

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra psychologie

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Potenciál výtvarné činnosti pro wellbeing dětí mladšího školního věku  
Potential of art making for wellbeing of younger school age children

Marko Tokar

Vedoucí práce: doc. PhDr. Markéta Švamberk-Šauerová PhD

Studijní program: Psychologie

Studijní obor: Psychologie s rozšířením o speciální pedagogiku

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Potenciál výtvarné činnosti pro wellbeing dětí mladšího školního věku potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. dubna 2023

Chtěl bych poděkovat vedoucí práce, doc. PhDr. Markétě Švamberk-Šauerové PhD za trpělivost a vstřícnost, její velkorysé vedení a pomoc při tvorbě této práce. Dále bych rád poděkoval všem respondentům za účast a vedení školy za umožnění uskutečnění výzkumu.

## **ABSTRAKT**

Tato studie se zaměřuje na výtvarnou činnost a její efekt pro osobní pohodu dětí. Cílem práce je vytvořit výtvarný program a pilotně ho ověřit. Dále také pozorovat změny v subjektivním vnímání wellbeingu účastníků po absolvování programu. Teoretická část se zabývá psychologickými náležitostmi dětí mladšího školního věku, dětskou výtvarnou činností, arteterapií a wellbeingem. Empirická část pojednává o cíli výzkumu, sběru dat, těžiště tkví v použití polostrukturovaných rozhovorů a jejich následné kvalitativní analýze a interpretaci. Dále práce obsahuje srovnání s obdobnými výzkumy a výsledky. Skupinová výtvarná činnost arteterapeutického charakteru měla dle subjektivního sdělení respondentů největší podíl na zlepšení vztahů ve skupině, byť byla cílena na unikátnost každého dítěte individuálně.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

arteterapie, wellbeing, psychohygiena, děti, žáci, mladší školní věk

## **ABSTRACT**

This study focuses on creative activity and its effect on children's personal well-being. The aim of the work is to create an art program and pilot test it. Furthermore, to observe changes in the subjective perception of well-being of the participants after completing the program. The theoretical part deals with the psychological requirements of children of younger school age, children's creative activities, art therapy and well-being. The empirical part discusses the aim of the research, data collection, semi-structured interviews and their qualitative analysis and interpretation. Furthermore, the work contains a comparison with similar researches and results. Group creative activity of an art therapy nature had the greatest contribution to the improvement of relationships inside the group, even though it was aimed at the uniqueness of each child individually.

## **KEYWORDS**

art therapy, well-being, psychohygiene, children, pupils, younger school age

## Obsah

Úvod .....	8
1 Mladší školní věk .....	10
1.1 Vymezení středního dětství neboli mladšího školního věku .....	10
1.2 Střední dětství ve vývojových teoriích .....	10
1.2.1 Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta.....	10
1.2.2 Psychosociální teorie Erika Eriksona .....	11
2 Dětská výtvarná činnost .....	13
2.1 Význam dětské výtvarné činnosti .....	14
2.1.1 Rozvoj kognitivních a senzomotorických funkcí .....	14
2.1.2 Komunikační a expresivní funkce .....	15
2.1.3 Terapeutický a diagnostický význam .....	16
2.2 Vývoj výtvarné činnosti dětí.....	18
2.2.1 Období čaranic (2-4 roky) .....	18
2.2.2 Preschematické období (4-6 let).....	18
2.2.3 Schematické období (6-8 let).....	19
2.2.4 Kresebný realismus (8-12 let).....	19
2.2.5 Pseudo-naturalistické období (12-15 let).....	19
2.2.6 Období rozhodování (15-18 let) .....	20
3 Arteterapie .....	21
3.1 Vymezení arteterapie .....	21
3.1.1 Teoretická východiska.....	22
3.2 Umělecký artefakt.....	25
3.3 Struktura setkání .....	25
3.4 Druhy a formy.....	25

3.5	Metody .....	27
3.5.1	Imaginace .....	27
3.5.2	Transformace .....	27
3.5.3	Konstrukce/Rekonstrukce.....	27
3.5.4	Animace.....	28
3.6	Obsah a forma uměleckých artefaktů, jako materiál pro interpretaci.....	28
3.6.1	Kompozice.....	29
3.6.2	Rozměry .....	29
3.6.3	Rytmus.....	30
3.6.4	Barva.....	30
3.6.5	Identita v obrazovém projevu.....	32
4	Wellbeing .....	33
4.1	Vymezení .....	33
4.2	Teoretická báze pro pojem wellbeing.....	33
4.2.1	Eudaimonia Carol Ryffové.....	34
4.2.2	Flow Mihalye Csikszentmihalyie .....	34
4.2.3	Od štěstí k duševní pohodě Martina Seligmana .....	35
4.3	Wellbeing dětí.....	36
4.4	Wellbeing a výtvarná činnost.....	36
5	Empirická část .....	38
5.1	Úvod empirické části .....	38
5.2	Cíl studie .....	38
5.3	Metodologie a výzkumný design.....	39
5.3.1	Výzkumný vzorek a prostředí.....	39
5.3.2	Způsoby sběru dat.....	39

5.3.3	Polostrukturované rozhovory .....	39
5.3.4	Zúčastněné pozorování a průběh výtvarných setkání.....	40
5.3.5	Návrh a charakteristika výtvarného programu .....	41
5.4	Zhodnocení aktivit .....	43
5.5	Způsoby zpracování dat .....	46
5.5.1	Transkripce .....	46
5.5.2	Kódování .....	46
5.5.3	Triangulace .....	48
5.5.4	Vyhodnocení změn v subjektivním vnímání wellbeingu .....	54
6	Diskuse .....	62
6.1	Limity.....	63
7	Závěr.....	65
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	66
	Seznam příloh.....	70



## Úvod

Tvorba je pro člověka naprosto přirozeným jevem. Od umělecké instalace až po zázrak zrození dítěte se tvorbě věnují lidé od počátku věků. Výtvarné tvorbě se v určitém úseku života věnoval snad každý člověk, zejména tedy v období dětství. S dětmi pracuji již nějakou dobu jak v rovině edukační, tak zábavné a vidím, jak silné místo v jejich životech má právě výtvarná činnost. Sám se jí věnuji prakticky celý život a z osobní zkušenosti vím, že kromě estetických až uměleckých rovin disponuje i značným psychologickým potenciálem, jak pro diváka, tak především pro samotného tvůrce.

Hlavním cílem této práce je sestavit program stávající z pásma výtvarných aktivit s arteterapeutickým přesahem s následným pilotním ověřením a posouzením, jak se dětem v průběhu programu pracovalo. Výtvarný program je sestaven z aktivit zaměřených na sebepoznání jednotlivě i v rámci skupiny, prohloubení vztahů v kolektivu účastníků a také na práci s emocemi a z toho vyplývající psychohygienu. Dílčím cílem je zjistit, jak se změnilo subjektivní vnímání osobní pohody zúčastněných dětí po jeho dokončení. Vedení dětské skupiny pro mě není novou záležitostí, a to ani v kontextu výtvarné činnosti. Co pro mne však bylo nové je zmiňovaný charakter výtvarného programu, což považuji za velice obohacující zkušenost.

Tato práce se skládá z teoretické a praktické části. V teoretické části zpočátku vymezuji období života dětí mladšího školního věku, které následně popisují i skrze relevantní vývojové teorie. V další kapitole se zabývám vývojem dětského výtvarného projevu se zaměřením na jeho kresebný aspekt. Následně pak pokračuji kapitolou Arteterapie. V ní vymezuji disciplínu a popisují zásadní faktory a prvky její praxe, metody a obsahový materiál pro interpretaci. Nakonec se věnuji tématu wellbeingu. V prvním bodě jej popisují z obecného hlediska, ve druhém se zabývám přístupy ke vnímání vlastního wellbeingu optikou tří relevantních teorií. Třetí bod je zaměřen na specifika vnímání osobní pohody u dětí a v bodě čtvrtém představuji propojení s výtvarnou činností. V praktické části se opět věnuji definováním cíle. Pokračuji uvedením do metodologie a jejích specifik, jako jsou typ výzkumu, vzorek participantů, popis prostředí, popis samotného výtvarného programu a jeho aktivit. Dále typ, sběr a způsob zpracování dat a výsledky. V kapitole Diskuse

pojdnávám o významu této práce, ale také o limitech, alternativních možnostech provedení a srovnání s již provedenými výzkumy na toto téma.

# **1 Mladší školní věk**

## **1.1 Vymezení středního dětství neboli mladšího školního věku**

Období mladšího školního věku se jinak také nazývá obdobím středního dětství. Jedná se o období ve vývoji dítěte, jehož spodní hranicí je věk, kdy dítě dosahuje školní zralosti a nástupu do základní školy, z druhé strany je tou horní hranicí nástup do adolescence. Rozmezí se tedy udává mezi 6 až 12 lety věku dítěte. Variabilitu a jakousi flexibilitu hranic tomuto období udává skutečnost, že v mnoha případech je nástup dítěte do základní školy až ve věku 7 let, v určitých případech až 8, a nástup do puberty lišící se mezi dívkami a chlapci z hlediska psychického i fyzického vývoje mezi 12. a 13. rokem života. Toto období lze také rozdělit na dvě části, a to období ranného a pozdního středního dětství.

V tomto důležitém období se u dětí udává mnoho významných změn v jejich životě. Vývoj kognice určuje míru školní zralosti. S tak obrovskou změnou, jako je nástup do školy se mění a vyvíjí další aspekty, jako utváření sebepojetí, genderové, skupinové a osobní identity a postoje ke vzdělání a rozvoji, právě díky zpětné vazbě sociálního prostředí (Thorová, 2015).

## **1.2 Střední dětství ve vývojových teoriích**

Vývojem lidské psychiky napříč životem se zabývalo a stále zabývá mnoho odborníků. Někteří z nich vytvořili teorie vývoje jedince, jež jsou pro psychologické porozumění stěžejní. Vzhledem k tomu, že výtvarný projev je založen na senzomotorické činnosti, dovednostech řízených kognitivními a metakognitivními procesy a na osobnosti jedince, která je utvářena mimo jiné prostředím a sociálními vazbami dítěte, zvolil jsem pro tento bod kapitoly dvě důležité vývojové teorie. Období mladšího školního věku tedy v následujících odstavcích popíšu skrze ně.

### **1.2.1 Teorie kognitivního vývoje Jeana Piageta**

Vzhledem k významu úrovně kognitivních schopností a dovedností ve výtvarné činnosti je pochopitelné, že první stěžejní teorií je Teorie kognitivního vývoje od Švýcarského psychologa Jeana Piageta. Období středního dětství se v rámci této teorie rozprostírá do třech Piagetem vypracovaných stádií.

Prvním je stádium předoperační, konkrétně substádium intuitivního myšlení (4-7 let). Zde je již rozvinuto symbolické uvažování. Dítě v tomto stádiu začíná uvažovat logicky, nicméně jeho schopnost řešit problémy, vyvozovat příčiny a závěry přetrvává na intuitivní úrovni. Toto stádium je také velice významné pro to, že se *dítě řídí především zrakovými vjemy, z čehož vyplývá i význam vizuální tvorby* (Thorová, s. 258, 2015).

Druhým je stádium konkrétních operací (7-11 let). V tomto stádiu *je myšlení mnohem flexibilnější, děti začínají uvažovat logicky o konkrétních fyzických objektech... Děti v tomto období nejsou ještě schopny myslet abstraktně a nepracují s hypotetickými koncepty* (Thorová, s. 258, 2015). Nicméně je zde zcela rozvinuta symbolická funkce, která zodpovídá za to, že si jedinec představuje něco, skrze něco jiného, co ale slouží této představě. V tomto věku se však v dětském výtvarném vyjádření vždy vyskytuje záměr skutečnosti. Skutečnost však nebývá imitována, nýbrž vyjádřena obecněji nebo ve formě symbolů či schémat. Dítě, daleko od přímé akomodace skutečnosti, asimiluje skutečnost do svých vlastních schémat. Tím pádem informace, která by divákovi přibližovala podobnost nebo skutečnost zobrazeného objektu či objektů, může být v dětské kresbě zcela vynechána (Piaget, Inhelder in Berret, Light, 2011). V praxi se taková záležitost může jevit jako určitý příběh za objektem výtvarného díla. Nakreslený tvar může představovat dům, přestože nemá například vyobrazené dveře, či komín, nebo dokonce rodinu, která v domě žije, případně aktivitu, která se děje uvnitř.

Třetím, stadiem je stádium formálních operací (11/12-15/20 let). *Pro toto období je příznačné abstraktní myšlení, hypotetické uvažování a tvorba hypotéz, dedukce, plánování a tvorba postupů* (Thorová, s. 258, 2016). Ve výtvarné tvorbě se takové myšlení projevuje snahou o zobrazení realismu způsobem, aby bylo divákovi jasné, nač se dívá. Svou roli v tomto procesu hraje schopnost abstraktního myšlení a schopnost mentalizace, tedy porozumění odlišnosti mentality druhých lidí.

### **1.2.2 Psychosociální teorie Erika Eriksona**

Klíčovým motivem teorie Erika Eriksona je *vývoj identity člověka* (Thorová s. 281). Tento vývoj závisí na psychosociálním východisku, které v každé z etap života představuje specifická krize. Vyřešením krize člověk získá určitou ctnost, jež mu později v životě dopomáhá k dalšímu rozvoji své identity. V případě, že se člověku konflikt mezi dvěma póly

krize vyřešit nepodaří, nastává stagnace či narušení vývoje, což v budoucím životě negativně ovlivňuje osobnost člověka. Eriksonovo pojetí identity, jakožto proces vynaložení velkého úsilí pro překonání složitostí osobního, sociálního, duševního a fyzického komplexu napříč minulostí, přítomností a budoucností, se jeví výchozím a stěžejním. Proto je ve vztahu k arteterapii, které se budu věnovat níže, Eriksonova teorie zahrnuta v této práci (Lhotová, Perout, 2018).

Období mladšího školního věku se v rámci této teorie nachází ve stádiu v rozmezí od 6 do 12 let, kdy je třeba vyřešit krizi pracovitosti vs méněcennosti. V tomto věku dítě nastupuje a dochází do školy, s čímž souvisí i změna denní a vůbec životní náplně. Dítě v tomto věku rozvíjí senzomotorické a kognitivní schopnosti. Volná hra jde stranou a přichází školní povinnosti, které od dítěte vyžadují podávání výkonu. V rámci školní třídy a následně mimo ni se dítě porovnává se spolužáky a dostává zpětnou vazbu ohledně svého chování i školních výkonů (Thorová, 2015). Tady se dítě učí a *rozvíjí schopnost sebehodnocení... vztah k individuální a kolektivní práci* (Thorová, s. 283, 2015). Jestliže dítě zažívá častý neúspěch, narůstá jeho pocit méněcennosti a pokud tento pocit určitým způsobem reakce z okolí potvrzují, vyvíjí se pasivita a rezignace na výkon, dítě je demotivované a orientuje se především na vyhnutí se neúspěchu, namísto orientace na úspěch (Thorová, 2015).

Třetí fází, pro tuto práci také relevantní, je fáze vývoje mezi 12. a 19. rokem, kterou Ericson nazývá fází identity vs zmatečnosti rolí. Během této fáze se dospívající zaměřují na rozvoj pocitu vlastní identity a hledání svého místa ve světě. Mohou experimentovat s různými rolami a hodnotami a čelit výzvám a konfliktům, když se snaží sladit svou individuální identitu se společenskými očekáváními. Úspěšné vyřešení této krize vede k jasnému pocitu vlastní identity a schopnosti smysluplně přispívat společnosti v mladé dospělosti. Neschopnost vyřešit tuto krizi může vést ke zmatkům ohledně místa ve světě, nízkému sebevědomí a potížím s vytvářením zdravých vztahů. Účinnou silou, ctností pro tuto fázi je věrnost (Thorová, 2015). Věrnost dychtivě přijímá ideologické zprostředkování postav autorit, které do života jedinců přichází po rodičích, jako jsou učitelé, či jiné vůdčí postavy (Erikson, s. 71, 2007).

## 2 Dětská výtvarná činnost

At' už se jedná o kresbu, která je v rámci dětského období z psychologického hlediska studovaná nejvíce, či malbu, koláž, modelování z nejrůznějších materiálů anebo v některých případech i digitalizovaná či audiovizuální tvorba, vždy se jedná o prostředek propojení a předání zprávy mezi dítětem a pozorovatelem. Svobodná tvorba dítěte v jakémkoli věku je povětšinou věnována potenciálnímu pozorovateli, at' je to rodič, učitelka, psycholog či jiné dítě, jedná se o způsob předání sebe sama, svého nitra, svých myšlenek, pocitů a postojů, vědomých či nevědomých (Cognet, 2011).

Byť se nejedná o nezbytně fyziologickou potřebu, je zřejmé, že výtvarná činnost je člověku přirozená a ve většině případů hojně využívaným prostředkem pro sebevyjádření a komunikaci.

Výtvarná tvorba dítěte neexistuje mimo rámec kultury, mimo rámec sociálního prostředí, lidí, kteří se kolem dítěte nachází. Odlišnosti ve výtvarné tvorbě dětí napříč různými kulturami tomu nasvědčují, nicméně všechna dětská výtvarná díla obsahují společného jmenovatele, jenž je stěžejním a ústředním motivem – člověk. Jelikož *skrze vztah k člověku si dítě uvědomuje samo sebe, skrze druhé se stává sebou samým* (Šturma in Davido, s.13, 2001).

Tento fakt však neznamená, že lidská postava je tím jediným, co děti ve svém výtvarném projevu tvoří a reflektují. V dětských výtvarných dílech můžeme najít mnoho zajímavých motivů od vyobrazení domácího prostředí s jeho členy, předměty a prostory až po podivuhodné výjevy vlastní představivosti. Děti ve své výtvarné tvorbě zobrazují realitu, jež je motivována právě reálnými vjemy z okolí či reálnými pocity uvnitř (fyziologické, psychické). Kromě toho můžeme v dětských dílech spatřit nejrůznější sny, přání, touhy a pocity, vědomé i nevědomé, skutečné či fantastické. V neposlední řadě je dětská výtvarná tvorba hrou, která rozvíjí myšlení, tvořivost, představivost a pohyb. Je to zábava, kterou děti volí častokrát spontánně, samovolně a cíleně. V každém případě je výtvarná tvorba, nakonec nejen ta dětská, mostem mezi autorem a divákem stejně tak jako pohyb, hudba či slovo (Davido, 2001).

„*Království imaginace*“ – takhle Freud (in Cognet, 2011) hovořil v souvislosti s analýzou výtvarné tvorby svých pacientů. Imaginace dle jeho názoru tkví ve frustraci z nemožnosti okamžitého uspokojení a následné rezignaci na něj, váže se k realitě a vztahuje a utváří druhým člověkem. Dětský výtvarný projev a je tedy propojením mezi fantazií a realitou, mezi vnitřním a vnějším světem, mezi dítětem a druhým člověkem. Ve výtvarné tvorbě dětí nalézáme taktéž symboliku, o které hovoří Piaget, skrz kterou dítě vyjadřuje a reflektuje svoje myšlenky a pocity. Vytvoření stylizovaného až abstraktního však nemusí být nutně dialogem mezi autorem a divákem výtvarného díla, ale jako zhmotňování a realizace mentálních obsahů dítěte. Výskyt takových symbolů má v dětské výtvarné tvorbě proměnlivý charakter, jelikož se se stále vyšším věkem dítě snaží o zachycení a předání obsahu v co nejreálnější podobě. Pro vyjádření myšlenek, pocitů, zrcadlení reality, ztvárnění jejich vývoje hraje také důležitou roli estetika projevu, od které se odvíjí i chuť anebo případná nechuť dítěte pokračovat v takové činnosti právě takovým způsobem (Cognet, 2011).

## **2.1 Význam dětské výtvarné činnosti**

Výtvarná aktivita je pro dětský vývoj významným činitelem v různých aspektech. V této kapitole popíšu tři oblasti, které výtvarná činnost rozvíjí a naopak, které dávají možnost rozvíjet samotný výtvarný projev. Jedná se tedy o reciprocitní vztah mezi danými oblastmi a výtvarným projevováním dítěte a obecně člověka.

### **2.1.1 Rozvoj kognitivních a senzomotorických funkcí**

Malíř pozoruje svůj objekt, ten se pak snaží zachytit určitým způsobem, který mu jeho um a dovednost rukou umožní. Podobně pozoruje i dítě svět kolem sebe, který se pak snaží přeložit do výtvarného jazyka tak, jak mu jeho um a dovednost rukou umožní. Během fyziologického a kognitivního vývoje se dítěti stále rozvíjí, zvětšují a zlepšují možnosti, jak toho dosáhnout. Ano, kognitivní a fyziologický rozvoj ovlivňuje výtvarné možnosti dítěte, ale je tomu naopak, a to, že výtvarná činnost rozvíjí kognici i senzomotorické funkce. Kateřina Thorová (2015) zmiňuje ve své knize, že v předškolním věku se dítě právě díky kresbě připravuje na vrcholnou disciplínu grafomotoriky, jež je psaní. Fyziologická vývojová úroveň tedy dává možnost výtvarný instrument vůbec uchopit a používat, zatímco aktivita, jež následuje sama rozvíjí onu možnost a dovednost.

Bez vývoje schopnosti myslet a uvažovat rozvíjet tvorbu nelze. Klíčové je zde opět vrátit se k Piagetovi, který propojoval dětskou výtvarnou činnost, konkrétně tedy kresbu, nejen však *s kognitivní oblastí vývoje dítěte, schopnosti symbolického, logického až nakonec abstraktního uvažování, ale také s postupně rozvíjející se představou prostorových relací, která je podmíněna předcházejícím rozvojem percepce* (Lhotová, s. 48-49, 2018). Schopnost přemýšlet tedy otevírá dveře nekonečných možností výtvarného projevu, avšak samotný proces tvorby a hotový produkt dítěte mu za pomoci odezvy z okolí formuje ono myšlení. Například když dospělý interpretuje dětský výtvar, jako něco skutečného a řekne to dítěti, dětská mysl pak bude obohacena o nový poznatek, který vznikl právě díky propojení založenému na jeho vlastní výtvarné činnosti (Cognet, 2015).

Dále je výtvarný projev v reciprocitním vztahu s předměty vývojových teorií (kromě těch již výše zmíněných), kterými jsou Jungova teorie individuace, Mahlerová egopsychologie, Kohlbergův morální vývoj nebo Fowlerův spirituální vývoj (Lhotová, Perout, 2018).

### **2.1.2 Komunikační a expresivní funkce**

Expresivní rovina výtvarného díla se vztahuje ke grafickému stylu, který dítě používá. Přestože v další kapitole poukáží na jakési globální znaky vývoje dětské výtvarné činnosti, linie či barevné plochy na papíře jsou až vizitkou momentálního temperamentu dítěte. Spojitost mezi povahou, momentálním emočním rozpoložením a tím, jak nakonec výtvarný artefakt vypadá je velice úzká (Cognet, 2015).

Výtvarná činnost je způsob, jakým děti vyjadřují své emoce, myšlenky, názory, postoje, vztahy a také to s čím se ve světě dostaly do styku. Kresba je svým způsobem „*univerzální jazyk*“ *vlastní celému lidstvu bez ohledu na místo a čas* (Royerová in Cognet, 2015). Jedná se ostatně o první a pradávný způsob, jak předávat obsahy nejen od člověka k člověku bezprostředně v místě, ale také z generace na generaci. Ostatně jeskynní malby z pravěkých dob se dochovaly až doposud a i přesto, že se jedná v některých případech o desetitisíce let, rozumíme jim i dnes. Kromě toho Jacquelin Royerová hovoří o dětské kresbě jako o „intimním deníku“ či „korespondenci se sebou samým“. Taková skutečnost totiž popisuje, že dětský autor získává přístup ke svému nitru, a tak může lépe a hlouběji porozumět i sobě samému (Royerová in Cognet, 2015).



Výtvarné dílo častokrát funguje jako nahrazení verbální komunikace. Mnohdy týkající se záležitostí, které dítě ještě neumí popsat slovy anebo je to pro něj příliš náročné a bolestivé či zcela nevědomé. V poradenské praxi kresba často slouží k prolomení ledů v počáteční komunikaci s dítětem (Plevová, Pugnerová, s 15, 2022). Existují různé teorie, avšak mnoho z nich má stejný názor na věc, a to, že umění mimo jiné dětem umožňuje alternativní způsob komunikace, který není tvořen sofistickou řečí, nýbrž symbolickou, kterou lze vědomě či nevědomě vyjádřit své myšlenky, přání, emoce, obavy nebo fantazii (Case, Dalley, 1995). Téma, kterému se dítě ve své tvorbě věnuje si většinou vybírá samo, což je motivováno dvojím: 1) touhou zobrazit určitý objekt – podle Widlöchera souvisí narativní hodnota s dětskou imaginací, jež se vztahuje k reálnému okolnímu světu a odezvě pro dítě, 2) radostí z reprodukování určitých navyklých či nových grafických postupů – Victor Löwenfeld ve své knize *Creative and Mental Growth (1947)* podotýká na častokrát nesprávnou interpretaci výrazu *expression*. Tvrdí, že exprese se netýká obsahu mysli (myšlenky, pocity), ale spíše jde o jakýsi modus exprese, tudíž ne *co*, ale *jak*. Například čáranice malého dítěte mohou být stejně tak sebevyjádřením, jakožto žvatlání a podle Löwenfelda dokonce takový způsob vyjádření bývá častokrát mnohem pravdivější než exprese vysokého umění, jelikož ještě není ovlivněna působením různých konceptů. Výtvarná exprese je tedy dynamickou složkou vyvíjející se spolu s jedincem, která nabývá různých vyjadřovacích i komunikačních forem a významů napříč věkem a formováním osobnosti. (Cognet, 2015; Löwenfeld, 1947; Löwenfeld, Brittain, 1964)

### **2.1.3 Terapeutický a diagnostický význam**

Dětská kresba má silný diagnostický potenciál. Nelze jí sice využívat, jako plnohodnotnou a jedinou směrodatnou metodu při diagnóze psychiky člověka, avšak je velice vhodným doplňkem pro řadu testů a jiných diagnostických metod či souboru metod a postupů, které již tuto plnohodnotnou kvalitu a kvantitu mají.

