



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

Možnosti využití arteterapie u adolescentních žáků oboru Aranžér

Vypracoval: Mgr. Jana Koloušková

Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2017

Prohlášení

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

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

Datum

Jana Koloušková

Poděkování

Děkuji za cenné a odborné rady, ochotu a trpělivost během psaní bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. Dále bych chtěla poděkovat mé rodině za podporu a pochopení při psaní práce.

Abstrakt

Bakalářská práce pojednává o možnostech arteterapeutické práce se žáky učebního oboru Aranžér. Je členěna na teoretickou a praktickou část. Teoretická část zachycuje periodizaci adolescence, vývoj identity, zrání, vývoj a vztah adolescentů ke školní výuce. Dále se zabývá výtvarným projevem v dospívání, krizí výtvarného projevu, možnostmi arteterapie s dospívajícími a využitím rožnovské arteterapie u adolescentní mládeže. Praktická část referuje o arteterapeutické práci se žáky. Je členěna na činnosti a působení v samostatné volnočasové skupině a na využití arteterapeutických témat v rámci výuky. Popisuje realizované individuální nebo skupinové činnosti zaměřené na rozvoj žáka a kultivaci jeho výtvarného projevu. Využívá mimo jiné působení i rožnovské arteterapie jako možnosti stimulace k osobnímu i výtvarnému posunu žáka a k propojení arteterapeutických rožnovských témat s praktickou výukou oboru Aranžér. Zkoumá a ověřuje možnost arteterapeutické činnosti žáků přímo ve výuce jako prostředku pro stmelení kolektivu, sebepoznání a uchopení reality ve výtvarné tvorbě. Pokouší se interpretovat typické projevy, specifika a odlišnosti ve výtvarném projevu žáků. Reflektuje jejich výtvarný výraz v souvislosti s projevy jejich osobnosti a aktuálním prožíváním.

Klíčová slova: adolescence, výtvarný projev, arteterapie, výtvarná krize

Abstract

The bachelor thesis deals with some possibilities of art-therapeutic work with students of the designer branch of vocational training. It is divided into the theoretical and practical parts. The theoretical part presents adolescence and its stages, identity evolution, maturity and adolescents' evolution and relation towards school teaching. Furthermore, it deals with artistic expression in puberty, artistic expression crisis, art-therapy possibilities for work with adolescents and the Roznov Art-Therapy Method usage for adolescents. The practical part presents art-therapeutic work with students. It is divided into activities and operations in an independent pastime group and into the use of art-therapeutic topic within teaching. It describes implemented individual or group activities aimed at student's development and cultivating his/her artistic expression. Among other things, it uses the influence of Roznov Art-Therapy Method as the means of stimulation for both personal and artistic development of a student and for interconnection of the Roznov Art-Therapeutic topics with a practical teaching of the designer branch of vocational training. It surveys and verifies the possibilities of students' art-therapeutic activities during the classes as the means of cementing the collective, self-awareness and dealing with reality in students' artistic creation. It attempts to interpret typical expressions, specifics and differences in students' artistic expression. This reflects their artistic expression in context with their character traits and immediate experience.

Key words: adolescence, artistic expression, art-therapy, artistic crisis

6.3	Shrnutí přístupů ke krizi výtvarného projevu.....	27
7	Arteterapie	28
7.1	Vymezení pojmu arteterapie	28
7.2	Porovnání arteterapie a artefiletiky.....	28
7.3	Arteterapie s dospívajícími.....	28
7.3.1	Arteterapeutická témata a náměty vhodné pro dospívající.....	29
8	Rožnovská arteterapie a její využití u adolescentní populace	31
8.1	Rožnovská arteterapie aplikovaná ve výuce dospívajících	31
8.1.1	Témata a techniky.....	32
II.	Praktická část.....	33
9	Cíl praktické části.....	33
10	Charakteristika učebního oboru Aranžér.....	34
10.1	Organizace praktické výuky.....	34
10.2	Charakteristika žáků oboru Aranžér.....	34
10.3	Výtvarná úroveň žáků oboru Aranžér	35
11	Rozdělení arteterapeutických činností	37
12	Volnočasová skupina	38
12.1	Rekapitulace volnočasové skupiny.....	38
12.2	Techniky a témata zpracovávaná ve volnočasové skupině.....	40
12.2.1	Čára mého života	41
12.2.2	Strom – já jako ideální strom – aktivní imaginace.....	41
12.2.3	Metaforické koláže	43
12.2.4	Perníková chaloupka.....	45
12.2.5	Můj dům.....	47
12.2.6	Sklep – imaginativní technika	50
13	Arteterapeutické aktivity uplatněné ve výuce odborného výcviku.....	53
13.1	Skupinové práce	53
13.1.1	Pravidla skupinové práce se žáky.....	53
13.1.2	Já v zrcadle	53
13.1.3	Závěrečná diskuze.....	55

13.1.4	Městečko.....	56
14	Individuální práce navazující na výuku	59
14.1	Autoportrét – malba v posunuté barevnosti	60
14.2	Ledová královna	67
14.3	Šípková Růženka.....	74
	79
14.4	Vzpomínka na Vánoce	79
14.5	Uhlová rezerva	83
14.6	Akční akvarel	86
14.7	Inspirace uměním 20. století.....	89
14.8	První jarní den	93
14.9	Reflexe výtvarných i arteterapeutických činností.....	96
	Závěr	99
	Citovaná literatura	101
	Seznam obrázků.....	102
	Seznam příloh	104
	Přílohy	105

Úvod

Motivací k výběru tématu bakalářské práce bylo moje povolání. Pracuji jako učitelka odborného výcviku učebního oboru Aranžér, tedy v oboru, kde se uplatňuje a rozvíjí estetické cítění žáků, kteří si osvojují pracovní návyky a výtvarné činnosti zároveň. Je zde rozvíjena praktická a řemeslná část výtvarné tvorby. Důraz je ve výuce kladen na kompoziční řešení, prostor a barevné ladění. Arteterapeutická práce se žáky by mohla přispět k dalšímu rozměru jejich produkce a kromě výtvarné složky řemeslné a relaxační by jim mohla poskytnout sebepoznávací rozměr. Zejména v období adolescence, kdy dochází k formování identity osobnosti, by mohly být arteterapeutické činnosti pro žáky přínosem. Výsledky práce mohou přispět k mému hlubšímu proniknutí do problematiky světa a tvorby dospívajících a porozumění způsobům projevů a chování při formování jejich osobnosti. Významným cílem pro mne bylo vyzkoušet si arteterapii v praxi se svými žáky a získat tak nové zkušenosti, ověřit si, jaká témata by se uplatnila jako nejvhodnější pro tuto věkovou a cílovou skupinu a jak organizovat arteterapeutickou činnost se žáky, vyzkoušet, jak na ně působit, aby se rozvíjeli po výtvarné stránce. Nejvíce bych si přála, aby se jejich práce na výtvarných artefaktech emotivně dotkla a aby si byli schopni odnést si z ní něco do svého života, byť pouze na nevědomé úrovni. Důležitým záměrem bylo též zjistit, jak by práce mohla navázat na jejich výuku odborného výcviku, aby byla zároveň i terapeuticky prospěšná, to znamená provázat arteterapii s jejich praxí a probíranými tematickými celky a všimnout si, jestli jejich výrazové schopnosti odpovídají jejich věku, a vylučovat postupně skrze výtvarnou práci nedostatky či snížit regresivní projevy v malbě. V teoretické práci jde o bližší seznámení se znaky zdravého ontogenetického vývoje i s jejich krizovými momenty, jako je například druhá výtvarná krize, a větší porozumění specifikům adolescentního věku. Obecně je totiž důležité přijímat toto krizové období a vnímat jej jako šanci s velkým potenciálem k růstu osobnosti.

I. Teoretická část

„V adolescenci zažívá většina lidí mnoho pocitů a zkušeností poprvé a tyto zážitky je ovlivňují po celý život. Adolescence není již pouhým přípravným obdobím či překlenovacím mostem mezi dětstvím a dospělostí, má psychologickou cenu sama o sobě. Zakládá se v ní pocit autorství vlastního života, prohlubuje se vědomí vlastní hodnoty a jedinečnosti. Pokud jsou (alespoň v retrospektivě) tyto zážitky a zkušenosti spojovány s hlubokými a v celkové bilanci příjemnými pocity, má adolescence stále svoji cenu nejen jako předmět zkoumání psychologie a dalších věd o člověku, ale především pro každého člověka samotného.“ (Macek P. , 1999, str. 185)

1 Vymezení pojmu období adolescence

Termín adolescence pochází z latinského slovesa „adolescere“, které znamená dorůstat, dospívat, mohutnět. Období adolescence se vyznačuje dosažením plné reprodukční zralosti a ukončením tělesného rozvoje. Je to doba přechodu mezi dětstvím a dospělostí, v širším pojetí zahrnuje věk mezi 10–20 lety.

Dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech:

- somatické;
- psychické;
- sociální.

Průběh dospívání je závislý na konkrétních kulturních a společenských podmínkách, ze kterých vyplývají požadavky a očekávání společnosti vůči dospívajícímu. Je to období přehodnocování a hledání, kdy si jedinec utváří své postavení ve společnosti a formuje svou identitu. (Macek, 1999)

„Současní dospívající chápou dětství jako dobu, kdy je třeba co nejrychleji zvládnout a vyrovnat se s dospělými, přinejmenším v některých oblastech. Adolescenti mají tendenci zbavit se nejdříve dětských atributů a jednoznačné sociální podřízenosti. Usilují o co nejranější získávání větších práv a svobody rozhodování, ale povinnosti a zodpovědnost dospělosti přijímají velmi neochotně. Období dospívání se stále rozšiřuje v obou směrech. Dříve začíná a později končí.“ (Vágnerová, 2005, stránky 321-322)

V adolescenci je charakteristické vymanění se z konkrétního a obrácení se k nereálné budoucnosti. Je to období velikých ideálů a zároveň přizpůsobování se realitě. Prudký citový a sociální vývoj je doprovázen přeměnou myšlení, jehož nová struktura se zakládá již v pubescenci. Adolescent dokáže pracovat s hypotézami a bez vazby na konkrétní reálné konstatování. Je schopen konstruovat teorie a zabývat se volbou své životní dráhy a podle své potřeby „reformovat“ společnost. Adolescent je schopen zabývat se ideálními nebo nadosobními hodnotami. (Piaget & Inhelderová, 2007)

2 Periodizace období dospívání

Období dospívání je dlouhý časový úsek, ve kterém nastává mnoho změn, proto ho lze dále rozčlenit do dvou následujících fází.

2.1 Raná adolescence (11–15 let)

V tomto období je nejvýraznější tělesné dospívání spojené s pohlavním dospíváním. Mění se zevnějšek dospívajícího, což se stává podnětem ke změně sebepojetí i reakcí okolí. Hormonální proměny stimulují zvraty emočního prožívání, jehož výkyvy mohou upoutávat pozornost a utvářet aktuální rozhodování dospívajícího. Důležitou roli hrají vrstevníci. Je to období prvních lásek, starší pubescenti usilují o to, aby se odlišili od dětí, ale i od dospělých v rámci vlastní skupiny. Toto odlišení prezentují navenek úpravou zevnějšku, specifickým životním stylem, osobními zájmy a hodnotami. Důležitým mezníkem je ukončení povinné školní docházky. Změny spojené s dospíváním vedou ke ztrátě starých jistot. Vazba na rodinu splnila již svůj úkol a dospívající potřebuje změnit její charakter, osamostatnit se a dosáhnout větší svobody v rozhodování za sebe samého. (Vágnerová, 2005)

2.2 Pozdní adolescence (15–20 let)

Je to věkové období, kdy dochází k zahájení pohlavního života. Komplexněji se mění dospívající z psychosociálního hlediska. Důležitým mezníkem je ukončení profesní přípravy. Dospívající dostávají nové role spojené s větší prestiží, než jaké měly v dětství. Vztahy s rodiči se stabilizují a zklidňují. S rozvojem identity se projevuje větší touha po sebepoznání. Adolescenti zkoumají hranice svých možností a experimentují s různými variantami chování, někdy jednájí extrémním způsobem. Dospělost je pro adolescenta spojená s definitivní volbou, která se jim může zdát náročná a málo lákavá. Mnozí z nich dávají přednost tzv. adolescentnímu psychosociálnímu moratoriu. Pojem moratorium použil Erikson (1963), mluví o tzv. kultu nezralosti, který udržuje výhody mládí. (Vágnerová, 2005)

Smyslem pozdní adolescence je poskytnout jedinci čas a možnost, aby lépe porozuměl sám sobě, ujasnil si priority a cíle. Napětí vzniká z toho důvodu, že tempo biologického, psychického a sociálního vývoje bývá rozdílné.

3 Zrání a vývoj

3.1 Tělesná proměna a tělesný vzhled

Tělesná proměna je významným signálem dospívání. Zevnějšek je součástí identity, a proto taková změna bývá silně subjektivně prožívána. Sociální reakce na tělesné změny ovlivňují sebepojetí pubescenta. Příkladem může být zakrývání pohlavně vyspělých dívek volným oblečením. Dívky tělesně dospívají dříve než chlapci. Fyzická atraktivita se může stát významnou součástí identity. Podporuje pocity jistoty dospívajícího, že bude sociálně přijat, a pomáhá mu dosáhnout uspokojivé prestiže. Problémy mohou mít v této době i dospívající s opožděným pohlavním dozríváním. Jedinec vypadající nezrale získává často podřízenou roli, jež odpovídá jedincům mladšího věku. Úprava zevnějšku bývá prostředkem k vyjádření identity a jedinec tak sděluje svému okolí, kým chce být. Oblečení může demonstrovat opovržení normami, životním stylem a konzumní společností (preferuje staré, obnošené a někdy i otrhané šatstvo). Oblíbená bývá negativistická černá. Mnohdy se v oblečení odráží nejistota a hledání vlastní identity – např. nápadné nalíčení. Menší atraktivita může být paradoxně výhodou, protože se stane podnětem k dalšímu osobnostnímu rozvoji. (Vágnerová, 2005)

3.2 Vývoj myšlení a zpracování informací

V rané adolescenci dochází ke kvalitativní proměně způsobu uvažování, která umožňuje přesah konkrétní reality. Pro vývoj myšlení je charakteristické postupné uvolňování ze závislosti na konkrétní realitě. Myšlení mladších školáků je spojeno s poznáváním reálného světa, skutečného dění. Piaget nazval toto období stadiem formálních logických operací. (Piaget & Inhelderová, 2007)

Rozdíl mezi myšlením školáků a adolescentů lze vymezit takto: Prepubertální dítě chce poznat svět, jaký je. Pro dospívající je typická potřeba přemýšlet o tom, jaký by tento svět mohl – respektive měl být. Realita je pro ně pouze jednou variantou z množiny možných. Dospívající je schopný uvažovat hypoteticky o různých možnostech, a to i o těch, které reálně neexistují, nebo jsou jen málo pravděpodobné. Dospívající připouští variabilitu různých možností. Takový způsob nahlížení přispívá k obohacení jejich úvah. (Vágnerová, 2005)

3.3 Vývoj identity v adolescenci a dospělosti

Čtyři stádia vývoje identity u dospívajících podle R. Josselsonové:

- fáze diferenciacie (12–13 let). Adolescent je zvýšeně kritický vůči okolí, svými názory a postoji se odlišuje od rodičů a vrstevníků;
- fáze získávání zkušeností a experimentování (14–15 let). Dospívající se snaží přijít na to, co je pro něj nejlepší, má pocit, že všechno ví nejlépe, vyhraňuje se proti autoritě a snaží se dosáhnout autonomie. Je zaměřen na blízkou budoucnost a okamžité uspokojování potřeb;
- fáze sblížení s přáteli (16–17 let). Zlepšují se vztahy s rodiči, kritické postoje přestávají být tak vyhraněné. Významnější jsou pro něj přátelské a erotické vztahy. Dospívající se chová zodpovědněji k rodině i přátelům;
- fáze konsolidace vztahu k sobě (18 let – konec dospívání). Ustálení a upevnění názorů vztahených k vlastní osobě, k okolnímu světu a k budoucnosti. Formuje se pocit autonomie a jedinečnosti. (Josselson) in (Thorová, 2015)

„Sociální aspekt identity je pocit začlenění, spolupatřičnosti a kontinuity ve vztazích i čase. Odpovídá na otázky typu ‚kam patřím‘, ‚čeho jsem součástí‘, ‚odkud pocházím‘ a ‚kam směřuji‘“. V tomto smyslu přerůstá často hranice existenciálního zážitku vlastního já.“
(Macek, 2003, str. 70)

3.4 Vývoj morálního myšlení

Adolescent je idealista, zajímá se o morální principy, začíná se zapojovat do občanských aktivit, které demonstrují jeho přesvědčení. Účastní se demonstrací a happeningů, organizuje protestní, petiční, charitativní akce. Idealismus dospívajících se dostává do střetu s realitou. Někteří jedinci jsou v tomto období konfrontováni se zátěžovými situacemi, jako jsou rozvod rodičů, smrt blízké osoby, sexuální zneužití, fyzické násilí, nepřijetí, ponižování, nezájem atd., které mohou ovlivnit nebo narušit jejich vývoj. Ideály se tak ztrácejí. V dalším dění má sklony negativně hodnotit situace a stává se pesimistickým. Svět je nespravedlivý a špatný, dospívající si osvojil základní životní přesvědčení, že je zapotřebí starat se hlavně o sebe a svoje potřeby a tak přežít. V době puberty vyžívají mozkové okruhy a oblasti, které ovlivňují lidskou motivaci a umožňují člověku prožívat jídlo, sex, lásku, peníze, drogy jako

velmi příjemné a podněcující. Intenzivní prožívání emocí způsobuje, že je psychika zranitelnější a náchylnější k psychopatologii. Mladší děti mají méně silné motivační mechanismy a dospělí vyspělejší schopnost regulace. Adolescenti tak mají vyšší předpoklady, že se zapojí do rizikových akcí, které mohou mít negativní následky pro jejich další život. Vrchol výskytu rizikového chování leží mezi 14–15 lety věku. Během adolescence se zvyšuje výskyt psychiatrických onemocnění, afektivních poruch, schizofrenie, poruch příjmu potravy a zneužívání návykových látek. Rozvíjí se sebevědomí, zvýrazňují se emoce, jako je lítost a úleva. (Thorová, 2015)

3.4.1 Faktory podílející se na vývoji sebeúcty a sebepojetí a vývoj morálního myšlení

Osobnost člověka je formována již od samého početí. Na vývoji jedince se podílí výchova, temperament, dědičné dispozice. Důležitou roli zejména v dospívání zaujímá vliv vrstevníků. Na jedince tak působí množství vlivů, které můžeme nahlížet ze dvou pozic:

- vnější faktory – přijetí dítěte, hodnocení výkonů autoritami, konfrontace společenských a kulturních hodnot. Chválené děti mají více sebevědomí než děti kárané. Větší sebevědomí mají děti dobře začleněné do kolektivu;
- vnitřní faktory – typ emočního prožívání, temperament, sociální dovednosti a schopnost sebereflexe. Děti s klidným temperamentem jsou ochotné činnosti opakovat znovu, lépe se tak vyrovnávají s problémy a s frustrací. Mají tendenci se považovat za úspěšnější a mají vyšší sebehodnocení. Netrpělivé děti mívají sebehodnocení nižší a potřebují více pomoci. Vývoj každého dítěte je odlišný a u dětí s větší mírou resilience nemusí ani negativní prožitky zanechat na jejich sebeúctě a sebepojetí následky. (Thorová, 2015)

4 Adolescenti a škola

4.1 Vztah dospívajících k výuce a školní práci

Ve starším školním věku se mění motivace k učení. Osobní standard žáka je určován jako výsledek práce akceptovaný rodiči a učiteli, jehož žák dosahuje bez většího úsilí. Dospívající mají tendenci moc se nenamáhat a vyhovět jen těm nárokům, které se jim jeví jako nezbytné. Plnění požadavků má leckdy pouze formální charakter. Pokud je žák ochoten pracovat, není to pro úspěšnost ve škole, ale aby naplnil nějaký svůj cíl – dostal se na školu, na vybraný obor apod. Znamky pro mnoho dospívajících přestávají být samoučelné. Musí ve svém úsilí vidět nějaký smysl. Motivace závisí na významu učiva. Na rozdíl od mladších školních žáků, kteří se učí proto, aby dostali dobrou známku a byli dospělými dobře hodnoceni, dospívající žák vynaloží úsilí pouze tehdy, je-li přesvědčen o smyslu takového jednání. Pokud začnou intenzivněji pracovat, je to v souvislosti s nadcházejícím koncem povinné školní docházky a přijímacími zkouškami na zvolený obor. (Vágnerová, 2005)

4.2 Příčiny kritického postoje k výuce a vztah k učitelům

U dospívajících dochází k větší kritičnosti a zpochybnění výukového programu, který škola nabízí. Učení se stává na druhém stupni náročnějším a pocit nezvládnutého učiva snižuje zákonitě i jejich motivaci. Dospívající jsou k požadavkům učitele i školním normám stále kritičtější. Už odmítají formálně vymezenou a zcela bezvýhradnou podřízenost. (Vágnerová, 2005)

„V období dospívání se mění vztah k učiteli, tato změna je podmíněna schopností zralejšího způsobu uvažování dospívajících a jejich snahou odpoutat se ze závislosti na autoritě. Starší žáci hodnotí chování i profesní kompetence učitele přísně, bývají k učitelům netolerantní. Jejich chování interpretují ze svého hodnotícího stereotypu. Mají tendence k určitému atribučnímu stylu, z něhož vyplývá riziko nepřesnosti a zkreslení, které má v případě hodnocení učitelů dospívajícími žáky mnohdy více emocionální než racionální charakter. Někdy jde spíše o potřebu demonstrovat kritičnost.“ (Vágnerová, 2005, str. 365)

Negativismus a odmítání požadavků učitele je běžným způsobem obrany dospívajících, kteří nejsou schopni reagovat zralejším způsobem. Dospívající akceptuje učitele jako autoritu pouze tehdy, pokud mu něčím imponuje a může si ho vážit. Mnohdy vznikají ale

i důležité vazby, kdy i přes kritičnost a subjektivní pohled dospívajících se učitel může stát pro dospívajícího významným dospělým. Vlastnosti, které dospívající u učitele oceňují, jsou stabilita názoru, stabilita emocí, spravedlnost a profesní schopnosti. Dospívající oceňují učitele, který nezdůrazňuje svou formálně danou nadřazenost a autoritu. Nadměrné uplatňování své převahy je dráždí a vyvolává obranné reakce, obvykle negativistické. Žáci jsou rádi, když je učitel bere jako rovnocenné bytosti. Takový učitel posiluje jistotu dospívajících a prostřednictvím pozitivní zpětné vazby kladně ovlivňuje i jejich motivaci ke školní práci. (Vágnerová, 2002)

4.3 Specifika učňovské mládeže a její motivace ke školní práci

Určitá část učňovské mládeže odmítá další vzdělání a tím i rezignuje na dosažení lepší sociální pozice. Volbě učebního oboru vesměs předcházela konfrontace se školním výkonem, resp. prospěchem, který byl v lepším případě průměrný, ale mohl být i velmi špatný. Jsou to jedinci, kteří se zaměřili na jiné hodnoty, obvykle na tytéž, jaké uznává jejich rodina a sociální vrstva, k níž náležejí. Zvolili si jednodušší cestu k dospělosti, která je jednoznačněji definovaná. Adolescent v učňovském oboru není příliš motivován, pokud nemá větší cíle ucházet se o vyšší školu. Osobní standard je pro jedince přijatelný a nenarušuje jeho sebehodnocení, jehož je dosahováno s minimálním možným úsilím. Obvyklým cílem je projít pokud možno bez problémů a bez námahy. Adolescenti ale umějí pracovat a dovedou se nadchnout pro činnost, která má pro ně obvykle větší význam než škola. Kritičnost adolescentů ke škole i jejich ochota ke kompromisům bývá i sociálně podmíněna. Postavení učně má malou sociální prestiž, a tudíž představa její ztráty není nikterak ohrožující zejména proto, že hodnotový systém této skupiny je převážně materiálně zaměřen a peníze lze vydělávat bez jakéhokoliv odborného vzdělání. Svou profesní volbu chápou jako nezajímavou nutnost. Učňové při hodině svačí, spí, připravují se na další hodinu, luští křížovky, mají zapnuté mobily. Nikoliv výjimečnou odpovědí na požadavek učitele je konstatování, že to nemá cenu a že to není potřeba. (Vágnerová, 2005)

5 Výtvarný projev

5.1 Etapy vývoje výtvarného projevu

Zkoumání dětského výtvarného projevu a vývoje dětské kresby se věnovalo mnoho odborníků z oblasti pedagogiky i psychologie. Uvádím zde autory, ze kterých vychází rožnovské pojetí arteterapie. Aby byl terapeut schopen zachytit krizové momenty vývoje, musí znát znaky zdravého ontogenetického vývoje, a to i ve výtvarné tvorbě.

