřednictvím artefiletických činností. Stálý pohyb mezi sběrem informací, reflexí a praktickou akcí byl zajištěn metodami sběru dat, tedy strukturovanými rozhovory se všemi účastníky programu Artík na začátku a na konci našich setkání, dále strukturovaným zúčastněným pozorováním a poznámkami z pozorování během artefiletických aktivit.

Hlavním cílem předkládané práce bylo ověření funkčnosti artefiletického programu, zhodnocení percepce účinnosti programu ze strany jeho účastníků a zhodnocení vlivu artefiletického programu na sociální dovednosti dětí mladšího školního věku. Studie si kladla za cíl nejen tedy vytvořit artefiletický program pro žáky na I. stupni základní školy,

ale současně zhodnotit účinnost programu na základě reflexe jeho účastníků a prostřednictvím programu analyzovat a prozkoumat možnosti a přínos využití artefietických metod v běžné základní škole na vývoj vybraných sociálních dovedností žáků prvního stupně ZŠ. Artefietický program směřující k posílení sociálních dovedností nám posloužil jako prostředek k zachycení změn a vývoje ve zvolených strukturách sociálních dovedností jednotlivých účastníků studie.

Program obsahuje šestnáct aktivit, které korespondují s cílem této práce. Zvolené artefietické aktivity směřovaly k rozvoji a posilování sociálních dovedností a jejich jednotlivých komponent. Zejména k poznávání sebe sama a poznávání druhých. Aktivity dále cílily na rozvíjení prosociálních postojů, schopnosti sebeovládání či povědomí o důležitosti lidské spolupráce. Záměrem výtvarné dimenze prováděných aktivit bylo rozvíjení fantazie, kreativity a tvořivého myšlení, vytváření schopnosti sebevyjádření a samozřejmě i rozvíjení kreslířských dovedností. Na vybrané skupině žáků jsme představili, že předkládaný program je funkční a lze jen využívat u dětí mladšího školního věku.

V druhé dílčí výzkumné otázce jsme se zaměřili na zjištění, jak byl program Artík dětmi hodnocen respektive vnímán ve vztahu k jeho motivačnímu potenciálu, k tvořivosti a trávení volnočasových aktivit účastníků studie. Z šetření vyplynulo, že program Artík vnímaly děti pozitivně, přinášel jim uspokojení a možnost seberealizace. Projekt Artík vedle svých jiných cílů směřoval i k tomu, aby děti v rámci mimoškolní činnosti strávily u artefietických činností svůj volný čas smysluplnými aktivitami, jež cílí na rozvoj dětské osobnosti. V projektu Artík byly využity aktivizační výukové metody jako třeba dialog nebo metoda hraní rolí, které děti vnímaly dle kvalitativní analýzy velmi pozitivně a jako motivační. Dětem se líbilo úvodní povídání a hraní, po kterém se jim lépe pracovalo. Respektive děti vnímaly, že se jim dostavovaly nápady ihned. Na základě analýzy všech odpovědí konstatujeme, že pro všechny děti byly činnosti prováděné v Artíku motivační.

Dle analýzy dále docházíme k závěru, že program Artík vnímaly děti z hlediska osobní pohody a relaxace pozitivně a na setkání se těšily. Všichni se shodují, že pociťují ve škole únavu a činnosti v Artíku vnímají jako relaxační. Tvoření vnímají jako odreagování. Zejména Vítek a Alena oceňují, že se schází malá skupina dětí a je zde klid na tvoření.

Na základě kvalitativní analýzy odpovědí všech dětí lze konstatovat, že činnosti v Artíku vnímají jako takové, které podporují jejich tvořivost a spontaneitu. Vnímají, že

v menším kolektivu je větší disciplína než při běžném vyučování nebo ve školní družině. Shodně děti ocenily, že zde můžou kreslit, tvořit podle vlastní fantazie a nejsou svázány hodnocením a pokyny jako v hodinách výtvarné výchovy.

Třetí dílčí otázka zjišťovala, zda se změnily projevy sociálních dovedností sledované proměnnými: a) komunikační dovednosti, b) kooperace a spolupráce, c) aktivní naslouchání, d) seberegulace vlivem aktivit prováděných během projektu Artík. Na základě výše uvedených rozhovorů (tj. vstupních rozhovorů, výstupních rozhovorů a pozorování konstatujeme, že v kategoriích č.5 sebereprezentace/seberegulace, kategorii č.6 sociální komunikace, kategorii č.7 empatie/aktivní naslouchání a kategorii č.8 kooperace/spolupráce ve skupině, lze vliv programu Artík hodnotit jako pozitivní u tří žáků (Alena, Jana, Alice), jako částečně pozitivní u tří žáků (Pavla, Liduška, Vítek). Částečně pozitivní vliv se naopak u dvou žáků (Pavel, Michal) působením artefietických aktivit neprokázal. U těchto dvou žáků se částečně projevila pozitivní změna (v rámci posledních setkávání) z analýzy pozorování, ale výsledky analýzy rozhovorů nepotvrdily významný pozitivní vliv programu.

Na základě analýzy konstatujeme, že prvních šest setkání nemělo zásadní vliv na výsledky v pozorovaných kategoriích. Od sedmého setkání jsme začali pozorovat vzrůstající trend pro všechny oblasti. To dokládá praktické analýza. Z výsledků je dále patrná i nejvýraznější změna u kooperace a spolupráce. Naopak nejmenší změna byla u komunikačních dovedností. Což se potvrdilo u respondentů i během analýzy závěrečných rozhovorů. Vzhledem k charakteristice souboru, to jsou psychosociální charakteristiky (viz tabulka č. 4) jednotlivých dětí, lze ve výše uvedených kategoriích považovat působení programu Artík na sociální dovednosti podle našeho názoru za pozitivní.

7 DISKUSE

Diskuse o potřebě nových artefietických programů je stále aktuální. Zitková (2014, s. 82) vnímá, že podstatou rozvoje sociálních dovedností je vlastní prožitek žáků, který vychází z konkrétních nebo modelových situací. Slavíková, Slavík, Eliášová (2007, s. 13) konstatují, že artefietické programy se zakládají na tvůrčím expresivním projevu a osobních zážitcích žáků, které je *nutno pedagogicky zhodnotit pro poznávání, rozvoj komunikačních schopností a uplatnění se v životě mezi lidmi*. V souvislosti s naším programem a výše uvedených zjištění se domníváme, že námi předkládaný projekt jsme pedagogicky zhodnotili a domníváme se, že má ambice se podílet na posilování sociálních dovedností. Zitková (2014, s. 140) shrnuje, že rozvoj sociálních dovedností by měl být v současné době významnou součástí výchovy a vzdělávání v našich základních školách, jelikož ve svém výzkumu dochází k závěru, že záměrné působení v této oblasti má kladný efekt.

Jako zásadní kritérium pro artefietickou praxi uvádí Slavíková, Slavík, Eliášová (2007, s. 14-15) *reflektivní dialog*. V rámci reflektivního dialogu mají děti *možnost si všimat různých stránek a souvislostí své tvorby a mezi sebou o nich diskutují. Ve spojení se vzdělávacími motivy je přirozeným zdrojem nejenom poznávání, ale i sebepoznávání*. To ovšem není možné, není-li založeno na srovnání vlastního sebeobranu s chováním a míněním ostatních lidí. Konstatujeme, že i v našem programu výše uvedené aspekty sehrály důležitou roli v tzv. pozitivní prevenci. Kdy jsme se snažili působit na rozvoj sociálních dovedností, poznávání sebe i druhých, zvyšovat citovou odolnost a obohacovat komunikační dovednosti. Pro všechny děti byl reflektivní dialog novou zkušeností.

Pedagogové, kteří se účastní vytváření programů a akčního výzkumu dle Nezvalové (2003, s. 302. In Pedagogika roč. LIII), shromažďují informace, pozorují, kladou si otázky, sdílejí názory a vyhodnocují výsledky. V našem výzkumu, i když nám pedagogové nebo psycholog školy neposkytli rozhovory pro podrobnější analýzu, byly výše uvedené aspekty akčního výzkumu realizovány zejména sdílením názorů a vyhodnocováním výsledků.

Za velmi významné považujeme zájem ze strany vedení školy a ochotu dalších zainteresovaných pedagogů, zejména pak aktivní přístup školního psychologa a zájem všech zúčastněných o danou problematiku. Velmi oceňujeme možnost opakovaných konzultací, kde jsme si kladli otázky, sdíleli své názory a věnovali se vyhodnocení

poznatků k dané problematice. Za povzbuzující považujeme současně sdělení vychovatelek a třídních učitelek, že se děti do Artíku moc těší. Což se nám potvrdilo i v rámci našeho pozorování. Děti ve školní družině, ale i ve škole nebo doma s rodiči rády diskutovaly o tom co zde dělaly a co se jim líbilo na našem setkání. Velmi pozitivní zpětnou vazbou byla i reakce téměř všech rodičů dětí, kteří ústní nebo písemnou formou vyjadřovali průběžně velmi pozitivní reakce na docházení jejich dětí do programu Artík. Akční výzkum nám umožnil studovat reálnou školní situaci a z výše uvedených výsledků vyvozujeme v naší práci pozitivní závěr.

Jako základ pro další rozvíjení naší diskuse mohou posloužit nové poznatky, které jsem získala během svého působení v letošním školním roce 2016/2017 na běžné základní škole, kde působím v současné době jako vychovatelka a vedoucí zájmového útvaru, který nese stejný název jako projekt Artík a má i stanoveny stejné cíle.

8 DOPORUČENÍ

Na základě výzkumného šetření se domníváme a považujeme za podstatné, pro naši práci, věnovat se vytváření artefiletických programů na základních školách i v budoucnu. Z pozice sociálního pedagoga je to příležitost *zachycovat signály* prvotních potíží u dětí a včas navrhnout profesionální pomoc. Konstatujeme, že předkládané aktivity mají ambice podílet se na posilování sociálních dovedností u dětí mladšího školního věku. To jsme prokázali ověřením funkčnosti a vlivu artefiletického programu na sociální dovednosti vybrané skupiny dětí. Vzhledem k charakteru výzkumu jsme získali výsledky, které se vztahují na zkoumanou skupinu a pro potřeby dané školy. Aplikování nových artefiletických projektů do praxe je do budoucna velmi důležitý úkol, protože dobře sestavené a dobře realizované projekty mají předpoklady pozitivního vlivu na sociální dovednosti dětí. Domníváme se, že je žádoucí stále přinášet nové náměty, které povedou k posílení sociálních dovedností jedinců.

V rámci vyhodnocování získaných informací, respektive z diskuse s kolegy vyplynulo, že v praxi postrádají dostatek času na realizaci artefiletických projektů. Často pracují se velkou skupinou nad 20 žáků a využití této metody je při vyšším počtu žáků obtížně realizovatelné. Současně postrádají dostatek odborných zkušeností s realizací podobných projektů. Pro tuto práci je vhodné, aby pedagog prošel speciálním výcvikem zaměřeným na artefiletiku nebo arteterapii. Praxe ukázala, že taková zkušenost vytváří předpoklad pro sebezpoznání, prohloubení empatických a jiných schopností, které jsou pro tento typ výchovné práce důležité. Považujeme za správné připomenout, že pro uplatnění artefiletiky v praxi je žádoucí, aby pedagog velmi dobře rozuměl oblasti svého odborného zájmu.

Dle zjištění v teoretické části i na základě praktických zkušeností konstatujeme, že je důležité nezaměňovat artefiletiku s arteterapií. Pro artefiletiku je hlavním cílem výchovné nebo preventivní působení, ne však léčebné, které je doménou arteterapie.

Domníváme se, že akčním výzkumem se prohlubují jak praktické zkušenosti, tak i teoretické poznatky. Potěšilo by nás, kdyby tato práce posloužila jako inspirace pedagogům a vychovatelům, pro které je velmi důležité nejen umět pracovat s žáky, ale také komunikovat s kolegy i rodiči, zvládat svoji práci, posuzovat ji a vyhodnocovat, být tzv. *reflektivním praktikem*. Vzhledem k tomu, že pojem artefiletika je v České republice poměrně nový, tak zřejmě ještě nějaký čas potrvá, než oceníme její přínosy do praxe.

ZÁVĚR

Jako ve všech výzkumech v sociálních vědách i v předkládané studii jsme si vědomi, že sledovaný fenomén sociálních dovedností mohl být ovlivňován mnoha dalšími proměnnými. Připouštíme, že existuje celá řada vlivů, které mohly průběžně ovlivňovat sociální dovednosti a jednání žáků. Vedle osobnostních predispozic se mohlo jednat například o vliv mikroprostředí nebo vliv vrstevníků. Jsme si vědomi skutečnosti, že předkládané výsledky mají omezenou vypovídající hodnotu pro daný soubor.

Jinou možnost výzkumu dané problematiky spatřujeme například v experimentu, ale ani v tomto případě se však nelze bezpečně vyhnout působení jiných nekontrolovaných vlivů. V praxi jsme také narazili na problém, jak získat dostatečně velký soubor pro zmíněný typ výzkumu. U dětí mladšího školního věku je zapotřebí nejen zájem z jejich strany, ale také souhlas zákonných zástupců a vedení školy. Jako další úskalí realizace experimentu s větším počtem žáků spatřujeme ve skutečnosti, že realizace reflektivních dialogů s žáky ve velké skupině by byla velmi náročná. Na základě teoretických i praktických poznatků se doporučuje uvedenou metodu realizovat v malé skupině žáků, například z důvodu zajištění očního a slovního kontaktu se všemi členy skupiny. Dále pro dosažení skupinové koheze nebo k zajištění dostatečného času všech členů ve skupině, aby měli možnost se zapojit do diskuse a reflexe, která probíhá v kruhu na začátku i konci setkání.

Spektrum činností sociálního pedagoga je široké a pestré. Jeho činnosti jsou zaměřeny nejen na děti a mládež, ale i na dospělé a seniory. V naší studii jsme se zaměřili na využití arteterapie v sociální pedagogice. Na poli běžné základní školy vycházíme z metody arteterapie prostřednictvím artefiletiky. Zaměřili jsme se na vytvoření artefiletického programu pro žáky na I. stupni základní školy, současně jsme usilovali o zhodnocení účinnosti programu na základě reflexe jeho účastníků. Prostřednictvím programu Artík jsme analyzovali a ověřovali vliv artefiletických metod v běžné základní škole na vývoj vybraných sociálních dovedností žáků prvního stupně ZŠ. Participací na tomto výzkumu přispíváme k rozšíření svých vědomostí a dovedností, což vede k posílení profesionálního růstu, ale současně se také aktivně podílíme na posilování sociálních dovedností žáků a zlepšování kvality školy.

