



Pedagogická  
fakulta  
Faculty  
of Education

Jihočeská univerzita  
v Českých Budějovicích  
University of South Bohemia  
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích  
Pedagogická fakulta  
Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

# Arteterapie jako podpůrný nástroj pro žáky střední umělecké školy

Art therapy as a support tool for high school art students

Vypracovala: Mgr. Magdalena Černá  
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2024

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č.111/1998Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne.....

.....

Magdalena Černá

## **Poděkování**

*V první řadě bych chtěla poděkovat především paní Mgr. Janě Kouřilové Ph.D. za odborné vedení, cenné rady, ochotu a podporu během psaní této práce, a i ve zbytku studia. Také mému partnerovi a rodině, kteří při mně neustále stojí. V neposlední řadě věnuji mé poděkování žákům, kteří se se mnou na tuto cestu ochotně vydali a dovolili mi se obohatit o náhled do jejich světa.*

## **ABSTRAKT**

Tato bakalářská práce seznamuje s možnostmi začlenění arteterapie jako podpůrné metody pro žáky střední umělecké školy. Teoretická část se zabývá vymezením pojmu adolescence, problematikou změn po fyzické a psychické stránce během studia střední školy a nejčastějšími poruchami chování s tímto obdobím spojenými. Také stručně popisuje charakteristické principy arteterapie. Praktická část je založena na autorčině práci s vybranými žáky. Jsou zde popsány kazuistiky jednotlivých respondentů, se kterými autorka spolupracuje během více setkání. Také je zde uvedena charakteristika výtvarného projevu žáka střední umělecké školy. Cílem této bakalářské práce je nastínit možnosti použití arteterapie na středních uměleckých školách a efekty jejího působení na žáky.

**Klíčová slova:** arteterapie, žák střední školy, umělecká škola, adolescence, vývojová psychologie

## **ABSTRACT**

This bachelor thesis introduces the possibilities of incorporating art therapy as a supportive method for secondary art school students. The theoretical part deals with the definition of the term adolescence, the issue of physical and psychological changes during high school and the most common behavioural disorders associated with this period. It also briefly describes the characteristic principles of art therapy. The practical part is based on the author's work with selected pupils. Case studies of individual respondents with whom the author has worked during several sessions are described. The characteristics of the art expression of the pupils of the secondary art school are also presented. The aim of this bachelor thesis is to outline the possibilities of using art therapy in secondary art schools and the effects it has on pupils.

**Key words:** art therapy, high school student, art school, adolescence, developmental psychology

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>7</b>
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>8</b>
1. ADOLESCENCE .....	8
1.1 ÚVOD DO VÝVOJOVÝCH FÁZÍ .....	8
1.2 VYMEZENÍ POJMU ADOLESCENCE.....	9
1.3 ZMĚNY V OBDOBÍ ADOLESCENCE.....	11
1.4 KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI BĚHEM OBDOBÍ ADOLESCENCE .....	12
1.5 EMOČNÍ VÝVOJ V OBDOBÍ ADOLESCENCE .....	13
1.6 SOCIALIZACE V OBDOBÍ ADOLESCENCE .....	14
1.7 HLEDÁNÍ IDENTITY.....	15
1.8 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ A NÁSTRAHY DOSPÍVÁNÍ U ADOLESCENTŮ .....	18
2. VÝTVARNÝ PROJEV .....	19
2.1 VÝVOJ VÝTVARNÉHO PROJEVU .....	19
2.2 KRIZE VÝTVARNÉHO PROJEVU.....	22
2.3 NADANÝ ŽÁK.....	23
3. ARTETERAPIE .....	25
3.1 VYMEZENÍ POJMU ARTETERAPIE.....	25
3.2 ARTETERAPIE V KONTEXTU VÝTVARNÉ VÝCHOVY A ARTEFILETIKY .....	25
<b>PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>28</b>
4 CÍLE BAKALÁŘSKÉ PRÁCE .....	28
5 PROSTŘEDÍ VOLNOČASOVÉ AKTIVITY VÝTVARNÁ TVORBA S PŘESAHEM DO ARTETERAPIE .....	29
6 POČÁTEČNÍ IMPULZY .....	29
7 CHARAKTERISTIKA ARTETERAPEUTICKÝCH SETKÁVÁNÍ .....	30
8 ZAČÁTKY KROUŽKU VÝTVARNÁ TVORBA S PŘESAHEM DO ARTETERAPIE.....	33
10 NOVÉ PODNĚTY V ZÁVĚRU ROKU .....	35
11 ZAČÁTEK NOVÉHO ROKU.....	45
12 KAZUISTIKY .....	55
13 ZÁVĚREČNÉ ZHODNOCENÍ.....	65
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>69</b>
<b>LITERATURA:</b> .....	<b>70</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH:</b> .....	<b>72</b>
<b>ZDROJE PŘÍLOH:</b> .....	<b>72</b>

## ÚVOD

Tato bakalářská práce se bude věnovat arteterapii v kontextu středoškolského výtvarného studia, možnostem jejího uplatnění a arteterapeutické práci s výtvarně nadaným žákem. Práce se bude skládat z části teoretické a části praktické.

Teoretický úsek popisuje na úvod podstatu dětského vývoje z různých pohledů, působení okolních a vnitřních vlivů na tento vývoj a vymezuje pojem adolescence. Tomuto pojmu se věnuje dále větší úsek práce, v němž se čtenář seznamuje s problematikou změn po fyzické a psychické stránce v průběhu adolescence a nejčastějšími poruchami chování či nástrahami okolí, jež mohou vývoj žáka v tomto období ohrozit. Stěžejní segment práce je pak také věnován krizi výtvarného věku a problematice hledání vlastní identity, bez čehož se vývojová fáze dospívání nemůže obejít. Zmíněné je také například působení subkultur na hledání identity jedince a další.

Poslední pasáž teoretické práce vymezuje pojem arteterapie pomocí porovnání s artefietikou a výtvarnou výchovou, stručně mapuje hranice těchto oborů a na tomto základě se snaží popsat pozici arteterapie při práci s adolescenty na poli sekundárního vzdělávání. Na to naváže v praktické části stručný souhrn informací věnující se konkrétně arteterapii s adolescenty s oporou převážně v zahraniční literatuře.

Praktická část této bakalářské práce jako své hlavní východisko používá osobní zkušenost autorky práce při vedení volnočasové aktivity nad rámec výuky na střední uměleckoprůmyslové škole s žáky této instituce. Autorka pracuje v kontextu celé školy nebo dokonce v kontextu českých uměleckoprůmyslových škol s velmi omezeným vzorkem a je potřeba mít na mysli, že se jedná spíše pouze o sondu do této problematiky.

Nejprve jsou zde nastíněny parametry střední uměleckoprůmyslové školy a výtvarného procesu, se kterým se student setkává během běžného výtvarného předmětu. Dále je v textu také popsáno, jakým způsobem k otevření volnočasové aktivity došlo a jak tyto setkání probíhají. Důležitou část praktického úseku tvoří kazuistiky jednotlivých žákyň doplněné o obrazový materiál. Cílem této bakalářské práce je nastínit možnosti využití arteterapie jako podpůrného nástroje pro střední umělecké školy a na vybraném vzorku zhodnotit efektivitu působení arteterapie na žáky pomocí sebereflexe jednotlivých žáků.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Adolescence

„Být normální v době dospívání je samo o sobě nenormální.“

Anna Freudová

### 1.1 ÚVOD DO VÝVOJOVÝCH FÁZÍ

Pokud chceme jakkoliv působit na psychiku jedince, je potřeba porozumět vývojové fázi, ve které se jedinec nachází. Tomuto tématu se věnuje obor vývojové psychologie.

Marie Vágnerová (2012) uvádí, že se vývojová psychologie „zabývá zkoumáním souvislostí a pravidel vývojových proměn v jednotlivých oblastech lidské psychiky i celé osobnosti a usiluje o porozumění jejich mechanismům.“ (s.11) Vývojová psychologie je obor, který se snaží identifikovat a vysvětlit změny, jimiž jedinec prochází již od okamžiku početí až do chvíle úmrtí. Její záběr je velmi široký a zahrnuje všechny hlediska psychologie z vývojového pohledu. Mezi oblasti zkoumání patří tělesný růst (včetně smyslového vnímání), motorické dovednosti, mentální nebo rozumové schopnosti (poznávání a učení), emoční projevy, vzorce sociálního chování a osobnost (White et al. 2012).

Na obor vývojové psychologie se také můžeme dívat ze dvou pohledů, jako na obor zkoumající psychologický vývoj lidstva (fylogeneticky) nebo také jako obor zkoumající psychický vývoj jedince (ontogeneticky). Přičemž druhá varianta se zabývá vývojem člověka od narození či od vývojové fáze plodu po konec života (Hartl & Hartlová, 2009).

Právě tato druhá varianta může dělit vývoj jedince do několika kategorií, které se mírně liší dle autora. Mezi ně patří například psychoanalytické pojetí vývoje osobnosti Sigmunda Freuda, který vychází z pudových dispozic Erosu (pud života) a Thanatosu (pud smrti). Osobnost se dle Freuda skládá ze tří složek, kterými jsou Id (vrozená složka osobnosti), Ego (funguje primárně k uspokojení pudů jedince) a Superego (do jisté míry morální aspekt jedince). Na čemž dál Sigmund Freud rozvíjí vývoj do pěti stadií. Orální stádium se vyznačuje velmi zjednodušeně upokojováním potřeby hladu za pomoci sání a



polykání, což odpovídá kojeneckému věku. Anální stadium je specifické slastnými pocity, které doprovází ovládnutí vyměšování, falické stadium pak patří k předškolnímu věku a souvisí s objevováním vlastních genitálií. Následuje raný školní věk, který spadá do latentního stadia, období s primárním zájmem o druhé lidi a vztahy k nim a posledním je genitální stadium, které otevírá období puberty (Vágnerová, 2012).

Zatímco ku příkladu Jean Piaget ve své souhrnné kognitivní teorii vývoje člověka vychází ze vztahu jedince k uchopování reality a z vývoje jeho inteligence. Čtyři fáze dle Jeana Piageta se dělí na fázi senzomotorickou, která se pak dále dá dělit na šest substádií (od narození do dvou let), předoperační fázi (dva roky až sedm let), fázi konkrétních operací (sedm až jedenáct let) a fázi formálních operací (přibližně od jedenácti po dvacet let) (Thorová, 2015).

Dalším autorem, kterého si můžeme zmínit je Erik H. Erikson a jeho teorie psychosociálního vývoje, ve které popisuje osm stádií od zrodu po závěr života. Erik Erikson do jisté míry navazuje na Sigmunda Freuda, ale pracuje s jedincem v širším společenském měřítku. Předpokládá, že v jednotlivých stádiích se objevuje uvnitř člověka konflikt, který pokud je překonán, způsobí vnitřní posun a pokud není, tak může způsobit zastavení. Například pátým stadiem dle Erika Eriksona je adolescence, kdy se vnitřní konflikt jedince týká střetu identita versus zmatení identity (Erikson, 1998). A právě fázi adolescence se tato práce bude věnovat dále.

## 1.2 VYMEZENÍ POJMU ADOLESCENCE

Termínem adolescence je běžně označováno období puberty přibližně mezi dvanáctým až osmnáctým rokem života. Jedná se o fázi, kdy si jedinec hledá místo ve světě a postupně se stává dospělým. Pro většinu dnešních adolescentů se jedná o období studia střední školy. V psychologickém slovníku se můžeme dočíst, že se jedná o termín, který je v literatuře nejednoznačný. V česky psané literatuře se s ním můžeme setkat jako s fází která přichází po období pubescence (puberta), zatímco například v anglických zdrojích označuje celé období dospívání (Hartl & Hartlová, 2009).

Původ slova adolescence se nachází v latinském slovesu *adolescere*, což v překladu znamená dorůst, dospět či mohutnět a jeho první užití pro období života mezi dětstvím a dospělostí pochází z patnáctého století (Macek, 2003). Tato bakalářská práce s pojmem adolescence pracuje jako s termínem označujícím právě období mezi dětstvím a dospělostí, ač stručně představí i možnost rozdělení tohoto období na části.

Adolescenci je možné rozdělit na ranou a pozdní adolescenci, přičemž raná tvoří spodních pět let vývoje a pozdní od patnácti do přibližně dvaceti let. Zatímco první fáze je spíše zaměřena na tělesné dospívání a změnu způsobu myšlení, v druhé části se jedná spíše o komplexnější psychosociální proměny a rozvoj vlastní identity (Vágnerová, 2012). Počáteční věková hranice je pouze orientační, protože nástup těchto změn se může individuálně lišit, například podle pohlaví jedince. U dívek se můžeme s příchodem hormonálních změn značících nástup adolescence setkat i o dva roky dříve, než to bývá běžné u opačného pohlaví (Blatný, 2016).

Marie Vágnerová (2012) k tématu uvádí, že se jedná přibližně o dekádu počínající desátým rokem jedince, kdy dochází k přeměně člověka prakticky ve všech oblastech, jak oblasti duševní, tak také fyzické. Ač je většina těchto změn biologická, tak důležitou roli zde hrají vlivy psychické a sociální, stejně tak kulturní a společenské podmínky. „Je to období hledání a přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnout přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralější vlastní formu identity“ (s. 367).

Dospívání je přechodnou fází mezi životem dítěte a dospělého. Po pubertě je člověk pohlavně zralý a může se potenciálně stát matkou nebo otcem dítěte. Dospívání se může vyznačovat rostoucí nezávislostí na rodičích, stoupajícím významem vrstevnické skupiny a často i výkyvy nálad, konflikty s rodiči a riskantním či bezohledným chováním. V kontextu moderní společnosti se dospívání v zásadě chápe jako období adolescence (Smith, 2016).

Během období adolescence se jedinec setkává také se zvýšeným tlakem od okolí, které klade na dospívajícího větší sociální nároky. Všechny tyto faktory mohou vést k zvýšené míře stresu, což může vyústit v úzkostné stavy nebo i odmítání dospělosti. Dřívější začátek období adolescence se dá pokládat za riziko při vzniku duševních onemocnění a problematického chování (Thorová, 2015).

Toto období je velmi náročné hned z několika příčin a v posledních letech se neukazuje příliš výrazné zlepšení, spíše naopak. Celosvětově až 15% mladých od deseti do devatenácti let zažívá duševní poruchu či poruchy (WHO, 2021). Statistiky naznačují, že se duševní zdraví u dětí a dospívajících zhoršuje, polovina všech duševních onemocnění začíná již před čtrnáctým rokem života. Což může být i ovlivněno tendencí se jako společnost otevírat tématům duševního zdraví a následek pandemie (Stones et al. 2020).

Také na adolescenci se můžeme podívat z různých pohledů. Například Sigmund Freud toto období optikou psychoanalýzy označuje za genitální fázi. Adolescent si hledá uspokojující osobu ve svých vrstevnících, pokouší se překonat závislost na rodičích (Freud, 2021). Jean Piaget toto období označuje za fázi formálních logických operací, dospívající v tomto období projevují větší uvolnění od reality k schopnosti hypoteticky uvažovat nezávisle nad konkrétním problémem a zvažovat i neexistující možnosti (Piaget, 1970). Období formálních operací může být také pojmenováno jako hypoteticko-deduktivní. Kromě již zmíněného je typické například i schopností systematicky plánovat, systematizuje se myšlení celkově, logickému uvažování přibývá dedukce a potřeba doložit obecná tvrzení. Také se rozvíjejí matematické schopnosti (Thorová, 2015).

### 1.3 ZMĚNY V OBDOBÍ ADOLESCENCE

V této bakalářské práci není kapacitně možné se věnovat dopodrobna všem změnám které během procesu dospívání probíhají, přesto se práce pokusí tuto problematiku nastínit v hrubých obrysech.

Biologické změny spojené s pubertou můžeme označit jako jedny z nejdramatičtějších, které člověk během svého života zažije. Z části kvůli těmto dramatickým změnám je některými teoretiky tato etapa, primárně její počáteční fáze, označována jako období “storm and stress“ (bouře a stres). Stručně řečeno, během raného dospívání děti procházejí růstovým spurtem a vyvíjí se u nich pohlavní znaky v důsledku aktivace hormonů, které řídí tento fyzický vývoj. Tyto změny, jak již bylo řečeno, se mohou u dívek a chlapců lišit i o dva roky. To znamená, že během raného dospívání se dívky a chlapci stejného věku nacházejí v zcela odlišných fázích tělesného vývoje, což je skutečnost, která je jasná asi každému, kdo měl možnost nahlédnout do třídy chlapců a dívek na druhém stupni základní školy (Alexander & Winne, 2012). Naproti tomu Petr Macek (2003) uvádí, že popis adolescence jako období vzdoru, vášnivých emocí a dramatických konfliktů považuje za překonané.

Po objevení se prvních projevů dospívání se dostavuje zrychlený růst, růstový spurt, kdy se může jednat o nárůst o dvacet procent z celkové výšky jedince, růst je mezi devíti a čtrnácti centimetry za rok, u chlapců je výška na konci adolescence v průměru o dvanáct centimetrů vyšší. U dívek se tento růst většinou zastaví kolem patnáctého roku, u chlapců to bývá o dva až tři roky později. Období zrychleného růstu s sebou přináší

zhoršení motorické koordinace a také rychlejší únavu organismu (Thorová, 2015). K těmto vnějším změnám se přidávají také změny vnitřní.

Během dospívání se mozkové spoje zefektivňují, což dovoluje rychlejší zpracování informací a také rychlejší aktivizaci různých částí mozku. Dochází ke změnám v produkci neurotransmiterů, což jsou látky ovlivňující činnost různých oblastí mozku. V této době je zvláště důležité zvýšení hladiny dopaminu v prefrontální kůře a limbickém systému, což může vést ke zvýšené touze po vzrušení a riskantním chování. Schopnost kontrolovat takové impulsy je závislá na zrání prefrontální kůry a není v raném dospívání ještě plně vyvinutá. Nicméně ochota riskovat může mít také pozitivní stránky, jako je například otevřenost novým zkušenostem a připravenost investovat čas a energii do nových výzev (Vágnerová, 2012).

#### **1.4 KOGNITIVNÍ SCHOPNOSTI BĚHEM OBDOBÍ ADOLESCENCE**

V dospívání se dále rozvíjejí kognitivní schopnosti získané během dosavadního vývoje. Kromě již zmíněného ve stádiu formálních logických operací Jeana Piageta (viz kapitola 1.2), můžeme ještě uvést, že se rozvíjí kapacita pracovní paměti, což znamená schopnost zpracovávat větší objem informací. Mimoto se zrychlí tempo, kterým tyto informace paměť zpracovává, schopnost přesouvat záměrnou pozornost a potlačovat rušivé podněty, rozvíjí se také metakognice<sup>1</sup>. Adolescenti jsou schopni lépe reflektovat své kognitické schopnosti a se získanými informacemi dále pracovat ve svůj prospěch. Dokážou lépe plánovat řešení problému a díky tomu problém i rychleji vyřešit (Blatný, 2016).

