



AKADEMIE ALTERNATIVA

Studijní obor: Arteterapie

ABSOLVENTSKÁ PRÁCE

**Využití arteterapie jako součásti školního kurikula  
na 2. stupni základní školy**

Autorka práce: Mgr. Zuzana Plecítá

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Beníček, DT

Olomouc 2023

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem absolventskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury.

Souhlasím, aby práce byla zpřístupněna ke studijním a propagačním účelům.

V Praze dne 22. 4. 2023

Zuzana Plecítá

Poděkování:

Děkuji panu Mgr. Tomáši Beníčkoví za vedení mé práce, vstřícný přístup a podporu. Děkuji všem lektorům a spolužačkám z Akademie Alternativa za předání svých profesních a životních zkušeností nejen z oblasti uměleckých terapií a za to, že mě prováděli převratně formujícími roky mého dospělého života a podporovali v seberozvoji.

Děkuji vedení ScioŠkoly Jarov na Praze 3, Markétě a Ondřejovi, za poskytnutou důvěru v mé schopnosti, děkuji za podporu svým kolegům, díky kterým jsem mohla realizovat praktickou část této práce a velký dík za důvěru a odvalu patří všem skvělým dětem, díky kterým jsem se mohla učit a posouvat i ve vlastním sebepoznání.

V neposlední řadě děkuji svojí milované rodině, která mě podporuje na mé cestě.

## ABSTRAKT

PLECITÁ, Zuzana. *Využití arteterapie jako součásti školního kurikula na 2. stupni základní školy*. Olomouc, 2023. Absolventská práce. Akademie Alternativa. Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Beníček, DT.

Absolventská práce pojednává o využití arteterapie jako součásti školního kurikula u dětí a dospívajících na 2. stupni základní školy. Je zaměřena na potenciální vliv arteterapeutické intervence na sebepojetí a sebeuvědomění u skupiny adolescentů.

Práce se skládá ze dvou částí – z teoretické a praktické. Teoretická část je rozdělena do dvou kapitol. První kapitola vymezuje arteterapii jako samostatný obor uměleckých terapií, představuje její formy, metody, prostředky a cíle a dotýká se zasazení arteterapie do kurikula základních škol. Druhá kapitola se zabývá problematikou adolescentů a jejich vývojových specifik, termínem sebepojetí a nastiňuje problematiku zavedení arteterapie základních škol.

Praktickou část tvoří případová studie skupinové a individuální terapie s popisem jednotlivých setkání během arteterapeutické práce. V závěru jsou uvedeny výsledky výzkumného šetření.

Součástí práce je přiložená baterie testů a použitých arteterapeutických cvičení a fotografie arteterapeutických artefaktů, které vznikly během výzkumu.

Klíčová slova: arteterapie, adolescence, adolescentní, sebepojetí, sebeuvědomění, školní kurikulum

## ABSTRACT

PLECITÁ, Zuzana. *The use of Art therapy as part of the school curriculum at the 2nd grade of elementary school*. Olomouc, 2023. Graduation Work. Akademie Alternativa. Work Guide: Mgr. Tomáš Beníček, DT.

The graduate thesis explores the use of art therapy as a part of the school curriculum for children and adolescents in the 2nd grade of elementary school. It is focused on the potential influence of art therapy intervention on self-concept and self-awareness in a group of adolescents.

The work consists of two parts - theoretical and practical. The theoretical part is divided into two chapters. The first chapter defines art therapy as a separate field of art therapies, presents its forms, methods, means and goals as well as touches on the inclusion of art therapy in the curriculum of primary schools. The second chapter deals with the issue of adolescence alongside their developmental specifics, deals with the term of self-concept and outlines the issue of introducing art therapy in primary schools.

The practical part comprises case studies of group and individual therapy covering the description of individual meetings during the art therapy practice. The results of the research are presented in the conclusion.

The work includes a set of tests and the art therapy exercises used in the practice, as well as the photos of art therapy artefacts created in the course of the research.

Keywords: Art therapy, adolescence, adolescent, self-concept, self-awareness, school curriculum

## OBSAH

ABSTRAKT .....	4
ABSTRACT .....	5
ÚVOD.....	7
TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 ARTETERAPIE .....	9
1.1 Vymezení pojmu.....	9
1.2 Cíle arteterapie a arteterapeutický vztah.....	11
1.3 Stručná historie arteterapie .....	14
1.4 Formy a metody v arteterapii.....	15
1.5 Použité metody a techniky .....	17
1.6 Arteterapie ve školství .....	22
1.7 Školní poradenské zařízení .....	23
1.8 Specifikace školního prostředí z výzkumné části .....	24
2 SPECIFIKA VÝVOJOVÉHO STÁDIA DĚTÍ NA 2. STUPNI ZŠ .....	26
2.1 Charakteristika prepubescence .....	26
2.2 Charakteristika adolescence.....	28
2.3 Sebepojetí.....	30
2.4 (Ne)harmonický psychosociální vývoj dospívajících.....	37
2.5 Důvody pro zavedení arteterapie do základních škol .....	43
PRAKTICKÁ ČÁST .....	48
3 ARTETERAPIE S DĚTMI NA 2. STUPNI ZŠ.....	49
3.1 Úskalí a přínosy arteterapie ve školním prostředí.....	49
3.1.1 Sestavení skupiny .....	50
3.1.2 Čas setkání skupiny a motivace účastníků .....	51
3.1.3 Velikost skupiny .....	52

3.1.4	Arteterapeutické pole při strukturované práci .....	53
3.1.5	Dvojitá role arteterapeuta/průvodce (učitele).....	54
3.1.6	Shrnutí .....	55
3.2	Stanovení hypotéz a kvalitativní výzkum .....	56
3.2.1	Hypotéza č.1 .....	56
3.2.2	Hypotéza č.2 .....	57
3.3	Rámec arteterapeutické práce se skupinou .....	57
3.4	Medailonky členů skupiny z výzkumné skupiny.....	59
3.5	Arteterapeutická intervence – skupina.....	62
3.5.1	První setkání .....	62
3.5.2	Druhé setkání: Postava .....	63
3.5.3	Třetí setkání: Strom .....	66
3.5.4	Čtvrté setkání: Dům.....	69
3.5.5	Páté setkání: Rodina .....	72
3.5.6	Šesté setkání: Masky .....	76
3.5.7	Sedmé setkání: Vlna, masky.....	80
3.5.8	Osmé setkání: Masky .....	84
3.5.9	Dodatek.....	88
3.6	Arteterapeutická intervence – individuální setkání.....	89
3.6.1	Bára deváté setkání: Postava, dům .....	89
3.6.2	Bára desáté setkání: Rodina.....	91
3.6.3	Týna deváté setkání: Postava.....	93
3.6.4	Týna desáté setkání: Dům, strom, rodina .....	94
3.6.5	Michal deváté setkání: Postava, dům, strom .....	97
3.6.6	Michal desáté setkání: Rodina.....	99
3.6.7	Laura deváté setkání: Postava, dům, strom .....	101
3.6.8	Laura desáté setkání: Rodina.....	104

3.7	Výsledky ověření výzkumných hypotéz.....	105
	ZÁVĚR.....	109
	SOUHRN.....	112
	SUMMARY .....	113
	POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE.....	114
	SEZNAM PŘÍLOH .....	117
	Příloha A: Baterie testů a cvičení.....	118
	Příloha B: Obrazová část.....	123



# ÚVOD

*„Radost je přirozený následek osvobození od každé úzkosti, od té malé, každodenní, i od té velké, existenciální. Je tedy neméně lidská než úzkost, neméně dávná, hluboká a bytostná.“ (Zdeněk Matějček)*

K napsání této práce mě přivedla moje čtyřletá intenzivní pracovní zkušenost se školními dětmi v roli průvodkyně/učitelky. Tyto čtyři poslední roky mého života se kryjí s dobou mého studia arteterapie na Akademii Alternativa. Bylo tedy přirozené, že to, co jsem se učila já, jsem automaticky v malých či větších kouscích předávala dál, ať už to bylo konkrétní arteterapeutické cvičení nebo změna mého pohledu na sebe, na svět, na to, co je podle mě ve vztazích s druhými lidmi důležité a co já mohu do vztahů, které denně žiji, profesně i lidsky přinášet.

Tato práce má za cíl v základních konturách prozkoumat možnosti zavedení arteterapie jako jednu z uměleckých terapií do školního kurikula základních škol. Konkrétně jsem tuto oblast v práci zkoumala u adolescentů na 2. stupni základní školy. Teoretická část práce je exkurzem do psychologie prožívání, projevů a charakteristik u adolescentů. Ústředním bodem se stávají pojmy sebepojetí a sebeuvědomění, které se právě v letech dospívání výrazně vyvíjí a mění. Tomuto pojednání předchází kapitoly o podstatě arteterapie, jejích cílech, metodách a technikách. Teoretická část obsahuje zamyšlení nad místem arteterapie ve školním kurikulu a důvody, proč by arteterapie byla velkým přínosem do přípravy dětí a dospívajících na budoucnost.

V navazující praktické části práce mapuji úskalí a přínosy arteterapie ve školním prostředí. Součástí jsou i praktické poznatky, které z této zkušenosti vyplynuly a které považuji za cennou část výzkumného procesu. Následuje stanovení hypotéz a medailonky členů skupiny, se kterými jsem pracovala pomocí arteterapeutických metod a technik. Praktická část je rozdělena na popis arteterapeutické intervence se skupinou a na popis arteterapeutické intervence v rámci individuálních setkání se čtyřmi členy z původní skupiny. Praktická část obsahuje popis témat, cílů a průběh jednotlivých setkání, včetně reflexe účastníků a závěrečného shrnutí setkání. Tato část je ilustrována příloženými fotografiemi arteterapeutických artefaktů, na něž je odkazováno v textu.

Výzkumná část je uzavřena vyhodnocením všech dat získaných v celém procesu a shrnutím výsledků ověřování výzkumných hypotéz, které byly stanoveny před zahájením arteterapeutické intervence.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1 ARTETERAPIE

Arteterapie je mladá disciplína, která se úžeji profiluje a vyvíjí zhruba od 30. let 20. století. Využívá umělecké tvorby, která se ve vztahu klient a arteterapeut stává ústředním bodem, jenž neverbálně zachycuje psychickou, biologickou, sociální a duchovní stránku člověka. Umělecká tvorba se stává arteterapeutickým artefaktem, skrze který se člověk může blíže vztáhnout ke svému životu, ke svému okolí a ke své vnitřní krajině. Průvodcem na této cestě je mu arteterapeut, který klientovi nabízí bezpečný vztah, možnost lepší orientace a kroky k reálným změnám v životě klienta.

### 1.1 Vymezení pojmu

Arteterapie je svébytný obor patřící mezi umělecké terapie společně s pohybovou a taneční terapií, dramaterapií a muzikoterapií. V širším slova smyslu patřily všechny zmiňované umělecké terapie právě pod pojem arteterapie. My se budeme zabírat pojmem arteterapie v užším slova smyslu, který je zaměřen pouze na léčbu výtvarným uměním (Šicková-Fabrice, 2002, str. 30).

Smyslem arteterapie je léčebný potenciál, který je implicitně přítomen v tvořivém procesu. Arteterapie „*napomáhá při léčbě, prevenci, relaxaci, umožňuje vlastní sebereflexi*

*(uvědomění) a reflektuje psychický i emoční stav klienta”* (BENÍČEK, Tomáš. In: Ars Therapeutica 2012 [online]. ©2015. [cit. 3. 02. 2023]. Dostupné z: [www.maut.cz](http://www.maut.cz)).

Slovenská arteterapeutka a sochařka Šicková-Fabrici chápe arteterapii jako „*soubor uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života (...)* Arteterapie je i *vrácení člověka do stavu harmonie se sebou samým, svým okolím pomocí umění”* (Šicková-Fabrici, 2002, str. 32).

Prostor pro vymezení pojmu arteterapie se nám nabízí při srovnání s pojmem artefiletika. Oproti artefiletice je pro arteterapeutický proces nosný vztah mezi klientem a arteterapeutem. Artefiletika se projevuje láskou k umění a výtvarné tvorbě a stejně jako arteterapie tematizuje prožitek vznikající během tvorby samotné, jejím cílem je však oproti arteterapii výsledek výtvarné činnosti a jeho estetika. Arteterapie znamená terapii uměním, a to na dvou úrovních. Jednak pracuje s prožitkem během tvorby samotné a oproti artefiletice je v další fázi založena na práci s arteterapeutickým artefaktem, který se stává prostředkem pro sebezpoznání a tématem pro terapeutický rozhovor (Potměšilová, Sobková, 2012).

Marian Liebmann (2005) hovoří o arteterapii jakožto o dostupném výrazovém prostředku a nástroji komunikaci pro všechny. Vyzdvihuje subjektivitu a čistě osobní rovinu výtvarné činnosti, která nabízí širokou škálu sebevyjádření.

Některé myšlenkové směry a část odborné společnosti uvažuje o arteterapii jakožto o druhu či technice psychoterapie. V této práci o arteterapii uvažujeme výhradně jakožto o specializovaném samostatném oboru, který stojí na vlastní teorii, cílech, metodách a formách, a o jehož legislativní ukotvení, profesní standardy a napojení na zahraniční síť pracovišť a odborníků se stará Mezinárodní asociace uměleckých terapií (MAUT). „*Zatímco v psychoterapii jsou artetechniky zařazovány cíleně a izolovaně, v arteterapii jde o využití umění jako plnohodnotného kanálu pro komunikaci a introspekci”* (Slavík in Šicková-Fabrici, 2002, str. 31).

## 1.2 Cíle arteterapie a arteterapeutický vztah

Arteterapie vychází z předpokladu, že každý člověk je schopen se výtvarně vyjádřit, disponuje kreativitou a svou jedinečností a své momentální naladění vkládá zároveň na vědomé i nevědomé úrovni do vznikajícího výtvarného artefaktu. Tento výtvarný artefakt se v rámci arteterapie mění na artefakt arteterapeutický, u něhož není primárně posuzována estetická vrstva. Arteterapeutický artefakt je v čase a hmotě zachyceným svědectvím o bytostném prožívání konkrétního jedince a k porozumění tohoto svědectví má klíč právě pouze on. Zásadní je skutečnost, že již samotné výtvarné ztvárnění vnitřních obsahů podporuje u jejich autora léčivý proces. Úkolem arteterapeuta je pak skrze citlivé dotazování a vedení amplifikovat tento proces a vytvářet možnosti pro hlubší sebevyjádření, sebepoznání a sebezpříjetí klienta (Potměšilová, Sobková, 2012).

Je nutné vyzdvihnout, že pro arteterapeutický proces je nezbytná terapeutická intervence, práce s metodologií a reflexe procesu skrze řízený rozhovor. Pokud tyto složky probíhajícího procesu chybí, jedná se pouze o relaxační tvořivé aktivity bez arteterapeutického potenciálu (Beníčková, 2017, str. 38).

Šicková-Fabrici v knize *Základy arteterapie* (2002) uvádí oblasti, ve kterých arteterapeut pomáhá klientovi:

- Hledět na sebe jinak než doposud.
- Vytvořit si určitý nadhled.
- Plněji prožívat a akceptovat své pocity.
- Zvýšit svoji sebedůvěru a sebeúctu.
- Být ve výtvarné reflexi otevřenější a svobodnější.
- Víc akceptovat druhé.

Arteterapie umožňuje dialog (mezi klientem a arteterapeutem) o výtvarně projeveném vnitřním světě člověka. Umožňuje tak odstup od vlastní osoby a zaměření se na něco hmatatelného, projeveného, které je vně jeho bytosti. Tato skutečnost může vést nejen k umenšení pocitu ohrožení či studu, ale skrze výtvarné ztvárnění dochází k uchopení psychických obsahů beze slov, která mohou být někdy zkreslující, někdy nedostatečná nebo prostě zcela chybí, protože se naše aktuální prožívání týká událostí, které se staly před

rozvinutím naší schopnosti řeči. Jednoduše řečeno slovy Hany Stehlíkové Babyrádové (2016): „*Klient vyjadřuje obrazem, instalací nebo akcí to, co nemůže popsat slovy*”.

Marian Liebmann (2005, str. 20-21) uvádí obecné cíle arteterapie, které dělí na **individuální** a **sociální**. Souhrn vznikl dotazováním množství skupinových terapeutů, kteří pracovali s rozdílnými cílovými skupinami napříč odlišnými institucemi a zařízeními.

Mezi individuální cíle patří:

- Tvořivost a spontaneita
- Budování důvěry, seberealizace
- Sebereflexe
- Osobnostní růst, zvyšování osobní autonomie a vnitřní motivace
- Svoboda rozhodovat a zakoušet svět
- Vyjadřování citů, emocí, konfliktů
- Práce s fantazií a nevědomím
- Rozvoj náhledu na sebe i na životní situace
- Relaxace

Sociální cíle jsou následující:

- Uvědomování si, uznání a ocenění druhých
- Spolupráce, zapojení se do skupinové činnosti
- Komunikace
- Sdílení problémů, zkušeností a vhledů
- Objevování univerzality zkušenosti/jedinečnosti jedince
- Vztahování se k druhým ve skupině, porozumění vlastnímu vlivu na druhé a na vztahy
- Společenská podpora a důvěra (Liebmann, 2005)

Hana Stehlíková Babyrádová (2016) za jednu z nejdůležitějších rolí arteterapie pokládá „*integrující účinky působící na často rozloženou osobnost klienta, dále pak pozitivní iniciaci návratu k řešení vztahu k sobě i vztahů interpersonálních či vztahů ve skupině*”.

*S oběma uvedenými rolemi pak souvisí i klíčový cíl arteterapie, kterým je upevnění víry v sebe sama a v realizaci svých možností.”*

Aby mohly být cíle arteterapie naplněny, musí mezi klientem a arteterapeutem vzniknout vztah. Tento vztah je základem arteterapeutického procesu, bez něj terapie neplní svůj účel. Důležitou podmínkou pro vznik vztahu je autenticita arteterapeuta, definování a dodržování hranic vzájemného vztahu. Terapeut klienta nesoudí, nemanipuluje jím, nedává mu jednoznačné návody, jak vyřešit životní situace; vytváří neohrožující prostředí, ve kterém se klient cítí být přijímán, a ve kterém může zakoušet sám sebe novým způsobem (Oaklander, 2022, str. 30).

Ačkoli se arteterapeut vyhýbá zmíněným návodům, interpretacím či radám, neznamená to, že by měl stát mimo arteterapii, naopak. Někdy je totiž vhodné podpořit u klienta vlastním příkladem experimentátorského ducha nebo prakticky pomoci více úzkostným klientům, samozřejmě vždy s jejich souhlasem (Šicková-Fabrici, 2002, str. 59-60).

Pro samotnou práci v rámci vzniklého vztahu je kromě vhodně vybrané formy a metody, kterým se budeme věnovat níže, nezbytně nutný kontakt. Pokud klient není schopen během sezení navázat s arteterapeutem kontakt, pokud není myslí, svými pocity, svým intelektem přítomen, nemůže být vykonána arteterapeutická práce. Pokud je vnitřními zdroji klienta (často na nevědomé úrovni) blokována jeho schopnost sebevyjádření a vnímání sebe sama, je potřeba se nejprve plně zaměřit na pomoc klientovi k navázání kontaktu. Violet Oaklander hovoří v kontextu dětských klientů dokonce o contact skills (kontaktních dovednostech), které dokážou druhého aktivovat skrze zapojování všech smyslů, skrze pohyb, skrze prožitky a zvyšují mnohdy narušenou citlivost klientů (Oaklander, 2022, str. 31).

*„U všech věkových i problémových skupin je cílem arteterapie znovuvybudovat z různých důvodů narušené přirozené dispozice člověka - kreativitu, spontaneitu, schopnost komunikace se sebou samým, s druhými, s prostředím, v němž žije, chápání života v jeho souvislostech a jeho smysluplné prožívání”* (Šicková-Fabrici, 2002, str. 62).

### 1.3 Stručná historie arteterapie

Počátky arteterapie sahají na přelom 18. a 19. století a souvisí s výtvarnými projevy duševně nemocných lidí, které v porovnání se zdravými jedinci vykazují svá specifika. Tyto výtvarné projevy sloužily odborníkům při určení přesnější diagnózy poruchy. Až později se pozornost začala věnovat tomu, jak umění vnímá psychicky nemocný člověk. Výtvarných technik se používá k léčbě psychických poruch až od druhé světové války (Dalley, Case 1995).

Nárůst zájmu o arteterapii přišel s rozvojem psychoterapie a většího zájmu o lidskou psyché v době revolučních teorií Sigmunda Freuda. Freud sám cíleně nepracoval se svými klienty formou arteterapie, nepovažoval kreslení za klasickou techniku patřící do terapie. V psychoanalytickém podání šlo o analytickou práci, v níž měla interpretace výtvarných produktů klienta vést k pojmenování struktur jeho osobnosti (Rubinová, 2008).

*„Výraz art therapy ve svých pracích jako první použila Margaret Naumburgová ve třicátých letech 20. století v USA. (...) Tento termín se v Evropě začal používat až roku 1940”* (Šicková-Fabrice, 2002, str. 26). Právě umělkyně Margaret Naumburgová a Edith Kramerová stály v počátcích vzniku arteterapie. Obě vyšly z psychoanalytických východisek, revidovaly je a dále rozvíjely s ohledem na svou arteterapeutickou praxi.

V době, kdy se ve Spojených státech amerických a ve svobodných zemích západní Evropy simultánně rozvíjely psychoterapeutické směry jako např. fenomenologie, jungiánská psychoterapie, Gestalt, kognitivně-behaviorální a humanistická terapie a současně s nimi odpovídající arteterapeutické směry, byl v Československu ztížen na několik desetiletí vývoj svobodného ducha, ačkoli arteterapie byla součástí léčebných programů v různých léčebných a psychiatrických zařízeních. Do dnešního dne jsou následky tohoto období „temna” pocíťovány např. v nedostatku relevantní přeložené odborné zahraniční literatury a ve stále ještě mnohdy ostýchavém přijetí arteterapeuta jako uznávané a ceněné profese (Rubinová, 2008).



## 1.4 Formy a metody v arteterapii

Arteterapii lze dělit na **receptivní** a **produktivní**. Podstatou receptivní arteterapie je vnímání a prožívání konkrétního uměleckého díla, které s určitým záměrem vybral arteterapeut. Cílem je ponoření se do vlastního nitra, jeho prozkoumání a chápání současně i možnost poznávání pocitů jiných lidí. Divák promítá do díla, které sleduje, svoje vlastní obsahy a emoce, pracuje s impresí, s tím, jak na něj dílo působí. Jeho prožitek se může měnit vlivem aktuálního emocionálního rozpoložení. Spadají sem např. návštěvy galerií a působení určitých uměleckých děl, která terapeut vybírá se zřetelem ke konkrétnímu cíli (Šicková-Fabrice, 2002).

*„Arteterapie produktivní znamená použití konkrétních tvůrčích činností (kresby, malby, modelování) nebo intermediálních aktivit (tj. činností propojujících různá média), happeningu u jednotlivce či skupiny”* (tamtéž, str. 30). V tomto typu arteterapie klient pracuje s expresí, se svým osobitým aktivním výtvarným sebevyjádřením.

Z hlediska přístupu ke klientům se v arteterapii dále uplatňuje **individuální** nebo **skupinová forma** práce. Druhou zmíněnou formu zevrubně zpracovala Marian Liebmann ve stejnojmenné publikaci Skupinová arteterapie. Za pozitivní aspekty skupinové terapie autorka uvádí možnost vzájemné podpory a zpětné vazby, možnost sdílení svých problémů a hledání řešení ve větší skupině lidí, možnost nácviu nových sociálních rolí. Vidí katarzní potenciál skupiny pro vývoj skrytých schopností a její potenciál pro práci se zodpovědností a regulací moci. Ve skupině si klient může osvojit nové komunikační dovednosti, může zakusit ocenění, a to jak z pozice dávajícího, tak přijímajícího, učí se spolupracovat, rozumět svému vlivu na ostatní členy skupiny, učí se sdílet, podporovat a důvěřovat (Liebmann, 2005, str.19-20).

Individuální forma práce je sice v jistém smyslu ochuzena o výše zmíněné sociální aspekty a cíle skupinové terapie, nabízí však na druhé straně silnější příslib zachování důvěrnosti, více poskytnuté pozornosti, sezení připravená přesně na míru dle potřeb klienta, vyšší míru intimity mezi klientem a arteterapeutem a větší intenzitu práce. Avšak ne pro každého je takováto míra pozornosti přijatelná. V tom případě volíme pro klienta spíše skupinu, jelikož možnost „ukrýt se” mezi ostatními nabízí větší míru bezpečí do chvíle, než je klient připraven vyjít se svým tématem a aktivněji se zapojit ve prospěch svůj i skupiny. Individuální forma arteterapie bývá pak nezbytná v případech, ve kterých by klient výrazně

narušoval průběh skupiny například svými obtížně regulovatelnými manickými stavy či agresivními projevy (tamtéž).

**Metody arteterapeutické práce** jsou terapeutem volené způsoby práce. Jsou vybírány tak, aby bylo možné co nejlépe uchopit a vyjavit témata klienta a skrze jejich reflexi přivést klienta k novým náhledům, prožitkům, porozuměním. Tyto vnitřní pohyby, je-li arteterapeutická intervence úspěšná, vedou k naplnění terapeutických cílů a ke zkvalitnění klientova života.

Šicková-Fabrici (2002) mezi hojně používané arteterapeutické metody řadí následující:

- **Imaginace**

Schopnost představovat si vnitřní fantazijní obrazy (pod vedením terapeuta) a napojit se na svůj vnitřní svět, který v našich představách získává méně či více jasné kontury, zpodobnění, barvy, dějovost, emoční náboj. Umožňuje nám cestovat v čase a prostoru a hrát si a vidět problémy a jejich řešení z jiných perspektiv.

- **Animace**

Rozhovor nad arteterapeutickým artefaktem probíhá ve třetí osobě. Klient nebo terapeut se vžijí do znázorněné postavy nebo věci a hovoří za ní; vhodná metoda pro úzkostnější povahy.

- **Koncentrace – mandala**

Mandala je podle C. G. Junga symbol pro nejvyšší organizující archetyp Self. Mandala je pojímána jakožto znázornění naší duše, je bodem, do kterého se vše usoustředňuje a koncentruje. Oplývá významným symbolickým a harmonizačním významem a léčivým potenciálem.

- **Restrukturalizace**

Restrukturalizace je metodou hledání nového ze starého. Pracuje s premisou, že v každém kousíčku celku je obsažen i celý obraz. Pokud přeskládáme staré do nového obrazce, vytvoříme prostor nejen pro naději, nadechnutí, ale pro nové myšlenky, způsoby nazírání a prožívání.

- **Transformace**

V této metodě jde o přetransformování jednoho uměleckého média do druhého. Patří sem výtvarné ztvárnění hudby či úryvků literárních děl, čichových vjemů, zpívání barev, pohybové vyjádření obrazu apod.

- **Rekonstrukce**

Rekonstrukce představuje způsob dotvoření části realizovaného uměleckého objektu, ať už je to fotografie, obraz nebo plastika. Klient dostane např. pouze polovinu či čtvrtinu objektu a jeho úkolem je vytvořit dle svých preferencí chybějící část.

## 1.5 Použité metody a techniky

### **Metodický submodel 13 P**

Metodický submodel 13P, jehož autorkou je Marie Beníčková, poskytuje detailně a systematicky popsanou strukturu a průběh arteterapeutického procesu. Patří sem pozorování, podnět, percepce, projev, posudek, postup, průběh, prostředky, postoje, pocity, prostředí, pochopení, proměna. Průběh arteterapeutické intervence je složen ze všech těchto složek, bývá aplikován především při plánování, mapování a hodnocení jednotlivých arteterapeutických setkání nebo konkrétní použité techniky. Ve své podstatě metodika poskytuje terapeutovi odbornou oporu při reflexi arteterapeutických setkání. Znalost

metodiky podporuje vědomou práci arteterapeuta a zaměřuje jeho pozornost k jednotlivým složkám struktury procesu (Beníčková, 2011).

První ze jmenovaných P - pozorování - je alfa omega terapeutovy práce, který díky aktivované pozornosti nejen kouká, ale především vidí a zaznamenává to, co by bez dostatečně soustředěného vědomí mohlo uniknout a zároveň je účasten arteterapeutického procesu. Terapeutovo zúčastněné pozorování a jeho zaměřená pozornost jsou nutným předpokladem pro funkční použití všech využívaných technik a metod.

### **Test barev – doc. PhDr. Ivan Šmahel, CSc.**

Testem se zjišťuje oblíbenost či neoblíbenost barev, které lze následně sledovat při použití v dětské kresbě. Volba barev může odrážet i momentální rozpoložení klienta. Test se zadává před započítím práce a je rozdělen do čtyř fází. Jeho podstatou je vybarvení tři připravených okének s plusovým značením nejoblíbenějšími barvami a tři okének s minusovým označením nejméně oblíbenými barvami. Test nám posléze napoví při analýze volné kresby či např. u výtvarných projektivních technik jako je kresba postavy, domu apod. Při výrazné barevnosti kresby je test vždy vhodné doplnit dotazováním dítěte/klienta na to, co pro něj daná barva znamená (Šmahel, 1996).

### **Výtvarné projektivní metody**

Mezi výtvarné projektivní metody patří diagnostické kresebné testy. Jsou specifické konkrétním ustáleným zadáním a jsou definovány jasným formátem a materiálem. Arteterapie díky nim může u klientů sledovat jejich duševní a psychomotorické schopnosti, celkovou vývojovou úroveň dítěte, vývoj motoriky a zrakové percepce, jeho sebepojetí, tendence v emočním prožívání. Kresebné testy zrcadlí hodnotové zaměření, aktuální citové rozpoložení, osobnostní postoje klienta a vztahy k nejbližšímu okolí (Cognet, 2013).

- **Kresba postavy a partnera**

Kresba lidské postavy je v psychodiagnostice dětí používána jako jeden z nástrojů pro určování úrovně rozumových schopností. Kresebné dovednosti se po desátém roce vývoje již příliš samovolně nerozvíjejí a nelze z nich poté již usuzovat na úroveň inteligence

klienta (Vágnerová, 2021). V arteterapii slouží kresba postavy a případně partnera postavy jako projekční plátno pro zachycení informací o klientovi, který do postavy promítá sám sebe. „ (...) v kresbě postavy se autor pokaždé snaží, zčásti nevědomě, vyobrazit trochu i sám sebe” (Cognet, 2013). Tato diagnostická technika přináší důležité informace o socializaci, afektivních potížích a o obecném dozrávání klienta (tamtéž).

- **Kresba domu**

Kresba domu je na symbolické úrovni ztvárněním pocitů a postojů klienta ke světu i k sobě samému, případně k rodinnému zázemí.