S pomocí dětské kresby mohou příslušní odborníci diagnostikovat a studovat různé prvky v kognitivní či afektivní oblasti psychiky. Například test kresby lidské postavy podle F.L. Goodenough (1926) je zaměřen na mapování a určení úrovně kognitivní vývoje dítěte, později pro určení IQ (Cognet, 2015).

V dnešní době se používají testy lidské postavy nejen pro určení kognitivních funkcí, ale také například pro afektivní složku skrze vtahy k druhým lidem. Kritika testu lidské postavy však v dnešní době spočívá především ve skutečnosti hojného procvičování její kresby již v útlém věku, což samozřejmě zkresluje kýžené výsledky a brání naplnění účelu (Thorová, 2015).

Kresba postavy, opis věty a zaznamenání tvaru je součástí například Jiráskova testu školní zralosti. Opět se nejedná o plnohodnotnou diagnostickou metodu, pouze o doplňující pomůcku k celkové diagnostice. Test se věnuje pouze malému úseku kognitivních funkcí a senzomotorice, avšak opomíjí sociální kompetence, emoční zralost anebo komunikační schopnosti. V neposlední řadě pak existuje například Kochův Test stromu, který se zaměřuje především na vztahovou rovinu dětského nitra (Altman, 2002), anebo Torranceho test kreativity (Torrance, 1972).

Výtvarný projev se používá tedy jak v diagnostických, tak i terapeutických účelech. Psychologové v odvětví psychoanalýzy, hlubinné nebo transpersonální psychologie velice často pracují s výtvarným projevem svých klientů, *D. Widlöcher rámcově definuje čtyři typy terapeutického vztahu: sugestivní, katarzní, vztahovou a psychoanalytickou psychoterapii* (Davido, 2001). Pro katarzní a psychoanalytickou psychoterapii je výtvarná tvorba dítěte velice důležitá. Zprvu se dítě snaží tvořit „pěkné obrázky“, stereotypně, ze zvyku, pak se ale opakováním těchto témat dostává hlouběji a hlouběji ve své fantazii, doplňuje pak svá díla o další a další informace a obsahy. Odborníkova práce je vhodně interpretovat výtvarné produkty, podnítit k další případné tvorbě, a nakonec dosáhnout toho, že dítě přestane o svých záležitostech kreslit a malovat a začne o nich mluvit (Davido, 2001).

„*Umění je klam, který hovoří o pravdě*“ (Picasso in Šicková-Fabrici, 2016). Výtvarná tvorba dětí v terapeutickém kontextu tedy zaujímá funkce metafory, oné Piagetovské symboliky v myšlení, kde se za určitými objekty či scénérii skrývá zpráva. Již výše jsem zmiňoval funkci neverbální komunikace, kdy z různých důvodů nelze vše vyjádřit slovy. Kanalizace a ventilace výtvarnou činností v terapii může sloužit i pro otevření způsobů, jak věci komunikovat, uvolnění napětí, strachu, vzteku či jiných emocí, což následně vyústí v katarzi. V neposlední řadě lze můžeme hovořit o funkci integrace osobnostního, fyziologického,

intelektuálního, emocionálního a sociálního a kreativního růstu a potenciálu, který probíhá v životě dítěte (Šicková-Fabricsi, s. 45, 2016).

Ohromnou oblastí, kde se využívá výtvarné tvorby v terapii je arteterapie. Té se však budu věnovat v následující samostatné kapitole.

## **2.2 Vývoj výtvarné činnosti dětí**

Dětská kresba se vyvíjí společně s kognitivním a senzomotorickým vývojem a většina odborníků se opírá o Piagetovu teorii. Teorie vývoje dětské kresby Victora Löwenfelda poskytuje další korespondenci s Piagetem, ale vyžaduje úpravy kvůli odlišnému dobovému a kulturnímu prostředí. Dále pouze stručně k jednotlivým etapám (Lhotová, Perout, 2018).

### **2.2.1 Období čáranic (2-4 roky)**

Dítě v tomto období formuje představy o sobě a světě kolem, což je podpořeno interakcí s prostředím. Konec senzomotorického období se projevuje prvními výtvarnými pokusy (Lhotová, Perout, 2018).

Období čáranic se vyvíjí v několika etapách. V etapě bezobsažných čáranic děti experimentují s výtvarnými materiály a postupně rozpoznávají tvary a linky na výtvarné ploše, až se dostanou k etapě pojmenovaných čáranic, kdy začnou komentovat a pojmenovávat své výtvary. Důležitá je hlavně kontrastnost a barva je sekundární. Nejvýznamnějším objektem tohoto období je *hlavonožec* (Lhotová, Perout, 2018; Löwenfeld, 1964).

### **2.2.2 Preschematické období (4-6 let)**

Děti v předoperačním období se zaměřují na *antropomorfní* a *symbolické* tvary, se silnou *egocentrickou* tendencí, projevující se kresbou na okrajích papíru (uprostřed si dítě podvědomě představuje sebe) a *transparentností*, kdy je vyobrazeno vše nezávisle na překrývání. Výtvarná tvorba má blíže k umění než k věcnosti a barva závisí na emočním rozpoložení dítěte. Důležitá je stimulace dětského uvažování a vnímání, aby dítě mohlo tvořit a současně si uvědomovat své prostředí (Lhotová, Perout, 2018; Löwenfeld, 1964).

### **2.2.3 Schematické období (6-8 let)**

Fáze vývoje dětského výtvarného projevu je charakterizována rozvojem schématu, zejména v zobrazování člověka a je ovlivněna nástupem do školy. „V dětském pojetí naopak musí obrázek, aby se objektu podobal, obsahovat všechny reálné prvky objektu, i ty, které nejsou vidět...“ (Luquet in Cognet, 2011). Proto tohle období Luquet nazývá *intelektuální realismu*. Děti vyobrazují statické objekty frontálním pohledem a pohyb z profilu. Dále využívají logický vztah mezi barvou a objektem (Lhotová, Perout, 2018).

### **2.2.4 Kresebný realismus (8-12 let)**

Vývoj dětského výtvarného projevu je rozdělen do fází, z nichž jedna je gang age (Löwenfeld, 1964), kdy děti začínají vnímat sebe jako součást skupiny vrstevníků a přecházejí od fantazie k realismu. V této fázi dochází k postupnému eliminování transparentnosti, překrývání objektů a třech základních kompozičních linek (země, nebe a vše mezi tím přechází ke spojení na horizontu) a k zobrazování lidské postavy s více detaily. Děti se také začínají zajímat o jiná výtvarná média a používají různé odstíny barev. V tomto období děti začínají být schopny zachytit trojrozměrnost světa kolem sebe (Lhotová, Perout, 2018).

Spontánní vývoj kresby je přibližně ukončen u dívek v 10 letech, u chlapců ve 12. Následuje zdokonalování výtvarného projevu tréninkem výtvarných technik. V tomto období mnoho dětí na výtvarnou činnost rezignují a věnují se jí pouze z povinnosti, jež jim udává předmět ve škole či malým kresbičkám bez většího zapálení či snahy (Thorová, s. 412, 2015).

### **2.2.5 Pseudo-naturalistické období (12-15 let)**

Období adolescence je charakterizováno vývojovou krizí hledání vlastní identity, která se projevuje i výtvarným projevem. Výtvarná aktivita v této době může být motivována sexualitou a lidským tělem. Autoportréty a karikatury jsou časté. Nastupuje uvědomování si nuancí všeho druhu, od vizuální různosti textur po atmosférickou perspektivu a různé barevné tóny světla i stínu v různých přírodních či umělých podmínkách. Narůstající nároky a kritika mohou vést k výtvarné krizi a odklonu od výtvarných činností (Lhotová, Perout, 2018).

### **2.2.6 Období rozhodování (15-18 let)**

Výtvarná dovednost již bývá na úrovni dospělých. Návrat k výtvarné činnosti v této době umožňuje již částečné zpracování krize identity a vhodný způsob pro sebevyjádření a sebeprojekci (Lhotová, Perout, s. 83, 2018).

Výtvarná díla adolescentů jsou již produktem známých či osvojených výtvarných technik, zkratk, stylizace a jiných výrazových prostředků, spíše než intuitivní aktivity, jak tomu bývalo v předchozích obdobích. Různorodá témata se rozprostírají od bezvýznamného čmárání do sešitu, přes studijní naturalistické a realistické kresby, až po naraci existenciálních prožitků (Lhotová, Perout, 2018).

### 3 Arteterapie

Dle úvodního slova Šickové (2016) je arteterapie v širším smyslu léčbou uměním, zahrnujícím v sobě kromě výtvarné tvorby i hudbu, poezii, prózu, divadlo a tanec. V této práci se však budu zabývat pojmem arteterapie pouze ve smyslu výtvarném. Výtvarná tvorba je pro tuto práci stěžejní. Zejména její psychologické hledisko v mnoha svých rovinách, od kognitivní, přes emocionální, po sociální, a její potenciál pro lidskou psychiku. Z tohoto důvodu se zde nelze nezabývat arteterapií. V této kapitole bych se rád věnoval jejímu vymezení, různým přístupům a směrům a taktéž metodám a obsahům, jež v sobě skýtá.

#### 3.1 Vymezení arteterapie

Herbert Read ve své knize *Výchova uměním* chápe výtvarnou tvorbu jako *činnost napomáhající intelektuálnímu, citovému a duchovnímu růstu* (Campbell, s. 13, 1998). Teoretická i praktická rovina arteterapie je postavena na těchto předpokladech. V předchozí kapitole jsem popsal funkci a význam výtvarné tvorby pro dětskou psychiku. Na tomto základě bych zde rád představil definici a vymezení arteterapie.

Sophia Kellyová definuje arteterapii jako *nerušivý terapeutický proces vhodný pro dospělé a děti, kteří se vyrovnávají s emocionálními problémy, traumatem z dětství, případně hledají možnost duševního a osobnostního růstu* (in Šicková-Fabricsi, s. 61, 2016).

Definice Kellyové, především části týkající se duševního a osobnostního růstu je pro tuto práci značně relevantní. Přestože termín *terapie* navozuje především konotaci léčebnou, léčba není tím jediným cílem arteterapeutického procesu. Dle Šickové se arteterapie skládá ze souboru uměleckých technik a postupů, které mají kromě jiného za cíl změnit sebehodnocení člověka, zvýšit jeho sebevědomí, integrovat jeho osobnost a přinést mu pocit smysluplného naplnění života. Jinými slovy „*vrácení člověka do stavu harmonie se sebou samým i svým okolím za pomoci umění*“ (in Šicková-Fabricsi, s. 61, 2016).

Jean Campbellová (Campbell, s. 19, 1998) říká, že *vnitřní potenciál výtvarného tvoření spočívá v tom, že vyžaduje aktivní zapojení i ochotu riskovat a zároveň umožňuje jedinečné sebevyjádření na základě neverbálních prostředků*, což je bezpochyby jeden ze základních pilířů arteterapie.

Arteterapie častokrát používá výraz *umění*, nicméně hranice, kde umění začíná a kde končí není zcela jednoznačná. Vhodnější nežli umění, zdá se výraz *výtvarný projev*. Jedna ze studentek Sigmunda Freuda, Margaret Naumburgová, jakožto jedna z prvních, kdo vůbec použil výraz *art therapy*, v roce 1947 vyjádřila myšlenku, že „*Nezákladnější myšlenky a pocity člověka derivované z nevědomí dosáhnou výrazu lépe v obrazech než ve slovech... Filosofie arteterapie je založena na přesvědčení, že každé individuum, ať už bude, či nebude vzdělané v umění, má latentní kapacitu projikovat svůj vnitřní konflikt do vizuálních tvarů*“ (Naumburg in Šicková-Fabrici, s.47, 2016). Zmínka o snazším vyjádření nevědomí, nitra člověka, platí ještě více, hovoříme-li v kontextu dětí. Termín *vizuální tvary* pak zlehčuje vážnost *umění*.

Při práci s dětmi se častokrát využívá výtvarné tvorby, jakožto kultivace osobnosti, zvětšení kulturního kapitálu. Modifikace arteterapie a užití umění v jejich výchovném významu Slavík nazývá *artefiletika* (Slavík in Šicková-Fabrici, s. 60, 2016). Ta, dle Slavíka, *pracuje především s tvorbou a reflexí, zaměřenou na proces umělecké tvorby. Prvořadým cílem není vytvořit umělecké dílo, ale prostřednictvím sebevyjádření, rozvíjení tvořivosti, schopnosti komunikovat a zpracováním osobně významného tématu dosáhnout odstranění nebo zmírnění těžkostí nemocného člověka* (Šicková-Fabrici, s. 60, 2016). Takové tvrzení neplatí však pouze pro nemocné. Těžkosti zažívají všichni lidé, bez rozdílu na pohlaví, věku, zdravotním stavu či socioekonomickém zázemí. Každý člověk ve své životní zkušenosti vnímá své subjektivně individuální těžkosti a nesnáze. Z tohoto důvodu je, dle mého názoru, výtvarná aktivita velice vhodným prostředkem pro celkové zlepšení sebeuvědomění, sebe porozumění, sebevyjádření, rozvoj tvořivosti, posílení sebevědomí a další prospěšné efekty ovlivňující duševní pohodu jedince.

### **3.1.1 Teoretická východiska**

Význam výtvarného projevu v psychologii se zpočátku pohyboval pouze na území psychodiagnostiky nemocných. Terapeutické aspekty se přidávaly postupně později. Vytváření obrazů a objektů je jako hlavní náplň arteterapie aktem mentální hygieny. Umožňuje uvolňovat tenzi, předcházet destrukci a také zmírňuje zažívanou psychickou zátěž, což se děje uspokojením přirozené tvořivé potřeby člověka. Výtvarný projev se dá považovat za nejstarší oblast mentální hygieny. *Kompenzuje bazální úzkosti dávného*

člověka z narůstající sebereflexe a vydělování se z mateřského lůna přírody již v dobách pravěkých (Lhotová, Perout, s. 18-19, 2018). Hlavními cíli arteterapie je tedy navodit kompenzační proces, aktivizovat, zprostředkovat kontakt se sebou samým či s druhými, přeformovat stereotypy, komunikovat za pomoci výtvarné činnosti, odstranit úzkostné stavy a projevy, socializovat či usměrnit agresivitu. Takové efekty a procesy spadají pod jakési teoretické východisko. Průsečíkem mezi jakýmkoli východiskem i důsledky je tvořivost (Šicková-Fabrice, 2016).

V arteterapii pozorujeme tři trendy:

- Důraz na interpretační a diagnostické možnosti, jimiž arteterapie disponuje. Jedná se o klinickou formu v psychoanalytickém přístupu. Charakteristická je důslednou analytickou prací s osobnostní strukturou jedince.
- *Art for therapy*. Jedná se o přístup bez interpretace a diagnostiky. Využívá se umění, které nesměřuje k tvrdé analýze, ale k zobecnění poznatků a souvislostí v kulturním kontextu. Neopomíjí však ani osobnost ani prožívání.
- Eklektický trend, který kombinuje oba výše zmíněné přístupy.

Dle Šickové-Fabrice (2016) plují arteterapeutické směry s charakterem jednotlivých psychoterapeutických přístupů každý v jednom ze tří výše uvedených proudů, trendů. Můžeme se setkat s přístupy psychoanalytických a psychodynamických proudů S. Freuda, C. G. Junga nebo A. Adlera. Nediagnostická a neinterpretační linka v sobě zahrnuje fenomenologii, gestalt psychologii anebo humanistickou psychologii C. G. Rogerse či v existenciálním přístupu V. Frankla, logoterapii.

Psychodynamický přístup považuje arteterapii za způsob, jak získat přístup k nevědomým myšlenkám a emocím. Vytvářením umění mohou jednotlivci proniknout do své nevědomé mysli a odhalit skryté pocity a internalizované konflikty. Terapeut pak může pomoci jednotlivci interpretovat symboly v jeho umění a získat vhled do jeho emocí a chování mající kořeny v sexuálních obsazích a zážitcích z raného dětství, jak tomu je ve Freudově psychoanalýze. Jungův přístup v sobě zahrnuje přítomnost vědomí a nevědomí jednatelce i kolektivní nevědomí. Terapeut zde přikládá důraz archetypům ve snech a interpretuje výtvarné artefakty klientů pomocí animace, tedy vyprávění o obraze ve třetí osobě, kdy se autor vžívá do postavy, objektu či symbolu v díle zprostředkovaně (Šicková-Fabrice, 2016).



Praxe arteterapie zrozená z psychoanalytických teorií Naumbergové a Kramera je založena na myšlence, že nejhlubší emoce existují v podvědomí ve formě obrazů, nikoli slov. Tento koncept dláždí cestu pro velmi intenzivní a efektivní formu poradenství a psychoterapie a předpoklad pro použití barev a nereprezentativního umění v terapii (Withrow, 2004).

Humanistický přístup klade důraz na sebezkoumání a sebezpřijetí prostřednictvím umělecké tvorby. Arteterapie může pomoci jednotlivcům spojit se se svým vnitřním já, vyjádřit své pocity a lépe porozumět svým osobním hodnotám a přesvědčením. Terapeut poskytuje jedinci či skupině bezpečné a podpůrné prostředí a povzbuzuje klienty, aby se soustředili na přítomný okamžik a aby se prostřednictvím svého umění autenticky vyjádřili. Cílem této arteterapie je, aby klienti zažili sebe pro sebe a pro druhé a stali se empatickými, akceptujícími sebe i druhé, tolerantními i kongruentními. Mezi techniky patří řízená imaginace, skupinové techniky pro vyjádření nevědomých obsahů, avšak důležitější je výběr témat a následující zpracování s cílem vcítit se do svých pocitů i pocitů druhých, naslouchat a akceptovat. Šikovným nástrojem je vyprávění jak výtvarně, tak i slovy (Šicková-Fabrice, 2016).

V gestalt psychoterapii se zaměřujeme na přítomný okamžik a umění se používá jako způsob, jak prozkoumat pocity a zkušenosti tady a teď. Terapeut může klienta povzbudit, aby se zapojil do dialogu se svým uměleckým dílem a zkoumal různé prvky a vjemy, které vyvolává. Základní technikou je panoramatické vytváření obrazu - např. životní panorama, panorama nemoci, sloupy identity (Šicková-Fabrice, 2016).

Kognitivně-behaviorální přístup využívá arteterapii jako způsob, jak zpochybnit negativní vzorce myšlení a přesvědčení. Jednotlivci mohou pomocí umění prozkoumat své kognitivní zkrslení a získat vyváženější perspektivu. Terapeut může také použít umění jako způsob, jak znečitlivit jednotlivce vůči určitým strachům nebo fobiím (Susanu, 2019).

Existenciální přístup nahlíží na arteterapii jako na způsob, jak zkoumat smysl. Umělecká tvorba může pomoci jednotlivcům spojit se s jejich spiritualitou a najít smysl svého života. Terapeut může povzbudit jednotlivce, aby vytvořili umění, které odráží jejich hodnoty a přesvědčení, a aby prozkoumali koncept smrtelnosti (Šicková-Fabrice, 2016).

Existují i další přístupy v arteterapii stojící na základech duchovního aspektu života jako například holistická spirituálně-ekologická existenciální arteterapie nebo přístup založen na postmoderním umění. Celkově může být arteterapie mocným nástrojem pro sebeobjevování a léčení a různé psychoterapeutické školy nabízejí jedinečné přístupy k této formě terapie (Šicková-Fabrici, 2016).

### **3.2 Umělecký artefakt**

Základním kamenem tvořivého projevu je umělecký artefakt. Ten je v kontextu arteterapie, potažmo psychologie chápán jako výtvarné, literární nebo pohybové dílo, které vzniká v rámci tvořivého procesu. Umělecký artefakt je v arteterapii považován za klíčový prvek, jelikož umožňuje lidem prozkoumat a vyjádřit své emoce, pocity a myšlenky. Dle Šickové-Fabrici je důležité, aby umělecký artefakt nebyl pouze koncovým výsledkem, ale aby byl také důležitým prvkem celého procesu tvorby uměleckého díla, který může vést k poznání samých sebe a ke změně vnitřního stavu. Umělecký artefakt také slouží ke sdílení prožitků a podpoře sebevědomí, sebedůvěry a sebeakceptace (Šicková-Fabrici, 2016).

### **3.3 Struktura setkání**

Při prvních setkáních vedoucího skupiny, potažmo arteterapeuta s účastníky, ať už s dětmi či dospělými, je velice důležité. Nejdříve probíhá seznámení všech zúčastněných, seznámení s terapeutem, mezi sebou, seznámením s prostředím, ve kterém se nachází a s určitými pravidly skupinové práce a bezpečnosti. Dále si arteterapeut ujasní, jak dlouho se účastníci dokáží soustředit na práci a s čím vlastně přichází. Následující setkání probíhají zpravidla rozdělením na tři části: 1) nejdříve se účastníkům vysvětlí téma, zadají instrukce, techniky apod., případně probíhá nějaká rozehrívací či krátká úvodní aktivita 2) druhá část se skládá z vlastní hlavní výtvarné činnosti, 3) ve třetí části je prostor pro diskusi, která se zaměřuje na konečný výtvarný artefakt, ale také na tvořivý proces: účastníci vypráví jaké pocity v nich tvorba vyvolávala, jak reflektují své nitro, jaké dojmy si z procesu odnáší (Šicková-Fabrici, s. 100, 2016).

### **3.4 Druhy a formy**

Arteterapie či artefiletika je umělecko-psychologická disciplína, která tak jako umění či psychoterapie v sobě skýtá mnoho různých druhů, forem a metod, jež se dají využít.

Arteterapii jsem již výše rozdělil do několika žánrů vzhledem k psychoterapeutickým školám, z nichž vychází. Zde stručně představím další úhel pohledu na její kategorizaci.

Arteterapie receptivní a produktivní, o které hovoří Šicková-Fabrici ve své publikaci *Základy arteterapie*. Receptivní arteterapie představuje proces vnímání uměleckého díla s cílem porozumět jak dílu, tak autorovi díla, tak ale ponořit se do vlastního nitra a vnímat dojmy, jež v divákovi pozorování vyvolává. Theodor Fechner tento proces nazývá „vcítění“ a od diváka je za potřebí jistá dávka citu a empatie pro to, aby v procesu promítal své vlastní prožitky do uměleckého díla. Pokud hovoříme o receptivní arteterapii, hovoříme o činnostech, jako jsou návštěvy galerií a jiné observační interakce s uměleckými artefakty s následnými rozhovory o dojmech z vnímaných děl. Produktivní arteterapie na druhou stranu pojednává o tvoření samotném individuálně či ve skupině.

Individuální arteterapie pojednává o úzké intenzivní a intimní práci terapeuta s klientem. Vhodná je zejména pro klienty, kteří potřebují úplnou terapeutovu pozornost nebo by mohli ve skupinových setkáních působit negativně pro ostatní členy skupiny. Jedná se tedy zejména o úzkostné, depresivní, hyperaktivní či agresivní jedince, jak dospělé, tak děti. Skupinová arteterapie je tedy koncipována pro práci s více členy. Je pro náročnější pro terapeuta, avšak nese s sebou řadu výhod, jako je například rychlejší a intenzivnější sociální učení, zvýšená míra sounáležitosti a empatie, více zpětných vazeb, zmírňuje intenzitu a koncentraci na jedince, kdy je pozornost všech zúčastněných jaksi rozmělněna mezi všechny účastníky, je demokratičtější a časově ekonomičtější z hlediska pomoci vícero jedincům. Nevýhodami můžou být horší diskrétnost, těžší organizace, terapeut musí být obratnější a svou pozornost a kapacitu rozdělit a věnovat více vjemům apod. Ve skupinové arteterapii vak může docházet k zajímavějším a dynamičtějším aktivitám a výstupům, které mají silný integrativní účinek. Příklady skupinové arteterapie může být rodinná, párová, školní/třídní aj. (Šicková-Fabrici, 2016).

## 3.5 Metody

V této části bych rád představil několik metod, které byly využity v praktické části.

