JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ateliér Arteterapie

Arteterapeutické metody v pojetí sebepercepce jedince ve skupině

Art therapeutic methods in conception of individual selfperception with in the group

Bakalářská práce

České Budějovice 2011

Autor: Mgr. Magdalena Lenochová
Vedoucí práce: PaedDr. Evžen Perout
12. 3. 2011

Prohlášení o autorství:
Prohlašuji, že svou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s §47b zákona 111/1998 Sb. V platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Janově dne.....
Mgr. Magdalena Lenochová

Poděkování:
Ráda bych tímto chtěla poděkovat PaedDr. Evženu Peroutovi za odborné vedení bakalářské práce. Dále děkuji za vstřícnost učitelů a spolupráci dětí Základní školy v Litomyšli, kde jsem měla možnost pracovat. V neposlední řadě také děkuji své rodině za toleranci, podporu a trpělivost v průběhu psaní této práce.

Anotace

Tématem bakalářské práce jsou Arteterapeutické metody v pojetí sebepercepce jedince ve skupině. V teoretické části se zabývám základním vymezením pojmů, spojených s tímto tématem. Charakterizuji skupinové klima, dynamiku vztahů ve skupině a sebepojetí jedince.
V metodické části popisuji použité výtvarné techniky a metody zaměřené na skupinovou interakci.
Na vybraných kazuistikách ověřuji, zda vzájemné vztahy ve skupině ovlivňují výtvarnou produkci.

Klíčová slova

Skupinová arteterapie, arteterapie s dětmi, dynamika skupiny, sebepercepce.

Annotation

The topic of the thesis is Artetherapeutic methods in a conception of an individual self-perception in a group. The theoretical part deals with the basic definition of the concepts connected with the topic. I define a group climate, dynamics of relationship in a group and self-interpretation of an individual. I describe used art techniques and methods concentrated on a group interaction in a methodical part.
I check out in selected cases if mutual relationships in a group influence art production.

Key words

Group artetherapy, artetherapy with children, dynamics of a group, self-perception

Obsah

1. Úvod 7

2. Teoretická část 8

2. 1 Vymezení pojmů artefiletika, arteterapie 8

2. 1. 1 Artefiletika 8

2. 1. 2 Arteterapie 9

2. 1. 3 Rožnovská arteterapie 9

2. 1. 4 Barva v arteterapii 10

2. 2 Kognitivní vývojová stadia 13

2. 2. 1 Vývojová stadia kognitivních struktur a schopností dle J. Piageta 13

2. 3 Výtvarná vývojová stadia 14

2. 3. 1 Vývojová stadia dětského výtvarného projevu dle V. Lowenfelda 15

2. 4 Výtvarná typologie 18

2. 5 Charakteristika skupin, výtvarná tvorba ve skupině 20

2. 5. 1 Diagnostika vztahů ve skupině 21

2. 5. 2 Socializace ve vrstevnické skupině 22

2. 5. 3 Projekce a přenos 22

2. 5. 4 Role ve skupině 22

2. 5. 5 Tense ve skupině 24

2. 6 Vývoj a fáze v uzavřené terapeutické skupině 24

2. 6. 1 Skupinová dynamika v terapeutické skupině 25

2. 7 Sebepercepce 26

2. 7. 1 Sebepojetí (self-koncept) 26

2. 7. 2 Sebepojetí a individuální rozdíly 26

2. 7. 3 Vliv temperamentu na sebepojetí 27

2. 7. 4 Vliv pohlaví na sebepojetí 28
3. Metodická část 28
3. 1 Cíle práce 31
3. 2 Průběh sběru dat 31
3. 3 Popis souboru 31
3. 4 Námět a jeho metodický postup: 32
4. Vybrané Kazuistiky 42
4. 1 Petra 42
4. 2 Eliška 45
4. 3 Martina 49
4. 4 Martin 52
5. Závěr 55
6. Literatura: 58

1. Úvod

Každý z nás se od narození až do smrti pohybuje v nejrůznějších sociálních skupinách. Některé opouští a do jiných naopak vstupuje. Naše životy začínají a odehrávají se v kontextu společenství lidí. Po celá staletí si lidé uvědomují význam sounáležitosti se skupinou a účasti na ni. Primární společenství, které nás formuje a ve většině případů podporuje náš osobní vývoj je nepochybně rodina. Většina z nás se v rodině zapojuje celou svou osobností. Naše sounáležitost s touto skupinou přináší řadu uspokojení, které vyplývá z pozitivních citových vztahu mezi jejími členy. Vznikají vztahy vysoké vzájemné důvěrnosti, intimity, spontánnosti, které nezbytně podporují soudržnost této skupiny. Mnohdy uspořádání rodinného systému může zahrnovat vztahové vzorce, ve kterých přetrvává problémové chování. Síť vnitřních projekcí, očekávání a přání může rodinu zdravě či nezdravě svazovat. Tyto vztahy formují a předurčují naše pojetí, které o sobě máme. Součástí procesu sebepojetí, je také vnímání sebe sama na pozadí skupiny. Často se ve skupině profilujeme v určité roli v souvislosti s předchozími vzorci získanými v rodině, jak již bylo uvedeno výše.

Výtvarná tvorba jedince je spojena s navázáním dialogu sám se sebou z čehož vycházejí obrazy, vypovídající o vnitřním životě autora, třeba i skrytého v symbolu. Ve skupině se tato skutečnost obohacuje o přítomnost toho druhého. Je to zážitek zcela odlišný od zkušenosti být zcela sám. Často dochází ke spontánnímu projevu, kdy obrazy projevují vzniklé procesy ve skupině. Lze sledovat jak obrazy vzájemně rezonují. Naznačují, že mezi členy skupiny existují nějaké vztahy. Tato skutečnost, kdy podobnost obrazů odráží vztahy ve skupině, byla hlavní myšlenkou, proč jsem zvolila toto téma bakalářské práce. Vyjasněním rolí jednotlivých členů skupiny a jejich vzájemných vztahů v souvislosti na jejich výtvarnou produkci.

Pracovala jsem se skupinou patnácti děti, které výtvarně reagovaly na jednotné náměty. Posléze jsem vyčlenila čtyři hraniční role ve skupině a následně interpretovala jejich výtvarnou produkci společně s doplňujícím

materiálem KTC (kvinterncolor). Hledala jsem souvislosti mezi rolí ve skupině a výtvarnou produkcí.

2. Teoretická část

2. 1 Vymezení pojmů artefiletika, arteterapie

Výtvarná produkce může být využívána v oblasti pedagogicko výchovné a oblasti terapeutické. Z tohoto pohledu, lze s těmito přístupy pracovat v arteterapii a artefiletice. Oba přístupy mají společné kořeny, ale jiné poslání. Jejich snaha je orientována na zcela odlišnou cílovou skupinu. Arteterapie pomáhá léčit, redukovat vzniklé poruchy. Artefiletika má vzdělávací motiv, jde o výchovu uměním. Ve stručné charakteristice se zmiňuji právě o těchto dvou oborech.

2. 1. 1 Artefiletika

V České republice se artefiletika rozvíjí od začátku devadesátých let 20. stol. na průniku esteticko-výchovných a expresivně-terapeutických oborů. Artefiletika má za cíl výtvarnou výchovou, vytěžit poznání o sobě. Je prožitkovou intenzivní aktivitou, která otevírá analýzu, při které je patrná snaha o nalezení rovnováhy mezi racionálně analytickým a zážitkovým prvkem.(Lhotová, 2010, s. 23) Je kladen důraz na tvořivost, expresivitu, prožitek při výtvarné činnosti a na následnou reflexi. V reflexi se směřuje ke vzdělávacímu motivu, zatímco reflexe v arteterapii se zaměřuje ke změnám v osobnosti.

„Artefiletika se hlásí k pedagogickému konstruktivismu a k didaktickým směrům zaměřujícím výuku na rozvíjení kritického myšlení nebo tzv. myšlení vyššího řádu, jejichž cílem je učit se rozumět svým vlastním duševním procesům a pohnutkám v širších sociálních a kulturních kontextech.“ (www.artefiletika.cz)

2. 1. 2 Arteterapie

„U nás se arteterapie využívala od padesátých let 20. století v různých léčebných a psychoterapeutických zařízeních jako součást psychoterapie“ (www.arteterapie.cz). Většina definic arteterapie se pohybuje v mezích různých psychoterapeutických přístupů a v různé míře se soustředí na léčebný potenciál výtvarné tvorby. Tato tvorba následně umožňuje terapeuticky zpracovat osobně závažná témata, která jsou vyloučená z komunikace, která spíše podléhají potlačujícím mechanismům.

Proces tvorby je chápán jako „činnost symbolická, založená na nepojmových a mimo logických formách“ (Slavík, 2006, s. 7 – 19), čímž je spojen s intuitivní a emoční složkou osobnosti. Metafora, symbol a fantazie ve výtvarné tvorbě obsahují totiž často verbálním popisem nezachytitelné aspekty prožitku, rozšiřují význam individuální i skupinové zkušenosti a mnohdy představuji jediný způsob, jak sdělit například traumatizující zážitek.

Cíle, které si arteterapie klade, souvisejí na jedné straně s tím, z jakých teoretických pozic vychází, na straně druhé z potřeb jedinců s kterými pracuje.

2. 1. 3 Rožnovská arteterapie

Rožnovská arteterapie koresponduje s teoriemi psychoanalytické praxe. Bere na vědomí, že mnohé z duševního života je nevědomé, vše zásadní formující se děje v dětství v kontextu s osobami blízkými jedinci.

Přestože se rožnovská arteterapie hlásí k projektivně dynamické orientaci, nedílnou součástí je behaviorální prvek spočívající v učení, jak s cílem harmonizace kresby a malby odstraňovat „symptomatické „ nebo přidávat harmonizační prvky ve výtvarné produkci.

Cílem rožnovské arteterapie (nejenom) je tvorba, která není příliš stylizovaná, dotýkající se reálného života. Je nutné uvolnění, odpouzdření nepružného konceptu. V mnohém mají tento proces usnadnit použité techniky akvarelu.

Jedná se o techniku, kterou nemůžeme použít souhrnně v jakémkoli věku. Vzniklé změny rozpitím, ukápnutím, které pozměňují původní autorův záměr, nemusí zejména mladší děti vítat. Naopak pro děti preferující grafický materiál tato technika přispěje k jejich emočnímu uvolnění.

Rozpíjené barvy a práce na mokrém podkladu přispívají ke spontánnosti výtvarného projevu, pozitivně ovlivňuje posun od ilustrativního či pouze dokumentačního výtvarného projevu, jehož podtextem je neprožitkový záznam.

Rožnovský ateliér používá akční akvarel, který při terapeutickém využití umožňuje smývat a odplavovat to, co je nutkavé, předem koncipované. Barvy jsou nanášeny nahodile v abstraktní formě. Po částečném zaschnutí, se vodou smývá neuroticky vrstvené plochy a zůstane, to co je původní. Se vzniklými strukturami lze podobně jako u Rorschachova testu dále pracovat metodou projekce a volných asociací a volně dotvářet. Tuto techniku lze přirovnat k práci se sny. I zde je manifestní a latentní obsah.

U dětí je lepší tuto techniku spojit s temperovými barvami, které se lépe vrství.

2. 1. 4 Barva v arteterapii

Barva má v arteterapii psychologický, estetický a kulturní kontext. Představuje intenzitu a emoční stav jedince. Při interpretacích je nutné přihlížet k věku autora artefaktu. Pro stručný přehled významů barev uvádím teorii uvedenou v literaturách autorů R. Davido, J. Šickové a rožnovské arteterapie.

Bílá – symbolizuje čistotu a jasnost nebo naivitu, nevinnost. Bílá barva je barvou novicek, kláštera, sterility. Skrývá manipulaci se skrytou emocionalitou, je patrná souvislost s pouštěním energie, přitakáváním. Špinavá barva může být projevem deflorace. Pokud při tvorbě autor zaběluje určitá místa, kryje tímto způsobem nedostatky.

Černá barva – je opakem bílé, je barvou tajemna, smutku. Pokud je výlučně používaná zejména u dětí obvykle signalizuje prožité trauma, deprese. Je barvou protestu a vzdoru, odporu, deprivace. Pokud někdo dává přednost černé barvě, dává tím najevo, že odmítá svůj úděl. Tato barevnost se také váže k období puberty, kdy se jedná o nepřístupnost k dítěti. Autor používající tuto barvu něco potlačuje, emocionalita může být utlumena.

Červená barva – je barvou vitality, extroverze, síly, života, revoluce. Hyperaktivní děti a agresivní s oblibou tuto barvu používají. V mladším věku je to barva velice oblíbená. Značí touhu po silných a hlubokých zážitcích, po úspěchu. Přednost této barvě dávají lidé cílevědomí, energetičtí, tvořiví, schopní usilovné práce a soustředěného vypětí, ale také lidé impulsivní a násilníci. Odmítání červené může být příznakem nedostatku sil, ochablosti, pasivity, únavy a vyčerpání. Lidem, kteří odmítají červenou se zdá, že nemohou dosáhnout na cíle, které si dříve stanovili, a že se jim to ani nikdy nemůže podařit.

Růžová barva –je symptomatická, jemnější kvalita červené. Je barvou nezralosti nebo naivity. Je barvou těla. V malbách může být používaná lidmi s fyzickými příznaky způsobenými nemocí nebo stresem. Může být také znakem agrese zbarvené manipulací, regresem a nezralostí.