Zatímco je zřejmé, že starší adolescenti a dospělí budou tyto složitější kognitivní schopnosti vykazovat spíše, než ranní adolescenti a děti, důkazy plně nepodporují Piagetovu teorii, že by děti mladší jedenácti let nebyly schopny abstraktního myšlení, že většina dětí starších jedenácti let je ho schopna a jiné. Další problém spočívá v tom, že dospívající často vykazují i jiné druhy dovedností a tendencí, které nejsou v původním modelu Jeana Piageta uvedeny. Podle stále většího počtu vědců není klíčovým posunem, k němuž dochází v období dospívání ani tak vznik abstraktního logického myšlení, ale spíše schopnost organizovat, koordinovat a metakognice (Alexander & Winne, 2012).

---

<sup>1</sup> Poznávání toho, jak člověk poznává (Hartl & Hartlová, 2009)

## 1.5 EMOČNÍ VÝVOJ V OBDOBÍ ADOLESCENCE

Pokud tedy byly stručně vymezeny biologické změny a vývoj kognitivních procesů, je potřeba nyní zmínit také emoční vývoj se kterým je období adolescence pevně spjato. Dospívání je z pohledu emočního vývoje velmi dlouhým úsekem a jeho projevy se v jednotlivých částech dospívání výrazně mění. Petr Macek (2003) uvádí, že například „Na časnou adolescenci, tj. na období pohlavního dozrávání, se dá největší měrou vztáhnout starší názor, že se jedná o čas zvýšené lability, posunu nálad k negativním rozladám, období krizí a pocitových zvrátů.“ (s.47). Zatímco období pozdní adolescence je spíše charakteristické odezníváním náladovosti a vysoké lability nebo prohlubováním intenzity prožitků. Nemůžeme však vycházet z toho, že je vždy emoční vývoj adolescenta dramatickým obdobím emoční krize. Velkou roli v tom, jak bude adolescent procházet dospíváním na poli emočního vývoje hraje individualita jedince, kulturní a sociální vlivy a rovněž styl výchovy. Vyšší míru náchylnosti k těmto potížím vykazují jedinci, jenž se s emoční labilitou do jisté míry potýkali již v dětství. Dalším faktorem ovlivňujícím tuto problematiku je také pohlaví dospívajícího (Macek, 2003).

Marie Vágnerová (2012) v knize Vývojová psychologie vysvětluje, že se jedná o období s intenzivními proměnami emočního prožívání. Popisuje, že na základě hormonálních změn, které doprovází dospívání, dochází ke ztrátě předchozí citové jistoty a stability. Změny mohou být tak náhlé, že jsou sami dospívající emocemi překvapeni a tápou v hledání jejich příčin, což může vyvolat podráždění. Zároveň jsou tyto emoce lehce vyvolatelné, krátkodobé, nestálé a pro mnohé adolescenty nepříjemné. Tyto výkyvy nálad jsou často střídány momenty apatie a nechuti k okolnímu světu. Tato kombinace je velmi náročná nejen pro samotné adolescenty, ale i jejich okolí, což může vést ke konfliktům. Rita Atkinsonová (1995, in Kelnarová & Matějková) uvádí, že konflikty se v této fázi týkají spíše obvyklých činností ze života, jako je například úklid, škola, večerka a další, zatímco intenzivnější témata jako je například sexualita, zůstávají nevyřešena.

Dospívající emoce často hluboce probírají uvnitř sebe, protože v nich nemají příliš jasno, je pro ně těžké je převést do slov a bojí se reakce okolí (Vágnerová, 2012). Emoce úzce souvisí se vztahem, který si vytváříme sami k sobě a také se sebehodnocením. Pro dospívající emoce nejsou příliš důvěryhodným zdrojem sebehodnocení, ale přinášejí zkušenost, ze které se můžou poučit (Stuchlíková, 2002).

V této náročné situaci sahají adolescenti často k obranným mechanismům, aby se s těmito emocemi a změnami vyrovnali. Podle Marie Vágnerové (2012) jsou to tyto mechanismy:

- Mechanismus kyvadla – Nárazový návrat do předchozích vývojových stadií například formou hry, která poskytne na chvíli bezpečný prostor.
- Regrese – Při intenzivní zátěži, může adolescent inklinovat ke snížení se do nižších vývojových stadií, přičemž míra regrese a délka stagnace odpovídá míře zátěže a potřeby jedince.
- Únik do fantazie – Jedná se o mechanismus, jenž umožňuje na moment odpoutání od reality v úniku do nereálných představ za účelem překonání různých situací, které nedokážou vyřešit nebo prožít si role, které v realitě prožít nelze.

S nástupem starší adolescence dochází ke zklidnění emočních výkyvů, přichází snížení náladovosti a také větší emoční stabilita. Hormonální změny se pomalu uklidní a dojde k přijetí pohlavní dospělosti. Zároveň má dospívající zkušenosti z první půlky dospívání, které může využít k zorientování se ve vlastních pocitech, jejich vyjádření a regulování. To později vede i ke schopnosti lépe rozumět emočním prožitkům ostatních lidí (Vágnerová, 2012).

## **1.6 SOCIALIZACE V OBDOBÍ ADOLESCENCE**

Další změnou, které čelí adolescenti v běžném životě, je zvýšená potřeba socializace. Žák přechází z povinné školní docházky do sekundárního vzdělávání a sám, případně za pomoci rodičů či školního poradce, volí své další směřování. Přichází do nového kolektivu, mnohdy mezi naprosto neznámé vrstevníky. Právě vrstevníci jsou skupinou, kterou adolescenti na rozdíl od rodičů na pohled přijímají často až nekriticky. Rodič přestává být bezprostředním komunikačním společníkem, což je do jisté míry správně, protože adolescence je obdobím, kdy si dospívající zkouší odpoutání od rodičů. Rodič by ideálně měl zůstat stále na blízku, vytvářet bezpečné prostředí, pro případ, že by adolescent potřeboval podporu. Dospívající běžně tráví dvakrát tolik společného času s vrstevníky než s rodiči (Blatný, 2016).

Podstatnou roli při rozvoji sociálního života adolescentů hrají sociální skupiny. Jejich působení se mírně liší v závislosti na fázi adolescence, ale zhruba je můžeme

charakterizovat jako rodinu, školu, volnočasové instituce nebo práci a vrstevnickou skupinu. Rodina nepřestává tvořit důležité sociální společenství, přesto během rané fáze adolescence prochází tento vztah proměnou. Na závěr dospívání se vztahy dospívajících s rodinou stabilizují. Školní zařízení, na začátku druhý stupeň základní školy, později nejčastěji střední škola, připravuje mladistvé na další zařazení do budoucích sociální skupin, rozděluje žáky podle úspěchu a výběru pokračující instituce (Vágnerová, 2012). Vztah adolescentů ke školním zařízením je pro tuto práci podstatný hned z několika důvodů. Arteterapeutické setkání probíhají na území a pod záštitou školy, arteterapeut je zde převážně v roli učitele, autority, kterou nelze kompletně odstranit ani při arteterapeutických sezeních a mezi vztahy arteterapeut x klient a učitel x žák je velký rozdíl. Této problematice se budeme věnovat v práci v pozdějších kapitolách.

Volnočasové organizace mohou vyrovnat nepříznivé dopady rodinného prostředí a neúspěchu ve škole. Pracoviště potom formuje sociální identitu jednotlivce, který je definován nejen svou pracovní rolí, ale i celou institucí. V neposlední řadě je to také skupina vrstevníků, která stále získává na důležitosti, až se stane primárním zdrojem socializace. Od prvních lásek a první party, až po pevnější partnerské a přátelské vazby (Vágnerová, 2012). Kateřina Thorová (2016) k tomuto dodává: „Vztahy s vrstevníky jsou v adolescenci emočně hlubší a bouřlivější. Dospívající touží po kamarádkém symbiotickém vztahu, ve kterém mají možnost uplatnit rovnocennou komunikaci, jsou respektováni, učí se respektovat, dostávají oporu a zároveň ji poskytují.“ (s.421) Příslušnost k vrstevnické skupině adolescentovi přináší také sociální status a pocit vlastní hodnoty (Macek, 2003).

## **1.7 HLEDÁNÍ IDENTITY**

„Primárním vývojovým úkolem adolescence je vytvoření identity, která umožní odpoutání od rodičů a dosažení takové míry autonomie, která umožní samostatné fungování ve světě.“ (Thorová, 2015, s.416)

Identita, jinak taky totožnost, je spojení mezi dvěma nebo více prvky, které sdílí všechny vlastnosti týkající se vnímání a uvědomění si vlastního já, své výjimečnosti ale i odlišnosti od ostatních. Rozlišujeme také identitu aktuální a identitu potencionální. (Hartl & Hartlová, 2009).

Hledání identity není výzva, které by čelili pouze adolescenti. Přesto v tomto období má svou významnou roli, kterou je primárně osamostatnění se od původní rodiny

a nalezení své pozice v okolním prostředí. Tvoření vlastní identity během adolescence je ovlivněno jak osobními, tak vnějšími faktory. Pokud společnost poskytuje teenagerům prostor a podmínky k tomu, aby mohli zkoumat a objevovat, proces hledání vlastní identity je snazší. Osobní aspekt identity vychází ze subjektivního pohledu a sebereflexe, zaměřuje se na to, co dělá jedince jedinečným a odlišným od ostatních. Sociální aspekt identity se pak týká začlenění do společnosti a vztahu k ostatním lidem. Je to pocit, že někam patřím, jsem součástí něčeho většího a někam směřuji (Macek, 2003).

V raném dospívání se mladí lidé při sebereflexi nejvíce zaměřují na své tělesné změny, emocionální výkyvy a vztahy s rodiči. V pozdní adolescenci se pro sebehodnocení stává důležitým přijetí ze strany vrstevníků, ať už jde o přátelské nebo romantické vztahy. Adolescenti mají tendence sami sebe hodnotit velmi přísně. Někteří autoři tento vývoj rozdělují na dvě části, které jsou zhruba stejné jako již zmíněné aspekty identity. Pokud se dospívající necítí být přijímáni svým okolím, mohou pociťovat odcizení a při neúspěchu ve fázi nezávislosti, může přijít pocit, že nikam nepatří (Macek, 2003).

Průběh utváření vlastní identity během adolescence lze rozdělit do čtyř stádií podle psycholožky Ruthellen Josselsonové (1980, in Vágnerová, 2012):

- Fáze diferenciacie – Zpočátku u dospívajícího roste zájem o vlastní individualitu, což začne být značně podstatnější, než bylo doposud a vede k porovnávání s ostatními. Adolescent se vzdává autority jako vzoru, ke kterému vzhlížel a chce se naopak odlišit. Přestává vidět dospělé jako perfektní a nastupuje spíše kritizující pohled.
- Fáze experimentace – Tato fáze je pro dospívající typicky zkoušením a testováním své vlastní nezávislosti bez podřízenosti dospělým. Ač hledí spíš do krátkodobé budoucnosti, mají ještě otevřené všechny možnosti a neradi si nechávají od dospělých radit stran svého budoucího směřování.
- Fáze postupné stabilizace – Jak název napovídá, jedná se o fázi, při které se díky samostatnosti, již adolescent dosáhl, pomalu začínají ustalovat vztahy s rodiči. Také je schopný ve zřetelnějších obrysech vidět, kým by se chtěl stát.
- Fáze psychického osamotnění – Je fáze vývoje, ke které může dojít až v mladé dospělosti. Zde dochází k vytvoření přibližné podoby vlastní identity.



Při posuzování vývoje identity se také můžeme setkat s modelem, jenž vytvořil psycholog James Marcia (1966, in Thorová, 2016). Ten popisuje čtyři stavy identity, ve kterých se člověk může nacházet. Na rozdíl od předchozích fází Josselsonové, tyto stavy nejsou seřazeny chronologicky, protože se mohou objevovat i odděleně.

1. Identita přejatá, nevlastní, uzavřená: Jedinec přebírá identitu druhých bez jakýchkoliv výhrad, nezpochybnitelně a bez vlastních vkladů.
2. Identita difuzní, rozptýlená: Při tomto stádiu identity jedinec nemá snahu vlastní identitu prozkoumávat, neklade otázky, které by mohly k jejímu nalezení směřovat.
3. Identita odložená, moratorium identity: Zde se adolescent může dostat do krize identity. Zatím ji pouze zkoumá, porovnává s autoritami, pomocí otázek se pokouší nalézt stabilitu v nejistotě, kterou zažívá.
4. Dosažení autentické identity: Člověk typicky nalézá svou identitu po prožití rozporů, krizí a pokusech o orientaci v různorodých názorech. Postupně se vymezuje proti autoritám a formuje si své vlastní názory, nezávisle na vlivu autorit. Přijímá svou identitu, směřuje do budoucnosti a přebírá zodpovědnost za své rozhodnutí. Dospělá identita je stabilní, sebpřijímající s uvědoměním si vlastní hodnoty.

Petr Macek (2003) vysvětluje, že vývoj identity je mimo jiné výrazně ovlivněn prostředím: „I zde je potřeba připomenout, že dosahování identity není dáno jen osobnostně a ontogeneticky, ale i zkušenostmi a příležitostmi nabízenými konkrétním sociálním prostředím a kulturou.“ a také, že: „Z výše uvedeného vyplývá, že proces utváření identity v adolescenci je mnohvrstevnatý. Kromě odpovědi na otázku, kdo jsem, je důležitou kvalitou i vědomí vlastní stability, kompetence a pohody.“ (s.65)

Důležitou roli při hledání identity hrají také subkultury. Subkultura uznává hodnoty odlišné od kultury dominantní, ale tvoří její součást (Hartl & Hartlová, 2009). Adolescent se pokouší najít svou pozici ve společnosti, chce někam zapadat a tvořit součást sociální skupiny. Omezený prostor a nedostatek příležitostí pro integrování do dospělé společnosti vedou k alternativním způsobům formování identity. To jsou právě často subkultury, vyznačující se výraznými vnějšími znaky jako je styl oblékání, hudba nebo jazyk (Macek, 2003).

Tyto subkultury se formují spojením jednotlivých skupin mladých lidí na základě společných zájmů, společenských hodnot nebo třeba módy. Vědomí sociální identity jedince může být těsně spjata s jeho členstvím v těchto skupinách, které slouží jako prostředek k vyjádření a utvrzení vlastní identity. Subkultur je opravdu velké množství, mezi nejznámější ale můžeme zařadit hippie, punk, metal, rock nebo emo (Smolík, 2010).

„Subkultury mládeže jsou také často spojovány s rizikovým chováním, resp. sociálně patologickými jevy“ (Smolík, 2010, s. 44).

## 1.8 RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ A NÁSTRAHY DOSPÍVÁNÍ U ADOLESCENTŮ

„Intenzivní emoce a pomaleji se rozvíjející regulační dovednosti jsou důvodem, proč je psychika adolescentů zranitelnější a náchylnější k psychopatologii<sup>2</sup>.“ (Thorová, 2016, s.430). Zatímco děti mají slabší motivační mechanismy a dospělí jsou schopni lépe využívat regulační dovednosti, adolescenti se nacházejí mezi těmito obdobími a šance, že se vystaví rizikovým situacím je proto pro ně výrazně vyšší. Nejvíce těchto momentů se odehrává mezi čtrnáctým a patnáctým rokem života (Thorová, 2016).

Podle některých výzkumů k ranému dospívání patří zvýšená impulzivita, která je z pohledu psychopatologie považována za jednu z poruch jednání. Právě impulzivita se může objevovat v souvislosti s problematickými jevy, například s užíváním psychoaktivních látek, rizikovým chováním nebo poruchami osobnosti (Suchá & Dolejš, 2016).

S rizikovým chováním se můžeme častěji setkat u mužů, než u žen. Drobné přečiny jsou pro období adolescence poměrně běžné, ač se nemusí týkat všech dospívajících. Nejsilnějšími indikátory rizikového chování již od dětství jsou problémy ve škole, hyperaktivita, špatná koncentrace, nízká inteligence, kriminalita nebo i chudoba v rodině a špatná výchova. Polehčujícími faktory pak je příslušnost v nějaké sociální skupině, například dobré vztahy v rodině, dobré školní výsledky či kvalitní vztahy s vrstevníky (Smith, 2016).

Maxwell (2002, in White et al. 2012) představuje výzkum, který zjistil, že dospívající, kteří mají v rané adolescenci kamarády s méně rizikovým chováním, vykazovali méně rizikového chování v pozdějším dospívání. Ochrana, kterou vrstevníci mohou adolescentům poskytnout, může být ve formě fyzické obrany nebo například

---

<sup>2</sup> Psychopatologie je nauka o chorobných duševních jevech (Hartl & Hartlová, s. 487).

emocionální podpory. Na rozdíl od dospělých, adolescentní vrstevníci disponují stejným myšlením a emocionálními dovednostmi, a proto si navzájem mohou lépe důvěřovat, lépe se chápat a více se mezi sebou svěřovat.

Mezi běžné kategorie rizik patří například agresivní a násilné chování, náhodný a nechráněný sex, užívání drog, alkohol a rizikové chování na internetu. Následky tohoto chování nese nejen jedinec sám, ale často i okolí. Někteří adolescenti dokonce nejeví o následky svého chování žádný zájem. Spadá sem také antisociální chování, jehož příklady jsou vytváření graffiti, vandalismus a drobné krádeže. Obecně se tyto projevy chování dají pojmenovat jako delikvence (Smith, 2016). Delikvent je obvykle jedinec, dospívající, který páchá trestné činy (Hartl & Hartlová, 2009).

Dalším rizikem, kterému adolescenti čelí, je zvýšený výskyt psychiatrických onemocnění. Nejčastěji to jsou afektivní poruchy, schizofrenie nebo poruchy příjmu potravy. Reakce organismu na stres se zintenzivňuje, což vede k větší míře úzkostlivosti a frekventovanějšímu výskytu panických poruch (Thorová, 2016).

## 2. Výtvarný projev

*„Stále více jsme přesvědčeni, že zájem o výtvarný projev je v podstatě nikoliv zájem o specializovanou lidskou činnost, která může vrcholit v umění, ale že je to především zájem o člověka samého, o výjimečnost jeho živočišného druhu, o jeho specificky lidské vlastnosti, které mají výrazně konstruktivní a tvořivý charakter.“*

(Uždil, 1978, s.266)

### 2.1 VÝVOJ VÝTVARNÉHO PROJEVU

Stejně jako můžeme pracovat s vývojovými stadii člověka, můžeme také výtvarný projev jedince rozdělit do několika fází. Tyto fáze se dělí podle autora jednotlivých teorií. Znalost ontogeneze dětského výtvarného projevu by měla patřit do repertoáru jak výtvarného pedagoga, tak samozřejmě také arteterapeuta. Rozdíl mezi těmito rolami bude vysvětlen v dalších částech této bakalářské práce.