### 3.5.1 Imaginace

Představivost v psychologii i v umění představuje jednu ze zásadních a základních kognitivních schopností. V arteterapii slouží imaginace především jako příprava pro samotnou výtvarnou činnost. Lze však imaginovat i zpětně, až po vytvoření výtvarného artefaktu a v představách se do něj ponořit. Tato metoda nejen, že fantazii a kreativitu svým praktikováním rozvíjí, nicméně také slouží jako most mezi nevědomými a vědomými obsahy mysli, způsob, jak projikovat své vnitřní prožitky, emoce, vzpomínky a myšlenky do hmotné zkušenosti výtvarného projevu. Se zvolenými, vyřčenými a vyobrazenými imaginacemi lze dále pracovat. Aktivní imaginace se taktéž používá jako jedna z metod hlubinné psychologie C. G. Junga i v psychoanalytické škole. Řízená imaginace je hojně rozšířenou technikou v arte i psychoterapii s diagnostickým potenciálem. Pro svou podstatu je její využití velmi široké, avšak zásadně nevhodné pro osoby s psychotickými poruchami. Obecně je imaginace zcela jistě velice dobrým způsobem pro přiblížení sebeporozumění a sebeuvědomění (Lhotová, Perout, 2018; Šicková-Fabricei, 2016).

### 3.5.2 Transformace

Transformace je metodou, která využívá kromě výtvarných technik další multimodální kreativní techniky, jako je hudba, pohyb, slovo. Osoby vystavené jiným druhům vjemů mají následně za úkol transformovat ony vjemy do výtvarné podoby. Metoda je vhodná pro nové náhledy na osobní témata a například abreakce, či navození katarze, což je významné pro odžití traumatických zážitků (Lhotová, Perout, s. 119, 2018).

### 3.5.3 Konstrukce/Rekonstrukce

Konstrukce slouží v arteterapii převážně jako způsob vytváření jakéhosi životního příběhu, vyobrazení *historie života jedince či určitých úseků s podstatnými událostmi pro následné vysledování příčin jedincova aktuálního stavu fungování, afektivních reakcí, fantazií či obsahu asociací* (Lhotová, Perout, s. 115, 2018). Rekonstrukce pak pomáhá doplňovat mezery a prázdná místa. Metody se dají samozřejmě využít i v jiných případech, jako

například rozvoj nápaditosti, sebepoznání a objevování. Obě metody jsou častokrát využívány u traumatizovaných jedinců (Lhotová, Perout, 2018).

### **3.5.4 Animace**

V atreterapeutickém kontextu znamená animace, zejména ve fázi rozhovoru, vžití se do postav či objektů přítomných ve výtvarném artefaktu a rozpravě jejich ústy. Metoda se využívá častokrát při práci s dětmi, anxiózními jedinci, osamělými či nesmělými jedinci. Animace představuje způsob, jak o sobě může autor obrazu vyjádřit informace nepřímou a bez zábrán, jelikož forma sdělení je překryta maskou bezpečí někoho nebo něčeho jiného (mluví o sobě postava na obrázku, ne já; mluví o sobě věc, která je na obrázku, ne já). Výtvarný artefakt se tak díky animovanému rozhoru stává komunikačním kanálem, jenž by v jiném případě nemusel být možný. V případě dětí tak lze zprávu lépe zprostředkovat rodičům (Šicková-Fabricsi, 2016).

Dalšími metodami v arteterapii jsou například dotazování, pozorování, klarifikace, reflexe anebo interpretace. Pro zdárné používání těchto metod je zapotřebí, aby byl arteterapeut dostatečně citlivý, zkušený a s širokým záběrem v teoretických znalostech. Při dotazování je vhodné využívat takové formy otázek, které sledují terapeutův záměr (vypátrat, korigovat, explodovat či usnadnit), avšak ve většině případů by se mělo jednat o otázky otevřené. Interpretace je zaměřena na symbolickou vrstvu uměleckého artefaktu, hledající významy, odpovědi na otázky „Proč?“ (Lhotová, Perout, 2018). Při reflexi, zpětnovazebném uvědomování procesu a dopadu výtvarné tvorby a artefaktu, nahlížíme na souvislosti prožitku a tvorby, výsledku tvorby a podporujeme vědomé sebeřízení – zpřítomnit a interpretovat (Lhotová, Perout, s. 116, 2018).

### **3.6 Obsah a forma uměleckých artefaktů, jako materiál pro interpretaci**

Arteterapeutická práce předpokládá a zakládá svou podstatu na skutečnosti, že výtvarná tvorba souvisí s žitím v realitě. To, jaký charakter má výtvarný artefakt určuje mnoho aspektů, jak formálních, tak obsahových. Kromě materiálů, druhů barev či kreslířských nástrojů jsou to také aspekty formy, které se častokrát neodvíjí od zvoleného prostředku malby či kresby, většinou však od emočního rozpoložení autora. Nemusí to tak ovšem být vždy. Formálních prvků můžeme najít ve výtvarném artefaktu skutečně mnoho. Jedná se o

způsob, jakým se autor vypořádá s prázdnotou bílé plochy před sebou. Forma je to, co tvoří rámec obsahu. Při vytváření výtvarného artefaktu se autor snaží o harmonizaci, integritu formy a obsahu díla. Obsahem díla bývá téměř zpravidla druh jakéhosi já, ať už zpočátku ideálního, až později více či méně uvědomovaného a reálného. Výsledný artefakt tak zprostředkovává zprávu o obsahu, o vlastním pojetí, vnímání světa a prožívání. Sdělení obsahuje individuální, sociální a kulturní rovinu, nicméně nesnaží se být uměleckým dílem, ale promlouvá k autorovi v podobě otázek, pocitů a vhladů a postupů a práce samotného autora a arteterapeuta. V této kapitole bych rád zmínil některé z důležitých aspektů formy a obsahu (Lhotová, Perout, 2018).

### **3.6.1 Kompozice**

Pojem kompozice v umělecké tvorbě se týká uspořádání a organizace vizuálních prvků v uměleckém díle. Jedná se o důležitý aspekt arteterapie, jelikož umožňuje jedincům vyjádřit své emoce a zážitky smysluplně a kreativně. Kompozice může vyjadřovat různé emoce a významy v závislosti na tom, jak jsou prvky ve výtvarném artefaktu uspořádány. Například dynamická kompozice působí dojmem neukončenosti, jelikož se snaží vyjádřit pomyslný pohyb. Taková neukončenost však působí dojmem nevyváženosti a tím pádem může reflektovat i disharmonii vnitřního stavu autora. Chronologická kompozice zachycuje časovou posloupnost, rámcová kompozice vyobrazuje příběhy jdoucí paralelně vedle sebe anebo řetězově za sebou. Harmonie kompozice je sice subjektivní záležitostí, nicméně obecné pravidlo zní, že se jedná o takové uspořádání, do kterého zcela zjevně není nutné více zasahovat. Různé kompoziční techniky a kompoziční pravidla lze také použít k vyjádření specifických emocí nebo zážitků, jako je použití kontrastních textur nebo tvarů k vyjádření pocitu konfliktu nebo použití překrývajících se forem k vyjádření pocitu spojení nebo jednoty. Respektování a znalost kompozičních pravidel ve výtvarném artefaktu funguje jako paralela pro existující pravidla v realitě (Lhotová, Perout, 2018).

### **3.6.2 Rozměry**

Velikost funguje jako určující vztahový prvek mezi autorem a artefaktem, prostorem autora a prostorem výtvarného díla. Velké rozměry mohou prezentovat sílu a reprezentativnost, ale také neuchopitelnost a odmítnutí. Může se jednat o snahu ochránit to, co artefakt představuje. Malé rozměry mohou evokovat blízkost a vlastnictví, ale také stud a úzkost. Artefakty pak

představují něco velice intimního, avšak lehce manipulovatelného. Rozměry artefaktů mohou ovlivňovat polohu klienta mezi histriónským a úzkostně depresivním nastavením (Lhotová, Perout, 2018).

### **3.6.3 Rytmus**

Kromě rytmu v muzikálních sférách, můžeme najít rytmus i ve sféře výtvarného umění. Rytmus ve výtvarném i psychoterapeutickém procesu tvoří pohyb, napětí, očekávání, řád, důrazy i vzorce. Jedná se o opakování podobného v určitém vzorci prvků. Časovost rytmu je viditelná ve výtvarném díle stejně jako je slyšet v hudebním. Má silnou spojitost s biologickými „lidskými“ rytmy, jako je srdeční tep, dech, řeč, chůze nebo i vzorce myšlení a chování. Důležitými principy rytmu ve výtvarném díle jsou následující prvky a principy.

Opakování, které se jeví nejjednodušším způsobem, jak vytvořit celistvou kompozici artefaktu. Využívá se v ornamentálních a dekoračních dílech, jako jsou například mandaly.

Gradace, jež zdůrazňuje určitou část celku a tvoří přirozený nárůst přitažlivosti pozornosti toho, jenž se dívá.

Abstrakce představuje zjednodušení a zobecnění formy, častokrát do takové míry, kdy skutečně ve výtvarném díle nelze nalézt konkrétních objektů.

Čáry, linie jsou bezesporu jednou z nejdůležitějších oblastí stavebních prvků ve výtvarném a arteterapeutickém procesu. Způsob zakreslování linií, jejich kvalita a kvantita jsou prvními indikátory změny psychického stavu člověka, ať už se jedná o vývojové změny napříč životem dítěte, nebo ráznější změny ve vnímání světa kolem u klientů arteterapeutických či psychoterapeutických programů. Lhotová a Perout (2018) zmiňují jako příklad slabé čáry, jakožto příznak psychické poruchy a posléze silnější a jisté čáry jakožto příznak uzdravení. Obecně se dají vnímat tenké a roztřesené linie jako znak nejistoty, úzkostlivosti, labilního projevu jedince. Skrze linie, jejich vedení, dynamiku a uspořádání lze z výtvarného artefaktu vyzorovat aktivitu či pasivitu autora procesu tvorby, myšlení či chování (Lhotová, Perout, 2018).

### **3.6.4 Barva**

Barva, vedle linie a rozměrů je dalším elementárním prostředkem a významovou složkou kompozice výtvarného artefaktu. Barva představuje hru světla a stínů a vyplňuje mezery

v psychoterapeutickém procesu v kontextu reprezentativního umění a hraje důležitou roli ve vytváření výtvarných artefaktů nereprezentativního charakteru. O hlubokém významu barev v souvislosti s psychologií hovořil již Pythagoras v 5. století př. n. l., kdy zmiňoval, že tři základní barvy, tedy červená, žlutá a modrá jsou v úzkém vztahu s tělem, duchem i duší. Takovou souvislost demonstrovali snad všichni významní malíři od starověku až po současnost, zaobírali se jí i jiní filozofové (Lhotová, Perout, 2018; Šicková-Fabrice, 2016).

### **Kultura barev**

Přestože v mnohých hypotézách o obsazích barev můžeme najít společné, nacházíme i rozdíly, někdy zcela protichůdné v pohledech na danou problematiku. V arteterapeutickém procesu je proto důležité s autorem díla také hovořit a dozvědět se něco více, jako například přestože si myslíme, že určitá barva znamená něco konkrétního, autorův vlastní, subjektivní a vědomý význam může být opět zcela jiný. V návaznosti na takovou nejednoznačnost reaguje Ernst H. Gombrich, rakousko-britský kunsthistorik, který předpokládá, že význam barev není natolik fixní, jak jiní odborníci z oblasti psychologie či výtvarného umění tvrdí. Tímto tématem se zabývá ve své knize *Umění a Iluze* (2019) a z jeho knihy vyplývá spíše, že barvy jako takové vychází a podléhají historickým a kulturním změnám, prostředím a aktuálním rozpoložením ve společnosti. Přestože tento diskurz zaštiťuje různost interpretací barev, tak právě kořeny v širokém společenském kontextu nám dovolují vyvozovat určité zákonitosti. Barvy v rámci kultury nesou emocionálně silné významy. Nemusí však nutně přímo reprezentovat afekty, ale symbol, který je skrze ně vytvořen může emoční reakci vyvolávat (Lhotová, Perout, s. 148, 2018). Emocionální smysl barvy je zadáván její psychofyzickou povahou, jako je její míra sytosti, teplota, textura apod., což je jeden z důvodů, proč je důležité, aby byl arteterapeut zběhlý v teorii barev a jejími vlastnostmi v jejich různých projevech a médiích (světlo, druhy barev). Dále je tentýž emocionální smysl také postaven na individuální životní zkušenosti autora. Symbolika barev je však často ve výtvarném umění využívána zcela záměrně, aby divákovi spustil řetězec emotivních asociací, který ho dovede k dojmu z díla. Bez emocí barvu vnímat nelze. Souvislost mezi barvami a emocemi studoval jako první již J. W. Goethe. Jeho zjištění arteterapii doporučují, aby se zabývala celou škálou barev a odstínů v různých intenzitách. V tomto poli tedy hrají významnou roli v procesu tvorby a následné interpretace oblasti informačního charakteru,



citového obsahu, individuální zkušenosti a symbolického významu (Lhotová, Perout, s. 149, 2018).

### **Interpretace obsahu barev**

Při interpretaci barev je důležité nezabřednout v generalizaci na jednu správnou možnost, nebo se pustit příliš daleko na širé moře ezoteriky. Preference autorů výtvarných artefaktů, o které se budu zmiňovat v další subkapitole, může napovídat obsahu určité interpretace barvy, nicméně důležité, jak i ve výtvarném umění samotném, je především kombinace a vzájemné vztahy barev mezi sebou (kompozice). Pro tuto práci však popis možných interpretací barev není zcela nezbytný.

### **3.6.5 Identita v obrazovém projevu**

Výtvarné tvoření, zejména v arteterapeutickém prostředí dává jedincům možnost poznat, prozkoumat a prezentovat sebe sama autentickým způsobem. Cílem je propojit vnitřní zkušenosti a vnější svět, za účelem smysluplné integrace, kontinuity a transformace identity. Během výtvarné tvorby probíhá vyjádření *self* podmíněné *aktuálním stavem bytí se sebou či ve skupině a důležitými životními událostmi* (Lhotová, Perout, s. 184, 185, 2018). Arteterapie je založena na předpokladu, že naši identitu složenou z pocitů, myšlenek, hodnot apod. lze vyjádřit a zpřístupnit skrze výtvarný projev, přičemž jak identita, tak výtvarná tvorba jsou průběžně formující se proměnné. Vhodnými metodami pro proniknutí k identitě, sebe/poznání a sebe/prozkoumání jsou animace a imaginace (Lhotová, Perout, 2018).

*V procesu utváření identity se setkávají témata, skrze něž se arteterapie (či výtvarná tvorba v kterémkoli kontextu, nikoli jen v arteterapeutickém) snaží přispívat k porozumění místu jedince ve společnosti a jeho eventuálním obtížím s nimiž do arteterapie vstupuje. Jsou to důvěry, hodnoty a hranice* (Lhotová, Perout, s. 186, 2018).

## 4 Wellbeing

„Well“ znamená v anglickém jazyce „dobře“ a „being“ znamená „bytí“ – dobré bytí. Takhle by se dal doslova přeložit výraz, který se však v českém jazyce vyskytuje v podobě „osobní pohoda“. Kdy však člověk pocítuje osobní pohody nebo jakousi spokojenost se svým životem? Je to tehdy, pokud má naplněny veškeré potřeby, jak o nich pojednává například A. Maslow (2014) nebo stačí pouze některé základní anebo pocit spokojenosti tkví v pohybu kupředu, v růstu a kontinuální sebeaktualizaci a vývoji hodnot napříč různými životními etapami?

V této kapitole nejprve definuji tento pojem, pak představím teoretická východiska odborníků, jež se termínem zabývali a propojím v relevanci k výtvarné činnosti.

### 4.1 Vymezení

Wellbeing v souvislosti se zdravím definuje *Světová zdravotnická organizace (WHO)* jako „stav úplné fyzické, psychické i sociální pohody, a nejen nepřítomnosti nemoci nebo slabosti“ (WHO, s. 1, 2020a). Tato definice uznává, že pohoda je holistický koncept, který přesahuje fyzické zdraví a zahrnuje aspekty, jako je emocionální, sociální a duchovní zdraví. WHO také zdůrazňuje, že pohodu ovlivňují různé faktory včetně individuálních charakteristik, sociálních a ekonomických podmínek a faktorů životního prostředí.

Blatný popisuje wellbeing jako „*dlouhodobý či přetrvávající emoční stav, ve kterém je reflektována celková spokojenost člověka s vlastním životem*“. Toto tvrzení nám však napovídá, že je životní pohoda subjektivní záležitostí, jež se skládá ze dvou velkých složek, a to ze složky afektivní a ze složky kognitivní. Kognitivní složka reprezentuje vědomé nazírání a hodnocení aktuální životní situace s retrospektivním náhledem i předjímáním do budoucna, afektivní složka reprezentuje emoce a nálady, jelikož prožívání pohody v životě nemusí a není vždy zcela vědomé (Blatný, 2010).

### 4.2 Teoretická báze pro pojem wellbeing

V této subkapitole se budu věnovat několika teoretickým konceptům wellbeingu, převážně z humanistické a pozitivní psychologie. Jelikož se tato práce soustředí na spojitost mezi výtvarnou činností a wellbeingem, vybral jsem takové teorie, které v sobě aspekt činnosti zahrnují.

#### 4.2.1 Eudaimonia Carol Ryffové

Pojmem wellbeing se hojně zabývá humanistická a pozitivní psychologie. Český představitel právě pozitivní psychologie, Jaro Křivohlavý (2013) hovoří o „blahu“ a referuje zejména o subjektivním duševním wellbeingu, kterému se v této bakalářské práci hodlám věnovat já. Od blaha pak lze asociativně pokračovat k pojmu *eudaimonia*, tedy blaženost. Tímto termínem se v mnoha publikacích zabývala americká psycholožka Carol Ryffová. Eudaimonický přístup osobní pohody pojednává o důležitosti sebepoznání, sebeaktualizaci a blaženosti z dobré činnosti, o které hovoří Aristoteles v knize *Etika Nikomachova* (1937). Tento přístup stojí proti hedonistickému přístupu osobní pohody, jako konzumního požitkářství – pouze potěšení bez úsilí, pouze pozitivní pocity bez negativních. Jedná se tedy o osobní, duševní pohodu skrze úsilí. Potěšení z úsilí přináší jak odměna ve formě odvedené práce, tak i samotný proces. Vycházejí z humanistické psychologie, opřené o jména C. Rogers či A. Maslow, psychodynamické psychologie C. G. Junga, sociální psychologie M. Jahody, vývojové teorie Erica Ericsona a logopedie V. Frankla sestavila C. Ryffová šest oblastí k naplnění pro péči o osobní wellbeing – jsou to: autonomie, sebepřijetí, smysl života, kontrola prostředí, pozitivní vztahy a osobní růst. Tyto oblasti se jeví v rámci duševního wellbeingu jak zdroji, tak i samotnými složkami integrity wellbeingu (Ryff, 2008).

#### 4.2.2 Flow Mihalye Csikszentmihalyie

Mihaly Csikszentmihalyi významně přispěl ke studii wellbeingu ve světovém měřítku. Nejznámější je za svou teorii stavu *flow*, který popisuje ve své publikaci „Flow, o štěstí a smyslu života“. Stejně tak jako Carol Ryffová i Csikszentmihalyi navazuje na Aristotelova slova o blaženosti z činnosti samotné. Flow totiž popisuje jako stav absolutní imerze v aktivitě, která přirozeně odměňuje. Toto Csikszentmihalyi popisuje termínem *autotetický*, což se odvozuje z řeckého „*auto*“ – „samo“ a „*telos*“ – „cíl“. Jedná se o *aktivitu zaměřenou na sebe, bez očekávání budoucího prospěchu, ale jednoduše pro hodnotu a potěšení z vykonávání samotného* (Csikszentmihalyi, s.85, 2015).

Csikszentmihalyiova mnohaletá studie stavu *flow* je velmi důležitou součástí chápání pojmu wellbeing. Pravidelným nořením se do stavu flow vede k pocitu naplnění a štěstí. Klíčem k dosažení *flow* je angažovanost v aktivitách, které jsou dostatečnou výzvou pro jedince, ale ne příliš náročné, než aby člověka stresovaly. Jsou to takové aktivity, které vyžadují

soustředěnou pozornost a koncentraci. Takovými činnostmi může být řada různých aktivit, od fyzických přes mentální, až po duchovní aktivity – sport, práce či umělecká, pro tuto práci stěžejní, výtvarná činnost. Při takových aktivitách člověk často prožívá změněné vnímání času, nemyslí na nic jiného než na činnost samotnou, na záležitosti související pouze s danou činností, na přítomný okamžik.

Csikszentmihalyi v souvislosti s wellbeingem také zdůrazňoval kultivaci pocitu záměru a smyslu života a sebeaktualizaci, podobně jako jeho kolegové A. Maslow a V. Frankl z humanistické a existenciální psychologie. K něčemu takovému, dle autora, lze přijít právě v angažování se v činnostech, jež nás do stavu *flow* uvádí (Csikszentmihalyi, 2015).

#### **4.2.3 Od štěstí k duševní pohodě Martina Seligmana**

Martin Seligman se zabýval otázkou, co činí lidé šťastnými a spokojenými s svými životy. Jeho původní teorie, o které podrobně pojednával ve své knize „Opravdové štěstí“, hovoří o tom, že člověk může být šťastný, pokud žije v souladu se svými hodnotami a cíli, pokud si je vědom svých silných i slabých stránek a také, že lidské štěstí lze analyzovat na třech úrovních – pozitivní emoce, angažovanost a pocit smysluplnosti. První složka se tedy týká pocitů jako je radost, nadšení, vřelost apod., což přináší člověku pocit „příjemného života“. Angažovanost se týká totálního zaujetí činnostmi a odkazuje tak na *flow* Csikszentmihalyie. V takovém stavu, jak tvrdí Seligman, však žádné pozitivní emoce nejsou. Vlastně tam nejsou emoce žádné, jelikož je člověk natolik kognitivně ponořen do činnosti, že již není volné kapacity pro nic jiného. Pro uvedení do stavu *flow* je však nasnadě znát své silné (i slabé) stránky a podle toho se řídit. Třetí složkou je smysluplnost, která tkví v tom, že je lidský život součástí něčeho většího, něčeho, co přesahuje přítomný okamžik, co přesahuje život jedince (Seligman, 2014).

Seligman však teorii přepracoval. Ke třem složkám přidal ještě dvě, a to pozitivní vztahy a úspěšný výkon. Lidský druh je přece jen druhem společenským a vztahy s dalšími lidmi jsou stěžejní nejen pro duševní pohodu, ale dokonce i pro správné fungování mozku, již na neurobiologické úrovni (Lieberz, Shamay-Tsoory, Saporta, et al., 2021). Ústřední téma jeho teorie wellbeingu se od „štěstí“ přesunulo k „optimálnímu prospívání“ (anglicky *flourishing*, odtud volněji *vzkvétání*) a cílem, jak Seligman říká, aplikování teorie a celé pozitivní psychologie je pak zvýšit míru optimálního prospívání prostřednictvím pěti výše zmíněných

složek. Neznamena o však zažívání pouze pozitivních pocitů nebo pouze pozitivních interakcí s druhými, spíše osobnostní růst a kultivaci vnímání přítomného okamžiku, kdy i negativní pocity mají své čestné místo v našich životech (Seligman, 2014).

### 4.3 Wellbeing dětí

Při nahlížení na wellbeing dětí je na místě otázka, zda k němu lze přistupovat stejně, jako k wellbeingu dospělých? Pojednání o wellbeingu výše zmíněné hovoří o aspektech, jako jsou pozitivní pocity, vztahy, smysluplnost, činnost, ale také obecněji fyzickou, psychickou a sociální pohodu. Mezinárodní vědecká literatura se na tuto oblast dívá prostřednictvím dvou komponent wellbeingu: hedonistického (pozitivní pocity) a eudaimonického (pozitivní fungování) a skrze optiku Sebedeterminační teorie a jejími třemi aspekty: sounáležitost, autonomie a kompetence (Clarke, McLellan, 2021).

Přehled v této oblasti poskytuje například kniha doktora Matějčka (1994) „Co děti potřebují“. Co tedy děti potřebují a jak reflektují svou subjektivní duševní pohodu? Zde je nasnadě uvést 5 domén, které p. doktor Matějček spolu s p. docentem Langmaierem zkompletovali a které se také vyskytují i v zahraniční literatuře zabývající se tímto tématem.

- 1) pozitivní sociální vazby, jak v rodině, tak i ve školním prostředí (*family and peers*),
- 2) angažovanost v rozmanitých a smysluplných aktivitách podporujících fyzický, kognitivní a emocionální vývoj (školní i volnočasové aktivity)
- 3) pocit bezpečí a jistoty
- 4) zdravé vědomí vlastního já a uplatnění ve společnosti
- 5) pocit otevřené budoucnosti (Matějček, 1994).

### 4.4 Wellbeing a výtvarná činnost

Za poslední čtvrt století bylo provedeno mnoho výzkumů v oblasti pozitivní a humanistické psychologie na téma podpory subjektivního wellbeingu. Já zde navážu na teorie osobního wellbeingu popsané výše, zejména tedy teorii M. Csikszentmihalyie. Stav *flow*, který jsem popisoval výše, přichází při angažování v činnosti, která je pro jedince dostatečnou výzvou, ale ne tak vysokou, aby působila frustraci. Výsledkem takového stavu je živost v přítomném okamžiku, která působí velmi pozitivně na celkový život jedince. Umělecké aktivity jsou typicky charakteristické stavem *flow*, jenž je silným indikátorem spojeným s wellbeingem.