Modrá barva – patří k chladným barvám. Je barvou konzervatismu a povinnosti, sebepozorování. Dávají ji přednost lidé, kteří touží po klidu – unavení, přepracovaní a ti lidé, kteří nemají rádi změny. Když někdo modrou barvu odmítá, tak má strach se ponořit do hlubin svého vlastního nitra, nebo není spokojen se svými současnými vztahy. S odmítáním modré se často setkáváme u mladých lidí, kteří touží se osamostatnit. Může být dvojná, úzkostná.

Světle modrá – charakterizuje, introverzi, odstup.

Tmavě modrá – Autor užívající spíše tuto barevnost, může vypovídat o bezkontaktnosti, úzkosti, chladném a jasném uvažování.

Žlutá barva – je barvou teplou, stimulující, kreativní s touhou prosadit se. Souvisí s racionalitou, poznáním a extrovertně ve vztahové rovině. Když je

žluté hodně, tak může vypovídat o hysterii. Často je spojována s červenou. Někdy ukazuje na velkou závislost dítěte na dospělém.

Zelená barva – je barvou rovnováhy mezi modrou a žlutou. Podporuje nervový systém. Působí uklidňujícím způsobem. Mnoho zelené se může vázat k depresivním afektům, perspektivní tenzi. Bývá spojována se sebeprosazením, vlastnická. Touží po obdivu a uznání. V Lüscherově testu zelenou, vlastně modrozelenou, volí lidé stateční, houževnatí, ale také umínění a málo přizpůsobiví. Tuto barvu odmítají lidé originální, předpojatí, není oblíbenou barvou lidí zklamaných a vnitřně nejistých. Příčinou odmítání zelené může být i tělesná slabost – nesympatická je často pro lidi trpící srdečními chorobami.

Šedá barva – snižuje intenzitu barvy vedle ní ležící, je barvou kompromisu mezi bílou a černou. Je spojována s emoční neangažovaností, neprojevením se a kultivovanou dominancí.

Hnědá barva – je barvou země, otcovská, blokuje vitalitu. Tato barva je spojena s představou tělesných prožitků. Váže se také k citové uzavřenosti. Hnědou barvu odmítají ti lidé, kteří touží po aktivním životě, kteří se chtějí odlišit od průměru a být výjimeční. Vyrovnaný člověk má k hnědé obvykle lhostejný vztah.

Fialová barva – je barvou spirituality, mateřství. V křesťanství je to barva pokání. Bývá upřednostňována staršími lidmi. Malé děti ji používají zřídka. Je spojována s neklidem, ve spojitosti s modrou prozrazuje úzkost.

Oranžová barva - je sociální barvou, extrovertovanou. Váže se k sourozenecké problematice, oralitě.

KTC (kvinterncolor)

K upřesnění a doplnění interpretace obrázků dětí jsem používala KTC barvový test. KTC je výpovědí o emočním poli, vzorcích komunikace, poměru k rodičovským autoritám klienta.

KTC není validizovaný test, ale je ověřen svým autorem PhDr. Milanem Kyzourem.

Samotné zadání se drží těchto instrukcí. Klient vytvoří na papír formátu A5, umístěný na výšku či šířku dle jeho volby, pastelkami pět barevných koleček velikosti drobné mince, rozmístěných jako pětka na hrací kostce. Použije barvy dle vlastního výběru, pořadí koleček očísluje. Bude-li chtít použít bílou barvu, zvolí si jakoukoli pastelku a vytvoří prázdný kroužek. Na výsledném artefaktu se posuzuje hlavně vzájemný vztah a prostorové rozčlenění barev. „Na základě barevné sebeprojekce je možno vytvářet pracovní hypotézy k úvahám o dynamice původní rodiny a o chybných vzorcích chování nacvičených v dětství i během dospívání a aplikovaných v pozdějším věku.“(Šicková, 2002, s. 212)

2. 2 Kognitivní vývojová stadia

Je nezbytné, aby při výtvarných aktivitách měl člověk oporu ve znalostech ontogenetického a fylogenetického vývoje. Individuální přístup předpokládá poznatky o vývojových stadiích myšlení dítěte a znalostí specifik výtvarného projevu. Jako nástin myšlení dítěte uvádím stručný přehled vývoje myšlení J. Piageta, podle jehož výzkumu je vývoj myšlení chápán jako postupné vyrovnávání se jedince s prostředím a jeho změnami.

2. 2. 1 Vývojová stadia kognitivních struktur a schopností dle J. Piageta

Senzomotorické období (0-2 roky)

Dítě objevuje okolní svět smysly a motorikou. Nejdříve monitoruje vlastní tělo, poté okolí. Vyskytuje se kruhová reakce. Postupně se dopracovává k pochopení stálosti objektu. Koncem období se rozvíjí symbolická funkce, kdy dítě začne používat symboly k označování objektů.

Předoperační období (2-7 let)

Dítě přemýšlí o věcech, užívá symboly. Mimořádně rozvíjí jazyk a konkrétní pojmy. Postrádá chápání principu zachování. Dítě skutečnost dosud neohmatalo všemi smysly. Dokáže se soustředit na jeden rys a aspekt

pozorovaného. Myšlení je ireverzibilní, zaměřené na stavy, ne na procesy. Pojmy, které si vytvářejí, jsou situační a ne vždy logické (2 roky). Postupně konzistentnější a vnitřnější, ale nedovedou je ještě hierarchicky řadit. Intuitivně myslí. Vše vidí z vlastní pozice, jsou egocentričtí.

Stádium konkrétních operací (6/7-10/11 let)

Objevením operace reverzibility nemá dítě problém s pochopením zachování (konzervace). Objevuje se zásadní rozdíl od předchozího stádia, kdy význam je odvozován z kontextu (význam je ten, co vidím, odvodím z reality). Důležitým novým prvek je třídění. Rozlišuje celek – část. Stává se praktikem, nikoli teoretikem, proto potřebuje názornost. Dokáže utvářet pojmy, vidět vztahy, řešit problémy, ale jen pokud jsou objekty a situace známé.

Období formálních operací (11 a více let)

Přibližně na začátku puberty se myšlení začíná vyvíjet do podoby myšlení dospělých, narůstá abstrakce, forma je oddělena od obsahu, skládá operace. Myšlení je systematické, abstraktní. Testuje hypotézy, vytváří pojmy nezávisle na fyzikální realitě.

2. 3 Výtvarná vývojová stadia

K interpretaci a diagnostice výtvarnému projevu je nutné empatické přistupování podložené znalostmi specifik výtvarného díla. Vývoj dětského výtvarného projevu v návaznosti na vývoj kognitivní prochází několika stadii. Terapeutické využití vývojového modelu předpokládá absolvování všech vývojových etap. Od čárání po adolescentní výtvarnou tvorbu. Nemusí jít o lineární vývojovou následnost, jako spíš o schopnost cyklických inspirativních návratů. Jako patologické je vnímáno ustrnutí nebo vynechání některých vývojových etap. Výtvarné dílo pak nese zobrazení vývojového stádia, v němž došlo k emočnímu zablokování. Problémy jedince často souvisejí s nezvládnutím nebo vynecháním kresebného realismu (konkretních operací), ve kterém se formuje vztah k realitě, orientace v okolním světě, vztah k práci. Přes výtvarnou tvorbu se tedy vracíme do raných dětských

zážitků s úkolem zpracovat je adekvátní výtvarnou tvorbou odpovídající danému stádiu vývoje a posléze posunout ve vývoji. (Lhotová 2010, str. 79)
Několik autorů publikovalo výklad vývoje dětského výtvarného projevu. V této práci uvádím členění dle Viktora Löwenfelda.

2. 3. 1 Vývojová stadia dětského výtvarného projevu dle V. Löwenfelda

Období čáranic (2 - 3 roky)

Kolem 18. měsíce života lze již hovořit o prvních pokusech výtvarného vyjádření. Kresebné počátky se rozvíjejí souběžně s pokusy o verbální vyjádření. Toto období je rozčleněno na tři vývojová stádia:
Chaotické čárání charakterizuje nahodile používané znaky, které často odrážejí motorickou aktivitu. Nezachycují skutečnost, jsou bez vizuální kontroly. Ve výtvarné produkci jsou patrné krátké čáry různých směrů, nedodržení velikosti formátu papíru. Tužka není oddalována od papíru, pohyb ruky je veden od paže. Předkreslený kruh nelze zobrazit.
Zvládnutá čáranice je doprovázena vyvíjející se vizuální kontrolou, objevují se vertikální, horizontální linky a kruhovité opakující se čáranice. Napodobení kruhu, linky a kříže je charakteristické pro období kolem třetího roku. Čtverec je ještě náročným úkolem. Dítě rozpozná podobnost mezi nakresleným tvarem a něčím v okolí.
Pojmenovaná čáranice je charakteristická dodržením formátu, objevují se první trojrozměrné objekty. Obrázky jsou pojmenovány. Stává se, že v průběhu kreslení se změní téma obrázku. Barva je pro dítě v této fázi nedůležitá.

Preschematické období (3 – 6 let)

Pro dítě v této fázi vývoje není důležitý čas, prostor a logika. Dětská tvorba je charakteristická originalitou. Objevuje se antropomorfismus. Kolem pátého roku jsou významy zobrazení méně jasné. V šestém roce dochází ke změně. Barva je používána bez vztahu k věcem. Zvolení barvy je ovlivněno

oblíbeností, hustotou. Objekty bývají kresleny spíše po obvodu papíru. Velikosti neodpovídají skutečnosti, ale významovosti. Izolovanost objektů souvisí s neschopností naučit se číst, dítě nedokáže spolupracovat s vrstevníky. Skutečnost zobrazuje plošně vedle sebe, nemá zkušenost s objemem v rámci všech smyslů. Dítě chce výtvarně vyprávět, větší důležitost má pro něj v této fázi probíhající činnost než obsah. Lidská postava je vyobrazena vždy zepředu a je složena z jednotlivých částí. Typická je transparentnost. Chybí perspektiva, dítě sklápí objekty do půdorysu a zobrazené předměty jsou disproporční. (Davido, 2001,s. 36 - 37)

Schematické období (6 – 9 let)

Dřívější egocentrismus se začíná měnit. Vnímání okolí a vrstevníků vede ve výtvarné produkci k významové celistvosti. Objevuje se profil (smíšený, situační). Boční profil souvisí se zobrazením pohybu. Pásovitost, kulisovitost ukazuje snahu o perspektivní zobrazení. Podle M. Lhotové nejdříve kulisovité a později perspektivní chápání lze cvičit od sedmého roku. Úkolem tohoto období je pochopení předmětů v prostoru a cit pro vztahy nižší – bližší, vyšší – vzdálenější. Obrázky bývají sklápěné do půdorysu. Je možná snaha o transparentnost a několik pozorovatelských stanovišť. Použití barev je plošné, jež více odpovídá skutečnosti, je také schematické. Nejpozději před šestým rokem by dítě mělo opouštět plošnou malbu. Také k závěru tohoto období, by děti měly dotvářet celou plochu s prvkem jisté dynamiky. Ve schematickém období se může vyskytovat úbytek spontánnosti. (Lhotová 2010, s. 77-78.)

Kresebný realismus (8 – 12 let)

Dochází k uvědomění vrstevníků. V obrázcích se objevuje rozvržení do plánů, překrývání objektů a cit pro lineární perspektivu. Regresem může být při zobrazení figury její geometrické zpodobnění. V této vývojové fázi je stále problémem zobrazení pohybu. Je patrné detailnější zachycení znaků osob. (Perout, 2005). Obrazy mají děj a atmosféru. K závěru tohoto období přichází tzv. **výtvarná krize**, která přechází i do následujícího období. Jedná se o

časový úsek, ve kterém se snaží jedinec vymezit vlastní prostor a identitu-sociální. Rozšířit své já, byt sebou samým. Ve výtvarné oblasti dochází ke konfliktu. Sklápění předmětů v prostoru do půdorysu začíná odporovat usuzovacím schopnostem dítěte. Jevově plošný názor dětí zcela malých je už jedinci cizí a do úrovně symbolické abstrakce nedorostl. Perspektivní zobrazení neovládá. Tím se dítě dostává v zobrazování skutečnosti do situace, kterou neumí zvládnout. Ustupuje od výtvarného řešení. Dítě chápe, že nedokáže vytvořit dílo v souladu s jeho dokonalou výtvarnou představou. Tento krizový moment ve výtvarné produkci, má svou paralelu ve schopnosti řešit obtíže související s identitou a životem v reálném světě. (Lhotová, 2010, s. 78-79) Z metodického hlediska je dobré použít takové výtvarné techniky, které pomohou odstranit frustraci z výtvarné neschopnosti a projít k realistickému výtvarnému projevu. Pomáhají uvolněné lineární, vzdušné nebo barevné perspektivy. (Lhotová, 2010, s. 80)

Pseudonaturalistické období (11 – 15 let)

Toto období je typické velkou individuálností ve výtvarném projevu. Abstraktní myšlení se rozvíjí. Spontánnost je stále v útlumu. Je častější kritičnost k tvorbě. Trojrozměrnost je v tomto období pochopena. Tvorba je ovlivněna reflexí vlastního fyzického vývoje. Dochází k vnímání draperie, hry světla a stínu. Objevuje se vědomí detailu. Figura může být i neúplná.