Jak děti rostou a vyvíjí se, tak se vyvíjí i jejich výtvarný projev. Každá dětská malba nebo kresba nějakým způsobem ukazuje dětské emoce, intelektuální kapacitu,

fyzický vývoj, vnímání, kreativitu a další. Díky tomu nám může výtvarný vývoj sloužit jako diagnostický nástroj. Nejznámějším modelem, ze kterého vychází jak výtvarná výchova, artefietika i arteterapie je teorie Victora Lowenfelda (Goodman, 2019). Ten rozděluje vývoj na šest období od dvou do sedmnácti let:

- Období čmáranic – Období počínající přibližně druhým rokem, které se dá rozdělit na tři části – Začíná obdobím neuspořádaných čáranic, kdy kreslení vychází spíše z motorické hry než vizuálního podnětu. Nástroj drží celou rukou, často kreslí mimo plochu papíru. Jde zde více o zanechání stopy, otisku, uvědomění si směru, rychlosti a polohy své ruky. Následují kontrolované čáranice, kdy dítě začíná sledovat svoji činnost, využívá pohybu zápěstí. Dokáže obkreslit kruh a snaží se udržet ve formátu. Třetím stádiem jsou pojmenované čáranice. Dítě sleduje kresbou určitý záměr, prvky začínají být v obraze cíleně umístěny, dítě je pojmenovává, kresba zůstává nedokončena a barva je užívána spontánně. Dochází také k nápodobě psaní dospělých.
- Období preschematické – Přibližně od tří do šesti let, dítě kreslí vedle sebe, co chce, bez vzájemných vztahů či společného celku. Objevuje se antropocentričnost, tj. primární zájem o lidskou postavu, i zvířata mají podobu člověka. Z čáranic se pomalu stávají hlavonožci. Tělo a hlava je jedním objektem – hlavou, což vychází z pozice, ze které dítě dospělé vnímá, z tzv. žabí perspektivy. Kolem pátého roku se začne hlava a trup dělit na dva objekty, začínají se objevovat nohy a ruce. Postava se v tomto období vždy dívá na pozorovatele. Barva je použita bez zjevného vztahu k realitě.
- Období schématické – Přibližně od šestého roku nastane období opakujících se tvarových schémat. Kresba reflektuje myšlenkový pochod, nikoliv odporovanou realitu. Proporce lidských postav se kolem sedmého roku zpřesňují, postava se dotváří a kresba začíná být bohatá na detaily. Kromě lidské postavy se mezi oblíbené náměty dostávají také domy, rostliny, zvířata, auta nebo třeba stromy. Předměty jsou řazeny na spodní hranu papíru a postupně mezi šestým a osmým rokem nalézají vlastní základnu. Objevuje se řešení perspektivy ve formě dělení plochy do pásů nebo sklápění do půdorysu. Také se objevuje rentgenové vidění. Barevnost objektů se začíná vázat na skutečnost. Můžeme pozorovat rozdíly mezi tvorbou chlapců a dívek.

- Období kresebného realismu – Od osmého roku postupně dochází k přechodu od myšleného k viděnému. Autor začne vycházet ze své vizuální zkušenosti, objekty se začnou přesouvat na vlastní základnu a začínají se mezi nimi tvořit vztahy. S pozorováním skutečnosti přichází potřeba vyjádření hloubky prostoru, což se projevuje překrýváním objektů a jejich velikostí. Objevuje se profil obličeje a postavy v loutkovitém pohybu. Barva opouští schematičnost a zaměřuje si více na subjektivní smyslovou zkušenost. Ke konci tohoto období stále intenzivněji dochází k prožívání neúspěchu, při porovnání vlastních výtvorů se skutečností, což značí počátky výtvarné krize. Intenzivněji jsou znát kvalitativní rozdíly mezi vrstevníky. Také jsme na konci tohoto, případně na začátku následujícího, období schopni určit, zda se jedná o vizuální či haptický typ a dle toho k dospívajícímu přistupovat.
- Období pseudonaturalistické – Období přibližně od jedenáctého do patnáctého roku, značí častý konec spontánních výtvarných aktivit. Dospívající mají již povědomí o nedostacích ve své kresbě. Tvorba má velmi osobité rysy, může být projekcí osobních významů. Tělesné proporce se blíží skutečnosti, mimika obličeje odráží význam obrazu. Rozvíjí se také použití detailů, například vrásky v obličeji, záhyby draperií, důležité objekty jsou vykreslené velmi detailně. Adolescent má širší povědomí o prostorových vztazích. Oblíbeným tématem je idealizovaný autoportrét.
- Období adolescentní tvorby – Nenastává vždy, často je potřeba další vedení a překonání výtvarné krize, jinak nastane ustrnutí v předchozí fázi. Jedinec dochází k důležitému uvědomění vlastních schopností vedoucích k plné kontrole výtvarného vyjádření. Haptický typ zde často volí subjektivní interpretaci reality, zatímco vizuální typ klade důraz na perspektivu, detail, kontrast světla a stínu, vzdušnou perspektivu a další (Lowenfeld, 1987).

Výše bylo zmíněno rozdělení na dva typy výtvarného projevu, na haptický a vizuální typ. Vizuální typ vychází z toho, co vidí, a to se mu spojuje v celek, více se soustředí na detail. Haptický typ vychází ze svého vnitřního světa, který promítá do obrazů. Příslušnost k jednotlivým typům tedy ovlivňují postoje k vnější skutečnosti (Read, 1967). Výtvarné přístupy se mění v závislosti na typu osobnosti, a proto je dobré toto vymezení při práci s výtvarnou tvorbou, a i při překonávání krizí, ať už klienta či žáka znát.

Můžeme si zmínit ještě jeden přístup k vývoji dětské tvorby. Jean Piaget vytváří rozdělení do fází dle dětské koncepce prostoru. Dělí výtvarný projev děti na:

- Difuzní kresbu – Dítě kreslí vedle sebe náhodně, prvky netvoří celek, přibližně do pěti let.
- Kresbu na základnu – Základnou obrazu je okraj papíru.
- Objevování vlastní linie jako základny – Základna se posouvá z okraje papíru do formátu dle výběru autora.
- Dělení plochy do pásů – Pokus o blízké a daleké, jedná se o mladší školní věk.
- Intuitivní řešení plochy – Autor se pokouší intuitivně vytvářet perspektivu.
- Kulisové řešení plochy v trojrozměrném prostoru
- Horská, ptačí perspektiva – Náhled nad scénou.
- Centrální perspektiva – Přibližně kolem dvanáctého roku, při překonání výtvarné krize (Piaget & Inhelder, 2013).

## 2.2 KRIZE VÝTVARNÉHO PROJEVU

Jak z těchto rozdělení vyplívá, dříve nebo později se kresebný vývoj dostane ke krizi výtvarného projevu. Věra Roeselová (2003) popisuje vznik výtvarné krize takto:

*„Období proměn výtvarného vyjadřování se vyznačuje konfliktem mezi ikonografickým znakem dětství a objektivním pozorováním – vyprázdňený znak nenese plnost skutečnosti a žák neumí jinak realitu ztvárnit. Dostavuje se nejistota, z níž plyne tzv. krize výtvarného projevu. Jde o období neobyčejně složité, které vede ke ztrátě sebedůvěry a následně i zájmu o výtvarné aktivity.“ (s.9)*

Výtvarná krize se projevuje úpadkem tvořivosti, ztrátou zájmu o výtvarný projev a často i příklonem k nižší kvalitě tvorby. Současně přichází pozastavení produktivního výtvarného myšlení a dítě ztrácí schopnost efektivně komunikovat za pomoci výtvarných prostředků (Roeselová, 1996). Dochází k necitlivému opisování a mechanickému kopírování umělců. Spolu s přehnanou sebekritičností (viz kapitola 1.4) dospívající ztrácí radost z tvorby a může docházet k propadům psychiky kvůli pocitu vlastní neschopnosti (Hazuková, 1991).

Při nahromadění více inovačních podnětů v tvorbě, může dítě ztratit schopnost je najednou zpracovat, což také může vést ke krizi. Tyto krize je potřeba nepodcenit, protože

jsou podstatné z hlediska dalšího vývoje a většinou se ontogeneticky pojí právě s pubertou (Uždil, 1988).

Výtvarné krizi se podle Zdeňka Hosmana (2007) dá částečně předejít jak neoponecháním výtvarného projevu dítěte pouze u kresebných či malířských technik, tak třeba seznamováním s moderním, například avantgardním, uměním. Malby Pabla Picassa, Henryho Matisse nebo například Joana Miróa nabízejí různé způsoby zobrazení reálného tak, že dospívající později tolik nelpějí na realismu a lépe přijímají moderní umění. Doporučuje, aby se tento přístup použil od jedenácti nebo dvanácti let, v ideálním případě, pokud je to možné, už od devíti. Jinak hrozí, že si zažijí výtvarný mechanický rukopis stagnující v kresbě či malbě a krizi výtvarného projevu nepřekonají.

Výtvarná krize se nemusí dostavit, pokud je žák dostatečně citlivě veden informovaným pedagogem či jinou poučenou osobou. V ideálním případě je potřeba zařazovat do výuky netradiční výtvarné postupy před krizí výtvarného věku, jak již bylo uvedeno. Pokud jsou zavedeny během probíhající krize, může adolescenty neobvyklý přístup zaskočit a nemusí na něj reagovat tak dobře, jako kdyby se s ním setkali dříve. Pevně naučená pravidla jim nedovolují si spontánně vyzkoušet experiment. Pokud jsou experimentální techniky zařazeny včas, hrají důležitou roli, pomáhají uvolnit zábrany při dalším výtvarném vývoji. Experimentálních technik je nezměrné množství, v podstatě, kam dosáhne kreativita dítěte či pedagoga (Roeselová, 1996).

### **2.3 NADANÝ ŽÁK**

Většina populace při přechodu do sekundárního vzdělávání spíše kontakt s výtvarnou výchovou ztrácí, tudíž případnou výtvarnou krizi zanechává tak, jak vypadá na konci povinné školní docházky. Ti, jenž přicházející do uměleckých škol, mají výtvarnou tvorbu jako hlavní předmět svého studia. Žáci, kteří pokračují k nám do školy, jsou z velké části žáci nadaní, kteří tyto schopnosti projevili už dříve. Většina z nich již navštěvovala zařízení jako jsou například Základní umělecké školy (dále jako ZUŠ), kde se velmi často za vedení poučeného pedagoga začali s krizí vyrovnávat, někdy ji již dokonce překonali.

Ve Výkladovém slovníku z pedagogiky (2012) jsou ZUŠ zmiňovány jako důležitá opora pro nadané žáky při primárním vzdělávání. ZUŠ nabízejí možnost svůj talent rozvíjet a zároveň do jisté míry i volnou experimentaci, uvolnění, kterých může být v běžné škole pro nadaného žáka nedostatek. V případě výtvarně nadaných žáků, kteří se

rozhodnou pokračovat ve výtvarném směru dál, tuto pozici později plně přebírá střední škola. Pro přijetí na naši školu je potřeba vykonat talentové zkoušky, které, jak název napovídá, hodnotí žáky dle nadání.

Jedna z možných definicí nadaného jedince je: „*Člověk, který v určité oblasti činnosti projevuje nadprůměrné schopnosti, podpořené i výrazným zájmem. Nadaný žák vyžaduje specifickou péči tak, aby se jeho předpoklady optimálně rozvíjely, aby měl široké možnosti aktivity v daných oblastech*“ (Kolář et al., 2012, s. 80). Definovat a charakterizovat nadaného žáka není jednoduché, protože možností nadání je velké množství. Snaha o ucelený popis osobnosti nadaného žáka se může ukázat jako příliš zjednodušující. Tito jedinci vytváří velmi široké spektrum různých osobností. V praxi je pak důležité k těmto žákům přistupovat individuálně s respektem k jejich jedinečným osobnostem. Co se projeví jako funkční u jednoho nadaného žáka, nemusí být efektním u druhého (Macek, 2019). Pokud k nadanému žákovi nepřístupujeme individuálně a pouze mu dáváme více úkolů, aby se nenudil, tak se nuda jen o chvíli odloží a prakticky zaručujeme, že bude ještě větší (Stanley, 1976).

Primárně se zde budeme bavit o výtvarně nadaném žákovi, ač někteří projevují talent i v jiných oblastech, jako například hudba, poezie či další. Odborné literatury, která se v češtině věnuje výtvarně nadanému žákovi, je poměrně málo. Možnostmi se zabývá například článek v časopise *Výtvarná výchova*, který mimo aktuální situaci popisuje i jak s těmito jedinci dále pracovat. Uvádí také, že: „*Práce s nadanými žáky je v České republice zakotvena v několika závazných dokumentech. Lze doufat, že aktuální dokumenty projdou v blízké době změnami, které mimo jiné posílí důraz na podporu nadaných žáků v českých školách a poskytnou jí jasný směr*“ (Novotná & Brajerová, 2022). Z anglické literatury můžeme vycházet například z *Teaching Talented Art Students* (2004) nebo *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher can use to meet the Academic Needs of the Gifted and Talented* (2001).



### 3. Arteterapie

#### 3.1 VYMEZENÍ POJMU ARTETERAPIE

Pojem arteterapie byl použit poprvé J. M. Charcotem v druhé polovině devatenáctého století. Pro své účely využívá hlavně výtvarné umění, probíhá obvykle skupinově, ale může být i individuální (Hartl & Hartlová, 2009). V širším měřítku se dá za arteterapii označit léčba uměním, tudíž třeba i hudba, poezie či divadlo. Většinou je tím ale myšlena léčba uměním. Můžeme ji dělit na arteterapii receptivní a produktivní. Přičemž arteterapie receptivní je zaměřena na subjektivní vnímání uměleckého díla a arteterapie produktivní je terapeutické působení aktivního zapojení jedince do výtvarné činnosti (Šicková-Fabricsi, 2002). V praktické části budeme pracovat primárně s arteterapií produktivní.

Jedna z výstižných definicí je od psychoterapeuta Hilariona Petzolda (Petzold in Šicková-Fabricsi, 2002):

*„Arteterapie je teoreticky usměrněné působení na člověka jako celek v jeho fyzických, psychických danostech, v jeho uvědomělých i neuvědomělých snaženích, sociálních a ekologických vazbách, plánované ovlivňování postojů a chování pomocí umění a z umění odvozenými technikami, s cílem léčby nebo zmírnění nemoci a integrování nebo obohacení osobnosti“.*

Hana Stehlíková Babyrádová popisuje rozdíl mezi výtvarným uměním a arteterapií takto: *„Rozdíl, mezi prostým uměleckým vyjádřením a arteterapeutickými projevy spočívá v tom, že ty aktivity, které mají terapeutický ráz, jsou realizovány a reflektovány s cílem sledovat změny v psychice jejich autorů či účastníků“* (Stehlíková Babyrádová, 2016, s. 18)

#### 3.2 ARTETERAPIE V KONTEXTU VÝTVARNÉ VÝCHOVY A ARTEFILETIKY

Naproti arteterapii stojí výtvarná výchova. Zatímco arteterapie si klade za cíl psychoterapeutické působení, výtvarná výchova, jak název napovídá, spíše přispívá k rozvoji vztahu k umění, výtvarné tvorbě a v neposlední řadě k výchově. Výtvarná výchova je součástí estetické výchovy, snaží se přispět k harmonickému rozvoji

osobnosti, přispívá k smyslovému, rozumovému a citovému rozvoji osobnosti dítěte a dospívajícího (Hazuková, 1991).

*„Výtvarná výchova by podle všeho měla využívat poznatků arteterapie, ale přitom neztratit svou identitu. Již v roce 1978 upozorňoval J. Uždil na to, že výtvarná výchova chápána jako výraz spontánnosti a terapeutický nástroj k integraci osobnosti by plnila jen jedinou část mnohem širšího programu.“ (Slavík, 1997, s.168)*

Zatímco v arteterapii se nacházíme v pozici arteterapeut X klient, ve výtvarné výchově jsme vždy v pozici učitel X žák. Arteterapeut působí jako průvodce, nehodnotí a je s klientem v rovnocenné pozici. Učitel, už ze své podstaty, uděluje známky, učí správné použití technik a výrazových prostředků, tudíž hodnotí a vůči žákům se nachází v pozici autority. Arteterapeut provádí interpretaci a hledá v dílech nevědomé obsahy a vztahy, na první pohled skryté spojitosti a přenáší je na aktuální situace. Učitel ze své pozice nemůže žákovskou tvorbu interpretovat i kdyby měl arteterapeutické vzdělání, protože to není předmětem jeho role. Proto je důležité, pokud je učitel a arteterapeut jednou osobou, oddělit tyto dva momenty a vzájemně je nepropojovat, což může být náročnou disciplínou. Oddělit je můžeme například pomocí místa a času setkávání.

Na pomezí mezi těmito dvěma disciplínami stojí obor, jenž se nazývá artefiletika. Artefiletika se vyvinula z výtvarné výchovy a z potřeby kategorizovat tvořivě výrazovou a kreativně expresivní stránku výtvarné výchovy. Název výtvarná výchova není vhodný také proto, že nereflektuje blízkost k nevědomým stránkám artefiletiky. Její zařazení pod pojem arteterapie není příliš vhodné z důvodu klinické povahy arteterapie a jejího tíhnutí k léčbě duševních nemocí. Nejprve se používal výraz filetický, který má kořeny v historii starověkého Egypta, k čemuž je později přidána složka umělecká, tudíž vzniká pojem artefiletika. Z názvu je zřejmá i příslušnost k arteterapii, ale bez odkazu na psychoterapii. Artefiletika vychází z výtvarného zážitku, pomocí kterého se dostává k určitému obsahu, smyslu a chápání (Slavík, 1997). To jsou obsahy, které nemají během výtvarné výchovy takový prostor. Přesto je artefiletika oborem, který je, na rozdíl od arteterapie, možné do hodin výtvarné výchovy aplikovat.

Arteterapie tedy ve školním prostředí může plnit funkci podpůrného nástroje formou doplňkové aktivity nad rámec běžné výuky, ale neměla by být pevnou součástí hodin výtvarné výchovy. Měla by být oddělena a jasně stanoven prostor pro obě části práce s adolescenty. Jak z předchozího textu vyplývá, arteterapie jako prostor pro sebezpoznání a vyjádření poskytuje adolescentům možnost nenásilně vyjádřit emoce,

prožitky a potřeby, protože nevyžaduje vyjádření slovy a poskytuje bezpečný prostor pro hledání identity, experimentaci s hranicemi a autoritou. Učitel, běžně autorita, se zde nachází v roli arteterapeuta, adolescenta nehodnotí, ale doprovází jako průvodce a zároveň přitom stále částečně autoritou zůstává.

## PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část této bakalářské práce popisuje práci s žáky střední uměleckoprůmyslové školy v průběhu necelého školního roku při volnočasové aktivitě s názvem Výtvarná tvorba s přesahem do arteterapie.<sup>3</sup> Skládá se z charakteristiky kroužku, popisu průběhu jednotlivých setkání v časovém rozmezí září 2023 až březen 2024 a kazuistik dvou dívek, na kterých je možné sledovat působení arteterapeutického procesu na dospívající. Data, která se v této bakalářské práci objevují jsou získávána pomocí dialogů s žáky, jejich zpětné vazby, analýzy a interpretace žákovských výtvarných projevů.