- **Kresba stromu**

Kresba stromu (Der Baumtest) je na symbolické úrovni ztvárněním osobnosti autora. Analogie mezi stromem a lidskou bytostí je v nás kulturně zakořeněna a tato technika bývá obecně dobře přijímána.

- **Kresba rodiny ve společné volné chvíli**

Kresba rodiny je používána jako podklad pro diagnostiku rodinných vztahů. Klient do nich promítá informace o tom, jak vnímá svoji rodinu a jaké postoje a skutečné pocity zaujímá k jednotlivým členům rodiny. Zachycení společné volné chvíle podporuje ztvárnění rodinné dynamiky a umožní klientovi další projekční úroveň pro jeho vědomé a nevědomé vnitřní obsahy (Cognet, 2013).

- **Kresba začarované rodiny do zvířat**

Tento projektivní test je modifikací předchozího testu, který je rozšířen o symbolickou úroveň ztvárněných zvířat a jejich charakteristik a vzájemných vztahů. Nabízí hlubší perspektivu odkrytí klientových obsahů z nevědomí.

## **Analýza výtvarné tvorby**

Pro analýzu tvorby jsou pro nás důležité informace ohledně aktuálního emočního rozpoložení autora artefaktu, pracujeme s informacemi týkajícími se kognitivních procesů účastníků arteterapie, nepostradatelná je též reflexe dotvořeného artefaktu. „*Kvalita kresby odráží emoční rovnováhu dítěte (Davido, 2008)*”, která může být speciálně u adolescentů proměnlivá a s tímto vědomím je potřeba k analýze výtvarné tvorby též přistupovat.

Do analýzy zahrnujeme pozorování procesu tvorby od jeho přípravy, až po projevy účastníka arteterapie po dokončení tvorby. Sledujeme jeho prožívání a začleňujeme ho do aktuálního dění v jeho životě, vžíváme se do jeho situace. Analýze pak podléhá detailně samotný vzniklý artefakt, skrze výtvarné ztvárnění autor vyjadřuje své myšlenky nebo nevědomé obsahy (Lhotová, Perout, 2018).

V procesu analýzy si dáváme pozor na vzniklé interpretace, které se nám objevují. Ověřujeme si je následně metodou dotazování u klienta a začleňujeme je do systému našich hypotéz a zjištěných informací, která se u klienta nadále vyvíjí a proměňují, a která jsou naším pracovním nástrojem, nikoli výstupem a cílem arteterapie.

## **Reflexe**

Reflexe je v našem kontextu výsledkem zpětné vazby, kterou dává autor arteterapeutického artefaktu sám sobě na výsledek své tvorby. Odráží míru kontaktu, kterou sám se sebou. Součástí reflexe je uvědomění si, jak se během tvorby cítil, co chtěl svým výtvořem a procesem jeho vzniku sdělit, znázornit, jaké měl během procesu otázky, myšlenky, pocity, postoje. Při reflexi se tvoří odstup a náhled na celý proces a může být poměrně složitou disciplínou speciálně pro skupinu dospívajících. Do tvorby reflexe významně vstupují i sebemenší zpětnovazební reakce dalších účastníků skupiny. Úroveň sebe-náhledu, sebeuvědomění, pojmenování vnitřních procesů a rozvoj jejich pochopení stojí v samotném jádru této práce (Lhotová, Perout, 2018).

## **Metoda volných asociací**

Skupina, tvůrce artefaktu a arteterapeut volně asociují nad výtvarným objektem nebo soubory objektů. Do popředí zájmu se dostávají výrazné či naopak výrazně upozaděné části

artefaktu, nevšední či bizarní prvky, velikost, barevnost, opakující se prvky atd. (Lhotová, Perout, 2018).

Volné asociace v rámci kvalitativního výzkumu obsaženého v této práci následovaly při jednotlivých skupinových setkáních až při reflexi vzniklého artefaktu jeho autorem (tuto část jsme ve skupině nazvali sdílením). Autor sám dílo popsal, případně zčásti interpretoval a následně byl dán prostor ostatním členům skupiny pro sdílení jejich asociací. Ve skupině adolescentů bylo poměrně náročné tento sled udržovat, jelikož reakce skupiny byla většinou okamžitá. Důslednost zachování prostoru pro sebevyjádření členů skupiny byla však zásadní pro vytvoření bezpečného prostředí a pro vědomí všech dívek a chlapců, že mají ve skupině zajištěné právo na sdílení toho, co sdílet chtějí a nebudou kvůli tomu ostatními hodnoceni nebo odsuzováni.

## **Metoda dotazování**

Metoda dotazování je poměrně náročnou disciplínou, která klade na arteterapeuta vysoké nároky a vyžaduje nemalou zkušenost. Terapeut potřebuje znát životní okolnosti členů skupiny, dávat si je do souvislostí s aktuálním prožitkem teď a tady; potřebuje umět vytvářet pro klienta na základě vzniklých arteterapeutických artefaktů perspektivní domněnky, které povedou ke změně klientova životního náhledu a tyto domněnky umí přetavit v otevřenou otázku, která bude pro dotazovaného nějakým způsobem formující. Vyhýbáme se uzavřeným otázkám, na které klient odpoví ano - ne nebo pouze popíše to, co je viditelné. Nepronikneme tak do klientovy sféry reflexe a následné interpretace. Chceme-li dosáhnout v arteterapii změny, zaměřujeme se skrze otázky na klientův proces poznávání nového, nečekaného (Lhotová, Perout, 2018).

Při dotazování nespěcháme, necháváme klientovi čas nalézt odpověď a tu také necháváme doznít a nezakrýváme ji unáhleně dalším dotazem. Ve skupině adolescentů byl tento postup ne vždy dodržován, protože dotazy s nehranou zvědavostí přicházely od několika členů skupiny naráz a bylo potřeba průběh dotazování usměrňovat. Je nutno zmínit, že právě zde se ukázala síla skupinové arteterapie, kdy na sebe reagovali jednotliví členové a dokázali občas pokládat formující otázky s velkou citlivostí a hlubokým porozuměním probíhajícího procesu.

## Akceptace

Akceptaci neboli přijetí si dovolím vyčlenit speciální místo mezi použitými metodami a technikami, jelikož se intenzivně prolínalo každým okamžikem terapeutického procesu, kterým jsem se skupinou procházela.

Právě akcentování a časté připomínání faktu, že nic, co vzniká členům skupiny pod rukama během tvorby, ani nic, se o svém výtvoru řeknou nebo jakékoli pocity, které s námi budou sdílet, nemohou být špatně, vytvořilo žádoucí bezpečný arteterapeutický prostor. Tento fakt je důležitý speciálně ve školním prostředí, ve kterém se děti mezi sebou výrazně porovnávají a mohou cítit a často cítí zvýšený tlak na výkon, od kterého odvozují vlastní sebehodnotu.

Akceptace v realizované arteterapeutické skupině probíhala na několika úrovních - akceptuji pravidla skupiny, akceptuji druhé a nehodnotím je a akceptuji sám sebe, což bylo pro mnohé členy skupiny to nejobtížnější. V podstatě se skrze přijetí druhých dostávali k vlastnímu sebepřijetí a k odvaze toto sebepřijetí mezi ostatními projevit a své sebepojetí vyjádřit.

## 1.6 Arteterapie ve školství

Pokud se rozhlédneme po odborných publikacích a množství vznikajících výzkumných diplomových pracích z oblasti arteterapie, nemůžeme si nevšimnout, že jsou zpravidla věnovány té části školského segmentu, minimálně v českém prostředí, který je popsán a zčásti ošetřen metodami speciální pedagogiky nebo vývojové psychologie a psychopatologie. Tento jev je přirozený, ostatně arteterapie bývá logicky indikována právě tam, kde něco nefunguje nebo chybí. Může tomu tak být v případě poruch učení, u dětí s ADHD, s PAS<sup>1</sup>, u dětí s narušenou komunikační schopností nebo smyslovým postižením, u dětí s mentální retardací, s mozkovou obrnou atd.

---

<sup>1</sup> porucha autistického spektra



U většiny dětí bez výše zmíněných specifíků je práce arteterapeutů zaměřena na zavedení arteterapeutických metod a technik do hodin výtvarné a estetické výchovy či volnočasových školních aktivit. Snahy vzdělávacích a výchovných institucí jsou pak zaměřeny na aktivity v rámci mateřských škol a prvního stupně základních škol. Zajisté s tím souvisí i nejistý profesní statut, který už v roce 1995 zmiňují autorky publikace *Arteterapie s dětmi*: „*Arteterapeuti ve školství a v sociálních službách mívají nejisté postavení, což je způsobeno často krátkodobou nebo nejasnou možností financování. Dokud arteterapeutům nebude přiznán náležitý statut (...), bude se muset mnoho míst spoléhat na nadšence a sympatizanty*” (Dalley, Case, 1995, str. 15).

Moje školská praxe ukazuje, že tzv. neurotypické děti, u nichž bychom běžně arteterapii nenabízeli, protože jsou „bezproblémové”, potřebují v kontextu dnešního celospolečenského a celosvětového dění mnohem větší péči, pozornost a citlivost k jejich nemenším problémům. Nebude zde řeč o kompenzačních nebo inkluzivních aspektech arteterapie, jako spíše o velkém harmonizačním a seberozvojovém potenciálu tohoto oboru, který dokáže dětem nabídnout tolik potřebné léčivé vztahy, možnost sebepoznání, sebevyjádření a plnohodnotnější zažívání sebe sama v neobvyklých kontextech. Arteterapie je cestou porozumění, soucitu, odvahy, spontánní hry a radosti. A právě tato oblast se stala předmětem mého výzkumu.<sup>2</sup>

## 1.7 Školní poradenské zařízení

Školní poradenské zařízení vnímám jako významnou podpůrnou platformu pro případné fungování školního arteterapeuta. Navázání profesní spolupráce s metodikem prevence, výchovným poradcem a školním psychologem/speciálním pedagogem nabízí v přípravné, probíhající i ukončené fázi arteterapeutické intervence konzultační a supervizní možnosti, které mohou být všestranně nadmíru přínosné, konstruktivní, ba nezbytné.

---

<sup>2</sup> Jednotlivým argumentům podporujícím moje tvrzení bude věnován prostor níže v podkapitole 2.6.

Rozšíření týmu odborníků starajících se o osobnostní a sociální potenciál studentů na základní škole o arteterapeuta či jiného uměleckého terapeuta vidím jako ohromný benefit pro zdravý vývoj dětí a dospívajících a jako významný možný činitel prevence vzniku psycho-sociálně-patologických jevů.

Neverbální podstata uměleckých terapií nabízí nový rozměr v holistickém přístupu k osobnosti dětí/dospívajících a získává tím mezi ostatními odborníky školního poradenského zařízení své výlučné a pevně vymezené místo.

V průběhu svého výzkumu jsem spolupracovala se školní psycholožkou, se kterou jsem konzultovala výsledky některých technik a metod, konfliktní situace vzniklé při skupinovém sezení a aktuální rozpoložení některých účastníků skupiny, pokud mi to přišlo důležité pro průběh skupiny. Došlo tak k rozšíření mého náhledu na některé probíhající procesy ve skupině, kterým jsem mohla lépe porozumět, a tudíž je i vědoměji vést.

## 1.8 Specifikace školního prostředí z výzkumné části

Záměrem této práce je zmapovat a ověřit možnosti arteterapie v prostředí alternativní základní školy, ve které jsem zaměstnána v roli průvodkyně<sup>3</sup>. Jedná se o ScioŠkolu, což je, jednoduše řečeno, základní škola s prvky demokracie. Koncepce tohoto typu školy je založena na rozvoji specifických kompetencí dětí, nikoli na předání učiva a výchově k nekritické poslušnosti vůči autoritám. První ScioŠkola v České republice funguje od roku 2015 na Praze 11, v současné chvíli existuje již 13 ScioŠkol.

Závěry této práce jsou specifické, jelikož jsou posuzovány právě v daném prostředí, které se liší od prostředí a fungování běžných státních základních škol v České republice. Nekladu si za cíl zkoumat možnosti zavedení arteterapie do základních škol jako takových, cílem je ověření stanovených hypotéz v definovaném školním prostředí, které má svá výrazná specifika. Nicméně mou vizí a mým přáním je do budoucna neodvratitelná a nutná

---

<sup>3</sup> Ve ScioŠkolách je role dospělých lidí podílejících se na vzdělání a celkovém rozvoji dětí pojmenována jako jejich provádění procesem učení a vývoje. Z tohoto důvodu se nepoužívá označení učitel/ka, ale průvodce/kyně.

změna prostředí základních škol v České republice, zásadní revize koncepce vzdělávání a přístupu k osobnostem dětí a dospívajících. Z tohoto důvodu je o možnosti zavedení individuální a skupinové arteterapie do našich základních škol uvažováno ze širší perspektivy i směrem do budoucnosti a zde předkládanou práci lze vnímat jako zprávu o mapování možností a úskalí, která se k tomuto procesu vážou.

## 2 SPECIFIKA VÝVOJOVÉHO STÁDIA DĚTÍ NA 2. STUPNI ZŠ

Pokud hovoříme o vývojovém stádiu dětí mezi 6. - 9. třídou, zahrnujeme do něj v podstatě dvě vývojová stádia, prepubescenci a pubescenci, které Marie Vágnerová (2021) shrnuje pod pojem dospívání (adolescence). Zatímco horní hranice dospívání se u autorů různí (pohybuje se někde mezi 20 - 24 lety věku), dolní hranice je vývojovými psychology stanovena jednotněji kolem 10. roku věku dítěte.

Ranější období dospívání je u Thorové (2015) označováno jako prepubescence a trvá od 10 do 11/12 let. Následným obdobím je pubescence, na kterou se zaměříme v teorii podrobněji a budeme pro ni používat termínu adolescence v užším slova smyslu. Obě tato období jsou významná především z důvodu hledání vlastní identity a komplexní proměny osobnosti na tělesné, psychické i sociální úrovni (Vágnerová, Lisá, 2021).

Období adolescence je obdobím prudkého růstu, výrazných změn a dozrání zhruba mezi 12. a 20. – 24. rokem života, jak již bylo zmíněno. Je to fáze vývoje, ve které se zásadně mění osobnost člověka v důsledku vývojových změn mozku.

V následujících podkapitolách se pokusíme období dospívání podrobněji prozkoumat a ilustrovat jej specifickými fenomény, které se v životě a prožívání současných adolescentů objevují.

### 2.1 Charakteristika prepubescence

Okolo 10. roku věku „*autorita učitele slábne, převahu získávají vrstevnické vztahy. Pro dítě začíná být názor vrstevníků důležitější než hodnocení učitele*” (Thorová, 2015, str. 408). Počíná se objevovat inklinování k vrstevnické skupině, do které chce dítě patřit a prostřednictvím níž si buduje svou identitu a mění svůj sebeobraz. V tomto období bývá běžné, že si děti vytváří party stejného pohlaví. Chlapci se více baví s chlapci, dívky

s dívkami. Děti vůči opačnému pohlaví prožívají běžně ostych, který se může projevovat vzájemným posmíváním se, vyjádřením nepochopení, shazováním toho, o čem se holky/kluci baví, narážkami na vzhled, na vyjádření sympatií osobě druhého pohlaví.

Thorová (2015) v tomto věku hovoří o „*formálnější organizaci skupiny*“. Pro svět dětí je v tomto období typické vytváření různých skupinek, nejlepších přátelství, která prožívají dramaticky a jejichž vzájemným poutem jsou sdílená tajemství a vymezování se vůči ostatním skrze kritický postoj. Sebepotvrzení členů skupiny probíhá prostřednictvím sepisování seznamů členů, pravidel, jak se chovat, kdo má jaká práva, s kým mimo jejich společenství je možné se bavit a s kým ne. Intenzivní přátelství často nemají dlouhého trvání. Děti jsou v tomto věku velmi citlivé na kritiku a ve školních kolektivech je potřeba výrazně ošetřit vztahy mezi členy skupiny a zabývat se vzniklými konflikty ve třídě, ukázat vhodnost řešení různých sociálních situací a citlivě naplnit silnou potřebu dětí po spravedlnosti a dodržování pravidel. V prepubescenci se začíná odehrávat primární vývojový úkol adolescenta, kterým je odpoutávání se od dosavadních životních jistot, vytvoření vlastní identity a dosažení životní autonomie (tamtéž).

Prepubescentní období se projevuje též nástupem tělesných změn, které se může projevit častěji u dříve dospívajících dívek, nežli u chlapců. „*Tělové schéma je sociálním reprezentantem vlastní identity. Je první informací, kterou o sobě dítě získává a kterou také signalizuje svou osobnost sociálnímu okolí*“ (Zacharová, Šimíčková-Žičková, 2011).

Převážně dívky začínají intenzivněji řešit svůj vzhled, mění se styl oblékání, pozornost je zaměřena na nedokonalosti a ve zvýšené míře na srovnávání se s vrstevníky. Roste intenzita a citlivost, s jakou jsou vnímány reakce a hodnocení okolí. Přichází ztráta dosavadních jistot, což vyvolává citové reakce, se kterými se dospívající musí vyrovnat. Mění se kvalita prožívání a poznávání, která je spojena s větším stažením se do sebe (introvertností), s hledáním odpovědi na své osobní problémy a se schopností hypotetického uvažování (tamtéž).

## 2.2 Charakteristika adolescence

Adolescence je zhruba dekádu trvající část lidských životů. Vágnerová a Lisá rozdělují dospívání na fázi rané a pozdní adolescence. V kontextu této práce je relevantní první zmínění fáze, která je označována jako pubescence. Zahrnuje věk od 11. - 15. let, kdy dochází k výrazným změnám zevnějšku v důsledku biologických změn a fyzického dozrávání, ke změnám emočního prožívání a způsobu myšlení, k vyjádření vlastní individuality a originality a k potřebě přijetí všech těchto změn ze strany rodiny a společnosti. Nárůst plasticity mozku umožňuje nejen jeho vývoj, ale přináší i změnu dosavadní reaktivity na stresory a citlivosti vůči nim (Vágnerová, Lisá, 2021).

V korelaci s produkcí pohlavních hormonů dochází ke změnám frontoparietální sítě, která ovlivňuje rozvoj vyšších kognitivních a exekutivních schopností, stejně tak i k vývoji subkortikálních oblastí, hipokampu a amygdaly. Mezi 10. a 15. rokem klesá objem šedé mozkové kůry a narůstá objem bílé mozkové hmoty, což přispívá k lepšímu propojení jednotlivých částí mozku. Adolescence je obdobím nerovnováhy psychických funkcí. Důvodem je fakt, že ty části mozku, které jsou zodpovědné za kognitivní kontrolu a řízení (prefrontální kůra), dozrávají později, nežli části mozku, které zpracovávají emoční prožívání a řídí pocit uspokojení a dosahování odměn (limbický systém) (Vágnerová, Lisá, 2021). Právě tato disproporce vytváří prostor pro experimentování se životem a jeho intenzivní zakoušení, kterým je dospívání tak specifické.

*„V adolescenci, podobně jako v prvních osmnácti měsících života, dochází k několikanásobnému zrychlení mozkového metabolismu a k rapidnímu růstu jeho celkového objemu a vzniku miliard nových synaptických spojení. V dospívání (...) už není mozek natolik plastický, aby se vyvíjel v závislosti na tom, jak je používán, dochází však u něj k procesům, které bychom mohli nazvat jakýmsi resetováním”* (Pöthe, 2020, str. 98-99).

Pöthe dále hovoří o následcích těchto procesů v těle adolescenta, které jsou umocněny zvýšenou aktivitou endokrinního systému. Ohromné množství změn a stimulů na vědomé i nevědomé úrovni a koncentrované zrychlené procesy v myšlení a emocích mohou v tomto období spouštět různé psychické nemoci (viz níže) (tamtéž).

Výše popsaná mozková bouře je doprovázena preferováním vztahů s kamarády oproti dosavadní pevné vazbě na rodičích. Povaha vztahu k rodičům se mění, vrstevnická

socializace a sebezpevnění skrze partu a kamarády je na prvním místě a určuje sebehodnotu dospívajícího. Hlavní úlohou se stává objevování vlastních hranic v novém typu situací.

Centrem dění se stává dobrodružství, zakoušení nebezpečí, vzrušení z poznávání neznámého, hloubka prožívání, překonávání limitů, přátelství, kreativita, uplatnění odvahy, osamostatňování se. Daniel J. Siegel uvádí, že mozkové změny v pubertě navozují čtyři vlastnosti typické pro dospívající mysl: *vyhledávání nového, sociální zapojení, zvýšená emoční intenzita a tvořivé objevování*. Nově vyvinuté vlastnosti a jejich zvládnutá regulace jsou důležité pro náš život v dospělosti, který nefunguje uspokojivě, pokud esenci těchto vlastností neintegrujeme do svého každodenního prožívání (Siegel, 2016).

Pojďme se ještě na okamžik blíže podívat na ony dobrodružně znějící vlastnosti dospívající mysli. Každá z těchto dvou mincí má totiž dvě strany, jak už to v životě bývá. *Vyhledávání nového* nás v adolescentním období vede k neotřelým nápadům, postupům, objevům, na druhé straně nás pak často vystavuje přemíře riskantního jednání bez řešení následků. Potřeba *sociálního zapojení* nám přinese do života nové přátele a zvýší tak naši životní spokojenost, na druhou stranu však ve skupině stejně starých adolescentů spíše vymyslíme a zrealizujeme nějakou vylomeninu. *Zvýšená emoční intenzita* nám dá zažít pocit, že jsme více naživu, na druhou stranu se umí ale i postarat o podrážděnost, hádavost, náladovost a našťvanost. *Tvořící objevování* přináší nové uvažování, schopnost vidět věci stále nově a neotřele, na druhou stranu nás může zdrtit při bloudění ve slepých uličkách při hledání smyslu našeho života a přivést nás na hranici krize identity (tamtéž).

Adolescentní odmítání známého, zaběhnutého, všedního a bezpečného může ve spojení s odvahou a kreativitou přinášet řešení problémů světa vybudovaného starší generací. Totéž odmítání ve spojení s hněvem či frustrací a touhou po silném emočním prožitku může působit na okolí destruktivně. Nově vznikající nastavení mysli je dvousečnou zbraní a vhodné prostředí tvořené zvenčí může tuto vývojovou strategii usměrnit konstruktivním způsobem (Siegel, 2016).

Mezi 12. - 13. rokem života přichází fáze diferenciacce, kdy se mladý člověk skrze své kritické postoje a názory odlišuje od rodičů a dalších autorit a tento proces si uvědomuje. Mezi 14. - 15. rokem následuje fáze získávání zkušeností a experimentování, kdy se dospívající snaží získat autonomii, chce si dělat věci po své, má pocit, že ví vše sám nejlépe a je zaměřen na okamžité uspokojování potřeb (Josselson, 1989 in Thorová 2015).

Výše zmíněné vývojové procesy Vágnerová a Lisá propojují s fungováním neurotransmiterů, jako je dopamin, serotonin nebo oxytocin. Změněná hladina serotoninu

a dopaminu zvyšuje naši potřebu vyhledávat vzrušující, nové a nebezpečné situace. Nárůst oxytocinu ovlivňuje naše sociální chování a potřebu blízkosti s druhými lidmi a významně reguluje pocit úzkosti. Proti němu naopak funguje vasopresin, který úzkost zvyšuje a který se během dospívání též významně podílí na neurobehaviorálních změnách (Vágnerová, Lisá, 2021).

Se zpracováním emocí, přání, nutkání a dalších a dalších nových psychických i fyzických realit velmi úzce souvisí kognice, která se v adolescenci proměňuje taktéž. Rozvíjí se abstraktní myšlení, schopnost nahlížet, analyzovat a hodnotit různé hypotetické možnosti, schopnost rozvíjet úvahy, schopnost metakognice. Myšlení se stává flexibilnějším. Emoce jsou během dospívání často nestabilní a proměnlivé. Adolescenti se ocitají v emočních stavech, které sami nedokážou vysvětlit a často ani vědomě regulovat. Objevuje se depresivní ladění, impulzivnost, pocity nespokojenosti, nechut' k činnostem, egocentrické zaměření, neochota sdílet svoje pocity nebo jejich potlačování (tamtéž).

Dle teorie psychosociálního vývoje osobnosti E. H. Eriksona se období mezi 12. - 20. rokem života nazývá fází rozvoje vlastní identity, které provází prožitek hlubokých nejistot a snah nalézt si svou vlastní cestu životem, která by nekopírovala rodičovský model. „*To znamená, že se mění a rozvíjí sebepojetí daného jedince. Dospívající usilují o vymezení vlastní osobnosti, hledají odpověď na existenciální otázky, jsou otevřeni nové zkušenosti, odmítají konvence a tradici*“ (Vágnerová, Lisá, 2021, str. 26). Na to, co je sebepojetí, se zaměříme v následující podkapitole.

## 2.3 Sebepojetí

Sebepojetí je pojem, se kterým pracuje psychologie osobnosti, vývojová psychologie, sociální psychologie i různé psychoterapeutické směry. Pojetí sebe sama se vyvíjí a intenzivně projevuje na intrapersonální i interpersonální úrovni. Celoživotně poznáváme, kdo jsme, jaké máme hodnoty a možnosti, co potřebujeme, jaký máme vztah k ostatním i sami k sobě. V této práci hraje sebepojetí klíčovou úlohou, jelikož je ústředním bodem lidské existence, která je v období „puberty“ intenzivně zakoušena, prověřována, rozvíjena, zpochybňována a aktivně tvořena. V období adolescence nám náš mozek klade



nemilosrdné otázky „Kdo jsem?“ mířící na jádro naší existence, k hlubokému pocitu vlastní totožnosti. „*Jasnost sebepojetí je spojena s dobrým sebepoznáním a ve svém důsledku vede k větší sebejistotě a celkově kladnému emočnímu postoji k sobě*” (Blatný, 2001, str. 30). Arteterapie je ze své podstaty prostředkem, který může přinést světlo do labyrintu naší duše.

Pojem sebepojetí může při snaze o obecnou všezahrnující definici narážet na vágnost významu, což vyplývá z jeho holistické povahy. Psychologii sebepojetí je možné rozdělit do dvou základních výzkumných proudů. První z nich nazírá sebepojetí jako produkt procesu sebeuvědomění, druhý se zaměřuje na samotný proces formování sebepojetí (Blatný, 2001). Do tvorby sebepojetí může vstupovat cokoli, s čím se člověk v průběhu svého zrání a vývoje setkává skrze vlastní zkušenost (a to již od prenatálního období), co je mu předáno zprostředkovaně, co přijímá automaticky ze svého prostředí i čemu věnuje pozornost pouze ve svých myšlenkách a představách. Na tvorbě sebepojetí se klíčově podílí i náš temperament a celková struktura naší osobnosti. Celý proces je specifický tím, že spousta impulzů a pochodů v lidské psychice probíhá nejen na vědomé, ale z většiny na nevědomé úrovni.

Americký vývojový biolog Bruce Lipton uvádí, že nás naše vědomá mysl reprezentující naše přání a touhy „řídí” z pouhých 5%, zatímco 95% programů, na základě nichž fungujeme a reagujeme, spočívá v nevědomí. Nevědomí interpretuje jako část mysli, do které jsou přirozeným životním během v rámci rodinné a kulturní socializace nahrávána veškerá pravidla, která člověku umožní fungování v dané společnosti. Součástí tohoto procesu je i vznik sebeobrazu, sebepojetí, které přímo vyplývá z toho, jaký postoj k dítěti zaujmají jeho nejbližší pečovatelé a jakou zpětnou vazbu dítěti běžně poskytují. Pro tento proces je navíc zásadní fakt, že se děti zhruba do věku 7 let nacházejí svou mozkovou činností na úrovni Theta vln, které jsou aktivovány např. při hypnóze. Vidění světa, vztahové vzorce, morální zásady, systém hodnot, sebepojetí, to vše se do nás v tomto období hluboce zapíše a uloží právě do nevědomí, kterým jsme v zásadě řízeni, pokud neudržíme vědomí konstantně ve stavu teď a tady. Nevědomí pracuje na bázi zvyků, nahraných vzorců a programů. Z výzkumu Bruce Liptona vyplývá, že naše přesvědčení a obrazy, které máme v mysli o sobě i o svém okolí, spouští v mozku produkci příslušného „chemického koktejlu”, který skrze krev radikálně ovlivňuje stavbu a funkci našich tělesných buněk včetně genů. Nosíme-li v sobě např. přesvědčení o tom, že je svět plný nebezpečí a hostility a my jsme jeho obětí, vytváříme si tím příslušnou produkci stresových a dalších hormonů a látek, které ovládají naše psychické a fyzické zdraví (Dr Rangan Chatterjee|How To REPROGRAM

Your Mind While You Sleep To Heal The BODY & MIND!|Bruce Lipton. In: YouTube [online].2. 11. 2022 [cit.2023-08-03]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=GjcuD\\_Y9w9U](https://www.youtube.com/watch?v=GjcuD_Y9w9U)).

V zásadě je mnoho z nás (v českých sociokulturních podmínkách) naprogramováno na výkon, na soutěž, na zisk, na srovnávání se, na štěstí vyplývající z vlastnění věcí. Pokud je naše sebepojetí od narození formováno pocitem, že bychom mohli a měli dělat více, generuje to náš pocit nedostatečnosti a toho, že si nezasloužíme od života více, než máme<sup>4</sup>. Tento psychologický exkurz k podstatě prožívání našich životů považuji za klíčový, protože zásadním způsobem vymezuje rámec, ve kterém se myšlenkově pohybujeme a do něhož zasazujeme fakta a úvahy o dospívajících, jakožto i možnost změny jejich vědomí, které je možné dle stanovených hypotéz v praktické části práce dosáhnout arteterapeutickými metodami.

Otevřením tak komplexního problému jsme poněkud předběhli následující téma. Nicméně pojďme se nyní blíže podívat na samotný pojem sebepojetí. Naším úkolem zdaleka není komplexní souhrn všech teorií sebepojetí nebo souhrnný přehled existujících definic. Pro lepší pochopení pojmu a jeho šíře se zastavíme pouze nad některými z nich a rozšíříme si slovník o termíny příbuzné.

Současná sociální psychologie pracuje v kontextu sebepojetí se slovníkem základních pojmů, které přinášejí jasnější definice fenoménů vztahených k vlastnímu Já:

- *Činné já - zážitek sebe sama, já jako subjekt vlastních představ, myšlenek a volního úsilí.*
- *Sebesystém - konstrukt popisující sebereflexi zahrnující kognitivní, emocionální a konativní složku.*
- *Sebepojetí - představy a znalosti vztahované k já, kognitivní složka sebesystému.*
- *Sebehodnocení - dílčí a obecné soudy o sobě samém, emocionální složka sebesystému.*
- *Seberegulace - proces, ve kterém se uplatňuje naše já jako činitel ovlivňující vlastní chování, jednání a prožívání (Výrost, Slaměník, 2008, str. 104).*

---

<sup>4</sup> Ve smyslu prožívání spokojeného a naplněného života.