Pro sociálního pedagoga se nabízí v oblasti spolupráce se základními školami možnost podílet se například na přípravě, organizaci a evaluaci preventivních programů. Příležitost spatřujeme také v zapojení se do koordinace preventivních aktivit v regionu nebo zapojení do kvalitní realizace preventivních programů přímo ve školách. Forma akčního výzkumu klade důraz na pedagogickou praxi a nabízí prostor pro neustálé zlepšování činností pedagogů, které následně mohou vést ke zvyšování kvality školského zařízení. Pracovní činnosti sociálního pedagoga mají povahu zejména výchovného působení ve volném čase. Věříme, že jsme naším programem pro děti vytvořili hodnotné volnočasové aktivity, které mimo jiné poslouží jako zdroj inspirace pro pedagogy a vychovatele při jejich další práci s dětmi. Na základě našeho ověření předkládané aktivity mají ambice podílet se na posilování sociálních dovedností u dětí mladšího školního věku a dle našeho zjištění byly vybrané aktivity dětmi vnímány velmi pozitivně. Nedílnou součástí všech aktivit bylo úvodní motivační navození a reflektivní dialog.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Knihy:

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Vydavateľstvo public promotion, s. o. r. ISBN 978-80-969944-0-3.

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011. *Teorie sociálnej pedagogiky*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava. ISBN 978-80-970675-0-2.

BALVÍN, Jaroslav a Světlana MACÁKOVÁ, 2013. *Zážitková pedagogika a zážitková andragogika*. In: ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, ed. *Zážitková pedagogika a možnosti jejího využití při práci s vybranými cílovými skupinami*. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, 2013, s. 19-37. ISBN 978-80-87723-07-4.

CAMBELL, Jean, 1998. *Techniky arteterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-204-1.

CASE, Caroline, 1995. *Arteterapie s dětmi*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-065-0.

CASE, Caroline a Tessa DALLEY, 2005. *The handbook of art therapy*. New York, NY: Taylor & Francis Group. ISBN 0-415-04381-6.

ČABALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika I*. Vyd. 1. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČERMÁK, Ivo, 2002. *Myslet narativně (kvalitativní výzkum „on the road“)*. In: ČERMÁK, Ivo a Michal MIOVSKÝ (eds). *Kvalitativní výzkum ve vědách o člověku na prahu třetího tisíciletí: sborník z konference*. Brno: Psychologický ústav Akademie věd ČR. ISBN 80-86620-03-4.

DE BOTTON, Alain, 2014. *Umění jako terapie*. Zlín: Kniha Zlín. ISBN 9788074731617.

GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ, 2006. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Praha: Portál, Pedagogická praxe. ISBN 80-7367-115-8.

GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80- 85931-85931-79-6.

GEIST, Bohumil, 1992. *Sociologický slovník*. Praha: Viktoria Publishing. ISBN 80-85605-28.

- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. 978-80-247-3472-9.
- GRESHAM, Frank M., 1988. Best Practices in Social Skills Training. In: THOMAS Alex a Heft GRIMES. *Best Practices in School Psychology*. The National Association of School Psychologists Washington. ISBN 0-932955-00-2.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.
- HENDL, Jan, 2005. *Kvalitativní výzkum. Základní metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-040-2.
- HINZ, Lisa D., 2009. *Expressive Therapies Kontinuum*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-0-415-99585-6
- HLAĎO, Petr, 2011. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Mendelova univerzita v Brně. ISBN 978-80-7375-544-7.
- CHUDÝ, Štefan, 2006. *Hledání kořenů výchovy v současné společnosti. Koncepce, úvahy, názory a dilemata*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-131-6.
- JEBAVÁ, Jana, 1997. *Úvod do arteterapie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-394-6 .
- JUNG, Carl Gustav, 1998. *Základní otázky analytické psychologie psychoterapie v praxi*. Brno: nakl. Tomáše Janečka. ISBN 80-85880-14-8.
- JUNG, Carl Gustav, 1999. *Snové symboly individuálního procesu*. Brno: nakl. Tomáše Janečka. ISBN 80-85880-19-9.
- KASTOVÁ, Verena, 1999. *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-302-1.
- KODÝM, Miloslav, 2014. *Metody rozvoje sociálních dovedností*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-046-4.
- KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3710-2.

- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 9788073673833.
- LIEBMANN, Marian, 2005. *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-864-3.
- LISÁ, Elena, 2010. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-746-6.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC, 2003. *Výukové metody*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-039-5.
- MERTIN Václav a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 9788073576790.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MÜLLER, Oldřich, 2014. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1075-3.
- NEZVALOVÁ, Danuše, 2013. Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*. roč. LIII, s. 300-308 ISSN 0031-15
- PATRICK, Nancy J., 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami artistického spektra: typy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-867-8.
- Pedagogická intervence u žáků ZŠ: výklad je zpracován k právnímu stavu ke dni 31.10.2010*, 2010. Praha: Wolters Kluwer Česká republika. Meritum – výkladová řada. ISBN 978-80-7357-603-5.
- PETRŽELKA, Zdeněk, 1991. Rozpoznávání, interpretace kresebné vyjádření mimického výrazu emocí e vztahu k některým charakteristikám osobnosti. I. *Československá psychologie*. **35**(2). ISSN 0009-062X.
- PIPEKOVÁ, Jarmila a Marie VÍTKOVÁ, 2001. *Terapie ve speciálně pedagogické péči*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-010-7.
- PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia, ISBN 80-200-1086-6.

POSPÍŠILOVÁ, Helena, 2013. Výukové cíle a metody v práci sociálního pedagoga. In: POTMĚŠILOVÁ, Petra a kol. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Kapitola 6. ISBN 978-80-244-3831-3.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a Petra SOBKOVÁ, 2012. *Arteterapie a artefletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3120-8.

POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2013. *Sociální pedagogika v teorii a praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3831-3.

POTMĚŠILOVÁ, Petra, 2014. Arteterapie. In: MÜLLER, Oldřich. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s 77-131. Kapitola 2. ISBN 80-244-1075-3.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 9788024734705.

PRŮCHA, Jan, 1997. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-170-3.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jan MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

RUBIN, Judith Aron, 2008. *Přístupy v arteterapii*. ISBN 978-80-7387-093-5.

RUBIN, Judith Aron, 2010. *Introduction to Art Therapy*. Sources & Resources, Routledge. ISBN 978-0-415-960939.

ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada. Psyché. ISBN 8024710498.

SEKERA, Ondřej, 2012. *Potenciál humanistické terapie v přípravě sociálních pedagogů*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-206-7.

SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefletika*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-437-3.

SLAVÍK, Jan, 2001. *Umění zážitku, zážitek umění teorie a praxe artefletiky 1. díl*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-066-8.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ, 2010. *Výtvarné čarování. Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-7361-079-1.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan SLAVÍK a Sylva ELIÁŠOVÁ, 2007. *Dívej se, tvoř a povídej! : Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky*. Praha: Portál. ISBN 978-7367-322-2.

STUHLÍKOVÁ, Iva, 2005. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-534-2.

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

ŠVARŤÍČEK, Roman, Klára ŠEĐOVÁ et al., 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: pravidla hry*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-1937-9.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 8071783080.

ZICHA, Zbyněk, 1981. *Úvod do speciální výtvarné výchovy*. Praha : Univerzita Karlova.

ZITKOVÁ, Helena, 2014. *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Monographica. ISBN 978-80-7395-850-3.

Webové stránky a stránky:

ČESKÁ ARTETERAPEUTICKÁ ASOCIACE, 2012. Definice a cíle arteterapie. In: *Česká arteterapeutická asociace* [online]. Praha [cit. 5.10. 2015] Dostupný z www: <http://www.arteterapie.cz/?podkategorie=arteterapie&clanek=22>

GRESHAM, Frank M. a Richard J, NAGLE, 1980. Social skills trainig with children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* [online]. Dec 1, 1980, **48**(6), 718-729 [2016-05-11]. Dostupné z: <http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=2&sid=4d441109-ceab-4ce4-968d-feabc659a66c%40sessionmgr4009&hid=4111>

Metodické doporučení MŠMT k primární prevenci rizikového chování u dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních [online], 2010. Dokument MŠMT č.j.: 21291/2010-28. Praha: MŠMT [cit.2016-05-11].

Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicke-dokumenty-doporuceni>.

PRICE-MITCHEL, Marilyn, 2015. 3 Strategies to Foster Sociability. In: *Edutopia* [online]. George Lucas Educational Foundation [2016-09-16].

Dostupné z: <http://www.edutopia.org/blog/8-pathways-strategies-foster-sociability-marilyn-price-mitchell>

Rámcový vzdělávací program pro základní školy [online], 2015. Praha: MŠMT [cit. 2015-11-05]. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvicr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>>

Sociabilita podmínkou učení, 2015. In: *Scio* [online]. [2016-09-16]. Dostupné z: https://www.scio.cz/o-vzdelavani/nove-trendy-a-zajimavosti-ze-sveta-vzdelavani/aktualita_ze_vzdelavani_1404.asp

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	a jiné
apod.	a podobně
atd.	a tak dále
č.	číslo
kap.	kapitola
popř.	po případě
s.	strana
tj.	to je
tzv.	tak zvanou

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 Základní schéma výzkumného problému	69
Obrázek č. 2 Časová souslednost využití výzkumných metod	72
Obrázek č. 3 Časové fáze projektu.	78
Obrázek č. 4 Moje planetka. Zdroj autorka	216
Obrázek č. 5 Duha. Zdroj autorka.....	216
Obrázek č. 6 Skupinová práce Zdroj autorka	217
Obrázek č. 7 Skupinová práce Zdroj autorka	217

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Dimenze sociálních dovedností a jejich projevy podle taxonomie P. Caldarellly a K. W. Merrella, 1997 (in Pedagogická intervence u žáků ZŠ, 2010, s. 200).....	60
Tabulka 2 Pozorovací arch.	74
Tabulka 3 Pozorovací arch – poznámky k pozorování při setkání č.5 – aktivita „Co vidím v zrcadle.“	75
Tabulka 4 Základní charakteristika žáků.	77
Tabulka 5 Strukturovaná charakteristika jednotlivých aktivit.....	83
Tabulka 6 Základní charakteristika jednotlivých aktivit.	84
Tabulka 7 Tematický plán práce zájmové skupiny Artík.	90
Tabulka 8 Modifikované kategorie a jednotlivé oblasti.	91
Tabulka 9 Přepis části rozhovoru s Alenou (žák č.1).	93
Tabulka 10 Modifikované kategorie a jednotlivé oblasti.	106
Tabulka 11 Přepis části rozhovoru s Alenkou (žák č.1)	107
Tabulka 12 Záznam pozorování u Aleny (žák č.1).....	117
Tabulka 13 Přepis části rozhovoru s Alenou(žák č.1)	174
Tabulka 14 Komplexní záznam pozorování u Aleny (žák č.1).	215

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I : Rešerše	156
PŘÍLOHA P II: Slovníček pojmů	165
PŘÍLOHA P III: Přepisy částí rozhovoru dle kategorií	171
PŘÍLOHA P IV: Přepis rozhovoru – úvodní	177
PŘÍLOHA P V: Přepis rozhovoru – závěrečný	181
PŘÍLOHA P VI: Poznámky k vyhodnocení rozhovorů.....	190
PŘÍLOHA P VII: Záznamový arch – poznámky k pozorování setkání č.1.....	195
PŘÍLOHA P VIII: Záznamový arch –zúčastněného pozorování.....	196
PŘÍLOHA P IX: Charakteristika jednotlivých aktivit.....	199
PŘÍLOHA P X: Pozorovací archy na jednotlivé dítě	215
PŘÍLOHA P XI: Fotografie	216

PŘÍLOHA P I: REŠERŠE

REŠERŠE K ODBORNÉ LITERATUŘE

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011. *Teorie sociálnem pedagogiky, Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť. ISBN 978-80-970675-0-2.

Autorka se zde zaměřuje na výchovu v současné sociální realitě a velmi poučnou formou přibližuje výchovu z několika pohledů. Inovativní teorie zde staví versus tradiční chápání výchovy. V souvislosti s inovativním obsahem v teorii sociální pedagogiky se zabývá sociální pedagogikou zaměřenou na pomoc, prevenci, rozvoj sociálních kompetencí, na zdraví a resocializaci. Nabízí nám pohled na osobnost z třech hledisek sociální pedagogiky a to z výchovného, sociálně vztahového a komunikačního.

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: vydavateľstvo public promotion, s.r.o. ISBN 978-80-969944-0-3.

Jedná se o vysokoškolskou učebnici zejména pro studenty sociální pedagogiky a sociální práce a zájemce o danou problematiku. Cílem publikace je představit sociální pedagogiku jako životní pomoc všem. Autorka se věnuje teoretickým východiskům, vymezuje cíle, metody, úlohy a výzkumné metody v sociální pedagogice. Sociální pedagogiku představuje především jako životní pomoc.

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2013. (ed.) *Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave. ISBN 978-80-81-514-0

CAMBELL, Jean, 1998. *Techniky arteterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-204-1.

Kniha *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi* je velmi vhodným pomocníkem pro ty, kteří se zabývají přípravou, vedením a arteterapeuticky laděnou prací se skupinou. Na 199 stranách knihy najdeme popsáno více než sto aktivit a cvičení vhodných jak pro práci s dětmi tak i dospělými. Cambell knihu rozdělila do čtyř hlavních částí. První dvě části seznamují s historickým vývojem a principy skupinové tvorby a organizací, formou a základními prvky skupinové tvorby. Od strany 43 pak autorka představuje jednotlivé aktivity, přičemž je má přehledně rozdělené na tzv.

rozehřívací cvičení, dále na hlavní činnosti kam patří obecná témata, mezilidské vztahy, oslavy a rituály včetně propojení různých uměleckých disciplín. U každé aktivity je uveden cíl činnosti, předpokládaná časová náročnost, potřebné pomůcky i doporučení na velikost skupiny.

ČABALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.

Publikace poskytuje nový náhled na výchovu a vzdělávání v 21. století, které směřuje ke globální výchově, která zdůrazňuje porozumění, vzájemný respekt a spolupráci mezi lidmi. Kniha poskytuje základní orientaci v pedagogice a didaktice a uvádí do problematiky sociální pedagogiky, diagnostiky žáka a pedagogického výzkumu.

DE BOTTON, Alan, 2014. *Umění jako terapie*. Vyd. 1. Zlín: Kniha Zlín. ISBN 9788074731617.

Alain de Botton a John Armstrong nám v této publikaci představují umění jako terapii. Jsou přesvědčení, že umění nám může pomáhat při řešení nejniternějších, ale současně i těch nejobyčejnějších dilemat, každodenních problémů, která nás mohou v životě potkat. Ve výtvarném umění spatřují terapeutický prostředek, který nám může pomoc stát se lepšími lidmi. K publikaci popisují sedm funkcí umění, zapamatování, nalezení naděje, prožitek utrpení, kompenzaci, sebepoznání, růst, docenění. Současně se zamýšlí nad otázkami: Jaký je smysl umění? Jak se pozná dobré umění? jaké umění by se mělo tvořit? Jak by se mělo s uměním obchodovat? Jak bychom měli umění studovat? Jak by se mělo umění vystavovat?

GAJDOŠOVÁ, Eva a Gabriela HERÉNYIOVÁ, 2006. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími. Pedagogická praxe*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-115-8.

Předkládaná publikace je překladem původního slovenského vydání: *Škola rozvíjania emocionálnej inteligence Žižkov*. Obě autorky působí na katedře psychologie Filozofické fakulty Univerzity Komenského v Bratislavě a ve své práci se zabývají rozvojem emoční inteligence žáků.

HELUS, Zdeněk, 2004. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-888-0.