### 4 Cíle bakalářské práce

Tato bakalářská práce si dává za cíl popis mého působení jako arteterapeutky při práci s žáky nad rámec běžného školního pracovního prostoru. Popisuje možnosti, jak se dá použít arteterapie jako podpora žáků studujících střední uměleckou školu, reflektuje uplatnění některých technik. Cíle by se daly definovat takto:

- Zmapovat a popsat osobní zkušenost autorky práce s uplatňováním arteterapie na střední škole
- Sledovat efekt arteterapeutických metod a technik u žáků studujících výtvarně zaměřenou střední školu
- Popsat jaká jsou úskalí využití arteterapie u žáků výtvarně zaměřené střední školy, jaká jsou specifika práce s žáky, u nichž lze předpokládat výtvarné nadání

Na základě těchto cílů je otázka, kterou si k praktické části této bakalářské práce klademe stanovena takto: Jakým způsobem je možno zařadit arteterapii jako podpůrný nástroj pro žáky středních uměleckých škol?

---

<sup>3</sup> Autorka dále v textu píše v první osobě, protože se často jedná o její subjektivní reflexi, kterou by nebylo možné tak dobře popsat a zhodnotit v osobě třetí. Pro větší přehlednost budou dále v práci adolescenti nazýváni jako žáci, ačkoliv by pro ně někdy bylo přílehavější oslovení klienti. Žáci jsou v práci uvedeni pod vymyšlenými jmény, protože si většina z nich přála zůstat v anonymitě. Věk všech zmíněných je uveden v komentáři u obrazových příloh.

## **5 Prostředí volnočasové aktivity *Výtvarná tvorba s přesahem do arteterapie***

V první řadě je potřeba vysvětlit s jakým prostředím se v tomto případě setkáváme. Škola, která vytváří pozadí tohoto kroužku je Střední uměleckoprůmyslová škola. Vzniká již v roce 1884 s primárním zájmem o keramiku, která je výrazným oborem do dnešního dne. Dnes je zde možné studovat čtyři maturitní obory, kromě již zmíněné keramiky také dvě podoby designu, grafický a průmyslový, a modernější multimediální tvorbu. Škola se nachází jako jediná střední škola v menší obci a patří k ní internát, který je výrazným prvkem v životě žáků, neboť většina z nich zde bydlí.

Žáci se do školy sjíždí prakticky z celé České republiky, primárně z jihočeského kraje. Škola má průměrně přibližně kolem 220 žáků ve věku od čtrnácti do dvaceti let, takže se bavíme o horní půlce adolescence. Někteří žáci se do školy po maturitě vrací, aby si dodělali druhý obor, proto se zde setkáme i s žáky staršími. Primárně se jedná o dívky a menšinu ve třídách tvoří chlapci, v některých třídách se jedná pouze o jednoho chlapce. Škola nabízí dobré zázemí pro různé výtvarné aktivity a má velké množství odborných učeben, včetně dílen a ateliérů. Pedagogický sbor se skládá z velké části z absolventů a ze svého subjektivního pohledu bych školní atmosféru popsala jako domácí, vstřícnou. Já sama patřím mezi učitele, kteří prošli během svých studií jak školou, tak také internátem osobně. Původně jsem učila zájmové kroužky v jiné instituci, a ještě během studií nastoupila na tuto školu jako učitelka dějin výtvarné kultury, kde nyní působím pátým rokem. Během těchto let jsem také studovala arteterapii.

## **6 Počáteční impulzy**

Žáci, se kterými se setkávám v praxi jsou velmi různorodí a jejich jedinou charakteristickou dominantou není pouze nadání. Z mé subjektivní zkušenosti se s vysokou citlivostí na výtvarné umění mnohdy pojí také intenzivnější emoční změny, zvýšená empatie a hlubší prožívání. Poprvé jsem je začala učit během pandemie Covid 19, s žáky jsem měla možnost se setkat pouze v online prostředí. Možná proto jsem později cítila větší potřebu se s nimi více poznat a začala jsem do hodin zařazovat metody, které poznání žáků umožňovaly. Místo běžné docházky se například ptát na různé otázky jako „Jaká barva by vás dneska vystihla“ nebo „co je vaše oblíbená odpočinková aktivita

při které naberete sílu“. Postupem času jsem cítila, že se mi lépe učí ve třídě, kde žáky znám, než tam kde je neznám. Začala jsem využívat arteterapii například při interpretaci barev na které se dnes cítí. Pokud vidím, že celá třída se nese v odstínech tmavé modré, brčálové zelené a černé s šedou, tak zařadím napřed aktivitu, která buď nabízí možnost se vyprávět, uvolnit nebo pobavit. Ze své vlastní zkušenosti hodnotím, že „předpřipravená“ třída podává při výuce mnohem lepší výkon, než kdybych pominula jejich stav a pokračovala v učivu dál bez povšimnutí.

Tím, jak jsme navazovali bližší vztahy, jsem se dozvíдалa informace o jejich životě, koníčcích, přáních nebo trápeních. Také sami žáci začali přicházet do mého kabinetu s prosbou o pomoc, vyslechnutí, či radu. Ráda je vždy vyslechnu, a pokud je to v mých možnostech, poradím či pomohu. Postupem času, jsem si ale začala uvědomovat, že bych ráda nastavila své pomoci hranice a nabídla žákům, pokud možno bezpečný prostor si odpočinout a svěřit se mimo krátké přestávky, třídu nebo můj kabinet.

Vnímám, že spousta studentů má potřebu informace o sobě sdílet. Když dostanou možnost, tak ji opravdu využijí. Informace o sobě nekomunikují pouze slovně, ale mimoto i neverbálně. Velmi často je pro ně jednodušší se vyjádřit prostřednictvím subkultury, vizuálně pomocí vzhledu. Peter Blos (1962) upozorňuje, na význam fantazijního života a tvořivosti jako způsobu, jakým odcizený adolescent sděluje své osobní zkušenosti. Pro některé dospívající je tvůrčí vyjádření jediným prostředkem k sebevyjádření ve společnosti. Tím pro adolescenty může být právě arteterapie.

## **7 Charakteristika arteterapeutických setkávání**

Při myšlenkách na realizaci jsem zvažovala hned několik možností. Já učím pouze teoretický předmět, proto není možné abych aplikovala arteterapeutické metody přímo do výuky, mohu maximálně začlenit drobná cvičení. Pro kontext této práce by bylo vhodné charakterizovat výuku výtvarných předmětů, tak jak v době psaní této práce vypadá a žáci se s ní setkávají. Já sama ji popsat nemohu, protože bych ji nepopisovala z pozice aktuálního žáka ani učitele. Proto jsem požádala dvě své kolegyně, které se na výtvarnou tvorbu specializují, aby podobu běžné výtvarné výuky popsaly pro účely této bakalářské práce.

*„Výtvarná příprava je předmět, v němž je hlavním cílem zobrazování reality. Žáci pracují s předlohou, která je například zátiší skládající se z objektů jako jsou geometrické konstrukce, vázy,*

*předměty běžné potřeby, drapérie nebo skleněné nádoby. Postupem času se propracovávají přes sádrové odlitky bust k živým modelům. Pracovní nástroje jsou dané, nejčastěji se jedná o kresbu a malbu. Kromě tohoto se také snažíme s žáky o různá kompoziční cvičení, která mohou, ale nemusí souviset s realitou, aby pochopili výtvarný přesah. To je ale jeden z nejtěžších úkolů, protože děti často nejsou výtvarně zralé, bojí se opustit komfortní zónu zobrazování reality. To stejné platí u zkoušení nových technik. Hodnotícím kritériem je správnost realistického zobrazení, ovládnutí různých druhů perspektiv, cit pro detail, případně zdařilé proporce a anatomie. Výuka vrcholí závěrečnou pololetní klauzurou, která je hodnocena bodově.“*

(Učitelka předmětu Výtvarná příprava)

*„Žáci v různých výtvarných předmětech získávají teoretické znalosti a odborné, specificky zaměřené dovednosti. Ve všech předmětech se postupuje od jednodušších postupů ke složitějším. Úkoly jsou zadávány tak, aby je mohl žák zvládnout a zároveň se naučil něco nového. Konkrétní a přesně specifikovaná zadání jsou střídána s volnějšími úkoly, aby se student učil vyhovět požadavkům a zároveň mohl uplatnit vlastní výtvarný názor a částečně si tak i odpočinul.“*

(Vedoucí učitelka oboru Grafický design)

Jak z přiložených komentářů vyplývá, většina výtvarných aktivit, kterých se žáci účastní je zaměřena z pochopitelných důvodů na výsledek, skóre nebo známku. To je změna pro spoustu z nich, kteří do nástupu na střední školu velmi často tvoří primárně z vnitřní motivace, pro radost nebo jako odreagování. Ač je výběr zadání pestrý a učitelé berou v potaz i odpočinek, není možné se hodnocení vyhnout.

Svůj nápad zavést hodiny Výtvarné tvorby s přesahem do arteterapie jsem zkonzultovala s vedením i žáky a domluvili jsme se na začátku od dalšího školního roku, tj. od září 2023. Běžná školní výuka probíhá od pondělí do čtvrtka v rozmezí osmé a půl páté hodiny a v pátek od osmi do půl dvanácté. Vzhledem k tomu, že výrazná většina žáků dojíždí z daleka, není možné kroužek vést v pátek. V pondělí a úterý mám jiné pracovní povinnosti, ve čtvrtek neměli zájem žáci, a proto jsem vybrala středu. Časově jsem se to rozhodla uchopit přibližně od půl čtvrté do šesti hodin, s tím, že pokud někdo končí ve škole déle nebo chce přijít až déle, může. Zároveň pokud by bylo potřeba, jsem ochotna zůstat i po šesté hodině.

Kroužek probíhá v učebně, která běžně slouží jako posluchárna a je v ní dostatek prostoru pro individuální práci i větší skupiny žáků. Žáci tvoří primárně na formát A4, pokud není v textu uvedeno jinak. Setkáváme se průměrně dvakrát až třikrát do měsíce, podle toho, jak vycházejí prázdniny, nebo mohu já. Koncept, dle kterého jsem chtěla skupinu vést, jsem zvolila velmi podobný řízenému ateliéru v Ateliéru Arteterapie na

Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity, který vede dr. Evžen Perout. Stále se cítím být jistější jako arteterapeut spíše v rovině výtvarné než interpretační. Měla jsem obavu, že vzhledem k problémům, kterým někteří studenti čelí nebudu schopna dobře ošetřit případné důsledky přímé interpretace. Jak název bakalářské práce napovídá, chtěla jsem je spíše podpořit, psychicky posilnit.

U žáků se nejčastěji setkáváme s depresí, úzkostmi, panickými atakami, transgender problematikou, poruchami příjmu potravy, sebepoškozováním, užíváním návykových látek, problémy v rodině či ostrakizací v třídním kolektivu a na internátu.

Kroužek navštěvovalo průměrně přibližně čtyři až pět žáků, většinou se střídali a málo z nich chodilo opakovaně, to se trochu zlepšilo až na začátku roku 2024. Doba, která je v této práci zmíněna je období od září 2023 do března 2024. Na začátku jich v průměru chodilo méně, v únoru a březnu potom o něco více. Pravidelně kroužek navštěvovaly dvě dívky, jež si nepřejí být v práci blíže zmíněny. V prosinci jsme se setkali například pouze jednou, zatímco v únoru třikrát. Žáci, kteří kroužek navštěvovali jsou mezi šestnácti a jednadvaceti lety, ze všech čtyř ročníků, a i oborů studia. Kroužek je dobrovolný, neplacený, žáci mohou přijít bez ohlášení. Žáci jsou zváni prostřednictvím plakátu (viz obr. č. 1) nebo mnou osobně pokud je učím.

Na začátku jsem nabídla vybraná témata, nechala je o nich chvíli přemýšlet a po pěti až deseti minutách je vyzvala k práci, pokud ještě sami nezačali. V průběhu práce jsem je postupně obcházela. Nejprve jsem je obešla s otázkou na téma, ptala jsem se například co je k tomuto výběru vedlo, zda budou tvořit z hlavy podle vzpomínky nebo chtějí nějakou předlohu, s čím mají téma spojené a další. Pokud jich bylo méně, tak jsem mezi jednotlivými kolečkami obcházení dělala přibližně desetiminutovou pauzu, při sedmi žácích to skoro nebylo potřeba.

Zasahovala jsem do obrázků poměrně individuálně, spíše nabízela možnosti. Někteří žáci byli více otevření změny dělat. Tam kde jsem cítila, že není možné do obrázku příliš zasahovat, jsem buď opatrně nařukla možnost, nebo se doptala, jak by to mohlo fungovat a co s tím případně můžeme udělat, aby to fungovalo atd. Soustředila jsem se primárně na správnou perspektivu, proporce a ukotvení postav. Také jsem je upozorňovala na možnosti barevného doplňku. U tematických akvarelů jsem je směřovala k realistickému uchopení zobrazovaného. Někteří měli v mé poznámky důvěru a pokusili se je aplikovat. U dalších jsem vnímala jistou nedůvěru, nechť si nechají do obrázku mluvit, která často vyústila v aplikování požadavku i přes to, že si tím



nebyli jistí. Většinou ji později vystřídala spokojenost s výsledkem. Setkala jsem se i s variantou, kdy si můj komentář vyslechli, ale rozhodli se ho neaplikovat a já jsem již na autora netlačila. Nikdo nereagoval s vyloženě odmítavým či naštváním postojem vůči pokynům. Nejtěžší pro mě byly případy, kdy autor sice splnil požadavek, ale byl apatický k výsledku. Bylo mu to dle jeho slov *prostě jedno*. Nepřišlo mu to ani lepší ani horší. V těchto případech jsem příliš nevěděla, jak to dále uchopit. Nejlepší mi naopak přišlo, když na začátku zapojení instrukcí diskutovali a pak sami chápali, proč to artefaktu pomohlo nebo k mé radě přidali další úroveň.

Struktura jednotlivých setkání se měnila v čase podle technik a témat, jež se v nich objevují. Na začátku se jednalo o klasickou skupinovou arteterapii s úvodem, individuální prací a společným závěrečným zhodnocením, ale později se skupina začala více třístit podle aktivity, kterou jednotlivci dělali. K většímu propojení žáků došlo pouze při tvorbě koláží. Žáci do kroužku vstupovali s informací, že veškeré sdílené informace mají povinnost zanechat v našich setkáních a více je nešířit. S porušením této zásady jsem se neselekala. Postupně jsem vnímala, že je pro ně mnohem komfortnější nedělat závěrečná hodnocení společně na konci, ale s každým více individuálně případně v menších skupinách dvou až tří zapojených do stejné aktivity.

## **8 Začátky kroužku *Výtvarná tvorba s přesahem do arteterapie***

Během září a října proběhly čtyři schůzky. Tyto dva měsíce jsem kroužek vedla spíše jako skupinovou arteterapii. Na jednotlivých ukázkách prací žáků a jejich porovnání, bych v této kapitole chtěla přiblížit, jak začátek kroužku probíhal.

Na první setkání přišlo šest žáků, pět dívek a jeden chlapec. Dvě mladší dívky z prvního ročníku jsem neznala a ač naše setkávání je v podstatě nejpravidelnější a nejčastější po celou dobu vedení kroužku, tak se rozhodly do bakalářské práce nezapojit, tudíž je pouze zmíním bez interpretací či obrazové přílohy. Na začátku hodin jsme si všichni udělali KTC a diskutovali jednotlivá témata, co pro nás znamenají, jak je chápeme a s čím je máme spojené. Většinou si vybírali otevřenější témata spíše abstraktnějšího charakteru jako například podzimní déšť (viz obr. č.2 a č.3).

Jediný chlapec ve skupině Ondřej, si vybral téma deštivých dnů, ale jak bude typické i pro jeho další tvorbu, nechce jít příliš do hloubky a odhalování svých pocitů mu není příjemné, naproti tomu Jana původně pracovala s žabím pohledem, jak je vidět na dracích, ale v průběhu práce si výsledkem nebyla jistá, přišlo jí to málo konkrétní, proto

se rozhodla na papír umístit postavu, rozhovor jsem vedla o síle větru v kontextu postavy a funkčnosti perspektivy.



Obr. č. 2. Deštivé dny (Ondřej, 17 let, A3)



Obr. č. 3 Pouštění draků a deštivé dny (Jana, 17 let,)

Na závěr setkání přišlo zhodnocení, společně jsme prošli jednotlivé obrazy a ke každému se autor vyjádřil. Já jsem je upozornila na výtvarné části, například perspektivu, volbu barev a doplnila jejich popis otázkami, například „jak by se pouštěli draci v takovém větru“.

Témata jsem během září vybírala podle období, vždy pět až šest v jedno setkání: *houbaření, barvy podzimu, babí léto, odlet vlaštovek, burčák, pouštění draka, podzimní déšť, nový školní rok, poslední letní dny a jiné*. V říjnu to pak byla témata tato: *říjnové mlhy, barvy podzimu, jeleni v říji, podzimní déšť, svatý Václav, říjnová revoluce, podzimní prázdniny, září víno vaří, říjen, víno „pijem“*.

Během září a října proběhly čtyři schůzky. V obou měsících žáci chodili spíše ze zvědavosti a znovu se již nevraceli. Já sama jsem si nebyla jistá svým vedením a efektivitou našich setkání. Tento způsob tvorby se mi nezdál plně funkční a pravidelných účastníků spíše ubývalo. Přemýšlela jsem, jak pokračovat a co změnit. Čas nebylo možné měnit, ze svých zdrojů jsem nebyla schopna nabídnout více. K běžnému výběru témat jsem se proto rozhodla přidat další arteterapeutické techniky a hodiny vést více individuálně.

## 10 Nové podněty v závěru roku

V listopadu a prosinci kroužek pravidelně navštěvovalo mezi pěti až osmi žáky, přibližně půlka pravidelně a zbytek nárazově. Setkali jsem se třikrát v listopadu a jednou v prosinci. Stále jsem jim nabízela témata, ale již jsem více zařazovala i různé aktivizační techniky. Výhradně tematickou malbu si vybraly, až na jednu výjimku, během celého listopadu pouze dvě dívky, které jsem zmiňovala výše a nemohu jejich tvorbu popsat. Koncept skupinové arteterapie se mi začal trochu vytrácet, jelikož jsem začala k žákům přistupovat více individuálně a spíše jsem se věnovala jednotlivcům. V této kapitole si mou práci během tohoto období znovu přiblížíme na konkrétních ukázkách vybraných žáků.

Z témat jsem vybrala pro tři listopadové setkání *padá listí, první mrazy, halloween, dušičky, svatý Martin, mezinárodní den studentů, den bez aut, první adventní neděle a maturitní ples*. Nechávala jsem žákům větší volnost stran zvládnutí pravidel perspektivy, anatomie a dalších výtvarných prostředků, než bych nechávala běžnému klientovi. Primárně kvůli tomu, že zatímco běžný klient není výtvarně školen, tyto žáci se s instrukcemi, jak se vyrovnat s výtvarnou krizí a zvládat prostorové

vyjádření, potkají několikrát do týdne. Výtvarné pokyny jsem spíše nabízela oproti září a říjnu, kdy jsem více instruovala a požadovala. Obrázek č. 4 zobrazuje oslavy Halloweenu v Mexiku, kdy se živí mají podle legendy možnost znovu setkat se zemřelými. Malba je stylizovaná do vizuální podoby tohoto svátku. Dívka pozadí nestihla, soustředila se na zpodobnění babičky (ve fialovém) a sebe. Můj pokyn byl usazení scény do kontextu pozadí a žlutý doplněk k fialové.