Encyklopedický atlas psychologie (2001) s heslem sebepojetí nepracuje, související informace můžeme nalézt pod pojmy Self, prožívání Self, selfpojetí, Já-prožívání, identita. Jak uvádí Blatný (2001, str. 7), snahy o rozdělení a definování Já a sebepojetí jsou v současné psychologii otázkou teoretických konceptů, nikoli empirické a diagnostické praxe (kde se oba pojmy v zásadě překrývají).

Carl Gustav Jung hovoří ve vztahu k Já o procesu individuace (z lat. individuuus nedělitelný), který by měl být ideálním završením lidského života. Spočívá v přijetí vědomých i nevědomých částí osobnosti, je spojen s rozvojem životní moudrosti a harmonizací vnitřního i vnějšího životního prostředí. Individuace je procesem stávání se sám sebou, na jehož konci člověk dosáhne svého „*bytošného jedinečného Já*“. „*Proces individuace probíhá ve dvou vývojových fázích, v první polovině života člověk prochází fází vytváření identity a ve druhé polovině fází individuální kultury*“, ve které se plně zaměřuje na svůj vlastní duševní rozvoj. Jde o to vyrůst, přestat být dítětem a naplnit svůj potenciál (Thorová, 2015).

Drapela uvádí pojem sebepojetí v rámci kapitoly o fenomenologickém přístupu k osobnosti. Sebepojetí je zde pojímáno jako stabilní centrum osobnosti. „*Sebepojetí jedince má značný vliv na duševní zdraví či nemoc. Pozitivní sebepojetí je známkou duševně zdravého jedince, zatímco negativní sebepojetí souvisí s maladaptací, depresí a dokonce se sociopatickým chováním.*“ Z fenomenologického vyplývá, že přijetí sebe a druhých s možností odpouštět, držení si pozitivního obrazu o sobě i s vědomím svých negativních vlastností a kreativní otevřenost vůči životu slouží zásadním způsobem ke zdravému a spokojenému vývoji jedince (Combs, Snygg, 1959 in Drapela, 1997).

Ch. Gordon provedl v 60. letech výzkum (Výrost, Slaměník, 2008, str. 97), ve kterém požádal respondenty, aby volně odpověděli na otázku „Kdo jsem?“. K podobným závěrům jako on posléze dospěla i řada dalších autorů. Odpovědi shrnul následovně:

- Sociální atributy (role, status, pohlaví, jméno, věk)
- Osobnostní atributy (zájmy, aktivity, interpersonální styly chování atd.)
- Míňení o sobě zahrnující vědomí vlastní kompetence, způsob regulace vlastního jednání, morální já vyjádřené stabilitou struktury hodnot
- Pocit osobní autonomie
- Globální sebehodnocení, sebeúcta (self-esteem)

Thorová pojem sebepojetí řadí k pojmu identita. Pracuje s pojmem ideální identita (v kontextu faktorů podporujících resilienci), která „*se vyznačuje hlubokým porozuměním vlastní osobě, flexibilitou, aktivním přístupem k životu, vnímáním vlastní účinnosti a odolností vůči sociálním tlakům, pozitivním sebepojetím, komunikačními dovednostmi, sebedůvěrou, schopností vytvářet realitické plány, zájmem o nové zkušenosti a o nabývání nových vědomostí*”. Účinnost je subjektivní myšlenka, že člověk dokáže kontrolovat a plánovat svůj život (Thorová, 2015).

K širokému pojmu identita se váže identita genderová, sexuální orientace, partnerská, skupinová, k psychické identitě patří naše hodnoty, postoje, názory, životní filozofie a pravdy. „*Sebepojetí se formuje na základě informací, které člověk o sobě získá introspekci a sebereflexí, konfrontací s názory druhých na vlastní osobu, kulturními vlivy, normami, hodnotami a vlastními zkušenostmi i interakcí s druhými lidmi*” (tamtéž, str. 286).

Rogersův humanistický a existenciální směr klade důraz na proces, který probíhá v naší identitě, v našem Já. Nejsme hotovou daností, stavem, ale moudře se vyvíjejícím organismem, který je „*psychofyzickým základem veškerého prožívání*” s potřebou seberozvoje. Vývoj sebepojetí u Rogerse vyvěrá z odezvy pečujících osob na projevy a chování malého dítěte. Pokud se dítěti dostává nepodmíněného kladného přijetí, nedostává se vnitřně do konfliktu, kdy kvůli uznání okolím potřebuje vyčlenit nějaké z prožitků sebe sama jako špatné či nežádoucí a může proto dojít k žádoucímu sebepřijetí (Drapela, 1997).

Je zkoumána dynamika a hierarchie jednotlivých Já v kontextu ideálních, nechtěných, možných a reálných Já, v kontextu pojímání minulosti, současnosti i budoucnosti a v rámci konfigurace rozličných sociálních situací. Jedná se o složitou mnohvrstevnatou strukturu s mnoha kognitivními obsahy, která není vnímána jako statický stav, ale proměnlivý proces, jehož konstituce a proměna jsou právě předmětem mnoha výzkumů. Jednotlivé reprezentace Já se mohou lišit v mnoha aspektech, některá zaujímají v sebepojetí centrální pozici, některá jsou okrajová (tamtéž).

Pro naše účely není až natolik zásadní pojmut veškeré teoretické koncepce sebepojetí, jejichž definice samy o sobě odrážejí složitost našeho Já. Ze širokého přehledu sestaveného Blatným podtrhneme teorii, že identita je „*vztahována k uvědomění si vlastní totožnosti, kontinuity a jedinečnosti, jde o existenciální prožitek, nikoli o reflexi Já na základě sebeznanosti*” (Van der Werff, 1990 in Blatný, 2001). Sebepojetí lze vnímat jako zaštiťující pojem pro své aspekty, složky a projevy, kterými jsou sebehodnocení, sebeúcta, sebevědomí a sebedůvěra (Blatný, 2001).

Pojmy identita a sebezpečí budeme v této práci používat jako pojmy synonymní a to v širším významovém pojetí citovaného Van der Werffa. Pojem sebehodnocení bude tvořit jádro našeho uchopení sebeobrazu adolescentů. Sebehodnocení bylo výše definováno jako emocionální složka sebesystému a je ústředním a viditelně demonstrováním projevem vývojové fáze dospívání, jak se ukáže v praktické části práce.

Sebezpečí dospívajícího člověka je intenzivně propojeno s jeho tělem, s jeho fyzickým obrazem, který se v průběhu pubescence někdy až dramaticky proměňuje. Tyto změny mohou být zdrojem ambivalentních pocitů adolescenta a reakce okolí má ruku v ruce s intenzivním emočním prožíváním přímý vliv na tvorbu sebeobrazu dospívajícího člověka. Markantní je to především u dívek, jejichž tělesnost a rozvíjející se sexualita se v tomto období demonstruje na venek nápadněji prostřednictvím sekundárních pohlavních znaků. U chlapců je dominantním rysem dospívání výška a růst svalů, které v kolektivu vrstevníků určují jejich sociální status a bývají též základem jejich sebehodnocení. *„Menší atraktivita paradoxně může představovat výhodu, protože se stane podnětem k dalšímu osobnostnímu rozvoji”* (nicméně takto vyspělé uvažování se může objevit spíše až v pozdní adolescenci a dále a lze je takto konstatovat z pohledu dospělého nezaujatého pozorovatele (Vágnerová, Lisá, 2021).

Zatímco u dospělého člověka je větší rozmanitost zdrojů, ze kterých může čerpat při změně svého sebeobrazu, jsou dospívající v tomto citlivém věku intenzivně formováni povrchní vizuální kulturou marketingu zaměřenou na dokonalost, soutěž v úspěchu a na to, jak věci vypadají. Tělesnost je logicky centrálním bodem jejich vztahování se k sobě i ke světu. Atraktivita postavy, způsob oblékání a úpravy zevnějšku, které demonstrují příslušnost k nějaké skupině či subkultuře, to vše dodává adolescentům pocit jistoty a sebedůvěry, definuje to jejich životní prostor. Vlivem sociálních médií a reklamy<sup>5</sup> dochází spíše než k vyjádření vlastní individuality k vytváření „replik” toho, na čem trh zrovna nejvíce vydělává. Stejně tak je i tělesnost a výše zmíněné fenomény u mladých lidí zdrojem

---

<sup>5</sup> Carr-Gregg hovoří o vlivu masmédií a zábavního průmyslu na předčasnou sexualizaci mladých lidí a jejich sexuální objektivizaci, a to především u dívek. Zpráva Americké psychologické asociace z roku 2007 přinesla důkazy o tom, že tento jev vyskytující se napříč celou společností nepříznivě ovlivňuje sebeobraz dívek a jejich zdravý vývoj a způsobuje nespokojenost s vlastním tělem, deprese a poruchy příjmu potravin (Carr-Gregg, 2012).

pocitu neúspěchu, úzkosti, vzteku, které „*může adolescent různým způsobem ventilovat, někdy i autoagresí*” (tamtéž).

Z hlediska sebepercepce je důležitým fenoménem „*iluze imaginárního publika*”, kdy má dospívající člověk pocit, že jej stále někdo sleduje a hodnotí (Elkind in Vágnerová, Lisá, 2021). S tím souvisí i postupně se rozvíjející sebereflexe, introspekce a konfrontace s okolím. Tím, že adolescent zvažuje a posuzuje svoje dosavadní hodnoty, reviduje svoje názory na svět a tím se restrukturalizuje jeho sebepojetí (Thorová, 2015).

Sebeobraz a sebepojetí úzce souvisí s naší rolí ve společnosti, s vědomím toho, zda máme jako lidské bytosti nějaké poslání a vyšší smysl. Žijeme v profánní společnosti a opomíjení spirituální složky našeho života je v podstatě tradicí. Tento stav výstižně shrnuje Stehlíková Babyrádová (2016), když píše: „*Hedonistické naladění lidstva je příčinou programového zapominání na rodinný původ, na role v osobním a společenském životě i na projevy osobní sounáležitosti s kosmem.*”

Vágnerová a Lisá dokreslují obraz připomínkou kulturních přechodových rituálů z jednoho vývojového stádia člověka do druhého, které v tradičních společnostech byly ve své podstatě prevencí mnoha patologických jevů na osobní i společenské úrovni. Role dětí/dospívajících byla jasně vymezena a rituál je následně posunut do dalšího životního období, s jasně definovaným sebeobrazem a z něj plynoucími životními úkoly. Rituály se mnohdy prováděly prostřednictvím překonání nelehké překážky či složením nějaké náročné zkoušky, jejíž zdolání ve společenství vzbudilo uznání důležité životní změny a dokazovalo připravenost na přijetí nové společenské role (Vágnerová, Lisá, 2021).

Rituály, obřady, víra, tradice, síla našich kořenů, vědomí řádu. To vše hraje v tvorbě sebepojetí ohromnou roli a to vše nám v naší společnosti chybí. Jsme vystaveni bezhraniční svobodě, která často hraničí s chaosem. Pokud si včas uvědomíme, že naší největší silou je, že jsme lidské bytosti, které si mohou navzájem pomáhat a posouvat se vzájemně ve svém vývoji, pak budeme obdařeni ohromným smyslem.

## 2.4 (Ne)harmonický psychosociální vývoj dospívajících

Uvažujeme-li o arteterapii ve školním prostředí, můžeme se vydat dvěma směry. První cesta je široká a vydáváme se na ní s kýmkoli bez ohledu na míru zvláštností, jimiž osobnost daného člověka, v našem případě dospívajícího, disponuje. Obecně definované cíle a potenciální přínosy arteterapie nabízí možnosti sebezvoje a hlubšího sebepoznání a sebeprožívání pro kohokoli.

Ostatně jak bylo pojednáno v předchozí podkapitole o vývojových specifikách adolescence, je toto životní období natolik komplikované a bohaté na životní změny a prožívání jedince, že samo o sobě vybízí k využití arteterapeutických nástrojů pro možnosti zpracování nových životních skutečností a možnosti lepšího zorientování se v nich.

Pokud se budeme chtít vydat užší cestou, zaměříme se na tu část dospívajících, která vykazuje symptomy výrazněji narušené vnitřní rovnováhy. Violet Oaklander dělí tyto děti do dvou základních skupin. Na ty, které mají **problém s navázáním dobrého vztahu a/nebo mají nízké sebevědomí, narušený pocit vlastní hodnoty a vnímání svého já (sebepojetí)** (Oaklander, 2022, str. 13).

Autorka knihy *Ukrytý poklad* hovoří o základních předpokladech, které vedou ke zdravému vývoji. Ten se děje přes plné zakoušení světa skrze smysly, intelekt, naše tělo a naši schopnost vyjadřovat emoce. V důsledku traumatizujících faktorů jako je například odmítnutí, zneužívání, opuštění a faktorů spojených s rodinnými a kulturními očekáváními a tlaky se některé z těchto oblastí mohou zablokovat nebo nedojde k jejich rozvoji. „*Smysly se otupí, tělo ztuhne, emoce se zablokují a intelekt se nerozvine, jak by mohl*” (tamtéž, str. 15).

Peter Pöthe uvádí trauma z odmítnutí jako jedno z nejzávažnějších témat, se kterým ve své psychoterapeutické praxi s dětmi setkává, a proto si mu dovoluji věnovat obsáhlou citaci. Na jeho popisu zároveň demonstrováme křehkost lidské psyché, která se umocňuje v období dospívání. „*K tomu, abychom se cítili odmítnutí někým, (...) koho milujeme, (...) a na jehož uznání závisí naše sebevědomí či sebeúcta, stačí „pouhá” ztráta zájmu (...) anebo latentní nedostatek věnované pozornosti a projevované lásky. Odmítnutí v nás vyvolává pocit, že nejsme důležití, že na nás nezáleží, že nejsme tak dobří jako jiní, že si nezasloužíme být milováni. Že to, co cítíme, vnímáme a co si myslíme, nedává žádný smysl*” (Pöthe, 2020).

Při práci s dětmi a adolescenty je důležité uvědomit si egocentričnost jejich prožívání. Jde o intenzivní pocit dětí, že cokoliv se jim děje špatného, je to jejich vina. O této egocentričnosti se běžně hovoří ve spojitosti s prožíváním malých dětí. Violet Oaklander však po dekáдах praxe práce s různými věkovými skupinami uvádí, že za různorodé strašné věci se obviňují děti jakéhokoliv věku. Dalším faktorem spojeným s neharmonickým vývojem dětí jsou **introjekty**. Jedná se o výroky hodnotící povahy směřující k osobnosti dítěte, které je přijímá v rané vývojové fázi za platné a které dokážou výrazně narušit jeho sebeobraz a další vývoj. Může se jednat o jediné slovo, které si dítě hluboce vštípí do své duše a které vytvoří filtr, přes který i v dospělosti vnímá svůj život (Oaklander, 2022) .

Introjekty velmi úzce souvisí se sebeúctou (self-esteem), která je součástí sebepojetí. Stejně tak souvisí i s pojmem resilience (psychická odolnost), kterému se budeme věnovat níže. Vliv na tvorbu naší sebeúcty má chování pečujících osob a autorit v životě dítěte, které představují nejen osobní, ale i společenské normy, na které člověk v životě naráží. Pokud je dítě chváleno, je jeho sebeúcta a sebevědomí vyšší a naopak. Vliv na tvorbu sebeúcty má i charakter daného dítěte, typ jeho emočního prožívání, sociální dovednosti a schopnost sebereflexe (Thorová, 2015). O mechanismu působení introjektů, našich vnitřních přesvědčení a sebeobrazů jsme již hovořili v souvislosti s výzkumem Bruce Liptona.

Podle Maslowovy hierarchie lidských potřeb sebeúcta předchází nejvyššímu stádiu vývoje, kterým je tvořivá seberealizace, ideální stav lidského bytí, kterého dosahuje dle autora této teorie málokdo. Sebeúcta je přímo provázána se sebeláskou. Pokud nebudeme mít naplněny a integrovány tyto základní kameny sebesystému, nelze dojít v jungiánském slova smyslu k individuace bytostného Já, naplnění potenciálu našeho života.

Anselm Grün se tematice představ o sobě a změně sebepojetí věnuje v knize Uzdravení skrze obrazy. Provází čtenáře cestou od rozpoznání škodlivých obrazů v nás k tvorbě obrazů, které mají sílu léčit. Arteterapie má potenciál tyto vnitřní obrazy skrze trpělivou práci s klientem odhalit a změnit.



Při své mentorské <sup>6</sup> práci se školními dětmi jsem měla možnost nahlídnout na sílu takového ztvárnění hluboko usazeného sebeobrazu, který nakreslila studentka 9. ročníku. Žila se silně zakořeněnou představou, že uvnitř sebe ochraňuje své malé já, kvůli kterému musí zůstat silná i v těžkých chvílích svého života a ochraňovat ho. Nabyla úzkostného strachu ze situace, kdy vlivem vnějších okolností propadne neovladatelným emocím, které jí znemožní udržet ochranný štít nad svým zranitelným vnitřním já. Tato skutečnost prožívání ji dostávala na hranici panických stavů, se kterými si nevěděla sama rady. Pod tíhou zodpovědnosti za složení úspěšných přijímacích zkoušek na střední školu se mi se svými pocity svěřila a na mou výzvu je nakreslila.

Vzniklý obraz byl pro ni samotnou velmi silný (příloha B, obr. 1). Během rozhovoru a vzpomínek na její předškolní období jsme byly schopny rozklíčovat a pojmenovat původ jejích strachů. Nabídla jsem jí perspektivu změny náhledu na sílu našeho vnitřního já a následně i změnu sebeobrazu, který může nakreslit, až ta představa časem uzraje.

Zhruba o měsíc a půl později se tak stalo a dívka sama sebe nakreslila s motýlími křídly, která v ní vzbuzovala radost, lehkost a pocit krásy. Její psychický stav se viditelně zlepšil, což mi i při jednom z dalších setkání potvrdila. Při pohledu na obrázek, který vytvořila před několika týdny, byla otřesená a její potíže se ztotožněním se s ním jsem si pojmenovala právě jako změnu vnitřního sebeobrazu.

Období mezi 12. - 14. rokem života lze podle Thorové klasifikovat jako typ tranzitorní (přechodové krize), nazývá ji krizí pubertální, krizí dospívání, krizí identity. V tomto období „*dochází k navyšování samostatnosti ve fungování, člověk přijímá nové role, potřebuje vyšší míru autonomie. Vzniká konflikt mezi závislostí na rodičích a jejich podpoře a potřebou osamostatnění nutnou k přípravě na dospělý život*” (Thorová, 2015, str. 26).

K tomuto typu vývojové a předvídatelné krize se může připojit ještě nějaký další druh krize, jako je krize situační, krize v mezilidských vztazích nebo v rodinném systému, krize

---

<sup>6</sup> Ve ScioŠkole, ve které pracuji, funguje na 2. stupni mentorský systém. Každé z dětí si vybere svého mentora, tj. průvodce, který je mu nejbližší, se kterým řeší nejen školní záležitosti, ale dle míry potřeb a důvěry i osobní/intimní oblast svého života

vyvěrající ze sociální patologie: zneužívání návykových látek, závislost na technologiích a hrách, dysfunkční rodinné vztahy, šikana<sup>7</sup>, domácí násilí apod.

Věhlasný dětský psycholog Zdeněk Matějček zmiňuje výzkum ze 70. letech 20. století zkoumající v českém prostředí vliv rozvodů na děti v různých vývojových fázích. Ukázalo se, že nejhůře rozvod rodičů děti ve středním školním věku, tj. cca mezi 9. - 12. rokem, který považujeme často za neproblémový. Stejně tak se projevovaly v tomto věku největší těžkosti s vyrovnáním se dětí s novými partnery jejich rodičů. Tento jev je potřeba dát do korelace s faktem, že dívky přijímají „*vědomí svého ženství a chlapci vědomí svého mužství ještě před svým fyziologickým pohlavním dozráváním*“, tedy že „*funkce psychická předchází funkci fyziologickou*“ (Matějček, 2015, str. 61, 63). „*Poznat v tomto věku dobře druhé děti znamená mít i dobrý základ pro porozumění druhým lidem v době dospělosti*“ (tamtéž str. 64).

Poslední citovaná věta by mohla zapadnout. Je ale nesmírně důležitá pro arteterapeutickou praxi s cílovou skupinou adolescentů. Skupinová arteterapie umožňuje jejím členům jiný stupeň poznání, nežli se děje během běžného fungování ve třídě, kde již bývají v tomto věku masky sociálních rolí víceméně rozdány. Masky, jejichž odložení je děsivě ohrožující a úlevné zároveň. Nastolení jiné úrovně vzájemné komunikace bez tlaku na výkon a boj o uznání či touhy ztratit se v davu a zmizet je právě možností poznat dobře druhé děti. A to i s jejich krizemi, úzkostmi a stíny.

Jedna z krizí nese název moratorium neboli odložení identity a je specifické pocíťováním nejistot ohledně vlastní identity, trápením se, pocity úzkosti, hledáním alternativ, konflikty mezi vlastními pocity a názory a názory autorit. Je vyjádřením snahy o dosažení stability v podmínkách nestabilního, roztříštěného sebepojetí (Vágnerová, Lisá, 2021). Jak uvádí Pöthe (2020, str. 129): „*Anna Freudová napsala, že „normální adolescent“ neexistuje. Myslela tím to, že dospívající se chovají často nesrozumitelně a chaoticky, ale i to, že „bláznit“ je v dospívání přirozené a dokonce i žádoucí*“.

Období „bláznění“ se demonstruje i rizikovým jednáním, jehož vrchol leží 14. a 15. rokem. Restrukturalizace lidské duše a hledání nové identity během adolescence je úzce

---

<sup>7</sup> „*Vědomí fyzické zdatnosti přispívá k rozvoji uspokojivého sebepojetí, protože ji lze považovat za důležitý předpoklad soběstačnosti a nezávislosti. (...) Pokud je uplatňována proti slabším jedincům, bývá výrazem nejistoty, nezralosti nebo pocitů méněcennosti*“ (Vágnerová, 2021. str. 386).

spojeno s tématy života a smrti a hledáním jejich protikladů. Tam, kde není stálost identity, není ani stálost života. Pokud navíc žije dospívající v prostředí tělesného a duševního strádání, stresu, nepochopení, nedůvěry, zmatků, přehnaně stimulující výchovy, tlaku na výkon a absence smyslu, není překvapující, že jednou z nejčastějších příčin úmrtí v adolescenci jsou úrazy a sebevraždy. „*Překotné přemýšlení o sebevraždě či pokusy o ní, experimentování s život ohrožujícími aktivitami či sebepoškozování může v období totální nestálosti paradoxně sloužit k uvědomění si života a jeho ceny. Ceny, která může být ve stavu absolutní anarchie velmi nízká*“ (Pöthe, 2020, str. 155).

Situace je navíc ztížena tím, že u dospívajících není vždy snadné poznat, co je ještě v normě a co bychom už měli vyhodnotit jako varovný signál. V praxi jsem se setkala s případy, kdy škola vyhodnotila projevy chování dítěte jako rizikové a vyžadující okamžitou konzultaci s dalšími odborníky mimo školu, zatímco rodiče problém přičítali intenzivním a dlouhotrvajícím projevům adolescentní krize a doufali v jeho odeznění.

V této oblasti se setkáváme se dvěma termíny. Jedním je *disharmonický vývoj*, který se používá před pubertou a během ní, druhým je „*porucha osobnosti jako dlouhodobá odchylka struktury osobnosti*“ (Thorová, 2015), která se diagnostikuje od 16 - 17 let. Během adolescence se zvyšuje náchylnost k psychopatologickým procesům a výskyt psychiatrických onemocnění - afektivních poruch, schizofrenie, poruch příjmu potravy a zneužívání látek. Fyziologická reakce na stres je větší, vyskytuje se vyšší míra úzkosti, častější jsou panické poruchy (tamtéž).

Důvodů, proč se u některých dospívajících rozvine duševní choroba, je mnoho a jsou různorodé. Mezi rizikové faktory patří zmíněné genetiky a epigenetiky - introjekty, rodinná dynamika, vliv společnosti, vztahy s vrstevníky, nedostatek rodičovské péče atd. V jádru těchto spouštěčů stojí bolest, která zasahuje všechny vrstvy bytosti včetně té tělesné a která vyvěrá z prožitku „*smutku ze ztráty milované osoby, strachu z opuštění, prožitku ponížení a ztráty sebevědomí, pocitu vlastní bezcennosti, pocitu bezmoci či nekonečné úzkosti (...)* Tyto prožitky (...) odpovídají konkrétním událostem nebo řetězci událostí, které se s námi děly od okamžiku našeho narození a pravděpodobně ještě o nějaký ten měsíc dříve“ (Pöthe, 2020, str.13). Na základě těchto prožitků vzniká lidské sebepojetí, postoje, hodnoty, vzorce chování, strategie přežití a vyrovnávání se se zakoušenou skutečností.

Ve své školní praxi se setkávám s adolescenty s úzkostnými projevy, s poruchami pozornosti a hyperaktivity, s dětmi s poruchami autistického spektra, s poruchami příjmu potravy, se sebepoškozováním. Vlivnými faktory působícími na harmonický vývoj dětí

a dospívajících jsou specifické poruchy učení, strach ze selhání (výkonnostní frustrace), problematizace genderové a pohlavní identity, šikana, extrémní sebekritika i kritika okolí, vliv psychologické manipulace od blízké osoby atd.

Skupina druhostupňových dětí, se kterými jsem pracovala v rámci ověřování stanovených hypotéz během skupinové arteterapie, byla složena původně z osmi dětí. Charaktery a projevy chování jednotlivých dětí přinesly do skupiny téma výrazného ostychu v kolektivu, nadměrného sebepodceňování, téma potřeby dodržovat pravidla překračující empatii vůči ostatním a jistá sociální neobratnost, téma bezpečí vnitřního světa versus orientace ve vnější společnou realitu a další, kterým se budeme v návaznosti na konkrétní arteterapeutické techniky a metody věnovat v praktické části práce. Jedna z dívek je cizinka, která utekla se svou rodinou do České republiky před válečným konfliktem na Ukrajině. Další ze zúčastněných děvčat má diagnostikovaný Aspergerův syndrom, který pro účely pochopení arteterapeutického procesu ve stručnosti představím.

Aspergerův syndrom patří mezi pervazivní vývojové poruchy, příčinou jeho vzniku je postižení CNS nebo její neurodegenerativní změny. U Aspergerova syndromu nedochází k postižení inteligence nebo narušení vývoje řeči, ačkoli se v těchto oblastech člověk s Aspergerovým syndromem projevuje nestandardně. Zjevné jsou obtíže v oblasti komunikace a sociálního chování v důsledku disharmonického vývoje osobnosti (Vágnerová, 2014).

Lidé s touto diagnózou špatně dekódují komunikační průběh a záměr partnera v diskuzi, nerozumí humoru a nadsázce, mohou ignorovat potřeby svého okolí, nereagují očekávaným způsobem. Mohou se projevovat emoční nevyrovnaností, přecitlivělostí a nekontrolovatelnými záchvaty vzteku na zdánlivě banální podněty. Lpí na uplatňování logiky a pravidel tam, kde je potřebná větší psychická flexibilita s ohledem na konkrétnost situace, neodpovídají sociálnímu kontextu. Projevují se rigidním chováním, monotónností vyjadřování. Svým koníčkům se věnují intenzivně a ztrácí při nich pojem o čase. Vyhledávají řád, opakování. Lidé s Aspergerovým syndromem si své potíže uvědomují, mívají nízké sebevědomí a hrozí u nich riziko suicidálního jednání (tamtéž).

## 2.5 Důvody pro zavedení arteterapie do základních škol

Má-li být škola místem, kde děti/dospívající opravdu připravujeme na budoucnost, je nezbytné, abychom se pozastavili u pojmu resilience a snažili se ho nahlédnout prizmatem možností arteterapeutických metod. **Resilience** je schopnost odolávat nepříznivým podmínkách, schopnost vypořádat se s nimi, je to odolnost vůči prostředí, ve kterém žijeme a které dokážeme regulovat takovým způsobem, aby na nás nepůsobilo destruktivně.

Odolnost dnešních dětí je často tematizována. To, v jakém psychickém stavu je dětská populace, musí být bráno mnohem vážněji na odborné i celospolečenské úrovni. Je sice možné, že dnešní děti a dospívající jsou méně psychicky odolní, ale právě v kontextu dnešní nejisté a strachuplné doby o nich „*potřebujeme více přemýšlet, lépe se vcítovat, dávat prostor jejich názorům a naplňování potřeby bezpečí*” (Pöthe, 2022). Prázdnými frázemi, že mladí dnes nic nevydrží, že jsou líní a že je zajímají akorát mobily, my dospělí poukazujeme na naše vlastní selhání a psychická zranění. To my jsme našim dětem připravili to, do čeho se narodili. Není potřeba se za to vinit, ostatně nejsme první generace v řadě, říká se tomu historický vývoj. Je ale potřeba nežít automatickým samospádem, být vědomější a začít situaci měnit. A tím měnit míním měnit sám/sama sebe a pak moje nejbližší prostředí, ve kterém můžu reálných změn dosáhnout.

Thorová (2015) nabízí ve Vývojové psychologii ucelený přehled protektivních faktorů, které zvyšují pravděpodobnost rozvinutí a uplatnění resilience.

Patří sem například:

- Sebepoznání, pozitivní sebepojetí, rozvinutí komunikačních schopností, zvědavost a zájem o nové zkušenosti a své okolí, aktivní přístup k životu, sebedůvěra
- Schopnost zvládat silné a negativní emoce a impulzy, vnitřní motivace, touha po změně, schopnost vybírat si, čemu věnovat pozornost
- Schopnost definovat a řešit problémy, dovednost pozitivně přerámovat zažité vzorce a struktury myšlení, iniciovat změnu, překonávat výzvy, víra v dosahování vlastních cílů
- Dobré vztahy s rodinou, s vrstevníky, pečujícími osobami

Uvedený seznam faktorů pozitivně ovlivňujících odolnost jedince se takřka překrývá s cíli arteterapie uvedené v podkapitole 1.2. Propojuje se zde poptávka po generační změně s nabídkou jedné z uměleckých terapií. Koncept školou nabízených seberozvojových skupin vedených např. formou arteterapie, které by byly na stejné úrovni jako jsou hodiny matematiky nebo českého jazyka, by mohl vyřešit školou obecně tabuizovaná, a přesto nejzásadnější témata - kdo jsem, jaká je moje identita, jaké jsou mé bytostné kompetence a jak je řídit, jak se mohu díky svojí aktivitě rozvíjet a měnit. Nikoli například v českém jazyce, ale v tom, jak být v životě spokojený člověk, který si uvědomuje zodpovědnost sám za sebe a cítí se svobodný a kompetentní stát si v životě dobře.