Kniha profesora Zdeňka Heluse seznamuje s poznatky z psychologie a sociální vědy. Pozornost zde autor věnuje zlomovým obdobím a událostem, které sehrávají významnou roli v okamžicích, kdy dítě objevuje smysl svého života a stává se samo sebou. Kniha je rozdělena na čtyři části: Objevování dítěte a jeho dětství. Dítě v osobnostním pojetí. Osobnostní zřetele v přístupu k dítěti. Úrovně a stadia vývoje osobnosti dítěte.

CHUDÝ, Štefan a kol, 2006. *Hledání kořenů výchovy v současné společnosti. Koncepce, úvahy, názory a dilemata.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-131-6.

Sborník studií nám nabízí širokospektrální pohled na problematiku výchovy a způsob myšlení člověka v současné společnosti. Seznamuje s vybranými teoretickými a metodologickými studiiemi a koncepcemi v první části jsou příspěvky Š. Chudého, K. Hrbáčkové a J. Hladíka. Druhá část je věnována vybraným fenoménům současné výchovy, které ovlivňují jak výchovný proces tak jsou i součástí každodenního života v kontextu kulturní globalizace.

JEBAVÁ, Jana, 1997. *Úvod do arteterapie.* Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-394-6.

V knize *Úvod do arteterapie* autorka Jana Jebavá představuje arteterapii v užším pojetí. Tedy z pohledu výtvarného umění. Výtvarné umění zde popisuje nejen jako prostředek k rozšíření estetických, výtvarných znalostí, ale zaměřuje se právě na kontext speciální léčebné terapie, která má pozitivní vliv na jedince v oblastech emočního vývoje, vnitřní relaxace a podporuje například kladné interpersonální vztahy. V poslední kapitole autorka představuje soubor technik vhodných v rámci arteterapie.

KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál. ISBN 9788073673833.

Autor nás zde seznamuje se základy sociální pedagogiky. Zabývá se výkladem historického vývoje, současným postavením sociální pedagogiky, základními pojmy a v neposlední řadě vlivem prostředí na výchovu a vztahem sociální pedagogiky i jiným vědám.

KODÝM, Miloslav, 2014. *Metody rozvoje sociálních dovedností*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-7452-046-4.

Profesor Miloslav Kodým v této publikaci seznamuje s problematikou meto rozvoje sociálních dovedností. Sociální dovednosti představuje jako složky všech druhů kompetencí, které jsou velmi důležité pro úspěšné zvládnutí jakékoliv činnosti. Přínosem studijního materiálu je přehledné a podrobné rozpracování daného tématu.

KOLÁŘ. Zdeněk a kol., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3710-2.

V současné době se můžeme setkat s rozdílným interpretováním různých pojmů nejen v oblasti pedagogiky, ale i v jiných oborech. V této odborné publikaci najdeme přehledně, stručně a srozumitelně výklad důležitých pedagogických pojmů. Pedagogické pojmy vyjadřují v podstatě bohatou realitu spojenou s výchovou a vzděláváním.

KASTOVÁ, Verena, 1999. *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-302-1.

V této publikaci ukazuje zkušená švýcarská psychoterapeuta Verena Kastová, jak je možné využívat imaginaci při terapii i sebepoznávání. Imaginace a fantazie popisuje jako přirozený zdroj tvůrčích sil, jež dochází svého vyjádření v uměleckých dílech a při tvorbě nových vědeckých hypotéz. Názornost výkladu umocňuje množství příkladů, kazuistik a popis technik a přístupů z praxe.

LIEBMANN, Marian, 2005. *Skupinová arteterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-864-3.

Marian Liebman patří k velmi známým a hodně citovaným arteterapeutkám. Je autorkou knihy *Skupinová arteterapie*, která je rozdělena do dvou částí. V teoretické rovině se v první části autorka věnuje základům arteterapie. Zejména zde nalezneme vše, co se týče vedení skupiny, skupinové dynamiky, výběru témat, struktury jednotlivých sezení, metody práce s různými skupinami klientů. Velmi cenný je popis příkladů z praxe. Druhá část knihy od strany 125-265 je věnovaná konkrétním tématům, hrám a cvičením vhodných v rámci arteterapie. Jednotlivé kapitoly jsou rozděleny tématicky a lze zde najít řadu konkrétních námětů pro praxi. Najdeme zde např.: tzv. zahřívací aktivity, aktivity na

zkoumání výtvarných medií nebo aktivity zaměřené na koncentraci, zručnost, paměť, sebepercepci, rodinné vztahy, práci ve dvojicích, náměty na vytváření skupinových obrazů a skupinových interakčních her. V závěrečné části autorka seznamuje s řízenou imaginací, prací se sny, meditací a v neposlední řadě o možnostech propojení arteterapie v užším kontextu s ostatními druhy výrazového umění.

LISÁ, Elena a kol., 2010. *Hry k rozvoji sociálních kompetencí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-746-6.

Hry k rozvoji sociálních kompetencí žáků nás seznamuje nejen se spoustou her, ale úvodem nás také seznamuje s pojmem sociální kompetence, rozvíjení sociálních kompetencí a zásadami skupinové práce

MERTIN, Václav a L. KREJČOVÁ, 2012. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Woters Kluwer. Česká republika. ISBN 9788073576790.

Autorský kolektiv pod vedením Václava Mertina a Lenky Krejčové v knize *Metody a postupy poznávání žáka* seznamují se základními diagnostickými postupy, diagnostikou jednotlivých oblastí, ale také legislativou, výchovnou problematikou žáka, metodami poznávání třídy a s některými možnostmi poznávání interakce mezi učiteli a žáky.

PATRICK, Nancy J., 2011. *Rozvíjení sociálních dovedností lidí s poruchami autistického spektra: tipy a strategie pro každodenní život*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-867-8.

Tato kniha seznamuje s problematikou sociálních dovedností a přináší tipy a rady, jak rozvíjet sociální dovednosti u jedinců s poruchou autistického spektra tak i u ostatních jedinců. Kniha je překladem původního anglické vydání *Social Skills for Teenagers and Adults with Asperg Syndrome – A Practikal Guide to Day-to Day Life*.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 9788024734705.

Zde se můžeme seznámit s historickými kořeny sociální pedagogiky a rozvojem sociální pedagogiky od 19. století k počátku 20. století včetně současného pojetí sociální

pedagogiky jako vědecké disciplíny. Procházka se současně zaměřuje na význam prostředí při řešení úkolů sociální pedagogiky a to jak v současné rodině, vrstevnických skupinách, lokálním prostředí nebo prostředí institucionalizované výchovy – školy.

POTMĚŠILOVÁ, Petra a P. SOBKOVÁ, 2012. *Arteterapie a artefiletika nejen pro sociální pedagogy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3120-8.

Předkládaná publikace je odbornou knihou, která shrnuje základní poznatky o arteterapii a je zakotvena přímo do sociální pedagogiky. Představuje přehled metod a technik v arteterapii a artefiletice pro praxi. Velmi cenné jsou postřehy z praxe, které upozorňují na možné problémy.

RUBIN, Judith Aron, 2008. *Přístupy v arteterapii*. Praha: Triton. ISBN 978 -80-7387-093-5.

Judith Aron Rubin v knize *Přístupy v arteterapii* popisuje pomocí názorných příkladů aplikaci různých psychoterapeutických přístupů v oboru arteterapie. Postupně nám představuje terapeutické možnosti, které vedou k pochopení řady teoretických konstruktů a k výběru toho přístupu, který v praxi vyhovuje nejvíc.

První část se věnuje psychodynamickým přístupům, jungiánské a freudiánské perspektivě. Druhá část přístupu je k arteterapii z hlediska humanistického přístupu, z pohledu fenomenologi a Gestapy terapie. Třetí část představuje psycho-edukační přístupy z hlediska kognitivní, behaviorální a vývojové psychologie. Čtvrtá část seznamuje se systemickými přístupy v rodinné a skupinové arteterapii. V poslední části se autoři věnují různým integrativním přístupům. Na kasuistických příkladech a prostřednictvím obrázků je názorně předvedena teorie v praxi.

SEKERA, Ondřej, 2012. *Potenciál humanistické terapie v přípravě sociálních pedagogů*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, ISBN 978-80-7464-206-7.

Předkládaná publikace poukazuje na nutnost zaplnit mezeru v prostoru přípravy sociálních pedagogů. Poukazuje na potřebu využití potenciálu jiných disciplín, než jsou pedagogicko-psychologické, potažmo sociální. Autor je přesvědčen, že terapeutické

aspekty k profesi sociálního pedagoga patří a mají v přípravě budoucích profesionálů zaměřených na reedukaci a resocializaci jedinců své nenahraditelné místo. Zabývá se nástroji a techniky humanistické terapie. Ve značné míře se věnuje kompetencím sociálního pedagoga/terapeuta.

SLAVÍK, Jan, 2004. *Umění zážitku, zážitek umění teorie a praxe artefiletiky 2. díl.* Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7290-130-3.

V druhém díle této publikace se autor věnuje různým stránkám vymezení a zpracování učiva v artefiletice a jejich metodologickým východiskům, které spočívají v pojetí artefiletického setkání a v konstruktivistickém přístupu s oporou v pojmech společný – koncept a osobní – prekoncept učiva. Autor vychází z reflektivní koncepce zaměřené na rozvíjení „myšlení vyššího řádu“, které vede k porozumění sobě samému a svým vlastním duševním procesům v kontextu kulturního poznávání.

SLAVÍK, Jan, 1997. *Od výrazu k dialogu ve výchově Artefiletika.* Praha: Univerzita Karlova. ISBN 80-7184-437-3.

V této knize se autor zamýšlí nad tradičními metodickými pojmy výchovy, výchovný cíl, námět, úkol a seznamuje čtenáře s novým pojmem – výchovný koncept. Docent Slavík předkládá přístup, jak ve výchovné praxi využít arteterapeutických metod, zároveň seznamuje s nejnovějšími trendy v tvůrčí a expresivní výchově.

SLAVÍKOVÁ, Vladimíra, Jan Slavík a Sylva ELIÁŠOVÁ, 2007. *Dívej se, tvoř a povídej! Artefiletika pro předškoláky a mladší školáky.* Praha: Portál. ISBN 978-7367-322-2.

Tato kniha nás seznamuje s pojmem artefiletika a přináší mnoho konkrétních námětů k činnostem, které vedou u edukantů k rozvíjení osobnosti, poznání druhých i sebe a nejsou jen pouhým přehledem nápadů. Zaměřené námětů, které máme v knize představeny jsou převážně výtvarné, ale vzhledem k charakteru námětů přesahují pedagogickou práci napříč různými obory.

STUHLÍKOVÁ, Iva, 2005. *Zvládání emočních problémů školáků*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-534-2.

Tématem této publikace je zvládání emočních problémů školáka na prvním stupni základní školy. Kniha nás seznamuje s problematikou emoční inteligence, zátěže u dětí a emočními problémy žáků, jejich příčinami a možnostmi prevence. Autorka se věnuje zejména dětem v období mladšího školního věku.

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

V knize *Základy arteterapie* autorka Jaroslava Šicková – Fabrici přehledně předkládá přehled o problematice arteterapie. Zaměřuje se na cílové skupiny klientů, popisuje cíle arteterapie, které nachází zejména v budování komunikace, kreativity, spontaneity, nacházení smyslu života, případné kompenzace. V teoretické rovině se zabývá vymezením pojmu arteterapie, teoretickými východisky arteterapie, formami arteterapie, případnými diagnostickými aspekty výtvarného projevu a arteterapeutickými metodami. V kontextu praktické arteterapie autorka dává velký prostor činnostem s hlinou, jelikož autorka je sama úspěšná sochařka, ale také kresbě a malbě. Velmi cenné jsou kazuistiky, které názorně ukazují účinky arteterapie. Kazuistiky jsou výsledkem autorčiny práce v Ústavu sociální péče pro mentálně retardované v osmdesátých letech 20. století. Dále se zaměřuje na vybrané indikace arteterapie a oblasti sociální problematiky. Konkrétně na arteterapii s týranými a zneužívanými dětmi, arteterapii se sociálně znevýhodněnými romskými dětmi. Arteterapii s jedinci s duševními poruchami, mentálním postižením, autistickými pacienty nebo s jedinci s tělesným nebo smyslovým postižením. Šicková tak na 160 stranách velmi přehledně seznamuje se základy arteterapie.

ŠVEC, Vlastimil, 1998. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 80-210-1937-9.

Publikace je zaměřena na vytváření a rozvíjení vybraných druhů dovedností u žáků, studentů, učitelů nebo vychovatelů. Objasňuje pojetí dovedností v kontextu některých novějších pohledů na učení a vyučování. Zaměřuje se na vybrané klíčové dovednosti, kterými jsou např. učební dovednosti, myšlenkové a tvůrčí dovednosti, sociální dovednosti nebo psychomotorické dovednosti.

ZITKOVÁ, Helena. 2014. *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol*. Pardubice: Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická, Monographica. ISBN 978-80-7395-850-3.

Práce *Rozvoj sociálních dovedností u žáků na I. stupni základních škol* se zabývá, jak již název napovídá rozvojem sociálních dovedností, které jsou řazeny v Rámcově vzdělávacím programu pro základní školy mezi klíčové kompetence. Autorka zde představuje svůj výzkumný experiment se žáky prvního stupně pardubických základních škol.

PŘÍLOHA P II: SLOVNÍČEK POJMŮ

Arteterapie

Arteterapii definujeme jako psychoterapeutickou a psychodiagnostickou disciplínu, využívající k léčebným cílům.

Artefiletika

Artefiletiku definujeme jako umělecko pedagogickou disciplínu, která je postavena na podobných postupech jako arteterapie, ale její využití směřuje do oblasti výchovy. Autorem pojmu artefiletika je prof. Jan Slavík.

Asertivita

Dovednost jedince vyjadřovat přiměřeně sociální situaci vlastní pocity a názory (Švec, 1998, s.79).

Dovednosti

Jde o učení osvojené činnosti, které jsou prováděny za účelem splnění určitých cílů a úkolů. Dělíme je na senzorycké, senzomotorické, intelektuální, emočně citové a *sociální* (Kodým, 2014, s. 36).

Emoce

Patří k psychickým procesům, které hodnotí z hlediska potřeby, cílů a osobního významu různé skutečnosti, události, průběh a výsledky činnosti jedince i skupiny. Emoce mohou být jak velmi prudké tak i kultivované nebo zdrženlivé. Významně ovlivňují *chování, rozhodování, vztahy* (Kolář, 2012, s. 38).

Emoční inteligence

Dovednost vyznat se sám sobě i v ostatních (Kodým, 2014, s.82).

Empatie

Empatie je složitým emocionálním procesem, který předpokládá *porozumění druhému při zachování vlastní identity*. Jedná se o vcítění se porozumění druhým, jejich pochopení, názorů i emocí, problémů, zkušeností. Projevuje se zejména *nasloucháním, prosociálním chováním až altruistickým chováním i jednáním* (Kolář, 2012, s. 38-39).

Intervence

Zásah do vnitřních záležitostí jedince nebo skupiny. Cílem je zvládnutí určitého procesu a pochopit souvislosti (Kolář, 2012, s. 59).