To přináší jak hédonické, tak eudaimonické prožitky. Umělec a filozof Kevin Melchionne ve své studii o vazbě mezi wellbeingem a uměním popsal několik položek, jež vychází z teorií o subjektivním wellbeingu: 1) *Podpora wellbeingu skrze umění je spíše pro ty, co ho tvoří než pro diváky*. S tím lze rozhodně souhlasit, jelikož produktivní rovina umění je mnohem více osobní, výše zmiňovaná receptivní arteterapie má však své důležité místo, co do podpory obecné duševní pohody člověka. Minimálně z dlouhodobého hlediska, které by se dalo podpořit tvrzením o rozvíjení kulturního kapitálu. 2) *Umělecká mistrnost není nezbytná ve vztahu k wellbeingu*. Tady bych podotknul pouze výjimku profesionálních umělců, kteří zpravidla směřují k umělecké mistrnosti. Pro ostatní však zcela jistě mnohem větší roli hraje samotný proces tvorby a výsledek hlubší než pouze estetické hodnoty. 3) *Každodenní výtvarné aktivity jsou bohatým zdrojem osobní pohody* (Melchionne, 2017).

Výtvarná činnost, zejména artefietického, či arteterapeutického a skupinového rázu, dle studie L. Zarobe a H. Bungay (2017) podporuje u dětí v oblasti wellbeingu faktory, jako jsou pocit sounáležitosti a formování identity, sebevědomí a sebedůvěru a upevňuje vzájemné vztahy, což s sebou zákonitě nese i pozitivní pocity a prožitky. Katherine Ziff (2015) či Diana Coholic (2016) ve svých studiích o efektu arteterapeutických výtvarných programů na wellbeing dětí a mládeže dokládají zjištění, že výtvarná činnost má pozitivní efekt na oblast emocí, seberegulace, sebepoznání, vztahů, pozornosti aj. Podobná zjištění, byla zaznamenána i v řadě dalších studií, spolu se svobodou projevu, pocitu autonomie a kompetence, pocitu vlastní identity a smyslu (Bell, Robins, 2007; De Petrillo, Winner, 2005; Drake, Coleman, Winner, 2011; in Wilkinson, Chilton, 2013; Clarke, McLellan, 2021).

Výtvarná činnost, přestože nelze říci, že by byla elixírem štěstí, je druh činnosti, kterou i výzkumníci považují za efektivní pro podporu wellbeingu (Melchionne, 2017).

## 5 Empirická část

### 5.1 Úvod empirické části

Níže prezentovaná studie je zaměřena na možnosti využití výtvarných aktivit arteterapeutického charakteru u dětí mladšího školního věku a její aplikace jakožto školní či mimoškolní skupinové zájmové aktivity. Bází pro vhodnou aplikovatelnost je zakotvení v teoretických východiscích zmíněných v předchozí části této práce. Na takovém základě je možné předpokládat, že podobné výtvarné programy, ať ve formě zájmového kroužku anebo součástí předmětu výtvarné výchovy přímo v pedagogickém kontextu mají potenciál pro rozvoj jedince z hlediska kreativity, sebeuvědomění, zlepšení vztahů ve skupině a/nebo rozvoj v artikulaci a porozuměním vlastních emocí či empatii apod.

### 5.2 Cíl studie

Charakter studie je v souladu s podstatou *akčního výzkumu*, kde *musí být v úvodu definován problém praxe a cíl změn* (Hendl, 2005, s. 138). Definovaným *problémem praxe* je vytvoření výtvarného programu s arteterapeutickým přesahem a jeho aplikování se skupinou dětí mladšího školního věku. *Cílem změn* je zlepšení subjektivního vnímání wellbeingu nebo některé z jeho komponent, jako například zlepšení vztahů ve skupině či sebeuvědomění participantů.

Hlavním cílem bakalářské práce je sestavit výtvarný program s arteterapeutickým přesahem, pilotně ho ověřit a posoudit, jak se dětem průběžně pracovalo. Dílčím cílem je zjistit a popsat, zdali se po jeho absolvování změnilo subjektivní vnímání wellbeingu nebo některé z jeho komponent u dětí, které se programu zúčastnily. Analýzou rozhovorů, výpovědí z výtvarných setkání a osobní účasti v programu jsem se snažil získat potřebné informace a materiály pro provedení takové studie.

#### **Výzkumná otázka:**

*„Změnilo se subjektivní vnímání osobní pohody dětí po absolvování výtvarného programu?“*

## **5.3 Metodologie a výzkumný design**

### **5.3.1 Výzkumný vzorek a prostředí**

Výtvarný program byl koncipován a představen dětem, jako volnočasový kroužek situován v prostředí školy, kam děti dochází. Konkrétně pravidelné setkávání v prostorné podkrovní učebně dané školy. Jednalo se o zaměřený výběr. Z původně 8 přihlášených dětí se minimálně 80 % ze všech setkání účastnilo pouze 5. S provedením vstupního a závěrečného rozhovoru souhlasily pouze 4. Z tohoto důvodu se tedy výzkumný vzorek skládá ze 4 participantů ve věku od 8 do 13 let, přičemž se jedná o dívky ve všech případech. Charakter programu byl od začátku koncipován pro počet maximálně 8 účastníků. Větší počet zúčastněných by představoval značná rizika pro provedení z hlediska vedení skupiny, a to zejména při sdílení dojmů a pocitů v druhé polovině každého setkání.

### **5.3.2 Způsoby sběru dat**

Pro metody sběru dat byly zvoleny: 1) zúčastněné pozorování a 2) polostrukturované rozhovory s částečně uzavřenými otázkami před a po absolvování výtvarného programu. Díky zúčastněnému pozorování bylo možné s dětmi interagovat v průběhu jednotlivých setkání.

### **5.3.3 Polostrukturované rozhovory**

Rozhovory slouží jako stěžejní zdroj pro následnou analýzu. Z hlediska kvalitativního výzkumu se skládají z otevřených otázek, ale také z otázek uzavřených s možnostmi odpovědět na škále od 1 do 5 (založených na principu: 1 – velmi souhlasím/velmi často; 2 – souhlasím/často; 3 – ani souhlasím, ani nesouhlasím/občas; 4 – nesouhlasím/zřídka; 5 – velmi nesouhlasím/vůbec). Otevřené otázky slouží k možnosti svobodného vyjádření dětí. Díky nim je možné získat informace, které by jinak nebyly přístupné. Uzavřené otázky byly použity z následujících důvodů, a to: 1) vzhledem k věku participantů by byly výhradně otevřené otázky, které sloužily především pro rozvíjení různých témat, v určitých případech příliš složité k zodpovězení, jelikož u mladších dětí je vhodnější přistupovat k novým či složitým konceptům od konkrétního k obecnému, 2) pro zjištění změny jsem zvolil způsob porovnávání výpovědí ze vstupního a následně i závěrečného rozhovoru, které lze kvantifikovat a snadněji s tím následně nakládat. Uzavřené otázky vznikly jako modifikace



15 položek dotazníku pod názvem *The Stirling Children's Wellbeing Scale* a 5 položek týkajících se emocionálního stavu z dotazníku *The Pediatric Quality of Life Inventory*, který profesor Jan Mareš uvádí, jako vhodný příklad pro zjišťování kvality života dětí již od 6 let věku ve školním prostředí. Styčnými body pro polostrukturované a polouzavřené rozhovory bylo celkem 20 položek, na které pak byly navázány otevřené otázky vyplývající z kontextu rozhovoru. Oba dotazníky jsou standardizované a validizované pro účely sběru dat o wellbeingu dětí. Oba dotazníky jsou tzv. *self-reporting*, díky čemuž jsou sesbíraná data subjektivním náhledem na osobní pohodu jedince (Mareš, 2010).

Rozhovory probíhaly ve stejném prostředí, jako samotná výtvarná setkání. Délky rozhovorů se pohybovaly v rozmezí 20–70 minut. Některé děti byly sdílnější, než jiné v závislosti k jejich povaze a jiným případným proměnným, jako např. momentální nálada. Veškeré otázky byly pokládány se zaměřením na poslední 4 týdny.

### **5.3.4 Zúčastněné pozorování a průběh výtvarných setkání**

Zúčastněné pozorování jsou tedy přímé interakce s dětmi a jejich průběžné zaznamenávání, jako pořizování fotografií a zapisování zajímavých výroků dětí nebo celkový průběh a atmosféra.

Setkávání probíhala pravidelně každou středu se dvěma výjimkami. První v souvislosti s Vánočními prázdninami a druhá kvůli enormní absenci účastnic z důvodu nemoci. Časová dotace jednoho setkání se pohybovala okolo 2 hodin. Setkání bylo 10.

Na prvním setkání jsem dětem představil, čeho se bude výtvarný program týkat a jak bude probíhat, a to, že *budeme malovat a kreslit na co myslíme a jak se cítíme. Pokusíme se pochopit, popsat a pojmenovat svoje myšlenky a pocity. Pak si společně prohlédneme obrázky a popovídáme o tom, jak se nám líbilo tvoření, co jsme dělali, na co jsme při tom mysleli a jak se u toho cítili.* Při prvním setkání byla spolu stanovena a vysvětlena pravidla jako je pravidlo *STOP*, *diskrétnost*, *vzájemná podpora*, *dobrovolnost* apod. Pravidla jsme si průběžně opakovali na každém dalším setkání. Standardním začátkem každého setkání byl společný kruh, kde jsme si představili aktivity, kterým se budeme věnovat, co k nim budeme potřebovat a kolik času na ně budeme mít. Po ní následovala krátká rozehrávací aktivita, jako jednoduchá a krátká meditace, hra nebo výtvarné cvičení, v rozmezí 5-15 minut. Dále

následovala jedna či dvě hlavní činnosti celkem v rozmezí 45-75 minut. Nakonec byl prostor pro sdílení dojmů, pocitů a myšlenek a případná společná diskuse.

Výtvarné pomůcky měly děti k dispozici jak společné speciální, tak každé z nich mělo vlastní sadu obsahující akvarelové a temperové barvy, štětce, fixy, pastelky, uhly a tužky.

### 5.3.5 Návrh a charakteristika výtvarného programu

Výtvarný program, dětmi nazvaný *ART*, byl navržen v návaznosti na specifika wellbeingu popsaném v teoretické části, jako je angažovanost ve smysluplné činnosti, podpora pozitivních vztahů, navození pozitivních pocitů, ale také pro rozvoj sebeuvědomění a sebepoznání. Aktivity jsou sestaveny na základě mých osobních zkušeností a čerpáním z publikací *Techniky arteterapie* od Jean Campbellové (Campbellová, 1998) a *Skupinová arteterapie* (Liebmannová, 2010). Efekt výtvarného programu se zaměřoval na individuality jednotlivých účastníků, a ne na třídní klima, byť jsou děti obvykle v roli spolužáků a setkání probíhala na půdě školy. Přestože byly použity skupinové techniky, program byl spíše orientován na individuální wellbeing. Děti byly brány jako osobnosti vně školního kontextu.

Tabulka 1, stručné charakteristiky výtvarných aktivit

Název a kategorie	Popis	Cíl
Zvířátka (Rozehřívací)	Dramaticky předvádí různá zvířátka – myš, kočku, psa, koně, opici	Uvolnění úvodního napětí
Malba ve vzduchu (Hlavní)	Se zavřenýma očima si děti představují, jak malují obraz. Za lehkých doprovodných komentářů si děti představují si, jaké mají materiály a pomůcky, jak například drží štětec, namáčí ho v barvě a tu pak nanáší na plochu. Představovaný obraz pak přeneste na papír.	Rozvíjení pohybu a imaginace
Mravenci (Rozehřívací)	Všichni sedí na označených místech, přičemž jedno místo je volné a jeden se rychlostí středně pomalé chůze pohybuje mezi ostatními. Jeho úkolem je sednout si na volné místo. Tím hra končí. Úkolem ostatních je zabránit mu v tom tak, že si na dané místo sedne. Tím ale uvolní své místo předchozí.	Společná zábava
Vizuální konverzace (Hlavní)	Účastníci se přiřadí do dvojic a sednou si naproti sobě k velkému papíru. Jeden z dvojice vytvoří značku či obrázek a druhý na ni nějakým způsobem odpoví. Komunikují takto beze slov určitou dobu. Nakonec ve dvojicích či společně diskutují o dojmech a prožitcích z aktivity.	Posílení vnímavosti a navázání kontaktu

Malba rukama na velký papír	Společně ve skupině účastníci malují na jeden velký papír a tvoří společné dílo. Nakonec komunikují o dojmech a prožitcích	Rozvoj kreativity a uvolnění
Rozeznění (Rozehrivací)	Rozeznění vnitřních prostorů (rejstříků) těla a vnějších prostorů místnosti zvukovou sekvencí s prvkem jógy a mindfulness. V tureckém sedu na zemi vydávání sekvence hlásek a dvojhlásek (Ů, U, O, A, E, EI, I) hlasem a soustředění se na jednotlivé části těla a jejich prostory (pánevní dno, podbřišek, solar plexus, hrudník, hlasivky a krk, nosové a hlavové dutiny), a nakonec v myšlenkách pustit směrem vzhůru nad hlavu.	Sebeuvědomění
Zvuková mapa (Hlavní)	Prožitky z předchozí techniky účastníci znázorňují výtvarně na papír, kde je obkreslena silueta <i>jejich vlastního</i> těla.	Práce s prožitky a emocemi
Jak zní voda (Rozehrivací)	Za pomoci hudebních nástrojů (flétna, činely, bubny, chrastítka apod.) hrajte zvuky vody, moře a řeky.	Rozvíjení kreativity a uvolnění
Řeka života (Hlavní)	V uvolněném a klidném rozpoložení se účastníci se zavřenými očima ponoří do představ o řece, která symbolizuje jejich život. Za pomoci a lehkého hlasového vedení facilitátora si účastníci vizualizují události, pocity, místa, doby a lidi na cestě svým životem. Pak výtvarně zpracujte předchozí vizualizaci.	Sebepoznání
Návštěvník (Rozehrivací)	Za hlasového vedení facilitátora si účastníci představují prostředí, ve kterém se nějakou dobu pohybují a zkoumají (džungle, pláž, město apod.). Následně se v představách posadí a cítí, jak se k nim něco blíží. Po chvíli zjistí, že je to zvíře (libovolné, které zrovna vyvstane na mysli).	Rozvíjení imaginace
Zvíře (Hlavní)	Vizualizované zvíře účastníci výtvarně zpracují. Zamyslí se nad tím, co pro ně zvíře představuje a znamená.	Sebepoznání
Meditace (Rozehrivací)	Účastníci dýchají se zavřenými očima v pomalém a klidném rytmu a po nějakou dobu se soustředí pouze na svůj dech.	Zklidnění
Superhrdinky (Hlavní)	Účastníci si nakreslí dvě siluety postavy. Do jedné ze siluet výtvarně ztvární, čeho se bojí a kde v těle se ten strach či stres projevuje. Druhou siluetu účastníci ztvární jako superhrdinu, který za pomoci různých schopností či artefaktů je schopen hravě stresu či strachu čelit.	Práce s emocemi
Důvěra (Rozehrivací)	Účastníci se rozdělí do dvojic. Jeden z dvojice si šátkem zaváže oči a druhý ho vodí po prostoru.	Rozvíjení důvěry a podpora vzájemných vztahů ve skupině
3x Já (Hlavní)	Na kus papíru účastníci výtvarně ztvární 3x sebe – Jak se vidí sami, jak je vidí druzí a kým nebo čím by chtěli být.	Sebepoznání, podpora dobrých výhledů do budoucna a podpora vzájemných vztahů ve skupině
Spirály (Rozehrivací)	Na kus papíru volně po nějakou dobu účastníci kreslí spirálu. Průběhem mohou střídát barvy.	Uvolnění

Pozitivní vlastnosti (Rozehřívací)	Každý z účastníků o někom dalším řekne jeho jednu pozitivní vlastnost.	Podpora vzájemných vztahů ve skupině
Sebeláska (Hlavní)	Účastníci vytvoří kompozici, ve které znázorní všechny své pozitivní vlastnosti.	Zvýšit sebedůvěru a dobrý pocit ze sebe; podpora vzájemných vztahů ve skupině
Dotkni se barvy (Rozehřívací)	Facilitátor skupiny volá „teď se všichni dotkněte zelené“ nebo „zelená“ a všichni se dotknou nějaké věci v místnosti té barvy (oblečení svoje nebo někoho jiného, nábytek, knihy apod.). Opakuje se s různými barvami či vlastnostmi.	Rozvoj vnímavosti, zábava
Společný kruh (Hlavní)	Účastníci společně libovolně vybarvují velký kruh.	Podpora vzájemné kooperace
Dárek (Hlavní)	Účastníci si navzájem malují vhodný dárek.	Rozvoj empatie
Strom života (Hlavní)	Účastníci malují společně velký strom života a přátelství. <i>Pozn. Dívky dostaly na posledním setkání možnost vytvořit cokoli by chtěly. Rozhodly se pro společnou malbu, kterou nazvaly Strom Života a Přátelství.</i>	Rozvoj kooperace a vzájemných vztahů ve skupině

*Zdroj: autor*

## 5.4 Zhodnocení aktivit

Při prvním setkání byly dívky zpočátku rozpačité a zdráhaly se projevat. První aktivita však posloužila výborně k prolomení ledu. Šel jsem příkladem, aby po mne mohly dívky opakovat a než jsme se dostali ke koni, stačilo mi pouze jmenovat jednotlivá zvířata, která byla předváděna s obrovským nadšením a vervou. Druhá aktivita byla pomalejší, avšak dívkám se líbila. Přestože sdílely své dojmy velice stručně a zdráhaly se chopit slova, hodnotily první setkání velice pozitivně.

První aktivita druhého setkání byla přijata radostně. Dívky si při ní užily spoustu zábavy. Druhá a třetí aktivita se velice organicky sloučily v jednu. Vizuální konverzace ve dvojicích a následná společná malba rukama se postupně vyvíjely od nenápadných drobných tahů štětcem do nespoutané zábavy a společného tvoření. Propojení ve dvojicích plynule přešlo v propojení všech dívek na celé ploše ohromného kusu papíru. Komentáře dívek zahrnovaly prožití nejrůznějších emocí během procesu, avšak celkové hodnocení aktivit bylo nesmírně pozitivní se zvláštním důrazem na to, že tvořily společně spíše než jednotlivě.

Aktivita *Rozeznění* byla ohodnocena vcelku pozitivně. Dívkám se podařilo ponořit do svých pocitů a soustředit se výhradně na sebe. Při druhé aktivitě, která spočívala v zaznamenání

pocitů z té první byla část obkreslování siluet velmi zábavným prvkem. Samotný proces malování byl pak hodnocen spíše pozitivně. Některé dívky radostně poznamenaly, že je to moc bavilo, některé nechtěly sdílet nic, pouze zdvihly palec nahoru nebo řekly „*Bylo to dobrý*“ a jedna z nich komentovala, že *si připadala jako v transu* při první aktivitě a *nečekala, jak moc to bude silný* při té druhé. Následně z konverzace vyplynulo, že však celkový dojem si odnáší velmi pozitivní.

Při čtvrtém setkání probíhala první aktivita s hudebními nástroji velice bujaře. Dívky si vybraly nástroje, většinou rytmické a společně tvořily zvuky vody, což postupně gradovalo na intenzitě a skončilo opravdu hlasitým zněním všech nástrojů najednou. Aktivitu shledávaly jako velice zábavnou a skvělou pro odbourání jakékoli případné tenze. *Řeku života* dívky prožívaly různě. Všechny byly absolutně ponořené do činnosti a byly velice překvapené, jak rychle čas pro tvoření vypršel. Takový efekt měla ostatně téměř každá výtvarná aktivita napříč celým programem. Komentáře byly různé. Některé dívky byly sdílnější než jiné. Někdo vyprávěl s radostí svůj životní příběh ostatním, někdo jen ukázal obrázek. Celkově byla aktivita hodnocena pozitivně a přínosně pro připomenutí si důležitých momentů v životě.

Páté setkání, tvořené vizualizací prostředí a zvířete a následného výtvarného vyobrazení svého zvířete získalo pozitivní ohlasy. Při tomto setkání potřebovaly některé dívky lehkou pomoc s výtvarným zpracováním zvířete po technické stránce. Snažil jsem se do jejich výtvarných děl vstupovat minimálně a velice citlivě. Radil jsem, jakým způsobem namalovat to, co chtějí spíše po technické stránce samotného malování, než abych jim naznačoval, co má na obrázku být. Celkový dojem ze setkání komentovaly dívky pozitivně. Aktivitu se jim líbily, přestože při tom neprožívaly pouze pozitivní emoce. Sdílení se v tomto bodě již tradičně někdo účastnil více, někdo méně. Vzhledem k tomu, že se jednalo již o páté setkání, vyplynul již určitý vzorec, který poukazoval na povahové rysy, jako hlavní faktor sdílnosti než momentální proměnné, jako nálada, efekt aktivity apod.

Šesté setkání proběhlo v duchu překonávání strachů a vypořádávání se se stresem. První meditačně dýchací aktivita sloužila pro zklidnění těla a mysli. Dívky již v minulosti podotkly, že mají takové aktivity rády, a i tentokrát jim bylo příjemné za doprovodu ambientní hudby spočinout v klidném rozpoložení. Nedařilo se sice všem udržet po celou

dobu (asi 7 minut) zavřené oči, avšak i tyto dívky shledaly aktivitu velmi uklidňující a příjemnou. Hlavní činností setkání byla pak introspekce zaměřená na strach a stres a malování do siluety postavy. Tato část byla dívkami komentována jako nepříjemná, vzhledem k tomu, že pomyšlení na tyto emoce a pocity je v nich automaticky vyvolávaly. Také rozprava o nich nebyla jednoduchá, nicméně jsme se pokusili navzájem podpořit a pocity racionalizovat. Druhá část činnosti, a to namalovat postavu se schopnostmi, či artefakty, které pomáhají strach překonat a se stresem se vypořádat získala velice pozitivní ohlas. Děvčata tvrdila, že odchází s pocitem povzbuzení a klidu.

Mezi šestým a sedmým setkáním byla prodleva delší, a tak první aktivita vodění po místnosti po slepu cílila na podnícení důvěry mezi jednotlivými účastnicemi a tím pádem zlepšení vztahů. Hra se všem moc líbila a s chutí se pustily do další aktivity. 3x *Já* získalo pozitivní feedback, nicméně nebyla to aktivita jednoduchá. Ne každá z děvčat dokázala přijít s představou o tom, jak ji vidí druzí nebo kým/čím by chtěla být. Tohle jsme pak zkusili probrat slovně v části sdílení. Nicméně i přesto děvčata komentovala aktivitu velice pozitivně. Některé z nich použily slova jako „*šlo to samo*“ nebo „*měla jsem z toho radost a jsem pyšná na to, jak mi vyšel obrázek technicky*“.

Osmé setkání začalo *Spirálovou malbou*. Děvčata se hezky uvolnila. Aktivita se jim líbila. Dále následoval kroužek, kde každá řekla jedno nebo více pozitivních věcí o některé jiné. Průběhem se všechny vystřídaly, a nakonec se cítily velice spokojeně. Aktivitu pak komentovaly, že je příjemné, že si o nich někdo myslí něco hezkého a že to v druhých dokážou lidé najít. Hlavní činnost s názvem *Sebeláska* nakonec sklídila opravdu velmi pozitivní ohlas. Přestože proces tvorby byl pro některé velice složitý, kdy zpočátku nedokázaly přijít na žádnou jejich pozitivní vlastnost, což pro mne bylo velice překvapivé, všechny zdárně namalovaly milé a zajímavé kompozice. Dívky při sdílení projevovaly vděk a radost, že získaly zkušenost s něčím takovým.

Deváté setkání začalo vybarvováním velkého prázdného kruhu, kdy si děvčata měla vybrat jednu barvu. Zpočátku malovala štětci a velice opatrně, nicméně později vyměnily štětce za prsty a ruce a následně vybarvovaly celý kruh. *Jako by mě unášela voda*, tvrdila jedna z účastnic. Opět se dostávaly do stavu *flow* a aktivita získala nesmírně pozitivní ohlas. Velká společná díla a malba rukama děvčata očividně bavila ze všeho nejvíc. Aktivita měla za úkol

poukázat na pozici v kolektivu každé z nich a odkrýt temperament, což se také potvrdilo při společné rozpravě. Následující aktivita *Dárek* v dětech vyvolala příjemný pocit a celkový dojem ze setkání si odnášely výjimečně pozitivní.

Desáté a poslední setkání měla děvčata plně ve svých rukou. Jediným mým pokynem bylo, že si můžou tvořit co chtějí a jak chtějí. Chtěl jsem zjistit, co každá z nich vytvoří a co o tom poví. Dívky se rozhodly, že budou dělat společné dílo na velký kus papíru. Naplánovaly si velký strom s košatou korunou a srdcem uvnitř silného kmene. Nazvaly ho *Strom Života a Přátelství*. Malovaly rukama a aktivitu si náramně užily. Byly unešené pocity barev na rukou, jejich promícháváním a sytostí.