Období adolescence přináší úkoly jako je např. dosažení osobní nezávislosti, rozvinutí sebepojetí, rozvinutí postoje k sociálním skupinám a institucím, rozvinutí svědomí, morálky a hodnotové škály (Thorová, 2015, str. 33). Rozvoj kompetencí podporuje sebeúctu. V případě, kdy dospívající člověk nevidí hodnotu v osvojování učiva, které je mu ve škole předkládáno a tím pádem ani nemá motivaci k učení a získávání dobrých známek, protože v tom nevidí smysl, tak je otázkou, jak velký vliv má jeho každodenní pobývání ve škole na tvorbu jeho sebeobrazu, sebehodnoty, sebevědomí.

Během dospívání jsou ústředním tématem právě otázky týkající se smyslu a hledání toho, co mladého člověka ve světě definuje. Pokud nemá možnost se identifikovat s tím, co je mu předkládáno den po dni ve školním prostředí, může to akorát prohlubovat jeho vnitřní zmatek a odpojení se od své podstaty.

Výhodou, kterou nám školní prostředí nabízí, je skupina vrstevníků. *„Skupinová identita funguje jako opora individuální identity dospívajících. Přináší jim určitou jistotu ve vztahu k sobě i k okolnímu světu”* (Vágnerová, Lisá 2021).

S vrstevnickými skupinami v terapii pracuje např. psycholožka Vivan Center Seltzerová. Hovoří o vrstevnické aréně (peer arena), která slouží v jistém smyslu jako sociální „laboratoř” poskytující svým členům zpětnou vazbu, reflexi a možnost sebereflexe, emoční podporu a odhadnutí svého potenciálu, ohmatávání si různých identit, hledání svých hodnot a postojů (Thorová, 2015).

Vrstevníci jsou v životě dospívajících nejdůležitější referenční skupinou. Na symbolické úrovni společně drží kormidlo lodi, o které ještě netuší, kam přesně pluje. Jediné, co instinktivně vědí, je to, že tu loď již nemohou řídit jejich rodiče a že si svou cestu životem nyní chtějí vybrat sami. Pro dospívající v období prepubescence/rané pubescence je

nevyhnutelné i náročné zároveň zhostit se tohoto úkolu. Stylem pokus omyl zjišťují jak, kam a proč vlastně plout. Analogicky k věku, kdy se jako batolata učili stavět na vlastní nohy a čelili s odhodláním mnoha dílčím neúspěchům.

Vágnerová a Lisá ve Vývojové psychologii věnují skupině vrstevníků zvláštní podkapitolu, u jejíž definice a funkce mě intenzivně napadala ještě jedna analogie - a to shoda s podstatou arteterapeutické skupiny, která v ideálním případě saturuje potřeby svých členů.

Patří mezi ně:

- Potřeba stimulace skrze společné aktivity a prožitky
- Potřeba nové zkušenosti skrze experimentování a učení se novým věcem (dovednostem, schopnostem) a sdílení svých prožitků a názorů a vývoj sebehodnocení
- Potřeba jistoty a bezpečí a tvoření bezpečného zakotvení mimo rodinu
- Potřeba být akceptován a od ní se odvíjející rozvoj sebedůvěry a identity (Vágnerová, Lisá, 2021, str. 425-426)

Pokud je školní prostředí samo o sobě „inkubátorem“ všech těchto procesů, proč neumožnit školám takřka kvantový skok v tom, jak provést dospívající vědomě prostřednictvím uměleckoterapeutických metod a technik, v našem případě arteterapeutických? Doposud se o výchovně vzdělávacím procesu přemýšlelo v intencích preventivních programů (zajišťovaných školními metodiky prevence), stmelování třídních kolektivů prostřednictvím teambuildingových aktivit, skrze účast na různých postojích tvorných a hodnotově zaměřených programech a skrze působení výchovných poradců a školních psychologů (u posledních dvou jmenovaných často spíše na individuální úrovni).

Arteterapeut může být člověkem mimo „krabičku školy a učitelů“, se kterým by dospívající kromě rodičů mohl navázat vztah: „*V době, kdy se dospívající dítě odtahuje od rodičů, se mohlo obrátit na jiné dospělé z kmene, aby u nich našlo jistotu a kontakt. Jestliže však nablízku není jiný dospělý než váš rodič, pak je přirozené, že se zcela zaměříte na své vrstevníky*“ (Siegel, 2016, str. 41). Dětem a dospívajícím se kontaktem s arteterapeutem vytvoří další možnost pro vznik bezpečného vztahu, v rámci kterého se mohou rozvíjet jejich sociální dovednosti, „*což je nejlepší prevencí vzniku konfliktních*

situací” (Thorová, 2015). Smysluplnými a důvěryhodnými vztahy s dospělými je u adolescentů saturována potřeba jistoty, bezpečí, seberealizace a otevřené budoucnosti.

Carr-Gregg před deseti lety uvedl, že *„odbornou pomoc vyhledá méně než 30 procent dospívajících s depresí, úzkostí a jinými duševními poruchami.“* Příčinou může být nemožnost rodičů vidět a připustit si, že se děje něco vážného; nepozornost k neobvyklým projevům, které mohou dospělí číst jako součástí změny chování adolescentů; strach. Odkládaný problém může nečinností rodičů narůst, prohloubit se a ztížit následnou léčbu (Carr-Gregg, 2012).

S tímto může na úrovni diagnostiky pomoci arteterapie, která například u projektivních testů dokáže získat reálné kresby, arteterapeutické artefakty, tedy jakési zhmotnělé „důkazy“ pro rodiče, kteří tváří v tvář ztvárněnému a již o něco více fyzicky projevenému svědectví o psychickém stavu jejich dcery/syna mohou získat potřebný impulz k řešení situace a zajištění adekvátní odborné pomoci.

Tento postup by bylo vždy zapotřebí konzultovat s dětmi a k takovéto aktivitě by byl zapotřebí jejich výslovný souhlas, bez něhož by se s největší pravděpodobností neodvratně narušila důvěra v arteterapeutickém vztahu. Z vlastní zkušenost ale vím, že někdy jsou děti nečinností svých rodičů takřka poškozovány a jsou schopny využít jakýchkoli prostředků, které by přiměly jejich rodiče ke změně postojů a k potřebné pohnutce situaci řešit.

Situace v našich českých podmínkách se za poslední roky změnila bez ohledu na odhadovaný počet dospívajících, kteří psychologickou pomoc z nějakého důvodu ani s pomocí rodičů nevyhledají. Nacházíme se v historickém momentě, kdy čelíme zvýšené potřebě dětí a adolescentů najít odbornou psychologickou, psychoterapeutickou nebo psychiatrickou péči. Jak popsal Peter Pöthe ve své nejnovější knize *Vývojová a vztahová terapie dětí*, v roce 2022 to v ordinacích dětských psychoterapeutů a psychiatrů vypadalo, *„jako by se virová epidemie „přeformátovala“ na epidemii panické úzkosti, sebeubližování, sebevražd, pohlavní dysforie nebo chemických závislostí. (...) Dětské psychiatry, stejně jako dětské psychoterapeuty, buď nejsou vůbec, nebo mají několikaměsíční čekací lhůty na přijetí“* (Pöthe, 2022).

Děti na základní škole jsou dnes o možnostech psychologické pomoci informovány mnohem lépe a to neodmyslitelně i díky výše vyjmenované poskytované péči ze strany škol. Vzhledem ke vzrůstajícímu výskytu úzkostí, sebepoškozování a dalším poruchám chování a harmonického prožívání, a vzhledem k obecně velkému nedostatku odborníků poskytujících adekvátní péči v této oblasti právě dospívajícím, je třeba výrazně změnit cíle



výchovně vzdělávacích institucí. Tváří v tvář nezastavitelně se rozvíjejícím technologiím 21. století by se mělo české školství přestat bránit nezbytné transformaci a nejen začít děti připravovat na budoucnost místo na minulost, ale především se postarat o jejich aktuální potřeby a maximalizaci možností jejich zdravého vývoje. Naší prioritou by mělo být umět na úrovni výchovně vzdělávacích institucí řešit zvýšený prožitek tísně a negativních emočních stavů u adolescentů.

# PRAKTICKÁ ČÁST

### 3 ARTETERAPIE S DĚTMI NA 2. STUPNI ZŠ

*„Někdy je těžké začít nebo udělat něco přesně podle vašich představ, a jestli si toto neprožijete na vlastní kůži, nebudete schopni pomoci druhým, když nevědí kudy kam.”*  
*Marian Liebmann*

Pedagogická práce s dospívajícími na druhé stupni, prepubescenty, pubescenty, adolescenty, „pubertáky” a jakkoli jinak tyto tvárné lidské bytosti v tak důležitém, intenzivním, ba „turbulentním” období jejich života označíme, mě naučila mimo jiné i této věci: den po dni se snažím zasít semínko, které možná jednoho dne vyklíčí; je ale pravděpodobné, že výsledky své práce už neuvidím.

Arteterapie má oproti práci průvodce/učitele výhodu v tom, že výsledky vidí, nebo může vidět. Umím si ale představit, že velkou část toho zasetého bude projevena později a rozvíjena dál životem. Dospívajícím se mění život pod rukama. Každý díl mozaiky, který do něj přidáme a každý nabídnutý způsob, jak mozaiku lépe poskládat, se počítá. I kdyby jen na chvíli.

Arteterapeutická setkání se skupinou dospívajících je pro mě místy chůze po tenkém ledě, vysoká škola empatie a nelpění na vlastních očekávání. Na následujících stranách nabízím pohled do mého výzkumného procesu, který byl velmi objevným a obohacujícím.

#### 3.1 Úskalí a přínosy arteterapie ve školním prostředí

Tato kapitola je věnována úskalím, kterým jsem jakožto studentka arteterapie čelila v průběhu své absolventské práce. V pracích obdobného charakteru stojících na kvalitativním výzkumu mi přijde nejen vhodné, ale dokonce žádoucí sdílet praxi, která může být do budoucna nápomocna k tomu, aby se neopakovaly stejné nefunkční postupy.

Nevnímám je jako neúspěch, ale jako obohacující zkušenost při hledání cest k cíli. Sdílení mých osobních poznatků je vyjádřením potřeby budování vhodných vnějších podmínek pro práci arteterapeuta ve školním prostředí a v neposlední řadě je důkazem živosti mezilidských vztahů, jichž se arteterapie týká především.

Následující podkapitoly budou reflektovat mou zkušenost se dvěma skupinami. První realizovanou zkušenost se skupinou označím jako „Skupina A” a popíšu na jejím příkladu obtíže, se kterými jsem se vyrovnávala, a které mě vedly napříště k praktickým změnám arteterapeutického procesu od samého jeho počátku. Druhou, revidovanou zkušenost, která je základem pro vyhodnocení kvalitativního výzkumu v této práci, označím jako „Skupina B”.

### 3.1.1 Sestavení skupiny

**Skupina A:** Pro skupinovou arteterapii jsem oslovila studentky, u kterých bylo možné zaznamenat pokles motivace ke školní práci či prožívání radosti, některé z nich projevovaly v běžném životě ve škole známky úzkosti, hlubokého smutku, některé hovořily o svých náročných psychických prožitcích a stavech, o sebepoškozování, o komplikovaném prožívání rodinných vztahů.

S nabídkou skupinové arteterapie jsem individuálně oslovila šest dívek od 6. - 9. třídy. Jako cíl našich setkání jsem uvedla vytvoření prostoru pro jejich výtvarné sebevyjádření, možnost hlubšího pochopení sebe sama, možnost sdílení v bezpečném prostředí s ostatními dívkami. Dívky byly seznámeny s tím, jakým způsobem, kdy a kde a s kým budou pracovat. Věděly, že je skupina uzavřená a domluvily jsme se na pravidlech fungování skupiny.

V tomto složení se skupina sešla pouze jednou. Dynamika skupiny o šesti členech byla funkční, dívky se navzájem znaly a některé spolu své příběhy a těžkosti běžně sdílely. Při reflexi jejich výtvorů se skrze symbol motýla nakresleného jednou z nich otevřelo téma sebepoškozování. Za pár dnů jsem mluvila s jednou z účastnic, která si toto téma zpracovávala individuálně a snažila se mu ve skupinových hovorech vyhýbat, jelikož v ní vyvolávalo příliš silné emoce. Domluvily jsme se tedy spolu na možnosti individuálních setkání. Do skupiny již nepřišla.

**Skupina B:** viz níže v 3.1.2. v kontextu širších souvislostí.

### 3.1.2 Čas setkání skupiny a motivace účastníků

**Skupina A:** Čas byl z praktických důvodů vybrán v rámci vyučování místo jiných školních aktivit, ze kterých byly dívky omluveny. S podmínkami souhlasily, nicméně se ukázalo, že to nebylo vhodné řešení, jelikož jedna z účastnic později preferovala původní školní aktivitu, která pro ni byla v tu chvíli důležitější. Ačkoli jsme si v rámci stanovení úvodních pravidel řekly, že pro fungování a smysluplnost skupiny je potřeba zůstat její pravidelnou součástí, jako mnohem důležitější faktor se ukázala právě motivace k účasti a absence alternativního atraktivního programu v rámci školy v době konání arteterapie.

Jelikož jsem skupinu sestavovala já a až na jednu výjimku jsem byla především já sama motivována výběrem těchto dívek s vizí, že by jim arteterapie mohla otevřít další životní možnosti, důležitost síly jejich vnitřní motivace pro setrvání ve skupině jsem podcenila.<sup>8</sup>

**Skupina B:** Při dalším pokusu o nabídnutí arteterapie studentům jsem tedy jako zásadní podmínku pro možnost arteterapeutické práce ve škole a její kontinuity stanovila dobrovolnost a aktivní výběr nabízeného cyklu setkání ze strany studentů a vysokou motivaci členů skupiny. Vybrala jsem ke konání arteterapie pevně daný čas v rámci rozvrhu, který byl jednoznačně stanoven a nebylo tak možné se věnovat jiným aktivitám. Na konkrétním minimálním počtu přihlášených účastníků jsem netrvala s vědomím, že pro danou věkovou kategorii a školní prostředí bude možná vhodnější individuální forma arteterapie a že se možná skupinu ani nepodaří sestavit.

Moje obavy nebyly potvrzeny. Do skupiny se přihlásilo osm zájemců. Velkou roli hrál i způsob, jakým byl program studentům prezentován. Místo arteterapie, která může v potenciálních účastnících vyvolat nepříjemné asociace a obavy vycházející ze slova

---

<sup>8</sup> Pro lepší pochopení kontextu této práce je vhodné doplnit, že ScioŠkola je prostředím, ve které jsou děti vnímány jako partneři, nepoužívá se vykáni, děti mají větší práva vybírat si a rozhodovat se, co je pro ně v danou chvíli přijatelné a smysluplné, ale mají též větší zodpovědnost za svůj proces vzdělávání a při péči o školu a její chod.

terapie, jsem zvolila pojmenování „tvoření s prvky sebepoznání a sdílení“ a podpořila tím zvědavost. Anotace, kterou měli studenti před zapsáním do skupiny k dispozici, popisovala na obecné úrovni reálně proces, který se bude v hodinách odehrávat a zájemcům jsem osobně vysvětlovala, jak budou setkání probíhat.

### 3.1.3 Velikost skupiny

**Skupina A:** Na počátku, jak jsem uvedla výše, čítala skupina šest dívek. Za předpokladu, že by se všechny dívky pravidelně účastnily, by skupinová dynamika dobře fungovala. Jedna dívka skupinu opustila po prvním sezení, druhá po třetím. V počtu čtyř skupina jako taková přestala poskytovat z dlouhodobější perspektivy dostatečné množství potřebných podnětů, interakcí a proudění dostatečného množství nápadů, které by byly nosné pro naplňování cílů našich setkání. Vlivem dalších neočekávaných absencí studentek ve škole a četných onemocnění se původní skupina rozpadla a setkání byla několikrát zcela vynechána nebo se uskutečnila ve formátu, který nebyl nosný.

Dříve otevřená témata jsem v jednom případě řešila během individuálního setkání. Ukázalo se, že to bylo pro danou dívku mnohem příjemnější a méně stresující, nežli sdílení ve tří až čtyřčlenné skupině, která nebyla dostatečně silná pro skupinovou podporu.

Marian Liebmann (2005) uvádí jako vhodnou velikost skupiny šest až dvanáct členů, podmínkou je možnost vzniku koheze skupiny a dostatečný prostor na sdílení každého z členů a udržení vzájemného očního kontaktu. Já jsem z důvodu možných absencí dětí ve škole došla k optimálnímu počtu deseti členů ve školní arteterapeutické skupině v případě úzkostně laděných dospívajících dívek na 2. stupni.

Moje další zkušenost s jinak laděnou skupinou ukázala optimální počet šest až osm členů.

**Skupina B:** Jak jsem již zmínila výše, druhá skupina měla osm členů. Zásadní rozdíl byl v různorodosti členů, ve změně vedení skupiny, ve vstupní motivaci členů, ve změně komunikování cílů našich setkání, ve změně nastavení arteterapeuta na radost z probíhajícího setkání místo křečovitého focusu na cíl. Celkové klima a nastavení skupiny se proměnilo, umožnilo spontaneitu procesu. Počet osmi účastníků byl naprosto dostačující pro naplnění mého kapacity zachytávat probíhající interakce a procesy, pro možnost

uspokojivého sdílení členů skupiny a pro dostatečný prostor na řízené rozhovory. Dynamiku vzájemných vztahů a procesů podpořil výrazně i fakt, že se oproti první zkušenosti nejednalo o skupinu složenou pouze z dívek, ale ve skupině byli i tři chlapci.

Jsem si vědoma toho, že se průběh arteterapeutického procesu přímo odvíjí od kompatibility či naopak nekompatibility projevů chování jednotlivých členů skupiny. Speciální pozornost je tomu pak potřeba věnovat ve školním prostředí, ve kterém vynikají děti s dominantními, hlasitými projevy a extrovertním laděním osobnosti. Ty na sebe mohou nadměrně vázat pozornost arteterapeuta a zaplňovat svou výraznou reakčností prostor na úkor sebevyjádření tišších a introvertněji laděných osobností.

### 3.1.4 Arteterapeutické pole při strukturované práci

**Skupina A:** Při zadání arteterapeutické práce, na které měl každý pracovat sám, jsem uváděla, že ponoření se do kresby je intenzivnější a hlubší, když probíhá bez hlasitého komentování a navazování hovoru s dalšími účastníky. Přirovnávala jsem proces tvorby k psaní deníku, který také člověk rád píše někde v klidu o samotě. Výsledkem však bylo zmrazení spontánních akcí mezi děvčaty, která se pak ostýchala mezi sebou více sdílet a rozprávět se o svých výtvorech. Nedostatečná empatie z mé strany způsobená nezkušeností zapříčinila do velké míry zastavení spontaneity u dívek a ještě větší pokles motivace k účasti na skupině, kde se nepodařilo nastavit potřebné terapeutické prostředí, ve kterém by účastnice mohly společně překonávat samotu svých úzkostných nálad.

V případě úzkostně laděné skupiny bych příště vědoměji pracovala s volnými tématy a více bych v roli arteterapeuta akcentovala podporu vzájemných interakcí mezi dívkami prostřednictvím skupinových technik. Pokud používáme projektivní kresebné metody, je potřeba brát v úvahu fakt, že někteří adolescenti znají minimálně metodu kresby postavy a při zadání takovéto práce na ně může doléhat nepříjemný pocit, že jsou diagnostikováni, což je pro arteterapeutický proces kontraproduktivní.

**Skupina B:** Vitalita druhé skupiny byla na zcela jiné úrovni, výrazná spontaneita reakcí mezi účastníky podporovala arteterapeutický proces a strukturovaná práce (jasně zadaná) byla vhodnou volbou, která podporovala zacílení pozornosti na zadané téma.

Arteterapeutické pole, ve kterém se mohly zdárně odehrávat a rozvíjet potenciálně léčivé procesy, bylo nastaveno od počátku jinak než ve skupině A.

Poučena první zkušeností jsem do arteterapeutického procesu s druhou skupinou vstoupila s větší lehkostí a hravostí a se záměrem ponechat tvorbu dynamika na jejich účastnících, více se upozadit, hlídat bezpečný prostor a podporovat účastníky ke vzájemným interakcím při reflexi svých výtvorů. Byla tak umožněna i změna projevu u členů skupiny, kteří výjimečnost naší uzavřené skupiny oproti jiným hodinám dobře vnímali a kvitovali a mohli se v ní více projevit.

### 3.1.5 Dvojitá role arteterapeuta/průvodce (učitele)

**Skupina A:** Jedním z dalších úskalí, se kterým jsem byla nucena se vypořádat, byla moje dvojitá role. Role průvodkyně a role arteterapeutky. Děti si ve ScioŠkolách budují k průvodcům dle zkušenosti mé i mých kolegů osobnější vztah, nežli je na klasické základní škole běžné. Vztah je založený na větší míře důvěry, na sdílení osobního života, vzájemných hlubších vhlédů do oblasti hodnot a postojů. Průvodci mnohdy znají děti nad rámec svých profesních potřeb, a to z pouhého zájmu o děti, které s nimi své radosti i starosti sdílí.

Základem jakéhokoli terapeutického procesu je vytvoření vztahu mezi klientem a terapeutem založeného na důvěře. Z tohoto úhlu pohledu se zdá být již navázaný vztah výhodou. Jelikož je však vztah arteterapeut - klient a průvodce - student rozdílný, způsobuje tato dichotomie pro dosud nezkušenou studentku arteterapie obtížnou situaci. Arteterapeutický vztah má jiná pravidla a terapeut v ní disponuje jinou mírou sdílnosti a jiným typem reakcí.

Narážela jsem na momenty, během kterých jsem ve výtvorech studentek viděla příběhy, které mi byly již známy a z nichž by bylo mnohem vhodnější udělat téma hovoru při individuální arteterapii. Tímto vědomím byla ovlivněna míra mé autenticity, jelikož jsem ve skupině nereagovala způsobem, kterým bych reagovala za jiných podmínek nebo v roli průvodkyně, ve které mě dívky znají. Došla jsem k závěru, že přemíra introspektivní sebereflexe odvádí arteterapeuta od vztahu s klientem k hlídání svých reakcí a k obavám z jejich vhodnosti či nevhodnosti. Domnívám se, že arteterapeut by měl držet pole zaměřené na radost z tvorby a na podporu výtvarného sebevyjádření klientů a své interpretace



uzávorkovat pro pozdější zvážení a nepodřizovat jim své myšlenkové pochody, které mohou být nejen nesprávné, ale i nekreativní a nepružné.

**Skupina B:** Přínosem řešené dvojí role je větší znalost dětí. Pokud průvodce/učitel dobře zná děti, které tvoří potenciální skupinu na arteterapii, může zvážit vhodnost či případnou náročnost složení vznikající skupiny.

Při vzniku druhé skupiny jsem tuto analýzu automaticky provedla a uvědomila jsem si před naším prvním setkáním momenty a oblasti, kterým chci u jednotlivých členů věnovat pozornost. Uměla jsem již dopředu odhadnout dynamiku a ladění vzniklé skupiny a mohla jsem v návaznosti na to relevantněji připravit metody a techniky uplatněné během našich arteterapeutických setkání.

### 3.1.6 Shrnutí

Díky zkušenosti se skupinou A a skupinou B jsem dospěla k zásadnímu poznání, že arteterapeutické školní skupiny by měly být otevřeny jakýmkoli zájemcům, kteří jsou k účasti vnitřně motivováni. Pokud arteterapeut sezná, že by byl některý ze zájemců příliš výrazným v dané skupině, lze situaci řešit zpočátku/souběžně individuálními sezeními.

Podle mého názoru neexistuje chlapec či dívka, pro které by byla arteterapie nevhodným nástrojem k sebepoznání, nevhodné mohou být pouze podmínky a metody arteterapeutického procesu, které vytvoří sám arteterapeut. Funkčními nástroji arteterapeuta jsou mj. introspekce, sebereflexe, schopnost pozorovat a všímat si detailů, schopnost komunikovat a vést empaticky rozhovor, umět si nastavit a revidovat reálné cíle místo nereálných očekávání, zpětná vazba od členů skupin, supervize. Těmito stejnými nástroji by měl ideálně disponovat i průvodce/učitel, ačkoli ke své práci používá jiné metody a techniky a zaměřuje se primárně na odlišné cíle.

## 3.2 Stanovení hypotéz a kvalitativní výzkum

Mohlo by se zdát, že se v teoretické části práce místy tematicky cyklíme. Při pozorném čtení ale můžeme zjistit, že s uvedenými myšlenkami, fakty a odkazy sbíráme části skládky, které přímo vedou ke stanovení hypotéz ověřovaných následně v praxi.

Výzkum je vzhledem k výzkumným nástrojům a podstatě zkoumaného veden kvalitativní metodou. „*Kvalitativní metody se užívají k odhalení a porozumění tomu, co je podstatou jevů, o nichž toho ještě moc nevíme. Mohou být také použity k získání nových a neotřelých názorů na jevy, o nichž už něco víme. V neposlední řadě mohou kvalitativní metody pomoci získat o jevu detailní informace, které se kvantitativními metodami obtížně podchycují*“ (Strauss, Corbinová, 1999, str. 11).

Výzkumem zjištěné informace a data by neměly podléhat interpretaci pozorovatele. A to i v souladu se samým principem arteterapie tak, jak je vyučována a vedena na Akademii Alternativa. V práci jde o **popis** toho, co se stalo, očima výzkumníka a toho, a co bylo potvrzeno použitými výzkumnými technikami a metodami. Nicméně, řečeno se Straussem, realitu nelze v její podstatě opravdu poznat, lze ji jen interpretovat a snažit se o co největší objektivitu. A to s využitím sebereflexe, zda si držíme dostatečný odstup a zda zvažujeme i protichůdná stanoviska.

### 3.2.1 Hypotéza č.1

*Znění: Arteterapeutickými metodami a technikami lze zlepšit sebepojetí a prohloubit sebeuvědomění u dívek/chlapců na 2. stupni s pozitivním dopadem na jejich život/působení ve školním prostředí.*

První stanovená hypotéza zjišťuje, zda mají arteterapeutické metody a techniky vliv na prohloubení sebeuvědomění u dospívajících a změny jejich náhledu na sebe sama a zda má toto lepší sebepoznání pozitivní vliv na jejich život ve škole. Pod tento pojem spadá jak život sociální, tak vlastní sebeprožívání nebo sebeprojevení. Hypotéza se zaměřuje více na intrapersonální a introspektivní oblast u členů výzkumné skupiny.

Vzhledem k rozmanitosti a široké charakteristice cílové skupiny bez fokusu na jeden specifický problém je hypotéza stanovena takto široce. Výzkumu umožňuje otevřenost vůči mnoha typům výstupů, které budou popsány v závěrečné reflexi arteterapeuta.

### 3.2.2 Hypotéza č.2

*Znění: Arteterapeutickými metodami a technikami lze u cílové skupiny posílit sebevědomí a zlepšit komunikační schopnosti.*

Druhá hypotéza je postavena na skupinové dynamice při arteterapeutické práci a je úžeji zaměřena na konkrétní interakce mezi členy skupiny a na vliv arteterapeutických technik a metod na sebevědomí a zlepšení komunikačních schopností členů skupiny. Hypotéza se zaměřuje více na interpersonální oblast v rámci výzkumné skupiny.

## 3.3 Rámec arteterapeutické práce se skupinou

Následující část popisuje vytvoření pracovního a funkčního rámce, bez něhož není možné přistoupit k samotné arteterapeutické intervenci. Rámec v zásadě reflektuje otázky – kdo, co, jak, kdy, kde, proč.

- **Úvod do práce skupiny, stanovení cílů**

Během prvního setkání s účastníky skupiny nebyl uzavřen kontrakt v klasickém slova smyslu.<sup>9</sup> Obecně jsme si povídali o přínosech výtvarného tvoření. Mluvili jsme o tom, kdo rád výtvarně tvoří, kdo naopak ne a proč. Otevřelo se mj. téma nejistot, sebepodceňování. Vysvětlili jsme si, že během našich setkání a výtvarných aktivit nepůjde o perfektní esteticky

---

<sup>9</sup> Vyšlo to z podstaty našich arteterapeutických setkání, která se konala v rámci školního předmětu zaměřeného na různé druhy umělecké výchovy, který jsem využila k nabídce arteterapie. Jednalo se tedy o jejich účast na dvouhodinové povinné části školního rozvrhu, jejíž zaměření si mohli vybrat.

hodnotný výsledek, umělecké dílo, ale že to důležitější, na co se zaměříme, bude sledování pocitů a myšlenek během samotné tvorby a jejich následné reflexe a povídání si. Pojmenovala jsem tento proces jako možnost a nástroj k sebepoznání a sebevyjádření a ověřila jsem si, zda tomu všichni rozumí. Byl tím zároveň stanoven zaštiťující cíl našich setkání.

## ● Pravidla

Pravidla nám mají zajistit vytvoření bezpečného prostředí. Často jsme si nejen na začátku setkání, ale i během nich pravidla připomínali, jelikož jsou děti ve škole zvyklé na jiný druh fungování během běžných vyučovacích hodin a bylo potřeba se mezi sebou naladit na jinak fungující prostor. V zásadě jsme ale žádný větší problém týkající se pravidel řešit nemuseli a jejich dodržování svůj účel dobře plnilo ku prospěchu naplňování našich cílů.

**1. mlčenlivost** – nehovoříme mimo skupinu o tom, co se ve skupině děje a s čím se nám druzí svěřují

**2. dobrovolnost** – sdílíme to, co chceme; účast na aktivitách je dobrovolná

**3. respekt** – vyjadřujeme se a chováme s respektem ke členům skupiny, k jejich názorům, vyjádřeným pocitům a dojmům, stejně tak i k jejich výtvarným výtvorům; respektujeme, když mluví někdo jiný (pravidlo mluví jeden)

**4. pravidla sdílení** - při reflexích necháváme domluvit člověka, který zrovna mluví, svoje asociace a otázky pokládáme až po jeho sdílení; dáváme si vzájemně prostor k sebevyjádření a vzájemně si nasloucháme

Jako poslední bod v této části ještě zmíním princip, který jsme často ve skupině samovolně aplikovali a který byl v procesu velmi podpůrným nástrojem.

**Princip odvahy a podpory** - naším cílem není primárně estetika toho, co tvoříme, nebojíme se sdílet s druhými i to, co nám nepřijde hezké či povedené, nehodnotíme si navzájem výtvary stylem hezké/nehezké, ale spíše klademe otázky, oceňujeme případně nápady, snažíme se o vzájemnou podporu při rozvoji našeho sebevyjádření.

- **Místo a čas setkání**

Se skupinou jsme se setkávali 1x týdně na 90 minut (2 vyučovací hodiny bez přestávky). Využívali jsme výtvarnou místnost v naší škole.