Malá skupina

Malá skupina umožňuje bezprostřední vzájemný kontakt všech členů skupiny. (Kolář, 2012, s. 126)

Metoda

Je obecně promyšleným a objektivně efektivním postupem, kdy vykonáváme určité činnosti. Směřujeme k určitému cíli. Jde o postup řešení problému, způsob zkoumání jevu. Dle Výkladového slovníku z pedagogiky rozlišujeme metody dialogické, monologické, metody výchovy, metody vyučování (Kolář, 2012, s. 73).

Metody v sociální pedagogice

Blahoslav Kraus uvádí, že výchovnou metodou rozumíme *určitý konkrétní postup, jímž chceme realizovat konkrétní postup, jímž chceme realizovat konkrétní výchovný záměr a v daném směru ovlivnit osobnost vychovávaného* (Kraus, 2008, s. 173).

Motivace

Je souborem pohnutek, které podněcují k určitým činnostem. Patří mezi základní rysy osobnosti. Ve výchově a vzdělávání fungují zejména vnitřní motivy – potřeby, zájmy, které jsou ovlivňovány vnějšími pobídkami (Kolář, 2012, s. 77).

Mladší školní věk

Jedná se o věk mezi šestým až sedmým rokem a desátým až jedenáctým rokem. V rámci kategorizace ontogenetického vývoje. U nás se jedná o žáky prvního stupně základní školy (Kolář, 2012, s. 76).

Prekoncept

Dle Výkladového slovníku z pedagogiky jde o vstupní představy žáků, vědění, které vzniká na základě jejich zkušeností s danými jevy v realitě. (Kolář, 2012, s. 106)

Prevence

Prevenčí rozumíme předcházení. Jedná se o činnosti, které zabraňují vzniku nežádoucích projevů v chování nebo vzdělávání. (Kolář, 2012, s. 106)

Prevence sociálně patologických jevů

Prevence sociálně patologických jevů by měla patřit k základním aktivitám každé výchovně-vzdělávací instituce. Školy by měly vytvářet vlastní programy prevence sociálně patologických jevů, jejichž jádrem je *budování pevného hodnotového systému dětí a mládeže, a to orientací mládeže na pozitivní aktivity, aktivity rozvoje tvorné, včetně osvětových aktivit.* (Kolář, 2012, s. 106)

Projekt

Dle Výkladového slovníku z pedagogiky je projekt návrhem činností, úkolů. Zpravidla má charakter celku s integrovaným, rozsáhlejším praktickým problémem. (Kolář, 2012, s.110)

Prosociální dovednosti

Skupina dovedností a postojů, které mohou zkvalitnit sociální komunikaci mezi lidmi. Patří sem např. dovednost spolupracovat s druhými, dovednost akceptovat druhé nebo dokázat rozpoznat situaci, kdy druhý jedinec potřebuje pomoc. (Švec, 1998, s. 80)

Pomáhající profese

Dle Psychologického slovníku představují souhrnný název pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu tak, aby pomoc mohla být účinnější. (Hartl a Hartlová, 2000, s. 185)

Povzbuzování

Ve výchovném kontextu se jedná o *podněcování, posilování, vybízení k započetí, pokračování, zintenzivnění, zdokonalení žádoucích aktivit jedince*. Povzbuzením je současně i pochvala, ocenění, pozitivní hodnocení. (Kolář, 2012, s. 103)

Reflektivní dialog

Dialog podmíněný vědomím rozdílnosti. Děti si v dialogu postupně všímají různých souvislostí své tvorby a mezi sebou diskutují. Tento dialog se považuje za rozhodující kritériu pro identifikaci artefaktů. (Slavíková, Slavík a Eliášová, 2007, s. 14)

Relaxace

Dle Výkladového slovníku z pedagogiky se jedná o psychické i tělesné uvolnění. Ve škole se jedná o nezbytný prvek po určitém pracovním vypětí, písemných testech a zkouškách. (Kolář, 2012, s. 116)

Rozvoj osobnosti

Rozvojem osobnosti dle Výkladového slovníku z pedagogiky rozumíme *harmonické propojování biologického zrání a sociálního dospívání člověka*. Přičemž se rozvíjí všechny stránky osobnosti, biologické, psychické i sociální polohy, které vyústí v osobnost. (Kolář, 2012, s. 119)

Sebereflexe

Sebereflexe, chceme-li poznání sebe sama, získá jedinec zejména z interakce s okolním světem. Vzniká jako určité *subjektivní zobecnění poznatků o sobě na základě promyšlení*

své činnosti, jednání, chování, myšlenek, názorů postojů, případně i vykonaných činů.
(Kolář, 2012, s. 122)

Sebeuvědomění

Dovednost vědět, co v daném okamžiku cítíme. (Kodým, s. 82)

Sebepojetí

Sebepojetí vyjadřuje to, co si jedinec o sobě myslí. Tento obraz si každý utváří sám o sobě. (Kolář, 2012, s. 122)

Sociální pedagogika

Sociální pedagogika se zabývá problematikou, *jak optimalizovat a usměrňovat životní situace a procesy, a to s akcentem na vnitřní potenciál jedince a jeho individualitu.* (Kraus, 2008, s. 45)

Sociabilita

Sociabilita je schopností člověka umět se sdružovat do společenských skupin, vytvářet a udržovat mezilidské vztahy. V užším pojetí se definuje *kompetencemi potřebnými k životu ve společnosti.* V širším pojetí se vymezuje jako *strukturovaná složka osobnosti, která jedinci komplexně zabezpečuje život ve společnosti a prostřednictvím společnosti.* (Kolář, 2012, s. 131)

Sociální dovednosti

Sociálními dovednostmi rozumíme postupy *chování a jednání v konkrétních sociálních situacích.* Vytvářejí se především ve školním společenství, ale také v rodině a konkrétních sociálních prostředích. (Kolář, 2012, s. 128)

Sociální interakce

Vzájemné působení a vztahy mezi lidmi. (Kodým, 2014, s. 41)

Sociální kompetence

Součástí sociální kompetence je soubor sociálních dovedností. Kompetenci definujeme jako: *obratnost a efektivitu v jednání s lidmi v sociálním styku*. (Švec, 1998, s.77)

Skupinová práce

Výkladový slovník z pedagogiky představuje skupinovou práci jako organizovanou spolupráci skupiny žáků ve vyučování i mimo vyučovací činnosti. (Kolář, 2012, s. 131)

Spontaneita

Dle výkladového slovníku z pedagogiky je spontaneita samovolnost, bezprostřednost, činnost z vlastního popudu. (Kolář, 2012, s. 131)

Tvořivost

Kolář tvořivost představuje jako soubor vlastností, které umožňují tvůrčí činnost, tvůrčí řešení problémů. (Kolář, 2012, s. 151)

Zážitková pedagogika

Je jedním z přístupů v pedagogice volného času. Vychází z toho, že ve svém volném čase si aktivity volí žák sám. O aktivity projevuje zájem, má je rád a jsou spojeny s hlubokými a intenzivními zážitky. (Kolář, 2012, s. 98)

PŘÍLOHA P III: PŘEPISY ČÁSTÍ ROZHOVORU DLE KATEGORIÍ

PŘÍLOHA P I: Přepisy částí rozhovoru dle kategorií s Alenou

Kategorie		Otázka	VR	ZR
1) Volnočasové aktivity	11	Jak trávíš svůj volný čas ?	<i>Maluju nebo jsem s kamarádkou</i>	<i>Tak v létě fotbalem s taťkou a nebo s kamarádkou venku. Teď v zimě nám dává paní učitelka hodně úkolů tak to si je musím psát. tak pochybuji, protože nám dá paní učitelka hodně úkolů, že půjdeme spolu ven.</i>
	12	Kde trávíš svůj volný čas nejraději?	<i>Asi doma a tady</i>	<i>Asi venku s kamarádkou. taky moc ráda maluju, tvořím. Kreslím si i doma pořád něco dělám. Moc mě to baví.</i>
	13	Je ještě něco máš ráda? Chodíš do nějakých kroužků?	<i>Tvoření a malování</i>	<i>Do kreativního světa a do Artíku. No nejraději chodím sem, protože si tady můžu malovat podle sebe. Nemusím si sem nic nosit. Vždycky se těším co budeme dělat.</i>
2) Artík jako faktor motivace k výtvarné činnosti	21	Jak vnímáš první hodiny v Artíku? Myslíš, že jsou v něčem jiné než ve VV s paní učitelkou?	<i>Nevím. Asi si tu hodně povídáme a hrajeme a taky malujeme.</i>	-----
	21a)	Vzpomeneš si jaký jsi měla dojem z prvních hodin v Artíku? Co to v tobě vyvolávalo?	-----	<i>Když jsem přišla poprvé tak jsem si myslela, že tady budou starší a nevěděla jsem do čeho jdu. bála jsem se , že tady budou o hodně starší. Pak jsem zjistila, že je to tady super. Zaskočilo mě, že mám mluvit. Líbilo se mi tady, ale to mluvení</i>
	22	Jak se Ti líbí první hodiny v Artíku?	<i>Moc.</i>	-----
	22a)	a1) Jak se ti líbilo během prvního pololetí v Artíku? a2) A co to pro tebe znamená dobře?	-----	<i>a1) Dobře. a2) Že je tady krásně, nikdo tady není zlobivý a že je tady dobře s kamarády. Je to tu dobré. Kreslím si jak chci podle sebe. Škoda, že není Artík častěji.</i>
	23	Na co se v Artíku těšíš ?	<i>Na pohádky a hlavně na kreslení</i>	<i>Že tady bude větší ticho než ve družině. třeba jedna holka mě tam hrozně otravuje tak jsem ráda že mě tady nikdo neotravuje</i>
	24	Jak na Tebe působí úvodní povídání , vyprávění než začneme kreslit? Doplňující otázky při závěrečném rozhovoru: Je sranda nebo Tě to motivuje? Myslíš, že se Ti po motivaci pracuje	<i>Dobře.</i>	<i>Dobře. Je to prostě fajn Mě přijde, že mě to motivuje a i, že je sranda. Jak kdy někdy dobře hned někdy mi to naskočí později.</i>

		lépe nebo hůř?		
	25	Pochválil Tě tady někdo za něco v Artíku? Doplňující otázky při závěrečném rozhovoru: A ještě někdo? A ostatní neřeknou, že je to hezké, když jsme v kruhu?	<i>Vy a kamarádi.</i>	Jo, vy. Myslím že <i>jenom vy.</i> <i>Joo, jooo.</i>
	26	Můžeš mi říct co by jsi se tady v Artíku ráda naučila ?	<i>Kreslit a tvořit.</i>	
	26a)	Je něco co jsi se tady naučila?	-----	<i>Naučila jsem se tady poslouchat ostatní a to jak mluvit o výrobcích. Mluvit nahlas před ostatními. Líp se vyjadřuju. Mám ráda malování. Chtěla bych být asi návrhářkou.</i>
	27	Co by jsi tady ráda dělala	<i>Kreslila a modelovala.</i>	-----
	28	Chceš aby Artík pokračoval (i ve druhém pololetí)?	<i>Ano.</i>	<i>Ano.</i>
	28a)	Bavilo Tě první pololetí?	-----	<i>Ano, moc.</i>
	28 b)	b ₁) Splnil Artík tvoje očekávání? b ₂) A je něco co Ti utkvělo v paměti., co jsme dělali společně tady v Artíku? A co máš na našich setkáních nejraději. b ₃) A co máš na našich setkáních nejraději? Je něco co je pro tebe na našem setkání nejtěžší. b ₄) Je něco co je pro tebe na našem setkání nejtěžší .	-----	b ₁) <i>Ano líbí se mi tu.</i> b ₂) <i>Bota, moje planeta, začarovaná krajina byla dobrá. Pamatuji si to podle pohádek a hraní.</i> b ₃) <i>To že můžu tvořit podle svojí fantazie, nikdo mě nediriguje co tam musím dodělat, když mám něco přidat nebo ubrat. Mám na to hodně času a nikdo mě nediriguje, jako paní učitelka.</i> b ₄) <i>Pro mě není nic těžké. Někdy když to mám vymyslet, ale většinou to přichází rychle. Na začátku jsem byla zaskočená tím mluvením.</i>
3) Artík jako faktor osobní pohody a relaxace	31	Když jsi přišla poprvé do Artíku, jak to na Tebe působilo?	<i>Těšila jsem se.</i>	-----
	32	Jak se cítíš , když máš jít do Artíku?	<i>Těším se.</i>	<i>Dobře. No někdy když jsem s kamarády tak mě mrzí, že nedohraji tu hru, ale přitom se hrozně těším do Artíku.</i>

	33	Jak se tady v Artíku cítíš?	<i>Dobře.</i>	<i>Dobře.</i>
	34	Jsi někdy po škole unavená ?	<i>Ano často.</i>	<i>Ani ne. Když máme ve škole hodně úkolů tak jsem většinou unavená</i>
	35	Jak se cítíš, když odcházíš z Artíku? Doplňující otázka při závěrečném rozhovoru: Myslíš, že naše setkání jsou pro tebe odreagováním ?	<i>Dobře. Je mi tu dobře. Jenom kluci trochu zlobí.</i>	<i>Tak mě mrzí, že to nemůže být dýl a že třeba tady neháčkujeme. Já bych se chtěla naučit háčkovat. To vím, ale by to asi, ale ostatní nezvládli.</i> <i>Když tvořím tak jo.</i>
4) Artík jako faktor tvořivosti a spontaneity	41	Jaký máš pocit z tvoření v Artíku?	<i>Dobry. Líbí se mi to</i>	<i>Dobry. Jako že je tady větší ticho než u nás ve třídě, nikdo nedostává poznámky. Je nás tady málo, nikdo nedělá kravinu neposmívá se na paní učitelku. A všichni se usmíváme.</i>
	42	Jakou technikou nejraději maluješ nebo kreslíš?	<i>Asi pastelkami</i>	<i>Ráda tvořím voskovkami, pastelky taky barvy. Také ráda dělám z hlíny. No vlastně se vším. Nejraději s hlinou.</i>
	43	Jak se cítíš, když maluješ podle sebe ?	<i>Dobře. Ve škole musíme podle toho co chce paní učitelka.</i>	<i>Dobry. To se mi moc líbí . U té vizitky se mi líbilo, že jsem kreslila podle sebe. Baví mě to. Bylo to podle toho co ráda dělám. Byla sranda.</i>
	44	Co kreslíš nejraději podle své fantazie?	<i>Dárčky pro někoho.</i>	<i>Všechno možné. Mě nevadí co mám kreslit. nakreslím všechno. Když mi třeba maminka řekla, že mám dědovi na přáníčko nakreslit Kačera Donalda tak jsem mu ho tam podle sebe nakreslila nebo nějakému kamarádovi.</i>
	45	Jak se cítíš , když můžeš kreslit podle své fantazie?	<i>To se mi moc líbí</i>	<i>Dobře, protože všude je, že to uděláte tak a tak, ale tady to nemusíme dělat podle toho. Ve výtvarce vždy to nějak musí být. Musí tam být toto nebo zase toto. Je to takové lepší, jinačí než ve třídě.</i>
	46	Co se Ti na tom líbí, že můžeš tvořit podle fantazie ?	<i>Můžu to udělat jak chci.</i>	<i>Že se u toho můžu i zasnít</i>
	47	Když máš něco v Artíku nakreslit, přichází nápady hned nebo musíš dlouho přemýšlet?	<i>No asi hned.</i>	<i>Někdy tak a někdy tak. Ted'ka mě to šlo hůř, ale posledně mě to napadlo hned</i>
	48	Dokončuješ nápady v Artíku do konce	<i>Ano.</i>	<i>Jo to mě baví.</i>