Obr. č. 4 (Judita, 19 let, Halloween, A5)

Pro inspiraci novými technikami jsem sáhla do literatury. První zdroj, kterým jsem začala během prvního listopadového setkání jsou *Techniky Arteterapie* od Jean Campbellové (1998). Tato kniha nabízí soubor technik rozdělených na rozehrívací cvičení a hlavní činnosti. Na začátku autorka poskytuje užitečné rady k teorii skupinové arteterapie, upozorňuje na možné situace a dává příklady, jak takové sezení vést. Najdeme zde jak výtvarné, tak například i pohybové cvičení. Ocenila jsem, že u každé aktivity je doplněno, jaký má terapeutický přesah a jaké problémy mohou při realizaci vzniknout. Ač kniha není zaměřena přímo na adolescenty, vybrala jsem dvě techniky, které dle mého mohou mít pro dospívající příznivé účinky. První jsem použila v listopadu a druhou v lednu.

První technika je rozehrívací, nazývá se *Otisky rukou* a cílí na pobavení, uvolnění a seznámení s materiálem. Žáci si nejprve masírují ruce, v knize ve dvojicích, my jsme zvolili každý sám, protože ve skupině byla žákyně, která nesnese dotyk ostatních. Dlaně

si potom pomalovali barvami, které vyjadřují jejich osobnost. Tyto barvy tisknou na papír dle fantazie.



Obr. č. 5 (Dívka, 16 let)



Obr. č. 6 Já (Eva, 17 let)



Obr. č. 7 (Dívka, 17 let)



Obr. č. 8 Vybíjení vnitřních emocí (Rebeka, 18 let)



Obr. č. 9 Zahrada (Anna, 17 let)

Techniku jsem aplikovala v průběhu listopadu dvakrát po sobě. Během prvního setkání vznikly obrázky č. 5, 6 a 7, nejzajímavější moment vznikl v artefaktu Evy. Eva při práci postupem času začala používat prstýnky, které se snažila otisknout na papír, jak je patrné z obrázku č. 6. Vybrala barvy, které pro sebe považuje za charakteristické a chtěla vznikající artefakt více individualizovat. Byla nespokojená s tím, jak se prstýnky otiskly, společně jsme hledaly momenty, které jsou výrazné právě otiskem a bavily se o významu jednotlivých prstenů.

Na druhém listopadovém setkání, kam přišly čtyři dívky, jsem se, kromě klasických tematických akvarelů zmíněných výše, které dělaly dvě dívky, jež nemohu zmínit, znovu rozhodla zapojit techniku *Otisky rukou*. Té se zúčastnily Rebeka a Anna, které zvolily každá trochu jiný přístup. Rebeka pojmenovala svůj obraz jako *Vybíjení vnitřních emocí*. Nejprve pracovala s vrstvením otisků rukou na sebe, ale v průběhu práce se jí papír zmačkal a natrhl. Rozhodly jsme se vzniklou obtíž vzít jako součást procesu a postavit na ní další postup, papír zmačkat a tím i různě obtisknout barvu. Během práce uvedla, že: „Zdá se mi, že já si to užívám až moc.“ Sama práci po dokončení hodnotila jako efektivnější právě díky muchlání a trhání (viz obr. č. 8). Anna (viz obr. č. 9) postupovala také nejprve otisky rukou, ale postupem času objevila zahradu s modrou

postavou. Bavily jsme spolu o možnostech obsazení osoby, jak je spokojena v této zahradě a zda ona sama má možnost stejně bezpečného místa.

Žáky vybraná technika na obou setkáních bavila, poskytla možnost se uvolnit a s barvou pracovat více hapticky. Atmosféru ve skupině to uvolnilo, uváděli, že si připadali jako pětileté děti a byli vesměs spokojeni s výsledkem. Ocenili hlavně absenci nároku na výsledek, možnost pracovat přímo prsty, ušpinit se a soustředit se pouze na barvu. Někteří se koncentrovali na proces otisků a vytvářeli abstraktní kompozice, další se snažili o konkrétní výjev. Ač je technika zamýšlena na úvod, žáci nechtěli aktivitu opustit a dá se říct, že nám zabrala většinu obou setkání. Dvě žákyně vytvořily artefaktů několik. Kromě větší časové dotace bych příště zvolila i větší formáty než A4, protože se někteří měli problém vejít do pracovní plochy.

Na to jsem na třetím a posledním listopadovém setkání navázala dvěma dalšími technikami. Tohoto termínu kroužku se zúčastnilo sedm žákyň. Dvě vytvářely tematický akvarel, dvě aktivitu z knihy *Expresivní terapie se zaměřením na výtvarný a intermediální projev* od Hany Stehlíkové – Babyrádové (2016) a poslední tři *Kritzeltbild* z knihy *Kunsttherapie für Jugendliche* (Vopel, 2013). Tyto dvě publikace si představíme, protože mi v listopadu posloužily jako velmi dobré zdroje pro další práci a dále jsem na ně v kroužku navazovala.

První kniha, *Expresivní terapie se zaměřením na výtvarný a intermediální projev* od Hany Stehlíkové – Babyrádové (2016), není jako předchozí návodným souborem technik, ale nabízí velmi kvalitní fotografie s komentářem, kterými se dá inspirovat. Kniha řeší velké množství otázek vztahujících se k léčbě uměním. Technika, jenž jsme realizovali je *Expresivní interpretace výtvarného díla*. Autor nepřemalovává již vytvořené dílo, ale má zachytit atmosféru a vlastní interpretaci pomocí barev a tvarů. Dobrým zdrojem se zde ukazují publikace odkazující na sbírky galerií, například na obrázku č. 10 kniha *A fuller understanding of the paintings at the Orsay Museum* (Bayle, 2011).

Bylo zajímavé pozorovat, jak stejný obraz je vnímám každým jinak. Na tomto jsme si vysvětlovali, jak stejnou situaci mohou dva lidé vnímat naprosto odlišně a že moje vnitřní reakce nemusí být pro ostatní na první pohled srozumitelná. Jedna z dívek, Marie, se rozhodla pro interpretaci studie lidské figury (viz obr. č. 11). Výjev umístila do pravého spodního rohu, se záměrem zbytek nechat prázdný bez kontextu, což je pro její tvorbu typické. Na tomto obraze jsme byly společně schopny blok překonat. Necítila se na

zasazení do interiéru, ale již vytvořila krajinný prostor okolo postavy, která je stále oddělena barevností a tmavým stínem od zbytku prostředí. Barevná část nad hlavou má odkazovat na bohatý vnitřní život a vznikla nezávisle na pozadí. To může odkazovat na přílišné upínání se na imaginativní prožívání bez ukotvení v realitě. Tím, jak nakreslená postava nebyla jejím originálem, jenž by mohlo pozadí „zkazit“, ale originál byl bezpečně na papíře vedle, bylo možné postavu zasadit do kontextu.



Obr. č. 10 (Dívka, 18 let, interpretace obrazu Dance of the Nymphs)



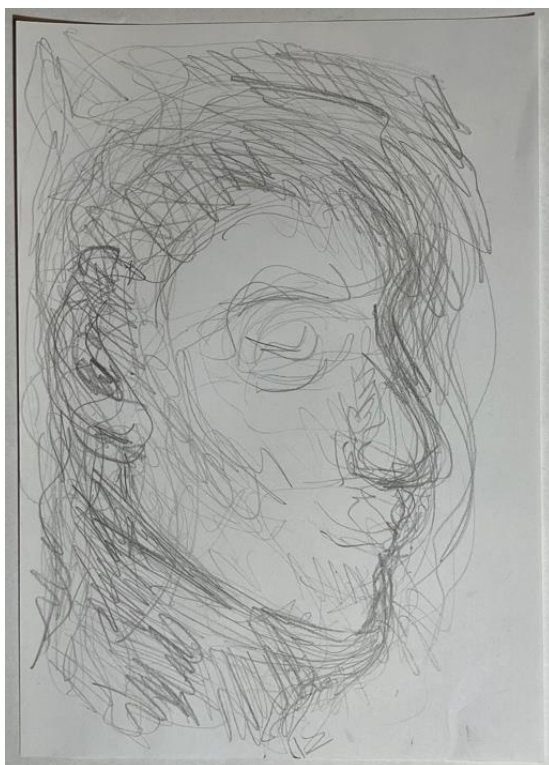
Obr. č. 11 (Marie, 18 let, studie figury)

Publikace, ze které jsem během třetího posledního listopadového setkání použila další techniku, se jmenuje *Kunsttherapie für Jugendliche*. Klaus Vopel (2013) zde předkládá devadesát aktivit ve třech kategoriích, zahřívací cvičení, identita a mindfulness. Knihu *Kunsttherapie für Jugendliche* považuji za jeden z nejpřínosnějších zdrojů. Ráda bych s ní pracovala i dále a jednotlivé techniky během setkání *Výtvarné tvorby s přesahem do arteterapie* vyzkoušela.

Zvláště inspirativní mi připadá část se zahřívacími cvičeními, kde jsem si vybrala techniku *Kritzelbild*, volně přeloženo jako Čmáranice. Klaus Vopel (2013) zde vychází z předpokladu, že adolescenti touží po uznání a respektu k jejich individualitě. Pokud u adolescentů někdo objeví nějakou výjimečnou vlastnost, tak je to těší a utvrzuje ve vlastní hodnotě, zlepšuje jejich sebehodnocení.



Aktivita vybízí k řízenému regresi do dřívějších vývojových fází výtvarného projevu. Žáci se chystají kreslit čmáranici, je na nich, zda budou kreslit levou či pravou rukou, oči otevřené nebo zavřené. Dovolují, aby se jejich ruce pohybovaly, jak chtějí a bavilo je to. Takto tvoří přibližně tři až pět minut. Poté vyberou část, která se jim zdá zajímavá. Myšlenka je, že pokud si dovolí podvolit se své zvědavosti, ochotě riskovat a kreativě, může vzniknout něco originálního a zajímavého. Někteří instrukci o hledání něčeho zajímavého pojali jako něco konkrétního (viz obr. č. 12), další jako pěkný prvek z již vytvořeného (viz obr. č. 13).



Obr. č. 12 (Dívka, 16 let)

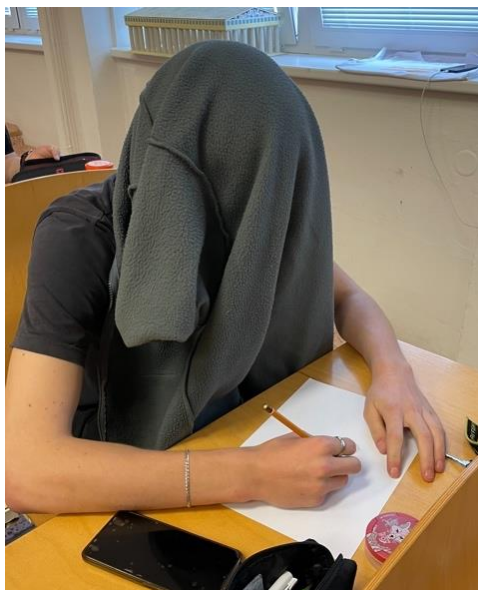


Obr. č. 13 (Eva, 17 let)

Tuto techniku jsem zkoušela zařadit v listopadu dva dny po arteterapeutickém setkání i do běžné výuky při zbytku času v rámci vyučovací hodiny. Větší skupina dokázala lépe pracovat se závěrečnou reflexí a najít na každém artefaktu velké množství zajímavých momentů (viz obr. č. 15). Pracovat takto náhodně bylo dobrým ukazatelem, jak jsou žáci schopni pracovat s kontrolou, zda jsou ochotni experimentovat bez problémů (viz obr. č. 15) nebo potřebují berličku.

Na obrázku č. 14 vidíme žáka, jak pracuje celou dobu naprosto poslepu, zatímco se ve skupině našli i jedinci, kteří nebyli schopni zrak odvrátit. Větší uvolnění a radost

z práce nabízela technika těm, jenž dokázali nechat tvorbu na ruce. Ale i ti, jenž na začátku kontrolovali každý tah, s postupem tvorby byli schopni uvolnit kontrolu lépe.



Obr. č. 14



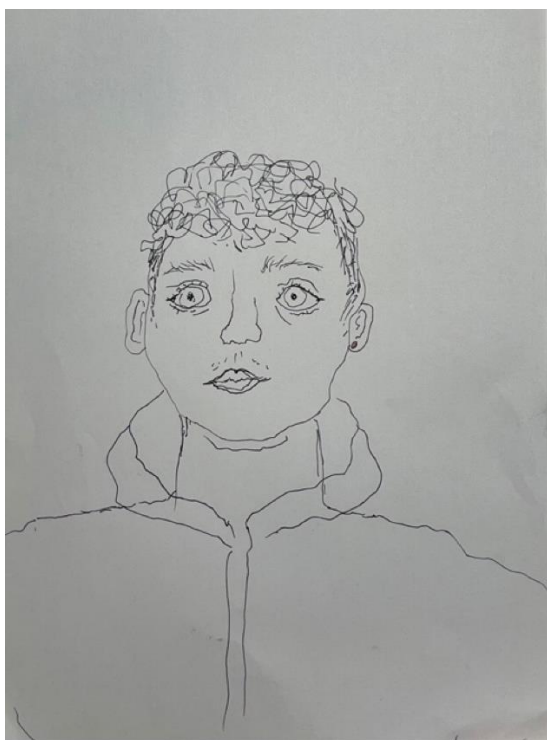
Obr. č. 15

Zprvu jsem se této techniky bála, jako slabý bod jsem viděla hledání něčeho zajímavého v abstraktní čmáranici, ale ukázalo se, že to dospívajícím nedělá problém. Techniku hodnotili jako zajímavou a přínosnou v možnosti se uvolnit. Závěrečné pocity

žáků jsem vnímala jako nadprůměrně pozitivní. Velkou výhodou vidím v absenci požadavků na výsledek nebo výkon.

V prosinci, jak již bylo zmíněno, proběhlo setkání pouze jedno. To navštívilo sedm žáků, tři dívky tvořily tematický akvarel, dívka a chlapec techniku *Die nicht dominante Hand* a dvě poslední dívky dělaly techniku *Favorite song drawing*, které si dále v textu představíme. Z témat akvarelu to byli *první sníh a první mráz, zimní slunovrat, maturitní ples, svatý Martin, vánoční koleda, moje ideální Vánoce, adventní čas a čert a Mikuláš*.

Techniku *Die nicht dominante Hand* jsem našla v knize Klause Vopela (2013) spolu s již zmíněnou *Kritzeltbild*. Podstatou této techniky je k tvorbě využít nedominantní ruku a tím snížit nárok na výsledek. Zde jsem trochu při vybírání opomněla fakt, že se jedná o velmi výtvarně nadané žáky, proto mě překvapil kvalitní výsledek u obou a ač to do jisté míry požadavek na výsledek zmírnilo, nemělo to zase až tak veliký efekt, jako třeba předchozí *Otisky rukou*. Samozřejmě je to můj subjektivní pocit a lepší porovnání by poskytl artefakt z obou aktivit od jednoho autora, ale ten bohužel nemám. Obrázek č. 17 Johanka doplnila o otisk rtěnky, to se opakuje i ve zbytku její tvorby, používá ho jako prostředek k odlišení od ostatních, odkaz na potřebu individualizace.



Obr. č. 16 Portrét kamaráda (Chlapec, 18 let)



Obr. č. 17 Autoportét (Johana, 18 let)

Druhou techniku, kterou jsme se vyzkoušeli při posledním setkání v prosinci 2023, byla technika *Favorite song Drawing*. Našli bychom ji v knize *Essential Art Therapy Exercises* (Guzman, 2020), která nabízí celou škálu technik, včetně práce s plastikou, textilem, psaním nebo kolážemi. Obecně je psaná spíše populárně naučně pro širokou veřejnost. Přesto se z ní dá čerpat.

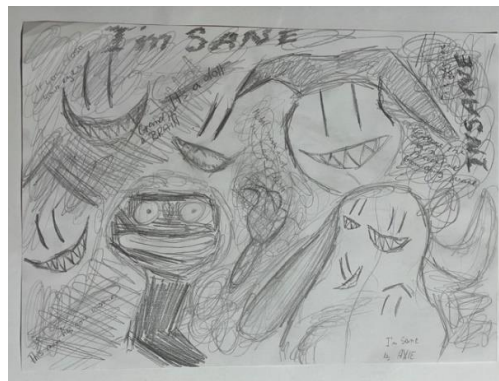
Aktivita *Favorite song drawing* pracuje s oblíbenou hudbou jedince. Žáci často během našich setkání jako doprovod pro svou tvorbu chtějí poslechnout hudbu. Buď si ji pouštějí ve sluchátkách nebo ji pouštím z reproduktorů já. Pokud posloucháme společně, tak volím primárně klidné jazzové, veselé písně, většinou ve francouzštině, aby je nerušil text. Oni sami mají možnost mít sluchátka a poslouchat hudbu dle svých preferencí. Hudba tvoří pro spoustu adolescentů velkou část jejich identity, například jako součást vybrané subkultury (viz kapitola 1.7).

Požádala jsem obě žákyně, aby si připravily písničku, kterou mají rády, nebo je nějakým způsobem vystihuje a ukázala jsem jim díla Orfismu. Na základě tohoto začínají žákyně vytvářet abstraktní obrazy, které zachycují jejich vybranou píseň. Při závěrečné reflexi pouští ostatním píseň nahlas a společně debatují o výsledném artefaktu. Mají možnost vyjádřit svou individualitu.

Žákyně tato technika bavila, lépe se jim mluvilo o sobě skrze hudbu než napřímo. Pro mě osobně to byla obecně, nejen během tohoto setkání, nejméně komfortní technika, kterou jsme vyzkoušeli, jelikož většinu vybrané hudby bych popsala ze svého subjektivního pocitu jako temnou a depresivní, což vedlo potom v dalším setkání v únoru k otevření témat a stavů, které jsem nebyla ze své pozice plně schopna ošetřit. S ohledem na výsledky bych příště volila konkrétní písně, například klasickou hudbu, která nebudí u adolescentů tak silné reakce, ale je otázkou, zda se pak nevytrácí možnost vyjádřit sám sebe. Případně by bylo vhodné pomoci metod jako je například KTC nejprve zmapovat klima, které ve skupině panuje a na základě toho vhodnost techniky posoudit.



Obr. č. 18 (Dívka, 16 let)



Obr. č. 19 (Rebeka, 18)

## 11 Začátek nového roku

V prvním čtvrtletí, jsme se potkali poprvé až na konci ledna před koncem prvního pololetí. Zde jsem znovu sáhla do publikace *Techniky Arteterapie* od Jean Campellové (1998).