- **Struktura hodin, seznam cvičení - viz příloha A**

Základní struktura setkání, která se mírně obměňovala:

1. Přivítání, uvolnění atmosféry, sdílení vstupního naladění
2. Rozehřívací fáze/arteterapeutické cvičení č. 1
3. Reflexe, řízený rozhovor
4. Arteterapeutické cvičení č.2
5. Reflexe, řízený rozhovor
6. Závěr, poděkování, rozloučení

### 3.4 Medailonky členů skupiny z výzkumné skupiny

Pro seznámení čtenáře práce s účastníky skupiny jsem zvolila formu medailonků, které zachycují ve stručnosti jejich osobní anamnézu, respektive tu část, která je relevantní pro využití arteterapie ve školním prostředí, v jehož kontextu práce vzniká. Do práce s dospívajícími vstoupil významně fakt, že většinu z nich poměrně dobře znám a vím i základní informace o jejich rodinném zázemí (svou roli hrála zčásti tedy i anamnéza rodinná a sociální).<sup>10</sup> Skupina čítala původně osm členů. Dva členy jsem ale nakonec do výzkumného šetření nezahrnula, jelikož velkou část našich setkání z důvodu nemoci chyběli.

---

<sup>10</sup> Jedna z výhod plynoucí z faktu, že je arteterapeut interním členem týmu školního poradenského pracoviště a/nebo je v přímém kontaktu se školními dětmi na denní bázi v roli průvodce/učitele.

Řešená šestičlenná skupina je pomyslně rozdělena na dvě podskupiny. V první podskupině jsou čtyři účastníci, se kterými jsem po skončení skupinové arteterapie ještě pokračovala v individuálních sezeních. V práci je jim věnováno více prostoru a arteterapeutická intervence s nimi je hlavním podkladem pro ověření stanovených hypotéz z důvodu většího množství získaných dat.

Ve druhé podskupině jsou dva členové, se kterými jsem z kapacitních důvodů v individuální arteterapii nepokračovala. Pro komplexnější obraz fungování a práce skupiny jsou v práci uvedeni též.

Jména členů skupiny jsou v práci změněna.

### **Účastníci skupinové a individuální arteterapeutické intervence:**

*Báře* je 11 let a chodí do 6. třídy. V kolektivu působí tiše, nenápadně a mile. Do skupinových aktivit se zapojuje minimálně. Ve třídě má 1 až 2 kamarádky a se zbytkem dětí kontakt navazuje, jen pokud je to nezbytné. Působí velice introvertně. Obdobně se projevuje i vůči průvodcům. Na pozdrav se spíše nesměle usměje, nežli by odpověděla. Na otázku reaguje tiše a s minimem slov. Známky radosti na ní nelze příliš poznat. Při zpětné vazbě ve třídě zjistila na začátku školního roku od dětí, že na své prostředí působí unaveně a to ji překvapilo.

*Michalovi* je 12 let a chodí do 6. třídy. Působí jako veselý pohodář, který si dělá rád legraci ze sebe a méně ze svého okolí. Zná dobře hranice respektu, které v komunikaci s ostatními příliš často nepřekračuje. Baví ho matematika a rád se zapojuje do různých diskuzí. Ve škole se projevuje poměrně výrazně, ačkoli je na první pohled nenápadný. Mezi spolužáky má dostatek kamarádů, snaží se s ostatními dobře vycházet a umí se druhých zastat a vést obstojně argumentaci i s dospělými.

*Lauře* je 13 let a chodí do 8. třídy. V kolektivu je výraznou osobností. Projevuje se většinou expresivně a hlasitě, dává své emoce okolí jasně znát. Z dobré nálady umí pod vlivem vnějších okolností rychle přejít do velkého vzteku. Mívá i unavené dny, kdy je tichá a spíše se kontaktu straní. Laura má diagnostikovaný Aspergerův syndrom, o kterém občas

před ostatními hovoří, a to i v souvislosti s tím, že hůře čte emoce druhých lidí a občas nerozumí tomu, co se v kolektivu děje. Je velmi inteligentní a má mnoho zájmů, kterým se vášnivě věnuje. Ve škole má malou skupinku kamarádů, se kterými tráví většinu času.

*Týně* je 15 let a chodí do 9. třídy, je nejstarší ze skupiny. Projevuje se jako zodpovědná studentka, která má ráda ve věcech pořádek a řídí se dle platících pravidel a svého vnitřního přesvědčení o tom, jak by měly věci správně být. Mezi vrstevníky působí atypicky, nesdílí se svými spolužáky stejný smysl pro humor, komunikuje odlišně a nedostává se jí dostatek porozumění, které jí na druhou stranu činí obtíž dávat druhým. Bývá z toho smutná, ale vědomě pracuje na změnách, na seberozvoji a na tom, aby se jí s ostatními žilo lehčeji a lépe. Ve škole si rozumí spíše s průvodci, za kterými chodí často řešit své případné problémy a kterým ráda pomáhá.

### **Účastníci skupinové arteterapeutické intervence:**

*Máše* je 11 let a chodí do 6. třídy. Je z Ukrajiny, do Prahy se přestěhovala s rodiči a se starší sestrou v minulém roce v důsledku rusko-ukrajinského válečného konfliktu. Máša se poměrně dlouho a obtížněji aklimatizovala na úplně nové životní a školní prostředí. Je spíše tichá a teprve se učí říkat si o pomoc a navazovat se svým okolím jistější kontakt. Ve třídě má skupinku kamarádek. V rámci skupinových aktivit se drží spíše stranou, je opatrná a působí na druhé míle a introvertně.

*Leovi* je 13 let a chodí do 7. třídy. Projevuje se spíše introvertně, nicméně s velkou kreativitou. Je neobyčejně nadaný v oblasti matematiky a logického myšlení a pokud ho něco potěší nebo nadchne, oplývá neskrývanou radostí a zájmem. Povahou je spíše plachý, v dřívějších letech míval čas od času špatně zvládatelné záchvaty vzteku vyprovokované okolím, tento rok se ale nic takového ve škole neobjevilo. Mezi vrstevníky má menší množství kamarádů, svůj životní prostor ale zaplňuje plnohodnotně svými zájmy a neobyčejným viděním barevnosti světa.

## 3.5 Arteterapeutická intervence – skupina

V této kapitole projdeme komplexně celý proces arteterapeutické práce se skupinou od začátku do konce. Skupina prošla společně osmi setkáními, která jsou následně popsána.

### 3.5.1 První setkání

**Cíl setkání:** Seznámení s pravidly a cíli skupiny, navození radostné a hravé atmosféry, navázání kontaktu mezi jednotlivými členy skupiny, probuzení smyslů, podpora představivosti a způsobů sebevyjádření, prostor na otázky. Tvorba příjemného a bezpečného prostředí.

**Účastníci:** Laura, Leo, Máša, Michal, chybí Týna a Bára

**Průběh setkání:** První setkání proběhlo v jiném režimu, nežli ta zbývající. Představila jsem členům skupiny rámec naší práce - pravidla, cíle, způsob práce. Povídali jsme si o tom.

**Šmahelův test barev:** Vyber 3 barvy, které se ti líbí/máš je rád/a a 3 barvy, které se ti nelíbí/nemáš je rád/a. Na levou stranu pod plus vybarvi políčka zleva do prava od té nejvíce oblíbené barvy, na pravou stranu pod minus vybarvi políčka barvami od té nejméně oblíbené barvy. Výsledky testu: Leo (příloha B, obr. 2), Máša (příloha B, obr. 3), Laura (příloha B, obr. 4), Michal (příloha B, obr. 5).

**Materiál:** bílý papír A4, pastelky, tužky HB

**Časová dotace:** 5-10 minut

**Arteterapeutické cvičení č. 1:** Naše smysly. Cílem počáteční aktivity bylo podpoření hravosti a vzbuzení zájmu, aktivity. Přinesla jsem různé suroviny a čichově výrazné látky.

**Zadání:** Přivoň si postupně ke každému očíslovanému předmětu na stole. Vnímaj, zda je pro tebe vůně libá nebo nelibá a co v tobě vyvolává za pocity. Svoje dojmy a vjemy nakresli pod příslušným číslem na papír.

**Materiál:** bílý papír A4, pastelky, tužky HB, zakryté vonné látky k poznávačce

**Časová dotace:** 45 minut



### **Shrnutí setkání:**

Setkání bylo vedeno prožitkově, členové hodně sdíleli během tvorby samotné, nechala jsem proces plynout, přijala jsem méně strukturovanou formu reflexe a dotazování. Členy skupiny práce hodně bavila, diskuze proudila. Jediný, kdo zvolil abstraktní formu záznamu čichových dojmů, byl Leo. Ostatní kreslili konkrétně to, co jim vůně připomínala.

### 3.5.2 Druhé setkání: Postava

**Cíl setkání:** Projektivní výtvarná technika - znázornění svého „já“ do postavy, rozvoj sebeuvědomění, sebevyjádření, komunikačních dovedností

**Účastníci:** Laura, Týna, Bára, Leo, Máša, Michal

**Úvodní kolečko/rozehřívací cvičení:** Jak se dnes máš a jakým tvarem by ses popsal/a?

**Časová dotace:** 10 minut

#### **Reflexe:**

*Laura.* Cítila se jako čmáranice, mluvila o svých obtížích, jak z nervů minulý týden zvracela, narážela omylem do dveří apod., při svých pocitech držela v ruce rozevřené nůžky.

*Týna* se cítila jako ovál.

*Bára* svoje pocity připodobnila ke čtverci.

*Leo* dlouho hledal odpověď, až našel deltoid.

*Máša* se cítila jako čtverec.

*Michal* se cítil jako papírový kelímek, který našel v místnosti, byl naplň plný vody.

**Hlavní arteterapeutická práce:** Kresba postavy a partnera.

**Zadání:** 1. fáze: Přelož si papír, na pravo nakresli postavu. 2. fáze: Na levou stranu nakresli partnera postavy.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky, čas 25-30 minut +25 minut reflexe <sup>11</sup>

### **Reflexe:**

**Bára** vytvořila postavu dívky, která stojí, má záměrně rozmazaný obličej (příloha B, obr. 6). Prý ho nemá. Jako partnera udělala kočku, která vidí místo ní, dívka sleduje všechno skrze kočku a na otázku Máši, zda holčička umře, když umře kočka, řekla, že ano. Obrázek Báry byl po obsahové stránce podobný tomu, co kreslila Laura, ale působil více „uhlazeně“.

**Laura** nakreslila holčičku s dlouhými vlasama a s rozmazaným obličejem sedící na bobku s nohama nataženými před sebe. Postavička zabírala dolní pětinu obrázku. Na otázku, proč nemá obličej, Laura odpověděla, že neví, jaký obličej má nakreslit, že se jí mění a že není vidět v odrazu (zrcadla). Dívka zatím nemá svůj obličej. Laura dohledávala v mobilu něco, co chtěla k postavě přikreslit, nakonec udělala jako partnera kočku, do spodní třetiny spíše dole. Nemohla se rozhodnout pro konkrétní podobu kočky a hledala inspiraci v mobilu. Požádala jsem ji, aby zkusila kočku nakreslit bez předlohy, můj požadavek ji ale rozčílil a když jsem šla okolo, tak kočce hlavu úplně přechmárala. Kočka měla křídla jako má sfinga a huňatý ocas, byla natočená hlavou k postavě na pravé straně. Laura obrázek přede mnou pak schovala, sklopila hlavu a nechtěla reagovat, to trvalo asi 5 minut, pak se se slzami v očích opět zapojila do aktivit a nechtěla se už o věci bavit. Obrázek schovala a nedala mi ho. Při odchodu jsem ji ještě požádala, zda bych si ho mohla vzít nebo alespoň vyfotit, ale řekla mi, že se někam ztratil a neví, kde je.

**Leo** nakreslil postavu zhruba pětiletého chlapce, jako partnera nakreslil starou babičky, „*kteřá má v ruce pistoli - fén ve tvaru svého synovce, který je kapitán a nemá kvůli babičce žádné vlasy. Babička má mnoho nohou a rukou. Synovec má rád lízátka.*“

**Michal** při reflexi uvedl, že je jeho postava takový chudák (omylem kreslil oproti zadání první postavu na levou stranu), jmenuje se Pepa a je mu je 16 let. Karlovi na pravé straně je 50 let a jsou z jedné mafiánské rodiny, prodávají kokain (příloha B, obr. 7). Karel má rakovinu kůže z kouření. Oba mají černé tričkošaty s logem Nike („*Pepa je chudý*“

---

<sup>11</sup> Časová dotace na sdílení i u všech následujících sezení odpovídala celkové skupině dětí, ve které bylo průměrně 6 - 8 členů.

a nemá na lepší oblečení“). Michal se vyjádřil k tomu, jakým způsobem kreslí místo nohou a rukou čárky, pojmenoval je strings. Záleželo mu na tom, jakou barvu obličejů mají jeho postavy, bez vybarvení mu přišly moc světlé, obličej Karla chtěl tmavší, použil hnědou a oranžovou.

**Máša** kreslila jako první květinu, pak až postavu, nerozuměla kvůli jazykové bariéře dostatečně zadání.

**Týna** jako první kreslila sněhuláka. Myšlenkami byla ještě stále na zimní dovolené s rodiči a příliš se na práci nesoustředila. Sněhulák ji přivedl k pohádce o Else a Anně (Frozen). Ke sněhulákovi dokreslila Elsu až úplně nakonec (příloha B, obr. 8). Rozmluvila se více o tom, že Anna umí vyvolat sněhovou bouři (ledové kvádry za jejími zády), Elsa s Annou jsou přítelkyně a pomáhají si.

**Závěrečné kolečko/ rozloučení:** S jakým pocitem odcházíš? Změnil se nějak tvůj původní tvar, který tě na začátku nějak vystihoval?

**Časová dotace:** 10 minut

### **Reflexe:**

**Laura.** Agresivní čmáranice.

**Týna.** Na konci se stále cítila jako ovál, čekalo ji hodně práce do školy po dovolené s rodiči.

**Bára.** Ze čtverce popsala pocitovou změnu na kruh.

**Leo.** Změna nastala, ale neuměl ji popsat

**Máša.** Řekla slovo smrt, i když jsem se zeptala znovu, zda rozumí zadání, s úsměvem svoji původní odpověď potvrdila, ale neuměla vysvětlit, co tím myslí.

**Michal.** Vyjádřil se v tom smyslu, že se cítí jako kotelník plný krve, blíže to nepopsal, ale dle jeho mimiky a výrazu to vypadalo, že chtěl ostatní překvapit, pobavit, možná šokovat.

### **Shrnutí setkání:**

U Laury se objevilo téma zpracování agresivity, přímá souvislost s Aspergerovým syndromem. Mrzelo mě, že mezi námi vznikl konflikt kvůli malování podle předlohy a že to u ní vyvolalo tak silnou reakci. Druhý den jsem ji proto ve škole vyhledala a promluvily jsme si o tom, byla pak v mnohem lepší náladě.

U Michala vystalo téma nízkého sebevědomí, v průběhu sezení pronesl v ironii poznámku, že jsou chudí, svou postavu komentoval, že vypadá jako prase. Při sdílení využívá často ironie, nadsázky a lehce černého humoru.

### 3.5.3 Třetí setkání: Strom

**Cíl setkání:** Projektivní technika - promítnutí svého „já“, do kresby. Nalézání toho, jak se účastníci ke své kresbě staví, co jim může kresba říct, pojmenování a vyslovení vnitřních obsahů.

**Účastníci:** Laura, Týna, Leo, Máša, Michal, chybí Bára

**Úvodní kolečko/rozehřívací cvičení:** Vyjádřete rytmem (prsty/dlaněmi o tělo, o stůl), jak se momentálně máte/cítíte.

**Časová dotace:** 5 minut

#### **Reflexe:**

*Laura* energicky bušila pěstí do stolu.

*Týna* nervózně potukávala prsty o stůl.

*Michal* v rychlém tempu bouchal pěstí do stolu. „*To je tlukot mého srdce a pak rovná čára (smrt)*“.

Ve skupině byla přítomna tenze, vnímala jsem potřebu skupiny se více odreagovat. Po domluvě jsme si zacpali uši a křičeli pro uvolnění napětí. Po malé chvílce jsem přeladila křik do zvuků džungle pro uhlazení energie, účastníci skupiny se ke mně automaticky přidali. Vytvořil se nám plynulý přechod k další aktivitě, kterou byla kresba stromu.

#### **Arteterapeutické cvičení č. 1: Kresba stromu**

**Zadání:** Nakresli strom, jak nejlépe dokážeš.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Zde jsem udělala při zadání chybu a zapomněla jsem hned zkráje říct, aby členové skupiny nekreslili jehličnan nebo palmu. Michal začal kreslit vánoční stromeček a když jsem ho později upozornila na to, že by to neměl být jehličnan, nechtěl se svého rozdělaného obrázku už vzdát.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, 15 minut+20 minut reflexe

### **Reflexe:**

**Michal** nejdřív udělal vtip a nakreslil malý jehličnatý strom, pak otočil papír na druhou stranu a nakreslil vánoční stromeček. Nejdřív říkal, že udělá mrtvý vánoční stromeček. Velmi si dal záležet na světýlkách. Během své reflexe ještě překresloval kabel od světýlek a říkal, že jsou zapnutá a svítí. Strom popsal slovy, že „*je na šikmo a větve mu divně trčí do strany*” (příloha B, obr. 9).

**Máša** popsala svůj listnatý strom ovívaný větrem, který má vedle sebe kamarádku květinu. Roste na planině bez ostatních stromů. Reflexe skupiny - strom vypadá jako mořská sasanka, jako rostlina z mořské říše.

**Leo** začal kreslit a hned komentoval, že má spíše keř, než strom a že se mu nevejde na papír. Nejprve kreslil větve a kmen, kořeny dodělal až později. Jeho strom je „*párkovník, rostou na něm párky nebo párky v rohlíku. Samotný rohlík je chyba. Roste ve vysokých polohách*”. Strom se usmívá, „*je moc spokojený*”. Na otázku, zda mluví, když má pusku, Leo odpověděl: „*Umí mluvit, ale nedělá to, proč mluvit.*” V dálce roste jeho přítelkyně, která je taky párkovník.

**Týna** ztvárnila magický strom s diamanty, které „*vyřeší lidem všechny problémy*” (příloha B, obr. 10). Napravo je víla, která spolupracuje se skřítky, kteří diamanty těží/vyrábí. Pak je dávají do nádoby u kořenů stromu, strom je kořeny vstřebává a pošle do koruny. „*Posvátný strom důvěry, svěř se s trápením a ono se to vyřeší*”. Strom roste samotný na ostrově, ke kterému se může přiblížit jen člověk, kterého něco trápí. Strom má kamarádku květinu.

**Laura** nakreslila strom z džungle s vystouplými kořeny, neumí ho prý kreslit, takže vždy, když kreslí strom, dává ho na levou stranu, aby nebyl vidět (příloha B, obr. 11). Strom je uprostřed kruhu, který je v džungli, má zatopené kořeny. Chodí k němu jen bohyně Artemis (inspirace seriálem, Laura o Artemis píše knihu, jak se nám svěřila). Laura

se rozhovořila sama o tom, že má diagnostikovaný Aspergerův syndrom, vysvětlila nám rozdíl mezi projevy poruch autistického spektra u dívek a chlapců, nejvíce dotazů měl na Lauru Michal. Říkala, že nepozná ironii a má speciální smysl pro humor. Týna se k ní přidala s tím, že taky nepozná ironii nebo když si dělá někdo legraci a ona to pak bere vážně.

**Arteterapeutická cvičení č. 2:** Ostrov, na kterém chci žít

**Zadání:** Představ si, že se proletuješ v oblacích nad mořem a najednou pod sebou uvidíš ostrov, na kterém bys chtěl/a žít. Nakresli ho.

**Materiál, časová dotace:** čtvrtka A3, pastelky, tužky HB, 20 minut+15 minut reflexe

**Reflexe:**

*Máša* se nakreslila na ostrově se svou nejlepší kamarádkou na lehátkách pod slunečníkem. Na stolku stojí koktejly s brčkem, obě dívky se usmívají a užívají slunce (příloha B, obr. 12).

*Michal* nakreslil na písčném ostrově dva poslíčky, které nezná. On bydlí v nejvyšším domě na ostrově. U ostrova pluje něco mezi ponorkou a Titanikem, který je těsně před potopením. Palmu mu dokreslila na přání Máša. Pomáhala mu pak sama od sebe okolo ostrova nakreslit vodu. Michal zdůraznil, že voda kolem dokola je studená (příloha B, obr. 13).

*Leo* nakreslil ostrov Farland, na kterém jsou dvě sopky. Leo na ostrově dělá různé pokusy a experimenty (vedou přes něj dlouhatánské koleje a vlak), kus ostrova utrhl meteorit. Na malém ostrůvku v zátocě dělá pokusy s bombami. Ostrov je veliké rozlohy. Je na něm sám.

*Týna* se pro svůj výtvar inspirovala knihou Agnes a Zakázaná hora. Dívka obývající ostrov se jmenuje Agnes. Týna by tam chtěla žít, protože nechce sedět ve škole v lavici a učit. (Napadla mě tu hned zjevná souvislost s úvahou, kterou psala na téma dospívání a opouštění dětské role, které je pro ni těžké, a kterou jsem četla o pár dní dříve). Na levé straně obrázku nakreslila ohniště, kde se setkává celý kmen. O kousek dál je lávka, přes kterou se nesmí chodit směrem k Zakázané hoře. Týna by si udělala na ostrově podobné obydlí, jako má Agnes. Aby se člověk k ostrovu dostal, musí mít speciální klíč, ale Týna nesmí říct, zda ho ona má nebo ne. Na ostrov se jen tak někdo nedostane (příloha B, obr. 14).

*Laura* ztvárnila super tajný ostrov. Kdo se o něm dozví, zemře (uvedla odkaz na nějaký seriál, který neznám). Ona sama na ostrov nemůže. Slza oka a nahoře vpravo jsou skaliska. Uprostřed oka strom, který kreslila v předchozí aktivitě. Nechtěla mi obrázek dát, ani ho nechat vyfotit, ale nakonec svolila. Ona sama se na ostrov dostat nemůže, je střežený (příloha B, obr. 15).

**Závěrečné kolečko/ rozloučení:** Jakého zvířecího průvodce chceš na ostrov, aby ti tam bylo dobře?

**Časová dotace:** 5 minut

**Reflexe:**

Laura - sněžný levhart, Týna - její pes, Leo - žába, Máša - králíček, Michal - žádné zvíře

**Rozloučení:** indiánským pokřikem

**Shrnutí setkání:**

V průběhu sezení jsem na chvíli vzala do ruky ukulele a hrála jsem na něj, Laura si ho ode mě půjčila a hra ji viditelně zklidnila. Laura zároveň ráda hraje na školní piano, které na ní působí podobně. Z hlediska uměleckých terapií by pro ni byla podle mě nejideálnější právě muzikoterapie. Michal opakovaně přichází s tématem chladu, cizosti, odstupu a dělá mu problém o svých vytvořených postavách mluvit a vcítit se do nich. Během sdílení ostatních rád odlupuje ze stolu zbytky roztavené hmoty z tavné pistole, která na pracovních stolech zůstává po menších dětech.

#### 3.5.4 Čtvrté setkání: Dům

**Cíl setkání:** Pojmenování pocitu, který cítím; sebeuvědomování; odvaha sebevyjádření; projektivní technika kresba domu

**Účastníci:** Laura, Týna, Leo, Michal, Bára, chybí Máša

**Úvodní uvítací aktivita:** Vyjádření toho, jak se cítíme výškou/hloubkou samohlásky ó, vytvoření společného souzvuku, naladění se.

**Rozehřívací cvičení:** Vyber si obrázek podle toho, jakou máš teď náladu. Výběr ze sbírky mých pohlednic a obrázků.

**Časová dotace:** 15 minut

### **Reflexe:**

**Leo** - obrázek chameleona. „*Je pondělí a v to vždycky nevím, co se děje*” (snaží se přizpůsobit barevně jako chameleon svému prostředí).

**Michal** - fotka s křížem a svíčkami - „*Je mi smutno, protože jsem unavenej, musel jsem brzy vstávat a jsem z toho smutnej.*” Jako obvykle byla v jeho hlasu trocha nadsázky.

**Bára** - obrázek s velkým medvědem, který kouká sám na kopci na zapadající slunce „*Je mi smutno, protože mi umřela kočka.*” V krátkosti nám popsala, jak kočka zemřela, skupina vyjádřila soucit. Bára obvykle svoje pocity s ostatními nesdílí, byl to silný okamžik.

**Týna** - veselá barevná abstraktní skvrna - „*Mám se dobře, jsem kreativní, věci mi dobře jdou.*”

**Laura** - fotka stromu a obrázek, na kterém je opuštěný domeček na vznášejícím se kopci - „*Cítím se osamoceně*” (ve škole nebyla její nejlepší kamarádka).

### **Hlavní arteterapeutická práce:** Kresba domu

**Zadání:** Nakresli dům. Nekresli dům, ve kterém bydlíš.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky, 15 minut+25 minut reflexe

### **Reflexe:**

**Michal** se snažil kreslit rovné čáry podle ppravítka, požádala jsem ho, aby pravítko nepoužíval, ale říkal, že dům přeci musí mít rovné zdi. Nakreslil tužkou panelák, nechtělo se mu dělat tolik oken, takže ho počmáral (v těch místech mají být okna). Bydlí tam 56 nájemníků, kteří jsou fajn. Majitelem domu je alkoholik, se kterým mají nájemníci potíže. Teče jim jen studená voda (opakující se motiv). Dům je na kraji města. On v něm nebydlí (příloha B, obr. 16).

**Leo** nakreslil létající dům (příloha B, obr. 17). Nejdřív jen tužkou, během sdílení dokreslil barvy. V domě bydlí sám jeden muž. V domě jsou dveře, kterými se může



teleportovat na zem (na nákupy nebo do práce). V domě je sklep i půda. Leo udělal nejdřív nižší střechu, ale vygumoval ji a udělal vyšší, aby byl spokojený. Na střeše je spousta satelitů, kterými přijímá (symbol střechy jako místa projevení kreativity osobnosti je zde naprosto na místě).

**Týna** nakreslila inteligentní dům, ve kterém jsou tunely, kterými se chodí (příloha B, obr. 18). Vstup je přes tajný kód, heslo. Jedna z místností je hacker room. Bydlí tam agenti. Mají terasu i balkon. To, že je dům inteligentní a má mnohá zabezpečení, zmínila několikrát. Jsou tam alarmy a kamery, všechno vidí. Nikdo do něj nemůže na návštěvu. Okolo je zahrada. Zepředu je plot, za domem bazén.

**Bára** nakreslila dům, ve kterém bydlí tříčlenná rodina (ona není nikdo z lidí, spíš kývle nejistě na ovečku, když se jí Týna ptala, zda je Bára nějaké zvířátko). Obyvatelé domu se odstěhovali z města a jsou šťastní. Mají psa a kočku. Okolo jsou stromy a příroda. Na návštěvu nikdo přijít nemůže, jenom rodina (příloha B, obr. 19).

**Laura** nakreslila jen část zdi, pozůstatek zbořeného domu (příloha B, obr. 20). Laura měla sdílet po kruhu jako druhá v pořadí, ale řekla, ať ji přeskočíme, že chce mluvit jako poslední. Vymodelovala si mezitím z alobalu, který ležel na stole, panáčka s pláštěm. Vyprávěla nám dlouhý příběh o paralelním vesmíru a portu, přes který chodili lidé odsud (z jejího obrázku) do paralelní reality a nazpátek, ale pak se něco stalo a lidé z paralelního vesmíru ten port uzavřeli a nikdo z lidí už tam nemůže. „Dvojče“ z paralelní reality ale vzalo s sebou přes port člověka a porušilo tím zákaz. Ten člověk si postavil u portu dům, ale lidé z paralelní reality to zjistili a vyhnali ho. Z domu zbyla jen zeď, která zarůstá rostlinami.

**2. technika:** Kaširování obličejové masky (z kousků novin a tapetového lepidla pomocí plastové masky, která sloužila jako podkladová forma). Příprava masky pro práci ve zbylých setkáních naší skupiny.

**Zadání:** Masky, které v přeneseném slova smyslu nosíme. Každá maska má dvě strany. Jednu, kterou ukazujeme navenek a jednu, kterou nosíme ukrytou uvnitř a nikdo jiný než my ji nevidí. Vytvoř si svou masku. Můžeš zvýraznit dle libosti jednotlivé části obličeje (obočí, nos, bradu aj.). Masku budeme další hodiny dodělávat a malovat ji.

**Materiál:** tenké noviny, přírodní tvrdší papír v roli, tapetové lepidlo, plastové masky, které slouží jako podkladová forma při výrobě, štětce

**Časová dotace:** zbytek hodiny

## **Reflexe:**

Tvorba masek se skupině velmi líbila. Leo se pustil do tvorby dlouhého nosu, nikdo jiný žádnou část obličeje speciálně nezvětšoval nebo jinak nezvýrazňoval. Bára byla při práci velmi precizní.

## **Shrnutí setkání:**

Kresba domu byla prozatím nejintenzivnější a nejpřínosnější pro sdílení z dosavadních projektivních technik. Lauřino torzo domu přineslo do skupiny mnoho otázek. Jediná Týna nakreslila dům, do kterého se sama umístila, společně s tajnými agenty. Skupina je soudržnější.

### 3.5.5 Páté setkání: Rodina

**Cíl setkání:** Projektivní testy rodiny, rozvoj popisu vlastních emocí a schopnost je vyjádřit pohybem, rozvoj sebeuvědomění a sebevyjádření, práce se sebeobrazem - vyjádření toho, kdo jsem, jak se vnímám, jak mě asi vidí druzí, jak na druhé působím, co jim ze sebe ukazují.

**Účastníci:** Michal, Laura, Bára, Leo, Máša, Týna

**Úvodní kolečko/rozehřívací cvičení:** Jak se dnes cítíš, jak se máš? Zkus to vyjádřit pohybem.

**Časová dotace:** 5 minut

## **Reflexe:**

**Laura** si hned dala ruku ke spánku a dělala, že se do něj střílí pistolí.

**Michal** vyjádřil svůj pocit tak, že si lehl na zem. Laura ho hned začala opravovat a ukazovala mu, jak se správně padá na zem.

**Leo** si udělala před začátkem s kartonu korunu jako král a hledal gesto, které by se ke královi hodilo. Nakonec zvolil pozdrav rukou od čela do boku, měl dobrou náladu.

**Týna** velmi dlouho přemýšlela a vůbec netušila, jak svůj pocit vyjádřit pohybem. Dostala více času.

**Máša** zopakovala pozdrav jako Leo.

**Bára** si lehla hlavou na lavici (únava).

Pak jsme se vrátili k **Týně**, která stále nevěděla. Poprosila jsem skupinu o to, aby si navzájem dali prostor pro vyjádření, abychom se ve skupině mohli cítit bezpečně a každý věděl, že se může projevit. Týna nakonec zvedla ramena, že neví. Řekli jsme si, že je to naprosto v pořádku, že člověk někdy neví, jak se cítí a že je dobré to pozorovat a zkoumat.