5.1.1 Rozdělení dle V. Löwenfelda

- stadium čaranic (2–3) roky – skvrny, linie, postupně i řízená změna tvaru v linii, kruhy, smyčky, tak pojmenovává své výtvary, ale názvy často mění. Mezníkem je pojmenování toho, co bude kreslit (kresba konkrétního objektu);
- preschématické stadium (3–6) let – kolem 3.–4. roku dává svým obrázkům názvy. Papír může při kresbě různě natáčet. Velkým momentem je zobrazení hlavonožce, který se skládá z hlavy a dvou čar jako nohy, popř. linií rukou. Postupem přidává další detaily. S trupem a všemi podrobnostmi kreslí postavu dítě mezi 5.–6. rokem. Vývoj je zcela individuální;
- schematické stadium (6–9) let – maluje to, co o předmětu ví, nikoliv to, co pouze vidí. Objevují se tzv. „rentgenové obrázky“, kdy dítě namaluje např. dům a také vše, co je uvnitř. Také se může objevit postava v několika časových fázích. Postavy a objekty umísťuje na dolní linii (linii země) a nebe je odděleno horní linií. Těžko rozeznává, co je vertikální a co horizontální a v kresbě se objevuje tzv. „sklápění“;
- kresebný realismus (8–12) let – dítě maluje věci nejen tak, jak je zná, ale již tak, jak je skutečně vidí. Má zájem o trojrozměrnou realitu, ale není ji schopno dostat do dvojrozměrného obrázku, což může být příčinou tzv. „výtvarné krize“. Je více využívána plocha. Různou velikostí postav je naznačena perspektiva a mizí linie země a nebe. Obloha tvoří celou plochu až k horizontu. Objevuje se profil (mezi 6.–9. rokem). Figury jsou strnulé, ale už se objevují ve vztahu k okolí. Často je dbáno na detaily;
- pseudonaturalistické období (11–15) let – jedinec si začíná uvědomovat své nedostatky a je ve větší míře kritičtější (konfrontuje se s realitou). Snaha napodobit

realitu a kritičnost vede k obkreslování těch obrázků, které považuje za dokonalé. Končí spontánní výtvarná kresba. Může se více vymezovat na vizuální nebo haptický typ. Objevuje se poloprofil, dítě si uvědomuje funkci kloubů a snaží se o zachycení pohybu. Zachycuje výraz v obličeji. Objevuje se lineární perspektiva. Tento věk je důležitý pro adolescenta a jeho vztah k umění. Na základní škole mnohdy pro některé jedince končí zájem o výtvarné umění z důvodů nepřekonání výtvarné krize. Těžké je pro něj ztvárňovat sebe sama. V tomto období je důležitá pomoc a motivace učitele k překonání této krize. Doporučeno je užití více technik v materiálu, např. koláže, muchláže, tisky, monotypy, uhlová rezerva a další netradiční výtvarné techniky;

- umění adolescentů (14–17 let) – v souvislosti s výtvarnou krizí můžeme tento věk označit jako konec spontánní tvorby. (Löwenfeld) in (Perout, 2005)

5.1.2 Rozdělení období dle M. Kyzoura st.

Toto rozdělení podložil M. Kyzour st. myšlenkami J. Piageta a dělí vývoj dětského výtvarného projevu do tří období:

- egocentrické období (4–8 let) – dítě dosud neohmatalo skutečnost všemi smysly a chce ji vyprávět. Je to pozorovatel, obrazně mění stanoviště tak, aby se mu předměty nepřekrývaly. Pedagog by neměl nutit dítě do naturalistické barevnosti a opravovat proporce. Lze jej motivovat např. pohádkou. Ke konci tohoto období je dobré vést dítě k opouštění základny, na které řadí předměty bez kompozice. Tím se vytváří předpoklad pro budoucí konkrétní operace s předměty v prostoru a cit pro bližší a vzdálenější objekty. Podobně můžeme dítě motivovat k různému měřítku předmětů. Tím sledujeme cíle přechodu do dalšího období, ale i výtvarný rozvoj a cit pro dořešení celé dynamiky práce. To lze docílit i pomocí krycích barev nebo koláže vrstvené nad a za sebe. Kvalitativně se tím dítě posouvá do období druhého. (Kyzour, 2002);
- objektivní období (8–13 let) – zde se objevují projevy, které se dají označit jako krizové. U dítěte vzniká cit pro perspektivu. Je tedy důležité a nutné vést děti k perspektivnímu zobrazování a k postupné realistické studii úměrné dětským možnostem, která ovšem nesmí být samoúčelná. Studium skutečnosti má upozornit na odlišnosti zobrazené skutečnosti od objektivní reality. Žádoucí je tedy odstranit

sklápění do půdorysu a rozdíly v měřítku jednotlivých prvků ve výtvarné práci. Ve druhém objektivním období se doporučuje výtvarně zpracovávat trojrozměrnost a iluze. Práce v materiálu, modelování, objekty, kinetické strojky atd. jsou sice trojrozměrné, ale nemohou suplovat kresbu a malbu. Dítě tohoto období se snaží vnímat realitu z jednoho stanoviště, může tedy vnímat iluzi perspektivního zobrazování. Kyzour st. doporučuje budovat barevnou perspektivu a střídání hutnějších a lažnějších vrstvení barev, aby byl zajištěn kontrast v intenzitě barvy, ale zůstala barevnost, která by nebyla potlačena šednoucí vybledlostí v zadních plánech, ale byla zachována jejich barevná vzdušnost. (Kyzour, 2002)

„Vím, že minulé odstavce vzbudí odpor mezi zastánci neovlivněné tvorby. Jsou však jen dvě možnosti: buď se neúčastnit a dočkat se chvíle, kdy se dítě začne vysmívat své naivitě a odchází znechuceno svou neschopností zobrazovat, nebo vést je tudy, kudy je vedeno životní potřebou blízkého vztahu k reálné skutečnosti a jejího dokonalého poznání. Domněnky, že by se dítě tohoto věku mohlo chovat jako tvůrce – suverén, považuji za metafyzické. I když nelze upřít prostředkům bezobsažným motivující funkci a předpoklad přechodu do období formálního. (Např. akční malba nebo geometrická konstrukce, případně výtvarně „dotažená“ práce dekorativní).“ (Kyzour, 1969/70, stránky 2-3)

„Dospělý člověk dozrává tím, že se zbavuje iluzí. Aby mohl dozrát, musí nějaké iluze mít. Iluzivní výtvarné záležitosti jsou scénou a prostorem k dosazování předpokládaných autobiografických dějů a životních iluzí. Neberme dětem to, co i nám bylo užitečné, co pro nás bylo nepostradatelné, čeho jsme se zákonitě zbavili, když přišel čas sebereflexe. Nám starším stačí dvojrozměrné zobrazení „čtyřrozměrných“ problémů, protože nás zajímají spíše citové stavy než děje. Nemůžeme ovšem své psychické ustrojení vnucovat svěřencům podstatně méně vyvinutým.“ (Kyzour, www.arteterapie.wz.cz, 2002)

Smyslem iluzí je emocionální obohacování estetického vztahu ke skutečnosti v možnostech tohoto věku. Koncem tohoto období a po celý další vývoj k dospělosti a zralosti je nutno iluze bourat ne destrukcí, ale reflexí. To však pokračuje pozvolna a dlouho až do dospělosti. Při zobrazování reality je důležitá kázeň a tvořivost. Ta zaručuje, že se z kázně nestane bezduchý dril. Na konci druhého období je čas

k odstraňování iluze jako nositele obsahu a je dobré přejít k používání lazur jako čistě výtvarných prvků. (Kyzour, 2002);

- reflexivní období (13–18 let) – v tomto období již pracujeme většinou v ploše, nastupuje abstraktní zobrazování. Uplatňuje se volná tvorba. Studie by však měla být naturalistická. Velká různost obou tendencí se netřídí. Čím větší je odlišnost, tím snazší je osvobození jednoho od druhého. Chybou by byl opak, kdy by studie byly poznamenány „machou“, rozumí se tím expresionistickou zkratkou. Pak totiž není práce autentická. Studie svazuje volnou tvorbu a volná tvorba podporuje nekázeň studií. (Kyzour, 2002)

6 Krize výtvarného projevu

Období, kdy si jedinec začíná uvědomovat svou nedostatečnost ve výtvarném vyjádření, začíná se porovnávat s ostatními a dokonalá díla vidí jako nedosažitelný vzor, ochabuje chuť rozvíjet se výtvarným směrem. Pokud je tvorba předmětem sebevyjádření a zároveň vnitřní potřebou, znamená to důležitý krok k překonání neúspěchu v tzv. krizovém období.

„Všeobecná schopnost kreslit se u lidí končí v pubertě, jen u výtvarně talentovaných jedinců se tato aktivita dále rozvíjí a jejich manuální schopnosti se věkem zdokonalují, a jak hovoří příklady z historie umění, právě v těžkých podmínkách, soužení nebo nemoci mohli umělci začít tvořit intenzivněji a výtvarně zajímavější a obsahově hlubší díla. Goetheho zklamání v lásce přivedlo ke kreslení, i když se této činnosti věnoval jen kdysi ve svém mládí.“ (Šicková-Fabrice, str. 23)

Nerovnoměrnost ve vývoji jednotlivých složek způsobuje, že se dětská práce stává nevýraznou a suchopárnou. Objevuje se obkreslování, necitlivé přejímání vzorů a vysoká sebekritičnost, takže dítě ztrácí radost z tvorby. Prevence a vhodné vedení pedagoga je možnost, jak ji zdárně překonat. (Hazuková, 1986)

Kresba se bez dalšího vedení podobá produkci dvanáctiletých. *„V této době již nelze používat kresbu jako metodu pro hodnocení celkové úrovně kognitivních schopností. Způsob nazírání a chápání světa v závislosti na vývoji se změnil a v kresbě se nyní v mnohem větší míře projevují jiné schopnosti a vlastnosti.“* (Vágnerová, 2002, str. 273)

Období nástupu krize se liší dle různých autorů, přičemž nástup je u každého individuální. V. Löwenfeld označuje dobu nástupu krize ve věku kolem 9–10. let. M. Kyzour st. mluví o těchto jevech v době mezi 8–13 lety, což je období, které odpovídá Piagetově kategorizaci.

V období dospívání jedinec prožívá silné výkyvy v rovině mentální, emoční a sociální. Pokračuje útlum spontánní výtvarné aktivity. Žáci mají tendenci zaměřovat pozornost k jiným formám projevu. Jedná se například o pohybové, hudební či jiné aktivity. Děti jsou kritické vůči své tvorbě. Zjišťují, že nemohou nakreslit to, co by chtěly. Záleží na vedení učitele, zda jim dokáže nabídnout techniky, které jim pomohou období překonat. Pokud se však žáci nenachází v krizi, výtvarná tvorba se diferencuje a začíná mít osobité rysy. Žáci již chápou trojrozměrný prostor a dokáží s ním pracovat v tvorbě iluzivních obrázků. Učení se lineární

perspektivě však nemá být drilem, ale naopak má být v souladu s kognitivními složkami osobnosti. Tvorba začíná mít osobité rysy a dochází k typologickému vyhraňování – k haptickému nebo vizuálnímu typu. (Perout, 2005)

6.1 Vizuální a haptické typy v souvislosti s dospíváním

V období výtvarné krize se většina žáků stává kritickými vůči svému výtvarnému projevu právě proto, že vnímá v různé míře projevy svých neúspěchů v této tvorbě. Bylo by vhodné pracovat se žákem na základě jeho výtvarného typu a k tomu také přihlídnout při diskusi, interpretaci nebo rozboru jeho artefaktů, podpořit jeho výtvarný typ a na jeho základě přizpůsobit i zadávání výtvarných aktivit. Jiné nám budou předkládány artefakty od vizuálního typu a jinak budou vyhlížet práce od haptického typu, i když vyhraněná typologická charakteristika se objevuje jen zřídka.

Vizuální typ vychází ze svého okolí, vnímá celkový dojem, jelikož se mu všechny vizuální vjemy slévají v jeden celek. Více preferuje perspektivní zobrazení a uplatňuje řasení draperie. Dospívající si uvědomují změny na draperiích, řasení oděvu, toho, jak světlo a stín ovlivní vzhled postavy. Také vnímají změny barev vlivem atmosférických podmínek. Více si všímají detailu. Objevuje se neúplná figura, např. v předním plánu pouze do pasu. Metodicky je proto vhodná práce s lazurními barvami a technika šerosvitu. (Perout, 2005)

Haptický typ se zabývá vlastními tělovými počitky a reálným prostorem kolem. Zajímá se víc o svůj vnitřní vjem vjemů než o vizuální vjemy ve vnějším světě. Typické je plošné využití barvy, výskyt deformací, uplatňování více barvy. Optická zkušenost ustupuje do pozadí. Spojuje subjektivní vjemy s prožíváním vlastního já. (Read, 1968)

6.2 Překonávání výtvarné krize, doporučení pro tvorbu adolescentů a různé přístupy autorů

„Mládež v období puberty podléhá tlaku ‚hotových‘ forem. Ilustrace v časopisech, nekontrolovatelná produkce reklamy a obrazových kýchů bývá považována za onoho svůdce, jenž ruší estetický řád dětského výtvaru.“ (Uždil, 1974, str. 114)

Mnoho autorů zabývajících se výtvarným projevem se vyjadřovalo i k období krize dětského výtvarného projevu. Uvádím zde několik autorů a jejich metodická doporučení k překonání výtvarné krize. Jedná se o osobnosti, které se zabývaly výtvarným projevem a překonáváním

krizového období ve výtvarném projevu přímo v pedagogické praxi a své myšlenky a doporučení mají ověřeny dlouholetou prací se žáky.

Pro arteterapeutickou tvorbu je významné pojetí M. Kyzoura st., podle něhož je vhodné navázat ve vývoji výtvarného projevu tak, aby prošel všemi třemi obdobími. V období puberty a adolescence to znamená, aby zpracoval reálnou skutečnost. Jistě je dobré nabídnout dospívajícím širší spektrum výtvarných vyjadřovacích prostředků, ale je dobré mít stále na paměti, že výtvarný vývoj má svou posloupnost a stadia, která nelze přeskochit. (Kyzour, 1969/70)

6.2.1 M. Kyzour st.

M. Kyzour st. píše: *„Jsou dva způsoby, jak reagovat na tento pocit neschopnosti: Buď se nezúčastnit a dočkat se chvíle kdy se bude dítě vysmívat své dětské naivitě a odchází znechuceno svou neschopností zobrazovat, nebo vést je tudy, kudy je vedeno životní potřebou blízkého vztahu k reálné skutečnosti a jejího dokonalého poznání.“* (Kyzour, www.arteterapie.wz.cz, 2002)

M. Kyzour st. vidí krizi jako pedagogický problém. Krizi způsobují ti, kteří zásady realistického zobrazování dosud neovládli, či naopak už z něho „vyrostli“, opovrhují jím a žádají totéž od školních dětí. Pojem krize je velice pohyblivý a spíše se týká vyšších tříd devítiletky, tam je totiž nejtěživější. Kořeny má ale ve věku „objektivním“. *„Často stojíme před faktem několikaletého zpoždění, ale při troše pedagogického optimismu lze někam dovést studenty, kteří v sedmnácti letech odhodlaně sklápějí do půdorysu!“* (Kyzour, O krizových jevech v dětské malbě a kresbě, 1969/70, stránky 5-6)

V takové situaci je dle M. Kyzoura st. třeba vrátit se do neabsolvovaného objektivního období, bez kterého nelze podstoupit reflexivní úroveň. Hodně tomu může napomoci prostředí třídy, kde může působit vzor výtvarně vyspělejších žáků. (Kyzour, 1969/70)

6.2.2 E. Perout

E. Perout uvádí, že jedinec v tomto období již dokáže reflektovat krizi puberty (věk 14–17 let). *„Oživení zájmu o výtvarné aktivity může být potřebou hledání prostoru pro sebeprojekci, která může případně zahrnovat i korektivní zkušenost deziluze.“* (Perout, 2005, str. 44)

V období formálních operací je výtvarná podoba osob a předmětů zobrazena plošně v neiluzivním abstraktním schématu, výtvarné zkratky či stylizovaného symbolu. Popisné perspektivní scény z předchozích období je vhodné začlenit do jednotlivých prvků, které vytvoří novou skutečnost nezávislou na viděném. Adolescent již nepracuje intuitivně, ale jeho tvorba závisí na jeho estetické volbě a poučenosti. Metodicky je vhodné uplatnit volná témata. Vhodná je imaginární tvorba, tvorba z představy, práce s metafyzickou vrstvou, nahodilostí, snovou asociací, výtvarnou hrou. Důležitá je práce upřednostňující především volnost ve vyjádření. V tvorbě lze uplatnit asociční způsob tvorby, kdy se výsledek blíží surrealismu a lyrické abstrakci např. v kombinaci výtvarného, hudebního a literárního projevu, ale i druhý, racionálně zaměřený způsob tvorby. Takovýto styl připomíná geometrickou abstrakci, kubismus, op art. Volná tvorba rozvíjí tvořivost, ale je nutné ji odlišit od studijní polohy, která pěstuje kázeň vůči modelu. Tím, že jsou zastoupeny oba póly, je zajištěna dynamika mezi pozorováním skutečnosti a abreaktivním uvolněním, ale i autenticitou volné tvorby. (Perout, 2005)

6.2.3 Z. Hosman

Imaginace jako rozvoj představ může pomoci k rozvíjení vlastní vnitřní představivosti a rozvíjení obrazotvornosti žáka, k nalézání tvůrčích pohledů následně vyjádřených ve výtvarných činnostech. K objevování nových hypotéz a řešení a porozumění sobě samému.

„Budeš-li se dívat na opelichané a zašpiněné zdi nebo na nestejnorodé kameny, můžeš vidět sestavy a podoby různých zemí, map, rozmanitých bitev, hbité pohyby osob, neobvyklé výrazy obličejů, oděvy a jiné věci do nekonečna, protože ve změti věcí důmysl je vzněcován k vynalézání nového.“ (L. da Vinci Úvahy o malířství). (Hosman, 2007, stránky 14-15)

Pro žáky je třeba vytvářet příležitosti pro rozšiřování jejich prostoru imaginace, který charakterizuje určitá míra subjektivně prožívané nezávislosti jedince na objektu. Rozšiřování fantazijního prostoru ve výtvarné výchově umožňuje symbol rodící se z prožité skutečnosti a vytvářející spojnicí mezi vnějším a vnitřním světem a obojí rozvíjí. *„Nejčastější symbol je hlubinný a my si ho neuvědomujeme, píše literát M. Maeterlinck.“* (Hosman, 2007, str. 20)

6.2.4 Roeselová

Mezi 8. a 9. rokem se dostavuje zřetelná stagnace. Končí vývoj grafických znaků. Stálým opakováním se mechanizují a stávají se skutečnými schémata, která ztrácejí individuální

rozlišující znaky. Aktivní část vývojového procesu se uzavírá. Oslabování výrazu výtvarných znaků a pokusy o jejich náhradu jinými způsoby vyvolává pocit vnitřní nejistoty a ten vyvolává komunikační zábrany. Tuto změnu ve vnímání, vyjadřování a myšlení mnozí žáci těžce prožívají. Brání jim se projevit a dochází k poklesu výtvarné aktivity. Tento proces může trvat i několik let a může se jevit jako krize dětského výtvarného projevu. Ve skutečnosti nelze o krizi hovořit, jde o vývojový jev, kdy má dojít k přetavení jedné výtvarné kvality do druhé. V této době záleží na pedagogickém vedení. Technologické obtíže, se kterými se děti vyrovnávají při zvládnutí různých výtvarných technik, svazují přirozenou spontaneitu žáka. Užívání ikonografických schémat omezuje fantazii a kreativitu. Jedinec se tak učí vnímat svět vlastníma očima, což vede k odbourávání ikonografických schémat a jejich nahrazení osobitým způsobem vyjádření. Tam, kde je kladen důraz na osobnostní rozvoj žáka, formují se dovednosti a návyky pomaleji. Během dalších let se pak zručností vyrovnávají žákům zaměřeným na osvojování dovedností. Výtvarně tak dospívají dále než žáci vedení k osvojování si technik a dovedností. V období dospívání se žáci s výtvarnou aktivitou rozloučili, nebo nepříjemnou stagnaci překonali. Prosazují své individuální výtvarné zájmy a inklinují k malířské, keramické, grafické nebo textilní tvorbě. (Roeselová, 1997)

V. Roeselová tak doporučuje opouštět ikonografické znaky dříve, než se objeví jejich bezvýhodnost. Hlubší poznání tématu a jeho důležitých rysů staví nad jejich vlastnosti. Klade důraz na osobitě vyjádřenou skutečnost a své myšlenky. V prohlubování výtvarného prožívání a myšlení vidí jakýsi „most“ mezi výtvarným projevem v dětství a dospívání, aby se překlenula stagnace dětského výtvarného projevu.