Jako druhou z této publikace jsem vybrala techniku *Zaměřeno na city*, která slouží ke zmírnění stresu. Vybrala jsem ji do období konce ledna, protože v tuto dobu vrcholí odevzdávání klauzurních prací a uzavírání známek. Pro žáky je pokaždé konec pololetí náročným obdobím. Dvě dívky, jež stále preferovaly tematický akvarel, si vybraly z těchto témat *Jak na Nový rok, tak po celý rok, Silvestr, přijímací řízení, novoroční předsevzetí a vánoční prázdniny*. Na toto setkání, kromě dvou již zmíněných dívek, přišlo šest žáků, kteří si všichni vybrali techniku *Zaměřeno na city*.

Tito žáci dostali volnost, zda chtějí pracovat kresbou nebo malbou. Vybrali si emoci a tu znázornili jakýmikoliv prostředky na papír. Jediné doporučení je nesnažit se vytvořit vizuálně pěkný obrázek, ale vystihnout konkrétní pocit.



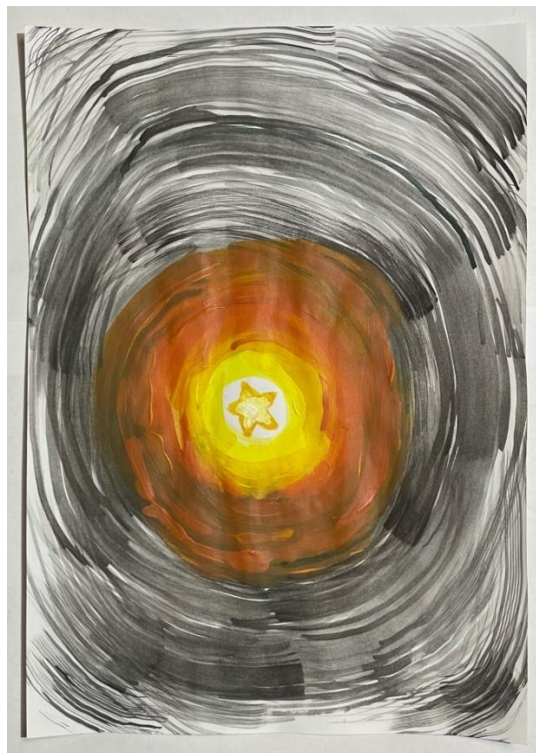
Obr. č. 20 Vzteky (Sára, 17 let)



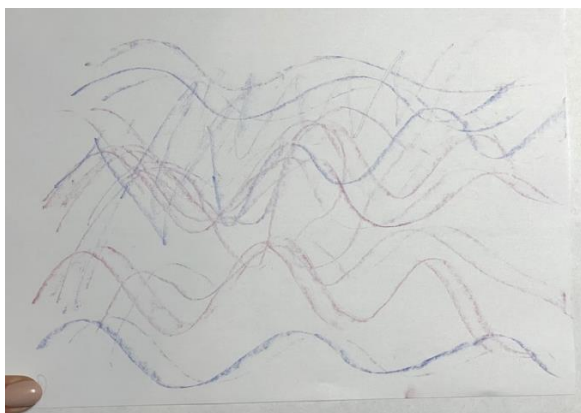
Obr. č. 21 Vzteky, který se klidní (Rebeka, 18 let)



Obr. č. 22 Strach (Klára, 18 let)



Obr. č. 23 Naděje nebo strach (Eva, 17 let)



Obr. č. 24 Klid (Ondřej, 18 let)



Obr. č. 25 Srdce z rukou a Motivace (Matěj, 20 let)

Sára a Rebeka se nezávisle na sobě rozhodly pro emoci vzteku. Sára (viz obr. č. 20) pracuje se vztekem jako s něčím vše pohlcujícím, při práci chtěla emoci zdůraznit, proto střed vystříhla, aby opravdu z papíru vystupoval. Rebeka (viz obr. č. 21) mezitím popisuje vztek jako emoci, která je ze začátku nejasná a nekonkrétní, ale daří se jí ji uchopit a konkrétněji popsat. Jak je vidět na obrázku směrem zleva doprava. Na této ukázce je možné vidět, jak je prožívání emocí pro obě dívky jiné.

Klára (viz obr. č. 22) a Eva (viz obr. č. 23) si zvolily komplexnější emoce. Klára ve svém artefaktu reflektuje, jak ji zasahuje aktuální situace ve světě. Spodní bílá část má odkazovat na lidstvo, které je sužováno strachem kvůli celosvětovým problémům, jako je například strach z války a pocit utrpení, který je na obraze znázorněn černou barvou prolínající se do bílé části. Červená má odkazovat na agresi. Eva začala černou spirálou strachu, ale později dodala dovnitř světlo, které doplnila o hvězdu, představující naději, protože tyto emoce pro ni k sobě patří, tvoří celek. Při interpretaci na dívku byly emoce tak intenzivní, že uvolnění a jejich popis vyvolal potlačovaný pláč, který si nedovolila do té doby vyjádřit. Tyto dva artefakty byly náročné i pro mě, překvapila mě komplexnost a hloubka Kláry emocí a Evina reakce, kterou se mi z počátku nedařilo uklidnit a uchopit.

Ondřej (viz obr. č. 24) si vybral emoci klidu, sám sebe popisuje jako „pořád v klidu“. Vyjadřovací jazyk zde použil velmi omezený, stejně jako na prvním artefaktu Deštivé dny na podzim. Matěj také preferuje své emoce nevyjadřovat slovy, ale s výtvarným vyjádřením byl spokojený. Vytvořil dva artefakty (viz obr. č. 25), spodní zobrazuje hořící oheň a představuje pocit motivace při děláni aktivity, která ho baví. Horní obrázek je srdce vytvořené pomocí otisku rukou, které má také hřát a odkazuje na pocit radosti při tvorbě (myšleno výtvarné tvorbě, autor je haptický typ a rád pracuje rovnou rukami s materiálem). Po dokončení artefaktů se rozhodl pokračovat dál na své mikině (viz obr. č. 26), což může ukazovat na potřebu individualizace a zároveň na chuť emoce zachycené na papíře nosit viditelně.



Obr. č. 26

Tato technika byla náročnější, po dlouhém dnu byla pro některé větší výzva ponořit se do hlubokých pocitů, ale v závěru ji hodnotili spíše pozitivně.

Obdobou této techniky je v knize Jean Campbellové (1998) technika *Projekce pocitů*, která pracuje s pocity podobně, papír dělí na šest částí, do nichž podle zadání charakterizují zadané pocity. Tuto techniku jsme také vyzkoušeli, ale nemohu k ní sdílet obrazový materiál. Příště bych na stresové období před vysvědčením zvolila spíše tuto, která nabízí možnost zmapovat více pocitů v kontextu a najednou, ale nejde tak hluboko do jednoho konkrétního, aby byla pro autora zahlcující.

V únoru jsme se setkali dvakrát. Na první únorovou hodinu kroužku přišlo pět žáků. Dvě dívky stále tvořily tematický akvarel na náměty *svatý Valentýn* a *Masopust*. Zbylé tři dívky na začátku novou experimentální metodu.

Judith Aron Rubin (1984) v knize *The Art of a Art Therapy* popisuje, že jedna z jejich oblíbených metod, jak pracovat s procesem tvorby je nabídnout klientům materiál a bez instrukcí je pobídnout k jeho prozkoumání. To mě zaujalo a rozhodla jsem se setkání tematicky nespécifikovat, pouze předložit materiál. Při této technice jsem zaznamenala delší čas na začátku, zmatek v průběhu práce a dívky byly tímto přístupem znervózněny. Při závěrečném hodnocení tento přístup žákyně hodnotily jako matoucí a v podstatě nevznikly žádné výsledky. Zpětně ho také nehodnotím jako ideální a rozhodla jsem se ho již nezařazovat.

Protože v tomto setkání nám u tří dívek zbyl čas a měly k dispozici materiál, navázala jsem s nimi kolážemi. Stihly jsme si pouze vysvětlit o co se jedná a dívky projít materiál. Protože koláže dívky takto nadchly, slíbila jsem jim v druhém únorovém setkání, že uděláme hodinu kroužku specializovanou na koláže.

Druhé únorové setkání přišlo pět dívek a jeden chlapec. Čtyři koláže si nyní představíme a zbylé dvě budou zmíněné v kazuistikách.

Materiál na koláže jsem jim poskytla já, snažila jsem se o co největší variabilitu. Témata jsem čerpala z publikace *Koláž jako nástroj (arte)terapie a sebepoznání* (Mazehóová, 2023). Vybrala jsem já a můj svět, moje zdroje, co bych dělal, kdybych mohl a volné téma. Témata jsme si představili, a kromě jedné dívky, která si vybrala volné zadání, si zvolili já a můj svět. Na tomto druhém únorovém setkání využili možnost vytvářet koláž všichni. Ač byla časová dotace hodina a půl, tak to někteří nestihli, takže pokračovali v dalších setkáních v březnu, což není tak obvyklé, jelikož většinou se příliš



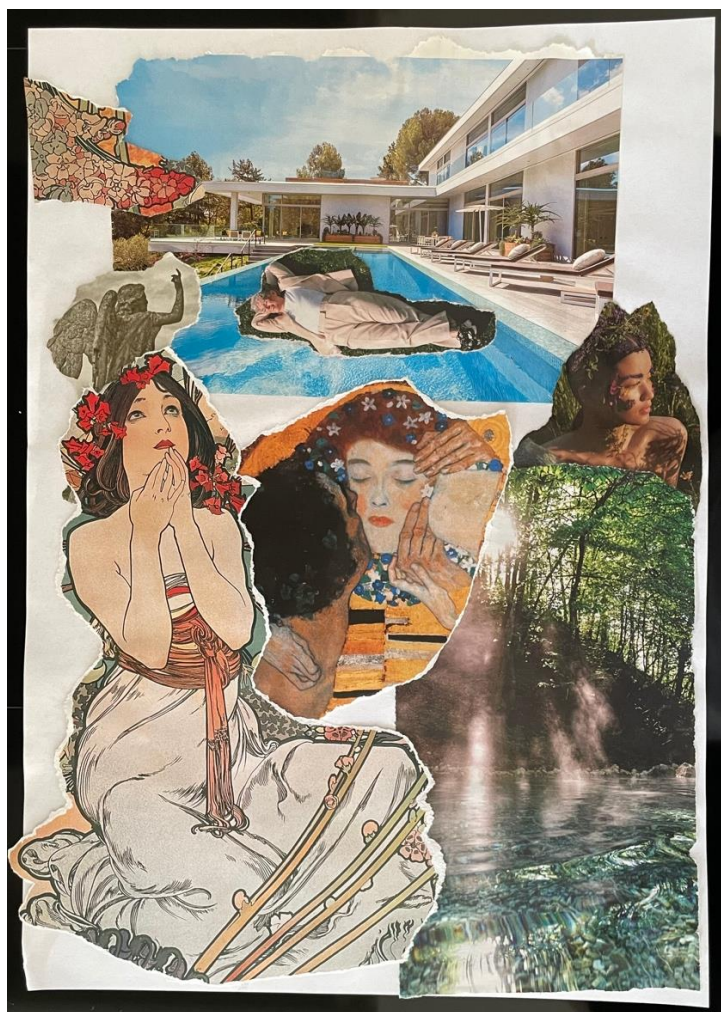
k rozdělané práci vracet nechtějí, pokud znovu přijdou. Ač někteří preferovali stříhání, velmi ochotně i materiál trhali. Během práce spolu více komunikovali a vzájemně si ukazovali co v materiálech našli zajímavého, či pro druhého vystihujícího i když se třeba neznali.

Edita si jako jediná vybrala jiné téma, vybrala si Moje komfortní místo (viz obr. č. 27). Bavily jsme se o tom, co pro ni komfortní místo znamená, zda ho má a k čemu takové místo může být. Edita uvedla, že sama sebe identifikuje s postavou, která odpočívá a nechává se unášet řekou skrze krásnou zahradu. Komfortní místo má ve své hlavě, tudíž je jejími slovy sama sobě komfortním místem. Zde může být veselá i smutná, jak se jí zrovna chce. Zároveň pro ni bylo důležité, aby koláž působila esteticky a přehledně.

Adam pojal téma Já a můj svět jako výhled do budoucna (viz obr. č. 28). V době tvorby jako žák čtvrtého maturitního ročníku byl nervózní z přicházející maturitní zkoušky a jeho životního směřování po ní. Sám sebe také identifikuje s postavou ve vodě, přál by se odpočinout si někde u vody, léto po maturitě. Tomu odpovídá socha anděla, která nad osobou ve vodě výstražně zvedá prst v připomínce blížící se zkoušky. Stran prázdných míst uvedl, že prázdná místa se během života plní, a proto si je tam chce nechat.



Obr. č. 27 Moje komfortní místo (Edita, 18 let)



Obr. č. 28 Já a můj svět (Adam, 19 let)

Jako další jsem na ukázkou vybrala koláže Marty a Judity. U Judity (viz obr. č. 30) můžeme spatřovat potřebu individualizace a působení subkultur. Celá koláž působí na rozdíl od zbytku melancholickým a lyrickým dojmem, který na první pohled skupina popisuje až jako smutný, což ale autorce neodpovídá. Náповěda, kterou jsem při interpretaci brala v potaz je alternativní název, který koláži Judita dala: Vidíte svět černobíle a my jsme duhou. Judita často přemýšlí o dopadech společnosti na planetu či jedince a ve svých úvahách se věnuje spíše hlubším tématům. Text, který do koláže dala promýšlela a dala tam záměrně právě tento text. Zatímco Marta, text do obrazu podle svých slov umístila bez čtení, protože se jí tam hodil esteticky (viz obr. č. 29). Ptala jsem se kdo by z postav představoval ji, protože profil ženy je jí vizuálně podobný. K mému překvapení vybrala našťvaného anděla. Vystihuje ji, protože je našťvaný a vypadá u toho dobře. Ptala jsem se, zda se umí našťvat a k čemu by jí bylo u toho vypadat dobře.

S obrazem byla velmi spokojená, představuje přírodní chaos, ve kterém se vyzná a je veselý a hravý stejně jako ona.



Obr. č. 29 Já a můj svět (Marta, 18 let)



Obr. č. 30 Já a můj svět (Judita, 19 let)

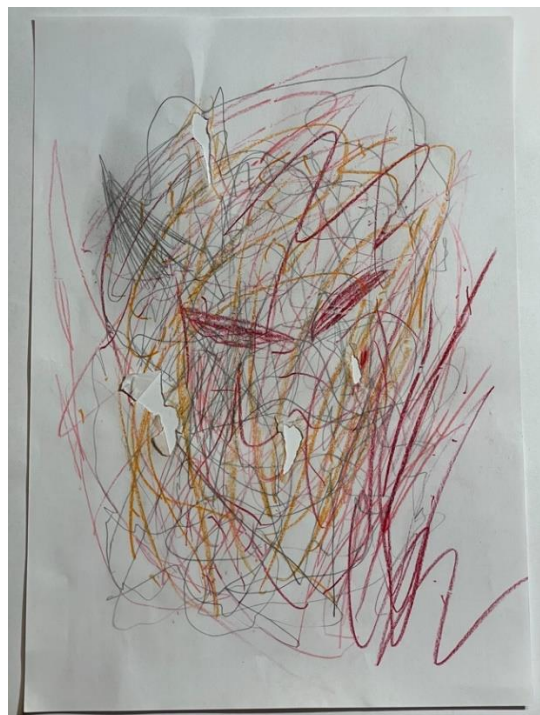
Koláže děláme od té doby nepřetržitě, každé setkání si někdo chce koláž, která ho vystihuje, udělat či dodělat. Již vytvořené koláže si odnáší na internát, kde si je vylepují do pokojů, které jsou jinak všechny unifikované. Pro mě jsou koláže dobrým a přirozenějším způsobem, jak s žáky otvírat témata v interpretační rovině.

V březnu proběhla tři setkání. Během prvního březnového kroužku přichází žáci dodělat své koláže. Koláž si vybere ještě jedna dívka, kterou více zmíníme v kazuistice. Kromě sedmi zmíněných žáků přichází ještě dva chlapci, kterým nabízím koláže, tematické akvarely a předchozí zmíněné techniky. Vybírají si techniku *Favorit song drawing*.

Marek, který prochází změnou pohlaví z dívky na chlapce, svůj artefakt pojal tak zaujatě, že během procesu roztrhl na několika místech papír (viz obr. č. 32). Popisuje, že tato píseň mu dovoluje být volný, divoký a bez zábran. Může být sám sebou a vypustit své emoce bez odsouzení okolím. Na základě této aktivity se Marek cítil dostatečně komfortně, aby se svěřil, že jeho časté změny nálad souvisí s disociativní poruchou identity, kterou nyní řeší se svým psychiatrem. Společně jsme se rozhodli, že se nadále pokusíme začleňovat do spolupráce aktivity při kterých dochází k pomalému uvolnění emocí a sebevyjádření. Jak jsem již zmiňovala v předchozí kapitole, bylo pro mě náročné tuto situaci správně uchopit a příliš jsem nevěděla, jak s tím dále pracovat.



Obr. č. 31 (Chlapec, 19 let)



Obr. č. 32 (Marek, 18 let)

V tomto setkání jsem také nabízela aktivitu z knihy, která byla již zaměřena na arteterapeutickou práci s dětmi a dospívajícími. Arteterapeutické aktivity a mindfulness pro děti a dospívající s psychickými obtížemi (D'Amico, 2023) je kniha, která techniky dělí na tři části. Podle efektu, který na děti a dospívající technika má, je rozdělena na Sebevýjádření, Zvládání a Pozitivní myšlení. Kniha je hezky strukturovaná, ale nabízí velké množství aktivit, které nepracují výtvarně. Za přínosné považuji kazuistiky dítěte a dospívajícího ke každé aktivitě nebo uvedené cíle v úvodu aktivit. Technika, kterou jsem jim nabízela, byla *Siluetu I.*, kdy si děti lehnou na papír a ostatní je obkreslí, oni sami si pak tuto siluetu vyzdobí. Tuto aktivitu si nikdo nevybral.

V druhém březnovém setkání jsem se na koláži rozhodla navázat zapojením „smejváků“. Měla jsem obavy, jak tuto techniku, kdy artefakt několikrát smyjeme, přijmou. Do smývání jsem je nijak nenutila. Za cíl kroužku nepovažuji vyvolání emocí, či sběr dat do bakalářské práce, ale vytvoření bezpečného prostředí a prostoru pro zlepšení psychické pohody žáků.

Druhého březnového kroužku se zúčastnily čtyři žákyně a všechny dělaly „smejváky“.

Skupina byla ze začátku v některých okamžicích nejistá, ale po prvním smytí si proces začaly dívky užívat.