### **Arteterapeutické cvičení č. 1: Kresba rodiny**

**Zadání:** Nakresli svou rodinu ve společné volné chvíli.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky, 10-15 minut+20 minut sdílení

### **Reflexe:**

Bára měla problém s menší časovou dotací na práci. Déle kreslila i Máša. Týna měla práci hotovou jako první. Nevěděla, co dělat, tak jsem ji poslala pro hotové masky, což nebylo šťastné řešení. Týna je přinesla a začala je odlepovat z podložky. Sáhla i na Lauřinu masku a vznikl střet, po kterém Laura zmuchlala obrázek svojí rodiny. Byla rozzlobená, že Týna „do všeho strká nos a všechno organizuje“. Dala jsem Lauře další papír, na který vyčmárala vztek. Napětí bylo cítit do konce hodiny. Konfrontace vznikla ještě jednou, když Týna mluvila o maskách a jejich barvení a Laura si to vztáhla na sebe a myslela, že jí Týna kritizuje. Špatně rozuměla, co jí říkám a ohradila se i proti mně.

Účastníci věděli, že mají na obrázek 10-15 minut a hodně z nich dělalo schematické postavy pro urychlení.

**Michal.** měl problém s tím, jak nakreslit kulaté hlavy. Hledal si vždy na stole a ve výtvarné místnosti pomůcky ke kreslení jako je pravítko, náhrada pravítka, guma. Bavili jsme se o tom, co by dělal, kdyby gumu neměl, načež šel hledat další gummy, kterými se zásobil. Nakreslil čtyři postavy, nadepsal zkratkou I don't know (IDN) (příloha B, obr. 21). Nechtěl vůbec říct, kdo je kdo. Po delším vyptávání určil, že první zleva je on, druhý je jeho starší bratr, pak táta a nakonec máma. Laura během kreslení začala kreslit tužkou v pěsti jako malé dítě. Komentovala to a Michalovi se to líbilo a napodoboval jí. Oranžový čtverec dole v rohu je pískoviště. Je tam proto, že se nudil.

**Bára** nakreslila rodinu na gauči, údajně se takhle všichni nikdy nesejdou (příloha B, obr. 22). Ona sama je nalevo, křičí na čtyřletého bratra. Vedle ní sedí máma, pak spící táta, nakonec starší nevlastní bratr, kterému už je přes dvacet let. Za gaučem vykukuje pes. Táta je v invalidním důchodu, špatně chodí a bývá často unavený. Jako první kreslila Bára tátu.

**Laura** obrázek rodiny nesdílela, nechala jí zmuchlanou a nechtěla o ní mluvit. Až po reflexi začarované rodiny řekla, že tam nakreslila všechny kromě nevlastní sestry (příloha B, obr. 23). Na obou obrázcích chybí táta (pozn. rodiče spolu nežijí).

**Leo** nakreslil rodinu doma, hraje karty, na stole sedí křeslo. Leo o svých obrázcích vždy vypráví s nadšením, stejně i tentokrát (příloha B, obr. 24).

**Týna** nenakreslila postavy, protože je dle svých slov neumí. Myslela na hezké chvíle, které spolu s rodinou tráví, jako např. Vánoce, jedinou postavou je jejich pes (příloha B, obr. 25).

## **Arteterapeutické cvičení č. 2: Začarovaná rodina**

**Zadání:** Nakresli rodinu začarovanou do zvířat.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky, 10-15 minut+20 minut sdílení

### **Reflexe:**

**Michal** nakreslil 3 zvířata a bylo pro něj obtížné říct, kdo je kdo (stejně jako první kresby rodiny). Pak řekl, že jeho starší bratr je něco mezi opicí a hadem, on tam vůbec není a medvěd je máma. Jako prvního kreslil medvěda, hledal si na mobilu předlohu (příloha B, obr. 26).

**Máša** jako první kreslila starší sestru, jako poslední mámu. Sestra je opice. Táta s mámou jsou lvi, ona je kočička dole uprostřed.

**Bára.** Mladší bratr je opice, která utekla z obrázku, táta je medvěd, máma kočkovitá šelma, Bára želva (pozn. nemá oči stejně jako na kresbě postavy), starší bratr je pavouk. Bára pavouky moc ráda nemá (odpověď na naši otázku) (příloha B, obr. 27).

**Laura.** Máma nalevo je koala, jako malým dětem jim říkala, že jsou malé koaly. Sama sebe nenakreslila. Udělala by se asi jako kombinace čtyř či pěti zvířat. Bratra nakreslila jako tygra, synovce jako opici, neteř jako kukačku, nejstarší sestra je něco mezi sovou a kočkou, druhá starší sestra je znázorněná jako králíček a kůň. Na obrázku je i rodinná

kamarádka, kterou Laura označila jako nevlastní sestru a nakreslila její podstatu někde na pomezí kočky a kamene (příloha B, obr. 28).

**Leo.** Máma je liška, táta zajíc, Leo veverka, mladší sestra medvídek, jejich křeček se proměnil ve skřítku (protože už zvíře byl) (příloha B, obr. 29).

**Týna.** Kreslení ji tentokrát moc nebavilo, nedala si úplně záležet ani nepoužila barvy. Proměnila rodinu ve víly obdařené křídly a magií, pojem zvíře si rozšířila na všechny ostatní tvory. Laura to v závislosti na předchozí hádce komentovala, uklidnila jsem ji, že je to v pořádku (příloha B, obr. 30). Týna nakreslila uprostřed obrázku sestru, pak mámu, bratra, tátu, psa a samu sebe.

**Arteterapeutická aktivita č. 3:** Práce na kašírování masek, barvení vnitřní a vnější strany masky dle zadání z minulé hodiny.

**Časová dotace:** Cca 20 minut

### **Reflexe:**

Pro členy skupiny nejlepší část setkání. Masky byly v procesu, každý se navzájem v trochu jiné fázi, sdílení bude probíhat až při jejich finální podobě.

### **Shrnutí setkání:**

Technická poznámka - nepřinášet rozdělanou aktivitu z minulé hodiny před první plánovanou aktivitou. Nemít v místnosti gumu, pokud tam je, někteří členové skupiny ji hledají. Zajistit, aby do místnosti opravdu nikdo během sezení nechodil. Účastníci skupiny se při sdílení se zájmem poslouchají, v tom je značný posun, začaly se o sebe více zajímat. Vzhledem k velkému množství projektivních testů jsme neměli dostatek času na větší práce, které by byly bývaly pro děti zajímavější. Nedostali jsme se zatím k práci s jinými výtvarnými médii, nicméně příště nás čekají po celou dobu masky a na to se těším já i členové skupiny.

### 3.5.6 Šesté setkání: Masky

**Cíl setkání:** Sebepoznání, prozkoumání a vyjádření sebeobrazu, sebepojetí - vím, kdo jsem? Rozvoj sebereflexe, schopnost vidět sám sebe, umět se na sebe podívat očima druhých lidí - jak mě asi vidí? Rozvoj sociální percepce, práce s výběrem toho, co je pro mě specifické, co chci lidem navenek ukazovat/co ukazuji vs. to, co si nechávám pro sebe.

**Účastníci:** Michal, Laura, Bára, Leo, Máša, Týna

**Úvodní kolečko/rozehřívací cvičení:** Jak se máš? Reflexe toho, jak se máme, co se dělo a co povedlo a vyjádření svého pocitu grimasou.

**Časová dotace:** 10 minut

#### **Reflexe:**

*Laura.* V dobré náladě, úsměv.

*Bára.* Starší bratr přijel na víkend, hodnotila pozitivně, hlava na stůl, únava.

*Týna.* Popsala detailně, co všechno zažívá ve škole a co všechno musí dělat, ale měla ze sebe dobrý pocit, úsměv.

*Leo.* V pondělí bývá zmatený, ale byl v hravé náladě.

*Michal.* Nevěděl si s grimasou rady, cítil se taky unavený, chtěl být v kruhu zatím přeskočen, ale ani později ho žádná grimasa nenapadla.

*Máša.* Měla se fajn, prsty si podepřela koutky do úsměvu.

Musela jsem členy skupiny upozorňovat na to, že respektující sdílení je součástí naší skupiny a že je vhodné zanechat jakékoli jiné činnosti. Laura si masku v místnosti vzala už na začátku, vybarvovala ji temperami od prvních chvíle, ale když jsem ji na to upozornila, přestala. Michal měl problém ustát v práci na své masce, stále měl potřebu něco hledat a trvalo dlouho, než usedl a poslouchal ostatní.

#### **Hlavní arteterapeutická práce:** Moje maska

**Zadání:** Masky, které v přeneseném slova smyslu nosíme. Každá maska má dvě strany. Jednu, kterou ukazujeme navenek a jednu, kterou nosíme ukrytou uvnitř a nikdo jiný než my ji nevidí. S použitím temper namaluj obě strany masky.

**Materiál:** tenké noviny, přírodní tvrdší papír v roli, tapetové lepidlo, plastové masky, které sloužily jako podkladová forma, štětce, tempery, nůžky

**Časová dotace:** 50 minut

### **Reflexe:**

Každý z účastníků byl v jiné fázi práce na své masce.

**Týna** masku nabarvila zvenku bílou a dodělala modře zdobení. Opět byla se všemi úkoly jako první hotová a poslední půlhodinu si četla. Nesledovala ani dění, naprosto se propadla do svého světa a na závěrečnou reflexi ji musela upozornit Laura, aby se k nám připojila.

**Máša** teprve dokončila kaširování, ke konci už se jí úplně nechtělo.

**Bára** dokončila vnější stranu masky. Dávala si velmi záležet, černou temperou bez použití vody dřela kousek po kousku drobnějším štětcem celý povrch masky, trvalo jí to velmi dlouho. Nechala dvě prázdná kola na tvářích, která později namalovala červeně. Na závěr dodělala bílé drobné kaňky („galaxii“).

**Laura** masku namalovala z vnitřní i vnější strany. Zvenku udělala barevná „pole“ (modrá, červená, zelená), zevnitř je maska černá.

**Michal** masku dlouho čistil zevnitř, vyřezával oči, nos a pusku, jedno oko měl moc velké, řešil, jak to vyrovnat, chtěl symetrickou masku. Pak začal barvit, inspiroval se maskou, která ležela hotová opodál, půl černá, půl bílá s kaňkami, říkal, že je mu jedno, že se opičí a co si o tom ostatní myslí (měl na sobě velmi podobnou černou mikinu s bílými kaňkami, neuvědomoval si to).

**Leo** měl vnitřní stranu masky od minule nabarvenou na růžovo. Pomaloval jí zvenku modrou, červenou a bílou temperou, říkal, že mu to připomíná různé vlajky a čekal, až mu barvy zaschnou, aby mohl příště ještě pokračovat.

### **Shrnutí:**

Zhruba po patnácti minutách jsem odešla ze třídy vyřešit problém na chodbě. Když jsem se po pěti minutách vrátila zpět, bylo ve třídě ticho, po chvíli Týna prohlásila, že by jí opravdu zajímalo, co na ní Lauře vadí, že jí to trápí a že neví, co Lauru tak rozčiluje. (Protože se podobný incident stal už minule, tak jsem byla před hodinou za Týnou a řešila s ní, že mi

jejich konflikt přijde jako důležitý pro celou skupinu a že bych ho ráda ve skupině otevřela. Týně se do toho moc nechtělo a nechtělo se jí příliš ani do individuálního arteterapeutického setkání, kde bychom se mohly na celou věc podívat z jejího úhlu pohledu.)

Laura se v hodině k celé věci nechtěla vyjadřovat, pouze měla zcela jasný odmítavý postoj vůči Týně. Když jsem jí řekla, že bychom se tomu měli na konci hodiny společně věnovat, tak se na mě podívala dosti rozzlobeným pohledem. Poprosila jsem ji, aby zkusila uvnitř sebe přemýšlet o tom, jak svoje požadavky a pocity vůči Týně dát do slov tak, aby to Týna pochopila a mohla si příště uvědomit „spouštěč“, který může v druhých lidech včetně Laury spínat. Laura byla ale velmi odmítavá a řekla, že nic říkat ani promýšlet nebude. Téma zůstalo prozatím v procesu.

Michal se snažil situaci mírnit, s nadhledem to komentoval slovy v „klidu“. Ostatní mlčeli, ale napětí ve skupině bylo cítit.

**Arteterapeutické cvičení č. 2:** Podoby mého já. Masky členové skupiny dodělávaly v různém pořadí. Kdo měl hotovo, věnoval se hlouběji tématu mých tváří, mého já, mých masek z další perspektivy.

**Zadání:** Nakresli masku toho,

1. kým ve skutečnosti jsi
2. to, jak sám sebe vnímáš (o rozdílu mezi 1. a 2. pojetím jsme se bavili)
3. tvoje ideální já
4. tvoje budoucí já

**Materiál:** bílá čtvrtka rozměru A3, pastelky, tužky HB

**Reflexe:**

*Bára* pracovala na barvení masky a k tomuto cvičení se vůbec nedostala.

*Michal* začal pozdě, udělal jednu hlavu a nepovedl se mu úsměv, okamžitě šel hledat gumu, ačkoli jsem ho nabádala k tomu, aby zkusil ústa překreslit. Vtipkovali jsme, že příště gummy někam uklidíme, ale Michala ho zjevně dostává do psychického diskomfortu. Práci pouze započal, bez dokončení.

*Máša* začala kreslit usměvavý obličej do horního levého rohu, práci nestihla dokončit.



*Leo* se do toho pustil jako 1. Vlevo - on, jakým ve skutečnosti je. Vpravo - ideální já - plná hlava čísel, kterými je fascinován. Ptal se jako jediný, jak staré je jeho budoucí já a přemýšlel o tom, že udělá obrázek zítřejšího já nebo já dnes večer. Na druhé straně nalevo - budoucí já - big brain.

*Týna* byla s prací hotová asi po třech minutách. Jak se vnímám - vystresovaná z toho všeho, co musí dělat kvůli přijímačkám, má toho hodně, cítí tlak. Skutečné já - je to, jak mě vidí druzí. Ideální já - radostné uvnitř i navenek, stejné prožívání a vnímání druhými navenek, bez rozporu. Budoucí já - až ze mě něco bude. Na mou otázku, zda je něčím už teď, tak se zamyslela nad tím, že má každý nějaký talent a ona ten svůj teprve hledá.

*Laura* udělala tři obrázky (příloha B, obr. 31). 1. obrázek - kdo ve skutečnosti jsem - tvář složená z různých tváří, z očí vytékají proudy černé barvy, hlava srostlá ze tří obličejů, nad nimi je klubko z čar jako mrak, v barvách zelené, modré, červené, výrazné tahy, velký přítlak, černá intenzivní.

2. obrázek - jak se vidím já - hodně černé barvy, zavřené oči s černými „proudy“, tvář jen jedna. Vertikálně vedené čáry.

3. obrázek - jak mě vidí ostatní (Laury vlastní zadání) - obličej a červeně výrazně horizontálně přeškrtnuté černé oči.

4. obrázek *Laura* nepopsala, nepřipomínal obličej, jakoby nějaká krajina viděna ze shora z výšky.

*Laura* nechtěla obrázek popsala, nechtěla sdílet. Poradila jsem jí, ať nás nechá hádat, jaký obrázek co představuje. Pak byla ochotná ho ukázat a sdílet, ale byla u toho poměrně nervózní, rozrušená. *Týna* upozornila na to, že jí chybí dvě zadání - ideální a budoucí já a *Laura* se kvůli tomu opět naštvála. Už říkala, že to má jinak a neví, proč to musí opakovat znovu. Klidným hlasem jsem jí vysvětlila, že to zkrátka někdo nemusel postřehnout a je v pořádku, že mu to připomene. Po reflexi kresbu složila a šla si ji dát do tašky. Když jsem se jí zeptala, zda si mohu obrázek vyfotit, tak jen zavrtěla hlavou, že ne. Předtím říkala, že si takové obrázky běžně kreslí.

### **Závěrečné kolečko/ rozloučení:**

V závěru byla cítit ve skupině únava. Navrhla jsem pro aktivaci zadupat si a poklepat se jemně pěstmi po těle. Dělal to jen *Leo*, ostatní se styděli a hleděli na mě. „*Zkusíme raději*

*společnou džungli? ” Nechtělo se do toho Týně, Báře a Máše. Expresivních cvičení se Laura účastní ráda a uvolňuje se v nich.*

### 3.5.7 Sedmé setkání: Vlna, masky

**Cíl setkání:** Sebepojetí - kdo jsem, jak to mohu vyjádřit, sebeuvědomění, podpora komunikace, naslouchání, empatie ve skupině, téma emoce a jejich zpracování

**Účastníci:** Michal, Máša, Týna, Laura, od půlky setkání Leo

**Úvodní kolečko:**

*Michal* přišel v ne úplně dobré náladě kvůli matematice.

*Máša* nechtěla moc mluvit, ale měla se fajn.

*Týna* si vzala slovo na docela dlouho (stejně jako minule v úvodu). Michal už začal brát věci z police a chystat si nástroje na opracování masky, takže jsem ho upozornila, že jeden druhému nasloucháme a dáváme si prostor pro sdílení toho, co chceme sdílet. V klidu to přijal a omluvil se. Týna nám vyprávěla celý svůj den, ráno měla dobrou náladu, pak přišla do školy a s holkami ve třídě proběhla hádka kvůli místu. Týna nemá svoje pevné místo ve třídě momentálně. Spolužáci nemají trpělivost s její potřebou dodržování pravidel, vše řekne nahlas a vstupuje kvůli svému chování do častých sporů. Nedokáže přejít věci, kteří ostatní ano a její potřeba hlídat i za ostatní pravidla z ní nečiní populární osobu (pozn. Týna si více rozumí s průvodci než s dětmi).

*Laura* svůj stav komentovala ve smyslu, že ještě „*nechcípla*”. Ptala jsem se, zda má tento pocit často nebo každý den a bylo mi řečeno, že v podstatě ano.<sup>13</sup> V běžném kontaktu ve škole působí většinou vesele nebo zamýšleně.

**Časová dotace:** 10 minut

**Rozehřívací cvičení:** Vlna

**Zadání:** Představ si pláž, moře a na moři vlnu. Jaká je vlna? Kde jsi ty?

**Materiál:** bílá čtvrtka A4, suchý pastel

---

<sup>13</sup> Laura je medikována, bližší informace o lécích od rodičů nenáme. Procházela změnou dávkování, jak mi řekla a odráželo se to s největší pravděpodobností i na jejím chování.

**Časová dotace:** 15 minut+10 minut sdílení

### **Reflexe:**

Michal se aktivně ptal, kdo začne se sdílením (obrázek otočil výtvořem dolů, aby nebyl vidět).

**Máša** nakreslila sebe, jak plave pryč od velké vlny. Má strach, protože neumí plavat a nechce spadnout do vody. Voda je studená. Když obrázek tvořila, usmívala se a vypadala pobaveně, z práce měla radost.

**Michal** nejdříve nakreslil písek, surfař teprve najíždí na vlnu, kterou zvládne překonat. Pak se ale opravil, že se ve vlnách rozbije a skončí mrtvý na pláži. M. mluvil o postavice jako o postiženém člověku (chtěl nad něj napsat dement), ale pak si to rozmyslel. Na mojí otázku řekl, že to bylo v důsledku toho, že se mu postavice úplně nepovedla k jeho spokojenosti (příloha B, obr. 32). Z mojí strany přišlo ujištění, že se v naší skupince nehodnotíme za to, jak výtvar vypadá, ale že k nám vzniklý výtvar vždycky nějak promlouvá a my to zkoumáme.

**Týna** vyprávěla poměrně podrobně, co se v moři odehrává (příloha B, obr. 33). Moře je její oblíbené téma. Nejdříve začala s tím, že Triton s trojzubcem rozpoutal bouři, odmlčela se, hledala slova a u toho se až ostýchavě usmívala. Pak začala mluvit o tom, že je potřeba být k vodě loajální, protože vodu hodně zatěžujeme plavidly, surfy apod. a hodně ji znečišťujeme, včetně pláží (to v ní vzbudilo emoce). Triton dělá bouři proto, aby provedl na zimu velký úklid, voda ochladne a podmořský svět s mořskými pannami plný života je schován. Ona je tam dole. Pak navázala s tím, že ona sama je Triton, který bouři rozpoutává.

**Laura** si užívala práci s pastelem (příloha B, obr. 34). Na obrázku pracovala nejdéle ze všech. Říkala, že je voda klidná, ale že se může změnit v bouři. Na otázkou, kde je ona, odpověděla, že leží mrtvá na dně. Víc toho sdílet nechtěla. Upozornila na to, že udělala na obloze mráček.

**Hlavní arteterapeutická práce:** dokončování plastických masek z minulých hodin, malování, zdobení

## Reflexe:

Členové skupiny si rozdali masky a dokončovali jejich barvení. Na ten proces se těšili, bylo vidět, že dlouhodobější práce na projektu, který získává postupně svůj finální tvar a podobu, je pro ně uspokojivý.

**Michal** nechtěl masku vybarvovat z vnitřní strany, nechápal, proč by to měl dělat, když není vidět. Vysvětlila jsem mu, že zadání je takové, že maska má dvě strany, jedna je viditelná pro ostatní a druhá je očím ostatních skrytá a víme o ní jen my.

**Leo** říkal, že má uvnitř masky růžovou, protože má rád růžovou barvu.

Při práci nám **Laura** vyprávěla o tom, že když jí byly zhruba čtyři roky, babička jí vyprávěla hrůzostrašné příběhy z krimi světa plné násilí. Nemohla kvůli tomu spát a bála se (o problémech se spánkem se zmiňuje doted'). Babičku neviděla už zhruba tři roky. Řekla o ní, že je psychopat. Mluví tak i o svém tátovi.

Atmosféra ve skupině začala houstnout, došlo opět ke konfliktu mezi Týnou a Laurou. **Týna** měla pocit, že na ni L. reaguje podrážděně a chtěla vědět, jaký je ten důvod. Že jí dělá problémy sedět vedle někoho, kdo ji nemá pravděpodobně rád a potřebovala by vědět proč. L. jí odsekla a nechtěla se s ní bavit. Chvilku jsem počkala a vyjádřila podporu Týně, že tomu rozumím, že bych to já osobně taky ráda věděla, kdybych byla ve stejné situaci.

To v Lauře vzbudilo ohromnou reakci, otočila se na mě a vztekle zvýšila hlas, ať do ní nereju. Reagovala jsem s klidem, že mluvím o sobě a svých pocitech. Týna ještě něco řekla, Laura vylítla a zařvala na ní něco v tom smyslu, že jí v 6. nebo 7. třídě ponížila před celou školou. Pak utekla ze třídy. Týna byla velmi zmatená, protože si žádnou takovou situaci nepamatovala, ani nikdo z ostatních dětí.

Chvíli jsme situaci rozebírali, i v kontextu toho, jak Týna popisovala svoje spory se spolužáky ve třídě. Její otevřenost a urputnost často postrádají známky empatie. Týna je takové diskuzi otevřená, ale vlastně reálně neví, co s tím. Ve třídě se od minulého roku stáhla víc do sebe a komunikuje převážně s průvodci, kteří ji berou více partnersky. Dynamika ve třídě se řeší poměrně často, Týna však na svém chování vůči ostatním nedělá větší změny, takže problém přetrvává. Více si hlídá, když řekne, že všichni něco dělají nebo nedělají (pozn. generalizuje velmi často a to často komplikuje její komunikaci s ostatními).

Při konfliktu mezi dívkami se poprvé projevil **Leo**, který byl doted' stranou a nahlas řekl, ať už toho nechají. Nenechává se příliš rušit vnějšími vlivy a žije si spokojeně ve svém

světě. Michal říkal, že bychom Lauru měli nechat být, že se vrátí do třídy zpátky, až bude chtít. Máša se do hovoru vůbec nezapojovala.

**Arteterapeutické cvičení č. 3:** Vymodeluj sám sebe očima dobrého kamaráda (pokračování v tematice masek a obličejů).

**Zadání:** Pro ty, kteří už svou masku dokončili. Vymodeluj, jak tě vidí tvůj kamarád.

### **Reflexe:**

*Leo* si vyhrál pěkně s detaily na hlavě, použil špendlík na vlasy apod. Udělal poměrně věrnou plastickou podobiznu sebe sama.

*Michal* se do práce zdráhal, potřeboval trochu povzbudit, udělal plochý obličej s očima a nosem, který ale potom zmuchlal do kuličky. Řekl, že je to nějaký skřítek. Připomněla jsem mu, že zadání bylo, aby vytvořil sám sebe očima svého kamaráda. Ten den mu zadání uniklo už po druhé.

*Týna* udělala celou postavu, měla ji velmi rychle hotovou a v podstatě na sebe postavila tři kousky téměř neopracované hmoty. Popsala ji tak, že je to ona viděna očima průvodců, v ruce má knihu nebo sešit a v druhé ruce psací potřebu a na hlavě klobouk. Po reflexi chtěla opustit setkání o pár minut dřív s tím, že je v pohodě, ale má o čem přemýšlet.

Po jejím odchodu se vrátila *Laura*, mrskla vztekle kusem modelovací hmoty o stůl. Natáhla si kapuci a stáhla si jí na šňůrku přes celý obličej. Po pár minutách jsem se jí zeptala, zda by jí ulevil nějaký výrazný zvukový projev. Zavrtěla hlavou, že ne. Vypadala sklesle, ale nešlo jí v tu chvíli komunikovat. Když jsem jí ale požádala o to, aby si po sobě umyla a uklidila štětec, hned to udělala. Při odchodu jsme si plácali na pozdrav, Laura odmítla, ale odcházela už v lepším rozpoložení.

### **Shrnutí setkání:**

Vzrostla potřeba řešit konflikt mezi dívkami, konzultovala jsem se školní psychologkou a mentorkou Laury a Týny. Došlo ke katarzní situaci, jejíž vývoj je nutné sledovat a jemně ošetřit. Týna není jediný člověk, se kterým měla Laura ve škole toto pololetí konflikt, chodila ke školní psychologce řešit i svůj nesoulad s jednou z průvodkyň. Leo

aktivně vstoupil do interkací ve skupině. Michal za nadsázku skrývá svou nespokojenost s tím, jak dokáže svoje nápady výtvarně vyjádřit.

### 3.5.8 Osmé setkání: Masky

**Cíl setkání:** Reflexe celého procesu vytváření masek, vyjádření vlastního sebepojetí, sebeuvědomění, sebevyjádření, ukončení tématu a cyklu našich setkání

**Účastníci:** Týna, Máša, Bára, Leo, Michal, Laura

**Arteterapeutické cvičení č.1:** Barevná imprese pocitů a nálad

**Zadání:** Vyjádři pomocí vodových barev na mokrou čtvrtku, jak se dnes máš. Experimentuj s barvami. (Původně zahřívací cvičení, které jsme nakonec věnovali více času.)

**Materiál:** čtvrtka formátu A3, vodové barvy, štětce

**Časová dotace:** 10-15minut+20 minut reflexe

#### **Reflexe:**

*Týně* se do práce moc nechtělo, seděla dlouho před papírem a nechtělo se jí vůbec začít.

*Leo* po instrukcích netušil, co má dělat, byl duchem nepřítomný a plně ponořen ve svých myšlenkách. Práci s barvami si velmi užívali Bára, Laura a Leo.

*Michal* udělal na papír nejdříve barevné tečky, použil oranžovou, modrou, pak chtěl přidat ještě tmavou a trochu barvu rozetřít, ale vyšla mu z toho směs černých a modrých tahů. Vodu lil na papír přímo ze sklenice a pak ji roztíral. Při sdílení říkal, že modrá pro něj znamená energii, vodu, černá naopak útlum (příloha B, obr. 35).

*Leo* si vyhrál hodně s namáčením papíru, činilo mu to radost. Pustil se do barev, začal s hnědou a postupně barvy přidával. Původní úsměv byl oranžový, ale překryly ho ostatní barvy, na konci si dal záležet, aby byl úsměv přeci jen viditelný. Komentoval svou náladu slovy, že je pondělí a že mu vždy trvá se zorientovat v tom, co se děje (opakující se motiv). Bavilo ho dělat různé tečky a puntíky, nanášet barvu různými způsoby (příloha B, obr. 36).

**Týna** obraz jen namočila. Vyprávěla nám o tom, že má rozečtenou knihu, u které očekávala klidný konec, ale zápletka se opět zauzlila a ona byla přeplněna pocity a myšlenkami, ve kterých se snažila zorientovat. Nepřišla na to, jakou barvu by těm myšlenkám vlastně dala, protože jich bylo hodně. Padl dotaz, jaká barva by vznikla, kdyby všechny ty myšlenky spojila, smíchala dohromady. Řekla, že křišťálová. Laura to komentovala, že slovem křišťálová nevyjádřila barvu, protože křišťál může mít různé odstíny.

Když Týna začala mluvit o tom (na začátku), že vlastně neví, jak svoje pocity popsat, tak jí do toho vstoupila Laura s tím, jak je možné, že teda o nich mluví, když říká, že je nedokáže popsat. Lauru jsem lehce požádala, aby nechala mluvit Týnu, protože je na řadě ona. Laura měla potřebu interpretovat před reflexí výtvoř ostatních a sdělovala nahlas svoje dojmy a asociace, požádala jsem skupinu, abychom nechali vždy mluvit jen toho, kdo je na řadě a dali mu prostor k sebevyjádření. My ostatní nasloucháme a po jeho skončení se můžeme ptát. Laura to neslyšela ráda, ale akceptovala to.

Po Týně svoji náladu popisovala **Laura**. Udělala hodně barevný výtvor a udělala nám malou přednášku o tom, že se kreslí tužkami, malujeme štětcem a barvami (příloha B, obr. 37). Nejvíce z jejího obrazu ji zaujalo, že tmavě modrá v jedné části obrázku reaguje barevně do tmavě modré a v jiné do fialové. Ptala jsem se, jakou barvou začala a nepamatovala si to (byla to zelená). Na konci obrázku dlaní plácla do středu výtvoř a rozetřela v centru barvu. Na otázku, jaký její pocit to vystihuje, tak řekla, že chce umřít.

**Bára** dokončila obrázek jako poslední. Barevné plochy jsou různé dobré pocity a příjemné nálady (příloha B, obr. 38). Rozvětvený černý objekt uprostřed nazvala morem, který odebírá z barevných míst sílu a zbytek pak jen únava. Neví, co to je, neumí to vlastně dobře popsat, ale je to něco, co jí bere sílu a radost. Pro Báru to byl jeden z nejintenzivnějších momentů sdílení za celou dobu. Ostatní byli zaujati a snažili se doptat podstaty černého kmene, Bára ale neměla pro vysvětlení slov.

**Hlavní arteterapeutická práce:** Já a moje maska

**Zadání:** Dokonči svou masku a připrav si, jak ji představíš. Můžeš si ji nandat, doplnit ji pohybem nebo zvukem (pohybu ani zvuku nakonec nikdo nepoužil).