## **5.5 Způsoby zpracování dat**

V této kapitole jsou prezentovány jednotlivé kroky a metody zpracování dat, tak, jak šly za sebou. Vzhledem ke kvalitativní povaze výzkumu probíhalo získávání dat a jeho zpracování provázaně. Zpracování je postaveno na *polostrukturovaných rozhovorech*, zapsaných *výrocích z výtvarného programu a poznámek* k jeho průběhu a jejich *kvalitativní obsahová analýza*.

### **5.5.1 Transkripce**

Prvním krokem k analýze byla transkripce audionahrávek rozhovorů. Pro tento účel jsem zvolil velice šikovný volně dostupný software *Listen N Write Free*. Transkripce probíhaly co nejdříve to bylo možné po nahrání rozhovoru.

### **5.5.2 Kódování**

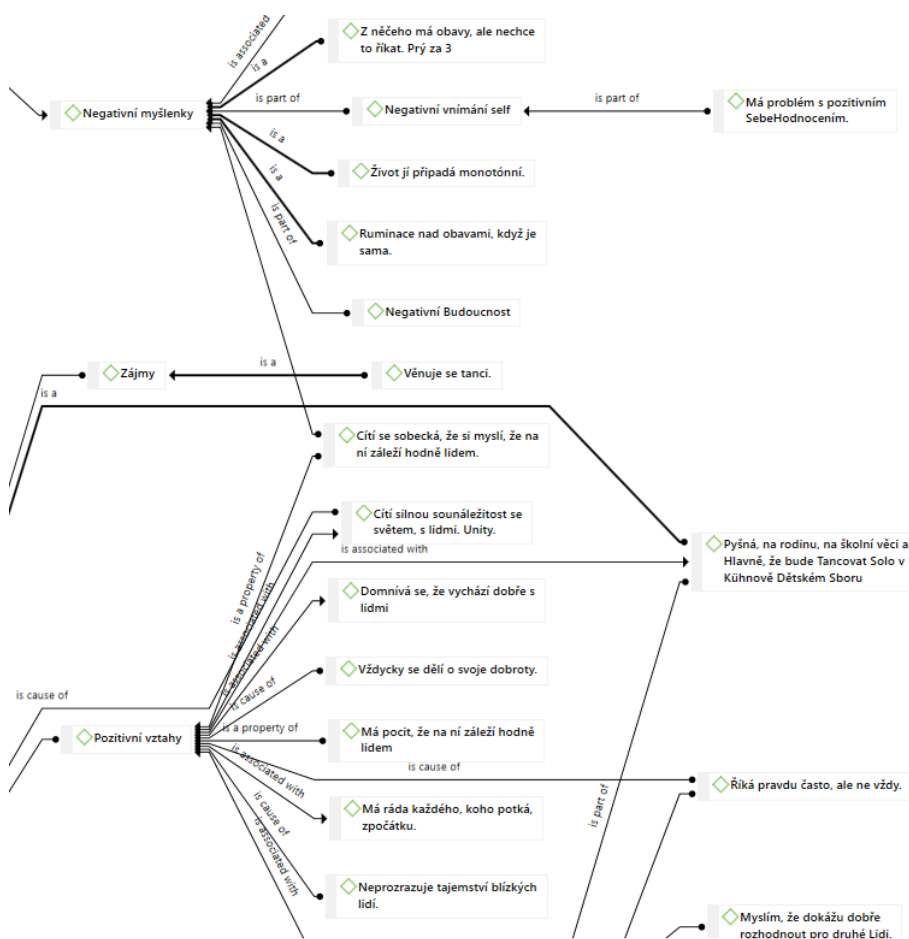
Druhý krok spočíval v důkladném pročtení jednotlivých prepisů a označením důležitých a zajímavých pasáží v rozhovorech. Jednotlivé citace byly následně seskupeny a bylo možné přistoupit k následujícímu postupu. Již v tomto bodě jsem pracoval se softwarem *Atlas.ti*, který je speciálně navržen pro účely zpracování dat kvalitativního výzkumu.

Třetí krok zpracování spočíval v otevřeném kódování jednotlivých citací, ať už celých, či jejich specifických částí. K první úrovni kódování jsem přistupoval deskriptivně, a to z toho důvodu, že příliš obecné či krátké například jednoslovné kódy by velice zkomplikovaly nebo až znemožnily práci na další úrovni. Vytvářel jsem tedy kódy jako *Má pocit, že na ní záleží*

hodně lidem; Cítí sounáležitost se světem – Unity; Těší se do školy vždycky; Ruminace nad obavami, když je sama; Má problém s pozitivním sebehodnocením; věnuje se tanci apod.

Tímto způsobem jsem si připravil podklad pro další krok analýzy, čímž bylo kódování selektivní. Selektivní kódování bylo provedeno za účelem kategorizace první úrovně kódů. Nalezl jsem a vytvořil širší kategorie pro obsahy konkrétních citací a graficky uspořádal. Širší kategorie logicky vyplynuly jak z předem připravených otázek v rozhovoru, tak z komponent wellbeingu v odborné literatuře. Pracoval jsem tedy kombinací induktivního a deduktivního přístupu. Kódy druhé kategorie a klíčové oblasti pro následné posouzení změn v subjektivním vnímání wellbeingu byly například *Pozitivní vztahy*; *Negativní vztahy*; *Seberegulace pozitivní*; *Negativní myšlenky* atd.

Obrázek 1, Ilustrační výřez grafického uspořádání kódů 1. a 2. úrovně



Zdroj: autor



### 5.5.3 Triangulace

Předposlední krok spočíval ve vytvoření strukturovaného systému, kde bych mohl mít k dispozici velké množství dat systematickým a účelným způsobem. Vytvořil jsem tedy tabulky, díky kterým jsem mohl nahlédnout na informace ze vstupního rozhovoru, závěrečného rozhovoru a výroků z výtvarného programu uceleně. Následné porovnání a interpretace obsahů a jejich vzájemných vztahů proběhlo díky metodě triangulace.

Tabulka 2, Pozitivní výroky ve vztahu k wellbeingu

Klíčové oblasti	Vstupní rozhovor	Výtvarný program	Závěrečný rozhovor
Pozitivní pocity	<p>Jo... Středně, průměrně (klid a uvolnění)</p> <p>Ráno blbý, <i>ted' dobrý</i>; Mám <i>dobrou náladu celkem často</i> &lt;rozpačitě&gt; (dobrá nálada)</p> <p><i>Spím dobře</i>; (sny se nezdají); Já jsem nikdy neusínala hned, já <i>vždycky</i> potřebuju čas... Tak asi dva, <i>skoro jedna</i></p>	<p>Celkově mi <i>dnešek</i> přinesl takovej <i>klid na duši</i> (malba rukama ve výtvarném programu)</p> <p>Rozeznění okomentovala „Uff, to bylo vyčerpávající.... Jako bych nevěděla, co dělám, <i>jako bych byla v nějakým transu...</i> <i>Zpívala jsem si potichu pro sebe</i> a najednou mě začaly naplňovat všechny možné pocity. Dobrý i špatný“ (Rozeznění pocitů v těle – Flow)</p> <p>Při malování se ale ponořila čistě jen do tvorby a měla „<i>čistou hlavu</i>“. Prý byla zase jako <i>v transu</i> (řeka života - Flow)</p> <p>Celkový dojem: <i>skvělý, šlo to samo, radost z procesu z tvorby z aktivity.</i> (3x Já, Flow)</p> <p><i>To bylo super, jako by mě unášela voda.</i> Nejvíc jsem se těšila na propojení. Připadalo mi to, jako ta vizuální komunikace z dřívějšíka. (barevný kruh - Flow)</p> <p>Bylo to <i>ohromně terapeutický.</i> Za těch 15, 20 minut jsem cítila snad všechny emoce. Chtělo se mi brečet, pak se smát, pak jsem měla vztek, pak strach, pak nadšení, klid a radost a všechno. (malba rukama)</p>	<p>M: Jak se poslední dobou cítíš? Zkusila bys charakterizovat pár slovy? R: <i>Smích?</i> &lt;směje se&gt; (dobrá nálada)</p> <p>M: Jakou máš poslední dobou náladu? R: <i>Dobrou, ve škole skvělou.</i> M: A doma? R: <i>asi taky</i> M: Jak jako? R: <i>No jakože 3 ku 1 jakože dobrý</i> M: a mimo někde? R: <i>Jo taky dobrý... takže vlastně jo, dobrá nálada.</i> M: Díky. Jo., Takže mám dobrou náladu od 1 do 5? R: <i>2...</i> (dobrá nálada)</p> <p><i>Málo, skoro vůbec.</i> (Smutek)</p> <p>M: ... o sebe? R: <i>Ne, to ne.</i> (Strach a obavy)</p> <p>R: <i>V poslední době fakt dobře, protože jsem vždycky večer unavená hodně.</i> M: Čím to? R: <i>No harfa, ovečky, tanec, škola, barák... všechnoooo.</i> (Spánek)</p>

		<p>Celkově jí to moc bavilo. Říkala, že nečekala, jak moc jí to naplní pocity a jak moc to bude „silný“. (Rozeznění)</p> <p><i>Ale tady, ta svoboda a že jsem to ze sebe mohla všechno dostat. Byla to fakt úleva ... Hrozně se mi líbilo cítit barvu na rukou, ten pocit... Obtiskávat ruce, svoje vlasy, chodit po papíře a vždycky u někoho nechat svůj otisk nebo namalovat jednoduše obrázek (malba rukama)</i></p> <p>R. byla v dobré náladě a moc jí těšilo o tom přemýšlet a kreslit. Odcházela nadšená a poděkovala. (Mé pozitivní vlastnosti)</p> <p><i>To bylo nejlepší.. Tohle bychom měli dělat každý den.. To byla sranda (barevný kruh)</i></p>	
<p><b>Pozitivní vztahy</b></p>	<p><i>Ale musel bys říct jako kde... &lt;říkám, že obecně&gt; Jo tak to určitě (Vycházím s lidmi)</i></p> <p><i>Jo!! &lt;naprosto bez váhání&gt;; JEDNA! (První dojem)</i></p> <p><i>Nevim, neumim si představit.... Já to беру tak, že všichni jsme vlastně, všichni jsme jeden. My jsme prostě spoustu ... malých drobečků a my když se dáme dohromady, tak uděláme skvělejš dort! ... každé člověk je vlastně jiná část tebe, tak ho vlastně přece ani nemůžeš jinak, než ho mít rád, protože je to prostě část tebe. (První dojem)</i></p> <p><i>Nevím, to mi přijde celkem sobecký, takovou věc říct ... &lt;dlouhá odmlka&gt; Asi joo. (Záleží na mě lidem?)</i></p> <p><i>Jo, vždycky. Já mám hodně sourozenců, já jsem se naučila dělit se o věci, pro mě je to přirozený, když jsem nejmladší a jediná holka z pěti dětí. &lt;směje se&gt; (Dělíš se?)</i></p>	<p>Ranja uvedla jako důvod, že <b>takové aktivity (společné)</b> jsou <b>spontánní ventil tvořivosti a emoci</b>. (společná malba stromu, rukama)</p> <p><i>Nejvíce se mi líbila společná práce.</i> (Závěrečný komentář)</p> <p>Ranja si vybrala červenou, ale pak jí dala Ž., protože byla smutná, že si ji nestihla vybrat první. (barevný kruh)</p> <p><i>Od té doby co chodím na ART mám nové kamarádky.</i> (Závěrečný komentář)</p> <p>Později ze své malby prstem v modré barvě vedla linii k A. naproti. Popsala to jako <b>maják, který ukazuje cestu jí i ostatním</b>. Nakonec namočila svou dlaň v barvě a s myšlenkou „reaching out to her friend“ obtiskla svou dlaň na půli cesty mezi vlastní a A. malbou ... <i>Ten papír je jako svět. My máme nějaký svůj prostor malej a izolovanej, ale na světě jsme všichni spolu a tohle bylo super</i></p>	<p><i>Jo ... 2 ... No většinou, když jsem sama, nebo když se něčemu svému věnuju... No a s holkama taky nejsem klidná vůbec, ale to je jakože dobrý (klid a uvolnění)</i></p> <p><i>No jakože ostatní nějak věci řeší za sebe a já myslím na to, jak udělat věci lepší pro ostatní.</i></p> <p><i>No, záleží s kakejma, ale já jsem jako vždycky vycházela dobře se všema. Já mám hodně dobrej cit na lidi a vim, že s někým si sednu a s někým ne. Takže se bavim tak, aby to nic jakože ... no... prostě... prostě aby to bylo dobrý. Nooo... 2 a půl (Vycházím s lidmi)</i></p> <p><i>No já už jsem říkala, že ne, ale snažim se vyjit se všema ... 2</i></p> <p>R: Nevim. M: Rodině, přátelům? R: Jo asi jo. M: Učitelům? R: Taky... no ... jo (Záleží na mě lidem?)</p> <p><i>Nojo, to když je někdo z velký rodiny tak jakože se to naučí... nebo já jsem tak byla naučená... jsem se naučila ... 1 (Dělíš se?)</i></p>

	<p>&lt;usmívá se dlouho&gt; <i>Tak jako, ne, to určitě ne, protože nemůžu říkat vždycky pravdu. Nevím. Bud' to může někoho zranit nebo bych mohla někoho zradit, vyzradit tajemství.</i> (Říkáš vždycky pravdu?)</p>	<p><i>propojení, jako všech lidí na světě, tak nás tady: ...</i>  <i>Nejvíc se mi liběj ty ruce. Každá z nich má v sobě bílý prázdný místo, kde se ruka nedotkla papíru. To mi připomíná jako místo v každém z nás, kam nikdo jiný nevidí... a proto je to i tady prázdný.</i> (vizuální konverzace a malba rukama)</p> <p>Rudé srdce: <i>cit pro lidi.</i> Srdce má radar, což je intuice. Často se jí prý zdá o lidech věci, které se dějí nebo teprve stanou. Vpravo nahore dva kruhy jsou osoby a linie jsou <i>objímající ruce. Nápomocná a starostlivá.</i> (Mé pozitivní vlastnosti)</p> <p>Dveře pro V., do jejího vnitřního světa, aby se vždycky mohla schovat, když potřebuje a našla tam, co potřebuje. Aktivita se jí líbila. <i>Když maluju pro někoho, víc se snažím.</i> (Dárek pro kamaráda – vhodně zvolena, podle charakteru V.)</p>	<p><i>Ne (směje se), ale jako v důležitých věcech jo.</i> (Říkáš vždycky pravdu?)</p> <p>M: <i>Díky čemu se máš dneska dobře?</i> R: <i>Asi díky P.</i> M: <i>Jakto?</i> R: <i>Celej den jsme se jen smáli a kravily...</i> M: <i>Bavíte se spolu hodně?</i> R: <i>Jo, pořád</i> M: <i>Bavíte se víc než dřív?</i> R: <i>Možná jo. Možná nás teď spojuje víc čas s malejma dětma... Pomáháme jim s učením nebo když něco ztratěj nebo s vyráběním něčeho... Nebo s nima děláme blbosti.</i></p> <p><i>Asi vycházím s lidma, co jsem znala líp a to hoodně, třeba s holkama z druhý školy na lyžáku, ten byl božííí... No a nový lidi jsem poznala, no právě jsem asi poznala jakože je, když jsme se začaly bavit ... No skvělý, teď s nima chci jet na tábor</i></p>
<p><b>Optimistický postoj</b></p>	<p><i>Já jsem si jakoby řekla, že já nebudu myslet na to negativní. Takže, já, když se mi třeba něco negativního stane, tak já prostě začnu myslet na něco pozitivního a začnu mít dobrou náladu zase.</i>          (tohle zní sporně, může to být i forma útěku)          (Seberegulace)</p> <p><i>Já se stejně budu soustředit jenom na to dobrý. Takže tak. Já nevím, tak jako podle mě je to každého v životě, podle mě každé je na Zemi pro to, aby se něco naučil, takže at' tě potká vlastně cokoli, tak je to pro tebe dobrý. Každá ta situace tě má něco naučit. Takže, i když se ti to nelíbí, má to nějaký důvod a je to pro tebe vlastně dobrý nějak, jen to třeba zrovna nevíš!</i> (Dobré věci v budoucnu?)</p> <p><i>Jo určitě</i> (Dobré věci v budoucnu?)</p> <p><i>Mmmm... Tomorrow is mystery</i> &lt;směje se&gt; <i>Nemám</i></p>	<p>Srdce: <i>Chci se mít ráda a přijmat se jaká jsem. To bych chtěla vyzářovat na ostatní</i> (3x já, výtvarný program)</p> <p>Největší <i>strach má prý z přiznání strachu druhým.</i> Prý byla aktivita velice přínosná pro její další rozvoj, (Superhrdinky, výtvarný program) (Pozitivní změna?)</p> <p><i>Hodně jsem se u toho o sobě naučila</i> (Závěrečný komentář)</p> <p><i>Při abstraktních malbách jsem vždy věděla co každý tah znamená a do abstraktní malby jsem mohla dát mnohem více pocitů</i> (Závěrečný komentář) (Sebepoznání)</p> <p>Čím bych chtěla být: <i>spojuje dvě postavy dohromady. "Chtěla bych být tanečnici"</i> (3x Já, výtvarný program)</p> <p>Srdce s notami: <i>hudební sluch,</i> na což je pyšná. Rozmazaná, protože hudba plyne. Ráda píše texty k písním. Pyšná, že <i>hraje na flétnu a klavír.</i></p>	<p><i>... a snažím se ve všem najít něco dobrého a jít do toho s nadšením.</i> (Seberegulace)</p> <p><i>Dělání, dělání, všechny chmury zahání.</i> (Wellbeing)</p> <p><i>A třeba dělám věci, který bych ještě před měsícem nikdy neudělala ... S P. jsme šli kolem takovýho tunelu na škoním vyletět a já bych do něj nikdy dřív nevezla, ale najednou jsem dostala takovou divnou kravici náladu a šla do toho a byla to strašná sranda a dobrodružný ... Při výtvarce jak jsme dělali jednu aktivitu, jak jsme malovaly strachy a pak, jak se s nima vypořádat, tak to mi zůstalo v hlavě a pak jsem to řešila s mámou.</i> (Seberegulace)</p> <p><i>No jakože ostatní nějak věci řeší za sebe a já myslím na to, jak udělat věci lepší pro ostatní.</i> (Jak vidíš svou budoucnost?)</p> <p><i>Jo ... I ... Já sním o tom, jednou být jako ... já bych prostě chtěla pomáhat lidem. Nevím jak přesně, ale nějak mám pocit, že</i></p>

	<p><i>důvod. Kdybych pořád přemýšlela pořád nad tím, co se stane, nevychutnám si přítomnost. (Obavy z budoucnosti)</i></p> <p><i>No... nemůžu se rozhodnout &lt;směje se&gt; Nevím tak, nějak tak středně. Jakoby, když jde o něco, co chci já jakoby, tak jako vim, co chci většinou. Myslím, že dokážu dobře rozhodnout i pro ostatní (Rozhoduješ se snadno?)</i></p>	<p>(Mé pozitivní vlastnosti)</p> <p>Barevný kruh: Mysl. Domnívá se, že umí dobře propojovat informace a přemýšlet o věcech. (Mé pozitivní vlastnosti)</p> <p>Cílová páska: <b>cílevědomost.</b> (Mé pozitivní vlastnosti)</p>	<p><i>prostě... aaaaaa &lt;s úsměvem&gt; (Jak vidíš svou budoucnost)</i></p> <p><i>To ne (vzhledem k obavám z budoucna)</i></p> <p><i>Já aspoň zhruba vim, co chci a co je dobrý nebo zlý. (Rozhoduješ se snadno?)</i></p> <p><i>Jako já vim, že taková věc je jakože relativní prostě a tak se vlastně považuju za dobrou v rámci mojí skupiny (V čem jsem dobrá?)</i></p> <p><i>No, že něco umím třeba. (Radost a hrdost)</i></p> <p><i>M: Je ti teda příjemný, že jsi taková jaká jsi? R: Jo, nooo. Jo, v tomhle jo. M: Takže můžeš mít radost sama ze sebe? R: Jo.</i></p> <p><i>Jsem hrdá na to, že mě moje učitelka tance bere vážně a věří, že to dám, že mě považuje za dobrou</i></p> <p><i>Asi jsem se naučila líp se v sobě vyznat jakože.. (ART)</i></p>
<p><b>Činnosti</b></p>	<p><i>Jo &lt;velice jednoznačně&gt;. (Jak se umí zabavit)</i></p> <p><i>Jo! Dva... Já nevím, jak bych to řekla, na všechno... tak třeba jsem pyšná na to, že mi učitelka nabídla, že budu tančit solo, na jaře budu mít takovej... Dětský Kühnův Sbor, tak tam budu tancovat, tak na to jsem pyšná &lt;culí se rozpačité&gt;...</i></p> <p><i>...budu tančit solo, na jaře budu mít takovej... Dětský Kühnův Sbor, tak tam budu tancovat... (Jsi na něco pyšná?)</i></p> <p><i>Na tancování se vždycky těším, do školy většinou taky, ale tady už záleží na náladě.... Mezi dvojkou trojkou teda. (nadšení)</i></p>	<p>Tečky jsou prý ona a spirály kolem je <b>taneční</b> dovednost (Mé pozitivní vlastnosti)</p>	<p><i>Jo ... 2 ... No většinou, když jsem sama, nebo když se něčemu svému věnuju... No a s holkama taky nejsem klidná vůbec, ale to je jakože dobrý (klid a uvolnění)</i></p> <p><i>No jo, tak tanec určitě jakože to je prostě to nejlepší na světě. Když si třeba čtu nebo se učim o něčem, co mě zajímá, tak taky. (Flow)</i></p> <p><i>Jo ... 1 (Najdeš si za poslední dobu zábavné věci co dělat?)</i></p> <p><i>Jo, jak který, ale tyhle (tanec, ovečky, péče o děti, harfa, znakový jazyk) jo ... Dva. Né do všech, ale většinou jo... (Radost a nadšení)</i></p> <p><i>budu tancovat solo na Slavnosti jara, Dětský Kühnův Sbor, to je ten nejznámější úplně v Česku a 12. května budu tančit solo (až jásá). Je krátký, ale je to solo....Jo, to jsem fakt pyšná, že se teď zabývám tímhle právě. (Jsi na něco pyšná?)</i></p>

			<p><i>Tak mám doma harfu nově... Asi dva tejdny, ale dělám harfu jakoby online, protože do ZUŠky musím čekat nějaký jako měsíce na přijmací zkoušky a už jsem dokončila jakoby začátečnickej kurz, takže oficiálně už umím hrát na harfu.</i></p> <p><i>...jsme ho oživovali o vikendu a strávila jsem v podstatě celej vikend oživováním. Za tenhle rok jsem oživovala tři jehňata... jako když oživuju ovečky není mi moc příjemně... No jo ale když se pak zmátoří, tak jsem úplně šťastná.</i></p> <p><i>Učím se francouzštinu... Sign language!!!</i></p> <p><i>Kreslím hrozně ráda různý symboly a tak. Třeba květy jako spirály nebo tvary, co něco znamenaj.... Každý den .... Tvořím z papíru.</i></p>
--	--	--	---

Zdroj: autor

Tabulka 3, Negativní výroky ve vztahu k wellbeingu

Klíčové oblasti	Vstupní rozhovor	Výtvarný program	Závěrečný rozhovor
Negativní pocity	<p><i>Často ne ... Je to těžký na vysvětlení. Hodně těžký. A není to spíš jakoby vztek, spíš ten vztek je jakoby nejdřív udeří, ale pak ... je to jako zmrzlina. Když si vyndáš zmrzlinu a nejdřív je zmrzlá. To je ten vztek. Ale potom, když ji necháš chvíli, tak se začne rozpouštět a pod tou zmrzlinou je smutek.</i></p> <p>R: <i>Jo</i>. M: <i>Jak často?</i> R: <i>Tak to budou asi 3</i>. M: <i>Z čeho?</i> R: <i>To nechci říkat</i>. (Strach a obavy)</p>	<p>Pocity z aktivit Ranja popsala jako <i>všehochnuť</i>. Prý ale <i>spíš negativní</i>. <i>Slon ale pomáhá</i>. (Já jako zvíře, výtvarný program)</p>	<p><i>Možná akorát tak na sebe ... že bych se mohla někdy zachovat líp ... Nebo jsem se někdy třeba někoho nezastala, když jsem měla a ták (Vztek)</i></p> <p><i>Jo, ale jakože spíš... když udělám tohle, co bude s tím člověkem... (Strach a obavy)</i></p> <p><i>já jsem jakoby vyrůstala s tím, že jako jsem si musela vždycky jakože... jsem měla pocit, že jsem si musela vždycky všechno zasloužit</i></p> <p><i>... se cítím neustále vystresovaná... Že nechci zklamat ostatní.</i></p> <p><i>No když oživuju ovečky tak se necítím dobře. (Negativní i pozitivní; Stres, ale když se ovečka uzdraví, je šťastná)</i></p>
Negativní vztahy			<p><i>Katka má asi pocit, že s ní už nechci bejt... což není pravda, já se jenom chci bavit i s jinejma lidma ... Pak mi v hlavě vždycky začne mluvit ten</i></p>

			<p><i>démon, že jsem něco podělala a že kvůli mě se cítí špatně.</i></p> <p><i>F.. a H. (spolužáci) to je hrozný ... To je asi tím, jaký jsou, ale já prostě neznám lidi, co by byli ke všemu takhle negativní. Je mi fakt celkem jakože i nepříjemný být s nima v jedné místnosti, protože mám pocit, že ta jejich negativita na mě úplně se přelije a mě pak taky nic nebaví.</i></p>
Negativní postoj	<p><i>Teď se cejtím úplně sobecky, že jsem to řekla. (Záleží na mě lidem?)</i></p> <p><i>Já mám pocit, že už jsem dlouho jako nic nového nezažila. Přijde mi to pořád stejný; Mám prostě pocit, že všechno už je nějakou dobu stejný a mám pocit, že prostě dlouho už nepřišlo nic nového, tak nevím.... Užívat si pořád dokola to samý je takový... Já nevím. Tři (Užíváš si?)</i></p> <p><i>Tak od jedničky do pětky bych řekla třeba čtyři... Já mám pořád pocit, že ode mě všichni něco očekávají, ale asi se o tom nechci bavit. (Uvolněná?)</i></p> <p><i>R: Tak napůl. Občas jo, občas ne. Ono je to třeba ráno, nebo pak až večer, ale během dne ve škole to ze mě tak trochu opadá. M: A čím to může být ráno a večer? Že nejsi s kamarády a ve škole ano? R: No je to tím, že mám zase čas přemýšlet. Tady ve škole na to prostě čas nemám, dělám jiný věci, bavím se s lidma. Ráno a večer jsem jen sama se sebou. (Smutná?)</i></p> <p><i>Asi nedokážu ocenit sama sebe.</i></p>	<p><i>Já si nějaký pocity nebo myšlenky nebo něco, co mě trápí dám do šuplíku a tam to nechám. Jenže ono to pak není vůbec hezký a příjemný.</i></p>	<p><i>... se cítím neustále vystresovaná... Že nechci zklamat ostatní.</i></p> <p><i>M: Jak se poslední dobou cítíš? Zkusila bys charakterizovat pár slovy? R: ...Obava ... My máme stavět dům a vedle nás bydlí soused ... on řek, že mu musíme zaplatit nějakou velkou částku peněz, což my nemáme k dispozici ... začal vyměřet různé věci, jak nám to teď zkazit nebo nás obrat o peníze (Strach, obavy)</i></p>
Činnosti	----	----	----

Zdroj: autor

#### 5.5.4 Vyhodnocení změn v subjektivním vnímání wellbeingu

Pro interpretaci bylo nutné sledovat klíčové změny ve tvrzení jednotlivých respondentů. Takové změny byly sledovány napříč celým rozhovorem ve vztahu k uzavřeným otázkám. Klíčovými oblastmi pro sledování změn byly *pocity, vztahy, postoj k sobě a ke světu a činnosti*. Na základě výše uvedených oblastí i uspořádány resumé jednotlivých respondentů do daných čtyř kategorií, kterým předchází odstavec krátké charakteristiky respondenta.