Adolescentí výtvarná tvorba (14 – 17 let)

Ve výtvarném projevu nalézáme neiluzivní abstraktní téma, výtvarnou zkratku, symboliku. Způsob zobrazování je ovlivněn kvalitou výtvarného poučení. Imaginativní tvorba pracuje s vnitřním modelem, metafyzickou vrstvou a tvořivou aktivitou. „V této věkové kategorii výtvarná činnost může jedincům pomoci budovat sociální zručnost, altruismus, empatii, rozvoj zdravé sexuality. Obraz sebe samého se může formovat směrem ke zdravé sebekritičnosti. Adolescenti jsou mimořádně citliví, zranitelní, někdy i

narcističtí, hledají pro svůj život vzory. Výtvarná práce je zaměřena na podporu jedince v nalezení vlastní identity“. (J. Šicková-Fabrici 2002)

2. 4 Výtvarná typologie

Pro úplnou představu, níže uvádím ještě několik typologií. Vždy je však nutné chápat tyto typologie jako orientační měřítko, protože nenajdeme jedince o kterém, by se dalo říci , že představuje daný typ. Jedná se pouze o určité inklinování jedince. Přesto můžeme vysledovat jisté znaky výtvarného vyjadřování, které jsou společné určité skupině. K těmto znakům můžeme přiřadit kresebnou propracovanost, která může vypovídat o vlivu reality nebo imaginace a fantazie na výtvarnou formu.
Jako příklad kreslířské typologie můžeme uvést členění V. Löwenfelda, který také zmiňuje období dvanácti let věku dítěte jako začínající typová vyhraněnost. (Perout, 2005, s. 52 - 54)

Vizuální typ

Je zrakově zaměřený, bývá častěji extrovertní, vychází z okolí a ze svých vizuálních zkušeností. Buduje syntetické zpodobení svých dojmů. Snaží se přiblížit si kreslířským zobrazováním vnější svět a více lpí na tvarově zajímavých vlastnostech věcí. Nelibuje si tak ve svobodném a volném koloritu (barevnosti). Často lomí barvy jen proto, aby kolorit přiblížil dojmu skutečnosti. Dekorativní účinek je menší. Detailů si všímá později.

Haptický typ

Promítá spíše subjektivní tělesné a emoční pocity. Mívá problémy s perspektivním zobrazením. Je pro něho důležitý pocit z doteku, vůně, chutě,...tzv. vnitřní tělesné pocity. Dává přednost detailu před celkem. Vkládá svůj vnitřní svět do obrazu a je více introvertní. Nijak se nevyhýbá barvě, používá ji v čisté podobě. Barvy nemíchá a nezpracovává, klade je plošně. U tohoto typu působí výtvory dekorativně.

Další typologii, kterou uvádím vychází z psychologie. J. Uždil a C. G. Jung ji aplikovali do výtvarné podoby na dva základní typy: extrovertní a introvertní. (Uždil 1974, s. 58 – 59)

Extrovertní typ

Extrovertní inklinace převládá u chlapců, introvertní je nepatrně větší u dívek. U extrovertního typu je viditelná snaha o vystižení zobrazované věci naznačením jejích důležitých i méně důležitých částí, někdy jako by kreslíř začínal právě u nich a vypočítával je (mluví se také o „enumerativním“ typu). Později přibývají pokusy o vystižení objektivního vzhledu věcí i co se týká proporcí, její situace a prostoru, pravdivé barevnosti. Později i její plasticity a osvětlení (enumerativní přístup se mění a hovoří se o typu objektivním). Někdy se zdá, že takový objektivní zájem o zobrazovanou věc je na újmu niternějšího vztahu k ní. Kresba nás třeba udiví svou zevrubností a věcnou správností, ale vedle jiných, daleko primitivnějších a na detaily chudších kreseb nás naopak méně zaujme svou výtvarnou stránkou, silou výrazu nebo smělostí koloritu. Mezi extrovertně objektivními typy je mnoho „specialistů“, kteří znají všechny technické znamenitosti letadel nebo aut.

Introvertní typ

U introvertního typu je rozhodující zážitek, jenž mívá silný emotivní charakter. Téma se tak často neopakuje (děti tohoto typu nejsou tolik „specializovány“). Objevují se však i témata zcela „neklasická“, pro něž dítě nemá souhrnný název a při jejichž vysvětlování (které ostatně nepodává rádo) začíná často: „To jsem já, jak …“. Každý výtvor je především zápasem o ucelenou představu – proporce, reálná barevnost, objektivní vzhled věcí a bohatství detailů nerozhodují. Obrázek nás získá naráz dobrou pohodou, samozřejmostí, bezproblémovostí. Při dalším prohlížení zjistíme třeba mnoho „poklesků“ proti tomu, co se dalo nazvat realismem, kdyby ovšem to slovo nemělo tak mnohoznačný a neurčitý smysl. U některých dětí tohoto typu se brzdí znamenitý smysl pro tvar, který je chápaný až sochařsky.

Typologie dle výtvarných prostředků

R. Trojan vytvořil typologii, ve které zdůrazňuje inklinaci autorů k určité technice a výběru výtvarných prostředků.
Popisuje tyto typy:

Grafický typ který se lépe vyjadřuje kresbou, upřednostňuje lineární černobílé řešení, témata volí s možností uplatnění obrysového řešení.

Malířský typ inklinuje k citové barevné skvrně, užívá nezvyklé tóny, myslí nejdříve v barvách a posléze v tvarech.

Plastický typ dobře kreslí, nerad a neúspěšně pracuje s barvou. Myslí především na prostor, objem a tvar. Jeho doménou je práce s hmotou. Ve škole se mu většinou dostává málo příležitostí, přesto při modelování uplatňuje fantazii i pozorovací schopnosti.

Výtvarně konstruktivní typ dobře kreslí, má fantazii a představivost, schopnost kombinovat. Dosahuje překvapivých výsledků ve výtvarné řemeslné práci, méně úspěšný je v pracích studijní povahy. Precizní provedení převažuje nad vytrvalostí. Barvu většinou chápe jako doprovodnou složku. (Hazuková, Šamšula, 1991, s. 42)

2. 5 Charakteristika skupin, výtvarná tvorba ve skupině

O skupině, jejich zákonitostech a jejích využití ve výtvarné činnosti terapeutické, rehabilitaci a vzdělávání, bylo už mnohé zmíněno. Bezesporu lze z těchto studií čerpat obecné informace. Na jejich základě totiž můžeme posuzovat, jak se život skupiny odráží ve výtvarné tvorbě. Každé dítě přichází do skupiny v našem případě strukturované (třídní) s introjekty, které vznikaly v průběhu předešlého života jako člena nějaké rodiny. Primární rodina a její generační názorový systém určuje bezesporu role a názory každého ze skupiny. Ve skupině se tato individuálnost v chování, uvažování a nahlížení

na svět a sebe samého projevuje znatelně. Děti promítají svůj psychický materiál do svých výtvorů. Školní třída je sekundární skupinou, mající druhotný význam v socializaci jedince. Je skupinou formální, v níž se tvoří neformální skupinky podle zájmů, sympatií atd.

Skupina rozhoduje, zda je jedinec přijímán či odmítán, uznáván či neuznáván. Postavení jedince je dáno přijímáním nebo odmítáním skupinou. Vztah k vrstevníkům je jednou z hlavních sil pubescentního vývoje. Jejich mínění pubescent upřednostňuje, raději riskuje konflikt s rodiči či s učiteli než konflikt s vrstevníky. S pozicí ve třídě se dospívající osobně identifikuje, představuje jedincovu sociální úspěšnost. Pokud se mu podaří uspět, nabývá tím více sebejistoty. Dítě dává přednost popularitě před skupinou i za cenu zesměšnění. Neoblíbení vyvolávají konflikty, napětí, oblíbení ochotně pomáhají se školními problémy, neprosazují pouze sebe. Pokud se nemění složení třídy, obvykle se nemění ani vztahy mezi spolužáky.

2. 5. 1 Diagnostika vztahů ve skupině

Každý žák třídy zaujímá určitou pozici ve skupině. Dítě, které se ve třídě cítí dobře, vykazuje lepší výsledky. Naopak dítě se špatnou pozicí ve škole, které skupinou není akceptováno, do školy nechodí rádo a ani jeho výsledky neodpovídají jeho možnostem.

Vrstevnická skupina slouží jako opora v procesu vytváření individuální identity. Dospívající se může uspokojivě definovat příslušností ke skupině, tzv. skupinovou identitou, která mu pomáhá překonat nejistotu v procesu osamostatňování, v jeho individuaci. Vazba na skupinu snižuje individuální zodpovědnost a zvyšuje pocit sebevědomí a sebejistoty, jehož by jedinec jinak velmi pravděpodobně nedosáhl.(Vágnerová, 2005, s. 371)

Vrstevnická skupina má své vlastní hodnoty, normy a ideály. Volbu identifikačního vzoru ovlivňují sociokulturní zkušenosti, mnohdy nejde ani tak o atraktivitu při volbě, ale o potřebu mít alespoň někoho, protože osamělost je nepřijatelná a rodina nemůže vrstevnický vztah plně nahradit.

2. 5. 2 Socializace ve vrstevnické skupině

Socializace ve vrstevnické skupině začíná vstupem a adaptací na skupinu, pokračuje přijetím skupinové identity, vedoucí ke značné konformitě, po určité době dochází k postupnému odpoutávání a osamostatňování, vyznačující se větší kritičností k normám a aktivitám skupiny.

Přátelské vztahy se považují za důležitý zdroj emoční opory a porozumění, charakteristické svým recipročním vztahem, ke kterému také patří sdílení pocitů, důvěra, vzájemné porozumění. Existence blízkého přítele posiluje sebevědomí, sebejistotu, spokojenost se sebou samým. (Vágnerová, 2005, s.228 - 233)

2. 5. 3 Projekce a přenos

Do skupiny přichází každý člen se svými minulými zkušenostmi, které ovlivňují jeho percepci druhých i emocionální reakce a způsob chování k druhým. Reaguje na ně nejen na základě toho, jak se oni k němu sami reálně chovají, ale i na základě toho, jaké učinil s podobnými lidmi či v podobných situacích v životě a tyto zkušenosti si do nové situace promítá. Člen skupiny může promítat do druhých nejen vlastnosti jiných lidí, ale i své vlastní zjevné nebo skryté motivy.

Projekce je nevědomý obranný mechanismus, při kterém jedinec připisuje jiným osobám myšlenky, pocity a impulsy, které má sám jedinec, jsou však pro něho vědomě nepřijatelné. Projekce, tak chrání člověka před úzkostí, která by vznikla z vnitřního konfliktu.

2. 5. 4 Role ve skupině

Role ve skupině podle Morenovské sociometrie popisuje dvě vůdcovské role a roli černé ovce. Role ve smyslu schopnosti vedení se většinou nekryje s rolí vůdce ve smyslu nejpopulárnějšího a nejoblíbenějšího člena skupiny, nazývaného též „hvězda“. Vůdce bývá schopný, inteligentní, racionální, pracovitý, spolehlivý,... Bývají voleni osoby společenské, veselé, zábavné,

nekonfliktové a srdečné. Černá ovce je pro ostatní nepřitažlivý, lhostejný, nesympatický či odmítaný člen.

R. Schindler popisuje čtyři pravidelně se opakující role ve skupině, nazval je alfa, beta, gama a omega a k nim přičlenil roli protivníka „P“ jako reprezentanta nepřátelské skupiny. Alfa představuje vůdce, který skupině imponuje, podněcuje k aktivitě, dodává program a odvahu. Beta má speciální znalosti či schopnosti, které skupina potřebuje nebo kterých si váží. Jeho přístup je racionální, kritický, neutrální a neangažovaný. Gama jsou převážně přizpůsobiví členové, chtějí zůstat v ochranné anonymitě, většina se identifikuje s alfou. Omega je člen na okraji skupiny, zaostává za skupinou pro svou neschopnost, odlišnost nebo strach, někdy se identifikuje s P, což skupinu provokuje. Gama s ním pak zacházejí tak, jak předpokládají, že by alfa zacházel s protivníkem. Omega je pro ně snadnou atrapou protivníka.

Další role, které se vyskytují ve skupinách a jsou popisovány v literatuře, jsou např. monopolista, strhávající pozornost na sebe, trpitel, dožadující se pomoci a současně ji odmítající, moralista, který má vždy pravdu, kvasiterapeut, přebírající iniciativu, explodující, nabízející rady a jednající podle představy o ideálním chování terapeuta, miláček, obětní beránek, šašek, agresor, provokatér, opozičník, ochránce, kverulant, pedant, samotář,…

Neurotičtí jedinci mají tendenci v různých společenských skupinách neuvědoměle opakovat své role, jejich role bývají stereotypní, rigidní a maladaptivní. V terapii se usiluje o rozpoznání rolí a aby je jedinec dokázal měnit.

Ve skupinách často vznikají boje o vedení, vytvářejí se rivalitní vztahy mezi některými členy skupiny, z nichž každý může mít své stoupence a odpůrce. Ve skupinách často vznikají podskupiny. Čím je skupina větší tím častěji je toto patrné. Může jít o dvojice, trojice i větší počet členů. Spojují se ti, kteří jsou si bližší, sympatičtější a mají společné zájmy. Ve skupině se obvykle vzájemně podporují a zaujímají shodná stanoviska, souhlasí spolu bez ohledu na obsah diskuse a vyhýbají se vzájemné konfrontaci. Mluví-li nečlen podskupiny, vyměňují si pohledy. Někdy se může objevit rivalitní vztah mezi

podskupinou a zbylou části skupiny, nebo boj mezi podskupinami. Tento boj může narušit celkovou kohesi skupiny (soudržnost).