Obr. č. 33 (Smytá první vrstva, skupina březen 2024)

Alice (viz obr. č. 34) přišla poprvé na kroužek na „smejváky“. Ten den si pamatuji, že ji nebylo psychicky nejlépe již během dopolední výuky. Nechávala jsem ji v hodině odpočívat a nezapojovat se. Proto mě překvapilo, že odpoledne přišla na kroužek. V počátku byla k technice trochu nedůvěřivá, ale v průběhu práce se jí začala líbit. První setkání jsme pouze smývali, po třech smytích byla unavená, ale již se usmívala a do kroužku se znovu vrátila po odchodu, aby se mnou sdílela, že ač přišla smutná a unavená, tak má pocit, že tyto pocity ze sebe pomyslně smyla a je ji mnohem lépe. Bavilo ji se soustředit pouze na barvy a nemuset nic plánovat ani hlídat. Samotná jsem byla překvapená, jak efektivní to pro Alici bylo, nemyslím si, že jsem za celou dobu zažila tak výraznou proměnu během jednoho setkání.

Na třetím březnovém setkání jsme hledali, co na artefaktech vzniklo. Červený zachycuje létajícího jelena, lišku a koně. Modrý vypráví celý příběh, nahoře vidíme hlavu draka se žlutou hřívou, kterého ukazuje žlutý krab ve spodní části.



Obr. č. 34 (Alice, 18 let)

Druhý, kdo již stihl své „smejváky“ dokončit, byla Edita (viz obr. č. 35). První začala pracovat na artefaktu s květinami. Už od smývání věděla, že na tomto obraze

budou tři květy, takže hledala, jakým způsobem je umístí. Objevují se podobné barvy jako na koláži Mé komfortní místo, zároveň i tematika je podobná, bavily jsme se o přesahu mezi těmito dvěma artefakty. Druhý obraz zachycuje slepici, jak běží, a proto má nohy tolik do stran. Tento artefakt pro ni byl náročnější na vytvoření, protože si nebyla jistá, co tam bude, nic ji to nepřipomínalo, ale s výsledkem je ve finále spokojená.



Obr. č. 35 (Edita, 18 let)

Třetí a poslední březnové setkání navštívily čtyři dívky. Dvě dívky vytvářely tematický akvarel a Edita s Alicí dodělávaly své „smejváky“.

## 12 Kazuistiky

Pro kazuistiky jsem vybrala dvě žákyně, se kterými jsem měla možnost pracovat na třech a více setkáních a které byly svolné ke sdílení. Kazuistiky jsou krátké a mají spíše nabídnout hlubší vhled do mé práce s jednotlivými žáky než vyvozovat závěry.

## Ariel

První žákyní je Ariel. Do kroužku docházela nepravidelně půl roku od října 2023. Navštívila dohromady zatím čtyři setkání. Ariel je ve čtvrtém ročníku a já ji učím třetím rokem. Devatenáctiletá dívka pochází z úplné rodiny, nemá žádný problém se školním prospěchem, v kolektivu má dvě blízké přítelkyně, se kterými Výtvarnou tvorbu s přesahem do arteterapie navštěvuje.

Dle mého subjektivního pocitu patří mezi tišší typy, během hodin ani kroužku se příliš neprojevuje, drží se stranou větších skupin, a proto bych ji označila spíše za introvertní.

První setkání si vybrala témata barvy podzimu, říjnové mlhy a září víno vaří, říjen víno „pijem“ (viz obr. č. 37). Tyto témata kombinuje. Bavíme se o možnosti začlenění postav nebo reálného prostoru. Jednotlivé bubliny připomínají rotující planety, což se odráží i v KTC. Obraz je pro ni takto dokončený.

Druhé setkání proběhne na začátku listopadu, zdůrazňuji při zadávání vztahy mezi jednotlivými předměty v obraze. Ariel si z témat vybírá změnu času. Vytváří antropomorfní slunce a měsíc, kteří se přetlačují o vládu nad časem (viz obr. č. 39). Ačkoliv se jedná spíše o alegorii a stále jsou to nadpozemské objekty, již na obraze vzniká vztah mezi nimi. Místy pracuje Ariel méně s linií, více s barevnou plochou. Stran barevnosti uvádí, že slunce je rudé, protože tolik hřeje a měsíc je šedý i ve skutečnosti. Zajímavý moment se objevuje v KTC, které mají podobu očí a jsou ve sloupci, v návaznosti na to se snažím nastavit této technice hranice (viz obr. č. 38).

Potřetí je prosinec a jako téma obrazu vybírá svatý Martin veze sníh. Pokrok na obrázku vidím v tom, že není na rozdíl od dvou předchozích předkreslený, má barevnost bližší realitě a vidíme na něm realističtější zachycení námětu (viz obr. č. 41). Domeček je teplým momentem, který je v kontrastu se sněhem v podobě bělomodrého koně. Nabízela jsem doplněk fialové barvy. KTC po minulé rozpravě stále připomínají oči, ale jsou podstatně klidnější a nejsou ve sloupci (viz obr. č. 40).

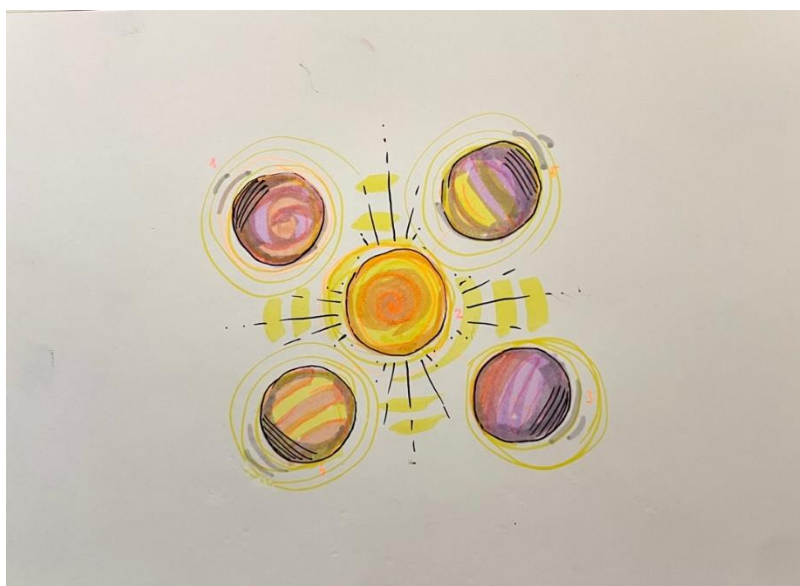
Poslední ukázkou naší spolupráce je koláž Já a můj svět, kterou autorka pojmenovala Galerie (viz obr. č. 43). Vidíme zde obrazy Vincenta van Gogha a v pravém horním rohu obraz o něco větší. Autorka dokresluje jednotlivým obrazům rámy. Spodní část koláže obsahuje velké množství očí. Autorka se identifikuje s osobou uprostřed velkého obrazu a také s tímto záměrem koláž vytváří. Vyjadřuje pocity, které často zažívá. Jako by ji všichni kolem pozorovali a zkoumali. O tématu se bavíme a Ariel si



uvědomuje, že to není pravda, ale občas je pro ni těžké na to nezapomenout. Nad tímto artefaktem vyjadřuji soucit s těžkostí dospívání a hledáme možnosti, jak si to lépe a častěji uvědomit. Na závěr ji žádám, zda by mohla popsat a zhodnotit, jaký tento proces pro ni byl.

*„Musím souhlasit s tím, že dospívání není žádný med, ale pozoruji na sobě pozitivní změny, když chodím na arteterapie. Ať už je to aktivitami, které jsou příjemnější, protože na ně není žádný nátlak, aby konečný výtvor měl reprezentativní uměleckou hodnotu nebo přesnou anatomii atd., nebo příjemnou atmosférou. Děkuji za příležitost se účastnit a taky za to, že jsem našla nový a zdravý způsob, jak se vyrovnat s emocemi.“*

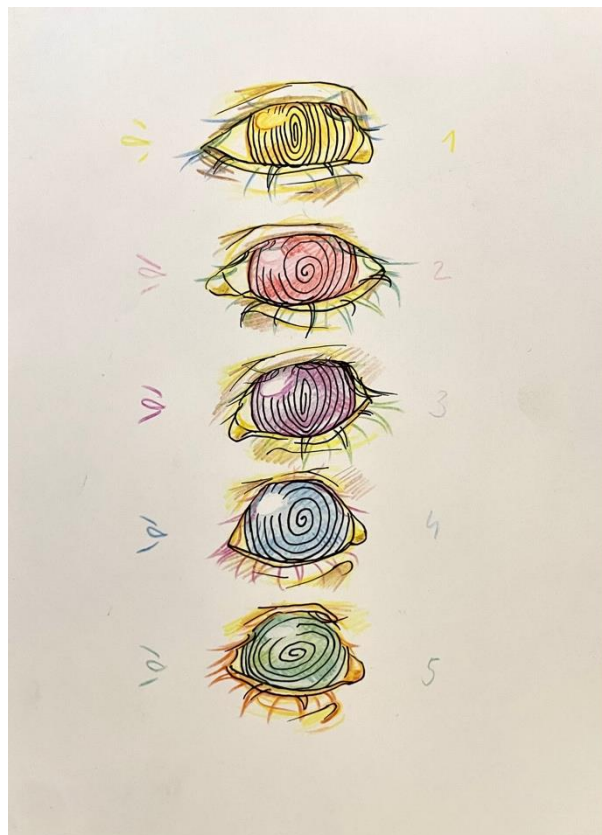
Na případě Ariel je možné vidět, jak byla dívka schopna pomocí vytváření artefaktů verbalizovat téma, které by jinak zůstalo z její strany nevyřčeno. Toto téma v obrázcích prosakuje již od druhého setkání, kdy můžeme oči spatřovat v KTC, a i v poloze slunce a měsíce, pokud by byl černý pruh země ústy (viz obr. č. 38, 39). Náznak je ale i v prvním obrázku, kde na středu vidíme obličej, který oči postrádá, což je může naopak akcentovat (viz obr. č. 36). Zde u Ariel se jako interpretační metoda dobře projevila technika koláží oproti tematické malbě a KTC, ze kterých jsme to ani jedna nebyly schopné pojmenovat a popsat. Sama dívka uvedla, že pro ni není jednoduché emoce ventilovat a regulovat. Na tomto příkladu jsme si ukázaly, jak je možné s nimi pracovat skrze arteterapii a že pro ni samotnou může být jednodušší emoce pochopit s vizuální oporou artefaktu.



Obr. č. 36 (Ariel, 18 let, první setkání, KTC)



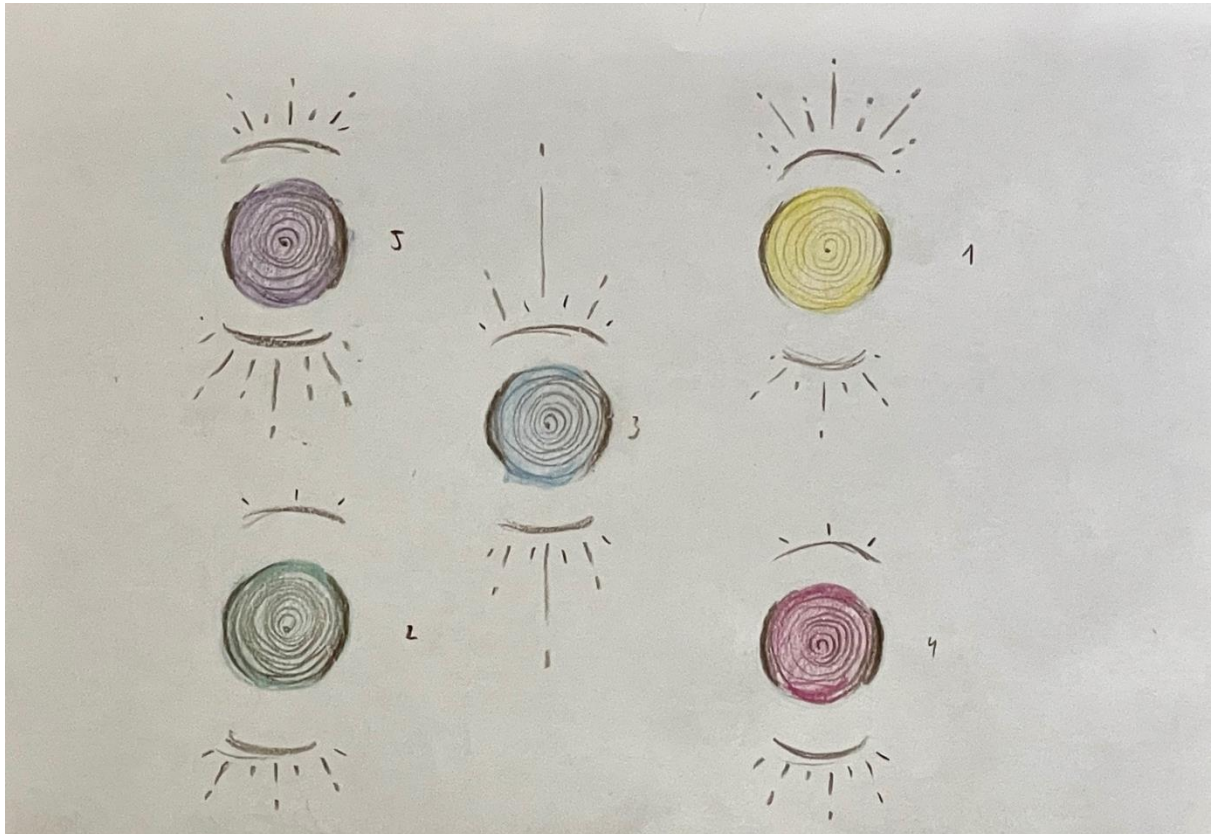
Obr. č. 37 Barvy podzimu, říjnové mlhy a září víno vaří, říjen víno pijem (Ariel, 18 let, první setkání)



Obr. č. 38 (Ariel, 19 let, druhé setkání, KTC)



Obr. č. 39 Změna času (Ariel, 19 let, druhé setkání)



Obr. č. 40 (Ariel, 19 let, třetí setkání, KTC)



Obr. č. 41 Svatý Martin (Ariel, 19 let, třetí setkání)



Obr. č. 42 (Ariel, 19 let, čtvrté setkání, KTC)



Obr. č. 43 Já a můj svět – Galerie (Ariel, 19 let, čtvrté setkání)

## Tereza

Druhou zmíněnou je šestnáctiletá Tereza, navštěvuje druhý ročník a já jsem její třídní učitelka. Školní prospěch zvládá bez obtíží, v kolektivu funguje dobře. Kroužek Výtvarné tvorby s přesahem do arteterapie navštěvuje dva měsíce od začátku února, zatím třikrát. Navštěvuje psycholožku a psychiatricku, protože se potýká s obsedantně-kompulzivní poruchou.

Hůře si zvyká na internát, protože má ráda svůj klid a ač jsou na pokoji jen dvě, tak to pro ni může být zahlcující. Školní prostředí pro ni může být také příliš zahlcující, proto jsme domluvené, že si kdykoliv může dojít odpočinout do klidu mého kabinetu.

Na prvním setkání vznikala koláž Já a můj svět (viz obr. č. 44). Koláž znázorňuje vnitřní svět, autorka k tomu říká, že je hodně zmatený, na první pohled nepochopitelný, ale plný pocitů, emocí, skutků a myšlenek. Zaznamenala zde mnoho barev a pro ni důležitá klíčová slova (earth, taste & travel, soul, cesta, stars, i mé duši? a nechat trávu růst a věci plynout). Svět a mysl jsou podle jejich slov složitá, komplikovaná, těžko

probádatelná ale úžasná místa. Žijeme v nich celou dobu existence, proto bychom se o ně měli starat a prozkoumávat je. Na identifikačním místě bychom našli zasněnou dívku, koláž pomyslně přetéká mimo formát. Ptala jsem se na možnosti ukotvení v přítomnosti.

Při dalším příchodu začala čmáranicí (viz obr. č. 45) a jako druhou aktivitu dělala *Favorite Song Drawing* (viz obr. č. 46). Z písně se stal pocit svobody. Svobodu chtěla dělat černobíle, protože žádné z barev, které byli k dispozici nebyly vyhovující, ale nakonec na pokyn zdůraznila sílu sálající z ní samotné (z vikingské dívky se kterou se sama identifikuje).

Svoboda je pro ni důležitým tématem, a proto jsme píseň nechaly jako podkres a dále s artefaktem pracovaly jako s emočním vyjádřením. To ji pomohlo prostřednictvím tvorby zpracovat emoce, které pro ni začínaly být přehlucující.

Posledním artefaktem, který vznikl během třetího setkání je nedokončený „smejvák“. Zde bylo v průběhu práce vidět, jak se pokouší celý formát vytečkovat barvou z tuby (viz obr. č. 47). Není ji od pohledu příjemné do barvy zasahovat rukami. Doporučím přidat linie nebo plochy, jak je vidět u hnědé. Smyje první vrstvu a u druhé pokračuje znovu tečkami, ale již se odvažuje při smývání obsah rozmazat. Po kroužku zůstává, dokud nedám já pokyn pro odchod, považuje ho za bezpečné a klidné prostředí. Učebna poskytuje dostatek prostoru si vytvořit vlastní místo mimo ostatní. Ve zbylém čase ji žádám o zpětnou vazbu na efektivitu našich setkání.

*„Mám prostor ze sebe vyjádřit v klidu své myšlenky a pocity. Rozhodně to má velký význam, protože je vždycky fajn to ze sebe nějak dostat. Podporuje to psychický stav a zdraví. Opravdu je to užitečné, má to hezký a hluboký význam tahle arteterapie.“*

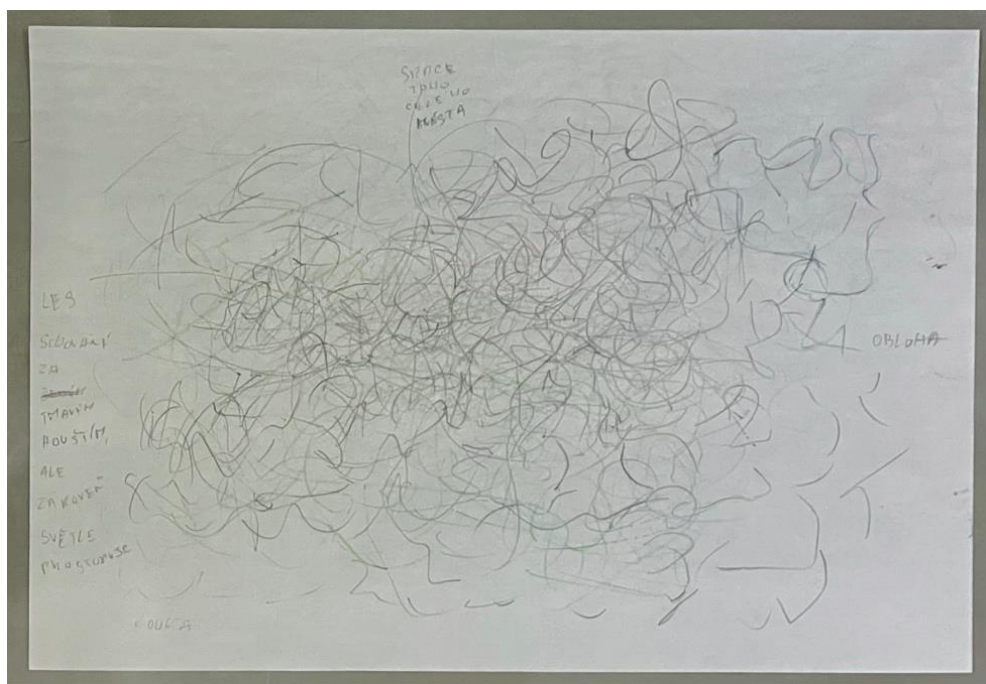
Tereza do našich společných setkání nevstupuje na rozdíl od Ariel se zakázkou, byť nevyřčenou. Neřešíme konkrétní problém, ale snažíme se regulovat prožitky a emoce tak, aby její pobyt na škole byl příjemnějším. Od prvního setkání hledáme metody, techniky a způsoby, které ji umožní se vyjádřit a emoce uvolnit, ale zároveň nedojde k nějaké velké katarzi, která by pro ni byla nezvladatelnou. Například technika *Favorite song drawing* je již na pomezí přehlčení emocemi, zatímco metoda „smejváků“ se ukazuje jako dobrý prostředek pro pozvolné uvolnění.