6.2.5 R. Trojan

Dle R. Trojana v pubescenci nastává období, v němž se dítě snaží zmocnit reality podle vnějších konkrétních znaků. V tomto období můžeme použít Trojanovy metody „mostu“. Doporučeny jsou činnosti, kde jsou modifikovány klasické výtvarné techniky. Doporučuje: zavádění strukturálních etud pomocí výtvarných prostředků, kde se objevují různé povrchy a struktury bez zatížení konkrétním námětem; práci v materiálu, v níž se výuka neobrací jen na řemeslné dovednosti, ale opírá se o výtvarné myšlení žáka; trojrozměrné zobrazování a práce v materiálu, rozvíjení prostorové představivosti – využití žákova zájmu o odívání, estetiku, životní prostředí a bytovou kulturu. Tyto činnosti nemají zastoupit a nahradit oblast kresby, malby a modelování. Jsou pomocí nich vytvářeny schůdnější možnosti, jak pomoci

uspět a motivovat děti, které v tradiční výuce neuspěly. Práce s plastickými materiály je tvořivý proces, kde je nepřerušovaná kontinuita mezi tvořivým procesem a výtvarnou řečí. Při práci s materiálem je posilována tvarová fantazie. Smyslem má být návrat k výtvarné tvorbě, nikoliv jen řemeslné dovednosti. (Trojan, 1977)

6.3 Shrnutí přístupů ke krizi výtvarného projevu

Přístupy autorů nepůsobí protikladně, v mnohém se shodují a dochází k určitému propojení pohledů na krizové období. M. Kyzour starší vidí krizi jako pedagogický problém a řešení nabízí v návratu do neabsolvovaného období a kultivaci studijní polohy, která má být však od tvorby z představy striktně oddělena. E. Perout vidí jako řešení rozvíjení obou pólů – studijní i autentickou tvorbu. Z. Hosman klade hlavní důraz na rozvíjení představivosti a nalézání tvůrčích pohledů, ale neztrácuje ani studijní polohu. V. Roeselová ji vnímá jako zásadní výtvarný prožitek, který se stává prostředkem k překonání výtvarné stagnace. Upozaduje studijní a naukovou složku výtvarné výchovy. R. Trojan doporučuje pracovat tvořivě s materiálem, který nabízí možnost uspět i žákům, kteří v tradiční výuce neprospěli.

Právě pedagogové a arteterapeuti zastávající rožnovský přístup navazují na kontinuum vývoje dítěte a dětského výtvarného projevu tak, že žádná z jeho etap by neměla být přeskočena nebo zanedbána, ale mělo by docházet ke kultivaci viděné reality, v čemž může spočívat arteterapeutický rozměr a posun. Ostatní přístupy se však rožnovské přístupy nevyklučují, naopak mohou výtvarný projev obohatit a doplnit svou motivující úlohou.

7 Arteterapie

„Arteterapie je zvláštní formou psychoterapie, která se děje prostřednictvím grafické, malířské a sochařské činnosti. Je to organizovaný a cílený proces, který vede a usměrňuje speciálně školená osoba arteterapeuta. Arteterapii lze kromě terapeutických účelů využít i v léčebně pedagogickém procesu jako prostředek výchovy a sociální integrace.“ Hanus (1978) in (Šicková-Fabrici, 2002, str. 31)

7.1 Vymezení pojmu arteterapie

„Arteterapie je léčebný postup, který využívá výtvarného projevu jako hlavního prostředku poznání a ovlivnění lidské psychiky a mezilidských vztahů.“ Jde o tvořivou činnost s výtvarným materiálem. Výtvarné tvořivé aktivity mají podporovat zdraví a podpořit léčení. Ve všech těchto rovinách je arteterapie postupem léčebným. Je možné také rozlišovat arteterapii (léčbu) od artefiletiky (vzdělávání a výchova prostřednictvím výtvarných prvků). Je to obor, který využívá výtvarný projev. (arteterapie.cz, 2017)

7.2 Porovnání arteterapie a artefiletiky

Autorem termínu artefiletika je Jan Slavík (1994), který jím vymezil hranice mezi výtvarnou výchovou a arteterapií. **Arteterapeutický přístup** je podle něho více vázán na pedagogický koncept a jeho potenciál. I když využívá stejné prostředky jako arteterapie, podporuje především pochopení, vnímání, odlišnosti a propojenost s kulturou a prožitkem. **Artefiletika** se zaměřuje na intelektuální a emoční potenciál žáka. V artefiletice jde o výchovu uměním. Na základě propojování společenských témat s následnou reflexí se posiluje kulturní, emoční a sociální rozvoj žáka, který umožňuje hlubší poznání a porozumění umění. Arteterapeutický proces má oproti výchovnému artefiletickému působení charakter léčebného postupu, který samotným působením výtvarného aktu proměňuje toho, kdo tvoří. (Slavík, 2000)

7.3 Arteterapie s dospívajícími

Protože pro adolescenty bývá těžké hovořit o sobě, je lepší zadávat témata obecně. Např. pokyn „Namaluj rodinu“ je bezpečnější než zadání tématu „Namaluj svoji rodinu“. Když některá z nakreslených postav vyjadřuje svým vřazením do kontextu klientovy vztahy k druhým lidem, není touto postavou klient sám. Je to jeho dvojník, který vstupuje mezi něj

a terapeuta. Je pak ponecháno na vůli klienta, zda se rozhodne doplnit výtvarný artefakt slovy. (Slavík, 2003)

J. Šicková-Fabrici navazuje na myšlenky S. Rileyové (1999), která se zabývá tvorbou dospívajících. Domnívá se, že „*arteterapie u této věkové kategorie může pomoci klientům dostat se z oblasti konkrétního myšlení k myšlení abstraktnímu, může budovat sociální zručnosti, altruismus, empatii, rozvoj zdravé sexuality*“. Poznání sebe samého může vést ke zdravé kritičnosti. Utváří se osobnost adolescenta, který pak dokáže lépe reflektovat změny ve svém psychickém a fyzickém vývoji. Práce arteterapeuta podporuje klienty v hledání vlastní identity. Adolescenti jsou mimořádně citliví, zranitelní, někdy i narcističtí, hledají pro svůj život vzory. (Šicková-Fabrici, 2002, str. 65)

Adolescent je přirozeně zaměřený na sebe, rozvíjí se po tělesné i emoční stránce, dochází k budování vztahů mezi vrstevníky, poznávání sebe samého. Probíhající tělesné změny ovlivňují i vnímání sebe samého.

Zobrazení figury v adolescenci souvisí s vývojovými změnami, které se dějí s tělem adolescentů. Často se objevují spontánní kresby, na kterých jsou patrné sexuální znaky. Pubescenti mají zálibu v karikatuře a satirickém znázorňování. Portréty odhalují nevědomé potřeby, vyjadřují ideální představu o sobě. Portrétování sebe samých může být v tomto období vděčnou úlohou, neboť souvisí s problémem sebeidentifikace. (Kyzour st. 1969) in (Perout, 2005)

7.3.1 Arteterapeutická témata a náměty vhodné pro dospívající

Adolescence je obdobím, kdy se o slovo často hlásí bouřlivé emoce. Pro vyjadřování emocí a ventilaci nepříjemných pocitů jsou vhodné techniky, kde se s emocemi pracuje. Vhodné jsou pro dospívající různé koláže, projektivní témata, témata týkající se aktuálního prožívání, emočního ladění nebo prožitých situací. Zde uvedená témata zdaleka nevyčerpávají široké možnosti, jaké může výtvarná tvorba nabídnout, ale mohou být vodítkem a inspirací, k jakým okruhům směřovat:

- emoční náměty – ztvárnění tělesných pocitů, přiřazování emocí k různým částem těla, zpodobení pocitů, jako je strach, úzkost, radost, samota, hněv, smutek..., barevné ztvárnění emocí;

- osobní náměty – ideální já x reálné já, moje největší přednost x největší nedostatek, jak se vidím já a jak mě vidí ostatní, výtvarné variace vnímání svého těla, já jako zvíře, můj stín, čára života (minulost, přítomnost, budoucnost), můj největší problém, nejhorší zážitek, na co se těším, čeho se bojím, čeho si cením, co je pro mne důležité;
- vztahová témata – přítel x nepřítel, jak mne vidí rodiče, jak mne rodiče trestají, jak trestám rodiče, rodinná témata, začarovaná rodina;
- akční – abreakční techniky s různým materiálem, loď v plamenech, bouře na moři, výbuchy sopky, katastrofy;
- abstraktní pojmy – dobro, zlo, láska, nenávist.

8 Rožnovská arteterapie a její využití u adolescentní populace

Rožnovská arteterapie je metoda, která se opírá o poznatky z ontogenetického vývoje. U zrodu této metody stál M. Kyzour st., který vycházel i ze svých malířských a pedagogických poznatků.

V rožnovském pojetí se pracuje s výtvarným artefaktem jako s „projekčním plátnem“, na kterém se projevuje autorova nevědomá poloha, která se projeví v symbolickém vyjádření. Na rozdíl od verbálního sdělení zde dochází k odbourání obranných mechanismů a je možné proniknout více do klíčové problematiky klienta, jeho vztahů, vzorců a traumat. Arteterapeut s klientem pracuje skrze výtvarnou symboliku a interpretuje výtvarný artefakt.

Obraz vytváří důležitou komunikační rovinu, ke které se arteterapeut a klient vztahují. Při zpracování výtvarného artefaktu dochází ke znovuprožívání a zpracování zážitků na nevědomé úrovni.

Cílem je klientův vhled do problému spolu s proměnou způsobu jeho zobrazování, s nímž se klient odpoutává od dosavadních stereotypů v jednání a projevuje vůli se sebou pracovat. (Kyzour, 2002)

Arteterapeut pracuje též prostřednictvím metodických vstupů, jejichž cílem je dospět ke kompozičně a výtvarně vyváženému artefaktu, který je poměrně realistický, iluzivní a figurativní. Akceptace metodických pokynů pomáhá klientovi v náhledu na příznak a jeho významnost. (E. Perout) in (Kyzour, 2002)

8.1 Rožnovská arteterapie aplikovaná ve výuce dospívajících

Využití rožnovské arteterapie s adolescenty ve výuce může být v rovině metodických vstupů do procesu žákovské tvorby. Nenásilnými podněty je možné korigovat a vést autora k výtvarnému zlepšení. Učitel-arteterapeut napomáhá kultivaci např. při zobrazení prostoru, postav, kompozice, vzdušné perspektivy, vyváženosti. Postupně může vést k většímu rozvolňování v malbě a vzniku výtvarné náhody.

Interpretační složku lze ve výuce využít jen zřídka z důvodu početnosti tříd, nedostatku prostoru a času. Artefakty ale mohou učiteli poskytnout cenné diagnostické podněty

a informace, jak k žákovi přistupovat a jak s ním pracovat. Mohou mu pomoci zaměřit se u žáka na aktuální nebo latentní problém. Podle toho může vést žáka k určité výtvarné zakázce a posílit oslabenou oblast. Arteterapie ale může také poskytnout učitelí výtvarné výchovy možnost vnést do výuky osobitý rozměr právě proto, že jde o jeden z mála předmětů, který rozvíjí žakovu duši. Rozkrytou příčinu problémů může žák ventilovat jejím přetvořením do výtvarného artefaktu, který staví na abreaktivní složce výtvarné tvorby.

8.1.1 Témata a techniky

Rožnovská arteterapie pracuje s pohádkovými a mytologickými tématy, která odkazují k určitým vývojovým momentům (Perníková chaloupka, Červená Karkulka, Šípková Růženka, Sněhová královna, Loutkové divadlo, Adam a Eva, Betlémská scéna). Dále se pracuje s partnerskými a rodinnými tématy (Rodinná koláž, Matka a dítě, Já partner a jeden z rodičů, Otcův svět, Matčin svět). Jako technika se využívá akvarel, koláž, uhlová rezerva a „smejvák“. Jedná se o vrstvený a vymývaný akvarel, který pracuje s dotvářením barevné skvrny.

II. Praktická část

9 Cíl praktické části

Cílem praktické práce je propojit a využít znalosti ze studia arteterapie a aplikovat je ve svém povolání. Pracuji jako učitelka odborného výcviku (dále jen OV) oboru Aranžér. Nejsem a nemohu být ve svém povolání v pravé pozici arteterapeuta. Uvědomuji si, že jsem ve svém povolání stále v roli učitele. Přesto jsem chtěla využít své znalosti ze studia arteterapie.

Jako nejpodstatnější jsem si kladla tyto cíle, které se navzájem prolínají a propojují:

- vnést do vyučování arteterapeutický rozměr – chtěla jsem si ověřit nejvhodnější možnost, jak obohatit výuku o arteterapeutický rozměr, s podporou arteterapeutických aktivit docílit žádoucího posunu, přitom ale výrazně nenarušovat běh praktické výuky, kultivovat výtvarný projev žáka a směřovat jej k individuálnímu výtvarnému i osobnímu posunu;
- arteterapeutickými ateliérovými postupy navázat na učivo odborného výcviku – mým záměrem bylo najít nejvhodnější způsob, jak organizovat arteterapeutické činnosti v rámci výuky i mimo ni. Šlo mi také o propojení výtvarného vedení ve výuce s arteterapeutickými tématy a v některých případech o navázání na učivo tematických celků učebního oboru Aranžér;
- prohloubit své zkušenosti s problematikou adolescentní mládeže – získat zkušenosti při práci s touto věkovou skupinou a hlouběji poznat problematiku adolescentního a „krizového“ výtvarného projevu;
- Uplatnit studium arteterapie. Vyzkoušet možnosti rožnovské arteterapie i jiných arteterapeutických technik, jako jsou např. aktivní imaginace a skupinová práce; uplatnit rožnovská témata, akční akvarel, tušovou rezervu, tematické akvarely; překlenout projev žáků z nižších vývojových fází výtvarného projevu odpovídající jejich věkovému stupni; doplnit výuku o relaxační, abreakční a sebepoznávací složku.

10 Charakteristika učebního oboru Aranžér

Obor Aranžér je výtvarný obor zaměřený na rozvoj výtvarného citění, rozvíjí smysl pro kompozici a barevné ladění v různých kombinacích. Žákyně se učí aranžovat látky, figuríny, výkladní skříně, stoly, vytváří různé sezonní dekorace, pracují s nejrůznějším materiálem. Zhotovují reklamní poutače, nápisy, upravují zboží a provádí výzdobu na výstavách, veletrzích a dalších akcích. Dekorují a vyrábějí různé výrobky podle návrhů, učí se ovládat techniky aranžérských prací, využívají základů znalosti písma, figurální kresby a malby. Vytváří různé propagační letáky, vizitky, pozvánky v grafických programech na PC. Pracují s tiskárnami i řezacími plottery a tvoří tištěnou a řezanou grafiku a polepy z fólií. Dále vyrábí různé drobné dárkové a propagační předměty, učí se rozmanitým druhům dárkového balení. Důraz je kladen na řemeslnou zručnost, výtvarné a estetické citění.

10.1 Organizace praktické výuky

Arteterapeutické aktivity jsem realizovala se žáky prvních a druhých ročníků. Jedná se o skupiny aranžérů, se kterými pracuji jako jejich učitelka odborného výcviku (OV). Výuka žáků trvá každý den od 7:30 hodin do 14:00 hodin s jednou půlhodinovou přestávkou na svačinu. Praktická a školní výuka se střídá po týdnech. To znamená, že se střídá vždy ob týden 1. a 2. ročník. Ve třetím ročníku odcházejí žáci na zaškolení do reklamních agentur. Věkové rozpětí žáků je v rozmezí 15–18 let, ale objevují se i starší žákyně, které již prošly jiným oborem nebo přestoupily z jiného ukončeného, nebo neukončeného oboru. Žáci se na odborný výcvik dělí do dvou skupin. V jedné skupině bývá kolem dvanácti žáků, převážně dívek. Počet chlapců osciluje většinou mezi jedním až dvěma ve skupině.

10.2 Charakteristika žáků oboru Aranžér

Protože nabídka středních škol a učilišť je v současné době široká a obory se snaží naplnit co největším počtem žáků své kapacity, na učební obory jsou často přijati žáci bez zájmu o obor. Jedná se o kvantitativně slabší ročníky základních škol, tudíž mají uchazeči naději na přijetí. Na obor Aranžér jsou přijímáni žáci s průměrným i horším prospěchem a bez přijímacích zkoušek. Jejich motivace bývá různá. Malá část z nich uvádí, že si obor vybrali, protože je „bavilo něco tvořit nebo si kreslit“. Žáci mívají mnohdy různé zdravotní potíže (epilepsie, diabetes, specifické poruchy učení nebo jiné potíže, které by se neslučovaly se

zdravotní způsobilostí požadovanou v jiných oborech). Jejich motivace je nižší a často se „ocitnou“ na oboru, „protože jim to vybrali rodiče“. Ve třetích ročnících odcházejí na praxi do reklamních agentur. Na konci třetího ročníku se vracejí na zopakování učiva na OV a k vykonání závěrečné zkoušky.

10.3 Výtvarná úroveň žáků oboru Aranžér

Jako učitelka skupiny adolescentů na učilišti pracuji zatím tři roky. Předchozí zkušenosti mám ze základní školy, kde jsem učila výtvarnou výchovu dva roky, můj plný úvazek zahrnoval hlavně hodiny výtvarné výchovy na druhém stupni. Mimo to jsem vedla výtvarné zájmové kroužky a kurzy.

U většiny žáků oboru Aranžér zatím nebyla krize výtvarného projevu překlenuta. Považuji tak za vhodné navázat na výtvarnou tvorbu jako na tu, kterou překonání krize teprve čeká. V produkci některých žáků se setkávám s nepřekrýváním objektů, sklápění objektů a zobrazením objektů na vývojově mladších úrovních. Žáci si neumí poradit s perspektivou, proporcemi, prostorem a proporcí postav.

Aktuální stav jejich výtvarné úrovně nemusí být pouze otázkou krize, ale dokládá u některých žáků i jejich mentální úroveň. Kvalita a způsob výtvarného projevu může odrážet i určité emoční deficity. Z maleb se vytrácí barevnost, snaha zachytit realitu se projevuje v kresebné bojácnosti a radost z tvorby je oproti dětskému věku velmi snížena. Dorůstajícímu se nedaří a často na výtvarnou tvorbu rezignuje. Snižuje se jeho výtvarná potence. Neúspěch a kritické posouzení vlastních výtvorů vede často až k odporu žáka se výtvarně projevat.

Myslím, že motivující může být spíše než porovnávání žáků mezi sebou jejich vzájemná inspirace. Rivalitu mezi mými žáky vidím ve výtvarných činnostech spíše ojediněle. Ti úspěšnější jsou ale více motivováni k dalším výtvarným výsledkům oproti těm, kteří stagnují, nebo kterým se nevede.

Často jako berličku používají obkreslování nebo jsou zaujati hyperrealistickými kresbami a návody z krátkých videí na internetu (Youtube). Tyto návody neposkytují žádnou větší invenci a jsou spíše řemeslným cvičením, ale dospívající zde zažívají pocit úspěchu, protože se jim s těmito návody podařilo zachytit alespoň část reality. Často kreslí rádi oči nebo jiné fragmenty obličeje (příloha 1), méně úspěšně pak zvládají např. celý obličej. Skutečnou hlavu ve správných proporcích namaluje málokterý žák. Dost často se stává, že do prvních ročníků

nastupují žáci, kteří nosí ukázat své skicáky, ve kterých se nalézá podivná směsice obrázků černobílých kreseb typu tetování a mezi nimi obkreslené animované postavičky z dětských seriálů (např. Spahge Bob, Mimoni, Šmoulové). Projevuje se zde ambivalentní poloha kreseb věkově odpovídajících mladšímu školnímu věku.

Tyto jevy lze přičítat jednak různému a hlavně neodbornému vedení v předchozích výtvarných předmětech, jednak nevyváženosti vyspělosti adolescentů a tomu, že nemají motivaci se výtvarně rozvíjet. Proto se uchylují k něčemu předem zvládnutému, kde bude pro ně výsledek uspokojivý. Nedávají si větší cíle, spokojí se s málem.