Při hodnocení efektu výtvarného programu respondentkami hraje roli mnoho faktorů jako například skupinová dynamika v kolektivu dětí i mimo samotný program, rodinné prostředí, individuální rozvoj dítěte, osobnostní a situační faktory apod. Během rozhovoru však byly zadány konkrétní otázky cílené na subjektivní přínos výtvarného programu. Kromě výše zmíněných oblastí výzkum sleduje právě toto.

#### Ranja

První respondentkou je dvanáctiletá Ranja. Žije na okraji Prahy. Pochází z bilingvní rodiny. Ranja je nejmladší z 5 sourozenců a jediná dívka. Navštěvuje soukromou školu, jakožto i ostatní respondenti. Je velice empatická, citlivá, inteligentní. Co se týče temperamentu je Ranja spíše extravertní, nicméně bývá občas uzavřenější a velmi přemýšlivá.

Ranja ve vstupním rozhovoru zmínila, že se věnuje tanci. Pravidelně chodí na tréninky a můžeme předpokládat, že podává velice dobré výkony, jelikož je z celé skupiny vybrána učitelkou právě ona pro sólo na Jarních slavnostech, kde bude vystupovat spolu se svou skupinou Dětského Kühnova Sboru. Během výtvarného programu se téma tance objevilo také, což potvrzuje důležité místo v její identitě. To dokazují slova „*Chtěla bych být tanečnicí*“ z jedné z výtvarných aktivit programu. Samotný fakt, že se Ranja dobrovolně přihlásila do výtvarného programu implikuje, že i výtvarná činnost patří do určité míry mezi její zájmy. To také potvrdila v závěrečném rozhovoru. Jedním z faktorů pozitivně ovlivňující wellbeing je angažovanost ve smysluplných činnostech, kdy může dojít až ke stavu *flow*. Skutečnost, že se Ranja ve stavu *flow* nacházela během výtvarného programu dokazuje řada jejích komentářů, jako například „*To bylo super, jako by mě unášela voda*“. Pozitivních pocitů a emocí během výtvarného programu byla zaznamenáno více. V závěrečném rozhovoru Ranja mezi svoje zájmy zmiňuje hru na harfu. Samotná volba nástroje poukazuje na citlivou povahu respondentky. Nadšení z nástroje podporuje faktor

novosti, ale také skutečnost, že Ranja již absolvovala začátečníký kurz. To zvyšuje pocit sebe účinnosti, pozitivní emoce a chuť v činnosti pokračovat. Dalším zájmem a rozvojovou činností je učení se francouzštiny a nově i znakový jazyk, spolu s péčí o nemocná jehňátka. Původní pocit zoufalosti z monotónnosti života se vytratil.

Jedna z povahových vlastností Ranji je také empatie. Několik zmínek jako „*Já myslím na to, jak udělat věci lepší pro ostatní*“ nebo dokonce „*Já bych prostě chtěla pomáhat ostatním*“ implikuje skutečnost, jak moc Ranje záleží na tom, aby se lidé kolem ní cítili dobře. Tato skutečnost, Ranja směřuje k soucitnému postoji vůči světu, avšak nese s sebou i negativní dopady. „*Neustále se cítím vystresovaná... že nechci zklamat ostatní*“ je jen jedním z několika výroků, které naznačují, že péče o okolí vyvíjí silný tlak na dívčinu psychiku. Častá ruminace nad tím, jak by se ona mohla zachovat lépe, jak chybovala ve vztahu k ostatním lidem anebo dokonce „*já jsem jako by vyrůstala s tím... že jsem si musela vždycky všechno zasloužit*“ probouzí v Ranja pocit nekompetence jdoucí ruku v ruce s její cílevědomostí zmíněnou v jedné z výtvarných aktivit. Celý tento balíček pak rodí v dívce negativní emoce. Nicméně v závěrečném rozhovoru její tvrzení poukazují na jistou pozitivní změnu pod komentáři „*vím, co chci*“, „*považuji se za dobrou v rámci skupiny*“ a hrdost, že „*něco umím*“.

Ranja měla i před výtvarným programem, zdá se, dobré vztahy. Není divu, jelikož na nich stále pracuje. Jediná zmínka o negativních sociálních vazbách je ohledně dvou spolužáků. Při vstupním rozhovoru zmínila, že vychází s lidmi za 1, nicméně přiznat, že na ní někomu záleží byl problém. Při závěrečném rozhovoru se tato skutečnost vcelku nezměnila, ovšem pozitivních komentářů, co se týče vztahů rozhodně přibylo. Pociťuje, že stávající vztahy se utužily a zrodily se nové pozitivní, ať už s dětmi ve škole, například při výtvarném programu, tak i mimo školu s dětmi na lyžařském kurzu.

Náladu shledává za poslední dobu skvělou, smutek není přítomen a v souvislosti s přáteli definuje jedním slovem „*smích*“.

### **Zhodnocení zapojení respondentky do aktivit vedoucích k dosažení cíle**

Prvním výzkumným cílem bylo sestavit a pilotně ověřit výtvarný program a jak se v něm dětem pracovalo. Ranja se velice intenzivně a seriózně zapojila do všech aktivit a náležitostí



programu. Vždy byla vzorně připravená, nebrala na lehkou váhu ani rozehřívací aktivity, ani hlavní. Při povídání o dojmech a pocitech v druhé části každého setkání byla vždy velice sdílná a většinou se ujala slova jako první. Nic nebrala na lehkou váhu. Vliv, či v tomto případě přínos výtvarného programu je jasně deklarován, a to i osobně zejména tvrzeními „*Od té doby, co chodím na ART mám nové kamarádky*“ anebo „*Hodně jsem se u toho o sobě naučila*“. Zlepšení tedy lze vidět objektivně jak v oblasti *pocitů, vztahů, postoje tak činnosti*. Také po účasti ve výtvarném programu začala více pracovat s emocemi, například se strachem. Její subjektivní vnímání osobní pohody se jasně zlepšilo.

### **Katka**

Katka je dvanáctiletá dívka žijící na okraji Prahy. Má jednoho mladšího bratra. Navštěvuje soukromou školu, stejně, jako všechny ostatní dívky. Je velice citlivá a spíše introvertní.

Katka v úvodním rozhovoru hovořila o tanci, zpěvu ve sboru, klavíru, kreslení a španělštině, jako o činnostech, kterým se věnuje nejraději. Motiv zpěvu se také několikrát objevil při výtvarných aktivitách, jako *Pozitivní vlastnosti, Řeka života a 3x Já*, kde vyobrazila touhu stát se zpěvačkou. Tuto skutečnost potvrdila v závěrečném rozhovoru, kde dodala, že si svou zářivou budoucnost představuje v Americe. Co se týče smysluplné angažovanosti v činnostech, pak je nasnadě zmínit Katčino tvrzení, a to „*No já vždycky, když tančím tak je to svoboda... Jo, makám a jsem v tom.*“ nebo „*Když jsme malovali na Ártu, tak jsem vždycky byla v tom obrázku prostě... Ne nemyslela jsem na nic jinýho, jen jsem se fakt snažila, aby to bylo to, co jsem chtěla, jakože vyjádřit a aby to bylo hezký*“. Při tanci a výtvarné činnosti, které provozuje denně se dostává vcelku pravidelně do stavu *flow*.

Temperament Katky se nachází v oblasti introverze. Při samotných rozhovorech i výtvarných setkáních byla mnohem méně sdílná než například Ranja. „*Moc mě nebavilo povídání, i když vím, že je to důležité*“ zmínila při závěrečné zpětné vazbě k programu. Nicméně i její krátké komentáře k aktivitám byly vždy pozitivní. „*Moc se mi to líbilo...bylo to super Relax*“. Při vstupním rozhovoru hovořila o tom, jak je ve stresu, když má vystupovat před ostatními. Během programu se více nerozmluvila. V aktivitě *Superhrdinky*, která spočívala v překonávání strachů a stresu Katka svou postavu vyobrazila v sebejistém rozpoložení. Přestože je Katka ve vystupování před lidmi nesmělá, deklaruje, že je velice pyšná na svoje schopnosti v činnostech svého zájmu a tvrdí, že se v nich cítí být „*dobrá*“,

jak při vstupním, tak i závěrečném rozhovoru, kde ještě dodává svůj postoj k názoru druhých: „*Je mi jedno, co si myslí, hlavně, že mě to baví*“. K činnostem, kterým se Katka věnuje je však důležité podotknout skutečnost, že podobným aktivitám, jako při výtvarném programu se věnuje pravidelně doma se svou matkou, která se ve svém profesním životě věnuje terapii.

V oblasti vztahů v Katčiných výpovědích nebylo nalezeno nic s negativní konotací. V rodině je podle ní vše v pořádku, rodiče jí podporují a mají radost z jejích úspěchů. S mladším bratrem tráví čas nad školními povinnostmi či hrami. Občasné roztržky a pocit vzteku prý však nejsou nic, co by narušovalo jejich dobrou sourozeneckou vazbu. S kamarádkami tráví společné chvíle jak ve škole, tak i mimo ni.

### **Zhodnocení zapojení respondentky do aktivit vedoucích k dosažení cíle**

U Katky bylo v rámci výzkumného cílu při aktivitách výtvarného programu vysledována vysoká míra zaujetí. Pracovala velice pečlivě a s radostí. Byla velice nápaditá a nápomocná při tvorbě mladším účastnicím. Závěrečná aktivita *Strom Přátelství a Života* byla její iniciativa a velice pozitivně přijata kolektivem. Katka měla nejvíce v oblibě společné aktivity, čehož si lze všimnout při komentáři aktivity společného vybarvování kruhu „*Nejvíce mě bavilo propojení. Bylo mi příjemné vstoupit dál doprostřed kruhu a přemýšlet, jak se podělím o místo. Bylo super, jak jsme spolu mluvily a vždycky se opatrně zeptaly, jestli můžem namalovat něco i do prostoru někoho jinýho*“. Efekt výtvarného programu a změna ve vnímání wellbeingu u Katky není nijak výrazná. Zdá se, že míra spokojenosti se nachází na přibližně stejné úrovni. Při otázce cílené na subjektivní dojem z výtvarného programu však Katka zmínila následující: „*My jsme tam dělali spoustu věcí, ale takový ty aktivity, kde jsme jakoby hledaly, kde máme emoce a co s nima, tak já si od té doby víc myslím na to, jak se cejtím a co s tím*“ a „*Já mám pocit, že nás to jakoby propojilo víc s holkama, s Danielou a Ranjou*“. Jestliže přihlédneme k těmto komentářům je nakonec patrné, že lze u Katky pozorovat zlepšení v oblasti vztahů, stejně tak, jako u Ranji. Katčina závěrečná zpětná vazba „*Ale za co jsem nejvíce ráda je to, že jsem se začala bavit víc se všema holkama z Ártu*“ jen potvrzuje výše zmíněné.

## Marie

Marie je třináctiletá dívka, žijící na okraji Prahy. Má jednu sestru. Marie je velice uzavřený člověk. Přesto však souhlasila s oběma rozhovory.

Marie ve vstupním rozhovoru zmiňovala mezi svoje záliby *stationery*, což znamená *papírnické potřeby*. Prohlásila, že svůj volný čas, který nejraději tráví sama, tráví sledováním videí o *stationery* na *youtube*. Také zmínila kresbu, jako svou oblíbenou činnost a vymýšlení příběhů. Marie je velice zdatná v anglickém jazyce. Během prvního rozhovoru prohlásila, že někdy hovoří raději anglicky než česky. Nad svými vrstevníky v tomto ohledu vyniká, alespoň ve srovnání se svými spolužáky, avšak nepovažuje to za něco, na co by mohla být pyšná. Nabídl jsem jí, že pokud bude chtít, může se mnou hovořit anglicky nebo česky, jak se jí bude chtít. Marie pokračovala v rozhovoru česky. V závěrečném rozhovoru Marie popisovala s velkým nadšením její nový koníček, a to háčkování. Spolu se svou matkou, která ji toho už hodně naučila se věnuje této zálibě pravidelně. Svůj talent pro vytváření příběhů Marie začala využívat ve spojitosti s kresbou. Začala se věnovat *Fan Artu (fanouškovské umění)*, což je výtvarný žánr, zpravidla věnující se vytvářením alternativních příběhů v již existující literatuře či filmu. Pro Marii slouží výtvarná činnost a příběhy zejména jako způsob úniku, což dokládá komentář „*Já ty příběhy vymejším, abych utekla z týchle reality, abych se cejtila, že jsem někde v bezpečí, že všechno bude v pořádku*“.

Marie v obou rozhovorech zmiňuje, že pocity jako strach, stres a smutek pociťuje na denním pořádku. Necítí se kompetentní v ničem, co dělá, kromě háčkování a má neustále obavy z budoucna. Sama tato témata, kromě strohých odpovědí, nerozváděla. Není schopná se efektivně rozhodovat, a to jak v důležitých věcech, tak v maličkostech.

Co se týče vztahů, Marie nemá pocit, že by na ní někomu záleželo nebo že by s lidmi vycházela dobře, byť dle jejích slov „*Snažím se, ale nejde mi to*“. Svůj okruh blízkých a přátel popisuje jako velmi malý. Čas tráví nejvíce se svou matkou. Otce nezmiňovala vůbec. Se svou mladší sestrou si prý vůbec nerozumí a přátelí se pouze se dvěma dívkami. Na otázku, zda se dělí o svoje dobroty, pokud nějaké má odpověděla „*Někdy se podělím, ale primárně si je radši schovám pro sebe, protože já s nikým čas trávit ani nechci*“. Ve škole, kterou navštěvuje, se dle výpovědí spolužáků Marie vyhnula všem pokusům o navázání kontaktu.

### **Zhodnocení zapojení respondentky do aktivit vedoucích k dosažení cíle**

Během výtvarných setkání Marie neřekla jediné slovo. Bylo však zřejmé, že do aktivit je ponořena. Při malování si občas prozpěvovala a usmívala. Marie se nezúčastnila posledního setkání, a tak jsem se na zpětnou vazbu k programu zeptal během závěrečného rozhovoru. Neodpověděla. Objektivně lze spatřit ve wellbeingu Marie zlepšení snad pouze v nové aktivitě, které se začala věnovat. Její osobní výpovědi byly však při vstupním i závěrečném rozhovoru obdobné. Důležitou změnou mezi rozhovory byla skutečnost, že o sobě Marie hovořila v mužském rodě: „*Rád trávím čas sám*“, „...*měl jsem...*“ apod. Marie si změnila sestřih na krátký. Při, zdali sestřih a mužský rod spolu souvisí odpověděla *ano*. Zmínila, že o sobě jako o chlapci přemýšlí přibližně měsíc a půl. Spolužáci tuto skutečnost nebrali vážně a nevěšili si toho. Její rodina o tom prý ví.

V souvislosti s výzkumnou otázkou, jak se dětem během programu pracovalo lze předpokládat, že samotná výtvarná činnost se Marii velice líbila, jelikož na program docházela pravidelně, do činností byla ponořena a s chutí tvořila při každé aktivitě. Na druhou stranu změna v subjektivním vnímání wellbeingu neproběhla žádná. V případě Marie však nelze očekávat, že by něco takového to mohlo zásadně ovlivnit, vzhledem k jejímu psychickému stavu. V současnosti Marie navštěvuje dětského klinického psychologa a spolu se svou rodinou dochází na rodinnou terapii.

### **Daniela**

Čtvrtou respondentkou je devítiletá Daniela. Žije na okraji Prahy. Je nejstarší ze tří sourozenců. Má sedmiletou sestru a čtyřletého bratra. Daniela je velice tichá a introvertní dívka. Velice málo sdílí své myšlenky nebo dává najevo emoce. Před rokem měli rodiče podezření, že dívenka trpí selektivním mutismem. Tou dobou Daniela procházela těžkým obdobím, kdy její dvě nejlepší přítelkyně musely přestoupit do jiných škol a Daniela se ocitla ve škole plné chlapců sama dívka ve svém ročníku.

Tou dobou se Daniela uzavřela do sebe a začala intenzivně věnovat výtvarné činnosti – kresbě, malbě a keramice. Při vstupním i závěrečném rozhovoru ji zmiňovala jako jednu z největších zálib. Z tohoto důvodu se také s chutí a radostí přihlásila do výtvarného programu. Daniela nejraději ztvárňuje zvířata, což je její velkou zálibou i ve výuce. V závěrečném rozhovoru jsme se ponořili více do tématu výtvarničení. Opět je nasnadě

zmínit efekt *flow*. Smysluplná angažovanost ve výtvarné tvorbě Danielu přivádí do stavů mysli, kterou popisuje následovně: „*Já, když kreslim, soustředím se jenom na kreslení... Nevím, jak dlouho to trvá, mě vždycky nestačí ten čas*“. Malba Danielu naprosto unáší, což popisuje slovy „*Mě přijde strašně hustý, jak si můžeš namočit papír a potom do toho různě nanášet barvu a ono se to rozpíjí a míchá. To je úplně wow!*“ Kromě výtvarné činnosti Daniela v úvodním rozhovoru zmiňovala, že se velice ráda a často věnuje hře na klavír, zpočátku doma, pak začala navštěvovat místní základní uměleckou školu. V těchto činnostech se cítí velice kompetentní. V úvodním rozhovoru na otázku, zdali je na něco v životě pyšná odpověděla „*Nevím proč bych měla být...*“. Při závěrečném rozhovoru již velice energicky popisovala, jaké skladby se naučila a že ze sebe má radost. Dále také popisovala, jak ve vztahu ke svým starším spolužačkám, k Ranje především, začala nově s tancem.

Daniela vzhledem ke své tiché a introvertní povaze má velký problém s vystupováním před lidmi. Během výtvarného programu o svých obrázcích zpočátku nesdílela zhora nic, kromě komentářů jako „*Strašně se mi to líbilo... Hrozně se těším na příště*“. Postupem času však bylo možné spatřit určitý progres. Přestože nezacházela do detailů ohledně svých prožitků a myšlenek za svými výtvarnými artefakty, mnohem více a častěji popisovala svá díla. Vystupování před lidmi však nejvíce prožívá v souvislosti s prezentováním ve škole. „*... no z té prezentace jsem byla strašně nervózní. Prezentace dělám ráda a chci prezentovat, jen mi občas dělá problém mluvit.*“ Při druhém rozhovoru však byla mnohem sdílnější a s radostí přiznala, že se v tomto ohledu velice zlepšila. Část sdílení při výtvarných setkáních cílila právě na tuto oblast. Daniele v tomto ohledu nejvíce pomohla podpora ostatních účastnic.

### **Zhodnocení zapojení respondentky do aktivit vedoucích k dosažení cíle**

Vzhledem k výzkumné otázce, a to *Jak se dětem průběhem výtvarného programu pracovalo*, lze tvrdit, že se Daniela s chutí zapojovala do každé aktivity. Její výtvary byly velice expresivní a technicky zdatné. Pro Danielu, zdá se, je výtvarná rovina velice vhodnou formou projevu. Co se týče změny wellbeingu, z objektivního hlediska se Daniela v době závěrečného rozhovoru věnovala více činnostem, které jí přinášely pozitivní pocity. Subjektivně sama sleduje progres, co se týče zažívání klidu a pohody. Častá nervozita se

téměř zcela vytratila. Konkrétní efekt výtvarného programu lze zaznamenat, jakožto i u jiných účastnic zejména v oblasti vztahů, což sama Daniela potvrzuje slovy „... mám asi víc kamarádek a děláme spolu víc věcí ve škole. Chodí i k nám domů, kde malujem a děláme prezentace do školy.“

## 6 Diskuse

V této kapitole jsou prezentovány a interpretovány výsledky výzkumu a diskutována jejich souvislost s výzkumným problémem – vytvoření a ověření výtvarného programu s arteterapeutickým přesahem a jeho efekt na subjektivní vnímání wellbeingu účastníků.

Ještě jednou zmíním cíle výzkumu a výzkumnou otázku. Hlavním cílem bakalářské práce je *sestavit výtvarný program s arteterapeutickým přesahem, pilotně ho ověřit a posoudit, jak se dětem průběžně pracovalo*. Dílčím cílem je *zjistit a popsat, zdali se po jeho absolvování změnilo subjektivní vnímání wellbeingu nebo některé z jeho komponent u dětí, které se programu zúčastnily*. Výzkumná otázka zní „*Změnilo se subjektivní vnímání osobní pohody dětí po absolvování výtvarného programu?*“.

Výsledky pilotního ověření ukazují, že program byl úspěšně sestaven a implementován mezi volnočasové aktivity v rámci nabídky soukromé školy. Účastnice prokázaly nadšení, motivaci a vysokou míru angažovanosti k výtvarné činnosti a účasti v programu. Během zúčastněného pozorování bylo zaznamenáno lehké zlepšení v jejich komunikačních schopnostech a sociálních interakcích. Program byl pozitivně hodnocen téměř všemi účastnicemi.

Výsledky rozhovorů ukazují, že účast ve výtvarném programu měla lehký pozitivní vliv na subjektivní vnímání wellbeingu. Účastnice podotýkaly zlepšení především v oblasti vztahů, konkrétně tedy v posílení stávajících a navázání nových přátelství, ale také v oblasti seberegulace a práce s emocemi. Tyto výsledky jsou v souladu se studií Katherine Ziff a kol. (2015). Studie Ziff nazvaná *ArtBreak Group Counseling for Children* je také akčním výzkumem. Jedná se o pětiletý výtvarný program arteterapeutického charakteru sestavený pro žáky základní školy, který sleduje změny v jejich duševním rozvoji. Ziff dokazuje pozitivní vliv výtvarné činnosti u dětí především v jí definovaných oblastech – uvolnění/redukci stresu a sociálního/emočního rozvoje. Studie taktéž předkládá výpovědi dětských účastníků (obdobných jako u účastnic této práce), kteří subjektivně hodnotí přínos programu v oblastech jako jsou *relaxace, dovednosti v seberozvoji a emoční regulaci, zlepšení mezilidských vztahů a v neposlední řadě zlepšení technických a kognitivních dovedností*, zejména ve výtvarné tvorbě. Také bych rád odkázal na studii Coholic a Eyse (2016). Tentokrát dvanácti týdenní výtvarný program zaměřený na zranitelné děti (děti se

zkušeností s institucemi pro duševní zdraví). Coholic vysledovala zlepšení pro účastníky v oblasti emoční regulace, nálady, copingových dovedností, sebevědomí, empatie a pozornosti. Předložené výpovědi dětských účastníků byly podobné, jako v předchozí studii.