Chvilími mám pocit, že více než o arteterapeutickou práci s artefaktem, jde o bezpečné prostředí, kde si dovoluje být volná a klidná. Také o seznámení se s jinými

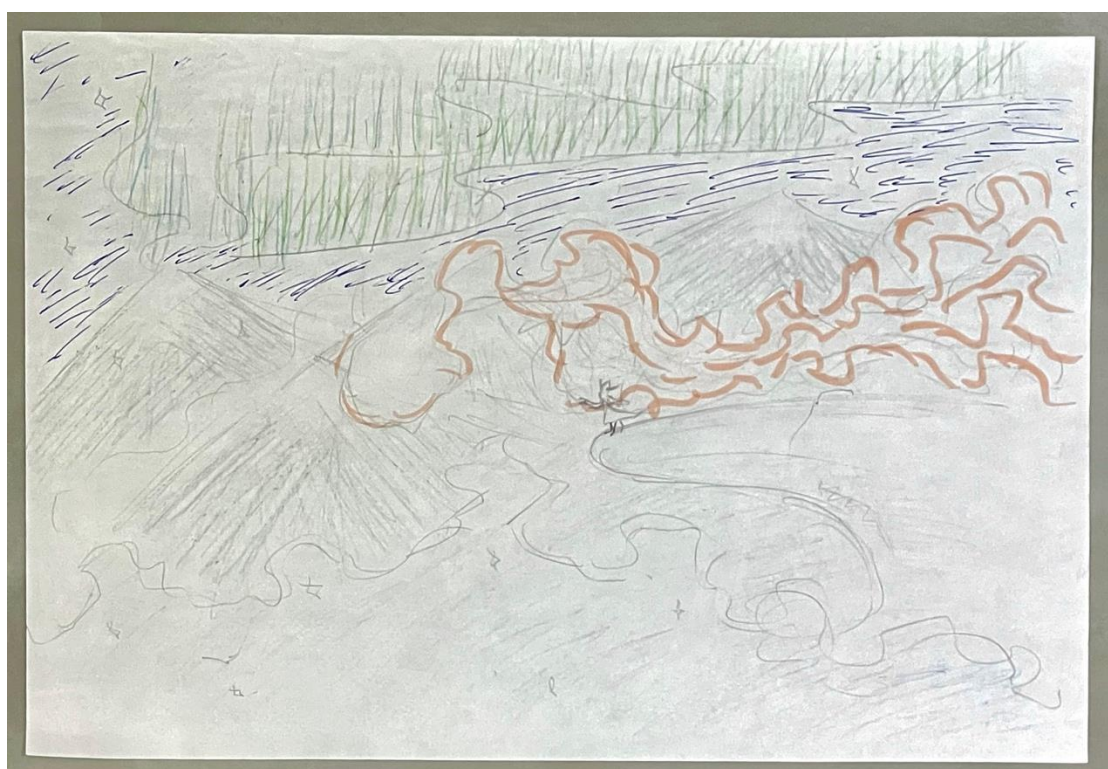
spolužáky a příslušnost k sociální skupině. Zároveň vnímám, že se pomocí obrázků snaží přiblížit i mně a na jejich základě sdílet informace o sobě. Tomu se nijak nevyhrazují, protože i socializace a sebevyjádření jsou důležité cíle tohoto kroužku, ač možná vedlejší. Na tomto případě je vidět, že hlavně pro mladší žáky, je potřeba zapadnout do komunity a zároveň nalezení sám sebe velkým tématem a techniky arteterapie jsou funkčním nástrojem právě pro tyto složky dospívání. Tereza sama vnímá, že ji naše setkání pobyt ve škole zjednodušují.



Obr. č. 44 Já a můj svět (Tereza, 16 let, první setkání)



Obr. č. 45 Čmáranice (Tereza, 16 let, druhé setkání)



Obr. č. 46 Favorite song Drawing (Tereza, 16 let, druhé setkání)





Obr. č. 47 (Tereza, 16 let, třetí setkání)

### 13 Závěrečné zhodnocení

Během uplynulých sedmi měsíců proběhlo čtrnáct setkání kroužku Výtvarná výchova s přesahem do arteterapie. Průběžně jsme se z klasické skupinové arteterapie posunuli k více experimentální a individuální podobě. Vyzkoušeli jsme si a na malém vzorku si ověřili efektivitu jednotlivých aktivit. Většina aktivit byla přijata dobře, až na pár výjimek byli žáci ochotni se do procesu zapojit. Pokud nechtěli, dostali možnost jiné aktivity. Většina z nich navštívila kroužek opakovaně.

Arteterapie může být na základě získaných dat jednoznačně zařazena jako podpůrný nástroj pro žáky středních uměleckých škol jako mimoškolní aktivita, která doplňuje a obohacuje běžnou výtvarnou výuku. Na přiložených ukázkách se jeví jako efektivní způsob podpory žáků. Hodnotícím kritériem stran efektivity arteterapie je v tomto případě mé pozorování a také hodnocení žáků. Velmi mě překvapila hloubka, do které adolescenti prožívají své emoce a míra, do jaké jsou schopni tyto emoce a prožitky reflektovat prostřednictvím artefaktů. Vnímám velké rozdíly mezi prvním a čtvrtým

ročníkem, což jen odkazuje na vývojovou cestu, kterou musí během studia střední školy ujit.

Riley Shirley (2001) stran arteterapie s dospívajícími uvádí, že zejména dospívající preferují výtvarné zobrazení, protože je pro ně jako vyjadřovací prostředek zajímavější a přístupnější než vyjadřování slovy. S tímto jsem se v průběhu kroužku setkala několikrát a mohu na základě svých zkušeností tvrzení potvrdit. Zároveň také upozorňuje, že pro fázi dospívání je podstatné zanechání stopy, vyjádření se pomocí grafických značek a pokud tuto touhu dokážeme otočit do produktivní komunikace skrze artefakt, vzniká nám zde nový komunikační kanál. Jak je vidět například u využití techniky čmáranice, mnohdy opravdu stačí pouze zachycení stopy na papír pro vytvoření nového komunikačního prostředí.

Jako pozitivní hodnotím dopad kroužku na jednotlivé žáky, možnost setkávání se bez ohledu na ročník, tudíž propojení mladších a starších žáků, sdílení zkušeností se studiem. Pak také žáky často zmiňovaný pocit volnosti, co se týče tvorby a výsledného artefaktu. Ten zmiňuje také Klaus Vopel (2023) ve své knize, kde upozorňuje na potřebu individualizace dospívajících a potřebu volnosti stran nároku na výsledek, což se v průběhu kroužku jako téma objevuje opakovaně.

Záměr vytvořit bezpečné prostředí pro sdílení emocí a prožitku, či testování hranic žáci sami reflektují pozitivně. Také možnost pracovat s každým zúčastněným individuálně a věnovat mu svou plnou pozornost, z mého pohledu dodává Výtvarné tvorbě s přesahem do arteterapie na efektivitě. Žáci měli možnost prostřednictvím různých aktivit vyzkoušet, jak pracovat se svým prožitkem a emocemi v kontextu svých artefaktů. Největší interpretační potenciál vnímám v kolážích. Nejlépe přijímanými technikami jsou ty, jenž kladou nízké nároky na výtvarné zpracování, jako například čmáranice nebo „smejváky“. Hluboký emoční prožitek zprostředkovává velmi dobře technika *Zaměřeno na city*. Při práci s výtvarně nadaným žákem, se ukazuje, že je lepší volit metody, které jsou spíše abstraktnějšího charakteru, protože techniky jako je například *Die nicht dominante Hand* nenabízí takové uvolnění. Výtvarně nadaný jedinec je zde schopný uplatnit své dovednosti a získané znalosti i v případě práce s druhou rukou, a tudíž nemizí nárok na výsledek. Proto je dobré při výběru aktivity zvážit i tyto faktory a případně je nadanému žákovi uzpůsobit. Zde například výběrem jiného tématu, než je portrét.

Podle Yasaman Bazargan a Shahla Pakdaman (2016) je arteterapie nástrojem, jak u středoškolských žáků snížit intenzitu hněvu a zvýšit kreativitu. Efekt, který má arteterapie na práci s hněvem, můžeme vidět například u Sóry a Rebeky (viz obr. č. 20 a 21 na straně 44), kde obě využívají výtvarnou práci pro lepší a hlubší pochopení zmíněných emocí a obě také reflektují, že jim artefakt sloužil jako pomůcka při tomto procesu. Zvýšení kreativity je možné potom pozorovat u většiny artefaktů co během kroužku vznikají. Mnozí z žáků jsou velmi kreativní a arteterapeutické prostředky jim nabízejí možnost kreativitu uplatnit více než pevně daná zadání u běžných školních prací.

Úskalí v práci s žáky je například v již zmiňovaném rozporu mezi vztahem arteterapeuta a klienta vůči vztahu učitele a žáka. Na tomto se dá najít ale i pozitivní stránka. Na rozdíl od běžného arteterapeuta, který nemá možnost se s klientem potkat mimo sezení, já mohu žáky vidět i v přirozeném prostředí jako je například třídní kolektiv.

Kroužku by pomohla větší frekventovanost setkávání. Bohužel nejsem schopna četnost a pravidelnost zvýšit. Již nyní mám pocit, že po osmi hodinách přednášení nedokážu do kroužku některé dny investovat tolik energie, jak by si zasloužil. Stejně tak je důležitým faktorem to, jak působí únava na žáky. Nechtějí se příliš soustředit a nechtějí plnit po dlouhém dni učení a mnohdy i dlouhé výtvarné práce další konkrétní úkoly. Pro kroužek by bylo přínosné, pokud bych již od začátku zapojovala více interaktivních technik a byla dostatečně flexibilní, co se týče změn ve svém přístupu.

Jak bylo upozorněno již v úvodu práce, vzorek pro získaná data je poměrně malý a uvedené zkušenosti jsou subjektivní, proto je možné, že na jiných školách se výsledky mohou lišit. Na práci by bylo možné navázat průzkumem na jiných středních školách výtvarného zaměření s již získanými poznatky.

Nadále bych ráda pokračovala směrem experimentálnějších technik a čerpala inspiraci pro různorodé aktivity ze zmíněné literatury, protože se tyto metody jeví jako neefektivnější. S větším zapojením koláží, přes které je pro obě strany jednodušší se ponořit do hlubších obsahů, věřím, že vznikne i větší prostor pro interpretační složku arteterapie, ale stěžejní bod bych chtěla stále zanechat ve výtvarné práci s žákem.

Za velmi přínosný pro tuto práci považuji deník, který jsem si v průběhu kroužku psala a myslím, že bez něj bych nebyla schopna svou činnost reflektovat do takové míry. Plodné pro mě byly nejen poznámky z tvorby konkrétních žáků, které umožňovaly navazovat na již proběhlou tvorbu, ale také mé vlastní prožitky a vzpomínky.

V návaznosti na tuto práci mě kolegyně požádaly, zda bych jim některé aktivizační a uvolňující techniky neukázala jako ozvláštnění do běžných hodin. Zdá se tedy, že práce může mít i jiné než pouze akademické dopady.

Kroužek s koncem této bakalářské práce neukončuji a plánuji ho provozovat ve zmíněném duchu nadále. Ač stojíme na konci bakalářské práce, věřím, že ve skutečnosti stojím na začátku.

## **Závěr**

Bakalářská práce na úvod popsala teoretický podklad pro část praktickou. Autorce přináší hlubší vhled do problematiky vývoje člověka, vnáší také více světla na konkrétní etapu dospívání. Je zde stručně shrnuta pozice arteterapie, artefiletiky a výtvarné výchovy ve vzájemných kontextech. Nepřináší do problematiky nové pohledy, ale mapuje vnitřní prožitky žáků, se kterými autorka pracuje během části praktické, a tudíž jí poskytuje cenné informace pro další fungování na poli práce s adolescenty.

V praktické části jsme byli seznámeni s osobní zkušeností autorky při vedení kroužku Výtvarná tvorba s přesahem do arteterapie na střední umělecké škole za pomoci aplikace poznatků získaných během studia arteterapie a zpracování teoretické části bakalářské práce. Autorka pomocí příkladů odpovídá na otázku, zda je možné zařadit arteterapii jako podpůrný nástroj pro žáky středních uměleckých škol odpovědí ve formě subjektivních poznatků a zkušeností s jednotlivými technikami.

Dotkli jsme se literatury, která nabízí celou škálu možností, jak se zmíněnou skupinou žáků pracovat. Autorka popisuje na ukázce několika publikací, jak pracuje s literaturou jako inspiračním zdrojem. Převahuje zde práce výtvarná nad interpretační částí, protože cílem autorky není řešit komplexní problémy, které adolescenti prožívají, ale podpořit je při studiu a vývoji. Kromě literatury autorka také pracuje s technikou „smejváků“ a koláží, což je v této části taktéž popsáno. Praktickou část uzavírají stručné kazuistiky, které nabízejí bližší vhled do práce s konkrétními žáky.

## LITERATURA:

- Alexander, P. A. & Winne, P. H. (2012). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Routledge
- Bayle, F. (2011). *A fuller understanding of the paintings at the Orsay Museum*. Paris: RMN.
- Bazargan, Y. & Pakdaman, S. (2016). The Effectiveness of Art therapy in Reducing Internalizing and Externalizing Problems of Female Adolescents. *Arch Iran Med*. [online]. 19(1) [cit. 13.4.2024]. Dostupné z WWW: <https://journalaim.com/Article/943>
- Blatný, M. (Ed.). (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Blos, P. (1962). *On Adolescence: A Psychoanalytic Interpretation*. New York: The Free Press.
- D'Amico, D. (2023). *Arteterapeutické aktivity a mindfulness pro děti a dospívající s psychickými obtížemi*. Praha: Portál.
- Erikson, E. (1998). *The Life Cycle Completed (Extended Version)*. New York: W. W. Norton & Company
- Freud, S. (2021). *Three Essays on the Theory of Sexuality*. Boston: eBookIt.com
- Gilbert, C. & Zimmerman, E. (2004). *Teaching Talented Art Students*. Columbia: Teachers Collage Press.
- Goodman, M. (2019). *Children Draw: A guide to Why, When and How Children Make Art*. London: Reaktion Books.
- Hartl, P. & Hartlová, H. (2009). *Psychologický slovník* (druhé aktualizované vydání). Praha: Portál.
- Hazukova, H. (1991). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Campbellová, J. (1998). *Techniky arteterapie: ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- Kelnarová, J. & Matějková, E. (2010). *Psychologie 1. díl*. Praha: Grada Publishing a.s.
- Linesch, G. D. (2013). *Adolescent Art Therapy*. Oxfordshire: Taylor & Francis.
- Lowenfeld, V. & Brittain, W. L. (1987) *Creative and Mental Growth*. New York: Macmillan.
- Macek, D. (2019). Nadání a osobnost – přehled a zhodnocení výzkumných poznatků zabývajících se tématem studia osobnosti nadaných žáků. *Svět nadání. VIII(1)*. str. 43-60.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Mazehová, Y. (Ed). (2023) *Koláž jako nástroj (arte)terapie a sebepoznání*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta.
- Novotná, M. & Brajerová, I. (2022). Talentovaní žáci ve výtvarné výchově. *Výtvarná výchova. 1/2*. str. 6-19.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (2013). *The Child's Conception of Space: Selected Works vol 4*. New York: Routledge
- Piaget, J. (1970). *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství

- Riley, S. (2001). Art therapy with adolescents. *Western journal of medicine* [online]. 175(1) [cit. 13.4.2024]. Dostupné z WWW: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1071468/>
- Roeselová, V. (2003). *Didaktika výtvarné výchovy*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta
- Roeselová, V. (1996). *Techniky ve výtvarné výchově*. Praha: Sarah.
- Rubin, J. A. (1984). *The Art of Art Therapy*. New York: Brunner/Mazel Publishers.
- Slavík, J. (1997). *Od výrazu k dialogu ve výchově: Artefiletika*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Smith, P. K. (2016). *Adolescence: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Smolík, J. (2010). *Subkultury mládeže*. Praha: Grada.
- Stanley, J. C. (1976). Identifying and Nurturing the Intellectually Gifted. *The Phi Delta Kappan*. 58(3). str. 234-237. <http://www.jstor.org/stable/20298527>
- Stehlíková Babyrádová, H. (2016). *Expresivní terapie se zaměřením na výtvarný a intermediální projev*. Brno: Barrister & Principal a Masarykova univerzita.
- Stones, S. (Ed.), Glazzard, J. (Ed.), Muzio, M. R. (Ed.). (2020). *Selected Topics in Child and Adolescent Mental Health*. London: IntechOpen.
- Stuchlíková, I. (2002). *Základy psychologie emocí*. Praha: Portál.
- Suchá, J. & Dolejš, M. (2016). *Agresivita, depresivita, sebehodnocení a impulzivita u Českých adolescentů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Šicková-Fabrici, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Kolář, Z. a kol. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Praha: Grada.
- Uždil, J. (1988). *Mezi uměním a výchovou*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Vágnerová, M. (2012). *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
- Vopel, W. K. (2013). *Kunsttherapie für Jugendliche: 90 Ideen zum Malen und Gestalten*. Salzhausen: Iskopress.
- Winebrenner, S. (2002). *Teaching Gifted Kids in the Regular Classroom: Strategies and Techniques Every Teacher can use to meet the Academic Needs of the Gifted and Talented. Revised, Expanded, Updated Edition*. Minneapolis: Free Spirit Publishing
- White, F., Livesey, D., Hayes, B. (2012). *Developmental Psychology: From Infancy to Development*. Melbourne: Pearson Australia
- World Health Organization. (n.d.). *Mental Health of Adolescents*. <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

## **SEZNAM PŘÍLOH:**

Obrazová příloha č.1 – Plakát na kroužek Výtvarné tvorby s přesahem do arteterapie



Obrazová příloha č.2-47 – v textu práce

## **ZDROJE PŘÍLOH:**

Obrazová příloha 1-47: archiv autorky práce