Ve snaze vyhnout se neúspěchu se např. uchylují k vymalovávání antistresových omalovánek, které se v posledních letech staly jakousi módní vlnou. Ještě před několika lety byly oblíbené různé knihy s tematikou vymalovávání mandal. Nyní se objevuje podobný typ, jako jsou např. zentangle (příloha 2). Na internetu a v nabídce v knihkupectvích jsou prezentovány jako technika kreslení obrázků, jež má relaxační a meditační rozměr. Jedná se o opakující střídání a nastavování organického, ale i pravoúhlého ornamentu. Časté jsou např. ornamentální obličej, zvířecí hlavy, lebky, oči, peříčka, sovy, vlci. Nejčastěji jsou kresleny černým tenkým fixem, ale mohou být i kolorované. Pro některé žáky je tato technika velmi přitažlivá. Často totiž postupují podle předloh, kterých je na internetu obrovské množství, takže líbivý výsledek je zaručen. Na první pohled jde o velmi složité ornamenty, kde se divák musí pozastavit nad trpělivostí tvůrce. Na druhou stranu může díky opakujícím se vzorům dojít k určitému zacyklení, stejně tak i mandala může mít zapouzdřující charakter, který ale nemusí být zejména v období výtvarného růstu adolescentů žádoucí. Určitě má uklidňující účinky a kreslíř se může dostat do relaxační až meditační polohy, kde mysl není roztříštěna negativními myšlenkami. I když tvorba zentagle v sobě nese množství variací, neprojevuje se tu zcela rukopis kreslíře, tedy nijak se nebuduje jeho individualita projevu. Pro svou pracnost může tak být kreslení takovýchto obrazců tréninkem trpělivosti.

Smysl pak vidím i ve výukových činnostech, jako je perspektiva, teorie a praxe barev, kompozice a další znalosti výtvarné teorie a jejich ověřování v praxi, zároveň ale také v abreakčních tématech a ztvárnění svých představ. Pro žáky na učilišti spatřuji jako důležité nejprve si osvojit řemeslné znalosti a dovednosti (perspektiva, stínování...) a vdechnout mu kreativní potenciál.

11 Rozdělení arteterapeutických činností

Tvorba a produkce žáků oboru Aranžér, se kterou mám osobní zkušenosti, se dá rozčlenit do těchto okruhů:

- volnočasová arteskupina – arteterapie se žáky, kteří chodili do skupiny po skončení odborného výcviku ve volném čase;
- práce s arteterapeutickou tematikou v rámci výuky;
 - a) skupinové práce;
 - b) arteterapeutická témata navazující na výuku.

Pro lepší orientaci v poznámce pod čarou uvádím, zda se jednalo o žáky třídy náležící skupině A (1., posléze 2. ročník), nebo o žáky náležící skupině B (1. ročník).

12 Volnočasová skupina

V průběhu školního roku jsem nabídla žákům 1. ročníku oboru Aranžér možnost účastnit se společné odpolední arteskupiny.¹ Záměrně jsem setkávání nenabízela u druhých ročníků, neboť ty odcházely v dubnu do agentur a mohla by být narušena kontinuita skupiny. Požádala jsem vedení školy o svolení výtvarně pracovat se žáky v prostorách praktické výuky po skončení vyučování. Žák, který měl zájem, dostal informativní leták (příloha 3), ve kterém byly informace pro žáky a jejich rodiče a krátký popis, co je to arteterapie, čemu může napomáhat a co může u žáků rozvíjet. V případě zájmu jej přinesli žáci podepsaný od svých rodičů. Žáci si nosili vlastní výtvarné potřeby a papíry na tvoření jsem zajistila sama, nebo jsme používali zbytkové materiály z praktické výuky (barevné odstřížky, noviny apod.) Arteskupina začínala asi 15 minut po skončení výuky. Časově trvala přibližně 60–120 min. Pravidelně docházela dvě děvčata z jednoho ročníku. Jinak počet členů ve skupinkách osciloval mezi 2–4 mi žáky.

12.1 Rekapitulace volnočasové skupiny

Ve skupině byla pouze děvčata. Výhodou bylo, že měly žákyně větší prostor a větší možnost sebereflexe. Produkci jsme rozebíraly, povídaly si o ní. Jejich práci jsem mohla sledovat, byl dostatek času a práce probíhala v klidu bez rušivých elementů ve třídě. Menší počet členů vedl k větší otevřenosti, mohla se otevřít hlubší témata – např. partnerské nebo rodičovské vztahy. Činnost šla více do hloubky a mohla přinést žákyním větší posun nebo více podnětů k zamyšlení. Dostávaly otázky k dalšímu přemýšlení vztahující se k jejich obrázkům. Odpadl ostych mluvit před celou skupinou. Panovala vzájemná důvěrná atmosféra. Byla jsem ráda, že dívky mají o arteterapii zájem, i když jsem si skupinku představovala početnější. To, že jsem se věnovala nad rámec výuky některým žákyním navíc, mohlo vyvolávat v rámci skupinových vztahů ve třídě negativní odezvu ostatních žáků nebo možná pocit mojí neúplné nestrannosti a možná větší odstup ostatních. Navenek jsem však žádné projevy nezaznamenala. Někdy pro mne bylo těžké, když jsem musela ve výuce OV přepnout z empatické a vstřícnější role ve skupině do role učitele.

¹ Skupina A

Pro mne a zřejmě i pro členy skupiny bylo velmi náročné pokračovat ihned po výuce na praxi OV. Celých 6 hodin (s půlhodinovou přestávkou) se totiž žáci věnují manuální a výtvarné práci. Protože bych ale chtěla se žáky pracovat a využívat arteterapii v praxi, neshledala jsem z dlouhodobého hlediska tento způsob organizace vyhovujícím. Cítila jsem se po šesti hodinách práce se žáky hodně unavená a vyčerpaná. Zjistila jsem, že nejsem více schopna věnovat se svým žákům časově více, než je rozsah výuky OV. Vlastně jsem se cítila dost přesycená předchozím kontaktem s nimi a cítím, že potřebuji ještě energii a čas na svou rodinu, povinnosti, ale i zdroje čerpání energie.²

Nedošlo k posunu, jaký bych si představovala, jistě by bylo třeba umožnit žákyním souvislejší a delší trvání skupiny, ale byla jsem ráda, když mi dívky dávaly zpětnou vazbu, že se jim skupinka líbila. I přes nevýhody, které zde popisuji, to pro mne byla cenná zkušenost, jak dívky poznat hlouběji, a také možnost si vyzkoušet arteterapeutickou práci v prostředí pro mne bezpečném a známém.

Byla to příležitost zkusit si pracovat s imaginativními technikami a pokusit se interpretovat jejich tvorbu, učit se naslouchat a empatictěji vnímat problémy nejen dívek ve skupině, ale právě různé specifika problémů, která s tímto věkem souvisí (rozchody, zklamání, vztahy s rodiči, budování identity, sny dívek, reálné a nereálné představy dívek o své budoucnosti a to, že každý žák je individualita, která má svou duši, své problémy, jiné rodiče, jinou míru představ o sobě samém, jinou startovní čáru a jiné možnosti v životě). Naučila jsem se je lépe přijímat a oddělovat to, že když hodnotím jejich práci, nejedná se o kritiku jejich osoby. To, že nepřijímám jejich nevydařené výrobky a práce v rámci praxe, neznamená, že bych je odmítala jako lidi. Vnitřně jsem se musela vyrovnat s tím, že výsledek jejich výtvarné práce nebude vypadat podle mých představ.

² Učitel OV (odborného výcviku) nese zodpovědnost za výstupní kvalitu výrobků a práce žáka na zakázkách. Zároveň má i hmotnou zodpovědnost a zodpovědnost za spotřebu a úsporné využití materiálu. Kromě práce se žáky zahrnuje práce učitele i hodně administrativy – vedení skladu, příjmy, výdaje, rozdělení výplaty žákům, evidence, záznamy o žácích, objednávky materiálu, přípravu materiálu na soutěže, projektové práce apod. Hodně povinností spojených s mou prací musím dělat až po odchodu žáků. Proto i z časových důvodů nebudu arteskupiny po výuce nadále realizovat.

12.2 Techniky a témata zpracovávaná ve volnočasové skupině

V rámci volnočasové skupiny jsem se věnovala těmto tématům:

- čára mého života;
- strom – já jako ideální strom – aktivní imaginace;
- koláž, která mne vyjadřuje barevně a tvarově;
- perníková chaloupka;
- můj dům;
- sklep – imaginativní technika.

Ve volnočasové skupině jsem nejprve chtěla získat nějaký podrobnější přehled o důležitých bodech v životě členů skupiny. Jako první téma jsme dělaly čáru života. Téma aktivní imaginace bylo pro mne možností, jak zkusit tento způsob práce, jelikož v praktické výuce není potřebný klid a prostor s touto technikou pracovat. Poté jsem volila téma koláže. Chtěla jsem, aby dívky zkusily i práci s jiným materiálem, než je barva. Postupně bylo mým záměrem přejít k rožnovským tématům a pojmout tak práci více interpretačně.

Narazila jsem však na to, že ve skupince byla Klárka, a já jsem věděla, že je psychiatricky medikována. Do rukou se mi dostala lékařská zpráva, že Klárka užívá antipsychotika a antidepresiva a abych přihlédla k její zvýšené únavě. O bližší diagnóze jsem lékařskou zprávu nedostala. Vědoma si tohoto omezení jsem s jejími obrázky nepracovala interpretačně. Ve škole na arteterapii jsme prováděly imaginativní techniku – sklep, velmi mne zaujala, chtěla jsem ji s dívkami vyzkoušet, ale ve skupince byla i Klárka. Upozorňovala jsem ji, že bude na začátku relaxace a pak budou pracovat podle představ. Nejsem si ale plně jistá, zda jsem udělala v tomto případě správně a techniku s ní prováděla.

Arteskupinu jsem ukončila ke konci školního roku. U jiných ročníků jsem se schůzkami nepokračovala z důvodů již výše popsaných. Také vidím určitým způsobem limitující to, že jsou žákyně z jedné třídy. Pro některé může být těžké ve skupině obstát, a proto i citlivě odhalovat své slabosti, když se prakticky setkávají každý den a jsou spolu několik hodin.

12.2.1 Čára mého života

Jako rozechřívací aktivitu jsem zvolila rychlou kresbu toho, co budou dělat, až přijedou domů. Téma čáry života bylo předmětem prvního setkání. Mělo sloužit k tomu, abych rozpoznala, jaké jsou pro žákyně klíčové události jejich života a co se důležitého odehrálo. Na skupinku se dostavily 4 dívky z druhého ročníku, které se již rok znaly, proto jsem si dovolila toto téma použít. Pracovat s ním v rámci celé třídy by nebylo úplně vhodné, protože se dotýká hodně osobních témat. Dívky zaznamenávaly na formát, jaký si zvolily, klíčové momenty z jejich života od narození až do současnosti. Poté jsme si povídaly, co si myslí, že ovlivnilo jejich život nejvíce, jaká je jejich nejranější vzpomínka, kdy se cítily šťastné a kdy prožívaly těžká období. S časovou osou jsme pracovaly dál a dokreslovaly, jak si představují svou budoucnost. Téma je mělo ukotvit v realitě a uchopit a definovat představu jejich budoucnosti. Časovou osu jsem malovala zároveň s nimi, abych se jim více přiblížila.



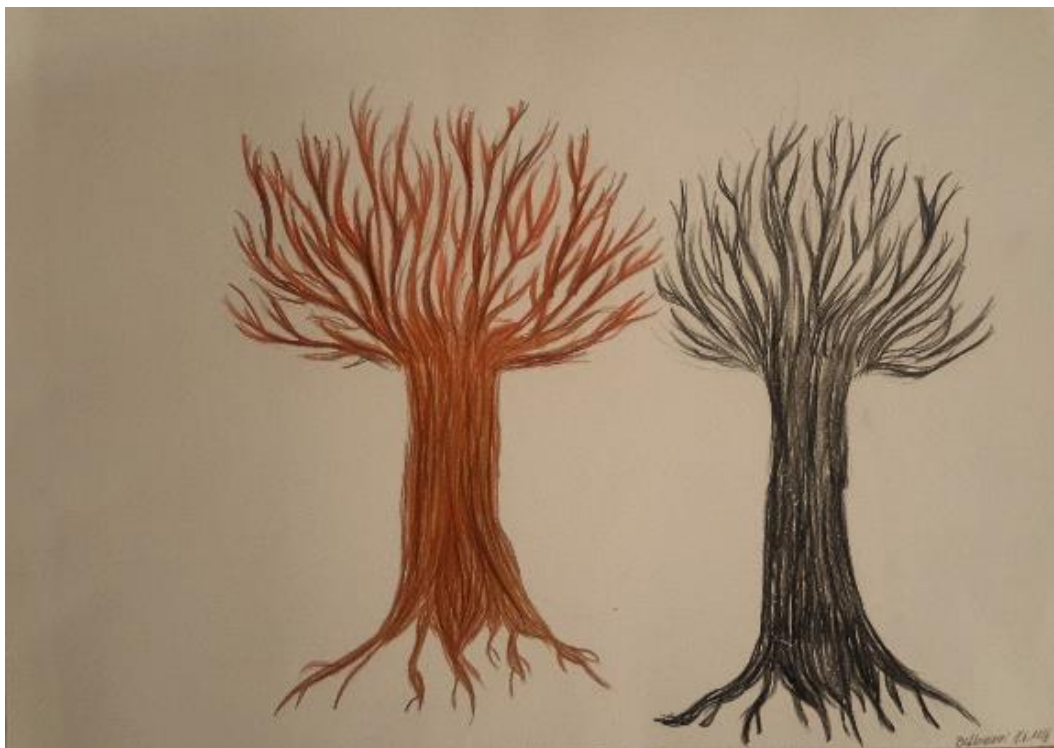
Obr. č. 1: Čára mého života (Barča)

Tím, že jsem s dívkami strávila již delší dobu, znám některé jejich osobní příběhy. Dost často se stává, že se někteří netají i velmi osobními věcmi. Ve zpracování tohoto tématu ztvárnili svůj příběh jako celek. Smyslem byla rekapitulace, náhled a uzavření příběhu s představou budoucnosti. Namalovat svůj příběh dává možnost náhledu a odstupu a možná nabízí i jiný pohled. K pochopení přítomnosti je důležité znát svou minulost.

12.2.2 Strom – já jako ideální strom – aktivní imaginace

Na začátku setkání jsme prováděly aktivní imaginaci stromu. Imaginaci vidím jako vhodnou pro uvedení se do tématu a vizualizaci předmětu, neboť jak jsem již psala, žáci mají tendence hodně kopírovat, a proto imaginaci nebo vizualizaci vidím jako vhodnou pro objevování vnitřních zdrojů a představ. Po relaxaci a uvolnění si děvčata představovala, že jdou krajinou

a představují si strom. Zkoušely si strom obejít, vnímat vůni, počasí, strukturu jeho kmenu. Zkoušely si představit, že ony jsou tím kmenem a větvemi. Poté následovala představa ideálního stromu. Jak vidíte strom, který by byl ideální, který byste mohly obdivovat a který by byl zcela výjimečný. Po ukotvení se v realitě jsme si povídaly nad kresbami, jak se liší strom ideální a strom já, jak by to vypadalo, kdyby ony byly ideální. Jak je vnímá okolí a jak ony vnímají samy sebe. Co by se stalo, kdyby se přizpůsobily úplně ideálu okolí? Jak by se chtěly vidět a být ideální ony? Co by si přály u sebe v životě? Být spokojené samy se sebou, nebo aby s nimi bylo spokojené okolí... Rozdíl mezi tím, jak se vnímají ideální ony. Odpovídaly, že by se chtěly vyučit, jít pracovat, vydělávat si a užívat si. Pak jsem ještě dala děvčatům dopsat projektivní báseň na téma: Kdo jsem (příloha 5).



Obr. č. 2: Strom, já jako ideální strom (Klárka)

Klárka jako sebe nakreslila strom, který hoří (obr. č. 2), protože prý není obyčejný. Strom představující ideální já je v její kresbě už „shořelej“ a nepálí. Strom vlevo prý není obyčejný, protože prý je Klárka „psychopat.“³

³Klárka o sobě říká, že je „psychopat“, ve smyslu, jako by se tím zároveň i chlubila. Zdá se, že chce ventilovat na povrch to, že je jiná. Zprvu se tak i prezentovala, když vyprávěla o tom, že vidí mrtvé, že je něčím významnější, možná cítila jakousi „vyvolenost“. Není jasné, jak to vnímá doopravdy, co je produktem jejích obran, jejího snění o sobě jako výjimečné, její poruchy nebo medikace. Má ráda černou barvu, snaží se trochu lidi zaujmout tím, co vypráví, a dělá jí dobře, když je takto středem pozornosti. Pokud je nějaká situace, kdy se to hodí, vypráví o svých morbidních snech a o tom, jak vidí duchy apod. Tvrdí o sobě, že vyznává satanismus. Hodně

Z interpretace hořícího stromu by se dalo vyvodit to, že strom ještě žije, ale trpí. Ideální strom v jejím případě drží pohromadě, už se s ním nic neděje, vypadá tvarově téměř stejně, ale jedná se o skelet, je vyhořelý, nemůže ho nic bolet a trápit. Už to není tentýž strom. Klárka si stěžovala, že když bere léky, není to už ona, je utlumená a neprožívá, neraduje se a nepláče. Větve obou Klárčiných stromů vykazují určitý antropomorfismus, který se váže k psychotickým pacientům. Klárka má tendence k navazování tahů a nesouvislé čáře. To se projevuje i při vybarvování stromu a větví, kde krátké navazující tahy suplují nesouvislou navazující čáru při kreslení, která se náhle zastaví a pak pokračuje. Napojované tahy jsou typickým znakem pro kresbu úzkostných jedinců. Strom má kořeny, ale není propojen s půdou. Není tedy vyživován, nemá z čeho čerpat, nemá živoucí vodu a vláhu, je vyprahlý tak, jako je často i Klárka. Dva stromy prezentují dvě polohy Klárčina chování, stejně jako i u domu v následujících setkáních. Vlevo reálný strom, vpravo ideální strom. Klárka chtěla malovat téma obou stromů na jeden papír.

Téma stromu v sobě nese ukazatele vitality, zakořenění, přítomnosti. Umístění ve formátu, velikost, okolí, zeleň jsou atributy, dle kterých lze s opatrností interpretovat a usuzovat znaky osobnosti.

12.2.3 Metaforické koláže

V zadání tohoto tématu bylo vytvořit koláž, která by dívky vyjadřovala barevně nebo tvarově. Bylo možné používat různé papíry, noviny nebo i drobné dekorace, které se ve třídě najdou. Měly si vybrat barvy a tvary, které je budou vyjadřovat. Jednalo se o barevně a tvarově projektivní koláž. Mohly používat nůžky, materiál různě mačkat nebo trhat nebo různě dokreslovat. Barča říkala, že má v sobě hodně pichlavého a že to chtěla vyjádřit pichlavými tvary. Preference a ustálenost v použitých barvách je nápadná i v ostatní produkci a dále by bylo vhodné pracovat na jejím obohacení o chybějící barvy a rozšíření palety.

děvčat ze třídy jí řeklo, že se jí zprvu bály, ale jinak je Klárka zrovna ten člověk, který dokáže vycítit, když se někdo necítí v kolektivu dobře, a chová se k němu pěkně a je trpělivá a ochotná mu pomoci a vyslechnout s ním jeho problémy. S nikým se nehádá a nikoho ze spolužáků nepomlouvá a neodsuzuje. Ostatní žáci respektují její omezení. Na ostatní chce dívka udělat dojem a tak trochu šokovat. To je její strategie, kterou používá, aby si jí ostatní všimli. Snaží se být výrazná svým zjevem, černým oblečením a šperky, ale většinu času sedí ve třídě utlumená léky a vypadá, jako by spala. Do hovorů s ostatními se ale zapojuje a v kolektivu ji mají rádi. Její vnitřní jemnost kontrastuje s hrubým zjevem, to může fungovat jako ochranná maska před okolím.



Obr. č. 3: Metaforická koláž (Barča)

Barča (obr. č. 3) namalovala papouška v letu. Říká, že vše dobré s sebou nese to špatné, že dobré i špatné věci patří k sobě a každá dobrá věc má i svou stinnou stránku. Prý toho má v sobě hodně pichlavého a dala tam tu ostrou pichlavost záměrně.



Obr. č. 4: Metaforická koláž (Klárka)

Chaotický obrázek č. 4 podle Klárky vyjadřuje její pocit v hlavě – připadá jí, že má dva mozky, má prý v hlavě pořád chaos a rušno. Snažila se vyjádřit ostré věci, které se pořád vynořují a kolem ty oblé, co už jsou zahlazené. Je tam toho hodně jako v její hlavě.

Technika barevné koláže může být dobře přijímána právě těmi adolescenty, kteří mají větší zábrany malovat. Má jistě svá omezení, není zde místo pro náhodu, ale i způsob stříhání nebo tvarové pojednání může poukazovat na určité jevy (např. již zmiňovaná pichlavost nebo opakování stejných tvarů, soustředěnost na celou plochu papíru nebo na motiv bez okolí).

12.2.4 Perníková chaloupka

Téma perníkové chaloupky je tématem orálního období dětství, aspektem dobré i zlé matky. Má souvislost se separační úzkostí. Hlavními postavami jsou děti předškolního věku. Tématem Perníkové chaloupky je uvědomění si vlastní identity a oddělení od matky, vyjití do neznáma, hledání cesty, vlastní identity a osamostatnění se. Téma je vhodné pro lidi s problémy vykořenění, hledání domova, závislosti, poruchy příjmu potravy.



Obr. č. 5: Perníková chaloupka (Klárka)

Klárka (obr. č. 5) ztvárnila „strašidelný“ les, kde Jeníčka a Mařenku nečeká nic dobrého a „upečou je tam“.