Zdroj: autorka

Tabulka 13 Přepis části rozhovoru s Alenou(žák č.1)

Kategorie	Otázka	VR	ZR	
5) Sebeprezentace	51	Prosím o Tvé úvodní představení. Můžeš se představit? Co by si prosím o sobě řekla?	Nevím	Jsem <i>Alena</i> . Chodím tady na tuto školu
	52	Jak by si se prosím popsala?	<i>Ráda maluju.</i>	Že ráda <i>navrhuji</i> . Ráda chodím ven, když je hezky a vymyslím nové věci s kamarádkou. Moc ráda maluju.
	53	Jak na Tebe působí kreslení, kde máš <i>ztvárnit</i> něco o sobě?	<i>Líbila se mi vizitka. Mám ji doma v pokojíku. Maminka ji chce dát do rámečku.</i>	Dobře. Někdy mě to třeba nenapadne, pak si ale vzpomenu třeba na <i>domov</i> , nebo na něco co mám v pokojíku, nebo co jsem někde viděla s kamarády nebo s paní učitelkou
	54	Jak se cítíš, když máš <i>vyjádřit</i> něco o sobě?	<i>Nevadí mi to, ale raději bych pak nepovídala.</i>	Dobře. Ze <i>začátku</i> jsem měla <i>problém</i> , nyní je to <i>lepší</i> . Maminka mě <i>chválí</i> . Ještě jsem dostala pochvalu za sloh, že jsem mluvila nahlas.
	55	Doplňující otázka v úvodním rozhovoru: Povídání o sobě Ti vadí?	Ano.	-----
	56	Myslíš, že dokážeš <i>prosadit ve skupině</i> svůj názor?	<i>Asi ne.</i>	<i>Někdy jo.</i>
6) Sociální komunikace	61	Jak se <i>cítíš</i> , když máš mluvit o tom co si nakreslila?	<i>No je to těžké</i>	Dobře. <i>Nebojím už se říct tak jak na začátku</i> . Na začátku jsem nevěděla pořadně co mám říct. Prostě o tom dokážu víc mluvit. Mám z toho dobrý pocit. Mamka mě doma moc chválí.
	62	Je to pro Tebe obtížné mluvit o tom co jsi nakreslila v Artíku? Doplňující otázka při závěrečném rozhovoru: Myslíš, že je nějaký rozdíl v tom, když jsi mluvila na začátku našich setkání a nyní?	<i>Ano je, malování se mi líbí i hraní, ale těžko se mi povídá.</i>	<i>No docela jo.</i> <i>Ano jak jsem říkala, teď je to lepší.</i>
	63	Dovedeš si představit, že by si měla takto mluvit před celou třídou? Doplňující otázky při závěrečném rozhovoru, navazující na odpověď Verunky uvedenu v 61: Ty jsi to tak uvědomuješ? Takže myslíš, že ti naše setkání v něčem pomáhají? A dokážeš třeba říct v čem ti to pomáhá?	<i>Ne</i>	<i>No jo teď jsem ve škole mluvila za celou skupinu, když nikdo nechtěl o mráčkách. Moc jsem se rozmluvila a vůbec jsem nebyla potichu. Paní učitelka mě pochválila.</i> <i>Třeba v tom abych mohla mluvit před třídou. Teď jsem se já hodně rozmluvila. Dřív jsem byla hodně potichu. Teď mluvím i hodně nahlas a nebojím se toho.</i>
	64	Dopl. otázka v úvodním rozhovoru Proč myslíš, že ne?	<i>Stydím se</i>	

	65	Jak vnímáš povídání o tvých zážitcích	<i>Hned mě to vždycky napadne, co budu dělat. Povídat se mi nechce.</i>	<i>Dobře. No dobře, ale nevím ve škole se nás tak paní učitelka neptá. Prvně jsem nevěděla co mám říct, ale pak jsem něco řekla. Asi jsem se trochu styděla.</i>
	66	Dopl. otázka v úvodním rozvoru Proč Jak vnímáš povídání o tom co jsi nakreslila?	<i>No nerada povídám.</i>	
	67	Dopl. otázka v úvodním rozvoru Proč Jak se cítíš, když máš vyjádřit svůj názor v Artíku?	<i>No snažím se, ale je to těžké.</i>	
	67 a)	a ₁) Je to pro tebe nyní snadnější mluvit o výrobcích než na začátku? a ₂) A v čem myslíš, že to je? a ₃)Myslíš si, že je v tom skutečně nějaký rozdíl, když jsi mluvila na začátku a když mluvíš nyní?	-----	a ₁) <i>Jo přijde mi to mnohem snadnější.</i> a ₂) <i>Myslím, že jsem byla na začátku hodně stydlivá, ale teď jsem se naučila víc mluvit nahlas a o sobě. Taký maluju podle sebe, ale ve škole ne.</i> a ₃) <i>Jo předtím jsem se hodně styděla před ostatními a teď už se tolik nestydím mluvit nahlas.</i>
7) Empatie	71	Jak se cítíš při poslušání vyprávění ostatních v Artíku?	<i>Dobře.</i>	<i>Je to dobré.</i>
	72	Co pro Tebe znamená dobře?	<i>No já zajímá mě to, ale když vidím ty obrázky tak já v tom vidím něco jiného než oni říkají.</i>	<i>No třeba že mě zajímá co ostatní udělali, nebo je zajímavé, že já si to představuji nějak jinak a oni dělají něco jinak. Třeba to nepochopím, ale oni to pak vysvětlí jinak. Tak mě to moc zajímá.</i>
	73	Zajímá Tě co povídají? Doplňující otázky při závěrečné rozhovoru: A máš pocit, že jsi se o nich něco dověděla? Vzpomeň si na něco konkrétního?	<i>Ano.</i>	<i>Ano. Třeba, že Riša pomáhá na zahradě a Lucinka taky a že Honza má rád hrozně hady.</i>
	74	Jak na Tebe působí , když máš kamarády poslouchat ?	<i>Dobře.</i>	<i>Dobře.</i>
	75	Myslíš, že ostatní zajímá co ty povídáš o svém obrázku	<i>Nevím.</i>	<i>No tak kluci ne. Ti většinou hodně mluví Holky asi jo</i>
8) Koopera ce	81	Jak vnímáš kreslení ve skupině? Doplňující otázka při závěrečné rozhovoru: Myslíš, že taková práce pro	<i>No já raději kreslím sama.</i>	<i>V malé skupině se dobře pracuje. Je tu klid. Spolu si rozumíme. Po sobě nepovykujeme. Každý si umísťujeme práce kam chceme, když tak dáme dvě práce vedle sebe na stejně místo. <i>Jo, třeba, když někdo neposlechne tak vím, že se</i></i>

		tebe nějakým způsobem přínosná?		<i>nesmím rozčilovat, protože ostatní by se na mě naštváli a takové věci.</i>
	82	Doplňující otázka při úvodním rozhovoru: Kreslila jsi někdy ve skupině?	<i>Ne ve škole kreslíme každý sám.</i>	

- Zdroj: autora VR = vstupní rozhovor ZR = závěrečný rozhovor

PŘÍLOHA P IV : PŘEPIS ROZHOVORU – ÚVODNÍ

Rozhovor úvodní Alena. Rozhovor byl uskutečněn dne 6.10. 2015 na základní škole kam žák dochází.

V – výzkumník

Ž - žák

V: Souhlasíš prosím s naším rozhovorem a jeho následným použitím pro účely diplomové práce?

Ž: Ano.

V: Prosím o Tvé úvodní představení. Co bys, prosím, o sobě řekla?

Ž: Nevím.

V: Jak bys, prosím, sebe popsala?

Ž: Ráda maluju.

V: Je ještě něco máš ráda?

Ž: Tvoření a malování.

V: Jak trávíš svůj volný čas?

Ž: Maluju nebo s kamarádkou.

V: Kde trávíš svůj volný čas nejraději?

Ž: Asi doma a tady.

V: Tak to jsem moc ráda, že se Ti tady líbí.

V: Jak vnímáš první hodiny v Artiku? Myslíš, že jsou v něčem jiné než ve VV s paní učitelkou?

V: Jistě jsou hodiny s paní učitelkou moc pěkné. V čem myslíš tedy, že jsou jiné naše hodiny než s paní učitelkou?

Ž: Nevím. Asi si tu hodně povídáme a hrajeme a taky malujeme.

V: Jak se Ti líbí první hodiny v Artiku?

Ž: Moc.

V: Když jsi přišla poprvé do Artiku, jak to na Tebe působilo?

Ž: Těšila jsem se.

V: *Jak se tady cítíš?*

Ž: Dobře.

V: *Jak se cítíš, když máš mluvit o tom co si nakreslila?*

Ž: No je to těžké.

V: *Je to pro Tebe obtížné mluvit o tom co jsi nakreslila v Artíku?*

Ž: Ano je, malování se mi líbí i hraní, ale těžko se mi povídá.

V: *Dovedeš si představit, že by si měla takto mluvit před celou třídou?*

Ž: Ne.

V: *Proč myslíš, že ne?*

Ž: Stydím se.

V: *Jak vnímáš povídání o tvých zážitcích a o tom co prožíváš, když tvoříš?*

Ž: Hned mě to vždycky napne co budu dělat. Povídat se mi nechce.

V: *Jaký máš pocit z tvoření v Artíku?*

Ž: Dobrý. Líbí se mi to.

V: *Jakou technikou nejraději maluješ nebo kreslíš?*

Ž: Asi pastelkami.

V: *Jak se cítíš, když maluješ podle sebe?*

Ž: Dobře. Ve škole musíme podle toho co chce paní učitelka.

V: *Co kreslíš nejraději podle své fantazie?*

Ž: Dárčky pro někoho.

V: *Jak se cítíš, když můžeš kreslit podle své fantazie?*

Ž: To se mi moc líbí

V: *Co se Ti na tom líbí?*

Ž: Můžu to udělat jak chci.

V: *Jak na Tebe působí úvodní povídání, vyprávění než začneme kreslit?*

Ž: Dobře.

V: Pochválil Tě tady někdo za něco v Artíku?

Ž: Vy a kamarádi.

V: Když máš něco v Artíku nakreslit, přichází nápady hned nebo musíš dlouho přemýšlet?

Ž: No asi hned.

V: Dokončuješ nápady do konce?

Ž: Ano.

V: Jak na Tebe působí kreslení, kde máš ztvárnit něco o sobě?

Ž: Líbila se mi vizitka. Mám ji doma v pokojíku. Maminka ji chce dát do rámečku.

V: Jak se cítíš, když máš vyjádřit něco o sobě?

Ž: Nevadí mi to, ale raději bych pak nepovídala.

V: Povídání Ti vadí?

Ž: Ano.

V: Jak se cítíš při poslouchání vyprávění ostatních v Artíku?

Ž: Dobře.

V: Co pro Tebe znamená dobře?

Ž: No já zajímá mě to, ale když vidím ty obrázky tak já v tom vidím něco jiného než oni říkají.

V: Zajímá Tě co povídají?

Ž: Ano.

V: Jak na Tebe působí, když máš kamarády poslouchat?

Ž: Dobře.

V: Myslíš, že ostatní zajímá co ty povídáš o svém obrázku?

Ž: Nevím.

V: Jak vnímáš povídání o tvých zážitcích a o tom co jsi nakreslila?

Ž: No nerada povídám.

V: Jak se cítíš, když máš vyjádřit svůj názor v Artíku?

Ž: No snažím se, ale je to těžké.

V: Myslíš, že dokážeš prosadit ve skupině svůj názor?

Ž: Asi ne.

V: Jak se cítíš, když máš jít do Artíku?

Ž: Těším se.

V: To jsem ráda. Na co se těšíš?

Ž: Na pohádky a hlavně na kreslení.

V: Jsi někdy po škole unavená?

Ž: Ano často.

V: Jak se cítíš, když odcházíš z Artíku?

Ž: Dobře. Je mi tu dobře. Jenom kluci trochu zlobí.

V: Jak vnímáš kreslení ve skupině?

Ž: No já raději kreslím sama.

V: Kreslila jsi někdy ve skupině?

Ž: Ne ve škole kreslíme každý sám.

V: Můžeš mi říct co by jsi se tady v Artíku ráda naučila?

Ž: Kreslit a tvořit.

V: Co bys tady ráda dělala?

Ž: Kreslila a modelovala.

V: Chceš aby Artík pokračoval i ve druhém pololetí?

Ž: Ano.

V: Děkuji za rozhovor

PŘÍLOHA P V: PŘEPIS ROZHOVORU – ZÁVĚREČNÝ

Rozhovor závěrečný Alena. Rozhovor byl uskutečněn dne 15.3. 2016 na základní škole kam žák dochází.

V – výzkumník

Ž - žák

V: Souhlasíš prosím s naším rozhovorem a jeho následným použitím pro účely diplomové práce?

Ž: Jo.

V: Děkuji moc.

V: Můžeš se, prosím, představit?

Ž: Jsem Verunka a chodím tady na tuto školu.

V: Jak trávíš svůj volný čas?

Ž: Tak v létě fotbalem s tatškou a nebo s kamarádkou venku. Teď v zimě nám dává paní učitelka hodně úkolů tak to si je musím psát. tak pochybuji, protože nám dá paní učitelka hodně úkolů, že půjdeme spolu ven.

V: Kde trávíš svůj volný čas nejraději?

Ž: Asi venku s kamarádkou. taky moc ráda maluju, tvořím. Kreslím si i doma pořád něco dělám. Moc mě to baví.

V: Chodíš do nějakých kroužků?

Ž: Do kreativního světa a do Artíku.

V: No nejraději chodím sem, protože si tady můžu malovat podle sebe. Nemusím si sem nic nosit. Vždycky se těším co budeme dělat.

Ž: To mě moc těší. A jak by jsi se popsala? Co by jsi o sobě řekla?

V: Že ráda navrhuji. Ráda chodím ven, když je hezky a vymýšlím nové věci s kamarádkou. Moc ráda maluju.

V: Tak to jsi moc šikovná.

V: Jak se ti líbilo během prvního pololetí v Artíku?

Ž: Dobře.

V: *A co to pro tebe znamená dobře?*

Ž: Že je tady krásně, nikdo tady není zlobivý a že tady dobře s kamarády

Ž: Je to tu dobré. Kreslím si jak chci podle sebe. Škoda, že není Artík častěji.

V: *A bavilo Tě to tady to první pololetí?*

Ž: Ano moc.

V: *Splnil Artík tvoje očekávání?*

Ž: Ano líbí se mi tu.

V: *Je něco co jsi se tady naučila?*

Ž: Naučila jsem se tady poslouchat ostatní a to jak mluvit o výrobcích.