2. 5. 5 Tense ve skupině

Při vzájemné interakci ve skupině vzniká přirozeně určité napětí. Je to dáno tím, že při uspokojování osobních potřeb musí každý brát ohled na potřeby jiných. Je nutno adaptovat se na skupinu. Objevují se antipatie, pocity zlosti, agresivity, nepřátelství. Skupinová tense má vztah k vnitřnímu napětí jedinců ve skupině.
Členové mají tendenci reagovat na tensi podle svých navyklých stereotypů.
Agresivita, jako jedna z forem tense, může být skrytá nebo zjevná. Někteří členové s agresivními pocity vůči sobě se vzájemně vyhýbají, nehovoří k sobě, námitky proti sobě neuplatňují, kritiku si ponechávají pro sebe. Někdy dojde k přesunu vnějších agresivních projevů na jinou osobu.

2. 6 Vývoj a fáze v uzavřené terapeutické skupině

Vzhledem k tomu, že jsem své působení zaměřila na posuzování výtvarné produkce ve školní skupině žáků, ráda bych výše uvedené poznatky konfrontovala s charakterem terapeutické skupiny, jejím vývojem dle S. Kratochvíla.

První fází začíná-li skupina je nejistá, závislá a váhavá. Skupina očekává, že bude vedena, potřebuje informace. Ohlíží se po vůdci. Chce strukturovanou činnost, udání cíle, směru a plánu. Členové se však orientují ve skupině, zda budou akceptováni nebo odmítáni, kdo na ně bude reagovat kladně a vidět věci podobně. Hledají se podobnosti rozdíly a členové si ve vztahu ke skupině ujasňují, zda chtějí být členy.

Druhou fází bývají konflikty mezi členy skupiny i mezi členy skupiny a vůdcem. Projevuje se tendence k sebeprosazení, rivalita, boj o vůdcovství. Vytvářejí se role aktivnější a pasivnější. Každý člen se snaží získat pro sebe

preferované optimální množství iniciativy a moci. Vytváří se hierarchie rolí, pořadí členů. Pokud je situace ve skupině napjatá snaží se někteří ze skupiny utíkat. V této fázi vzniká zákonitě hostilita, protest a vzpoura proti terapeutovi. Větší negativní reakci vyvolávají terapeuti, kteří jsou neurčití, nabízejí méně struktury. Protest a hostilní projevy jsou zpočátku skryté a nepřímé. Postupně může skupina terapeuta prožívat jako nepřítele, jako neschopného a zlého člověka. Přenáší na něj zodpovědnost za zklamání.

Třetí fází je vývoj kohese a kooperace. Snižuje se napětí, vzrůstá kohese, potřeba příslušnosti ke skupině. Ztrácí na významu problém autority a vůdcovství, zvyšuje se odpovědnost a aktivita členů, schopnost sjednocené skupinové akce a společné práce. Často se v této fázi potlačuje negativní emoce ve službách kohese. Skupina nabízí jednotlivcům pocit bezpečí a ochranu.

Čtvrtou fází je skupina kohesní, nepotlačuje již negativní emoce, nýbrž opět dovoluje projevování hostiliti. Je vytvořena struktura s možností proměnlivého obsazení rolí. Stav trvá po celou další dobu existence skupiny s občasnými krizovými obdobími.
Na vývoj, charakter a trvání fází má vliv chování vedoucího skupiny i cíle a složení skupiny.

2. 6. 1 Skupinová dynamika v terapeutické skupině

Vypovídá o tom, co se mezi členy skupiny děje, jaké jsou vztahy a vzájemné reakce, jejich změny a vývoj. V centru dění pokud se jedná o terapeutickou skupinu, která vytváří interakční sezení, je proces, ne obsah. Jedná se o skupinu centrovaně zaměřenou, s níž se pracuje jako s modelem přirozených malých společenských skupin v níchž se členové učí chápat zákonitosti lidských vztahů na svých vlastních reakcích. Aby se skupinová dynamika rychle rozvinula, využívá se nestrukturovaných až obsahově prázdných

sezení. V určitých intervalech vedoucí skupinu neřídí. Členové pak začnou jednat charakteristickým způsobem. Někteří zůstávají potichu jiní se zapojují.

2. 7 Sebepercepce

Podle teorie sebepercepce získáváme informace o sobě tak, že vyvozujeme závěry z vlastního chování. Tyto závěry jsou významnou složkou sebepojetí. V roce 1967 přišla D. J. Bemová s myšlenkou, že sebepercepce tvoří důležitou součást chápání sebe - sebepojetí.

2. 7. 1 Sebepojetí (self-koncept)

Sebepojetí se vytváří v procesu socializace člověka, v procesu jeho interakce se sociálním prostředím. Konkrétní obsah sebepojetí, daný sociální zkušeností jedince, je proto u každého člověka jiný. Z vývojového hlediska je obsah sebepojetí charakterizován postupným narůstáním informací o sobě. Zatímco děti raného věku jako prostředky sebepopisu používají vlastní činnosti, významné osoby ze svého okolí a postoje, u adolescentů se jako základní prvek sebepojetí objevují demografické charakteristiky, sebehodnocení a fyzické rysy.

2. 7. 2 Sebepojetí a individuální rozdíly

Lidé se mohou lišit v tom, do jaké míry regulují své chování podle situačních klíčů. Tyto rozdíly označil Snyder jako sebemonitorování. Lidé s vysokou mírou sebemonitorování jsou velmi senzitivní k situačnímu kontextu a regulují podle něj své chování. Lidé s nízkou mírou sebemonitorování přikládají menší pozornost sociálním informacím a obecně jednají ve větší shodě se svými vnitřními prožitky a postoji. Individuálnost je také patrné vidět v úrovních a způsobech kontroly, které jsou zapojeny do jejich seberegulačního systému. Jedním z možných rozdílů je pozornost, kterou se jedinec věnuje soukromé nebo veřejné stránce svého Já. Soukromé uvědomění představuje pozornost, kterou lidé přikládají svým vlastním pocitům, přáním a standardům, zatímco veřejné sebeuvědomění vyjadřuje pozornost, kterou lidé

přikládají tomu, jak je vidí a jak o nich smýšlejí druzí, jak se prezentují ostatním lidem a jak se přizpůsobují vnějším standardům.

Vlastní zdatnost

Teorie vlastní zdatnosti (self-efficacy) říká, že přesvědčení o vlastních schopnostech významně ovlivňuje naše chování. Toto přesvědčení často naplňuje sama sebe. Teorie vlastní zdatnosti tedy implikuje, že je dobré věřit, že jsme lepší, než o čem svědčí naše dosavadní zkušenost.

2. 7. 3 Vliv temperamentu na sebepojetí

Temperament dává specifický svéráz prožívání a chování člověka. Temperamentové vlastnosti ovlivňují průběh a dynamiku duševní činnosti a vytvářejí emoční ladění organismu. Chování vyvolává odlišné reakce okolí, které jsou prožíváním opět odlišně zpracovány. Temperament tak ovlivňuje jak vytváření zkušeností se světem i s vlastním Já, tak prožívání této zkušenosti. Při výskytu negativní afektivity v sebehodnocení dochází k posuzování takto ovlivněném k negativnímu posuzování ostatních lidí i sebe a posuzování postojů ostatních lidí k sobě. Dochází k ovlivnění jak obsahu, tak i struktuře sebepojetí.

Tato pozitivní nebo negativní afektivita jsou na sobě navzájem nezávislé a souvisejí právě s odlišnými temperamentovými rysy. Pozitivní emoce jsou spojeny s extroverzí a negativní emoce s neuroticismem. Rozdíly v sebeposouzení mezi extroverty a introverty se posuzuje především v oblasti aktivity, síly, sociability, sociálního hodnocení. Extroverti se vždy posuzují příznivěji, ačkoli to nemusí odpovídat objektivně. Vyšší sociální sebehodnocení extrovertů může však být skutečně důsledkem jejich sociální dovednosti a tudíž kladného přijetí ze strany druhých. Často se předpokládá, že se v jejich sebehodnocení uplatňuje i vliv pozitivní afektivity. Introverti se posuzují zdrženlivěji. Plachost, typická pro introverty, není totožná s nedostatkem sociability. Platí Jungův názor, že introverze není pouze opačným extroverze. Výraznou roli hodnotícího faktoru v sebepojetí

podporuje zjištění, že introverti jemněji diferencují morální hodnocení, a to na interpersonální a zásadovou morálku. Tato diferenciace je pravděpodobně důsledkem jejich bohatšího vnitřního života a schopnosti sebeanalýzy.

2. 7. 4 Vliv pohlaví na sebepojetí

Chlapci udávají vyšší úroveň sebehodnocení, než dívky. Pokud jde o osobnostní vlastnosti, chlapci si oproti dívkám připisují vlastnosti spojené s menší emotivitou, extroverzí, svědomitostí, bývají méně otevření novým zkušenostem a méně přívětiví než dívky. (Blatný, 2001, s. 21 - 49)

3. Metodická část

Během interpretace vybraného souboru se konkrétně zaměřuji na hledání vztahu v oblastech kompozičního uspořádání, barevností, obsahem, formátem.

Kompoziční uspořádání

Je snahou o strukturovanou a organizovanou plochu. Správně uspořádat figury na ploše a rozmístit výtvarné prvky, barvu, linií i plochu. Režírování prostoru v klasickém smyslu je v arteterapii považováno za analogii režírování, strukturování a uspořádávání prostoru vlastního, osobního. Je patrná snaha o docílení dobrého rozmístění, přehlednosti, srozumitelnosti.(Lhotová, 2010, s. 73)

Obtíže s uspořádáním plochy, bývají mnohdy spojeny s bezradností z prázdné plochy před začátkem výtvarné práce, nebo osamostatnění motivu. Obtíže souvisely na jedné straně s jejím zaplněním, nebo ukvapeně dynamické zaplnění celé plochy vypovídající o přeplnění bez vzduchu. Detailní propracovanost některých motivů může být často na úkor míry ostatního prostoru. Produkce pak působí nevyváženě. Může se jednat paralelně o chybný vnitřní řád s nevyváženosti autora. Do určité míry to může souviset s projevem dospívání, jako nepřipravenost pro zvládnutí svobodného rozhodování. Také se často objevuje neúčelná dekorativnost, rámování plochy naznačující přesun dominant na okraj papíru, vyhýbání se středu což souvisí s výtvarnou krizí. Důležité je vytváření úhlopříček v obrázku, pro budování

prostoru, budování reality. Středová kompozice může být metaforou zapouzdření jedince.

Figura

Lidská postava ve výtvarném vyjádření je metaforou Já, přičemž její výtvarný výraz jak v rámci celku, tak ve vztahu k jednotlivým tělesným částem odkazuje na charakter sebeprožívání. Výtvarný výraz tak odráží míru přijetí, stejně tak, jako může být výrazem přání (ze strany subjektu či okolí). Zde je nutné zdůraznit, že čím je dítě mladší, tím více jsou v rámci celého výtvarného vyjádření charakteristiky Já připisovány ostatním postavám a zpočátku i objektům a prostoru (projektivní identifikace). Postupně dochází k jisté diferenciaci a je možné odlišit reprezentace Já a ostatních.
K nedostatkům ve výtvarné produkci v této oblasti dochází především v disproporčním rozvržení, vývojově mladší úrovni provedení, zatuhlost postav, plošnost nebo izolovanost figur. Také může docházet k vyhýbání se zobrazit postavu. Schopnost jak je figura zvládnutá, souvisí s mírou sociální integrity, sebepojetím.

Prostor

V rámci výtvarného vyjádření je možné utvářet prostor pouze na základě vztahů mezi objekty a barevnou kompozicí. Prostorová souvztažnost je základní komponentou odkazující k charakteru dynamické vazby. Z počátku je prostor budován převážně z pohledu vysoce individualizované a emotivně výběrové perspektivy.
V dalším průběhu je významné, Löwenfeldem popisované, vyčlenění dvou zobrazovacích typů. V rámci vizuálních zobrazovacích tendencí je prostorová souvztažnost dále organizována ve smyslu lineární perspektivy a odpovídá spíše senzorické – kognitivní zkušenosti.
Haptické zobrazování pak buduje prostor spíše ve smyslu afektivní perspektivy, kdy meziobjektová souvztažnost je dosahována převážně barevnou kompozicí a odpovídá spíše kontaktní, činnostní - afektivní

zkušenosti. Uspořádání prostorových souvislostí vzhledem k typům perspektiv lze stručně charakterizovat i takto.

Centrální perspektiva je typická překrýváním, okolí je podstatné, maluje se to, co vidíme. Hieratická perspektiva zase hledí na významovou důležitost. Inverzní perspektiva je obrácená. Linie se sbíhají k vnímateli. Ptačí perspektiva je typická nadhledem, naopak žabí perspektiva zase podhledem. Barevná exprese staví tmavší barvy do pozadí a světelná buduje prostor na základě světla.