Na Klárčině obrázku není třetí plán a třetí plán chybí i u Barči, možná je to způsobeno i tím, že seděly vedle sebe a zpracovávaly téma stejným způsobem, což se u žáků stává často. Na obrázku je zcela patrné, že postavy mají ruce jako u postav jdoucích dopředu směrem k divákovi, a v poslední chvíli jakoby jim byla domalována hlava zezadu. Nabízí se zde otázka suicidálního chování, rizika zády otočených postav jdoucích po cestě, navíc směrem do budoucnosti. Zřetelně jsou zde však ruce a tělo zepředu, ostré linie větví stromů a zelená barva v takovém odstínu, který v sobě nese tenzi a psychotický potenciál. Ostré, úsečné a pichlavé tahy u větví jehličnanů mohou odkazovat na nutkavost a stereotypní chování, agresi, ohrožení, neproniknutelnost, také na ostrost ve výrazu. Jak je již uvedeno, Klárka je v péči psychiatra a obrázek jsem s ní neinterpretovala ani jsme neobsazovaly

postavy. Klárka sama je nyní obarvená černovláska, ale v dětství byla blondýna. Postava Mařenky by jí mohla odpovídat, ale s odkazem spíše na její dětství. Nyní chodí Klárka téměř vždy v černém oblečení. Směr cesty odpovídá otcovské linii, revoluční, rozhodné a odhodlanější, což by nemuselo mít v souvislosti s postavami zobrazenými zezadu dobrou prognózu. V tomto kontextu obrácených postav by mohla cesta vpravo signalizovat riskantnější situaci (téma odcházení). Tahy jsou vedeny linií cesty rovně, což jakoby zrychluje scénu nebo působí dojmem jedoucího pásu či pruhu světla z nebes. Postavám chybí stín a ukotvenost. U stromů v horní linii dochází k opakování výtvarného motivu větví a stromů.

Opakování výtvarného motivu můžeme vidět v produkci psychotiků. Rytmus, stereotypní opakování by mohlo představovat snahu o zastavení času. Rytmičké opakování podobného v podobných intervalech upozorňuje na spontánní časovou činnost těla. Uspořádaný pohyb a střídání má zřejmě na člověka nějaký účinek. Jde o jakousi potřebu uspořádat si svět, a to zejména v potřebách schizofrenika. Rytmus může sloužit jako účinný faktor v psychoterapeutickém procesu a tento příznak může být paradoxně záchranný. Toto opakování motivu můžeme nalézt v obrázcích psychotických osobností. (Lhotová, 2005)



Obr. č. 6: Perníková chaloupka (Barča)

Barča (obr. č. 6) namalovala, jak jde Jeníček s Mařenkou do chaloupky. „Jeníček sype drobečky, jdou k ježibabě, ale celé to dobře dopadne. Mařenka je o rok mladší než Jeníček.“

Oproti obrázku Klárky působí Barčino ztvárnění životněji. Listnaté stromy jsou podél cesty, les postavy jakoby svírá, ale nepůsobí tak ostře a pichlavě. Dominantnější a starší Jeníček má v sobě částečně i potenciál akce – drobí drobečky na cestu, aby našli oba cestu zpátky domů. Postavy jsou věkově starší a působí přesvědčivějším dojmem. Je cítit, že cesta pokračuje doleva za stromy (mateřská linie), oproti useknuté cestě na Klárčině obrázku č. 5. Větve působí organičtěji, trochu se jeví jako malá chapadla⁴, ale nepůsobí tak, že by Mařenku s Jeníčkem nějak ohrožovaly. Mařenka působí typově jako Barča – blondýna s dlouhými vlasy. Zeleň je vytvořena tupováním, to může být v určitém smyslu jako variace tečkování, což by mohlo naznačovat nutkavost, ale v jiném a méně agresivním vyjádření než u ostrých jehličnanů v Klárčině ztvárnění. U obou obrázků pak chybí horizont a třetí plán. To by mohlo poukazovat na nejasnou představu budoucnosti autorky.

Určitě by toto téma bylo vhodné i pro širší skupinu. Zadala jsem ho z toho důvodu, že v adolescentním období má významnou roli téma hledání identity, které může souviset s cestou nebo opuštěním „mateřského domu“. Také v něm lze dobře uplatnit výtvarná doporučení, jako jsou dominanta, tři plány atd. Protože dívky seděly vedle sebe, vznikly dost podobné pohádkové výjevy. Příště bych uvažovala o tom, posadit každou k jinému stolu a nechala bych je pracovat tak, aby se vzájemně neovlivňovaly. Je to téma poskytující velkou možnost interpretace, ale právě z již výše zmiňované Klárčiny diagnózy jsem volila spíše výtvarná doporučení, jak pracovat se třemi plány, intenzitou barev, dominantou, kontrastem a úhlopříčkou.

12.2.5 Můj dům

Děvčata dostala ztvárnit téma Můj dům – Dům, ve kterém bych chtěla bydlet. Nese v sobě symboly otevřenosti nebo uzavřenosti k vnějšímu světu, patří k jedné z prvních pojmenovaných dětských kreseb. Všimnout si můžeme velikosti domu, jeho umístění i vkomponování do okolí, zpracování prostředí kolem domu, přítomnost cesty, zeleně. Bere se v úvahu přítomnost, nebo absence důležitých prvků a částí domu, ale i těch méně tradičních.

⁴ Chapadlovité větve se objevují i v Barčíně stromu viz Příloha 4

Klárčino nestandardní ztvárnění (obr. č. 7) mi připadá interpretačně velmi zajímavé, ale jsem si vědoma Klárčiny diagnózy a toho, že je v tomto případě interpretace nežádoucí, proto jsem ji s Klárkou neprováděla, jen jsme si o něm povídaly.

Klárka namalovala dům v oblacích. Nechtěla namalovat obyčejný dům, a proto namalovala



Obr. č. 7: Můj dům (Klárka)

zvláštní. Je tam růžová věžička, kde Klárka bydlí, a věžička s tankem. Je jí bližší věž s tankem, protože se jí tanky líbí a má je ráda. Doma se ale cítí být v růžové věži. Na otázku, proč k domu vede skluzavka a jak je možné se k ní dostat, odpovídá, že život je těžký a že se překážky musí překonávat.

Celý obrázek by se dal rozdělit na poloviny a téměř bychom dostaly identický otisk stavby hradu. Je rozdělený na 2 části, „ženskou a mužskou“. Tank na obrázku reprezentuje mužskou složku, růžová věž s oknem ženskou. Anténa na ženské věžičce by mohla znamenat symbol nastavení pro „příjem signálů“ od okolí. Dům v oblacích nebo také vzdušný zámek. Její vysněný dům má podobu nereálného domu, což by se opět dalo sledovat v návaznosti na její psychiatrickou diagnózu. Klárka většinu času trávila v myšlenkách a představách, říkala, že hodně spí a na praxi je velmi unavená. Na oblacích se vyskytuje velké množství fialové barvy. Doptávala bych se na vztahy v mateřské linii. Na povrchu je Klárčin postoj k mamince, je kladný, podle jejího vyprávění si ji ale babička vzala právě proto, že se o ni nedokázala maminka postarat, když se s tátou rozcházela, a že si našla nového přítele. Na otázku, ve které věžičce by se cítila lépe, odpověděla, že v té s tankem (mužská část).⁵

⁵ Klárka se obléká do těžkých kanad, kalhot, trik s morbidními náměty. Určitá ambivalence se u Klárky projevuje i v oblékání, kde např. nosí „klučičí“ trika s motivy zombie a k nim jemné sukně z lehkého materiálu. Na otázku,

Duha u „ženské věže“ by mohla odkazovat jednak na naději, ale je možné se ptát i na problémy s alkoholem v ženské linii (Klárčina babička je alkoholička a Klárka s ní mívala velké problémy). Druhá babička se o ni starala. Ona i dědeček byli pro Klárku nadějí. Měla je ráda. Zámek má místo oken mříže. Nejsou to mříže na ochranu před někým zvenčí, ale takové, aby se nedalo uniknout zevnitř. Zámek nevisí jen tak v oblacích, ale má pod sebou pevnou zem, což by mohlo být nadějně i při celkové neusazenosti a nestandardnosti objektu. Přístupová cesta – dle autorky skluzavka je též široká a otevřená, nechybí klika. Kolem objektu je černá linka, armování, potřeba jistoty.



Obr. č. 8: Můj dům (Barča)

Barčín domeček č. 8 je dle její interpretace postaven na pevném betonu a kamenech. Pevný základ pro ni znamená láska a rodina. V domečku bydlí sama. Velký plot na obrázku ji má chránit. Prý má nového přítele, se kterým chodí asi měsíc, a ještě ho moc nezná a neví, jestli mu může věřit.

Stavba je bez dveří, dolní okna jsou na ploše domu namalovaná dodatečně,, jsou bez skel, z poloviny zabetonovaná. To značí nepřístupnost, která by se dala vztáhnout i k Barčíně osobě. Navíc je dům posunut i do identifikačního místa. Za úvahu by stálo, proč vypadá zastřešení pergoly jako šibenice s provazem. Vyskytuje se pouze přední plán, střední plán a pozadí zcela chybí. Stavba působí jako kulisa předního plánu pro loutkové divadlo. Geometrizmus v obrázku by odpovídal věku kolem 10 let. Domeček je bez hmoty a perspektivy. Ploty působí

jak by vypadala ta, co by bydlela v té věžičce, odpověděla, že by byla víc ženská, nosila by sukně, šaty. Řekla jsem jí, že je možné si prostě někdy vybrat, jestli chci být více za princeznu nebo za drsňáka. Druhý den přišla ve velmi dívčích šatech a více si obléká sukně.

jako obrana či ochrana. Ostré hroty se mohou vztahovat k fixaci v orálním období. Chybí stromy, příroda, perspektiva v pouhé kulise obrázku nemůže být uplatněna. Barča reflektovala, že si tam do domečku nechce zatím nikoho pozvat. To by mohlo mít souvislost s absencí dveří. V té době se seznámila s novým přítelem. Říkala, že by v tom domečku bydlela sama, protože neví, co může od nového přítele očekávat. Má to možnou souvislost s množstvím plotů a kamennou obezdívkou, jako potřebou stavět si v sobě velké obrany. V tomto případě byla její nejistota jistě oprávněná.⁶

Na skupince, kdy jsme malovaly dům, se sešly pouze dvě dívky. Klárčin hrad je ztvárněn nestandardní a nerealistickou představou. Neúplnost v obvyklém výčtu prvků domu (okna, dveře, cesta) podporuje myšlenku o určité necelistvosti, která mohla nastat v raném dětství, které neměly obě dívky zcela běžné.

12.2.6 Sklep – imaginativní technika

Imaginace je možnost a způsob, ve kterém dochází k vizualizaci představ, které v reálném světě již nemáme nebo ještě nemáme. Je to prostor vzpomínek, ale je to také prostor proto, kde se může stát spousta věcí, které považujeme za fantastické, nadpřirozené, nereálné. V imaginaci se tak z prožité skutečnosti stává zároveň symbol, který je prostředníkem mezi prožitou skutečností a pozadím naší psychiky. Aktivní imaginace je metoda, kterou navrhl pro psychoterapii Carl Gustav Jung. Jde o to, že člověk oživí vnitřní obrazy a přiměje vnitřní postavy k řeči, aktivizuje hlubinnou vrstvu psyché, ale přesto se s těmito ději vypořádává při zcela bdělém já. Tento dialog je předpokladem individuačního procesu, což je psychický děj, v jehož průběhu se stává člověk tím, kým je. (Kastová, 2010)

Techniku imaginace jsem zvolila jako možnost pracovat s jejich představivostí. U dospívajících žáků vidím, že celkově málokdy pracují s představami. Místo obraznosti a rozvíjení nápadů hledají inspiraci na internetu. V tom vidím i vysoký pokles tvořivosti a neschopnost zpracovat svůj vlastní nápad. Inspirace a tvorba nevychází z nich samotných. Jelikož ve výuce by se řízená imaginace nedala provádět, protože naše třída je situovaná tak, že přes ni musí chodit žáci z druhé skupiny do jiné místnosti k umyvadlu, plotteru, řezačkám,

⁶ Barča bydlí od dětství s prarodiči. Rodiče pracují v Irsku a starali se pouze o bratra. Přibližně v té době, kdy malovala obrázek domu, začala chodit Barča do školy jen sporadicky. Odstěhovala se od prarodičů ke svému již zmiňovanému příteli. Začala vypadat unaveně a mít velké kruhy pod očima, nápadně zhubla. Do školy a na OV začala chodit jen zřídka. Přestala se snažit ve škole i na odborném výcviku. Při své autonehodě zničila své auto. Vyhýbala se komunikaci o tom, co se děje. Z posledních zpráv vím, že byla krátce hospitalizována na psychiatrickém oddělení v nemocnici.

kopírce, prochází vedoucí OV, správce IT i další zaměstnanci a zákazníci. Vhodné proto bylo vyzkoušet tuto techniku v arteskupině, když je po skončení výuky na pracovišti klid. Imaginaci vidím jako vhodnou pro své žáky, protože se mohou tímto způsobem dostat do kontaktu sami se sebou a mohou hledat zdroje vnitřních sil, ne pouze kopírovat vizuální materiál z displejů mobilů a PC, k čemuž dnes tak hodně tíhnou, protože si často hledají nejjednodušší cesty a nedokážou pracovat se svou autenticitou. To se může stát jak při tvorbě, ale stejně tak i v chování. I když je v dnešní době tak prosazovaná individualita, nevyužívají žáci své vnitřní zdroje a přiklání se raději ke kopírování vzorů

Po krátké relaxaci si dívky představovaly schody do sklepa a dveře, které otevřely. Pak se měly po prostoru sklepa rozhlédnout a zapamatovat si, co všechno vidí. Pak zněla instrukce vyjít ze sklepa, vystoupat po schodech nahoru.



Obr. č. 9: Imaginace (Klárka)



Obr. č. 10: Imaginace (Barča)

Klárka (obr. č. 9) říká, že nakreslila pitevnu, kde jsou stoly, kanálek na odtok krve a za stoly jsou otvory pro mrtvolu, kde se potom spálí. Je tam větrák, okno, hodiny. „Vlevo jsou skříně s nástrojema a vzorkama.“ Prostředí na ni působí dobře a pitvání mrtvol se jí zdá zajímavé a chtěla by to dělat. „Pitvací“ stoly jsou tam dva, ráda by tam pitvala s přítelem.

Klárka ráda ventiluje to, že je jiná, myslím, že tento jev vyvstal napovrch i zde. Od pitvání jsme přešly k tomu, že ráda nahlíží pod povrch věcí a že se zajímá o sebe do hloubky. Že ráda

zkoumá, co je pod povrchem našeho chování. Jejím snem je pomáhat lidem. Byla jsem trochu nejistá a snažila jsem se s dívkami přijít na to, co je na jejich kresbách pozitivního. Světlo, okno, kamna, vybavenost sklepa apod. Klárčina pitevna a spalovna má zde opět souvislost s ohněm jako u imaginace stromu a ledové královny. Popsáno v kapitole 6.2 Ledová královna.

Barča (obr. č. 10) nakreslila sklep, kde jsou kamna a suší se tam na šňůrách prádlo její a jejího přítele.

13 Arteterapeutické aktivity uplatněné ve výuce odborného výcviku

V hodinách odborného výcviku jsem zapojovala skupinové výtvarně arteterapeutické techniky. Práce se účastnili všichni žáci mé skupiny aranžérů (12 žáků). Činnosti jsme prováděli přímo v rámci výuky. Na praktickém výcviku nemáme ve třídě soukromí, organizace hodin je zde jiná než při výuce ve škole, jak jsem psala již v kapitolách výše. Je zvykem, že třída je přístupná i jiným zaměstnancům budovy a zákazníkům, kteří k nám chodí pro výrobky nebo si zadávají zakázky. Je i prostorově nevhodně řešena, žáci z vedlejší třídy musí projít naším prostorem, když si chtějí umýt štětce nebo jdou do šaten, učebny PC nebo na toaletu. Je průchozí ze tří stran. Požádala jsem o zapůjčení jiné třídy, kde jsme mohli být alespoň po dobu práce nerušeni.

13.1 Skupinové práce

Jednalo se o výtvarné aktivity, které měly podpořit stmelení kolektivu, podnítit žáky k lepší toleranci a respektu mezi sebou navzájem a minimalizovat počet vyčleněných příslušníků skupiny, sladit více vztahy a překonat komunikační bariéry, upravit pohled a předpojatost žáků vůči jiným žákům ve skupině, posílit komunikaci a přijetí žáků ve skupině.

13.1.1 Pravidla skupinové práce se žáky

Na začátku jsme se domluvili jako třída na pravidlech, jež jsem navrhla žákům a která by bylo dobré dodržovat. Po jejich odsouhlasení skupinou je žáci napsali na tabuli:

- zachování důvěrnosti;
- nikomu se neposmíváme;
- vzájemný respekt;
- právo nezapojit se a neúčastnit se;
- nárok na NE – nemluvit, nepracovat, nezapojovat se, neukázat výtvor.

13.1.2 Já v zrcadle

Téma Já v zrcadle⁷ – Jak se vidím x jak mne vnímá okolí?

Na čtvrtku formátu A3 měli žáci ztvárnit rám zrcadla, na které pak vlepili to, co k nim nějakým způsobem patří, nebo to, co je vystihuje. V časopisech měli vybrat takovou postavu,

⁷ Skupina A

kteřá by je charakterizovala podobou, činností, pohybem, gestem apod. Použit měli pokud možno celou postavu, kterou mohli i různě dokreslit nebo poslepovat z několika částí. Poté dolepovali atributy, pozadí nebo obrázky, které jejich postavu nějak vyjádřily a doplnily, např. to, co má ta postava v zrcadle ráda, nebo co naopak nesnáší. Mohli využívat doplňkově i různé nápisy nebo texty.

Vytvořili jsme kruh z židlí a pak náhodně každý dostal své číslo. Podle náhodně pospojovaných čísel utvořili žáci dvojice a mohli se uchýlit někam stranou na místo, kde by se cítili dobře a kde by se jim dobře povídalo. Účastníci skupiny dostali časový limit 5 minut a sdělovali si informace o sobě. Měli vybrat 3 shodné skutečnosti pro oba. Například barvu, sport, koníčky, pokrm apod. Následovalo krátké sdělení ve skupinkách. Poté měl každý ze skupiny říci informace o svém spolužákovi a nakonec sdělit, co mají společného. Následně žáci začali zpracovávat vlastní koláž.

Překvapilo mne, jak pracovali potichu a soustředěně. Přestože měli dovoleno spolu mluvit, bylo ve třídě téměř úplné ticho. Občas se jen někdo zeptal, jestli je volný určitý druh časopisu, nebo oznámil, že má obrázek, který by se mohl někomu hodit. Celkové zpracování mělo trvat hodinu a patnáct minut, ale po dohodě se skupinou se čas prodloužil o 15 minut, takže celkový čas na tvoření byl 1,5 hodiny.



Obr. č. 11: Já v zrcadle (Renata)

13.1.3 Závěrečná diskuze

Koláže jsme vyložili doprostřed kruhu a zkoušeli přiřazovat, ke komu by se vybraná koláž hodila, kdo by mohl být jejím tvůrcem. Následovalo hledání vzájemných shod s ostatními. Co mám podobné nebo stejné na svých kolážích? Co mne oslovuje na kolážích ostatních? V jaké koláži – čím obklopena bych se cítila dobře? Co je nejvíce překvapilo – co o některých lidech vůbec netušili? Co jsem se dozvěděla na základě koláže nového?

Na kolážích si žáci měli uvědomit, že to, jak vnímají sami sebe, nemusí nutně korespondovat s tím, jak je chápou ostatní. Mohli vnímat svou jedinečnost, ale i spojitost s ostatními kolážemi. Dozvěděli se o koníčcích a zájmech (na tématu jsem se skupinou pracovala na počátku prvního ročníku, kdy se žáci ještě moc neznali). Kromě arteterapeutického rozměru zde docházelo ke vzájemnému poznávání a ucelení kolektivu.

Očekávala jsem, že koláže budou více propojené, bude v nich více obrázků a plocha bude pojednána celá. Výtvarně zdatnější žáci měli koláže na lepší úrovni. Často se vyskytovaly nápisy, hesla a citáty. Právě texty se v adolescentních obrázcích nachází docela často. Buď se jedná o nápisy na oblečení zobrazovaných postav, nebo se u postav se občas objevují komiksové bubliny doplněné textem, loga, hesla. I ve volných kresbách dívky připisují zamilované citáty nebo hesla o lásce. Také jsem si všimla, že pokud se dívky nechávají tetovat, jedná se o nápis nebo obrázek doplněný nápisem, popřípadě osobně významným datem. (Samozřejmě tento jev nemusí souviset nutně jen s adolescentním obdobím, ale jedná se i o současný módní trend.) Tyto koláže nebyly tvořeny s interpretačním cílem, ale měly poskytnout žákům i mně informace, které mohou posílit kolektiv.

O postavách na koláži pak žáci mluvili ve třetí osobě. To mělo umožnit snadnější komunikaci, protože ne každý o sobě rád hovoří před množstvím lidí. Co má ona postava ráda, co vyjadřuje, jaká ta postava na koláži je. Určovali, ke komu by se která koláž hodila a podle čeho poznali jejího autora. Žáci se tak dozvěděli více informací o svých spolužácích, na jejichž základě mohli navázat komunikaci a sdílet společná životní témata a koníčky. Dále se jim dostalo reflexe od spolužáků. Žákům se tato aktivita líbila, chovali se k sobě přátelsky a přijímali názory druhých.

13.1.4 Městečko

Cíl práce skupiny

Schopnost kooperativní práce, trénink sociálních dovedností, začlenění se do kolektivu, vnímání kolektivu jako jednoho celku, kde má každý svou důležitou úlohu, podpora aktivity pasivních žáků, podpora pozitivního sebeobrazu žáka. Mimo jiné mohli žáci projít zajímavou zkušeností a uvědomit si své pozice ve třídě. Myslím, že skupinových prací by bylo dobré dělat více hlavně na začátku prvního ročníku, když se žáci ještě moc neznají. Skupinové aktivity vidím jako vhodnou možnost k prolomení vzájemných antipatií a předpojatostí vůči odlišnostem jiných. Je nutné si uvědomit, že na praxi OV (odborného výcviku) tráví poměrně dlouhou dobu a je nutné, aby takové množství mnohdy velmi rozdílných žáků dokázalo smysluplně kooperovat. Jednalo se o téma, které jsem zadávala v prvním ročníku. Ve skupině bylo ten den přítomno 8 žáků (skupina A). Tuto techniku jsem pak vyzkoušela ještě následující rok s dalšími žáky prvního ročníku o počtu 12 žáků (skupina B).

Výtvarné směřování a pravidla

Vysvětlila jsem žákům, že nejde o známku, ale radost a spontaneitu a hru. Výtvarná aktivita má sloužit jako prostředek k odreagování se. Nehodnotí se výtvarná kvalita zpracování a není žádný předepsaný způsob provedení, existují pouze doporučení.