Výše zmíněné studie jsou velmi významné pro oblast psychologie, pedagogiky, výchovy a umění, nicméně se jedná se o studie zahraniční. Význam a přínos této práce tedy spočívá v možnosti využití výtvarného programu v kontextu českých škol či jiných zařízení a institucí, které se věnují dětem a mladistvým.

## **6.1 Limity**

Za limity studie považuji následující. Jedná se o malý vzorek. S větším počtem účastníků by bylo možné očekávat, že by jich více poskytlo rozhovory, se kterými by bylo možné pracovat. Alternativním přístupem k provedení rozhovorů by mohla být metoda nestrukturovaných rozhovorů a pro způsob zpracování dat by se dala využít například metoda zakotvené teorie, tematická či narativní kvalitativní analýza. Také skutečnost, že se ve skupině nevyskytovali chlapci by mohla být faktorem, který jeho výsledky ovlivní. Při případném opakování studie by bylo vhodné pohlavně smíšený vzorek zajistit. Vzhledem ke skutečnosti, že účastnice výzkumu znám osobně již nějakou dobu, domnívám se, že při vyhodnocení informací jsem měl výhodu, co se týče širší informační zásoby. Nicméně je zde na místě otázka, zdali známost neovlivnila průběh či interpretaci výsledků.

Alternativním zlepšením celé studie by mohla být interpretace a analýza výtvarných artefaktů, které by mohly doplnit celý profil účastnic, anebo i rozhovory, které by se týkaly jejich života obecně. Nicméně pro korektnost a charakter práce (bakalářská) se zde tyto interpretace nevyskytují. Pro kvalitativní povahu metodologie je také třeba říci, že výsledky studie lze stěží objektivizovat. Provedení takového výzkumu ve větším měřítku a po delší dobu by mohlo dát prostor pro zakomponování i kvantitativních metod v platném rozsahu a tím pádem upřesnit výsledky. Dalším limitem shledávám skutečnost, že se jedná o pilotní ověření programu. Pokud by šlo o již ověřený program, bylo by možné porovnávat s předchozími výsledky a získat tak ucelenější představu o jeho účinnosti.

Významným faktorem limitující studii je skutečnost, že změna ve vnímání wellbeingu mohla nastat z důvodu přirozených vývojových změn, které probíhají vcelku rychle vzhledem



k věku účastnic. V neposlední řadě také mohly sehrát roli i jiné okolnosti, jak ve školním prostředí, tak v rodinném zázemí a jinde. Toto jsem se však snažil ve studii minimalizovat otázkami v rozhovoru zaměřenými právě na vnímání změny ve vztahu k výtvarnému programu.

Výtvarný program jsem vedl, jakožto student psychologie. Nemám arteterapeutické vzdělání. Proto byl program pojat jako výtvarný kroužek sestavený z technik využívajících se v arteterapii. Samotná arteterapie nebyla záměrem. Mohla by se přihodit nečekaná událost, jako silně negativní dopad či projev jedné z účastnic, pokud by se otevřelo nějaké osobní bolestivé téma. V tomto ohledu spočívá riziko a otázka, zdali bych byl schopen takovou situaci bezpečně vyřešit. Svůj postup jsem však konzultoval s vedoucí práce. Jak jsem již dříve zmiňoval, zkušenosti s vedením dětských skupin již mám, a to i v kontextu vedení společných výtvarných aktivit. Protože účastnice znám osobně již delší dobu si myslím, že jsem byl schopen setkání vést adekvátně a s citem.

## 7 Závěr

Bakalářská práce byla sestavena z teoretické a praktické části. Teoretická část představila témata mladší školní věk, výtvarná činnost dětí, arteterapie a wellbeing. Dále následovala empirická část.

Hlavním cílem empirické části práce bylo sestavit program stávající z pásma výtvarných aktivit s arteterapeutickým přesahem a jeho následným pilotním ověřením a posouzením, jak se dětem v průběhu programu pracovalo. Dílčím cílem bylo zjistit, zdali případně jak se změnilo subjektivní vnímání osobní pohody zúčastněných dětí po jeho dokončení.

Program byl vytvořen a ověřen úspěšně v terénu v prostředí soukromé školy a implementován do školní nabídky řízených volnočasových aktivit. Během programu byla vysledována vysoká míra angažovanosti účastnic ve výtvarném programu a pozitivní hodnocení dílčích aktivit i celého programu. Efekt výtvarné činnosti na subjektivní vnímání wellbeingu byl pozitivní v sociální oblasti, oblasti sebepoznání, emoční regulace a zklidnění.

Tato studie by mohla inspirovat další psychology nebo pedagogy pro využití tohoto či jiných podobných programů při práci s dětskou skupinou, jak v kontextu zlepšení osobního wellbeingu, tak například pro práci se školním či třídním klimatem.

## Seznam použitých informačních zdrojů

ALTMAN, Zdeněk. Test stromu – příručka. Praha: Pražská pedagogickopsychologická poradna 2002. 175 s

ARISTOTELÉS. Etika Nikomachova. Přeložil Antonín KŘÍŽ. V Praze: Jan Laichter, 1937. Laichterova filosofická knihovna.

BARRETT, M. D. a P. H. LIGHT. SYMBOLISM AND INTELLECTUAL REALISM IN CHILDREN'S DRAWINGS. *British Journal of Educational Psychology* [online]. 1976, 46(2), 198-202 [cit. 2023-04-17]. ISSN 00070998. Dostupné z: doi:10.1111/j.2044-8279.1976.tb02312.x

BLATNÝ, Marek. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada, 2010. *Psyché* (Grada). ISBN 978-80-247-3434-7.

CAMPBELL, Jean. Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi: [skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé]. Přeložil Michaela ŠÁROVÁ. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-204-1.

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

CLARKE, Tania a Ros MCLELLAN. Embracing Arts curricula as integral for children's wellbeing. *Pastoral Care in Education* [online]. 2022, 40(2), 152-180 [cit. 2023-04-17]. ISSN 0264-3944. Dostupné z: doi:10.1080/02643944.2021.1899271

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

COHOLIC, Diana A. a Mark EYS. Benefits of an Arts-Based Mindfulness Group Intervention for Vulnerable Children. *Child and Adolescent Social Work Journal* [online]. 2016, 33(1), 1-13 [cit. 2023-04-17]. ISSN 0738-0151. Dostupné z: doi:10.1007/s10560-015-0431-3

CSÍKSZENTMIHALYI, Mihaly. Flow: o štěstí a smyslu života. Přeložil Eva HAUSEROVÁ. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0918-8.

DAVIDO, Roseline. Kresba jako nástroj poznání dítěte: [dětská kresba z pohledu psychologie]. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-449-4.

ERIKSON, Erik H. a Joan M. ERIKSON. Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 1999, revize 2007. Psychologie P. ISBN 80-7106-291-X.

GOMBRICH, Ernst H. Umění a iluze: studie o psychologii obrazového znázorňování. Vydání druhé. Přeložil Miroslava GREGOROVÁ. Praha: Argo, 2019. ISBN 978-80-257-3031-7.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Psychologie pocitů štěstí: současný stav poznání. Praha: Grada, 2013. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4436-0.

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

LIEBERZ, Jana, Simone G. SHAMAY-TSOORY, Nira SAPORTA, Timo ESSER, Ekaterina KUSKOVA, Birgit STOFFEL-WAGNER, René HURLEMANN a Dirk SCHEELE. Loneliness and the Social Brain: How Perceived Social Isolation Impairs Human Interactions. *Advanced Science* [online]. 2021, 8(21) [cit. 2023-04-17]. ISSN 2198-3844. Dostupné z: doi:10.1002/advs.202102076

LIEBMANN, Marian. Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci. Vyd. 2. Přeložil Johana ELISOVÁ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-729-9.

LÖWENFELD, Viktor. *Creative and mental growth*. 4.ed. London: Macmillan, 1964.

MAREŠ, Jan. Kvalita života žáků a škola. *Pedagogika*. Trnava: Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, roč. 2010, č. 1, s. 47–72. ISSN 1338-0982.

MASLOW, Abraham Harold. O psychologii bytí. Praha: Portál, 2014. Klasici (Portál). ISBN 978-80-262-0618-7.

MATĚJČEK, Zdeněk. Co děti nejvíc potřebují: eseje z dětské psychologie. Praha: Portál, 1994. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 80-7178-006-5.

MELCHIONNE, Kevin. Art and Well-Being. Estetika: The European Journal of Aesthetics [online]. 2020, 54(2), 189-211 [cit. 2023-04-17]. ISSN 2571-0915. Dostupné z: doi:10.33134/eeja.163

PLEVOVÁ, Irena a Michaela PUGNEROVÁ. Dětský výtvarný projev: v pedagogické praxi. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-0218-1.

PLHÁKOVÁ, Alena. Učebnice obecné psychologie. Praha: Academia, 2004. ISBN 80-200-1086-6.

RYFF, Carol D. a Burton H. SINGER. Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. Journal of Happiness Studies [online]. 2008, 9(1), 13-39 [cit. 2023-04-17]. ISSN 1389-4978. Dostupné z: doi:10.1007/s10902-006-9019-0

SELIGMAN, Martin E. P. Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody. V Brně: Jan Melvil, 2014. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-95-0.

SUSANU, Naega a Marius NICOLAE. Working Tools Used in the Education of Functional Behavior in Children with Autism. Means of Communication and Visualization: Array. New Trends in Psychology, 1(2). 2020, Dostupné z: <https://dj.univ-danubius.ro/index.php/NTP/article/view/78>

ŠICKOVÁ-FABRICI, Jaroslava. Základy arteterapie. Rozšířené vydání. Přeložil Jana KŘÍŽOVÁ, přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1043-6.

THOROVÁ, Kateřina. Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

TORRANCE, E. Paul. Predictive Validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. 6(4), 236–262. 1972 doi:10.1002/j.2162-6057.1972.tb00936.x

WHO. Basic Documents, Forty-ninth edition, Constitution of the world health organization. Geneva: World Health Organization, 2020a. ISBN 978-92-4-000051-3.

WITHROW, Rebecca L. The Use of Color in Art Therapy. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development* [online]. 2004, 43(1), 33-40 [cit. 2023-04-17]. ISSN 19310293. Dostupné z: doi:10.1002/j.2164-490X.2004.tb00040.x

ZAROBÉ, Leyre a Hilary BUNGAY. The role of arts activities in developing resilience and mental wellbeing in children and young people a rapid review of the literature. *Perspectives in Public Health* [online]. 2017, 137(6), 337-347 [cit. 2023-04-17]. ISSN 1757-9139. Dostupné z: doi:10.1177/1757913917712283

ZIFF, Katherine, Nathaniel N. IVERS a Edward G. SHAW. ArtBreak Group Counseling for Children: Framework, Practice Points, and Results. *The Journal for Specialists in Group Work* [online]. 2016, 41(1), 71-92 [cit. 2023-04-17]. ISSN 0193-3922. Dostupné z: doi:10.1080/01933922.2015.1111487

## Seznam příloh

### Příloha 1 – Informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte

#### Informovaný souhlas

Mé jméno je Marko Tokar. Jsem studentem oboru Psychologie na Pedagogické Fakultě Univerzity Karlovy v Praze.

Tímto bych Vás chtěl požádat o svolení pořízením audionahrávky dvou rozhovorů s Vaším dítětem (jméno), pořizování poznámek o chování a komentářích během výtvarných setkání v rámci výtvarného programu ve škole (jméno školy).

Tyto informace budou následně použity pro výzkum v bakalářské práci na téma *Potenciál výtvarné činnosti pro wellbeing dětí mladšího školního věku*.

Veškeré údaje (jména, bydliště a další osobní údaje) budou anonymizovány.

Pokud s výše uvedeným souhlasíte, prosím, podepište níže.

V Praze dne \_\_\_\_\_

Podpis zákonného zástupce \_\_\_\_\_

### Příloha 2 – Strukturované rozhovory

#### Ranja Vstupní rozhovor

M: Jak se dneska máš, Ranjo? <odmlka> Můžeš odpovědět krátce, to je v pohodě.

R: Blbý ráno, ale jinak dobrý.

M: Jakto? Stalo se něco.

R: Ne nic.

M: Dobře, já bych si s tebou teď chtěl popovídat o tom, jak jsi nebo nejsi ve svém životě spokojená, jak se máš, co cítíš a jak věci prožíváš. Je to v pořádku? Můžeme si o tom pokecat?

R: Jo.

M: Dobře, díky. Tys mi teď pověděla jak se máš dneska. Já bych se tě rád zeptal ještě jednou, ale spíš více obecně, poslední dobou, během posledních pár týdnů nebo jednoho posledního měsíce?

R: <dlouhá odmlka, zdá se být smutná> Nevim. <tady jsem ji chvilku nechal> Temperamentně <směje se>

M: Temperamentně? <ptám se s úsměvem>

R: Jo, střídá se to hodně <tady se už hodně úsmívá, ale trošku rozpačíte> Nahoru dolu.

M: Hodně se to střídá? Jeden dobrý a druhej den horší a pak zase? Nebo se tahle nálada změní během jednoho dne?

R: Tak různě, někdy během dne, někdy se to střídá po dni, někdy se to drží víc dnů. I to dobrý i to horší.

M: Zkusila bys to teď shrnout jedním slovem?

R: Všechno, salát <rozpačitý úsměv>ale jo, asi dobrou.

M: Teď když se Tě budu ptát na nějaký věci, tak to budu vždycky myslet v horizontu posledních týdnů, měsíce, jo? Tak jo. Cítíš se klidně? Často, občas, zřídka, pořád nebo vůbec? Pociťuješ klid?

R: <dlouhá odmlka, pohled upřený do dále, po chvíli se na na mne podívala a odověděla> Jo

M: Dobře, díky. A jak často? Často? Zřídka? Občas?

R: Středně, průměrně.

M: Mhm, díky. J, máš poslední dobou dobrou náladu, obecně?

R: <ožila ve tváři> Talhle, já jsem si jakoby řekla, že já nebudu myslet na to negativní. Takže, já, když se mi třeba něco negativního stane, tak já prostě začnu myslet na něco pozitivního a začnu mít dobrou náladu zase.

M: Aha, hezky. Takže se sebou umíš už nějakým způsobem pracovat <s úsměvem>? Umíš korigovat svůj emocionální stav?

R: Jo, ano, řekla bych, že jo.

M: Super, takže na otázku, jestli máš poslední dobou dobrou náladu, bys tedy odpověděla jak?



R: Mám dobrou náladu celkem často <říká však pomalu a rozpačitě>

M: Super, díky. Myslíš si, že s lidma vycházíš dobře?

R: Jo!

M: Jo?

R: Ale musel bys říct, kde jako...

M: Myslím to doopravdy obecně, myslím tím rodinu, blízkou i vzdálenou, přátele, známý, učitele, lidi, co potkáváš na ulici, v obchodě, na kroužku a tak...

R: Jo, tak to určitě dobře.

M: A například na škále od jedné do pěti, kdy jedna je vycházím se všemi skvěle, dvojka je vycházím s většinou lidí dobře, trojka jako padesát na padesát, čtyřka, že vycházíš dobře s málo lidmi a pětka, jako že ne vycházíš dobře s nikým...

R: Tak to někde mezi jedna a dva. Dost dobře.

M: Díky, skvělý. Dokážeš si najít během dne různý zábavný věci, co dělat?

R: Jo <velice jednoznačně>

M: A kdybychom si vzali na pomoc zase škálu jedna až pět?

R: Tak to je skoro čistá jednička.

M: Výborně. A když se třeba rozhoduješ, co budeš dělat během dne nebo pokud máš před sebou i nějaké větší rozhodnutí a vážnější, dokážeš se rozhodnout snadno?

R: Jak kdy, záleží o co jde...

M: A pokud bych tě poprosil, abys to nějak zprůměrovala a zhodnotila zase obecně?

R: No.... nemůžu se rozhodnout <směje se> Nevím tak, nějak tak středně. Jakoby, když jde o něco, co chci já jakoby, tak jako vim, co chci většinou. Myslím, že dokážu dobře rozhodnout i pro ostatní.

M: Dobrá, skvělý :) Máš ráda každého, koho potkáš?

R: Jo!! <naprosto bez váhání>

M: Od jedničky do pětky?

R: JEDNA!

M: Tohle bylo snadný :)

R: Nevím, neumím si představit.... Já to беру tak, že všichni jsme vlastně, všichni jsme jeden. My jsme prostě spousta... nevím, já si to představuju prostě jako spousta malých drobečků a my když se dáme dohromady, tak uděláme skvělejš dort!! A je to takový, že když se na to

podíváš tak, že každé člověk je vlastně jiná část tebe, tak ho vlastně přece ani nemůžeš jinak, než ho mít rád, protože je to prostě část tebe.

M: To bylo moc hezky řečeno :) Velice oduševněle a zrale. To se mi moc líbilo. Dobrá. Myslíš si, že na tobě záleží hodně lidem?

R: <dlouhá odmlka> Jak myslíš jako "hodně"?

M: Pokud si tedy pomůžeme škálou jedna až pět, kdy jednička jsou skoro všichni lidi, který tě znaj a pět by mohlo být, že si myslíš, že na tebe vůbec nikomu nezáleží.

R: Nevím, to mi přijde celkem sobecký, takovou věc říct.

M: Tím se nenech zviklat. Není nic špatného na tom, mít o sobě dobré mínění, mít se rád, věřit si a ták. Zkus si upřímně odpovědět na tu otázku, nehleď na nikoho jinýho. Tohle je jen o tobě.

R: <dlouhá odmlka> Asi joo.

M: Jo? Myslíš, že na tobě záleží hodně lidem?

R: Asi joo, no..

M: Díky :)

R: Teď se cejtím úplně sobecky, že jsem to řekla.

M: A pročpak?

R: Nevím.

M: Aha a jaký pocit tohle v tobě vyvolává?

R: Nevím, asi nedokážu ocenit sama sebe.

M: A tohle zase v tobě vyvolává co? Radost, vztek, lítost, smutek, povzbuzení, strach..?

R: Nevim. Takovej pocit, že prostě nevim. Všechno a nic.

M: Dobře, tak jo. Myslíš si, že se ve tvém životě budou dít dobré věci?

R: Jo, určitě. No, i kdyby ne, tak já se stejně budu soustředit jenom na to dobrý. Takže tak. Já nevim, tak jako podle mě je to každýho v životě, podle mě každé je na Zemi pro to, aby se něco naučil, takže ať tě potká vlastně cokoli, tak je to pro tebe dobrý. Každá ta situace tě má něco naučit. Takže, i když se ti to nelíbí, má to nějaký důvod a je to pro tebe vlastně dobrý nějak, jen to třeba zrovna nevíš!

M: Dobře, moc ti děkuju za takovou odpověď. To by si mnozí z nás měli uvědomovat častěj!  
<smějem se>

M: Ranjo, užíváš si věci, který každý nový den přinese?

R: Já mám pocit, že už jsem dlouho jako nic nového nezažila. Přejde mi to pořád stejný.

M: A když se zeptám malinko jinak.... Užíváš si věci, který ti každý další den přináší? Přestože nejsou nový?

R: <dlouhá odmlka, dívá se do země, vypadá smutně>

M: Tak zase od jedničky do pětky? Jedna, užívám si každou maličkost, pětka, ne užívám si vůbec nic, trojka, mám to tak fifty fifty...

R: Užívám si, co jde!

M: A kolik toho jde si užívat? Hodně nebo málo? :)

R: Nevím, já mám rostě pocit, že všechno už je nějakou dobu stejný a mám pocit, že prostě dlouho už nepřišlo nic nového, tak nevím.... Užívat si pořád dokola to samý je takový... Já nevím. Tři.

M: Dobrá, Ranjo. Díky. Myslíš si, že máš ve svém životě spoustu věcí, na který můžeš být pyšná?

R: Jo!

M: A od jedničky do pětky? :)

R: Dva.

M: A jsi na ně pyšná? :)

R: Jo.

M: Super. A na co třeba? :)

R: <dlouhá odmlka> Já nevím, jak bych to řekla, mmm... nevím.

M: A čeho se to aspoň týká? Rodina? Škola? Tvoje zájmy?

R: Všechno!

M: A něco konkrétního? :) Já vím, že tančíš folklórní tance a nedávno jsi byla na soustředění a vystoupení v Itálii. Na tohle třeba pyšná jsi?

R: Já nevím, tak třeba jsem pyšná na to, že mi učitelka nabídla, že budu tančit solo, na jaře budu mít takovej... Dětský Kühnův Sbor, tak tam budu tancovat, tak na to jsem pyšná :) <culí se rozpačitě>

M: To zní skvěle. Děkuju. jsi nadšená do věcí? Radostná? :)

R: Jak kdy, jak kdy. Záleží na tom, jakou mám náladu a co to je za věci.

M: Mohla bys to rozvést trošku?

R: Na tancování se vždycky těším, do školy většinou taky, ale tady už záleží na náladě.

M: Na škále jedna až pět?

R: Mezi dvojkou a trojkou teda.

M: Dobře. Já to mám asi taky tak, Ranjo, Teď zase z jiného soudku... Dělíš se vždycky o svoje dobroty?

R: Jo, vždycky. Já mám hodně sourozenců, já jsem se naučila dělit se o věci, pro mě je to přirozený, když jsem nejmladší a jediná holka z pěti dětí. <směje se>

M: To musí bejt občas boj, to chápu.

R: Jo <směje se>

M: Teď bych se tě zeptal zase na pocit za poslední měsíc.... Cítíš se uvolněně? Třeba opakem uvolnění je napětí, nějaká tenze.

R: Tak od jedničky do pětky bych řekla třeba čtyři.

M: Že se cítíš málokdy uvolněně?

R: Ano.

M: A kdy se cítíš uvolněně a kdy ne?

R: Já mám pořád pocit, že ode mě všichni něco očekávají, ale asi se o tom nechci bavit.

M: Dobře, nemusíme. A cítíš se vystrašeně nebo máš nějaký obavy?

R: Jo.

M: A od jedničky do pětky? Jak moc nebo jak často?

R: Tak to budou asi tři.

M: A z čeho třeba?

R: To nechci říkat.

M: Dobře, to respektuju. V pořádku. A cítíš se možná někdy smutná nebo skleslá?

R: Tak napůl. Občas jo, občas ne. Ono je to třeba ráno, nebo pak až večer, ale během dne ve škole to ze mě tak trochu opadá.

M: A čím to může být ráno a večer? Že nejsi s kamarády a ve škole ano?

R: No je to tím, že mám zase čas přemýšlet. Tady ve škole na to prostě čas nemám, dělám jiný věci, bavím se s lidma. Ráno a večer jsem jen sama se sebou.

M: Takže sama se sebou se cítíš smutně a sklesle?

R: Občas.

M: Dobře.. A z čeho?

R: To taky nechci říkat.

M: Dobře. Usínáš a spíš dobře? Nebo s tím máš občas potíže?

R: Ne, spím dobře.

M: Zdají se ti sny?

R: Moc ne.

M: Noční můry?

R: Ne.

M: Od jedničky do pětky, jednička - usínám skoro hned a probudím se až ráno, trojka - trvá mi déle usnout a v noci se probudím, pětka - nejde mi usnout a pokud usnu, několikrát za noc se vzbudím.

R: Já jsem nikdy neusínala hned, já vždycky potřebuju čas... Tak asi dva, skoro jedna.

M: Cítíš se naštvane za poslední měsíc?

R: Mhm, ano.

M: Hodně nebo často?

R: Často ne.

M: A dokážeš si třeba vzpomenout jak často nebo v jakých situacích?

R: Jo, ale je to těžký na vysvětlení. Hodně těžký. A není to spíš jakoby vztek, spíš ten vztek je jakoby nejdřív uděří, ale pak ... je to jako zmrzlina. Když si vyndáš zmrzlinu a nejdřív je zmrzlá. To je ten vztek. Ale potom, když ji necháš chvíli, tak se začne rozpouštět a pod tou zmrzlinou je smutek.

M: Aha, takže pod tím vztekem se vždycky skrývá smutek.

R: U mě to tak je vždycky.

M: Je to teda tak, že to z čeho jsi smutná vlastně způsobí, že se naštvěš? Možná jako nějakou obrannou reakci... aby ses necítila smutně, jenže vztek odezní rychleji, než smutek....

R: neřekla bych úplně obrana, ale řekla bych, je to to první, co cítím prostě.

M: Ranjo a máš poslední dobou obavy z toho, co se ti stane? Může stát v budoucnu.

R: Mmmm... Tomorrow is mystery <směje se> Nemám důvod. Kdybych pořád přemýšlela pořád nad tím, co se stane, nevychutnám si přítomnost. Nebo nebudu moc dávat pozor na to, co se děje teďkon.

M: Dobře, díky. To je dobrý :) Teď se tě zeptám na předposlední otázku.. Cítíš, že jsi dobrá v nějakých věcech?

R: Proč mi dávaš takový otázky? To je zase takový <směje se>... Zase se cítím špatně to říct.

M: Jako zase sobecky?

R: Jo.