V: *A když už o tom mluvíš, že jsi se tady naučila mluvit o výrobcích. Je to pro tebe nyní snadnější o tom mluvit než na začátku?*

Ž: Jo přijde mi to mnohem snadnější.

V: *A v čem myslíš, že to je?*

Ž: Myslím, že jsem byla na začátku hodně stydlivá, ale teď jsem se naučila víc mluvit nahlas a o sobě. Taky maluju podle sebe, ale ve škole ne.

V: *Děkuji*

V: *Vzpomeneš si jaký jsi měla dojem z prvních hodin v Artíku? Co to v tobě vyvolávalo?*

Ž: Když jsem přišla poprvé tak jsem si myslela, že tady budou starší a nevěděla jsem do čeho jdu. bála jsem se , že tady budou o hodně starší. Pak jsem zjistila, že je to tady super. Zaskočilo mě, že mám mluvit.

V: *Když jsi přišla poprvé do Artíku, jak to na Tebe působilo?*

Ž: Líbilo se mi tady, ale to mluvení

V: *Jak se tady cítíš nyní?*

Ž: Dobře.

V: *Jak se cítíš, nyní když máš mluvit o tom co jsi nakreslila?*

Ž: Dobře. Nebojím už se říct tak jak na začátku. Na začátku jsem nevěděla pořadně co mám říct. Prostě o tom dokážu víc mluvit. Mám z toho dobrý pocit. Mamka mě doma moc chválí.

V: Ty jsi to tak uvědomuješ?

Ž: Ano. Jo.

V: Takže myslíš, že ti naše setkání v něčem pomáhají?

Ž: Ano.

V: A dokážeš třeba říct v čem ti to pomáhá?

Ž: Třeba v tom abych mohla mluvit před třídou. Teď jsem se já hodně rozmluvila. Dřív jsem byla hodně potichu. Teď mluvím i hodně nahlas a nebojím se toho.

V: A ty jsi to takto sama uvědomuješ, že to na tebe takto působí?

Ž: Ano.

V: Tak to jsem moc ráda. Verunko o tohle nám podstatě společně šlo. Vlastně, abyste se nebáli komunikovat a prosadit a byli jste moc šikovní. To jsem opravdu moc ráda, že to takto vnímáš.

V:: Myslíš si, že je v tom skutečně nějaký rozdíl, když jsi mluvila na začátku a když mluvíš nyní?

Ž: Jo předtím jsem se hodně styděla před ostatními a teď už se tolik nestydím mluvím nahlas.

V: Tak to jsem moc ráda. A dovedeš si představit, že by jsi měla dneska takto mluvit před celou třídou?

Ž: No jo teď jsem ve škole mluvila za celou skupinu, když nikdo nechtěl o mráčcích. Moc jsem se rozmluvila a vůbec jsem nebyla potichu. Paní učitelka mě pochválila.

V: Tak to je super. Tak to je perfektní. To mám velkou radost.

V: Jak vnímáš povídání o svých zážitcích?

Ž: Dobře.

V: Co myslíš tím dobře?

Ž: No dobře, ale nevím ve škole se nás tak paní učitelka neptá. Prvně jsem nevěděla co mám říct, ale pak jsem něco řekla. Asi jsem se trochu styděla.

V: *Je to pro Tebe obtížné mluvit o tom co jsi třeba nakreslila v Artíku?*

Ž: No docela jo.

V: *Myslíš, že je nějaký rozdíl v tom, když jsi mluvila na začátku našich setkání a nyní?*

Ž: Ano jak jsem říkala, teď je to lepší.

V: *Jak vnímáš povídání o tvých zážitcích a o tom co prožíváš, když tvoříš?*

Ž: Dobře.

V: *Nemáš tedy s ničím problém?*

Ž: Ne.

V: *Jaký máš pocit z celkového tvoření v Artíku a z našich setkání?*

Ž: Dobrý.

V: *Dokážeš to nějak víc popsat?*

Ž: Jako že je tady větší ticho než u nás ve třídě, nikdo nedostává poznámky. Je nás tady málo, nikdo nedělá kraviny neposmívá se na paní učitelku. A všichni se usmíváme.

V: *Takže myslíš, že je tady klid na práci?*

Ž: Jo.

V: *V malé skupině se dobře pracuje?*

Ž: Jo.

V: *Jaký máš pocit po prvním pololetí z tvoření v Artíku, když maluješ podle sebe?*

Ž: Dobrý. To se mi moc líbí.

V: *Jakou technikou jsi tady nejraději tvořila?*

Ž: Ráda tvořím voskovkami, pastelky taky barvy. Také ráda dělám z hlíny. No vlastně se vším. Nejraději s hlínou.

V: *Jaký máš pocit po prvním pololetí z tvoření v Artíku, když maluješ podle sebe?*

Ž: Dobře. U té vizitky se mi líbilo, že jsem kreslila podle sebe. Baví mě to. Bylo to podle toho co ráda dělám. Byla sranda.

V: *Jaký máš pocit, když můžeš malovat podle své fantazie?*

Ž: Dobrý, protože všude je, že to udělte tak a tak, ale tady to nemusíme dělat podle toho. Ve výtvarce vždy to nějak musí být. Musí tam být toto nebo zase toto. Je to takové lepší, jinačí než ve třídě.

V: *Tak to jsem moc ráda, že ti to vyhovuje.*

V: *Co kreslíš nejraději podle své fantazie?*

Ž: Všechno možné. Mě nevadí co mám kreslit. nakreslím všechno. Když mi třeba maminka řekla, že mám dědovi na přáníčko nakreslit Kačera Donalda tak jsem mu ho tam podle sebe nakreslila nebo nějakému kamarádovi.

V: *A je něco co Ti utkvělo v paměti., co jsme dělali společně tady v Artíku?*

Ž: Bota, moje planeta, začarovaná krajina byla dobrá. Pamatuji si to podle pohádek a hraní.

V: *Výborně. Vzpomeneš si ještě na něco?*

Ž: Hmm na vizitku, erb, botu, kterou kluci pak udělali na černo

V: *Jak na Tebe působilo úvodní povídání, vyprávění než začneme kreslit?*

Ž: Dobře.

V: *Co to znamená dobře?*

Ž: No jako dobře. Je to prostě fajn?

V: *Je sranda nebo Tě to motivuje?*

Ž: Mě přijde, že mě to motivuje a taky, že je sranda.

Ž: *Paní učitelko. Můžu mít teď na Vás dotaz já?*

Ž: *Jak dlouho už děláte Artík?*

V: *Ano měla jsem podobný kroužek. A měla jsem ho na speciální škole. Již delší dobu se tomu věnuji a nyní bych o tom ráda napsala diplomovou práci. Chtěla bych tam napsat o všem co tady společně děláme. Stačí tak?*

Ž: Jo.

V: *A ještě se zeptám já.*

V: *Než začneme pracovat: Myslíš, že se Ti po motivaci pracuje lépe nebo hůř?*

Ž: Jak kdy někdy dobře hned někdy mi to naskočí později.

V: *A přichází nápady hned nebo později?*

Ž: Někdy tak a někdy tak. Teďka mě to šlo hůř, ale posledně mě to napadlo hned

V: *Myslíš si, že Tě někdo povzbuzuje tady v Artiku?*

Ž: Jo vy.

V: *A ještě někdo?*

Ž: Myslím že jenom vy.

V: *A ostatní neřeknou, že je to hezké, když jsme v kruhu?*

Ž: Jo to jo.

V: *Povzbudí to, že?*

Ž: Jo.

V: *A ty nápady pak dokončíš?*

Ž: Jo to mě baví.

V: *Jak na tebe působí, když máš ztvárnit něco o sobě?*

Ž: Dobře. Někdy mě to třeba nenapadne, pak si ale vzpomenu třeba na domov, nebo na něco co mám v pokojíku, nebo co jsem někde viděla s kamarády nebo s paní učitelkou.

V: *A dneska z toho máš dobrý pocit?*

Ž: Ano.

V: *Nemáš s něčím problém?*

Ž: Ne.

V: *Jak se cítíš nyní, když máš vyjádřit něco o sobě?*

Ž: Dobře. Ze začátku jsem měla problém, nyní je to lepší. Maminka mě chválí. Ještě jsem nestala pochvalu za sloh, že jsem mluvila nahlas.

V: *Jak se cítíš při poslouchání vyprávění ostatních v Artiku?*

Ž: Je to dobré.

V: *Co pro Tebe znamená je to dobré?*

Ž: No třeba, že mě zajímá co ostatní udělali. nebo je zajímavé, že já si to představuji nějak jinak a oni dělají něco jinak. Třeba to nepochopím, ale oni to pak vysvětlí jinak. Tak mě to moc zajímá.

V: *Zajímalo Tě co povídají ostatní?*

Ž: Ano.

V: *A máš pocit, že jsi se o nich něco dověděla?*

Ž: Ano.

V: *Vzpomeneš si na něco konkrétního*

Ž: Třeba, že Pavel pomáhá na zahradě a Liduška taky a také, že Vítek má rád hrozně hady.

V: *Tak to je spousta věcí, které si pamatuješ. Ty je asi opravdu posloucháš, že?*

Ž: Ano.

V: *A máš pocit, že ostatní poslouchají tebe, když ty pak povídáš?*

Ž: No tak kluci ne. Ti většinou hodně mluví a zlobí. Holky asi poslouchají.

V: *Ano, kluky máme takové zlobivější to máš pravdu. a je problém je někdy uklidnit.*

V: *Jak se cítíš, když máš vyjádřit svůj názor tady?*

Ž: Dobře.

V: *A myslíš, že ho dokážeš prosadit?*

Ž: Někdy jo.

zvoní

V: *Jak se cítíš, když jdeš do Artíku?*

Ž: Dobře. No někdy když jsem s kamarády tak mě mrzí, že nedohraji tu hru, ale přitom se hrozně těším do Artíku.

V: *A na co se těšíš do Artíku?*

Ž: Že tady bude větší ticho než ve družině. Třeba jedna holka mě tam hrozně otravuje, tak jsem ráda, že mě tady nikdo neotravuje.

V: *Takže máš tady klid?*

Ž: Jo.

V: A býváš po škole hodně unavená?

Ž: Ani ne. Když máme ve škole hodně úkolů tak to jsem většinou unavená.

V: Jak se cítíš, když jdeš z Artíku?

Ž: Tak mě mrzí, že to nemůže být déle a že tady neháčkujeme. Já bych se chtěla naučit háčkovat. To by asi, ale ostatní nezvládli.

V: Ano háčkování je docela těžké. Jestli budeme háčkovat? Tak to spíše ne. Určitě, ale budeme kreslit, modelovat, malovat a také si povídat.

V: Myslíš, že naše setkání jsou pro tebe odreačováním?

Ž: Když tvořím tak jo.

V: A co máš na našich setkáních nejraději.

Ž: To že můžu tvořit podle svojí fantazie, nikdo mě nediriguje co tam musím dodělat, když mám něco přidat nebo ubrat. Mám na to hodně času a nikdo mě nediriguje, jako paní učitelka.

V: Aha, no tady Tě opravdu nikdo nediriguje. A vyhovuje ti tento způsob práce?

Ž: Ano

V: Můžeš vlastně svobodně tvořit co chceš. Je něco co je pro tebe na našem setkání nejtěžší.

Ž: Když bychom to shrnuli. Pro mě není nic těžké. Někdy když to mám vymyslet, ale většinou to přichází rychle. Na začátku jsem byla zaskočená tím mluvením.

V: Tak to je výborné. Jak vnímáš práci ve skupině?

Ž: Dobře.

V: Jaký máš pocit ze skupinové práce?

Ž: Dobrý. Spolu si rozumíme. Po sobě nepovykujeme. Každý si umísťujeme práce kam chceme, když tak dáme dvě práce vedle sebe na stejné místo.

V: Myslíš, že taková práce pro tebe nějakým způsobem přínosná?

Ž: Ano.

V: A v čem je pro tebe přínosná?

Ž: Těžké popsat.

V: no souhlasím, že je to těžká otázka.

Ž: Jo no třeba, když někdo neposlechne tak vím, že se nesmím rozčilovat, protože ostatní by se na mě naštváli a takové věci. Moje spolužačka mi máme na tento čtvrtek do vlastivědy dělat nějaký to. Máme v učebnici zadání a máme hrát ženy s dětmi teďka v pravěku. Tak to bude asi hodně těžké.

V: Takže máš pocit, že ti tady práce ve skupině nějak pomáhá?

Ž: Jo

V: Máš pocit, že jsi se tady něco nového naučila?

Ž: Jo mluvit nahlas před ostatními.

V: Tak to jsem moc ráda. Co se týče tvůrčí práce, tvoření. To máš pocit, že jsi se naučila něco nového?

Ž: Nebylo nic nového.

V: Způsob, že jsi tvořila podle sebe Ti vyhovoval tedy vyhovoval?

Ž: Jo moc.

V: Myslíš, že Ti Artík v něčem pomohl?

Ž: Jo, že mluvím nahlas. Líp se vyjadřuju. Mám ráda malování. Chtěla bych být asi návrhářkou.

V: Chceš, aby Artík pokračoval ve druhém pololetí?

Ž: Ano.

V: Chtěla by jsi ještě něco říct?

Ž: Ne.

V: Děkuji Ti moc za rozhovor

PŘÍLOHA P VI: POZNÁMKY K VYHODNOCENÍ ROZHovorŮ

barva – vytvořená kategorie

barva – vytvořené „jednotlivé oblasti“

barva – poznámka k tvorbě kategorií a „jednotlivým oblastem“

Rozhovor úvodní Alena

Souhlasíš, prosím, s naším rozhovorem a jeho následným použitím pro účely diplomové práce?

Ano

Kategorie 5) Sebe prezentace - dovednost hovořit sám o sobě a představit se patří k sociálním dovednostem, k sociabilitě

51 *Prosím o Tvé úvodní představení. Co bys, prosím, o sobě řekla?*

Nevím

52 *Jak bys se, prosím, popsala?*

Ráda maluju.

Kategorie 1) Volnočasové aktivity – oblast volného času resp. pedagogika volného času je jedním z pilířů sociální pedagogiky

13 *Je ještě něco máš ráda? – zařadit do volnočasových aktivit na konec tvoření a malování*

11 *Jak trávíš svůj volný čas?*

Maluju nebo s kamarádkou.

12 *Kde trávíš svůj volný čas nejradyji?*

Asi doma a tady

Tak to jsem moc ráda, že se Ti tady líbí.

Kategorie 2) Artík jako motivátor k výtvarné činnosti – motivace jako jeden z nejdůležitějších faktorů všech pedagogických oborů

21 *Jak vnímáš první hodiny v Artiku? Myslíš, že jsou v něčem jiné než ve VV s paní učitelkou?*

Jistě jsou hodiny s paní učitelkou moc pěkné. V čem myslíš tedy, že jsou jiné naše hodiny než s paní učitelkou?

Nevím. Asi si tu hodně povídáme a hrajeme a taky malujeme. motivační stránka i stránka výtvarná

22 *Jak se Ti líbí první hodiny v Artíku? Pocit libosti je motivátorem, proto zařazení do této kategorie; přesah do kategorie osobní pohody.*

Moc.