**Časová dotace:** 15 minut na dokončení masek+35 minut reflexe

## Reflexe:

**Týna** se trochu obávala s námi sdílet svoje fantazie, měla strach, že se jí budeme smát. Připomněla jsem jí, že svoje fantazie sdílíme volně a že se nestalo, že bychom se někomu posmívali za jeho představy a jejich reflexi. Týna začala mluvit o své masce jako o Ochránci Země, který chrání především vodu (příloha B, obr. 39, obr. 40). Ochránce vlastní magii, kterou umí používat. Pak přešla na vyprávění v 1. osobě. Jezdí uzamykat v zimě vodu (moře) a na jaře ji jezdí opět odemykat pro lidi, aby mohli do vody vstoupit a vodu využívat. Svoje sdílení ukončila slovy, že nám řekla více, než původně chtěla. (Pozn. Týna jezdí s rodinou pravidelně do domku u moře a její vyprávění bylo pravděpodobně spojeno s tím, co tam prožívá). Masku si před námi nechtěla nandat.

Pokračoval **Michal** (příloha B, obr. 41, 42). Vyprávěl o své černo-bílé masce trochu se zklamáním, říkal, že je maska v podstatě trochu duplikát, protože se inspiroval maskou, která ležela původně ve výtvarné místnosti a jeho zaujala vizuálně. Bílá barva pro něj znamená neutrální barvu, ze které má dobrý pocit. Černá je barevný protiklad. Nechtěl si ji před námi nandat, dala jsem si ji tedy před sebe já a ptala se ho, co vidí. Říkal, že vidí oči. V úvodu upozorňoval na to, kolik má maska otvorů. S jejich vyřezáváním si dal velkou práci. Měl nesouměrně vyřazené oči, což ho ze začátku trápilo. Uvnitř masku nakonec namaloval na bílo (neutrální barva). Byl trochu smutný z toho, že do masky nevložit více tvůrčí invence, ale byl schopen se s výsledkem spokojit. Masku chtěl ve výtvarné místnosti nechat, neměl potřebu si ji vzít domů.

**Leo** si při svém sdílení obrátil masku čelem dolů (na bradu), dlouhý nos se ocitl na čele a on pravil, že je to jednorozec. Na vnější část použil bílou, červenou a modrou barvu, připomínaly mu barvy různých stejnobarevných vlajek (příloha B, obr. 43, 44). Udělal velký nápadný nos, zmínil nakonec podobnost s Pinocchiem. Ptala jsem se, jestli se mu stává, že se mu nos prodlužuje, říkal, že ne, ale smáli jsme se, že se tak právě děje. Vnitřek masky vymaloval růžovou, „žůžovou“, „protože ji mám prostě rád“.

**Laura** si masku nechtěla nasadit na obličej. Mluvila o tom, že ji nejdřív udělala z vnější strany hodně barevnou (červená, modrá, zelená) a pak ji přetřela hodně černou barvou, přes kterou ale barvy prosvítají (příloha B, obr. 45). Laura říkala, že si nechce masku nasadit kvůli tomu, že nemá ráda, když na ni lidi hledí. Ptala jsem se, zda to nějak souvisí s tím jedním „zavřeným“ okem masky. Zda je zároveň krytá, ale přesto vidí „ven“, potvrdila moje vnímání, že to tak je. Uši masky připomínají nějaké zvíře jako je vlk nebo kočka. Uvnitř



je maska černá. Tak se Laura často cítí. O masce pak už nechtěla víc mluvit, bylo na ní vidět, že se cítí nesvá a naše další pozornost jí nebyla příjemná, projevovala znaky vnitřní tenze.

Pokračovala **Máša**, vnější stranu masky namalovala bílou barvou s motivy žolíkových karet (příloha B, obr. 46, 47). Vyprávěla, že to pro ni představuje večery s rodinou, se kterou rádi hrají karty. Vzbuzuje to v ní příjemné pocity chvil strávených s rodinou. Celá se u vyprávění rozzářila. Vnitřní stranu masky ještě neměla hotovou, ale chce si tam dodělat hory a nebe, které má ráda a představují pro ní klid a svobodu.

Poslední sdílela **Bára** (příloha B, obr. 48, 49). Vnější stranu masky natřela na černo, kvůli tomu, že na lidi kolem sebe působí unaveně. Červené tváře znamenají, že se často usmívá a to v lidech zanechává dojem něčeho milého. Vnitřní stranu si vybarvila pravidelnými shluky barev. „*Tam uvnitř je všechno. Všechno to barevné*“.

**Závěrečné arteterapeutické cvičení:** Skupinová koláž

**Zadání:** Odtrhni část svého obrázku, který jsi vytvořil/a na začátku setkání vodovkami.

Z dílků sestavte společný obraz.

**Časová dotace:** 5-10 minut

**Reflexe:**

Každý kromě Laury odtrhl část svého obrázku a dal k dispozici k vytvoření společného díla (příloha B, obr. 50). Laura byla se svým barevným obrázkem velmi spokojená a nechtěla ho ničit. Neaktivněji se však účastnila s Michalem a Leem tvorby společné koláže. Mášu ani Báru aktivita nezaujala a nepodílely se na společném brainstormingu, co kam dají a co jim vzniká za tvar. Vznikl rámeček, ve kterém pluje plachetnice, plachta velikostí rám přesahuje.

**Závěrečné kolečko/ rozloučení:**

Na závěr jsem se ptala, jak se jim naše setkání líbila a zda je něco překvapilo. Týna, Máša, Leo i Bára se shodli na tom, že je samotné překvapila míra jejich sdílení a to, co o sobě byli schopni s druhými sdílet a říci. Za pokrok se ocenili a uvědomují si ho. Laura nebyla v dobré náladě, vypadala unaveně, otázce v tu chvíli nerozuměla, bylo pro ni těžké

odpovědět. Na závěr jsme se rozloučili džunglí ze zvuků, které jsme vydávali a indiánským pokřikem.

### **Shrnutí setkání:**

Viděla jsem velký smysl v dlouhodobé práci na maskách, reflexi tohoto procesu jsme mohli věnovat ještě více času. Určitě by bylo možné navázat dalšími cvičeními, eventuálně dramaturgií. Reflexe členů skupiny šla k podstatě věci a do hloubky a ukazovala u každého z nich známky sebepojetí, které byly odhaleny výtvarnou činností a arteterapeutickými metodami a technikami.

Sdětila jsem na konci setkání, že budu otevírat další cyklus skupinových setkání s obdobnou koncepcí a velmi mě potěšilo, že tři ze čtyř účastníků, se k pokračování přihlásili. Byli to Michal, Týna a Bára.

### 3.5.9 Dodatek

Zhruba tři týdny po ukončení našich skupinových setkání došlo ke katarzní situaci mezi Laurou a Týnou. Řešili jsme s dvojročím osmé a deváté třídy obtížnou situaci, ve které Laura vystupovala jako oběť jistého druhu potenciální šikany. Během řešícího kruhu byli studenti vyzváni k tomu, aby se k situaci vyjádřili a sdíleli, jak se v celé záležitosti cítí a co si myslí. Několik spolužáků vyjádřilo Lauře podporu, mezi nimi byla i Týna, která se svěřila s tím, že o tom celém velmi přemýšlela a že s Laurou soucítí. Zároveň se Lauře omluvila za to, co se stalo v 6. či 7. třídě (ačkoli si to sama nepamatuje) a co Laura cítila jako velkou nespravedlnost z Týniny strany a byla na ni kvůli tomu našťvaná. Byla to silná chvíle. Týna projevila velkou míru empatie a podařilo se jí urovnat vztah, který ji velmi trápil. Laura omluvu kvitovala a od té chvíle je mezi dívkami neutrální vztah podpořený oboustranným přijetím. Došlo tak k uzavření konfliktu, který měl možnost se demonstrovat a eskalovat během našich skupinových setkání a jehož vyřešení postupně dozrávalo během arteterapeutické práce.

## 3.6 Arteterapeutická intervence – individuální setkání

Po ukončení skupinových setkání jsem pokračovala ještě dvěma individuálními setkáními u Báry, Michala, Laury a Týny, během nichž jsem prostřednictvím projektivních kresebných testů provedla komparativní posouzení se stejnými kresebnými testy, které vytvořili na začátku arteterapeutické intervence. Součástí našich setkání byl i nestrukturovaný rozhovor o přínosech práce provedené během skupinových setkání a případných změnách či sebezpozování, které účastníci zaznamenali.

### 3.6.1 Bára deváté setkání: Postava, dům

**Cíl setkání:** Závěrečné diagnostické projektivní testy, nestrukturovaný rozhovor o pozorovatelných změnách způsobených účastí ve skupině a arteterapeutickou prací, rozvoj sebeuvědomění, sebevyjádření, sebereflexe, sebeocnění

**Úvodní uvolnění/povídání:** Bára se na začátku setkání zmínila o tom, že se má dobře. Chtěla jsem, aby se vrátila v čase před třeba 2 měsíci a porovнала sama sebe, jak se cítila před tím a jak nyní. Udělala to a sdělila mi, že je to teď mnohem lepší. Vypadala spokojeně. Hodně k tomu přispěl fakt, že do třídy přibyla nová spolužačka, se kterou se Bára spřátelila. Má ve třídě svoje místo a cítí se tam bezpečněji.

**Arteterapeutické cvičení č. 1:** Kresba postavy a partnera

**Zadání:** 1. fáze: Přelož si papír, na pravo nakresli postavu. 2. fáze: Na levou stranu nakresli partnera postavy.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky, čas 25-30 minut +15 minut reflexe

**Reflexe:**

Bára nakreslila dívku, která se usmívá a mává (příloha B, obr. 50). Nejdříve nakreslila hlavu a obočí, pak tělo; výraz ve tváři s očima a pusou udělala až na závěr. Pak vybarvila postavě hnědé vlasy (sama má také hnědé vlasy) a vybarvila jí oblečení. Postava

drží zvedlou ruku na pozdrav druhé dívce, která jí ovšem ještě nezpozorovala, nevidí ji. Zvednutá ruka má znamenat „*to je ona*“ ve smyslu rozpoznání. Ruku Bára několikrát opravovala, neměla u sebe gumu, takže se snažila kresbu gumovat několikrát prstem. Označila nakonec kresby za nerealistické.

Druhá dívka (partner) má blondáté vlasy a ještě druhou dívku nevidí. Vypadá zamýšleně. Dívky si jsou podobné, z obrázků je cítit sounáležitost, kterou mi Bára potvrdila. Růžovou barvu má Bára docela ráda, má takovou mikinu. Považuje růžovou za výraznou barvu. S barvami byla Bára spokojená. Když měla obrázek srovnat s postavami, které kreslila poprvé, pamatovala si, že její postava neměla obličej, protože se za postavu dívala kočka. Zmínila, že to byl více fantazijní obrázek.

### **Arteterapeutické cvičení č. 2: Kresba domu**

**Zadání:** Nakresli dům, ať to není tvůj dům, ve kterém bydlíš.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářská papír A4, tužky HB, pastelky, 15 minut+15 minut reflexe

### **Reflexe:**

Bára si dala záležet na obrysech a na vybarvení oken a střechy (příloha B, obr. 51). Při následném rozhovoru říkala, že když kreslila tužkou, tak přemýšlela o tom, že k tomu přidá zahradu, ale pak se k tomu neodhodlala. Dům je mnohem barevnější a výraznější než minule (ačkoli byla minula na obrázku zvířata). Dům nemá zvonek. Spokojená rodina, co tam žije, na zabouchání reagovat bude, ale návštěvy nečekají. Přístupová cesta není vyznačena.

V domě otevírají dveře i okna, když větrají. V pokroví uvažovala o dětském pokoji, ale nakopnec je tam půda. Sklep dům nemá. Komín minule byl, nyní ne. Z druhé strany má dům údajně balkon a terasu (na můj dotaz). Ptala jsem se, kam by dům Bára umístila, „*do nějaké vesnice*“. Okolo jsou stromy.

### **Shrnutí setkání:**

Naše setkání proběhlo velkou část v tichu, protože si Bára dlouze kreslila, nechala jsem jí více času a nemluvila jsem. Bára to hodnotila oproti skupině jako novou zkušenost,

protože kolem ní bývá neustále ruch, ale nevnímala to negativně, spíše jako novou kvalitu a zkušenost.

S Bárrou jsme v průběhu reflexe hodně mluvily o jejím malém bratrovi, se kterým tráví hodně času. Říkala, že má stejně zvučný hlas jako její táta, který jí dokáže v noci svým hlasem vzbudit. Bára si myslí, že je víc po mamince, která je tichá. Dospělý bratr má jinou maminku, je nevlastní (slovo nevlastní B. moc nechtěla použít). Bára má svůj pokoj, za který je ráda.

Bavily jsme se o tom, jaké to je využívat při tvorbě barvy. Bára začala nosit i více barevné oblečení. Otevřeně jsem se ptala, zda si všimla svojí zvětšující se míry otevřenosti v hodinách a v životě ve škole. Uvědomuje si to a je za to ráda a vzhledem k tomu, že se přihlásila do dalšího navazující skupiny se mnou, tak jí to přináší pocity, prožitky a zkušenosti, ve kterých chce pokračovat. Cítí se obecně v životě spokojenější. Zpětnou vazbu o tom, že Bára navazuje více kontakt se svým okolím, mám i od ostatních průvodců, kteří s Bárrou ve škole pracují.

#### **Závěr setkání/rozloučení:**

Na závěr jsem Báře vyjádřila ocenění za to, že ušla kus cesty a že mě setkání s ní bavilo a děkuju jí za něj. Z její reakce bylo znát, že je to oboustranné.

### 3.6.2 Bára desáté setkání: Rodina

**Cíl setkání:** Reflexe dosavadní práce, závěrečné diagnostické projektivní testy, ověřování výzkumných hypotéz při nestrukturovaném rozhovoru

**Úvodní uvolnění/povídání:** Rozhovor na začátku setkání o tom, jak se Báře daří, jaký měla víkend, jak se cítí, jaký měla den. Rozpovídala se více než je u ní obvyklé a snažila se popisovat slovy i to, co jí úplně nešlo a nad čím by dříve mávla rukou nebo to raději vůbec nezačala vyprávět.

**Arteterapeutické cvičení č. 1, zadání:** Nakresli svoji rodinu ve společné volné chvíli.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky; čas 10-15 minut, 15 minut reflexe

## **Reflexe:**

Bára začala jako první kreslit sebe, jak sedí na gauči, po její levici sedí táta, vedle táty mladší bratr, Bára poprvé za celou dobu vyslovila jeho jméno (příloha B, obr. 52). Děti hrají na herní konzoli Lego hry, které spolu běžně hrají. Táta sedí mezi nimi a usmívá se. Máma v kuchyni připravuje jídlo, také se usmívá. B. často mamince s něčím pomáhá. Bára si dávala hodně záležet na kresbě rozčuchaných vlasů, děj obrázku se odehrává o víkendu, kdy zůstává doma a nečeše se do školy.

Vytáhla si z penálu gumu a použila ji, když to chtěla opakovat, vyzvala jsem ji, ať to zkusí bez gumování, jestli to půjde. Měla s tím trochu obtíž, ale bez komentáře to přijala. Bratr na obrázku nekřičí, ale otevřená ústa znamenají údiv nad tím, co se děje ve hře. Hrají dle jeho přání Batmana a Robina. Bára se často bratrovi podvoluje v jeho přáních. Jediné, co on musí respektovat, je to, že nechodí bez dovolení do jejího pokoje. Společné konflikty Bára řeší spíše smířčím způsobem, občas ho ale okřikne a nezůstává na něj dlouho nazlobená. Je z času s ním často unavená a pak ve svém pokoji odpočívá tím, že kouká na něco v telefonu. Dříve víc malovala a kreslila, ale teď se program podvoluje více bratrovi a ona je mu často k dispozici, nemá už tolik času na sebe.

**Arteterapeutické cvičení č. 2, zadání:** Nakresli svoji rodinu začarovanou do zvířat.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky; čas 10-15 minut

## **Reflexe:**

Jako první nakreslila Bára „vítr“, který zbyl na obrázku po malém bratrovi, který je stále v pohybu a někam utekl (na opačnou stranu, než se pohybuje svým tempem ona). Nakreslila stejný výjev jako minule, dle svých slov neumí opici nakreslit (příloha B, obr. 53). Jako druhého kreslila tátu-medvěda, pak mámu-lvici a jako poslední sebe. Poprvé se nakreslila jako jezečka bez obličeje. Šnek se tentokrát usmívá a kouká se směle do světa. Máma lvice je králem rodiny, kterou řídí. Ptala jsem se, k čemu používá medvěd drápy, kterými má zakončené tlapy. „*Může je mít k boji, ale nebojuje*“.

Na obou obrázcích chybí starší bratr, který k rodině příliš nejezdí.

**Rozloučení:** S jakým pocitem odcházíš? „*Je mi dobře*“. Jakou barvu by sis vybrala: „*tmavě růžovou a zeleno-tyrkysovou*“.

### **Shrnutí setkání:**

Ptala jsem se otevřeně Bára na to, zda u sebe vnímá nějaký posun v komunikaci s ostatními dětmi a říkala, že ano. Že se na začátku bála před ostatními mluvit, ale pak zjistila, že může a měla z toho dobrý pocit. Nepocituje, že by si tuto kompetenci přenesla do komunikace s rodinou. S nejlepšími kamarádkami komunikuje stejně jako před skupinou. Bavily jsme se o tom, zda je dobré poznávat sám sebe a více sám sobě rozumět. Bára říkala, že do určité míry určitě ano, ale nepovažovala to během teoretického povídání o tom za úplně nejdůležitější v životě. Vidí u sebe drobné změny a posun, ale nepřikládá tomu zase tak velký význam.

### 3.6.3 Týna deváté setkání: Postava

**Cíl setkání:** Závěrečné diagnostické projektivní testy, nestrukturovaný rozhovor o pozorovatelných změnách způsobených účastí ve skupině a arteterapeutickou prací, rozvoj sebeuvědomění, sebevyjádření, sebereflexe, sebeocení

**Úvodní uvolnění/povídání:** Týna se intenzivně připravovala na přijímací zkoušky na střední školu. K učení přistoupila velmi zodpovědně a to ji pomohlo překonávat stres.

**Arteterapeutické cvičení č. 1:** Kresba postavy a partnera

**Zadání:** 1. fáze: Přelož si papír, na levo nakresli postavu. 2. fáze: Na pravou stranu nakresli partnera postavy.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky, čas 20-25 minut +15 minut reflexe

### **Reflexe:**

Týna nakreslila jako první postavu dívky (příloha B, obr. 54). Dívka má večení šaty a chystá se na ples na střední škole. Týna se s postavou ztotožnila a vyprávěla mi o plesech,

kteře pořádá střední škola, kam se hlásí. Měla ohledně této události různé fantazie, které prozrazovaly částečně obavy i těšení se na takový druh zábavy, který pro ni představuje dospívání a další životní fázi. Týna barvy nepoužila, nechtělo se jí, nicméně by byly šaty modré, kdyby je měla vybarvit. Modrá je Týny nejoblíbenější barva.

Partner postavy je spolužák dívky, se kterým se chystá na ples. Mají oba na ruce prstýnek, dle popisu podobný snubním pstenům, nicméně spolu netvoří ještě pár. Hovořily jsme s Týnou o tom, proč postavám nekreslí prsty. V klidu odvětila, že to neumí a že je to takhle taky v pořádku.

### **Shrnutí setkání:**

Znatelný posun od první kresby postavy a partnera, kdy Týna ztvárnila sněhuláka a sestry princezny. Týna prochází přelomovým obdobím, které jí vyvádí z dětství směrem k dospělosti a projevilo se to při této projektivní technice. Týna jevila známky ostychu při popisu mužské polarity k dívce, zdůrazňovala, že je to kamarád, ale v budoucnosti bude možná přítel a přátelství přeroste ve vztah. Týny fantazijní svět je konfrontován s vnější realitou, tento proces reflektuje a je schopna o něm komunikovat prozatím z úrovně obav a ztráty dosavadních jistot.

#### 3.6.4 Týna desáté setkání: Dům, strom, rodina

**Cíl setkání:** Reflexe dosavadní práce, závěrečné diagnostické projektivní testy, ověřování výzkumných hypotéz při nestrukturovaném rozhovoru

**Arteterapeutické cvičení č. 1:** Kresba domu

**Zadání:** Nakresli dům, ať to není tvůj dům, ve kterém bydlíš.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky; 20 minut

### **Reflexe:**

Týna měla před setkáním hodinu češtiny, ve které se věnovala knize, kterou čte a má o ní napsat zamyšlení. Byla plně ponořena do postav a dějů z knihy a mělo to vliv na první dvě projektivní kresby.



Nakreslila dům, ve kterém bydlí hlavní postavy z fantasy příběhu, který čte (příloha B, obr. 55). V domě bydlí ženská postava, v patře pod ní její ochránce, v pokoji úplně nalevo její adoptivní rodiče. Velký lustr dole v jídelně má velký význam, jelikož přes něj jde udělat světelný skok a přemístit se, kamkoli postavy chtějí (děj knihy). Napravo stojí ohrada, ve které má hlavní postava Sofie létajícího koně.

Vyzvala jsem Týnu, aby nakreslila dům zvenku (příloha B, obr. 56). Dveře Týna původně ani kreslit nechtěla kvůli tomu, že se postavy přemísťují nikoli přes dveře, ale světelným skokem (teleport). Okna jsou zavřená, ale občas se větrají. Dům nemá střechu, protože je zachycen pouze po pokoj Sofie. Nalevo je zachyceno zakončení střešy balkonem (na můj dotaz), ze kterého je možné se rozhlížet po okolí. Týna se pustila při popisu domu do vyprávění příběhu z knihy do nejmenšího detailu. Bylo velmi těžké ji přerušit a přivést k pokračování k další práci. Nechtěla se bavit na osobní rovině.

Zvýraznila informaci, že určitá vrstva společnosti, kterou označila za výlučnou, nosí v knize do školy uniformy a že by se jí to možná také líbilo, být součástí výlučných.

### **Arteterapeutické cvičení č. 2: Kresba stromu**

**Zadání:** Nakresli jakýkoliv strom, jak nejlépe to dokážeš. Neměl by to být jehličnan ani palma.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB; 10 minut

### **Reflexe:**

Týna zvolila strom z příběhu, který mi převyprávěla. Bylo pro ni důležité nakreslit do středu i dvě hlavní postavy z knihy, dívku a chlapce. Chtěla jsem po Týně, aby zkusila odhlédnout od podobnosti se stromem z příběhu a strom mi popsala. „*Má na sobě modro-fialové krystaly*“. Poznamenala jsem, že často volí tyto barvy. Týna mi prozradila, že má takto barevné stěny pokoje. Strom žádné speciální vlastnosti ani schopnosti nemá (rozdílnost s první kresbou stromu). Jeho výlučnost ale spočívá v tom, že roste chráněný v ústraní mimo lidi, kteří ho nemůžou pokácet. Necítí se tam ale osamoceny. Kořeny jsou schované v zemi.

**Arteterapeutické cvičení č. 3, zadání:** Nakresli svoji rodinu ve společné volné chvíli.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky; 10 minut

## **Reflexe:**

Týna hned po zadání řekla, že jsem uhodila hřebíček na hlavičku, protože to bylo její aktuální téma. Rozpovídala se o tom, že rodiče chtějí, hlavně tatínek, aby se osamostatnila a trávila volný čas svými aktivitami a se svými vrstevníky. Týna se cítí dobře s rodiči. Mluví o sobě jako o mamánkovi. Druhým dechem říkala, že jí maminka maže zánět v koutku oka a stará se jí o oko, ona ale žádný problém s okem nemá. Tatínek jí řekl, že budou za pár dní odjíždět do svého apartmánu u moře, ona ale že s nimi jet nemůže v rámci rozvoje samostatnosti.

Týna to hluboce prožívala, moře miluje a plánovala si o tom promluvit s maminkou, zda může jet nebo ne. Zeptala jsem se, zda je to pro ni tak důležité, protože otevírá na jaře moře, jak nám jednou vyprávěla, v jejích očích bylo vidět trochu leknutí, ale s lehkým ostychem to potvrdila. Vyprávěla mi příhodu, jak jela sama vlakem před pár lety za jedním ze svých nevlastních sourozenců (má starší sestru a bratra z otcovy strany), vlak měl poruchu a ona musela jet náhradní autobusovou dopravou. Byl to pro ni stresující zážitek, doteď má z podobného cestování obavy a k sourozencovi už víckrát sama nejela.

Nakreslila obrázek, na kterém je uprostřed maminka, napravo od ní tatínek a ona je po levé straně od maminky. Postavy kreslila v tomto vyjmenovaném pořadí. Nakonec dokreslila psa a moře. Ptala jsem se na oblečení postav, popsala mi, že maminka je v odstínech šedé, táta v tmavě modré a černé a ona v modré a bílé. Na nohou mají všichni „crocsy“, i když je nenakreslila.

**Arteterapeutické cvičení č. 4, zadání:** Nakresli svoji rodinu začarovanou do zvířat.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky; 10 minut

## **Reflexe:**

Jako prvního nakreslila Týna psa, pak mámu, tátu a nakonec sebe s přezdívkou Tess. Rodiče nakreslila jako mořské panny, sebe něco mezi mořskou pannou, elfem a vílou. Žijí společně v moři, ale mohou pobývat i na souši. Znovu odkazovala na rozečtenou knihu a fantasy svět, ve kterém by ona v této podobě chodila do školy. Ploutve se rodičům můžou proměnit v nohy. Týna vyprávěla o svém psovi, kterému je už 14 let. Je to její přítel, může mu cokoli svěřit a vždy ji přijme.

## **Shrnutí setkání:**

Týna byla lehce rozechvělá, proto jsem si s ní na závěr povídala o něco déle. Byla nachystaná promluvit si s rodiči o tom, zda s nimi může jet k moři a řešila si téma samostatnosti a odpoutání od rodičů, které je pro ni náročné, ačkoli ví, že je nezbytné. Pozn.: Týna mi druhý den s nadšením sdělovala, že k moři odjíždí i s rodiči další den ráno.

### 3.6.5 Michal deváté setkání: Postava, dům, strom

**Cíl setkání:** Závěrečné diagnostické projektivní testy, nestrukturovaný rozhovor o pozorovatelných změnách způsobených účastí ve skupině a arteterapeutickou prací, rozvoj sebeuvědomění, sebevyjádření, sebereflexe, sebeocení

**Úvodní uvolnění/povídání:** Michal byl v dobré náladě. Vypadalo to, že se na individuální práci těšil.

**Arteterapeutické cvičení č. 1:** Kresba postavy a partnera

**Zadání:** 1. fáze: Přelož si papír, na pravo nakresli postavu. 2. fáze: Na levou stranu nakresli partnera postavy.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky; 15-20 minut +15 minut reflexe

#### **Reflexe:**

Michal byl s kresbou postavy hotov během několika málo minut (příloha B, obr. 60). Vlasy nakreslil dříve, než obličej. Nos postava původně vůbec neměla, M. ho dokreslil až během reflexe („*postava má často rýmu a špatně se jí dýchá nosem*“). Postava se jmenuje Alfréd, je mu 13 let a má jediného kamaráda (partnera, kterého posléze nakreslil na levou stranu). Alfrédovi narostly krátké nohy a má pravou ruku nápadně delší. Má nějaké postižení nebo chorobu a ostatní se ho trochu štítí a nechtějí si s ním hrát. On sám se ale se sebou cítí v pohodě a je rád, že má alespoň jednoho kamaráda. Rodiče ho berou takového, jaký je. Nepřipouští si reakce ostatních na svůj vzhled.

Partner postavy se jmenuje Dominik (sám se nad tím jménem podivil, žádného nezná). Dominik má modré vlasy, během diskuze o vlasech M. pronesl něco v tom smyslu, že i kluci můžou mít modré nebo dlouhé vlasy. Partner má sádru na pravé noze. Brzdil na kole levou brzdou a přelétl přes řidítka. Vyprávěl mi, jak mu to rodiče v dětství často opakovali, že přepadne, když bude brzdit přední brzdou, ale jemu se to nikdy nestalo. Dominik nepotřebuje berle, protože poskakuje hbitě bez nich a Alfréd mu zdravou (kratší) rukou pomáhá, když něco potřebuje.

### **Arteterapeutické cvičení č. 2: Kresba domu**

**Zadání:** Nakresli dům, ať to není tvůj dům, ve kterém bydlíš.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky; 10-15 minut+10-15 minut reflexe

#### **Reflexe:**

Michal jako první nakreslil slepou silnici, pak kolmou příjezdovou cestu a pak dům s věžičkami (příloha B, obr. 61). Následovaly dveře a nakonec okna. Na oknech jsou mříže, aby nikdo nemohl ven. Dům je zámeček, věže plní spíše designovou funkci, vedou do nich točitá schodiště, ale majitel domu tam moc často nechodí, nic speciálního v nich neukrývá. Vrátila jsem se k oknům a mřížím a chtěla jsem vědět, koho tam vězní nebo koho nechce pustit ven. Tam Michal opravil svou původní odpověď a mluvil o tom, že se bojí majitel domu spíše krádeží a mříže jsou ochrana proti zlodějům. Dům stojí na kraji městečka, proto ta slepá ulice. Na zahradu si majitel nepotrpí.

### **Arteterapeutické cvičení č. 3: Kresba stromu**

**Zadání:** Nakresli jakýkoliv strom, jak nejlépe to dokážeš. Neměl by to být jehličnan ani palma.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB; 15 minut+15 minut reflexe

#### **Reflexe:**

Michal nakreslil nejdříve kmen stromu, dole ho ohraničil, pak sáhl po zelené pastelce, aby udělal trávu a až v tom mi došlo, že by měl být strom kreslen pro diagnostické

účely pouze tužkou (příloha B, obr. 62). Požádala jsem ho tedy, aby pokračoval bez barev. Pustil se tužkou do koruny, do větví a listů, ale komentoval to v klidu slovy, že to jde bez barev hůře. Kořeny dodělával až později.

Nakreslil černý exotický strom, který má černou kůru, dřevo a listy. Kořeny jsou u něj spíše kvůli designu, ne kvůli kotvení, ani strom nevyživují. Strom nic neplodí. Roste v sadě ovocných stromů, ve kterém vyčuhuje a láká turisty, kteří se na něj chodí dívat kvůli jeho exotickému vzezření. Žádný tvor v něm nežije, občas přiletí ptáček, ale na stromu není kvůli tvrdým listům příjemné posezení.

Upozornila jsem Michala na to, že větve stromu rostou z kmene v obdobném sklonu, jako ruce u postav. Zamýšleli jsme se společně nad tím, co by to mohlo znamenat. Michal říkal, že to takto prostě kreslí, že má pravou stranu spojenou se směrem nahoru a levou stranu se směrem dolů. Ze spojitosti mezi obrázky byl překvapen, byl si ale vědom toho, že to dělá, i když si to ne vždy uvědomí.