Barevnost

Je hlavním nosičem emotivního obsahu a současně prostředkem umožňujícím kompoziční vyvážení prostorových vztahů. Způsob jejího užívání se v rámci výtvarného vyjádření v průběhu ontogeneze výrazně mění. Od prvotní preference na základě emotivní výběrovosti přes schematizování a konceptualizaci. Na základě vizuální zkušenosti se vývoj užívání barvy více organizuje a individualizuje mezi devátým a dvanáctým rokem. Od této doby jsou patrné vizuální a haptické tendence. Ve výtvarné produkci si všímáme barevných kombinací, doplňkovosti a nepřítomnosti určité barvy. Hodnotu výtvarné produkce specifikují vlastnosti intenzity, hustoty barvy. Dítě používá barvy dvěma způsoby. Buď napodobuje přírodu, nebo se nechává vést svým nevědomím. Dle R. Davido například extrovertní dítě zpravidla používá velký počet barev. Introvertní dítě zase použije spíše menší množství barev, průměrně jednu až dvě. Velmi často jsou používané studené kombinace zelené, modré a černé, spolu s ušpiněnými odstíny. Tato barevnost vypovídá o vnitřním konfliktu, který může být řešen regresí, negativismem. V období dospívání je paleta spíše chudší. Vyskytují se však i pestré palety, pastelových barev, což může i poukazovat na emoční nezralost, nebo i odlišení se od druhých.

Výtvarný styl

Představuje individuálně specifický charakter výtvarného vyjádření, který odráží individuálně specifickou organizaci afektivních a kognitivních struktur a úroveň rozvoje senzomotoriky. Je možné porovnávat obrázky stejně starých dětí z hlediska vývoje, ale obrázky se sobě nepodobají. Vývoj děti tedy probíhá podobně, ale kresby se liší tvarem, detailem, okolím, postojem, umístěním na papíře. Právě tyto odlišnosti charakterizují různé osobnosti dítěte, což se odráží právě ve výtvarném stylu.

3. 1 Cíle práce

Jedním z hlavních diagnostických směrů v mé skupině bylo porovnání vztahových záležitostí mezi členy skupiny a následný vztah na jejich výtvarnou produkci. Hledání podobnosti obrázků v souvislosti s pozicí ve skupině, zmapování věnované stylizaci, stylizačním schématům autorů.

3. 2 Průběh sběru dat

Sběr výtvarných artefaktů, které jsou podkladem k mé práci, probíhal v sedmém a osmém ročníku Základní školy v Litomyšli. Pocházejí z období od února 2009 do dubna 2010. Data jsou tvořena sedmi artefakty od každého dítěte. Celkem jsem získala kolem devadesáti obrázků.

3. 3 Popis souboru

Zdrojem výtvarných artefaktů bylo patnáct dětí, z čehož bylo sedm dívek a osm chlapců. Jejich věkové rozmezí během celé doby mého působení bylo dvanáct až čtrnáct let. Ve skupině složené z těchto dětí se nevyskytovaly žádné diagnostikované případy. U některých dětí proběhl v rodině rozvod, dvě děti měly nižší intelekt. Děti absolvovaly asi šestnáct vyučovacích hodin pod mým vedením. Ochota dětí poskytnout své obrázky byla stoprocentní.

3. 4 Námět a jeho metodický postup:

První společné setkání jsme zahájili modelováním hlíny na téma „Náš společný ostrov“. Níže uvádím stručný přehled našich společných setkávání.

Náš společný ostrov

Nejdříve si děti vytvořily na stole souvislou plochu z hlíny, která odpovídala velikostí a tvarem jejich společnému ostrovu. Vznikl veliký nerovný plát s různými okraji. Následně se děti měly identifikovat s prvními osadníky ostrova. Každý si odřezal z hliněné plochy určitý kus hlíny a snažil se o to, aby ji neporušil v tloušťce, tvaru a velikosti. Každé dítě tak získalo kus hlíny, který představoval jeho pozemek. Jako osadníci ostrova si museli zapamatovat sousedy na ostrově, pro finální část výtvarné práce.

Další fází bylo vybudování na svém kousku hlíny svoji novou existenci. Vše, co považovaly za důležité, významné ztvárnily na této ploše. Potom, když jejich část ostrova byla pro ně dokončená, musely opět spojit své ostrůvky do jednoho celku. Okraje jednotlivých části nesměly být zdeformované, aby napojení se sousedy vzájemně na sebe navazovalo. Když byl ostrov opět složen do společné plochy, následovala instrukce: společně vytvořit funkční krajinu.

Během celé práce jsem sledovala skupinovou dynamiku, toleranci a spolupráci ve skupině. Již v úvodu bylo znatelné prolomení bariér, vzájemného působení při mačkání a tvarování celé plochy ostrova. Hlína zde byla podnětná pro zmírnění jisté agrese, rozvíjení představivosti, vytváření prostoru pro nadhled jako zázemí pro změnu postojů k sobě i k ostatním.

Zpětně jsem viděla, jak toto téma bylo podnětné v budování vztahu mezi dětmi v pozitivním slova smyslu. Děti, které mají spíše okrajovou pozici ve třídě se více zapojily do společné práce, posílily své sebevědomí. V jiné pozici jsem vnímala i děti, které se vyčleňovaly svojí sebestředností. Více svůj potenciál rozvíjely v soudržnost společenství. Třída působila velice kompaktně. Nebyly, tak znatelné rozdíly pozic dětí ve třídě.

Cílem by jistě bylo, kdyby došlo k transferu toho, co se učily při této aktivitě do oblasti chování, komunikace a vztahu k druhým.

Co nejčastěji ztvárnily hlínou?

Ze čtrnácti dětí nejčetnějšími motivy byly:

Symboly	Dívky	Chlapci
Dům 9	4	5
Přátelé 5	5	0
Plot, zeď 5	1	3
Továrna na jídlo 3	0	3
Brána 3	0	3
Voda 1	1	0
Pole 3	1	2
Obrana letecká, vodní 3	0	3
Potřeby dle koníčků 2	1	1
Rodina 1	1	0
Sebe 1	0	1

Hodnoty uvedené v tabulce značí co je pro děti nezbytné. Rodinu již více nahrazují přátelé, vzniká potřeba chránit a bránit své, movitost má přednost před základním zdrojem života vodou.

Podle V. Lowenfelda je tělesná zkušenost tvarů u dětí důležitější než vizuální vnímání. Výtvarná činnost není jen reprodukováním viděného, ale je především tvořivým procesem.

Je uváděno, že je velice prospěšný dotyk z hlediska emocionálního a intelektuálního. Chemické pochody v těle jedince se mnění když se někoho dotýkáme. Potřeba dotyků, hmatových podnětů, byla odborníky prokázána především u dětí a starých lidí. Modelování s hlínou je velmi vhodný pro stimulování hmatové citlivosti nebo kompenzace zanedbaných deficit hmatových vjemů. Někteří autoři uvádějí, že haptický svět je světem exprese, výrazu i subjektivity. (Šicková, 2002, s. 136-138)

Modelování z hlíny umožňuje na rozdíl od grafického projevu opravy, které nezaznamenaly předešlou podobu tvaru. Díky tomu modelování umožňuje dětem, méně zdatným zažít zážitek úspěchu a posiluje jejich sebehodnocení. Modelování z hlíny je považováno z hlediska psychoanalytického za přiměřené médium na vyjádření vnitřního prožívání, jež může pomoci rekonstruovat a znovu vybudovat nové funkce „já“. Hlína je i mediem, přes něž je indukována regrese. Regresivní pocity se mohou přes tento tvárný materiál znovu zpracovat, propracovat, zničit.(Šicková, 2002, s. 142-143)

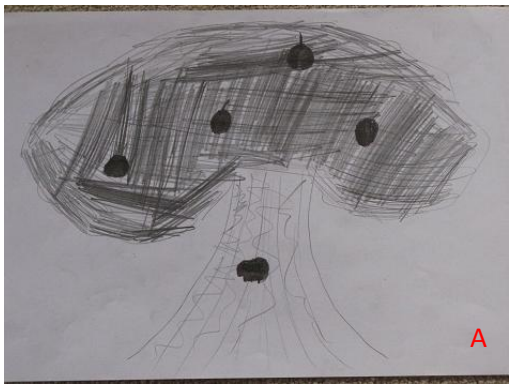
Kresba stromu

Děti měly na formát A4 znázornit kresbu jakéhokoli ovocného stromu. Kresba stromu je na symbolické úrovni kresbou sebe samého. Jednotlivé rysy kresby mohou být výrazem různých vrstev osobnosti, proto je interpretace těžká. V kresbě vlevo má vztah k introverzi, minulosti, návratu, vztah k matce. Vpravo je směr k budoucnosti, nahoře je spjat s vědomím, dole s nevědomím, pudovostí, se zakořeněním. Dítě nakreslí strom, který nejvíce reflektuje jeho city. Kmen reprezentuje city a vnitřní sílu, podobně jako to u postavy představuje trup. Díry a každé poškození v kmeni může reprezentovat zažitá traumata. Čím výš na kmeni se nalézá, tím kratší doba od něj uplynula. Větve a jejich struktura jsou asociovány se schopností vytěžit pro sebe z okolí uspokojení. Dobře organizované a tvarované větve jsou znakem flexibility. Větve vyjadřují, jak subjekt dokáže uplatnit svou osobnost ve vztahu k okolí. Kořeny reprezentují pudové stránky osobnosti a indikují stabilitu nebo labilitu osobnosti. Pokud se zužují do země, reflektují dobrý kontakt s realitou a pozitivní vývoj. Kořeny, které jsou viditelné přes půdu, mohou indikovat psychózu nebo organické poškození mozku. (Šicková, 2002, s. 106) Test stromu – Baum Test -sestavili přibližně ve stejné době J.N. Buck a K. Koch.

Některé kresby, které děti kreslily působí různorodě. Umístění stromů bylo převážně centrální, asi dva případy mírně vlevo (B). Formát A4 vertikálně volilo devět dětí, horizontálně šest. Většina produkce má stromy umístěné na

základní lince, kterou je spodní okraj papíru se zaplněním celého prostoru, tři případy mají přesahující horní okraje (B, C) interpretované např. jako nevyzrálost, neadekvátní cíle. Asi polovina produkce vykazuje energickou kresbu se silným přítlakem (A), ve zbylých je patrná jemnost, citlivost (B). Srdce stromu je asi jen u 3 jedinců zvládnuto, což bývá spojováno s přechodem mezi dětstvím a dospělostí. (B) U části kreseb je také patrný důraz na dekorativní detail (A, C), což může být i projev recese.

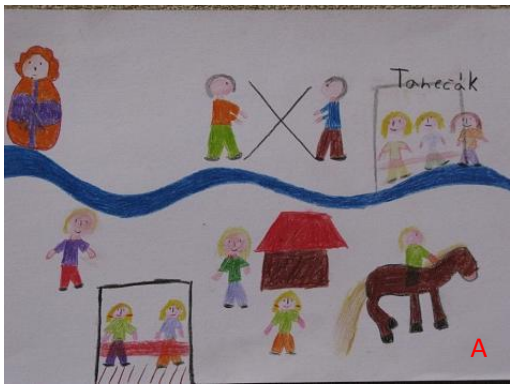
Tento námět jsem volila jako doplňující. Nepřísluší mi vzniklé výtvarné artefakty interpretovat, pouze mohu vytvořit domněnky. Uvádím několik příkladů, kde jsou patrné určité znaky uvedené výše.

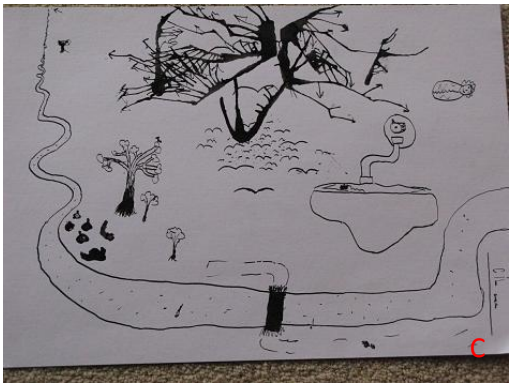


Čára života

Děti měly za úkol nakreslit, nebo namalovat svou čáru životem a zaznamenat na ni situace a konkrétní momenty, které pro ně byly důležité. Čára mohla mít jakýkoli tvar, mohly použít malý nebo velký papír. Děti mohly zaznamenávat významné osoby, které ovlivnily jejich život, oblíbené činnosti, pohled do budoucnosti, vlastní pojetí osobnostního vývoje.

Soubor dat tvořilo 15 kreseb čar života. Většina čar života měla podobu křivky, meandru (A) až na pár případů, kde důležité okamžiky svého života uspořádaly do kolonek, tabulek nebo jako obrázek staticky zaznamenávající „tady a teď“(B). Formát, který používaly byl A4. Mnohdy tuto plochu nevyužily celou, jen dvě děti potřebovaly větší formát. Jiné dvě děti měly vnitřní problém s tímto námětem. Rozpracované je vracely (C).





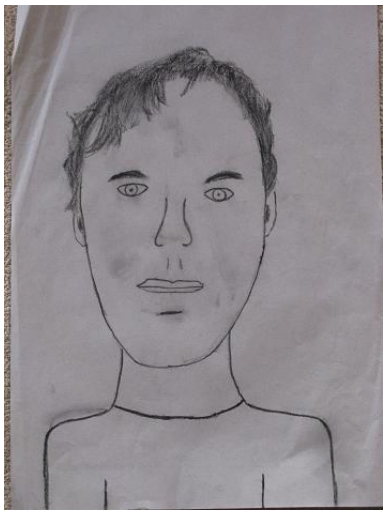
Portrét – kresba, malba

Před začátkem byly děti seznámeny s proporcemi lidského obličeje a způsobem jak jej lze zobrazit en face, profil, atd.. Původně můj záměr byl vytvářet s dětmi kresby uhlovou reservou, která bývá používána při zpracování tématu imaginárního portrétu. Tato technika má terapeutické využití vycházející z abreaktivního a projektivního potenciálu. Téma dává prostor pro projekci, zpravidla idealizovanou představu o sobě samém, nebo naopak korekce takové představy, což vede k reflexi nepravých iluzí. (Perout, 2009)

Bohužel prostor, ve kterém jsme pracovali nebyl ideální pro tuto techniku. O nevhodnosti jsem byla přesvědčena paní učitelkou, která byla veškerému mému působení přítomna. Z těchto důvodů, jsem musela zvolit klasickou kresbu uhlem.