Skupinová práce městečko – skupina A

Průběh činnosti

Každý z žáků dostal papír, na který kresebně ztvárnil dům, ve kterém by podle vlastních představ chtěl bydlet. Na velkou plochu papíru (cca 2 x 2 m), umísťovali žáci nejprve své kresby domu. Toto téma jsem zkoušela se dvěma různými třídami oboru Aranžér. V každé třídě probíhala spolupráce žáků odlišně. Ve skupině došlo k seskupení kreseb domů podle toho, kdo s kým více přátelí. Nejstarší a nejdominantnější dívka se zapojila jako první, pak se přidávaly další do skupinek tak, jak spolu většinou kamarádí. Postupně přidávali další objekty. Práce u nich probíhala jakoby ve dvou rovinách. Někteří žáci se drželi stranou a vyčkávali, až se zapojí dominantnější členové třídy. Mnozí brali svou roli stavitele městečka s vtipkováním, kterým si ale nenásilně ověřovali hranice nebo přijetí svého jednání. Vypadalo to, že se snaží před ostatními nebrat práci moc vážně. Každý si většinou ke svému domu nalepil, co je blízké jeho zájmům a hodnotám. U každého domu stála garáž s autem

a modrý kulatý bazén. To většina z nich považovala za jakýsi luxus, kterého by chtěli dosáhnout (možná zde přítomnost bazénů souvisí s vysokými teplotami, který ten den byly, ale také vzájemnou inspirací od ostatních). Dominantnější dívka Renata si prosadila kostel a dům jejího budoucího muže a následně udělala hřbitov jako reakci na vtip, že za ním bude chodit spolužačka Alča. Pak žáci přidávali další objekty. Hospodu, night cluby, květinářství, supermarket, nemocnici, skatepark, kino, policii, hasiče.

Klárka (dívku jsem již představila v předchozích kapitolách) namalovala svůj ideální dům jako hrad propojený s Alčou. Opět chtěla na sebe nějak upozornit a v tomto případě si namalovala jako strážce svého hradu – domu gumové medvídky, protože je prý má rád k jídlu. A pět se zde projevila nesourodost s určitou záměrnou manipulací, aby si ostatní Klárky všimli. Alča pak propojovala cesty od svého domu k ostatním cestám a dalším spolužákům. Terežka toho pak využila a připojila se také. Po skončení výtvarné části se žáci zapojili do diskuse. Na otázku, u koho by chtěli přechodně bydlet v případě, že by se musel na čas vystěhovat ze svého domu, hodně žáků odpovědělo, že by chtěli bydlet u Renči, která je ze třídy nejstarší (22 let) a v rámci třídy působí jako nenápadná, ale vůdčí osobnost. Svou mohutnou postavou a sarkastickými, ale neurážejícími poučujícími průpovídkami k ostatním působí jako tzv. „máma třídy“.

Skupinová práce městečko – skupina B

Jednalo se o 1. ročník oboru Aranžér. Ve skupině bylo 12 členů. Práce probíhala stejně jako u skupiny A. Každý si nejprve nakreslil a vystříhl svoje vysněné obydlí, které posléze zakomponoval do velkého celku. Nezáleželo jim tolik na tom, vedle koho budou bydlet, někteří svou polohu pojali velice nahodile a spontánně poslepu vhodili svůj dům na velkou bílou plochu papíru. K umístění dalších objektů přistupovali s větší rozvahou a účelností. Jedna dívka měla jako ideální dům mrakodrap, ale protože by se nehodil k architektuře ostatních domků, rychle zpracovala novou kresbu a připojila se k ostatním, aby zapadla do skupiny. Dívka Denisa, která se cítí být svým způsobem nadřazená ostatním a často se distancuje od zbytku třídy, nakreslila velice pečlivou kresbu, která jí zabrala tolik času, že se už nemohla podílet na společné skupinové práci městečka, ale skupina ji nijak nevyčlenila a trvala na tom, aby se s kresbou domu dodatečně připojila. Oproti skupině A měli více promyšlenou infrastrukturu a umístění jednotlivých staveb. Vymysleli název městečka (Okrov – měl to být vtipný název podle okrové barvy, jejíž namíchání jim při výuce činilo potíže).

Městečko působilo více celistvě a promyšleně, bylo bez určitých netypických zvláštností, jaké se vyskytovaly u skupiny A. K tématu přistupovali s vyspělejším pohledem a v první řadě nezapomněli na důležité dominanty (školu, zdravotní středisko, policii, hasiče, nákupní středisko, autobusovou zastávku, nádraží, skládku odpadu atd.).

Porovnání obou skupin

U třídy B pozoruji větší soudržnost a koherenci. Více drží pospolu jako celek, zatím nedochází k výraznějšímu členění do menších ofenzivních a defenzivních podskupin, i když se jedná o početnější třídu. U skupiny A pozoruji celkově také výtvarně i intelektově zdatnější žáky než ve skupině B, i když u obou se projevoval vtip a „adolescentní nadsázka“. Skupina B postupovala konstruktivněji a výsledek byl bližší realistickému pojetí města.

14 Individuální práce navazující na výuku

Ve výuce odborného výcviku (OV) oboru Aranžér je učivo strukturováno do jednotlivých tematických celků. Vidím zde možnost některé využít a navázat na ně činnostmi, které mohou propojit s výukou a zároveň tak rozvíjet žákovu osobnost a vnímání. Protože žáci ještě neprošli některými obdobími výtvarného zobrazování, vidím ve výuce dobrou možnost, jak doplnit mezery ve znalosti perspektivy, proporcí a kultivovat žákovský výtvarný projev.

Podle rožnovského pojetí arteterapie je vhodné, aby se adolescentní žáci naučili pracovat s realitou v obrázcích. Hodně žáků má k zobrazování reality odpor. Realistické obrázky se jim sice líbí, ale nacházím zde velké rozdíly. Někteří by chtěli tvořit, ale nemají základní povědomí o perspektivě, prostoru, barvách ani proporcích lidské figury. Když už sami od sebe malují, baví je jen tak si abstraktně hrát s barvami a chybí jim vůle k tréninku a nácvičce realistických témat. Na druhou stranu i zdánlivě pouhá hra s barvou může mít abreaktivní charakter. M. Kyzour st. doporučuje, aby jedinec prošel postupně všemi vývojovými stádii. (Kyzour, 2002)

Proto jsem chtěla navázat na vývojové etapy dle ontogenetického modelu a fáze realistického zobrazování a realitu s nimi postupně zpracovat. Zároveň jsem je ale nechtěla odradit jejich případným nezdarem. Postupně jsem zařazovala realistická témata a ty jsem se snažila navázat na výuku. I když se zdá, že máme na praktické výuce hodně času, např. oproti hodinám výtvarné výchovy ve škole, musíme se držet tematických celků a požadavků stran školy (práce pro školu, soutěže, grafika pro školu...) a zákazníků.

Nechtěla jsem žáky ihned na začátku zablokovat jejich nezdarem v napodobování reality. Na základě doporučení při překonávání výtvarné krize jsem zadávala témata jako např. autoportrét v posunuté barevnosti nebo inspiraci výtvarným uměním 20. století. Chtěla jsem u nich rozbít tu představu, že moderní umělci neuměli tvořit realisticky a že tvořit jako moderní umělci by dokázal přece „každej“, ukázat jim na příkladech jejich malby, že i moderní umělci se nejprve naučili výtvarným základům a že teprve když překročili hranici řemesla, začali svou tvorbu rozvíjet dál, ale s určitou hlubší myšlenkovou nadstavbou, než jsou studijní kresby a malby.

U žáků učebního oboru vnímám, že je dobré pojmout základy kresby, malby a perspektivy opravdu výukově. To znamená, že zprvu kreslili perspektivu jednobodovou, pak

dvoubodovou podle úběžníků, kánon postavy dle rozčlenění výšky postavy hlava 1:8 atd. Pravidla jim poskytují větší řád a jistotu. Chápu však, že přílišná svázanost pravidly brání spontaneitě a fantazii. Znalost pravidel a zákonitostí výtvarného vyjádření vidím u učňů jako dobrý základ, od kterého mohou vykročit dál. Při zadávání individuálních prací jsem záměrně volila některá rožnovská témata (Šípková Růženka, Ledová královna) nebo jejich obdoby (vánoční vzpomínka, místo tématu Vánoce).

14.1 Autoportrét – malba v posunuté barevnosti

Tato práce navázala na probíraný tematický celek aranžérského učiva 1. ročníku o teorii a použití barev.⁸ Se žáky jsme probírali vlastnosti barevného spektra, barevné míchání, dělení barev, doplňkové barvy, příbuzné barvy a jejich ladění. Hovořili jsme o jejich psychologickém působení. Na obrázcích umělců 20. století jsme si ukazovali barevnou nadsázku a různá malířská vyjádření. Zadání portréту s barevnou nadsázkou jsem volila z toho důvodu, aby se žáci nezablokovali, nebáli se používat barvy a aby se pro začátek nemuseli držet mísení barev a vystižení pleťového odstínu. Jednalo se spíše o výtvarnou hru. Nemuseli se v barevnosti držet reality, takže práce pro ně nebyla tak frustrující, jelikož se jednalo o „posunutou realitu“. Nebyli s ní výtvarně konfrontováni. Vesměs byli se svou prací spokojeni a bavila je. Pro někoho to byla údajně zcela nová zkušenost v malbě. Protože jen malá část žáků byla obeznámena na ZŠ s tím, jaké proporce má hlava a obličej, ukázala jsem jim jednoduchá doporučení (kánon) při zobrazování hlavy a portréту.

Žáci měli malé zkušenosti v míchání z čistých tónů barev, proto jsem toto téma viděla jako přínosné. Předmětem byla vizualizace „svých“ barev, projevení emocí skrze barvy, překonání ostychu malovat, prakticky se zdokonalit, získat korektivní zkušenost, prolomení bariéry nechuti se barevně vyjadřovat. Také mne zajímalo, jaké si budou volit barvy, které jsou jim blízké. Mrzí mne, že jsem jim nedala zároveň namalovat KTC, neboť by mohlo být zajímavé sledovat barevné volby při volbě „mých barev v portréту“ a volbou barev v KTC.

Žáci dostali jako zadání namalovat svůj portrét (kdo nechtěl autoportrét, namaloval jinou hlavu) v posunuté barevnosti. S použitím barevné nadsázky měli žáci vytvořit portrét v barvách, jaké je vyjadřují, jaké vnímají, že jsou jim blízké.

⁸ Skupina B

Žáci měli možnost nad výtvary sledovat, jakou má kdo barevnost, komu se barevně podobá a získat zpětnou vazbu od okolí, jaké barvy u něj vnímají jeho spolužáci, zda ho pocitově vidí ve stejných nebo jiných barvách. Některé portréty jsou více stylizované do ilustrativní podoby. Zadání bylo všem společné, ale u některých žáků převládlo nutkání udělat „pěkný obrázek“, a tak se u dvou maleb objevuje vysoká míra stylizace a předloha ze selfie na mobilním telefonu. Celkově působí hodně portrétů plošně, v některých obrázcích se objevují typické pubertální znaky – široce otevřené oči, řasy, zdůrazněné poprsí. V barevnosti převládá nejvíce kombinace černá, modrá, fialová. Poměrně málo je použito teplých jasných barev a červené. Černá barva náleží k adolescentnímu věku. Je to barva negace. Často se v tomto věkovém období vyskytuje v kombinaci s červenou.



Obr. č. 12: Barev. portrét (Tereza)



Obr. č. 13: Barev. portrét (Aneta)

Červená se však na produkci vyskytuje pouze na dvou obrázcích (obr. č. 12 a 13). Předpokládala bych, že žáci této věkové skupiny ji použijí daleko častěji. V obou případech, kde byla červená použita, se jedná o dívky, které jsou velmi aktivní, šikovné, samostatné, bystré a mají o obor zájem. Jsou schopné pracovat samostatněji než ostatní, samy doma tvoří.



Obr. č. 14: Barevný portrét (Jana)

Nápadný je pak portrét (obr. č. 14), kde autorka použila pouze modrou, černou a bílou barvu, jednak to může poukazovat na citovou a psychickou deprivaci, obličej je vedený velmi schematicky a odpovídá období dítěte mladšího školního věku. Úzkostnost je patrná z bílé kontury kolem hlavy, která vznikla z nepropojení barev pozadí a vlasů. Jedná se o nesamostatnou dívku špatně se orientující v prostoru, podprůměrného intelektu, u které se projevuje zvýšená náladovost a mívá epileptické záchvaty.



Obr. č. 15: Barevný portrét (Miloslav)

Další portrét (obr. č. 15), který se vymyká, je žlutomodrý. Velikost hlavy je výrazně menší a dolní část zaujímají nedokončená ramena, která jsou však ve správných proporcích – jedná se o chlapce. Žlutá, kterou použil na pleťová místa, se může jevit jako narcistická, odstín je spíše zlatavý, což může souviset s dobrou sebe prezentací, snahou se prosadit, extroverzí. Tmavá modrá v oblasti hlavy (asi čepice) poukazuje spíše na introverzi, chlad, úzkost, deprese. Žlutá v sobě nese i eventualitu epilepsie. Tento žák mívá epileptické záchvaty. Šedá na vlasech a obočí poukazuje na neangažovanost a neúčast, což může být reakcí na sebestřednou žlutou (střídání nálad). Na základní škole míval výchovné problémy a žije s otcem a bratrem. Maminka bydlí u přítele. Žák se projevuje ambivalentně. Často bývá velmi extrovertovaný, je to „pódiový typ“ (hraje i ochotnické divadlo). Je velmi pohledný, jemný a pro dívky přitažlivý. Má však dny, kdy sedí o přestávce uzavřený do sebe sám v šatně a říká, „že chce mít od ostatních pokoj“. Malbu nedokončil, protože musel odejít k lékaři. Modrá je barvou introverze, klidu, ale i emočního chladu, snížené komunikativnosti. Na povrchu. Může souviset se složitým pubertálním obdobím a jeho hlubokým prožíváním.



Obr. č. 16: Barev. portrét (Denisa)

Jediný profil, který se zde objevil, namalovala dívka Denisa, která se cítí být nadřazená ostatním, jak jsem již psala (v části 5.1 Skupinové práce). I zde se snažila svou odlišnost prezentovat na výtvoru. Žlutočerná kombinace poukazuje na její připravenost k útoku, kterou použije, kdykoliv se jí něco nelíbí. Nedokáže se v té chvíli ovládat a jednat promyšleně. Někdy se i já musím potýkat s jejími nevhodnými reakcemi.



Obr. č. 17: Barevné portréty ostatních členů skupiny



Obr. č. 18: Barevné portréty ostatních členů skupiny

14.2 Ledová královna

Využila jsem tematický celek 2. ročníku, kde se žáci učí teorii barev a následně čí míchat mezi sebou primární, sekundární a terciální odstíny.⁹ Poznávají působení vlivu odstínů studených i teplých barev v aranžérské praxi, v grafice a reklamě. V návaznosti na teoretické a následné praktické míchání barev jsem žákům zadala téma Ledová královna. Před začátkem práce se krátce seznámili s pohádkou a v průběhu žákům pouštěla audio vyprávění Sněhová královna v Andersenově verzi. Protože probíhal poslední den jejich praxe před Vánoci, bylo možno pojmout organizaci výuky v tento den volněji.

Předmětem zadání bylo namalovat na formát A3 výjev z pohádky Ledová královna, vybrat si tu část pohádky, která žáky zaujme, a tu namalovat.

I přestože jsem toto zadání několikrát zopakovala s představou, že nevzniknou pouze samé portréty sněhové královny, ale že se bude jednat o výjevy, kde se hlavní hrdinové děje k sobě nějak vztahují, téma bylo ztvárněno především jako portréty a postavy. Pouze v jednom případě to byla scéna z pohádky (jednalo se o výtvarně slabého, ale velmi poslušného žáka – chlapce, jediného ve 2. ročníku). Ostatní žákyně namalovaly různé tváře a bylo znát, že je práce zaujala a snažily se vystihnout různé výrazy a rysy ve tváři. Myslím, že i když vytvořily portrét ledové královny, je možné vidět i v tom uspokojivý přínos, neboť se nejedná o portrét nebo autoportrét, kde by se snažily vystihnout rysy zobrazované postavy, ale mohly si dovolit větší míru stylizace a uvolnění. Výsledek zobrazení realistického portrétu by pro ně byl více frustrující a svazující. Tím, že žákyně neztvárnily výjev, ale tvář – obličej s osobitými rysy osobnosti, jim na druhou stranu poskytlo prostor pro projekci dobré i zlé složky osobnosti. Také je zde nápadná středová kompozice jednak u portrétních zobrazení i u postav, které ke středové kompozici vybízí. Projektivně jde o egocentrické ztvárnění, které k adolescenci patří, dlouhodobě však může být problémové.

⁹ Skupina A



Obr. č. 19: Ledová královna (Klárka)

Královna v rožnovském pojetí představuje negativní aspekt matky. Je-li na obrázku jen královna, může se projevit v tomto tématu identifikace s matkou.

Klárčina ledová královna (obr. č. 19) (o dívce již byla řeč v předchozích kapitolách) má na hlavě „mateřskou“ fialovou korunu. Její ostré tvary připomínající blesky můžou být odkazem na babičku, která má v rodině dominantní postavení. Královna působí starším dojmem. Celá malba má v sobě nejvíce fialových odstínů ze všech vyobrazení královen. To by opět odkazovalo na ženskou rodovou linii. Klárčinu situaci jsem již popisovala v předchozích kapitolách. Na rozdíl od jiných královen má v sobě více barev netypických pro ledovou královnu. Působí dynamicky barevným kontrastem. Za pozornost stojí královniny šaty. Připomínají v dolní části plameny. Klárka v obrázcích stromu (obr. č. 2) znázornila strom jako hořící. Každopádně se jedná o pozoruhodnou shodu. Oheň představuje ničivý živel, ale zároveň může mít i funkci očišťující, to znamená, že oheň nějakým způsobem očišťuje zlé. Klárčina královna nemá ruce, z těla jí visí pouze fialovo růžová chapadla bez dlaní. Proč byla královna zbavena dlaní? Může to odkazovat na omezení haptického kontaktu, neschopnost tvořivě přistupovat k životním situacím, nemít život ve vlastních rukou. Tělo působí jako poskládané z určitých organických částí.



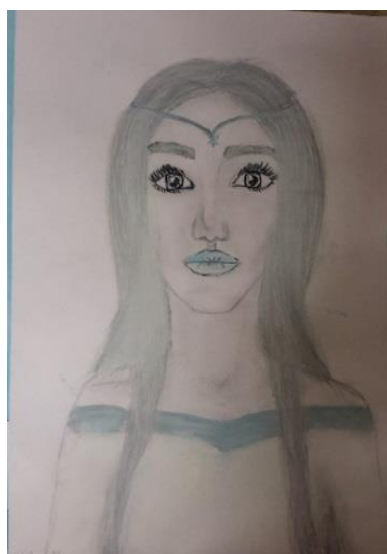
Obr. č. 20: Ledová královna (Láďa)

Obrázek Ládi (č. 20) působí na první dojem chudým, redukováným dojmem. Dvakrát opakující se prvky – černé hvězdy, domy, dva ostré hroty ledu. Láďa se velmi snaží splnit úkol a vypomáhat na praxi a zavděčit se. Působí až nápadně slušným dojmem na svůj věk. Jediný splnil instrukci a zobrazil scénu z Ledové královny, ne pouze postavu nebo portrét. Zadání sice splnil, ale v obrázku chybí klíčová postava ledové královny. Láďa žije sám s maminkou, otce nepoznal, prý je už starší a žije s jinou rodinou. U žáka byl rozpoznán diabetes a musí si aplikovat inzulín. Postava negativního aspektu matky zde zůstala vytěsňená. Láďa nikdy nemluvil o mamince nijak zle. Maminka se musela starat ještě o svou matku postiženou Alzheimerovou chorobou. Babička s nimi nyní již nežije, ale matka Láďovi nedovolí mít vlastní pokoj, i když by mohl mít místnost po babičce. Z nepodložených zdrojů jsem se dozvěděla, že chlapcova matka je velmi přísná. Žák je intelektově slabý, ale má rozvinuté sociální citění. Základní vzdělání ukončil v osmé třídě.

Skvrnitý los se ubírá sám s prázdným vozem ve špinavých barvách směrem k minulosti, kde tvoří bariéru dva ostré hroty. To by se mohlo vázat k orálnímu období a dva ostré hroty k mateřské osobě. Barevnost je deprivační – modročerná, dva šedivé domečky se vznášejí ve vzduchu a na nebi se klenou v nezdravé barevnosti žlutočerné hvězdy. Špinavá žluť a černá barva jsou jedny z několika barev, které když se objeví v produkci klienta, mohou upozornit na symptom. Tečkovaný los a opakující se hvězdy jsou znakem stereotypie, která se

vyskytuje jako obrana proti nutkavým myšlenkám. Stereotypní pohyby mohou uvolňovat napětí a klient se soustředí pouze na jednu věc. U tohoto žáka se tento jev projevuje i jinde v produkci. Výtvarná redukovanosť zde může souviset s nižším intelektem. Převládá modrá barva, barvy nemíchá. Vývojově by obrázek odpovídal věku cca 7 let. Zdvojení je patrné u dvou hrotů hor, domečků, černých hvězd. U jeho dalších obrázků se zdvojení opakovalo také, na obr. č. 42 vlevo namaloval nelogicky na oblohu dva květy umístěné do stejného místa jako černé hvězdy na obr. Ledové královny. Zdvojená jsou i okna a věže u obr. č. 24, i když je zde zdvojení na první pohled méně výrazné.

V mnohých portrétech ledové královny se hodně objevuje jistá schematičnost, která by se fylogeneticky dala zařadit do období egyptských maleb (obr. č. 22). Ostré rysy, schematické oči, strnulý výraz. Obrázky jako takové jsem se žáky neinterpretovala. Instrukce jsem jednotlivcům dávala jen minimální, pouze když si je někdo vyžádal. Ke svým malbám se každý vyjádřil a řekl, co se povedlo, případně co by příště změnil. Každý obrázek jsem individuálně ocenila, poukázala jsem na to, v čem se autor výtvarně posunul, co se v malbě povedlo, eventuálně jsem dala doporučení pro další práci.