### **Shrnutí setkání:**

Na moji otázku, jaký je pro něj způsob práce, kterou společně procházíme, tak řekl, že je individuální setkání trochu jiné, než to skupinové, ale že už ví, co má dělat (kreslit/tvořit a následně o svém výtvoru povídat a vést se mnou rozhovor) a tato jistota v něm vyvolávala pocit sebestvrzení, že to dělá „správně“ a umí se v původně nové situaci už pohybovat s jistotou. Téma jistoty, sebejistoty je u něj hlavním tématem a tímto konstatováním byl schopen vyjádřit svůj zažívaný pokrok v této oblasti sebeprožívání. Michal si reflexi čím dál více užívá, je sdílný a když není ve skupině, tak tolik neironizuje to, co říká.

Na závěr jsem se ho ptala na to, zda a čím ho naše společná setkání obohatila a jeho odpověď byla, že se zlepšil v kreslení a má z toho lepší pocit. Posunul se v nějaké kompetenci, o které se domníval, že je u něj na nízké úrovni a to mu dodalo vyšší sebevědomí.

### 3.6.6 Michal desáté setkání: Rodina

**Cíl setkání:** Reflexe dosavadní práce, závěrečné diagnostické projektivní testy, ověření výzkumných hypotéz při nestrukturovaném rozhovoru

**Úvodní uvolnění/povídání:** Michal byl jako vždy v dobré náladě, těšil se už domů na oběd, nicméně se rozhovoru plně a soustředěně věnoval.

**Arteterapeutické cvičení č. 1, zadání:** Nakresli svoji rodinu ve společné volné chvíli.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky; 10 minut

### **Reflexe:**

Michal přemýšlel pár minut o tom, co společně s rodinou podnikají a co je schopen zachytit na papír. Nakonec si zvolil společnou chvíli u oběda (příloha B, obr. 63). Nakreslil stůl, talíře, příbory. Židle se mu nepovedla, ale neměl ji již tentokrát problém přeškrtnat. Na gumu se nezeptal, jen řekl, že to tam takhle nechce a židli přeškrtnl. Když dodělal stůl, tak jsem se ho zeptala, zda je takto s obrázkem spokojený a zopakovala jsem mu zadání práce. Zaměřil se natolik na technické řešení společné aktivity, že zapomněl nakreslit členy rodiny. Sám se tomu podivil a dokreslil zleva nejdříve maminku, pak staršího bratra a nakonec tátu. Úsměvy dodělal všem postavám až nakonec. Tělo bratra prodlužoval, připadalo mu krátké, proto ho několikrát obtáhl tužkou.

Zajímalo mě, proč nenakreslil i sám sebe. Jeho vysvětlení bylo takové, že neumí sám sebe uvidět a je pro něj těžké sám sebe kreslit. Upozornila jsem Michala ještě na to, že nakreslil oční panenky u rodičů, ale ne u bratra. Opět byl překvapen, protože si to neuvědomil.

**Arteterapeutické cvičení č. 2, zadání:** Nakresli svoji rodinu začarovanou do zvířat.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky; 10-15 minut

### **Reflexe:**

Michal nejdříve nakreslil zleva bratra lva, pak maminku žirafu a pak tátu orla, který měl původně sedět na pravé větvi na stromě, ale jelikož se mu orel nepovedl, nakreslil ho na levou stranu stromu (příloha B, obr. 64). Strom se rozhodl nedokreslovat, protože ho použil pouze technicky pro umístění orla.

Povídali jsme si o tom, že žirafa i orel ve své podstatě dohlíží na to, co se děje pod nimi. Michal s těmito asociacemi souzněl. Orel není v lovicí pozici, ale odpočívá

na větví. Vyzvala jsem Michala, aby se také připodobnil k nějakému zvířeti. Nebylo to pro něj úplně jednoduché, ale nakonec zvolil myš. Evokuje mu asociální samotářku, která se o sebe postará, zaleze si před nebezpečím a je v klidu schovaná ve svém prostoru. Na obrázku ji nakreslil z pravé strany kmene. Původně chtěl z levé strany, blíže žirafě, ale pak mu došlo, že není zcela rozumné být hned pod orlem. Zajímala jsem se o to, zda lev často chytá myš a přímo jsem se ptala na vztah se starším bratrem. Michal bratra uznává jako staršího a silnějšího.

### **Shrnutí setkání:**

Michal si během řízeného rozhovoru byl schopný hlouběji uvědomovat souvislost mezi tím, co kreslí, jak to kreslí, co o vzniklém obrázku vypráví a jaké jsou jeho vztahy v rámci rodiny. Projevoval to údivem a vedlo ho to k větší ochotě a zájmu odpovídat na moje otázky. Ke svému výtvoru se vztahoval úžeji a s větším sebeporozuměním nežli v případě prvního testu. Poprvé se více rozdpovídal o vztahu se svým starším bratrem, vůči kterému má velký respekt a reflektoval bez nadsázky svoje pocity a postoje. Individuální setkání eliminovala jeho potřebu bavit skupinu a byl schopen ponořit se hlouběji do svého prožívání.

Veliký posun u něj nastal při potřebě gumovat „nepovedené“. Tentokrát v pohodě přeškrtl, co se mu nelíbilo.

### 3.6.7 Laura deváté setkání: Postava, dům, strom

**Cíl setkání:** Závěrečné diagnostické projektivní testy, nestrukturovaný rozhovor o pozorovatelných změnách způsobených účastí ve skupině a arteterapeutickou prací, rozvoj sebeuvědomění, sebevyjádření, sebereflexe, sebeocení

**Úvodní uvolnění/povídání:** Laura přišla v dobré, klidné náladě a bylo vidět, že si chce povídat.

**Arteterapeutické cvičení č. 1:** Kresba postavy a partnera

**Zadání:** 1. fáze: Přelož si papír, na pravo nakresli postavu. 2. fáze: Na levou stranu nakresli partnera postavy.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky; 20-25 minut +15 minut reflexe

### **Reflexe:**

Laura nakreslila sedící ženskou postavu, dívku, která má dobrou náladu, protože četla knihu (příloha B, obr. 65). Na můj dotaz, kde je, v jakém prostoru, tak Laura odvětila, že je v prostoru void, v prázdném prostoru, ve kterém se může cokoli objevit. To, co si dívka vymyslí, to se může zhmotnit.

Povídaly jsme si o barvách a proč je na postavy Laura nepoužila. Mluvila nejdříve o teorii barev, že barvy vidíme na základě okolí, barevném kontextu. Pak říkala, že pokud by je použila, bylo by to definitivní, takhle si může představit jakoukoli barvu. Postavy prý kreslí většinou pouze tužkou. Vlasy má dívka hnědé, svetr a oči stejně zelené (Laury nejoblíbenější barva).

Na levou stranu měla Laura dle zadání kreslit partnera postavy. Ptala se mě, zda to může být zvíře, zopakovala jsem jí zadání a řekla, že je to na ní. Nakreslila knihu, ze které si dívka četla a ze které jako první vyšly květiny (v její představě oranžové barvy) a pak šelma - kočka. Dívka si svět představuje podle knihy, kterou čte. Planeta není konkrétní, duha nemá barvy, protože stejně tak může být vodním vodopádem. Zvláštní kaňko-kříž měl být původně hvězdou, ale podle Laury připomíná spíše trojhlavého draka.

### **Arteterapeutické cvičení č. 2: Kresba domu**

**Zadání:** Nakresli dům, ať to není tvůj dům, ve kterém bydlíš.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky; 15 minut+15 minut reflexe

### **Reflexe:**

Laura nejdříve nakreslila uprostřed papíru čtverec, ze kterého vznikl dům. Dala si hodně záležet na popínavé květině vistárii, která obrůstá fasádu (příloha B. Obr. 66). Do domu vedou otevřené posuvné dveře, střecha v zadním traktu domu je prohnutá, proto je tak tmavá (na to upozornila Laura sama). Dům slouží jako výcvikové středisko pro samuraje, kteří v domě žijí. Až budou bojovníci vycvičení, vyrazí najít pána, kterého mohou chránit.



Na půdě přední budovy skladují potraviny. Jako druhý v pořadí nakreslila Laura strom, sakuru.

Ani slovem nekomentovala to, že nakreslila strom celý a hodně veliký a nekreslila jen jeho část. Jako poslední doplnila posvátnou horu Fudži, na kterou podnikají Samurajové osamělé výpravy v rámci výcviku.

### **Arteterapeutické cvičení č. 3: Kresba stromu**

**Zadání:** Nakresli jakýkoliv strom, jak nejlépe to dokážeš. Neměl by to být jehličnan ani palma.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB; 15 minut+15 minut reflexe

#### **Reflexe:**

Laura znovu komentovala to, že stromy vždy kreslí z levé strany, prý neumí kreslit celé stromy, neuvědomila si, že před chvílí strom nakreslila. Nakreslila měsíční strom s koruno-mrakem (příloha B, obr. 67). Strom je popsán symboly, které vypráví příběh stromu, ona sama příběh ale nezná a neví, co konkrétní znaky znamenají.

Strom je součástí dvojstromu se stejnými kořeny. Na levé straně sousedí se slunečním stromem, který má žluto-oranžovou korunu. Říkala, že má raději měsíc a noc než slunce. Ke stromům patří i bratři Slunce a Měsíc. Bratr Měsíc postavil pro svého bratra houpačku, na kterou se bratr Slunce chodí houpat.

Žijí v rovnováze, kterou je potřeba hlídat, aby se střídal den s nocí. Stromy rostou v paralelním světě, nejsou z našeho světa. Nikdo jiný kromě bratrů nemá ke stromům přístup.

#### **Shrnutí setkání:**

Individuální setkání jsou pro Lauru příjemnější v tom ohledu, že se může lépe soustředit. Dle jejích slov jí hodně podnětů zvenčí rozrušuje a jsou pro ní dráždivá, nechá se pak rychleji vyvést ze svého klidu a reaguje podrážděně.

Během setkání ve dvou bývá klidná, ráda rozpráví i během kreslení. Je jí příjemná pozornost. Při kreslení si očním kontaktem kontrolovala, zda jí věnuje pozornost. Nevypadalo to ovšem, že jí to vadí. Zpočátku jsem se toho trochu obávala, zda nebude můj

pohled brát jako hodnotící či ohrožující, ale postupem času jsem jen v klidu seděla a pozorovala, jak Laura kreslí a její navázaný pohled jsem jí vždy oplátila a usmála se na ní.

### 3.6.8 Laura desáté setkání: Rodina

**Cíl setkání:** Reflexe dosavadní práce, závěrečné diagnostické projektivní testy, ověřování výzkumných hypotéz při nestrukturovaném rozhovoru

**Úvodní uvolnění/povídání:** Laura mi vyprávěla o svých zájmech a těšila se na kreslení.

**Arteterapeutické cvičení č.1, zadání:** Nakresli svoji rodinu ve společné volné chvíli.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky; 10-15 minut

#### **Reflexe:**

Laura nakreslila rodinu na zahradě pod přístřeškem (příloha B, obr. 68). Ségra 1 je nejstarší sestra, bratr je o rok mladší než nejstarší sestra, pak je sestra 2 a o čtyři roky mladší Laura. Laura na obrázky nekreslí tátu, se kterým má velmi komplikovaný vztah a který s nimi nežije. Dominantní mužskou postavou je její bratr, kterého má velmi ráda a který bydlí se svou rodinou ve stejném domě jako Laura s maminkou a sestrou 2. O nejstarší sestře mi Laura prozradila, že si jsou podobné a mají stejný smysl pro humor, sestra má také Aspergerův syndrom. Laura věděla, že má na práci cca 10-15 minut, proto se rozhodla nakreslit postavy pouze schematicky, sama to okomentovala.

**Arteterapeutické cvičení č. 2, zadání:** Nakresli svoji rodinu začarovanou do zvířat.

**Materiál, časová dotace:** bílý kancelářský papír A4, tužky HB, pastelky; 10-15 minut

#### **Reflexe:**

Laura chvíli přemýšlela a pak řekla, že udělá členy rodiny stejně jako minule, že je zkrátka vnímá pořád stejně (příloha B, obr. 69). Jako prvního nakreslila bratra, pak sestru 2, následovala sestra 1, synovec, neterž a nakonec maminka. Sama sebe by nakreslila do volného místa mezi maminku a ségru 2. Sestry a bratra nakreslila podle toho, jaká zvířata

mají rádi oni sami. Další členy rodiny nakreslila podle toho, jaká zvířata ji připomínají - maminka koala (Laura vzpomínala na to, jak je maminka jako malé nosila a mazlila jako máma koala), synovec je velmi hravý, hbitý a neposedný a neteř je ještě malá a křičí jako kukačka z cizího hnízda, aby dostala najíst.

### **Shrnutí setkání:**

Laura je velmi vnímavá, věci si často do detailu pamatuje, což platí i o kresebných projektivních testech, které již jednou dělala. O svojí rodině mluví s velkou láskou a s pocitem pevného rodinného zázemí. Zatímco ve skupině vyjadřovala často svoje náročnější a disharmonické psychické stavy a prožitky, při individuálních setkáních působila stabilizovaně a byla příjemně naladěná a ochotná ke spolupráci i k diskuzi o tématech, na která by ve skupině reagovala mnohem podrážděněji. Tuto sebereflexi dokáže samostatně provést a je si svého chování vědoma.

## **3.7 Výsledky ověřování výzkumných hypotéz**

Vyhodnocení výzkumné části proběhlo na základě analýzy těchto zdrojů:

- písemné záznamy pořizované v průběhu celého procesu
- verbální vyjádření členů skupiny
- konfrontace diagnostických tematických kreseb na počátku a na konci arteterapeutického procesu
- konzultace se školní psycholožkou, zpětná vazba od průvodců/kolegů

## **Vyhodnocení arteterapeutického procesu:**

### **Laura**

U Laury došlo během arteterapeutického procesu k řešení tématu otevřeného vyjádření emocí, nalézání a komunikování příčin vnitřní nespokojenosti a tenze. Překonala vnitřní blok vyslovit nahlas to, co ji trápilo a kvůli čemu nemohla prožívat bezkonfliktní vztah. Tato otevřenost, jakkoli dramaticky se jevila, vyústila ve zlepšení vztahů v rámci třídy a ke snížení tenze při společném fungování s Týnou. Její potřeba sebevyjádření byla skupinou přijata a nebyla odsuzována. Laura si mohla v bezpečném prostředí říci o pozornost a sdílet obtížnost svého prožívání sebe i světa. Individuální arteterapie pak Lauře nabídla možnost klidného sdílení a její soustředěnou pozornost. Laura celkově posílila svoji schopnost zvládat negativní a silné emoce ve skupině a prožila korektivní zkušenost budování dobrých vztahů, což mohlo posílit její vnitřní integritu, viz. kresebný test domu a postavy na začátku a na konci procesu.

### **Michal**

U Michala nastal největší posun v oblasti sebepřijetí a v uvědomování si procesu sebepoznání. Z roviny všeobecného ironizování a používání humoru jako ochranné strategie při počátečních projektivních kresbách udělal krok směrem k většímu sebepřijetí a k možnosti zvědavě a osobně se vztáhnout k výtvořeným kresbám a vést v intimnější rovině hovor o své vnitřní realitě. V počátcích arteterapeutického procesu sám sebe srážel a ponižoval. Na základě reflexí, řízených rozhovorů a reakcí se členy skupiny u něj došlo k pozitivním změnám v oblasti sebehodnocení a sebepřijetí. Tento posun je nejčitelnější v projektivní kresbě postavy a stromu.

### **Bára**

U Báry bylo možné sledovat největší změny. Arteterapeutický proces jí přinesl možnost hlubšího sebepoznání. Báry introspektivně-introvertní ladění jí činilo nemalé obtíže sdílet se skupinou popis svých výtvarných děl a emocí, prožitků. V porovnání s fungováním ve vyučovacích hodinách u ní nastal znatelný progres v rozvinutí sociálních interakcích

s druhými a ochotě hovořit o svém bohatém vnitřním světě. K pozitivním změnám došlo v oblasti sebeprožívání a sebepřijetí, v oblasti budování dobrých vztahů s vrstevníky a zlepšení komunikačních schopností s průvodci. Na úrovni projektivních kresebných testů lze tuto změnu nejčitelněji vnímat u kresby postavy a partnera.

## **Týna**

Týna během arteterapeutického procesu posílila svou schopnost zvládat silné a negativní emoce a impulzy přicházející z vnějšího prostředí. Její touha po změně vztahu s Laurou vyústila skrze rozvinutí schopnosti empatie v odhodlání aktivně řešit problém a iniciovat změnu. Týna prohloubila svou otevřenost a důvěru ke členům skupiny, což vedlo k navázání dobrých vztahů s vrstevníky. Zažila přijetí od skupiny. U Týny bylo druhým zásadním tématem přijetí dospívání, které se projevovalo v jejich rodinných vztazích a ve vnímání sebe sama. Byla schopna nahlédnout své chování z prvního stupně na jiné škole jako „*špatné a zlé vůči ostatním dětem*“ a projevila za to před ostatními ze skupiny lítost.

Arteterapeutický proces jí poskytl materiál k prozkoumání sebepojetí a k uvědomění si specifík svého vnitřního fantazijního světa v kontrastu k požadavkům na dospívající dívku končící základní školu a přecházející do dalšího životního období směrem k větší osobní autonomii. Týna v arteterapeutickém procesu rozvinula svou schopnost sebereflexe a rozvinula empatii vůči lidem ve svém okolí. Tento posun je nejčitelnější v projektivní kresbě postavy a rodiny při společně trávené chvíli.

**Hypotéza č. 1: Arteterapeutickými metodami a technikami lze zlepšit sebepojetí a prohloubit sebeuvědomění u dívek/chlapců na 2. stupni s pozitivním dopadem na jejich život/působení ve školním prostředí.**

Hypotéza byla potvrzena částečně. Sebeipojetí je širokým pojmem, který je potřeba u cílové skupiny zúžit na konkrétní dílčí projevy, které budou lépe sledovatelné a prokazatelně doložitelné. Evidence prohloubení sebeuvědomění u členů skupiny je popsána v praktické části u jednotlivých sezení a lze ji považovat za ověřenou. Vliv pozitivního dopadu arteterapeutických metod a technik na život dospívajících ve školním prostředí byl prokázán.

**Hypotéza č. 2: Arteterapeutickými metodami a technikami lze u cílové skupiny posílit sebevědomí a zlepšit komunikační schopnosti.**

Hypotéza byla potvrzena částečně. Arteterapeutické metody a techniky vedly u části účastníků prokazatelně ke zlepšení komunikačních schopností. U části účastníků je evidence pozitivního vlivu arteterapie na posílení sebevědomí.

Provedený kvalitativní výzkum prokázal pozitivní změny na osobnost účastníků skupiny ve 100% případech. Korelace vysoké diverzity cílové skupiny adolescentů a obecně formulovaných hypotéz posouvá část zjištěných výstupů do úrovně mimo výzkumem stanovené předpoklady a přináší poznání, kterým se budu věnovat s poněkud širším kontextuálním zasazením v závěru práce.

# ZÁVĚR

*„Sebehodnocení se opírá o sebedůvěru získanou pozvolným vzestupem: je základem seberealizace” (Benesch, 2001, str. 263).*

Arteterapie pro mě představuje cestu pěstování sebeuvědomění jako prevence proti (sebe)destruktivnímu jednání. Je to cesta od bezmoci myšlenek k moci jednat. Tvořivá výtvarná činnost a její reflexe nás učí v životě riskovat, učí nás vystupovat z komfortní zóny, učí nás vůli a probouzí v nás chuť být aktivní.

Dnešní děti a mladí lidé jsou dennodenně bombardováni zprávami o katastrofickém stavu naší planety a klimatických změnách, žijí v nejistotě prožité pandemie, válečných konfliktů kus za našimi hranicemi. Mainstreamová média vysílají do veřejného prostoru jednu katastrofickou zprávu za druhou a vytváří obraz budoucnosti, na kterou se nikdo nemůže těšit. Zároveň s tím nám chybí mainstreamové zprávy o možnosti najít své vlastní zdroje, svou sílu, své vlastní kompetence a zodpovědnost za svůj život.

V posledku je člověk vždy zodpovědný jen za svůj vlastní život. Není to ovšem myšleno sobecky, nýbrž jako vyjádření faktu, že primárně je každý z nás zodpovědný za stav svého vědomí. Čím dříve se naučím pracovat se svými emocemi, čím dříve poznám to, jak působím na své okolí a jak mohu dosáhnout změny, tím pravděpodobněji se stanu vědomým tvůrcem budoucnosti v pravém slova smyslu.

V momentě, kdy dětem a adolescentům nebudeme bránit v užití jejich vlastních zdrojů, ale povedeme je skrze sebepoznání k soucitu, sebelásce a sekundárně k potřebě péče o druhé a o své životní prostředí, máme jako lidstvo mnohem lepší vyhlídky. Snaha pochopit druhé mi v dostatečně rozšířeném módu zaručí pochopení pro mě samotného/samotnou. Je potřeba si uvědomit, že naší největší obranou je naše vyvinuté prosociální chování, které nás chrání před návaly úzkosti (Hejdánek in Matějček, 2015, str. 106), ideálně ve spojení s druhými lidmi, kterým věříme.

Každý z nás je jedinečný a oplývá různým typem nadání a různou úrovní rozmanitých kompetencí a jejich unikátního mixu. U každého z členů skupiny, se kterou jsem pracovala,

došlo k posunu v jiné oblasti sebe-prožívání/života. Nejhlubší rozhovor jsem na toto téma vedla s Laurou, se kterou jsme se shodly na tom, že pro relevantnější zkoumání vlivů arteterapie by byl potřeba delší čas. Vidím to a vím to. Pokud se ale ohlédnu zpět a pročítám záznamy z jednotlivých sezení skupiny, tak cítím potřebu s radostným zjištěním přiznat, že i za tak časově omezený časový úsek bylo možné sledovat v rámci naší růstově zaměřené skupiny pokrok a pozitivní dopad na sebeobraz účastníků a na prohloubení jejich sebeuvědomění.

Stanovené hypotézy nepostihly zdaleka všechno, v čem skupina udělala posun. Mezi pozorované zásadní „side-efekty” provedené arteterapeutické prací patří: zvýšený zájem jeden o druhého v rámci skupiny, zvýšení schopnosti vzájemně si naslouchat, schopnost vnímat soucit, rozvoj empatie. Tyto kompetence dohromady dokážou vytvořit kouzlo, které chrání lidské bytosti před lhostejností.

Přemýšlela jsme nad tím, zda by mělo smysl položit si výzkumnou otázku na to, pro jaký typ dětí/adolescentů se arteterapie hodí. Odpověď je ale nasnadě. Arteterapeut může a musí mít své cíle. V konečném součtu si ale děti/adolescenti berou z celého procesu přesně to, co potřebují, aniž by to bylo vědomě zamýšleno a předvídano dopředu. Například Leo nepotřebuje rozvoj kreativity, ale naopak lepší vnímání sociálního kontextu a rozvoj empatie. V době dokončování této práce se Leovi podařilo spřátelit s jednou ze skupin ve třídě, se kterými tráví spoustu času a zažívá hodně legrace. Po několika letech cesty samotáře má svou partu, kam patří.

Každé dítě si ze situace bere přesně to, co potřebuje. Někdo rozvoj komunikačních dovedností, někdo větší začlenění do kolektivu a snížení stresu ze sdílení svých názorů, myšlenek, svojí práce. Někomu arteterapie pomůže v prezentačních dovednostech, někomu ke zlepšení udržení pozornosti, někomu pomůže naučit se lépe kreslit a přestat se stydět sám za sebe, někomu pomůže vyjádřit své emoce, někoho naopak přivede k pochopení emocí druhého člověka.

V éře mnohočetné inteligence založené na teorii Howarda Gardnera, ve které bereme již v úvahu existenci různých typů inteligence jako je lingvistická, spirituální, intraspektivní, tělesně-pohybová, interspektivní, prostorová, přírodovědná atd., jsme otevřeni širšímu spektru lidského potenciálu a nadání. S tímto rozšířeným vnímáním reality logicky hledáme a využíváme nástroje k všestrannému rozvoji osobnosti. Škola by už dávno neměla být místem, kde jsou oceňováni jen ti, kteří spočítají příklad jako první nebo napíšu bezchybně diktát. Škola by měla být místem pro rozvoj potenciálu dětí a mladých lidí od první třídy.



Arteterapie a ostatních uměleckých terapií si cením jako zásadního nástroje pro komplexní rozvoj osobnosti člověka v jeho bio-psycho-socio-spirituálním rozměru. Zavedení tohoto nástroje do kurikula základních škol hodnotím jako jemný, smysluplný a nadmíru funkční nástroj v budoucí nutné reformě koncepce českého školství.

Závěrem se vrátím k úvodní citaci této kapitoly. Arteterapie dokáže vystavět sebedůvěru člověka nikoli na tom, co se dokáže naučit z vnějšího prostředí, ale na tom, co se dokáže a umí naučit sám o sobě a o svých vlastních vnitřních zdrojích.

## SOUHRN

Absolventská práce se věnuje tématu arteterapie a jejímu vlivu na prohloubení sebepojetí a sebeuvědomění u adolescentů na 2. stupni základní školy, na podporu jejich komunikačních schopností a na přínosy využití arteterapie jako součásti kurikula základních škol.

Teoretická část se zaměřuje na definování pojmu arteterapie, její formy, techniky, prostředky a cíle. Dále se zabývá vývojovými specifiky adolescence a pojmem sebepojetí. Představuje možnosti využití arteterapie při práci s dětmi a dospívajícími v rámci školního kurikula a možnosti zařazení role arteterapeuta do školního poradenského pracoviště základních škol.

Praktická část je uvozena možnými úskalími zavedení arteterapie do školního kurikula. Její stěžejní náplň je věnována vlastnímu výzkumu, který probíhal formou arteterapeutických setkání se skupinou šesti dívek a chlapců z 6. až 9. třídy a následně přešel u čtyř z nich ve formu individuálních setkání. Obsahuje medailonky účastníků, popisuje jednotlivá arteterapeutická setkání a pomocí kresebných testových metod hodnotí dosažené výsledky. Praktickou část uzavírá vyhodnocení výzkumných hypotéz.

Závěry absolventské práce poukazují na to, že použité arteterapeutické metody a techniky měly u účastníku arteterapeutických setkání pozitivní vliv na podporu rozvoje komunikačních dovedností a na nastartování změn v jejich sebepojetí, sebehodnocení a sebeuvědomění.

Samotný závěr práce je souhrnně věnován podpoře zavedení arteterapie a uměleckých terapií vůbec do kurikula základních škol jako jednoho z velmi účinných výchovně-vzdělávacích prostředků školy 21. století.

## SUMMARY

The graduate thesis is devoted to the topic of art therapy and the ways it seeks to deepen self-concept and self-awareness among adolescents in the 2nd grade of elementary school, supporting their communication skills; as well as the benefits of using art therapy as a part of the elementary school curriculum.

The theoretical part focuses on defining the concept of art therapy, its forms, techniques, means and goals. Additionally, it deals with the developmental specifics of adolescence and the conceptual nature of self-concept. Finally, it presents the prospects of using art therapy when working with children and adolescents within the school curriculum and the possibility of including the role of an art therapist to the range of school counselor jobs in elementary schools.

The practical part comprises the potential pitfalls of introducing art therapy into the school curriculum. Its core content is based on individual research, which took place in the form of art therapy meetings with a group of six girls and boys from the 6th to 9th grade, having subsequently transformed into individual meetings with four of them. It contains the profiles of the participants, describes individual art therapy meetings and evaluates the results achieved through using drawing test methods. The practical part concludes with the evaluation of research hypotheses.

The conclusions of the graduate work point out that the utilized art therapy methods and techniques had a positive effect on the participants of art therapy sessions, supporting the development of their communication skills, as well as initiating changes in their self-concept, self-evaluation and self-awareness.

The main conclusion of the thesis aims to support the inclusion of art therapy, as well as the whole domain of art therapies, into elementary schools curriculum as one of the most efficient educational tools in 21st century school education.

## POUŽITÁ LITERATURA A INFORMAČNÍ ZDROJE

BENESCH, Hellmuth. *Encyklopedický atlas psychologie*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2001. ISBN 80-7106-317-7

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a edukace*. Praha: Grada, 2017. ISBN 978-80-247-4238-0

BENÍČKOVÁ, Marie. *Muzikoterapie a specifické poruchy učení*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3520-7

BLATNÝ, Marek. *Sebepojetí v osobnostním kontextu*. Brno: Masarykova univerzita, 2001. ISBN 80-210-2747-9

CARR-GREGG, Michael. *Psychické problémy v dospívání*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0062-8

COGNET, Georges. *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0499-2

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

DAVIDO, Roseline. *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-415-1

DRAPELA, Victor. *Přehled teorií osobnosti*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-251-3

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

LHOTOVÁ, Marie, PEROUT, Evžen. *Arteterapie v souvislostech*. Praha, Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1272-0

MATĚJČEK, Zdeněk. *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0853-2

OAKLANDER, Violet. *Ukrytý poklad*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1879-1

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

PÖTHE, Peter. *Emoční poruchy v dětství a dospívání*. Praha: Grada, 2020. ISBN 978-80-271-1038-4

PÖTHE, Peter. *Vývojová a vztahová terapie dětí*. Praha: Portál, 2022. ISBN 978-80-262-1958-3

RUBINOVÁ, Judith Aaron. *Přístupy v arteterapii*. Praha: TRITON, 2008. ISBN 978-80-7387-093-5

SIEGEL, Daniel J. *Rozbouřený mozek*. Praha: TRITON, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0

STEHLÍKOVÁ BABYRÁDOVÁ, Hana. *Expresivní terapie se zaměřením na výtvarný a intermediální projev*. Brno: Barrister & Principal a Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-7485-111-7

STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999. ISBN 80-85834-60-X

SVOBODA, Mojmír (ed.), KREJČÍŘOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2021. ISBN 978-80-262-1851-7

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

ŠMAHEL, Ivan, *Psychologická praktika*. Brno: Masarykova universita, 1996. ISBN 80-210-1456-3

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6

VÁGNEROVÁ, Marie. *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0696-5

VÁGNEROVÁ, Marie, LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0

VÝROST, Jozef, SLAMĚNÍK, Ivan (Eds.). *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8

ZACHAROVÁ, Eva, ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-4062-1

Internetové zdroje:

BENÍČEK, Tomáš. Umělecké terapie. *MAUT* [online]. 2022 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: <https://www.maut.cz/um%C4%Blecek%C3%A9-terapie>

Dr Rangan Chatterjee| How Ro REPROGRAM Your Mind While You Sleep To Heal The BODY & MIND! | Bruce Lipton. *YouTube* [online]. 2. 11. 2022 [cit. 2023-08-03]. Dostupné z: [https://www.youtube.com/watch?v=GjcuD\\_Y9w9U](https://www.youtube.com/watch?v=GjcuD_Y9w9U)

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Baterie testů a cvičení

Příloha B: Obrazová část, fotografie obrázků 1- 69