M: Tím se ale nenech zvykat a netrap se. Oprosti se od toho. Ono je to moc dobře, pokud člověk o sobě ví, že je v něčem dobřej. Je to stejně dobře, jako být na něco pyšná, nebo na sebe pyšná!

R: Jo asi jo no, tak středně, tři.

M: Jo, co? Cítíš, že jseš dobrá v nějakých věcech? A je jich hodně, myslíš?

R: Jako mě osobně to nepřipadá tak, že by jich bylo hodně, ale třeba jako ostatní mi většinou říkaj, že jsem dobrá. Dospělí i děti.

M: Dobře, takže to cítíš tak, že v očích druhých jsi lepší, než ve svých vlastních, než tomu doopravdy je?

R: Určitě!

M: Díky. Tak a teď na tebe mám už jen poslední otázku.

R: Ježiši, to bude zas něco <směje se>.

M: Ranjo.... říkáš vždycky pravdu?

R: <usmívá se dlouho> Tak jako, ne, to určitě ne, protože nemůžu říkat vždycky pravdu. Nevim. Buť to může někoho zranit nebo bych mohla někoho zradit, vyzradit tajemství.

M: Dobře, tak od jedničky do pětky?

R: Ne, ale nění to zase jakoby.... nelžu schválně vyloženě a nejsou to špatný lži. Takže dva.

M: Díky.. a jaký teda ty lži jsou?

R: Tak kdybys nikdy nelhal a někdo mi svěřil tajemství, jinej by se mě na to zeptal a já bych řekla pravdu a vyzradila ho, to není fér vůči tomu prvnímu člověku, kterej se mi svěřil.

M: Tohle asi pravda bude.

<smějem se>

M: Jasně Ranjo. Já ti rozumím. Z mojí strany je to vše. Chtěla bys ještě něco dodat? Třeba jen nějaký dojem z tohoto povídání?

R: <kývá hlavou, že ne>

M: Dobře. V tom případě já ti moc děkuju za rozhovor. Vážím si, že ses takhle otevřela a sdílela se mou spoustu věcí.

R: Tobě taky díky.

### **Ranja Závěrečný rozhovor**

M: Ahoj, jak se dneska máš?

R: Dneska se mám dobře.

M: Díky čemu se máš dneska dobře?

R: Asi díky P.

M: Jakto?

R: Celej den jsme se jen smáli a kravily.

M: P. je tvoje kamarádka?

R: Jo

M: Bavíte se spolu hodně?

R: Jo, pořád

M: Bavíte se víc než dřív?

R: Možná jo. Možná nás teď spojuje víc čas s malejma dětma.

M: Jak to myslíš?

R: No ve škole jsme starší a tak se staráme o ty menší.

M: Jak se o ně staráte?

R: Pomáháme jim s učením nebo když něco ztratěj nebo s vyráběním něčeho.

M: Hezky, to je od Vás moc hezký.

R: Nebo s nima děláme blbosti.

M: To vás baví?

R: Jo, je to sranda.

M: Dobře. Dneska ráno jsme se bavili o tom, co je to osobní pohoda a co ji tvoří. Jak a na co jsme přišli?

R: No tak bavili jsme se o tom, co nám dodává ten pocit pohody nebo štěstí a ták.

M: A co myslíš, že nám ten pocit v životě dodává?

R: No tak bavili jsme se o pozitivních vztazích, o pozitivních pocitech. Taky, že nám dobrej pocit dodává, když děláme něco smysluplnýho.

M: Jasně, super. Myslíš, že bysme mohli dodat ještě něco?

R: No, říká se "dělání, dělání, všechny chmury zahání".

M: Jasně, takže nějaká činnost?

R: Jo.

M: Já bych se tě chtěl optat a popovídat si o věcech, který se toho týkaj. Kdybys při svém povídání myslela na věci hlavně z poslední doby, třeba měsíce. Dobře?

R: Jo jasně

M: Super, tak když jsme nakousli ty činnosti... čím se poslední dobou zabýváš?

R: Um.. Tak mám doma harfu nově

M: Uáu, hezky, jak dlouho?

R: Asi dva tejdny, ale dělám harfu jakoby online, protože do ZUŠky musím čekat nějaký jako měsíce na přijmací zkoušky a už jsem dokončila jakoby začátečnickej kurz, takže oficiálně už umím hrát na harfu.

M: Super, gratuluju. Skvělý

R: A taky máme jakoby kamarády, který si pořídili ovce, ale nějak jakoby na ty ovce neměli dost času a jídla a teďkon tam maj jakoby jednu ovci slabou, takže jí dali k nám a narodily se jí dvě jehňátka. Ty jehňátka taky nejsou úplně nějak silný extra a jedno málem umřelo, takže jsme ho oživovali o víkendů a strávila jsem v podstatě celej víkend oživováním. Za tenhle rok jsem oživovala tři jehňata.

M: Fakt? Hustý.

R: Jo a všechny přežily nebo dvě přežily zatím, to třetí se uvidí.

M: jaký to je? Jak se to dělá?

R: No je to jakože, nejhorší je vidět, že ta ovečka prostě... tak třeba ta první byla úplně, že jako začala padat a tak jsme řekli, že O-ou, tu berem dovnitř. Fénujeme jí, aby se zahřála a dáváme jí stříkačkou do pusy vodu s glukózou. Pak čekáme, jestli se probere nebo ne. A potom jí musíš krmit.

M: Jasně, takže se staráš o ovečky jako o miminka. Jak dlouho to trvá většinou, než se zmátoří?

R: Třeba pět hodin. Ty když jí vemeš a potom jí zahřeješ, tak vlastně to trvá třeba několik hodin, než se vyspí a nabere sílu. No a potom se zjistí, jestli to bylo dobrý nebo se neprobere.

M: A dvě ovce ze tří se probraly a ta třetí?

R: Ta třetí je teď doma u nás, máma se o ní stará a já dneska uvidím, jak to dopadlo.

M: Hustý, tak to doufám, že dopadne všechno dobře.



R: Před lyžákem (před dvěma týdny cca) jednu, ale ta umřela pak, ale jakože později a potom jednu, vlastně tu Gigi, má jméno, ta teď kon žije, je silná, skáče už, takže mám pocit, že přežije a potom jednu od těch kamarádů. No ale její maminka jí nepříjímá, takže jí krmíme my. To je můj život za poslední dobu.

M: Moc zajímavý. Takže tohle jsou nové věci za poslední dobu, ano? Ovečky, harfa... A od našeho prvního rozhovoru, přihodilo se nebo objevilo ještě něco nového?

R: Nooo, budu tančovat solo na Slavnosti jara, dětský Kühnův sbor, to je ten nejznámější úplně v Česku a 12. května budu tančit solo (až jásá). Je krátký, ale je to solo.

M: Super, to taky gratuluju.

R: Jo, to jsem fakt pyšná, že se teď zabývám tímhle právě.

M: Takže se věnuješ tanci, hře na hudební nástroj, péči o zvířata... je ještě něco, čemu se věnuješ?

R: Učím se francouzštinu.

M: Nově?

R: Né, to už dělám jakože delší dobu.

M: Jak se při těchto činnostech všech cejtíš?

R: No když oživuju ovečky tak se necitím dobře.

M: Ne?

R: Takhle, když vidím, že jí je líp, naučila jsem se to, že když ovci šáhneš do pusy a má jí studenou, je to špatný... Tak jsem se naučila poznávat její stav takhle... No jo ale když se pak zmátoří, tak jsem úplně šťastná.

M: A při těch dalších činnostech? tanec, harfa...

R: To je skvělý.

M: Děje se ti někdy, že při nějaké činnosti se do ní tak ponoříš, že na všechno ostatní zapomenš?

R: No jo, tak tanec určitě jakože to je prostě to nejlepší na světě. Když si třeba čtu nebo se učím o něčem, co mě zajímá, tak taky.

M: A co čteš?

R: No třeba jsem teď několik dnů četla o tom, jak v Egyptě dělali barvu.

M: Aha a jak?

R: Stříhali speciální listy, pak je museli rozšlapat a počůrat hodně a potom to nechali na slunci 3 dny uležet a potom to vyvařili s látkou, která byla pak krásně modrá.

M: To je fakt zajímavý.

R: Nevim, ale už, jak se jmenovala ta rostlina.

M: A roste to tam dodnes?

R: Nevim.

M: A když už se bavíme o barvách a měli jsme spolu výtvarku, jakej ty máš vztah k výtvarný tvorbě? kreslení, malování, tvoření... socha?

R: Jakože když jsem byla malá, tak jsem kreslila furt a chodila jsem na kroužky a tak. Ted' už tolik nekreslim, ale mám to pořád ráda a myslím si, že umim kreslit hezky na svůj věk.

M: A ted' za poslední dobu?

R: Kreslim hrozně ráda různý symboly a tak. Třeba květy jako spirály nebo tvary, co něco znamenaj.

M: A věnuješ se i takovému lehkému kreslení často ted'?

R: Jo každej den něco, ale neřekla bych, že jakože úplně maluju obrazy. Spíš možná tvořim, třeba jako jsem vytvořila, jsme nastříhala čtverečky z papíru, pak jsem je slepila do kruhů a potom jsem z toho udělala krásnou kytku.

M: Takže ted' ráda vyrábíš trojrozměrný věci?

R: Mhm.

M: A s jakějma materiálama děláš?

R: Karton, papír... taky vyrábím z takový dírkovaný látky různý sukýnky a tak... (směje se) teda nevim na co, když už si s panenkama nehraju, ale baví mě to.

M: Takže ještě jednou, tanec, hudba, výtvarný tvoření, péče o zvířata, pečuješ i o mladší spolužáky...

R: Sign language!!!

M: Hustý, znakový jazyk. Jak to jde?

R: Umím pár slov, jako děkuju, ahoj, to mám ráda apod. (předvádí)

M: Šikovná, hustý.

R: Nevim, pro se to učim, ale prostě mě to baví.

M: Jsi na sebe pyšná?

R: Nooo, jako... jsem hrdá na to, že mě moje učitelka tance bere vážně a věří, že to dám, že mě považuje za dobrou.

M: A ty se považuješ za doboru?

R: Jako já vim, že taková věc je jakože relativní prostě a tak se vlastně považuju za dobrou v rámci mojí skupiny. Víím, že třeba profesionálové jsou úplně někde jinde, tak jako takhle nejsem ještě dobrá..

M: Porovnávat se s někým, kdo je takhle jinde ani možná nemá smysl. Nicméně porovnávat se sama se sebou dobrý je, alespoň uvidíš, kam ses posunula.

R: Jo to jo. nejdůležitější si myslím je, že mě to baví to jestli jsem dobrá není tak důležitý.

M: Mhm, já teď zkusím dát pár takovejch pomocnejch otázek a trošku to zarámovat. Myslíš si Jo., že máš věci v životě, na který můžeš být pyšná?

R: Jo, asi jo. I když mi asi není úplně příjemný o tom takhle přemýšlet.

M: Proč?

R: No nevim. Nebo jakoby vim nebo na půl jako.

M: Sám sebe ocenit je moc dobrá dovednost. Co tobě v tom brání, co myslíš?

R: No já jsem jakoby vyrůstala s tím, že jako jsem si musela vždycky jakože... jsem měla pocit, že jsem si musela vždycky všechno zasloužit. (říká dost smutně)

M: Pramení to z domova?

R: Asi jo.

M: U rodičů máš na mysli nebo jak?

R: Mhm. U táty.

M: Tak to zkusíme jinak. Máš v životě věci, ze kterejch máš radost?

R: Jo to jo.

M: To je dobrej pocit, ano?

R: Ano

M: A máš radost z čeho konkrétně?

R: No, že něco umím třeba.

M: A je ti to příjemný?

R: Jasně.

M: Je ti teda příjemný, že jsi taková jaká jsi?

R: Jo, nooo. Jo, v tomhle jo.

M: Takže můžeš mít radost sama ze sebe?

R: Jo.

M: Super. To by mohlo stačit. Možná ještě by mohla pomoci taková škála, od jedničky do pětky, jednička nejlepší, pětka nejhorší... Máš věci, na který můžeš být pyšná v životě? Jak moc s tím souhlasíš nebo nesouhlasíš?

R: No tak asi 2 a 3/4. skoro 1

M: No vidíš, díky. Cítíš se být v nějakých věcech dobrá?

R: Noooo, to je asi stejný. Tanec, péče o zvířata a děti, hra na harfu a znakový jazyk.

M: Takže na ně můžeš být pyšná?

R: No jo to asi jo (směje se)

M: Skvělý díky. Děláš věci s nadšením?

R: Jo, jak který, ale tyhle jo.

M: Tak zkusíme to takhle.... Jsem nadšená do věcí, 1 až 5.

R: Dva. Né do všech, ale většinou jo a snažím se ve všem najít něco dobrého a jít do toho s nadšením.

M: Jo. moc ti děkuju výborně. Vidíš. Jak ti je teď?

R: No docela dobře. A třeba dělám věci, který bych ještě před měsícem nikdy neudělala.

M: Jo? Co třeba?

R: S P. jsme šli kolem takovýho tunelu na škoním výletě a já bych do něj nikdy dřív nevezla, ale najednou jsem dostala takovou divnou kravicí náladu a šla do toho a byla to strašná sranda a dobrodružný.

M: A co tam bylo?

R: Nic (směje se), ale dřív bych se prostě bála.

M: Co myslíš, že tě k tomu navedlo? Bát se míň?

R: No nevim. Při výtvarce jak jsme dělali jednu aktivitu, jak jsme malovaly strachy a pak, jak se s nima vypořádat, tak to mi zůstalo v hlavě a pak jsem to řešila s mámou a asi....

M: Určitě?

R: Co?

M: Myslíš, že je to tím?

R: No nevim, to mě teď napadlo, že to bylo naposledy, co jsem takhle řešila nějaký strachy.

M: Díky moc. Jo. a jak se za poslední dobu cítíš? Zkusila bys to nějak charakterizovat pár slovy?

R: Dobře

M: Mohla bys mi to nějak přiblížit?

R: No to záleží jaký den a tak. Může to bejt, že den začne blbě a pak se zlepší do nejlepšího jakože.

M: A jaký pocity převládaj za poslední dobu?

R: Smích? (směje se)

M: Super, takže radost?

R: Jo.

M: Co ještě?

R: Obava

M: Obava z čeho?

R: My máme stavět dům a vedle nás bydlí souseď, kterej... no prostě kdybychom postavili barák na tom místě, kde jsme chtěli, tak by bylo riziko, že by se mohla zničit jeho příjezdová cesta a on nám musí dát souhlas. Jenže on řek, že musíme zaplatit nějakou velkou částku peněz, což my nemáme k dispozici, aby jsme to tam mohli dát. Tak jsme si řekli, že to posunem a on začal vymejšlet různý věci, jak nám to teď zkazit nebo nás obrat o peníze.

M: Rodiče to řeší?

R: Jo řeší.

M: Já doufám, že se to vyřeší co nejlíp. Je ještě něco, co pociťuješ výrazně poslední dobou?

R: Nevim, asi nic.

M: Takže převládající pocity jsou obavy z toho, jak dopadne stavba baráku, ale taky radost obecná a smích. Jakou máš poslední dobou náladu?

R: Dobrou, ve škole skvělou.

M: A doma?

R: asi taky

M: Jak jako?

R: No jakože 3 ku 1 jakože dobrý

M: a mimo někde?

R: Jo taky dobrý... takže vlastně jo, dobrá nálada.

M: Díky. Jo., Takže mám dobrou náladu od 1 do 5?

R: 2... ale zas se cítím neustále vystresovaná.

M: Aha a co ti ten stres působí?

R: Strach

M: Často?

R: Jo

M: A z čeho?

R: Že nechci zklamat ostatní

M: A kdo jsou ostatní?

R: Všichni

M: Rodina, přátele, učitelé ve škole?

R: Jo.

M: Cítíš, že na tebe hodně lidí všechno valej nebo od tebe očekávají hodně?

R: Někdy jo, ale už je to lepší.

M: A co myslíš, že od tebe lidi očekávají?

R: To je složitý.

M: No já se vždycky snažím od sebe nic neočekávata moc ani od nikoho jiného, abych pak nebyl zklamanej... Zase na druhou stranu se snažím na sebe klást nároky, abych se někam posouval. Zdravá míra je asi někde mezi. Jednou jsem četl knížku, kde bylo napsáno, že pokud budem v danou chvíli jednat, jak nejlépe umíme, nemáme si pak co vyčítat. No ale to, jak nejlépe umíme je každou chvíli jiný. Jednou jsme plný sil, pak jsme unavený a ták. Pořád máme trochu jinou kapacitu. Tak minimálně sama ze sebe, si myslím, že můžeš od nároků slevit a co se týče ostatních, dělej jak nejlíp umíš, ale né na úkor svého zdraví. Takovou věc se učíme celý život. Minimálně podle toho, co vidím ve škole u tebe, děláš toho pro ostatní hodně. Myslím, že ze sebe můžeš mít dobrý pocit.

R: Dík.

M: Cítíš se někdy za poslední dobu smutná nebo skleslá?

R: Málo, skoro vůbec.

M: Super. Takže možná myslí víc na to, kolik máš síly pro ostatní, aby ti zbyla taky i pro tebe a bude to lepší.

R: Jo to asi jo.

M: Cítíš se někdy naštvaně?

R: Ne to ne. Možná akorát tak na sebe

M: a za co?

R: že bych se mohla někdy zachovat líp

M: Dáš mi příklad?

R: My máme jednu mladší holku na tanečkách a ta ke mě chodila na návštěvy, ale její máma mě nenávidí. Nevim, co jí na mě vadí, ale prostě mě nesnáší. Jednou ta holka se mi hrabala v pokoji a já jsem jí od té doby do mého pokoje samotnou nepouštěla. No a ta máma na mě vyjela, že to není fér a že pokud tam chodí jiný holky, tak ať ona chodí taky. No ale já jí stejně nepustila a naštvála se na obě. Pak mě to ale začalo jakože mrzet no. Že jsem to nějak nezvládla líp.

M: To je zase to samý. Já myslím, že mít zdravě nastavený hranice, je dobrý a tohle zní, jako dobře nastavený hranice. Nic si z toho nedělej.

R: Nebo jsem se někdy třeba někoho nezastala, když jsem měla a tak

M: Občas to máme všichni. To je ta kapacita, jak jsem o ní mluvil. Někdy máme sílu něco řešit a někdy ne. Je dobrý vynaložit úsilí, ale pokud už jsme něco udělali nebo ne, poučme se z toho. Kárat se zpět není nutný.

R: Ok. Díky.

M: nemáš vůbec zač. Pojďme se ještě na chvíli vrátit k aktivitám, dokážeš se zabavit za poslední dobu?

R: Jo.

M: Od jedničky do pětky?

R: 1

M: Jo., myslíš si, že se ve tvym životě budou dít dobrý věci?

R: Jo.

M: od 1 do 5?

R: 1

M: Super. A jak si představuješ svojí budoucnost? A o čem sníš?

R: Já s ním o tom, jednou být jako ... já bych prostě chtěla pomáhat lidem. Nevim jak přesně, ale nějak mám pocit, že prostě... aaaaaa,

M: Tam bys měla bejt?

R: Joooo. Já jsem se vždycky cítila nějak jako jiná prostě, nevim. Teď nemyslim jako lepší ale jiná.

M: A v čem?

R: No jakože ostatní nějak věci řeší za sebe a já myslim na to, jak udělat věci lepší pro ostatní.

M: To je moc hezká vlastnost a myslím, že to děláš hezky. Minimálně ve škole a se zvířátkama. R., a míváš obavy z toho, co se ti v životě stane?

R: Jo, ale jakože spíš... když udělám tohle, co bude s tím člověkem...

M: Jasně, myslíš na druhý. No a máš obavy z toho co se stane tobě.. ne někomu jinému.

R: To ne

M: Ranjo a cítíš se někdy uvolněně?

R: Jo.

M: Od 1 do 5?

R: 2

M: A pociťuješ někdy klid?

R: Jo

M: Od 1 do 5, jak často?

R: 2

M: A v jakých situacích?

R: No většinou, když jsem sama, nebo když se něčemu svému věnuju.. teda kromě oveček, to ne... No a s holkama taky nejsem klidná vůbec, ale to je jakože dobrý.

M: Díky. Pak jsem s tebou ještě chtěl probrat, jak vycházíš s lidma?

R: No, záleží s kým, ale já jsem jako vždycky vycházela dobře se všema. Já mám hodně dobrou cit na lidi a vím, že s někým si sednu a s někým ne. Takže s těma, co vím, že si nesednu se bavim tak, aby to nic jakože ... no... prostě... prostě aby to bylo dobrý. Nooo... 2 a půl

M: Aha super. Máš cit pro lidi. A změnily se toje vztahy s lidma nějak za poslední dobu nebo poznala jsi nové lidi?

R: Jo.

M: A jak teda?

R: Asi vycházim s lidma, co jsem znala líp a to hoodně, třeba s holkama z druhý školy na lyžáku, ten byl božííí... No a nové lidi jsem poznala, no právě jsem asi poznala jakože je, když jsme se začaly bavit.

M: A dobrý?

R: No skvělý, teď s nima chci jet na tábor.

M: Super, takže máš i dobrý vyhlídky do budoucna?



R: Jooo (směje se). Ale třeba A. má asi pocit, že s ní už nechci bejt... což není pravda, já se jenom chci bavit i s jinejma lidma.

M: A zapojuješ A. i do tvejch novejch kamarádství?

R: Jo, ale ona po čase vždycky odejde, když si zrovna povídám s někým jiným. Jakoby prostě ... no... (dlouhá odmlka), jakoby žárčila. Myslíš, že se k ní chovám blbě?

M: Z toho, co já vidím, myslím, že jste dobrý kamarádky.

R: Pak mi v hlavě vždycky začne mluvit ten démon, že jsem něco podělala a že kvůli mě se cítí špatně.

M: Mluvili jste o tom?

R: Ne.

M: Tak si s ní o tom zkus popovídat. Řekni jí, jak ty to máš a uvidíš, co ti na to řekne.

R: Jo tak jo. Nebo třeba Jirka a Kuba (spolužáci) to je hrozný.

M: Copak?

R: To je asi tím, jaký jsou, ale já prostě neznám lidi, co by byli ke všemu takhle negativní. Je mi fakt celkem jakože i nepříjemný být s nima v jedný místnosti, protože mám pocit, že ta jejich negativita na mě úplně se přelije a mě pak taky nic nebaví.

M: Pocity maj tendenci se přelévat, jak říkáš, z člověka na člověka. Takhle ale zase ty přelíváš třeba dobrou energii na ně.

R: No nevim.

M: Určitě, já to vidim. Celkem k tobě vzhlíží.

R: Fakt?

M: Jo, ty jsi ve škole docela vůdčí osobnost.

R: Hustý.

M: Nebo ti to tak nepříjde?

R: Noooooo, ale jo... asi jo.

M: Jo. a myslíš, že na tobě záleží lidem?

R: Nevim.

M: Rodině, přátelům?

R: Jo asi jo.

M: Učitelům?

R: Taky... no ... jo.

M: No a když potkáváš nový lidi, jsou ti sympatický? Máš ráda každého koho potkáš?

R: No já už jsem říkala, že ne, ale snažím se vyjít se všema...

M: A od 1 do 5?

R: 2.

M: Díky. Teď se zeptááám... dělíš se vždycky o svoje dobroty?

R: Nojo, to když je někdo z velkí rodiny tak jakože se to naučí... nebo já jsem tak byla naučená... jsem se naučila...

M: takže jedna až pět?

R: 1

M: A jak se ti usíná a spí?

R: V poslední době fakt dobře, protože jsem vždycky večer unavená hodně.

M: Čím to?

R: No harfa, ovečky, tanec, škola, barák... všechnoooo.

M: A to ti vadí?

R: Ne to je super.

M: Budíš se v noci?

R: Vůbec.

M: Zdaj se ti sny?

R: teď moc ne

M: Díky. Jo. teď z jiného soudku nakonec.... Když máš před sebou nějaký rozhodnutí, jak to vypadá? Jak to máš s rozhodováním?

R: No v pohodě. Já aspoň zhruba vím, co chci a co je dobrý nebo zlý.

M: Od 1 do 5?

R: 1

M: A poslední, mluvíš vždycky pravdu?

R: ne (směje se), ale jako v důležitých věcech jo

M: Dobře. moc díky... No a ještě jsem se chtěl zeptat, k tý samotný výtvarce, jakej z toho máš dojem? Jak to na tebe působilo? změnilo se ve tvym životě od tý doby něco?

R: No bylo to super, ale vždycky jsem byla hrozně vyčerpaná.

M: Jakto?

R: No já jsem ty cvičení vždycky brala fakt vážně a ponořila jsem se do sebe a do malování a stálo mě to dost energie.

M: Naučila ses něco nového?

R: Asi jsem se naučila líp se v sobě vyznat jakože... asi.... Pak taky asi, že jsme se s holkama sblížily, hlavně teda s Viky, Žanetkou a Vali.

M: To je skvělý. Ranjo. chtěla bys ještě něco dodat? Na co jsem se třeba nezeptal?

R: Asi ne.

M: Tak já ti děkuju za tvůj čas a sdílnost.

R: Taky díky.

M: Ahoj.

### Příloha 3 – Fotografie výtvarných děl