Kategorie 3) Osobní pohoda a relaxace – koncept well being je nosným konceptem sociální pedagogiky, stejně jako je jedna z funkcí sociální pedagogiky je funkce relaxační

31 *Když jsi přišla poprvé do Artíku, jak to na Tebe působilo? Působil Artík od začátku motivačně?*

Těšila jsem se.

33 *Jak se tady Artíku cítíš? – rovněž jako validizace 21*

Dobře.

Kategorie 6) Sociální komunikace – jedna ze základních sociálních dovedností

61 *Jak se cítíš, když máš mluvit o tom co si nakreslila? – komunikace o vlastní osobě*

No je to těžké.

62 *Je to pro Tebe obtížné mluvit o tom co jsi nakreslila v Artíku? – dovednost povídání o svém výtvaru, stud vs. prosazování se v rámci Artíku*

Ano je, malování se mi líbí i hraní, ale těžko se mi povídá.

63 *Dovedeš si představit, že by si měla takto mluvit před celou třídou? To samé rozšířeno na celou třídu*

Ne.

64 *Proč myslíš, že ne? Rozšiřující otázka – důvod*

Stydím se.

65 *Jak vnímáš povídání o tvých zážitcích? – vnímání, tedy kognitivní dimenze komunikace o zážitcích*

Hned mě to vždycky napne co budu dělat. Povídat se mi nechce.

Kategorie 4) Tvořivost a spontaneita – tvořivost jako nedílná součást artefietických aktivit

41 *Jaký máš pocit z tvoření v Artíku?*

Dobrý. Líbí se mi to.

42 *Jakou technikou nejraději maluješ nebo kreslíš?*

Asi pastelkami.

43 *Jak se cítíš, když maluješ podle sebe?*

Dobře. Ve škole musíme podle toho co chce paní učitelka.

44 *Co kreslíš nejraději podle své fantazie? – volba tématu*

Dárčky pro někoho.

45 *Jak se cítíš, když můžeš kreslit podle své fantazie? – pocity při kreslení podle fantazie*

To se mi moc líbí

45 *Co se Ti na tom líbí?*

Můžu to udělat jak chci.

Kategorie 2) Artík jako motivátor k výtvarné činnosti

26 *Jak na Tebe působí úvodní povídání, vyprávění než začneme kreslit? – je úvod pro děti dostatečně motivační?*

25 *Pochválil Tě tady někdo za něco v Artíku? Motivační vliv pochvaly*

Vy a kamarádi.

Kategorie 4) Tvořivost a spontaneita

47 *Když máš něco v Artíku nakreslit, přichází nápady hned nebo musíš dlouho přemýšlet? Spontaneita nápadů - z logiky věci dát na konec kategorie*

No asi hned.

48 *Dokončuješ nápady do konce? – vztah tvořivosti a vytrvalosti*

Ano.

Kategorie 5) Sebe prezentace

53 *Jak na Tebe působí kreslení, kde máš ztvárnit něco o sobě?*

Líbila se mi vizitka. Mám ji doma v pokojíku. Maminka ji chce dát do rámečku. **Vliv kreslení na sebe prezentaci**

54 *Jak se cítíš, když máš vyjádřit něco o sobě? – zde zaměření na komunikaci*

Nevadí mi to, ale raději bych pak nepovídala.

54 *Povídání Ti vadí? – doplňující otázka*

Ano.

Kategorie 7) Empatie – schopnost vcítit se do pocitů jiných jako jedna z prosociálních dovedností

Jak se cítíš při poslouchání vyprávění ostatních v Artíku? – pocit při poslouchání druhých jako indikátor empatie

Dobře.

Co pro Tebe znamená dobře? – doplňující otázka

71 No, já zajímá mě to, ale když vidím ty obrázky, tak já v tom vidím něco jiného než oni říkají.

72 *Zajímá Tě co povídají? – zájem o problémy, stavy, pocity ostatních členů skupiny Artík*

Ano.

72a *Jak na Tebe působí, když máš kamarády poslouchat? – validizace a rozvinutí 72*

Dobře.

73 *Myslíš, že ostatní zajímá co ty povídáš o svém obrázku? – směřování na meta-kognitivní uvažování*

Nevím.

Kategorie 6) Sociální komunikace

66 *Jak vnímáš povídání o tom co jsi nakreslila? – kognitivní stránka, vnímání sociální komunikací*

No nerada povídám.

67 *Jak se cítíš, když máš vyjádřit svůj názor v Artíku? emoční doprovod při vyjádření názoru*

No snažím se, ale je to těžké.

Kategorie 5) Sebe prezentace

56 *Myslíš, že dokážeš prosadit ve skupině svůj názor? – vnímaná osobní zdatnost sebe prezentace*

Asi ne.

Kategorie 3) Osobní pohoda a relaxace

31 *Jak se cítíš, když máš jít do Artíku?* – jaké emoce prožívá před setkáním, pozitivní, negativní?

Těším se.

Kategorie 2) Artík jako motivátor k výtvarné činnosti

23 *To jsem ráda. Na co se v Artíku těšíš?* – které aktivity vytvářejí osobní pohodu – překrývání s motivací, zařazeno do motivace

Na pohádky a hlavně na kreslení.

Kategorie 3) Osobní pohoda a relaxace

3 *Jsi někdy po škole unavená?* – zjištění stavu před příchodem do Artíku

Ano často.

31 *Jak se cítíš, když odcházíš z Artíku?* – působí aktivity Artíku prorelaxačně?

Dobře. Je mi tu dobře. Jenom kluci trochu zlobí.

Kategorie 8) Kooperace – schopnost spolupráce s ostatními jako důležitá prosociální dovednost

81 *Jak vnímáš kreslení ve skupině?*

No já raději kreslím sama.

82 *Kreslila jsi někdy ve skupině?*

Ne ve škole kreslíme každý sám.

Kategorie 2) Artík jako motivátor k výtvarné činnosti

27 *Můžeš mi říct co bys se tady v Artíku ráda naučila?* – jsou artefietické aktivity natolik motivační, že vyvolají touhu se něco naučit

Kreslit a tvořit.

28 *Co bys tady ráda dělala? Které činnosti jsou pro dítě motivační*

Kreslila a modelovala.

29 *Chceš, aby Artík pokračoval i ve druhém pololetí?*

Ano.

Děkuji za rozhovor

PŘÍLOHA P VII: ZÁZNAMOVÝ ARCH – POZNÁMKY K POZOROVÁNÍ SETKÁNÍ Č.1

Komunikační dovednosti žáků ve skupině	Na začátku práce byla většina žáků velmi komunikativních, neposedných, netrpělivých jak bude setkání probíhat. Někteří žáci během setkání vůbec nepromluvili, byli velmi zamlklí a dva odmítli povídat během závěrečné reflexe.
Spolupráce mezi žáky ve skupině	Žáci se zatím moc neznají. Jedná se o první setkání. Nicméně děti jsou ochotny spolupracovat.
Chování žáků na začátku setkání	Na začátku setkání lze pozorovat netrpělivost, neposednost, hlučnost. Během a po úvodní motivaci dochází ke zklidnění žáků.
Chování žáků na konci setkání	Na konci setkání jsou žáci zklidnění, nezlobí. Jen Saša vyrušuje a nedá se zklidnit. Žáci jsou nadšeni z volnosti výběru techniky jakou se jim chce pracovat. Souhlasí s pravidly.
Pozorování chování žáků ve skupině	Skupina je velmi různorodá. Ve skupině jsou tři velmi živý, neposlušní žáci, kteří narušují činnost ostatních. Dále zde jsou žáci, kteří jsou jejich naprostým opakem, velmi neprůbojní, nekomunikují, jsou velmi uzavření.
Celkový dojem ze setkání	Na prvním setkání se žáci měli možnost seznámit s pravidly, které budeme ve skupině dodržovat. Po úvodní nejistotě z toho co je čeká, přišla velká radost ze zjištění, že zde můžou tvořit, kreslit, malovat jakou chtějí technikou. Velmi se jim líbila úvodní motivace po které se pustili se zaujetím do práce. Samotná tvorba proběhla bez problémů. Všichni žáci neporozuměli zadání. Během reflektivního dialogu Michal velmi vyrušoval a nedal se uklidnit. Neklidní a hluční byli také Pavel a Vítek. Povídání ostatních je nezajímalo. Většina žáků poprvé odmítla v rámci reflektivního dialogu komunikovat nebo odpovídali jednoslovně, krátce. Celkově se žáci shodují, že je aktivita bavila a líbila se jim, ale mluvit o tom ve skupině, kde se ještě neznají se zdá být velmi těžké. Těší se na další setkání.

PŘÍLOHA P VIII: ZÁZNAMOVÝ ARCH ZÚČASTNĚNÉHO POZOROVÁNÍ SETKÁNÍ Č. 1

Komunikační dovednosti

Komunikační dovednosti				
Žák	Mluví potichu	Stydí se mluvit před ostatními	Skáče do řeči	Vyjadřuje se srozumitelně
Alena	+	+	-	-
Alice	+	+	-	+
Jana	+	+	-	+
Liduška	+	+	-	-
Pavla	-	+	+	-
Pavel	-	+	+	-
Michal	-	+	+	-
Vítek	+	+	-	-
Anna	+	+	-	+

Aktivita: Moje vizitka

Kooperace, spolupráce

Kooperace, spolupráce				
Žák	Spolupracuje s ostatními	Dodržuje stanovená pravidla ve skupině	Dokáže přijmout názory ostatních	Aktivně se zapojuje
Alena	+	-	-	+
Alice	-	-	-	-
Jana	+	+	+	-
Liduška	+	+	+	-
Pavla	-	-	-	-
Pavel	-	-	-	-

Michal	–	–	–	–
Vítek	+	-	+	–
Anna	+	–	+	–

Aktivita: Moje vizitka

Aktivní naslouchání

Aktivní naslouchání				
Žák	Naslouchá ostatním	Rozumí zadanému úkolu	Udrží pozornost během práce a reflexe	Udrhuje zrakový kontakt s ostatními
Alena	+	+	–	–
Alice	+	+	–	–
Jana	+	+	+	+
Liduška	+	+	+	–
Pavla	–	–	–	–
Pavel	–	–	–	–
Michal	–	–	–	–
Vítek	–	+	–	–
Anna	–	+	–	–

Aktivita: Moje vizitka

Seberegulace

Seberegulace					
Žák	Ovládá své chování.	Sebepoznání Vyjadřuje své pocity.	Sebevědomí Působí sebevědomě	Sebepoznání. Uvědomuje si své klady	Vůle Dokončuje práci
Alena	+	–	–	–	+
Alice	+	–	–	–	+

Jana	+	+	-	-	+
Liduška	+	+	+	-	+
Pavla	-	-	-	-	+
Pavel	-	+	-	-	-
Michal	-	-	-	-	-
Vítek	-	+	+	-	+
Anna	-	+	+	-	+

PŘÍLOHA P IX: CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH AKTIVIT

Charakteristika aktivity č. 1

Moje vizitka

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Jako úvodní aktivitu volíme téma „Moje vizitka“. Aktivita je velmi vhodná v úvodu práce na seznámení členů nově vzniklé skupiny. Aktivita směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Sebepoznávání, poznávání druhých. Rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností. Rozvoj tvořivého myšlení, sebevyjádření. Rozvoj schopnosti sebeovládání. Relaxace.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Výkresy A3, dle volného výběru, suchý pastel, pastelky, voskovky.

Technika: Kresba.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je čtený text o králi Miroslavovi a jeho dvorním malíři. Povídání o tom co je vizitka, kdo jsme, co máme rádi, ale také o kreslení, malování s následnou diskusí a improvizovanou scénkou, kterou si děti zahrály.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti na první aktivitu reagovaly velmi pozitivně. Líbilo se jim úvodní povídání a dramatizace, možnost tvořit dle vlastní fantazie a zejména svobodná volba výběru kreslit tím, čím se mi kreslí dobře. V rámci závěrečné reflexe se děti vyjadřovaly k tomu, co nakreslily. Byl na nich vidět prvotní ostych a nejistota z toho co mají povídat. Každé dítě mělo možnost krátce říct co vše má na své vizitce, co má rád a jak se jmenuje. Pokud někdo nechtěl povídat, nemusel. Dvě děti se nechtěly zapojit do závěrečného

povídání a jedno řeklo jen své jméno. Ostatní se do závěrečné reflexe zapojili. Děti měly možnost se vyjadřovat např. k tomu: Co je zajímavá? Jaké mají záliby? Pokusit se představit. Velmi je překvapilo a s radostí děti přijaly možnost, že mohou kreslit a malovat čím chtějí.

Charakteristika aktivity č. 2

Moje jméno

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Vzhledem k tomu, že některé děti se nechtěly na prvním setkání zapojit do závěrečného povídání, reflektivního dialogu volíme jako druhou poznávací aktivitu téma „Moje jméno“. Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Sebepoznávání, poznávání druhých. Rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností. Rozvoj tvořivého myšlení, sebevyjádření. Rozvoj schopnosti sebeovládání. Vytváření prosociálních postojů, rozvoj sociální citlivosti. Relaxace.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Výkresy A3, dle volného výběru, suchý pastel, pastelky, voskovky.

Technika: Kresba.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je povídání o jménech. Hry se jmény na seznámení.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti na druhou aktivitu reagovaly velmi pozitivně. Opakovaně si děti pochvalovaly, že mohou kreslit čím chtějí. V rámci závěrečné reflexe se děti vyjadřovaly k tomu, co nakreslily. Byl na nich vidět opět prvotní ostych a nejistota z toho co mají povídat. Každé dítě mělo možnost říct co má rádo a jak se jmenuje a zapojit se do reflektivního dialogu. Aktivita byla dětmi přijata velmi pozitivně a zaujala je.

Charakteristika aktivity č. 3

Nejkrásnější zážitek z prázdnin

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. V rámci této aktivity bylo úkolem dětí nakreslit svůj nejkrásnější zážitek z prázdnin.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Sebepoznávání, poznávání druhých. Rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností. Rozvoj tvořivého myšlení, sebevyjádření. Rozvoj schopnosti sebeovládání. Vytváření prosociálních postojů, rozvoj sociální citlivosti. Rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat. Relaxace.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Výkresy A3, dle volného výběru, suchý pastel, pastelky, voskovky.

Technika: Kresba.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je povídání o zážitcích z prázdnin. Navození příjemné atmosféry.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti se zapojovaly do diskuse již v rámci motivace. V rámci závěrečné reflexe se děti vyjadřovaly k tomu, co nakreslily. Každé dítě mělo možnost popovídat o svém nejkrásnějším zážitku z prázdnin. Ostych při závěrečném reflektivním dialogu je stále patrný. Celkově se aktivita dětem velmi líbila. Velmi děti ocenily možnost, že mohou kreslit a malovat čím chtějí.

Charakteristika aktivity č. 4

Dračí mandala

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita směřuje k rozvoji fantazie, kreativity. Poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. V rámci této techniky se jednalo o skupinovou práci, kdy úkolem bylo na velký formát A0 vytvořit dračí mandalu. Draky volíme v souvislosti s podzimním obdobím.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Sebepoznávání, poznávání druhých. Rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností. Rozvoj tvořivého myšlení, sebevyjádření. Rozvoj schopnosti sebeovládání. Vytváření prosociálních postojů, rozvoj sociální citlivosti. Posilování schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat. Posílení schopností spolupráce ve skupině. Relaxace.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Výkresy A0, dle volného výběru, suchý pastel, pastelky, voskovky.