Děti měly k dispozici pro kontrolu zrcátka, aby lépe objevily proporční nebo kompoziční vybočení. Některé děti tuto techniku a téma uvítaly, zároveň se našly děti, které doslova bojovaly se zobrazením sebe. Často i přes kontrolu zrcátkem, proporce neodpovídaly skutečnosti, objevovalo se časté gumování detailů (oči, nos). Práce působily umazaně, přítlak na uhel byl stejný. Nevznikala příliš dynamická kresba, která postrádala stínování. Práce se zdrojem světla byla patrná snad jen v jednom případě. Otázkou je, do jaké míry jsou děti výtvarně poučeny. V každém případě je zřejmá nejistota dětí při užití této techniky. Měla jsem dojem, že námět nebývá často zahrnut do plánů výtvarné výchovy.

S výslednými portréty jsme pracovali také skupinovou formou. Z vystavených kresebných portrétů děti měly za úkol vyhledat podobné dvojice. Svůj výběr pak ostatním zdůvodnily. Moje pozornost se také soustředila, zda vzniká nějaká paralela mezi podobností portrétů a vzájemnými vztahy ve skupině.. Níže uvádím alespoň dva příklady kresebných portrétů, které děti přiřadily k sobě na základě výtvarné podobnosti.



Informace, kterou jsem získala z výtvarné produkce, bohužel vyvrátila možnou souvislost podobnosti mezi vzájemnými vztahy a výtvarnou produkci. Pouze v jednom případě se vyskytla shoda mezi úzkým vtahem autorů a podobností jejich výtvarné produkce.

Portrét obecně je jakýmsi prostorem, v němž dochází ke spojení vnitřních a vnějších dispozic. Obličej je důležitý prvek postavy. Někdy má správné proporce, jindy bývá obrovský, zejména u velmi malých dětí. U starších dětí jsou „velké hlavy“ patologickým příznakem. S malými hlavami se setkáváme

nejčastěji na obrázcích dětí depresivních a těch, které mají sklon nepřikládat důležitost vlastní osobě a trpí pocitem méně cennosti. Hlava centrum „já“ také mnohé napovídá prostřednictvím prvků, které k ní náleží.

Jednotlivé části portrétu lze interpretovat dle R. Davido takto:
Nos je ekvivalent falického symbolu. Když je zdeformovaný, poukazuje na sexuální problémy. Oči vypovídají o subjektu i o jeho vidění světa. Obočí rozježené můžeme často vidět na obrázcích primitivních nebo agresivních dětí. Vlasy často představují sexuální atribut a na obrázcích dětí s narcistickými sklony bývají načesané a kudrnaté. Uši velké kreslí děti, které touží po vědění. Děti, které špatně slyší, je někdy kreslí obrovské. Tam kde chybí ústa, lze přemýšlet o možném sexuálním konfliktu nebo problémy ve vztazích. Také tento znak může vypovídat o dítěti, které doma postrádá vlídné chování. Agresivita je spojována s otevřenými ústy plných zubů, jazyk se sexuálním problémem. Zavřená ústa bývají znázorněna u dětí s napětím. Brada zdůrazňuje mužnost. Velmi zdůrazněná brada může být interpretována jako agresivní prvek. Velmi agresivní děti někdy kreslí postavu z profilu. Ruce, které jsou dobře vyznačené, vyjadřují sociabilitu. Někdy ruce chybí. Bývá to, když má dítě problémy masturbace nebo delikvence. Paže odtažené od těla jsou znakem sociability. Vynechání paží může souviset s masturbací. Nohy bývají ohnuté u křehčích, depresivnějších jedinců.(Davido, 2001, s. 54 – 55)

Začarovaná rodina

Je projektivní metoda, stimuluje symbolické zpracování prožitků a postojů k vlastní rodině. Proměnu členů rodiny lze chápat jako určitou symboliku, jejíž význam je zašifrován a dítě si jej nemusí uvědomovat. Tímto způsobem je dítě schopné sdělit informaci, kterou by jinak vyjádřit nedovedlo. Na vědomé úrovni obvykle převáží pozitivní složka postoje a negativní emoce jsou potlačeny.

Dle Vágnerové je způsob zobrazení jednotlivých členů rodiny podmíněn vývojem dítěte. Své preference mění v závislosti na rozvoji svých kognitivních schopností a emoční zralosti. Zvláště ilustrativní je posun v preferovaných symbolech, použitých pro sourozence. Mladší chlapci své sourozence obvykle kreslí jako psa, zajíce, králíka či slona, zatímco starší používají nejčastěji symbol prasete. Je nezbytné dostatečné vysvětlení a nedávat prostor pro vlastní soudy interpretujícího k promítání se do kresby.

Symbolické zobrazení lze hodnotit na základě různých vlastností a vztahů.
-Psychické vlastnosti a projevy chování jsou používány v reprodukcích dětí. Těmito příklady mohou být např. (sestra - včelka je ostrá, přímá, bratr - prase, je nepořádný,…).
-Další časté zpodobnění je na základě vnějších, viditelných vztahů a znaků. (tatínek – medvěd, je velký, atd.).
-Osobní vztahy ovlivňující ztvárnění. (maminka - včelka, stará se o všechny…).
Nejčastější inspirací pro děti byla zvířata. Lze usuzovat, že jsou pro děti velice blízké svým významem dle vnější a vnitřní podobnosti. Vzhledem k tomu, že se jedná o živé bytosti, snadno se k nim vztahují emoce, dobře hledají souvislosti jejich vlastností a chování s lidmi.

Nejčastějšími symboly byly:

Symboly	Dívky	Chlapci
Medvěd5	4	1
Prase5	2	3
Papoušek4	1	3
Slon4	2	2
Beruška4	3	1
Osel3	0	3
Králík3	2	1
Tučňák3	1	2
Gepard3	1	2
Pes2	2	0
Kočka2	1	1

Symboly, které byly zastoupeny pouze jednou byly: ryba, opice, kačena, kůň, včela, kozoroh, motýl, beran, kráva, krokodýl, žirafa, skunk, kozel, slepice, čáp.

Dívčími symboly byly spíše beruška, pes, medvěd. Chlapeckými symboly byly spíše osel, gepard, papoušek. Symboly vlastních autoru byly často sebekritické. Okolní prostředí kresby je čitelné pouze v jedné práci. Dotváří celkový dojem o rodině. Většina rodin byla bez prostorových vazeb, často v jedné řadě, neobjevoval se profil. Výčet osob je často na lince zleva doprava, což může mít souvislosti s kulturou písma. Znevážení člena rodiny jsem zaznamenala v pěti případech.

Koláž – rodina, můj svět

Mezi výtvarně technickými prostředky preferuje rožnovská arteterapie koláže. Předností této techniky je, že nepředpokládá výtvarně poučeného jedince. Arteterapie odkrývá významový rozměr koláže, jenž se stává srozumitelným tím, že volné seskupování výstřižků v ploše je podle výtvarného záměru

založeno na multiplicitě vidění skutečnosti. Obrázek může být znovu skládán podle nového pořádku. Novou skladbou, deformací předešlého, získává skutečnost nový řád a s ním se objevuje i nový pohled na realitu. Ve výsledném artefaktu se může prolínat více obrazů. Otevírá se tak iluzivní prostor. V koláži lze dále vnímat dynamický prvek, který má formu iluzivního pohybu.

Rozpory obsažené v koláži učí jedince hledět na sebe z různých pozic a nutí zpracovat větší počet zkušeností. Symbolickým seskupením různých obsahů i forem může koláž prolamovat prostor pro nové myšlenky. Dále podněcuje k tvůrčímu uvolnění, nahodilosti. (Lhotová, 2010, s. 62 - 63)

Vystřižený, kresbu či malbu nahrazující symbol může pomoci zmírnit technickou nedokonalost nepoučeného. Nevznikají zábrany z důvodu tvarově náročného námětu. Díky tomu může být dosaženo výtvarného posunu a může být podpořen zájem o výtvarné aktivity, které bývají právě v období výtvarné krize, tak podnětné.

Ukázky koláží uvádím v následující kazuistice.

4. Vybrané Kazuistiky

4. 1 Petra

Ještě než začala moje první hodina, kde jsem působila, poznala jsem, že Petra patří mezi děti, ke kterým se soustředí zájem většiny spolužáků. Usoudila jsem tak, podle chvilky, kdy jsem se připravovala na naši společnou hodinu. Kolem Petry se vytvářel hlouček dětí, mezi nimiž působila jako silná osobnost, která se dokáže prosadit svou osobní autoritou. Nebylo tomu jinak i při ostatních hodinách. Petra byla dívka, se kterou se mnozí identifikovali, chtěli být v její blízkosti. Podobnou pozici zastává její nejlepší kamarádka Eliška. Rozdíl mezi nimi bych spatřovala v širším rozsahu znalostí Elišky. Petra byla spíše dobrou společnicí, se kterou byla uvolněná zábava. Což jsem v této věkové skupině vnímala jako větší atraktivitu pro druhé.

Když tato třída byla v šesté třídě, tedy rok před mým působením, proběhlo zde sociometrické šetření vzájemných vztahů. Petra byla ostatními spolužáky

hodnocena ve většině případů kladně, jako *vtipná, veselá, kamarádská*. Byla také zvolena jako předsedkyně třídy. Prospěchem patří mezi průměrné žáky.
Rodina, ve které Petra vyrůstá, byla vždy neúplná. Svého otce nepoznala. Opustil je velice brzy a nikdy se nestýkali. Petra nemá žádné sourozence, je jedináček.
Ve třídě zaujímá pozici vůdce.

Do horské krajiny, zastřené do mlžného oparu, Petra umístila svoji rodinu s přáteli. Nejdominantnější prvek koláže je šedý mobilní telefon, který zastupuje nejlepší kamarádku Elišku. V levém dolním okraji vystupuje z formátu skupinka čtyř mladých lidí. Pouze dva z nich jsou viditelní. O pozici ostatních nám dávají tušit pouze nohy, tělo je ustřižené. Zastupují kamarády Petry. V horní části koláže, žena v plavkách představuje tetu. Vpravo od ní jsou dvě děti sestřenice a bratránek, řazené nad sebou. Dominantní žena ve světlezelené mikině je maminka. Černobílá hlava Edit Piaf na horizontu je babička, pod ní je děda, opět černobílý a na identifikačním místě je samotná Petra.
Krajinu v mlze, kterou zahalil mlžný opar tak, že ji můžeme jen tušit. Není příliš zřetelná, je nejasná, to jistě souvisí s tím, jak Petra vnímá realitu. Všechny postavy umístěné na identifikační straně koláže jsou černobílé. Což naznačuje na Petřinu emoční kontrolu, snaží se vše pochopit rozumem. Petra i babička hledí obdivně stejným směrem mimo koláž, obě se drží za bradu, nemají celé tělo. Co, nebo koho obdivují?

Jak jsem uvedla již výše, dominantou této koláže je otevřený mobilní telefon, umístěný úhlopříčně, zleva doprava vztahující se k matce, otevírá se k ní. Může souviset se spojením, kontaktem s minulostí (otcem)?

Matka padá na pravou stranu stejně jako dědeček, je nezakotvená v realitě. Jediná je oblečená, jako by ji byla zima. Je její postoj, kde má ruce v bok či kapsách možné sledovat v jejím reálném životě? Barevnost matky by mohla vypovídat o jisté obraně.

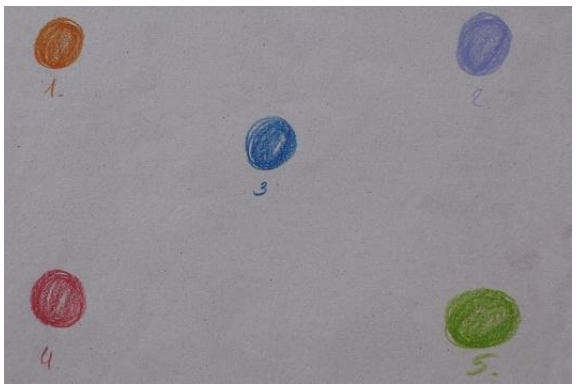
Osobní vztahy se spolužáky jsou pro Petru jistě důležité, nezapomněla je tedy zahrnout do koláže. Přesto mezi tímto kolektivem a Petrou nevzniká žádná interakce.