Obr. č. 21: Ledová královna (portrétní ztvárnění)



Obr. č. 22: Ledová královna (stylizované portrétní ztvárnění)



Obr. č. 23: Ledová královna (celé postavy)

14.3 Šípková Růženka

Šípková Růženka je další z témat, které patří do skupiny rožnovských pohádkových akvarelů. Téma jsem zadala žákyním namalovat vodovými barvami na formát A3.¹⁰ Adolescentní věk je věkem Šípkové Růženky, a proto je pro dívky, kterých je ve třídě většina, toto téma aktuální. Vyskytoval se tedy prostor pro projekci a uchopení daného aktuálního tématu a jeho ztvárnění v malbě. Nejprve jsme si krátce společně osvěžili děj pohádky, jelikož klasické verze znají žáci mnohdy jen z přepracovaných filmových verzí.



Obr. č. 24: Šípková Růženka (Láďa)

¹⁰ Skupina A



Obr. č. 25: Šípková Růženka (Adam)



Obr. č. 26: Šípková Růženka (Marcela)

Zmíním se nejprve o třech prvních obrázcích – obr. č. 24, 25, 26. Je zde patrná vzájemná inspirace. Patří dvěma chlapcům a dívce. Všichni tři patří ke slabším žákům, nejde jim učivo ve škole a na praxi pracují s podprůměrnými výsledky. Dívka má srdeční vadu, je jí již 23 let a učí se druhým rokem na oboru Aranžér. Z důvodu její nemoci je jí tolerováno její nestandardní chování a neúspěšnost ve škole i na praxi. Je až nápadné, jak podobně, stereotypně a intenzivně tito tři žáci pracovali na svých obrázcích s hustou sítí růžových keřů opletených kolem hradu. Přičítám to jejich snížené schopnosti samostatně pracovat. Zabředli

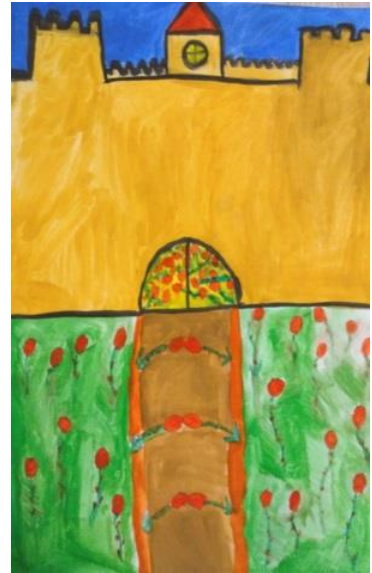
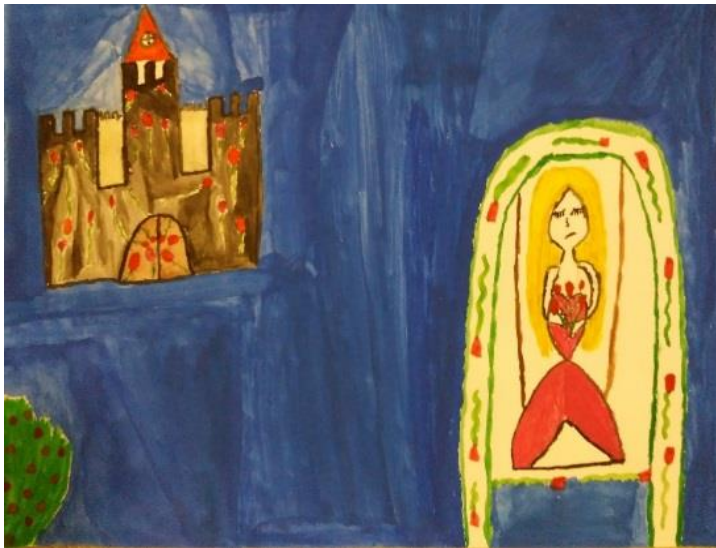
tady do ulpívání na opakujících se prvcích růžových květů, nad kterými nemuseli přemýšlet. Stereotypie se u nich projevuje i v jiných výtvarných činnostech. Naučený prvek nebo pracovní postup opakují a nepřemýšlí, zda je ještě funkční. Rutinně a pomalu pracují na svém díle. Cimbuří na hradech zde je opakujícím se prvkem v určitém stejném rytmu. Bylo by na místě dále pracovat s rozmyšlením a odstraňováním symptomu. Do výtvarného ztvárnění jsem nezasahovala, protože okamžitá výtvarná instrukce k potlačení stereotypie by myslím zatím nebyla vhodná. Převládající barevnost je černo-modro-černo-šedá, okna jsou špinavě žlutá. Barevně by odpovídaly též modro-černo-bílému portrétu slabší dívky v tématu barevně posunutých portrétů. U druhého obrázku chlapce je patrná věž ve tvaru falického symbolu. Uplatňuje se zde transparentnost, která odpovídá schematickému období. K Růžence do věže vede řada dlouhých schodů, její lože ve špičce věže je však prázdné. Napadá mě, že transparentnost a schematičnost (schody) by mohla odpovídat některým druhům počítačových her, na kterých byl žák závislý. Dokázal hrát celé noci. U prvních tří se objevuje osová souměrnost a pravoúhlost. Souvisí s černobílým myšlením žáků, nevyvíjejí žádnou invenci. Na svých výtvorech pracovali několik hodin. Práce jim trvala oproti ostatním žákům neúměrně dlouho. Víím, že malovat je pro některé mé žáky opravdu těžké. Stereotypní postup a pravoúhlost mohou souviset i se stresem, který mohou pociťovat při malování. Mají určitý dojem, že jim malování nejde. S těmito svými výtvary byli spokojeni, protože z jejich pohledu vynaložili velké úsilí. Reflekovali zde rovnítko mezi namáhavostí a úspěchem. Ontogeneticky souvisí pravoúhlost se schematickým obdobím (6–9 let).

Dalším častým projevem, který by se dal zařadit k regresivním prvkům ve výtvarném projevu, je armování linkou. Také se objevuje krvácení z prstu, což může v řeči symboliky naznačovat zahájení pohlavního života.

U ležících postav Šípkové Růženky (obr. č. 27) se objevuje „letecký pohled“, který je ale v rozporu s okolní perspektivou. Ani na jednom vyobrazení se neobjevila Růženka společně s princem. Chybí perspektiva a tři plány. Alenčin výjev s princem na koni je v kompozičním a prostorovém řešení nejpokročilejší. Instrukce zněla přidat více barev a intenzity do popředí. Doporučení jsem dávala i u jiných obrázků, např. co se týká přílišné kompaktnosti barev, rozmytí vodou, přidáním stínu, ale nebyla žáky plně využita.

Celkově se objevuje bezradnost s prostorem. Je zde možnost, že to znamená nepřipravenost k rozhodování, nepřipravenost vidět svou budoucnost v dalším horizontu. Místo toho se

objevuje neúčelné používání dekorativnosti, např. v květinách kolem Růženky, kde došlo k zaplnění volných míst, nebo nutkavě vytečkované růže v prvních třech obrázcích, vedoucí pouze k neúčelnému pojednání plochy a formálnímu splnění zadání. Výjimkou není ani umístění motivu na dolní linii papíru. Časté využití středové kompozice vypovídá o volbě jednodušší cesty a setrvání v rigidní sebestředné pozici. Na místě by bylo opět více pracovat s prostorem, opouštět spodní linie, postupně opustit černou armovací konturu, která brání propojení dalších prvků na obraze. Nejen v obrázcích Šípkové Růženky by bylo třeba posunout středové egocentrické umístění postav od jednoho možného pohledu k funkčnějším variantám náhledu reality.



Obr. č. 27: Šípková Růženka ostatní členové skupiny

14.4 Vzpomínka na Vánoce

Dalším z tematických akvarelů byla vzpomínka na Vánoce.¹¹ Zadané téma jsem pojala jako obdobu rodinného tématu (například já a moje rodina). Chtěla jsem, aby žáci převedli do výtvarné řeči svůj osobní prožitek Vánoc. Nechala jsem pojetí tohoto tématu na žácích samotných. Vyslovila jsem pouze zadání. I když se pak ubíraly práce různými směry, nezasahovala jsem do námětů, ale pouze do výtvarné práce.

Moje představa byla, že žáci zachytí členy své rodiny a sebe sama. Je na místě zamyslet se, jestli jsem zadala téma správně. Žádoucí je, aby žáci postupně dostávali do obrázků realitu v kontextu vztahových témat, tedy aby obrázky bez postav a se symboly vánočních ilustrativních kliše (zvonečky s větvičkou v rozích, skřítek Santa) nahradily práce s větší výtvarnou úrovní a výpovědní hodnotou. Na druhou stranu právě tyto projevy patří k nerozvinutému výtvarnému vkusu a danému věkovému období. Navíc Vánoce jsou velmi regresivním tématem pro každého a tyto projevy regrese se budou objevovat ve zvýšené míře.

U žáků v této skupině jsem navázala na téma kresebnými studii perspektivy. Žáci navrhovali svůj pokoj v jednobodové perspektivě. V kresbě pokoje vnímali perspektivu již mnohem lépe. Myslím, že předtím nechápali zákonitosti perspektivního záznamu. Následovala kresba v plenéru.

Téma Vánoční vzpomínky je u obr. č. 28 pojímáno z nadhledu. Tento úkaz se objevuje i v Adélině akvarelu u tématu Masopust (obr. č. 29). Adéla ztvárnila průvod s jednobodovou perspektivou. Ke zpracování jsem jí dávala výtvarná doporučení (domalovat stíny, potlačit intenzitu barev na horizontu, okna, stromy apod.) Měla ze svého výtvaru velkou radost, šla se pochlubit do vedlejší třídy. Při malování tohoto obrázku velmi nadšeně mluvila o jejím velkém přání stát řidičkou autobusu, jak často sedává na přední sedačce, aby mohla pozorovat silnici. Představuje si, že řídí autobus a jezdí po ulicích města. Je zde vidět i jistá rezonance perspektivního pohledu v její namalované krajině z pohledu řidiče autobusu. Výtvarný posun mezi obrázky Vzpomínka na Vánoce (obr. č. 28) a Masopust (obr. č. 29) je značný. Kromě mnohem lépe zpracované perspektivy se podařilo i propojit objekty na obrázku díky úplné redukci černých kontur.

¹¹ Skupina B



Obr. č. 28: Vzpomínka na Vánoce a Masopust (Adéla)



Obr. č. 29: Masopust (Adéla)



Obr. č. 30: Řazení prvků na spodní linii



Obr. č. 31: Dvojí pohled



Obr. č. 32: Redukovanost motivů, regresivní pojetí



Obr. č. 33: Armování černou konturou



Obr. č. 34: Zobrazení postav zády

Ve ztvárněních se vzhledem k věku žáků objevují různé regresivní prvky. U obr. č. 30 je to řazení prvků na spodní linii, obr. č. 31 nese dvojí pohled, u obr. č. 32 je vidět redukovanost motivů neukotvených v prostředí, u obr. č. 33 armování černou konturou a v obr. č. 34 zřejmě dochází k projekci tématu Vánoc, kde se mají všichni rádi. Je tam více zvířecích postav než lidských a idealizovaná představa, jak se mají všichni rádi. Jde o výtvar žákyně Denisy, která v tomto období prožívala odchod od matky do péče otce, protože se prý o ni nemohla starat. Denisu jsem již zmiňovala v souvislosti s obr. č. 16 a obr. č. 38.

V příštích zadáních témat bych zvažila, zda v nich ponechat širší rozpětí možností. Vhodnější by bylo zadat přímo téma *Moje rodina o Vánocích*. To ale také skýtá nebezpečí, že se výtvarně méně zdatní žáci zablokují a nebudou ochotni malovat, neboť větší množství postav, a navíc u regredujícího a obtížného tématu, jako jsou Vánoce, nemusí být také šťastnou volbou. Žáci toto téma přijali rádi. V závěrečné diskusi nad výtvary jsme si povídali, jak tráví Vánoce, kam o Vánocích jezdí, jak probíhá jejich Štědrý den. Hodně žáků je z rozvedených rodin a musí volit, jestli budou u matky, nebo u otce.

Na některých obrázcích nedošlo ještě k opuštění kladení předmětů na dolní okraj, a to navzdory mé instrukci. Tento jev vidíme u dětí kolem 8. roku věku. Projevuje se zde regres v pojetí kreslených typů vánočních skřítků, ale i lidské postavy. Na některých zpracováních je vidět dvojitý pohled.

14.5 Uhlová rezerva

Toto téma jsem propojila s probíraným učivem týkajícím se kresby a proporce lidské figury.¹² Zopakovali jsme si proporce lidské hlavy. Žáci dostali instrukce, jak postupovat při začernování plochy. Instrukce zněly: Začernit celou plochu uhlem tak, aby nezůstala žádná bílá místa. Sesypat přebytečný uhlový prach a začít vybírat gumou ta nejsvětlejší místa jako opak stínování. Nepracovat s liniemi, ale s plochami a objemy. K ujasnění proporcí jim sloužili ostatní spolužáci jako případný pomocný model. Tato technika je významná i z malířského hlediska, kde se modelace objemů vytváří jinak než u kresby. Toto téma je také zadáváno jako integrace vnitřních složek animy a anima.

Pozorovala jsem, jak každý začernoval plochu jiným způsobem. Někdo začal uprostřed papíru, Terežka začernovala papír postupně a systematicky. V jiných výtvarných pracích i v životě má ráda jistotu, řád a uspořádanost. Je až úzkostlivá k detailům, které však ve výsledku nehrají žádnou velkou roli (a to ani v aranžérské praxi). Žákyně Alena měla velký odpor plochu začernit, dlouho váhala, nakonec se pustila do začernování, ale nevytmařila celou plochu dokonale, vynechala bílé okraje, i když pokyn začernit celou plochu dostala opakovaně. Říkala, že se nechce ušpinit. To souvisí i s dalším aspektem v jejím životě. Jedná se o žákyni, která se nikde nedotýká klik, je jí nepříjemné sahat na věci po cizích lidech, v autobuse se raději nedrží madel, aby se neušpínala. Seděla dlouho před prázdným papírem

¹² Skupina A

a myslela jsem si, že práci nezačne. Nechtěla jsem ji nutit, ale zapůsobila zde asi skupina, nechtěla si připadat vyčleněná. Dvěma výtvarně slabším žákům Láďovi a Marcele se uhlová rezerva nedařila vystihnout v objemech, i když Láďa mi sám přišel říci, že ho začerňování velmi bavilo.

Tato technika může dobře navázat na výuku, kde se učí žáci proporce lidské hlavy a arteterapeutický léčebný účinek tak může probíhat v nevědomých procesech.



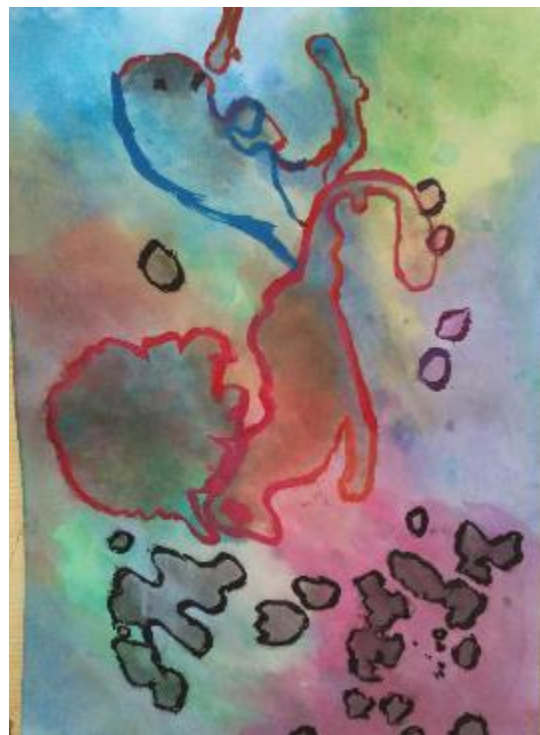
Obr. č. 35: Uhlové rezervy

14.6 Akční akvarel

Techniku jsem volila pro uvolnění jako barevnou a asociační hru, jejímž cílem bylo rozvolnit techniku akvarelu.¹³ Pro žáky je nepříjemné, když se jim v obrázcích barva rozpíjí. Považují to za špatné a nezvládnuté, přestože k akvarelu rozpíjení patří. Prostě akvarel nemají rádi. Záměrem bylo uvolnění, podpora fantazie, rozvoj vnímání, odreagování se, výtvarná hra, radost z tvorby, dát barvám a rozpíjení volný průběh. Celý proces akčního akvarelu i s fázemi schnutí jsem žákům nejprve předvedla názorně. Ukázala jsem jim celý postup s částečným namočením, nanášením, schnutím a smýváním skvrn s následným opakováním.

Žákům se líbilo hrát si s barvami, ale dělalo jim potíže něco ve skvrnách vidět. Projevil se u nich strojený nesouhlas, který doprovázeli komentáře o tom, že nic v obrázcích nevidí, že se jim barva roztéká, ale pracovali se zaujetím a často se dotazovali, zda postupují správně. Po skončení výtvarné činnosti následovala diskuse. Skupina měla nejprve reflektovat, co v akvarelové abstrakci jiné osoby vidí ona, potom dostal slovo autor(ka), sdělil(a) název a svůj námět. Všichni o svých tématech ochotně hovořili. Jedna žákyně ostatní kritizovala, chtěla mít ke všem ztvárněním připomínky a měla tendence snižovat představy ostatních, pokoušela se tvrdit, že tvary a domalované fragmenty připomínají zcela něco jiného. Její vstupy byly mnou zastaveny. (Je to dívka, která má potřebu „mít ve všem pravdu“ a již možná tato neexaktní technika dala větší podnět ke zpochybňování názorů druhých). Ponaučení pro skupinu bylo toto: „Jak vnímám svět já, je můj pohled. To, co vidím já naprosto jasně, mohou ostatní vnímat úplně jinak. Neznamená to, že by mé vnímání nebo vnímání ostatních bylo špatné, ale prozrazuje, že na věci lze nahlížet různě.“ Postoj k této technice byl na konci velmi vstřícný a žáci byli nakloněni budoucímu opakování této výtvarné techniky. Práce je bavila a zaujala. Nebyly zde vidět propastné rozdíly v jejich výtvarné obratnosti, což mohlo být pozitivní a vstřícně přijímané zejména slabšími žáky. Uspěli zde všichni na podobné úrovni.

¹³ Skupina A



Obr. č. 36: „Smejvák“



Obr. č. 37: „Smejvák“ 2

14.7 Inspirace uměním 20. století

Ve výuce odborného výcviku jsem žáky seznamovala s uměním konce 19. a průběhu 20. století.¹⁴ Jako ukázkou jsme používali dataprojektor a výukové listy, protože je pro žáky schůdnější začít práci s barvami s předlohou. Vyložila jsem jim, že i když umění 20. století postupně rezignovalo na řemeslnou práci, začínali i moderní malíři nejprve ztvárňovat realistickou zkušenost a každému stylu předcházela určitá cesta. K dispozici dostali barevné reprodukcce. Někteří žáci si ale chtěli známá díla vybrat sami, obrázek si našli na internetu a barevně si jej vytiskli jako inspiraci. Každý si pak vybral reprodukci některého umělce a mohl si vybrat, zda bude pracovat na její volné kopii, nebo se jí nechá jen tak inspirovat.



Obr. č. 38: Ohnivá Michele (Denisa)

Záměrem bylo seznámení se s uměním 20. století. Nesledovala jsem zde žádný arteterapeutický cíl. Téma mělo žáky motivovat k malování, práci s barvou, překonání přílišného respektu z barev a procvičení výtvarné dovednosti. Žádoucí bylo, aby se žákům jejich tvorba líbila a zažitým úspěchem byli motivováni k dalšímu výtvarnému vyjadřování. Práce žáky zaujala a přijímali tento úkol ochotně, jelikož rádi malují podle předloh, i když

¹⁴ Skupina B

různě „vkusných“. Největší zájem měli o pop art, kde se používají barvy plošně, a pointilismus (všechny malby nemám k dispozici). Dvě dívky se skupině vymykaly. Denisa se inspirovala expresionismem a v tomto pojetí ztvárnila expřítelkyni svého současného přítele. Její expresivní pojetí působí abreakčně a až nadmíru sugestivně. Tato dívka má v sobě nahromaděnou agresi, kterou se jí nedaří korigovat, a na kritiku reaguje přehnaně nebo jedná velmi úsečně, když narazí na výhrady vůči jejímu chování. Pokud se jí něco nelíbí, nezdráhá se jít do konfliktního řešení. Ve věcech, které se týkají malování, četby, kultury, umění vyčnívá svým zájmem nad ostatními uční, nebo se tak alespoň prezentuje. Ve výtvarných pracích malířského charakteru projevuje také jistou míru talentu. V době, kdy obrázek malovala, řešila složité období, neboť její matka musela odejít z finančních důvodů bydlet ke své matce a Denisu si vzal do péče její otec. Znaky agresivního projevu jsou v jejím výtvaru zřejmé. Oheň, zuby, otevřená ústa, křečovitě ruce a pevně semknutá víčka se sraštělým čelem.

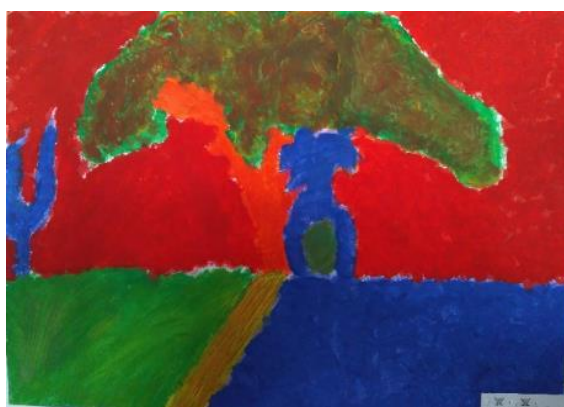
Žákyně Markéta si vyžádala větší papír formátu A2 a za dobu, kdy někteří namalovali pouze jeden obrázek, namalovala 2 malby A2 a jednu malbu A3. Markéta maluje rychle a spontánně a malba barvami ji baví. Má ráda malbu podle představy, ke studiu podle přírody netíhne, nebaví ji tvořit, když nemůže používat barvy.