Technika: Kresba.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je povídání o mandalách, jejich významu. Ukázka mandal. Navození příjemné atmosféry.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti se zapojovaly do diskuse ihned v rámci motivace. Jednalo se o jejich první společnou skupinovou práci. Děti měly možnost se vyjadřovat k tomu: Jak se jim pracovalo ve skupině? Co děti nakreslily? Nebo jak se jim společně komunikovalo při společné práci? Aktivita se dětem velmi líbila a celkovou spolupráci děti hodnotily kladně.

Charakteristika aktivity č. 5

Co vidím v zrcadle

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. K rozvoji fantazie, kreativity. Pomocí této techniky bylo úkolem nakreslit svůj autoportrét, s tím co mám rád nebo ráda. V rámci této aktivity si měly děti představit, že jejich kus papíru je zrcadlo a vytvořit svůj autoportrét s tím co mají rádi.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Sebepoznávání, poznávání druhých. Rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností. Rozvoj tvořivého myšlení, sebevyjádření. Rozvoj schopnosti sebeovládání. Vytváření prosociálních postojů, rozvoj sociální citlivosti. Rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat. Relaxace.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Výkresy A3, dle volného výběru, suchý pastel, pastelky, voskovky.

Technika: Kresba.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je vypravování pohádky a povídání o pohádkách, kde se objevuje zrcadlo. Improvizace, krátké hraní scénky. Navození příjemné atmosféry.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti se zapojovaly do diskuse v rámci motivace. V rámci této aktivity si měly děti představit, že jejich kus papíru je zrcadlo pověšené na dveřích a měly znázornit co vidí, tedy vytvořit svůj autoportrét. V rámci reflektivního dialogu se vyjadřovaly k tomu, jak se jim kreslilo a to jak sami sebe vnímají. Co mají rádi? Co rádi dělají? Aktivita byla přijata velmi pozitivně.

Charakteristika aktivity č. 6

Erb

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. K rozvoji fantazie, kreativity. Úkolem bylo ztvárnit svůj erb. Tedy něco co by konkrétní dítě vystihovalo.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Sebepoznávání, poznávání druhých, rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog - děti

Pomůcky: Výkresy A3, dle volného výběru, suchý pastel, pastelky, voskovky.

Technika: Kresba.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je povídání o erbech, jejich významu v historickém a současném kontextu. Ukázky obrázků. Navození příjemné atmosféry.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti se zapojovaly do diskuse v rámci motivace. Tato aktivita se dětem velmi líbila. V rámci vytváření svého erbu si uvědomovaly děti, co je jejich silnou stránkou a proč volí určitý symbol do svého erbu. V rámci reflexe děti mohly odpovídat na otázky: Jak se ti kreslilo? Co je pro mne charakteristické? Co mám rád? Co rád dělám? Co je mojí silnou stránkou?

Charakteristika aktivity č. 7

Mikulášská mandala

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. K rozvoji fantazie, kreativity. Úkolem bylo vytvořit tzv. Mikulášskou mandalu, tedy nakreslit symboly vztahující se k tomuto svátku do tvaru mandaly.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Sebepoznávání, poznávání druhých, rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností, relaxace. Vytvoření povědomí o mezilidských morálních hodnotách.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Výkresy A3, dle volného výběru, suchý pastel, pastelky, voskovky, vodové barvy.

Technika: Kresba, malba – kombinovaná technika.

Časová náročnost: 2 hodiny

Motivace: Motivací je povídání o zážitcích ve spojitosti se svátkem Sv. Mikuláše. Povídání o významu tohoto svátku. Navození příjemné atmosféry.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti se zapojovaly do diskuse v rámci motivace. Aktivita je velmi zaujala, v rámci kreslení, dle své fantazie volily symboly spojené s tímto svátkem. Některé děti si u kreslení zpívaly vánoční písničky. Během reflektivního dialogu se děti vyjadřovaly jak se jim aktivita líbila, jak se jim pracovalo na mikulášské mandale a zda mají tento svátek rádi. Případně zda mají nějaké zážitky spojené s tímto svátkem.

Charakteristika aktivity č. 8

Kouzelná bota

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. K rozvoji fantazie, kreativity. Zde se jednalo o skupinovou práci, kdy úkolem bylo společně vytvořit z kartonu kouzelnou botu.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Sebepoznávání, poznávání druhých, rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík

Zařízení: Základní škola .

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Krabice z kartonu, nůžky, vodové barvy, voskovky.

Technika: Kresba, malba.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je povídání o našich přáních. Pohádkách plných kouzel a čar. Navození příjemné atmosféry.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti se zapojovaly do diskuse v rámci motivace. V rámci této aktivity se jednalo o skupinovou práci, kdy měly děti společně vytvořit kouzelnou botu. Dvě děti se odmítly skupinové práce zúčastnit, že by raději chtěly dělat něco jiného. Domluvila jsme se s nimi tedy na základě jiné motivace na téma „Záhadné stopy ve sněhu“. Ostatní děti se do vytváření kouzelné boty pustily s velkou chutí. V rámci reflektivního dialogu se děti povídaly, jak se jim tvořilo. Každý mohl vyslovit své přání a vstoupit do kouzelné boty. Děti, které se nezapojily do skupinové práce nám řekly jak se pracovalo jim. Co děti nakreslily a zda jim není líto, že kreslily něco jiného než děti ve skupině.

Charakteristika aktivity č. 9

Já jako pohádková bytost

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. K rozvoji fantazie, kreativity. Úkolem bylo vymodelovat z hlíny sebe jako pohádkovou bytost. Jde o tzv. metaforický portrét.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Sebepoznávání, poznávání druhých, rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Keramická hlína, podložka.

Technika: Modelování s keramickou hlínou.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je povídání o pohádkových bytostech. Čtení pohádky, kresby pohádkových bytostí, hra s loutkami. Navození příjemné atmosféry.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Motivace, obrázky, pohádka a hra s loutkami děti povzbudila v modelování. Hned na začátku bylo zřejmé, že je aktivita velmi zaujala. Technika patří k těm, kdy se jedinec může vyjádřit jako určitá pohádková bytost. V rámci reflexe pak děti hovořily o tom, proč si vybraly tu danou pohádkovou bytost a jaké by měla mít vlastnosti. V rámci reflexe děti měly možnost se vyjadřovat k otázkám: Jak se ti tvořilo? Jakou pohádkovou bytostí by si chtěla nebo chtěl být? Co jsi nakreslila a proč? Chceš být hodnou pohádkovou bytostí nebo zlou?

Charakteristika aktivity č. 10

Co vyprávěla stará vánoční ozdoba

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. K rozvoji fantazie, kreativity. Úkolem bylo ztvárnit vzpomínku na vánoční atmosféru, na to co se mi na svátcích líbilo nebo nelíbilo. Tedy příběh „staré vánoční ozdoby“, která s nimi prožila sváteční atmosféru.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Vzpomínka na vánoční atmosféru. Rozvoj schopnosti citové vztahy vytvářet, rozvíjet je a city plně prožívat. Posilování prosociálního chování ve vztahu k ostatním lidem v rodině a ve skupině. Sebepoznávání, poznávání druhých, rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Výkresy A3, dle volného výběru, suchý pastel, pastelky, voskovky, anilinové barvy.

Technika: Kresba, malba. Kombinovaná technika.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je vyprávění o staré vánoční ozdobě a čtení o jejím příběhu. Navození příjemné atmosféry.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti se aktivně zapojovaly do diskuse již v rámci motivace. V rámci reflexe se děti vyjadřovaly k tomu, jak se jim tvořilo, jak se jim líbil příběh o staré vánoční ozdobě. Dále o tom zda mají také své oblíbené vánoční ozdoby, zvyky. Současně také děti mohly povědět svůj zážitek spojený s vánočními svátky, který se pokusily ztvárnit.

Charakteristika aktivity č. 11

Tajemství pod ledem

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. K rozvoji fantazie, kreativity. Úkolem bylo ztvárnit zamrzlou hladinu rybníku a to co by mohl zamrzlý rybník skrývat.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Prohlubování empatie, sebepoznávání, poznávání druhých, rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností, relaxace.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Výkresy A3, modrá tuš, špejle.

Technika: Kresba, foukání do tuše, volné tahy a čarání.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je povídání o zimním období o proměnách v přírodě. Povídání o tom co se děje pod zamrzlou hladinou v zimě. A o tom co se děje, když přestane mráz. Motivací bylo čtení pohádky a vyprávění o řece, která protéká našim městem.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti se ihned zapojovaly do diskuse v rámci motivace. Během motivace bylo zřejmé, že mají spoustu nápadů, co budou kreslit. V závěru mělo každé dítě možnost se vyjádřit, jak se mu pracovalo. Jakou má představu o tom co by mohlo být pod zamrzlou hladinou.

Charakteristika aktivity č. 12

Kouzelný prsten

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. K rozvoji fantazie, kreativity. Úkolem po úvodní motivaci bylo představit si a následně ztvárnit, že máme kouzelný prsten a ten nás může přeměnit v cokoli, co si přejeme. Ztvárnit měly děti to, v co by se chtěly proměnit.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Sebepoznávání, poznávání druhých, rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Výkresy A3, dle volného výběru, suchý pastel, pastelky, voskovky. Kombinovaná technika.

Technika: Kresba.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je čtený text. Dramatizace textu. Navození příjemné atmosféry.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti se zapojovaly do diskuse již v rámci motivace. V rámci reflektivního dialogu měly děti možnost se vyjadřovat např. k otázkám: V co by se děti chtěly proměnit? A proč? Jak se jim malovalo? Z čeho mají radost? Co se jim povedlo? Aktivita se dětem líbila a se zaujetím děti začaly pracovat. Děti stále oceňovaly možnost svobodné volby, čím budou kreslit nebo malovat.

Charakteristika aktivity č. 13

Začarovaná krajina

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. K rozvoji fantazie, kreativity. Úkolem po úvodní motivaci bylo vymodelovat krajinu, ve které by se mi líbilo. Být nápomocni vytvořit novou krajinu, která by již nebyla začarovaná.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Vcítění, empatie, kulturně – společenské postoje, sebepoznávání, poznávání druhých, rozvíjení fantazie, kreativity.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Keramická hlína.

Technika: Modelování s keramickou hlínou.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je čtení pohádky o Babě Zimici, která se zmocnila krajiny. Navození příjemné atmosféry.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti se zapojovaly do diskuse již v rámci motivace. Velice pozitivně, některé děti s nadšeným pokřikem uvítaly práci s hlínou. V rámci reflexe měly děti možnost se vyjádřit k otázkám: Jak se ti pracovalo? S čím jsi měl při modelování největší práci? Přišel nápad hned? Z čeho máš největší radost? Jak by si tuhle krajinu pojmenovat? Líbilo by se Ti v takové krajině? Co by si chtěl, aby bylo v tvé krajině? V závěru reflexe jsem se děti zeptala, zda by chtěly spojit své krajiny dohromady a vytvořit jednu velkou společnou krajinu. Zde děti zareagovaly velmi spontánně a hned všechny děti daly své krajiny dohromady.

Charakteristika aktivity č. 14

Moje planetka

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. K rozvoji fantazie, kreativity. Úkolem bylo ztvárnit svoji planetu, která by byla součástí již společně nakresleného vesmíru, v rámci skupinové práce.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Sebepoznávání, poznávání druhých, rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog - děti

Pomůcky: Velké výkresy A0, „suchý pastel, pastelky, voskovky, anilinové barvy-kombinovaná technika. Dále výkres formátu A3.

Technika: Kresba, malba – kombinovaná technika.

Časová náročnost: 2 x2 hodiny.

Motivace: Motivací je povídání o vesmíru, planetách. Ukázky knih na toto téma a velkých plakátů. Navození příjemné atmosféry.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti se zapojovaly do diskuse hned v rámci motivace. Tohle téma bylo dětmi také přijato velmi pozitivně. Nadšení bylo vidět již při skupinové práci, kdy děti společně vytvářely vesmír. Následné vytváření svých planet je také velmi zaujalo. V rámci reflexe měly možnost se vyjádřit k otázkám: Jak se jim pracovalo na skupinové práci? Jaký máš pocit ze skupinové práce? Jak se ti malovala tvoje planetka? Co a koho by si chtěl mít na své planetce?

Charakteristika aktivity č. 15

Koho schovám pod deštník

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. K rozvoji fantazie, kreativity. Úkolem bylo vymodelovat z hlíny někoho, koho bych chtěl nebo chtěla schovat pod svůj deštník.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Sebepoznávání, poznávání druhých, rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Keramická hlína, podložka.

Technika: Modelování s keramickou hlinou.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je povídání o tom, kdo jsou naši kamarádi, přátelé. Koho máme rádi. Kdo nám může ublížit.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti se zapojovaly do diskuse již během motivace. Práce s modelovací hlinou se jim velmi líbila. V rámci reflexe měly děti možnost se vyjádřit a zodpovědět si otázky: Koho a proč bych chtěla vzít pod svůj deštník? Jak si mi tvořilo? Koho jiného bych případně vzal nebo nechal pod deštník a proč? Některé děti se vyjadřovaly k tomu, koho pod svým deštníkem nechtějí.

Charakteristika aktivity č. 16

Duha

Úvod – zdůvodnit výběr aktivity:

Aktivita opět směřuje k poznávání sebe a skrze reflektivní dialog i k poznání druhých. K rozvoji fantazie, kreativity. Úkolem bylo nakreslit duhu, která by se klenula nad oblíbeným místem a na tom místě bych byla s někým, koho mám ráda.

Cíl: Cílem je zejména posílení sociability, sociálních dovedností.

Dílčí cíle: Sebepoznávání, poznávání druhých, rozvíjení fantazie, kreativity, kreslířských dovedností.

Věková skupina: Děti mladšího školního věku ve výtvarné skupině Artík.

Zařízení: Základní škola.

Organizační forma: Hromadná výuka, pedagog – děti.

Pomůcky: Výkresy A3, dle volného výběru, suchý pastel, pastelky, voskovky.

Technika: Kresba.

Časová náročnost: 2 hodiny.

Motivace: Motivací je povídání o duze. O kráse jejich barev, ale také o tom, že nemá dlouhé trvání a, že se zobrazuje jen za určitých okolností. Navození příjemné atmosféry.

Průběh aktivity: Úvodní přivítání, příprava pomůcek, motivace, vlastní tvoření, reflektivní dialog, závěr.

Sebereflexe: Děti se zapojovaly do diskuse již v rámci motivace. V rámci reflexe měly děti možnost se vyjadřovat k otázkám: Jak se jim pracovalo? Kde by chtěly, aby duha byla? S kým by tam děti chtěly být?

PŘÍLOHA P XI: FOTOGRAFIE



Obrázek č. 4 Moje planetka. Zdroj autorka



Obrázek č. 5 Duha. Zdroj autorka



Obrázek č. 6 Skupinová práce. Zdroj autorka



Obrázek č. 7 Skupinová práce. Zdroj autorka