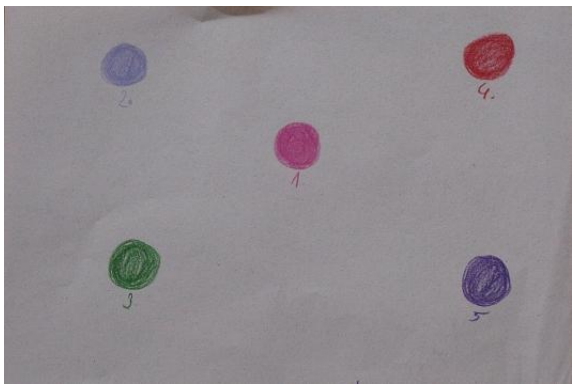
Petra dle mého názoru se výtvarně ztvárnila ve dvou zcela odlišných věkových stadiích. Vnímám zde dvojí věk. Na malbě působí starším dojmem, než na kresbě. V obou případech je patrné výrazné oddělení krku od těla.

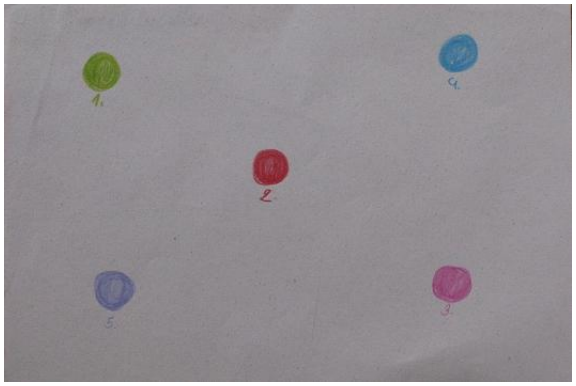
Barevnost malby portrétu, kde je dominance černé a modré, by mohla předložit otázku, jestli se Petra neměla narodit jako kluk? Vlasy na malbě jsou malované špínou. Je to spíše introvertní malba.

Petra se více identifikovala s uhlovou kresbou, kde spatřovala svoji podobnost. Kresbu mohla snáz ovlivnit, pracovala sebejistěji.

Při malbě se snažila o konečné kresebné korekce detailů.







Všechna KTC jsou umístěna na šíři papíru. Kolečka jsou spíš drobnější. Otcovská autorita je zde pravděpodobně protějškově zástupná. Na vztahové straně je častá barevnost zelené a valérů modré. Mohlo by se jednat o oidipovský komplex. Tato barevnost také naznačuje, že se Petra neprosazuje zviditelněním, což je v rozporu s její rolí ve třídě a má tendence znevažovat druhé.

Vzhledem k červenozelené barevnosti na identifikační straně KTC je možné spatřovat Petřinu velkou energii spojenou s tenzí. Měla by si dávat pozor na velký výdej energie ve vztahu k druhým.

Na identifikační straně se také často opakuje barevná kombinace fialové a zelené jako prezentace dvojího věku, podobně jako v portrétech.

4. 2 Eliška

Společně s Petrou zastávaly podobnou pozici ve třídě. Eliška byla také dominantní a společenská, prokazující empatii k druhým. Třídním kolektivem byla v sociometrickém testu hodnocena ve všech případech pozitivně jako

kamarádská, chytrá, sympatická a pomáhající. S prospěchem neměla nikdy problém, byla řazena mezi premianty.

Eliška pochází z rodiny, kde se rodiče rozešli. Otec od rodiny odešel, nyní má jinou partnerku. Maminka je velice obětavá, žije bez partnera. Eliška má staršího bratra, se kterým má údajně dobrý vztah. Při volbě dalšího vzdělání, bylo pro otce důležité, aby Eliška nastoupila na školu, která nebude finančně zatěžující, bez ohledu na úroveň školy. Eliška je velice inteligentní a s tímto rozhodnutím nesouhlasila, stejně jako její matka. Mezi rodiči občas panují neshody.

Pozici Beta vzhledem ke skupině by Eliška mohla zastávat.

Na identifikačním místě je sedící mužská postava. Představuje tatínka. Žena v oranžové bundě je maminka. V její blízkosti se prezentuje Eliška jako postava otočená zády, která.kreslí portrét. Jediný bratr je n ve třech podobách jako chlapec s počítače, cyklista sjíždějící ze střechy a velbloud. V levém horním kraji je ležící dívka s počítačem. Je to nejlepší kamarádka Petra.

Dominantou této zimní krajiny je zasněžená chalupa. Chalupa je umístěna centrálně se dvěma komíny, ze kterých se nekouří. V chalupě není teplo domova. Kolem je sněhová bariéra, bez přístupové cesty, budí dojem neobydlenosti. Vypovídá o nefunkční rodině.

Bratr je hned v několika provedení, zřejmě je pro Elišku důležitý. Ze střechy chalupy sjíždí jako cyklista, dále jako velbloud a student co drží notebook. Jsou zde patrné falické symboly (tužky), a oralita (jízdní kolo).

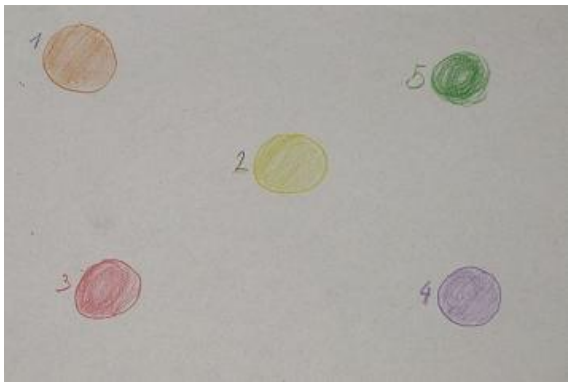
Eliška na koláži nastavuje záda, popírá se. Je zapouzdřená v geometrickém ohraničení, nechce narušit osobní prostor? Je rozpůlená. Neví, co si má myslet? Kreslí portrét dívky, která možná svádí uhrančivým pohledem a výraznými rty,zároveň má mrtvolnou barvu. Portrét je jako zástupná forma za sebe?

Všichni na koláži jsou zaneprázdněni, bez vzájemného kontaktu. Bratr jediný se natáčí směrem k Elišce.

Matka a otec Elišky telefonují, jsou izolovaní

Uhlová kresba Elišky je jistá, ohraničující. Jsou zde dominantní obrysy ploch. Vlasy jsou ztvárněny ostře. Obličej je posazen na široký krk. Celkově na mně působí geometricky.

Malba je umístěna na příliš malý formát. Je zřejmé, že Elišce nestačil. Portrét působí rozbitě s jemnou, vzájemně přecházející barevností. Jasná ohraničenost, která je patrná v kresbě se zde vytrácí. Eliška je spíše grafický typ, než malířský.



Eliška má KTC jemné barevnosti, mnohdy jsou kolečka ohraničená výraznější linkou. Z celé série KTC je asi polovina vytvořena nedbalým rukopisem, s prostupující podkladovou bílou, která interpretačně naznačuje jistou manipulační, ale kultivovanou dominanci v kolektivu.

Často se v horním pásu objevuje barevnost žluté spojená se snahou a vůlí racionálního vyřešení osobního problému, který by se mohl týkat rodinné situace. K tomuto předpokladu může také naznačovat barevnost hnědé a světle zelené, která se objevuje v celé sérii KTC, jako závislost na původní rodině.

Snaha uplatnit se na „dětském hřišti" dle rožnovské interpretace je spojována s barevností oranžové a zelené.

KTC naznačují, dvojí věk na identifikační straně v barevnosti fialové a zelené. Eliška dle mého názoru působí starším dojmem, než ostatní spolužáci. K tomuto dojmu napomáhá také její fyzická podoba a kultivovaná komunikace. Emočně se možná prezentuje starší, než skutečně je.

V rodinné koláži se Eliška zpodobnila jako rozpůlená, rozštěpená. Z oranžové a fialové barevnosti KTC je patrná ambivalence. V jaké oblasti má Eliška zmatek?

4. 3 Martina

Ve skupině je vždy mnoho členů, kterých si hned nepovšimneme. Ztotožňují se s vedoucím skupiny, ale neprojevují se výrazně, spíše se přizpůsobují. Mezi ně by mohla patřit Martina.

Spolužáci ji ohodnotili jako *tichou, nevýraznou, někdy se nezapojující do dění třídy*. Martina si vytvořila kamarádské pouto s jednou spolužačkou, s kterou také sedí v lavici. Je introvertně založená.

Rodiče Martiny jsou rozvedení, tatínek přestal jezdit za dětmi. Martina má starší sestru, se kterou si velice rozumí. Maminka po čase si našla přítele. V současné době Martina je už vyčleněna z třídního kolektivu. Ukončila školní docházku v osmé třídě, protože byla starší než vrstevníci. Během nynějšího středoškolského studia pobývá na internátě, kde se podle informací zdržuje i během víkendu. Ke své mamince nejezdí. Pokud není na internátu přebývá u své sestry, která se osamostatnila a žije s přítelem.

Na této koláži je Martina umístěna v pravém dolním rohu. Žena v oranžové mikině je maminka. Dívka pracující s notebookem je starší sestra a na levé straně koláže je otec.

Martiny rodinná koláž je zasazena do horské krajiny. Sebe umístila na identifikační místo. Hieratický typ perspektivy, je patrný na této koláži. Martina je úzkostně nejmenší. Velikost je určována významem. Její oblečení

je v symptomatické barvě caput mortum. Hledí jiným směrem, než ostatní. Výraz, který je na této koláži, je velice podoben jejímu skutečnému výrazu, vážnému až úzkostnému.

Nad Martinou se tyčí její maminka, působící sebejistě. Stojí v ledovcovém jezeře. Vztahově se od Martiny distancuje, nepoutá ji k sobě. Je oblečená v oranžové mikině, což může vypovídat o emoční nezralosti.

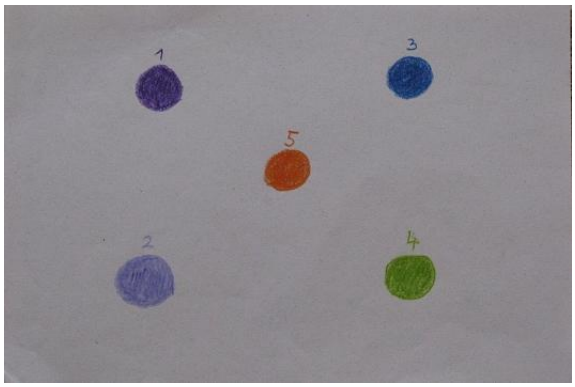
Ve středu koláže je nejdominantnější starší sestra, která je oblečena spíše v bílé. I notebook je této barvy. V rožnovské barevnosti bychom mohli mluvit o souhlasném jednání sestry v souladu s Martinou, která s ní může částečně manipulovat.

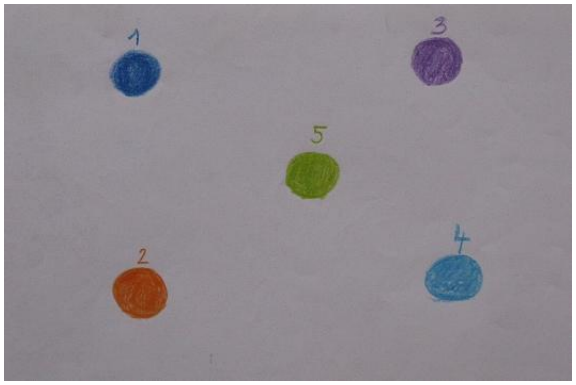
Otec stojí nejdále od Martiny s rukama v kapsách. Tváří se nezúčastněně.

U tvorby Martiny je důležitá, kresba.

Malba je tvořena studenými barvami zejména modrou a černou. Může naznačovat vnitřní konflikt, který by mohl být řešen regresí, negativismem. Gesta obličeje v malovaném portrétu jsou méně napjatá než v kresbě. Je zde patrný rozdíl mezi malovaným portrétem Petry a portréty výše zmiňovaných dívek. U Petry je práce s barvou plošná, až ilustrativní. Naopak dívky nechávaly více prostor náhodě, pracovaly s rozpíjením barev, nebo s mokrým podkladem. Abreaktivní a gestické zásahy by jistě přispěli ke spontánnosti

výtvarného projevu Martiny, jehož podtextem by mohl být neprožitkový artefakt.





Všechny KTC jsou umístěná na šířku papíru. Je zde patrná emoční absence otce. Mateřská autorita je spíše v horním pásu - rovině přání. Celková barevnost je chladná. Nejčastěji se objevují valéry modré až fialové. Vypovídají o introvertním, uzavřeném typu osobnosti. Opakovaně na všech KTC můžeme vidět kombinaci oranžové a světle zelené jako snahu uplatnit se na „dětském hřišti" takto interpretované v rožnovské arteterapii.

Identifikační strana bývá obsazována zelenomodrou barevností, což se může jednat o příznaky oslabené energie, úzkosti, uzavřenost. Pro Martinu je důležitá otázka sourozenecká objevující se v opakované barevnosti oranžové. Řeší sourozenecké vztahy.

4. 4 Martin

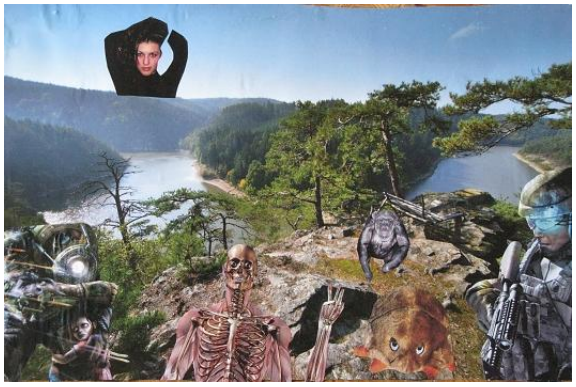
Nastoupil do třídy z jiné školy, s posudkem žáka. problémového chování. Během školní docházky na současnou školu se Martin projevoval jako dítě, co neustále vyrušuje, je neklidné. Často si učitelé stěžovali na Martinovi nepřiměřené komentáře, spojené s drzostí, údajně si vymýšlel a lhal. U Martina nebyla diagnostikována žádná porucha.