Obr. č. 39: Markéta



Obr. č. 40: Malířské zpracování



Obr. č. 41: Plošné zpracování

14.8 První jarní den

Téma jarního dne nabízí možnost uplatnit tři plány v obrázku, dominantu a vzdušnou perspektivu v krajině.¹⁵ Žáci mohou navázat ve výtvarném zobrazování na objektivní období a zkultivovat své vnímání perspektivy a iluzivního prostoru. Ještě před tím, než žáci toto téma výtvarně zpracovali, ukazovali jsme si, jak funguje centrální lineární perspektiva, jak docílit vzdušné perspektivy v souvislosti se slábnoucí intenzitou vzdálených míst. Téma se nám hodilo i v návaznosti na tematické celky odborného výcviku. Při této příležitosti jsme ještě vytvářeli tupování přes šablonu, kde si žáci vystříhali různé plány krajiny a s oddalujícími plány ubírali na intenzitě barvy a přidávali více bílé. Jsem si vědoma, že toto je značně výukový postup, ale součástí tematických plánů je tupování přes šablonu, proto tak jsem jej využila k objasnění vzdušné perspektivy.

Myslím, že vzhledem k úrovni, na které se žáci nacházeli na začátku školního roku, došlo u nich k pokroku a téma krajiny se jim celkem zdařilo, i když by se samozřejmě našel prostor pro mnoho dalších doporučení a instrukcí. Žáci byli se svou prací spokojeni, u jedné dívky se objevilo i určité rozladění z mých doporučení.



Obr. č. 42: První jarní den (Láďa)

U obrázků Ládi č. 42 se opět jako v tématu Ledové královny objevuje stereotypie výtvarného motivu. Na moji instrukci, aby do zelené plochy na předním plánu doplnil červenou, začal malovat tečky, které posléze ve tvaru květin namaloval i na oblohu, jako kdyby byl zaujat činností a neuvědomoval si, že maluje krajinu, která s sebou nese určité zákonitosti zobrazení. Na mé doporučení pak oblohu smyl a udělal bouřkové mraky, které se mu zprvu

¹⁵ Skupina A

podařily, ale potom ulpěl na tečkování jednotlivých kapek. Řekl, že si namaluje ještě jeden obrázek. Zde se objevuje perseverace výtvarného motivu v opakujících se stromcích. A opět stereotypně opakuje motivy krtin a teček na stromech, dokonce opět nepatřičně na větvích a kmenech. Vše ještě armoval černou konturou. Krajina působí studeněji než ta předešlá. Myslím, že mu neshvědčilo malovat hned podruhé stejné téma. Je zde vidět únava a bezvýchodnost, při které ulpěl na opakujících se tečkách. Přesto však jeho druhá krajina působí pokročileji v kompozici a s náznaky perspektivy. Vytratila se ale intenzivnější zelená a dospěl k barevně chudšímu a studenějšímu výrazu.



Obr. č. 43: První jarní den (Nikola)

Na krajině obr. č. 43 nahoře vlevo je vidět nepochopení perspektivy. Je zde akcentován dvojitý pohled bez reality. Dívka si sama uvědomila, že takto perspektiva nemůže fungovat, a námět zopakovala ve zdařilejší formě ještě jednou. Jedná se o dívku, která je již ve třetím ročníku, ale vrátila se do třídy jiné skupiny z důvodu těhotenství. Sama se však vždy chovala velmi dětským a prvoplánovým způsobem. Je nucená o to rychleji dospět. Na její krajině je největší rozpor mezi popředím a pozadím. Potíže měla s prvním plánem. Ve druhé korektivní práci si s pozadím poradila barevně lépe, popředí zůstalo i přes instrukci nedokončeno.



Obr. č. 44: Pásovité kompozice

U krajin obr. č. 44 se objevuje pásovitosť, nepropojenosť popředí a pozadí. Stromy a plochy krajiny působí jako naskládané na sebe. V tomto pojetí působí krajina plošně a bez perspektivy. Chybí zde dynamika úhlopříček. U krajin je patrné napodobování mezi spolužáky. Působí, jako by byly malovány jedním člověkem. Celkově se krajina objevuje v jednoduchých formách u obr. č. 44 a 45.



Obr. č. 45: Krajina v jednoduchých formách



Obr. č. 46: Výtvarně bohatší ztvárnění krajiny

14.9 Reflexe výtvarných i arteterapeutických činností

Ve výtvarných činnostech na praxi OV je dle tematických celků hojně preferovaný nácvik písma. Žáci trénují tzv. aranžerskou švihovku, konstruované písmo a grotesk. I když by se mohlo jevit písmo jako zbytečný dril, žáci si na něm cvičí poslušnost ruky. Navíc se písmem

formuje cit pro umístění písma, soulad, rozpal. Trénink ruky je důležitý k tomu, aby pak žáci manuálně zvládli vytvořit své myšlenky a záměry. U aranžérů vnímám dost často bezradnost ve výtvarném projevu, proto je občas dobré pojmout výtvarnou látku výukově. Dobře zafungovalo, když se žáci učili postavu překreslit podle kánonu, mnohem lépe potom zvládli nakreslit proporce figury. Při práci s perspektivou se mi při výuce osvědčilo pracovat opravdu návodně dle úběžníků. Žáci si pak dovedli lépe představit, jak perspektivní zkratky fungují a následně zdařileji zvládali při malbě krajiny perspektivu. U světelné perspektivy jsme nejprve dělali tupování přes šablonu s postupnou slábnoucí intenzitou. Stejný princip vnímání ztvárnění snižující se intenzity barev s pozvolnou perspektivní hloubkou obrázku pak využili ve svých akvarelových malbách, kde bylo cílem uplatnit barevnou a vzdušnou perspektivu. Spojení praktické výuky OV aranžér a arteterapeutických technik vidím přínosné zejména v tom, že zprvu se v praxi výukově naučí pravidla, která pak mohou využívat dál v arteterapeutických tématech. Obě složky, výuková i arteterapeutická, se navzájem doplňují a ovlivňují.

Osvědčilo se mi pracovat podobně, jako pracujeme ve škole při studiu arteterapie v řízeném ateliéru. Žáci dobře akceptují témata týkající se aktuálního dění kolem nich. Velikonoce, Vánoce, Silvestr, Masopust, První jarní den apod. V nich také mohou uplatnit znalosti perspektivy, doplňkových a příbuzných barev, dovednost zpracovat figuru a pokoušet se u ní o pohyb. Zobrazování lidské postavy se často vyhýbají a do výtvorů ji většinou nezačleňují. Radost mi působí zejména to, že jsou nakonec s výsledkem spokojeni, a to i přes počáteční nechuť malovat. Často jsou nakloněni právě k řízené práci. Jednak je to pro ně jednodušší než vlastní invence a sami si mnohdy poradit nedokáží. Například opravdu neznámou možností pro ně bylo malovat stíny u objektů a postav a sami byli překvapeni, jak stín dokáže pomoci prostoru v obrázku. Když pak vidí výsledek, který se navíc setkal i s uznáním skupiny, je pro ně práce velmi motivující.

Předmětem mého plánu bylo malovat se žáky rožnovská ateliérová témata, chtěla jsem s nimi vyzkoušet různé techniky – imaginaci, koláž, rožnovská pohádková a příběhová témata. Tyto aktivity mají u adolescentů své důležité místo, ale to, co se mi právě nejvíce osvědčilo, jsou tematické akvarely vztahující se k aktuálnímu dění za přítomnosti výtvarných vstupů s doporučením učitele. Žáci si musí nejprve vybudovat smysl pro realitu ve výtvarném zobrazování, aby s ní mohli svobodněji nakládat a přejít tvořivě a výtvarně dopředu.

Ráda bych rozvíjela více imaginativní témata, ale organizace prostoru a ruch v dílně to neumožňuje. Není zde prostor a klid pro hlubší a řízenou relaxaci. Vhodnou pak vnímám techniku koláže. Jsou adolescenty přijímány kladně, žáky práce s koláží baví a dobře se mohou soustředit na probíhající vnitřní myšlenkové procesy.

U žáků sleduji postupný vývoj jak v kresbě postavy, tak v práci s barvou a prostorovým vnímáním. Částečně je to díky rozvíjení výtvarných činností. Vnímají více prostorové vztahy předmětů a proporce. Rozvoj samozřejmě probíhá u každého žáka individuálně, což je způsobeno i jejich psychickým dozráváním. Přestože celkově žáci nemají velké ambice se vzdělávat dále v malbě a kresbě, kreslit si jen tak pro sebe je uspokojuje.

Závěr

Do výuky jsem chtěla vnést prvky arteterapeutických postupů. Nakonec ale vidím role učitele a arteterapeuta v pravém slova smyslu jako těžce slučitelné. Na své pracovní pozici budu vždy v první řadě jako člověk a učitel OV, ale ne arteterapeut. Ráda však k růstu svých žáků využiji znalosti, které jsem si během studia osvojila. V textu používám zřejmě trochu nesprávně termín arteterapie, ale spíše se jedná o využití určitých arteterapeutických témat a postupů než o léčbu (terapie samotné). Těžiště vidím v posouvání výtvarné produkce k prohloubení reality a zároveň i v podpoře tvořivosti. Činnosti, které jsem se žáky prováděla, nelze nazývat skutečnou arteterapií.

Mým cílem bylo vyzkoušet možnosti arteterapie se svými žáky, které vedu ve skupině odborného výcviku jako učitelka. Přála jsem si nalézt vhodný způsob, jak se žákyněmi pracovat a vnést arteterapii jako nadstandartní prvek do výuky zejména z důvodu jejich výtvarného posunu a pro posílení výtvarné vyzrálости. Hledala jsem různé způsoby, jak se žáky arteterapeuticky pracovat. V odpolední skupině vedené první rok po výuce jsem našla větší otevřenost a hloubku, zároveň však byla přítomna dívka s psychózou, a proto jsem nemohla vést naše rozhovory nad produkcí příliš interpretačně. Také na skupinu nechodilo moc žáků, což mne mrzelo. I já jsem se cítila po výuce unavená a bez energie, protože jsem měla za sebou 6,5 hodiny pracovní doby OV. Ale jsem moc ráda i za tuto zkušenost.

Dalším ze způsobů byla arteterapeutická tvorba v rámci výuky, kde jsem se snažila pracovat se třídou prostřednictvím skupinových prací. I když se nejednalo přímo o rožnovskou arteterapii, bylo těchto několik skupinových vstupů vnímáno velmi kladně, žáci pracovali s nadšením a kladně hodnotili i průběh. Další z aktivit byla barevná cvičení (např. portrét v posunuté barevnosti, nebo inspirace 20. stoletím). Zde jsem sledovala spíše prolomení bariér a zábran tvořit s barvami. Postupně jsem se snažila prohlubovat realitu a prostor v produkci a výtvarném vnímání žáků (např. Vzpomínka na Vánoce, Masopust, První jarní den). Velkou službu pro pochopení objemů tvarů obličeje prokázala technika uhlové rezervy. Jako dobrý prostředek pro tvorbu představ a rozvíjení fantazie byl „smejvák“.

Představovala jsem si, že pojmu arteterapii více interpretačně. Ve výuce to však není vhodné, neboť je zde řada rušivých vlivů, jak jsem již popisovala v 5. kapitole. Navíc otevřenost v různorodé skupině žáků se mi nyní nezdá moc vhodná převážně i z toho

důvodu, že žáci sdílí společný prostor minimálně 6 hodin denně, znají se a je zde větší riziko bariér a vzniku konfliktů mezi nimi.

Tematické akvarely v současné době vnímám jako nevhodnější aktivitu při výtvarné práci se žáky oboru Aranžér. Vztahují se k aktuálnímu dění, žáci v nich budují prostor, pokouší se zobrazit třetí rozměr, pracují s barvami, učí se je míchat, řeší proporce objektů v artefaktu. To jsou praktické úkoly, které musí řešit i v jiných výtvarných cílech týkajících se jejich učňovské praxe. Vidím zde tak velkou možnost nenásilně navázat na hlubší rozměr tvorby jako spouštěč psychických procesů na nevědomé úrovni. Zároveň se dá tento způsob propojit s učivem tematických celků. Jsem ráda, že se mi nakonec podařilo najít vhodnou možnost, jak se žáky pracovat a zároveň schůdně navázat na tematické celky ve výuce tak, aby byla žákům dána prostřednictvím vstupů a výtvarných doporučení možnost kultivace výtvarného projevu i osobního posunu

Do budoucna bych chtěla navázat a pokračovat v tvorbě tematických akvarelů o trochu systematictější a pracovat na tom, aby žáci pracovali více s lidskou figurou a vztahovým aspektem v produkci. To vnímám zatím jako velkou mezeru a zároveň cíl do budoucna.

Citovaná literatura

- ČAA (2017). *Arteterapie.cz*. <http://www.arteterapie.cz>.
- Hazuková, Š. (1986). *Didaktika výtvarné výchovy I*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hosman, Z. (2007). *Didaktický skicář*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.
- Kastová, V. (2010). *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha: Portál.
- Kyzour, M. (1968). O krizových jevech v dětské malbě a kresbě. *Estetická výchova*, 5–6.
- Kyzour, M. (20. 4. 2002). Arteterapie. *Rožnovská interpretační arteterapie*. <http://www.arteterapie.wz.cz/arteterapie.html>.
- Lhotová, M. (2005). Ornamentální tvorba a schizofrenní onemocnění v psychoterapeutickém procesu. *Arteterapie*, 9, 14–20.
- Lhotová, M. (2009). Arteterapie jako psychoterapeutický přístup. *Arteterapie*, 10, 3–7.
- Macek, P. (1999). *Adolescence, psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Macek, P. (1999). *Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. Praha: Portál.
- Perout, E. (2005). *Arteterapie se zrakově postiženými*. Praha: Okamžik.
- Perout, E. (2005). Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby. *Arteterapie*, 9, 15–18.
- Piaget, J., & Inhelderová, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
- Read, H. (1968). *Výchova uměním*. Praha: Odeon.
- Roeselová, V. (1997). *Řady a projekty ve výtvarné výchově*. Praha: SARA H.
- Slavík, J. (2000). *Současná arteterapie v České republice a v zahraničí*. Praha: PedF UK.
- Slavík, J. (2003). Přenos a jeho lateralizace v arteterapii. *Arteterapie*, 3, 25.
- Šicková-Fabrics, J. (2006). Modlitba a umenie ako celostná komunikácia. *Arteterapie*, 10, 23.
- Šicková-Fabrics, J. (2002). *Základy arteterapie*. Praha: Portál.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.
- Trojan, R. (1977). *Stati z teorie vyučování výtvarné výchově 1*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Uždil, J. (1974). *Výtvarný projev a výtvarná výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Vágnerová, M. (2002). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum.

Seznam obrázků

Obr. č. 1: Čára mého života (Barča)	41
Obr. č. 2: Strom, já jako ideální strom (Klárka)	42
Obr. č. 3: Metaforická koláž (Barča)	44
Obr. č. 4: Metaforická koláž (Klárka)	44
Obr. č. 5: Perníková chaloupka (Klárka)	45
Obr. č. 6: Perníková chaloupka (Barča)	46
Obr. č. 7: Můj dům (Klárka)	48
Obr. č. 8: Můj dům (Barča)	49
Obr. č. 9: Imaginace (Klárka)	51
Obr. č. 10: Imaginace (Barča)	51
Obr. č. 11: Já v zrcadle (Renata)	54
Obr. č. 12: Barev. portrét (Tereza)	61
Obr. č. 13: Barev. portrét (Aneta)	62
Obr. č. 14: Barevný portrét (Jana)	62
Obr. č. 15: Barevný portrét (Miloslav)	63
Obr. č. 16: Barev. portrét (Denisa)	64
Obr. č. 17: Barevné portréty ostatních členů skupiny	65
Obr. č. 18: Barevné portréty ostatních členů skupiny	66
Obr. č. 19: Ledová královna (Klárka)	68
Obr. č. 20: Ledová královna (Láďa)	69
Obr. č. 21: Ledová královna (portrétní ztvárnění)	71
Obr. č. 22: Ledová královna (stylizované portrétní ztvárnění)	72
Obr. č. 23: Ledová královna (celé postavy)	73
Obr. č. 24: Šípková Růženka (Adam)	74
Obr. č. 25: Šípková Růženka (Adam)	75
Obr. č. 26: Šípková Růženka (Marcela)	75
Obr. č. 27: Šípková Růženka ostatní členové skupiny	78
Obr. č. 28: Vzpomínka na Vánoce a Masopust (Adéla)	80
Obr. č. 29: Masopust (Adéla)	80

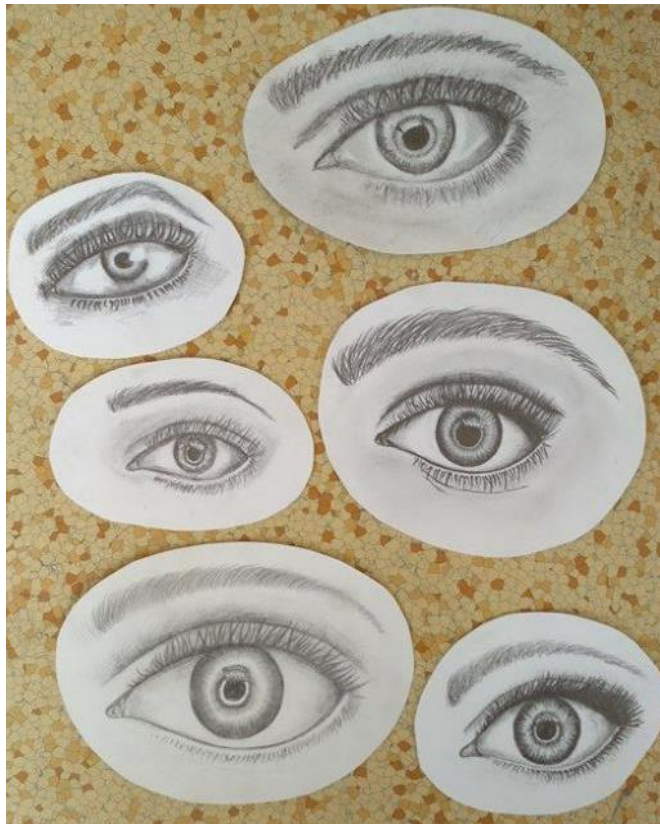
Obr. č. 30: Řazení prvků na spodní linii	81
Obr. č. 31: Dvojitý pohled	81
Obr. č. 32: Redukovanost motivů, regresivní pojetí	81
Obr. č. 33: Armování černou konturou	82
Obr. č. 34: Zobrazení postav zády	82
Obr. č. 35: Uhlové rezervy	85
Obr. č. 36: „Smejvák“	87
Obr. č. 37: „Smejvák“ 2	88
Obr. č. 38: Ohnivá Michele (Denisa)	89
Obr. č. 39: Markéta	90
Obr. č. 40: Malířské zpracování	91
Obr. č. 41: Plošné zpracování	92
Obr. č. 42: První jarní den (Láďa)	93
Obr. č. 43: První jarní den (Nikola)	94
Obr. č. 44: Pásovité kompozice	95
Obr. č. 45: Krajina v jednoduchých formách	96
Obr. č. 46: Výtvarně bohatší ztvárnění krajiny	96

Seznam příloh

Příloha 1: Zentangle	106
Příloha 2: Arteterapie pro žáky	107
Příloha 3: Chapadlové větve	108
Příloha 4: Báseň mého života	109

Přílohy

Příloha 1: Fragментy obličeje



Příloha 1: Zentangle



Příloha 2: Arteterapie pro žáky

Arteterapie pro žáky

cesta k rozvíjení sama sebe

Informace pro rodiče

Lektor: Mgr. Jana Koloušková

Co je to arteterapie?

Arteterapie je obor, který pracuje s výtvarným projevem a procesem jako prostředkem k poznávání své osobnosti. Využívá výtvarné a tvořivé aktivity.

Dále pomáhá:

Zmírnit úzkost

Posílit sebevědomí

Změnit svůj náhled na situaci

Při řešení konfliktů

Rozvíjet tvořivost

Lépe zvládat emoce

Rozvíjet osobnost

Porozumět sám sobě i ostatním

Pro koho jsou arteterapeutická setkávání určena?

- Pro toho, kdo má chuť poznat sám sebe a lépe porozumět i ostatním.
- Pro toho, kdo se chce o sobě něco nového dozvědět nebo najít cestu při řešení problémů.
- Pro toho, kdo si chce jen tak tvořit, aniž by byl nějak hodnocen, prostě jen tak, pro radost.
- Pro toho, kdo chce smysluplně naplnit svůj volný čas.

Kapacita skupiny je max. 6 osob.

Kdy: Jednou za 14 dní od 14:10 hod.–15:45 hod. Bude časově navazovat na výuku na OV

- termíny a časy budou upřesněny po dohodě s účastníky.

Předpokládané termíny: Vždy v úterý po skončení praktické výuky a po přestávce na jídlo (může dojít ke změně plánovaného dne).

Kde: Učebna - Průběžná 4

Zatím je plánováno 10 setkání, celkem 20 hodin.

Cena: Kurzovné se neplatí, práce lektora je dobrovolná a zdarma. Nespadá pod výuku ve škole ani na OV.

Vaše případné dotazy ráda zodpovím prostřednictvím uvedeného tel. čísla nebo e-mailu.

Kontakt na lektorku: Jana Koloušková, tel.: 731 199 977, janakolouskova@seznam.cz

Souhlasím s účastí své dcery/syna na arteterapeutických aktivitách.

Datum: Podpis rodiče nebo zák. zástupce.....

Příloha 3: Chapadlovité větve





Báseň mého života

Jsem ...

Chci se dozvědět ...

Slyším ...

Toužím po ...

Jsem ...

Tvářím se, že jsem ...

Prožívám ...

Dotýkám se ...

Dělám si starosti ...

Pláču nad ...

Jsem ...

Dobře rozumím, že ...

Sním o tom, že ...

Snažím se, aby ...

Doufám, že ...

Jsem ...