V kolektivu se Martin projevoval individuálně, s ostatními špatně navazoval kontakt. Byla patrná častá slovní agrese ke spolužákům. Za své nepřiměřené a často drzé komentáře k učitelům si získával mezi spolužáky určitou pozici „provokatéra".

Mnohdy během nějaké třídní aktivity se mu podařilo snahu třídy narušit. Třída se od něho distancovala. V hodnocení třídou byl Martin viděn spolužáky jako *vychloubavý, ten co se rád předvádí, snaží se zapadnout, ale nejde mu to*. Některé děti ho nesnášely, charakterizovaly ho jako *malé dítě, co otravuje*. Prospěch Martina je průměrný až podprůměrný. Z velké míry ovlivněn výchovnými problémy.

Rodina Martina by se dala specifikovat jako nespolupracující. Rodiče se rozešli a o Martina a jeho sourozence se rozdělili. Martin zůstal u otce a zbývající bratr a sestra žili s matkou. Po čase si otec našel přítelkyni a Martin jim začal překážet. Odešel tedy k matce, ale stále se chtěl vrátit k otci. Matka o Martina nejevila zájem. Údajně zařizovala vyšetření v SPPP, které by napomohlo k tomu, aby se Martin musel vrátit k otci. Což se nikdy nepovedlo. Stávalo se velice často, že při návštěvě u otce si maminka Martina nevyzvedávala. Vzhledem k tomu, že otec bydlel daleko, nechodil Martin delší dobu do školy. Postupem doby maminka měla nového partnera, se kterým měla dítě.

V současné době maminka žije sama a spolupracuje se školou. Martin se z pozice „černé ovce" třídy posunul do pozice, kterou ostatní akceptují. S ostatními začíná spolupracovat.



Rodina, kterou Martin na této koláži vytvořil je rozložena převážně v prvním plánu. Na identifikačním místě je zobrazen strejda jako voják. Plyšové zvíře je mladší sestra, opice nad ním mladší bratr. Kostlivec se zdviženou rukou je otec, levý spodní okraj je zaplněn robotem s holčičkou, představující druhého strejdu se sestřenicí. Nad všemi v úrovni horizontu je Martinova matka. Martin, zde není zobrazen.

Martinova koláž na mne působí útočným dojmem. Rodina je rozmístěna na spodní okraj koláže, vytváří kulisu.

Všechny postavy jsou zastoupeny nějakou nereálnou postavou. Pouze matka je současná. Koláž trochu připomíná pravěký obraz naznačující sociální regres s rizikem sociální patologie.

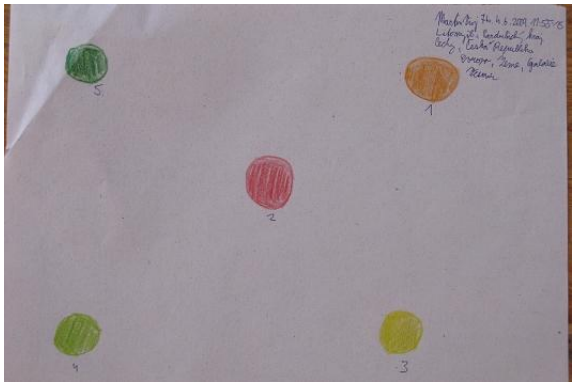
Matka je zobrazena v úrovni horizontu, oblečená v černé. Je z velké části ustřižena bez dlaní. Martin zřejmě pociťuje ke své matce nepřátelství. Matka je bez interakce s okolím. Podobný postoj zřejmě zaujímá i k otci, kterého svlékl z kůže.

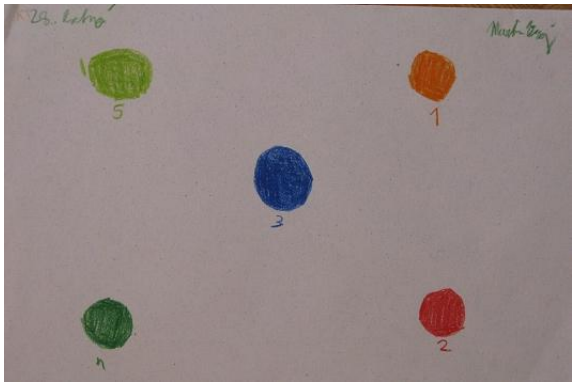
Je zde patrná agrese v podobě vojáka se zbraní, robota, kostlivce.

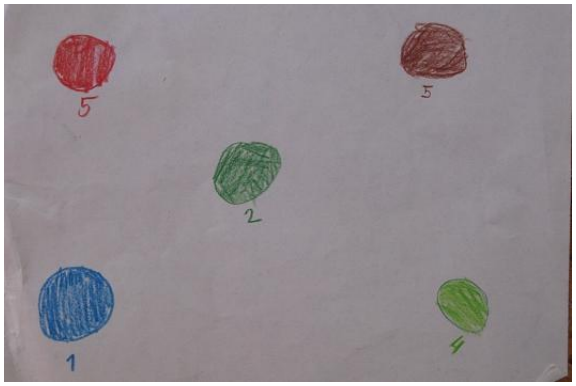
Martin se do koláže neumístil. Nechce patřit do rodiny?

Martina uhlová kresba, stejně jako malba portrétu bavila. Během dokončovacích úprav se mu rozlila tuš a už nechtěl pracovat. Kresbu začernil více, než chtěl a byl opět nespokojen.

Portrét je umístěn spíše v horní části formátu. Linka je mírně roztřesená. Je zde patrná agrese v ostrosti ramen. V obličejové části v obou případech je obsažena skvrna. Může být spojena s negativismem?







Všechna KTC jsou umístěna na šířku papíru. Je zde patrná emoční absence, či oslabení vztahu ze strany matky. V rovině vztahové se objevuje rivalita, soutěživost v zelené. Na horním pásu KTC je zelená s oranžovou. V rožnovské arteterapii je tato barevnost interpretována jako snaha uplatnit se na „dětském hřišti“, řeší sourozenecké vztahy. K opakovanému výskytu neurotické zeléné a modré je připisován možný oidipovský komplex. Barevnost červené a zelené může být interpretována jako aktivita spojená s tenzí.

Významná je opakovaná červená, posléze i hnědá, která z ní vychází. Jako prvek energie, agrese až rozpálenosti či vzteku. Martinova osobnostní nezralost spojená se světle zelenou je patrná na většině KTC. Perspektivní tenze v zelené se ukazuje na posledních KTC.

5. Závěr

V této bakalářské práci jsem se věnovala skupinové výtvarné tvorbě dětí. Cílem bylo zjistit, do jaké míry vztahové záležitosti ve skupině ovlivňují výtvarnou produkci jedince.

Z počtu patnácti dětí, s kterými jsem pracovala na výtvarných tématech odrážejících osobní autentičnost a skupinovou interakci, jsem vyčlenila vzorek čtyř dětí. Tento výběr se opíral o sociometrickou charakteristiku rolí ve skupině dle R. Schindlera.

Vůdčí roli, kterou zaujímala Petra, nese možný předpoklad extrovertní výtvarné tvorby. Při interpretaci však docházelo k mnoha nesourodým zjištěním. Výtvarná produkce Petry zaznamenávala spíše chladnou barevnost, která by mohla být charakteristická pro introvertně zaměřenou osobu. Bezkontaktní vztah se spolužáky uvedený například v rodinné koláži, je v rozporu s touto rolí i její možný emoční blok by jistě bránil k získání této privilegované pozice.

Na produkcích KTC je také patrné, že se Petra neprosazuje zviditelněním a osobnostní dominancí a je možné interpretačně vidět znevažování druhých. Proto si lze položit otázku, do jaké míry je v této vůdčí roli autentická? Zda není v této pozici díky vnímání druhých v souvislosti se vztahem s její nejlepší kamarádkou Eliškou, která zaujímá druhou výraznější roli ve skupině. Mohla by to být podoba homoerotické symbiózy, která je časem hledání vlastní identity? Pozitivním vývojem by jistě byla patrná fialová barva v produkci v souvislosti s přípravnou fází na zralý vztah.

Druhou formující rolí ve skupině byla Eliška, považovaná spíše za dominantního experta, která většinou ví jak řešit problémy, ale spolužákům nenutí svoji pomoc.

Její sebepojetí odrážející se ve výtvarné produkci je ovlivněno rodinnou atmosférou, která je v současné době pro Elišku dezorientující, brzdí ji.
Práce s barvou spíše odpovídá introvertně zaměřené osobě, která používá jemnou barevnost.
V KTC můžeme vidět kultivovanou dominanci a zároveň možnou ambivalenci, spojenou s nejistotou. Je zde také patrná racionální poloha Elišky, která by naopak mohla být prospěšná.
Z celého souboru pociťuji nejistotu, váhavost, což neodpovídá charakteristice typické pro tuto roli. Zároveň je patrný jistý vůdčí potenciál, který se ale nerealizuje zřetelně. Eliška je dle mého názoru na pomyslné hranici mezi svoji výtvarnou podobou a rolí ve skupině.
Martina je třetí dívkou z výběrové kazuistiky, která je řádovým členem, jenž se nechává vést. V její výtvarné produkci převažují barevností spíše chladné, vypovídající o introvertním, uzavřeném typu osobnosti. Ve všech produkcích je jistá úzkost, až oslabená energie, například v perspektivním zobrazení v rodinné koláži a výtvarném zpracování autoportrétu. Potřebuje vedle sebe osobu, která by ji dodávala jistotu. Výtvarná produkce Martiny odpovídá okrajové roli v třídním kolektivu.
V roli „černé ovce“ se prezentuje Martin. Tato pozice je spojena převážně s negativním postojem vůči němu. Martin, dle rodinné anamnézy byl vyčleňován, neměl jisté místo v rodinném prostředí. Tato zkušenost ovlivňuje souvislost s rolí ve třídě a zároveň jeho výtvarnou produkcí. V rodinné koláži se zcela odsunul, podobně jako v třídním kolektivu. Případná negace druhých k Martinovi by mohla vést k jisté agresi. V jednotlivých detailech výtvarných artefaktů je patrná. V rodinné koláži je naznačen Martinův sociální regres a útočnost ve ztvárnění rodinných příslušníků. Autoportréty mají prvek negativismu vyjádřených ve skvrnách.
Lze tedy ukázat, že podoba skupinové či vrstevnické konformity, ve dvou případech ze čtyř překrývá osobnostní autenticitu. To ve výsledku vytváří rozpor ve vidění a hodnocení ve skupině a podobou, která vychází z interpretací. Tyto dva pohledy se nekryjí.

Získané informace z celé výtvarné řady by mohly pomoci k autentičtějšímu pohledu dětí na sebe.samé a k přirozenému rozvíjení individuálních dispozic. Kazuistiky mohou být vodítkem, či cestou jak zpřehlednit a zachytit nejrůznější skupinové vztahy a přiblížit se porozumění skupinové konformity.

6. Literatura:

Babyradová, H.: Symbol v dětském výtvarném projevu, Brno, 2004.

Blatný, M., kol.: Psychologie osobnosti, Grada, 2010.

Blatný, M.: Sebepojetí v osobnostním kontextu, Brno, 2001.

Campbellová, J.: Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi, Portál, Praha, 1998.

Davido, R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte, Portál, Praha, 2001.

Hazuková, H. Šamšula, P.: Didaktika výtvarné výchovy, Praha: PdF UK, 1991.

Chlup O., Mišurcová V., Opravilová E.: Kresba dítěte. Praha 1964.

Jankovič, A.: Vnímání barev, Diplomová práce, PdF UK, 2003.

Kratochvíl, S.: Skupinová psychoterapie v praxi, 2005.

Kyzour, M.: přednáška k předmětu: Psychopatologie výtvarného výrazu, 2007, nepublikováno.

Liebmann, M.: Skupinová arteterapie, Portál, Praha 2005.

Lhotová, M.: Proměny výtvarné tvorby v arteterapie, České Budějovice, 2010.

Meglinovi, D.,N.: Kreslení jako cesta k sebevyjádření, Portál, Praha, 2001.

Perout, E.: Arteterapie se zrakově postiženými. Okamžik, 2005.

Piaget, J.: Psychologie inteligence. Akademie, Praha, 1970.

Piaget, J., Inhelderová, B.: Psychologie dítěte. Portál, 2001.

Plháková, A.: Učebnice obecné psychologie, Academia, Praha 2007.

Read H.: Výchova uměním. Praha, odeon, 1967.

Roeselová, V.: Techniky ve výtvarné výchově, Sarah, Praha 1996.

Rubinová, J.,A.: Přístupy v arteterapii, Triton, 2008.

Šicková – Fabrici, J.: Základy arteterapie, Portál, Praha, 2002.

Uždil J.: Čáry, klikyháky, paňáci a auta, Výtvarný projev a psychický život dítěte, Portál, Praha 2002.

Uždil J.: Výtvarný projev a výchova. SPN, Praha 1974.

Vágnerová M.: Vývojová psychologie I. Praha, Karolinum 2005.

Další použité zdroje

http//arteterapie.cz, 20. 3. 2011

http//artefiletika.cz, 31. 3. 2011